التداخل اللغوي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية

إعداد

فطين نبيلة بنت محمد عبد المرئيس

الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

٢٠٢٥م

التداخل اللغوي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية

إعداد

فطين نبيلة بنت محمد عبد المرئيس

بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

أبريل ٢٠٢٥م

ملخص البحث

تُعتبر ظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية لدى متعلمي اللغة الثانية، وخلال وجود تلك الظاهرة قد لا يستمر ظهور العناصر اللغوية الخاطئة بشكل دائم، بل يمكن أن تتحول تلك الأخطاء إلى عناصر لغوية صحيحة بمرور الوقت. يهدف هذا البحث إلى كشف أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدام "المصدر" في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كما يهدف إلى معرفة مدى تأثُّر أولئك الطلبة بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام "المصدر". يعتمد هذا البحث المنهج النوعي، ويستخدم أداتين رئيسيتين لجمع البيانات، وهما: الوثائق، وتتمثل في كتابة الطلبة لموضوعات الإنشاء القصير، والمقابلة شبه المقننة. أما عينة البحث فهي الطلبة المتخصصون في اللغة العربية في برنامج البكالوريوس في السنتين الثانية والثالثة، في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٣/٢٠٢٤). وقد أظهرت نتائج البحث، أن عدد أوجه التداخل اللغوي الإيجابي في استخدام الطلبة للمصدر، يفوق أوجه التداخل اللغوي السلبي في استخدامهم له، حيث بلغ عدد أوجه التداخل اللغوي الإيجابي اثنين وخمسين وجهًا، بينما بلغ عدد أوجه التداخل السلبي أربعة وعشرين وجهًا. وأشارت النتائج كذلك إلى أن هناك ثلاث عمليات من التداخل اللغوي التي تؤثر في كتابة الطلبة عند استخدام المصدر بشكل صحيح، وهي: نقل اللغة، ونقل التدريب، وإستراتيجيات تعلُّم اللغة الثانية. بينما تبيَّنَ أن عمليات التداخل اللغوي التي تؤثر في كتابة الطلبة عند استخدام المصدر بشكل خاطئ، تشمل كل العمليات المذكورة سابقًا، ويزيد عليها عنصر المبالغة في التعميم. ويختتم البحث بعدة توصيات تهدف إلى تحسين استخدام المصادر في الكتابة، وخاصة لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية.

ABSTRACT

Interlanguage is a natural phenomenon among second-language learners. Through interlanguage, incorrect linguistic elements as well as errors can be improved into correct linguistic elements. This study aimed to discover the types of positive and negative interlanguage in the use of Masdar in writing among Arabic language students at International Islamic University Malaysia, particularly how using the Masdar affects students' interlanguage processes in writing. This study utilised the qualitative research method, using document analysis of students' writing and semi-structured interviews as the main data collection methods. The study's sample was Arabic Language students in the second and third year of their bachelor's degree during Semester I 2023/2024. The study found that the types of positive interlanguage in the use of Masdar in the student's writing among Arabic language students exceeds the types of negative interlanguage in the use of Masdar in their writing. The types of positive interlanguage in the use of Masdar reached fifty-two patterns, while the types of negative interlanguage in the use of Masdar were twenty-four patterns. The findings indicate that three interlanguage processes influenced students' writing when using the correct form of Masdar: language transfer, transfer of training, and second-language learning strategies. On the other hand, the interlanguage processes that affected them while using the wrong form of Masdar in their writing included all the aforementioned processes, with an added element of overgeneralization. The study concluded with several recommendations to improve the use of Masdar in writing, particularly among Arabic Language students.

APPROVAL PAGE

I certify that I have supervised and read this study and that in my opinion, it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

_____

Nik Hanan Mustapha
Supervisor

I certify that I have read this study and that in my opinion, it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

_____

Taufik Ismail
Examiner

_____

Mohd Ikhwan Abdullah
Examiner

This dissertation was submitted to the Department of Arabic Language and Literature and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

_____

Asem Shehadeh Ali
Head, Department of Arabic Language and Literature

This dissertation was submitted to the AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Arabic Studies.

_____

Shukran Abd. Rahman
Dean, AbdulHamid AbuSulayman
Kulliyyah of Islamic Revealed
Knowledge and Human Sciences

DECLARATION

I hereby declare that this dissertation is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Fatin Nabilah Binti Mohd Abdul Murais

Signature: ……..…….…… Date: ....…22 APRIL 2025…….

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٥م محفوظة لـ: فطين نبيلة بنت محمد عبد المرئيس

التداخل اللغوي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.

٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.

٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

أكدت هذا الإقرار: فطين نبيلة بنت محمد عبد المرئيس

التوقيع:..... التاريخ: ٢٢... أبريل ٢٠٢٥...

يسرّني إهداء هذا البحث

إلى من ربياني صغيرة، وعلماني الأدب والعلم، وشجّعاني، ولم يكُفَّا يومًا عن الدعاء

لي

أمي الحبيبة، زوبيدة بنت حسب الله، وأبي العزيز محمد عبد المرئيس بن عبد الله

وإلى من أشرفت على مسيرتي العلمية الجامعية

مشرفتي المحترمة الأستاذة المشاركة الدكتورة نئ حنان بنت مصطفى

وإلى كل من ساعدني ومد لي يد العون، إخوتي الأعزاء،

محمد حاذق، ومشيطة حواء، ونور شهيرة

وإلى من يغمرون قلبي بالحب والسعادة

ابن أخي محمد زياد، وأورى ميسرة، ومحمد يوسف، ومحمد مختار فائق

وإلى كل الطلبة المتخصصين في اللغة العربية

وإلى صديقاتي العزيزات

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين على نعمة الإيمان والإسلام، وعلى كل نعمه، والصلاة السلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين. أحمد الله تعالى على نعمة تمام هذه الرسالة الجامعية. وأتقدم بالشكر والتقدير إلى أبي وأمي على دعائهما، وتشجيعهما، ونصائحهما، وإرشادهما، ووقوفهما بجانبي دائما طوال رحلتي التعليمية.

ثم، أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الصادق لأستاذتي العزيزة الكريمة المشرفة على هذه الرسالة، الأستاذة المشاركة الدكتورة نئ حنان بنت مصطفى، على جهدها في قراءة هذه الرسالة، وعلى توجيهاتها بكل ما تحمله من معارف وخبرات، وعلى نصائحها أثناء إشرافها على رسالتي الجامعية، جزاها الله خير الجزاء، وأسأل الله تعالى أن يبارك لها في علمها وعملها وصحتها وجميع أمورها.

ويسرني أن أتقدم بالشكر إلى أخي، وأخواتي، وابن أخي، الأحباء محمد حاذق، ومشيطة حواء، ونور شهيرة، ومحمد زياد، وأورى ميسرة، ومحمد يوسف، ومحمد مختار فائق، على مساعدتهم لي، وغمرهم قلبي بالحب والسرور في هذه الحياة.

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى كليتي، كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية، وإلى قسم اللغة العربية وآدابها، لمنحي تلك الفرصة الذهبية المتمثلة في كيفية إجراء البحث العلمي. ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية للفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤م أولئك الذين ساعدوني على إتمام هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدوني بشكل مباشر أو غير مباشر، من قريب أو بعيد، على إنجاز هذه الرسالة الجامعية، من خلال تشجيعهم، أو اقتراحاتهم، أو توجيههم، أو علومهم، فلهم مني جزيل الشكر وجزاهم الله خيرا.

وأسأل الله تعالى أن يجعل هذه الرسالة نافعة لكل من يقرأها، وأن يرزقنا علما نافعا مباركا فيه، في الدنيا والآخرة، وأن يتقبل جميع أعمالنا، ويرزقنا التوفيق والنجاح في الدارين. وأخيرًا، إن فوق كل ذي علم عليم، والله هو العليم الحكيم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس محتويات البحث

ملخص البحث..... ب
ملخص البحث بالإنجليزية ..... ج
صفحة القبول ..... د
صفحة الإقرار ..... و
إقرار بحقوق الطبع ..... ز
الإهداء..... ح
الشكر والتقدير..... ط
فهرس محتويات البحث ..... ي
قائمة الجداول ..... ن
قائمة الأشكال ..... س

الفصل الأول: خطة البحث وهيكله العام ١
المقدمة..... ١
مشكلة البحث ٤
أسئلة البحث..... ٦
أهداف البحث ٦
أهمية البحث ٧
حدود البحث ٧
منهج البحث..... ٨
الدراسات السابقة..... ١٠
مصطلحات البحث..... ١٥

الفصل الثاني: التداخل اللغوي والمصدر في اللغة العربية..... ١٦
تمهيد ١٦
المبحث الأول: التداخل اللغوي..... ١٦
المطلب الأول: مفهوم التداخل اللغوي ١٦
المطلب الثاني: عمليات التداخل اللغوي..... ١٨
المطلب الثالث: أنواع التداخل اللغوي..... ٢٠
المبحث الثاني: حقيقة التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية..... ٢٤
المبحث الثالث: المصدر في اللغة العربية..... ٢٦
المطلب الأول: كلمة وأصل بنائه ٢٦
المطلب الثاني: اختلاف العلماء في أصل المشتقات ٢٩
المطلب الثالث: المصدر في أقسام الكلمة..... ٣٠
المطلب الرابع: أقسام المصدر وأنواعه وأبنيته..... ٣١
المطلب الخامس: المصدر ووظائفه النحوية ٣٩
المبحث الرابع: استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الناطقين
بغيرها ٤٣

الفصل الثالث: منهج البحث..... ٤٧
تمهيد ٤٧
المبحث الأول: منهج البحث..... ٤٧
المبحث الثاني: عينة البحث ٤٨
المبحث الثالث: أدوات البحث ٤٩
المبحث الرابع: إجراءات البحث ٥١
المبحث الخامس: الصدق والثبات..... ٥٧

الفصل الرابع: تحليل البيانات ومناقشتها ٦٢

تمهيد ٦٢

المبحث الأول: أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ٦٢

المطلب الأول: أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المشاركين ٦٣

المطلب الثاني: مناقشة نتائج السؤال الأول..... ١٠١

المبحث الثاني: أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ١٠٢

المطلب الأول: أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المشاركين ١٠٣

المطلب الثاني: مناقشة نتائج السؤال الثاني. ١٢٨

المبحث الثالث: مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر. ١٣١

المطلب الأول: بيانات المشاركين في المقابلة ١٣١

المطلب الثاني: عمليات التداخل اللغوي التي تؤثر في الطلبة في الكتابة عند استخدام المصدر ١٣٤

المطلب الثالث: مناقشة نتائج السؤال الثالث. ١٤٨

الفصل الخامس: خاتمة البحث ١٥١

تمهيد ١٥١

خلاصة النتائج ١٥١

أولًا: أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة
المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ١٥١
ثانيًا: أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة
المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ١٥٢
ثالثًا: مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة
الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند
استخدام المصدر. ١٥٣
التوصيات ١٥٤
المقترحات ١٥٥

قائمة المصادر والمراجع ١٥٦
أولًا: المراجع العربية ١٥٦
الكتب ١٥٦
الرسائل الجامعية ١٦٠
المجلات ١٦١
ثانيًا: المراجع الأجنبية ١٦١

الملاحق ١٦٥
ملحق (١): نموذج من نصوص المقابلة ١٦٥

قائمة الجداول

الجدول رقم (١)	طريقة تحليل استخدام الطلبة للمصدر الصحيح وكشف أوجهها	٥٢
الجدول رقم (٢)	طريقة تحليل استخدام الطلبة للمصدر الخاطئ وكشف أوجهها	٥٣
الجدول رقم (٣)	الرموز المستخدمة في نصوص المقابلة المكتوبة	٥٦
الجدول رقم (٤)	جهة عمل المقيمين	٥٧
الجدول رقم (٥)	جهة عمل المقيمتين	٥٨
الجدول رقم (٦)	درجة الموافقة حسب مؤشر كوهين كابا	٥٩
الجدول رقم (٧)	درجة الموافقة لبيانات أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدام المصدر في الكتابة	٥٩
الجدول رقم (٨)	درجة الموافقة لبيانات المقابلة	٦٠
الجدول رقم (٩)	قائمة تصنيفات المصادر الصحيحة وتوصيفها في استخدام الطلبة للمصدر في كتابتهم الإنشاء القصير	٦٣
الجدول رقم (١٠)	ناحية التعريف والتنكير	٦٦
الجدول رقم (١١)	ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير	٧٠
الجدول رقم (١٢)	ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير	٧٧
الجدول رقم (١٣)	ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير	٩٣
الجدول رقم (١٤)	قائمة تصنيفات المصادر الخاطئة وتوصيفها في استخدام الطلبة للمصدر في كتابتهم الإنشاء القصير	١٠٣
الجدول رقم (١٥)	ناحية الإملاء	١٠٥
الجدول رقم (١٦)	ناحية التعريف والتنكير	١٠٨
الجدول رقم (١٧)	ناحية الزيادة	١١٣
الجدول رقم (١٨)	ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات	١١٤
الجدول رقم (١٩)	ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة	١١٦
الجدول رقم (٢٠)	ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير	١٢٤
الجدول رقم (٢١)	ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير	١٢٥
الجدول رقم (٢٢)	الرموز الخاصة للمشاركين في القابلة	١٣٣

قائمة الأشكال

الشكل رقم (١) العمليات التي تؤثر في الطلبة عند استخدام المصدر الصحيح في الكتابة ١٣٥

الشكل رقم (٢) تقسيم نقل اللغة الصحيح ١٣٥

الشكل رقم (٣) تقسيم نقل التدريب الصحيح ١٣٦

الشكل رقم (٤) تقسيم إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة ١٣٩

الشكل رقم (٥) العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصدر الخاطئ في الكتابة ١٤٠

الشكل رقم (٦) تقسيم نقل اللغة الخاطئ ١٤١

الشكل رقم (٧) تقسيم نقل التدريب الخاطئ ١٤٢

الشكل رقم (٨) تقسيم إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة ١٤٣

الشكل رقم (٩) تقسيم التسهيل ١٤٤

الشكل رقم (١٠) تقسيم المبالغة في التعميم الخاطئ ١٤٥

الشكل رقم (١١) عمليات تؤثر في الطلبة أثناء الكتابة عند استخدام المصدر ١٤٧

الفصل الأول
خطة البحث وهيكله العام

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، نحمده ونستعينه ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهد الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأصحابه أجمعين.

فمن نافلة القول، إن اللغة العربية هي إحدى اللغات المستخدمة في ماليزيا في التعليم والتعلم، ولا سيما في المدارس الدينية الابتدائية والثانوية، والجامعات الحكومية. ومن المعروف، أن الطلبة المتخصصين في اللغة العربية يعكفون على تعلم فروع اللغة العربية من نحو وصرف، وأدب، وبلاغة، وغيرها. وفي الوقت نفسه، يمارس هؤلاء الطلبة المهارات اللغوية الأربع: القراءة، والاستماع، والكلام، والكتابة. ومن ثم، فإن لدى الطلبة معرفة باللغة العربية، بالإضافة إلى اللغتين الملايوية والإنجليزية.

هناك تحديات كبيرة وفروق فردية كثيرة تواجه الطلبة، من حيث سرعة التعلم، فهناك متعلم ذو كفاءة عالية، يستطيع أن يصل إليها بيسر، وثمة متعلم دون ذلك.[١] وقد أشار أليس Ellis (١٩٩٧) إلى أنَّ اكتساب اللغة الثانية يُراد به أن يتعلم الطلبة اللغة الثانية بجانب اللغة الأم، ويمكن للطلبة أن يكتسبوا اللغة في الفصل أو خارج الفصل.[٢] والعوامل التي تسهم في اكتساب اللغة الثانية منها العوامل الخارجية، ومنها الحالة الاجتماعية، ومنها العوامل الداخلية التي تتعلق بعمليات عقلية مستخدمة لتحويل المعلومات إلى المعرفة، ومنها التداخل اللغوي.[٣] لذلك، يقترح أليس Ellis أربعة مجالات رئيسة في دراسة اكتساب اللغة الثانية، وتتناول هذه المجالات لغة المتعلم، والعوامل الخارجية والداخلية، والفروق الفردية بين الدارسين.[٤]

---

[1] Marta Rivera et al., "Second Language Acquisition of Grammatical Rules: The Effects of Learning Condition, Rule Difficulty, and Executive Function," *Bilingualism: Language and Cognition*, (2023): p1, https://doi.org/10.1017/ S1366728922000815.

[2] Rod Ellis, *Second Language Acquisition* (New York: Oxford University Press, 1997), p3.

[3] Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition* (New York: Oxford University Press, 1994), p16.

[4] Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, p38.

بناءً على ذلك، يتوقع من الطلبة حدوث أخطاء في المهارات اللغوية الأربع: مهارة القراءة، ومهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة الكتابة. ومن المعروف، أن مهارة الكتابة صعبة مقارنةً بالمهارات الأخرى؛ لأنها تدل على مدى امتلاكهم لناصية اللغة العربية.[٥] وبالإضافة إلى ذلك، تتطلب الكتابة القدرة على التفكير المنظم، والتعبير عن الأفكار بشكل واضح من أجل تفهيم القارئ،[٦] وينبغي على الدارس استخدام اللغة الصحيحة من حيث القواعد، والإملاء، وغير ذلك.

وتعد ظاهرة الأخطاء انحرافًا عما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بها. ومع ذلك، هناك وجهة نظر ترى أن الأخطاء فيها شيء إيجابي في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، من حيث إنها المصدر المناسب لتحسين تعليم اللغة وتعلمها، وفيها عملية تطوير اللغة الطبيعية.[٧] إذن، ارتكاب الأخطاء عند تعلم اللغة الثانية شيء طبيعي، ومن ذلك –على سبيل المثال– أن يرتكب الطلبة الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية، والدلالية في مهارة الكتابة باللغة العربية[٨] بوصفها لغة ثانية.

وعلى هذا النحو، هناك ظاهرة تداخل لغوي لدى متعلم اللغة حينما يريد أن يكتسب اللغة الهدف. والتداخل اللغوي عند سلينكر Selinker (١٩٧٢) هو نظام لغوي مستقل تم إنشاؤه من خلال محاولة متعلم اللغة لإنتاج مواصفات اللغة الهدف[٩] بناءً على خمس عمليات للتداخل اللغوي، وهي: نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ونقل التدريب من المعلم أو الكتب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية، وتعميم قواعد اللغة

---

[5] Agus Budiman, dan Muhammad Ikrom, "Efektivitas Pendekatan Analisis Kesalahan Bahasa dalam Pembelajaran Insya' Tahriri Untuk Meningkatkan Kemampuan Menulis," *Edusaintek: Jurnal Pendidikan, Sains dan Teknologi* 9, no. 2 (2022): p489, https://doi.org/10.47668/edusaintek.v8i1.469.

[٦] آسية إندار تيوي، "تعليم مهارة الكتابة بالوسائل المتعددة التفاعلية على أساس المدخل السياقي بالتطبيق على طلاب المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية باتو" (رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢٠)، ص٢٧.

[7] Sanaa Khatter, "An Analysis of the Most Common Essay Writing Errors among EFL Saudi Female Learners: Majmaah University," *Arab World English Journal* 10, no. 3 (September 2019): p366, https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.26.

[8] Haniah, "Analisis Kesalahan Berbahasa Arab pada Skripsi Mahasiswa Jurusan Bahasa dan Sastra Arab," *Arabi: Journal of Arabic Studies* 3, no. 1 (2018): p29-32, http://dx.doi.org/10.24865/ajas.v3i1.62.

[9] Larry Selinker, "Interlanguage," *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, no. 3 (1972): p214.

الهدف.[١٠] وهذه الظاهرة لها مظهران، وهما التداخل الإيجابي، حيث يدفع إلى استخدام العناصر اللغوية موجودة أصلًا في اللغة الثانية[١١] أو توجد أوجه تشابه أو تماثل بين اللغة الأولى واللغة الثانية، بشرط التمكن من اللغة الأولى، وهذا يجعل تعلم اللغة الهدف سهلاً.[١٢] والتداخل السلبي هو الانحراف عن المظاهر المميزة للغة الهدف، ويؤدي إلى الخروج عن قواعدها ومن السهل نسبيا تحديده.[١٣] إذن، التداخل اللغوي له آثار سلبية على متعلم اللغة في الحياة، ولكن هناك آثار إيجابية، حيث يستطيع الطلبة أن يكتسبوا اللغة الجديدة بسرعة.[١٤] لذلك، من أسباب الأخطاء اللغوية، التداخل اللغوي. وفي الوقت نفسه، يكتسب المتعلمُ اللغةَ الثانية اكتسابًا سريعًا بسبب التداخل اللغوي.

يشير سيبويه إلى أن المصدر مفاده الحدث دون تقيّد بزمان ماضٍ أو حاضر أو مستقبل.[١٥] والمصدر مختلف عن الفعل من حيث إنه يدل على الحدث والزمن معًا.[١٦] ومن المعروف، أن المصدر ينقسم إلى نوعين، وهما: مصدر سماعي، وهو سماعيّ على غير قياس سابق من العرب الأقدمين، ومصدر قياسي، حيث تقاس عليه الأفعال التي لم يرد ذكر لمصادرها في ألسنة العرب وحديثهم[١٧] وينبغي على طلبة اللغة العربية أن يحفظوا المصادر السماعية، ويعرفوا

---

[10] Selinker, "Interlanguage," p216-221.

[١١] نعمة دهش فرحان الطائي، **مقاربات سوسيولسانية** (عمان: الدار المنهجية، ط١، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م)، ص٢١٢.

[١٢] محمد إسماعيلي علوي، "التداخل اللغوي الإيجابي وتأثيره في تعليم اللغة العربية وتعلمها: المدرسة المغربية أنموذجا،" **مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية** ٢، عدد ١ (٢٠٢٠): ص١٢١-١٢٢، وفؤاد عمراوي، "التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة وصفية، وتحليلية،" **المجلة العربية لغير الناطقين بها**، عدد ٢ (٢٠١٩): ص١١، https://dx.doi.org/10.21608/jnal.2019.44501.

[13] Terence Odlin, *Language Transfer: Cross Linguistic Influence in Language Learning* (United Kingdom: Cambridge University Press, 1989), p36;

وعلوي، "التداخل اللغوي الإيجابي،" ص١٢٢؛ وعمراوي، "التداخلات اللغوية،" ص١٢.

[14] Nor Athirah Mursyidah Nor Zailan, and Nurul Hanilah Mohd. Ismath, "The Phenomenon of Code-Mixing among KLM Students: Its Factors and Effects," *International Young Scholars Journal of Languages* 4, no. 2 (December 2021): p237.

[١٥] أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، **كتاب سيبويه** (القاهرة: الناشر مكتبة الخانجي، ط٣، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ج١، ص٣٦؛ وفخر الدين قباوة، **تصريف الأسماء والأفعال** (بيروت: مكتبة المعارف، ط٢، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ص١٣٠.

[١٦] موسى حسين الموسوي، "المصدر ودلالته الصرفية والوظيفة النحوية،" **مجلة كلية التربية الأساسية** ١، عدد ١٠ (٢٠١٣): ص٣٧.

[١٧] حنان جميل عطا جبر، "المصدر بين التنظير والاستعمال" (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٣)، ص١٢.

ضوابط المصادر القياسية جيدا؛ ليساعدهم ذلك على إتقان المصدر، وإلا فلن يستطيع الطلبة إتقان المصدر في الكتابة.[١٨] لذا، يهدف هذا البحث إلى كشف استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية؛ لكثرة الدراسات المشيرة إلى ضعف الطلبة في استخدام المصدر في الكتابة والكلام،[١٩] وبيان مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية.

مشكلة البحث

تعد الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأربعة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام، المتعلقة بتدريس اللغة، سواء لأهلها أو لغير الناطقين بها.[٢٠] ومع ذلك، يرتكب متعلمو اللغة العربية أخطاء متعددة في كتاباتهم على نحو لا يتسنى معه للقراء فهم دلالات المادة المكتوبة.[٢١] قد أجريت دراسات عديدة عن تحليل الأخطاء النحوية والصرفية في كتابات الطلبة،[٢٢] وكذلك الأخطاء الإملائية والمعجمية.[٢٣] ومن ثم، فأخطاء الطلبة في الكتابة ظاهرة شائعة لا ينكرها أحد.

---

[18] Wan Rohani Wan Mokhtar et al., "Kemampuan Pelajar Asasi Univerisiti Awam Malaysia Mengaplikasikan Tatabahasa Arab dalam Kemahiran Menulis," *Al-Basirah* 8, no. 2 (December 2018): p108.

[19] Masrur Ibrahim, and Azlan Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors in the Using of Derivation among Malaysian Students," *International Journal of Contemporary Education, Religious Studies and Humanities* 1, no. 1 (2021): p121-137; and Luqmanul Yahya, "Code Mixing and Interference in the Arabic Conversation of Non-Arabic Speakers," *Al-Arabi: Journal of Teaching Arabic as a Foreign Language* 5, no. 1 (2021): p65-80, http://dx.doi.org/10.17977/um056v5i1p65-80.

[20] Mariam Mat Daud, Normah Husin, and Nor Azhan Nurul Azmi, "Teaching Language Skills for Communication Purposes," *Jurnal Pengajian Islam* 14, no. 1 (2021): p43.

[21] Diyak Ulrahman Bin Mat Saad, Hibriyatul Rifhan Binti Abu Bakar, dan Hanis Najwa Binti Shaharuddin, "Analisis Kesalahan Morfologi Penulisan Akademik Bahasa Arab di Kalangan Pelajar Bukan Penutur Jati: Kajian Korpus," *e-Jurnal Bahasa dan Linguistik* 3, no.1 (Mei 2021): p49.

[٢٢] أليس نور هداية، "تحليل الأخطاء اللغوية في تطبيق قواعد النحو والصرف في الكتابة لدى طلاب معهد سبيل الرشاد بمالانج" (رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢٢)، ص١-١٠٠؛

and Wan Rohani Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab Terhadap Kemahiran Menulis dalam Kalangan Pelajar Asasi Universiti Awam Malaysia," *Al-Basirah* 10, no. 1 (June 2020): p53-68; dan Siti Nabilah Misnan, dan Siti Syarwani Ghazali, "Analisis Kesalahan Tatabahasa Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar dalam Pembelajaran Asas Bahasa Arab di Kolej Profesional Baitulmal Kuala Lumpur," *e-Prosiding Persidangan Antarabangsa Sains Sosial dan Kemanusiaan*, (Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor, 2019), p86-97; dan Azlan Shaiful Baharum, dan Mohamad Hazwan Abdul Rahman, "Pengajaran Kemahiran Bertulis Pelajar Universiti Sains Islam Malaysia Berteraskan Analisis Pelbagai Kesalahan Bahasa dalam Sintaksis Bahasa Arab," *Insaniah: Online Journal of Language, Communication, and Humanities* 3, no. 1 (April 2020): p59-85.

[23] Azlan Shaiful Baharum, Saiful Izwan Zainal, dan Mohammad Loqman Ibrahim, "Persepsi Pensyarah Terhadap Kesilapan Linguistik Arab dalam Penulisan Esei Pelajar Bukan Penutur Jati," *E-Prosiding*

وفيما يتعلق بالأخطاء الصرفية، يقع الطلبة في الأخطاء عند ممارسة الكتابة باستخدام المصدر غير الصحيح من حيث الإملاء واستعمال الحركات غير الصحيحة،[٢٤] ويلتبس الأمر على الطلبة بين اسم الفاعل والمصدر،[٢٥] ويحدد الطلبة المصدر غير المناسب في جملة واحدة باستخدام مصدر الفعل الثلاثي المجرد بدلًا من مصدر الفعل الثلاثي المزيد، ويستخدم الفعل بدلًا من المصدر في الجملة الواحدة.[٢٦] من العوامل التي تسهم في حدوث هذه الظاهرة عدم فهم الطلبة القواعد اللغوية وعدم ممارستهم لها عند الكتابة،[٢٧] وعدم إدراكهم الفروق بين المشتقات.[٢٨] لذلك، لا يزال الطلبة يواجهون تلك المشكلة في كتابتهم مع أنهم متخصصون في اللغة العربية. وكل هذه الدراسات تركز على تحليل أخطاء المصادر فحسب.

وهناك دراسة تركز على الربط بين تحليل الأخطاء النحوية وظاهرة التداخل اللغوي في كتابة الطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية. وتكتشف الدراسة أن الطلبة يرتكبون أخطاء نحوية متنوعة باستخدام عمليات التداخل اللغوي، متمثلةً في نقل الطلبة خصائص لغتهم الأم، وتعميم قواعد اللغة الهدف، وتَبَنِّي إستراتيجيات معينة عند تعلم اللغة الهدف. ولم توضح الدراسة أسباب الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة، وذلك من وجهة نظرهم، واكتفت ببيان ذلك لدى المعلم.[٢٩]

Seminar Antarabangsa Islam dan Sains, (Universiti Sains Islam Malaysia, 2021), p1-17; dan Azlan Shaiful Baharum, Rosni Samah, dan Asma Abdul Rahman, "Kesalahan Ortografi dan Implikasinya melalui Penulisan Esei Berpandu Pelajar Bukan Penutur Arab: Satu Kajian di Universiti Sains Islam Malaysia," *Sains Humanika* 14, no. 2 (2022): p1-11, https://doi.org/10.11113/sh.v14n2.1479; dan Anisatu Thoyyibah, "Analisis Kesalahan Ortografi Bahasa Arab Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab Universitas Muhammadiyah Malang," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 3, no. 2 (November 2019): p315-334, http://dx.doi.org/10.29240/jba.v3i2.1017;

وأنوار صديق، "تحليل الأخطاء الدلالية المعجمية في كتابة رسالة الماجستير في ضوء أحمد مختار عمر لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج" (رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢١)، ص١-١٠١.

[٢٤] هداية، "تحليل الأخطاء اللغوية،" ص٦٨.

[25] Mat Saad, Abu Bakar, dan Shaharuddin, "Analisis Kesalahan Morfologi," p49-50; dan Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p121-132.

[26] Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab," p62.

[٢٧] هداية، المرجع نفسه، ص٧٣-٧٤.

[28] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p134.

[29] Ayu Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab: Studi Tentang Kesalahan Gramatikal Siswi Pondok Pesantren Muqimussunnah Palembang," *Journal of Language, Literature, and Teaching* 1, no. 3 (December 2019): p11-23, https://doi.org/10.35529/jllte.v1i3.11-23.

بناءً على ما سبق، تتجلى مشكلة البحث في انعدام الدراسات التي تركز على الربط بين تحليل الأخطاء في المصادر والتداخل اللغوي، حيث يلاحظ أن معظم هذه الدراسات إنما هي تحليل للأخطاء اللغوية فحسب. لذلك، ترى الباحثة ضرورة إجراء دراسة تربط بين تحليل أوجه استخدام المصادر الخاطئة بالتداخل اللغوي، وكشف أوجه المصادر الصحيحة المستخدمة في كتابة الطلبة، ومعرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي في استخدام المصدر. وستطبق هذه الدراسة على كتابة طلاب البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

أسئلة البحث

١. ما أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟
٢. ما أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟
٣. ما مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر؟

أهداف البحث

١. كشف أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
٢. تحليل أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
٣. معرفة مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر.

أهمية البحث

تسهم هذه الدراسة في تزويد معلمي اللغة العربية بعدد كبير من المعلومات عن الأخطاء التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية عند كتابة المصادر مع بيان الاستخدام الصحيح لهؤلاء الطلبة. وفي الوقت نفسه، هذه الدراسة تساعدهم على تحسين العملية التعليمية عند استخدام المصادر في الكتابة خاصة. كما تساعد الدراسة معلمي اللغة العربية على فهم العمليات الذهنية التي تدور في أذهان الطلبة عندما يكتبون المصادر.

وبالإضافة إلى ذلك، تعين هذه الدراسة متعلمي اللغة العربية على فهم المصادر وتساعدهم في معرفة أوجه الاستخدام الصحيح للمصادر في الكتابة؛ وبذلك يمكن أن يتجنبوا الوقوع في الخطأ في هذا الصدد، وبذلك يجني الطلبة الثمار المرجوة باستخدام المصادر على نحو صحيح في مهارة الكتابة.

وبالتالي، هذه الدراسة تساعد مصممي ومُعِدي الكتب المدرسية على معرفة أوجه استخدام المصادر الصحيحة والخاطئة، ومعرفة تأثير عمليات التداخل اللغوي لدى الطلبة عند استخدام المصادر في الكتابة، من خلال تطوير طريقة تقديمهم لموضوع المصدر، ووضع المذكرة المناسبة لطريقة استخدام المصدر في الكتابة بشكل واضح وتنظيم أفضل في الكتب المدرسي، بعد معرفة ما يدور في أذهان الطلبة عند استخدام المصدر.

ومن جانب آخر، تسهم الدراسة في مجالات علم اللغة النفسي، والتعليم والتعلم وغيرها من المجالات. علاوة على ذلك، تسهم الدراسة في تزويد المكتبات العربية بدراسة متعلقة بالتداخل اللغوي في استخدام المصدر في الكتابة وستكون الدراسة مرجعًا أساسيًا للطلبة، والأساتذة، والمحاضرين، وغيرهم.

حدود البحث

ستكون مساحة هذا البحث محددة في الأطر الآتية:

١. يقتصر هذا البحث على طلبة البكالوريوس المتخصصين في قسم اللغة العربية وآدابها في في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وهم

الطلبة الذين يسجلون مادة النحو المتقدم في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

٢. وبهذا التحديد لا تتوقع الباحثة تعميم نتائج البحث على غير أفراد العينة المقصودين.

٣. تحلل الباحثة استخدام المصدر في كتابة الطلبة دون النظر إلى المهارات الأخرى مثل الاستماع، والقراءة، والكلام من أجل اكتشاف العلاقة بين استخدام المصدر وبين عمليات التداخل اللغوي.

٤. تحلل الباحثة المصدر الصريح فقط دون غيره من المصادر، مثل مصدر المرة، ومصدر الهيئة، والمصدر الميمي، والمصدر الصناعي.

٥. تحلل الباحثة المصدر الصريح الصحيح في كل المواضع في كتابة الطلبة إلا المصدر الصريح الخاطئ، حيث لا تنظر الدراسة إلى المصدر الذي فيه أخطاء من الأدوات التي جاءت قبله؛ لأنها لا تتعلق بأخطاء المصدر، ولكنها تتعلق بأخطاء في استخدام الفعل مثلًا.

منهج البحث

تعتمد هذه الدراسة على تحليل المحتوى، وهو أحد خصائص المنهج النوعي، وفيما يلي بيان ذلك:

١. مجتمع البحث: اختارت الدراسة طلبة البكالوريوس من قسم اللغة العربية وآدابها.

٢. عينة البحث: تم اختيار العينة حسب العينة الغرضية من طلاب البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في السنتين الثانية والثالثة، والذين يسجلون مادة النحو المتقدم في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

٣. المشاركون في المقابلة: هم الطلبة الملايويون الذين عندهم خلفية دراسية في تعلم اللغة العربية منذ عمر ثلاثة عشر عامًا على الأقل، والذين أكملوا دراسة موضوع

المصدر منذ المدرسة الثانوية، والراغبون في المشاركة في المقابلة، وقد استمرت الدراسة في إجراء المقابلة حتى تصل إلى مرحلة التشبع.

٤. أدوات البحث: جمعت الباحثة البيانات من أداتين، وهما: الوثائق والمقابلة. وفيما يلي وصف موجز لهما:

- الوثائق: قامت الدراسة بتحليل كتابة الإنشاء القصير لمناسبة خصائص المنهج، وهي تحليل محتوى الكتابة لدى طلبة العينة، وذلك للإجابة عن سؤالي البحث الأول والثاني.
- المقابلة: قامت الدراسة بإجراء مقابلات فردية مع المشاركين حتى وصلت إلى مرحلة تشبع البيانات، وذلك للإجابة عن سؤال البحث الثالث.

٥. مراحل جمع البيانات وتحليلها: مرت جمع البيانات وتحليلها بالمراحل الآتية:

- مرحلة جمع كتابة الإنشاء القصير الخاصة بالطلبة المتخصصين في اللغة العربية: جمعت الباحثة عددًا من كتابة الطلبة في مواد اللغة العربية. ثم قامت بكشف أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصادر في الكتابة، أي استخدامهم للمصادر الصحيحة في الكتابة. ثم قامت بتحليل أوجه التداخل السلبي في استخدام المصادر في الكتابة، أي استخدامهم للمصادر الخاطئة في الكتابة باستخدام طريقة تحليل الأخطاء عند ستيفن بت كوردر Stephen Pit Corder (١٩٧٤) والتي تتبع ثلاث مراحل رئيسة، وهي: تحديد الأخطاء والتعرف عليها، وتصنيف الأخطاء، ووصف الأخطاء، وقد تركت مرحلة تفسير الأخطاء، ومعالجة الأخطاء؛ لأنهما ليستا من أهداف البحث.[٣٠]
- مرحلة إعداد أسئلة المقابلة: أعدت الباحثة أسئلة المقابلة المناسبة؛ لمعرفة مدى تأثر الطلبة بعمليات التداخل اللغوي في كتابتهم من حيث استخدام المصدر.

[30] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p116-118; Mukhtar Nasser Hawash Muqbel, "Error Analysis," *IJRAR International Journal of Research and Analytical Reviews* 5, no. 4 (October 2018): p193.

- مرحلة الاستطلاع: وهي الدراسة الأولية الاستطلاعية التي تُجرى قبل إجراء المقابلة الحقيقية للتأكد من مدى مناسبة الأسئلة لما تصبو إليه الباحثة. وذلك لتسهيل عملية تحليل بيانات المقابلة حتى تحصل الدراسة على بيانات ذات جودة جيدة. وقد أجري الاستطلاع الخاص بالأفراد المشاركين في المقابلة الذين قد استوفوا شروط المشاركين في المقابلة باستخدام الأسئلة المجهزة لمعرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير. ثم، تم عرض أسئلة المقابلة ونتيجة تحليل بيانات المقابلة الأولية على الخبراء قبل البدء في إجراء المقابلة الحقيقية.
- مرحلة جمع بيانات المقابلة: تمت المقابلة الحقيقية للطلبة المتخصصين في اللغة العربية، وتم تسجيلها بمسجل الصوت وتفريغها كتابيًا للتحليل فيما بعد.
- مرحلة تحليل بيانات المقابلة: يتم تحليل جميع بيانات المقابلة بناءً على خمس عمليات للتداخل اللغوي عند سلينكر Selinker (١٩٧٢)، وهي: نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ونقل التدريب من المعلم أو الكتب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية، وتعميم قواعد اللغة الهدف،[٣١] وقد حللت الباحثة جميع بيانات المقابلة باستخدام برنامج Atlas.ti. أتلس، لتحليل البيانات النوعية.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تخص المصدر بشكل شامل –حسب اطلاع الباحثة– غير متوفرة في المكتبات العربية، لا سيما المتعلقة بدراسات التداخل اللغوي. هناك دراسات كثيرة عن أخطاء المصادر ضمن دراسات تحليل الأخطاء النحوية والصرفية؛ لكنها ليست دراسات مستقلة خاصة بالمصدر.

[31] Selinker, "Interlanguage," p216-221.

ومن أقرب الدراسات –في هذا الصدد– مقالة معنونة بـ"**التداخل اللغوي في تعلم اللغة العربية (دراسة عن الأخطاء النحوية لدى الطلبة الإندونيسيين)**".[٣٢] تهدف الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية في كتابة طلاب المدرسة، وقد ربطت بين الأخطاء النحوية وعمليات التداخل اللغوي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي النوعي، واعتمدت على ملاحظة بيئة التعليم، ومقابلة مدير قسم اللغة العربية، وكتابة الإنشاء من قِبل الطلبة. وقد أجرت الباحثة دراستها على عينة من الطلبة الإندونيسيين من المستوى السابع إلى المستوى الثامن، أما الدراسة الحالية فقد أجرتها الباحثة على عينة من طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة العربية، من خلال المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وذلك بربط الأخطاء النحوية في كتابة الإنشاء بثلاث عمليات للتداخل اللغوي، وهي: نقل اللغة من اللغة الأم، وتعميم قواعد اللغة الهدف (اللغة العربية)، وإستراتيجية التعلم المستخدمة في تعلم اللغة الهدف، إضافة إلى أن الدراسة قد قدمت آراء مدير قسم اللغة فيما يتعلق بارتكاب الطلبة لهذه الأخطاء دون النظر إلى آراء الطلبة أنفسهم.

وهناك مقالة بعنوان "**ظاهرة التداخل اللغوي لدى الطلبة في كلية اللغات والإدارة: عواملها وآثارها**".[٣٣] وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة ميول طلبة قسم اللغة العربية للاتصال العالمي في كلية اللغات والإدارة نحو ظاهرة التداخل اللغوي، والكشف عن عوامل ظاهرة التداخل اللغوي لدى الطلبة وأثرها في حياتهم. وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الكمي التحليلي في هذه الدراسة واشترك –في الاستبانة الموزعة– ١٢٣ طالبًا متخصصًا في اللغة العربية من السنة الأولى حتى السنة الرابعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التداخل اللغوي شيء طبيعي لدى الطلبة، حيث يتعود الطلبة على هذه الظاهرة؛ لأنهم يتعلمون لغات كثيرة، ويخلط الطلبة بين اللغات حينما لا يتمكنون من أن يترجموا بعض المصطلحات المبهمة، وفي الوقت نفسه، يقع التداخل اللغوي عندما يمارسون اللغات المتعددة مع الأصدقاء في المستوى نفسه. ومن خلال المنهج المستخدم يظهر العامل الرئيس الذي يؤدي إلى التداخل اللغوي، وهو وجود تشابه بين المتكلم والمستقبل في إدراك اللغة. وقد أوضحت الدراسة أن ظاهرة التداخل اللغوي لها آثار إيجابية، وأخرى سلبية، غير أن الآثار الإيجابية أكثر من الآثار السلبية. واستفادت

[32] Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab," p11-23.
[33] Nor Zailan, and Mohd. Ismath, "The Phenomenon of Code-Mixing," p225-240.

الدراسة الحالية من هذه الدراسة من حيث بيان معالم ظاهرة التداخل اللغوي لدى الطلبة، على الرغم من أنها لا تركز على استخدام المصدر الذي يُعد مجال الدراسة الحالية.

وثمة مقالة أخرى بعنوان "**اختلاط الرموز والتداخل اللغوي في الاتصال باللغة العربية لدى الطلبة**".[٣٤] وهذه الدراسة تهدف إلى وصف ما يظهر من التداخل اللغوي والعوامل التي تؤثر في اتصال الطلبة الإندونيسيين باللغة العربية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي النوعي، وتمثلت أدوات البحث في المقابلة والملاحظة. وتم اختيار عينة البحث من الطلبة الإندونيسيين في معهد واحد بإندونيسيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن التداخل اللغوي في كلام الطلبة الإندونيسيين باللغة العربية، له ثلاثة أشكال، وهي: التداخل الصوتي، والتداخل الصرفي، والتداخل النحوي. وبناءً على ذلك، يحدث التداخل الصرفي في كلام الطلبة حيث إنهم يستخدمون صيغة المصدر بدلًا من صيغة المضارع، تأثرًا بالنظام الصرفي الإندونيسي، غير مدركين تمام الإدراك أن اللغة العربية لها نظام خاص. إذن، فقد استفادت الدراسة الحالية من قضية التداخل الصرفي.

ومن الدراسات السابقة مقالة موسومة بـ"**الأخطاء الصرفية الكتابية في استعمال المشتقات لدى الطلبة الماليزيين**".[٣٥] تهدف الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء الصرفية، وإبراز أسباب وقوعها في كتابة البحث العلمي لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية من برنامج التربية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي النوعي واعتمدا على أداة واحدة، وهي واجبات المشروع، متمثلةً في كتابة التقرير. وتم اختيار عينة البحث من خمسة عشر واجبًا لطلاب البكالوريوس. وبناءً على نتائج الدراسة، ارتكب الطلبة أخطاء في كتابة المصدر الصحيح، وخلطوا بين استخدام المصدر واسم الفاعل، ولم يستطيعوا تحديد المصدر المناسب في كتابتهم، فقد استخدموا مصدر الفعل الثلاثي المجرد بدلًا من مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرفين. وبالإضافة إلى ذلك، وردت أخطاء المصادر في مواطن كثيرة، وأكثر من ٥٠٪ من الأخطاء الأخرى هي في استخدام اسم الفاعل، والصفة المشبهة، واسم المفعول، واسم التفضيل. وهذه الدراسة لم تقدم أي بيانات عن وجهة نظر الطلبة في ارتكاب الأخطاء الخاصة بالمصادر، ومع

[34] Yahya, "Code Mixing and Interference," p65-80.
[35] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p121-137.

ذلك فإن هذه الدراسة تعد مصدرًا مهمًا للدراسة الحالية بتعميق استخدام الطلبة للمصادر في الكتابة خاصة.

وهناك مقالة عنوانها **"تحليل الأخطاء الصرفية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها"**.[٣٦] وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الصرفية في كتابة الطلبة باللغة العربية. وقد اعتمد الباحثون على اختبار الطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور، حيث طُلب منهم كتابة الإنشاء بما لا يتجاوز خمسين كلمة. وقسم الباحثون الأخطاء الصرفية إلى ثلاثة أقسام: أخطاء في اختيار بنية الكلمة المناسبة، وأخطاء في زمن الفعل، وأخطاء صرفية أخرى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء في اختيار بنية الكلمة أكثر من الأخطاء الصرفية والأخطاء المتعلقة بزمن الفعل. ووضع الباحثون الأخطاء في استخدام المصدر تحت القسم الأول، ألا وهو الخطأ في اختيار بنية الكلمة المناسبة، وظهر خطأ الطلبة في استخدام مصدر الفعل الثلاثي المجرد بدلًا من مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرفين، وفي استخدام المصدر بدلًا من اسم الفاعل في كتابتهم بما يغير المعنى الأصلي ويؤدي إلى خطأ في الفهم لدى القراء. وبالتالي، هذه الدراسة لا تنصب على دراسة المصدر بشكل شامل ولا تربط الدراسة بين استخدام المصدر وبين عمليات التداخل اللغوي لدى الطلبة.

وثمة دراسة تحت عنوان **"تحليل الأخطاء اللغوية في تطبيق قواعد النحو والصرف في الكتابة لدى طلاب معهد سبيل الرشاد بمالانج"**.[٣٧] وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء اللغوية العامة في النحو والصرف، ووصف أسباب الوقوع في هذه الأخطاء، وتقديم الحلول لتجنبها في كتابة الطلبة الإندونيسيين باللغة العربية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على ثلاث أدوات، وهي: اختبار ستة عشر طالبًا، حيث طُلب منهم كتابة فقرة واحدة باستعمال الحركات، ومقابلة معلمة اللغة العربية وبعض الطلبة؛ لمعرفة أسباب الوقوع في الأخطاء، وتحليل الوثائق. وفيما يخص الأخطاء الصرفية، ارتكب الطلبة الأخطاء في وزن الأفعال والأسماء. وفيما يتعلق بالأخطاء في أوزان المصادر، استخدم بعض الطلبة المصدر في كتابتهم على نحو خطأ، حيث إنهم استخدموا حركة المصدر بطريقة غير صحيحة، وذلك

[36] Mat Saad, Abu Bakar, dan Shaharuddin, "Analisis Kesalahan Morfologi," p43-55.

[٣٧] هداية، "تحليل الأخطاء اللغوية،" ص١-١٠٠.

عند كتابة وزن مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف أو حرفين، وحذف الحرف في مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف. وأشارت الدراسة إلى أسباب الوقوع في الأخطاء في كتابة الطلبة من وجهة نظر معلمة اللغة العربية، حيث تبين أن الطلبة لا يفهمون القواعد اللغوية، ولا يمارسون الكتابة. ولهذا، استفادت الدراسة الحالية من معرفة أوجه الأخطاء في المصدر التي ارتكبها الطلبة وإن كانت غير مقتصرة على المصدر.

وهناك مقالة تحت عنوان "**أثر إتقان طلاب الدراسات الأساسية بالجامعات الماليزية لقواعد اللغة العربية في مهارة الكتابة**".[٣٨] هذه الدراسة أجراها مجموعة من الباحثين وتعلقت بتحليل كتابة الطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية من حيث قواعد اللغة العربية. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى إتقان هؤلاء الطلبة لقواعد اللغة العربية، وتحليل مستوى إتقان الطلبة في استخدام القواعد الصحيحة في الكتابة، وتحديد آثار إتقان الطلبة للقواعد الصحيحة في مهارة الكتابة. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الكمي، واستُخدمت أداة الدراسة، وهي الاختبار، حيث شارك فيها ٢٦٥ طالبًا، وتكون الاختبار من نوعين من الأسئلة، وهما: القواعد والكتابة. وفيما يخص الصرف، فقد وقع الطلبة في أخطاء تتعلق بالمصدر عند ممارسة الكتابة، سواء المصدر الثلاثي، أو غير الثلاثي، واستخدم الطلبة الفعل بدلًا من المصدر؛ لأنهم اعتمدوا على المعجم، ولم يميزوا بين استخدام المصدر والفعل. وذكرت الدراسة أن إتقان الطلبة لاستخدام الاسم ومنه المصدر في الكتابة لا يزال في المستوى المتوسط. إذن، لا يستطيع الطلبة أن يكتبوا جيدًا؛ لعدم إتقانهم لاستخدام الاسم، ومنه المصدر. وهذا الأمر جعل الباحثة تتناول استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية.

وبناءً على ما سبق، هناك دراسة واحدة ركزت على التداخل اللغوي في كتابة اللغة العربية. وتختلف الدراسة الحالية عنها من جانب التداخل اللغوي الإيجابي الذي لم يتم التطرق إليه، وكذلك اعتمادها على وجهة نظر مدير قسم اللغة بدون الاهتمام بوجهة نظر الطلبة فيما يتعلق بالتداخل اللغوي. وبالإضافة إلى ذلك، ثمة دراسة واحدة أبرزت الأخطاء المتعلقة بالمصادر بالإضافة إلى المشتقات لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في كتابتهم. لذلك، الدراسة الحالية لا تركز على استخدام المصادر الخاطئة فحسب لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية،

[38] Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab," p53-68.

بل تركز على استخدامهم المصادر الصحيحة، ومعرفة وجهة نظر الطلبة أنفسهم فيما يتعلق بمدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدام المصدر.

مصطلحات البحث

١. التداخل اللغوي:

هو نظام لغوي مستقل تم إنشاؤه من خلال محاولة متعلم اللغة لإنتاج مواصفات اللغة الهدف.[٣٩]

٢. المصدر:

يعرف المصدر في هذا البحث إجرائيًا بالمصدر الصريح فقط دون غيره من المصادر مثل مصدر المرة، ومصدر الهيئة، والمصدر الميمي، والمصدر الصناعي.

تمّ في هذا الفصل تقديم خطة البحث وهيكله العام، وستفصل الدراسة الإطار النظري في الفصل القادم، متضمنا جانب التداخل اللغوي والمصدر.

[39] Selinker, "Interlanguage," p214.

الفصل الثاني
التداخل اللغوي والمصدر في اللغة العربية

تمهيد

إنه من الجدير بالذكر أن التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية يواجهها متعلمو اللغة الثانية عند اكتسابهم اللغة الهدف. ومن المحتمل أن يعبر متعلمو اللغة الثانية باستخدام لغتهم المستقلة في المهارات اللغوية بما يشبه اللغة الهدف أو بالعكس، وبخاصة فيما يتعلق باستخدامهم المصدر. يتناول هذا الفصل الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث، وسيأتي بيان عن التداخل اللغوي أولا، يليه تفسير حقيقة التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية، ويليه بيان المصدر في اللغة العربية، وسيأتي أخيرًا، بيان عن استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

المبحث الأول: التداخل اللغوي

المطلب الأول: مفهوم التداخل اللغوي

تتكون كلمة (التداخل) من مادة (دخل) ومصدره (دخولا)، والدخل مضاده الخرج، وتدخل الشيء مفاده دخل قليلا قليلا.[١] وجاء في لسان العرب أن تداخل الأمور معناه تشابهها والتباسها ودخول بعض الأمر مع بعضه الآخر.[٢] وفي المعجم الوسيط معناه داخلت الأشياء مُداخلة، ودخالا بمعنى دخل بعضها في بعض، وتداخلت الأشياء؛ أي داخلت، والأمور التبست وتشابهت.[٣] والتداخل عند الجرجاني هو العبارة التي تتعلق بدخول شيء في شيء آخر

---

[١] أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية** (بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، ج٤، ص١٦٩٦.

[٢] الإمام العلامة أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور الأفريقي المصري، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، د.ت)، ج١١، ص٢٤٣.

[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط٥، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م)، ص٢٤٨.

بدون زيادة حجم ومقدار.[٤] إذن، تدل كلمة (التداخل) على حدوث الاختلاط، والتشابه بين شيئين.

ثم، جاء تعريف التداخل اللغوي من حيث الاصطلاح متنوعا. فنقل السيوطي عن ابن جني عن هذه الظاهرة قوله: "إذا اجتمع في الكلام الفصيح لغتان فصاعدا"،[٥] وفي الوقت نفسه، أشار ابن جني في قضية التداخل اللغوي إلى الشذوذ، وفيه لغات تداخلت وتركبت، فيقول: "ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعل يفعل...واعلم أن أكثر ذلك وعامته إنما هو لغات تداخلت فتركبت".[٦]

وثمة تعريف عند اللسانيين الغربيين الذين يبينون أن التداخل اللغوي هو اللغة المتأثرة باللغة الأم أو بالعكس، وبعبارة أخرى، هو تأثير اللغة الأم في اللغة الأخرى التي يتعلمها الشخص، أو قد يكون فيه استخدام عنصر من عناصر اللغة الثانية بدلا من عنصر من عناصر اللغة الأم، ويُعد العنصر فيما ذكر اللسانيون متعلقًا بالصوت أو الكلمة أو الجملة.[٧] فهناك انتقال عناصر من اللغة الواحدة إلى اللغة الأخرى على المستويات المختلفة.

وبناء على ما سبق، نلاحظ أن التداخل اللغوي قد أطلق باللحن، وهو لغة متأثرة بعناصر اللغة الأم أو بالعكس. ومع ذلك، يبين سلينكر أن التداخل اللغوي هو ظاهرة تحدث عند متعلمي اللغة، ولا يشير إلى أنه لحن، بل هو لغة خاصة عند متعلمي اللغة، وزد على ذلك، أشار أن التداخل اللغوي ليس ظاهرة انتقال اللغة الأم إلى اللغة الهدف فقط، بل هناك عمليات أخرى تؤدي إلى التداخل اللغوي كما سيأتي لاحقا. فتعريف التداخل اللغوي عند سلينكر، هو نظام لغوي مستقل تم إنشاؤه من خلال محاولة متعلم اللغة إنتاج مواصفات اللغة الهدف بناءً على خمس عمليات من التداخل اللغوي، وهي: نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ونقل التدريب من المعلم أو الكتب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل

---

[٤] علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، **التعريفات** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م)، ص٥٤.

[٥] عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، ج١، ص٢٠٧.

[٦] أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، **الخصائص** (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، د.ت)، ج١، ص٣٧٦.

[٧] علي القاسمي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي،" **مجلة الممارسات اللغوية**، عدد ١ (٢٠١٠): ص٧٧.

في اللغة الثانية، وتعميم قواعد اللغة الهدف.[٨] لذلك، نلاحظ أن تعريف سلينكر أوسع من التعريفات الأخرى.

المطلب الثاني: عمليات التداخل اللغوي

وجدير بالذكر أن التداخل اللغوي يعد من الموضوعات الضرورية من أجل دراسة عملية تنمية اللغة عند متعلمي اللغة الثانية. وقد افترض سلينكر أن التداخل اللغوي هو لغة طبيعية موجودة في مخ الإنسان بشكل خفي، فينشط مخ الإنسان حينما يتعلم اللغة الثانية، ويشرح هذا الأمر بفرضيته التي يسميها "بنية اللغة الكامنة "، وهي الأنماط التي يستخدمها متعلمو اللغة الثانية (latent language structure)؛ لاكتساب اللغة الثانية، بخلاف طريقة تعلم الطفل؛ من حيث إنه يستخدم جهاز اكتساب اللغة (language acquisition device)؛ في رحلة اكتسابه لها.[٩]

وبناء على ما سبق، من المحتمل أن يواجه متعلمو اللغة الثانية عمليات التداخل اللغوي عندما يكتسبون اللغة الهدف، ويقسم سلينكر عمليات التداخل إلى خمس، وهي كما يلي:

١. **نقل اللغة:** يعد أحد العمليات المسؤولة عن ظاهرة التداخل اللغوي.[١٠] والمقصود بنقل اللغة هو حدوث تأثير من قواعد أو عناصر اللغة الأم على اللغة الهدف[١١] ويحدث ذلك حينما يحاول متعلمو اللغة الثانية أداءها. وفي الوقت نفسه، إذا وجد اختلاف أو تشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف، فيتوقع من متعلمي اللغة أن يؤدوا اللغة الهدف بشكل خاطئ أو صحيح، ومن أمثلة الخطأ، يتكلم الطالب مع صديقه فيقول: "أنت تسكن في أين الآن؟"؛ وذلك لمناسبة اللغة الأم، اللغة الملايوية: "Awak tinggal di mana sekarang?"، فكلامه خاطئ، والصواب: "أين تسكن الآن؟". ومن أمثلة الصواب، "Solat Asar" باللغة الملايوية، و"صلاة العصر" باللغة العربية؛ فهناك معنى واحد بين اللغتين.

---

[8] Selinker, "Interlanguage," p214.
[9] Selinker, "Interlanguage," p211-213; and Elaine Tarone, "Interlanguage," *Elsevier Ltd*, (2006): p748.
[10] Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition* (New York: Oxford University Press, 1985), p48.
[11] Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab," p17.

٢. **نقل التدريب**: ينقل متعلمو اللغة الهدف ما تم تعلمه في بيئة محدودة مثل (تجربة معملية) إلى بيئة جديدة، ولكنها حالة أو بيئة واحدة.[١٢] وقد يكون إنتاج اللغة محاولة من متعلمي اللغة، بحيث تحتما تلك المحاولة الخطأ أو الصواب. وبعبارة أخرى، ينقل متعلمو اللغة ما تم تقديمه لهم من قبل المعلم من مادة اللغة العربية، أو من الممارسة، أو من كتب المواد الدراسية، وتتم هذه العملية في مرحلتين: نقل اللغة، والتعميم في قواعد اللغة الهدف.[١٣] وعلى سبيل المثال، يقدم المعلم طريقة استخدام الجملة المذكرة لطلابه عادة بدون تعليمهم الجملة المؤنثة، فمن المحتمل أن يكتب طلابه الجملة المذكرة عند السؤال عن هذا الموضوع في الامتحان مثلا، وذلك بسبب تمسكهم بممارستهم العادية في الفصل مثلا.

٣. **إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية**: يستخدم المتعلمون هذه العملية؛ لتوسيع معرفتهم، ومحاولة التمكن في إنتاج اللغة الهدف عبر نتائج تعلم اللغة الهدف رسميا، أو بشكل غير رسمي.[١٤] وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه العملية تتعلق بأي إستراتيجيات يستخدمها متعلمو اللغة الثانية من أجل محاولتهم إتقان اللغة الهدف، ومحاولتهم التعبير عن المعاني، ومن ذلك، نلاحظ أنهم يميلون إلى استخدام طريقة تبسيط اللغة الهدف.[١٥] وعلى سبيل المثال، يستخدم المتعلمون الرموز التذكيرية أو بطاقات الذاكرة[١٦]؛ وذلك من أجل تذكر أشكال الأفعال المضارعة أو لتذكر مفردات اللغة العربية. إذن، تتعلق هذه العملية بجهود المتعلمين لاكتساب اللغة الهدف باستخدام أي طريقة يحبونها.

٤. **إستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية**: يستخدمها متعلمو اللغة الهدف؛ لتوصيل معرفتهم إلى الآخرين عن شيء ما، ولكنهم لا يعرفون الاصطلاح أو

---

[12] Jack C. Richards and Richard Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd ed. (Edinburgh: Pearson Education Limited, 2002), p561.

[13] Selinker, "Interlanguage," p218; and Larry Selinker, "Papers in Interlanguage," *Seameo Regional Language Centre*, no. 44 (January 1988): p30.

[14] Fatin Rabiha Abdul Kadir, dan Zaitul Azma Zainon Hamzah, "Bahasa Antara dalam Komunikasi Lisan Penutur Melayu dan Penutur Bukan Melayu," *International Journal of Language and Applied Linguistics* 7, (2017): p4, https://doi.org/10.15282/ijleal.v7.508.

[15] Selinker, "Interlanguage," p219; and Selinker, "Papers in Interlanguage," p31; and Richards and Schmidt, *Longman Dictionary*, p486.

[16] Tarone, "Interlanguage," p749.

الكلمة المناسبة للتعبير عن ذلك الشيء، كأن يقول أحدهم: "لا أريد أن آكل الشيء الأخضر التي تضع في الشربة"، فيستخدم هذا التعبير الطويل ذا الألفاظ الكثيرة، لأنه لا يعرف اصطلاح (الخضروات)، ومن المحتمل أن يستخدم الطلبة هذا الأسلوب عند تقديمهم المواد باستخدام اللغة الهدف، أو عند إلقائهم خطابا على المسرح، أو غير ذلك، باستخدام صيغة المفرد، وذلك لاعتقادهم أن صيغة الجمع غير ضرورية في الكلام لتجنب نفاد صبر المتحدث الأصلي أثناء الكلام معه.[١٧]

٥. **المبالغة في التعميم**: يعمم المتعلمون قواعد اللغة الهدف بدون النظر إلى بعض الاستثناءات فيها، وعلى سبيل المثال، يجر الطلبة كلمة (مكة) بعد حرف الجر، مع أنها واجبة الفتح لأنها ممنوعة من الصرف؛ لمناسبة قواعد اللغة العربية، أو ومن ذلك أيضًا في اللغة الإنجليزية أن يزيد الطلبة اللاحقة (ed-) في كل الأفعال الماضية باللغة الإنجليزية، حتى تلك التي لا تقبل هذه اللاحقة، مثل كلمة (go).[١٨]

وخلاصة القول، يواجه متعلمو اللغة عمليات التداخل اللغوي أثناء تعلم اللغة الهدف كلها أو بعضها، لا تعبر عمليات التداخل اللغوي عن ظاهرة الأخطاء في اللغة الهدف فقط، بل إنها أيضًا تشير إلى ظاهرة اللغة الهدف الصحيحة، وإمكانية حدوث تأثير إيجابي فيها.

المطلب الثالث: أنواع التداخل اللغوي

تظهر أنواع التداخل اللغوي من حيث المستويات المتعددة اللغوية وغير اللغوية، وهي على النحو التالي:[١٩]

١. التداخل الصوتي
٢. التداخل الصرفي
٣. التداخل النحوي

---

[17] Selinker, "Interlanguage," p220; and Selinker, "Papers in Interlanguage," p32; and Tarone, "Interlanguage," p749.

[18] Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab," p18; dan Abdul Kadir, dan Zainon Hamzah, "Bahasa Antara dalam Komunikasi," p4.

[١٩] غالي العالية، "التداخل اللغوي مفهومه أنواعه وآثاره،" **مجلة البدر** ١٠، العدد ١٢ (٢٠١٨): ص١٥٥٠-١٥٥٥.

٤. التداخل الدلالي

٥. التداخل المعجمي

٦. التداخل الحركي (غير لغوية)

٧. التداخل الثقافي (غير لغوية)

وسيتم شرح ثلاثة أنواع مما سبق، وهي التداخل الصرفي، والنحوي ، والدلالي.

١. **التداخل الصرفي**: يتعلق بإنتاج متعلمي اللغة الهدف، من حيث استخدامهم الاسم في الجمع، أو التثنية، أو التأنيث، أو التعريف، أو التنكير، أو التصغير، وكذلك يتعلق هذا التداخل بخلطهم في استخدام الأفعال الثلاثة، الفعل الماضي والمضارع والأمر، ويتعلق باستخدامهم الاشتقاق، ومنه صياغتهم المصدر، ويتعلق بنظام السوابق، واللواحق، ويتعلق بصيغة النهي.[٢٠] وعلى سبيل المثال، يتأثر متعلمو اللغة العربية بنظام لغتهم الأم من حيث صيغة المصدر مثل: "لا أنا رقود فقط"، فهناك تأثُّر بالنظام الصرفي الإندونيسي، باعتباره اللغة الأم عند المتعلمين الذين يقعون في هذا الخطأ، والجملة الصحيحة هي: "لا، أريد أن أرقد فقط"[٢١] باستخدام (أن) المصدرية.

٢. **التداخل النحوي**: يتعلق بتركيب أجزاء الجملة الذي ينتجه متعلمو اللغة الهدف. وقد يرتبط هذا بنظام اللغة الهدف. ومن أشكال الارتباط في هذا النوع، النظام المتعلق باستخدام المضاف والمضاف إليه، والمفعول به، وحروف الجر، والتطابق مثل الصفة والموصوف والمعطوف عليه والمعطوف، واسم الإشارة والمشار إليه، والضمائر، ونظام استخدام جزء من التخصيص، مثل التعريف والاستفهام والتعجب والاستثناء وأسلوب الشرط.[٢٢] إذن، قد تحدث أخطاء حينما يحاول المتعلمون أداء اللغة الهدف، كأن يقول: "أختارُ رئيسُ الجمهورية"،[٢٣] فهناك خطأ

---

[٢٠] العالية، "التداخل اللغوي،" ص١٥٥٢.

[21] Yahya, "Code Mixing and Interference," p77.

[٢٢] العالية، المرجع نفسه، ص١٥٥٣؛

and Yahya, "Code Mixing and Interference," p77-79.

[٢٣] المرجع نفسه، ص٧٩.

في استخدامه نظام المفعول به، بضم كلمة (رئيس) مع أن موضعها يستوجب النصب بالفتحة.

٣. **التداخل الدلالي**: يتعلق بإنتاج المتعلمين لسياق دلالي مختلف في اللغة الهدف، سواء كان ذلك السياق موازيا لمعنى اللغة الهدف أو بالعكس. ومن أشكال التداخل الدلالي استبدال المتعلمين للفعل في الجملة، وأسلوب اشتقاقهم للفعل، ووقوعهم في أخطاء متعلقة بمعنى الكلمة وبنائها. وعلى سبيل المثال، في الجملة الإنجليزية: First floor، قد يفهمها الناطقين باللغة العربية على أنها (الطابق الأول) بدون احتساب (الطابق الأرضي).[٢٤] ومن هنا، قد يكون متعلمو اللغة الهدف متأثرين بدلالة لغتهم الأم حينما يطبقون جمل اللغة الهدف.

ثم، هناك أنواع من التداخل اللغوي من حيث الإيجابي والسلبي منها، وهي على النحو التالي:

١. **التداخل الإيجابي**: هناك تشابه بين اللغتين، اللغة الأم عند متعلمي اللغة، واللغة الهدف، وكلما ازداد التشابه بينهما، سيزيد الفهم عند متعلم اللغة الهدف ويصبح أكثر يسرا.[٢٥] وفي الوقت نفسه، أشار سلينكر إلى أن التداخل اللغوي فيه أمر إيجابي لدى متعلمي اللغة الثانية من حيث إنه يتعلق بمحاولة المتعلم إنشاء اللغة الهدف بلا أخطاء؛ لأنهما يتفقان في المعيار.[٢٦] وبعبارة أخرى، يتمكن المتعلمون من استعمال العناصر التي توجد في اللغة الهدف أصلا.[٢٧] فيساعد هذا النوع المتعلمين في تعلم اللغة الهدف بشكل أكثر سهولة،[٢٨] ولكن يجب على متعلمي اللغة الهدف أن يتمكنوا من لغتهم الأم.[٢٩] ومن ذلك، هناك الكلمة (table) في اللغتين الفرنسية والإنجليزية، فمعناها واحد في اللغتين،[٣٠] فيسهل على المتعلم

---

[٢٤] العالية، "التداخل اللغوي،" ص١٥٥٤.

[٢٥] علوي، "التداخل اللغوي الإيجابي،" ص١٢١-١٢٢.

[26] Selinker, "Papers in Interlanguage," p23.

[٢٧] الطائي، **مقاربات سوسيولسانية**، ص٢١٢.

[٢٨]علوي، المرجع نفسه، ص١٢١-١٢٢؛ وعمراوي، "التداخلات اللغوية،" ص١١.

[٢٩] علوي، المرجع نفسه، ص١٢٢.

[30] Richards and Schmidt, *Longman Dictionary*, p294.

الإنجليزي تعلُّم اللغة الفرنسية، ويسهل على المتعلم الفرنسي تعلُّم اللغة الإنجليزية في فهم هذه الكلمة بسبب التشابه بينها في اللفظ والمعنى.

٢. **التداخل السلبي**: أشار سلينكر إلى أن التداخل اللغوي فيه أمر سلبي فضلا عن وجود أمر إيجابي لدى متعلمي اللغة الثانية، وذلك من حيث إنه يتعلق بمحاولة المتعلم إنشاء اللغة الهدف القوية، ولكن قد يقع الطلبة في أخطاء تخرج باللغة الهدف عن معيارها،[٣١] وبعبارة أخرى، يحدث انحراف عن الأسس والمعايير والمظاهر في اللغة الهدف التي تخرج بها عن قواعدها.[٣٢] وعلى سبيل المثال، قد ينقل المتعلمون أشكال وصور اللغة الأم إلى اللغة الهدف بدون النظر إلى خصوصيات اللغة الهدف، فيسقطونها على اللغة الهدف، مما يجعل إنتاجهم للغة الهدف مشوبًا بالانحراف عن قواعدها الصحيحة، ويُعدّ هذا النوع من النقل من المشوشات المشهورة التي تصيب متعلمي اللغة الهدف أثناء عملية اكتسابها[٣٣] وذلك لأنه ليس هناك تشابه بين اللغتين. زد على ذلك، لا بد أن يحلل إنتاج المتعلمين تحليلا دقيقا؛ لاكتشاف هذا النوع، ولا بد أن يتم التعرف على التراكيب التي لا يستعملها متعلمو اللغة الهدف، إضافة إلى ضرورة التعرف على سبب تجنبهم لاستخدامها.[٣٤] لذلك، هناك عنصر ما يعوق المتعلمين عن فهم أشكال معينة من الأنماط بين اللغة الهدف واللغة الأم، بسبب النظام المختلف وغير المتشابه بينهما.

وبناء على ما سبق، تلمح الدراسة الحالية إلى أن ظاهرة التداخل اللغوي موجودة في جانب لغوي وغير لغوي، بشكل رسمي أو غير رسمي، ومن المهم أن ننوه إلى أن للتداخل اللغوي تأثيرا إيجابيا في اكتساب اللغة الهدف فضلا عن تأثيره السلبي.

---

[31] Selinker, "Papers in Interlanguage," p23.
[32] Odlin, *Language Transfer*, p36;

والطائي، **مقاربات سوسيولسانية**، ص٢١٢.

[٣٣] علوي، "التداخل اللغوي الإيجابي،" ص١٢٢.

[٣٤] المرجع نفسه، ص١٢٢.

المبحث الثاني: حقيقة التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية

إن التداخل اللغوي هو لغة مستقلة تنتج أثناء محاولة متعلمي اللغة الثانية إنتاجها. ولا شك، أن المتعلمين يواجهون هذه الظاهرة أثناء محاولتهم لترقية لغتهم الهدف. وفي الوقت نفسه، أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين التداخل اللغوي وعلم اللغة النفسي؛ لأنه يتعلق بعمليات فردية تحدث أثناء تعلم اللغة الثانية، واكتسابها.

أشار بعض الباحثين في دراساتهم إلى حدوث أخطاء يرتكبها متعلمو اللغة الثانية حينما ينتجونها في مهارة الكتابة أو الكلام. وفي الوقت نفسه، يُعتقد أن أخطاء متعلمي اللغة الثانية لها علاقة بعمليات التداخل اللغوي. وفيما يخص دراسة مهارة الكتابة، تبيَّن أن متعلمي اللغة الثانية يميلون إلى بعض عمليات التداخل اللغوي، وهي: نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، والتعميم المبالغ في قواعد اللغة الهدف،[٣٥] وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية،[٣٦] ونقل التدريب[٣٧] بينما تشمل اتجاهاتهم في مهارة الكلام، كل العمليات المذكورة في مهارة الكتابة، ومهارة الكلام، ويزيد عليها إستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية[٣٨] وهي ما يُعد أكثر استخداما في محاولة متعلمي اللغة الثانية أثناء الكلام.[٣٩] إذن، هناك فرق بين عمليات التداخل اللغوي في إنتاج اللغة الهدف في مهارة الكتابة، وبين إنتاجها في مهارة الكلام، وذلك من حيث تأثُّر متعلمي اللغة الثانية بخمس عمليات من التداخل اللغوي ذكرها سلينكر.

وهناك بعض الباحثين الذين يربطون بين أخطاء متعلمي اللغة الثانية وأنواع التداخل اللغوي من حيث مستويات اللغة، ولكنهم يشيرون فقط إلى بعض عمليات التداخل اللغوي. قد تكون أخطاء الكلام عند متعلمي اللغة الثانية لها علاقة بالتداخل الصوتي، والصرفي، والنحوي،[٤٠] ويعد التداخل الصوتي أكثر شيوعا في دراسات اكتساب اللغة الثانية.[٤١] وأما ما يتعلق بمهارة الكتابة، فمن المحتمل حدوث أخطاء بين متعلمي اللغة الثانية، له علاقة بأنواع

---

[٣٥] عمراوي، "التداخلات اللغوية،" ص٢٧.

[36] Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab," p17-19.

[37] Daisy Paul, Noor Aina Dani, dan Nalmon Goyi, "Kewujudan Bahasa Antara dalam Kalangan Pelajar Suku Dusun Tindal," *MANU Jurnal Pusat Penataran Ilmu Dan Bahasa* 31, no. 1 (Jun 2020): p39-44, https://doi.org/10.51200/manu.v31i1.2051.

[38] Abdul Kadir, dan Zainon Hamzah, "Bahasa Antara dalam Komunikasi," p9-13.

[٣٩] المرجع نفسه، ص١.

[40] Yahya, "Code Mixing and Interference," p71-79.

[٤١] عمراوي، المرجع نفسه، ص١٦-١٧.

التداخل في مهارة الكلام كما سبق ذكره، وفي الوقت نفسه، قد تقع أخطاء من قبيل التداخل الإملائي، والتركيبي، والدلالي الثقافي أيضا، ويعد التداخل الصرفي أكثر أشكال التداخل شيوعا في هذه المهارة.[٤٢] وفي الوقت نفسه، وضع الباحثون استخدام المصدر في نوع التداخل الصرفي.[٤٣] لذلك، لا تقتصر أنواع التداخل اللغوي على المستويات اللغوية المعروفة (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية) فقط، بل هي أكثر من ذلك.

وبناء على ما سبق، تُعد عمليات التداخل اللغوي مفيدة لمعرفة اللغة الهدف التي ينتجها متعلمو اللغة الثانية. ومع ذلك، لن يفلت متعلمو اللغة الثانية من عمليات التداخل اللغوي في اكتساب اللغة الهدف.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك مشاكل تواجه متعلمي اللغة الثانية أثناء إنتاج اللغة الهدف، ومنها: قلة مفردات اللغة الهدف، وعدم التمكن في فهم واستخدام قواعد اللغة الهدف، والارتباك في استخدام قواعد اللغة الهدف، والتردد في الوضع الرسمي وغير الرسمي، وهناك التشابه الذي يوجد بين المتكلم والمستقبل في أداء اللغة، والإهمال في قواعد اللغة الهدف، ونسيان قواعد اللغة الهدف.[٤٤] وعلاوة على ذلك، يظهر التداخل اللغوي عند متعلمي اللغة الثانية عند محاولتهم تسهيل عملية التواصل الاجتماعي، وتفهيم الآخرين، وجعل إنتاجهم اللغة بشكل غير رسمي، وقد يكون متعمدا للتباهي.[٤٥] ومن هنا، تتعلق ظاهرة التداخل اللغوي بجانب لغوي وغير لغوي عند متعلمي اللغة الثانية.

وبالتالي، هناك آثار للتداخل اللغوي تحدث لدى متعلمي اللغة الثانية عند محاولة اكتسابها. وقد تقع بعض مظاهر التأثير السلبي، كأن يبتعد الأشخاص الآخرون عن المتكلم، وعدم إتقان اللغة المستهدفة، وفقدان اللغة،[٤٦] وهو ما قد يؤدي إلى ظهور ما يسمى بالتضخم

---

[٤٢] عمراوي، "التداخلات اللغوية،" ص١٦-٢٦.

[٤٣] المرجع نفسه، ص٢١؛

and Yahya, "Code Mixing and Interference," p77.

[44] Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab," p17-19; and Nor Zailan, and Mohd. Ismath, "The Phenomenon of Code-Mixing," p232-234; and Abdul Kadir, dan Zainon Hamzah, "Bahasa Antara dalam Komunikasi," p9-13; and Paul, Dani, dan Goyi, "Kewujudan Bahasa Antara," p46;

وعمراوي، المرجع نفسه، ص٢٧.

[45] Nor Zailan, and Mohd. Ismath, "The Phenomenon of Code-Mixing," p236-237; and Yahya, "Code Mixing and Interference," p79; and Abdul Kadir, dan Zainon Hamzah, "Bahasa Antara dalam Komunikasi," p9-12.

[46] Nor Zailan, and Mohd. Ismath, "The Phenomenon of Code-Mixing," p236.

اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية، فيحدث تنازع لغوي، وضعف في متن اللغة[٤٧]. في حين أن الآثار الإيجابية قد تتمثل في المساعدة في زيادة المعرفة والثقافة الأخرى لدى المتعلمين، والتأكد من وصول الرسالة إلى الآخرين، وجعل اكتساب اللغة الهدف سريعا، وتقديم الفكرة للمستمعين عن خلفية المتحدِّث، ومساعدة المتعلمين في ممارسة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها،[٤٨] ومواكبة روح العصر، وتوفر متن اللغة.[٤٩] إذن، يتبين أن آثار التداخل اللغوي الإيجابي أكثر من الآثار السلبية.

ومهما يكن من أمر، يواجه متعلمو اللغة الثانية التداخل اللغوي حينما يكتسبون اللغة الهدف؛ لأنه ظاهرة طبيعية لدى المتعلمين تحدث أثناء ترقية اللغة تدريجيا. وأما ما يتعلق بالدراسات السابقة، فقد ركز الباحثون على أخطاء متعلمي اللغة الثانية فقط، ولم يتطرقوا في بياناتهم إلى الاستخدام الصحيح عند متعلمي اللغة الثانية في اللغة الهدف. زد على ذلك، لم يركزوا في دراساتهم على التداخل اللغوي في استخدام المصدر لدى متعلمي اللغة الثانية بشكل عميق، ومعظمهم لم يعتمدوا في دراساتهم على وجهة نظر متعلمي اللغة الثانية، ولكنهم اعتمدوا على وجهة نظر معلمي اللغة الثانية.

وعلى العكس، ستحاول الدراسة الحالية معرفة أوجه التداخل اللغوي الإيجابي والسلبي في استخدام المصدر في كتابة متعلمي اللغة العربية، وفي الوقت نفسه، اعتماد الدراسة على وجهة نظرهم لمعرفة ما يتعلق بمدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدام المصدر.

المبحث الثالث: المصدر في اللغة العربية

المطلب الأول: كلمة وأصل بنائه

---

[٤٧] العالية، "التداخل اللغوي،" ص١٥٥٦-١٥٥٧.

[48] Nor Zailan, and Mohd. Ismath, "The Phenomenon of Code-Mixing," p237.

[٤٩] العالية، المرجع نفسه، ص١٥٥٥-١٥٥٦.

تركبت كلمة "مصدر" من "صدر"، وهما أصلان صحيحان، أحدهما يدل على خلاف الوِرد، والآخر صدْر الإنسان وغيره،[٥٠] والصَّدرُ هو الجزء الأعلى والأول، أو مقدم كل شيء،[٥١] وبناء عليه، يقال: صدر النهار والليل، وصدر الشتاء والصيف وما يُشبه ذلك،[٥٢] ويقال: الطائفة من الشيء، والرجوع مثل المصدر.[٥٣] والمصادر مفرده المصدر، والمصدر في اللغة: هو الأصل،[٥٤] وما يصدر عنه الشيء، وهي صيغة اسمية تدل على الحدث فقط عند علماء اللغة،[٥٥] والمصدر يراجع في المكان الذي يصدر عنه، مثل قول الإنسان: "هذا مصدر الإبل" بالإشارة إلى المكان الذي تصدر عنه.[٥٦] لذلك، فالمصدر هو المكان الذي تصدر عنه الأشياء.

أصل بناء لفظ "المصدر" على وزن "المفعَل"، ووزن "المفعَل" فيه معنى المكان والمصدر عند النحويين، وعلى سبيل المثال، تشمل كلمة "المأكل" معنى الأكل والمكان. زد على ذلك، هناك معنى آخر للفظ "المفعل" من حيث إنه مفعول، كما قيل "مشرب عذب" فيه معنى مشروب عذب.[٥٧]

وقد ورد المصدر بعدة تعاريف اصطلاحية، ومنها ما يلي:

هناك تعاريف للمصدر تدل على أنه الحدث، وذلك مثلما أشار إليه سيبويه، حيث ذكر أن المصدر هو الحدث، والأحداث مثل الضرب، والحمد، والقتل.[٥٨] وجاء ابن هشام

---

[٥٠] أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة** (دار الفكر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، ج٣، ص٣٣٧.

[٥١] أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، **تهذيب اللغة** (الدار المصرية للتأليف والترجمة، د.ت)، ج١٢، ص١٣٣؛ وأبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي، **كتاب العين** (دار ومكتبة الهلال، د.ت)، ج٧، ص٩٤.

[٥٢] الإمام العلامة أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور الأفريقي المصري، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، د.ت)، ج٤، ص٤٤٥.

[٥٣] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس** (الكويت: مكتبة حكومة الكويت، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م)، ج١٢، ص٢٩٣.

[٥٤] عبد الرحمن محمد شاهين، **في تصريف الأسماء** (المنيرة: مكتبة الشباب، د.ت)، ص١٥٧.

[٥٥] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط٥، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م)، ص٥٢٩.

[٥٦] أبو القاسم الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو** (بيروت: دار النفائس، ط٣، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، ص٥٨.

[٥٧] المرجع نفسه، ص٦٢.

[٥٨] ابن قنبر، **كتاب سيبويه**، ج١، ص١٢.

بتعريفه الخاص، حيث ذكر أن المصدر اسم يدل على الحدث الجاري على الفعل نحو الضرب والإكرام،[٥٩] ويقال أنه الحدث المجرد.[٦٠]

وجاء تعريف المصدر عند الخليل الفراهيدي اصطلاحيا بأنه أصل الكلمة الذي تصدر عنه الأفعال،[٦١] وبعبارة أخرى، المصادر هي أول الكلام، نحو الذَّهاب، والسمع، والحفظ، وينبثق منها الأفعال، مثل القول: ذهب ذهابا، وسمع سَمعًا وسماعًا، وحفظ حفظًا.[٦٢] والمصدر عند الجرجاني هو اسم يشتق منه الفعل، ويصدر عنه،[٦٣] ويزيد ابن سيده في تعريفه للمصدر بأنه اسم الحدث الذي تصرف منه الأفعال، مثل الضَّرْب، قد تصرف منه الفعل :ضرب يضرب وسيضرب.[٦٤] وسمّي مصدرا؛ لأن الفعل قد صدر عنه.[٦٥] إذن، يلاحظ وجود ثلاثة تعاريف، عند الخليل، والجرجاني، وابن سيده، وكلها أشارت إلى أن المصدر أصل المشتقات، وهذه القضية فيها اختلاف بين البصريين والكوفيين، كما سيأتي لاحقا.

وهناك تعريف قد أضاف عنصرا آخر من حيث إنه يُفصِّل فيما اشترط عليه المصدر فضلا عن الأفعال التي تُشتق منه. يُذكر أن المصدر هو الاسم أو اللفظ الدال على الحدث، مجردا عن الزمان؛ أي زمان مجهول ودون تقييد بزمان ماض أو حاضر أو مستقبل، ويتكون من أحرف فعله لفظا، نحو شُرب، مصدر شَرِبَ، أو تقديرا، نحو قِتَال، مصدر قَاتَل، أو معوضا مما

---

[٥٩] الإمام جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، **شرح قطر الندى وبل الصدى** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط٦، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م)، ص٢٤٦.

[٦٠] الدكتور فاضل صالح السامرائي، **معاني النحو** (عمان: دار الفكر، ط١، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، ج٣، ص١٤٦.

[٦١] الفراهيدي، **كتاب العين**، ج٧، ص٩٦.

[٦٢] الأزهري، **تهذيب اللغة**، ص١٣٥.

[٦٣] علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، **التعريفات** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م)، ص٢١٦.

[٦٤] أبو الحسين علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، **المخصص** (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م)، ج٤، ص٢٧٨.

[٦٥] أبو عمرو جمال الدين ابن الحاجب الكردي المالكي عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، **أمالي ابن الحاجب** (بيروت: دار الجيل، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ج١، ص٤٢٨.

حُذف بغيره، نحو عِدَة، مصدر وَعَدَ.[٦٦] ومن هنا، يظهر عنصر آخر للمصدر من حيث إنه غير مقترن بزمان، ويشتمل على أحرف فعله مباشرة أو دون مباشرة.

ومن ناحية أخرى، هناك فرق بينه وبين اسم المصدر من حيث إنه ينقص عن حروف فعله لفظا أو تقديرا دون الحذف أو العوض، نحو: (عطاء) وفعله (أعطى)، وهو مقصور على السماع بخلاف المصدر، حيث لا يقتصر على السماعي فقط، بل فيه القياسي، ولكن يساوي بين اسم المصدر وبين المصدر من حيث المعنى.[٦٧]

وبالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر التعريف على ذكر أن المصدر مجرد عن الزمان فقط، بل إنه مجرد عن المكان أيضا. يذكر أن المصدر هو اسم يدل على الحدث مجردا عن الزمان والمكان، ولا يبدأ بميم زائدة، ولا ينتهي بياء مشددة،[٦٨] ويزيد آخر أن المصدر هو الاسم الذي يدل على الحدث مجردا عن الشخص[٦٩] فضلا عن الزمان والمكان. لذلك، لم يحدد النحويون تعريفا واحدا للمصدر الذي استقر عليه الاستخدام.

المطلب الثاني: اختلاف العلماء في أصل المشتقات

وبالنسبة إلى قضية أصل المشتقات، قد اختلف العلماء حول هذه القضية. ومن المعروف أن جمهور البصريين يتمسكون المصدر هو أصل المشتقات، ومن حجتهم: أن المصدر بصيغته يدل على شيء واحد وهو الحدث بينما الفعل بصيغته يدل على شيئين اثنين، وهما الحدث، والزمان المحصل. فالواحد أصل الاثنين في حين أن جمهور الكوفيين يتمسكون بالفعل هو أصل

---

[٦٦] قباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣٠-١٣١؛ والشيخ مصطفى الغلاييني، **جامع الدروس العربية** (بيروت: منشورات المكتبة العصرية، ط٣٠، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م)، ج١، ص١٦٠؛ وأبو الفتح عثمان بن جني، **اللمع في العربية** (عمان: دار مجدلاوي للنشر، ١٩٨٨م)، ص٤٤.

[٦٧] محمد الطنطاوي، **تصريف الأسماء** (المالية: مطبعة وادي الملوك، ط٥، ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م)، ص٤٤-٤٥؛ وعباس حسن، **النحو الوافي** (مصر: دار المعارف، ط١٥، د.ت)، ج٢، ص٢١٤؛ وقباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣١.

[٦٨] شاهين، **في تصريف الأسماء**، ص١٥٧.

[٦٩] الدكتورة خديجة الحديثي، **أبنية الصرف في كتاب سيبويه** (بغداد: منشورات مكتبة النهضة بغداد، ط١، ١٣٥٨هـ/١٩٦٥م)، ص٢٠٨.

المشتقات؛ لأنه العامل، والمصدر هو المعمول؛ فيسبق رتبة العامل قبل رتبة المعمول مثل: "ضربتُ ضربًا" تنصب ضربًا بالفعل ضربت؛ فوجب الفعل أصل المشتقات.[٧٠] من المهم أن ننوه إلى أن حجة جمهور البصريين تؤكد تعاريف التي يدل المصدر على الحدث دون الزمان، وتفيد الحجة من الكوفيين مثالا واحدا الذي يدل على النمط من أنماط في استخدام المصدر؛ وهو مفعول مطلق بعد الفعل والفاعل.

المطلب الثالث: المصدر في أقسام الكلمة

من المعلوم، أن القدماء يتمسكون بأقسام الكلمة الثلاثة، وهي اسم، وفعل، وحرف،[٧١] وبعض المحدثين يختلفون عنهم في أقسام الكلام، ويصنفونها الرباعي كما عند الدكتور إبراهيم أنيس،[٧٢] والخماسي عند السعران،[٧٣] والسداسي عند فؤاد حنا ترزي،[٧٤] والسباعي عند تمام حسان وفاضل الساقي.[٧٥] وبالنسبة إلى وضع المصدر بين أقسام الكلم، فقد تناوله بعض القدماء والمحدثين تحت الاسم مباشرة، ومنهم: ابن السراج بشرحه عن الاسم أنه ما دل على معنى مفرد،

---

[٧٠] الشيخ الإمام كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين** (د.م: دار الفكر، د.ت)، ج١، ص٢٣٥-٢٣٨.

[٧١] ابن قنبر، **كتاب سيبويه**، ص١٢؛ وأبو العباس محمد بن يزيد المبرّد، **المقتضب** (القاهرة: جمهورية مصر العربية، ط٣، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م)، ج١، ص١٤١؛ والإمام أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، **أسرار العربية** (دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي، د.ت)، ص٣-٤؛ وأبو بكر محمد بن سهل بن السراج، **الأصول في النحو** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م)، ج١، ص٣٦؛ وأبو عبد الله محمد جمال الدين بن عبد الله بن عبد الله بن مالك، **ألفية ابن مالك** (الرياض: مكتبة دار المنهاج، ١٤٢٨هـ)، ص٦٩؛ والإمام أبو عبد الله محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف ابن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك** (القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م)، ج١، ص١٥؛ والإمام جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف، **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب** (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، ص١١-١٢.

[٧٢] دكتور إبراهيم أنيس، **من أسرار اللغة** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، ١٩٦٦م)، ص٢٦٥-٢٧٨.

[٧٣] محمود السعران، **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي** (القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٩٧م)، ص١٩٤.

[٧٤] الدكتور فؤاد حنا ترزي، **في أصول اللغة والنحو** (بيروت: مطبعة دار الكتب، ١٩٦٩م)، ص١٤٨-١٤٩.

[٧٥] دكتور تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (المغرب: دار الثقافة، ١٩٩٤م)، ص٩٠؛ ودكتور فاضل مصطفى الساقي، **أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة** (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م)، ص٢١٤.

وقد أشار إلى المصدر من حيث إنه من أسماء غير الأشخاص، مثل الضرب والأكل والعلم،[٧٦] ووضع ابن بابشاذ المصدر تحت أسماء غير الأشخاص من المعاني، مثل علم وقدرة وفهم، والمعاني مفادها المصادر،[٧٧] ويصرح ابن مالك بأن المصدر هو اسم مجرد عن الزمان، بقوله:

المصدر اسم ما سوى الزمان من مدلولي الفعل كأمن من أمن [٧٨]

وفصل الدكتور فؤاد حنا ترزي، والدكتور فاضل الساقي، والدكتور تمام حسان قسم الأسماء في تقسيمهم الكلم. ووضع الأولان المصدر تحت الأسماء، مثل انتظار، وجمال،[٧٩] ووضعه تمام حسان تحت اسم الحدث[٨٠]. إذن، لا يخرج المحدثون عن منهج القدماء بأن المصدر يقع تحت الأسماء وإن كانوا قد اختلفوا عن القدماء من حيث تقسيمهم الكلام.

المطلب الرابع: أقسام المصدر وأنواعه وأبنيته

ينقسم المصدر إلى قسمين، وهما المصادر السماعية: هي مصادر للفعل الثلاثي المجرد، وتسمى سماعية؛ لأنها سمعت عما نطق العرب بمصدره.[٨١] ولذلك، لا تجد فيها قاعدة تقاس عليها، والقسم الثاني هو المصادر القياسية: وهي مصادر الرباعي والخماسي والسداسي، حيث وجدت فيها القاعدة التي تقاس عليها.[٨٢] وبالإضافة إلى ذلك، يقسم علماء العربية المصادر إلى ثلاثة أقسام[٨٣] وهي ما يلي:

١. ما ليس لها شبهة في صحة القياس نحو مصدر الفعل الرباعي

---

[٧٦] ابن السراج، **الأصول في النحو**، ص٣٦.

[٧٧] طاهر بن أحمد بن بابشاذ، **شرح المقدمة المحسبة**، (الكويت: المطبعة العصرية، ط١، ١٩٧٧م)، ج١، ص٩٤-٩٥.

[٧٨] ابن مالك، **ألفية ابن مالك**، ص١٠٦.

[٧٩] حنا ترزي، **في أصول اللغة والنحو**، ص١٤٨؛ والساقي، **أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة**، ص٢١٦.

[٨٠] حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص٩١.

[٨١] سهير محمد خليفة، وجابر محمد محمود البراجة، ورضا حميدة عبد الرحيم أبو عليو، ومحمود محمد حسن، **الصرف** (القاهرة: قطاع اللغة العربية جامعة الأزهر، د.ت)، ص٣٠؛ وكمال بن محمد بن عبد رب النبي، **المختصر الكافي في النحو والصرف** (سلسلة التوابع في اللغة العربية، د.ت)، ص٨١.

[٨٢] ابن عبد رب النبي، المرجع نفسه؛ وقباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣٢-١٣٥.

[٨٣] خليفة والآخرون، المرجع نفسه، ص٣٠.

٢. ما ليس لها خلاف في قصره على السماع بسبب قلة ما ورد منه في الكلام نحو المصدر الوارد على وزن فِعَّال مثل كذَّب كِذَّابًا.

٣. ما يجري فيه الخلاف بين النحاة في جواز القياس عليه، مثل بعض مصادر الفعل الثلاثي.

وهناك أنواع متعددة من المصادر، وهي: المصدر الأصلي، ومصدر التوكيد، ومصدر المرة، ومصدر النوع، والمصدر الميمي، والمصدر الصناعي، وهي كما يلي:[٨٤]

أ) المصدر الأصلي

هو اسم يدل على الحدث مجردا عن الزمان، والتوكيد، والعدد، والنوع، ولا يبدأ بميم زائدة؛ أي المصدر الميمي، إلا على وزن مفاعلة، ولا يمكن أن يختم بالياء المشددة التي بعدها تاء زائدة؛ أي المصدر الصناعي. وصح أن يقول: مجادلة، انتصار، استعانة،[٨٥] وينقسم المصدر الأصلي إلى قسمين، وهما مصادر الفعل الثلاثي، ومصادر الفعل الزائد عن ثلاثة أحرف.

١. مصادر الفعل الثلاثي

يقسم العلماء أبنية مصادر الفعل الثلاثي إلى أقسام متعددة، وفي الوقت نفسه، هناك إشارة إلى وظيفة المصدر من حيث التعدي واللزوم، والمعنى دليل على الأبنية. وأبنية مصادر الفعل الثلاثي كما يلي:[٨٦]

- فَعْل: المصدر للفعل المتعدي على وزن (فَعَلَ) و(فَعِلَ) صحيحا، أو مضعفا، أو مهموزا، أو معتلا، وهو الذي لا يدل على حرفة أو صناعة. مثل: أكْل، فهْم، ضرْب، صوْم.
- فِعَالَة: مصدر الفعل اللازم والمتعدي، دل عل حرفة، أو صناعة، أو ما يشبهها. مثل: خياطة، تجارة، كتابة.

---

[٨٤] قباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣٢.

[٨٥] المرجع نفسه، ص١٣٢.

[٨٦] المرجع نفسه، ص١٣٢-١٣٥؛ وخليفة والآخرون، **الصرف**، ص٣٣-٣٥.

- فُعُولَة، فَعَالَة، فُعْل: أوزان مصدر للفعل اللازم على وزن (فَعُل). مثل: سهُولة، شَجَاعة، حُسنٌ.
- فُعْلَة، فعُول، فَعَل: مصدر (فُعْلَة) هو وزن مصدر للفعل اللازم على وزن (فَعِلَ)، ومصدر (فُعُول) و(فَعَل) يأتي للفعل اللازم والمتعدي على وزن (فَعِلَ) و(فَعَلَ)؛ و(فُعْلَة) مصدر لفعل ما دل على لون، مثل: زُرقَة، و(فُعُول) مصدر لفعل ما فيه معنى المعالجة؛ أي يتعلق ببذل الجهد للحصول على الغاية، مثل: صُعود، قُعود، وما يدل على أنه المتعدي، مثل: دخول، و(فَعَل) مصدر لفعل يدل على المعنى الذي يتعلق بالنفس، مثل: فَرَحٌ، أو على الداء، مثل: وَجَعٌ.
- فِعَال، فَعَلاَن، فُعال: أوزان مصدر للفعل اللازم على وزن (فَعَلَ)، ومصدر (فِعَال) لفعل ما دل على امتناع، مثل: إباء، نفار. وفي الوقت نفسه، يكون (فِعَال) مصدرا لفعل ما ليس فيه معنى اضطراب، مثل: صِيام، قِيام. أما مصدر (فَعَلَان) فهو لفعل ما دل على اضطراب، مثل: طَوَفَان، جَوَلَان. و(فُعَال) مصدر لفعل ما دل على داء، مثل: سُعال، زُحَار، ويكون (فُعَال) مصدرا لفعل ما دل على صوت، مثل: صُراخ، نُبَاح.
- فَعِيل: وزن مصدر لفعل ما دل على صوت، مثل: صَهيل، زَئير، ولفعل ما دل على سير، مثل: رَحِيل، دَبِيب.

٢. مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف

تنقسم مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف إلى أنواع متعددة، وهي: مصادر الفعل الثلاثي المزيد بحرف، والتضعيف، ومصادر الفعل الرباعي، ومصادر الفعل الخماسي، ومصادر الفعل السداسي. وتكون مصادر الفعل الثلاثي المزيد كما يلي:[٨٧]

أ. مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف:[٨٨]

---

[٨٧] قباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣٦-١٣٧.

[٨٨] خليفة والآخرون، **الصرف**، ص٤١-٤٣.

- إِفعَال: مصدر للفعل (أفعَل)، مثل: إِكرام، إِعلان. أما إذا كان فعله صحيح العين ومعتل اللام، فمصدره مثل: إِلقاء، إِجراء، أصلهما إلقاي، وإجراي، وقُلبت الياء همزة.
- إِفعْلَة: مصدر للفعل (أفعل) إذا كان معتل العين وصحيح اللام، فتحذف الألف الزائدة، ويعوض عنها بتاء، مثل: إِقَامة، إِبانة.
- مُفَاعَلة، فِعَال: مصدر للفعل (فَاعَلَ)، ولكن إذا كانت فاؤه ياء، فلا يكون مصدره إلا على (مُفَاعَلَة)، مثل: مُجادلة، مُيَاسرة، ويكون مصدره (فِعال)، مثل: قِتَال، دِفاع.

ب. مصدر الفعل الثلاثي المزيد بالتضعيف:[٨٩]

- تَفعِيل، تَفعِلَة: مصدر للفعل (فَعَّلَ)، وإذا كان فعله مهموز اللام، ومعتل اللام، فلا يكون مصدره إلا على (تَفعِلَة)، ويجوز في الفعل الصحيح أن يكون مصدره على (تَفعِلَة) بحذف الياء الزائدة، ويعوض عنها بتاء في آخره. مصدر (تَفعِيل) نحو: تكليم، تعليم، ومصدرَ (تَفعِلَة) للفعل الصحيح، مثل: تَبصِرَة، تذكِرَة، ومصدرَ (تَفعِلَة) للفعل المهموز، أو المعتل اللام، مثل: تَهنِئَة، تَعبِئَة، تَوصِيَة، تَرقِيَة.

ويكون مصدر الفعل الرباعي كما يلي:[٩٠]

- فَعْلَلَة: مصدر للفعل (فَعلَلَ) مضعفا، مثل: زَلزَل، أو غير مضعف مثل دَحرَجَ. ومصدر لفعله مضعفا، مثل: زَلزَلَة، وَسوَسَة، ومصدر لفعله غير مضعف، مثل: دَحرَجَة، بَسمَلَة.
- فِعلَال: مصدر للفعل (فَعلَلَ) مضعفا، مثل: زِلزَال، ضِيضَاء.

ويأتي مصدر الفعل الخماسي على قسمين:[٩١]

---

[٨٩] قباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣٦-١٣٧؛ وخليفة والآخرون، **الصرف**، ص٣٩-٤٠.

[٩٠] خليفة والآخرون، المرجع نفسه، ص٣٨-٣٩.

[٩١] المرجع نفسه، ص٤٤-٤٦؛ وقباوة، المرجع نفسه، ص١٣٨-١٣٩.

أ. مصدر للفعل الخماسي مبدوء بهمزة وصل:

- افتِعَال: مصدر للفعل على وزن (افتَعَلَ)، مثل: احتِرَام، اقتِراب.
- انفِعَال: مصدر للفعل على وزن (انفَعَلَ)، مثل: انطِلَاق، انهِزَام.
- افعِلَال: مصدر للفعل على وزن (افعَلَّ)، مثل: احمِرَار، اقتِوَاء.

ب. مصدر للفعل الخماسي مبدوء بتاء زائدة:

- تَفَاعُل: مصدر للفعل على وزن (تفَاعَلَ)، مثل: تقَابُل، تجَاوُز.
- تفَعُّل: مصدر للفعل على وزن (تَفَعَّلَ)، مثل: تَعَلُّم، تَوَصُّل.
- تَفَعْلُل: مصدر للفعل على وزن (تَفَعْلَلَ)، مثل: تجَلبُب، تدَحرُج.
- تَفَيعُل: مصدر للفعل على وزن (تَفَيعَلَ)، مثل: تشَيطُن، تفيهُق.
- تَمَفْعُل: مصدر لفعل على وزن (تَمَفْعَلَ)، مثل: تَمَسْكُن، تَمَسْلُم.

ويأتي الفعل السداسي مبدوءا بهمزة وصل دائما،[٩٢] ويكون مصدره كما يلي:

- استِفعَال، استِفَعْلَة: مصدر للفعل على وزن (استَفعَلَ)، وفيما يخص مصدر (استِفَعلَة)، إذا كان (استَفعَلَ) معتل العين، فحذف الألف الزائدة عند الأخفش،[٩٣] أو الألف المصدر عند سيبويه والخليل، وعوض عنها التاء في آخره.[٩٤] فمصدر لفعله صحيحا، مثل: استِغفَار، استِعمَال، أما المصدر لفعله معتل عينه، فمثل: استِعَاذَة، استِقَامَة.
- افعِيعَال: مصدر للفعل على وزن (افعَوعَلَ)، مثل: اخشِيشَان، اعشِيشَاب.
- افعِيلَال: مصدر للفعل على وزن (افعَالَّ)، مثل: اخضِيرَار، املِيسَاس.
- افعِوَّال: مصدر للفعل على وزن (افعَوَّلَ)، مثل: اجلِوَّاذ، اعلِوَّاط.
- افعِنلَال: مصدر للفعل على وزن (افعَنلَلَ)، مثل: احرِنجَام، اسحِنكَاك.
- افعِنلَاء: مصدر للفعل على وزن (افعَنلَى)، مثل: اسلِنقَاء، احرِنبَاء.
- افوِعلَال: مصدر للفعل على وزن (افوَعَلَّ)، مثل: اكوِهدَاد، اكوِئلَال.

---

[٩٢] خليفة والآخرون، **الصرف**، ص٤٧؛ وقباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٣٩-١٤٠.

[٩٣] قباوة، المرجع نفسه، ص١٣٩.

[٩٤] خليفة والآخرون، المرجع نفسه، ص٤٧.

- افعِلَالّ: مصدر للفعل على وزن (افعَلَلَّ)، مثل: ابيِضَّاض، اسوِدَّاد.

ب) مصدر التوكيد

هو مصدر مؤكد لفعله ملفوظا، كما قال الله تعالى: "وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكلِيمًا"،[٩٥] أو مقدرا، مثل: صبرًا أيها المظلوم، أيضًا، وتكون أبنيته مثل المصدر الأصلي، ولا يمكن أن يأتي بالتثنية أو الجمع إلا السماعي، مثل: لبَّيك، دوالَيك، حنانَيك.[٩٦]

ج) مصدر المرة

هو اسم يدل على حدوث الفعل مرة واحدة، ومصوغ من المصدر الأصلي، وفيه شروط لصياغته، وهي أن يكون فعل مصدر المرة فعلا تاما متصرفا؛ أي يخرج منه الأفعال الناقصة، أو الجامدة، وأن يكون فعل مصدر المرة يدل على شيء حسي، وبعبارة أخرى، الفعل صادر من الجوارح، والأعضاء المحسوسة؛ فتخرج منه الأفعال الباطنة، مثل: العلم، الفهم، وتخرج منه الأفعال التي تدل على صفة ثابتة، نحو: حسن، قبح.[٩٧] ويأتي مصدر المرة على وزن (فَعْلَة) بفتح الفاء بالنظر إلى سائر كلام العرب[٩٨]؛ لإظهار مرة في حصول الفعل كأن يقول الإنسان: "ضربتُ زيدًا ضَربَةً".

أما إذا كان المصدر الأصلي على وزن (فَعْلَة)، فلا بد له من قرينة تفرق بينه وبين مصدر المرة، مثل: دعوتُ أختي دَعوَةً واحدة؛ فلفظ (واحدة) قرينة في هذه الجملة. ثم، إذا كان

---

[٩٥] سورة النساء: الآية ١٦٤.

[٩٦] قباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٤٢.

[٩٧] ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، ج٣، ص٢٠٧-٢٠٨؛ وقباوة، المرجع نفسه، ص١٤٣؛ وخليفة، والآخرون، **الصرف**، ص٥٦.

[٩٨] عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، ج٢، ص٨٤.

المصدر على وزن (فُعْلَة)، أو (فِعْلَة)، فيأتيه على وزن (فَعْلَة) جوازًا، مثل: خفي عليَّ خَفيَةً.[٩٩] وتكون بعض مصادر المرة شاذة لا يقاس عليها، مثل: إتيَانَة، حِجَّة، لِقَاءَة.[١٠٠]

وإذا أردنا أن يصاغ مصدر المرة من الفعل الزائد على ثلاثة أحرف، فلا بد من زيادة التاء في آخره، مثل: أكرمتُ الضيوفَ إكرامةً، وإذا كان المصدر منتهيًا بتاء زائدة، فلا بد من القرينة اللفظية، مثل: استقامة واحدة.[١٠١]

د) مصدر النوع أو مصدر الهيئة

هو اسم يدل على صفة، أو حالة الحدث عند وقوعه الفعل.[١٠٢] وقد اشترط عليه مثل ما اشترط على مصدر المرة كما سبق ذكره، ويصاغ هذا المصدر من الفعل الثلاثي على وزن (فِعْلَة)، مثل: يعيش أحمد عِيشَةً كريمةً، جلس عمير جِلسَةَ المتأدِّبين.[١٠٣] إذن، هناك قرينة تدل على الهيئة موجودة في جمل مصدر النوع بعده أو قبله، ولكن قد تأتي القرينة فعلا يدل على معنى الوصف، مثل قول النبي –صلى الله عليه وسلم–: "إِذَا قَتَلتُم فَأَحسِنُوا القِتلَة، وإِذَا ذَبَحْتُم فَأَحسِنُوا الذَّبحَ"، وقد تكون قرينة معنوية دون اللفظية، مثل قول النابغة:[١٠٤]

هَا إِنَّ تَاعِذْرَةٌ إِلَّا تَكُنْ نَفَعَتْ فَإِنَّ صَاحِبَهَا قَدْ تَاهَ فِي الْبَلَدِ

ومعناه: هذه عذرة بليغة.

وعلاوة على ذلك، إذا كان المصدر على وزن (فِعْلَة)، فلا بد لمصدر الهيئة من قرينة بإتيان الصفة المناسبة بالمصدر؛ لتفرق بينه، وبين مصدر الهيئة، مثل: عِيشَةً سعيدةً أو نِشدَةً

---

[٩٩] خليفة، والآخرون، **الصرف**، ص٥٧–٥٨؛ وقباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٤٣.

[١٠٠] ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، ج٣، ص٢٠٧؛ وقباوة، المرجع نفسه، ص١٤٣؛ وخليفة والآخرون، المرجع نفسه، ص٥٨.

[١٠١] خليفة، والآخرون، المرجع نفسه، ص٥٨؛ وقباوة، المرجع نفسه، ص١٤٣–١٤٤.

[١٠٢] أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش، ابن أبي السرايا محمد بن علي، **شرح المفصل** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، ج٤، ص٦٩–٧٠؛ وقباوة، المرجع نفسه، ص١٤٤.

[١٠٣] قباوة، المرجع نفسه، ص١٤٤؛ وخليفة، والآخرون، المرجع نفسه، ص٥٩.

[١٠٤] قباوة، المرجع نفسه.

عظِيمَة.[١٠٥] أما إذا كان المصدر على وزن (فُعْلَة) أو (فَعْلَة)، فتكسر الفاء في ذلك المصدر، مثل: كدُرَ النهرُ كِدرَةً شنيعةً.[١٠٦]

وبالنسبة إلى المصدر من الفعل الزائد على ثلاثة أحرف الذي يختتم بالتاء، فلا بد له صفة، أو هيئة مناسبة تدل على هيئة حصول الحدث من أجل التفريق بينه وبين مصدر المرة، نحو: استِدَانَة كبيرة.[١٠٧] وفي الوقت نفسه، رأى ابن مالك أن مصدر الهيئة من الفعل غير الثلاثي لا يكون إلا شاذًّا، مثل: اختمرت خِمرَةً، انتقبت نِقبَةً، تَعَمَّمَ عِمَّةً، تَقَمَّصَ قِمصَةً.[١٠٨]

هـ) المصدر الميمي

هو الاسم الدال على الحدث الذي يُبتدأ بميم زائدة لغير مُفاعلة، مثل: مَذهَب،[١٠٩] وأوزان المصدر الميمي[١١٠] فيما يأتي:

- مَفعَل: هو وزن المصدر الميمي للفعل الثلاثي المجرد، مثل: مَلعَب، مَوجَل، مقال.
- مَفعَلَة: قد يكون مصدرًا ميميًّا على هذا الوزن للفعل الثلاثي المجرد، مثل: مَفسَدَة، مَسأَلَة، ويلزم المصدر الميمي حالة الإفراد بدون تاء التأنيث، إلا السماعي، مثل: المحبة، المودة.[١١١]
- مَفْعِل: هو وزن المصدر الميمي للفعل الثلاثي معتل العين بالياء، والمكسور في المضارع، مثل: مَبِيع؛ والأصل: مَبْيِع، مَصِير، أو يكون الوزن للفعل الثلاثي معتل الفاء بالواو، ومحذوف في مضارعه، مثل: مَوعِد، مَولِد.

---

[١٠٥] خليفة، والآخرون، **الصرف**، ص٥٩؛ وقباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٤٥.

[١٠٦] قباوة، المرجع نفسه.

[١٠٧] خليفة، والآخرون، المرجع نفسه، ص٦٠.

[١٠٨] ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، ج٣، ص٢٠٩.

[١٠٩] خليفة، والآخرون، المرجع نفسه، ص٥١؛ وقباوة، المرجع نفسه، ص١٤٥.

[١١٠] قباوة، المرجع نفسه، ص١٤٥-١٤٧.

[١١١] محمد عبد العزيز النجار، **ضياء السالك إلى أوضح المسالك** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م)، ج٣، ص٤٨.

- إذا كان المصدر الميمي للفعل غير الثلاثي المجرد، فتأتي صياغته على وزن المضارع المبني للمجهول، ويُبدَل حرف المضارعة ميما، مثل: مُدْخَل، مُنقَلَب.

و) المصدر الصناعي

هو اسم مصنوع من كل لفظ جامد أو مشتق بزيادة ياء مشددة وتاء مربوطة في آخره؛ للدلالة على مجموعة من الصفات والخصائص والأحوال التي تختص بذلك اللفظ،[١١٢] مثل: رُجُولِيَّة، وقد يصنع من أسماء متنوعة[١١٣] كما يلي:

- اسم الذات، مثل: إنسانيَّة، وطنيَّة، مَدنيّة.
- اسم المعنى، مثل: رجعيّة، إيجابيَّة، اشتراكيَّة.
- الاسم المبني، مثل: كيفيَّة، كمّيَّة، أنانيَّة.
- الاسم المشتق، مثل: مفهُوميَّة، واقعيَّة، أكثريَّة.
- الاسم الأعجمي، مثل: ديمقراطيَّة، كلاسيكيَّة، هرقليّة.

وخلاصة القول، جاءت أبنية المصدر كثيرة ومتنوعة، وترد سماعية وقياسية. فتظهر وظيفة المصدر الصرفية من حيث المعجمية، لأن بناء الكلمة الواحدة يؤدي إلى ظهور معنى معين. زد على ذلك، تظهر وظيفة المصدر الصرفية من حيث إنه أصل المشتقات؛ أي تصدر عنه الأشياء. وليس للمصدر وظيفة صرفية فحسب، بل هناك وظيفة نحوية كما سيأتي لاحقا.

المطلب الخامس: المصدر ووظائفه النحوية

يأتي المصدر في عدة مواضع، ومنها المفعول لأجله؛ لبيان العلة المتعلقة بما يفعله الفاعل[١١٤]، قال الله تعالى: "وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ"،[١١٥]وقد تأتي المصادر أحوالا من الفاعل غالبًا،

---

[١١٢] النجار، **ضياء السالك إلى أوضح المسالك**، ج٣، ص٤٩؛ وقباوة، **تصريف الأسماء والأفعال**، ص١٤٧.

[١١٣] قباوة، المرجع نفسه، ص١٤٧-١٤٨.

[١١٤] عباس حسن، **النحو الوافي** (دار المعارف، ط١٥، د.ت)، ج٢، ص٢٣٦-٢٣٧.

[١١٥] سورة الإسراء: الآية ٣١.

مثل: مررت برجل وحده،[١١٦] ومثل: جاء زيد ركضا، ولقيته فرحا[١١٧]، وقد تأتي المصادر وصفا مثل: هذا رجل عدل، وأصل الجملة: هذا رجل عادل،[١١٨]وقد يجيء المصدر مفعولا مطلقا ليفيد التوكيد،[١١٩] كقوله تعالى: "وَكَلَّمَ اللهُ مُوسَى تَكلِيمًا".[١٢٠]

وبالنسبة إلى وظيفة المصدر من الجانب النحوي، فالمصدر يمكن أن يعمل عمل الفعل بعد حذف الفعل، وينوب المصدر عن فعله في إتمام معناه تعديا أو لزوما، مثل: تعظيما والديك، وأصل العبارة: عظّم والديك، فقد حذف في العبارة فعل الأمر (عظّم) وجوبا، وينوب عنه مصدره، فيعمل المصدر عمل فعل الأمر من حيث إنه يرفع الفاعل المستتر، وينصب المفعول به بعده.[١٢١] فضلا عن ذلك، فإن المصدر يمكن أن يعمل عمل الفعل إذا كان المصدر صالحًا للاستغناء عن الفعل، وبعبارة أخرى، يصلح أن يحل الفعل محل المصدر من حيث المعنى باستخدام (أن) المصدرية للزمن الماضي، أو المستقبل، أو استخدام (ما) المصدرية لثلاثة أزمنة، وهي: الزمن الماضي، أو الحال، أو المستقبل.[١٢٢] وللماضي مثل: سعدت من قولك الحق أمس، والتقدير: سعدت أن قلت الحق أمس، أو ما قلت، وللمستقبل مثل: يسعدني قولك الحق غدا، والتقدير: يسعدني أن تقول الحق غدا، أو ما تقول، وللحال مثل: يسعدني الآن قولك الحق، والتقدير: يسعدني الآن ما تقول الحق.[١٢٣]

ولا يعمل المصدر عمل فعله حين يستخدم لتبيين النوع أو العدد، وهو المنصوب بعامله المحذوف جوازا، ويشترط فيه وجود قرينة مقالية أو حالية، كأن يقول: "هل جلس الزائر عندك؟" فالجواب: "جلوسًا طويلاً" وأصل العبارة: جلس جلوسًا طويلا، وتلك العبارة تدل على قرينة

---

[١١٦] أبو الحسن علي بن محمد بن عيسى نور الدين الأشموني الشافعي، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ج٢، ص٨.

[117] Azlan Abd Rahman, *Masdar Bahasa Arab: Fungsi & Penggunaan* (Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd, 2007), p53.

[١١٨] أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، **الخصائص** (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، د.ت)، ج٣، ص٢٦٢.

[١١٩] حسن، **النحو الوافي**، ج٢، ص٢٠٦.

[١٢٠] سورة النساء: الآية ١٦٤.

[١٢١] حسن، المرجع نفسه، ج٣، ص٢١١؛ وشاهين، **في تصريف الأسماء**، ص١٧١.

[١٢٢]حسن، المرجع نفسه، ص٢١٢؛ وشاهين، المرجع نفسه، ص١٧١.

[١٢٣] شاهين، المرجع نفسه، ص١٧٢.

مقالية، بينما المثال الذي فيه قرينة حالية، كأن يقال للإنسان الذي يريد السفر: "سفرًا حميدًا، ورجوعًا سعيدًا"، وأصلها: تسافر سفرًا حميدا، وترجع رجوعًا سعيدًا، والمثالان السابقان يدلان على المصدر في مقامه مبينًا للنوع، وأما المثال الذي يدل على المصدر في مقامه مبينا للعدد، فمثل أن يرى الإنسان خيل السباق الذي يدور في الملعب؛ فيقول: دورتين؛ والأصل: دارت دورتين.[١٢٤]

وفي الوقت نفسه، نلاحظ أن المصدر المؤكد لعامله المذكور في الجملة لا يعمل مطلقا، لأن إعماله يقتضي أن يصلح في مكانه إحلال الفعل مع (أن) المصدرية، أو (ما) المصدرية غالبًا، وعلى سبيل المثال، في الجملة: خرج الإنسان من نطاق الكرة الأرضية خروجًا، والتقدير: خرج الإنسان أن خرج، أي: خروجه، فيصير المصدر المؤول مضافا إلى الضمير الذي أصله الفاعل للفعل.[١٢٥] فليست الإضافة في المثال السابق من المصدر المؤكد، بل صار مصدرا نوعيا.[١٢٦] ولا يجوز أن يحذف عامل المصدر المؤكد في الغالب؛ لأن مجيئه لتقوية معنى عامله، ولتقرير عامله بإزالة الشك عنه، ويمتنع مجيئه بالتثنية والجمع؛ لأن المصدر المؤكد به معنى الجنس،[١٢٧]ولكن هناك بعض المواضع التي التزم العرب فيها حذف عامل المصدر المؤكد، وينوب عنه وجوبا، وتقع مواضعه في الأساليب الإنشائية الطلبية، وغير الطلبية،[١٢٨] وفيما يخص المصدر المؤكد الذي يعمل عمل فعله، فإنه يكون في مواضع الأساليب الإنشائية الطلبية التي تدل على الأمر، أو النهي، أو الدعاء، أو التوبيخ، وأكثره يكون مقرونا بالاستفهام، ويشترط عليها أن يكون العامل المحذوف هو الفعل من لفظ ومادة المصدر نفسه، فضلا عن أن يكون المصدر مفردا منكرا إلا إذا كان سماعيا، ومنها: ويحه، ويله.[١٢٩] وقد ظهر هذا الأمر جليا في بعض الأمثلة، فمن مثال الأمر، أن يقول الطالب عندما يدخل المعلم إلى الفصل: "قيامًا"، ومعناه: قوموا، وقد انتقل فاعل فعل الأمر إلى المصدر بعد حذفه؛ أي أن المصدر يتحمل ضميرا

---

[١٢٤] حسن، **النحو الوافي**، ج٢، ص٢١٩.

[١٢٥] المرجع نفسه، ص٢١٣-٢١٤.

[١٢٦] المرجع نفسه، ص٢١٤.

[١٢٧] المرجع نفسه، ص٢١١.

[١٢٨] المرجع نفسه، ص٢١٩-٢٢٠.

[١٢٩] المرجع نفسه، ص٢٢١-٢٢٣.

مستترا.[١٣٠] ومثال النهي، أن يقول الأخ إلى أخيه الصغير وقت استماع التذكرة في المصلى: "سكوتا، لا تكلما"، ومعناه اسكت، لا تتكلم، ومثال الدعاء كأن يقول قائد المعركة: "ربنا إنا قادمون على معركة فاصلة مع طاغية جبار؛ فنصرًا عبادك المخلصين"، ومعناه: فانصر –يا رب– عبادك المخلصين، ومثال التوبيخ كأن يقول المرء: "أبخلًا وأنت واسع الغنى؟"، ومعناه: أتبخل بخلًا.[١٣١] والمصدر الذي وقع في الأمثلة السابقة جميعه منصوب بالفعل المحذوف وجوبا؛ فينوب المصدر عنه من أجل إتمام المعنى.

وأما المصادر التي وُضعت في موضع الأساليب الإنشائية غير الطلبية، فهي تفيد المعنى المراد لدى المتكلم من أجل إعلانه، وإقراره أو عدم إقراره، أو يكون معناه من غير طلب أو حصول الشيء،[١٣٢] وهو ينوب عن الفعل في أداء المعنى، ومن ذلك قول الكثير من العرب حينما يتذكرون النعمة: "حمدًا، وشكرًا، لا كفرًا؛ أي: أحمد الله وأشكره ولا أكفر به.[١٣٣] ويقول العرب عند ظهور ما يعجبون به: "عجبًا" ومعناه: أعجب، وقولهم عند الحث على الأمر: "افعل وكرامة"، بمعنى: وأكرمك، وقولهم: "سمعًا وطاعة"؛ أي أسمع وأطيع، حين إظهار الموافقة والامتثال.[١٣٤] وقد جاءت كل المصادر في الأمثلة مفعولا مطلقا ومنصوبا بالعامل المحذوف وجوبا، والمصادر كلها تحمل الضمير المستتر أنا للمتكلم الفاعل.[١٣٥]

وعلى صعيد آخر، يمكن أن يعمل المصدر عمل فعله في ثلاثة أحوال، ويشترط عليه أن يكون منونا وهو أقيس؛ كما قال الله تعالى: "أَو إِطعَامٌ فِي يَومٍ ذِي مَسغَبَةٍ يَتِيمًا ذَا مَقرَبَةٍ"[١٣٦]؛ إن المصدر (إطعام) يعمل عمل فعله، فيحتاج إلى الفاعل الضمير المستتر، وتقديره هو، والمفعول به يتيما، أو إما أن يكون المصدر مضافا، وجاءت هذه الحالة كثيرا، حيث يمكن أن يكون مضافًا إلى الفاعل، كما قال الله تعالى: "وَلَولَا دَفعُ اللهِ النَّاسَ بَعضَهُم بِبَعضٍ لَّفَسَدَتِ

---

[١٣٠] حسن، **النحو الوافي**، ج٢، ص٢٢١.

[١٣١] المرجع نفسه، ص٢٢١-٢٢٣.

[١٣٢] المرجع نفسه، ص٢٢٠-٢٢٣.

[١٣٣] المرجع نفسه.

[١٣٤] المرجع نفسه، ص٢٢٤.

[١٣٥] المرجع نفسه، ص٢٢٣-٢٢٤.

[١٣٦] سورة البلد: الآية ١٤-١٥.

الأَرضُ"،[١٣٧] إن المصدر (دفع) في الآية القرآنية السابقة مضاف إلى الفاعل، وهو لفظ الجلالة، والمفعول به هو (الناس)، وقد يكون مضافًا إلى المفعول به كما قال الله تعالى: "لَّا يَسأَمُ الإِنسَانُ مِن دُعَاءِ الخَيرِ"،[١٣٨] فالمصدر (دعاء) في قوله تعالى هو مضاف إلى المفعول به (الخير) المجرور في اللفظ، والمنصوب في المحل، أو إما أن يكون المصدر مبدوءا بـ(ال)، ويُعد هذا أقل استخدامًا، وجاء في السماع قليلا، كأن يقول: "أعجبني الأب حسن التربية أبناءه، فالمصدر (التربية) يُبتدَأ بـ(ال)، والفاعل تقديره هو، والمفعول به (أبناءه).[١٣٩]

وبناء على ما سبق، تظهر وظائف المصدر متعددة من حيث الوظائف النحوية والوظائف الصرفية، وفي الوقت نفسه تلعب الوظيفة النحوية دورا مهما في الكلام أو الكتابة، وتلعب وظيفته الصرفية دورًا مهمًا في فهم معاني المصدر.

المبحث الرابع: استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

تعد الكتابة باللغة العربية أمرا مهما في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، سواء في المدارس أو الجامعات، وخاصة في نشاط ممارسة القواعد اللغوية، أو البحوث العادية، أو البحوث العلمية، أو غير ذلك من أجل تقوية اللغة العربية. وعلى هذا، يتوقع من الطلبة حدوث أخطاء في كتابتهم باللغة العربية أثناء إنتاجهم نصوصًا مكتوبة باللغة العربية، ومن الأخطاء الشائعة التي يرتكبها الطلبة ما يقع عند استخدامهم المصدر.

أشار بعض الباحثين إلى ارتكاب الطلبة الأخطاء في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية ضمن دراسات تحليل الأخطاء النحوية، والصرفية؛ ففي دراسة حانيزم (٢٠٠٤) نلاحظ أنه قد خصص دراسته لتحليل الأخطاء في استخدام المصدر في كتابة الطلبة.[١٤٠] ويختلف نوع العينة في تلك الدراسات، فبعضها من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، أو بالعكس.

---

[١٣٧] سورة البقرة: الآية ٢٥١.

[١٣٨] سورة فصلت: الآية ٤٩.

[١٣٩] شاهين، **في تصريف الأسماء**، ص١٧٢-١٧٣؛ حسن، **النحو الوافي**، ج٣، ص٢١٨-٢٢٠؛ dan Abd Rahman, *Masdar Bahasa Arab*, p33-34.

[١٤٠] حانيزم محمد غزالي، "الأخطاء اللغوية الكتابية لدى الطلاب الملايويين في استخدام المصدر: دراسة تحليلية" (بحث تكميلي لمتطلبات نيل درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٤).

وفيما يخص أخطاء الطلبة المتخصصين في اللغة العربية عند استخدامهم المصدر في الكتابة، نجد أن من تلك الأخطاء: كتابتهم المصدر غير الصحيح من حيث الإملاء، والهمزة فيها،[١٤١] واستبدالهم المصدر بالاسم أو بالعكس، واستبدالهم الحرف المستخدم قبل المصدر بحرف آخر، وحذفهم المصدر في الجملة، وخلطهم بين صيغته وبين صيغة الفعل، واختيارهم صيغة ماضية بدلا من صيغة المضارع بعد الحرف المصدري (أن)، وزيادتهم المصدر في الجملة، وزيادتهم حرفا إلى صيغة المصدر[١٤٢] بخلاف الأخطاء التي يرتكبها الطلبة غير المتخصصين في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية، مثل: استخدامهم الحركة غير الصحيحة في المصدر.[١٤٣]

وبالنسبة إلى الأخطاء التي يمكن توقعها من الفئتين السابقتين في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية، فمنها: استبدالهم المصدر باسم الفاعل،[١٤٤] وتحديد المصدر غير المناسب من حيث صيغ المصدر، من جذر ومادة واحدة[١٤٥] أو من غيره[١٤٦]؛ لمناسبة الدلالة في الجملة،

[141] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p119-127; and Haniah, "Analisis Kesalahan Berbahasa Arab," p29.

[١٤٢] محمد غزالي، "الأخطاء اللغوية الكتابية،" ص٨٠-٩٢.

[١٤٣] هداية، "تحليل الأخطاء اللغوية،" ص٦٨.

[١٤٤] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٧٨؛

and Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p120-121; and Mat Saad, Abu Bakar, dan Shaharuddin, "Analisis Kesalahan Morfologi," p49-50.

[١٤٥] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٨٢-٨٦؛

and Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p131-133; and Mat Saad, Abu Bakar, dan Shaharuddin, "Analisis Kesalahan Morfologi," p49-50; dan Haniah, "Analisis Kesalahan Berbahasa Arab," p31; dan Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab," p60.

[١٤٦] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٩٠.

واستبدالهم المصدر بالصفة،[١٤٧] وحذفهم أحد حروف المصدر،[١٤٨] واستبدالهم الفعل بالمصدر،[١٤٩] وتنكيرهم المصدر في موضع التعريف أو بالعكس.[١٥٠]

وبناء على ما سبق، لا يزال الطلبة يرتكبون الأخطاء في استخدام المصدر في الكتابة على الرغم من أنهم متخصصون في اللغة العربية. وستقوم هذه الدراسة باستخدام هذه الأخطاء من أجل تحليل البيانات. وجدير بالذكر أن هذه الدراسة تعتني بأوجه استخدام المصدر الصحيح في كتابة الطلبة، فضلا عن اهتمامها بأوجه الأخطاء في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية.

وهناك أسباب متعددة يواجهها الطلبة، وخاصة في استخدامهم المصدر في الكتابة باللغة العربية. ومن أسبابها، ضعف الطلبة في معرفة واستيعاب مصدر الفعل الثلاثي[١٥١] وغير الثلاثي بشكل كامل، وذلك بسبب تنوع صيغه؛ فيؤدي ذلك إلى الضعف والإرباك في تحديد بنية الكلمة المناسبة، أو المصدر المناسب في الكتابة.[١٥٢] وبالإضافة إلى ذلك، اعتمادهم على المعجم مباشرة،[١٥٣] والإهمال في كتابة المصدر الصحيح، وتسرعهم في العمل، وقلة التدريبات التطبيقية، وعدم الدقة في تعلم الموضوع، وقد ذُكر أن من الأسباب الرئيسية التداخل اللغوي والنقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.[١٥٤]

---

[١٤٧] محمد حكيم بن روسلي، "تحليل الأخطاء الأسلوبية في التعبير التحريري العربي لدى طلاب الشهادة الثانوية الماليزية" (بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٨)، ص٧٢؛ ومحمد غزالي، "الأخطاء اللغوية الكتابية،" ص٧٧؛

dan Haniah, "Analisis Kesalahan Berbahasa Arab," p31.

[١٤٨] رشيدة تريش، "الأخطاء الصرفية في نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثانوية" (مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر، ٢٠١٨/٢٠١٩)، ص٣٨؛ وهداية، "تحليل الأخطاء اللغوية،" ص٦٨-٦٩؛ ومحمد غزالي، المرجع نفسه، ص٨٩.

[١٤٩] المرجع نفسه، ص٧٥-٧٦؛

dan Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab," p62.

[١٥٠] تريش، المرجع نفسه، ص٣٤؛ ومحمد غزالي، المرجع نفسه، ص٨٧-٨٨.

[151] Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab," p60.

[152] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p120-121; and Mat Saad, Abu Bakar, dan Shaharuddin, "Analisis Kesalahan Morfologi," p51;

[153] Wan Mokhtar et al., "Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab," p62.

[١٥٤] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص١١٣.

ومع ذلك، فكثير من الأسباب المذكورة هي من وجهة نظر الباحثين فقط، من دون إجراء مقابلات مع الطلبة أنفسهم. وهو ما حاولت هذه الدراسة الحالية تجنبه، بالسعي إلى إجراء مقابلات مع الطلبة أنفسهم؛ لمعرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدام المصدر في كتابتهم باللغة العربية.

تناول هذا الفصل عرضا تفصيليا للإطار النظري من جانب التداخل اللغوي والمصدر، على أن يتناول الفصل القادم منهج البحث، وعينته، وأدواته المعتمدة، وإجراءات البحث فضلا عن توثيق الصدق، والثبات.

الفصل الثالث
منهج البحث

تمهيد

كان الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو دراسة التداخل اللغوي التي استخدمه الطلبة المتخصصون في اللغة العربية، وقد سعت الدراسة إلى استكشاف كل من الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدامهم المصدر في الكتابة باللغة العربية. وفي الوقت نفسه، حاولت الدراسة معرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر. يتضمن هذا الفصل معلومات تفصيلية حول منهج البحث، وعينة البحث، والأدوات التي اعتمدها البحث، وإجراءات البحث، والصدق، والثبات.

المبحث الأول: منهج البحث

تقتضي طبيعة موضوع الدراسة الاعتماد على المنهج النوعي بطريقة تحليل المحتوى لدراسة ظاهرة التداخل اللغوي، وخاصة في استخدام المصدر، وتحليل المحتوى هو أحد خصائص هذا المنهج، حيث يسعى إلى القيام بعملية تحليل البيانات وتفسيرها.[١] زد على ذلك، إن المنهج النوعي يُعنى بالحقيقة الاجتماعية،[٢] وبالظاهرة التي تتعلق بظروفها الطبيعية،[٣] والحياة الإنسانية،[٤] وبناء عليه، يناسب المنهج النوعي طبيعة الدراسة من حيث إنها تقوم بكشف أوجه التداخل الإيجابي، والسلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة، وفي معرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدامهم للمصدر في الكتابة. وبالإضافة إلى ذلك، يساعد هذا المنهج في زيادة الفهم

---

[١] رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، (مصر: دار النشر للجامعات، ط٥، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)، ص٢٨٠.

[٢] المرجع نفسه، ص٢٨١.

[٣] محمد خليل عباس، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى العبسي، وفريال محمد أبو عواد، **مدخل إلى منهج البحث في التربية وعلم النفس**، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٧م)، ص٧١.

[4] Robert K. Yin, *Qualitative Research from Start to Finish*, 2nd ed. (New York: The Guilford Press, 2016), p3.

عن أي ظاهرة اجتماعية، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة التي يصعب التعبير عنها بطريقة كمية.[٥] لذلك، فإنه يساعد الدراسة على زيادة الفهم عن ظاهرة التداخل اللغوي التي يواجهها الطلبة، والوصول إلى المعلومات الدقيقة عبر كشف وجهة نظرهم المتعلقة باستخدامهم المصادر الخاطئة والصحيحة المتعلقة بعمليات التداخل اللغوي.

المبحث الثاني: عينة البحث

تقوم الدراسة باختيار العينة المناسبة من مجتمع الدراسة. وقد اختارت الباحثة مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس من قسم اللغة العربية وآدابها، كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وفي الوقت نفسه، اختارت العينة باستخدام طريقة العينة الغرضية، وليست العشوائية، وهي عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وهي من أهم المتطلبات التي يجب أن تتوفر في العينة،[٦] ومن إجراءات طريقة العينة الغرضية، أن يختار الباحثون أفراد العينة من بعض المجموعات التي لها سمات معينة،[٧] وبناء عليه، فإن عينة الدراسة في الدراسة الحالية لها سمات معينة، وذلك على النحو الآتي:

١. يمثل مجتمع الدراسة جميع طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية، بينما اقتصرت عينة الدراسة على طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
٢. أفراد العينة من الناطقين بغير العربية.
٣. أفراد العينة مسجلون في مادة النحو المتقدم في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

وقد بلغ عدد أفراد العينة ثمانية عشر طالبا، وتسعًا وعشرين طالبة.

---

[٥] ريما ماجد، **منهجية البحث العلمي** (بيروت: مؤسسة فريدريش إيبرت، ٢٠١٦م)، ص٣٤.

[٦] محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي** (صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب، ط٣، ٢٠١٩)، ص١٦٠.

[7] Bruce L. Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4th ed. (Pearson Education Company, 2001), p32.

وبالنسبة إلى اختيار المشاركين في المقابلة، فقد اختارت الدراسة المشاركين في المقابلة بناء على المواصفات الآتية:

١. الطلبة الملايويون الذين عندهم خلفية دراسية في تعلم اللغة العربية منذ كانوا ثلاثة عشر عامًا من العمر على الأقل.
٢. الطلبة الذين أكملوا دراسة موضوع المصدر منذ المدرسة الثانوية.
٣. الطلبة الراغبون في المشاركة في المقابلة.

وبناء على تلك المواصفات، وجدت الدراسة أن هذه الشروط قد ناسبت سبعة طلاب، بواقع طالبين اثنين، وخمس طالبات. إذن، تم اختيارهم عينة المقابلات بحيث وقفت الدراسة على مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدام المصدر في الكتابة.

المبحث الثالث: أدوات البحث

إن أدوات الدراسة مهمة لدى الباحثين من أجل الحصول على البيانات التي تتمكن من تحقيق أهداف دراستهم، وبناء عليه، فإن الدراسة تعتمد على أداتي البحث الرئيسيتين، وهما الوثائق، والمقابلة. وتستخدم الدراسة خصائص المنهج النوعي وهو تحليل المحتوى، وتطبقه على كتابة الإنشاء القصير لدى طلبة العينة، للإجابة عن سؤالي البحث الأول والثاني. وبالنسبة إلى المقابلة، فقد قامت الدراسة بإجراء مقابلات فردية مع مجموعة من المشاركين، وذلك للإجابة عن سؤال البحث الثالث.

أ) الأداة الأولى: الوثائق

الوثائق التي تعتمدها الدراسة هي كتابة الإنشاء القصير عند الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك بدون تحديد موضوع الكتابة؛ أي أن يكتب الطلبة الإنشاء القصير بأي موضوع يحبونه بحيث لا يقل عدد كلماته عن ثلاثين كلمة. وبالإضافة إلى ذلك، يتطلب الأمر منهم كتابة تحتوي على استخدام المصدر الصريح دون غيره من المصادر من مصدر المرة، ومصدر الهيئة، والمصدر الميمي، والمصدر الصناعي، على أن يضع الطلبة خطا تحت المصادر التي يستخدمونها في كتابتهم. ومن ثم، يسلم أفراد العينة نماذج كتاباتهم إلى الباحثة.

وجدير بالذكر أن الطلبة قد أمضوا في عملية الكتابة حوالي عشر دقائق إلى خمس وعشرين دقيقة بالنسبة للمجموعة الأولى، بينما أمضى طلبة المجموعة الثانية في كتاباتهم حوالي عشر دقائق إلى أربعين دقيقة. وجدير بالذكر أن كتابتهم تُعد مصدرا أساسيا في عملية تحليل أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدامهم المصدر.

ب) الأداة الثانية: المقابلة

تعد المقابلة محادثة موجهة من أجل الحصول على معلومات قوية من شأنها أن تفيد البحث، ولفظ مقابلة يشير صرفيا إلى التفاعل بين شخصين أو أكثر في موقف مواجهة، حيث يتم فيه طرح أسئلة متعددة بغية الحصول على إجابات تساعد الباحث في تحقيق أهداف بحثه.[٨] وتتميز المقابلة بأنها تساعد الباحث في التمكن من دراسته واستيفاء البيانات المطلوبة فيها، بالإضافة إلى فهم التعبيرات النفسية لأفراد العينة، عن طريق المشاركة والملاحظة، والوقوف على مدى انفعال المشارك وتأثره بالمعلومات التي يعرضها، وفي الوقت نفسه، يستطيع الباحث التأكد من مدى صدق إجابة المشارك في المقابلة عن طريق تقديم أسئلة توجيهية أخرى مرتبطة بالمجالات التي يشك فيها.[٩].

تعد المقابلة إحدى أدوات الدراسة التي تستخدم في المنهج النوعي، وفيها ثلاثة أنواع، وهي: المقابلة المقننة (The Standardized Interview)، والمقابلة غير المقننة (The Unstandardized Interview)، وأخيرا، المقابلة شبه المقننة (The Semistandardized Interview).[١٠] وقد اختارت الدراسة الحالية المقابلة شبه المقننة؛ لأنها تسمح للباحث أن يطرح المزيد من الأسئلة من أجل التعمق في الإجابات زيادة على الأسئلة المجهزة.[١١]

وبناء على ذلك، تتكون أسئلة المقابلة المجهزة في هذا البحث من أسئلة حول خلفيات الطلبة المشاركين، ومفهومهم عن المصدر واستعماله، ومشاعرهم أثناء تعلم المصدر، ووعي الطلبة المشاركين بالمصادر المستخدمة في كتابتهم، وأسباب استخدامهم المصادر الصحيحة أو الخاطئة.

---

[٨] خليل عباس، وآخرون، **مدخل إلى منهج البحث في التربية وعلم النفس**، ص٢٥٠.

[٩] المرجع نفسه، ص٢٥٠-٢٥١.

[10] Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, p68-70.

[١١] المرجع نفسه، ص٧٠.

وقد تم إجراء جميع المقابلات في أربعة أشهر تقريبا، في فترة ما بين شهر يوليو ٢٠٢٤ وحتى أكتوبر ٢٠٢٤. واستخدمت الدراسة المقابلة عبر منصة جوجل ميت (Google Meet) مع الطلبة بطريقة فردية، وذلك بعد الحصول على موافقتهم للمشاركة في المقابلة. وقد تم إجراء المقابلة باللغة الملايوية نظرًا لأن المشاركين من الطلبة الملايويين، وكذلك نظرًا لأن استخدام لغتهم الأم من شأنه أن يسهل عليهم الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة لديهم. وقد قامت الباحثة بتسجيل المقابلة باستخدام جهاز التسجيل من أجل نقل البيانات من المقابلة وتحليلها. وقد استغرقت كل مقابلة حوالي ربع الساعة إلى نصف الساعة. وقد استغرقت أقصر مقابلة خمس عشرة دقيقة، بينما استغرقت أطول مقابلة ثلاثين دقيقة.

المبحث الرابع: إجراءات البحث

أولا: مرحلة جمع كتابة الإنشاء القصير وتحليلها

قامت الدراسة بجمع كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية الذين يدرسون مادة النحو المتقدم في الفصل الدراسي الأول عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. وطلبت الدراسة منهم كتابة الإنشاء القصير في موضوع ما يحبونه بحيث لا يقل عن ثلاثين كلمة، على أن يضع الطلبة خطا تحت كل مصدر صريح يستخدمونه في كتابتهم، دون غيره من المصادر مثل مصدر المرة، ومصدر الهيئة، والمصدر الميمي، والمصدر الصناعي. وقد أمضى الطلبة في كتابتهم ما بين عشر دقائق إلى أربعين دقيقة.

ثم، بدأت الدراسة بكشف وتحليل أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدام المصدر، فتناولت الدراسة استخدام الطلبة للمصادر الصحيحة (بشكل إيجابي)، واستخدامهم للمصادر الخاطئة (بشكل سلبي). وقد اطلعت الباحثة على ما مجموعه سبع وأربعون نموذجًا من كتابة الإنشاء القصير، وفي الوقت نفسه، تم تحليل استخدام الطلبة للمصادر في كتابتهم سواء وضعوا خطا تحت المصادر المستخدمة أم لا. ومن ثم، رصدت الباحثة المصادر المستخدمة في جدول من أجل كشف أوجه استخدام المصادر الصحيحة والخاطئة. وقد استفادت الدراسة من طريقة تحليل الأخطاء عند ستيفن بت كوردر Stephen Pit Corder (١٩٧٤)[١٢] حيث إنها تتكون من

[12] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p116-118; and Muqbel, "Error Analysis," p193.

ثلاث مراحل مركزة، وهي: تحديد الأخطاء والتعرف عليها، وتصنيف الأخطاء، ووصف الأخطاء. وجدير بالذكر أن طريقة ستيفن بت كوردر هي طريقة متخصصة في تحليل الأخطاء، ولكن هذه الدراسة قد استفادت منها أيما استفادة لتطبيقها على تحليل استخدام الطلبة للمصدر الصحيح أيضا. وقد شمل الجدول المستخدم في عملية الرصد: تحديد العبارة التي فيها المصدر الصحيح أو الخاطئ، والتعرف على المصدر الصحيح والخاطئ فيها، وتحديد تصنيف أوجه المصدر الصحيح والخاطئ التي استخدمها الطلبة، وتوصيف المصدر الصحيح والخاطئ. ومن ثم، تقديم الدراسة للعبارة المقترحة الصحيحة التي تعد بديلا للعبارة التي أرتكب فيها الطلبة أخطاء في استخدام المصدر. ثم، قدمت الباحثة ما تم رصده من بيانات إلى المقيّمَين للتأكد من مصداقيتها. وفيما يلي بيان عن طريقة تحليل وكشف أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدام الطلبة للمصدر الصحيح والخاطئ:

الجدول ١: طريقة تحليل استخدام الطلبة للمصدر الصحيح وكشف أوجهها.

العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	**التعرف على المصدر الصحيح**	**تصنيف المصدر الصحيح**	**توصيف المصدر الصحيح**
تضع الدراسة العبارة المستخدمة في كتابة الطلبة للإنشاء القصير والتي فيها المصدر الصحيح	تضع الدراسة المصدر الصحيح الذي استخدمه الطلبة	تحديد الدراسة تصنيف أوجه المصدر الصحيح الذي استخدمه الطلبة تحت تصنيف محدد بناء على توصيف المصدر الصحيح.	توصيف الدراسة المصدر الذي استخدمه الطلبة في كتابتهم باللغة العربية، وتعد أنه من أوجه التداخل الإيجابي في استخدام الطلبة للمصدر.

الجدول ٢: طريقة تحليل استخدام الطلبة للمصدر الخاطئ وكشف أوجهها.

العبارات التي وردت فيها المصدر الخاطئ	التعرف على المصدر الخاطئ	تصنيف أوجه المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارة المقترحة
تضع الدراسة العبارة المستخدمة في كتابة الطلبة للإنشاء القصير والتي فيها المصدر الخاطئ	تضع الدراسة المصدر الخاطئ الذي استخدمه الطلبة	تحديد الدراسة تصنيف أوجه المصدر الخاطئ الذي استخدمه الطلبة تحت تصنيف محدد بناء على توصيف المصدر الخاطئ.	توصيف الدراسة المصدر الخاطئ الذي ارتكبه الطلبة في كتابتهم باللغة العربية.	تعرض الدراسة العبارة المقترحة الصحيحة المناسبة بكتابة الطلبة التي تقع فيها الأخطاء في استخدامهم للمصدر.

وبالنسبة إلى عرض نتائج السؤال الأول والثاني في هذه الدراسة، ستعرض الدراسة الجدول السابق باستخدام اللون بشكل متناوب من أجل التفريق بين كل الأوجه في استخدام المصدر في الكتابة تحت ناحية واحدة.

ثانيا: مرحلة إعداد أسئلة المقابلة

قامت الباحثة بتجهيز أسئلة المقابلة المناسبة للمشاركين من أجل معرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي عند استخدامهم المصدر في الكتابة. وقد جهزت الدراسة أسئلة المقابلة كما يلي:

١. ما مفهومك عن المصدر؟
٢. ما مفهومك عن استخدام المصدر؟
٣. ما شعورك عن تعلم موضوع المصدر؟
٤. استخدمتَ المصدر في الكتابة صحيحا أو خاطئا، ما الأمر التي يحثك على استخدام ذلك المصدر؟

ثالثا: مرحلة الدراسة الاستطلاعية

إن الدراسة الاستطلاعية هي تجربة أولية أو اختبار مسبق أو دراسة على نطاق صغير لتقييم فعالية الأساليب المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها.[١٣]

قد تم إجراء الاستطلاع الخاص بالمشاركين الذين يستوفون مواصفات المشاركين في المقابلة. وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية في شهر يونيو ٢٠٢٤. ثم، عُرضت أسئلة المقابلة وتحليلها على خبير في هذا المجال؛ وذلك للتأكد من مصداقيتها. وقد تمت المقابلات في الدراسة الاستطلاعية باللغة الملايوية وهي اللغة الأم لأفراد العينة لتسهيل عملية المقابلة وتسهيل الحصول على البيانات الضرورية للدراسة.

تم إجراء اتصال مع طالبة واحدة من أفراد العينة عبر واتس أب (Whats App) للحصول على موافقتها للمشاركة في المقابلة. ثم، تم تحديد موعد مناسب للمقابلة بعد موافقتها. وقد تم إجراء المقابلة وتسجيلها بجهاز تسجيل في إحدى المصليات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وقد بدأت تلك المقابلة بطرح أسئلة عن خلفية الطالبة، وعرض كتابتها للإنشاء القصير لإخبارها عن المصادر المستخدمة في الكتابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة. وبعد ذلك، طُرحت على الطالبة الأسئلة المتعلقة بأسباب استخدامها للمصدر الصحيح والخاطئ في الكتابة.

تلا ذلك عملية نقل نصوص المقابلة الصوتية إلى نصوص مكتوبة، وحفظها في ملف معين من أجل تحليلها. وبعد ذلك، تم ترميز بيانات المقابلة في برنامج أتلس Atlas.ti، وتصنيفها إلى موضوعات محددة بناء على خمس عمليات من التداخل اللغوي عند سلينكر Selinker (١٩٧٢)، وهي: نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ونقل التدريب من المعلم أو الكتب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية، وتعميم قواعد اللغة الهدف.[١٤] ثم، عرضت الباحثة تلك النصوص على خبير في هذا المجال للحصول على التعليقات أو التصويبات اللازمة حول أسئلة المقابلات.

[13] Mahrukh Shakir, and Atteq ur Rahman, "Conducting Pilot Study in A Qualitative Inquiry: Learning Some Useful Lessons," *Journal of Positive School Psychology* 6, no. 10 (2022): p1620.
[14] Selinker, "Interlanguage," p216-221.

رابعا: مرحلة جمع بيانات المقابلة

قامت الدراسة بإجراء المقابلة الحقيقية المسجلة بجهاز التسجيل مع الطلبة المشاركين بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية. فقبل البدء في المقابلات، تم التواصل مع الطالبة الأولى عبر واتس أب للحصول على موافقتها للمشاركة في المقابلة، وتم تحديد موعد مناسب للمقابلة بعد موافقتها. وفي هذه المرة، قامت الدراسة بإجراء المقابلة باستخدام منصة جوجل ميت؛ باعتبارها مناسبة لظروف الطالبة المشاركة في المقابلة. ثم، بدأت الباحثة المقابلة بطرح أسئلة عن خلفية الطالبة، ومفهومها عن المصدر واستخدامه، وطبيعة شعورها في تعلم موضوع المصدر. ثم، عرض كتابتها الإنشاء القصير لإخبارها ما إذا كانت المصادر المستخدمة في الكتابة صحيحة أو خاطئة. وبعد ذلك، طُرح على الطالبة الأسئلة المتعلقة بسبب استخدامها المصدر سواء كان صحيحا أو خاطئا. وهكذا أجريت جميع المقابلات مع بقية أفراد عينة المقابلات.

ثم، بدأت مرحلة نقل المقابلات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، وتم حفظها في ملف من أجل تحليلها فيما بعد. تلا ذلك عملية ترميز بيانات المقابلات في برنامج أتلس Atlas.ti، وتصنيفها إلى موضوعات محددة بناء على خمس عمليات من التداخل اللغوي عند سلينكر Selinker (1972) كما سبق ذكره. وقد استغرقت كل مقابلة ما بين ربع الساعة إلى نصف الساعة. وقد كُررت هذه الخطوات على باقي المقابلات مع الطلبة المشاركين الآخرين حتى الوصول إلى مرحلة تشبع البيانات.

خامسا: مرحلة تحليل بيانات المقابلة

قامت الدراسة بتحليل بيانات المقابلة الواردة من الطلبة المشاركين السبعة المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك بعد عملية جمع البيانات من كل المشاركين. وبعبارة أخرى، قامت الدراسة بتحليل البيانات بعد كل مقابلة، ثم، الانتقال إلى المقابلة الثانية وتحليلها، وهكذا، وقد كُرِّرت هذه الخطوات حتى المقابلة الأخيرة وهي المقابلة السابعة؛ والتي وصلت فيها البيانات إلى مرحلة "التشبع". تم بعد ذلك عملية تفريغ نصوص المقابلة المنطوقة على مايكروسوفت وورد أثناء الاستماع إلى جهاز التسجيل، ولم تُغفل الباحثة أي تفاصيل، حتى اللحظات الصامتة الموجودة أثناء المقابلة. تم بعد ذلك حفظ نصوص

المقابلة المكتوبة في ملف من أجل التحليل. كما استمرت عملية ترميز بيانات المقابلة في برنامج أتلس Atlas.ti، وتصنيفها إلى موضوعات محددة بناء على الخمس عمليات من التداخل اللغوي المذكورة عند سلينكر Selinker (1972) كما تمّ الإشارة إليه. وبالإضافة إلى ذلك، وضعت الدراسة نصوص المقابلة المتعلقة بتأثر الطلبة بعمليات التداخل اللغوي عند استخدامهم المصدر، وذلك في شكل خريطة ذهنية وجدول، من أجل الحصول على الصدق والثبات من المقيّمَين. واستخدمت الدراسة الرموز في نصوص المقابلة المكتوبة على النحو الآتي:

الجدول ٣: الرموز المستخدمة في نصوص المقابلة المكتوبة

الرموز	مقصود الرموز
م1	المشاركة الأولى
م2	المشاركة الثانية
م3	المشاركة الثالثة
م4	المشارك الرابع
م5	المشارك الخامس
م6	المشاركة السادسة
م7	المشاركة السابعة
ب	الباحثة

وأما ما يتعلق بعملية تحليل نتائج المقابلة، فقد أعدت الدراسة الحالية خريطة ذهنية لكل واحدة من عمليات التداخل اللغوي، ثم، حللتها الدراسة تحليلا وصفيا لتحقيق الهدف، وهو معرفة مدى تأثر الطلبة بعمليات التداخل اللغوي عند استخدامهم للمصدر في الكتابة.

المبحث الخامس: الصدق والثبات

يعد الصدق والثبات أمرين مهمين في الدراسة للتأكد أن الأداة المستخدمة مناسبة لأغراض الدراسة، وللوصول إلى نفس النتائج بشكل مستمر.[١٥] ولذلك، تم تقديم البيانات لدى المقيمِين؛ للوصول إلى المعلومات، والبيانات، ونتائج الدراسة الصحيحة. وتنحصر الدراسة فيما يلي:

أولا: بيانات أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في كتابة الطلبة

تم عرض هذه البيانات على المقيمَين في هذا المجال في شكل جدول يحتوي على العبارة التي فيها المصدر الصحيح أو الخاطئ والتعرف على المصدر الصحيح والخاطئ فيها، وتحديد تصنيف أوجه المصدر الصحيح والخاطئ الذي استخدمه الطلبة، وتوصيف المصدر الصحيح والخاطئ، والعبارة المقترحة الصحيحة للعبارة التي ورد فيها المصدر الخاطئ الذي ارتكبه الطلبة، والتعليق من المقيمَين. وذلك من أجل الحصول على اتفاقهما من حيث نتائج تحليل البيانات عن أوجه التداخل اللغوي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة باللغة العربية، وللاستفادة من آرائهما من أجل إجراء أي تعديلات ضرورية حسب ملاحظاتهما واقتراحاتهما. وفيما يلي بيان عن طريقة عمل المقيمَين:

الجدول ٤: جهة عمل المقيمين

المقيمَين والرتبة	خبرة التدريس	مكان العمل/ الجامعة	قسم	التخصص
أستاذ مشارك	بدأ تعليم اللغة العربية في الجامعة منذ سنة 1996م.	الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا	قسم اللغة العربية وآدابها	الدراسات اللغوية العربية
أستاذ مساعد	بدأ تعليم اللغة العربية في الجامعة منذ سنة 2018م.			

[١٥] المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ص١٣٤-١٣٦.

ثانيا: بيانات المقابلة

قد تم إعداد بيانات المقابلة بشكل الخريطة الذهنية والجدول مع التصنيفات المحددة من أجل الوصول إلى صدق المعلومات. ثم قامت الدراسة بإجراء التعديلات المطلوبة حسب اقتراحات المقيمَين. وفيما يلي بيان ذلك:

الجدول ٥: جهة عمل المقيمتين

المقيمين والرتبة	خبرة التدريس	مكان العمل/ الجامعة	قسم	التخصص
أستاذ مشارك	بدأ تعليم اللغة العربية في الجامعة منذ سنة 1996م.	الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا	قسم اللغة العربية وآدابها	الدراسات اللغوية العربية
أستاذ مساعد	بدأ تعليم اللغة العربية في الجامعة منذ سنة 2002م.			

وبالنسبة إلى الحصول على مصداقية البيانات، فقد اعتمدت الدراسة على قيمة معامل الموافقة على مؤشر كوهين كابا.[١٦] وقد حصلت الدراسة على درجة موافقة حسب قاعدة كوهين كابا، على النحو الآتي:

$$K = \frac{fa - fc}{N - fc}$$

fa – وحدة الموافقة (unit of approval)

fc – 50% توقع الموافقة (expectation of approval)

N – عدد الوحدات (الموضوعات) التي تم اختبارها قيمة الموافقة (Number of unit (theme) tested approval value)

[16] Netty Apriyanti et al., "Needs Analysis of Infographic as a Learning Media for Physics Teachers in Indonesia," *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* 1, no. 8 (Januari 2020): p44-45.

الجدول ٦: درجة الموافقة حسب مؤشر كوهين كابا

Approval Scale	Kappa Value
ضعيف جدا	**تحت 0.00**
ضعيف	**0.20–0.00**
معتدل ضعيف	**0.40–0.21**
معتدل	**0.60–0.41**
جيد	**0.80–0.61**
جيد جدا	**1.00–0.81**

الجدول ٧: درجة الموافقة لبيانات أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدام المصدر في الكتابة

أوجه التداخل اللغوي في استخدام المصدر في الكتابة	المقيم 1	المقيم 2	القيمة الإجمالية للاتفاق
التداخل الإيجابي في استخدام المصدر (المصادر الصحيحة)	106−206 / 106−212 = 100 / 106 = 0.94 K	106−212 / 106−212 = 106 / 106 = 1 K	1+0.94 / 2 = 0.97
التداخل السلبي في استخدام المصدر (المصادر الخاطئة)	51−101 / 51−102 = 50 / 51 = 0.98 K	51−91 / 51−102 = 40 / 51 = 0.78 K	0.78+0.98 / 2 = 0.88

الجدول ٨: درجة الموافقة لبيانات المقابلة

بيانات المقابلة	المقيمة 1	المقيمة 2	القيمة الإجمالية للاتفاق
العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصادر الصحيحة	13−24 13−26 11 = 13 0.85 = K	13−23 13−26 10 = 13 0.77 = K	0.77+0.85 = 2 0.81 =
العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصادر الخاطئة	18.5−28 18.5−37 9.5 = 18.5 0.5 = K	18.5−36 18.5−37 17.5 = 18.5 0.95 = K	0.95+0.5 = 2 0.73 =

يشير الجدولان رقم (٧) و(٨) إلى قيمة اتفاق بين المقيمِين. وقد حصلت الدراسة على قيمة اتفاق بين المقيمَين لبيانات أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في الكتابة، بواقع جيد جدا، بإجمالي ٠,٩٧ موافقة، بينما حصلت الدراسة على جيد جدا بإجمالي ٠,٨٨ موافقة فيما يتعلق بأوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر. وبالتالي يتبين تفوق قيمة اتفاق بيانات أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر على بيانات أوجه التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصدر، كما تمّ الإشارة إليه في الجدول رقم (٧) سابقا. ومن ناحية قيمة اتفاق المقيمَين لبيانات المقابلة في الجدول رقم (٨)، فقد حصلت الدراسة على قيمة اتفاق بين المقيمَين لبيانات المقابلة بواقع جيد جدا، بإجمالي ٠,٨١ موافقة، فيما يتعلق ببيانات العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصدر الصحيح، بينما كانت قيمة الاتفاق فيما يتعلق ببيانات العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصدر، في مستوى الجيد، بإجمالي ٠,٧٣ موافقة. ويتبين هنا تفوق قيمة اتفاق بيانات العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصدر الصحيح، على بيانات العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصدر الخاطئ. ومن هذه التقييمات،

قامت الدراسة بتعديل البيانات حسب ملاحظات المقيمِين من أجل مساعدة الدراسة الحالية في الإجابة على أسئلة البحث الثلاثة.

تمّ في هذا الفصل تقديم شرح مفصل عن منهج الدراسة، وسوف تعرض الدراسة نتائج البحث التي تم الحصول عليها حسب المنهج السابق في الفصل القادم. ويشمل ذلك مناقشة نتائج البحث.

الفصل الرابع
تحليل البيانات ومناقشتها

تمهيد

قد تم الكلام عن منهجية البحث في الفصل السابق. وأما هذا الفصل فيركز على عرض نتائج الدراسة من أجل الإجابة عن أسئلة البحث الثلاثة. ويشمل ذلك أوجه التداخل الإيجابي، والسلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. بالإضافة إلى ذلك، معرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر. وتمّ استخلاص النتائج من خلال تحليل كتابة الطلبة العينة للإجابة عن السؤالين الأولين، ومن خلال المقابلة شبه المقننة مع مجموعة من المشاركين للإجابة عن السؤال الثالث.

المبحث الأول: أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

إن السؤال الأول في هذه الدراسة قد ركز على كشف أوجه التداخل الإيجابي في استخدام طلبة البكالوريوس للمصدر في كتابة الإنشاء القصير. وهم الطلبة المتخصصون في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وهم كذلك من غير الناطقين باللغة العربية، ودرسوا مادة النحو المتقدم في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. وبالنسبة إلى كتابتهم الإنشاء القصير، فقد استخدموا الكتابة الحرة، بعدد كلمات لا يقل عن ثلاثين كلمة. وجدير بالذكر أن التداخل الإيجابي في استخدام الطلبة للمصدر هو استخدامهم المصادر الصحيحة في كتابتهم. وقد صنفت الدراسة كل المصادر الصحيحة الموجودة في كتابة الطلبة بناء على توصيفها، وذلك بناءً على أوجه التداخل الإيجابي المنبثقة عن كتابة الطلبة المقصودين. لذلك، هناك أوجه متنوعة تقع تحت تصنيف واحد، على النحو الموضح في الجدول ١، كما سيأتي لاحقا.

المطلب الأول: أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المشاركين

يشير الجدول ٩ أدناه، أن هناك أربعة تصنيفات من المصادر الصحيحة ذات مواصفات متعددة، وتتمثل في أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر، وهي الأوجه الموجودة في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة، وذلك بناء على اللون المتناوب في الجدول. وتتكون التصنيفات من الموضوعات التالية: التعريف والتنكير، والترتيب في الجملة والتعريف والتنكير، وتناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وأخيرا، الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير.

الجدول ٩: قائمة تصنيفات المصادر الصحيحة وتوصيفها في استخدام الطلبة للمصدر في كتابتهم الإنشاء القصير.

تصنيفات المصدر الصحيح	توصيف المصدر الصحيح	عدد التكرار
التعريف والتنكير	1) اقتران المصدر بالألف واللام لأنه مضاف إليه	16
	2) اقتران المصدر بالألف واللام وهو الخبر.	2
	3) اقتران المصدر بالألف واللام وهو المبتدأ.	1
	4) تجريد المصدر من الألف واللام لأنه مضاف.	4
	5) تجريد المصدر من الألف واللام لأنه مضاف إلى الكلمة التي بعده.	5
	6) تجريد المصدر من الألف واللام لأنه مضاف إليه.	1
الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير	1) وضع المصدر في أول الجملة بدون الألف واللام.	9
	2) وضع المصدر المقترن بالألف واللام في أول الجملة.	5
	3) وضع المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد الفعل والفاعل.	2
	4) وضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مؤكدا لفعله.	6
	5) وضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مؤكدا لفعله المحذوف.	1

	6) وضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مبينا لنوعه.	8
	7) وضع المصدر بدون الألف واللام بعد الفعل والفاعل.	9
	8) وضع المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل والفاعل.	3
	9) وضع المصدر بدون الألف واللام بعد الفعل.	4
	10) وضع المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل.	3
تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير	1) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين (أي) وحرف الجر.	1
	2) استخدام المصدر بدون الألف واللام بين (أي) وحرف الجر.	1
	3) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد الظرف.	1
	4) استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد الظرف.	11
	5) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين الظرف وحرف الجر.	1
	6) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد حرف جر.	14
	7) استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد حرف جر.	45
	8) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين حرفي الجر.	10
	9) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام قبل حرف جر.	3
	10) استخدام المصدر بدون الألف واللام قبل حرف جر.	1
	11) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين الضمير وحرف الجر.	1
	12) استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد الضمير.	1
	13) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد اسم الإشارة.	4
	14) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين اسم الإشارة وحرف الجر.	1
	15) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد (أن).	1
	16) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد (لأن).	1

	17) استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد (لأن).	3
	18) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد (إن).	1
	19) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين حرف عطف وحرف جر.	2
	20) استخدام المصدر بدون الألف واللام بين حرف العطف والظرف.	1
	21) استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد حرف العطف.	5
	22) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين الظرفين.	1
الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير	1) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في أول الجملة وبعده حرف جر.	1
	2) استخدام المصدر بدون الألف واللام في أول الجملة بين حرف الواو وحرف الجر.	1
	3) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد حرف جر.	7
	4) استخدام المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة بعد حرف جر.	3
	5) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد الضمير.	1
	6) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد اسم الإشارة.	1
	7) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد الظرف.	1
	8) استخدام المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة موكدا لفعله المحذوف وبعده حرف جر.	4
	9) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل والفاعل وبعده حرف جر.	4

	10) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل وبعده حرف جر.	1
	11) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين الفعل والظرف	2
	12) استخدام المصدر بدون الألف واللام بين الفعل والظرف.	1
	13) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف الجر (ب).	4
	14) استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف الجر (ب) وبعده حرف جر.	1
المجموع الكلي		221

استنادا إلى تصنيفات المصدر الصحيح المذكورة في الجدول السابق، كانت أوجه التداخل الإيجابي الموجودة في كتابة الطلبة بناء على توصيف المصدر الصحيح، اثنين وخمسين وجها، وذلك كما يلي:

١. ناحية التعريف والتنكير

من حيث التعريف والتنكير، فقد لوحظ فيه ستة أوجه من التداخل الإيجابي في استخدام المصادر الصحيحة بناء على توصيف المصدر الصحيح. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٠ أدناه يدل على أوجه مختلفة موجودة فيما يتعلق بالتعريف والتنكير. ويتعلق هذا الوجه بإدخال (ال) التعريف أو بالعكس. وبالإضافة إلى ذلك، تتضمن بعض الجمل مصدرا واحدا أو أكثر في الجدول، ولكن ستحلل الدراسة المصدر المميّز ضمن خانة "تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه"، على النحو الموضح في الجدول ١٠ الآتي:

الجدول ١٠: ناحية التعريف والتنكير

الأرقام	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	تصنيف المصدر الصحيح	توصيف المصدر الصحيح

1	أذهب إلى سكان المسابقة بركوب الدراجة النارية	المسابقة	ناحية التعريف والتنكير	اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
2	راجعت المادة بإعداد الملاحظة لمدّة ساعتين.	الملاحظة		
3	ثم، أقوم بمراجعة الدرس	الدرس		
4	نشعر بالفرح لأننا نستخدم هذه المدة لتقوية الصلة بين الأسرة في القرية.	الصلة		
5	وخلاصة القول	القول		
6	أقوي مهارات المحادثة	المحادثة		
7	القط يأتي إليّ عند إقامة الصلاة.	الصلاة		
8	بعد انتهاء المراجعة	المراجعة		
9	يجب على كل الإنسان دراسة القراءة منذ الصغار.	القراءة		
10	وانطلاقا من ذلك، العلم يفيد لنا في تيسير الحياة.	الحياة		
11	ذهبت إلى المكتبة لمراجعة الدرس	الدرس		
12	أحب هذه المادة لأنه تعطي فرصة جديدة في مساعدة الطلبة لكتابة البحث	البحث		
13	لأن قراءة القرآن مفتاح النجاح لكل الطلبة.	النجاح		
14	قد ساعدني في فهم الدروس جيدا.	الدروس		اقتران المصدر لجمع التكسير بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
15	لتبليغ الدعوة الإسلامية.	الدعوة		

16	يشعر الفتى بالسرور في زيادة الخبرة الجديدة.	الخبرة		اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مضاف إليه، وموصوف.
17	هوايتي القراءة.	القراءة		استخدام المصدر في موقع الخبر، واقترانه بالألف واللام.
18	وانطلاقا من ذلك، العلم يفيد لنا في تيسير الحياة.	العلم		اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مبتدأ.
19	وأريد أيضا زيارة المكان الرائع	زيارة	ناحية التعريف والتنكير	تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف.
20	يتعلق عن الفوائد تعلم اللغة العربية	تعلم		
21	هوايتي تصوير الصور	تصوير		
22	يجب على كل الإنسان دراسة القراءة منذ الصغار.	دراسة		
23	مسؤوليات حياة فيه صعوب كثيرا.	حياة		تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه.
24	ثم قمت بتعلم علم السياسة	علم		تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه والمضاف إلى الكلمة بعده.
25	نظرا إلى انتشار تنمية الذكاء الاصطناعي	تنمية		
26	مثل مساعدة الأم والأب	مساعدة		
27	تعلم اللغة العربية مع الدكتورة نئ حنان أعطيني الفرصة الجيدة لتنمية فهمي خصوصا لعلم النحو.	فهمي		تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه، والمضاف إلى ضمير ياء المتكلم.
28	بعد انتهاء مراجعته	مراجعته		تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه، والمضاف إلى الضمير الغائب للمذكر بعده.

ويلاحظ من الجدول ١٠ السابق، أن العبارات من رقم (١) حتى رقم (١٨) فيها أمثلة من المصادر المقترنة بالألف واللام، بخلاف العبارات من رقم (١٩) حتى (٢٨)، ففيها أمثلة

من المصادر غير المقترنة بالألف واللام. فأوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصادر المقترنة بالألف واللام ثلاثة، وهي: المصدر المقترن بالألف واللام وهو مضاف إليه، والمصدر المقترن بالألف واللام وهو الخبر، والمصدر المقترن بالألف واللام وهو المبتدأ. بينما أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصادر بدون الألف واللام ثلاثة، وهي: تجريد المصدر من الألف واللام لأنه مضاف فقط، وتجريد المصدر من الألف واللام لأنه مضاف إليه فقط، وتجريد المصدر من الألف واللام لأنه مضاف إليه ومضاف إلى الكلمة بعده. لذلك، فإن أوجه التداخل الإيجابي في استخدام الطلبة للمصادر في كتابة الإنشاء القصير من ناحية التعريف والتنكير هي ستة أوجه. وذلك بناء على توصيف المصدر الصحيح.

يُلاحظ أنَّ المصادر في العبارات من رقم (١) حتى (١٦) مقترنة بالألف واللام في موضع مضاف إليه. فهذه المصادر كلها جاءت مفردة إلا كلمة (الدروس) فهي من المصادر لجمع التكسير، بالإضافة إلى المصدرين (الدعوة) و(الخبرة)، فكلاهما ليسا مضافا إليه فقط؛ بل موصوف للكلمة التي جاءت بعدهما. وثمة مصدر مقترن بالألف واللام، وهو خبر، كالمصدر (القراءة) في العبارة رقم (١٧)، وقد ظهر هذا الوجه في عبارة "هوايتي القراءة" في كتابة الطلبة مرتين. وثمة مصدر (العلم) في العبارة رقم (١٨)، وهو مقترن بالألف واللام في موضع المبتدأ، وإن لم يكن في أول العبارة.

أما المصادر في العبارات من رقم (١٩) حتى (٢٢)، فقد جاءت بدون الألف واللام، وهو مضاف، نحو (زيارة) و(دراسة) و(تعلُّم) و(تصوير)، كلها مضاف إلى الكلمة بعدها. ثم، لم يَرِد المصدر غير المقترن بالألف واللام مضافا فقط، بل ورد مضافًا إليه نحو (حياة)، وهي التي جاءت بعد المضاف (مسؤولية)، في العبارة رقم (٢٣). وبالنسبة إلى المصادر الواردة في العبارات من رقم (٢٤) حتى (٢٨)، فكلها مصادر بدون الألف واللام، وكلها مضاف إليه، وفي الوقت نفسه، كلها مضاف إلى الكلمة أو الضمير المتصل بعدها. ومن ذلك، المصدر الوارد في العبارة رقم (٢٤) وهو (علم) مضاف إليه، وهو مضاف إلى الكلمة بعده، وهي (السياسة)، في حين أن المصدر في العبارة رقم (٢٧) و(٢٨)، وهما (فهم) و(مراجعة)، فقد وردا مضافًا إليه، ومضافًا إلى الضمير المتصل بعدهما أي؛ والمصدر(فهم) مضاف إليه، وهو كذلك مضاف إلى الضمير "ياء المتكلم"، أما المصدر (مراجعة) فهو مضاف إليه، ومضاف إلى الضمير "هاء الغائب".

وقد لُوحظ أنَّ المصادر المستخدمة بشكل صحيح في هذه الناحية كلها من مصادر الفعل الثلاثي، إلا تسعة مصادر، فقد وردت مصادر من الفعل الأكثر من ثلاثة أحرف، وهي (المسابقة)، و(الملاحظة)، و(المحادثة)، و(المراجعة)، و(تعلُّم)، و(تصوير)، و(تنمية)، و(مساعدة)، و(مراجعة).

٢. ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير.

يتعلق هذا التصنيف بترتيب المصادر المستخدمة في العبارة سواء كانت في أول الجملة، أو في آخرها، أو بعد الفعل والفاعل، وفي الوقت نفسه، ويُلاحظ فيها أن المصادر مقترنة بالألف واللام أو بدون الألف واللام. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١١ أدناه يدل على أوجه التداخل الإيجابي المختلفة والموجودة في هذه الناحية. والأوجه المنبثقة عن كتابة الطلبة بناء على توصيف المصدر الصحيح كما سبق ذكره. قد تشتمل بعض الجمل على أكثر من مصدر، ولكن ستركز الدراسة على المصدر الأكثر تميزا ضمن خانة "تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه". وذلك على النحو الآتي:

الجدول ١١: ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير

الأرقام	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	تصنيف المصدر الصحيح	توصيف المصدر الصحيح
1	تعلم اللغة العربية	تعلم	ناحية الترتيب في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر في أول الجملة، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
2	استخدام الإنترنت حول الطلبة في هذه العولمة مهم	استخدام		
3	استخدام الإنترنت للبحث عن الفكرة			
4	انكسار الكأس	انكسار		
5	هوايتي القراءة.	هوايتي		

6	هوايتي تصوير الصور		ناحية الترتيب في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر في أول الجملة، وتجريده من الألف واللام، وهو المضاف إلى الضمير ياء المتكلم.
7	حياتي اليومية	حياتي		
8	تخصصي في اللغة العربية وآدبها.	تخصصي		
9	المعاناة لم يزل قف	المعاناة		
10	العلم مهم جدا في حياتنا اليومية.	العلم		استخدام المصدر في أول الجملة، واقترانه بالألف واللام، وهو مبتدأ.
11	التعاون هو شيء جميل	التعاون		
12	التعليم والتعلم في العصر الحديث	التعليم		استخدام المصدر في أول الجملة، واقترانه بالألف واللام، وهو مبتدأ ومعطوف عليه.
13	ينقسم العلم إلى قسمين: العلم يتعلق بالدنيا والآخرة.	العلم (الثاني)		استخدام المصدر في أول الجملة، واقترانه بالألف واللام، وهو خبر.
14	المعاناة لم يزل قف حتى نالنا النجاح	النجاح	ناحية الترتيب في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف واللام، وهو مفعول به.
15	جلست قطي حينما كملت الكتابة.	الكتابة		
16	انطلقت الأسرة في الساعة التاسعة صباحا انطلاقا	انطلاقا		استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله، وتجريده من الألف واللام.
17	نأكل المأكولات اللذيذة أكلا.	أكلا		
18	نتجاول حول المكان وصور الصورة مع الأسرة تصويرا.	تصويرا		

19	انطلقت من المحلة في الساعة الثامنة انطلاقا إلى الفصل.	انطلاقا	ناحية الترتيب في الجملة وناحية التعريف والتنكير	
20	وثم، ذهبت إلى المحاضرة وقبلت صديقتي أميرة جلست قعودا.	قعودا		
21	فهمت كل المحاضرة من الأستاذة فهما.	فهما		
22	ذهبت إلى الجامعة في الساعة الثامثة تماما.	تماما		استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، وتجريده من الألف واللام.
23	وبعد ذلك، صوّرت الصورة مع أسرتي تصويرا جميلا.	تصويرا	ناحية الترتيب في الجملة وناحية التعريف والتنكير	وضع المصدر في آخر الجملة مبينا لنوعه، وتجريده من الألف واللام.
24	درست النحو العربي المتقدم مع الدكتورة نيء حنان درسا مشجعا.	درسا		
25	ناقشنا عن الأجوبة مناقشة جميلة معا.	مناقشة		
26	واستقبلتُ هذا القط استقبال الجيدة.	استقبال		
27	أحب قطي حبا جما	حبا		
28	بجانب ذلك، أحب قراءة الكتب، والمجلات في الغرفة حبا جما.			
29	رغبت في هذه حصة التعلم معهم حبا شديدا.			

30	أشكر الله شكرا كثير	شكرا		
31	تطلب منا الأستاذة كتابة نص قصير	كتابة	ناحية الترتيب في الجملة وناحية التعريف والتنكير	وقع المصدر بعد الفعل والفاعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف ومفعول به.
32	أتبع قول الحكماء "من جد وجد".	قول		
33	أقوي مهارات المحادثة	مهارات		
34	أحب مراجعة الكتاب العربي في المكتبة.	مراجعة		
35	بجانب ذلك، أحب قراءة الكتب،	قراءة		
36	وصليت صلاة الصبح جماعة مع أصدقائي.	صلاة		
37	أواصل دراستي في الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا.	دراستي		استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى ضمير ياء المتكلم، وهو مفعول به.
38	نستمر رحلتنا بعدها	رحلتنا		استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الضمير "نا" المتكلمين، وهو مفعول به.
39	قد فكرت مرارا وتكرارا قبل التسجيل للبرنامج العربي.	مرارا		استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، وتجريده من الألف واللام، وهو معطوف عليه.
40	أحب القراءة	القراءة		
41	أحب القراءة أيضا.			

42	وبعد ذالك، أراجع الدروس التي درست في الفصل.	الدروس		وقوع المصدر بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف اللام، وهو مفعول به.
43	أحمد أقام صلاة الصبح	صلاة		استخدام المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
44	فكرت "كيف يكون حياتي في المستقبل؟"	حياتي		وقوع المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الضمير "ياء المتكلم".
45	إن المراجعة تستطيع أن يزيد فهمنا في الدرس.	فهمنا		استخدام المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الضمير "نا المتكلمين".
46	أحب هذه المادة لأنه تعطي فرصة جديدة	فرصة		استخدام المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وهو موصوف.
47	الدكتورة نئ حنان أعطيني الفرصة الجيدة	الفرصة		استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وهو موصوف.
48	أحمد ينتبه دائما إذا طلب العلم	العلم		استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وهو مفعول به.
49	وهذه المشاركة تمنحني الجدارة	الجدارة		وقوع المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام.

يتضح من الجدول ١١ السابق أن ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير فيها عشرة أوجه من التداخل الإيجابي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير بناء على توصيف

المصدر الصحيح، واللون المتناوب السابق، وهي: وضع المصدر في أول الجملة بدون الألف واللام، ووضع المصدر المقترن بالألف واللام في أول الجملة، ووضع المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد الفعل والفاعل، ووضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مؤكدا لفعله، ووضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مؤكدا لفعله المحذوف، ووضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مبينا لنوعه، ووضع المصدر بدون الألف واللام بعد الفعل والفاعل، ووضع المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل والفاعل، ووضع المصدر بدون الألف واللام بعد الفعل، وأخيرا، وضع المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل.

وبناء على ذلك، فأن المصادر في العبارات من رقم (١) حتى (٨) كلها مستخدمة في أول الجملة بدون الألف واللام، وهي مضافة إلى الكلمة بعدها، إلا المصادر (هواية)، و(حياة)، و(تخصص) فكلها مضافة إلى الضمير "ياء المتكلم" بعدها. وظهر المصدر (هواية) في كتابة الطلبة من هذا الوجه ثلاث مرات، وهي في عبارة "هوايتي القراءة" مرتين، وظهرت في العبارة رقم (٦): "هوايتي تصوير الصور" مرة واحدة.

وفيما يخص المصادر في العبارات من رقم (٩) حتى (١٣)، نجدها كلها مقترنة بالألف واللام في أول الجملة، نحو (المعاناة)، و(العلم)، و(التعاون) و(التعليم). وقد ظهر (العلم) في كتابة الطلبة من هذا الوجه مرتين. ومعظم المصادر جاءت في موقع المبتدأ، أما المصدر (العلم- الثاني) في العبارة رقم (١٣)، فقد وُضع في موقع الخبر لمبتدأ محذوف. إذن، فالعبارات من رقم (٩) حتى (١٣) وجه المصادر فيها مختلف عن الوجه في العبارات من رقم (١) حتى (٨) التي سبقتها؛ أي التي وردت فيها المصادر بدون الألف واللام، ولكنهما متساويان من حيث موضعهما في أول الجملة.

وأما ما يتعلق بالمصادر في العبارات من رقم (١٤) حتى (٣٠)، فكلها وُضعت في آخر الجملة. وذلك في أربعة أوجه. أولا، أن المصدر (النجاح) في العبارة رقم (١٤)، والمصدر (الكتابة) في العبارة رقم (١٥) كلاهما في آخر الجملة بعد الفعل والفاعل، واقترانهما بالألف واللام، وموقعهما مفعول به. ثانيا، أن المصادر في العبارات من رقم (١٦) حتى (٢١) وردت كلها في آخر الجملة، مثل المصدرين السابقين في العبارتين رقم (١٤) و(١٥)، ولكنها مختلفة عنهما من حيث إنها مؤكدة لفعلها، وفي الوقت نفسه، هذه المصادر لا تقترن بالألف واللام،

وعلى سبيل المثال، المصادر (انطلاقا)، و(تصويرا)، و(أكلا)، و(قعودا)، و(فهما) جميعها بدون الألف واللام مؤكدة لفعلها (انطلقت)، و(صوّر)، و(نأكل)، و(جلست)، و(فهمتُ). ثالثا، أن المصادر في العبارة رقم (٢٢) جاءت بدون الألف واللام، وهو مؤكد لفعله المحذوف نحو المصدر (تماما) يؤكد فعله المحذوف، وموقعه في العبارة مفعول مطلق مثل موقع المصادر التي سبقته في العبارات من رقم (١٦) حتى (٢١). رابعا، المصادر في العبارات من رقم (٢٣) حتى (٣٠) وردت كلها بدون الألف واللام في آخر الجملة أيضا، ولكنها مختلفة عن العبارات من رقم (١٦) حتى (٢٢) من حيث إنها مبينة لنوعه. ومن ذلك، المصادر (تصويرا)، و(مناقشة)، و(استقبالا)، و(درسا)، و(حبا)، و(شكرا) كلها مبين لنوعه، وتأتي بعدها الكلمات التي موقعها النعت، وهي (جميلا)، و(جميلة)، و(مشجعا)، و(جما)، و(شديدا)، و(كثير – تصحيحه: كثيرا) إلا المصدر (استقبال) حيث جاءت بعده كلمة (الجيدة) في موقع مضاف إليه. إذن، المصادر المستخدمة في آخر الجملة معظمها مفعول مطلق سواء جاءت مؤكدة للفعل أو مبينة للنوع.

وبالنسبة إلى المصادر في العبارات من رقم (٣١) حتى (٣٩)، فكلها مستخدمة بعد الفعل والفاعل، مثل المصدرين السابقين في العبارتين رقم (١٤) و(١٥)، ولكنها لا تقترن بالألف واللام، ولا تقع في آخر الجملة. قد ظهرت المصادر من هذا الوجه مفردة إلا المصدر في العبارة رقم (٣٣) وهو مصدر جمع المؤنث السالم (المهارات)، ومفردها (المهارة). وبالإضافة إلى ذلك، كل المصادر بعد الفعل والفاعل بدون الألف واللام في موقع مفعول به ومضاف، ويأتي بعدها الكلمة أو الضمير المتصل "ياء المتكلم" أو "نا المتكلمين" في موقع مضاف إليه إلا المصدر (مرارا) في العبارة رقم (٣٩) فإنه جاء مفعولًا به فقط.

أما المصادر في العبارات من رقم (٤٠) حتى (٤٢) فجاءت مشابهة للوجه السابق، من حيث إنها جاءت بعد الفعل والفاعل، وموقعها مفعول به، ولكنها مختلفة عنها من حيث إنها مقترنة بالألف واللام، نحو المصدر (القراءة) الذي ظهر في كتابة الطلبة من هذا الوجه مرتين، والمصدر للجمع (الدروس) ومفرده (الدرس).

وثمة مصادر في العبارات من رقم (٤٣) حتى (٤٦) التي استُخدمت بعد الفعل، ولكنها جاءت بدون الألف واللام، نحو المصادر (صلاة)، و(حياتي)، و(فَهْمَنا)، و(فرصة) بينما

المصادر في العبارات من رقم (٤٧) حتى (٤٩)، وهي (الفرصة)، و(العلم)، و(الجدارة)، فجاءت بالألف واللام. فالمصادر التي تجردت من الألف واللام معظمها في موقع مضاف سواء أُضيفت إلى الكلمة بعدها، أو إلى الضمير المتصل "ياء المتكلم" أو "نا المتكلمين" بعدها، إلا المصدر (فرصة) فجاء موصوفًا وبعده صفة. أما المصادر التي اقترنت بالألف واللام فليست مضافا، ومعظمها في موقع الفاعل مثل المصدر (الفرصة)، و(الجدارة).

وقد لُوحظ أن المصادر المستخدمة بشكل صحيح في هذه الناحية كلها من مصادر الفعل الثلاثي إلا المصادر (تعلم)، و(انكسار)، و(تخصص)، و(المعاناة)، و(التعاون)، و(التعليم)، و(انطلاقا)، و(تصويرا)، و(مناقشة)، و(استقبال)، و(مراجعة) فكلها مصادر من أفعال زائدة عن الثلاثية.

٣. ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير.

ومن ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، فقد لوحظ أن فيه أوجه التداخل الإيجابي في استخدام الطلبة للمصادر الصحيحة، وهي أوجه تتعلق بالأدوات التي وضعه الطلبة قبل أو بعد المصادر، كلفظ (أي)، والظروف، وحروف الجر، والضمائر، واسم الإشارة، وحرفَي العطف (الواو والفاء)، والحروف (أنّ، لأنّ، إنّ)، وفي الوقت نفسه، يُلاحظ في تلك المصادر المستخدمة أنها مقترنة بالألف واللام، أو دون اقتران بالألف واللام. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٢ أدناه يدل على أوجه التداخل الإيجابي المختلفة الموجودة في هذه الناحية. تشتمل بعض الجمل في الجدول على مصدر واحد أو أكثر من مصدر، غير أن هذه الدراسة ستدرس المصدر المميّز ضمن خانة "تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه" على النحو الموضح في الجدول ١٢ الآتي:

الجدول ١٢: ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير

الأرقام	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	تصنيف المصدر الصحيح	توصيف المصدر الصحيح

1	في الفصل، هناك الطلبة قراءة الكتب بالسكوت. لذلك، لا يوجد أي القول في الفصل.	القول	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بعد (أي)، واقترانه بالألف واللام، وهو مضاف إليه، وبعده حرف جر (في).
2	كنت طالبا بدون أي معرفة عن السياسة الوطنية	معرفة		وقوع المصدر بعد (أي)، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف جر (عن).
3	بعد البحث، اكتشف أن الصوت كان ناتجا عن طائر صغير يرنو إلى الطيران.	البحث		استخدام المصدر بعد الظرف (بعد)، واقترانه بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
4	وبعد انتهاء الفصل، سأقرأ الكتاب	انتهاء		استخدام المصدر بعد الظرف (بعد)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إليه، ومضاف إلى الكلمة بعده.
5	بعد انتهاء الفصل، اشتريت الغداء.			
6	بعد انتهاء مراجعته			
7	بعد انتهاء المراجعة			
8	بعد انتهاء الفصل، يعطي محمد المساعدة للمعلم.			
9	بعد قراءة القرءان	قراءة		
10	أذهب إلى المكتبة بعد صلاة الظهر.	صلاة		
11	ثم، غسلت نفسي قبل صلاة الفجر.			استخدام المصدر بعد الظرف (قبل)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إليه، ومضاف إلى الكلمة بعده.
12	عن السياسة الوطنية قبل وقوع يوم المنتخبات	وقوع		
13	تناولت الغداء أثناء مشاهدة التلفاز.	مشاهدة		استخدام المصدر بعد الظرف الزمان (أثناء)، وتجريده من

			تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	الألف واللام، وهو مضاف إليه، ومضاف إلى الكلمة بعده.
14	القط يأتي إليّ عند إقامة الصلاة.	إقامة		استخدام المصدر بعد الظرف (عند)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إليه، ومضاف إلى الكلمة بعده.
15	قد فكرت مرارا وتكرارا قبل التسجيل للبرنامج العربي.	التسجيل		استخدام المصدر بعد الظرف (قبل)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف جر (ل).
16	جميل الأشياء في الحياة	الحياة		استخدام المصدر بعد حرف جر (في)، واقترانه بالألف واللام.
17	في الدراسة المعلم يتكلم عن النحو والصرف	الدراسة		
18	ولكن أفلح في العمل أيضا.	العمل		
19	ركزت على الدرس	الدرس		استخدام المصدر بعد حرف جر (على)، واقترانه بالألف واللام.
20	هو يستيقظ من النوم صباحا مبكرا.	النوم		استخدام المصدر بعد حرف جر (من)، واقترانه بالألف واللام.
21	أستيقظ من النوم مبكرا كل يوم.			
22	في الساعة السادسة والنصف، استيقظت من النوم			

23	أحيانا، أحتاج إلى المناقشة، فلذلك تناقش معا في المكتبة.	المناقشة		استخدام المصدر بعد حرف جر (إلى)، واقترانه بالألف واللام.
24	وثم، ذهبت إلى المحاضرة وقبلت صديقتي	المحاضرة	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	
25	البائعون يحترمون المشتريون بالكرم وتشعر براحب	الكرم		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام.
26	قمنا بالمحادثة الممتعة	المحادثة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام، وهو موصوف لصفة بعده.
27	وفي الدرس الماضي	الدرس		استخدام المصدر بعد حرف الجر (في) واقترانه بالألف واللام، وهو موصوف لصفة بعده.
28	متخصصون في الدراسة الإسلامية.	الدراسة		
29	هذه العولمة مهم للحصول على التعلّم المؤثر	التعلّم		استخدام المصدر بعد حرف الجر (على)، واقترانه بالألف واللام، وهو موصوف لصفة بعده.
30	نظرا إلى انتشار تنمية الذكاء الاصطناعي	انتشار		استخدام المصدر بعد حرف الجر (إلى)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
31	انتبه إلى صوت غريب يأتي من الأشجار.	صوت		استخدام المصدر بعد حرف الجر (إلى)، وتجريده من الألف واللام، وهو موصوف لصفة بعده.
32	ثم قمت بتعلم علم السياسة	تعلّم		

33	أذهب إلى سكان المسابقة بركوب الدراجة النارية	ركوب	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	
34	راجعت المادة بإعداد الملاحظة لمدّة ساعتين.	إعداد		
35	ثم، أقوم بمراجعة الدرس	مراجعة		
36	كل يوم، محمد يبدأ يومه بقراءة القرءان	قراءة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
37	أبدأ بمراجعة الكتاب التي تتعلق بالمادة.	مراجعة		
38	قد حصلت ثلاثة الأفلام المتعلقة بحياة المسلمين في هذا اليوم.	حياة		
39	سيبدأ مراجعة مع صديقتي بقراءة الشرائح	قراءة		
40	وسأكتب المذكرة بكتابتي الجميلة	كتابتي		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الضمير المتصل ياء المتكلم.
41	إذن، سأجتهد فيها بجهد كبيرا.	جهد		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، وتجريده من الألف واللام، وهو موصوف.
42	حصلت على فهم عميق	فهم		استخدام المصدر بعد حرف الجر (على)، وتجريده من الألف واللام. وهو موصوف لصفة بعده.

43	أجبنا الاختبار القصير كالمراجعة عن علم القواعد.	علم	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بعد حرف الجر (عن)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
44	ويبالي في ذهني عن قول أبي	قول		
45	وفي نهاية المجلس	نهاية		استخدام المصدر بعد حرف الجر (في)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
46	قد ساعدني في فهم الدروس جيدا.	فهم		
47	في حياة المسلم.	حياة		
48	أحب هذه المادة لأنه تعطي فرصة جديدة في مساعدة الطلبة لكتابة البحث	مساعدة		
49	العلم يفيد لنا في تيسير الحياة.	تيسير		
50	في نهاية الأسبوع	نهاية		
51	يشعر الفتى بالسرور في زيادة الخبرة الجديدة.	زيادة		
52	الأم والأب في تنظيم البيت	تنظيم		
53	العلم مهم جدا في حياتنا اليومية.	حياة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (في)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى ضمير المتكلم (نحن).
54	التعلّم المؤثر في دراستهم.	دراسة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (في)، وتجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إلى ضمير الغائب للجمع المذكر.

55	كقول رب: "قو أنفسكم وأهليكم نارا"	قول	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بعد حرف الجر (ك)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
56	بدأت المحاولة بيننا لإكمال هذا الواجب.	إكمال		استخدام المصدر بعد حرف جر (ل)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
57	تهدف لبحث الطباخ الباهر	بحث		
58	ذهبت إلى الجامعة لتعلّم اللغة العربية	تعلّم		
59	الفرصة الجيدة لتنمية فهمي	تنمية		
60	خصوصا لعلم النحو.	علم		
61	استخدم أبي هذه الرحلة لمقابلة صديقه في القرية.	مقابلة		
62	نستخدم هذه المدة لتقوية الصلة بين الأسرة في القرية.	تقوية		
63	هذا بسبب أن اللغة العربية هي من علوم الآلة لفهم الدين	فهم		
64	انتظرنا الطبيب لتكميل واجبته.	تكميل		
65	أذن لأهل الأسرة لتكميل كيفية على الجنازة	تكميل		
66	لتبليغ الدعوة الإسلامية.	تبليغ		
67	الفكرة لصنع الأفلام المعينة.	صنع		
68	أقرأ الجريدة لزيادة المعلومات الحاضرة في ماليزيا.	زيادة		
69	خصوصا لفهم القرآن	فهم		

70	كل يوم أذهب إلى مكتبة لقراءة أي الكتاب.	قراءة	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	
71	ذهبت إلى المكتبة لمراجعة الدرس.	مراجعة		
72	وأخيرا، لا أنسى أيضا لزيارة جدي وجدتي في القرية.	زيارة		
73	أحب هذه المادة لأنه تعطي فرصة جديدة في مساعدة الطلبة لكتابة البحث	كتابة		
74	هذا بسبب أن اللغة العربية هي من علوم الآلة لفهم الدين	علوم		استخدام المصدر الجمع بعد حرف الجر (من)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
75	ما زلت أقوم بالبحث عن معلومات	البحث		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (عن).
76	قمنَ بالمساعدة لمن يحتاج إليها	المساعدة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (ل).
77	عن الفكرة لصنع الأفلام المعينة.	الفكرة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (عن)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (ل).

78	أجبنا الاختبار القصير كالمراجعة عن علم القواعد.	المراجعة		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ك)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (عن).
79	في هذا اليوم، ذهبت في الساعة السادسة للذهاب إلى الفصل.	الذهاب		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ل)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى).
80	إذن، استخدام الإنترنت حول الطلبة في هذه العولمة مهم للحصول على التعلّم المؤثر	الحصول		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ل)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (على).
81	استخدام الإنترنت للبحث عن الفكرة	البحث	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بعد حرف الجر (ل)، واقترانه بالألف واللام وبعده حرف الجر (عن).
82	ذهبت للنوم في الساعة الحادية عشرة ليلا.	النوم		استخدام المصدر بعد حرف الجر (ل)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (في).
83	أستيقظ من النوم في الساعة الخامسة والنصف صباحا.	النوم		استخدام المصدر بعد حرف الجر (من)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (في).
84	استيقظت من النوم في الساعة السادسة صباحا.	النوم		
85	اليوم، يناقش العالم عن أهمية الصوم في حياة المسلم.	الصوم		اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مضاف إليه، وبعده حرف الجر (في).

86	وقت العمل من الساعة العاشر صباحا إلى الليل.	العمل		اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مضاف إليه، وبعده حرف جر (من).
87	في الفصل، فهمت كل المحاضرة من الأستاذة	المحاضرة		
88	هذه الهواية مساعدتي في تعليم اللغة العربية والأدآبها.	مساعدة		تجريد المصدر من الألف واللام، وهو المضاف إلى الضمير المتصل ياء المتكلم، وبعده حرف الجر (في).
89	هو التقرب إلى الله.	التقرب		استخدام المصدر بعد الضمير (هو)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى)، والمصدر هو الخبر في الجملة.
90	هو غسل الفنجان	غسل	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بعد الضمير، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
91	كثير من الناس لا يهتم بهذه العبادة	العبادة		استخدام المصدر بعد اسم الإشارة واقترانه بالألف واللام.
92	ثم، حصلت على هذا العمل	العمل		
93	وهذه المشاركة تمنحني الجدارة	المشاركة		
94	هذه الهواية مساعدتي في تعليم اللغة العربية والأدآبها.	الهواية		
95	استخدم أبي هذه الرحلة لمقابلة صديقه	الرحلة		استخدام المصدر بعد اسم الإشارة، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (ل).

96	لإنهم يظنون أن الصيام يجعلهم جوع.	الصيام	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بعد حرف (أن)، واقترانه بالألف واللام.
97	لأن له العلم مثل الذهب	العلم		استخدام المصدر بعد (لأن)، واقترانه بالألف واللام.
98	أحب أن أتعلم مع المحاضرة في الفصل النحو العربي المتقدم لأن شرح الأستاذة واضحا جدا.	شرح		استخدام المصدر بعد (لأن)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الفاعل.
99	هذه المسألة خطير لأن فهم الدين لا بد بالفهم اللغة العربية	فهم		استخدام المصدر بعد (لأن)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
100	لأن قراءة القرآن مفتاح النجاح لكل الطلبة.	قراءة		
101	إن المراجعة تستطيع أن يزيد فهمنا في الدرس	المراجعة		استخدام المصدر بعد حرف (إن)، واقترانه بالألف واللام.
102	التعليم والتعلم في العصر الحديث مختلف من قبل	التعلم		استخدام المصدر بعد حرف واو العطف، واقترانه بالألف واللام، وهو معطوف، وبعده حرف الجر (في).
103	ثم، حصلت على هذا العمل فالشكر إلى الله	الشكر		استخدام المصدر بعد حرف الفاء العاطفة، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى)، وهو معطوف.
104	قبل أن أدخل إلى الجامعة، قد فكرت مرارا وتكرارا قبل التسجيل	تكرارا		استخدام المصدر بعد حرف (و) العاطفة قبل الظرف (قبل)، وتجريده من الألف واللام، وهو معطوف.

105	كل يوم، محمد يبدأ يومه بقراءة القرءان وقراءة الكتب العلمية.	وقراءة		استخدام المصدر بعد حرف واو العاطفة، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف ومعطوف.
106	هوايتي تصوير الصور وإبداع الأفلام.	إبداع		
107	في تنظيم البيت، ولعب كرة الريشة مع أختي وغير ذلك.	لعب		
108	بدأ في دراسة عادات هذه الحيوانات وجمع معلومات ثمينة.	جمع	تناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير	
109	خبرهم كالأساتذة خصوصا في الفصل ومشاركتهم قد ساعدني	مشاركة		استخدام المصدر بعد واو العاطفة، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الضمير الغائب لجمع المذكر ومعطوف.
110	عند الأكل مع عائلتي، ناقشنا عن هذه الأمور.	الأكل		استخدام المصدر بعد الظرف (عند)، واقترانه بالألف واللام، وبعده الظرف (مع).

يتضح من خلال الجدول رقم ١٢ السابق أن هناك ١١٠ مصدر من ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير. فهذه الناحية فيها ٢٢ وجها من أوجه التداخل الإيجابي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير للمصادر، وهي: استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين (أي) وحرف جر، والمصدر بدون الألف واللام بين (أي) وحرف جر، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد الظرف، والمصادر بدون الألف واللام بعد الظرف، والمصدر المقترن بالألف واللام بين الظرف وحرف جر، والمصادر المقترنة بالألف واللام بعد حرف جر، والمصادر بدون الألف واللام بعد حرف جر، والمصادر المقترنة بالألف واللام بين حرفي الجر، والمصادر المقترنة

بالألف واللام قبل حرف جر، والمصدر بدون الألف واللام قبل حرف جر، والمصدر المقترن بالألف واللام بين الضمير وحرف جر، والمصدر بدون الألف واللام بعد الضمير، والمصادر المقترنة بالألف واللام بعد اسم الإشارة، والمصدر المقترن بالألف واللام بين اسم الإشارة وحرف جر، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد (أن)، استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد (لأن)، والمصادر بدون الألف واللام بعد (لأن)، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد (إن)، والمصدر المقترن بالألف واللام بين حرف العطف وحرف جر، والمصدر بدون الألف واللام بين حرف العطف والظرف، والمصادر بدون الألف واللام بعد حرف واو العاطفة، وأخيرا، المصدر المقترن بالألف واللام بين الظرفين.

وبناء على ذلك، أن المصدر في العبارة رقم (١) مستخدَم بين (أي) وحرف جر نحو (القول) مقترن بالألف واللام واستُخدم بين (أيّ) وحرف جر(في) بينما العبارة رقم (٢) فيها المصدر المستخدَم بين (أي) وحرف جر أيضا، ولكنه لا يقترن بالألف واللام نحو (معرفة) واستُخدم بين (أي) وحرف جر (عن).

وأما ما يتعلق بالعبارة رقم (٣) والعبارة رقم (٤) حتى (١٤) ففيها المصادر بعد الظرف، ولكنها مختلفة من حيث الاقتران بالألف واللام أو دونه، نحو المصدر (البحث) في العبارة رقم (٣) فإنه مقترن بالألف واللام بعد الظرف (بعد)، بينما المصادر في العبارة رقم (٤) حتى (١٤) كلها بعد الظرف، ولكنها لا تقترن بالألف واللام، لأنها مضاف إليه وتُضاف إلى الكلمة بعدها، نحو المصادر بعد الظرف (بعد) وهي (انتهاء)، و(قراءة)، و(صلاة)، ونحو المصدرين (صلاة) و(وقوع) بعد الظرف (قبل)، والمصدر (مشاهدة) بعد الظرف (أثناء)، والمصدر (إقامة) بعد الظرف (عند)، كلها مضاف إليه بدون الألف واللام، وفي الوقت نفسه، مضاف إلى الكلمة التي جاءت بعدها. وثمة مصدر في العبارة رقم (١٥) مقترن بالألف واللام، وقد استُخدم بين الظرف وحرف الجر نحو المصدر (التسجيل) الذي وُضع بعد الظرف (قبل) وبعده حرف جر (ل).

وثمة مصادر في العبارة رقم (١٦) حتى (٢٩) مستخدَمة بعد حرف جر، واقترانها بالألف واللام، نحو (الحياة)، و(الدراسة)، و(العمل)، ظهرت بعد حرف جر (في)، والمصدر (الدرس) و(التعلم) ظهرا بعد حرف جر(على) و(في)، و(النوم) ظهر بعد حرف جر (من)،

و(الكرم) و(المحادثة) ظهرا بعد حرف جر (ب)، والمصدران (المناقشة) و(المحاضرة) ظهرا بعد حرف جر (إلى). والمصادر في هذا الوجه كلها اسم مجرور، إلا المصدر (المحادثة)، و(الدرس)، و(الدراسة)، و(التعلم) في العبارات من رقم (٢٦) حتى (٢٩) ليست اسما مجرورا فقط، بل موصوف للصفة التي جاءت بعدها.

وأما المصادر في العبارات من رقم (٣٠) حتى (٧٤) كلها مستخدَمة بعد حرف جر، مثل الوجه السابق، ولكنها مختلفة عنه من حيث إنها لا تقترن بالألف واللام. وجميعها اسم مجرور، وفي الوقت نفسه، تضاف إلى الكلمة أو الضمير المتصل التي جاءت بعده، إلا بعض المصادر التي استخدمها الطلبة في موقع الموصوف للصفة التي جاءت بعدها، نحو المصدر (صوت) حيث جاء موصوفا للصفة بعده (غريب) في العبارة رقم (٣١)، و(جهد) موصوف للصفة بعده (كبيرا، والصحيح: كبير) في العبارة رقم (٤١)، و(فهم) موصوف للصفة بعده (عميق) في العبارة رقم (٤٢). وظهرت المصادر كلها مفردة إلا المصدر (علوم) في العبارة رقم (٧٤) التي ظهر فيها جمعا، ومفرده (علم). وظهرت بعض المصادر في كتابة الطلبة متكررة في هذا الوجه نحو (قراءة)، و(حياة)، و(كتابة)، و(فهم)، و(علم)، و(قول)، و(نهاية)، و(زيادة)، و(تعلّم)، و(مراجعة)، و(تكميل).

وفيما يخص المصادر في العبارة رقم (٧٥) حتى (٨٤) كلها مقترنة بالألف واللام ومستخدَمة بين حرفي الجر، ومن ذلك المصدر (البحث)، و(المساعدة)، و(الفكرة)، و(المراجعة)، و(الذهاب)، و(الحصول)، و(النوم) الذي استُخدم بين حرفي الجر. والمصدر (النوم) أكثر استخداما، وقد ظهر في كتابة الطلبة بين حرفي الجر (من) و(في) مرتين، وبين حرفي الجر (ل) و(في) مرة واحدة. وجميع المصادر المستخدمة جاءت مفردة.

وهناك مصادر في العبارات من رقم (٨٥) حتى (٨٧) كلها مقترنة بالألف واللام، وجاء حرف جر بعدها نحو (الصوم) بعده حرف جر (في) في العبارة رقم (٨٥)، والمصدران (العمل) و(المحاضرة) بعدهما حرف جر (من) في العبارة رقم (٨٦) و(٨٧). وظهرت المصادر كلها مفردة. أما المصدر في العبارة رقم (٨٨) فبعده حرف جر أيضا، ولكنه لا يقترن بالألف واللام لأنه مضاف إلى الضمير المتصل ياء المتكلم نحو (مساعدة) جاء بعده حرف جر (في) وهو مضاف إلى الضمير المتصل بعده.

وثمة مصدر مقترن بالألف واللام ومستخدَم بين الضمير وحرف الجر في العبارة رقم (٨٩) نحو (التقرب) الذي استُخدم بعد الضمير (هو)، وجاء بعده حرف جر (إلى)، بينما المصدر في العبارة رقم (٩٠) ظهر بعد الضمير أيضا ولكنه لا يقترن بالألف واللام، نحو (غسل) ظهر بعد الضمير (هو) ولا يقترن بالألف واللام ؛لأنه مضاف، ولا يأتي بعده حرف جر.

وبالنسبة إلى المصادر في العبارات من رقم (٩١) حتى (٩٤) فقد جاءت كلها مقترنة بالألف واللام ومستخدَمة بعد اسم الإشارة. وذلك نحو (العبادة)، و(المشاركة)، و(الهواية) بعد اسم الإشارة للمفرد المؤنث القريب (هذه)، والمصدر (العمل) بعد اسم الإشارة للمفرد المذكر القريب (هذا). وبالإضافة إلى ذلك، جاءت جميع المصادر مفردة. أما المصدر في العبارة التالية رقم (٩٥) فقد جاء بعد اسم الإشارة أيضا، ولكن ظهر بعده حرف جر، نحو (الرحلة) فقد جاء بعد اسم الإشارة للمفرد المؤنث القريب (هذه)، وبعده حرف جر (ل)، والمصدر مفرد.

وثمة مصدر مقترن بالألف واللام في العبارة رقم (٩٦) وهو (الصيام) الذي استُخدم بعد (أنّ)، والمصدر مفرد.

أما المصادر في العبارات من رقم (٩٧) حتى (١٠٠) فقد استخدمه الطلبة بعد (لأنّ) وكلها لا تقترن بالألف واللام إلا المصدر (العلم) في العبارة رقم (٩٧) فقد جاء مقترنا بالألف واللام بينما المصدر (شرح)، و(فهم)، و(قراءة) في العبارات من رقم (٩٨) حتى (١٠٠) فلا يقترن بالألف واللام، وجميعها مضاف إلى الكلمة التي جاءت بعدها. وثمة مصدر مقترن بالألف واللام، واستُخدم بعد (إنّ) في العبارة رقم (١٠١) نحو (المراجعة). والمصادر بعد (أنّ)، و(لأنّ)، و(إنّ) كلها مفردة.

وعلى صعيد آخر، جاء المصدر في العبارة رقم (١٠٢)، و(١٠٣) مقترنا بالألف واللام ومستخدَمًا بين حرف العطف وحرف الجر نحو المصدر (التعلم) الذي جاء بعد حرف الواو العاطفة، و(الشكر) الذي جاء بعد حرف الفاء العاطفة، وجاء بعدهما حرف جر. فالمصدر (التعلم) معطوف على (التعليم)، والمصدر (الشكر) معطوف على معنى (الحصول على العمل). أما المصدر في العبارة التالية رقم (١٠٤) فلا يقترن بالألف واللام، وجاء مستخدَمًا بين حرف العطف والظرف. وذلك نحو المصدر (تكرارا) الذي جاء بعد حرف الواو العاطفة، وهو معطوف

على (مرارا)، وجاء بعده الظرف (قبل). وجاءت جميع المصادر في العبارات من رقم (١٠٢) حتى (١٠٤) مفردة.

وثمة مصادر في العبارات من رقم (١٠٥) حتى (١٠٩)، حيث جاءت بعد حرف العطف، غير مقترنة بالألف واللام، مثل (قراءة)، و(إبداع)، و(لعب)، و(جمع)، و(مشاركة) كلها بعد حرف الواو العاطفة ودون اقترانها بالألف واللام، وجاءت في الجملة مفردة، وهي معطوف. وفي الوقت نفسه، كلها مضاف إلى الكلمة التي جاءت بعدها، إلا المصدر (مشاركة) فقد جاء مضافا إلى الضمير المتصل الغائب لجمع المذكر (هم) بعده.

أما المصدر في العبارة الأخيرة رقم (١١٠) من هذه الناحية فقد جاء مقترنا بالألف واللام ومستخدَمًا بين الظرفين. مثل (الأكل) فقد استخدمه الطلبة بين الظرف (عند) والظرف (مع) في الجملة مفردا.

وقد لُوحظ أن المصادر المستخدمة بشكل صحيح في هذه الناحية كلها من الفعل الثلاثي إلا أربعين مثالا في العبارات السابقة، حيث جاءت من أفعال أكثر من ثلاثة أحرف.

٤. ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير.

يتعلق هذا التصنيف بترتيب المصادر في العبارة سواء كانت في أول الجملة، أو في آخرها، أو في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، أو بعد الفعل والفاعل، أو بعد الفعل، أو بعد الفعل (شعر)، وفي الوقت نفسه، جاءت المصادر المستخدمة وحولها أدوات ربط متعددة، وهي حرف جر، أو حرف الواو، أو الضمير، أو اسم الإشارة، أو الظرف. وبالإضافة إلى ذلك، لُوحظ أنها جاءت مقترنة بالألف واللام، أو بدون الألف واللام. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٣ أدناه يدل على أوجه التداخل الإيجابي المختلفة الموجودة في هذه الناحية. قد تتعدد المصادر الواردة في بعض الجمل إلا أن الدراسة ستتناول المصدر المميّز داخل خانة "تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه". ويشتمل ذلك على النحو الآتي:

الجدول ١٣: ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير.

الأرقام	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	تصنيف المصدر الصحيح	توصيف المصدر الصحيح
1	الزيارة إلى فولاو فينغ	الزيارة	ناحية الترتيب في الجملة وتناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير.	استخدام المصدر في أول الجملة، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى).
2	وانطلاقا من ذلك، العلم يفيد لنا في تيسير الحياة.	انطلاقا		استخدام المصدر في أول الجملة بعد حرف الواو، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف الجر (من).
3	بعد البحث، اكتشف أن الصوت كان ناتجا عن طائر صغير يرنو إلى الطيران.	الطيران		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (إلى)، واقترانه بالألف واللام.
4	إن المراجعة تستطيع أن يزيد فهمنا في الدرس.	الدرس		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (في)، واقترانه بالألف واللام.
5	وفي نفس مدة الوقت، زُرنَ أماكن السياحية الجميلة في لغكاوي للاستراحة.	الاستراحة		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (ل)، واقترانه بالألف واللام.
6	سأقرأ الكتاب للمراجعة.	المراجعة		
7	وفي يوم السبت، سيأتي أسرتي إلى جامعتي للزيارة.	الزيارة		

8	ومن المواد التي قد سجلت هي اللغة الإنجليزية للكتابة.	الكتابة	ناحية الترتيب في الجملة وتناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير.	
9	تطلب منا الأستاذة كتابة نص قصير تحت أي موضوع نشاء وتمنعنا من المناقشة.	المناقشة		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (من)، واقترانه بالألف واللام.
10	رجعت إلى البيت بسرور.	بسرور		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (ب)، وتجريده من الألف واللام.
11	إذن، على كل مسلم أن تعبّد إلى الله بإخلاص.	بإخلاص		
12	ذهبت إلى الإدارة الأمي بسرعة	بسرعة		
13	أول ما فعله هو الدعاء.	الدعاء		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد الضمير (هو)، واقترانه بالألف واللام.
14	قد فاز أخي في تلك المسابقة.	المسابقة	ناحية الترتيب في الجملة وتناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير.	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد اسم الإشارة، واقترانه بالألف واللام.
15	نمكن أن نشكلها مباشرة بدون المساعدة.	المساعدة		استخدام المصدر في آخر الجملة بعد الظرف (دون)، واقترانه بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
16	تعلم اللغة العربية مع الدكتورة نئ حنان أعطيني الفرصة الجيدة لتنمية فهمي خصوصا لعلم النحو.	خصوصا		استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف الجر (ل).

17	ويبالي في ذهني عن قول أبي بما يتعلق عن الفوائد تعلم اللغة العربية خصوصا لفهم القرآن		ناحية الترتيب في الجملة وتناسب استخدام الأدوات في الجملة وناحية التعريف والتنكير.	
18	قد سجلت في أربعة فصول متنوعة خصوصا للفصل الدراسي الثالث لهذه الجميعة.			
19	خبرهم كالأساتذة خصوصا في الفصل ومشاركتهم قد ساعدني في فهم الدروس جيدا.			استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف الجر (في).
20	لا نستطيع الرجوع إلى أي مصدر أو كتاب.	الرجوع		استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى)، وهو مفعول به.
21	حضر محمد المحاضرة في الفصل.	المحاضرة		استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (في)، وهو مفعول به.
22	وأخيرا، يؤدي محمد الصلاة في المسجد.	الصلاة		
23	يعطي محمد المساعدة للمعلم.	المساعدة	ناحية الترتيب في الجملة وتناسب استخدام الأدوات	استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (ل)، وهو مفعول به.
24	ينقسم العلم إلى قسمين	العلم		استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى).

25	فبدأ يسكت الفصل حين بدأت المحاولة بيننا	المحاولة	في الجملة وناحية التعريف والتنكير.	استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده الظرف (بين).
26	وهو أيضا يراجع الدرس مع أصدقائه كل يوم.	الدرس		استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده الظرف (مع).
27	سيبدأ مراجعة مع صديقتي بقراءة الشرائح	مراجعة		استخدام المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وبعده الظرف (مع).
28	غالبا، عندما يشعر الناس بالحزن، أول ما فعله هو الدعاء.	الحزن		استخدام المصدر بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام.
29	وفي نهاية المجلس، شعرت بالسعادة	السعادة		
30	نشعر بالفرح لأننا نستخدم هذه المدة لتقوية الصلة بين الأسرة في القرية.	الفرح		
31	شعرنا بالفرح لأننا نقضي وقتنا معا.			
32	يشعر الفتى بالسرور في زيادة الخبرة الجديدة.	السرور		استخدام المصدر بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف جر (في).

يشير الجدول رقم ١٣ السابق إلى ٣٢ مصدرا من ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، وبناء عليه، فإن هذه الناحية فيها ١٤ وجها من أوجه

التداخل الإيجابي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير للمصادر، كما تم الإشارة إليه باستخدام اللون المتناوب في الجدول، وهي: استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في أول الجملة وبعده حرف جر، والمصدر بدون الألف واللام في أول الجملة بين حرف الواو وحرف الجر، والمصادر المقترنة بالألف واللام في آخر الجملة بعد حرف الجر، والمصادر بدون الألف واللام في آخر الجملة بعد حرف الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد الضمير، والمصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد اسم الإشارة، والمصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد الظرف، والمصادر بدون الألف واللام في آخر الجملة مؤكدا لفعله المحذوف وبعده حرف جر، والمصادر المقترنة بالألف واللام بعد الفعل والفاعل وبعده حرف جر، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل وبعده حرف جر، والمصدران المقترنان بالألف واللام بين الفعل والظرف، والمصدر بدون الألف واللام بين الفعل والظرف، والمصادر المقترنة بالألف واللام بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف جر (ب)، وأخيرا، استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف جر (ب) وبعده حرف جر.

وبناء على ذلك، فإن المصدر في العبارة رقم (١) مقترن بالألف واللام في أول الجملة، وجاء بعده حرف جر، كالمصدر (الزيارة) حيث ظهر في أول الجملة، فموقعه مبتدأ، وبعده حرف جر (إلى). بينما المصدر في العبارة رقم (٢) مستخدَم في أول الجملة، وظهر بعده حرف جر أيضا، ولكنه لا يقترن بالألف واللام نحو (انطلاقا) حيث جاء بعد حرف واو الاستئناف، وموقعه مفعول مطلق، وبعده حرف جر (إلى).

وأما ما يتعلق بالمصادر في العبارات من رقم (٣) حتى (١٩) فكلها ظهرت في آخر الجملة. وتم تقسيم تلك المصادر إلى ستة أوجه. المصادر في العبارات من رقم (٣) حتى (٩) كلها مقترنة بالألف واللام في آخر الجملة بعد حرف جر. وذلك نحو (الطيران) بعد حرف جر (إلى)، و(الدرس) بعد حرف جر (في)، و(الاستراحة) و(المراجعة) و(الزيارة) و(الكتابة) كلها بعد حرف جر (ل)، و(المناقشة) بعد حرف جر (من). أما المصادر في العبارات من رقم (١٠) حتى (١٢) فكلها في آخر الجملة، وجاءت بعد حرف جر أيضا، ولكنها لا تقترن بالألف واللام، نحو المصدر (سرور) و(إخلاص) و(سرعة) جاءت بعد حرف جر (ب). ويلاحظ أن جميع المصادر في هذين الوجهين موقعها اسم مجرور.

والمصدر في العبارة رقم (١٣) مقترن بالألف واللام في آخر الجملة، ولكنه جاء بعد الضمير، نحو (الدعاء) فقد جاء مقترنا بالألف واللام في آخر الجملة بعد الضمير المنفصل للمفرد المذكر (هو). أما المصدر في العبارتين رقم (١٤) و(١٥) فقد جاء مقترنا بالألف واللام في آخر الجملة أيضا، نحو (المسابقة) و(المساعدة) ولكن المصدر (المسابقة) جاء بعد اسم الإشارة للمفرد المؤنث البعيد (تلك)، وموقعه بدل، والمصدر (المساعدة) جاء بعد الظرف (دون)، وموقعه مضاف إليه.

وجاء المصدر في العبارات من رقم (١٦) حتى (١٩) غير مقترن بالألف واللام في آخر الجملة؛ أي موقعه بعد الفعل المؤكد المحذوف، وفي الوقت نفسه، جاء حرف جر بعده، نحو (خصوصا) مؤكد لفعله المحذوف، وجاء حرف جر (ل) و(في) بعده، وموقعه مفعول مطلق.

وفيما يخص المصادر في العبارات من رقم (٢٠) حتى (٢٣) فكلها مستخدَمة بعد الفعل والفاعل ومقترنة بالألف واللام، وجاء بعدها حرف جر، نحو المصادر (الرجوع)، و(المحاضرة)، و(الصلاة)، و(المساعدة)، كلها مقترنة بالألف واللام بعد الفعل والفاعل في الجملة (نستطيع)، و(حضر محمد)، و(يؤدي محمد)، و(يعطي محمد)، وفي الوقت نفسه، جاء بعدها حرف جر نحو (إلى)، و(في)، و(ل). إذن، جميع المصادر في موقع مفعول به.

أما المصادر في العبارات من رقم (٢٤) حتى (٢٧) فقد جاءت بعد الفعل. وتم تقسيم تلك المصادر إلى ثلاثة أوجه: أولا، المصدر في العبارة رقم (٢٤) مقترن بالألف واللام، واستُخدم بين الفعل وحرف الجر نحو (العلم) حيث اقترن بالألف واللام بين الفعل المضارع (ينقسم) وبين حرف الجر (إلى). ثانيا، المصدر في العبارتين رقم (٢٥) و(٢٦) مقترن بالألف واللام، واستُخدم بين الفعل والظرف نحو (المحاولة) و(الدرس) فهما مقترنان بالألف واللام بين الفعل الماضي (بدأت) وبين الظرف (بين) للمصدر الأول، وبين الفعل المضارع (يراجع) وبين الظرف (مع) للمصدر الثاني. ثالثا، المصدر في العبارة رقم (٢٧) لا يقترن بالألف واللام، واستُخدم بين الفعل والظرف، نحو (مراجعة) حيث لا يقترن بالألف واللام بين الفعل المضارع (سيبدأ) وبين الظرف (مع). والمصادر كلها في موقع الفاعل إلا المصدر (الدرس) في العبارة رقم (٢٦) فقد جاء في موقع مفعول به.

وثمة مصادر مستخدمة مقترنة بالألف واللام بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف جر (ب). وتم تقسيم تلك المصادر إلى وجهين: أولا، المصادر في العبارات من رقم (٢٨) حتى (٣١) كلها مقترنة بالألف واللام، نحو (الحزن)، و(السعادة)، و(الفرح)، حيث جاءت بعد الفعل (شعر) سواء في صيغة الفعل الماضي أو المضارع، بواسطة حرف جر (ب). ثانيا، المصدر (السرور) في العبارة رقم (٣٢) مثل الوجه السابق، ولكنه مختلف عنه من حيث مجيء حرف الجر (في) بعده. إذن، جميع المصادر في كلا الوجهين تدل على المشاعر.

وقد لُوحظ أن المصادر المستخدمة بشكل صحيح في هذه الناحية كلها من مصادر الفعل الثلاثي إلا عشرين مثالا في العبارات السابقة، فقد جاءت من أفعال أكثر من ثلاثة أحرف.

وبناء على ما سبق، فقد تبين أن الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير أكثر استخداما في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية. وثمة اثنان وعشرون وجها من أوجه التداخل الإيجابي في هذه الناحية، وهي: استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين (أي) وحرف الجر، والمصدر بدون الألف واللام بين (أي) وحرف الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد الظرف، والمصدر بدون الألف واللام بعد الظرف، والمصدر المقترن بالألف واللام بين الظرف وحرف الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد حرف الجر، والمصدر بدون الألف واللام بعد حرف الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام بين حرفَيِ الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام قبل حرف الجر، والمصدر بدون الألف واللام قبل حرف الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام بين الضمير وحرف الجر، والمصدر بدون الألف واللام بعد الضمير، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد اسم الإشارة، والمصدر المقترن بالألف واللام بين اسم الإشارة وحرف الجر، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد (أن)، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد (لأن)، والمصدر بدون الألف واللام بعد (لأن)، والمصدر المقترن بالألف واللام بعد (إن)، والمصدر المقترن بالألف واللام بين حرف العطف وحرف الجر، والمصدر بدون الألف واللام بين حرف العطف والظرف، والمصدر بدون الألف واللام بعد حرف العطف، وأخيرا، المصدر المقترن بالألف واللام بين الظرفين.

إن وجه التداخل الإيجابي المتعلق باستخدام المصدر بدون الألف واللام بعد حرف جر، هو الأكثر وقوعا حيث إن خمسة وأربعين مصدرا من هذا النوع قد ظهرت في كتابة الطلبة. ويليه، وجه استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد حرف الجر، حيث ورد من هذا النوع أربعة عشر مصدرا، ثم وجه استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد الظرف، وظهر هذا النوع في أحد عشر مصدرا، ثم وجه استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين حرفَيِ الجر، وظهر ذلك في كتابة الطلبة في عشرة مصادر، ثم وجه استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد حرف العطف، وظهر في خمسة مصادر، ثم وجه استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد اسم الإشارة، وظهر في أربعة مصادر، ثم ورد في وجهين: استخدام المصدر المقترن بالألف واللام قبل حرف الجر، واستخدام المصدر بدون الألف واللام بعد (لأن)، حيث ظهرا في ثلاثة مصادر، ثم وجه استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين حرف العطف وحرف الجر، وقد ظهر في مصدرين. أما أوجه التداخل الإيجابي الأخرى في ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، فقد ظهرت في مصدر واحد فقط.

وأما ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير، فقد ظهرت في خمسين مصدرا، ويليها، ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، حيث ظهرت في اثنين وثلاثين مصدرا.

أما ناحية التعريف والتنكير، فكانت الأقل استخداما في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، حيث ظهرت في تسعة وعشرين مصدرا فقط.

وبناء على ذلك، وجدت الدراسة أن المصادر المستخدمة في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة قد وردت أكثر ما وردت في ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، ويليها، في ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير، ثم في ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، وأخيرا، في ناحية التعريف والتنكير، وذلك حسب الترتيب التنازلي في كتابة الإنشاء القصير لدى أفراد العينة.

وأما ما يتعلق بالمصدر الأكثر استخداما في كتابة الطلبة، فهو المصدر (قراءة) في المرتبة الأولى، والمصدر (مراجعة) في المرتبة الثانية، و(علم) في المرتبة الثالثة، والمصدران (فهم) و(حياة) كلاهما في المرتبة الرابعة، والمصادر (تعلم)، و(النوم)، و(الصلاة)، و(مساعدة) في المرتبة

الخامسة، والمصادر (بحث)، و(كتابة)، و(قول)، و(دراسة)، و(انتهاء) في المرتبة السادسة، والمصادر (خصوصا)، و(زيارة)، و(هواية) في المرتبة السادسة، والمصادر (انطلاقا)، و(تصويرا)، و(سرور)، و(مناقشة)، و(المحاضرة)، و(حب)، و(العمل) في المرتبة السابعة، والمصادر (أكلا)، و(نهاية)، و(مسابقة)، و(دروس)، و(محادثة)، و(تنمية)، و(رحلة)، و(الفرح)، و(الجهد)، و(النجاح)، و(استخدام)، و(تكميل)، و(الشكر)، و(زيادة)، و(المشاركة)، و(الفرصة) في المرتبة الثامنة، والمصادر الأخرى في المرتبة الأخيرة من حيث استخدامها مرة واحدة فقط، وذلك حسب الترتيب التنازلي.

وعلى صعيد آخر، إن أنواع المصادر الأكثر شيوعًا في كتابة الطلبة، فهو مصدر الفعل الثلاثي المجرد حيث بلغ استخدامه مائة وأربعين مصدرا، ويليه، مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف، حيث ورد من هذا النوع ثمانية وثلاثين مصدرا، ويليه، مصدر الفعل الثلاثي المزيد بالتضعيف، وحيث ظهر في عشرين مصدرا في كتابة الطلبة، بينما ورد مصدر الفعل الخماسي في كتابة الطلبة في تسعة عشر مصدرا. أما مصدر الفعل السداسي، فقد ظهرت في أربعة مصادر فقط. بناء على هذا، اتضح أن مصادر الفعل الثلاثي هي الأكثر استخداما في كتابتهم الإنشائية القصيرة مقارنة بمصادر الأفعال الزائدة عن ثلاثة أحرف.

المطلب الثاني: مناقشة نتائج السؤال الأول

اهتم السؤال الأول من هذه الدراسة بكشف أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اثنين وخمسين وجهًا من أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير بناء على توصيف المصدر الصحيح. وهي موزعة على أربعة تصنيفات لتكون مرجعا أساسيًّا للإجابة عن السؤال الثالث؛ وتتمثل تلك التصنيفات في الموضوعات التالية: ناحية التعريف والتنكير، وناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير، وناحية تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وأخيرا، ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير. وجدير بالذكر أن كل أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر قد تنحصر في هذه الدراسة في استخدام الطلبة للمصدر الصحيح في الكتابة، في

السنتين الثانية والثالثة. وقد نجحت هذه الدراسة في حصر كل الأوجه التي وردت في كتابات الطلبة، وهو إنجاز جديد، حيث لم تجد الباحثة مثله في الدراسات السابقة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع ما أشار إليه سلينكر من أن التداخل اللغوي فيه أمر إيجابي لدى متعلمي اللغة الثانية من حيث إنه يتعلق بمحاولة المتعلم إنشاء اللغة الهدف التي لا يكون فيها أخطاء؛ لأنه يحاول الالتزام بمعاييرها.[1] وكذلك تتفق الدراسة الحالية مع ما أشار إليه الطائي من أن التداخل اللغوي لا يقتصر على الأمور السلبية، بل يشتمل على أمور إيجابية لأنه يدفع متعلمي اللغة الهدف إلى استخدام العناصر الصحيحة التي توجد في اللغة الثانية أو اللغة الهدف أصلا.[2]

وبناء على ذلك، قد تم هنا الإجابة على السؤال الأول الذي طرحته الدراسة حول أوجه التداخل الإيجابي وخصوصا في استخدام الطلبة للمصدر، وهناك من يقول: "إذا حددت الدراسة أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في الكتابة، فلا ريب أن هناك أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في الكتابة." وسيرد تفسير ذلك في المبحث الثاني.

المبحث الثاني: أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ركز السؤال الثاني في هذه الدراسة على تحليل أوجه التداخل السلبي في استخدام طلبة البكالوريوس للمصدر في كتابتهم للإنشاء القصير. وجدير بالذكر أن التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصدر هو استخدامهم المصادر الخاطئة في كتابتهم. ومن الأهمية بمكان أن الدراسة قد استخدمت طريقة تحليل الأخطاء عند ستيفن بت كوردر Stephen Pit Corder (١٩٧٤)[3] تلك الطريقة التي تتبع ثلاث مراحل رئيسة، وهي: تحديد الأخطاء والتعرف عليها، وتصنيف الأخطاء، ووصف الأخطاء. وقد صنفت الدراسة كل المصادر الخاطئة بناء على توصيفها أي؛ أوجه التداخل السلبي المنبثقة عن عملية تحليل كتابة الطلبة المقصودين. وعلى

[1] Selinker, "Papers in Interlanguage," p23.

[2] الطائي، **مقاربات سوسيولسانية**، ص٢١٢.

[3] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p116-118; Muqbel, "Error Analysis," p193.

هذا النحو، فإن هناك أوجهًا متنوعة في تصنيف واحد، وسيتم عرضها حسب كتابتهم للإنشاء القصير في المطلب الأول لهذا الفصل.

المطلب الأول: أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المشاركين

يشير الجدول ١٤ أدناه، أن هناك سبعة تصنيفات من المصادر الخاطئة مع توصيفاتها المتعددة وهي أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة بناء على اللون المتناوب في الجدول. وتتكون التصنيفات من الموضوعات التالية: ناحية الإملاء، وناحية التعريف والتنكير، وناحية الزيادة، وناحية عدم تناسب استخدام الأدوات، وناحية عدم تناسب استخدام الكلمة، وناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير.

الجدول ١٤: قائمة تصنيفات المصادر الخاطئة وتوصيفها في استخدام الطلبة للمصدر في كتابتهم الإنشاء القصير.

تصنيفات المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ		عدد التكرار
ناحية الإملاء	1) الخطأ في كتابة الحرف المناسب		2
	2) الخطأ من حيث المد		1
	3) نقص حرف في الكلمة		2
	4) الخطأ من حيث الهمزة		7
ناحية التعريف والتنكير	1) مع أنه غير مناسب في دلالته	اقتران المصدر بالألف واللام	1
	2) مع أنه مضاف		13
	1) مع أن هناك حرف جر أو ظرف بعده	تجريد المصدر	8
	2) في الكلمة المعروفة.		2

	من الألف واللام	3) في الصفة أو الموصوف (عدم المطابقة بينهما)	2
		4) في المعطوف عليه والمعطوف (عدم المطابقة بينهما)	1
ناحية الزيادة		1) المصدر زيادة في الجملة	2
ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات		1) اقتران المصدر بحرف جر غير مناسب.	3
		2) اقتران المصدر بحرف جر مع أنه يتعدى بنفسه.	2
		3) يحتاج المصدر إلى حرف جر بعده.	1
ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة		1) استخدام المصدر بدلا من الفعل	10
		2) استخدام المصدر بدلا من اسم الفاعل	4
		3) استخدام المصدر بدلا من اسم المفعول	1
		4) استخدام المصدر بدلا من الصفة المشبهة	3
		5) استخدام المصدر غير المناسب	15
		6) استخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع	3
		7) استخدام المصدر بدلا من الاسم المنسوب	1
ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير		1) استخدام المصدر بدون الألف واللام مع الحاجة إلى وجود حرف جر.	3
ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير		1) استخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع بدون الألف واللام.	1
		2) استخدام المصدر غير المناسب بدون الألف واللام.	1
المجموع الكلي			89

استنادا إلى تصنيفات المصدر الخاطئ المذكورة في الجدول ١٤ سابقا، كانت أوجه التداخل السلبي الموجودة في كتابة الطلبة بناء على توصيفاتها هي أربعة وعشرين وجها، وذلك كما يلي:

١. ناحية الإملاء

من حيث الإملاء، لُوحظ أن هناك أربعة أوجه من التداخل السلبي في استخدام المصادر التي تتعلق بالأخطاء الإملائية في المصدر المستخدم في الجملة. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٥ أدناه يدل على أوجه مختلفة موجودة في هذه الناحية. وبالإضافة إلى ذلك، تحتوي بعض الجمل على مصدر واحد أو أكثر، إلا أن الدراسة ستبرز اهتماما بتحليل المصدر المميّز ضمن خانة "تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه". وذلك على النحو الموضح في الجدول ١٥ الآتي:

الجدول ١٥: ناحية الإملاء

الأرقام	العبارة التي فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة
1	يساعد الأخ الأم بمساعدة في الظبح	الظبح	ناحية الإملاء	كتابة المصدر غير صحيحة، هناك حرف الظاء بدلا من حرف الطاء.	يساعد الأخ الأم في الطبخ.
2	ثم، أقام الصلاة التهجد ركعتين.	التهجد		كتابة المصدر غير صحيح بكتابة حرف الحاء بدلا من حرف الجيم.	ثم، صليت صلاة التهجد ركعتين.
3	استعربت أخي في قرآءة القران بالترنم.	قرآءة		كتابة المصدر غير صحيح بكتابة المد على ألف المصدر.	استعرب أخي في قراءة القرآن بالترنم.

4	مسؤوليات حياة فيه صعوب كثيرا.	صعوب		كتابة المصدر غير صحيح بدون التاء المربوطة في آخره.	مسؤوليات الحياة فيها صعوبات كثيرة.
5	بإتباع على هواتي الفاسدة، أظن لست من الذين سيتزوج.	هواتي		كتابة المصدر غير صحيح بدون حرف الياء بعد الألف.	إن اتبعت هوايتي الفاسدة، أظن أنني لست من الذين سيتزوجون.
6	توقفنا للإستراحة بعد ثلاثة الساعات.	الإستراحة	ناحية الإملاء		توقفنا في مكان الاستراحة بعد ثلاث ساعات من سفرنا.
7	في الليل، أنا مراجعة المادة لإمتحان يوم التالي	لإمتحان		كتابة المصدر غير صحيح بكتابة همزة القطع بدلا من همزة الوصل.	في الليل، أنا أراجع مادة الامتحان للجلوس في امتحانها في اليوم التالي.
8	في المدرسة، محمد يشترك في الإجتماع اليومي.	الإجتماع			في المدرسة، محمد يشترك في الاجتماع اليومي.
9	فلا بأس أننا نعمل الخطاء عند نكمل الواجبات	الخطاء		كتابة المصدر غير صحيح بدون كتابة الهمزة على الألف.	فلا بأس بارتكابنا الخطأ عند إكمال الواجبات.
10	والقراءة تستطيع لتصحيح الخطاء	الخطاء		كتابة المصدر غير صحيح بدون كتابة الهمزة على الألف	والقراءة تساعدنا على معرفة الخطأ وتصحيحه.
11	يأمر المعلم أن قرأة الكتاب.	قرأة		كتابة المصدر غير صحيح بكتابة الهمزة على همزة الوصل.	يأمر المعلم بقراءة الكتاب

12	وهذا هو رائيي.	رائيي		كتابة المصدر غير صحيح بكتابة الهمزة على النبرة.	هذا رأيي.

يتضح من خلال الجدول رقم ١٥ السابق أن هناك ١٢ مصدرا من ناحية الإملاء. فهذه الناحية فيها ٤ أوجه من التداخل الإيجابي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير للمصادر بناء على اللون المتناوب في الجدول، وهي: استخدام المصدر الخاطئ من حيث كتابة الحرف المناسب، ومن حيث المد، ومن حيث نقص الحرف، ومن حيث الهمزة.

وبناء على ذلك، فإن المصدر في العبارة رقم (١)، و(٢) قد جاء خطأ في كتابة الطلبة من حيث كتابة الحرف المناسب، وذلك في كلمات مثل (الظبح) بدلا من المصدر (الطبخ)؛ أي استخدام حرف الظاء بدلا من حرف الطاء في المصدر، و(التهحد) بدلا من (التهجد)؛ أي استخدام حرف الحاء بدلا من حرف الجيم في المصدر.

وثمة مصدر في العبارة رقم (٣) حيث وردت كتابته غير صحيحة من حيث المد، نحو (قرآة) بدلا من (قراءة).

وبالنسبة إلى المصدر في العبارة رقم (٤) و(٥) قد أخطأ الطلبة من حيث انتقاص حرف واحد نحو (صعوب) حيث انتقصوا حرف التاء المربوطة للمصدر (صعوبة)، ونحو (هواتي) حيث انتقصوا حرف الياء للمصدر (هوايتي).

وأما ما يتعلق بالمصدر في العبارة رقم (٦) حتى (١٢)، قد أخطأ الطلبة من حيث كتابة الهمزة للمصدر. وذلك نحو المصادر (الإستراحة) في العبارة رقم (٦)، و(إمتحان) في العبارة رقم (٧)، و(الإجتماع) في العبارة رقم (٨) كتابتها غير صحيحة للمصادر (الاستراحة)، و(امتحان)، و(الاجتماع) من حيث إنها قد تُكتب بهمزة القطع بدلا من همزة الوصل. أما الكلمة (الخطاء) في العبارة رقم (٩)، و(١٠) فيها الخطأ في كتابة الهمزة في غير مكانها؛ لأن كتابتها الصحيح هي (الخطأ) باستخدام همزة القطع بصورة الهمزة على الألف في آخر الكلمة. وكذلك المصدر (قرأة)، و(رائيي) في العبارة رقم (١١)، و(١٢) قد تُكتب الهمزة في غير مكانها،

فالأول كتابة الهمزة على ألف المصدر للمصدر (قراءة)، والثاني كتابة الهمزة على النبرة للمصدر (رأي).

إذن، جميع المصادر التي أخطأت في استخدامها من حيث الإملاء معظمها من مصادر الفعل الثلاثي إلا المصدر (التهجد)، و(الاستراحة)، و(امتحان)، و(الاجتماع) من مصادر الفعل ما فوق من ثلاثة أحرف.

٢. ناحية التعريف والتنكير.

ومن حيث التعريف والتنكير، فقد لُوحظ فيه سبعة أوجه من التداخل السلبي في استخدام المصادر الخاطئة فيما يتعلق بإدخال (ال) في المصدر أو بالعكس. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٦ أدناه يدل على أوجه مختلفة موجودة في هذه الناحية. قد تشتمل بعض الجمل على عدة مصادر، غير أن الدراسة ستركز على المصدر الأبرز ضمن خانة "تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه". وذلك على النحو الآتي:

الجدول ١٦: ناحية التعريف والتنكير

الأرقام	العبارة التي فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة
1	والله أنا أحب اللغة العربية حتى أصبح هذه اللغة لتكون العمل في المستقبل.	العمل	ناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن اقترانه بالألف واللام غير صحيح؛ لمناسبة دلالة الكاتب.	والله أحب اللغة العربية لدرجة أني أطمح أن تكون هي مجال عملي في المستقبل.
2	حصلت على فهم عميق عن الدور الأمراء.	الدور		استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن اقترانه	حصلت على فهم عميق عن دور الأمراء.

3	شارك أخي المسابقة تلاوة القرآن في ذلك المسجد.	المسابقة	ناحية التعريف والتنكير	بالألف واللام غير صحيح مع أنه مضاف.	شارك أخي في مسابقة تلاوة القرآن في ذلك المسجد.
4	وأحب الدراسة القرآن ولولا أفهم.	الدراسة			وأحب دراسة القرآن وإن كنت لا أفهم.
5	ذهبت إلى جزيرة "لنكاوي" مع أسرتي للزيارة جدي وجدتي في القرية.	الزيارة			ذهبت مع أسرتي إلى جزيرة "لنكاوي" لزيارة جدي وجدتي في القرية.
6	لا بد بالفهم اللغة العربية.	الفهم			لا بد من فهم اللغة العربية.
7	ذهبت إلى الإدارة الأمي بسرعة	الإدارة		استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن اقترانه بالألف واللام غير صحيح مع أنه مضاف.	ذهبت إلى إدارة أمي بسرعة.
8	فإن التربية الأسرة	التربية			فإن تربية الأسرة
9	للطلب العلم، علينا أن نحتاج إلى الجهد والنشيط.	الطلب			لطلب العلم نحتاج إلى الجهد والنشاط.
10	أسمع إلى القول العلماء عن الشؤون الدينية	القول			أستمع إلى قول العلماء عن الشؤون الدينية.
11	وبعد ذلك، أنا ذهبت إلى المكتبة للمراجعة الدرس مع أصدقائي.	المراجعة			ثم، ذهبت إلى المكتبة لمراجعة الدرس مع أصدقائي.
12	في النهاية الدراسة.	النهاية			في نهاية الدراسة.

13	ثم، أقام الصلاة التهجد ركعتين.	الصلاة	ناحية التعريف والتنكير		ثم، صليت صلاة التهجد ركعتين.
14	بعد ذلك، أقوم بالصلاة التهجد والصلاة الصبح			استخدام المصدرين صحيحين إلا أن اقترانهما بالألف واللام غير صحيح مع أنهما مضاف.	ثم، أقوم بصلاة التهجد وصلاة الصبح.
15	وعزمت لاجتهاد في دراستي.	اجتهاد		استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن تجريده من الألف واللام غير صحيح لوجود حرف جر بعده.	وعزمت على الاجتهاد في دراستي.
16	ثم، استحممت وأعدت نفسي لذهاب إلى الحصة.	ذهاب			ثم، أمضيت الساعة التالية في الاستحمام، والاستعداد للذهاب إلى الحصة.
17	أدعو إلى الله على رحمة عليهم دائما.	رحمة			أدعو الله لهم بالرحمة دائما.
18	أنني قد رسبت على حصول على منصب الطباخ في ذلك الفندوق المشهور	حصول			أنني قد رسبت في الحصول على منصب الطباخ في الفندق المشهور.
19	بقدر الله، قد نجحت في الامتحان النهائي بحصول على درجة حسنة.	حصول			الحمد لله، نجحت في الامتحان النهائي والحصول على درجة حسنة.
20	وأنا خائف عدم استطاعة على تدبير أسرتي	استطاعة			وأنا خائف من عدم الاستطاعة في رعاية أسرتي.

21	هو يحب بمشاركة في أنواع البرنامج	مشاركة	ناحية التعريف والتنكير		هو يحب المشاركة في برامج متنوعة.
22	أدرس كيف تعاون بين وبين شخص آخر في العمل.	تعاون		استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن تنكيره غير صحيح لوجود ظرف بعده.	أدرس كيفية التعاون مع الآخرين في مكان العمل.
23	على كل المسلم أن يعرف صلاة وصوما.	صلاة		استخدام المصدرين صحيحين إلا أن تجريدهما من الألف واللام غير صحيح.	على كل مسلم أن يعرف الصلاة والصوم.
		صوما			
24	تخطيط الدقيق مهم لحل هذه مشكلات.	تخطيط	ناحية التعريف والتنكير	استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن تجريده من الألف واللام غير صحيح مع أنه موصوف، وعدم المطابقة بينه وبين الصفة.	التخطيط الدقيق مهم لحل هذه المشكلات.
25	القراءة يمكنني أن أضيف معرفة الجديدة.	معرفة			بالقراءة يمكنني أن أضيف المعرفة الجديدة.
26	كن شعورنا بسعادة والفرح	سعادة		استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن تجريده من الألف واللام غير صحيح مع أنه معطوف عليه، وعدم المطابقة بينه وبين المعطوف.	كان شعورنا مغمورا بالسعادة والفرح

يشير الجدول رقم ١٦ السابق إلى ٢٦ عبارةً فيها المصدر من ناحية التعريف والتنكير، وبناء عليه فإن هذه الناحية فيها وجهان اثنان من أوجه التداخل السلبي التي استُخدمت باقتران الألف واللام، وتشمل ٤ أوجه أخرى استُخدمت بدون الألف واللام خروجا عن القاعدة، وهي: استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في الكلمة غير المناسبة في دلالتها، وفي المصدر

المضاف، وتجريد المصدر من الألف واللام في المصدر الذي جاء بعده حرف الجر أو الظرف، وفي الكلمة المعروفة، وفي الموصوف الذي لا يطابق الصفة، وفي المعطوف عليه الذي لا يطابق المعطوف.

وجدت الدراسة أن الطلبة قد أخطأوا في استخدام المصدر في العبارة رقم (ا)، وذلك لاقترانه بالألف واللام في الكلمة غير المناسبة في دلالتها؛ أي أن الكلمة غير مفهومة، وغير بليغة إذا اقترنت بالألف واللام كالمصدر (العمل) حيث اقترن بالألف واللام، وهو غير بليغ في العبارة المذكورة، فيناسبه أن يكون بدون الألف واللام، وأن يكون مضافا إلى ضمير ياء المتكلم (عملي)؛ ليناسب دلالة العبارة.

وبالنسبة إلى المصادر في العبارات من رقم (٢) حتى (١٤) فقد أخطأ الطلبة في استخدامها مقترنة بالألف واللام مع أنها مضاف، خروجا عن القاعدة، نحو المصادر (الدور)، و(المسابقة)، و(الدراسة)، و(الزيارة)، و(الفهم)، و(الإدارة)، و(التربية)، و(الطلب)، و(القول)، و(المراجعة)، و(النهاية)، و(الصلاة)، حيث اقترنت بالألف واللام مع أنها مضاف إلى الكلمة التي بعدها، (الأمراء)، و(تلاوة)، و(القرآن)، و(جدي)، و(اللغة)، و(الأمي، والصحيح: أمي)، و(الأسرة)، و(العلم)، و(العلماء)، و(الدرس)، و(الدراسة)، و(التهجد، والصحيح: التهجد)، و(التهجد)، و(الصبح). وذلك حسب ترتيب المصادر في العبارات المقصودة.

أما المصادر في العبارات من رقم (١٥) حتى (٢٢) فقد أخطأ الطلبة من حيث تجريد تلك المصادر من الألف واللام مع أن بعدها حرف الجر أو الظرف خروجا عن القاعدة. وذلك نحو المصدر (اجتهاد)، و(مشاركة) فبعدهما حرف الجر (في)، والمصدر (ذهاب) بعده حرف الجر (إلى)، والمصادر (رحمة)، و(حصول)، و(استطاعة) بعدها حرف الجر (على)، والمصدر (تعاون) بعدها الظرف (بين).

وثمة مصدر في العبارة رقم (٢٣)، حيث أخطأ الطلبة من حيث تجريده من الألف واللام مع أن الكلمة معروفة. وعلى سبيل المثال، المصدر (صلاة)، و(صوما)، لم يقترنا بالألف واللام مع أنهما من أركان الإسلام الخمسة، التي يعرفها المسلمون كما هو موضح في العبارة.

وفيما يخص المصدر في العبارتين رقم (٢٤)، و(٢٥) فقد أخطأ الطلبة من حيث تجريد المصدر من الألف واللام؛ أي أنه ليس هناك تطابق بين الموصوف والصفة خروجا عن القاعدة،

كما ورد المصدر الموصوف في العبارة بدون الألف واللام، نحو (تخطيط)، و(معرفة) اللذين اقترنت صفتاهما بالألف واللام، وكلاهما لا يطابقان الصفة التي جاءت بعدهما.

ويتعلق المصدر في العبارة الأخيرة رقم (٢٦) في هذه الناحية بأخطأ الطلبة في استخدام المصدر بدون اقترانه بالألف واللام؛ أي لا يتطابق المعطوف عليه والمعطوف، كالمصدر (سعادة) فهو المعطوف عليه في العبارة، وقد ورد بدون الألف واللام، بينما اقترن معطوفه بالألف واللام خروجا عن القاعدة، حيث لم يطابق المعطوف المعطوف عليه.

ووجدت الدراسة أن جميع المصادر التي أخطأ الطلبة في استخدامها من ناحية التعريف والتنكير معظمها من مصادر الفعل الثلاثي إلا تسعة مصادر من مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف، وهي (المسابقة)، و(الإدارة)، و(التربية)، و(المراجعة)، و(اجتهاد)، و(استطاعة)، و(مشاركة)، و(تعاون)، و(تخطيط). وزد على ذلك، ظهرت كل المصادر في العبارات السابقة من هذه الناحية مفردة.

٣. ناحية الزيادة.

تتعلق هذه الناحية بزيادة الطلبة المصدر في الكتابة مع أنه غير ضروري، خروجا عن القاعدة، وجدير بالذكر أن الجملتين تتضمنان مصدرين اثنين في الجدول، ولكن ستحلل الدراسة المصدر المميّز ضمن خانة "تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه"، كما يشير الجدول ١٧ الآتي:

الجدول ١٧: ناحية الزيادة

الأرقام	العبارة التي فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة
1	يدعو الدعاء بعد كل صلاة.	الدعاء	الزيادة	استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أنه جاء زائدًا في الجملة.	أدعو بعد كل صلاة.
2	يساعد الأخ الأم بمساعدة في الطبخ	مساعدة			يساعد الأخ الأم في الطبخ.

ويلاحظ من الجدول رقم ١٧ سابقا أن ناحية الزيادة فيها وجه واحد فقط من أوجه التداخل السلبي وهي استخدام الطلبة للمصدر في الكتابة بشكل صحيح إلا أنه ورد زائدًا في الجملة، كما ورد في العبارتين السابقتين في الجدول ١٧، نحو (الدعاء)، و(مساعدة) فكلاهما زائدان في الجملة بدون حاجة، مع أن هناك فعل مضارع يبين هذا الحدث وهو (يدعو، والصحيح: أدعو؛ لمناسبة دلالة الكاتب) في العبارة الأولى، و(يساعد) في العبارة الثانية. إذن، قد جاء المصدران مفردين، وظهر في العبارة خطأ الطلبة في استخدام المصدر الثلاثي، والمصدر الزائد على ثلاثة أحرف، في هذه الناحية.

٤. ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات

ومن ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات، فقد لوحظ فيه أوجه التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصادر الخاطئة التي تتعلق بالأدوات التي وضعها الطلبة بعد المصادر، كحرف الجر، أو بالعكس. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٨ أدناه يدل على أوجه مختلفة موجودة في هذه الناحية. تشير بعض الجمل إلى تعدد المصادر، إلا أن اهتمام الدراسة سيكون بالمصدر المميّز ضمن خانة "تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه"، كما يشير الجدول ١٨ الآتي:

الجدول ١٨: ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات

الأرقام	العبارة التي فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة
1	ابتداء العمل في الساعة السابعة صباحا	ابتداء		اقتران المصدر بحرف جر (في) بعده غير صحيح.	ابتداء العمل من الساعة السابعة صباحا.
2	أحب هذه المادة لأنه تعطي فرصة جديدة في	متابعة		اقتران المصدر بحرف جر (ب) بعده غير صحيح.	أحب هذه المادة لأنها تعطي فرصة جيدة في مساعدة الطلبة لكتابة

	مساعدة الطلبة لكتابة البحث متابعة بالنظام الصحيح.		ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات		البحث متابعة للنظام الصحيح.
3	لقد أعطيت تعاون إلى الجامعة لأن الحب إلى الجامعاتي.	الحب		اقتران المصدر بحرف جر (إلى) بعده غير صحيح.	لقد تعاونت مع الجامعة لحبي لها.
4	أحب الطبخ من المأكلات المختلفة.	الطبخ		اقتران المصدر بحرف جر (من) غير صحيح مع أنه يتعدى بنفسه	أحب طبخ المأكولات المختلفة.
5	هذه الأمور التي لا يستطع لقبول إلى اسرتي	قبول		اقتران المصدر بحرف جر (إلى) غير صحيح مع أنه يتعدى بنفسه	هذا الأمر الذي لا تستطيع أسرتي قبوله
6	هدفي إبداع الأفلام لتبليغ الدعوة الإسلامية.	هدفي		يحتاج المصدر إلى حرف جر مناسب بعده.	هدفي من إبداع الأفلام هو تبليغ الدعوة الإسلامية.

يتضح من الجدول ١٨ سابقا أن ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات فيها ثلاثة أوجه من التداخل السلبي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير بناء على توصيف المصدر الخاطئ، واللون المتناوب في الجدول السابق، وهي: اقتران المصدر بحرف الجر غير مناسب، واقترانه بحرف الجر مع أنه يتعدى بنفسه، وافتقاد المصدر لحرف الجر بعده.

وبناء على ذلك، وجدت الدراسة أن المصدر في العبارات من رقم (١) حتى (٣) قد أخطأ الطلبة فيهما من حيث استخدام حرف جر غير مناسب بعد المصدر، خروجا عن القاعدة، كالمصدر (ابتداء) حيث اقترن بحرف الجر (في) بعده بدلا من حرف الجر (من)، والمصدر (متابعة) حيث اقترن بحرف الجر (ب) بعده بدلا من حرف الجر (ل)، وكذلك المصدر (الحب) حيث اقترن بحرف الجر (إلى) بعده بدلا من حرف الجر (ل) خروجا عن القاعدة.

وأما ما يتعلق بالمصدر في العباراتين رقم (٤) و (٥) فقد أخطأ الطلبة من حيث اقتران المصدر بحرف الجر، مع أنه يتعدى بنفسه؛ أي لا يحتاج المصدر إلى حرف جر بعده، خروجا عن القاعدة. وذلك نحو المصدر (الطبخ)، حيث اقترن بحرف الجر (من) بعده، و(قبول) حيث اقترن بحرف الجر (إلى) بعده مع أن جميع المصادر هنا لا تحتاج إلى حرف الجر بعدها.

وفيما يخص المصدر في العبارة الأخيرة رقم (٦) فقد أخطأ الطلبة من حيث افتقاد المصدر لحرف جر مناسب بعده، خروجا عن القاعدة، لأنه المصدر هنا يحتاج إلى حرف جر بعده لمناسبة الدلالة في العبارة، ولا تجد الدراسة أي حرف جر مناسب له في العبارة. إن المصدر (هدف) لم يقترن بأي حرف جر في العبارة، ويحتاج إلى حرف الجر (من) بعده؛ لمناسبة الدلالة.

وقد لوحظ أن المصادر الخاطئة المستخدمة في هذه الناحية جاءت كلها مفردة، وهي من مصادر الفعل الثلاثي إلا مصدران من مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف، وهما (ابتداء)، و(متابعة).

٥. ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة

يتعلق هذا التصنيف بالمصادر التي استُخدمت في كتابة الطلبة سواء جاءت بدلا من الفعل، أو الفاعل، أو اسم المفعول، أو الصفة المشبهة، أو بدلا من مصادر أخرى؛ لمناسبة الدلالة، أو بدلا من الاسم المنسوب بترك ياء النسب؛ أي الياء المشددة في آخرها. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ١٩ أدناه يدل على أوجه مختلفة موجودة في هذه الناحية. رغم أن بعض الجمل تحتوي على أكثر من مصدر، إلا أن الدراسة ستميز أبرز المصادر منها ضمن خانة " تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه"، وذلك على النحو الموضح في الجدول ١٩ الآتي:

الجدول ١٩: ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة

الأرقام	العبارة التي فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة

		والتعرف عليه			
1	وأنا صلاة العشاء مع أسرتي.	صلاة	عدم تناسب استخدام الكلمة		وأنا أصلي العشاء مع أسرتي.
2	في الفصل، هناك الطلبة قراءة الكتب بالسكوت.	قراءة			في الفصل، هناك طلبة يقرؤون الكتب بسكوت.
3	ثم، عندما أفكّر هذا الأمر، صنعت الاكتساب ليكون الشخص الماهر عن اللغة العربية.	الاكتساب			ثم، عندما أفكر في هذا الأمر، أحاول أن أكتسب اللغة العربية بجد واجتهاد حتى أكون شخصًا ماهرًا في اللغة العربية.
4	بإتباع على هواتي الفاسدة، أظن لست من الذين سيتزوج.	إتباع		استخدام المصدر بدلا من الفعل.	إن أتّبع هوايتي الفاسدة، أظن أنني لست من الذين سيتزوجون.
5	لقد أعطيت تعاون إلى الجامعة لأن الحب إلى الجامعاتي.	تعاون			لقد تعاونت مع الجامعة حبًا لها.
6	إذن، على كل مسلم أن تعبّد إلى الله بإخلاص	تعبّد			إذن، على كل مسلم أن يعبد الله بإخلاص.
7	أولا، رأيت فيل وأنا تعجب	تعجب			رأيت الفيل وأنا أتعجب
8	ثم، محمد وصديقه مناقشة معا.	مناقشة			ثم، محمد وصديقه يناقشان الأمر معا.

9	في الليل، أنا مراجعة المادة لإمتحان يوم التالي	مراجعة	عدم تناسب استخدام الكلمة		في الليل، أنا أراجع مادة الامتحان للجلوس لامتحانها اليوم التالي.
10	في المساء أنظف نفسي ومواصلة مراجعة الدرس حتى الليل.	مواصلة			في المساء أنظف نفسي وأواصل مراجعة الدرس حتى الليل.
11	ثم، جرى أخي اسراعا مثل نعامة في الملعب.	اسراعا			ثم، جرى أخي مسرعا مثل نعامة في الملعب.
12	كثير من الناس لا يهتم بهذه العبادة لإنهم يظنون أن الصيام يجعلهم جوع.	جوع			كثير من الناس لا يهتم بهذه العبادة لأنهم يظنون أن الصيام يجعلهم جائعين/جياعا.
13	هذه الأمور التي لا يستطع لقبول إلى اسرتي وهو الذهاب أخي لأن حداثة في الطريق.	حداثة		استخدام المصدر بدلا من اسم الفاعل	هذا الأمر الذي لا تستطيع أسرتي قبوله وهو موت أخي بسبب حادث في الطريق.
14	شكرت العمال الآخرين بقول: "شكرا جزيلا على هذه الخبرة الجميلة والمفيدة."	قول			شكرت العمال الآخرين قائلة: "شكرا جزيلا على هذه الخبرة الجميلة والمفيدة".
15	أقوم بقراءة القرءان قراءة ترتيلا	ترتيلا		استخدام المصدر بدلا من اسم المفعول	أقوم بقراءة القرآن قراءة مرتَّلة
16	في الأسبوع الماضي، سفر أنا مع أسرتي إلى حديقة الحيوانات تقريبا من البيتي.	تقريبا		استخدام المصدر بدلا من الصفة المشبهة.	في الأسبوع الماضي، ذهبت مع أسرتي إلى حديقة الحيوانات القريبة من بيتي.

17	انتبهت في الفصل بانتباه جد.	جد	عدم تناسب استخدام الكلمة		انتبهت في الفصل بانتباه جيد.
18	يكون الحياة جميلة والأمور سهولة	سهولة			ستكون الحياة جميلة والأمور سهلة
19	كنت أمشي إلى مكتب الإلحاق	الإلحاق		استخدام المصدر غير المناسب	كنت أمشي إلى مكتب التسجيل.
20	بعد ذلك، أحب أن أذهب إلى المجليس لبحث علم الدين.	بحث			وبالإضافة إلى ذلك، أحب أن أذهب إلى المجلس لطلب علوم الدين.
21	بعد انتهاء مراجعته، سأوصل بمشاهدة وسماع التذكرة من الأستاذ الأذهار في "يوتيوب".	سماع			بعد انتهاء المراجعة، سأقوم بالمشاهدة والاستماع إلى التذكرة التي ألقاها الأستاذ أزهر في "يوتيوب".
22	هذه الأمور التي لا يستطع لقبول إلى اسرتي وهو الذهاب أخي لأن حداثة في الطريق.	الذهاب			هذا الأمر الذي لا تستطيع أسرتي قبوله وهو موت أخي بسبب حادث في الطريق.
23	من العمل في ذلك المطعم هو غسل الفنجان، واستعداد الطعام لطلبة المدرسة وما إلى ذلك.	استعداد			ومن الأعمال التي يجب القيام بها في المطعم غسل الفنجان، وإعداد الطعام لطلبة المدرسة، وما إلى ذلك.
24	في كل يوم، قمت باستعداد الطعام وهو				في كل يوم، أقوم بإعداد الطعام وهو الأرز مع الدجاج المقلي.

	الأرز مع الدجاج المقلي.				
25	وأنا خائف عدم استطاعة على تدبير أسرتي	تدبير	عدم تناسب استخدام الكلمة		وأنا خائف من عدم الاستطاعة على رعاية أسرتي.
26	بعد انتهاء المراجعة، أنا وأصدقائي نذهب إلى المطعم لبيع الماء والأطعمة.	بيع			بعد انتهاء المراجعة، نذهب إلى المطعم لشراء الماء والأطعمة.
27	في الإجازة الدراسية الماضية، ذهبت إلى السوق لبحث تعمُّل.	تعمُّل			في الإجازة الدراسية الماضية، ذهبت إلى السوق للبحث عن العمل.
28	من هذا تدريس أستطيع أن يزيد العلم حينما تعمّل مع الآخرين.	تدريس			من هذا الدرس أستطيع أن أزيد العلم حينما أتعامل مع الآخرين.
29	فجهاد عن الدراسة واجب على كل الطلبة.	جهاد			والاجتهاد في الدراسة واجب على طالب العلم.
30	هذه الهواية مساعدتي في تعليم اللغة العربية والأدآبها.	تعليم			هذه الهواية تساعدني في تعلم اللغة العربية وآدابها.
31	فلا بد لنا أن نقرأ كثيرا لأنها ستساعدنا لمراجعة الدروس ويمارس التعليم.	التعليم			لا بد لنا أن نقرأ كثيرا لأنها تساعدنا على/في مراجعة الدروس وممارسة التعلم.

32	بالإضافة إلى ذلك، العلم أيضا يمكن الارتفاع عن اليقين في نفس الأشخاص.	الارتفاع	عدم تناسب استخدام الكلمة		وبالإضافة إلى ذلك، العلم يساعدنا على تقوية اليقين.
33	أحب تصوير على الورقة.	تصوير			أحب الرسم على الورقة.
34	لأنه من ركن الإسلام الخمسة	ركن			لأنه ركن من أركان الإسلام الخمسة.
35	من العمل في ذلك المطعم هو غسل الفنجان، واستعداد الطعام لطلبة المدرسة وما إلى ذلك.	العمل		استخدام المصدر المفرد بدلا من جمع التكسير	ومن الأعمال التي يجب القيام بها في المطعم غسل الفنجان، وإعداد الطعام لطلبة المدرسة، وما إلى ذلك.
36	أكلت في المطعم الذي يقع في المحلة ثلاثة أكلا.	أكلا		استخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع.	أكلت في المطعم الذي يقع في المحلة ثلاث أكلات.
37	الأهل في البرنامج الترحيب	الترحيب		استخدام المصدر في موقع الصفة بدلا من الاسم المنسوب بترك ياء النسب/ الياء المشددة في آخره.	الأهل في البرنامج الترحيبيّ

يشير الجدول رقم ١٩ السابق إلى ٣٧ مصدرًا من ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة، وبناء عليه، فإن هذه الناحية فيها ٧ أوجه من التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصدر في الكتابة بناء على توصيف المصدر الخاطئ، واللون المتناوب في الجدول السابق، وهي: استخدام المصدر بدلا من الفعل، وبدلا من اسم الفاعل، وبدلا من اسم المفعول، وبدلا من الصفة

المشبهة، وكذلك استخدام المصدر غير المناسب، واستخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع، وأخيرا، استخدام المصدر بدلا من الاسم المنسوب بترك ياء النسب في آخر المصدر.

وبناء على ذلك، ثمة مصدر في العبارات من رقم (١) حتى (١٠) حيث أخطأ الطلبة من حيث استخدام المصدر في الكتابة بدلا من الفعل خروجا عن القاعدة. ومن ذلك المصادر (صلاة)، و(تعجب)، و(مراجعة)، فكلها جاءت بدلا من الفعل (أصلي)، و(أتعجب)، و(أراجع) مع أن هناك قبل المصدر ضمير المتكلم (أنا)، وكذلك المصدران (قراءة)، و(مناقشة) كلاهما جاءا بدلا من الفعل (يقرؤون)، و(يناقشان) مع أنه قد جاء قبل المصدرين اسم ذات وهو (الطلبة)، و(محمد وصديقه). كما أن المصدر (تعبّد) قد استخدم بدلا من الفعل (يعبد) مع أن (أن) المصدرية قد وردت قبل المصدر. وأما المصدر (الاكتساب)، و(إتباع)، و(تعاون) فقد جاءت بدلا من الفعل (أكتسب)، و(أتبع)، و(تعاونتُ)؛ لمناسبة الدلالة في العبارة. والمصدر (مواصلة) بدلا من الفعل (أواصل)؛ لمناسبة الفعل المضارع (أنظف) الذي وُضع قبل المصدر.

وهناك مصادر في العبارات من رقم (١١) حتى (١٤) حيث أخطأ الطلبة من حيث استخدام المصدر بدلا من اسم الفاعل خروجا عن القاعدة. وقد ظهر هذا الأمر جليا في المصدر (اسراعا)، و(جوع)، و(قول) بدلا من اسم الفاعل (مسرعا)، و(جائعين أو جياعا)، و(قائلة) مع أنه الحال، وكذلك المصدر (حداثة) بدلا من اسم الفاعل (حادث)؛ لمناسبة الدلالة في الكتابة.

وأما المصدر في العبارة التالية رقم (١٥) فقد أخطأ الطلبة في استخدامه، من حيث استخدام المصدر بدلا من اسم المفعول رغم كونه صفة، خروجا عن القاعدة، نحو المصدر (ترتيلا) بدلا من اسم المفعول (مرتّلة).

وثمة مصدر في العبارات من رقم (١٦) حتى (١٨) حيث أخطأ الطلبة من حيث استخدام المصدر بدلا من الصفة المشبهة خروجا عن القاعدة. ومن ذلك المصدر (تقريبا) و(جد)، و(سهولة) بدلا من الصفة المشبهة (القريبة)، و(جيد)، و(سهلة)؛ لمناسبة الدلالة في الكتابة.

وفيما يخص المصادر في العبارات من رقم (١٩) حتى (٣٣) فقد أخطأ الطلبة من حيث استخدام المصدر غير المناسب؛ أي استخدام الطلبة للمصدر الآخر غير المناسب بدلا من استخدام المصدر الصحيح المناسب للعبارة. وذلك نحو المصادر (الإلحاق)، و(بحث)، و(سماع)، و(الذهاب)، و(استعداد)، و(تدبير)، و(بيع)، و(تعمُّل)، و(تدريس)، و(جهاد)، و(تعليم)، و(التعليم)، و(الارتفاع)، و(تصوير) فكلها لا تناسب العبارة من حيث الدلالة. فالمصادر التي تناسب العبارات هي: (التسجيل)، و(طلب)، و(استماع)، و(موت)، و(إعداد)، و(رعاية)، و(شراء)، و(العمل)، و(الدرس)، و(الاجتهاد)، و(تعلُّم)، و(التعلُّم)، و(تقوية)، و(الرسم)؛ لمناسبة الدلالة.

وقد ظهر المصدر في العبارات من رقم (٣٤) حتى (٣٦) حيث أخطأ الطلبة من حيث استخدام المصدر بصيغة المفرد بدلا من صيغة الجمع خروجا عن القاعدة، ومن ذلك المصدر (ركن)، و(العمل)، و(أكلا) حيث استخدمه الطلبة بصيغة المفرد بدلا من صيغة الجمع (أركان)، و(الأعمال)، و(أكلات) مع أن المصدرين الأولين قد وُضعا في العبارة بعد حرف الجر (من)، والمصدر الأخير من هذا الوجه قد وُضع في العبارة بعد العدد (ثلاثة).

وأما المصدر في العبارة الأخيرة رقم (٣٧) من هذه الناحية، فقد أخطأ الطلبة فيه من حيث استخدام المصدر بدلا من الاسم المنسوب خروجا عن القاعدة. وذلك نحو المصدر (الترحيب) بدلا من اسم المنسوب (الترحيبي) مع أن موقعه الصفة.

وقد لوحظ أن جميع المصادر الخاطئة في هذه الناحية هي من مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف، إلا خمسة عشر مصدرا من مصادر الفعل الثلاثي، نحو (صلاة)، و(قراءة)، و(جوع)، و(حداثة)، و(قول)، و(جد)، و(سهولة)، و(بحث)، و(سماع)، و(الذهاب)، و(بيع)، و(جهاد)، و(ركن)، و(العمل)، و(أكلا).

٦. ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير.

يتعلق هذا التصنيف باستخدام الطلبة للمصدر من أوجه التداخل السلبي في الكتابة من حيث ترك الأدوات الضرورية بعد المصدر كحرف الجر بعده، وفي الوقت نفسه، قد لوحظ أن المصدر المستخدَم قد اقترن بالألف واللام، أو بالعكس. وجدير بالذكر أن بعض الجمل قد ورد فيها

مصدرا واحدا أو أكثر في الجدول، ولكن سيتم التحليل حول المصدر المميّز فقط ضمن خانة "تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه"، وذلك على النحو الآتي:

الجدول ٢٠: ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير

الأرقام	العبارة التي فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة
1	ذات يوم، ذهبت إلى كوالا لمبور لاشتراك المسابقة	اشتراك	ناحية الأدوات والتعريف والتنكير	استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن تجريده من الألف واللام غير صحيح لأن هناك حرف جر، كما يحتاج المصدر حرف الجر (في) بعده.	ذات يوم، ذهبت إلى كوالالمبور للاشتراك في المسابقة.
2	ويجب بمشاركة البرنامج.	مشاركة			ويجب المشاركة في البرنامج.
3	في الإجازة الدراسية الماضية، ذهبت إلى السوق لبحث تعمُّل.	بحث		استخدام المصدر بشكل صحيح إلا أن تجريده من الألف واللام غير صحيح لأن هناك حرف جر، كما يحتاج المصدر حرف الجر (عن) بعده.	في الإجازة الدراسية الماضية، ذهبت إلى السوق للبحث عن عمل.

يتضح من الجدول رقم ٢٠ السابق أن ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير فيها وجه واحد فقط من أوجه التداخل السلبي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير بناء على توصيف المصدر الخاطئ، واللون في الجدول السابق، وهي: تجريد المصدر من الألف واللام مع أن فيه حرف جر بعده أصلًا، وفي الوقت نفسه، يفتقد المصدر إلى وجود حرف جر صحيح بعده.

أما فيما يتعلق بالمصادر في العبارات من رقم (١) حتى (٣) فقد وجدت الدراسة أن الطلبة قد أخطأوا من حيث إهمال استخدام الألف واللام مع المصدر، مع أن هناك حرف جر أصلاً. وذلك خروجا عن القاعدة. فالمصدران (اشتراك)، و(مشاركة) كلاهما لا يقترنان بالألف واللام مع أن فيهما حرف الجر (في) أصلًا، وبالإضافة إلى ذلك، يفتقد المصدران وجود حرف الجر (في) بعدهما، وكذلك المصدر (بحث) لا يقترن بالألف واللام مع أن هناك حرف الجر (عن) أصلًا، وهو يفتقد وجود حرف الجر بعده.

وظهرت كل الأمثلة من هذه الناحية في العبارات من رقم (١) حتى (٣) مفردة، وجميعها من مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف، إلا المصدر (بحث) فهو مشتق من الفعل الثلاثي.

٧. ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير.

ومن حيث عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير، فقد لُوحظ فيه وجهان من أوجه التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصدر في الكتابة، حيث تم استخدام المصدر غير المناسب من حيث صيغته، أو الكلمة نفسها، وفي الوقت نفسه، لوحظ اقترانه بالألف واللام، أو بالعكس. وجدير بالذكر أن اللون المتناوب في الجدول ٢١ أدناه يدل على أوجه مختلفة موجودة في هذه الناحية. تحتوي بعض الجمل على أكثر من مصدر، ولكن التوضيح سيكون للمصدر المميّز فقط في خانة "تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه"، وذلك على النحو الموضح في الجدول ٢١ الآتي:

الجدول ٢١: ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير

الأرقام	العبارة فيها المصدر الخاطئ	تحديد المصدر الخاطئ والتعرف عليه	تصنيف المصدر الخاطئ	توصيف المصدر الخاطئ	العبارات المقترحة

1	ما زلت أقوم بالبحث عن معلومات حول علم السياسية.	علم	ناحية عدم تناسب استخدام الكلمات والتعريف والتنكير	استخدام المصدر صحيح إلا أنه مفرد بدلا من جمع تكسير، وتجريده من الألف واللام مع أنه موصوف لكلمة بعده.	ما زلت أقوم بالبحث عن معلومات حول العلوم السياسية.
2	من هذا تدريس أستطيع أن يزيد العلم حينما تعمّل مع الآخرين.	تعمّل		استخدام المصدر غير المناسب، وتجريده من الألف واللام غير صحيح مع أن هناك ظرف بعده.	من هذا الدرس أستطيع أن أزيد العلم حينما أتعامل مع الآخرين.

ويُلاحظ من الجدول رقم ٢١ السابق أن ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير فيها عبارتان اثنتان تم فيهما استخدام المصدر من أوجه التداخل السلبي، ووجه التداخل السلبي للمصدر في العبارة رقم (١) قد يختلف عن وجه التداخل السلبي للمصدر في العبارة رقم (٢) كما تمت الإشارة إليه في الجدول باستخدام اللون المتناوب.

ورد المصدر في العبارة الأولى مفردًا، وهو خطأ، كما أنه لم يقترن بالألف واللام مع أنه موصوف للصفة بعده خروجا عن القاعدة، نحو المصدر (علم)، حيث جاء في العبارة مفردًا بدلا من صيغة الجمع (العلوم)، وهو عدم المطابقة بينه وبين الصفة (السياسية) بعدها.

وأما المصدر في العبارة الثانية فقد أخطأ الطلبة من حيث إنهم لم يقرنوا المصدر بالألف واللام أيضا، ولكنه مختلف عن المصدر الأول من حيث إنه غير مناسب في العبارة، فالمصدر (تعمّل) لا يقترن بالألف واللام مع أن بعده ظرف، وفي الوقت نفسه، هو بدل من صيغة المصدر المناسب (التعامل) في العبارة؛ لمناسبة الدلالة.

ولُوحظ في هذه الناحية أن المصدر (علم) من مصادر الفعل الثلاثي، أما المصدر الثاني (تعمُّل) من مصادر الفعل الزائد على ثلاثة أحرف.

وعلى صعيد آخر، تبين أن ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة أكثر وقوعا في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة. وثمة سبعة أوجه من أوجه التداخل السلبي في هذه الناحية؛ وهي استخدام المصدر بدلا من الفعل،

واستخدام المصدر بدلا من اسم الفاعل، واستخدام المصدر بدلا من اسم المفعول، واستخدام المصدر بدلا من الصفة المشبهة، واستخدام المصدر غير المناسب، واستخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع، وأخيرا، استخدام المصدر بدلا من الاسم المنسوب.

ويُعدّ وجه استخدام المصدر غير المناسب في ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة هو الأكثر وقوعا حيث إن خمسة عشر مثالًا قد ظهرت في كتابة الطلبة من هذا النوع. ويليه، وجه استخدام المصدر بدلا من الفعل حيث وردت فيه عشرة أمثلة، ثم في وجه استخدام المصدر بدلا من اسم الفاعل الذي ظهرت فيه أربعة أمثلة، ثم في وجه استخدام المصدر المفرد بدلا من الصفة المشبهة، وبدلا من الجمع اللذَين ظهر فيهما منه ثلاثة أمثلة. أما الوجهان الآخران في هذه الناحية، فقد ظهر فيهما مثال واحد فقط.

وأما ناحية التعريف والتنكير فقد ظهر فيها تسعة وعشرون مثالا، ويليها، ناحية الإملاء حيث ظهر فيها اثنا عشر مثالا، ثم ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات، وظهر فيها ستة أمثلة، ثم ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وظهر فيها ثلاثة أمثلة.

أما الناحيتان الأخيرتان وهما ناحية الزيادة، وناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير، فهما الأقل وقوعا في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المقصودين حيث إن مثالين اثنين فقط قد ظهرا فيها.

وبناء على ذلك، وجدت الدراسة أن المصادر المستخدمة من أوجه التداخل السلبي في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة قد وقعت كثيرا في ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة، ويليها، في ناحية التعريف والتنكير، ثم في ناحية الإملاء، ثم في ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات، ثم في ناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وأخيرا، في ناحية الزيادة، وناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير، وذلك حسب الترتيب التنازلي من تصنيفات المصدر الخاطئ.

وأما ما يتعلق بالمصدر الأكثر وقوعا في أمثلة أوجه التداخل السلبي فهو المصدر (صلاة) في المرتبة الأولى، والمصدر(قراءة) في المرتبة الثانية، والمصادر (الطبخ)، و(مراجعة)، و(حصول)، و(بحث)، و(مشاركة)، و(ذهاب)، و(عمل)، و(استعداد)، و(قول)، و(تعمُّل)، و(تعاون)،

و(تعليم)، و(الخطأ) في المرتبة الثالثة، وأما المصادر الأخرى في المرتبة الأخيرة من حيث وقوعها في أوجه التداخل السلبي مرة واحدة فقط، وذلك حسب الترتيب التنازلي.

ومن جانب آخر، إن أنواع المصادر الأكثر شيوعًا في كتابة الطلبة، فهو مصدر الفعل الثلاثي المجرد الذي قد ورد في خمسة وأربعين مصدرا، ويليه، مصدر الفعل الثلاثي المزيد بالتضعيف، ومصدر الفعل الخماسي حيث ورد من هذين النوعين أربعة عشر مصدرا، ويليه، مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف، حيث تم توثيق ثلاثة عشر مصدرا من هذا النوع. أما مصدر الفعل السداسي، فقد ظهرت في أربعة مصادر فقط. إذن، مصادر الفعل الثلاثي هي الأكثر استخداما في كتابتهم الإنشائية القصيرة مقارنة بمصادر الأفعال الزائدة عن ثلاثة أحرف.

المطلب الثاني: مناقشة نتائج السؤال الثاني.

إن السؤال الثاني من هذه الدراسة قد هدف إلى كشف أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك خمسة وعشرين وجهًا من أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير بناء على توصيف المصدر الخاطئ. وهي موزعة على سبعة تصنيفات حتى تكون تلك الأوجه مرجعا أساسيًّا للإجابة عن السؤال الثالث؛ وتُسمى تلك التصنيفات بناحية الإملاء، وناحية التعريف والتنكير، وناحية الزيادة، وناحية عدم تناسب استخدام الأدوات، وناحية عدم تناسب استخدام الكلمة، وناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وأخيرا، ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير. وجدير بالذكر أن كل أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر قد قصرتها الدراسة على استخدام الطلبة في كتابة الإنشاء القصير للمصدر الخاطئ خروجا عن القاعدة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع ما أشار إليه سلينكر من أن التداخل اللغوي فيه أمر سلبي فضلا عن أمر إيجابي لدى متعلمي اللغة الثانية من حيث إنه يتعلق بمحاولة المتعلم إنشاء اللغة الهدف القوية، ولكن وأثناء تلك العملية يقع الطلبة في أخطاء كثيرة خروجا عن معيارها،[4]

[4] Selinker, "Papers in Interlanguage," p23.

كما تتفق الدراسة الحالية مع ما أشار إليه الطائي من أن الأمر السلبي في التداخل اللغوي يدفع متعلمي اللغة الهدف إلى استخدام العناصر والأسس والمعايير والمظاهر التي تخرج عن قواعدها.[٥]

وقد اكتشفت الدراسة خمسة وعشرين وجهًا من أوجه التداخل السلبي في استخدام الطلبة المتخصصين في اللغة العربية للمصدر، ووجدت الدراسة أن هناك اثني عشر وجهًا تتشابه في كثير منها مع نتائج الدراسات السابقة، كما سيأتي لاحقا.

أولا، قد ظهرت في كتابة الطلبة ثلاثة أوجه من التداخل السلبي في ناحية الإملاء، وهي: وجه الخطأ في كتابة الحرف، ونقص الحرف في الكلمة، والخطأ من حيث الهمزة. وأشارت بعض الدراسات إلى تلك الأوجه، مثل دراسة إبراهيم، ومحمد غزالي،[٦] ودراسة إبراهيم،[٧] التي أشارت إلى الخطأ في كتابة الحرف فحسب.

ثانيا، إن الوجهين الواردين في ناحية التعريف والتنكير، وهما: اقتران المصدر بالألف واللام مع أنه مضاف، وتجريده من الألف واللام مع أن هناك حرف جر بعده، قد لاحظت الدراسة وجود شبيه لهما في الدراسات السابقة، فالوجه الثاني ظهر في نتائج دراسة محمد غزالي، وتريش.[٨] أما الوجه الأول فموجود في دراسة محمد غزالي[٩] فقط.

ثالثا، لاحظت الدراسة أن هناك وجها واحدا في ناحية الزيادة، وهو: استخدام الطلبة المصدر صحيحًا إلا أن الزيادة قد وقعت في الجملة. فالنتائج في هذا الوجه تتفق مع نتائج دراسة محمد غزالي.[١٠]

رابعا، قد اتضح أن النتائج من ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة، هي الأكثر وقوعًا في كتابة الطلبة، وفيه سبعة أوجه من أوجه التداخل السلبي، وهي: استخدام المصدر بدلا من الفعل، وبدلا من اسم الفاعل، ومن اسم المفعول، والصفة المشبهة، وبدلا من الاسم منسوب، واستخدام المصدر غير المناسب، واستخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع. وتجد الدراسة أن

---

[٥] الطائي، **مقاربات سوسيولسانية**، ص٢١٢.

[6] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p124-130;
ومحمد غزالي، "الأخطاء اللغوية الكتابية،" ص٨٧-٨٩.

[7] Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p124.

[٨] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٨٧؛ وتريش، "الأخطاء الصرفية،" ص٣٤.

[٩] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٨٧.

[١٠] المرجع نفسه.

كل النتائج المتعلقة بتلك الأوجه، تتشابه مع نتائج دراسة محمد غزالي[١١] إلا النتائج في الوجه: استخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع قد تشابه بنتائج تريش.[١٢] وبالإضافة إلى ذلك، فالنتائج في هذا الوجه تتلخص في: استخدام المصدر غير المناسب، وقد وجدت الدراسة ذلك الوجه في نتائج دراسة محمد غزالي، وإبراهيم.[١٣]

وبناء على ما سبق، فإن نتائج دراسة محمد غزالي، وإبراهيم[١٤] تتعلق بكتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، أما نتائج دراسة تريش[١٥] فتتعلق بكتابة الطلبة في المرحلة الثانوية. فالدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة محمد غزالي، وإبراهيم[١٦] في أن الطلبة المتخصصين في اللغة العربية قد استخدموا الأوجه السابقة في الكتابة، وتتفق مع دراسة تريش[١٧] في نتائجها كذلك.

وبناء على ذلك، قد تم الإجابة على السؤال الثاني الذي طرحته الدراسة عن أوجه التداخل السلبي هنا، وخصوصا في استخدام الطلبة للمصدر الصريح، ومن المحتمل أن هناك من يقول: "إذا وجدت الدراسة أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في استخدام الطلبة للمصدر في الكتابة، فلا ريب أن هناك سبب يتعلق بكلا الوجهين" وسيرد شرح ذلك في المبحث الثالث.

---

[١١] محمد غزالي، "الأخطاء اللغوية الكتابية،" ص٧٥-٨٤.

[١٢] تريش، "الأخطاء الصرفية،" ص٣٦.

[١٣] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٨٢؛
and Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p130-133.

[١٤] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٣؛
and Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p116.

[١٥] تريش، المرجع نفسه، ص٤٣.

[١٦] محمد غزالي، المرجع نفسه، ص٣؛
and Ibrahim, and Shaiful Baharum, "The Writing Morphological Errors," p116.

[١٧] تريش، المرجع نفسه، ص٣٤-٣٦.

المبحث الثالث: مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر.

إن السؤال الثالث في هذه الدراسة قد اهتم بمعرفة مدى تأثر الطلبة عند استخدامهم المصدر في الكتابة بعمليات التداخل اللغوي بناء على ما ذكره سلينكر (١٩٧٢).[١٨] وجدير بالذكر أن تلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي نتائج منبثقة من خلال المقابلات التي أُجريت مع الطلبة المشاركين السبعة، المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وقد تم إجراء عملية تحليل البيانات باستخدام برنامج أتلس Atlas.ti. وقد رصد هذا المبحث بيانات المشاركين في المقابلة، وعمليات التداخل اللغوي التي تؤثر فيهم عند استخدام المصدر الصحيح والخاطئ في الكتابة، ومناقشة نتائج السؤال الثالث.

المطلب الأول: بيانات المشاركين في المقابلة

يتكون المشاركون في المقابلة من طالبين وخمس طالبات من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، وهم في السنتين الثانية والثالثة من مرحلة البكالوريوس الذين أكملوا دراسة موضوع المصدر منذ المدرسة الثانوية، والراغبون في المشاركة في المقابلة، وهم الطلبة الملايويون الذين عندهم خلفية دراسية في تعلم اللغة العربية منذ عمر ثلاثة عشر عامًا على الأقل. وفيما يلي تعريف موجز بكل المشاركين:

الطالبة الأولى (م١):

ولدت الطالبة في السنة ٢٠٠١ بولاية بيرق. بدأت في تعلم اللغة العربية في السنة السابعة بالمدرسة الابتدائية الوطنية. وتعلمت موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحقت بالمدرسة الدينية الثانوية في منطقة باتغ فادغ بيدور بولاية بيرق، وجلست لامتحان الشهادة الدينية العالمية بماليزيا في السنة ٢٠١٩م. وهذه الطالبة عمرها ٢٣ عامًا، وكانت تدرس في السنة الثالثة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

[18] Selinker, "Interlanguage," p216-221.

الطالبة الثانية (م٢):

ولدت الطالبة في السنة ٢٠٠١م بولاية كلنتن. بدأت في تعلم اللغة العربية منذ سنتها السابعة. وتعلمت موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحقت بالمدرسة الابتدائية الوطنية في منطقة بوتا كانن بولاية بيرق. وبعد أن أنهت دراستها الابتدائية عام ٢٠١٣م، واصلت دراستها الثانوية في معهد شمس المعارف للبنات بولاية كلنتن عام ٢٠١٤م. وهذه الطالبة عمرها ٢٣ عامًا، وكانت تدرس في السنة الثالثة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

الطالبة الثالثة (م٣):

ولدت الطالبة في السنة ٢٠٠١م بولاية فدرالية كوالالمبور. بدأت في تعلم اللغة العربية منذ سنتها السابعة. وتعلمت موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحقت بالمدرسة الابتدائية الإسلامية الهدى، في منطقة جومبق بولاية سلانجور. وبعد أن أنهت دراستها الابتدائية عام ٢٠١٣م، واصلت دراستها الثانوية في المدرسة الدينية بولاية فدرالية كوالالمبور عام ٢٠١٤م. وهذه الطالبة عمرها ٢٣ عامًا، وكانت تدرس في السنة الثالثة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

الطالب الرابع (م٤):

ولد الطالب في السنة ٢٠٠٢م بولاية جوهور. بدأ في تعلم اللغة العربية منذ سنته الثالثة عشرة. وتعلم موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحق بالمدرسة الابتدائية الوطنية الصينية كوغ نان في منطقة باريت راجا بولاية جوهور. وبعد أن أنهى دراسته الابتدائية عام ٢٠١٤م، واصل دراسته الثانوية في المدرسة الدينية بارت راجا بولاية جوهور عام ٢٠١٥م. وهذا الطالب عمره ٢٢ عامًا، وكان يدرس في السنة الثالثة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

الطالب الخامس (م٥):

ولد الطالب في السنة ٢٠٠١م بولاية سلانجور. بدأ في تعلم اللغة العربية منذ سنته الثانية عشرة. وتعلم موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحق بالمدرسة الابتدائية ستيا بودي بولاية سلانجور. وبعد أن أنهى دراسته الابتدائية عام ٢٠١٣م، واصل دراسته الثانوية في معهد تحفيظ

القرآن قاسم العلوم بولاية سلانجور عام ٢٠١٤م. وهذا الطالب عمره ٢٣ عامًا، وكان يدرس في السنة الرابعة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

الطالبة السادسة (م٦):

ولدت الطالبة في السنة ٢٠٠٢م بولاية سلانجور. بدأت في تعلم اللغة العربية منذ سنتها العاشرة. وتعلمت موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحقت بالمدرسة الابتدائية الوطنية تامغ جايا في منطقة سري كمباغن بولاية سلانجور. وبعد أن أنهت دراستها الابتدائية عام ٢٠١٤م، واصلت دراستها الثانوية في المعهد الديني العالي سلطان صلاح الدين عبد العزيز شاه في منطقة سابق برنم بولاية سلانجور عام ٢٠١٥م. وهذه الطالبة عمرها ٢٢ عامًا، وكانت تدرس في السنة الرابعة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

الطالبة السابعة (م٧):

ولدت الطالبة في السنة ٢٠٠٢م بولاية باهانج. بدأت في تعلم اللغة العربية منذ سنتها السابعة. وتعلمت موضوع المصدر في المدرسة الثانوية. والتحقت بالمدرسة الابتدائية الوطنية سوغاي تالم في منطقة كوانتن بولاية باهانج. وبعد أن أنهت دراستها الابتدائية عام ٢٠١٤م، واصلت دراستها الثانوية في المدرسة الدينية الإحسان في منطقة كوانتن بولاية باهانج عام ٢٠١٥م. وهذه الطالبة عمرها ٢٢ عامًا، وكانت تدرس في السنة الرابعة من مرحلة البكالوريوس عند إجراء المقابلة.

وقد أعدت الدراسة الرموز الخاصة لهؤلاء المشاركين في المقابلة من أجل استخدامها عند تحليل نتائج البحث، على النحو الموضح في الجدول ٢٢ الآتي:

الجدول ٢٢: الرموز الخاصة للمشاركين في القابلة

المشاركون في المقابلة	الرمز
المشاركة الأولى	م1
المشاركة الثانية	م2

المشاركة الثالثة	م3
المشارك الرابع	م4
المشارك الخامس	م5
المشاركة السادسة	م6
المشاركة السابعة	م7

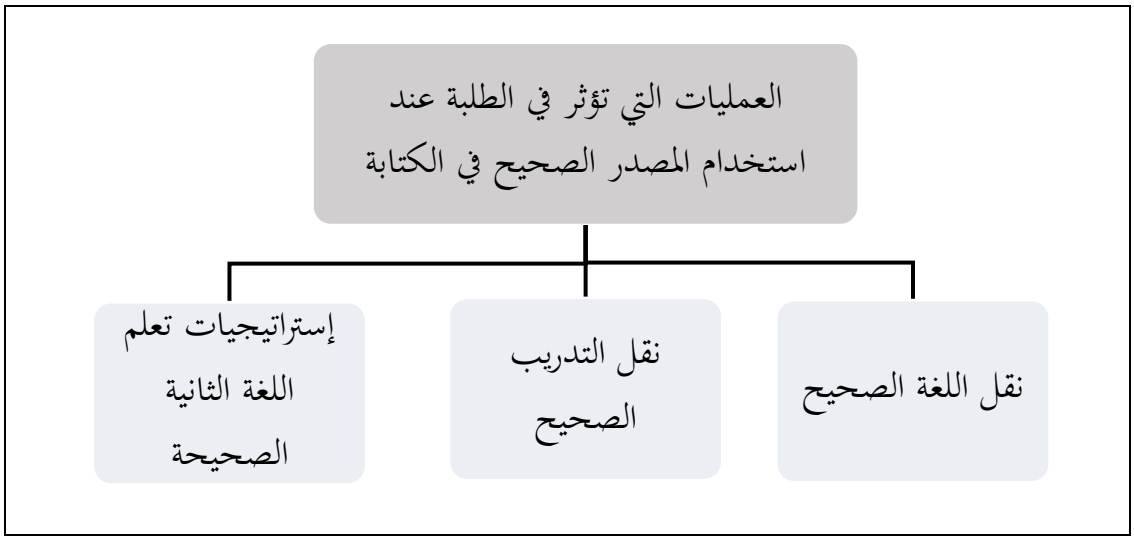
المطلب الثاني: عمليات التداخل اللغوي التي تؤثر في الطلبة في الكتابة عند استخدام المصدر

قد قسّم سلينكر (١٩٧٢) عمليات التداخل اللغوي إلى خمس عمليات، وهي: نقل اللغة، ونقل التدريب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية، والمبالغة في التعميم،[١٩] وبناء عليه، فقد وجدت الدراسة أن ثلاث عمليات منها قد أثّرت في الطلبة عند استخدام المصدر الصحيح في كتابتهم الإنشاء القصير، وهي: نقل اللغة، ونقل التدريب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية. بينما وجدت الدراسة أن كل العمليات المذكورة عند سلينكر قد أثّرت في الطلبة في استخدام المصدر الخاطئ، إلا إستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية. وستبدأ الدراسة بتفصيل النتائج التي تتعلق بالعمليات التي تؤثر في الطلبة في استخدام المصدر الصحيح في كتابتهم، ويليها النتائج التي تتعلق بالعمليات التي تؤثر في الطلبة عند استخدام المصدر الخاطئ، وذلك كما يلي:

أولا: العمليات التي تؤثر في الطلبة في الكتابة عند استخدام المصدر الصحيح

وجدت الدراسة أن الطلبة متأثرون بثلاث عمليات من التداخل اللغوي عند استخدامهم المصدر الصحيح، وذلك على النحو الموضح في الشكل ١ الآتي:

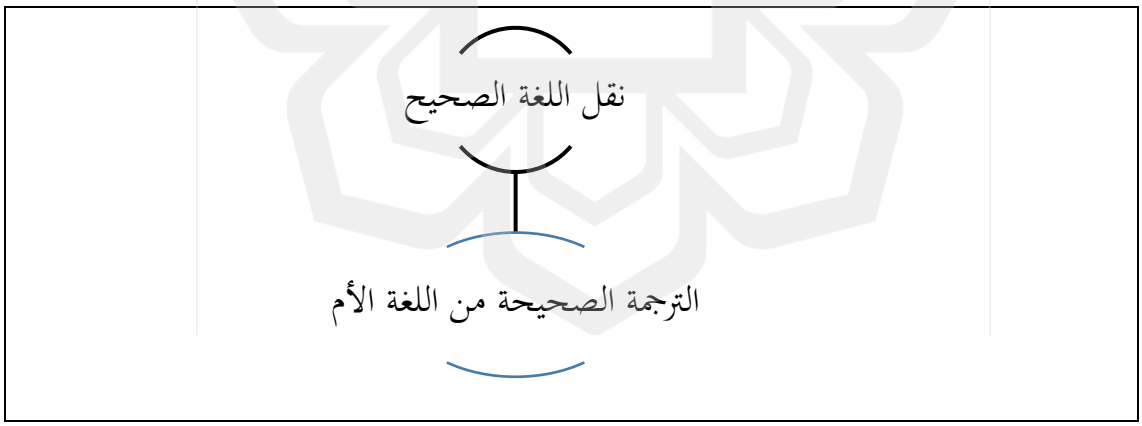
[19] Selinker, "Interlanguage," p214-220.



الشكل ١: العمليات التي تؤثر في الطلبة عند استخدام المصدر الصحيح في الكتابة

١. نقل اللغة الصحيح

ذهب سلينكر إلى أن نقل اللغة هو العملية التي تتعلق بنقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف.[٢٠] حيث وجدت الدراسة أن هناك حالة واحدة تتعلق بنقل اللغة الصحيح. وذلك كما يلي:



الشكل ٢: تقسيم نقل اللغة الصحيح

[20] Selinker, "Interlanguage," p216.

- **الترجمة الصحيحة من اللغة الأم**

وجدت الدراسة أن هناك طالبتين مشاركتين قد نقلتا لغتهما الأم حين استخدامهما المصدر الصحيح في الكتابة، وكان ذلك ناتجا عن ترجمتهما الصحيحة من لغتهما الأم الملايوية كما في قولهما:

"Saya **translate direct daripada bm**"

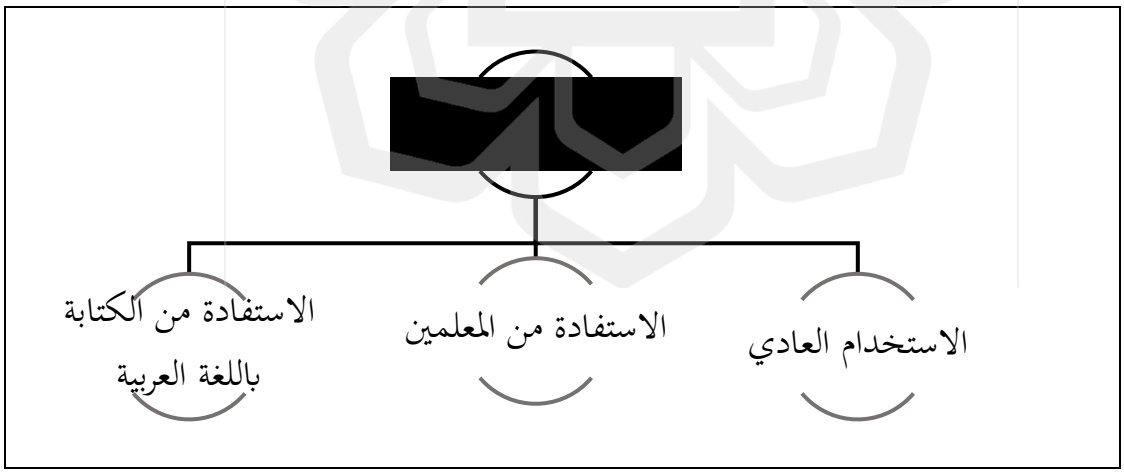
"**أترجم من اللغة الملايوية مباشرة**" (م١: ٧٢)

"kiranya macam…saya try jugaklah **translate daripada melayu**…"

"يعني...**أحاول الترجمة من اللغة الملايوية** أيضا..." (م٣: ١١٤)

٢. نقل التدريب الصحيح

ذكر سلينكر أن نقل التدريب هو العملية التي تتعلق بإجراءات التدريب التي يستخدمها متعلمو اللغة الهدف مثل نقل الطلبة من المعلمين أو من الكتب المدرسية.[٢١] وبناء على ذلك، فقد وجدت الدراسة أن ثمة ثلاثة أمور تتعلق بهده العملية التي تم إجراؤها من قبل الطلبة أثناء كتابة الإنشاء القصير، وهي كالآتي:



الشكل ٣: تقسيم نقل التدريب الصحيح

[21] Selinker, "Interlanguage," p218.

- **الاستخدام العادي**

أشار معظم المشاركين إلى أنهم عندما استخدموا المصدر الصحيح في الكتابة قد قاموا بتطبيق استخدامهم العادي أثناء أداء وممارسة اللغة العربية، فمثلا، صرح أحدهم بوجهة نظرها كما يأتي:

"Bagi saya, saya boleh buat masdar ni dengan betul sebab… perkataan ni adalah **perkataan...yang biasalah bagi saya**. So, saya tau itu adalah masdar."

"في رأيي، أستطيع تكوين المصدر بشكل صحيح لأن...**هذه الكلمة...مألوفة بالنسبة لي**. إذن، أعرف بأنها مصدر." (م١: ٦٠)

- **الاستفادة من المعلمين**

رأى معظم المشاركين أنهم قادرون على استخدام المصدر الصحيح في الكتابة؛ لأنهم يستفيدون من تعليم أو كلام معلميهم أثناء التعلم في الفصل. وذلك حسب قول أحدهم كما يلي:

"Dan of course lah sebab bila kita belajar…. **kita pernah dengar juga cikgu ke ustazah kita bagi contoh atau penerangan yang macam tu**."

"بالطبع نعلم من خلال التعلم...**قد سمعنا المعلمين أو الأساتذة يقدمون أمثلةً أو شرحًا من هذا النوع**." (م١: ٧٤)

- **الاستفادة من الكتابة باللغة العربية**

بيّن معظم الطلبة المشاركين أنهم يستطيعون استخدام المصدر الصحيح في كتابتهم لأنهم وجدوا الكلمات من المصادر الصحيحة في كتب نماذج الإنشاء، والمواقع الإلكترونية، ومن الكتابة باللغة العربية أثناء القراءة، حيث قالوا:

"bagi saya laa aa…sebab kita pun **selalu jumpa masdar-masdar yang betul tu macam tu dalam contoh karangan**…terutama waktu belajar dulu kat sekolah dulu...tu yang kita ingat and…kita try apply kan…"

"بالنسبة لي...**لأننا دائمًا نجد المصادر الصحيحة في كتاب نماذج الإنشاء**...خاصة عندما كنا ندرس في المدرسة...لذلك، نحتفظ بها في ذاكرتنا و...نحاول تطبيقها..." (م١: ٧٠)

"saya selalu **tengok bahan bacaan arab**"

"أنا دائمًا **أطالع المواد القرائية العربية** " (م١: ٧٤)

"Ada juga yang **saya jumpa waktu baca buku-buku**."

"**وجدت** بعض المصادر **أثناء قراءة الكتب**." (م٢: ٧٤)

"dengan…apa ni? **Based on pembacaan saya** sendiri lah."

"مع...ماذا؟ **بناءً على قراءتي** الخاصة." (م٤: ١١٠)

"and sebab **bahan bacaan arab juga**...ada guna macam tu…"

"ولأن **المواد القرائية باللغة العربية أيضا** تستخدم المصادر مشابهًا لذلك..." (م٥: ١٢٨)

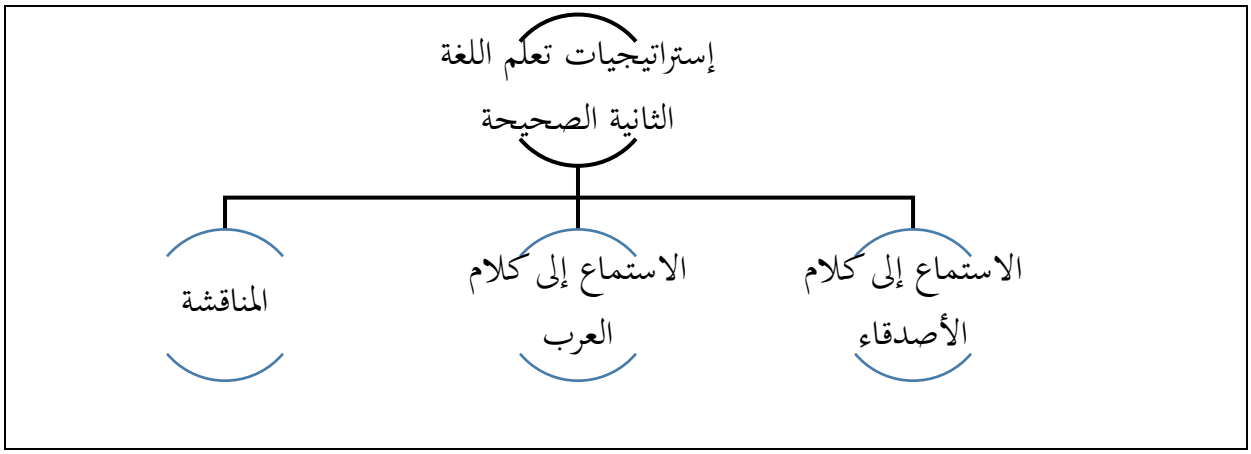
"kadang tau dari **website arab**"

"أحيانا أستفيد من **المواقع العربية**" (م٧: ٨٢)

٣. إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة

أوضح سلينكر (١٩٧٢) أن هذه العملية تتعلق بأي إستراتيجيات يستخدمها متعلمو اللغة الثانية من أجل محاولتهم إتقان اللغة الهدف، ومن أجل التعبير عن المعاني الواردة فيها.[٢٢] ووجدت الدراسة ثلاث إستراتيجيات يستخدمها الطلبة لإتقان استخدامهم المصدر في الكتابة باللغة العربية، وهي على النحو الآتي:

[22] Selinker, "Interlanguage," p219.



الشكل ٤: تقسيم إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة

- **الاستماع إلى كلام الأصدقاء**

ذكرت طالبتان مشاركتان أنهما تستخدمان المصدر الصحيح في الكتابة لأنهما قد وجدتا ذلك في كلام أصدقائهما باللغة العربية، حيث قالتا:

"**saya pernah dengar kawan-kawan saya ramai cakap gitu bila cakap dalam Bahasa Arab**"

"**سمعت كثيرًا من أصدقائي يستخدمون تلك المصادر حينما يتحدثون باللغة العربية**" (م١: ٧٤)

"kalau **dalam student tu ramailah yang…guna**."

"أما بين **الطلبة، فالكثير منهم…يستخدمونها**" (م٣: ١٠٨)

- **الاستماع إلى كلام العرب**

ذكر طالبان مشاركان أنهما قادران على استخدام المصدر الصحيح في الكتابة لأنهما قد استمعا إلى كلام العرب، حيث قالا:

"kebiasaannya…**dengar kalam-kalam orang arab**"

"عادة…**استمعت إلى كلام العرب**" (م٤: ١١٠)

"Biasa dengar, kalau macam…dalam **ceramah arab**…"

"**أسمعها** عادة، مثلًا…**في المحاضرات باللغة العربية**…" (م٤: ١٨٨)

"Maksudnya, **biasa dengar orang Arab cakap guna macam tu**."

"يعني، **أسمع العرب يقولونها في كلامهم عادة**" (م٥: ١٢٨)

- **المناقشة**

صرحت م٢ وم٣ أنهما قد استخدمتا طريقة المناقشة مع الأصدقاء لزيادة فهمهما في موضوع المصدر، حيث قالتا:

"Ada jugak aaa…**buat perbincangan dengan kawan-kawan**…time tu nak belajar sekali…**ada laa jumpa perkataan-perkataan yang macam tu**."

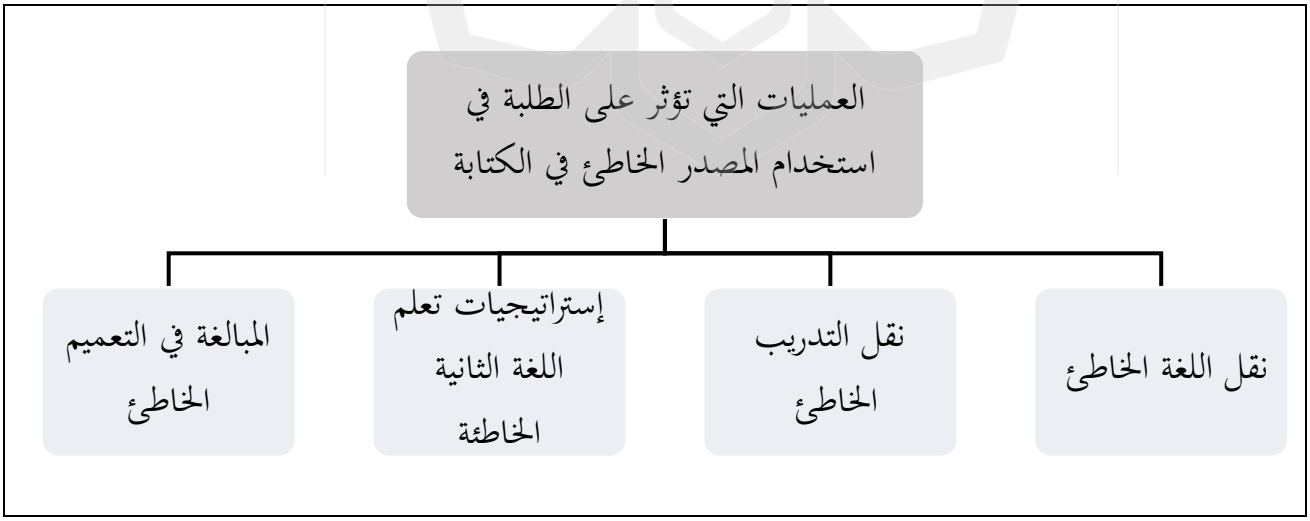
"أيضا...**أقوم بالمناقشة مع صديقاتي**...وأثناء المناقشة...**وجدنا الكلمات من هذا النوع**". (م٢: ٨٢)

"Tapi masa buat tu **ada jugaklah tanya kawan**…apa perkataan yang sesuai dengan ayat ni."

"ولكن **سألت صديقاتي** أثناء الكتابة...عن الكلمة المناسبة بهذه الجملة" (م٣: ١١٢)

ثانيا: العمليات التي تؤثر على الطلبة عند استخدام المصدر الخاطئ في الكتابة

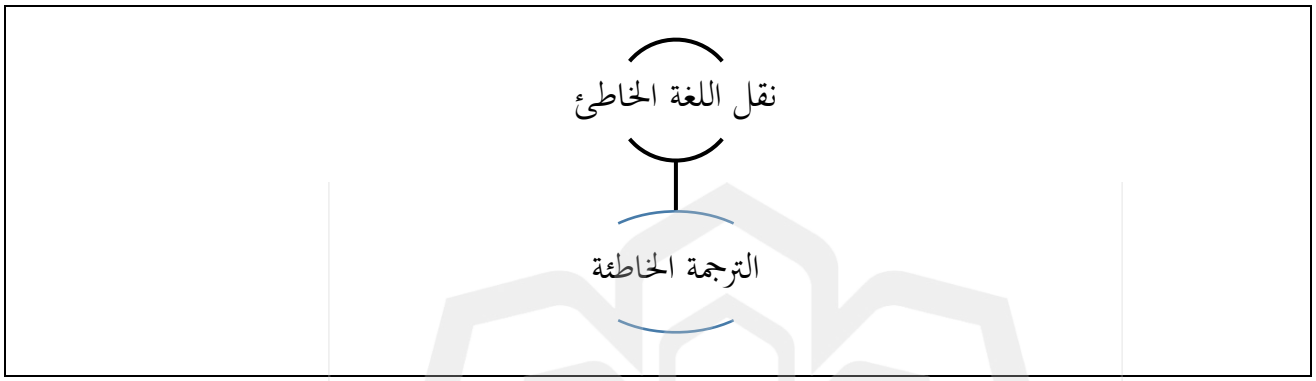
وجدت الدراسة أن الطلبة متأثرون بأربع عمليات من التداخل اللغوي عند استخدامهم المصدر الخاطئ، وذلك على النحو الموضح في الشكل ٥ الآتي:



الشكل ٥: العمليات التي تؤثر على الطلبة في استخدام المصدر الخاطئ في الكتابة

١. نقل اللغة الخاطئ

ذهب سلينكر إلى أن نقل اللغة هو العملية التي تتعلق بنقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف.[٢٣] فقد وجدت الدراسة أن هناك حالة واحدة تتعلق بنقل اللغة الخاطئ. وذلك كما هو موضح في الشكل ٦ الآتي:



الشكل ٦: تقسيم نقل اللغة الخاطئ

- **الترجمة الخاطئة**

بيّن معظم الطلبة المشاركين أنهم قد نقلوا لغتهم الأم أثناء استخدام المصدر الخاطئ في الكتابة. وذلك يتعلق بترجمتهم الخاطئة، حيث قال بعضهم:

"Oh, saya **terjemah dari Bahasa Melayulah** tu…"

"آه، **ترجمتها من اللغة الملايوية**..." (م٥: ٧٨)

"saya rasa time tu saya…macam **terjemah harfiyyah**…"

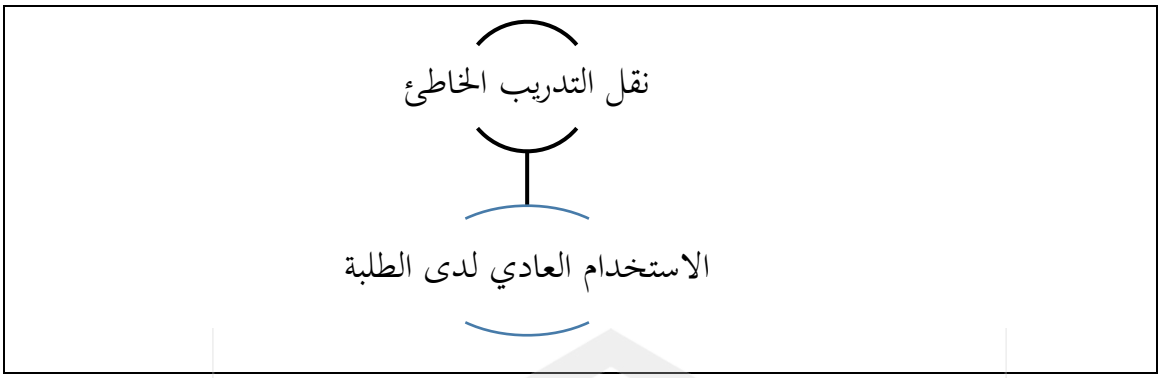
"أعتقد أنني في ذلك الوقت...**ترجمتها ترجمة حرفية**..." (م٧: ٦٨)

٢. نقل التدريب الخاطئ

ذكر سلينكر أن نقل التدريب هو العملية التي تتعلق بإجراءات التدريب التي يستخدمها متعلمو اللغة الهدف مثل نقل الطلبة من المعلمين أو من الكتب المدرسية.[٢٤] وبناء على ذلك، فقد

[23] Selinker, "Interlanguage," p216.
[24] Selinker, "Interlanguage," p218.

وجدت الدراسة أن ثمة حالة واحدة تتعلق بهذه العملية التي تم إجراؤها من قبل الطلبة أثناء كتابة الإنشاء القصير، وهي كالآتي:



الشكل ٧: تقسيم نقل التدريب الخاطئ

- **الاستخدام العادي لدى الطلبة**

صرحت الطالبتان المشاركتان أنهما قد أخطأتا في استخدام المصدر لأنهما استخدمتا الكلمات أو الطرق العادية لديهما، حيث قالتا:

"bila saya dah terkesan dengan penggunaan macam tu… **saya selalu guna**…**kadang guna tu dengan lecturer juga**…"

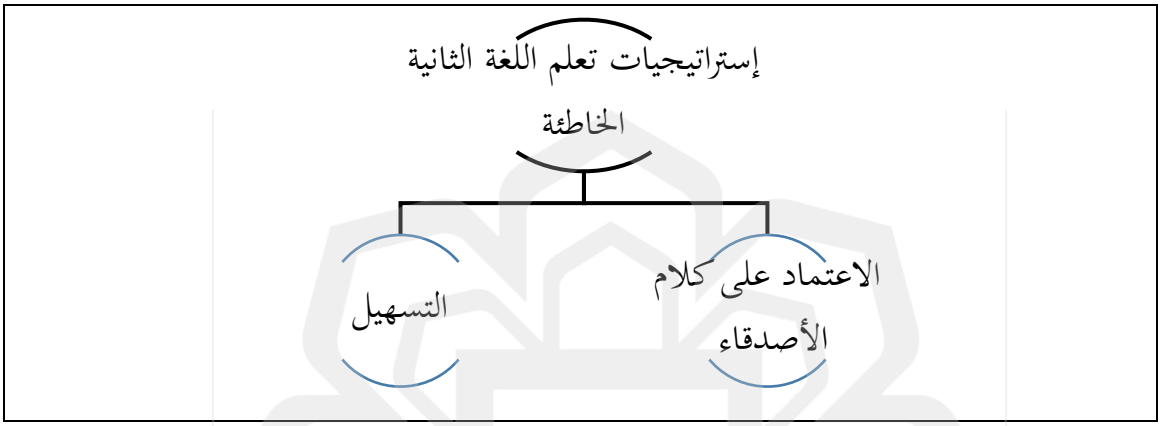
"بعد أن أتأثر بالطريقة المحددة في استخدام المصادر...**أعتد عليها بشكل دائم...حتى مع المحاضرين أحيانًا...**" (م٦: ٤٤)

"**saya pun selalu buat salah ni, sebab saya selalu buat** kalimah mufrad walaupun lepas huruf min sebahagian"

"**أرتكب هذا الخطأ دائمًا، لأنني دائما ما أستخدم الكلمة مفردة** حتى بعد حرف جر (من) التبعيض" (م٧: ٧٦)

٣. إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة

أوضح سلينكر (١٩٧٢) أن هذه العملية تتعلق بأي إستراتيجيات يستخدمها متعلمو اللغة الثانية من أجل محاولتهم إتقان اللغة الهدف، ومن أجل التعبير عن المعاني الواردة فيها.[٢٥] ووجدت الدراسة إستراتيجيتَين خاطئتين يستخدمهما الطلبة المشاركون لإتقان استخدامهم المصدر في الكتابة باللغة العربية، وهي على النحو الآتي:



الشكل ٨: تقسيم إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة

- **الاعتماد على كلام الأصدقاء**

أشارت طالبتان مشاركتان أنهما قد اعتمدتا على ما يستخدمه أصدقاؤهما أثناء الكلام باللغة العربية، وذلك حسب قولهما:

"Sebab…**kawan-kawan pun ramai yang cakap macam tu**."

"لأن...**العديد من الأصدقاء يتحدثون بتلك الطريقة**." (م٢: ٨٦)

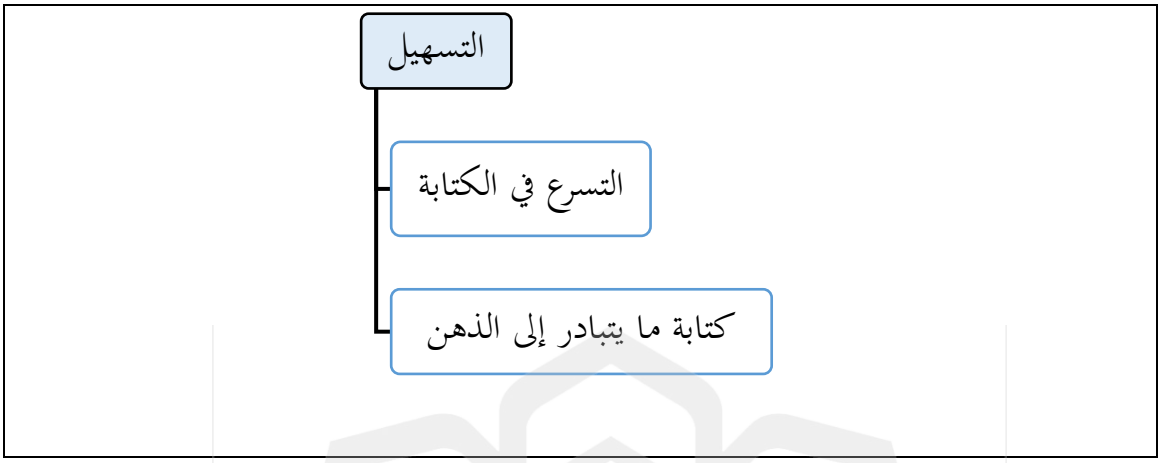
"Selalu dengar **kawan-kawan pun cakap macam tu…tu yang guna macam tu**…"

"لقد **سمعت الأصدقاء يستخدمونها كثيرا في كلامهم...لذلك، استخدمتها بالطريقة نفسها**..." (م٦: ٩٨)

[25] Selinker, "Interlanguage," p219.

- **التسهيل**

وجدت الدراسة أن هناك حالتين متعلقتين بالتسهيل. وذلك كما يلي:



الشكل ٩: تقسيم التسهيل

التسرع في الكتابة

ذكر طالبتان من المشاركين أنهما قد كتبتا الإنشاء القصير بسرعة، فذلك الأمر قد أدى إلى الاستخدام الخاطئ للمصدر، حيث قالت أحدهما:

"Tersalah sebab saya **kelam-kabut waktu tulis** tu dan **nak cepat waktu tu**."

"**أخطأت لأنني مستعجلة أثناء الكتابة**." (م١: ١٠٠)

كتابة ما يتبادر إلى الذهن

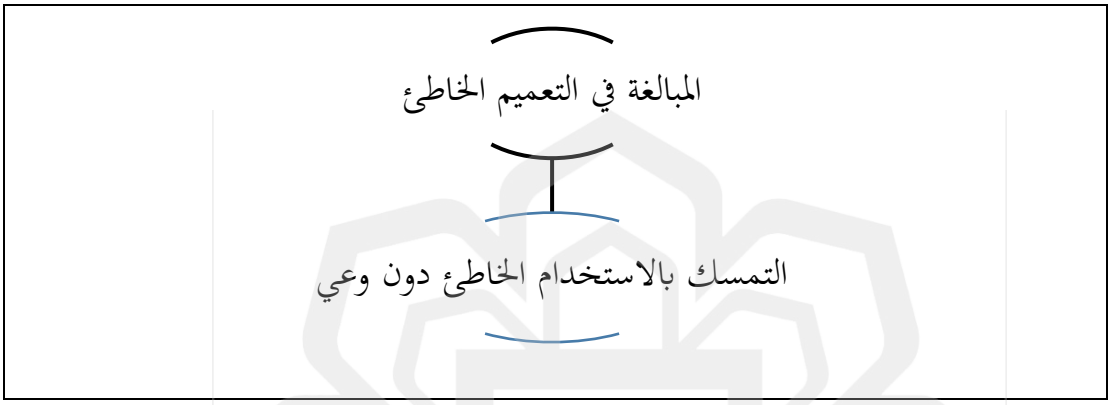
ذكر جميع المشاركين أنهم قد كتبوا ما ظهر في ذهنهم عفويًا أثناء الكتابة، وقد أدى ذلك الأمر إلى استخدام المصدر الخاطئ، حيث قال أحدهم:

"dia macam…apa **yang terlintas tu lah terus tulis je**."

"كأنني...**أكتب ما يخطر ببالي مباشرةً**" (م٦: ١١٦)

٤. المبالغة في التعميم الخاطئ

أوضح سلينكر (١٩٧٢) أن هذه العملية تتعلق بتعميم قواعد اللغة الهدف وتعميم الخصائص الدلالية، وذكر المثال أن هناك متعلم للغة الثانية قد اعتقد أن استخدامه ينطبق على اللغة الهدف منطقيا، ولكنه لا ينطبق عليه.[٢٦] وبناء على ذلك، قد وجدت الدراسة أن ثمة حالة واحدة تتعلق بهذه العملية، وهي كالآتي:



الشكل ١٠: تقسيم المبالغة في التعميم الخاطئ

- **التمسك بالاستخدام الخاطئ دون وعي**

اعتقدت ثلاث مشاركات أن استخدامهن للمصدر يمكن أن ينطبق على اللغة العربية، حيث قالت أحدهن:

"Kenapa salah ye kak? Sebab…**saya rasa kalau penggunaan macam ni betul dah**…tu yang saya guna tu…"

"لماذا هذه الكلمة خطأ، يا أختي؟ لأنني **أعتقد أن هذا الاستخدام صحيح**...ولهذا السبب أستخدمها..." (م٣: ٦٨)

لقد تبين أن عمليات نقل التدريب الصحيح هي الأكثر تأثيرًا لدى الطلبة المشاركين عند استخدامهم المصدر الصحيح حيث تم التعبير عنه من خلال تسعة عشر رأيًا متعلقا به،

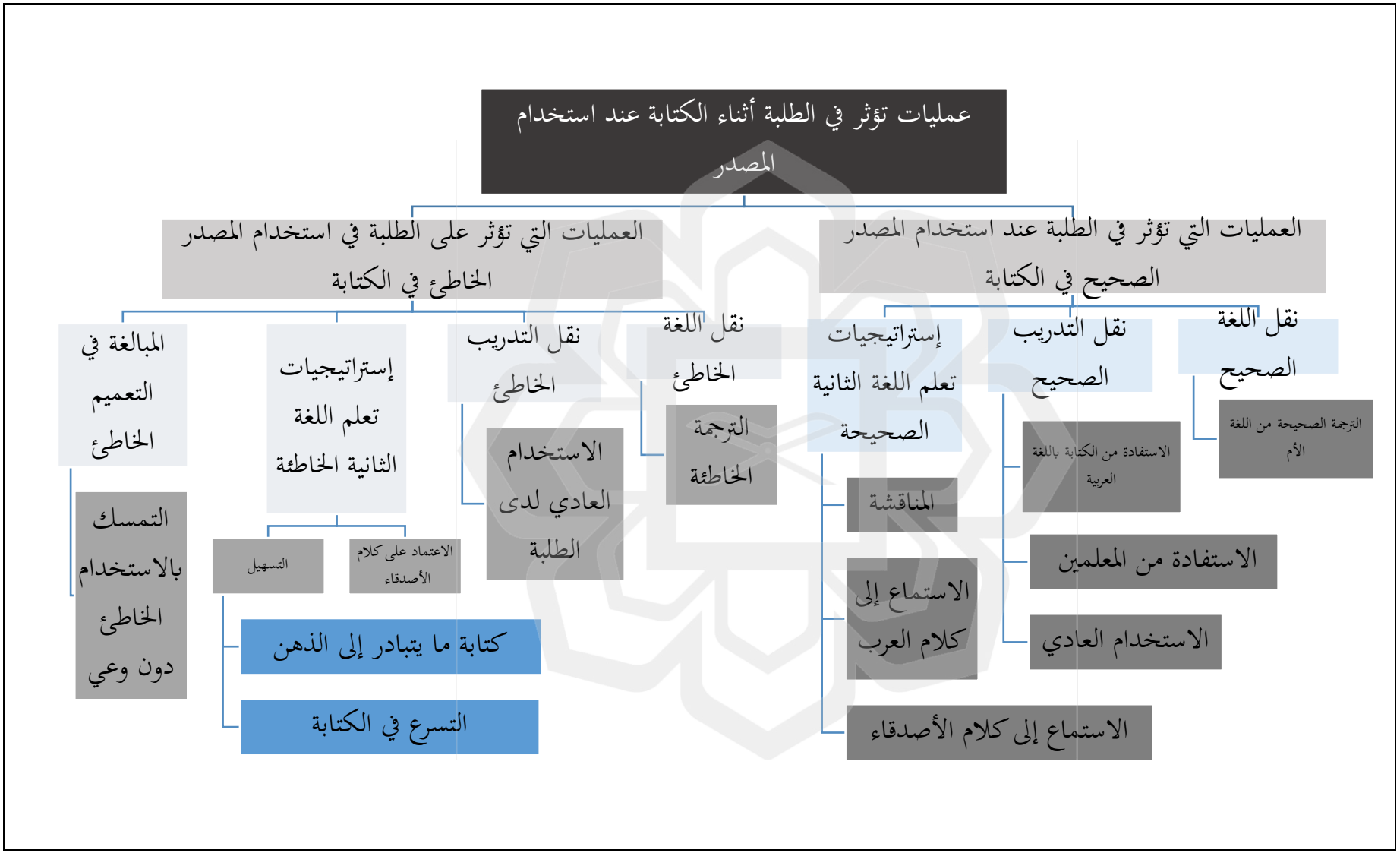
[26] Selinker, "Interlanguage," p217-218.

ويليه، عملية إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة، حيث تم التعبير عنها بسبعة آراء، وأخيرا، عملية نقل اللغة الصحيحة، وهو الأقل تأثيرا، حيث تم التعبير عنه في رأيين اثنين.

ومن حيث تقسيمات كل عملية تؤثر في الطلبة عند استخدام المصدر الصحيح، اعتبرت الدراسة أن الاستخدام العادي قد علّق عليه ثلاث طالبات وطالب واحد من المشاركين، ويعد هو الأكثر ورودًا في آراء الطلبة بإجمالي سبعة آراء، ويليه، الاستفادة من المعلمين، حيث علّق عليه أربعة طلبة، أما الاستفادة من الكتابة باللغة العربية، فقد علّق عليه خمسة طلبة، بإجمالي ستة آراء، ويليهما، الاستماع إلى كلام العرب، حيث علّق عليه طالبان اثنان من المشاركين، وورد فيه ثلاثة آراء، وأخيرا، الترجمة الصحيحة من اللغة الأم، والاستماع إلى كلام الأصدقاء، والمناقشة، حيث علّق على هذه الحالات الثلاث طالبتان اثنتان من المشاركين، ويعد هذا الأقل ورودًا في آراء الطلبة، بإجمالي رأيين اثنين لكل واحد.

وأما ما يتعلق بالعمليات التي تؤثر في الطلبة عند استخدام المصدر الخاطئ، فإن عملية إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة كانت الأكثر تأثيرا لدى الطلبة المشاركين وردت في ستة عشر رأيًا، ويليها، عملية نقل اللغة الخاطئ، حيث وردت في ثلاثة عشر رأيًا على ألسنة الطلبة المشاركين، ويليها، عملية المبالغة في التعميم حيث وردت في خمسة آراء، وأخيرًا، عملية نقل التدريب الخاطئ، وكانت الأقل تأثيرًا لدى الطلبة، حيث إن رأيين اثنين فقط قد تناولاها.

وأخيرا، ومن حيث تقسيمات كل عملية تؤثر في الطلبة عند استخدام المصدر الخاطئ، تبين أن الترجمة من اللغة الأم الخاطئة هي الأكثر ذكًرا لدى خمسة طلبة، حيث وردت في ثلاثة عشر رأيًا، ويليها، كتابة ما يتبادر إلى الذهن، حيث قد علّق عليه جميع الطلبة المشاركين بواقع عشرة آراء، ويليها، التمسك بالاستخدام الخاطئ دون وعي، قد علّق عليه ثلاث طالبات من المشاركين بواقع خمسة آراء، ثم، التسرع في الكتابة، وقد علّقت عليه طالبتان مشاركتان بواقع أربعة آراء، وأخيرا، يعد الاستخدام العادي لدى الطلبة، والاعتماد على كلام الأصدقاء، هما الأقل ذكرًا لدى الطلبة المشاركين، حيث ورد رأيان اثنان فقط حول هذا في كلام طالبتين من المشاركين. وذلك حسب الترتيب التنازلي.



الشكل ١١: عمليات تؤثر في الطلبة أثناء الكتابة عند استخدام المصدر

المطلب الثالث: مناقشة نتائج السؤال الثالث

إن السؤال الثالث من هذه الدراسة قد هدف إلى معرفة مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في السنتين الثانية والثالثة بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر بناء على وجهة نظرهم. وجدير بالذكر، أن الدراسة قد استفادت من عمليات التداخل اللغوي عند سلينكر (١٩٧٢): وهي نقل اللغة، ونقل التدريب، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل في اللغة الثانية، والمبالغة في التعميم،[٢٧] من أجل الإجابة عن السؤال الثالث.

قد توصلت الدراسة كذلك إلى أن هناك ثمانية وعشرين رأيًا من الطلبة المشاركين يتعلق بما يؤثر فيهم أثناء الكتابة عند استخدام المصدر الصحيح، وقد وزعتها الدراسة على ثلاث عمليات تؤثر في الطلبة أثناء الكتابة عند استخدام المصدر، وهي: نقل اللغة الصحيح، ويتعلق هذا بترجمتهم الصحيحة من اللغة الأم، ونقل التدريب وفروعه الثلاثة، وهي: الاستخدام العادي، والاستفادة من المعلمين، والكتابة باللغة العربية، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة، وفروعها الثلاثة، هي: الاستماع إلى كلام الأصدقاء، وإلى كلام العرب، والمناقشة. وتعد نتائج الدراسة المتعلقة بالعمليات التي تؤثر فيهم أثناء الكتابة عند استخدام المصدر الصحيح، هي نتائج جديدة من حيث إنها لم يرد مثلها في الدراسات السابقة.

وبالنسبة إلى وجهة نظر الطلبة المشاركين ومتعلقة بما يؤثر فيهم أثناء الكتابة عند الاستخدام الخاطئ للمصدر، فإن الدراسة قد وجدت أن ثمة ستة وثلاثين رأيًا قد تم التعبير عنها على ألسنة الطلبة المشاركين، وقد وزعتها الدراسة على أربع عمليات تؤثر في الطلبة أثناء الكتابة عند استخدام المصدر الخاطئ، وهي: الأول، نقل اللغة الخاطئ ويتعلق بترجمتهم الخاطئة من اللغة الأم، والثاني، نقل التدريب الخاطئ حيث إن فروعه: الاستخدام العادي لدى الطلبة، والثالث، إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة وفروعها: الاعتماد على كلام الأصدقاء، والتسهيل الذي يتعلق بتسرعهم في عملية الكتابة، وكتابتهم كل ما يتبادر إلى الذهن أثناء الكتابة، وأخيرًا، المبالغة في التعميم الخاطئ الذي يتعلق بتمسكهم بالاستخدام الخاطئ دون وعي. ووجدت الدراسة أن دراسة عمراوي قد أشارت إلى استخدام الطلبة للمصدر الخاطئ

[27] Selinker, "Interlanguage," p216-220.

وربط ذلك بعملية المبالغة في التعميم،[٢٨] فهذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في نتيجتها من حيث إن الطلبة قد تأثروا بعملية المبالغة في التعميم عند استخدام المصدر الخاطئ.

زد على ذلك، وجدت الدراسة أن دراسة دسراني، وعمراوي، وفاول، تتعلق بأخطاء الطلبة في مهارة الكتابة، وقد أشاروا إلى العمليات الأربعة التي تؤثر في الطلبة أثناء الاستخدام الخاطئ للمصدر، وهي: نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، والمبالغة في تعميم قواعد اللغة الهدف،[٢٩] وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية،[٣٠] ونقل التدريب،[٣١] وبناء عليه، تتفق هذه الدراسة مع تلك الدراسات السابقة من حيث إن الطلبة قد تأثروا بتلك العمليات الأربعة في الكتابة عند استخدامهم الخاطئ.

ومن حيث تقسيم الدراسة لكل العمليات التي تؤثر في الطلبة أثناء الكتابة عند استخدام المصدر الخاطئ، أولا، وجدت الدراسة أن دراسة عمراوي قد أشارت إلى أن أخطاء الطلبة في الكتابة تتعلق بالترجمة،[٣٢] وذكرت أن الطلبة متأثرون بلغتهم الأولى،[٣٣] وبناء عليه، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسة من حيث إن ترجمة الطلبة من اللغة الأم أثناء إنشاء الكتابة تناسب عملية نقل اللغة.

ثانيا، إن الاستخدام العادي لدى الطلبة قد تم تصنيفه تحت عملية نقل التدريب، فقد وجدت دراسة فاول أن الطلبة قد يطبقون الجملة الأساسية لديهم على اللغة الهدف الملايوية على الرغم من أن الجملة الأساسية في اللغة الهدف الملايوية مختلفة عن الجملة الأساسية في لغتهم الأولى،[٣٤] ولذلك، تتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسة من حيث إن الطلبة قد أخطأوا في الكتابة بسبب أنهم متأثرون باستخدامهم العادي.

---

٢٨ عمراوي، "التداخلات اللغوية،" ص٢١.

٢٩ المرجع نفسه، ص٢٧.

30 Desrani, "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab," p17-19.

31 Paul, Dani, dan Goyi, "Kewujudan Bahasa Antara," p39-44.

٣٢ عمراوي، المرجع نفسه، ص٢٣.

٣٣ المرجع نفسه، ص٢٧.

34 Paul, Dani, dan Goyi, "Kewujudan Bahasa Antara," p38-40.

ثالثا، صنفت الدراسة عملية التسهيل تحت إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة، وهو ما يتفق مع ما ذهب إليه سلينكر من أن الطلبة قد قلّلوا من مستوى اللغة الهدف إلى أبسط نظام.[٣٥]

رابعا، إن التمسك بالاستخدام الخاطئ دون وعي تم تصنيفه في هذه الدراسة تحت عملية المبالغة في التعميم، وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسة قادر من حيث إثبات أن الطلبة يطبقون إستراتيجية التمسك بالاستخدام الخاطئ دون وعي.[٣٦]

وأخيرا، يصنف الاعتماد على كلام الأصدقاء تحت عملية إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة، وهي نتيجة جديدة، لم تجدها الباحثة في الدراسات السابقة المشار إليه.

من الأهمية بمكان أن دراسات دسراني[٣٧] وعمراوي[٣٨] وفاول[٣٩] قد اختلفت عن الدراسة الحالية من حيث إنها تحلل أخطاء الطلبة في مهارة الكتابة، بينما لم تركز الدراسة الحالية على تحليل أخطاء الطلبة فحسب، بل تحلل الاستخدام الصحيح لدى الطلبة في الكتابة. زد على ذلك، أن الدراسة الحالية قد خصصت مباحثها في تحليل عن استخدام الطلبة للمصدر فقط. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة فاول[٤٠] من حيث إنها تتعلق بأخطاء الطلبة عند إنتاجهم اللغة الهدف الملايوية في الكتابة، بينما تتعلق الدراسة الحالية بإنتاج الطلبة اللغة الهدف العربية في الكتابة وخاصة في استخدامهم للمصدر.

تناول هذا الفصل عرض البيانات، وتحليلها، ومناقشتها، وفي الفصل القادم، سوف تختتم الدراسة بعدة توصيات ومقترحات تهدف إلى تحسين استخدام المصادر في الكتابة.

---

[35] Selinker, “Interlanguage,” p219.
[36] Abdul Kadir, dan Zainon Hamzah, “Bahasa Antara dalam Komunikasi,” p4.
[37] Desrani, “Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab,” p11-23.
[٣٨] عمراوي، "التداخلات اللغوية،" ص١-٢٧.
[39] Paul, Dani, dan Goyi, “Kewujudan Bahasa Antara,” p25-50.
[٤٠] المرجع نفسه، ص٢٥-٥٠.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

تمهيد

يعرض هذا الفصل خلاصة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في تحقيق أهداف الدراسة الثلاثة، وهي كشف أوجه التداخل الإيجابي، والسلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية من مرحلة البكالوريوس في السنتين الثانية والثالثة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومعرفة مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر، وفي الوقت نفسه، عرضت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية.

خلاصة النتائج

أولًا: أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

قد كشفت الدراسة الحالية اثنين وخمسين وجهًا من أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة بناء على توصيف المصدر الصحيح، كما تمت الإشارة إليه في الفصل السابق، وتم تصنيف كل الأوجه حسب الناحية التي تناسبها، ومن تصنيفاتها: ناحية التعريف والتنكير، وناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير، وناحية استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير، وأخيرا، ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير. ووجدت الدراسة أن ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير أكثرها استخداما من الناحية الأخرى؛ لأنها تتكون من اثنين وعشرين وجهًا، وفي الوقت نفسه، تبلغ المصادر الصحيحة في هذه الناحية ١١٠ مصدر.

وبناء على ذلك، ترى الدراسة الحالية أن الأوجه المتعلقة بناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير هي من أوجه التداخل الإيجابي الشائع استخدامه في كتابة الإنشاء القصير لدى طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية.

ومن جانب آخر، تود الدراسة عرض بعض الأوجه التي لا يقل عدد تكرارها عن سبعة مصادر في كل الناحية، وذلك كما يلي:

١. ناحية التعريف والتنكير
   - اقتران المصدر بالألف واللام لأنه مضاف إليه.
٢. ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير
   - وضع المصدر في أول الجملة بدون الألف واللام.
   - وضع المصدر بدون الألف واللام بعد الفعل والفاعل.
   - وضع المصدر بدون الألف واللام في آخر الجملة مبينا لنوعه.
٣. ناحية الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير
   - استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد حرف جر.
   - استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بعد حرف جر.
   - استخدام المصدر بدون الألف واللام بعد الظرف.
   - استخدام المصدر المقترن بالألف واللام بين حرفي الجر.
٤. ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير
   - استخدام المصدر المقترن بالألف واللام في آخر الجملة بعد حرف جر.

ثانيًا: أوجه التداخل السلبي في استخدام المصدر في كتابة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

قامت الدراسة الحالية بكشف أوجه التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصدر في الكتابة، وهي التي تتعلق بالمصادر الخاطئة. ووجدت أن الأوجه فيها أربعة وعشرون وجهًا، وتم تصنيفها إلى الناحية المحددة التي تناسبها، ومن تصنيفاتها: ناحية الإملاء، وناحية التعريف والتنكير، وناحية الزيادة، وناحية عدم تناسب استخدام الأدوات، وناحية عدم تناسب استخدام الكلمة، وناحية عدم تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير، وأخيرا، ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة والتعريف والتنكير. ووجدت الدراسة أن استخدام المصدر الخاطئ المصنف تحت ناحية

عدم تناسب استخدام الكلمة قد بلغ ٣٧ مصدرًا، وهو أكثر عددا من النواحي الأخرى، وفيها سبعة أوجه من التداخل السلبي في استخدام الطلبة للمصدر، وهي على النحو الآتي:

- استخدام المصدر بدلا من الفعل
- استخدام المصدر بدلا من اسم الفاعل
- استخدام المصدر بدلا من اسم المفعول
- استخدام المصدر بدلا من الصفة المشبهة
- استخدام المصدر غير المناسب
- استخدام المصدر المفرد بدلا من الجمع
- استخدام المصدر بدلا من الاسم المنسوب

وتعد الدراسة أن الطلبة المتخصصين قد أخطأوا كثيرا في تلك الأوجه السابقة، وفي الوقت نفسه، تود الدراسة عرض الأوجه التي لا يقل عدد تكرارها عن سبعة مصادر في كتابة الطلبة المتخصصين، وهي كالآتي:

١. ناحية الإملاء
   - الخطأ من حيث الهمزة
٢. ناحية التعريف والتنكير
   - اقتران المصدر بالألف واللام مع أنه مضاف.
   - تجريد المصدر من الألف واللام مع أن هناك حرف جر أو ظرف بعده.
٣. ناحية عدم تناسب استخدام الكلمة
   - استخدام المصدر غير المناسب
   - استخدام المصدر بدلا من الفعل

ثالثًا: مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر.

سعت الدراسة إلى معرفة مدى تأثر الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعمليات التداخل اللغوي في الكتابة عند استخدام المصدر الصحيح والخاطئ

بناء على وجهة نظرهم. وقد وجدت الدراسة أن هناك ثمانية وعشرين رأيًا متعلقة بعمليات التداخل اللغوي التي تؤثر فيهم في الكتابة عند استخدام المصدر الصحيح، وستة وثلاثين رأيًا متعلقة بعمليات التداخل اللغوي التي تؤثر فيهم في الكتابة عند استخدام المصدر الخاطئ. والعمليات التي تؤثر فيهم عند استخدام المصدر الصحيح، وهي على النحو الآتي:

١. نقل اللغة الصحيح
٢. نقل التدريب الصحيح
٣. إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة

وكل العمليات قد ورد فيها تقسيم محدد، وتظهر أن عمليات نقل التدريب الصحيح هي الأكثر تأثيرا في الطلبة عند استخدام المصدر الصحيح. أما العمليات التي تؤثر فيهم عند استخدام المصدر الخاطئ، فهي كما يلي:

١. نقل اللغة الخاطئ
٢. نقل التدريب الخاطئ
٣. إستراتيجيات تعلم اللغة العربية الخاطئة
٤. المبالغة في التعميم الخاطئ

وكل العمليات قد ورد فيها تقسيم محدد، وتظهر أن عمليات إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الخاطئة هي الأكثر تأثيرا لدى الطلبة المتخصصين.

أهم التوصيات

توصي الباحثة الطلبة المتخصصين في اللغة العربية بالتالي:

١. أن يكون يجري الطلبة مناقشات مع الأصدقاء وأن يراجعوا أساتذتهم الخبراء دائمًا لإزالة التشويش في استخدام المصدر، وفي الوقت نفسه، للتأكد من أن فهم الطلبة عن استخدام المصدر قد وافق في قواعد اللغة العربية تمامًا لتجنب التمسك بالاستخدام الخاطئ دون وعي.
٢. أن يركز الطلبة على ما يقدمه المعلمون في الفصل حتى يستفيدوا منهم في كيفية استخدام المصدر الصحيح.

٣. أن يكثر الطلبة من قراءة الكتابة باللغة العربية، وفي الاستماع إلى كلام العرب حتى يستفيدوا منها في استخدام المصدر الصحيح الذي ينطبق على اللغة العربية.
٤. أن يطبق الطلبة استخدام المصدر الذي يتفق مع معايير اللغة العربية في الكتابة دائمًا حتى يصبح الاستخدام الصحيح عادةً لديهم أثناء إنتاج المصدر في الكتابة.
٥. أن يحسن الطلبة من ترجمتهم من اللغة الأم إلى اللغة العربية أثناء استخدام المصدر في الكتابة حتى لا يقعوا في الترجمة الخاطئة التي لا تناسب معايير اللغة العربية.
٦. أن ينتج الطلبة نصوصا كتابية تتسم بوجود أفكار منظمة، وأن يتسموا بالهدوء لتجنب وقوع الأخطاء في استخدام المصدر في الكتابة.

أهم المقترحات

تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية فيما يلي:

١. وجهة نظر الطلبة عند استخدام المصدر في مهارة الكلام أو القراءة.
٢. وجهة نظر المعلمين عند استخدام الطلبة للمصدر في المهارات اللغوية.
٣. التداخل اللغوي الإيجابي والسلبي في استخدام الطلبة لقواعد اللغة العربية الأخرى.

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، فقد تم البحث بفضل الله وعونه، والله أعلم بالصواب.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

الكتب

ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد. (١٩٧٧م). **شرح المقدمة المحسبة**. (ط١). الكويت: المطبعة العصرية.

ابن جني الموصلي، أبو الفتح عثمان. (د.ت). **الخصائص**. (ط٤). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (١٩٨٨م). **اللمع في العربية**. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

ابن الحاجب الكردي المالكي عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين. (١٩٨٩م). **أمالي ابن الحاجب**. بيروت: دار الجيل.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل. (١٩٩٦م). **الأصول في النحو**. (ط٣). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن سيده المرسي، أبو الحسين علي بن إسماعيل. (١٩٩٦م). **المخصص**. (ط١). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن عبد رب النبي، كمال بن محمد. (د.ت). **المختصر الكافي في النحو والصرف**. سلسلة التوابع في اللغة العربية.

ابن فارس بن زكريا، أبو الحسين أحمد. (١٩٧٩م). **مقاييس اللغة**. دار الفكر.

ابن قنبر، أبو بشر عمرو بن عثمان. (١٩٨٨م). **كتاب سيبويه**. (ط٣). القاهرة: الناشر مكتبة الخانجي.

ابن مالك، أبو عبد الله محمد جمال الدين بن عبد الله بن عبد الله. (١٤٢٨هـ). **ألفية ابن مالك**. الرياض: مكتبة دار المنهاج.

ابن منظور الأفريقي المصري، الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

ابن هشام الأنصاري، الإمام أبي عبد الله محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف ابن أحمد بن عبد الله. (٢٠٠٩م). **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع.

ابن هشام الأنصاري، الإمام جمال الدين عبد الله بن يوسف. (٢٠١٤م). **شرح قطر الندى وبل الصدى**. (ط٦). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء يعيش بن علي (٢٠٠١م). **شرح المفصل**. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن يوسف، الإمام جمال الدين أبي محمد عبد الله. (٢٠٠١م). **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب**. (ط١). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٦م). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (ط٥). مصر: دار النشر للجامعات.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (د.ت). **تهذيب اللغة**. الدار المصرية للتأليف والترجمة.

الأشموني الشافعي، أبو الحسن علي بن محمد بن عيسى نور الدين. (١٩٩٨م). **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الأنباري، الشيخ الإمام كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد. (د.ت). **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين**. د.م: دار الفكر.

الأنباري، الإمام أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد. (د.ت). **أسرار العربية**. دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي.

أنيس، دكتور إبراهيم. (١٩٦٦م). **من أسرار اللغة**. (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (١٩٨٣م). **التعريفات**. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (١٩٨٧م). **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**. (ط٤). بيروت: دار العلم للملايين.

الحديثي، خديجة. (١٩٦٥م). **أبنية الصرف في كتاب سيبويه**. (ط١). بغداد: منشورات مكتبة النهضة بغداد.

حسان، دكتور تمام. (١٩٩٤م). **اللغة العربية معناها ومبناها**. المغرب: دار الثقافة.

حسن، عباس. (د.ت). **النحو الوافي**. (ط١٥). مصر: دار المعارف.

حنا ترزي، الدكتور فؤاد. (١٩٦٩م). **في أصول اللغة والنحو**. بيروت: مطبعة دار الكتب.

خليفة، سهير محمد، وجابر محمد محمود البراجة، ورضا حميدة عبد الرحيم أبو عليو، ومحمود محمد حسن. **الصرف**. القاهرة: قطاع اللغة العربية جامعة الأزهر.

خليل عباس، محمد، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى العبسي، وفريال محمد أبو عواد. (٢٠٠٧م). **مدخل إلى منهج البحث في التربية وعلم النفس**. (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. (١٩٧٣م). **تاج العروس من جواهر القاموس**. الكويت: مكتبة حكومة الكويت.

الزجاجي، أبو القاسم. (١٩٧٩م). **الإيضاح في علل النحو**. (ط٣). بيروت: دار النفائس.

الساقي، دكتور فاضل مصطفى. (١٩٧٧م). **أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة**. القاهرة: مكتبة الخانجي.

السامرائي، الدكتور فاضل صالح. (٢٠٠٠م). **معاني النحو**. (ط١). عمان: دار الفكر.

السعران، محمود. (١٩٩٧م). **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**. (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين. (١٩٩٨م). **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

شاهين، عبد الرحمن محمد. (د.ت). **في تصريف الأسماء**. المنيرة: مكتبة الشباب.

الطائي، نعمة دهش فرحان. (٢٠١٦م). **مقاربات سوسيولسانية**. (ط١). عمان: الدار المنهجية.

الطنطاوي، محمد. (١٩٥٥م). **تصريف الأسماء**. (ط٥). المالية: مطبعة وادي الملوك.

الغلاييني، مصطفى. (١٩٩٤م). **جامع الدروس العربية**. (ط٣٠). بيروت: منشورات المكتبة العصرية.

الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم. (د.ت). **كتاب العين**. دار ومكتبة الهلال.

قباوة، فخر الدين. (١٩٨٨م). **تصريف الأسماء والأفعال**. (ط٢). بيروت: مكتبة المعارف.

ماجد، ريما. (٢٠١٦م). **منهجية البحث العلمي**. بيروت: مؤسسة فريدريش إيبرت.

المبرّد، أبو العباس محمد بن يزيد. (١٩٩٤م). **المقتضب**. (ط٣). القاهرة: جمهورية مصر العربية.

مجمع اللغة العربية. (٢٠١١م). **المعجم الوسيط**. (ط٥). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩م). **مناهج البحث العلمي**. (ط٣). صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب.

النجار، محمد عبد العزيز. (١٩٩٩م). **ضياء السالك إلى أوضح المسالك**. (ط١). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الرسائل الجامعية

تريش، رشيدة. (٢٠١٨/٢٠١٩). "**الأخطاء الصرفية في نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثانوية**." مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر.

تيوي، آسية إندار. (٢٠٢٠). "**تعليم مهارة الكتابة بالوسائل المتعددة التفاعلية على أساس المدخل السياقي بالتطبيق على طلاب المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية باتو**." رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

جبر، حنان جميل عطا. (٢٠٠٣). "المصدر بين التنظير والاستعمال." رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

روسلي، محمد حكيم. (٢٠٠٨). "تحليل الأخطاء الأسلوبية في التعبير التحريري العربي لدى طلاب الشهادة الثانوية الماليزية." بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

صديق، أنوار. (٢٠٢١). "تحليل الأخطاء الدلالية المعجمية في كتابة رسالة الماجستير في ضوء أحمد مختار عمر لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج." رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

محمد غزالي، حانيزم. (٢٠٠٤). "الأخطاء اللغوية الكتابية لدى الطلبة الملايويين في استخدام المصدر: دراسة تحليلية." بحث تكميلي لمتطلبات نيل درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

هداية، أليس نور. (٢٠٢٢). "تحليل الأخطاء اللغوية في تطبيق قواعد النحو والصرف في الكتابة لدى طلاب معهد سبيل الرشاد بمالانج." رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

المجلات

العالية، غالي. "التداخل اللغوي مفهومه وأنواعه وآثاره." **مجلة البدر** ١٠، العدد ١٢ (٢٠١٨): ١٥٤٢-١٥٦١.

علوي، محمد إسماعيلي. "التداخل اللغوي الإيجابي وتأثيره في تعليم اللغة العربية وتعلمها: المدرسة المغربية أنموذجا." **مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية** ٢، عدد ١ (٢٠٢٠): ١١٩-١٣٥.

عمراوي، فؤاد. "التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة وصفية، وتحليلية." **المجلة العربية لغير الناطقين بها** ٢، عدد ٢ (٢٠١٩): ١-٣٠. https://dx.doi.org/10.21608/jnal.2019.44501.

القاسمي، علي. "التداخل اللغوي والتحول اللغوي." **مجلة الممارسات اللغوية**، عدد ١ (٢٠١٠): ٧٧-٩٢.

الموسوي، موسى حسين. "المصدر ودلالته الصرفية والوظيفة النحوية." **مجلة كلية التربية الأساسية** ١، عدد ١٠ (٢٠١٣): ٣٤-٤٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdul Kadir, Fatin Rabiha, dan Zaitul Azma Zainon Hamzah. “Bahasa Antara dalam Komunikasi Lisan Penutur Melayu dan Penutur Bukan Melayu.” *International*

Journal of Language and Applied Linguistics 7, (2017): 1-16. https://doi.org/10.15282/ijleal.v7.508.

Abd Rahman, Azlan. (2007). *Masdar Bahasa Arab: Fungsi & Penggunaan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.

Apriyanti, Netty, Mohd Shahril Nizam Shaharom, Suzileez Syrene Abdul Rahim, and Rafiza Abdul Razak. "Needs Analysis of Infographic as a Learning Media for Physics Teachers in Indonesia." *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* 1, no. 8 (Januari 2020): 43-50.

Berg, Bruce L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 4th ed. Pearson Education Company.

Budiman, Agus, dan Muhammad Ikrom. "Efektivitas Pendekatan Analisis Kesalahan Bahasa dalam Pembelajaran Insya' Tahriri untuk Meningkatkan Kemampuan Menulis." *Edusaintek: Jurnal Pendidikan, Sains dan Teknologi* 9, no. 2 (2022): 488-501. https://doi.org/10.47668/edusaintek.v8i1.469.

Desrani, Ayu. "Interlanguage dalam Belajar Bahasa Arab: Studi Tentang Kesalahan Gramatikal Siswi Pondok Pesantren Muqimussunnah Palembang." *Journal of Language, Literature, and Teaching* 1, no. 3 (December 2019): 11–23. https://doi.org/10.35529/jllte.v1i3.11-23.

Ellis, Rod. (1997). *Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

Ellis, Rod. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

Haniah. "Analisis Kesalahan Berbahasa Arab pada Skripsi Mahasiswa Jurusan Bahasa dan Sastra Arab." *Arabi: Journal of Arabic Studies* 3, no. 1 (2018): 23-34. http://dx.doi.org/10.24865/ajas.v3i1.62.

Ibrahim, Masrur, and Azlan Shaiful Baharum. "The Writing Morphological Errors in the Using of Derivation among Malaysian Students." *International Journal of Contemporary Education, Religious Studies and Humanities* 1, no. 1 (2021): 121-137.

Khatter, Sanaa. "An Analysis of the Most Common Essay Writing Errors among EFL Saudi Female Learners: Majmaah University." *Arab World English Journal* 10, no. 3 (September 2019): 364-381. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.26.

Mat Daud, Mariam, Normah Husin, and Nor Azhan Nurul Azmi. "Teaching Language Skills for Communication Purposes." *Jurnal Pengajian Islam* 14, no. 1 (2021): 43-56.

Mat Saad, Diyak Ulrahman, Hibriyatul Rifhan Binti Abu Bakar, dan Hanis Najwa Binti Shaharuddin. "Analisis Kesalahan Morfologi Penulisan Akademik Bahasa Arab di

Kalangan Pelajar Bukan Penutur Jati: Kajian Korpus." *e-Jurnal Bahasa dan Linguistik* 3, no. 1 (Mei 2021): 43–55.

Misnan, Siti Nabilah, dan Siti Syarwani Ghazali. "Analisis Kesalahan Tatabahasa Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar dalam Pembelajaran Asas Bahasa Arab di Kolej Profesional Baitulmal Kuala Lumpur." *E-Prosiding Persidangan Antarabangsa Sains Sosial dan Kemanusiaan,* 86-97. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor: 2019.

Muqbel, Mukhtar Nasser Hawash. "Error Analysis." *IJRAR International Journal of Research and Analytical Reviews* 5, no. 4 (October 2018): 193-196.

Nor Zailan, Nor Athirah Mursyidah, and Nurul Hanilah Mohd. Ismath. "The Phenomenon of Code-Mixing among KLM Students: Its Factors and Effects." *International Young Scholars Journal of Languages* 4, no. 2 (December 2021): 225-240.

Odlin, Terence. (1989). *Language Transfer: Cross Linguistic Influence in Language Learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Paul, Daisy, Noor Aina Dani, dan Nalmon Goyi. "Kewujudan Bahasa Antara dalam Kalangan Pelajar Suku Dusun Tindal." *MANU Jurnal Pusat Penataran Ilmu Dan Bahasa* 31, no. 1 (Jun 2020): 25-50. https://doi.org/10.51200/manu.v31i1.2051.

Richards, Jack C., and Richard Schmidt. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3rd ed. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Rivera, Marta, Daniela Paolieri, Antonio Iniesta, Ana I Pérez, and Teresa Bajo. "Second Language Acquisition of Grammatical Rules: The Effects of Learning Condition, Rule Difficulty, and Executive Function." *Bilingualism: Language and Cognition*, (2023): 1–14. https://doi.org/10.1017/ S1366728922000815.

Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, no. 3 (1972): 209-231.

Selinker, Larry. "Papers in Interlanguage." *Seameo Regional Language Centre*, no. 44 (January 1988): 1-126.

Shaiful Baharum, Azlan, dan Mohamad Hazwan Abdul Rahman. "Pengajaran Kemahiran Bertulis Pelajar Universiti Sains Islam Malaysia Berteraskan Analisis Pelbagai Kesalahan Bahasa dalam Sintaksis Bahasa Arab." *Insaniah: Online Journal of Language, Communication, and Humanities* 3, no. 1 (April 2020): 59-85.

Shaiful Baharum, Azlan, Rosni Samah, dan Asma Abdul Rahman. "Kesalahan Ortografi dan Implikasinya melalui Penulisan Esei Berpandu Pelajar Bukan Penutur Arab: Satu Kajian di Universiti Sains Islam Malaysia." *Sains Humanika* 14, no. 2 (2022): 1-11. https://doi.org/10.11113/sh.v14n2.1479.

Shaiful Baharum, Azlan, Saiful Izwan Zainal, dan Mohammad Loqman Ibrahim. "Persepsi Pensyarah Terhadap Kesilapan Linguistik Arab dalam Penulisan Esei Pelajar Bukan Penutur Jati." *E-Prosiding Seminar Antarabangsa Islam dan Sains,* 1-17. Universiti Sains Islam Malaysia: 2021.

Shakir, Mahrukh, and Atteq ur Rahman. “Conducting Pilot Study in A Qualitative Inquiry: Learning Some Useful Lessons.” *Journal of Positive School Psychology* 6, no. 10 (2022): 1620-1624.

Tarone, Elaine. “Interlanguage.” *Elsevier Ltd* (2006): 747-752.

Thoyyibah, Anisatu. “Analisis Kesalahan Ortografi Bahasa Arab Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab Universitas Muhammadiyah Malang.” *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 3, no. 2 (2019): 315-334. http://dx.doi.org/10.29240/jba.v3i2.1017.

Wan Mokhtar, Wan Rohani, Mohd Zaki Abd. Rahman, Mohamad Azrien Mohamed Adnan, dan Nor Hazrul Mohd Salleh. “Implikasi Penguasaan Tatabahasa Arab Terhadap Kemahiran Menulis dalam Kalangan Pelajar Asasi Universiti Awam Malaysia.” *Al-Basirah* 10, no. 1 (June 2020): 53–68.

Wan Mokhtar, Wan Rohani, Mohd Zaki Abd. Rahman, Mohamad Azrien Mohamed Adnan, dan Nor Hazrul Mohd Salleh. “Kemampuan Pelajar Asasi Univerisiti Awam Malaysia Mengaplikasikan Tatabahasa Arab dalam Kemahiran Menulis.” *Al-Basirah* 8, no. 2 (December 2018): 99-111.

Yahya, Luqmanul. “Code Mixing and Interference in the Arabic Conversation of Non-Arabic Speakers.” *Al-Arabi: Journal of Teaching Arabic as a Foreign Language* 5, no. 1 (2021): 65-80. http://dx.doi.org/10.17977/um056v5i1p65-80.

Yin, Robert K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.

الملاحق

ملحق (١): نموذج من نصوص المقابلة

نصوص المقابلة الأولى

التاريخ: ١٧ يوليو ٢٠٢٤

الوقت: ١٢:٣٠ حتى ١٢:٤٩ ظهرا.

وسيلة التواصل: عبر جوجل ميت (Google Meet)

وحدة الخطاب	الرمز	نصوص المقابلة
1	ب	Ok, Bismillahirrahmanirrahim, Assalamualaikum warahmatullahi wabarakatuh….
2	م1	Waalaikumussalam.
3	ب	Afiqah sihat ke?
4	م1	Alhamdulillah sihat.
5	ب	Alhamdulillah. Ok Afiqah, sebelum kita masuk laa kan. So, saya terangkan sikit. Kajian saya ni in shaa Allah berkaitan dengan…saya tengoklah macam mana penggunaan… masdar kalian tu dalam writing yang kalian dah buat haritu. So, sebelum masuk, boleh ke nak minta Afiqah taaruf sikit…Nama, tinggal kat mana?..
6	م1	Dalam Bahasa melayu ke Bahasa arab?
7	ب	Eh..bahasa melayu je…
8	م1	Nama saya Afiqah binti Zulkifli. Saya tinggal dekat Tanjung Malim, Perak. Erm…lagi?

9	ب	Sekarang umur berapa? Lahir kat mana? Bila lahir? Kos apa? Hiihi..
10	م1	Umur saya sekarang 23 tahun, saya lahir kat Perak, saya memang amik Kos Bahasa Arablah dan sekaran tahun 3. Tapi, nak. Tak de terer sangat pun tahun 3 pun. Haha.
11	ب	Ouh, dah tahun 3 ye. Ma shaa Allah…
12	م1	Alhamdulillah.
13	ب	Pastu nak masuk tahun 4 dah kan?
14	م1	Aah..
15	ب	Dulu sekolah kat mana?
16	م1	Sekolah dulu waktu sekolah menengah form 1 sampai form 5, saya dekat SABK Bidor, Perak. Pastu, amik STAM dekat…erm…Madrasah Idrisiah, Kuala Kangsar, Perak jugak.
17	ب	Oh, amik STAM…waktu tahun bila tu?
18	م1	Waktu tahun 2019
19	ب	Erm..So, dah belajar Bahasa arab ni daripada sekolah rendah ke sekolah menengah? Ke dari tadika?
20	م1	Dari Sekolah Rendah…Tadika….tak ingat laa..hihihi.
21	ب	Tapi sekolah rendah pasti laa kan..
22	م1	Betul.
23	ب	Kiranya dah belajar Bahasa arab ni dari umur 7 tahun ye?
24	م1	Betul tu kak.
25	ب	Ok. So kan, kalau…berkaitan dengan Masdar ni, bagi Afiqah kan. Afiqah dah belajar daripada bila Masdar ni?

26	م1	Saya rasa paling awal saya belajar form 3 kot.
27	ب	Form 3, sekolah menengah laa kan…kiranya dah ada basic laa. tahu..masdar ni apa kan…
28	م1	Aah.
29	ب	Bagi Afiqah, apa yang Afiqah faham berkaitan dengan Masdar ni? Kalau Afiqah dengar Masdar…Masdar ni mesti macam ni.
30	م1	Erm…yang saya faham, dia adalah kata terbitan kalau dalam Bahasa melayu dia..dia macam daripada kata kerja yang…..dia jadi kata terbitan. Hahaha…
31	ب	So, bagi Afiqah aaa.. Masdar ni adalah kata terbitan…contoh kalau membaca, jadi Pembacaan…oh, faham faham.
32	م1	Aah.
33	ب	Ok, tadi pemahaman Afiqah berkaitan dengan Masdar. Kali ni, apa yang Afiqah faham berkaitan "Penggunaan Masdar"? Contoh kan. Bagi Afiqah kan…kita guna Masdar ni sebab..untuk sesuatu ke?...Ha..
34	م1	Kalau belajar sebelum ni, dia ada 3 peranan. Yang Pertama dia untuk…kalau dalam Bahasa arab dia macam menegaskan balik ..taakid fiil. Ha…dia guna…untuk menerangkan dengan lebih lanjut. Pastu, yang kedua untuk menerangkan…apa…bilangan…pastu..yang ketiga apa…saya tak ingat.
35	ب	Ouh, untuk mentaakidkan…camtu ke?
36	م1	Aah.
37	ب	Selalunya kalau maful mutlak selalunya kebanyakannya orang guna Masdar kan…
38	م1	Ouh, haahlaa…tu maful mutlak.
39	ب	Tapi, betul maful mutlak memang selalunya Masdar. Cumanya, cumanya…ini saya bagitau je laa…kalau dari segi penulisan kita dalam Bahasa arab…kita boleh nak guna maful mutlak. Cuma, tak setiap ayat kita guna.
40	م1	Ouh.

41	ب	Sebab…peranan maful mutlak ni adalah mentaakidkan…kita kena tau apa tujuan kita tulis banyak-banyak maful mutlak dalam karangan kita..ah..camtu…ah…tu sikit pengalaman laa kan kita belajar sama-sama. So, aa…sekarang ni..ok …jap. Bagi Afiqah kan, apa perasaan Afiqah kalau belajar Masdar? Eee..belajar Masdar ni susahlah..tak best ke?...ah..cane? kalau perasan Afiqah cane kalau belajar Masdar?
42	م1	Erm….kadang-kadang rasa macam keliru. Bila nak guna Masdar tu? Macam…Masdar ni kan tak sama dia punya…apa?
43	ب	Tasrif dia?
44	م1	Haah, yes…tasrif dia. So, kadang-kadang dia macam keliru…dia kena hafal dan kena buat pembacaan laa kalau nak…apa? Nak dapatkan dia punya Masdar kan. Dia macam tak sama. Dia macam tak de spesifik…So, dia keliru…kadang-kadang kena guna Masdar, kadang-kadang tak guna Masdar…dia cam…
45	ب	Ah..ok-ok faham faham. Ni serba sedikit yang saya tahu kan. Kalau macam Masdar ni, bila kita belajar…kadang-kadang dalam satu ayat tu ada dua pilihan. Kadang boleh guna fiil…kadang boleh guna Masdar. Contoh kan macam kita nak cakap, ah…saya nak duduk. So, boleh guna Uridu An Ajlisa ataupun boleh guna Uridul julus. Ha…saya nak duduk, haa camtu. Dia ada banyak je penggunaan dia. Cuma, kalau Masdar ni memang tak boleh jadi sifat. Ha..tu lah serba sedikit kan sebelum kita masuk. So, sekarang ni kita masuklah berkaitan dengan teks Afiqah laa..Kejap ye saya share…
46	م1	Takutnya, akak baca teks saya ke?
47	ب	Hihi, mesti. Mesti kena baca…sebab kita nak analisis kan…tak pe ok je…sebab saya baca pun saya belajar juga.
48	م1	Saya pun dah tak ingat dah apa saya tulis.
49	ب	Faham-faham. Ok, ni Afiqah punya kan? Afiqah Binti Zulkifli.
50	م1	Oh….yang dalam kelas tu…
51	ب	Haaa…yang dalam kelas tu…Ok Afiqah, kalau tengok Afiqah punya ni. Ni kan. Takhassusi…an-naum, at-tahajjud, ad-durus..kan..bijuhdin kan.
52	م1	Ehem.
53	ب	Kalau tengok sini, yang Afiqah highlight kan Masdar hanyalah ini kan?

54	1م	Aah.
55	ب	Tapi, sebenarnya…ah…ada lagi Masdar dalam ayat yang Afiqah buat. Antaranya as-solah. Solah sendiri adalah Masdar.
56	1م	Ouh…
57	ب	Ok, sebab, lagi satu. Ah..afiqah, Masdar ni adalah, yang kita nak faham….masdar ni adalah al-hadath ataupun Tindakan. So, macam solah ni Tindakan kan. Dia boleh jadi Tindakan, kejadian, atau keadaan. Macam tu lah. Ah..so, kalau kejadian contoh macam terjatuh, tergolek, kalau keadaan…keadaan macam mana ek? Aaa..saya tak ingat. Ok, itulah antara yang kita nak faham berkaitan dengan Masdar. Ok, inilah yang saya analisiskan. Ok, kalau tengok Afiqah punya ni, ada betul dan ada salah. Ah..maksudnya…rata..maksudnya..sama. Ok, muka surat 29. Ok, ni Afiqah buat Takhassusi..pengkhususan saya. Ha..betullah, so Masdar ni boleh duduk dekat depan. Minan-naum mubakkiran, uraji'ud-durus..ok, ni yang betullah. So, afiqah, boleh tak saya nak tahu..ah..macam mana Afiqah boleh buat betul? Maksudnya..
58	1م	Macam mana boleh buat betul?
59	ب	Aah.
60	1م	Bagi saya, saya boleh buat masdar ni dengan betul sebab… perkataan ni adalah perkataan..yang biasalah bagi saya. So, saya tau itu adalah Masdar.
61	ب	Oh…biasa…tapi kan…kalau macam biasa tu…boleh Afiqah terangkan sikit macam mana boleh biasa guna..aaa..masdar yang betul tu?
62	1م	Erm…bagi pendapat saya laa kan…biasa tu sebab...saya memang dah biasa guna…lagi satu..kan bila kita belajar dalam kelas..kadang ustazah pun ada cakap juga berkaitan dengan Masdar ni kan..so kita dah selalu dengar juga dari ustazah..
63	ب	Ouh, macam tu….
64	1م	Lagi satu, perkataan ni …dia bukan perkataan yang jagon, yang baru saya tau ke apa ke.. dia perkataan yang basic
65	ب	Ah..faham-faham. So, kiranya kan, kalau Afiqah buat karangan pendek macam…berkaitan dengan kehidupan ke... Kehidupan kan? Sebab tengok Afiqah buat dalam karangan Afiqah… berkaitan kehidupan. Atau rutin harian…Lebih kurang kan. So, Afiqah erm…memang akan guna perkataan-perkataan yang macam tu ye?

66	م1	Selalunya macam tu…er….sebab bila kita buat apa ni karangan, kita macam…apa ni? Aaa…automatic amik…apa yang basic dalam apa yang kita dah belajar dan dah apply kan apa yang biasa buat.
67	ب	Ok, faham. Yelah, sebab benda ni kan basic juga kan?
68	م1	Aah.
69	ب	Oh, gitu. Tapi kan ada tak macam…sebab lain ke..yang menyebabkan Afiqah boleh guna Masdar dengan betul?
70	م1	Jap kak..saya try ingat jap…erm..bagi saya laa aa…sebab kita pun selalu jumpa masdar-masdar yang betul tu macam tu dalam contoh karangan…terutama waktu belajar dulu kat sekolah dulu..tu yang kita ingat and…kita try apply kan…
71	ب	Kalau yg bijuhdin ni…apa sebab afiqah boleh buat betul? Yang saajtahidu fiha bijuhdin kabir ni…ha..yang ni.
72	م1	Saya translate direct daripada bm.
73	ب	Oh, faham tu…ada tak Afiqah nak share mungkin ada factor lain juga yang menyebabkan awak boleh buat betul..
74	م1	Boleh jadi sebab saya selalu tengok bahan bacaan arab, dan sebab saya pernah dengar kawan-kawan saya ramai cakap gitu bila cakap dalam Bahasa Arab. Dan of course lah sebab bila kita belajar….kita pernah dengar juga cikgu ke ustazah kita bagi contoh atau penerangan yang macam tu.
75	ب	Faham-faham. Ok, so settle lah yang betul tu. Ok, so, kita tengok pulak yang salah. Ok…sikit je tak banyak pun…
76	م1	Banyak…
77	ب	Sikit je…tak banyak pun…ok…sekarang Afiqah kat mana? Kat UIA ke..dah balik?
78	م1	Dekat UIA.
79	ب	Oh, UIA lagi? Oh, kenapa tak balik lagi? Tunggu grad ke? Eh, grad pulak.
80	م1	Hihihi…
81	ب	Silap..hiihi

82	م1	Ada program jumaat, sabtu, ahad ni..so, cam…tak balik laa..
83	ب	Ouh, program apa tu?
84	م1	Persatuan.
85	ب	Oh, ma shaa Allah.
86	م1	Macam induksi.
87	ب	Oh, ok. So, kita tengok aa..ini je Afiqah punya. Kat sini kesalahannya Afiqah…as-solah، sepatutnya tak perlu alif lam. Sepatutnya Solata-ttahajjudi Ah…kalau yang macam ni kan. Yang ni at-tahahhudi dari segi apa…ejaan lah. Maksudnya ha sepatutnya jim kan? So, kan bagi Afiqah lah…macam mana Afiqah boleh tersalah kat sini?
88	م1	Ni pun satu kekurangan saya…saya confuse bila nak guna alif lam tu.
89	ب	Oh, so kalau confuse tu maksudnya sebab…tak dapatlaa waktu kelas. Eh, dah fahamlaa waktu kelas, Cuma bila praktikkan tu tak dapat.
90	م1	Ha..selalunya camtulaa…selalunya bila dekat kelas dah faham sangat dah..tapi bila nak buat, tersalah…ha…haha..
91	ب	Yelah, bila kita try nak apply kan kadang tersalah kan…tap ikan Afiqah, ada tak something yang macam…aaa..mungkin sebab tu kot aku tersalah..? maksudnya macam mana keadaan Afiqah waktu Afiqah try tulis karangan ni waktu dalam kelas haritu?
92	م1	Ah…saya rasa sebab saya kena hantar karangan ni cepat waktu tu…sebab tak silap ada kelas lepas tu.
93	ب	Ah…faham..hihi
94	م1	Haha..selalunya saya tak delah expert sangat kan…so, kalau masa tu diberikan terlalu sikit…ah..dia macam kelam kabut..camtulaa
95	ب	Ah….so..
96	م1	Dia macam keluarkan je perkataan yang keluar waktu tu.

97	ب	Oh, faham-faham. Oh, bagi Afiqah laa kan apa something yang lain yang buat awak tersalah? Pernah tengok orang buat ayat gitu ke?
98	م1	Saya rasa saya yang tak peka..hihihi
99	ب	Ah, faham-faham. Ok-ok. X pelaa, settle laa kalau solah tu kan. So, kalau perkataan yang ni…apa perkara lain yang mungkin mendorong awak tersalah tulis?
100	م1	Isu yang sama la kak. Tersalah sebab saya kelam-kabut waktu tulis tu dan nak cepat waktu tu. Lagi satu…saya tak taulaa apa masalah saya…dari dulu saya memang sangat cuai.
101	ب	Ah..faham. Tapi, biasala tu..kadang-kadang, bila kita belajar Bahasa ni…ah…kita tak boleh kata yang salah tu adalah memang student tu teruk. Sebenarnya bila kita salah, tu antara apa..fasa pembelajaran kita jugakla..ok? ok Afiqah?
102	م1	Ok.
103	ب	Ok…ha…setakat tu ni Sahaja…tak de apa pun..Afiqah ok ke? Hihihi.
104	م1	Ok.
105	ب	Ok je ea in shaa Allah. So, program, program…sabtu ahad ea?
106	م1	Jumaat, sabtu, ahad.
107	ب	Pastu, balik laa?
108	م1	Saya balik Tanjung Malim.
109	ب	Ok, selamat tu….ok. doakan saya juga ea.
110	م1	Ok.