الملخص

أجوس تري آناواتي، ارفينا. 2016. دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو السنة الدراسية 2015-1016.

الكلمة الأساسية: اكتساب اللغة ، السن، علم الأصوات، علم النحو، علم الصرف.

إذا يزداد عمر الإنسان فيتعارف بالآخر كثيرا على كل أمر. ومنهم مَن يتكلمون نفس اللغة ومنهم مَن يتكلمون اللغة المختلفة بلغتهم في اللغة المحلية المتنوعة أو الوطنية. في نموّ المواصلات، الشخص لا ينفكّ من السن. يمكن أن يُظهر تنوّع اللغة من حيث السن،لغة الأطفالتختلف عن لغة المراهقين والبالغين. ثنائية اللغة (bilingualisme) طريقة حياة طبيعية على مِائة مليون ناس في الأرض. أكثر من الإندونيسيونلديهم لغتين. وكثيرا منهم متعدد اللغات (multilingual)، لأن سِوى اللغة الإندونيسية والمحلية ي ستعمل الإندونيسيونالغة المحلية الأخرى أو اللغة الأجنبية. متعلم اللغة الثانية المبتدئ كالقرطاس الأبيض. مثلا الفكر المشهور الذي عبّره جون لوك (John Locke) بإصطلاح "تابولا راسا" (Tabula Rasa). ينبغيعلى ا لمدرسة الابتدائية تنظيمالأساسالقوي للمستوى الترب وي ا لم ستقبل. عوامل السنّ تحتاج إلى اهتمام كبير من المدرس لاسِيَمالصف الأول.

أما غرض البحث هو تصوير كيفية دور السن على اكتساب اللغة الثانيةفي علم الأصوات، وعلم النحو، وعلم الصرفلطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو.

نوع البحث في هذا البحث بحث كيفي.ومدخل البحث المستخدم بحث وصفي كيفي. وتُجمع بيانات البحث بطريقة المقابلة، والملاحظة، والوثيقية. أساليب تحليل البيانات المستخدمة طريقة التحليل الكيفي في طراز ميليس وهوبرمان (Miles dan Huberman) أي طراز الفعال (interactive model).

وأما نتائج في هذا البحث كما يلي: (1) في علم الأصوات، الصوامت المصاتَة الممتازةلطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجو هي أ، ب، ت، د، ر، س، ف، ل، م، ن، و، ي. أما الصوامت الأخرى كافةومخطِئة. وصوائت المصاتة الممتازة للطلاب هي أكثر من الصوائت القصيرة. ولكن أكثر من الطلاب لم يستطع أن يصوِّتوا الصوائت الطويلة. (2) وفي علم النحو، الأسماء المستخدمة للطلاب كثيرة جدا. وقدرة تلفيظ الأسماء للطلاب ممتازة. أما تلفيظ الأفعال والحروف قليل للطلاب. وهي في محادثتهم اليومية لفظوها عند "هذا والآن". وأما التراكيب التي استخدموها هي تركيب شبه الجملة، والتركيب الإضافي، والإشاري، والشرطي. وتلك التراكيب في الكلام اليومي القصير والبسيط. (3) وفي علم الصرف من اللاحقة (Infleksional) أو التصريف، استطاع الطلاب تفريق المذكّر والمؤنث في الكلمات المعيّنة. ولم يتعلم الطلاب الفرق بين المفرد، والمثنى، والجمع. والفوساسيف (الضمير) الذي يكثر أن يستخدمه الطلاب هو ضمير الجر المتصل والضمير المستتر. ما زال طلاب الصف الأول اكتسبوا الضمير المتكلم والمخاطب. ومن الديريفاس (Derivasional) أو الاشتقاق، استخدم الطلاب الاشتقاق مثلا المصدر من فعل شكر–يشكر يعني شكرا. و لم يعرف بعض الطلاب تلك الكلمة. وهم لم يعرفوا صيغة الأصل من ذلك المصدر. وإن كانوا يتكلمون بها.

الباب الأول

المقدمة

﴿أ﴾ خلفية البحث

الإنسان لا يستطع أن يعيش وحيدا في الدنيا. لسدّ حاجته، وحفاظ جنسه، يحتاج الإنسان إلى تكوين الصداقة، وكسب المعلومات، ومشاركة في المجتمع، وتأدّب المجتمع.[1] يحتاج الإنسان إلى الآخر لإملاء تلك الحاجة. ويدلّ ذلك الحال أنّ الإنسان مخلوق اجتماعي يتفاعل ويتحادث بالمجتمع الكثير.

إذا يزداد عمر الإنسان فيتعارف بالآخر كثيرا على كل أمر. ومنهم مَن يتكلمون نفس اللغة ومنهم مَن يتكلمون اللغة المختلفة بلغتهم في اللغة المحلية المتنوعة أو الوطنية. كما ذكره عبد الخير أنّ تعلم اللغة (اكتساب اللغة الثانية) قائم منذ أن يقوم التفاعل بين المجتمعين أو فوق منهما مَن يملكون اللغة المختلفة. سيتعلم اللغة عضو المجتمع المعيّن مِن المجتمع الآخر لكي يمكن أن يتفاعل بهم.[2] فلذلك اللغة مختلفة لأن متكلم اللغة مختلف، وأُستخدمت اللغة لأمور مختلفة أيضا.[3] باستخدام اللغة، يتواصل ويتفاهم الناس بعضهم بعضا.[4]

في نمو المواصلات، الشخص لا ينفكّ من السن. السن هي واحدة من العائق الاجتماعي يميّز جماعات الإنسان. أكثر أو أقل، تمكن الجماعات أن تنشر

---

[1] عالم بورونطا، Psikologi Pendidikan (باندونج: راماجا روسداكريا، 1998)،32.

[2] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik (جاكرتا: رينكا جبتا، 2009)، 245.

[3] عبدالخير، Linguistik Umum (جاكرتا: رينكا جبتا، 2012)، 61.

[4] سرليطا ويراوان سروونو، Pengantar Psikologi Umum، (جاكرتا: راجا جريفندو برسادا، 2013)، 9.

اللهجة الاجتماعية لوّن خصا في نفسها. يقسّم السن المجتمع إلى جماعة الطفولة، وجماعة المراهقو، وجماعة البالغ. وطبعا، لا يمكن حدّ السن أن يُحكّد صائبا.[5]

رأى عبد الخيرولوني أجوستنا (Leonie Agustina) في أجوس تري جاهيو (Agus Tri Cahyo)،يمكن أن يُظهر تنوّع اللغة من حيث السن، لغة الأطفال تختلف عن لغة المراهقين والبالغين. ومع ذلك، تنوّع اللغة صفتها مؤقّت لأن استخدامها يلاقى إبدالا أيضا. [6] فلذلك معا على نمو السن، عامل السن يلاقيها الشخص في اكتساب اللغة الثانية سيتبدّل.

قدرة اكتساب اللغة الثانية عيّنها العوامل المتنوعة. تحتوي العوامل على عوامل داخلية (في نفس الفرد) وعوامل خارجية. السن عامل من العوامل الداخلية في اكتساب اللغة الثانية. وفوق ذلك، كانت ملكة، وجوانب الإداك (aspects of cognition)، ودوافع، شخصية. وأما العوامل الخارجية كحالة اللغة، وأسلوب التعلم، وغير ذلك. يأثّر العوامل كلّها على اك تساب اللغة. يجب جدا على مدرس اللغة أن يفهم التفاعل بين العاملين وتأثيره إلى طاقة اكتساب لغة الطالب. اختلفت طريقة تعلم الشخص بالآخر. وعلى الرغم من طريقة التعلم المتنوعة، كانت الوجوه مستعمَلة العامّ ولا تُظهِر التنوُّع المهمّ. يهدّ د اكتساب اللغة الثانية وجوه اللغة كلّها التي تقدّرها الطالب فرضا.[7]

---

[5] سومرسونو، Sosiolinguistik (جوكجاكرتا: SABDA، 2013)، 135.

[6] أجوس تري جاهيو، Psikolinguistik; Kajian Teori dan Aplikasi (فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2014)، 88-89.

[7] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 115.

ثنائية اللغة (bilingualisme) طريقة حياة طبيعية على مِائة مليون ناس في الأرض. في إندونيسيا، وُجد أربعمائة اللغة المحلية. بجانب ذلك، وُجد اللغة الإندونيسية تُستخدم كلغة رسمية ولغة وطنية.[8] أكثر من الإندونيسيين لديهم لغتين أي يستخدم اللغة الإندونيسية واللغة المحلية ؛ وفي الغالب ، يستخدم اللغة الإندونيسية كاللغة الثانية ويستخدم اللغة المحلية كاللغة الأ ولى. وكثيرا منهم متعدد اللغات (multilingual)، لأن سِوى اللغة الإندونيسية والمحلية ي ستعمل الإندونيسيونال لغة المحلية الأخرى أو اللغة الأجنبية.[9] فلذلك يستطيع بعض المجتمع الإندونيسي أن يتكلم باللغة الأجنبية ك اللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية، اللغة الألمانية واللغة الهولندية، واللغ العربية، اللغة اليابانية. ويدلّ ذلك الحال أنّ ما أكثر أن يقع اتّصال اللغة. والتي لا تمكن أن تبُاعد من اتّصال اللغة هي ثنائية اللغة.[10]

متعلم اللغة الثانية المبتدئ كالقرطاس الأبيض. كما عبّره جون لوك (John Locke) في سرجيرجي (Srgeorgi) في الفكر المشهور بإصطلاح "تابولا راسا" (Tabula Rasa) أنّ الأطفال وُلدون كقرطاس فارغ (a"Tabula Rasa") وأنّ خبرة الحياة شكّلتهم كرجل بالغ.[11] ولذلك مبتدئ متعلمي اللغة العربية الذي لم يكن لديه خبرة ومعرفة اللغة العربية سيسعى يتعلم اللغة العربية من صفر لإملاء فراغ المعرفة عنها. وطبعا لا يسهل في شطبة القرطاس الأبياض الذي يملكه المبتدئ.

---

[8] سرويجي سوندي، Serba Linguistik (Mengupas Pelbagai Parktik Berbahasa) (سوراكرتا: LPPUNS و UNS PRESS، 2010) 1.

[9] عبد الخير، Linguistik Umum، 61.

[10] سرويجي سوندي Serba Linguistik (Mengupas Pelbagai Praktik Berbahasa)، 1.

[11] http://www.slideshare.net/srgeorgi/introduction-to-psych-history، نُقل في التاريخ 12 ديسمبر 2015م، 06:40.

فيحتاج الشخص إلى بحث خاص ومتعمّق في علامة قدرة اكتساب اللغة الثانيةفي كل الأسنان لكي لا يخطأ في إعطاء الخطوة.

الفاعلون في هذا البحث طلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو. اختارت الباحثة طلاب المدرسة الاتدائية لأنهم الأطفال الجماعيةيقعون في مستوى النموة الأول.[12] تُبدأ التنمية في التربية الرسمية من المدرسة الابتدائية. المدرسة الابتدائية كجزء أول التربية الأساسية، وينبغيعلى المدرسة الابتدائية تنظيمُالأساساقوي للمستوى التربوي المستقبل. ولذلك لا بد على المدرسة لتزويد متخرّجها بالقدرة الأساسية والمهارة الأساسية الكفاية.[13]

ولو باستعداد تعلم في المدرسة الابتدائية متعلّق على خبرة مرحلة ما قبل المدرسة (pra sekolah) في الأسرة أو روضة الأطفال (taman kanak-kanak)، فيقرّر السنّ استعداد الطلاب لتعلم عامة. ا لطالب الذي أبلغ سنّهله استعداد كبيرا من الطالب صغيرا سنّه[14] بالإضافة إلى روضة الأطفال، كان الطالب يمرّ بمرحلة ما قبل المدرسة الأخرى كاللعب الجماعي وروضة تربية القرآن (TPA). كما معروفا، روضة الأطفال استعدادة للمستوى المدرسة الابتدائية حتى الطلاب مستعدّ ون للتعلم كثيرا. في الإندونيسيا جميعها، الطلاب كلهم يمرّون روضة الأطفال بكثرة ما يقرب من خمسة عشر حتى عشرون في المائة (15-20٪).[15]

---

[12] إسكانداروسّيد ودادنج سوهندار، Strategi Pembelajaran Bahasa (باندونج: راماجا روسداكريا، 2013)، 129.

[13] ذو الليل، Pengajaran Bahasa Indonesia Apresiasi Sastra di Sekolah Dasar (باندونج: راماجا روسداكريا، 2013)، 1-2.

[14] إسكانداروسّيد ودادنج سوهندار، Strategi Pembelajaran Bahasa، 128.

[15] نفس المرجع، 129.

للمدرس، بجانب يعطي اهتمام إلى الطلاب تسويا، لا بد على المدرس أن يهتم الطلاب فردا وأن يهتمهم يملكون خبرة التعلم الناقص ة الربحيّ فضلا. للأطفال الذين لا يمرون روضة الأطفال، التعلم في المدرسة الابتدائية خبر أول حيث يتعلم جامعيا منهجيا. أما للأطفال الذين يمرون روضة الأطفال أو روضة تربية القرآن، ملكوا خبرة التعلم الجامعيّ.[16] بجانب التعلم الجامعي، الطفل الذي يمر روضة الأطفال الإسلاميّ يتحصّل على خبرة تعلم اللغة العربية في معرمة مفردات اللغة العربية أقلّا كذلك ،وكذلك هو تعلم في روضة تربية القرآن التي كانت مادة اللغة العربية فيها. فلذلك لا بد على المدرس الذي يعلّم لغة ثانية لطلاب الصف الأول المدرسة الابتدائية أن يعطي طريقة التعليمالصائب. ع وامل السنّ تحتاج إلى اهتمام كبير من المدرس لاسِيَمالصف الأول.[17]

احتوى اكتساب اللغة الثانية على النوعين: اكتساب اللغة الثانية الطبيعية والقائدية. ينفذ اكتساب اللغة الثانية القائديةباعتراف في التعليم. وذلك مناسب بالإظهار يظهر أن لغة الإنسان حاصلة الثقافة التي لا بدّ على المتعلَّم والمعلَّم.[18]اتخذ بعض الناس الأغراض المتنوعة في تعلم اللغة الثانية. في هذا البحث، اللغة الثانية المقصودة لغة عربية. ذلك الأغراض فيما يلي:[19]

---

[16] نفس المرجع، 130.

[17] نفس المرجع.

[18] عالم بورونطا، Psikologi Pendidikan، 43.

[19] أسيف هرماوان، Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab (باندونج: راماجا روسداكريا، 2011)، 89-90.

1. الأغراض الدينية. وهي دراسة اللغة العربية بغرض فهم وتعليم تعاليم الدين الإسلامي يُكتب في القرآن والحديث.
2. الأغراض الجامعية. وهي دراسة اللغة العربية بالأغراض الجامعية لفهم العلوم المكتوبة باللغة العربية. أو لفهم واستعمال المهارات اللغوية (مهارة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). وهذه الأغراض أكثر الموجهة إلى وضع اللغة العربية مجال العلم الذي يكون درسا مقدّرا لازما.
3. الأغراض المهنية أو الفعلية. وهي دراسة اللغة العربية لأغراض المهنة، وللأغراض الفعلية والعملية، وهي لإمكان محادثة اللغة العربية.
4. الأغراض الإيديولوجية والإقتصادية. وهي دراسة اللغة العربية بغرض فهم واستخدام اللغة العربية وسائل وأدوات الأمور الاستشراقية، والرأسمالية، والإمبريالية، وغير ذلك. وعلامة الحالة المؤسسات المتنوعة لتعليم اللغة العربية خاصة في العالم الغربي.

بناء على ذلك الأغراض، تنشر الرغبة والهمة لتعلم اللغة الثانية أو اللغة الثالثة اللغة العربية. ولكن تنقص الهمة كثيرا عندما كانت صعوبة تعلم اللغة العربية. وأخيرا، ظهرت الممارسة أن اللغة العربية تُعتقد وتُدّعى كالدرس الصعب في المقارنة بين اللغة العربية واللغة الأجنبية الأخرى.[20] فلذلك تكون اللغة العربية درسا يخافه الطالب الإندونيسي.[21] في الواقع، صعب أوسهل الدرس معلّق في مستوى

---

[20] فتح المجيب ونيرول رحموات ، Permainan Edukatif Pendukung Pembelajaran Bahasa Arab (2) (جوكجاكرتا: ديفى بريس، 2012)، 6.

[21] أولى النهى، Metodologi Super Efektif Pembelajaran Bahasa Arab (جوكجاكرتا: ديفى بريس، 2012)، 60.

الرغبةأوالنية،وكذلكطريقة التعليموالتعلم.[22] وبعبارة أخرى، يظهر ذلك الاعتقادعاقبة لاختيار المواد، ونظامها، وطريقةعرضهالا يوافق للطلاب الإندونيسيين. [23] وهكذا لا بدّ على مدرسين اللغة العربية أن يعطون اهتماما خاصا في طريقة التعليم اللغة العربية حتى إعطاء الممارسة الإيجابية إلى مبتدئين تعلم اللغة العربية لكي لا يستسلموا ويشعرون سهلا في تعلم اللغة العربية.

بناء على تلك الفكرة السابقة أرادت الباحثة أن تبحث عن عملية اكتساب اللغة الثانية وخاصة اللغة العربية تتعلق بعامل السن. إما الموضوع لهذا البحث هو: "دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو السنة الدراسية 2015-2016".

﴿ب﴾ تحديد البحث

كان أربعة نُظمفي اكتساب اللغة الثانية أي نظام علم الأصوات وعلم النحو، وعلم الصرف، وعلم الدلالة. ستبحثالباحثة عن تلك النظم كلها إلا نظام علم الدلالة. أُستخدم علم الأصوات لبحث اكتساب اللغة الثانية الطبيعية عادة. وأُستخدم علم النحو وعلم الصرف لبحث اكتساب اللغة الثانية القائدية عادة.

---

[22] فتح المجيب ونيرول رحموات، Permainan Edukatif Pendukung Pembelajaran Bahasa Arab (2)، 6.

[23] أولى النهى، Metodologi Super Efektif Pembelajaran Bahasa Arab، 60.

﴿ج﴾ أسئلة البحث

وأسئلة البحث في هذا البحث فيما يلي:

1. كيف دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) في علم الأصوات لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو؟
2. كيف دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) في علم النحو لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو؟
3. كيف دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) في علم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو؟

﴿د﴾ أهداف البحث

بالنسبة إلى أسئلة البحث المذكورة، فأهداف البحث فيما يلي:

1. لمعرفة دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) في علم الأصوات لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو.
2. لمعرفة دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) في علم النحو لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو.
3. لمعرفة دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) في علم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو.

﴿هـ﴾ فوائد البحث

بناء على أسئلة وأهداف البحث ، فترجو الباحثة فوائدا في هذا البحث فيما يلي:

1. الفائدة النظرية

أن يكون حصول البحث حجّة أخرى التي تبحث في دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الأصوات وعلم النحو وعلم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية أو للأطفال.

2. الفائدة العملية

أ. للحكومة التربية والثقافية

أن يكون هذا البحث ترجيح ارتقاء اكتساب اللغة الثانية القائدية باهتمام عامل السن في المؤسسة التربية الرسمية أو غير الرسمية ، التربية الابتدائية خاصا.

ب. لمكتسبين اللغة الثانية

أن يكون هذا البحث بحثا مهما لمعرفة علامة قدرة مكتسب اللغة الثانية تناسب بسنه.

ج. للمدرسين والوالدين

أن يكون هذا البحث إخبارا لوضع أطفالهميكتسبون اللغة الثانية حقا بدون الإكراه خارج قدرتهم.

د. للباحثة

أن يكون هذا البحث رأس المال الأول لتطوير البحث العلمي الآتي، ولإعطاء المنافع للإنسان.

﴿و﴾ البحوث السابقة

بُحِث البحوث العلميّة عن اكتساب اللغة العربية أو تعليمها الذي يتعلّق بالأسنان. ***الأول*** هو الذي كتبه لودي عبد الوهاب(Laode Abdul Wahab) تحت الموضوع: اكتساب اللغة العربية للأطفال 2-7 سنوات من سنهم (دراسة الحالة للأطفال في جونب كوناوي).[24]

خلفية هذا البحث هي:البحث عن اكتساب اللغة العربية للأطفال جاذب وفريد.ولم يبحث الأحد عن اكتساب اللغة العربية للأطفال في جنوب كوناوي إندونيسيا.ومع أن معرفة مشكلات اللغة العربية للأطفال في تلك الولاية مهمة شديدة. يُضغط البحث في اكتساب اللغة. وهذا الظاهر مهم ليُبحث لأنها لمعرفة حسّ وولاء الأطفال في جنوب كوناوي في استخدام اللغة العربية. هكذا، سيُعرف ضمانهم في حفظ اللغة العربية ويرقّي حسّ دينهم.

بُحث البحث بفحص الأطفال 2-7 سنوات من سنهم في جنوب كوناوي. ويُجمع البيانات بتفنية الرقيم، والاستماع، والتقييد. ويُبحث البحث لتلقيّ حياة المصادر أيضا.

---

[24] لودي عبد الوهاب ، Pemerolehan Bahasa Arab Anak Usia 2-7 Tahun (Studi Kasus Beberapa Anak di Konawe Selatan)، 2014، 48-49.

وجد البحث أنّ جُمَل اللغة العربية يتكلمونها المصادر لا زال ناقص أو ما زال أن وجدت أخطاء الكلام.وفي العامة، أخطاء المصادر هي زيادة الفونيمة، وبدلالفونيمة، وتضييع الفونيمة. في القضايا، لا أحد فقط من تضييع عنصور الفونيمة، ولكن عنصور الذرّة والكلمة كذلك. وإذا تُلاحظ الأخطاء لمحة، تُسبّب كثيرا لأن ما زال المصادر صعبون أن يبلغوا أفكارهم وشعورهم بساطةً، لأن لم يكفي معرفتهم عن اللغة العربية. وتُسبّب الأخطاء كثيرا أن لم تكفي أعمال نُطْق حاصل لغتهم أيضا. ووجد هذا البحث التصميمات كادت أن استوى لها صلة باكتساب اللغة العربية في دوائر الطفولة في العامة. ويزكّي البحث لكي يدوم أن يُبحث البحث يتعلّق باجتماعي لغوي اللغة العربية وأنتروبولوجي لغوي اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصةً للأطفال في جنوب كوناوي.

والثاني هو الذي كتبته لطفية تحت الموضوع: تعلم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة في روضة الأطفال "نداسارى بودى كربياك يوكياكرتا" عام الدراسى 2013-2014 (استعراض علم اللغة النفسة لاكتساب اللغة الثانية).[25]

وخلفية هذا البحث هي: تعليم اللغة العربية هو شيئ مهم بالنسبة للمسلمين، لأن جميع مصادر الشريعة الإسلامية هو القرآن والحديث وهما باللغة العربية، لأن ذلك افضل تعليم تعليم اللغة العربية في عمر طفلي، باقتراض تعليم اللغة العربية دراسة مشكلة إن توصل على أطفال قبل ست سنوات من عمرهم. أمّا

---

[25] لطفية، Pembelajaran Bahasa Arab Pada Anak Usia Dini di Taman Kanak-kanak Dasari Tinjauan Psikolinguistik Pemerolehan Bahasa)Budi Krapyak Yogyakarta Tahun Ajaran 2013/2014 Ke-2)، البحث العلمي من الجامعة الإسلامية الحكومية جكجاكرتا، 2014، xxii.

روضة الأطفال "نداسارى بودى كربياك" أحد المدارس الأهلية عاضد تعلم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

أما غرض البحث هو تصوير كيفية تعليم اللغة العربية فيه والعوامل العاضدة والعائق من تعليم اللغة العربية بالنظرية اللغوية النفسية. وهذا المجال هو بحث كيفي بدراسة حالة البحوث في روضة الأطفال "نداسارى بودى كربياك يوكياكرتا". وقد تم جمع البيانات باستخدام عدة طرق وهي الملاحظة والمقابلات والوثائق. أما مصدر البيّن وموضوع البحث هو: رئيس المدرسة والمدرسين والتلاميذ. وتحليل البحث ثلاثة طرق وهي تنقيص البيانات وعرضها والاستنتاج.

أما النتائج تشير أن تعليم اللغة العربية في روضة الأطفال "نداسارى بودى" موافق إلى نظرية اللغوية النفسية التي تتناسب باحتياجات الطلاب وعلم النفس. بدءا من المواد التي تمييز بين فصل (أ) وفصل (ب) وذلك بسبب عامل السن والطلاب من مختلف مستويات القدرة. بالإضافة إلى ذلك، الأسلوب الذي اختاره المدرس هو الأسلوب الذي يمكن أن تحسن المتعلمين على المشاركة بنشاط في عملية التعلم. ومع ذلك، في عملية التعلم وهناك العديد من العوامل التي تدعم وتعيق تنفيذ تعلم اللغة العربية، من بين العديد من العوامل التي تدعم هي التعلم بأسلوب المراجعة، التسهيلات الكافية، وتوافر كتيبان إرشادية محددة، ثم وجود المعلم المبدع. أما العوامل التي كانت حاجزة هي وسائل الإعلام محدودة على أنها مؤيدة لتعلم اللغة العربية.

ولم يبحث البحثان السابقان في دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية. ولذلك هذا البحث منظور مهمّ.

لأنّ الباحثة ستبحث عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الأصوات، وعلم النحو، وعلم الصرف بالمدرسة الابتدائية.

﴿ز﴾ منهج البحث

1. نوع ومدخل البحث

نوع البحث في هذا البحث بحث كيفي. هو لفهم الظواهر الاجتماعي من زاوية أو منظر المشترك.[26]

ومدخل البحث المستخدم بحث وصفي كيفي بقصد تعبير واختصار الحالات والظواهر في الواقع الاجتماعي على المجتمع الذي يكون موضوع البحث، ويسعى البحث الوصفي الكيفي أن يضع الواقع إلى السطح الذي يكون كسمة، أو صفة، أو علامة، أو حال الظاهر المعيّن.[27]

2. حضور الباحثة

حضور باحث البحث الكيفي كفى بصعب. هو مخطّط ومنفّذ جمع البيانات كذالك، و في الآخِر هو واضع تقرير حاصل بحثه.[28]

---

[26] نانا شودة سوكمادنتا، Metode Penelitian Pendidikan (باندونج: راماجا روسداكريا، 2005)، 94.

[27] بورحان بونجين، Penelitian Kualitatif Komunikasi, Ekonomi, Kebijakan Publik, dan Ilmu Sosial Lainnya (جاكرتا: كنجانا، 2009)، 68.

[28] لكش ج. موليونج، Metode Penelitian Kualitatif (باندونج: راماجا روسداكريا، 2013)، 121.

3. مكان البحث

مكان البحث في المدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو. المدرسة يخصّص درس اللغة العربية في أربع ساعات التدريس لأنها مدسة طول اليوم (*full day's*) فكان الوقت الإضافي.[29]

4. السكان وعيّنة البحث

فاعل البحث طلاب الصف الأول. بناء عليهم لم يملكوا خبرة تعلّم اللغة العربية، فلذلك يعلمون اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو من صفر. يُعيّن فاعل البحث أو المخبِر بطريقة العينة القصدية (purposive sampling) وعين كرة الثلج (snowball sampling) أي الطالب من كل خمسة فصول يُنظر في أسنانهم. وبعد ذلك، تثبت الباحثة عينة الأخرى التي تُنظر في إعطاء البيانات الكاملة. وهكذا جملة عينة مصادر البيانات كلّما تزداد كبيرا، ككرة الثلج المتدحرج، تكون كبيرا مع مضيّ الزمن.[30]

5. مصادر البيانات

مصادر الأولية المستخدمة كلمات من الطلاب؛ وعملية اكتساب اللغة العربية في علم الأصوات، وعلم النحو، وعلم الصرف؛ والإعلام المكتوب أو اللسان يدلّ اكتساب اللغة الثانية للطلاب. ومصادر الثانوية المستخدمة بيانات

---

[29] http://www.sdmtponorogo.com/about-use/contact/275-struktur-kurikulum2.html، نُقل في التاريخ 2 يونيو 2014م، 15:37.

[30] سوجينو، Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D (باندونج: ألفبيتا، 2013)، 219.

مكتوبة وإعلام من مدرس اللغة العربية، ومدير المدرسة، والمدرسين، ووالدين الطلاب. تحتوي البيانات على ما يكتبه الشخص في الدراسة عمليا، كنسخة المقابلة وسِجِلّ تطبيق الملاحظة. وتحتوي البيانات على ما يخلقه الشخص ويجده الباحث، كالسِجِلّ اليومي، والصورة، والوثيقة الرسمية، ومقلة الجريدة.[31]

6. أساليب جمع البيانات

تُجمع بيانات البحث بطريقة المقابلة، والملاحظة، والوثيقية.

أ. طريقة المقابلة

نوع المقابلة تستخدمها الباحثة المقابلة غير التركيب (unstructured interview). يُذكر المقابلة غير التركيب كذلك بالمقابلة المتعمِّقة، والمقابلة المكثَّفة، والمقابلة الكيقية، والمقابلة الأسئلة المفتحة (openended interview)، والمقابلة أتنوغرافيا مرارا.[32] في هذه المقابلة، لم يعرف الباحث بيانات مكتسَبة قطعياً، ولذلك يستمع الباحث كثيرا ما يقصّه المستجيب. بناءا على تحليل في كل أجوبة المستجيب، فيقدّم الباحث أسئلة أخرى تتّجه إلى الهدف.[33] ستقابل الباحثة الطالب من كل خمسة فصول يُنظر في

---

[31] إمزير، Analisis Data: Metodologi Penelitian Kualitatif (جاكرتا: راجا جريفندو برسادا، 2012)، 65.

[32] ددّي مليانا ، Metode Penelitian Kualitatif: Paradigma Baru Ilmu Komunikasi dan Ilmu Sosial Lainnya (باندونج: راماجا روسداكريا، 2004)، 180.

[33] سوجينو، Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D، 234.

أسنانهم كالمصادر الأولية. وستقابل الباحثة مدرس اللغة العربية،ومدير المدرسة، والمدرسين، ووالدين الطلاب كالمصادر الثانوية.

ب. طريقة الملاحظة

يستخدم هذا البحث الملاحظة غير المشاركة (observasi non partisipan). أجعل الملاحظة غير المشاركة باحثا شاهدا إلى الواقع يجعل موضوع البحث. في هذه الملاحظة، يرى ويستمع الباحث في حالات اجتماعية بدون المشاركة الفعلية فيها.[34] هي تستوي بالملاحظة المشاركة السلبية (observasi partisipatif pasif). لأنها تقصد الباحث ليحضر في الواقعة بل لا يشترك أو يتفاعل بالإنسان. من هنا، يراقب ويرقم الباحث ما يقع.[35] ستلاحظ الباحثة وعملية اكتساب اللغة العربيةفي الفصل أو خارج الفصل والأنشطة اللغوية المحادثة اليومية باللغة العربيةفي علم الأصوات، وعلم النحو، وعلم الصرف.

ج. الطريقة الوثيقية

الوثيقة سجلّة الواقعة الماضية. تمكن الوثيقة بشكل الكتابة، أو الصورة، أو صناعة فنّية الشخص.[36] وثيقة الكتابة سيرة وصفحة المدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو، وترتيبات وسياسات المدرسة أو مدرس اللغة العربية، وغير ذلك. ووثيقة الصورة صورة من حالات

---

[34] إمزير، Analisis Data: Metodologi Penelitian Kualitatif، 40.

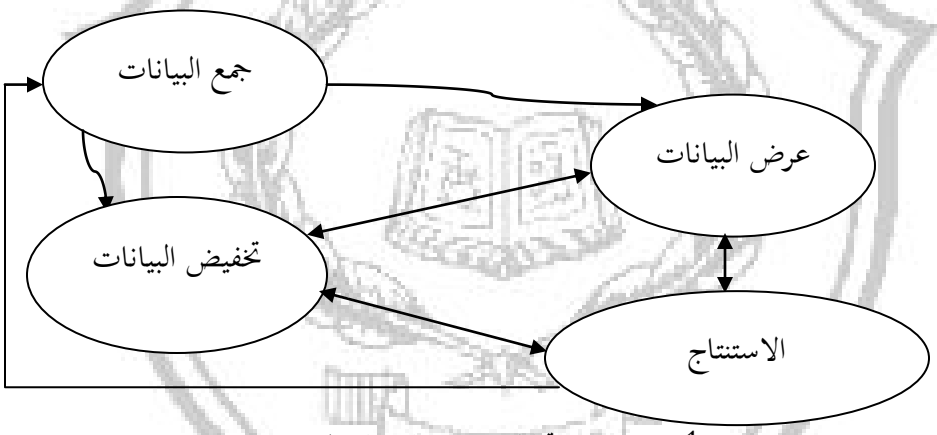
[35] شمس الدين وفسمإيا س. دماينتي، Metode Penelitian Pendidikan Bahasa (باندونج: راماجا روسداكريا، 2011)، 101.

[36] سوجينو، Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D، 240.

اكتساب اللغة العربية. ووثيقة الصناعة الفنّية صناعة فنّية بشكل الصورة من الطلاب في درس اللغة العربية.

7. أساليب تحليل البيانات

أساليب تحليل البيانات المستخدمة طريقة التحليل الكيفي في طراز ميليس وهوبرمان (Miles dan Huberman) في سوجينو (Sugiyono) أي طراز الفعال (interactive model). كما يلي:[37]



صورة 1. عناصير في تحليل بيانات طراز الفعال (Interactive Model)

أ. تخفيض البيانات (Data Reduction)

تخفيض البيانات اختصار واختيار الأشياء الأساسية، وركّيز الأشياء المهمة، وبحث عن الموضوع والتصميم.

ب. عرض البيانات (Data Display)

[37] نفس المرجع، 247-253.

يُعمل عرض البيانات في شكل الفكّ المختصر، والمخطّط، والعلاقة بين الطبقة، والرسم البياني (flowchart)، وجنسها. ويُستخدم النصّ القصصي ليقدّم البيانات في البحث الكيفي مرارًا.

ج. الاستنتاج

الاستنتاج في البحث الكيفي كشف جديد الذي لم يحضر قبله. الكشف تصوير أو تعبير المفعول الذي لا يزال غير واضح أو مظلم حتى بعد ذلك واضح، في شكل العلاقة السببية أو التفاعلية، أو الفروض أو النظرية.

8. فحص صحة البيانات

لفحص صحة البيانات، تستخدم الباحثة طريقتين:

أ. تطويل الاشتراك

بتطويل الاشتراك، يعود الباحث إلى الموقع، ويفعل مراقبة، والمقابلة مرة أخرى بالمستجيب الماضي أو الجديد. وبتطويل الاشتراك، علاقة بين الباحث والمستجيب شكلا، وخيرا، ومفتّحا، وتصادقا حتى لا يُكتم الإعلام.[38]

ب. مواظبة التأمل

مواظبة التأمل بحثة عن التفسير اتّساقا ب الطريقة المتنوعة في عملية التحليل الثابتة. وتقصد مواظبة التأمل أن تكشف العلامات والعناصر في

[38] سوجينو، Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D، 270-271.

الحالات المتّصلة بالمشكلات المبحوثة، ثم تركّز النفس في تلك العلامات والعناصر بالفصيل.[39]

9. خطوات البحث

ينفذ هذا البحث بخطوات آتية:

أ. التخطيط

يحتوي التخطيط على رمز مسئلة وتحديد مسئلة ورمز أسئلة البحث تُدلّ على أنشطة جمع البيانات. ثم رمز الحالات، والمشتركة، والأمكنة، ومخبرة مصادر بيانات البحث المختيرات.[40]

ب. ابتداء جمع البيانات

قبل يُبدأ جمع البيانات، يسعى الباحث أن يخلق علاقة خيرا، وينبت صدقا وعلاقة قريبا إلى الأفراد والفرقة تكون مصادر البيانات. يبدأ الباحث بالمقابلة إلى المخبرات المتنوعة المختيرة، ثم بعد ذلك المقابلة بطريقة كرة الثلج.[41]

ج. جمع البيانات الأساسية

بعد يدّمج الباحث في الحالة المبحوثة، يُكثّف الباحث مقابلة متعمّقة، وملاحظة وجمع وثيقة مكثّفا. بجانب يسير جمع البيانات، يُبدأ تحليل البيانات، ويُفعل هما حتى لا يُوجد البيانات الجديدة مرّة أخرى.[42]

---

[39] لكش ج. موليونج، Metode Penelitian Kualitatif، 329.

[40] نانا شودة سوكمادنتا، Metode Penelitian Pendidikan، 114.

[41] نفس المرجع، 114.

[42] نفس المجع، 114-115.

د. جمع البيانات الختامية

ينتهي جمع البيانات بعد يترك الباحث مكان البحث ولا يجمع اليانات مرة أخرى. آخِر عهد البحث معلّق بالمسألة، ومتعمّق وكمال بيانات البحث.[43]

هـ. الكمّيل

الكمّيل نشاط التكميل على حاصل تحليل البيانات وتركيب طريقة على تقديمها. يُبدأ تحليل البيانات بتركيب الواقع على حاصل الكشف. ثم يعمل الباحث رسما بيانيا، وصور، وصيغ إدماج الواقع الآخر. ويُفسّر حاصلها، ويُنشر في المبادئ.[44]

﴿ح﴾ تعريف المصطلحات

1. السن : بطيء وقت الحياة أو الموجود (منذ المولود أو الموجود).[45]
2. اكتساب اللغة : هي مرحلة المرء في اكتساب اللغة أو المفردات الجديدة.[46]

---

[43] نفس المرجع، 115.

[44] نفس المرجع.

[45] Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa Edisi Keempat (جاكرتا: جرميديا بستاكا عموم، 2012)، 1526.

[46] إسكانداروسّيد ودادنج سوهندار، Strategi Pembelajaran Bahasa، 84.

3. اللغة : هي أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم.[47]
4. اللغة الثانية : اللغة الثانية لغة وطنية ، أو لغة رسمية دولية ، أو لغة رسمية محلية، أو لغة أجنبية (ليس لغة المقيم الأصل).[48]
5. اكتساب اللغة الثانية : يُذكر اكتساب اللغة الثانية بتعليم / تعلّم.[49] يتعلّق تعليم اللغة بالعمليات تقع عندما يتعلم الطفل اللغة الثانية، بعد يكتسب اللغة الأولى.[50]

﴿ط﴾ تنظيم كتابة تقرير البحث

نظّمت الباحثة كتابة هذا البحث على ما يلي:

الباب الأول: المقدمة ، وهي تحتوي على خلفية البحث ، وتحديد البحث ، وأسئلة البحث، وأهداف البحث ، وفوائد البحث ، والإطار النظري وبحوث السابقة، منهج البحث، وتنظيم كتابة تقرير البحث.

الباب الثاني: النظرية عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية). وهي تحتوي على مفهوم اكتساب اللغة الثانية، ودور السن على اكتساب

---

[47] هلمي خليل مِنْ أبو الفتح بن الجني، مقدمة لدرسات اللغة (جامعة الإسكانداريا: دار المعرفة الجامعية، 62 فِيْ أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab (فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2011)، 1.

[48] إسكانداروسّيد ودادنج سوهندار، Strategi Pembelajaran Bahasa، 89.

[49] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 156.

[50] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 167.

اللغة الثانية، ونظريات اكتساب اللغةوفرضياته، ونظام علم الأصوات، ونظام العلم النحوي، ونظام العلم الصرفي.

الباب الثالث: البيانات للبحث. وهي تحتوي على اكتساب اللغة الثانة في علم الأصوات، و علم النحو، وعلم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو.

الباب الثاني

الإطار النظري

أ مفهوم اكتساب اللغة الثانية

يبدأ الدارس تعلمه للغة الأجنبية (اللغة الثانية) عادة بعد أن يكون قد تخطى مرحلة الطفولة، ولا يدفعه إلى ذلك سؤى واحد من أمرين: إما تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها أو درجة علمية ينشدها، وإما تلبية لغرض وظيفي أو إشباعا لحاجة، وتعلم هذه اللغة ما يحدث في مجتمع غير مجتمع متحدثيها، ويقتصر الأمر فيه على ساعات يتلقاها الدارس في هذا الفصل ليواجه قوما لا يتحدثون هذه اللغة، ويمارس نشاطا ليس بين وبين ما أنفق فيه ساعات التعلم صلة.[51]

الاكتساب لغةً أي تصرّف واجتهد.[52] اللغة الثانية المقصودة لغة التي لا يكسبها الشخص طبيعيا من الصغير.[53] يُستخدم اصطلاح اكتساب اللغة لتمثل الاصطلاح الإنجليزية " acquisition" أي عملية قدرة اللغة تُفعل طبيعية في مرحلة تعلم اللغة الأمّ (native language).[54] يُميّز اكتساب اللغة من تعلم اللغة (language learning) عادة. يتعلّق تعلم اللغة بالعملية في مرحلة الطفولة يتعلمون اللغة الثانية،

---

[51] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها* (إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامة للتربية والعلوم والثقافة، 2003م)، 25-26.

[52] مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى ، *القاموس المحيط* (بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005م).

[53] م. ف. باراجا ، Kapita Selekta Pengajaran Bahasa (مالانج: Penerbit IKIP Malang، 1990)، 21.

[54] سنجونو درجوجو ، Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia (جاكرتا: ياياسان أوبور إندونيسيا، 2005)، 225.

بعد اكتسبوا اللغة الأولى. إذًا اكتساب اللغة معلق باللغة الأولى، وأما تعلم اللغة معلق باللغة الثانية.[55] كما رأى رشدى أحمد طعيمة أن اللغة الأولى، وإلى تسمية اللغة التي يتعلمها الإنسان بعد ذلك باللغة الثانية.[56]

للمسئلة المتحدّثة، كان العالم يذكر تعلم اللغة (language learning) وكان العالم يذكر اكتساب اللغة (language acquisition) الثانية كذلك. يُستخدم اصطلاح تعلم اللغة لأن اللغة الثانية تُوقن أن تمكن أن يُقدّر بعملية التعلم ادراكا وقصدا فقط. ومستخدِم اصطلاح اكتساب اللغة تعتقد اللغة الثانية هي أ شياء مكتسَب رسميا في التربية الرسمية أو غير رسمي في بيئة الحياة . وفي مجتمع ذو اللغتين ومتعدد اللغات، يمكن أن يقع اكتساب اللغة الثانية بغير رسمي .[57] ولكن، في العصر الراهن، لا يوجد الفرق الحديد بين الاكتساب والتعلم مرة أخرى، أو يُستخدم الاكتساب والتعلم تبادلا.[58]

ولذلك، من القول الذي سبق ذكره المستخدِم اصطلاح اكتساب اللغة الثانية، يُجعل اكتساب اللغة الثانية قسمين، أي اكتساب اللغة الثانية القائدية (تعلم اللغة) واكتساب اللغة الثانية الطبيعية (اكتساب اللغة الثانية)، فيما يلي:

أ. اكتساب اللغة الثانية القائدية

وفقا لفكر أسيف هرماوان (Acep Hermawan)، لا يقع اكتساب اللغة الأجنبية بالطريقة الطبيعية. ولكن يقع بالإكراه الذي يجعل المتعلِّمون لا بد أن

---

[55] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik (جاكرتا: رينكا جبتا، 2009)، 167.

[56] رشدي أحمد طعيمة، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدى ، *مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (القاهرة: دار الفكر العربي، 2010م)، 61.

[57] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 242.

[58] عارف الدين، Neuropsikolinguistik (جاكرتا: راجاوالي بريس، 2010)، 116.

يقعوا في الحال الجديد الذي لم يكتسب في الأسرة عند النواحي.[59] فلذلك سيُجد الحال الجديد في اكتساب اللغة الثانية بالطريقة الرسمية.

ينفذ اكتساب اللغة الثانية بالطريقة الرسمية رسميا في تربية المدرسة بالمدرّس، بالقصد، وببرامج رسمي التعلم الآخر، كالمنهاج الدراسي، والطريقة، والمدرّس، ووسائل التعلم، ومواد التعلم، وغيرها.[60] هنا يُعلّم اكتساب اللغة الثانية إلى الطلاب بتقديم المو اد المستعدَمة، بدون التدريبات المشدَدة وأخطأ الطلاب.[61]

وعلامة هذا اكتساب اللغة يتعلّق انتقاء المادة وخطوتها معايير المدرس المعيّنة، مثلا متعلّق بمستوى الصعوبة. الأسلوب الذي يستخدمه المدرس مناسب للطلاب.[62] بيئة الفصل بيئة تُركِّز الحِسّ في اكتساب القواعد وأشكال اللغة المتعلَّمة (دولاي (Dulay) في عبد الخير). ومع ذلك، تعلم اللغة الثانية رسميا ناقص القوّة ليُنتِج المتكلّمين يقدروا أن يواصلوا طبيعيا كالمتكلم الأصل.[63]

ومن الواجب، ينبغي أن يكون تلقاه الطالب رسميا في المدرسة أحسن بكثير من أن يتلقاه طبيعيا. ولكن الحقيقة المشهودة في إندونيسيا أن حاصل تعلم اللغة لا يُفرِح جدا.[64]

---

[59] أسيف هرماوان، Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab (باندونج: راماجا روسداكريا، 2011)، 31.

[60] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 253.

[61] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab (فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2011)، 157.

[62] نفس المرجع.

[63] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 254.

[64] نفس المرجع، 244.

ب. اكتساب اللغة الثانية الطبيعية

اكتساب اللغة الثانية الطبيعية أو العفوية اكتساب اللغة الثانية الذي يقع في المحادثة اليومية، خارج عن التعليم أو المدرس. [65] اكتساب اللغة الثانية الطبيعية بدون مدرّس وبدون قصد. [66] لا وُجد هذا الاكتساب الموحّدة في طريقته، لأن الأشخاص يكتسبون اللغة الثانية بطريقة كلّ منهم. [67] ينفذ التعلم في بيئة الحياة المجتمعية. وُجد الطريقة الطبيعية في مجتمع ذو اللغتين (bilingual) ومجتمع متعدد اللغات (multilingual). الطفل الذي يستخدم اللغة الأولى لغة "X" مثلا في أسرته سيجرب أن يستخدم لغة " Y" عندما يخرج من البيت ويقابل أصدقائه يتكلّمون اللغة الأخرى لغة " Y" مثلا.[68] المثال الآخر، و على سبيل المثال، سيكتسب المجاهر الخارجي الذي يسكن في البلد الآخر اللغة الثانية بطريقة التفاعل بالمقيم الأصلي. سكون البلد الآخر حيث يُستخدم اللغة الثانية لم يضمن توكيل اللغة الثانية. المهمّ تفاعل يطالب مواصلات اللغة ويحُثّ الاكتساب اللغة الثانية .[69] إذًا تستوي عملية تعلم اللغة عند الطريقة الطبيعية باكتساب اللغة الأولى التي تنفذ بالطريقة الطبيعية في بيئة الأسرة أو بيئة السكن.[70]

---

[65] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 157.

[66] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 243-244.

[67] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 157.

[68] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 243-244.

[69] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 157.

[70] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 243-244.

على وجه عامّ، يُفهم اكتساب اللغة الثانية الطبيعية كاكتساب اللغة الثانية ينفذ في حياة المجتمع. وهذا لأن المجتمع مماثل ببيئة غير رسمية. اتّصفت البيئة غير الرسمية بالطبيعية أو الفطرية، لا أُختلقت. المضمونة في اللغة تُستخدم في بيئة غير رسمية هي اللغة يستخدمونها الأصدقاء الأتراب، ولغة الحاضنة والوالدين، واللغة تستخدمها مجموعة رَبْعِية المتعلِّم (kelompok etnis pembelajar)، واللغة يستخدمها وسائل الصلة بالجماهير (media massa)، لغة المدرسين، في الفصل وخارج الفصل على السواء.[71]

ويتضح في ضوء الاستعراض السابق أن ليست البيئة غير الرسمية التي تُنفّذ اللغة الثانية مطلقا في المجتمع. أينما وبأي شخص يواصل متعلِّم اللغة الثانية طبيعيا ولا اختلق فيمكن أن يسمى مكتسب اللغة الثانية الطبيعية. بل حينما يواصل التلميذ بمدرسته حيث أحد من برامج اكتساب اللغة الثانية الرسمية فيمكن هذا الحال أن يسمى اكتس اب اللغة الثانية الطبيعية بشرط تنفذ المواصلات طبيعيا ولا أُختلقت.

العلامة الأساسية في اكتساب اللغة الثانية ال طبيعية تفاعلة عفوية في المحادثة اليومية. باستخدام اللغة الثانية في المحادثة اليومية، كلّما طال حثّ المتعلم كلّما سرع أن يبلغ غرضه. و يجرب الطالب أن يستخدم أشكالا م قدّرة ويتباعد عن الموضوع يعرفه الطالب ناقصا. وهذا أسلوب التباعد أسلوب استخدام اللغة الثانية عمليا (secara pragmatik)، أي يناسب بغرض، وحال، ووظيفة المواصِل.[72]

---

[71] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 260.

[72] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 158.

كيف موقع اكتساب اللغة الثانية إلى اكتساب اللغة الأجنبية؟ لا تخالف اكتساب اللغة الثانية باكتساب اللغة الأجنبية. نُظر اكتساب تانك اللغتين أن مرّ بالعملية النِّسبِية المتساوية وورّط وجوه تعلم اللغة غير المتنوعة.[73]

يحتاج اكتساب اللغة إلى أهلية اللغة (competence) وتقديم اللغة (performance). وفقا لجومسكي (Comsky) في عارف الدين، يشتمل أهلية اللغة على تمثيلة سجية من القاعد اللغة التي تشكّل نظام اللغة التي المنضوية في المتكلِّم والمستمِع (ضدّ التكلم). أهلية اللغة عملية التوكيل في معرفة اللغة. تشتمل أهلية اللغة على فهم اللغة وإنتاجها.[74] وورّطت عملية الفهم قدرة الإدراك الحِسِّي (persepsi) الجملة المستمَعة. أمّا تكون عملية إنتاج الكلام قدرةَ علم اللغة المستقبلة.[75] أما تقديم اللغة يشتمل على قدرة الطالب في الفهم وحاصل الكلام في أنشطة المحادثة واقعيا. يورّط تقديم اللغة معرفة أو قواعد لغةٍ متكلَّما. وذلك السبب، يورّط اكتساب اللغة أهليةَ لغةٍ وتقديمَ لغةٍ دائما.[76]

لا تستوي حقيقة تعلّم اللغة الثانية بتعلّم اللغة الأولى. لأن في تعلم اللغة الثانية، استعمل المتعلِّم اللغة الأولى طيبا ولا تنفذ نموة اكتساب اللغة الثانية معا بنموة الفيزياء والنموة النفسي، أما تعلم اللغة الأولى عكس كذلك.[77] في تعلم اللغة الثانية،

---

[73] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 116-117.

[74] نفس المرجع، Neuropsikolinguistik، 115-116.

[75] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 156.

[76] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 115-116.

[77] م. ف. باراجا، Kapita Selekta Pengajaran Bahasa، 21.

يجب أن يُهتمّ خلافات التصميم بين اللغة الأولى المقدَّرة وتصميما ت اللغة المتعلَّمة. وكذلك خلفية الثقافة منظورة فرضا.[78]

يتّفق اللغويون على الخطوة والعلامة من اكتساب اللغة الأولى لا تختلف كثيرا بخطوة اكتساب اللغة الثانية وعلامتها.[79]

﴿ب﴾ دور السن على اكتساب اللغة الثانية

قدرة اكتساب اللغة الثانية عيّنها العوامل المتنوعة. تحتوي العوامل على عوامل داخلية (في نفس الفرد) وعوامل خارجية. السن عامل من العوامل الداخلية في اكتساب اللغة الثانية. وفوق ذلك، كانت ملكة، وجوانب الإداك (aspects of cognition)، ودوافع، شخصية. و أما العوامل الخارجية كحالة التعلم، وأسلوب التعلم، وغير ذلك. يأثّر العوامل كلّها على اك تساب اللغة.[80] وبالإضافة إلى ذلك، كان عامل اللغة الأولى وعامل البيئة.[81]

إذا كان الشخص يسأل هل للغة علاقة بالسن؟ طبعا هي موجودة، لماذا؟ يمكن سن الشخص أن يُري من طريقة لغته. مثلا يقن الطفل أن يستخدم اللغة البسيطة أو المفردات البسيطة، ويقن البالغ أن يستخدم اللغة المرتفعة لأن نظره كثير

---

[78] عبد الخير ولوني أجوستنا ، Sosiolinguistik: Perkenalan Awal (جاكرتا: رينكا جبتا، 2004)، 220.

[79] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 137.

[80] نفس المرجع، 115.

[81] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 256-261.

وخبرته كثيرة أيضا.[82] عامل السن الذي لا يُفصل من العامل الآخر عامل يأثّر في تعلم اللغة الثانية. يأثّر فرق السن سرعة وناجح تعلم اللغة الثانية في ناحية علم الأصوات، وناحية الصرف، وناحية النحو؛ ولكن لا يأثّر في توالي اكتسابها.[83]

للإنسان، الطفل أو البالغ، تبقتان القدرة المختلفتين في اللغوية.[84] الأطفال الذين يكونون في المرحلة النقدية ساهل لتعلم اللغة. المرحلة النقدية في اكتساب اللغة هي مرحلة حياة الإنسان التي يُعيّن أحيائيا كمرحلة اكتساب اللغة سهلا، واخراج هذه المرحلة تصعّب الطلاب لاكتساب اللغة عامة.[85] يختلف بالبالغ أو مجاوِز المرحلة النقدية، لا يسهل أن يتعلم اللغة الأخرى، علاوة على ذلك يبدل اللغة النورانية باللغة الأخرى، فَأراد أم لم يرد عنصر اللغة الأولى سيأثّر سعيه في تعلم اللغة الثانية.[86]

في العلاقة بالسن، وُجدت عوامل متسبّب قدرة اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية.[87] العوامل هي:

1. العامل الأحيائي (Biologis)

يتعلّق البيان عن تأثير العامل الأحيائي على اكتساب اللغة بالسئال، "هل اختلف دماغ البالغ بدماغ الأطفال اختلافا؟" وفقا لفكر لنّيبرج (Lenneberg) في عارف الدين أن تطوّر تخصّص الوظيفة لكلّ من نصف الكرة

---

[82] أجوس تري جاهيو، Psikolinguistik; Kajian Teori dan Aplikasi (فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2014)، 89.

[83] نفس المرجع، 253.

[84] سنجونو درجوججو، Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia، 243.

[85] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 117.

[86] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 243-244.

[87] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 139.

(hemisfer)[88] الأيمن والأيسر يُبتدأ في مرحلة الطفولة وينتهي في فترة المراهقة (pubertas). اشتمل هذا رأي لنّيبرج (Lenneberg) على التعريف أنّ الشخص حاضر بعد فترة المراهقة، تبتدأ أن تهبط القدرة لشكل نظام اللغة الجديد.[89]

وُجد اختلاف الرأي عن السن في فترة المراهقة. وفقا لفكر آهال التطوّر، في البنت تقع فترة المراهقة حوالي 10 سنوات، أما في الإبن تقع فترة المراهقة حوالي 12 سنة. في العادة، تبتدأ البنت أن تُدخِل فترة المراهقة أولا سنتان اثنتان من الإبن.[90] أما نظرت كرتيني كرتونو (Kartini Kartono)، تُبدأ فترة المراهقة في سن 14 سنة تقريبا وستنتهي في سن 17 سنة تقريبا.[91] بمعدَّلٍ سن الأطفال الإندونيسيون حينما يدخلون المدرسة الابتدائية هو سن 6 سنوات وينتهون في سن 12 سنة. إذا التهديد إلى تقسيم مراحل تطوّر الأطفال، فيقع طفل المدسة الابتدائية في مرحلتين التطوّر، أي مرحلة الطفولة الوسطة (6-9 سنوات) ومرحلة الطفولة الآخرة (10-12) سنة.[92] كما يُنظره كي فديارتنتا (Ki Fudyartanta) أنّ مرحلة المدرسة الابتدائية تمكن أن تقسّم المرحلتين، أي مرحلة الفصل الأول حتى الفصل الثالث سنّها 6 أو 7 سنوات حتى 9 أو 10 سنوات، ومرحلة الفصل الرابع حتى الفصل السادس سنّها 9 أو 10 سنوات

---

[88] نصف الكرة (hemisfer) هو جزء المخّ الأكبر. (Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa Edisi Keempat (جاكرتا: جرميديا بستاكا أتاما، 2012)، 491.)

[89] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 139.

[90] دسميتا، Psikologi Perkembangan Peserta Didik (باندونج: راماجا روسداكريا، 2012)، 76.

[91] كرتيني كرتونو، Psikologi Anak (Psikologi Perkembangan) (باندونج: مندار ماجو، 1995)، 168.

[92] دسميتا، Psikologi Perkembangan Peserta Didik، 35.

حتى 12 أو 13 سنة.[93] في هذه المرحلة، يبتدأ نصف الكرة الأيمن والأيسر أن ينشرا الوظيفة كلّ منهما.[94]

أعلن لنّيبرج (Lenneberg) في عارف الدين أن ليست امكانة اللغة الفضلى إلا تمكن أن يجرّبوها الأطفال حينما لم يتقسّم الدماغ أن يصير الجانبين ولا زالت مرونة الدماغ (plasticy) أن ترتفع.[95] ويمكن تعلم اللغة الطبيعية أن يقع ما دامت المرحلة النقدية فقط لاكتساب اللغة، أي عمر سنتين و فترة المراهقة. قبل عمر سنتين، لا يمكن تعلم اللغة أن ينفذ لأن إدراك الدماغ ناقص. أما في فترة المراهقة، اللاترالیزازي (lateralization)[96] في وظيفة اللغة إلى نصف الكرة مسيطر أن ينهي، إذًا يسبّب أن يصير اللدائني الدماغي (plastisitas serebral) يُحتيج لتعلم اللغة الطبيعية ضائعا.[97] كلّما يفع كلّما وظيفة اللغة مسيطرة في نصف الكرة الأيسر حتى فترة المراهقة، وكلّما ظهر تفرّق وظيفة الدماغ (cerebral asymmetry).[98] فلذلك خلاصة القول، أنّ المرحلة النقدية هي مرحلة يجرّبها الطفل عندما لم يتقسّم الدماغ أن يصير الجانبين ولا زالت المرونة أن ترتفع.

---

[93] كي فديارتنتا، Psikologi Perkembangan (جوكجاكرتا: بوستاكا بالاجار، 2012)، 195.

[94] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 139.

[95] نفس المرجع، 139.

[96] خصوصية جزء الدماغ الأيمن أو الأيسر للوظيفة المعينة. وعلى وجه عام، اللغة ديلاترالساسي في جزء الدماغ الأيسر. (حاريمرتي كريدالكسانا، Kamus Linguistik (جاكرتا: جراميديا، 2001)، 199.)

[97] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua (باندونج: سينار بارو ألجنسندو ، 2010)، 161.

[98] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 139.

بُنِيَت تلك فرضية لنّيبرج (Lenneberg) على الحقيقات فيما يلي:[99]

أ. يسبّب فساد نصف الكرة الأيمن قلق اللغة في الطفل كثيرا، ولكنّ ذلك القلق نادر أن يجرّبه البالغ جدا. وهذا يدلّ وجود دور اللغة في نصف الكرة الأيمن التي تكفي أن تسيطر في الأطفال بالنسبة إلى البالغ.

ب. إذا نصف الكرة الأيسر جريح في سن البالغ فيقع الأفازيا الشامل (afasia total)، ولكنّ لا يقع في الأطفال. وهذا يدلّ أنّ نصف الكرة الأيمن على الأطفال أفعل في وظيفة اللغة.

ج. يمكن الطفل أن يستشفي من الأفازيا لأنّ فساد أحد من نصف كرة الدماغ في الأطفال خير من البالغ.

بناء تلك فرضية لنّيبرج (Lenneberg) أيّد اه بينفيلد (Penfield) و روبريتس (Roberts) يدلّان الحجّة أنّ للأطفال قدرة البارزة لتعلم مهارة اللغة مرة أخرى بعد الشقاوة أو المرض يُفسِد مجال الكلام في نصف الكرة الدماغي المسيطر. وأمّا البالغ عادة، لا يستطيع أن يكتسب الكلام العادي مرة أخرى. وفوق ذلك، كرازين (Krashen) في نور هدي حلّل بيانات بزّير (Basser) واستخلص أنّ كلّ قضية الجرح في المخ الأيمن التي تئول الأفازيا وقضية نصف الكرة التسريحي (hemisferektomi) الأيسر لا تئول قلق الكلام. استخدم ذلك البحث فاعل الأطفال سنهم تحت 5 سنوات.[100]

---

[99] نفس المرجع، 139-140.

[100] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 161.

العامل الأحيائي الآخر المهم في اكتساب اللغة هو دور غضلات آلة الكلام. تدلّ الحجج أنّ الشخص فوق فترة المراهقة سنا لا يكتسب مهارة الكلام كالمتكلّم الأصل عامة، لأنّ لدائي هذه الغضلة ينقص.[101]

2. العامل الإدراكي (Kognitif)

تُشهر القدرة لتصييغ الفرضية التجريدية باصطلاح "العملية الرسمية (operasi formal)" (في اصطلاح بياجيت). هي معّينة أساسية فارقة في قدرة اكتساب اللغة بين الأطفال والبالغين.[102] رأى روزنزكي (Rosansky) وكرازين (Krashen) في نور هدي أنّ افتتاحة درجة العملية الرسمية هي علامة الافتتاح من آخِر المرحلة النقدية. في هذه المرحلة، يملك الشخص قدرة الفكر الأعلى عن الصيغة الحقيقة، والصيغة التجريدية، والفرضية، فلذلك يمكن الشخص أن يملك قدرة الفكر تجريدةً عن اللغة، وقدرة أن يصوغ تعميم علم اللغة، وقدرة أن يلعب رُتَب علم اللغة، وقدرة أن يبني ويفهم نظرية اللغة.[103]

رأى عدد العلماء أنّ تفوّق إدراك البالغ يمكنه لاكتساب اللغة من الأطفال.[104] البحوث ما تدلّ لغة البالغ أنجح في علم الصرف وعلم النحو تمكن أن تعضد هذا البيان.[105]

---

[101] نفس المرجع، 161-162.

[102] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 140.

[103] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 162.

[104] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 140.

[105] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 162.

في تهديد نظرية بياجيت (Piaget)، يدخل تفكير أطفال المدرسة الابتدائية في درجة تفكير الحقيقة العمليات (concrete operational thought) أي المرحلة حيث تركّز عملية نفسية الطفل إلى الأهداف الحقيقة أو الواقعات يجرّبها الطفل.[106] تقع هذه المرحلة في الطفل بين 7 سنوات حتى 12 سنة سنا.[107] رأى بياجيت (Piaget) في دسميتا (Desmita)، العملية هي العلاقة المِنطقية بين الصِيَغ والخُطَط. أما الحقيقة العمليات هو عملية نفسية يركّز إلى الأهداف والواقعات الحقيقة تمكن أن يُقاس.[108]

في هذه المرحلة، يمكن الطفل أن ينظر و يفهم الفصول المنطقية و العلاقة المِنطقية بين الأشياء، الرقم ممضوم فيها. مثلا فهم الأطفال أنّ زهرة الورد ممضونة في فصل أو مجموعة الزهرة. بعبارة أخرى، يمكن الأطفال أن يقسّموا الأشياى المتساوية والأشاء المختلفة تناسب بفصولها أو تقسيمها. وفوق ذلك، في هذه المرحلة، يمكن الأطفال أن يرتّبوا الأشياء المتساوية قيسا وثقيلا أيضا، ترتيب الأرقام وحسابها ممضومان فيها.[109] وفي تلك المرحلة، فهم الأطفال صيغة التحويل، فلذلك يعرف الأطفال أنّ الماء يجد في الكأس والماء يجد في الأُسطوانة متساويان جملةً. ولكنّهم لا يمكنون أن يشرحوا العِلّة.[110]

---

[106] دسميتا، Psikologi Perkembangan Peserta Didik، 104.

[107] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 107.

[108] دسميتا، Psikologi Perkembangan Peserta Didik، 104.

[109] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 107.

[110] نفس المرجع، 229.

3. عامل المصفاة الوجدانية (Filter Afektif)

الوجداني هو أسلوب أوالمعنى يدلّ الشعور (الانفعالي).[111] المسئلة الأساسية في العامل الوجداني على اكتساب اللغة الثانية هي "هل يمكن البالغ أن يبلغ الحالة النفسية الوجدانية يُحتيج لاكتساب اللغة؟". تكون العوامل كإدراك النفس والشكّ مصفاةً تعُوق قبول الكلام، فلذلك تعوق عملية الكلام في الدماغ وتنقص قدرة الاكتساب.[112]

قال تيلور (Taylor) و زكومان (Schuman) أنّ قدرة التقمّص الوجداني في الأطفال أكبر من البالغ. لما ينشر الأطفال الأعواق عن هوّية النفس، فلذلك لم يخافوا أن يُسمَعوا غريبا، ويستعدّون أن يأخذوا الخَطَر حينما التجربة بمعرفتهم التي ما يزولون بعيدا من الكمال عن اللغة الثانية. الأطفال الذين ما يزولون شابّا جدا لا يملكون العائق في تعلم اللغة الثانية بالموقف السلبي إلى متكلّم اللغة، وعامة للأطفال حتّ تكامُل قويّ لتعلم اللغة. ومعناها أن يقرب الأطفال إلى وظيفة تعلمهم بالمصفاة الاجتماعية الوجدانية الواطئة طبيعيةً.[113] عماة يُكلّف البالغون عدد المصاف الوجدانية. تسبّب المصفاة المبالغة العوق يجرّبونه البالغون في اكتساب اللغة، قدرتهم بعيدة من الأطفال.[114]

تفوّق آخِر الأطفال في اكتساب اللغة الثانية لأنّ تُجد العوامل الوجدانية، فضلا عن المصفاة الوجدانية القوية في فترة المراهقة.[115] بالعكس، يمكن أن يُقال

---

111 حاريمرتي كريدالكسانا، Kamus Linguistik، 3.

112 عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 140-141.

113 نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 162.

114 عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 141.

115 نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 166.

البالغ أن يملك الرِبح الإدراكي والوجداني ما خير من الأطفال، فضلا عن حينما تُعلّم اللغة في حالة الفصل بكثير التشديد في الحق الرسمي. للبالغ قدرة احتفاظ الذاكرة أكبر، وقدرة ذاكرة التحليل أوسع، وقدرة لنشر الحثّ الآلاتي القوي.[116]

4. اختلاف البيئة اللغوية

في الظاهرة، يقبل الأطفال اللغة "هذا والآن" ما أوقع جدا من البالغ. ليعلو ذلك الاختلاف، الأمهات أو البالغين تعدّلن كلامهن حينما يتكلّمن بالأطفال كي يمكنوا أن يفهموا كلام الأم. مثلا استخدام اللغة البسيطة والقصيرة واللغة تسهُل أن تُفهم وتكلم عن الأشياء المعلّقة بهذا والآن.[117]

في سُرعة اكتساب اللغة الثانية وناجحها، تُستخلص: (أ) الطفل أنجح من البالغ في اكتساب نظام الأصوات؛ بل بينهما يبلغون تكلّما كمتكلِّم الأصل كثيرا، (ب) البالغ أسرع من الأطفال في مجال القواعد الصرفية ومجال قواعد النحوية، أقلّ في ابتداء التعلم، (ج) الطفل أنجح من البالغ، ولكن لا داما أسرع (أوياما (*Oyama*)؛ دولي (Dulay)، وبروت (Burt)، وكرازين (Krashen)؛ أصير (Asher) وجرسيا (Gracia) في عبد الخير).[118]

الطفل الذي يكتسب اللغة الثانية في البيئة ال طبيعية اللغوية يمكن كثيرا أن يملك قدرة لاستخدام اللغة، لغة اللسان فضلا، قريب أوسوي كمتكلم الأصل اللغوية يقارن بقدرة لغة اللسان يملكها البالغ. الطفل الذي عمره أدنى من عشر سنة

---

[116] نفس المرجع، 163.

[117] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 141.

[118] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 252-253.

والذي يكون في البيئة اللغويات يقدر أن يظهر حرفانية اللغوية كمتكلم الأصل، أما الطفل الذي عمره على خمس عشرة سنة مقدِّر نادرا.[119]

بحث بيلي (Bailey) في نور هدي عن تتابع اكتساب لغة البالغ من قَطْم العلم الصرفية والنحوية المتساوية كيبحثه دولي (Dulay) وبروت (Burt). عبّر هم عن تتابع اكتساب لغة البالغ والأطفال مشابهان جدا. كما الفرضية قدّمها مدّين وكرازين أن للبالغ والأطفال مساوة تتابع الاكتساب.[120]

جملة المفردات التي يستخدمها البالغ فعليا أدنى من الكلمات المعروفة. وكذلك الطفل ؛ قدرة الطفل لفهم ما يتكلّمه الشخص أسرعت وخير من الإنتاج.[121] خاصة لطالب اللغة الثانية "مرحلة السكوت" (كرازين (Krashen)؛ زنتوز (Santos) و أوزترزكي (Ostrosky)؛ تابروز (Tabors) في بيفرلي أتّو (Baverly Otto)) حينما يُجد الطالب في عملية اكتساب معرفة اللغة المتفتّح. يمكن هذا أن يُنظر في الطفل سنه 6-7 سنوات يتعلم اللغة الثانية. لا يتكلم الطفل عفويا في عدد الشهر إلا ذكر عدد التركيب والجملة (كرازين (Krashen) في بيفرلي أتّو (Baverly Otto)). في هذه مرحلة السكوت، يعزل الأطفال نفسهم اجتماعيةً ويأخذ الدور كالمقاربين. لا يدلّ هذا السلوك المسئلة، ولكن لابدّ أن يفهم السلوك كجزء عملية التعلم على طريقة المحادثة في اللغة الجديدة (زنتوز (Santos) و أوزترزكي (Ostrosky) في بيفرلي أتّو (Baverly Otto)).[122]

---

[119] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 138.

[120] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 164.

[121] سنجونو درجوجو، Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia، 243.

[122] بيفرلي أتّو ، Perkembangan Bahasa Pada Anak Usia Dini (جاكرتا: بريناداميديا جروب ، 2015)، 92.

﴿ج﴾ نظريات اكتساب اللغة وفرضياته

1. نظريات اكتساب اللغة

لأن عملية اللغة الثانية أمكن أن تُبحث، انتشر البحث عنها كثيرا.[123] قسّم إلّيز (Ellis) في هنري جنتورتاريجان (Henry Guntur Tarigan) و خليد أ.حرّاس وأنديكا دوطا بخاري (Kholid A.Harras dan Andika Dutha Bachari) نظريات اكتساب اللغة الثانية، كما يلي:

أ. طراز التبادل الثقافي

بناء على برون (Brown) في هنري (Henry)، التبادل الثقافي عملي توفيق النفس على الثقافة الجديدة. اللغة هي من تعبير الثقافة يظهر جدا ويمكن أن يُراكب. وفي خلفية اللغة الثانية، يمكن اكتساب اللغة أن يُبصر على طريقة حينما يتناظر مجتمع المتعلم ومجتمع لغة الهدف بعضه بعضا.[124]

التبادل الثقافي واكتساب اللغة الثانية تعيّنهما طبقة المدى الاجتماعي والنفسي بين المتعلم وثقافة اللغة الثانية. المدى الاجتماعي عُقْب من العامل المتعدد يأثّر المتعلم كعضو المجموعة الاجتماعية في اتّصال بمجموعة لغة الهدف. احتويت المتغيرات الاجتماعية على السؤال: "هل كل حال التعلم خير أو قبيح؟" أما المدى النفسي عقب من العامل

---

[123] خليد أ. حرّاس وأنديكا دوطا بخاري ، Dasar-dasar Psikolinguitik (باندونج: UPI PRESS، 2009)، 79-86.

[124] هنري جنتور تاريجان، Pengajaran Pemerolehan Bahasa (باندونج: أنكاسا، 2011)، 205.

الوجداني المتعدد يتعلق بالمتعلم كالفرد. العوامل الوجدانية هي هَزَّة لغة، وهزّة ثقافة، وحثّة، وحدود أنانية.[125] العوامل الاجتماعية أفضل تأثيرا، أما العوامل النفسية ستشترك في القضايا ما لا يمكن أن يعيّنها المدى الاجتماعي.[126]

ب. طراز وسائل الراحة

أُنزلت هذه النظرية من بحث جيليز (Giles) وأصدقائه في هنري (Henry) عن استخدامات اللغة بين المجموعات في مجتمع متعدد اللغات. اهتمام أساسي جيليز (Giles) هو بحث عن الطريقة بين المجموعات في استخدام اللغة يدلّ على المواقف الاجتماعية والنفسية الأساسية في المجتمع بين القبائل وبين اللغات. وأيضا هو ينظر في اكتساب اللغة الثانية وزاوية المبدأ بين المجموعات وحاصل هذا النظر يُعرف بنظرية وسائل الراحة.[127]

رأى جيليز (Giles) وأصدقائه في هنري (Henry) أن المهمة لاكتساب اللغة الثانية طريقة "المجموعة الداخلية (ingroup)" في تهديد النفس لاتّصال ب"المجموعة الخارجية (outgrup)". لجيليز (Giles)، الرابطات بين المجموعات في المدى الاجتماعي والنفسي ديناميات ومتغارات أن يناسبن بإبدال النظر على الهُوِيّة تخلقها المجموعة على الآخر. جيليز (Giles) موافق بجردنير (Gardner) في هنري (Henry) أن الحثّ أهم المعيّن في قدرة اللغة الثانية.[128]

---

[125] نفس المرجع، 205-206.

[126] خليد أ. حرّاس وأنديكا دوطا بخاري، Dasar-dasar Psikolinguitik، 79.

[127] هنري جنتور تاريجان، Pengajran Pemerolehan Bahasa، 211.

[128] نفس المرجع، 212.

ج. طراز المكالمة

انتقلت هذه النظرية من نظرية استخدام اللغة، حيث أُحتيجت المواصلات كهيكل معرفة علم اللغة. لا بدّ على ارتقاء اللغة أن يُرى من طريقة المتعلم في وَجْد معنى قوّة اللغة باشتراك في المواصلات.[129]

رأى كرّي (Cherry) في هنري (Henry)، المواصلات مهمات كسعي ارتقاء قواعد تركيب اللغة. يُعرف النظر عن دور المواصلات في قدر اللغة الثانية بـ"طراز المكالمة". [130] مفترح هذه النظرية هتجح (Hatch) (1980) يعطي الاهتمام في شرح "كيف" اكتساب اللغة الثانية يشترك، والمسئلة الأساسية أي: كيف نمكن أن نصوّر أو نعطي "عملية" اكتساب اللغة الثانية.[131]

د. طراز المراقب

طراز تقديم اللغة الذي يُعرف بهذا طراز المراقب يقدّمه كرازين (Krashen) (1977). مرادفه هو عملي البناء الأبكاري (creative construction process).[132] في حساب طراز المراقب، كانت 5 متغيرات سببيات أي المَلَكة، ودور اللغة الأولى، والعادة اليومية والتصميمات، والاختلافات الفرديات، والسن. فوق براعة وفهم طراز المراقب، كانت

---

[129] نفس المرجع، 216.

[130] خليد أ. حرّاس وأنديكا دوطا بخاري، Dasar-dasar Psikolinguitik، 82.

[131] هنري جنتور تاريجان، Pengajaran Pemerolehan Bahasa، 217.

[132] خليد أ. حرّاس وأنديكا دوطا بخاري، Dasar-dasar Psikolinguitik، 82.

أيضا المسائل النظرية المجدّة تتعلّق بصدق اختلاف الاكتساب أو التعلم، كالمراقبة والشرح المتغيّري في لغة المتعلم.[133]

هـ. طراز أهلية المتغيّر

بني هذا الطراز على الاختلافين: الأول هدّد في "عملية" استخدام اللغة والثاني هدّد في "نتِاج" استخدام اللغة. احتوى "نتِاج" استخدام اللغة على هيكل وحدة أنواع المكالكة الذي انتقل من كل الأشياء لا يُخطّ حتى كل الأشياء يُخطّ. أما "عملية" استخدام اللغة سيُعرف طيبا بمساعدة الاختلاف بين معرفة علم اللغة (القواعد) وقدرة استخدام هذه المعرفة (اجراءات). يطالب طراز أهلية المتغيّر في اكتساب اللغة الثانية بأنّ (أ) و(ب) يقعان؛ ثم يطالب بأنّ هما يتواصلان.[134]

و. طراز الفرضية العالمية

أظهرت الفرضية العالمية أو الفرضية الجميعية (hipotesis kesemestaan) أن جميعات علم اللغة المعيِّنات على طريق اكتساب اللغة الثانية، كما يلي:[135]

1) ثقّلت جميعات علم اللغة على العوائق في الشكل يمكن أن تعطينه اللغتان.
2) يشعر المتعلمون السهل كثيرا أن يكتسبوا التصميمات المناسبات بجميع علم اللغة من التصميمات غير المناسبات.

---

[133] هنري جنتور تاريجان، Pengajaran Pemerolehan Bahasa، 219.

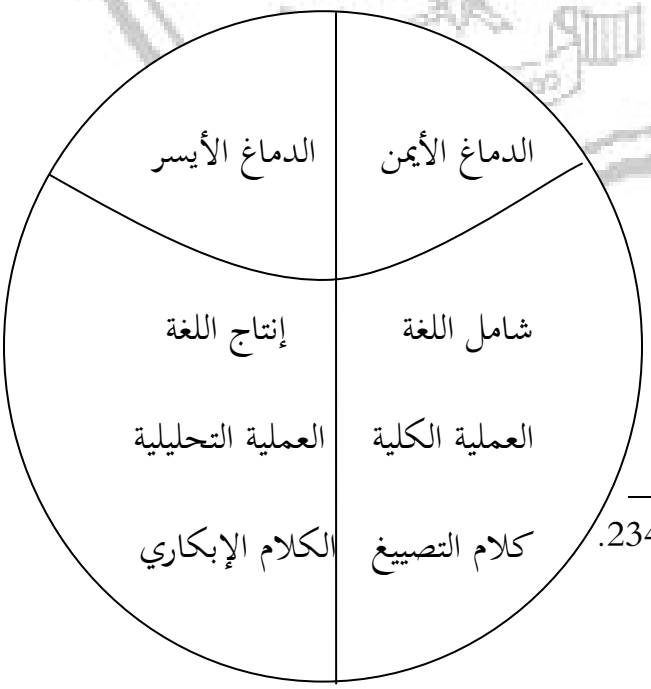
[134] نفس المرجع، 220-221.

[135] نفس المرجع، 225.

3) حينما اللغة الأولى أظهرت بجميع علم اللغة، يمكن ذلك الحال أن يساعد الارتقاء بين اللغة أي يمرّ بالتحويل (إلّليز (Ellis) في هنري (Henry)).

ز. طراز العصبية الوظيفية

اتّبع حساب هذه النظرية شغل لامينديلّا (Lamendella) في هنري (Henry). المقدّمة المنطقية الأساسية في نظر العصبية الوظيفية على اكتساب اللغة الثانية هي وجود العلاقة بين وظيفة اللغة والمشَرِّخ العصبي. لا تمكن مِنطقة المخّ تتّصل بوظيفية اللغة أن تُعرف صائبا وصحيحا. يتعلّق حساب العصبية الوظيفية على اكتساب اللغة الثانية بمساعدة الجزئين الاثنين، أي الدماغ الأيمن (wernicke) والدماغ الأيسر (broca). دلّ مطالعة المستوصفات على أن الدماغ الأيمن والدماغ الأيسر متصلان جدا بشامل اللغة (الفهم) وإنتاج اللغة (عمل اللغة). وفيما يلي الصورة يُصوّر من البيان القديم:[136]



[136] نفس المرجع، 227-234.

يمكن الدماغ الأيمن أن يُورّط في تدريب التصميم في فصل اكتساب اللغة الثانية. افترح زيليجير (Seliger) في هنري (Henry) أن الدماغ الأيمن يمكن أن يخطو كجِهاز تقديم البدأ لينفّذ التصميمات يمكن أن يُمتحن مرة أخرى في ملجأ الدماغ الأيسر في المستقبل. وعامة يُتعلّق الدماغ الأيسر باستخدام اللغة الإبكارية، ومنه عملية علم النحو وعلم الدلالة، والعملية المحرّكة يتورّط في الكلام والكتابة.[137]

2. فرضيات اكتساب اللغة

بناء على ولبرج كلاين (Walbarg Klein) في نور هدي وأسيف هرماوان (Acep Hermawan)، عماة لُخّص حاصل دراسة اكتساب اللغة الثانية في خمس فرضيات، فيما يلي:

أ. الفرضية السوية

أظهر هذه الفرضية أن وجود المساواة بين تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية. تقع تلك المساواة في تتابع اكتساب التركيب، كـ؛ الاستجواب، والإنكار، والعلم الصرفي. أظهر هذه الفرضية أن عناصر اللغة يُكتسب بالتتابع يمكن أن يُتنبّأ.[138]

---

[137] نفس المرجع، 229.

[138] أسيف هرماوان، Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab، 49.

ب. الفرضية التقابلية

بناء على الفرضية التقابلية نشرها كراليز فريز (Charles Fries) (1945) وروبريت لادو (Robert Lado) (1957)، يسبب اختلاف اللغة الأولى واللغة الثانية الصعوبة، أما المسواة تسبب السهل. وفوق ذلك، لا بد على المتعلم أن يعمل التحويل بين اللغة الأولى واللغة الثانية كثيرا في شكل استخدام تركيب اللغة الأولى ليعبّر فكرة اللغة الثانية. بناء على ذلك التفكير، يسعى اللغويون أن يصوّروا اللغات في العالم بالرجاء أن يمكن المعلمون أن يتنبّأوا وضع صعوبة وسهل الطفل المناسب بخلفية اللغة الأولى في المتعلم المستقبل.[139]

ج. الفرضية الكراشينية (Krashen)

هذه الفرضية مناسبة بتعلّق بين التعلم العفوي والتعلم القائدي والاختلاف بينهما. وأعطى كراشن تسع فرضيات متعلقة لوضح الجوانب تمكن أن تُلاحظ في عملية اكتساب اللغة الثانية، فيما يلي:[140]

1) فرضية الاكتساب والتعلم

بناء على هذه الفرضية في عملية قدرة اللغة، كان الاختلاف بين المذكور بالتعلم والاكتساب. المقصود من التعلم هو سعي الادراك لقدرة اللغة المتعلَّمة رسميّا وجَلِيّا. الاكتساب هو قدرة على اللغة بدون الوعي أو الطبيعة وتقع بدون الإرادة المخطَّطة.

2) فرضية التدرج الطبيعي

---

[139] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 5.

[140] نفس المرجع، 6-9.

بناء على هذه الفضية، في عملية اكتساب لغة الأطفال، كانت عناصر اللغة بناء على التتابع المعيّن يمكن أن يُتنبّأ. هذا التتابع صفته طبيعية.

3) فرضية المراقب

أظهرت فرضية المراقب العلاقة بين عملية الإدراك في اللغة وعملية بدون الوعي في اكتساب اللغة. يمكن الشخص أن يتكلّم في اللغة المعيّنة لأن النظام يملكه الشخص (الحاصل من الاكتساب)، وليست تلك قدرة التكلّم مِن ما تعلّمه الشخص. كلّ قاعدة التركيب اللغوية يحفظها الشخص لا يدوم أن يساعد الطلاقة في التكلم. تنفع تلك قاعدة التركيب اللغوية كمراقب إنجاز اللغة فقط.

4) فرضية المدخلات

بسيطا، عبّر هذه الفرضية أن الشخص يكتسب اللغة أن يمرّ بالمدخلات المفهومات، أي يُركّز الاهتمام في التوصية أو المحتوية، ولا يُركّز في الشكل. أنشطة الاستماع لفهم محتويات المكالمة هي مهمة جدا في اكتساب اللغة، وأن قدرة اللغة عمليا تؤتي في المستقبل.

5) فرضية السلوك

اهتمّت هذه الفرضية النظام الشخصي ونظام الحثّ في تعلم اللغة، أن الشخص يمكن أن يكتسب اللغة الثانية بخير كثيرا بالشخصي والحثّ المعيّن بمناسب إلى الآخر بالشخصي والحثّ الآخر.

6) فرضية الطبيعة أو الموهبة

للسلوك والموهبة اتّصال صريح بنجح تعلم اللغة الثانية. مباشرةً اتّصل السلوك باكتساب اللغة الثانية، واتّصت الموهبة بالتعلم.

7) فرضية المصفاة الوجدانية

بناء على هذه الفرضية، تمكن المصفاة الوجدانية أن تمنع المدخلات، فلذلك لا الشخص ناجح أو ناقص النجح في سعيه ليكتسب اللغة الثانية. يسبب اعتماد النفس الناقص، والحال المشدّ، وسلوك الحِمايَة، وغير تلك أن تقع المصفاة التي تنقص فرصة المدخلات للدخول في نظام اللغة يملكه الشخص.

8) فرضية اللغة الأولى

أظهرت هذه الفرضية أن لغة أولى الطفل تُستخدم كالآلة لافتتاح الكلام في اللغة الثانية، بينما لما تظهر قدرة اللغة الثانية. إن يُجبر الشخص على التكلّم في اللغة الثانية في مرحلة التعلم الأولى فيستخدم مفردات وتركيب لغته الأولى.

9) فرضية اختلاف فرد استخدام المراقب

أظهرت هذه الفرضية أن طريقة الفرد في مراقب استخدام اللغة المتعلَّمة هي اختلافة. كان جنس الشخص الذي ما دام أن يستخدم تلك اللغة تَبِعا واستمرارا وكان جنس الشخص الذي لم يقع ولا مرةً واحدةً أن يستخدم المراقب. أما الجنس المتوسّط هو الشخص الذي قد يستخدم المراقب، والمتعلّق في الحاجة ووجود الفرصة لاستخدامه. الشخص الذي لا يعبَأ بنُظُم تركيب اللغة هو لا يعبأ صحيح أو خطأ الجملة المنطوقة عادة، ومن المهمّ أنه يمكن أن يعبّر تفكيره في اللغة يتعلمها. هذا جنس الشخص أسرع في تعلم لغته عامة.

د. فرضية البيلغوية (Interlanguage Hypothesis)

البيلغوية هي تراز اللغة يملك علامة اللغة الأولى واللغة الثانية. هذه اللغة خاصة صفة. في العامة، هي انتقالة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. البيلغوية هي النتاج من أسلوب الشخص في قدرة اللغة المتعلَّمة.[141]

هـ. فرضية التهجين أو الاختلاطية (Pidginization Hypothesis)

لغة التهجين هي اللغة يستخدمها مجموع المجتمع في الولاية المعيّنة التي تقع بين اللغتين. في العادة، تملك ما بين اللغتين الوضع المختلف بين متكلّمينهما. تشكيل لغة التهجين حينما متكلّم لغة دون العدد الترتيبي (bahasa sub ordinat) —أي اللغة أحطّ محلّا سياسيًّا، واجتماعيا، وثقافيا— يجرّب أن يتخدم اللغة الأخرى المسيطرة كثيرا للأغراض المعيّنة.[142]

﴿د﴾ نظام علم الأصوات

علم الأصوات هو مجال علم اللغة الذي يتعلم، ويحلّ، ويتكلم تتابع أصوات اللغة. بناء على المرتبعة، وحدة الصوت التي تمكن هدف دراستها، علم الأصوات يُفرق أن يكون الفوناتيك (علم الأصوات المجردة) والفونيميك (علم الأصوات الموظفة). عامة الفوناتيك هو فرع علم الأصوات يتعلم صوت اللغة

---

141 أسيف هرماوان، Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab، 49.

142 نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 10.

بدون اهتمام الوظيفة تملكها الأصوات كمفرِّق النعنى. أما الفونيميك هو فرع علم الأصوات يتعلم صوت اللغة باهتمام تلك وظيفة اللغة كمفرِّق النعنى.[143]

بناء على تتابع عملية وقوع ذلك صوت اللغة، يُفرّق بين ثلاثة أنواع فوناتيك، منهم: (أ) الفوناتيك النطقي، هو يتعلم تِفْنِيّة آلات تكلُّمِ الناس تعمل في إنتاج صوت اللغة، وطريقة تقسيم تلك الأصوات؛ (ب) الفوناتيك الأكوستي، هو يتعلم صوت اللغة كواقعة الفيزياء؛ (ج) الفوناتيك السمعي، هو يتعلم تِفْنِيّة في صوت اللغة تقبله الأذن.[144]

في هذه البحث سيُبحث الفوناتيك النطقي فقط. عامة أصوات اللغة أوّلا يُفرّق على الصائتة (vocal) والصامتة (consonant).[145] الصامتة هي أصوات تخرج من الأنف حينما تُلفّظ أو أصوات تخرج هواءً من جانب أيمن الفَم إلى جانب أيسره.[146] وأما الصائتة هي أصوات وقعت أن يمرّ الضغط المشكول لينفذ صِمام شريط الأصوات. الصائتة الأساسي في اللغة العربية هي فتحة، وكسرة، وصمّة.[147] مِن تقسيم الأصوات الصامتة في القاعدة العامة هي الأصوات الصامتة إلى مجموعة بحسب وضع الأوتار الصوتية، ومواضع النطقي أو مخارجه، وصفة الأصوات أو طريقة النطق (كمال محمد بشر في عبد الوهاب

---

143 عبد الخير، Linguistik Umum (جاكرتا: رينكا جبتا، 2012)، 102.

144 نفس المرجع، 103.

145 نفس المرجع، 113.

146 أحمد سايوتي أنصاري ناسوتيون ، *Fonetik dan Fonologi Alqur'an* (جاكرتا: أمزة، 2012)، 43-44.

147 نفس المرجع، 35.

رشيدي).[148] أما في هذه البحث سيُحدد البحث عن الصامتة في مواضع النطق أو مخارجه.

أ. المواضع النطقي أو مخارجه (كمال محمد بشر في عبد الوهاب رشيدي)

ومخارج النطق فيما يأتي:[149]

أ. أصوات شفوية (Bilabials)، وهي الباء والميم.

ب. أسنانية شفوية (Labio Dental)، وهي الفاء.

ج. أسنانية أو أصوات ما بين الأسنان (Apico Interdental)، وهي الثاء، والذال، والظاء.

د. أسنانية–لثوية (Apico Dental)، وهي التاء، والدال، والضاد، والطاء، واللام، والنون.

هـ. لثوية (Apico Alveolar)، وهي الراء، والزاى، والسين، والصاد.

و. أصوات لثوية–حنكية (Apico Palatal)، وهي الجيم الفصيحة والشين.

ز. أصوات وسط الحنك (Medio Palatal)، وهي الياء.

ح. أصوات أقصى الحنك (Dorso Veral)، وهي الخاء، والغين، والكاف، والواو.

ط. أصوات لهوية (Uvular)، وهي القاف.

ي. أصوات حلقية (Pharyngal)، وهي العين والحاء.

ك. أصوات حنجرية (Glottal)، وهي الهمزة والهاء.

ب. الصائتة

---

[148] عبد الوهاب رشيدي، *علم الأصوات النطقي* (مالانج: مطبعة الجامعة، 2010م)، 23.

[149] نفس المرجع، 24-25.

عند كمال محمد بشر في أجوس تري جاحيو، من هذا النظر تقسم الصائتة نوعين، أي الصائتة الطويلة والصوائت القصيرة.[150]

أ. الصائتة الطويلة

الصائتة الطويلة (المد) هي صائتة تحتاج الوقت (tempo) مرتين عند لفظها من وقت لفظ الصائتة القصيرة. ويسمِّى علماء علم الأصوات الصائتة الطويلة بحرف المد. احتوى المد على ثلاثة مد هي الألف يسبقه الفتحة ك باع، والواو يسبقه الضمة ك نور، والياء يسبقه الكسرة ك قيل. اعتقد العلماء أن الصائتة الطويلة هي فونيمة تقوم واحدا بعلّة في ما يأتي:[151]

1) سيسبب إبدال الصائتة الطويلة إلى الصائتة القصيرة إبدال معنى الكلمة أو صيغة الكلمة، وما أشبه ذلك، تمكن الصائتة الطويلة أن تحلّ موقع الصائتة القصيرة كما في كلمة "ضرب" و"ضارب".
2) تدلّ نتيجة البحث في مجال علم التشريح (anatomi) أن لا فرق بين الصائتة الطويلة والصائتة القصيرة محدود في الوقت عند لفظها، ولكن الفرق في طريقة لفظه موجود. كان الفرق القليل في موقع اللسان عند لفظ الصائتة الطويلة والصائتة القصيرة.

ب. الصائتة القصيرة

تقسم الصائتة القصيرة ثلاث صائتة وهي فتحة، وضمة، وكسرة. ويسمِّى علماء علم الأصوات العربية ومنهم ابن جنّي الصائتة القصيرة باصطلاح "حركات". في هذا الحال، قال ابن جنّي كما نقله

---

[150] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 116.

[151] نفس المرجع.

إبراهيم أنيس في أجوس تري جاهيو، "الحركات هي بعضة حرف المد أو حرف الآخر. الفتحة بعضة الألف، والضمة بعضة الواو، والكسرة بعضة الياء."[152]

الحركات الأساسية في اللغة العربية ثلاث قصار هي الفتحة والضمة والكسرة.وثلاث طوال هي ألف المد وواو المد وياء المد. وكل من هذه الحركات الست يكون مرققا ، إذا تلت صوتا مرققا، ويكون مفخما إذا تلت صوتا مفخما، تكون وبين الترقيق والتفخيم إذا تلت صوتا طبقيا أو لهويا (عبد الله العربي في عبد الوهاب رشيدي).[153]

﴿هـ﴾ نظام العلم النحوي

علم النحو هو نظام وعلاق بين الكلمة بالكلمة أو بالوحدات الأكبر في اللغة.[154] بناء على المرتبعة، كان 5 أنواع وحدة من العلم النحوي أي الكلمة، والتركيب، والعبارة، والجملة، والفقرة. مرتبعةً، مقصودها، الكلمة هي الوحدة الأصغر تشكّل التركيب. ثم يشكّل التركيب العبارة؛ العبارة الجملة؛

---

[152] نفس المرجع، 117.

[153] عبد الوهاب رشيدي، *علم الأصوات النطقي*، 27.

[154] حاريمرتي كريدالكسانا، Kamus Linguistik، 199.

تشكّل الجملة الفقرة. [155] وفي هذه البحث، سيحدد البحث عن الكلمة والتركيب. وبيانها فيما يأتي:

أ. الكلمة

رأس المال الأصغر من بانى البناء الذي يكون هدف البحث في علم النحو هو الكلمة. [156] الكلمة هي عنصورة حرّة وممكنة أن تحلّ المحلّات في تتابع الجملة. [157] الكلمات أو المفردات هي جزئة أساسية في تعلم اللغة، لأن اللغة مجموعة من المفردات. [158]

كان ثلاثة أقسام من جنس الكلمة في اللغة العربية، أي الاسم، والفعل، والحرف. [159] الاسم مثلا بيت، وكتاب، ومسجد، وغيرهم. والفعل مثلا كتب، يكتب، فتح، يفتح، قرأ، يقرأ، وغيرهم. [160] والحرف مثلا واو، و أو، و ثم، وغيرهم. [161]

ب. التركيب

---

[155] عبد الخير، Sintaksis Bahasa Indonesia: Pendekatan Proses (جاكرتا: رينكا جبتا، 2009)، 37.

[156] إمام أسراري، Sintaksis Bahasa Arab (مالانج: مشكات، 2004)، 31.

[157] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 134.

[158] رضية زين الدين وآخرون، Metodologi & Strategi Alternatif Bahasa Arab (جكجاكرتا: بوستاكا رهلة جروب، 2005)، 89.

[159] أ. زكريّا، Belajar Tashrif Sistem 20 Jam (غاروت: ابن أزكى، 2002)، 2.

[160] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 135.

[161] أ. زكريّا، Belajar Tashrif Sistem 20 Jam، 2.

التركيب هي كلمتان اثنتان أو أكثر تشكّل وحدة العلم النحوي التي لا تزيد عن تحديد الوظيفة أو لا تتّصل المحمولي (predikatif).[162] بالاختصار، التركيب هي الكلمات تلعب بالدور في البناء المعين.[163] بناء على عن عنصور مشكّل التركيب، يُقسّم تركيب اللغة العربية في خمسة وعشرون نوعا، كما يأتي:[164]

1) التركيب النعتي. التركيب النعتي يشكّله الاسم كالعنصور الأساسي وتتّبعه كلمة الصفة كالنعت أو الأداة. مثلا: الصّف الثاني.
2) التركيب العطفي. يحتوي التركيب العطفي على الاسم يتبعه الاسم، أو الفعل يتبعه الفعل، الصفة يتبعه الصفة. مثلا: اللغة والحساب.
3) التركيب البدلي. تكوّن التركيب البدلي من الاسم يتبعه الاسم أيضا. مثلا: الرياض عاصمة المملكة.
4) التركيب الظرفي. يحتوي التركيب الظرفي على الظرف يتبعه الظرف. مثلا: صباح أمس.
5) تركيب شبه الجملة. يحتوى تركيب شبه الجملة على حرف جر أو ظرف كالعلامة واتّبعه الاسم. مثلا: من المقصف.
6) التركيب المنفي. يحتوي التركيب المنفي على أداة النفي يتبعها الفعل أو الاسم. مثلا: لا أعرف.
7) التركيب الشرطي. يحتوى التركيب الشرطي على علامة الشرط. وهي إذا، من، عندما، لو، لما، إن، كلما، مهما. مثلا: من جاء.

---

[162] إمام أسراري، Sintaksis Bahasa Arab، 35.

[163] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 135.

[164] إمام أسراري، Sintaksis Bahasa Arab، 50-62.

8) تركيب التنفيس. يحتوي تركيب التنفيس على الفعل كالعنصور الأساسي تسبقه أداة وقت التنفيس أي س و سوف. مثلا: سوف يحضر.

9) تركيب التوقتات. تركيب التوقتات هو تركيب يحتوي على فعل "كان" وأخواتها (لا فعل "ليس" منها). مثلا: كانت تلعب.

10) التركيب الإضافي. التركيب الإضافي هو تركيب تكوّن من الاسمين. مثلا: هوايتي.

11) التركيب العددي. تركيب العددي هو تركيب يحتوي على العدد يتبعه الاسم. مثلا: ثلاث صور.

12) التركيب الندائي. يحتوي هذا التركيب على النداء كالأداة والاسم كالعنصور الأساسي. مثلا: يا أستاذ.

13) التركيب الإشاري. تكوّن هذا التركيب من الاسم كالعنصور الأساسي، الإشارة كالأداة. مثلا: ذلك الحذاء.

14) التركيب التوكيدي. التركيب التوكيدي هو التركيب يحتوي على الاسم كالعنصور الأساسي يتبعه الأداة كالتوكيد. مثلا: لقيت محمدا نفسه.

15) التركيب الموصولي. يحتوي هذا التركيب على الموصول والصيلة. يشتمل الموصول على "الذي و"التي". مثلا: الذين يلعبون.

16) التركيب المصدري. التركيب المصدري هو التركيب يحتوي على أداة المصدر "أن" يتبعها الفعل. مثلا: أريد أن أقرأ القصة.

17) التركيب التمييز. يحتوي هذا التركيب على المميّز والتمييز. مثلا: هذه هي المرأة الجميلة وجها.

18) التركيب الاستثنائي. يحتوي التركيب الاستثنائي على الاستثناء يتبعه الاسم. مثلا: لا يصدّقه أحد إلا أبا بكر.

19) التركيب البياني. يحتوي هذا التركيب على الاسمين يفرّقهما حرف "مِن". مثلا: شربت كوبا من العصير.

20) التركيب النسخي. التركيب النسخي هو التركيب يحتوي على السم كالعنصور الأساسي تسبقه أداة النسخ. مثلا: إن الله.

21) التركيب الاختصاصي. يحتوي هذا التركيب على الاسمين. الاسم الأول هو عنصور أساسي والاسم الثاني هو مخصّص. المثلا: نحن المسلمين.

22) التركيب التعجبي. يحتوي التركيب التعجبي على ما أو كم يتبعهما البناء الفريد لتعبير التعجب. مثلا: ما أطيب قميصك.

23) تركيب المقاربات. يحتوي هذا التركيب على الفعل كالعنصور الأساسي يسبقه الفعل العون من المقاربات الذي معنه قريب. مثلا: كاد يمضي الوقت.

24) تركيب الشروع. يحتوي هذا التركيب على الفعل كالعنصور الأساسي يسبقه الفعل العون من الشروع مثلا: بدأت تتحرك الحافلات.

25) تركيب الرجاء. يحتوي هذا التركيب على فعل "ندرك" كالعنصور الأساسي يسبقه الفعل العون من الرجاء أي "عسى". مثلا: عسى أن ندرك.

﴿و﴾ نظام العلم الصرفي

علم الصرف هو جزء من علم اللغة يتكلم دخائل أشكال الكلمة وتأثير إبدالها قاعدةً أو دلالةً. [165] العنصور الأصغر الذي يملك المعني يسمى المورفيم (morfem). [166] إن تابَع تركيب القواعد من الأكبر بدأ من الفقرة، والجملة، والعبارة، والكلمة، ثم المورفيم. [167]

يمكن المورفيم من كل اللغة أن يُقسّم في المعايير. منها بناء على حرّيتها، وكمالها، ومعناها، وغيرهم. عادة أولا يفرّق الشخص وجود المورفيم الحرّ والمورفيم المقيّد. المورفيم الحرّ هو المرفيم يمكن أن يقوم منفردا قوّةً، مثلا غَفَرَ. أما المورفيم المقيّد هو المورفيم لا يملك القوة ليقوم منفردا ويقيّد بالمورفيم الآخر دائما لتشكيل الكلام، مثلا غافر – تغافر – استغفر. [168]

في مرحلة المدرسة الابتدائية، يكون الأطفال أن يفهموا كثيرا إدراكا عن مورفيم اللاحقة (infleksional) والديريفاسة (derivasional) التي تُزيّد في الكلمة لإبدال مقصود الكلمة أو إبدال الوظيفة النحوية في الكلمة. [169] وبيانهما فيما يلي:

أ. اللاحقة (Infleksional)

اللاحقة هي تشكيل الكلمات المختلفة بالنموذج السويّ. [170] تمكن اللاحقة أن تُسمى التصريف. [171] التصريف هو العلم بأحكام بِنيةِ الكلمة، وبما

---

[165] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 132.

[166] محمد رضوان، Verba Trilateral Bahasa Arab: Tinjauan dari Prepektif Morfologi Derivasi dan Infleksi، 2014، 6.

[167] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab، 133.

[168] نفس المرجع، 133.

[169] بيفرلي أتّو، Perkembangan Bahasa Pada Anak Usia Dini، 358.

لأحرفُها من أصالةٍ وزيادةٍ وصحّةٍ وإعلالٍ وإبدالٍ وشبهِ ذلك. [172] وفوق ذلك، اللاحقة المائلة كعلامة الجنس (نسوي وذكوري)، والجملة (المفرد، والمثنى، والجمع)، والفوساسيف (posesif). [173]

لعلامة الجنس في اللغة العربية، الاسم النسوي يُدلّ بعلامة الانثناء (fleksi) هي تاء المربطة (ة) ، مثلا "طالبة" أصلها "طالب". وفي اللغى العربية، علامة الجمع مثالها "مسلمون – مسلمات". [174]

ب. الديريفاس (Derivasional)

الديريفاس هو عملية تشكيل الكلمة يُنتِج الصغة النحوية الكاملة (leksem) الجديدة. [175] يمكن الديريفاس أن يسمى الاشتقاق. [176] الاشتقاق هو عملي تشكيل الكلمة بطريقة أخْذ كلمة واحدة ويبدلها أن يكون الكلمة الأخرى، أي يخلق الإنتريات المعجمية (entri-entri leksikal) الجديدة (الدهدة

---

[170] ليلة القمرية، Morfologi Bahasa arab: Sebuah Pengantar، 2012، نُقل من http://lailatulqomariy.blogspot.co.id/2012/05/v-behaviorurldefaultvmlo.html في التاريخ 11 مايو 2016 م: 14.00.

[171] انظر محمد رضوان، Verba Trilateral Bahasa Arab: Tinjauan dari Prepektif Morfologi Derivasi dan Infleksi، 5.

[172] الشيخ مصطفى الغلاييني، *جامع الدروس العربية* (بيروت: دار الكتب العلمية ، 1433هـ)، المجلدة الأولى، 155.

[173] أحمد سوقي أحيا، Makna dan Fungsi Afiks Derivasional dalam Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia (مالانج: ماداني، 2013)، 12.

[174] نفس المرجع، 9-10.

[175] ليلة القمرية، Morfologi Bahasa arab: Sebuah Pengantar.

[176] انظر محمد رضوان، Verba Trilateral Bahasa Arab: Tinjauan dari Prepektif Morfologi Derivasi dan Infleksi، 5.

في محمد رضوان).[177] الديريفاس له صلة بتشكيل الكلمة الجديد أن يمرّ بعملية الزيادة (afiksasi).[178]

يمكن الديريفاس في اللغة العربية وجود الإبدال في فصل الكلمة (الطبقة) والمعنى، منه الاسم الذي يبدل أن يكون الفعل بعد يجد الزيادة المعيّنة. المثال "ثَمَرٌ" ومعناه " buah" يبدل أن يكون الفعل بعد يجد سوابق الهمزة (prefiks hamzah) أي "أَثْمَرَ" ومعناه "telah berbuah".[179]

[177] محمد رضوان، Verba Trilateral Bahasa Arab: Tinjauan dari Prepektif Morfologi Derivasi dan Infleksi، 5.

[178] ليلة القمرية، Morfologi Bahasa arab: Sebuah Pengantar.

[179] نفس المرجع.

الباب الثالث

عرض البيانات

﴿أ﴾ عرض البيانات العامة

1. الشخصية بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجو

أ. التاريخ المختصر

ليس البحث عن اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجو مفكوكا من تاريخ نشر تلك المدرسة. فلذلك تكلّمُ التاريخ المختصر عن المدرسة مهمّ.

قبل نشرت المدرسة الابتدائية محمدية فونوروجو في سنة 2003، في المكان السوي، كانت المدرسة الابتدائية محمدية 8 رونوويجايان التي لا تجلب رغبة الطلاب مرة أخرى. كشكل الضمان في أمانة وقف الأمة، لمجلس الإدارة في فرع محمدية رونوويجايان خطوة أولى أن ينشر تلك المدرسة. في آخر الخلاصة، بناء على افتراح الزعماء المحليون أخيرا أُتّفق نشر المدرسة الجديدة، وهي المدرسة الابتدائية محمدية الوحدة.[180]

في إطار نشر هذه المدرسة الجديدة، شُكّلت الجماعة التي تسمى الجماعة التاسعة. تسمى الجماعة التاسعة لأنها تسعة أغضاء. ومنهم زعماء المجتمع المحلي بخلفية كخرّيج الجامعة (akademisi)، والمدرس، والزعيم الديني، والمقاول (wiraswasta)، والحِرفي.[181]

---

[180] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

[181] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

في السنة الأولى، كان ثمانية طلاب مسجّلون. بالخدمة التربية الكلية (all out) (الطريقة والمادة التجديدية كثيرا)، والمبدأ "الخدمة كل الطلاب"، وتنمية الإدارة الحرفية، والعض من الجهة المتنوعة، أخيرا المدرسة الابتدائية محمدية الوحدة يعرفها المجتمع ويصدّقها شيئا فشيئا. من السنة إلى الأخرى الطلاب كلما زاد حتى يبلغ بالمائة. هذا الطلاب من ولاية فونوروجو المتنوعة.[182]

ب. البِعْثَة والرسالة

1) البعثة

الأقدم في التنمية التربية بناء على التوحيد و النشاط الحي (life skill).[183]

2) الرسالة

أ) تشكيل شخصي الطالب بناء على القِيَم الدينية أن يمرّ بعملية التعلم وأنشطة التنمية الشخصية المتواقتة وقابلة للقياس.

ب) ترقيّ صِنعَة الخدمة التربية أن يمرّ بإرادة مَنبَع قدرة المدرسة سواء أكانت البرامج، والسيلة واللوازم التمهيدية، منبعة قدرة الناس أم المالية الحِرفية.

ج) بناء الاشتراك بالجهات المتنوعة تعضد التنفيذة التربية.[184]

ج. الهدف الجَوْدِي المتخرّج

1) طاعة العبادة وعامل القِيَم الدينية الإسلامية بناء على الحسّ.

---

[182] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

[183] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

[184] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

2) استطاعة قراءة القرآن طيبةً وصحيحةً وطلاقةً.
3) حبّ العلم وملك الهِمّة للتعلم إلى غير ذلك؛ وعِرفة قدرة النفس والاعتماد النفس لنشرها.
4) ملك أساس اللغة الانجليزية واللغة العربية الكفي لنفذ الدرجة الأعلى (المدرسة المتوسطة أو المعهد).
5) نجح الامتحان الوطني (بلاغ المعايير الوطنية).[185]

د. تركيب برامج تأسيس الطبيعة للطلاب[186]

الجدول الأول

البرامج السنوية	الوقت	الأنشطة	الوقت
عامل الزكاة	رمضان	تحفيظ القرآن والحديث	يومي
رباط الرمضان	رمضان	صلاة الضحى	يومي
تبادل التهاني في العيد	شوّال	صلاة الظهر	يومية
عيد القربان	ذو الحجّة	الأكل على الإشراف	يومي
مناسك الحجّ	ذو الحجّة	عادة قيام الانتظار، وإلى غير تلك	يومية

[185] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516
[186] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

PHBI-PHBI	توفيق
هدية فاستبق الخيرات (Fastabiqul Khoirot (Award	نصف السنة الثاني
المخيَّم	نصف السنة الثاني

نظام البِزّة الموحّدة	يومي
الاستراحة على الإشراف	وقت الاستراحة
الكشّافة	أسبوعية
الحفلة	أسبوعية
المفردات أو فوكيب (vocab)	أسبوعية
التحفيظ معا	شهري

هـ. البرامج الخاصة في التنميَة التربية للطبيعة[187]

الجدول الثاني

البرامج	البيان
صلاة الضحى	الطالب في مُهمّة أن يكون إمام الصلاة (بقراءة الترتيل)، كيفية الصلاة والعبادة أرشدها المدرس مباشرةً
توصية الظهر	قبل صلاة الظهر، يعطى المدرس التوصية والإرشاد إلى الأطفال

[187] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 01/وث/جا/160516

إذاعة توصية الحديث	يُوصّل رقيم الأحاديث عن الأدب والأخلاق الحسنة في وقت الاستراحة
عادة قيام الانتظار	عادة قيام انتظار الطلاب في وقت أخذ التغذّي، والوضوء، والمقصف، والتحفيظ في الفصل، وغبر ذلك
المفردات أو فوكيب (vocab)	إعطاء في مفردات اللغة العربية واللغة الإنجليزية التي تمكن أن يستخدمها الطالب كل يوم

﴿ب﴾ عرض البيانات الخاصة

1. البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الأصوات لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو

أ. الصامتة

مرّ الطلاب فهم اللغة في الحروف الهجائية. كما في المقابلة مع الطالبة حينما سُئلت عن المادة المكتسبة والملاحظة التالي:

... حروف الهجائية.[188]

... هذه مادة متعلّمة لامتحتن الفصل الأخير ... حروف الهجائية ...[189]

سعى المدرس توجيه الطلاب ليصوّتوا كلمة اللغة العربية بمخارج الحروف المناسبة. ولكن ما أجبر المدرس على ذلك الوجه. لأن الطلاب

[188] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

[189] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

كتبوا اللغة العربية في اللغة اللاتينية. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي:

ما زال الصف الأول تعارفا درجةً. وما زالت قراءة اللغة العربية وكتابتها كتابةً إندونيسيةً. إذًا لمخارج الحروف، سعينا توجيب الطلاب ليصوّتوا "عَ، عِ". في اللغة الإندونيسية، كان حرف "ع" علامة المقتطف. إذا خطأ الطالب لا بأس وصحّحناه أولا ثم خبرنا. إذًا لم يصل الصف الأول في مخارج الحروف إلا قراءةً الاقرى وجبت استخدام مخارج الحروف. في الأصل، وجبت اللغة العربية استخدام مخارج الحروف أيضا. ولكن كيف؟ لأن الطالب ما زال أن يكتب في اللغة الإندونيسية. إذًا لم يُجبر الطالب إلى ذلك الوجه.[190]

الكلمات في هذا البحث هي كلمات أصاتوها الطلاب. ومنها كان محمول الكلمات المصاتة الممتازة، أي صابت مخارجها. وكان محمول الكلمات المصاتة الكافة (cukup)، أي كادت مخارجها صابت. وكان محمول الكلمات المصاتة المخطئة، أي خطئت مخارجها. استخدمت الباحثة الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات عن كفاءة الصامتة في مخارجها للطلاب. كما في الملاحظة التالي:[191]

الجدول الثالث

التعبير الذي يشتمل على الصوامت من الملاحظة	
الكلمات المصاتة	المحمول
مساء النور.	الممتازة كلها.
أهلا بك.	الممتازة إلا لهاء والكاف. وهما كافان.
أسدٌ.	الممتازة كلها.
قطٌّ.	المخطئان كلهما.
سمكٌ.	الممتازة إلا الكاف.

[190] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[191] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

أبو شَوْكٍ.	الممتازة إلا الشين والكاف. الشين مخطئ.
بِطِّيخٌ.	الممتازة إلا الطاء والخاء. وهما مخطئان.
أبو شعرٍ.	الممتازة إلا الشين والعين. وهما مخطئان.
مع السلام.	الممتازة إلا العين. والعين مخطئ.
حيَّ بنا نختَتِم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء.	الممتازة إلا الخاء، والقاف، والعين. وهي مخطئة.

وفي المقابلة كما يلي:

الجدول الرابع

التعبير الذي يشتمل على الصوامت من المقابلة	
الكلمات المصاتة	المحمول
من أين جئتِ.[192]	الممتازة إلا الجيم. والجيم كافٌ.
جوّافة.[193]	الممتازة إلا الجيم.

ما جرّب الطالبان من الطالبين المرضة والمصيبة التي سبّبا جُرْح الدماغ. كما في المقابلة مع والدتين الطالبين حينما سُئلتا عن جرح الدماغ لطفلهما التالي:

لم يقع أبدا.[194]

لم.[195]

[192] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

[193] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 03/مق/خر/210516

[194] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 07/مق/أز/210516

[195] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 08/مق/أر/210516

ب. الصائتة

استطاع الطلاب أن يصوِّتوا الصوائت القصيرة كلهم. ولكن بعض الطلاب لم يستطع أن يصوِّتوا الصوائت الطويلة. كما في المقابلة مع الطلاب التالي:

الجدول الخامس

أصوات المفردات للطلاب في الصوائت القصيرة والطويلة من المقابلة		
الطالب	الكلمات المصاتة	المحمول
أن	ما اسمكَ، ما اسمكِ.[196] هَذَا، هذِهِ، ذٰلِكَ، قِيْل.[197]	الممتازة إلا فتحة طويلة الهاء في كلمة هذا وهذه.
خر	ما اسمكَ، أَنَنَسٌ، جَوَّفَةٌ.[198]	الممتازة إلا فتحة طويلة النون والواو في كلمة الأناناس والجوّافة.
سل	ما اسمكَ، بَبَيا.[199]	الممتازة إلا فتحة طويلة الباء في كلمة البابايا.
كا	ما اسمكَ، ما اسمكِ.[200]	الممتازة.
زر	بِطِخٌ، أَنَنَسٌ، سَمَكٌ، أَسَدٌ.[201]	الممتازة إلا كسرة طويلة الطاء وفتحة طويلة النون في كلمة البطّيخ والأناناس.

وكذلك في الآخرين، أي استطاع الطلاب أن يصوِّتوا الصوائت القصيرة كلهم. ولكن بعض الطلاب لم يستطع أن يصوِّتوا الصوائت الطويلة. كما في الملاحظة التالي:[202]

196 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

197 انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

198 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 03/مق/خر/210516

199 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 04/مق/سل/210516

200 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 05/مق/كا/210516

201 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 06/مق/زر/210516

202 انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

الجدول السادس

أصوات المفردات للطلاب في الصوائت القصيرة والطويلة من الملاحظة		
الفرقة	الكلمات المصاتة	المحمول
أ	بِطِخٌ	الممتازة إلا كسرة طويلة الطاء في كلمة البطّيخ.
ب	أب شوكٍ	الممتازة إلا ضمة الطويلة الباء في كلمة الأب.
ج	قطّ، أب شعرٍ	الممتازة إلا ضمة طويلة الباء في كلمة الأب.

وفي كلمة إختتام التعليم، استطاع الطلاب أن يصوّتوا الصوائت القصيرة إلا فتحة قصيرة الياء والنون والدال في كلمة حيا، ونختتم، ودرسنا. واستطيع الطلاب أن يصوّتوا الصوائت الطويلة إلا كلمة فتحة طويلة الراء في كلمة القراءة. كما في الملاحظة التالي: "**حيا** بنا **ناختتيم دارسنا** في هذا اليوم **بقرءتي** الدعاء."[203]

2. البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم النحو لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو

أ. الكلمة

عُلّم طلاب الصف الأول المفردات، وكلامها، وكتابها. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "ما زال الصف الأول تعارف المفردات درجةً، كلامها، وكتابها."[204] الكلمة استخدمها الطالب بسيطة وموجودة في حوله كالكتاب، والقلم، وغير ذلك. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: نعم ... 'هذا كتاب وذلك القلم.'"[205]

---

[203] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

[204] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[205] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

وخارج التعليم في الفصل، كان برنامج المفردات التي استخدمها الطالب في اليومية. البرنامج في تركيب برامج تأسيس الطبيعة للطلاب يوم الجمعة.[206] وللبرنامج وقت خاص في الساعة السابعة والنصف حتى الساعة الثامنة. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "... هو وقت خاص في الساعة السابعة والنصف حتى الساعة الثامنة."[207]

وحينما أعطى المدرس فهم المفردات استخدم الشيء ليدلّ إليهم، وذكر اسم من ذلك الشيء، ثم طلب الطلاب ليقلّدوا، وكتب الاسم في السبورة وطلبهم الكتابة في الكتاب. كما في المقابلة التالي: "... مثلا "pulpen". عرف الطلاب "pulpen" في اللغة الإندونيسية. وفي اللغة العربية، "ما هذا في اللغة العربية؟ قلمٌ، قلمٌ، قلمٌ." أمرتُ ليقلّدوا. ثم كتبنا في السبورة، وكتبوا الطلاب أيضا."[208]

واستخدم المدرس الأُغْنية كوسائل أهلية اللغة في الكلمات (المفردات). كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "استخدمتُ الوسائل. والوسائل كثيرة. ومنها الموسيقى الأُغْني ... للطلاب فاهمون سريعا."[209] وغنّى عديد الطلاب المفردات عن الحيونات والفواكه التي عُلّمت في الفصل. كما في الملاحظة التالي: "طُلب عديد الطلاب

---

[206] انظر إلى نسخة الوثيقة رمزها 01/وث/جا/160516

[207] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[208] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/أ

[209] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/أ

لذكر مفردات الحيونات والفواكه في الشكل الأغنية كما عُلّم عندما التعليم في الفصل."[210]

وما أشبه ذلك، أعطى المدرس المسابقة (kuis) إلى الطلاب قبل الرجع، وهي سؤال المفردات. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) والملاحظة التالي:

قلتُ: '... حيّ يا طلاب، قبل الرجع أعطيتُ المسابقة واحدا فواحدا.' وتقدّم الطلاب واصطفّوا، وأعطيتُ السؤال، ... 'ما هذا؟' 'هذا قلمٌ.' ...[211]

أعطى الأستاذ السؤال إلى كلّ الطلاب أرادوا أن يسلّموا عليه. والأسئلة هي مفردات اللغة العربية التي ذكرها الأستاذ لغةً إندونيسيةً.[212]

ونفذ الأستاذ المسابقة في الحاسوب فرقةً. المسابقة هي لعبة المفردات. كما في الملاحظة والمقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي:

طلب الأستاذ كلّ الفرقة للاصطفاف في جانب مكتبه والاشتراك لعبة اللغة العربية في الحاسوب.[213]

استخدمتُ تطبيق وندارسير (wondershare) ... نعم، إجابة المفردات.[214]

والمادة المكتسَبة في كلمة الاسم هي الحيونات، والخضروات، والفواكه. كما في الملاحظة والمقابلة مع الطالبتين، ووالدتين الطالب التالي:

قال الأستاذ، "هذه مادة متعلَّمة لامتحان الفصل الأخير. كانت التحيّة، الحيونات، الخضروات، الفواكه، ..."[215]

الفواكه ...[216]

---

[210] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06-2016

[211] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/أ

[212] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06-2016

[213] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05-2016

[214] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[215] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05-2016

... أسماء الحيونات.[217]

... وهي حافظة أسماء الحيونات في اللغة العربية ...[218]

... وفي الخضروات، قال الطفل، "يا أمي هذا في اللغة العربيية (الشيء) ...[219]

تقسّم الكلمة إلى الاسم، والفعل، والحرف. كما يلي:

1) الاسم

في المقابلة مع الطلاب، أكثر منهم قادرون على ذكر أسماء الخضروات والحيونات. وأما الآخران سكتا. كما يأتي:

الجدول السابع

قدرة ذكر الأسماء في المقابلة	
أن	(الساكت).[220]
خر	أناناس، nanas؛ جوّافة، jambu.[221]
سل	إذا الفواكه بابايا.[222]
كا	(الساكت).[223]
زر	بطيخ، semangka؛ أناناس، nanas؛ سمك، ikan؛ أسد، singa.[224]

[216] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

[217] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 06/مق/زر/210516

[218] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 07/مق/أز/210516

[219] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 08/مق/أر/210516

[220] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

[221] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 03/مق/خر/210516

[222] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 04/مق/سل/210516

[223] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 05/مق/كا/210516

[224] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 06/مق/زر/210516

وفي الملاحظة، الطلاب الذين نابوا الفرقة في المسابقة (kuis) قادرون على ذكر أسماء الخضروات والحيونات كلهم. كما يأتي:[225]

الجدول الثامن

قدرة ذكر الأسماء في الملاحظة		
الفرقة	السئال: اللغة العربية من ...	جواب الطلاب
ب	Singa	أسد
ج	Kucing	قطّ
أ	Ikan	سمك
ب	Durian	أبو شوك
أ	Semangka	بطيخ
ج	Rambutan	أبو شعر

استطاع أكثر من الطلاب إجابة تخمين صورة الحيونات والفواكه في الامتحان العملي. كما في الملاحظة التالي: "جزء السؤال الثاني هو تخمين صورة الحيونات والفواكه. وسأل الممتحن، 'ما هذا؟ ما هذه؟ ما ذلك؟ ما تلك؟' الطلاب الذين ما أمكنوا إجابة السؤال قليلون. في الأغلب، أمكن الطلاب الإجابة حقا وكمالا."[226] وما أشبه ذلك، استطاعت الطالبة أن تذكر عديدة الأرقام العربية. كما في المقابلة مع أمها التالي: "... استطاعت البنت عن الرقم الواحد حتى كذا وكذا من اللغة العربية."[227]

2) الفعل والحرف

---

[225] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05-2016

[226] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06-2016

[227] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 07/مق/أز/210516

الأفعال والحروف ما استخدمهما الطلاب قليلتان، كما يأتي:

الجدول التاسع

قدرة ذكر الأفعال والحروف		
الأفعال	الحروف	التعبير
جاء	مِن	من أين جئت؟[228]
ذهب	إلى	أنا أذهب إلى الحمام.[229]
استأذن	إلى	أنا أستأذن إلى الحمام.[230]
اشترى	–	أنا أشتري القلم.[231]
جدّ، وجد	مَن	من جدّ وجد.[232]
جلس	–	اجلس![233]
قام	–	قم![234]
اختتم	بـ، في	حي بنا نختتم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء.[235]
–	مع	مع السلام.[236]

ب. التركيب

[228] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

[229] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[230] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[231] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/أ

[232] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[233] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[234] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[235] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

[236] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

حينما سُئل المدرّس عن تعليم التركيب في الصف الأول، أجاب، "لما." كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "لما، ذلك في الصف الثالث وفوقه ..."[237]

تركيب شبه الجملة استخدمه الطالب عندما استأذن الأستاذ لذهب الحمام وجواب الطلاب من كلام الأستاذ "أهلا وسهلا"، و"في أمان الله"، والسلام. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) والملاحظة التالي:

... كان المدرّس أن يعطي المفردات. مثلا "Saya mau izin ke kamar mandi." لازما "أنا أذهب إلى الحمام" ...[238]

... السؤال الثالث هو اللغة العربية من "Saya mau izin ke kamar mandi" يسكت الطالب ويلقّنه الممتحن، "أنا ... أستأذن ... إلى ... الحمام." آخِرا يكمّل الجواب لأن الطالب لم يمكن أن يجيب ...[239]

... أجاب الطلاب في وقت واحدا أيضا، "أهلا بك."[240]

... عادة في وقت الرجع، كان قول "في أمان الله."[241]

في وقت التغدّي، عادة اصطفّ الطلاب ... وقال الطلاب، "السلام عليكم" فقط[242]

لم يستطع أكثر من الطلاب التعبير احتوى على تركيب شبه الجملة. كما في ملاحظة الامتحان العملي التالي:[243]

---

[237] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/أ

[238] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[239] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[240] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

[241] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/خر/210516

[242] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 10/مق/أق/010616

[243] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

الجدول العاشر

السؤال: اللغة العربية من "Saya mau izin ke kamar mandi."			
الجواب: أنا أستأذن إلى الحمام			
الطالب	المجيب حقا	الملقّن أولا والمجيب	الملقّن وليس المجيب
أ			√
ج	√		
د			√
هـ		√	
و			√

استخدم المدرس والطلاب التركيب الإضافي كالكلام اليومي في المواصلة بينهم. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) والملاحظة التالي:

... وما زال الصف الأول تحديد المفردات أي الكلام اليومي، مثلا صباح الخير، نهارك سعيد ... [244]

"سأل الأستاذ، مساء الخير؟" أجاب الطلاب في وقت واحد، "مساء النور."[245]

... كان المدرس الحارس (guru piket) في استقبال الطالب الجاء صباحا. وقال، "صباح الخير." وأجاب الطلاب، "صباح النور."[246]

... قال الأستاذ، "في أمان الله"...[247]

الجزء الأول أي سؤال وجواب بين الممتحِن والطالب. والسؤال هو: "ما اسمك؟ صباح الخير؟ كيف حالك؟" استطاع الطلاب في الأغلاب إجابة جزء السئال الأول، رغم

---

[244] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[245] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05-2016

[246] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 09/مق/أل/210516

[247] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05-2016

أن بالصوت الكبير والشكّ. وكان من ساكت ولم يستطع الإجابة حتى لقّنه الممتحِن، "اسمي ...؟". وكان عديد الطلاب استطاعوا الإجابة بصوت الرزمة والاعتماد على النفس.[248]

والتركيب الظرفي استخدمه الطلاب في إجابة كلام الأستاذ "في أمان الله." كما في الملاحظة التالي:

أجاب الطلاب، "مع السلام." آخِرا أعطى الأستاذ السلام وأجابه الطلاب ...[249]

والتركيب الشرطي أُستخدم كسؤال الامتحان العملي. كما في الملاحظة التالي: "وجد الطالب الأول السؤال السادس جزئا عن اللغة العربية من 'Barangsiapa yang bersungguh-sungguh, maka dapatlah ia.' سكت الطالب حتى لقّنه الممتحن، "مَن؟" كمّل الطالب، 'من جدّ وجد'" ...[250]

الطالبان من خمسة طلاب مجيبان "من جدّ وجد". والآخران مقودان أولا ثم مجيبان حقا. ليس الآخر مجيبا بعد قيدَ. كما في ملاحظة الامتحان العملي التالي:[251]

الجدول الحادي عشر

السؤال: اللغة العربية من "Barangsiapa yang bersungguh-sungguh, maka dapatlah ia."

[248] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/2016/06-01

[249] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/2016/05-20

[250] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/2016/06-01

[251] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/2016/06-01

الجواب: من جدّ وجد			
الطالب	المجيب حقا	الملقّن أولا والمجيب	الملقّن وليس المجيب
أ		√	
ج	√		
د			√
ه	√		
و		√	

واحتوى كلمة الطلاب "حي بنا نختتم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء" على تركيب شبه الجملة، والتركيب الإضافي، والتركيب الإشاري. كما في الملاحظة التالي:

وصل وقت الرجع. قال الطلاب، "Berdoa mulai, حيّ بنا نختتم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء " في وقت واحد."[252]

3. البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو

أ. اللاحقة (Infleksional)

1) الجنس

استطاع الطلاب تفريق المذكّر والمؤنث في التعبير المعيّن. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "... مثلا السؤال والجواب، "يا أيها الطلاب، كلمة 'ما اسمكَ؟' للمذكر. و'ما اسمكِ؟' للمؤنث. قال الطالب، "لماذا 'ما اسمكِ' للمؤنث يا أستاذ؟". وقال الأستاذ، "لأن 'ما اسمك' للمؤنث، 'من أين جئتِ'، وغير ذلك." قد

[252] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

وصلت قدرة الطلاب في المذكر والمؤنث، ولكنها لحدِّ الجملة المعيّنة فقط."[253]

ومن الطالبات، كانت الطالبة لم تستطيع التفريق بين المذكر والمؤنث في سؤال الاسم للمذكر والمؤنث. واستطاعت الطالبتان أن تعرفا سؤال الاسم للمذكر. ولكن منهما لم تجيب سؤال الاسم للمؤنث لأنها انخدعت صديقها الذي أجاب "اسمي". كما في المقابلة مع الطلاب التالي:

الجدول الثاني عشر

الطالب	سؤال الاسم للمذكر	سؤال الاسم للمؤنث
أن	ما اسمكِ؟	ما اسمكَ؟[254]
خر	ما اسمكَ؟[255]	—
سل	ما اسمكَ؟	ما اسمي، ما اسمكمي؟[256]

وبعد ذلك، سُئل الطالبان عن كلمة سؤال العنوان للمذكر. ولكنهما ساكتان حتى لقّنتهما الباحثة، "من أين جئ ...؟" وأمكن الطالبان الإجابة. كما في المقابلة مع الطالبين التالي.

الجدول الثالث عشر

---

253 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

254 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

255 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 03/مق/خر/210516

256 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 04/مق/سل/210516

السؤال عن عنوان الصديقة: من أين جئ ...	
سل	تِ.[257]
كا	تِ.[258]

استطاع أكثر من الطلاب التفريق بين المذكر والمؤنث في تقسيم سؤال "من أين جئت؟" أو "ما اسمك؟" إلى قسم الجنس حقا. كما في المقابلة مع الطلاب التالي:

الجدول الرابع عشر

الطالب	السؤال عن "من أين جئتَ؟" أو "ما اسمكَ؟" لِ ...	السؤال عن "من أين جئتِ؟" أو "ما اسمكِ؟" لِ ...
أن	المذكر.	المؤنث.[259]
خر	(الساكة المفكِّرة).[260]	–
سل	المذكر.[261]	–
كا	المذكر.	المؤنث.[262]
زر	المذكر.	المؤنث.[263]

2) الجملة

لم يتعلم طلاب الصف الأول فرق المفرد، والمثنى، والجمع. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "نعم. لأننا مدرِّج.

[257] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 04/مق/سل/210516

[258] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 05/مق/كا/210516

[259] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516

[260] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 03/مق/خر/210516

[261] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 04/مق/سل/210516

[262] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 05/مق/كا/210516

[263] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 06/مق/زر/210516

ما زال الصف الأول تعارفا. وفي الصف الثاني المرِيءُ، سيتعلم الطالب عن الجمع."[264]

وحينما سُئل الطلاب عن المثنى والجمع من الأسد أجابوا بتكرير مفرد الأسد. كما في المقابلة مع الطلاب التالي: "أسد، أسد ... أسد، أسد، أسد (بالاعتماد على النفس)."[265]

3) الفوساسيف (الضمير)

استخدم الطلاب الضمير المتكلم حينما اشتروا الشيء في المقصف. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) وحارسة المقصف التالي:

... سُعي الطلاب التحدّث في المقصف، "I want to by pen / أنا أشتري قلمٌ." مع أن الصحيح، "أنا أشتري القلمَ." ولكن للأطفال، "أنا أشتري قلمًا." قد وُجّه ذلك الحال في التعليم. كذلك في خارج الفصل، مع أن بيئة المدرسة.[266]

قد يتكلّم الطلاب اللغة العربية قطوعا فقط، "أنا أشتري ... i want to buy ..."[267]

وما أشبه ذلك، الضمير المتكلّم استخدمه الطالب عندما استأذن الأستاذ لذهب الحمام. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) والملاحظة التالي:

... أعطى المدرّس المفردات. مثلا "Saya mau izin ke kamar mandi." لازما "أنا أذهب إلى الحمام" ...[268]

---

[264] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[265] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 06/مق/زر/210516

[266] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/أ

[267] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 10/مق/أق/010616

[268] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

... السؤال الثالث هو اللغة العربية من "Saya mau izin ke kamar mandi" سكت الطالب ولقّنه الممتحن، "أنا ... أستأذن ... إلى ... الحمام." آخِرا كمّل الجواب لأن الطالب لم يمكن الإجابة ...[269]

عرف الطلاب كلمة "أمي وأبي" لنداء أمهم وأبيهم. كما في المقابلة مع والدتين الطالب التالي:

... قال البنت، "في المدرسة، اللغة العربية من "bunda" هي "أمي."[270]

... بعد دخل الطفل هنا وكانت اللغة العربية، أراد أن يدعو أمه وأبوه بنداء "أمي وأبي" ..."[271]

لم يستطع الطالب التفريق بين الضمير المخاطب والضمير المتكلّم. لأن الباحثة سألت عن سؤال الاسم للمذكر، وأجاب، "اسمي"[272].

في الامتحان العملي، وجد الطلاب الأسئلة المقدّمة. واستطاع أكثر من الطلاب الإجابة، رغم أن بالصوت الصغير والشكّ. وكان عديد الطلاب استطاعوا الإجابة بصوت الرزمة والاعتماد على النفس. كما في الملاحظة التالي:

الجزء الأول أي سؤال وجواب بين الممتحِن والطالب. والسؤال هو: "ما اسمك؟ صباح الخير؟ كيف حالك؟" استطاع أكثر من الطلاب إجابة جزء السؤال الأول، رغم أن بالصوت الصغير والشكّ. وكان من ساكت ولم يستطع الإجابة حتى لقّنه الممتحِن، "اسمي ...؟". وكان عديد الطلاب استطاعوا الإجابة بصوت الرزمة والاعتماد على النفس.[273]

---

[269] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/2016/06-01

[270] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 07/مق/أز/210516

[271] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 08/مق/أر/210516

[272] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 04/مق/سل/210516

[273] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/2016/06-01

ب. الديريفاس (Derivasional)

لم يتعلّم الصف الأول الصرف أي إبدال فعل الماض على فعل المضارع، وأفعال الزيادة. كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) التالي: "ما زال الصف الأول تعلم الصرف. وما زال في حدّ المفردات أي الكلام اليومي، مثلا صباح الخير، نهارك سعيد، إلى اللقى. "[274]

ما شعر بعض الطلاب غريبا بالمصدر من الفعل شكر-يشكر. كما في الملاحظة والمقابلة مع أم الطالبة التالي:

وبعد ذلك، يُسأل الطالب عن اللغة العربية من "terima kasih". لم يمكن أن يجيب حتى يلقّنه الممتحِن. وقال، "شُكُ ؟ شُكْ؟" ما زال الطالب ساكتا. فلذلك يكمّل الممتحن الجواب، وقال، "شكرا."[275]

"نعم. مثلا شكرا، terima kasih."[276]

ولكن بعض الطلاب الآخر شاعر الغريب بذلك المصدر. كما في ملاحظة الامتحان العملي التالي:[277]

الجدول الخامس عشر

السؤال: اللغة العربية من "terima kasih"			
الجواب: شكرا			
الطالب	المجيب حقا	الملقّن أولا والمجيب	الملقّن وليس المجيب
أ			√
ب		√	
ج			√

[274] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

[275] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[276] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 07/مق/أز/210516

[277] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

ه			√
و		√	

لم يعرف أكثر من الطلاب فعل الأمر من فعل جلس – يجلس وفعل قام – يقوم. كما في ملاحظة الامتحان العملي التالي:[278]

الجدول السادس عشر

السؤال: اللغة العربية من "Duduklah!"			
الجواب: اجلس!			
الطالب	المجيب حقا	الملقّن أولا والمجيب	الملقّن وليس المجيب
ب			√
ج		√	
د			√
ه			√

الجدول السابع عشر

السؤال: اللغة العربية من "Berdirilah!"			
الجواب: قم!			
الطالب	المجيب حقا	الملقّن أولا والمجيب	الملقّن وليس المجيب
ب			√
ج			√

[278] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

الباب الرابع

تحليل البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية) لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو السنة الدراسية 1016–2015

من البيانات الخاصة استمرت الباحثة تحليل البيانات في هذا الباب. وهذا التحليل لتصوير دور السن على اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو السنة الدراسية 2015–1016. تُحلّل البيانات أن يمرّ النظريات المقدّمة.

﴿أ﴾ تحليل البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الأصوات لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو

ج. كفاءة الصامتة للطلاب

عامةً من صوامت اللغة العربية المستخدمة لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو، كانت الصوامت المِصائَة الممتازة، أي الهمزة، والباء، والتاء، والدال، والراء، والسين، والفاء، واللام، والميم، والنون، والواو، والياء. وكانت الصوامت المصائَة الكافة، أي الجيم، والحاء، والذال، والكاف، والهاء. وكانت الصوامت المِصائَة المخطِئة، أي الخاء، والشين، والطاء، والعين، القاف. والصوامت التي ما دخلت كالبيانات هي الثاء، والزاى، والصاد، والضاد، والظاء، والغين. كما في الملاحظة التالي:

التعبير الذي يشتمل على الصوامت من الملاحظة	
الكلمات المصاتة	المحمول
مساء النور.	الممتازة كلها.
أهلا بك.	الممتازة إلا لهاء والكاف. وهما كافان.
أسدٌ.	الممتازة كلها.
قطٌّ.	المخطئان كلهما.
سمكٌ.	الممتازة إلا الكاف.
أبو شَوْكٍ.	الممتازة إلا الشين والكاف. الشين مخطئ.
بِطِّيخٌ.	الممتازة إلا الطاء والخاء. وهما مخطئان.
أبو شعرٍ.	الممتازة إلا الشين والعين. وهما مخطئان.
مع السلام.	الممتازة إلا العين.
حيَّ بنا نختَتِم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء.	الممتازة إلا الخاء، والقاف، والعين. وهي مخطئة.

وفي المقابلة كما يلي:

التعبير الذي يشتمل على الصوامت من المقابلة	
الكلمات المصاتة	المحمول
من أين جئتِ.	الممتازة إلا الجيم. والجيم كاف.
جوّافة.	الممتازة كلها.

بناء على محمول الكلمات المصاتة السابق للطلاب وكتاب عبد الوهاب الرشيدي، استطاع الطلاب أن ينجحوا صوت الصوامت صائبين في مخارجها أصوات شفوية وهي الباء والميم؛ وأسنانية شفوية وهي الفاء، وأسنانية–لثوية وهي التاء، والدال، واللام، والنون؛ ولثوية وهي الراء والسين؛ وأصوات وسط

الحنك وهي الياء؛ وأصوات أقصى الحنك وهي الواو؛ وأصوات حنجرية وهي الهمزة.[279] تلك الصوامت ومخارجها اكتسبهما الطلاب صائبتين.

واستطاع الطلاب أن ينجحوا صوت الصوامت كافين في مخارجها أصوات لثوية–حنكية وهي الجيم الفصيحة؛ وأصوات حلقية وهي الحاء؛ وأسنانية أو أصوات ما بين الأسنان وهي الذال؛ وأصوات أقصى الحنك وهي الكاف؛ وأصوات حنجرية وهي الهاء.[280] حُدّث الكاف لأن الصوامت المستمَعة صائبة لحظةً، ولكنها لم يكمل. عند الباحثة، ما زال الطلاب مأثَّرين من صوت صوامت اللغة الأولى. كما قال نور هدي في كتابه أن اللغة الأولى يستخدمها الطفل كالآلة لأوّليّ الكلام في اللغة الثانية، بينما لم تظهر قدرة اللغة الثانية.

ولم يستطع الطلاب أن ينجحوا صوت الصوامت صائبين في مخارجها أصوات أقصى الحنك وهي الخاء؛ وأصوات لثوية–حنكية وهي الشين؛ وأسنانية–لثوية وهي الطاء؛ وأصوات حلقية وهي العين؛ وأصوات لهوية وهي القاف.[281] وعند الباحثة، الطلاب الذين لم يستطعوا أن ينجحوا يسببون لدائي غضلات آلة الكلام ناقص. كما قال نور هدي في كتابه أن دور غضلات آلة الكلام هو من العامل الأحيائي المهم في اكتساب اللغة. تدلّ الحجج أنّ الشخص فوق فترة المراهقة سنا لا يكتسب مهارة الكلام كالمتكلّم الأصل عامة، لأنّ لدائي هذه الغضلة ينقص.

---

[279] عبد الوهاب رشيدي، *علم الأصوات النطقي* (مالانج: مطبعة الجامعة، 2010م)، 24-25.

[280] نفس المرجع.

[281] نفس المرجع.

ولم يصل طلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو إلى فترة المراهقة. إن يُنفذ قبول الطالب الجديد في شهر يوليو 2015 فالطالبة الأصغرة طالبة اسمها خيرى م.ح. (Khaira M.H.) التي خمس سنوات سنًّا والطالب الأكبر طالب اسمه كلّي ج.ي. (Kalle C.Y.) الذي سبع سنوات سنًّا. هما من 131 طالبا.[282] في البنت تقع فترة المراهقة حوالي 10 سنوات، أما في الابن تقع فترة المراهقة حوالي 12 سنة.[283] فلذلك من اللائق طبعا لم يستطع الطلاب أن ينجحوا عديد صوت الصوامت صائبين.

كما قاله المدرس في المقابلة أن مخارج الحروف ما أجرب إلى الطلاب، ولكن ثبت المدرس أن يسعى توجيه الطلاب ليصوّتوا كلمة اللغة العربية بمخارج الحروف المناسبة.

د. كفاءة الصائتة للطلاب

في المقابلة والملاحظة، استطاع الطلاب أن ينجحوا الصوائت القصيرة كلهم. ولكن أكثر من الطلاب لم يستطع أن يصوّتوا الصوائت الطويلة. كما في المقابلة مع الطلاب والملاحظة التالي:

أصوات المفردات للطلاب في الصوائت القصيرة والطويلة	
الكلمات المصاتة	المحمول
ما اسمكَ.	الممتازة.
هَذَا، هذِهِ.	المخطئ في فتحة قصيرة الهاء.
ذٰلِكَ.	الممتازة.
فِيْل.	الممتازة.

[282] انظر إلى نسخة الوثيقة ورمزها 02/وث/طل/160516

[283] دسميتا، Psikologi Perkembangan Peserta Didik (باندونج: راماجا روسداكريا، 2012)، 76.

أَنَنَسٌ.	المخطئ في فتحة قصيرة النون.
جَوَّفَةٌ.	المخطئ في فتحة قصيرة الواو.
بَبَيا.	المخطئ في فتحة قصيرة الباء.
بِطِخٌ.	المخطئ في كسرة قصيرة الطاء.
سَمَكٌ.	الممتازة.
أَسَدٌ.	الممتازة.
قطّ.	الممتازة.
أب شوكٍ، أب شعرٍ.	المخطئ في ضمة قصيرة الباء.

وفي تعبير اختتام التعلم، استطاع الطلاب أن يصوِّتوا الصوائت القصيرة إلا فتحة قصيرة الياء في كلمة "حيا"، وفتحة قصيرة النون وكسرة قصيرة التاء في كلمة "نختتم"، وفتحة قصيرة الدال في كلمة "درسنا". واستطيع الطلاب أن يصوِّتوا الصوائت الطويلة إلا كلمة فتحة طويلة الراء في كلمة القراءة. كما في الملاحظة التالي: "**حيا** بنا **ناختتيم دارسنا** في هذا اليوم **بقرءتي** الدعاء."[284]

بناء على محمول الكلمات المصاتة السابق للطلاب، استطاع الطلاب أن ينجحوا أكثر من الصوائت القصيرة (الحركات)، وهي فتحة قصيرة، كسرة قصيرة، وضمة قصيرة.[285] ولكن أكثر من الطلاب لم يستطع أن يصوِّتوا الصوائت الطويلة (المد)، وهي الألف، والواو، والياء.[286] كما في الملاحظة من تعبير اختتام التعلم، خطئ الطلاب أن يوصّطوا ألف الياء في كلمة "حيا"، وألف النون وياء التاء في كلمة "نختتم"، وألف الدال في كلمة "درسنا". لفظها الطلاب بوقت (tempo) مرتين. لازما الوقت المرتان للصائتة الطويلة. كما قال

---

[284] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05/2016

[285] أجوس تري جاهيو، Pengantar Linguistik Arab (فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2011)، 117.

[286] نفس المرجع، 116.

أجوس تري جاهيو (Agus Tricahyo) في كتابه أن الصائتة الطويلة (المد) هي صائتة تحتاج الوقت مرتين عند لفظها من وقت لفظ الصائتة القصيرة.

وجعل الطلاب الصائتة الطويلة صائتةً قصيرةً، كما في كلمة هذا، وهذه، وأناناس، وجوافة، وبابايا، وبطّيخ، وأبو شعر، وأبو شوك، وقراءة. لفظها الطلاب بعض من حروف المد (الصائتة الطويلة). كما قال ابن جنّي في أجوس تري جاهيو، "الحركات هي بعضة حرف المد أو حرف الآخر. الفتحة بعضة الألف، والضمة بعضة الواو، والكسرة بعضة الياء." سيسبب إبدال الصائتة الطويلة إلى الصائتة القصيرة إبدال معنى الكلمة.[287] فلذلك إذا لفظ الطلاب هذا، وهذه، وأننس، وجوفة، وببيا، وبطّخ، وأب شعر، وأب شوك، وقرءة فبدلوا معنى الكلمة.

الطفل أنجح من البالغ في اكتساب نظام الأصوات؛ بل بينهم يبلغون تكلّما كمتكلِّم الأصل كثيرا.[288] ولكن اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو هو اكتساب اللغة الثانية القائدية. لأنه ينفذ في الفصل والبيئة المدرسة، كما في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra). تعلم اللغة الثانية رسميا ناقص القوّة ليُنتِج المتكلّمين يقدروا أن يواصلوا طبيعيا كالمتكلم الأصل.[289] إذًا الطلاب لم يبلغوا نظام الأصوات الكامل كمتكلِّم الأصل.

---

[287] نفس المرجع، 116.

[288] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik (جاكرتا: رينكا جبتا، 2009)، 252.

[289] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 254.

﴿ب﴾ تحليل البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم النحو لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو

ج. الكلمة

الكلمات أو المفردات هي جزئة أساسية في تعلم اللغة. واللغة مجموعة من المفردات.[290] الكلمة هي عنصورة علم النحو تظهر جدا على اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول أينما وفي أي وقت. اهتمام المدرس إلى اكتساب الكلمة للطلاب كبير. عُلّم طلاب الصف الأول الكلمات/ المفردات، وكلامها، وكتابها، كما قوله الأستاذ إندرى (Indra) في المقابلة. ذالك الحال جيّد.

وقال الأستاذ إندرى (Indra) في المقابلة أن هو أعطى فهم المفردات باستخدام الشيء ليدلّ إلى الطلاب، وذكر اسم من ذلك الشيء، ثم طلب الطلاب ليقلّدوا مثلا "pulpen". قال الأستاذ، "ما هذا في اللغة العربية؟ قلمٌ، قلمٌ، قلمٌ." أمرتُ ليقلّدوا. استخدم المدرس الطريقة المباشرة في اكتساب المفردات للطلاب. كما من علامة الطريقة المباشرة أي يركّز أساس التعبيم في الأسلوب الإهاجي؛ هو تقليد وحفظ مباشرا، حيث يقلّد الطلاب الكلمة، والجملة، والمحادثة.[291] وفي المقابلة مع الأستاذ، قال أن استخدم الأُغْنية كوسائل أهلية اللغة في الكلمات ليفهم الطلاب سريعا. وفي الملاحظة، غنّى عديد الطلاب المفردات عن الحيونات والفواكه التي عُلّمت في الفصل. والمادة المكتسَبة

---

[290] رضية زين الدين وآخرون، Metodologi & Strategi Alternatif Bahasa Arab (جكجاكرتا: بوستاكا رهلة جروب، 2005)، 89.

[291] رضية زين الدين وآخرون، Metodologi & Strategi Alternatif Bahasa Arab، 39.

في كلمة الاسم هي الحيونات، والخضروات، والفواكه. كما في الملاحظة والمقابلة مع الطالبتين، ووالدتين الطالب.

ينفذ اكتساب اللغة الثانية بالطريقة الرسمية رسميا في تربية المدرسة بالمدرّس، بالقصد، وببرامج رسمي التعلم الآخر، كالمنهاج الدراسي، والطريقة، والمدرّس، ووسائل التعلم، ومواد التعلم، وغيرها.[292] يدلّ موجود الطريقة والوسائل، والمادة المذكورة في السابق أن اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو هو اكتساب اللغة الثانية القائدية.

كان ثلاثة أقسام من جنس الكلمة في اللغة العربية، أي الاسم، والفعل، والحرف.[293] ويمكن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم النحو لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو أن يُبصر من ثلاثة أقسام كلمة في ما يأتي:

3) الاسم

في المقابلة مع الطلاب، أكثر منهم قادرون على ذكر أسماء الخضروات والحيونات. وأما الآخران سكتا. كما يأتي:

	قدرة ذكر الأسماء
أن	(الساكت).
خر	أناناس، nanas؛ جوّافة، jambu.
سل	إذا الفواكه بابايا.
كا	(الساكت).

[292] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 253.

[293] أ. زكريّا، Belajar Tashrif Sistem 20 Jam (غاروت: ابن أزكى، 2002)، 2.

زر	بطيخ، semangka؛ أناناس، nanas؛ سمك، ikan؛ أسد، singa.

وفي الملاحظة، الطلاب الذين نابوا الفرقة في المسابقة (kuis) قادرون على ذكر أسماء الخضروات والحيونات كلهم. كما يأتي:

الفرقة	السئال: اللغة العربية من ...	جواب الطلاب
ب	Singa	أسد
ج	Kucing	قطّ
أ	Ikan	سمك
ب	Durian	أبو شوك
أ	Semangka	بِطيخ
ج	Rambutan	أبو شعر

استطاع أكثر من الطلاب إجابة تخمين صورة الحيونات والفواكه في الامتحان العملي. كما في الملاحظة التالي: "جزء السؤال الثاني هو تخمين صورة الحيونات والفواكه. وسأل الممتحن، 'ما هذا؟ ما هذه؟ ما ذلك؟ ما تلك؟' الطلاب الذين ما أمكنوا إجابة السؤال قليلون. في الأغلب، أمكن الطلاب الإجابة حقا وكمالا." وما أشبه ذلك، استطاعت الطالبة أن تذكر عديدة الأرقام العربية. كما في المقابلة مع أمها التالي: "... استطاعت البنت عن الرقم الواحد حتى كذا وكذا من اللغة العربية."[294]

بناء على كفائة الطلاب المذكورة في السابق، الأسماء المستخدمة للطلاب كثيرة جدا. وقدرة الأسماء للطلاب ممتازة. لأن الطلاب الذين ما أمكنوا ذكر الأسماء قليلون جدا. في تهديد نظرية بياجيت (Piaget) في دسميتا (Desmita)، يدخل تفكير أطفال المدسة الابتدائية في درجة تفكير

[294] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 07/مق/أز/210516

الحقيقة العمليات (concrete operational thought) أي المرحلة حيث تركّز عملية نفسية الطالب إلى الأهداف الحقيقة أو الواقعات يجرّبها الطالب. في هذه المرحلة، يمكن الطالب أن ينظر ويفهم الفصول المنطقية والعلاقة المِنطقية بين الأشياء، الرقم ممضوم فيها. مثلا فهم الطلاب أنّ زهرة الورد ممضونة في فصل أو مجموعة الزهرة. بعبارة أخرى، يمكن الطلاب أن يقسّموا الأشياى المتساوية والأشاء المختلفة تناسب بفصولها أو تقسيمها.[295] كما كفائة الطلاب السابقة في تقسيم أسماء الخضروات والحيونات.

4) الفعل والحرف

الأفعال والحروف ما استخدمهما الطلاب قليلتان، كما يأتي:

قدرة ذكر الأفعال والحروف		
الأفعال	الحروف	التعبير
جاء	مِن	من أين جئت؟
ذهب	إلى	أنا أذهب إلى الحمام.
استأذن	إلى	أنا أستأذن إلى الحمام.
اشترى	–	أنا أشتري القلم.
جدّ، وجد	مَن	من جدّ وجد.
جلس	–	اجلس!
قام	–	قم!
اختتم	بـ، في	حي بنا نختتم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء.
–	مع	مع السلام.

[295] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 107.

التعابير التي اشتملت على الأفعال والحروف هي كلمة يومية لفظها الطلاب عند "هذا والآن". كما قاله عارف الدين في كتابه أن في الظاهرة، يقبل الأطفال اللغة "هذا والآن" ما أوقع جدا من البالغ.

د. التركيب

تكوّن التعبير الذي استخدمه الطالب من أربعة تراكيب كما يلي:

أ. تركيب شبه الجملة

تكوّن تركيب شبه الجملة من حرف جر أو ظرف كالعلامة واتّبعه الاسم.[296] ومن المقابلة والملاحظ، كان عديد التعبير الذي يشتمل على تركيب شبه الجملة، كما يلي:

1) التعبير للاذن إلى الحمام

عرفت الباحثة من المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) أن التعبير الذي أعطاه الأستاذ للاذن إلى الحمام أي "أنا أذهب إلى الحمام." كما قال الأستاذ: "... كان المدرّس أن يعطي المفردات. مثلا "Saya mau izin ke kamar mandi." لازما "أنا أذهب إلى الحمام" ..."[297]

ومن ملاحظة الامتحان العملي وُجد جواب السؤال عن التعبير الذي استوى معنه: "... السؤال الثالث هو اللغة العربية من "Saya mau izin ke kamar mandi" يسكت الطالب ولقّنه الممتحن، "أنا ... أستأذن ... إلى ... الحمام." آخِرا يكمّل الجواب لأن

---

[296] إمام أسراري، Sintaksis Bahasa Arab (مالانج: مشكات، 2004)، 54.

[297] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 01/مق/إد/200516/ب

الطالب لم يمكن الإجابة ..." ونتائج جواب الطلاب في الامتحان في ما يأتي:[298]

السؤال: اللغة العربية من "Saya mau izin ke kamar mandi."			
الجواب: أنا أستأذن إلى الحمام			
الطالب	المجيب حقا	الملقَّن أولا والمجيب	الملقَّن وليس المجيب
أ			√
ج	√		
د			√
هـ		√	
و			√

ليس أكثر من الطلاب مجيبين. لم تعرف الباحثة أي التعبير أعطاه المدرس. ليمكن الأطفال فهم الكلام فأُستخدمت اللغة البسيطة والقصيرة واللغة تسهُل أن تُفهم وتكلم عن الأشياء المعلّقة بهذا والآن.[299] عند الباحثة، فعل "أذهب" أسهل من فعل "أستأذن" للتذكّر. إمكانا شعر الطلاب الصعوبة في تذكّر التعبير لأن حروف فعل "أستأذن" أكثر من الآخر.

2) تعبير "أهلا بك"، و"في أمان الله"، و"السلام عليكم"

في الملاحظة، قال الطلاب في وقت واحد، "أهلا بك" بعد قول المدرس، "أهلا وسهلا." وحفظت الطالبة تعبير المدرس في وقت

[298] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016

[299] عارف الدين، Neuropsikolinguistik (جاكرتا: راجاوالي بريس، 2010)، 141.

الرجع، "في أمان الله." وفي المقابلة مع حارسة المقصف أن في وقت التغدّي، عادة اصطفّ الأطفال وأعطى السلام.

ثلاثة التعابير السابقة هي كلمة يومية. لأن كلمة "السلام عليكم" وكلمة "أهلا وسهلا – أهلا بك" كلمتان متكلَّمتان في أول اللقى عادةً. وكلمة "مع السلام" كلمة متكلَّمة في آخِر اللقى عادة. في الظاهرة، يقبل الطلاب اللغة "هذا والآن" ما أوقع جدا من البالغ.[300] والكلمات هي ما استمعها الطلاب مرة أخرى كلّ يوم وقعا. فلذلك حفظها الطلاب، كما في المقابلة مع الطالبة: ... عادة في وقت الرجع، كان قول "في أمان الله." قول الطالبة بدون السؤال.

ب. التركيب الإضافي

التركيب الإضافي هو تركيب تكوّن من الاسمين.[301] في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra) والملاحظة، استخدم المدرس والطلاب التركيب الإضافي كالكلام اليومي في المواصلة بينهم. التعابير السابقة في ما يأتي:[302]

1) صباح الخير؟ صباح النور.
2) نهارك سعيد.
3) مساء الخير؟ مساء النور.
4) في أمان الله.
5) ما اسمك؟ كيف حالك؟ اسمي؟

---

300 نفس المرجع، 141.

301 إمام أسراري، Sintaksis Bahasa Arab، 56.

302 انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 09/مق/أل/210516 و01/مق/إد/200516/ب، ونسخة الملاحظة ورمزها 01/مل/20-05-2016 و02/مل/01-06-2016.

التعابير المذكورة في السابق قصيرة وبسيطة ومفهومة سهلا.

ج. التركيب الإشاري

تكوّن هذا التركيب من الاسم كالعنصور الأساسي، الإشارة كالآلة.[303] في الملاحظة، اشتمل تعبير الطلاب "حي بنا نختتم درسنا في هذا اليوم بقراءة الدعاء" على تركيب شبه الجملة، والتركيب الإضافي، والتركيب الإشاري.

د. التركيب الشرطي

من ملاحظة الامتحان العملي، وجد الطلاب السؤال السادس جزئا عن اللغة العربية من 'Barangsiapa yang bersungguh-sungguh, maka dapatlah ia.' تكوّن التركيب الشرطي من علامة الشرط. وهي إذا، من، عندما، لو، لما، إن، كلما، مهما.[304]

في الملاحظة، استطاع الطالبان الإجابة حقا. ومن ساكتون، استطاع الطالبان الإجابة بعد لقّنهما الممتحن. وأما الآخر ساكت وليس مجيبا. كما يلي:

السؤال: اللغة العربية من "Barangsiapa yang bersungguh-sungguh, maka dapatlah ia."			
الجواب: من جدّ وجد			
الطالب	المجيب حقا	الملقَّن أولا والمجيب	الملقَّن وليس المجيب
أ		√	
ج	√		
د			√
هـ	√		

[303] إمام أسراري، Sintaksis Bahasa Arab، 58.

[304] نفس المرجع، 55.

و		√	

بناء على ذلك الجدول، أكثر من الطلاب يجيبون ولو بعضهم ملقَّنون أولا. إمكانا يُسبب الطلاب ليس ذلك التعبير غريبا في أذنهم. وما أشبه ذلك، التعبير بسيط ومسهول للتذكّر.

اعتمادا على التعابير المذكورة في السابق التي اشتملت على التراكيب، التعابير التي استخدمها الطلاب هي كلمة يومية قصيرة وبسيطة. استطاع الطلاب لفظ التعابير المذكورة في السابق، ولكنهم ما عرفوا موجودها في تلك التعابير. لأنهم لم يتعلموا التركيب في علم النحو. كما قاله الأستاذ إندرى (Indra) في المقابلة.

تُشهر القدرة لتصييغ الفرضية التجريدية باصطلاح "العملية الرسمية (operasi formal)" (في اصطلاح بياجيت (Piaget)). هي معّينة أساسية فارقة في قدرة اكتساب اللغة بين الأطفال والبالغين.[305] في هذه المرحلة، يملك الشخص قدرة الفكر الأعلى عن الصيغة الحقيقة، والصيغة التجريدية، والفرضية، فلذلك يمكن الشخص أن يملك قدرة الفكر تجريدةً عن اللغة، وقدرة أن يصوغ تعميم علم اللغة، وقدرة أن يلعب رُتَب علم اللغة، وقدرة أن يبني ويفهم نظرية اللغة.[306]

ولكن طلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونورجو يقعون في درجة تفكير الحقيقة العمليات (concrete operational thought). كما عبّرته نظرية بياجيت في دسميتا (Desmita) أن تفكير طلاب المدرسة الابتدائية يدخل في درجة تفكير الحقيقة العمليات أي المرحلة حيث

---

[305] عارف الدين، Neuropsikolinguistik، 140.

[306] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 162.

تركّز عملية نفسية الطالب إلى الأهداف (objek-objek) الحقيقة أو الواقعات يجرّبها الطالب. فلذلك استطاع الطلاب لفظ التعابير بدون معرفة التركيب لأنهم استمعوا ولفظوا الواقعات المجرَّبة حتى حفظها الطلاب.

في المقابلة مع الأستاذ إندرى (Indra)، ينفذ اكتساب اللغة العربية في الفصل والبيئة المدرسة. بيئة الفصل بيئة تُركِّز الحِسّ في اكتساب القواعد وأشكال اللغة المتعلَّمة (دولاي (Dulay) في عبد الخير).[307] ولذلك يمكن طلاب الصف الأول أن يتعلموا علم النحو في الصف الثالث وما فوقه، كما قاله الأستاذ إندرى في المقابلة.

﴿ج﴾ تحليل البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو

ج. اللاحقة (Infleksional)

4) الجنس

استطاع أكثر من الطلاب تفريق المذكّر والمؤنث في الكلمة المعيّنة. كما طريقة الأستاذ إندرى (Indra) في إعطاء الفهم عن المذكر والمؤنث في المقابلة التالي:

الأستاذ : يا أيها الطلاب، كلمة "ما اسمكَ؟" للمذكر. و"ما اسمكِ؟" للمؤنث.

الطالب : لماذا "ما اسمكِ" للمؤنث يا أستاذ؟

الأستاذ : لأن "ما اسمكِ" للمؤنث، "من أين جئتِ"، وغير ذلك.

---

[307] عبد الخير، Psikolinguistik Kajian Teoretik، 254.

ما عرف الطلاب وما أُعطي العلّة عن تفريق المذكر والمؤنث من علم الصرف علميةً. وفي درجة تفكير الحقيقة العمليات (concrete operational thought) —كما المذكور في البحث عن تحليل البيانات عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الصرف للطلاب—، فهم الطلاب صيغة التحويل، فلذلك يعرف الطلاب أنّ الماء يجد في الكأس والماء يجد في الأُسطوانة متساويان جملةً. ولكنّهم ما أمكنوا أن يشرحوا العِلّة.[308] وفي هذا الحال، فهم الطلاب صيغة التحويل بين المذكر والمؤنث، ولكنهم ما أمكنوا أن أشرحوا العلّة.

في المقابلة مع الطالبات، كانت الطالبة لم تستطيع التفريق بين المذكر والمؤنث في سؤال الاسم للمذكر والمؤنث. واستطاعت الطالبتان أن تعرفا سؤال الاسم للمذكر. ولكن منهما لم تجيب سؤال الاسم للنؤنث لأنها انخدعت صديقها الذي أجاب "اسمي". كما في المقابلة مع الطلاب التالي:[309]

الطالب	سؤال الاسم للمذكر	سؤال الاسم للمؤنث
أن	ما اسمكِ؟	ما اسمكَ؟
خر	ما اسمكَ؟	—
سل	ما اسمكَ؟	ما اسمي، ما اسمكمي؟

وبعد ذلك، سُأل الطالبان عن تعبير سؤال العنوان للمؤنث. ولكنهما ساكتان حتى لقّنتهما الباحثة، "من أين جئ ...؟" وأمكن الطالبان الإجابة. واستطاع أكثر من الطلاب التفريق بين المذكر والمؤنث في

---

[308] نفس المرجع، 229.

[309] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516، و03/مق/خر/210516، و04/مق/سل/210516.

تقسيم سؤال "من أين جئت؟" أو "ما اسمك؟" إلى قسم الجنس حقا. كما في المقابلة مع الطلاب التالي:[310]

الطالب	السؤال عن "من أين جئتَ؟" أو "ما اسمكَ؟" لِـ ...	السؤال عن "من أين جئتِ؟" أو "ما اسمكِ؟" لِـ ...
أن	المذكر.	المؤنث.
خر	(الساكة المفكِّرة).	–
سل	المذكر.	–
كا	المذكر.	المؤنث.
زر	المذكر.	المؤنث.

بناء على كفائة الطلاب المذكورة في السابق، قدرة التفريق بين المذكر والمؤنث للطلاب ممتازة. لأن الطلاب الذين ما أمكنوا التفريق بين المذكروالمؤنث قليلون جدا.

5) الجملة

قال الأستاذ إندرى (Indra) في المقابلة أن طلاب الصف الأول لم يتعلم فرق بين المفرد، والمثنى، والجمع، لأن التعليم مدرِّج. ما زال الصف الأول تعارفا. وفي الصف الثاني المرِيءُ، سيتعلم الطالب عن الجمع.

وفي المقابلة مع الطلاب، كرّر الطلاب كلمة "أسدٌ" مرّتين وثلاث مرات عندما سُئل عن المثنى والجمع من الأسد. يتكلم الطلاب بالاعتماد على النفس، مع أنهم خطأوا. لم ينشر الأطفال الأعواق عن هوّية النفس، فلذلك لا يخافوا أن يُسمَعوا غريبا، ويستعدّون أن يأخذوا الخَطَر حينما

[310] انظر إلى نسخة المقابلة ورمزها 02/مق/أن/210516، و03/مق/خر/210516، و04/مق/سل/210516، و05/مق/كا/210516، و06/مق/زر/210516.

التجربة بمعرفتهم التي ما يزولون بعيدا من الكمال عن اللغة الثانية.[311] يسبب ذلك الحال المصفاة الوجدانية (filter afektif) لهم مُنخفِضة.

6) الفوساسيف (الضمير)

في المقابلة والملاحظة، كانت التعابير التي تشتمل على الضمائر. والضمير الذي يكثر أن يستخدمه الطلاب هو ضمير الجر المتصل والضمير المستتر. والضمير المنفصل المستخدم أي أنا، وضمير الرفع المتصل المستخدم أي جئت. كما في الجدول التالي:

الضمير المنفصل	أنا
ضمير الرفع المتصل	جئت
ضمير الجر المتصل	اسمي، اسمك، أمي، أبي، درسنا، وغير ذلك
الضمير المستتر	اجلس، قم، نختتم، أذهب، أستأذن، أشتري

استطاع الطلاب لفظ الضمائر المذكورة في عديد التعبير، ولكنهم ما عرفوا موجود الضمائر في تلك الضمائير. لأنهم لم يتعلموا الضمائر في علم الصرف. ولذلك لم يتعلم الطلاب إبدال الضمائر. كما في المقابلة مع الطالب الذي سُأل عن سؤال الاسم للمذكر، وأجاب، "اسمي". إذا يحفظ الطالب كلمة "ما اسمك" للمخاطب و"اسمي" للمتكلم فأجاب حقا.

ما زال طلاب الصف الأول اكتساب الضمير المتكلم والمخاطب. ولم يكتسب الطلاب الضمير الغائب. في تحديد نظرية بياجيت (Piaget)، يدخل تفكير طلاب المدسة الابتدائية في درجة تفكير الحقيقة العمليات (concrete operational thought) أي المرحلة حيث تركّز عملية نفسية

[311] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 162.

الطالب إلى الأهداف الحقيقة أو الواقعات يجرّبها الطالب.[312] الضمير المتكلم والضمير المخاطب هما الهدفان الحقيقان.

د. الديريفاس (Derivasional)

قال الأستاذ إندرى (Indra) في المقابلة أن الصف الأول لم يتعلّم الصرف أي إبدال فعل الماض على فعل المضارع، وأفعال الزيادة.

في الملاحظة والمقابلة مع أم الطالبة، ما شعر بعض الطلاب غريبا بالمصدر من الفعل شكر-يشكر. ولكن بعض الطلاب الآخر شاعرون الغريب بذلك المصدر. كما في ملاحظة الامتحان العملي التالي:[313]

السؤال: اللغة العربية من "terima kasih"			
الجواب: شكرا			
الطالب	المجيب حقا	الملقَّن أولا والمجيب	الملقَّن وليس المجيب
أ			√
ب		√	
ج			√
ه			√
و		√	

فلذلك قدرة الطلاب في كلمة "شكرا" مختلفة.

لم يعرف أكثر من الطلاب فعل الأمر من فعل جلس – يجلس وفعل قام – يقوم. كما في ملاحظة الامتحان العملي التالي:[314]

السؤال: اللغة العربية من "Duduklah!"

[312] دسميتا، Psikologi Perkembangan Peserta Didik، 104.

[313] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016.

[314] انظر إلى نسخة الملاحظة ورمزها 02/مل/01-06/2016.

الجواب: اجلس!			
الطالب	المجيب حقا	المقود أولا والمجيب	المقود وليس المجيب
ب			√
ج		√	
د			√
ه			√

السؤال: اللغة العربية من "!Berdirilah"			
الجواب: قم!			
الطالب	المجيب حقا	المقود أولا والمجيب	المقود وليس المجيب
ب			√
ج			√

ما زالت قدرة بعض الطلاب بعيدا من كلمة "شكرا، واجلس، وقم". بل لم يعرف الطلاب صيغة الأصل من ذلك المصدر وفعلين الأمر.

قال بيفرلي أتّو (Baverly Otto) أن في مرحلة المدرسة الابتدائية، يكون الأطفال أن يفهموا كثيرا إدراكا عن مورفيم اللاحقة (infleksional) والديريفاسة (derivasional) التي تُزيّد في الكلمة لإبدال مقصود الكلمة أو إبدال الوظيفة النحوية في الكلمة.[315]

وعند الباحثة، ليس أطفال صف أول المدرسة الابتدائية الذين قصدهم بيفرلي أتّو. لأنهم لم يصلوا إلى درجة العملية الرسمية (operasi formal). حيث في تلك الدرجة، يملك الشخص قدرة الفكر الأعلى عن الصيغة الحقيقة، والصيغة التجريدية، والفرضية، فلذلك يمكن الشخص أن يملك قدرة الفكر تجريدةً عن اللغة،

[315] بيفرلي أتّو، Perkembangan Bahasa Pada Anak Usia Dini (جاكرتا: بريناداميديا جروب، 2015)، 358.

وقدرة أن يصوغ تعميم علم اللغة، وقدرة أن يلعب رُتَب علم اللغة، وقدرة أن يبني ويفهم نظرية اللغة.[316] وطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية يقعون في درجة تفكير الحقيقة العمليات (concrete operational thought). كما عبّرته نظرية بياجيت (Piaget) في دسميتا (Desmita) أن تفكير طلاب المدرسة الابتدائية يدخل في درجة تفكير الحقيقة العمليات أي المرحلة حيث تركّز عملية نفسية الطالب إلى الأهداف (objek-objek) الحقيقة أو الواقعات يجرّبها الطالب.

[316] نور هدي، Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua، 162.

الباب الخامس

الاختتام

﴿أ﴾الخلاصة

وفقا بنتيجة البحث استخلص الباحثة عن دور السن على اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو السنة الدراسية 2015-2016 كما يلي:

ت. إن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الأصوات لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجو هو يمكن أن يُبصر من صوامت اللغة العربية المستخدمة للطلاب وصوائتها. أما صوامت اللغة العربية المستخدمة كانت الصوامت المصاتَة الممتازة وهي أ، ب، ت، د، ر، س، ف، ل، م، ن، و، ي. وكانت الصوامت المصاتَة الكافة وهي ج، ح، ذ، ك، هـ. وكانت الصوامت المصاتَة المخطِئة وهي خ، ش، ط، ع، ق. وأما صوائت المصاتة الممتازة هي أكثر من الصوائت القصيرة. ولكن أكثر من الطلاب لم يستطع أن يصوِّتوا الصوائت الطويلة.جعل الطلاب الصائتة الطويلة صائتةً قصيرةً.

ث. إن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم النحو لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجوهو يمكن أن يُبصر منالكلمة والتركيب. أما الكلمة تشتمل على الاسم، والفعل، والحرف. الأسماء المستخدمة للطلاب كثيرة جدا. و قدرة تلفيظ الأسماء للطلاب ممتازة. أما تلفيظ الأفعال والحروف قليلللطلاب. وهي تُعلّم مباشرةً.وهي في محادثتهم اليومية لفظواها عند "هذا والآن". وأما التراكيب التي استخدموها هي تركيب شبه الجملة، والتركيب

الإضافي، والإشاري، والشرطي. وتلك التراكيب في الكلام اليومي القصير والبسيط.

ج. إن دور السن على اكتساب اللغة الثانية في علم الصرف لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجو هو يمكن أن يُبصر من اللاحقة (Infleksional) و الديريفاس (Derivasional). أما اللاحقة (التصريف)تشتمل على الجنس، والجملة، والفوساسيف (الضمير). استطاع الطلاب تفريق المذكّر والمؤنث في الكلماتالمعيّنة. ويُعلّم ذلك التفريق مباشرةً. ولكن الطلاب ما عرفوا العلّة عن تفريق بينهما. ولم يتعلم الطلاب الفُرُق بين المفرد، والمثنى، والجمع. والفوساسيف (الضمير) الذي يكثر أن يستخدمه الطلاب هو ضمير الجر المتصل والضميرالمستتر. أما تلفيظ الضمير المنفصل وضمير الرفع المتصل المستخدم قليل. ما زال طلاب الصف الأول اكتسبوا الضمير المتكلم والمخاطب. استطاع الطلاب تلفيظ الضمائر المذكورة في الكلمات، ولكنهم ما عرفوا موجود الضمائر فيه. ويُعلّم ذلك التلفيظ مباشرةً.وأما الديريفاس(Derivasional) أو الاشتقاقالمستخدم كثير جدا، مثلا المصدر من فعل شكر-يشكر يعني شكرا. و لم يعرف بعض الطلاب تلك الكلمة. وهم لم يعرفواصيغة الأصل من ذلك المصدر.وإن كانوا يتكلمون بها.

﴿ب﴾ الاقتراحات

قد عرفت وفهمت الباحثة جميع الأمور التي تتعلق فيدور السن على اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول بالمدرسة الابتدائية محمدية الوحدة (SDMT) فونوروجو السنة الدراسية 2015-2016، فتقدّم الباحثة الاقتراحات في ما يأتي:

5. ينبغي لرأس المدرسة الابتدائية محمدية الوحدة فونوروجو لترقية معرفة المدرس عن طريقة اكتساب اللغة الثانية لطلاب الصف الأول حيث وقع الطلاب تحت فترة المراهقة.
6. ينبغي لمدرس اللغة العربية لترقية قدرة الطلاب في اكتساب اللغة الثانية ولترقية البوى في نطق أصوت اللغة العربية.
7. ينبغي لوالدين الطلاب لحثّ الأطفال في تعويد تكلّم اللغة العربية في خارج المدرسة.

قائمة المراجع

أ. قائمة المراجع العربية

رشيدي، عبد الوهاب. *علم الأصوات النطقي*. مالانج: مطبعة الجامعة، 2010م.

طعيمة، رشدي أحمد، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدى. *مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي، 2010م.

الغلاييني، الشيخ مصطفى. *جامع الدروس العربية* . بيروت : دار الكتب العلمية ، 1433هـ. المجلدة الأولى.

مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى . *القاموس المحيط* . بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005م.

الناقة، محمود كامل ورشدي أحمد طعيمة . *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها* . إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامة للتربية والعلوم والثقافة، 2003م.

ب. قائمة المراجع الأجنبية

أتّو، بيفرلي. Perkembangan Bahasa Pada Anak Usia Dini. جاكرتا : بريناداميديا جروب، 2015.

أحيا، أحمد سوقي. Makna dan Fungsi Afiks Derivasional dalam Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia. مالانج: ماداني، 2013.

أسراري، إمام. Sintaksis Bahasa Arab. مالانج: مشكات، 2004.

إسكانداروسّيد ودادنج سوهندار . Strategi Pembelajaran Bahasa. باندونج: راماجا روسداكريا، 2013.

إمزير. Analisis Data: Metodologi Penelitian Kualitatif. جاكرتا: راجا جريفندو برسادا، 2012.

أولى النهى. Metodologi Super Efektif Pembelajaran Bahasa Arab. جوكجاكرتا: ديفى بريس، 2012.

باراجا، م. ف. Kapita Selekta Pengajaran Bahasa. مالانج : Penerbit IKIP Malang، 1990.

بورونطا، عالم. Psikologi Pendidikan. باندونج: راماجا روسداكريا، 1998.

بونجين، بورحان . Penelitian Kualitatif Komunikasi, Ekonomi, Kebijakan Publik, dan Ilmu Sosial Lainnya. جاكرتا: كنجانا، 2009.

تاريجان، هنري جنتور. Pengajaran Pemerolehan Bahasa. باندونج: أنكاسا، 2011.

جاهيو، أجوس تري . Pengantar Linguistik Arab. فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2011.

جاهيو، أجوس تري. Psikolinguistik; Kajian Teori dan Aplikasi. فونوروجو: الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو بريس، 2014.

حرّاس، خليد أ. وأنديكا دوطا بخاري. Dasar-dasar Psikolinguitik. باندونج: UPI PRESS، 2009.

درجوججو، سنجونو. Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia. جاكرتا: ياياسان أوبور إندونيسيا، 2005.

دسميتا. Psikologi Perkembangan Peserta Didik. باندونج : راماجا روسداكريا، 2012.

ذو الليل. Pengajaran Bahasa Indonesia Apresiasi Sastra di Sekolah Dasar. باندونج: راماجا روسداكريا، 2013.

رضوان، محمد. Verba Trilateral Bahasa Arab: Tinjauan dari Prepektif Morfologi Derivasi dan Infleksi. 2014.

زكريّا، أ.. Belajar Tashrif Sistem 20 Jam. غاروت: ابن أزكى، 2002.

زين الدين، رضية وآخرون. Metodologi & Strategi Alternatif Bahasa Arab. جككجاكرتا: بوستاكا رهلة جروب، 2005.

سروونو، سرليطا ويراوان. Pengantar Psikologi Umum. جاكرتا: راجا جريفندو برسادا، 2013.

سوجينو. Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D. باندونج: ألفبيتا، 2013.

سوكمادنتا، نانا شودة. Metode Penelitian Pendidikan. باندونج: راماجا روسداكريا، 2005.

سومرسونو. Sosiolinguistik. جوكجاكرتا: SABDA، 2013.

سوندي، سرويجي .Serba Linguistik (Mengupas PelbagaiParktik Berbahasa). سوراكرتا: LPPUNS و UNS PRESS، 2010.

شمس الدين وفسمإيا س. دماينتي. Metode Penelitian Pendidikan Bahasa. باندونج: راماجا روسداكريا، 2011.

عبد الخير. Linguistik Umum. جاكرتا: رينكا جبتا، 2012.

عبد الخير. Psikolinguistik Kajian Teoretik. جاكرتا: رينكا جبتا، 2009.

عبد الخير ولوني أجوستنا. Sosiolinguistik: Perkenalan Awal. جاكرتا: رينكا جبتا، 2004.

عبد الخير. Sintaksis Bahasa Indonesia: Pendekatan Proses. جاكرتا: رينكا جبتا، 2009.

عبد الوهاب، لودي. Pemerolehan Bahasa Arab Anak Usia 2-7 Tahun (Studi Kasus Beberapa Anak di Konawe Selatan)، 2014.

عارف الدين. Neuropsikolinguistik. جاكرتا: راجاوالي بريس، 2010.

فتح المجيب ونيرول رحموات. Permainan Edukatif Pendukung Pembelajaran Bahasa Arab (2). جوكجاكرتا: ديفى بريس، 2012.

فديارتنتا، كي. Psikologi Perkembangan. جوكجاكرتا: بوستاكا بالاجار، 2012.

كرتونو، كرتيني. Psikologi Anak (Psikologi Perkembangan). باندونج: مندار ماجو، 1995.

كريدالكسانا، حاريمرتي. Kamus Linguistik. جاكرتا: جراميديا، 2001.

لطفية، Pembelajaran Bahasa Arab Pada Anak Usia Dini di Taman Kanak-kanak Dasari Budi Krapyak Yogyakarta Tahun Ajaran 2013/2014 (Tinjauan Psikolinguistik Pemerolehan Bahasa Ke-2)، البحث العلمي من الجامعة الإسلامية الحكومية جكجاكرتا، 2014.

ليلة القمرية. Morfologi Bahasa arab: Sebuah Pengantar. 2012.

مليانا، ددّي. Metode Penelitian Kualitatif: Paradigma Baru Ilmu Komunikasi dan Ilmu Sosial Lainnya. باندونج: راماجا روسداكريا، 2004.

موليونج، لكش ج. . Metode Penelitian Kualitatif. باندونج: راماجا روسداكريا، 2013.

ناسوتيون، أحمد سايوتي أنصاري. *Fonetik dan Fonologi Alqur'an*. جاكرتا: أمزة، 2012.

هدي، نور. Dimensi-dimensi dalam Belajar Bahasa Kedua. باندونج: سينار بارو ألجنسندو، 2010.

هرماوان، أ سيف. Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab. باندونج: راماجا روسداكريا، 2011.

Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa Edisi Keempat . جاكرتا: جرميديا بستاكا عموم، 2012.

http://www.sdmtponorogo.com/about-use/contact/275-struktur-kurikulum2.html، نُقل في التاريخ 2 يونيو 2014م، 15:37.

http://www.slideshare.net/srgeorgi/introduction-to-psych-history، نُقل في التاريخ 12 ديسمبر 2015م، 06:40.