الباب الرابع
عرض البيانات وتحليلها

بناءً على البحث الذي أجراه الباحث خلال الفترة من شهر فبراير إلى شهر أبريل عام ٢٠٢٦، والذي أجري في المعهد الإسلامي للتكنولوجيا والزراعة الإسلام كامبيتين، فإن نتائج البحث جاءت على النحو الآتي:

أ. الوصف العام لمكان البحث

١. نبذة عن المعهد الإسلامي للتكنولوجيا الزراعية الإسلام

اسم المعهد	:	المعهد الإسلامي للتكنولوجيا الزراعية الإسلام
حالة المعهد	:	أهليّ
عنوان المعهد	:	شارع الجنرال باسوكي رحمت، حي كامبيتين، منطقة تانجونغ، مدينة تابالونغ، مقاطعة كاليمانتان الجنوبية
رقم المعهد الوطني	:	٦٩٨٨١٧٤٤
سنة التأسيس/الاعتماد	:	٣١ ديسمبر ٢٠١٣/ب
مدير المعهد	:	الأستاذ روسدين الماجستير

٢. التاريخ المختصر لمعهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي

يقع معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي في قرية كامبيتين، ناحية تانجونج، محافظة تابالونج، إقليم كاليمانتان الجنوبية، وهو مؤسسة تعليمية إسلامية تخدم المجتمع من خلال السعي إلى تقديم التعليم المناسب لأجيال المسلمين، حتى يصبحوا أفرادا ذوي قدرات ومهارات، ولديهم شخصية دينية قوية، بحيث يكونون بشرا قادرين على بناء المجتمع والنهوض به بقوة.

إن خطة بناء المعهد في أرض "سيرابا كاوا" كانت حلما يراود مجتمع تابالونج منذ زمن طويل، أي منذ عشرات السنين، حيث كان المرحوم الحاج إسماعيل عبد الله (الذي كان يشغل منصب والي/رئيس منطقة تابالونج آنذاك) قد شارك في وضع حجر الأساس، إيذانا ببدء خطة إنشاء المعهد الذي كان موقعه في منطقة جاينج هيلير، ناحية مورونج بوداك، وكان اسمه آنذاك معهد فنجولو رشيد. ولكن بسبب عدة أمور لم تتمكن الخطة من الاستمرار.

ثم تابع هذا الطموح عدد من المرشدين الزراعيين وموظفي المجال الزراعي، بالإضافة إلى الشخصيات الدينية والمجتمعية، رغم أن موقع البناء قد نُقل إلى قرية كامبيتين، ناحية تانجونج. وكان الموقع الجديد واسعا بما يكفي، مما أتاح إمكانية تطوير المشاريع والأنشطة الزراعية فيه.

وفي عام ١٩٩١م، تم تشكيل اللجنة الأولى لبناء المرافق والتجهيزات في تاريخ ٦ مايو ١٩٩١م، كما تم تغيير اسم المعهد إلى معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي، وكان عدد الطلاب آنذاك ١٤ طالبا. وكان رأس المال المادي يتمثل في مبنى منزل واحد وأرض وقفية تبلغ مساحتها ١١ هكتارا.

وفي عام ١٩٩٢م بدأ استقبال الدفعة الثانية من الطلاب، بالتزامن مع اكتمال بناء قاعات الدراسة. وفي ذلك الوقت بلغ عدد الطلاب المقبولين ٥٠ طالبا، وكان عدد المعلمين ٤ أشخاص وانطلاقا من تشكيل اللجنة الأولى لبناء المعهد، فقد تأسست في تاريخ ١٤ سبتمبر ١٩٩٣م مؤسسة جمعية الإسلام (الوقف الإسلامي) بموجب صك كاتب العدل رقم: ٩ لسنة ١٩٩٣م، وهي الجهة المسؤولة عن إدارة كل ما يتعلق بمعهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي، باعتباره وقفا وأمانة من أمانات المسلمين، وذلك وفقا للشروط التالية:

أ. أن يلتزم معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي بأحكام الشريعة الإسلامية، وأن يكون صدقة جارية ومكانا للقيام بالأعمال الصالحة.

ب. أن يكون معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي مصدرا للمعرفة الدينية الإسلامية، ولغة القرآن الكريم/اللغة العربية، والعلوم العامة والتكنولوجيا، مع المحافظة على روح المعهد الإسلامي.

ج. أن يكون معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي مؤسسة تخدم المجتمع، وتعمل على تكوين شخصية وأخلاق أبناء الأمة، من أجل تحقيق الرفاهية والسعادة ظاهرا وباطنا، في الدنيا والآخرة.

د. يجب عليه المحافظة على استمرار التعليم في المرحلة المتوسطة بمعهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي، والعمل على تطوير التعليم والتدريس فيه.

هـ. يجب عليه المحافظة على مستوى التعليم الموجود وتطويره، ومن ذلك السعي إلى إنشاء مؤسسة للتعليم العالي في معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي، حتى يصبح هذا المعهد جامعة إسلامية ذات جودة ومكانة.

ثم بدأ إسكان عشرين طالبا من طلاب المعهد، حيث أقاموا في منزل يملكه أحد أعضاء الجمعية، وهو السيد محمد دردیل، وكان المنزل يقع بجانب موقع المعهد. وكان عدد الطلاب غير متناسب مع المرافق المتوفرة، مما اضطر الطلاب إلى النوم على الحصر، أو الدراسة فوق قطع من الأخشاب التي كانت تستخدم ككراس وطاولات.

وفي نهاية عام ١٩٩٣م، تمكن المعهد من إضافة ثلاثة مواقع للسكن الداخلي، والتي كانت قادرة على استيعاب خمسة وأربعين طالبا، كما تم تحسين الطريق المؤدي إلى المعهد، وتوفير آلة توليد الكهرباء التي كانت تساعد كثيرا عند انقطاع كهرباء شركة الكهرباء الحكومية.

٣. رؤية ورسالة معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي

أ. الرؤية: إعداد قادة متقين، ذوي علم ومعرفة، ومتمتعين بوعي عصري، بمعنى فهم متطلبات العصر وتطوراته.

ب. الرسالة: انطلاقا من الرؤية المذكورة أعلاه، فإن معهد التكنولوجيا والزراعة الإسلامي يحمل الرسالة التالية:

١) السعي إلى تنفيذ التعليم الذي يلتزم بأحكام الشريعة الإسلامية.

٢) السعي إلى سير عملية التعليم والتعلم بصورة نشطة وديناميكية، والعمل على تطوير مرافقه.

٣) تنمية المهارات المهنية والمهارات النفسية لدى الطلاب.

للرسالة المذكورة أعلاه مؤشرات على النحو التالي:

(١) تكوين منظمة طلابية قوية وديناميكية.

(٢) تطبيق نظام الانضباط في حياة المعهد.

٤) بيانات المعلمين والعاملين في مجال التعليم

الجدول ٤,١

بيانات المعلمين والعاملين

الرقم	اسم المعلم	المنصب
١.	الأستاذ رشديان, بكالوريوس التربية	رئيس المعهد
٢.	الأستاذة إسرانور	معلمة اللغة العربية
٣.	الأستاذ عبد الحكيم, بكالوريوس التربية	مشرف قسم اللغة
٤.	الأستاذ أليف أفزيرا	مسؤول قسم اللغة (مشرف اللغة)
٥.	المدبر رحمة هداية الله	المسؤول عن تنفيذ المحاضرة والمحادثة

٤. بيانات الطلاب

الجدول ٤,٢

بيانات الطلاب

الرقم	الصف	العدد	عدد الفصول
١.	الصف الأول	٢٩ طالبا	فصلان
٢.	الصف الثاني	٢٩ طالبا	فصلان
٣ز	الصف الثالث	٢٩ طالبا	فصلان
٤.	الصف الرابع	٢٩ طالبا	فصلان
٥.	الصف الرابع	٢٩ طالبا	فصلان
٦.	الصف الخامس	٤٦ طالبا	فصلان

ب.نتائج البحث

١. انحراف دلالة المفردات العربية لدى الطلاب

أُجْرِيَ هذا البحثُ في معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي (الإسلام) بقرية كامبيتين، ناحية تانجونج، مديرية تابالونج، محافظة كاليمانتان الجنوبية. ويركّز هذا البحث على التعرُّف إلى أشكال انحراف استعمال المفردات العربية التي يستخدمها الطلاب في تواصلهم اليومي داخل بيئة المعهد.

تم جمع بيانات البحث من خلال تقنيات الملاحظة والمقابلات **والتوثيق.** **وأجريت** الملاحظة بشكل مباشر من خلال مراقبة استخدام اللغة العربية من قبل الطلاب في مواقف مختلفة، مثل أثناء الأنشطة التعليمية في الفصول الدراسية، والمحادثات، وتوزيع المفردات، وأنشطة المحاضرات، وفي السكن الطلابي، والمقصف، وساحة المعهد، بالإضافة إلى أنشطة يومية أخرى متنوعة. من خلال

هذه الملاحظة، سجل الباحث مختلف أشكال استخدام المفردات العربية التي تعرضت لانحراف في المعنى أو عدم دقة في اختيار الكلمات.[٦٤]

أُجريت مقابلة مع المشرف على قسم اللغة ومسؤول اللغة (مشرف اللغة) للحصول على معلومات حول نظام تعليم اللغة العربية في معهد «الزراعة التكنولوجية الإسلامية» –إسلام، ومستوى إتقان الطلاب للمفردات، وأشكال الأخطاء الشائعة في استخدام المفردات، والعوامل المسببة لخاطئ استخدام المفردات العربية، وتأثير هذه الأخطاء على قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية، بالإضافة إلى الجهود والأساليب المطبقة لتحسين إتقان المفردات العربية داخل بيئة المعهد الدينية.[٦٥]

أُجريت المقابلات مع الطلاب بطريقة شبه منظمة للحصول على معلومات **حول** فهمهم للغة العربية، واستخدام المفردات في التواصل اليومي، والصعوبات التي يواجهونها في اختيار المفردات المناسبة، وأشكال انحراف المعنى التي سبق أن ارتكبوها، والعوامل المسببة لوقوع أخطاء في استخدام المفردات، فضلاً عن الجهود التي يبذلونها للتغلب على هذه الأخطاء. واستُخدمت البيانات المستمدة من هذه المقابلات لتعزيز النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة.[٦٦]

بالإضافة إلى ذلك، تتم عملية التوثيق من خلال تسجيل وجمع البيانات التي تتضمن المفردات التي يستخدمها الطلاب بشكل متكرر في تواصلهم اليومي، ونتائج ملاحظات المراقبة، وتوثيق الأنشطة اللغوية، بالإضافة إلى الوثائق

---

[64] Hasil observasi peneliti di Pondok Pesantren Teknologi Pertanian Al-Islam, Desa Kambitin, Kecamatan Tanjung, Kabupaten Tabalong, 9 Februari 2026

[65] Wawancara dengan ustadz Abdul Hakim selaku Pembina Bagian Bahasa dan Musyrif al-Lughah Pondok Pesantren Teknologi Pertanian Al-Islam, Desa Kambitin, 9 Februari 2026.

[66] Wawancara dengan santri Pondok Pesantren Teknologi Pertanian Al-Islam, Desa Kambitin, 9 Februari 2026.

الأخرى ذات الصلة بالبحث. وتُستخدم بيانات التوثيق هذه كبيانات داعمة لتعزيز نتائج المراقبة والمقابلات.[٦٧]

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات والتوثيق، توصلنا إلى أن إساءة استخدام المفردات العربية في بيئة معهد «الاسلام» الدينية المتخصصة في تكنولوجيا الزراعة لا تقتصر على كلمة أو كلمتين معينتين فحسب، بل تمت ملاحظتها في العديد من المفردات التي تُستخدم بشكل متكرر في التواصل اليومي بين الطلاب. ويظهر هذا الانحراف في شكل توسيع المعنى، وتضييق المعنى، وتغيير المعنى، واستخدام مرادفات غير دقيقة، والترجمة الحرفية من اللغة الإندونيسية أو اللغات المحلية، وخلط الألسنة، بالإضافة إلى أخطاء النطق. وتشير هذه الظاهرة إلى أن استخدام الطلاب للمفردات العربية يتأثر بمستوى إتقانهم للمفردات، وفهمهم لسياق استخدام الكلمة، وعاداتهم اللغوية اليومية، فضلاً عن تأثير اللغة الإندونيسية واللغات المحلية الذي لا يزال قوياً إلى حد ما.[٦٨]

أ) توسُّع دلالة المفردات

يُقصد بتوسُّع دلالة المفردات تغيُّرُ الدلالة الذي يؤدِّي إلى استعمال المفردة في نطاقٍ دلاليٍّ أوسع من معناها الأصلي. واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، وُجدت بعضُ المفردات التي شهدت توسُّعًا في دلالتها عند استعمالها من قِبَلِ الطلاب.

[67] Dokumentasi penelitian Pondok Pesantren Teknologi Pertanian Al-Islam, 10 Februari-2 April 2026.

[68] Hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi peneliti di Pondok Pesantren Teknologi Pertanian Al-Islam, 9 Februari–2 April 2026.

الرقم	المفردة	معناها الأصلي	المعنى المستعمل عند الطلاب
١.	غائب	غير حاضر	غير ظاهر، أو غير مشارك في التجمع، أو غير موجود في المكان
٢.	مريض	مصاب بمرض	متعب، أو نعسان، أو غير نشيط
٣.	أستاذ	المعلِّم	كلُّ شخصٍ أكبر سنًّا أو محلُّ احترام
٤.	استحمَّ	اغتسل بالماء	جميع أنشطة تنظيف الجسم
٥.	شكرًا	كلمة تُقال للتعبير عن الامتنان	تعبيرٌ يُستعمل بوصفه ردًّا عامًّا في مواقف مختلفة

بناءً على المفردة المذكورة أعلاه ، تبيَّن وجود خمس مفرداتٍ شهدت توسُّعًا في دلالتها عند استعمالها من قِبَلِ الطلاب. ولم تعد هذه المفردات تُستعمل وفق معناها المعجمي، بل تطوَّرت دلالتها بما يتوافق مع حاجات التواصل اليومي في بيئة المعهد. وقد حدث هذا التغيُّر نتيجة العادة اللغوية السائدة بين الطلاب، مما أدَّى إلى استعمال بعض المفردات في سياقاتٍ أوسع من معانيها الأصلية.

ومن المفردات التي شهدت توسُّعًا في الدلالة كلمةُ "غائب". فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي «غير حاضر» أو «متغيِّب». وفي اللغة العربية تُستعمل كلمة «غائب» للدلالة على الشخص الذي لا يحضر نشاطًا معينًا أو لا يوجد في المكان الذي يُفترض أن يكون فيه. غير أن نتائج الملاحظة التي

أجراها الباحث أظهرت أن الطلاب كثيرًا ما يستخدمون هذه الكلمة للإشارة إلى زميلٍ لا يُرى في مكانٍ معين، مع أنه لا يزال موجودًا داخل بيئة المعهد.

وقد وُجد أحدُ أمثلة هذا الاستعمال أثناء ملاحظة الباحث لسير عملية تعليم اللغة العربية. ففي ذلك الوقت كان الأستاذ يتفقَّد حضور الطلاب قبل بدء الدرس، وعندما نادى اسمَ أحمد، أجاب أحدُ الطلاب بأن أحمد «غائب»؛ لأنه لم يكن موجودًا داخل الفصل. وكان الحوار على النحو الآتي.

الأستاذ أين أحمد؟

الطالب أحمد غائب يا أستاذ

الأستاذ هل رجع إلى البيت؟

الطالب هو ينام في الحجرة

وبعد دقائق تبيَّن أن أحمد لم يغادر المعهد ولم يتغيَّب عن الدرس، وإنما كان موجودًا في غرفة الصحة؛ لشعوره بوعكةٍ صحية. وفي هذه الحالة استعمل الطلاب كلمة «غائب» للدلالة على أن أحمد لم يكن موجودًا داخل الفصل وقت تسجيل الحضور.

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، فإن استعمال كلمة «غائب» لا يزال مرتبطًا بمعنى «غير حاضر»، إلا أن دلالتها قد اتَّسعت في الاستعمال؛ فلم تعد تقتصر على من يتغيَّب عن النشاط أو يغادر المعهد، بل أصبحت تُستعمل أيضًا للدلالة على الشخص الذي لا يوجد في المكان المقصود وقتَ البحث عنه، مع أنه لا يزال داخل بيئة المعهد.

وفي التواصل اليومي بين الطلاب تُستعمل كلمة "غائب" كذلك للإشارة إلى شخصٍ لا يوجد في مكانٍ معين، كالغرفة أو المسجد أو مكان التجمُّع، مع أنه ما يزال موجودًا داخل المعهد. وهذا يدل على أن كلمة «غائب» قد شهدت توسُّعًا في دلالتها، إذ انتقلت من معناها المعجمي، وهو «غير حاضر»،

إلى معنى أوسع، وهو «غير موجود في المكان المقصود أو الذي يُبحث عنه»، وذلك تبعًا لسياق التواصل اللغوي السائد بين الطلاب في بيئة المعهد.

والمفردة الثانية التي شهدت توسُّعًا في الدلالة هي كلمة «مريض». فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي «الشخص المصاب بمرض»، أي من يعاني من حالةٍ صحية تستدعي الراحة أو العلاج. وفي اللغة العربية تُستعمل كلمة «مريض» للدلالة على من يعاني حقيقةً من مرض، سواء أكان مرضه خفيفًا أم شديدًا. ولذلك، فإن استعمال هذه الكلمة ينبغي أن يقتصر على من يعاني من مرض أو اضطرابٍ صحي أو بدني.

غير أن نتائج الملاحظة والمقابلات التي أجراها الباحث أظهرت أن الطلاب لا يستعملون كلمة «مريض» دائمًا وفق معناها المعجمي. ففي التواصل اليومي داخل المعهد تُستعمل هذه الكلمة كثيرًا للتعبير عن الشعور بالتعب، أو النعاس، أو ضعف النشاط، أو الإرهاق الناتج عن المشاركة في الأنشطة اليومية المتعددة في المعهد. وبناءً على ذلك، قد يُوصف الطالب بأنه «مريض»، مع أنه لا يعاني في الحقيقة من أي مرض، وإنما يكون في حالةٍ من التعب أو الإرهاق الجسدي.

وقد وُجد أحدُ أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته بعد انتهاء النشاط الرياضي في فترة العصر. ففي ذلك الوقت بدا على عددٍ من الطلاب التعبُ بعد لعب كرة القدم، فرأى أحدُ الطلاب زميلَه جالسًا وهو يلتقط أنفاسه، ثم دار بينهما الحوار الآتي.

الطالب ١ لماذا لا تذهب إلى المسجد؟

الطالب ٢ أنا مريض، تعبت بعد كرة القدم

وبناءً على ملاحظة الباحث، فإن هذا الطالب لم يكن يعاني في الواقع من مرضٍ أو اضطرابٍ صحي، وإنما كان يشعر بالتعب بعد ممارسة الرياضة.

ومع ذلك، استعمل كلمة «مريض» لوصف حالته البدنية التي اتسمت بفقدان النشاط والإرهاق. ويدل هذا الاستعمال على أن كلمة «مريض» لم تعد مقتصرة على معنى «المصاب بمرض»، بل أصبحت تُستعمل أيضًا للدلالة على مختلف حالات الضعف الجسدي، مثل التعب، والنعاس، وقلة النشاط.

وبذلك يتضح أن استعمال الطلاب لكلمة «مريض» يُعدُّ مثالًا على توسُّع الدلالة. فقد انتقل معنى هذه الكلمة من الدلالة على الشخص الذي يعاني حقيقةً من مرض إلى دلالةٍ أوسع تشمل مختلف الحالات التي يكون فيها الإنسان في حالةٍ من الضعف أو الإرهاق البدني. ويرجع هذا التوسُّع الدلالي إلى العادة اللغوية السائدة في بيئة المعهد، مما جعل كلمة «مريض» تُستعمل بمعنى أوسع؛ تيسيرًا للتواصل اليومي بين الطلاب.

والمفردة الثالثة التي شهدت توسُّعًا في الدلالة هي كلمة «أستاذ». فهذه الكلمة تعني في الأصل «المعلِّم» أو «المدرِّس». غير أن الطلاب في تواصلهم اليومي كثيرًا ما يستعملونها للإشارة إلى كلِّ من هو أكبر منهم سنًّا، أو أكثر علمًا، أو صاحب مكانةٍ معينة داخل المعهد. ولذلك يُنادَى بعضُ المشرفين أو الطلاب الأكبر سنًّا بلقب «أستاذ»، مع أنهم ليسوا من المدرسين الذين يدرِّسون في الفصول. ويدل هذا الاستعمال على توسُّع دلالة الكلمة، إذ اتسع نطاق مرجعها ليشمل أشخاصًا لا يقتصر وصفهم على مهنة التعليم.

كما تُعدُّ كلمة «شكرًا» من المفردات التي شهدت توسُّعًا في الدلالة. فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي «التعبير عن الامتنان»، وتُستعمل لشكر الآخرين على ما يقدمونه من مساعدة أو معروف. غير أن استعمالها في بيئة المعهد لا يقتصر على هذا المعنى، بل تُستخدم أيضًا للتعبير عن التقدير عند تلقي المعلومات من الزملاء، أو لإنهاء الحديث، أو بوصفها تعبيرًا عن الأدب

واللباقة في مواقف مختلفة. ويُظهر ذلك أن وظيفة كلمة «شكرًا» أصبحت أوسع من استعمالها في اللغة العربية في معناها الأصلي.

أما المفردة الأخيرة التي تبيَّن أنها شهدت توسُّعًا في الدلالة فهي كلمة «استحمَّ». فهذه الكلمة تعني في اللغة العربية «اغتسل» أو «أخذ حمامًا». غير أن الطلاب في استعمالهم اليومي يطلقونها على مختلف الأنشطة المتعلقة بتنظيف الجسم. فهي لا تُستعمل للدلالة على الاغتسال الكامل فحسب، بل تُستعمل أيضًا عند غسل الشعر، أو تنظيف الجسم بعد ممارسة الرياضة، أو مجرد غسل بعض أجزاء الجسم. وهذا يدل على أن دلالة كلمة «استحمَّ» لم تعد مقتصرة على معنى الاغتسال الكامل، بل أصبحت تُستعمل بوصفها مصطلحًا عامًا لمختلف أنشطة النظافة الشخصية.

وبناءً على هذه النتائج، يتبيَّن أن توسُّع الدلالة يُعدُّ من أبرز صور انحراف استعمال المفردات في التواصل اليومي بين الطلاب. ويرجع هذا التوسُّع إلى تأثير البيئة اللغوية، واعتياد الطلاب على استعمال مفردات معينة في معانٍ أوسع، فضلًا عن ميلهم إلى تكييف دلالات المفردات بما يتناسب مع حاجاتهم التواصلية في حياتهم اليومية داخل المعهد.

ب) تضييق دلالة المفردات

يُقصد بتضييق دلالة المفردات التغيُّرُ الدلالي الذي يؤدِّي إلى انتقال المفردة من دلالةٍ واسعة إلى دلالةٍ أكثر تخصيصًا، بحيث تُستعمل في معنى معين دون غيره. وفي هذه الظاهرة لا يزول المعنى الأصلي للمفردة زوالًا تامًّا، وإنما يضيق نطاق استعمالها مقارنةً بما هو معروف في اللغة العربية. واستنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات التي أجراها الباحث، تبيَّن وجود عددٍ من المفردات التي شهدت تضييقًا في دلالتها في الاستعمال اليومي لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي.

ويحدث تضييق الدلالة غالبًا لأن الطلاب يتعرَّفون إلى بعض المفردات من خلال استعمالها العملي في بيئة المعهد أكثر من تعرُّفهم إلى معانيها الكاملة في اللغة العربية. ونتيجةً لذلك، تُفهم هذه المفردات في معنى واحد أو في نطاق دلالي محدود، في حين تقلُّ أو تنعدمُ معانيها الأخرى في التواصل اليومي بين الطلاب.

الرقم	المفردة	معناها الأصلي	المعنى المستعمل عند الطلاب
١.	طالب	طالبُ العلم أو المتعلِّم	الطالب أو طالبُ المعهد فقط
٢.	نظر	رأى، وتأمَّل، ولاحظ	الرؤية بالعين فقط
٣.	مجلس	مكان الجلوس، أو مجلس، أو مكان الاجتماع	مجلسُ التعلُّم أو حلقةُ الدرس
٤.	مسجد	مكان السجود، ويُطلق على كل مسجد	المسجد فقط
٥.	علم	المعرفة والإدراك	المادة الدراسية
٦.	كتاب	الكتاب بوجه عام	الكتاب المدرسي
٧.	معهد	مكان التعلُّم	المعهد النظامية

بناءً على المفردات المذكورة أعلاه، تبيَّن وجود سبع مفرداتٍ شهدت تضييقًا في دلالتها عند استعمالها من قِبَلِ الطلاب. فقد أصبحت هذه المفردات

تُفهم في بعض معانيها فقط، مما جعل نطاق استعمالها أضيق من معناها الأصلي في اللغة العربية.

وأولُ المفردات التي شهدت تضييقًا في الدلالة هي كلمة «طالب». فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي «الشخص الذي يطلب شيئًا أو يسعى إليه». وفي الاستعمال العربي تُطلق كلمة «طالب» غالبًا على من يطلب العلم، سواء أكان يدرس في المعهد، أم في الجامعة، أم في المعهد، أم في مجالس العلم. ولذلك فإن دلالة كلمة «طالب» لا تقتصر على المتعلِّمين في مؤسسة تعليمية معينة، بل تشمل كلَّ من يسعى إلى التعلُّم واكتساب المعرفة.

غير أن نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث أظهرت أن طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي يستعملون كلمة «طالب» بمعنى أضيق من معناها الأصلي. ففي التواصل اليومي بينهم تُستعمل هذه الكلمة في الغالب للدلالة على طلاب المعهد أو التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة التعليمية داخله. أما من يدرس في الجامعة، أو يحضر حلقات العلم في المسجد، أو يتعلَّم بنفسه، فلا يُطلق عليه وصف «طالب» في الاستعمال اليومي لدى الطلاب، مع أن هذا الاستعمال صحيح في اللغة العربية.

وقد وُجد أحدُ أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء الطابور الصباحي قبل بدء عملية التعلُّم. ففي ذلك الوقت قدَّم أحدُ الأساتذة توجيهاتٍ لجميع الطلاب بشأن الانضباط في التعلُّم. وبعد انتهاء التوجيهات، أخذ بعض الطلاب يتحدَّثون عن مضمون النصائح التي قدَّمها الأستاذ، وكان من بين ما سمعه الباحث الحوار الآتي.

الطلاب ١ ماذا قال الأستاذ في التوجيه؟

الطلاب ٢ قال إن الطالب يجب أن يحضر الدرس في الوقت

وفي هذا الحوار فَهِمَ الطلاب كلمة «الطالب» بمعنى «طالب المعهد» أو «التلميذ» الذي يشارك في الأنشطة التعليمية داخل المعهد. مع أن كلمة «طالب» في معناها المعجمي لا تقتصر على طلاب المعاهد أو المدارس، بل تشمل كلَّ من يسعى إلى طلب العلم في مختلف البيئات التعليمية. ويُظهر هذا الاستعمال أن دلالة الكلمة قد شهدت تضييقًا، إذ انتقلت من معنى عام إلى معنى أكثر تخصيصًا.

وبذلك يتبيَّن أن استعمال الطلاب لكلمة «طالب» يُعدُّ مثالًا على تضييق الدلالة؛ إذ إن معناها الذي كان يدل في الأصل على كلِّ طالب علم أصبح مقصورًا على طلاب المعهد أو التلاميذ الذين يتلقَّون تعليمهم النظامي داخل بيئة المعهد. ويعود هذا التضييق الدلالي إلى العادة اللغوية السائدة بين الطلاب، مما جعل كلمة «طالب» تُفهم في الغالب بوصفها هويةً لطلاب المعهد أكثر من كونها مصطلحًا عامًا لكل من يطلب العلم.

والمفردة الثانية التي شهدت تضييقًا في الدلالة هي كلمة «نظر». فهذه الكلمة تدل في أصلها اللغوي على معانٍ متعددة، منها الرؤية، والتأمل، والملاحظة، والفحص، والتفكير في الشيء. وفي اللغة العربية لا يقتصر استعمال كلمة «نظر» على مجرد الإبصار بالعين، بل قد تُستعمل أيضًا للدلالة على التأمل الدقيق، أو الملاحظة المتأنية، أو إدراك الشيء وفهمه من خلال التأمل فيه. ولذلك فإن دلالة كلمة «نظر» أوسع من مجرد الرؤية البصرية.

غير أن نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث أظهرت أن طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي يفهمون كلمة «نظر» في الغالب بمعنى الرؤية بالعين فقط. أما المعاني الأخرى، مثل التأمل، أو الملاحظة الدقيقة، أو الفهم من خلال النظر، فنادرًا ما تظهر في تواصلهم اليومي. وهذا يدل على أن دلالة كلمة «نظر» قد تعرَّضت للتضييق في الاستعمال.

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء نشاط تدريب المحادثة. ففي ذلك الوقت كتب أحد المشرفين (المدبِّر) عددًا من المفردات الجديدة على السبورة لاستخدامها في تدريب المحادثة. وبعد أن انتهى من الكتابة، طلب من جميع الطلاب أن ينظروا إلى ما كُتب على السبورة، فقال:

المدبِّر انظروا إلى السبورة

الطلاب نظرت يا أخي

وفي هذه الحالة، لم يكن قصدُ المدبِّر أن يطلب من الطلاب مجرد النظر إلى ما كُتب على السبورة، وإنما أراد منهم أن يتأملوا المفردات، ويفهموا معانيها، ويحفظوها استعدادًا لاستعمالها في تدريب المحادثة. غير أن الطلاب فهموا كلمة «نظر» بمعنى الإبصار بالعين فقط. ولذلك، اكتفى بعضهم بالنظر إلى السبورة، وظنوا أنهم قد نفَّذوا الأمر، مع أنهم لم يتأملوا المفردات أو يفهموا مضمونها.

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، فإن استعمال الطلاب لكلمة «نظر» يدل على وقوع تضييق في دلالتها؛ إذ إن معناها الذي كان يشمل الرؤية، والتأمل، والملاحظة، والفهم، أصبح مقصورًا على الرؤية البصرية فقط. ويرجع هذا التضييق الدلالي إلى العادة اللغوية السائدة في بيئة المعهد، حيث ارتبطت كلمة «نظر» في أذهان الطلاب بالفعل البصري، في حين قلَّ استعمال معانيها الأخرى أو كاد ينعدم في تواصلهم اليومي.

والمفردة الثالثة التي شهدت تضييقًا في الدلالة هي كلمة «مجلس». فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي مكان الجلوس، أو مكان الاجتماع، أو المجلس الذي تُعقد فيه مختلف الأنشطة. وفي اللغة العربية تُستعمل للإشارة إلى أنواع متعددة من الاجتماعات، سواء كانت رسمية أم غير رسمية.

غير أن نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث أظهرت أن معظم الطلاب يفهمون كلمة «مجلس» بمعنى مجلس العلم أو النشاط الديني الذي يُعقد جماعةً. فعند سماع كلمة «مجلس»، ينصرف ذهنهم مباشرةً إلى المحاضرات الدينية، أو قراءة الكتب، أو مجالس التعليم الديني المقامة في بيئة المعهد.

ويدل هذا الفهم على تضييق الدلالة؛ إذ أصبح استعمال كلمة «مجلس» مقصورًا على بعض الأنشطة الدينية، مع أن هذه الكلمة في اللغة العربية تُستعمل في سياقات أوسع تشمل مختلف أنواع الاجتماعات والتجمعات.

أما المفردة الرابعة التي شهدت تضييقًا في الدلالة فهي كلمة «مسجد». فهذه الكلمة تعني في اللغة العربية موضع السجود، أو المكان الذي تُقام فيه عبادة الله تعالى، وهو معنى عام يشمل كل مسجد تُقام فيه الصلاة.

غير أن نتائج الملاحظة والمقابلات أظهرت أن بعض الطلاب يستعملون كلمة «مسجد» للدلالة على مسجد المعهد فقط. فعندما يقول أحدهم: «أذهب إلى المسجد»، فإن المقصود في الغالب هو مسجد المعهد الذي يؤدون فيه الصلوات. ويدل ذلك على أن دلالة كلمة «مسجد» قد ضاقت، إذ انتقلت من معناها العام الذي يشمل جميع مساجد المسلمين إلى معنى خاص يقتصر على مسجد المعهد.

والمفردة الخامسة التي شهدت تضييقًا في الدلالة هي كلمة «علم». فهذه الكلمة تدل في اللغة العربية على المعرفة، والإدراك، والفهم، وسائر أنواع العلوم التي يكتسبها الإنسان بالتعلُّم والخبرة. غير أن نتائج الملاحظة أظهرت أن معظم الطلاب يستعملونها للدلالة على المادة الدراسية فقط.

فعند الحديث عن الدراسة، يربط الطلاب كلمة «علم» بمواد معينة، مثل النحو، والصرف، والفقه، مع أن معناها المعجمي يشمل جميع أنواع

المعارف. وهذا يدل على أن دلالة كلمة «علم» قد ضاقت، إذ أصبحت تُستعمل غالبًا في سياق التعليم النظامي.

والمفردة السادسة التي شهدت تضييقًا في الدلالة هي كلمة «كتاب». فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي كل كتاب أو مؤلَّف مكتوب، سواء أكان كتابًا دراسيًا، أم روايةً، أم كتابًا دينيًا، أم مؤلفًا علميًا. غير أن معظم الطلاب يستعملونها في حياتهم اليومية للدلالة على الكتاب المدرسي فقط.

وبناءً على ملاحظة الباحث، فعندما يُطلب من أحد الطلاب أن يحضر «الكتاب»، فإنه يفهم مباشرةً أن المقصود هو الكتاب المدرسي المستعمل في الدراسة. ويُظهر هذا الاستعمال أن دلالة كلمة «كتاب» قد ضاقت، إذ أصبحت تقتصر على الكتب التعليمية المتعلقة بالدراسة في المعهد.

أما المفردة الأخيرة التي شهدت تضييقًا في الدلالة فهي كلمة «معهد». فهذه الكلمة تعني في اللغة العربية مكان التعلّم أو المؤسسة التعليمية بوجه عام، وتشمل مختلف أنواع المؤسسات التعليمية. غير أن الطلاب في استعمالهم اليومي يطلقون كلمة «معهد» على المعهد النظامية الموجودة داخل المعهد فقط.

وقد أظهرت نتائج المقابلات أن بعض الطلاب يفهمون كلمة «معهد» على أنها المبنى الذي يتلقون فيه الدروس النظامية. ويشير هذا الفهم إلى تضييق الدلالة؛ إذ أصبح المفهوم العام لمكان التعلُّم مقصورًا على مؤسسة تعليمية محددة.

وبناءً على نتائج البحث، يتبيَّن أن تضييق الدلالة يحدث لأن الطلاب يكثرون من استعمال بعض المفردات في سياقات محددة تتكرر في حياتهم اليومية. ويؤدي هذا الاستعمال المتكرر إلى انحصار فهمهم لهذه المفردات في معنى معين، مما يجعل معانيها الأصلية الأوسع أقلَّ حضورًا أو نادرة الاستعمال في التواصل اليومي بينهم.

أ. تحوُّل دلالة المفردات

يُقصد بتحوُّل دلالة المفردات التغيُّرُ الدلالي الذي يؤدِّي إلى استعمال المفردة في معنى جديد يختلف عن معناها الأصلي. ويحدث تحوُّل الدلالة عندما تُستعمل الكلمة للدلالة على شيءٍ أو نشاطٍ أو حالةٍ تختلف عن معناها المعجمي. واستنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات التي أجراها الباحث، تبيَّن وجود عددٍ من المفردات العربية التي شهدت تحوُّلًا في دلالتها في التواصل اليومي بين طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي.

ويعود تحوُّل الدلالة الذي كشف عنه البحث في الغالب إلى اعتياد الطلاب على استعمال بعض المفردات في سياقاتٍ خاصة داخل بيئة المعهد. وقد أدَّى تكرار هذا الاستعمال إلى نشوء فهمٍ دلاليّ جديد لبعض الكلمات، بحيث لم تعد الدلالات المستعملة مطابقةً تمامًا لمعانيها الأصلية في اللغة العربية، بل أصبحت تدل على معانٍ جديدة اكتسبتها من خلال الاستعمال المتكرر في البيئة اللغوية للمعهد.

الرقم	المفردة	معناها الأصلي	المعنى المستعمل عند الطلا
١.	غرفة	حجرة أو غرفة	لسكن الداخلي (عنبر الطلاب)
٢.	مطبخ	مكان إعداد الطعام	مكان تناول الطعام
٣.	ساحة	فناء أو ميدان	مكان تجمُّع الطلاب

بناءً على المفردات المذكورة أعلاه ، تبيَّن وجود ثلاث مفرداتٍ شهدت تحوُّلًا في دلالتها عند استعمالها من قِبَلِ الطلاب. ويُظهر هذا التحوُّل أن المعاني المستعملة في التواصل اليومي قد أصبحت مختلفةً عن معانيها الأصلية، مما أدى إلى نشوء دلالات جديدة متداولة في بيئة المعهد.

وأولُ المفردات التي شهدت تحوُّلًا في الدلالة هي كلمة «غرفة». فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي «حجرة» أو «غرفة»، وتُستعمل في اللغة العربية للدلالة على جزءٍ معين داخل مبنى، كغرفة النوم، أو غرفة الجلوس، أو قاعة الدراسة، أو غيرها من الغرف التي تؤدي وظائف محددة. ولذلك فإن دلالة كلمة «غرفة» في أصلها اللغوي تشير إلى حجرةٍ واحدةٍ محددة داخل البناء.

غير أن نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث أظهرت أن طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي يستعملون كلمة «غرفة» بمعنى يختلف عن معناها الأصلي. ففي تواصلهم اليومي لا تُستعمل هذه الكلمة للدلالة على حجرة واحدة فحسب، بل يُقصد بها أيضًا السكن الداخلي بأكمله أو المبنى الذي يقيم فيه الطلاب. فعندما يقول أحد الطلاب: «سأرجع إلى الغرفة»، فإنه لا يقصد غرفة نومه وحدها، وإنما يقصد مبنى السكن الداخلي الذي يقيم فيه.

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته بعد انتهاء تدريب المحادثة. ففي ذلك الوقت أُذِن للطلاب بالعودة إلى أماكن سكنهم، فأعطى أحدُ المدبِّرين توجيهاتٍ للطلاب، ثم دار بينهم الحوار الآتي:

المدبِّر إلى أين تذهب؟

الطلاب أرجع إلى الغرفة يا مدبّر

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، لم يكن قصدُ هذا الطالب العودةَ إلى غرفةٍ معينة، وإنما كان يقصد العودة إلى السكن الداخلي الذي يقيم فيه. وفي التواصل اليومي داخل المعهد تُفهم كلمة «غرفة» على أنها السكن الداخلي بأكمله، لا مجرد غرفة واحدة كما هو معناها المعجمي في اللغة العربية.

وبذلك يتبيَّن أن استعمال الطلاب لكلمة «غرفة» يدل على تحوُّل في دلالتها. فقد انتقلت هذه الكلمة من معناها الأصلي الذي يدل على غرفة أو

حجرة محددة إلى معنى جديد يُطلق على السكن الداخلي بأكمله. وهذا التحوُّل الدلالي نتج عن العادة اللغوية السائدة في بيئة المعهد، حيث أصبحت كلمة «غرفة» تُستعمل بوصفها مصطلحًا عامًا للدلالة على مكان إقامة الطلاب، مع أن هذا الاستعمال يختلف عن معناها المعجمي في اللغة العربية.

والمفردة الثانية التي شهدت تحوُّلًا في الدلالة هي كلمة «مطبخ». فهذه الكلمة تعني في أصلها اللغوي «المكان الذي يُعَدُّ فيه الطعام ويُطهى»، أي الموضع المخصَّص لإعداد الطعام. ولذلك فإن استعمال كلمة «مطبخ» في اللغة العربية ينبغي أن يقتصر على المكان الذي تتم فيه عملية إعداد الطعام، لا على مكان تناوله أو توزيعه.

غير أن نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث أظهرت أن طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي يستعملون كلمة «مطبخ» بمعنى مختلف عن معناها الأصلي. ففي التواصل اليومي بينهم تُستعمل هذه الكلمة غالبًا للدلالة على مكان استلام الطعام أو قاعة الطعام الخاصة بالطلاب. فعندما يقول أحد الطلاب: «سأذهب إلى المطبخ»، فإنه لا يقصد المكان الذي يُطهى فيه الطعام، وإنما يقصد المكان الذي تُوزَّع فيه الوجبات أو الذي يتناول فيه الطلاب طعامهم قبل الأكل الجماعي.

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته قبيل وقت الغداء. ففي ذلك الوقت كان جرس الطعام قد رنَّ، واستعدَّ الطلاب للتوجُّه إلى مكان استلام الطعام، وفي أثناء ذلك سمع الباحث الحوار الآتي.

المدبِّر أين أصحاب الغرفة الثالثة؟

الطلاب هم في الساحة يا مدبّر

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، فإن كلمة «ساحة» التي استعملها الطلاب لا تدل على الفناء أو الميدان بوصفه مكانًا مفتوحًا فحسب، بل تشير إلى الموقع الذي اعتاد الطلاب أن يجتمعوا فيه قبل بدء الأنشطة. ففي التواصل اليومي، إذا قال أحدهم إن الطلاب موجودون في «الساحة»، فهم الطلاب مباشرةً أن المقصود هو مكان التجمع، لا مجرد الفناء أو الميدان بمعناه العام.

وبذلك يتبيَّن أن استعمال الطلاب لكلمة «ساحة» يدل على تحوُّل في دلالتها؛ إذ انتقلت من معناها الأصلي الذي يدل على الفناء أو الميدان بوصفه مكانًا مفتوحًا إلى معنى جديد، وهو مكان التجمع الذي يؤدي وظيفةً اجتماعيةً محددة داخل بيئة المعهد. ويرجع هذا التحوُّل الدلالي إلى العادة اللغوية السائدة في الحياة اليومية داخل المعهد، مما أكسب كلمة «ساحة» دلالةً جديدة أكثر تخصيصًا تتناسب مع الأنشطة التي تُقام في ذلك المكان.

وبناءً على نتائج البحث، يتبيَّن أن تحوُّل دلالة المفردات يرجع إلى العادة اللغوية السائدة في بيئة المعهد. فاستعمال بعض المفردات بصورة متكررة في سياقات محددة يؤدي إلى نشوء دلالات جديدة تختلف عن معانيها المعجمية الأصلية. ومع ذلك، فإن هذه الدلالات الجديدة تبقى مفهومة لدى جميع الطلاب؛ لأنها أصبحت جزءًا من النظام التواصلي المتداول بينهم داخل المعهد. وتدل هذه الظاهرة على أن البيئة اللغوية تؤدي دورًا كبيرًا في تطور دلالات المفردات، ولا سيما في المجتمعات التي تعتمد اللغة العربية لغةً للتواصل اليومي.

د. انحراف استعمال المترادفات

يُقصد بانحراف استعمال المترادفات الخطأُ الذي يقع عندما يَعُدُّ المتكلِّم كلمتين أو أكثر متقاربتين في المعنى مترادفتين تمامًا، فيستعملهما على سبيل التبادل دون مراعاة الفروق الدلالية أو اختلاف سياقات استعمالهما. واستنادًا

إلى نتائج الملاحظة والمقابلات التي أجراها الباحث، تبيَّن وجود عددٍ من المفردات العربية التي يكثر استعمالها استعمالًا غير دقيق من قِبَلِ الطلاب؛ لاعتقادهم أنها تحمل المعنى نفسه، مع أن لكل مفردة في اللغة العربية دلالةً خاصة وسياقًا استعماليًّا يميّزها عن غيرها.

وتنشأ هذه الظاهرة لأن بعض الطلاب يدركون المعنى الأساسي للمفردة، دون أن يحيطوا بالفروق الدلالية الدقيقة بينها وبين المفردات القريبة منها في المعنى. ونتيجةً لذلك، تُستعمل مفردات تختلف وظائفها ودلالاتها على سبيل التبادل في التواصل اليومي. ويُعدُّ انحراف استعمال المترادفات أحدَ أبرز صور انحراف استعمال المفردات التي يكثر ظهورها في تواصل الطلاب داخل بيئة المعهد.

الرقم	المفردتان	معناهما الأصلي	الفرق في الاستعمال عند الطلاب
١.	رأى — نظر	الرؤية	رأى :يدل على نتيجة الرؤية، ونظر :يدل على النظر والتأمل
٢.	سمع — استمع	السماع	سمع :السماع العادي، واستمع : الإصغاء بانتباه
٣.	جلس — قعد	الجلوس	جلس :الجلوس بعد القيام، وقعد :الجلوس بوجه عام
٤.	بيت — منزل	المسكن	بيت :مكان الإقامة، ومنزل : مكان النزول أو محل الإقامة
٥.	كبير — عظيم	الكِبَر أو العِظَم	كبير :يدل على كِبَر الحجم أو السن، وعظيم :يدل على العظمة وعلوّ المنزلة

استنادًا إلى المفردات المذكورة أعلاه، تبيَّن وجود عددٍ من أزواج المفردات التي يستعملها الطلاب على سبيل التبادل، مع أن بينها فروقًا في الدلالة والاستعمال في اللغة العربية.

وأول زوجٍ من هذه المفردات هو «رأى» و«نظر». فكلاهما يرتبط بفعل الرؤية، غير أن كلمة «رأى» تدل غالبًا على حصول الرؤية أو نتيجتها، في حين تدل كلمة «نظر» على عملية النظر أو التأمل في الشيء. وقد أظهرت نتائج الملاحظة أن بعض الطلاب يستعملون هاتين الكلمتين على سبيل التبادل دون مراعاة الفروق الدلالية بينهما، مما أدى إلى غياب التمييز بين معنييهما في التواصل اليومي.

أما الزوج الثاني الذي ظهر فيه انحراف في استعمال المترادفات فهو «سمع» و«استمع». فكثيرًا ما تُترجَم هاتان الكلمتان إلى اللغة الإندونيسية بمعنى (السماع)، غير أن بينهما فرقًا دلاليًّا واضحًا. فكلمة «سمع» تُستعمل للدلالة على السماع بوجه عام، أو على سماع شيء من غير قصد أو تركيز خاص، بينما تُستعمل كلمة «استمع» للدلالة على الإصغاء المقصود المصحوب بالانتباه والرغبة في فهم ما يُقال. ولذلك لا يصح أن تحلَّ إحداهما محل الأخرى في جميع السياقات.

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات التي أجراها الباحث، تبيَّن أن بعض الطلاب لم يدركوا الفروق الدلالية بين «سمع» و«استمع». ولذلك كانوا يستعملون الكلمتين على سبيل التبادل، سواء في تواصلهم اليومي أو أثناء دروس اللغة العربية. ونتيجةً لذلك، كانوا يستعملون كلمة «سمع» في مواقف يكون استعمال كلمة «استمع» فيها هو الأنسب.

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء تدريب المحادثة. ففي ذلك الوقت كان المدبِّر يشرح الحوار الذي ينبغي للطلاب حفظه، وقبل بدء التدريب طلب من جميع الطلاب أن يُنصتوا إلى الشرح بعناية حتى لا يقعوا في أخطاء عند تطبيق المحادثة. وفي أثناء ذلك دار الحوار الآتي.

المدبِّر	يا إخوان، استمعوا إلى الحوار جيدًا، ثم كرروه بعدي
الطلاب	نعم
المدبِّر	هل فهمتم الحوار؟
الطلاب	نعم، سمعت الحوار كله
المدبِّر	هل استمعت إليه جيدًا أم سمعته فقط؟
الطلاب	أقصد أنني سمعت كلامك وفهمته

وفي هذا الحوار استعمل الطالب كلمة «سمعتُ» ليُعبِّر عن أنه أصغى إلى شرح المدبِّر باهتمام حتى فهمه. غير أن الكلمة الأنسب في هذا السياق هي «استمعتُ»، لأن المقصود ليس مجرد سماع الصوت، وإنما الإصغاء إليه عن قصدٍ مع الرغبة في فهم مضمون الحوار. ويدل استعمال كلمة «سمع» في هذا السياق على أن الطالب لم يُميِّز الفرق الدلالي بين هاتين الكلمتين.

وبذلك يتبيَّن أن استعمال كلمة «سمع» في الحوار السابق يُعدُّ مثالًا على انحراف استعمال المترادفات. وقد وقع هذا الانحراف لأن الطلاب يفهمون الكلمتين انطلاقًا من معناهما العام، وهو «السماع»، دون إدراك الفروق الدلالية واختلاف سياقات استعمالهما. ونتيجةً لذلك، يستعملون «سمع» و«استمع» على سبيل التبادل، مع أن لكلٍّ منهما وظيفةً دلاليةً خاصة. وهذا يدل على

أن فهم الطلاب للمترادفات في اللغة العربية لا يزال مقتصرًا على المعنى العام، وأن الفروق الدقيقة بين هاتين المفردتين لم تتضح لهم بصورة كاملة.

أما الزوج الثاني الذي ظهر فيه انحراف في استعمال المترادفات فهو «جلس» و«قعد». فكثيرًا ما تُترجم هاتان الكلمتان إلى اللغة الإندونيسية بمعنى (الجلوس)، غير أن بينهما فرقًا في الدلالة وسياق الاستعمال. فكلمة «جلس» تُستعمل غالبًا للدلالة على الانتقال من حالة القيام إلى حالة الجلوس، في حين تُستعمل كلمة «قعد» للدلالة على حالة الجلوس نفسها أو البقاء فيها بعد أداء نشاطٍ ما. وعلى الرغم من أن الكلمتين قد تتعاقبان في بعض السياقات، فإن لكلٍّ منهما دلالته الخاصة.

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات التي أجراها الباحث، تبيَّن أن بعض الطلاب لم يدركوا هذا الفرق الدلالي. ولذلك كانوا يستعملون كلمتي «جلس» و«قعد» على سبيل التبادل، سواء في تواصلهم اليومي أو أثناء الأنشطة التعليمية في المعهد، حتى أصبحوا يفهمونهما بمعنى واحد، وهو «الجلوس.«

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء تدريب المحادثة. ففي ذلك الوقت كان المدبِّر يوزِّع نصَّ الحوار على الطلاب، وقبل بدء التدريب طلب منهم أن يقفوا أولًا لقراءة المفردات جماعيًّا. وبعد انتهاء ذلك، أذن لهم بالجلوس ليبدأ تدريب المحادثة، وفي أثناء ذلك دار الحوار الآتي:

المدبِّر يا إخوان، قفوا أولًا لقراءة المفردات

المدبِّر الآن اجلسوا، سنبدأ المحادثة

الطلاب نعم يا مدبّر، قعدنا

المدبِّر أحسن، ولكن في هذا الموقف الأفضل أن تقولوا جلسنا, لأنكم انتقلتم من الوقوف إلى الجلوس

وفي هذا الحوار استعمل الطلاب كلمة «قعدنا» ليعبِّروا عن أنهم جلسوا بعد أن كانوا واقفين. غير أن الأنسب في هذا السياق هو قولهم «جلسنا»، لأن هذه الكلمة تدل على الانتقال من حالة القيام إلى حالة الجلوس. أما استعمال «قعدنا» فيدل على أن الطلاب لم يدركوا الفرق الدلالي بين الكلمتين، وعدُّوهما قابلتين للاستعمال في جميع المواقف.

وبذلك يتبيَّن أن استعمال الطلاب لكلمتي «جلس» و«قعد» يُعدُّ مثالًا على انحراف استعمال المترادفات. ويرجع هذا الانحراف إلى أن الطلاب يفهمون الكلمتين من خلال معناهما العام، وهو «الجلوس»، دون مراعاة الفروق الدقيقة في الدلالة أو اختلاف سياقات الاستعمال. ونتيجةً لذلك، يستعملون الكلمتين على سبيل التبادل في تواصلهم اليومي، مع أن لكلٍّ منهما وظيفةً دلاليةً خاصة. وهذا يدل على أن فهم الطلاب للمترادفات في اللغة العربية لا يزال محدودًا بالمعنى العام، وأن الفروق الدلالية الدقيقة بين هاتين المفردتين لم تتضح لهم بصورة كاملة.

أما الزوج التالي من المترادفات فهو «بيت» و«منزل». فكلاهما يُترجم إلى اللغة الإندونيسية بمعنى (البيت)، غير أن بينهما فرقًا في الدلالة. فكلمة «بيت» تدل في الأصل على مكان الإقامة الذي يسكنه الإنسان، في حين قد تُستعمل كلمة «منزل» للدلالة على المسكن أو محل النزول والإقامة. وقد أظهرت نتائج الملاحظة أن معظم الطلاب لا يفرِّقون بين استعمال هاتين الكلمتين، فيستعملونهما في السياقات نفسها. ويشير ذلك إلى تبسيط الفروق

الدلالية بينهما، مما جعل الوظيفة الخاصة بكل منهما أقلَّ وضوحًا في الاستعمال اليومي.

أما الزوج الأخير فهو «كبير» و«عظيم». فكثيرًا ما تُترجم هاتان الكلمتان إلى معنى (الكبير)، غير أن كلمة «كبير» تُستعمل غالبًا للدلالة على كِبَر الحجم، أو كثرة العدد، أو التقدُّم في السن، بينما تُستعمل كلمة «عظيم» للدلالة على العظمة، أو الجلالة، أو علوِّ المنزلة والمكانة. وقد أظهرت نتائج المقابلات أن بعض الطلاب يظنون أن الكلمتين مترادفتان تمامًا، ولذلك يستعملونهما على سبيل التبادل في مختلف المواقف، مع أن لكل واحدة منهما سياقًا دلاليًّا خاصًّا في اللغة العربية.

وبناءً على نتائج البحث، يتبيَّن أن انحراف استعمال المترادفات يرجع إلى محدودية حصيلة الطلاب من المفردات، وإلى ضعف فهمهم للمعاني السياقية للمفردات العربية. فمعظمهم يقتصر على معرفة المعنى العام للكلمة، دون إدراك الفروق الدلالية الدقيقة بينها وبين ما يقاربها في المعنى. ونتيجةً لذلك، تُستعمل المفردات المتقاربة في المعنى على سبيل التبادل، مع أنها لا تصلح للإحلال بعضها محل بعض في جميع السياقات. وتُظهر هذه النتائج أن تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين المترادفات في اللغة العربية ما تزال ضرورية، حتى يصبح استعمالهم للمفردات أكثر دقةً وموافقةً لقواعد اللغة العربية.

هـ) العوامل المؤدية إلى انحراف دلالة المفردات

استنادًا إلى نتائج المقابلات التي أجراها الباحث مع الأساتذة وطلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي، تبيَّن وجود عدة عوامل تؤدي إلى انحراف استعمال المفردات العربية في التواصل اليومي بين الطلاب. وترتبط هذه العوامل بعملية تعليم اللغة العربية، ومستوى إتقان المفردات، والعادات اللغوية السائدة

في بيئة المعهد. وعلى الرغم من أن تعليم اللغة العربية يُنفَّذ من خلال الدروس النظامية داخل الصفوف، وحفظ المفردات، والخطابة، وتدريبات المحادثة، وتعويد الطلاب على استعمال اللغة العربية في حياتهم اليومية، فإن انحراف استعمال المفردات لا يزال ظاهرًا في ممارساتهم اللغوية.

ويُعدُّ العامل الأول المؤدي إلى انحراف استعمال المفردات محدوديةَ حصيلة الطلاب من المفردات العربية. فقد أظهرت نتائج المقابلات أن بعض الطلاب لا يزالون يعانون من ضعف في إتقان المفردات، مما يدفعهم إلى استعمال الكلمة نفسها في مواقف تواصلية مختلفة. ويؤدي ذلك إلى عدم دقة اختيار المفردات؛ لأن الطلاب لا يمتلكون بدائل لغوية تتناسب مع سياق الكلام. ونتيجةً لذلك، أصبح استعمال مفردة واحدة للدلالة على معانٍ متعددة من أكثر صور انحراف استعمال المفردات شيوعًا في التواصل اليومي.

أما العامل الثاني فهو ضعف فهم المعاني والسياقات الاستعمالية للمفردات. فقد بيَّنت نتائج المقابلات أن معظم الطلاب يركّزون على حفظ المفردات أكثر من فهم وظائفها وسياقات استعمالها. فهم يعرفون المعنى الأساسي للكلمة، لكنهم لا يدركون متى وأين تُستعمل استعمالًا صحيحًا. ويؤدي ذلك إلى وقوع أخطاء في استعمال المفردات أثناء المحادثة وغيرها من الأنشطة اللغوية، ويتجلى ذلك في استعمال كلمات لا تناسب السياق، أو في عدم القدرة على التمييز بين مفردات متقاربة في المعنى تختلف في وظائفها الدلالية.

والعامل الثالث هو الاعتماد على حفظ المفردات دون التعمق في فهم استعمالها. فبحسب ما ذكره بعض الأساتذة، لا تزال طريقة تعلم المفردات لدى كثير من الطلاب تركز على حفظ معاني الكلمات فقط. ونتيجةً لذلك،

يستطيع الطلاب تذكر المفردات، لكنهم لا يدركون معانيها السياقية ولا كيفية توظيفها في الجمل. ويؤدي هذا الأمر إلى استعمال المفردات المحفوظة استعمالًا غير دقيق عند التواصل اليومي.

أما العامل الرابع فهو تأثير اللغة الأولى، وهي اللغة الإندونيسية واللغة البنجرية. فقد أظهرت نتائج المقابلات أن اللغتين الأكثر استعمالًا بين الطلاب خارج الأنشطة التعليمية هما اللغة الإندونيسية واللغة المحلية. وعند استعمال اللغة العربية، يميل بعض الطلاب إلى ترجمة الكلمات أو التراكيب ترجمةً مباشرة من اللغة الإندونيسية أو اللغة البنجرية إلى العربية. ويؤدي هذا التأثير إلى أخطاء في اختيار المفردات، لأن التراكيب والدلالات في هاتين اللغتين لا تتطابق دائمًا مع قواعد اللغة العربية واستعمالاتها.

أما العامل الخامس فهو قلة ممارسة اللغة العربية بصورة مستمرة. فعلى الرغم من استعمال اللغة العربية في عدد من أنشطة المعهد، فقد أظهرت نتائج المقابلات أن بعض الطلاب ما زالوا يستخدمون اللغة الإندونيسية في تواصلهم مع زملائهم خارج الأنشطة الرسمية أكثر من استعمالهم اللغة العربية. ويؤدي ضعف الممارسة المستمرة إلى بطء نمو حصيلتهم اللغوية، مما يجعلهم يواجهون صعوبة في اختيار المفردات المناسبة عند التواصل باللغة العربية.

وبناءً على نتائج الملاحظة والمقابلات، يتبيَّن أن أبرز العوامل المؤدية إلى انحراف استعمال المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي تتمثل في محدودية إتقان المفردات، وضعف فهم المعاني السياقية، والاعتماد على الحفظ دون فهم عميق لاستعمال الكلمات، وتأثير اللغة الأولى، إضافةً إلى قلة الممارسة المستمرة للغة العربية. وتتداخل هذه العوامل فيما بينها،

وتسهم مجتمعةً في ظهور مختلف صور انحراف دلالة المفردات التي كشف عنها هذا البحث.

٢. أنواع انحراف استعمال المفردات العربية لدى الطلاب

استنادًا إلى نتائج البحث التي عُرضت في المبحث السابق، تبيَّن وجود أنواعٍ متعددة من الأخطاء في استعمال المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي. وقد ظهرت هذه الأخطاء في التواصل اليومي، سواء في السكن الداخلي، أو أثناء عملية التعليم والتعلُّم، أو في المحادثات التي تجري بين الطلاب. وبعد تحليل البيانات التي جُمعت من خلال الملاحظة، والمقابلات، والوثائق، أمكن تصنيف هذه الأخطاء إلى عدة أنواع، وهي :أخطاء دلالية، وأخطاء في سياق الاستعمال، وأخطاء في اختيار المفردات، والخلط بين اللغات (مزج اللغات)، وأخطاء في النطق.

الرقم	نوع الخطأ	عدد البيانات
١.	أخطاء في سياق الاستعمال	٤
٢.	أخطاء في اختيار المفردات	٤
٣.		٤
٤.	الخلط بين اللغات (مزج اللغات)	٤
٥.	أخطاء في النطق	٤
المجموع		٢٠

أ. أخطاء في سياق الاستعمال

يُقصد بالأخطاء في سياق استعمال المفردات وقوعُ الخطأ عندما تُستعمل مفردةٌ في موقفٍ لا يتوافق مع وظيفتها أو دلالتها في اللغة العربية. واستنادًا إلى نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث في معهد التكنولوجيا الزراعية

الإسلامي، تبيَّن أن بعض الطلاب قد فهموا المعنى الأساسي لعددٍ من المفردات العربية، إلا أنهم ما زالوا يواجهون صعوبةً في توظيف تلك المفردات في السياقات التواصلية المناسبة.

وأظهرت نتائج المقابلات مع الأساتذة أن أكثر الأخطاء شيوعًا لدى الطلاب لا ترجع إلى جهلهم بمعاني المفردات، وإنما إلى عدم دقة استعمالها في مواقف معينة. فبعض الطلاب يستطيعون حفظ المفردات التي تُقدَّم لهم أثناء عملية التعلم، لكنهم لم يدركوا بعد وظائف هذه المفردات وكيفية استعمالها في مختلف السياقات التواصلية. ونتيجةً لذلك، تُستعمل المفردة الواحدة في مواقف متعددة، مع أن لها حدودًا دلاليةً خاصة.

كما أظهرت نتائج المقابلات مع الطلاب أنهم يجدون سهولةً في تذكُّر معاني المفردات أكثر من فهم كيفية استعمالها في الجمل. واعترف بعضهم بأنهم غالبًا ما يستعملون المفردات المألوفة لديهم عند التحدث باللغة العربية، دون أن يراعوا مدى ملاءمتها لسياق الحديث. وقد أدى هذا الاعتياد إلى استعمال المفردات استعمالًا غير دقيق، مع أن المقصود من الكلام لا يزال مفهومًا لدى المخاطَب.

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، ظهر أن الأخطاء في سياق استعمال المفردات تتجلى في استعمال عددٍ من المفردات التي شهدت توسعًا في الدلالة، أو تضييقًا لها، أو تحولًا في معناها نتيجةً للعادات اللغوية السائدة في بيئة المعهد. فكثيرًا ما تُستعمل مفردات خُصِّصت لسياقات معينة في مواقف أخرى مختلفة؛ لاعتقاد الطلاب أنها تؤدي المعنى نفسه. ويشير ذلك إلى أن فهم الطلاب للدلالات السياقية للمفردات العربية لا يزال بحاجة إلى مزيدٍ من التطوير.

الرقم	العبارة المستعملة	الصيغة الصحيحة
١.	هو ينام (للدلالة على الطالب النعسان)	هو نعسان
٢.	هو غائب (مع أنه غير موجود في المكان فقط)	هو غير موجود هنا
٣.	سأذهب إلى المجلس (ويقصد به مجلس العلم فقط)	سأذهب إلى مجلس العلم
٤.	أستحم وجهي (عند غسل الوجه)	أغسل وجهي

استنادًا إلى نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث، وُجد أن بعض الطلاب يستعملون الفعل »ينام «للدلالة على حالة النعاس. ففي أحاديثهم اليومية، إذا رأى أحدهم زميله يبدو عليه التعب ويكثر من التثاؤب، قال» :هو ينام«، قاصدًا بذلك أنه يشعر بالنعاس. ويُظهر هذا الاستعمال أن الطلاب يعدُّون النعاس والنوم حالةً واحدة. غير أن الفعل »ينام «في اللغة العربية يدل على قيام الشخص بفعل النوم حقيقةً، أما إذا كان الشخص لم ينم بعد ولكنه يشعر بالرغبة في النوم، فالتعبير الصحيح هو »نعسان .«ولذلك فإن العبارة الأدق في هذا السياق هي» :هو نعسان.«

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء نشاط المحاضرة (التدريب على الخطابة) في المساء. ففي ذلك الوقت اجتمع جميع الطلاب في القاعة لمشاهدة زملائهم وهم يلقون خطبهم. وأثناء إلقاء أحد الطلاب كلمته، لوحظ أن أحد الطلاب في الصف الخلفي كان يتثاءب مرارًا ويبدو عليه النعاس. وعندئذٍ دار الحوار الآتي:

الطلاب ١ انظر إلى أحمد، هو ينام

الطلاب ٢ لا، هو لم ينم، ولكنه نعسان

الطلاب ١ نعم، يبدو أنه تعب بعد الأنشطة اليوم

واستنادًا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب عبارة »هو ينام «لوصف زميله الذي بدا عليه النعاس أثناء مشاركته في نشاط المحاضرة .غير أن ذلك الطالب كان لا يزال جالسًا يتابع سير النشاط، ولم يكن نائمًا حقيقةً. ولذلك فإن استعمال الفعل »ينام «في هذا السياق لا يوافق معناه المعجمي. والأدق أن يُقال» :هو نعسان«، لأن هذه الكلمة تدل على أن الشخص يشعر بالنعاس أو يرغب في النوم، مع بقائه في حالة اليقظة.

وتدل هذه الصورة من الاستعمال على أن بعض الطلاب لم يدركوا الفرق الدلالي بين »ينام «و«نعسان»، إذ يعدونهما بمعنى واحد، مع أن لكلٍّ منهما سياقًا خاصًّا في الاستعمال. ويرجع هذا الخطأ إلى أن الطلاب يكتفون بفهم المعنى العام المرتبط بالنوم، دون الانتباه إلى الفروق الدلالية التي تفرضها المواقف المختلفة. ونتيجةً لذلك، يستعملون الفعل »ينام «للدلالة على النعاس، مع أن التعبير العربي الأدق في هذا السياق هو »نعسان.«

وعلاوةً على ذلك، وجد الباحث أن الطلاب يكثرون من استعمال كلمة »غائب «عندما لا يجدون أحد زملائهم في مكانٍ معين. فعلى سبيل المثال، إذا لم يكن أحد الطلاب موجودًا في الغرفة أو لم يشارك زملاءه في التجمع، قالوا» :هو غائب .«وفي هذا الاستعمال لم تعد كلمة »غائب «تُفهم بمعنى «غير حاضر» في نشاطٍ معين، وإنما أصبحت تُستعمل للدلالة على أن الشخص غير موجود في مكانٍ ما في وقتٍ معين. غير أن كلمة »غائب «في اللغة العربية تدل في الأصل على الشخص الذي لم يحضر أو لم يشارك في نشاط كان ينبغي له حضوره. أما في الحالة التي رصدها الباحث، فإن الشخص

المقصود كان لا يزال داخل المعهد، لكنه لم يكن موجودًا في المكان الذي كان يُبحث عنه فيه. ولذلك فإن التعبير الأنسب في هذا السياق هو» :هو غير موجود هنا«، أي: «إنه ليس موجودًا هنا.«

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء نشاط المحادثة .وقبل بدء تدريب المحادثة، كان المدبِّر يتفقد حضور أفراد كل مجموعة لضمان مشاركة جميع الطلاب في النشاط. وعندما تبيَّن أن أحد الطلاب لم يكن موجودًا مع مجموعته، دار الحوار الآتي:

المدبِّر أين أحمد؟

الطلاب هو غائب يا لمدبِّر

لمدبِّر هل خرج من المعهد؟

الطلاب لا، هو في المكتبة، لكنه غير موجود هنا الآن

واستنادًا إلى هذا الحوار، استعمل الطلاب عبارة »هو غائب «للدلالة على أن أحمد لم يكن موجودًا في مكان إقامة نشاط المحادثة .غير أن أحمد كان في الحقيقة لا يزال داخل بيئة المعهد، ولم يكن قد ترك النشاط أو تغيب عنه بصورة كاملة. ولذلك فإن استعمال كلمة »غائب «في هذا السياق يُعد غير دقيق؛ لأنها تدل على معنى «غير حاضر»، بينما المقصود في هذه الحالة هو أنه ليس موجودًا في المكان فقط. ولهذا فإن التعبير الأنسب هو» :هو غير موجود هنا«، لأنه يدل دلالةً صريحة على أن الشخص غير موجود في الموقع المقصود، من غير أن يفيد أنه غائب عن النشاط نفسه. وتكشف هذه الظاهرة أن بعض الطلاب لم يدركوا الفرق الدلالي بين »غائب «و«غير موجود»، ولذلك يستعملون التعبيرين على سبيل التبادل في تواصلهم اليومي.

وعلاوةً على ذلك، وجد الباحث أن بعض الطلاب يستعملون كلمة »مجلس «للدلالة على نشاط الدرس الديني أو مجلس العلم الذي يُعقد داخل المعهد. فعندما يريدون المشاركة في هذا النشاط، يقولون» :سأذهب إلى المجلس«، ويقصدون بذلك أنهم سيتوجهون لحضور مجلس العلم. ويبدو من استعمالهم أن كلمة »مجلس «أصبحت في أذهانهم تشير مباشرةً إلى هذا النشاط الديني المعتاد.

غير أن كلمة »مجلس «في أصلها اللغوي أوسع دلالة؛ فهي تعني مكان الجلوس، أو مكان الاجتماع، أو المنتدى، أو المجلس بصفة عامة. وفي اللغة العربية تُستعمل هذه الكلمة في سياقات متعددة، مثل مجلس الشورى، ومجلس المناقشة، ومجلس القضاء، ومجلس العلم .ومن ثم فإن دلالتها لا تقتصر على الدروس الدينية أو حلقات العلم وحدها.

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته في إحدى الليالي قبل بدء مجلس العلم المعتاد. ففي ذلك الوقت كان عدد من الطلاب يستعدون للتوجه إلى المسجد لحضور الدرس الذي سيلقيه الأستاذ، وفي أثناء ذلك دار الحوار الآتي:

المدبِّر إلى أين تذهب؟

الطلاب سأذهب إلى المجلس العلم

المدبِّر هل بدأ الدرس؟

الطلاب لا، سيبدأ بعد قليل

واستنادًا إلى هذا الحوار، استعمل الطلاب كلمة »مجلس «للدلالة مباشرةً على مجلس العلم الذي كانوا ينوون حضوره. غير أن كلمة »مجلس «في معناها المعجمي تدل على مكان الاجتماع أو المنتدى بوجه عام، ولا تدل

بذاتها على مجلس العلم .ولذلك، إذا كان المقصود هو حضور درسٍ علمي أو مجلسٍ علمي، فإن التعبير الأدق هو» :سأذهب إلى مجلس العلم«؛ لأن هذا التركيب يحدد نوع المجلس المقصود تحديدًا واضحًا.

ويُظهر هذا الاستعمال أن دلالة كلمة »مجلس «قد شهدت نوعًا من تضييق المعنى؛ إذ انتقلت من الدلالة العامة التي تشمل مختلف أنواع المجالس وأماكن الاجتماع إلى دلالة خاصة تقتصر على مجلس العلم في بيئة المعهد. ويرجع هذا التضييق إلى العادة اللغوية السائدة بين الطلاب، حتى أصبحت كلمة »مجلس «تُفهم تلقائيًا على أنها تعني مجلس العلم دون الحاجة إلى أي قيد أو توضيح.

وتُظهر البيانات التالية أن بعض الطلاب يستعملون الفعل »استحم « للدلالة على غسل الوجه. ففي بعض المحادثات يقول الطالب» :أستحم وجهي «عندما يريد تنظيف وجهه قبل المشاركة في أنشطة المعهد. ويُفهم من هذا الاستعمال أن الطلاب يعدون الفعل »استحم «دالًّا على كل صور تنظيف الجسم.

غير أن الفعل »استحم «في اللغة العربية يدل على الاغتسال، أي غسل الجسم كله بالماء. أما إذا كان المقصود غسل الوجه، فإن الفعل المناسب هو »غسل«، ولذلك فالتعبير الصحيح هو» :أغسل وجهي .«وعليه، فإن استعمال الفعل »استحم «في هذه الحالة لا يتوافق مع السياق المقصود.

واستنادًا إلى البيانات التي جُمعت من خلال الملاحظة، يمكن الاستنتاج أن الأخطاء في سياق استعمال المفردات العربية لا تزال شائعة في التواصل اليومي بين الطلاب. وتتجلى هذه الأخطاء في استعمال كلمات مثل »ينام«، و«غائب«، و»مجلس«، و»استحم» في سياقات لا تتوافق مع دلالاتها

الصحيحة في اللغة العربية. وعلى الرغم من أن الطلاب يدركون المعنى الأساسي لهذه المفردات، فإنهم لا يزالون يواجهون صعوبة في توظيفها توظيفًا صحيحًا وفقًا لمقتضى السياق. ويشير ذلك إلى أن إتقانهم للمفردات يتركز على معرفة المعنى العام أكثر من تركيزه على فهم الدلالة السياقية. ومن ثمَّ، فإن الحاجة تقتضي تعزيز طرائق تعليم المفردات القائمة على الاستعمال الواقعي والسياقات التواصلية؛ حتى يتمكن الطلاب من استعمال اللغة العربية استعمالًا صحيحًا يوافق قواعدها وأساليبها.

ب.أخطاء في اختيار المفردات

يقصد بأخطاء اختيار المفردات الأخطاء التي تقع عندما يختار الطلاب مفرداتٍ عربيةً غير مناسبة للتعبير عن المقصود في أثناء التواصل. ففي هذه الحالة يكون لدى الطلاب رصيدٌ من المفردات العربية، إلا أنهم لم يكتسبوا بعد القدرة على اختيار المفردة الأكثر ملاءمةً للسياق الذي يريدون التعبير عنه. ونتيجةً لذلك، يستعملون ألفاظًا غير دقيقة، وإن كانت قريبةً في معناها العام من المقصود.

وغالبًا ما تنشأ هذه الأخطاء لأن الطلاب يقتصرون على حفظ معاني المفردات دون فهم الفروق الدقيقة بين وظائفها واستعمالاتها في الجمل. وإضافةً إلى ذلك، فإن محدودية حصيلتهم اللغوية من المفردات تدفعهم إلى اختيار كلمةٍ واحدة يرون أنها الأسهل استعمالًا في مختلف المواقف التواصلية.

ومن الأمثلة على ذلك استعمال الفعل »أخذ «في جميع المواقف التي تدل على الأخذ أو الحمل، مثل قولهم» :أخذتُ الحقيبةَ إلى الفصل«، مع أن التعبير الأدق في هذا السياق هو استعمال الفعل »حمل«، فيقال» :حملتُ الحقيبةَ إلى الفصل«؛ لأن الفعل »حمل «يدل على نقل الشيء أو حمله من

مكان إلى آخر، بينما يدل الفعل »أخذ «في الأصل على أخذ الشيء أو تناوله.

الرقم		الصيغة الصحيحة
١.	أخذت الحقيبة إلى الفصل	حملت الحقيبة إلى الفصل
٢.	رأيت إلى السبورة	نظرت إلى السبورة
٣.	استمعت الصوت	سمعت الصوت
٤.	هذا رجل عظيم السن	هذا رجل كبير السن

استنادًا إلى نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث، وُجد أن بعض الطلاب يستعملون الفعل »أخذ «للدلالة على حمل الأشياء. ففي بعض المحادثات يقول الطالب» :أخذتُ الحقيبةَ إلى الفصل «عندما يريد التعبير عن حمل حقيبته إلى الفصل. ويُظهر هذا الاستعمال أن الطلاب يفهمون الفعل »أخذ «على أنه يدل على جميع صور أخذ الشيء وحمله إلى مكانٍ آخر.

غير أن الفعل »أخذ «في اللغة العربية يدل في الأصل على أخذ الشيء أو تناوله أو تلقيه. أما إذا كان المقصود هو حمل شيءٍ أو نقله من مكان إلى آخر، فإن الفعل الأنسب هو »حمل«؛ لأنه يدل على نقل الشيء أو حمله. ولذلك فإن استعمال الفعل »أخذ «في سياق حمل الحقيبة إلى الفصل ليس دقيقًا، والأولى أن يقال» :حملتُ الحقيبةَ إلى الفصل.«

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته قبل بدء درس اللغة العربية. ففي ذلك الوقت كان الطلاب يستعدون للتوجه إلى الفصل الدراسي، وهم يحملون أدواتهم الدراسية. وبينما كان أحد الطلاب يلاحظ أن زميله لا يزال في السكن، دار بينهما الحوار الآتي:

الطلاب ١ هل أنت مستعد للذهاب إلى الفصل؟

الطلاب ٢ نعم، أخذت الحقيبة إلى الفصل

الطلاب ١ هيا، الأستاذ ينتظرنا

واستنادًا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب العبارة »أخذتُ الحقيبةَ إلى الفصل «للتعبير عن أنه حمل حقيبته إلى الفصل. غير أن الفعل »أخذتُ «يدل في معناه المعجمي على أخذ الحقيبة أو تناولها، بينما يتركز المقصود في هذا السياق على حمل الحقيبة ونقلها من السكن إلى الفصل الدراسي، لا على مجرد أخذها. ولذلك فإن التعبير الأدق هو» :حملتُ الحقيبةَ إلى الفصل«؛ لأن الفعل »حمل «يدل دلالةً صريحة على حمل الشيء أو نقله من مكان إلى آخر.

ويُظهر استعمال الفعل »أخذ «في هذا الحوار أن بعض الطلاب لم يدركوا الفرق الدلالي بين »أخذ «و«حمل». ونتيجةً لذلك، أصبح الفعل »أخذ «يُستعمل في مختلف المواقف التي تتعلق بأخذ الأشياء أو حملها. ويرجع هذا الخطأ إلى أن فهم الطلاب لا يزال يقتصر على المعنى العام للفعلين، دون مراعاة الفروق الدلالية التي يقتضيها السياق. ويشير ذلك إلى أن فهمهم للدلالة السياقية للمفردات العربية لا يزال بحاجة إلى مزيد من العناية؛ حتى يصبح استعمالهم للمفردات أدقَّ وأكثرَ موافقةً لمقتضى الموقف التواصلي.

وعلاوةً على ذلك، وجد الباحث أن بعض الطلاب يستعملون الفعل »رأى «للتعبير عن النظر إلى شيءٍ مباشرةً. ففي أحاديثهم اليومية يقول بعضهم» :رأيتُ إلى السبورة «عندما يريد أن يعبِّر عن أنه ينظر إلى السبورة. ويُظهر هذا الاستعمال أن الطلاب يعدُّون الفعلين »رأى «و«نظر» مترادفين يمكن استعمال أحدهما مكان الآخر في جميع السياقات.

غير أن الفعل »رأى «في اللغة العربية يدل في الأصل على حصول الرؤية أو إدراك الشيء بالبصر، ولا يتعدى بحرف الجر »إلى .«أما الفعل »نظر « فيدل على توجيه البصر إلى شيءٍ بقصد التأمل أو الانتباه، ويُستعمل مع حرف الجر »إلى«، فيقال» :نظر إلى السبورة .«ولذلك، إذا كان المقصود هو توجيه النظر إلى ما كُتب على السبورة والانتباه إليه، فإن استعمال »نظر «هو الأصح.

وقد وُجد أحد أمثلة هذا الاستعمال عندما أجرى الباحث ملاحظته أثناء نشاط توزيع المفردات في المعهد. ففي ذلك الوقت كتب المدبِّر عددًا من المفردات الجديدة مع معانيها على السبورة؛ ليقوم جميع الطلاب بتدوينها وحفظها. وبعد أن انتهى من الكتابة، طلب من الطلاب أن ينظروا إلى المفردات المكتوبة، وفي أثناء ذلك دار الحوار الآتي:

المدبِّر انظروا إلى السبورة، ثم اكتبوا المفردات في دفاتركم

الطلاب نعم يا أخي، رأيت إلى السبورة

المدبِّر هل كتبت جميع المفردات؟

الطلاب نعم، كتبتها كلها

واستنادًا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب العبارة «رأيتُ إلى السبورة» ليعبِّر عن أنه قد انتبه إلى ما كُتب على السبورة. غير أن المقصود في سياق نشاط توزيع المفردات لم يكن مجرد رؤية السبورة، وإنما توجيه النظر إليها والانتباه إلى المفردات المكتوبة؛ لقراءتها وتدوينها وحفظها. ولذلك فإن التعبير الأدق هو: «نظرتُ إلى السبورة»؛ لأن الفعل «نظر» يدل على توجيه البصر إلى شيءٍ بقصد التأمل والانتباه.

ويُظهر استعمال الفعل «رأى» في هذا الحوار أن بعض الطلاب لم يدركوا الفرق الدلالي بين «رأى» و«نظر». ونتيجةً لذلك، أصبح الفعلان

يُستعملان على سبيل التبادل دون مراعاة الفروق الدلالية والسياقات الخاصة بكل منهما. ويشير هذا الخطأ إلى أن فهم الطلاب للدلالة السياقية للمفردات العربية لا يزال محدودًا، الأمر الذي يجعل استعمالهم للمفردات غير موافقٍ تمامًا للقواعد الدلالية في اللغة العربية.

وتُظهر البيانات التالية أن بعض الطلاب يستعملون الفعل «استمع» للتعبير عن سماع الأصوات بوجه عام. ففي بعض المحادثات يقولون: «استمعتُ الصوتَ» عندما يسمعون صوتًا ما. ويكشف هذا الاستعمال أن الطلاب لم يدركوا الفرق الوظيفي بين الفعلين استمع وسمع.

فالفعل «سمع» في اللغة العربية يدل على مجرد السماع بوجه عام، أما الفعل «استمع» فيدل على الإصغاء المقصود المصحوب بالانتباه والتركيز. ولذلك فإن التعبير الأنسب في هذا السياق هو: «سمعتُ الصوتَ». ومن ثمَّ فإن استعمال الفعل «استمع» في هذه الحالة لا يوافق السياق المقصود.

كما أظهرت نتائج الملاحظة أن الباحث وجد استعمال كلمة «عظيم» للدلالة على كِبَر سنِّ الشخص. ففي بعض المحادثات اليومية يقول الطلاب: «هذا رجلٌ عظيمُ السِّنِّ» عند وصف شخصٍ متقدمٍ في العمر. ويُظهر هذا الاستعمال أنهم يفهمون كلمة «عظيم» على أنها مرادف عام لكلمة كبير.

غير أن كلمة «عظيم» في اللغة العربية تُستعمل غالبًا للدلالة على العظمة، أو الجلالة، أو رفعة المنزلة، في حين تُستعمل كلمة «كبير» للدلالة على كِبَر السن. ولذلك فإن التعبير الأدق هو: «هذا رجلٌ كبيرُ السِّنِّ». وعليه، فإن استعمال كلمة «عظيم» في هذا السياق لا يوافق الدلالة المقصودة.

واستنادًا إلى نتائج الملاحظة، يمكن الاستنتاج أن أخطاء اختيار المفردات لا تزال شائعة في استعمال الطلاب للمفردات العربية. وقد ظهرت هذه الأخطاء

في استعمال الفعل «أخذ» للتعبير عن حمل الأشياء، واستعمال الفعل «رأى» للدلالة على توجيه النظر والانتباه، واستعمال الفعل «استمع» للتعبير عن مجرد السماع، وكذلك في استعمال كلمة «عظيم» للدلالة على كِبَر السن. وعلى الرغم من أن هذه المفردات تحمل معاني قريبة من المقصود، فإن اختيارها لم يكن ملائمًا للسياق الصحيح في اللغة العربية. وتدل هذه النتائج على أن بعض الطلاب لا يزالون يفهمون المفردات في إطار معناها العام، ولم يتمكنوا بعد من إدراك الفروق الوظيفية والدلالية الدقيقة بين الألفاظ. ولذلك، فإن الحاجة تقتضي تعميق فهمهم لاستعمال المفردات في سياقاتها المختلفة؛ حتى يصبح اختيارهم للألفاظ أكثر دقةً وموافقةً لقواعد اللغة العربية.

ج. الترجمة الحرفية من اللغة الإندونيسية أو اللغة البنجرية

استنادا إلى نتائج الملاحظة، ظهر أن الترجمة المباشرة كثيراً ما تحدث عندما يحاول الطلاب التعبير عن مقصودهم باللغة العربية عن طريق ترجمة الكلمات كلمة بكلمة من اللغة الإندونيسية. فعلى سبيل المثال، عندما يريد بعض الطلاب التعبير عن جملة "*Saya tidak tahu*" يستخدمون عبارة أنا لا أعرف اعتمادا على الترجمة الحرفية من اللغة الإندونيسية. ومع أن هذه العبارة يمكن فهمها من الناحية النحوية، فإن المتحدثين بالعربية في كثير من مواقف التخاطب اليومي يستعملون عبارة لا أدري بصورة أكثر شيوعا. وهذا يدل على أن الطلاب يميلون إلى اختيار المفردات اعتمادا على الترجمة الحرفية، دون مراعاة الأسلوب الشائع في استعمال اللغة العربية.

وإضافة إلى ذلك، ظهر تأثير اللغة البنجرية في استعمال الطلاب للغة العربية. واستنادا إلى نتائج المقابلات، أقر بعض الطلاب بأنهم كثيرا ما يصوغون الجمل العربية وفق طريقة التفكير التي تتبع تراكيب اللغة البنجرية أو اللغة الإندونيسية. ونتيجة لذلك، بقيت الجمل التي ينتجونها متأثرة بلغتهم الأم.

وأدى ذلك إلى عدم دقة اختيار المفردات، لأن المعاني التي يريدون التعبير عنها تترجم ترجمة مباشرة دون مراعاة ملاءمتها للسياق في اللغة العربية.

وأظهرت نتائج الملاحظة أيضا أن الترجمة المباشرة تحدث في كثير من الأحيان بسبب محدودية إتقان الطلاب للمفردات. فعندما لا يعرف الطالب المفردة المناسبة، فإنه يميل إلى البحث عن أقرب كلمة تقابل معناها في اللغة الإندونيسية. وعلى سبيل المثال، يستعمل بعض الطلاب كلمة كبير للدلالة على جميع معاني كلمة ، سواء أكان المقصود بها الحجم أم العمر أم المنزلة، لأنهم يعدونها المقابل المباشر لكلمة في اللغة الإندونيسية. مع أن اللغة العربية تشتمل على مفردات أخرى يكون استعمالها أنسب بحسب السياق، مثل كلمة عظيم التي تستعمل للدلالة على العظمة أو الجلالة.

ولا يقتصر أثر الترجمة المباشرة على مستوى المفردات فحسب، بل يظهر أيضا في استعمال التعابير اليومية. إذ يميل بعض الطلاب إلى ترجمة التعابير الإندونيسية إلى اللغة العربية ترجمة حرفية، دون مراعاة الصيغ التعبيرية الشائعة عند الناطقين الأصليين باللغة العربية. ونتيجة لذلك، تكون الجمل الناتجة مفهومة من حيث المعنى، لكنها تبدو أقل طبيعية ولا تنسجم مع الأساليب المألوفة في الاستعمال العربي.

الرقم		الصيغة الشائعة في العربية
١.	أنا لا أعرف	لا أدري
٢.	أنا عندي سؤال	لي سؤال
٣.	كبير جد فتح المصباح	أشعل المصباح
٤.	كبير جدا	عظيم جدا

استنادا إلى نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث، وجد استعمال العبارة أنا لا أعرف للتعبير عن معنى ويدل هذا الاستعمال على أن الطلاب يترجمون

الجملة من اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية ترجمة حرفية، وذلك بجمع كلمات "أنا" و"لا" و"أعرف" في جملة واحدة.

وفي اللغة العربية، فإن عبارة أنا لا أعرف صحيحة من الناحية النحوية، ويمكن استعمالها في سياقات معينة، ولا سيما عند التعبير عن عدم معرفة شخص ما أو عدم معرفة معلومة محددة. غير أن المتحدثين بالعربية في المحادثات اليومية، وخاصة عند الإجابة بصورة تلقائية عن سؤال لا يعرفون جوابه، يستعملون في الغالب عبارة لا أدري. فهذه العبارة أوجز، وهي من التعابير الاصطلاحية الشائعة التي تستعمل للدلالة على عدم العلم بشيء.

وقد وجد الباحث أحد أمثلة هذا الاستعمال أثناء إجراء الملاحظة في نشاط المحادثة. ففي ذلك الوقت كان الطلاب يتدربون على الحوار في أزواج. فطرح أحد الطلاب سؤالا على زميله عن معنى إحدى المفردات الواردة في الحوار. وفي هذا الموقف دار بينهما الحوار الآتي.

الطلاب ١ ما معنى كلمة "مكتبة"؟

الطلاب ٢ أنا لا أعرف

الطلاب ١ اسأل المدبر، ربما يعرف الجواب

استنادا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب عبارة أنا لا أعرف جوابا للدلالة على أنه لا يعرف معنى المفردة التي سئل عنها. ومع أن هذه العبارة مفهومة، فإن المتحدثين بالعربية في المحادثات اليومية يستعملون في الغالب عبارة لا أدري، لأنها أكثر طبيعية وأقرب إلى أساليبهم في التخاطب. ولذلك فإن الجواب الأنسب في هذا الموقف هو لا أدري.

ويدل استعمال عبارة أنا لا أعرف على وجود أثر للترجمة المباشرة من اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية. فقد ترجم الطالب عبارة ترجمة حرفية كلمة بكلمة، دون مراعاة التعبير الأكثر شيوعا عند الناطقين الأصليين باللغة العربية.

وتبين هذه الظاهرة أن بعض الطلاب لا يزالون يعتمدون على أنماط اللغة الإندونيسية عند التواصل باللغة العربية، مما يؤدي إلى إنتاج تعابير صحيحة من الناحية النحوية، لكنها أقل ملاءمة للاستعمال الطبيعي في اللغة العربية.

كما وجد الباحث استعمال عبارة أنا عندي سؤال عندما أراد أحد الطلاب أن يعبر عن أن لديه سؤالا. وقد ظهر هذا الاستعمال بسبب ترجمة عبارةمن اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية ترجمة مباشرة.

وفي اللغة العربية، فإن عبارة أنا عندي سؤال مفهومة من الناحية النحوية، ولا تعد من التراكيب الخاطئة. غير أن المتحدثين بالعربية في التواصل اليومي يستعملون في الغالب عبارة لي سؤال، لأنها تؤدي المعنى نفسه بصورة أكثر إيجازا، وهي التعبير الشائع عندما يريد المتكلم توجيه سؤال إلى المعلم أو إلى مخاطبه. ومن ثم فإن استعمال عبارة أنا عندي سؤال يدل على تأثر الطالب ببنية اللغة الإندونيسية عند تكوين الجملة العربية.

وقد وجد الباحث أحد أمثلة هذا الاستعمال أثناء إجراء الملاحظة في نشاط توزيع المفردات. ففي ذلك الوقت كان المدبر يشرح معاني عدد من المفردات الجديدة وطريقة استعمالها، وكانت تلك المفردات مكتوبة على السبورة. وبعد انتهاء الشرح، أتاح المدبر للطلاب فرصة لطرح الأسئلة. وفي هذا الموقف دار بينهم الحوار الآتي.

المدبِّر هل عندكم أسئلة قبل أن ننهي الدرس؟

الطلاب أنا عندي سؤال يامدبر

المدبِّر تفضل، ما سؤالك؟

الطلاب ما الفرق بين كلمة سمع واستمع؟

استنادا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب عبارة أنا عندي سؤال ليعبر عن رغبته في توجيه سؤال إلى المدبر. ومع أن هذه العبارة مفهومة، فإن التعبير

الأكثر شيوعا في اللغة العربية هو لي سؤال، لأنه الصيغة التي يستعملها الناطقون بالعربية عادة عندما يريدون الاستئذان أو الإشارة إلى أن لديهم سؤالا.

ويدل استعمال عبارة أنا عندي سؤال على وجود أثر للترجمة المباشرة من اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية. فقد ترجم الطالب عبارة ترجمة حرفية، دون مراعاة التعبير الأكثر شيوعا في اللغة العربية. وتبين هذه الظاهرة أن بعض الطلاب لا يزالون يعتمدون على أنماط التفكير في اللغة الإندونيسية عند تكوين الجمل العربية، مما يؤدي إلى إنتاج تعابير مفهومة من الناحية النحوية، لكنها أقل طبيعية في سياق التواصل اليومي.

وتبين البيانات التالية أن بعض الطلاب استعملوا عبارة فتح المصباح عندما أرادوا أن يطلبوا من شخص أن يشعل المصباح. ويشير هذا الاستعمال إلى وجود ترجمة مباشرة من اللغة الإندونيسية، وبخاصة من التعبير .

وفي اللغة العربية، فإن الفعل فتح يعني إزالة الإغلاق أو فتح الشيء، أما للتعبير عن تشغيل المصباح أو إضاءته فيستعمل الفعل أشعل. ولذلك فإن الصيغة الأصح والأكثر شيوعا هي أشعل المصباح. ويبين استعمال عبارة فتح المصباح في هذه البيانات أن الطالب ترجم التعبير الإندونيسي ترجمة حرفية، دون مراعاة الأسلوب الشائع في اللغة العربية.

كما أظهرت نتائج الملاحظة استعمال عبارة كبير جدا للتعبير عن معنى .ويشير هذا الاستعمال إلى أن الطالب ترجم كلمة مباشرة إلى اللغة العربية باستعمال كلمة كبير.

وفي اللغة العربية، تستعمل كلمة كبير في الغالب للدلالة على كبر الحجم أو السن أو العدد، أما إذا أريد التعبير عن العظمة أو الجلالة أو الشيء البالغ في الروعة، فإن استعمال كلمة عظيم يكون أنسب. ولذلك فإن التعبير الأكثر

ملاءمة هو عظيم جدا. ويظهر استعمال عبارة كبير جدا في هذه البيانات أثر الترجمة المباشرة من اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية.

واستنادا إلى البيانات التي توصل إليها الباحث، يمكن الاستنتاج أن الترجمة المباشرة تحدث لأن الطلاب لا يزالون يعتمدون على أنماط اللغة الإندونيسية أساسا في تكوين الجمل العربية. ونتيجة لذلك، تترجم بعض المفردات والتعابير ترجمة حرفية دون مراعاة الأساليب الشائعة في استعمال اللغة العربية. ويتجلى ذلك في استعمال العبارات أنا لا أعرف، وأنا عندي سؤال، وفتح المصباح، وكبير جدا، وهي تعابير يمكن فهمها من حيث المعنى، لكنها أقل موافقة لما جرى عليه استعمال الناطقين بالعربية. ولذلك ينبغي أن يركز تعليم اللغة العربية بصورة أكبر على تدريب الطلاب على استعمال التعابير في سياقات تواصلية طبيعية، حتى لا يعتمدوا على الترجمة المباشرة من اللغة الإندونيسية عند التعبير باللغة العربية.

د. المزج اللغوي في التواصل باللغة العربية

المزج اللغوي هو أحد مظاهر الخطأ في استعمال اللغة، ويقع عندما يمزج الطلاب بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية، مثل اللغة البنجرية، في جملة واحدة أو في أثناء الحوار. وفي سياق هذا البحث، يظهر المزج اللغوي بوصفه دليلا على عدم قدرة بعض الطلاب على المحافظة على استعمال اللغة العربية بصورة كاملة في التواصل اليومي.

ويحدث هذا النوع من الأخطاء غالبا بسبب محدودية إتقان الطلاب للمفردات العربية، فعندما لا يعرف الطالب المفردة المناسبة أو ينساها، فإنه يلجأ بصورة تلقائية إلى إدراج كلمة من اللغة الإندونيسية أو من اللغة المحلية في أثناء حديثه بالعربية. وإلى جانب ذلك، فإن اعتياد الطلاب على استعمال اللغة الإندونيسية في حياتهم اليومية يؤثر أيضا في أسلوب تواصلهم داخل بيئة المعهد.

ومن الأمثلة التي يكثر ورودها في ظاهرة المزج اللغوي استعمال العبارات الآتية.

الرقم	التعبير المشتمل على المزج اللغوي	الصيغة الصحيحة
١.	أنت تأكل في المطبخ?*kah*	أنت تأكل في المطبخ؟ هل
٢.	أين نعلي?yo	أين؟ تعلي
٣.	الساعة خمسة *lewat* ستة الساعة خمسة و السادسة دقائق	الساعة خمسة و السادسة دقائق
٤.	استعيرقلمك *pang*	استعيرقلمك

استنادا إلى نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث، وجد استعمال الجملة أنت تأكل في المطبخ*kah* ؟ في المحادثات اليومية بين الطلاب. وفي هذا التعبير مزج الطالب أداة الاستفهام في اللغة الإندونيسية، وهيkah ، داخل جملة عربية. ويبين هذا الاستعمال أن الطالب لا يزال متأثرا بعاداته اللغوية في اللغة الإندونيسية عند التواصل باللغة العربية.

وفي اللغة العربية، يمكن تكوين الجملة الاستفهامية باستعمال أداة الاستفهام هل، من غير الحاجة إلى إدخال أي عنصر من لغة أخرى. ولذلك فإن الصيغة الأصح هي هل أنت تأكل في المطبخ؟. ويظهر استعمال أداة kah في هذه البيانات وقوع المزج اللغوي بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية في تعبير واحد.

وقد وجد الباحث أحد أمثلة هذا الاستعمال أثناء الملاحظة وقت الاستراحة في منتصف النهار. ففي ذلك الوقت كان جرس الطعام قد رن، وبدأ الطلاب يتوجهون إلى مكان توزيع الطعام. فرأى أحد الطلاب زميله يسير نحو المطبخ، فأراد أن يتأكد هل سيأكل هناك. وفي هذا الموقف دار بينهما الحوار الآتي.

الطلاب ١ أنت تأكل في المطبخ*kah* ؟

الطلاب ٢ نعم، سأذهب الآن

الطلاب ١ سأذهب معك

استنادا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب أداة kah بعد الجملة العربية لتكوين جملة استفهامية. مع أن اللغة العربية قد خصصت لهذه الوظيفة أداة الاستفهام هل التي توضع في أول الجملة. ولذلك فإن الصيغة الأصح هي هل أنت تأكل في المطبخ؟.

ويبين استعمال أداة kah في هذا الحوار أن بعض الطلاب لا يزالون متأثرين بأنماط اللغة الإندونيسية عند تكوين الجمل العربية. ومع أن المقصود من الكلام يمكن أن يفهمه المخاطب، فإن هذا الأسلوب لا يوافق قواعد اللغة العربية، لأنه يمزج عنصرا من اللغة الإندونيسية ببنية الجملة العربية. وتدل هذه الظاهرة على وقوع المزج اللغوي في التواصل اليومي بين الطلاب، وذلك باستعمال عنصرين من لغتين مختلفتين في تعبير واحد، مما يؤدي إلى إنتاج صيغة لا تنسجم مع قواعد اللغة العربية.

كما وجد الباحث استعمال الجملة أين نعليyo ؟ عندما كان أحد الطلاب يبحث عن نعليه. وكلمة yo من مفردات اللغة البنجرية، وتستعمل عادة للتأكيد أو لجذب انتباه المخاطب. ويدل استعمال هذه الكلمة على أن الطالب لا يزال يدخل عناصر من لغته المحلية في أثناء تواصله باللغة العربية داخل بيئة المعهد.

وفي اللغة العربية، فإن هذه الجملة الاستفهامية مفهومة من غير الحاجة إلى إضافة أي عنصر من اللغة المحلية، ولذلك فإن الصيغة الأصح هي أين نعلي؟ أي :ومن ثم فإن استعمال كلمة yo في آخر الجملة يدل على وقوع المزج

اللغوي بين اللغة العربية واللغة البنجرية، وهو ناتج عن تأثير العادات اللغوية التي اعتادها الطلاب خارج أنشطة تعلم اللغة العربية.

وقد وجد الباحث أحد أمثلة هذا الاستعمال أثناء الملاحظة بعد أداء صلاة المغرب جماعة. ففي ذلك الوقت خرج الطلاب من المسجد، وأراد كل واحد منهم أن يلبس نعليه ليعود إلى السكن. فلم يجد أحد الطلاب نعليه في مكانهما، فسأل زميله عنهما. وفي هذا الموقف دار بينهما الحوار الآتي.

الطلاب ١ أين نعلي*yo* ؟

الطلاب ٢ انظر هناك، نعلك أمام الباب

الطلاب ١ شكرًا، وجدته

استنادا إلى هذا الحوار، استعمل الطالب كلمة yo في آخر الجملة الاستفهامية لجذب انتباه المخاطب وتأكيد سؤاله. مع أن اللغة العربية لا تحتاج في مثل هذا الموضع إلى إضافة أي عنصر من اللغة المحلية، إذ إن الجملة أين نعلي؟ كافية للتعبير عن السؤال بوضوح ووفقا لقواعد اللغة العربية.

ويدل استعمال كلمة yo في هذا الحوار على أن بعض الطلاب لا يزالون متأثرين بعادة استعمال اللغة البنجرية في تواصلهم اليومي. ونتيجة لذلك، انتقل هذا العنصر من اللغة المحلية إلى كلامهم باللغة العربية، فوقع المزج اللغوي بين اللغة العربية واللغة البنجرية. وتبين هذه الظاهرة أن اللغة الأم لا تزال تؤثر في قدرة الطلاب على استعمال اللغة العربية بصورة متسقة مع قواعدها.

وتبين البيانات التالية استعمال الجملة الساعة خمسة lewat ستة دقائق للتعبير عن الوقت "الساعة الخامسة وست دقائق". ففي هذا التعبير أدرجت كلمة *lewat* ، وهي كلمة من اللغة الإندونيسية، داخل جملة عربية.

وفي اللغة العربية، للتعبير عن الوقت أسلوب خاص، مثل: الساعة الخامسة وست دقائق. أما استعمال كلمة *lewat* فيدل على أن الطالب لا يزال

يفكر وفق أنماط اللغة الإندونيسية عند تكوين الجملة العربية، مما أدى إلى دخول عنصر من اللغة الإندونيسية في أثناء استعماله للغة العربية.

كما أظهرت نتائج الملاحظة استعمال الجملة أستعير قلمك *pang* عندما أراد أحد الطلاب أن يستعير قلم زميله. وكلمة *pang* من أدوات اللغة البنجرية التي تستعمل لتلطيف الطلب أو لتأكيد قصد المتكلم.

وفي اللغة العربية، يمكن التعبير عن طلب الاستعارة مباشرة باستعمال الجملة أستعير قلمك أو هل أستعير قلمك؟ من غير الحاجة إلى إضافة أي عنصر من اللغة المحلية. ولذلك فإن استعمال كلمة *pang* يدل على وقوع المزج اللغوي بين اللغة العربية واللغة البنجرية. وترجع هذه الظاهرة إلى استمرار تأثير اللغة الأم في التفاعل اليومي بين الطلاب.

واستنادا إلى البيانات التي توصل إليها الباحث، يمكن الاستنتاج أن المزج اللغوي يحدث لأن الطلاب لم يتمكنوا بعد من استعمال اللغة العربية استعمالا كاملا في تواصلهم اليومي. ونتيجة لذلك، لا تزال عناصر من اللغة الإندونيسية واللغة البنجرية، مثل *kah* و*yo* و *lewat* و*pang*، تدرج في أثناء الحديث باللغة العربية. وتدل هذه النتائج على أن تأثير اللغة الأولى لا يزال قويا في عملية استعمال اللغة العربية داخل بيئة المعهد. ولذلك، من الضروري تعويد الطلاب على استعمال اللغة العربية بصورة مستمرة ومتسقة، حتى يعتادوا التواصل بها من غير خلطها بعناصر من لغات أخرى.

هـ. أخطاء نطق مفردات اللغة العربية

أخطاء النطق هي الأخطاء التي تقع في نطق المفردات العربية على وجه لا يوافق القواعد الصوتية الصحيحة في اللغة العربية. ويحدث هذا النوع من الأخطاء عندما يكون الطالب قد عرف معنى المفردة وفهمه، ولكنه لم يتمكن

بعد من نطقها نطقا صحيحا يوافق مخارج الحروف وقواعد النطق في اللغة العربية.

وترجع أخطاء النطق في الغالب إلى تأثير اللغة الأولى، وهي اللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية، لأن نظام الأصوات فيهما يختلف عن نظام الأصوات في اللغة العربية. ونتيجة لذلك، تستبدل بعض الحروف العربية التي لها مخارج خاصة بأصوات هي الأقرب إليها في اللغة الإندونيسية، مما يؤدي إلى تغير في نطق الكلمة.

كما تظهر هذه الأخطاء في بعض الحروف، مثل حرف ق، الذي ينطقه بعض الطلاب مثل صوت الكاف، فيصبح نطق كلمة قلب شبيها بكلمة كلب. مع أن هذا الاختلاف في النطق قد يؤدي إلى اختلاف المعنى في اللغة العربية.

الرقم	النطق الخاطئ	النطق الصحيح
١.	ماجا	ماذ
٢.	كلب	قلب
٣.	جالم	ظالم
٤.	سواب	ثواب

استنادا إلى نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث، وجد خطأ في نطق كلمة ماذا، إذ كان بعض الطلاب ينطقونها "ماجا". ويدل ذلك على أن الطلاب يواجهون صعوبة في نطق حرف ذ، الذي يختلف مخرجه عن مخارج الحروف الموجودة في اللغة الإندونيسية. ونتيجة لذلك، يستبدل صوت حرف ذ بصوت الجيم، لأنه أسهل في النطق بحسب عادتهم اللغوية في الاستعمال اليومي.

وفي اللغة العربية، تنطق كلمة ماذا "ماذا"، وتستعمل للاستفهام عن الأشياء بمعنى "ما". وينطق حرف ذ بإخراج طرف اللسان بين الثنايا العليا والسفلى، فينتج عنه صوت مميز يختلف عن غيره من الأصوات. غير أن نتائج الملاحظة أظهرت أن بعض الطلاب ينطقون هذه الكلمة "ماجا"، مما يؤدي إلى تحول صوت حرف ذ إلى صوت الجيم. ولذلك فإن هذا النطق لا يوافق القواعد الصوتية في اللغة العربية، لأن مخرج حرف ذ لم يؤد على الوجه الصحيح.

وقد وجد الباحث أحد أمثلة هذا الاستعمال أثناء إجراء الملاحظة في نشاط تدريب المحادثة. ففي ذلك الوقت كان الطلاب يتدربون على الحوار باللغة العربية في أزواج أمام الفصل. وأراد أحد الطلاب أن يسأل زميله عن الشيء الذي كان يحمله في يده. وفي هذا الموقف دار بينهما الحوار الآتي.

الطلاب ١ ماجا تفعل؟

الطلاب ٢ أكتب الحوار في الدفتر

الطلاب ١ سأكتب أيضًا

استنادا إلى نتائج الملاحظة، نطق بعض الطلاب كلمة ماذا على صورة "ماجا"، فأصبحت الجملة المسموعة ماجا معك؟. ولم يكن الخطأ في اختيار المفردة، وإنما في كيفية نطق حرف ذ، إذ استبدل بصوت الجيم. مع أن النطق الصحيح هو ماذا معك؟، وذلك بنطق حرف ذ وفق مخرجه الصحيح.

ومن ثم، فإن الخطأ في نطق كلمة ماذا يدل على أن بعض الطلاب لا يزالون يواجهون صعوبة في نطق الحروف العربية التي لا وجود لها في النظام الصوتي للغة الإندونيسية. وقد أدى ذلك إلى حدوث إبدال صوتي، حيث استبدل صوت حرف ذ بصوت الجيم، لأنه أسهل في النطق بالنسبة إليهم. وتبين هذه الظاهرة أثر اللغة الأم في القدرة الصوتية لدى الطلاب عند استعمال

اللغة العربية، ولذلك ينبغي تكثيف التدريب على مخارج الحروف حتى يصبح نطق المفردات العربية أكثر دقة وموافقة للقواعد الصوتية في اللغة العربية.

كما وجد الباحث خطأ في نطق كلمة قلب، إذ كان بعض الطلاب ينطقونها كلب. ويرجع هذا الخطأ إلى أن الطلاب ينطقون حرف ق كما ينطقون حرف الكاف في اللغة الإندونيسية، فيختفي الصوت الحقيقي لحرف ق. ويبين هذا الاستعمال أن بعض الطلاب لا يزالون يواجهون صعوبة في التمييز بين مخرجي الحرفين ق وك.

وفي اللغة العربية، تنطق كلمة قلب "قلب"، وهي بمعنى "القلب". وينطق حرف ق من أقصى اللسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى، أما حرف ك فينطق من موضع أقرب إلى مقدمة الفم. ويؤدي اختلاف المخرجين إلى اختلاف واضح في الصوت. غير أن نتائج الملاحظة أظهرت أن بعض الطلاب يستبدلون صوت حرف ق بصوت الكاف، فينطقون كلمة قلب على صورة كلب. ولذلك فإن النطق الصحيح هو قلب، لا كلب.

وقد وجد الباحث أحد أمثلة هذا الاستعمال أثناء إجراء الملاحظة في نشاط توزيع المفردات. ففي ذلك الوقت كان المدبر يقدم مفردات جديدة تتعلق بأعضاء الجسم، ويطلب من كل طالب أن يقرأها بالتناوب. وفي هذا الموقف دار بينهم الحوار الآتي.

المدبِّر اقرأ هذه الكلمة

الطلاب كَلْبٌ

المدبِّر أعد القراءة، هذه الكلمة قَلْبٌ وليست كَلْبٌ

الطلاب قَلْبٌ

لمدبِّر أحسنت

استنادا إلى هذا الحوار، نطق الطالب كلمة قلب على صورة كلب، لأنه استبدل صوت حرف ق بصوت حرف ك. وقد أدى هذا الخطأ إلى أن أصبح نطق الكلمة غير موافق للقواعد الصوتية في اللغة العربية. وفي هذا السياق، لم يخطئ الطالب في اختيار المفردة، وإنما وقع الخطأ في نطق مخرج الحرف، مما أدى إلى تغير الصوت الناتج.

ويدل هذا الخطأ في النطق على أن بعض الطلاب لا يزالون يواجهون صعوبة في نطق الحروف العربية التي لا يقابلها صوت مماثل في اللغة الإندونيسية. ولذلك يستبدلون حرف ق بحرف ك، لأنه أسهل في النطق بالنسبة إليهم. وتبين هذه الظاهرة أثر اللغة الأولى في القدرة الصوتية لدى الطلاب عند استعمال اللغة العربية. ولذلك ينبغي الإكثار من التدريب على مخارج الحروف حتى يتمكن الطلاب من التمييز بين الحروف المتقاربة في مخارجها، فيصبح نطق المفردات العربية أكثر دقة وموافقة للقواعد الصوتية في اللغة العربية.

وتبين البيانات التالية أن بعض الطلاب كانوا ينطقون كلمة ظالم على صورة جوليم. ويشير هذا الاستعمال إلى أن الطلاب يواجهون صعوبة في نطق حرف ظ، لأنه من الحروف التي لا وجود لها في النظام الصوتي للغة الإندونيسية.

وفي اللغة العربية، تنطق كلمة ظالم "ظالم"، وهي بمعنى "الشخص الظالم". غير أن بعض الطلاب يستبدلون صوت حرف ظ بصوت الجيم، فيصبح نطق الكلمة "جوليم". ولذلك فإن هذا النطق لا يوافق المخرج الصحيح لحرف ظ في اللغة العربية.

كما أظهرت نتائج الملاحظة وجود خطأ في نطق كلمة ثواب، إذ كان بعض الطلاب ينطقونها "سواب". ويرجع هذا الخطأ إلى أن الطلاب يستبدلون صوت حرف ث بصوت السين، لأنه أقرب إلى النطق في اللغة الإندونيسية.

وفي اللغة العربية، تنطق كلمة ثواب "ثواب"، وهي بمعنى "الأجر" أو "الثواب". ويختلف مخرج حرف ث عن مخرج حرف س، ولذلك لا يصح إبدال أحدهما بالآخر في النطق. ومن ثم فإن النطق الصحيح هو ثواب. ويبين هذا الخطأ أن بعض الطلاب لا يزالون يواجهون صعوبة في نطق بعض الحروف العربية التي لا توجد في لغتهم الأولى.

واستنادا إلى البيانات التي توصل إليها الباحث، يمكن الاستنتاج أن أخطاء نطق المفردات العربية لدى الطلاب تقع غالبا في الحروف التي تتميز بمخارج خاصة، مثل ذ، وق، وظ، وث. وترجع هذه الأخطاء إلى تأثير الاعتياد على استعمال اللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية، اللتين يختلف نظامهما الصوتي عن النظام الصوتي في اللغة العربية. ونتيجة لذلك، كثيرا ما تستبدل بعض الحروف العربية بالأصوات التي يراها الطلاب أقرب إلى النطق في لغتهم، فيصبح نطق المفردات أقل موافقة للقواعد الصوتية في اللغة العربية. ولذلك، فإن التدريب المستمر على النطق ومخارج الحروف وصفاتها يعد أمرا ضروريا حتى يتمكن الطلاب من نطق المفردات العربية نطقا صحيحا يوافق مخارج الحروف وصفاتها.

ج. مناقشة البيانات

١. أشكال الانحراف في استعمال المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي

استنادا إلى نتائج البحث، تبين أن انحراف استعمال معاني المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي يتمثل في توسيع المعنى، وتضييق المعنى، وانزياح المعنى، وسوء استعمال المترادفات. وتدل هذه الظاهرة على أن استعمال الطلاب للمفردات العربية لا يوافق دائما المعنى المعجمي ولا السياق الاستعمالي في اللغة العربية. وقد ظهر هذا الانحراف في استعمال عدد من المفردات التي تغيرت دلالاتها تبعا للعادات اللغوية السائدة في بيئة المعهد. وتشير هذه النتائج

إلى أن الطلاب يميلون إلى استعمال المفردات بناء على ما اعتادوه وفهموه من خلال ممارساتهم اللغوية اليومية.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية انحراف اللغوي التي ترى أن انحراف هو استعمال عناصر لغة أخرى في أثناء استعمال لغة معينة على نحو يعد مخالفا لقواعد تلك اللغة. ويمكن أن يقع انحراف في جميع مستويات اللغة، ومن ذلك مستوى المفردات والدلالة. وإن قدرة الطلاب على استعمال أكثر من لغة، مثل العربية والإندونيسية واللغة المحلية، تتيح حدوث تداخل بين الأنظمة اللغوية، مما يؤثر في استعمال المفردات العربية في التواصل اليومي.[٦٩]

كما أظهرت نتائج البحث وجود تداخل دلالي في استعمال المفردات العربية. ويقصد بانحراف الدلالي الانحراف المرتبط بمعاني الكلمات، وذلك عندما يستعمل المتكلم المفردة العربية بمعنى متأثر بلغته الأولى أو بعاداته اللغوية، بحيث لا يوافق معناها المعجمي ولا معناها السياقي في اللغة العربية.[٧٠] ومن أمثلة ذلك استعمال كلمة مريض، التي تدل في أصل معناها على المرض، بينما يستعملها الطلاب للدلالة على التعب أو النعاس أو ضعف النشاط. وكذلك كلمة أستاذ، التي كان معناها الأصلي المعلم، لكنها أصبحت تستعمل للإشارة إلى جميع الطلاب الكبار أو الأشخاص الذين يحظون بالاحترام داخل المعهد. وتدل هذه الظاهرة على حدوث توسع في المعنى نتيجة للحاجة التواصلية لدى الطلاب.

وإلى جانب توسع المعنى، كشف البحث أيضا عن وجود تضييق في المعنى في بعض المفردات، مثل علم، وكتاب، ومجلس، وطالب. فقد أصبحت هذه

---

[69] Ayu Sekarsari dkk., "Arabic Phonological Interference: Contrastive Analysis of Arabic Phonemes Against Indonesian Phonemes in Non-Arabic Literature Department Students of Al-Azhar University," *Journal of Islamic Studies*, h. 157

[70] S. W. dan Kaharuddin, "Interferensi Bahasa Daerah dan Bahasa Indonesia terhadap Penggunaan Bahasa Arab," *AL-AF'IDAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Pengajarannya*, Vol. 3, No. 2 (2019), h. 90-100.

المفردات تفهم وتستعمل في سياقات محددة فقط، فأصبح نطاق دلالتها أضيق من معناها الأصلي في اللغة العربية. وتتفق هذه النتيجة مع الرأي الذي يرى أن متعلم اللغة الثانية كثيرا ما يعتمد على لغته الأولى في فهم المفردات الجديدة، مما يؤدي إلى قصر فهمه للمفردة على أكثر السياقات شيوعا في بيئة التعلم.[٧١]

كما أن انزياح المعنى الذي ظهر في مفردات مثل غرفة، ومطبخ، وساحة، يدل على أن البيئة اللغوية تؤدي دورا كبيرا في تكوين دلالات جديدة للمفردات. فاستعمال المفردة بصورة متكررة في سياق معين يؤدي إلى نشوء فهم جديد يختلف عن معناها الأصلي. ويتفق ذلك مع نظرية اكتساب اللغة الثانية التي تؤكد أن اللغة الأولى والبيئة اللغوية تؤثران تأثيرا كبيرا في استعمال اللغة الثانية، ولا سيما إذا لم يحصل المتعلم على مدخلات لغوية كافية ولم يعتد استعمال اللغة استعمالا مستمرا.[٧٢]

كما أن وجود أخطاء في استعمال المترادفات، مثل رأى ونظر، وسمع واستمع، وجلس وقعد، يدل على أن حصيلة الطلاب من المفردات لا تزال تقتصر على المعنى العام للكلمة. فهم لم يدركوا بعد الفروق الدلالية والوظيفية بين هذه المفردات في سياقاتها المختلفة. ويتفق ذلك مع النظرية التي ترى أن إتقان المفردات العربية لا يقتصر على معرفة معنى الكلمة، بل يشمل أيضا فهم دلالتها ووظيفتها وكيفية استعمالها في السياق المناسب.[٧٣] ولذلك، فإن الانحرافات الدلالية التي كشف عنها هذا البحث تدل على أن فهم الطلاب للمعاني السياقية للمفردات

---

[71] Firmansyah, "Interferensi dan Integrasi Bahasa," *Paramasastra: Jurnal Ilmiah Bahasa Sastra dan Pembelajarannya*, Vol. 8, No. 1 (2021), h. 46-59.

[72] Rahayu, "Teori Transfer dan Teori Interferensi dalam Pemerolehan Bahasa Kedua atau Bahasa Target," *PARAFRASE: Jurnal Kajian Kebahasaan & Kesastraan*, Vol. 12, No. 1 (2012); Fitriyah dan Sodiq, "Interferensi Bahasa Arab ke Dalam Bahasa Indonesia Siswa Kelas XI Program Keagamaan MAN 1 Probolinggo," *BAPALA*, Vol. 12, No. 2 (2025), h. 133-142.

[73] Himmawati, *Meningkatkan Penguasaan Kosakata Bahasa Arab dengan Media Flash Card* (Penerbit NEM, 2022); Jepri Nugrawiyati, "Pembelajaran Kosakata Bahasa Arab di Madrasah Ibtidaiyah", h. 195.

العربية لا يزال بحاجة إلى مزيد من التطوير من خلال تعليم يركز على استعمال المفردات بصورة تواصلية وسياقية.

٢. العوامل المسببة لانحراف استعمال المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي

استنادا إلى نتائج البحث، تبين أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى انحراف استعمال معاني المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي، وهي محدودية إتقان المفردات، وضعف فهم معاني المفردات وسياقات استعمالها، والاعتماد على حفظ المفردات دون فهم استعمالها فهما عميقا، وتأثير اللغة الأولى، وقلة الممارسة المستمرة للغة العربية. وترتبط هذه العوامل بعضها ببعض، وتؤثر في استعمال الطلاب للمفردات العربية في تواصلهم اليومي.

وتعد محدودية إتقان المفردات من أبرز العوامل التي تؤدي إلى انحراف المعنى. فقد أظهرت نتائج المقابلات أن بعض الطلاب لا يزالون يمتلكون حصيلة محدودة من المفردات، ولذلك يلجؤون إلى استعمال المفردة الواحدة في مواقف تواصلية متعددة. ويؤدي ذلك إلى عدم دقة اختيار الكلمات، لأن الطلاب لا يمتلكون بدائل لغوية مناسبة تتلاءم مع سياق الحديث. وتتفق هذه النتيجة مع الرأي الذي يرى أن امتلاك الثروة اللغوية يعد أساسا من أسس المهارات اللغوية، فكلما ازدادت حصيلة المفردات لدى المتعلم، كان استعماله للغة أكثر دقة وصوابا.[٧٤]

وإلى جانب محدودية المفردات، فإن ضعف فهم معاني الكلمات وسياقات استعمالها يعد من الأسباب المؤدية إلى انحراف المعنى. فقد بينت نتائج البحث أن معظم الطلاب لا يعرفون إلا المعنى الأساسي للمفردة، دون إدراك وظيفتها أو

[74] Jepri Nugrawiyati, "Pembelajaran Kosakata Bahasa Arab di Madrasah Ibtidaiyah", *El-Wasathiya: Jurnal Studi Agama*, Vol. 5, No. 1, h. 195.

سياق استعمالها في الجملة. ونتيجة لذلك، تستعمل بعض المفردات التي تختلف في معانيها ووظائفها استعمالا متبادلا. وتتفق هذه النتيجة مع النظرية التي ترى أن إتقان المفردات لا يقتصر على معرفة معنى الكلمة، بل يشمل أيضا فهم معناها السياقي ووظيفتها ومواقف استعمالها.[٧٥]

ومن العوامل الأخرى الاعتماد على حفظ المفردات دون فهم كيفية استعمالها فهما عميقا. فقد أظهرت نتائج المقابلات مع الأساتذة أن تعليم المفردات في المعهد لا يزال يركز بدرجة كبيرة على حفظ معاني الكلمات. ومع أن هذه الطريقة تساعد الطلاب على زيادة حصيلتهم اللغوية، فإنها لا تكفي إذا لم تقترن بالتدريب على استعمال المفردات في مواقف تواصلية حقيقية. ولذلك يواجه الطلاب صعوبة في توظيف المفردات توظيفا صحيحا في أثناء التواصل. ويتفق ذلك مع نظرية اكتساب اللغة الثانية التي تؤكد أن تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية عندما تتاح للمتعلم فرصة استعمالها في مواقف واقعية وتواصلية متنوعة.[٧٦]

كما يعد تأثير اللغة الأولى، وهي اللغة الإندونيسية واللغة البنجرية، من العوامل التي تؤدي إلى انحراف استعمال معاني المفردات العربية. ففي أثناء التواصل، يميل بعض الطلاب إلى ترجمة الكلمات أو التعابير ترجمة مباشرة من لغتهم الأولى إلى اللغة العربية، مما يؤدي إلى حدوث انحراف اللغوي، وهو دخول عناصر اللغة الأولى في اللغة الثانية، فينتج عنه استعمال لا يوافق قواعد اللغة المتعلمة. ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه واينرايش، إذ يرى أن انحراف اللغوي يحدث نتيجة الاتصال

---

[75] Jepri Nugrawiyati, "Pembelajaran Kosakata Bahasa Arab di Madrasah Ibtidaiyahh" 195.

[76] A. C. Rahayu, "Teori Transfer dan Teori Interferensi dalam Pemerolehan Bahasa Kedua atau Bahasa Target", *PARAFRASE: Jurnal Kajian Kebahasaan dan Kesastraan*, Vol. 12, No. 1 (2012), h. 92.

بين لغتين أو أكثر يستعملهما الشخص الثنائي اللغة، مما يؤدي إلى تأثر اللغة الثانية بعناصر اللغة الأولى.[٧٧]

كما أن قلة ممارسة اللغة العربية بصورة مستمرة في الحياة اليومية تعد من العوامل المؤثرة في ظهور انحراف معاني المفردات. فعلى الرغم من أن المعهد يطبق استعمال اللغة العربية في بعض الأنشطة، فإن نتائج البحث أظهرت أن بعض الطلاب لا يزالون يستعملون اللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية في كثير من مواقف التواصل خارج الأنشطة الرسمية. ويؤدي ضعف الممارسة المستمرة إلى عدم تطور حصيلة المفردات وفهم المعاني السياقية لدى الطلاب على الوجه المطلوب. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية البيئة اللغوية التي تؤكد أن البيئة اللغوية تؤدي دورا أساسيا في نجاح اكتساب اللغة الثانية، لأن كثافة استعمال اللغة تؤثر في مستوى إتقانها.[٧٨]

وبناء على ذلك، يمكن الاستنتاج أن انحراف استعمال معاني المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي يتأثر بعوامل داخلية وعوامل خارجية. وتشمل العوامل الداخلية محدودية إتقان المفردات وضعف فهم المعاني السياقية، أما العوامل الخارجية فتشمل تأثير اللغة الأولى وقلة ممارسة اللغة العربية بصورة مستمرة في الحياة اليومية. وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها، مما يؤثر في دقة استعمال الطلاب للمفردات العربية في التواصل.

٣. آثار انحراف استعمال المفردات العربية في الكفاءة اللغوية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي

---

[77] S. W. dan Kaharuddin, "Interferensi Bahasa Daerah dan Bahasa Indonesia terhadap Penggunaan Bahasa Arab", *AL-AF'IDAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Pengajarannya*, Vol. 3, No. 2 (2019), h. 90-100.

[78] Islami dan Fadli, "Pengaruh Lingkungan Asrama dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Pondok Pesantren Syech Ahmad Chatib", *Journal of Educational Management and Strategy*, Vol. 3, No. 2 (2024), h. 145–152.

استنادا إلى نتائج البحث، تبين وجود عدة أنواع من أخطاء استعمال المفردات العربية لدى طلاب معهد التكنولوجيا الزراعية الإسلامي، وهي أخطاء سياق الاستعمال، وأخطاء اختيار المفردات، والترجمة المباشرة، والمزج اللغوي، وأخطاء النطق. وقد ظهرت هذه الأخطاء في التواصل اليومي بين الطلاب، سواء في أثناء الأنشطة التعليمية أو في التفاعل داخل السكن. وتدل هذه النتائج على أن استعمال الطلاب للغة العربية لا يزال متأثرا بمحدودية إتقانهم للغة الثانية، مما أدى إلى ظهور صور متعددة من الانحراف في استعمال المفردات.

وتعد أخطاء سياق الاستعمال أكثر أنواع الأخطاء ورودا في هذا البحث. فقد تبين أن بعض الطلاب يفهمون المعنى الأساسي للمفردة، لكنهم لا يستطيعون استعمالها في السياق التواصلي المناسب. ومن أمثلة ذلك استعمال كلمة ينام للتعبير عن الشعور بالنعاس، أو استعمال كلمة غائب للدلالة على شخص غير مرئي. وتبين هذه النتائج أن الطلاب لا يزالون يواجهون صعوبة في فهم المعنى السياقي للمفردات. ويتفق ذلك مع الرأي الذي يرى أن إتقان المفردات لا يقتصر على معرفة معاني الكلمات، بل يشمل أيضا القدرة على استعمالها استعمالا مناسبا بحسب المواقف والسياقات المختلفة.[٧٩]

كما كشف البحث عن وجود أخطاء في اختيار المفردات. ويقع هذا النوع من الأخطاء عندما يستعمل الطلاب مفردات لا تعبر بدقة عن المعنى المقصود، بسبب محدودية حصيلتهم اللغوية. ويشير ذلك إلى أن معرفة الطلاب بالمفردات لا تزال تقتصر على المعاني الأساسية، ولذلك فإن اختيارهم للألفاظ في أثناء التواصل لا يكون دقيقا في جميع الأحوال. ووفقا لنظرية اكتساب اللغة

---

[79] Jepri Nugrawiyati, "Pembelajaran Kosakata Bahasa Arab di Madrasah Ibtidaiyah", *El-Wasathiya: Jurnal Studi Agama*, Vol. 5, No. 1, h. 195.

الثانية، فإن محدودية الثروة اللغوية تؤثر في قدرة المتعلم على إيصال رسالته بفاعلية، لأن المتكلم يميل إلى استعمال الكلمات المألوفة لديه، وإن لم تكن مناسبة من حيث المعنى أو السياق.[٨٠]

ومن أنواع الأخطاء الأخرى الترجمة المباشرة من اللغة الأولى إلى اللغة العربية. فقد أظهرت نتائج البحث أن بعض الطلاب لا يزالون يترجمون التعابير الإندونيسية أو البنجرية ترجمة حرفية إلى اللغة العربية، من غير مراعاة قواعد اللغة العربية وأساليبها الشائعة. وتدل هذه الظاهرة على تأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية، وهو ما يعرف بانحراف اللغوي. ويرى واينرايش أن انحراف اللغوي هو الانحراف عن معايير اللغة الناتج عن الاتصال بين لغتين أو أكثر يستعملهما الشخص الثنائي اللغة.[٨١] ومن ثم فإن الترجمة المباشرة التي يقوم بها الطلاب تعد صورة من صور انحراف المعجمي الناتج عن تأثير اللغة الأولى.

كما توصل البحث إلى وجود المزج اللغوي في تواصل الطلاب. ويحدث المزج اللغوي عندما يدرج الطلاب عناصر من اللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية داخل الكلام باللغة العربية. وغالبا ما يلجأ الطلاب إلى هذا الأسلوب عندما لا يعرفون المفردة العربية المناسبة، أو رغبة في تسهيل التواصل مع المخاطب. وتتفق هذه الظاهرة مع الرأي الذي يرى أن الثنائية اللغوية كثيرا ما تؤدي إلى مزج عناصر لغوية مختلفة في أثناء التواصل، ولا سيما إذا كان إتقان إحدى اللغتين لا يزال محدودا.[٨٢]

---

[80] A. C. Rahayu, "Teori Transfer dan Teori Interferensi dalam Pemerolehan Bahasa Kedua atau Bahasa Target", *PARAFRASE: Jurnal Kajian Kebahasaan dan Kesastraan*, Vol. 12, No. 1 (2012), h. 92.

[81] Uriel Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems* (New York: Mouton Publishers, 1979), h. 1.

[82] Hindun, H., & Humaidi, H. (2024). Interferensi Bahasa Daerah dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Analisis Dampak pada Struktur Sintaksis dan Pemahaman Semantik. *Qismul Arab: Journal of Arabic Education*, *3*(02), 106-112.

ومن جهة أخرى، كانت أخطاء النطق من الأنواع التي كشف عنها هذا البحث. وتظهر هذه الأخطاء غالبا في نطق الأصوات العربية التي لا توجد في اللغة الإندونيسية أو اللغة البنجرية، مما يجعل بعض الطلاب يواجهون صعوبة في التمييز بين بعض الأصوات العربية أو نطقها نطقا صحيحا. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية انحراف الصوتي التي ترى أن النظام الصوتي للغة الأولى يؤثر في نطق اللغة الثانية، فيميل المتعلم إلى نطق أصوات اللغة الثانية وفقا للنظام الصوتي للغته الأولى.[٨٣]

واستنادا إلى ما سبق، يمكن الاستنتاج أن أنواع الأخطاء المختلفة في استعمال المفردات العربية لدى الطلاب ترجع إلى محدودية إتقان اللغة الثانية، وضعف فهم المعاني السياقية، واستمرار تأثير اللغة الأولى بدرجة كبيرة. ولذلك، ينبغي أن يركز تعليم المفردات العربية ليس على حفظ المفردات فحسب، بل أيضا على تدريب الطلاب على استعمالها في مواقف تواصلية وسياقات حقيقية، حتى يمكن الحد من هذه الأخطاء وتحسين كفاءتهم في استعمال اللغة العربية.

[83] Esthiningtyas Sheilla P., "Analisis Interferensi Fonologi Pada Kegiatan Tasyji'ul Lughah Santri Pondok Pesantren Al-Kamal", *Lisanul Arab*, Vol. 11, No. 1 (2022), h. 51.