Exploring Academic Challenges In Arabic Linguistics Learning: Cognitive, Linguistic, And Pedagocical Perspectives In Indonesian Islamic Higher Education

التحديات الأكاديمية في تعليم اللسانيات العربية: من منظور الجانب المعرفي واللغوي والتربوي في التعليمِ الجامعي الإسلامي بإندونيسيا

Received 2025-06-16
Accepted 2026-09-19
Published 2026-03-19

Muhammad Afifudin Dimyathi [*1], Muzakki Abdurrahman [2], Muhammad Al-Mubassyir[3], Achmad Yani[4], Shofil Fikri[5]
[1,2,4]Fakultas Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya, Indonesia, [3]Fakultas Bahasa dan Seni, Universitas Negeri Surabaya, UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia
afifudindimyathi@uinsa.ac.id[1], muzakki.arrahman@gmail.com[2], malmubassyir@gmail.com[3]

To cite this article: Dimyathi, Muhammad Afifudin., Abdurrahman, Muzakki., Al-Mubassyir, Muhammad., Yani, Achmad., Fikri, Shofil. (2026). Exploring Academic Challenges In Arabic Linguistics Learning: Cognitive, Linguistic, And Pedagocical Perspectives In Indonesian Islamic Higher Education. Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning, 9 (2), 580-597, DOI: https://doi.org/10.18860 /ijazarabi.V9i2.40303

Abstract
Arabic linguistics is a core course in Arabic Language and Arabic Language Education programs at higher education institutions, and despite its crucial role as a theoretical foundation for linguistic studies, it is often perceived by students as abstract, complex, and highly demanding in terms of analytical skills. This study aims to identify and analyze the academic challenges faced by undergraduate and postgraduate students in learning Arabic linguistics at Islamic higher education institutions. Employing a mixed-methods approach with an explanatory sequential design, the study involved the distribution of Likert-scale questionnaires to 120 students and semi-structured interviews with selected informants at UIN Sunan Ampel Surabaya. The findings indicate that students' academic challenges encompass cognitive, linguistic, and pedagogical aspects, with cognitive challenges emerging as the dominant factor, particularly in relation to difficulties in understanding abstract linguistic concepts and the high cognitive load involved. Linguistic challenges are associated with the complexity of terminology and the morphosyntactic structure of the Arabic language, while pedagogical challenges relate to instructional approaches that remain predominantly theoretical and lecturer-centered. The study also reveals differences in the characteristics of challenges between undergraduate and postgraduate students in terms of both difficulty levels and the linguistic areas perceived as most challenging, leading to the recommendation that Arabic linguistics instruction in higher education be developed in a more contextualized, analytical, and tiered manner.

Keywords: Arabic; Linguistics; Teaching and Learning; Islamic Higher Education; Academic Challenges

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

مقدمة

تُعدّ اللسانيات العربية تخصّصا علميا يدرس اللغة العربية من خلال مناهج تحليلية منظّمة ومنهجية (Magidow, 2021; Dāwūd & Bahruddin, 2018; Nasution, 2017; Hidayatullah, 2017; Ryding, 2014). ويشتمل هذا التخصص على فروع رئيسة متعدّدة، منها علم الأصوات الذي يدرس نظام الأصوات اللغوية، وعلم الصرف الذي يدرس بنية الكلمات وتكوينها، وعلم النحو الذي يدرس بنية الجمل، وعلم الدلالة الذي يدرس المعنى، وعلم التداولية الذي يدرس استعمال اللغة وتطبيقها في سياقاتها، وعلم البلاغة الذي يدرس الجوانب الأسلوبية والبيانية في اللغة العربية (Hidayatullah, 2017). وفي المرحلة الجامعية، ولا سيما في أقسام تعليم اللغة العربية، تحتلّ اللسانيات العربية مكانة سامية بوصفها أساسا نظريا لإتقان اللغة العربية إتقانا شاملا. فمن خلال إتقان اللسانيات العربية، يُمكن الطلاب ألا يقتصروا على استخدام اللغة العربية استخداما تواصليا فحسب، بل أن يفهموا بنيتها الداخلية، ويُفسّروا ظواهرها اللغوية، ويُنجزوا تحليلات نقدية للمعطيات اللغوية العربية ضمن إطار أكاديمي (Al-Deaibes, 2021; Owens, 1984).

ولكن هناك اختلاف أساسي يتميز بها تعليم اللسانيات العربية عن تعليم اللغة العربية القائم على المهارات اللغوية من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة (انظر بعض المراجع عن الفرق بين علم اللغة وتعليم اللغة، منها: Ramadan, 2025; Shahhoseiny, 2013; Meng, 2009). يتّسم تعليم اللسانيات بطابعه النظري، إذ يتطلّب قدرات عالية على التفكير التجريدي والتحليل المنهجي، فضلا عن الإلمام بمصطلحات علمية معقّدة ومتخصّصة (Taha et al, 2025; Suryani et al., 2025;). وغالبًا ما يُفضي هذا الاختلاف إلى نشوء فجوات في الفهم لدى الطلاب، ولا سيما لدى متعلّمي العربية من غير الناطقين بها الذين اعتادوا في مراحلهم السابقة على المقاربات العملية والتواصلية. تُعدّ شمولية اللسانيات العربية، ولا سيما في قواعدها الصرفية الشاملة وبُناها التركيبية المرنة وتعدُّد مستويات علاقاتها الدلالية، من أبرز التحديات التي تواجه عملية تعلّم اللسانيات في المرحلة الجامعية. (Abazoglu & Issa, 2025a).

لقد سامهت ظروف الجامعات الإسلامية في إندونيسيا في تعميق هذا التعقيد بصورة أوضح؛ إذ تعدّ هذه الجامعات بيئات أكاديمية متعدّدة اللغات حيث ينتمي طلابها إلى خلفيات تعليمية متنوّعة، مثل المعاهد الإسلامية (البيسانترين)، والمدارس الدينية، والمدارس العامة (Asse et al, 2023; Musthofa, 2022). ويترتّب على هذا التنوّع اختلافٌ في مستوى الجاهزية الأكاديمية لدى الطلاب، وفي مدى إتقانهم للمصطلحات اللسانية، فضلا عن تباين قدراتهم على التفكير التحليلي. فالطلاب الذين يأتون من خلفية تعليمية معهدية غالبا ما يمتلكون رصيدا قويا في القواعد العربية التقليدية كالنحو والصرف، غير أنّهم ليسوا بالضرورة متمرّسين في المقاربات اللسانية الحديثة

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

(Hamid et al., 2024). أمّا الطلاب الذين يأتون من المدارس العامة، فعادة ما يعانون من محدودية القدرة لاستيعاب القواعد اللسانية العربية (Musa & Ghofur, 2024). فهذه الأوضاع تؤثر مجتمعةً في قدرة الطلاب على استيعاب دروس اللسانيات العربية بوصفها تخصّصا علميا منظّما، ولا سيما في سياق الجامعات الإسلامية، مثل جامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية بسورابايا، التي تُجسّد ديناميات تعلّم اللسانيات العربية في بيئة أكاديمية متعدّدة اللغات.

لقد أظهر الواقع الأكاديمي أن العديد من الطلاب ينظرون إلى أن اللسانيات العربية مادة مجردة ونظرية معقدة وصعبة للفهم (Syamsu et al., 2023; Abdurrahman et al., 2020). ويتفاقم هذا الوضع بسبب أسلوب التعليم الذي لا يزال يميل إلى التركيز على المحاضر، ويتجه نحو تقديم المواد والمفاهيم وصفية، مع الحد الأدنى من التدريب والتطبيق على تحليل البيانات اللغوية، والمناقشة النقدية، وتطبيق النظرية في سياقات واقعية (Abazoglu & Issa, 2025b). ونتيجة لذلك، كثيرا ما يُنظر إلى اللسانيات على أنّها مقرّر قائم على حفظ المصطلحات، لا بوصفها أداة تحليلية علمية قابلة للتطبيق (Sheehan et al., 2021). فنحو هذه التحديات لا تقتصر على طلاب البكالوريوس فحسب، بل تشمل أيضًا طلاب الدراسات العليا الذين يُطلب منهم إتقان مهارات تحليل لغوي أعمق وأكثر نقدية في أنشطتهم البحثية.

على الرغم من أن تعليم اللسانيات العربية لها دور أكاديمي هام في عالم الجامعات، لا تزال الدراسات التجريبية التي تتناول على وجه التحديد التحديات الأكاديمية لتعليم اللسانيات العربية محدودة نسبيا. وتشير العديد من الدراسات المنشورة في مجلات علمية دولية محكمة ذات سمعة أكاديمية إلى أن تعليم اللغة العربية لا يزال يهيمن عليه التركيز على المهارات اللغوية أو جوانب لغوية محددة. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة Baalousha & Malovrh (2023) التي تناولت تعليم القواعد النحوية العربية، أن تعقيد النظام الصرفي النحوي العربي يُشكل عبئا معرفيا كبيرا على المتعلمين من غير الناطقين بالعربية. ومع ذلك، لم تُفلح هذه الدراسة في ترسيخ مكانة اللسانيات العربية كتخصص أكاديمي مستقل (Baalousha & Malovrh, 2023). تشير دراسة McCombie & Masaeed (2025)، التي ركّزت على التداولية العربية في سياق الصف الدراسي، إلى وجود فجوة بين النظرية اللسانية والتطبيقات التعليمية، غير أنّ نطاقها لا يزال مقتصرا على فرعٍ لسانيٍّ واحدٍ بعينه. علاوة على ذلك، تركز الأبحاث المتعلقة بتدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية عموما على استراتيجيات التعليم والمناهج الدراسية والابتكارات الإعلامية (McCombie & Masaeed, 2025). فعلى سبيل المثال، يقترح Abazoglu & Issa (2025a) استخدام مدونات اللغة العربية لدعم تعليم اللسانيات القائم على البيانات، لكن تركيزه الأساسي ينصب على الحلول التربوية، بدلا من رسم خريطة شاملة للتحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب (Abazoglu & Issa, 2025b). وبالمثل،

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

يناقش Towler, 2025 معتقدات المدرسين بشأن تنوع اللغة العربية في الفصل الدراسي، وهو أمر ذو صلة تربوية، ولكنه لا يحلل بشكل مباشر الصعوبات المفاهيمية والمعرفية التي يواجهها الطلاب في تعلم اللسانيات العربية (Towler, 2025). ويُلاحظ ندرة الأبحاث التي تقارن بشكل صريح التحديات الأكاديمية لتعليم اللسانيات العربية بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا، على الرغم من الاختلافات في المتطلبات الأكاديمية والعمق التحليلي والتوجهات البحثية بين المستويين. تؤكد هذه الفجوة على الحاجة إلى إجراء بحوث أكثر شمولا وتكاملا وسياقية لدراسة تحديات تعليم اللسانيات العربية في المرجلة الجامعية.

انطلاقا من ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تحديد وتحليل التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب في تعلم اللسانيات العربية في الجامعة، ومقارنة هذه التحديات بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا، والكشف عن العوامل الرئيسية المؤثرة في صعوبات تعلم اللسانيات العربية. وبالتحديد، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات تتعلق بأشكال التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب، والاختلافات في خصائص هذه التحديات باختلاف المراحل التعليمية، والعوامل اللغوية والمعرفية والتربوية الأكثر تأثيرا في تعلم اللغويات العربية في سياق التعليم الجامعي الإسلامي في إندونيسيا.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث المختلط (*Mixed Methods*) بتصميم التتابع التفسيري (*Explanatory Sequential*)، حيث جُمعت البيانات الكمية أولا عبر استبانة، ثم أُتبعت ببيانات نوعية من خلال مقابلات شبه منظَّمة بهدف تعميق تفسير النتائج الكمية وتوضيحها (Birgili & Demir, 2022). وقد أُجري البحث على عيّنة مكوّنة من ١٢٠ طالبًا من مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في تخصصي اللغة العربية وآدابها وتعليم اللغة العربية بجامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية بسورابايا، بواقع ٩٠ طالبا في مرحلة البكالوريوس و٣٠ طالبا في مرحلة الدراسات العليا، بوصفها نموذجًا لمؤسسات التعليم العالي الجامعي الإسلامي في إندونيسيا ذات البيئة الأكاديمية المتعدّدة اللغات.

أُستخدمت استبانة مقياس ليكرت Likert الخماسي ومقابلات شبه منظَّمة لجمع البيانات، وقد طُوِّرت أدوات الدراسة في ضوء أطر نظرية تشمل اكتساب اللغة الثانية (SLA)، ونظرية العبء المعرفي، والوعي الميتاللغوي، لقياس التحدّيات الأكاديمية في أبعادها المعرفية واللسانية والتربوية. ويتم تحليل البيانات الكمية باستخدام الإحصاء الوصفي لرصد الأنماط والاتجاهات العامة، في حين خضعت البيانات النوعية لتحليل موضوعي، ثم دُمجت نتائج التحليلين الكمي والنوعي في إطار

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تفسيري تكاملي لتقديم صورة شاملة وسياقية عن تحدّيات تعليم اللسانيات العربية في التعليم الجامعي.

نتائج البحث ومناقشتها

الملفّ التعريفي لمجتمع البحث

إن معظم المستجيبين من مجتمع هذا البحث ينتمون إلى مرحلة البكالوريوس، والتي تدلّ على أن عيّنة البحث يهيمن عليها الطلاب من المستوى الأول والمتوسط من المرحلة الجامعية. وهذه الحالة تعكس الخصائص العامة للعدد الطلاب في موقع الدراسة، حيث يفوق عدد طلاب مرحلة البكالوريوس عددَ طلاب الدراسات العليا. ويُعدّ هذا التفوّق العددي لطلاب البكالوريوس سياقا تحليليا مهما لفهم تنوّع الخبرات التعليمية وأنماط التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب في تعلّم اللسانيات العربية.

الجدول ١ توزيع المستجيبين بناءً على المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	عدد المستجيبين	نسبة مئوية
البكالوريوس	٩٠	٪٧٥
الدراسات العليا	٣٠	٪٢٥
المجموع	١٢٠	٪١٠٠

كما هو موضح في الجدول ١، هناك ٩٠ مستجيبا، أي ما يعادل ٧٥٪ من إجمالي المستجيبين، من طلاب مرحلة البكالوريوس، بينما كان ٣٠ مستجيبا، أي ما يعادل ٢٥٪، من طلاب الدراسات العليا. وتشير مقارنة عدد المستجيبين في هاتين المرحلتين إلى أن طلاب المرحلة الجامعية الأولى أو البكالوريوس كانوا الأكثر تمثيلا في الدراسة، وبالتالي فإن البيانات التي تم الحصول عليها تعكس بشكل أدق التجارب الأكاديمية للطلاب في هذه المرحلة.

يشير توزيع المستجيبين الذي يغلب عليه طلاب مرحلة البكالوريوس إلى تفاوت كبير بين المستويين التعليميين، حيث كان عددُ طلاب الدراسات العليا أقلَّ بصورة ملحوظة. وهذا يدلّ على أن الخصائص العامة للمستجيبين في هذه الدراسة تُعبّر بشكل أدقّ عن التصورات والخبرات المتعلقة بتعلّم اللسانيات العربية في مرحلة البكالوريوس مقارنةً بمرحلة الدراسات العليا. كما تعكس هيمنةُ طلاب البكالوريوس على عيّنة البحث ميلَ النتائج المسجّلة في البيانات إلى تصوير ديناميات التعلّم، ومستويات صعوبة المقرّرات، وأنماط التحدّيات الأكاديمية في سياق تعليم اللسانيات العربية على مستوى البكالوريوس على نحوٍ أوضح.

وقد تعزّزت هذه النتائجُ بما أسفرت عنه المقابلات مع مستجيبين من مستويات تعليمية مختلفة؛ إذ أفاد أحدُ طلاب مرحلة البكالوريوس: "تبدو موادُّ اللسانيات العربية صعبةً إلى حدٍّ ما،

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

لأنّنا في المراحل السابقة كنّا نركّز أكثر على تعلّم النحو والصرف بصورة تطبيقية، لا على التحليل اللغوي والتفكير النظري." (الطالب ١ من البكالوريوس). كما كشف مستجيب آخر من مرحلة البكالوريوس أن: "محاضرة اللسانيات تتطلب طريقة تفكير نظري أكثر، بينما خلفيتنا أكثر اعتيادًا على تعلم اللغة التطبيقي." (الطالب ٢ من البكالوريوس). في الوقت نفسه، يعتقد طلاب الدراسات العليا أن الاختلافات في المستوى التعليمي تؤثر على عمق المواد. وقد ذكر أحد المستجيبين أن: "على مستوى الدراسات العليا، تركز مواد اللسانيات العربية بشكل أكبر على التحليل النظري والتركيب، مما يخلق متطلبات أكاديمية أعلى." (الطالب ٣ من الدراسات العليا). وأضاف طالب الدراسات العليا الآخر قائلا: "على الرغم من أننا درسنا اللسانيات من قبل، إلا أن التعديلات كانت لا تزال ضرورية لأن النهج التحليلي في التعليم الجامعي كان أكثر تعقيدا." (الطالب ٤ من الدراسات العليا). تُظهر هذه الاقتباسات أن الاختلافات في المستويات التعليمية تساهم في تنوع تجارب تعلم الطلاب وتحدياتهم الأكاديمية في فهم المفاهيم اللسانيات العربية

يُوفّر تنوّع المستويات التعليمية لدى المستجيبين أساسا مناسبا لتحليل التحديات الأكاديمية في تعليم اللسانيات العربية، مع مراعاة الاختلافات في الخصائص الأكاديمية، وعمق المواد التعليمية، والمتطلبات التحليلية بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا. وبالتالي، يُتيح هذا التنوّع في المستويات التعليمية تحليلا أكثر شمولا للاختلافات في الخبرات ومستويات الصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم المفاهيم اللسانيات العربية. بالإضافة إلى الاختلافات في المستويات التعليمية، أظهر المستجيبون في هذه الدراسة أيضًا خلفيات أكاديمية متنوعة في المستويات التعليمية السابقة، والتي يمكن لديها التأثير على استعداد الطلاب في تعلم اللسانيات العربية.

الجدول ٢ توزيع المستجيبين حسب خلفية الطلاب الأكاديمية

خلفية الطلاب الأكاديمية	عدد المستجيبين	النسبة المئوية
المعهد الإسلامي (بيسانترين)	٥٢	٪٤٣،٣
المدارس الثانوية الإسلامية	٣٨	٪٣١،٧
المدارس العامة	٣٠	٪٢٥،٠
المجموع	١٢٠	٪١٠٠

كما هو واضح في الجدول ٢، أنّ ٥٢ من المستجيبين، أي ما نسبته ٤٣,٣٪، ينحدرون من خلفية تعليمية معهدية (بيسانترين)، تليها فئة خريجي المدارس الثانوية الإسلامية بعدد ٣٨ مستجيبًا وبنسبة ٣١,٧٪، ثم خريجو المدارس العامة بعدد ٣٠ مستجيبًا وبنسبة ٢٥٪. وتشير هذه التركيبة إلى أنّ أغلبية المستجيبين نشؤوا في بيئاتٍ تعليمية ذات طابع إسلامي، وفّرت لهم تعرّضا مبكرا لتعلّم اللغة العربية. ومع ذلك، فإنّ الحضور الملحوظ لخريجي المدارس العامة بنسبة غير قليلة يدلّ على أنّ هذه الدراسة تمثّل أيضا وجود الطلاب من خلفيات أكاديمية غير دينية.

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

يشير هذا التنوع في الخلفيات الأكاديمية إلى اختلاف استعداد الطلاب في تعلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالمرحلة الجامعية. فقد كان لدى الطلاب من المعاهد الإسلامية (بيسانترين) والمدارس الثانوية الإسلامية فهم أساسي لقواعد اللغة العربية، في حين أن خريجي المدارس الحكومية قد يكون لديهم مستوى محدود من القدرة في اللسانيات العربية. يدعم تحليل الخلفيات الأكاديمية المتنوعة للمستجيبين مقابلات مع خمسة مستجيبين من خلفيات تعليمية مختلفة. وقد أكد أحد المستجيبين من أحد المعاهد الإسلامية: "لقد اعتدت على تعلم قواعد اللغة العربية من النحو والصرف منذ أن كنت في المعهد، لذلك عندما أخذت دورة اللسانيات العربية، شعرت أن المادة أسهل في الفهم." (طالب ١ من الدراسات العليا). وأفاد مُستجيب آخر، وهو أيضا جريج أحد المعاهد الإسلامية: "كانت دروس اللغة العربية الأساسية التي تعلمتها سابقا مفيدة للغاية، لا سيما في فهم المصطلحات اللسانية التي يستخدمها المحاضرون." (الطالب ٢ من الدراسات العليا).

في غضون ذلك، أفاد بعض المستجيبين من خريجي المدارس الإسلامية من غير بيسانترين أنه على الرغم من خبرتهم في تعلّم اللغة العربية، إلا أن عمق المواد اللسانية في الجامعة لا يزال يتطلب بعض التكيف. وكما ذكر أحد المستجيبين: "درستُ اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية، لكن مادة اللسانيات في الجامعة أكثر تحليلية، لذا فهو يتطلب جهدا أكثر وأكثر." (الطالب ٣، من الدراسات العليا). وأضاف مستجيب آخر من خريجي المدرسة الثانوية الإسلامية: "لا أجد صعوبة كبيرة في فهم بنية اللغة، لكن فهم المناهج اللسانيات الحديثة قد يستغرق وقتا." (الطالب ٤، من الدراسات العليا).

ويختلف هذا مع مستجيب آخر من خريجي المدرسة العامة: "لم أبدأ دراسة اللغة العربية بجدية إلا في هذه الجامعة، لذا كان من الصعب عليّ في البداية استيعاب المواد اللسانية." (الطالب ٥، من الدراسات العليا). تُظهر مقتطفات هذه المقابلات أن الاختلافات في الخلفية الأكاديمية تؤثر على استعداد الطلاب لفهم المفاهيم اللسانية العربية. يُعزز تنوع الخلفيات الأكاديمية للطلاب سياق تحليل التحديات في تعلم اللسانيات العربية، إذ تؤثر الاختلافات في مستويات الاستعداد والخبرة وعادات التعلم على كيفية فهم الطلاب للمفاهيم اللغوية واستجابتهم لمتطلبات المقرر. وبالمثل، يعكس تنوع الخبرات التعليمية اختلافات في مستويات التعرض للمواد اللسانية، مما يُشكل فهم الطلاب للسانيات العربية وقدرتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية للتعليم العالي الجامعي.

الجدول ٣ توزيع المستجيبين من حيث مدة خبرتهم في تعلم اللسانيات العربية

مدة خبرة تعلم اللسانيات العربية	عدد المستجيبين	النسبة المئوية
أقل من سنتين	٣٤	٪٢٨،٣
من سنتين إلى أربع سنوات	٥٦	٪٤٦،٧
أكثر من أربع سنوات	٣٠	٪٢٥،٠

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

المجموع	١٢٠	٪١٠٠

كما هو واضح في الجدول ٣، أن معظم المستجيبين الذي بلغ عددهم إلى ٥٦ طالبا أو ما يعادل ٤٦,٧٪ من جميع المستجيبين، لديهم خبرة تتراوح لمدة ما بين سنتين وأربع سنوات في تعلم اللسانيات العربية. علاوة على ذلك، كان لدى ٣٤ مستجيبا (٢٨,٣٪) خبرة أقل من سنتين، بينما تعلم ٣٠ مستجيبا (٢٥٪) اللسانيات العربية لأكثر من أربع سنوات. يشير هذا التوزيع إلى أن غالبية المستجيبين يندرجون ضمن فئة الخبرة التعليمية للمدة المتوسطة، مع وجود نسبة متوازنة نسبيًا بين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة.

تشير هذا التنوع في مدة الخبرة التعليمية إلى تفاوت مستويات إلمام الطلاب بالمواد والمفاهيم اللسانية العربية. فالطلاب الذين لهم الخبرة التعليمية الأطول يميلون إلى امتلاك فهم أعمق للمفاهيم اللسانية وأكثر استعدادا ورسوخًا للمصطلحات والأطر التحليلية اللغوية. في المقابل، من المرجح أن يكون الطلاب الذين لهم الخبرة التعليمية الأقصر لا يزالون في المرحلة التمهيدية الأساسية، مما يتطلب عملية تكيف مكثفة لفهم المواد والمفاهيم اللسانية العربية المعقدة والتحليلية، لا سيما في المراحل الأولى من التعلم. وقد تعززت هذه النتائج المتعلقة باختلاف تجارب تعلم اللغة العربية من خلال المقابلات مع المستجيبين. ذكر أحدهم، ممن لديهم خبرة تعلم تزيد عن أربع سنوات: "ساعدتني خبرتي الطويلة في التعلم على فهم المصطلحات اللسانية بسهولة ومتابعة شروحات المحاضر، لأنني كنت أتعامل باستمرار مع مواد مماثلة منذ بداية المحاضرة." (الطالب ١). وأكد مستجيب آخر أن: "التعرض المستمر لتعلم اللغة العربية جعل عملية التعلم تبدو أكثر منهجية، لذلك لم أواجه صعوبة كبيرة عندما أصبحت المادة تحليلية ونظرية. (الطالب ٢). وعلى النقيض من ذلك، أفاد المستجيب الذي يمتلك خبرة تعليمية قصيرة نسبيا حيث قال: "في بداية الدورة، كنت لا أزال أواجه صعوبة في فهم المفاهيم اللغوية لأنني لم أدرس اللسانيات العربية على وجه التحديد من قبل، وخاصة المصطلحات الفنية التي يستخدمها المحاضر." (الطالب ٣).

تُعدّ الاختلافات في مدة تجارب تعلّم اللسانيات العربية عوامل مهمة في تحليل مستويات الصعوبة والتحديات الأكاديمية المتفاوتة التي يواجهها الطلاب. ويتيح هذا التباين تحديد العلاقة بين مدة التجربة التعليمية وقدرة الطلاب على استيعاب المفاهيم اللغوية العربية، كما يُثري تحليل الاحتياجات الأكاديمية واستراتيجيات التعلّم المناسبة للطلاب ذوي مستويات الخبرة المختلفة.

التحديات الأكاديمية في تعليم اللسانيات العربية

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

DOI: 10.18860 /ijazarabi.V9i2.40303
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online):2620-5947
ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/ijazarabi/index

تشير نتائج الدراسة إلى أن التحديات المعرفية تُشكل عائقا رئيسيا في تعليم اللسانيات العربية، لا سيما في فهم المفاهيم التي تتطلب مهارات التفكير التحليلي والتجريدي. وكشفت بيانات الاستبانة والمقابلة أن معظم الطلاب واجهوا صعوبات في فهم التحليل النحوي والصرفي، وفي عملية التصنيف النظري، وكان مستوى الصعوبة أعلى لدى طلاب مرحلة البكالوريوس الذين ما زالوا في المستوى الإعدادي من تطوير مهاراتهم التحليلية. ويبدو عبء معرفي كبير عندما يتعين على الطلاب تعلم مفاهيم نظرية متعددة في آن واحد دون دعم من الشروح السياقية، مما يعيق عملية الفهم المتعمق والتدريجي في تعلم اللسانيات العربية. "حين درست النحو العربي، شعرتُ غالبا أن المفاهيم كثيرة جدا ومجردة، مما يصعب فهم العلاقات بين العناصر." (الطالب ١: من مرحلة البكالوريوس). وأكد طالب آخر قائلًا: "غالبا ما تُقدَّم المادة اللغوية بشكل نظري مباشر، بينما الأمثلة العملية والتطبيقية محدودة للغاية." (الطالب ٣: من المرحلة البكالوريوس). فهذه الحالة تُصعّب على الطلاب ربط النظرية اللغوية بالبيانات اللغوية الملموسة، مما يؤدي إلى فهم سطحي. وتتفق هذه النتيجة مع أبحاث سابقة تؤكد أن العبء المعرفي المرتفع قد يعيق معالجة المعلومات في التعلم اللغوي المعقد.

إلى جانب التحديات المعرفية، تُعدّ التحديات اللغوية عاملا هاما يؤثر على صعوبة تعلّم اللسانيات العربية. تشير نتائج الاستبانة إلى أن الطلاب يواجهون صعوبات في فهم المصطلحات اللغوية واستخدامها، سواء من القواعد النحوية الكلاسيكية أو من النظريات الحديثة. غالبا ما يشعر الطلاب بالارتباك عند دمج نظرية النحو والصرف مع المفاهيم اللغوية المعاصرة. وتؤكد المقابلات هذه النتائج، إذ تُظهر أن تعقيد بنية اللغة العربية ونظريتها، لا سيما في علمي الصرف والنحو، يُشكّل صعوبات إضافية للطلاب غير الناطقين بها. وقد ذكر أحد طلاب الدراسات العليا أن: "المصطلحات في القواعد الكلاسيكية قد تختلف عن المصطلحات في اللسانيات الحديثة، وذلك يضطرّني إلى فهم نظامين مختلفين في آن واحد." (الطالب ٢ من الدراسات العليا). وأضاف طالب آخر: "إن تعدد صيغ الكلمات في اللغة العربية يجعل التحليل الصرفي مربكا للغاية." (طالب ٤ من البكالوريوس).

إن تنوع أشكال الكلمات، ومرونة بنية الجملة، وتعدد مستويات المعنى، تجعل من الصعب على الطلاب إجراء تحليل لغوي منهجي. وتؤكد هذه النتيجة نتائج دراسات سابقة تشير إلى أن التعقيد البنيوي للغة العربية يمثل تحديا كبيرا في تعليم اللسانيات في المرحلة الجامعية. إن التحديات التربوية تعد عاملا مهما في تعليم اللسانيات العربية. وأظهرت بيانات الاستبانة أن العديد من الطلاب يرون أن تعليم اللسانيات نظريٌّ للغاية ويركز على المحاضر، مع قلة تحليل البيانات اللغوية التطبيقي والنقاش النقدي. وقد لوحظ هذا التصور لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا على حد سواء، مع تأكيد طلاب الدراسات العليا على نقص أنشطة التحليل اللغوي الموجهة نحو البحث. وكشفت المقابلات أن أساليب التعليم السائدة، والتي تشمل المحاضرات والشروح النصية، أدت إلى انخفاض

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

مشاركة الطلاب الفعالة في عملية التعليم والتعلم. وذكر أحد طلاب الدراسات العليا أن: "يعتمد تعليم اللسانيات في الغالب على الاستماع إلى شروحات المحاضرين، بينما لا تزال الممارسة العملية في تحليل البيانات اللغوية محدودة للغاية." (الطالب ٥ من الدراسات العليا). وأكد طالب آخر أيضًا أنه: "سيكون من المفيد أكثر لو توفرت أمثلة بيانات حقيقية أو استخدام الوسائط المرئية لشرح تراكيب وقواعد اللغة." (الطالب ٦ من البكالوريوس).

إلى جانب ذلك، عبّر الطلاب عن حاجتهم إلى توظيف وسائل تعليمية أكثر تنوّعا، من قبيل عرض أمثلة من بيانات لغوية أصيلة، وتصوير البنى اللسانية بصريا، والاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة. وتنسجم هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أكّدت أهمية اعتماد مقاربات تربوية تفاعلية ومتمحورة حول الطالب في تعليم اللسانيات على مستوى التعليم الجامعي (Dahlan et al, 2025).

بشكل عام، تشير نتائج الاستبانة والمقابلات إلى أن التحديات المعرفية واللغوية والتربوية في تعليم اللسانيات العربية مترابطة ومتداخلة. فالعبء المعرفي المرتفع يُفاقم الصعوبات اللغوية، بينما يُحدّ من تنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب اتباع نهج تربوي أقل تنوعا. ويُقدّم دمج هذه النتائج الكمية والنوعية صورة أشمل لتعقيد التحديات الأكاديمية في تعليم اللسانيات العربية في المرحلة الجامعية، ويؤكد على أهمية اتباع نهج تعليمي أكثر سياقية وتحليلية وقائمة على تطوير كفاءات الطلاب الأكاديمية.

تحديات طلاب البكالوريوس والدراسات العليا

دلت الدراسة على وجود اختلاف مستويات وأجناس التحديات بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا في تعليم اللسانيات العربية، سواء من جانب فهم المفاهيم اللسانية أو من جانب تطبيق التحليل في البحث.

الجدول ٤ التحديات في تعليم اللسانيات العربية بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا

أبعاد التحديات	طلاب البكالوريوس	طلاب الدراسات العليا
فهم المفاهيم اللسانية	مستوى صعوبة مرتفع في المفاهيم التجريدية والنظرية	جيّد نسبيا
إتقان المصطلحات	ما يزال محدودًا ويثير اللبس في كثير من الأحيان	مستقرّ ومترسّخ
علم الصرف	يُعدّ التحدّي الرئيس	ليس من التحديات الرئيسة
علم النحو	صعوبة في فهم العلاقة بين البنية والوظيفة	يُشكّل تحدّيًا في المستويات المتقدّمة
التحليل اللغوي	صعوبة في المراحل الأولى من التحليل	يُتطلّب تحليل معمّق ومنهجي
تكامل النظرية والبحث	لم يصبح محورا أساسيا بعد	يُعدّ التحدّي الأبرز
الدلالة والتداولية	ليست بارزة نسبيا	تُعدّ من المجالات الأكثر تحدّيا
المتطلبات الأكاديمية	التركيز على فهم المفاهيم الأساسية	التركيز على التطبيق وتركيب النظريات

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

*المصدر: إعداد الباحث استنادا إلى بيانات الاستبانة

استنادًا إلى نتائج الاستبانة المُلخّصة في الجدول ٤، يميل طلاب مرحلة البكالوريوس إلى مواجهة صعوبات أكبر في فهم المفاهيم اللغوية الأساسية المجردة والنظرية، مثل الصرف والنحو. وفي المقابل، أظهر طلاب الدراسات العليا فهما مفاهيميا أفضل نسبيا، لكنهم واجهوا تحديات أكبر في دمج النظرية اللغوية مع تحليل البيانات والأنشطة البحثية الأكاديمية. تشير هذه الاختلافات في أنماط الصعوبة إلى أن تحديات تعليم اللسانيات العربية تختلف باختلاف المستويات الدراسية. فطلاب مرحلة البكالوريوس ما زالوا في مرحلة تعزيز مهارات التفكير التحليلي وإتقان المصطلحات الأساسية، مما يجعلهم أكثر عرضة لصعوبات فهم المفاهيم اللسانية. وفي المقابل، يكون طلاب الدراسات العليا قد تجاوزوا هذه المرحلة، لكنهم يواجهون متطلبات أكاديمية أكثر تعقيدا، لا سيما في تطبيق وتوليف النظرية اللغوية في سياقات البحث.

وقد تعززت هذه النتائج الكمية من خلال المقابلات مع بعض الطلاب. ذكر أحد المستجيبين: "في بداية المحاضرة في اللسانيات العربية، كنت لا أعرف من أين أبدأ لأن المفاهيم كانت نظرية للغاية، وكان هناك الكثير من المصطلحات التي لا أعرفها من قبل." (الطالب ٧ من البكالوريوس). أضاف الآخر: "عندما كان المحاضر ينتقل مباشرة إلى الجانب النظري، كنت لا أزال أجد صعوبة في التمييز بين المصطلحات الأساسية مثل التراكيب والجمل الفرعية والجمل التامة وبنيتها." (طالب ٩ من البكالوريوس). تشير هذه الاقتباسات من نتائج المقابلات إلى أن طلاب مرحلة البكالوريوس ما زالوا بحاجة إلى تعزيز فهمي للمفاهيم اللغوية ودعم تعليمي لفهم أساسيات علم اللغة العربية.

وفي مقابل ذلك، أظهر طلاب الدراسات العليا عموما فهما مفاهيميا أفضل للنظرية اللغوية، لكنهم واجهوا تحديات على مستويات تحليلية أعمق وأكثر تطبيقا. أشارت بيانات الاستبانة إلى أن طلاب الدراسات العليا واجهوا صعوبة أكبر في دمج النظرية اللغوية مع الأنشطة البحثية، مثل التحليل المنهجي للبيانات اللغوية، واختيار إطار نظري مناسب، وكتابة أوراق علمية قائمة على اللسانيات. دعمت نتائج المقابلات هذه النتيجة، إذ أشارت إلى أن طلاب الدراسات العليا يرون أن المتطلبات الأكاديمية على مستوى الدراسات العليا أكثر تعقيدا وتتطلب درجة عالية من الاتساق التحليلي. ذكر أحد المستجيبين: "لم يعد التحدي الأكبر في الدراسات العليا هو فهم النظرية، ولكن كيفية تطبيق تلك النظرية بشكل متسق ومتعمق في عملية البحث." (الطالب ٨: من الدراسات العليا). وأكد طالب آخر: "أحيانا أفهم النظرية، لكنني أجد صعوبة في تكييفها مع بيانات اللغة التي أبحث فيها." (الطالب ١٠ من الدراسات العليا).

تُظهر هذه الدراسة أن تحديات تعليم اللسانيات العربية تختلف باختلاف المستوى الدراسي وتتطور معه. فطلاب مرحلة الكبالوريوس يواجهون صعوبات في الصرف والنحو، لا سيما في فهم

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

العلاقات بين البُنى النحوية ووظائفها، وإتقان المصطلحات الأساسية. وفي المقابل، يواجه طلاب الدراسات العليا تحديات أكبر في النحو المتقدم، والدلالة، والتداولية، خاصةً في تحليل المعاني، وسياق استخدام اللغة، ودمج الأطر النظرية المختلفة في الدراسات اللغوية. وتؤكد هذه النتائج على ضرورة اتباع نهج متدرج ومتكيف لتعليم اللسانيات العربية، بما يتناسب مع الخصائص الأكاديمية لكل مستوى دراسي.

العوامل المهيمنة المؤثِّرة في تحدّيات التعليم والتعلم

تُبيّن نتائجُ تحليل الاستبانة أنّ تحدّيات تعليم اللسانيات العربية تتأثّر بدرجةٍ أكبر بالعوامل المعرفية، التي ترتبط بصعوبة معالجة المفاهيم اللسانية ذات الطابع التجريدي والتحليلي وفهمها لدى الطلاب. وإلى جانب العامل المعرفي، برز كلٌّ من العامل اللغوي والعامل التربوي بوصفهما عاملين مؤثّرين في خبرة التعلّم لدى الطلاب، وإن كان تأثيرهما أقلّ نسبيا مقارنة بالعامل المعرفي. وتشير هذه النتائج إلى أنّ تحدّيات تعليم اللسانيات العربية ذات طبيعة متعدّدة الأبعاد، إذ تتداخل العوامل الداخلية والخارجية وتتفاعل فيما بينها في تشكيل مستوى الصعوبة الأكاديمية التي يواجهها الطلاب.

الجدول ٥ العوامل المهيمنة المؤثّرة في تحدّيات تعلّم اللسانيات العربية

العامل	مؤشّرات العبارات	نسبة المو افقة والمو افقة الشديدة (%)
معرفي	صعوبة فهم المفاهيم اللسانية ذات الطابع التجريدي (البنى التركيبية، العلاقات النحوية، التصنيفات النظرية)	٧٨،٣
	كثافة المحتوى النظري وكثرة النظريات التي يجب استيعابها خلال فترة زمنية قصيرة	٧٢،٥
لغوي	صعوبة فهم المصطلحات اللسانية العربية (النحو–الصرف واللسانيات الحديثة)	٦٩،٢
	تعقيد البنية الصرفية والتركيبية للغة العربية في التحليل اللغوي	٦٦،٧
تربوي	تركيز تعليم اللسانيات العربية على الجانب النظري وتمحوره حول المحاضر	٦١،٧
	محدودية التدريبات على تحليل البيانات اللغوية والمناقشات النقدية	٥٨،٣

كما هو واضح في الجدول ٥، أن تحديات تعلم اللسانيات العربية تتمحور في المقام الأول حول العوامل المعرفية، ولا سيما صعوبة فهم المفاهيم اللغوية المجردة والعبء المعرفي الكبير الناتج عن كثافة المادة النظرية. وتتفاقم هذه التحديات بفعل عوامل لغوية، مثل تعقيد المصطلحات والبنى الصرفية والنحوية للغة العربية، خاصةً بالنسبة للطلاب غير الناطقين بها، فضلا عن المناهج التربوية التي لا تزال تركز على الجانب النظري والمحاضر. تشير هذه النتائج إلى أن محدودية قدرة الطلاب على معالجة المعلومات تُشكل عائقا رئيسيا في تعليم اللسانيات العربية، مما يؤكد الحاجة إلى مناهج تعليمية تدعم بشكل أفضل استيعاب المفاهيم بعمق.

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

وهذه النتائج تؤكدها نتيجة بعض المقابلات. لقد أوضح الطلاب أن العبء المعرفي الكبير يبدو من أجل المواد اللغوية غالبًا ما تُعرض مباشرة في شكل نظري دون مقدمة مفاهيمية كافية. ذكر أحد المستجيبين: "في لقاء دراسيّ واحد غالبا ما تُطرَح مفاهيمُ جديدة عديدة يجب استيعابها في الوقت نفسه، مما يجعلني أجد صعوبة في استيعابها جميعا." (الطالب ١١ من البكالوريوس). يؤكّد هذا البيان أنّ الارتفاع الملحوظ في نسبة الصعوبات المعرفية الواردة في الاستبانة يتوافق مع خبرات التعلّم الفعلية لدى الطلاب.

ومن الناحية اللسانية، كشفت المقابلاتُ أنّ المصطلحات وبُنى اللغة العربية تُشكِّل مصدرا متكرّرا للصعوبة، حيث أفاد أحد طلاب الدراسات العليا بأنّ: "يجب عليَّ أن أفهم مصطلحات النحو الكلاسيكي ومصطلحات اللسانيات الحديثة في آنٍ واحد، وهو ما يكون مُربِكا في كثير من الأحيان، وذلك لسبب أن الشرح لا يكون دائما متكاملا." (الطالب ١٢ من الدراسات العليا). إن تكامل نتائج الاستبانة والمقابلات يدل على أنّ الارتفاع في العبء المعرفي، وتعقيد البنية اللسانية للغة العربية، والمقاربات التربوية غير الكافية من حيث التكيّف، تُشكِّل عوامل مهيمنة متداخلة تؤثّر في تحدّيات تعليم اللسانيات العربية وتعلمها. وتؤكّد هذه النتائج أنّ التحدّيات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب لا تعود إلى عامل واحد بعينه، بل تنشأ عن تفاعل مجموعةٍ من العوامل الداخلية والخارجية التي تتطلّب معالجة شاملة ومتكاملة في تعليم اللسانيات العربية في المرحلة الجامعية.

تشير نتائج الدراسة إلى أن التحديات الأكاديمية في تعليم اللسانيات العربية تنشأ من تفاعل عوامل معرفية ولغوية وتربوية ومستويات تعليمية. وتُعدّ العوامل المعرفية هي الأكثر تأثيرا، لا سيما فيما يتعلق بصعوبات الطلاب في فهم المفاهيم المجردة والتحليلية التي تتطلب دمج المصطلحات والنظرية والبيانات اللغوية. وتتفاقم هذه التحديات بسبب التعقيد البنيوي للغة العربية ونهج التعلم القائم على النظرية. كما تُؤثر الاختلافات في المستوى التعليمي على طبيعة التحديات، حيث يواجه طلاب مرحلة البكالوريوس عبئا معرفيا أساسيا أكبر، بينما يواجه طلاب الدراسات العليا متطلبات تحليلية وبحثية أكثر تقدما.

من منظور اكتساب اللغة الثانية، تعكس صعوبات الطلاب في تعلم اللسانيات العربية تعقيد اكتساب اللغة الثانية المتقدم، والذي يتطلب كفاءات لغوية متقدمة بالإضافة إلى القدرات التواصلية. تنظر اللسانيات العربية إلى اللغة كموضوع للتحليل المفاهيمي والنظري، مما يفرض متطلبات معرفية عالية على الطلاب غير الناطقين بها. في إطار نظرية الحمل المعرفي، تساهم كثافة المادة النظرية، وتعقيد المصطلحات، ومتطلبات التحليل البنيوي في آنٍ واحد في حمل معرفي عالٍ قد يتجاوز قدرة الذاكرة العاملة لدى الطلاب، لا سيما في المرحلة الجامعية، بينما يتجلى هذا الحمل في

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الدراسات العليا في متطلبات التحليل النقدي المعمق، ودمج النظرية بالبحث، والتطبيق المتسق للأطر النظرية.

تؤكّد نتائج هذه الدراسة ما توصّلت إليه العديد من البحوث السابقة التي شدّدت على دور العوامل المعرفية واللغوية والنفسية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية. ومن المنظور النفسي-المعرفي، تُعزّز هذه النتائج وتوسّع ما خلصت إليه دراستا Yusuf (2017) و Alhamami (2025) اللتان أبرزتا أهمية نية التعلّم، والتنظيم الذاتي، والاستعداد النفسي في تعلّم اللغة العربية. وعلى الرغم من أنّ دراسة Alhamami لم تتناول اللسانيات العربية بوصفها تخصّصا أكاديميا على نحو مباشر، فإنّ نتائجَ هذه الدراسة تُظهر أنّ تلك العوامل المعرفية والنفسية تؤدّي دورا فاعلا أيضا في سياق تعلّم اللسانيات العربية في المرحلة الجامعية. وبذلك، تُسهم هذه الدراسة في توسيع نطاق نتائج دراسة Alhamami من خلال إيضاح أنّ الاستعداد المعرفي والنفسي لا يؤثّر في اكتساب اللغة بوجه عام فحسب، بل يمتدّ أثره كذلك إلى قدرة الطلاب على فهم المفاهيم اللسانية العربية ذات الطابع التجريدي والنظري.

تؤكد نتائج هذه الدراسة أيضا نتائج مراجعة منهجية أجراها Thomure et al (2025)، والتي أكدت أن السياق اللغوي المزدوج للغة العربية يزيد من العبء المعرفي على المتعلمين في فهم اللغة العربية أكاديميا. وتشير النتائج إلى أن التباين بين اللغة العربية الفصحى واللهجات المحكية لا يؤثر فقط على المهارات اللغوية، بل يؤثر أيضا على فهم الطلاب للمفاهيم اللغوية الرسمية. وبذلك، تؤكد هذه الدراسة أن التحديات الأكاديمية في تعلم اللغة العربية هي نتاج تفاعل معقد بين العوامل اللغوية والمعرفية والاجتماعية اللغوية (Taha et al., 2025).

في سياق أساليب التعليم، تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Abazoglu & Alhourani (2025) التي أبرزت أهمية المنهج القائم على المدونات اللغوية في تخفيف العبء المعرفي على متعلمي اللغة العربية. ورغم أن الدراسة أُجريت على متعلمين غير ناطقين بالعربية من خارج إندونيسيا، فإن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن صعوبات الطلاب في فهم البنى الصرفية والنحوية العربية ترتبط ارتباطا وثيقا بمحدودية تعرضهم لبيانات لغوية أصلية. وبذلك، تتأكد أهمية المنهج القائم على البيانات اللغوية في سياق تعلم اللغويات العربية كتخصص أكاديمي (Abazoglu & Issa, 2025b).

تؤكد نتائج هذه الدراسة ما وجده Sapawi & Nik Yusoff (2025) من خلال دراستهما، والتي شددت على أهمية دمج الأبعاد المعرفية والثقافية في تعليم اللغة العربية، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن إغفال الجوانب النفسية المعرفية في تصميم التعليم يُسهم في صعوبة فهم الطلاب للمفاهيم اللغوية المجردة والنظرية (Syazril et al., 2025). وبذلك، تُوسّع هذه

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الدراسة نطاق الأبحاث السابقة بتأكيدها على أهمية القضايا النفسية المعرفية ليس فقط في التعليم القائم على التكنولوجيا، بل في تعليم اللسانيات العربية عموما في التعليم الجامعي.

تتّسق نتائجُ هذه الدراسة أيضًا مع ما خلصت إليه دراسةُ Al-Assaf (2021)، التي بيّنت أنّ تعلّم اللغة العربية عن بُعد يطرح تحدّيات أكاديمية ملحوظة أمام المتعلّمين غير الناطقين بها. وتُظهر نتائج هذه الدراسة أنّ محدودية التفاعل اللغوي وضعف التغذية الراجعة المفهومية ينعكسان سَلَبًا على فهم الطلاب للّسانيات النظرية، ليس في سياق التعليم عن بُعد فحسب، بل كذلك في أنماط التعليم الحضوري التي يغلب عليها التركيز على عرض النظريات دون تفعيل الممارسة التحليلية. وبناءً على ذلك، يمكن النظر إلى هذه التحدّيات بوصفها إشكالات بنيوية وتربوية، لا مجرّد نتائج تفرضها أنماط التعليم الإلكتروني وحدها.

استنادا إلى مراجعة الأبحاث السابقة، تُقدّم هذه الدراسة إسهاما هاما في مجال البحث حول تعليم اللسانيات العربية في التعليم الجامعي. فعلى الصعيد النظري، تُسهم الدراسة في توسيع فهم التحدّيات الأكاديمية من خلال منهج تكاملي يجمع بين الأبعاد المعرفية واللغوية والتربوية والتعليمية. أمّا على الصعيد التجريبي، فتسدّ هذه الدراسة ثغرة في المرجعية من خلال تقديم تحليل مُفصّل يراعي الفروق بين المراحل التعليمية، ولا سيما بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا. وعلى الصعيد التطبيقي، تُشكِّل نتائجُ هذه الدراسة أساسًا لتطوير تعليم اللسانيات العربية بصورةٍ أكثر تكيّفًا، مع التركيز على إدارة العبء المعرفي، ودمج قواعد اللغة من النحو والصرف ضمن إطار لغوي حديث، وتطبيق منهج تربوي تحليلي، لا سيما في الجامعات الإسلامية في إندونيسيا.

الختام

إنّ تعليم اللسانيات العربية في التعليم الجامعي عملية أكاديمية تتطلّب قدرات معرفية متقدّمة، ولا يمكن فصلها عن تعقيد اللغة العربية كموضوع للدراسة العلمية. ولا تقتصر التحديات التي يواجهها الطلاب على صعوبة فهم المواد فحسب، بل تشمل أيضا كيفية معالجة المفاهيم اللغوية وتفسيرها ودمجها ضمن إطار تحليلي. علاوة على ذلك، تُبيّن هذه الدراسة أنّ تجربة تعلّم اللسانيات العربية لدى الطلاب تختلف باختلاف المستويات الدراسية، حيث يواجه طلاب البكالوريوس والدراسات العليا تحديات مختلفة وفقا لمدى استعدادهم المعرفي، وعمق المواد التعليمية، والمتطلبات الأكاديمية في كل مستويات تعليمية. وهذا الأمر يعدّ بالغ الأهمية لأنه يؤكد أن تعليم اللسانيات العربية لا يقتصر على تدريس قواعد اللغة فحسب، بل هو عملية لتطوير الكفاءات اللغوية والأكاديمية. فبدون إدارة فعّالة للعبء المعرفي واتباع منهج تربوي مرن، من المرجح أن يواجه الطلاب صعوبات مستمرة في فهم اللسانيات العربية كعلم قائم بذاته. وتكتسب هذه النتائج أهمية

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

خاصة في سياق الجامعات الإسلامية في إندونيسيا التي تقع على عاتقها مسؤولية استراتيجية تتمثل في تخريج طلاب لا يتقنون اللغة العربية فحسب، بل يمتلكون أيضا القدرة على تحليل وتطوير الدراسات اللغوية العربية أكاديميا ونقديا. فانطلاقا من ذلك، ينبغي أن يركز تعليم اللسانيات العربية في التعليم الجامعي على تعزيز المناهج التحليلية القائمة على البيانات اللغوية، وإدارة العبء المعرفي للطلاب، وتكييف أساليب التعليم والتعلم بشكل تدريجي. فعلى مستوى البكالوريوس، ينبغي أن يركز التعليم على ترسيخ المفاهيم الأساسية والمصطلحات والوعي اللغوي من خلال استراتيجيات تعليم تدريجية وسياقية. أما على مستوى الدراسات العليا، فينبغي أن يركز التعليم على تعميق النظرية، ودمج اللغويات الكلاسيكية والحديثة، وتطوير مهارات تحليلية قائمة على البحث. ويوصى بإجراء المزيد من البحوث لاستكشاف نماذج تعليم أكثر مرونة للسانيات العربية، بما في ذلك استخدام البيانات اللغوية الأصلية والأساليب التربوية المبتكرة، لتعزيز مكانة اللغويات العربية كتخصص أكاديمي في التعليم الجامعي.

قائمة المراجع

Abazoglu, M., & Issa, M. (2025a). Social Sciences & Humanities Open The use of Language Corpora in Teaching Arabic to Turkish Speakers Within the Framework of Computational Linguistics. *Social Sciences & Humanities Open*, 12(September), 101947. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101947.

Abazoglu, M., & Issa, M. (2025b). The Use of Language Corpora in Teaching Arabic to Turkish Speakers Within the Framework of Computational Linguistics. *Social Sciences & Humanities Open*, 12(September), 101947. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101947.

Abdurahman, Maman, Masor, Hikmah Maulani, Ade Kartini. (2020). Problematika Penerapan Pembelajaran Mahfûzhat Bahasa Arab Bagi Mahasiswa. *Arabi: Journal of Arabic Studies*, 5(2), 201-215. http://dx.doi.org/10.24865/ajas.v5i2.206.

Al-Assaf, D. M. (2021). Challenges of Distance Learning in Language Classes : Based on the Experience of Distance Teaching of Arabic to Non-native Speakers in Light of the Coronavirus Pandemic. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 444–451. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1203.15.

Al-Deaibes, M. (2021). The Syntax-Phonology Mapping of Reduplicative Forms in the Jordanian Arabic Dialect of Irbid. *Ampersand*, 8, 100077. https://doi.org/10.1016/j.amper.2021.100077.

Alhamami, M. (2025). Acta Psychologica Intention Over Motivation: A Holistic Analysis of Psychological Constructs in Arabic as a Foreign Language Learning. *Acta Psychologica*, 258, 105142. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105142.

Asse, Ahmad et al. (2023) Diversity Problems in Students' Educational Backgrounds and Learning Program Policies of Arabic Language Education. *Tafkir:*

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Interdisciplinary Journal of Islamic Education, 4(4), 535–546. https://doi.org/10.31538/tijie.v4i4.701.

Baalousha, H., & Malovrh, P. A. (2023). Guided Induction and Deductive Instruction: Analyzing Efficiency Versus Depth of Processing in the L2 Acquisition of Palestinian Arabic. *Ampersand*, 11(January), 100140. https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100140.

Dahlan, J., Abdurrahman, M., & Dzulkifli, A. (2025). The Utilization of Artificial Intelligence in Arabic Language Learning: Between Linguistic Competence and Islamic Spirituality. *International Journal of Islamic Thought and Humanities*, 2(2), 380–394. https://doi.org/https://doi.org/10.54298/ijith.v2i2.733.

Dāwūd, Muḥammad Muḥammad & Uril Bahruddin. (2018). *Al-'Arabīyah wa 'Ilm al-Lughah al-Ḥadīṡ.* Malang: Lisan Arabi.

Hamid, M. an, Murtadho, M. A. C., Firdaus, A. Y., & Masturi. (2024). Language Environment and Acquisition Dynamics of Arabic in Pesantren: Perspectives on Islamic Education and Learning Tradition. *International Journal of Islamic Thought and Humanities*, 3(2), 387–400. https://doi.org/https://doi.org/10.54298/ijith.v3i2.608.

Hidayatullah, Moch. Syarif. (2017). *Cakrawala Linguistik Arab.* Jakarta: Grasindo.

Magidow, A. (2021). The Old and the New : Considerations in Arabic Historical Dialectology. *MDPI (Multidisciplinary Digital Publishing Institute)*, 6(4). https://doi.org/https://doi.org/10.3390/languages6040163.

McCombie, S., & Masaeed, K. Al. (2025). L2 Arabic Pragmatics in The Classroom: Insights From Language Instructors' Beliefs and Practices. *System*, 128. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103546.

Meng, Jing. (2009). The Relationship between Linguistics and Language Teaching. *Asian Social Science*, 5(12), 84-86. https://doi.org/10.5539/ass.v5n12p84.

Musa, & Ghofur, M. A. (2024). Analysis of Twelfth Grade Students ' Difficulties in Understanding Nahwu and Sharaf : A Case Study at Madrasah Aliyah Miftahul Ulum Al-Azizah. *International Journal of Islamic Thought and Humanities*, 3(2), 268–276. https://doi.org/https://doi.org/10.54298/ijith.v3i2.387.

Musthofa, T. (2022). CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching and Cultural Dimension in Indonesian Islamic Higher Education. *Ejal Eurasioa Journal Of Applied Linguistik*, 8(2), 96–107. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911545.

Nasution, Sahkholid. (2017). *Pengantar Linguistik Bahasa Arab.* Sidoarjo: Lisan Arabi.

Owens, Jonathan. (1984). Structure, Class and Dependency: Modern Linguistic Theory and the Arabic Grammatical Tradition. *Lingua*, 64(1), 25-62. https://doi.org/10.1016/0024-3841(84)90047-0.

Ramadan, Rasha Abedulameer. (2025). The Dual Role of Linguistics in Language Teaching: Theory, Application, and Syllabus Design. *The Islamic University College Journal*, 82(3), 125-144.

Ryding, Karn C. (2014). *Arabic A Linguistic Introduction.* New York: Cambridge University Press.

Shahhoseiny, Hajar. (2013). Differences between Language and Linguistic in the ELT Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2234-2239. http://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2234-2239.

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Sheehan, M., Corr, A., Havinga, A., Schifano, N., & Corr, A. (2021). Rethinking the UK Languages Curriculum: Arguments for the Inclusion of Linguistics. *Modern Languages Open*, 1(14), 1–24. https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.368.

Suryani, Agustina, Mutiara Islami Uvaradzikri, Muhammad Fadil Uzmi, Sakholid Nasution. (2025). Teori Linguistik dalam Pembelajaran Bahasa Arab. Mutiara: *Jurnal Penelitian dan Karya Ilmiah*, 3(1), 87-95. https://doi.org/10.59059/mutiara.v3i1.1971.

Syamsu, P. K., Ismail, A. S., Kamil, S., & Wahab, M. A. (2023). Scrutinizing Integrative Learning in Arabic Instruction. *International Journal of Islamic Thoughtand Humanities*, 02(01), 107–123. https://doi.org/https://doi.org/10.54298/ijith.v2i1.78.

Syazril, M., Sapawi, M., Mohd, N., & Nik, R. (2025). Integrating Technology Into The Arabic Language Curriculum: A Systematic Review of Trends, Strategies, and Cultural Dimensions. *Social Sciences & Humanities Open*, 12(September), 101974. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101974.

Taha, H., Taha, H., Sabella, T., & Saleh, R. (2025). Social Sciences & Humanities Open A Systematic Review of Teaching and Learning in the Context of Arabic Diglossia. *Social Sciences & Humanities Open*, 12(September), 102281. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102281.

Towler, M. A. (2025). Arabic Language Tutors' Beliefs on Including Regional Varieties in Undergraduate Degree Courses in England. *Linguistics and Education*, 87(March). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101427.

Yusuf, K. (2017). *The Relationship Between Language Attitudes and Self-Concept and Arabic Writing and Speaking Ability Among University Students in Indonesia.* Dissertation. Leipzig: Universitat Leipzig.

Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)