دور عملية التدريس في تطوير مهارة الكلام في معهد الإيمان للبنين
(دراسة حالة لطلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية)

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية

إعداد:

عرفان مالك

الرقم الجامعي: ٥٠٤٢٤٠٠٠٢

قسم تعليم اللغة العربية

كلّية الدراسات العليا

جامعة كياهي أغينغ محمد بساري الإسلامية الحكومية فونوروغو

٢٠٢٦

ABSTRAK

Irvan Malik, 2026, Peran Amaliyatu-t-Tadris Dalam Meningkatkan Ketrampilan Berbicara Santri Pondok Pesantren Al Iman Putra (Studi Kasus: Santri Kelas VI KMI) Tesis. Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Pascasarjana Universitas Islam Negeri Kiai Ageng Muhammad Besari Ponorogo. Pembimbing: 1) Dr. Faiq Ainurrofiq, M.A. 2) Dr. Zahrul Fata, Lc., M.A.

Kata kunci: Amaliyatu-t-Tadris, pembelajaran bahasa Arab, keterampilan berbicara, pondok pesantren.

Keterampilan berbicara merupakan salah satu kompetensi utama dalam pembelajaran bahasa Arab karena berfungsi sebagai sarana komunikasi aktif bagi peserta didik, sebagaimana ditekankan dalam pendekatan *Communicative Language Teaching* yang berlandaskan konsep kompetensi komunikatif oleh Dell Hymes dan dikembangkan oleh Michael Canale serta Merrill Swain yaitu *Grammatical Competence* (ketepatan)*, Sociolinguistic Competence* (kesesuaian isi)*, Discourse Competence* (keberanian) dan *Strategic Competence* (kelancaran). Namun, dalam praktik pembelajaran di lembaga pendidikan Islam, pengembangan keterampilan berbicara sering menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan praktik berbahasa dan variasi metode pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan pemahaman yang lebih mendalam mengenai peran *Amaliyatu-t-Tadris* dalam mengembangkan keterampilan berbicara siswa.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran *Amaliyatu-t-Tadris* dalam mengembangkan keterampilan berbicara bahasa Arab pada siswa kelas VI Kulliyatul Mu'allimin Al-Islamiyah di Pondok Pesantren Al-Iman Putra. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus. Data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi yang melibatkan guru bahasa Arab serta siswa kelas VI. Data kemudian dianalisis melalui proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara sistematis.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa *Amaliyatu-t-Tadris* berperan signifikan dalam meningkatkan keterampilan berbicara siswa melalui penerapan berbagai strategi pembelajaran, seperti latihan percakapan, penguatan penguasaan kosakata, praktik dialog, serta pembiasaan penggunaan bahasa Arab dalam aktivitas sehari-hari di lingkungan pesantren. Selain itu, dukungan lingkungan bahasa dan peran aktif guru menjadi faktor penting yang memperkuat perkembangan kemampuan berbicara siswa.

Penelitian ini memberikan kontribusi dalam memperkuat pemahaman tentang pentingnya integrasi antara strategi pembelajaran dan lingkungan bahasa dalam pengembangan keterampilan berbicara bahasa Arab di lembaga pendidikan berbasis pesantren.

الملخص

عرفان مالك، ٢٠٢٦، دور عملية التدريس في تطوير مهارة الكلام في معهد الإيمان للبنين: دراسة حالة لطلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية. رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية الحكومية كياي أغينغ محمد بساري فونوروغو. المشرف: ١) الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير، ٢) الدكتور زهر الفتى الماجستير.

الكلمات المفتاحية: عملية التدريس، تعليم اللغة العربية، مهارة الكلام، المعهد الإسلامية.

تعد مهارة الكلام من المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية، إذ تمكّن المتعلم من استخدام اللغة وسيلةً للتواصل الفعّال، كما يُؤكَّد عليه في منهج التعليم التواصلي للغة القائم على مفهوم الكفاية التواصلية الذي طرحه Dell Hymes، وطوّره كلٌّ من Michael Canale و Merrill Swain، وهي: الكفاية النحوية (الدقة)، والكفاية الاجتماعية اللغوية (ملاءمة المحتوى)، والكفاية الخطابية (الشجاعة)، والكفاية الاستراتيجية (الطلاقة). ومع ذلك، تواجه تنمية هذه المهارة في المؤسسات التعليمية الإسلامية بعض التحديات، مثل محدودية فرص الممارسة اللغوية وتنوع طرائق التدريس. لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة دور عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب.

يهدف هذا البحث إلى تحليل دور عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية لدي طلاب الصف السادس بكلية المعلمين الإسلامية في معهد الإيمان للبنين. استخدم هذا البحث المنهج الكيفي بنوع دراسة الحالة. وتم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة والتوثيق، وشملت عينة البحث معلمي اللغة العربية وطلاب الصف السادس. كما تم تحليل البيانات من خلال مراحل تقليل البيانات، وعرضها، واستخلاص النتائج بشكل منهجي.

تُظهر النتائج أن توظيف عملية التدريس في إطار سياقات تواصلية حقيقية ومنظمة يسهم بشكل ملحوظ في تعزيز شجاعة المتعلمين في التحدث وتحسين طلاقتهم اللغوية، في حين كان تأثيره أقل نسبيًا في دقة التعبير (الكفاية النحوية) وملاءمة المحتوى (الكفاية الاجتماعية اللغوية). ويعكس ذلك طبيعة هذه الممارسة بوصفها نشاطًا تواصليًا يركز على الأداء اللغوي الآني أكثر من الضبط الشكلي. كما يتبيّن أن تفاعل المعلم ودعم البيئة اللغوية يشكلان عاملين حاسمين في تحقيق هذا الأثر.

ويسهم هذا البحث في تعزيز الفهم العلمي لأهمية التكامل بين استراتيجيات التدريس والبيئة اللغوية في تطوير مهارة الكلام في المؤسسات التعليمية القائمة على نظام المعاهد الإسلامية.

موافقة المشرف

بعد الاطلاع على البحث الّذي أعده الطالب:

الاسم : عرفان مالك

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٢

القسم : تعليم اللغة العربية

عنوان البحث : دور عملية التدريس في تطوير مهارة الكلام في معهد الإيمان للبنين (دراسة حالة لطلاب الصف السادس كلّية المعلّمين الإسلامية)

وافق المشرف على تقديمه إلى مجلس المناقشة.

المشرف الأوّل

الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٨٤٠١٣٠٢١١٠١١٠٠٨

المشرف الثاني

الدكتور زهر الفتى الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٥٠٤١٦٢٠٠٩٠١١٠٠٩

رئيس قسم تعليم اللغة العربيّة

الدكتور محمّد نصر الله الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

قرار لجنة المناقسة

نفيد علما بأن البحث العلمي المعنون "**دور عملية التدريس في تطوير مهارة الكلام في معهد الإيمان للبنين (دراسة حالة لطلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية)**" الذي قدمه الطالب: عرفان مالك، رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٤٠٠٠٢، للحصول على درجة الماجستر في تعليم اللغة العربية قد تمت مناقشته أمام لجنة المناقشة في يوم الجمعة، ٢٤ أبريل ٢٠٢٦، وقررت اللجنة بأن البحث مقبول.

تتكون اللجنة من السادة:

١. رئيس الجلسة

الدكتور محمّد نصر الله الماجستير (.....)

رقم التوظيف: ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢ التاريخ:

٢. المناقش الرئيسي

الدكتور يفرد الفطر نور السلام الماجستير (.....)

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠٧٢٩٢٠٠٨٠١١٠٠٦ التاريخ:

٣. المناقش الثاني

الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير (.....)

رقم التوظيف: ١٩٨٤٠١٣٠٢٠١١٠١١٠٠٨ التاريخ: ١٨ - مايو - ٢٠٢٦

٤. السكرتير

الدكتور زهر الفتى الماجستير (.....)

رقم التوظيف: ١٩٧٥٠٤١٦٢٠٠٩٠١١٠٠٩ التاريخ:

فونوروجو،

عميد كلية [illegible]

الدكتور [illegible]

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٨٠١ [illegible]

إقرار بموافقة نشر البحث

أنا الموقّع أدناه:

الاسم : عرفان مالك

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٢

القسم : تعليم اللغة العربية

نوع البحث : أطروحة الماجستير

من أجل نشر العلم وتنميته، أُسلِّم إلى جامعة فونوروغو الإسلامية الحكومية حقوقَ نشر هذا البحث، وعنوانه: "**دور عملية التدريس في تطوير مهارة الكلام في معهد الإيمان للبنين (دراسة حالة لطلاب الصف السادس كلّية المعلّمين الإسلامية)**" وما يصاحبه من أدوات بحثية، إن اقتضت الحاجة إلى ذلك. وبذلك يحقّ للجامعة حفظُ البحث وتسجيلُه ونشرُه، مع بقّاء اسمي مدوَّنًا بوصفي المؤلف وصاحب حقّوق الطبع.

أكتب هذا الإقرار بكل صدق وأمانة.

فونوروغو، ١٣ أبريل ٢٠٢٦

المقرّ

عرفان مالك

إقرار بأصالة البحث

أنا الموقّع أدناه:

الاسم : عرفان مالك

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٢

القسم : تعليم اللغة العربية

أقرّ بأنّ البحث المعنون "**دور عملية التدريس في تطوير مهارة الكلام في معهد الإيمان للبنين (دراسة حالة لطلاب الصف السادس كلّية المعلّمين الإسلامية)**" من جهودي العلمية وليس من إنتاج غيري إلا ما تمّ الاقتباس بالإشارة إليه في الهوامش، وإذا وجد في المستقبل أنّ في البحث مخالفات قانونية فأتحمّل ذلك أمام المحكمة.

فونوروغو، ١٣ أبريل ٢٠٢٦

صاحب الإقرار،

عرفان مالك

الباب الأول

المقدمة

أ. خلفية البحث

تُعَدُّ مهارة الكلام إحدى المهارات اللغوية الإنتاجية والأساسية في عملية التواصل. فمن خلال هذه المهارة يستطيع الإنسان أن يُعَبِّر عن أفكاره وآرائه ومشاعره للآخرين شفوياً.[١] وفي تعلُّم اللغة العربية تكون مهارة الكلام أهميةً بالغةً، لأنها الوسيلة الرئيسة للتفاعل الاجتماعي والتواصل اليومي.[٢] وتتميز عن غيرها من المهارات اللغوية كونها تتطلّب الطلاقة والعفوية والشجاعة، حتّى يجعلها من أصعب المهارات إتقاناً.[٣]

في سياق التعليم في المعاهد الإسلامية، تَحْتَلُّ مَهَارَةُ الكَلَام بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّة مَكَانَةً استراتيجيّة. فالعربية ليست مجرّد أداةٍ للتواصل، بل هي أيضاً لغةُ الدِّين والعِلْم والدَّعوة. وقد أكّد ميمون (٢٠٢٤) أنّ التمكّن من اللغة العربية في المعاهد الإسلامية ليس حاجةً عمليةً فحسب، بل هو جزءٌ من الهُوِيَّة العِلْمِيَّة والتُّراث الإسلامي.[٤] ومن ثَمَّ، تُعَدُّ مهارة الكلام إحدى المؤشّرات على نجاح التعليم في المعاهد الإسلامية في إعداد العلماء والمعلّمين وقادة الأمّة، القادرين على تعبير الأفكار بوضوح والتأثير في المجتمع.

ومع ذلك، تُظهِرُ الوقائعُ الميدانية أنّ تحصيلَ مهارة الكلام لا يزال يواجهُ عوائقَ متعدّدة. فقد بَيَّنَتِ الملاحظاتُ الأوّلية في مَعْهَدِ الإيمَانِ الإسلامي للبنين أنّ ما يقاربُ ٤٠٪ فقط من طُلّاب الصفّ السادس بكُلِّيَّةِ المعلّمين الإسلامية قادرون على

[1] Putri Syahidah Luk Luul Jannah and Ita Rodiah, "Hubungan Maharah Al-Kalam Dengan Self-Confidence Mahasiswa PBA UIN Sunan Kalijaga," *Mahira: Journal of Arabic Studies & Teaching* 3, no. 1 (2025): 29–42, https://doi.org/10.14421/mahira.2025.31.04.

[2] Jannah and Rodiah, "Hubungan Maharah Al-Kalam Dengan Self-Confidence Mahasiswa PBA UIN Sunan Kalijaga."

[3] "H. Douglas Brown. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Ed.). Longman.," n.d., accessed July 16, 2025, https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf.

[4] Muhamad Fadhlullah Maimun, "Metode Muḥāḍarah Dalam Meningkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Santri," *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education* 5, no. 1 (2024): 304–14, https://doi.org/10.37680/aphorisme.v5i1.6263.

التحدّث باللغة العربية بطلاقةٍ في الحوارات أو العروض الشفوية. بينما لا يزال معظمهم يُعانون من التردّد، وقلّة المفردات، أو ضعف الثقة بالنفس عند عرض الأفكار بالعربية.[٥] وهذا ينسجم مع ما توصّل إليه غُنجنجي (٢٠٢٤) يدلّ أنّ قلّة المفردات، وندرة التمارين، والخوف من الوقوع في الخطأ تُعَدُّ العوائق في إتقان مهارة الكلام.[٦] كما أشارَتْ سَلْسَبِيلَةُ وهِدايَة وتِريزا (٢٠٢٤) يؤكّد أنّ العواملَ النَّفْسِيَّة، كالشجاعة في التحدّث، تُؤثِّر كذلك في مهارات الكلام لدي الطلّاب.[٧]

يشير هذا الحال إلى ضرورة اعتماد مدخل السياقية وتطبيقية لتطوير مهارة الكلام عند الطلاب. وللإجابة عن هذه المشكلة، يطبّق معهد الإيمان الإسلامي للبنين برنامج عملية التدريس، وهو نشاط يقوم فيه طلاب الصف السادس بممارسة التدريس، حيث يتولّون دور المعلّم في شرح المواد باللغة العربية للطلاب في المراحل الأدنى، ثم ينالون ردود الفعل من المشرفين.

وهذه الطريقة تنسجم مع مبدأ التعليم الأقراني (*peer teaching*) والتدريب العملي كجزء من التعلّم القائم على التجربة الذي يُعتَقَدُ عامّةً أنّه يعزّز المهارات اللغوية بالتدريب المكثّف، والتفاعل، والردود الفعل المباشرة من الأستاذ أو الزملاء.[٨] ومثل هذا المنهج العملي يُعتَقَدُ أنّه يُنمّي الشجاعة والعفويّة والطلاقة في الكلام، لأنّ المتعلّم يُوضَعُ في مواقف حيويّة ومعنويّة لاستخدام اللغة.[٩]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD DESORI
PONOROGO

---

[٥] ملاحظة طلاب الصف السادس في معهد الإيمان للبنين، بونوروغو، ٢٦ مايو ٢٠٢٥

[6] Meryem Melike Güngenci and Musa Yıldız, *Challenges in Listening and Speaking Skills for Arabic Language Pre-Service Teachers: A Correlational Study*, Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), October 22, 2024, https://doi.org/10.5281/ZENODO.13860910.

[7] Rana Teriza, "القلق اللغوي في مهارة الكلام لدي طلبة قسم تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية لمؤسماوى," *Al Mihwar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaan* 3, no. 1 (2024): 86–103, https://doi.org/10.47766/almihwar.v3i1.3447.

[8] L.S. Vygotsky. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. (Cambridge, MA Harvard University Press,1978) hal 9, https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf.

[9] Jack C. Richards, *Communicative Language Teaching Today* (Cambridge [England]: Cambridge University Press, 2006), hal 4.

ومع ذلك، فإنّ فعّالية عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام ما زالت بحاجة إلى دراسةٍ منهجيةٍ ومعمّقة. إذ لم تَتَوافر البحوث تبحث بشكلٍ صريح العلاقة بين تطبيق عملية التدريس وتنمية القدرة الكلامية لدي الطلاب، خصوصا في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. وقد بحثت بعض الدراسات السابقة إلى هذا الموضوع بصورة غير مباشرة؛ مثل دراسة سَيُوتي (٢٠٢٢) التي أبرزت دور عملية التدريس في تكوين القيادة لدي الطلاب،[١٠] بينما ركّزت دراسة سَلسَبيلة وآخرون (٢٠٢٤) على القيم الخُلُقية التي تتشكّل من خلال ممارسة التدريس.[١١] غير أنّ هاتين الدراستين لم تبحثا بصورة محدّدة إسهام عملية التدريس في ترقية مهارة الكلام، خصوصاً في سياق طلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. ومن هنا، فإنّ سدّ هذه الفجوة البحثية من خلال دراسةٍ تركّز على دور عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام يُعَدّ أمراً في غاية الأهمية.

استناداً إلى ما سبق عرضه، فإنّ تنفيذ هذه الدراسة لِتَحليل دور عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. ولا تقتصر هذه الدراسة على تقويم تنفيذ البرنامج فحسب، بل تسعى كذلك إلى تقويم فاعليته في تنمية مهارة الكلام، مع تحديد العوامل الداعمة والمعوّقة لها. ومن ثَمَّ، يُرجى أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في النظري لتنمية استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المعاهد الأخر، كما تُعَدّ مرجعاً عملياً للمؤسسات التربوية الإسلامية الأخرى التي تسعى إلى الارتقاء بجودة مهارة الكلام باللغة العربية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[10] Sayuti, "Peran Amaliyah Tadris Dalam Menumbuhkembangkan Santri Menjadi Ustadz": (Studi Kasus Di Pondok Pesantren Fajrul Karim)," *Adz-Zikr : Jurnal Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (August 16, 2022), hal 28. https://ejournal.stitalkhairiyah.ac.id/index.php/adzzikr/article/view.

[11] Yulia Rahma Salsabila, M. Fadilurrahman, and Zulkipli Lessy, "Nilai-Nilai Pendidikan Karakter Dalam Amaliyah Tadris (Praktik Mengajar):," *Al Ashriyyah* 10, no. 2 (October 25, 2024): 14, https://doi.org/10.53038/alashriyyah.v10i2.198.

ب. حدود البحث

وللحفاظ على تركيز البحث وعمق التحليل، وتجنّب مباحث متسعة، فقد حُدِّدَ نطاقُ هذا البحث في جملةٍ من الجوانب. أوّلاً، يقتصر البحث على تنفيذ نشاط عملية التدريس الذي يقوم به طلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. ويشمل هذا النشاط مراحل التخطيط، والتنفيذ، وكذلك تقويم ممارسة التدريس من قِبَل الطلاب باستخدام اللغة العربية.

وثانياً، فإنّ متغيِّر مهارة الكلام الذي تتناوله هذه الدراسة يقتصر على بعض أساليب اللغة والمفردات الّتي أستعملت في عملية التدريس وأربعة مؤشِّرات أساسية، وهي: الطلاقة *(fluency)*، والدقّة اللغوية *(accuracy)*، والشجاعة في التحدّث *(confidence)*، وملاءمة مضمون الكلام *(content relevance)*، أمّا المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والقراءة والكتابة فلن تُناقَش هنا بصورة معمّقة.

وثالثاً، لا تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية عملية التدريس مع غيرها من طرائق تعليم اللغة العربية بصورة كمية، بل تركّز أكثر على التحليل الوصفي لإسهامها في تنمية القدرة الكلامية لدي الطلاب. ويتمّ التقويم استناداً إلى نتائج المقابلات، والملاحظات الميدانية، والوثائق، إضافةً إلى إدراك الحسّيّ من الأساتذة المشرفين والطلاب المشاركين مباشرةً في هذه الممارسة.

ومع هذه الحدود، يُؤمَل أن تفضي الدراسة إلى نتائج معمّقة وتركّز على صلب الموضوع، وتكون مناسبة بسياق تعليم اللغة العربية في بيئة المعاهد، ولا سيما في كلّية المعلّمين الإسلامية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

ج. أسئلة البحث

استناداً إلى الخلفية التي سَبَقَ بيانُها، فإنّ هذه الدراسة تهدف إلى بحث دور عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين

الإسلامية بمعهد الإيمان الإسلامي للبنين. وبناءً على ذلك يمكن صياغة أسئلة البحث على النحو الآتي:

١. كيف يتمّ تنفيذ عملية التدريس في الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين؟

٢. كيف إسهام عمليّة التّدريس في مهارة الكلام لدى طلاب الصف السادس في كلّيّة المعلّمين الإسلاميّة في معهد الإيمان الإسلامي للبنين من حيث الطلاقة، والدقّة، والشجاعة في التحدّث، وملاءمة محتوى الكلام باللغة العربيّة؟

٣. ما العوامل الداعمات والمعيقات في تنفيذ عملية التدريس والتي تؤثّر في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب؟

وتُعَدّ هذه الإشكالية أساساً في تحديد أهداف واتّجاهات البحث بصورة منهجية، لإنتاج دراسة شاملة ونافعة من الناحية النظرية والتطبيقية، تسهم في تنمية استراتيجيات تعليم اللغة العربية في بيئة المعهد.

د. أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وتحليل دور عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية بمعهد الإيمان الإسلامي للبنين وبصورة أكثر تحديداً، فإنّ أهداف هذه الدراسة تتمثّل فيما يلي:

١. وصف كيفية تنفيذ عملية التدريس المطبّق على طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية بمعهد الإيمان الإسلامي للبنين.

٢. التعرّف على إسهام عمليّة التّدريس في مهارة الكلام لدى طلاب الصف السادس في كلّيّة المعلّمين الإسلاميّة في معهد الإيمان الإسلامي للبنين من حيث الطلاقة، والدقّة، والشجاعة في التحدّث، وملاءمة محتوى الكلام باللغة العربيّة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

٣. الكشف عن عوامل الداعمات والمعيقات التي تؤثّر في تنفيذ عملية التدريس في سياق تنمية مهارة الكلام.

ومن خلال هذه الأهداف، يُؤمَل أن تُسهم هذه الدراسة في تقديم فهمٍ معمّق لفاعلية عملية التدريس كطريقة تعليمية تطبيقية وتواصلية في سياق تعليم اللغة العربية في بيئة المعهد.

هـ. فوائد البحث

في ضوء ما سبق، يُنتَظر من هذه الدراسة أن تُسهم إسهاماً نظريّاً وعمليّاً في مجال تعليم اللغة العربية، ولا سيما في سياق التعليم بالمعاهد الإسلامية. ويمكن تفصيل فوائدها على النحو الآتي:

١. الفوائد النظرية

تُؤمَل هذه الدراسة أن تُثري الرصيد المعرفي في مجال تعليم اللغة العربية، خصوصاً ما يتعلّق بتطبيق استراتيجية عملية التدريس في تنمية مهارة الكلام. كما يُنتظر نتائجها أن تُعزّز بعض النظريات التعليمية القائمة على التواصل، مثل: منهج التعليم التواصلي *(Communicative Language Teaching/CLT)*، ونظرية منطقة النمو القريبة *(Zone of Proximal Development /ZPD)* عند فيغوتسكي في سياق التعليم بالمعاهد.

٢. الفوائد العملية

أ. بالنسبة للمؤسسة التعليمية

يمكن أن تكون هذه الدراسة مرجعاً للقائمين على إدارة المعاهد والمؤسسات التعليمية الإسلامية الأخرى في تصميم برامج تعليم اللغة العربية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

بصورة أكثر تطبيقية وتواصلية. كما يمكن اعتماد نموذج تطبيق عملية التدريس الفعّال كبديل عن الطرق التقليدية.

ب. بالنسبة للمعلمين والمشرفين على اللغة

تُعَدّ نتائج هذه الدراسة مادة للتقويم والمراجعة لدي المعلمين من أجل تطوير مدخل تعليمي أكثر مشاركة وتجريبية. كما أن المعلومات المتعلقة بالمعوّقات وإمكانيات تحسين عملية التدريس تُشكّل أساساً لتطوير استراتيجيات تعليم اللغة.

ج. بالنسبة للطلاب (الطلبة/الدارسين)

تُقدّم هذه الدراسة دافعاً وفهماً أعمق للطلاب حول أهمية المشاركة الفاعلة في عملية تعلم اللغة العربية، خصوصاً عبر ممارسة التدريس بوصفه تدريباً عمليّاً على التواصل.

د. بالنسبة للباحثين اللاحقين

يمكن أن تكون هذه الدراسة مرجعاً أوليّاً للباحثين الراغبين في تناول الموضوع نفسه في سياقات أو مقاربات مختلفة، كما تُشجّع على بروز دراسات أعمق في مجال استراتيجيات تنمية مهارة الكلام.

و. الدراسات السابقة

لقد أُجريت بحوث متعلّقة بـ*عمليّة التدريس* باعتبارها استراتيجية لتعزيز الكفاءة اللغوية للطلبة من قِبَل بعض الباحثين السابقين، إلا أنّ معظمها لم يربط صراحةً بين هذه الممارسة وبين تنمية مهارة الكلام من الناحية اللغوية والبراغماتية في سياق تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER PONOROGO

١. سيوتي وغاوس (٢٠٢٢) في بحثهما المعنون" :***دور عمليّة التدريس في تنمية الطلبة ليصبحوا أساتذة*** " (دراسة حالة في معهد الفجر الكريم)، والمنشور في مجلة *الذكر: مجلة التربية الإسلامية*.[١٢]

يهدف هذا البحث إلى بيان خلفية تنفيذ برنامج عمليّة التدريس، ووصف مراحل تنفيذه، وتحليل دوره الاستراتيجي في إعداد الطلبة ليكونوا معلمين مهنيين في المجتمع.

وقد استخدم الباحث المنهج الكيفي بالاعتماد على أسلوب الميدان من خلال الملاحظة، والمقابلة، والتوثيق، مع تركيز على تنفيذ برنامج عمليّة التدريس من قِبَل طلبة الصف الثاني عشر في المعهد المذكور.

أظهرت نتائج البحث أنّ نشاط عمليّة التدريس يسهم في تدريب الطلبة على مهارات أساسية متعددة في مجال التعليم، مثل: افتتاح الدرس، عرض المادة العلمية، إدارة الفصل، وختام الحصة. كما يشجع على استخدام اللغات الأجنبية (العربية والإنجليزية)، ويغرس الثقة بالنفس، ويعوّدهم على تقبّل التقييم من الأساتذة والزملاء. وتكمن قوة هذا البحث في دراسته المتعمقة للجوانب التربوية والقيادية للطلبة، إلا أنّه لم يتناول بشكل خاص إسهام هذا النشاط في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية كوسيلة للتواصل الفعّال.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

٢. يوليا رخمة صلصبيلا، ومحمد فاضل الرحمن، وزلكيفلي لسي (٢٠٢٤) في بحثهم المعنون" :***تطبيق القيم التربوية الأخلاقية في عمليّة التدريس (التطبيق العملي***

[12] Sayuti, “Peran Amaliyah Tadris Dalam Menumbuhkembangkan Santri Menjadi Ustadz”. hal 47.

للتدريس): دراسة حالة في معهد دار الأمانة سوكوريجو كندال" ، والمنشور في مجلة *العصرية*.[١٣]

يهدف هذا البحث إلى وصف كيفية تطبيق قيم التربية الأخلاقية في تنفيذ نشاط عمليّة التدريس في بيئة المعهد. وقد استخدم الباحثون المنهج الكيفي من نوع البحث الميداني، من خلال الملاحظة، والمقابلة، والتوثيق، ثم تحليل البيانات عبر خطوات: اختزال البيانات، عرضها، واستخلاص النتائج.

أظهرت نتائج البحث أنّ تنفيذ عمليّة التدريس لا يقتصر على تدريب الطلبة على مهارات التدريس، بل يُعد وسيلة فعّالة لغرس القيم الأخلاقية مثل: تحمّل المسؤولية، الصدق، التعاون، الانضباط، الإبداع، النقد البنّاء، والقدرة على التواصل. وقد جرى ذلك بصورة منهجية عبر مراحل التخطيط (تدبير الإعداد ووسائل التعليم)، والتنفيذ (التطبيق العملي للتدريس)، ثم التقييم (*النقد*) من قِبَل المشريف والزملاء.

وتكمن ميزة هذا البحث في تركيزه الشامل على دراسة البعد الوجداني للطلبة من خلال التربية الأخلاقية، إضافةً إلى اعتماده مراحل عملية تتوافق مع مبادئ التربية الإسلامية. غير أنّ قصوره يتمثّل في عدم التعمّق في جانب تنمية الكفاءة اللغوية، ولا سيما في مهارة الكلام باللغة العربية التي تُعد من المؤشرات المهمة لنجاح عمليّة التدريس في بيئة ناطقة بلغة أجنبية. ومن ثَمَّ، فإنّ هذا البحث يُعَد مرجعًا نظريًا ذا صلة ببحث الباحث الحالي الذي يركّز أكثر على تحليل إسهام *عمليّة التدريس* في تنمية مهارة الكلام لدي طلبة معهد الإيمان الإسلامي للبنين، بحيث يُكمل المنظور السابق بمنهج لغوي عملي في سياق تعليم اللغة العربية الشفوية.

[13] Yulia Rahma Salsabila, M. Fadilurrahman, and Zulkipli Lessy, "Nilai-Nilai Pendidikan Karakter Dalam Amaliyah Tadris (Praktik Mengajar):," *Al Ashriyyah* 10, no. 2 (October 25, 2024): 148, https://doi.org/10.53038/alashriyyah.v10i2.198.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

٣. برادي خوسوفي شمسو (٢٠٢٢) في أطروحته للدكتوراه بعنوان" ***نموذج تعليم اللغة العربية في جامعة دار السلام كونتور"*** ، المقدّمة في برنامج دكتوراه تعليم اللغة العربية بمدرسة الدراسات العليا – جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا.[١٤]

يهدف هذا البحث إلى دراسة نموذج تعليم اللغة العربية التكاملي في برامج الدراسات الإسلامية بجامعة دار السلام كونتور دراسةً معمّقة، من حيث التطبيق، والنماذج المطبّقة، والعوامل المؤثرة في فاعليته، والعقبات التي تواجهه أثناء التنفيذ.

اعتمد الباحث المنهج الكيفي الممزوج بالمدخل التقييمية والاجتماعية والفلسفية، مستخدمًا أدوات جمع البيانات كالملاحظة، والمقابلة، والتوثيق، والمناقشة الجماعية (*FGD*)، ثم حلّلها تحليلاً كيفيًّا بالاستعانة بأسلوب تثليث البيانات (*triangulation*). وقد أظهرت نتائج البحث أنّ تعليم اللغة العربية في جامعة دار السلام كونتور يتميّز بالتكامل، حيث لا يقتصر على إتقان المهارات الأربع وعناصر اللغة (الأصوات، المفردات، النحو، الصرف، الإملاء، والبلاغة)، بل يُدمَج كذلك في تدريس الدراسات الإسلامية والأنشطة العلمية والروحية للطلاب. فاللغة العربية تُستخدم بفاعلية لا بوصفها مادة دراسية فحسب، بل أيضًا لغة تدريسية في مختلف المقررات الإسلامية. وأمّا النماذج المطبّقة فتشمل: النموذج التكاملي(*integrated model*) ، النموذج التسلسلي (*sequenced*)، النموذج الانغماسي (*immersed model – Fogarty*)، التكامل البيني (*interdisciplinary integration – Drake & Burns*)، وكذلك مدخل *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*).

تكمن ميزة هذا البحث في مقاربته الشمولية المتكاملة التي أبرزت التلازم بين اللغة والسياق الأكاديمي الديني بصورة تطبيقية، مع الجمع بين الأبعاد اللغوية

[14] Pradi Khusufi Syamsu, "Model Pembelajaran Bahasa Arab Di Universitas Darussalam Gontor," *UIN Syarif Hidayatullah Jakarta*, July 11, 2022, hal 287.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

والتربوية والثقافية. غير أنّ قصوره يتمثّل في عدم تناوله بشكل خاص الأثر المباشر لهذا التعليم التكاملي على تنمية مهارة الكلام في سياق التدريب المصغّر للتدريس كعملية التدريس. ومن هنا، فإنّ هذا البحث يُعَدّ ذا صلة قوية ببحث الباحث الحالي، إذ يشكّل أساسًا تصوريًّا لأهمية المدخل التكاملية، غير أنّ الباحث الحالي يركّز بصورة أوضح على الدور العملي لعمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلبة الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. وبذلك يسهم هذا البحث في توسيع آفاق النقاش حول الممارسة اللغوية التي لم تُدرَس بتفصيل ضمن نطاق تلك الأطروحة.

٤. مصطفى بله وإزّاتي أماني (٢٠٢٤) في مقالتهما بعنوان: ***تطبيق برنامج عمليّة التدريس في تنمية الكفاءة البيداغوجية"***، المنشورة في *مجلة درجات* (المجلد ٧، العدد ١، يونيو ٢٠٢٤).[١٥]

يهدف هذا البحث إلى وصف كيفية تطبيق برنامج عمليّة التدريس في معهد الأمين برندووان كإستراتيجية لتنمية الكفاءة البيداغوجية لدي الطلبة في المراحل النهائية من دراستهم. اعتمد الباحثان المنهج الكيفي بالأسلوب الوصفي، وجُمِعت البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة والتوثيق.

وقد أظهرت نتائج البحث أنّ برنامج عمليّة التدريس يُنَفَّذ بصورة منظّمة عبر مراحل متسلسلة: تخطيط الدروس، تدبير الإعداد (الخطة التعليمية) وتنفيذ التدريس المصغَّر *(microteaching)*، تطبيق المهارات الأساسية للتدريس (افتتاح الدرس، الشرح، طرح الأسئلة، إعطاء التعزيز، التنويع، وختام الدرس)، ثمّ التقييم. ويُعَدّ هذا البرنامج فعّالاً في تكوين المعلّمين المستقبليين بصورة مهنية، كما يُستَخدم كأداة لاختيار كوادر المعلّمين الداخليين في *TMI* الأمين.

[15] Mustaqim Billah and Izzat Amani, "Implementasi Program Amaliyah Tadris dalam Upaya Menumbuhkembangkan Kompetensi Pedagogik," *Jurnal Darajat* 7, no. 1 (June 30, 2024): 54, https://doi.org/10.58518/darajat.v7i1.2330.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

وتكمن ميزة هذا البحث في استكشافه الشامل لمراحل عمليّة التدريس من الناحية الفنية، والتربية المتدرجة، وتطبيق طريقة هيربارت *(Herbart)* كنموذج بيداغوجي كلاسيكي مكيّف مع بيئة المعهد. غير أنّ قصوره يتمثّل في عدم تتبّع أثر الكفاءة البيداغوجية المتكوّنة على تطوّر المهارات اللغوية، ولا سيما مهارة الكلام باللغة العربية. ومن ثمّ، يُعَدّ هذا البحث ذا صلة وثيقة ببحث الباحث الحالي الذي يركّز على دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام بالعربية في بيئة المعاهد الحديثة، خصوصًا لدي طلبة الصف السادس بكلية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. وبهذا يُوسّع هذا البحث آفاق النظر بأنّ عمليّة التدريس لا تقتصر على بناء البيداغوجيا، بل يمكن أن تكون أيضًا وسيلة لتنمية مهارة التواصل الشفوي باللغة الهدف.

٥. أكرم مريَت وفريدة سيف الله (٢٠٢٠) في دراستهما المعنوية" ***تشكيل الكفاءة الاجتماعية لدي المعلّمين من خلال عمليّة التدريس لطالبات الصف النهائية في كلّية المعلّمات الإسلامية معهد دار السلام كونطور للبنات، الحرم الأول"***، والمنشورة في *EDUCAN: مجلة التربية الإسلامية*، المجلد ٤، العدد ٢.[١٦]

يهدف هذا البحث أساسًا إلى تحليل إسهام عمليّة التدريس في تكوين الكفاءة الاجتماعية للمعلّمين المستقبليين، ولا سيما في أبعاد التواصل بين الأشخاص، وأخلاقيات المهنة، والحسّ الاجتماعي تجاه الطالبات.

اعتمد الباحثان المنهج الكيفي الوصفي، مع استخدام تقنيات جمع البيانات المتمثلة في الملاحظة، والمقابلة، والتوثيق، بالإضافة إلى *المثلثة* (*triangulation*)، وتم

[16] Akrim Mariyat and Farida Saifulloh, "The Formation of Social Competence in Teachers trough Amaliyah Tadris of The Final Graduate Students of Kulliyatul Mu'allimaat Al-Islamiyah in Islamic Boarding School Darussalam Gontor for Girls 1st Campus," *Educan : Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 2 (August 1, 2020): 246, https://doi.org/10.21111/educan.v4i2.5258.

تحليل البيانات باستخدام نموذج مايلز وهوبرمان *(Miles & Huberman)* عبر خطوات: اختزال البيانات، عرضها، والتحقق منها.

أظهرت النتائج أنّ تنفيذ عمليّة التدريس على الطالبات في المراحل النهائية يمثّل بمثابة اللمسة الأخيرة في تربية شخصية المعلّمة، ويُطبّق عبر ثلاث مراحل: ما قبل النشاط (التأهيل وتدبير الإعداد)، أثناء النشاط (الممارسة التدريسية والإشراف)، وما بعد النشاط (التقويم من قِبَل الأساتذة والزميلات). وقد ثبت أنّ هذا البرنامج فعّال في تكوين الكفاءة الاجتماعية للطالبات، مثل تحمّل المسؤولية، والقدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية، والقدرة على تقبّل النقد، واحترام المعلمات والطالبات.

وتكمن ميزة هذا البحث في منهجه المنظّم والمتعمّق في شرح ديناميكية تكوين الشخصية من خلال الممارسة المصغّرة للتدريس، وكذلك نجاحه في ربط عمليّة التدريس بقيم التربية الإسلامية. بيد أنّ قصوره يتمثل في عدم استكشاف الأثر الخاص لعمليّة التدريس على تنمية المهارة اللغوية الشفوية في سياق تعليم اللغة العربية. وعليه، فإنّ هذا البحث ذو صلة وثيقة ببحث الباحث الحالي الذي يركّز بشكل أكثر تحديدًا على دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية بمعهد الإيمان الإسلامي للبنين. ومن ثمّ، يأتي هذا البحث ليكمّل الجانب اللغوي الذي لم يُستكشف بعمق في هذه الدراسة.

٦. إويس زكياه ومولیادي (٢٠٢٥) بعنوان: ***أثر التدريب المصغّر على تحسين مهارات الكلام لدي الطالبات في المستوى السادس في كلية ستِيبا الراية.***

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

نُشِر في Proceeding of International Conference on Islamic Studies :، المجلد ٧، العدد ١ .[١٧]

هدفَ هذا البحث إلى معرفة أثر التدريب المصغّر في تنمية مهارة الكلام لدي الطالبات في الصف السادس ببرنامج تعليم اللغة العربية في جامعة الراية. وقد استخدم الباحثان المنهج الكمي، مع أداة رئيسة وهي الاستبانة، وتم تحليل البيانات باستخدام الانحدار الخطي البسيط.

وأظهرت النتائج أنّ التدريب المصغّر له تأثير دالّ في تحسين مهارة الكلام، بنسبة ٤٩,٢٪ من التغيّر في أداء الطالبات. أما العوامل الأخرى مثل البيئة اللغوية، والدافعية، وفرص التحدّث خارج الفصل، فلها دور كذلك في تحسين تلك المهارة. وتؤكّد هذه النتائج أن التدريب المصغّر يسهم في زيادة الثقة بالنفس، وتحسين النطق، ورفع مستوى الطلاقة في استخدام اللغة العربية.

ويبيّن هذا البحث أنّ التدريب المصغّر يؤثر بشكل واضح في تنمية مهارات الكلام، خصوصًا في جانب الثقة بالنفس، والطلاقة، وسلامة النطق. كما يُعَدّ استخدام المنهج الكمي نقطة قوة، لأنه يقدّم دليلاً إحصائيًا على فعالية هذه الاستراتيجية التعليمية.

ولكنّ هذا البحث لم يقُم بتقويم الأداء الشفهي مباشرة، بل اعتمد على استبانة مبنية على تصوّر الطالبات، مما يجعل نتائج التحسّن ذات طابع ذاتيّ (غير موضوعي). كما أنّ الأداة المستخدمة لم تشمل مؤشرات الكفاءة التواصلية بشكل كامل.

ومن هنا تظهر فجوة البحث الحالية؛ حيث يهدف هذا البحث إلى قياس تحسّن مهارة الكلام قياسًا موضوعيًا من خلال اختبار شفهي، يتمّ تقويمه وفق أربعة مؤشرات رئيسة: الطلاقة، والدقّة، وملاءمة المحتوى للسياق، والجرأة في

[17] Euis Zakiyah Dan Mulyadi, *'The Effect of Micro-Teaching on the Improvement of Speaking Skills among Sixth-Level Female Students at Stiba Ar Raayah,'* Proceeding of International Conference on Islamic Studies 7, No. 1 (2025): 555–572.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

الكلام. وبهذا تكون النتائج أكثر تمثيلاً للأداء الفعلي للمتعلمين في التواصل باللغة العربية.

تُظهر المراجعة لستة بحوث سابقة أنّ عمليّة التدريس قد نوقِشت في علاقاتها بتنمية الكفاءة البيداغوجية (سيوتي وغاؤس، ٢٠٢٢؛ بيله وأماني، ٢٠٢٤)، وتعليم القيم والاتجاهات (سلسبيلة وآخرون، ٢٠٢٤)، وكذلك الكفاءة الاجتماعية لدي المعلّم المتدرّب (مريّات وسيف الله، ٢٠٢٠). كما أكّد بحث برادي (٢٠٢٢) على أهميّة المنهج التعليمي للغة العربية الذي يجمع بين السياق الأكاديمي والديني في البيئة السكنية للطلبة (المدارس الداخلية/المدارس الدينية).

إلّا أنّ جميع هذه الدراسات لا تتناول بشكل تفصيلي الأثر المباشر لعمليّة التدريس في تطوير مهارة الكلام، ولم تُقدّم تحليلًا تجريبيًا دقيقًا لمدى تحسّن مهارة الكلام في سياق التدريب المصغّر.

أما الدراسة الوحيدة التي بحثت أثر التدريب المصغّر في مهارة الكلام مباشرة فهي دراسة إويس ومولیادي (٢٠٢٥). غير أنّها اعتمدت على أدوات قائمة على إدراك الطالبات من خلال الاستبانة فقط، دون قياس الأداء الشفهي قياسًا موضوعيًا مبنيًا على مؤشرات الكفاءة التواصلية. ولذلك، فإن النتائج الإحصائية لا تعكس بدقة مستوى الكلام الحقيقي في مواقف التواصل الفعلي.

ومن جانب آخر، لم تتطرّق البحوث السابقة إلى سياق المعاهد الدينية التي تعتمد اللغة العربية كلغة تواصل يومي، مثل معهد الإيمان للبنين الذي يطبّق نظامًا واسعًا في التدريب اللغوي والتطبيقي. كما لم يركّز أي بحث تركيزًا خاصًا على طلبة الصف السادس من المرحلة الأخيرة في كليات إعداد المعلّمين، وهم الفئة الأكثر جاهزية للقيام بدور تعليمي مباشر.

وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد الفجوات البحثية على النحو الآتي:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER PONOROGO

أ. عدم وجود دراسة تقيس مساهمة عمليّة التدريس في مهارة الكلام قياسًا موضوعيًا من خلال اختبارات الأداء الشفهي.

ب. غياب تحليل العلاقة بين العملية التدريس ومؤشرات الكفاءة التواصلية، مثل: الطلاقة والدقّة والشجاعة في الكلام وملاءمة المحتوى للسياق.

ج. عدم وجود دراسة تُطبّق في معهد الإيمان للبنين الذي يمتلك بيئة لغوية عربية نشطة ونظام تدريب تدريسي منظم.

وعليه، يتميّز البحث الحالي بأنه أكثر تحديدًا وطابعُه تكميليّ للدراسات السابقة، وذلك من خلال:

أ. عدم الاكتفاء بدراسة الجوانب البيداغوجية أو التربوية فقط.

ب. التركيز على القياس التجريبي لمساهمة عمليّة التدريس في تحسين الأداء الشفهي بالعربية لدي الطلبة في المستوى النهائي.

وتبرز الإسهام العلمية للبحث في تقديم أدلة عملية حول فعالية عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام، وتعزيز إطار الكفاءة التواصلية في تعليم اللغة العربية في المعاهد، مع الاعتماد على مؤشرات لغوية وتداولية واضحة، وتوسيع مجال البحث في عمليّة التدريس ليشمل مهارات التواصل الشفهي في سياق ثقافي لغوي حيّ.

وبذلك، يحتلّ هذا البحث مكانة مهمّة في تطوير نموذج تعليم اللغة العربية القائم على الممارسة التدريسية، ويسهم في سدّ النقص في البيانات التجريبية التي لم تُعالَج في البحوث السابقة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
JEMBER

ز. تنظيم كتابة البحث

باعتبار هذا البحث يعكس منهجية التفكير لدي الباحث، فقد صاغ الباحث نظام البحث على خمسة أبواب، وكل باب يشتمل على فروع مترابطة تكوّن وحدة متكاملة، وذلك على النحو الآتي:

الباب الأول: المقدّمة، يتضمن هذا الباب خلفية البحث، تركيز البحث، أسئلة البحث، أهداف البحث، فوائد البحث، الدراسات السابقة، ونظام الكتابة.

الباب الثاني: الإطار النظري، يحتوي هذا الباب على الوصف النظري والأساس العلمي للبحث، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات ذات الصلة، من أجل تقوية عنوان البحث وربط البيانات بالنظريات التي اعتمد عليها الباحث.

الباب الثالث: منهجية البحث، يشتمل هذا الباب على المنهج ونوع البحث، وموضع البحث، وموضوع وعينة البحث، والبيانات ومصادرها، وتقنيات جمع البيانات، وتحليل البيانات، واختبار صدقية البيانات، بالإضافة إلى أخلاقيات البحث.

الباب الرابع إلى السادس: مناقشة النتائج، يناقش الوصف العام لموضوع البحث، وهو معهد الإيمان الإسلامي للبنين فونوروغو، بالإضافة إلى نتائج البحث والمناقشات المستخلصة من الملاحظات والمقابلات والوثائق التي أجراها الباحث.

الباب السابع: الإختتام، يحتوي على الاستنتاجات من نتائج البحث واقتراحات الباحث.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

الباب الثاني

الإطار النظري

أ. نظرية البنائية *(Constructivism Theory)*

١. نظرية البنائية المعرفية عند جان بياجيه

يُعَدّ جان بياجيه من أبرز علماء النفس في ميدان النموّ، حيث أكّد على أهمية العمليات المعرفية في عملية التعلم.[١٨] عند بياجيه، فالمعرفة ليست شيئاً يُنقَل بشكل سلبي من المعلّم إلى المتعلّم، بل تُبنى بشكل نشط من قِبَل الطالب من خلال تفاعله مع بيئته. لذلك يُنظر إلى المتعلّم باعتباره فاعلاً نشطاً في بناء خبراته التعليمية، وليس مجرّد متلقٍ للمعلومات.[١٩]

ومن أهم المفاهيم التي طرحها بياجيه والمرتبطة بموضوع هذه الدراسة :مفهوم عملية التكيّف المعرفي ومراحل النمو المعرفي.

أ) مراحل النموّ المعرفي *(Cognitive Development Stages)*

بيّن جان بياجيه أنّ النموّ المعرفي يمرّ بأربع مراحل رئيسة، وهي:

- المرحلة الحسّيّة الحركيّة *(Sensorimotor Stage)* من الولادة حتى سنّ السنتين، حيث يدرك الطفل العالم من خلال الحواسّ والحركات، ويبدأ بفهم مفهوم دوام الشيء *(Object Permanence)*.
- المرحلة ما قبل العمليات *(Preoperational Stage)* من ٢ إلى ٧ سنوات، وتتميّز باستخدام اللغة والرموز، إلا أنّ التفكير في هذه المرحلة ما زال أنانياً *(Egocentric)* وغير قادر على استيعاب مفهوم الثبات *(Conservation)*.

[18] Jean Piaget. (1970). Genetic epistemology. Columbia University Press. hal. 15.

[19] Dale H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 6th ed (Pearson, 2012). Hal 239.

- مرحلة العمليات العيانيّة *(Concrete Operational Stage)* من ٧ إلى ١١ سنة، حيث يبدأ الطفل بالتفكير المنطقي في الأمور الملموسة، ويفهم مفاهيم الثبات والتصنيف والانعكاسية *(Reversibility)*.
- مرحلة العمليات الصورية *(Formal Operational Stage)* من ١١ سنة فما فوق، حيث يصبح الفرد قادراً على التفكير المجرّد، والاستدلال الافتراضي الاستنباطي، وفهم المفاهيم المعقّدة.[٢٠]

وتؤكد هذه النظرية أنّ النموّ المعرفي ليس مجرّد إضافة معلومات جديدة، بل هو تغيّر في طرائق التفكير يتكوّن من خلال التفاعل النشط مع البيئة.[٢١]

وفي سياق الدراسة، فإنّ طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٧ و ١٨ سنة يقعون ضمن مرحلة العمليات الصورية حسب تصنيف بياجيه. وفي هذه المرحلة، يمتلك الطالب القدرة على التفكير المجرّد، الافتراضي، المنطقي، والتأملي. وهذه القدرات ضرورية في تعلم اللغة، إذ لا يُطلَب من الطالب مجرّد حفظ المفردات، بل قدرته على توظيفها في سياق التواصل الحقيقي. كما يُنتظر منهم التفكير النقدي، وبناء الحجج، والتعبير عن آرائهم بلغة عربية سليمة.

وعليه، فإنّ نظرية بياجيه تمنح أساساً علمياً أنّ تعلّم مهارة الكلام بعملية التدريس هو عملية بنائية نشطة، حيث يُنمّي الطالب مهاراته التواصلية من خلال الممارسة التي تؤدّي إلى إيجاد اتزان معرفي جديد في بنيته الفكرية.

ب)عملية التكيّف المعرفي

[20] Schunk, *Learning Theories*. hal 237.

[21] Robert E. Slavin, *Educational Psychology: Theory and Practice*, Thirteenth edition (Pearson, 2021). hal 198.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

وفقًا لنظرية النمو المعرفي التي قدّمها جان بياجيه، فإن عملية التعلّم تتمّ من خلال آلية تُسمّى التكيّف المعرفي. وهذه العملية تجري في إطار دورة تتكوّن من البِنْيَة المعرفية *(schema)*، والتمثيل *(asimilasi)*، والمواءمة *(akomodasi)*، ثمّ التوازن*(equilibration)*.[٢٢]

فالمخطط (الاسكيمة) يُعَدّ البنية المعرفية أو النمط الفكري الأساسي الذي يستخدمه الفرد لفهم العالم من حوله. وعندما يواجه الفرد خبرة جديدة، يبدأ أوّلًا بعملية التمثيل، أي إدخال تلك المعلومة في المخطط السابق من غير إحداث تغييرات جوهرية. ولكن إذا كانت الخبرة الجديدة غير منسجمة مع المخطط القديم، فإن الفرد يلجأ إلى عملية المواءمة، أي تعديل المخطط أو تكوين مخطط جديد ليتلاءم مع الواقع الجديد. وهاتان العمليتان تسيران بشكل ديناميكي وتحتاجان إلى التوازن، وهو السعي للحفاظ على الانسجام بين التمثيل والمواءمة بحيث تصبح المعرفة المكتسبة أكثر ثباتًا واتساقًا. وبهذا، يؤكّد بياجيه من خلال عملية التكيّف المعرفي أنّ التعلّم ليس مجرّد نسخٍ للمعلومات، بل هو بناءٌ وتكييفٌ للبنى المعرفية من خلال التفاعل المستمر مع البيئة.

٢. نظرية البنائية الاجتماعية عند ليف فيغوتسكي

يؤكّد ليف فيغوتسكي أنّ النموّ المعرفي للفرد يتأثّر تأثّراً كبيراً بالسياق الاجتماعي والثقافي. وعلى خلاف *بياجيه* الذي ركّز على العمليات الداخلية للفرد، شدّد فيغوتسكي على دور التفاعل الاجتماعي واللغة كوسيلة أساسية للوساطة في التطور المعرفي.[٢٣]

[22] Schunk, *Learning Theories*. hal 236.
[23] Schunk, *Learning Theories*. hal 240.

ومن أبرز المفاهيم التي طرحها فيغوتسكي والمناسبة لهذا البحث هما منطقة النموّ القريب *(Zone of Proximal Development)* والدعم التدريجي*(Scaffolding)* .

أ) منطقة النموّ القريب *(Zone of Proximal Development)*

تُعرَّف منطقة النموّ القريب بأنّها المسافة بين مستوى النموّ الفعلي الذي يستطيع الفرد الوصول إليه بشكل مستقل، ومستوى النموّ المحتمل الذي يمكن بلوغه بمساعدة شخص بالغ أو زميل أكثر كفاءة.[٢٤] وفي تطبيق العملية التدريس يظهر مفهوم ZPD حين يتمكّن الطالب الذي يواجه صعوبة في التحدّث بالعربية من تحسين مهارته بمساعدة المعلّم أو دعم زملائه الأكثر تقدّماً. ومن خلال ذلك، يندفع الطالب لتجاوز قدراته الأولية والوصول إلى مستوى أعلى من المهارة.

ب)الدعم التدريجي *(Scaffolding)*

ويقصد به الدعم المؤقّت الذي يُقدَّم للطالب كي يتمكّن من إنجاز مهمّة تعليمية تتجاوز قدراته الراهنة.[٢٥] وقد يكون هذا الدعم في صورة تقديم أمثلة، تصحيح الأخطاء، تزويد المفردات، أو تحفيز وتشجيع. ومع مرور الوقت يُخفَّف هذا الدعم تدريجياً حتى يصبح الطالب قادراً على الاستقلالية.

وفي تعليم اللغة العربية يتجلّى التدريجي حين يساعد المعلم أو الزميل الطالب في اختيار الكلمة المناسبة، ثم شيئاً فشيئاً يصبح قادراً على التكلّم دون مساعدة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[24] "L.S. Vygotsky. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. (Cambridge, MA Harvard University Press, 1978)."

[25] Schunk, *Learning Theories*. hal 276.

وعليه، فإنّ نظرية فيغوتسكي تدعم عملية التدريس باعتبارها بيئة تعلّم تعاونية يتعلّم فيها الطلاب التحدّث بالعربية عبر التفاعل والتوجيه والممارسة الاجتماعية.

ب. نظرية تعليم اللغة العربية

١. المفهوم الأساسي لتعليم اللغة

يُعَدّ رشدي أحمد طعيمة أحد الأعلام البارزين في تعليم اللغة العربية المعاصر. وقد أكّد أنّ تعليم اللغة في جوهره لا ينبغي أن يُفهم على أنّه مجرّد نقل للمعرفة اللغوية من المعلّم إلى المتعلّم، بل يجب أن يُنظر إليه على أنّه عملية تَعويد وتدريب مستمرّة ومتواصلة. فاللغة في نظره أداة للتواصل ووظيفتها الأساسية هي نقل الرسائل والمعاني، وليست مجرّد مجموعة من القواعد النحوية. وبناءً على ذلك، ينبغي أن يُوجَّه تعليم اللغة نحو بناء القدرة الحقيقية على التواصل.[٢٦]

ويُؤكّد هذا المفهوم أنّ تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية، بحيث يتمكّن المتعلّم من التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه شفوياً وكتابياً بصورة جيّدة وسليمة.

المبادئ التي صاغها رشدي أحمد طعيمة في تعليم اللغة:

أ. اللغة أداة للتواصل: تُتعلَّم اللغة ليتمكّن المتعلّم من الحديث والتفاعل، لا لمجرّد حفظ القواعد.

ب. تكامل المهارات اللغوية: يجب تعليم المهارات الأربع هو الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، إذ إنّ كلّ مهارة تُعزّز الأخرى. فمثلاً، إتقان الاستماع يؤثّر مباشرة في تنمية مهارة الكلام.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[26] رشدي أحمد طعيمة, تعليم اللغة العربية مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة للتربة والعلوم والثقافة, ١٩٨٩).

ج. التعلّم المتدرّج: ينبغي أن تُرتّب موادّ اللغة من البسيط إلى المعقّد بما يتناسب مع النموّ المعرفي للمتعلمين. وهذا يتوافق مع نظرية بياجيه في التطوّر التي تؤكّد ضرورة مراعاة المراحل العقلية للطفل.

د. كثرة التدريب والتكرار: لا يمكن إتقان اللغة إلا بالممارسة المستمرّة والتكرار. لذلك، لا بدّ أن يُتيح التعليم فرصاً متعدّدة للمتعلمين لاستخدام اللغة في مواقف حقيقية.[٢٧]

٢. اكتساب اللغة

قدّم ستيفن كراشن خمس فرضيات رئيسة تفسّر كيف تُكتسَب اللغة الثانية، وهي كما يأتي:

أ. فرضية الاكتساب والتعلّم *(The Acquisition–Learning Hypothesis)*

تفرّق هذه الفرضية بين اكتساب اللغة بطريقة طبيعية غير مقصودة (*acquisition*) وبين تعلّمها تعلّماً واعياً منظّماً (*learning*). وفي سياق عمليّة التدريس يكتسب الطلبة اللغة من خلال خبرة التواصل الواقعي، لا بمجرد حفظ القواعد اللغوية.

ب. فرضية الترتيب الطبيعي *(The Natural Order Hypothesis)*

ترى هذه الفرضية أن تراكيب اللغة تُكتسَب وفق ترتيب طبيعي لا يمكن فرضه من خلال المناهج الدراسية. فالطلبة يتعلّمون تراكيب اللغة العربية بحسب حاجاتهم التواصلية أثناء ممارستهم للتدريس العملي.

ج. فرضية المراقِب *(The Monitor Hypothesis)*

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[27] Kadek Mahayanti et al., "Prinsip Dan Pendekatan Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Sekolah Dasar," *Elementary School: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Ke-SD-An* 12, no. 2 (2025): 772–83, https://doi.org/10.31316/esjurnal.v12i2.4518.

تؤكد هذه الفرضية أن الوعي بالقواعد النحوية يعمل كأداة ضبط ومراجعة لما يُنتَج من لغة. فعندما يصحّح الطالب نطقه أو تركيبه اللغوي بنفسه، فإنه يستخدم ما يُعرف بوظيفة المراقِب *(monitor function)*.

د. فرضية المدخل اللغوي *(The Input Hypothesis)*

تشير إلى أن الاكتساب يحدث عندما يتلقى المتعلّم مدخلات لغوية (*input*)تفوق مستواه الحالي بقليل، أي ما يُعبَّر عنه بـ(i+1). وفي هذا السياق، تشكّل توجيهات الأستاذ المشرف وتفاعلات الطلبة فيما بينهم مداخل لغوية محفِّزة يمكن استيعابها والوصول إليها.

هـ. فرضية المصفاة الوجدانية *(The Affective Filter Hypothesis)*

ترى أن العوامل الوجدانية الإيجابية كالدافعية والثقة بالنفس والجوّ المريح تساعد على تحقيق اكتساب لغوي أمثل. فالأجواء الداعمة في تدريب *عمليّة التدريس* والعلاقات الأخوية بين الطلبة تسهم في خفض المصفاة الوجدانية، مما يجعلهم أكثر جرأة في الكلام والارتجال.[٢٨]

وبذلك توفّر نظرية كراشن تفسيراً علمياً للآليات الداخلية التي تحدث حين يُنمّي الطلبة مهارة التكلّم من خلال الممارسة التعليمية. وهذه العملية لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل تشمل أيضاً الجوانب الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في أداء المتعلّم وتطوره اللغوي.

٣. طريقة التعليم التواصلي*(Communicative Language Teaching)*

تُعَدّ طريقة التعليم التواصلي (CLT) أحد النماذج التعليمية في تدريس اللغات التي تركّز على استخدام اللغة كأداة حقيقية للتواصل. ففي هذه الطريقة، لا يقتصر

[28] Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. hal 10.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

الاهتمام على إتقان القواعد اللغوية من الناحية البنيوية فحسب، بل يمتدّ ليشمل قدرة المتعلّم على تنفيذ اللغة في سياقات ذات معنى ووظائف عملية.[٢٩]

وترتكز هذه الطريقة على مبادئ أساسية، من أبرزها:

أ. تعلّم اللغة لأجل غاية التواصل.

ب. ضرورة أن تحاكي أنشطة التعلّم سياقات الحياة الواقعية.

ج. التفاعل بين المتعلمين عاملاً محورياً في تقوية الكفاءة التواصلية.[٣٠]

وهذا ينسجم تماماً مع ممارسة عملية التدريس حيث يُمنح الطالب فرصة لاستخدام اللغة العربية بشكل مباشر في نشاط التدريس، بدلاً من الاقتصار على الحفظ أو التمارين الكتابية.

وتتجلّى صلة CLT بعملية التدريس في الجانب التشاركي والتفاعلي خلال العملية التعليمية. فعندما يقوم الطالب بدور المعلّم لزملائه الأصغر سنّاً، يصبح مضطراً إلى إيصال الرسالة بوضوح، وفهم استجابات المتلقّين، ثم اختيار الألفاظ والتراكيب بما يتلاءم مع الموقف الاتصالي. وهذا يُجسّد جوهر الكفاءة التواصلية.

٤. مؤشّرات نجاح التواصل

الإطار المفاهيمي المهم في هذا البحث هو نظرية الكفاءة التواصلية *(Communicative Competence)* التي قدّمها دِيل هايمز. فقد ردّ هايمز النظرة البنيوية التي تركّز فقط على الكفاءة النحوية، لأنّ امتلاك القواعد النحوية لا يضمن بالضرورة قدرة الفرد على التواصل الفعّال.[٣١]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[29] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. hal 151.

[30] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. hal 161.

[31] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics., hal 269.

وقد أكّد هايمز أنّ الشخص الكفء لغوياً ليس هو من يستطيع صياغة جمل سليمة نحويّاً فحسب، بل هو أيضاً من يعرف متى، وأين، ومع مَن، ولأي غرض تُستخدم الجملة. أي أنّ الكفاءة اللغوية تشمل الأبعاد الاجتماعية والثقافية والتداولية.[٣٢]

ثم قام كانال وسواين بتطوير هذه النظرية لتشمل أربعة مكوّنات أساسية، هي:

أ. الكفاءة النحوية *(Grammatical Competence)*: وتعني القدرة على استخدام المفردات، والقواعد، والبنى اللغوية استخداماً صحيحاً.

ب. الكفاءة التداولية الاجتماعية *(Sociolinguistic Competence)*: وتعني القدرة على ملاءمة اللغة مع السياق الاجتماعي، مثل اختيار الأسلوب اللغوي المناسب للجمهور المخاطَب.

ج. الكفاءة الخطابية *(Discourse Competence)*: وتعني القدرة على ربط الجمل بعضها ببعض لتكوين خطاب مترابط ومتسق.

د. الكفاءة الاستراتيجية *(Strategic Competence)*: وتعني القدرة على توظيف استراتيجيات التواصل، مثل التكرار، أو الشرح، أو استبدال المفردة بأخرى عند مواجهة صعوبة.[٣٣]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

وفي سياق عملية التدريس يظهر تفعيل هذه المكوّنات بوضوح. فعندما يقدّم الطالب المادّة باللغة العربية، يُطلَب منه أن يستخدم التراكيب والمفردات استخداماً صحيحاً (الكفاءة النحوية). كما يجب عليه أن يراعي الأسلوب

---

[32] "H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics." hal 281

[33] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): 2, https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1.

المناسب للمستمعين، كاستخدام الأسلوب الرسمي عند شرح الدروس (الكفاءة التداولية الاجتماعية). وإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يُنظّم جمله تنظيماً متسلسلاً يسهل فهمه (الكفاءة الخطابية). وأخيراً، عندما يواجه نقصاً في المفردات، عليه أن يوظّف استراتيجيات تواصلية مثل استخدام المرادفات أو إعطاء أمثلة توضّيحية (الكفاءة الاستراتيجية).

ج. مفهوم مهارة الكلام

١. تعريف مهارة الكلام

تُعَدّ مهارة الكلام إحدى المهارات الأربع الأساسية في تعلّم اللغة، وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. ومن بين هذه المهارات، تحتلّ مهارة الكلام مكانةً حيويةً، إذ تُعَدّ المظهر الأوضح لإتقان اللغة في سياق التواصل الشفهي.[٣٤]

يرى هارمر أنّ الكلام مهارة إنتاجية *(productive skill)* تقوم على إنتاج الخطاب الشفهي، وتتطلّب دمج عدد من القدرات اللغوية، مثل القواعد النحوية والمفردات والنطق *(pronunciation)* بالإضافة إلى المهارات التداولية التي تمكّن المتعلّم من إيصال الرسالة بشكل تواصلي يفهمه المخاطَب.[٣٥]

وبالمثل، عرّف طريغان *(Tarigan)* مهارة الكلام بأنها قدرة الفرد على إيصال الأفكار والمشاعر والمعلومات إلى الآخرين شفهياً في صورة خطاب يمكن للمستمع فهمه وتقبّله. كما أكّد أنّ هذه المهارة ذات طبيعة إنتاجية وتعبيرية، لا تقتصر

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[34] M. Sabiqul Huda et al., "Seminar Public Speaking Dan Event Organizer Pada Perangkat Desa Sungai Serabek Kecamatan Teluk Keramat Kabupaten Sambas," *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 2, no. 1 (2022): hal 2, https://doi.org/10.37567/pkm.v2i1.989.

[35] Jeremy Harmer. (2007). The Practice of English Language Teaching (4th Ed.). Pearson Longman.," hal 343.

على إتقان اللغة فحسب، بل تحتاج أيضاً إلى الطلاقة في عرض الأفكار بشكل منطقي ومنظّم.[٣٦]

وفي المنظور العربي الكلاسيكي، يرى الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة أنّ فصاحة الكلام جزء من فصاحة المتكلّم، وتتميّز بصحّة المعنى، ووضوح التركيب، وجمال الأسلوب.[٣٧] وضمن علوم النحو والبلاغة، يُفهَم الكلام الجيّد على أنّه القدرة على استخدام البنية اللغوية استخداماً صحيحاً من الناحية النحوية والصرفية، مع إيصال المعنى بما يناسب مقام الكلام.

وعلى صعيد تعليم اللغة العربية بغير الناطقين بها، تُعرَّف مهارة الكلام بأنّها قدرة المتعلّم على التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه باللغة العربية شفهياً، سواء في صورة حديث فردي *(monolog)* أو حوار *(dialog)*، باستخدام بنية لغوية سليمة يمكن للمستمع فهمها.[٣٨]

ومن ثَمّ، فإنّ مهارة الكلام لا ترتبط بالجانب اللغوي فحسب، بل تشمل أيضاً جوانب نفسية (الشجاعة والثقة بالنفس)، واجتماعية لغوية (القدرة على التفاعل)، وتداولية (مناسبة المعنى لسياق التواصل).

٢. مفهوم الحدث الكلامي (*Speech Event*)

مفهوم الحدث الكلامي قدّمه دِل هايمز في إطار علم إثنوغرافيا التواصل *(ethnography of communication)*، وذلك ردًّا على محدودية الاتجاه اللغوي البنيوي الذي يركّز على اللغة بوصفها نظامًا من القواعد والأشكال فقط. ويرى

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[36] Henry Guntur Tarigan. (2008). Berbicara sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa. Bandung: Angkasa. hal 16.

[37] عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني. أسرار البلاغة. بيروت: دار الكتب العلمية، بلا تاريخ, ص ٢

[38] Albarra Sarbaini and Novita Rahmi, "Enhancing Arabic Speaking Skills: A Study on Instructional Design, Implementation, and Assessment," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 8, no. 2 (2024): 642, https://doi.org/10.29240/jba.v8i2.10828.

هايمز أن هذا الاتجاه غير كافٍ لفهم كيفية استخدام اللغة في الحياة الاجتماعية، لأنه يهمل دور السياق والوظيفة والمعنى في عملية التواصل.[٣٩]

لذلك، يطرح دِل هايمز فكرة أن اللغة في حقيقتها هي ممارسة اجتماعية ترتبط دائمًا بمواقف وسياقات معيّنة. فاللغة لا تُستخدم فقط لتكوين جمل صحيحة من الناحية النحوية، بل تُستخدم أيضًا لتحقيق أهداف تواصلية في واقع اجتماعي حقيقي.[٤٠]

وفي هذا الإطار، يُعرَّف الحدث الكلامي بأنه: وحدة تواصليّة متكاملة تحدث في سياق اجتماعي محدد، وتخضع لقواعد لغوية واجتماعية وثقافية. ويُظهر هذا التعريف أن الحدث الكلامي هو وحدة تواصل منظّمة اجتماعيًا، ولها حدود وسياق واضحان.[٤١] وقد دعمت هذا الرأي موريل سافيل–ترويك، حيث ترى أن الحدث الكلامي هو موقف تواصلي له قواعد خاصة في استخدام اللغة، ومعترف به داخل مجتمع معيّن.[٤٢] وهذا يدل على أن الحدث الكلامي لا يتحدد ببنية اللغة فقط، بل يتأثر أيضًا بالقواعد الاجتماعية والممارسات الثقافية.

كما يؤكد رونالد ووردو أن الحدث الكلامي جزء من الممارسات التواصلية في المجتمع، وأن استخدام اللغة يرتبط بالهوية الاجتماعية والعلاقات بين الأفراد ووظائف التفاعل.[٤٣] ولذلك، فإن تحليل الحدث الكلامي لا يمكن فصله عن السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
PONOROGO

[39] Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Hal 54.

[40] Hymes, D. (1974). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. University of Pennsylvania Press. hal 3.

[41] Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Hal 56.

[42] Saville-Troike, M. (2003). The ethnography of communication: An introduction (3rd ed.). Blackwell. Hal 23.

[43] Wardhaugh, R. (2010). An introduction to sociolinguistics (6th ed.). Wiley-Blackwell. Hal 248.

بناءً على هذا الإطار، يمكن تصنيف أي نشاط تواصلي بوصفه حدثًا كلاميًا إذا توفّرت فيه مجموعة من العناصر الأساسية، وهي:

أ. السياق الاجتماعي الواضح

يحدث كلّ حدث كلامي في موقف معيّن يشمل المكان والزمان، إضافة إلى الخلفية الاجتماعية والثقافية التي تؤثّر في شكل الكلام ومعناه.

ب. المشاركون في التواصل

يتكوّن الحدث الكلامي من متكلّم ومستمع، ولكلٍّ منهما دور ومكانة وعلاقة اجتماعية معيّنة، ممّا يؤثّر في اختيار اللغة المستعملة.

ج. أهداف التواصل

لكلّ تفاعل هدف محدّد، مثل نقل المعلومات، أو الإقناع، أو التعليم، أو بناء العلاقات الاجتماعية.

د. قواعد استعمال اللغة

لا يُستخدمُ الكلام في الحدث الكلامي بشكل عشوائي، بل يخضع لقواعد لغوية واجتماعية وثقافية يقرّها مجتمع الكلام.[٤٤]

وبناءً على ذلك، فإن الحدث الكلامي ليس مجرد مجموعة من العبارات، بل هو نشاط تواصلي متكامل، له معنى، ومنظّم من الناحية الاجتماعية. ويؤكّد هذا المنظور أن تحليل اللغة لا يقتصر على المستوى البنيوي (النحو)، بل ينبغي أن يشمل أيضًا جانب الاستعمال *(language use)* في السياق الحقيقي.[٤٥]

وعلاوةً على ذلك، يُعدّ مفهوم الحدث الكلامي أساسًا مهمًا لفهم أن نجاح التواصل لا يعتمد فقط على صحة القواعد النحوية، بل أيضًا على قدرة المتكلّم

[44] Hymes, D. (1974). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. University of Pennsylvania Press. hal 51-60.

[45] Saville-Troike, M. (2003). The ethnography of communication: An introduction (3rd ed.). Blackwell. Hal 25.

على توظيف اللغة بما يتناسب مع السياق الاجتماعي، وأهداف التواصل، والقواعد السائدة. وبعبارة أخرى، لا يمكن فهم اللغة فهمًا كاملًا إلا إذا وُضعت ضمن إطار الحدث الكلامي الذي تحدث فيه.[٤٦]

لتحليل الحدث الكلامي *(Speech Event)* بصورة منهجية، قام دِل هايمز بتطوير إطار تحليلي يُعرف بنموذج SPEAKING، والذي يتكوّن من ثمانية مكوّنات رئيسة. ويُعدّ هذا النموذج أداة لفهم كيفية استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي بشكل شامل، ليس فقط من حيث البنية اللغوية، بل أيضًا من حيث الأبعاد السياقية والتفاعلية.[٤٧]

وتتمثل هذه المكوّنات فيما يأتي:

١. السياق والمشهد *(Setting and Scene)*

يشير إلى مكان وزمان حدوث التواصل، بالإضافة إلى الجو النفسي الذي يحيط به. فالسياق يتعلّق بالإطار المادي، بينما يرتبط المشهد بالوضع الاجتماعي الأكثر تجريدًا.

٢. المشاركون *(Participants)*

يشمل جميع الأطراف المشاركة في التفاعل، سواء كانوا متحدثين أم مستمعين، بما في ذلك الأدوار والعلاقات الاجتماعية بينهم.

٣. الأهداف *(Ends)*

يشير إلى أهداف أو مقاصد التواصل، سواء كانت أهدافًا فردية أم اجتماعية ضمن التفاعل.

٤. تسلسل الأفعال الكلامية *(Act Sequence)*

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[46] Wardhaugh, R. (2010). An introduction to sociolinguistics (6th ed.). Wiley-Blackwell. Hal 249.

[47] Hymes, D. (1974). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. University of Pennsylvania Press. hal 63.

يتعلّق بشكل ومضمون الخطاب، وكذلك ترتيب أو تسلسل التفاعل الكلامي الذي يحدث ضمن الحدث الكلامي.

٥. المفتاح أو النبرة *(Key)*

يدلّ على النبرة أو الموقف أو الحالة العاطفية المصاحبة للتواصل، مثل الجدية أو الرسمية أو الطابع غير الرسمي أو الفكاهي.

٦. الوسائط *(Instrumentalities)*

يشير إلى الوسائل أو القنوات المستخدمة في التواصل، إضافة إلى تنوّع اللغة المستعملة، سواء كانت شفوية أم مكتوبة.

٧. الأعراف *(Norms)*

يرتبط بقواعد التفاعل والتفسير، بما في ذلك المعايير الاجتماعية والثقافية التي تنظّم كيفية استخدام اللغة.

٨. النوع الخطابي *(Genre)*

يشير إلى نوع أو شكل الخطاب، مثل المحادثة، أو المحاضرة، أو المناقشة، أو العرض التقديمي.[٤٨]

ويُمكّن نموذج SPEAKING الباحث من تحليل التواصل تحليلاً شاملًا، من خلال مراعاة العلاقة بين اللغة وسياق استخدامها. وبذلك، لا يقتصر التحليل على "ماذا يُقال"، بل يتجاوز ذلك إلى "كيف يُقال، ومن يقوله، وفي أي سياق، ولأي غرض يُستخدم".

وانطلاقًا من ذلك، يمكن القول إن الحدث الكلامي لا يعبّر فقط عن سياق حدوث التواصل، بل يُعدّ أيضًا مجالًا فعليًا لظهور مختلف المهارات اللغوية بشكل

[48] Hymes, D. (1974). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. University of Pennsylvania Press. hal 55-58.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

متكامل. ففي كلّ حدث كلامي، لا يُطلب من المتكلّم أن ينتج جملًا صحيحة نحويًا فحسب، بل أن يكيّف كلامه وفق السياق الاجتماعي، وهدف التواصل، وطبيعة التفاعل القائم. ولذلك، فإن تحليل الحدث الكلامي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمحاولة تحديد مدى قدرة الفرد على التواصل بفعالية في المواقف الحقيقية. وهذا يقود إلى الحاجة إلى إطار مفاهيمي أشمل لقياس نجاح التواصل، وهو نظرية الكفاية التواصلية، التي لا تقتصر على الجانب اللغوي، بل تشمل أيضًا الأبعاد الاجتماعية، والخطابية، والاستراتيجية بصورة متكاملة.

٣. عَناصِرُ مَهارَةِ الكَلام

لا يقتصر مفهوم مهارة الكلام على إتقان البنية اللغوية من الناحية الشكلية فحسب، بل يشمل أيضاً القدرة على استخدامها بدقة في سياق التواصل الواقعي. وقد قدّم هايمز إطاراً لمفهوم الكفاءة التواصلية *(communicative competence)* يتكوّن من أربعة عناصر أساسية، هي: الكفاءة النحوية *(grammatical competence)* والكفاءة الاجتماعية اللغوية *(sociolinguistic competence)* والكفاءة الخطابية (discourse competence) والكفاءة الاستراتيجية *(strategic competence)*.[٤٩]

وهذه العناصر الأربعة تنظر إلى نجاح الكلام من زاوية أوسع، فلا تقتصر على الجانب اللغوي وحده، بل تأخذ بعين الاعتبار الطلاقة، والملاءمة، والقدرة على التكيّف مع مواقف التواصل المختلفة. وفي ميدان تعليم اللغة العربية، يُعَدّ هذا الإطار أساساً متيناً، إذ إنّ اللغة لا تُدرَس لمجرّد معرفة قواعدها، بل لغايات استخدامها الوظيفي في التفاعل اليومي.

وفيما يلي شرحٌ لهذه العناصر الأربعة في مهارة الكلام:

---

[49] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal 269.

أ. الكَفاءَةُ النَّحوِيَّةُ

الكفاءة النحوية تشير إلى إتقان القواعد اللغوية والمفردات وبناء الجُمل ونظام الأصوات في اللغة.[٥٠] ويشمل هذا الإتقان القدرة على تكوين الجُمل بشكل صحيح وفق قواعد النحو والصرف، واختيار المفردات المناسبة، ونطق الكلمات نطقًا صحيحًا حسب مخارج الحروف وصفاتها.

وفي تقويم مهارة الكلام، تظهر الكفاءة النحوية في مؤشر الدقة اللغوية *(accuracy)*، والذي يشمل:

١) دقة الصرف (تطبيق قواعد الصرف بشكل صحيح)؛

٢) دقة التركيب النحوي (ترتيب الجُمل بحسب قواعد النحو)؛

٣) دقة الصوتيات (نطق الحروف والحركات بشكل صحيح)؛

٤) دقة استخدام المفردات (اختيار الكلمات المناسبة للمعنى المقصود).

وقد أوضح كانال وسواين أن صحة البنية اللغوية تُعدّ بُعدًا أساسيًا من أبعاد الكفاءة التواصلية، وهي شرط لفهم الرسالة على وجه صحيح من طرف المستمع.[٥١] وتكتسب هذه الدقة أهميتها لأن الخطأ في البنية أو النطق قد يغيّر معنى الرسالة أو يؤدي إلى سوء الفهم. وهذا ينسجم مع رأي بيني الذي أكّد أن الدقة مؤشر لا يمكن إهماله، لأن التواصل سيتعرّض للاضطراب حتى لو كان المتعلّم قادرًا على الكلام بطلاقة ولكن دون دقة في القواعد والنطق.[٥٢]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[50] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal 281.

[51] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): hal. 31, https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1.

[52] Penny Ur, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, 1. publ., 19. print, Cambridge Teacher Training and Development (Cambridge University Press, 2011). hal 76.

ب. الكَفاءَةُ الاِجتِماعِيَّةُ اللُّغَوِيَّةُ

الكفاءة الاجتماعية اللغوية ترتبط بالقدرة على تكييف اللغة حسب السياق الاجتماعي والثقافي والموقف التواصلي.[٥٣] وفي تعلّم اللغة العربية، يشمل ذلك اختيار نوع اللغة المناسب (الفصحى أو العامية)، واستخدام عبارات الاحترام والمجاملة مثل عبارات التحية والتأدّب، وكذلك تعديل أسلوب الكلام بحسب المخاطَب من حيث المكانة الاجتماعية والعمر وطبيعة العلاقة الشخصية.

وهذا الجانب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بملاءمة المحتوى، أي مناسبة مضمون الحديث وأسلوبه مع موضوع الكلام، والمعايير الاجتماعية، وهدف التواصل بشكلٍ عملي، تُسهم الكفاءة الاجتماعية–اللغوية مباشرةً في مؤشرات تحقيق مهارة الكلام، وذلك من خلال ملاءمة المحتوى مع السياق. وتشمل هذه المؤشرات ما يلي:

١) مناسبة موضوع الكلام ومضمونه مع الموقف التواصلي وهدف الحديث؛
٢) الالتزام بالمعايير الاجتماعية والثقافية، مثل استخدام ألفاظ التحية والاحترام المناسبة؛
٣) اختيار السجلّ والأسلوب اللغوي الملائم للمخاطَب وللبيئة الرسمية أو غير الرسمية؛
٤) دقة الوظيفة الكلامية (مثل الطلب، والرفض، والمدح) بحيث لا يحدث سوء فهم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[53] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal. 277.

وقد أكّد هايمز وكانال وسواين أنّ ملاءمة المحتوى تُعدّ شرطًا أساسيًا للتواصل الفعّال، لأنّ عدم موافقة الكلام للسياق قد يؤدي إلى عدم قبول الرسالة أو حتى إلى الإساءة للطرف الآخر. وبمعنى آخر، فإنّ ملاءمة المحتوى تضمن أن تكون الرسالة صحيحة لغويًا، وفي الوقت نفسه مناسبة اجتماعيًا وثقافيًا.[٥٤]

ج. الكَفاءَةُ الخِطابِيَّةُ

تُرَكِّز الكفاءة الخطابية على قُدرة المتعلِّم في ربط العبارات والأقوال بحيث تُشكِّل خِطاباً مُتناسقاً ومُترابطاً.[٥٥] ويظهر هذا الترابط في بُعدين رئيسين كالكَوهِيسِيَّة *(Cohesion)* وهي مرتبطةٌ باستخدام أدوات الربط (أدوات الرَّبْط مثل حروف العطف، والضمائر، وأدوات العطف أو الوصل والكَوهِيرِنْس *(Coherence)* وهي تعني تَكامُل المعنى وانسجامه بين جُمل الكلام وأجزائه. وفي سياق قياس مهارة الكلام، تُتَرجَم هذه الكفاءة من خلال الطَّلاقة (*Fluency*)، أي السلاسة في الحديث التي تتميَّز بجريان الأفكار دون انقطاع، وقِلّة التردُّد أو التكرار غير الضروري، مع إيقاعٍ طبيعي في الكلام.

بناءً على إطار كانال وسواين، يمكن التعرّف على نجاح الكفاءة النصّية من خلال عدة مؤشرات، وهي:

١) القدرة على استخدام أدوات الاتّساق بشكل صحيح لربط الجُمل أو أجزاء الكلام بعضها ببعض؛

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

[54] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): hal. 30, https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1.

[55] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal. 274.

٢) القدرة على الحفاظ على ترابط الموضوع، أي تماسك الأفكار بشكل منطقي دون القفز من فكرة إلى أُخرى أثناء الحديث؛

٣) انتظام بناء النصّ، ويظهر ذلك من خلال تسلسل الأفكار وترتيبها بطريقة يسهل على المستمع متابعة الكلام؛

٤) تماسك المعنى بشكل مستمر، أي القدرة على الحفاظ على العلاقة الدلالية بين الفكرة الرئيسية والأفكار الداعمة.

تُبيّن هذه المؤشرات مدى قدرة المتعلّم على بناء نصٍّ شفهي متكامل وفق مفهوم الكفاءة النصّية في الإطار التواصلي.

وقد أكّد براون أن الطلاقة لا تعني الكلام السريع، بل الكلام السلس والمتواصل وسهل الفهم. وفي سياق تعلُّم اللغة العربية، يمكن تدريب هذه الطلاقة من خلال أنشطة النقاش، والمناظرة، أو الحوار المنظَّم الذي يتيح للمتعلمين فرصة إنتاج اللغة بشكل عفوي.[٥٦]

د. الكَفاءَةُ الاسْتِراتِيجِيَّةُ

تُشير الكفاءة الاستراتيجية إلى قُدرة المتكلِّم على استخدام استراتيجيات التواصُل لتجاوز العوائق أو النقص في إتقان اللغة.[٥٧] وقد تكون هذه الاستراتيجيات على شكل إعادة الصياغة (*paraphrase*) أو استعمال المترادفات (*sinonim*) أو الشرح بعبارات أُخرى، أو توظيف الإشارات اليدوية، أو طَلَب الإيضاح من المخاطَب. وتُعَدّ هذه الكفاءة مرتبطةً ارتباطاً وثيقاً بالثِّقَة النَّفْس (*confidence*) لدي المتكلِّم؛ إذ إنّ من يمتلك مهارةً

[56] H. Douglas Brown. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Ed.). Longman., hal. 628.

[57] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal. 271.

استراتيجيةً يكون أكثر هدوءاً واستعداداً لمواجهة المواقف غير المتوقَّعة في الحوار.[٥٨]

يمكن ملاحظة نجاح الكفاءة الاستراتيجيّة من خلال عدّة مؤشّرات، منها:

١) القدرة على إعادة صياغة الكلام عند نقص المفردات، واستخدام المترادفات أو الكلمات البديلة للحفاظ على المعنى، وكذلك القدرة على طلب التوضيح لتجنّب سوء الفهم.

٢) استخدام الإشارات الحركيّة لدعم الرسالة، والقدرة على تبسيط الأفكار المعقّدة، والمرونة في الحفاظ على سير المحادثة دون توقّف طويل.

٣) القدرة على نقل الموضوع أو تغييره بطريقة مناسبة تُعدّ أيضًا دليلًا على امتلاك الكفاءة الاستراتيجيّة.

إنَّ ترقية الشجاعة والثقة بالنفس لدي المتعلّم في بدء المحادثة والحفاظ عليها يُعَدُّ مؤشرًا إضافيًّا على أنَّ استراتيجيات التواصل قد تمَّ استخدامها بشكل فعّال. وتنسجم هذه المؤشّرات مع مفهوم استراتيجيات التواصل الذي ذكره كانالي وسواين، حيث يؤكّدان أنَّ الكفاءة الاستراتيجيّة لها دور مهمّ في تمكين المتعلّم من الاستمرار في التواصل رغم وجود ضعفٍ في اللغة.[٥٩]

وفي تعليم اللغة العربيّة، يمكن بناء هذه الثقة من خلال كثرة التدرّب، وتوفير بيئة داعمة، وتقديم تغذية راجعة إيجابيّة من المعلّم.

٤. أهداف ووظائف مهارة الكلام

في سياق تعلم اللغة، لمهارة الكلام جملة من الأهداف الأساسية، وهي:

---

[58] H. Douglas Brown. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Ed.). Longman. hal. 296.

[59] Canale and Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." hal. 33.

أ. تمكين المتعلم من تعبير أفكاره ومشاعره وانفعالاته بشكل شفوي.

ب. بناء تفاعل اجتماعي معنوي وذو قيمة.

ج. تدريب القدرة على التفكير المنطقي وبناء الحجج شفوياً.

وتكمن الأهمية التواصلية لمهارة الكلام في مجال تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ إذ تعد هذه المهارة الوسيلة الرئيسة للمتعلم في تطبيق ما درسه نظرياً. فمن خلال الكلام، لا يطبق المتعلم العناصر اللغوية فحسب، بل يُدخل في ذهنه قيماً اجتماعية وثقافية مرتبطة بتلك اللغة.[٦٠]

وفي الحياة الاجتماعية والأكاديمية، تلعب مهارة الكلام دوراً استراتيجياً كأداة للتفاوض والمناقشة وإبداء الرأي وبناء الثقة النفس في المنتديات العامة. أما لطلاب المعهد، فإن مهارة الكلام تعد مقياساً أساسياً للتمكن من اللغة العربية تطبيقياً، لا واقتصرت على حفظ النصوص، بل تمتد إلى القدرة على المجادلة والإقناع والدعوة بشكل فعال.

٥. العوامل المؤثرة في مهارة الكلام

إنّ مهارة الكلام لا تتطوّر بشكل تلقائي، وإنّما تتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية متشابكة.

أ. العوامل الداخلية

تشمل العوامل الداخلية الدافعية، والثقة بالنفس، والقدرة على التفكير النقدي، وإتقان المفردات. فالدافعية هي المحرك الأساسي في تعلم اللغة، بما في ذلك الجرأة على الكلام. والمتعلم الذي يملك دافعية قوية يكون أكثر استعداداً لتحمل المخاطرة في الكلام ولو لم يكن إتقانه كاملاً. وعلى النقيض من ذلك،

[60] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press., hal 159.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD DESARI PONOROGO

فإن انخفاض مستوى الثقة بالنفس يُعَد من أبرز العوائق في تنمية مَهارَة الكَلام.[٦١]

ب. العوامل الخارجية

تشمل العوامل الخارجية طرائق التدريس المستخدمة، والبيئة اللغوية وجودة التفاعل داخل الفصل، وتوفر الوسائل التعليمية. فالبيئة المناسبة، حيث تُستَعمل اللغة العربية في النشاطات اليومية، تؤثر تأثيراً كبيراً في ترقية مهارة الكلام. وقد أظهرت دراسة سيتِيادي أن الطلاب الذين يعيشون في بيئة اللغة المستهدفة يمتلكون مستوى أعلى من إتقان المهارة الشفوية مقارنةً بأولئك الذين يدرسونها نظرياً فقط.[٦٢]

٦. تقويم مهارة الكلام

في تصميم التعليم عند Walter Dick و Lou Carey و James Carey، لا يُعدّ الاختبار أداةً لقياس نتائج التعليم في نهاية الدرس فقط، بل هو جزءٌ مهمّ من بداية عملية التعليم إلى نهايتها. وهناك أربعة أنواع من الاختبارات، لكلّ نوعٍ دورٌ خاص، وهي: اختبار المهارات الأولية، والاختبار القبلي، واختبار التدرّب، والاختبار البعدي.[٦٣]

أ. اختبار المهارات الأولية (*Entry Skills Test*)

يُعطى هذا الاختبار قبل بدء التعليم. يهدف هذا الاختبار إلى معرفة هل يمتلك الطلاب المهارات الأساسية المطلوبة قبل دراسة المادة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

---

[61] Wira Kafryawan, "The Influence of Motivation on EFL Learners' Speaking Skills," *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities* 2, no. 4 (2019): 612–19, https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i4.8846.

[62] Alif Cahya Setiyadi et al., "Bi'ah Lughawiyah Programs in Arabic Language Learning to Improve Student's Arabic Speaking Skills," *Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban* 7, no. 1 (2023): 29–46, https://doi.org/10.15575/jpba.v7i1.24173.

[63] Walter Dick et al., The Systematic Design of Instruction, 7th Edn (Pearson Education Limited, 2014), hal 120.

الجديدة. هذه المهارات تكون مثل المعرفة الأساسية التي تُعدّ أساسًا للتعليم. إذا لم يمتلك الطلاب هذه المهارات بشكل كافٍ، فسوف يواجهون صعوبة في متابعة التعلّم بعد ذلك.[٦٤]

ب. الاختبار القبلي (*Pretest*)

يختلف هذا الاختبار عن اختبار المهارات الأولية. يُعطى أيضًا قبل بدء التعلّم، ولكن له هدف أكثر تحديدًا، وهو معرفة مدى إتقان الطلاب لبعض أجزاء المادة التي سيتعلمونها. تساعد نتائج هذا الاختبار المعلم على إعداد طريقة تدريس أكثر فاعلية.[٦٥]

ج. اختبار التمرين (*Practice Test*)

اختبار التمرين هو نوع من الاختبار يُعطى أثناء عملية التعليم. هذا الاختبار ليس لقياس المعرفة السابقة، بل لإعطاء الطلاب فرصة لممارسة المهارات الجديدة التي يتعلّمونها.

من خلال هذا الاختبار، يستطيع الطلاب معرفة مدى فهمهم للمادة، كما يستطيع المعلم استخدام إجاباتهم لتقديم تغذية راجعة مباشرة، وكذلك لتعديل سرعة التعليم أو طريقة التدريس. عادةً يكون هذا الاختبار قصيرًا ويركّز على مهارة واحدة في درس معيّن، وليس على جميع دروس الوحدة.[٦٦]

د. الاختبار البعدي (*Posttest*)

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[64] Walter Dick et al., The Systematic Design of Instruction, 7th Edn (Pearson Education Limited, 2014), hal 120.

[65] Walter Dick et al., The Systematic Design of Instruction, 7th Edn (Pearson Education Limited, 2014), hal 121.

[66] Walter Dick et al., The Systematic Design of Instruction, 7th Edn (Pearson Education Limited, 2014), hal 121.

يُعطى الاختبار البعدي بعد انتهاء التعليم، ويهدف إلى معرفة هل حقّق الطلاب الهدف النهائي من التعليم. كما يقدّم هذا الاختبار معلومات مهمّة للمعلم عن مدى فاعلية طريقة التدريس المستخدمة.[٦٧] في التطبيق، يمكن أن يشمل هذا الاختبار جميع أهداف التعلّم، بما في ذلك المهارات الفرعية، أو يركّز فقط على الهدف النهائي وأهم المهارات المرتبطة به.

هذه الأنواع الأربعة من الاختبارات تُكمل بعضها بعضًا، وتشكّل دورة تقييم مرتبطة بعملية التعليم. في سياق تقييم مهارة الكلام من خلال عملية التدريس، تظهر هذه الدورة بشكل واضح في كل مرحلة من مراحل تدريب الطلاب على التدريس.

يُستخدم اختبار المهارات الأولية لمعرفة مدى استعداد الطلاب في مهارة الكلام، خاصة في جانب إتقان المفردات، وبنية اللغة، والشجاعة في التواصل. هذه المرحلة تُعدّ أساسًا يساعد المعلم على اختيار طريقة تدريس مناسبة حسب حالة الطلاب وقدراتهم.

بعد ذلك، يأتي الاختبار القبلي، وهو يهدف إلى معرفة مستوى الطلاب قبل تنفيذ عملية التدريس. من خلال هذا الاختبار، يمكن معرفة مدى قدرة الطلاب على تنظيم الأفكار، واستخدام التراكيب اللغوية الصحيحة، وتقديم المادة بشكل منظّم.

أما اختبار التمرين، فيظهر في أنشطة الممارسة أثناء عملية التدريس، مثل محاكاة التدريس، والمحادثة، والعرض. في هذه المرحلة، يقدّم

[67] Walter Dick et al., The Systematic Design of Instruction, 7th Edn (Pearson Education Limited, 2014), hal 122.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

المعلم تغذية راجعة مباشرة على أداء الطلاب، خاصة في جانب الطلاقة، والدقة، وسهولة تقديم المادة.

والمرحلة الأخيرة هي الاختبار البعدي، وهو يكون في التقييم النهائي لعملية التدريس. يهدف هذا التقييم إلى قياس مستوى مهارة الكلام عند الطلاب بشكل شامل، كما يساعد المعلم على مراجعة طريقة التدريس وتحسينها في المستقبل.

وبذلك، فإن تقييم مهارة الكلام في نشاط العمل التدريسي لا يقتصر على قياس النتائج فقط، بل يصبح جزءًا مهمًا من عملية تطوير مهارة الكلام عند الطلاب بشكل مستمر ومنظّم.

د. مفهوم العملية التدريسية

١. تعريف وحقيقة العملية التدريسية

من الناحية اللغوية، فإن مصطلح عملية التدريس يتكون من كلمتين :العملية التي تعني "العملية أو الممارسة أو التنفيذ"، والتدريس الذي يعني "التعليم".[٦٨] ومن الناحية الاصطلاحية، يمكن فهم العملية التدريسية بأنها نشاط عملي يقوم به المتعلمون أنفسهم في صورة محاكاة أو في واقع حقيقي، بهدف إكسابهم خبرة بيداغوجية مباشرة. وفي سياق التعليم في المعاهد الإسلامية يشير هذا المصطلح إلى نشاط يقوم به الطلبة المتقدمون (خاصة في الصف النهائية) بتدريس الطلبة الأصغر سنًّا مستخدمين اللغة العربية وسيلةً للتواصل.[٦٩]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[68] Mahmud Yunus, Kamus Arab Indonesia (Jakarta: PT Mahmud Yunus Wadzurriyyah. hal 281.

[69] Norbertus Tris Suswanto Saptadi, et. al., 2023 MicroTeachingTeoridanPraktis (Serang-Banten: PT Sada Kurnia Pustaka), hal 23.

وقد عرّف وليد أحمد جبار التعليم بأنه "عملية مقصودة تُصمَّم لإيجاد تفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، بحيث تؤدي إلى تغيير في السلوك نحو الأفضل". وأكد أن التعليم ليس مجرد نقل للمعرفة، بل هو أوسع من ذلك، إذ يشمل التوجيه والتدريب وتشكيل شخصية المتعلم. وبناءً على ذلك، تُعَد *العملية التدريسية* وسيلة أساسية لتطبيق النظريات التربوية في واقع عملي.[٧٠]

إن عملية التدريس ليست مجرد محاكاة، بل هي جزء لا يتجزأ من المنهج الخفي *(hidden curriculum)* الذي يهدف إلى ترسيخ قيم القيادة، وتحمل المسؤولية، وتنمية مهارة التواصل الشفوي الفعّال. كما يتفق هذا النشاط مع نموذج التعلم التجريبي*(experiential learning)* كما طوّره كولب، حيث إنّ الخبرة المباشرة في التعليم تشكل أساساً مهماً للتأمل، والتجريد المفاهيمي، والتطبيق العملي في الواقع.[٧١]

٢. عناصر العملية التدريسية

يرى وليد أحمد جبار أن هناك خمسة عناصر أساسية في عملية التدريس ينبغي مراعاتها،[٧٢] وهي:

أ. الأهداف التعليمية

الأهداف هي الاتجاه الذي تسير نحوه جميع أنشطة التعلم. وقد تكون هذه الأهداف مرتبطة باكتساب المعرفة، أو بتشكيل الاتجاهات، أو بتنمية مهارات معينة. وفي عملية التدريس لا يقتصر الهدف على إتقان المادة العلمية فحسب، بل يشمل أيضاً تنمية مهارة الكلام واكتساب تقنيات التدريس.

ب. المادّة الدراسية

---

[70] . ص ٨٣.واليد أحمد جابر. (٢٠٠٥م). طرق التدريس العامة. القاهرة: دار المعارف

[71] Dafid A. Kolb, *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Prentice Hall, 1984), hal 20.

[72] ص ٨٩.واليد أحمد جابر. (٢٠٠٥م). طرق التدريس العامة. القاهرة: دار المعارف

المادّة الدراسية هي محتوى الدرس الذي يقدَّم للطلاب. ويجب أن يُختار المحتوى بما يتناسب مع مستوى نمو الطلاب وأهداف التعلم. ويرى بهرون أن المادة التعليمية ينبغي أن تكون ذات صلة بحاجات المتعلمين وبالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها.[٧٣]

ج. طرق التدريس

الطريقة هي الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتبليغ المادة التعليمية وجعلها سهلة الفهم على الطلاب. وينبغي أن تتنوع طرق التدريس حتى لا يشعر الطلاب بالملل. وقد أكّد عمر حماليك أن تنويع الطرق يؤثر في مستوى مشاركة الطلاب في عملية التعلم.[٧٤]

د. المعلم بوصفه ميسِّراً

يقوم المعلم بدور مدير العملية التعليمية. فهو ليس ناقلاً للمادة العلمية فقط، بل هو مرشد وموجِّه ومحفِّز ومقوِّم أيضاً. ويرى حسيبوان ومدجيونو أن المعلم مطالب بامتلاك مهارات مهنية عالية في إدارة الفصل حتى تسير العملية التعليمية بصورة مثلى.[٧٥]

هـ. المتعلم بوصفه فاعلاً نشطاً

لا ينبغي النظر إلى الطالب بوصفه مجرد متلقٍّ للمعرفة، بل يجب اعتباره فاعلاً نشطاً يشارك في بناء تجربته التعليمية. وهذا يتفق مع الرؤية البنائية *(constructivism)* التي ترى أن المعرفة يبنيها الطالب بنفسه من خلال التفاعل مع بيئته.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER PONOROGO

---

[73] Hasan Bahrun. (2017) Pengembangan Kurikulum Teori Dan Praktik, (Yogyakarta: Pustaka Nurja), hal. 83.

[74] Oemar Hamalik. (2010). Proses Belajar Mengajar. Jakarta: Bumi Aksara. hal. 172.

[75] J.J. Hasibuan & Moedjiono. (2012). Proses Belajar Mengajar. Bandung: Remaja Rosdakarya. hal. 82.

إن هذه العناصر، إذا ما طُبّقت في *العملية التدريسية*، تمنح المعلمين المتدربين خبرة قيّمة في إتقان عملية التعليم والتعلم بشكل متكامل.

٣. أهداف وفوائد عملية التدريس

إنّ الهدف الرئيس من تنفيذ عملية التدريس هو إعطاء مجال للتدريب التربوي للطلاب، وخاصة أولئك الذين هم في المرحلة النهائية من دراستهم، حتى يتهيأوا لإيصال المعرفة بصورة منهجية وتواصلية. كما يهدف هذا النشاط إلى تنمية مهارة التحدث باللغة العربية بشكل فعّال وفي سياق واقعي.

ومن أبرز الفوائد التي يمكن الحصول عليها من خلال تنفيذ عملية التدريس ما يلي:

أ. تدريب الطلاب على القيادة الأكاديمية

يساعد هذا النشاط الطلاب على الظهور بمظهر القائد الأكاديمي أمام الجمهور، وتنظيم مجريات التعلم، وتحمّل مسؤولية إدارة النقاش وتوجيه المعرفة. وهذا أمر وثيق الصلة بتكوين شخصية قيادية قائمة على القيم الإسلامية.

ب. تعزيز الكفاءة التواصلية والتربوية

يُلزم هذا النشاط الطلاب بأن يقدّموا المادة العلمية بلغة صحيحة وواضحة يسهل فهمها. وهذه العملية تدفعهم إلى تنمية مهارة الكلام وفهم طرق الإلقاء وتكييف أسلوب الخطاب مع حاجات المستمعين.[٧٦]

٤. خطوات تنفيذ العملية التدريسية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[76] Sayuti, "Peran Amaliyah Tadris Dalam Menumbuhkembangkan Santri Menjadi Ustadz" hal 32.

إن تنفيذ العملية التدريسية في المعاهد الداخلية يتمّ غالبًا وفق مراحل منهجية ومنظمة، وقد صُمِّمت هذه المراحل لتطوير مهارات الطلاب بصورة تدريجية وشاملة. ومن أبرز هذه الخطوات ما يلي:

أ. تخطيط المادة

يُلزَم الطالب المكلَّف بالتدريس بإعداد خطة تنفيذية موجزة (خطة الدرس أو المنهاج المختصر) تتضمن الأهداف والمادة الأساسية والطريقة والوسائل التعليمية. وغالبًا ما تُستقى المادة من الدروس التي سبق دراستها، مثل النحو والصرف أو المحادثة اليومية باللغة العربية.

ب. إلقاء المادة

يقوم الطالب بعد ذلك بتنفيذ عملية التدريس أمام طلاب الصف الأول أو الثاني أو الثالث كلّية المعلّمين الإسلامية. وتُجرى هذه العملية عادةً باللغة العربية الفصحى بوصفها تدريبًا على المهارات التواصلية. وفي هذه المرحلة، ينبغي على الطالب أن يحافظ على انتباه الجمهور، ويستخدم لغة الجسد، ويعرض المادة بصورة واضحة وجذابة.

ج. التغذية الراجعة من الأستاذ

بعد الانتهاء من عملية التدريس، يقدّم الأستاذ المشرف تقييمًا وملاحظات حول أداء الطالب. ويشمل التقييم الجوانب اللغوية (اللغة)، والبيداغوجية (الطريقة)، وغير اللفظية (المظهر والسلوك).

د. التأمل والتحسين

المرحلة الأخيرة هي تأمل الطالب في تجربته التدريسية، سواء من خلال المناقشة مع الأستاذ أو بكتابة تقرير شخصي. وتهدف هذه المرحلة إلى تمكين

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

الطالب من إدراك نقاط القوة والضعف لديه، ودفعه إلى تحسين أدائه وتطويره في المستقبل.[٧٧]

إن هذا النموذج الدوري يُظهر أن عملية التدريس تتبنى مبدأ "التعلم الدوري"، حيث إن عملية التعليم والتعلم لا تتوقف عند جلسة واحدة، بل تستمر بشكل متواصل من خلال التقييم والتحسين المستمر.

٥. معايير نجاح العملية التدريسية

يمكن قياس نجاح تنفيذ العملية التدريسية من خلال جملة من المؤشرات، سواء من حيث العملية التعليمية نفسها أو من حيث النتائج المتحققة. ومن أبرز هذه المعايير ما يلي:

أ. المشاركة الفاعلة

إن مشاركة الطالب بفاعلية في إعداد الدرس وتنفيذه تدلّ على مستوى عالٍ من الحماس والاستعداد. وتشمل المشاركة الفاعلة أيضًا التفاعل مع طلاب الفصول الدنيا وقبول الملاحظات من الأستاذ المشرف.

ب. وضوح العرض وسلاسة الإلقاء

ينبغي أن يكون الطالب قادرًا على تقديم المادة بصورة منهجية وسهلة الفهم. ويُعدّ استعمال اللغة العربية بطلاقة، مع مراعاة النبرة الصحيحة والدقة في النطق، مؤشرًا مهمًا في تقييم مهارة الكلام.

ج. سلامة استعمال اللغة العربية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[77] Haidir, & Salim, (2014). Strategi Pembelajaran (Medan: Perdana Publishing), hal 99, accessed July 17, 2025, http://repository.uinsu.ac.id/555/1/STRATEGI%20PEMBELAJARAN.pdf.

إن الاستخدام الصحيح للغة العربية من حيث قواعد النحو والصرف، إضافة إلى اختيار المفردات المناسبة للسياق التعليمي، يُظهر تمكن الطالب من الكفاءة اللغوية. ويُعتبر هذا معيارًا أساسيًا في تنمية المهارات الشفوية.

د. قبول الجمهور والأستاذ

إن الاستجابة الإيجابية من طلاب الفصول الدنيا والتقييم الجيد من قِبل الأستاذ المشرف يدلّ على أن عملية *العملية التدريسية* قد جرت بفاعلية. كما أن رضا المتعلمين عن وضوح المادة وفهمها يُعدّ مؤشرًا آخر على نجاح العملية التعليمية.[٧٨]

تُعَدّ هذه المعايير مقاييس موضوعية تُستخدم في تقويم برنامج *العملية التدريسية*، كما تُشكّل أساسًا لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين استراتيجيات التعليم في المستقبل.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[78] Aziz, A. (2018). *Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di Pesantren Modern*. Jakarta: Kencana. hal 121.

الباب الثالث

منهجية البحث

أ. المنهج ونوع البحث

اِتَّبَع هذا البحث المنهج الكيفي من نوع دراسة الحالة. وقد أوضح يين أنّ دراسة الحالة تُعَدّ استراتيجية بحثية تُستَخدَم لفهم الظاهرة في سياق الحياة الواقعية بصورة معمّقة، ولا سيما حين لا يظهر الحدّ الفاصل بين الظاهرة المدروسة وسياقها بوضوح. وتمتاز دراسة الحالة بكونها شمولية، تركز على استنباط بيانات غنيّة، وتُتيح للباحث استكشاف ديناميكية الحدث بصورة وافية.[٧٩]

وفي ميدان التربية، يُعَدّ هذا المنهج مناسباً عندما يرغب الباحث في تحليل الممارسات والتفاعلات والخبرات التعليمية المعقّدة والمرتبطة بالسياق. وهذا ينسجم مع ما ذهب إليه كريسويل من أنّ المنهج الكيفي يُستَخدَم لاستكشاف وفهم المعنى الذي يُنشِئه الأفراد أو الجماعات إزاء قضية اجتماعية معيّنة.[٨٠]

واختير المنهج الكيفي من نوع دراسة الحالة في هذا البحث لأنه يوافق الهدف المتمثل في استكشاف دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية بمعهد الإيمان الإسلامي للبنين. فهذا المنهج يُمكّن الباحث من فهم المعنى والعملية والديناميكية الاجتماعية–التربوية في سياقها الطبيعي، فضلاً عن رصد تصوّرات وخبرات المشاركين بصورة شمولية.

وقد استُخدمت دراسة الحالة لأنّ تركيز البحث ينحصر في ظاهرة محدّدة ضمن إطار زماني ومكاني واضح، من غير أن يهدف إلى التعميم الإحصائي. ومن خلال

---

[79] Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, Sixth edition (SAGE, 2018). hal. 15.

[80] John W Creswell and J David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Sage Publications, 2014), hal 299.

تقنيات جمع البيانات كالملاحظة والمقابلة والتوثيق، يقدّم هذا المنهج صورة معمّقة عن ممارسة عمليّة التدريس ومساهمتها في تطوير مهارة الكلام.

ب. مكان وزمان البحث

أُجري هذا البحث في معهد الإيمان الإسلامي للبنين فونوروغو ، الكائن في شارع رايا سمبونغ RT 02 RW 02، نجامباكان، بانجونريجو، سوكوريجو، فونوروغو ، جاوى الشرقية. وذلك في الفترة ما بين شهر سبتمبر ٢٠٢٥ إلى يناير ٢٠٢٦.

ج. موضوع وعينة البحث

إنّ موضوع البحث في الدراسات الكيفية يتمثل في الأفراد الذين يقومون بدور المزوّدين بالمعلومات أو البيانات. فوجودهم يُعَدّ عاملاً أساسياً في نجاح البحث، لأنّ جودة البيانات المستخرجة تعتمد على المعلومات التي يقدّمونها. ولذلك يُعَدّ موضوع البحث المصدر الرئيس للحصول على المعطيات ذات الصلة بأهداف الدراسة. ومن خلال المقابلات والأسئلة والحوار، يُنتظر من موضوع البحث أن يقدّم إجابات تُسهم في كشف المشكلات المدروسة.

أما موضوع البحث في هذه الدراسة فهم طلاب الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية بمعهد الإيمان الإسلامي للبنين. وقد جرى اختيارهم باستعمال أسلوب العينة القَصْدية *(Purposive Sampling)*، أي اختيار العينة وفق معايير محدّدة تتناسب مع أهداف البحث.[٨١] وتشمل هذه المعايير:

١. أن يكون الطالب من الصف السادس في كلّية المعلّمين الإسلامية؛
٢. أن يمتلك مستويات متفاوتة في مهارة الكلام بالعربية (عالية – متوسطة – ضعيفة)؛

[81] John Creswell, Riset Pendidikan Perencanaan, Pelaksanaan dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitatif (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015), hal 407.

٣. أن يكون مشاركاً نشطاً في الأنشطة اللغوية داخل المعهد؛

٤. أن يُبدي استعداده للمقابلة والملاحظة.

وفي البحوث الكيفية، لا يُحدَّد عدد العينة بدقّة كما هو الحال في البحوث الكمية، وإنما يُراعى مقدار الحاجة إلى البيانات حتى بلوغ مرحلة تشبّع البيانات *(Data Saturation)*[٨٢] وبناءً على ذلك، اختار الباحث تسعة (٩) طلاب من الصف السادس يمثلون تباين مستويات القدرة الكلامية، إضافةً إلى المشرفين ولجنة عملية التدريس.

د. البيانات ومصادرها

تتمثل بيانات هذا البحث في معطيات نوعية جُمعت من خلال المقابلات المتعمقة، والملاحظة المباشرة، ودراسة الوثائق. والبيانات الرئيسة التي جُمعت تأخذ صورة كلمات وعبارات وأوصاف تتعلّق بتجارب وآراء وسلوك موضوع البحث. وإلى جانب ذلك، يستفيد البحث من بيانات أُخرى مثل الملاحظات الميدانية، والوثائق الرسمية، والأرشيفات ذات الصلة لتعزيز النتائج.

أما مصادر البيانات في هذا البحث فتنقسم إلى قسمين هما المصادر الأولية والمصادر الثانوية. المصادر الأولية تأتي مباشرة من موضوع البحث عبر المقابلات، والملاحظات، وتوثيق أنشطة عمليّة التدريس. أما المصادر الثانوية فتشمل الوثائق المساندة مثل أرشيف الأنشطة، وتقرير الدروس، وكذلك الأدبيات أو الدراسات السابقة ذات الصلة. ويُكمل هذان النوعان من المصادر بعضهما البعض للحصول على معلومات دقيقة وشاملة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[82] John Creswell, Riset Pendidikan (2015), hal 414.

هـ. تقنيات جمع البيانات

وفقًا لكريسويل يعتمد البحث النوعي على جمع البيانات بصورة طبيعية من مصادر متنوعة؛ أي جمعها في سياقها الواقعي دون تدخل أو تلاعب من قِبل الباحث.[٨٣] ويهدف هذا المنهج إلى فهم الظاهرة بعمق من خلال ملاحظة السلوكيات والتفاعلات وتسجيلها في بيئتها الحقيقية. أما تقنيات جمع البيانات في هذا البحث فتشمل ما يلي:

١. الملاحظة بالمشاركة

في هذا البحث قام الباحث بملاحظة مباشرة لعملية تنفيذ عمليّة التدريس. وتشمل هذه الملاحظة متابعة التفاعل بين الطالب المعلِّم والجمهور، واستخدام اللغة العربية في عملية التعليم، واستجابات المتعلمين أثناء سير النشاط. وتهدف هذه الملاحظة إلى توثيق ممارسة استخدام اللغة العربية في السياق الواقعي، مع تحليل إسهامها في تنمية مهارة الكلام. وقد اختيرت طريقة الملاحظة بالمشاركة استنادًا إلى مبررات أكاديمية، كونها الأنسب لفهم مجريات عمليّة التدريس فهمًا مباشرًا وعميقًا في بيئة طبيعية وديناميكية تتطور في محيط المعهد.

أما موقف الباحث في هذا البحث فلا يقتصر على كونه ملاحظًا فحسب، بل يقوم بدور مشرف أيضًا في نشاط عمليّة التدريس، الأمر الذي يمنحه موقعًا استراتيجيًا يتيح له الحصول على بيانات أكثر شمولًا، سواء من المنظور النظري أو العملي. الباحث كالمشرف في هذا البحث، يشارك الباحث مباشرة في عملية الإشراف التربوي، مما يتيح له ملاحظة الجوانب اللفظية (مثل استخدام اللغة العربية أثناء التدريس) وكذلك الجوانب غير اللفظية (مثل تعابير الوجه، لغة الجسد، نبرة الصوت، وأنماط التفاعل بين الطالب والمعلم). ومن ثَمَّ، يُنتظر أن يقدِّم هذا البحث صورة متكاملة وعميقة عن دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية في البيئة المعهدية.

---

[83] Creswell and Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. hal 333.

٢. المقابلات المتعمقة

أُجريت هذه المقابلات مع:

١) طلاب الصف السادس (القائمون على التطبيق).

٢) المشرفون.

٣) لجنة عملية الدريس. وتمت المقابلات بأسلوب شبه مهيكل، باستخدام دليل موضوعي مرن يتيح جمع بيانات أعمق.

واعتمد هذا الأسلوب لأنه يسمح للباحث باستكشاف تجاربهم وتصوراتهم واستجاباتهم بمرونة مع بقاء النقاش موجّهًا.

إن المقابلات شبه المهيكلة توفّر إطارًا منظّمًا للأسئلة، لكنها في الوقت نفسه تفتح المجال للطلاب للإجابة بحرية وفقًا لتجاربهم مع نشاط عمليّة التدريس. وهذا بالغ الأهمية لأن طلاب الفصول الدنيا قد يختلفون في قدراتهم اللفظية والتأملية، مما يتطلب أسلوبًا تفاعليًا غير جامد كالمقابلات المهيكلة بالكامل.

ويؤكد كريسويل أن المقابلات شبه المهيكلة في المنهج النوعي فعّالة جدًا في جمع بيانات سياقية دقيقة، خاصة عندما يكون المبحوثون من الطلاب الذين قد لا تكون لديهم خبرة في الإجابة على أسئلة رسمية مباشرة.[٨٤] ومن هنا، يُعد هذا الأسلوب الأنسب لفهم كيف يختبر طلاب الفصول الدنيا ويُفسّرون دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام.

٣. الوثائق

تُستخدم تقنية التوثيق في هذا البحث للحصول على البيانات المكتوبة والمرئية والمسموعة التي تتعلق بتنفيذ عمليّة التدريس. حيث يجمع الباحث الوثائق الرسمية

[84] Creswell and Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. hal 205.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

مثل جدول التدريب، وأدوات التعلم، والمنهج المصغّر الذي يعدّه الطلبة؛ وذلك للكشف عن قدراتهم في التخطيط قبل تنفيذ التدريب.

كما تُجمَع ملاحظات وتقييمات المعلّم المشرف لمعرفة تطور قدرات الطلبة في التعليم والتحدث باللغة العربية أثناء سير البرنامج. ويقوم الباحث أيضًا بتسجيل عملية التدريب التدريسي على شكل فيديو أو صوت باعتباره بيانات أصيلة تُستخدم لتحليل الطلاقة والدقة والجرأة وملاءمة محتوى الكلام للسياق. ثم تُحفَظ جميع الوثائق وتُصنَّف بطريقة منظّمة لضمان التحقّق من البيانات وإجراء المثلثية في تحليل النتائج.[٨٥]

٤. الاختبار القبلي والبعدي

استُخدمت الاختبارات كبيانات داعمة لمعرفة مستوى قدرة الطلاب في مهارة الكلام قبل المشاركة في برنامج عمليّة التدريس وبعده. ولذلك نفّذ الباحث مرحلتين من الاختبارات:

أ. الاختبار القبلي *(Pre-test)* لقياس مستوى الكلام قبل تنفيذ البرنامج.

ب. الاختبار البعدي *(Post-test)* لقياس التطور بعد تنفيذه.

وبمقارنة نتائج الاختبارين، يتمكّن الباحث من تقييم مدى إسهام عمليّة التدريس في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية.

و. تقنيات تحليل البيانات

اعتمد هذا البحث في تحليل البيانات على النموذج التفاعلي الذي وضعه مايلز وهابرمان وسالدانا ويؤكد هذا النموذج أن تحليل البيانات النوعية ليس عملية خطية، بل هو دورة مستمرة منذ بداية جمع البيانات حتى انتهاء البحث. ويتضمن هذا النموذج ثلاثة مكوّنات أساسية، وهي :تكثيف البيانات*(Data Condensation)* وعرض

[85] John Creswell, Riset Pendidikan Perencanaan, Pelaksanaan dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitatif (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015), hal 441.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

البيانات *(Data Display)* واستخلاص النتائج والتحقق منها *(Conclusion Drawing/Verification)*. وهذه المكوّنات الثلاثة تتفاعل فيما بينها ضمن مسار دائري ذي طبيعة تفاعلية. وفيما يلي شرح هذه الخطوات:

١. تكثيف البيانات *(Data Condensation)*

يقصد بتكثيف البيانات عملية اختيار البيانات وتركيزها وتبسيطها وتجريدها وتحويلها من صورتها الخام كما ترد في الملاحظات الميدانية أو تفريغ المقابلات أو الوثائق البحثية. وتستمر عملية التكثيف طوال فترة البحث، ابتداءً من اختيار بؤرة البيانات إلى إعداد الفئات الموضوعية.[٨٦]

٢. عرض البيانات *(Data Display)*

عرض البيانات يشير إلى عملية تنظيم المعلومات التي جرى تكثيفها في شكل بصري أو سردي، بحيث تسهِّل على الباحث الفهم والتفسير واستخلاص النتائج. ويمكن أن يكون العرض في صورة مصفوفات، جداول، شبكات، رسوم بيانية، أو نصوص سردية منهجية.[٨٧]

٣. استخلاص النتائج والتحقق منها *(Conclusion Drawing/Verification)*

يقصد باستخلاص النتائج والتحقق منها إعطاء معنى للبيانات التي تم تحليلها. وفي هذه المرحلة يقوم الباحث بتحديد الأنماط والعلاقات والاتجاهات التي تظهر من خلال البيانات. ولا تقف عملية استخلاص النتائج عند نقطة واحدة، بل يتم التحقق منها مرارًا عبر مقارنة النتائج، وإجراء المثلثية *(Triangulation)* والتأكد من البيانات من خلال مصادر متعددة لضمان صدقيتها.[٨٨]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD MUHAMMAD SIDDIQ PONOROGO

[86] Matthew B. Miles et al., *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, Third edition (SAGE Publications, Inc, 2014). hal. 12.

[87] Miles et al., *Qualitative Data Analysis*. hal. 13.

[88] Miles et al., *Qualitative Data Analysis*. hal. 14.

وبذلك فإن تحليل البيانات في هذا البحث يتبع دورة تفاعلية ديناميكية، حيث يقوم الباحث بشكل متزامن بعمليات التكثيف والعرض والتحقق من البيانات. وهذه العملية تُمكّن الباحث من الوصول إلى فهم عميق وشامل حول دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروجو.

ز. اختبار صدقية البيانات

في هذا البحث تم التحقق من صدقية البيانات باستخدام تقنية المثلثية *(Triangulation)*. ويُفهم من المثلثية أنها جهد يهدف إلى دمج مناهج أو مقاربات متعددة لدراسة ظاهرة معينة من زوايا نظر مختلفة، بحيث يتمكّن الباحث من التحقق من صحة البيانات والتأكد من موثوقيتها. وتشمل المثلثية المطبقة في هذا البحث ثلاثة أشكال، هي :مثلثية المصادر، مثلثية التقنيات، ومثلثية الزمن.[٨٩]

أولاً: مثلثية المصادر وتُنفَّذ من خلال استقاء المعلومات من أطراف متعددة ذات صلة. وفي سياق هذا البحث، تشمل مصادر البيانات: طلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية بوصفهم القائمين على عمليّة التدريس، والمشرف، وكذلك طلاب المراحل الأدنى بوصفهم موضوعاً للتطبيق العملي.

ثانياً: مثلثية التقنيات وتُطبَّق من خلال دمج ثلاث وسائل لجمع البيانات. حيث استُخدمت الملاحظة لمتابعة تنفيذ عمليّة التدريس مباشرة في عملية التدريس، والمقابلات للحصول على شروح معمّقة من المشرف والطلاب، بينما استُخدمت الوثائق لتعزيز البيانات عبر السجلات والملفات والأرشيفات ذات الصلة.

[89] Muhammad Wahyu Ilhami Wiyanda Vera Nurfajriani, *Triangulasi Data Dalam Analisis Data Kualitatif*, Zenodo, September 30, 2024, hal 828. https://doi.org/10.5281/ZENODO.13929272.

ثالثاً: مثلثية الزمن وتُستخدم لاختبار اتساق البيانات عبر الملاحظة والمقابلة في أوقات مختلفة. وإذا ظهرت اختلافات أو تناقضات في المعلومات، يعيد الباحث جمع البيانات مرة أخرى حتى يحصل على نتائج أكثر دقة ومصداقية.

وبذلك فإن اعتماد تقنية المثلثية في هذا البحث يُسهم في ضمان صدقية البيانات وثباتها، ويُعزّز موثوقية النتائج المتوصَّل إليها حول دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروجو.

ح. أخلاقيات البحث

يلتزم هذا البحث بمبادئ الأخلاقيات العلمية كما أشار إليها كريسويل، وهي:

١. الحصول على إذن رسمي من إدارة معهد الإيمان الإسلامي للبنين ومن المشاركين في البحث.

٢. الحفاظ على سرية هوية المستجيبين *(Anonymity)* وعدم الكشف عنها.

٣. توضيح أهداف البحث بشفافية للمشاركين.

٤. منح الحرية الكاملة لجميع أفراد العينة في المشاركة من غير أي إكراه أو ضغط.[٩٠]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[90] John Creswell, Riset Pendidikan Perencanaan, Pelaksanaan dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitatif (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015), hal 74.

الباب الرابع

تنفيذ عمليّة التدريس لدي طلاب الصف السادس

أ. البيانات العامة

١. نظرة موجزة عن معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو

تأسّس معهد الإيمان الإسلامي عام ١٩٩١م بوصفه مؤسسةً تربويةً تقوم على قيم الدعوة الإسلامية. ومنذ نشأته، التزم المعهد بتنظيم برامج تعليمية وتربوية تهدف إلى إعداد كوادر إسلامية تمتلك الجاهزية للجهاد والإسهام الفاعل في مختلف مجالات الحياة، مواكبةً لما يشهده العصر من تحوّلات ومتغيّرات.[٩١]

سعيًا إلى تحقيق هذه الأهداف، يطبّق معهد الإيمان الإسلامي منهجًا تربويًا متكاملًا يجمع بين تنمية الجوانب الجسدية والروحية والعقلية والعاطفية. ويهدف هذا المنهج إلى غرس الإيمان القوي، وتعميق الروحانية، وتربية الأخلاق الحسنة، وتنمية المعرفة في مجالي العلوم والتكنولوجيا، حتى يصبح الطلاب أكثر نضجًا وقادرين على العيش والتعامل في المجتمع.

٢. تاريخ تأسيس معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو

في بداية تأسيسه، أُنشئ معهد الإيمان الإسلامي على يد الشيخ مَحفوظ حكيم في قرية غاندو، ناحية ملاراك، بونوروغو. وقد انطلق تأسيس المعهد من نيّة صادقة للمشاركة في خدمة دين الله والنهوض به، فَعَزَمَ الشيخ على إنشاء مؤسسة تعليمية إسلامية متمثّلة في المعهد. وقد دعمت هذه العزيمة خلفيّته التعليمية؛ إذ درس في كلية المعلمين الإسلامية (KMI) التابعة لمعهد كونتور الحديث في عام ١٩٥٧، ثم واصل دراسته في جامعة دار السلام (IPD) عام ١٩٦٨، وهو المعهد الذي يُعرف اليوم باسم جامعة دار السلام كونتور (UNIDA) بونوروغو. كما عزّزت

[٩١] توثيق ملفّ تعريف معهد الإيمان الإسلامي، ص. ٤

مشاركاته الواسعة في المجتمع، والتي غلب عليها طابع الدعوة والتعليم، من جهوده في تأسيس هذا المعهد وتطويره.[٩٢]

وبفضل جهود الشيخ مَحفوظ حكيم الكبيرة في تطوير تعليم المعهد، أخذ عدد الطلاب يتزايد شيئًا فشيئًا، حيث قدم كثير من الطلاب ليتعلّموا العلوم الدينية على يديه. ومع مرور الوقت، ازداد عددهم، وكانوا في البداية يقيمون في بيت الشيخ، ثم قام ببناء سكنٍ خاصٍّ للطلاب بسبب تزايد أعدادهم.

في عام ١٩٨٦، وبعد أداء فريضة الحج مع زوجته السيدة ستي قمرية، دعا الشيخ مَحفوظ حكيم زوجته إلى عقد النيّة ووضع خطة لتحقيق رغبتهما في تأسيس المعهد. وكما جرت عادة كثير من العلماء في بناء المعاهد مقرونًا بالمجاهدة الروحية، توجّه بالدعاء إلى الله تعالى أن يوفّق بناته الأربع وأزواجهن وأبناءهن مستقبلًا ليكونوا عونًا له في هذه الرسالة، وأن يواصلوا مسيرته في خدمة التربية الإسلامية، ليستمر في تحقيق تطلّعاته التربوية ومواصلة رسالة محمد ﷺ.[٩٣]

ومع دوام طلب رضاه تعالى، وفي يوم الأربعاء، ٥ ذي الحجة ١٤١٢هـ الموافق ١٧ يوليو ١٩٩١م، قام الشيخ مَحفوظ حكيم بمساعدة صهره الأول الدكتور إمام باجوري وعددٍ من الأساتذة بتأسيس معهد الإيمان الإسلامي رسميًّا في غاندو، باجانغ ملاراك، بونوروغو، بعددٍ بلغ ٤٢ طالبًا وطالبة، وكان معظمهم من خارج منطقة بونوروغو.[٩٤] وكان الأساس الرئيس في تأسيس هذا المعهد هو يقين المؤسِّس بوعد الله تعالى الوارد في قوله سبحانه في سورة محمد الآية ٧.[٩٥]

---

[٩٢] توثيق ملفّ تعريف معهد الإيمان الإسلامي، ص. ٤

[93] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 70.

[94] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 74.

[95] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 72.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
PONOROGO

قال الله تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تَنْصُرُوا اللَّهَ يَنْصُرْكُمْ وَيُثَبِّتْ أَقْدَامَكُمْ (محمد: ٧).

وكان من جملة المقوّمات الأخرى لتأسيس المعهد ما تلقّاه المؤسِّس من تعليم، إضافةً إلى خبرته الطويلة في التربية والتدريس في عددٍ من المؤسسات التعليمية الإسلامية، ولا سيّما يكون ناصرًا ومربّيًا في معهد دار السلام كونتور الحديث، حيث عُيّن من قبل الشيخ إمام زركشي والشيخ أحمد سهل، واستمرّ في هذا العمل أكثر من أربعٍ وثلاثين سنة.[٩٦]

وبعد التأسيس الرسمي، سارت برامج التعليم والتربية في المعهد سيرًا منتظمًا. وبعد نحو سنةٍ ونصف من مسيرة معهد الإيمان، استُدعي مؤسّس المعهد من قِبل مؤسّسي معهد دار السلام كونتور الحديث، حيث طُلب منه نقل المعهد من غاندو/باجانغ؛ لأن الموقع قريب جدًّا من معهد دار السلام، مع استعداد إدارة المعهد لتقديم مختلف أوجه الدعم والمساندة اللازمة في عملية الانتقال.[٩٧]

وبفضل عون الله تعالى تمّ الحصول على موقع لمعهد البنين في نجامباكان، بانجونريجو، سوكوريجو، بونوروغو. وقد بلغت مساحة الموقع نحو هكتارٍ واحد، حيث وُقِف جزءٌ منه لصالح معهد الإيمان الإسلامي، بينما قام بشراء الجزء الآخر الشيخ مَحفوظ حكيم. وفي يوم الأربعاء، ١٢ جمادى الأولى ١٤١٤هـ الموافق ٢٧ أكتوبر ١٩٩٣م أُقيمت مراسم الانتقال، فهاجر خمسةٌ وسبعون طالبًا وعددٌ من المدرّسين سيرًا على الأقدام لمسافة ١٩ كيلو متر إلى الموقع الجديد، وقد ودّعهم مباشرةً مدير معهد دار السلام كونتور الحديث.[٩٨] ثم لحقت طالبات المعهد بالهجرة إلى موقعهنّ

[96] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 54

[٩٧] توثيق ملفّ تعريف معهد الإيمان الإسلامي، ص. ٤

[98] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 93

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KH. ACHMAD SIDDIQ JEMBER PONOROGO

الجديد في قرية بوندوك، ناحية بابادان، بونوروغو، يوم الجمعة ١ ربيع الأول ١٤١٦هـ الموافق ٢٨ يوليو ١٩٩٥م.[٩٩]

٣. رؤية ورسالة وأهداف معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو

بوصفها أساسًا لتحديد الاتجاه وتوجيه عملية التعليم، صاغ معهد الإيمان الإسلامي القيمَ الأساسية وفلسفته التربوية في إطار خِطّة الجهاد للمؤسسة. وتُعدّ هذه الخِطّة مرجعًا رئيسًا في تخطيط جميع الأنشطة التعليمية والتربوية وتنفيذها وتقويمها. وقد صيغت خِطّة الجهاد للمؤسسة التعليمية لمعهد الإيمان الإسلامي في صورة الرؤية والرسالة والأهداف الآتية:

أ. الرؤية

إعداد جيلٍ مستعدٍّ للنضال في الدارين وراسخِ العلم والإيمان والأخلاق.

ب. الرسالة

١) تنمية القدرات الدينية والفكرية والعاطفية تنميةً متكاملةً ومستمرة.

٢) ترسيخ الحياة الإسلامية، وجعل القرآن الكريم والسنة النبوية مرجعًا أساسًا، مع الاستفادة من اجتهادات العلماء.

٣) تنمية مهارات الحياة لدي الطلاب.

٤) تطوير تعليمٍ ذي توجّهٍ عالمي مع الحفاظ على الثقافة المحلية.

ج. الأهداف

١) تثقيف المجتمع والنهوض به.

٢) طلب العلم بوصفه عبادةً.

٣) إعداد طلابٍ مؤمنين متعلّمين ذوي أخلاقٍ كريمة، يعملون الصالحات ويجاهدون في سبيل الله.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[99] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 97.

٤) إعداد طلابٍ قادرين على الاندماج في المجتمع بمهارةٍ وكفاءة.

٥) حبّ الدين والوطن.[١٠٠]

٤. نظام التعليم في معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو

بوصفه مؤسسةً لإعداد القادة تُعنى بتكوين الجوانب النفسية وبناء شخصية الطلاب، يطبّق معهد دار السلام كونتور الحديث نظامًا تعليميًا متكاملًا وشاملًا ومستقلًا. أمّا الوسائل الرئيسة في التربية في معهد الإيمان الإسلامي فتتمثّل في القدوة الحسنة، والتعليم المنظّم، والتكليف بمختلف الأنشطة، إلى جانب التعويد والتدريب، مما يُسهم في إيجاد بيئةٍ تربويةٍ مناسبة، لا سيّما وأن جميع الطلاب يقيمون في السكن المعهد مع انضباطٍ عالٍ.

وتُدار كلّ الأنشطة من خلال اجتماعاتٍ تنظيمية، مصحوبةٍ بالتوجيه والإرشاد والتقويم، مع بيان الفوائد والأهداف والخلفيات الفكرية لكل نشاط. وبذلك تسير جميع الديناميكيات التربوية سيرًا منظمًا وتُحقّق نتائج مثلى.

وبصورةٍ عامّة، فإن نظام التعليم في معهد الإيمان الإسلامي للبنات على النحو الآتي:[١٠١]

أ. التكاملي

ويقصد بالتكاملي تحقيقُ الانسجام والتكامل بين الأنشطة الصفّية واللاصفّية والمصاحبة في منظومةٍ واحدة، بحيث يتمّ الجمع بصورةٍ متّسقة بين مراكز التربية الثلاثة: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، ضمن برنامجٍ موحّد. كما يجمع هذا النظام بين مزايا نظام التربية في المعهد ونظام التعليم المدرسي في حزمةٍ واحدة، ويُكامل بين الإيمان والعلم والعمل، وبين الجانب النظري والتطبيقي في وحدةٍ متكاملة.

---

[100] Usnida Mubarokah, dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media, hal 99.

[١٠١] توثيق ملفّ تعريف معهد الإيمان الإسلامي، ص. ١٢

ب. الشمولي

والمقصود بالشمولي أنه نظامٌ شاملٌ ومتكامل، يعتني بتنمية جميع الطاقات الإنسانية؛ من الجوانب العقلية والروحية والنفسية والبدنية، سعيًا نحو تحقيق الكمال المتوازن. ويؤكّد المنهج التعليمي على التوازن بين العلوم الدينية والعلوم العامة، فيشمل مختلف المعارف ذات الطابع المنهجي والمادي، دون اعتماد ثنائية الفصل بين أنواع العلوم.

ج. الاستقلالي

والمقصود بالاستقلالي أنّ المعهد، بوصفه مؤسسةً تعليمية، يقوم على مبدأ الاستقلال في تنظيمه وتمويله ونظامه ومناهجه، بل وفي إعداد أفراده أيضًا. ويُدرَّب جميع الطلاب والمدرّسين على إدارة شؤون الحياة في المعهد إدارةً شاملةً بنظام "الحكم الذاتي *(self-government)* "دون الاعتماد على أطرافٍ خارجية، ويُعدّ ذلك وسيلةً تربويةً فعّالة لتنمية شخصية الطلاب والمدرّسين.

٥. تصميم التعليم

في سبيل تحقيق أهداف التربية وتنفيذ رؤية المؤسسة ورسالتها، يعتمد معهد الإيمان الإسلامي نظامًا تعليميًا متكاملًا موجّهًا إلى تكوين شخصية الطلاب تكوينًا شاملًا. وقد صُمّم هذا النظام مع مراعاة الجوانب المؤسسية، والمراحل التعليمية، والمناهج الدراسية، ومدّة الدراسة، وأنماط تنفيذ الأنشطة التعليمية. وبناءً على ذلك، يمكن بيان نمط التعليم المطبَّق في المعهد على النحو الآتي:

أ. يقوم على نظام المعهد الإسلامي، حيث يقيم الطلاب في سكنٍ مع الفصل بين البنين والبنات.

ب. يعتمد مرحلة تعليمية على نظام كلية المعلّمين الإسلامية (KMI) بما يعادل مرحلتي المتوسطة والثانوية، ببرنامجٍ متكامل يركّز على علوم التربية والدعوة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

ج. تُبنى المناهج على أساسٍ فلسفي، من خلال الجمع بين منهج معهد دار السلام كونتور الحديث، والمنهج الوطني، مع إضافة بعض عناصر منهج المعاهد السلفية.

د. مدّة الدراسة ستّ سنوات لخريجي المرحلة الابتدائية، وأربع سنوات لخريجي المرحلة المتوسطة وما فوقها.

هـ. تُنفَّذ الأنشطة التعليمية داخل الفصول بصورةٍ صفّية، وتُستكمل بأنشطةٍ مصاحبة ولاصفّية تُنظَّم فرديًّا وجماعيًّا.[١٠٢]

٦. برنامج عمليّة التدريس في نظام التعليم بكلية المعلمين الإسلامية

أ. أهداف عمليّة التدريس

صيغت أهداف تنفيذ برنامج عمليّة التدريس بوصفها جهدًا منهجيًا لإعداد طلاب الصف السادس في نظام بكلية المعلمين الإسلامية ليصبحوا معلّمين مستقبليين يمتلكون كفاياتٍ تربوية ومهنية وتواصلية. ولا يقتصر هذا البرنامج على التدريب التقني على مهارة التدريس فحسب، بل يهدف أيضًا إلى تكوين شخصية المعلّم المنضبط، المسؤول، والواثق من نفسه في أداء رسالته التعليمية.

وأمّا أهداف تنفيذ عمليّة التدريس لطلاب الفصل النهائي في معهد الإيمان الإسلامي فهي:

١) تدريب الطلاب على تطبيق النظريات التربوية في ممارسة التدريس المباشر.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[١٠٢] توثيق ملفّ تعريف معهد الإيمان الإسلامي، ص. ١٣

٢) تنمية الكفايات التربوية والمهنية ومهارات التواصل لدي الطلاب في عملية التدريس.

٣) غرس قيم الانضباط والمسؤولية وتعزيز الثقة بالنفس بوصفهم معلّمين مستقبليين.

٤) إعداد الطلاب إعدادًا مناسبًا لاكتساب الكفايات الأساسية في التدريس قبل الانخراط في ميدان التعليم.[١٠٣]

ب. شكل أنشطة عمليّة التدريس

تُعدّ أنشطة عمليّة التدريس تدريبًا عمليًا على مهارة التعليم يُنفَّذ بصورةٍ منهجيةٍ ومنظّمة. وتبدأ هذه الأنشطة بمرحلة تعميق الموادّ التربوية (إتمام التربية) التي تهدف إلى تعزيز فهم الطلاب لأسس التربية قبل الدخول في الممارسة الفصلية. ثم تُقدَّم التوجيهات التربوية العملية (توجيهات التربية العملية) التي تتضمّن تزويد الطلاب بالجوانب الفنية حول دور المعلّم ومسؤولياته، واستراتيجيات التدريس، وآداب إدارة الفصل.

وتلي ذلك مرحلة إعداد خطط التدريس، حيث يقوم الطلاب بإعداد أدوات التدريس بصورةٍ متكاملة تشمل الأهداف، والمادة، وطرق التدريس، وخطوات الدرس، والتقويم. وبعد اعتماد الخطط، يباشر الطلاب تنفيذ عمليّة التدريس مباشرةً في الفصول وفق الجدول المحدّد.

وأثناء تنفيذ الدروس، تُجرى عمليّة التقويم التي تشمل تقييم القدرة اللغوية، وتمكّن المادة العلمية، وطرق التدريس، والتفاعل مع الطلاب. وتتمّ جميع هذه المراحل تحت إشرافٍ تربويٍّ وتوجيهٍ مستمرٍّ من المشرفين واللجنة،

---

[١٠٣] توثيق لجنة عمليّة التدريس لعام ٢٠٢٦

بما يوفّر تغذيةً راجعةً بنّاءة لتحسين الأداء التدريسي في المرات اللاحقة. وتُنفَّذ هذه الأنشطة بصورةٍ متكاملة ضمن البيئة التعليمية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو، بوصفها جزءًا من إعداد المعلّمين المستقبليين الذين يمتلكون الكفايات التربوية والمهنية ومهارات التواصل اللازمة.[١٠٤]

ج. المشاركون في التربية العملية

يشارك في برنامج عمليّة التدريس جميع طلاب الصف السادس من بكلية المعلمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو، ويبلغ عددهم ٤٥ طالبًا، كما في الجدول الآتي:[١٠٥]

الجدول ١,٤ : قائمة المشاركين في عمليّة التدريس

الرقم	الاسم	المنطقة
١.	ديماس علي يوسف	كيبومن
٢.	فاجريكا عين المولدة	جيبارا
٣.	ذيماس حافظ نور هداية	ماغيتان
٤.	غالانغ موليا رمضاني	بونوروغو
٥.	ويلدان إشاوا حبيب الله	باسوروان
٦.	فجر دوي كورنياوان	جاكرتا
٧.	رضان مولانا أوسكا	بادانغ
٨.	أناندا إكاساتريا دوي بوترا	سورابايا
٩.	فؤاد خيري	ماموجو

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER PONOROGO

[١٠٤] توثيق لجنة عمليّة التدريس لعام ٢٠٢٦
[١٠٥] توثيق لجنة عمليّة التدريس لعام ٢٠٢٦

١٠.	إسنين الفخري سابوترا	جاكرتا الجنوبية
١١.	فايز نبيل ميشال	سورواكو
١٢.	راديشا رفقي سيتيو	بلورا
١٣.	يهدي أنوغراه خالس سيرغار	بيكاسي
١٤.	إحزا منبع العلوم	لامانداو
١٥.	يودا جوليانشاه	لامانداو
١٦.	راما إيلا فيترا	بونتياناك
١٧.	ريفيند هانا أيورا	بونوروغو
١٨.	زين الدين رحمة الله	بونوروغو
١٩.	محمد دافا ألف رمضان	ديبوك
٢٠.	أديتيا برادانا رمضان	ديبوك
٢١.	عبيد الصدق أحمد إسنان	تانغيرانغ
٢٢.	بدر علي آية الله	بيكاسي
٢٣.	محمد ويلدان إيكا أنتانينشاه	بليتار
٢٤.	محمد نبيل كريم	بونوروغو
٢٥.	فهلا توجا رزقي كافيان	بونوروغو
٢٦.	باغاس لينتانغ نوغروهو	بونوروغو
٢٧.	محمد شوفى مولانا أكبر	توبان
٢٨.	هارون يحيى	رياو
٢٩.	محمد إحسان ويديانتو	بونوروغو

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
PONOROGO

٣٠.	محمد أنور هاشم بولونغان	بيكاسي
٣١.	شهمي رزقي وولاكادا	نوسا تنغارا الشرقية
٣٢.	فؤاد زكي رباني	يوغياكارتا
٣٣.	حسبي مشفّأ الكاف	بونوروغو
٣٤.	عايزت الخيري	جاكرتا
٣٥.	ياريثونال فردوسا نوردي	بونوروغو
٣٦.	هلال آدم	بونوروغو
٣٧.	محمد رفيق أنواري	تشيكارانغ
٣٨.	أحمد فضل الله أكبر	بنغكولو
٣٩.	عيّاس عباد الرحمن	بيما
٤٠.	رفا آيدين رافي	جاكرتا
٤١.	عبد الرزاق ناسيون	ماروس
٤٢.	محمد فزا رضا بيهقي	كديري
٤٣.	محمد زكي فوزانا	باتام
٤٤.	أنديكا شوقي الرشيد	ماغيلانغ
٤٥.	زكي مبارك	رياو

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

ب. البيانات الخاصة عن تنفيذ عمليّة التدريس لدي طلاب الصف السادس

في عرض بيانات هذا البحث، جُمعت البيانات من نتائج الملاحظة والمقابلات والوثائق في معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو، وذلك خلال الفترة من ١ ديسمبر

٢٠٢٥ إلى ٣١ يناير ٢٠٢٦. وتمثّل البيانات التي حصل عليها الباحث نتائج البحث الميداني وفقًا لتركيز مشكلة الدراسة، وهي: تنفيذ عمليّة التدريس، وإسهام عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب، والعوامل الداعمة والمعوّقة لها.

تم تصميم نشاط عمليّة التدريس ليكون خاصًا بطلاب الصف السادس في كلية المعلمين الإسلامية فقط. وذلك لأن طلاب الصف السادس هم في المرحلة الأخيرة، ولديهم استعداد أفضل من حيث المادة والحالة النفسية، كما أنهم قد تعلموا نظريات التدريس من قبل. وفيما يلي نتيجة مقابلة تتعلق بذلك:

"لأن طلاب الصف السادس هم في المستوى الأخير في كلية المعلمين الإسلامية، فهم أكثر استعدادًا من حيث المادة والحالة النفسية. كما أنهم قد درسوا نظريات التدريس من قبل، لذلك تُعدّ عمليّة التدريس تدريبًا أخيرًا لهم قبل أن ينزلوا فعليًا إلى المجتمع كمعلمين."[١٠٦]

تنفيذ عمليّة التدريس لدي طلاب الصف السادس بكلية المعلمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين بونوروغو يجري من خلال سلسلةٍ من الأنشطة المنظَّمة والمتدرجة، تشمل: (١) التأهيل التربوي وتعزيز الكفاية اللغوية (مرحلة ما قبل العمليّة)، (٢) تخطيط التعليم من خلال كتابة وتصحيح إعداد التدريس، (٣) تنفيذ عملية التدريس في الفصول الأدنى، و(٤) التقويم والتأمّل من خلال درس النقد الذي يُعقد مباشرةً بعد انتهاء عملية التدريس في اليوم نفسه. وقد تأكّد تسلسل هذه المراحل بصورةٍ متّسقة من خلال وثائق البرنامج، ونتائج مقابلات اللجنة والمشرفين، إضافةً إلى ملاحظات الباحث أثناء تنفيذ عملية التدريس.[١٠٧]

---

[١٠٦] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ٢٢ يناير ٢٠٢٦

[١٠٧] وثائق جدول البرامج؛ نصّ مقابلة اللجنة برمز (01/Research-W/I/2026) ٢٢ يناير ٢٠٢٦؛ نصوث مقابلة المشرف برمز (02/Research-W/I/2026) ٢٦ يناير ٢٠٢٦ وبرمز (03/Research-W/I/2026) ٢٨ يناير ٢٠٢٦؛ نصوص ملاحظة التنفيذ برمز (01/Research-O/I/2026) ١٣ يناير ٢٠٢٦.

وأكّدت اللجنة أنّ عمليّة التدريس لا تقتصر على مجرّد أداء الدرس أمام الطلاب، بل هي سلسلةٌ متكاملة من الأنشطة تبدأ بتعميق الجوانب التربوية، ثم التوجيهات الفنية، وتعزيز الكفاية اللغوية، تليها ممارسة التدريس، ثم التقويم والمتابعة.

وجاء في تصريح اللجنة:

"في عمليّة التدريس توجد سلسلةٌ من الأنشطة... تبدأ بتعميق موادّ التربية... ثم تتبعها توجيهاتٌ وتدريبات على مهامّ المعلّم... وكيفية إعداد خطط التدريس (إعداد التدريس)... وخلال هذه الأنشطة تُقيم برامج إضافية تتمثّل في تزويد الطلاب بالمفردات والتدرّب على المحادثة... ثم يقوم الطلاب بممارسة التدريس... وبعد ذلك تُعقد عملية التقويم التي تُعرف بدرس النقد."[١٠٨]

إلى جانب إبراز بنية تنفيذ البرنامج، تُظهر بيانات التوثيق أن كثافة أنشطة التدريب (التدريب) في برنامج عمليّة التدريس مرتفعة، غير أنها تتنوّع من حيث الشكل والوظيفة. وبصورة إجمالية، يتجاوز عدد الأنشطة الموسومة بـ"التدريب" (٣٠) مرّة، إلا أنّ هذا الرقم يشمل أنواعًا مختلفة من التدريب، وبالتالي لا يعكس كلّه ممارسة التدريس بصورة مباشرة.[١٠٩]

وعند حصر التدريب المرتبط بالممارسة التعليمية (التدريس المصغّر)، يبلغ عددها نحو (١٥) مرّة بوصفها مرحلة إعداد تربوي. أمّا التدريب الأكثر ارتباطًا بموضوع البحث فيتمثّل في تدريب العمليّة والتطبيق الفعلي للتدريس، حيث شمل ذلك نحو (٥) مرّات من التدريب التمهيدي، إضافة إلى ما يقارب (١٦) يومًا من ممارسة التدريس المباشر.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD DESORI PONOROGO

[١٠٨] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ٢٢ يناير ٢٠٢٦

[١٠٩] الوثائق الخاصّة بجدول البرنامج (إتمام التربية والتربية العملية)

وتشير هذه المعطيات إلى أنّ كثرة عدد الممارسات لا تعني بالضرورة تساوي أثرها، بل إنّ الممارسة المباشرة والمستمرّة هي الأكثر إسهامًا في تنمية مهارة الكلام.

وتدل البيانات السابقة على أن تنفيذ برنامج عملية التدريس في معهد الإيمان يسير بصورة منظمة ومتدرجة، حيث تتكامل فيه مراحل الإعداد والتطبيق والتقويم. ويظهر هذا التنظيم أن البرنامج لا يقتصر على التدريب التعليمي فحسب، بل يسهم أيضا في تعزيز كفاية الطلاب اللغوية، خصوصا في تنمية مهارة الكلام.

١. مرحلة الإعداد وتعزيز القدرات (ما قبل العماية التدريسية)

تعمل مرحلة ما قبل عملية التدريس بوصفها الأساس الذي يقوم عليه البرنامج؛ إذ يُهيَّأ فيها الطلّاب من جانبين متلازمين: (أ) تعزيز المفاهيم والمهارات الأساسيّة في التدريس، (ب) تقوية الكفاية اللغويّة ليتمكّنوا من أداء لغة الفصل كإعطاء التعليمات وطرح الأسئلة والاستجابة، تقديم التعزيز، وختم الدرس باللغة العربيّة بثبات واستقرار.

أ. التهيئة عبر برنامج إتمام التربية

تُظهر وثائق جدول إتمام التربية وجود أنشطة لتقديم مواد التربية، وجلسات تعزيز ومراجعة الفهم من خلال المراجَعة والاختبار، إلى جانب تقوية اللغة بطريقة التدريب اللغوي.[١١٠] وأكّدت اللجنة على البرنامج أنّ مواد التربية تُعدّ زادًا أساسيًا لمهارات التدريس، ثم تُتبع بتوجيهات تقنيّة وتطبيقات عمليّة التدريس:

"(مواد التربية) تتناول أسس التدريس... ثم تُستكمل بالتوجيه... وطرائق التدريس... والتطبيق بعد كلّ توجيه."[١١١]

[١١٠] توثيق "جدول مُحاضِري إتمام التربية" للعام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦

[١١١] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦

وتدل البيانات السابقة على أن مرحلة ما قبل عملية التدريس تمثل أساسا مهما في إعداد الطلاب قبل ممارسة التدريس فعليا. فمن خلال برنامج إتمام التربية وما يتضمنه من تقديم مواد التربية والمراجعة والتدريب اللغوي، يكتسب الطلاب الأسس التربوية والكفاية اللغوية التي تساعدهم على أداء عملية التدريس بصورة أكثر استعدادا وتنظيما.

ب. التوجيه التقني بتوجيهات التربية العمليّة

تكشف وثائق جدول التربية العمليّة عن مرحلة توجيه مكثّفة وتطبيقيّة، تبدأ بافتتاح البرنامج، ثم مواد لكلّ مادّة دراسيّة مع تدريبات والدرس النقدي وتمارين كتابة الإعداد وتقسيم المجموعات، حتى الاستعداد للتطبيق العملي.[١١٢] وأكّد المشرف أنّ البرنامج، من حيث المبدأ، منسجم مع هدف كلية العلمين الإسلاية في إعداد معلّمين قادرين على التدريس باستخدام العربيّة الفعّالية:

"في كلية العلمين الإسلاية الهدف الأساس هو إعداد معلّمين قادرين على التدريس جيّدًا واستخدام اللغة العربيّة بنشاط. وفي الأماليّة التدريسيّة يُدرَّب الطلبة على عرض المادة، والتفاعل مع التلاميذ، واستخدام العربيّة لغةً للتعليم."[١١٣]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

غير أنّ المشرف أكّد أيضًا على ضرورة تحسين جودة التنفيذ، ولا سيّما في اتساق استخدام اللغة وجودة التفاعل التعليمي:

---

[١١٢] توثيق "جدول المحاضرين لبرنامج التربية العملية" للعام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦.

[١١٣] نصُّ مقابلةِ المشرف، الرمز (02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦.

"(التنفيذ) متوافق... لكن في التطبيق... ما يزال بحاجة إلى تطوير ليعكس روح تربية في كلية العلمين الإسلامية انعكاسًا حقيقيًا." [١١٤]

وتشير هذه الإفادات إلى أنّ مرحلة ما قبل عملية لا تقتصر على زيادة المعرفة، بل تهدف إلى بناء المعايير وثقافة التنفيذ؛ إذ يُوجَّه الطلبة نحو ممارسة تدريس تواصليّة منضبطة إجرائيًا في آنٍ واحد.

ج. تكامل تعزيز الكفاءة اللغوية (المفردات والمحادثة)

أفادت اللجنة بوجود برنامج إضافي يتمثل في تزويد الطلاب بالمفردات وإجراء تدريبات على المحادثة. ويهدف هذا البرنامج إلى تعويد الطلاب على التحدث باللغة العربية، إلى جانب تنمية الجرأة والثقة في الظهور أمام الجمهور.

"نقيم أنشطة إضافية تتمثل في تقديم المفردات وتدريبات المحادثة... وتهدف هذه الأنشطة إلى تعويد الطلاب على التحدث بالعربية وتنمية الجرأة في التحدث أمام الآخرين." [١١٥]

وأظهرت ملاحظات بيئة اللغة أن المعهد يمتلك قواعد لاستخدام اللغة، ووسائل داعمة كاللوحات اللغوية والشعارات، إضافة إلى نظام للمتابعة والإشراف. غير أنّ اتساق استخدام العربية يبدو أقوى في المواقف الرسمية، ولم ينتشر بعد بشكل كامل في التفاعلات غير الرسمية.[١١٦] وقد أكد المشرف هذه الإشكالية بقوله:

---

[١١٤] نصُّ مقابلةِ المشرف، الرمز (03/Research-W/I/2026) ، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.
[١١٥] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١١٦] نصّ ملاحظة البيئة اللغة، الرمز (03/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

"من العوائق الملحوظة البيئة اللغوية خارج الفصل؛ فخارج الدروس يستخدم الطلاب غالبًا الإندونيسية أو اللهجات المحلية، مما يضعف تشكّل عادة التحدث بالعربية."[١١٧]

وبناءً على ذلك، فإنّ دمج تدريبات اللغة في مرحلة ما قبل التطبيق العملي يُعدّ جزءًا من استراتيجية بناء بيئة لغوية وظيفية تخدم ممارسة التدريس؛ حيث يُهيَّأ الطلاب ليحافظوا على استخدام العربية في المواقف الفصلية الرسمية، رغم استمرار بعض التحديات اللغوية في خارج الفصل.

٢. مرحلة التخطيط الأكاديمي (إعداد التدريس)

تتحقق مرحلة التخطيط من خلال إلزام الطلاب بكتابة إعداد التدريس بوصفه أداةً أساسيةً لممارسة التعليم. وقد سُجِّلت جلسات كتابة الإعداد في وثائق جدول البرنامج، مما يدلّ على أنّ الإعداد عنصرٌ نظاميّ في التنفيذ، وليس مجرّد مبادرة شخصية.[١١٨] وتُظهر نموذج الإعداد المرفقة تخطيطًا مفصّلًا يشمل: بيانات الدرس، الأهداف العامة والخاصة، خطوات التعليم (المقدمة، العرض، الخاتمة)، وقائمة المفردات، وسيناريو كلام المعلّم (التعليمات والأسئلة).[١١٩]

ويؤكّد المشرف وجود التصحيح (تصحيح الإعداد) والتجربة قبل دخول الطلاب إلى الفصل، لرفع جاهزيتهم من حيث المادة، والحالة النفسية، والمنهج:

"قبل التطبيق، نقوم عادةً بتصحيح الإعداد وإجراء تجربة، حتى ترتفع جاهزيتهم من حيث المادة، والنفسية، والمنهج."[١٢٠]

---

[١١٧] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦.
[١١٨] توثيق "جدول المحاضرين لبرنامج التربية العملية" للعام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦
[١١٩] وثيقة نموذج إعداد التدريس
[١٢٠] نصُّ مقابلةِ المشرف، الرمز(03/Research-W/I/2026) ، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.

وتؤكّد إفادات الطلاب وظيفة الإعداد في توجيه سير الدرس ودعم الأداء. قال أحد الطلاب:

"يصبح الدرس أكثر تنظيمًا؛ لأننا قبل التدريس نكتب الإعداد أولًا، فنَعرف مسار الشرح من المقدمة إلى العرض ثم الخاتمة." [١٢١]

وقال طالب آخر:

"يكون التدريس أكثر ترتيبًا؛ لأننا نُعِدّ تسلسل المادة قبل الدخول إلى الفصل، فيكون كلامنا منظمًا، ولا ينتقل بين الأفكار بشكل عشوائي كما كان من قبل." [١٢٢]

وعليه، لا يُفهم إعداد التدريس على أنه وثيقة إدارية فحسب، بل هو أداة تنفيذ تربط بين التخطيط التربوي ومهارات التواصل الفصلي باللغة العربية.

٣. مرحلة تنفيذ عملية التدريس

في مرحلة التنفيذ، يقوم طلاب الصف السادس بتطبيق عملية التدريس في الفصول الأدنى بكلية المعلمين الإسلامية وفق الجدول المقرر للبرنامج. وتُظهر وثيقة جدول القائم بعملية التدريس أن هذه العملية تتم بالتناوب، وتشارك فيها طلاب الصف السادس ، مع تحديد المواد الدراسية، والفصول المستهدفة، مع إشراف المشرف ومساعده.[١٢٣] ويؤكد هذا التنظيم مع المتابعة أن الممارسة التدريسية تُعدّ نشاطًا مضبوطًا ومقوَّمًا، بحيث يواجه الطلاب مواقف صفّية قريبة من الواقع.

---

[١٢١] نصّ مقابلة طلاب، الرمز(04/Research-W/I/2026) ، بتاريخ ١٦ يناير ٢٠٢٦.
[١٢٢] نصّ مقابلة طلاب، الرمز(05/Research-W/I/2026) ، بتاريخ ١٩ يناير ٢٠٢٦.
[١٢٣] توثيق "جدول القائم بعمليّة التدريس للصفّ السادس" للعام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦.

تشير نتائج الملاحظة الميدانية إلى أن عملية التدريس تدفع الطلاب إلى استخدام اللغة العربية كلغةٍ للتدريس. فقد أظهرت الملاحظة في درس المطالعة للصف الثاني في كلية المعلمين الإسلامية (١٢ يناير ٢٠٢٦، ٠٧:٣٠—٠٨:٣٠) أن اللغة العربية استُخدمت بشكلٍ غالب بنسبة تقارب ±٩٥٪ طوال الحصة.[١٢٤] وتمكّن طالب الصف السادس الذي قام بالتدريس من إتقان المادة وتقديم الشرح بشكلٍ متسلسل دون اعتمادٍ كبير على قراءة الملاحظات.[١٢٥] كما ظهر استخدام أسلوب الحوار والسؤال والجواب، مع توظيف السبورة والصور كوسائل مُحفِّزة.[١٢٦]

ومع ذلك، سجّلت الملاحظة أيضًا أن أهداف التعليم لم تُعرض بشكلٍ صريح، وأن فرص مشاركة الطلاب بالكلام النشط ما زالت محدودة؛ فالتفاعل الثنائي كان موجودًا لكنه يغلب عليه دور المعلّم، كما احتاجت التعليمات إلى تكرارٍ وإلى دعمٍ بإشاراتٍ غير لفظية حتى تُفهم بصورةٍ متساوية.[١٢٧]

من الناحية النظرية، تؤكد هذه النتائج أن تنفيذ الممارسة يتجه نحو المنهج التواصلي (CLT) ، حيث تُستَخدم اللغة العربية كأداة للتواصل داخل الفصل (إعطاء التعليمات، إثارة الاستجابة، الشرح، والتعزيز)، وليس فقط كمادة دراسية. وانسجامًا مع ذلك، ذكرت اللجنة أن الممارسة التدريسية تُعدّ الجزء الأكثر فاعلية؛ لأن الطلاب «يُدفَعون إلى التحدث بنشاط بشكل مباشر وموجَّه:

"الأكثر فاعلية هو عندما يطبقون التدريس مباشرة في الفصل . . . فعليهم أن يشرحوا المادة، ويطرحوا الأسئلة، ويستجيبوا للطلاب بشكل عفوي. هذه الحالة تُدرّب طلاقتهم، وشجاعتهم، وكذلك دقة لغتهم." [١٢٨]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[١٢٤] نصّ ملاحظة تنفيذ عمليّة التدريس، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.
[١٢٥] نصّ ملاحظة تنفيذ عمليّة التدريس، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.
[١٢٦] نصّ ملاحظة تنفيذ عمليّة التدريس، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.
[١٢٧] نصّ ملاحظة تنفيذ عمليّة التدريس، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.
[١٢٨] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

كما صرّح الطلاب بأن عملية التدريس تُلزمهم بالحديث المستمر، مما يُكوِّن لديهم تدريجيًا عادة الظهور والتقديم:

"نعم، أصبحتُ أكثر طلاقةً وأكثر جرأة؛ لأننا في كل ممارسة يجب أن نتكلم باستمرار، فمع الوقت نعتاد ولا نشعر بقدرٍ كبير من التوتر." [١٢٩]

وتدل المعطيات السابقة على أن مرحلة تنفيذ عملية التدريس تمثل المجال التطبيقي الذي يختبر فيه طلاب الصف السادس مهاراتهم التربوية واللغوية في مواقف صفية قريبة من الواقع. فمن خلال الممارسة المباشرة داخل الفصل واستخدام اللغة العربية كلغة للتدريس، يكتسب الطلاب خبرة عملية في الشرح وإدارة التفاعل الفصلي. ورغم بقاء بعض الجوانب التي تحتاج إلى تطوير، مثل توسيع مشاركة الطلاب في الكلام ووضوح عرض الأهداف، فإن هذه المرحلة تسهم بوضوح في تدريب الطلاقة اللغوية وتنمية الثقة في استخدام اللغة العربية أثناء التدريس.

٤. مرحلة التقويم والتأمّل (نقد التدريس)

بعد انتهاء عملية التدريسة، يُستكمل البرنامج بمرحلة التقويم والتأمّل من خلال درس النقد الذي يُعقد مباشرة في اليوم نفسه. وقد أوضحت اللجنة أن هذه الجلسة تتضمن ملاحظات ونقدًا واقتراحات حتى يعرف الطلاب مواضع النقص لديهم:

"بعد ذلك تُعقد جلسة تقويم تُسمّى درس النقد، وفيها نقدّم لهم ملاحظات ونقدًا واقتراحات ليعرفوا أين تكمن نواقصهم." [١٣٠]

[١٢٩] نصّ مقابلة طلاب الصف السادس، الرمز (06/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.
[١٣٠] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

وأكد المشرف أن التقويم يتم بصورة مستمرة؛ ففي أثناء العملية تُجرى ملاحظة مباشرة باستخدام استمارة تقويم تشمل جوانب اللغة، والطريقة، وإتقان المادة، وإدارة الفصل، ثم بعد الانتهاء تُعقد جلسة تقويم جماعية مفصلة بهدف التوجيه والتطوير:

"نظام التقويم يتم بشكل مستمر. أثناء عملية التدريس نقوم نحن المشرفين بالملاحظة المباشرة باستخدام استمارة تقويم... وبعد الانتهاء تُعقد فورًا جلسة تقويم جماعية..." [١٣١]

وتُظهر وثيقة سلّم الدرجات لعمليّة التدريس أن مجالات التقويم تشمل: طرق التدريس، مادة الدرس، أحوال المدرس/مظهره، ألحان المدرس، الإعداد، وفنّ التدريس.[١٣٢] ويُبيّن وجود هذه الأداة أن النقد ليس مجرد تعليقات عامة، بل هو آلية تقويم تكويني قائمة على معايير واضحة.

وتدل المعطيات السابقة على أن مرحلة التقويم والتأمل من خلال درس النقد تمثل جزءا مكملا في عملية التدريس، إذ تتيح للطلاب فرصة معرفة جوانب القوة والقصور في أدائهم التعليمي. ومن خلال الملاحظة المباشرة واستخدام استمارة التقويم ثم المناقشة الجماعية بعد انتهاء التدريس، يحصل الطلاب على توجيهات بناءة تساعدهم على تحسين أدائهم التربوي واللغوي. وبذلك تسهم هذه المرحلة في ترسيخ عملية التعلم من خلال التأمل والتقويم المستمر.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

[١٣١] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦.
[١٣٢] وثيقة "قائمة الدرجات لعمليّة التدريس".

ج. تحليل البيانات عن تنفيذ عمليّة التدريس لدي طلاب الصف السادس

إن نشاط عمليّة التدريس الذي يُركَّز على طلاب الصف السادس في كلية المعلمين الإسلامية يتوافق مع نظرية البنائية عند بياجيه، خاصة في مرحلة العمليات الصورية (*formal operational*). في هذه المرحلة، يمتلك الطلاب القدرة على التفكير المجرد والتفكير التأملي، مما يساعدهم ليس فقط على فهم نظريات التدريس، بل أيضًا على إعادة بناء هذه المعرفة من خلال التجربة المباشرة.[١٣٣]

إن تزويدهم بنظريات التدريس من قبل يُعدّ عملية استيعاب أولي*(assimilation)* ، حيث يُكوِّن الطلاب تصورًا عامًا عن عملية التعليم. وعندما يطبقون التدريس في نشاط عمليّة التدريس، يواجهون مواقف حقيقية قد لا تتوافق تمامًا مع هذا التصور، مما يؤدي إلى ظهور حالة عدم التوازن *(disequilibrium).*

من خلال التفاعل مع واقع عملية التعليم، يقوم الطلاب بعملية التكيّف *(accommodation)*، وهي تعديل وتنظيم أفكارهم من جديد. وهذه العملية تؤدي إلى الوصول إلى التوازن *(equilibration)*، أي فهمٍ جديدٍ أكثر نضجًا وارتباطًا بواقع التدريس.

وبذلك، فإن عمليّة التدريس لا تُعدّ مجرد تدريب أخير فقط، بل هي عملية بناء للمعرفة التربوية بشكل نشط. وهذا لا يمكن أن يتحقق بشكل جيد إلا عند الطلاب الذين لديهم استعداد عقلي كافٍ، كما هو الحال عند طلاب الصف السادس .

من جهةٍ أخرى يُظهر تنفيذ عمليّة التدريس عمليّة تعليم تربويّة منظّمة تمرّ بأربع مراحل رئيسة. المرحلة الأولى هي مرحلة التهيئة (قبل العمليّة). والمرحلة الثانية هي مرحلة التخطيط للتعليم من خلال كتابة إعداد التدريس .أمّا المرحلة الثالثة فهي مرحلة

[133] Dale H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 6th ed (Pearson, 2012). Hal 238.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
KIAI ASENG MUHAMMAD DESARI PONOROGO

تنفيذ ممارسة التدريس .والمرحلة الأخيرة هي مرحلة التقييم والتأمّل من خلال درس النقد.

وتُبيّن هذه المراحل أنّ عمليّة التدريس ليست مجرّد تدريب على التعليم فقط، بل هي نظام تربويّ متدرّج يهدف إلى تنمية مهارة التدريس وتنمية مهارة التواصل باللغة العربيّة.

ومن الناحية النظريّة، فإنّ هذا الأسلوب في التنفيذ يوافق مبدأ التعلّم البنائي الذي يؤكّد أنّ المعرفة والمهارات تُبنى تدريجيًّا من خلال الخبرة التعليميّة الحقيقيّة. ويرى جان بياجيه *(Jean Piaget)* أنّ عمليّة التعلّم تحدث عندما يبني المتعلّم معرفته من خلال التفاعل المباشر مع الخبرات التعليميّة.[١٣٤] وفي هذا السياق، فإنّ ممارسة التدريس في عمليّة التدريس تعطي الطلّاب خبرة حقيقيّة تساعدهم على بناء الفهم التربويّ واللغويّ من خلال مشاركتهم المباشرة في عمليّة التعليم داخل الفصل.

علاوةً على ذلك، إذا نُظر إلى التنفيذ من حيث الكثافة، فإنّ عمليّة التدريس تُظهر تكرارًا مرتفعًا نسبيًا في الممارسة. وتبيّن بيانات التوثيق أنّ عدد الأنشطة الموسومة بالتدريب يتجاوز (٣٠) مرّة، رغم أنّها تشمل أنواعًا متعدّدة من التمارين. وبصورة أكثر تحديدًا، يوجد نحو (١٥) مرّة من الممارسة في شكل التدريس المصغّر، و(٥) مرّات من تدريب العمليّة، إضافةً إلى ما يقارب (١٦) يومًا من ممارسة التدريس المباشر.

وفي ضوء مفهوم الحدث الكلامي لدى دِل هايمز، فإنّ هذا التوزيع في عدد الممارسات يدلّ على أنّ خبرة الطلاب اللغوية لا تقتصر على التكرار، بل تتطوّر نحو

[134] Dale H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 6th ed (Pearson, 2012). Hal 239.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

أنماط تفاعلية أكثر تكاملًا. وتُعدّ ممارسة التدريس المباشر الممتدّة زمنيًا الشكل الأقرب إلى تحقيق سياق تواصلي حقيقي.

وانسجامًا مع نظرية الكفاية التواصلية لدى مايكل كانال وميريل سواين، فإنّ فعالية الممارسة لا تتحدّد بمجرّد عددها الكلّي، بل ترتبط بكثافتها واستمراريتها ضمن سياق الاستخدام الفعلي للغة.

ثمّ تحليل بيانات تنفيذ عمليّة التدريس تُنظَّمُ عمليةُ على أساسِ أربعِ مراحلَ رئيسة، وهي:

١. مرحلة الإعداد وتعزيز القدرات (ما قبل العماية التدريسية)

تُعدّ مرحلة ما قبل عمليّة التدريس في برنامج عمليّة التدريس مرحلةً تمهيديّة تهدف إلى إعداد الطلاب من الناحية التربويّة واللغويّة قبل قيامهم بممارسة التدريس. وتُنفَّذ هذه المرحلة من خلال نشاط إتمام التربية الذي يشتمل على تقديم المواد الأساسيّة في التربية، وأنشطة المراجعة والاختبار لتعزيز الفهم، إضافةً إلى تدريبات لغويّة من خلال تدريب اللغة .وهذا يدلّ على أنّ المؤسّسة التعليميّة لا تضع الطلاب مباشرةً في موقف ممارسة التدريس، بل تُزوّدهم أوّلًا بالمفاهيم التربويّة اللازمة.

ومن الناحية النظريّة، تعكس هذه المرحلة مبدأ البنائيّة الاجتماعيّة الذي طرحه ليف فيغوتسكي *(Lev Vygotsky)*. فبحسب فيغوتسكي، تحدث عمليّة التعلّم من خلال التفاعل الاجتماعي بين المتعلّم والأشخاص الأكثر خبرة، ضمن مجال يُسمّى منطقة النموّ القريب *(Zone of Proximal Development)*.[١٣٥] وفي سياق عمليّة التدريس، فإنّ التوجيه والتدريب الذي يقدّمه المشرف للطلاب يمثّل نوعًا من الدعم

[135] L.S. Vygotsky. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. (Cambridge, MA Harvard University Press, 1978). hal 87.

التعليمي المؤقّت *(Scaffolding)* السقالة التعليمية، أي المساعدة التي تُقدَّم للطالب مؤقّتًا حتى يتمكّن من الوصول إلى مستوى أعلى في مهارة التدريس واستخدام اللغة العربيّة.

ويتوافق هذا أيضًا مع رأي وليد أحمد جابر الذي يؤكّد أنّ إعداد معلّم اللغة ينبغي أن يشتمل على مرحلة إعداد تربويّ تُزوّد المعلّم المستقبليّ بفهم أهداف التعلّم وطرائق التدريس واستراتيجيّات التواصل داخل الفصل قبل أن يمارس التدريس بصورة مباشرة.[١٣٦]

ومن جهة أخرى، فإنّ إدماج تدريبات المفردات والمحادثة في مرحلة ما قبل عمليّة التدريس يدلّ على وجود محاولة لتعزيز الاستعداد اللغوي لدي الطلاب قبل دخولهم مرحلة الممارسة التعليميّة. وقد أوضحت اللجنة أنّ الهدف من هذه الأنشطة هو تعويد الطلاب على التحدّث باللغة العربيّة، وكذلك تقوية ثقتهم في التحدّث أمام الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية اكتساب اللغة التي قدّمها ستيفن كراشن *(Stephen Krashen)*. ففي فرضيّة المرشّح العاطفي *(Affective Filter Hypothesis)* يبيّن كراشن أنّ العوامل النفسيّة مثل الثقة بالنفس والقلق تؤثّر تأثيرًا كبيرًا في نجاح اكتساب اللغة.[١٣٧] وبذلك فإنّ تدريبات المحادثة في مرحلة ما قبل عمليّة التدريس تساعد على خفض الحاجز العاطفي، ممّا يجعل الطلاب أكثر استعدادًا لاستخدام اللغة العربيّة في مواقف التواصل داخل الفصل.

ومع ذلك، تبيّن أنّ استخدام اللغة العربيّة خارج الفصل لم يكن ثابتًا تمامًا، لأنّ بعض الطلاب ما زالوا يستخدمون اللغة الإندونيسيّة أو اللغة المحليّة. وهذا

---

[١٣٦] واليد أحمد جابر. (٢٠٠٥م). طرق التدريس العامة. القاهرة: دار المعارف. ص ٨٣.

[137] Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. hal 10.

يدلّ على أنّ نجاح تنمية مهارة الكلام لا يعتمد على أنشطة التعلّم الرسميّة فقط، بل يعتمد أيضًا على استمراريّة البيئة اللغويّة في حياة الطلاب اليوميّة.

٢. مرحلة التخطيط الأكاديمي (إعداد التدريس)

المرحلة التالية في تنفيذ عمليّة التدريس هي مرحلة تخطيط التعلّم من خلال إعداد التدريس .ويُطلب من الطلاب إعداد هذا الإعداد قبل قيامهم بممارسة التدريس. ثمّ يقوم المشرف بمراجعته وتصحيحه من خلال عمليّة تصحيح الإعداد . ووجود إعداد التدريس يدلّ على أنّ ممارسة التدريس تتمّ على أساس تخطيطٍ منظّمٍ وواضح. وفي هذا الإعداد يقوم الطلاب بتصميم عناصر التعلّم المختلفة، مثل أهداف التعلّم، وخطوات أنشطة التعلّم، وقائمة المفردات، وكذلك سيناريو تواصل المعلّم داخل الفصل.

ومن الناحية النظريّة، فإنّ هذا النشاط يتوافق مع مفهوم الكفاءة التواصليّة الذي طرحه دِل هايمز *(Dell Hymes)*. فقد بيّن هايمز أنّ القدرة اللغويّة لا تقتصر على إتقان بنية اللغة فقط، بل تشمل أيضًا القدرة على استخدام اللغة بصورة مناسبة في مواقف التواصل المختلفة.[١٣٨]

ومن خلال إعداد سيناريو التواصل في إعداد التدريس، فإنّ الطلاب في الحقيقة يخطّطون لكيفيّة استخدام اللغة العربيّة في التفاعل داخل الفصل، مثل إعطاء التعليمات، وطرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب .وبذلك يصبح إعداد التدريس وسيلةً لتدريب الطلاب على استخدام اللغة في سياق التواصل التربوي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ABDURRACHMAN WAHID PONOROGO

[138] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal 281

كما تتوافق هذه النتيجة مع رأي رشدي أحمد الذي يؤكّد أنّ تخطيط تعليم اللغة العربيّة ينبغي أن يراعي التكامل بين أهداف اللغة، وأنشطة التعلّم، واستخدام اللغة أداةً للتواصل داخل الفصل.[١٣٩]

وبذلك فإنّ مرحلة التخطيط من خلال إعداد التدريس لا تُعدّ مجرّد إجراء إداريّ، بل تُسهم في بناء بنية التواصل التربوي باللغة العربيّة داخل عمليّة التعليم.

٣. مرحلة تنفيذ عملية التدريس

تُعدّ مرحلة التنفيذ جوهرَ عمليّة التدريس، لأنّ الطلاب في هذه المرحلة يطبّقون مباشرةً المهارات التربويّة واللغويّة التي أُعِدّت لهم من قبل. وقد أظهرت ملاحظةُ دروسِ التدريس أنّ اللغة العربيّة تُستعمل استعمالًا غالبًا لغةً للتدريس أثناء عمليّة التعلّم، حيث بلغت نسبة استخدامها نحو ٩٥±٪ خلال سير الدرس.

إنّ استخدام اللغة العربيّة لغةً للتدريس يدلّ على أنّ عمليّة التعلّم تُنفَّذ وفق المدخل الاتّصالي .ففي منهج تعليم اللغة الاتّصالي تُعدّ اللغة أداةً للتواصل تُستعمل لنقل المعنى في التفاعل الاجتماعي. وقد طوّر هذا المنهج عددٌ من خبراء تعليم اللغات، مثل جاك سي ريتشاردز وتيودور س. رودجرز *(Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers)*، اللذين أكّدا أهمّيّة استخدام اللغة استعمالًا حقيقيًّا في مواقف التواصل الواقعيّة.[١٤٠]

ومن خلال ممارسة التدريس، لا يقتصر تعلّم الطلاب للغة العربيّة على الجانب النظري فقط، بل يستخدمونها مباشرةً في أنشطة التواصل داخل الفصل. فعليهم شرح الدرس، وطرح الأسئلة، والاستجابة للطلاب بصورة فوريّة .وهذه الحالة توفّر خبرةً تواصليّةً حقيقيّة تسهم في تنمية طلاقة الكلام لدي الطلاب.

---

[139] رشدي أحمد طعيمة, تعليم اللغة العربية مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة للتربة والعلوم والثقافة, ١٩٨٩).

[140] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. hal 151.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD MUHAMMAD BESARI PONOROGO

ومع ذلك، تُظهر الملاحظة أنّ التفاعل داخل الفصل ما زال يميل إلى هيمنة المعلّم، بينما تبقى فرصة الطلاب في التحدّث محدودة نسبيًّا. ويشير هذا الوضع إلى أنّ تطبيق المدخل الاتّصالي من خلال استخدام اللغة العربيّة لغةً للتدريس قد تحقّق بالفعل، غير أنّ استراتيجيّات التعلّم التفاعليّة ما زالت بحاجة إلى تطوير أكبر من أجل زيادة مشاركة الطلاب في التواصل داخل الفصل.

٤. مرحلة التقويم والتأمّل (نقد التدريس)

المرحلة الأخيرة في تنفيذ عمليّة التدريس هي مرحلة التقويم والتأمّل من خلال نشاط درس النقد .وفي هذا النشاط يقدّم المشرف ملاحظاتٍ ونقدًا واقتراحاتٍ للطلاب حول تنفيذ ممارسة التدريس التي قاموا بها.

وفي نشاط درس النقد يقدّم المشرفون وكذلك المشاركون الآخرون ملاحظاتٍ تتعلّق بالجوانب التربويّة، واستخدام اللغة العربيّة لغةً للتدريس، وكذلك إدارة التفاعل التعليمي داخل الفصل. وتدلّ آليّة التقويم هذه على أنّ ممارسة التدريس لا تنتهي عند مرحلة التنفيذ فقط، بل تستمرّ من خلال عمليّة تأمّلٍ أكاديميّ تهدف إلى تحديد جوانب القوّة والضعف في عمليّة التعلّم التي قد تمّت.

وفي منظور عمليّة التدريس يُعدّ هذا النوع من التقويم جزءًا مهمًّا من تدريب مهنة التعليم؛ لأنّ عمليّة النقد والتأمّل تساعد المعلّم المتدرّب على تطوير الكفاءة التربويّة والقدرة على إدارة التعلّم بصورة أكثر فاعليّة[١٤١].

ومن الناحية النظريّة، فإنّ عمليّة درس النقد تعكس أيضًا مبدأ التعلّم الاجتماعي في نظريّة البنائيّة الاجتماعيّة التي طرحها ليف فيغوتسكي *(Lev Vygotsky)*. ففي هذا النشاط يحصل الطلاب على تغذية راجعة من المشرف ومن زملائهم، ويُعدّ ذلك نوعًا من الدعم التعليمي المؤقّت *(scaffolding)* ضمن إطار

[١٤١] رشدي أحمد طعيمة, تعليم اللغة العربية مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة للتربية والعلوم والثقافة, ١٩٨٩).

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

منطقة النموّ القريب *(Zone of Proximal Development)* وهي المساعدة التي تمكّن المتعلّم من تطوير قدرته في التدريس من خلال التفاعل الاجتماعي.[١٤٢]

ومن جهة أخرى، فإنّ تقويم استخدام اللغة العربيّة في ممارسة التدريس يرتبط بتطوير الكفاءة التواصليّة، كما أوضح دِل هايمز *(Dell Hymes)* وكذلك نموذج الكفاءة التواصليّة الذي قدّمه مايكل كانال وميريل سواين *(Michael Canale & Merrill Swain)*، حيث يؤكّد هذا النموذج أنّ القدرة اللغويّة لا تقتصر على الجانب النحويّ فقط، بل تشمل أيضًا القدرة على استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا في سياق التواصل.[١٤٣]

وبذلك فإنّ نشاط نقد التدريس لا يقتصر على كونه تقويمًا تقنيًّا، بل يُعدّ أيضًا عمليّة تعلّم تأمّليّة تسهم في تعزيز تنمية الكفاءة التربويّة والكفاءة التواصليّة لدي الطلاب في ممارسة تدريس اللغة العربيّة.

الجدول ٤,٢ خلاصة تحليل تنفيذ عمليّة التدريس

مراحل عمليّة التدريس	الأنشطة الرئيسة	النتائج الميدانيّة	التحليل	الارتباط بالنظريّة
ما قبل عمليّة التدريس	إتمام التربية، التوجيه التقني في	يحصل الطلاب على موادّ أساسيّة في التربية	هذه المرحلة تُسهم في بناء الاستعداد التربوي واللغوي لدي	(١) مفهوم تدريب المعلّمين في تعليم اللغة العربيّة عند **رشدي أحمد طعيمة**؛ (٢) ونظريّة

[142] L.S. Vygotsky. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. (Cambridge, MA Harvard University Press, 1978). hal 87.
[143] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal 281

(مرحلة التهيئة)	التدريس، تدريب المفردات والمحادثة	وتدريبات لغويّة قبل ممارسة التدريس	الطلاب، بحيث يمتلكون أساسًا قبل الدخول في ممارسة التدريس	اكتساب اللغة من خلال ممارسة التواصل عند **ستيفن كراشن**
مرحلة التخطيط (إعداد التدريس)	إعداد خطّة التعلّم وتصحيح الإعداد من قبل المشرف	يحدّد الطلاب أهداف التعلّم، وخطوات الدرس، والمفردات، وسيناريو التواصل داخل الفصل	يساعد التخطيط الطلاب على تنظيم عرض المادة بحيث يصبح التواصل التعليمي أكثر نظامًا	(١) تخطيط التعلّم في تعليم اللغة العربيّة عند **رشدي أحمد طعيمة**؛ (٢) ومفهوم استخدام اللغة في سياق التواصل عند **دِل هايمز**
تنفيذ ممارسة التدريس	قيام الطلاب بالتدريس في صفوف تحت إشراف المشرف	تُستعمل اللغة العربيّة لغةً للتدريس في شرح الدرس والتفاعل مع الطلاب	تصبح ممارسة التدريس وسيلةً لتدريب التواصل الحقيقي ممّا يُسهم في زيادة طلاقة الكلام وتنمية الخبرة التربويّة	(١) المدخل الاتّصالي في تعليم اللغة عند **جاك سي ريتشاردز وتيودور س. رودجرز**؛ (٢) ومفهوم الكفاءة التواصليّة عند **دِل هايمز**
مرحلة التقويم (نقد التدريس)	درس النقد: منتدى للنقد	يقدّم المشرف والمشاركون ملاحظات حول طرائق	يُعدّ التقويم عمليّة تأمّل تربوي تساعد الطلاب على تحسين	(١) التقويم في تدريب المعلّمين عند **رشدي أحمد طعيمة**؛ (٢) والتعلّم الاجتماعي و**الدعم**

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

	والتأمّل بعد ممارسة التدريس	التدريس، واستخدام اللغة، وإدارة الفصل	ممارسات التدريس في الفرص التالية	**التعليمي المؤقّت** ***(scaffolding)*** عند **ليف فيغوتسكي**؛ (٣) ومفهوم الكفاءة التواصليّة عند **مايكل كانال** و**ميريل سواين**

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

الباب الخامس

إسهام عمليّة التدريس في مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس

أ. البيانات الخاصة عن إسهام عمليّة التدريس في مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس

تم تنفيذ الاختبار القبلي والاختبار البعدي في هذا البحث على ٩ من طلاب الصف السادس (KMI) الذين تم اختيارهم عيّنةً باستخدام أسلوب العينة القصدية (*purposive sampling*) من مجموع مجتمع البحث البالغ ٤٥ طالبًا. وقد ركّزت عملية الاختبار على قياس مهارة الكلام في سياق عملية التدريس (التطبيق العملي للتدريس في الفصل). واستُخدمت أداة اختبار شفهي بالاعتماد على سُلَّم تقييم تحليلي يشتمل على أربعة جوانب، وهي: الطلاقة، والدقة (في النحو والصرف والمفردات)، والجرأة (مبادرة الكلام)، وملاءمة السياق التعليمي، وذلك بدرجات تتراوح بين (١—٤) لكل جانب، وبمجموع أقصى قدره ١٦ درجة. أُجري الاختبار القبلي في ٦ ديسمبر ٢٠٢٥ لمعرفة مستوى الطلاب الابتدائي، بينما أُجري الاختبار البعدي في ٣٠ يناير ٢٠٢٦ لقياس مدى التحسن بعد تقديم المعالجة.[١٤٤]

أما طبيعة الأسئلة المقدَّمة في الاختبارين القبلي والبعدي فكانت متشابهة، حيث تمثّلت في مهام كلامية قائمة على مواقف تعليمية. ففي الجزء الأول، طُلب من الطلاب الإجابة عن أسئلة تتعلق باستخدام العبارات في أثناء التدريس، مثل: *كيف تقول عندما تنظيم الفصل؟*، و*كيف تقول عندما السؤال عن المادّة والتاريخ الهجريّ والميلادي؟*، و*كيف تقول عندما السؤال درس الماضي؟*، إضافةً إلى عبارات مرتبطة بأنشطة التعليم كطلب القراءة أو الكتابة أو الإجابة من الطلاب. كما اشتمل هذا الجزء على عبارات

[١٤٤] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.

ختامية، مثل تقديم الإرشادات والمواعظ في درس القرآن. وفي الجزء الثاني، طُلب من الطلاب ترجمة بعض المصطلحات التربوية إلى اللغة العربية، مثل: الأهداف الخاصة، ووسائل الإيضاح، والمادة، وطرق التدريس.[١٤٥]

وقد نُفّذ الاختبار بصورة فردية، حيث طُلب من كل طالب الإجابة الشفهية عن الأسئلة دون الاعتماد الكامل على النص. وتمّ التقييم مباشرةً من قبل الباحث باستخدام سُلَّم التقييم المعدّ، مع إرفاق ملاحظات وصفية لكل طالب. وبناءً على إعادة تحليل الدرجات، تبيّن أن متوسط درجات الطلاب قد ارتفع من ٩,٠ في الاختبار القبلي إلى ١٢,٦٧ في الاختبار البعدي.[١٤٦] كما شهد توزيع الفئات تحوّلًا واضحًا، حيث كان في الاختبار القبلي طالب واحد في فئة "جيد جدًا"، و٣ طلاب في فئة "جيد"، و٥ طلاب في فئة "مقبول"، بينما تغيّر في الاختبار البعدي إلى ٤ طلاب في فئة "جيد جدًا" و٥ طلاب في فئة "جيد"، دون وجود أي طالب في فئة "مقبول". [١٤٧] ويؤكد هذا التحوّل حدوث تحسّن ملحوظ كمّيًا ونوعيًا، مما يدل على أن تطبيق *عملية التدريس* يسهم إسهامًا إيجابيًا في تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب في سياق الممارسة التعليمية.

١. مقارنة الطلاقة في الكلام قبل وبعد عمليّة التدريس

في مؤشر الطلاقة، أظهر الاختبار القبلي نسبة الدرجة ٢,٠ (يميل إلى مقبول: إذ تتكرر الوقفات وتؤثر في تسلسل الكلام). وبعد البرنامج ارتفع نسبة الدرجة إلى ٣,٢٢ (يميل إلى جيد: ما زالت الوقفات موجودة لكنها لا تعيق عرض الفكرة).[١٤٨] وعلى المستوى الفردي، ظهر التحسّن الأبرز لدي بعض الطلاب الذين كانوا يتوقفون كثيرًا في البداية (درجات ١—٢ في الطلاقة)، ثم

[١٤٥] نصّ الأسئلة في الاختبار القبلي والبعدي.
[١٤٦] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.
[١٤٧] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.
[١٤٨] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.

أصبحوا قادرين على التحدث بثبات أكبر (درجات ٣–٤). ومن الأمثلة الواضحة حالة "هلال أدم" الذي ارتفعت درجته في الطلاقة من ١ في الاختبار القبلي إلى ٤ في الاختبار البعدي، مع وصف أدائه بأنه يتحدث بطلاقة دون وقفات ملحوظة وبثقة دون اعتماد على النص.[١٤٩]

كما دعمت الملاحظات قبل البرنامج هذه النتيجة؛ إذ لوحظ أن بعض الطلاب يكونون طلقين في الحوارات المنظمة فقط، لكنهم يتوقفون عند التحدث بشكل عفوي.[١٥٠] ويتفق ذلك مع اعتراف بعض الطلاب بشعورهم بالتوتر وصعوبة تركيب الجمل شفهيًا:

"في السابق كنت أشعر بشيء من التوتر والخوف من الخطأ... غالبًا أفهم المادة، لكن عندما أُطلب للشرح أحتار في صياغة الجمل." [١٥١]

وبعد البرنامج، أكدت اللجنة أن الممارسة التدريسية المباشرة كانت الجزء الأكثر فاعلية؛ لأنها تُلزم الطلاب بإجراء تواصل فصليّ حقيقي واستجابي:

"الأكثر فاعلية هو عند ممارسة التدريس مباشرة في الفصل ... عليهم شرح المادة، وطرح الأسئلة، والاستجابة للطلاب بشكل عفوي. هذا الوضع يدرب الطلاقة..." [١٥٢]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

وتدل هذه النتائج على أن عملية التدريس أسهمت في تحسين طلاقة الكلام لدي الطلاب. فقد ارتفع متوسط الدرجات في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مما يشير إلى قدرة أكبر على التحدث بثبات وتسلسل أوضح.

---

[١٤٩] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.
[١٥٠] نصّ الملاحظة، الرمز (02/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.
[١٥١] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز (04/Research-W/I/2026) ، ١٦ يناير ٢٠٢٦.
[١٥٢] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

كما يظهر أن الممارسة التدريسية المباشرة وفرت للطلاب فرصة لاستخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية حقيقية، مما ساعدهم على تنمية الطلاقة تدريجيا.

٢. مقارنة الدقّة اللغوية قبل وبعد عمليّة التدريس

يُظهر مؤشر الدقّة نمط تحسّن أبطأ مقارنةً بالمؤشرات الأخرى. فقد ارتفع نسبة الدرجة الدقّة من ٢,٠ في الاختبار القبلي إلى ٢,٤٤ في الاختبار البعدي.[١٥٣] وتشير هذه البيانات إلى أن أخطاء النحو والصرف واختيار المفردات ما زالت موجودة، إلا أن تكرارها وتأثيرها في الفهم بدأ يتناقص لدي بعض الطلاب.

في مرحلة ما قبل البرنامج، سجّلت الملاحظة أن المفردات كانت في الغالب مناسبة، لكن أخطاء النحو وبناء الجملة البسيطة كانت لا تزال تظهر بكثرة نسبيًا.[١٥٤] وقد دعّم ذلك اعتراف بعض الطلاب بوجود محدودية في المفردات والتراكيب:

"أكثر ما يواجهني هو نقص المفردات وأحيانًا أنسى التركيب الصحيح، لذلك عند الكلام أتوقف قليلًا لأفكّر في الكلمة المناسبة."[١٥٥]

بعد البرنامج، ذكر الطلاب أن لديهم وعيًا أكبر بضرورة ضبط البنية اللغوية أثناء الكلام، وإن لم يصلوا بعدُ إلى دقّة كاملة:

"هناك تأثير واضح، خاصة أنني أصبحتُ أكثر انتباهًا لبنية الجملة عند التحدث... الآن أحاول أكثر أن أوافق قواعد النحو، رغم أنني لا أكون دائمًا دقيقًا."[١٥٦]

---

[١٥٣] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.
[١٥٤] نصّ الملاحظة، الرمز (02/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.
[١٥٥] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز (04/Research-W/I/2026) ، ١٦ يناير ٢٠٢٦.
[١٥٦] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز (04/Research-W/I/2026) ، ١٦ يناير ٢٠٢٦.

ومع ذلك، أشار بعض الطلاب إلى تكرار بعض الأخطاء، خاصة عند الكلام العفوي، مثل تصريف الفعل بحسب الضمير أو إعراب أواخر الكلمات.[١٥٧] وتتوافق هذه النتيجة مع تقدير اللجنة بأن أكثر الجوانب تطورًا بسرعة هما الجرأة والطلاقة، بينما الدقّة تحتاج وقتًا أطول لأنها مرتبطة بإتقان القواعد.[١٥٨]

ومن منظور الكفاءة التواصلية، يرتبط مؤشر الدقّة مباشرة بالكفاءة النحوية *(grammatical competence)*. ويمكن تفسير نمط التحسّن المتوسط من خلال مفهوم الدعم التدريجي؛ تميل الدقّة إلى التطور عندما يتبع التدريبَ تصحيحٌ مستمر وتغذية راجعة منتظمة. وقد أظهرت ملاحظات تنفيذ عملية التدريس وجود تصحيح مباشر للنطق وبنية الجملة.[١٥٩] لذلك يبدو تحسّن الدقّة في هذه الدراسة عمليةً تدريجية لا قفزة مفاجئة، لأن الدقّة تتطلب ترسيخ القواعد وتحويلها إلى أداء آلي يحتاج إلى وقت أطول.

٣. مقارنة الشجاعة في التحدّث قبل وبعد عمليّة التدريس

يُظهر مؤشر الشجاعة تحسّنًا هو الأكثر وضوحًا بين المؤشرات. فقد ارتفع نسبة الدرجة الشجاعة من ٢,٥٦ في الاختبار القبلي إلى ٣,٤٤ في الاختبار البعدي.[١٦٠] ففي الاختبار القبلي كان بعض الطلاب لا يزالون عند درجة ١ (يترددون في الكلام وصوتهم غير واضح). وبعد البرنامج، وصل جميع أفراد العينة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI AHMAD MUHAMMAD RESHARI
PONOROGO

[١٥٧] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(05/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦، والرمز(06/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.
[١٥٨] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١٥٩] نصّ ملاحظة تنفيذ عمليّة التدريس، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.
[١٦٠] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.

إلى درجة لا تقل عن ٣ (يتحدثون بنشاط مع النظر أحيانًا إلى النص)، بل إن كثيرًا منهم بلغ درجة ٤ (يتحدثون باستقلال دون الاعتماد على النص).[١٦١]

ومن الناحية النوعية، وصف الطلاب قبل البرنامج وجود عبء نفسي ملحوظ:

"في البداية شعرتُ بضغطٍ نفسي... كنتُ أخاف من خطأ في تركيب الجملة ومن عدم القدرة على الشرح بوضوح."[١٦٢]

وأمّا طالبٌ آخر فذكر أن:

"بصراحة في البداية كنتُ خائفًا ومترددًا... كنتُ أخاف من الخطأ ومن أن يضحك عليّ الأصدقاء."[١٦٣]

وبعد المشاركة في البرنامج، ذكر الطلاب أن ثقتهم بأنفسهم ازدادت بسبب تكرار الممارسة التدريسية:

"الآن أصبحتُ أكثر ثقة من قبل، لأنني مارستُ التدريس عدة مرات... أصبحتُ أشجع رغم أن الأداء لم يصل بعدُ إلى الكمال."[١٦٤]

كما أكدت اللجنة أن الجرأة هي الجانب الأكثر تطورًا؛ لأن الممارسة التدريسية تُلزم الطلاب بالحديث المستمر:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
PONOROGO

[١٦١] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.
[١٦٢] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(05/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.
[١٦٣] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(06/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.
[١٦٤] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(04/Research-W/I/2026) ، ١٦ يناير ٢٠٢٦.

"أكثر ما يظهر تطورًا هو الجرأة والطلاقة؛ لأنهم يمارسون التدريس مباشرة في الفصل، فيضطرون إلى التحدث باستمرار."[١٦٥]

وتشير هذه النتائج إلى أن عملية التدريس أسهمت بوضوح في تنمية شجاعة الطلاب في التحدث. فقد ارتفعت درجات الشجاعة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، ولم يعد هناك طلاب في المستوى الأدنى كما كان في البداية. ويبدو أن تكرار الممارسة التدريسية داخل الفصل أسهم في تقليل التردد والخوف، مما عزز ثقة الطلاب بأنفسهم وشجعهم على التحدث بصورة أكثر جرأة واستقلالا.

٤. مقارنة ملاءمة مضمون الكلام قبل وبعد عمليّة التدريس

شهد مؤشر ملاءمة مضمون الكلام تحسّنًا مرتفعًا. فقد ارتفع نسبة الدرجة من ٢,٤٤ في الاختبار القبلي إلى ٣,٥٦ في الاختبار البعدي.[١٦٦] وفي الاختبار القبلي كان لا يزال هناك طلاب بدرجات ١—٢ في جانب السياق أي أن اللغة لم تكن تعكس موقف التدريس أو كانت غير ملائمة للسياق في كثير من الأحيان. وبعد البرنامج، وصل معظم الطلاب إلى درجات ٣—٤، مما يدل على أن الكلام أصبح أكثر تسلسلًا ووضوحًا وملاءمةً لسياق التعلّم.

قبل البرنامج، أظهرت الملاحظات أن غالبية الطلاب كانوا قادرين في الأصل على مواءمة مضمون الحديث مع الموضوع المعطى، إلا أن الأداء اللغوي (الطلاقة والدقّة) كان يضعف جودة العرض.[١٦٧] وبعد البرنامج، يمكن تفسير التحسّن الأقوى في جانب السياق من خلال دور الإعداد؛ إذ يقوم الطلاب

---

[١٦٥] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١٦٦] ملخّص درجات الاختبار القبلي–البعدي لتسعة طلاب.
[١٦٧] نصّ الملاحظة، الرمز (02/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

بتخطيط تسلسل الكلام وتركيزه، فتغدو عملية العرض أكثر توجيهًا وتنظيمًا. وقد أكد الطلاب ذلك بقولهم:

"أصبح الكلام أكثر تنظيمًا؛ لأننا قبل التدريس نعدّ الإعداد أولًا، فنكون قد عرفنا مسار الشرح من المقدمة إلى العرض ثم الخاتمة." [١٦٨]

"أصبح أكثر ترتيبًا... فعند التحدث يكون للكلام مسار واضح، ولا يكون متقطعًا كما في السابق." [١٦٩]

وبناءً على المزاوجة بين نتائج الاختبار القبلي–البعدي والملاحظة والمقابلات، يتبيّن أن عمليّة التدريس أسهمت إسهامًا واضحًا في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس في كلية المعلمين الإسلامية عبر المؤشرات الأربعة. وصفيًا، ارتفع المتوسط الكلي للدرجات من ٩,٠ إلى ١٢,٦٧، كما تحوّل توزيع الفئات من (١ "جيد جدًا"، ٣ "جيد"، ٥ "مقبول") إلى (٤ "جيد جدًا"، ٥ "جيد"). وظهر أقوى تحسّن في الطلاقة والشجاعة وملاءمة مضمون الكلام، بينما كان تحسّن الدقّة النحوية أكثر اعتدالًا ويحتاج إلى تنمية أطول.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI

ب. تحليل البيانات عن إسهام عمليّة التدريس في مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس

KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

يعرض تحليل السؤال البحثي الثاني التغيّر في مستوى مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس قبل وبعد مشاركتهم في عمليّة التدريس، وذلك استنادًا إلى أربعة مؤشرات: الطلاقة *(fluency)*، والدقّة *(accuracy)*، والشجاعة في التحدّث

[١٦٨] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(04/Research-W/I/2026) ، ١٦ يناير ٢٠٢٦.
[١٦٩] نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(05/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.

(confidence)، وملاءمة مضمون الكلام *(content relevance)*. وقد جُمعت بيانات هذا التغيّر من خلال المزاوجة بين ثلاث وسائل: (١) وثيقة نتائج الاختبار القبلي والبعدي باستخدام سلّم تقويم تحليلي بدرجات من ١ إلى ٤ لكل مؤشر، وبمجموع أقصى قدره ١٦ درجة، (٢) الملاحظة، و(٣) مقابلات مع اللجنة والمشرفين والطلاب.[١٧٠] أُجرى الاختبار القبلي في ٦ ديسمبر ٢٠٢٥، والاختبار البعدي في ٣٠ يناير ٢٠٢٦. وتمّت جميع عمليات التقويم من قِبل الباحث لتقليل الذاتية، باستخدام سلّم التقويم التحليلي نفسه، كما أُكِّدت النتائج من خلال مذكرة الملاحظة وبيانات المقابلات *(triangulasi)*.

كما بُيّن سابقًا، نُفِّذت عمليّة التدريس تشمل المراحل هي التهيئة، إعداد الدروس وتصحيحه وعملية التدريس باللغة العربية، ثم التقويم المباشر من خلال درس النقد. وتضع هذه السلسلة من العمليات الطلاب في مواقف تواصلٍ فصلي واقعية ومتكررة، مما يُسهم نظريًا في تعزيز مهارة الكلام عبر التدريب الشفوي، والتغذية الراجعة، والتعويد المستمر.

في منظور دِل هايمز، يمكن فهم مثل هذه الحالة التواصلية على أنها حدث كلامي *(speech event)*، أي وحدة من النشاط التواصلي تتم ضمن سياق اجتماعي معيّن، وتخضع لقواعد لغوية واجتماعية. وبناءً على ذلك، فإن ممارسة عملية التدريس لا تقتصر على كونها تدريبًا على مهارة الكلام فحسب، بل تمثّل أيضًا مجالًا واقعيًا تتحقق فيه واقعة تواصلية متكاملة.

وعلاوة على ذلك، إذا تم تحليل هذا النشاط من خلال نموذج SPEAKING، فإنه يشمل: بيئة الصف في المعهد، والطلاب بوصفهم معلمين وزملاءهم بوصفهم

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[170] Rubrik Penilaian Mahārah Kalām dalam Amaliyah Tadrīs (skala 1–4; skor maksimal 16; kategori 13–16 “Sangat Baik”, 9–12 “Baik”, 5–8 “Cukup”, 1–4 “Kurang”), hlm. 1–2; Rekap Nilai Pretest–Posttest 9 Santri, hlm. 3–5; Transkrip Observasi Kode 02/Research-O/I/2026 (7 Januari 2026) dan Kode 01/Research-O/I/2026 (13 Januari 2026); Transkrip Wawancara Kode 01/Research-W/I/2026, Kode 02/Research-W/I/2026, Kode 03/Research-W/I/2026, Kode 04/Research-W/I/2026, Kode 05/Research-W/I/2026, dan Kode 06/Research-W/I/2026.

متعلمين، وهدف عرض المادة، وتسلسل عرض الدرس، والنبرة الرسمية التعليمية، واستخدام اللغة العربية الشفوية، والضوابط التربوية والمعهدية، ونوع الخطاب التعليمي.[١٧١] وتُظهر هذه البنية أن مهارة الكلام لدى الطلاب لا تتطور في ظروف معزولة، بل ضمن نظام تواصلي اجتماعي مركّب.

وبناءً على ذلك، فإن تطوّر مهارة الكلام في هذه الدراسة يُفهم على أنه تحسّن في قدرة الطلاب على إدارة مكوّنات الحدث الكلامي المختلفة بشكل متكامل ومتزامن، وليس مجرد تحسّن في الجوانب اللغوية البحتة.

ومن الناحية المنهجية، يُعدّ استخدام الاختبار القبلي والبعدي في هذه الدراسة الحالة بياناتٍ داعمة *(supporting evidence)* لإبراز اتجاه التغيّر في القدرة الكلامية، وليس أساسًا للتعميم أو لاختبار الفرضيات إحصائيًا. وعليه، تُستخدم الأرقام استخدامًا وصفيًا لإظهار نمط التغيّر، بينما يستند تفسيرها إلى سياق تنفيذ العمليّة، والتخطيط عبر الإعداد، والإشراف، وتأمّل النقد، كما أظهرت ذلك بيانات الملاحظة والمقابلات.

كما يتوافق هذا المدخل مع الإطار النظري المعتمد؛ إذ يُفهم تطوّر مهارة الكلام على أنه نتيجة التدريب التواصلي المتكرر، والدعم التدريجي في منطقة النمو القريب في ZPD، إضافةً إلى عملية التكيّف واستقرار القدرة عبر الخبرة الواقعية.

في هذا السياق، يعمل مفهوم الحدث الكلامي *(speech event)* بوصفه جسرًا تحليليًا يربط بين التدريب التواصلي (CLT)، والتفاعل الاجتماعي ضمن منطقة النمو القريب (ZPD)، والخبرة الواقعية وفق تصور **بياجيه**، ضمن إطار موقفي واحد. وهذا يعني أن تطوّر مهارة الكلام لا يحدث فقط نتيجة تكرار التدريب، بل بسبب انخراط

[171] Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Hal 54.

الطلاب في مواقف تواصلية حقيقية تتطلب التكيّف مع السياق، وأهداف التواصل، وقواعد التفاعل.

ثمّ، ولتوضيح دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام بشكلٍ أدقّ، أُجريَ تحليلٌ مقارنٌ بين قدرة الطلاب على التحدّث قبلَ المشاركة في هذه العمليّة وبعدها. وأمّا بيانُ ذلك فيما يأتي:

١. مقارنة الطلاقة في الكلام قبل وبعد عمليّة التدريس

تُظهر نتائج التحليل أنّ قدرة الطلّاب على الطلاقة في الكلام قد تحسّنت بعد مشاركتهم في برنامج عمليّة التدريس .ويتّضح ذلك من خلال ارتفاع متوسّط درجة الطلاقة من ٢,٠ في الاختبار القبلي إلى ٣,٢٢ في الاختبار البعدي. قبل المشاركة في البرنامج، كان بعض الطلّاب يواجهون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بصورة عفويّة، ويظهر ذلك من خلال كثرة التوقّفات أثناء الكلام، وتكرار الكلمات، والاعتماد على النصوص أو الملاحظات. ولكن بعد مشاركتهم في ممارسة التدريس مباشرةً في الفصل، أصبح الطلّاب أكثر طلاقة في الكلام، وقادرين على تقديم الشرح بصورة متواصلة، وأكثر نشاطًا في التفاعل من خلال الأسئلة والأجوبة مع الطلّاب.

ويمكن فهم هذا التحسّن من خلال مفهوم الكفاءة التواصليّة الذي طرحه دِل هايمز *(Dell Hymes)*، حيث يؤكّد أنّ القدرة اللغويّة لا تعتمد فقط على إتقان بنية اللغة، بل تعتمد أيضًا على القدرة على استخدام اللغة بفاعليّة في سياق التواصل الحقيقي.[١٧٢]

وفي تطوير هذا المفهوم، يوضّح مايكل كانال وميريل سواين *(Michael Canale & Merrill Swain)* أنّ الطلاقة في الكلام تُعدّ جزءًا من كفاءة الخطاب *(Discourse*

[172] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal 281

Competence)، وهي القدرة على ربط الأفكار اللغويّة بعضها ببعض لتكوين خطابٍ مترابطٍ ومتماسك.[١٧٣]

ومع ذلك، فإن تحسّن طلاقة الكلام في هذه الدراسة لا يمكن تفسيره بوصفه تطورًا في كفاءة الخطاب على المستوى الداخلي فحسب، بل يُفهم أيضًا بوصفه نتيجة لانخراط الطلاب في أحداث كلامية *(speech events)* منظَّمة. ففي منظور دِل هايمز، تتحقق الطلاقة عندما يكون المتكلم قادرًا على إدارة تسلسل القول *(act sequence)* بصورة متواصلة ومتناسقة وفق مقتضيات السياق التواصلي.

وفي مرحلة الاختبار القبلي، فإن مظاهر التعثر في الطلاقة—مثل طول الوقفات، والتكرار، والاعتماد على النص—تدل على عدم اكتمال القدرة على ضبط مكوّن تسلسل القول وكذلك ضعف التكيّف مع عنصر *key* (سياق/نبرة التواصل) ضمن الحدث الكلامي. وعلى العكس من ذلك، بعد المشاركة في عملية التدريس، أصبح الطلاب معتادين على الوجود داخل حدث كلامي صفيّ يقتضي عرض المادة بشكل متسلسل، واستخدام اللغة مباشرة، والاستجابة التلقائية للتفاعل.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم تحسّن الطلاقة على أنه تطوّر في قدرة الطلاب على إدارة ديناميات الحدث الكلامي، ولا سيما في الحفاظ على استمرارية تسلسل القول، وضبط إيقاع التواصل، وصون ترابط الخطاب في سياق تفاعلي.

وفي سياق هذه الدراسة، توفّر أنشطة عمليّة التدريس مجالًا للتواصل الحقيقي؛ إذ يُطلب من الطلّاب شرح الدرس، وإعطاء التعليمات، والإجابة عن الأسئلة

[173] Canale and Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." hal. 34.

بصورة عفويّة .وهذه الأنشطة تدفع الطلّاب إلى تنظيم كلامهم بصورة أكثر ترتيبًا، ممّا يسهم في تطوير كفاءة الخطاب لديهم.

وعلاوة على ذلك، إذا نُظر إلى هذا النشاط من منظور الحدث الكلامي *(speech event)*، فإنه لا يسهم في تنمية القدرة الفردية فحسب، بل يعمل أيضًا على تشكيل عادات تواصلية ضمن سياق اجتماعي متكرر. إن تكرار الانخراط في أحداث كلامية صفّية يتيح للطلاب استبطان أنماط التفاعل، وتسلسل العرض، وتوقّعات العملية التواصلية، وهو ما يسهم في نهاية المطاف في تحسين طلاقة الكلام بشكل ملحوظ.

وتظهر مؤشّرات نجاح هذا التطوّر في الكفاءة من خلال بعض التغيّرات في سلوك التواصل لدي الطلّاب، منها:

أ. تقديم شرح الدرس بصورة أكثر ترتيبًا واستمرارًا.

ب. انخفاض التوقّفات أو التردّد أثناء الكلام.

ج. زيادة القدرة على الإجابة عن الأسئلة مباشرةً دون الاعتماد على قراءة النصّ.

٢. مقارنة الدقّة اللغوية قبل وبعد عمليّة التدريس

أمّا في مؤشّر الدقّة اللغويّة *(accuracy)*، فقد أظهرت نتائج البحث حدوث تحسّن من متوسّط درجة ٢,٠ في الاختبار القبلي إلى ٢,٤٤ في الاختبار البعدي. وعلى الرغم من أنّ هذا التحسّن ليس كبيرًا مثل التحسّن في جانب الطلاقة، فإنّ البيانات تشير إلى أنّ الطلّاب بدأوا يستخدمون تراكيب اللغة العربيّة بصورة أدقّ مقارنةً بما قبل مشاركتهم في برنامج عمليّة التدريس.

وفي إطار نظريّة الكفاءة التواصليّة، ترتبط الدقّة اللغويّة بما يُسمّى الكفاءة النحويّة *(Grammatical Competence)* التي طرحها مايكل وميريل سواين *(Michael Canale & Merrill Swain)* وتشمل هذه الكفاءة إتقان القواعد النحويّة، والمفردات،

وقواعد تكوين الجمل التي تمكّن المتكلّم من إنتاج كلام صحيح من الناحية اللغويّة.[١٧٤] وقد طوّرت هذه النظريّة الفكرة الأولى التي طرحها دِل هايمز، والذي يرى أنّ القدرة اللغويّة هي تكامل بين المعرفة اللغويّة والقدرة على استخدامها في سياق التواصل.

ومع ذلك، في منظور الحدث الكلامي *speech event*)، لا تُفهم الدقّة اللغوية بوصفها مجرد صحة بنيوية مجرّدة، بل باعتبارها ملاءمة استعمال الصيغ اللغوية للمعايير السائدة في سياق التواصل. وفي نموذج SPEAKING الذي طوّره دِل هايمز، يرتبط هذا الجانب ارتباطًا وثيقًا بمكوّن *norms*، أي القواعد اللغوية والاجتماعية التي تنظّم كيفية استخدام اللغة بشكل صحيح داخل مجتمعٍ لغوي معيّن.

وفي حالة الاختبار القبلي، فإن الأخطاء في استخدام النحو والصرف تدل على أن الطلاب لم يكونوا قادرين بشكل كامل على مواءمة البنية اللغوية مع المعايير اللغوية المعتمدة في سياق التعلّم. في المقابل، وبعد المشاركة في عملية التدريس، بدأ الطلاب يُظهرون تحسنًا في الالتزام بهذه المعايير، وهو ما يتجلّى في استخدام تراكيب لغوية أدقّ واختيار مفردات أكثر ملاءمة للسياق التعليمي.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم تحسّن الدقّة في هذه الدراسة على أنه تطوّر في قدرة الطلاب على استبطان المعايير اللغوية وتطبيقها ضمن الحدث الكلامي الصفي، وليس مجرد تحسّن في إتقان القواعد النحوية بمعزل عن سياق الاستعمال.

وقد ظهر تحسّن الكفاءة النحويّة في هذه الدراسة من خلال عدد من المؤشّرات الميدانيّة، منها:

---

[174] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): hal. 31

أ. استخدام تراكيب الجمل في اللغة العربيّة بصورة أدقّ مقارنةً بما قبل البرنامج.

ب. انخفاض الأخطاء في استعمال النحو والصرف عند شرح الدرس.

ج. اختيار المفردات بما يتناسب أكثر مع سياق التعلّم.

ومع ذلك، تُظهر نتائج الدراسة أنّ بعض الأخطاء النحويّة ما زالت موجودة. وهذا يدلّ على أنّ تنمية الكفاءة النحويّة تحتاج إلى عمليّة تعلّم مستمرّة.

من منظور الحدث الكلامي، تكتسب هذه الاستمرارية أهميتها لأن إتقان المعايير اللغوية لا يتكوّن بصورة فورية، بل يتشكّل عبر الانخراط المتكرر في مواقف تواصلية تتطلب الالتزام بالقواعد اللغوية والاجتماعية في آنٍ واحد. وبعبارة أخرى، كلما ازداد انخراط الطلاب في أحداث كلامية تعليمية، تعزّزت لديهم عملية استبطان المعايير التي تقوم عليها الدقّة اللغوية.

ومع ذلك، فإنّ ممارسة التدريس المتكرّرة من خلال عمليّة التدريس توفّر فرصةً للطلّاب لبدء تطبيق معرفتهم اللغويّة في مواقف التواصل الحقيقي.

٣. مقارنة الشجاعة في التحدّث قبل وبعد عمليّة التدريس

يُظهر مؤشّر الجرأة في الكلام تحسّنًا ملحوظًا بعد تنفيذ برنامج عمليّة التدريس .فقد ارتفع متوسّط درجة الثقة بالنفس *(confidence)* من ٢,٥٦ في الاختبار القبلي إلى ٣,٤٤ في الاختبار البعدي. قبل المشاركة في البرنامج، كان بعض الطلّاب يشعرون بنقص في الثقة عند التحدّث أمام الفصل باستخدام اللغة العربيّة. وكانت العوامل النفسيّة، مثل الخوف من الوقوع في الخطأ وقِلّة الخبرة في التحدّث، من أهمّ العوائق في التواصل الشفهي.

وفي إطار نظريّة الكفاءة التواصليّة، ترتبط الجرأة في الكلام بما يُسمّى الكفاءة الاستراتيجيّة *(Strategic Competence)* التي شرحها دِل هايمز *(Dell Hymes)* وتشير هذه الكفاءة إلى قدرة المتحدّث على استخدام استراتيجيّات تواصليّة للتغلّب على

محدوديّة اللغة في مواقف التواصل المختلفة.[١٧٥] فالكفاءة الاستراتيجيّة تمكّن المتحدّث من الاستمرار في التواصل حتى عند مواجهة نقص في المفردات أو في التراكيب اللغويّة.

ومع ذلك، في منظور الحدث الكلامي، لا ترتبط الجرأة في الكلام بقدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات فحسب، بل ترتبط أيضًا بقدرته على التكيّف مع ديناميات التفاعل الاجتماعي. وفي نموذج SPEAKING الذي طوّره دِل هايمز، يرتبط هذا الجانب بمكوّني *participants* (الأدوار والعلاقات الاجتماعية) و *key* (نبرة التواصل وأجواؤه).

وفي مرحلة الاختبار القبلي، يدل انخفاض مستوى الثقة لدى الطلاب على عدم جاهزيتهم لتقمّص دور المتحدث الرئيس أمام الجمهور، إضافةً إلى التوتر في إدارة أجواء التواصل الرسمية. في المقابل، وبعد المشاركة في عملية التدريس، بدأ الطلاب يعتادون أداء دور مقدّمي المادة، وأصبحوا أكثر قدرة على التكيّف مع سياق التفاعل الصفي، مما أدى إلى ارتفاع مستوى الثقة لديهم بشكل ملحوظ.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم تحسّن الثقة (*confidence*) على أنه تطوّر في قدرة الطلاب على إدارة العلاقات الاجتماعية (*participants*) وأجواء التواصل (*key*) ضمن الحدث الكلامي، بما يمكّنهم من الظهور بثقة أكبر واستقرار أوضح في التفاعل الشفهي.

وقد أتاح تنفيذ عمليّة التدريس للطلّاب فرصة التدرّب على مواجهة مواقف تواصليّة تتّسم بالتحدّي، مثل شرح الدرس أمام الفصل والإجابة عن الأسئلة بصورة عفويّة .وهذه الخبرة تدفع الطلّاب إلى تطوير استراتيجيّات التواصل، مثل إعادة

[175] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal. 271.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

الشرح بكلمات مختلفة، أو استخدام أمثلة إضافيّة، أو تصحيح الجملة مباشرةً عند وقوع الخطأ.

وعلاوة على ذلك، فإن الانخراط المتكرر في الأحداث الكلامية الصفّية يؤدّي وظيفةً مهمّة بوصفه عملية تعوّد اجتماعي (*habituation*)، حيث يقوم الطلاب تدريجيًا باستبطان أنماط التفاعل، وتوقّعات الجمهور، وآليات التعامل مع ضغوط التواصل. ولا تقتصر آثار هذه العملية على تعزيز الكفاءة الاستراتيجية فحسب، بل تسهم أيضًا في تقليل العوائق النفسية التي كانت تعيق أداءهم في مهارة الكلام.

وتظهر مؤشّرات تطوّر الكفاءة الاستراتيجيّة من خلال عدّة جوانب، منها:

أ. زيادة جرأة الطلّاب في التحدّث أمام الفصل.

ب. القدرة على الاستمرار في التواصل رغم وقوع بعض الأخطاء اللغويّة.

ج. القدرة على تعديل الشرح عندما لا يفهم الطلّاب المادّة.

وبذلك فإنّ زيادة الجرأة في الكلام لا تعبّر فقط عن تحسّن في الجانب النفسي، بل تعكس أيضًا تطوّر الكفاءة الاستراتيجيّة في مهارة التواصل لدي الطلّاب.

٤. مقارنة ملاءمة مضمون الكلام قبل وبعد عمليّة التدريس

كما شهد جانب ملاءمة مضمون الكلام أو سياق الحديث تحسّنًا ملحوظًا بعد تنفيذ برنامج عمليّة التدريس، حيث ارتفع متوسّط الدرجة من ٢,٤٤ في الاختبار القبلي إلى ٣,٥٦ في الاختبار البعدي. قبل المشاركة في البرنامج، كان بعض الطلّاب يواجهون صعوبة في تنظيم مضمون الحديث، ممّا يجعل عرض المادّة غير مترابطٍ بشكل كافٍ وغير مناسبٍ تمامًا لسياق التعلّم.

وفي إطار الكفاءة التواصليّة، فإنّ القدرة على ملاءمة مضمون الكلام مع سياق التواصل ترتبط بما يُسمّى الكفاءة الاجتماعيّة اللغويّة *(Sociolinguistic Competence)*، وهي القدرة على استخدام اللغة بصورة مناسبة تبعًا للموقف الاجتماعي، وهدف التواصل، وخصائص المخاطَب. وقد قدّم هذا المفهوم أوّلًا دِل هايمز، ثم طوّره كلٌّ من مايكل وميريل في نموذج الكفاءة التواصليّة.[١٧٦]

ومع ذلك، في منظور الحدث الكلامي *(speech event)*، لا يقتصر انسجام محتوى الكلام على الملاءمة الاجتماعية العامة، بل يرتبط على نحوٍ خاص بقدرة المتكلّم على مواءمة أقواله مع أهداف التواصل (*ends*) ونوع الخطاب (*genre*) السائد. وفي نموذج SPEAKING الذي طوّره دِل هايمز، يُعدّ هذان المكوّنان محدِّدين أساسيين لاتجاه الخطاب وبنيته ومدى ملاءمة مضمونه.

وفي مرحلة الاختبار القبلي، فإن عدم انتظام عرض المادة يدلّ على أن الطلاب لم يكونوا قادرين بالكامل على ربط محتوى كلامهم بأهداف التعلّم المراد تحقيقها *ends*، كما لم يكونوا قد استوعبوا بنية الخطاب التعليمي بوصفه نوعًا من *genre* له نمط محدّد. أمّا بعد المشاركة في عملية ال، فقد أصبح الطلاب أكثر قدرة على تنظيم محتوى كلامهم بشكل موجّه يتوافق مع الأهداف التعليمية وخصائص الخطاب الصفي.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم تحسّن ملاءمة المحتوى على أنه تطوّر في قدرة الطلاب على مواءمة مضمون القول مع أهداف التواصل وبنية الخطاب ضمن الحدث الكلامي التربوي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[176] H. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. hal. 277.

وفي هذه الدراسة، يظهر تحسّن الكفاءة الاجتماعيّة اللغويّة من خلال قدرة الطلّاب على تكييف شرح المادّة بما يتناسب مع سياق التعلّم داخل الفصل. ويتأثّر ذلك أيضًا بعمليّة إعداد إعداد التدريس قبل ممارسة التدريس، إذ يساعد هذا الإعداد الطلّاب على تخطيط تسلسل عرض المادّة بطريقة منظّمة.

وعلاوة على ذلك، من منظور الحدث الكلامي (speech event)، يمكن فهم عملية إعداد التدريس بوصفها مرحلة تخطيط لمكوّني ends و genre، حيث لا يقتصر دور الطلاب على إعداد المادة فحسب، بل يشمل أيضًا بناء أهداف التواصل وصياغة إطار الخطاب الذي سيُستخدم في التفاعل الصفي. وهذا ما يفسّر لماذا كان تحسّن ملاءمة المحتوى أكثر وضوحًا مقارنةً ببقية المؤشرات.

وتتجلّى مؤشّرات هذا التحسّن في عدّة أمور، منها:

أ. تقديم المادّة بصورة أكثر ترتيبًا بما يتوافق مع أهداف التعلّم.

ب. استخدام أمثلة أو شروح مرتبطة بسياق الدرس.

ج. القدرة على تكييف اللغة والشرح بما يتناسب مع حالة الطلّاب في الفصل.

وبذلك فإنّ تحسّن ملاءمة سياق الحديث يدلّ على أنّ عمليّة التدريس لا تسهم فقط في تطوير القدرة اللغويّة لدي الطلّاب، بل تساعدهم أيضًا على استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا في المواقف التربويّة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
PONOROGO

الجدول ٤,٣ خلاصة تطوّر مهارة الكلام من خلال عمليّة التدريس

مؤشّر مهارة الكلام	بيانات الزيادة (الاختبار القبلي والبعدي)	الكفاءة التواصليّة (النظريّة)	مؤشّرات النجاح

الطلاقة في الكلام ***(Fluency)***	ارتفع المتوسّط من ٢,٠ إلى ٣,٢٢	كفاءة الخطاب *(Discourse Competence)* عند مايكل وميريل	أصبح الطلّاب قادرين على شرح المادّة بصورة مترابطة، وانخفضت التوقّفات أثناء الكلام، كما أصبحوا قادرين على الإجابة عن الأسئلة بصورة عفويّة أثناء التعلّم.
الدقّة اللغويّة ***(Accuracy)***	ارتفع المتوسّط من ٢,٠ إلى ٢,٤٤	الكفاءة النحويّة *(Grammatical Competence)* في نموذج الكفاءة التواصليّة الذي طوّره مايكل كانال وميريل سواين انطلاقًا من أفكار دِل هايمز دِل هايمز	بدأ الطلّاب باستخدام تراكيب الجمل العربيّة بصورة أدقّ، وانخفضت أخطاء النحو والصرف، كما أصبح اختيار المفردات أكثر ملاءمةً لسياق التعلّم.
الجرأة في الكلام ***(Confidence)***	ارتفع المتوسّط من ٢,٥٦ إلى ٣,٤٤	الكفاءة الاستراتيجيّة *(Strategic Competence)*عند مايكل كانال وميريل	أصبح الطلّاب أكثر ثقة في التحدّث أمام الفصل، وقادرين على الاستمرار في التواصل رغم وقوع بعض الأخطاء، كما يستخدمون استراتيجيّات مختلفة لشرح المادّة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER PONOROGO

ملاءمة مضمون الكلام أو السياق ***(Content Relevance)***	ارتفع المتوسّط من ٢,٤٤ إلى ٣,٥٦	الكفاءة الاجتماعيّة اللغويّة *(Sociolinguistic Competence)* في مفهوم الكفاءة التواصليّة عند دِل هايمز الذي طوّره مايكل كانال وميريل سواين	أصبح عرض المادّة أكثر نظامًا، ومضمون الكلام أكثر توافقًا مع سياق التعلّم، كما يستطيع الطلّاب تكييف الشرح مع حالة الطلّاب في الفصل.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

الباب السادس

العوامل الداعمة والمعيِّقة في عملية التدريس

أ. البيانات الخاصة عن عوامل الداعمة والمعيِّقة في عملية التدريس

يتناول السؤال البحثي الثالث العوامل الداعمة والمعيقة لتنفيذ عمليّة التدريس، وأثرها في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس في كلية المعلمين الإسلامية. وقد بُني هذا التحليل على المزاوجة بين نتائج مقابلات اللجنة والمشرفين والطلاب، مع تدعيمها ببيانات الملاحظة المتعلقة ببيئة اللغة وتنفيذ التعلّم.[١٧٧]

١. العوامل الداعمة

أ. استعداد الطلاب من خلال التخطيط بالإعداد وإتقان المادة

يُعدّ استعداد الطلاب قبل القيام بالتدريس من أبرز العوامل الداعمة، ولا سيما في فهم المادة وتنظيم الإعداد. وقد أكدت اللجنة أن نجاح عمليّة التدريس يعتمد بدرجة كبيرة على جاهزية الممارسين في إعداد وسائل التدريس إعدادًا متقنًا:

"أهم عامل داعم هو استعداد الطلاب أنفسهم، خاصة في فهم المادة وإعداد الإعداد التدريسي بشكل جيد."[١٧٨]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[177] Transkrip Wawancara Panitia Kode 01/Research-W/I/2026 (22 Januari 2026); Transkrip Wawancara Musyrif Kode 02/Research-W/I/2026 (26 Januari 2026) dan Kode 03/Research-W/I/2026 (28 Januari 2026); Transkrip Wawancara Santri Kode 04/Research-W/I/2026, 05/Research-W/I/2026, 06/Research-W/I/2026; Transkrip Observasi Kode 02/Research-O/I/2026 dan 03/Research-O/I/2026.

[١٧٨] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

كما أكّد المشرف أن استعداد الطلاب من حيث المفهوم وتنظيم الإعداد يكون في الغالب جيدًا، وإن كانت الجاهزية النفسية وإدارة الفصل لا تزال متفاوتة بينهم.[١٧٩]

بعد ذلك، أوضحت اللجنة أيضًا أن تحديد المادة المناسبة يمكن أن يؤثر في نجاح عمليّة التدريس:

"في اختيار المادة، نقوم بتوزيع استبانة على طلاب الصف السادس بعد الانتهاء من جميع مواد التوجيه. ثم يكتب كل طالب ثلاث مواد يعتقد أنه يتقنها. بعد ذلك ننظر إلى المنهج وإلى مستوى الفصل الذي سيُدرَّس. ثم نُطابق بين قدرة الطلاب في اللغة والمادة التي تم اختيارها."[١٨٠]

وبوجود الإعداد يمتلك الطلاب تسلسلًا أوضح في كلامهم وبنيةً منظمة لعملية التعلّم، مما يخفّف العبء المعرفي عند التحدث في الفصل.

ب. إرشاد المشرف واللجنة والتقويم المباشر (درس النقد)

العامل الداعم التالي هو وجود التوجيه والتقويم اللذين يتمّان بشكل مباشر ومفصّل. فقد أكدت اللجنة أن الطلاب يُوجَّهون قبل الممارسة، ثم يُقوَّمون بعدها مباشرة، وهذا النمط يجعل لدي الطلاب أهدافًا واضحة للتحسين:

"ثانيًا، وجود إرشاد من المعلّم المشرف واللجنة؛ فقبل الممارسة يتم توجيههم، وبعدها يُقوَّمون مباشرة."[١٨١]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[١٧٩] نصّ مقابلة المشرف، الرمز (02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦.
[١٨٠] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١٨١] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

وأوضح المشرف أن التقويم يُجرى بصورة مستمرة؛ فخلال ممارسة التدريس تتم الملاحظة، وبعد الانتهاء تُعقد جلسة تقويم مشتركة لعرض نقاط القوة والضعف في أثناء الممارسة بشكل تفصيلي بوصفها عملية توجيهية.[١٨٢]

إن آلية التقويم الفوري (النقد في اليوم نفسه) تُعدّ عاملًا داعمًا مهمًا؛ لأنها تسرّع دورة الخبرة والتأمل والتحسين. ويتوافق ذلك مع التعليم القائم على الخبرة، كما يعزّز فاعلية الدعم التدريجي؛ لأن التصحيح يُقدَّم بينما لا يزال سياق الأداء حاضرًا بقوة في ذاكرة الطلاب.

ج. الجدول البرنامجي المنظَّم وثقافة الانضباط في المعهد

كما أشارت اللجنة إلى أن الجدول البرنامجي المعدّ بصورة منظَّمة وثقافة الانضباط السائدة في المعهد تساعدان الطلاب على امتلاك أهداف واضحة، وتدفعانهم إلى الوفاء بمتطلبات التدريب:

"إضافةً إلى ذلك، فإن الجدول الذي تم ترتيبه بعناية يُساعِد أيضًا؛ إذ يصبح لدي الطلاب أهدافٌ واضحة. كما أن ثقافة الانضباط في المعهد تُسهم في الدعم..."[١٨٣]

وفي سياق تعلّم مهارة الكلام، تؤدّي بنية الجدول المنتظمة وظيفةَ ضمان كثافة التدريب؛ فالتدرّب على الكلام يتطلّب التكرار والتعرّض المتكرر، ومن ثمّ فإن انتظام البرنامج يعزّز عملية التعويد والتدريب، وفقًا لمبادئ تعليم اللغة التي تؤكّد الممارسة المستمرة.

د. البيئةُ المعهديّةُ التي تُوفِّر بيئةً لغويّةً وبرامجَ لغويّةً

ومن العوامل الداعمة الأخرى وجودُ بيئةٍ لغويّةٍ في المعهد، ورغم أنّها لم تَتَحقّق بصورةٍ متساويةٍ تمامًا، فإنّها تظلّ تُوفّر تعرّضًا مستمرًّا للّغة العربيّة عبر

---

[١٨٢] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦. ونصّ مقابلة المشرف، الرمز (03/Research-W/I/2026)، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.

[١٨٣] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

البرامج الرسميّة مثل المحادثة، والخِطابة، ووسائلِ تنميةِ المفردات. وقد صرّحت اللجنةُ بأنّ بيئةَ المعهد تُسهم إسهامًا كبيرًا؛ إذ لا تُستَخدَم العربيّةُ في الفثل فحسب، بل في مختلف الأنشطة اليوميّة أيضًا:

"إنّ بيئةَ المعهد تُساعد كثيرًا، لأنّ اللغةَ العربيّة لا تُستَخدَم في الفصل فقط، بل في الأنشطة اليوميّة أيضًا... فيعتاد الطلّاب سماعَ العربيّة واستعمالَها على نحوٍ مستمرّ."[١٨٤]

كما أظهرت ملاحظاتُ البيئة اللغويّة وجودَ لوائحَ لغويّة، ووسائلَ بيئيّة، وبرامجَ للتعويد، وآليّاتٍ للإشراف.[١٨٥] وهذه الظروفُ تُعزّز نشأةَ سياقٍ أكثرَ أصالةً للتواصل اللغوي؛ حيث تُوضَع العربيّةُ بوصفها أداةً للتواصل الاجتماعي، لا مجرّدَ مادّةٍ دراسيّة.

٢. العوامل المعيقة

أ. العوامل الداخليّة (الحالة النفسيّة، والثقة بالنفس، وقلق اللغة)

تتمثّل العوائق الداخليّة الأكثر بروزًا في الجوانب النفسيّة، ولا سيما الشعور بالتوتّر والخجل وضعف الثقة بالنفس. وأوضحت اللجنة أنّ أكثر المشكلات تكرارًا تتعلّق بالحالة النفسيّة للطلبة، فبعضهم يكون قد فهم المادّة جيّدًا، لكن أداءه ينخفض عند دخوله الفصل:

"المشكلة التي تظهر غالبًا تكون في الجانب النفسي وثقة الطالب بنفسه. فبعضهم يفهم المادّة في الأصل، لكن عندما يدرّس يصيبه التوتّر."[١٨٦]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

[١٨٤] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١٨٥] نصّ ملاحظة البيئة اللغويّة، الرمز(03/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.
[١٨٦] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

كما أكّد المشرف أنّ الاستعداد النفسي لم يصل بعد إلى مستوى متكافئ بين جميع الطلبة، وأنّه يحتاج إلى تعويدٍ مستمرّ ومرافقةٍ تربويّة[١٨٧].

وفي سياق مهارة الكلام، تُعدّ الحالة النفسيّة عاملًا حاسمًا، لأنّ التحدّث مهارة إنتاجيّة تتطلّب عفويّة وسرعة استجابة.

ب. العوامل الداخلية (محدودية المفردات ودقّة النحو والصرف في القول الارتجالي)

إلى جانب الجانب النفسي، تُعدّ محدودية المفردات وضعف البنية اللغوية من العوائق المتكرّرة. فقد أشارت اللجنة إلى أنّ قصور المفردات يجعل بعض الطلاب يتوقّفون لحظات أثناء الشرح بحثًا عن اللفظ المناسب.[١٨٨] كما سجّلت ملاحظات مهارة الكلام أنّ أبرز العوائق تتمثّل في محدودية الرصيد المعجمي وضعف الثقة عند الحديث العفوي.[١٨٩] وتتّسق هذه الحالة مع النتائج السابقة التي أظهرت أنّ تطوّر الدقّة *(accuracy)* أبطأ من الطلاقة *(fluency)* والثقة *(confidence)* لأنّ الضبط النحوي يتطلّب زمناً أطول من الاستدخال للقواعد وتلقائيتها في الاستعمال.

ج. العوامل الخارجية (عدم اتساق البيئة اللغوية)

أبرز العوائق الخارجية تتمثل في عدم اتساق تطبيق البيئة اللغوية العربية خارج الفصل. وقد أشار المشرف إلى أنه إذا كان الطلاب يستخدمون اللغة الإندونيسية أو اللهجات المحلية في خارج إطار التعلم، فإن عادة التحدث باللغة العربية تتشكل ببطء.[١٩٠] وقد أكّد مشرف آخر هذا المعنى بقوله:

"العامل الرئيس الذي ينبغي إصلاحه هو اتساق البيئة اللغوية العربية؛ ذلك أن مهارة الكلام لا يمكن أن تتطور من خلال التدريب الرسمي في

---

[١٨٧] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦؛ ونصّ مقابلة المشرف، الرمز (03/Research-W/I/2026)، ٢٨ يناير ٢٠٢٦

[١٨٨] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦

[١٨٩] نصّ ملاحظة مهارة الكلام لطلبة الصف السادس بكلية المعلمين الإسلامية ، الرمز(02/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

[١٩٠] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI ASENG MUHAMMAD DESARI PONOROGO

الفصل فحسب، بل تعتمد بدرجة كبيرة على اعتياد استعمال اللغة في الحياة اليومية." [١٩١]

كما دعمت ملاحظات البيئة اللغوية هذا الاستنتاج، حيث لوحظ أن استعمال العربية يغلب في المواقف الرسمية، في حين يشيع في التفاعلات غير الرسمية المزج بينها وبين الإندونيسية أو اللغات المحلية.[١٩٢] ويفسر هذا العائق سبب ظهور تحسن مهارة الكلام لدي بعض الطلاب بصورة أوضح في المواقف الرسمية (كالتدريس) مقارنة بالمواقف غير الرسمية.

د. العوامل الخارجية (كثافة الأنشطة ومحدودية وقت التدريب المكثّف)

العائق التالي يتمثّل في محدودية وقت التدريب بسبب كثافة أنشطة الطلبة. وقد أشارت اللجنة إلى أنّ ازدحام البرامج والأنشطة يجعل وقت التدريب الخاص على مهارة الكلام محدودًا.[١٩٣] كما أكّد المشرف أنّ محدودية وقت الممارسة قد تعوق كثافة التدريب الشفهي، مما يجعل مستوى التحسّن غيرَ أقصى ما يمكن.[١٩٤] كما سجّلت ملاحظات مهارة الكلام أنّ وقت التدريب محدود، بحيث لا يحصل جميع الطلبة على فرص متكافئة في التحدّث.[١٩٥] ويُعدّ هذا العائق منسجمًا مع مبدأ تدريب اللغة؛ إذ إنّ مهارة الكلام تنمو عبر تكرار الممارسة، وعندما لا تتوزّع فرص التحدّث بالتساوي، فإن وتيرة التحسّن بين الأفراد تصبح غير متجانسة.

٣. الجهود المبذولة لمعالجة المعوِّقات في تنفيذ عملية التدريس

---

[١٩١] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(03/Research-W/I/2026) ، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.
[١٩٢] نصّ ملاحظة البيئة اللغوية ، الرمز(03/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.
[١٩٣] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١٩٤] نصّ مقابلة المشرف، الرمز(03/Research-W/I/2026) ، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.
[١٩٥] نصّ ملاحظة مهارة الكلام لطلبة الصف السادس بكلية المعلمين الإسلامية، الرمز(02/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER
KIAI HAJI MUHAMMAD BESARI PONOROGO

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، يمكن تصنيف الجهود التي بذلتها اللجنة والمشرفون لمعالجة مختلف إشكاليات تنفيذ عملية التدريس في عدة جوانب، وهي: تعزيز الجانب النفسي، وتنمية الكفاية اللغوية، وتنمية البيئة اللغوية، وتحسين استثمار وقت التدريب على الكلام.

أ. معالجة العوامل الداخلية: الجانب النفسي، والثقة بالنفس، وقلق التحدث

تمت معالجة العوائق النفسية مثل التوتر وضعف الثقة بالنفس من خلال تعويد الطلاب على الظهور أمام الفصل، وإجراء تدريبات محاكاة للتدريس (تجريبي)، إضافة إلى تقديم التحفيز والتعزيز أثناء الممارسة. وتُظهر هذه الاستراتيجية أن تنمية الجانب النفسي تتم بصورة منهجية عبر تعويد الأداء، أي تعويد الطلاب على التحدث أمام الفصل بشكل متكرر، حتى ينخفض قلق التحدث وتزداد الثقة بالنفس تدريجيًا.

وقد أكدت اللجنة أن العائق الرئيس الذي يظهر غالبًا هو عدم استقرار الجانب النفسي لدي بعض الطلاب عند الوقوف أمام الفصل:

"العائق الذي يظهر غالبًا يتعلق بالجانب النفسي وثقة الطلاب بأنفسهم. فبعضهم يفهم المادة جيدًا، لكنه يتوتر عند التدريس."[١٩٦]

وكحل عملي، طبّقت اللجنة تدريبات محاكاة للتدريس قبل التطبيق الفعلي حتى لا يتفاجأ الطلاب بالأداء داخل الفصل:

"عادةً نقوم بعدة خطوات. وفيما يخص الثقة بالنفس، نُكثِر من إعطاء الطلاب تدريبات محاكاة للتدريس قبل التطبيق الحقيقي، حتى لا يشعروا بالصدمة عند دخول الفصل..."[١٩٧]

[١٩٦] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.
[١٩٧] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

وبذلك، تُعدّ المداومة على الظهور أمام الفصل وإجراء المحاكاة من أهم الجهود في خفض قلق التحدث وزيادة جرأة الطلاب على الكلام في تنفيذ عملية التدريس.

ب. جهود معالجة العوامل الداخلية: محدودية المفردات ودقّة النحو والصرف

لمعالجة محدودية المفردات وكثرة الأخطاء اللغوية عند الكلام العفوي، قامت اللجنة بتنفيذ برامج إثراء المفردات وتدريبات المحادثة بصورة منتظمة. ويهدف هذا البرنامج إلى تعزيز الاستعداد اللغوي لدي الطلاب حتى لا يتوقفوا عند شرح المادة في الفصل. وقد أوضحت اللجنة أنّ تنمية الثروة اللفظية وتكثيف تدريبات المحادثة تُعدّ خطوة استباقية لمواجهة العوائق اللغوية المتكررة:

"...كما نشجّعهم على الإكثار من تدريبات المحادثة والعروض القصيرة حتى يعتادوا على الكلام. وإذا كانت المشكلة في المفردات، فننصحهم بإعداد قائمة بالمفردات المهمّة التي سيستخدمونها عند التدريس..."[١٩٨]

إضافةً إلى ذلك، فإنّ التقييم بعد التطبيق من خلال درس النقد يُعدّ وسيلة مباشرة لتصحيح الأخطاء اللغوية، مما يسهم في تحسين دقّة النحو والصرف تدريجيًا:

"...بعد التطبيق تكون هناك دائمًا ملاحظات تفصيلية، فيعرفون مواضع الخطأ ويستطيعون إصلاحها في اللقاء التالي."[١٩٩]

وبذلك، فإنّ إثراء المفردات، وتكثيف تدريبات المحادثة، والتقويم اللغوي بعد التطبيق، تُعدّ آليات فاعلة لرفع مستوى الدقّة *(accuracy)* والطلاقة *(fluency)* في مهارة الكلام لدي الطلاب.

---

[١٩٨] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

[١٩٩] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

ج. جهود معالجة العوامل الخارجية: عدم اتّساق البيئة اللغوية

تمّت معالجة عدم اتّساق استخدام اللغة العربية خارج الفصل من خلال تعزيز البيئة اللغوية، ومراقبة استعمال اللغة، وتعويد الطلاب على التواصل الشفهي في الأنشطة اليومية داخل المعهد. وتهدف هذه الجهود إلى ألا يقتصر استعمال العربية على المواقف التعليمية الرسمية، بل يصبح عادةً تواصلية يومية لدي الطلاب.

وقد أكّد المشرف أنّ اتّساق البيئة اللغوية يُعدّ عاملًا حاسمًا في تنمية مهارة الكلام:

"العامل الرئيس الذي ينبغي تحسينه هو اتّساق البيئة اللغوية العربية؛ لأن مهارة الكلام لا يمكن أن تتطور من خلال التدريب الرسمي في الفصل فقط، بل تعتمد كثيرًا على عادة استخدام اللغة في الحياة اليومية." [٢٠٠]

كما أظهرت الملاحظة الميدانية وجود أنشطة منتظمة للمحادثة، ومتابعة استخدام اللغة العربية، إلى جانب تقديم الدافعية وفرض عقوبات خفيفة لدعم الاتّساق في استعمال العربية داخل بيئة المعهد.[٢٠١] ويبيّن ذلك أنّ بناء البيئة اللغوية يتمّ بصورة منهجية من خلال القواعد، والبرامج اللغوية، وتعزيز المعلّمين والمشرفين اللغويين.

د. جهود معالجة العوامل الخارجية: كثافة الأنشطة ومحدودية وقت التدريب

تمت معالجة محدودية وقت تدريب الكلام الناتجة عن كثافة أنشطة الطلاب من خلال دمج تدريبات اللغة في البرامج الروتينية بالمعهد، مثل تدريبات المحادثة، ومحاكاة التدريس، وتمارين العروض القصيرة. ومن خلال هذه الإستراتيجية التكاملية، تبقى وتيرة ممارسة الكلام محفوظة رغم محدودية الوقت الرسمي للتعلم.

---

[٢٠٠] نصّ مقابلة المشرف، الرمز (03/Research-W/I/2026) ، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.

[٢٠١] نصّ ملاحظة البيئة اللغة، الرمز (03/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

وأكدت اللجنة أن التدريبات الإضافية والمحاكاة تُجرى بصورة مستمرة حتى تتاح للطلاب فرص كافية للكلام المكثف قبل ممارسة التدريس الفعلي:

"نحن أيضًا نشجّعهم على الإكثار من تدريبات المحادثة والعروض القصيرة حتى يعتادوا على التحدث."[٢٠٢]

وبصورة عامة، فإن الجهود التي تقوم بها اللجنة والمشرفون تتسم بالشمولية وتعدد الأبعاد، وتشمل: (١) تنمية الجانب النفسي عبر المحاكاة والتعويد على الأداء، (٢) تعزيز الكفاية اللغوية من خلال إثراء المفردات والتقويم اللغوي، (٣) تقوية البيئة اللغوية عبر التعويد والرقابة على استخدام اللغة، و(٤) تعظيم وقت التدريب من خلال دمج البرامج اللغوية في الأنشطة اليومية بالمعهد.

ب. تحليل البيانات عن عوامل الداعمة والمعيِّقة في عملية التدريس

١. العوامل الداعمة

في تنفيذِ عمليّةِ التدريس، لا ينفصل نجاحُ عمليّةِ التعلّم عن وجودِ عواملَ داعمةٍ تسهم في تعزيز فاعليّة هذه العمليّة. وتشمل هذه العواملُ الجوانبَ الداخليّةَ والخارجيّةَ التي تؤثّر، بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشر، في سلاسة التنفيذ وتحقيق أهداف التعلّم. لذلك، يتناول هذا القسمُ تحليلَ مختلفِ العوامل الداعمة التي تسهم في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب من خلال عمليّةِ التدريس.

أ. استعداد الطلاب من خلال التخطيط بالإعداد وإتقان المادة

يُعدّ استعداد الطلّاب في إعداد إعداد التدريس وإتقان مادّة التعلّم من العوامل المهمّة التي تدعم نجاح تنفيذ عمليّة التدريس .فعمليّة إعداد التدريس لا

[٢٠٢] نصّ مقابلة اللجنة، الرمز(01/Research-W/I/2026) ، ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

تقتصر على كونها تخطيطًا تقنيًّا للتعلّم فحسب، بل تُعدّ أيضًا وسيلةً تساعد الطلّاب على تنظيم معارفهم وتخطيط طريقة عرض المادّة بصورة منظّمة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظريّة البنائيّة التي طرحها جان بياجيه *(Jean Piaget)*، حيث يؤكّد أنّ المعرفة تُبنى بصورة نشطة من قِبَل الفرد من خلال عمليّة تنظيم الخبرات التعلّميّة.[٢٠٣]

وفي سياق هذه الدراسة، تُعدّ عمليّة إعداد التدريس عمليّة بناءٍ للمعرفة التربويّة، إذ تُمكّن الطلّاب من دمج فهمهم اللغوي مع استراتيجيّات التعلّم قبل تطبيقها في ممارسة التدريس. وبذلك فإنّ الاستعداد من خلال إعداد التدريس يسهم في تكوين بنية معرفيّة تساعد الطلّاب على تقديم المادّة بصورة أكثر نظامًا، كما يدعم طلاقة التواصل أثناء عمليّة التعلّم.

إلى جانب جاهزية الإعداد، فإن تحديد المادة في تنفيذ عمليّة التدريس يُعدّ أيضًا من العوامل الداعمة في تطوير مهارة الكلام. ويتضح ذلك من خلال آلية اختيار المادة التي تشمل معرفة مستوى إتقان الطلاب عن طريق الاستبانة، وربطها بالمنهج، ثم تعديلها حسب قدرتهم اللغوية.

إن اختيار المادة بناءً على مستوى إتقان الطلاب يساعد على تقليل العبء الذهني، بحيث يستطيع الطالب أن يركّز على إنتاج اللغة شفهيًا. وهذا يساعد على تحسين الطلاقة في الكلام، لأن الطالب لا ينشغل بفهم المادة، بل بكيفية عرضها بشكل واضح ومفهوم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[203] Dale H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 6th ed (Pearson, 2012). Hal 239.

كما أن تعديل المادة حسب مستوى الفصل الذي يُدرَّس يحافظ على مناسبة مستوى اللغة وصعوبتها. وهذا يمنع وجود فرق كبير بين قدرة الطالب ومتطلبات المادة، الذي قد يعيق الطلاقة ووضوح الكلام.

إضافة إلى ذلك، فإن مناسبة المادة مع قدرة الطالب اللغوية تساعد على استخدام المفردات والتراكيب التي تعلّمها بشكل أفضل. وبذلك يستطيع الطالب أن يتكلم بطلاقة، وبشكل صحيح وسهل الفهم.

وبناءً على ذلك، فإن اختيار المادة في عمليّة التدريس لا يُعدّ مجرد أمر إداري، بل هو أسلوب تعليمي يؤثر مباشرة في جودة أداء مهارة الكلام لدي الطلاب.

ب. إرشاد المشرف واللجنة والتقويم المباشر (درس النقد)

ومن العوامل الداعمة الأخرى وجود التوجيه من المشرفين واللجنة، إضافةً إلى تنفيذ التقويم المباشر من خلال نشاط نقد التدريس .ويقدّم هذا التوجيه إرشاداتٍ للطلّاب قبل ممارسة التدريس، كما يوفّر لهم تغذية راجعة بعد انتهاء الممارسة، ممّا يساعدهم على معرفة نقاط القوّة والضعف في عمليّة التعلّم التي قاموا بها.

ويمكن تحليل هذه النتيجة من خلال نظريّة البنائيّة الاجتماعيّة التي قدّمها ليف فيغوتسكي *(Lev Vygotsky)*، ولا سيّما مفهوم منطقة النموّ القريب *(Zone of Proximal Development)* ومفهوم الدعم التعليمي المؤقّت *(scaffolding)*. توضّح هذه النظريّة أنّ تطوّر قدرة الفرد يكون أكثر فاعليّة عندما يحصل على دعمٍ من أشخاص أكثر خبرةً وكفاءة.[٢٠٤]

[204] L.S. Vygotsky. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. (Cambridge, MA Harvard University Press, 1978). hal 87.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

وفي تنفيذ عمليّة التدريس، يقوم المشرفون واللجنة بدور الموجّهين الذين يقدّمون الإرشاد والتصحيح والتقويم لأداء الطلّاب في التدريس. كما أنّ التقويم المباشر بعد ممارسة التدريس يتيح للطلّاب الحصول على تغذية راجعة سريعة، ممّا يساعدهم على تحسين قدرتهم في التدريس وتطوير مهارات التواصل باللغة العربيّة بصورة تدريجيّة.

ج. الجدول البرنامجي المنظَّم وثقافة الانضباط في المعهد

كما تُظهر نتائج البحث أنّ تنظيم البرنامج بصورة جيّدة ووجود ثقافة الانضباط القويّة في بيئة المعهد يُعدّان من العوامل المهمّة التي تدعم تنفيذ عمليّة التدريس .فالجدول المنظّم للأنشطة يوفّر للطلّاب فرصةً لإعداد المادّة، وتنفيذ ممارسة التدريس، وكذلك المشاركة في عمليّة التقويم بصورة منتظمة.

وفي سياق تعلّم اللغة، فإنّ الممارسة التي تتمّ بصورة متكرّرة ومنظّمة تُمكّن المتعلّم من تطوير مهارات التواصل تدريجيًّا. كما أنّ البيئة التعليميّة المستقرّة والمنظَّمة تساعد الطلّاب على تكوين عادة استخدام اللغة في أنشطة التعلّم.

وبذلك فإنّ تنظيم جدول البرنامج وثقافة الانضباط في المعهد يسهمان في إيجاد بيئة تعليميّة مناسبة تدعم تطوّر مهارات التواصل لدي الطلّاب.

د. البيئةُ المعهديّةُ التي تُوفِّر بيئةً لغويّةً وبرامجَ لغويّةً

تُعدّ البيئة التي يوفّرها المعهد، إلى جانب البرامج اللغويّة المختلفة، عاملًا مهمًّا في دعم نجاح تنفيذ عمليّة التدريس .فاستعمال اللغة العربيّة في الأنشطة اليوميّة، مثل المحادثة، والخطابة، والتفاعل داخل بيئة المعهد، يوفّر للطلّاب فرصةً لممارسة اللغة مباشرةً في مواقف تواصليّة متنوّعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظريّة اكتساب اللغة التي طرحها ستيفن كراشن *(Stephen Krashen)* من خلال مفهوم فرضية المدخل *(Input*

(Hypothesis)، والتي توضّح أنّ اكتساب اللغة يحدث عندما يتعرّض المتعلّم باستمرار لمدخلات لغويّة ذات معنى في سياق التواصل.[٢٠٥] وإنّ البيئة المعهديّة التي توفّر تعرّضًا مستمرًّا للغة العربيّة تمنح الطلّاب خبرات لغويّة غنيّة تساعدهم على تطوير قدرتهم في التواصل.

كما أنّ هذه الحالة تتوافق أيضًا مع المدخل الاتّصالي في تعليم اللغة الذي شرحه جاك سي ريتشاردز وتيودور س. رودجرز *(Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers)*، حيث يؤكّد هذا المدخل أنّ تعلّم اللغة يكون أكثر فاعليّة عندما تُستعمل اللغة أداةً للتواصل في سياق اجتماعي حقيقي.[٢٠٦]

ومن منظور الكفاءة التواصليّة التي قدّمها دِل هايمز *(Dell Hymes)* وطوّرها مايكل كانال وميريل سواين *(Michael Canale serta Merrill Swain)*، فإنّ البيئة اللغويّة التواصليّة تمكّن المتعلّم من فهم بنية اللغة، وفي الوقت نفسه استخدام اللغة بصورة مناسبة وفق السياق الاجتماعي.[٢٠٧] وبوجود البيئة اللغويّة لا يقتصر تعلّم الطلّاب على الجانب النحوي فقط، بل يتعلّمون أيضًا استخدام اللغة في مواقف التواصل الحقيقيّة.

٢. العوامل المعيقة

بالإضافة إلى العوامل الداعمة، لا تخلو عمليّةُ التدريس من وجودِ عواملَ معوّقةٍ قد تؤثّر في فاعليّة عمليّة التعلّم. ويمكن أن تنشأ هذه العوامل من جوانب داخليّة أو خارجيّة من شأنها أن تُضعف من مستوى تنفيذ العمليّة وتحقيق أهداف التعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
KHAS JEMBER
PONOROGO

[205] Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. hal 10.
[206] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. hal 151.
[207] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): hal. 30, https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1.

لذلك، يتناول هذا القسم تحليلَ مختلف العوامل المعيِّقة التي تواجه تنفيذ عمليّة التدريس، ولا سيّما ما يتعلّق بتنمية مهارة الكلام لدي الطلاب.

١) العوامل الداخليّة (الحالة النفسيّة، والثقة بالنفس، وقلق اللغة)

يُعدّ العامل النفسي لدي الطلّاب من أبرز العوائق في تنفيذ عمليّة التدريس، ولا سيّما الشعور بالتوتّر، والقلق في استخدام اللغة، وضعف الثقة بالنفس عند شرح المادّة أمام الفصل باللغة العربيّة. فعلى الرغم من أنّ بعض الطلّاب قد يفهمون المادّة التي سيقدّمونها، فإنّ حالتهم النفسيّة غير المستقرّة قد تؤثّر في أدائهم عند ممارسة التدريس. وهذا يدلّ على أنّ القدرة المعرفيّة في فهم المادّة لا تُرافق دائمًا بالاستعداد النفسي للتعبير عن تلك المعرفة شفهيًّا في مواقف التواصل الحقيقيّة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظريّة اكتساب اللغة التي قدّمها ستيفن كراشن *(Stephen Krashen)*، ولا سيّما مفهوم المرشّح العاطفي *(Affective Filter)*. وتوضّح هذه النظريّة أنّ العوامل العاطفيّة مثل القلق وضعف الثقة بالنفس قد تعيق عمليّة اكتساب اللغة؛ لأنّها تُشكّل حاجزًا نفسيًّا يحدّ من قدرة المتعلّم على استقبال اللغة أو إنتاجها بصورة فعّالة.[٢٠٨] وبذلك فإنّ الاستعداد النفسي يُعدّ عاملًا مهمًّا يؤثّر في نجاح الطلّاب في تطوير مهارة الكلام خلال أنشطة عمليّة التدريس.

٢) العوامل الداخلية (محدودية المفردات ودقّة النحو والصرف في القول الارتجالي)

ومن العوائق الداخليّة الأخرى محدوديّة إتقان المفردات ودقّة استعمال تراكيب اللغة العربيّة في الكلام العفوي. ففي أثناء ممارسة التدريس، ما زال بعض الطلّاب يواجهون صعوبة في اختيار المفردات المناسبة وفي تركيب الجمل

[208] Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. hal 10.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ JEMBER

وفق قواعد النحو والصرف. ويؤدّي هذا الوضع أحيانًا إلى اضطراب في سلاسة التواصل، ممّا يجعل عرض المادّة أقلّ فاعليّة.

ويمكن تحليل هذه النتيجة من خلال نظريّة الكفاءة التواصليّة التي قدّمها دِل هايمز *(Dell Hymes)* وطوّرها مايكل كانال وميريل سواين *(Michael Canale serta Merrill Swain)*. وتوضّح هذه النظريّة أنّ القدرة اللغويّة تشمل الكفاءة النحويّة إضافةً إلى القدرة على استخدام اللغة بصورة مناسبة في التواصل.[٢٠٩]

ومن ثمّ فإنّ محدوديّة المفردات وعدم دقّة التراكيب اللغويّة يدلّان على أنّ الكفاءة النحويّة لدي الطلّاب ما زالت بحاجة إلى تعزيز من خلال التدريب المستمر.

٣) العوامل الخارجية (عدم اتساق البيئة اللغوية)

ومن العوائق الخارجيّة التي ظهرت في هذه الدراسة عدم استمراريّة استعمال اللغة العربيّة في بيئة المعهد .فعلى الرغم من أنّ المعهد يوفّر البيئة اللغويّة، فإنّ استعمال اللغة العربيّة في التفاعل اليومي لم يكن ثابتًا تمامًا؛ إذ ما زال بعض الطلّاب يستخدمون اللغة الإندونيسيّة أو اللغة المحليّة في التواصل غير الرسمي.

وتؤثّر هذه الحالة في مستوى كثافة ممارسة اللغة العربيّة التي يحصل عليها الطلّاب في حياتهم اليوميّة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظريّة اكتساب اللغة التي قدّمها ستيفن كراشن *(Stephen Krashen)*، والتي تؤكّد أهمّيّة التعرّض المستمرّ للمدخلات اللغويّة *(Input)* في عمليّة اكتساب اللغة.[٢١٠]

---

[209] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): hal. 30, https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1.

[210] Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. hal 10.

كما يتوافق هذا مع المدخل الاتّصالي في تعليم اللغة الذي شرحه جاك سي ريتشاردز وتيودور س. رودجرز *(Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers)*، حيث يؤكّد هذا المدخل أنّ تعلّم اللغة يكون أكثر فاعليّة عندما تُستخدم اللغة بصورة نشطة في سياق تواصلي حقيقي.[٢١١]

٤) العوامل الخارجية (كثافة الأنشطة ومحدودية وقت التدريب المكثّف)

ومن العوائق الخارجيّة الأخرى محدوديّة وقت التدرّب على مهارة الكلام نتيجة كثافة أنشطة الطلّاب في المعهد. فإنّ كثرة البرامج والواجبات اليوميّة تجعل فرص ممارسة الكلام باللغة العربيّة غير متساوية بين الطلّاب، ممّا يؤدّي إلى تفاوت في تطوّر القدرة التواصليّة بينهم.

وتؤثّر هذه المحدوديّة في فرص التدريب العملي على مهارة الكلام؛ إذ إنّ قلّة وقت الممارسة تجعل بعض الطلّاب لا يحصلون على فرص كافية لتطوير قدرتهم على التواصل باللغة العربيّة بصورة مستمرّة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظريّة تعليم اللغة العربيّة التي طرحها رشدي أحمد طعيمة، حيث يؤكّد أنّ مهارة الكلام تنمو من خلال التدريب المكثّف والمتكرّر. ومن دون توفّر تكرار كافٍ في الممارسة، فإنّ عمليّة استبطان اللغة تسير ببطء، ممّا يؤثّر في تطوّر القدرة التواصليّة لدي المتعلّمين ويجعلها أقلّ من المستوى الأمثل.[٢١٢]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

[211] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. hal 151.

[٢١٢] رشدي أحمد طعيمة, تعليم اللغة العربية مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة للتربة والعلوم والثقافة, ١٩٨٩).

٣. الجهود المبذولة لمعالجة المعوّقات في تنفيذ عملية التدريس

في مواجهةِ العوائق في تنفيذِ عمليّةِ التدريس، تُتَّخذُ جهودٌ استراتيجيّةٌ متعدّدة للحفاظ على فاعليّة التعلّم. لذلك، يتناول هذا القسمُ تحليلَ الخطوات المتَّبعة في معالجة تلك العوائق، وآثارها في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب.

١) معالجة العوامل الداخلية: الجانب النفسي، والثقة بالنفس، وقلق التحدث

ومن الجهود المبذولة للتغلّب على العوائق النفسيّة لدي الطلّاب تعويدهم على الظهور أمام الآخرين، وإجراء تدريبات المحاكاة في التدريس (التدريس التجريبي)، إضافةً إلى تقديم التوجيه والتحفيز قبل بدء ممارسة التدريس. وتساعد هذه الاستراتيجيّة الطلّاب على التقليل من الشعور بالتوتّر وتعزيز الشجاعة في التحدّث عند عرض المادّة التعليميّة أمام الفصل.

ومن الناحية النظريّة، يرتبط هذا الجهد بمفهوم المرشّح العاطفي *(Affective Filter)* في نظريّة اكتساب اللغة التي طرحها ستيفن كراشن *(Stephen Krashen)*، حيث يوضّح هذا المفهوم أنّ القلق والخوف من ارتكاب الأخطاء قد يعيقان عمليّة استخدام اللغة بصورة مثلى.[٢١٣] ولذلك فإنّ التدريب التدريجي وتعويد الطلّاب على الظهور أمام الآخرين يسهمان في خفض مستوى القلق لديهم، ممّا يجعلهم أكثر ثقةً في استخدام اللغة العربيّة شفهيًّا أثناء عمليّة التعليم.

٢) جهود معالجة العوامل الداخلية: محدودية المفردات ودقّة النحو والصرف

ومن الجهود الأخرى المبذولة تعزيز القدرة اللغويّة لدي الطلّاب من خلال إثراء المفردات، والتدريب على المحادثة، إضافةً إلى تقويم الأداء اللغوي عبر نشاط نقد التدريس. ويساعد هذا البرنامج الطلّاب على تصحيح الأخطاء اللغويّة وتحسين طلاقتهم في التحدّث أثناء ممارسة التدريس.

---

[213] Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. hal 10.

ويرتبط ذلك بنظريّة الكفاءة التواصليّة التي تؤكّد أنّ القدرة اللغويّة لا تقتصر على إتقان بنية اللغة فحسب، بل تشمل أيضًا القدرة على استخدامها بصورة مناسبة في سياق التواصل.[٢١٤] ولذلك فإنّ تعزيز المفردات وبنية اللغة يُعدّ عنصرًا أساسيًّا في تنمية مهارة الكلام لدي الطلّاب، لأنّه يمكّنهم من التعبير عن أفكارهم بصورة أكثر دقّة وفاعليّة في عمليّة التواصل.

٣) جهود معالجة العوامل الخارجية: عدم اتّساق البيئة اللغوية

وللتغلّب على العوائق المرتبطة بالبيئة اللغويّة، يسعى المعهد إلى تعزيز البيئة اللغويّة من خلال تعويد الطلّاب على استخدام اللغة العربيّة في الأنشطة اليوميّة، إضافةً إلى متابعة استعمال اللغة في بيئة السكن والفصول الدراسيّة. ويهدف هذا الجهد إلى تمكين الطلّاب من الحصول على تعرّض لغوي أكثر كثافة واستمراريّة.

وتُعدّ البيئة اللغويّة النشطة عنصرًا مهمًّا في عمليّة اكتساب اللغة، لأنّ المتعلّم يحتاج إلى مدخلات لغويّة ذات معنى في سياق تواصلي حقيقي. وقد أكّد ذلك ستيفن كراشن *(Stephen Krashen)* في نظريّته حول اكتساب اللغة، كما أشار إليه أيضًا جاك سي ريتشاردز وتيودور س. رودجرز *(Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers)* في إطار المدخل الاتّصالي في تعليم اللغة.[٢١٥]وبوجود بيئة لغويّة متّسقة، يصبح الطلّاب أكثر اعتيادًا على استخدام اللغة العربيّة في مختلف مواقف التواصل اليوميّة، ممّا يسهم في تنمية مهارة الكلام لديهم بصورة أكثر فاعليّة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

[214] M. Canale and M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): hal. 31

[215] Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. hal 151.

٤) جهود معالجة العوامل الخارجية: كثافة الأنشطة ومحدودية وقت التدريب

وللتغلّب على كثافة أنشطة المعهد، يتمّ دمج تدريبات مهارة الكلام في مختلف البرامج اللغويّة مثل المحادثة، والعروض التقديميّة، ومحاكاة التدريس. وبذلك لا يقتصر تدريب الكلام على الحصص الدراسيّة في الفصل فحسب، بل يمتدّ إلى أنشطة تعليميّة متعدّدة داخل المعهد. ويساعد هذا الدمج في توسيع فرص ممارسة اللغة العربيّة لدي الطلّاب، ممّا يمكّنهم من استخدام اللغة في سياقات تواصليّة متنوّعة خلال الأنشطة اليوميّة.

ويرتبط ذلك بما ذكره رشدي أحمد طعيمة، حيث يؤكّد أنّ التدريب المتكرّر والمستمرّ يُعدّ عاملًا أساسيًّا في تنمية مهارة الكلام.[٢١٦] فكلّما ازدادت فرص الطلّاب في استخدام اللغة ضمن مواقف تواصليّة حقيقيّة، تطوّرت قدرتهم على التعبير عن أفكارهم شفهيًّا بصورة أفضل.

الجدول ٤.٤ خلاصة تركيب عوامل الداعمة والمعيّقة وجهود معالجتها في تنفيذ عملية التدريس

الرقم	عوامل الدعم	عوامل المعوّقات	جهود المعالجة
١	استعداد الطلّاب من خلال برنامج الإعداد	قلّة الثقة بالنفس عند التحدّث	محاكاة التدريس وتعويد الطلّاب على الظهور أمام الآخرين
٢	إرشاد المشرف والتقويم المستمرّ	محدوديّة المفردات وضعف التراكيب اللغويّة	إثراء المفردات والتدريب على المحادثة
٣	برنامج منظّم ذو جدول محدّد	عدم استمراريّة البيئة اللغويّة	تعزيز البيئة اللغويّة

[٢١٦] رشدي أحمد طعيمة, تعليم اللغة العربية مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة للتربية والعلوم والثقافة, ١٩٨٩).

٤	ثقافة الانضباط في المعهد	محدوديّة وقت التدريب	دمج تدريبات الكلام في أنشطة المعهد

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

الباب السابع

الخاتمة

أ. نتائج البحث

استناداً إلى عرض البيانات وتحليلها التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة والمقابلات والوثائق في دراسة دور عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية في معهد الإيمان الإسلامي للبنين، يأتي البحث بنتائج أهمها ما يلي:

أولاً: تُظهر نتائج البحث أنّ تنفيذ عمليّة التدريس في الصف السادس بكلّية المعلّمين الإسلامية يتمّ بصورة منظّمة وممنهجة، حيث يمرّ بثلاث مراحل رئيسة، وهي مرحلة التخطيط والإعداد، ومرحلة التنفيذ داخل الفصل، ومرحلة التقويم والمتابعة. ففي مرحلة الإعداد يقوم الطلاب بإعداد خطط الدروس بإشراف المشرفين، ثم يطبّقون التدريس عملياً أمام طلاب المراحل الأدنى باستخدام اللغة العربية وسيلةً للتعليم والتواصل. كما تُجرى عملية التقويم بعد انتهاء التدريس من خلال تقديم التوجيهات والملاحظات لتحسين الأداء التدريسي واللغوي. وتدلّ هذه العملية على أنّ برنامج عمليّة التدريس يمثّل نموذجاً تدريبياً تربوياً يدمج بين التطبيق البيداغوجي والممارسة اللغوية في سياق تعليمي واقعي.

ثانياً: تشير نتائج البحث إلى حدوث تطوّر ملحوظ في مهارة الكلام لدي طلاب الصف السادس بعد مشاركتهم في برنامج عمليّة التدريس. وقد تجلّى هذا التطوّر في عدد من مؤشرات مهارة الكلام، وهي الطلاقة في التحدّث، والدقّة في استخدام المفردات والتراكيب اللغوية، والشجاعة والثقة بالنفس أثناء التحدّث باللغة العربية، إضافة إلى ملاءمة محتوى الكلام للسياق التعليمي. وقد أصبح الطلاب أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم وشرح المواد التعليمية باللغة العربية بصورة واضحة ومترابطة مقارنةً بما كان عليه الحال قبل تنفيذ عمليّة التدريس، الأمر

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

الذي يدلّ على أنّ الممارسة التدريسية العملية تسهم إسهاماً فعّالاً في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب.

ثالثاً: أظهرت نتائج البحث وجود عدد من العوامل التي تدعم نجاح تنفيذ عمليّة التدريس في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب، من أهمّها البيئة اللغوية التي يوفّرها المعهد، والإشراف المستمر من قبل المشرفين، والتدريب المسبق للطلاب قبل تنفيذ التدريس، إضافة إلى كثرة الممارسة اللغوية في الأنشطة التعليمية داخل المعهد. وفي المقابل، تبيّن وجود بعض العوامل المعيقة، مثل ضعف الثقة بالنفس لدي بعض الطلاب، ومحدودية المفردات اللغوية لديهم، إضافة إلى استمرار استخدام اللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية في بعض المواقف خارج الفصل. ومع ذلك، فإنّ هذه المعيقات لا تقلّل من فاعلية برنامج عمليّة التدريس، بل تشير إلى أهمية تعزيز البيئة اللغوية وزيادة فرص الممارسة المستمرة للغة العربية.

من خلال نتائج هذا البحث، يتبيّن أن برنامج عملية التدريس الذي يقوم به طلاب الصف السادس له دور إيجابي في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب، لأن هذا البرنامج يوفّر فرصة للطلاب لممارسة اللغة العربية في مواقف تعليمية حقيقية. كما تساعد هذه العملية الطلاب على استخدام المفردات والتعبير عن أفكارهم باللغة العربية أثناء عملية التعليم.

ونجاح هذا البرنامج لا يعتمد فقط على عملية التدريس نفسها، بل يرتبط أيضًا بعوامل تربوية أخرى، مثل البيئة اللغوية، ودور المدرسين في التوجيه والإشراف، وكذلك استعداد الطلاب للمشاركة الفعّالة في عملية التدريس.

استناداً إلى هذه النتائج، يرى الباحث أن برنامج عملية التدريس يعدّ من البرامج التعليمية المهمة التي يمكن تطويرها وتعزيزها من أجل تحسين مهارة الكلام لدي الطلاب في تعليم اللغة العربية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

ب. التوصيات

استناداً إلى نتائج هذا البحث، يقدّم الباحث بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تطوير وتعزيز البرامج التعليمية في تعليم اللغة العربية، كما يأتي.:

١. **للمدرسين**

يُستحسن أن يستمر المدرسون في دعم برنامج عملية التدريس مع تطوير أساليب الإشراف والتوجيه، حتى يتمكن الطلاب من تحسين قدرتهم على استخدام اللغة العربية أثناء عملية التعليم.

٢. **للمؤسسة التعليمية**

يُقترح على المؤسسة التعليمية الاستمرار في تعزيز البرامج التعليمية التي تدعم استخدام اللغة العربية في الأنشطة التعليمية، مع العمل على تطوير البيئة اللغوية التي تساعد الطلاب على ممارسة اللغة العربية بشكل أوسع.

٣. **للطلاب**

ينبغي على الطلاب الاستفادة من برنامج عملية التدريس بشكل أكبر، وذلك من خلال الاستعداد الجيد قبل التدريس والحرص على استخدام اللغة العربية أثناء الأنشطة التعليمية المختلفة.

٤. **للباحثين القادمين**

يقترح الباحث إجراء دراسات تطويرية حول البرامج التعليمية التي تهدف إلى تنمية مهارة الكلام، وذلك من أجل تقديم نماذج تعليمية أكثر فاعلية في تعليم اللغة العربية.

ويرجو الباحث أن تسهم نتائج هذا البحث في تطوير تعليم اللغة العربية، خاصة في تنمية مهارة الكلام لدي الطلاب، وأن تكون هذه الدراسة مرجعًا علميًا يمكن أن يستفيد منه المدرسون والباحثون والمهتمون بمجال تعليم اللغة العربية في المستقبل.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

قائمة المراجع

Aziz, A. (2018). Strategi pembelajaran bahasa Arab di pesantren modern. Jakarta: Kencana.

Bahrun, H. (2017). Pengembangan kurikulum: Teori dan praktik. Yogyakarta: Pustaka Nurja.

Billah, Mustaqim, and Izzat Amani. "Implementasi Program Amaliyah Tadris dalam Upaya Menumbuhkembangkan Kompetensi Pedagogik." *Jurnal Darajat* 7, no. 1 (2024): 54–74. https://doi.org/10.58518/darajat.v7i1.2330.

C. Richards, Jack. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006.

Canale, M., and M. Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* I, no. 1 (1980): 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1.

Creswell, John W, and J David Creswell. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, 2014.

Güngenci, Meryem Melike, and Musa Yıldız. *Challenges in Listening and Speaking Skills for Arabic Language Pre-Service Teachers: A Correlational Study*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), October 22, 2024. https://doi.org/10.5281/ZENODO.13860910.

H. Douglas Brown. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Ed.). Longman." n.d. Accessed July 16, 2025. https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf.

Haidir, & Salim, (2014). Strategi Pembelajaran (Medan: Perdana Publishing). n.d. Accessed July 17, 2025. http://repository.uinsu.ac.id/555/1/STRATEGI%20PEMBELAJARAN.pdf.

Huda, M. Sabiqul, Muhammad Asyura, and Syaifudin Syaifudin. "Seminar Public Speaking Dan Event Organizer Pada Perangkat Desa Sungai Serabek Kecamatan Teluk Keramat Kabupaten Sambas." *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 2, no. 1 (2022): 1. https://doi.org/10.37567/pkm.v2i1.989.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO

Jack C. Richards, & Theodore S. Rodgers, (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). Cambridge University Press. n.d. Accessed July 17, 2025. https://ia801609.us.archive.org/28/items/ApproachesAndMethodsInLanguageTeaching2ndEditionCambridgeLanguageTeachingLibrary_201610/__Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching__2nd_Edition__Cambridge_Language_Teaching_Library_.pdf.

Jannah, Putri Syahidah Luk Luul, and Ita Rodiah. "Hubungan Maharah Al-Kalam Dengan Self-Confidence Mahasiswa PBA UIN Sunan Kalijaga." *Mahira: Journal of Arabic Studies & Teaching* 3, no. 1 (2025): 29–42. https://doi.org/10.14421/mahira.2025.31.04.

Kafryawan, Wira. "The Influence of Motivation on EFL Learners' Speaking Skills." *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities* 2, no. 4 (2019): 612–19. https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i4.8846.

Khusufi Syamsu, Pradi. "Model Pembelajaran Bahasa Arab Di Universitas Darussalam Gontor." *UIN Syarif Hidayatullah Jakarta*, July 11, 2022, 1–311.

Kolb, Dafid A. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice Hall, 1984. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development.

L.S. Vygotsky. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. (Cambridge, MA Harvard University Press, 1978)." n.d. Accessed July 11, 2025. https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf.

Mahayanti, Kadek, Fabriella Happy Agata Br Sembiring, Putu Wira Adi Kusuma, I. Made Oka Adi Winata, Ida Bagus Putrayasa, and I. Nyoman Sudiana. "Prinsip Dan Pendekatan Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Sekolah Dasar." *Elementary School: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Ke-SD-An* 12, no. 2 (2025): 772–83. https://doi.org/10.31316/esjurnal.v12i2.4518.

Maimun, Muhamad Fadhlullah. "Metode Muḥāḍarah Dalam Meningkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Santri." *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education* 5, no. 1 (2024): 304–14. https://doi.org/10.37680/aphorisme.v5i1.6263.

Mariyat, Akrim, and Farida Saifulloh. “The Formation of Social Competence in Teachers trough Amaliyah Tadris of The Final Graduate Students of Kulliyatul Mu’allimaat Al-Islamiyah in Islamic Boarding School Darussalam Gontor for Girls 1st Campus.” *Educan : Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 2 (2020): 246–64. https://doi.org/10.21111/educan.v4i2.5258.

Miles, Matthew B., A. M. Huberman, and Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Third edition. SAGE Publications, Inc, 2014.

Mubarokah, Usnida. dkk. 2022.Kisah, Perjuangan dan Inspirasi K.H. Mahfudh Hakiem. Malang: Inteligensia Media

Salsabila, Yulia Rahma, M. Fadilurrahman, and Zulkipli Lessy. “Nilai-Nilai Pendidikan Karakter Dalam Amaliyah Tadris (Praktik Mengajar):” *Al Ashriyyah* 10, no. 2 (2024): 2. https://doi.org/10.53038/alashriyyah.v10i2.198.

Salsabila, Yulia Rahma, M. Fadilurrahman, and Zulkipli Lessy. “Nilai-Nilai Pendidikan Karakter Dalam Amaliyah Tadris (Praktik Mengajar):” *Al Ashriyyah* 10, no. 2 (2024): 2. https://doi.org/10.53038/alashriyyah.v10i2.198.

Sarbaini, Albarra, and Novita Rahmi. “Enhancing Arabic Speaking Skills: A Study on Instructional Design, Implementation, and Assessment.” *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 8, no. 2 (2024): 641–62. https://doi.org/10.29240/jba.v8i2.10828.

Sayuti. “Peran Amaliyah Tadris Dalam Menumbuhkembangkan Santri Menjadi Ustadz”: (Studi Kasus Di Pondok Pesantren Fajrul Karim).” *Adz-Zikr : Jurnal Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (2022): 1.

Schunk, Dale H. *Learning Theories: An Educational Perspective*. 6th ed. Pearson, 2012.

Setiyadi, Alif Cahya, Nurul Hidayah, Muhammad Wahyudi, and Marheni Br Maha. “Bi’ah Lughawiyah Programs in Arabic Language Learning to Improve Student’s Arabic Speaking Skills.” *Ta’lim al-’Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban* 7, no. 1 (2023): 29–46. https://doi.org/10.15575/jpba.v7i1.24173.

Slavin, Robert E. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Thirteenth edition. Pearson, 2021.

Teriza, Rana. “ القلق اللغوي في مهارة الكلام لدي طلبة قسم تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية لهؤسماوى.” *Al Mihwar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaan* 3, no. 1 (2024): 86–103. https://doi.org/10.47766/almihwar.v3i1.3447.

Ur, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. 1. publ., 19. print. Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge University Press, 2011.

Wiyanda Vera Nurfajriani, Muhammad Wahyu Ilhami. *Triangulasi Data Dalam Analisis Data Kualitatif*. Zenodo, September 30, 2024. https://doi.org/10.5281/ZENODO.13929272.

Yin, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth edition. SAGE, 2018.

الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. (١٩٩١). أسرار البلاغة. بيروت: دار الكتب العلمية.

جابر، وليد أحمد. (٢٠٠٥). طرق التدريس العامة. القاهرة: دار المعارف.

طعيمة ,رشدي أحمد, تعليم اللغة العربية مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة للتربة والعلوم والثقافة، ١٩٨٩).

توثيق "جدول القائم بعمليّة التدريس للصفّ السادس" للعام الدراسي ٢٠٢٥—٢٠٢٦.

توثيق "جدول المحاضرين لبرنامج التربية العملية" للعام الدراسي ٢٠٢٥—٢٠٢٦.

توثيق "جدول مُحاضِري إتمام التربية" للعام الدراسي ٢٠٢٥—٢٠٢٦.

توثيق لجنة عمليّة التدريس لعام ٢٠٢٦

توثيق ملفّ تعريف معهد الإيمان الإسلامي.

ملخّص درجات الاختبار القبلي—البعدي لتسعة طلاب.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI
PONOROGO

نصّ الملاحظة، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.

نصّ الملاحظة، الرمز(02/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

نصّ الملاحظة، الرمز(03/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(04/Research-W/I/2026) ، ١٦ يناير ٢٠٢٦.

نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(05/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.

نصّ مقابلة الطلاب، الرمز(06/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.

نصّ مقابلة اللجنة، الرمز (01/Research-W/I/2026) ٢٢ يناير ٢٠٢٦.

نصُّ مقابلةِ المشرف، الرمز(02/Research-W/I/2026) ، ٢٦ يناير ٢٠٢٦.

نصُّ مقابلةِ المشرف، الرمز(03/Research-W/I/2026) ، ٢٨ يناير ٢٠٢٦.

نصّ مقابلة طلاب الصف السادس، الرمز(06/Research-W/I/2026) ، ١٩ يناير ٢٠٢٦.

نصّ ملاحظة البيئة اللغوية ، الرمز(03/Research-O/I/2026) ، ٧ يناير ٢٠٢٦.

نصّ ملاحظة تنفيذ عمليّة التدريس، الرمز(01/Research-O/I/2026) ، ١٣ يناير ٢٠٢٦.

نصّ ملاحظة مهارة الكلام لطلبة الصف السادس بكلية المعلمين الإسلامية، الرمز (02/Research-O/I/2026)، ٧ يناير ٢٠٢٦.

وثيقة قائمة الدرجات لعمليّة التدريس

وثيقة نموذج إعداد التدريس.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO