الباب الرابع

عرض البيانات و تحليلها

أ. النظرة العامة لموقع البحث

تم تنفيذ هذا البحث في مؤسستين تعليميتين إسلاميتين على مستوى التعليم الثانوي تقعان في محافظة تانه بومبو بكاليمنتان الجنوبية، وهما المدرسة ١ والمدرسة ٢. وقد تم اختيار هذين الموقعين بناءً على اعتبار أنهما تمثلان نوعين مختلفين من المؤسسات من حيث الوضع الإداري، حيث تمثل المدرسة ١ مدرسة حكومية بينما تمثل المدرسة ٢ مدرسة خاصة، وكلتاهما تلعبان دورًا مهمًا في تطوير تعليم اللغة العربية، لا سيما مهارة الكلام.

تتميّز هاتان المدرستان بخصائص مختلفة لكنها تُكمل إحداهما الأخرى في تقديم البيانات التجريبية لهذا البحث. إنّ الاختلاف في نظام الإدارة، والمناهج المعتمدة، والخلفية التعليمية للطلاب، بالإضافة إلى أساليب التعليم المستخدمة، تمنح الباحثة مجالاً لتحليل تنوّع استراتيجيات التعليم التي يستخدمها معلمان في تعليم مهارة الكلام في المرحلة الثانوية الإسلامية. وفيما يلي عرض لملف المؤسستين محلّ البحث.

١. النبذة التعريفية عن المدرسة الثانوية الإسلامية ١

المدرسة الثانوية الإسلامية ١ هي مؤسسة تعليمية في المرحلة الثانوية تتميّز بالطابع الإسلامي، وتتمتّع بوضع حكومي، وتخضع لإشراف وزارة الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا.[١] وقد اعتمدت مدرسة ١ في تنفيذ العملية التعليمية منهاج مرديكا ، وهو منهاج يمنح المعلّم حرية في تصميم التعليم بما يتناسب مع حاجات الطلبة

[١] المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية، نبذة مختصرة عن المدرسة، تم الحصول عليها من السيد م، موظف الإدارة في المدرسة ١، ٢٠٢٥

والسياق المحلي. يركّز هذا المنهاج على تعزيز الشخصية والكفاءة والثقافة القرائية لدى الطلبة، ويشجّع على تعليم أكثر ارتباطا بالواقع وأكثر معنًى.[٢]

حتى السنة الدراسية ٢٠٢٣/٢٠٢٤، بلغ عدد الطلبة في المدرسة ١ ٤٣٧ طالبا موزعين على الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، ضمن التخصصات العلمية والاجتماعية والدينية. وقد نفّذ عملية التعليم ٣٤ معلما من خلفيات تعليمية مختلفة، منهم موظفون رسميون وغير رسميين .وفي سياق تعليم اللغة العربية، يوجد معلم واحد ثابت للغة العربية، وهو الموضوع الرئيسي في هذا البحث. ويقوم هذا المعلم بتدريس الصف الحادي عشر بشكل نشط، وله دور مهم في تخطيط وتنفيذ استراتيجيات تعليم مهارة الكلام.[٣]

للمعلمين وغرفة للشؤون الإدارية، ومختبراً للعلوم وآخر للحاسوب، ومكتبة تحتوي على مجموعة من كتب اللغة العربية، ومصلّى/مكان للعبادة، وغرفة لمجلس الطلبة وغرفة للوحدة الصحية المدرسية، وملعباً رياضياً، بالإضافة إلى مراحيض للمعلمين والطلبة. رغم أن المدرسة ١ لا تملك مختبرًا للغة، أن معلم اللغة العربية يستخدم غرفة الصف ومصادر أخرى لمساعدة الطلاب على تحسين مهارة الكلام.[٤]

الرؤية التي تتبناها المدرسة ١ هي: "إعداد الطلبة ليكونوا ذوي أخلاق كريمة، أذكياء، معتدلين، متميزين، ومنافسين نحو الاستقلال والتفوق". وتعد هذه الرؤية

---

[٢] مقابلة مع الأستاذ أ، معلم مادة اللغة العربية في المدرسة ١، بتاريخ ٤ يناير ٢٠٢٥

[٣] المدرسة الثانوية الإسلامية ١، نبذة مختصرة عن المدرسة، تم الحصول عليها من السيد م، موظف الإدارة في المدرسة ١، ٢٠٢٥

[٤] المدرسة الثانوية الإسلامية ١، نبذة مختصرة عن المدرسة، تم الحصول عليها من السيد م، موظف الإدارة في المدرسة ١، ٢٠٢٥

مرجعاً أساسياً في تنفيذ العملية التعليمية في هذه المدرسة، وقد تُرجمت إلى عدة رسالات رئيسية، وهي:[٥]

أ. غرس القيم الأخلاقية النبيلة في حياة المدرسة والحياة اليومية للطلبة

ب. تعزيز القدرة على استخدام العلوم والتكنولوجيا في عملية التعلم

ج. تقوية قيمة الاعتدال الديني في حياة المدرسة والمجتمع

د. تطوير مهنية المعلمين والعاملين في التعليم بشكل مستمر

هـ. رفع مستوى إنجازات الطلاب في المجالات الأكاديمية والدينية والفنية والرياضية

و. تنمية روح المسؤولية والثقة بالنفس والاستقلالية في خلق بيئة مدرسية صحية ومناسبة

من خلال هذه الرؤية والرسالات، تواصل المدرسة ١ سعيها لتحسين جودة التعليم، بما في ذلك في تعليم اللغة العربية. ويتم تنفيذ عملية تعليم مهارة الكلام باستراتيجيات تشجع على مشاركة الطلبة النشطة في التحدث باللغة العربية، ولو على نطاق موجه يتناسب مع مستوى قدراتهم.

٢. النبذة التعريفية عن المدرسة الثانوية الإسلامية ٢

المدرسة الثانوية الإسلامية ٢ هي إحدى المؤسسات التعليمية المتوسطة التي تتميز بالطابع الإسلامي. تقع هذه المدرسة في محافظة تانه بومبو بكاليمنتان الجنوبية. وفي عملية التعليم، لا تزال المدرسة ٢ تطبق المنهج الدراسي لعام ٢٠١٣، الذي يركز على تعزيز كفاءات الطالبات الأساسية وتنمية الشخصية الدينية. ويتركز تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة على أساسيات إتقان اللغة والقدرة على التطبيق

---

[٥] المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية، نبذة مختصرة عن المدرسة، تم الحصول عليها من السيد م، موظف الإدارة في المدرسة ١، ٢٠٢٥

العملي، سواء من خلال إتقان المفردات، ونصوص الحوار، أو تمارين الاستماع والكتابة.[٦]

عدد المعلمين في المدرسة ٢ يكفي لتلبية احتياجات التعليم في مختلف المواد، بما في ذلك مادة اللغة العربية التي يُدرّسها معلمان دائمون يحملون مؤهلات تعليمية مناسبة. يأتي طلبة هذه المدرسة من مناطق متعددة داخل محافظة تانه بومبو والمناطق المجاورة، ويتوزعون على الصفوف من العاشر حتى الثاني عشر. أما من حيث التجهيزات، فتمتلك المدرسة ٢ مرافق أساسية تدعم سير العملية التعليمية بشكل جيد، حيث تحتوي على ثلاثة عشر صفًا دراسيًا، وغرفة للمعلمين، ومكتب للإدارة، ومختبرات للعلوم الحياتية والحاسوب، بالإضافة إلى مكتبة وغرفة للرعاية الصحية ومسجد صغير. كما تتوفر أيضا كافتيريا، وملعب رياضي، وقاعة متعددة الاستخدامات. تساهم هذه المرافق في توفير بيئة تعليمية مريحة تدعم تعلم اللغة العربية سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.[٧]

رؤية مدرسة الثانوية الإسلامية الأزذكرة هي "تحقيق مدرسة ثانوية تنافسية، ذات أخلاق كريمة ورؤية إسلامية." ولتحقيق هذه الرؤية، تضع المدرسة رسالات تركز على تنظيم تعليم فعال، مبدع ومبتكر؛ تطوير العلوم والثقافة الإسلامية؛ وتكوين القدوة في الحياة اليومية على أساس القيم الإسلامية. وبدعم من منهج يركز على تعزيز

---

[٦] مقابلة مع الأستاذ ب، معلم اللغة العربية في المدرسة ٢، بتاريخ ٣ فبراير ٢٠٢٥

[٧] إجراء مقابلة مباشرة مع السيدة ف، موظفة الإدارة في المدرسة الثانوية الإسلامية ٢، بتاريخ ٢٣ يناير ٢٠٢٥.

الكفاءات الأساسية والشخصية الدينية، وبمرافق كافية، تلتزم هذه المدرسة بمواصلة رفع جودة التعليم.[٨]

لا تقتصر المدرسة ٢ على تدريس اللغة العربية كمادة دراسية فقط، بل تركز أيضاً على فهم واستخدام اللغة العربية في الحياة اليومية. وبرؤية واضحة ورسالة موجهة، تسعى المدرسة ٢ باستمرار لتخريج جيل ليس فقط منافساً في المجال الأكاديمي، بل يتمتع بأخلاق حميدة تتوافق مع تعاليم الإسلام. وفي سياق تعليم مهارة الكلام، تتميز المدرسة ٢ بإشراك الطلاب في استخدام اللغة العربية في تفاعلاتهم اليومية داخل بيئة المدرسة، مما يشكل جزءاً أساسياً من العملية التعليمية. وبفضل الجهود المبذولة، تلعب هذه المدرسة دوراً مهماً في إعداد جيل متمكن من اللغة العربية وذو أخلاق كريمة.[٩]

ب. استراتيجيات تعليم مهارة الكلام في مدرستين الثانوية الإسلامية

قد بيّن الباحثة في الباب الثالث أنَّه استخدم المنهج النوعي في هذا البحث، حيث نزل مباشرة إلى موقع الدراسة لجمع البيانات. وفي عرض البيانات، سيصف الباحثة تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام التي يستخدمها المدرسة ١ والمدرسة ٢. وقد أجرى الباحثة مقابلة مع الأستاذ ب، معلم اللغة العربية في المدرسة ٢، وكذلك مع الأستاذ أ، معلم اللغة العربية في المدرسة ١. ويهدف هذا البحث إلى وصف تطبيق

---

[٨] إجراء مقابلة مباشرة مع السيدة ف، موظفة الإدارة في المدرسة الثانوية الإسلامية (المدرسة ٢)، بتاريخ ٢٣ يناير ٢٠٢٥.

[٩] إجراء مقابلة مباشرة مع السيدة ف، موظفة الإدارة في المدرسة الثانوية الإسلامية (المدرسة ٢)، بتاريخ ٢٣ يناير ٢٠٢٥.

استراتيجيات تعليم مهارة الكلام، ومعرفة التحديات والحلول التي يتبعها المعلم في مدرستين الثانوية الإسلامية.

تم جمع البيانات من خلال طرق الملاحظة والمقابلة والتوثيق التي أُجريت في المدرسة ١ والمدرسة ٢. بناءً على نتائج البحث، يختار معلم اللغة العربية ويطبق استراتيجيات تعليم متنوعة لتعزيز مهارة الكلام لدى الطلبة. ينظّم العرض التالي بناءً على أسئلة البحث، وهي: (١) ما هي استراتيجيات تعليم مهارة الكلام التي يستخدمها المعلمان في المدرتين الثانويتين الإسلاميتين، وكيفية تطبيقها، و(٢) ما التحديات التي يواجهها المعلمان، وما الحلول التي يتخذها في تعليم مهارة الكلام. تُعرض بيانات البحث في شكل نص سردي بناءً على النتائج الميدانية كما يلي:

١. استراتيجية التعليم في المدرسة ١

استنادًا إلى نتائج لملاحظات والمقابلات التي أُجريت في الصف الحادي عشر (الفصول أ، ج، هـ) في المدرسة ١، ظهر أن الأستاذ أ طبق عدة استراتيجيات تعليمية تبني مهارة الكلام لدى الطلبة. لم تُصمم هذه الاستراتيجيات فقط لتعزيز القدرة على التحدث باللغة العربية شفهيًا، بل أيضًا لتنمية الشجاعة وفهم المعاني في تعلم اللغة العربية. فيما يلي عرض لكل استراتيجية تمّ العثور عليها خلال لملاحظات والمقابلات:

أ. استراتيجية الترجمة

تُعدّ استراتيجية الترجمة نهجًا في تعليم اللغة يركّز على فهم النصوص باللغة الأجنبية من خلال تحويلها إلى اللغة الأم. وفقًا طاريغان (Tarigan) إلى أنّ هذه الاستراتيجية أفادت في تعزيز القدرة على فهم محتوى المقروء، لكنها لم تكن فعّالة بشكل كافٍ إذا استخدمت كأساس في تعليم مهارة الكلام، لأنها أدّت إلى تكوين

عادة التفكير باللغة الأم، مما أعاق الطلاقة في استخدام اللغة الأجنبية بشكل عفوي.[١٠]

ومع ذلك، وبناءً على نتائج الملاحظات التي أجرتها الباحثة، وجدت أن أستاذ اللغة العربية، الأستاذ أ استخدم استراتيجية الترجمة في عملية التعليم. فقد قدّم المعلم نصًا قرائيًا للطلبة، ثم طلب منهم ترجمته بشكل فردي. بعد ذلك، طُلب من الطلبة قراءة ترجمتهم أمام الصف. وفي أثناء التطبيق، تمكن بعض الطلبة من الترجمة والقراءة بثقة، بينما بدا على البعض الآخر الصعوبة، واعتمد كثير منهم على مساعدة الزملاء أو الملاحظات.[١١]

صورة: ٤. ١ استراتيجية الترجمة

أظهرت المقابلة مع المعلم أن اختيار هذه الاستراتيجية جاء لأن أغلب الطلبة ما زالوا في المرحلة الأولى من اكتساب اللغة العربية، لذا فهم بحاجة إلى فهم المعنى أولًا قبل أن يتمكنوا من التحدث بها بشكل نشط. وقد صرّح المعلم في المقابلة: "أغلب الطلبة ما زالوا في المرحلة الأولى من تعلم اللغة العربية، لذلك اخترتُ استراتيجية الترجمة حتى يفهموا المعنى أولًا. فإذا عرفوا المعنى، سيكون من الأسهل عليهم حفظ المفردات وتكوين الجمل"، كما أوضح الأستاذ أ، معلم اللغة

[10] Henry Guntur Tarigan, *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa* (Bandung: Angkasa, 2008), 6–7.

[١١] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ٣ فبراير ٢٠٢٥

العربية في المدرسة ٢، خلال المقابلة[١٢]. ويتماشى هذا مع البحث الذي أجرته نوفا يانتي وشوله الدين(Nova Yanti dan Sholehuddin) ، والذي أظهر أن الاستراتيجية المبنية على نصوص الحوار تساعد الطلبة في فهم السياق وبنية اللغة قبل ممارستهم لمهارة الكلام. وقد أكدت تلك الدراسة أن التمارين المبنية على النصوص يمكن أن تبني مهارة الكلام تدريجيًا، بدءًا من فهم المحتوى إلى الممارسة الشفوية. [١٣]

بناءً على نتائج الملاحظة والمقابلة التي قمت بها في المدرسة الثانية، تبيّن أن معلم اللغة العربية (الأستاذ أ) يستخدم استراتيجية الترجمة في عملية التعليم. تُطبق هذه الاستراتيجية من خلال تقديم نص باللغة العربية للطلاب، ثم يطلب منهم ترجمته إلى اللغة الإندونيسية بشكل مستقل. بعد ذلك، يُطلب من الطلاب قراءة نتائج ترجمتهم أمام الصف بالتناوب. والهدف من ذلك هو أن يفهم الطلاب محتوى النص أولاً قبل أن ينتقلوا إلى مرحلة إتقان المفردات وتركيب الجمل.

من الناحية التطبيقية، توفّر هذه الاستراتيجية بالفعل سهولة للطلاب في فهم معاني الكلمات ومحتوى القراءة، ولكن من منظور تعليم مهارة الكلام، فإن هذه الاستراتيجية غير مناسبة. ففي التطبيق، يعتمد الطلاب بشكل أكبر على قراءة الترجمة بدلاً من استخدام اللغة العربية بشكل مباشر. كما أن العديد من الطلاب يظهرون عدم الثقة عند القراءة، أو يعتمدون على مساعدة الأصدقاء والملاحظات. ولا يحدث تفاعل شفوي كبير باللغة العربية، بل يتركّز التعلم أكثر على فهم النصوص بدلاً من التدريب على الحديث.

---

[١٢] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٣ فبراير ٢٠٢٥

[13] Yanti dan Sholehuddin, "Efektifitas Pelaksanaan Strategi Kalam dalam Pembelajaran Bahasa Aab di MTs Al-Jauhar Duri."

ومن خلال المقابلة مع المعلم، تبيّن أن اختيار هذه الاستراتيجية يعود إلى أن معظم الطلاب لا يزالون في المرحلة الأولية من تعلم اللغة العربية. ويأمل المعلم أن يكون فهم المعنى أساساً قبل أن يتمكن الطلاب من التحدث. ومع ذلك، ومن خلال تحليلي، فإن هذه الاستراتيجية رغم أن سبب استخدامها قابل للفهم، إلا أنها غير مناسبة لتعليم مهارة الكلام، لأنها لا توفّر مساحة كافية للطلاب للتدرب على التحدث بشكل مباشر وعفوي ونشط باللغة العربية.

ومن الناحية النظرية، تُصنّف هذه الاستراتيجية ضمن طريقة الترجمة النحوية التي تنتمي إلى المنهج البنيوي. وهذه الطريقة مناسبة أكثر لتعليم القراءة والنحو، لا لمهارة الحديث. ويتوافق هذا مع آراء بعض الخبراء مثل طاريغان، الذين يرون أن طريقة الترجمة قد تعيق الطلاقة في التحدث، لأنها تجعل الطلاب يعتادون على التفكير باللغة الأم، وليس باللغة الهدف [14].

وبالتالي، يمكن الاستنتاج أن استراتيجية الترجمة التي يستخدمها المعلم غير مناسبة إذا استُخدمت كاستراتيجية رئيسية في تعليم مهارة الكلام. ومن الأفضل أن تُستخدم فقط كأداة داعمة أولية لفهم المعنى أو سياق النص، لا كمدخل رئيسي لتكوين مهارة التحدث. فتعليم مهارة الكلام يتطلب استراتيجيات تشجع الطلاب على التدريب على التحدث بشكل نشط وتواصلي، وليس مجرد فهم النصوص من خلال الترجمة.

ولكن لم تحصل الباحثة على وحدة التدريس من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، ولذلك فإن الاستراتيجية التعليمية الموصوفة أعلاه لا يمكن تأكيدها من

[14] Tarigan, *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*, 6–7.

خلال وثائق التخطيط الكتابي للتدريس، بل تم إعدادها بالكامل بناءً على نتائج الملاحظة المباشرة والمقابلات مع المعلم والطلبة.

ب. استراتيجية السرد الشفهي

احدى الاستراتيجيات التي طبّقها معلم اللغة العربية في المدرسة ١ في تعليم مهارة الكلام كانت استراتيجية إعادة السرد المبنية على الحفظ. استخدم هذه الاستراتيجية لتدريب الطلبة على نقل محتوى الحوار باللغة العربية بطريقة أكثر طلاقة وثقة وترتيب، اعتماداً على النص الذي قرأوه وفهموه سابقاً.

نُفذت هذه الاستراتيجية بشكل تدريجي. واستنادا إلى الملاحظة الميدانية، بدأ التعليم عندما وزع المعلم أو عرض نصا حواريا من كتاب التدريس. ثم طلب من الطلبة أن يقرأوا النص بشكل مستقل، سواء في أنفسهم أو بالتناوب بصوت عال. بعد ذلك، أعطى المعلم وقتا للطلبة لحفظ محتوى النص، ثم تواصل النشاط من خلال إعادة سرد المحتوى شفويا، إما بشكل كامل أو بصيغة فهمها كل طالب على حدة. أُجري هذا النشاط بالتناوب، و يطلب من الطلبة أن يتقدموا إلى أمام الصف لتطبيقه.[١٥]

أثناء سير النشاط، بدا المعلم نشيطا في متابعة الطلبة ، وقدم التوجيهات والتصحيحات عند حدوث أخطاء في النطق أو تركيب الجمل. كما شجع الطلبة الذين بدوا متوترين، وأثنى على شجاعتهم في التحدث. كانت أجواء الصف نشطة إلى حد ما، رغم أن بعض الطلبة بدوا غير واثقين بأنفسهم. قدم بعض الطلبة محتوى النص بطلاقة، بينما كان الآخرون مترددين، ولكنهم استمروا في محاولة إتمام

[١٥] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ٧ فبراير ٢٠٢٥

مهمتهم. سجل المعلم أداء الطلبة وقيّمه بناء على جوانب الطلاقة، ودقة المحتوى، والشجاعة في التقديم أمام الكرسي.[١٦]

صورة: ٤. ٢ استراتيجية السرد الشفهي

من خلال هذا النشاط، تدرّب الطلبة على تذكّر اللغة الشفوية وإنتاجها بشكل صحيح حسب السياق، مع تعزيز ثقتهم بأنفسهم في التحدث. وقد أظهرت هذه الفعالية أن استراتيجية إعادة السرد لا تشجع على الحفظ فقط، بل تسهم أيضا في تنمية القدرة على الفهم وتركيب الجمل بأنفسهم باللغة العربية. بعض الطلبة الذين بدوا أكثر ثقة بأنفسهم قدّموا محتوى النص بطلاقة وتعبير جيد، بينما الآخرون كانوا لا يزالون مترددين، لكنهم استمروا في محاولة التحدث أمام زملائهم.

تعزّزت نتائج هذه الملاحظة من خلال المقابلة مع معلم اللغة العربية في تلك المدرسة. أوضح المعلم أن هذه الاستراتيجية طُبقت عن قصد، لأنه أدرك أن كثيرا من الطلبة سلبيون في مهارة الكلام. ومن خلال إعطائهم نصا للقراءة والحفظ، يأمل المعلم أن يكون لدى الطلبة أساس ومرجع في تركيب الجمل يمكنهم استخدامه عند التحدث. وأضاف المعلم أن ليس كل الطلبة قادرين على إنشاء

[١٦] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ٧ فبراير ٢٠٢٥

جمل بأنفسهم باللغة العربية، ولذلك أصبحت هذه الاستراتيجية بمثابة جسر لبناء عادة التحدث وشجاعة التعبير بشكل تدريجي.[١٧]

صرّح الأستاذ أ، معلّم اللغة العربيّة في المدرسة الأولى، فقال: "أبدأ بطلب منهم قراءة النص وحفظه، ثم أطلب منهم إعادة صياغته باستخدام لغتهم الخاصة".لم يكن الهدف مجرّد الحفظ، بل لكي يعتادوا على نمط الجمل العربيّة. فإذا اعتادوا، استطاعوا أن يطوّروا بأنفسهم فيما بعد".[١٨] وقد أكّد المعلّم أيضًا أنّ هذه الاستراتيجيّة كانت فعّالة، لأنّها لم تضع الطلبة تحت ضغط التكلّم العفوي منذ البداية. وبهذا النموذج، شعر الطلبة بأنّ لديهم دليلًا متمثّلًا بالنصّ الذي أتقنوه أوّلًا قبل التعبير عنه شفويًّا.

واتّفقت هذه النتيجة مع رأي نتيون (Nation) حيث صرّح بأنّ: "إعادة سرد القصّة وسيلة فعّالة لتطوير طلاقة الكلام، لأنّها تدفع المتعلّمين إلى معالجة المعنى وصيغة اللغة في آنٍ واحد. فعندما يعيد الطلبة سرد قصّة سمعوها أو قرؤوها، يعملون بمحتوى مألوف، فيمكنهم التركيز أكثر على إنتاج لغة دقيقة وطليقة."[١٩]

وبذلك، لم تؤدِّ استراتيجيّة إعادة السرد المبنيّة على الحفظ التي طبّقها المعلّم في المدرسة ١ وظيفة الحفظ فقط، بل كانت وسيلة لبناء الطلاقة في الكلام، وفهم تركيب الجمل في اللغة العربيّة، وزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم في التعبير عن آرائهم شفويًّا .وقد وافق ذلك ما توصّلت إليه دراسة حروم ماشيتطة (Harum Masitoh) وزملاؤها، حيث أظهر أنّ التدريب على الكلام المباشر، سواء بطريقة السؤال والجواب أو بإعادة التعبير عن الجمل، قد ساعد في تنمية طلاقة الكلام لدى

---

[١٧] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ١٩ فبراير ٢٠٢٥

[١٨] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٣ فبراير ٢٠٢٥

[19] Jonathan Newton dan Ian Stephen Paul Nation, *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (New York: Routledge, 2009), 62–63.

الطلبة. وعلى الرغم من أنّ منهجهم اختلف، إذ استخدموا أسلوب حلّ المشكلات، إلا أنّ الطريقتين ركّزتا على تفعيل نشاط الطلبة الشفوي بشكل فعّال[٢٠].

استنادا إلى نتائج الملاحظة، تظهر استراتيجية إعادة السرد التي طبقها المعلم في المدرسة الأولى وجود إمكانية لتكون أحد أشكال استراتيجيات تعليم مهارة الكلام. ويتجلى ذلك من خلال وجود أنشطة يطلب فيها من الطلاب إعادة سرد محتوى النص الذي تعلموه سابقا بشكل شفوي. من حيث المبدأ، تهدف استراتيجية إعادة السرد في تعليم اللغات إلى تدريب الطلاب على فهم محتوى القراءة، وتذكر المعلومات الأساسية، وإعادة تنظيمها باستخدام لغتهم الخاصة بشكل شفوي. وبالتالي، ينبغي أن تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب على القيام بعملية تفكير نشط، وفهم معنى النص، ثم التعبير عنه مرة أخرى وفقا لقدراتهم اللغوية.

ومع ذلك، وبناء على النتائج الميدانية، فإن تنفيذ هذه الاستراتيجية لم يتوافق تماما مع المبادئ الأساسية لإعادة السرد في سياق تعليم مهارة الكلام. حيث أظهرت الحقائق في الصف أن الطلاب يميلون أكثر إلى حفظ النصوص بشكل متسلسل، ثم تقديمها مرة أخرى بطريقة تكاد تكون مطابقة للنص الأصلي، دون أي تعديل أو معالجة للجمل بأسلوبهم الخاص. وقد ركزت عملية التعلم بشكل أكبر على قدرة الطلاب على تذكر ترتيب الجمل وبنية النص، بدلا من قدرتهم على تكوين جمل جديدة بناء على فهم المحتوى.

[20] Masitoh, Mufidah, dan Nurhayati, "Penerapan Metode Hill Al-Musykilah Pada Pembelajaran Maharah Al-Kalam Siswa Madrasah Aliyah | Tatsqifiy: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab."

وبالنظر إلى هذا الوضع، يمكن الاستنتاج أن استراتيجية إعادة السرد التي طبقها المعلم في المدرسة الأولى لا تزال في مرحلتها الأولى، ومن الأدق وصفها بأنها "إعادة السرد القائمة على الحفظ"، ولم تصل بعد إلى الشكل المثالي لـ"إعادة السرد القائمة على إنتاج اللغة النشط" كما هو متوقع في تعليم مهارة الكلام. لذلك، هناك حاجة إلى مزيد من التطوير في تطبيق هذه الاستراتيجية. وينصح المعلم بأن يبدأ في منح الطلاب فرصة لإعادة تنظيم محتوى النص باستخدام كلماتهم الخاصة، مع استخدام تعبيرات أكثر تنوعا، بالإضافة إلى خلق جو تعليمي أكثر تشجيعا للطلاب على التحدث بشكل عفوي وتواصلي.

ويمكن أن تكون خطوات مثل تقديم تدريبات على الفهم العميق لمحتوى النص، ومناقشات قصيرة حول الأفكار الرئيسية للنص، وتكليف الطلاب بمهمة إعادة السرد دون قراءة النص مباشرة، من البدائل المناسبة لتطوير هذه الاستراتيجية. وبهذا، لا تعمل استراتيجية إعادة السرد فقط على تدريب ذاكرة الطلاب، بل تؤدي فعلا دورا مهما كوسيلة لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية بشكل نشط وسياقي.

ولكن لم تحصل الباحثة على وحدة التدريس من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، ولذلك فإن الاستراتيجية التعليمية الموصوفة أعلاه لا يمكن تأكيدها من خلال وثائق التخطيط الكتابي للتدريس، بل تم إعدادها بالكامل بناءً على نتائج الملاحظة المباشرة والمقابلات مع المعلم والطلبة.

ج. استراتيجية زيادة المفردات

في عملية تعليم اللغة العربية في الصف الحادي عشر بالمدرسة ١، أصبحت استراتيجية زيادة المفردات من أبرز الأساليب التي يستخدمها المعلم. ويبدو أن هذه الاستراتيجية تُنفذ بشكل تدريجي ومتكرر في معظم اللقاءات. والهدف الرئيسي

من تطبيق هذه الاستراتيجية هو إثراء حصيلة الطلبة من المفردات كأساس لإتقان المهارات اللغوية، سواء في فهم النصوص أو التحدث أو الكتابة. وهذا يتماشى مع رأي مخيّر (Mukhaiyar) وزملاؤها بأن من أجل تحسين إتقان المهارات اللغوية، هناك ثلاثة مكونات لغوية مهمة يجب أن يتقنها المتعلم، وهي: قواعد اللغة، والمفردات، والنطق، حيث إن كل لغة أجنبية لها اختلافاتها في كل من هذه الجوانب.[٢١]

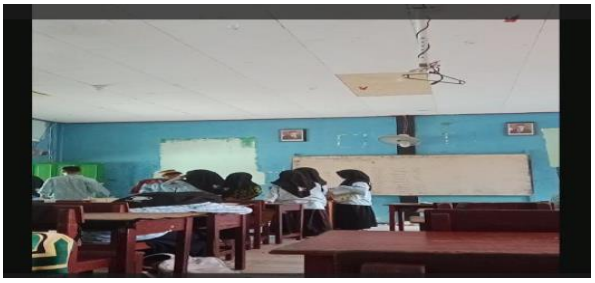
أثناء ملاحظة سير عملية التعليم، يبدأ المعلم النشاط الأساسي بتقديم عدد من المفردات الجديدة. وعادة ما تكون المفردات حوالي ست إلى اثنتي عشرة مفردات، يكتبها المعلم على السبورة أو تكون موجودة في الكتاب المقرر. ثم ينطق المعلم المفردات واحدة تلو الأخرى ويكررها الطلبة بصوت جماعي. يتم تكرار النطق عدة مرات لتدريب النطق ومساعدة الطلبة على تذكر شكل الكلمة وصوتها بسهولة أكبر.[٢٢]

بعد الانتهاء من عملية النطق الجماعي، يطلب المعلم من الطلبة حفظ المفردات خلال مدة محددة، ثم يختار عشوائياً بعض الطلبة ليذكروا معاني الكلمات أمام الفصل. لا يهدف هذا النشاط إلى قياس سرعة حفظ الطلاب فحسب، بل يسعى أيضاً إلى بناء جرأة الطلبة على التحدث أمام زملائهم. وتخلق هذه العملية

[21] Mukhaiyar Mukhaiyar dkk., *Ikhtiar Dalam Bahasa* (Padang: Universitas Negeri Padang Press, 2020), Padang.

[٢٢] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥

تفاعلاً مباشراً بين المعلم والطلاب، وتغرس في الطلبة الشعور بالمسؤولية الفردية تجاه تعلم المفردات.[٢٣]



صورة: ٤. ٣ استراتيجية زيادة المفردات

وهذا يتماشى مع الدراسات السابقة التي أجراها محمد عينور رفيق وعينور رفيق صفا (Muhammad Ainur Rofiq dan Ainur Rofiq Sofa)، حيث أشارا إلى أهمية إتقان المفردات كجزء من المنهج التواصلي بدعم من الوسائط الرقمية. إن تعزيز المفردات من خلال تدريب النطق، والحفظ، والبحث عن مفردات جديدة من النصوص هو وسيلة فعالة لبناء ثقة الطلبة في التواصل، سواء شفهياً أو كتابياً. ومن خلال هذه الاستراتيجية، لا يحفظ الطلبة المفردات بشكل آلي فحسب، بل يستخدمونها بنشاط في سياق التعليم، مما يؤدي إلى تطور شامل في مهاراتهم اللغوية.[٢٤]

بعد ذلك، في الأنشطة التعليمية القائمة على النصوص أو الحوار، لا يشرح المعلم معاني النصوص بالكامل مباشرة للطلبة. بل يوجه الطلبة لقراءة النص والبحث عن الكلمات التي لا يعرفون معانيها. يعطي المعلم التعليمات للطلبة بتحديد تلك الكلمات الجديدة وتدوينها في دفاترهم. وبعد الانتهاء من عملية البحث، يفتح المعلم جلسة حوارية حيث يذكر الطلبة الكلمات التي وجدوها،

---

[٢٣] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥

[24] Ainur Rofiq dan Rofiq Sofa, "Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di MTs Nurul Istifadah Gebangan."

ويعطي المعلم معانيها ويشرح استخدامها بشكل مختصر.[٢٥] في هذه المرحلة، يشجع المعلم أيضاً الطلبة على استخدام القاموس أو مناقشة المعاني مع زملائهم كجزء من تدريبهم على التعلم الذاتي في اللغة.

وأظهرت حالة التعلم في ذلك الوقت أن غالبية الطلبة شاركوا في النشاط بشكل نشط. كانوا منتبهين عندما شرح المعلم، ويدوّنون المفردات في دفاترهم، وبعض الطلبة بدوا متحمسين عندما طُلب منهم ذكر معاني الكلمات. ومع ذلك، كان هناك عدد من الطلبة الذين بدوا غير نشطين ويفتقرون إلى الثقة عند اختيارهم للإجابة. وفي هذا السياق، أظهر المعلم صبراً ودعماً، وقدم الثناء للطلبة الذين حاولوا الإجابة حتى وإن كانت غير صحيحة. كما أنشأ المعلم بيئة تعلم ودية حتى لا يشعر الطلبة بالتوتر أثناء متابعة النشاط.[٢٦]

وقد دعمت هذه الاستراتيجية من خلال المقابلة المباشر من المعلم. حيث قال المعلم إنه يركز بالفعل على زيادة المفردات في تعليم اللغة العربية. وقال في اقتباسه: "الاستراتيجية التي أستخدمها هي زيادة المفردات، لأن من خلالها يمكن للطلبة أن يبدأوا في فهم النصوص والتحدث شيئاً فشيئاً."[٢٧]

ويظهر هذا التصريح أن المعلم يدرك أهمية إتقان المفردات كأساس في مهارات اللغة العربية. ويعتقد المعلم أن توفر مفردات كافية لدى الطلبة يجعلهم أكثر قدرة على فهم النصوص وامتلاك الجرأة لبدء التحدث باللغة العربية، حتى وإن كان ذلك بشكل تدريجي. وقد دعمت هذه المقولة أيضاً من خلال نتائج المقابلات مع عدد من الطلبة. حيث صرح أحد الطلبة قائلاً: "غالباً ما يُطلب منا

---

[٢٥] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥

[٢٦] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥

[٢٧] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥

حفظ المفردات، ثم يُطلب منا التقدم واحداً تلو الآخر لحفظها وذكر معانيها."[٢٨] كما قال طالب آخر: "إذا كان هناك حوار أو نص، يُطلب منا البحث عن المفردات التي لا نعرفها ثم تدوينها في الدفتر."[٢٩]

من خلال هذا العرض، يمكن الاستنتاج أن استراتيجية زيادة المفردات هذه قد شعر بها الطلاب بشكل مباشر وأصبحت جزءًا مهمًا من عملية تعلمهم. ومع ذلك، يجب التأكيد على أن استراتيجية زيادة المفردات التي يطبقها المعلم ليست استراتيجية تعليم مهارة الكلام بشكل مباشر. فاستراتيجية تعليم مهارة الكلام تشير بشكل خاص إلى المدخلات أو الطرق التي تهدف صراحة إلى تدريب مهارة الكلام باللغة العربية من خلال الممارسة النشطة والإنتاجية، مثل الحوار، ولعب الأدوار، والمناقشة الجماعية، والعروض الشفوية، أو المحادثات الحرة. وفي تعليم مهارة الكلام، يتم تشجيع الطلاب على إنتاج اللغة بشكل عفوي وتواصلي، وليس مجرد حفظ وفهم أشكال الكلمات بشكل سلبي.

أما استراتيجية تعزيز المفردات التي لوحظت في عملية التعلم هذه فهي أكثر طابعًا معرفيًا واستقباليًا، مع التركيز على إثراء الحصيلة اللغوية وتدريب النطق، وهذا أمر مهم بالفعل كأساس أولي لمهارة التحدث. وهذا يعني أنه رغم أن هذه الاستراتيجية تدعم مهارة الكلام، إلا أنها لا تحقق معايير استراتيجية تعليم مهارة الكلام التي تتطلب مشاركة نشطة من الطلاب في التحدث بشكل مباشر وسياقي.

وبالتالي يمكن الاستنتاج أن الاستراتيجية التي يطبقها المعلم تندرج ضمن فئة الاستراتيجيات الداعمة لتعليم مهارة الكلام، وليست استراتيجية تعليم مهارة الكلام بحد ذاتها. وتعد هذه الاستراتيجية أساسًا مهمًا يجب إتقانه قبل أن يتمكن

---

[٢٨] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المدرسة ١ بتاريخ ١٢ مارس ٢٠٢٥

[٢٩] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المدرسة ١ بتاريخ ١٢ مارس ٢٠٢٥

الطلاب من التحدث بطلاقة وثقة باللغة العربية. ومن أجل تطوير مهارة الكلام بشكل أمثل، يحتاج المعلم إلى دمج استراتيجية تعزيز المفردات هذه مع منهجيات التحدث النشط التي تتيح للطلاب فرصة استخدام هذه المفردات في تواصل شفوي حقيقي.

ولكن لم تحصل الباحثة على وحدة التدريس من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، ولذلك فإن الاستراتيجية التعليمية الموصوفة أعلاه لا يمكن تأكيدها من خلال وثائق التخطيط الكتابي للتدريس، بل تم إعدادها بالكامل بناءً على نتائج الملاحظة المباشرة والمقابلات مع المعلم والطلبة.

د. استراتيجية لعب الأدوار

جرت عملية تعليم اللغة العربية في الصف الحادي عشر بالمدرسة ١ بشكل نشط باستخدام استراتيجية مميزة، وهي استراتيجية لعب الأدوار. وتُعدّ هذه الاستراتيجية الأكثر استخدامًا من قبل المعلم عند تدريب مهارة الكلام، خصوصًا عندما يكون الموضوع المستخدم عبارة عن نص حوار مأخوذ من الكتاب المدرسي.

خلال الملاحظة، بدأ المعلم الحصة بقراءة الحوار أولًا. وبعد أن فتح الطلبة قرأ المعلم النص بصوت عالٍ، وبلفظ فصيح، وبنغمة تعبّر عن كل دور. وكان الطلبة يصغون باهتمام، ويفتحون كتبهم ويتابعون كل كلمة يقولها المعلم. وفي هذه المرحلة، كانت أجواء الصف هادئة ومنظمة. [٣٠]

بعد أن أنهى المعلم القراءة، طُلب من الطلبة ترجمة النص بأنفسهم أولًا. وشرح المعلم بعض المفردات الجديدة، وأتاح الفرصة للطلبة لطرح الأسئلة. ومن

---

[٣٠] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ١٣ مارس ٢٠٢٥

الأمور اللافتة في هذه المرحلة أن المعلم لم يطلب من الطلبة إعادة قراءة النص فردًا فردًا، بل بدأ بتوجيههم للعب الأدوار، أي تأدية الشخصيات في الحوار.[٣١]

قدّم المعلم نموذجًا أولًا، حيث دعا أحد الطلبة لممارسة الحوار. وتبادل الطلبة الأدوار، بدءًا من دور الطلبة ثم الانتقال إلى دور المعلم. كما بيّن المعلم طريقة النطق، وتعبيرات الوجه، واستخدام النغمة المناسبة، وكان يضيف المدح أو التصحيح عند الحاجة.[٣٢]

أثناء الملاحظة التي أجراها الباحثة، لم يدع المعلم الطلبة الآخرين أزواجاً للتقدم إلى أمام الصف وتمثيل الحوار كما هو الحال عادة في لعب الأدوار، بل قام المعلم والطلبة بأداء الأدوار وهم جالسون في مقاعدهم. وقد استمر هذا النشاط طوال الحصة تقريباً. بعض الطلبة كانوا واثقين بأنفسهم، لكن كثيراً منهم بدوا مترددين وخجولين عند الحديث. بعضهم لا يزال يقرأ بصوت منخفض وينظر فقط إلى الكتاب. ومع ذلك، واصل المعلم تشجيعهم على الشجاعة، بل وأعطاهم وقتاً إضافياً لإعادة الأجزاء التي لم يتمكنوا من نطقها بطلاقة. أصبحت أجواء الصف أكثر حيوية وتواصلاً. لم يكتفِ الطلة بالقراءة، بل أدوا الأدوار بحسب محتوى الحوار، مما جعلهم يتدربون على الكلام في سياق واقعي. وهذه هي جوهر استراتيجية تمثيل الأدوار التي طبقها المعلم.[٣٣]

---

[٣١] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ٢١ فبراير ٢٠٢٥

[٣٢] ملاحظة مدرسة ١ في الفصل، تاريخ ٢١ فبراير ٢٠٢٥

[٣٣] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المدرسة ١ بتاريخ ١٧ مارس ٢٠٢٥

صورة: ٤. ٤ استراتيجية لعب الأدوار

أكدت المقابلة مع معلم اللغة العربية، وهو الأستاذ أ، أن استراتيجية لعب الأدوار طُبقت عمدًا في تعليم مهارة الكلام. وقد صرّح الأستاذ أ قائلًا: "أريد أن يعتادوا على الكلام، حتى وإن كان ذلك من خلال تقليد الحوار فقط. اخترت هذه الاستراتيجية لأنهم إذا طُلب منهم فقط الحفظ أو الإجابة عن الأسئلة، فإنهم يكونون أحياناً غير نشيطين. لكن عندما يُدعون إلى لعب الأدوار، فإنهم يكونون أكثر تفاعلاً." [٣٤]

وذكر المعلم أيضاً أن لعب الأدوار يساعد الطلبة على تعلم الثقة بالنفس في التحدث، وقد فعلت ذلك لأنني أريد منهم أن يتكلموا أولاً ولو لم يكن ذلك أمام الصف. كما دعمت نتائج المقابلة مع بعض الطلبة ما تم ملاحظته أثناء المراقبة. قال أحد الطلبة: "عادةً إذا كان هناك حوار، فإن الأستاذ يقرأه أولاً، ثم يُطلب منا أن نرد من دور الشخصية الثانية، وأحياناً نُطلب مباشرة أن نمثله مع زميلنا في المقعد."[٣٥]

وأضاف طالب آخر أن هذا النشاط ساعده على التحدث بشجاعة أكبر، ودربه على النطق بطريقة ممتعة. وقد شعروا أن نشاط لعب الأدوار جعل درس

---

[٣٤] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ١٣ مارس ٢٠٢٥

[٣٥] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المدرسة ١ بتاريخ ١٧ مارس ٢٠٢٥

اللغة العربية أكثر حيوية وأبعد بشمًا. ويتوافق هذا مع رأي جيريمي هارمر الذي قال إن " لعب الأدوار يُعد تقنية فعالة لأنه يدمج الطلبة بشكل نشط في مواقف تواصل تشبه الحياة الواقعية. وتساعد هذه التقنية الطلبة على تطوير الطلاقة والشجاعة في الكلام من خلال منحهم الفرصة لتجربة اللغة في بيئة آمنة."[٣٦]

استنادًا إلى نتائج الملاحظة الميدانية والمقابلات مع المعلم والطلاب، حددت الباحثة في البداية أنشطة التعلم هذه كتنفيذ لاستراتيجية تمثيل الأدوار. ومع ذلك، بعد إجراء تحليل أعمق والحصول على ملاحظات من المشرف الأكاديمي، تبين أن الأنشطة التي جرت في الصف تميل أكثر إلى كونها تدريبًا على قراءة الحوار مع تعزيز التعبير والتنغيم، وليس تمثيل الأدوار بالمعنى الكامل.

ويتضح ذلك من خلال اعتماد الطلاب على النصوص المكتوبة، وقلة الارتجال الشفوي، بالإضافة إلى نقص تطبيق سياق التواصل الحقيقي خارج محتوى حوار الكتاب. لقد بذل المعلم جهدًا في خلق جو تعليمي نشط من خلال دعوة الطلاب لتمثيل الحوار في مقاعدهم، وتقديم أمثلة على التعبير اللفظي وغير اللفظي، ومع ذلك، لم يتم توجيه الطلاب بعد للتحدث بحرية دون نص أو تطوير الحوار وفقًا لخيالهم، كما هو الحال في الخصائص الأساسية لاستراتيجية تمثيل الأدوار.

وبالتالي، يجب تعديل وصف "لعب الأدوار" في هذا البحث ليصبح "تدريب الحوار القائم على النص مع تعزيز التعبير"، أو "تدريب على قراءة المحادثة مع التركيز على التنغيم والنطق". وتظل هذه الاستراتيجية ذات صلة كمرحلة أولية في تعلم مهارة الكلام، ولكن للوصول إلى مستوى إنتاج اللغة الأكثر حرية

---

[36] Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching* (Harlow: Pearson Longman, 2007), 269.

وتواصلية، يحتاج المعلم إلى تطوير تنوع من الاستراتيجيات النشطة الأخرى للتحدث في المراحل التالية.

وبناءً على نتائج البحث، وُجدت أربع استراتيجيات رئيسية يستخدم المعلم في تعليم مهارة الكلام في المدرسة ١، وهي استراتيجية الترجمة، واستراتيجية السرد الشفهي، واستراتيجية زيادة المفردات، واستراتيجية لعب الأدوار .بشكل عام، تظهر هذه الاستراتيجيات الأربع أن المعلم قد بذل جهده في تنمية مهارة الكلام لدى الطلبة بشكل تدريجي، بدءًا من فهم محتوى النصوص، واكتساب المفردات، وصولًا إلى تدريب النطق وأداء الجمل المتوفرة في الكتاب المدرسي. يدل هذا النهج على جدية المعلم في بناء الأساس الأولي لقدرة الطلبة على استخدام اللغة. ومع ذلك، ومن خلال نتائج الملاحظة والمقابلات، يتبين أن تطبيق هذه الاستراتيجيات لا يزال يهيمن عليه الأنشطة الاستقبالية والموجهة، حيث يميل الطلبة إلى السلبية في إنتاج اللغة بشكل مستقل.

ولتحقيق أهداف تعلم مهارة الكلام بشكل أمثل، هناك حاجة إلى تطوير إضافي في تطبيق هذه الاستراتيجيات، خاصة من خلال إضافة أنشطة تتطلب إنتاج اللغة الشفوية بشكل حر. يُنصح المعلم بالبدء في توسيع تنوع أساليب التدريس من خلال إدخال أنشطة مثل المناقشات في مجموعات صغيرة، العروض الفردية أو الجماعية، سرد القصص، والحوار الحر الذي يتيح الطلبة ممارسة التحدث بشكل عفوي في سياقات تواصلية حقيقية.

ويعد هذا التطوير أمرًا ضروريًا حتى لا يظل التعلم مركزًا فقط على اكتساب المفردات وبناء الجمل بشكل حفظي، بل يدفع الطلاب إلى التفاعل النشط، وتنمية الشجاعة، وبناء القدرة على التفكير النقدي في صياغة وتقديم الأفكار شفويًا. ويتماشى ذلك مع رأي بعض الخبراء مثل هارمر الذي أشار إلى أن نجاح تعلم

مهارة الكلام يعتمد بدرجة كبيرة على مدى انخراط الطلبة في إنتاج اللغة ذات المعنى والسياق.[٣٧] ومن ثم، فإن تطوير استراتيجيات تدريسية أكثر تواصلية وقائمة على الإنتاج النشط يمثل حاجة ملحة في سياق تعلم مهارة الكلام في هذه المدرسة.

ولكن لم تحصل الباحثة على وحدة التدريس من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، ولذلك فإن الاستراتيجية التعليمية الموصوفة أعلاه لا يمكن تأكيدها من خلال وثائق التخطيط الكتابي للتدريس، بل تم إعدادها بالكامل بناءً على نتائج الملاحظة المباشرة والمقابلات مع المعلم والطلبة.

٢. استراتيجية التعليم في المدرسة ٢

استنادًا إلى الملاحظات التي أُجريت في الصف الحادي عشر أثناء البحث، دوّن الباحثة بعض استراتيجيات التعليم التي استخدم معلم اللغة العربية، منها:

أ. استراتيجية التكرار المفردات

إحدى الاستراتيجيات التي يستخدم معلم اللغة العربية في المدرسة ٢ لتعليم مهارة الكلام هي تقديم المفردات شفوياً. يُطبق هذا التقديم في بداية كل درس من دروس الكلام. وقد لاحظت الباحثة أثناء الملاحظة أن المعلم يبدأ الدرس بتعريف الطلبة على مفردات جديدة تتعلق بموضوع الدرس. والاستراتيجية المستخدمة هي قراءة المفردات شفوياً، ثم يُطلب من الطلبة تكرارها جماعياً. وتُعد هذه الاستراتيجية شكلاً من أشكال المدخل السمعي الشفوي باستخدام استراتيجية التكرار، حيث يشكل التكرار والتقليد جزءاً مهماً من عملية إتقان المفردات.[٣٨]

---

[37] Harmer, 123.

[٣٨] ملاحظة مدرسة ٢ في الفصل، تاريخ ٤ فبراير ٢٠٢٥

صورة : ٤. ٥ استراتيجية التكرار المفردات

وقد أوضح الأستاذ ب في المقابلة أن التكرار المتكرر يهدف إلى تسريع حفظ الطلبة للمفردات وتحسين نطقهم، فقال: "أنا دائماً أحرص على أن يكرر الطلبة المفردات الجديدة عدة مرات، لأن ذلك يساعدهم على الحفظ بشكل أفضل."[٣٩] وتندرج هذه الاستراتيجية ضمن المدخل السمعي الشفوي، الذي يُعد فيه التكرار والتقليد جزءاً أساسياً من تكوين العادات اللغوية. ووفقاً للنظرية التي ذكرها مستوكي ابن شاكور (Mastuki Ibn Syakur) وزملاؤها في الباب الثاني، فإن استراتيجية التكرار لا تقتصر على المفردات فقط، بل ينبغي أن تشمل الجمل الكاملة حتى يعتاد الطلبة على التراكيب اللغوية الصحيحة ذات المعنى المنطقي.[٤٠] بمعنى آخر، فإن التكرار المثالي يشمل التدريب على نطق العبارات والجمل الكاملة، لا الكلمات المفردة فقط. إلا أن الملاحظة الميدانية أظهرت اختلافاً، حيث إن المعلم ركّز في التكرار على تكرار المفردات فقط دون الانتقال إلى الجمل أو العبارات.

إن هذا الأمر يحمل بلا شك قيمة إيجابية، وخصوصاً في تعزيز إتقان الطلبة للمفردات الأساسية. ولكن، إذا لم يُطوَّر إلى مرحلة الاستخدام في سياق الجمل، فإن تعليم مهارة الكلام لن يبلغ المستوى المطلوب. وتنسجم هذه النتيجة مع ما

---

[٣٩] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

[40] Syakur, Sulistiani, dan Ashari, *118 Metode Mengajar Menarik Ala Kampung Inggris Pare & Game in Class*, 91–92.

توصل إليه البحث محمد. زلقفلي فافوتونغان (Muhammad Zulkifli Paputungan) في المدرسة الثانوية الإسلامية الخيرات بغورونتالو، حيث أظهر أن استراتيجية التكرار تُستخدم كثيراً لتقوية المفردات، لكنها لم تُطوَّر بعد إلى استخدام فعّال في الجمل. وقد أوصى ذلك الباحث بأن يُوجَّه التكرار نحو تدريب الطلبة على الجمل القصيرة أيضاً، حتى تتطور مهارة الكلام بشكل أكثر تواصلاً.[٤١] لذلك، فإن استراتيجية التكرار الشفوي التي وُجدت في المدرسة ٢ تُعد فعالة في المرحلة الأولى، لكنها بحاجة إلى تعزيز باستراتيجية لاحقة ذات طابع سياقي وتواصلي.

وقد اختيرت هذه الاستراتيجية لأن مهارة الكلام تعتمد كثيراً على إتقان المفردات ونطقها بشكل صحيح. كما لاحظت الباحثة أن المفردات المقدَّمة دائماً ما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بموضوع الدرس، مما يُسهل على الطلبة استخدامهم في تكوين الجمل. وفي أثناء العملية، كان معظم الطلبة قادرين على تقليد النطق بشكل جيد، رغم أن بعضهم لا يزال سلبياً أو يفتقر إلى الثقة بالنفس عند النطق بها بشكل فردي. وهذا يدل على أن استراتيجية التكرار الشفوي فعالة في المرحلة الأولى من إتقان المفردات.

استنادا إلى نتائج التحليل، فإن استراتيجية تقديم المفردات شفويا باستخدام تقنية التكرار التي يطبقها المعلم في المدرسة الثانية تعد أكثر دقة عند تصنيفها كتقنية تعليمية في إطار طريقة الاستماع الشفوي. وتعتبر هذه التقنية جزءا من مدخل الاستماع الشفوي الذي يؤكد على تكوين العادات اللغوية من خلال التكرار والتقليد. ومن خلال التكرار، يتدرب الطلاب على تعزيز إتقان المفردات وتحسين النطق بشكل متكرر.

---

[41] Moh Zulkifli Paputungan, "Strategi Pengembangan Maharah Al-Kalam Siswa Dalam Mata Pelajaran Muhadatsah Di Madrasah Aliyah Alkhairaat Kota Gorontalo," *Lughawiyah: Jurnal Of Arabic Education and Linguistics* 2, no. 1 (2020): 31–32.

وعلى الرغم من أن هذه التقنية فعالة في بناء أساس إتقان المفردات لدى الطلاب، إلا أن تطبيقها لا يزال محدودا في الجوانب الاستقبالية والتقليدية دون الانتقال إلى مرحلة إنتاج اللغة في شكل جمل أو محادثة. لذلك، فإن هذه التقنية لم تحقق بعد المعايير الكاملة لاستراتيجية تعليم مهارة الكلام التي ينبغي أن تدفع الطلاب إلى التحدث النشط في سياق حقيقي.

وفي سياق تعليم مهارة الكلام، من الأفضل أن تكون هذه التقنية مرحلة تمهيدية يتبعها تطبيق استراتيجيات أخرى أكثر تواصلية، مثل الحوار، ولعب الأدوار، أو المناقشة. وبهذا، لا يكتفي الطلاب بحفظ المفردات فحسب، بل يتدربون أيضا على استخدامها داخل تراكيب جملية كاملة وذات معنى في التواصل الشفوي.

حصلت الباحثة على وثيقة واحدة فقط من خطة تنفيذ التعليم من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، وقد استُخدمت تلك الوثيقة في أحد اللقاءات التعليمية، وهي لا تمثل جميع الاستراتيجيات التعليمية المطبقة خلال الفصل الدراسي. وبناءً على ذلك، لا يمكن مطابقة الاستراتيجيات التعليمية الموصوفة سابقًا مطابقة شاملة مع وثائق التخطيط التدريسي، وظل التحليل معتمدًا على بيانات الملاحظات والمقابلات.

ب. استراتيجية الترجمة

الاستراتيجية التالية التي يستخدم المعلم في تعليم مهارة الكلام في المدرسة ٢ هي استراتيجية الترجمة. تُطبق هذه الاستراتيجية لمساعدة الطلبة على فهم معنى الكلمات أو العبارات أو الجمل في اللغة العربية من خلال ترجمتها إلى اللغة الإندونيسية، مما يُسهل عليهم فهم السياق والمعنى للنص الذي يُدرس.

وقد أوضح الأستاذ ب، معلم اللغة العربية في تلك الصف، أن إعطاء الترجمة قبل أو أثناء لعب الحوار يساعد الطلبة كثيراً في فهم معاني الكلمات والجمل التي ينطقون بها. فقال: "بفهم الترجمة أولاً، يتمكن الطلبة من التحدث بطلاقة أكثر لأنهم يعرفون ويفهمون ما يقولونه".[٤٢]

وبناءً على الملاحظة، سجّلت الباحثة أن المعلم بعد تقديم المفردات الجديدة يعطي أوامر بترجمة الكلمات أو الجمل إلى اللغة الإندونيسية قبل أن يمارس الطلبة الحوار باللغة العربية. ويُتيح هذا النهج للطلاب ربط المعنى بالبنية اللغوية في اللغة العربية بطريقة سياقية، مما يجعل عملية التحدث أكثر معنى ولا تقتصر على الحفظ فقط.

صورة: ٤. ٦ استراتيجية الترجمة

وهذا ينسجم مع نظرية هانس هاينريش سترن (Hans Heinrich Stren) التي تقول: "يمكن للترجمة أن تكون تقنية مساندة في عملية تعلم اللغة من خلال توفير الأمان الدلالي للمتعلمين، مما يمكنهم من ربط المعاني بين اللغات".[٤٣]

---

[٤٢] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

[43] Hans Heinrich Stren, *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1983), 455.

ولهذه الاستراتيجية عدة أهداف رئيسية، من بينها تسريع فهم الطلبة للمفردات وبنية الجمل في اللغة العربية. ومن خلال إعطاء الترجمة أولاً، يحصل الطلبة على مرجعية واضحة لمعاني النصوص، فلا يقتصر دورهم على حفظ الكلمات فقط، بل يفهمون أيضاً سياق استخدامها. وهذا يدل على أن الترجمة لا تسهل الفهم الدلالي فحسب، بل تدعم أيضاً ثقة الطلبة بأنفسهم في التواصل.

بالإضافة إلى ذلك، تعمل استراتيجية الترجمة هذه كجسر بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية، مما يسهل على الطلبة الانتقال بين اللغتين في سياق التواصل اليومي. فعندما يُمنح الطلبة فرصة لفهم معنى الجمل باللغة التي يتقنونها، يشعرون براحة أكبر ويصبحون أكثر استعداداً لاستخدام اللغة العربية في المواقف الواقعية. وبعبارة أخرى، تُغني هذه الاستراتيجية مهارة الكلام من خلال توفير أساس قوي في فهم السياق قبل أن يخوض الطلبة في ممارسة التحدث باللغة العربية.

وقد اختيرت هذه الاستراتيجية لأهمية فهم المعنى في عملية تعلم اللغة العربية. فمن خلال الترجمة، يمكن للطلبة أن يشعروا بثقة أكبر عند التحدث لأنهم يعرفون معنى كل كلمة أو جملة تُستخدم في المحادثة. كما تمنحهم الترجمة أداة لربط اللغة العربية باللغة الإندونيسية في عملية التعلم، مما يُسرّع بدوره اكتساب المفردات وبنية الجمل.

وفي مقابلات مع بعض الطالبات، سجّلت الباحثة أن أغلبهن يشعرن براحة واستعداد أكبر للتحدث بعد معرفتهن بمعاني النصوص التي سيقمن بتطبيقها. بل وأوضحت بعضهن أن فهم معاني الكلمات أولاً يساعدهن على التركيز بشكل أفضل على النطق السليم والتنغيم، لأنهن لا يعدن منشغلات بالبحث عن معنى

الكلمة أثناء التحدث.[٤٤] وهذا يدل على أن استراتيجية الترجمة يمكن أن تقلل من ارتباك الطلبة وتزيد من ثقتهم في التحدث باللغة العربية، خاصة لأولئك الذين قد يشعرون بالقلق أو الخوف من الوقوع في الخطأ عند استخدام المفردات.

وهذا يتفق مع دراسة سابقة أجراها محمد رزقي أوليا (Muhammad Rizqi Aulia)، حيث بيّن أن استراتيجية تعليم مهارة الكلام في الصف التخصصي تركز على فهم المعنى قبل ممارسة الكلام. فقد كان المعلم يقدم الترجمة وشرح معاني المفردات قبل أن يطبق الطلبة الحوار، مما زاد من ثقة الطلبة في التحدث لأنهم كانوا يفهمون ما يقولونه.[٤٥] وهذا النهج يشبه استراتيجية الترجمة التي يطبقها المعلم في المدرسة ٢ لتعزيز مهارة الكلام لدى الطلبة.

وعموماً، توفر استراتيجية الترجمة أساساً قوياً لطلبة لفهم النصوص والتحدث باللغة العربية بفعالية أكبر. وإن تطبيقها المرن سواء في بداية الدرس أو أثناء تمثيل الحوار يُمكّن الطلبة من معالجة المادة وفهمها بطريقة أسهل وأكثر راحة. ورغم أنها لا يمكن أن تكون الاستراتيجية الوحيدة، إلا أن الترجمة تُعد خطوة أولى مهمة جداً في تعليم مهارة الكلام، إذ تربط بين الفهم والإنتاج اللغوي بشكل أكثر سلاسة وثقة، أفضل الطلبة الذين يشعرون بالقلق أو الخوف من الوقوع في الخطأ عند استخدام المفردات.

استنادا إلى نتائج التحليل، يمكن تصنيف استراتيجية الترجمة التي طبقها المعلم في المدرسة الثانية كتقنية تعليمية في سياق المدخل التواصلي، حيث تتمثل

---

[٤٤] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المدرسة ٢ بتاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

[45] Muhammad Rizqi Aulia, "Strategi Pembelajaran Mahārah al-Kalām di Kelas Takhassus Ponpes At-Taujieh Al-Islamy 2 Leler, Randegan, Kebasen, Banyumas" (Purwokerto, UIN Saizu Purwokerto, 2021), 66.

وظيفتها الرئيسية في دعم تنمية مهارة الكلام. وتوفر هذه التقنية تسهيلا للطلاب في فهم معنى المفردات والجمل قبل بدء ممارسة التحدث. ومن خلال فهم الترجمة، يمكن للطلاب أن يشعروا بثقة أكبر في صياغة الجمل ونطقها باللغة العربية.

ومع ذلك، عند النظر من منظور تعليم مهارة الكلام بشكل شامل، لا يمكن اعتبار هذه الاستراتيجية كاستراتيجية رئيسية لإنتاج اللغة الشفوية، لأن تركيزها ينصب أكثر على جانب فهم المعنى بدلا من التدريب المباشر على التحدث. وفي هرمية تعليم اللغات، فإن هذه الاستراتيجية تصنف بشكل أدق كإحدى التقنيات في طريقة القواعد والترجمة، أو كتقنية داعمة في إطار المدخل التواصلي.

ولتحقيق أفضل النتائج في تعليم مهارة الكلام، من الأفضل دمج هذه التقنية مع استراتيجيات أخرى تشجع الطلاب على التحدث النشط، مثل الحوار، تمثيل الأدوار، أو المناقشة. وبهذا الشكل، لا يقتصر دور الطلاب على فهم معنى الكلمات والجمل، بل يتمكنون أيضا من استخدامها في سياقات التواصل الواقعي.

حصلت الباحثة على وثيقة واحدة فقط من خطة تنفيذ التعليم من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، وقد استُخدمت تلك الوثيقة في أحد اللقاءات التعليمية، وهي لا تمثل جميع الاستراتيجيات التعليمية المطبقة خلال الفصل الدراسي. وبناءً على ذلك، لا يمكن مطابقة الاستراتيجيات التعليمية الموصوفة سابقًا مطابقة شاملة مع وثائق التخطيط التدريسي، وظل التحليل معتمدًا على بيانات الملاحظات والمقابلات.

ج. استراتيجية لعب الأدوار

الاستراتيجية الثالثة التي استخدم معلم اللغة العربية في تعليم مهارة الكلام هي تمارين المحادثة الثنائية أو لعب الأدوار. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب الطلبة على استخدام المفردات وتراكيب الجمل التي تعلموها في مواقف تواصلية أكثر واقعية وسياقية.[٤٦] في عملية التعلم التي رأتها الباحثة، بعد أن يتعرف الطلبة على المفردات ويقرؤوا نص الحوار ويترجموه، يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى الثنائي أو مجموعات صغيرة. ويُطلب منهم ممارسة الحوار بناءً على النص الذي تم تعلمه، أو إنشاء حوار جديد بموضوع مشابه. ويمنح المعلم وقتاً للتحضير لكي يتمكن الطلبة من صياغة جملهم بأنفسهم، وفي بعض الأحيان يُطلب منهم التقدم إلى أمام الصف لأداء الحوار.[٤٧]

وبناءً على الملاحظة، قبل أن يتقدم الطلبة إلى الأمام، يطلب المعلم أولاً منهم أن يتدربوا في أماكنهم مع زملائهم في المقعد. ويُجرى هذا التدريب بشكل ثنائي حتى يشعر الطلبة براحة أكبر عند المحاولة في التحدث. وفي بعض اللحظات، يختار المعلم مباشرة من سيتقدم ومن سيكون شريكه في الحوار.[٤٨] وذلك بهدف ألا يختار الطلبة فقط الأصدقاء الذين يفضلونهم، بل ليتعلموا أيضاً التعاون مع زملاء آخرين. ويعطي المعلم التعليمات لطلبة بأن يتدربوا أولاً في أماكنهم، ثم إذا شعروا أنهم جاهزون، يتم استدعاؤهم للتقدم أمام الصف لتمثيل نتيجة تدريبهم. وتُعد هذه الطريقة وسيلة تدريجية تقلل من التوتر الزائد لدى الطالبات.

---

[٤٦] علي عبد السمع قورة و وجيه المرسي أبولبن, *الإستراتجيات الحديثة في التعليم وتعلم اللغة* (الإسكندرية:Te-lotus) ٢٠١٨، ٣٦٣.

[٤٧] ملاحظة مدرسة ٢ في الفصلين، تاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

[٤٨] ملاحظة مدرسة ٢ في الفصلين، تاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

صورة : ٤. ٧ الاستراتيجية لعب الأدوار

وبحسب إفادات بعض الطالبات في المقابلات، فإن هذه الاستراتيجية جعلتهن أكثر جرأة في التحدث، لأنها تبدأ بالتدريب في ثنائي أو مجموعات صغيرة قبل الأداء أمام الصف. وقالت إحدى الطالبات: "إذا تدربنا أولاً بشكل ثنائي قبل الأداء، لا نشعر بتوتر كبير، ونصبح أكثر جرأة في المحاولة".[٤٩] ويعمل هذا التدريب ليس فقط على تنمية الجرأة في التحدث، بل أيضاً على تعويد الطالبات على الاستماع والرد في سياق تواصلي طبيعي. كما يقدّم المعلم أمثلة على النبرة والتعبير ولغة الجسد المناسبة حتى يفهم الطالبات الفروق الدقيقة في الحوار باللغة العربية. وخلال التنفيذ، يتنقل المعلم غالباً من مجموعة إلى أخرى لتقديم الدعم، أو التصحيح المباشر، أو التحفيز لكي لا يخاف الطالبات من الوقوع في الخطأ.

[٤٩] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المدرسة ٢ بتاريخ ١٥ مارس ٢٠٢٥

ومع ذلك، لا يتمكن جميع الطالبات من تنفيذ هذا التدريب بسلاسة. فلا يزال بعضهم يعتمد على النصوص أو يواجه صعوبة في اختيار المفردات المناسبة. وتُعد هذه التحديات أكثر بروزاً عند الطالبات الذين لم يكتسبوا بعد ثقة قوية بالنفس، أو الذين لم يتقنوا تماماً تراكيب الجمل. وللتغلب على ذلك، غالباً ما يقوم المعلم بإعداد تمارين بسيطة أولاً قبل إعطاء حوارات معقدة، لكي يتمكن الطالبات من تحسين مهاراتهم تدريجياً. كما لا يضغط عليهم ليكونوا مثاليين منذ البداية، بل يُركز أكثر على عملية المحاولة والتعلم من الأخطاء.

استراتيجية تدريب المحادثة ولعب الأدوار تمثل شكلاً من أشكال تطبيق المنهج التواصلي في تعليم اللغة العربية، لأنها تضع الطالبات في مركز العملية التفاعلية اللغوية. ومن خلال إشراك الطالبات بشكل فعّال وبناء مواقف تحاكي الحياة الواقعية، تعتبر هذه الاستراتيجية فعالة في تعزيز مهاراتهم في الكلام، وكذلك في زيادة الثقة بالنفس في استخدام اللغة العربية شفوياً.

تُظهر استراتيجية لعب الأدوار التي يطبقها معلم اللغة العربية في المدرسة ٢ نهجاً تواصلياً وتشاركياً في تعليم مهارة الكلام. فمن خلال أنشطة المحادثة الثنائية ولعب الأدوار، تتدرب الطالبات على استخدام المفردات وتراكيب الجمل في سياقات واقعية وتفاعلية. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أنيسا (Annisa) وزميلاتها، حيث أثبتت أن طريقة لعب الأدوار فعالة في تعزيز ثقتهن بأنفسهن، وجرأتهن في الحديث، ومشاركتهن الفعالة في التواصل الشفهي، إلى جانب تنمية مهاراتهن الاجتماعية بشكل طبيعي.[٥٠]

[50] Maryam Nur Annisa, Umi Fauziah, dan Anisatul Mardliyah, "Evaluating The Effectiveness of Role Play Method in Improving Student's Arabic Speaking Skills: A Case in an Islamic Education Management Program," *Alsinatuna: Journal of Arabic Linguistics and Education* 9, no. 1 (2023).

استنادا إلى نتائج التحليل الذي أجري على تطبيق استراتيجية تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانية، تبين أن تنفيذ الاستراتيجية التي يسميها المعلم "لعب الأدوار" لم يكن مطابقا تماما لمفهوم وخطوات استراتيجية لعب الأدوار كما هو موضح في الإطار النظري في الفصل الثاني. نظريا، ينبغي لاستراتيجية لعب الأدوار في تعليم اللغة العربية أن تتضمن عدة عناصر أساسية، منها شرح سياق التواصل بشكل واضح، وتوزيع الأدوار على الطلاب، ومنحهم وقتا كافيا لإعداد أو تطوير الحوار بشكل مستقل، بالإضافة إلى تنفيذ المحادثة في جو يشبه مواقف التواصل الواقعية. كما يجب أن يتبع ذلك جلسة تأمل أو تقييم بعد تنفيذ لعب الأدوار لمراجعة أداء الطلاب من حيث اللغة والجرأة والتفاعل الشفهي.

ولكن، استنادا إلى نتائج الملاحظة الميدانية، تبين أن ما يطبقه المعلم يميل أكثر إلى تدريب الحوار القائم على النصوص المتوفرة في الكتاب المدرسي. حيث يطلب من الطلاب فقط التدريب بشكل ثنائي من خلال قراءة وحفظ الحوار الموجود مسبقا، دون منحهم الفرصة لتطوير الحوار بأنفسهم وفقا لسياق جديد. ولا يوجد توزيع واضح للأدوار، ولا يوجد ارتجال، ولا يوجد سيناريو تواصلي أعده المعلم لخلق مواقف حديث أكثر واقعية وعفوية. بل إن التنفيذ يركز في الغالب على حفظ النصوص، وليس على تنمية مهارات التحدث التواصلية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن عملية التعلم لا تتبعها مرحلة تقييم شفوي محدد لمناقشة أداء التواصل لدى الطلاب، سواء من حيث الطلاقة أو الجرأة أو استخدام التعبير والتنغيم. حيث يقتصر دور المعلم على توجيه الطلاب في نطق الكلمات وفهم المعاني، دون تقديم تقييم شامل لجودة تواصل الطلاب.

وبالنظر إلى هذه الحقائق، يمكن الاستنتاج أن الاستراتيجية المطبقة لا يمكن اعتبارها استراتيجية لعب الأدوار بمعناها الحقيقي، بل هي أقرب إلى تصنيفها كـ"تقنية تدريب حوار نصي" في إطار المدخل التواصلي. وهذا يدل على أن تطبيق استراتيجية تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانية لا يزال بحاجة إلى تطوير إضافي ليكون متوافقا مع مبادئ تعليم التحدث بطريقة تواصلية وسياقية.

حصلت الباحثة على وثيقة واحدة فقط من خطة تنفيذ التعليم من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، وقد استُخدمت تلك الوثيقة في أحد اللقاءات التعليمية، وهي لا تمثل جميع الاستراتيجيات التعليمية المطبقة خلال الفصل الدراسي. وبناءً على ذلك، لا يمكن مطابقة الاستراتيجيات التعليمية الموصوفة سابقًا مطابقة شاملة مع وثائق التخطيط التدريسي، وظل التحليل معتمدًا على بيانات الملاحظات والمقابلات.

د. استراتيجية القراءة الجهرية بالتناوب

من الاستراتيجيات التي يطبقه معلم اللغة العربية في المدرسة ٢ في تعليم مهارة الكلام هي استراتيجية القراءة الجهرية بالتناوب. وتتم هذه الاستراتيجية من خلال طلب المعلم من الطالبات قراءة نص الحوار بالتناوب حسب صفوف المقاعد، ابتداء من الصف الأمامي حتى الصف الخلفي. يُعطى كل صف من الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع دورا لقراءة جزء معين من النص، وبذلك يحصل جميع الطالبات على فرصة للتدرب على النطق والتنغيم في اللغة العربية بشكل مباشر.[٥١]

[٥١] ملاحظة مدرسة ٢ في الفصل، تاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

وبناء على ملاحظات الباحثة في الصف الحادي عشر، تبين أن الأستاذ ب، معلم اللغة العربية في المدرسة، استخدم هذه الاستراتيجية بعد تقديم المفردات الجديدة الموجودة في النص. ثم يوجه تعليماته لكل صف من الصفوف لقراءة جزء من النص بالتناوب. فعندما ينتهي الصف الأول من القراءة، يتابع الصف الثاني الجزء التالي من النص، وهكذا حتى تُقرأ جميع الأجزاء من قبل جميع الصفوف داخل الصف. لا تقتصر هذه الاستراتيجية على مهارة الكلام فحسب، بل تشمل أيضا مهارة الاستماع الفعّال، حيث يستمع الطالبات من الصفوف التي لم تقرأ بعد إلى قراءات زملائهم.[٥٢]

صورة: ٤. ٨ استراتيجية القراءة الجهرية بالتناوب

وفي مقابلة مع الأستاذ ب، أوضح قائلا: "عادة أطلب من صف واحد أن يقرأ أولا، مثلا الصف الأول، ثم ننتقل إلى الصف الثاني، الثالث، وهكذا. فيمكنهم أن يستمعوا أولا إلى كيفية قراءة زملائهم، ثم يتبعونهم. هذا يساعدهم على أن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم، لأنهم يحصلون على وقت للاستماع والاستعداد. وغالبا ما أصحح أخطاءهم إذا كانت هناك أخطاء في القراءة."[٥٣]

---

[٥٢] ملاحظة مدرسة ٢ في الفصل، تاريخ ٤ فبراير ٢٠٢٥

[٥٣] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

وهذا يتفق مع رأي محمود يونس (Mahmud Yusuf) الذي يرى أن التدريب على القراءة الجهرية يساعد في تحسين النطق والتنغيم لدى الطالبات ، كما يعزز ثقتهم بأنفسهم في التحدث باللغة العربية.[٥٤]

تُظهر هذه العبارة أن هذه الاستراتيجية تساعد على بناء جاهزية الطالبات وشجاعتهن في التحدث. ومن خلال إعطاء الأدوار بشكل منظم حسب الصفوف، يكون لدى الطالبات وقت للملاحظة والاستعداد قبل التحدث. بالإضافة إلى ذلك، تبني هذه الاستراتيجية جوا من التعاون داخل الصف، حيث تستمع الطالبات إلى بعضهن البعض ويتعلمون بشكل غير مباشر من قراءات زملائهن.

وقد لاحظت الباحثة أن الطالبات بدوا أكثر ثقة عند التحدث بعد حصولهن على فرصة للاستماع إلى قراءات الصفوف الأخرى أولا. وكانوا أكثر استعدادا ونادرا ما أظهروا الرفض عند وصول دورهم للقراءة. وأصبح جو الصف مهيأ لممارسة مهارة الكلام، لأن كل طالبة حصلت على فرصة عادلة في بيئة مشجعة. وهذه النتيجة تتفق مع البحث الذي أجراه م. فيصل (M. Faisol) وزملاؤه في رسالته العلمية بعنوان "استخدام طريقة المحاكاة في تحسين مهارة الكلام في مدرسة دار التقوى سنغوناغونغ"، حيث أظهرت الدراسة أن قراءة الحوار بالتناوب يمكن أن تحسن النطق، وتقوي فهم المفردات، وتبني الثقة بالنفس لدى الطلاب في

[54] Mahmud Yunus, *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab* (Jakarta: Hidakarya Agung, 1990), 73.

التحدث باللغة العربية. وتساعد القراءة الجهرية المنظمة ضمن المجموعات أو الصفوف على جعل الطلاب أكثر استعدادا نفسيا قبل التحدث أمام الصف.[٥٥]

ومع أن هذه الاستراتيجية فعالة في التدريب الأولي على النطق، إلا أنها تحتاج إلى تطوير باستخدام منهج أكثر تواصلا حتى يتمكن الطالبات من استخدام اللغة العربية في السياقات الحقيقية. إن دمج استراتيجية القراءة بالتناوب مع أنشطة مثل الحوار الثنائي أو المناقشة الجماعية سيُثري تجربة التعلم لدى الطالبات ويُعزز مهاراتهن في الكلام بشكل شامل.

تُظهر استراتيجية تعليم مهارة الكلام التي يطبقه معلم اللغة العربية في المدرسة ٢ منهجا تدريجيا ومنظما، يبدأ من إتقان المفردات من خلال التكرار، ثم فهم المعاني من خلال الترجمة، وصولا إلى الممارسة التفاعلية من خلال لعب الأدوار. ولكل من هذه الاستراتيجيات مزايا وتحديات. فاستراتيجية التكرار فعالة في تعزيز أساس المفردات والنطق، لكنها تحتاج إلى تطوير على مستوى الجملة لتكون أكثر تواصلا. واستراتيجية الترجمة تُقوي الفهم وتزيد من ثقة الطالبات بأنفسهن، لكنها لا تكفي كطريقة وحيدة. أما استراتيجية لعب الأدوار، فهي مفيدة جدا في تعويد الطالبات على التحدث بشكل طبيعي وبثقة، رغم أن بعض الطالبات يواجهون صعوبات بسبب قلة الاستعداد.

استنادا إلى نتائج التحليل لتنفيذ استراتيجية القراءة الشفوية بالتناوب التي طبقها مدرس اللغة العربية في المدرسة الثانية، تبين أن هذه الاستراتيجية لم تتوافق تماما مع مبادئ تعليم مهارة الكلام بشكل شامل. في الدراسة النظرية التي نوقشت

---

[55] Muhammad Faisol, Ahmad Fauzan, dan Muhammad Syafii, "Penggunaan Metode Simulasi dalam Meningkatkan Maharah Kalam di MA Darut Taqwa Sengonagung" (Universitas Islam Negeri Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung, 2021).

في الفصل الثاني، يؤكد تعليم مهارة الكلام على جانب إنتاج اللغة الشفوية النشطة والهادفة والتواصلية، حيث يُتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على إنتاج العبارات باللغة العربية بشكل مستقل بناء على الأفكار والآراء والمواقف التواصلية ذات الصلة.

الاستراتيجية التي لوحظت تميل أكثر إلى الطابع التكراري والمراقب، حيث يُطلب من الطلاب فقط قراءة نص الحوار المتوفر في الكتاب المدرسي دون إتاحة المجال لتطوير أفكار جديدة أو الارتجال اللغوي. يتركز الهدف الأساسي من هذه الاستراتيجية على جانب إعادة إنتاج النصوص، وليس إنتاج اللغة بطريقة إبداعية وتواصلية. وبذلك، رغم أن الطلاب يتدربون على نطق الكلمات والجمل باللغة العربية، فإن هذه العملية لا تزال ميكانيكية ولم تمنحهم فرصة لصياغة الجمل من أفكارهم الخاصة.

يقتصر تطبيق هذه التقنية على تنمية مهارتين أساسيتين لدى الطلاب، وهما القدرة الاستقبالية (الاستماع) عندما يستمع الطلاب إلى قراءة زملائهم، والقدرة الإنتاجية التكرارية (القراءة الجهرية) عندما يقرؤون النصوص بالتناوب. أما القدرة الإنتاجية لدى الطلاب في سياق الكلام الإبداعي والعفوي فلا تزال غير متطورة، لأنهم لا يُدرَّبون على تنظيم الأفكار أو تطويرها أو التعبير عن آرائهم الخاصة باللغة العربية بشكل مستقل.

لكي تتوافق هذه الاستراتيجية مع أهداف تعليم مهارة الكلام، ينبغي للمعلم ألا يقتصر على مرحلة قراءة النصوص بالتناوب، بل ينبغي تطوير مراحل لاحقة أكثر تواصلية، مثل دعوة الطلاب إلى إنشاء حوار جديد بناء على الموضوع، أو القيام بمناقشات جماعية صغيرة، أو تقديم تدريبات على الكلام الارتجالي بعد جلسة القراءة. وبهذا الشكل، لن يتدرب الطلاب فقط على الجوانب الصوتية، بل

سيكونون أيضا قادرين على تنمية الإبداع اللغوي والمهارة في التحدث ضمن سياقات تواصلية واقعية.

حصلت الباحثة على وثيقة واحدة فقط من خطة تنفيذ التعليم من معلم اللغة العربية في هذه المدرسة، وقد استُخدمت تلك الوثيقة في أحد اللقاءات التعليمية، وهي لا تمثل جميع الاستراتيجيات التعليمية المطبقة خلال الفصل الدراسي. وبناءً على ذلك، لا يمكن مطابقة الاستراتيجيات التعليمية الموصوفة سابقًا مطابقة شاملة مع وثائق التخطيط التدريسي، وظل التحليل معتمدًا على بيانات الملاحظات والمقابلات.

ج. التحديات والحلول في مدرستين

لكل استراتيجية تعليمية تحدياتها الخاصة في التطبيق، وذلك حسب ظروف الطلاب وبيئة التعلم والوسائل المتاحة. وفي هذا السياق، يُطلب من المعلم أن يكون قادرا على تحديد العقبات التي تظهر، والبحث عن الحلول المناسبة لضمان سير عملية التعليم بشكل أمثل.

فيما يلي عرض للتحديات والحلول التي تم اكتشافها في تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام في كل من مدرستين الثانوية الإسلامية اللتي كانت موقعا للبحث.

١. التحديات والحلول في المدرسة ١

بناء على نتائج الملاحظات والمقابلات التي أُجريت في المدرسة ١، وُجدت عدة تحديات يواجهها معلم اللغة العربية في تعليم مهارة الكلام. بالإضافة إلى ذلك، وُجدت أيضا جهود وحلول مختلفة قام بها المعلم للتغلب على تلك التحديات. ويمكن توضيح هذه التحديات والحلول على النحو التالي:

أ. ضعف الدافعية والثقة بالنفس لدى طلبة

من التحديات المهمة التي يواجهها معلم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية ١ هو ضعف الدافعية وقلة الثقة بالنفس لدى الطلبة في مهارة الكلام. وقد ظهر هذا من خلال نتائج الملاحظة الصفية والمقابلات المعمقة مع المعلم وبعض الطلبة. بناء على المقابلة مع المعلم، تبين أن أغلب الطلبة يشعرون بعدم الثقة عند التحدث باللغة العربية، حتى عندما يُطلب منهم فقط قراءة نص الحوار أمام الصف. وقد أوضح الأستاذ أ في المقابلة قائلا: "هم في الحقيقة يستطيعون، لكنهم يشعرون بالخجل والخوف من الخطأ، خاصة عند القراءة من غير الكتاب أو عندما يُطلب منهم تركيب جملة بأنفسهم. يخافون من الخطأ في الحركات أو في الضمائر، وإذا أخطأوا يضحك عليهم زملاؤهم. هذا ما يزيد من ضعف ثقتهم بأنفسهم."[٥٦]

وقد أكدت نتائج الملاحظة الصفية في الصف الحادي عشر هذه الأقوال. ففي إحدى جلسات التعليم، طلب المعلم من طالبين التقدم إلى الأمام لأداء نص الحوار الذي قرأوه سابقا بشكل جماعي، لكن عددا قليلا منهم استجاب دون دفع مباشر من المعلم. وحتى بعد الطلب مرتين، لم يرغب بعض الطلاب في التقدم وبدوا متوترين. وعند طلب المعلم من الطلبة قراءة المفردات على السبورة، بدا أغلبهم مترددين وكانت قراءتهم متقطعة، وبعضهم كان ينظر إلى زميله الجالس بجانبه قبل أن يجيب.[٥٧] وهذا يدل على أن

---

[٥٦] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

[٥٧] ملاحظة مدرسة ١ في الفصلين، تاريخ ٣،١٢،٢١ فبراير ٢٠٢٥

المشكلة لا تقتصر على ضعف في إتقان المادة، بل تتعلق أيضا بانخفاض كبير في مستوى الثقة بالنفس.

وقد عبر أحد الطلبة خلال المقابلة عن رأيه قائلا: "عندما يطلب منا المعلم أن نتقدم إلى الأمام لأداء الحوار، أشعر بالخجل لأنني أخاف أن أُخطئ، خاصة إذا طلب منا أن نقرأ من غير الكتاب. وإذا أخطأنا، قد يضحك علينا زملاؤنا، لذلك أفضّل أن أبقى ساكنا."[٥٨]

ويتفق هذا الرأي مع ما ذكره محمد يودينتو (Muhammad Yudiyanto) وآخرون من أن "هناك كثيرا من الطلاب الذين لا يثقون في قدراتهم، فيبدون سلبيين أثناء التعلم، وبعضهم يتردد في الإجابة عن أسئلة المعلم. بينما الثقة بالنفس ضرورية حتى يتمكن الطالب من التعبير عن أفكاره بكلماته الخاصة ويظهر بثقة أمام الآخرين."[٥٩]

ب. ضعف إتقان المفردات لدى الطلبة

بناء على نتائج المقابلات التي أجرتها الباحثة مع الأستاذ أ، معلم اللغة العربية في المدرسة الأولى، فإن من أبرز العقبات في تعليم مهارة الكلام هو ضعف إتقان المفردات لدى الطلبة. وتعد هذه المشكلة من العوائق الأساسية والمعقدة، لأنها تتعلق مباشرة بقدرة الطلبة على الفهم والتركيب والتعبير الشفهي.[٦٠]

---

[٥٨] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المكتبة مدرسة ١، تاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

[59] Mohamad Yudiyanto, Riyanti Agustini, dan Nur Aini Farida, *Strategi Membangun Percaya Diri Peserta Didik* (Pangandaran: Intake Pustaka, 2024), 133.

[٦٠] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ١١ مارس ٢٠٢٥

وقد أوضح الأستاذ أ أن أغلب الطلبة في المدرسة ١ يأتون من خلفية تعليمية سابقة لا تدعم تعلم اللغة العربية بشكل مكثف، حيث إن كثيرا منهم تخرجوا من المدارس الابتدائية والمتوسطة العامة، وليس من المدارس الإسلامية، فلذلك عندما التحقوا بالمرحلة الثانوية الإسلامية لم يكن لديهم أساس قوي في مفردات اللغة العربية. وفي المقابلة قال الأستاذ أ: "أغلب طلابنا يأتون من المدارس الابتدائية والمتوسطة العامة، وليس من المدارس الإسلامية، فمن الطبيعي أنهم غير معتادين على اللغة العربية منذ البداية. مفرداتهم ما زالت قليلة جدا، حتى في الكلمات الأساسية."[٦١]

وقد أدى ضعف إتقان المفردات إلى صعوبة كبيرة لدى الطلبة عندما يُطلب منهم التحدث باللغة العربية، إذ غالبا ما يشعرون بالحيرة في اختيار الكلمات، ولا يستطيعون تركيب الجمل بشكل جيد، وفي النهاية يفضلون الصمت. وتزداد هذه المشكلة سوءا بسبب قلة الثقة بالنفس عند التحدث أمام زملائهم، لأنهم يخشون الوقوع في الخطأ في النطق أو في تركيب الجمل. وذكر الأستاذ أ أن بعض الطلبة يتجنبون الأنشطة الشفوية مثل الحوار لأنهم يشعرون بعدم القدرة على التحدث.

ويتفق هذا مع رأي محمد لقمان أريفينتو (Muhammad Lukman Arifianto) وآخرين الذين قالوا إن المفردات هي أداة مهمة جدا في تعلم

---

[٦١] مقابلة مع طالب فصل ١١ في المكتبة مدرسة ١، تاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

اللغات الأجنبية، وفي هذا السياق فإن محدودية المفردات تؤدي بطبيعة الحال إلى إعاقة النجاح في التواصل.[٦٢]

في التطبيق العملي داخل الصف، يضطر المعلم إلى تكرار مادة المفردات باستمرار. ويتم تعزيزها من خلال الطريقة الشفوية وتمارين الحفظ. ومع ذلك، أقر المعلم بأن مستوى احتفاظ الطلبة بالمفردات لا يزال منخفضا، خصوصا إذا لم يتم إعطاء تقييم مباشر. وغالبا ما يهمل الطلبة مهمة حفظ المفردات التي تُعطى لهم ليؤدوها في المنزل. فقط قلة قليلة من الطلبة تظهر مبادرة لتوسيع مفرداتهم بشكل مستقل.[٦٣]

وتؤثر مشكلة ضعف إتقان المفردات بشكل كبير على جميع جوانب تعلم مهارة الكلام، لأن المفردات هي الأساس في الكلام. فبدون مفردات كافية، تكون قدرة الطلبة على تكوين الجمل، والتعبير عن الأفكار، أو الرد على الأسئلة محدودة للغاية. ويضطر المعلم إلى تخصيص وقت أطول لتعزيز المفردات قبل الانتقال إلى التدريب على الكلام، مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من مهارة الكلام بشكل مثالي.

قال الأستاذ أ في المقابلة: "عادة أثناء التدريس، أُدرج المفردات كل يوم، فعندما يعود الطلبة إلى المنزل أطلب منهم حفظها، لكي يصبحوا ماهرين في الكلام، ولكن المعيار لا يزال يعتمد على الوحدة التعليمية. لكن الواقع أن

---

[62] Muhammad Lukman Arifianto dkk., *Evaluasi dan Pengembangan Tes Interaktif Bahasa Arab* (Yogyakarta: Tonggak Media, 2021), 51.

[٦٣] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٣ و ٥ فبراير ٢٠٢٥

كثيرا منهم لا يؤدون المهمة إلا إذا شددت عليهم أو أعطيتهم درجات. ومن هنا أدركت أن مشكلة إتقان المفردات لا تتعلق فقط بأساليب التدريس، بل تتعلق أيضا بدافعية التعلم وخلفيتهم التعليمية السابقة. لذلك أحاول دائما تعديل الاستراتيجيات التي أستخدمها، لكي يشعروا أن تعلم اللغة العربية ليس أمرا مخيفا، بل ممتعا ويمكنهم إتقانه تدريجيا."[٦٤]

وخلاصة القول، فإن التحدي الرئيسي الذي يواجه تعلم مهارة الكلام في المدرسة ١ هو ضعف إتقان الطلبة للمفردات، مما يؤثر بشكل مباشر على قدرتهم على التحدث. ويُعزى هذا إلى الخلفية التعليمية للطلبة التي تفتقر عموما إلى أساس قوي في اللغة العربية، إضافة إلى ضعف الدافعية للتعلم. وللتغلب على هذا التحدي، يقوم المعلم بشكل مستمر بعلاج المشكلة من خلال التدريب وتقديم المفردات في كل حصة تعليمية. ويُتوقع أن تساهم هذه الاستراتيجية في توسيع ثروة الطلبة اللغوية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتطوير مهارة الكلام لديهم تدريجيا.

ج. نقص التقييم المنظم

يُعدّ التقييم جانبا مهما في تعلم اللغة العربية، وخاصة في تطوير مهارة الكلام. ومع ذلك، وبناء على نتائج المقابلة مع الأستاذ أ، معلم اللغة العربية في المدرسة ١، فإن التقييم المتبع حتى الآن لا يزال غير منظم بطريقة منهجية.[٦٥]

---

[٦٤] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

[٦٥] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

فأغلب التقييمات لمهارة الكلام لدى الطلبة تُجرى من خلال الملاحظة المباشرة أثناء سير عملية التعلم. حيث يُقيّم المعلم قدرة الطلبة بشكل عفوي اعتمادا على ملاحظاته عند مشاركة الطلاب في التدريبات الشفوية، أو أثناء قيامهم بالحوار، أو عند إجابتهم عن الأسئلة شفهيا. ورغم أن هذه الطريقة توفر صورة سريعة عن قدرات الطلبة، إلا أن التقييم يظل ذاتيا ولم يُستخدم فيه أدوات رسمية كروبرك التقييم أو قائمة المراجعة المعيارية. ونتيجة لذلك، فإن التقييم يفتقر إلى الاتساق ولا يوفر تغذية راجعة موجهة وقابلة للقياس بشكل دقيق للطلبة.[٦٦]

وعلاوة على ذلك، فإن استخدام أدوات التقييم الكتابية المنظمة كاختبارات خاصة لا يزال محدودا جدا. وقد ذكر الأستاذ أ أن من أبرز التحديات التي يواجهها هي ضيق الوقت وكثرة أعباء التدريس، مما يجعل تطوير أدوات تقييم فعالة أمرا غير ممكن بشكل مثالي.[٦٧] إضافة إلى ذلك، فإن نقص التدريب أو المعرفة في تصميم أدوات التقييم المناسبة يُعد أيضا من العوامل التي تعيق تنفيذ تقييم منهجي. وهذا ما يتفق مع رأي ريناواتي (Riinawati) التي ترى أن التقييم التربوي هو عملية تهدف إلى تحديد مدى تحقيق البرنامج التعليمي للأهداف المخططة، وكذلك لتقدير مدى فائدته وكفاءته. وهذا التقييم مهم جدا لأنه أساس لاتخاذ قرارات ذات قيمة في سير العملية التعليمية.[٦٨]

---

[٦٦] ملاحظة مدرسة ١ في الفصلين، تاريخ ٤ و ١١ فبراير ٢٠٢٥

[٦٧] مقابلة مع أستاذ أ في المدرسة ١ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

[68] Riinawati Riinawati, *Pengantar Evaluasi Pendidikan* (Yogyakarta: Thema Publishing, 2021), 18.

إن حالة التقييم غير المنظم هذه تؤثر بشكل كبير على عملية التعلم. حيث يجد المعلم صعوبة في التعرف العميق على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة في اللغة العربية، مما يجعل التخطيط لاستراتيجيات تعليمية مناسبة ووضع برامج علاجية أمرا غير فعال. كما أن الطلاب لا يحصلون على تصور واضح حول تطور قدراتهم أو الجوانب التي يحتاجون إلى تحسينها. وهذا يؤدي إلى انخفاض دافع التعلم لديهم في مهارة الكلام بسبب غياب مقياس شفاف للإنجاز.

إن التقييم في تعليم مهارة الكلام يعد عنصرا مهما لمعرفة مدى تحقيق الطلاب للأهداف، وكذلك كأساس لتحسين عملية التعلم. ومع ذلك، فإن هذا التقييم في المدرسة ١ لا يزال يتم بشكل عفوي، ولم يُستخدم بعد أدوات منظمة كقائمة التحقق. ويرجع هذا الوضع إلى عدة عوامل، منها ضيق الوقت، وكثرة أعباء التدريس لدى المعلم، بالإضافة إلى قلة التدريب في إعداد أدوات التقييم. وقد أدى ذلك إلى أن يصبح التقييم غير موضوعي، وغير متسق، ويصعب من خلاله تقديم تغذية راجعة واضحة للطلبة. وهذا يؤثر أيضا على انخفاض دافع الطلبة وتطور قدرتهم على التحدث بشكل مثالي.

ومع ذلك، يدرك المعلم أهمية تحسين نظام التقييم، وقد بادر إلى تطوير تقييم بسيط كحل أولي. وتعد هذه الخطوة بداية إيجابية نحو إنشاء تقييم أكثر توجيها وموضوعية، مما يعزز تعلم مهارة الكلام بشكل أكثر فعالية وقابلية للقياس وممتع للطلبة.

٢. التحديات والحلول في المدرسة ٢

بناء على نتائج الملاحظات والمقابلات التي أُجريت في المدرسة ٢، وُجدت مجموعة من التحديات التي يواجهها معلم اللغة العربية في تعليم مهارة الكلام. بالإضافة إلى ذلك، تم اكتشاف عدة محاولات وحلول قام بها المعلم للتغلب على تلك التحديات. ويمكن توضيح هذه التحديات والحلول على النحو التالي:

أ. محدودية الوقت في التعلم

من بين التحديات التي يواجهها المعلم في تعليم مهارة الكلام هي محدودية الوقت داخل الصف. ففي الواقع، لا يكون وقت حصة اللغة العربية دائما كافيا لتنفيذ جميع الأنشطة المخططة، بدءا من تقديم المادة، وممارسة مهارة الكلام، والتقييم. ويُعدّ هذا الأمر عقبة جدية، خصوصا عندما يرغب المعلم في تطبيق استراتيجيات تعليمية نشطة وتفاعلية.

وفي المقابلة، صرّح الأستاذ ب قائلا: "محدودية الوقت قد تجعلنا نواجه صعوبة في تطبيق استراتيجيات التعليم بشكل أكثر فاعلية وتقديم اهتمام أكبر للطالبات".[٦٩] وتدلّ هذه العبارة على أن ضيق الوقت غالبا ما يجبر المعلم على تعديل استراتيجيته أثناء التطبيق. فكثيرا ما لا يتمكن المعلم من تنفيذ جميع عناصر الاستراتيجية التي خطط لها في خطة التدريس، مما يجعل عملية التعلم غير مثالية، وخاصة في تدريب الطالبات على التحدث باللغة العربية بطريقة نشطة.

علاوة على ذلك، فإن محدودية الوقت تؤثر أيضا على قلة فرصة المعلم في تقديم التوجيه الفردي للطالبات ، في حين أن مهارة الكلام تحتاج إلى تفاعل

---

[٦٩] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

مباشر وتغذية راجعة. ونتيجة لذلك، لا يمكن تقوية مهارات الطالبات في التحدث بشكل شامل خلال لقاء واحد فقط. وهذا يتفق مع رأي لقمان الحكيم (Lukmanul Hakim) الذي يرى أن إدارة الصف بشكل فعّال تمكّن المعلم من الحفاظ على الانضباط، وتنظيم سلوك المتعلمين، وضمان سير عملية التعلم بطريقة منظمة ومثالية.[٧٠]

لمواجهة محدودية الوقت، يمكن للمعلم أن يقوم بتبسيط استراتيجيات التعلم. ويحتاج المعلم إلى تركيز المادة والأنشطة على الكفاءات الأساسية، مثل اختيار تمرين أو تمرينين فقط من مهارات الكلام الأكثر ملاءمة في كل لقاء. ويمكن إعطاء الأولوية لأنشطة مثل الحوار الثنائي أو ممارسة السؤال والجواب البسيطة لأنها تُنفذ في وقت قصير ومع ذلك تدرّب مهارة الكلام لدى الطالبات.

كما يمكن للمعلم أن يستخدم أساليب تعليمية فعالة مثل استراتيجية التكرار في الكلام أو نمط المحاكاة البسيطة، التي لا تتطلب الكثير من الوسائل التعليمية ولكنها تشجع الطالبات على التحدث بنشاط. بالإضافة إلى ذلك، فإن استغلال الوقت خارج الصف مثل الواجبات الشفوية من خلال التسجيل الصوتي يمكن أن يكون بديلاً لزيادة وقت تدريب الطالبات بشكل مستقل.

ومن الخطوات الأخرى وضع خطة تعليمية مرنة، بحيث يمكن تعديل الاستراتيجية المستخدمة وفقاً للظروف الواقعية في الصف. وبهذا، رغم ضيق

---

[70] Lukmanul Hakim, *Guru Profesional: Konsep, Strategi dan Tantangan dalam Menghadapi Era Modern* (Indramayu: PT. Adab Indonesia, 2024), 52.

الوقت، تستمر عملية التعلم بشكل فعال ويحصل الطالبات على تجربة تعليمية ذات معنى في مهارة الكلام.

ب. اختلاف قدرات الطالبات داخل الصف

من أبرز التحديات التي يواجهها الأستاذ ب في عملية تعليم اللغة العربية هو اختلاف قدرات الطالبات داخل الصف. وقد ذكر أن الاستراتيجية التعليمية المخططة لا يمكن دائما تنفيذها بالكامل في الصف، لأن الواقع في الغالب يختلف عما هو متوقع. ففي المقابلة، قال: "ما نخططه أحيانا لا يتوافق مع ما نجده في الميدان عند الدخول إلى الصف."[٧١]

ويرى أن هذا التفاوت في القدرات يعود إلى اختلاف الخلفية التعليمية لدى الطالبات. فبعض الطالبات لديهم أساس في اللغة العربية من المدارس السابقة مثل المعاهد الإسلامية، بينما هناك من لا يملك أي خلفية على الإطلاق. وهذا الأمر يصعّب على المعلم تطبيق استراتيجية واحدة فعالة لجميع الطالبات بشكل متساو. وهذا يتفق مع رأي نيلا أغوستين وزملائها الذين يرون أن لكل متعلم خصائص مختلفة، ولذلك يجب على المعلم أن يفهم هذه الفروقات. وإذا لم يفهم المعلم خصائص كل طالب، فقد يواجه التعليم صعوبات.

وكشكل من أشكال التكيّف، أوضح الأستاذ ب أنه يحاول تقسيم طريقة التدريس بحسب مستوى فهم الطالبات. فالطالبات الذين يفهمون بسرعة يُكلّفون بمهام إثرائية ومواد إضافية أكثر تحديا، أما الطالبات الذين يواجهون صعوبة فيُستخدم معهم أسلوب أبسط وتُقدّم لهم أحيانا عناية فردية خاصة. وقال في

---

[٧١] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

هذا الصدد: وأوضح الأستاذ ب في المقابلة "ربما يمكن إعطاء الطالبات الذين يفهمون بسرعة إثراءً في المادة وتكليفهم بمهام أكثر تحديا، والطالبات الذين يعانون من صعوبة يمكن استخدام استراتيجية أبسط معهم وتقديم مقاربة فردية".[٧٢]

وبالإضافة إلى استراتيجية التفريق هذه، يستخدم أيضا وسائل تعليمية مثل جهاز العرض بروجيكتور لعرض المادة بشكل مرئي. وتساعد هذه الوسائل الطالبات على فهم المادة، خصوصا من يجد صعوبة في الفهم الشفوي. وفي شرحه، قال: "أحيانا أستخدم وسائل في تعليم اللغة العربية، وأكثر وسيلة أستخدمها هي البروجيكتور."[٧٣] وقد ظهر ذلك أيضا في العملية التعليمية التي تمّت ملاحظتها في الصف الحادي عشر، حيث عرض الأستاذ ب نص الحوار على الشاشة باستخدام البروجيكتور ووجّه الطالبات لقراءتهن بالتناوب. كما كلف الطالبات التين يفهمون بسرعة بمهام إضافية، بينما قدّم إرشادا مباشرا للطالبات الذين يواجهون صعوبة.[٧٤]

على الرغم من أن هذه التحديات لم تُحَل بالكامل بعد، فإن جهود الأستاذ ب في تكييف الاستراتيجيات، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة اختلاف قدرات الطالبات تُعد خطوة عملية نحو تعزيز فعالية التعليم. وهو يؤمن بأن الاستراتيجية المناسبة تساعد الطالبات على تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية

---

[٧٢] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

[٧٣] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

[٧٤] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ١١ فبراير ٢٠٢٥

بشكل أفضل. ثم أضاف الأستاذ ب قائلا: "بتطبيق الاستراتيجية المناسبة يمكن للمعلم أن يعزز فعالية تعليم اللغة العربية ويساعد الطالبات على تحقيق الأهداف المرجوة من التعلم."[٧٥]

ومن خلال نتائج المقابلة والملاحظة، يمكن الاستنتاج أن أحد التحديات الرئيسية في تعليم اللغة العربية التي يواجهها الأستاذ ب هو عدم تطابق الاستراتيجيات التعليمية المخططة مع الواقع في الصف، وخاصة بسبب اختلاف قدرات وخلفيات الطالبات. هذا الاختلاف يجعل تطبيق الاستراتيجيات غير موحد ويطلب من المعلم التكيف بشكل ديناميكي مع الظروف في الميدان.

ولمعالجة هذه التحديات، يطبق المعلم استراتيجية التمييز التعليمي، وذلك من خلال تقديم إثراءات وتحديات إضافية للطلاب السريعين في الفهم، واستخدام أساليب مبسطة وفردية مع الطالبات الذين يواجهن صعوبات. بالإضافة إلى ذلك، يعد استخدام الوسائل التعليمية مثل البروجيكتور جهدا لخلق بيئة تعليمية أكثر جذبًا وسهولة في الفهم لجميع الطالبات.

ج. نقص التقييم المنتظم في تعليم اللغة العربية

في عملية تعليم اللغة العربية في صف الأستاذ ب وُجد تحدي كبير يتعلق بعدم تنفيذ التقييم بشكل منتظم وشامل. بناءً على نتائج المقابلة، أقر الأستاذ ب بأن التقييم نادرًا ما يُستخدم بشكل مستمر لقياس فعالية استراتيجيات التعليم المطبقة. وصرح قائلاً: "نقص التقييم، فالمدرس نادرًا ما يستخدم التقييم لمعرفة

---

[٧٥] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

مدى فعالية الاستراتيجية."[٧٦] توضح هذه العبارة وجود قصور في متابعة تطور قدرات الطالبات بشكل منهجي، مما يصعب على المعلم معرفة أي جزء من الاستراتيجية يسير بشكل جيد وأي جزء يحتاج إلى تحسين أو تطوير.

كما تدعم الملاحظة في الصف هذا الاكتشاف، حيث يظهر خلال عملية التعليم أن المعلم يركز أكثر على تقديم المادة والتدريب على الكلام أو القراءة دون وجود تقييم رسمي منتظم. يكون التقييم المستخدم عفويًا وغير منظم، مثل الأسئلة الشفهية القصيرة أو التدريبات التي لا تُقاس بمعايير محددة. هذا يشير إلى أن تقييم تقدم الطالبات غير مخطط له بشكل جيد ولا يُجرى بعمق، مما يؤدي إلى ضعف الفهم حول مدى تقدم الطالبات في إتقان المهارات الأربع للغة، وخاصة مهارة الكلام.[٧٧]

عدم انتظام التقييم يؤثر على قلة فاعلية التغذية الراجعة المقدمة للطالبات، مع أن التغذية الراجعة الدقيقة وفي الوقت المناسب مهمة جدًا لتحفيز الطالبات وتصحيح نقاط الضعف في التعلم. يتفق هذا مع رأي لقمان الحكيم (Lukmanul Hakim) الذي يرى أن التقييم والقياس لهما أدوار مهمة، من بينها كأداة تشخيصية تمكن المعلم من اكتشاف الصعوبات التي يواجهها الطالبات وتكييف الاستراتيجيات التعليمية لتكون أكثر ملاءمة.[٧٨] وبدون تقييم منظم، يصعب على المعلم تعديل استراتيجية التعليم لتناسب احتياجات كل طالبة.

---

[٧٦] مقابلة مع أستاذ ب في المدرسة ٢ بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠٢٥

[٧٧] ملاحظة مدرسة ١ في الفصلين، تاريخ ٤ فبراير ٢٠٢٥

[78] Hakim, *Guru Profesional: Konsep, Strategi dan Tantangan dalam Menghadapi Era Modern*, 47.

لمواجهة هذا التحدي، يدرك الأستاذ ب ضرورة تحسين تنفيذ التقييم ليصبح أكثر منهجية واستمرارية. يجب على المعلم تطبيق أساليب تقييم متنوعة، مثل الاختبارات التحريرية، التقييم الشفهي، الملاحظة، واستخدام معايير واضحة لقياس قدرات الطالبات بشكل شامل. من خلال تقييم مخطط، يمكن للمعلم الحصول على صورة أدق عن فعالية استراتيجيات التعليم ومستوى الطالبات، مما يمكنه من تعديل الاستراتيجيات في الوقت المناسب.

في الختام، يُعتبر نقص التقييم المنتظم والشامل أحد العوائق في عملية تعليم اللغة العربية، ولكن وعي المعلم بأهمية التقييم يفتح فرصًا لتحسين جودة التعليم من خلال تقييم أكثر نظامية واستجابة لاحتياجات الطالبات.