

مشكلات الطلاب في مهارة الكلام واستراتيجيات المعلم في تدريسها بمعهد زين الياسين
الإسلامي بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦ م



شعبة تعليم اللغة العربية
قسم التربية الإسلامية واللغوية
كلية التربية والعلوم التدريسية
جامعة كيا هي الحاج أحمد صديق الإسلامية الحكومية جمبر
نوفمبر ٢٠٢٥ م

مشكلات الطلاب في مهارة الكلام واستراتيجيات المعلم في تدريسها بمعهد زين الياسين
الإسلامي بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦ م



شعبة تعليم اللغة العربية
قسم التربية الإسلامية واللغوية
كلية التربية والعلوم التدريسية
جامعة كيا هي الحاج أحمد صديق الإسلامية الحكومية جمبر
نوفمبر ٢٠٢٥ م

رسالة الموافقة من المشرف

مشكلات الطلاب في مهارة الكلام واستراتيجيات المعلم في تدريسها بمعهد زين الياسين
الإسلامي بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦ م

البحث العلمي

مقدم لاستيفاء الشروط اللازمة النهائية للحصول الدرجة الاولى شعبة تعليم اللغة العربية قسم
التربية الإسلامية واللغوية بكلية التربية والعلوم التدريسية جامعة كياهي الحاج احمد صديق
الإسلامية الحكومية جمبر

إعداد الطالب:

عدي أنصار الله

الرقم الجامعي: ٢١٢١٠١٠٢٠٠٣٢

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
تمت الموافقة على هذا البحث العلمي من طرف المشرف
J E M B E R ، نوفمبر ٢٠٢٥



الدكتور اسيب مولانا الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٤١٢٠٤٢٠٢٠١٢١٠٠١

رسالة الموافقة من المناقشين

مشكلات الطلاب في مهارة الكلام واستراتيجيات المعلم في تدريسها بمعهد زين الياسين

الإسلامي بروبولينجوا للسنة الدراسية ٢٠٢٥/٢٠٢٦ م.

قد تمت المناقشة على هذا البحث العلمي أمام لجنة المناقشة

وقررت اللجنة بنجاح الباحث وقبول البحث العلمي بعد إجراء التعديلات المطلوبة،

ويستحق صاحبه الدرجة الأكاديمية "S.Pd"

اليوم : الثلاثاء

التاريخ : ٢ ديسمبر ٢٠٢٥

أعضاء اللجنة المناقشة

السكرتير

الرئيس





(الحاجة أيفي مزيدة بخاري الماجستير)

(فقر مفر الماجستير)

رقم التوظيف: ١٩٩٢٠٦٠٢٢٠٢٣٢١٢٠٣٨

رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٧٢٩٢٠١٩٠٣١٠٠٤

المتحن:



١. الدكتور زي برهان الصالح الماجستير

٢. الدكتور أسيب مولانا الماجستير

يصدق عليها عميد كلية التربية والعلوم التدريسية



الدكتور الحاج عبد الله الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٤٢٤٢٠٠٠٠٣١٠٠

إقرار الطالب

أنا الموقع :

الاسم الكامل : عدي أنصار الله

الرقم الجامعي : ٢١٢١٠١٠٢٠٠٣٢

عنوان : بانويانار لور، غيندينغ، بروبولينجو

إقرار بأن هذا البحث العلمي الذي قدمته لاستيفاء بعض الشروط اللازمة النهائية للحصول. على الدرجة الجامعية الأول (S1) بشعبة تعليم اللغة. العربية قسم. التربية الإسلامية واللغوية بكلية التربية والعلوم التدريسية بجامعة كياهي الحاج احمد صديق الإسلامية الحكومية جمي تحت العنوان:

مشكلات الطلاب في مهارة الكلام واستراتيجيات المعلم في تدريسها بمعهد زين الياسين

الإسلامي بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦ م

كتابته بنفسه وما صورته من إبداع غير أو تأليف الاخر.

وإذا ادعى أحدا استقبالا أنه من تأليفه وتبين أنه فعلا ليس من بحثي أحتمل المسؤولية على ذلك وليست على المشرف أو شعبة تعليم اللغة العربية قسم التربية الإسلامية واللغوية كلية التربية والعلوم التدريسية بجامعة كياهي الحاج أحمد صديق الإسلامية الحكومية.

جمبر، ٢١ نوفمبر ٢٠٢٥ م

الطالب:



عدي أنصار الله

الرقم الجامعي: ٢١٢١٠١٠٢٠٠٣٢

الشعار

سُورَةُ الْبَقَرَةِ

Al-Baqarah - Ayat 269

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُوا

الْأَلْبَابِ ٢٦٩



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

¹القران سورة البقرة: ٢٦٩ المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٢ هـ

الإهداء

الحمد لله ربّ العالمين، والشكر كلّهُ لله القدّوس، والصلاة والسلام على المصطفى المختار سيدنا

محمد ﷺ. أقدم هذا العمل المتواضع إلى أحبّتي وأعزّ الناس إلى قلبي:

١. والديّ الكريمين، والدي المرحوم لقمان حكيم ووالدي نور رحمتين، جزاهما الله عني خير

الجزاء على فيض المحبة والرحمة التي أغدقها عليّ. إنّ دعاءكما الذي لا ينقطع،

ودعمكما الذي لا يفتر، كانا زادي في اجتياز محطات الحياة المليئة بالفرص والتحديات.

٢. إخواني الأعزاء: إيفي آفيا لقمان، ديني إلهامي، فردا فينا فطرية، وآيو يوليا أبو نينا، الذين

كانوا دائماً الملاذ الآمن والركن الهادئ الذين كانوا دائماً الملاذ الآمن والركن الهادئ في

زحمة هذه الحياة، ومصدر السكينة والطمأنينة في كلّ لحظة ضيق.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

كلمة الشكر والتقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ.

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين. اللهم صل على سيدنا محمد الفاتح لما أُغلق، والخاتم لما سبق، ناصر الحق بالحق، والهادي إلى صراطك المستقيم، وعلى آله وصحبه حق قدره ومقداره العظيم. أما بعد:

فقد تم بحمد الله وتوفيقه إنجاز هذا البحث العلمي استيفاءً لأحد متطلبات نيل درجة الإجازة الجامعية في برنامج دراسة تعليم اللغة العربية، بقسم التربية الإسلامية واللغوية، بكلية التربية وعلوم التدريس، في جامعة الإسلام الحكومية كياي حاجي أحمد صديق بجنبر. ومن ثم، فإنه من الواجب على الباحث أن يتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من أسهم وأسدى دعمًا في إتمام هذا البحث، وهم:

١. فضيلة الأستاذ الدكتور الحاج حفي الماحستير، رئيس جامعة كياي حاجي أحمد صديق الإسلامية الحكومية، لما قدمه من تسهيلات أكاديمية مكنت الباحث من متابعة دراسته في هذه الجامعة المباركة.

٢. فضيلة الدكتور الحاج عبد المعز الماحستير، عميد كلية التربية وعلوم التدريس بجامعة كياي حاجي أحمد صديق الإسلامية الحكومية، الذي أحسن إدارة الكلية حتى تتمكن العملية الأكاديمية من السير على الوجه الأمثل.

٣. فضيلة الدكتور نور الدين الماجستير، رئيس قسم التربية الإسلامية واللغوية بجامعة كياي حاجي أحمد صديق الإسلامية الحكومية، لما بذله من جهد وتفان في قيادة هذا القسم الموقر.

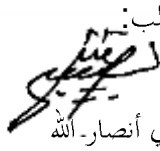
٤. فضيلة الأستاذ محمد أرضي زيني الماجستير، رئيس شعبة تعليم اللغة العربية بجامعة كياي حاجي أحمد صديق الإسلامية الحكومية، لما بذله من جهود مخلص في إدارة هذه الشعبة.

٥. فضيلة الدكتور أسب مولانا الماجستير، المشرف الأكاديمي للباحث، لما قدمه من توجيهات قيمة وإرشادات بناءة وصبر كريم خلال مراحل إعداد هذا البحث العلمي.

٦. فضيلة الأساتذة: خيروي صديق، وأغوس برهان، ويسرولانا، معلّمي اللغة العربية في معهد زين الياسين الإسلامي بربولينجو، لما قدموه من تعاون ومساعدة للباحث أثناء تنفيذ الدراسة الميدانية.

وإذ يُدركُ الباحثُ أنّ هذا العملَ لا يخلو من النقص، فإنّه يرجو من أهل العلم وأرباب الاختصاص أن يتفضلوا عليه بالنصح والإرشاد والملاحظات البناءة التي تُسهم في إتمام هذا الجهد العلمي. ويسألُ اللهَ الكريمَ أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، وأن ينفع به، ويبارك فينا وفي علمنا. آمين يا ربّ العالمين.

جمبر، ٢١ نوفمبر ٢٠٢٥ م

الطالب:

عدي أنصار-الله

الرقم الجامعي: ٢١٢١٠١٠٢٠٠٣٢

مستخلص البحث

عودي أنصار الله ٢٠٢٥، مشكلات الطلاب في مهارة الكلام واستراتيجيات المعلم في تدريسها. معهد زين الياسين الإسلامي بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦ م، البحث العلمي شعبة تعليم اللغة العربية، قسم التربية الإسلامية واللغوية، كلية التربية والعلوم التدريسية، جامعة كياهي الحاج أحمد صديق الإسلامية الحكومية بجمبر، تحت إشراف الدكتور أسيب مولانا الماجستير.

الكلمات الأساسية: إستراتيجيات، التدريس، مهارة الكلام.

تُعَدُّ استراتيجياتُ تدريس مهارة الكلام باللغة العربية جهداً منهجياً يطبِّقه المعلِّمون لتنمية الكفاءة التواصلية الشفوية لدى طلاب في معهد زين الياسين الإسلامي في بروبولينجو. وقد صُمِّمت هذه الاستراتيجيات لتكون جزءاً متكاملًا من تعليم اللغة العربية في هذا المعهد، الذي يضم العديد من البرامج المتميزة لتطوير مختلف المهارات اللغوية. ويراعي تنفيذ هذه الاستراتيجيات الجوانب النفسية واللغوية بهدف إيجاد بيئة تعليمية تشجّع الطلاب على الجرأة في التحدث، بما يساعدهم على إتقان مهارة الكلام باللغة العربية بطلاقة وثقة.

تتمثل مشكلات البحث في: (١) ماهي المشكلات التي واجهها الطلاب في مهارة الكلام باللغة العربية في معهد زين الياسين ببرولنجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦؟ (٢) كيف إستراتيجيات المعلم في تدريس مهارة الكلام في المعهد نفسه خلال السنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦؟

استخدم هذا البحث منهج الدراسة النوعية من نوع دراسة الحالة. وقد جُمعت البيانات من خلال الملاحظة، والمقابلات المتعمقة، ودراسة الوثائق. وأُتبع في تحليل البيانات نموذج مايلز وهوبرمان الذي يشمل: تقليل البيانات، وعرضها، واستخلاص النتائج. وللتحقق من صدق البيانات، استخدم الباحث أسلوب التثليل المصادر والطرق.

وأظهرت النتائج أن: (١) مشكلات الطلاب في تدريس مهارة الكلام متعددة الأبعاد، وتشمل عوامل لغوية (محدودية المفردات وصعوبة تطبيق القواعد)، وعوامل نفسية (القلق وضعف الثقة بالنفس)، وعوامل بيئية (ثقافة صفية هرمية وتجارب سلبية سابقة). (٢) أما إستراتيجيات المعلم في تدريس فهي مبتكرة وتواصلية، تشمل: أسلوب لعب الأدوار، و"العصا الناطقة"، والألعاب اللغوية، والمناقشات الجماعية، بالإضافة إلى نظام تغذية راجعة بناء مثل التصحيح المؤجل، والتصحيح الفردي، وتقديم المدح قبل التصحيح. كما يعمل المعلِّمون على خلق بيئة تعليمية آمنة من خلال بناء مناخ عاطفي إيجابي، وتعزيز التعلم التعاوني، وتطبيق سياسات صارمة ضد الإهانة أو السلوكيات السلبية داخل الصف.

المحتوى

ب	رسالة الموافقة من المشرف
ج	رسالة الموافقة من المناقشين
د	إقرار الطالب
هـ	الشعار
و	الإهداء
ز	كلمة الشكر والتقدير
ط	مستخلص البحث
ي	المحتوى
ل	قائمة الجداول
١	الباب الأول المقدمة
١	أ. خلفية البحث
٨	ب. أسئلة البحث
٨	ت. أهداف البحث
٩	ث. فوائد البحث
١١	ج. تعريف المصطلحات
١٢	ح. هيكل البحث
١٥	الباب الثاني الدراسة المكتبية
١٥	أ. الدراسة السابقة

٢٣	ب. الدراسة النظرية
٣٦	الباب الثالث مناهج البحث
٣٦	أ. مدخل البحث ونوعه
٣٨	ب. موقع البحث
٤٠	ت. مصادر البيانات
٤١	ث. طريقة جمع البيانات
٤٤	ج. طريقة تحليل البيانات
٤٦	ح. صحة البيانات
٤٨	خ. مراحل البحث
٥٣	الباب الرابع عرض البيانات وتحليلها
٥٤	أ. وصف الموضوع البحث
٦٢	ب. عرض البيانات وتحليلها
٧٨	ت. المناقشة والتأويل
٩١	الباب الخامس الاختتام
٩١	أ- الخلاصة
٩٣	ب- الاقتراحات
٩٥	المراجع العربية
٩٦	المراجع الاجنبية
١٠١	الملحقات
١٢٧	ترجمة النفس

قائمة الجداول

الرقم	النوع	صفحة
٢.١	أوجه التشابه والاختلاف في البحث	١٧
٤.١	الملف الشخصي للطلاب المشاركين	٥٤
٤.٢	الملف الشخصي لمعلمي اللغة العربية المشاركين	٥٦



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

الباب الأول

المقدمة

أ. خلفية البحث

يعد التعليم أحد الأسس الرئيسية في تشكيل موارد بشرية متفوقة وتنافسية.² وفي عصر العولمة الذي يزداد تعقيداً، فإن التعليم ليس مطلوباً فقط أن يكون قادراً على تعليم حياة الأمة، بل أيضاً أن يكون متكيفاً مع احتياجات العصر، بما في ذلك في جانب إتقان اللغات الأجنبية كوسيلة للتواصل الدولي وإتقان العلوم.³ وفي إندونيسيا، يحظى التعليم الديني الإسلامي بمكانة خاصة في نظام التعليم الوطني. وينعكس ذلك في تطوير المؤسسات التعليمية الإسلامية، مثل المدارس الدينية والمدارس الإسلامية المتكاملة، وخاصة المعهد. لعبت المعهد كمؤسسة تعليمية إسلامية تقليدية دوراً رئيسياً في تنشئة أجيال من المسلمين لعدة قرون، ولا تزال حتى الآن تظهر وجودها في خضم ديناميكيات العصر.

من أهم خصائص المعهد هو تدريس اللغة العربية باعتبارها اللغة الرئيسية في فهم الأدب الإسلامي الكلاسيكي، مثل القرآن الكريم والحديث وكتب الفقه ومؤلفات

² Rifa Hanifa Mardhiyah dkk., "Pentingnya Keterampilan Belajar Di Abad 21 Sebagai Tuntutan Dalam Pengembangan Sumber Daya Manusia," *Jurnal Pendidikan* 12, no. 1 (2021): 31.

³ Muhammad Nanang Iswahyudi, Sri Umi Mintarti, and Yuliia Koval, *Kebijakan Dan Inovasi Pendidikan: Arah Pendidikan Di Masa Depan* (Malang: Seribu Bintang, 2023), 45.

العلماء السابقين.^٤ ولذلك، فإن إتقان اللغة العربية ليس فقط جزءاً من منهج المعهد، بل هو أيضاً جزء من الهوية العلمية للطالب. لا يقتصر تعليم اللغة العربية على فهمها بشكل سلمي فحسب، بل يتم تعليمها أيضاً لاستخدامها بشكل فعال، سواء في شكل مكتوب أو منطوق. ويشمل تعليم اللغة العربية أربع مهارات لغوية أساسية: الاستماع (الاستماع)، والتحدث (الكلام)، والقراءة (القراءة)، والكتابة (الكتابة). ومن بين هذه المهارات الأربع، يعد التحدث من أكبر التحديات التي تواجه معظم الطلاب.

تتطلب مهارات التحدث أن يكون الطلاب قادرين على التفكير بسرعة وتكوين الجمل بعفوية والتعبير عن الأفكار أو المشاعر مباشرة باللغة العربية.^٥ تتطلب هذه المهارة أيضاً شجاعة وطلاقة وثقة عالية بالنفس من المتعلمين. ليس من النادر أن يواجه الطلاب الذين فهموا بنية اللغة نظرياً صعوبات في ممارسة التحدث باللغة العربية. في الممارسة العملية، تشمل مهارات التحدث الطلاقة ووضوح النطق والتجويد المناسب والقدرة على التفاعل بفعالية مع المحاورين. الطلاب الذين يتقنون هذه المهارات قادرون على نقل الأفكار والمناقشة والتواصل بنشاط باللغة العربية، مما يجعل تعلم اللغة أكثر ديناميكية وتفاعلية.

⁴ Fikri Fiqih, "Peran Pesantren Dalam Menjaga Tradisi-Budaya Dan Moral Bangsa," *Jurnal Penelitian Pendidikan Islam* 15, no. 1 (2020): 48.

⁵ M. Arif Qomaruddin and M. Khusnul Haq, "Efektifitas Metode Langsung Terhadap Maharah Kalam Pada Program Muhadatsah Pondok Pesantren Mamba'us Sholihin," *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 6, no. 3 (November 30, 2021): 4, <https://doi.org/10.31538/ndh.v6i3.1770>.

عند الكلام باللغة العربية، يتعين على الشخص أن يكون جريئاً في التعبير عن آرائه والتواصل مع الآخرين. المهارات اللغوية مهمة جداً لأنها تعكس كفاءة الشخص في لغة أجنبية معينة. بمعنى آخر، يمكن قياس كفاءة الشخص في لغة أجنبية من خلال طريقة تحدّثه بتلك اللغة.⁶

من ناحية أخرى، هناك عوامل مختلفة يمكن أن تعيق تطوير مهارات الكلام باللغة العربية لدى الطلاب. غالباً ما تجعل الصعوبات في فهم المفردات والتراكيب النحوية والاستخدام المناسب للتعبيرات الطلاب يترددون في الكلام. كما أن قلة فرص ممارسة الكلام، والتفاعل المحدود مع المتحدثين الأصليين، ونقص الوسائط أو السياقات للممارسة تشكل عقبات كبيرة أيضاً. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤثر الثقة المنخفضة بالنفس والدافع المنخفض للتعلم على مشاركة الطلاب النشطة في المناقشات الصفية. لا تؤثر هذه العوائق على الجوانب اللغوية فحسب، بل تحد أيضاً من قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم والتفكير النقدي باللغة العربية.

تُظهر هذه الحالة وجود فجوة بين التوقعات والواقع في تعلم اللغة العربية. فمن ناحية، يُعتبر إتقان اللغة العربية هدفاً مهماً في تعليم المعهد. ولكن من ناحية أخرى، يُظهر الواقع أنه لا يزال هناك العديد من الطلاب الذين يعانون من عوائق عاطفية في تطبيق اللغة شفويًا. كما يُظهر هذا الخلل أيضاً عدم التوازن بين إتقان النظرية والممارسة

⁶ Riri Prisiska, "Public Speaking Dalam Praktek Muhadharah Untuk Melatih Public Speaking Santriwati Pesantren Darurrahmah Gampong Kotafajar, Aceh Selatan," *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial & Ilmu Politik* 6, no. 3 (2021): 2, diakses 24 Oktober 2023, <https://jim.usk.ac.id/FISIP/article/view/18866>.

اللغوية. فالكثير من السنترين يفهمون نظرية النحو والصرف، ويتقنون المفردات كتابة،

لكنهم لم يتمكنوا من تطبيقها في التواصل الشفهي العفوي والفصيح.^٧

وتزداد هذه المشكلة تعقيداً عندما لا تراعي أساليب التدريس المستخدمة في

الصف الجوانب النفسية للطلاب. تتسبب استراتيجيات التدريس الموجهة أكثر من

اللازم نحو الحفظ والإتقان الشكلي للقواعد، وعدم ممارسة التحدث، في شعور الطلاب

بأن تعلم اللغة العربية لا يتناسب مع احتياجات التواصل في العالم الحقيقي.^٨

يؤدي المعلمون بصفتهم ميسرين للتعلم دوراً مهماً في تشكيل بيئة صفية تدعم

شجاعة الطلاب على التحدث.^٩ بناءً على الحقائق المتاحة، يحتاج المعلمون إلى تطبيق

استراتيجيات فعالة لمساعدة الطلاب على تعلم كيفية الكلام باللغة العربية. ومع ذلك،

في الواقع، لا يمتلك جميع المعلمين المعرفة أو المهارات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجيات التي

يمكن أن تسهل على الطلاب تعلم الكلام باللغة العربية. قد يستمر بعض المعلمين في

تطبيق الأساليب التقليدية دون مراعاة الحالة العاطفية العامة لطلابهم.

في كثير من الحالات، ينظر المعلمون إلى صمت الطلاب على أنه علامة على

عدم قدرتهم على فهم المادة، في حين أنه في الواقع قد يكون شكلاً من أشكال عدم

⁷ Muhammad Anifansyah and Siti Mahmudah, "Strategi Efektif Simplifikasi Nahwu Dalam Percakapan Arab Pada Kelas Intensif Daurah Ramadhan," *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab* 11, no. 2 (2023): 245, <https://doi.org/10.23971/altarib.v11i2.6825>.

⁸ Sumadji, "Studi Komparatif Terhadap Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Di Pondok Pesantren Modern Rahmatul Asri Kab. Enrekang Dan Pondok Pesantren DDI As-Salman Kab. Sidrap" (Tesis, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, 2023), 45.

⁹ La Miolo, Wa Ode Batalipu, dan Karmila Rampan, "Peran Muhibbah Arabic Camp Dalam Penguatan Maharah Kalam Santri Di Akademi Qur'an Al-Haramain Malaysia," *Jurnal Ihya Al-Arabiyyah* 9, no. 2 (2023): 215, <https://doi.org/10.24252/ihyaal-arabiyah.v9i2.38931>

القدرة على الكلام بسبب أسباب معينة غير محددة. يؤدي هذا النقص في المعرفة إلى إحجام عن التدخل أو اتباع نهج خاص في التعامل مع هذه القضايا. في الواقع، يتحدد نجاح تعلم اللغة إلى حد كبير بالتفاعل النشط بين المعلمين والطلاب. عندما يتم توفير مساحة آمنة للطلاب لممارسة الكلام دون خوف من التعرض للحكم أو التصحيح المفرط، سيكونون أكثر ثقة في التعبير عن أنفسهم باللغة العربية. تسلط هذه الحالة الضوء على الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية أكثر تواصلية وإنسانية واستجابة للاحتياجات النفسية للمتعلمين. يعتبر المنهج التعليمي الذي يركز على تجارب الكلام والعمل الجماعي والألعاب اللغوية والمحادثات الموضوعة أكثر فعالية في تحسين مهارات الكلام لدى الطلاب.¹⁰

للحصول على فهم أعمق لكيفية معالجة استراتيجيات التدريس لقلق الكلام، هناك حاجة إلى إجراء أبحاث تركز على ممارسات التدريس في هذا المجال. يمكن أن يوفر هذا النوع من الأبحاث صورة واقعية للديناميكيات التي تحدث في الفصل الدراسي ودور المعلمين في خلق بيئة تعليمية مواتية. بناءً على هذه الأفكار، تهدف هذه الدراسة إلى فحص استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون لتسهيل تعلم الطلاب الكلام باللغة العربية بشكل نشط وفعال في بيئة المعهد. تركز هذه الدراسة على كيفية تصميم

¹⁰ Bahri, Syaiful, Putri E. Simbala, dan Rivo Lasanggo. "Optimalisasi Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Santri Akademi Qur'an Al-Haramain Malaysia." *Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 8, no. 1 (2023): 75-92. <https://doi.org/10.31869/jpba.v8i1.4256>.

المعلمين لاستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تقلل من صعوبات الطلاب في الكلام، بالإضافة إلى تنفيذها وتقييمها.

وقد تم اختيار المعهد الديني زين الياسين بانيوانيار لور، غيندينغ، بروبولينجو كموقع لدراسة الحالة في هذا البحث. وقد كان الدافع وراء اختيار هذا الموقع هو حقيقة أن المعهد ينظم بنشاط برامج تعلم اللغة العربية، سواء بشكل رسمي من خلال المناهج الدراسية أو غير رسمي من خلال الأنشطة اليومية للسانتري.

تشير الملاحظات الأولية البحث إلى أن العديد من الطلاب في هذه المؤسسة لا يزالون يشعرون بالتردد عندما يُطلب منهم الكلام باللغة العربية. يختار بعضهم الصمت، ويترددون في الإجابة على الأسئلة، أو لا يتحدثون إلا عندما يطلب منهم المعلم ذلك مباشرة. من ناحية أخرى، هناك أيضًا المعلم يدركون أهمية معالجة تردد الطلاب في الكلام ويطبق أساليب إبداعية متنوعة في عملية التعلم، مثل المناقشات الجماعية ولعب الأدوار والتغذية الراجعة البناءة، حيث يمكن أن يعزز لعب الأدوار مهارات الطلاب في الكلام ويقلل من قلقهم بشأن الكلام باللغة العربية.^{١١}

تشير هذه النتائج الأولية إلى وجود اختلافات في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون، فضلاً عن إمكانية كبيرة لتحديد أنماط محددة فعالة في تحسين مهارات الكلام لدى الطلاب. وتعد هذه الدراسة مهمة في توفير صورة شاملة للعلاقة بين استراتيجيات التدريس ومهارات الكلام لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تهدف

^{١١} الملاحظة الأولية في معهد زين الياسين الإسلامي - بروبولينجو، ٢٠٢٥

هذه الدراسة أيضاً إلى صياغة منهج دراسي يمكن استخدامه كمرجع لمعلمي اللغة العربية في تحسين جودة التعلم في المعهد.

كما ترون، وجد الباحثون فجوة في الأدبيات المتعلقة بهذه الدراسة. على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناقش تعلم اللغة العربية، إلا أن القليل منها يسلط الضوء بشكل خاص على جوانب استراتيجيات المعلمين في فعالية تعلم الكلام باللغة العربية على مستوى المعهد.

وبالتالي، فإن هذا البحث له قيمة تحديدية مهمة في إثراء الكثر العلمي في مجال تعليم اللغات، خاصة في منظور المعهد. ومن المتوقع أيضاً أن يكون هذا البحث قادراً على تقديم مساهمة عملية في تطوير استراتيجيات تدريس أكثر تعاطفاً وحلولاً. كمؤسسة تخرج كوار من العلماء والمتقنين المسلمين، تحتاج المعهد إلى الاهتمام ليس فقط بمحتوى المناهج الدراسية، بل أيضاً بمنهج التدريس. يجب أن تتماشى الجهود المبذولة لتحسين قدرة التحدث باللغة العربية لدى البيزنطري مع الجهود المبذولة لخلق جو تعليمي مريح وداعم نفسياً.

بناءً على هذه الخلفية والنتائج الأولية، صُممت هذه الدراسة لاستكشاف الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون لتسهيل تعلم الطلاب باللغة العربية الكلام في معهد زين الياسين للدين.

ستحدد هذه الدراسة أيضاً العقبات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ الاستراتيجيات التي اختاروها. وكذلك كيف يمكن أن يكون لتدخلات المعلمين تأثير

على تحسين مهارات التحدث لديهم. من خلال نتائج هذه الدراسة، من المأمول أن يتم التوصل إلى أنماط تدريسية يمكن استخدامها كمرجع في تصميم أساليب تعلم اللغة العربية الأكثر تواصلاً وفعالية. وعلاوة على ذلك، يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة كتوصيات للسياسة العامة في صياغة برامج تدريب المعلمين، وإعداد المناهج الدراسية، وتوفير وسائط التعلم التي تدعم مهارات التحدث لدى طلاب المعهد. على المدى الطويل، يسهم هذا البحث في تحقيق تعلم اللغة العربية الأكثر ملاءمة للسياق وقابلية للتطبيق وملائمة لاحتياجات الطلاب في العصر الحديث.

ب. أسئلة البحث

بناءً على خلفية المشكلة المذكورة أعلاه، عين الباحث أسئلة البحث كالتالي:

١. ما هي المشكلات التي واجهها الطلاب في تكلم اللغة العربية في معهد زين

الياسين الإسلامي بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦؟

٢. كيف إستراتيجيات المعلم في تدريس مهارة الكلام في معهد زين الياسين؟

ت. أهداف البحث

بناءً على أسئلة المشكلة التي تم تحديدها، فإن أهداف هذه البحث هي كما تلي:

١. وصف المشكلات التي واجهها الطلاب في تكلم اللغة العربية في معهد زين الياسين

الإسلامي في بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

٢. وصف الاستراتيجيات التي استخدمها المعلم في تدريس مهارة الكلام في معهد

زين الياسين الإسلامي في بروبولينجو للسنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

ث. فوائد البحث

من المتوقع أن يقدم كل نشاط بحثي مساهمة ذات مغزى، سواء في التطوير النظري أو في حل المشاكل العملية التي تحدث في هذا المجال. لذلك، يمكن النظر إلى فوائد هذا البحث من جانبين رئيسيين، وهما الفوائد النظرية والفوائد العملية. وتتسم الفوائد التي تمت صياغتها في هذا البحث بالواقعية، بما يتوافق مع نطاق البحث وأهدافه التي تم تحديدها.

١. الفوائد النظرية:

من المتوقع أن يسهم هذا البحث في دراسة تعليم اللغة العربية، ولاسيما في التعلم في بيئة المعهد. يمكن للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن تثري الأدبيات العلمية المتعلقة باستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تتغلب على العوائق الوجدانية مثل قلق التحدث. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه الدراسة أيضاً أن توسع المنظور حول أهمية المقاربات النفسية في عملية تعلم اللغة، وليس فقط التركيز على الجوانب المعرفية وحدها. وبالتالي، يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تكون مرجعاً للباحثين المستقبليين الذين يرغبون في دراسة مواضيع مماثلة في سياقات أو مجالات مختلفة.

٢. الفوائد العملية:

من الناحية العملية، من المتوقع أن يقدم هذا البحث الفوائد التالية:

أ. بالنسبة لمعلمي اللغة العربية. يمكن أن يكون هذا البحث مصدر إلهام وإرشاد للمعلمين في تصميم وتنفيذ استراتيجيات تدريس

أكثر فعالية وتعاطفاً. من خلال فهم أشكال وأسباب قلق التحدث الذي يعاني منه الطلاب، يمكن للمعلمين أن يكونوا أكثر حكمة في بناء جو تعليمي آمن وداعم ومشجع على المشاركة الفعالة للطلاب في أنشطة التحدث باللغة العربية.

ب. للمؤسسات التعليمية (المعهد). يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة كمصادر للتقييم في تحسين جودة تعلم اللغة العربية في المعهد. يمكن للمعهد أن يجعل نتائج هذه الدراسة أساساً لإعداد تدريب المعلمين، وتحسين المناهج الدراسية، ووضع سياسات تراعي الاحتياجات النفسية للطلاب في التعلم.

ج. لمزيد من الباحثين. يمكن أن يكون هذا البحث مرجعاً ومرجعاً

أولياً للباحثين الآخرين الذين يرغبون في إجراء دراسات مماثلة، سواء بمناهج مختلفة أو بأهداف بحثية متشابهة. ومن المتوقع أن يؤدي وجود هذا البحث إلى ولادة بحوث أخرى أكثر عمقاً

وشمولاً تتعلق بقلق التحدث في تعلم اللغة العربية.

د. لعامة الناس وعالم التعليم. من المتوقع أن يزيد هذا البحث من وعي الجمهور، وخاصة الممارسين التربويين، بأهمية الاهتمام بالجوانب الوجدانية لدى المتعلمين. إن القلق من التحدث ليس

أمرًا تافهًا، بل هو جزء من التحديات الحقيقية في عالم تعلم اللغة التي تحتاج إلى معالجة حكيمة ومهنية.

ج. تعريف المصطلحات

تفادياً للالتباس في فهم المصطلحات المستخدمة في العنوان والمحتوى العام لهذه الدراسة، يرى الباحث ضرورة توضيح معنى المصطلحات المهمة التي هي محور البحث. وقد تم تجميع التعريفات التالية بناءً على فهم الباحث، مع الأخذ بعين الاعتبار سياق البحث الذي تم إجراؤه.

١. إستراتيجيات التدريس:

المقصود باستراتيجيات التدريس في هذه الدراسة هي الطرق أو الأساليب أو الخطوات التي يصممها وينفذها المعلمون في عملية التعلم بهدف تحقيق نواتج تعلم معينة. ولا تقتصر هذه الاستراتيجية على الأساليب المستخدمة في تقديم المادة فحسب، بل تشمل أيضًا كيفية إدارة المعلم للصف، وبناء التواصل مع الطلاب، وخلق جو تعليمي داعم. يفسر الباحثون استراتيجية التدريس على أنها شكل من أشكال الهندسة التربوية الموجهة نحو فهم احتياجات الطلاب وجهودهم لتخطي عقبات التعلم، خاصة في مهارات التحدث باللغة العربية.

٢. مهارة الكلام:

يُفسر قلق التحدث في هذه الدراسة على أنه شعور بالتوتر أو الخوف أو عدم الثقة أو التردد الذي ينتاب الطلاب عندما يُطلب منهم التحدث باللغة العربية. ولا ينجم هذا القلق عن عدم إتقان المادة فحسب، بل يمكن أن ينشأ أيضاً بسبب الضغط النفسي، مثل الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو القلق من الحكم السلبي من قبل الآخرين، أو بسبب تجارب سيئة في الماضي. ويفهم الباحثون قلق التحدث على أنه شكل من أشكال العوائق الوجدانية التي يمكن أن تتداخل مع عملية التعلم، خاصة في جانب المهارات الشفوية. من خلال شرح المصطلحات أعلاه، نأمل أن يتمكن القراء من فهم قصد الباحث بدقة، حتى لا يكون هناك سوء فهم في تفسير نتائج البحث. وقد تم تعديل كل مصطلح مستخدم بما يتناسب مع سياق ونطاق المناقشة في هذه الدراسة.

ج. هيكل البحث

لتحقيق أهداف هذا البحث وتنظيم عرضه بطريقة منهجية ومنسقة، تم تقسيم هذه الرسالة إلى خمسة أبواب رئيسية، يسبقها اقتراح الرسالة ورسالة الموافقة من المشرف، ويتبعها قسم المراجع. فيما يلي شرح موجز لمحتوى كل باب من هذه الأبواب:

١. الباب الأول: المقدمة

يتضمن هذا الباب الخلفية العامة للبحث، وأسئلة البحث، وأهدافه، وفوائده النظرية والعملية، بالإضافة إلى تعريف المصطلحات المستخدمة. يهدف هذا الباب إلى تقديم نظرة شاملة حول أسباب اختيار الموضوع وأهميته وحدود نطاقه.

٢. الباب الثاني: الدراسة المكتبية

يحتوي هذا الباب على عرض مفصل للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومناقشة للإطار النظري الذي يقوم عليه البحث. علاوة على ذلك، يناقش هذا الباب المفاهيم الأساسية المتعلقة بتعلم اللغة الأجنبية وإشكالياتها، واستراتيجيات تدريس مهارة الكلام، والمفاهيم المرتبطة بمهارة الكلام.

٣. الباب الثالث: مناهج البحث

يعرض هذا الباب المنهجية التي استخدمها الباحث في جمع البيانات وتحليلها. يشمل هذا الباب نوع البحث، وموقعه، وموضوعات البحث (عينة البحث)، وأدوات جمع البيانات، وإجراءات التحليل، وضمان صدق النتائج، ومراحل تنفيذ البحث خطوة بخطوة.

٤. الباب الرابع: عرض البيانات وتحليلها

يقدم هذا الباب عرضاً مفصلاً لنتائج البحث الميداني وفقاً لأسئلة البحث، مع شرح متعلق ببيئة البحث والمشاركين، يليه عرض النتائج الميدانية وتحليلها ومناقشة مقارنة بين النتائج النظرية والميدانية. بالإضافة إلى ذلك، يتضمن هذا الباب وصفاً شاملاً للمشكلات المتعلقة بتعلم مهارة الكلام باللغة العربية، والطرق التدريسية التي يستخدمها المعلم، واستجابات الطلاب، بالإضافة إلى الأنماط التعليمية الناجحة في تحسين مهارة الكلام.

٥. الباب الخامس: الاختتام

يحتوي هذا الباب على الاستنتاجات الشاملة، والنتائج الرئيسية للبحث، والآثار التربوية والأكاديمية التي يمكن الاستفادة منها. بالإضافة إلى ذلك، يقدم هذا الباب توصيات عملية لكل من المعلمين والطلاب والمعهد نفسه، وكذلك توصيات لأجندة بحث مستقبلية لتطوير دراسات لاحقة في نفس المجال.

وفي نهاية الرسالة، يوجد قسم المراجع الذي يضم جميع المصادر العربية والأجنبية التي استعان بها الباحث في إعداد هذه الدراسة وفق الأسلوب الأكاديمي المعتمد.



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

الباب الثاني

الدراسة المكتبية

أ. الدراسة السابقة

إن البحوث السابقة جزء مهم يجب تضمينها في العمل العلمي، لأنها يمكن أن تقدم لمحة عامة عن الخريطة العلمية التي بناها الباحثون السابقون في موضوعات مشابهة. وفيما يتعلق باستراتيجيات تدريس المعلمين في التغلب على قلق التحدث باللغة العربية في بيئة المعهد، هناك العديد من الدراسات التي لها صلة بالموضوع ويمكن الاستفادة منها كأساس نظري ومنهجي في هذه الدراسة.

١. يعد البحث الذي أجراه خليماتا ومسروحاتون ندا (٢٠٢١) بعنوان "استراتيجيات

تقليل مستوى القلق من التحدث باللغة العربية لدى طلاب المعهد الإسلامي" أحد

المراجع المهمة في هذا المجال.^{١٢} أثار البحث حقيقة أن العديد من الطلاب في المعهد

يعانون من القلق عندما يتعين عليهم التحدث باللغة العربية. وباستخدام المنهج

الكيفي، استكشف الباحث أشكال القلق التي يعاني منها الطلاب والاستراتيجيات

التي يستخدمها المعلمون للتغلب عليها. أظهرت النتائج أن للمعلمين دوراً محورياً في

إدارة الصف وتوفير نهج عاطفي يمكن أن يقلل من خوف الطلاب عند التحدث.

¹² Lulu Zalfa., dan Siti Nida, "Strategi Menurunkan Tingkat Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Pondok Pesantren," *Journal of Arabic Language Teaching and Learning* 4, no. 2 (2023): 112, <https://doi.org/10.23971/altarib.v11i2.6825>.

وتعتبر استراتيجيات مثل كسر الجليد والمقاربة الشخصية وتقدير جهود الطلاب فعالة في تعزيز الثقة بالنفس.

٢. بحث آخر ذو صلة هو عمل روزييد ريدو (٢٠٢٣) بعنوان "تحسين مهارات

التحدث من خلال طريقة المحادثة في المعهد الديني دار السلام بلوكاجونج

بانيوانجي".^{١٣} ركز ريدو في هذه الدراسة على استخدام طريقة المحادثة المزدوجة في

تحسين مهارات التحدث باللغة العربية. وتكشف هذه الدراسة أن هذه الطريقة لا

تساعد الطلاب على صقلطلاقة التحدث فحسب، بل تقلل أيضًا بشكل غير

مباشر من القلق والضغط عند التواصل. ومن خلال إشراك أنشطة الحوار الموضوعي

بشكل منتظم، يصبح الطلاب أكثر اعتيادًا على استخدام اللغة العربية في السياقات

اليومية. على الرغم من أن التركيز الرئيسي لهذه الدراسة ينصب على تحسين

مهارات التحدث، إلا أن الجوانب النفسية مثل الشعور بالراحة والثقة هي أيضًا

نتائج مهمة ذات صلة بمسألة القلق.

٣. وعلاوة على ذلك، فإن بحث ميمون (٢٠٢٤) بعنوان "طريقة المحاضرة في تحسين

قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية في المعهد الإسلامي في سوبول السلام في

كريسيك".^{١٤} قد أسهم إسهامًا كبيرًا في إثراء المراجع المتعلقة باستراتيجيات

¹³ Abdulloh Ridho, "Optimalisasi Keterampilan Berbicara Melalui Metode Muhawarah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Asrama Takhassus Pondok Pesantren Darussalam Blokagung Banyuwangi," *Al-Fakkar* 4, no. 1 (2023): 89, <https://doi.org/10.52166/alf.v4i1.4384>.

¹⁴ Agus Maimun, "Metode Muḥ ād arah dalam Meningkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Santri," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 7, no. 1 (2023): 215, <https://doi.org/10.29240/jba.v7i1.5672>.

التدريس في تعلم اللغة العربية. وتسلط هذه الدراسة الضوء على فعالية طريقة المحاضرة أو الخطابة كأحد الأساليب التي يمكن أن تحسن من قدرة الطلاب على التحدث. ويشير ميمون إلى أنه من خلال هذه الطريقة يتم تدريب المتعلمين على نقل الأفكار بطريقة منظمة، وكذلك التعود على الأداء أمام الجمهور. من النتائج المهمة التي توصلت إليها هذه الدراسة أن المشاركة النشطة للسناثري في ممارسة التحدث يمكن أن تقلل من مستويات القلق، خاصة إذا قدم المعلمون الدعم العاطفي وبناء ثقة السناثري تدريجياً.

٤. في هذه الأثناء، ساهم بحث — سيقول بخري وسبتي جومي نداري (٢٠٢٥) بعنوان تطبيق طريقة العصا الناطقة في تحسين ملكة التحدث باللغة العربية في المعهد الإسلامي في مدينة النجاح "مساهمة كبيرة في هذه الدراسة. تستخدم هذه الدراسة طريقة العصا الناطقة، وهي تقنية تعليمية تشجع الطلاب على التحدث بالتناوب بمساعدة أداة (عصا) كعلامة للتحدث بالتناوب. تخلق هذه الطريقة جوًا تعليميًا تفاعليًا وممتعًا، بينما تشجع كل طالب على التحدث بنشاط دون الشعور بالضغط. ووجدت هذه الدراسة أن هذه الطريقة يمكن أن تقلل بشكل كبير من خوف الطلاب وترددتهم عندما يتعين عليهم التحدث باللغة العربية، بالإضافة إلى بناء جو صف دراسي أكثر انفتاحًا ودعمًا. هذه الاستراتيجية ليس لها تأثير على جانب مهارات التحدث فحسب، بل هي أيضًا فعالة جدًا في التغلب على القلق والخلل الذي يعاني منه الطلاب عادةً.

٥. بحث آخر ذو صلة هو عمل ديستينا سريولان ساري (٢٠٢٤) بعنوان "أنشطة

المحاضرة للحد من قلق التحدث أمام الجمهور لدى الطلاب في المعهد الإسلامي

الإحسان سيبيرو هيلير". تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي الكيفي لدراسة

كيف يمكن لأنشطة المحاضرة أن تكون وسيلة فعالة للحد من قلق التحدث لدى

الطلاب. أظهرت النتائج أنه من خلال الممارسة المنتظمة للتحدث في جو داعم،

شهد الطلاب انخفاضاً في أعراض القلق مثل العصبيّة وصعوبة التركيز والخوف

المفرط عند الأداء. تتمثل النقطة المهمة في هذه الدراسة في أن الاستراتيجية القائمة

على الممارسة المباشرة التي يتم تنفيذها بشكل تدريجي ومستمر أثبتت قدرتها على

زيادة ثقة الطلاب في التحدث أمام الجمهور.

الجدول ٢.١

أوجه التشابه والاختلاف في البحث

الرقم	عنوان البحث، السنة	اسم الباحث	أوجه التشابه والاختلاف
١.	"استراتيجيات تقليل مستوى القلق من التحدث باللغة العربية لدى طلاب المعهد	خليماتا ومسروحاتون ندا	أوجه التشابه: ١. البحث السابق ركّز على استراتيجيات المعلمين في تقليل قلق التحدث بالعربية . ٢. هذا البحث أيضاً يركّز على دور المعلمين

في معالجة قلق السانثري عند التحدث . أوجه الاختلاف: ١. البحث السابق تناول أشكال القلق وبعض الاستراتيجيات العامة مثل كسر الجليد، والمقاربة الشخصية، وتقدير الجهود. ٢. هذا البحث أعمق لأنه يدرس تصميم وتنفيذ وتقييم استراتيجيات التدريس في بيئة معهد محدد (زين الياسين).		الإسلامي” ٢٠٢١	
أوجه التشابه: ١. كلا البحثين ناقشا العلاقة بين تحسين مهارة الكلام وتقليل القلق ٢. كلاهما في سياق المعهد/البيئة الدينية. أوجه الاختلاف: ١. البحث السابق ركّز على طريقة المحادثة الثنائية لتحسين الطلاقة وتقليل القلق. ٢. هذا البحث يركّز على تنوع استراتيجيات التدريس (مثل المناقشات الجماعية، لعب	روزيد ريدو	“تحسين مهارات التحدث من خلال طريقة المحادثة في المعهد الديني دار السلام بلوكاجونج بانوانجي” ٢٠٢٣	٢.

٢. كلاهما شدّد على أهمية بيئة صفية تفاعلية وداعمة أوجه الاختلاف: ١. البحث السابق ركّز على طريقة محدّدة (العصا الناطقة). ٢. هذا البحث ركّز على تنوع الاستراتيجيات وكيفية تكيف المعلم لها بحسب ظروف الطلاب.		في المعهد الإسلامي في مدينة النجاح " ٢٠٢٥	
أوجه التشابه: ١. كلا البحثين ركّزا على معالجة قلق التحدث أمام الجمهور. ٢. كلاهما أبرز أهمية التدريب التدريجي في بيئة داعمة أوجه الاختلاف: ١. البحث السابق ركّز على نشاط المحاضرة المباشر كوسيلة أساسية. ٢. هذا البحث تناول استراتيجيات متعددة	ديستينا سريولان ساري	٥. "أنشطة المحاضرة للحد من قلق التحدث أمام الجمهور لدى الطلاب في المعهد الإسلامي الإحسان سيبيرو هيلير" ٢٠٢٤	

للمعلمين مع تحليل العوامل الداخلية والخارجية لقلق الطلاب.			
---	--	--	--

استنادًا إلى توصيف الدراسات الخمس السابقة، يمكن الاستنتاج أن موضوع قلق التحدث في تعلم اللغة العربية كان محل اهتمام مختلف الأطراف. وتسهم كل دراسة في فهم الجوانب النفسية للمتعلمين وتسلط الضوء على أهمية المقاربات الاستراتيجية في التدريس. ومع ذلك، إذا ما تم فحصها بشكل أعمق، لا تزال هناك فجوة لم يتم استكشافها بشكل كامل، وهي العلاقة المباشرة بين استراتيجيات التدريس التي يتبعها المعلم في تدريس اللغة العربية في المعهد بشكل خاص وشامل، وبين إدارة قلق التحدث في سياق تعلم اللغة العربية في المعهد.

وبالتالي، يصبح موقف هذا البحث واضحًا جدًا. يقدم هذا البحث لربط البعد النفسي لقلق التحدث (وهو في هذه الحالة قلق التحدث) بالمنهج التربوي للمعلم الذي لم تتم دراسته بعمق. تكمن أصالة هذا البحث في تركيزه الذي لا يكفي بوصف شكل القلق أو فعالية بعض الأساليب فحسب، بل يتتبع كيفية تصميم المعلمين لاستراتيجيات التدريس وتنفيذها وتقييمها كجهد حقيقي للتغلب على قلق التحدث لدى الطلاب في بيئة المعهد. ولذلك، يحتل هذا البحث موقعًا فريدًا وذا قيمة جديدة، حيث يسعى إلى وصف دقيق لكيفية بناء المعلمين لمقاربات تربوية فعالة للتغلب على قلق التحدث في بيئة معهد حقيقية ومتوافقة مع السياق.

ب. الدراسة النظرية

في البحث الكيفي، تلعب النظرية دوراً كأداة لفهم وتحليل الظاهرة قيد الدراسة. ولا تُستخدم النظرية لاختبارها كما هو الحال في المنهج الكمي، ولكنها تُستخدم كسكين أو إطار تحليلي في تفسير البيانات التي يتم الحصول عليها في الميدان. من خلال دراسة النظرية بشكل شامل، يمكن للباحثين توسيع فهمهم لسياق المشكلة ووضع نتائج البحث في إطار علمي مناسب.

يشير هذا البحث قضية استراتيجيات التدريس التي يتبعها المعلمون في التغلب على قلق التحدث باللغة العربية في بيئة المعهد. ولذلك، فإن النظريات التي تشكل أساس هذه الدراسة تشمل ثلاث مجالات رئيسية، وهي: نظرية استراتيجيات التدريس، ونظرية قلق الكلام، ونظرية اكتساب اللغة الثانية في المجال الوجداني.

١. نظرية اكتساب اللغة الثانية

أ) الفرق بين الاكتساب والتعلم

فرق كراشن بين الاكتساب والتعلم، فالأكتساب عملية لا شعورية تتم بصورة طبيعية تشبه اكتساب اللغة الأم، أما التعلم فهو

عملية واعية تهدف إلى معرفة القواعد بشكل مقصود.^{١٥} ويرى كراشن أن الاكتساب هو المحرك الرئيس لتطور الكفاية اللغوية، في حين يعمل التعلم كمراقب أو مصحح فقط. كما أوضح إليس أن اكتساب اللغة الثانية يتأثر بعوامل داخلية مثل العمر والاستعداد، وب عوامل خارجية مثل نوعية المدخلات وفرص التفاعل.^{١٦}

(ب) فرضية المصفة الوجدانية: الجسر بين العاطفة والمعرفة.

تُعدّ فرضية المصفة الوجدانية من أهم إسهامات كراشن، إذ تبين العلاقة بين الحالة النفسية للمتعلم ومدى فعالية عملية الاكتساب.^{١٧}

(أ) المصفة المنخفضة: عندما يكون المتعلم مطمئناً واثقاً

ومحفزاً، تكون المصفة مفتوحة، فيتمكن من استقبال اللغة

ومعالجتها بسهولة.

(ب) المصفة المرتفعة: أما إذا كان القلق مرتفعاً والثقة ضعيفة،

فإن المصفة تنغلق، فتُعيق استقبال اللغة واستيعابها.

(ت) الدلالات التربوية للمعلم

¹⁵ Krashen, *Principles and Practice*, 10.

¹⁶ Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, 2nd ed. (Oxford: Oxford University Press, 2015), 5.

¹⁷ Krashen, *Principles and Practice*, 30-32.

تؤكد هذه النظرية أن نجاح تعليم اللغة لا يعتمد على المحتوى وحده، بل أيضاً على كميّة المناخ الوجداني المناسب.^{١٨} فينبغي للمعلم أن يراعي الحالة النفسية للطلاب، وأن يهيئ أنشطة خالية من التهديد، مثل:

أ) السماح بفترة صمت في بداية التعلم دون إجبار على التحدث.

ب) تقديم مهام بسيطة وآمنة قبل الانتقال إلى العروض الشفهية العامة.

ومن ثمّ، يصبح تعليم اللغة العربية ليس مجرد نقل معرفة لغوية، بل بناء تجربة إنسانية قائمة على التعاطف والثقة بالنفس.

٢. مفهوم استراتيجية التدريس
أ. تعريف واستيعاب مفهوم استراتيجية التدريس
تُعَدّ استراتيجية التدريس بمثابة الخطة الذهنية المنظّمة التي

يضعها المعلّم لتيسير انتقال المعرفة والمهارات إلى المتعلمين.^{١٩} وقد عرّفها غانية بأنها سلسلة من الإجراءات التعليمية المنظّمة والمخططة، تشمل اختيار المحتوى، وتنظيم بيئة التعلم، وتقديم التغذية الراجعة

¹⁸ Brown, Teaching by Principles, 78.

¹⁹ Robert M. Gagné, *Principles of Instructional Design*, (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1985), 67.

المناسبة. كما أشار جويس وويل إلى أن استراتيجية التدريس هي "خطة شاملة للتعليم تصف البنية والتسلسل والبيئة التعليمية"، مؤكدين أن الاستراتيجية ليست مجرد أسلوب تدريس منعزل، بل هي تصميم شامل لعملية التعليم بأكملها.^{٢٠}

وفي سياق تعلم اللغات، يجب أن تهدف الاستراتيجية الفعالة إلى خلق بيئة غنية بالمدخلات اللغوية المتنوعة، وفرص متعددة لاستخدام اللغة في مواقف ذات معنى.^{٢١} فالاستراتيجية ليست غاية بحد ذاتها، بل وسيلة لتحقيق التواصل اللغوي وبناء الكفاية التواصلية للمتعلمين بصورة متكاملة.

ب. أنواع استراتيجيات التدريس: تصنيف تطبيقي

قدّم جويس وويل تصنيفاً شاملاً لأنواع الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن للمدرسين اختيارها تبعاً لأهداف التعلم وخصائص المتعلمين.^{٢٢} ومن أبرزها:

١. الاستراتيجية المباشرة: تعتمد على عرض المعلومات بشكل منظم يقوده المعلم، وتستخدم لتقديم القواعد والمفردات الجديدة بوضوح وفعالية. لكنها قد تحدّ من فرص

²⁰ Bruce Joyce and Marsha Weil, *Models of Teaching*, 8th ed. (Boston: Pearson, 2009),

21.

²¹ H. Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 4th ed. (White Plains: Pearson Education, 2015), 93.

²² Joyce and Weil, *Models of Teaching*, 45-61.

المتعلمين للمشاركة الشفهية الحرة إذا استخدمت بشكل
مفرط.

٢. الاستراتيجية التفاعلية: تنطلق من النظرية البنائية

الاجتماعية لفيغوتسكي، حيث يتم التعلم من خلال
التفاعل الاجتماعي بين الأقران.^{٢٣} ومن أمثلتها المناقشة،
ولعب الأدوار، والعمل الجماعي، التي لا تُنمّي المهارات
اللغوية فحسب، بل تبني أيضاً تعلماً جماعياً متبادلاً.^{٢٤}

٣. الاستراتيجية التحريية: تستند إلى فكر جون ديوي،
وتضع الخبرة المباشرة في مركز عملية التعلم.^{٢٥} وفي تعليم
العربية، يمكن تطبيقها عبر تمثيل مواقف حياتية حقيقية،

كالمحادثة في السوق أو في المطعم، مما يتيح استعمالاً عملياً
وواقعياً للغة.

٤. الاستراتيجية الذاتية: تُشجع المتعلم على تحمل المسؤولية

في تعلمه من خلال مشاريع فردية، مثل كتابة يوميات

بالعربية أو مشاهدة مواد سمعية بصرية وتحليلها.^{٢٦}

²³ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978), 86.

²⁴ Elizabeth G. Cohen, *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, 3rd ed. (New York: Teachers College Press, 1994), 39.

²⁵ David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984), 41.

²⁶ Joyce and Weil, *Models of Teaching*, 61.

وفي البيئة المعهدة التي تتسم بروح جماعية قوية، تبرز
فاعلية الاستراتيجيات التفاعلية والتجريبية لأنها تخلق أجواء
لغوية تشبه بيئة اكتساب اللغة الأم، مما يعزز الجراءة في التواصل
الطبيعي لدى الطلاب.

ج. استراتيجيات تدريس اللغة العربية: من البنية إلى التواصل
يتميز تعليم اللغة العربية بأنه لا يهدف فقط إلى الكفاية
التواصلية، بل يسعى أيضاً إلى تمكين المتعلم من فهم النصوص الدينية
والتراثية.^{٢٧} لذلك، ينبغي أن تكون الاستراتيجية التعليمية هجينة تجمع
بين المقاربة البنوية والمقاربة التواصلية. وقد قدّم ريتشاردز وروجرز
إطاراً تربوياً متكاملًا يقوم على ثلاث مراحل: المنهج، التصميم،
والإجراءات.^{٢٨} ومن أبرز الاستراتيجيات الفعّالة في تعليم العربية ما
يلي:
١. التعلم التعاوني (التعلم التعاوني): (حيث يعمل الطلاب

في مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك، مما يقلل

الضغط النفسي ويزيد من التفاعل.^{٢٩}

²⁷ Ahmad Fuad Effendy, *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab* (Malang: Misykat, 2012),

45.

²⁸ ack C. Richards and Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), 17.

²⁹ Cohen, *Designing Groupwork*, 29.

٢. الطريقة التواصلية (الطريقة التواصلية): (تركز على المعنى

والطلاقة بدلاً من التركيز المفرط على القواعد.^{٣٠}

٣. طريقة المحادثة (طريقة المحادثة): (تعتمد على التدريب

المتكرر للمحادثات في سياقات واقعية ومفهومة.

٤. الألعاب اللغوية (الألعاب اللغوية): (تستخدم لتخفيف

التوتر وخلق جو مرح يدعم الجرأة في الحديث.^{٣١}

د. أسس اختيار الاستراتيجية: السياق والتعاطف

اختيار الاستراتيجية التعليمية ليس قراراً عشوائياً، بل ينبغي أن

يقوم على تحليل دقيق لمجموعة من العوامل، منها:

١. الملاءمة مع أهداف التعلم: هل الهدف هو إتقان القواعد

أم تنمية مهارة التحدث؟^{٣٢}

٢. السياق الثقافي والاجتماعي للمعهد: يجب أن تراعي

الاستراتيجية قيم البيئة المعهية مثل الأخوة وروح

الشورى.

³⁰ Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 85.

³¹ Tammy Gregersen and Peter D. MacIntyre, *Capitalizing on Language Learners' Individuality* (Bristol: Multilingual Matters, 2014), 112.

³² Brown, *Teaching by Principles*, 95.

٣. الحالة النفسية للمتعلمين: يجب أن يضع المدرس في

الحسبان الثقة بالنفس، والدافعية، ومستوى القلق

الكلامي لدى الطلاب.

وبذلك، تصبح الاستراتيجية التعليمية جسراً يربط بين المتعلم والمادة

العلمية ضمن بيئة تعليمية داعمة ومتعاطفة.

٣. مهارة الكلام

أ. تعريف مهارة الكلام:

تُعرّف مهارة الكلام (مهارة الكلام) بأنها قدرة مركبة على

إنتاج خطاب شفهي يكون صحيحاً من الناحية اللغوية (من حيث

النطق، والقواعد، والمفردات)، ومناسباً من الناحية التداولية

والاجتماعية وفقاً للسياق والموقف.^{٣٣} وتعد هذه المهارة ركناً أساسياً

من أركان الكفاية التواصلية، إذ تُعد وسيلة رئيسة للمتعلمين للتفاعل،

والتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، وبناء العلاقات الاجتماعية.^{٣٤}

ومن المنظور الإسلامي، تمتلك مهارة الكلام بُعداً أخلاقياً

وروحياً عميقاً. فقد وصف القرآن الإنسان بأنه "البيان"، أي المخلوق

الذي مُنح القدرة على الإيضاح، مما يجعل الكلام نعمة إلهية مقرونة

³³ H. Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 4th ed. (White Plains, NY: Pearson Education, 2014), 271.

³⁴ Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), 86.

بالمسؤولية.^{٣٥} وتشكل مفاهيم "قولاً سديداً"، و"قولاً معروفاً"، و"قولاً ميسوراً"، و"قولاً كريماً"، و"قولاً بليغاً" إطاراً فلسفياً يوضح أن الكلام ليس مجرد نشاط ميكانيكي، بل هو فعل أخلاقي تُرجى به المثوبة.^{٣٦} وقد أفرد العلماء مثل الغزالي في كتابه "إحياء علوم الدين" باباً كاملاً لآداب اللسان، مؤكداً أن مهارة الكلام الحقيقية هي التي تنسجم مع قيم الحق، والنفع، واللطف.^{٣٧}

ب. أهداف تعليم مهارة الكلام:

يهدف تعليم مهارة الكلام إلى تحقيق مجموعة من الغايات التي تشمل الجوانب اللغوية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ومنها:

١. الجوانب اللغوية: تحسين الدقة في النطق، والصرف،

والنحو، والمفردات.^{٣٨}

٢. الجوانب المعرفية: تنمية مهارات التفكير النقدي، وتنظيم الأفكار، وحل المشكلات شفويًا.^{٣٩}

^{٣٥} سورة الرحمن، الآية ٤.

^{٣٦} لقولاً صادقاً: سورة النساء، الآية ٩؛ لقولاً معروفاً: سورة البقرة، الآية ٢٦٣؛ لقولاً ميسوراً: سورة الإسراء، الآية ٢٨؛ لقولاً كريماً: سورة الإسراء، الآية ٢٣؛ لقولاً بليغاً: سورة النساء، الآية ٦٣.

^{٣٧} أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزء ٣ (بيروت: دار المعرفة، بدون تاريخ)، ص ١٠٢.

^{٣٨} Brown, *Teaching by Principles*, 384.

^{٣٩} Paul Nation, "What Should Every EFL Teacher Know?," (Compass Publishing, 2013),

٣. الجوانب الانفعالية والاجتماعية: تعزيز الثقة بالنفس،

وتقليل القلق اللغوي، وتنمية الطلاقة في التواصل.^{٤٠}

ويتوافق ذلك مع نظريات التعليم الغربية التي تؤكد

ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة قليلة القلق.^{٤١}

٤. الجوانب التداولية والوظيفية: تمكين المتعلمين من استخدام

اللغة استخداماً وظيفياً في مختلف السياقات اليومية، مثل

الحوار، والسؤال والجواب، والعرض الشفهي.

ومن منظور إسلامي، فإن الهدف الأسمى لتعليم الكلام هو

تحقيق "الكلمة الطيبة".^{٤٢} وهذا يعني تدريب المتعلم على أن يكون

كلامه صحيحاً من حيث البنية، وموجهاً لنشر الخير، وبيان الحق،

وحفظ الانسجام الاجتماعي، اقتداءً بالنبي ﷺ في تواصله اليومي

ودعوته

ج. استراتيجيات تعليم مهارة الكلام:

توجد عدة استراتيجيات تعليمية يمكن تطبيقها لتلبية اختلاف

أساليب التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية، مستندة إلى النظريات الغربية

والمبادئ الإسلامية.

⁴⁰ Elaine Horwitz, "Language Anxiety and Achievement," *Annual Review of Applied Linguistics* 21 (2001): 112–126.

⁴¹ Stephen D. Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1986), 57.

⁴² سورة إبراهيم، الآية ٢٤.

١. استراتيجية المحادثة: تُدرَّب المتعلمين على الحوار الواقعي

ومحاكاة مواقف الحياة اليومية. تؤكد نظرية التعليم

التواصل أن اللغة وسيلة للتواصل، لذا ينبغي أن تكون

الأنشطة ذات معنى وواقعية.^{٤٣} وفي التراث الإسلامي،

كان النبي ﷺ يكثر من الحوار مع الصحابة، مما جعله

وسيلة فعالة لنقل العلم وغرس القيم.

٢. استراتيجية لعب الأدوار: يؤدي المتعلمون أدواراً مختلفة

في مواقف محددة. تدعم هذه الاستراتيجية نظرية التعلم

التجريبي لديفيد كولب، حيث يختبر المتعلم اللغة

مباشرة.^{٤٤} ويمكن في السياق الإسلامي استخدامها

لإعادة تمثيل قصص الأنبياء أو المواقف التاريخية، فيجمع

المتعلم بين مهارة اللغة والاقتداء بالنماذج الصالحة.

٣. استراتيجية العمل الجماعي: تعمل المناقشات التعاونية في

مجموعات صغيرة على تخفيف القلق أثناء الكلام. وتُبين

نظرية "منطقة النمو القرية" لفيغوتسكي أن التعلم

⁴³ Richards and Rodgers, *Approaches and Methods*, 86.

⁴⁴ David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984).

يتحقق من خلال التفاعل الاجتماعي.^{٤٥} ويحث الإسلام على التعاون على البر،^{٤٦} كما تعكس هذه الاستراتيجية تقاليد الحلقات العلمية في المساجد والبيئات التعليمية الإسلامية.

٤. استراتيجية العصف الذهني: تشجع على إنتاج الأفكار بحرية دون خوف من الخطأ، وهو ما يتوافق مع توجه "اللغة الكلية" الذي يقدر عملية التعلم الطبيعية.^{٤٧} وفي الإسلام، يُعد الاجتهاد مثلاً منظماً للعصف الذهني من أجل حل المشكلات.

٥. استراتيجية العرض الشفهي: يساعد تقديم موضوع أمام جمهور في بناء الثقة وتنظيم الأفكار. تركز النظريات الغربية على تطوير مهارات الخطابة.^{٤٨} ويقابل ذلك في الإسلام مهارة البيان والخطبة، اللتين تتطلبان وضوح الرسالة، والتنظيم، والإقناع.

⁴⁵ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 86.

⁴⁶ سورة المائدة، الآية ٢.

⁴⁷ Kenneth S. Goodman, *What's Whole in Whole Language?* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1986).

⁴⁸ Kathleen M. Bailey and Lance Savage, eds., *New Ways in Teaching Speaking* (Alexandria, VA: TESOL, 1994), 45.

٦. استراتيجية الاستماع ثم الكلام: يستمع المتعلم إلى

مدخل لغوي (قصة، حوار، خطبة) ثم يستجيب. تدعم

هذه الاستراتيجية نظريتنا "المدخل المفهوم" لكراشن

و"الخرج اللغوي" لسوين، اللتان تؤكدان أن الفهم يسبق

الإنتاج.^{٤٩} وقد بدأ الوحي الإلهي بالأمر "اقرأ"، الذي

يشمل في تفسيره الاستماع والتلقي قبل الكلام.



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

⁴⁹ Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982)

الباب الثالث

مناهج البحث

أ. مدخل البحث ونوعه

تستخدم هذه الدراسة نهجاً نوعياً يركز على فهم المعنى والتجربة والعمليات الاجتماعية بعمق من منظور الموضوعات قيد الدراسة. تم اختيار النهج النوعي لأن القضايا التي تدرسها هذه الدراسة تتعلق بظواهر معقدة وسياقية،⁵⁰ وهي استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تدريس اللغة العربية للطلاب. لا يمكن تفسير هذه الظاهرة من خلال الأرقام أو الإحصاءات وحدها، بل تتطلب فهماً شاملاً للتجارب والتصورات والتفاعلات التي تحدث داخل بيئة المعهد.⁵¹

توفر الأساليب النوعية للباحثين أيضاً المرونة اللازمة لاستكشاف البيانات بشكل طبيعي من خلال الملاحظة والمقابلات المتعمقة والتوثيق، من أجل الحصول على معلومات غنية ومتعمقة. هذا النهج مناسب تماماً لهدف البحث المتمثل في استكشاف

⁵⁰ John W. Creswell and Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 4.

⁵¹ Sharan B. Merriam and Elizabeth J. Tisdell, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, 4th ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2016), 6.

تفاصيل كيفية تطوير المعلمين لاستراتيجيات التدريس وتنفيذها، وكيف يمكن لهذه

الاستراتيجيات تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب.⁵²

نوع البحث المستخدم هو دراسة الحالة. ودراسة الحالة هي أحد أنواع البحوث

النوعية التي تهدف إلى فهم حالة ما بشكل كامل وعميق في سياق الحياة الواقعية.⁵³ في

هذه الدراسة، الحالة المدروسة هي استراتيجية تدريس المعلم في التغلب على قلق

التحدث باللغة العربية في المعهد الإسلامي زين الياسين، بانويانار لور، جيندينغ،

بروبولينجو. وقد اختيرت دراسة الحالة هذه لأنها تتيح للباحثين التركيز على موقع واحد

ذي سياق اجتماعي وثقافي فريد، بحيث يمكن دراسة الديناميكيات التي تحدث بشكل

مكثف.

من خلال دراسات الحالة، يمكن للباحثين تتبع الأحداث والسلوكيات

والتفاعلات التي تحدث بين المعلمين والطلاب بشكل مباشر. كما يمكن للباحثين أيضًا

فهم كيفية تطبيق استراتيجيات التدريس ليس فقط من الناحية الفنية، بل أيضًا من خلال

التأثر بالقيم والثقافة المؤسسية والعلاقات الشخصية التي تتطور في بيئة المعهد. يوفر هذا

بالتأكيد عمقًا في الفهم لا يمكن تحقيقه من خلال أنواع أخرى من البحوث الواسعة

والسطحية في الوقت ذاته.

⁵² Catherine Marshall and Gretchen B. Rossman, *Designing Qualitative Research*, 6th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2016), 2.

⁵³ Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 4.

ويستند اختيار المنهج الكيفي ونوع دراسة الحالة في هذا البحث على الاعتقاد بأن استراتيجيات التدريس وقلق التحدث هي قضايا ذاتية وسياقية.^{٥٤} ولذلك، فإن هذا البحث لا يهدف إلى تعميم النتائج، بل يهدف إلى فهم متعمق لكيفية حدوث الظاهرة في حالة واحدة محددة، والتي بدورها يمكن أن توفر نظرة ثاقبة وإلهامًا لممارسات التعلم في أماكن أخرى ذات خصائص مماثلة.

ب. موقع البحث

يعد اختيار موقع البحث خطوة مهمة في إعداد تصميم البحث، حيث يرتبط بشكل مباشر بمدى ملائمة ودقة واكتمال البيانات التي سيتم جمعها. يجب أن يكون الموقع المختار متوافقًا مع محور البحث وأهدافه، وأن يسمح للباحثين بالوصول إلى المعلومات بعمق وسياق.^{٥٥} في هذه الدراسة، الموقع المختار هو المعهد الإسلامي زين الياسين، الذي يقع في

قرية بانيوانيار لور، منطقة جيندينغ، محافظة بروبولينجو، مقاطعة جاوة الشرقية. معهد زين الياسين للدين هو أحد المعاهد التي تولي اهتمامًا كبيرًا لتعليم اللغة العربية. تنظم هذه المؤسسة أنشطة تعليمية دينية متنوعة، بما في ذلك تعليم اللغة العربية بشكل رسمي من خلال الدروس في المدرسة، وكذلك التعلم غير الرسمي من خلال الأنشطة اليومية للطلاب مثل المحاضرات والمناقشات والمحادثات المنتظمة باللغة العربية. هذه البيئة

⁵⁴ Helen Simons, *Case Study Research in Practice* (London: SAGE Publications, 2009), 56.

⁵⁵ Sharan B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), 13.

مواتية جداً لإجراء أبحاث حول استراتيجيات التدريس والديناميات النفسية للطلاب في عملية تعلم اللغة العربية.

وقد تم اختيار معهد زين الياسين كموقع للبحث بناءً على عدة اعتبارات. أولاً، يتميز هذا المعهد ببرنامج مكثف ومتنوع لتعلم اللغة العربية من حيث الأساليب والمواد والتفاعل بين المعلمين والطلاب.^{٥٦} ثانياً، يتبع المعلمون في هذه المؤسسة أساليب متنوعة في تدريس اللغة، مما يجعل من المثير للاهتمام دراسة الاستراتيجيات التي يطبقونها لتعليم الطلاب التحدث باللغة العربية.

بالإضافة إلى ذلك، يوفر الموقع الجغرافي للمعهد في مجتمع ريفي ذي ثقافة دينية قوية بُعداً خاصاً به في تعلم اللغة العربية. كما أن تأثير الثقافة المحلية، والتقارب العاطفي بين المعلمين والطلاب، وأنماط التواصل النموذجية في معهد البيرا نترين، هي عناصر مهمة تلون عملية التعلم. يوفر هذا الأمر قيمة مضافة في فهم كيفية تطوير استراتيجيات التدريس في سياق اجتماعي وثقافي فريد كما هو الحال في معهد زين الياسين.^{٥٧} من خلال اختيار هذا الموقع، يأمل الباحثون في استكشاف بيانات حقيقية ومتعمقة حول استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تعليم اللغة العربية. وسيكون التفاعل المباشر مع المعلمين والطلاب، بالإضافة إلى مراقبة أنشطة التدريس والتعلم في المعهد البيزنطي، مصدراً قيماً للمعلومات في تحقيق أهداف البحث.

⁵⁶ Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 98.

⁵⁷ Uwe Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (London: SAGE Publications, 2018), 215.

ت. مصادر البيانات

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف استراتيجيات التدريس التي يستخدمها

المعلمون في تدريس اللغة العربية للطلاب في بيئة معهد تعليمي.

لحصول على هذه البيانات، عيّن الباحث مدرسي اللغة العربية كمصادر رئيسية

للمعلومات، حيث إنهم يشاركون بشكل مباشر في عملية التعلم ويفهمون ظروف

الطلاب أثناء أنشطة التدريس والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يتمتع المدرسون بخبرة تعليمية

يمكن أن تكون مصدراً مهماً للمعلومات المتعلقة بالاستراتيجيات التي يطبقونها في

تدريس اللغة العربية.^{٥٨}

الإضافة إلى المعلمين، أشرك الباحث الطلاب أيضاً كمصادر معلومات داعمة

لديهم خبرة مباشرة في عملية تعلم اللغة العربية. كانت المعلومات من الطلاب ضرورية

لهم مدى سهولة فهمهم للمواد باستخدام الاستراتيجيات التي قدمها المعلمون،

وكذلك كيفية تقييمهم للأساليب التي استخدمها المعلمون في توجيههم.^{٥٩} كما قدمت

المعلومات التي تم الحصول عليها من الطلاب منظوراً أكثر شخصية وسياقية للقضايا قيد

الدراسة.

⁵⁸ John W. Creswell and Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 145.

⁵⁹ Joseph A. Maxwell, *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, 3rd ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2013), 122.

وهكذا، تم اختيار موضوع هذا البحث بشكل هادف واستراتيجي للإجابة عن محور البحث بشكل معمق وشامل.^{٦٠} وقد تم تحديد المخبرين وتقنيات جمع البيانات بعناية لضمان أن تكون البيانات التي تم جمعها صحيحة وذات صلة ومثلة للواقع الذي حدث في الميدان.

ث. طريقة جمع البيانات

في البحوث الكيفية، تلعب تقنيات جمع البيانات دوراً حاسماً للغاية لأن نجاح البحث يتحدد إلى حد كبير بدقة وعمق المعلومات التي يتم الحصول عليها من الميدان.^{٦١} تعديل تقنيات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة للحصول على فهم متعمق لاستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تعليم اللغة العربية في بيئة

معهد تعليمي.

استخدم الباحثون ثلاث تقنيات رئيسية في جمع البيانات، وهي الملاحظة التشاركية والمقابلات المتعمقة والتوثيق. تم اختيار هذه التقنيات الثلاث لتكمل بعضها البعض وتقدم صورة شاملة للظاهرة قيد الدراسة.^{٦٢}

١. الملاحظة

⁶⁰ Michael Quinn Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 264.

⁶¹ Chalida Achjar dkk., "Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Aktivitas Komunikatif di Pondok Pesantren Modern," 157.

⁶² Sharan B. Merriam and Elizabeth J. Tisdell, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, 4th ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2016), 126.

جريت الملاحظة التشاركية بحضور الباحث في موقع البحث، حيث راقب مختلف أنشطة تعلم اللغة العربية التي تجري داخل الفصل وخارجه. عمل الباحث كمراقب يشارك في المواقف الطبيعية دون تغيير مسار الأنشطة التي تجري في الفصل. هدفت هذه الملاحظة إلى الحصول على بيانات عن التفاعل بين المعلمين والطلاب، وكذلك الأساليب والتقنيات المستخدمة في عملية التعلم. من خلال هذه الملاحظات، يمكن للباحثين تسجيل كيفية تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التدريس في الواقع.^{٦٣}

٢. المقابلة

تم استخدام المقابلات المتعمقة لاستكشاف معلومات أكثر تفصيلاً من المصادر الرئيسية، وهي معلمو اللغة العربية والطلاب النشطون في أنشطة التعلم. سمحت هذه التقنية للباحثين باستكشاف الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تدريس اللغة المنطوقة في الفصل الدراسي.^{٦٤} من خلال المقابلات مع المعلمين، حصل الباحثون على بيانات حول خلفية الاستراتيجيات المختارة، وأسباب استخدام استراتيجيات معينة، وشكل المناهج المستخدمة، وآراء المعلمين حول العوائق النفسية التي يواجهها الطلاب.

⁶³ Michael Quinn Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015), 333.

⁶⁴ Steinar Kvale and Svend Brinkmann, *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, 3rd ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015), 48.

٣. الوثائقية

يستخدم التوثيق كأسلوب تكميلي لتعزيز البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظات والمقابلات والتحقق منها. وتتضمن الوثائق التي تم جمعها خطط الدروس التي صممها المعلم (RPP) أو المنهج الدراسي، وسجلات الأنشطة اليومية للمعلم، ودفاتر الأنشطة التعليمية، وصور أو تسجيلات فيديو للتعليم إذا كانت متوفرة⁶⁵.

من خلال التوثيق، يمكن للباحثين الحصول على بيانات حول بنية التعلم التي صممها المعلم، وأنواع الأنشطة المعطاة للطلاب، والمواد المستخدمة في ممارسة التحدث. بالإضافة إلى ذلك، تساعد الوثائق أيضًا الباحثين في تقييم مدى الاتساق بين تخطيط المعلم وممارسات التعلم التي تتم

في الصف الدراسي. هذه البيانات التوثيقية مهمة لدعم صحة النتائج وتوفير أساس قوي في إعداد التحليل.

تم استخدام تقنيات جمع البيانات الثلاث في وقت واحد وتكاملت مع بعضها البعض لإنتاج معلومات غنية ومتعمقة وصحيحة. وابتاع أسلوب التثليث بهذه التقنية، يمكن للباحثين مقارنة وتأكيده البيانات التي تم الحصول

⁶⁵ Glenn A. Bowen, "Document Analysis as a Qualitative Research Method," *Qualitative Research Journal* 9, no. 2 (2009): 28.

عليها من مصادر مختلفة، وذلك لضمان صحة المعلومات والموضوعية في

استخلاص النتائج.^{٦٦}

ج. طريقة تحليل البيانات

يعد تحليل البيانات في البحث الكيفي عملية مهمة تهدف إلى فهم معنى البيانات

التي تم جمعها، وليس مجرد معالجة الأرقام كما في المنهج الكمي. تتم عملية التحليل في

هذا البحث بشكل منهجي ومستمر، بدءاً من وقت جمع البيانات وحتى الانتهاء من

كتابة نتائج البحث. في هذه الدراسة، تم تنفيذ أسلوب تحليل البيانات بطريقة استقرائية

بالرجوع إلى منهج مايلز وهوبرمان، والذي يتكون من ثلاث مراحل رئيسية، وهي

اختزال البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج أو التحقق منها.^{٦٧}

١. اختيار البيانات

تعد عملية تقليل البيانات هي الخطوة الأولى في تحليل البيانات، حيث

يبدأ الباحثون في اختيار وتبسيط وتركيز البيانات التي تم الحصول عليها من

الميدان. لن يتم تضمين جميع المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلات أو

الملاحظات أو الوثائق في تقرير البحث.^{٦٨} سيتم الاحتفاظ فقط بالبيانات ذات

الصلة بموضوع البحث.

⁶⁶ Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 337.

⁶⁷ Qomaruddin, dan Halimah Sa'diyah, "Kajian Teoritis tentang Teknik Analisis Data dalam Penelitian Kualitatif: Perspektif Spradley, Miles dan Huberman," *Journal of Management, Accounting, and Administration* 1, no. 2 (2024): 77.

⁶⁸ Miles, Matthew B., dan A. Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Edisi ke-2. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 1994.

في هذه المرحلة، يعيد الباحثون قراءة نصوص المقابلات، ويسجلون نتائج الملاحظات، ويراجعون الوثائق التي تم جمعها، ثم يفرزون الأجزاء التي ترتبط مباشرة باستراتيجيات التدريس التي يطبقها المعلمون على الطلاب. يساعد هذا التخفيض الباحثين على تنظيم البيانات بكفاءة والحفاظ على تركيز البحث على المسار الصحيح.

٢. عرض البيانات

بعد اختزال البيانات، تكون الخطوة التالية هي عرض البيانات في شكل منهجي بحيث يسهل فهمها وتحليلها بشكل أكبر.^{٦٩} يتم ترتيب البيانات في شكل سرد وصفي أو جداول أو اقتباسات مباشرة أو مصفوفات موضوعية تظهر العلاقات بين الفئات. يتيح عرض البيانات هذا للباحثين رؤية الأنماط والاتجاهات وعلاقات السبب والنتيجة التي تنشأ من البيانات التي تم جمعها. على سبيل المثال، يمكن للباحثين تلخيص نتائج المقابلات مع المعلمين فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس المستخدمة، أو عرض الملاحظات المتعلقة بردود أفعال الطلاب في ممارسة التحدث. سيجعل العرض الجيد للبيانات من السهل تقديم تفسيرات دقيقة وذات مغزى.

⁶⁹ Creswell, John W., dan Cheryl N. Poth. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Edisi ke-4. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2018.

٣. استخلاص الاستنتاجات والتحقق منها

المرحلة الأخيرة في تحليل البيانات هي استخلاص النتائج بناءً على النتائج التي تم عرضها. يتم الحصول على هذه النتائج من خلال عملية تفسير البيانات التي تم جمعها مسبقاً، مع الاستمرار في الرجوع إلى محور وأهداف البحث. يتم إجراء التحقق بشكل مستمر من خلال مقارنة البيانات من مصادر مختلفة (المعلمون والطلاب)، والرجوع إلى الملاحظات الميدانية، وإعادة تأكيد النتائج مع المصادر إذا لزم الأمر (التحقق من الأعضاء). ويتم ذلك للتأكد من أن الاستنتاجات المستخلصة تستند بالفعل إلى بيانات صحيحة وليست مجرد افتراضات الباحث.

تم إجراء تحليل البيانات في هذه الدراسة بشكل انعكاسي ومفتوح لإمكانية ظهور رؤى جديدة خلال العملية. وبهذا النهج، من المتوقع أن تكون نتائج التحليل التي تم الحصول عليها وصفية فحسب، بل قادرة أيضاً على توفير فهم عميق وهادف لاستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تعليم اللغة العربية في بيئة معهد.^{٧٠}

ح. صحة البيانات

في البحوث النوعية، تعد صحة البيانات جانباً مهماً يجب الحفاظ عليه حتى تعكس النتائج التي تم الحصول عليها الواقع في الميدان حقاً ولا تشوهها الافتراضات أو

⁷⁰ John W. Creswell and Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 185.

التفسيرات الذاتية وحدها^{٧١}. وعلى النقيض من البحوث الكمية التي تستخدم الصلاحية والموثوقية كمعايير قياسية، يتم استخدام استراتيجيات مختلفة في المناهج النوعية لضمان مصداقية البيانات وإمكانية الاعتماد عليها وتأكيدها وقابليتها للنقل.

وللحفاظ على المصداقية أو الثقة في البيانات التي تم جمعها، طبق الباحثون في هذه الدراسة العديد من تقنيات صحة البيانات التي تتناسب مع السياق والظروف في الميدان. وقد تم تنفيذ هذه الجهود بطريقة مخططة ومنهجية بحيث يمكن أن تكون النتائج التي تم الحصول عليها ذات مصداقية علمية حقيقية.

١. مدد الباحثون وجودهم في الميدان. لم يأت الباحث للحظة واحدة فقط لجمع

البيانات، بل حاول بناء علاقات جيدة مع المخبرين، وفهم السياق الاجتماعي والثقافي للمعهد، والتعرف على أنماط الأنشطة التي حدثت. ومع التواجد لفترة

طويلة بما فيه الكفاية، أتيحت الفرصة للباحثين لمراقبة الوضع بشكل أكثر صدقًا وعمقًا وطبيعية، وتقليل التفسيرات الخاطئة لسلوك المخبرين وتصريحاتهم.

٢. قام الباحث بملاحظات متعمقة لعملية تعلم اللغة العربية، خاصة في اللحظات

التي طُلب فيها من الطلاب التحدث أمام الجمهور أو في مجموعات. ولا تقتصر

هذه الملاحظة على تسجيل الأنشطة السطحية فحسب، بل تحاول أيضًا فهم

⁷¹ Qomaruddindan Halimah Sa'diyah, "Kajian Teoritis tentang Teknik Analisis Data dalam Penelitian Kualitatif: Perspektif Spradley, Miles dan Huberman," *Journal of Management, Accounting, and Administration* 1, no. 2 (2024): 77.

تعبير الوجه، ولغة الجسد، والتفاعلات الاجتماعية، والديناميكيات العاطفية

التي تنشأ أثناء التعلم. وهذا أمر مهم لتحديد علامات القلق من حيث السياق.

٣. ولتعزيز صحة البيانات، طبقت الباحثة عملية التثليث. تم إجراء التثليث في عدة

أشكال:

أ. تثليث المصدر، من خلال مقارنة المعلومات التي تم الحصول عليها

من المعلمين والطلاب والوثائق الداعمة.

ب. تثليث الأساليب، من خلال الجمع بين نتائج المقابلات

والملاحظات والتوثيق بحيث تعزز البيانات بعضها بعضاً.

ج. التثليث النظري، من خلال مراجعة النتائج من منظور نظرية

استراتيجية التدريس وعلم النفس التربوي وتعلم اللغة العربية.

من خلال هذا التثليث، يمكن للباحث أن يرى مدى اتساق البيانات

وعدم اتساقها بحيث يمكن تحليلها بموضوعية أكبر.

على الرغم من أنه لا يمكن تطبيق جميع استراتيجيات المصادقية في وقت واحد

بسبب محدودية الوقت والموارد والوصول إلى الميدان، إلا أن الباحث حاول قدر الإمكان

تطبيق أكثر التقنيات الممكنة وذات الصلة للحفاظ على صحة البيانات. ومن خلال

الجمع بين هذه التقنيات المختلفة، من المأمول أن تكون البيانات التي تم الحصول عليها في

هذا البحث ذات مصداقية حقيقية وتعكس الظروف الموضوعية التي تحدث في الميدان.

خ. مراحل البحث

وللحصول على نتائج بحثية منهجية وقابلة للمساءلة العلمية، قام الباحث بتصميم مراحل تنفيذ البحث على مراحل وبشكل متسلسل. وتبدأ هذه المرحلة من التخطيط الأولي، وتطوير تصميم البحث، والتنفيذ في الميدان، وصولاً إلى المرحلة النهائية المتمثلة في تحليل البيانات وإعداد التقرير. ويتم تنفيذ كل مرحلة من هذه المراحل من خلال مراعاة أهداف البحث والظروف الواقعية في الميدان، بحيث تكون العملية التي يتم تنفيذها ذات صلة وفعالة في الإجابة عن محور المشكلة.

١. مرحلة البحث الأولية

كانت المرحلة الأولى التي قام بها الباحث هي إجراء دراسة أولية لموضوع البحث وموقعه. في هذه المرحلة، قام الباحث بملاحظة أولية (ملاحظة أولية) لأنشطة تعلم اللغة العربية في معهد زين الياسين، بانيوانيار لور، غيندينغ، بروبولينجو. أجرت الباحثة أيضاً مقابلات غير رسمية مع العديد من المعلمين والطلاب للحصول على صورة أولية لظروف التعلم، وأشكال القلق التي تنشأ، واستراتيجيات التدريس المطبقة. واستخدمت المعلومات المستقاة من هذه المرحلة لتعزيز خلفية المشكلة والتأكد من أن المشكلات التي تمت دراستها ذات صلة وأهمية لمزيد من البحث.

٢. مرحلة تطوير تصميم البحث

بعد الحصول على البيانات الأولية، طور الباحث تصميم بحث أكثر منهجية. وشمل هذا التصميم تحديد المنهج الكيفي بنوع دراسة الحالة، وصياغة محور البحث وأهدافه، وإعداد أدوات جمع البيانات، وتحديد تقنيات تحليل البيانات التي سيتم استخدامها. كما طوّر الباحث أيضًا المبادئ التوجيهية للمقابلات وأوراق الملاحظة كأدوات لتركيز البحث عن البيانات في الميدان. في هذه المرحلة، أجرى الباحث أيضًا دراسات نظرية ومراجعات للبحوث السابقة لتعزيز الأساس المفاهيمي الذي سيستخدم في تحليل البيانات لاحقًا.

٣. مرحلة تنفيذ البحث الميداني

هذه المرحلة هي جوهر عملية البحث بأكملها. ذهب الباحثون مباشرة إلى موقع البحث لجمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة والملاحظة التشاركية والتوثيق. وأجرى الباحثون مقابلات مع معلمي اللغة العربية كمخبرين رئيسيين، بالإضافة إلى العديد من الطلاب كمخبرين مساندين. وتم إجراء ملاحظات لعملية التعلم في الفصل الدراسي وأنشطة ممارسة التحدث التي يقوم بها الطلاب، مثل المحاضرة والمحاورة. بالإضافة إلى ذلك، جمع الباحثون أيضًا وثائق مثل المناهج الدراسية وخطط الدروس وسجلات الأنشطة اليومية للطلاب المعنيين.

٤. مرحلة تحليل البيانات وتفسيرها

بعد جمع البيانات، بدأت الباحثة في تحليلها باستخدام تقنيات تحليل البيانات النوعية وفقاً لمايلز وهوبرمان، والتي تألفت من اختزال البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج.^{٧٢} قام الباحث بإعادة قراءة نصوص المقابلات، والاطلاع على ملاحظات الملاحظات، وتجميع النتائج الرئيسية بناءً على الفئات والمواضيع التي ظهرت من البيانات. تم إجراء التحليل بشكل استقرائي مع الاستمرار في الرجوع إلى محور البحث والأساس النظري الذي تمت مراجعته سابقاً. في هذه المرحلة، تم أيضاً إجراء التثليث والتحقق من الأعضاء لضمان صحة البيانات.

٥. إعداد التقرير وكتابته

تتمثل المرحلة الأخيرة من عملية البحث في إعداد تقرير البحث في شكل أطروحة. حيث يقوم الباحث بتلخيص جميع النتائج التي توصل إليها وتحليلها بعمق، وعرضها في شكل سرد علمي منهجي ومنطقي. ويتألف هذا التقرير من خمسة فصول رئيسية تشمل المقدمة، والدراسة النظرية، ومناهج البحث، والنتائج والمناقشة، والاستنتاجات والاقتراحات. وقد حاول الباحث في هذه العملية الحفاظ على الاتساق بين صياغة المشكلة وأهداف البحث ونتائج البيانات والاستنتاجات حتى يكون لهذا البحث إسهام حقيقي في مجال تعلم اللغة العربية وخاصة في بيئة المعهد، وقد حاول الباحث في هذه العملية

⁷² Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2020), 10-14.

الحفاظ على الاتساق بين صياغة المشكلة وأهداف البحث ونتائج البيانات والاستنتاجات.

ومن خلال المرور بهذه المراحل، يأمل الباحث في الحصول على بيانات صحيحة ومتعمقة وذات صلة، بحيث يمكن لتنتائج هذه الدراسة أن تقدم صورة حقيقية لاستراتيجية المعلم في التدريس في التغلب على قلق التحدث باللغة العربية لدى الطلاب، ويمكن استخدامها كمادة مرجعية لتطوير ممارسات تعليمية أكثر فعالية وتعاطفًا.



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

الباب الرابع

عرض البيانات وتحليلها

يُمثل هذا الباب جوهر هذا البحث النوعي، حيث يعمل كوعاء لعرض النتائج التجريبية، والتحليل المتعمق، وتفسير البيانات التي تم جمعها من الميدان. يتمحور الهدف الرئيسي لهذا الباب حول التحقيق الشامل في الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها المعلمون في سعيهم لتحسين مهارة التحدث (مهارة الكلام) ومعالجة تعقيدات قلق التحدث باللغة العربية (قلق اللغة) بين طلاب معهد زين الياسين الداخلي في بروبولينجو. كما تؤكد أدبيات التعليم العربي أن اللغة العربية هي لغة القرآن، وهي وعاء للحضارة الإسلامية. ومن ثمَّ، فإنه من الواجب على الأجيال الناشئة تعلمها واستخدامها بطلاقة.^{٧٣} تؤكد هذه المقولة على الأهمية البالغة لإتقان اللغة العربية والقدرة على التعبير بها، وهو ما يشكل في ذات الوقت عبئاً نفسياً خاصاً على الطلاب.

وبالانسجام مع المنهج النوعي وتصميم دراسة الحالة الموضح في الباب الثالث، فإن العرض في هذا الباب يتجاوز مجرد وصف البيانات. فهو يقوم بالتوضيح المتعمق من خلال التفسير في سياقه، والمناقشة النظرية النقدية، والتأمل المنهجي في العملية البحثية بأكملها. ويركز عرض البيانات على تصورات وتجارب وممارسات ١٦ طالباً و ٣ معلمين كمشاركين أساسيين، والتي خضعت لعملية ترميز وتحليل موضوعي صارمة للإجابة على أسئلة البحث. ويختتم هذا

^{٧٣} ثانوية جوهاري، الجواهر في تفسير القرآن الكريم (القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٥٠هـ)، ص —

الباب بالدمج النظري الذي ينتج عنه نموذج مفاهيمي، بالإضافة إلى تقييم نقدي لمدى مصداقية النتائج وقيود الدراسة.

أ. وصف الموضوع البحث

١. نظرة عامة على موقع البحث

يقع معهد زين الياسين الداخلي في قرية بانويانيار لور، منطقة جيندينج، مقاطعة بروبولينجو، جاوة الشرقية. ويوجد هذا المعهد في منطقة ساحلية شمالية ذات طابع ديني ومشارك، حيث يدمج بين التقليد السلفي ونظام التعليم الحديث (الخلفية)، مما يخلق بيئة تعليمية تجمع بين الأكاديمية والروحانية. وتجدر الإشارة إلى أن جدول الطلاب اليومي حافل بالأنشطة، يشمل العبادات، والتعليم النظامي، والأنشطة العلمية غير النظامية التي تركز

على إتقان اللغة العربية والعلوم الإسلامية التقليدية. يسعى المعهد إلى جعل اللغة العربية ركيزة أساسية في التعليم، بحيث لا تقتصر على كونها مادة دراسية إلزامية فحسب، بل تصبح أيضاً لغة تواصل يومية في الفصول الدراسية، وأماكن الإقامة، والمنتديات العلمية. وهذا يتوافق مع الرؤية القائلة إن الهدف الرئيسي من تعلم اللغة هو القدرة على التعبير عن الذات شفهيًا وخطيًا.^{٧٤} ويتكون النظام التعليمي من مسارين: النظامي عبر

^{٧٤} عبد اللطيف محمد الخطيب، المرجع في تعليم اللغة العربية (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، ص ٥٨.

المدرسة الإعدادية والثانوية، وغير النظامي من خلال أنشطة مثل اليوم العربي، والمحادثة، والإلقاء، والمناظرة. وقد صُممت هذه الأنشطة المتنوعة لتعزيز مهارة التحدث (مهارة الكلام) وغرس الثقة والعادة في استخدام اللغة العربية.

تشكل البيئة الاجتماعية للمعهد، ذات الطابع الديني والهرمي، علاقات بين المعلم والطالب تقوم على الاحترام والانضباط. ومع ذلك، فإن أنماط التواصل الرسمية تخلق أحياناً شعوراً بالتحفظ أو الإحراج عندما يتحدث الطلاب باللغة العربية أمام معلمهم. لذا يصبح هذا السياق ذا صلة بدراسة كيفية موازنة الاستراتيجيات التربوية للمعلمين بين المتطلبات الأكاديمية والاحتياجات الوجدانية للطلاب.

وبالتالي، يمكن فهم معهد زين الياسين الداخلي على أنه فضاء

اجتماعي تربوي فريد - يدعم الممارسة المكثفة للغة العربية، ولكنه يولد في الوقت نفسه ضغوطاً اجتماعية قد تؤثر على الجانب الوجداني للطلاب. هذه التعقيدات هي ما جعلت هذا المعهد سياقاً مثاليًا لبحث العلاقة بين استراتيجيات المعلمين، وقلق التحدث، وتطور الكفاءة التواصلية في إطار المعهد الديني.



الصورة ٤.١: معهد زين الياسين

٢. الملف الشخصي وخصائص المشاركين

اشتمل هذا البحث على مجموعتين رئيسيتين من المشاركين، هما: الطلاب كمتعلمين، والمعلمين كميسرين للعملية التعليمية. وقد تم اختيار المشاركين بطريقة قصدية، مع الأخذ في الاعتبار مشاركتهم الفعالة في أنشطة التحدث باللغة العربية، فضلاً عن تنوع المستوى التعليمي، والجنس، ومدة الإقامة في المعهد.^{٧٥} وكما أشار خبراء منهجية البحث، فإن أخذ العينات

⁷⁵ Quinn Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 4th ed. (Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015), 264-265

القصدية يمكن الباحث من اختيار مطلعين يدركون حقاً الظاهرة قيد الدراسة ويمكنهم تقديم معلومات شاملة^{٧٦}.



الصورة ٤.٢: عملية المقابلة مع الطلبة كمشاركين في البحث

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R
جدول ٤.١
الملف الشخصي للطلاب المشاركين

رمز المشارك (ط=طلاب)	الجنس	العمر	المستوى الدراسي	مدة الإقامة (سنوات)	المادة العربية المفضلة
ط-١	ذكر	١٨	الصف ٢ الثانوي	٥	المحادثة
ط-٢	ذكر	١٩	الصف ٢ الثانوي	٥	النحو
ط-٣	أنثى	١٩	الصف ٢ الثانوي	٥	القراءة

⁷⁶ John W. Creswell dan Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 4th ed. (Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018), 158.

٤-ط	أنثى	١٩	الصف ٢ الثانوي	٥	التاريخ
٥-ط	أنثى	١٩	الصف ٢ الثانوي	٥	المحادثة
٦-ط	أنثى	١٨	الصف ١ الثانوي	٤	القراءة
٧-ط	ذكر	١٧	الصف ١ الثانوي	٤	النحو
٨-ط	أنثى	١٨	الصف ١ الثانوي	٤	المحادثة
٩-ط	ذكر	١٨	الصف ١ الثانوي	٤	الإملاء
١٠-ط	ذكر	١٦	الصف ١ الثانوي	٤	الإنشاء
١١-ط	ذكر	١٦	الصف ١ الثانوي	٤	القراءة
١٢-ط	ذكر	١٦	الصف ٣ الإعدادي	٣	المحادثة
١٣-ط	ذكر	١٦	الصف ٣ الإعدادي	٣	النحو
١٤-ط	أنثى	١٦	الصف ٣ الإعدادي	٣	المحادثة
١٥-ط	أنثى	١٧	الصف ٣ الإعدادي	٣	القراءة
١٦-ط	أنثى	١٧	الصف ٣ الإعدادي	٣	الإنشاء

يتراوح عمر أغلبية الطلاب الداخلين بين ١٦ و ١٩ عامًا، وقد أمضوا فترة تتراوح من ٣ إلى ٥ سنوات في تلقي التعليم داخل المعهد الداخلي. يعكس تكوين المشاركين توازنًا بين طلاب المرحلة الإعدادية (ما يعادل المرحلة المتوسطة) والمرحلة الثانوية (ما يعادل المرحلة الثانوية). يفضل معظم الطلاب مادة "المحادثة" التي تركز على مهارات التحدث، مما يُظهر اهتمامهم بالجوانب التواصلية للغة العربية. ومع ذلك، فإن تباين التفضيلات نحو مواد مثل النحو والقراءة والإنشاء يُظهر أيضًا أن بعض الطلاب لا

يزالون يشعرون براحة أكبر تجاه الجوانب النظرية مقارنة بالجوانب العملية، وهو ما قد تكون له تداعيات في ظهور القلق في سياقات التحدث.

من حيث التوزيع الجندري، تبلغ نسبة الطالبات ٥٦% والطلاب الذكور ٤٤%. بشكل عام، تميل الطالبات إلى إظهار مستوى أعلى من التعبير اللفظي والمشاركة النشطة في الفصل، بينما يميل الطلاب الذكور إلى أن يكونوا أكثر حذراً وحساسية تجاه تصحيح المعلم. يُعد هذا الاختلاف ذا صلة بتحليل أعمق فيما يتعلق بمستويات قلق التحدث واستراتيجيات التعليم التي يطبقها المعلمون في الفصل الدراسي.

جدول ٤.٢

الملف الشخصي لمعلمي اللغة العربية المشاركين

رمز المشارك (م=معلم)	الجنس	العمر	المؤهل العلمي	سنوات الخدمة	المواد التي يدرسونها
م-١	ذكر	٣٥	بكالوريوس تعليم اللغة العربية	٩	المحادثة، القراءة، الإملاء
م-٢	أنثى	٤١	بكالوريوس اللغويات العربية	١٤	النحو، الصرف، الإنشاء، تاريخ الأدب
م-٣	ذكر	٢٧	بكالوريوس تعليم اللغة العربية	٤	المحادثة، الإنشاء، القراءة

يتمتع معلمو اللغة العربية الثلاثة بخلفية أكاديمية قوية في مجال تعليم اللغة العربية واللغويات. وقد أسهمت الفروق في سنوات خدمتهم - التي تتراوح بين ٤ إلى ١٤ سنة - في خلق تنوع في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة^{٧٧}. يميل المعلم (م-١) والمعلم (م-٢) إلى تطبيق المدخل التواصليين تعليم اللغة، مع التركيز على تمارين المحادثة والتعبير التلقائي لدى الطلاب.^{٧٨} في المقابل، يقوم المعلم (م-٣) بدمج المدخل النحوي-المفاهيمي، مع التركيز على النحو والصرف في سياق تواصل.^{٧٩}

هذا التنوع في الخبرات والتوجهات التربوية يثري ديناميكية الفصل الدراسي ويتيح ظهور ابتكارات متنوعة في تدريس مهارة التحدث. فالمعلمون ذوو الخبرة الطويلة مثل (م-٢) عادة ما يكونون أكثر منهجية في إدارة الفصل وتصحيح الأخطاء اللغوية، بينما يميل المعلمون الأصغر سناً مثل (م-٣) إلى الابتكار والمرونة في خلق جو تعليمي ممتع. ينتج عن هذا المزيج بيئة تربوية متوازنة بين الانضباط الأكاديمي والمدخل الوجداني.

⁷⁷ Donald Freeman, *Educating Second Language Teachers* (Oxford: Oxford University Press, 2016), 112-115.

⁷⁸ William Littlewood, *Communicative Language Teaching: An Introduction* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), 45-47

⁷⁹ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٩)، ص ١٨٩-



الصورة ٤.٣: عملية المقابلة مع المعلّمة كمشاركين في البحث

٣. تحليل خصائص المشاركين

بشكل عام، يُظهر ملف المشاركين تمثيلاً شاملاً لمجتمع الطلاب والمعلمين في معهد زين الياسين الداخلي. يتميز الطلاب المشاركون بخلفيات تعليمية متنوعة من حيث العمر والخبرات والاهتمام بمواد اللغة العربية. يقدم هذا التكوين صورة غنية عن التحديات والاحتياجات المختلفة في عملية تعليم مهارة التحدث.

من المنظور التربوي، تسهم الخلفيات المتنوعة للمعلمين في تنفيذ استراتيجيات تعليمية متنوعة. يتميز المعلمون ذوو الخبرة (م-٢) بالقدرة على هيكلة التعلم القائم على الأسس النظرية، بينما يبرز المعلمون الأصغر سناً (م-٣) في ابتكار أنشطة التحدث مثل لعب الأدوار والألعاب اللغوية. يعد هذا التنوع مهماً في سياق المعاهد الداخلية لأنه يعكس التكيف مع الطلاب متعددي الخصائص، سواء من حيث القدرات اللغوية أو الاستعداد العاطفي.

يسمح مشاركة هاتين المجموعتين برسم خريطة أكثر عمقاً للعلاقة بين استراتيجيات المعلمين، ومستويات قلق الطلاب، وفعالية تعليم التحدث في سياق المعهد الداخلي التقليدي-الحديث مثل زين الياسين. وبالتالي، يشكل ملف الموقع والمشاركين أساساً مهماً لعرض النتائج التجريبية اللاحقة.

ب. عرض البيانات وتحليلها

استناداً إلى التحليل المتعمق لجميع البيانات الميدانية، تمكن هذا البحث من الكشف عن تنوع وتعقيد ديناميكيات تعليم مهارة التحدث باللغة العربية في معهد زين الياسين. وقد جُمعت البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات والتوثيق، ثم دُججت بطريقة تكاملية لتعزيز نتائج الدراسة. ومن خلال عملية التثليث هذه، حصل الباحث على صورة واضحة ومتسقة حول العلاقة بين مستوى القلق لدى الطلاب والاستجابات

البيداغوجية للمعلمين، مما أسهم في بناء فهم أكثر شمولاً للعملية التعليمية الجارية.

١. المشكلات التي يواجهها الطلاب في التحدث باللغة العربية

بناءً على نتائج البحث الميداني في معهد زين الياسين الإسلامي بربولنجو للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦، تبين أن المشكلات التي يواجهها الطلاب في مهارة الكلام باللغة العربية معقدة ومتعددة الأبعاد، وتشمل الجوانب اللغوية والنفسية والاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها.

أ. عوائق الكفاءة وبنية اللغة

أظهرت البيانات أن غالبية الطلاب يعانون من صعوبة في تحويل المعرفة اللغوية السلبية إلى قدرة كلامية فعّالة. وقد حدّد ٥٦٪ من المستجيبين ضعف الحصيلة اللغوية الفاعلة بوصفها العائق الرئيس، بينما يعاني ١٩٪ من صعوبة في تطبيق قواعد النحو والصرف.

أدلة ميدانية من المقابلات:^{٨٠}

" كثيرًا ما تكون لديّ أفكار ولكنني لا أعرف مفرداتها بالعربية." (ط-١)

"المفردات التي أحفظها لا تظهر عندما أريد أن أتحدث." (ط-٦)

"أتردد في تركيب الجمل وفق قواعد النحو، وأخاف أن أخطئ في الإعراب." ((ط-٢)

" غالبًا ما تختلّ بنية الجملة بين الفعل والفاعل والمفعول." (ط-١٣)

تحليل معمّق:

يكشف التحليل عن وجود فجوة كبيرة بين الفهم والاستعمال؛ حيث يستطيع الطلاب فهم النصوص المقروءة،

^{٨٠} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

لكنهم غير قادرين على إنتاج خطاب شفهي تلقائي. وغالبًا ما يخلق ذلك حواجز نفسية عند مطالبتهم بالتحدث. فالتعلم القائم على الاستيعاب دون تدريب كافٍ على الإنتاج يجعل المفردات والقواعد حبيسة الذاكرة طويلة المدى دون انتقالها إلى المعرفة النشطة القابلة للاستخدام الفوري. وعندما يُطلب من الطالب أن يتحدث تحت ضغط الوقت، يواجه صعوبة في استرجاع الكلمات والبنى المناسبة، ما يؤدي إلى التردد أو الصمت أو استبدال الكلام بالإشارات.

ب. العوائق النفسية والانفعالية المعيقة

تكشف البيانات الكمية أن الجانب النفسي يمثل العامل الأكثر تأثيراً؛ إذ يعاني ٦٣٪ من الطلاب من قلق التحدث، ومن بينهم ٣٨٪ يصنّفون ضمن فئة الرهاب الاجتماعي الأكاديمي.

مظاهر القلق المسجلة:^{٨١}

"أشعر بتوتر شديد وخوف، ويزداد نبض قلبي." (ط-٧)

"عادةً أرتجف عندما أُطلبُ للتحدّث." (ط-١٤)

^{٨١} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

"الخوف والحياء شديداً لدرجة يصعب معها بدء الحديث."

(ط-١٢)

وتعزّز آراء المعلمين هذه النتائج:^{٨٢}

"كثيرٌ من الطلاب يصابون بتجمّد ذهني." (م-١)

"يظهر عليهم التوتر، ويقبضون أيديهم، ويتجنبون النظر."

(م-٣)

تحليل نفسي-تربوي:

إنّ قلقَ التحدّث ليس مجردَ شعورٍ مزعج، بل هو

عائقٌ معرفيٌّ حقيقيٌّ يعطلّ عملياتِ الذاكرة والتفكير المنطقي.

إذ إنّ خشيةَ التقييم السلبي تؤدي إلى إفراز هرمونات التوتر

مثل الكورتيزول، مما يُضعف وظائف القشرة الجبهية المسؤولة

عن اتخاذ القرار والذاكرة العاملة. ولذلك، حتى الطلابُ

المتفوّقون لغويّاً قد يعانون من النسيان المفاجئ أو العجز عن

تركيب جملٍ بسيطة أثناء التحدّث.

ج. العوامل البيئية والثقافة الصفية

يؤثر المناخُ التعليمي في المعهد أيضاً على جرأة الطلاب

في التحدّث.

^{٨٢} نتائج المقابلة مع المعلمين في ٩ نوفمبر ٢٠٢٥

أثرُ التصحيح المباشر:^{٨٣}

" التصحيح أمام الجميع يزيد خوفي. " (ط-٣)

" التصحيح العلني يضعف دوافعي ويسبب صدمة نفسية. "

(ط-٧)

أثرُ الديناميكيات الاجتماعية:

" أخاف أن يضحكوا عليّ إذا أخطأت. " (ط-١٦)

" أحياناً يسخر الزملاء، وهذا يجعلني لا أحرز على الكلام. "

(ط-١٢)

تأكيدُ المعلمين:^{٨٤}

" هناك طالب امتنع عن الكلام أسبوعاً كاملاً بسبب

السخرية. " (م-٣)

حليلٌ سوسيولوجيا:

تتشكل لدى الطلاب ثقافة خوفٍ يُنظر فيها إلى

الخطأ على أنه عيب وليس جزءاً طبيعياً من عملية التعلم. ومع

تكرار التجارب السلبية، يتحول الأمر إلى معتقدٍ جمعيٍّ يرى

^{٨٣} نتائجُ المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

^{٨٤} نتائجُ المقابلة مع المعلمين في ٩ نوفمبر ٢٠٢٥

أن التحدث مخاطرةً اجتماعية، مما يدفع الكثير من الطلاب إلى تجنب الكلام أو استخدام أقل قدر ممكن منه.



الصورة ٤.٤ : عملية تعليم اللغة العربية

٢. استراتيجيات المعلم في تدريس مهارة الكلام

بناءً على الملاحظات والمقايلات، يتبين أن الاستراتيجيات التعليمية في معهد زين الياسين تتسم بأنها تدريجية، شمولية، ومتعددة الأبعاد، إذ تجمع بين الجوانب المنهجية والنفسية والاجتماعية. وفيما يلي عرض موسّع لهذه الاستراتيجيات.

أ. الابتكار المنهجي القائم على التواصل السياقية

١. تطبيق المحاكاة وتمثيل الأدوار (Role-play)

استراتيجية المعلم (م-١):

"تمثيل الأدوار يحرّر الطالب من مشاعر الخجل لأنه يشعر بأنه

شخص آخر.^{٨٥}

تجارب الطلاب:^{٨٦}

"كان ممتعاً، وفي البداية كنت خجولاً، ثم أصبحت لا أخاف

من الخطأ." (ط-١)

"مثّلت دور مرشد سياحي وتعلّمت مفردات كثيرة، وزاد

ثقتي بنفسي." (ط-٥)

الآلية النفسية:

تعمل هذه التقنية على تحويل الهوية بحيث تُخفّض درجة

الوعي الذاتي، وهو أحد أهم محفّزات القلق عند التحدث. ولا

يقتصر هذا الأسلوب على تقليل حاجز الخجل فحسب، بل

يمنح أيضاً مسافة نفسية آمنة بين الطالب وأدائه. فعندما يقوم

الطالب بتمثيل دور "طبيب" أو "تاجر"، فإن الأخطاء المحتملة

تُنسب إلى الشخصية المُمثّلة لا إلى ذاته الحقيقية بشكل مباشر.

وتُسهم هذه "الغربة المتعمّدة" في تخفيف الخوف من الفشل

^{٨٥} نتائج المقابلة مع المعلمين في ٩ نوفمبر ٢٠٢٥

^{٨٦} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

وتمكّن الطالب من خوض التجربة اللغوية بقدر أكبر من الحرية.

إضافةً إلى ذلك، يوفر التمثيل الدوراني سياقاً طبيعياً وواقعياً لاستخدام اللغة، مما يجعل عملية التعلم أكثر معنىً وأسهل في التذكّر؛ حيث تُربط المفردات والتراكيب بمواقف وحوارات معيّنة بدلاً من كلمات منفصلة في قائمة.

٢. تطبيق طريقة "عصا الحديث" المنظمة

استراتيجية المعلم (م-٢):

"أصبح الطلاب أسرع في تركيب الجمل تلقائياً."^{٨٧}

شكاوى الطلاب:^{٨٨}

"أواجه صعوبة في إيجاد المفردات بسرعة." (ط-١٠)

"أحاف من الخطأ في الإعراب." (ط-٢)

الآلية التربوية:

تعمل هذه الطريقة على تدريب الاستدعاء السريع

للذاكرة وتنمية العفوية اللازمة للطلاقة في الكلام. وتكمن القيمة

^{٨٧} نتائج المقابلة مع المعلمين في ٩ نوفمبر ٢٠٢٥

^{٨٨} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

الحقيقية لهذا الأسلوب في محاكاة ضغط الوقت الحقيقي أثناء المحادثة، مما يجبر العقل على التكيف مع وتيرة سريعة. فبدلاً من التفكير المطوّل في القواعد النحوية أو انتقاء الكلمات المثالية، يتعلّم الطلاب كيفية استخدام الموارد اللغوية المتاحة لديهم مباشرةً للتعبير عن المعنى.

إن الممارسة المتكررة تحت ضغطٍ زمنيٍّ مضبوطٍ تُسهم في بناء وصلات عصبية أقوى في الدماغ، مما يسهل استرجاع الكلمات والتراكيب في المستقبل. ومع مرور الوقت، ينتقلُ المعرفة اللغوية من حالة الوعي البطيء إلى عملية شبه تلقائية، وهو ما يُعدّ السمة الأساسية للطلاقة في أيّ لغة.

٣. دمج الألعاب التعليمية
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
Jember
استراتيجية المعلم (م-٣):
"نركّز أولاً على الطلاقة ثم الدقة."^{٨٩}

آراء الطلاب:^{٩٠}

"الألعاب اللغوية ممتعة وملينة بروح التنافس." (ط-١٠)

"الألعاب ممتعة وتجعل التعلم غير ممل." (ط-١١)

^{٨٩} نتائج المقابلة مع المعلمين في ٩ نوفمبر ٢٠٢٥

^{٩٠} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

التحوّل في النموذج التربوي:

يمثّل منهج "الطلاقة أولاً، ثم تأتي الدقة لاحقاً" تطوُّراً من التعلّم القائم على الدقة إلى التعلّم القائم على التواصل. ويحمل هذا التحوّل في الأولويات آثاراً نفسية وتربوية عميقة.

فعلى الصعيد النفسي، يُسهم هذا الأسلوب في إزالة أكبر حاجز أمام التحدّث، وهو الخوف من الخطأ. فعندما يشعر الطالب بأن الهدف الأساسي هو التواصل ونقل الرسالة بغضّ النظر عن الأخطاء، تزداد شجاعته على التجريب والمجازفة اللغوية.

وعلى الصعيد التربوي، فإن السماح للطلاب بممارسة اللغة بحرية في البداية يوفرّ للمعلم بيانات غنية حول الأخطاء الشائعة والفجوات الحقيقية في فهم الطلاب، بحيث يمكن معالجتها لاحقاً في جلسات تغذية راجعة مركّزة. وبهذا يصبح التركيز على الدقة عنصراً مكتملاً لا معيقاً لعملية التواصل.

ب. نظام تغذية راجعة بناء

١. لتصحيح المؤجل

آراء الطلاب:^{٩١}

^{٩١} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

" المعلم يشرح الأخطاء دون ذكر أسماء، فلا نشعر بأننا
مخطئون." (ط-٥)

"يجرى التصحيح بعد انتهاء النشاط، دون قطع الحماس."
(ط-١)

المبدأ البيداغوجي :

تحافظ هذه التقنية على استمرارية التواصل وتُطبّق
مبدأ صون احترام الذات أثناء التصحيح .فالتصحيح المؤجّل
يُعطي الأولوية للتواصل غير المنقطع، مما يعزّز ثقة الطالب بقدرته
على المشاركة في محادثة كاملة.

وبدلاً من مقاطعة تسلسل أفكار الطالب وتصحيح كل

خطأ في اللحظة نفسها – الأمر الذي قد يؤدي إلى الإحباط
ونسيان الفكرة الرئيسة – يترك المعلم المحادثة تسير طبيعياً. ثم بعد
انتهاء النشاط، تُعالج الأخطاء كمواضيع تعليمية جماعية، مما يحوّل

الخطأ من فشل فردي إلى فرصة تعلّم جماعية.

٢. التصحيح الفردي الخفي

آراء الطلاب:^{٩٢}

" المعلم يصحح لي بهدوء، وهذا أفضل كثيراً." (ط-٤)

^{٩٢} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

"أفضل أن يتم تصحيحي بشكل غير مباشر، لا بشكل مباشر

أمام الجميع". (ط-١٦)

القيمة النفسية :

تُزيل هذه الطريقة التهديد الاجتماعي لدى الطلاب ذوي القلق الاجتماعي المرتفع. ففي البيئة الصفية، وخاصة في مرحلة المراهقة، يكون الخوف من نظرات الزملاء ومن تقييمهم السلبي غالبًا أقوى من الخوف من تقييم المعلم نفسه. وقد يُنظر إلى التصحيح العلني - حتى وإن كان بنية حسنة - على أنه إهانة أمام الجميع.

وعلى العكس من ذلك، فإن التصحيح غير المباشر والفردى يوفر مساحة آمنة للتعلّم، حيث لا يشعر الطالب بأنه مراقب. وهذا لا يقلل القلق فحسب، بل يعزز أيضًا علاقة الثقة بين المعلم والطالب، إذ يدرك الطالب أن المعلم يهتم بتقدمه دون إحراج.

وفي مثل هذا المناخ، يصبح الطلاب أكثر تقبُّلاً للنقد البناء وأكثر استعدادًا لطلب المساعدة عند عدم الفهم.

٣. التغذية الراجعة الإيجابية المتدرجة

" المدح يجعل الطلاب أكثر ثقة قبل أن أقدم التصحيح ". (م-٣)

٩٣ (٣)

آراء الطلاب: ٩٤

" المعلم يمدح جهودنا أولاً، ثم يصحح بلطف ". (ط-٣)

" الثناء قبل التصحيح يجعلنا نتقبل الملاحظات ". (ط-١٤)

علم نفس التعلم:

يبنى التعزيز الإيجابي شعوراً بالأمان النفسي ويُنمي عقلية

النمو. تبدأ هذه الاستراتيجية الفعالة بتقوية الجوانب الإيجابية في

أداء الطالب، سواء كانت شجاعته في التحدث، أو نُطقه

الصحيح لبعض الكلمات، أو محاولته استخدام تراكيب جديدة.

هذا الثناء الأولي يعمل على تهيئة نفسية الطالب لتقبل النقد،

حيث يشعر بأن جهده مُقدَّر وأنه ليس شخصاً فاشلاً.

وبدلاً من أن يُنظر إلى التصحيح على أنه هجوم على

أدائه، يتحوّل إلى توجيه يهدف إلى مساعدة شخص نجح جزئياً

ليصبح أكثر نجاحاً. وتُعلّم هذه الطريقة الطلاب بطريقة غير

مباشرة أن الأخطاء جزء طبيعي من رحلة التعلم، وأن قيمتهم لا

^{٩٣} نتائج المقابلة مع المعلمين في ٩ نوفمبر ٢٠٢٥

^{٩٤} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

تُقاس بغياب الأخطاء، بل بقدرتهم على التعلّم منها والتطوّر، مما يرسّخ عقلية النمو الضرورية لإتقان أي مهارة معقّدة.

ج. هندسة بيئة تعليمية آمنة وداعمة

١. خلق مناخ عاطفي إيجابي

آراء الطلاب:^{٩٥}

"المعلم يمزح ويخفف الجو." (ط-١)

"يبدأ المعلم بنشاط ثنائي كتمهيد." (ط-٨)

الأثر النفسي-الفسولوجي:

يُسهم الدعابة وكاسرات الجليد في خفض إنتاج

هرمونات التوتر وتسهيل الاسترخاء النفسي. ولا يمكن الاستهانة

بقوة الفكاهة والأنشطة التمهيدية في خلق الجو المناسب للتعلّم؛

فالمزاح والضحك يفرزان الإندورفين في الدماغ، وهو مضاد

طبيعي للتوتر. وعندما يكون الطلاب في حالة استرخاء وسعادة،

تنخفض مستويات القلق، بينما تتحسن وظائف الذاكرة والتفكير

الإبداعي.

وبالمثل، تعمل الأنشطة الثنائية أو الجماعية في بداية

الدرس كنوع من "الإحماء" الصوتي والذهني، حيث يمارس

^{٩٥} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

الطلاب اللغة في إطار منخفض المخاطر قبل أن يُطلَب منهم التحدّث أمام الصف كاملاً. هذا التطبيق البسيط يُغيّر جوّ الصف بشكل جذري، من بيئة تشبه الامتحان الرسمي إلى بيئة ورشة عمل تعاونية وداعمة.

٢. التعلم التعاوني

آراء الطلاب:^{٩٦}

"العمل في مجموعات صغيرة يجعلني أكثر جرأة." (ط-١٦)

الميزة الاجتماعية :

يساهم الإطار الجماعي الصغير في تقليل ضغط التقييم ويخلق شعوراً بالأمان يتيح للطلاب التجريب اللغوي. ففي المجموعات الصغيرة، يتقلّص حجم الجمهور، وبالتالي يقلّ الخوف من التعرّض للإحراج. كما يميل الطلاب إلى الشعور بقدر أكبر من التضامن مع أفراد مجموعتهم، مما يخلق شبكة دعم مصعّرة.

وفي هذا الإطار الأكثر حميمية، يشعر الطلاب بالحرية لتجربة كلمات جديدة أو تراكيب لغوية معقّدة ربما يترددون في استخدامها أمام الجميع. وحتى الأخطاء التي تحدث يمكن مناقشتها وحلّها بشكل تعاوني داخل المجموعة.

^{٩٦} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

ولا يقتصر أثر ذلك على تنمية المهارات اللغوية، بل يعزّز أيضاً مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب، ويسهم في بناء ثقافة صفية يكون فيها الجميع متعلّمين يتبادلون الدعم في رحلة اكتساب اللغة.

٣. وضع قواعد صفية تمنع السخرية – سياسة وقائية

وهي سياسة تصنع بيئة خالية من التهديد الاجتماعي وتدعم احترام الأخطاء كجزء من التعلم.

الأساس النفسي:^{٩٧}

"أخاف أن أهان إذا صُحِّحتُ أمام جميع الزملاء." (ط-٧)

الأهمية التربوية:

تعالج هذه السياسة بشكل مباشر المصدر الرئيس للقلق الاجتماعي لدى الطلاب. إن وضع مثل هذه القاعدة بشكل واضح وصريح في بداية العام الدراسي يبعث رسالة قوية مفادها أن الصفّ هو منطقة خالية تماماً من السخرية. هذا الإعلان الواضح يمنح الطلاب، وخاصة الخجولين منهم، الضمان الذي يحتاجون إليه ليجرؤوا على المخاطرة. كما يمنح المعلّم سلطةً

^{٩٧} نتائج المقابلة مع الطلاب في ٧-٨ نوفمبر ٢٠٢٥

أخلاقية للتدخل عندما يخرق أحد الطلاب هذه القاعدة، مما يمنع تحول السخرية العابرة إلى تنمر منهجي.

وعلى المدى البعيد، تُسهم هذه السياسة في بناء مجتمع تعلّمي يقوم على الاحترام المتبادل، حيث تُفهم السخرية من أخطاء الآخرين على أنها سلوك غير مقبول ويستوجب العقوبة، ويكون الاحترام المتبادل أساس العلاقة. وهذا لا يحمي الطلاب نفسياً فحسب، بل يخلق أيضاً بيئة يكون التركيز فيها موجّهاً نحو التعلّم بدلاً من الدفاع عن النفس.



الصورة ٤.٥ : عملية ممارسة التحدث من خلال طريقة العصا

ت. المناقشة والتأويل

بناءً على التحليل المتعمق لجميع البيانات الميدانية، تمكّن هذا البحث من الكشف عن تعقيدات الديناميكيات التعليمية لمهارة التحدث باللغة العربية في معهد زين الياسين الداخلي. تجمع المناقشة التكاملية التالية بين النتائج التجريبية والمنظورات النظرية لبناء فهم شامل للتفاعل بين قلق الطلاب والاستجابات التربوية للمعلمين.

١. وصف المشكلات

تكشف نتائج البحث أنّ مشكلات مهارة الكلام في المدرسة الداخلية الإسلامية تُعدّ ظاهرة معقّدة تتطلّب مقارنة تفكيكية-تكاملية لفهم جذور المشكلة بصورة شمولية. فالمشكلات التي يوجهها الطلاب في مهارة الكلام تنشأ من تفاعل بين عوامل لغوية وعاطفية واجتماعية-ثقافية.^{٩٨} وتُظهر النتائج الميدانية أنّ هذه المشكلات لا ترجع فقط إلى محدودية الكفاءة اللغوية، بل تتأثر أيضاً بالضغوط الاجتماعية، والخوف من الفشل، والقيم الهرمية المتجذّرة في الثقافة السائدة في المدرسة الداخلية الإسلامية.^{٩٩}

أ) المعضلة اللغوية-الوجدانية: التوتر بين النظرية والتطبيق كشف البحث أن ٥٦.٢٥٪ من الطلاب (٩ من ١٦) يعانون صعوبات رئيسية في امتلاك مفردات نشطة، بينما يعاني ٦٢.٥٪ (١٠ من

⁹⁸ Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, dan Joann Cope, *Foreign Language Classroom Anxiety*, hlm. 125-126.

⁹⁹ محمد عطية الأبرشي، *روح التربية والتعليم*، ص ٨٩-٩١.

(١٦) اضطرابات وجدانية كالارتباك، والارتجاف، أو الفراغ الذهني عند التحدث. يتجلى هذه الظاهرة بوضوح في اعتراف الطالب (ط-١): "عندما أريد التحدث أعرف المعنى أحياناً، لكنني لا أعرف الكلمة العربية لها."

يقدم الطعيمة (١٩٨٩) رؤية نظرية ذات صلة، مؤكداً أن المفردات هي لبنات بناء اللغة، وأن الكلام لن يكون صحيحاً بدونها.^{١٠٠} يجد هذا التأكيد صدها التجريبي في نتائج البحث، حيث تشكل محدودية المفردات النشطة عائقاً رئيسياً أمام طلاقة التحدث.

من ناحية أخرى، برز السعي نحو الكمال النحوي كعائق

كبير آخر. حيث صرح ٤٣.٧٥٪ من الطلاب (٧ من ١٦) صراحةً بخوفهم من الأخطاء في النحو والصرف، كما ورد في قول الطالب (ط-٢): "أخشى الخطأ في الإعراب لأفهم سيعتقدون أنني لا أفهم النحو". ويفسر يونس (١٩٩٩) هذه

^{١٠٠} رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٩م،

الظاهرة من منظور نفسي تربوي، مشيراً إلى أن الخوف من ارتكاب الأخطاء هو أكبر عقبة في إتقان اللغة.^{١٠١}

تتوافق هذه الظاهرة مع مفهوم "الكمالية اللغوية" (ماكتاير وجاردنر، ١٩٩٤) حيث يميل الطلاب إلى تأجيل إنتاج اللغة حتى يتأكدوا من دقتها.^{١٠٢} في سياق البيئة الداخلية، تتفاقم هذه الضغوط بفعل القيم الأكاديمية التي تضع الدقة اللغوية مؤشراً للإلمام بالعلوم الدينية. يدعم هذا "فرضية المراقب" (كراشن، ١٩٨٢) حول كيف يمكن للتركيز المفرط على الشكل النحوي أن يعيق طلاقة التواصل الطبيعي.^{١٠٣} تؤكد نتائج هذا البحث تلك الفرضية، حيث أن التركيز المفرط على الدقة النحوية يعيق عفوية التواصل لدى الطلاب.

ب) الديناميات النفسية الاجتماعية: الصدمة والهرمية في النظام البيئي للبيئة الداخلية تبين أن الجوانب النفسية والبيئية تلعب دوراً لا يقل أهمية فالتجارب المؤلمة الناتجة عن التصحيح العلني تترك أثراً عميقاً في نفسية الطالب، كما يعبر الطالب (ط-١٤) بوضوح: "عندما

^{١٠١} فتحي علي يونس، الميسر في علم النفس التربوي (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م)، ص ١٤٤.

^{١٠٢} Peter D. MacIntyre dan Robert C. Gardner, "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language," *Language Learning* 44, no. 2 (1994): 285.

^{١٠٣} Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982), 16-17.

أخطأت في الكلام مرة سُخر مني، والآن عندما يُطلب مني
التحدث أرتعش."

يقدم الأبراشي (١٩٧٢) تحليلاً عميقاً لهذه الدينامية، مشيراً
إلى أن الهيكل الهرمي للبيئة الداخلية وقواعد "التعظيم" الصارمة
تخلق علاقات قوة غير متكافئة بين المعلم والطالب.^{١٠٤} إن رسمية
التفاعلات وندرة "المساحات الآمنة" للتجريب اللغوي تجعل عملية
التعلم تميل لأن تكون أحادية. بينما يكمل بورديو (١٩٨٥) هذا
التحليل من خلال مفهوم "اللغة والسلطة الرمزية"، موضحاً كيف
أن علاقات القوة المتجسدة في اللغة تخلق ديناميات اتصال معقدة
في الإطار التعليمي.^{١٠٥} تعزز نتائج هذا البحث نظرية بورديو من
خلال إظهار كيف تؤثر هرمية البيئة الداخلية على حراً الطلاب
في التعبير اللغوي.
علاقة على ذلك، يطور هذا البحث نظرية "قلق اللغة
الأجنبية" (هورويتز وآخرون، ١٩٨٦) من خلال إدراج البعد
الديني-الاجتماعي المميز للبيئات الداخلية.^{١٠٦} لا ينشأ قلق

^{١٠٤} محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٧٢م)، ص ٩٨.

^{١٠٥} Pierre Bourdieu, Language and Symbolic Power (Cambridge: Harvard University Press, 1991), 52-55.

^{١٠٦} Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, dan Joann Cope, "Foreign Language Classroom Anxiety," *The Modern Language Journal* 70, no. 2 (1986): 128

التواصل فقط من الخوف من التقييم اللغوي، بل أيضاً من القلق من انتهاك قواعد الأدب واحترام المعلم، وفقاً لما ورد في كتاب إحياء علوم الدين، حيث أن من آداب المتعلم مع معلمه ألا يكثر الكلام بين يديه، ولا يسبقه بالإجابة.^{١٠٧} من منظور اجتماعي ثقافي (فيغوتسكي، ١٩٧٨)، يمكن لهذه الضغوط الاجتماعية أن تحد من "منطقة النمو الوشيك" للطلاب لأن الخوف يعيق الاستكشاف اللغوي.^{١٠٨}

٢. وصف استراتيجيات

تمثل الاستجابة التربوية للمعلمين لتعقيدات قلق الطلاب تطوراً نحو نموذج

تعليمي يدمج بين المنهج التواصل والانساني وقيم البيئة الداخلية. (أ) استراتيجيات التعلم النشط: من النظرية إلى الفعل التواصل

في مواجهة تعقيدات التحديات، طور المعلمون ثلاث استراتيجيات رئيسية أثبتت فعاليتها. فقد نجحت استراتيجية لعب الأدوار ومناقشة المجموعات التي طبقها (م-١) في خلق سياق اتصالي طبيعي وممتع. يقدم إسماعيل (٢٠٠٤) أساساً نظرياً قوياً لهذه

¹⁰⁷ Al-Ghazali, *Iḥ yā' 'Ulūm al-Dīn*, jilid 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.th.), 89.

¹⁰⁸ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978), 86.

الاستراتيجية مؤكداً أن أنجح الطرق في تعليم اللغة هي إحياء البيئة

اللغوية الطبيعية.^{١٠٩}

أما ابتكار (م-٢) في "العصا الناطقة" القائمة على النحو فيظهر

إبداعاً تربوياً عالياً من خلال الجمع بين جوانب اللعب والنحو. ويقدم

الزرنوجي (٢٠٠١) في كتاب "تعليم المتعلم" الفلسفة التربوية التي

تستند إليها هذا المنهج: "إذا صاحب التعلم السرور واللذة، انفتحت

أبواب الفطنة." ^{١١٠}

وفي الوقت نفسه، طبقت المجموعة الثالثة (ط-٣) ألعاباً لغوية

ونشاط "الكلام لدقيقة واحدة" مما نجح في خلق جو تنافسي وداعم في

الوقت ذاته. وحسب ريتشارد وروجرز (٢٠٠١)، فإن جوهر تعليم

اللغة التواصلية (CLT) يكمن في تصميم أنشطة "تحديّة ولكنها قابلة

للتحقيق"، مما يحفز قدرات الطلاب دون أن يشعروا بالإرهاق.^{١١١}

علاوة على ذلك، لا تُصقل هذه الاستراتيجية الكفاءة اللغوية فحسب،

^{١٠٩} إبراهيم محمد عصمة، أساليب تدريس اللغة العربية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤م)، ص ٩٢.

^{١١٠} الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م)، ص ٣١.

^{١١١} Jack C. Richards dan Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 172.

بل تبني أيضًا "الأمان النفسي" - وهي حالة نفسية تسمح للطلاب بالمخاطرة اللغوية دون خوف من التعرض للنقد.^{١١٢}

في التطبيق العملي، لم يقتبس نهج المجموعة الثالثة مبادئ تعليم اللغة التواصلية بشكل عام فحسب، بل قام بتوطينها وفقًا لقيم البيئة الدينية (البيسانترين). إن دمج الموضوعات الإسلامية في الأنشطة التواصلية - مثل لعب الأدوار حول قصص الأنبياء، أو الحديث لدقيقة واحدة عن القيم الأخلاقية - جعل التعلم ليس ذا صلة ثقافية فحسب، بل ذا معنى روحي أيضًا. وبالتالي، فإن تعليم اللغة التواصلية الذي تأصل في الأصل في سياقات التعليم الغربية، خضع لعملية تكيف أسفرت عن شكل تربوي أصيل ومنسجم مع بيئة البيسانترين.

(ب) البيئة التعليمية الآمنة: بناء الأمان النفسي
بنى المعلمون بوعي بيئة تعلم تراعي الرفاهية النفسية للطلاب من خلال استراتيجيات متنوعة. وهذا يمثل تجسيداً لمفهوم المعلم كمربي للنفوس. فالمعلم الناجح هو من يحول الفصل الدراسي إلى بيئة نفسية آمنة.^{١١٣} كما قال المشارك (ط-١٠): "عندما يبدأ الأستاذ بالفكاهة أو اللعبة، تذوب التوترات ولا نخشى التحدث". وأكد (ط-

¹¹² Amy C. Edmondson, *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth* (Hoboken: Wiley, 2018), 45.

¹¹³ محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، ص ٩٨.

٦) "أصبحنا لا نخشى الخطأ، لأن الزملاء يساعدون في التصحيح بدلاً من السخرية."

يُجسّد خلق بيئة تعليمية آمنة من خلال كسر الجليد، والثناء على الجهد، والتعاون الجماعي، وتطبيق سياسة "عدم الضحك" وعياً تربوياً عالياً لدى المعلم. وهذا يتواءم مع تصريح كوهين (١٩٩٤) في كتابه "تصميم العمل الجماعي" الذي يؤكد على أهمية الاستراتيجيات المخصصة للفصول غير المتجانسة لخلق بيئة شاملة للجميع.^{١١٤} كما أضاف جريجيرسن وماكتاير (٢٠١٤) أن تقديم الدعم الإيجابي والاستفادة من الخصائص الفريدة لكل متعلم للغة يمثلان عاملاً بالغ الأهمية في عملية التعلم.^{١١٥} ويُعد تنفيذ سياسة "عدم الضحك" دليلاً ملموساً على التزام المعلم بهذه المبادئ، كما يعكس اهتمامه بالرفاهية العاطفية والدافعية التعليمية للطلاب. هذا أيضاً يتوافق مع رؤية التربويين العرب القدامى الذين أكدوا على أهمية الجو العاطفي الإيجابي في عملية التعلم، كما ورد في القول المأثور: "لا يُثمر التعلّم إلا في جوٍّ يسوده الأُنس والمودة، إذ إن

¹¹⁴ Elizabeth Cohen, Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom (New York: Teachers College Press, 1994), 89.

¹¹⁵ Tammy Gregersen dan Peter D. MacIntyre, Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice (Bristol: Multilingual Matters, 2014), 134-136.

النفس لا تُعطي أفضل ما لديها تحت وطأة الخوف والشدّة.^{١١٦}
وبالتالي، فإن النهج الوجداني والإنساني لا يحمل بعداً نفسياً فحسب،
بل يتمتع أيضاً بأساس تربوي وأخلاقي راسخ في التراث التربوي
الإسلامي.

ت) النموذج الجديد للتغذية الراجعة: من السلطوية إلى التعاطف

يظهر تحول كبير في أنماط تقديم الملاحظات، حيث انتقلت من
التصحيح العلني القاسي إلى النهج التعاطف البناء، كما أوضح (ط-
هـ): "عندما يتم التصحيح مع المديح أولاً، لا نشعر بالخجل، بل
نتحفز للتحسين. نتعلم دون أن نشعر باللوم، لأن الأستاذ يناقش
الأخطاء العامة في نهاية الدرس دون ذكر الأسماء". وهذا أمر بالغ
الأهمية لأن التصحيح المباشر للأخطاء اللغوية يمكن أن يقتل الرغبة في
التحدث (الكومي، ٢٠٠٠).^{١١٧}
تمثل تطبيقات التصحيح المؤجل، والملاحظات الخاصة،
والتصحيح الإيجابي تنفيذاً لمبادئ التربية الإنسانية (روجرز، ١٩٨٣) في
سياق البيئة الداخلية. لا يكون هذا النهج فعالاً تربوياً فحسب،^{١١٨} بل

¹¹⁶ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam* (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 1991), 45-47.

¹¹⁷ أحمد عبد المتعال الكومي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م)،

ص ١٨٥.

¹¹⁸ Carl R. Rogers, *Freedom to Learn for the 80's* (Columbus: Charles E. Merrill, 1983), 156.

يتماشى أيضاً مع قيمة "الرحمة" في التربية الإسلامية - وهو تقارب بين نظرية روجرز حول "الاعتبار الإيجابي غير المشروط" ومفهوم الإسلام عن "التربية بالحبّة" الذي يعيد إحياء ممارسات التصحيح لتصبح تجربة تعليمية تحويلية.^{١١٩}

ث) التعلم الروحي: اللغة كعبادة وهوية

واللافت أن النهج التربوي في هذه البيئة الداخلية لم يكن تقنياً تربوياً فحسب، بل كان أيضاً روحياً. غرس المعلمون المعنى الوجودي في تعلم اللغة. فالحب والثقة من المعلم يمكن أن يفتح باب الفهم ويولّد العبقرية لدى الطلاب،^{١٢٠} كما عبر (م-١): "أقول دائماً للطلاب: التحدث باللغة العربية ليس مجرد تدريب، بل هو جزء من

نشر العلم والعبادة." UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
JEMBER
هذا الدمج للقيم الروحية يعزز نهج "التعلم الشامل للشخصية" (براون، ٢٠٠٧)، حيث تندمج الجوانب المعرفية والوجدانية والروحية في وحدة واحدة من التجربة التعليمية.^{١٢١} يحول هذا المنظور تعلم اللغة من مجرد نشاط أكاديمي إلى عملية تشكيل الهوية العلمية والروحية.

¹¹⁹ Ahmad Abdul Muta'al al-Kumi, *Al-Marja' fi Manāhij Ta'līm al-Lughah al-Arabiyyah* (Iskandariyah: Dār al-Ma'rifah al-Jāmi'iyyah, 2000).

¹²⁰ محمد عبده، رسالة التوحيد (القاهرة: دار الهلال، ١٩٦٦)، ص ٤٥.

¹²¹ H. Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 3rd ed. (White Plains: Pearson Education, 2007), 79.

٣. التحديات وآفاق التطوير المستدام

على الرغم من الفعالية الملحوظة للاستراتيجيات المطبقة، يكشف البحث عن جملة من التحديات التي لا تزال قائمة. تشكل قيود الزمن الناجمة عن الجدول المكثف للبيئة الداخلية، والتباين بين النظرية والتطبيق، عوائق هيكلية تستدعي تدخلاً منهجياً.

ويشير النفاح (١٩٨٥) إلى جذر هذه الإشكالية باعتباره "الفرق بين النظرية والتطبيق" (الفجوة بين النظرية والتطبيق)، وهي في سياق البيئات الداخلية تتفاقم بسبب عبء المناهج المكثف والميل نحو التعلم القائم على الحفظ وتحليل النصوص.^{١٢٢} وتنعكس هذه الفجوة في اعتراف الطالب (ط-٩): "دروس اللغة العربية غالباً ما تكون حفظاً وترجمة للنصوص، ونادراً ما تتضمن تدريبات على التحدث الحر." وتُظهر خطط التطوير التي اقترحتها المعلمون - مثل برنامج "رفيق اللغة"، وتعزيز "اليوم العربي"، ودمج الوسائط الرقمية - وعياً بضرورة اعتماد نهج أكثر شمولية واستدامة.

٤. التركيب النموذجي: نحو تربية لغوية عربية إنسانية وسياقية

بناءً على مجمل التحليل الموضوعي والمناقشة التكاملية، يخلص هذا البحث إلى أن نجاح تعليم مهارة التحدث باللغة العربية في معهد زين الياسين الداخلي هو حصيلة:

^{١٢٢} محمود كامل النّقه، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص ٢٠٣.

"التكامل الشامل بين المنهج التواصلي المبتكر، والإدارة الوجدانية المتعاطفة، وتحويل القيم الروحية للبيئة الداخلية إلى نموذج تربوي تحويلي - لا ينتج طلاباً متمكنين لغوياً فحسب، بل أشخاصاً جريئين، وقادرين على التأمل، وذوي روح تواصلية".

يقدم هذا النموذج إسهامات نظرية وعملية مهمة لتطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، مؤكداً على أهمية النهج الذي يدمج الجوانب المعرفية والوجدانية والروحية في إطار تربوي سياقي وتحويلي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

الباب الخامس

الاختتام

أ- الخلاصة

بناءً على نتائج البحث التي عرضها الباحث وحللها بعمق، يمكن صياغة عدد من الاستنتاجات الأساسية التي تعكس أبرز النتائج في هذه الدراسة:

١. وصف المشكلات التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة العربية

كشفت الدراسة أن الطلاب في معهد زين الياسين يواجهون تحديات متعددة الأبعاد تعيق تطور مهارة الكلام لديهم. تتمثل هذه المشكلات في ثلاث مجالات رئيسية: لغوية، ونفسية، وبيئية-اجتماعية. من الناحية اللغوية، يعاني الطلاب من نقص في المفردات النشطة وارتباك في تطبيق القواعد النحوية أثناء الكلام التلقائي. أما نفسياً، فيسيطر عليهم الخوف من التقييم السلبي وضعف الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى تجنب المشاركة في الأنشطة الشفهية. بيئياً، فإن الطبيعة الهرمية للفصل الدراسي ومحدودية المساحات الآمنة للممارسة اللغوية تعزز من حدة هذه التحديات. تؤكد هذه النتائج أن القلق اللغوي ليس مجرد عائق نفسي، بل هو نتاج تفاعل معقد بين العوامل الداخلية والخارجية.

تبين أن عوامل القلق اللغوي لدى الطلاب تنبع من مصادر متشابكة، أبرزها العوامل النفسية-الاجتماعية المرتبطة ببيئة التعلم. فقد أظهرت البيانات أن التصحيح العلني المفرط والتجارب السلبية السابقة خلقت "صدمة لغوية" لدى العديد من الطلاب، مما أدى إلى تفاقم مشاعر الخوف والتردد. بالإضافة إلى ذلك، فإن الضغط الناجم عن التوقعات الأكاديمية العالية والتركيز المفرط على الدقة النحوية على حساب الطلاقة التواصلية ساهما في تعطيل القدرة على التحدث بثقة. هذه العوامل تشكل حلقة مفرغة، حيث يؤدي القلق إلى تجنب الممارسة، مما يزيد من ضعف الكفاءة اللغوية ويعمق المشكلة.

٢. وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتدريس مهارات الكلام

طور المعلمون في معهد زين الياسين استراتيجيات تعليمية مبتكرة نجحت في تخفيف حدة القلق اللغوي وتعزيز مشاركة الطلاب. تضمنت هذه الاستراتيجيات استخدام أساليب تواصلية تفاعلية مثل لعب الأدوار، والمناقشات الجماعية، والألعاب اللغوية، والتي وفرت بيئة تعلم آمنة وشجعت الطلاب على التحدث دون خوف من الخطأ. كما أظهر المعلمون وعياً عالياً بالبعد الوجداني، حيث طبقوا أساليب تصحيح إيجابية وغير مباشرة، واعتمدوا على التعزيز المعنوي وبناء العلاقات الإنسانية

القائمة على الثقة والتعاطف. هذه الاستراتيجيات لم تحسن فقط الجانب اللغوي، بل ساهمت في بناء شخصية الطالب الواثق والمتفاعل.

ب- الاقتراحات

١. بالنسبة للمعلمين

يوصى بتبني استراتيجيات تعليمية تركز على الجانب الوجداني والتواصل، مثل تطبيق أنشطة لعب الأدوار والمحادثات الجماعية التي تقلل من حدة القلق لدى الطلاب. كما ينبغي للمعلمين تجنب التصحيح العلني المباشر والاستعاضة عنه بأساليب تصحيح بناءة تؤكد على الجهد والتقدم بدلاً من الأخطاء. إلى جانب ذلك، يمكن للمعلمين تعزيز بيئة الفصل الآمنة من خلال بناء علاقات إيجابية قائمة على الثقة والاحترام، مما يشجع الطلاب

على المشاركة بجرأة أكبر.

٢. بالنسبة للطلاب

ينبغي للطلاب أن يدركوا أن القلق اللغوي هو تجربة طبيعية يمكن التغلب عليها من خلال الممارسة المنتظمة والمشاركة النشطة في الأنشطة الشفهية. يوصى بالانخراط في فرص التحدث المتاحة، سواء داخل الفصل أو من خلال الأنشطة اللاصفية، والاستفادة من بيئة التعلم الداعمة التي يوفرها المعلمون والمؤسسة. كما أن تطوير عادات التعلم الذاتي والاستماع إلى المواد العربية يمكن أن يعزز الثقة ويوسع المخزون اللغوي.

٣. بالنسبة لإدارة المعهد

تقع على عاتق المؤسسة مسؤولية خلق بيئة تعلم شاملة تدعم الجوانب اللغوية والنفسية على حد سواء. يمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير سياسات تعليمية تركز على التوازن بين الدقة اللغوية والطلاقة التواصلية، وتوفير برامج تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات التعلم الوجداني. كما يوصى بتعزيز الأنشطة اللغوية غير الرسمية، مثل "اليوم العربي" وبرامج "رفيق اللغة"، والتي توفر سياقات طبيعية لممارسة اللغة.

٤. بالنسبة للباحثين المستقبليين

يمكن للدراسات المستقبلية أن توسع نطاق هذه النتائج من خلال إجراء بحوث طويلة تتبّع تطور القلق اللغوي لدى الطلاب على مدى فترات زمنية أطول. كما يُقترح استكشاف تأثير العوامل الجندرية والثقافية على تجارب التعلم، أو دراسة فعالية التقنيات التعليمية الحديثة في تخفيف القلق. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للباحثين تبني منهجيات بحثية متعددة التخصصات تدمج بين علم اللغة التطبيقي وعلم النفس التربوي والدراسات الإسلامية، مما يثري الفهم النظري والعملي لتعليم اللغة العربية في سياقات إسلامية.

المراجع العربية

- القرآن الكريم، سورة المائدة، ٥:٢
- القرآن الكريم، سورة إبراهيم، ١٤:٢٤
- القرآن الكريم، سورة الرحمن، ٥٥:٤
- القرآن الكريم، سورة النساء، ٤:٩
- القرآن الكريم، سورة البقرة، ٢:٢٦٣
- القرآن الكريم، سورة الإسراء، ١٧:٢٨
- القرآن الكريم، سورة الإسراء، ١٧:٢٣
- القرآن الكريم، سورة النساء، ٤:٦٣
- عبد الله محمد عبد، رسالة التوحيد، القاهرة: دار المنار، ١٣٧٣ هـ
- الأبراشي، محمد عطية، روح التربية والتعليم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٧٢
- الحق، عبد الفتاح عبد، المرجع في تعليم مهارات اللغة العربية، بيروت: دار الطباعة والنشر الإسلامية، ١٩٩٥
- الكومي، أحمد عبد المتعال، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠
- النقاه، محمود كامل، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥
- الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١
- إسماع، إبراهيم محمد، أساليب تدريس اللغة العربية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤
- الجوهري، طنطاوي، الجواهر في تفسير القرآن الكريم، القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٥٠
- هـ
- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٩
- يونس، فتحي علي، الميسر في علم النفس التربوي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩

المراجع الأجنبية

- Achjar, Komang Ayu Henny, Muhamad Rusliyadi, A. Zaenurrosyid, Nini Apriani Rumata, Iin Nirwana, and Ayuliamita Abadi. *Metode Penelitian Kualitatif: Panduan Praktis untuk Analisis Data Kualitatif dan Studi Kasus*. PT Sonpedia Publishing Indonesia, 2023.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 1991.
- Aminata, Diah Dina, and Umar Abdul Khoar. "Arabic Collaboration: Kolaborasi Program Unggulan dalam Pengembangan Keterampilan Para Santri." *BASA Journal of Language & Literature* 5, no. 1 (2025): 40–49.
- Azizi, Faiz, Maria Mufidah, Nikita Mauliana Putri, and Sinta Bella. "Pendekatan Pembelajaran Holistik dalam Mengembangkan Kepribadian Luhur Santri." *AN-NASYI'IN: Jurnal Ilmu Pendidikan* 1, no. 1 (2025): 62–72.
- Baharun, Segaf. "Pendekatan Repetitif melalui Hafalan Kitab Muḥ āwarah untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Berbicara Bahasa Arab." *JICALLS: Journal of Arabic Education, Linguistics, and Literature Studies* 3, no. 1 (2025): 15–33.
- Bahri, Ratni Bt Hj, Fidi Wahyudi Simbala, and Nicky B. Lasanggo. "Optimalisasi Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Santri Akademi Qur'an Al-Haramain Malaysia." *Khidmat Insani: Jurnal Pengabdian Masyarakat* 2, no. 1 (2025): 40–49.
- Baroroh, R. Umi, and Syindi Oktaviani R. Tolinggi. "Arabic Learning Base on a Communicative Approach in Non-Pesantren School/Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Pendekatan Komunikatif di Madrasah Non-Pesantren." *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 3, no. 1 (2020).
- Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. White Plains: Pearson Education, 2007.
- Cohen, Elizabeth. *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press, 1994.
- Creswell, John W., and Cheryl N. Poth. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

- Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi, 1938.
- Dörnyei, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Ekalestari, Susi, M. Manugeran, Purwarno Purwarno, Sri Wulan, and Purwanto Siwi. "Types of Foreign Language Anxiety (FLA) through Belief about Language Learning Inventory (BALLI): A Thematic Analysis." *World Journal of English Language* 13, no. 5 (2023).
- Fadhilah, Mu Ida Nur, and Qomi Akit Jauhari. "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa MA Tarbiyatul Banin Banat Tuban." *Maharaat Lughawiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, no. 1 (2025): 15–29.
- Finlay, Linda. "Negotiating the Swamp: The Opportunity and Challenge of Reflexivity in Research Practice." *Qualitative Research* 2, no. 2 (2002): 209–230.
- Fiqih, Muh Ainul. "Peran Pesantren dalam Menjaga Tradisi-Budaya dan Moral Bangsa." *PANDAWA* 4, no. 1 (2022): 42–65.
- Freeman, Donald. *Educating Second Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- Gregersen, Tammy, and Peter D. MacIntyre. *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
- Handiyani, Mila, and Tatang Muhtar. "Mengembangkan Motivasi Belajar Siswa melalui Strategi Pembelajaran Berdiferensiasi: Sebuah Kajian Pembelajaran dalam Perspektif Pedagogik-Filosofis." *Jurnal Basicedu* 6, no. 4 (2022): 5817–5826.
- Hanifa, Dzikra. "Pengaruh Kepribadian Big Five, Perceived Communication Competence, dan Fear of Negative Evaluation terhadap Kecemasan Berbicara di Depan Umum." n.d.
- Hanifansyah, Nur, and Menik Mahmudah. "Strategi Efektif Simplifikasi Nahwu dalam Percakapan Arab pada Kelas Intensif Daurah Ramadhan." *JICALS: Journal of Arabic Education, Linguistics, and Literature Studies* 3, no. 1 (2025): 34–48.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. "Foreign Language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal* 70, no. 2 (1986): 125–132.

- Iswahyudi, Muhammad Subhan, Irianto Irianto, Amjad Salong, Nurhasanah Nurhasanah, Ferdinand Salomo Leuwol, Muhamad Januaripin, and Edward Harefa. *Kebijakan dan Inovasi Pendidikan: Arah Pendidikan di Masa Depan*. PT Sonpedia Publishing Indonesia, 2023.
- Jauhari, Thanthawi. *Al-Jawāhir fī Tafsīr al-Qur'ān al-Karīm*. Kairo: Maṭ ba'ah Muṣ ṭ afā al-Bābī al-Ḥalabī, 1350 H.
- Kertati, Indra, Mas'ud Muhammadiyah, Adelia Alfama Zamista, Arief Aulia Rahman, Okma Yendri, Aryawira Pratama, Gusti Rusmayadi, Kristina Nurhayati, Rony Sandra Yofa Zebua, and Putu Artawan. *Model & Metode Pembelajaran Inovatif Era Digital*. PT Sonpedia Publishing Indonesia, 2023.
- KH Rasyidin, M. *Transformasi Kinerja Guru: Pelatihan Berfokus pada Pembelajaran*. Merdeka Kreasi Group, 2024.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Laana, Darwis Lodowich. "Pendekatan Sistematis dalam Administrasi dan Manajemen Kurikulum untuk Mencapai Pembelajaran Holistik." *Inculco Journal of Christian Education* 5, no. 1 (2025): 47–60.
- Lincoln, Yvonna S., and Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications, 1985.
- Littlewood, William. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MacIntyre, Peter D. "How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow." *The Modern Language Journal* 79, no. 1 (1995): 90–99.
- MacIntyre, Peter D., and Robert C. Gardner. "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language." *Language Learning* 44, no. 2 (1994): 283–305.
- Maimun, Muhamad Fadhlullah. "Metode Muḥ āḍ arah dalam Meningkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Santri." n.d.
- Mardhiyah, Rifa Hanifa, Sekar Nurul Fajriyah Aldriani, Febyana Chitta, and Muhamad Rizal Zulfikar. "Pentingnya Keterampilan Belajar di Abad 21 sebagai Tuntutan dalam Pengembangan Sumber Daya Manusia." *Lectura: Jurnal Pendidikan* 12, no. 1 (2021): 29–40.
- Miolo, Mukhtar I., Adittia Batalipu, and Yelintami Rampan. "Peran Muhibbah Arabic Camp dalam Penguatan Maharah Kalam Santri di Akademi Qur'an

- Al-Haramain Malaysia.” *Khidmat Insani: Jurnal Pengabdian Masyarakat* 2, no. 1 (2025): 21–30.
- Nurislamidina, Andi Mutmainnah, Meisil B. Wulur, and Muhammad Yasin. “Analisis Kecemasan Berbahasa Arab (Studi Kasus pada Peserta Didik Kelas VIII SMP Islam Terpadu Qurratu A’yun Al Islami Maros).” *Jurnal Intelek Insan Cendikia* 2, no. 5 (2025): 8372–8387.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.
- Prisiska, Prilli. “Public Speaking dalam Praktek Muḥ āḍ arah untuk Melatih Public Speaking Santriwati Pesantren Darurrahmah Gampong Kotafajar, Aceh Selatan.” 2023.
- Purwanto, Anim. *Konsep Dasar Penelitian Kualitatif: Teori dan Contoh Praktis*. Penerbit P4i, 2022.
- Qomaruddin, Farid, and Muhammad A’inul Haq. “Efektifitas Metode Langsung terhadap Maharah Kalam pada Program Muḥ adatsah Pondok Pesantren Mamba’us Sholihin.” *MIYAH: Jurnal Studi Islam* 19, no. 1 (2023): 73–98.
- Qomaruddin, Qomaruddin, and Halimah Sa’diyah. “Kajian Teoritis tentang Teknik Analisis Data dalam Penelitian Kualitatif: Perspektif Spradley, Miles dan Huberman.” *Journal of Management, Accounting, and Administration* 1, no. 2 (2024): 77–84.
- Rahmanita, Moulidar. “Hubungan antara Berpikir Positif dengan Kecemasan Berkomunikasi di Depan Umum saat Menghadapi Muḥ āḍ arah pada Santri Boarding School Al-Fityan Aceh.” 2025.
- Resya, Nurresa Fi Sabil, and Fery Diantoro. “Sistem Pendidikan Nasional di Pondok Pesantren.” 2021.
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Ridho, Rosyid. “Optimalisasi Keterampilan Berbicara melalui Metode Muḥ āwarah dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Asrama Takhassus Pondok Pesantren Darussalam Blokagung Banyuwangi.” 2023.
- Rogers, Carl R. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill, 1983.
- Sarosa, Samiaji. *Analisis Data Penelitian Kualitatif*. Yogyakarta: Kanisius, 2021.

- Shidqi, Muhammad Husni, and Adam Mudinillah. "Pembelajaran Bahasa Arab dengan Memanfaatkan Lingkungan Berbahasa bagi Mahasiswa di Perguruan Tinggi." *Jurnal Education and Development* 9, no. 3 (2021): 170–176.
- Sultani, Sultani, Alfitri Alfitri, and Noorhaidi Noorhaidi. "Teori Belajar Humanistik dan Penerapannya dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam." *Ansiru PAI: Pengembangan Profesi Guru Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (2023): 177–193.
- Sumadji, Siti Hafizhah. "Studi Komparatif terhadap Problematika Pembelajaran Bahasa Arab di Pondok Pesantren Modern Rahmatul Asri Kab. Enrekang dan Pondok Pesantren DDI As-Salman Kab. Sidrap." 2023.
- Temple, Bogusia, and Alys Young. "Qualitative Research and Translation Dilemmas." *Qualitative Research* 4, no. 2 (2004): 161–178.
- Tubel, Agusven, Satriadi Rihan Hafizni, Nanda Kristia Santoso, and Hasnarika. *Dasar Metodologi Penelitian Kualitatif*. CV Rey Media Grafika, 2023.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Yanti, Ni Putu Emy Darma, I Ketut Dian Lanang Triana, Yudi Wahyudin, Ni Kadek Ayu Suarningsih, and Thika Marlina. *Karya Tulis Ilmiah: Teori & Pedoman Penulisan Karya Ilmiah*. PT Sonpedia Publishing Indonesia, 2024.
- Zainiyati, Husniyatus Salamah, Taufik Taufik, Achmad Teguh Wibowo, and Arif Bramantoro. "Pembelajaran dan Pemerolehan Bahasa Arab: Bagi Pemula di Era Masyarakat 5.0." 2023.
- Zalfa, Khulaimata, and Siti Masrokhatus Nida. "Strategi Menurunkan Tingkat Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Pondok Pesantren." n.d.

الملحقات

تائج المقابلة مع طلاب اللغة العربية

أولاً: التجارب الشخصية والتصورات

١. ما مدى أهمية مهارة التحدث باللغة العربية بالنسبة لك كطالب في المعهد الديني؟

٢. ما شعورك عندما يُطلب منك التحدث أو الإجابة على سؤال باستخدام اللغة العربية أمام الفصل أو أمام المعلم؟ (هل تشعر بالراحة، التوتر، الخوف، أو القلق؟)

كود المشارك	أهمية مهارة التحدث	الشعور عند الطلب بالتحدث
ط-١	في المعهد مهمة جداً للتواصل اليومي مع الأصدقاء والمدرسين	مباشرة سعيد ومتحمس لأنها فرصة لممارسة ما تم تعلمه
ط-٢	التي تشكل أساس (مهمة جداً لفهم الكتب التراثية) الكتب الصفراء العلوم الدينية	المعهد عادي، اعتدت على ذلك بسبب مدة الإقامة الطويلة في
ط-٣	الأوسط أو مهمة جداً للتحضير للدراسة في الخارج في الشرق لتصبح داعية	عادي، أصبحت أكثر اعتياداً
ط-٤	الإسلامية من خلال مهمة جداً للتعلم في فهم التاريخ والحضارة مصادرها الأصلية	متوتر، خائف من عدم القدرة على الإجابة بشكل جيد
ط-٥	مهمة جداً للمحادثة اليومية وبناء الشجاعة	سعيد، لأن هذا المقرر هو المفضل لدي
ط-٦	مهمة جداً لتحسين التواصل وزيادة الثقة بالنفس	متوتر، خائف من خطأ النطق

٧-ط	تطبيقية مهمة جداً للتعلم في علم النحو والصرف بشكل أكثر	متوتر جداً وخائف، قلبي يدق بقوة
٨-ط	المعهد الديني مهمة جداً لأن اللغة العربية هي لغة الحياة في	سعيد ومتحمس للتحدي
٩-ط	الكتابة (إنشاء) مهمة إلى حد ما، لأن تركيزي أكثر على مهارة والقراءة	متوتر لأنني لست واثقاً جداً من قدرتي على التحدث
١٠-ط	وإلقاء الخطب مهمة جداً كاستعداد للمستقبل في كتابة المقالات	متوتر، خاصة إذا كان الموضوع صعباً
١١-ط	التحدث مهمة إلى حد ما، لكنني أفضل القراءة (قراءة) على	زملائي متوتر، أشعر أن قدرتي على التحدث لا تزال بعيدة عن
١٢-ط	في بيئة مهمة جداً للقدرة على الاختلاط والتواصل بشكل جيد المعهد الديني	صحيح متوتر وخائف، خائف من عدم القدرة على النطق بشكل
١٣-ط	أحبه مهمة جداً لأنها التطبيق المباشر لعلم النحو الذي	متوتر جداً وخائف، خاصة مع معلم معين
١٤-ط	المناقشات والتعبير عن مهمة جداً للقدرة على المشاركة النشطة في الرأي	خاطئة متوتر، خائف، وقلق، خائف من أن تكون الإجابة
١٥-ط	والشفهي مهمة جداً للتعبير عن الأفكار والآراء في الكتابة	متوتر، لكنني أحاول أن أهدأ
١٦-ط	مهمة جداً كاستعداد للدعوة والتواصل الفعال	متوتر وخائف، خائف من عدم القدرة على الإجابة

ثانياً: تحديد الصعوبات (بناءً على صياغة المشكلة ١)

١. بناءً على تجربتك، ما هي الصعوبات الرئيسية التي تواجهها عند محاولة التحدث باللغة العربية؟ (مثلاً: صعوبة العثور على المفردات، الارتباك في تركيب الجمل، الخوف من خطأ النطق، الخجل من الخطأ، إلخ).

٢. ما هو العامل الأكثر الذي يجعلك تتردد أو تخاف من التحدث؟

كود المشارك	الصعوبات الرئيسية	عامل التردد/الخوف
ط-١	محدودية المفردات. غالباً لدي فكرة لكنني لا أعرف الكلمة العربية لها.	لا يوجد كثيراً، لأنني معتاد على ذلك وأحبها.
ط-٢	الارتباك في تركيب الجمل حسب قواعد النحو(القواعد)، الخوف من الخطأ في الإعراب.	الخوف من الخطأ في القواعد مما يؤدي إلى الحكم بعدم إتقان علوم الآلة (النحو والصرف) جيداً.
ط-٣	قلة الممارسة في الحياة اليومية مما يؤدي إلى عدم الطلاقة.	لم يذكر بشكل محدد
ط-٤	نقص المفردات، مما يصعب التعبير عن الأفكار المعقدة.	الخوف من أن يُحكم عليّ بعدم الذكاء أو عدم الجدية في الدراسة من قبل المعلم.
ط-٥	كثيراً ما أنسى المفردات التي تعلمتها بالفعل.	لم يذكر بشكل محدد
ط-٦	المفردات السلبية التي أعرفها لا أستطيع استدعاؤها عندما أريد التحدث.	الخجل إذا كان نطقي خاطئاً وسُخر منه.
ط-٧	قواعد النحو المضطربة، الارتباك في تركيب الجملة (المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل).	الخوف من الإذلال إذا تم التصحيح أمام جميع الزملاء.

ط-٨	غالباً لا أعرف المفردات الخاصة بمواضيع محددة.	لم يذكر بشكل محدد
ط-٩	قلة الممارسة وكثرة النظرية.	لم يذكر بشكل محدد
ط-١٠	صعوبة العثور على المفردات المناسبة بسرعة عندما أريد التعبير عن فكرة.	لم يذكر بشكل محدد
ط-١١	محدودية المفردات جداً، مما يجعلني كثير الصمت.	لم يذكر بشكل محدد
ط-١٢	شعور كبير بالخوف والخلج، مما يصعب البدء في الكلام.	الخوف من خطأ النطق.
ط-١٣	تركيب الجملة (التركيب) المضطرب، بين الفعل والفاعل والمفعول.	الخوف من الإذلال بسبب الأخطاء الأساسية أمام شخص خبير جداً.
ط-١٤	الخلج المفرط والارتباك الذي يجعل الكلمات محبوسة.	الخلج إذا كانت الإجابة خاطئة أو لا تتطابق مع السؤال.
ط-١٥	المفردات التي أتقنها لا تزال قليلة، لذا تكون الجمل التي أنطقها قصيرة.	لم يذكر بشكل محدد
ط-١٦	نقص المفردات وشعور الخلج الذي يجعلني صامتاً.	الخوف من سخريه الزملاء إذا ارتكبت خطأً يُعتبر مضحكاً.

الثالث: الردود على استراتيجيات المعلم (بناءً على صياغة المشكلة ٢)

١. ما هي الطريقة أو النشاط التعليمي الذي تفضله أكثر من معلم اللغة العربية ويجعلك تشعر بالتحدي للتحدث؟ (مثلاً: المناقشة الجماعية، لعب الأدوار، خطاب قصير، ألعاب لغوية، إلخ).
٢. هل يمكنك أن تحكي عن تجربتك عند مشاركتك في نشاط (اذكر إحدى الاستراتيجيات التي ذكرها المعلم، مثلاً: لعب الأدوار)؟ هل ساعدك هذا النشاط على أن تكون أكثر جرأة في التحدث؟
٣. كيف يصحح معلمك أخطاءك عند التحدث؟ هل طريقة التصحيح تجعلك أكثر خوفاً أم تساعدك على التعلم؟
٤. برأيك، ما الذي يفعله المعلم داخل الفصل ويساعدك أكثر في تقليل التوتر وزيادة الثقة بالنفس للتحدث باللغة العربية؟
٥. هل لديك اقتراحات للمعلم لجعل عملية تعلم التحدث باللغة العربية أكثر متعة وأقل إثارة للتوتر؟

كود المشارك	عامل التردد/الخوف	الطريقة التعليمية المفضلة	التجربة مع الاستراتيجية (لعب الأدوار)	طريقة تصحيح المعلم وأثرها	طريقة المعلم في تقليل التوتر	اقتراحات للمعلم
ط-١	لا يوجد كثيراً، لأنني معتاد على ذلك وأحبها.	لعب الأدوار	ممتع جداً. في البداية كنت خجولاً، ولكن لأن الجو كان مريحاً لم أكن أخاف من الخطأ. ساعدني على الجرأة في الممارسة.	يتم التصحيح بعد انتهاء النشاط، دون مقاطعة. هذه الطريقة مفيدة جداً ولا تقطع الحماس.	المعلم المرح والقادر على خلق جو مرح وغير ضاغط في الفصل.	تنظيم برنامج "يوم اللغة العربية" حيث يلتزم جميع الطلاب بالتواصل باللغة العربية في ذلك اليوم.
ط-٢	الخوف من الخطأ في القواعد...	الخطاب القصير	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	غالباً ما يتم التصحيح مباشرة أمام الفصل. هذه الطريقة تجعلني أكثر خوفاً واحتراماً.	لم يذكر بشكل محدد	توفير "شجرة مفردات" على حائط الفصل حسب الموضوع للمساعدة في التذكر.

٣-ط	لم يذكر بشكل محدد	الخطاب القصير	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	يمدح المعلم جهودنا أولاً، ثم يصحح بلطف. هذه الطريقة تبني الحماس جداً.	لم يذكر بشكل محدد	تنظيم برنامج حيث يجب على الطلاب مقابلة طلاب كبار باستخدام اللغة العربية.
٤-ط	الخوف من أن يُحكم عليّ بعدم الذكاء...	المناقشة الجماعية في مجموعات صغيرة	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	يأتي المعلم بشكل شخصي ويصحح بصوت منخفض. هذه الطريقة لا تسبب الإحراج وتساعد كثيراً.	المعلم الصبور الذي يعطينا وقتاً للتفكير قبل الإجابة.	استخدام الوسائط السمعية والبصرية بشكل متكرر لتقديم الثقافة والمحادثات العربية.
٥-ط	لم يذكر بشكل محدد	لعب الأدوار	تجربة ممتعة. لعبت دور مرشد سياحي وتعلمت الكثير من المفردات الجديدة. زادت ثقتي بنفسي.	يناقش المعلم الأخطاء الشائعة في نهاية الجلسة دون ذكر الأسماء. هذا يجعلنا نتعلم دون أن نشعر بالاستهداف.	المعلم دائماً يمدح أي جهد نقوم به، مهما كان صغيراً.	عمل مشاريع جماعية مثل صنع فيديو قصير باللغة العربية.
٦-ط	الخلج إذا كان نطقي خاطئاً وسُخر منه.	المناقشة الجماعية في مجموعات صغيرة	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	لم يذكر بشكل محدد	المعلم يقدم مدحاً صادقاً مما يجعلنا نشعر بالتقدير.	دعوة الطلاب لمشاهدة أفلام كرتون أو دراما قصيرة باللغة العربية.

ط-٧	الخوف من الإذلال إذا تم التصحيح أمام جميع الزملاء.	ليس لديه طريقة (مفضلة)	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	غالباً ما يتم التصحيح بقسوة أمام الفصل. هذه الطريقة تثبط همتي وتسبب صدمة للتحدث مرة أخرى.	لم يذكر بشكل محدد	الرجاء التصحيح بلطف، وليس بطريقة تسبب لنا الإحراج.
ط-٨	لم يذكر (بشكل محدد)	لعب الأدوار	ساعد كثيراً. المعلم لم يقاطع في منتصف اللعبة، لذا كنا طليقين ولم نخش الوقوع في الخطأ.	يتم التصحيح بعد انتهاء اللعبة. هذه الطريقة جيدة جداً لأنها لا تعطل تدفق الكلام والثقة.	يبدأ المعلم الدرس بنشاط ثنائي أو جماعي صغير كإحماء.	القيام بكسر الجليد (أيس بريكينغ) باللغة العربية قبل بدء الدرس.
ط-٩	لم يذكر (بشكل محدد)	الألعاب اللغوية	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	(لم يذكر بشكل محدد)	(لم يذكر بشكل محدد)	تقليل نسبة حفظ النظرية وزيادة الألعاب اللغوية التي نجربها على التحدث.

١٠-ط	لم يذكر (بشكل محدد)	الألعاب اللغوية	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	(لم يذكر بشكل محدد)	المعلم الذي أسلوبه في التدريس ممتع وغير جامد، لذا يكون جو الفصل مريحاً.	تنظيم مسابقة مناظرة أو خطابة بين الفصول بموضوع جذاب.
١١-ط	لم يذكر (بشكل محدد)	الألعاب اللغوية	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	(لم يذكر بشكل محدد)	(لم يذكر بشكل محدد)	جعل التعلم أكثر متعة بالألعاب والأغاني، وليس مثيراً للتوتر.
١٢-ط	الخوف من خطأ النطق.	لعب الأدوار	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	(لم يذكر بشكل محدد)	المعلم الذي يقدم التقدير يجعلنا أكثر حماساً للمحاولة.	أعطينا وقتاً كافياً للتحضير قبل العرض.
١٣-ط	الخوف من الإذلال بسبب الأخطاء الأساسية أمام شخص خبير جداً.	ليس لديه طريقة (مفضلة)	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	يتم التصحيح مباشرة وبالتفصيل أمام الفصل. هذا يسبب لي صدمة ويجعلني أكثر خوفاً.	(لم يذكر بشكل محدد)	خلق شعور بالأمان في الفصل؛ الخطأ أمر طبيعي ولا يجب إزالته.

١٤-ط	الخنجل إذا كانت الإجابة خاطئة أو لا تتطابق مع السؤال.	لعب الأدوار ضمن المجموعة	تجربة لا تنسى. كانت أول مرة أتحدث فيها باللغة العربية لفترة طويلة نسبياً. المعلم لم يقاطع، لذا كنت طليقاً وازدادت ثقتي بنفسي.	(لم يذكر بشكل محدد)	مدح المعلم، مهما كان صغيراً، مهم جداً لبناء شجاعتي.	تقديم المزيد من الأنشطة الجماعية حيث يمكننا دعم بعضنا البعض.
١٥-ط	لم يذكر (بشكل محدد)	المناقشة الجماعية في مجموعات صغيرة	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	يسجل المعلم الأخطاء ويناقشها في نهاية الدرس بشكل عام. هذه الطريقة جيدة ولا تؤذي المشاعر.	(لم يذكر بشكل محدد)	تنويع طرق التدريس، مثلاً بغناء أغاني عربية أو مشاهدة فيديوهات يوتيوب تعليمية.
١٦-ط	الخوف من سخرية الزملاء إذا ارتكبت خطأ يُعتبر مضحكاً.	الألعاب اللغوية الممتعة	ليس لديه تجربة محددة مع (لعب الأدوار)	سبق أن تم تصحيح مباشر ولم يعجبني ذلك. أفضل أن يتم التصحيح سراً.	(لم يذكر بشكل محدد)	نرجو أن تكون عملية التعلم أكثر ممارسة ومتعة، ولا تجعلنا متوترين.

نتائج المقابلة مع معلمي اللغة العربية

أولاً: البيانات العامة والخبرة التدريسية

١. هل يمكنك شرح خلفيتك في تدريس اللغة العربية، خاصة في معهد زين الياسين الديني؟

٢. منذ متى وأنت تدرّس مهارة التحدث (مهارة الكلام) في هذا المعهد؟

٣. برأيك، ما مدى أهمية إتقان مهارة التحدث باللغة العربية للطلاب مقارنة بمهارات اللغة الأخرى (الاستماع، القراءة، الكتابة)؟

كود المعلم	الخلفية التدريسية في المعهد	مدة تدريس مهارة الكلام	تصور أهمية مهارة التحدث
م-١	خريج بكالوريوس تربية في اللغة العربية، يرغب في تطبيق العلوم التربوية والتركيز على جانب التواصل العملي.	٩ سنوات (منذ بداية التدريس)	مهمة جداً، بل هي الأهم. كدليل ملموس على أن اللغة حية ومتقنة.
م-٢	خريج بكالوريوس في اللغويات العربية، يرغب في ترجمة النظرية اللغوية إلى شيء تطبيقي للطلاب.	١٤ سنة (من خلال مكون الإنشاء الشفهي)	معيّار الطلاقة اللغوية. المخرج الأكثر عفوية الذي يجعل علم النحو والصرف لا يبقى مجرد نظرية.

م-٣	خريج معهد ديني وبكالوريوس تربية في اللغة العربية، يرغب في مشاركة حماس استخدام اللغة العربية بنشاط.	٤ سنوات (منذ بداية التدريس)	مهمة جداً. مفتاح توصيل الأفكار والفهم الديني، وهي المهارة الأكثر تحدياً.
-----	--	--------------------------------	---

ثانياً: تحديد المشاكل وعوامل المسببة (بناءً على صياغة المشكلة ١)

٤. في خبرتك، ما هي المشاكل أو الصعوبات التي يواجهها الطلاب غالباً عندما يُطلب منهم التحدث باستخدام اللغة العربية؟

٥. من بين هذه المشاكل، أيها تعتبر الأكثر هيمنة أو عرقلة؟

٦. حسب تحليلك، ما هي العوامل التي تسبب صعوبة وقلقاً (القلق اللغوي) للطلاب عند التحدث باللغة العربية؟ (مثلاً: عامل المفردات، القواعد،

الحنج، الخوف من الخطأ، قلة الثقة بالنفس، بيئة غير داعمة، إلخ).

٧. هل لاحظت أعراضاً نفسية معينة على الطلاب تشير إلى القلق عند التحدث؟ (مثلاً: الصمت، التردد، التعرق، ارتعاش الصوت، تجنب التواصل

البصري).

كود المعلم	المشاكل التي يواجهها الطلاب غالباً	المشكلة الأكثر هيمنة	عوامل مسببة للصعوبة	الأعراض النفسية للقلق الملاحظة
---------------	---------------------------------------	----------------------	---------------------	-----------------------------------

١-م	١. "حاجز عقلي" أو فراغ ٢. العقل بسبب التوتر. محدودية المفردات.	العامل النفسي (الخجل والخوف من الخطأ).	١. بيئة غير "ملزمة" بما يكفي. ٢. الخوف من التصحيح أمام الجميع. ٣. المقارنة مع زملاء.	الانحناء، تجنب التواصل البصري، صوت هادئ ومرتجف، كثرة تكرار "إيه..." أو "أنو..."
٢-م	عدم القدرة على نقل المعرفة النحوية (النحو) إلى كلام عفوي.	عامل المفردات وأتمتة القواعد.	١. قلة التدريب على الاستماع. ٢. فهم قواعد جامد. ٣. نقص المفردات النشطة.	عرق بارد، احمرار الوجه، اختيار الصمت الكلي.
٣-م	الخجل والخوف من الخطأ.	العامل النفسي (الخجل والخوف من الخطأ).	١. الشخصية الانطوائية. ٢. تجربة سلبية (تم السخرية منه سابقاً). ٣. ضغط من المعلم الذي يطالب بالدقة.	التحدث بسرعة، قبض اليدين بقوة، التوتر.

ثالثاً: استراتيجيات التعلم (بناءً على صياغة المشكلة ٢ والدراسة النظرية)

٨. ما الاستراتيجيات أو الطرق الخاصة التي تطبقها لتدريب وتحسين مهارة التحدث لدى الطلاب مباشرة؟

٩. هل يمكنك شرح عملية أو خطوات تطبيق هذه الاستراتيجية داخل الفصل؟ (مثلاً: لطريقة لعب الأدوار، المناقشة الجماعية، أو العصا المتحدثة).

١٠. ما الاستراتيجية التي تستخدمها لخلق جو آمن ومريح في الفصل، حتى يجرؤ الطلاب على محاولة التحدث دون خوف من الحكم عليهم أو التصحيح المفرط؟
١١. كيف تقدم التغذية الراجعة (الملاحظات) الأخطاء التي يرتكبها الطلاب عند التحدث؟ هل تركز أكثر على الطلاقة أولاً أم الدقة أولاً؟
- هل تستخدم أيضاً نهجاً شخصياً خارج الفصل لبناء ثقة الطلاب في التحدث؟
١٢. من بين الاستراتيجيات المختلفة التي جربتها، أيها الأكثر فعالية في تقليل القلق وزيادة جرأة الطلاب على التحدث باللغة العربية في نفس الوقت؟ ولماذا؟
١٣. هل تعتقد أن الاستراتيجيات المستخدمة حتى الآن كافية لمعالجة مشكلة قلق التحدث؟ هل هناك خطة لتطوير استراتيجيات أخرى؟

كود المعلم	الاستراتيجية المطبقة	عملية التطبيق	استراتيجية خلق جو آمن	طريقة تقديم التغذية الراجعة (الملاحظات)
م-١	لعب الأدوار والمناقشة الجماعية.	١. تحديد الموقف. ٢. إعطاء مفاتيح المفردات. ٣. تقسيم المجموعات & التدريب. ٤. العرض بطريقة ممتعة.	سياسة "عدم السخرية" وتهذئة الجو بالمزاح.	إعطاء الأولوية للطلاقة أولاً. تصحيح الدقة في نهاية الجلسة، بشكل عام، دون ذكر الأسماء.

٢-م	العصا المتحدثة المدججة مع مادة النحو.	الطلاب يركبون جملة بشكل عفوي بناءً على نمط الجملة الذي تعلموه عندما تُعطى "العصا".	التأكد من حصول جميع الطلاب على دور متساو، لا يهيمن عليه الطلاب المتفوقون فقط.	التصحيح التفصيلي بشكل شخصي/خاص بعد الفصل بطريقة لطيفة.
٣-م	الألعاب اللغوية و "كلمة دقيقة واحدة".	"كلمة دقيقة واحدة": الطالب يتحدث عن موضوع عشوائي أمام الفصل لمدة دقيقة دون توقف. التركيز على الطلاقة.	عدم مقاطعة كلام الطالب عندما يتحدث.	"التصحيح الإيجابي": مدح الجهد أولاً، ثم إعطاء التصحيح بكلمة "جرب...".

كود المعلم	النهج الشخصي خارج الفصل	الاستراتيجية الأكثر فعالية وسببها	التقييم وخطة التطوير
١-م	التحدث مع الطلاب بالعربية خارج وقت الدرس لخلق عادة.	لعب الأدوار. يشعر الطالب بالتححرر من خجله الشخصي لأنه "يتظاهر" بأنه شخص آخر.	جيدة بما فيه الكفاية، لكنها ليست مثالية بعد. الخطة: دعوة متحدث أصلي واستخدام المزيد من فيديوهات المحادثات الأصلية.
٢-م	تشجيع الطلاب على كتابة مذكرات/حالة بالعربية، ثم التعليق عليها بشكل إيجابي.	النهج الشخصي والتصحيح الخاص. يزيل الخوف من العقاب الاجتماعي (الإحراج).	تحتاج إلى المزيد من الابتكار. الخطة: تجربة التعلم القائم على المشاريع مثل عمل بودكات أو فيديو مدونة بالعربية.

٣-م	برنامج "الصديق اللغوي": إقران الطالب الخجول مع طالب كبير أكثر نشاطاً.	الألعاب وكلمة دقيقة واحدة. جو المنافسة الممتع وهدف "التحدث فقط" دون الحاجة للاقتناء يقلل القلق بشكل فعال.	تحتاج إلى برنامج متكامل. الخطوة: دعم برنامج 'يوم العربية' في المعهد بأكمله.
-----	---	---	--

رابعاً: المعوقات والتقييم

١٥. عند تطبيق هذه الاستراتيجيات، ما هي المعوقات أو العقبات التي واجهتها؟ (مثلاً: من ناحية الوقت، عدد الطلاب، المرافق، أو دعم المنهج).
١٦. كيف تقيم نجاح الاستراتيجية التي تم تطبيقها؟ ما المعايير المستخدمة لرؤية تحسُّن المهارة وانخفاض قلق الطلاب؟

كود المعلم	المعوقات التي واجهتها	معايير تقييم النجاح
١-م	الوقت المحدود في الفصل وعدد الطلاب الكبير في كل فصل، مما يصعب ضمان حصول الجميع على دور ممارسة كاف.	التغير في السلوك. الطالب الذي كان صامتاً أصبح يرفع يده الآن، والذي كان صوته خافتاً أصبح أعلى.
٢-م	متطلبات المنهج الثقيلة لا تزال على الجانب المعرفي والكتابي، لذا غالباً ما يُستغرق الوقت المخصص لتدريب المهارات الشفهية.	تعقيد ودقة الجمل التي تُنطق بشكل عفوي.
٣-م	استمرارية البيئة. الجو الشجاع الذي يُخلق داخل الفصل لا يُطبق باستمرار خارج الفصل، فيعود الطلاب إلى منطقة الراحة باستخدام اللغة الإندونيسية.	الاستعداد والحماس. الطلاب لم يعودوا يتجنبون عندما يُشار إليهم، بل يتنافسون للإجابة.

مُطَّلَع
المُصَدِّق



محمد نِيدُوم هَمَامِي أَيْشَنْدَرَا المَحْسْتِير

الرقم الوظيفي: ١٩٧٩١٢٢٨٢٠١٤١١١٠٠٢



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

Jl. Mataram No. 01 Mangli. Telp.(0331) 428104 Fax. (0331) 427005 Kode Pos: 68136
Website: [www.http://ftik.uinkhas-jember.ac.id](http://ftik.uinkhas-jember.ac.id) Email: tarbiyah.iainjember@gmail.com

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
JEMBER



**YAYASAN MIFTAHUL ULUM AL-OEMAR
PONDOK PESANTREN ZAINUL YASIN**

Jl. Banyubiru Dsn. Krajan Desa Banyuanyar Lor Gending Probolinggo

SURAT KETERANGAN SELESAI PENELITIAN

Nomor : 022/SK.SP/PP. ZAIYAS/XI/2025

Yang Bertanda tangan dibawah ini:

Nama : AHMAD TIJANI, S.Pd
Jabatan : Kepala Pondok Pesantren
Aamat : Desa Watuwungkuk Kec. Dringu Kab. Probolinggo

Dengan ini menerangkan bahwa mahasiswa berikut :

Nama : UDAY ANSHORULLAH
NIM : 212101020032
Semester : Semester Sembilan
Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab

Telah Selesai melakukan penelitian di Pondok Pesantren Zainul Yasin Desa Banyuanyar Lor Kecamatan Gending Kabupaten Probolinggo selama 3 (Tiga) Hari Terhitung mulai tanggal 08 November 2025 sampai dengan 10 November 2025 untuk memperoleh data dalam penyusunan skripsi yang berjudul "STRATEGI GURU DALAM PENGAJARAN KETERAMPILAN BERBICARA BAHASA ARAB DI PONDOK PESANTREN ZAINUL YASIN PROBOLINGGO TAHUN 2025-2026"

Demikian surat keterangan ini dibuat dan diberikan kepada yang bersangkutan untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E

Probolinggo, 10 November 2025
Kepala Pondok

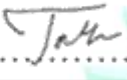
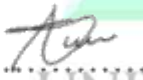


قائمة البحث العلمي

الموقع : المعهد زين الياسين، بانيوانيار لور، غيندينغ، بروبولينجو

الإسم : عدي أنصار الله

رقم الجامعي : ٢١٢١٠١٠٢٠٠٣٢

الرقم	التاريخ	نوع النشاط	التوقيع
١	٧ نوفمبر ٢٠٢٥	تسليم خطاب البحث العلمي إلى رئيس مؤسسة مجمع زائنول ياسين	(...  ...)
٢	٨ نوفمبر ٢٠٢٥	المقابلة والتوثيق مع معلم اللغة العربية	(...  ...)
٣	٩ نوفمبر ٢٠٢٥	المقابلة والتوثيق مع بعض الطلاب	(...  ...)
٤	٩ نوفمبر ٢٠٢٥	الملاحظة والتوثيق حول خطوات العملية التعليمية	(...  ...)
٥	١٠ نوفمبر ٢٠٢٥	الملاحظة والتوثيق حول البيئة	(...  ...)
٦	١٠ نوفمبر ٢٠٢٥	طلب الباحث بشأن المصادقة على أنشطة البحث	(...  ...)

J E M B E R

بمعرفة:

رئيس مجمع زين الياسين،



أحمد تيجاني

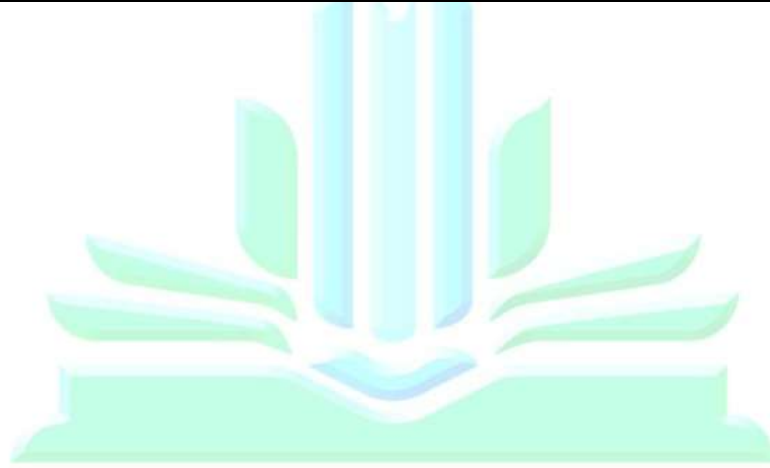
بيانات ١٦ طالبًا ممن شاركوا في المقابلات

معلم	الجنس	العمر	المؤهل العلمي	سنوات الخدمة	المواد التي يدرسونها
خَيْرُونِي صِدِّيق	ذكر	٣٥	بكالوريوس تعليم اللغة العربية	٩	المحادثة، القراءة، الإملاء
يُسْرُولَنَا	أنثى	٤١	بكالوريوس اللغويات العربية	١٤	النحو، الصرف، الإنشاء، تاريخ الأدب
أَغُوس بُرْهَان	ذكر	٢٧	بكالوريوس تعليم اللغة العربية	٤	المحادثة، الإنشاء، القراءة

بيانات ٣ معلمين للغة العربية ممن شاركوا في المقابلات

رقم	الاسم	المستوى الدراسي	العمر	الجنس	مدة الإقامة
١	إِرْشَادُ الْأَفَاد	الصف ٢ الثانوي	١٨	ذكر	٥
٢	الْمُبَارَكُ زَيْدَان	الصف ٢ الثانوي	١٩	ذكر	٥
٣	أَحْيَانَا	الصف ٢ الثانوي	١٩	أنثى	٥
٤	أَنْيَلُ خُسْفِيَا	الصف ٢ الثانوي	١٩	أنثى	٥
٥	سَبْتَارِينِي	الصف ٢ الثانوي	١٩	أنثى	٥
٥	سِتِّي مَرِيَم	الصف ٢ الثانوي	١٩	أنثى	٥
٦	سِتِّي عَائِشَة	الصف ١ الثانوي	١٨	أنثى	٤
٧	سَارِيْفُودِين دَافِتْ	الصف ١ الثانوي	١٨	ذكر	٤
٨	هِنْدَرَا	الصف ١ الثانوي	١٧	ذكر	٤
٩	الْفَضِيلَة سِتِّي نَيْلَاتُ	الصف ١ الثانوي	١٨	أنثى	٤
١٠	مُحَمَّد سَمْسُول مُعِين	الصف ١ الثانوي	١٨	ذكر	٤

١١	مُحَمَّدُ رَفِيعَالِ مُعْرُوبِي	الصف ١ الثانوي	١٨	ذكر	٤
١٢	بَحْرُ الْحَسَنِ	الصف ٣ الإعدادي	١٦	ذكر	٣
١٣	زَيْنِي مُحَمَّدٌ إِحْسَان	الصف ٣ الإعدادي	١٦	ذكر	٣
١٤	خَوْلِيدَةُ نُورْدَانِيَا	الصف ٣ الإعدادي	١٦	أنثى	٣
١٥	رَيْنَا نَيْلَا	الصف ٣ الإعدادي	١٧	أنثى	٣
١٦	أَمِيلِيَا فَتْرِي سَسْكِيا	الصف ٣ الإعدادي	١٧	أنثى	٣



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

الوثائق



المقابلات مع الستة عشر طالبًا الذين كانوا مشاركون في الدراسة.



المقابلة مع مدرس اللغة العربية



المقابلة مع مدرس اللغة العربية



عملية تدريس اللغة العربية



عملية تدريس اللغة العربية



عملية تدريس اللغة العربية



UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
J E M B E R

ترجمة النفس



الاسم الكامل : عدي أنصار الله
 الرقم الجامعي : ٢١٢١٠١٠٢٠٠٣٢ :
 مكان وتاريخ الميلاد : بروبولينجو، ٢٣ أغسطس ٢٠٠٤
 العنوان : بانوانيار لور، غيندينغ، بروبولينجو
 السيرة التعليمية :

١. روضة الأطفال مفتاح العلوم بروبولينجو

٢. المدرسة الابتدائية الإسلامية مفتاح العلوم بروبولينجو

٣. المدرسة المتوسطة الإسلامية روضة الطالبين بروبولينجو

٤. المدرسة الثانوية سنان جيري بروبولينجو

٥. الجامعة كياهي الحاج احمد صديق الإسلامية الحكومية جيمبر
 UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
 KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
 J E M B E R