

تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح
نونججال ريجو لامبونج الوسطى

رسالة الماجستير

مقدمة إلى لجنة المناقشة بالدراسات العليا بجامعة ميترو الإسلامية الحكومية
قسم ماجستير في تعليم اللغة العربية



إعداد الطالب:

سيربيادي

رقم القيد: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٥

الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٧ هـ / ٢٠٢٥ م

تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح
نونججال ريجو لامبونج الوسطى

رسالة الماجستير

قسم ماجستير في تعليم اللغة العربية



إعداد الطالب: سييريادي

رقم القيد: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٥

إشراف:

المشرفة الأولى : الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير

المشرف الثاني : الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير

الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٧ هـ / ٢٠٢٥ م

الإهداء

أهدى الباحث هذه رسالة الماجستير إلى:

والديه العزيزين،

إلى أبيه حلمي، عسى الله أن يغفر له ذنوبه،

وإلى أمه الحبيبة أيوهانا التي أحبها حبا جما.

وإلى أخته العزيزة فطري هيرماياني،

وأخته الصغيرة عفيفة نور رزقي،

وأخيه الصغير دانا محمد ممتاز،

الذين كانوا مصدر تشجيع ودعم للباحث في إنهاء دراسته.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقنا وسدد خطانا، ومن علينا بإتمام هذه الرسالة، ولولاه ما اهتدينا ولا أكملناها. والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. فبحمد الله وعونه، أتم الباحث كتابة هذه الرسالة، راجيًا من الله أن تكون لبنة مباركة في خدمة اللغة العربية وتعليمها. وإن إتمام هذه الرسالة لم يكن ليتحقق لولا فضل الله، ثم بفضل جهود ومساندة نخبة من أهل الفضل والعلم، الذين يستحقون من الباحث أعظم الشكر وأسمى معاني التقدير، وهم:

١. فضيلة الأستاذة الدكتورة إيدا أومامي، الماجستير، رئيسة جامعة مترو الإسلامية الحكومية لامبونج.

٢. فضيلة الأستاذ الدكتور سواهيري، الماجستير، مدير كلية الدراسات العليا بجامعة مترو الإسلامية الحكومية.

٣. فضيلة الدكتور ج. سوتارجو، الماجستير، رئيس شعبة تعليم اللغة العربية.

٤. فضيلة الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير، وفضيلة الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير، الذين أشرفا هذه الرسالة وتابعوا مراحلها بالتوجيه والإرشاد.

سأل الله الباحث أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يبارك في علمهم وأعمالهم، ويوفقهم لما فيه الخير.

وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية

كلية الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج



العنوان: الشارع كي حجر ديونتورو 15 إيرينج موليا بمدينة ميترو الهاتف: 072554150

تقرير المشرفين

رسالة الماجستير: تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال رينجو لامبونج الوسطى التي كتبها الطالب: سيبريادي، رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٥، قد وافق المشرفان على تقديم هذه الرسالة إلى لجنة المناقشة بالدراسات العليا بجامعة ميترو الإسلامية الحكومية.

المشرف الثاني

الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٣٢٠٠٥ رقم التوظيف: ١٩٨٩١٠٣٠٢٠١٩٠٣١٠٠٦

المشرفة الأولى

الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير



رئيس قسم تعليم اللغة العربية

الدكتور ج. سونو، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٣٢٠٠٥

تقرير لجنة المناقشة العلمية على تصحيح رسالة الماجستير

رسالة الماجستير: تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى التي كتبها الطالب: سيربيادي، رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٥، قد تم تصحيحها حسب التوجيهات في المناقشة العلمية المنعقدة يوم الإثنين، ٣٠ يونيو ٢٠٢٥ م.

لجنة المناقشة

١. الدكتور إمام مصطفى، الماجستير (رئيسا ومناقشا)
(.....)
٢. الدكتور ج. سوتارجو، الماجستير (مناقشا)
(.....)
٣. الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير (مشرفة ومناقشة)
(.....)
٤. الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير (مشرفا ومناقشا)
(.....)
٥. أحمد عارفين، الماجستير (سكرتيرا ومناقشا)
(.....)



مدير كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور سوهاري، الماجستير

رقم التوظيف: ٣١٠٠٣.١٩٩٩.١٩٧٢

إقرار الطالب

الموقع أدناه:

الاسم : سيبريادي

رقم التسجيل : ٢٣٧١٠٣٠٠٤٥

الكلية : الدراسات العليا

القسم : ماجستير في تعليم اللغة العربية

موضوع الرسالة : تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد

الفتاح نونججال ريجو لامبونج الوسطى

شهد على أن هذه الرسالة العلمية كلها أصلية، إلا في الأقسام المعينة التي كتبها في الأسس النظرية.

نونججال ريجو، ٢٦ يونيو ٢٠٢٥

الباحث



سيبريادي

٢٣٧١٠٣٠٠٤٥

المستخلص

تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح

نونججال ريجو لامبونج الوسطى

سيبريادي: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٥

انبثقت هذه الدراسة من قلة الاهتمام بمهارة الكلام في تعليم اللغة العربية في معاهد تحفيظ القرآن، التي غالبا ما تركز فقط على مهارة القراءة، والحفظ، والكتابة. مع أن مهارة الكلام تعد من المهارات الأساسية لتكوين التواصل الفعال وفهم اللغة فهما شاملا. هدف هذا البحث إلى تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى. وقد سمي الباحث الأنشطة المخططة بـ FASIH (Fokus Ajar Santri: Intensif Harian) تكون من ثلاثة عناصر: توزيع المفردات، تدريب التعبير الشفوي، وممارسة المحادثة، ويطبق على مدى أربعين يومًا.

استخدم الباحث منهج البحث والتطوير (R&D) عند سوجيونو. تضمن هذا المنهج لهذا البحث سبع مراحل من تحديد الإمكانية والمشكلة حتى تعديل المنتج. أما أدوات البحث لجمع البيانات هي الملاحظة، المقابلة، الاستبيان، والوثائق. ومصادر البيانات شملت معلمة اللغة العربية، واثنى عشر طالبا، بالإضافة إلى إدارة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى. وأظهرت النتائج أن الأنشطة المخططة فعّالة في تنمية مهارة الكلام من حيث القواعد، والمفردات، والنطق، والطلاقة. وقد تم التحقق من صلاحية الأنشطة من قبل الخبراء، كما أجريت عليه تجربة محدودة بنتائج إيجابية. اقترح الباحث بتطوير هذه الأنشطة المخططة، وتوسيع تطبيقه في معاهد أخرى ذات خصائص مشابهة، بالإضافة إلى تخطيط الأنشطة متابعة للمستوى المتوسط كجهد استمراري في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية.

ABSTRAK

Desain Program Pembelajaran Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Pondok Pesantren Al-Fatih

Sepriadi: 2371030045

Penelitian ini dilatarbelakangi oleh kurangnya perhatian terhadap keterampilan berbicara dalam pembelajaran bahasa Arab di ma'had tahfidz, yang umumnya hanya berfokus pada keterampilan membaca, menghafal, dan menulis. Padahal, keterampilan berbicara merupakan salah satu keterampilan dasar yang penting untuk membangun komunikasi yang efektif dan pemahaman bahasa yang menyeluruh. Penelitian ini bertujuan untuk merancang kegiatan pembelajaran bahasa Arab guna menumbuhkan keterampilan berbicara bagi santri Pondok Pesantren Al-Fatih Nunggal Rejo, Lampung Tengah. Peneliti menamai kegiatan yang dirancang ini dengan FASIH (Fokus Ajar Santri: Intensif Harian), yang terdiri dari tiga unsur utama: pembagian mufradat, pelatihan ta'bir syafahi, dan praktik muhadatsah, untuk diterapkan selama empat puluh hari.

Peneliti menggunakan metode Research and Development (R&D). Metode untuk penelitian ini terdiri dari tujuh tahap dari menentukan potensi dan masalah sampai revisi produk. Adapun instrumen pengumpulan data yang digunakan adalah observasi, wawancara, angket, dan dokumentasi. Sumber data mencakup guru bahasa Arab, dua belas santri, serta pimpinan Pondok Pesantren Al-Fatih Nunggal Rejo, Lampung Tengah.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kegiatan yang dirancang efektif dalam menumbuhkan keterampilan berbicara dari aspek tata bahasa, kosakata, pelafalan, dan kefasihan. Program ini telah divalidasi oleh para ahli, dan telah diuji coba secara terbatas dengan hasil yang positif. Peneliti menyarankan agar kegiatan ini terus dikembangkan, diperluas penerapannya di pesantren-pesantren lain yang memiliki karakteristik serupa, serta dirancang kegiatan lanjutan untuk tingkat menengah sebagai upaya berkelanjutan dalam pembelajaran keterampilan berbicara bahasa Arab.

محتويات البحث

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

أ.	الإهداء.....
ب.	الشكر والتقدير.....
ج.	تقرير المشرفين.....
د.	الاعتماد من طرف لجنة المناقشة.....
هـ.	إقرار الطالب.....
و.	المستخلص.....
ز.	ABSTRAK.....
ح.	محتويات البحث.....
ك.	قائمة الجداول.....
ل.	قائمة الأشكال.....
م.	قائمة الملاحق.....

الفصل الأول: مقدمة

أ.	خلفية البحث.....
ب.	حدود البحث.....
ج.	أسئلة البحث.....
د.	أهداف البحث.....
هـ.	فوائد البحث.....

و. الدراسات السابقة المناسبة..... ١٣

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الأول: تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية..... ١٧

أ. التخطيط بصفة عامة..... ١٧

ب. تخطيط الأنشطة لجميس ديان براون..... ٢١

ج. أنشطة تعليم اللغة العربية..... ٥٣

المبحث الثاني: تعليم مهارة الكلام..... ٦٣

أ. مفهوم تعليم مهارة الكلام..... ٦٣

ب. أهداف تعليم مهارة الكلام..... ٦٤

ج. الجوانب المهمة في تعليم مهارة الكلام..... ٦٦

د. تعليم مهارة الكلام للمبتدئين..... ٦٧

الفصل الثالث: منهج البحث

أ. تصميم البحث..... ٧٠

ب. ميدان البحث وزمانه..... ٧٣

ج. بيانات ومصادرها..... ٧٣

د. أدوات البحث..... ٧٥

هـ. طرق جمع البيانات..... ٧٦

و. أسلوب تحليل البيانات..... ٧٧

الفصل الرابع: عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ. عرض البيانات وتحليلها..... ٨٠

١. ملحة موجزة عن المعهد الفاتح..... ٨٠
٢. مكونات تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية ٨٢
٣. مؤشرات تنمية مهارة الكلام ١٠٥
٤. الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام ١٠٧
- ب. المناقشة ١٣٤

الفصل الخامس: الخاتمة

- أ. النتائج ١٤٦
- ب. الاقتراحات ١٤٧

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

الملاحق

السيرة الذاتية للباحث

قائمة الجداول

- جدول رقم (١): التضادات التي تُستخدم في تحليل الاحتياجات ٢٤
- جدول رقم (٢): التقريرات الأساسية التي يجب اتخاذها في الأنشطة اللغوية ٣٥
- جدول رقم (٣): نتائج الاستبيان لصحة المنتج من منظور خبير تعليم اللغة العربية .. ١١٣
- جدول رقم (٤): نتائج الاستبيان لصحة المنتج من خبير تطوير المناهج والتعليم ١١٦
- جدول رقم (٥): التعليقات والمقترحات من خبير تعليم اللغة العربية..... ١١٩
- جدول رقم (٦): التعليقات والمقترحات من خبير تطوير المناهج والتعليم..... ١٢٠

قائمة الأشكال

- شكل رقم (١): المدخل التنظيمي لتخطيط الأنشطة عند جيمس ديان براون..... ٢٢
- شكل رقم (٢): أسس اختيار المفردات..... ٥٧
- شكل رقم (٣): الخطوات لمنهج البحث والتطوير (R&D) عند سوجيونو ٧٠
- شكل رقم (٤): المكونات لتحليل البيانات عند مايلس وهويرمان..... ٧٩
- شكل رقم (٥): نتائج الاستبيان لاحتياجات الطلبة إلى تخطيط الأنشطة..... ٨٥
- شكل رقم (٦): مؤشرات تنمية مهارة الكلام..... ١٠٦
- شكل رقم (٧): نتيجة جمع المعلومات..... ١٠٨
- شكل رقم (٨): الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام..... ١١٠
- شكل رقم (٩): نتيجة الاختبار القبلي و الاختبار البعدي ١٢٧

قائمة الملاحق

- ملحق رقم (١): هيكل البحث
- ملحق رقم (٢): أدوات البحث
- ملحق رقم (٣): خطاب استئذان إجراءات البحث من كلية الدراسات العليا بجامعة ميترو الإسلامية الحكومية لمعهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى
- ملحق رقم (٤): خطاب الرد والتصريح على أداء إجراءات البحث من معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى التي تكون ميادين البحث
- ملحق رقم (٥): نتائج الاستبيان لصحة المنتج من منظور خبير تعليم اللغة العربية
- ملحق رقم (٦): نتائج الاستبيان لصحة المنتج من منظور خبير تطوير المناهج والتعليم
- ملحق رقم (٧): الصور في تنفيذ المقابلات
- ملحق رقم (٨): الوثائق المطلوبة للبحث
- ملحق رقم (٩): المنتج النهائي
- ملحق رقم (١٠): بيانات الإشراف

الفصل الأول

المقدمة

أ. خلفية البحث

إنَّ تعليم اللغة العربية المثالي لا ينبغي أن يقتصر على حفظ النصوص والقواعد النحوية فحسب، بل يجب أن يركز على تنمية المهارات اللغوية بشكل شامل.^١ وفي إطار التعليم الفعّال، ينبغي أن يحصل الطلاب على خبرات تواصلية في اللغة العربية بشكل نشط، سواء في السياقات الرسمية أو غير الرسمية. لذلك، كما قال علي أحمد مذكور أن ترتيب تعليم اللغة يجب أن يبدأ بتعليم مهارة الاستماع أولاً، ثم الكلام، يليه القراءة، وأخيراً الكتابة.^٢ بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون تعليم اللغة العربية معتمداً على الأنشطة اللغوية التواصلية يتيح للطلاب فهم اللغة كوسيلة التواصل، وليس مجرد نظام قواعد للحفظ.^٣ ويمكن أن تساعد الأساليب القائمة على التفاعل، مثل لعب الأدوار، ومحاكاة المواقف الواقعية، واستخدام الوسائط السمعية والبصرية، التي تساعد على الطلاب تنمية الثقة بالنفس في التكلم. وبهذا، لا يقتصر تعليم اللغة العربية على الجانب المعرفي فحسب، بل يسعى أيضاً إلى تطوير الكفاءة التواصلية التي تتماشى مع احتياجاتهم المستقبلية.

وفي سياق التعليم الإسلامي، يجب أن يكون تعليم اللغة العربية تعليمًا شموليًا يربط بين الجوانب اللغوية والقيم الروحية والثقافة الإسلامية. وهذا أمر ضروري لضمان أن

¹ Muflihah Muflihah, Sholehan Sholehan, and Muhammad Baihaqi, "Integration of Four Language Skills in Arabic Language Learning," *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 16, no. 1 (June 11, 2024): h. 79, <https://doi.org/10.24042/albayan.v16i1.18381>.

^٢ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف للنشر و التوزيع، ١٩٩١)، ص. ٧٣.

³ Aziz Fahrurrozi, "Pembelajaran Bahasa Arab : Problematika Dan Solusinya," *ARABIYAT: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, no. 2 (2014): h. 177, <https://doi.org/10.15408/a.v1i2.1137>.

يفهم الطلاب اللغة من الناحية الفنية وأن يتمكنوا من استخدامها لفهم وتقدير التراث الإسلامي، مثل القرآن الكريم والحديث النبوي والأدب الإسلامي. ومن المتوقع أن يسهم تعليم اللغة العربية في تشكيل شخصية الطالب ليصبح فردًا لا يجيد اللغة فحسب، بل يدرك أيضًا القيم الإسلامية في حياته اليومية.

ومن المعلوم أن الأنشطة التعليمية المثلى لتعليم اللغة العربية هي التي تحقق التوازن بين النظرية والتطبيق، واستخدام استراتيجيات وتقنيات تعليمية متنوعة، وتوفير خبرات تعلم تواصلية وسياقية.^٤ ويجب أن يُصمَّم التعليم في المؤسسات التعليمية، سواء النظامية أو غير النظامية مثل المعاهد والجامعات، بطريقة تطوّر جميع المهارات اللغوية بشكل متكامل.^٥ على الرغم من أن النظريات التعليمية تؤكد أهمية تنمية جميع المهارات اللغوية الأربع، إلا أن الواقع في كثير من المؤسسات التعليمية يُظهر تركيزًا مفرطًا على مهارتي القراءة والكتابة. وتكشف الدراسات السابقة أن تعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد، ولا سيما في المؤسسات التقليدية مثل المعاهد أو المدارس الدينية، يركز على فهم النصوص الدينية باستخدام المنهج النحوي.^٦ وهذا ما يجعل مهارة الكلام أقل اهتمامًا في عملية التعليم.

⁴ Waliyuddin Waliyuddin, Ardani Ramdhan Thamimy, and Rahmat Linur, "Methods of Arabic Language Learning," *AL MA'ANY* 3, no. 1 (October 29, 2024): h. 17, <https://doi.org/10.56874/almaany.v3i1.1974>.

^٥ محمد عبد العزيز الربيعي and هدى محمد إمام صالح، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس

والتطبيقات (الرياض: دار الزهراء، ٢٠١٢)، ص. ١١-١٢.

⁶ Syindi Oktaviani R Tolinggi, "Model Pembelajaran Bahasa Arab Di Pesantren Salafi Dan Khalafi," *Al-Lisan* 6, no. 1 (March 6, 2020): h. 77, <https://doi.org/10.30603/al.v6i1.966>.

ومن جهة أخرى، فإن الابتكار في استراتيجيات تعليم اللغة العربية لا يزال محدودًا للغاية.^٧ وعلى الرغم من التقدم السريع في التكنولوجيا والوسائط الرقمية، فإن استخدامها في تعليم اللغة العربية لا يزال ضئيلاً في العديد من المؤسسات التعليمية. في حين أن استخدام التكنولوجيا، مثل تطبيقات تعلم اللغة، والفيديوهات التفاعلية، والمنصات الإلكترونية، يمكن أن يعزز مشاركة الطلاب ويثري تجربتهم التعليمية. لذلك، هناك حاجة ملحة لتصميم الأنشطة التعليمية أكثر ابتكارًا وتطبيقية لتعزيز مهارات التحدث لدى الطلاب باللغة العربية.

أظهرت بعض الدراسات أيضاً أن المناهج الدراسية في كثير من المعاهد الدينية والمدارس الإسلامية لا تركز بشكل كافٍ على تنمية مهارة الكلام. حيث تُولي هذه المناهج اهتماماً أكبر لتحفيظ القرآن الكريم، وتعليم قواعد النحو، والكتابة، مما يؤدي إلى إهمال جانب الممارسة الشفوية.^٨ ونتيجة لذلك، يعاني الطلاب من ضعف الثقة بأنفسهم عند التكلم باللغة العربية، مما يُصعّب عليهم التعبير عن أفكارهم بشكل شفهي.

معهد الفاتح هو أحد المعاهد لتحفيظ القرآن الكريم. من حيث التصنيف، وفقاً لحسين حسن بصري في المقالة التي كتبها ج. سوتارجو والبراء ساربايني، تُقسم المعاهد إلى ثلاثة أنواع: النوع (أ) يتمتع باستقرار مؤسسي، وموارد بشرية مؤهلة، ومرافق مكتملة، وثقافة معاهد قوية؛ النوع (ب) في مرحلة النمو مع وجود شرعية قوية، ودمج التعليم الحديث، ومرافق وموارد بشرية كافية؛ بينما النوع (ج) لا يزال في مرحلة التطور مع محدودية المرافق

⁷ Nopri Dwi Siswanto, "Active Arabic Learning Strategies In Improving Language Skills," *Tadris Al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, no. 1 (April 1, 2022): 28–42, <https://doi.org/10.15575/ta.v1i1.17295>.

⁸ Miftahul Janah, Norhikmah, and Fahmi, "Karkteristik Program Pembelajaran Pondok Pesantren Syifa'ul Qulub," *IHSANIKA : Jurnal Pendidikan Agama Islam* 2, no. 3 (June 26, 2024): 154–63, <https://doi.org/10.59841/ihsanika.v2i3.1393>.

والموارد البشرية. وفي السياق ذاته، قسّمت وزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا المعاهد إلى ثلاثة أنواع أيضاً: النوع (أ) مع طلبة مقيمين، وطريقة تقليدية، ومنهج غير مكتوب بدون نظام مدرسي؛ النوع (ب) يدمج بين نظام المعاهد والمدارس أو المدارس الإسلامية، مع منهج واضح وفصول تعليمية مخصصة؛ والنوع (ج) يقتصر على إقامة الطلبة الذين يدرسون في مدارس خارجية دون وجود أنشطة تعليمية واضحة.^٩

ومن هذا التصنيف، يعتبر معهد الفاتح أحد المعاهد الذي لا يزال في مرحلة النمو، مع محدودية المرافق والموارد البشرية وغياب نظام المدرسة الرسمية. لاحظ الباحث يوم الخميس ٢٣ يناير ٢٠٢٥ أن المعهد بدأ بتعليم اللغة العربية بجانب تركيزها الرئيسي على مجال تحفيظ القرآن الكريم لطلابه البالغ عددهم اثنا عشر طالباً، والذين تتفاوت أعمارهم، مع العلم أن التعليم يتم في صف واحد فقط دون وجود مستويات أو مراحل دراسية. ومع ذلك، لم يتضمن تعليم مهارة الكلام لهذه العملية التعليمية. إن غياب هذه المهارة يؤدي إلى حدوث اختلال في تعلم اللغة العربية، مما قد ينعكس سلباً على قدرة الطلبة في الكلام باللغة العربية بطلاقة. إن القدرة على الكلام باللغة العربية تعد من المهارات الأساسية المهمة جداً في تعلم اللغة. تُعد هذه المهارة وسيلة رئيسية للتفاعل مع الآخرين. استمرت الحاجة إلى إتقان مهارة الكلام في النمو والتطور، نتيجة لزيادة الحاجة إلى التواصل الشفوي، والتطور السريع لوسائل الإعلام، وتوسع تنقلات البشر. هذه العوامل دفعت إلى إعادة التركيز على أهمية التواصل الشفوي، خصوصاً في تدريس اللغة العربية.^{١٠}

^٩ J Sutarjo and Albarra Sarbaini, "Proporsi Pengajaran Bahasa Arab Di Pondok Pesantren Ditinjau Dari Aspek Tipologi," *An Nabighoh: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab* 21, no. 01 (June 30, 2019): h. 10-11, <https://doi.org/10.32332/an-nabighoh.v21i01.1254>.

^{١٠} رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (القاهرة: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩)، ص. ١٦٠.

تعد مهارة الكلام عملية تستغرق وقتًا طويلاً وتتطلب صبراً وجهداً من المعلم. لذلك، يجب أن تكون مواقف الكلام مناسبة لمستوى الطلبة وأن تتطور تدريجياً. كما ينبغي اختيار الموضوعات والمواقف بما يتوافق مع اهتمامات الطلبة وخبراتهم ومستوى مفرداتهم. ويجب على المعلم تقديم مفاهيم ومصطلحات جديدة لتوسيع آفاقهم.^{١١}

يركز تعليم اللغة على مهارات اللغة وعناصرها الداعمة من خلال ثلاث مراحل رئيسية. أولاً، التخطيط، حيث يحدد المعلم المهارات اللغوية التي يرغب في تطويرها، ويضع أهداف التعلم المستهدفة، ويختار الوسائل الداعمة، ويصمم الأنشطة والتمارين اللغوية، وطرق التقييم. ثانياً، التنفيذ، حيث يقوم المعلم بتطبيق ما خطط له من خلال تدريب وتعليم المهارات اللغوية للمتعلمين. ثالثاً، التقييم، وهو عملية تقييم نقاط القوة والضعف في عملية التعليم لتحسين الجوانب الضعيفة وتعزيز فعالية التعلم.^{١٢} التخطيط هو المرحلة الأولى والأساسية في عملية تطوير أنشطة تعليم اللغة العربية، حيث يتم فيها تحديد أهداف النشاط وغرضه ومحتواه، بالإضافة إلى المدة الزمنية المتوقعة لتنفيذه والموارد المطلوبة لدعمه. يقوم التخطيط على تحليل الاحتياجات لضمان تلبية متطلبات الأفراد المستفيدين والاستجابة لتوقعاتهم. كما تشمل هذه المرحلة تحديد الفئة المستهدفة بدقة، ووضع النتائج المرجوة وآليات التقييم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف. بالتالي، يُعد التخطيط خطوة محورية لضمان نجاح أنشطة تعليم اللغة العربية وتحقيق فعاليتها.^{١٣}

^{١١} رشدي أحمد طعيمة and محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، ص. ١٠٨.

^{١٢} علي عبد المحسن الحديدي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها (الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، ٢٠١٥)، ص. ٢٦.

^{١٣} درويش حسن درويش، التخطيط والتقييم في التعليم (برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية، ٢٠٢٣)، ص. ٢٠-٢١.

المرحلة الأولى في تعلم اللغة العربية تهدف إلى تأسيس قاعدة متينة للطلبة المبتدئين، خاصة غير الناطقين بها، لضمان انتقالهم إلى المراحل التالية دون فقدان المكتسبات اللغوية. يتم التركيز في هذه المرحلة على تمكين الطلبة من أساسيات اللغة، بما في ذلك التعرف على الحروف وقواعد النطق، والتعود على البنية اللغوية. كما تهدف إلى توحيد مستويات الطلبة، وتجاوز الصعوبات اللغوية وتفاوتات القدرات، مع خلق بيئة تعليمية داعمة ومتناسقة.^{١٤}

أحد الجوانب الفريدة في عملية التعلم بمعهد الفاتح هو إلزام كل طالب بكتابة القرآن الكريم يدوياً في دفاتر مخصصة. فكلما يزيد الطالب حفظه الجديد، يقوم بنسخ الآيات، مما يعني أنه بحلول نهاية فترة الحفظ يكون لديه مصحف مكتوب بخط يده، وهو دليل ملموس على رحلة حفظه. ولكن عند النظر إلى هذا النشاط من زاوية توزيع المهارات، وفقاً لرأي طُعَيْمَة، فإن النسبة الزمنية المخصصة لمهارة الكتابة في المستوى الأساسي لا تتجاوز ٥٪ من إجمالي وقت التعلم، بينما تُمنَح الأولوية لمهارة الاستماع، التي تُخصَّص لها حوالي ٤٠٪ من الوقت. كما أن مهارة الكلام تحتاج إلى نفس النسبة الزمنية، أي ٤٠٪ أيضاً. أما مهارة القراءة، فيُنصَح بتخصيص حوالي ١٥٪ من وقت التعلم لها.^{١٥}

وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يتم تطوير هذه المهارات الأربع تدريجياً من خلال ثلاثة مستويات رئيسية: المستوى المبتدئي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم. ويشمل كل مستوى مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب تعلمها. هذه المهارات ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل ترتبط ارتباطاً وثيقاً يؤدي إلى التكامل. فالصوت الحي يربط

^{١٤} علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب (القاهرة: جامعة عين شمس، ١٩٦٦)، ص. ١٢٧.

^{١٥} رشدي أحمد طعيمه، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦)، ص. ١٦٣.

بين مهارة الاستماع ومهارة الكلام، بينما الكتابة تربط بين مهارة القراءة ومهارة الكتابة. إن مهارتي الكلام والكتابة هما مهارتان إنتاجيتان، في حين أن مهارتي القراءة والاستماع هما مهارتان تقبلتتان أو مهارتا فهم.^{١٦}

اعتاد طلبة معهد الفاتح على الاستماع والكتابة أو القراءة باللغة العربية. ومع ذلك، فإنهم لم يتمكنوا بعد من الكلام باللغة العربية بشكل مباشر وبطلاقة. من ناحية أخرى، تُعدُّ مهارة الكلام واحدة من المهارات اللغوية المهمّة بالنسبة للكبار والأطفال على حد سواء. في الحياة اليومية، يميل الإنسان إلى استخدام اللغة الشفهية أكثر من الكتابة، مما يعني أن الناس يتكلمون أكثر مما يكتبون. لذلك، فإن الكلام يُعدُّ الشكل الأساسي للتواصل اللغوي بين البشر. ومن هذا المنظور، يصبح الكلام جزءاً مهماً من ممارسة اللغة واستخدامها.^{١٧}

وفي هذا السياق، فإن تطور أساليب تدريس اللغة عبر التاريخ يعكس التكيف مع نوع الكفاءة التي يحتاجها المتعلمون. فعلى سبيل المثال، حدث تحول في التركيز من فهم القراءة إلى إتقان مهارة الكلام كهدف رئيسي في تعلم اللغة. كما يعكس هذا التغيير تطور النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة وكيفية حدوث عملية تعلمها.^{١٨}

من هذه النظريات يفهم أن مهارة الكلام باللغة العربية تُعدُّ أمراً مهماً جداً لحفاظ القرآن الكريم، لأنها تمكّنهم من فهم معاني الآيات التي يحفظونها والتعبير عنها بدقة.

^{١٦} عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق الأساليب الوسائل (الحيزة: الدار العالمية، ٢٠٠٨)، ص. ٥٩.

^{١٧} عبد الهادي نبيل، عبد العزيز أبو حشيش and خالد عبد الكريم بسندي، مهارات في اللغة والتفكير (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٣)، ص. ١٧٠.

¹⁸ Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching, Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge University Press, 2001), h. 1, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>.

فبدون هذه المهارة، تظل الحفظ في إطار التلقّي السلبي، مما يضعف من عمق الفهم والتفاعل مع النصوص. وقد أكّد هذا المعنى الدكتور حسن، أستاذ التفسير في جامعة العلوم الإسلامية بالسودان، حيث قال إن فهم اللغة العربية شرطٌ أساسي لفهم القرآن الكريم. وقد نقل عن مجاهد قوله: "لا يحلّ لمن يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في شيء من القرآن وهو لا يعلم اللغة العربية".^{١٩}

على الرغم من أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أنشطة تعليم اللغة العربية، إلا أن الباحث لم يجد دراسة بدأت من التخطيط باستخدام نظرية جيمس ديان براون. ولذلك بناءً على هذه الظواهر، فإن الباحث متحمس لإجراء هذه الدراسة لسد هذه الفجوة وتقديم مساهمة جديدة في تطوير أنشطة تعليم اللغة العربية. حيث ستلعب نظرية جيمس ديان براون دورًا مهمًا في تحليل احتياجات الطلبة، وتحديد الأهداف، وإجراء الاختبارات، وتطوير المحتويات المناسبة، وطرائق التدريس، وتنفيذ التقييم.^{٢٠}

يأمل الباحث أن يسهم هذه أنشطة تعليم اللغة العربية إسهامًا إيجابيًا في تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية. كما يُتوقع من الطلبة، من خلال تعلم مهارة الكلام، أن يطوروا كفاءتهم اللغوية بشكل متوازن، بحيث لا تقتصر قدرتهم على الاستماع والقراءة والكتابة باللغة العربية فحسب، بل يتمكنوا أيضًا من التكلم باللغة العربية بشكل فعال. على الأقل، سيكون البحث أساسًا مبدئيًا لتطوير مهارة الكلام النشط للطلبة في المستقبل.

¹⁹ Noza Aflisia, "Urgensi Bahasa Arab Bagi Hafizh Al-Qur'an," *FOKUS Jurnal Kajian Keislaman Dan Kemasyarakatan* 1, no. 1 (2016): 47–66, <http://journal.iaincurup.ac.id/index.php/JF/article/view/64>.

²⁰ James D. Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development* (Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995), h. 20.

ب. حدود البحث

أما الحدود في هذا البحث هي:

١. الحد الموضوعي: خطّط الباحث أنشطة تعليم اللغة العربية محدود في الأنشطة اللغوية فحسب لتنمية مهارة الكلام لدى الطلبة باستخدام النظرية لجيمس ديان براون كأساس منهجي في تخطيطها.
٢. الحد المكاني: يجري البحث في معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى. ويشمل لجميع الطلبة في المعهد (ثمانية طلاب وأربع طالبات). والتعليم يتم في صف واحد فقط دون وجود مستويات أو مراحل دراسية
٣. الحد الزمني: سيجري البحث على مدار ستة أشهر، من يناير حتى يونيو ٢٠٢٥، ويشمل ذلك سبع خطوات وهي تحديد الإمكانيات والمشكلات، جمع البيانات، تصميم المنتج، تحقيق صحة التصميم، تحسين التصميم، اختبار المنتج، تحسين المنتج.

ج. أسئلة البحث

استناداً إلى عرض خلفية البحث التي سبق ذكرها، فإن صيغ أسئلة البحث تكون على النحو التالي:

١. ما مكونات تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى؟
٢. ما مؤشرات تنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى؟
٣. ما الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى؟

د. أهداف البحث

بناء على أسئلة البحث السابقة، فإن أهداف البحث كما يلي:

١. تحليل مكونات تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى.
٢. توضيح مؤشرات تنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى.
٣. الوقوف على الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى.

هـ. فوائد البحث

بناء على أهداف البحث السابق، يأمل الباحث أن تكون نتائج هذا البحث نافعة من الناحيتين النظرية والعملية:

١. الفوائد النظرية
 - (أ) يمكن لهذا البحث أن يُثري المعرفة العلمية في مجال تعليم اللغة العربية، وخاصة ما يتعلق بتعليم اللغة العربية في بيئة المعاهد الإسلامية. مع التركيز على مهارة الكلام، يُقدم البحث منظوراً جديداً حول أهمية هذه المهارة كجزء أساسي من تعلم اللغة العربية بشكل شامل، مما يُساهم في إثراء الدراسات الأكاديمية في هذا المجال.
 - (ب) إن تطبيق نموذج البحث والتطوير لجيمس ديان براون في هذا البحث يُمكن أن يُساهم في تطوير النظرية ضمن سياق تعليم اللغة العربية في المعاهد. كما يُمكن لهذا البحث أن يُوضح كيف يمكن تكيف نموذج البحث والتطوير لتلبية احتياجات تعليمية محددة

ومركزة على مهارة معينة. وستكون نتائج هذا البحث مرجعاً للأبحاث المستقبلية التي تهدف إلى تطوير مهارات اللغة العربية باستخدام هذا المدخل في بيئات تعليمية مختلفة.

٢. الفوائد العملية

من المتوقع أن توفر نتائج هذا البحث بعض الفوائد العملية المفيدة للجهات المعنية، بما في ذلك التلاميذ والمعلمين والمعهد والكاتب.

أ) للتلاميذ

(١) تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتعليم مهارة الكلام بشكل خاص سيساعد الطلبة على تنمية مهارة الكلام باللغة العربية، مما يمكنهم من فهم واستخدام اللغة العربية بشكل أكثر فعالية، مكملين بذلك مهارة الاستماع والقراءة والكتابة التي يتم تدريسها حالياً.

(٢) الطلبة الذين يمتلكون مهارة الكلام سيتمكنون من فهم آيات القرآن الكريم بشكل أكثر سياقياً، مما يمكنهم من استيعاب المعاني بشكل أعمق، وليس فقط الحفظ اللفظي.

(٣) مع تحسين القدرة على التواصل باللغة العربية، سيكون الطلبة على المدى الطويل أكثر قدرة على إيصال رسائل القرآن الكريم للمجتمع الأوسع، سواء داخل المعهد أو خارجه، مما يعزز إمكانياتهم الدعوية.

ب) بالنسبة للمعلمين

(١) توفر أنشطة تعليم اللغة العربية القائمة على البحث والتطوير دليلاً منهجياً للمعلمين في تعليم مهارة الكلام، بما في ذلك المحتويات والأساليب التعليمية المناسبة للطلبة ذوي المستويات المهارية المختلفة.

(٢) تتيح هذه أنشطة تعليم اللغة العربية فرصة للمعلمين لتطوير كفاءاتهم في تعليم مهارة الكلام، والتي قد لا تكون قد حظيت بالتركيز في المعاهد من قبل، مما يؤثر خبراتهم ومهاراتهم كمعلمين للغة العربية.

(٣) يمكن للمعلمين الاستفادة من هذه أنشطة تعليم اللغة العربية لتطوير أنشطة تعليمية تفاعلية وتواصلية تُعزز من مشاركة الطلبة النشطة، لا سيما في مهارة الكلام.

ج) للمعهد

(١) من خلال تبني تعليم مهارة الكلام، يمكن للمعهد تطوير أنشطة تعليم اللغة العربية بشكل أكثر شمولية وتلبية احتياجات الطلبة. وهذا يدعم رؤية المعهد لإعداد طلبة لا يقتصر دورهم على حفظ القرآن، بل أيضاً إتقان اللغة العربية بشكل متكامل.

(٢) إضافة مهارة الكلام ضمن تعليم اللغة العربية سيُعزز من جودة المعهد، مما قد يرفع من سمعته كمؤسسة تُقدم تعليمًا شاملاً ومتكاملاً للغة العربية.

(٣) يُمكن لأنشطة تعليم اللغة العربية التي تمت تخطيطها في هذا البحث أن تستخدم كمرجع لمؤسسات تعليمية إسلامية أخرى ذات احتياجات مشابهة، مما يجعل معهد الفاتح نموذجاً يُتخذى به في تعليم اللغة العربية بشكل شامل.

د) للباحثين في المستقبل

(١) يمكن لهذا البحث أن يكون مرجعاً للباحثين المستقبليين الذين يرغبون في تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية أخرى أو استكشاف مدخل البحث والتطوير في سياق تعليم اللغة في المعاهد أو المؤسسات الدينية.

- (٢) يوفر هذا البحث نموذجاً وخطوات واضحة في تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية قائمة على البحث والتطوير، مما يُمكن الباحثين الآخرين من الاستفادة من هذه المنهجية لتطوير المناهج أو أنشطة تعليم اللغة العربية مماثلة بشكل مُوجه ومدرّس.
- (٣) يمكن للباحثين المستقبليين توسيع نطاق هذا البحث من خلال تقييم فعالية أنشطة تعليم اللغة العربية على المدى الطويل أو دراسة دمج مهارات لغوية أخرى، مثل الجمع بين المهارات اللغوية والجوانب الثقافية في تعليم اللغة العربية.

و. الدراسات السابقة المناسبة

- فيما يلي بعض الدراسات السابقة الذي تناسب بدراسة الباحث:
١. ركزت دراسة رحمت هدايات وآني فوزيا عين المنى بعنوان أنشطة تعليم اللغة العربية لترقية مهارة الكلام بمعهد دار السلام للبنات، الفرع الأول.^{٢١} وتستند هذه الدراسة إلى أهمية مهارة الكلام في تعلم اللغة العربية وتأثيرها الكبير على المهارات اللغوية الأخرى. تهدف الدراسة إلى تحليل أنشطة تعليم اللغة العربية التي تدعم قدرة الطالبات على الكلام باللغة العربية الفصحى. استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي النوعي، وتم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات والوثائق، ثم تم تحليلها باستخدام نموذج تفاعلي لمايلز وهوبيرمان. وأظهرت النتائج أن الأنشطة مثل التعبير الشفهي، والخطابة، والإضافة اللغوية، والمسرحيات، ومعرض الفنون اللغوية، وفتح الكتب لطالبات الصفين الخامس والسادس كانت فعّالة في تحسين مهارة الكلام لدى الطالبات.

²¹ Rahmat Hidayat and Ani Fauzia Ainul Muna, "الأنشطة اللغوية لترقية مهارة الكلام بمعهد", *ARABIYYA: JURNAL STUDI BAHASA ARAB* 11, no. 02 (January 5, 2023): 333–50, <https://doi.org/10.47498/arabiyya.v11i02.1389>.

٢. البحث بعنوان أنشطة تعليم اللغة العربية العربية في معهد طوالب غونونج: نحو القضايا والتحليل من تأليف إندرا سابوترا وحرية السعدية.^{٢٢} يناقش تنفيذ أنشطة تعليم اللغة العربية العربية والتحديات التي تواجهها في معهد طوالب غونونج، بادئ بانجانغ. تنطلق خلفية الدراسة من نقص الوسائل التعليمية الداعمة، مما أدى إلى صعوبة الطلبة في فهم الدروس وشعورهم بالملل. وتهدف الدراسة إلى تحليل أنشطة تعليم اللغة العربية العربية وتقديم حلول للتحديات القائمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي. أظهرت النتائج أن الأنشطة تضمنت تدريب المحادثة مرتين أسبوعياً، تقديم مفردات جديدة يومياً، وممارسة الخطابة بثلاث لغات. ومع ذلك، واجهت الأنشطة تحديات تمثلت في صعوبة استيعاب الطلبة للمحتويات وشعورهم بالملل، مما يمكن التغلب عليه من خلال استكمال الوسائل التعليمية وخلق بيئة تعليمية أكثر جاذبية.

٣. بحث ناجح شهر الإخوان، محمد فوزان الفردوس، نوريل مفيدة، وتوفيق الرحمن، تحت العنوان إدارة نشاط تعليم اللغة العربية المكثف في معهد "البهجة" الإسلامي بمدينة تشيربون.^{٢٣} استندت خلفيتها إلى أهمية اللغة العربية كوسيلة لنشر الدعوة الإسلامية، والحاجة إلى تعزيز قدرات الطلبة في الكلام باللغة العربية. وتهدف الدراسة إلى وصف مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم للنشاط الذي يستمر لمدة شهر كامل. اعتمدت هذه الدراسة على منهج وصفي نوعي، حيث جمعت البيانات من خلال المقابلات والملاحظات والوثائق. وأظهرت النتائج أن النشاط يستند إلى مدخل تخطيطي قائم

²² Indra Saputra, "Al Ansyitah Al Lugawiyah Fī Ma'hadī Tawālib Gūnūng Nahwa Al Qadāyā Wa Tahlīl," *Al-Furqan* 6 (2021): 98–111, <https://doi.org/https://doi.org/10.69880/alfurqan.v8i2.45>.

²³ Najih Syahrul Ichwan et al., "Perencanaan Managemen Program Bahasa Arab Di Pesantren Albahjah Cirebon," *Shaut Al Arabiyyah* 11, no. 2 (January 8, 2024): 400–410, <https://doi.org/10.24252/saa.v11i2.44092>.

على المشاريع، مع التركيز على زيادة الحصيلة اللغوية (١٠ مفردات يومياً)، والدروس الصفية، وتشكيل بيئة لغوية عربية، وتنظيم أنشطة لغوية ختامية كوسيلة للتقييم. وقد نجح النشاط في تحفيز الطلبة على بدء الكلام باللغة العربية، رغم مواجهته بعض التحديات في تطبيق البيئة اللغوية.

٤. البحث بعنوان إدارة تخطيط تعليم معلمي اللغة العربية في قرية العرب كبومين من تأليف خزيمة، لطيفة نور رحمة، ونور خالد.^{٢٤} يناقش أهمية التخطيط للمعلمين كمديرين للتعليم في تحقيق الأهداف التعليمية في قرية العرب كبومين. تنطلق خلفية البحث من وجود متعلمين بمستويات متفاوتة من الكفاءة ووقت محدود للتعلم يصل إلى ١٤ يوماً فقط، مما يتطلب إدارة فعالة. يهدف البحث إلى وصف تخطيط تعليم اللغة العربية في هذه القرية، وتحديد العقبات التي تواجه المعلمين واقتراح حلول لها. باستخدام المنهج الوصفي النوعي، تم جمع البيانات من خلال المقابلات، الملاحظات، والوثائق. أظهرت النتائج أن تخطيط التعليم يشمل إعداد المناهج الدراسية، والوحدات التعليمية، وخطط الدروس اليومية، مع تقديم حلول للعقبات من خلال تعديل المحتويات الدراسية لتناسب مع متوسط قدرات المتعلمين.

٥. أجرى أحمد شمس الدين، ومحمد جيدان بدارب، وخير النجيب بدري ناصر بحثاً بعنوان تطبيق أنشطة تعليم اللغة العربية على ضوء نظرية السلوكية لتحسين مهارة الكلام في مدرسة روضة القرآن المتوسطة لامونجان.^{٢٥} بهدف استكشاف تأثير الأنشطة القائمة

²⁴ Khuzaimah Khuzaimah, Latifah Nurrochmah, and Nur Kholid, "إدارة تخطيط التعلم لمعلم"، *LISANUNA: Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya* 12, no. 1 (April 1, 2022): 57, <https://doi.org/10.22373/lis.v12i1.12985>.

²⁵ Ahmad Syamsudin, Muhammad Jidan Badarab, and Khoirun Najib Badri Nashir, "تطبيق الأنشطة اللغوية على ضوء نظرية السلوكية لتحسين مهارة الكلام في مدرسة روضة القرآن المتوسطة"، *Jurnal Ilmiah Iqra'* 17, no. 1 (June 26, 2023): 58, <https://doi.org/10.30984/jii.v17i1.2269>.

على نظرية السلوكية في تحسين مهارة الكلام لدى الطلبة في مدرسة روضة القرآن المتوسطة بلومونجان. استندت هذه الدراسة إلى أهمية مهارة الكلام كجزء رئيسي من تعلم اللغة. اعتمد الباحثون على منهج نوعي باستخدام دراسة الحالة، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات، والملاحظات، والوثائق. تم تحليل البيانات باستخدام نموذج مايلز وهويرمان الذي يشمل تقليص البيانات، وعرضها، واستخلاص الاستنتاجات. أظهرت النتائج أن الأنشطة مثل المناقشات، والمناظرات، والخطب، والتدريبات على الحوارات المنتظمة ساهمت في تحسين مهارة الكلام لدى الطلبة، مع دعم ذلك بيئة صارمة للتحدث باللغة العربية داخل المدرسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية

أ. التخطيط بصفة عامة

١. مفهوم التخطيط

التخطيط في مفهومه العام يعني التسطير والتهذيب، كما يُقال: وضع خطوطاً على الأرض لتحديد أمرٍ ما وتنظيمه. أما في الإصطلاح التعليمي، فإن التخطيط يُعرف على أنه عملية مقصودة ومنهجية تهدف إلى تصوير وضعية تعليمية معينة وما يجري فيها من أنشطة موجهة من قبل المعلم لتحقيق أهداف محددة مسبقاً. ويُعتبر التخطيط مدخلاً أو أسلوباً لتحليل ودراسة الموارد البشرية والمادية المتاحة وتحديد الإجراءات الأمثل لتحقيق الأهداف المرجوة خلال مدة زمنية معينة. وفيما يتعلق بتخطيط الدروس، فهو يتضمن إعداداً ذهنياً وكتابياً يقوم به المعلم قبل بدء الدرس لضمان تحقيق الأهداف التعليمية، ويشمل هذا الإعداد عناصر متعددة لتحقيق غايات محددة.^١

التخطيط التعليمي هو عملية مستمرة وغير منقطعة، تجمع بين المدخل العلمي والاجتماعي وأساليب التعليم. يهدف هذا التخطيط إلى توفير تعليم مناسب للمتعلمين بأهداف واضحة ومراحل منظمة، مما يساهم في تطوير قدراتهم الفردية والمساهمة في تقدم الأمة.^٢

^١ سعد علي زاير and إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطائق تدريسها (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١٤)، ٣٩٠.

^٢ خلف محمد البحيري، أسس تخطيط التعليم (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ٢٠١٤)، ص. ٢٥-٢٦.

يُعتبر التخطيط لتعليم اللغات الأجنبية أهمّ الأمور لأنه يتضمن استراتيجيات منظمة لمساعدة الطلبة على اكتساب المهارات اللغوية تدريجيًا. يجب على المعلم أن يضع أهدافًا واضحة، مثل تحسين قدرة الكلام والكتابة والاستماع والقراءة باللغة المستهدفة، مع تكييف الأساليب وفقًا لمستوى الطلبة. من خلال تخطيط محكم يشمل استخدام وسائل تعليمية تفاعلية وتقييمات دورية، يمكن جعل عملية تعلم اللغة الأجنبية أكثر فعالية وتشويقًا، مما يحفز الطلبة على مواصلة التعلم حتى يصلوا إلى الطلاقة.

٢. أهمية التخطيط التعليمي

يتفق خبراء التربية على أنَّ التخطيط للتعليم يلعب دورًا محوريًا للغاية في دعم نجاح المعلم. فمن خلال التخطيط الجيد، يتمكن المعلم من أداء مهامه بفعالية، مما يسهم في نهاية المطاف في تحقيق نجاح عملية التعليم بأكملها. يمكن توضيح أهمية التخطيط للتدريس على النحو التالي:^٣

(أ) تعزيز ثقة المعلم بنفسه وقدراته في مواجهة مواقف التعليم. إنَّ التخطيط المحكم يُقدِّم دليلاً واضحاً للمعلم، مما يجعله أكثر استعداداً للتعامل مع التحديات المختلفة أثناء العملية التعليمية، سواء كانت متوقعة أو غير متوقعة.

(ب) إيجاد عملية تدريس مُنظمة وذات هيكلية واضحة. يُساهم التخطيط في جعل عناصر التدريس، مثل الأهداف والأنشطة والأساليب، مترابطة ومتناغمة. وهذا يقلل من احتمالية حدوث معوقات قد تؤثر على سير العملية التعليمية.

(ج) تسهيل تحديد المكونات الأساسية للتدريس، بما في ذلك:

^٣ عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال: تخطيطه-مهاراته-إستراتيجياته-تقويمه (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٨)، ص. ٣٦-٣٧.

- (١) الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها. يضمن التخطيط أن تكون العملية التعليمية موجهة نحو تحقيق أهداف محددة بدقة.
- (٢) الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف. يمكن للمعلم تخطيط الأنشطة تُشجع التفاعل النشط لدى الطلبة.
- (٣) الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ تلك الأنشطة. يتم اختيار الأدوات التعليمية بدقة بما يخدم سير العملية التعليمية.
- (٤) الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الفعالة. يستطيع المعلم تكييف الطرائق بما يلبي احتياجات الطلبة ويحقق الأهداف التعليمية.
- (٥) أساليب التقييم المناسبة. تُصمم أدوات التقييم لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل موضوعي.
- (د) دعم تطوير مهارات المعلم ومهنيته بشكل مستمر. يُساعد التخطيط على تحديد احتياجات التدريب وتحديث المهارات اللازمة لمواكبة تطورات مجال التعليم.
- (هـ) توفير تغذية راجعة تساهم في تحسين العملية التعليمية. يُمكن التخطيط للمعلم من مراجعة أدائه التعليمي وتقييم مدى نجاحه، مما يُتيح له إجراء التعديلات الضرورية لتحسين مخرجات التعلم.
- (و) مساعدة المعلم في اكتشاف أوجه القصور في الأساليب المستخدمة. من خلال التخطيط، يمكن تحديد نقاط الضعف في الطرق أو الاستراتيجيات التعليمية منذ البداية، مما يسمح للمعلم بإجراء تحسينات وتطويرات تُسهم في رفع جودة التعليم.

٣. قواعد التخطيط التعليمي

ولكي يكون التخطيط للتعليمي جيداً، ينبغي على المعلم الالتزام بالقواعد الآتية عند وضع خطته التدريسية:^٤

(أ) الإمام بالمحتويات العلمية. يجب أن يكون المعلم على دراية كاملة بالمحتويات التي يدرسها. هذا الأمر يتيح له القدرة على تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح واختيار الوسائل والأساليب الملائمة لتحقيق تلك الأهداف. فالفهم العميق للمحتويات يسهم في تقديمها للطلبة بطريقة شاملة ومناسبة.

(ب) الإمام بالخصائص النفسية للتلاميذ. من الضروري أن يتعرف المعلم على الخصائص السيكولوجية لطلبة، بما في ذلك قدراتهم، احتياجاتهم، اهتماماتهم، وميولهم. هذه المعرفة تساعد المعلم في تخطيط الأنشطة التعليمية التي تلي احتياجات الطلبة المختلفة وتعزز مشاركتهم الفعالة.

(ج) الإمام بالأهداف التربوية وأهداف المحتويات بشكل خاص. على المعلم أن يكون على وعي بالأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة بمادته. هذا يضمن توافق الأهداف مع العملية التعليمية واحتياجات الطلبة، ويساعد في قياس مدى تحققها خلال الحصص الدراسية.

(د) مراعاة الزمن المتاح للحصص الدراسية. يجب على المعلم التخطيط بناءً على الوقت المخصص للحصص الدراسية. فالتخطيط الجيد يتطلب توزيع الأنشطة بشكل منطقي ومناسب لتحقيق الأهداف ضمن الإطار الزمني المتاح.

^٤ رائد بايش كطران الركابي and رائد رمثان حسين النجمي، مهارات التدريس (العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية، ٢٠٢١)، ص. ٢٧-٢٨.

(هـ) مراعاة الإمكانيات المتاحة في المدرسة والبيئة. من المهم أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة، سواء في المدرسة أو في البيئة المحيطة. هذا يشمل الأدوات التعليمية، الأجهزة، والمصادر الأخرى التي يمكن استخدامها لدعم العملية التعليمية.

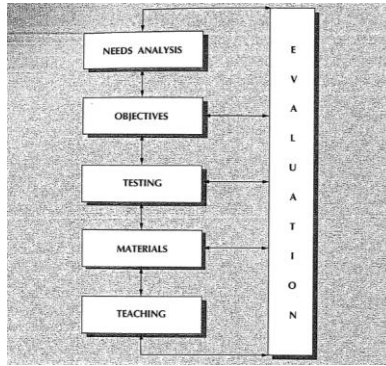
(و) الإلمام بالاستراتيجيات التدريسية المختلفة. ينبغي على المعلم أن يكون على معرفة كافية باستراتيجيات التدريس المتنوعة ليتمكن من اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل هدف تعليمي. استخدام الاستراتيجية الصحيحة يعزز تحقيق الأهداف بفعالية.

(ز) معرفة أساليب ووسائل التقويم. على المعلم أن يكون ملماً بطرق التقويم المختلفة، ويختار الأنسب منها لقياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة. التقويم الجيد يوفر تغذية راجعة تساعد على تحسين الأداء التعليمي للمعلم والطلبة على حد سواء.

ب. تخطيط الأنشطة لجيمس ديان براون

يُعَدُّ جيمس ديان براون أحد الخبراء البارزين في مجال تعليم اللغة، خاصة في تطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية واللغات الثانية. بخبرته الطويلة كمعلم وباحث في العديد من المؤسسات التعليمية الدولية، قدّم براون إسهامات كبيرة من خلال توفير أساليب ومبادئ منهجية لتخطيط المناهج التعليمية للغات. من أبرز أعماله كتابه الشهير "المكونات لمنهج اللغة: المدخل التنظيمي لتطوير الأنشطة" الذي نُشر عام ١٩٩٥. يقدم هذا الكتاب دليلاً شاملاً لتطوير أنشطة التعليم اللغوي. وتتضمن مراحله ما يلي:^٥

⁵ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 20.



شكل رقم (١): المدخل التنظيمي لتخطيط الأنشطة عند جيمس ديان براون

١. تحليل الاحتياجات (Needs Analysis)

تحليل الاحتياجات اللغوية هو خطوة هامة في تطوير أنشطة اللغة لفهم احتياجات المتعلمين ووضع أنشطة ذات صلة. يمكن إجراء هذا التحليل قبل أو أثناء أو بعد تنفيذ النشاط، حيث يكون لكل مرحلة هدف مختلف: تخطيط المحتوى، تحديد نقاط القوة والضعف، أو تقييم فعالية النشاط. بالإضافة إلى ذلك، يساعد هذا التحليل في تحديد الاحتياجات المستقبلية، على الرغم من أنه لا يمكن تلبية جميع الاحتياجات بسبب قيود الوقت والموارد. لذلك، يجب تحديد الأولويات، واكتشاف الاحتياجات لا يعني بالضرورة أنه يجب إجراء تغييرات فورية.^٦

قبل إجراء تحليل الاحتياجات، يجب على مخططي المناهج أن يقرروا من سيشارك في العملية. هناك أربع مجموعات ذات صلة: المجموعة المستهدفة، الجمهور، محللو الاحتياجات، ومجموعة الموارد.^٧ المجموعة المستهدفة هي الأفراد الذين سيتم جمع المعلومات

^٦ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية والكتابة (رياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١٤)، ص. ٤٦.

^٧ Brown, The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development, h. 37.

عنهم، وعادة ما يكونون الطلبة، رغم أنه في بعض الأحيان يمكن أن يكون المعلمون هم الهدف. الجمهور هو الأطراف التي ستتصرف بناءً على نتائج التحليل، مثل المعلمين، المساعدين، الإداريين، والمشرفين على النشاط. محللو الاحتياجات هم الأشخاص المسؤولون عن إجراء التحليل. أما مجموعة الموارد فتشمل كل من يمتلك معلومات عن المجموعة المستهدفة، مثل الآباء، المتبرعين، أو أولياء الطلبة. يُعتبر تحليل الاحتياجات في المناهج اللغوية غالبًا خطوة لتحديد العناصر اللغوية التي سيستخدمها الطلبة في اللغة التي يتعلمونها. ومع ذلك، إلى جانب احتياجات الطلبة، تؤثر عوامل أخرى مثل احتياجات المعلمين والجهات المنظمة للتعليم أيضًا في هذه العملية.^٨

هناك أربع فلسفات تؤثر على نوع المعلومات التي يجب جمعها في تحليل الاحتياجات: الاختلاف، الديمقراطية، التحليل، والتشخيص. فلسفة الاختلاف ترى الاحتياجات على أنها فجوة بين الأداء المطلوب والذي تحقق فعليًا من قبل الطلبة. الفلسفة الديمقراطية تعرف الاحتياجات على أنها التغييرات التي يطمح إليها غالبية الأطراف المعنية. الفلسفة التحليلية تعتبر الاحتياجات كالمحتوى الذي يجب أن يتعلمه الطلبة بناءً على ما يُعرف عنهم وعملية التعلم. أما الفلسفة التشخيصية فتركز على الاحتياجات التي تعتبر حيوية للبقاء، مثل المهارات اللغوية التي يحتاجها المهاجرون للبقاء في بلد جديد.^٩

يجب على محلي الاحتياجات تصفية الأفكار والمعلومات التي تم جمعها، وتضييق نطاق التحقيق. تتضمن عملية التصفية هذه تحديد طرق وأنواع الاحتياجات التي

⁸ J.D. Brown, "Second Language Studies: Curriculum Development," in *Encyclopedia of Language & Linguistics*, vol. 22 (Elsevier, 2006), h. 107, <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00613-1>.

⁹ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 38.

سيتم تحليلها. ثلاثة تضادات رئيسية يمكن أن تساعد في توضيح التركيز في تحليل الاحتياجات: احتياجات سياقية مقابل احتياجات لغوية، موضوعية مقابل ذاتية، ومحتوى لغوي مقابل عملية التعلم.

أولاً، الفرق بين الاحتياجات السياقية واحتياجات اللغة. ترتبط الاحتياجات السياقية بالعوامل الخارجية مثل السياق المادي والاجتماعي أو الثقافي الذي يؤثر في التعلم، بينما تركز احتياجات اللغة على المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها الطلبة. غالباً ما تكون هذين الجانبين مرتبطين ببعضهما البعض، لذلك يجب على المحلل تحقيق توازن بينهما لجعل التحليل أكثر فعالية. ثانيًا، احتياجات موضوعية وذاتية. تستند الاحتياجات الموضوعية إلى بيانات يمكن ملاحظتها، مثل مستوى مهارات اللغة لدى الطلبة، بينما تشمل الاحتياجات الذاتية الجوانب العاطفية والشخصية، مثل تطلعات الطلبة وتحفيزهم. يجب أخذ كلا الجانبين في الاعتبار معاً لتوفير صورة شاملة عن احتياجات الطلبة.

أخيراً، بين محتوى اللغة وعملية التعلم. يركز المدخل القائم على محتوى اللغة على عناصر اللغة المحددة مثل الأصوات النطقية والقواعد اللغوية، بينما يركز مدخل عملية التعلم على تجربة التعلم، بما في ذلك تحفيز الطلبة وثقتهم بأنفسهم. من خلال دمج هذين المدخلين، يمكن تخطيط نشاط تعليمي أكثر شمولية وتوافقاً مع احتياجات الطلبة.^{١٠}

جدول رقم (١): التضادات التي تُستخدم في تحليل الاحتياجات

الوصف	التضادات
سياقية: العوامل الخارجية مثل السياق المادي والاجتماعي أو الثقافي التي تؤثر على التعلم.	سياقية مقابل لغوية

¹⁰ Brown, h. 40-41.

	لغوية: التركيز على المهارات اللغوية التي يجب على الطلبة إتقانها.
موضوعية مقابل ذاتية	موضوعية: استنادًا إلى بيانات يمكن ملاحظتها، مثل مستوى مهارات اللغة لدى الطلبة.
	ذاتية: الجوانب العاطفية والشخصية، مثل تطلعات الطلبة وتحفيزهم.
محتوى لغوي مقابل عملية التعلم	محتوى لغوي: التركيز على عناصر اللغة المحددة مثل الأصوات النطقية والقواعد اللغوية.
	عملية التعلم: التركيز على تجربة التعلم، بما في ذلك تحفيز الطلبة وثقتهم بأنفسهم.

كيف يمكن أن تتفاعل وجهات النظر والفلسفات الخاصة بالنشاط؟ هناك ثلاثة جوانب من الثنائيات المتداخلة التي تُستخدم عند تطوير وجهة نظر شاملة للنشاط بشأن نوع الاحتياجات التي سيتم تقييمها. في النهاية، يجب أن تكون القرارات متوافقة مع التوازن بين الفلسفات التي تم اختيارها سابقًا.

يتضمن تحليل الاحتياجات جمع معلومات حول:¹¹

- (١) الوضع الذي سيتم استخدام اللغة فيه (بما في ذلك من سيستخدمها).
- (٢) الأهداف التي من أجلها ستكون اللغة مطلوبة.
- (٣) نوع التواصل الذي سيُستخدم (مثلًا، كتابي، شفوي، رسمي، غير رسمي).
- (٤) مستوى الكفاءة الذي سيكون مطلوبًا.

¹¹ Jack C. Richards and Richard W. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd ed. (London: Routledge, 2013), h. 389, <https://doi.org/10.4324/9781315833835>.

عند جمع المعلومات، هناك خمس فئات من الأسئلة التي يجب أخذها في الاعتبار: المشاكل، الأولويات، القدرات، المواقف، والحلول.^{١٢} تهدف الأسئلة المتعلقة بالمشاكل إلى تحديد التحديات التي يواجهها الفوج المستهدف. بينما تركز الأسئلة المتعلقة بالأولويات على المواضيع أو المهارات التي يعتبرها الفوج الأكثر أهمية لتعلمها. الأسئلة المتعلقة بالقدرات تركز على التقييم الأولي لمهارات الطلبة. عادةً ما يتم ذلك من خلال الاختبارات لقياس المهارات اللغوية بشكل عام أو لاكتشاف الضعف في مجالات معينة. تعد هذه المعلومات مهمة لتحديد الأساس الأولي وقياس نطاق القدرات بين الطلبة في النشاط.

الأسئلة المتعلقة بالمواقف تهدف إلى استكشاف مشاعر وآراء المشاركين حول عناصر النشاط. يساعد هذا في فهم وجهات نظرهم بشأن عملية التعلم الجارية، سواء من جانب الطلبة أو المعلمين. أخيراً، تهدف الأسئلة المتعلقة بالحلول إلى البحث عن أفكار للتغيرات التي قد تحسن المشاكل الموجودة. لا يقتصر هذا المدخل على تحديد طرق لتحسين الوضع، بل أيضاً على ضمان دعم أكبر للحلول التي تُعتبر من داخل النشاط، مقارنة بالحلول التي يتم فرضها من الخارج. هناك مجموعتان من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات في تحليل الاحتياجات: الأدوات السلبية، مثل المعلومات الموجودة مسبقاً، والاختبارات، والملاحظات، والأدوات النشطة، مثل المقابلات، والاجتماعات، والاستبيانات. تُظهر الأدوات السلبية المحلل كطرف خارجي يراقب النشاط، بينما تشرك الأدوات النشطة المحلل في التفاعل المباشر مع المشاركين في النشاط للحصول على معلومات أعمق.^{١٣}

¹² Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 43-44.

¹³ Brown, h. 45.

واتفق مع ذلك الجبوري والسلطاني، وفي ردهما على السؤال: كيف يمكننا معرفة

احتياجات الطلبة؟ للإجابة على هذا السؤال، يمكن استخدام الطرق التالية:^{١٤}

- (١) إجراء مقابلات مع الطلبة.
 - (٢) ملاحظة الطلبة، والتي يمكن أن تتم بواسطة المعلم، أو المستشار التعليمي، أو الباحث.
 - (٣) إجراء مقابلات مع أولياء أمور الطلبة بشأن احتياجاتهم. الاطلاع على المعلومات المهمة حول الطلبة، بما في ذلك الدرجات أو الإنجازات الأكاديمية، الحضور أو الغياب، وكذلك تاريخ الصحة أو الحالة الجسدية، واحتياجات الطلبة الخاصة، مثل صعوبات التعلم أو الحاجة إلى دعم إضافي قد يحتاجونه. تقدم هذه البيانات صورة شاملة عن حالة الطلبة، مما يساعد في فهم احتياجاتهم في عملية التعلم.
 - (٤) إجراء اختبارات أو امتحانات.
- ثلاث خصائص لإجراءات جمع المعلومات الجيدة هي الموثوقية، الصلاحية، والفائدة. تُعرّف الموثوقية هنا بأنها التناسق في الطريقة التي يتم بها جمع المعلومات. الصلاحية هي مدى دقة الإجراء في قياس ما يُزعم أنه يقيسه، ومدى توافق القياس مع الهدف المحدد. أما الفائدة، فهي تتعلق بمدى عملية الإجراء وسهولة استخدامه.^{١٥}

^{١٤} عمران جاسم الجبوري and حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية (عمان: دار الرضوان،

٢٠١٣)، ص. ٧٣.

^{١٥} Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 51-52.

أما تحليل النصوص فيهدف إلى استخراج معلومات حول مستوى المفردات في الكتب المدرسية، و/أو نسبة المفردات العلمية إلى المفردات العامة، و/أو أنواع الكتابة الوصفية الموجودة في الكتب المدرسية، و/أو المواضيع التي يتم مناقشتها.

أما الهدف من تحليل الاحتياجات في تصميم المحتويات التعليمية فهو لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاجها الطلبة لأداء دور معين، وتحديد الأدوار ذات الصلة التي تلبي احتياجات المتعلمين، وكذلك لتحديد من يحتاجون إلى تدريب خاص في مهارات اللغة. يهدف هذا التحليل أيضًا إلى التعرف على التغيرات الهامة في توجهات المجموعة، والكشف عن الفجوة بين القدرات الحالية والقدرات المطلوبة، بالإضافة إلى جمع معلومات حول المشكلات الخاصة التي يواجهها الطلبة، مما يسمح بإعداد محتويات فعالة تناسب مع احتياجاتهم.^{١٦}

٢. تحديد الأهداف (Objectives and Goals)

الهدف من النشاط هو بيان عام يصف ما يسعى النشاط لتحقيقه بناءً على احتياجات اللغة والوضع القائم. في أنشطة تعليم اللغة العربية الجديدة، يعتمد هذا الهدف فقط على تحليل الاحتياجات الذي يتم بشكل رسمي، بينما في أنشطة تعليم اللغة العربية القائمة بالفعل، يعتمد الهدف على المعلومات التي تم جمعها من خلال التقييم المستمر. عند صياغة الأهداف بناءً على الاحتياجات المدركة، هناك أربع أمور يجب مراعاتها:^{١٧}

¹⁶ Jack C Richards, *Curriculum Development in Language Teaching* (United Kingdom: Cambridge University Press, 2001), h. 52.

¹⁷ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 71.

- (١) الهدف هو بيان عام بشأن غاية النشاط.
- (٢) عادةً ما يجب أن يركز الهدف على ما يجب أن يحققه النشاط في المستقبل، وخاصةً على ما يجب أن يكون الطلبة قادرين على فعله عندما ينتهون من النشاط.
- (٣) يمكن أن يكون الهدف أساسًا لتطوير أهداف أكثر وضوحًا وقابلة للملاحظة.
- (٤) ينبغي أن لا يُعتبر الهدف ثابتًا أو دائمًا، لأنه يمكن أن يتغير مع مرور الوقت ومع التقييمات.

يعد الهدف عنصرًا رئيسيًا في نظام التعلم؛ حيث سيوجه الطلبة إلى أين يجب أن يذهبوا، وما هي الكفاءات التي يجب أن يتقنها الطلبة، وما هي المهارات التي يجب أن يتقنوها، جميع هذه الأمور تعتمد على الهدف التعليمي الذي يجب تحقيقه. يمكن مقارنة الهدف بالقلب في جسم الإنسان. بدون القلب، لا يمكن للإنسان أن يعيش. ومع ذلك، يمكن للإنسان أن يعيش حتى وإن لم يكن لديه يداً أو ساقان أو أذنان. لذا إذا كان الهدف التعليمي غير واضح، فسيؤدي ذلك إلى موت التعليم.^{١٨} يمكن أن تتخذ الأهداف أشكالاً متنوعة. قد تكون الأهداف مركزة على اللغة والوضع، ويمكن أن تكون أيضًا وظيفية، أو هيكلية. عادةً ما يتم تنظيم المنهج بناءً على أهداف النشاط، وبالتالي فإن الأهداف والمنهج الدراسي يرتبطان ببعضهما البعض. يعمل بيان الهدف كتصور عام لما يُتوقع أن يحققه النشاط في فترة زمنية محددة. من هذا البيان، يمكن تطوير وصف أكثر تفصيلاً حول السلوكيات التعليمية التي يرغب النشاط في تحقيقها، والذي يُطلق عليه غالبًا اسم الأهداف التعليمية (Instructional Goals).^{١٩}

¹⁸ Kasmianti and Afriza, *Desain Pembelajaran Bahasa Arab* (Bondowoso: CV. LICENSI, 2022), h. 29.

¹⁹ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 72.

بعد إجراء تحليل الاحتياجات لتحديد الأهداف واحتياجات مجموعة الطلبة أو النظام التعليمي، تكون الخطوة التالية هي تحويل هذه الأهداف إلى أهداف تعليمية محددة (Goals). يتطلب هذا العملية تقييمًا دقيقًا للتأكد من أن الأهداف المحددة تتماشى مع احتياجات الطلبة، مع مراعاة القيود الموجودة في المؤسسة التعليمية أو النظام المعني. علاوة على ذلك، يجب أخذ مدة وامتداد النشاط المدرج في المنهج في الاعتبار.^{٢٠}

يتم تعريف الأهداف التعليمية (Objectives) على أنها بيانات أكثر تحديدًا تشرح المعرفة والمهارات والسلوكيات التي يُتوقع أن يتقنها الطلبة بعد إتمام الدورة أو النشاط. ستوفر التقييمات التي تتم في نهاية الدورة دليلًا على ما إذا كانت الأهداف التعليمية وهدف النشاط قد تم تحقيقها أم لا.^{٢١}

تتميز الأهداف التعليمية بأنها واضحة وسهلة التعرف عليها لأنها محددة، وهي محددة لأن لها ثلاث خصائص مهمة كما أشار إليها ميجر (Mager)، وهي:^{٢٢}

- (١) الأداء (Performance): ما الذي سيكون قادرًا الطلبة على فعله.
- (٢) الظروف (Conditions): الظروف الأساسية التي يتوقع حدوث الأداء فيها.
- (٣) المعايير (Criterion): الجودة أو مستوى الأداء الذي يُعتبر مقبولاً.

بعد تحديد ما سيتم تدريسه في كل فصل دراسي، يحتاج منظم المنهج إلى تنسيق المحتويات عبر النشاط بأكمله لخلق وحدة متكاملة. تبدأ هذه العملية بتحويل الفهم لاحتياجات الطلبة إلى أهداف واضحة، والتي تصبح أساسًا لتخطيط وتنظيم جميع الأنشطة

²⁰ David Nunan, *Syllabus Design* (New York: Oxford University Press, 1988), h. 25.

²¹ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 73.

²² Robert F Mager, *Preparing Instructional Objectives*, 2nd ed. (California: Fearon Publishers, INC, 1975), h. 23.

التعليمية في المنهج. بعد تحديد الأهداف، يمكن تحليل احتياجات الطلبة وضبطها لخلق تجربة تعلم مركزة وفعالة. بعبارة أخرى، الأهداف هي الأساس الذي يتيح تنظيم المنهج وتطويره وضبطه وفقاً للاحتياجات.^{٢٣}

تشمل الخطوات لتضييق تصور احتياجات الطلبة إلى أهداف قابلة للتحقيق ثم إلى أهداف تعليمية بدءاً من فحص احتياجات الطلبة التي تم العثور عليها في وثائق تحليل الاحتياجات. بعد ذلك، يتم التعبير عن هذه الاحتياجات على شكل أهداف قابلة للتحقيق للنشاط. ثم يتم تضييق نطاق بيان الهدف عن طريق تحليل الأهداف إلى وحدات أصغر، وتصنيف هذه الوحدات في مجموعات منطقية، والتفكير بعمق في ما يجب أن يعرفه الطلبة أو يفعلوه لتحقيق هذه الأهداف. أخيراً، يتم صياغة أهداف أصغر وأكثر تحديداً بأقصى قدر من الدقة وفقاً للسياق المتاح.^{٢٤}

منطقياً، يبدأ عملية إعادة صياغة الاحتياجات على شكل أهداف نشاط ثم تفصيلها إلى أهداف تعليمية محددة بفحص دقيق لاحتياجات الطلبة كما تم العثور عليها في تحليل الاحتياجات أو في وثائق وصف النشاط المتاحة. هناك العديد من المصادر المتاحة لمساعدة في صياغة الأهداف من أهداف نشاط. من بين هذه المصادر أنشطة أخرى ومنهجياتها، والكتب والمجلات التي تعتبر مرجعاً في تدريس اللغة، بالإضافة إلى التصنيف التربوي (Taxonomy).^{٢٥}

تشمل الأهداف التعليمية في تدريس اللغة خمسة عناصر رئيسية. أولاً، الموضوع، الذي يركز على ما يمكن أن يفعله الطلبة بعد إتمام النشاط. ثانياً، الأداء، الذي يجب عن

²³ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 75.

²⁴ Brown, h. 78.

²⁵ Brown, h. 79-80.

السؤال حول ما هي القدرات أو المهارات التي سيكون الطلبة قادرين على إتقانها في نهاية الدورة. يجب أن تركز أهداف اللغة على ما يمكن أن يفعله المتعلم باستخدام اللغة. ثالثاً، الظروف، وهي شرح للحالة أو السياق الذي يجب أن تُطبق فيه المهارات. رابعاً، المقياس، الذي يتعلق بكيفية تقييم أو اختبار أداء الطلبة. أخيراً، المعايير، التي تحدد مستوى الدقة الذي يُعتبر كافياً للنجاح أو اجتياز الهدف المحدد.^{٢٦}

ومن بين الفوائد الأخرى التي يمكن الحصول عليها من استخدام الأهداف:^{٢٧}

- (١) تساعد الأهداف المعلم على تحويل احتياجات الطلبة المدركة إلى نقاط تعليمية.
- (٢) تساعد الأهداف المعلم على توضيح وتنظيم نقاط تعليمه.
- (٣) تساعد الأهداف المعلم على التفكير في المهارات والمهارات الفرعية التي تكمن وراء مختلف النقاط التعليمية.
- (٤) تساعد الأهداف المعلم على تحديد ما الذي يريدون من الطلبة أن يكونوا قادرين على فعله في نهاية التعليم.
- (٥) تساعد الأهداف المعلم على اتخاذ قرارات بشأن مستوى التحديد المناسب للأنشطة التعليمية التي ستستخدم.
- (٦) تساعد الأهداف المعلم من خلال توفير مخطط لتطوير الاختبارات وأدوات التقييم.
- (٧) تساعد الأهداف المعلم على اعتماد أو تطوير أو تعديل المحتويات التعليمية الأكثر ملاءمة لاحتياجات الطلبة.
- (٨) تساعد الأهداف المعلم على التطور المهني من خلال تمكينهم من التركيز على ما يريدون تحقيقه بالفعل في الفصل الدراسي.

²⁶ Brown, h. 86.

²⁷ Brown, h. 96.

- (٩) تساعد الأهداف المعلم على تقييم تقدم كل طالب وكذلك فعالية النشاط ككل، مما يتيح إجراء دراسات منهجية وتعديلات وتحسينات على تصوراتهم بشأن احتياجات الطلبة، أهداف الدورة، الاختبارات، المحتويات، التعليم، وإجراءات التقييم.
- (١٠) تساعد الأهداف المعلم على المساهمة والتعلم من عملية تطوير المنهج المستمر، التي تستفيد من الطاقة والقوة الجماعية لجميع المعلمين في النشاط لتخفيف عبء كل فرد.

لتحقيق هذه الفوائد وتجنب الصعوبات، يجب مراعاة بعض النقاط:^{٢٨}

- (١) قد تختلف الأهداف في النوع ومستوى التحديد.
- (٢) الأهداف ليست دائمة. يجب أن تظل الأهداف مرنة بما فيه الكفاية للاستجابة للتغيرات في تصورات احتياجات الطلبة والتغيرات في نوع الطلبة الذين يتم خدمتهم.
- (٣) يجب تطوير الأهداف من خلال توافق الآراء بين جميع المعلمين المعنيين. على الرغم من أن هذا الاتفاق قد يُحرز بصعوبة، يجب أن يكون لكل معلم مصلحة في نجاح هذه الأهداف.
- (٤) لا يجب أن تكون الأهداف وصفية من حيث تقييد ما يفعله المعلم في الفصل الدراسي لتمكين الطلبة من الأداء الجيد في نهاية الدورة.
- (٥) نظرًا لجميع ما سبق، ستصبح الأهداف تلقائيًا محددة لنشاط معين. على الرغم من أن دراسة الأهداف من أنشطة أخرى قد تساعد، إلا أن الأهداف المعتمدة أو المطورة أو المعدلة لنشاط معين ستعكس احتياجات وآراء المشاركين في هذا النشاط

²⁸ Brown, h. 96-97.

في فترة زمنية معينة. ولذلك، يجب أن يكون هناك شرط في عملية التقييم لتعديل الأهداف.

٦) الأهم من ذلك، يجب أن تُصمم الأهداف لمساعدة المعلمين، وليس لعرقلة جهودهم الكبيرة بالفعل في الفصل الدراسي.

٣. الاختبارات (Testing)

الاختبارات اللغوية هي أداة لقياس قدرة الفرد على استخدام اللغة، مشابهة للأدوات التي تستخدم لقياس الصفات الفيزيائية مثل المسطرة أو الميزان التي تقيس الطول أو الوزن بوحدات محددة ومتفق عليها. ومع ذلك، بما أن اللغة هي مفهوم تجريدي، فإن قياسها أكثر تعقيداً مقارنة بالقياسات الفيزيائية مثل الطول أو الوزن. ومع ذلك، فإن اختبار اللغة يسعى لتقديم نتائج ثابتة ويمكن الاعتماد عليها، عن طريق إعطاء أرقام وفقاً لقواعد معينة لتمثيل قدرة اللغة، مثل الأدوات الأخرى التي تحتوي على وحدات موحدة ونقطة صفر واضحة.^{٢٩}

في مجال التربية وعلم النفس، يُعدّ الاختبار مجموعة من الأسئلة، سواء كانت شفوية أو كتابية أو في شكل صور أو رسوم، صُممت لتقييم مدى قيام الفرد بسلوك معين أو إظهار تصرف محدد. يمنح الاختبار تقييماً أو ترتيباً للفرد الذي يخضع له. يمكن أن يكون الاختبار على شكل سلسلة من الأسئلة أو أداة إلكترونية محددة. يتماشى هذا مع التعريف الوارد في معجم مصطلحات علم النفس والتربية، والذي ينص على أن الاختبار هو أداة تقييم تهدف إلى تحقيق أهداف التعليم والتربية للأفراد.^{٣٠}

²⁹ Dan Douglas, *Understanding Language Testing* (London: Routledge, 2014), h. 2-3, <https://doi.org/10.4324/9780203776339>.

^{٣٠} سناء محمد سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠١٠)، ص. ٣١.

بعد تحديد أهداف النشاط، الخطوة التالية في تخطيط النشاط التعليمي هي إجراء الاختبارات. تنطوي الاختبارات في أنشطة اللغة على أربعة أنواع رئيسية من التقارير التي يجب اتخاذها.^{٣١} أولاً، تحديد القدرة (proficiency) لتقييم مدى إتقان الطلبة للغة قبل بدء النشاط. تقدم اختبارات الكفاءة صورة عامة عن مستوى إتقان اللغة للطلبة، مما يساعد على تحديد معايير القبول والخروج من النشاط.

ثانياً، تقرير التوزيع (placement) ضروري لتصنيف الطلبة ذوي مستويات القدرة المتشابهة في الفصول الدراسية المناسبة. اختبار التوزيع أكثر تخصصاً مقارنة باختبار الكفاءة، لأنه موجه إلى نشاط معين ويهدف إلى مطابقة الطلبة مع مستوى الصعوبة المناسب. ثالثاً، تقرير التشخيص (diagnosis) يركز على تحديد المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء عملية التعلم. يهدف اختبار التشخيص إلى تقديم صورة دقيقة عن نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، بحيث يمكن تعديل التدريس لتحسين نقاط القوة ومعالجة الضعف لدى الأفراد.

رابعاً، تقرير الإنجاز (achievement) يتم لتقييم مدى نجاح الطلبة في تحقيق الأهداف التي تم تقريرها في نهاية الدورة أو النشاط. يقدم اختبار الإنجاز صورة عن فعالية التعلم ونجاح الطلبة في تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في بداية النشاط.

جدول رقم (٢): التقارير الأساسية التي يجب اتخاذها في الأنشطة اللغوية

نوع التقرير	الوصف	الهدف
تقرير الكفاءة (Proficiency)	تقييم مدى إتقان الطالب للغة قبل الالتحاق بالنشاط.	تقرير معايير القبول والانتهاء من النشاط.

³¹ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 108.

	يقدّم فكرة عن مستوى إتقان اللغة لدى الطالب.	اختبار الكفاءة العامة للغة.
تقرير التوزيع (Placement)	تجميع الطلبة ذوي مستويات القدرة المماثلة في الفصول الدراسية المناسبة. أكثر تحديدًا مقارنة باختبار الكفاءة.	توافق مستوى الصعوبة مع قدرة الطلبة. اختبار التوزيع لفصل معين.
تقرير التشخيص (Diagnosis)	تقرير المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء التعلم. التركيز على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	اختبار لتكييف التعليم مع احتياجات الطلبة الفردية. تقرير نقاط الضعف والقوة.
تقرير الإنجاز (Achievement)	تقييم مدى نجاح الطلبة في تحقيق الأهداف المحددة في نهاية الدورة أو النشاط. قياس فاعلية التعليم ونجاح الطلبة.	اختبار لتقييم تحقيق الأهداف النهائية للنشاط. تقييم فاعلية النشاط بناءً على نتائج الطلبة.

يمكن إجراء الاختبارات المتكررة خلال سير النشاط في البداية، والوسط، والنهاية لتقييم تقدم الطلبة ولتطوير ومراجعة المنهج. يمكن أيضًا استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها من هذه الاختبارات لإعادة مراجعة تحليل الاحتياجات، واختيار المحتويات المناسبة، وتقييم فاعلية النشاط بشكل عام. يمكن تطوير الاختبارات إما بشكل فردي أو ضمن فريق. تميل الطريقة الفردية إلى أن تكون أكثر ملاءمة للاختبارات البسيطة في بيئة الفصول الدراسية أو لأولئك الذين يشعرون بالراحة عند العمل بمفردهم. ومع ذلك، فإن العمل الجماعي التفاعلي له مزايا خاصة به، مثل خلق جو أكثر متعة وإنتاج منتج أكثر نضجًا.³²

³² Lyle F. Bachman and Adrian S Palmer, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (Oxford: Oxford University Press, 1996), h. 169.

الاختبارات المستخدمة في نشاط معين يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع رئيسية: الاختبارات التي تم تبنيتها، الاختبارات التي تم تطويرها، والاختبارات التي تم تكييفها، حيث أن لكل منها طريقة استخدام مختلفة.³³ الاختبارات التي تم تبنيتها هي الاختبارات التي تم إعدادها مسبقاً ويتم استخدامها مباشرة دون تغييرات، وعادةً ما يتم الحصول عليها من مصادر تجارية أو أنشطة أخرى أو كتب مدرسية. وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات عملية وسهلة الاستخدام، إلا أنها في كثير من الأحيان لا تتناسب تمامًا مع احتياجات الطلبة المحددة أو أهداف النشاط لأنها كانت مصممة في الأصل لشرائح سكانية مختلفة. من ناحية أخرى، تم تصميم الاختبارات التي تم تطويرها من البداية لتلبية احتياجات النشاط بشكل خاص. هذه الاختبارات أكثر ملاءمة لأنها يمكن تخصيصها مباشرة مع المنهج أو أهداف التعلم، ولكن عملية تطويرها تتطلب وقتاً أكبر، وتكلفة، وخبرة أكبر. الاختبارات التي تم تطويرها توفر تخصيصاً أعمق، لكنها غالباً ما تكون الخيار الأكثر تكلفة وتستغرق وقتاً أطول.

أما الاختبارات التي تم تكييفها، فهي حل وسط، وهي اختبارات موجودة تم تعديلها لتكون أكثر توافقاً مع احتياجات نشاط معين. يوفر هذا المدخل مرونة لأنه لا يتطلب البدء من الصفر، ولكنه لا يزال يتطلب تحليلاً دقيقاً لضمان تعديل العناصر المتعلقة بالسياق بشكل مناسب. إن الأنواع الثلاثة من الاختبارات، وهي التبنّي، والتطوير، والتكيف، كل منها له مزايا وعيوب يجب مراعاتها بناءً على الوضع والموارد المتاحة في النشاط.

³³ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 119.

٤. المحتويات (Materials)

المحتويات هي جوهر عملية التعلم، لأن توصيل المعلم لن يكون مثاليًا إذا لم يكن قد أعد المحتويات أو لم يفهم الرسالة التي يريد توصيلها إلى الطلبة. يجب أن تؤخذ عدة نقاط في الاعتبار عند تصميم المحتويات التعليمية، وهي كما يلي:^{٣٤} ما هو الهدف الذي سيتم تحقيقه؟، ما هي الأنشطة التي يجب أن ينفذها الطلبة؟، هل المحتويات متوفرة؟، هل هناك أدوات تعليمية مساعدة؟، هل الوقت مناسب للمحتويات المخطط لها؟.

يمكن الحصول على المحتويات التعليمية من خلال ثلاث استراتيجيات رئيسية: التبنّي، التطوير، والتكيف. التبنّي يعني اختيار المحتويات الموجودة التي تتناسب مع احتياجات التعلم، ثم تقييمها واستخدامها بانتظام مع مراجعة فعاليتها. تطوير المحتويات التعليمية يتضمن إنشاء المحتويات من البداية، واختبارها من خلال تجارب ميدانية، وإجراء تقييمات للتحسين. من جهة أخرى، التكيف يعني تقييم واستخدام المحتويات الموجودة، ثم تعديلها لتظل ملائمة لاحتياجات التعلم المتغيرة.^{٣٥}

حدد توملينسون خمس تقنيات لتكييف المحتويات لتناسب مع احتياجات الطلبة. التقنية الأولى هي الإضافة (adding) التي تعني إثراء التعلم من خلال الأنشطة الإضافية، سواء كانت مشابهة أو مختلفة. الحذف (deleting) يعني تقليص الأجزاء التي لا تتعلق أو التي تكون زائدة. التبسيط (simplifying) يهدف إلى جعل المحتويات أكثر سهولة للفهم، مثل تبسيط اللغة أو الأنشطة. إعادة ترتيب (reordering) تتضمن إعادة تنظيم الأنشطة لتكون أكثر منطقية، مثل بدء المناقشة قبل قراءة النص. وأخيرًا،

³⁴ Kasmianti and Afriza, *Desain Pembelajaran Bahasa Arab*, h. 33.

³⁵ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 139-140.

الاستبدال (replacing) يعني استبدال العناصر التي لا تتناسب أو التي لا تتماشى مع الثقافة بعناصر أكثر ارتباطاً بالطلبة، مما يجعل التعلم أكثر سياقاً وجاذبية.^{٣٦}

يبدأ تطوير المحتويات التعليمية بعد إجراء تحليل الاحتياجات، تحديد الأهداف، وتقييم الاختبارات. في هذا السياق، تشمل المحتويات التعليمية تقنيات وتمارين منهجية يتم تطبيقها في الصفوف، مثل خطط الدروس، الكتب، الوسائل السمعية والبصرية، الألعاب، والأنشطة الأخرى. كل هذه تهدف إلى دعم عملية التعلم بطريقة أكثر تنظيمًا وفعالية.

الهدف الرئيسي من تطوير المحتويات التعليمية هو أن يتم توضيح المحتويات وتنظيمها بوضوح بحيث يمكن للمعلم استخدامها دون ارتباك وبتحضير أقل. إذا كان المعلم قادرًا على استخدام المحتويات التعليمية بشكل مستقل، دون الحاجة إلى مساعدة من مبدعها، فإن المحتويات تعتبر قد حققت معايير التطوير الناجح والفعال.

لكن قبل بدء مشروع تطوير المحتويات التعليمية، يجب على المطورين فهم الوضع النظري للنشاط، والذي يشمل المدخل والمنهج المستخدم، وكذلك التوجه العملي، أي التقنيات والتمارين التي يتم تطبيقها.^{٣٧} ينصح براون بتقسيم نشاط التدريس إلى أربع فئات رئيسية: المدخل، المنهج، التقنية، والتمارين. المدخل هو الطريقة التي يتم بها تعريف ما يجب أن يتعلمه الطلبة، بينما المنهج هو الطريقة التي يتم بها تنظيم الدورة والمحتويات التي سيتم تدريسها. تركز التقنية على كيفية تقديم المحتويات والتعليم، بينما تشمل التمارين كيفية ممارسة ما تم تدريسه للطلبة.^{٣٨}

³⁶ Brian Tomlinson, *Developing Materials For Language Teaching, An Introduction to Ceramics and Refractories*, 2nd ed. (London: Bloomsbury, 2014), h. 90-92.

³⁷ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 140.

³⁸ Brown, h. 5.

المدخل، المنهج، التقنية، والتمارين كل من هذا مرتبط ارتباطاً وثيقاً ومؤثر على بعضها البعض. المدخل الذي يختاره المعلم لفهم احتياجات الطلبة سيؤثر على كيفية تنظيمهم للمحتويات التعليمية (المنهج)، والتقنيات المستخدمة لتقديم المحتويات، وكذلك نوع التمارين المستخدمة لتعزيز التعلم.

وفقاً لبراون، هناك سبعة أنواع من المناهج يمكن استخدامها في تدريس اللغة:³⁹

- (١) المنهج البنائي (منظم وفقاً لبنية القواعد النحوية)
- (٢) المنهج الموقفي (منظم وفقاً لمواقف مختلفة يمكن للطلبة استخدامها فيها اللغة، مثل في البنك، في السوبر ماركت، في المطعم، وهكذا)
- (٣) المنهج الموضوعي (منظم وفقاً للمواضيع أو المواضيع، مثل الصحة، الطعام، الملابس، وهكذا)
- (٤) المنهج الوظيفي (منظم وفقاً للوظائف التواصلية، مثل التعريف، والتقرير، والتصحيح، والوصف، وهكذا)
- (٥) المنهج المفهومي (منظم وفقاً للفتات المفاهيمية، مثل المدة، الكمية، الموقع، وهكذا)
- (٦) المنهج المهاري (منظم وفقاً للمهارات مثل الاستماع لاستخلاص الجوهر، الاستماع للمعلومات المحددة، الاستماع للاستنتاج، وهكذا)
- (٧) المنهج القائم على المهام أو الأنشطة (منظم وفقاً للأنشطة مثل إنشاء الخرائط، اتباع التعليمات، وهكذا)

على الرغم من توفر أنواع مختلفة من المناهج، يلاحظ براون أنه لا يوجد دليل تجريبي كافٍ يظهر أن نوعاً واحداً من المناهج أكثر فعالية من الآخر. في الممارسة العملية،

³⁹ Brown, h. 141-142.

يميل العديد من المعلمين إلى استخدام مزيج من عدة أنواع من المناهج، كما اقترح جونسون الذي وصف المنهج بأنه تحديد العمل الذي يجب أن يوضح بوضوح ما يجب القيام به والمعايير التي يجب تحقيقها.

في المدخل التواصلي، غالبًا ما تتضمن تقنيات التدريس توفير الفرص للطلبة لممارسة استخدام اللغة. على سبيل المثال، في دورة المحادثة التي تم شرحها، قد يرغب المعلم في خلق فرص للتدريب على التفاعل المحادثي ويمكنه الاستفادة من بعض أو كل التدريبات.⁴⁰

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون مطورو المحتويات قادرين على ربط العناصر النظرية والعملية في إطار العمل المناهج مع نتائج تحليل الاحتياجات، وأهداف النشاط، وتقييم الاختبارات. من المهم خلق مخطط المحتويات الذي يتناسب مع احتياجات التعلم التي تم تحليلها. ثم يتم تحليل استخدام هذا المخطط من وجهات نظر مختلفة، مثل كيفية تنظيم المخطط لوحداث التحليل، النطاق، وترتيب المحتويات التعليمية.

عند إعداد مخطط المحتويات لنشاط اللغة الذي تم تصميمه، يتطلب الأمر تكامل نتائج تحليل الاحتياجات، وتحديد الأهداف، واختبار النشاط. في البداية، قد يكون هذا المخطط عامًا وغير مفصل، ولكن مع مرور الوقت ومع زيادة المعلومات، سيصبح هذا الإطار أكثر وضوحًا ودقة. في النهاية، يمكن أن يتطور هذا المخطط ليصبح دليلًا للمعلمين، لا يساعد فقط في شرح النشاط والمناهج، ولكن أيضًا يعمل كمرجع للمعلمين الجدد الذين ينضمون إلى النشاط.⁴¹ تعتبر مخططات جانبة أداة موصى بها لإدارة مشروع تطوير المحتويات بشكل منظم. تساعد هذه الأداة في التخطيط، والمراقبة، وتنظيم الوقت والموارد

⁴⁰ Brown, h. 145.

⁴¹ Brown, h. 146.

المطلوبة في كل مرحلة من مراحل تطوير المحتويات التعليمية، لضمان سير العملية بسلاسة وفقاً للخطة.^{٤٢}

المراجعة المباشرة للمحتويات هي طريقة التقييم الأكثر شخصية وشمولية. يقترح ألين وستيفيك أنه يجب تقييم المحتويات بناءً على ثلاث خصائص رئيسية: القوة، الخفة، والشفافية، على عكس الضعف، والثقل، والعتمة. بالإضافة إلى ذلك، يجب تحليل المحتويات من ثلاثة أبعاد، وهي اللغوية، الاجتماعية، والموضوعية. أخيراً، يجب أن تشمل تقييمات المحتويات أربعة مكونات أساسية، وهي الفرص للاستخدام، وأمثلة لاستخدام اللغة، واستكشاف المفردات، واستكشاف العلاقات الهيكلية.^{٤٣}

٥. طريقة التدريس (Teaching)

التدريس هو مهنة معقدة وغالباً ما تكون موضوعاً للنقاش، مع وجود العديد من النماذج التدريسية في الكتب التعليمية التي تصف مختلف وجهات النظر حول كيفية التدريس. قدم براون تعريفاً للتدريس على أنه سلسلة من الأنشطة (مثل التقنيات والتمارين) التي يختارها المعلم بعناية لمساعدة الطلبة في تحقيق التعلم. لكي تكون هذه الأنشطة فعالة، يجب أن تستند هذه الاختيارات إلى الأهداف التي تم تحديدها في نشاط التعلم، ويجب أن تتماشى مع المدخل والمنهج القائم، والذي بدوره سيحفز وينظم المناهج الدراسية.^{٤٤}

⁴² Brown, h. 153.

⁴³ Diana Major Allen and Earl W. Stevick, "Adapting and Writing Language Lessons," *TESOL Quarterly* 12, no. 1 (March 1978): h. 45, <https://doi.org/10.2307/3585794>.

⁴⁴ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 179.

طريقة التدريس هي مجموعة من التقنيات أو الإجراءات التي تم تصميمها لتوصيل المحتوى للطلبة لتحقيق أهداف تربوية معينة.^{٤٥} علّق العُصَيْلي على مفهوم الطريقة هذه بأنها ليست مجرد وسيلة لنقل المعرفة أو إجراءات معينة، بل تشمل الخطوات والأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل، بالإضافة إلى اتباع خطة شاملة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.^{٤٦} بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يأخذ اختيار طريقة التدريس في التعلم في الاعتبار الأهداف والظروف التعليمية، لأنه لا توجد طريقة واحدة فعّالة لجميع المحتويات الدراسية والطلبة. كل جانب من جوانب التعلم يتطلب مدخلا مختلفاً، يتم تعديله وفقاً للمهارات التي يتم تدريسها، مثل القراءة، والنحو، أو الإملاء. يمكن لمعلم اللغة العربية أن يخطط لطريقة تدريس متكاملة، تشمل الوسائل، والأنشطة، والتقييم، لتشكيل نظام تعليمي مترابط ويؤثر إيجابياً على نتائج تعلم الطلبة.^{٤٧}

أوضح براون أن النشاط اللغوي من خلال مناهجه الدراسية يمكن أن يساعد المعلمين في أربع طرق رئيسية: توجيههم إلى المناهج الدراسية الجديدة، وتقديم الدعم في جهود التدريس، ومراقبة التعليم، وتوفير طريقة للمعلمين لتجديد أنفسهم.^{٤٨} أولاً، يمكن أن يساعد المنهج المعلمين بتوجيههم نحو نشاط اللغة الجديد، بما في ذلك الأدلة الخاصة بالمعلمين والوثائق ذات الصلة، مما يسهل عليهم التكيف مع التغييرات القائمة.

^{٤٥} محمود رشدي خاطر، et al., طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (كويت: مؤسسة الكتب الجامعية، ١٩٩٨)، ص. ٣٩٢.

^{٤٦} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (رياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٢)، ص. ٢٢.

^{٤٧} حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي متوسط ثانوي (رياض: مكتبة الرشيد، ٢٠٠٣)، ص.

بعد ذلك، يعد دعم المعلمين أمراً مهماً لنجاح المنهج. يمكن أن يشمل هذا الدعم فهم وضعهم داخل المنهج فيما يتعلق باحتياجات الطلبة، والتأمل في طرائق تدريسهم، وتوفير إطار إداري، ومواجهة السياسات التي غالباً ما تنشأ في أنشطة اللغة. يوفر هذا الدعم أساساً للمعلمين للتطور والتكيف في بيئة التدريس المتغيرة باستمرار. علاوة على ذلك، يجب منح المعلمين حرية اختيار التقنيات والتمارين التي يشعرون أنها أكثر فاعلية في خلق تجارب تعلم. ستحدد الخبرة والخلفية والتدريب الذي يمتلكه كل معلم المدخل التدريسي الخاص بهم، ولكن من المهم لهم الاستمرار في التفكير والمناقشة حول طرائق التدريس المستخدمة. وهذا يضمن أن الافتراضات الأساسية للتدريس تظل واضحة وذات صلة.

أخيراً، أن يكون مراقبة أداء المعلمين جزءاً هاماً من الدعم في التدريس. على الرغم من أن العديد من المعلمين يعتبرون أن هذه المراقبة هي شكل من أشكال الإشراف الذي يهدد سيادتهم، إلا أنه في الواقع، يمكن أن تعزز المراقبة المجدولة والمنهجية جهودهم. المساءلة في الفصل، رغم أنها غالباً ما تُعتبر تهديداً، فهي في الواقع ضرورية لتحسين جودة التدريس ومساعدة المعلمين على تحمل المسؤولية عن نتائج تعلم الطلبة.^{٤٩}

ظهور العديد من أساليب تعليم اللغات، مثل طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التواصلية، يعكس الجهود المبذولة لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة. ولكل طريقة تركيزها الخاص، بدءاً من إتقان قواعد اللغة وصولاً إلى مهارة التواصل الوظيفي، مما يتيح خيارات استراتيجية يمكن تكييفها مع أهداف التعلم.^{٥٠}

^{٤٩} صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية (عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦)، ص. ٤٠.

^{٥٠} عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق الأساليب الوسائل، ص. ٣٢.

كل طريقة تدريس لها مزايا وعيوب، لذا يجب أن يتناسب استخدامها مع الظروف الحالية.^{٥١} في عملية التدريس، هناك ثلاثة جوانب هامة، وهي ما يقدمه المعلم، استجابة الطلبة، وكذلك التفاعل بينهما. يعتمد اختيار طريقة التدريس على عدة عوامل، مثل مستوى الفهم الأكاديمي للطلبة، ومدى تحديد المحتوى، وأهداف التدريس، فضلاً عن توفر المحتويات والوسائل المساعدة. بالإضافة إلى ذلك، فإن أسلوب تعلم الطلبة يلعب دوراً كبيراً.

يجب أن يأخذ أي نشاط لغوي في الاعتبار جوانب المتعلمين.^{٥٢} بدءاً من التعرف على من هم المتعلمون الذين سيتم خدمتهم، وكم عددهم، وما هو خلفهم التعليمي والثقافي. كما أن تجربتهم في تعلم اللغة مسبقاً تعتبر ذات صلة كبيرة، وكذلك الظروف التي ينضمون فيها إلى النشاط سواء كانت في بيئة رسمية أو غير رسمية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يُحْتَسَب النشاط التأثيرات الإيجابية والسلبية التي قد تنشأ نتيجة لمشاركة المتعلمين في هذا النشاط. من المهم أيضاً أن تكون طريقة تعلم المتعلمين متوقعة، وكذلك ما هي مسؤولياتهم في النشاط، ليكونوا قادرين على المشاركة بنشاط. من جهة أخرى، يجب أخذ توقعات المتعلمين حول تقنيات التدريس، والتمارين، والمدخل، والمنهج في الاعتبار لضمان أن النشاط يلي احتياجاتهم. في بعض الأحيان، توجد اختلافات في التوقعات بين المعلمين والطلبة، والتي قد تؤثر على عملية التعلم. لذلك، من المهم معرفة كيف يرى الطلبة نجاح تعلمهم وما إذا كانت رؤيتهم تختلف عن رؤية المعلم لكي يكون النشاط أكثر فعالية في تحقيق أهداف التعلم.

⁵¹ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 183.

⁵² Brown, h. 184.

يلعب المعلمون دورًا هامًا جدًا في تحديد كيفية تنفيذ نشاط اللغة. من بين الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار عدد المعلمين اللازمين ونوع المهارات التي يمتلكونها. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تتماشى مهارات التدريس التي يمتلكها المعلم مع احتياجات النشاط. هل المعلم هو المتحدث أصلي للغة التي يتم تدريسها، أو إذا كان العكس، ما هو مستوى إتقانهم لتلك اللغة؟ يعتبر هذا أيضًا عاملاً مهمًا. يجب أيضًا فهم توقعات المعلمين حول المدخل، والمنهج، والتقنيات، والتمارين التي سيتم استخدامها في هذا النشاط، بما في ذلك احتمال حدوث صراعات بين المعلمين بشأن تلك التوقعات.

علاوة على ذلك، يجب أن يكون دور المعلم في الفصل الدراسي واضحًا، سواء كانوا يرون أنفسهم كمرشدين، أو مسهلين، أو مديري النشاط، أو حتى جميع الأدوار في نفس الوقت. يجب أن يتم أخذ وضع المعلمين في النشاط الشامل أيضًا في الاعتبار، سواء كانوا يعملون فقط كمعلمين داخل الفصل، أو كانوا يشاركون أيضًا في تحليل الاحتياجات، وتحديد الأهداف، وتطوير الاختبارات، وإنشاء المحتويات، وتقييم النشاط. كل هذا سيؤثر على كيفية تدريسهم في هذا النشاط. أخيرًا، يجب تحديد ما الذي يعتبر تدريسًا جيدًا بوضوح، بحيث يكون لدى المعلمين دليل واضح في تنفيذ مهامهم.

دليل التعليم يوضح أنواع التدريس التي ستطبق في النشاط، وأفضل الطرق لتطبيقها.^{٥٣} يجب أن يشمل دليل التعليم المدخل الذي يتبناه النشاط، مثل ما إذا كان التركيز على الأهداف الخاصة، أو المهنية، أو الأكاديمية، أو المعتمدة على الكفاءات. يجب أن يكون النشاط أيضًا واضحًا في تحديد الأولويات وتحليل الاحتياجات، مع الأهداف والنتائج المتوقعة للتعلم. يمكن أن يتم التدريس في أماكن مختلفة، مثل المدارس أو أماكن

⁵³ Brown, h. 185-186.

العمل، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار راحة الفصول الدراسية. علاوة على ذلك، ستؤثر مدة النشاط، شدته، وحجم الفصل الدراسي على عملية التعلم، بينما يجب أن يتماشى نوع المنهج سواء كان قائمًا على المواضيع، أو المهام، أو الوظائف مع الاحتياجات. بعد ذلك، يجب أن تدعم أنواع التمارين والتقنيات المستخدمة المدخل المتبع. يجب تصميم التقييم وإجراءات الاختبار بشكل جيد، وكذلك المحتويات التعليمية المستخدمة، سواء اختار المعلم المحتويات من الكتب المدرسية أو قام بتكييفها أو صنعها بأنفسهم. يجب أن يعرف الطلبة أيضًا ما إذا كانوا سيحصلون على المحتويات أو يجب عليهم شرائها. يجب تحديد السيطرة على المحتوى وطريقة التدريس، سواء كان للمعلم حرية اختيار المحتويات والأساليب. أخيرًا، قد تكون أدوات الفصل مثل أجهزة التسجيل أو أدوات الفيديو ضرورية لدعم عملية التدريس.

غالبًا ما يُنظر إلى التدريس على أنه محاولة من المعلم للتأثير على تغيير في الطلبة، والدور الذي يلعبه المعلم في هذه العملية حاسم. من بين الأدوار التي يمكن أن يتخذها المعلم في الفصل هي كمحلل الحاجات (needs analyst)، أو مقدم مدخلات للطلبة، أو محفز، أو منظم سلوك الطلبة، أو مفسر لإنتاج اللغة بدقة، أو مطور محتويات، أو مراقب تعلم الطلبة، أو مستشار وصديق. كل من هذه الأدوار تسهم في خلق بيئة تعلم فعالة تدعم تطور الطلبة.^{٥٤}

دور الطلبة في التعلم يتأثر أيضًا بكيفية رؤيتهم لمختلف جوانب العملية. بشكل عام، يشمل هذا تفضيلاتهم بشأن المدخل التعليمي، ومواقفهم تجاه المحتويات التي يتم تعلمها، وأسلوب التعلم، والاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في التعلم. بالإضافة إلى

⁵⁴ Brown, h. 186-187.

ذلك، تلعب أنماط التفاعل في الفصل، ودرجة التحكم التي يمتلكونها في تعلمهم، ورؤيتهم لما يشكل التدريس الفعال دورًا هامًا في تجربتهم التعليمية. جميع هذه العوامل تساهم في خصائص التعلم التي يعتبرها الطلبة فعّالة.^{٥٥}

حدد بينينغتون وبراون ثلاث مؤشرات رئيسية للتفوق في النشاط اللغوي، وهي التناسق، والكفاءة، والفعالية.^{٥٦} في سياق التدريس في الفصل، يمكن تصنيف التدريس الجيد في ثلاث فئات: التدريس المتناسق، الذي يشمل التوافق بين أهداف المنهج، والمحتوى، والتنفيذ داخل الفصل؛ التدريس ذي الصلة، الذي يركز على احتياجات الطلبة وملاءمة المحتوى مع أهداف تعلمهم، والتدريس الكفاء، الذي يعظم استخدام الوقت والموارد لتحقيق أفضل نتائج تعلم. هذه الفئات الثلاث تتشابه مع خصائص الاختبارات الجيدة، وهي الموثوقية، والصلاحية، والفائدة.

٦. التقييم (Evaluation)

التقييم هو مجموعة من الخطوات التي يتم من خلالها جمع معلومات تتعلق بشخص، مشروع، أو ظاهرة معينة، ثم تحليل هذه المعلومات بطريقة منهجية وعلمية بهدف التحقق من مدى تحقيق أهداف محددة مسبقًا، وذلك للمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة بناءً على النتائج.^{٥٧} يختلف هذا المصطلح عن الاختبار والقياس. يشير الاختبار إلى الإجراءات التي تستخدم الامتحانات، مثل اختبارات المهارات، أو تحديد المستويات، أو التحصيل، بينما يشمل القياس البيانات الكمية الأخرى مثل الحضور، أو الاستبيانات، أو التقييمات بين المعلم والطلبة.

⁵⁵ Brown, h. 187.

⁵⁶ Martha Pennington and James D Brown, "Excellence In Language Education: A Function Of Curriculum Process" (Manoa: University of Hawaii, 1987), h. 94.

^{٥٧} طعيمة and مناع، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، ص. ٦٥.

يشمل التقييم جميع أنواع الاختبارات والقياسات، بالإضافة إلى المعلومات الأخرى الأكثر نوعية. تعتبر البيانات النوعية، مثل المقابلات، ودراسات الحالة، أو الملاحظات، أيضًا مهمة جدًا ويمكن أن تقدم معلومات قيمة توازي البيانات الكمية التي تم الحصول عليها من القياسات.^{٥٨}

التقييم في التعليم هو عملية منهجية تُستخدم لتقييم فعالية التعلم، وتقديم المتعلمين، وتحقيق الأهداف التربوية. للتقييم أنواع مختلفة، لكل منها أهداف وأوقات تنفيذ محددة. فيما يلي شرح الجبوري والسلطاني لأربعة أنواع رئيسية من التقييم التي تُستخدم بشكل شائع في مجال التعليم:^{٥٩}

(١) التقييم القبلي

التقييم القبلي هو عملية تُجرى في بداية العام الدراسي لتحديد المعارف، المهارات، والوجدانيات التي يمتلكها المتعلمون قبل تطبيق المنهج، بهدف تحديد مستوياتهم وبناء التعليم على ما يمتلكونه من كفايات. كما يهدف إلى التعرف على الإمكانيات المتاحة والمناخ السائد ومدى تأهيل المتعلمين لضمان نجاح تنفيذ المنهج.

(٢) التقييم التكويني

التقييم التكويني يُستخدم خلال العملية التعليمية بهدف تقديم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم المتعلمين. يتم إجراؤه أثناء تنفيذ المنهج، حيث يقدم معلومات مهمة للمخططين والمنفذين عن كيفية تطوير المنهج وتحسين الأنشطة التعليمية بشكل مستمر. يسعى هذا النوع من التقييم إلى تصحيح

⁵⁸ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 219.

^{٥٩} الجبوري and السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص. ١١٠-١١١.

الأخطاء، معالجة جوانب القصور، واقتراح حلول مناسبة للتحديات التي تواجه العملية التعليمية المرتبطة بالمنهج.

(٣) التقييم النهائي

التقييم النهائي يتم إجراؤه في نهاية تنفيذ الأنشطة المخططة لتقديم حكم على النتائج المتحققة بعد تطبيق المنهج. يهدف إلى تحديد مدى تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر معين، وتقييم مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم الأهداف التربوية، بالإضافة إلى قياس مدى تحقق أهداف المنهج.

(٤) التقييم التبعي

التقييم التبعي يُجرى بعد تخرج المتعلمين من المؤسسة التعليمية والتحاقهم بسوق العمل. يهدف هذا النوع من التقييم إلى متابعة الخريجين من حيث توظيفهم ومدى نجاحهم في سوق العمل، إذ يُعتبر أداة أساسية للحكم على نجاح أي نشاط تعليمي بناءً على كفاية مخرجاته.

إن مهارة المحادثة في الحقيقة معقدة وعندما ننظر إلى تقييم كفاية الطلاب الشفوية، فإن المدى الذي يُمكن لنا أن نقيم فيه، يذهب أبعد بكثير من المهارات الثانوية المشهورة والمجربة كثيراً مثل القواعد والمفردات واللفظ والطلاقة.^{٦٠}

من خلال الطريقة التي عرض بها براون نموذج التطوير هذا، يمكن ملاحظة أن تحليل الاحتياجات، والأهداف، والاختبارات، والمحتوى، والتدريس هي خمس خطوات متسلسلة يجب تنفيذها بشكل زمني. جميع هذه العناصر مرتبطة ببعضها البعض من خلال

^{٦٠} خالد بن عبد العزيز الدامغ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي (الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠٠٨)، ص.

أسهم ثنائية الاتجاه تشير إلى عملية مستمرة تُسمى التقييم. تهدف الأسهم والعلاقات المرتبطة بالتقييم إلى الإشارة إلى ثلاثة أمور:⁶¹

(١) ينبغي أن يبدأ تطوير المناهج الدراسية عادةً بتحليل احتياجات شامل، تليه الخطوات المحددة. ومع ذلك، نادرًا ما تحدث هذه الحالة المثالية. في الواقع، هناك العديد من أنشطة تعليم اللغة العربية التي قد تكون قد بدأت بالفعل أو حتى أصبحت راسخة عندما يبدأ تطوير المنهج الدراسي. لذلك، غالبًا ما يبدأ مخططو المناهج الدراسية العملية بعنصر آخر بخلاف تحليل الاحتياجات. في الممارسة العملية، يتم تنفيذ تحليل الاحتياجات، وصياغة الأهداف، واختبار التحديد، وتنفيذ التدريس في كثير من الأحيان بشكل متزامن.

(٢) تطوير المناهج الدراسية هو عملية لا تنتهي أبدًا ما لم يتم إيقاف النشاط. وبالتالي، يجب دائمًا التخطيط لإجراء تعديلات على جميع عناصر المنهج لضمان تحسين جودته. في هذا النموذج، تشير الأسهم ثنائية الاتجاه إلى أنه عندما يتم التركيز على عنصر معين في المنهج، قد تكشف التعديلات على هذا العنصر الحاجة لإجراء تغييرات على العناصر السابقة أو التالية.

(٣) يلعب التقييم المستمر للنشاط، الذي يظهر في الجانب الأيمن من النموذج، دور الرابط الذي يربط ويوحد جميع عناصر المنهج الدراسي. بدون التقييم، تفقد هذه العناصر ترابطها؛ وإذا تُركت معزولة، قد تصبح غير ذات صلة. باختصار، جوهر المدخل المنظم في تصميم مناهج اللغة هو التقييم الذي يدمج ويعطي معنى لجميع العناصر الأخرى.

⁶¹ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 217.

وفقاً للكتب المتوفرة، هناك ستة جوانب رئيسية يجب على المقيمين في تعلم اللغة الثانية أخذها في الاعتبار عند تصميم التقييم. يمكن أن يكون التقييم تكوينياً أو نهائياً، باستخدام مدخل تشاركي أو يتضمن خبراء خارجيين. يمكن إجراء البحث في الميدان أو في المختبر، وفقاً لاحتياجات السياق. كما يختلف وقت إجراء التقييم، سواء كان يتم أثناء النشاط أو بعد انتهائه. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يركز مدخل التقييم على البيانات الكمية أو النوعية، ويركز على العملية أو على النتائج النهائية للنشاط.^{٦٢}

يتضمن التقييم العديد من الاعتبارات المهمة. على سبيل المثال، هل يركز التقييم أكثر على النتائج النهائية (النهائي) أو على العملية التي تحدث أثناء تنفيذ النشاط (التكويني)؟ بالإضافة إلى ذلك، هل البيانات المجمعة هي أرقام وإحصائيات (كمية)، أو أنها تتعلق بفهم عميق لتجارب وآراء المشاركين (نوعية)؟ في بعض الحالات، قد يكون من الضروري استخدام مدخل متوازن بين كلا النوعين من البيانات. ستؤثر جميع هذه القرارات على كيفية إجراء التقييم ومدى فعاليته في تقديم صورة واضحة ومفيدة حول نجاح النشاط.^{٦٣} كل مكون في المنهج، مثل تحليل الاحتياجات، والأهداف، والاختبارات، والمحتوى، والتدريس، والتقييم، يجب أن يُقَيَّم من ثلاث وجهات نظر رئيسية:

- (١) هل كان هذا المكون فعالاً في تحقيق الأهداف المرجوة؟
- (٢) هل كان هذا المكون فعالاً، أي أنه استخدم الموارد بأفضل طريقة؟

⁶² James Dean Brown, "Language Program Evaluation: Decisions, Problems and Solutions," *Annual Review of Applied Linguistics* 15 (March 19, 1995): h. 228, <https://doi.org/10.1017/S0267190500002701>.

⁶³ Brown, *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, h. 224-225.

٣) كيف كان موقف المشاركين تجاه هذا المكون؟ هل شعروا بأنهم مشتركين، ومتحمسين، ومستفيدين من كل جزء من المنهج؟ لضمان أن كل عنصر في المنهج يعمل بشكل جيد ويعطي تأثيراً إيجابياً لجميع الأطراف المعنية.^{٦٤}

ج. أنشطة تعليم اللغة العربية

١. تعريف أنشطة تعليم اللغة العربية

تُعدّ أنشطة تعليم اللغة العربية مدخلا استراتيجياً فعالاً يدعم نجاح العملية التعليمية الحديثة. وفي سياق تعليم اللغة العربية، تلعب هذه الأنشطة دوراً جوهرياً لضمان اكتساب اللغة بشكل وظيفي وتطبيقي. وينبغي أن يكون استخدامها متوافقاً مع القواعد اللغوية والأهداف التعليمية المحددة، مما يُسهم في تعزيز قدرة الطلبة على التواصل والتفكير وفقاً للمعايير المنشودة.^{٦٥}

النشاط التعليمي هو كل عمل يقوم به المعلم أو المتعلمون أو كلاهما معاً بهدف تحقيق أهداف محددة، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.^{٦٦} وفي تعليم اللغة العربية، يشمل ذلك أنشطة متنوعة مثل القراءة والمناقشة وتطبيق القواعد وتمارين المحادثة والاستماع، حيث تهدف جميعها إلى تطوير المهارات اللغوية الأساسية كالاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وتعزيز قدرة المتعلم على التفاعل والتواصل باللغة العربية.

الأنشطة التعليمية هي الممارسات أو المهام التي يُكلّف بها المتعلمون داخل البيئة التعليمية، وتهدف إلى تفعيل مشاركتهم، وتعزيز الفهم، وتنمية المهارات اللغوية لديهم.

⁶⁴ Brown, h. 233.

^{٦٥} علي سعد جاب الله، عبد الغفار محمد الشيزاوي and محمد جهاد جمل، الأنشطة اللغوية: أنواعها معاييرها

استخداماتها (العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥)، ص. ١٧.

^{٦٦} الطناوي، التدريس الفعال: تخطيطه-مهاراته-إستراتيجياته-تقويمه، ص. ٤٣.

وتشمل أنشطة فردية أو جماعية مثل الحوار، والألعاب اللغوية، والتمثيل، والمناقشة. أما النشاط التعليمي فهو الإطار الشامل الذي يضم الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، ويُصمم لتحقيق غايات محددة في فترة زمنية معينة، وفقاً لحاجات المتعلمين ومستواهم.

النشاط اللغوي غير الصفّي هو مدخل في تعليم اللغة يتضمن أنشطة تعليم اللغة العربية التي تتم خارج بيئة الفصل الدراسي الرسمي. تهدف هذه الأنشطة إلى تطوير مهارات اللغة لدى الطلبة من خلال الخبرات العملية والسياقية، سواء كان ذلك بشكل فردي أو جماعي. يمكن أن ترتبط هذه الأنشطة مباشرةً مع المنهج الدراسي أو تكون مستقلة عنه، ويمكن تنفيذها تحت إشراف المعلم أو بدون إشراف مباشر منه.^{٦٧} تشمل الأنشطة الجماعية العمل التعاوني بين طالبين أو أكثر لإنجاز مهمة معينة. على سبيل المثال، يمكن للطلبة التعاون في إعداد حوار، أو لعب الأدوار وهو نشاط تعليمي يعتمد على التمثيل اللغوي لبعض القصص والنصوص الشعرية التي تُعرض بأسلوب حوار بين شخصيات متعددة، حيث يقوم الطلبة بتمثيل هذه الأدوار بما يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم.^{٦٨}

٢. أنواع أنشطة تعليم اللغة العربية

تُعد أنشطة تعليم اللغة العربية جزءاً أساسياً من عملية التعلم لتطوير مهارة الكلام. من خلال الأنشطة المتنوعة، يمكن للطلبة تدريب مهارة الكلام والاستماع والقراءة والكتابة بشكل متكامل، مما يدعم تحقيق أهداف تعلم اللغة بشكل فعال. فيما يلي من أنواع أنشطة تعليم اللغة العربية:

^{٦٧} الخليفة، فصول في تدريس اللغة العربية: إبتدائي متوسط ثانوي، ص. ٣٧٢.

^{٦٨} جاب الله، الشيزاوي، and جل، الأنشطة اللغوية: أنواعها معاييرها استخدامها، ص. ٢٠.

(أ) توزيع المفردات

المفردات هي عنصر أساسي يجب على متعلم اللغة الأجنبية إتقانه للتواصل بشكل فعال. ومع ذلك، فإن إتقان المفردات وحده لا يكفي، لأن مهارات اللغة تتطلب سياقاً لاستخدامها وليس مجرد الحفظ. كما قال سافير: "لا يمكن تعلم اللغة من خلال القاموس فقط". لذلك، من المهم في تعليم المفردات دمجها مع مهارات أخرى أو مع أنشطة لغوية أخرى مثل المحادثة، لجعل عملية التعلم أكثر شمولية وفعالية.^{٦٩}

أسس اختيار المفردات:^{٧٠}

(١) الشيوع (الانتشار)

يجب أن تكون المفردات المختارة من الكلمات الشائعة والمستخدمة في الحياة اليومية من قبل أغلب الناس. يساعد استخدام المفردات المألوفة والتي يتم التعرف عليها بسهولة في تسهيل فهم الطلبة لها، مما يجعلهم قادرين على تذكرها واستخدامها في التواصل بشكل أسرع.

(٢) الارتباط بمحاجات الدارسين

يجب أن تتناسب المفردات مع احتياجات الطلبة وأهداف تعلمهم. على سبيل المثال، إذا كان الطلبة يتعلمون اللغة لأغراض يومية، فإن المفردات التي تتعلق بالأنشطة اليومية مثل التسوق، الطهي، أو التواصل مع الأصدقاء ستكون أكثر فائدة. المفردات التي يتم اختيارها يجب أن تكون قادرة على مساعدة الطلبة في أداء المهام التي تتناسب مع سياق حياتهم.

⁶⁹ Beta Fadiatun Nisa', Anin Nurhidayati, and Luk-Luk Nur Mufidah, "Teknik Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Dengan Multimedia," *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan* 3, no. 1 (June 10, 2023): h. 121, <https://doi.org/10.54437/irsyaduna.v3i1.806>.

^{٧٠} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات للملي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية،

(٣) الارتباط بعالم الدارسين المعرفي

يجب أن تكون المفردات المختارة ذات صلة بعالم معرفة الطلبة واهتماماتهم. على سبيل المثال، إذا كان الطلبة مهتمين بمجال معين مثل العلوم أو التكنولوجيا أو الفنون، فإن اختيار المفردات المتعلقة بهذه المواضيع سيعزز من فهمهم ويجعل عملية التعلم أكثر متعة وذات مغزى.

(٤) الارتباط بمستوى الدارسين العمري

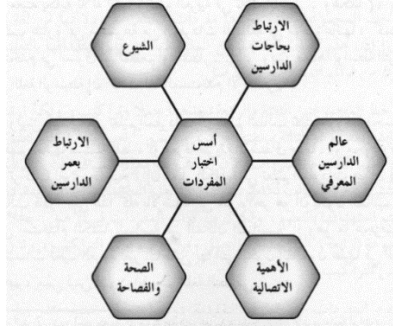
يجب أن تتناسب المفردات مع عمر ومستوى التطور العقلي للطلبة. الأطفال، على سبيل المثال، يتعلمون الكلمات البسيطة والمباشرة، بينما يمكن للطلبة الأكبر سناً أو الأكثر خبرة تعلم المفردات الأكثر تجريداً وتعقيداً. اختيار المفردات المناسبة للسن يساعد في جعل عملية التعلم أكثر فعالية.

(٥) الأهمية الاتصالية

يجب أن تكون المفردات المختارة ذات قيمة اتصالية عالية، أي أن تكون الكلمات التي يتم استخدامها بشكل متكرر في المحادثات أو النصوص ذات الصلة. المفردات التي تتمتع بأهمية في التواصل ستساعد الطلبة على استخدامها بشكل متكرر في التفاعلات اليومية، مما يساهم في تسريع مهارتهم اللغوية.

(٦) الصحة اللغوية والفصاحة

يجب أن تتوافق المفردات المختارة مع القواعد اللغوية الصحيحة وأن تُستخدم بطريقة مناسبة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تدعم الكلمات المختارة سلاسة الكلام، مما يعني أن الكلمات يجب أن تكون سهلة النطق والفهم. المفردات التي لا تتماشى مع القواعد اللغوية أو التي يصعب نطقها يمكن أن تعيق التواصل وتقلل من فعالية عملية التعلم.



شكل رقم (٢): أسس اختيار المفردات^{٧١}

طريقة تقديم المفردات الجديدة:^{٧٢}

يمكن تقديم المفردات الجديدة في الدرس بطرق مختلفة. من بين هذه الطرق، تقديمها بشكل مباشر دون شرح أو ترجمة، أو تقديمها على شكل قائمة كلمات تُعرض في سياق لغوي ذي معنى يوضح المقصود منها، مثل استخدام رغب في ورغب عن. كما يمكن عرض المفردات الجديدة في سياق ثقافي من خلال مواقف تُبرز معناها وطريقة استخدامها. أما في عملية التعليم، فيمكن تعليم المفردات الجديدة بربطها بمجموعة من الصور التوضيحية التي تبين معناها، أو بذكر مرادفات وأضدادها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلم أن يقدم تعريفًا للمفردات وشرحًا لمعانيها، أو أن يقوم بتمثيلها للدارسين لتوضيح كيفية استعمالها.

^{٧١} الفوزان، ص. ١٥٨.

^{٧٢} رشدي أحمد طعيمه، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص. ١٨٣ -

(ب) المحادثة

المحادثة هي مناقشة تلقائية وحرّة يجري بين شخصين حول موضوع معيّن. في هذا التعريف، توجد عناصر أساسية: المناقشة، الحرية، التلقائية، شخصان، والموضوع. كل عنصر منها له تطبيقه الخاص في سياق تعليم اللغة:^{٧٣}

(١) المناقشة: ليس كل تواصل شفهي يُعتبر محادثة. على سبيل المثال، لا يُعد الشاعر الذي يلقي قصيدة أو الخطيب الذي يقدم خطاباً جزءاً من المحادثة، لأن هذه الأشكال لا تستوفي شرط التفاعل أو روح النقاش.

(٢) الحرية في المحادثة: يجب أن تتيح المحادثة حرية التعبير للمشاركين. فرض عبارات أو مواقف معينة لا تتعلق باحتياجات أو تجارب الطلبة قد يعيق عملية تعلم مهارة المحادثة. على النقيض، فإن حرية التعبير تساعد الأفراد على تعلم الكلام بشكل طبيعي.

(٣) التلقائية: المحادثة هي عملية طبيعية يُعبّر فيها الأفراد عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة تناسب مع أنفسهم. العفوية تعكس ديناميكية المحادثة التي تكون معقدة وغير متوقعة في كثير من الأحيان.

(٤) التفاعل بين شخصين: تتضمن المحادثة تفاعلاً بين طرفين يتبادلان الأدوار بالتناوب، بحيث يكون لكل منهما حق الحديث وواجب الإنصات. وعلى الرغم من وجود "حوار داخلي" أحياناً، إلا أن المحادثة الحقيقية تحدث فقط عندما يكون هناك تواصل فعلي بين شخصين.

^{٧٣} طعيمه، ص. ٣٠٨-٣٠٩.

٥) الموضوع للمحادثة: يجب أن تركز المحادثة على موضوع ذي صلة بالطرفين. المعلمون

الذين يُجبرون الطلبة على الحديث عن أمور غير ذات صلة يفشلون غالبًا في

تعليمهم مهارة المحادثة بشكل فعال.

وتحتاج المحادثة إلى عدد من القدرات التالية:^{٧٤}

(١) سلامة التفكير

تشير سلامة التفكير إلى القدرة على تحليل المعلومات، وفهم الحجج القوية، وصياغة الآراء

بشكل منطقي. تساعد هذه المهارة في المناقشات على استيعاب جوهر القضية بسرعة

وتقديم ردود ذات صلة.

(٢) استخدام اللغة بفعالية

تتضمن هذه المهارة اختيار الكلمات المناسبة، واستخدام القواعد النحوية بشكل صحيح،

والتحدث ببنية وإيقاع ملائمين. يتيح الاستخدام الفعال للغة توصيل الرسالة بوضوح، مما

يسهل على المشاركين في المناقشة فهمها.

(٣) التحدث حول نقاط متعددة

تشمل هذه المهارة الشجاعة والبراعة في طرح وجهات نظر أو أفكار متعددة ذات صلة

بموضوع النقاش. وهذا يدل على فهم عميق للقضية المطروحة على النظر في مختلف الجوانب.

(٤) المناقشة دون جدال غير مثمر

يتم التركيز على إجراء نقاش بناء بدلاً من الجدل الذي يهدف فقط إلى الانتصار في الحوار.

وهذا يعني الحفاظ على الموضوعية والأدب والاهتمام بالحلول دون مهاجمة آراء أو شخصيات

الآخرين.

^{٧٤} الربيعي and صالح، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس والتطبيقات، ص. ١٧٢.

٥) سرد الأحداث والحقائق

تُعد هذه المهارة مهمة لتدعيم الحجج من خلال تقديم أمثلة واقعية أو بيانات ذات صلة. يساهم سرد الأحداث والحقائق في جعل النقاش أكثر وضوحًا وتوجيهًا ومصداقية. طريقة تعليم المحادثة:^{٧٥}

طريقة تعليم المحادثة هي طريقة حوارية يقوم فيها المعلم بطرح أسئلة على الطلبة ويطلب منهم الإجابة عنها شفويًا. وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة، موجزة، منطقية، وموزعة بشكل عادل. يجب على المعلم تحضير الأسئلة والإجابة عليها مسبقًا للتأكد من خلوها من الغموض، وتجنب الأسئلة البسيطة التي يمكن الإجابة عنها بـ "نعم" أو "لا"، لأنها لا تساهم في تنمية مهارة المحادثة.

ينبغي أن يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا للتفكير قبل الإجابة، مع ضمان مشاركة جميع الطلبة دون إهمال أحد. كما يُفضل تجنب تكرار الإجابات إلا عند الحاجة للتأكيد. وفي هذا السياق، يُنصح باستخدام تنوع في الأساليب لضمان بقاء الطلبة مشاركين وفاعلين في الدرس. يمكن للمعلم تحفيز الطلبة من خلال استخدام عبارات تقييمية مثل "صحيح" أو "جيد"، وتدوين أفضل الإجابات على السبورة. وفي حال وجود أخطاء في الإجابات، يمكن للطلبة مناقشتها وتصحيحها فيما بينهم، مما يُساهم في تعزيز التعلم التعاوني وزيادة فعالية العملية التعليمية.

^{٧٥} علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية: وفقًا لأحدث الطرائق التربوية (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،

(ج) الخطابة

من الأفضل أن يباشر المعلم تعليم الخطابة بموضوعات ذات صلة مباشرة بحياة الطلبة، مثل النقاشات الأدبية، والقضايا الاجتماعية، أو الموضوعات المرتبطة بأنشطة المدرسة وخارجها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلم أن يقدم أفكارًا جديدة قد لا تكون خطرت ببال الطلبة من قبل، مما يجعل تلك الموضوعات مثيرة للاهتمام وداعمة لتحفيزهم على المشاركة بفاعلية.^{٧٦}

تختلف الأهداف التي يحتاجها الطلبة أثناء دراستهم في المدرسة عن التحديات التي سيواجهونها بعد التخرج. ومن هنا تأتي أهمية تدريبهم على التعامل مع الأهداف الصغيرة داخل الفصل كتهيئة لهم لمواجهة التحديات الأكبر في المستقبل. وينبغي أن تبدأ هذه التدريبات منذ المرحلة الإعدادية.

وللخطابة لها ثلاثة عناصر:^{٧٧}

(١) المقدمة (افتتاح الخطبة)

يجب أن تكون مقدمة الخطبة الجزء الأكثر جاذبية، حيث تُستخدم لشد انتباه المستمعين منذ البداية. نظرًا لأن المستمعين غالبًا ما يكونون في ظروف تمنعهم من التركيز طويلاً، ينبغي أن تكون المقدمة قوية وفعالة. على الخطيب اختيار كلمات مؤثرة ومثيرة للاهتمام، تُبعد المستمعين عن أي تشتت وتوجه انتباههم بالكامل إلى موضوع الخطبة.

^{٧٦} سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية (دمشق: مكتبة أطلس، ١٩٦٣)، ص. ٢٨٥-٢٨٦.

^{٧٧} الدهان، ص. ٢٨٦-٢٩٠.

٢) الموضوع الرئيسي

بعد المقدمة، يجب على الخطيب الدخول مباشرة في جوهر الموضوع. ينبغي تقديم أفكار جديدة وحجج مترابطة بأسلوب منظم وجذاب. لجعل المستمعين يبقون في حالة اهتمام، يجب على الخطيب ضبط طول الخطبة وتجنب الملل. كما ينبغي أن يكون يقظاً لتفاعل المستمعين، فيعدل أسلوبه بسرعة إذا بدأوا بفقدان تركيزهم.

٣) الخاتمة (نهاية الخطبة)

الخاتمة هي اللحظة الحاسمة التي تترك الانطباع الأخير لدى المستمعين. يجب أن تتضمن الخاتمة ملخصاً واضحاً وموجزاً لأهم الأفكار التي طُرحت. خاتمة جيدة تجعل الرسالة أقوى وأكثر رسوخاً في أذهان المستمعين، حتى لو لم تكن المقدمة أو الموضوع الرئيسي مثالية.

٣. دور المعلم في تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية

الهدف الرئيسي من معلم اللغة الأجنبية هو تطوير مهارات اللغة، والمعرفة باللغة، بالإضافة إلى تحسين مهارات تعلم اللغة. يتيح التخطيط وتحديد أهداف التعلم الواضحة فرصاً أفضل في تدريس اللغة، خاصة في اللغة العربية كلغة ثانية للأطفال، التي تُعد أساساً هاماً لنجاح عملية التعلم. كما أن دور المعلم في تخطيط الأنشطة للأطفال يعد أمراً حاسماً في تسريع تحقيق نتائج التعلم.^{٧٨}

يعتمد نجاح أي نشاط أو نشاط كبير على التخطيط الجيد. لذلك، يعد التخطيط في تعليم اللغة الأجنبية أمراً ضرورياً. يجب أن يتضمن النشاط التعليمي أهدافاً محددة ونشاطات منظمة تسهل على المعلم إيصال المحتويات التعليمية بفعالية. إن إعداد

^{٧٨} علي أحمد مذكور and إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق (القاهرة: دار

الفكر العربي، ٢٠٠٦)، ص. ٢٢٠.

خطة تعليمية شاملة يُعد خطوة أساسية. يجب على معلم اللغة الأجنبية تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة واضحة ومحددة بدقة، وربط هذه الأهداف بالأنشطة المناسبة للمتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي للمعلم مراعاة تخصيص الوقت اللازم لتمكين الأطفال من تنفيذ الأنشطة بشكل فعال، بما يتماشى مع طبيعة النشاط ومستوى تعقيدته وتركيز المتعلمين.

المبحث الثاني: تعليم مهارة الكلام

أ. مفهوم تعليم مهارة الكلام

تعد مهارة الكلام فناً أساسياً في اللغة ووسيلة مهمة لتعلمها، تكتسب من خلال المحادثة والنقاش. وتكتسب هذه المهارة أهمية كبيرة لدورها في دعم التواصل الشفهي الفعال، خاصة في اللغة العربية التي تتطلب إتقاناً لفصاحة اللغة وفهماً للبنية النحوية. ويتميز المتكلم الجيد بقدرته على تكييف خطابه بما يتناسب مع ظروف الجمهور واحتياجاتهم.^{٧٩} فتعليم مهارة الكلام هو عملية تمكين المتعلمين من التعبير الشفهي بوضوح وفعالية من خلال المحادثة والنقاش، مع التركيز على الفصاحة وفهم النحو، خاصة في اللغة العربية لتحقيق تواصل فعال.

العديد من نظريات تعليم اللغة تؤكد على أهمية تدريب مهارة الكلام. ومع ذلك، مع وجود العديد من الطرق، يظل الطلبة في حالة من الارتباك مما يجعل التعلم أقل فعالية. في الواقع، فإن فهم كيفية طرح الأسئلة والإجابة عليها يشكل مهارتين مكملتين في

^{٧٩} ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية (رياض: دار التدمرية، ٢٠١٧)، ص. ١٨.

تطوير مهارة الكلام.^{٨٠} إن القدرة على طرح الأسئلة تتطلب القدرة على الإجابة. هذان الأمران يشكّلان زوجين مكملين لبعضهما البعض؛ إذ يتطلب كل سؤال إجابة، ولا توجد إجابة بدون سؤال مسبق.^{٨١} في مهارة الكلام، يلعب كلاهما دورًا هامًا في سير التواصل، حيث إن الإجابة الصحيحة تعتمد على الفهم الصحيح للسؤال الموجه.

في الأساس، يعتمد الإنسان بشكل كبير على التواصل الشفوي عند تواصله مع الآخرين، بل يفوق التواصل الكتابي. الكلام هو نشاط لغوي يقوم به جميع الفئات، سواء كبار السن أو الشباب، ويشمل جميع مستويات التعليم.^{٨٢} حيث إن التواصل اللفظي يحدث عادة في شكل محادثة بين السائل والمجيب.^{٨٣}

ب. أهداف تعليم مهارة الكلام

يهدف تعليم الكلام في اللغة العربية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تهدف إلى تحسين قدرة المتعلمين على التواصل بشكل فعال.^{٨٤} ومن الأهداف الأساسية أن يتمكن المتعلم من نطق أصوات اللغة العربية بنغمات وإيقاعات متنوعة. يتم تحقيق هذه المهارة بطريقة مقبولة لدى الناطقين الأصليين للغة، بحيث يصبح المتعلم قادرًا على فهم واستخدام الأصوات المتقاربة والمتماثلة بشكل صحيح، وكذلك إدراك الفرق بين نطق الحركات القصيرة والطويلة.

^{٨٠} محمود كامل الناقة and رشدي أحمد طعيمه، تعليم اللغة الإتصالية بين المناهج والإستراتيجيات (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦)، ص. ٦٠.

^{٨١} عبد الرزاق حسين، مهارات الإتصال اللغوي (رياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩١)، ص. ٢٢١.

^{٨٢} محمد داهم الظفيري، فن الإتصال اللغوي ووسائل تنميته (كويت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٩)، ص. ٥٣.

^{٨٣} عبده الراجحي، التطبيق النحوي (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨)، ص. ٢٩٩.

^{٨٤} محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه - مداخلة - طرق تدريسه) (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص. ١٥٧-١٥٨.

ومن أهداف تعليم الكلام أيضاً مساعدة المتعلم على التعبير عن أفكاره باستخدام التراكيب النحوية الصحيحة. في هذا السياق، لا يقتصر الأمر على فهم قواعد النحو فقط، بل يتعدى إلى تمكين المتعلم من ترتيب الكلمات بشكل صحيح لإنتاج جمل تتناسب مع سياق اللغة المنطوقة. وتعتبر هذه المهارة مهمة لضمان قدرة المتعلم على التواصل بشكل جيد في المواقف اليومية.

علاوة على ذلك، يُتوقع من المتعلم استخدام خصائص اللغة العربية في التعبير الشفهي. ويشمل ذلك النطق الواضح، والتمييز بين صيغ المفرد والجمع، وكذلك إتقان أدوات الزمن والحال. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المتعلم أن يفهم قواعد التوازن في اللغة العربية، والتي تُعد عنصراً أساسياً لإنتاج تواصل فعال وجيد.

كما يهدف تعليم الكلام إلى إثراء حصيلة المفردات لدى المتعلم. يجب أن تتناسب المفردات المقدمة مع عمر المتعلم ومستوى فهمه وقدرته، وأن تُستخدم في عملية التواصل العصري. في هذا الإطار، يتم تعريف المتعلم ببعض أشكال الثقافة العربية التي تتناسب مع عمره ومستواه الاجتماعي. ويتم تشجيعه على التعرف على التراث العربي والإسلامي كجزء من فهم أوسع للثقافة.

وأخيراً، يتمثل الهدف في تمكين المتعلم من التعبير عن نفسه بوضوح وبساطة في مواقف التواصل البسيطة. ومع التدريب المستمر، يُتوقع أن يكون المتعلم قادراً على التفكير باللغة العربية والكلام بها بشكل متصل ومستمر وفق إيقاع زمني مناسب. وبهذا يصبح تعليم الكلام خطوة أساسية في تكوين متعلم واثق وكفاء في التواصل باللغة العربية.

ج. الجوانب المهمة في تعليم مهارة الكلام

شرح محمود كامل الناقه أن هناك بعض الجوانب المهمة التي يجب على المعلم مراعاتها في تعليم مهارة الكلام:^{٨٥}

(١) النطق

يُعدّ النطق عنصراً مهماً في تعليم الكلام. فلا يُطلب من الطلبة مجرد تقليد الأصوات بشكل تام، بل فهم النظام الصوتي للغة بشكل شامل. وينبغي على المعلم تقديم تدريبات منظمة تشمل استكشاف أصوات جديدة واستخدام تقنيات تعليمية دقيقة، مثل شرح حركات اللسان والشفيتين والفك. تساعد هذه الجهود الطلبة على التمييز بين الأصوات وإتقان النطق الصحيح منذ البداية.

(٢) المفردات

تلعب المفردات دوراً محورياً في تنمية مهارة الكلام، إذ إنها الوسيلة الأساسية للتعبير عن الأفكار والتفكير. يتم تعليم المفردات بشكل فعال من خلال وضع الكلمات في سياقات مناسبة، سواء عبر الحوارات أو النقاشات أو النصوص المقروءة. ويمكن لهذه الطريقة أن تسهّل على الطلبة فهم معاني الكلمات وتعزيز مهاراتهم في الحديث تدريجياً من المهارات الاستقبلية إلى الإنتاجية

^{٨٥} الناقه، ص. ١٥٩-١٦٣.

٣) القواعد

القواعد رغم أنه غالباً ما يُهمل، يُعتبر عنصراً أساسياً يُبنى عليه تركيب اللغة. فإتقان النحو يُمكن الطلبة من استخدام اللغة بشكل صحيح ومنهجي. ولا ينبغي أن تكون صعوبة تعليم النحو سبباً لإهماله، لأن دوره مهم في دعم الطلبة للكلام بشكل فعال ومنظم.

د. تعليم مهارة الكلام للمبتدئين

تعليم مهارة الكلام في المستوى الابتدائي يركز على تطوير قدرة الطلاب على التفاعل اللغوي من خلال مواقف منظمة تتيح لهم ممارسة اللغة بشكل تدريجي. يمكن أن تبدأ هذه المواقف بأسئلة يطرحها المعلم ليجيب عليها الطلاب، مما يساعدهم على اختيار الكلمات المناسبة، بناء الجمل، والتعبير عن الأفكار بشكل واضح. من المهم أن يخطط المعلم ترتيب الأسئلة بطريقة تتيح للطلاب تكوين موضوع متكامل في نهاية النشاط. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن تكليف الطلاب بالإجابة عن تدريبات شفوية، حفظ حوارات قصيرة، والإجابة عن أسئلة مرتبطة بنصوص قرأوها، مما يعزز مهاراتهم في التعبير الشفهي ضمن سياقات تعليمية مناسبة.^{٨٦}

يتميز تعليم مهارة الكلام للمبتدئين بخصائص خاصة تهدف إلى مساعدة الطلاب على البدء في التواصل الشفهي باللغة العربية بطريقة بسيطة وفعالة. وفيما يلي أبرز الخصائص:

١) التركيز على الجمل البسيطة

يبدأ تعليم المبتدئين بجمل بسيطة يسهل فهمها وحفظها، مثل التعارف، إلقاء التحية، أو طرح الأسئلة والإجابة عليها بما يتناسب مع حياتهم اليومية.

^{٨٦} طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص. ١٦٢.

(٢) التكرار والحفظ

يحتاج المبتدئون إلى تكرار الكلمات والعبارات بشكل منتظم لمساعدتهم على تذكر اللغة وإتقانها. وتشمل هذه التدريبات حفظ المفردات والأنماط اللغوية المستخدمة في المحادثة بشكل متكرر.

(٣) استخدام المفردات المناسبة

يتم تعليم الطلاب المفردات التي تناسب احتياجاتهم التواصلية، مثل مفردات العائلة، المدرسة، الطعام، أو الأنشطة اليومية التي يمكن استخدامها مباشرة في سياق الحديث.

(٤) أهمية التفاعل بين المعلم والطلاب

للمعلم دور مهم في تقديم نموذج صحيح للنطق وبناء الجمل. ويتم تشجيع الطلاب على المشاركة النشطة في التفاعل مع المعلم من خلال أسئلة وأجوبة، حوارات بسيطة، أو محادثات جماعية.

(٥) التركيز على السياق الواقعي والعملي

يتم تصميم المحتويات التعليمية لتناسب مع المواقف الواقعية التي تتيح للطلاب ممارسة الحديث في سياق معين، مثل الحوار حول شراء السلع في السوق، طلب الاتجاهات، أو التعريف بالنفس في اجتماع ما.

(٦) استخدام الوسائل التعليمية الداعمة

الوسائل التعليمية هي أدوات تسهل فهم الطلاب وتدعم اكتساب مهارات اللغة العربية، ويؤدي اختيارها المناسب إلى زيادة فعالية التعليم وتحقيق الأهداف بشكل مثالي.^{٨٧} لذلك،

^{٨٧} الحافظ عبد الرحيم الشيخ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،

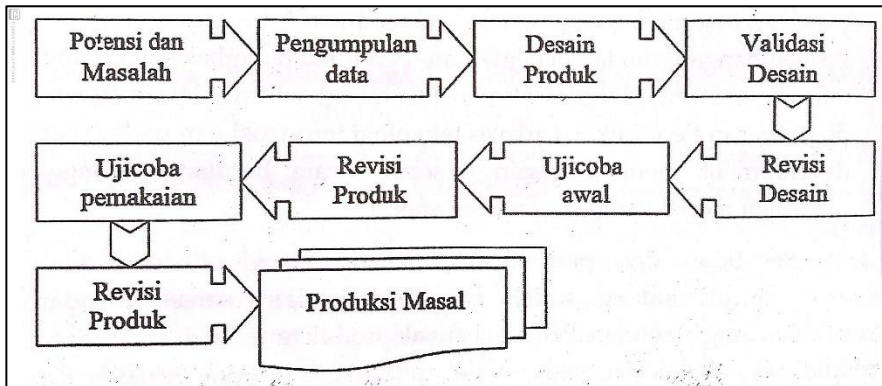
ينبغي اختيار هذه الوسائل بما يتناسب مع مستوى الطلاب وقدراتهم. يتم استخدام وسائل مثل الصور، الفيديوهات، أو بطاقات الكلمات لمساعدة الطلاب على فهم وممارسة مهارة الكلام بشكل أفضل.

الفصل الثالث

منهج البحث

أ. تصميم البحث

استخدم الباحث منهج البحث والتطوير عند سوجيونو في تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى. منهج البحث والتطوير عند سوجيونو يتكون من عشر خطوات وهي الإمكانيات والمشكلات، جمع المعلومات، تصميم المنتج، توثيق التصميم، تعديل التصميم، الاختبار للمنتج، تعديل المنتج، اختبار الاستخدام، تعديل المنتج، الإنتاج الشامل.¹



شكل رقم (٣): الخطوات لمنهج البحث والتطوير (R&D) عند سوجيونو

في هذه الدراسة، قام الباحث بتطبيق خطوات منهج البحث والتطوير عند سوجيونو حتى الخطوة السابعة فقط، دون الوصول إلى الخطوة العاشرة. وذلك لأن هذه الخطوات تُعتبر كافية لتحقيق أهداف الدراسة عن تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى. وهي كما يلي:

¹ Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D* (Bandung: Alfabeta, 2019), h. 404-418.

١. الإمكانيات والمشكلات

الإمكانيات هي كل ما يمكن تطويره لتقديم فائدة أكبر، بينما المشكلات هي عدم التوافق بين التوقعات والواقع. في البحث، يجب أن تدعم الإمكانيات والمشكلات بيانات تجريبية. هذه البيانات لا يجب أن يتم جمعها مباشرة من قبل الباحث، بل يمكن أن تأتي من نتائج أبحاث سابقة أو تقارير من أفراد أو مؤسسات لا تزال ذات صلة. في هذه الخطوة، قام الباحث بتحديد مشكلات مهارة الكلام لدى الطلبة من خلال الملاحظة والاستبيان ودراسة الأدبيات.

٢. جمع المعلومات

بعد تحديد الإمكانيات والمشكلات بدقة وحادثة، تكون الخطوة التالية هي جمع المعلومات المختلفة التي يمكن استخدامها كأساس لتصميم منتج يهدف إلى معالجة هذه المشكلات. قام الباحث بتحليل الاحتياجات بجمع المعلومات حول كيفية تدريس اللغة العربية، خاصة في جانب مهارة الكلام بالمقابلات والملاحظات والوثائق.

٣. تصميم المنتج

المنتج الناتج عن البحث والتطوير متنوعة جداً. لذلك، يجب على الباحث إعداد خطة عمل جديدة تؤدي إلى تصميم المنتج يتضمن مواصفات كاملة. يُفضل تصور هذا التصميم في شكل رسوم أو مخططات لتسهيل تقييمه. بالإضافة إلى ذلك، يجب شرح كيفية استخدام النظام، طريقة عمله، ومزاياه وعيوبه. قام الباحث بإعداد تخطيط الأنشطة التعليمية لتنمية مهارة الكلام يشمل الأهداف، المحتويات، طرائق التدريس، والتقييم.

٤. توثيق التصميم

يهدف توثيق التصميم إلى تقييم فعالية وكفاءة التصميم بشكل عقلائي قبل اختباره في الميدان. تتم هذه العملية من خلال طلب آراء الخبراء أو المتخصصين ذوي الخبرة الذين سيقومون بتصميم. يمكن إجراء هذا التقييم في منتديات نقاشية لتحديد نقاط القوة والضعف في المنتج قبل تطبيقه. قام الباحث بعرض الأنشطة المخططة على خبراء اللغة للحصول على مراجعتهم وتقييم فعالية التصميم بشكل عقلائي باستخدام استبيان صلاحية.

٥. تعديل التصميم

بعد إجراء التوثيق، يجب معالجة نقاط الضعف التي تم تحديدها في التصميم. تكون مسؤولية التعديل على عاتق الباحث لضمان أن المنتج النهائي يكون أكثر كفاءة وجاهزًا للمرحلة التالية. في هذه الخطوة، قام الباحث بمراجعة الأنشطة المخططة بناءً على المراجعة من الخبراء، بحيث تصبح الأهداف، المحتويات، طرائق التدريس، والتقييم أكثر فعالية وتتناسب مع احتياجات الطلبة.

٦. الاختبار للمنتج

يتم الاختبار للمنتج الذي تم التوثيق منه وتعديله على مجموعة محدودة. الهدف من هذا الاختبار هو الحصول على بيانات حول فعالية وكفاءة المنتج مقارنة بالحلول السابقة. يمكن إجراء الاختبار من خلال تجارب تقارن أداء المنتج بناءً على مؤشرات قابلة للقياس. قام الباحث بتنفيذ اختبار المنتج المحدود على طلبة معهد الفاتح فقط لقياس فعالية وكفاءة الأنشطة المخططة في تنمية مهارة الكلام من خلال الاختبار وجمع المعلومات.

٧. تعديل المنتج

بعد استخدام المنتج لفترة زمنية معينة، مثل ستة أشهر إلى سنة، يجب إجراء تقييم متكرر لتحديد أي نقاط ضعف محتملة لا تزال موجودة. إذا تم اكتشاف أي عيوب، فيجب إجراء مراجعات إضافية. بعد تحسين المنتج، يمكن بعد ذلك النظر في إنتاجه على نطاق واسع أو تطبيقه بشكل أوسع. قام الباحث بمراجعة وتقييم نتائج التجربة بعد فترة ثلاثة أشهر لتحديد أي نقاط ضعف باقية قبل تطبيق المنتج على نطاق أوسع أو إنتاجه بشكل شامل.

ب. ميدان البحث وزمانه

قام الباحث بإجراء البحث بمعهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطى. تم اختيار هذا الموقع بناءً على حاجة المعهد إلى أنشطة تعليم اللغة العربية يعتمد على مهارة الكلام باللغة العربية. ويشمل ذلك اثنا عشر طالباً، والذين تتفاوت أعمارهم، مع العلم أن التعليم يتم في مستوى واحد فقط دون وجود مراحل دراسية.

قام الباحث بتنفيذ البحث على مدار ستة أشهر، من يناير حتى يونيو عام ٢٠٢٥ م، ويشمل جميع الخطوات السبع من الإمكانيات والمشكلات، جمع المعلومات، تصميم المنتج، توثيق التصميم، تعديل التصميم، الاختبار للمنتج، تعديل المنتج.

ج. بيانات ومصادرها

١. البيانات الأولية

البيانات الأولية هي البيانات التي يتم جمعها مباشرة من المصادر الرئيسية من خلال المقابلات، الملاحظات، والاختبارات. قام الباحث بإجراء المقابلات مع عدة أطراف، مثل الطلبة، معلمة اللغة العربية، وإدارة المعهد، لفهم الاحتياجات، الأهداف، والتحديات

في تعلم اللغة. كما أجريت الملاحظات ميدانياً لتسجيل ديناميكيات المعهد، أساليب التدريس، واستجابات الطلبة تجاه النشاط اللغوي. بالإضافة إلى ذلك، قام الباحث بإجراء اختبارات مهارة الكلام قبل وبعد النشاط لتقييم التغير في قدرة الطلبة على مهارة الكلام، مما يعكس فعالية أنشطة تعليم اللغة العربية المخططة.

توفر البيانات الأولية معلومات مباشرة ومفصلة حول تنفيذ أنشطة تعليم اللغة العربية وتأثيرها. تقدم الملاحظات والمقابلات رؤى عميقة عن التفاعلات وعملية التعلم، بينما تقدم نتائج الاختبارات بيانات كمية لتقييم تنمية مهارة الكلام لدى الطلبة.

٢. البيانات الثانوية

تشمل البيانات الثانوية المعلومات المتوفرة مسبقاً مثل منهج المعهد، جدول الأنشطة، وملفات الطلبة. يعتبر منهج المعهد مصدراً رئيسياً لفهم هيكل وأهداف التعليم، ويوفر دليلاً لتخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية. يدعم جدول الأنشطة تحليل كفاءة الوقت في تنفيذ أنشطة تعليم اللغة العربية، حيث يكشف عن تخصيص الوقت لمختلف الأنشطة التعليمية اللغوية.

بالإضافة إلى ذلك، تقدم ملفات الطلبة صورة عن الديموغرافيا والخلفية التعليمية، وهو أمر مهم لضبط مستوى صعوبة المحتويات وتلبية احتياجات المجموعة. تكمل البيانات الثانوية البيانات الأولية من خلال توفير سياق إضافي ضروري لفهم بيئة التعلم بالكامل. معاً، تضمن هاتان الفئتان من البيانات تحليلاً شاملاً وعميقاً لتعليم اللغة في المعهد.

د. أدوات البحث

أدوات البحث تشير إلى الوسائل المستخدمة لجمع البيانات التي تساعد في الإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فروضه. من أمثلة هذه الأدوات هي الاستبيانات، الاختبارات، المقاييس، المقابلات، والملاحظات.^٢ قام الباحث بتصميم أدوات البحث المستخدمة لضمان أن البيانات التي تم جمعها صحيحة وذات صلة بأسئلة البحث وأهدافها. فيما يلي تفاصيل الأدوات المستخدمة:

١. دليل المقابلات شبه المنظمة

تتضمن هذه الأداة قائمة بالأسئلة المفتوحة التي تسمح للباحث باستكشاف المعلومات بشكل عميق. تم تصميم هذا الدليل لكل مجموعة من المستجيبين (معلمة اللغة العربية ومدير المعهد) مع التعديل حسب احتياجات البحث.

٢. دليل الاستبيان

أستخدم في هذا البحث استبيانان: الأول لتحديد احتياجات الطلبة في تنمية مهارة الكلام، والثاني لقياس صلاحية المنتج من خلال تقييم خبيرين في تعليم اللغة العربية من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة.

٣. أسئلة الاختبار لمهارة الكلام

تم تصميم هذا الاختبار استنادًا إلى معايير تعليم اللغة المعتمدة. تهدف الأسئلة المستخدمة إلى قياس قدرة الطلبة على مهارة الكلام، سواء في الحالة الأولية أو بعد تطبيق أنشطة تعليم اللغة العربية.

^٢ سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، ص. ١٨.

هـ. طرق جمع البيانات

جمع البيانات الكمية من خلال عدة طرق. الأداة الأكثر شيوعاً المستخدمة لهذا الغرض هي الاختبارات، قياس الظواهر، والاستبيانات.^٣ وأما جمع البيانات النوعية فيميل إلى أن يكون طويلاً وغير مركّز ومتعدد الأشكال، مما يجعل التحدي الأساسي هو إنتاج بيانات مفيدة وليس مجرد كمية كبيرة. وعلى الرغم من مرونتها، فإن هذا النوع من البحث يتطلب تخطيطاً لتقليص البيانات للحفاظ على التركيز وتجنب التوسع المفرط.^٤ سيتم جمع البيانات باستخدام الأساليب التالية:

١. المقابلات

قام الباحث باستخدام المقابلات شبه المنظمة لاستكشاف المعلومات من مختلف الأطراف. من خلال هذه المقابلات، يمكن للباحث استكشاف الاحتياجات والتوقعات والتجارب ووجهات نظر المستجيبين. تم إجراء المقابلات مع معلمة اللغة العربية لفهم صعوبات واحتياجات الطلبة، وتمت المقابلة مع مدير المعهد للحصول على معلومات حول الرؤية والرسالة المؤسسية المتعلقة بتعليم اللغة، كما سيتم إجراء مقابلات مع خبراء في مجال التعليم للحصول على آراء تقييمية حول الأنشطة التي تمت تخطيطها.

٢. الملاحظات

قام الباحث بالملاحظة بشكل مباشر في موقع البحث للحصول على بيانات فعلية حول تنفيذ تعلم اللغة، والأنشطة المنهجية، وأنشطة التقييم. استخدم الباحث كراسة الملاحظة لتوثيق الجوانب المهمة ذات الصلة بهدف البحث. هذه الملاحظة سمحت للباحث

³ Zoltan Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies* (Oxford: Oxford University Press, 2007), h. 95.

⁴ Dörnyei, h. 124.

بفهم كيفية تطبيق أساليب التدريس في أنشطة تعليم اللغة العربية، وكيفية تفاعل الطلبة في عملية التعلم، وكيف يتم تنفيذ التقييم.

٣. الاستبيان

في هذه الدراسة، تُستخدم الاستبيانات لجمع البيانات من قبل الطلبة لفهم احتياجاتهم حول الأنشطة، وخبراء اللغة بهدف قياس تصوراتهم ورضاهم تجاه الأنشطة المخططة، وتقييم فعالية الأنشطة المخططة، وتحديد التحديات والعقبات في التنفيذ، فضلاً عن الحصول على الملاحظات والاقتراحات للتحسين. كما تُسهم الاستبيانات في توفير بيانات كمية تدعم التحليل النوعي المستمد من المقابلات والملاحظات، مما يوفر صورة شاملة لفعالية نشاط تعليم مهارة الكلام.

٤. الوثائق

قام الباحث بجمع الوثائق المؤسسية مثل جداول الأنشطة في المعهد، والمنهج الدراسي، وبيانات تعريف الطلبة لتكملة البيانات التي تم جمعها من المقابلات والملاحظات. تقدم هذه الوثائق معلومات إضافية مفيدة لتوفير صورة شاملة حول عملية التعلم في المعهد.

٥. الاختبارات

قام الباحث باستخدام اختبار مهارة الكلام لقياس قدرة الطلبة في البداية قبل تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية، وكذلك قدرتهم بعد تطبيقها. يساعد هذا الاختبار الباحث في تقييم فعالية أنشطة تعليم اللغة العربية التي تمت تخطيطها.

و. أسلوب تحليل البيانات

قام الباحث بتحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة باستخدام أسلوب متناسب مع نوع وخصائص البيانات. قام الباحث بتقسيم الأسلوب لتحليل البيانات إلى

فئتين رئيسيتين، وهما تحليل البيانات الكمية و تحليل البيانات النوعية. فيما يلي شرح مفصل لتقنيات التحليل المستخدمة:

١. تحليل البيانات الكمية

يركّز تحليل البيانات الكمية في هذا البحث على معالجة البيانات الرقمية المستخلصة من الاستبيان واختبار مهارة الكلام الذي أُجري قبل وبعد تطبيق النشاط التعليمي. ونظرًا لاعتماد الباحث على برنامج IBM SPSS Statistics 26 في تحليل البيانات، فقد تم استخدام الأدوات الإحصائية المتاحة فيه، مثل حساب المتوسطات والانحراف المعياري وتحليل الفروق، لمقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي. وبهذه الطريقة، سعى الباحث إلى الكشف عن مدى التغيّر في أداء الطلبة في مهارة الكلام نتيجة تنفيذ الأنشطة اللغوية المخططة. فإن البيانات التي تمت تحليلها أتاح فهمًا كمياً أوليًا ومقبولاً لتأثير النشاط على تنمية مهارات الطلبة.

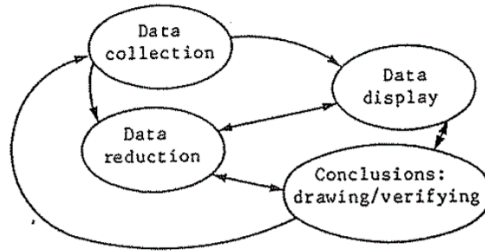
٢. تحليل البيانات النوعية

تحليل البيانات النوعية هو عملية تنظيم وتحليل المعلومات التي تم جمعها من المقابلات والملاحظات والوثائق وآراء الخبراء لاستخراج الأنماط أو المواضيع أو الفئات التي تظهر. سيتم استخدام تقنية التحليل الموضوعي لاستخلاص الفهم من البيانات السردية.^٥ سيتم استخدام نموذج التحليل التفاعلي لمايلس وهويرمان لتحليل البيانات النوعية في هذا البحث، ويتضمن أربع مراحل رئيسية: جمع البيانات، تصفية البيانات، عرض البيانات، واستخلاص وتأكيد الاستنتاجات.^٦

⁵ Catherine Dawson, *Practical Research Methods: A User Friendly Guide To Mastering Research* (Oxford: Cromwell Press, 2002), h. 115-116.

⁶ Matthew B. Miles and A. Michael Huberman, *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*, 2nd ed. (London: SAGE Publications, 1994), h. 10-12.

المرحلة الأولى، جمع البيانات، تتم من خلال المقابلات والملاحظات والوثائق لجمع معلومات معمقة تتعلق بالاحتياجات والمعوقات وتقييم تعلم اللغة في المعهد. ثم تدخل البيانات التي تم جمعها إلى المرحلة الثانية، وهي تصفية البيانات، حيث يتم تصنيف البيانات ذات الصلة وتبويبها حسب الفئات الموضوعية مثل احتياجات الطلبة، استراتيجيات التعلم، وفعالية أنشطة تعليم اللغة العربية. المرحلة الثالثة هي عرض البيانات في شكل جداول أو روايات أو رسوم بيانية، مما يسهل عملية تفسير النتائج وتقييمها. أخيراً، تتم مرحلة الاستنتاجات وتأكيداتها للتأكد من أن نتائج التحليل تجيب عن أسئلة البحث وتدعم أهدافه. يساعد هذا النموذج الباحث في معالجة البيانات بطريقة منهجية وشاملة.



شكل رقم (٤): المكونات لتحليل البيانات عند مايلس وهويرمان

٣. التثليث البياني

التثليث البياني هو تقنية تهدف إلى تعزيز صلاحية البحث من خلال مقارنة وتأكيد النتائج من مصادر بيانات متعددة (المقابلات، الملاحظات، الوثائق، والاختبارات).^٧ يُستخدم هذا التثليث لضمان اتساق النتائج وتقديم صورة أكثر شمولاً حول الأنشطة اللغوية لتنمية قدرة الطلبة على مهارة الكلام باللغة العربية التي تمت تخطيطها بمعهد الفاتح ننجغال ريجو لامبونج الوسطى.

⁷ Lia Litosseliti, *Research Methods in Linguistics*, 2nd ed. (London: Bloomsbury Publishing, 2018), h. 42.

الفصل الرابع

عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ. عرض البيانات وتحليلها

١. لمحة موجزة عن معهد الفاتح

يعد معهد الفاتح من المؤسسات التعليمية الإسلامية التي تقع في قرية نونجال ريجو، قضاء فونغور، محافظة لامبونج الوسطى، إقليم لامبونج. وقد تأسس هذا المعهد رسميًا في ٣١ أغسطس سنة ٢٠٢٠، تحت إدارة الأستاذ الإمام رايد علي، استنادًا إلى قرار المدير العام للتعليم الإسلامي رقم ٤٨٠٤. وقد تم تسجيل المعهد رسميًا في نظام وزارة الشؤون الدينية بجمهورية إندونيسيا برقم الإحصاء الوطني لمعاهد التعليم الإسلامي (NSPP): ٥١٠٠١٨٠٢٠١٦٠.

جاء تأسيس معهد الفاتح استجابةً لحاجة المجتمع إلى تعليم إسلامي شامل، قائم على القرآن الكريم، والتراث العلمي الإسلامي، وإتقان اللغات الأجنبية. ويحمل المعهد رؤية واضحة، وهي: تكوين جيل قرآني يتمتع بالأخلاق الحميدة، متمكن في علوم الإسلام، وفصيح في اللغتين العربية والإنجليزية. رؤية المعهد: "أن يكون معهد التحفيظ متميزًا في تكوين جيل قرآني خلاق، فقيه في التراث الإسلامي، فصيح باللغتين العربية والإنجليزية، ومستعد لخدمة الأمة في المستقبل". وأما رسالة المعهد كما يلي:

- (١) تنظيم نشاط تحفيظ القرآن بشكل منظم ومنضبط، يركز على بناء الشخصية القرآنية.
- (٢) تربية الأخلاق من خلال القدوة، وترسيخ القيم الإسلامية، وتعزيز الآداب في اليومية.
- (٣) تعليم التراث الإسلامي وتنشيط دراسته كوسيلة لتعزيز الهوية العلمية الإسلامية.

٤) تنمية المهارات اللغوية في العربية والإنجليزية للطلبة بطريقة نشطة وتواصلية عبر الأنشطة اللغوية اليومية.

٥) تحفيز الطلبة ليكونوا شخصيات رؤيوية، مهتمة بالمجتمع، ومستعدة لخدمة الأمة في مختلف مجالات الحياة.

يعتمد المنهج التربوي في معهد الفاتح على ثلاثة محاور رئيسية، أولها: تحفيظ القرآن الكريم، ويُطبَّق هذا المحور من خلال الطريقة الباكستانية التي تتكون من ثلاث مراحل متكاملة، وهي: سَبَقُ أي تقديم الحفظ الجديد، سَبَقِي هو مراجعة الحفظ الجديد، وَمَنْزِلُ هو مراجعة الحفظ القديم. وتُعد هذه الطريقة منهجًا فعليًا يركّز على عنصر التكرار كوسيلة أساسية لترسيخ الحفظ في الذهن. ومن خلال هذا النظام، يتدرَّب الطلبة على الانضباط والاستمرارية في حفظهم اليومي، مما يعزز من قوة الحفظ لديهم واستقرار ما تم حفظه في الذاكرة.

ثانيًا: دراسة التراث، حيث يتم تدريس الكتب الأساسية من التراث الإسلامي التي تعبّر عن تقاليد العلم في البيئة المعهدية. وتُختار هذه الكتب بما يتناسب مع قدرات الطلبة المبتدئين، بهدف تنمية تقديرهم للأدب الإسلامي القديم وتدريبهم على قراءة النصوص العربية الخالية من التشكيل بشكل معمق وسياقي.

ثالثًا: تنمية المهارات اللغوية في اللغة العربية والإنجليزية. وعلى الرغم من أن هذا المحور لم يُطبق بعد حتى الآن، فقد تم التخطيط لأن لا تُدرَّس اللغة العربية فقط كأداة لقراءة كتب التراث، بل تُستخدم أيضًا كوسيلة للتواصل الشفهي اليومي داخل البيئة التعليمية في المعهد. كما تم تصميم إدراج اللغة الإنجليزية بهدف تزويد الطلبة بالأدوات اللازمة للوصول إلى آفاق معرفية عالمية. ويرتبط عدم تنفيذ هذا المحور حتى الآن برؤية المعهد التي تسعى إلى

دمج تعليم كتب التراث مع إتقان اللغات الأجنبية، مما يتطلب تخطيطاً تدريجياً واستعداداً مؤسسياً. ومن المقرر أن يتم تنفيذ تعليم اللغتين من خلال منهج تطبيقي ووظيفي، لا سيما عبر أنشطة قائمة على المشاريع والتواصل المباشر في الحياة اليومية للطلبة داخل المعهد. رغم حداثة تأسيسه، فقد بدأ معهد الفاتح نشاطه بعدد محدود من الطلبة يبلغ ١٢ طالباً تتراوح أعمار معظمهم حول ١٤ سنة، بالإضافة إلى ٥ معلمين. ورغم هذا العدد الصغير، فإن التربية تتم بشكل مكثف وشخصي، مما يسمح بالمتابعة الفردية بفاعلية. ويُعد هذا من مزايا المعهد في تسريع ترسيخ القيم والمهارات الأساسية. وبفضل هذه الرؤية التربوية الموجهة والبسيطة، يلتزم معهد الفاتح بأن يكون مركزاً للتعليم الإسلامي القائم على التحفيز، والتراث، واللغة، قادراً على تكوين طلبة أقوياء، ذوي أخلاق عالية، ومستعدين لأداء دور فاعل في المجتمع العالمي المتغير.

٢. مكونات تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية

أظهرت نتائج البحث الميداني في معهد الفاتح أنّ تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لا يزال يفتقر إلى عناصر بنائية متكاملة تساعد في تنمية مهارة الكلام بصورة منهجية. وقد لاحظ الباحث يوم الخميس ٢٣ يناير ٢٠٢٥ أن الأنشطة اللغوية الموجودة تفتقر إلى وضوح الأهداف، وارتباطها الفعلي باحتياجات الطلاب، كما أن المحتوى المستخدم لا يُقدّم بطريقة متسلسلة أو وظيفية. بناءً على هذه المعطيات، تم تحديد مجموعة من المكونات التي ينبغي أن يقوم عليها تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية في هذا النشاط، وذلك لضمان تحقيق النمو اللغوي المطلوب عند الطلاب المبتدئين.

(أ) تحليل الاحتياجات

يتطلب تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية للطلاب المبتدئين في المعاهد الداخلية تحليلًا دقيقًا للاحتياجات، وذلك لضمان أن يكون النشاط المطور مناسبًا وفعّالًا ومتلائمًا مع قدرات المتعلمين وسياقهم التعليمي. ويهدف هذا التحليل إلى تحديد التحديات والفرص والاحتياجات الخاصة لدى الطلاب في تنمية مهارة الكلام. وسوف يستكشف هذا التحليل احتياجات الطلاب بشكل شامل، مع الأخذ بعين الاعتبار البيانات الميدانية والضرورات التطبيقية.

لاستكشاف الوضع بشكل عام، بدأ الباحث بخطوة الأولى بإجراء مقابلة مع معلّمة اللغة العربية. وهدفت هذه المقابلة إلى فهم التحديات والصعوبات، وكذلك تطلعات المعلّمة في تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب. وبناءً على نتائج المقابلة، تم التوصل إلى عدة نقاط مهمة شكّلت الأساس في تخطيط أنشطة التعليم.

قالت المعلّمة: "التحديات كثيرة. أولاً، خلفيات الطلاب متنوّعة جدًّا، فبعضهم لم يتعلّم اللغة العربية من قبل أبدًا. وثانيًا، هناك ضيق في الوقت لأن أغلب ساعات الطلاب مشغولة بنشاط التحفيظ." وعند سؤالها عن العوامل الأساسية التي تعيق الطلاب في تعلّم اللغة العربية، أوضحت المعلّمة: "في الحقيقة، لا توجد عوائق كبيرة، فالطلاب لا يزالون متحمسين لتعلّم اللغة العربية. ولكن في ما يخص مهارة الكلام، فإن العامل الرئيسي هو عدم وجود نشاط خاص يركّز على التدريب على الكلام باللغة العربية النشطة، وبالتالي لم تتكوّن لديهم قاعدة تساعد على التعود على استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية. بالإضافة إلى ذلك، وبسبب تركيزهم على الحفظ، لم تتكوّن بعد لديهم الحماسة الكافية لتعلّم العربية النشطة، مثل الكلام." وبخصوص الحاجة إلى تحسين جودة التعليم، صرّحت

المعلّمة قائلةً: "في الوقت الحالي، أحتاج إلى دليل بسيط يساعدني على تعليم الطلاب في التكلّم باللغة العربية النشطة. لأنني حاليًا ما زلت أركّز على النحو والصرف حتى يتمكنوا من قراءة الكتب. وبإذن الله، سنبدأ تدريجيًا بتعويدهم على بيئة لغوية. لكننا ما زلنا بحاجة إلى دليل عملي وبسيط يساعدنا على تطوير مهارات المحادثة لدى الطلاب كأساس. إذا استطعت أن تُعدّ شيئًا كهذا، فسيُساعدني كثيرًا".^١

بالإضافة إلى ذلك، أجرى الباحث مقابلة مع مدير المعهد، حيث طرح عليه السؤال: ما هو أكبر تحدٍّ في تعليم اللغة العربية؟ فأجاب المدير قائلاً: تحدياتنا كثيرة. أولاً، الطلاب لا يزالون في المستوى الصفري في اللغة العربية. ثانيًا، أغلب المدرسين يركّزون على التحفيظ والكتب، لذلك لم يكن هناك اهتمام كافٍ بجانب التحدث باللغة العربية. ثالثًا، مرافق التعلم لدينا ما زالت محدودة. رابعًا، لم تتكوّن بعد بيئة لغوية عربية داخل المعهد، فنحن لا نزال في المرحلة التمهيديّة جدًّا".

ثم سأله الباحث: ما هو أملككم في تطوير مهارة الكلام عند الطلاب مستقبلاً؟ فأجاب المدير: "نأمل أن تساهم بحثكم في إعداد الأنشطة لتعليم الكلام باللغة العربية النشطة، حتى يتمكن الطلاب تدريجيًا من التجرؤ على نطق جمل بسيطة بالعربية. لا نطلب شيئًا معقدًا، المهم أن توجد لديهم الجرأة على الكلام، وأن يكون هناك بيئة داعمة، فهذا في حد ذاته يُعتبر إنجازًا كبيرًا". فقال له الباحث: "إن شاء الله، يا أستاذ، سأقوم بتصميم الأنشطة تساعد الطلاب على التحدث، وآمل أن يتم الانتهاء منه قريبًا ويمكن الاستفادة منه مباشرة". فأجابه المدير: "نعم، هذا أمر جيد جدًّا، نحن ندعمك تمامًا، جزاكم الله خيرًا، نسأل الله أن ييسّر لك. ولكن نأمل أن تُعدّ النشاط لِيُنقذ خارج أوقات الدراسة الرسمية،

^١ المقابلة مع معلمة اللغة العربية، الأستاذة مروة صالحة، يوم الأحد، ٣٠ مارس ٢٠٢٥ م. الساعة ١٠: ٢٠.

حتى لا يتعارض مع الأنشطة التعليمية القائمة. واجعل النشاط خفيفاً، لا حاجة لأن يكون معقداً، ثم نُجري مشاورة لتحديد الوقت المناسب له.^٢

من خلال المقابلة التي أجراها الباحث مع المعلّمة، يمكن استخلاص نتيجة أولية مفادها أن المعلّمة تحتاج إلى دليل عملي وبسيط لتعليم مهارة الكلام باللغة العربية للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن مدير المعهد يدعم بشدة تصميم الأنشطة اللغوية يهدف إلى تعليم مهارة الكلام، بشرط ألا يتعارض هذا النشاط مع الجدول الدراسي القائم، مما يعني أن النشاط اللغوي يُعتبر نشاطاً إضافياً لا منهجياً.

ولمواصلة استكشاف الاحتياجات بشكل أعمق، قام الباحث بتوزيع استبيان على جميع الطلاب. وفي قسم الاحتياجات، تم جمع البيانات التالية:



شكل رقم (٥): نتائج الاستبيان لاحتياجات الطلبة إلى تخطيط الأنشطة

من خلال هذا الرسم البياني، قام الباحث بتحليل البيانات وخلص إلى أن هناك ثلاثة احتياجات تعليمية رئيسية تحتل المرتبة الأولى بنفس الدرجة المرتفعة، وهي: المفردات

^٢ المقابلة مع مدير المعهد، الأستاذ إمام رائد علي، يوم الأحد، ٣٠ مارس ٢٠٢٥ م. الساعة ٠٥ : ٢١.

اليومية، والحوار، والتعبير، حيث حصل كل منها على متوسط درجة ٣,٩٢ من ٤. وهذا يدل على أن الطلاب لديهم حاجة قوية جدًا إلى تدريبات ذات طابع تواصلية ووظيفي ومرتبطة بحياتهم اليومية.

تُعد المفردات اليومية من الاحتياجات الأساسية، لأن الطلاب يشعرون بالحاجة إلى امتلاك رصيد كافٍ من الكلمات الأساسية التي تمكنهم من التحدث في السياقات اليومية. وبدون إتقان المفردات، ستواجه مهارة الكلام عقبات كبيرة. أما الحوار، فهو من الجوانب المحورية أيضًا، لأنه يتيح للطلاب التفاعل المباشر من خلال ممارسات شفوية، سواء بشكل ثنائي أو جماعي. وتُعتبر هذه الأنشطة ممتعة، وتُحفّز الطلاب على التحدي، وتُشجّعهم على التحدث في بيئة واقعية. وبالنسبة لـ التعبير، فهو مهارة تمكن الطالب من عرض أفكاره وآرائه أو وصف شيء ما بشكل متسلسل باللغة العربية. وقد عبّر الطلاب عن شعورهم بأن هذه التدريبات تعزز طاقاتهم وشجاعتهم في الكلام، خصوصًا عند التعبير بشكل مستقل.

وعلى الجانب الآخر، جاءت القصة في المرتبة الرابعة بمتوسط درجة ٣,٣٣. ورغم أن درجتها أقل من الفئات الثلاث السابقة، فإن الطلاب ما زالوا يرون أن القصص مهمة، لما لها من دور في تنمية مهارة الاستماع، وحفظ تراكيب الجمل، وإيصال المعلومات بشكل منظم وجذاب. إلا أن هناك احتمالًا بوجود صعوبات في طريقة تقديم القصة أو في فهم تسلسل الأحداث، مما يجعل بعض الطلاب غير مرتاحين تمامًا لهذا الأسلوب.

أما أدنى درجة، فقد كانت من نصيب فئة تدريب الخطابة، حيث لم تحصل إلا على متوسط قدره ١,٦٧. وتُشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يرون أن الخطابة هي أقل

أنواع التدريبات أهمية في هذه المرحلة. ومن المحتمل أن تكون الخطابة بالنسبة لهم نشاطاً رسمياً أو صعباً أو غير مناسب لمستواهم المبتدئ.

وتُظهر هذه البيانات أن احتياجات الطلاب الأساسية في تطوير مهارة الكلام تتركز حول الأنشطة البسيطة، والسياقية، والتفاعلية. ولذلك، ينبغي أن يركّز النشاط التعليمي المطوّر على تعليم المفردات اليومية، والحوار العملي، والتدريبات التعبيرية، بينما يمكن إدراج القصص والخطابة تدريجياً مع تطور مستوى الطلاب.

من خلال بيانات الاستبيان، حاول الباحث التعمق أكثر من خلال إجراء مقابلات مع ١٢ طالباً لاكتشاف احتياجاتهم بشكل أكثر تحديداً وعمقاً. وقد قسّم الباحث الطلاب إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة أ (الطلاب ١-٤)

(١) رافي أنوغراه

السؤال: ما الذي تحتاجه أكثر شيء لتتمكن من التحدث باللغة العربية؟ "في رأيي، أهم شيء هو مفردات الحياة اليومية أولاً يا أستاذ. لأنني بصراحة، أحياناً نرغب في قول أشياء بسيطة، مثل طلب المساعدة، أو سؤال الصديق، أو قول "أنا جائع"، لكن لا نعرف الكلمات المناسبة بالعربية. فنضطر لاستخدام اللغة الإندونيسية. لذلك، أشعر بأننا نحتاج بشدة إلى نشاط خاص لحفظ وتطبيق المفردات اليومية."^٣

(٢) ديدي فرديان

السؤال: برأيك، ما نوع الأنشطة التي تساعدك أكثر في تعلم التحدث بالعربية؟ "أنا شخصياً أحب كثيراً التعلم من خلال الحوار، خاصة إذا كان بإمكاننا الممارسة مباشرة

^٣ المقابلة مع الطالب الأول، رافي أنوغراه، يوم الثلاثاء، ١ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٣٠: ١١.

مع أصدقائنا في المعهد. أشعر وكأننا فعلاً نتحدث بالعربية. وهذا يجعلني لا أشعر بالتوتر كثيراً، لأن الجو يبدو وكأنه لعب، لكننا نتعلم في نفس الوقت.^٤

(٣) محمد ذكيّ الأجد

السؤال: ما رأيك في تدريبات التعبير أو رواية شيء ما بالعربية؟ "في رأيي، تدريب التعبير مهم يا أستاذ، خاصةً لنا نحن الذين نرغب في تكوين جمل بأنفسنا. صحيح أن الكلام في البداية يكون غير مرتب، ولكن مع التكرار والتدريب المستمر، يصبح الأمر طبيعياً. وأنا أشعر بثقة أكبر عندما أعتاد على الكلام من نفسي."^٥

(٤) محمد آدم نور اللطيف

السؤال: هل تحب التمرن على استخدام القصص أو الحكايات؟ "أنا أحب القصص، خاصةً إذا كانت شيقة، مثل قصص الأنبياء أو القصص المضحكة، لكن باللغة الإندونيسية. أما إذا كانت القصة بالعربية، فأنا أجد صعوبة إذا كانت طويلة أو اللغة فيها صعوبة. خصوصاً إذا طُلب منا إعادة روايتها، فأنا لا أستطيع يا أستاذ."^٦

المجموعة ب (الطلاب ٥-٨)

(٥) محمد فهري إلهام

السؤال: برأيك يا فهري، ما نوع الأنشطة التي تساعدك أكثر في تعلم التحدث باللغة العربية؟ ولماذا؟ "بالنسبة لي، حفظ المفردات هو الأمر الأهم. لأنه إذا لم يكن لدينا حصيلة كبيرة من المفردات، فكيف سنتحدث؟ نحن في المعهد نواجه مواقف

^٤ المقابلة مع الطالب الثاني، ديدى فرديان، يوم الثلاثاء، ١ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٣٠: ١١.

^٥ المقابلة مع الطالب الثالث، محمد ذكيّ الأجد، يوم الثلاثاء، ١ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٣٠: ١١.

^٦ المقابلة مع الطالب الرابع، محمد آدم نور اللطيف، يوم الثلاثاء، ١ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٣٠: ١١.

يومية كثيرة، مثلاً في المطبخ، أو في الغرفة، أو في المسجد. فإذا كان هناك تدريب على مفردات تتعلق بأنشطة المعهد، أشعر أنني أستطيع استخدامها مباشرة. لذلك أتمنى حقاً أن يكون هناك تدريب يركز على المفردات.^٧

(٦) شهبال رينالدي

السؤال: ما رأيك في تدريبات الحوار؟ "تدريب الحوار يبدو ممتعاً جداً. أريد أن أحصل على فرصة لتجربة الحديث مباشرة. حتى أتمكن من التدريب مع زملائي في الغرفة. رغم أنني قد أخطئ كثيراً في البداية، إلا أننا نرغب في مساعدة بعضنا البعض والتعلم معاً. فيكون الجو ألطف، ولا نشعر بالخجل، ويصبح الجو مريحاً."^٨

(٧) محمد علي نجم الدين

السؤال: هل تشعر أن تدريب التعبير يساعدك على التحدث بطلاقة أكثر؟ "أعتقد نعم، فهو يساعد كثيراً. من خلاله نتعلم كيف نكون جملاً من أفكارنا الخاصة. وأشعر أن هذا النوع من التدريب يجعل العقل يعمل. رغم أن البداية قد تكون مربكة، لكنني واثق أنني مع الوقت سأعود عليه."^٩

(٨) خير السلطان التسليم

السؤال: ما رأيك يا خير في نشاط القصة؟ هل يمكن أن يساعدك في تعلم التحدث بالعربية؟ "في الحقيقة، أنا أحب القصص، لكن لأن القصص بالعربية ومفرداتها

^٧ المقابلة مع الطالب الخامس، محمد فكري إلهام، يوم الأربعاء، ٢ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٢٠:٠٠.

^٨ المقابلة مع الطالب السادس، شهبال رينالدي، يوم الأربعاء، ٢ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٢٠:٠٠.

^٩ المقابلة مع الطالب السابع، محمد علي نجم الدين، يوم الأربعاء، ٢ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٢٠:٠٠.

صعبة، أجد صعوبة في الفهم. ومع ذلك، أرى أن القصص تبقى جيدة، وربما أستفيد منها لاحقاً عندما أتمكن أكثر من اللغة العربية.^{١٠}

المجموعة ج (الطالبات ٩-١٢)

٩) عائشة إيكابوتري

السؤال: إذا طُلب منك اختيار نشاط واحد هو المفضل لديك، فما هو؟ "أكثر شيء أحبه هو نشاط حفظ المفردات مع التطبيق المباشر. مثلاً، إذا حفظنا اليوم كلمات عن الحمام، بعد ذلك نستخدم تلك الكلمات في الحديث مع الأصدقاء. هذا يجعل الكلمات تثبت في الذاكرة أكثر من مجرد كتابتها في الدفتر. وكأننا نتعلم ونحن مسترخون."^{١١}

١٠) نورول سينتيا هوا

السؤال: ما رأيك في نشاط التعبير البسيط؟ هل تحببه؟ "نعم، أحب نشاط التعبير، لأنه يسمح لنا بالكلام بحرية حسب قدرتنا. مثلاً، نطلب أن نتحدث عن الطعام المفضل أو نشاط يوم الجمعة في المعهد. رغم أنني لا زلت أتلثم أحياناً، إلا أنني أشعر بالفخر عندما أستطيع التحدث بالعربية دون أن أقرأ من ورقة. وهذا يجعلني أكثر حماسةً للتعلم."^{١٢}

^{١٠} المقابلة مع الطالب الثامن، خير السلطان التسليم، يوم الأربعاء، ٢ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ٢٠:٠٠.

^{١١} المقابلة مع الطالبة التاسعة، عائشة إيكابوتري، يوم الخميس، ٣ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ١٩:٠٠.

^{١٢} المقابلة مع الطالبة العاشرة، نورول سينتيا هوا، يوم الخميس، ٣ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ١٩:٠٠.

(١١) بينسي محمده

السؤال: هل تحبين التمرن على إلقاء الخطب باللغة العربية؟ "بصراحة، لست مستعدة بعد يا أستاذ. تدريب الخطابة يبدو صعباً جداً بالنسبة لي كمبتدئة. يجب أن أحفظ نصاً طويلاً، وأقف أمام عدد كبير من الناس. أشعر بالتوتر وأخشى أن أخطئ. إذا أمكن، الأفضل أن نبدأ الخطابة لاحقاً بعد أن نصبح أكثر طلاقة في الكلام، حتى لا نشعر بالإحباط." ١٣

(١٢) عالية رفعة الأنجاني

السؤال: هل تحبين التمرن على القصص أو الخطب؟ ولماذا؟ "بالنسبة للخطب، فهي صعبة جداً. يجب أن نقف ونتكلم عن ظهر قلب، ولا يصح أن نخجل. أنا أخاف أن أنسى كل شيء أمام الناس. لذلك، أرى أن الخطابة جيدة، لكنها غير مناسبة لي في هذه المرحلة." ١٤

من خلال المقابلات السابقة، يمكن استخلاص أن نشاط تعليم مهارة الكلام باللغة العربية للطلاب المبتدئين في معهد الفاتح يجب أن يكون قائماً على المفردات الموضوعية والتطبيقية، ويتم تنفيذه من خلال أنشطة الحوار، والتعبير الحر، والقصص الممتعة، مع تحبب أشكال التواصل الرسمية مثل الخطابة في المرحلة الأولى. كما ينبغي أن يكون التعلم تدريجياً، وسياقياً، وتعاونياً، بحيث يشعر الطلاب بالراحة والتحفيز على التحدث.

وفي عملية تخطيط نشاط تعليم مهارة الكلام للطلاب المبتدئين في معهد الفاتح، قام الباحث بجمع البيانات باستخدام النهج التثليثي من حيث المصادر، وذلك بجمع

^{١٣} المقابلة مع الطالبة الحادية عشرة، بينسي محمده ، يوم الخميس، ٣ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ١٩ : ٠٠.

^{١٤} المقابلة مع الطالبة الثانية عشرة، عالية رفعة الأنجاني ، يوم الخميس، ٣ أبريل ٢٠٢٥ م. الساعة ١٩ : ٠٠.

المعلومات من مصادر متعددة: استبيان الطلاب، مقابلات مع ثلاث مجموعات من الطلاب، مقابلة مع معلمة اللغة العربية، ومقابلة مع مدير المعهد. وقد تم تحليل هذه البيانات بهدف تحديد الاحتياجات الحقيقية، والرغبات، والعوائق الواقعية التي يواجهها الطلاب في سياق تعلم مهارة الكلام في بيئة المعهد.

من خلال نتائج الاستبيان والمقابلات مع الطلاب، تبين أن غالبية الطلاب لديهم اهتمام كبير نسبياً بتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية، رغم أن معظمهم لا يزال يفتقر إلى الأساس القوي في اللغة. وتتمحور أبرز احتياجاتهم حول المفردات الموضوعية المرتبطة بحياتهم اليومية، مثل الأنشطة في الغرفة، والمسجد، والمطبخ، والحمام، وكذلك الأنشطة المتعلقة بالتحفيظ. وقد أشار الطلاب إلى أنهم بحاجة إلى تدريبات نطق بسيطة ولكن منتظمة، وأعربوا عن رغبتهم في وجود أنشطة مثل الحوار والتعبير الشفهي التي تُنفَّذ في جو مريح وغير رسمي. بالإضافة إلى ذلك، أوضح معظم الطلاب أنهم لا يزالون يشعرون بالحرج وقلة الثقة عند التحدث باللغة العربية، وذلك بسبب عدم تعوّدهم على استخدام اللغة شفويًا في حياتهم اليومية.

أما المقابلات المعمّقة مع ثلاث مجموعات من الطلاب فقد قدّمت معلومات أكثر سياقية. فقد عبّر الطلاب عن أنهم على الرغم من تلقيهم دروسًا في اللغة العربية داخل الصف، إلا أنه لا توجد أنشطة خاصة تدربهم على التحدث النشط. وأوضحوا أيضًا أن تعليم اللغة العربية حتى الآن يركّز بشكل أكبر على القراءة وقواعد النحو والصرف، مما جعل رغبتهم في التحدث لا تجد المساحة الكافية للتنمية. وقد أظهرت المجموعتان (ب) و(ج) على وجه الخصوص حماسًا كبيرًا عند الحديث عن إمكانية تنفيذ أنشطة لغوية نشطة وتطبيقية، مثل تمارين المحادثة الخفيفة، والتعبيرات البسيطة، والمفردات اليومية.

من جهة معلمة اللغة العربية، تَبَيَّنَ أن التحدي الرئيسي الذي يواجهه يتمثل في تنوّع خلفيات الطلاب، حيث إنّ الغالبية منهم لم يسبق لهم أن تعلّموا التحدث باللغة العربية من قبل. بالإضافة إلى ذلك، فإن الوقت المخصّص للتعليم محدود جداً، بسبب تركيز النشاط على تحفيظ القرآن الكريم. وقد أقرّت المعلمة بأنّها حتى الآن لم تتم تصميم أي نشاط خاص لتنمية مهارة الكلام بشكل نشط. وأوضحت أن التعليم الحالي يركّز بشكل أساسي على الجوانب النحوية، حتى يتمكن الطلاب من قراءة الكتب، بينما لم تُمنح مهارة التحدث اهتماماً كافياً بعد. ومع ذلك، رحّبت المعلمة بمبادرة تطوير نشاط لتنمية مهارة الكلام، وأكدت الحاجة إلى دليل عملي بسيط يمكن تطبيقه دون أن يشكّل عبئاً على الجدول الزمني أو على استعداد المعلمين.

كما قدّم مدير المعهد دعمه ورؤيته الاستراتيجية بشأن مسار تعليم اللغة العربية في المعهد. وقد شدّد على أن التحدي الأكبر يكمن في أن الطلاب لا يزالون في المستوى الابتدائي، كما أن معظم المدرسين لا يركّزون بعد على جانب المحادثة. وأشار كذلك إلى أن الإمكانيات المتاحة محدودة، وأنه لم تتشكّل بعد بيئة لغوية داعمة لاستخدام اللغة العربية بشكل نشط داخل المعهد. ورغم هذه التحديات، أعرب المدير عن دعمه الكامل لمبادرة تطوير نشاط مهارة الكلام، مع التأكيد على أن تكون الأنشطة خفيفة وغير معيقة للأنشطة الأساسية. وقد أعرب عن أمله في أن يُنفّذ النشاط باعتباره نشاطاً إضافياً أو لا منهجياً، يساعد على غرس الشجاعة لدى الطلاب للتعبير باستخدام جمل عربية بسيطة في محادثاتهم اليومية.

من خلال تحليل جميع البيانات التي تم جمعها، يمكن الاستنتاج بأن هناك حاجة ماسة وملحّة لتقديم نشاط خاص يهدف إلى تنمية مهارة التحدث باللغة العربية النشطة،

ويكون موجَّهًا خصيصًا للطلاب المبتدئين. ويجب أن يركّز هذا النشاط على المفردات الموضوعية المرتبطة بسياق الحياة اليومية داخل المعهد، مثل أنشطة النظافة، والعبادة، وتناول الطعام، والتعلّم، والتفاعل بين الطلاب. وبالإضافة إلى تركيزه على المفردات، يرغب الطلاب أيضًا في وجود تدريبات على التعبير الشفهي والمحادثة الموضوعية.

كما ينبغي أن يكون النشاط بسيطًا ومرنًا من حيث التصميم، ويُطبَّق بطريقة تدريجية تتناسب مع مستوى الطلاب. ومن الأفضل أن يُنفَّذ خارج أوقات الدروس الرسمية، سواءً كان على شكل نشاط لا منهجي (إضافي) أو نشاط أسبوعي تطوّعي ولكن منظم. ويهدف هذا الترتيب إلى ضمان تنفيذ نشاط دون أن يتعارض مع نشاط التحفيظ ودروس الكتب، التي تُعدّ أولوية أساسية في المعهد. وبذلك، فإن النشاط المصمّم لا يلبّي فقط احتياجات الطلاب، بل يتماشى أيضًا مع قدرات المعلمين وهيكلية المعهد، مما يجعله نشاطًا قابلاً للتنفيذ وفعّالاً في البيئة التعليمية القائمة.

وفي ختام هذا الجزء، لا بد من التأكيد على أن نشاط تعليم مهارة الكلام في معهد الفاتح يجب أن يستند إلى تحليل واقعي للاحتياجات، وأن يحظى بدعم جميع الأطراف، من المعلمين والطلاب والإدارة، وأن يُبنى في صورة أنشطة تطبيقية، خفيفة، ومتكاملة بشكل طبيعي في الحياة اليومية للطلاب. وبناءً على ذلك، فإن الخطوة التالية تتمثل في إعداد تصميم للنشاط يستوعب جميع هذه النتائج، ويترجمها إلى أنشطة لغوية سياقية، تواصلية، وتدرجية.

(ب) تحديد الأهداف

استنادًا إلى تحليل الاحتياجات الذي أُجري من خلال تثليث البيانات بين الاستبيان، والمقابلات مع الطلاب، والمعلّمة، ومدير المعهد، تبين أن مهارة الكلام تُعدّ من

المهارات الأساسية المطلوبة بشدة، لكنها لم تحظَ بعد بالنصيب الكافي في تعليم اللغة العربية داخل معهد الفاتح. وقد أظهر الطلاب اهتمامًا عاليًا وحاجة واضحة إلى إتقان اللغة العربية الشفوية، خصوصًا في سياق حياتهم اليومية في بيئة المعهد، بينما أقر كل من المعلّمة وإدارة المعهد بعدم وجود نشاط خاص ومنهجي لتدريب هذه المهارة حتى الآن.

استجابةً لهذه الحاجة، تمّ تحديد أهداف النشاط التعليمي بشكل تدريجي وسياقي، يتناسب مع مستوى الطلاب المبتدئين، مع الأخذ في الاعتبار الوقت المتاح، واستعداد المعلمين، ونمط الأنشطة اليومية للطلاب. وبناءً على تركيب البيانات وتحليلها، تمّ وضع ثلاثة أهداف رئيسية للأنشطة، يُفَعَّل كل منها من خلال ثلاثة أنواع من الأنشطة الأساسية، وهي: نشاط توزيع المفردات، نشاط تدريب التعبير الشفهي، نشاط ممارسة المحادثة.

لكي يُنفَّذ هذا النشاط بشكل فعّال، فقد تمّت صياغة الأهداف بما يتوافق مع

مبدأ SMART ، وهو يتضمن ما يلي:

(أ) محدد (Specific): تهدف الأهداف بشكل صريح إلى تنمية مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطلاب المبتدئين من خلال ثلاثة أنشطة رئيسية، وهي: إتقان المفردات، تدريب التعبير الشفهي، وممارسة المحادثة.

(ب) قابل للقياس (Measurable): يمكن تقييم مدى تحقيق الأهداف بانتظام وموضوعية من خلال أنشطة الممارسة الشفوية اليومية، واختبارات المفردات، والملاحظة المباشرة أثناء تنفيذ المحادثات من قِبَل الطلاب.

(ج) قابل للتحقيق (Achievable): تمّ تصميم النشاط بشكل تدريجي وتقدمي، يبدأ من المهارات الأساسية، مما يجعله مناسبًا للطلاب المبتدئين ذوي الخلفيات المختلفة في اللغة.

- (د) ذو صلة (Relevant) جميع المحتويات والأنشطة التعليمية متوافقة مع سياق الحياة اليومية للطلاب في بيئة المعهد، مثل التفاعل في الغرف، أو في المسجد، أو في المطبخ، أو أثناء أداء العبادات وما شابهها.
- (هـ) محدّد بزمن (Time-bound) تُنفَّذ الأنشطة في مدة زمنية محدّدة قدرها أربعون يومًا متتالية، وذلك من أجل مراقبة تطوّر الطلاب بشكل منهجي خلال فترة قابلة للقياس.

(١) الأهداف لنشاط توزيع المفردات

الهدف الأساسي من هذا النشاط هو تزويد الطلاب بأساس مبدئي من خلال إتقان المفردات الموضوعية المرتبطة بالأنشطة اليومية في بيئة المعهد. فإتقان المفردات يُعدّ أساسًا مهمًا لمهارة الكلام، ولذلك صُمم هذا النشاط لمساعدة الطلاب على:

(أ) التعرّف على أصوات المفردات ونطقها بشكل صحيح

(ب) فهم معاني المفردات في سياقها الصحيح،

(ج) استخدامها في جمل بسيطة.

يُنقّذ هذا النشاط في جو خفيف وتأملي، خاصة بعد صلاة الفجر، حيث تكون أذهان الطلاب لا تزال نشطة، وقدرتهم على الحفظ في أفضل حالاتها لاستيعاب مفردات جديدة.

(٢) الأهداف لنشاط تدريب التعبير الشفهي

يهدف هذا النشاط إلى تنمية جرأة الطلاب في التعبير عن أفكارهم واحتياجاتهم ومشاعرهم باستخدام عبارات عربية بسيطة لكنها وظيفية. ويركز هذا النشاط على تمكين الطلاب من:

(أ) نطق جمل الأمر، والنهي، والطلب، والتقرير بشكل شفوي.

(ب) استخدام الجمل التي تُستعمل كثيراً في التواصل اليومي داخل السكن، أو المسجد، أو المطبخ، أو مكان الوضوء.

(ج) التدرب على تأليف جمل عفوية بناءً على المواقف والسياقات اليومية. ويُوصى بتنفيذ هذا النشاط بعد صلاة الظهر، حيث يكون لدى الطلاب وقت للراحة والابتعاد عن الأنشطة الرسمية، مما يتيح لهم المشاركة في التمارين بشكل أكثر راحة وتوجيهًا.

(٣) الأهداف لنشاط ممارسة المحادثة

يهدف هذا النشاط إلى تنمية مهارة الطلاب في إجراء حوار ثنائي باستخدام اللغة العربية البسيطة. ويُوجّه الطلاب إلى:

(أ) التدرب على الجرأة في طرح الأسئلة والإجابة في إطار محادثات قصيرة.

(ب) تكيف تراكيب الجمل حسب المواقف التواصلية المختلفة.

(ج) الانخراط في سيناريوهات حياتية بسيطة، مثل: تحية الأصدقاء، طلب الإذن، السؤال عن الحال، أو الإشارة إلى الاتجاهات.

ويُنصح بتنفيذ هذا النشاط بعد صلاة العصر، حيث تكون أجواء المعهد أكثر راحة وتُشجّع على الأنشطة التفاعلية ضمن أزواج أو مجموعات صغيرة.

تشكل هذه الأهداف الثلاثة ركائز متكاملة في تطوير مهارة الكلام عند الطلاب بشكل تدريجي، بدءاً من إتقان المفردات، ومروراً بالتعبير الفردي عن الأفكار، وانتهاءً بالمشاركة الفعالة في المحادثات البسيطة. كما أن توزيع أوقات التنفيذ في ثلاث فترات مختلفة خلال اليوم يهدف إلى تمكين الطلاب من ممارسة اللغة العربية بشكل منتظم ضمن دورتهم اليومية، دون أن يشكّل ذلك عبئاً على الجدول الرئيسي للمعهد الذي يركّز على التحفيز ودروس الكتب.

ومع تحديد هذه الأهداف بشكل منهجي، يُؤمل أن يسير نشاط تنمية مهارة الكلام باللغة العربية في معهد الفاتح بشكل موجّه، ومنظّم، ومتوافق مع الواقع الميداني. وسيتم لاحقاً تحويل كل هدف من هذه الأهداف إلى اختبارات تقييم، ومحتوى تعليمي، وأساليب تدريس مناسبة وعملية.

(ج) الاختبارات

بعد تحديد أهداف نشاط التعليم بناءً على نتائج تحليل الاحتياجات، تأتي الخطوة التالية في عملية التطوير، وهي تصميم أدوات التقييم أو الاختبارات المناسبة لقياس مدى تحقيق تلك الأهداف. فالاختبار لا يُعدّ مجرد وسيلة لمعرفة نجاح الأنشطة، بل يُستخدم أيضاً كتغذية راجعة للطلاب والمعلمين خلال سير العملية التعليمية.

وانطلاقاً من الأهداف الثلاثة الأساسية، وهي: إتقان المفردات، والتعبير الشفهي، ممارسة المحادثة، فقد تم تصميم الاختبارات باستخدام نهج التقييم القائم على الأداء (*Performance-Based Assessment*)، الذي يُركّز على الجانب التطبيقي للغة في سياقات واقعية. وقد تمّ تصنيف الاختبارات إلى ثلاثة أنواع، بحيث يتوافق كل نوع منها مع طبيعة كل نشاط من الأنشطة المذكورة.

(١) الاختبار لنشاط توزيع المفردات

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على التعرف على المفردات، ونطقها، وفهمها، واستخدامها في جمل بسيطة. ويتم التقييم شفويًا وبطريقة ملاحظة مباشرة، ويتضمن:

(أ) اختبار النطق: يُطلب من الطالب أن ينطق مفردات معينة سبق تعلمها، يختارها

المعلم عشوائيًا. ويُقيّم وضوح النطق وصحته الصوتية.

(ب) فهم المعنى: يُطلب من الطالب مطابقة المفردة مع صورة أو شيء حقيقي يمثل معناها، أو شرحها بلغته الأم.

(ج) استخدام المفردة في جملة: يُطلب من الطالب تأليف جملة بسيطة باستخدام المفردة المحددة، مثل: "أنا أذهب إلى المسجد."

يُجرى هذا التقييم بانتظام كل نهاية أسبوع أو بعد الانتهاء من كل وحدة مفردات.

(٢) الاختبار لنشاط تدريب التعبير الشفهي

يهدف هذا التقييم إلى قياس قدرة الطلاب على تكوين العبارات ونطقها بشكل تلقائي وسياقي. ويتم التقييم من خلال:

(أ) مهمة التعبير الشفهي: يُطلب من الطالب أن يُعبّر شفهيًا اعتمادًا على صورة أو

موقف محاكى، مثل: طلب الطعام، شكر أحدهم، أو تقديم بلاغ للمعلم.

(ب) الاستجابة للمواقف: يُعطى الطالب سيناريو، مثل: "أنت جائع وتريد الأكل، ماذا تقول؟" ويُطلب منه الإجابة بجملة مناسبة.

(ج) قائمة مراجعة لاستخدام العبارات: يلاحظ المعلم ما إذا كان الطالب بدأ يستخدم التعبيرات العربية تلقائيًا في حياته اليومية.

يُجرى التقييم ضمن مجموعات صغيرة أو فرديًا من خلال حوار موجه، ويتم مرتين في الشهر.

(٣) الاختبار لنشاط ممارسة المحادثة

يركّز هذا التقييم على قدرة الطالب على التفاعل في حوار ثنائي. ويهدف إلى قياس الطلاقة،

والثقة، والقدرة على استخدام التراكيب الصحيحة في الحديث. ويُجرى من خلال:

(أ) الحوار الثنائي: يُطلب من الطالب حفظ نص حوار قصير وتنفيذه مع زميله. ويُقيّم النطق، والتنغيم، والتفاعل أثناء الحديث.

(ب) الحوار التلقائي: يُطرح على الطالب سؤال بسيط من قبل المعلم أو الزميل، ويُطلب منه الرد شفهيًا دون قراءة نص.

(ج) لعبة الأدوار: يُكلف الطالب بتمثيل دور في موقف معين، مثل الضيف والمضيف، أو البائع والمشتري، أو تحية الأصدقاء.

يركّز التقييم على أربعة جوانب رئيسية: النحو والصرف الأساسي، استخدام المفردات المناسبة، وضوح النطق، وطلاقة الحديث. ويتم إجراء هذا التقييم أسبوعيًا كجزء من عملية متابعة تطوّر مهارة الكلام لدى الطلاب.

بشكل عام، فإن تصميم الاختبارات في هذا النشاط يقوم على التقييم الأصيل (*Authentic Assessment*)، أي التقييم الذي يعكس استخدام اللغة في الحياة الواقعية. وتُجرى الاختبارات بشكل تكويني ونهائي (*Formative & Summative*) وعلى مراحل متتالية، بهدف تشجيع الطلاب ليس فقط على فهم اللغة العربية بشكل نظري، بل أيضاً على استخدامها بشكل نشط في مختلف السياقات التواصلية داخل بيئة المعهد.

(د) المحتويات

تم إعداد المحتويات التعليمية بشكل سياقي وموضوعي، مع الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الأساسية للطلاب المبتدئين في التحدث باللغة العربية. وقد صُمّمت هذه المحتويات لدعم تحقيق أهداف الأنشطة الثلاثة الأساسية، وهي: إتقان المفردات، استخدام التعبير الشفهي، وممارسة المحادثة. يعتمد اختيار المحتوى على مجموعة من المبادئ التربوية المهمة، وهي: مبدأ البساطة الذي يراعي مستوى الطالب المبتدئ ويجنبه التعقيد، ومبدأ

المعنى الذي يضمن أن تكون المفردات والعبارات المقدّمة ذات دلالة واقعية وواضحة، ومبدأ الارتباط بالواقع الذي يجعل التعلم أكثر قرباً من حياة الطالب اليومية في بيئة المعهد، بالإضافة إلى مبدأ التكرار المتعدد الذي يُسهّم في ترسيخ المفردات والتراكيب في الذاكرة طويلة الأمد من خلال التكرار في سياقات متنوعة.

تتضمن تفاصيل المحتويات التعليمية لكل نشاط على النحو التالي:

(١) المحتويات لنشاط توزيع المفردات

تم اختيار مفردات هذا النشاط من الأنشطة اليومية القريبة من عالم الطالب في بيئة المعهد، مثل الأنشطة في الغرفة، المسجد، المطبخ، الفصل، والسكن. والهدف من ذلك هو تسهيل عملية تذكر المفردات واستخدامها في الحياة الواقعية. تُقدّم المفردات في سياقات مألوفة لكي يتمكن الطالب من إدراك معناها وتوظيفها بشكل عملي في تواصله اليومي.

(٢) المحتويات لنشاط تدريب التعبير الشفهي

تركز محتويات التعبير على الجمل البسيطة التي تُستخدم كثيراً في التواصل بين الأفراد، وتتمثل في عبارات وظيفية (تعبيرات استعمالية) يمكن استعمالها مباشرة في مواقف مختلفة داخل المعهد. وتُطوّر المحتويات في شكل تمارين قصيرة للتعبير الشفوي، ويتم ترسيخها من خلال محاكاة الحوارات واستخدامها المتكرر داخل الفصل والسكن، مما يساعد الطلاب على التفاعل بلغتهم الجديدة بشكل طبيعي.

(٤) المحتويات لنشاط ممارسة المحادثة

شتمل محتوى الحوار على حوارات قصيرة تعكس التفاعل اليومي في بيئة المعهد. وتُقدّم المحتويات على شكل نصوص محادثة بسيطة تتضمن أنماط السؤال والجواب،

والتعبيرات المهذبة، واستخدام التراكيب الأساسية. تهدف هذه المحتويات إلى تدريب الطلاب على المشاركة في محادثة حقيقية باستخدام اللغة التي تعلموها تدريجيًا، في إطار تفاعلي وموجه.

بوجه عام، تم إعداد المحتويات التعليمية وفق تسلسل تدريجي يبدأ من الاستقبال إلى الإنتاج، ومن النشاط السلبي إلى التفاعل النشط، ومن البسيط إلى المعقد. ويهدف تكامل هذه الأنواع الثلاثة من المحتويات إلى بناء كفاءة متكاملة في مهارة الكلام لدى الطلاب، ابتداءً من معرفة الكلمة، واستخدامها في التعبير، وانتهاءً بتطبيقها في الحوار التواصلي.

(هـ) طرائق التدريس

يستند اختيار أساليب التدريس في هذا النشاط إلى مبادئ تعليم اللغة التواصلية والسياقية والممتعة. وتتميز الأساليب المعتمدة بكونها تكاملية وتكيفية، حيث تم تصميمها بما يتناسب مع نوع النشاط، ومستوى الطلاب المبتدئين، والقيود المتعلقة بالإمكانات والوقت في بيئة المعهد. ويُعتمد في تنفيذ النشاط بشكل رئيسي على المنهج التواصلي، الذي يركز على استخدام اللغة كأداة للتواصل الفعلي، وليس مجرد حفظ للتراكيب اللغوية.

لكل نشاط من الأنشطة الأساسية أساليبه وتقنياته الخاصة كما يلي:

- (١) يعتمد نشاط توزيع المفردات على الطريقة المباشرة التي تستخدم تقنيات التكرار، والتصوير البصري، واستخدام الأشياء الحقيقية. يُطلب من الطلاب الاستماع إلى نطق الكلمة وتكرارها جماعيًا وفرديًا، وربط الكلمة بصورة أو شيء ملموس، ثم نسخ الجملة النموذجية وقراءتها معًا. يتميز هذا النشاط بطابع سمعي-شفهي،

ويُنقذ غالبًا بعد صلاة الفجر حيث يكون ذهن الطالب في حالة مثالية لاستيعاب المفردات الجديدة.

(٢) أما نشاط التعبير الشفهي، فيهدف إلى تعويد الطلاب على استخدام العبارات الوظيفية في التواصل اليومي. ويعتمد النشاط على المنهج الوظيفي الذي يُركّز على ممارسة اللغة في سياقات واقعية. تشمل التقنيات المستخدمة تمثيل الأدوار، وتعبيرات يومية روتينية، وتحويل الجمل البسيطة في سياقات مختلفة. يُرشد المعلم الطلاب للتعبير عن الأفكار والرغبات والمشاعر باستخدام جمل بسيطة ذات دلالة. يُنقذ هذا التدريب بعد صلاة الظهر، مستفيدًا من وقت الراحة في تقديم نشاط لغوي خفيف وفعال في الوقت ذاته.

(٣) أما نشاط المحادثة، فيهدف إلى تدريب الطلاب على الحوار الثنائي بشكل نشط وواثق. ويُستخدم أسلوب تدريسي تفاعلي وسياقي من خلال محاكاة الحوار الواقعي. يقوم المعلم بدور الميسر الذي يخلق بيئة مريحة للحوار باستخدام تقنيات مثل قراءة الحوارات وتمثيلها، وسلسلة الأسئلة والأجوبة، وأنشطة تبادل المعلومات، والحوار في مجموعات صغيرة. يُمارس الطلاب طرح الأسئلة والإجابة عنها في مواقف مستمدة من واقعهم اليومي في المعهد. يُنقذ هذا النشاط بعد صلاة العصر في جو أكثر هدوءًا، مما يسهّل التفاعل والتعاون. ومن خلال هذا النهج، يُتوقع أن يكتسب الطلاب مهارة التحدث باللغة العربية بشكل تدريجي وطبيعي.

وبوجه عام، تم تصميم هذه الأساليب التعليمية لتفعيل دور الطالب إلى أقصى حد، بحيث لا يكون متلقياً سلبياً فحسب، بل مشاركاً نشطاً في عملية التعلم. ومن خلال الدمج بين

الطريقة المباشرة، وتمثيل الأدوار، والتكرار المنظم، والحوار السياقي، يُرجى أن يكتسب الطلاب عادة استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية بشكل تدريجي وطبيعي وواثق.

(و) التقييم

تم إعداد أدوات التقييم في هذا النشاط بشكل وظيفي، بما يتماشى مع المهارات المستهدفة وطبيعة المتعلمين من الطلاب المبتدئين. حيث يتضمن كل مكون من مكونات نشاط المفردات، التعبير الشفهي، والمحادثة أساليب تقييم تتناسب مع أهدافه. تُقيّم المفردات من خلال اختبارات شفوية بسيطة تشمل تحديد المعنى، استخدام الكلمة في جملة مفيدة، أو الإجابة عن أسئلة تتعلق بالمفردة. أما التعبير الشفهي فيُقيّم من خلال نطق العبارات وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية. بينما تُقيّم المحادثة من خلال ملاحظة أداء الطلاب في الحوار الثنائي المباشر، ويتم ذلك بإشراف المعلم أثناء التفاعل.

أما من حيث أنواع التقييم، فيُعتمد نوعان أساسيان: التقييم التكويني والتقييم الختامي. يُجرى التقييم التكويني بشكل يومي بعد كل نشاط، ويهدف إلى متابعة فهم الطلاب للمحتويات بطريقة مرنة وغير مرهقة. أما التقييم الختامي فيُنفذ في نهاية كل أسبوع (اليوم السابع) لقياس مدى التقدم خلال الأسبوع، ويشمل اختباراً شفهيًا لإتقان المفردات، تمرينًا حرًا للتعبير باستخدام العبارات، ومحاكاة حوار ثنائي بين الطالب وزميله في مواقف مختلفة. يساعد هذا النموذج المزدوج من التقييم على تتبع التطور التدريجي للطلاب وضمان تحقيق أهداف النشاط بشكل شامل.

٣. مؤشرات تنمية مهارة الكلام

في سياق تنفيذ الأنشطة اللغوية الذي يتكوّن من ثلاثة مكونات أساسية إتقان المفردات، تدريب التعبير الشفهي، وممارسة المحادثة. قام الباحث بتحديد أربعة مؤشرات رئيسية لقياس نمو مهارة الكلام لدى الطلبة بشكل واقعي وقابل للقياس. وقد استند تحديد هذه المؤشرات إلى نتائج الملاحظة الميدانية، والتقييم الشفهي، والاستجابات التلقائية من الطلاب والمعلمين خلال تنفيذ الأنشطة.

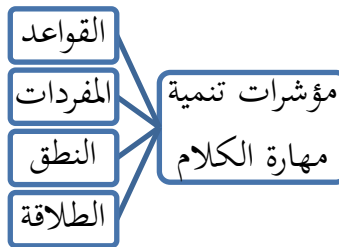
أظهرت النتائج الميدانية أن الطلبة قد بدؤوا يقدرّون على تكوين جمل بسيطة وفق الأنماط الأساسية مثل الجملة الاسمية والجملة الفعلية. ومن خلال أنشطة التعبير والحوار، بدأ الطلاب باستخدام الضمائر والأفعال الماضية والمضارعة، وتركيب المبتدأ والخبر بشكل أكثر انتظامًا. أشار المعلمون إلى وجود تقدم ملحوظ خاصة في قدرة الطلبة على استخدام هذه التراكيب خلال التفاعل اليومي، مما يدل على أن الأنشطة الشفوية قد ساهمت في ترسيخ القواعد الأساسية بشكل عملي وليس فقط نظري.

بالإضافة إلى ذلك، فقد كشفت نتائج الملاحظة والتقييم أن التمارين اليومية في نشاط المفردات قد ساهمت تدريجيًا في إثراء معجم الطلبة. حيث بدأ الطلاب، الذين كانوا في السابق يجدون صعوبة في التعبير عن أفكار بسيطة، باستخدام مفردات متصلة بسياقات الحياة اليومية داخل المعهد، مثل أنشطة الغرفة، والمطبخ، والمسجد. وقد استطاع العديد منهم استخدام ٥ إلى ١٠ كلمات في جمل قصيرة ذات معنى تواصلية، مما يعكس نجاح النهج الموضوعي في ربط الحفظ بالاستخدام العملي للغة.

وفيما يخص النطق، تبين أن الطلبة قد حققوا تقدمًا ملحوظًا بعد اتباع التكرار الصوتي وتمرين النطق ضمن أنشطة المفردات والتعبير. وبدأوا تدريجيًا في التمييز بين الأصوات

المتقاربة مثل ق وك، أو س وص. وسجّل المعلمون تحسّناً في وضوح النطق واللفظ أثناء المحادثات الثنائية أو عند التعبير عن جمل يومية. وتشير هذه النتائج إلى أن تحسين النطق لم يكن نتيجة دراسة نظرية فحسب، بل نتيجة مباشرة للممارسة اليومية والتصحيح المستمر من قبل المعلمين.

وقد بدأ العديد من الطلبة بالتحدث بثقة واستمرارية أكثر عند المشاركة في الحوار أو التعبير عن الرغبات الشخصية، خصوصاً في الأسابيع الثلاثة الأخيرة من التطبيق. أصبحوا يستخدمون عبارات كاملة دون تردد كبير، مثل: "هل يمكنني أن أذهب إلى الغرفة؟" أو "أنا أريد أن أشرب الماء"، مما يدل على تطور حقيقي في استخدام اللغة كأداة تواصل، وليس فقط كمحتويات دراسية. وأفاد المعلمون بأن هذه الثقة لم تأت من فهم عميق لقواعد اللغة، بل من التكرار، والبيئة التعليمية التفاعلية، والنشاطات السياقية التي شجعت الطلبة على التحدث. وتشمل هذه المؤشرات الأربعة: القواعد، المفردات، صحة النطق، والطلاقة. ولم تكن هذه المؤشرات مجرد أدوات نظرية، بل استُخدمت كمعايير عملية لمراقبة التأثير المباشر لكل نشاط من الأنشطة الثلاثة على تطور مهارة الكلام لدى الطلبة.



شكل رقم (٦) مؤشرات تنمية مهارة الكلام

وبناءً على هذه المؤشرات الأربعة، يمكن القول بأن تطبيق الأنشطة اللغوية قد ساهم بشكل مباشر وتدرجي في نمو مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين. لقد أثبتت هذه المؤشرات أنها أدوات تقييم فعّالة لرصد التطور الحقيقي لدى الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة. وتشير هذه النتائج إلى أن اعتماد منهج تطبيقي وتواصلي في تعليم اللغة العربية هو مدخل ناجح لتنمية القدرة الشفوية، خاصة في البيئات التعليمية مثل معهد الفاتح، التي تسعى لبناء الثقة والقدرة في استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية بشكل طبيعي ومتدرّج.

٤. الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام

من أجل تنمية مهارة الكلام لدى طلاب المستوى المبتدئ بشكل منهجي، قام الباحث بتصميم سلسلة من الأنشطة استناداً إلى منهج البحث والتطوير (R&D) وفق نموذج سوجيونو (Sugiyono). يتكوّن هذا المنهج من عدة مراحل مترابطة ومتكاملة. قام الباحث باستخدام سبع مراحل وهي: الإمكانيات والمشكلات، جمع المعلومات، تصميم المنتج، توثيق التصميم، تعديل التصميم، الاختبار للمنتج، تعديل المنتج.

(أ) الإمكانيات والمشكلات

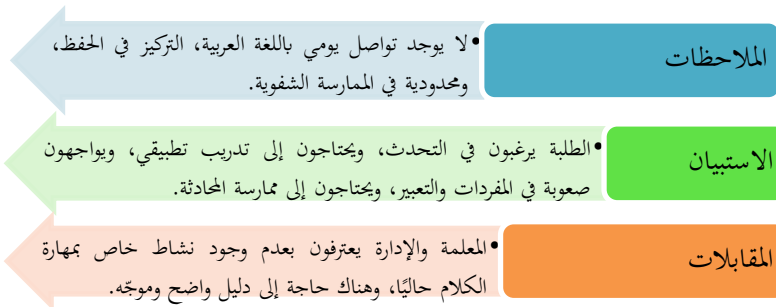
بناءً على نتائج الاستكشاف الميداني والمقابلات مع إدارة المعهد، تبيّن في المرحلة الأولى من تطوير الأنشطة، وهي مرحلة تحديد الإمكانيات والمشكلات، وجود فجوة واضحة بين الإمكانيات اللغوية المتوفرة في البيئة التعليمية وبين واقع تنفيذ تعليم اللغة العربية في معهد الفاتح. ويُعدّ من أبرز الإمكانيات التي يتمتع بها المعهد هو توفر بيئة دينية مشجعة على استخدام اللغة العربية بشكل طبيعي، حيث يُلزم جميع الطلاب بحفظ القرآن الكريم، وتكثر في أنشطتهم اليومية الدينية كالدروس، والمراجعة، والنقاشات الشرعية، استخدام العبارات

والمفردات العربية. ومن هنا، كان من المفترض استثمار هذا المناخ اللغوي كقاعدة لتعزيز مهارة الكلام باللغة العربية.

ومع ذلك، أظهرت البيانات وجود مشكلة رئيسية، وهي غياب نشاط تعليمي خاص ومنظم يركز على تنمية مهارة الكلام. إذ إن التعليم الجاري في المعهد ما يزال يقتصر على مهارتي القراءة والكتابة، في حين لم تُمنح مهارتا الاستماع والكلام اهتمامًا كافيًا سواء في الحصة الدراسية أو في الأنشطة اليومية. وقد أدى هذا النقص إلى ضعف قدرة الطلاب على التعبير الشفهي، سواء في التفاعل اليومي البسيط أو أثناء الأنشطة التعليمية. كما أن ندرة التدريبات الشفوية جعلت الطلاب يفتقرون إلى الثقة بالنفس، وغير معتادين على الرد والتحدث باللغة العربية، ويفضلون استخدام اللغة الإندونيسية في معظم تعاملاتهم. وقد شكّلت هذه النتائج أساسًا قويًا للباحث لوضع تدخل تربوي في شكل نشاط لغوي يركز على تنمية مهارة الكلام من خلال منهج تدريجي وسياقي.

(ب) جمع المعلومات

للحصول على صورة شاملة حول الاحتياجات والصعوبات التي يواجهها الطلاب، قام الباحث بجمع المعلومات من خلال الملاحظة، والمقابلات مع معلمة اللغة العربية، ومدير المعهد، بالإضافة إلى جلسة مناقشة جماعية (FGD) مع الطلاب.



شكل رقم (٧) نتيجة جمع المعلومات

استنادًا إلى نتائج الملاحظة التي أُجريت بشكل مباشر في بيئة معهد الفاتح يوم الأحد، ٢ مارس ٢٠٢٥، تبين أن استخدام اللغة العربية في التفاعل اليومي بين الطلبة ضعيف جدًا وغير مدمج في الحياة اليومية داخل المعهد. إنَّ تعليم اللغة العربية يركّز حاليًا على أنشطة الحفظ وتحليل النصوص فقط، دون أن يوفّر مساحة كافية للتدريب على التواصل الشفهي. كما لم تُلاحظ أي أنشطة مصممة خصيصًا لتنمية مهارة الكلام بشكل منتظم ومنهجي. بالإضافة إلى ذلك، لم يتم تحديد أهداف واضحة لتعليم مهارة الكلام، مما يجعل الطلبة يفتقرون إلى الاتجاه والنموذج العملي الذي يساعدهم على تطوير قدرتهم على التحدث باللغة العربية بشكل نشط. وتشير هذه النتائج إلى وجود فجوة واضحة بين الهدف من إتقان اللغة العربية وبين التطبيق العملي للمهارات اللغوية في الواقع.

وقد أظهرت نتائج جمع البيانات أن غالبية الطلاب لديهم دافع قوي لتعلم مهارة الكلام باللغة العربية، إلا أنهم لا يمتلكون نموذجًا واضحًا للأنشطة ولا طرقًا مناسبة للتدريب. لاحظ الباحث أن العملية التعليمية الحالية تركز غالبًا على الحفظ وتحليل النصوص، دون إعطاء اهتمام كافٍ للممارسة التواصلية الفعلية.

وقد صرّحت معلمة اللغة العربية في المقابلة بأن هناك حاجة ملحة إلى دليل الأنشطة اللغوية يهدف إلى تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب، خاصة في ظل غياب منهج واضح لهذا الجانب. كما كشفت نتائج الاستبيان والمقابلات مع الطلاب أن هناك حاجة كبيرة إلى أنشطة تطبيقية بسيطة وممتعة، تعتمد على الممارسات اليومية في بيئة المعهد، وتُقدّم بأسلوب تدريجي ومناسب لمستوى المبتدئين. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة تصميم نشاط لغوي واقعي وسياقي يُمكن الطلاب من استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية داخل المعهد.

ج) تصميم المنتج

استنادًا إلى نتائج تحليل الاحتياجات والمعلومات التي جُمعت، قام الباحث بإعداد تصميم الأنشطة لتعليم مهارة الكلام التي تتكوّن من ثلاثة أنشطة رئيسية، وهي:



شكل رقم (٨) الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام

- (١) نشاط توزيع المفردات يهدف إلى إثراء الحصيلة اللغوية وتدريب النطق.
- (٢) نشاط تدريب التعبير الشفهي يركّز على تدريب الطلاب على استخدام العبارات اليومية بطريقة تواصلية.
- (٣) نشاط ممارسة المحادثة يُعنى بتدريب الطلاب على إجراء الحوارات البسيطة والمحادثات السياقية.

وقد صُمّمت هذه الأنشطة الثلاثة على هيئة أنشطة يومية متكاملة مع أوقات الصلاة (الفجر، الظهر، والعصر) لسهولة تنفيذها دون التأثير على النشاط الأساسي لحفظ القرآن الكريم. كما تم تزويد تصميم المنتج بمسار التنفيذ، ومحتويات التدريب، وطرق التقييم، وإرشادات التطبيق الفني. سمّى الباحث هذه الأنشطة المخططة بـ FASIH وهي اختصار لعبارة "Fokus Ajar Santri: Intensif Harian"، حيث يُقدّم هذا النشاط دليلًا للمعلمة يُساهم في تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب المبتدئين في معهد الفاتح على أساس الأنشطة الثلاثة MTM وهي اختصار لعبارة "مفردات - تعبير - محادثة".

النموذج الأولي كدليل لتطوير المنتج

١. الخلفية:

تم إعداد الأنشطة بناءً على نتائج تحليل الاحتياجات في معهد الفاتح، والتي أظهرت ضعف الاهتمام بمهارة الكلام في تعليم اللغة العربية. إذ تركز الأنشطة التعليمية غالبًا على الحفظ، والقراءة، والكتابة، بينما لم تنل مهارتنا الاستماع والكلام نصيبًا كافيًا من التدريب.

٢. أهداف الأنشطة:

يهدف هذا النشاط إلى تزويد المعلمين بإرشادات عملية ومنهجية لتدريب الطلبة المبتدئين على مهارة الكلام، من خلال أنشطة MTM (مفردات - تعبير - محادثة) اليومية المدججة مع روتين الحياة في المعهد.

٣. الفئة المستهدفة

تستهدف الأنشطة لطلبة المستوى المبتدئ في معهد الفاتح، وخصوصًا من تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٨ عامًا، ممن لا يمتلكون أساسًا للتواصل الشفهي باللغة العربية.

٤. مكونات الأنشطة:

٤,١. نشاط توزيع المفردات:

يتم توزيع مفردات يومية لمدة ٤٠ يومًا، وفقًا لموضوعات الحياة اليومية في المعهد. يتلقى الطالب في كل يوم كلمتين مرتبطتين بالحياة في المعهد، المسجد، السكن الداخلي، المطبخ، وغيرها.

٤,٢. نشاط تدريب التعبير الشفهي:

بعد إتقان المفردات، يتدرّب الطالب على صياغة جملتين أو تعبيرين بسيطين مرتبطين بواقع حياته اليومية.

٤,٣. نشاط ممارسة المخادثة:

يقدم المعلم نموذجًا لحوار قصير بلغة عربية فصحي مبسطة، ثم يُطلب من الطلبة تقليده وإعادة تمثيله شفهيًا باستخدام تراكيب جمل سهلة.

٥. إجراءات التشغيل القياسية (SOP) ونموذج التنفيذ:

تنفذ الأنشطة يوميًا لمدة ١٥-٢٠ دقيقة بعد صلوات الفجر، والظهر، والعصر، بإشراف معلم اللغة العربية أو المشرف اليومي. تُكتب مفردات الدرس والتعبير والمحادثة على السبورة، يليها التطبيق العملي. يتم التقييم بالملاحظة اليومية وإعادة التكرار.

٦. المؤشرات والتقييم:

تتضمن المؤشرات: (١) استخدام المفردات، (٢) سلامة القواعد الأساسية، (٣) وضوح النطق، (٤)طلاقة الحديث. يتم التقييم عبر اختبار شفهي قبلي وبعدي، إضافة إلى الملاحظة اليومية من المعلم.

٧. الخاتمة

يمكن اعتماد هذا النموذج الأولي كدليل أولي قبل تطوير المنتج النهائي. ومن خلاله يمكن للمعلمين وإدارة المعهد إجراء تجربة محدودة لقياس الفعالية الأولية قبل التطبيق على نطاق واسع.

(د) توثيق التصميم

بعد الانتهاء من إعداد منتج الأنشطة اللغوية، كانت الخطوة التالية هي توثيق التصميم أي إجراء عملية التحقق من قبل خبيرين اثنين، وهما: الدكتور خيرالرجال، الماجستير كخبير في تعليم اللغة العربية والدكتور أحمد حبيبي شهيد الماجستير كخبير في تطوير المناهج

والتعليم التربوي. وتهدف هذه العملية إلى تقييم مدى صلاحية المحتوى، وبنية النشاط، واستراتيجيات التدريس، وإمكانات التطبيق العملي للنشاط.

جدول رقم (٣) نتائج الاستبيان لصحة المنتج من منظور خبير تعليم اللغة العربية

الجزء الأول: صلاحية أهداف تعليم اللغة العربية			
الرقم	المؤشر	العبارة	الدرجة
١	وضوح وتحديد الأهداف	تم صياغة أهداف التعليم بوضوح وتحديد خاص لمهارة التحدث باللغة العربية.	٤
٢	ملاءمة مع مستوى الطلاب	أهداف التعليم مناسبة لمستوى المتعلمين في اللغة العربية (المبتدئين).	٤
٣	ارتباط بالحاجات التواصلية	أهداف التعليم مرتبطة باحتياجات التواصل الثقافي باللغة العربية.	٤
الجزء الثاني أ: صلاحية توزيع المفردات			
الرقم	المؤشر	العبارة	الدرجة
٤	ملاءمة المفردات مع الموضوع	المفردات المختارة مرتبطة بموضوع الدرس وسياق التواصل اليومي.	٤
٥	مناسبة مستوى الصعوبة	صعوبة المفردات مناسبة لمستوى الطلاب.	٤
٦	منطقية التسلسل	ترتيب تقديم المفردات منطقي ويساعد في التعلم التدريجي.	٤
الجزء الثاني ب: صلاحية تدريب التعبير			
الرقم	المؤشر	العبارة	الدرجة

٧	ملاءمة التعبير مع الموضوع	التعابير المختارة مرتبطة بموضوع الدرس وسياق الحياة اليومية.	٣
٨	عملية التعبير للتواصل	التعابير المقدمة عملية وتدعم مهارة التحدث في المواقف الواقعية.	٤
٩	منطقية التسلسل	ترتيب تقديم التعبير منطقي ويساعد في التعلم التدريجي.	٣
الجزء الثاني ج: صلاحية أنشطة المحادثة			
الرقم	المؤشر	العبارة	الدرجة
١٠	ملاءمة الموضوع	موضوع المحادثة مرتبط بالحياة اليومية والثقافة العربية.	٤
١١	مناسبة مستوى الصعوبة	تركيب المحادثة مناسب لمستوى المتعلمين.	٤
١٢	تعزيز التفاعل	أنشطة المحادثة تشجع على التفاعل الشفهي النشط.	٤
١٣	وضوح الإرشادات	الإرشادات أو الأمثلة في المحادثة واضحة لمساعدة الطلاب.	٤
الجزء الثالث: صلاحية التقييم			
الرقم	المؤشر	العبارة	الدرجة
١٤	دقة القياس	أدوات التقييم تقيس إتقان المفردات والتعبير والمحادثة بدقة.	٣
١٥	شمول المهارات	التقييم يشمل المهارات اللغوية المستهدفة (التحدث).	٤

١٦	وضوح المعايير	معايير التقييم واضحة ومرتبطة بمحتوى اللغة.	٤
الجزء الرابع: صلاحية المحتوى بشكل عام			
الرقم	المؤشر	العبارة	الدرجة
١٧	صلاحية عامة للمحتوى	المحتوى (المفردات، التعبير، المحادثة) مناسب لتعليم اللغة العربية.	٤
١٨	إمكانية تنمية المهارة	المحتوى قادر على تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب المبتدئين.	٤
مجموع الدرجات		٦٩	
النسبة المئوية		٩٥,٨٣%	
الفئة		ملائم جداً	

بناءً على تحليل استبيان الصلاحية التي أجاب عنها الخبير في تعليم اللغة العربية، يمكن الاستنتاج أن تصميم الأنشطة اللغوية المطوّرة تتمتع بجودة عالية جداً، وهو صالح للتطبيق في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية في بيئة المعهد. يتكوّن الاستبيان من ١٨ بنداً، وكان أقصى مجموع للدرجات هو ٧٢ نقطة. وقد حصلت الأنشطة المخططة على مجموع درجات قدره ٦٩ نقطة، مما يعادل نسبة مئوية تُقدّر بـ ٩٥,٨٣%. وبحسب فئة التقييم المستخدمة، فإن هذه النسبة تدخل في فئة "ملائم جداً".

تُبيّن هذه النتيجة أن النشاط قد لبيّ المعايير المطلوبة من مختلف الجوانب، سواء من حيث وضوح أهداف التعليم، أو اختيار المفردات، أو مدى ملاءمة تدريبات التعبير، أو فاعلية أنشطة المحادثة، أو حتى نظام التقييم الداعم لتحقيق مهارة الكلام. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، مثل ترتيب التعبيرات بطريقة أكثر تدرجاً،

وتعزيز أدوات التقييم لتكون أكثر دقة في قياس مدى تمكّن الطلاب من المفردات، والتعبير، والمحادثة. وبالتالي، فإن هذا النشاط جدير بالتطبيق العملي في تعليم مهارة الكلام، مع ضرورة مواصلة تطويره وتحسينه من أجل الارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية بطريقة فعالة وتواصلية.

جدول رقم (٤) نتائج الاستبيان لصحة المنتج من خبير تطوير المناهج والتعليم

القسم الأول: صلاحية الأهداف وبنية المنهج			
الرقم	المؤشر	العبارة	التقدير
١	الالتزام بمبدأ (SMART)	صيغت الأهداف التعليمية وفق مبدأ (SMART) محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، ذات صلة، مؤطرة بالزمن.	٤
٢	التوافق مع منهج المعهد	تتماشى الأهداف التعليمية مع هيكل منهج المعهد في بيئة التعليم	٤
٣	دمج منهج MTM	يتم دمج تصميم النشاط بين المفردات والتعبير والمحادثة بشكل متناسق.	٤
القسم الثاني: صلاحية المنهجية والاستراتيجيات التعليمية			
الرقم	المؤشر	العبارة	التقدير
٤	ملاءمة منهج التعليم	يستخدم النشاط منهجاً تواصلياً قائماً على المهام لتحسين مهارة الكلام.	٤
٥	مشاركة المتعلم	صُممت الأنشطة لتشرك الطلاب بفعالية (تركّز على المتعلم).	٤

٦	تنوع طرق التدريس	التنوع في طرق التعليم (نقاش، محاكاة، تدريبات) يدعم التحفيز وتعدد أساليب التعلم.	٤
٧	فاعلية الوسائط	الوسائط التعليمية (السمعية والبصرية) تدعم فاعلية التعليم.	٣
القسم الثالث: صلاحية تنظيم النشاط وتسلسله			
الرقم	المؤشر	العبرة	التقدير
٨	منطقية تسلسل الأنشطة	تسلسل الأنشطة (المفردات، التعبير، المحادثة) منطقي ويدعم تحقيق الأهداف.	٤
٩	تناسب تخصيص الوقت	تخصيص الوقت لكل نشاط متوازن وواقعي.	٤
١٠	وضوح التعليمات	التعليمات لكل نشاط (مفردات، تعبير، محادثة) واضحة وسهلة الفهم.	٤
١١	ملاءمة مدة النشاط	مدة النشاط مناسبة لمحتواه وأهدافه.	٤
القسم الرابع: صلاحية تقويم التعلم			
الرقم	المؤشر	العبرة	التقدير
١٢	صلاحية أدوات التقويم	أدوات التقويم (اختبارات شفوية، ملاحظة) تقيس بدقة قدرة الطلاب في المفردات، التعبير، والمحادثة.	٤
١٣	ملاءمة نوع التقويم	نوع التقويم (تكويني و/أو إجمالي) مناسب لطبيعة النشاط القائم على MTM.	٤

١٤	موضوعية المعايير	معايير التقييم موضوعية، قابلة للقياس، ومتوافقة مع الأهداف.	٤
١٥	جودة التغذية الراجعة	يقدم التقييم تغذية راجعة بناءة (مثال: "نطقك واضح!") تدعم تطور المتعلم.	٤
القسم الخامس: صلاحية التصميم التعليمي بشكل عام			
الرقم	المؤشر	العبارة	التقدير
١٦	إمكانية تطبيق التصميم	التصميم التعليمي للنشاط صالح للتطبيق كمنهج إضافي لتعليم اللغة العربية في المعهد.	٤
١٧	إمكانية تحقيق الأهداف	التصميم التعليمي قادر على تحقيق أهداف مهارة الكلام بفعالية.	٤
٦٧	مجموع الدرجات		
٩٨,٥%	النسبة المئوية		
ملائم جداً	الفئة		

بناءً على نتائج التقييم الذي أجراه خبير في تطوير المناهج وتصميم التعليم، حصل النشاط على مجموع درجات قدره ٦٧ من أصل ٦٨ نقطة، بنسبة صلاحية بلغت ٩٨,٥٪، وهو ما يُصنّف ضمن فئة "ملائم جداً".

تدل هذه النتيجة على أن النشاط FASIH في شكل أنشطة لغوية مبنية على منهج MTM المفردات، التعبير، المحادثة قد استوفى جميع معايير التصميم التعليمي الفعّال، والسياقي، والتواصلي. ورغم ذلك، أشار الخبير إلى ملاحظة طفيفة تتعلق بفعالية الوسائل التعليمية، حيث يُستحسن تعزيزها لضمان دعم أفضل لتحقيق أهداف النشاط. وبصفة

عامة، فإن هذا النشاط يُعدُّ مناسبًا جدًّا للتطبيق في بيئة المعاهد الإسلامية، كما يتمتع بإمكانات قوية في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية بطريقة نشطة ومنظمة.

(هـ) تعديل التصميم

بعد اجتياز مرحلة التحقق من قبل خبير في تعليم اللغة العربية، حصل الباحث على عدد من الملاحظات المهمة ذات الطابع الفني والمضموني تتعلق بمحتوى المنتج التطويري. وتهدف هذه الملاحظات إلى تحسين جودة اللغة العربية المستخدمة في النشاط، وضمان توافق المحتوى مع المبادئ الصحيحة والسليمة للغة من حيث الدقة والوضوح وسلامة التراكيب.

جدول رقم (٥) التعليقات والمقترحات من خبير تعليم اللغة العربية

رقم	التعليقات والمقترحات
١	استخدم اللغة العربية الفصحى
٢	أضف أمثلة تحتوي على فعل وفاعل ومفعول به
٣	راع الحركات والمعاني بدقة

بعد اجتياز مرحلة التحقق من قبل خبير في تعليم اللغة العربية، تلقى الباحث عددًا من الملاحظات المهمة التي تتعلق بالجوانب الفنية والمضمونية لمحتوى المنتج التطويري. وتهدف هذه الملاحظات إلى تحسين جودة اللغة العربية المستخدمة في النشاط، وضمان توافق المحتويات التعليمية مع المبادئ اللغوية السليمة والصحيحة.

وقد شملت ملاحظات الخبير ثلاث نقاط رئيسية.

(١) ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى بشكل مستمر في جميع أجزاء النشاط، سواء في التعليمات أو الأمثلة أو محتوى الأنشطة. واستجابة لذلك، قام الباحث بمراجعة شاملة لكافة محتويات المنتج، واستبدل الكلمات أو العبارات غير الفصحى بتركييب عربية قياسية وفقاً لقواعد النحو والصرف.

(٢) أوصى الخبير بأن تحتوي كل جملة نموذجية على بنية لغوية متكاملة، تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به. وبناءً على ذلك، أضاف الباحث أمثلة جديدة في كل مكون من مكونات النشاط، خاصة في قسم المفردات والتعبير الشفهي والمحادثة. وقد تم ذلك لتوفير نماذج جمل صحيحة يمكن أن تكون مرجعاً للطلاب في بناء تعبيراتهم الشفوية.

(٣) قدّم الخبير ملاحظة بضرورة العناية بالحركات ومعاني الكلمات بدقة. وفي هذا السياق، قام الباحث بتحرير النصوص العربية في النشاط، وأضاف الحركات للكلمات المهمة، وراجع دقة المعاني لضمان توافقها مع السياق. وتُعد هذه المراجعة ضرورية حتى لا يقتصر دور الطالب على النطق السليم، بل يشمل أيضاً فهم المعنى الصحيح واستخدامه في الجملة.

ومن خلال هذه التعديلات، يأمل الباحث أن يصبح النشاط اللغوي المعدّ أكثر صلاحية ودقة وفاعلية في دعم عملية تعليم مهارة الكلام باللغة العربية لطلاب المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٦) التعليقات والمقترحات من خبير تطوير المناهج والتعليم

رقم	التعليقات والمقترحات
١	يُفضل إضافة أدوات مثل ملف الإنجاز أو التسجيلات الصوتية لتوثيق تقدم الطالب.

٢	يُقتَرَح دمج ألعاب لغوية أو وسائل رقمية بسيطة لجذب اهتمام طلاب الجيل (Z)
٣	من الأفضل تقديم دورة تدريبية قصيرة للمعلمين حول كيفية تنفيذ النشاط بفعالية

أسفرت عملية التحقق من النشاط من قبل خبير في تطوير المناهج والتعليم عن مساهمات مهمة في تحسين تصميم الأنشطة اللغوية المطوّرة. وقد كانت الملاحظات التي قدّمها الخبير عملية وتطبيقية، وتهدف إلى تعزيز فاعلية تنفيذ النشاط، ودعم عملية التعليم والتعلّم بشكل مستدام.

تمثلت الملاحظة الأولى في أهمية إضافة أدوات لتوثيق تقدم الطلاب، مثل ملف الإنجاز أو التسجيلات الصوتية. والهدف من ذلك هو مساعدة المعلم في تتبع تطور مهارة الكلام لدى الطلاب بشكل فردي. واستجابة لذلك، أعدّ الباحث نموذجًا لملف الإنجاز يمكن للمعلم استخدامه في تسجيل تقدم الطالب من حيث حفظ المفردات، والثقة بالنفس، ودقة النطق. كما يُشجّع الطلاب على تسجيل تدريباتهم الشفهية لاستخدامها في التقييم الذاتي والتغذية الراجعة.

أما الملاحظة الثانية فكانت حول أهمية دمج ألعاب لغوية أو وسائل رقمية بسيطة لجذب انتباه الجيل (Z) الذين يفضلون الأساليب التفاعلية والبصرية في التعلم. وقد قام الباحث بإضافة أنشطة تعليمية تشمل ألعابًا لغوية مثل: المسابقات التفاعلية، ولعبة تخمين الكلمات، وتمارين الحوار باستخدام بطاقات المواقف. وتهدف هذه الأنشطة إلى تحفيز التفاعل العفوي بين الطلاب في جو ممتع غير رسمي.

أما الملاحظة الثالثة فتتعلق بجاهزية المعلم لتنفيذ النشاط. فقد أوصى الخبير بتنظيم دورة تدريبية قصيرة للمعلمين لتمكينهم من فهم وتطبيق النشاط بفعالية. واستجابة لذلك، أعدّ الباحث دليلًا تدريبيًا خاصًا بالمعلم يتضمن المبادئ الأساسية لنشاط "FASIH"،

وآليات تنفيذه اليومية، ونصائح لمعالجة التحديات، بالإضافة إلى أنشطة محاكاة تطبيقية داخل الصف. ومن المتوقع أن تساعد هذه الدورة المعلمين على استيعاب محتوى النشاط، واكتساب المهارات اللازمة لتنفيذه بثقة وكفاءة. وبوجه عام، ساعدت ملاحظات خبير تطوير المناهج الباحث على تحسين الجوانب التطبيقية والتنفيذية للنشاط. وقد أسهمت التعديلات في إثراء محتوى المنتج، وتعزيز الصلة بين التصميم والتنفيذ، بما يدعم تعليم مهارة الكلام باللغة العربية بطريقة نشطة وجذابة ومناسبة لخصائص المتعلمين المعاصرين.

(و) الاختبار للمنتج

تم بعد ذلك تجربة النشاط بعد مراجعته بشكل محدود على جميع المجموعات الاثني عشرة من طلاب معهد الفاتح. وقد نُفذت هذه الأنشطة على مدى عدة أيام، حيث طُبّق كل نشاط في الوقت المحدد له وفق الخطة. وقام الباحث بمراقبة سير الأنشطة، وتسجيل تفاعل الطلاب، وإجراء مقابلات مع المشاركين والمعلمين للحصول على التغذية الراجعة. بالإضافة إلى ذلك، استُخدم اختبار شفهي كأداة لقياس مدى تطور مهارة الكلام لدى الطلاب، وذلك بالاعتماد على مؤشرات: النحو، والمفردات، والنطق، والطلاقة.

من أجل تقييم فعالية تنفيذ النشاط، قام الباحث بإجراء مقابلة مع المعلمة المختصة بتدريس اللغة العربية في معهد الفاتح. وعند سؤالها عن التقييم العام لتنفيذ النشاط، صرّحت قائلة: "بشكل عام، أرى أن نشاط FASIH إيجابي وعملي جدًا لطلابنا. تنسيقه بسيط لكنه مركّز، ومناسب لتطبيقه في بيئة المعهد. والطريقة المستخدمة لا تُثقل كاهل الطلبة، ويسهل عليّ كمعلمة اتباعها. كما ألاحظ أن النشاط صُمم بفهم جيد لواقع التعليم في المعهد، من حيث قصر المدة لكنها منتظمة، والموضوعات قريبة من حياة الطلاب اليومية."

هذا التصريح يدل على أن النشاط قد لبي احتياجات الواقع التعليمي في المعهد، من حيث البساطة، والمرونة، وارتباط المحتوى بحياة الطلبة اليومية.

أما عن تطور مهارات الطلبة، فقد قالت المعلمة: "نعم، هناك تحسن ملحوظ خاصة في جرأة الطلبة على البدء في التحدث. ورغم استمرار وجود أخطاء في تركيب الجمل والنطق، إلا أنني ألاحظ زيادة ثقة الطلبة يومًا بعد يوم في استخدام المفردات التي تعلموها. حتى بعض الطلبة الذين كانوا سلبيين من قبل، بدأوا يحاولون طرح الأسئلة والرد عليها باللغة العربية. وهذا أمر مفرح جدًا." ويُظهر هذا التصريح أن النشاط لا يعمل فقط على الجانب المعرفي، بل يشمل أيضًا الجوانب الوجدانية من حيث بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة، مما يعزز الفرضيات التربوية التي تؤكد على أهمية مشاركة المتعلم في المواقف الحقيقية.

وبخصوص ملاءمة المحتوى وطريقة التدريس، قالت المعلمة: "نعم، المحتوى مناسب جدًا. فالموضوعات المختارة مثل أنشطة في الحمام، المسجد، المطبخ، كلها واقعية في حياة المعهد. والطريقة تسير تدريجيًا: من حفظ المفردات، ثم تعبير شفهي، ثم محادثة بسيطة. وهذا يجعل الطالب لا يُفاجأ أو يشعر بالضغط. ومن وجهة نظري، هذه الطريقة قريبة من التدريب العملي على استعمال اللغة." ويؤكد هذا التصريح أن المقاربة التدريجية والسياقية للنشاط قد أسهمت في خلق بيئة تعليمية واقعية تُشجع على التعود على استعمال اللغة.

أما من حيث الجانب الفني للتنفيذ، فقد أشارت المعلمة إلى وجود بعض التحديات البسيطة: "المشاكل ليست كبيرة، فقط بعض الصعوبات مثل ضيق الوقت بسبب جدول المعهد المكثف. لكن النشاط مرن، ويمكن دمج مع الأنشطة اليومية مثل بعد الصلاة أو قبل النوم. والتحدي الآخر هو خجل بعض الطلبة وخوفهم من الخطأ، لذا يجب على المعلمة أن تكون داعمة ومحفزة." ويُظهر هذا التصريح أهمية دور المعلمة في خلق بيئة تعليمية

مشجعة، ويبرز في الوقت نفسه ضرورة توافق النشاط مع إيقاع حياة المعهد، مما يُثبت أن نشاط "FASIH" عملي وقابل للتنفيذ مع القليل من التكيف والدعم التربوي المناسب.^{١٥} أظهرت مقابلات المجموعة (أ) تفاعلاً إيجابياً مع تنفيذ نشاط "FASIH". عبّر رافي عن شعوره بالراحة قائلاً: "أشعر بالسعادة في المشاركة في النشاط لأن الأجواء ممتعة وليست مملة، والأنشطة ليست ثقيلة". أما فردي فقال: "الحمد لله، أستطيع فهم محتوى النشاط، خاصة أن محتوياته قريبة من حياتنا اليومية". هذا يدل على أن تصميم النشاط متوافق مع بيئة الطلبة في المعهد. فيما يتعلق بفعالية التدريبات، قال أمجد: "الأنشطة مثل الحوار والتعبير ساعدتني كثيراً في التحدث، كنت أشعر بالخجل سابقاً، أما الآن فأصبحت أكثر اعتياداً". وأضاف آدم: "أكثر ما استفدت منه هو المفردات والنطق. الآن أعرف كيف أقول (أنا جائع) أو (هل يمكنني أن أستعير؟) بالعربية". أما عن التحديات، فقال أمجد: "أحياناً أشعر بالحيرة عند محاولة تركيب الجملة بنفسي، خاصة إذا كانت طويلة، وأخاف أن أخطئ في القواعد". واقترحوا بعض التحسينات مثل: "ربما يمكن إضافة تدريبات باستخدام الصور أو البطاقات، وأن يكون الوقت غير ضيق".^{١٦}

أبدت المجموعة (ب) اهتماماً كبيراً بالنشاط. قال فهري: "أشعر بحماس أكبر في التعلم لأن هناك أنشطة عملية، وليس فقط الجلوس والاستماع". وأضاف شهل: "المحتويات سهلة الفهم، خاصة عندما يتم تقسيمها حسب الموضوعات اليومية، مما يجعل التركيز أسهل".

^{١٥} المقابلة مع معلمة اللغة العربية، الأستاذة امرأة صالحة، يوم الإثنين، ٣٠ يونيو ٢٠٢٥ م. الساعة ١٠: ١٧.

^{١٦} المقابلة مع مجموعة الطلاب أ، رافي أنوجرا، ديدي فرديان، محمد ذكي الأجمد، آدم نور لطيف يوم الإثنين، ٣٠ يونيو

٢٠٢٥ م. الساعة ٣٠: ١٩.

وعن فاعلية التدريب، قال علي: "أنشطة السرد والتعبير تجعلني أستطيع أن أعبر عن أفكاري. رغم أنني لست طليقاً بعد، لكنني بدأت أتكلم بشجاعة". أما سلطان فقال: "زاد رصيدي من المفردات وطلاقتي في الكلام. أستطيع الآن إجراء محادثات قصيرة بالعربية، رغم أنني لا زلت أتكلم ببطء أحياناً". ومع ذلك، ذكر بعض التحديات مثل ما قاله فهوري: "أحياناً أفقد الثقة بنفسني وأخاف أن أخطئ، وإذا كان الزملاء أسرع مني، أشعر أنني أتخلف عنهم". واقترحوا تحسينات، منها ما ذكره شهور: "حبذا لو تكون هناك تدريبات يومية في أزواج، لنساعد بعضنا ونتدرب أكثر".^{١٧}

أشارت مقابلات المجموعة (ج) إلى أن النشاط ساهم في تحسين الجو العام لتعلم اللغة العربية. قالت عائشة: "أحب المشاركة في هذه الأنشطة لأنها تجعل تعلم اللغة العربية أكثر متعة وأقل توترًا". وأضافت سنتيا: "لأن الشرح يكون بأمثلة بسيطة، أفهم الدروس بشكل أفضل، خاصة إذا كان هناك تطبيق عملي".

وقالت بينسي عن فعالية التدريب: "أنشطة التعبير الحر والسرد تجعلني أشعر بالحرية في الكلام حسب قدرتي، رغم أنني لا زلت أتكلم بتقطع". وقالت عالية: "أكثر ما ساعدني هو النطق والشجاعة. الآن أصبحت أتكلم بشجاعة رغم أنني لا زلت أتعلم". أما التحديات، فقد قالت سنتيا: "أجد صعوبة في حفظ جميع الكلمات الجديدة دفعة واحدة، وإذا لم أكررها، أنسى بسرعة". واقتрحت عائشة: "سيكون من الجيد لو وفرت بطاقات حفظ أو تسجيلات صوتية لكي أستطيع التدريب بمفردي في الغرفة".^{١٨}

^{١٧} المقابلة مع مجموعة الطلاب ب، فهوري إلهام، شهور رينالدي، محمد علي نجم الدين، خير السلطان التسنيم، يوم الإثنين، ٣٠ يونيو ٢٠٢٥ م. الساعة ١٥: ٢٠.

^{١٨} المقابلة مع مجموعة الطالبات ج، عائشة، بينسي محمدا، نورول سيني هوى، عالية رفعة الأنجاني، يوم الإثنين، ٣٠ يونيو ٢٠٢٥ م. الساعة ٤٥: ٢٠.

أظهرت نتائج المقابلات مع مجموعات الطلبة الثلاث في معهد الفاتح وهم المجموعة "أ" (رافي، فردي، أمجد، وآدم)، والمجموعة "ب" (فهرى، شهول، علي، وسلطان)، والمجموعة "ج" (عائشة، سينتيا، بنسي، وعالية) مجموعة من المؤشرات النوعية التي تعكس فعالية نشاط "FASIH" في تعزيز مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين. من حيث مستوى المشاركة والانخراط في الأنشطة، عبّر جميع الطلبة تقريبًا عن سعادتهم بالمشاركة في النشاط. وصف رافي النشاط بأنه "غير ممل وممتع"، بينما قال شهول من المجموعة "ب": "أشعر أنني أكثر حماسًا للتعلم لأن فيه تدريبًا مباشرًا"، وعبّرت عائشة من المجموعة "ج" عن شعورها بأن تعلم اللغة العربية أصبح أكثر متعة وأقل توترًا. هذه الإجابات تشير إلى أن تصميم النشاط نجح في خلق بيئة تعليمية مريحة ومحبة للطلبة.

أما من حيث الفهم، فقد أظهرت تصريحاتهم أن المحتوى التعليمي سهل الفهم لارتباطه المباشر بحياتهم اليومية في بيئة المعهد. قال فردي: "الحمد لله، أستطيع فهم النشاط لأن المحتوى قريب من حياتنا اليومية"، كما أضاف فهرى: "المحتويات سهلة، خصوصًا حين تُقسّم حسب الموضوع اليومي". يعكس ذلك نجاح النشاط في تطبيق مبدأ التعليم السياقي، والذي يُعد من الأسس الحديثة في تعليم اللغة، حيث تُقدّم اللغة من خلال محتوى واقعي مألوف لدى المتعلمين، مما يُسهل في تعزيز فهمهم وتخفيفهم على التعلم.

أما في ما يتعلق بفعالية التدريب، فقد لاحظ الطلبة تحسنًا في قدرتهم على التحدث، خاصة في أنشطة الحوار والتعبير الشفهي. عبّر أمجد بأن التدريب على التعبير جعله أكثر ثقة في التحدث، حتى لو كانت الجملة بسيطة. كما قالت سينتيا: "نشاط التعبير الحر يجعلني أتكلم بحرية بحسب قدرتي، حتى لو كنت ما زلت متعثرة". هذا النوع من الممارسة الحرة

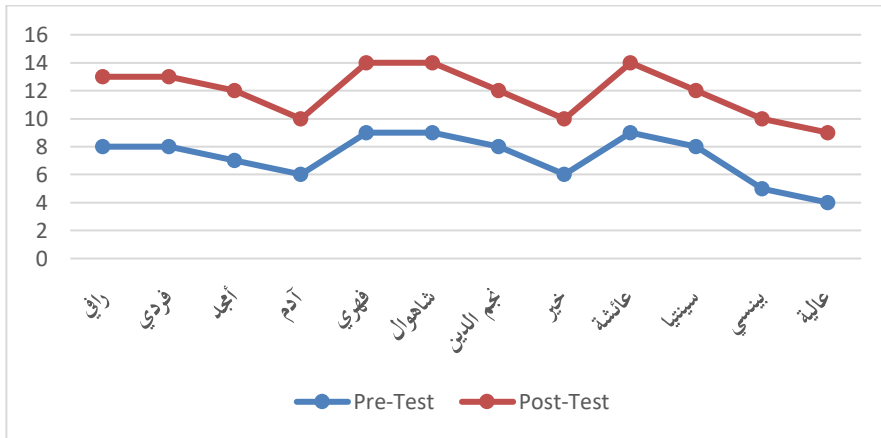
يعكس تفعيل مبدأ "الإنتاج اللغوي" الذي ينادي بأهمية منح المتعلمين فرصًا حقيقية للتحدث والتعبير عن الذات.

فيما يخص الجوانب اللغوية، بين الطلبة أن أعظم تقدم أحرزوه كان في المفردات والنطق. قال آدم: "الآن أعرف كيف أقول 'أنا جائع' أو 'هل أستطيع أن أستعير' باللغة العربية"، وقال علي: "مفرداتي وطلاقتي تحسنت. أستطيع الآن إجراء حوارات قصيرة باللغة العربية، حتى لو كانت بطيئة". تعكس هذه التصريحات أثر التكرار والنمذجة والممارسة المنتظمة في تحسين مخرجات اللغة المنطوقة لدى الطلبة. كما أن هذه النتائج تُشير إلى أهمية التركيز على المفردات الوظيفية والنطق الصحيح في المرحلة الابتدائية من تعليم اللغة.

أما التحديات التي ذكرها الطلبة فتمثلت في صعوبة تركيب الجمل الطويلة، الخوف من ارتكاب الأخطاء، وصعوبة حفظ جميع المفردات الجديدة دفعة واحدة. على سبيل المثال، قال سلطان: "أحياناً أشعر أنني لا أملك الثقة الكافية، وأخاف أن أخطئ"، وقالت بنسي: "أواجه صعوبة في حفظ جميع الكلمات الجديدة. إذا لم أكررها، أنساها". هذه العقبات تُظهر الحاجة إلى تكرار أكثر، وتعزيز الدعم النفسي، وتهيئة بيئة آمنة للمحاولة والخطأ، وهو ما يتطلب دورًا نشطًا من المعلمة في التوجيه والتحفيز.

وقدّم الطلبة اقتراحات بناءة لتطوير النشاط، مثل استخدام البطاقات التعليمية، إضافة تسجيلات صوتية، أو تخصيص تمارين ثنائية بشكل يومي. قالت عالية: "سيكون رائعًا لو وُجدت بطاقات للحفظ أو تسجيلات صوتية أستطيع التدرب بها في الغرفة". ويقترح فهري أن يكون هناك تدريب يومي ثنائي حتى يتمكن الطلبة من مساعدة بعضهم البعض. تعكس هذه الاقتراحات وعيًا متقدمًا من الطلبة بحاجاتهم التعليمية، وتؤكد أهمية إشراكهم في تطوير النشاط.

بناءً على هذه التحليلات، يمكن القول إن نشاط "FASIH" يُمثل استجابة فعالة ومتكاملة لاحتياجات الطلبة في تعلم مهارة الكلام باللغة العربية. فقد نجح النشاط في تفعيل المشاركة، تبسيط الفهم، تعزيز الثقة، وتحقيق تقدم واضح في جوانب النطق والمفردات. كما كشف التفاعل مع النشاط عن عدد من التحديات التي يمكن معالجتها من خلال دعم إضافي، أنشطة داعمة، وأدوات تعليمية مساعدة. وتُشكل هذه النتائج مرجعية مهمة في تطوير النشاط إلى مراحل أكثر تقدماً وأكثر تكاملاً مع الحياة اليومية في البيئة التعليمية للمعهد.



شكل رقم (٩) نتيجة الاختبار القبلي و الاختبار البعدي

يُظهر الرسم البياني أعلاه مقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الكلام باللغة العربية لدى اثني عشر طالباً في معهد الفاتح. يمثل الخط الأزرق درجات الطلاب قبل تطبيق نشاط FASIH (Fokus Ajar Santri: Intensif Harian)، بينما يمثل الخط الأحمر درجاتهم بعد انتهاء النشاط، وذلك وفقاً لمقياس التقييم الذي يبلغ الحد الأقصى فيه ١٦ نقطة.

بشكل عام، يُظهر الرسم البياني وجود تحسُّن ملحوظ في أداء جميع المشاركين. فقد تراوحت درجات معظم الطلاب في الاختبار القبلي بين ٦ و ٩ نقاط، أي في فئة "مقبول" إلى "جيد"، ولكن بعد تنفيذ النشاط، ارتفعت درجاتهم لتتراوح بين ١٠ و ١٤ نقطة، حيث حقق بعض الطلاب مثل فَهري، شَهوال، وعائشة الدرجة القصوى وهي ١٤ نقطة، مما يضعهم في فئة (جيد جدا).

على وجه الخصوص، أظهر الطلاب الذين كانت درجاتهم منخفضة في البداية مثل أمجد، سينتيا، بنسي، وعالية تقدماً واضحاً. فعلى سبيل المثال، الطالبة عالية التي حصلت في البداية على ٤ نقاط فقط (فئة ضعيف)، ارتفعت درجتها إلى ٩ نقاط (فئة مقبول)، مما يعكس تحسُّناً كبيراً في الجوانب المتعلقة بالمفردات وجرأة التحدث. من ناحية أخرى، حافظ الطلاب الأقوى منذ البداية مثل فَهري وشَهوال على مستواهم الجيد بل وحققوا تطوراً نحو الأداء الأمثل.

يعكس هذا الرسم البياني فاعلية نشاط "FASIH" في تنمية مهارات الكلام لدى الطلاب، سواء من ناحية القواعد، المفردات، النطق، أو الطلاقة. كما أن التباين في مستوى التحسُّن بين الطلاب يُظهر أن عملية النمو كانت طبيعية وواقعية، إذ أن كل طالب تقدم بحسب مستواه الأولي ومدى مشاركته الفعلية في النشاط. وبذلك، يُثبت النشاط قدرته على دفع الطلاب نحو التحدث باللغة العربية بشكل تدريجي ومنهجي وشامل.

لضمان أن بيانات ما قبل الاختبار وما بعده تتبع توزيعاً طبيعياً، قام الباحث بإجراء اختبار الحالة الطبيعية باستخدام طريقتين: كولموغوروف-سميرنوف وشاربيرو-ويلك. ونظراً لصغر حجم العينة ($n < 50$)، فإن دلالة اختبار شاربيرو-ويلك تُعد المرجع الأساسي.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nilai Pre-Test Total	.258	12	.027	.887	12	.109
Nilai Post-Test Total	.192	12	.200*	.890	12	.118

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

أظهرت نتائج اختبار شاربيرو-ويلك أن قيمة الدلالة لدرجات ما قبل الاختبار كانت ٠,١٠٩، ولما بعد الاختبار ٠,١١٨. وكلتا القيمتين أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ولا توجد انحرافات جوهرية. وبالتالي، يمكن اعتماد اختبار إحصائي بارامتري لاحقًا مثل اختبار (t) للعينات المقترنة. يشكل هذا الاختبار أساسًا مهمًا للتحقق من صحة المنهجية، حيث إن التوزيع الطبيعي للبيانات يثبت صحة استخدام اختبار (t). كما أن تجانس توزيع النتائج يدل على أن مستويات الطلاب متقاربة نسبيًا، مما يعزز مصداقية النتائج الكمية التي تم التوصل إليها. نتائج اختبار (t) للعينات المترابطة.

بعد تنفيذ نشاط "FASIH" لمدة عشرين يومًا، أُجري اختبار (t) للعينات المقترنة لقياس مدى تحسن مهارات التحدث لدى الطلاب. استند التحليل إلى درجات ١٢ طالبًا في مرحلتي ما قبل الاختبار وما بعده.

Paired Samples Test							Sig. (2-tailed)	
		Paired Differences				t	df	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper			
Pair 1	Nilai Pre-Test Total - Nilai Post-Test Total	-4.667	.492	.142	-4.980 -4.354	-32.833	11	.000

أظهرت النتائج وجود فرق متوسط قدره -٤,٦٦٧ مع انحراف معياري قدره ٠,٤٩٢. كانت قيمة (t) = -٣٢,٨٣٣، بينما كانت قيمة الدلالة = (2-tailed) ٠,٠٠٠. وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين درجات ما قبل الاختبار وبعده. وبما أن قيمة الدلالة أقل بكثير من ٠,٠٥، يتم رفض الفرضية الصفرية واعتماد الفرضية البديلة بوجود تأثير حقيقي للنشاط. تشير هذه النتائج إلى أن نشاط "FASIH" أسهم بشكل مباشر وفعال في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب. القيمة العالية لمعامل (t) تُظهر أن هذا التحسن لم يكن عشوائياً، بل نتيجة لتدخل تربوي مخطط له. ويمكن القول إن النشاط أثبت فعاليته من الناحية الإحصائية والتربوية.

استخدم الباحث مقياس (N-Gain) لقياس حجم التحسن النسبي في الأداء، مع الأخذ بعين الاعتبار الحد الأقصى الممكن للتحصيل. استُخرجت هذه البيانات من الفروق بين درجات ما قبل الاختبار وما بعده لكل طالب من ١٢ طالباً.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
N_Gain	12	.400	.714	.55164	.123990
Valid N (listwise)	12				

أظهرت النتائج أن الحد الأدنى لقيمة N-Gain كان ٠,٤٠٠ والحد الأقصى ٠,٧١٤، بمتوسط قدره ٠,٥٥١٦٤ وانحراف معياري ٠,١٢٣٩٩. ووفقاً للتصنيف، فإن هذا المتوسط يقع ضمن الفئة "المتوسطة" ($0,3 \leq g \leq 0,7$)، مع وجود بعض الطلاب في الفئة "العالية" ($g < 0,7$). تدعم نتائج N-Gain ما تم التوصل إليه في اختبار (t)، حيث إن هذا التحسن لم يكن دالاً إحصائياً فقط، بل أيضاً ذا مغزى تربوي. فوجود أغلبية

الطلاب ضمن الفئات المتوسطة والعالية يوضح أن النشاط أحدث تغييراً ملحوظاً في وقت قصير. ويُعد ذلك دليلاً عملياً على نجاح تصميم نشاط "FASIH" في تطوير المهارات الكلامية للمبتدئين.

(ز) تعديل المنتج

بعد تجربة النشاط FASIH (Fokus Ajar Santri: Intensif Harian) على أساس MTM بشكل محدود على اثني عشر طالباً في معهد الفاتح، أجرى الباحث تحليلاً معمقاً لآلية تنفيذ النشاط. وقد شملت عملية التجريب ليس فقط المراقبة المباشرة لأنشطة الطلاب، بل دُعِمت أيضاً بأدوات بحثية كالمقابلات، والملاحظة، والاختبار الشفهي لقياس جوانب مهارة الكلام، وهي: النحو، والمفردات، والنطق، والطلاقة.

واستناداً إلى التأملات أثناء التنفيذ والتغذية الراجعة من الطلاب والمعلمين المرافقين، حدد الباحث عدداً من الجوانب الفنية والمضمونية التي تحتاج إلى تحسين من أجل تطبيق النشاط بشكل أكثر فعالية. ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها:

(١) إدارة الوقت للأنشطة: أظهرت التجربة أن بعض الأنشطة، مثل المحادثة والتعبير

الشفهي، تتطلب تعديلاً في مدتها الزمنية حتى لا تتعارض مع الجدول الأساسي للمعهد، وخاصةً نشاط تحفيظ القرآن والعبادات الجماعية.

(٢) كثافة وجودة الإرشاد: أشار الطلاب إلى حاجتهم إلى توجيه أكثر تنظيمًا أثناء

الممارسة الشفوية، خاصةً في تركيب الجمل وتصحيح النطق. وهذا يتطلب تعزيز دور المعلم كميسر نشط في كل جلسة تدريبية.

(٣) تكيف أساليب التعليم: تبين أيضاً أن منهجية التعليم بحاجة إلى أن تكون أكثر توافقاً مع خصائص الطلاب المبتدئين، وذلك من خلال تقليل الاعتماد على الحفظ المفرط واستبداله بأنشطة واقعية ممتعة، مثل ألعاب اللغة أو تدريبات مستوحاة من مواقف حياتية.

استجابةً للنتائج التي تم التوصل إليها خلال مرحلة التجريب، قام الباحث بإجراء مراجعة شاملة لتصميم النشاط. شملت هذه المراجعة إعادة تنظيم سير الأنشطة اليومية، وتبسيط تعليمات التنفيذ لتصبح أكثر وضوحاً وسهولة في التطبيق، بالإضافة إلى إدراج مكونات داعمة مثل ورقة التأمل اليومية للطلاب وبطاقة الحفظ اليومي للمفردات. وبهذا، أصبح النشاط أكثر واقعية وقابلية للتنفيذ، كما يمكن للمعلمين والمشرفين في البيئة الداخلية للمعهد تكيفه بسهولة.

وقد اعتمد هذا النموذج المعدّل ك المنتج النهائي، بعد أن استوفى معايير الصلاحية من حيث المحتوى والتعليم وفقاً لتقييم الخبراء، بالإضافة إلى اجتيازه مرحلة التجريب الميداني والتقييم التطبيقي بشكل منهجي. لذلك، يُعد هذا المنتج مؤهلاً لأن يُوصى به كنموذج بديل في تعليم اللغة العربية النشط داخل معهد الفاتح، ويمكن تعميمه في معاهد أخرى تشترك معه في الخصائص والظروف التعليمية.

ومن خلال اتباع جميع مراحل التطوير ابتداءً من تحليل الاحتياجات، وتصميم النشاط، والتحقق من صحته من قبل المختصين، ثم اختباره ميدانياً، وأخيراً مراجعته النهائية، فإن النشاط بُني على أسس منهجية علمية رصينة وقابلة للدفاع الأكاديمي. ويأمل الباحث من خلال تطبيق هذا النشاط أن ينمو الطلاب ليصبحوا متعلمين نشطين، مدربين، وواثقين

في استخدام اللغة العربية، بحيث لا تبقى مهارة الكلام مهارة مُهملة، بل تتحوّل إلى جزء رئيسي من الثقافة اللغوية في البيئة التعليمية للمعهد.

ب. المناقشة

تشير النتائج الأولية من تحليل الاحتياجات إلى أن معظم طلبة معهد الفاتح لديهم دافع قوي للتحدث باللغة العربية، إلا أن الواقع يُظهر عدم توفر نشاط منهجي لتدريب هذه المهارة. لا تزال الأنشطة اللغوية تركز على قراءة الكتب، مع قلةٍ شديدة في الممارسة الشفوية. وتشير هذه الحالة إلى وجود فجوة تعليمية خطيرة بين احتياجات تعلم الطلبة ومحتوى النشاط التعليمي القائم.

في إطار نظرية تصميم المناهج الدراسية، فإن هذه الحالة تتماشى مع مبدأ جيمس ديان براون (١٩٩٥) الذي يؤكد على أن تطوير الأنشطة اللغوية يجب أن يبدأ بتحليل الاحتياجات. ويجب أن تكون الخطة التعليمية الجيدة قادرة على الإجابة عن السؤال: ما الذي يحتاجه المتعلمون حقًا؟ ومن خلال استخدام الاستبانة، والمقابلات، والملاحظات، ومجموعات النقاش البؤرية (FGD)، رسم الباحث خريطة للاحتياجات الفعلية للطلبة، والتي تمثلت في تعزيز المفردات، وزيادة الجرأة في التحدث، والطلاقة، ودقة النطق. وقد شكّل ذلك نقطة الانطلاق في تصميم نشاط "FASIH".

تتوافق هذه الحالة أيضًا مع ما توصل إليه رحمت هيدايات وآني فوزيا (٢٠٢٢) في دراستهما في معهد دار السلام، حيث أكّدا أن مهارة الكلام هي الحاجة الأساسية في تعلم اللغة العربية داخل المعاهد. وقد شدّدا على أهمية الأنشطة التعبيرية مثل الحُطْب والدراما. إلا أن هذه الدراسة، بخلاف منهجها الوصفي، لم تتوقف عند مرحلة تحليل الاحتياجات

فقط، بل تابعت ذلك بتصميم منتج منظم تم اختباره للتحقق من فعاليته، مما يجعل منهجها أكثر تطبيقًا وأثرًا مباشرًا على المتعلمين.

يتكون النشاط التعليمي المطور في هذه الدراسة من ثلاثة أنشطة أساسية: نشاط توزيع المفردات، ونشاط تدريب التعبير الشفوي، ونشاط المحادثة. وقد نُظِّمَت هذه الأنشطة بطريقة تعكس تسلسلاً منطقيًا وتواصلًا في عملية التعلم، بدءًا من تقديم المدخلات المعجمية أو المفردات، مرورًا باستخدام العبارات البسيطة في الحياة اليومية، وصولًا إلى القدرة على إجراء حوار سياقي. وتعتمد هذه البنية على مبدأ التصميم التدريجي للمناهج اللغوية كما أوضحه جيمس ديان براون (١٩٩٥)، والذي يشمل: تحديد أهداف التعلم، اختيار المحتوى وترتيبه، و تطوير الأنشطة التعليمية. وفي هذا السياق، صُمِّمَت الأنشطة الثلاثة عموديًا من المهارات الاستقبالية إلى الإنتاجية، وأفقيًا من الجوانب البنيوية إلى الوظيفية.

من الناحية البنيوية، يدعم هذا النشاط أيضًا الإطار الذي عرضه علي عبد المحسن الحديبي (٢٠١٥) في كتابه دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، حيث أشار إلى أن تعليم اللغة يجب أن يمر بثلاث مراحل رئيسية: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم. وفي هذه الدراسة، شملت مرحلة التخطيط تحديد الاحتياجات، وتحديد أهداف التعلم، وصياغة المواد التعليمية، وتصميم التقييم. أما مرحلة التنفيذ فقد تمت بطريقة روتينية وسياقية، ومرحلة التقييم شملت اختبارًا قبليًا وبعديًا، بالإضافة إلى المقابلات والملاحظات كأدوات داعمة. وتُظهر هذه العملية أن تصميم النشاط قد استوفى المتطلبات المنهجية في تعليم اللغة.

كما يتضمن هذا النشاط مبدأ "مدخلات لغوية إلى تدريب موجه إلى إنتاج حر"، وهو مبدأ مهم جدًا في تعليم مهارة الكلام للمبتدئين. ففي المرحلة الأولى، يتم تعزيز المفردات من خلال توزيع المواضيع بشكل سياقي مثل الغرفة، المسجد، المطبخ، إلخ. ثم يتبع ذلك

أنشطة التعبير الشفهي القائمة على نماذج عملية شائعة بين الطلبة. وأخيراً، يأتي نشاط المحادثة كوسيلة لتعزيز الطلاب على التفاعل العفوي. تتفق هذه النتائج مع رؤية ريجارد و رودجيرس (٢٠٠١) التي تؤكد أن تنمية المهارات التواصلية ينبغي أن تبدأ بتقوية مدخلات اللغة (*language input*) التي تكون غنية وذات صلة. وأيضاً يشبه هذا التسلسل نتائج بحث سابوترا وسعدية (٢٠٢٢) في معهد طوالب جونونج، حيث طوّرا نشاطاً للمحادثة مرتين أسبوعياً وتدريباً يومياً على المفردات. ومع ذلك، فإن ميزة تصميم النشاط "FASIH" تكمن في دمجها مع أوقات الصلاة الخاصة بالطلاب، مما يسمح بتنفيذه دون التأثير على الأنشطة الأساسية للمعهد. وهذا يدل على أن السياق والمرونة هما المفتاح الأساسي لقبول تصميم نشاط اللغة العربية في بيئة المعاهد.

علاوة على ذلك، يؤكد رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠١) في كتابهما تدريس العربية في التعليم العام، أن تعليم مهارة الكلام يتطلب عملية تدريجية، ووقتاً، وصبراً من المعلم. ولذلك، ينبغي أن تتوافق الموضوعات والمواقف التعليمية مع مستوى المفردات واهتمامات وخبرات المتعلمين. ويتجلى هذا المفهوم بوضوح في تصميم النشاط "FASIH"، حيث تم ترتيب كل موضوع تعليمي وفقاً لسياق حياة الطلبة اليومية في المعهد. ومن أبرز نقاط القوة في هذا البحث استخدام البيانات الكمية كدليل موضوعي على نجاح النشاط. في إطار تقييم مدى فعالية النشاط "FASIH" في تنمية مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين، استُهل هذا البحث بإجراء اختبار الحالة الطبيعية للتأكد من ملائمة البيانات لاستخدام التحليل الإحصائي البارامترية. وقد أظهرت نتائج اختبار شايبرو-ويلك أن قيمة الدلالة لاختبار ما قبل كانت (٠,١٠٩) ولاختبار ما بعد (٠,١١٨)، وكلتاها

أعلى من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على أن توزيع البيانات طبيعي. هذا ما أتاح استخدام اختبار (t) للعينات المقترنة لتحليل الفرق بين النتائج.

ثم أُجري اختبار (t) للعينات المقترنة لقياس الفرق الإحصائي بين درجات الطلبة قبل وبعد تطبيق النشاط. وقد تبين أن متوسط درجة الاختبار القبلي بلغ (٧,٢٥) بينما ارتفع بعد التطبيق إلى (١١,٩٢)، بفارق (٤,٦٦٧) وناتج t بلغ (٣٢,٨٣٣-) مع دلالة إحصائية ($p < 0.001$). هذه النتائج تدل على وجود فرق كبير ودال إحصائيًا، ما يؤكد أن التحسن في الأداء ناتج عن النشاط وليس عشوائيًا.

ولتعزيز مصداقية النتائج، تم حساب درجة الكسب المعدّل (N-Gain) لقياس مدى التحسن النسبي بناءً على الفارق بين الدرجات القصوى والدنيا. وقد بينت النتائج أن أقل قيمة كانت (٠,٤٠٠) وأعلىها (٠,٧١٤) بمتوسط بلغ (٠,٥٥١٦٤)، وهو يقع ضمن الفئة "المتوسطة"، مع وجود بعض الطلبة ضمن الفئة "العالية". هذا يدل على أن النشاط لم يكن فعالاً فقط من الناحية الإحصائية، بل أيضاً من الناحية التعليمية العملية. وبشكل عام، تُظهر نتائج اختبارات الحالة الطبيعية، واختبار (t)، وحساب N-Gain أن النشاط "FASIH" أحدث تحسناً ملموساً في مهارات الكلام خلال فترة قصيرة. ويبدو أن الجمع بين المحتوى السياقي، والتنظيم المرحلي، والتنفيذ المرن، كان من العوامل الرئيسية في نجاح النشاط. كما تؤكد هذه النتائج صحة النظريات التي تدعو إلى تصميم الأنشطة التعليمية بناءً على احتياجات المتعلمين ودمجها ضمن الروتين اليومي للمؤسسة، مما يحقق تعلمًا وظيفيًا فعالاً حتى في البيئات التعليمية ذات الموارد الزمنية المحدودة، كبيئة الحفظ في المعاهد الشرعية.

وقد دعمت هذه النتائج دراسة أحمد شمس الدين وآخرين (٢٠٢٢) في مدرسة إسلامية ثانوية، والتي أظهرت أن التدريب على الكلام من خلال أنشطة منظمة وتقييمات موجهة يمكن أن يحسن أداء الطلبة الشفوي. ومع ذلك، يتميز هذا البحث باستخدام منهج كمي أكثر صلابة، حيث أُجري اختبار دلالة وقياس حجم الأثر، وهي عناصر لم تُناقش في الدراسات السابقة. وبالتالي، لا تقتصر البيانات الكمية في هذا البحث على إثبات التحسن فقط، بل تؤكد أيضًا فعالية منهج "FASIH" كنشاط تعليمي لمهارة الكلام يستحق التطبيق على نطاق واسع في بيئات مماثلة.

بجانب البيانات الإحصائية، عززت هذه الدراسة بنتائج نوعية تم جمعها من خلال الملاحظة والمقابلات وجلسات المناقشة الجماعية (FGD) أشار الطلبة إلى أنهم شعروا "بمزيد من الثقة" في التحدث باللغة العربية بعد أسبوعين فقط من المشاركة في النشاط، خاصة في استخدام العبارات اليومية مثل طلب الإذن، السؤال عن الأشياء، أو التعبير عن الرغبات. كما أقر معلم اللغة العربية أن الطلبة أصبحوا أكثر تفاعلاً ومشاركة في العملية التعليمية، مقارنةً بالفترة السابقة التي كانت تعتمد فقط على حفظ المفردات وقراءة النصوص. ويدل هذا على حدوث تغير ليس فقط في الجانب المعرفي، بل أيضًا في الجوانب الوجدانية والتحفيزية، وهي عناصر لا تقل أهمية في تعلم اللغة.

علاوة على ذلك، تميز النشاط "FASIH" بإدراجه لأنشطة لغوية في الفترات الانتقالية الطبيعية لحياة الطلبة اليومية، مثل بعد الصلاة أو قبل الوجبات، دون الحاجة إلى صفوف دراسية رسمية أو أوقات دراسية إضافية. ويتمشى هذا مع مبدأ كفاءة الوقت والطاقة في بيئة التعليم في المعاهد الإسلامية، ويؤكد أن النشاط صُمم بناءً على واقع الحياة اليومية وروتين البيئة التعليمية في المعهد. يشبه هذا النهج مفهوم "التعلم القائم على السياق الطبيعي"

الذي ناقشه إندرا سابوترا وحريراتى (٢٠٢٢)، حيث أكدنا على أهمية تنظيم الأنشطة التعليمية في أجواء غير رسمية لتقليل الملل وزيادة تفاعل الطلبة. ومن ثم، فإن دمج أنشطة "FASIH" في الأنشطة اليومية للطلبة يُعد تطبيقًا عمليًا لهذا المفهوم.

وبفضل الجمع بين النتائج الكمية الدقيقة والبيانات النوعية العميقة، أثبت هذا البحث أن النشاط الذي يتمتع ببنية مرنة وموجهة وسياقية يمكنه أن يحقق تعلمًا فعالاً لمهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين. وقد أكد رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٩) في كتابه "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه" أن مهارة الكلام تُعد من المهارات الأساسية المهمة لأنها أداة رئيسية للتفاعل مع الآخرين. كما أشار إلى أن تطور وسائل الإعلام وزيادة تنقل البشر يدفعان إلى إعادة التركيز على أهمية التواصل الشفهي في تعليم اللغة العربية. وتتماشى نتائج هذا البحث، التي تبرز أهمية الأنشطة الشفوية في بيئة المعاهد الإسلامية، مع هذه الفكرة تمامًا.

تم تصميم وتطوير النشاط "FASIH" استنادًا إلى نموذج البحث والتطوير (R&D) الذي طرحه سوجيونو (٢٠١٥)، والذي يتألف من سبع مراحل رئيسية: (١) تحديد الإمكانيات والمشكلات، (٢) جمع المعلومات، (٣) تصميم المنتج، (٤) التحقق من صحة التصميم، (٥) مراجعة التصميم، (٦) تجربة المنتج، و(٧) مراجعة المنتج النهائي. وقد التزم الباحث بجميع هذه الخطوات بشكل منهجي أثناء تصميم النشاط التعليمي لتنمية مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين.

في مرحلة التحقق من صحة التصميم، شارك الباحث اثنان من خبراء تعليم اللغة العربية لتقييم المحتوى، والصلاحية، ومدى ملاءمة تصميم النشاط. وأظهرت نتائج التقييم من قبل الخبراء أن النشاط حصل على درجات تُصنف ضمن الفئة ملائم جدًا. وتم تضمين

بعض الملاحظات التحسينية، مثل إضافة وسائل دعم بصرية وتقديم إرشادات أكثر وضوحًا للمعلمين، في النسخة المعدلة من التصميم في المرحلة التالية. أما مرحلة تجربة المنتج فقد أجريت على نطاق محدود شمل ١٢ طالبًا مبتدئًا لمدة ٢٠ يومًا. وخلال التطبيق، أظهر النشاط كفاءة في تنفيذ جميع مكوناته دون التأثير على الأنشطة الرئيسية للمعهد، وهي حفظ القرآن الكريم. مما يدل على أن المنتج المطور قد استوفى معايير العملية وسهولة الاستخدام من قبل المستفيدين النهائيين.

بالإضافة إلى المنهجية المنظمة، اعتمد هذا البحث أيضًا مبدأ "التصميم التشاركي"، وذلك من خلال إشراك المعلمين والطلبة بشكل مباشر في مراحل التقييم والمراجعة وتحسين النشاط. ويتوافق هذا مع ما أشار إليه براون (١٩٩٥)، الذي أكد أن المنهاج الجيد لا يُصمم فقط من أجل المتعلمين، بل معهم أيضًا، لجعل النشاط أكثر استجابة وارتباطًا بالسياق. وتُعد هذه الميزة بارزة عند مقارنتها بدراسة خزيمة وآخرين (٢٠٢٣) في قرية العرب بكبومن، التي أكدت أهمية وضع خطط دراسية وجدولة زمنية محددة في ظل ضيق الوقت التعليمي. وعلى الرغم من تركيز بحثهم على دور المعلم في إدارة التعلم، إلا أن منهجهم بقي أقرب إلى النهج من الأعلى إلى الأسفل (top-down) في المقابل، يميز النشاط "FASIH" نفسه بمشاركة المستفيدين منذ المراحل الأولى للتصميم، مما يجعل نتائجه أكثر ملاءمة وقابلية للتطبيق في بيئة المعاهد الإسلامية.

وبالتالي، فإن النشاط المطور في هذا البحث لا يلبي فقط عنصر الملاءمة (relevance) مع احتياجات الطلبة، بل يحقق أيضًا إمكانية التنفيذ (feasibility) ودرجة القبول (acceptability) وهي العناصر الثلاثة الأساسية في تصميم المناهج المبنية على التطوير.

لتعزيز الصلاحية الأكاديمية، تم تحليل هذه الدراسة بشكل مقارن مع عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة. فعلى سبيل المثال، صمم حيدر وفوزية (٢٠٢٢) نشاطاً تعليمياً بناءً على وصف نظري دون الاعتماد على بيانات كمية واضحة لتحديد الاحتياجات، بينما اعتمدت هذه الدراسة على مثلثية البيانات (triangulation) من خلال الاستبانة والملاحظة والمقابلات و FGD من ناحية هيكل النشاط، اقتصر نشاط سابوترا (٢٠٢٢) على تمارين أسبوعية، وبرنامج إخوان وآخرون (٢٠٢٣) على معسكر تدريبي لمدة شهر، في حين صُمم النشاط "FASIH" ليعمل لمدة ٤٠ يوماً متكاملًا مع جدول الصلاة والأنشطة اليومية للطلبة. أما من حيث اختبار الفعالية، فقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على أوصاف نوعية فقط، بينما أثبت هذا البحث الفعالية إحصائياً من خلال اختبار t المزدوج وحساب N-Gain وبالنسبة لمنهجية المناهج، ركزت دراسة خزيمة وآخرين (٢٠٢٣) على دور المعلم والمحتوى، بينما جمعت هذه الدراسة بين احتياجات الطلبة، ومشاركة المعلمين، ومرونة السياق التعليمي في المعهد. كما أن معظم الدراسات السابقة لم تركز على بيئة معاهد تحفيظ القرآن الكريم بشكل خاص، بينما تميز هذا النشاط بدجه الكامل مع روتين حفظ القرآن دون تعطيله.

كما أن دراسة أحمد شمس الدين وآخرين (٢٠٢٣) التي طبقت نظرية السلوكية في تعليم مهارة الكلام، تتقاطع مع هذه الدراسة من حيث التدريب والتكرار، لكنها لم تصل إلى درجة الهيكل المرحلي والتكامل الزمني والسياقي، ولا إلى مستوى التقييم الكمي المنظم الذي وفرته هذه الدراسة.

بناءً على ذلك، يمكن تحديد الإسهامات الأساسية لهذا البحث في عدة نقاط: أولاً، تصميم النشاط لمهارة الكلام مستند إلى احتياجات فعلية ومباشرة للطلبة، تم تحديدها

عبر تحليل منهجي. ثانيًا، تم تطوير النشاط وفق نموذج البحث والتطوير (R&D) بخطوات قابلة للتحقق الأكاديمي. ثالثًا، أثبت النشاط فعاليته من خلال أدوات تقييم كمية دقيقة. رابعًا، وفر النشاط نموذجًا تعليميًا مرناً، وسياقياً، ووظيفياً يناسب بيئة معاهد تحفيظ القرآن الكريم.

استناداً إلى نتائج البحث، وتكاملها مع النظريات، بالإضافة إلى المقارنة مع الدراسات السابقة، يمكن استخلاص أن النشاط "FASIH" الذي تم تصميمه وتطبيقه في هذا البحث قادر على معالجة ثلاث قضايا رئيسة دفعةً واحدة. أولاً، يقدم النشاط حلاً لمشكلة أساسية يواجهها الطلبة في مهارة الكلام، وهي قلة فرص التدريب والبيئة غير المحفزة لاستخدام اللغة العربية الشفوية. ثانيًا، يلبي النشاط الحاجة الفعلية للطلبة إلى امتلاك القدرة على التحدث بالعربية بطريقة وظيفية تتماشى مع أنشطتهم اليومية داخل المعهد. ثالثًا، يعالج النشاط الفجوة الموجودة في المناهج الحالية في المعاهد، حيث لا توجد الأنشطة المنهجية تربط بين حفظ النصوص وممارسة اللغة الشفوية. وبذلك، لا يقتصر دور النشاط "FASIH" على تلبية الاحتياجات التعليمية، بل يسهم في تقوية منظومة التعليم في المعاهد من خلال إضافة بُعد تواصل حي وفعال باللغة العربية.

وقد ثبتت فعالية تصميم النشاط من خلال دمج مبادئ تصميم المناهج المبنية على الاحتياجات كما عند براون، وتنفيذه ضمن نموذج بحث وتطوير ممنهج ومرن كما عند سوجيونو، مع دعم ذلك بتحليل إحصائي موثوق. وقد أظهر التحليل الكمي وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين، حيث انعكس ذلك في نتائج الاختبار القبلي والبعدي، وكذلك في نسب N-Gain التي تراوحت بين المتوسطة والعالية. كما دعمت البيانات النوعية هذه النتائج، حيث شعر الطلبة بمزيد من الثقة بالنفس والميل

للتحدث، وسهّل على المعلمين إدارة أنشطة المحادثة، دون أن يتأثر نشاط التحفيز الأساسي.

بمقارنة هذه النتائج بخمس دراسات سابقة، يتضح أن هذه الدراسة لا تكرر فقط ما توصل إليه غيرها، بل تتجاوزه بإدخال بيانات كمية دقيقة، وتصميم منتج تعليمي منظم، واعتماد نهج زمني مرن يمتد ٤٠ يومًا بفعالية وثبات. وهذا ما يجعل النشاط "FASIH" نموذجًا تعليميًا مميزًا، قابلاً للقياس، وجديرًا بالتطبيق في معاهد تحفيظ أخرى.

من الناحية النظرية، تؤكد نتائج هذا البحث على أن تحليل احتياجات المتعلمين يُعد عنصرًا محوريًا في تصميم نشاط تعليم اللغة بشكل فعال. إن تصميم النشاط وفق تسلسل تدريجي يبدأ من تقوية مدخلات اللغة، وصولًا إلى تدريب المتعلم على الإنتاج الشفهي الحر، ينسجم مع المبادئ الأساسية لتطوير مهارات اللغة العربية لدى المبتدئين. وهذا ما يعزز النظريات التربوية التي تشير إلى أن بناء المنهج بشكل تدريجي يدعم اكتساب الكفاءة اللغوية الوظيفية. بالإضافة إلى ذلك، تُثبت الدراسة أن تطبيق نموذج البحث والتطوير (R&D) يمكن تنفيذه بطريقة منهجية وفعالة حتى في بيئة التعليم غير النظامية مثل المعاهد. كما تُظهر أهمية التقييم الكمي باستخدام اختبار (t-test) وتحليل (N-Gain) في قياس فعالية الأنشطة، بالرغم من أن هذا النوع من التقييم نادر الاستخدام في تطوير المواد التعليمية التي غالبًا ما تعتمد على التقييم النوعي. وعليه، تسهم هذه الدراسة في تعزيز الفرضية التي تؤكد أن تصميم الأنشطة اللغوية بناءً على الاحتياجات الميدانية يمكن أن يحقق نتائج تعلم ملموسة وقابلة للقياس.

أما من الناحية العملية، فإن نتائج البحث تُقدم دروسًا مهمة للمعلمين والقائمين على إدارة المعاهد. أولاً، يُظهر البحث أنه بالإمكان تنفيذ النشاط لتنمية مهارة الكلام

بطريقة بسيطة ومرنة، دون التأثير على الأنشطة الأساسية للمعهد، كتحفيظ القرآن الكريم. ثانيًا، يستطيع معلمو اللغة العربية استخدام كتاب دليل "FASIH" كنموذج عملي لتنظيم أنشطة لغوية يومية ذات طابع تواصلي وتطبيقي. ثالثًا، يبرهن النشاط على أن الطلبة المبتدئين قادرين على تعلم الكلام باللغة العربية بطريقة وظيفية إذا تم تدريبهم باستخدام مقارنة قائمة على المعنى والسياق، بدلًا من الاكتفاء بحفظ الكلمات أو النصوص المفصلة عن بيئة الاستعمال. ومن ثم، يُعد النشاط "FASIH" نموذجًا تعليميًا لغويًا يستجيب لحاجات المتعلمين الواقعية، ويتكامل بشكل طبيعي مع ثقافة التعلم داخل المعهد، ويمكن تعميمه وتكييفه في مؤسسات التعليم الإسلامي المشابهة.

كما هو الحال في الأبحاث التطويرية الأخرى، فإن لهذه الدراسة بعض الحدود التي يجب الإشارة إليها. أولاً، اقتصرَت العينة على مجموعة صغيرة من طلبة المستوى المبتدئ ١٢ طالبًا، مما يجعل إمكانية تعميم النتائج محدودة على البيئات التعليمية التي تتشابه من حيث الطبيعة، مثل معهد التي تتمحور أنشطتها حول الحفظ، وتستهدف فئة عمرية بين ١٢ إلى ١٨ سنة، ذات خلفية تعليمية في المراحل الأساسية والثانوية. ثانيًا، إن مدة النشاط التي امتدت ٤٠ يومًا أثبتت فعاليتها في قياس التأثير قصير المدى، لكنها لم تكن كافية لتقديم تصور حول مدى استمرارية الأثر (long-term retention) أو تأثيره طويل المدى على الثقة في التحدث وتطور المهارات التواصلية. ثالثًا، اعتمدت أداة التقييم على اختبار أداء شفهي صممه الباحث بنفسه دون مقارنة بأدوات قياس معيارية أو مرجعية خارجية، ما يجعل صلاحية البنية لا تزال محلية.

ومع ذلك، لا تُعد هذه الحدود نقاط ضعف منهجية جوهرية، بل تفتح المجال للتطوير في الأبحاث القادمة، سواء من حيث توسيع نطاق العينة، أو تمديد مدة النشاط،

أو دمج مهارات لغوية أخرى، أو استخدام أدوات تقييم معيارية تدعم صلاحية النتائج وتعزز قوتها العلمية. وعليه، فإن الدراسة تُعد قاعدة أولية يمكن البناء عليها لتطوير الأنشطة اللغوية أكثر شمولاً واستدامة.

خلصت هذه الدراسة إلى أن تصميم النشاط اللغوي مستند إلى تحليل احتياجات الطلبة واقعياً وميدانياً يمكن أن يحدث تغييراً ملحوظاً في تنمية مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين في بيئة المعاهد. أظهرت نتائج التحليل الكمي تحسناً كبيراً في مؤشرات الأداء الشفهي، كما أثبتت البيانات النوعية وجود أثر نفسي وسلوكي إيجابي تمثل في ارتفاع ثقة الطلبة بأنفسهم وزيادة دافعهم لاستخدام اللغة العربية في مواقف الحياة اليومية داخل المعهد. كما برهنت الدراسة على فعالية نموذج البحث والتطوير (R&D) الذي اتبعه الباحث في صياغة النشاط "FASIH"، الذي جاء بسيطاً، مرناً، وسهل التطبيق ضمن الروتين اليومي للطلبة، دون تعارض مع النشاط الرئيس لحفظ القرآن. وقد ساعد التكامل بين المكونات النظرية والميدانية، والدمج بين التحليل الكمي والنوعي، في جعل نتائج البحث متوازنة من حيث الدقة العلمية والواقعية التربوية. بناءً على ذلك، يمكن القول بأن هذا البحث يسهم في تعزيز منهجية تصميم الأنشطة التعليمية في السياقات غير النظامية، مثل المعاهد الداخلية، ويقدم نموذجاً قابلاً للتكيف وإعادة التطبيق في مؤسسات تعليمية مماثلة، خاصة تلك التي تسعى إلى تفعيل مهارات اللغة العربية الشفوية لدى طلبتها بطريقة منهجية ومتكاملة.

الفصل الخامس

الخاتمة

أ. النتائج

بناءً على نتائج البحث الذي أجري باستخدام منهج البحث والتطوير (R&D) عند سوجيونو، يمكن استخلاص أن تخطيط أنشطة تعليم مهارة الكلام للطلبة المبتدئين في معهد الفاتح يعد استجابة لحاجة واقعية لم تلبي في نظام تعليم اللغة العربية داخل البيئة المعهدية. وقد أظهر البحث أن مهارة الكلام لم تكن تحظى باهتمام كاف، في حين أظهر الطلبة حماساً عالياً لاكتسابها، خاصة في سياق الحياة اليومية داخل المعهد.

١. تتكون مكونات تخطيط الأنشطة اللغوية من ستة عناصر أساسية: تحليل الاحتياجات، تحديد الأهداف التعليمية، الاختبار، إعداد المحتويات التعليمية، اختيار طرق التدريس، والتقييم. وقد تم تنظيم كل عنصر من هذه العناصر بشكل منهجي وفق مبادئ التعليم القائم على الاحتياجات والبيئة السياقية. وقد أجري تحليل الاحتياجات من خلال التثليث في جمع البيانات، وأظهرت نتائجه أن الطلبة بحاجة ماسة إلى أنشطة تعليمية تطبيقية وخفيفة وجذابة تعزز لديهم الجرأة على التحدث.

٢. شملت مؤشرات نمو مهارة الكلام لدى الطلبة أربعة جوانب رئيسية: القواعد، المفردات، النطق، والطلاقة. وقد استخدمت هذه المؤشرات لقياس نجاح النشاط بشكل شامل. فالطلبة الذين كانوا في السابق مترددين وغير معتادين على التحدث بالعربية، أظهروا تطوراً إيجابياً في تركيب الجمل البسيطة، وتوسيع الثروة اللغوية، والنطق السليم، والقدرة على التحدث بطلاقة نسبية دون الاعتماد على لغتهم الأم. وهذا يؤكد فعالية المؤشرات المستخدمة في البحث في عكس التقدم الواقعي للطلبة.

٣. إن الأنشطة التعليمية التي تم تخطيطها من خلال ثلاثة أنشطة رئيسية قد أثبتت فعاليتها في تلبية احتياجات الطلبة. فقد قدم نشاط توزيع المفردات أساساً لازماً للتواصل، وساعد نشاط تدريب التعبير الشفهي على تعزيز الطلبة على التعبير عن أفكارهم واحتياجاتهم، بينما درّهم نشاط المحادثة على إجراء محادثات واقعية من خلال مواقف وسيناريوهات يومية. وقد صممت هذه الأنشطة لتنفيذ في أوقات ما بعد الصلوات، كأنشطة إضافية لا تتعارض مع أنشطة الحفظ والدروس الأساسية في المعهد. وبشكل عام، فقد خضعت الأنشطة المخططة لعملية التحقق من الصلاحية من قبل الخبراء، والتجريب الميداني، والمراجعة النهائية. وقد أظهرت نتائج التقييم أن هذا النهج قادر على تنمية مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين بشكل ملحوظ. وبناءً عليه، يمكن التوصية بأن دليل المعلم "FASIH: Fokus Ajar Santri: Intensif Harian" كنموذج فعال وعملي لتعليم مهارة الكلام باللغة العربية، ليس فقط في معهد الفاتح، بل أيضاً في المعاهد الأخرى ذات الخصائص المشابهة.

ب. الاقتراحات

في ضوء نتائج هذا البحث وتماشياً مع أهداف الأنشطة المخططة لتنمية مهارة الكلام لدى الطلبة المبتدئين، يقترح الباحث التوصيات الآتية:

١. للإدارة التربوية في المعهد

يُوصى باعتماد النشاط "FASIH: Fokus Ajar Santri: Intensif Harian" كنشاط إضافي يُنفذ خارج أوقات الدراسة الرسمية، خاصة بعد الصلوات، من أجل تعزيز مهارة الكلام دون التأثير على أنشطة التحفيز والدروس الأساسية في المعهد.

٢. للمعلمين

يُنصح المعلمون باستخدام هذا الدليل التطبيقي كمرجع رئيسي في تدريب الطلبة على التحدث باللغة العربية، والتركيز على تكرار المفردات والتعبيرات ضمن سياقات واقعية، وتفعيل الأنشطة الحوارية داخل الصف وخارجه. كما يُستحسن إقامة ورش تدريبية قصيرة للمعلمين لتعزيز مهارات تنفيذ النشاط بكفاءة.

٣. للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية

يُوصى بتكرار هذه التجربة في بيئات معهدية مختلفة مع إجراء تعديلات تناسب مع خصائص الطلبة، بالإضافة إلى توسيع نطاق البحث ليشمل مهارات لغوية أخرى كمهارة الاستماع أو القراءة، وذلك لزيادة فاعلية المناهج التعليمية المتكاملة.

٤. لتطوير الأنشطة مستقبلاً

يُقترح تحديث النشاط بشكل دوري بناءً على التغذية الراجعة من المعلمين والطلبة، مع إضافة أنشطة تفاعلية جديدة كالقصص المصورة أو الألعاب اللغوية أو التسجيلات الصوتية، من أجل تنويع أساليب التعلم وتحفيز الدافعية لدى الطلبة.

المراجع العربية

- أبو محفوظ, ابتسام محفوظ. *المهارات اللغوية*. رياض: دار التدمرية, ٢٠١٧.
- البحيري, خلف محمد. *أسس تخطيط التعليم*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع, ٢٠١٤.
- الجبوري, عمران جاسم and, حمزة هاشم السلطاني. *المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الرضوان, ٢٠١٣.
- الحديبي, علي عبد المحسن. *دليل معلم العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع, ٢٠١٥.
- الحديدي, علي. *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب*. القاهرة: جامعة عين شمس, ١٩٦٦.
- الخليفة, حسن جعفر. *فصول في تدريس اللغة العربية: إبتدائي متوسط ثانوي*. رياض: مكتبة الرشد, ٢٠٠٣.
- الدامغ, خالد بن عبد العزيز. *أساسيات التقسيم في التعليم اللغوي*. الرياض: جامعة الملك سعود, ٢٠٠٨.
- الدهان, سامي. *المرجع في تدريس اللغة العربية*. دمشق: مكتبة أطلس, ١٩٦٣.
- الراجحي, عبده. *التطبيق النحوي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية, ١٩٩٨.
- الربيعي, محمد عبد العزيز and, هدى محمد إمام صالح. *الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس والتطبيقات*. الرياض: دار الزهراء, ٢٠١٢.
- الركابي, رائد بايش كطران and, رائد رمثان حسين التميمي. *مهارات التدريس*. العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية, ٢٠٢١.
- الشيخ, الحافظ عبد الرحيم. *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع, ٢٠١٣.
- الشيخ علي, هداية هداية إبراهيم. *الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في*

المواقف التواصلية الشفهية والكتابة . رياض: مكتبة الملك فهد الوطنية, ٢٠١٤.
الطناوي, عفت مصطفى. التدريس الفعال: تخطيطه-مهاراته-إستراتيجياته-تقويمه.
عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, ٢٠٠٨.
الظفيري, محمد داهم. فن الإتصال اللغوي ووسائل تنميته. كويت: مكتبة الفلاح,
١٩٩٩.

العصيلي, عبد العزيز بن إبراهيم. طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. رياض:
مكتبة الملك فهد الوطنية, ٢٠٠٢.
الفوزان, عبد الرحمن بن إبراهيم. إضاءات للملمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض:
مكتبة الملك فهد الوطنية, ٢٠١١.
الناقة, محمود كامل and, رشدي أحمد طعيمة. تعليم اللغة الإتصالية بين المناهج
والإستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة, ٢٠٠٦.
الناقة, محمود كامل. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه - مداخله - طرق
تدريسه). مكة المكرمة: جامعة أم القرى, ١٩٨٥.
جاء الله, علي سعد, عبد الغفار محمد الشيزاوي and, محمد جهاد جمل. الأنشطة
اللغوية: أنواعها معاييرها استخداماتها. العين: دار الكتاب الجامعي, ٢٠٠٥.
حسين, عبد الرزاق. مهارات الإتصال اللغوي. رياض: مكتبة الملك فهد الوطنية,
١٩٩١.

خاطر, محمود رشدي, محمد عزات عبد الموجود, يوسف الحمادي and, رشدي أحمد
طعيمة. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة.
كويت: مؤسسة الكتب الجامعية, ١٩٩٨.
درويش, درويش حسن. التخطيط والتقويم في التعليم. برلين: المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية, ٢٠٢٣.
زاير, سعد علي and, إيمان إسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطائق تدريسها. عمان:

دار صفاء للنشر والتوزيع, ٢٠١٤.

سليمان, سناء محمد. *أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية*. القاهرة: عالم الكتب, ٢٠١٠.

طاهر, علوي عبد الله. *تدريس اللغة العربية: وفقا لأحدث الطرائق التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع, ٢٠٠٩.

طعيمة, رشدي أحمد. *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. القاهرة: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة, ١٩٨٩.

طعيمة, رشدي أحمد and محمد السيد مناع. *تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*. القاهرة: دار الفكر العربي, ٢٠٠١.

طعيمة, رشدي أحمد. *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى, ١٩٨٦.

—————. *دليل عمل في إعداد المحتويات التعليمية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى, ١٩٨٥.

عبد الله, عمر الصديق. *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق الأساليب الوسائل*. الجيزة: الدار العالمية, ٢٠٠٨.

مدكور, علي أحمد. *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الشواف للنشر و التوزيع, ١٩٩١.

مدكور, علي أحمد and إيمان أحمد هريدي. *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي, ٢٠٠٦.

نبيل, عبد الهادي, عبد العزيز أبو حشيش and خالد عبد الكريم بسندي. *مهارات في اللغة والتفكير*. عمان: دار المسيرة, ٢٠٠٣.

نصيرات, صالح محمد. *طرق تدريس العربية*. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع, ٢٠٠٦.

المراجع الأجنبية

- Aflisia, Noza. "Urgensi Bahasa Arab Bagi Hafizh Al-Qur'an." *FOKUS Jurnal Kajian Keislaman Dan Kemasyarakatan* 1, no. 1 (2016): 47–66. <http://journal.iaincurup.ac.id/index.php/JF/article/view/64>.
- Allen, Diana Major, and Earl W. Stevick. "Adapting and Writing Language Lessons." *TESOL Quarterly* 12, no. 1 (March 1978): 85. <https://doi.org/10.2307/3585794>.
- Bachman, Lyle F., and Adrian S Palmer. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Brown, J.D. "Second Language Studies: Curriculum Development." In *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 22:102–10. Elsevier, 2006. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00613-1>.
- Brown, James D. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.
- Brown, James Dean. "Language Program Evaluation: Decisions, Problems and Solutions." *Annual Review of Applied Linguistics* 15 (March 19, 1995): 227–48. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002701>.
- Dawson, Catherine. *Practical Research Methods: A User Friendly Guide To Mastering Research*. Oxford: Cromwell Press, 2002.
- Dörnyei, Zoltan. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Douglas, Dan. *Understanding Language Testing*. London: Routledge, 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203776339>.
- Fahrurrozi, Aziz. "Pembelajaran Bahasa Arab : Problematika Dan Solusinya." *ARABIYAT: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, no. 2 (2014). <https://doi.org/10.15408/a.v1i2.1137>.
- Hidayat, Rahmat, and Ani Fauzia Ainul Muna. "الأنشطة اللغوية لترقية مهارة " 'ARABIYYA: JURNAL STUDI BAHASA الكلام بمعهد دار السلام كونتور

ARAB 11, no. 02 (January 5, 2023): 333–50.
<https://doi.org/10.47498/arabiyya.v11i02.1389>.

Ichwan, Najih Syahrul, Muhammad Fauzan Firdaus, Nuril Mufidah, and Taufiqurrochman. “Perencanaan Managemen Program Bahasa Arab Di Pesantren Albahjah Cirebon.” *Shaut Al Arabiyyah* 11, no. 2 (January 8, 2024): 400–410.
<https://doi.org/10.24252/saa.v11i2.44092>.

Kasmianti, and Afriza. *Desain Pembelajaran Bahasa Arab*. Bondowoso: CV. LICENSI, 2022.

Khuzaimah, Khuzaimah, Latifah Nurrochmah, and Nur Kholid. “إدارة (LISANUNA): تخطيط التعلم لمعلم اللغة العربية في كامفونج عرب كيبومين.” *Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya* 12, no. 1 (April 1, 2022): 57. <https://doi.org/10.22373/lis.v12i1.12985>.

Litosseliti, Lia. *Research Methods in Linguistics*. 2nd ed. London: Bloomsbury Publishing, 2018.

Mager, Robert F. *Preparing Instructional Objectives*. 2nd ed. California: Fearon Publishers, INC, 1975.

Miftahul Janah, Norhikmah, and Fahmi. “Karkteristik Program Pembelajaran Pondok Pesantren Syifa’ul Qulub.” *IHSANIKA : Jurnal Pendidikan Agama Islam* 2, no. 3 (June 26, 2024): 154–63.
<https://doi.org/10.59841/ihsanika.v2i3.1393>.

Miles, Matthew B., and A. Michael Huberman. *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. 2nd ed. London: SAGE Publications, 1994.

Muflihah, Muflihah, Sholehah Sholehah, and Muhammad Baihaqi. “Integration of Four Language Skills in Arabic Language Learning.” *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 16, no. 1 (June 11, 2024): 69. <https://doi.org/10.24042/albayan.v16i1.18381>.

Nisa’, Beta Fadiatun, Anin Nurhidayati, and Luk-Luk Nur Mufidah. “Teknik Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Dengan Multimedia.” *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan* 3, no. 1 (June 10, 2023): 118–29.
<https://doi.org/10.54437/irsyaduna.v3i1.806>.

Nunan, David. *Syllabus Deisgn*. New York: Oxford University Press,

1988.

Pennington, Martha, and James D Brown. "Excellence In Language Education: A Function Of Curriculum Process." Manoa: University of Hawaii, 1987.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching. Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>.

Richards, Jack C., and Richard W. Schmidt. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3rd ed. London: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>.

Richards, Jack C. *Curriculum Development in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.

Saputra, Indra. "Al Ansyitah Al Lugawiiyyah Fī Ma'hadi Ṭawālib Gūnūng Nahwa Al Qaḍāyā Wa Taḥlīl." *Al-Furqan* 6 (2021): 98–111.
<https://doi.org/https://doi.org/10.69880/alfurqan.v8i2.45>.

Siswanto, Nopri Dwi. "Active Arabic Learning Strategies In Improving Language Skills." *Tadris Al- 'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, no. 1 (April 1, 2022): 28–42.
<https://doi.org/10.15575/ta.v1i1.17295>.

Sugiyono. *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D*. Bandung: Alfabeta, 2019.

Sutarjo, J, and Albarra Sarbaini. "Proporsi Pengajaran Bahasa Arab Di Pondok Pesantren Ditinjau Dari Aspek Tipologi." *An Nabighoh: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab* 21, no. 01 (June 30, 2019): 1. <https://doi.org/10.32332/an-nabighoh.v21i01.1254>.

Syamsudin, Ahmad, Muhammad Jidan Badarab, and Khoirun Najib Badri Nashir. "تطبيق الأنشطة اللغوية على ضوء نظرية السلوكية لتحسين مهارة الكلام في مدرسة روضة القرآن المتوسطة لامونجان." *Jurnal Ilmiah Iqra'* 17, no. 1 (June 26, 2023): 58. <https://doi.org/10.30984/jii.v17i1.2269>.

Tolinggi, Syindi Oktaviani R. "Model Pembelajaran Bahasa Arab Di Pesantren Salafi Dan Khalafī." *Al-Lisan* 6, no. 1 (March 6, 2020): 64–95. <https://doi.org/10.30603/al.v6i1.966>.

Tomlinson, Brian. *Developing Materials For Language Teaching*. An

Introduction to Ceramics and Refractories. 2nd ed. London: Bloomsbury, 2014.

Waliyuddin, Waliyuddin, Ardani Ramdhan Thamimy, and Rahmat Linur. "Methods of Arabic Language Learning." *AL MA'ANY* 3, no. 1 (October 29, 2024): 11–20.
<https://doi.org/10.56874/almaany.v3i1.1974>.

الملاحق

ملحق رقم (١): هيكل البحث

Outline

تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة معهد الفاتح

نونججال ريجو لامبونج الوسطى

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

الإهداء

كلمة شكر وتقدير

تقرير المشرفين

الاعتماد من طرف لجنة المناقشة

إقرار الطالب

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الإندونيسية

محتويات البحث

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول: مقدمة

أ. خلفية البحث

ب. حدود البحث

ج. أسئلة البحث

د. أهداف البحث

هـ. فوائد البحث

و. الدراسات السابقة المناسبة

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الأول: تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية

- أ. التخطيط بصفة عامة
 - ب. تخطيط الأنشطة لجميس ديان براون
 - ج. أنشطة تعليم اللغة العربية
- المبحث الثاني: تعليم مهارة الكلام
- أ. مفهوم تعليم مهارة الكلام
 - ب. أهداف تعليم مهارة الكلام
 - ج. الجوانب المهمة في تعليم مهارة الكلام
 - د. تعليم مهارة الكلام للمبتدئين

الفصل الثالث: منهج البحث

- أ. تصميم البحث
- ب. ميدان البحث وزمانه
- ج. بيانات ومصادرها
- د. أدوات البحث
- هـ. طريقة جمع البيانات
- و. أسلوب تحليل البيانات

الفصل الرابع: عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

- أ. عرض البيانات وتحليلها
 ١. لمحة موجزة عن معهد الفاتح
 ٢. مكونات تخطيط أنشطة تعليم اللغة العربية
 ٣. مؤشرات تنمية مهارة الكلام
 ٤. الأنشطة المطلوبة لتنمية مهارة الكلام
- ب. المناقشة

الفصل الخامس: الخاتمة

أ. النتائج

ب. الإقتراحات

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

الملاحق

السيرة الذاتية

Pembimbing I



Prof. Dr. Hj. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005

Pembimbing II



Dr. Rodhy Harisca, M.Ed
NIP. 198910302019031006

**DESAIN PROGRAM KEGIATAN PEMBELAJARAN BAHASA ARAB UNTUK
MENUMBUHKAN KETERAMPILAN BERBICARA PADA SANTRI PONDOK
PESANTREN AL-FATIH NUNGGALREJO LAMPUNG TENGAH**

ALAT PENGUMPULAN DATA (APD)

1. Kisi-kisi wawancara semi terstruktur dengan guru bahasa Arab untuk memahami prespektif guru dalam kegiatan pembelajaran bahasa Arab.

A. Identitas

Nama guru :
Jenis Kelamin :
Usia :

B. Pertanyaan

No	Aspek	Pertanyaan
1	Profil dan Pengalaman Guru	1. Bisakah Ibu/Bapak menceritakan latar belakang pendidikan dan pengalaman mengajar bahasa Arab? 2. Menurut Ibu/Bapak, apa tujuan utama pembelajaran bahasa Arab di lembaga ini?
2	Metode dan Strategi Pembelajaran	1. Metode dan Strategi apa yang Ibu/Bapak gunakan dalam mengajarkan bahasa Arab? 2. Apakah Ibu/Bapak menggunakan media atau alat bantu tertentu dalam mengajarkan bahasa Arab?
3	Tantangan dalam Pembelajaran	1. Apa saja tantangan yang Ibu/Bapak hadapi dalam mengajarkan bahasa Arab kepada santri? 2. Menurut Ibu/Bapak, apa faktor utama yang menghambat santri dalam pembelajaran bahasa Arab?
4	Kebutuhan dan Harapan Guru	1. Apa yang Ibu/Bapak butuhkan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran keterampilan berbicara bahasa Arab? 2. Apakah Ibu/Bapak merasa perlu adanya program khusus untuk melatih keterampilan berbicara santri? Jika ya, seperti apa program yang diharapkan?
5	Peran Lingkungan dan Dukungan Lembaga	1. Menurut Ibu/Bapak, seberapa besar peran lingkungan dalam mendukung pembelajaran bahasa Arab santri? 2. Apakah Ibu/Bapak merasa mendapatkan dukungan yang cukup dari lembaga dalam mengajarkan keterampilan berbicara? Jika belum, dukungan seperti apa yang diharapkan?
6	Saran dan Rekomendasi	1. Apa saran Ibu/Bapak untuk meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab santri? 2. Apakah ada hal lain yang ingin Ibu/Bapak sampaikan terkait pembelajaran keterampilan berbicara bahasa Arab?

2. Kisi-kisi wawancara semi terstruktur dengan Pimpinan Pondok Pesantren Al-Fatih untuk mengidentifikasi visi dan kebijakan pembelajaran bahasa Arab di pesantren, serta kesulitan dan kebutuhan dalam kegiatan pembelajaran bahasa Arab.

C. Persiapan sebelum wawancara

1. Memohon kesediaan waktu terlebih dahulu, agar tidak mengganggu aktivitas.
2. Memohon izin mencantumkan identitas jika diperkenankan.
3. Menginformasikan bahwa data hanya akan digunakan untuk kepentingan penelitian.

D. Identitas

Nama Pimpinan :
Jenis Kelamin :
Usia :

E. Pertanyaan

No	Aspek	Pernyataan
1	Visi dan Kebijakan Pembelajaran bahasa Arab	1. Apa visi pesantren ini dalam pembelajaran bahasa Arab? 2. Apakah ada kebijakan khusus yang diterapkan untuk mendukung pembelajaran bahasa Arab di pesantren ini?
2	Dukungan terhadap Guru dan Santri	1. Apa saja dukungan yang diberikan pesantren kepada guru bahasa Arab dalam mengajarkan bahasa Arab? 2. Apakah pesantren menyediakan fasilitas atau sumber daya khusus untuk mendukung pembelajaran bahasa Arab, seperti laboratorium bahasa ? 3. Bagaimana pesantren memotivasi santri untuk aktif dalam belajar bahasa Arab?
3	Program dan Alokasi waktu Pembelajaran	1. Apakah pesantren memiliki program khusus untuk meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab santri? 2. Apakah ada waktu yang bisa dialokasikan untuk belajar bahasa Arab diluar jam tahfidz?
4	Tantangan dan Hambatan	1. Apa tantangan terbesar yang dihadapi pesantren dalam pembelajaran bahasa Arab santri? 2. Apakah ada hambatan internal (seperti keterbatasan sumber daya) atau eksternal (seperti kurangnya minat santri) yang memengaruhi pembelajaran bahasa Arab?
5	Harapan ke Depan	1. Apa harapan Bapak/Ibu terhadap perkembangan keterampilan berbicara bahasa Arab santri di masa depan? 2. Apakah ada rencana atau strategi baru yang akan diterapkan untuk meningkatkan keterampilan berbicara santri?
6	Saran	1. Apakah ada hal lain yang ingin Bapak/Ibu sampaikan terkait pembelajaran bahasa Arab di pesantren ini?

2. Kisi-kisi wawancara semi terstruktur dengan Pimpinan Pondok Pesantren Al-Fatih untuk mengidentifikasi visi dan kebijakan pembelajaran bahasa Arab di pesantren, serta kesulitan dan kebutuhan dalam kegiatan pembelajaran bahasa Arab.

C. Persiapan sebelum wawancara

1. Memohon kesediaan waktu terlebih dahulu, agar tidak mengganggu aktivitas.
2. Memohon izin mencantumkan identitas jika diperkenankan.
3. Menginformasikan bahwa data hanya akan digunakan untuk kepentingan penelitian.

D. Identitas

Nama Pimpinan :
Jenis Kelamin :
Usia :

E. Pertanyaan

No	Aspek	Pernyataan
1	Visi dan Kebijakan Pembelajaran bahasa Arab	1. Apa visi pesantren ini dalam pembelajaran bahasa Arab? 2. Apakah ada kebijakan khusus yang diterapkan untuk mendukung pembelajaran bahasa Arab di pesantren ini?
2	Dukungan terhadap Guru dan Santri	1. Apa saja dukungan yang diberikan pesantren kepada guru bahasa Arab dalam mengajarkan bahasa Arab? 2. Apakah pesantren menyediakan fasilitas atau sumber daya khusus untuk mendukung pembelajaran bahasa Arab, seperti laboratorium bahasa ? 3. Bagaimana pesantren memotivasi santri untuk aktif dalam belajar bahasa Arab?
3	Program dan Alokasi waktu Pembelajaran	1. Apakah pesantren memiliki program khusus untuk meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab santri? 2. Apakah ada waktu yang bisa dialokasikan untuk belajar bahasa Arab diluar jam tahfidz?
4	Tantangan dan Hambatan	1. Apa tantangan terbesar yang dihadapi pesantren dalam pembelajaran bahasa Arab santri? 2. Apakah ada hambatan internal (seperti keterbatasan sumber daya) atau eksternal (seperti kurangnya minat santri) yang memengaruhi pembelajaran bahasa Arab?
5	Harapan ke Depan	1. Apa harapan Bapak/Ibu terhadap perkembangan keterampilan berbicara bahasa Arab santri di masa depan? 2. Apakah ada rencana atau strategi baru yang akan diterapkan untuk meningkatkan keterampilan berbicara santri?
6	Saran	1. Apakah ada hal lain yang ingin Bapak/Ibu sampaikan terkait pembelajaran bahasa Arab di pesantren ini?

4. Kisi-Kisi Wawancara Santri

No.	Aspek yang Diselidiki	Fokus Pertanyaan Wawancara	Tujuan
1	Kebutuhan dasar dalam berbicara	Apa yang paling kamu butuhkan agar bisa berbicara bahasa Arab dengan lancar?	Mengidentifikasi aspek linguistik awal yang dibutuhkan santri
2	Minat terhadap kegiatan mufradat	Apakah kamu tertarik dengan kegiatan hafalan dan praktik kosakata dalam kehidupan harian?	Mengetahui ketertarikan pada pembelajaran berbasis mufradat harian
3	Minat terhadap latihan dialog	Bagaimana pendapatmu tentang latihan dialog atau bercakap-cakap dengan teman?	Menilai minat terhadap kegiatan muhadatsah praktis
4	Minat terhadap ekspresi lisan	Apakah kamu suka latihan mengungkapkan pikiran sendiri dalam bahasa Arab (ta'bir syafahi)?	Mengukur ketertarikan terhadap latihan ekspresi spontan
5	Minat terhadap kegiatan cerita	Bagaimana pendapatmu tentang latihan bercerita atau mendengarkan kisah dalam bahasa Arab?	Menilai respons terhadap kegiatan berbasis narasi atau storytelling
6	Kesiapan terhadap latihan pidato	Apakah kamu siap atau tertarik latihan pidato dalam bahasa Arab? Mengapa?	Mengukur kesiapan dan minat santri terhadap kegiatan formal seperti pidato
7	Preferensi suasana belajar	Suasana seperti apa yang kamu sukai saat berlatih berbicara bahasa Arab?	Menemukan kondisi belajar yang ideal dan efektif menurut santri
8	Tantangan yang dihadapi	Apa tantangan terbesar kamu saat berbicara dalam bahasa Arab?	Menggali hambatan yang dialami saat berbicara Arab
9	Dukungan lingkungan	Seberapa besar dukungan teman atau lingkungan dalam membantu kamu berlatih berbicara?	Mengetahui pengaruh faktor sosial terhadap perkembangan maharah kalam

Pembimbing I



Prof. Dr. Hj. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005

Pembimbing II



Dr. Rodhy Harisca, M.Ed
NIP. 198910302019031006

ملحق رقم (٣): خطاب استئذان إجراءات البحث من كلية الدراسات العليا بجامعة
ميترو الإسلامية الحكومية لمعهد الفاتح نونججال ريجو لامبونج الوسطي



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO
PASCASARJANA

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; Website: pascasarjana.melrouniv.ac.id;
email: ppsiaimetro@metrouniv.ac.id

Nomor : 0125/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/03/2025
Lamp. : -
Perihal : IZIN RESEARCH

Yth.
Pimpinan Pondok Pesantren Al-
Fatih Nunggalrejo Lampung
Tengah
di -
Tempat

Assalamu'alaikum, Wr. Wb.

Berdasarkan Surat Tugas Nomor: 0124/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/03/2025, tanggal 24 Maret 2025 atas nama saudara:

Nama : Sepriadi
NIM : 2371030045
Semester : IV (Empat)

Maka dengan ini kami sampaikan bahwa Mahasiswa tersebut di atas akan mengadakan research untuk penyelesaian Tesis dengan judul: "Desain Program Kegiatan Pembelajaran Bahasa Arab untuk Meningkatkan Keterampilan Berbicara Santri Pondok Pesantren Al-Fatih Nunggalrejo Lampung Tengah"

Kami mengharapkan bantuan Bapak/Ibu demi terselenggaranya tugas tersebut. Atas kerjasamanya kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.



ملحق رقم (٤): خطاب الرد والتصريح على أداء إجراءات البحث من معهد الفاتح
نونججال ريجو لامبونج الوسطى التي تكون ميادين البحث



**PONDOK PESANTREN AL-FATIH
LAMPUNG TENGAH**

NSPP : 510018020160

Cp : 0853 8183 2343 / 0813 6721 9107

Dusun II Sukomulvo Rt 008 Rw 004 Desa Nunggalrejo Kecamatan Punggur Lampung Tengah

Nomor : 053/A/U/PP.ALF/III/2025
Lampiran : -
Perihal : Balasan Izin Penelitian

Kepada Yth
Direktur Pascasarjana
IAIN Metro
di
Tempat

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dengan hormat, menindaklanjuti surat dari Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro, Nomor: 0125/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/03/2025, tanggal 24 Maret 2025, perihal izin **research** atas nama:

Nama : Sepriadi
NIM : 2371030045
Semester : IV (Empat)

Dengan ini kami menyampaikan bahwa Pondok Pesantren Al-Fatih memberikan **izin dan dukungan** kepada mahasiswa tersebut untuk melaksanakan penelitian tesis dengan judul:

"Desain Program Kegiatan Pembelajaran Bahasa Arab untuk Meningkatkan Keterampilan Berbicara Santri Pondok Pesantren Al-Fatih Nunggalrejo Lampung Tengah."

Kami berharap kegiatan penelitian ini dapat berjalan lancar serta memberikan manfaat, baik bagi pengembangan akademik mahasiswa maupun kemajuan pembelajaran di Pondok Pesantren kami.

Demikian surat balasan ini kami sampaikan. Atas perhatian dan kerja sama yang baik, kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Nunggalrejo, 28 Maret 2025
Hormat kami,

Pimpinan Pondok Pesantren Al-Fatih



Raid Ali

ملحق رقم (٥): نتائج الاستبيان لصحة المنتج من منظور خبير تعليم اللغة العربية

ANGKET KELAYAKAN DESAIN PROGRAM KEGIATAN KEBAHASAAN BERBASIS MTM (MUFRADAT – TA'BIR – MUHADATSAH) PERSPEKTIF AHLI PENDIDIKAN BAHASA ARAB

Tujuan Angket

Angket ini digunakan untuk mengevaluasi kelayakan konten pembelajaran bahasa Arab dalam desain buku panduan guru berupa program kegiatan kebahasaan untuk menumbuhkan keterampilan berbicara bahasa Arab santri pemula berbasis MTM (Mufradat – Ta'bir – Muhadatsah) dari perspektif ahli pendidikan bahasa Arab.

Petunjuk Pengisian:

1. Berikan penilaian pada setiap pernyataan dengan memilih salah satu skor:
4 = Sangat Baik (memenuhi kriteria secara optimal)
3 = Baik (memenuhi kriteria dengan baik, namun ada sedikit kekurangan)
2 = Cukup (memenuhi kriteria secara minimal, perlu perbaikan)
1 = Kurang (tidak memenuhi kriteria, perlu perbaikan signifikan)
2. Tulis komentar atau saran pada kolom yang disediakan untuk memberikan masukan kualitatif.

Identitas Validator:

Nama **Dr. Khoirurrijal, MA**
Lembaga Pendidikan **Universitas Islam Negeri Jember**

BAGIAN 1: KELAYAKAN TUJUAN PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

No	Indikator	Pernyataan	Skor
1	Kejelasan dan spesifikasi tujuan	Tujuan pembelajaran dirumuskan dengan jelas dan spesifik untuk keterampilan berbahasa Arab (aspek berbicara)	4
2	Kesesuaian dengan tingkat peserta didik	Tujuan pembelajaran sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik dalam konteks bahasa Arab (pemula)	4
3	Relevansi dengan kebutuhan komunikatif	Tujuan pembelajaran relevan dengan kebutuhan komunikatif dan budaya berbahasa Arab.	4

BAGIAN 2A: KELAYAKAN PEMBAGIAN MUFRODAT

No	Indikator	Pernyataan	Skor
4	Relevansi mufradat dengan tema	Mufradat yang dipilih relevan dengan tema pembelajaran dan konteks komunikasi sehari-hari dalam bahasa Arab	4
5	Kesesuaian tingkat kesulitan mufradat	Tingkat kesulitan mufradat sesuai dengan kemampuan peserta didik.	4
6	Logika urutan penyampaian mufradat	Urutan penyampaian mufradat logis dan mendukung penguasaan bertahap.	4

BAGIAN 2B: KELAYAKAN KEGIATAN PEMBAGIAN TA'BIR

No	Indikator	Pernyataan	Skor
7	Relevansi ta'bir dengan tema	Ta'bir yang dipilih relevan dengan tema pembelajaran dan konteks komunikasi sehari-hari dalam bahasa Arab.	3
8	Kepraktisan ta'bir untuk komunikasi	Ta'bir (ungkapan) yang diajarkan praktis dan mendukung kemampuan berbicara dalam situasi nyata.	4
9	Logika urutan penyampaian ta'bir	Urutan penyampaian ta'bir logis dan mendukung penguasaan bertahap.	3

BAGIAN 2C: KELAYAKAN KEGIATAN MUHADATSAH

No	Indikator	Pernyataan	Skor
10	Relevansi topik muhadatsah	Topik muhadatsah relevan dengan kehidupan sehari-hari dan budaya berbahasa Arab.	4
11	Kesesuaian tingkat kesulitan dialog	Struktur dialog muhadatsah memiliki tingkat kesulitan yang sesuai dengan kemampuan peserta didik.	4
12	Kemampuan mendorong interaksi	Kegiatan muhadatsah mendorong interaksi lisan yang aktif dan komunikatif.	4
13	Kejelasan panduan muhadatsah	Panduan atau contoh muhadatsah cukup jelas untuk membantu peserta didik berlatih.	4

BAGIAN 3: KELAYAKAN EVALUASI KONTEN BAHASA ARAB

No	Indikator	Pernyataan	Skor
14	Akurasi pengukuran evaluasi	Instrumen evaluasi (misalnya, kuis mufrodat, simulasi muhadatsah, latihan ta'bir) mengukur penguasaan mufrodat, ta'bir, dan muhadatsah secara akurat.	3
15	Cakupan keterampilan berbahasa	Evaluasi mencakup keterampilan berbahasa yang menjadi fokus (berbicara).	4
16	Kejelasan kriteria penilaian	Kriteria penilaian untuk evaluasi jelas dan relevan dengan konten bahasa Arab (mufrodat, ta'bir, muhadatsah).	4

BAGIAN 4: KESELURUHAN KELAYAKAN KONTEN

No	Indikator	Pernyataan	Skor
17	Kelayakan keseluruhan konten	Konten pembelajaran (mufrodat, ta'bir, muhadatsah) secara keseluruhan layak untuk pengajaran bahasa Arab.	4
18	Potensi peningkatan kemampuan	Konten pembelajaran memiliki potensi untuk menumbuhkan keterampilan berbicara bahasa Arab peserta didik pemula secara efektif.	4

Komentar dan Saran:

Silakan tulis komentar atau saran tambahan terkait konten bahasa Arab (mufrodat, ta'bir, muhadatsah) dalam desain program:

- Gunakan bahasa baku
- Lengkapi contoh dengan kalimat spok
- perbaiki huruf & sesuaikan arti

Tanda Tangan Validator:



Dr. Kheirurrijal, MA

ملحق رقم (٦): نتائج الاستبيان لصحة المنتج من منظور خبير تطوير المناهج والتعليم

ANGKET KELAYAKAN DESAIN PROGRAM KEGIATAN KEBAHASAAN BERBASIS MTM (MUFRADAT – TA'BIR – MUHADATSAH) PERSFEKTIF AHLI PENGEMBANGAN KURIKULUM DAN INSTRUKSIONAL

Tujuan Angket:

Angket ini digunakan untuk mengevaluasi kelayakan desain instruksional dan struktur kurikulum dari buku panduan guru yang berisi program kegiatan kebahasaan untuk menumbuhkan keterampilan berbicara bahasa Arab santri pemula berbasis pendekatan MTM (Mufradat – Ta'bir – Muhadatsah), dari perspektif ahli pengembangan kurikulum dan instruksional.

Petunjuk Pengisian:

1. Berikan penilaian pada setiap pernyataan dengan memilih salah satu skor:
4 = **Sangat Baik** (memenuhi kriteria secara optimal)
3 = **Baik** (memenuhi kriteria dengan baik, namun ada sedikit kekurangan)
2 = **Cukup** (memenuhi kriteria secara minimal, perlu perbaikan)
1 = **Kurang** (tidak memenuhi kriteria, perlu perbaikan signifikan)
2. Tulis komentar atau saran pada kolom yang disediakan untuk memberikan masukan kualitatif yang mendukung penilaian.
3. Gunakan indikator pada kolom kedua sebagai panduan untuk menilai setiap pernyataan.

Identitas Validator:

Nama : Dr. Ahmad Habibi Syahid, MA.Pd

Lembaga Pendidikan : Universitas Islam Negeri Sultan Maulana Hasanuddin Banten

BAGIAN 1: KELAYAKAN TUJUAN DAN STRUKTUR KURIKULUM

No	Indikator	Pernyataan	Skor
1	Kepatuhan pada prinsip SMART	Tujuan pembelajaran dirumuskan dengan prinsip SMART: Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound (Spesifik, Terukur, Dapat Dicapai, Relevan, Berwaktu).	4
2	Keselaran dengan kurikulum pesantren	Tujuan pembelajaran selaras dengan struktur kurikulum pesantren.	4
3	Integrasi pendekatan MTM	Desain program mengintegrasikan Mufradat, Ta'bir, dan Muhadatsah secara harmonis untuk pembelajaran bahasa.	4

BAGIAN 2:
KELAYAKAN METODOLOGI DAN STRATEGI INSTRUKSIONAL

No	Indikator	Pernyataan	Skor
4	Kesesuaian pendekatan pengajaran	Pendekatan pengajaran komunikatif dan berbasis tugas sesuai dengan tujuan meningkatkan keterampilan berbicara.	4
5	Keterlibatan peserta didik	Kegiatan pembelajaran dirancang untuk melibatkan peserta didik secara aktif (student-centered).	4
6	Variasi metode pengajaran	Variasi metode pengajaran (diskusi, simulasi, latihan) mendukung motivasi dan keberagaman gaya belajar.	4
7	Efektivitas media pembelajaran	Media atau alat bantu pembelajaran (audio, visual) mendukung efektivitas instruksional.	3

BAGIAN 3: KELAYAKAN ORGANISASI DAN ALUR PROGRAM

No	Indikator	Pernyataan	Skor
8	Logika alur kegiatan	Alur kegiatan (Mufrodat, Ta'bir, Muhadatsah) logis dan mendukung pencapaian tujuan pembelajaran.	4
9	Proporsionalitas alokasi waktu	Alokasi waktu untuk setiap kegiatan proporsional dan realistis.	4
10	Kejelasan instruksi kegiatan	Instruksi untuk setiap kegiatan (Mufrodat, Ta'bir, Muhadatsah) jelas dan mudah dipahami.	4
11	Kesesuaian durasi program	Durasi keseluruhan program sesuai dengan kompleksitas materi dan tujuan pembelajaran.	4

BAGIAN 4: KELAYAKAN EVALUASI PEMBELAJARAN

No	Indikator	Pernyataan	Skor
12	Validitas instrumen evaluasi	Instrumen evaluasi (tes lisan, pengamatan) valid mengukur kemampuan mufrodat, ta'bir, dan muhadatsah.	4
13	Kesesuaian jenis evaluasi	Jenis evaluasi (formatif dan/atau sumatif) sesuai dengan karakteristik program kegiatan kebahasaan berbasis MTM.	4
14	Objektivitas kriteria penilaian	Kriteria penilaian evaluasi objektif, terukur, dan selaras dengan tujuan pembelajaran.	4
15	Kualitas umpan balik evaluasi	Evaluasi memberikan umpan balik konstruktif (misalnya, "Pelafalanmu jelas!") untuk perkembangan santri.	4

BAGIAN 5: KESELURUHAN KELAYAKAN DESAIN INSTRUKSIONAL

No	Indikator	Pernyataan	Skor
16	Kelayakan implementasi desain	Desain program secara keseluruhan layak untuk diimplementasikan sebagai kurikulum tambahan pembelajaran bahasa di pesantren.	4
17	Potensi pencapaian tujuan	Desain program berpotensi mencapai tujuan pembelajaran berbicara secara efektif.	4

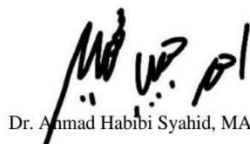
Komentar dan Saran Umum:

Silakan tulis komentar atau saran tambahan terkait desain program:

Program MTM ini sangat layak untuk diterapkan di lingkungan pesantren. Formatnya praktis, kontekstual, dan berfokus pada keterampilan produktif yang selama ini sering terabaikan. Beberapa saran penguatan:

1. Tambahkan instrumen portofolio atau rekaman audio untuk mendokumentasikan progres santri.
2. Pertimbangkan integrasi game bahasa atau media digital sederhana untuk menarik santri generasi Z.
3. Akan sangat baik jika ada pelatihan singkat bagi guru tentang metode implementasi program ini secara efektif.

Tanda Tangan Validator:



Dr. Ahmad Habibi Syahid, MA.Pd

ملحق رقم (٧): الصور في تنفيذ المقابلات

المقابلة مع معلمة اللغة العربية



المقابلة مع مدير المعهد



المقابلة مع الطلاب مجموعة A



المقابلة مع الطلاب مجموعة B



المقابلة مع الطالبات مجموعة C



ملحق رقم (٨): الوثائق المطلوبة للبحث

Kamis, 23 Januari 2025
Date

Observasi Awal:

- Santri terlihat fokus pada hafalan Al-Qur'an
- Pembelajaran bahasa Arab diisi dengan Materi Nahwu & Sharaf
- Belum ada Pembelajaran Muharat Al-lughahucuyah
- Satu kelas 12 Santri (4 putri & 8 putra)
- Dondok baru dalam tahap perintisan

30 Juni 2025

- Wawancara diadakan lapet dengan: Ustadzah, & Seluruh Santri
- Mengunjungi Kantor Uji Coba
- Rekomendasi Ujibit Implementasi Jangka Panjang
- Selama Uji Coba, Santri terlihat antusias mencoba mempraktikkan secara langsung bahasa Arab sedikit demi sedikit

Selasa 10 Juni 2025
Date

- Validasi desain oleh:

- 1) Ahli Pendidikan Bahasa Arab
Dr. Khurroijul, MA
- 2) Ahli Pengembangan Kurikulum dan Instruksional
Dr. Ahmad Habibi Syahid, MA Pd

Ahad, 30 Maret 2025
Date

Wawancara Individu dengan:

- Ustadzah Mar'ah Sholikhah, Kebaya guru bahasa Arab
- Ustadz Imam Roid Ali Selati, Pimpinan Pondok Pesantren Al-Fatih
- Menggali potensi & masalah terkait pembelajaran bahasa Arab
- Membahas tantangan, Strategi, harapan pembelajaran bahasa Arab ke depan
- Mengetahui visi, misi, dan budaya HMI ada dan

Senin, 7 April 2025

- Penyusunan draft Program FASIH
- Merancang 3 komponen Utama:
 - Materi
 - Instruksi
 - Media/Alat

Selasa, Rabu, Kamis
1, 2, 3 April 2025

- Melaksanakan FGD dengan Kelompok A (Hadi, Ferdi, Amal, Adan)
- Kelompok B (Fahri, Aqul, Nurin, Khir)
- Kelompok C (Amay, Gita, Dina, Aka)
- Menggali persepsi, motivasi, kesulitan dan kebutuhan dalam belajar bahasa Arab

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nilai Pre-Test Total	.258	12	.027	.887	12	.109
Nialai Post-Test Total	.192	12	.200*	.890	12	.118

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة

Paired Samples Test								
Paired Differences								
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper		
Pair 1	Nilai Pre-Test Total - Nialai Post-Test Total	-4.667	.492	.142	-4.980	-4.354	-32.833	.000

نتائج تحليل درجة الكسب المعدل (N-Gain)

Descriptive Statistics				
	N	Minimum	Maximum	Std. Deviation
N_Gain	12	.400	.714	.55164
Valid N (listwise)	12			

FASIH

Fokus Ajar Santri: Intensif Harian

Panduan Guru untuk Menumbuhkan Bicara Santri Pemula
Melalui Program Kegiatan MTM (Mufradat, Ta'bir, Muhadatsah)



Disusun oleh :
Sepriadi, S.Pd

ملحق رقم (١٠): بيانات الإشراف



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Sepriadi
NPM : 2371030045

Prodi : PBA
SMT/TA : 3/2024/2025

Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang di Konsultasikan	Ttd
	I	II		
09-12-2024		✓	- Perbaiki judul - Perbaiki daftar isi - Buat urutan paragraf BAB I - Perbaiki penulisan sesuai Rukun Pedoman	✓
23-12-2024		✓	- Perbaiki penerjemahan judul - Perbaiki pertanyaan penelitian - Lampirkan semua sumber referensi footnote	✓
30-12-2024		✓	- Penyesuaian judul & pertanyaaan dengan kaidah bahasa Arab. - Lampirkan draf gambaran dari Jawaban pertanyaan	✓
13-01-2025		✓	- Perbaiki teori BAB II - Penyesuaian penerjemahan	
21-01-2025		✓	- Proposal di acc, lanjut ke Pembimbing I	✓

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Dr. Rodhy Harisca, M.Ed
NIP. 198910302019031006



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No. 15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Sepriadi
NPM : 2371030045

Prodi : PBA
SMT/TA : 3/2024/2025

Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang di Konsultasikan	Ttd
	I	II		
25-02-2025		✓	• Revisi Seminar Proposal • APD dan Outline	✓
27-02-2025		✓	• Perbaikan Penerjemahan di bab 3	✓
12-03-2025		✓	• Perbaikan Outline & APD • Perbaikan Penerjemahan tabel di bab 2	✓
17-03-2025		✓	ALL Bab I-III, APD & outline, lanjut ke Pembimbing I	✓

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Dr. Rodhy Harisca, M.Ed
NIP. 198910302019031006



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Sepriadi
NPM : 2371030045

Prodi : PBA
SMT/TA : 4/2024/2025

Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang di Konsultasikan	Ttd
	I	II		
18-03-2025	✓		Prodi I : maka jika sekedar pembel as seperti qd Shamsiyah dijelaskan dengan beberapa pernyataan pembel. as khususnya Sederhana; mungkin lebih lanjut: pembeda. Sederhan, Canggih bgr. kemudian di kaitkan pndt	
24-03-2025	✓		Prodi I — in	
25-03-2025	✓		See pndt	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarto, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Prof. Dr. Hj. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005



KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No. 15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Sepriadi
NPM : 2371030045

Prodi : PBA
SMT/TA : 3/2024/2025

Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang di Konsultasikan	Ttd
	I	II		
31/08/25	✓		See Summary	

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Prof. Dr. Hj. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Sepriadi
NPM : 2371030045

Prodi : PBA
SMT/TA : 3/2024/2025

Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang di Konsultasikan	Ttd
	I	II		
21 - 6 - 2025		✓	Bab <u>IV</u> & <u>V</u>	
23 - 6 - 2025		✓	Cover — CV	
26 - 6 - 2025		✓	ACC Tesis, lanjut ke pemb. I	

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Dr. Rodhy Harisca, M.Ed
NIP. 198910302019031006



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Sepriadi
NPM : 2371030045

Prodi : PBA
SMT/TA : 4/2025/2026

Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang di Konsultasikan	Ttd
	I	II		
8/7/25	✓		- Ak Alim dengan Persepsi di era milenial dengan Persepsi Anda - Ak Alim. Dan Laki	
3/7/25	✓		Persepsi dalam Lajnah dan buku: Fikah Ummah	
2/7/25	✓		See Alim dan menanggapi	

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Prof. Dr. Hj. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005

السيرة الذاتية للباحث

ولد سيربيادي في موسي بانيواسن، بمحافظة سومطرة الجنوبية، في التاسع والعشرين من شهر سبتمبر سنة ١٩٩٨م. وهو الابن الثاني من بين أربعة إخوة، من أب يدعى حلمي (رحمه الله)، وأم تدعى أيوهانا. بدأ رحلته التعليمية الرسمية في المدرسة الابتدائية "المعلمين الإسلامية" بسيدو موكتي، حيث درس فيها من عام ٢٠٠٤م إلى عام ٢٠١٠م. ثم واصل دراسته في المدرسة المتوسطة الدينية من عام ٢٠١٠م إلى عام ٢٠١٣م، وبعدها التحق بالمدرسة الثانوية الدينية بمعهد السلام الإسلامي بسونجاي ليلين، وتخرج منها عام ٢٠١٦م.



ونظرا لحبه للعلوم الإسلامية وتربيته الدينية، التحق بمرحلة البكالوريوس بمعهد دار الفتاح لعلوم التربية بباندار لامبونج، ودرس فيها من عام ٢٠١٨م إلى عام ٢٠٢٢م. ثم تابع دراسته في مرحلة الماجستير بجامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج، في تخصص ماجستير تعليم اللغة العربية، ابتداء من عام ٢٠٢٣م إلى عام ٢٠٢٥م بإذن الله. وخلال مسيرته الأكاديمية، كان نشيطا في تعميق معرفته بمجال اللغة، والتربية الإسلامية، وتطوير مهارة الكلام باللغة العربية، وهو المجال الذي أصبح محورًا لبحثه في مرحلة الماجستير.