تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن

البحث الجامعي

اعداد

أرنا الحق

الرقم الجامعي: ٢١٠١٠٤١١٠٠٦١

قسم تعليم اللغة العربية

كلية علوم التربية والتعليم

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن

مقدم لاستيفاء شرط من شروط الحصول على الدرجة الجامعية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

اعداد

أرنا الحق

الرقم الجامعي: ٢١٠١٠٤١١٠٠٦١

قسم تعليم اللغة العربية

كلية علوم التربية والتعليم

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

خطاب الموافقة

البحث الجامعي بعنوان " تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن" الذي قدمه أرنا الحق قد فحصه المشرف ووافقه على تقديمه أمام مجلس المناقشة في ١٢ فبراير ٢٠٢٦.

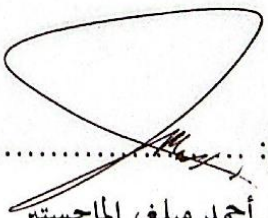
المشرف

التوقيع: .....

الدكتورة مملوءة حسنة، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤١٢٠٥٢٠٠٠٠٣

رئيس القسم



التوقيع: .....

الدكتور أحمد مبلغ، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٢٠٧١٤٢٠٠٠٠٣١٠٠٤

تقرير مجلس المناقشة

البحث الجامعي بعنوان " تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن" الذي قدمه أرنا الحق قد فحصته المشرفة ووافقته على تقديمه أمام مجلس المناقشة في ١٢ مارس ٢٠٢٦.

مجلس المناقشة

المناقش الرئيسي

الحاج قومي أكيد جواهري، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٠٠٦٢٩٢٠٠٧١٠١٠٠٣

(.....)

المناقشة

ألفية الشرفة، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٩١١٢٤٢٠١٩٠٣٢٠١٥

(.....)

السكرتير

الدكتورة مملوءة الحسنة، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤١٢٠٥٢٠٠٠٠٣

(.....)

عميد كلية علوم التربية والتعليم

الأستاذ الدكتور الحاج محمد، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٨٢٣٢٠٠٠٠٣١٠٠٢

إقرار أصالة البحث

أنا الموقع أدناه:

الإسم : أرنا الحق

الرقم الجامعي : ٢١٠١٠٤١١٠٠٦١

العنوان : تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن

أقر بأن هذا البحث الذي حضرته لتوفير شرط من شروط الحصول على الدرجة الجامعية في قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، تحت العنوان: تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن. حضرته وكتبته بنفسي وما زورته من إبداع غيري أو تأليف الآخر. وإذا ادعى أحد استقبالا أنه من تأليفه وتبين أنه فعلا ليس من بحثي فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك، ولن تكون المسؤولية على المشرف/ة أو قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

حررت هذا الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولا يجبرني أحد على ذلك.

مالانج، ١٢ فبراير ٢٠٢٦

صاحب الإقرار

أرنا الحق

٢١٠١٠٤١١٠٠٦١

استهلال

﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا ﴾

(طه: ١١٤)

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى:

والديَّ الكريمَيْن،

منبع الحب، ورمز التضحية، ودعائي المستمر؛

إليكما يا من جعلتما الصعب ميسورًا ببركة دعواتكما.

وعائلتي الكريمة،

إلى من سكنوا الوجدان، وكانوا لي السند والدفء

في كل خطوة من خطوات هذا الطريق.

وأصدقائي وأحبائي،

إلى رفقاء الدرب الذين تشاركت معهم عناء الرحلة،

فكانوا نعم العون ونعم السند بالكلمة والتشجيع.

وإلى كل من أحبهم ويحبونني،

إلى كل من يحمل لي في قلبه ودًا،

وإلى كل من جعل للحياة معنى بوجوده؛ إليكم جميعًا أهدي ثمرة هذا الجهد.

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين وبه نستعين على أمور الدنيا والدين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ومولانا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد. أشكر شكرا إلى الله عز وجل على نعمه القوة حتى قد انتهيت كتابة هذه الرسالة الجامعية بموضوع " تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن". ولكن لا أكمل هذه الرسالة الجامعية إلا بمساعدة الآخرين. وأريد أن أقدم كلمة الشكر إلى:

١- فضيلة الأستاذة الدكتورة الحاجة إلفي نور دايان، مديرة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٢- فضيلة الدكتور الحاج محمد وليد، عميد كلية علوم التربية والتعليم جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٣- فضيلة الدكتور أحمد مبلغ، رئيس قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٤- فضيلة الدكتورة الحاجة مملوءة حسنة، المشرفة التي بذلت جهدها في إرشاد الباحثة في كتابة هذه الرسالة، وقدمت لها التشجيع والتوجيه حتى اكتملت هذه الرسالة.

٥- وإلى والدي ووالدتي الكريمين، وإلى إخوتي وأخواتي الأعزاء، وإلى أسرتي الكريمة كافة، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان على دعمكم المتواصل، ومرافقتكم للباحثة في مسيرة حياتها، وما قدمتموه من تشجيع ودعاء وتثبيت طوال فترة إنجاز هذه الرسالة.

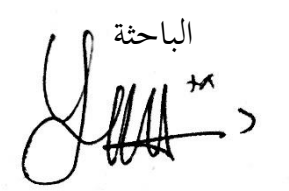
٦- فضيلة الأساتيذ واألستاذات في قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، شكرًا لكم على كل ما قدمتم من علم وتوجيه للباحثة.

٧- جميع صديقات وأصدقاء في الماضي والحاضر

جزى الله الجميع خير الجزاء، وكتب لنا ولهم القبول والسداد.

مالانج، ١٢ فبراير ٢٠٢٦

الباحثة



أرنا الحق

فهرس المحتويات

خطاب الموافقة ..... ب

تقرير مجلس المناقشة ..... ج

إقرار الباحث ..... د

استهلال ..... هـ

إهداء ..... و

كلمة الشكر والتقدير ..... ز

فهرس المحتويات ..... ح

قائمة الجداول ..... ك

قائمة الصور ..... ل

مستخلص البحث باللغة العربية ..... م

مستخلص البحث باللغة الإنجليزية ..... س

مستخلص البحث باللغة الإندونيسية ..... ف

الفصل الأول الإطار العام والدراسات السابقة ١

أ- المقدمة ١

ب- أسئلة البحث ٣

ج- أهداف البحث ٤

د- حدود البحث ٤

هـ- الفوائد البحث ٥

و- تحديد المصطلحات ٧

ز – الدراسات السابقة ٨

الفصل الثاني الإطار النظري ١٢

المبحث الأول: مهارة الكلام ١٢

المبحث الثاني: نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية ١٩

الفصل الثالث منهج البحث..... ٢٩

أ- مدخل البحث ونوعه.....٢٩

ب- ميدان البحث.....٢٩

ج- حضور الباحث.....٣٢

د- مجتمع البحث.....٣٣

هـ- البيانات ومصادرها.....٣٣

و- أدوات البحث.....٣٣

ز- أسلوب جمع البيانات.....٣٤

ح- فحص صحة البيانات.....٣٥

ط- تحليل البيانات.....٣٦

ي- إجراء البحث.....٣٧

الفصل الرابع عرض البيانات وتحليلها..... ٣٩

المبحث الأول: نتائج التخطيط لتعليم مهارة الكلام.....٣٩

المبحث الثاني: نتائج تنفيذ تعليم مهارة الكلام.....٤٧

المبحث الثالث: نتائج تقويم تعليم مهارة الكلام.....٦٠

الفصل الخامس مناقشة نتائج البحث..... ٦٨

أ- فرضية المدخلات في تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري.....٦٨

ب- فرضية المراقبة في تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري.....٧٤

ج- فرضية المرشح الانفعالي في تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري.....٨٠

الفصل السادس الخاتمة..... ٨٨

أ- ملخص نتائج البحث.....٨٨

ب- التوصيات ٨٨
ج- المقترحات ٨٩
قائمة المراجع ٩٠
ملاحق ٩٥
الملحق الْأَوَّلُ: أَدَوَاتُ الْبَحْثِ ٩٦
الملحق الثَّانِي: الْوَثَائِقُ الْإِدَارِيَّةُ لِلْمَدْرَسَةِ ١٠٢
الملحق الثَّالِثُ: الْمَوَادُّ التَّعْلِيْمِيَّةُ (الصِّحَّةُ) ١٠٤
الملحق الرَّابِعُ: الصُّوَرُ التَّوْثِيْقِيَّةُ لِلْفَصْلِ ١٢٧
الملحق الْخَامِسُ: نَصُّ الْمُلَاحَظَةِ الصَّفِّيَّةِ ١٣١
الملحق السَّادِسُ: نَصُّ الْمُقَابَلَةِ مَعَ الْمُعَلِّمَةِ ١٣٨
الملحق السَّابِعُ: نَصُّ الْمُقَابَلَةِ الْمُنَظَّمَةِ مَعَ التَّلَامِيْذِ ١٤٠
الملحق الثَّامِنُ: نَصُّ الْمُقَابَلَةِ الْمُعَمَّقَةِ مَعَ التَّلَامِيْذِ ١٤٢
الملحق التَّاسِعُ: تَلْخِيْصُ نَتَائِجِ مَهَارَةِ الْكَلَامِ ١٤٦
الملحق الْعَاشِرُ: رَسَائِلُ الْإِذْنِ لِلْبَحْثِ ١٤٧
السيرة الذاتية ١٤٨

قائمة الجداول

جدول ٢,١: مؤشرات فرضية المراقبة في البحث ٢٢
جدول ٢,٢: مؤشرات فرضية المدخلات والمدخلات المفهومة i+1 في البحث ... ٢٥
جدول ٢,٣: مؤشرات فرضية المرشح الانفعالي في البحث ٢٧
الجدول ٤.١: مصفوفة اختزال بيانات تخطيط تعليم مهارة الكلام..... ٤٤
الجدول ٤.٢: مصفوفة اختزال بيانات تنفيذ تعليم مهارة الكلام ٥٥
جدول ٤,٣: مصفوفة اختزال بيانات تقويم تعليم مهارة الكلام..... ٦٤

قائمة الصور

الصورة ١: استخدام النص البصري على السبورة كدعامة للمدخلات المفهومة.....٥٦
الصورة ٢: مساندة الأقران للطلبة غير المعهديين أثناء التدريب.....٥٨
الصورة ٣: جو الصف المريح أثناء لعب الأدوار لخفض المرشح الانفعالي ٥٨
الصورة ٥,١: الآلية المتزامنة لفرضيات كراشن الثلاث في خلق التناقض المنتج ٨٧

مستخلص البحث

الحق، أرينا. ٢٠٢٦ .تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن. البحث الجامعي. قسم تعليم اللغة العربية. كلية علوم التربية والتعليم. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. المشرفة: الدكتورة مملوءة حسنة الماجستير.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكلام، فرضية المدخلات، فرضية المراقبة، فرضية المرشح الانفعالي، ستيفن كراشن

تُعَدّ مهارة الكلام كفاءةً محوريةً في تعليم اللغة الأجنبية، لا سيما العربية، لاشتمالها على دمج الجوانب الصوتية والمعجمية والنحوية والتداولية في أداء تواصلي متكامل. واستنادًا إلى القانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ واللائحة الوزارية رقم ٩١٢ لسنة ٢٠١٣، يقتضي تحقيقها تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا منظَّمًا. وقد واجه تطبيقها في المدرسة المتوسطة الإسلامية المعارف الأولى سنجوساري محدودية الوقت الدراسي وتفاوتَ الكفاءة الأساسية بين طلاب المعهد والطلاب النظاميين. وكشفت الملاحظة القبلية أن المعلم يُطبّق معيارًا صارمًا للدقة أثناء عرض المادة، بينما يتعمّد تأجيل التصحيح حين يتدرّب الطلاب على الكلام.

يهدف هذا البحث إلى وصف: (١) تخطيط تعليم مهارة الكلام، و(٢) تنفيذ تعليم مهارة الكلام، و(٣) تقويم تعليم مهارة الكلام في المدرسة المتوسطة الإسلامية المعارف الأولى سنجوساري. وتُحلَّل هذه الجوانب الثلاثة في ضوء ثلاث فرضيات لستيفن كراشن، هي: فرضية المدخلات، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشح الانفعالي. أمّا الفرضيتان الأخريان فلم تُحلَّلا لتعلّقهما بسياسات مؤسسية خارج نطاق صلاحية المعلم.

اعتمد البحث المنهجَ الكيفي بتصميم دراسة الحالة في الصف الثامن بالمدرسة المتوسطة الإسلامية المعارف الأولى سنجوساري، وبلغ عدد المفحوصين تسعةً وعشرين طالبًا. وجُمِعت البيانات عبر ملاحظة الدروس والمقابلات المعمّقة مع المعلم والطلاب ومراجعة الوثائق المدرسية، ثم حُلِّلت وفق نموذج مايلز وهوبرمان وسالدانا.

كشفت النتائج عن الآتي: (١) في مرحلة التخطيط، اختار المعلم مادةً حواريةً صحيةً في متناول جميع المستويات، وأعدّ دلائلَ جمليةً على السبّورة، ووزّع طلابَ المعهد في المجموعات مرافقين للأقران؛ (٢) في مرحلة التنفيذ، طُبِّق التصحيح بصرامة عند شرح القواعد ثم عُلِّق عمدًا أثناء تمثيل الأدوار، مع توظيف الفكاهة وإبرام اتفاق ضمني بعدم التصحيح الآني لتخفيف قلق الطلاب؛ (٣) في مرحلة التقويم، نوقشت الأخطاء بصورة مجهولة في نهاية الجلسة وجُعِلت الجرأة على الأداء معيارًا رئيسًا للتقييم. ويكشف هذا النمط، الذي يُسمّيه الباحث «المفارقة الإنتاجية»، أن الدقة والطلاقة تُداران في مرحلتين متمايزتين داخل الحصة الواحدة، مقدِّمًا نموذجًا قابلًا للاستنساخ في الفصول المختلطة ذات الوقت المحدود.

ABSTRACT

Haq, Arinal. 2026. *Teaching Arabic Speaking Skills at MTs Almaarif 01 Singosari through Stephen Krashen's Hypotheses*. Undergraduate thesis, Department of Arabic Language Education, Faculty of Education and Teacher Training, State Islamic University of Maulana Malik Ibrahim Malang. Supervisor: Dr. Mamluatul Hasanah, M.Pd

Keywords: Arabic speaking skills, Input Hypothesis, Monitor Hypothesis, Affective Filter Hypothesis, Stephen Krashen

Speaking competence is a core skill in foreign language learning, particularly in Arabic, as it requires integrated command of phonological, lexical, grammatical, and pragmatic dimensions. Pursuant to Law No. 20/2003 and Ministerial Regulation PMA 000912/2013, its attainment demands systematic planning, implementation, and evaluation. At MTs Almaarif 01 Singosari, this process is constrained by limited instructional time and a pronounced proficiency gap between pesantren-background and non-pesantren students. Pre-research observation revealed that the teacher enforced strict accuracy standards during input delivery, yet deliberately withheld correction during speaking practice.

This study aims to describe: (1) the planning of maharah kalam instruction, (2) the implementation of maharah kalam instruction, and (3) the evaluation of maharah kalam instruction at MTs Almaarif 01 Singosari, analyzed through three of Krashen's hypotheses: the Input Hypothesis, the Monitor Hypothesis, and the Affective Filter Hypothesis. The remaining two were excluded as they concern institutional policy beyond the classroom teacher's authority.

A qualitative case study was conducted with 29 eighth-grade students. Data were collected through classroom observation, in-depth interviews, and document review, then analyzed using the Miles, Huberman, and Saldaña model.

The findings indicate: (1) at the planning stage, the teacher selected health-themed dialogue materials accessible to all proficiency levels, prepared sentence scaffolds on the board, and stationed pesantren students as peer mentors in each group; (2) at the implementation stage, correction was strictly enforced during rule explanation but deliberately suspended during role-play, supported by humor and an explicit no-correction agreement to lower student anxiety; (3) at the evaluation stage, errors were discussed anonymously at the session's close and assessment prioritized willingness to perform. This pattern, termed "productive contradiction," shows that accuracy and fluency occupy distinct phases within a single session, offering a replicable model for mixed-ability classrooms with limited instructional time.

ABSTRAK

Haq, Arinal. 2026. *Pembelajaran Maharah Kalam MTs Almaarif 01 Singosari Dalam Perspektif Hipotesis Stephen Krashen*. Skripsi, Jurusan Pendidikan Bahasa Arab, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing: Dr. Mamluatul Hasanah, M.Pd

Kata Kunci: kemampuan berbicara, hipotesis input, hipotesis monitor, hipotesis filter afektif, Stephen Krashen

Kemampuan berbicara merupakan kompetensi inti dalam pembelajaran bahasa asing, khususnya bahasa Arab karena mencakup integrasi ranah fonologis, leksikal, gramatikal, dan pragmatis secara terpadu. Berdasarkan amanat UU 20/2003 dan PMA 000912/2013, pencapaiannya mensyaratkan perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi yang sistematis. Implementasinya di MTs Almaarif 01 Singosari terkendala oleh alokasi waktu yang terbatas dan disparitas kemampuan dasar antara siswa pesantren dan siswa reguler. Observasi pra-penelitian menunjukkan guru menerapkan standar akurasi ketat saat menyajikan materi, namun sengaja menahan koreksi ketika siswa berlatih berbicara.

Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan: (1) perencanaan pembelajaran maharah kalam, (2) pelaksanaan pembelajaran maharah kalam, dan (3) evaluasi pembelajaran maharah kalam di MTs Almaarif 01 Singosari. Ketiganya dikaji dalam perspektif tiga hipotesis Stephen Krashen: Hipotesis Input, Hipotesis Monitor, dan Hipotesis Affective Filter. Dua hipotesis lainnya tidak dianalisis karena menyangkut kebijakan kelembagaan di luar kewenangan guru kelas.

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif desain studi kasus pada kelas VIII MTs Almaarif 01 Singosari, dengan 29 siswa sebagai subjek. Data diperoleh melalui observasi pembelajaran, wawancara mendalam dengan guru dan siswa, serta telaah dokumen madrasah, kemudian dianalisis menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldana.

Temuan menunjukkan: (1) pada fase perencanaan, guru memilih materi dialog kesehatan yang terjangkau semua tingkatan kemampuan, menyiapkan panduan kalimat di papan tulis, dan menempatkan siswa pesantren di setiap kelompok sebagai pendamping sebaya; (2) pada fase pelaksanaan, koreksi diterapkan ketat saat menjelaskan kaidah tetapi sengaja ditangguhkan saat role-play, disertai humor dan perjanjian bebas koreksi untuk menurunkan kecemasan siswa; (3) pada fase evaluasi, kesalahan dibahas secara anonim di akhir sesi dan penilaian mengutamakan keberanian tampil. Pola ini, yang peneliti sebut "kontradiksi produktif", memperlihatkan bahwa akurasi dan kelancaran dikelola pada fase berbeda dalam satu sesi dan menawarkan model yang dapat direplikasi di kelas campur dengan waktu terbatas.

الفصل الأول
الإطار العام والدراسات السابقة

أ– المقدمة

تُعَدّ مهارة الكلام من الكفايات المحورية في تعليم اللغات الأجنبية لِما تتسم به من طابعٍ تطبيقي وتفاعلي، وهي قناةٌ لتجسيد الكفاية التواصلية واقعاً؛ إذ تستلزم تكاملاً بين المعارف الصوتية والمعجمية والنحوية والبراغماتية بحيث تتجلى في أداءٍ شفهيٍّ يُفهَم لدى الشريك الخطابي[٢١]. وهذه الدعوى المعيارية متجذّرةٌ كذلك في منظومة السياسات التعليمية في إندونيسيا؛ فالقانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ المادة ٥٨ يجعل تقويم نواتج التعلم أداةً لمراقبة العملية التعليمية وتحسينها، بينما يؤكد قرار وزير الشؤون الدينية رقم ٠٠٠٩١٢ لسنة ٢٠١٣ أنّ غاية تعليم العربية هي تمكين المتعلمين من التواصل الشفهي والكتابي بفاعلية. والوفاء بهذه الغايات المنهجية يفترض تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً يتسق مع مبادئ مُعترف بها علمياً في اكتساب اللغة الثانية[٤٣].

يرتكز الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة على ثلاث فرضيات من فرضيات كراشن الأكثر قابلية للتشغيل في سياق المدرسة المتوسطة الإسلامية، وهي: فرضية المدخلات (المدخلات المفهومة i+1)، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشّح الانفعالي. وتؤكد هذه الفرضيات أن المدخلات المفهومة شرط سابق للاكتساب، وأن ‘‘المراقبة’’ وظيفة ضبطٍ شكلي واعٍ لا تعمل إلا بتوافر الوقت والانتباه للشكل ومعرفة القاعدة، وأن المتغيرات الوجدانية مثل الدافعية والثقة والقلق تتوسط وصول المدخلات إلى جهاز الاكتساب[٧٦٥]. ويُعدّ حصر التحليل في هذه الفرضيات الثلاث اختيارًا منهجيًا مقصودًا يتلاءم مع واقع

---

[1] Tarigan Guntur Henry, *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa* (Bandung: Angkasa, 1981).
[2] Muhammad Ilham and Iva Ani Wijiati, *Keterampilan Berbicara: Pengantar Keterampilan Berbahasa* (Lembaga Academic & Research Institute, 2020).
[3] Presiden Republik Indonesia, “Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional,” *Jakarta: Kementrian Riset, Teknologi, Dan Pendidikan Tinggi*, 2003.
[4] Kementerian Agama Republik Indonesia, “Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 000912 Tahun 2013 Tentang Kurikulum Madrasah 2013 Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Dan Bahasa Arab,” *Kementerian Agama Republik Indonesia*, no. 09 Desember 2013 (2013): 1–280, https://jatim.kemenag.go.id/file/file/peraturantentangPNS/khit1413864329.pdf.
[5] Stephen D Krashen, “Second Acquisition and Second Language Learning,” *University of Southern California: Pergamon Press Inc*, 1981.
[6] Stephen Krashen and Tracy D. Terrell, “The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom,” *Hayward, CA: Alemany*, 1983.
[7] Stephen D. Krashen, “Principles and Practice in Second Language Acquisition,” *TESOL Quarterly* 17, no. 2 (1983): 300, https://doi.org/10.2307/3586656.

المدرسة النظامية محدودة الحصص؛ أمّا الفرضيتان الأخريان (التمييز بين الاكتساب والتعلّم، والترتيب الطبيعي) فتُذكران في هذا المقترح بوصفهما خلفية نظرية عامة دون توظيفهما إطارًا تحليليًا في عرض النتائج والمناقشة[٨].

اختيرت مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري بمالانج بوصفها دراسة حالة أداتية (*instrumental case study*)، لكونها تتيح فحص ممارسات صفّية مستقرة يمكن قراءتها مباشرة عبر البنى النظرية الثلاث المعتمدة في هذه الدراسة. ويستند هذا الاختيار إلى توافر أثرٍ طوليٍّ محدود للبيانات؛ إذ يمتلك الباحث سجلات ملاحظة للفوج نفسه حين كان في الصف السابع، ويتابع اليوم الطلاب ذاتهم في الصف الثامن مع المعلّم نفسه. ويتيح هذا الاستمرار تتبّع أنماط التخطيط والتنفيذ والتقويم عبر الزمن داخل سياق تعليمي طبيعي، بما ينسجم مع منطق دراسة الحالة الجيدة التي تركّز على الفهم العميق للسياق بدلاً من التعميم الإحصائي[٩].

انطلق هذا البحث من ملاحظة تمهيدية لدرس مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري. تظهر الممارسة الصفّية فصلًا مقصودًا بين موضعين للدقّة: تسامحٌ مع أخطاء الطلاب أثناء الإنتاج الشفهي حفاظًا على سيل المعنى، وتشددٌ في تدقيق المواد والمدخلات قبل تقديمها للمتعلمين. يُقرأ هذا "التناقض المنتج" بوصفه قرارًا ديداكتيكيًا: خفض ضغط التصويب الفوري لتقليل القلق وفتح المشاركة، مع جعل مرحلة الإدخال أكثر انضباطًا لضمان أن تكون المدخلات مفهومة وقابلة للترقية إلى i+1. وعليه تُصاغ الدراسة لفهم كيف تُشغَّل فرضيات المدخلات والمراقبة والمرشّح الانفعالي داخل صفّ غير معهدِي محدود الوقت وبطلاب متفاوتي الخلفيات.

وعلى خارطة البحوث السابقة، تتبدّى مشهدان غالبان: الأول بيئاتٌ لغويةٌ غامرة كالمعاهد أو البرامج المكثفة، من قبيل "المخيّم العربي"، ومن أمثلة البيئات الغامرة أطروحةُ سلماس (٢٠٢٥) حول اكتساب مهارة الكلام عبر البيئة اللغوية لدى طلاب جامعة الراية؛ إذ تُبرز أن التعليم المكثف بالطريقة المباشرة والمواد التي تُقدّم ممارسة الكلام، إلى جانب أنشطة تفاعلية خارج الفصل، تسهم في نمو الأداء الشفهي، وأن مسار الاكتساب يمر بمراحل: ما قبل الإنتاج، والإنتاج المبكر، وظهور الكلام، والطلاقة المتوسطة. والثاني تدخلاتٌ تجمع بين الاستماع والكلام أو تركز على تقنيات التصحيح. فقد أثبتت

[8] C. E Warseto, A., Wijayanti, H. N., & Setyawan, "Pandangan Stephen Krashen Dalam Pemerolehan Bahasa Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran Bahasa Arab" 1 (2019): 75–105.
[9] M Pd Iswadi et al., *STUDI KASUS Desain Dan Metode Robert K. Yin* (Penerbit Adab, 2023).

فِبرياني وآخرون فاعلية البيئة الانغماسية في توفير مدخلاتٍ ذات معنى ومراقبةٍ تعليميةٍ لصيقة؛ وعرض نُلهاكيم تطبيقَ الفرضيات الخمس في بيئة المعهد؛ وأبرز مصطفى وآخرون دورَ التعليم والتصحيح الموجَّه لتحسين الدقة الصوتية والصرفية والنحوية؛ بينما أكّد باست أنّ المتغيرات الوجدانية تمثل عائقاً رئيساً أمام طلاقة الخطاب[١٠][١١][١٢][١٣]. على أنّ الدراسات الشاملة التي تختبر ثلاث فرضيات لكراشن في صفوفٍ نظامية بمدرسة متوسطة غيرٍ معهدية محدودةِ الساعات ما تزال نادرة، لاسيما ضمن تصميمٍ يتتبّع تلازم التخطيط والتنفيذ والتقويم في مهارة الكلام؛ وهنا تتموضع مساهمة هذه الدراسة.

وعلى مستوى التطبيق الصفي، تُظهر البراهين التجريبية لمقاربةٍ تواصليةٍ في مستوى المدرسة المتوسطة تحسّناً مقيساً في مهارة الكلام؛ إذ سجّلت نور فضيلة أريف زيادةً قدرها ٢٠٫٨٪ بعد تبنّي الطريقة التواصلية، وهو ما ينسجم مع تصوّر أنّ الناتج الشفهي يظهر أثراً للاكتساب المتولّد من مدخلاتٍ مفهومةٍ ومناخٍ وجداني منخفض التوتر[١٤]. وبناءً على ذلك، يتجه هذا البحث إلى تتبع علاقة تصميم المدخلات، واستراتيجية المراقبة، وإدارة المرشّح الانفعالي عبر ثلاث مراحل تشغيلية: التخطيط والتنفيذ والتقويم .ثم تُصاغ مشكلات البحث في الأسئلة الآتية.

ب– أسئلة البحث

١- كيف تخطيط تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن؟

٢- كيف تنفيذ عملية مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن؟

٣- كيف تقويم تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوء فرضيات ستيفن كراشن؟

---

[10] Suci Ramadhanti Febriani et al., "Acquisition of Arabic Language Based on Stephen Krashen's Theory in the Arabic Camp Activities," *Jurnal Al-Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 12, no. 1 (2020): 1–21.

[11] Luqman Nulhakim, "تعلّم اللغة العربية من خلال الأنشطة اللغوية في ضوء فرضيات ستيفان كراشن لدى طلاب معهد دار الأخوة الإسلامي باكس مالانق" (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2019).

[12] Tulus Musthofa, Chairani Astina, and Rifqi Aulia Rahman, "Hipotesis Monitor Stephen Krashen Dan Reorientasi Pembelajaran Istima-Kalam," *Tarling□: Journal of Language Education* 5, no. 2 (2022): 207–17, https://doi.org/10.2 q90/tarling.v5i2.5897.

[13] Abdul Basith, "Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Program Intensif Bahasa Arab," *TADRIS AL-ARABIYAT: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 02 (2021): 264–80.

[14] Nur Fadilah Arief, "Pengaruh Metode Komunikatif Terhadap Peningkatan Maharah Al Kalam Siswa Kelas XI MA Mu'allimin Muhammadiyah Cab. Makassar" (2024), https://digilibadmin.unismuh.ac.id/upload/41843-Full_Text.pdf.

ج– أهداف البحث

تُشتق أهداف البحث مباشرة من أسئلة الدراسة وحدودها، بحيث تتحول إلى وصفٍ إجرائي لواقع التخطيط والتنفيذ والتقويم في تعليم مهارة الكلام وفق فرضيات كراشن الثلاث.

١- بيانُ واقعِ تخطيطِ تعليمِ مهارةِ التحدّث في مدرسةِ المعارفِ المتوسطةِ الإسلاميةِ الأولى في ضوءِ فرضيّاتِ ستيفن كراشن.

٢- وصفُ إجراءاتِ تنفيذِ تعليمِ مهارةِ التحدّث في المدرسةِ المذكورة في ضوءِ فرضيّاتِ ستيفن كراشن.

٣- تحليلُ أساليبِ تقويمِ تعليمِ مهارةِ التحدّث ونتائجِها في المدرسةِ نفسها في ضوءِ فرضيّاتِ ستيفن كراشن.

د– حدود البحث

للإجابة على صياغة المشكلة بشكل مركز وموجه، يحتاج هذا البحث إلى تحديد نطاق دراسته. هذا التحديد مهم نظرًا لاتساع نطاق نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية وتعقيد تعليم مهارة الكلام في الميدان.

١– الحدّ الموضوعي

يُحَدَّدُ الحدُّ الموضوعيُّ لهذه الدراسة في تحليل تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري من خلال ثلاث فرضيات تشغيلية من نموذج اكتساب اللغة الثانية لدى ستيفن كراشن، وهي: فرضية المدخلات (المدخلات المفهومة و $i+1$)، وفرضية المراقبة بوصفها ضبطًا شكليًا واعيًا لا يعمل بكفاءة إلا عند توافر الوقت والانتباه للشكل ومعرفة القاعدة، وفرضية المرشّح الانفعالي بوصفها متغيرًا وسيطًا يرفع أو يخفض مقدار المدخلات التي تبلغ جهاز الاكتساب. واختيرت هذه الفرضيات الثلاث لأنها الأكثر قابلية للتشغيل داخل مدرسة نظامية محدودة الحصص، إذ تتيح قراءةً إجرائيةً لكيفية تدرّج المدخلات، ومتى تُفعَّل المراقبة دون أن تخنق الطلاقة، وكيف تُدار الدافعية والقلق أثناء التفاعل الشفهي. أمّا فرضيتا الاكتساب–التعلّم والترتيب الطبيعي فتُذكران في هذا المقترح بوصفهما خلفية نظرية عامة دون توظيفهما إطارًا تحليليًا في عرض النتائج والمناقشة، لأن تشغيلهما يتطلب تتبعًا نمائياً أطول وتصميمًا منهجيًا أوسع مما تسمح به وحدة التحليل الصفّية وحدود الدراسة هنا.

٢– الحدّ الإنساني

تقتصر هذه الدراسة على معلّم اللغة العربية وطلاب الصف الثامن في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، مع التركيز على عملية تعليم مهارة الكلام التي تجري داخل الفصل الدراسي بوصفها وحدة التحليل. وقد اختير الصف الثامن لأن الطلاب فيه قد تلقّوا العربية لمدة سنة دراسية على الأقل، بما يسمح بملاحظة كيفية تدرّجهم من تلقي المدخلات إلى الإنتاج الشفهي في أنشطة تواصلية، مع مراعاة تفاوت مستويات الأداء (مرتفعة–متوسطة–منخفضة) لتحقيق وصفٍ أكثر تمثيلًا لواقع الصف دون ادّعاء تعميمٍ إحصائي خارج نطاق هذه الدراسة.

٣– الحدّ المكاني

يقتصر مكان البحث على بيئة التعليم الرسمي في الفصل الدراسي بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، الكائنة في شارع المسجد رقم ٣٣، سنجوساري، محافظة مالانج، جاوة الشرقية، مع الاستفادة من المرافق المدرسية المتاحة.

٤– الحدّ الزماني

يتم جمع البيانات بشكل مكثف في الفترة المخطط لها من سبتمبر إلى ديسمبر ٢٠٢٥، بالتزامن مع التقويم الأكاديمي وجدول اللغة العربية في المدرسة. وتُعامل بيانات الملاحظة من الصف السابع (الفترة السابقة) كخط أساس (*baseline*) لقراءة استمرارية الأنماط في الفصل.

هـ– الفوائد البحث

يُقَدِّمُ هذا البحثُ حولَ تعليمِ مهارةِ الكلامِ في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ضوءِ فرضيات ستيفن كراشن فوائدَ نظريةً تتمثّل في توصيف تشغيل الفرضيات الثلاث (المدخلات المفهومة i+1، والمراقبة، والمرشّح الانفعالي) داخل مدرسة نظامية غير معهدية، وفوائدَ تطبيقيةً تتمثّل في صياغة إجراءات قابلة للاقتباس لضبط جودة المدخلات، وتنظيم التصويب دون إعاقة الطلاقة، وخفض العوائق الوجدانية بما يدعم تطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

الفوائد النظرية

تقديم إسهامٍ نظريٍّ في تطوير دراسات تعليم اللغة العربية، خاصة مهارة الكلام، من خلال تبنّي منظور فرضيات ستيفن كراشن في تعليم العربية ضمن بيئة التعليم في إندونيسيا، مع تركيز التحليل على

الفرضيات الثلاث: المدخلات المفهومة (i+1)، والمراقبة، والمرشّح الانفعالي، وهو ما يكتسب أهميته لقلة الأبحاث التي تربط فرضيات كراشن بتعليم اللغة العربية على مستوى المدرسة المتوسطة.

٢- يمكن لهذا البحث أن يسد الفجوة بين نظرية اكتساب اللغة الثانية التي تم تطويرها في معظمها في اللغة الإنجليزية، وواقع تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في إندونيسيا، مما يفتح مجالًا أوسع للنقاش الأكاديمي حول عالمية وخصوصية نظرية كراشن[١٥].

٣- إثراء الأدبيات البحثية المتعلقة بتطبيق نظرية المراقبة والمدخلات والمرشح الانفعالي في تعليم اللغة العربية في المدارس العامة غير المعاهد. ويُتوقع أن تكون نتائج هذا البحث مرجعًا لتطوير نموذج تعليم مهارة الكلام المناسب لظروف التعليم في إندونيسيا.

٤- توفير أساس علمي لتطوير استراتيجيات تعليم مهارة الكلام التي تراعي الجوانب النفسية والتربوية وفقًا لنظرية كراشن، خاصة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في إندونيسيا.

الفوائد التطبقية

١- لمعلمي اللغة العربية:

١) تقديم أساس نظري للمعلمين لتقييم ممارسات تعليم مهارة الكلام التي يطبقونها في الفصول الدراسية، خاصة في خلق بيئة تعليمية تخفض من المرشح الانفعالي وتوفر مدخلات لغوية شاملة.

٢) توفير رؤى حول كيفية تحسين وظيفة المراقبة في تعليم مهارة الكلام، بحيث يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية توازن بين جوانب الدقة والطلاقة اللغوية.

٣) مساعدة المعلمين في تحديد استراتيجيات التعليم الفعالة للتغلب على مشكلات تعليم مهارة الكلام بناءً على مبادئ اكتساب اللغة الثانية.

٢- لمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري:

١) يمكن أن تكون نتائج هذا البحث مادة للنظر في تطوير المناهج وسياسات تعليم اللغة العربية في المدرسة، خاصة في تصميم البرامج التي تدعم اكتساب اللغة بشكل طبيعي.

٢) تقديم مقترحات لتحسين نظام تقييم تعليم مهارة الكلام الذي لا يركز فقط على إتقان الجوانب النحوية، ولكن أيضًا على القدرات التواصلية للطلاب وفقًا لأهداف تعليم اللغة العربية في المدرسة.

---

[15] Mohammad T. Alhawary, *THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF ARABIC SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, *Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition*, 2018, https://doi.org/10.4324/9781315674261.

٣) توفير أساس علمي لتطوير برامج تحسين كفاءة معلمي اللغة العربية في تطبيق مناهج التعليم التي تتماشى مع مبادئ نظرية اكتساب اللغة الثانية[١٦].

٣- للطلاب

١) يمكن أن تساعد نتائج البحث في تحديد العوامل التي تؤثر على قلق الطلاب في تعليم مهارة الكلام، بحيث يمكن تطوير استراتيجيات لزيادة ثقة الطلاب بأنفسهم عند التحدث باللغة العربية.

٢) تقديم فهم حول كيفية عمل عملية اكتساب اللغة الثانية، مما يمكن أن يساعد الطلاب على تبني استراتيجيات تعلم فعالة في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية.

٤- لمطوري المناهج:

١) توفير بيانات تجريبية حول تطبيق نظرية اكتساب اللغة الثانية في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

٢) تقديم مقترحات لمناهج اللغة العربية على مستوى المدرسة المتوسطة.

٥- للباحثين المستقبليين:

١) أن يكون مرجعًا للبحوث المستقبلية حول تعليم مهارة الكلام.

٢) يمكن أن تساعد نتائج البحث في تحديد العوامل التي تؤثر على قلق الطلاب في تعليم مهارة الكلام، بحيث يمكن تطوير استراتيجيات لزيادة ثقة الطلاب بأنفسهم عند التحدث باللغة العربية.

٣) تقديم فهم حول كيفية عمل عملية اكتساب اللغة الثانية، مما يمكن أن يساعد الطلاب على تبني استراتيجيات تعلم أكثر فعالية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية.

ولضبط استعمال المصطلحات في هذا البحث وتوحيد دلالتها أثناء التحليل، تُعرَّف المصطلحات الآتية تعريفًا إجرائيًا لتجنّب الالتباس في التفسير.

و- تحديد المصطلحات

١- تعليم مهارة الكلام

يشير تعليم مهارة الكلام في هذا البحث إلى عملية منظمة داخل الفصل (للصف الثامن) لتطوير الأداء الشفهي في اللغة العربية (وضوح النطق، الدقة الصرفية والنحوية المناسبة، الملاءمة التداولية) من خلال الأنشطة التواصلية (محادثة، لعب أدوار، مناقشة، تعبير شفهي). المؤشرات: أنواع المهام

[16] Mohammad T. Alhawary.

الشفهية؛ تخصيص وقت الممارسة؛ معايير تقييم الطلاقة والدقة؛ دليل السقالات (الدعائم التعليمية *scaffolding*) من المدخلات إلى المخرجات.

٢- فرضية المراقبة

تُفهم المراقبة في هذا البحث بوصفها وظيفة ضبط شكلي واعٍ تُسهم في تصحيح الأداء بعد إنتاجه، ولا تعمل إلا عند توافر وقت كافٍ وانتباه للشكل ومعرفة بالقاعدة .ويرصد البحث كيف ينظم المعلّم لحظات تفعيل المراقبة في التدريس والتقويم دون أن تتحول إلى مقاطعة مستمرة تعطل الطلاقة.

٣- فرضية المدخلات

تشير فرضية المدخلات في هذا البحث إلى أن التقدم الشفهي يتولّد من التعرض لمدخلات مفهومة في العربية (*comprehensible input*)، على أن تحمل هذه المدخلات درجة واحدة فوق كفاءة المتعلم الراهنة (i+1). ويُوفّر المعلّم هذه المدخلات عبر التعليمات والمواد والنماذج الحوارية، مع مراعاة اختلاف العتبة اللغوية بين الطلاب.

٤- فرضية المرشح الانفعالي

تشير فرضية المرشّح الانفعالي في هذا البحث إلى أن الدافعية والثقة والقلق متغيرات وسيطة تحدد مقدار المدخلات التي تصل فعليًا إلى جهاز الاكتساب. وعليه تُقرأ إدارة جو الصف والتغذية الراجعة وسياسة السماح بالخطأ جزءًا من تصميم الدرس لا ملحقًا تربويًا.

ز- الدراسات السابقة

يُقصد بالدراسات السابقة في هذا البحث مجموعةُ الأعمال البحثية التي تناولت تعليم مهارة الكلام، أو تعليم العربية ذات الصلة بالمهارة الشفهية، في ضوء فرضيات ستيفن كراشن، وتُستثمر هنا بوصفها أساسًا للمقارنة وتحديد موضع الإضافة وحدود الدراسة الراهنة.

١- أطروحة الدكتوراه التي أعدها أحمد نور الهدى سلماس، عام ٢٠٢٥م، بعنوان "اكتساب مهارة الكلام باللغة العربية عبر البيئة اللغوية في ضوء نظرية ستيفن كراشين لدى طلاب جامعة الراية سوكابومي".

أهداف البحث: الكشف عن وضع اكتساب مهارة الكلام باللغة العربية، الذي يتضمن عمليتي التعلم والاكتساب من خلال البيئة الناطقة بالعربية.

منهجية البحث: المنهج الكيفي من نوع دراسة الحالة.

نتائج البحث: أظهرت النتائج أن: (١) ظروف اكتساب مهارة الكلام تتأثر بالتعليم المكثف بالطريقة المباشرة، والمواد التعليمية التي تركز على الممارسة، والأنشطة التفاعلية خارج الفصل. (٢) العوامل المؤثرة هي البيئة اللغوية، والمنهج الدراسي، ودافعية الطلاب، والأنشطة اللغوية وغير اللغوية. (٣) عملية الاكتساب تمر بأربع مراحل: مرحلة ما قبل الإنتاج (*pre-production*)، ومرحلة الإنتاج المبكر (*early production*)، ومرحلة ظهور الكلام (*speech emergence*)، ومرحلة الطلاقة المتوسطة (*intermediate fluency*)[١٧].

٢- رسالة الماجستير التي أعدتها ريزا برافيتا، عام ٢٠٢١م، بعنوان "اكتساب اللغة العربية لدى الطلاب في المدرسة مفتاح الهدى الابتدائية الإسلامية ماديون عند كراشين: دراسة الحالة".

أهداف البحث: تحليل عملية اكتساب اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية الإسلامية بتطبيق فرضيات كراشن الخمس.

منهجية البحث: دراسة الحالة.

نتائج البحث: أظهرت النتائج وجود تباين في اكتساب اللغة لدى كل طفل، والذي يتأثر بشكل كبير بعاملي الدافعية والبيئة التعليمية[١٨].

٣- البحث الجامعي الذي أعدته أتيك نورليلى، عام ٢٠١٥ م ، للحصول على درجة السرحانا، بعنوان "اكتساب اللغة الثانية بفرضية المراقبة لكراشن (دراسة وصفية بفرقة مدرسة خير الأمة المنزلية (*Home Schooling Group*) للمرحلة الإبتدائية مالانج)".

أهداف البحث: تسليط الضوء على تطبيق فرضية المراقبة لكراشن ووصفه في سياق التعليم في المرحلة الابتدائية.

منهجية البحث: المنهج الوصفي.

نتائج البحث: كشف البحث عن عدد من نقاط الضعف، مثل الخلفية غير المناسبة للمعلم وصعوبة الطلاب في التغلب على القلق. كما وجدت عوامل داعمة، مثل المؤهلات الأكاديمية للمعلم وتركيز التعليم في موقع واحد، مما يؤكد على أهمية إدارة المرشّح الانفعالي (*affective filter*)[١٩].

---

[١٧] " Ahmad Nurul Huda Salmas, اكتساب مهارة الكلام باللغة العربية عبر البيئة اللغوية في ضوء نظرية ستيفن كراشين لدى طلاب جامعة الراية سوكابومي.(Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, 2025) "

[١٨] " Reza Pravita, بلاطلا ىدل قيبرعلا ةغلا باستكا نشارك دنع نوييدام قيملاسلإا قيئادتبلإا ىدلها ح ا تقم ةسردلما في) ةلالحا ةسارد (قيبرعلا ةغلا ميلعت مسق جنلام قيموكلحا قيملاسلإا ميهاربإ كلام نالاوم ةعماج ايلعلا تاساردلا قيلك بلاطلا ىدل قيبرعلا ةغلا باستكا *UIN Malang* ", (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2021), http://etheses.uin-malang.ac.id/id/eprint/31226.

[١٩] أتيك نور ليلى ,اكتساب اللغة الثانية بفرضية المراقب لكراشن *(Krashen)* دراسة وصفية بفرقة مدرسة خير الأمة المنزلية *(Home Schooling Group)* للمرحلة الإبتدائية مالانج.2015 ,vol. 17001190, *)*

٤- الدراسة المنشورة في مجلة علمية لتولوس مصطفى وآخرين، عام ٢٠٢١م، بعنوان "*Hipotesis Monitor Stephen Krashen Dan Reorientasi Pembelajaran Istima-Kalam*".

أهداف البحث: مناقشة تطبيق فرضية المراقبة لستيفن كراشن في تعليم مهارتي الاستماع والكلام بشكل متكامل.

منهجية البحث: دراسة نظرية (مكتبية).

نتائج البحث: أكدت الدراسة على أهمية التوجيه والتصويب المباشر لضمان تمكن الطلاب من إتقان النطق وتكوين الكلمات والجمل وفقًا لقواعد الصرف والنحو، كتطبيق عملي لوظيفة المراقبة[٢٠].

الدراسة المنشورة في مجلة علمية لسوجي رمضنتي فبرياني، عام ٢٠٢٠م، بعنوان "*Acquisition of Arabic Language Based on Stephen Krashen's Theory in the Arabic Camp Activities*".

أهداف البحث: استقصاء تطبيق ثلاث من فرضيات كراشن (الاكتساب والتعلم، المراقبة، والمرشّح الانفعالي) في أنشطة لغوية مكثفة.

منهجية البحث: دراسة حالة في أنشطة المعسكر العربي (*Arabic Camp*).

نتائج البحث: أظهرت النتائج أن اكتساب اللغة الثانية يتأثر بشدة بجودة المدخلات وعملية التعلم، خاصة من خلال البيئة اللغوية المكثفة (الانغماسية) والإشراف الفعال من قبل الموجهين[٢١].

٥- رسالة الماجستير التي أعدها لقمان الحكيم، عام ٢٠١٩م، بعنوان "تعلّم اللغة العربية من خلال الأنشطة اللغوية في ضوء فرضيات ستيفان كراشين لدى طلاب معهد دار الأخوة الإسلامي باكس مالانق".

أهداف البحث: تحليل تطبيق فرضيات كراشن الخمس في مختلف الأنشطة اللغوية في بيئة المعهد (بيسانترين).

منهجية البحث: المنهج الكيفي بالمدخل الوصفي.

نتائج البحث: نجح البحث في تحديد وتصنيف الأنشطة اللغوية المختلفة في المعهد بما يتوافق مع كل فرضية من فرضيات كراشن، مما يوضح التطبيق الشامل للنظرية في سياق التعليم في المعاهد الإسلامية[٢٢].

---

[20] Musthofa, Astina, and Rahman, "Hipotesis Monitor Stephen Krashen Dan Reorientasi Pembelajaran Istima-Kalam."

[21] Febriani et al., "Acquisition of Arabic Language Based on Stephen Krashen's Theory in the Arabic Camp Activities."

[٢٢] Nulhakim, "تعلّم اللغة العربية من خلال الأنشطة اللغوية في ضوء فرضيات ستيفان كراشن لدى طلاب معهد دار الأخوة الإسلامي باكس مالانق".

تتركز الدراسات السابقة التي استعرضتها هذه الخطة على بيئات تعليمية غامرة مثل المعاهد والبرامج المكثفة، بينما يقل حضور الدراسات التي تشرح كيف تُطبَّق فرضيات ستيفن كراشن في مدرسة متوسطة نظامية لا تملك تعرّضًا لغويًا ممتدًا على مدار اليوم؛ ومن هنا تتجه هذه الدراسة إلى سدّ فجوة بحثية مرتبطة بنوع المدرسة عبر نقل التحليل إلى صف محدود الحصص، حيث يصبح ضبط المدخلات وتوقيت المراقبة وحساسية المرشّح الانفعالي عناصرَ حاسمة في نجاح تعليم مهارة الكلام. كما تخصّص هذه الدراسة مهارة الكلام بوصفها بؤرة التحليل، بخلاف دراسات سابقة تميل إلى دمج الاستماع والكلام مثل دراسة تولوس مصطفى وفريقه، وتعيد تنظيم عرض الفرضيات بحيث لا تُعالج فرضيات كراشن معالجةً شاملة على نحو موسوعي كما في بعض الأعمال مثل ريزا برافيتا، بل يقتصر التحليل على ثلاث فرضيات قابلة للتشغيل في تعليم مهارة الكلام داخل مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، وهي: فرضية المدخلات($i+1$) ، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشّح الانفعالي. وتتمثل إضافة هذه الدراسة في بناء قراءة إجرائية لتطبيق هذه الفرضيات داخل مدرسة رسمية غير معهدية مع مراعاة محدودية الساعات وتفاوت خلفيات الطلاب، بما يتيح استخلاص إجراءات تعليمية قابلة للاقتباس لضبط جودة المدخلات، وتنظيم التصويب دون إعاقة الطلاقة، وخفض العوائق الوجدانية في مدارس متوسطة نظامية تشترك في قيود زمنية ولغوية مشابهة.

الفصل الثاني
الإطار النظري

المبحث الأول: مهارة الكلام

تُفهَم مهارة الكلام هنا بوصفها نمطًا إنتاجيًّا يتولّد من مدخلاتٍ مفهومةٍ (i+1)، وتتكفّلُ الشروطُ الوجدانية بتمكينها، ويُشرف عليها نظامُ المراقبة بجرعاتٍ محسوبة. بهذا المنظار، تُقرأُ المقاصدُ التعليمية، وخياراتُ التخطيط—التنفيذ—التقويم، وسُلّمُ المستويات (مبتدئ/متوسط/متقدم) بوصفها تصميمًا تشغيليًّا لإدارة: (أ) تدرّج المدخلات وملاءمتها، (ب) تفعيل المراقبة من غير أن تخنق الطلاقة، (ج) خفض المرشح الانفعالي كي تبلغ المدخلاتُ جهازَ الاكتساب. هذا الإطار سيكون العدسةَ التي سنحلّل من خلالها الممارسة الصفّية في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري عبر مراحلها الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

أ– تعليم مهارة الكلام

مهارة الكلام هي القدرة على نطق الأصوات المفصلية أو الكلمات للتعبير عن الأفكار في شكل آراء أو رغبات أو مشاعر للمتحدث معه. [٢٣] وبمعنى أوسع، يمكن فهم الكلام كنظام من العلامات التي يمكن سماعها ورؤيتها. يتضمن هذا النظام عددًا من العضلات والأنسجة في جسم الإنسان التي تعمل معًا لنقل الأفكار لتلبية احتياجات التواصل[٢٦٢٥٢٤].

من الناحية اللغوية، تأتي كلمة "كلام" من اللغة العربية وتعني "القول" أو "النطق". أما اصطلاحًا، فيُعرّف الكلام بأنه القدرة على إنتاج أصوات مفصلية أو كلمات بهدف نقل الأفكار أو الآراء أو الرغبات أو المشاعر إلى المستمع. وفي منظور أعمق، الكلام هو مهارة لغوية تستخدم نظامًا معقدًا من العلامات التي يمكن سماعها ورؤيتها، والتي تُنقل من خلال عمل مختلف عضلات الجسم [٢٧].

---

[23] Acep Hermawan, *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab* (Remaja Rosdakarya, 2013).
[24] Azwar Annas, "Pemanfaatan 'Vlog' Sebagai Media Pembelajaran Dalam Meningkatkan Maharah Kalam Bagi Mahasiswa IAIN Kudus," *Arabia* 12, no. 2 (2020): 123–38.
[25] M M H Syamsuddin Asyrofi et al., *Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab* (Nusamedia, 2021).
[26] Muhammad Fikri Faizal, "Problematika Penggunaan Buku Bahasa Arab Dalam Pembelajaran Maharah Al-Kalam Siswa Kelas Xii Man 2 Parepare" (IAIN PAREPARE, 2023).
[27] Miftachul Taubah and Muhammad Nur Hadi, "Aplikasi Tik Tok Sebagai Media Pembelajaran Maharah Kalam," *Jurnal Mu'allim* 2, no. 1 (2020): 57–65.

هذا التعريفُ ينسجم مع كون الأداء الشفهي حصيلةَ تكاملٍ متعددِ المكوّنات (صوتي–معجمي–صرفي–نحوي–تداولي). وفي ضوء كراشن، فإن المخرجات ليست محرّكَ الاكتساب، بل أثرُه؛ أي إنّ تمامَ «نظام العلامات» في كلام المتعلّم مؤشّرٌ على أنّه تلقّى قبلَها مدخلاتٍ مفهومةً كافيةً (i+1). وعليه، ينبغي أن تنطلق مهامّ الكلام من نمذجةٍ دالّة على المعنى قبل الإنتاج، مع تخفيف كُلَف الشكل عبر التبسيط والتكرار والتوكيد ووسائطَ بصريّةٍ وسياقيةٍ مسانِدة.

الكلام هو إحدى المهارات اللغوية التي تتطور بشكل طبيعي في حياة الشخص. تظهر هذه المهارة عادة بعد القدرة على الاستماع، التي تشكل أساسًا لعملية تعلم الكلام. [٢٨] في هذه المرحلة من التطور، ترتبط القدرة على الكلام ارتباطًا وثيقًا بالمفردات التي يكتسبها الشخص من أنشطة الاستماع السابقة. وكلما زاد عدد المفردات التي يتقنها الشخص، زادت طلاقته في الكلام[٢٩].

يُعزّز تتابعُ «الاستماع ⟵ الكلام» فرضيةَ المدخلات؛ فالإغناءُ المنهجيّ لخبرات الاستقبال يُعِدّ الأرضيةَ لظهور القول من غير تلقينٍ مباشر. كما أنّ ربطَ الطلاقة بنموّ المعجم يوافق منطقَ (i+1): إقحامُ مفرداتٍ بنطاقٍ «فوقَ الكفاية بقليل» يُنمّي المكوّناتِ الأخرى من غير رفعٍ لقلق المتعلّم؛ ومن ثمّ تتبدّى أهميةُ سرعة المعلّم ووضوح نُطقه بوصفه المزوّدَ الرئيس للمدخلات[٣٠].

الكلام هو إحدى المهارات اللغوية الرئيسية التي يجب تحقيقها في تدريس اللغات الحديثة، بما في ذلك اللغة العربية[٣١]. يعمل الكلام كوسيلة رئيسية لبناء التفاهم المشترك وإنشاء تواصل متبادل باستخدام اللغة كوسيط. في عملية التعلم في الفصل اللغوي، يتضمن نشاط الكلام بُعد تواصل ثنائي الاتجاه، حيث يحدث تفاعل بين المتكلم والمستمع بالتناوب[٣٢].

إذا فُهِم الكلامُ كتبادُلٍ تداوليّ، غدت آلياتُ التفاوض على المعنى (سؤالُ الإيضاح، والتحقق، والتأكيد) أدواتٍ لجعل المدخلات أكثرَ فَهْمًا. وهنا تُسندُ الأنشطة بعلاماتِ معنى (إيماء، أشياءُ واقعيّة، سياقاتٌ قريبة) كي لا يختنقَ المعنى بأعباءِ الشكل[٣٣].

---

[28] Annas, "Pemanfaatan 'Vlog' Sebagai Media Pembelajaran Dalam Meningkatkan Maharah Kalam Bagi Mahasiswa IAIN Kudus."
[29] Tarigan Guntur Henry, *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*.
[30] Karl J. Krahnke and Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982, https://doi.org/10.2307/3586656; Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."
[31] Darwati Nalole, "Meningkatkan Keterampilan Berbicara (Maharah Al-Kalam) Melalui Metode Muhadtsah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *Al-Minhaj: Jurnal Pendidikan Islam* 1, no. 1 (2018): 129–45.
[32] Yunus Abidin, "Pembelajaran Multiliterasi," *Bandung: PT Refika Aditama*, 2015.
[33] Michael H. Long, *Problems in SLA* (Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2007).

ترتبط مهارة الكلام أيضًا ارتباطًا وثيقًا بإتقان المفردات المكتسبة من أنشطة الاستماع، بحيث يمكن إجراء عملية الكلام بشكل أكثر طلاقة وكفاءة. وبالتالي، لا يعد الكلام وسيلة للتواصل فحسب، بل هو أيضًا جزء مهم في تعلم اللغة العربية، والذي يتطلب إتقان عناصر مختلفة مثل المفردات والنطق والتنغيم وتركيب الجملة حتى يمكن للمستمع فهم الرسالة المنقولة بشكل جيد[٣٤].

في تعليم مهارة الكلام، هناك حاجة إلى تخطيط واضح لتحقيق أهداف التعلم بشكل جيد. أحد الأمور الرئيسية التي يجب مراعاتها هو تحديد الأهداف المناسبة والموجهة. الأهداف هي الخطوة الأولى المهمة جدًا في كل عملية تعليمية، بما في ذلك تعليم مهارة الكلام أو مهارة التحدث باللغة العربية. في هذا التعليم، تلعب الأهداف المحددة دورًا مهمًا في ضمان أقصى النتائج. [٣٥] أحد الأهداف الرئيسية هو تمكين الطلاب من التحدث باللغة العربية بشكل جيد وصحيح وفقًا لقواعد النحو والصرف .[٣٦] بالإضافة إلى ذلك، هناك هدف آخر وهو أن يكون لديهم الشجاعة للتحدث أمام الكثير من الناس بثقة. لا تقتصر مهارة الكلام على مجرد نقل الكلمات، بل تضمن أيضًا أن كل جملة يتم نطقها منظمة بوضوح ودقة بحيث يسهل فهمها. تدريبات مثل المناقشة والخطابة والمناظرة باللغة العربية هي طرق فعالة لتدريب الطلاب على التحدث بشكل منهجي ومنطقي[٣٧].

قد تتزاحمُ الدقّة والطلاقة إذا فَرَطَ نظامُ المراقبة؛ إذ لا يعمل المراقبة بفاعلية إلا بتوافر الوقت والانتباه للشكل ومعرفة القاعدة. في المواقف العفوية (نقاش/مناظرة) تُقدَّم الطلاقةُ ويُؤخَّرُ التصويبُ، أمّا في المواقف المخطّطة (خطبةٌ بنصٍّ مُعَدّ) فيُمكن إشعالُ المراقبة لأن الوقت والتركيز متاحان. ونتيجةً لذلك، ينبغي استباقُ هذا التوتّر في خطة تنفيذ الدرس(*RPP*) عبر انتقاء الأنشطة (طلاقةٌ أولًا في النقاشات المفتوحة، ودقّةٌ أولًا في الخطابة المنظَّمة) وتصميمِ معايير تقييمٍ تفصلُ صراحةً بين مجالات الطلاقة والدقّة والتعقيد والتفاعل[٣٨].

---

[34] Tomi Enramika, "Bentuk Tes Kemahiran Berbicara Bahasa Arab (Tingkat Dasar, Menengah Dan Lanjutan)," *Islamic Education* 2, no. 1 (2022): 14–24.

[35] Kuswoyo Kuswoyo, "Konsep Dasar Pembelajaran Maharah Al-Kalam," *An-Nuha: Jurnal Kajian Islam, Pendidikan, Budaya Dan Sosial* 4, no. 1 (2017): 83–92.

[36] Joko Widodo and Muhammad Nanang Qosim, "Penilaian Kinerja Pada Pembelajaran Maharah Al-Kalam Level 1 Di Kursus Bahasa Arab Al-Arobiya Surakarta," *Uktub: Journal of Arabic Studies* 1, no. 2 (2021): 84–101.

[37] Mila Nurkhamilah, "Pembelajaran Maharah Al-Kalam Dengan Menggunakan Teknik Cerita Berantai Di Pondok Pesantren Daarul Iman Sukakarya Bekasi Jawa Barat" (Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, 2023).

[38] Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981; Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

بالإضافة إلى ذلك، يتم تدريب الطلاب أيضًا على التحدث بمسؤولية كاملة. يجب عليهم التفكير بعناية في الموضوع الذي سيتحدثون عنه، وأهداف المحادثة، ومع من يتحدثون، والموقف أثناء التحدث. يساعد هذا التدريب أيضًا في تشكيل عادات الكلام الجيدة من خلال التفاعل المنتظم باستخدام اللغة العربية. ليس التحدث فقط، بل يتم تعليم الطلاب أيضًا امتلاك مهارات الاستماع النقدي. تمكنهم هذه القدرة من الاستجابة للمحادثة بشكل أفضل وأكثر صلة. لا يمكن تحقيق عادة التحدث باللغة العربية إلا من خلال النية الجادة والتدريب المستمر، سواء في المحادثات اليومية أو في سياق التعلم الرسمي[٣٩].

هذه العناصرُ تعمل في حقل فرضية المرشح الانفعالي: فالعاداتُ الإيجابيّةُ وإحساسُ الجمهور والاستماعُ النقديّ تُخفّض القلقَ وتُنمّي الكفاءةَ الذاتية؛ أي تسمح لقدرٍ أكبر من المدخلات أن يَعبر المرشح إلى جهاز الاكتساب. ومن ثمّ فالأمانُ النفسيّ والتغذيةُ الراجعة المسانِدة ليسا «جوًّا» فحسب، بل شرطًا لوصول المدخلات فعلًا.

على وجه التحديد، يوضح محمود يونس أن أهداف تعليم مهارة الكلام تشمل عدة أمور مهمة. أولاً، تعويد الطلاب على الطلاقة في التحدث باللغة العربية. ثانيًا، تدريبهم على القدرة على شرح ما في أفكارهم أو مشاعرهم بجمل واضحة ومرتبة بشكل جيد. ثالثًا، مساعدة الطلاب على التعبير عن آرائهم بدقة وثقة. وأخيرًا، تعويدهم على اختيار الكلمات المناسبة وترتيبها وفقًا لقواعد اللغة الصحيحة. وبالتالي، فإن تعليم مهارة الكلام لا ينمي فقط القدرات اللفظية للطلاب، بل يعلمهم أيضًا التفكير النقدي والمنظم والمنطقي[٤٠].

يمكن خرْطُ مقاصد يونس الأربع على محاور كراشن الثلاثة: (أ) الفصاحة/الثقة ⟵ علامةُ انخفاض المرشح؛ (ب) الجلاءُ والتركيب ⟵ أثرُ نماذجِ مدخلاتٍ جيّدة؛ (ج) مطابقةُ القاعدة ⟵ مجالُ المراقبة حين يُسمح بتفعيلها. هذا الخرطُ يحوّل المقاصدَ المعيارية إلى مؤشراتٍ تشغيلية في تصميم المهامّ ومعايير التقييم.

لكي يتم تعليم مهارة الكلام بشكل جيد، خاصة للمتعلمين غير العرب، من الضروري تطبيق مبادئ معينة في عملية التدريس. أحد الأمور الرئيسية التي يجب مراعاتها هو كفاءة المعلم. يجب أن

[39] H Syamsuddin Asyrofi et al., *Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab*.
[40] Mahmud Yunus, *Metode Khusus Pengajaran Bahasa Arab*, *Hidayakarya Agung* (Jakarta, 1983).

يتمتع المعلم بقدرة عالية في إتقان مهارة الكلام وقادرًا على نقلها بطريقة فعالة للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، من المهم البدء بالتعلم من خلال تقديم الأصوات المتشابهة بين لغة المتعلم واللغة العربية. يهدف هذا إلى تسهيل فهم الطلاب والتكيف مع أنماط النطق في اللغة العربية[٤١].

المراحل في التدريس هي أيضًا محور اهتمام رئيسي. يجب على المعلمين ومؤلفي المواد وضع مراحل منظمة، تبدأ بألفاظ بسيطة تتكون من جملة أو جملتين، ثم تزداد تدريجياً إلى مستوى أكثر تعقيدًا. وبالمثل، يجب أن تبدأ المفردات المستخدمة في التعلم بكلمات يسهل على الطلاب فهمها. التركيز الرئيسي في تعليم مهارة الكلام هو تدريب مهارة التحدث مع مراعاة عدة جوانب مهمة. أولاً، تدريب كيفية نطق أصوات الحروف وفقًا لمخارجها بشكل جيد وصحيح. ثانيًا، التمييز بين نطق الحركات الطويلة والقصيرة حتى لا يخطئ الطلاب في النبرة أو معنى الكلمة. ثالثًا، تدريب الطلاب على التعبير عن أفكارهم بشكل صحيح مع مراعاة قواعد اللغة العربية. رابعًا، توجيه الطلاب لبدء وإنهاء المحادثة بطريقة صحيحة ومناسبة للسياق[٤٢].

تتلاءم هذه المبادئ مع استراتيجية تعزيز المدخلات (*input enhancement*): تُدمَجُ السماتُ الصوتيّةُ والإيقاعية داخل المدخلات لا خارجَها، ليلتقط المتعلّم الشكلَ عبر المعنى. والتدرّجُ من الموجَز إلى المعقّد هو عينُ التدرّج ($i \rightarrow i+1$)، فيما تمنح تمارينُ «الافتتاح/الاختتام» قوالبَ تداوليّة تُخفّض الحملَ المعرفي عند البناء. وهذا يصل منهجيًّا بين الأبواب، حيث سنرصدُ تجلّي هذه المبادئ ميدانيًّا عبر المؤشّرات البحثية المبيَّنة في باب المنهج (بطاقاتِ الملاحظة، أدواتِ التقييم، ووثائقِ خطة تنفيذ الدرس[٤٣] (*RPP*).

بالإضافة إلى ذلك، يتطلب تعلم الكلام أنشطة تدريب كافية وموجهة. يمكن أن تكون هذه التدريبات في شكل تمارين للتمييز بين نطق الأصوات، والتعبير عن الأفكار، وحتى تمارين المحادثة البسيطة. مهارة الكلام هي في الأساس مهارة اجتماعية، لذلك يجب أن يعلّم تعليم مهارة الكلام الطلاب القدرة على التواصل بشكل طبيعي ومقبول في البيئة الاجتماعية. تتطلب المحادثة الفعالة دورًا

---

[41] Abdul Wahab Rosyidi and Mamlu'atul Ni'mah, "Memahami Konsep Dasar Pembelajaran Bahasa Arab" (UIN-Maliki Press, 2011).

[٤٢] نوراليزا فوطري, "تكوين البيئة اللغوية العربية لعادة التحدث ابللغة العربية لدى التالميذ يف ادلدرسة ادلتوسطة اإلسالمية مبعهد نور احلق قيموروب كرينسي جامي" (جامعة السلطان الشريف قسم اإلسالمية احلكومية رايو, ٢٠٢٤).

[43] Peter Robinson, *CONSCIOUSNESS, RULES, AND INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, *Studies in Second Language Acquisition* (Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 1996); Michael H. Long, *Problems in SLA*.

نشطًا بين المتحدث والمستمع الذين يتناوبون. لذلك، يجب أن تتضمن عملية التدريس علاقة وثيقة بين التفكير والتعبير عن الأفكار والسياق الاجتماعي ذي الصلة. لتحقيق مستوى الطلاقة المطلوب، هناك حاجة إلى تدريبات متسقة ومكثفة وداعمة لإتقان هذه المهارة[٤٤].

تُوفّر الوظيفةُ الاجتماعيّةُ للكلام غرضًا تداوليًّا للمدخلات؛ ويجعل تداولُ الأدوار المتعلّمَ يتلقّى مدخلاتٍ موجَّهةً من شريكٍ منخفضِ التهديد. وتُقلِّل استراتيجيات مثل استماعِ ما قبل المهمة (الاستماع قبل المهمّة/*pre-task listening*)، ونموذجِ حوارٍ أصيل، والسقالات البصريّة من أعباء الشكل مع حفظِ قابليّة الفهم؛ ويُفضَّلُ التصويبُ غيرُ المقاطع (كإعادة الصياغة التصحيحية/*recast*) كي لا ينكسر سيلُ المعنى. ويستدعي هذا تحديًا ديداكتيكيًّا، خاصةً في مدرسةٍ متوسطةٍ نظاميةٍ غيرِ معهدية ذاتِ حصصٍ أسبوعيّةٍ محدودةٍ للعربيّة، حيث تُواجَهُ «الممارسةُ المنتظمة» بقيدٍ بنيويّ (ازدحامُ الجداول، عبءُ الموادّ العامّة، تفاوتُ دعمِ البيت). لذا تُصبح الممارسةُ الموزَّعة ضرورةً تربويّةً عبر مهامّ صغرى بين اللقاءات (المحاكاة الصوتية/*shadowing* لدقيقتين، والنطاق الضيّق في الاستماع ذو النطاق الضيّق/*narrow listening*، واسترجاعٍ شفهيٍّ قصير) للمحافظة على كثافة التعرّض رغم ضيق الوقت.

في تعليم مهارة الكلام، هناك عدة أنواع من مهارات التحدث التي يمكن تعليمها للطلاب. إحداها هي المحادثة، وهي طريقة لتقديم دروس اللغة العربية من خلال الحوار أو المحادثة. يمكن أن تتم هذه المحادثة بين المعلم والطالب أو بين الطالب والطالب. من خلال هذه الطريقة، لا يتدرب الطلاب على التحدث فحسب، بل يثرون أيضًا مفرداتهم (المفردات) بشكل تدريجي. بالإضافة إلى المحادثة، هناك أيضًا مهارة التعبير الشفهي، وهي تدريب على كتابة مقال أو التعبير عن الأفكار شفهياً. يهدف هذا التدريب إلى تطوير قدرة الطلاب على نقل أفكارهم ومشاعرهم بشكل أكثر طلاقة وتنظيمًا[٤٥][46].

تُفلِح «المحادثةُ» و«التعبيرُ الشفهي» حين تُسبقان بمرحلةٍ استقبالٍ غنيّة: حوارٌ نموذجيّ + استماعٌ ضيّقٌ (*narrow listening*) في موضوعاتٍ مألوفة، ثم إنتاجٌ مُوجَّه (ملءُ فجواتٍ، مثيراتُ إنتاج)،

---

[44] Teuku Sanwil et al., *Pembelajaran Bahasa Arab Untuk Siswa SD/MI* (Yayasan Penerbit Muhammad Zaini, 2021).

[45] H Ahmad Izzan, *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab* (Humaniora Utama Press, 2011).

[46] Emy Lailatus Sa'idah, Aufia Aisa, and Amrini Shofiyani, "Pengembangan Bahan Ajar Untuk Meningkatkan Keterampilan Berbicara Siswa Kelas IV MI Mambaul Maarif Karangdagangan," *Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab* 3, no. 1 (2020): 75–94.

ثم إنتاجٌ حرّ. في هذا النسق، يظهر الإنتاج كأثرٍ للمدخلات، فيما يُمنح المراقبة حيّزًا محدودًا كي لا يُطفئ العفويّة[٤٧].

يمكن تصنيف تعليم مهارة الكلام إلى ثلاثة مستويات، وهي المبتدئ والمتوسط والمتقدم. في المستوى المبتدئ، يمكن للمعلم أن يبدأ بتدريب الطلاب على التحدث من خلال عبارات أو أسئلة بسيطة يجب على الطلاب الإجابة عليها. تدريجياً، يتم دعوة الطلاب لتعلم نطق الكلمات وتكوين الجمل والتعبير عن أفكارهم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلم أيضًا ترتيب الأسئلة المقدمة بحيث تنتج موضوعًا متكاملاً. لدعم التعلم، يُعطى الطلاب تدريبات مثل الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالنص الذي قرأوه، أو حفظ المحادثات، أو تدريبات مماثلة تتناسب مع مستوى قدراتهم[٤٨].

في المستوى المتوسط، يتم توجيه التركيز التعليمي نحو أنشطة أكثر تحديًا. يمكن للمعلم استخدام طريقة لعب الأدوار لتدريب الطلاب على التحدث وفقًا لمواقف معينة. بالإضافة إلى ذلك، تعد المناقشة حول موضوع معين أيضًا طريقة فعالة لتدريب الطلاب على التعبير عن آرائهم شفهيًا. يمكن للمعلم أيضًا أن يطلب من الطلاب سرد تجارب شخصية مروا بها أو معلومات سمعوها من وسائل الإعلام مثل التلفزيون أو الراديو أو غيرها. تساعد هذه التدريبات الطلاب على تطوير مهارات التحدث بشكل أعمق[٤٩].

أما في المستوى المتقدم، فيتم تدريب الطلاب على التحدث بشكل أكثر استقلالية وإبداعًا. يمكن للمعلم تحديد موضوع معين مثير للاهتمام وذي صلة ومرتبط مباشرة بحياة الطلاب ليكون موضوعًا للمناقشة. يجب أن يكون للموضوعات المختارة حدود واضحة حتى تظل المناقشة موجهة. بالإضافة إلى ذلك، يُمنح الطلاب أيضًا حرية اختيار موضوعين أو أكثر من اهتماماتهم حتى يتمكنوا من التحدث عن الموضوعات التي يتقنونها ويحبونها. بهذا النهج، يمكن للطلاب في المستوى المتقدم التعبير عن أفكارهم بحرية أكبر وبشكل أعمق ومنظم وبثقة[٥٠].

---

[47] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*; Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."
[48] Rosyidi and Ni'mah, "Memahami Konsep Dasar Pembelajaran Bahasa Arab."
[49] Nurul L Mauliddiyah, "Peningkatan Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Menggunakan Metode Reka Cerita Bergambar Materi Afradul 'Usrah Kelas Ivb Mi Setia Bhakti Trawas Mojokerto" (Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya, 2021).
[50] Rosyidi and Ni'mah, "Memahami Konsep Dasar Pembelajaran Bahasa Arab."

يُمثّلُ التدرّجُ الطبقيّ آليّةَ (i+1) على مستوى المنهاج: في المبتدئ يُؤثَر النمطُ الجُمليّ المنقوش و«الاستماعُ أولًا»؛ في المتوسط تُدفَع تمثيلاتُ الأدوار والنقاشُ الموجّه (مراقبةٌ دنيا وتصويبٌ مؤجَّل)؛ وفي المتقدّم يُفتح النقاشُ الحرّ والخطابة (مع تفعيلٍ واعٍ للمراقبة). وتفصلُ معاييرُ التقييم بين الطلاقة (أثرُ الاكتساب) والدقّة (أثرُ المراقبة) لضمان مواءمة الحكم مع مقاصد كلّ مستوى[٥١].

تذهبُ بعضُ الانتقادات إلى أنّ «المراقبة» عسيرُ الضبط تجريبيًّا ويغري بالاتّكال على معرفةٍ قاعديّةٍ واعية. وموقفُ هذا البحث عمليّ: لا نُعامِلُ المراقبةَ بوصفها مولِّدًا للاكتساب، بل متغيّرًا صفّيًّا يُدار (متى يُشغَّل ومتى يُطفَأ) كي لا تُصاب الطلاقةُ بالشلل. وعليه، فإنّ فصلَ سياقاتِ الطلاقة عن سياقاتِ الدقّة خيارٌ منهجيٌّ في التخطيط والتقويم[٥٢].

يُجمِل هذا المبحثُ ثلاث ركائزَ ديداكتيكيّة: (١) تنميةُ الطلاقة عبر مدخلاتٍ دالّةٍ متدرجة (i+1)؛ (٢) ترويضُ المراقبة بفصلِ السياقات وضبطِ لحظات التصويب؛ (٣) خفضُ المرشح الانفعالي بإرساء بيئةٍ مُسانِدة. وستُسْتَثمر هذه الركائز بوصفها مِعيارًا تفسيريًّا لقراءة الاتّساق بين التخطيط—التنفيذ—التقويم في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري؛ وذلك بالاستناد إلى المؤشّرات والأدوات المبسوطة في باب المنهج (بطاقات الملاحظة، معايير التقييم المفصَّلة للطلاقة/الدقّة/التعقيد/التفاعل، ووثائق خطة تنفيذ الدرس(*RPP*) . وبهذه الأرضيّة، ينتقل النقاش في الأبواب التالية من سؤال «ماذا نعلّم؟» إلى سؤال «كيف تُنظَّمُ معماريةُ المدخلات—المراقبة—الانفعال كي يظهر الأداءُ الشفهيّ، ويستمرّ، ويُقاس؟».

المبحث الثاني: نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية

بدأت نظرية اكتساب اللغة الثانية التي طورها ستيفن كراشن كفرضية في أواخر السبعينات من القرن الماضي[٥٤٥٣]. صُممت هذه النظرية لتوضيح كيفية اكتساب أو تعلم الشخص للغة ثانية. ومع مرور الوقت، تطورت هذه الفرضية إلى نموذج معروف باسم نظرية كراشن أو فرضية المدخلات (*Input Hypothesis*). أصبح هذا النموذج واحدًا من أكثر النظريات تأثيرًا في دراسة اكتساب اللغة الثانية.

---

[51] Stephen D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, 1985.
[52] Michael H. Long, *Problems in SLA*; Robinson, *CONSCIOUSNESS, RULES, AND INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION*.
[53] Muhammad Thohir et al., "Metode Pembelajaran Bahasa Arab" (kanzum books, 2021).
[54] Andri Wicaksono, *Pengembangan Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Sekolah Dasar: Buku Ajar* (Garudhawaca, 2023).

وعلى الرغم من تلقيها الكثير من الإشادة، إلا أن هذه النظرية لم تسلم من النقد خلال العقود الأخيرة [٥٥].

يربط هذا المبحث بين قرارات تعليم مهارة الكلام وآليات اكتساب اللغة الثانية عبر ثلاث فرضيات تشغيلية لدى ستيفن كراشن، وهي: فرضية المدخلات (المدخلات المفهومة و *i+1*)، وفرضية المراقبة بوصفها ضبطًا شكليًا واعيًا لا يُستثمر بكفاءة إلا عند توافر الوقت والانتباه للشكل ومعرفة القاعدة، وفرضية المرشّح الانفعالي بوصفها متغيرًا وسيطًا يرفع أو يخفض مقدار ما يبلغ جهاز الاكتساب من مدخلات حتى لو فُهِمَت الرسالة. وبهذه العدسة الثلاثية تُقرأ خيارات التخطيط (خطة الدرس/*RPP*) والتنفيذ والتقويم في الصف النظامي محدود الحصص، بحيث يُحافَظ على تدفّق المعنى في التفاعل الشفهي مع ضبط دقّة المدخلات قبل تقديمها للمتعلمين، وخفض العوائق الوجدانية التي قد تمنع ''وصول'' المدخلات إلى جهاز الاكتساب[٥٦].

تُذكر فرضيتا الاكتساب–التعلّم والترتيب الطبيعي هنا بوصفهما جزءًا من العرض العام لفرضيات ستيفن كراشن، غير أنّهما لا تُستعملان إطارًا تحليليًا في هذه الدراسة؛ إذ ينحصر التحليل في ثلاث فرضيات تشغيلية مرتبطة مباشرة بتعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، وهي: فرضية المدخلات) المدخلات المفهومة و(i+1 ، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشّح الانفعالي. ويعود هذا الحصر إلى أن تشغيل فرضيتي الاكتساب–التعلّم والترتيب الطبيعي يتطلب تتبّعًا نمائياً أطول وتصميمًا منهجيًا أوسع مما تسمح به وحدة التحليل الصفّية وحدود الدراسة الميدانية في هذا البحث.

أ– فرضية المراقبة

تشرح فرضية المراقبة أن الإشراف أو المراقبة في اللغة هي قدرة ذهنية يستخدمها المتعلم لمراقبة وتصحيح الأخطاء في الكلام أو الكتابة بشكل مباشر. يذكر كراشن أن نشاط المراقبة هذا يمكن أن يحدث فقط إذا استوفى ثلاثة شروط رئيسية، وهي: توفر وقت كافٍ للمراقبة، وتركيز أو انتباه المتعلم على شكل اللغة، ومعرفة كافية بقواعد اللغة. [٥٧] في هذا السياق، تعلم اللغة الواعي يعمل فقط كأداة لمراقبة وتصحيح الكلام أو الكتابة، وليس كعملية تؤدي مباشرة إلى اكتساب اللغة.

---

[55] Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."
[56] Krashen, "Principles and Practice in Second Language Acquisition."
[٥٧] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ,علم اللغة النفسي) الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية, ٢٠٠٦.(

في هذه الفرضية، يذكر كراشن أن تعلم اللغة من خلال القواعد التي يتم تعلمها بوعي له وظيفة فقط كأداة تصحيح، وليس كوسيلة رئيسية لبناء القدرة اللغوية. غالبًا ما تسمى هذه العملية بنظام المراقبة، حيث يستخدم المتعلمون معرفتهم النحوية بوعي لتصحيح الأخطاء بعد أن ينتج نظام الاكتساب تعبيرًا. على سبيل المثال، قد ينتج شخص يتعلم لغة ثانية جملة بناءً على نظام الاكتساب لديه، ثم يستخدم المراقبة لتصحيح بنية النحو لتتناسب بشكل أفضل مع القواعد المتعلمة.

يوضح كراشن أيضًا أن عملية المراقبة هذه تجري من خلال التفاعل بين الاكتساب والتعلم. يقوم نظام الاكتساب بإنتاج كلام تلقائي وطبيعي، بينما يعمل التعلم كمشرف للتأكد من أن الكلام يتوافق مع قواعد النحو. ومع ذلك، فإن عملية المراقبة هذه لها حدود، لأنها تتطلب وقتًا وانتباهًا وفهمًا عميقًا لقواعد اللغة. في مواقف التواصل الحقيقية، حيث يكون الوقت محدودًا غالبًا، يميل نظام المراقبة إلى أن يكون أقل نشاطًا، ويعتمد المتعلمون أكثر على نظام الاكتساب للحفاظ على سلاسة التواصل.

يمكن تقسيم مستخدمي المراقبة إلى ثلاث فئات: المستخدم المفرط(*over-user*) ، والمستخدم البسيط(*under-user*) ، والمستخدم المثالي .(*optimal-user*) المستخدم المفرط يعتمد بشكل مبالغ فيه على المراقبة، لذلك يستمر في فحص وتصحيح كلامه. غالبًا ما يؤدي هذا إلى عدم سلاسة التواصل، لأنهم يركزون كثيرًا على الشكل بدلاً من المحتوى. على العكس من ذلك، المستخدم البسيط نادرًا ما يستخدم المراقبة على الإطلاق، وبالتالي يعتمد أكثر على الاكتساب في الكلام. على الرغم من أنهم أكثر طلاقة، فإن كلامهم غالبًا ما يحتوي على العديد من الأخطاء النحوية. المستخدم المثالي هو الذي يستخدم المراقبة بشكل متوازن، أي فقط في المواقف التي تتطلب الدقة دون التضحية بسلاسة التواصل[٥٨].

على الرغم من أن مفهوم المراقبة عند كراشن يقدم رؤى مثيرة للاهتمام، إلا أن هذه النظرية لم تخلُ من النقد. يسلط بعض الباحثين الضوء على أن هذه الفرضية تعتمد كثيرًا على تعلم قواعد النحو بوعي، والتي في كثير من الحالات، لا تتوافق دائمًا مع نتائج اكتساب اللغة. بالإضافة إلى ذلك، تتجاهل هذه الفرضية وجود تنوعات لغوية أو ظواهر لغوية أخرى لا يمكن تفسيرها بنظام المراقبة.

---

[58] Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

يلاحظ النقاد أيضًا أن هذه الفرضية تركز أكثر على نتائج دقة اللغة مقارنة بعملية اكتسابها، وبالتالي فهي أقل صلة في مواقف التواصل الحقيقية التي تتطلب العفوية والطلاقة[٥٩].

يوضح كراشن أن المراقبة تعمل بشكل أفضل إذا تم استخدامها لتصحيح الكلام في ظروف معينة، مثل الكتابة أو التحدث في مواقف رسمية، حيث يكون الوقت والاهتمام بالقواعد النحوية أكثر إمكانية. في كتابه (صفحة ٣٠-٣٢)، يقدم كراشن بعض المؤشرات التي توضح دور المراقبة في تعلم اللغة الثانية كما في الجدول التالي[٦٠]:

	المؤشرات
فرضية المراقبة	عندما يتحدث الطلاب باللغة الثانية، تبدأ جملتهم بالنظام المكتسب
	تظهر مهارة التحدث بعد اكتساب اللغة، بينما تأتي مهارة الكتابة من خلال التعلم في الفصل
	يتعلم الطلاب اللغة العربية طوال الوقت
	يفكر الطلاب في تحسين اللغة التي تم اكتسابها
	المعرفة بحقائق اللغة
	التركيز على محتوى الكلام
	الأخطاء في الاكتساب مثل أخطاء الطفل في اكتساب اللغة الأم
	الأفراد الذين يرغبون في التحسين
	يحتاج الطلاب إلى إشراف من الآخرين

جدول ٢,١: مؤشرات فرضية المراقبة

غالبًا ما تنشأ مهارة التحدث من الاكتساب، بينما تتأثر مهارة الكتابة أكثر بالتعلم الرسمي في الفصل الدراسي. الوعي بالأخطاء أو محاولات تصحيح الكلام هي أيضًا نتيجة لنظام المراقبة. ومع ذلك، يؤكد كراشن أن المراقبة ليست جوهر اكتساب اللغة، بل هي أداة إضافية يمكن أن تساعد في تحسين الدقة في التواصل.

[59] Robinson, *CONSCIOUSNESS, RULES, AND INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION*; Michael H. Long, *Problems in SLA*.
[60] Krashen, "Principles and Practice in Second Language Acquisition."

في النهاية، تنص فرضية المراقبة لكراشن على أن التعلم الواعي (*learning*) يعمل فقط كمشرف أو محرر في عملية اللغة، بينما تتأثر القدرة على التواصل بطلاقة وبشكل طبيعي أكثر بالاكتساب (*acquisition*).لذلك، لا يمكن لنظام المراقبة أن يحل محل عملية الاكتساب تمامًا، بل يعمل فقط كمكمل لتحسين دقة اللغة. تتطلب هذه العملية وقتًا، وانتباهًا لشكل اللغة، وإتقانًا عميقًا للقواعد لكي تعمل بشكل فعال.

ب- فرضية المدخلات

تنص فرضية المدخلات على أن الإنسان يتقن اللغة من خلال التعرض لمدخلات (*input*) مفهومة، مع التركيز الأساسي على المحتوى أو الرسالة، وليس على شكل أو تركيب اللغة. في سياق تعليم مهارة الكلام في المدارس المتوسطة الإسلامية، يمكن تطبيق هذه الفرضية من خلال توفير مواد سمعية وبصرية باللغة العربية تتناسب مع مستوى الطلاب وتتجاوز قليلاً قدراتهم الحالية .(i+1) على سبيل المثال، يمكن للمعلم استخدام مقاطع فيديو قصيرة لمحادثات بسيطة، أو قصص مصورة، أو حوارات تمثيلية تعالج مواضيع مألوفة للطلاب ولكن بمفردات وتراكيب جديدة. يجب أن تكون هذه المدخلات ذات معنى وسياق واضح للطلاب، مما يسهل عليهم فهمها واستيعابها بشكل طبيعي[٦١].

وفقًا لكراشن (١٩٨١)، الشرط اللازم لاكتساب اللغة هو أن يفهم المتعلم مدخلات اللغة التي تحتوي على تراكيب تتجاوز قليلاً مستوى كفاءته الحالي. إذا كانت كفاءة المتعلم في المرحلة(i) ، فإن المدخلات المقصودة هي(i+1) ، أي مدخلات أكثر تعقيدًا ولكن لا تزال مفهومة. المزيد من التعرض للمدخلات ذات المعنى سينتج المزيد من المعرفة والقدرة اللغوية. يؤكد كراشن أيضًا أن كلاً من الأطفال والبالغين يمكنهم إتقان اللغة الثانية بشكل أسرع إذا تعرضوا باستمرار لمدخلات ذات صلة.

في تعلم اللغة، تؤكد هذه الفرضية أن القدرة على التحدث (*output*) هي نتيجة لاكتساب اللغة، وليست سببها. لا يمكن تدريس عملية التحدث بشكل مباشر، بل ستظهر بشكل طبيعي كنتيجة لبناء الكفاءة من خلال المدخلات المفهومة. لذلك، يلعب الاستماع والقراءة كشكل من

[61] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*; Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

أشكال تلقي المدخلات دورًا حاسمًا في برنامج تعلم اللغة. ستتطور مهارات التحدث والكتابة في اللغة الثانية بشكل طبيعي من هذه الأنشطة[٦٢].

يربط كراشن فرضية المدخلات بفرضية الترتيب الطبيعي، التي تنص على أن تطور اللغة يحدث بشكل متسلسل بناءً على المدخلات المفهومة. يجب أن تكون هذه المدخلات ليست فقط ذات صلة بموضوع المحادثة والسياق، ولكن أيضًا يجب ألا تكون سهلة جدًا أو صعبة جدًا. المدخلات البسيطة جدًا، مثل تلك التي تم إتقانها مسبقًا، أو المعقدة جدًا) على سبيل المثال، المستوى (i+2) أو أعلى(، ليست جيدة لاكتساب اللغة. إذا كانت المدخلات مفهومة جيدًا ومتوفرة بكمية كافية، فستظهر القواعد اللغوية بشكل طبيعي دون الحاجة لتدريسها بشكل صريح.

يؤكد كراشن أيضًا أن معلمي اللغة لا يحتاجون إلى فرض تدريس قواعد أو تراكيب معينة. بدلاً من ذلك، ينبغي أن يكون التركيز الرئيسي على توفير مدخلات ذات معنى وذات صلة. مع التعرض المستمر لمدخلات اللغة المستهدفة، سيختبر المتعلمون تقدمًا طبيعيًا من مرحلة إلى أخرى وفقًا لتسلسل تطور اللغة. [٦٣]

تفترض فرضية المدخلات أن التقدّم في اكتساب اللغة يحدث عندما يفهم المتعلّم مدخلاتٍ تحمل i+1، أي عناصر لغوية أعلى بقليل من مستواه الراهن، وأن تكرار هذه المدخلات داخل تواصلٍ ذي معنى يدفع نمو الكفاية تدريجيًا. وفي تعليم مهارة الكلام، يُترجم ذلك إلى نمذجة حوارية قصيرة، وتقديم مدخلات مدعومة بقرائن دلالية (صورة، إشارة، موقف صفّي)، مع سقالات معجمية وتدرّجٍ محسوب في الصعوبة يجعل الفهم ممكنًا رغم ضيق الحصص وتفاوت مستويات الطلاب. وبناءً عليه، يتخذ هذا البحث من جودة المدخلات محورًا للتقويم: كيف يضغط المعلّم i+1 داخل حصص أسبوعية محدودة، وكيف يضمن أن تبقى المدخلات قابلة للفهم لدى طلاب متفاوتي الخلفيات، ثم تُحوَّل هذه المبادئ إلى مؤشرات إجرائية يبيّنها الجدول الآتي اعتمادًا على عرض ستيفن كراشن لفرضية المدخلات في مراجعها الأصلية. وفقًا لكراشن في كتابه صفحة ٣٢–٣٧، ستكون فرضية المدخلات جيدة إذا استوفت المؤشرات الواردة في الجدول التالي[٦٤]:

---

[62] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*; Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."

[٦٣] العصيلي ,علم اللغة النفسي.

[64] Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

	المؤشرات
فرضية المدخلات	الاستماع والقراءة
	تأثير التحدث
	تحسين المعرفة اللغوية
	المتحدث الأصلي
	التركيز على اكتساب اللغة، وليس تدريس اللغة

جدول ٢,٢: مؤشرات فرضية المدخلات (i+1)

تقدم فرضية المدخلات لكراشن نموذجًا هامًا لفهم كيفية اكتساب اللغة الثانية. إنها ترشد المعلمين والمتعلمين إلى أهمية التعرض للغة المفهومة في سياقات ذات معنى، بدلاً من التركيز فقط على تعلم القواعد أو الهياكل اللغوية بشكل منفصل. من خلال هذا النهج، يمكن للمتعلمين تطوير كفاءتهم اللغوية بشكل طبيعي وتدريجي، مما يؤدي في النهاية إلى إتقان حقيقي للغة الثانية.

ج- فرضية المرشح الانفعالي

تنص فرضية المرشح الانفعالي على أن العوامل العاطفية، مثل الدافعية والثقة بالنفس ومستوى القلق، تؤثر على مدى قدرة الشخص على اكتساب اللغة الثانية. [٦٥] يوضح كراشن أن هذه العوامل لا تسبب اكتساب اللغة بشكل مباشر، ولكنها يمكن أن تسرع أو تعيق هذه العملية. الأفراد ذوو الدافعية العالية والثقة القوية بالنفس والقلق المنخفض يميلون إلى امتلاك فرص أكبر لاكتساب اللغة الثانية. على العكس من ذلك، فإن أولئك الذين لديهم مستويات عالية من القلق، أو دافعية منخفضة، أو ثقة منخفضة بالنفس سيواجهون عوائق نفسية تسمى "المرشح الانفعالي(*Affective Filter*) "، الذي يمنع مدخلات اللغة المفهومة (*comprehensible input*) من الوصول إلى جهاز اكتساب اللغة في الدماغ[٦٦].

تنصّ فرضية المرشّح الانفعالي على أن العوامل الوجدانية مثل الدافعية والثقة بالنفس ومستوى القلق لا تُنتج الاكتساب بذاتها، لكنها تتحكم في مقدار المدخلات التي تصل فعليًا إلى جهاز

[65] Warseto, A., Wijayanti, H. N., & Setyawan, "Pandangan Stephen Krashen Dalam Pemerolehan Bahasa Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran Bahasa Arab."

[66] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*; Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

الاكتساب حتى وإن كانت المدخلات مفهومة؛ فإذا انخفض القلق وارتفعت الدافعية والثقة اتسع طريق الاستفادة من المدخلات، أمّا إذا ارتفعت العوائق الوجدانية ضاق هذا الطريق أو تعطل، فيضعف أثر المدخلات في نمو القدرة اللغوية. وبناءً على ذلك، يوجّه هذا البحث عنايته إلى إدارة جوّ الفصل والتغذية الراجعة وسياسة السماح بالخطأ في مهارة الكلام بوصفها إجراءات تعليمية مساندة لخفض المرشّح الانفعالي، وضمان استمرار المشاركة الشفهية، وتعظيم الاستفادة من المدخلات داخل حصص محدودة[٦٧][٦٨][٦٩][٧٠] .

يؤكد كراشن أيضًا أن المتعلمين لا يحتاجون فقط إلى مدخلات مفهومة لاكتساب اللغة، بل يجب أن يكونوا قادرين أيضًا على استقبال هذه المدخلات. في هذه النظرية، يصبح المرشح الانفعالي العائق الرئيسي الذي يحدد مقدار مدخلات اللغة التي يتلقاها المتعلم والتي يمكن أن تصل إلى جهاز اكتساب اللغة لديهم. لذلك، فإن بيئة التعلم الداعمة عاطفيًا، مثل بيئة الفصل الدراسي المريحة وذات الضغط المنخفض، ضرورية لخفض المرشح الانفعالي وتعظيم اكتساب اللغة.

تنعكس هذه الفرضية أيضًا على تدريس اللغة في الفصل الدراسي. يؤكد كراشن أنه على الرغم من أن التعلم المنهجي قد يساعد، فإن اكتساب اللغة سيحدث فقط إذا تم تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة تشبه السياق الطبيعي للغة المستهدفة. ستخلق مثل هذه البيئة ظروفًا نفسية مثالية للمتعلمين لاستقبال وفهم مدخلات اللغة. وفقا لكراشن في كتابه صفحة ٣٧-٣٩، يمكن تحقيق فرضية المرشح الانفعالي من خلال إتقان مؤشرات النجاح في الجدول التاليجدول ٢,٣: مؤشرات فرضية المرشح الانفعالي [٧٠]:

	المؤشرات
فرضية المرشح الانفعالي	فتح القلب لاستقبال مدخلات اللغة
	ظهور الاكتساب في حالات الفصل الدراسي
	المرشح الانفعالي المرتفع

[67] Mohammad T. Alhawary, *THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF ARABIC SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, *Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition*, 2018.
[68] Krashen, "Second Acquisition and Second Language Learning."
[69] Ni Made Ratminingsih et al., *Pembelajaran Bahasa Inggris Untuk Anak Abad 21* (PT. RajaGrafindo Persada-Rajawali Pers, 2023).
[70] Krashen, "Principles and Practice in Second Language Acquisition."

	المرشح الانفعالي المنخفض

جدول ٢,٣: مؤشرات فرضية المرشح الانفعالي

يستنتج كراشن أن اكتساب اللغة الثانية لن يحدث بدون استقبال اللغة المستهدفة في سياق طبيعي من خلال تواصل ذي معنى. التعلم المنهجي في الفصل الدراسي ليس كافيًا لإنتاج الاكتساب، إلا إذا تم تصميم جو الفصل الدراسي ليكون مشابهًا للبيئة الطبيعية للغة المستهدفة. تقدم هذه الفرضية رؤى مهمة حول كيف يمكن للظروف العاطفية والنفسية للمتعلم أن تؤثر على نجاحهم في اكتساب اللغة الثانية[٧١].

تعمل الدافعية والثقة ومستوى القلق بوصفها عوامل وجدانية تتحكم في مدى انفتاح المتعلّم على المشاركة الشفهية والاستفادة من المدخلات أثناء التفاعل، وهو ما ينعكس في الجرأة على أخذ الدور، وتحمل التوقفات والأخطاء، واستدامة الانخراط في الكلام. وعليه، تُفهم إدارة الجوّ الصفي في مهارة الكلام بوصفها جزءًا من تصميم التعلم، من خلال إرساء معايير تسمح بالخطأ، وتقديم تغذية راجعة منخفضة التهديد، وتوفير فرص تهيئة قبل الأداء، بما يهيئ شروط خفض المرشّح الانفعالي. وفي هذه الدراسة، يُستثمر مفهوم المرشّح الانفعالي عدسةً تفسيرية لقراءة تصميم الأنشطة وإدارة الصف وطرائق خفض العوائق التي تفسّر تفاوت مستويات الانخراط الشفهي بين الطلاب داخل الحصة.

هذه الفرضية تُعتبر ذات أهمية خاصة للمعلمين والمربين في مجال تعليم اللغات، حيث تسلط الضوء على أهمية خلق بيئة تعليمية إيجابية وداعمة. عندما يشعر المتعلمون بالأمان والراحة والثقة، تنخفض حواجزهم العاطفية، مما يسمح بتدفق أكبر للمدخلات اللغوية إلى أجهزة اكتساب اللغة لديهم. وبالتالي، يُنصح المعلمون بتبني استراتيجيات تقلل من القلق وتعزز الثقة بالنفس والدافعية لدى المتعلمين، مثل توفير تغذية راجعة إيجابية، وتشجيع المشاركة دون خوف من الانتقاد، وخلق فرص للنجاح في استخدام اللغة المستهدفة.

تنتظم هذه الدراسة حول ثلاثة محاور تشغيلية تمثل ترجمة مباشرة لفرضيات ستيفن كراشن الثلاث، وهي: ضبط جودة المدخلات المفهومة وتدرّجها نحو i+1 بوصفها محرّك الاكتساب، وتنظيم المراقبة بحيث يدعم التركيز على الشكل الدقّة دون إطفاء الطلاقة، وخفض المرشّح الانفعالي عبر سياسات صفّية تشجّع المشاركة الشفهية. وبهذا لا يُستعمل الإطار النظري بوصفه عرضًا مفهوميًا عامًا،

[71] Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."

بل أداة عمل تُوجّه اختيار تصميم الأنشطة، وتحديد بؤر الملاحظة، وتأويل المعطيات عبر مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم في البحث الميداني.

الفصل الثالث

منهج البحث

أ- مدخل البحث ونوعه

يتبنى هذا البحث المدخل الكيفي مع نوع البحث القائم على دراسة الحالة الواحدة. وقد تم اختيار المدخل الكيفي لأن الهدف الرئيس للبحث هو فهم ظاهرة تعليم مهارة الكلام فهمًا شموليًا وعميقًا وسياقيًا في بيئتها الطبيعية. ويتيح هذا المدخل للباحث استكشاف تعقيدات التفاعل بين المعلم والطلاب والمواد التعليمية، فضلًا عن تفسير المعاني الكامنة وراء تلك الممارسات، وهو ما لا يمكن بلوغه بالتحليل الكمي وحده.

وبشكلٍ أكثر تحديدًا، صُمّم هذا البحث بوصفه دراسةَ حالةٍ أداتية (*instrumental*) واحدة؛ إذ يبيّن ين (Yin) أن هذا التصميم ملائم للإجابة عن أسئلة «كيف» و«لماذا» عند فحص ظاهرة تعليمية معاصرة داخل واقع تعليمي لا تنفصل عناصره بسهولة[٧٢]. وتتمثل «الحالة» المدروسة هنا في تنظيم تعليم مهارة الكلام في الصف الثامن بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، ويقوم تبرير هذا الاختيار على المبررات المعروضة في الفصل الأول، ولا سيما وجود مؤشرات أولية على نمط ممارسة صفّية يفصل بين التسامح مع أخطاء المخرجات حفاظًا على الطلاقة وبين التشدد في ضبط المدخلات حفاظًا على دقة الاكتساب، وهو ما يُشار إليه في هذا البحث بـ«التناقض المنتج»[٧٣]. وتتيح دراسة الحالة تتبّع هذا النمط بصورة مكثفة لفهم كيفية سير العملية وسبب اتخاذها لهذا الشكل.

ب- ميدان البحث

يُجرى هذا البحث في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، وهي مؤسسة تعليمية رسمية تابعة لمؤسسة المعارف نهضة العلماء التربوية وتقع في سنجوساري بمحافظة مالانج. وقد اختير هذا الموقع اختيارًا قصديًا لأنه يمثل مدرسة نظامية غير معهدية ذات حصص عربية محدودة، وهو ما يجعل ضبط المدخلات المفهومة وتدرّجها نحو i+1، وتنظيم المراقبة وخفض المرشّح الانفعالي مسائلَ تشغيليةً حاسمة في تعليم مهارة الكلام. وتفيد وثائق الإدارة المدرسية بوجود مساحة من المرونة الإجرائية

---

[72] Iswadi et al., *STUDI KASUS Desain Dan Metode Robert K. Yin*.

[٧٣] بناءً على ملاحظات ميدانية أولية للباحث (٢٨ فبراير ٢٠٢٤).

التي تُمكّن المعلّم من تكييف خطوات الدرس بما يلائم تفاوت مستويات الطلاب داخل الحصة، مع الحفاظ على هدف الطلاقة دون التفريط بضبط جودة المدخلات.

تُعَدّ مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري إحدى المؤسسات التعليمية الإسلامية الأهلية التي تضطلع بدورٍ مهم في تطوير التربية ذات الأساس الإسلامي في منطقة مالانغ. وتقع هذه المؤسسة في شارع المسجد رقم ٣٣، قرية باجنتان، ناحية سنجوساري، محافظة مالانغ، إقليم جاوة الشرقية. وبحسب الوثائق الإدارية للمدرسة، تحمل المدرسة رقم NPSN ٢٠٥٨١٣١٨، وبحالة اعتماد: A Unggul[٧٤].

تاريخيًّا، أُسِّست مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في ١ يوليو ١٩٥٩ الموافق ٢٤ ذو الحجة ١٣٧٨ هـ. وجاء تأسيسها ثمرةَ حماسٍ ووعيٍ لدى شخصيات من العلماء والمربين ممن امتلكوا رؤيةً مستقبليةً في ترقية حياة الأمة، ولا سيما في المجال الإسلامي. ومن أبرز الشخصيات التي شاركت في تأسيسها: كياهي الحاج أحمد نور سالم، والأستاذ الدكتور كياهي الحاج محمد طولحة حسن، وكياهي برهان الدين صالح، إلى جانب عددٍ من وجوه المجتمع الآخرين. وتمتد جذور هذه المؤسسة إلى فترة أقدم، إذ وُجدت مدرسة مِسباحُ الوطن التي أُسِّست سنة ١٩٢٣، ثم تغيّر اسمها إلى نهضة الوطن و PGA قبل أن تتطور لتصبح MTs Almaarif 01 تحت إشراف Yayasan Pendidikan Almaarif. ومنذ بدايتها إلى اليوم، تحافظ المدرسة على التزامٍ قوي بصيانة القيم الإسلامية وتواصل السعي إلى رفع جودة التعليم.

رؤية مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري هي تكوين إنسانٍ مؤمنٍ تقيٍّ عالمٍ حسن الخُلُق، ذكيٍّ ومهاريٍّ ومحبٍّ للوطن، على أساس منهج أهل السنة والجماعة النهضية. وتتركز رسالة المدرسة في: (أ) تزويد المتعلمين بما يقود إلى تكوين شخصية مؤمنة وتقية برؤيةٍ ذات جودةٍ منسجمة مع أيديولوجيا أهل السنة والجماعة النهضية، (ب) تنمية قيم الأخلاق الكريمة، (ج) تنمية محبة العلم والتقنية والمهارات، (د) تنمية القيم الاجتماعية والمعرفة الوطنية.

يبلغ عدد الطلاب الذين يدرسون في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري حاليًّا أكثر من ١٠٠٠ طالب، قدموا من مناطق متعددة في إندونيسيا مثل: بابوا، سومطرة، كاليمنتان، مالوكو، بالي، نوسا تنقارا الغربية، نوسا تنقارا الشرقية، مادورا، جاوة الوسطى، جاوة الغربية، جاكرتا،

---

[٧٤] الملف التعريفي لمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنغوساري، تم الوصول إليه من الموقع الرسمي للمدرسة.

ومدن مختلفة في جاوة الشرقية. وتُثبت الوثائق الإدارية للمدرسة أن نحو ٦٠ طالبًا يقيمون في المدرسة الداخلية (البوندوك بسانترن) داخل بيئة المدرسة، وأن ٤٠ طالبًا يقيمون في بيوتهم، بينما لم تُفصِّل الوثائق باقي الأعداد بوضوح. ويُنتج هذا الوضع تغايرًا ملحوظًا في خلفيات كفاية العربية لدى الطلاب. فالطلاب ذوو الخلفية السانتري، ولا سيما المقيمون في البسانترن، يتعرضون للعربية تعرّضًا مكثفًا طوال اليوم عبر التعليم الديني، وحفظ القرآن، ومناقشة الكتب، والتفاعل اليومي في بيئة البسانترن. في المقابل، لا ينال الطلاب غير المقيمين أو الذين يسكنون في البيت تعرّضًا للعربية إلا عبر حصص المدرسة النظامية، وربما عبر دروسٍ خصوصية إن وُجدت[٧٥].

تقع المدرسة في منطقة تحيط بها أكثر من ١٥ مدرسة داخلية (بسانترن)، ولذلك فإن غالبية طلابها يعيشون أيضًا حياة السانتري. ويطبع هذا المحيط الديني عمليةَ التعلم بطابعٍ خاص، إذ تتشكل أجواء تربوية مشبعة بالقيم الإسلامية ومرتكزة على مبادئ أهل السنة والجماعة النهضية. كما تقيم المدرسة علاقات تعاون مع نحو ١٦ بسانترن في سنجوساري لمزامنة برامج المدرسة والبسانترن، مع تسجيل نحو ٦٠ طالبًا من طلاب المدرسة مقيمين في البسانترن. ويُسهم هذا الواقع إيجابيًّا في بناء الأخلاق والانضباط والروحانية لدى الطلاب في حياتهم اليومية، لكنه يضع أمام المعلمة تحديًا إضافيًّا في إدارة الصف ذي التركيبة المتنوعة.

تُعَدّ مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري من المدارس التي حُدِّدت رسميًّا لتطبيق منهج كوركولوم مرديكا بناءً على قرار المدير العام للتربية الإسلامية رقم ٣٨١١ لسنة ٢٠٢٢. ويُطبَّق هذا المنهج في المدرسة تطبيقًا شاملًا، مع سمات أساسية منها: التعلم القائم على المشروع لتنمية المهارات الناعمة وبناء شخصية المتعلم، وتبسيط المادة عند الكفايات الجوهرية، والمرونة في تنفيذ التعلم، وتطبيق التعلم المتمايز.

في بنية المنهج، خُصِّص لمادة اللغة العربية في الصفين السابع والثامن ٣ حصص أسبوعيًّا، مدة كل حصة ٤٠ دقيقة؛ فيكون المجموع ١٢٠ دقيقة في الأسبوع. وبافتراض ٣٦ أسبوعًا فعّالًا في السنة الدراسية، تبلغ الحصص السنوية للغة العربية ١٠٨ حصص. ويجعل هذا التوزيع العربية مادةً أساسية ضمن حزمة التربية الإسلامية، لكنه يظل محدودًا إذا قورن بتعرّضٍ يبلغ ٢٤ ساعة المتاح داخل منظومة البسانترن .وخارج ساعات المنهج، قد يلتقي الطلاب بالعربية عبر برامج العبودية (تعليم لطلاب السكن

[٧٥] كما هو موثق في وثائق الإدارة المدرسية.

المنزلي، وصلاة الضحى والظهر جماعة)، وأنشطة التحفيظ، والأنشطة اللاصفية الاختيارية مثل: اللغة العربية، وقراءة القرآن، وتحفيظ القرآن، وقراءة الكتب الصفراء أو الكتب التراثية التي توفرها المدرسة.

لدعم عملية التعليم والتعلم، تضم المدرسة ثلاثة مبانٍ متعددة الطوابق تُستعمل غرفًا للصفوف. وقد جُهِّز كل صف بجهاز عرض LCD لتهيئة تعلمٍ تفاعلي. وتوجد كذلك مرافق مساندة مثل: مكتب إداري مناسب، ومكتبة تضم مصادر قراءة ومساحة مريحة للمطالعة، وغرفة الإرشاد والتوجيه. كما تتوافر مختبرات للعلوم الطبيعية والحاسوب وتقنية المعلومات. وللدعم الروحي، تُوفِّر المدرسة المسجد الكبير حزب الله بوصفه مركزًا للشعائر والتعلم الإسلامي. وتشمل المرافق الأخرى: مختبرًا دينيًّا، وملعبًا رياضيًّا، وبيتًا أخضر(*green house*) ، وتعاونية طلابية، ومقصفًا، ووسائل اتصال مساندة أخرى.

أما من جهة الموارد البشرية، فلدى المدرسة ٥٧ من المعلمين والكوادر التعليمية، من خريجي البكالوريوس (S1) والماجستير (S2) والدكتوراه .(S3) وتقود المدرسةَ رئيسةُ المدرسة: دوي ريتنو بالوبي، .M.Pd، ويعاونها أربعة نواب للرئيس في مجالات: المنهج، وشؤون الطلاب، والمرافق والبنية التحتية، والعلاقات العامة. ويعكس هذا البناء التنظيمي التزام المدرسة بإدارة تعليمية مهنية ومنظمة.

ومن جهة خصائص المتعلمين، يشير الملف التعريفي للمدرسة إلى وجود طلاب يقيمون في معاهد دينية قريبة، إلى جانب طلاب يتلقّون العربية في المدرسة فقط، وهو ما ينتج تفاوتًا في العتبة اللغوية داخل الفصل. ومن جهة خصائص المتعلمين، يشير الملف التعريفي للمدرسة إلى وجود طلاب يقيمون في معاهد دينية قريبة، إلى جانب طلاب يتلقّون العربية في المدرسة فقط، وهو ما ينتج تفاوتًا في العتبة اللغوية داخل الفصل. ومع كون مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري مدرسةً نظامية غير معهدية تبقى حصص العربية فيها محدودة، يواجه المعلم مهمة ضغط المدخلات المفهومة وتدرّجها نحو i+1 دون إرباك ذوي العتبة الأدنى أو إملال ذوي العتبة الأعلى، مع تنظيم المراقبة وخفض المرشّح الانفعالي لضمان انخراط شفهي مستمر. ويجعل هذا المشهد متابعة كيفية عمل الفرضيات الثلاث في حصص قصيرة مجالًا مناسبًا لتحليل قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم في تعليم مهارة الكلام.

ج– حضور الباحث

في هذا البحث الكيفي، يقوم الباحث بدور الأداة الرئيسة (*human instrument*) المشاركة مباشرة في جمع البيانات وتحليلها. ويكون حضور الباحث في الميدان حضورًا معلنًا (*overt*)، حيث تكون إدارة المدرسة والمعلمون والطلاب على علم بوجود الباحث وأهداف البحث. ويحضر الباحث شخصيًا في

مدرسة المعارف الأولى سنجوساري خلال العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦، مع تكييف حضوره وفقًا لجدول حصص اللغة العربية، وخاصة جلسات مهارة الكلام للصف الثامن[٧٦].

د- مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من معلم مادة اللغة العربية وطلاب الصف الثامن في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري الذين يشاركون في عملية تعليم مهارة الكلام. وقد تم اختيار المشاركين بطريقة العينة الهادفة (*purposive sampling*) وفق معايير محددة لضمان ثراء البيانات وملاءمتها لأهداف البحث. وفيما يلي معايير الاختيار[٧٧]:

١- معلم اللغة العربية: حيث يُشترط أن يكون مدرسًا للمادة في الصف الثامن بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، وأن يمتلك خبرة تدريس لا تقل عن عام دراسي واحد لضمان إلمامه بديناميات التعليم، وأن يقوم بتدريس مهارة الكلام بشكل منتظم مما يتيح ملاحظة ممارساته وتحليلها.

٢- طلاب الصف الثامن: ويتم اختيارهم بناءً على عدة معايير، منها أن يكونوا قد درسوا اللغة العربية لمدة لا تقل عن سنة واحدة، وأن يمتلكوا مستويات متفاوتة في مهارة الكلام (عالية – متوسطة – منخفضة) لضمان شمولية النتائج. وقد وقع الاختيار على هذا الصف تحديدًا لأن الطلاب فيه يمتلكون أساسًا مناسبًا للدراسة، كما أنهم غير منشغلين بالاستعداد لامتحانات التخرج الوطنية، مما يجعل عملية تعلمهم تسير في ظروف طبيعية وتمثيلية.

هـ- البيانات ومصادرها

تشمل البيانات التي جُمعت في هذه الدراسة بيانات حول عملية ونتائج تعليم مهارة الكلام في الصف الثامن، والتي تتعلق بتطبيق فرضيات المراقبة والمدخلات والمرشح الانفعالي. وتنقسم البيانات بشكل عام إلى بيانات أولية وثانوية.

و- أدوات البحث

الأداة الرئيسة في هذا البحث هي الباحث نفسه. ولكن لدعم عملية جمع البيانات، تم تطوير أدوات مساعدة تشمل: دليل الملاحظة الصفية، ودليل المقابلة شبه المنظمة (للمعلم والطلاب)، وبطاقة

---

[76] M B Miles, A M Huberman, and J Saldana, *Qualitative Data Analysis* (SAGE Publications, 2014).
[77] Miles, Huberman, and Saldana.

تحليل الوثائق، والمذكرات الميدانية (*field notes*). وقد تم التحقق من صدق جميع الأدوات من خلال تحكيم الخبراء قبل استخدامها.

ز- أسلوب جمع البيانات

للحصول على بيانات شاملة، يطبق هذا البحث عدة أساليب لجمع البيانات بشكل متكامل على النحو التالي:

١- الملاحظة بالمشاركة السلبية: الملاحظة المباشرة هي العمود الفقري لهذا البحث، وتتم من خلال أخذ دور المشارك السلبي (*passive participant*) داخل الصف الثامن أثناء تعليم مهارة الكلام بشكل طبيعي. وينصب التركيز الرئيس للملاحظة على التسجيل المنهجي والمفصل لكيفية عكس الممارسات التعليمية في الصف (بما في ذلك استراتيجيات المعلم وأنماط التفاعل واستجابات الطلاب) لفرضيات كراشن المحورية الثلاث أو التفاوض معها. ويستخدم الباحث دليل ملاحظة منظمًا يشير إلى مؤشرات البحث لضمان تسجيل جميع الجوانب ذات الصلة. وللحفاظ على دقة البيانات والتقاط الفروق الدقيقة، سيتم دعم كل جلسة ملاحظة بتسجيلات صوتية/مرئية (بإذن) وملاحظات ميدانية مفصلة[٧٨].

٢- المقابلة المتعمقة: يُستخدم أسلوب المقابلة المتعمقة شبه المنظمة لجمع البيانات المنظورية (*emic*) التي لا يمكن الوصول إليها من خلال الملاحظة وحدها. وتُجرى المقابلات مع فئتين رئيسيتين من المشاركين. أولاً، مع معلم اللغة العربية لاستكشاف الأسس التربوية والنوايا والتأملات الكامنة وراء الممارسات المرصودة، بالإضافة إلى فهمه للتحديات التي يواجهها الطلاب. ثانيًا، مع عدد من الطلاب المختارين الذين يمثلون مستويات مختلفة من القدرة على التحدث (عالية ومتوسطة ومنخفضة) لالتقاط طيف من تجاربهم الذاتية، بما في ذلك تصوراتهم عن مناخ الفصل والدافعية والقلق أثناء التحدث[٧٩].

٣- التوثيق: يُستخدم هذا الأسلوب لجمع وتحليل البيانات السياقية التي تؤطر ممارسة التدريس في الفصل. وتشمل الوثائق الرئيسة التي يتم تحليلها خطط تنفيذ الدروس (*RPP*) لمعرفة مدى التوافق بين التخطيط والتنفيذ، والمواد التعليمية لتقييم جودة وملاءمة المدخلات مع مبدأ i+1،

[78] Miles, Huberman, and Saldana.
[79] Miles, Huberman, and Saldana.

وأدوات التقييم لفهم كيفية تقييم المعلم للطلاقة والدقة. ويعمل تحليل الوثائق هذا كبيانات داعمة مهمة لاستكمال وتثليث النتائج المستخلصة من الملاحظة والمقابلة.

ح- فحص صحة البيانات

لضمان مصداقية وموثوقية النتائج، يطبق هذا البحث عدة استراتيجيات لفحص صحة البيانات بشكل منهجي، مع التركيز بشكل أساسي على التثليث ومراجعة الأعضاء (*member checking*)[٨٠].

١- التثليث: التثليث هو استراتيجية محورية تُستخدم لبناء فهم راسخ من خلال التحقق من النتائج من زوايا متعددة. وسيتم تطبيق شكلين من أشكال التثليث بشكل تآزري. تثليث المصادر يتم من خلال مقارنة البيانات من مصادر مختلفة (على سبيل المثال، يتم تأكيد نتائج ملاحظة الفصل بمقابلة المعلم ووثائق خطة الدرس). وفي الوقت نفسه، يتضمن تثليث الأساليب استخدام طرق مختلفة لاختبار اتساق النتائج (على سبيل المثال، يتم التحقق من تصورات الطلاب من المقابلات ببيانات السلوك من الملاحظة).

٢- مراجعة الأعضاء: للحد من تحيز الباحث وضمان أن التفسيرات تعكس بدقة واقع المشاركين، سيتم إجراء أسلوب مراجعة الأعضاء. بعد التحليل الأولي، سيناقش الباحث النتائج المؤقتة مع المخبرين الرئيسيين (خاصة المعلم) لطلب التعليقات والتوضيحات والتأكيدات. وتضمن هذه العملية أن تكون نتائج البحث متجذرة بعمق في وجهات نظر وتجارب المشاركين في البحث.

٣- تعزيز المصداقية والأثر التدقيقي: يتم دعم العملية برمتها بالالتزام بتمديد الملاحظة في الميدان لضمان وصول البيانات المجمعة إلى نقطة التشبع وفهم الباحث للسياق بعمق. بالإضافة إلى ذلك، يتم تطبيق مبدأ كفاية المرجعية من خلال أرشفة جميع البيانات الخام (التسجيلات الصوتية والنصوص والملاحظات الميدانية) بشكل منهجي. ويعمل هذا الأرشيف بمثابة "أثر تدقيقي" يضمن إمكانية تتبع كل تفسير إلى دليله التجريبي، مما يعزز موثوقية البحث وقابليته للتأكيد.

وبعد تطبيق إجراءات فحص صحة البيانات المذكورة أعلاه، ينتقل الباحث إلى مرحلة تحليل البيانات بوصفها عمليةً تفاعليةً تسير بالتوازي مع جمع البيانات، بما يضمن أن عرض النتائج لاحقًا قائمٌ على أدلةٍ قابلة للتتبع والتحقق.

---

[80] Miles, Huberman, and Saldana.

ط- تحليل البيانات

يعتمد هذا البحث على إطار تحليلي يدمج ثلاث فرضيات تشغيلية لدى ستيفن كراشن لقراءة واقع تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري، وهي: فرضية المدخلات (المدخلات المفهومة و i+1)، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشّح الانفعالي. ويتم تحليل البيانات التي جُمعت من الملاحظة الصفية ومقابلات المعلم والطلاب ووثائق المدرسة عبر نظام ترميز طبقي يجمع بُعد النظرية وبُعد مراحل التعلّم وبُعد مصادر البيانات.

يُستخدم في تحليل البيانات نموذج التحليل الكيفي التفاعلي لمايلز وهوبرمان، الذي يؤكد أن التحليل ليس مرحلةً خطية جامدة، بل عمليةٌ دوريةٌ مستمرة تتزامن مع جمع البيانات في الميدان. ويُنفَّذ التحليل عبر ثلاثة مكوّنات رئيسة مترابطة: تكثيف البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج والتحقق منها. يبدأ تكثيف البيانات بقراءةٍ متعمقة لجميع البيانات الخام (ملاحظات الملاحظة الصفية، ونصوص المقابلات، والوثائق)، ثم اختيار المقاطع الأكثر صلةً بتركيز البحث حول التناقض المنتج في تعليم مهارة الكلام. بعد ذلك تُرمَّز المقاطع المختارة برموزٍ تشغيلية تساعد على تنظيم البيانات وضبط مسار الاستدلال، بحيث يُشار إلى: زاوية التحليل وفق الفرضيات الثلاث المعتمدة، ومرحلة الممارسة التعليمية التي تنتمي إليها البيانات، ونوع مصدر الدليل. ويُقصد من هذا الترميز بناء أثرٍ تدقيقي يضمن إمكانية تتبع كل استنتاج إلى دليله المباشر. أما عرض البيانات فيُنجَز عبر تنظيم النتائج في مصفوفات عرض بيانات تسهّل قراءة الأنماط ومقارنة الأدلة بين مصادرها، مع إسناد كل بندٍ إلى شواهده دون تحميله تفسيرًا نظريًا مطولًا. ثم تُستخلص النتائج وتُتحقق عبر المقارنة المستمرة بين الأدلة، وتدعيمها بالتثليث بين المصادر المختلفة، ومراجعة الأعضاء عند الحاجة، بحيث لا تُعتمد النتيجة النهائية إلا إذا تكررت دلائلها واتسقت عبر أكثر من مصدر[٨١].

تُحلَّل جميع وحدات البيانات القادمة من مسارات الدليل الثلاثة عبر نظام ترميزٍ طبقي يدمج بُعد النظرية وبُعد مراحل التعلّم وبُعد مصادر البيانات. فالطبقة الأولى هي رمز الفرضية (I) :للمقاطع المتصلة بتوفير المدخلات المفهومة وإدارةi+1 ، و (M)للمقاطع التي تصف عمل المراقبة واستراتيجيات التصحيح، و (AF)للمقاطع التي تعكس إدارة القلق والدافعية وشعور الأمان في التعلّم. والطبقة الثانية هي رمز مراحل التعلّم (RM1) :التخطيط، و (RM2)التنفيذ، و (RM3)التقويم، بما يسمح بتتبّع نمط

[81] Miles, Huberman, and Saldana.

التشدّد في المدخلات مع التسامح عند الإنتاج عبر المراحل، بدءًا من صياغة الأهداف وانتقاء المادة في خطة تنفيذ الدرس، مرورًا بطريقة عرض المعلّم للتراكيب وتدريب الطلاب عليها في الصف، وصولًا إلى كيفية تقويم المعلّم لأداء مهارة الكلام. والطبقة الثالثة هي رمز المصدر OBS-xx :أو INT-xx أو DOC-xx، ويُذكَر دائمًا في عمودٍ خاص في كل سطر من مصفوفة الفصل الرابع، حتى يمكن تتبّع كل دعوى في الفصل الخامس إلى مقطع بياناتٍ ملموس. وتُكتب رموزُ المصادر بصيغةٍ رقمية ثنائية الخانة، وتُعرض قائمتُها التفصيلية في ملحق قائمة رموز البيانات.

يعتمد هذا الفصل على خمسة أصناف من مصادر البيانات تُدرَج في دفتر الترميز حتى يسهل تتبع مسار الأدلة. تُوضَع الوثائق الإدارية للمدرسة تحت الرمزDOC-01 ، في حين تُثبَّت وحدة التعليم لموضوع الصِّحَّةُ تحت الرمز DOC-02 لتوضيح صياغة الأهداف، وخطوات التعلم، وأشكال التفريد، وأنواع التقويم. تُصنَّف توثيقات الصف على هيئة أدلة بصرية على تنفيذ التعلم تحت الرمزDOC-03 . أما أدوات البحث التي أعدّها الباحث، ومنها دليل الملاحظة، ودليل المقابلة، وصيغة تحليل الوثائق، فتوضع تحت الرمز .DOC-04 وتُسجَّل خلاصة درجات مهارة الكلام للصف الثامن تحت الرمز DOC-05وتُعرض في هذا الفصل في صورة إحصاءات وصفية من غير ذكر أسماء الطلاب. وتُشار بيانات الملاحظة الصفّية برمزOBS-xx ، بينما تُشار بيانات مقابلات المعلم والطلاب برمز.INT-xx

أظهرت البيانات الخام وجود تباين في الملصقات الداخلية التي لم تكن موحَّدة بعد، ولا سيما في تجزئة بنود مقابلة المعلم وفي ترميز أدوات الطالب. حفاظًا على مبدأ رمز واحد يساوي مصدر واحد ثابت، وُحِّدت جميع مقابلات المعلم في مصدر واحد هوINT-01 ، وبقي ترقيم الأسئلة (Q1 إلى Q8) مجرد علامة على البند في عمود البيانات الملموسة لا رمزًا لمصدر مختلف. أما المقابلات المعمقة مع الطلاب فَنُسِّقت في الرموز INT-09 إلىINT-11 ، في حين وُحِّدت مقابلات أو استبيانات الطلاب المنظَّمة في الرموز INT-12 إلى .INT-14 وجميع الإشارات إلى هوية الطلاب في الاقتباسات أُخفيت باسم مستعار وظيفي من قبيل الطالب (أ) والطالب (ب) حفظًا للجانب الأخلاقي وللاتساق، من غير أن يَمسّ ذلك بإمكانية تتبع الأدلة عبر رموز INT أو OBS أوDOC .

ي– إجراء البحث

يُجرى هذا البحث بوصفه عمليةً ميدانيةً متدرجة، تبدأ بتهيئة ما قبل النزول للميدان ثم جمع البيانات في الصف، وتنتهي بالتحقق من النتائج وكتابة التقرير. في مرحلة الإعداد، يقوم الباحث

بتحديد تركيز الملاحظة وأدلة المقابلة بما يتسق مع أسئلة البحث وحدوده، والتنسيق مع المدرسة والمعلم لتحديد أوقات الدخول إلى الصف وجمع الوثائق التعليمية اللازمة.

في مرحلة العمل الميداني، يجمع الباحث البيانات عبر ثلاثة مسارات متكاملة: (١) الملاحظة الصفّية لتوثيق إجراءات تعليم مهارة الكلام كما تقع فعليًا، (٢) المقابلات مع المعلم والطلاب لاستجلاء منطق القرارات التعليمية وخبرات المتعلمين الوجدانية، و(٣) جمع الوثائق (مثل مواد التعليم، وأدوات التقويم، وسجلات النتائج) بوصفها أثرًا رسميًا للتخطيط والتنفيذ والتقويم. وتُستكمل هذه المرحلة بتدوين الملاحظات الميدانية بصورة منتظمة وحفظ الأدلة بشكل يسهل الرجوع إليه.

بعد جمع البيانات، تُفرَّغ المقابلات وتُنظَّم الوثائق وتُرتَّب الملاحظات، ثم يبدأ التحليل وفق نموذج مايلز وهوبرمان عبر التكثيف والعرض واستخلاص النتائج والتحقق. ويُعدّ عرض البيانات في مصفوفات وجداول خطوةً مركزيةً لربط الأدلة بمصادرها وتمكين المقارنة بين الملاحظة والمقابلة والوثيقة. ثم تُفحَص النتائج المتولدة عبر التثليث ومراجعة الأعضاء، مع تعديل الصياغات الاستنتاجية إذا ظهرت أدلةٌ مخالفة أو احتاجت البيانات إلى توضيحٍ إضافي.

وتُختتم الإجراءات بكتابة النتائج وعرضها في فصل مستقل لعرض البيانات عرضًا وصفيًا، ثم مناقشتها في فصلٍ لاحق وفق الفرضيات الثلاث المعتمدة، وصولًا إلى الاستنتاجات والتوصيات في خاتمة البحث.

الفصل الرابع
عرض البيانات وتحليلها

يعرض هذا الباب المعطيات الرئيسة للبحث التي تم الحصول عليها من ملاحظة تعليم مهارة الكلام في الصف الثامن، ومن مقابلات مع المعلم والتلاميذ، ومن الوثائق الرسمية في المدرسة مثل كتاب الدليل التربوي وأرشيف التقويم. وقد رُتِّبت العروض ترتيباً متسلسلاً يبدأ بملف موقع البحث والصف محل الدراسة، ثم نظام الترميز ومسار البيانات، ثم مصفوفات نتائج الملاحظة والمقابلة والوثائق، وصولاً إلى الترابط البيني للبيانات، وعرض درجات مهارة الكلام، وملخص أنماط النتائج في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المبحث الأول: نتائج التخطيط لتعليم مهارة الكلام

تُوثّقت مرحلة التخطيط لتعليم مهارة الكلام بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري عبر ثلاث مسارات بيانية متعاضدة، وهي الوثيقة التعليمية لموضوع الصِّحَّة (DOC-02)، وإفادات المعلّم في المقابلة العميقة(INT-01) ، والملاحظة الأولية التي رصدت استعداد المعلّم قبل دخول الفصل(OBS-04) . كشفت هذه المصادر الثلاث عن كيفية أن المعلّم صمّم التعليم في فصل منتظم شديد التنوع (تلاميذ من أصول معهدية وآخرون نظاميون) مع قيد زمني ضيّق يبلغ ٤٥ دقيقة فقط لكل حصة، الأمر الذي أجبره منذ البدء على اتخاذ قرارات استراتيجية حاسمة: تكثيف المادة، ترتيب السقالات من المدخلات نحو المخرجات، وتجهيز نمط المساعدة بين الأقران ليكون دعماً للتلاميذ النظاميين.

لا يقتصر محتوى الوثيقة التعليمية على الأهداف العامة لتعليم الكلام، بل يتضمن تفصيلاً كاملاً للموضوع ودرجات النشاطات والمخصص الزمني والفئات المستهدفة من التلاميذ والوسائل التعليمية والطرائق المختارة من قبل المعلّم. من جهة أخرى، كشفت المقابلة INT-01 عن الحسابات العملية الواقعية للمعلّم عند مواجهته لكتاب الدرس المليء بقواعد معقدة، والفروق في المستويات الأساسية بين التلاميذ، والضغط الزمني الشديد؛ وعبارات من قبيل "الشرح يُختصر، حتى يبقى وقت كافٍ لتمرينات النطق" تشير بوضوح إلى أن الخطة الموضوعة على الورقة تُخضع بوعي كامل لمتطلبات الممارسة الفعلية في سبيل إتاحة حيز زمني لممارسة لسانية فعّالة. وجاءت ملاحظة OBS-04 لتؤكد أن

هذه القرارات لم تبقَ في نطاق الأفكار بل تُجسّدت فعلاً في توزيع الوقت وتنظيم أنشطة الفصل، وليست مجرد مثالية موثقة على الورقة.

الرقم	الجانب/النتيجة	البيانات الملموسة	رمز الفرضية	مصدر الكود	خلاصة المعنى	التقارب بين المصادر	درجة الموثوقية
١	هدف تعليم مهارة الكلام الذي يضعه المعلم	تذكر وثيقة DOC-02 الهدف الآتي: «يستطيع المتعلمون بناء تفاعل وإجراء حوار بسيط حول [الصحة] باستخدام التراكيب المناسبة». ويصرّح المعلم في (Q1) INT-01 قائلاً: «المهم أن يسمع الأولاد أولاً، ويفهموا أولاً... أختصر الشرح، حتى يبقى الوقت لتدريبهم على النطق».	(I)	DOC-02; INT-01 (Q1)	يؤكد هدف تعليم مهارة الكلام على قدرة التلاميذ على بناء تفاعل شفهي بسيط باستثمار التراكيب النحوية، بينما يفضّل المعلم عملياً أن يخصِّص الوقت لممارسة النطق الشفهي أكثر من إطالته في المحاضرة النظرية.	OBS-04	قوية
٢	اختيار المادة ومستوى صعوبة المدخلات i+1	تنص DOC-02 على موضوع «الصِّحَّة» مع بنية حوار بين طبيب ومريض، يتضمن عبارات مثل «بِمَاذَا تَشْعُرُ؟» والجواب «أَشْعُرُ بِـ...». ويقول المعلم في (Q1) INT-01: «في كتاب الحزمة توجد قواعد معقدة كثيرة، فأنا أُصفّيها، وأختار ما هو أساسي فقط لأشرحه».	(I)	DOC-02; INT-01 (Q1)	اختير الموضوع ليكون وظيفياً (الصحة) مع حوار بسيط ملائم لحياة التلاميذ اليومية. ويتعمّد المعلم تصفية القواعد المعقّدة في كتاب الحزمة ولا يقدّم إلا المادة الأساسية حتى تبقى المدخلات مفهومة ولا تُثقِل الحمل المعرفي على التلاميذ.	لا يوجد	قوية
٣	تصميم التدريج من المدخلات إلى المخرجات	تسجّل DOC-02 تسلسل الأنشطة الرئيسة على النحو الآتي: «استكشاف المفردات والتراكيب، تدريب على النطق، تقديم نموذج للحوار من قِبَل المعلم، تدريب على الحوار	(I)	DOC-02	صُمِّم تخطيط التعليم على نحوٍ تدرُّجي؛ حيث يقدّم المعلم أولاً نموذجاً واضحاً للمدخلات، ثم يوفّر إطاراً بصرياً على السبورة، قبل أن يطلب من التلاميذ	INT-01 (Q1); OBS-03	قوية

		ثنائياً، ثم عرض بسيط». وتذكر DOC-02 أيضاً: «استخدام بدايات الجمل على السبورة، والتدريب على نطق المفردات، ولعبة المحاكاة».			ممارسة النطق الشفهي ثنائياً، وبذلك لا يُجبر التلاميذ على الكلام قبل أن يتلقّوا المدخلات المفهومة ويتبيّنوها جيداً.		
٤	تخصيص الوقت لممارسة مهارة الكلام في خطة الدرس	تذكر DOC-02: «خمسة لقاءات (١٠ حصص × ٤٠ دقيقة)» لموضوع «الصِّحَّة». ويقول المعلم في INT-01 (Q1): «خمسة وأربعون دقيقة تشعر كأنها مجرد نفس واحد ثم يَرِنّ الجرس... أختصر الشرح حتى يبقى الوقت لهم للتدريب على النطق». وتسجّل OBS-04 أن المعلم يخصّص نحو خمس عشرة دقيقة من أصل خمس وأربعين دقيقة لممارسة التلاميذ الذاتية ثنائياً.	(I)	DOC-02; INT-01 (Q1); OBS-04	تخطط وثيقة وحدة التدريس لمجموع عشر حصص لموضوع واحد، بينما يقتطع المعلم عملياً من وقت الشرح كي يضمن حصة كافية من الممارسة الشفوية (حوالي خمس عشرة دقيقة من أصل خمس وأربعين دقيقة).	لا يوجد	قوية
٥	استراتيجيات استباق تباين الخلفية بين طلاب المعهد وغيرهم	تُقرّ DOC-02 بفئات «الفئة المستهدفة من المتعلمين» في ثلاث درجات: «متعلمين ذوي صعوبات في التعلم، ومتعلّمين عاديين، ومتعلّمين ذوي تحصيل عالٍ». ويصرّح المعلم في INT-01 (Q5): «أحوّل التفاوت إلى رصيد... أجعل طلاب المعهد مساعدين أو أقراناً موجهين... أوزّع أبناء المعهد على كل مجموعة».	(I)(AF)	DOC-02; INT-01 (Q5)	يُدرك التخطيط منذ البداية وجود تباين في قدرات التلاميذ. ويصمّم المعلم استراتيجية «الأقران الموجهين» من خلال توزيع التلاميذ ذوي الخلفية المعهدية في كل مجموعة لمساندة زملائهم غير المعهديين، بحيث يُدار التفاوت في عتبة الكفاءة دون أن يشعر	INT-12 (Item-1, Item-7)	قوية

					الضعفاء بالنقص أو الخجل أمام المدخلات.		
٦	الاستراتيجية الانفعالية: المناخ والدافعية المخطَّط لها	يقول المعلم في (Q3) INT-01: «إذا خيّم الصمت على الصف بسبب الخوف، أمزح معهم. أقول: ‘‘يا أولاد، إن الملائكة يعذرونكم ما دمتم في طور التعلّم... لا تُسجَّل عليكم ذنوب، لأن نيتكم التعلّم’’». وفي (Q4) INT-01 يضيف: «قبل أن تبدأ فقرة المحادثة، أُبرِم معهم اتفاقاً... ‘‘لن أوبّخكم على الخطأ’’».	(AF)	INT-01 (Q3, Q4)	يخطّط المعلم منذ البداية لاستراتيجية انفعالية لتخفيض القلق؛ إذ يستخدم المزاح لمواجهة مخاوف التلاميذ الدينية ويمنح إذناً صريحاً بأن الأخطاء لن تُواجَه بالتوبيخ في أولى جلسات التدريب الشفهي.	OBS-09	متوسطة
٧	تصميم التصحيح والتغذية الراجعة في وثيقة الوحدة	تذكر DOC-02 منهج «Audio-Lingual» ونهج التدريب التكراري، لكنها لا تفصّل متى يُقدَّم التصحيح. ويقول المعلم في (Q2) INT-01: «حين أشرح القاعدة على السبورة، أكون صارماً؛ فحركات الفتح والكسرة هي ‘‘روح’’ النظرية. لكن حين يمارس التلاميذ الكلام، أتظاهر ‘‘بالصمم’’ قليلاً».	(M)	DOC-02; INT-01 (Q2)	تحدد مرحلة التخطيط منهج Audio-Lingual الذي يركّز تقليدياً على دقة المدخلات، غير أن المعلم يخطط عملياً لمعيار مزدوج: فيكون شديد الدقة أثناء شرح النظرية، بينما يتساهل أثناء ممارسة التلاميذ للكلام حفاظاً على الطلاقة.	لا يوجد	متوسطة
٨	الوسائل والأدوات التي أُعِدَّت	تورد DOC-02: «تشمل الوسائل التعليمية جهاز عرض (LCD)، وحاسوباً محمولاً، وشبكة إنترنت، مع كتاب اللغة العربية	(I)	DOC-02; INT-01 (Q1)	يوفّر التخطيط وسائل تقنية لتسريع تقديم المدخلات البصرية والمفردات، بحيث يحصل التلاميذ على مدخلات	لا يوجد	قوية

		مصدراً رئيساً للتعلّم». ويذكر المعلم في (INT-01 (Q1: «أستعمل العروض التقديمية كثيراً حتى لا يضيع الوقت في الكتابة على السبورة».		مرئية على نحو فعّال دون الاضطرار لانتظار كتابة المعلم على السبورة يدوياً.		

الجدول ٤.١: مصفوفة اختزال بيانات تخطيط تعليم مهارة الكلام

تُظهر الصفوف ١—٤ في الجدول ٤.١ أن المعلم يحدّد هدف تعليم مهارة الكلام تحديداً دقيقاً في قدرة التلاميذ على بناء تفاعل شفهي باستخدام تراكيب موضوع «الصِّحَّة «(DOC-02). ولتحقيق هذا الهدف في وقت الحصة المحدود جداً (خمسة وأربعون دقيقة فقط في كل لقاء)، يختصر المعلم عملياً شرح القواعد النحوية المتشعّبة حتى يخصّص للممارسة الشفوية زمناً أدنى لا يقل عن خمس عشرة دقيقة (INT-01, OBS-04). كما صُمِّم اختيار الموضوع الوظيفي لحوار بين طبيب ومريض مع عبارات مفتاحية بسيطة مثل «بِمَاذَا تَشْعُرُ؟» بحيث تبقى المدخلات في مستوى قابل للفهم دون أن تُثقِل قدرة التلاميذ المعرفية المتباينة (DOC-02, INT-01). ووُضِع السُّلَّم المؤدي إلى الإنتاج الشفهي على مراحل: من استكشاف المفردات، إلى تقديم نموذج للحوار من المعلم، إلى توفير بدايات الجمل على السبورة، ثم تنفيذ لعب الأدوار ثنائياً، بما يضمن عدم إلزام التلاميذ بالإنتاج الشفهي قبل تزويدهم بمدخلات واضحة ومفهومة جيداً.(DOC-02, OBS-03)

أمام تحدّي التباين في الخلفيات، تُظهِر وثيقة وحدة التدريس منذ البداية تصنيف المتعلمين إلى ثلاث درجات من الكفاءة .(DOC-02) وتُبيِّن الصفوف في البند الخامس كيف صمّم المعلم استراتيجية الأقران الموجهين من خلال توزيع التلاميذ ذوي الخلفية المعهدية في كل مجموعة .(INT-01, INT-12) وتضمن هذه الاستراتيجية إدارة الفوارق في عتبة الكفاءة على نحو منتج دون أن تُشعر التلاميذ غير المعهديين بالتخلّف عند استجابتهم للمدخلات.

يتّضح أن تركيز هذه المرحلة من التخطيط ينصبّ بدرجة كبيرة على تنظيم المدخلات المفهومة (I)في خمسة بنود (الصفوف ١—٤ و٨)، تدور حول تصفية المادة الأساسية، وتوفير دعائم بصرية مثل العروض التقديمية وجهاز العرض، وضمان حصة زمنية للممارسة الشفوية (DOC-02, INT-01, OBS-04) .وفي المقابل، تظهر التدخلات الانفعالية (AF) في الصفين ٥ و٦؛ فالمعلم لا يكتفي بتوزيع الأقران الموجهين، بل يخطّط أيضاً لاستخدام المزاح ومنح إذنٍ صريح للخطأ، اتقاءً لمشاعر القلق الديني (الخوف من الذنب بسبب الخطأ في الحركات) والخوف الدراسي عند أول تجربة للتلاميذ في الكلام (INT-01, OBS-09). أما وظيفة المراقبة (M) فقد وُضِعَت شروطها منذ مرحلة التخطيط كما يشير الصف السابع، حيث يعتمد المعلم معيارين مختلفين للتصحيح: صرامة شديدة أثناء شرح النظرية (مرحلة المدخلات) وتساهل كبير أثناء ممارسة التلاميذ للكلام (مرحلة المخرجات) حفاظاً على طلاقة النطق (DOC-02, INT-01).

يُفَصِّل الجدول ٤,١ ثمانية قرارات يتخذها المعلم قبل بدء الحصة. ومن بين هذه الصفوف الثمانية تبرز ثلاثة جوانب تؤثر مباشرة في جودة المدخلات التي يتلقاها التلاميذ، وهي: طريقة المعلم في انتقاء القواعد من الكتاب المقرَّر، وطريقة إعداده للدعامات البصرية بحيث يظل الحوار متاحًا للتلاميذ غير المعهديين، وطريقة توزيعه للتلاميذ المعهديين داخل المجموعات بوصفهم مصدرًا إضافيًا للمدخلات. وسيُناقَش كل واحد من هذه الجوانب الثلاثة في الفِقَر الفرعية الآتية.

أ– الأهداف والمادة والتدرج

حدّد المعلّم منذ البدء أهداف تعليم الكلام على القدرة التي يمتلكها التلميذ على بناء تفاعل لساني وإجراء حوار بسيط حول الصِّحَّة باستخدام تراكيب لغوية ملائمة (DOC-02). لتحقيق هذا الهدف ضمن ساعة فصل محدودة جداً، عمد المعلّم على الصعيد العملي إلى اختزال شروح القواعد النحوية المعقدة كي يضمن أن حصة الممارسة اللسانية تحصل على تخصيص زمني كافٍ لا يقل عن ١٥ دقيقة (INT-01, OBS-04). واختيار موضوع تفاعلي وظيفي كحوار الطبيب والمريض ببنية ألفاظ أساسية بسيطة مثل "بِمَاذَا تَشْعُر؟" تمّ تصميمه بحيث يبقى المدخل اللغوي على مستوى يستطيع التلاميذ المتنوعون استيعابه دون إرهاق معرفي (DOC-02, INT-01). تُرتّب السقالات الموصلة إلى الإنتاج اللساني على مراحل متسلسلة: استكشاف الألفاظ الجديدة، تمرين النطق، نمذجة الحوار من قبل المعلّم، ثم تمرين الحوار بين الأقران (role-play)؛ وهذا يؤكد أن التلميذ لا يُطلب منه الإنتاج اللساني قبل توفير المدخلات بشكل كاف ومفهوم (DOC-02, OBS-03).

لمعالجة تحدي التنوع اللغوي الحاد بين التلاميذ، سبق الوثيقة التعليمية تصنيفاً للتلاميذ إلى ثلاث مستويات كفاءة (DOC-02). استجابة لهذا الواقع، أظهر البيان (INT-01) كيف صمّم المعلّم استراتيجية تعاون أقران بنقل التلاميذ من أصول معهدية إلى مجموعات مختلفة ليكونوا مساعدين لنظرائهم من النظاميين، مما يضمن إدارة فروقات العتبة المعرفية بطريقة منتجة دون إشعار التلاميذ الأضعف بالتخلف (INT-01, INT-12).

ب– إعداد الأدلة الكتابية على السبورة

تسجل الوثيقة التعليمية ترتيب النشاطات الأساسية بدءاً من استكشاف الألفاظ والنطق ونمذجة الحوار كمرحلة تسبق تمرين الحوار المتبادل والعروض البسيطة (DOC-02). على كل مرحلة، يجهّز المعلّم دليلاً بصرياً على شكل بدايات جملية معينة على السبورة وأسطر حوار كاملة على أوراق

العمل، بحيث يستطيع التلميذ أن يشاهد ترتيب الجمل التي سيلفظها لا أن يعتمد على الذاكرة وحدها (DOC-02, OBS-03).

أفصح المعلّم عن أنه يستعمل العروض التقديمية (بور بوينت) كثيراً ليتجنب صرف وقت طويل في الكتابة اليدوية على السبورة، بحيث يمكن لتسطير الإطار الحواري والألفاظ أن يتم بسرعة، مما يترك متسعاً زمنياً أكبر لممارسة النطق (INT-01 Q1). بالنسبة للتلاميذ النظاميين، يشكل هذا الدليل حجر الأساس؛ صرّح أحد التلاميذ أنه بدون نص في ورقة العمل لا يعرف ماذا يجب أن يقول عند دوره في الحوار، خاصة عندما يُطلب منه أن يصيغ جملة بنفسه (INT-10). هذه الحقيقة تثبت أن السقالة البصرية تعمل كامتداد لذاكرة العمل التي تربط بين المدخل المفهوم بالفعل والمخرج الذي يجري بناؤه (I/RM1).

ج– وضع التلاميذ من المعاهد كمساعدين في المجموعات

تشير الوثيقة إلى وجود ثلاث درجات من كفاءة التلاميذ: ذوو صعوبات التعلم، والمنتظمون، وذوو الإنجاز العالي (DOC-02). استقرأ المعلّم هذا التنوع بوصفه فرصة لبناء تعاون أقران؛ شرح أنه يقصد نقل التلاميذ من خلفية معهدية إلى كل مجموعة ليصبحوا معاونين لزملائهم النظاميين الذين يلقون صعوبات (INT-01 Q5). هذه الاستراتيجية تجعل مصدر نموذج اللغة العربية لا يقتصر على المعلّم فقط، بل يشمل أيضاً رفيقاً تتقارب الفجوة بينه وبين التلميذ الآخر، فيكون التقليد أسهل (INT-7 Item-12).

أعدّ المعلّم أيضاً مقاربة وجدانية لضمان أن حضور التلاميذ من المعاهد لا يثير شعوراً بالدونية لدى النظاميين. خطط لاستخدام فكاهة ذات طابع ديني لتسكين الخوف من الإثم عند الخطأ في قراءة الحروف، والتزام صريح بأن الأخطاء في التمرين الأول لن تثير غضبه (INT-01 Q3–Q4, OBS-09). ضمن نطاق فرضيتي المدخلات والمرشح الانفعالي، يهدف هذا المزج بين التصميم الجماعي والتأكيد على "أمن الخطأ" منذ التخطيط إلى فتح نفاذ التلاميذ النظاميين نحو مدخل أعلى قليلاً في مستوى التعقيد بينما يُهدّأ الضغط النفسي (I/AF/RM1).

المبحث الثاني: نتائج تنفيذ تعليم مهارة الكلام

جسّدت مرحلة التنفيذ لتعليم مهارة الكلام في فصل الصف الثامن بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري السيناريو المصمم في مرحلة التخطيط عبر سلسلة إجراءات نظّمت متى

يُشدّد المدخل، متى يُفعّل النظام الرقابي بقوة، ومتى يُؤخّر التصحيح عمداً لحماية الطلاقة اللسانية. تكشف بيانات المراقبة الصفية (OBS-01 إلى OBS-09) والمقابلات مع المعلّم والتلاميذ (INT-01, INT-09إلىINT-14) والتأكيد من الوثائق (DOC-02) أن المعلّم يبدأ بتوفير مدخل منظّم جداً مدعوم بنصوص بصرية، ثم يخصص حوالي ثُلث الوقت المتاح للفصل لتمرين حوار متبادل بين الأقران، مع تأخير التصحيح إلى نهاية الحصة.

يجعل تركيب المهام اللسانية، الذي تهيمن عليه محاكاة دور الطبيب والمريض والعمل على شكل ثنائيات، كل تلميذ "مضطراً" للمشاركة الفاعلة؛ لأن نمط المهمة نفسه يفرض وجود تبادل لفظي في كل ثنائية. في سياق فصل نظامي متنوع، يصبح حضور التلاميذ من أصول معهدية بوصفهم نموذجاً عفوياً وسط التنفيذ، بالإضافة إلى دعمهم عندما يقف نظير نظامي عن الكلام، عاملاً جوهرياً يحافظ على أن تنبض الأجواء بالحماس والضحك الخافت لا بالتوتر الأكاديمي الذي يخرس الأصوات. يعكس كل ذلك كيف تعمل فرضيات المدخلات والمراقبة والمرشح الانفعالي معاً في آن واحد خلال التنفيذ. ومع هذه الخلفية، تنضغط بيانات التنفيذ وتُعرض في جداول التحليل.

الرقم	الجانب/النتيجة	البيانات الملموسة	رمز الفرضية	مصدر الكود	خلاصة المعنى	التقارب بين المصادر	درجة الموثوقية
١	نسبة استعمال المعلم للغة العربية مقابل الإندونيسية	OBS-01: «افتتح المعلم الحصة بتحية وسؤال عن الأحوال مستخدماً لغة عربية معيارية فصيحة... لكنه انتقل سريعاً إلى اللغة الإندونيسية عندما لاحظ على بعض التلاميذ تعابير الحيرة أو التردد». INT-01 (Q7): «لو استعملت العربية وحدها قد "ينتهي" الأمر بالتلاميذ النظاميين... أستعمل العربية للمفردات الأساسية، لكن عندما أشرح المفاهيم أرجع إلى الإندونيسية». وتُظهِر INT-13 أن غالبية التلاميذ يصرّحون بأنهم يفهمون أكثر عندما تُخلط شروح المعلم باللغة الإندونيسية.	(I)	OBS-01; INT-01 (Q7); INT-13	يستعمل المعلم العربية لافتتاح التعليم وللمفردات المستهدَفة، لكنه يتحوّل إلى الإندونيسية عندما يشرح المفاهيم النحوية أو سيناريو لعب الأدوار، حتى تبقى المدخلات مفهومة للتلاميذ غير المعهديين ذوي الحصيلة المحدودة من المفردات.	لا يوجد	قوية
٢	توفير المدخلات i+1: نمذجة الحوار وبدايات الجمل على السبورة	OBS-03: «كتب المعلم على السبورة هيكل الحوار أو بدايات الجمل التي تحتوي على عبارات مفتاحية مثل "بِمَاذَا تَشْعُرُ؟" والجواب "أَشْعُرُ بِ..."، فكانت بمنزلة نص بصري للتلاميذ». INT-10: يذكر أحد التلاميذ غير المعهديين: «عند محادثة الطبيب والمريض ساعدني نص الحوار في كراسة العمل كثيراً؛ أكتفي بقراءته. أما لو أغلقت المعلمة كتاب الكراسة... فلا أستطيع،	(I)	OBS-03; INT-10; DOC-02	يوفّر المعلم نصاً بصرياً على السبورة ونص الحوار في كراسة العمل دعماً ملموساً، ليملك التلاميذ غير المعهديين مرجعاً بنيوياً أثناء التدريب على الكلام، دون أن يُجبَروا على الاعتماد على الذاكرة أو على قدرة الارتجال التي لم تتكوّن بعد.	لا يوجد	قوية

		وأحتار بماذا أتكلم». وتسجّل DOC-02 استخدام بدايات الجمل على السبورة.					
٣	مراحل التدريج من المدخلات إلى المخرجات الشفوية	OBS-03: «قدّم المعلم تدريباً تكرارياً على النطق لمفهوم التذكير والتأنيث قبل أن يُطلَب من التلاميذ استعماله. كما قدّم نموذج حوار كامل بدعوة أحد التلاميذ المتمكّنين إلى مقدّمة الصف ليؤدي الحوار نموذجاً حياً قبل أن يمارسه بقية التلاميذ». INT-14: يذكر أحد التلاميذ أنه يفضّل النشاط «عندما يقصّ المعلم قصة أو يقدّم مثالاً للحوار أولاً، ثم يتدرّب التلاميذ في مجموعات أو أزواج ويصعدون إلى المقدّمة بعد أن يصبحوا أكثر طلاقة».	(I)	OBS-03; INT-14; DOC-02	يطبّق المعلم مراحل متدرجة: يبدأ بتقديم نموذج لنطق العبارات المفتاحية، ثم يعرض أمام الصف حواراً متكاملاً بمشاركة تلميذ معهدي نموذجاً، وبعد ذلك يطلب من جميع التلاميذ أن يمارسوا الحوار ثنائياً، وبذلك لا يُطالَب التلاميذ بالإنتاج الشفهي قبل أن تُقدَّم لهم مدخلات واضحة.	لا يوجد	قوية
٤	التخصيص الفعلي للوقت لممارسة مهارة الكلام في الصف	OBS-04: «يخصّص المعلم زمناً ملحوظاً، يقارب خمس عشرة دقيقة من أصل خمس وأربعين دقيقة للحصة، لجلسة تدريب مستقل ثنائي بين التلاميذ. وخلال ربع الساعة هذا يتحوّل جو الصف إلى ضوضاء منتجة حيث يتحدث جميع التلاميذ مع أزواجهم في آنٍ واحد». (Q1) INT-01: «تشعر أن خمساً وأربعين دقيقة هي مجرد نفس واحد قبل أن يَرِنّ الجرس... أختصر الشرح حتى يبقى الوقت لهم للتدريب على النطق».	(I)	OBS-04; INT-01 (Q1)	يخصّص المعلم فعلياً نحو ثلث زمن الحصة (خمس عشرة دقيقة من خمس وأربعين) للتدريب الشفهي المكثف الثنائي، فيقلّل من وقت الشرح النظري لصالح تعظيم فرص الإنتاج الشفهي للتلاميذ في ظل الوقت المحدود.	DOC-02	قوية

٥	تسامح المعلم مع الأخطاء أثناء الإنتاج الشفهي (ظاهرة «التناقض المنتج»)	OBS-05: «أثناء جلسة لعب الأدوار، كان المعلم يجول بين التلاميذ ويسمع شتّى الأخطاء النحوية وأخطاء النطق، لكنه يختار عن وعي ألّا يقاطع مجرى محادثاتهم... حتى إذا تلعثم أحد التلاميذ، لا يبادر المعلم إلى تصحيح كلامه، بل يكتفي بإعطائه إشارة غير لفظية مثل الإيماءة بالرأس ليستمر في كلامه». INT-01 (Q2): «حين أشرح القاعدة على السبورة، أكون صارماً... لكن حين يمارس التلاميذ الكلام، أتظاهر "بالصمم" قليلاً... أتركهم يخطئون بعض الشيء، فالمهم أن يجرؤوا على النطق أولاً». INT-09: «إذن أيُّهُما تُفضِّل، أن تُقاطَع فوراً أم يُنتَظَر حتى تنتهي؟» أجاب: «الأفضل أن يُنتَظَر حتى أنتهي يا أستاذ».	(M)	OBS-05; INT-01 (Q2); INT-09	يُميِّز المعلم عن وعي بين معيارَي الدقة والطلاقة؛ إذ يكون شديد التدقيق والصرامة عند شرح الحركات والنحو على السبورة، لكنه يصبح متسامحاً ولا يقاطع أخطاء التلاميذ عند ممارستهم الكلام، حفاظاً على طلاقة الحديث وتجنّب قطع تسلسل الحوار.	لا يوجد	قوية
٦	كيفية ووقت التصحيح: مؤجَّل، مجهول الاسم، جماعي	OBS-06: «يجول المعلم في الصف وهو يحمل ورقة صغيرة أو يحفظ في ذاكرته الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ. وفي نهاية الجلسة أو أثناء الانتقال بين الأنشطة، يعمد إلى مناقشة الأخطاء الجماعية أمام الصف دون أن يذكر اسم التلميذ الذي أخطأ». INT-01 (Q6): «حين يتكلمون، أدوّن ملاحظات على ورقة صغيرة... ثم عندما توشك الحصة على الانتهاء أو بعد أن ينتهي	(M)(AF)	OBS-06; INT-01 (Q6)	يؤخّر المعلم التصحيح إلى نهاية الجلسة ويقدّمه بصورة مجهولة الاسم، فيحصل التلاميذ على تغذية راجعة متعلقة بالشكل اللغوي دون أن يشعروا بالإحراج أمام زملائهم، مما يخفّض المرشح الانفعالي لديهم.	لا يوجد	قوية

		الجميع من العرض، أناقش الأخطاء على السبورة بصورة عامة».					
٧	مشاركة التلاميذ وانخراطهم في نشاطات الكلام	OBS-07: «يبدو مستوى مشاركة التلاميذ عالياً جداً ومتوازناً، وخاصةً بفضل تصميم المهمة الذي يفرض على كل تلميذ أن يكون له زوج ودور محدّد. ولا يوجد تلميذ سلبي أو مكتفٍ بالمشاهدة؛ لأن بنية دور الطبيب والمريض تقتضي تبادلاً كلامياً متبادلاً». INT-14: يذكر التلاميذ أنهم يفضّلون الأنشطة «العمل في مجموعات، والعمل ثنائياً، وأن يُعطَوا مثالاً أولاً ثم يمارسوا التطبيق».	(AF)	OBS-07; INT-14	يُجبِر تصميم مهمة لعب الأدوار الثنائية كل تلميذ على المشاركة النشطة في الكلام؛ إذ تتطلب المهمة تبادلاً شفهياً متبادلاً، فلا يجد التلميذ فرصة للاختباء أو السلبية خلال جلسة التدريب الجارية.	لا يوجد	متوسطة
٨	التعبير الانفعالي عند التلاميذ: القلق، الثقة بالنفس، التعبيرات غير اللفظية	OBS-08: «يبدو على أغلبية التلاميذ الحماس والاستمتاع بأدوارهم، ويتجلّى ذلك في ضحكات خفيفة... ورغم وجود بعض التلاميذ الذين يبدون متوترين أو يكررون النظر إلى النص على السبورة مراراً، فإن تعابير وجوههم تميل إلى الارتخاء لا إلى الشدّة». INT-12 (Item-1): يذكر التلاميذ المعهديون أنهم «مستريحون لأنهم اعتادوا هذا في المعهد»، بينما يصرّح التلاميذ غير المعهديين بأنهم «يشعرون بشيء من التوتر خوفاً من العجز والخطأ».	(AF)	OBS-08; INT-12 (Item-1)	يبدو التلاميذ المعهديون أكثر استرخاءً وثقة بالنفس عند الكلام؛ لأنهم تعوّدوا على ذلك في المعهد، بينما يبدي التلاميذ غير المعهديين قدراً من القلق، غير أن تعابير وجوه معظم التلاميذ تميل إلى الارتخاء لا إلى التشنّج، مما يدل على جوّ تعلّمي غير مهدِّد.	لا يوجد	متوسطة

٩	استراتيجيات المعلم لخفض المرشح الانفعالي: المزاح، الإذن الصريح بالخطأ	OBS-09: «يبني المعلم من البداية مناخاً إيجابياً بسؤال التلاميذ عن صحتهم والتأكد من راحتهم في الصف... ويشكّل نهجه الإنساني عنصراً أساسياً في راحة التلاميذ». (Q3) INT-01: «إذا ساد الصمت في الصف بسبب الخوف، أمزح معهم، وأقول: ''يا أولاد، إن الملائكة يعذرونكم ما دمتم تتعلّمون''». (Q4) INT-01: «قبل أن تبدأ فقرة المحادثة أُبرِم معهم اتفاقاً: ''لن أوبّخكم على الأخطاء''».	(AF)	OBS-09; INT-01 (Q3, Q4)	يستخدم المعلم المزاح لمعالجة مخاوف التلاميذ الدينية، كما يمنح إذناً صريحاً قبل التدريب بأن الأخطاء لن تُواجَه بالتوبيخ، فيشعر التلاميذ بالأمان لتجربة الكلام دون عبء الكمالية.	INT-12	قوية
١٠	فروق الأداء بين التلاميذ المعهديين وغير المعهديين: الطلاقة، الجرأة، الارتجال	OBS-07: «استطاع التلميذ أ أن يرتجل خارج النص فيسأل: ''هَلْ أَكَلْتَ شَيْئاً؟''، وهي جملة لم تُدرَّس في ذلك اليوم. فبدا على زميله غير المعهدي الارتباك للحظة... ثم أجاب بالإندونيسية». INT-12 (Item-7): يذكر التلميذ المعهدي: «نعم، أتعلم في المعهد مع المعلم»، بينما يذكر التلميذ غير المعهدي: «لا، لأنني خارج الصف أشعر بخجل أكبر بسبب سخرية الأصدقاء».	(I)(AF)	OBS-07; INT-12 (Item-7); INT-01 (Q5)	يُظهِر التلاميذ المعهديون قدرة على الارتجال خارج النص بفضل تلقيهم مدخلات واسعة من بيئة المعهد، في حين يعتمد التلاميذ غير المعهديين اعتماداً كبيراً على النص المكتوب ولا يجرؤون على التدريب خارج الصف خوفاً من سخرية الزملاء.	لا يوجد	قوية
١١	دور التلاميذ المعهديين بوصفهم أقراناً موجهين لدعم غير المعهديين	OBS-07: يوزّع المعلم التلاميذ المعهديين على مجموعات النقاش بحيث يحصل زملاؤهم غير المعهديين على نموذج لغوي من أقرانهم. INT-01 (Q5): «في حال وجود نقاش، أوزّع	(I)(AF)	OBS-07; INT-01 (Q5); INT-11	يساعد التلاميذ المعهديون زملاءهم غير المعهديين تلقائياً بالهمس لهم بالإجابات عند تعثرهم في الكلام، بدافع الشفقة والرغبة في إتمام المهمة	لا يوجد	قوية

		أبناء المعهد على كل مجموعة، فيحصل زملاؤهم النظاميون على نموذج لغوي... من زملائهم أنفسهم». INT-11: يروي أحد التلاميذ المعهديين: «عندما يتعطّل زميلي غير المعهدي، أهمس له بالإجابة... أشفق عليه يا أستاذ».		سريعاً، وبذلك يحظى التلاميذ غير المعهديين بدعم من الأقران يعمل كدعامة تخفّض شعور القلق لديهم.		
١٢	نشاط لعب الأدوار وأنواع المهام الشفوية المنفَّذة	OBS-02: «ينشغل معظم زمن الحصة في هذه الجلسة بمحاكاة الأدوار الثنائية بموضوع محدد هو الطبيب والمريض. ولا يسمح المعلم للتلاميذ أن يندفعوا مباشرة إلى محادثة حرة، بل يزوّدهم ببنية لعبة حوارية تم الاتفاق على سيناريوها مسبقاً». وتسجّل DOC-02 في الأنشطة الرئيسة: «تدريب على الحوار ثنائياً، وعرض بسيط». وتذكر INT-14 أن التلاميذ «يستمعون أولاً إلى نموذج للحوار ثم يمارسون التطبيق».	(I)(AF)	OBS-02; DOC-02; INT-14	يستعمل المعلم نشاط لعب الأدوار الثنائي بموضوع وظيفي وفق سيناريو متفق عليه؛ فلا يحتاج التلاميذ إلى التفكير في ما يجب أن يُقال، بل يركّزون على كيفية التعبير عنه، مما يخفّض العبء المعرفي والقلق.	لا يوجد	قوية
١٣	اعتماد التلاميذ غير المعهديين على النص المكتوب (دعامة بصرية حاسمة)	INT-10: يوضّح أحد التلاميذ غير المعهديين: «عندما تكون محادثة الطبيب والمريض، يساعدني نص الحوار في الكتاب كثيراً لأنني أكتفي بقراءته. فإذا أغلقت المعلمة كتاب كراسة العمل وطلبت مني الكلام وحدي دون نص... لن أستطيع يا أستاذ، وأحتار ماذا أقول». OBS-03: «كتب المعلم	(I)	INT-10; OBS-03; DOC-02	يعتمد التلاميذ غير المعهديين اعتماداً كبيراً على النص المكتوب دعامة بصرية لا غنى عنها؛ إذ يشعرون بالعجز والحيرة عن إنتاج الجمل من دون النص، مما يدل على أن الوصول إلى المدخلات البصرية شرط أساسي ليتمكّنوا من الكلام.	لا يوجد	قوية

		هيكل الحوار أو بدايات الجمل على السبورة... وكانت بمنزلة نص بصري للتلاميذ».					
١٤	تفضيل التلاميذ بخصوص توقيت التصحيح: فوري أم مؤجَّل	(Item-6) INT-12: يصرّح معظم التلاميذ في الاستبيان المنظّم بتفضيلهم أن «يُصحَّح الخطأ مباشرة» أو «يُصحَّح في الحال حتى أعلم موضع الخطأ». إلا أن INT-09 تكشف تناقضاً؛ حيث يحكي أحد التلاميذ غير المعهديين أن من شأن التصحيح الفوري أثناء العرض أن يجعله «يتفاجأ... وتضيع كل المحفوظات»، وعندما سُئل: «إذن أَيُّهُما تُفضِّل، أن تُقاطَع فوراً أم يُنتَظَر حتى تنتهي؟» أجاب: «الأفضل أن يُنتَظَر حتى أنتهي يا أستاذ».	(M)(AF)	INT-12 (Item-6); INT-09	يوجد تعارض بين تفضيل التلاميذ المعلن وبين جاهزيتهم الانفعالية الفعلية (شعورهم بالمفاجأة وضياع المحفوظات إذا قوطِعوا وهم يتحدثون). ويُفهَم من ذلك أن التلاميذ يدركون أهمية التصحيح إدراكاً معرفياً، لكنهم لم يبلغوا بعد مرحلة الاستعداد الانفعالي لقبوله أثناء جهدهم في الكلام.	لا يوجد	متوسطة

الجدول ٤.٢: مصفوفة اختزال بيانات تنفيذ تعليم مهارة الكلام

يُبنى تنفيذ تعليم مهارة الكلام في صف مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري عبر مراحل تقديم مدخلات مضبوطة جيداً قبل مطالبة التلاميذ بالإنتاج الشفهي (DOC-02).

يبدأ المعلم الحصة بتحية بالعربية، لكنه يتحوّل بمرونة إلى الإندونيسية فور ملاحظته علامات الحيرة لدى التلاميذ غير المعهديين (OBS-01). ويتخذ هذا التحوّل قراراً مقصوداً من قِبَل المعلم لضمان فهم التعليمات والمفردات الأساسية دون إطفاء الدافعية المبدئية للتلاميذ (INT-01 Q7, INT-13). ويقوم المعلم، بوصفه دعامة إضافية، بكتابة هيكل الحوار مع العبارات المفتاحية على السبورة، مع السماح للتلاميذ بفتح نصوصهم في كراسة العمل (OBS-03, DOC-02). وقد تبيّن أن هذا النص البصري شرط حاسم بالنسبة لفئة غير المعهديين؛ فهم يعترفون صراحةً بأنهم يفقدون القدرة على التنظيم ولا يستطيعون تركيب الكلام ذاتياً إذا حُرموا من النص (INT-10).

الصورة ١: استخدام النص البصري على السبورة كدعامة للمدخلات المفهومة

كما تُحسَر المسافة بين استقبال المدخلات والإنتاج الشفهي من خلال تدريب جماعي على النطق، يليه عرض لحوار كامل على مستوى الصف بمشاركة تلميذ معهدي نموذجاً أمام زملائه (OBS-03, INT-14).

بعد ترسيخ قاعدة المدخلات، ينتقل الصف إلى مرحلة التدريب الشفهي الثنائي التي تستهلك بجرأة خمس عشرة دقيقة من أصل خمس وأربعين دقيقة زمن الحصة (OBS-04, INT-01 Q1). وعند هذه النقطة، تبرز ظاهرة «التناقض المنتج» بوضوح؛ فالمعلم الذي كان شديداً ومتدققاً عند شرح قواعد الحركات على السبورة، يتحوّل عمداً إلى وضعية تربوية أكثر تساهلاً عندما يشرع التلاميذ في التدريب (OBS-05, INT-01 Q2). وأثناء تجوّله في صف ضاج بمحاكاة أدوار الطبيب والمريض، يكبح المعلم

رغبته في مقاطعة التلاميذ المتلعثمين أو المخطئين نحوياً، مكتفياً بهزات الرأس التأكيدية كي يستمر تدفق الكلام (OBS-05, OBS-02). ولا يُلغى دور المراقبة أو التصحيح، بل يُؤخَّر إلى نهاية الجلسة؛ إذ يدون المعلم الأخطاء الشائعة على ورقة صغيرة ثم يناقشها جماعياً وبصورة مجهولة الاسم على السبورة (OBS-06, INT-01 Q6).

ويجد هذا الحدس التربوي في تأخير التصحيح دعماً من معطيات التلاميذ أنفسهم؛ فعلى الرغم من أن معظم التلاميذ في الاستبيان المنظّم يطلبون نظرياً تصحيح أخطائهم فوراً (INT-12 Item-6)، تكشف المقابلات المتعمقة حقيقة نفسية مفادها أن أي مقاطعة طفيفة أثناء عرضهم أمام الصف تثير فيهم الفزع وتنسف ذاكرة النص الذي أعدّوه .(INT-09) لدعم هذه الكثافة في الممارسة، تُدار مسألة المرشح الانفعالي منذ الدقائق الأولى للحصة. يفكّك المعلم حواجز الخوف لدى التلاميذ، بما فيها الخوف الديني من الذنب بسبب الخطأ في الحركات، من خلال نكتة مفادها أن الملائكة يعذرون عملية تعلّمهم (OBS-09, INT-01 Q3). ويمضي أبعد من ذلك فيعقد مع التلاميذ «اتفاقاً نفسياً» يُجيز لهم تجاهل عبء النحو مؤقتاً، ويَعِدهم بألا يُوبّخوا على الأخطاء الشفوية .(INT-01 Q4) ويثبت هذا النهج الإنساني أهميته في إدارة ديناميكية صف متباين الخلفيات؛ إذ تكشف المعطيات عن فجوة واضحة في عتبة الكفاءة عندما ينجح التلاميذ المعهديون في كسر جمود النص بإلقاء أسئلة ارتجالية لم تُدرَّس بعد، في حين لا يستطيع زملاؤهم غير المعهديين إلا الاستجابة سلبياً أو التحول إلى الإندونيسية (,OBS-07 INT-12 Item-7). ووعياً بهذا التفاوت، يوزّع المعلم التلاميذ المعهديين على المجموعات المختلفة ليؤدّوا دور الأقران الموجهين (INT-01 Q5).

وعلى مستوى الممارسة الفعلية، تعمل هذه المساندة الأقرانية بصورة طبيعية؛ فكثيراً ما يهمس التلميذ المعهدي بالإجابة عندما يلاحظ أن زميله غير المعهدي قد صمت بسبب نفاد العبارات أو بدأ يشعر بالقلق (INT-11).

الصورة ٢: مساندة الأقران للطلبة غير المعهديين أثناء التدريب

وتحافظ هذه الديناميكية المتبادلة على أجواء يغلّب عليها الحماس والضحكات الخفيفة بدلاً من توتر أكاديمي يشلّ قدرة التلاميذ على الكلام (OBS-08, INT-12 Item-1).

الصورة ٣: جو الصف المريح أثناء لعب الأدوار لخفض المرشح الانفعالي

تتركّز الأربعة عشرَ مَعْطًى في الجدول ٤,٢ على أمرين يديرهما المعلم في الوقت نفسه، وهما: متى تُطبَّق التصحيحات ومتى تُؤجَّل، وما الذي يجعل التلاميذ يواصلون الكلام رغم أنهم ما زالوا في طور الكفاح. وتُفصِّل الفِقْرتان الفرعيتان الآتيتان هذين الجانبين على حدة؛ فإحداهما تعرض تحوّل وضعية المعلم في التصحيح بين مرحلة الشرح ومرحلة تمثيل الأدوار، والأخرى تبيّن الاستراتيجيات الانفعالية المستخدَمة عبر الفكاهة، والعقود الصريحة مع التلاميذ، ودور المرشد من الأقران.

أ– تفعيل المراقبة الكامل في الشرح النحوي، والتأخير في لعب الأدوار

يبدأ التنفيذ بمرحلة تفعّل فيها النظام الرقابي بكامل قوته عبر تمرينات نطقية ونمذجة للحوار (OBS-03, INT-14, DOC-02). يدرّب المعلّم على مخرج الحروف والحركات بشكل صفي ثم فردي، خاصة في جزء الاسم الإشاري والضمير، ويصرّح بنفسه أنه في هذه المرحلة من "الشرح الصيغي على السبورة" لا بد أن يكون حازماً لأن الحركات تُعتبر "روح القاعدة" النظرية (INT-01 Q2). في هذا الوقت يُوفّر للتلميذ المتسع الزمني المناسب ويُطلب منه التركيز والانتباه، وتُقدّم له توضيحات صريحة للقاعدة—وهذه الثلاث شروط هي التي، حسب نظرية كراشن، تجعل النظام الرقابي فعّالاً (I/M/RM2).

بعد اعتقاد المعلّم بأن أساس المدخل كافٍ، ينتقل الفصل إلى جلسة حوار متبادل تأخذ حوالي ١٥ دقيقة من مجموع ٤٥ دقيقة (OBS-04, INT-01 Q1). تلاحظ السجلات أن الفصل يصير ضجيجاً منتجاً، كل الثنائيات تتحدث في آن واحد، وفي هذه اللحظة بالذات يمسك المعلّم نفسه عن مقاطعة رغم أنه يسمع أخطاء نحوية ونطقية كثيرة (OBS-05). يشرح المعلّم أنه في هذه الحالة يصير "أصماً قليلاً" عن قصد ويدع التلاميذ "يخطئون قليلاً" طالما هم يجرؤون على النطق (INT-01 Q2). لا يُحذف التصحيح، بل يُنقل إلى نهاية الجلسة بواسطة تدوين صامت للأخطاء الشائعة ثم نقاشها بشكل جماعي وموحد على السبورة بعد انتهاء الجميع من العروض (OBS-06, INT-01 Q6). يعكس هذا الترتيب انتقالاً في وظيفة المراقبة من مرحلة الشرح إلى مرحلة التقويم، بحيث تبقى الطلاقة محفوظة دون فقدان فرصة تقديم تغذية راجعة شكلية (M/RM2).

ب– خفض المرشح الانفعالي عبر الفكاهة والعهد والمساعدة الأقرانية

ظهرت التدخلات على الصعيد الوجداني منذ اللحظات الأولى من الدرس. يُدرج المعلّم بكثرة فكاهة عن الملائكة التي تسامح من يتعلم اللغة العربية بعد عن الإثم عند الخطأ في قراءة الحركات، وذلك لتخفيف الهم الذي يساور التلاميذ من جهة الذنب (OBS-09, INT-01 Q3). قبل بدء جلسة الحوار، يستقيم المعلّم عهداً نفسياً مع التلاميذ بأن الكتاب يمكن إغلاقه، الانتباه يمكن أن ينصرف عن قواعد النحو إلى شجاعة الكلام، وأن الخطأ اللساني في هذه المرحلة لن يقابَل بغضب (INT-01 Q4). عبارات من قبيل "المهم تَجَرّؤ" تؤكد أن الشجاعة هي المسطرة القياسية الأولى في مرحلة الممارسة الأولى (AF/RM2).

يتأتّى الدعم الوجداني أيضاً من الأقران، وخاصة من التلاميذ المعهديين الذين يؤدون دور المساعدين في المجموعات. تكشف الملاحظات والمقابلات أن عندما يقف نظير نظامي أمام اختناق أثناء حوار الطبيب والمريض، يميل التلميذ المعهدي غالباً إلى همس الجواب ليبقى الحوار متدفقاً وتنتهي المهمة بسرعة (OBS-07, INT-11). يعترف التلميذ النظامي نفسه بأنه يشعر براحة أكثر عندما يعلم أن هناك صديقاً جاهزاً للمساعدة إذا فاجأه نقص الألفاظ (INT-12 Item-1, Item-7). يحمي هذا الدعم أسارير الوجه من التجهم، وتبقى تعابيرها مشبوعة بالهدوء والحماس رغم أن البعض ما زال يلقي نظرات متكررة على النص من على السبورة (OBS-08). ضمن إطار فرضية المرشح الانفعالي، ينتج المزج بين فكاهة المعلّم والعهد الخالي من العقاب والمساعدة الأقرانية حالة فصلية آمنة بقدر كافٍ ليجرؤ التلميذ المبتدئ على المخاطرة باللسان (AF/I/RM2).

المبحث الثالث: نتائج تقويم تعليم مهارة الكلام

كشفت مرحلة التقويم عن تحول في التوجه من تقييم مركّز على دقة القواعد النحوية إلى تقييم يضع الشجاعة والطلاقة بوصفهما مؤشراً محورياً لنجاح الفصل الذي يجمع تلاميذ متنوعي المستويات. تجمع البيانات في هذه المرحلة بين مقابلات المعلّم عن معايير التقييم (INT-01 Q6–Q8)، وملاحظة آلية تعامل المعلّم مع التصحيح قبل وبعد جلسة لعب الأدوار (OBS-06, OBS-07)، وتصورات التلاميذ في الاستبيانات والمقابلات العميقة (INT-09, INT-12)، بالإضافة إلى وثيقة ملخص درجات مهارة الكلام لفصل الثامن (DOC-05). مجتمعة، تظهر هذه البيانات أن المعلّم لم يلغِ وظيفة المراقبة، بل وضعها في لحظة لا تفسد الطلاقة، بينما تنعكس النتيجة الختامية في توزيع درجات مركّزة على فئة "جيّد" و"جيّد جداً" دون أن يدخل تلميذ واحد في فئة "يحتاج إلى متابعة.”

إضافة إلى ذلك، يفجّر المقارنة بين عنوان طريقة "طريقة السمعية الشفهية" المدرجة في الوثيقة والممارسة التقويمية الفعلية في الفصل انحرافاً سياقياً ذا شأن. من الناحية النظرية، تشدّد السمعية الشفهية على بناء عادة في الشكل الصحيح بواسطة تصحيح فوري، لكن المعلّم في الممارسة الميدانية اختار بدلاً من ذلك تأخير التصحيح وإخفاء هوية من أخطأ، مع وضع معايير غير مجمدة بصرامة، حتى يبقى المعيار واقعياً لتلميذ مبتدئ ليس ناطقاً أصلياً. مع هذه الخلفية، تُعصر بيانات التقويم في جداول التحليل.

الرقم	الجانب/النتيجة	البيانات الملموسة	رمز الفرضية	مصدر الكود	خلاصة المعنى	التقارب بين المصادر	درجة الموثوقية
١	معايير نجاح تعليم مهارة الكلام في نظر المعلم	INT-01 (Q8): يصرّح المعلم: «الدرجة الكاملة مجرد زيادة. بالنسبة إليَّ، النجاح يتحقق عندما يستطيع التلميذ الذي كان صامتاً أن يتكلم. هذه نقطة إيجابية كبيرة جداً. أما الأخطاء النحوية البسيطة فطبيعية؛ فهم ليسوا عرباً أصليين. لذا أركّز في تقييمي على الجرأة والطلاقة. لو انتظرنا صحة النحو الكاملة حتى يحصل التلميذ على درجة جيدة، لانتهى الأمر بأن يرسب الصف بأكمله تقريباً».	(AF)(M)	INT-01 (Q8)	يعرّف المعلم نجاح تعليم مهارة الكلام لا من خلال تحصيل درجات كاملة، بل عبر تحوّل التلميذ الذي كان سلبياً إلى تلميذ جريء على الكلام؛ فالمعيار الرئيس في التقييم هو الجرأة والطلاقة، مع تسويغ واقعي مبني على أن التلاميذ ليسوا ناطقين أصليين بالعربية.	OBS-07; DOC-05	متوسطة
٢	وقت وإجراء تصحيح الأخطاء بوصفه جزءاً من التقويم التكويني	OBS-06: «يجول المعلم في الصف حاملاً ورقة صغيرة أو مستحضراً في ذهنه الأخطاء الشائعة. وفي نهاية الجلسة يعمد إلى مناقشة الأخطاء الجماعية أمام الصف دون أن يذكر اسم التلميذ الذي أخطأ». INT-01 (Q6): «حين يتكلمون، أدوّن ملاحظات على ورقة صغيرة... ثم عندما توشك الحصة	(M)	OBS-06; INT-01 (Q6)	يُجرى التقويم التكويني عبر تصحيح مؤجَّل إلى نهاية الجلسة ومقدَّم بصورة مجهولة الاسم؛ فيسجل المعلم الأخطاء الفردية أثناء أداء التلاميذ، ثم يعرضها جماعياً على السبورة، حفاظاً على كرامة التلاميذ وضماناً لعمل وظيفة المراقبة دون الإخلال بطلاقة الإنتاج.	لا يوجد	قوية

		على الانتهاء، أناقش الأخطاء على السبورة بصورة عامة».					
٣	ملخص درجات مهارة الكلام للصف الثامن: التوزيع والإحصاء الوصفي	DOC-05: يبيّن ملخص درجات مهارة الكلام لتسعة وعشرين تلميذاً في الصف الثامن أن الدرجة الدنيا ٧٨، والدرجة العليا ٩٨، والمتوسط الحسابي ٨٩٫١٧. أما توزيع الدرجات فيُظهِر أن خمسة عشر تلميذاً (٥١٫٧٪) حصلوا على درجة ٨٥، وثلاثة عشر تلميذاً (٤٤٫٨٪) حصلوا على درجات بين ٩٠–٩٨، وتلميذاً واحداً (٣٫٤٪) حصل على ٧٨. ولا يوجد أي تلميذ حصل على درجة أدنى من ٧٨.	(M)(AF)	DOC-05	تتركز درجات مهارة الكلام في الصف الثامن في نطاق متوسط إلى عالٍ (٧٨–٩٨) بمتوسط ٨٩٫١٧، مما يدل على أن أغلبية التلاميذ يصلون إلى فئة «جيد» أو «جيد جداً». وتكرار الدرجة ٨٥ إحدى عشرة مرة يشير إلى ثبات نسبي في تقييم المعلم دون فروق صارخة بين التلاميذ.	INT-01 (Q8); OBS-07	قوية
٤	أداة أو سلم تقييم مهارة الكلام المدوَّن في وثيقة الوحدة	لا تُورِد DOC-02 سلّماً تفصيلياً لتقييم مهارة الكلام يتضمن مكوّنات الدرجات. فالوثيقة لا تذكر إلا «هدف التعلم: أن يستطيع المتعلمون بناء تفاعل وإجراء حوار بسيط حول [الصحة] باستخدام تراكيب مناسبة» دون تفصيل لمكوّنات التقييم أو أوزان كل جانب.	(M)	DOC-02	لا تقدم وثيقة وحدة التدريس سلّماً صريحاً لتقييم مهارة الكلام مع تفصيل المكوّنات والأوزان، بل تترك عملية التقدير لمهارة المعلم المهنية في الصف، فيصبح معيار التقويم ضمنياً ومتأثراً بشدة بفلسفة المعلم التربوية.	INT-01 (Q8)	متوسطة

٥	تصوّر التلاميذ عن اتساق تقييم المعلم	INT-12 (Item-6): يعلن أكثر التلاميذ في الاستبيان المنظّم تفضيلهم أن «يُصحَّح الخطأ مباشرة». إلا أن INT-09 تكشف أن التلميذ غير المعهدي عندما يتخيّل أن يُصَحَّح فوراً أثناء عرضه، يشعر بأنه «يتفاجأ... وتضيع كل المحفوظات»، وعندما سُئل: «إذن أيُّهُما تُفضِّل، أن تُقاطَع فوراً أم يُنتَظَر حتى تنتهي؟» أجاب: «الأفضل أن يُنتَظَر حتى أنتهي يا أستاذ».	(M)(AF)	INT-12 (Item-6); INT-09	توجد فجوة بين تفضيل التلاميذ المعرفي وبين جاهزيتهم الانفعالية الفعلية. ولا يدرك التلاميذ بعدُ تمام الإدراك أن التصحيح الفوري قد يُعيق طلاقتهم، مما يجعل استراتيجية التصحيح المؤجَّل التي يعتمدها المعلم أكثر اتساقاً مع احتياجاتهم النفسية.	لا يوجد	متوسطة
٦	الفجوة بين خطة التقويم والتطبيق الفعلي	تذكر DOC-02 منهج «Audio-Lingual» الذي يركّز تقليدياً على دقة الشكل، بينما يصرّح المعلم في INT-01 (Q8) بأن أولويته في التقييم هي «الجرأة والطلاقة» أكثر من النحو. وتُظهِر OBS-06 اعتماد المعلم التصحيح المؤجَّل والمجهول الاسم، في حين يقتضي المنهج الكلاسيكي تصحيحاً فورياً.	(M)	DOC-02; INT-01 (Q8); OBS-06	تظهر فجوة بين تسمية المنهج في وثيقة التخطيط وبين ممارسة التقويم الفعلي في الصف التي تعطي الأولوية للطلاقة وتأخير التصحيح. ويُعزى ذلك إلى تكييف المعلم للمنهج وفق ظروف الصف المتباين ووقت الحصة المحدود.	لا يوجد	متوسطة
٧	تأملات المعلم بشأن معايير تقييم واقعية لصفّ نظامي	INT-01 (Q8): يضيف المعلم: «الأخطاء النحوية البسيطة طبيعية؛ فهم ليسوا عرباً أصليين. لذا أركّز في تقييمي على الجرأة والطلاقة. لو انتظرنا صحة النحو الكاملة	(AF)(M)	INT-01 (Q8)	يُخفِّض المعلم عمداً من معيار الدقة النحوية في التقييم الرسمي، مستنداً إلى حجج واقعية: أن التلاميذ متعلمون مبتدئون بوقت حصة	DOC-05	متوسطة

		حتى يحصل التلميذ على درجة جيدة، لانتهى الأمر بأن يرسب الصف بأكمله تقريباً».		محدود، وأن فرض معيار دقة مطلق في المراحل الأولى سيؤدي عملياً إلى فشل الصف بأكمله.			
٨	أوقات التقويم الرسمي مقابل غير الرسمي أثناء الحصة	OBS-07: «يبدو مستوى مشاركة التلاميذ عالياً ومتوازناً... ولا يوجد تلميذ سلبي أو مكتفٍ بالمشاهدة». OBS-06: «يجول المعلم... حاملاً ورقة صغيرة أو مستحضراً في ذهنه الأخطاء الشائعة». INT-01 (Q6): «حين يتكلمون، أدوّن ملاحظات على ورقة صغيرة».	(M)	OBS-06; OBS-07; INT-01 (Q6)	يجري التقويم غير الرسمي طوال جلسة التدريب الثنائي (خمس عشرة دقيقة)، حيث يجول المعلم بين التلاميذ ملاحظاً أداءهم ومسجلاً الأخطاء دون تدخّل مباشر. أما التقويم الرسمي فيُقدَّم في نهاية الجلسة في صورة تصحيح جماعي.	لا يوجد	قوية

جدول ٤,٣: مصفوفة اختزال بيانات تقويم تعليم مهارة الكلام

تُظهِر مرحلة تقويم تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري إعادة توجيه لمعايير النجاح تتسم بدرجة عالية من التكيّف مع واقع الصف.

فعلى مستوى التخطيط، تسجّل وثيقة وحدة التدريس منهج Audio-Lingual الذي يقتضي نظرياً تكوين العادات من خلال تشديد صارم على دقة البنية اللغوية .(DOC-02) غير أنّ الممارسة الفعلية في الصف تكشف أن المعلم يفكّك هذه التوقعات، إذ يقرّر أن النجاح الحقيقي لا يُقاس بدرجات رقمية مثالية أو بانعدام الأخطاء النحوية، بل بالتحوّل في سلوك التلميذ من الصمت إلى الجرأة على الإنتاج الشفهي .(INT-01 Q8) ويستند تفضيل الطلاقة على الدقة إلى مبرّر واقعي بأن التلاميذ في مستوى مبتدئ ووقت الحصة شديد المحدودية؛ فلو فُرض معيار دقة مطلق منذ البداية، لتعرّض الصف بأكمله لخطر الإخفاق الدراسي .(INT-01 Q8) كما أن غياب سلم تقويم شفهي جامد ومفصّل في وثيقة التخطيط يفسح المجال للمعلم ليقيّم أداء التلاميذ بناءً على ملاحظاته غير الرسمية لجهدهم وجرأتهم خلال المحاكاة (DOC-02, OBS-07).

وتتجلّى ديناميكية التقويم التكويني تحديداً في استراتيجية تأجيل التصحيح التي صيغت لحماية المرشح الانفعالي لدى التلاميذ غير المعهديين. فأثناء جلسة التدريب، يتموضع المعلم بصفته راصداً ينتقل بين الأزواج، يجمع بيانات الأخطاء اللغوية، ويسجلها في ورقة صغيرة، مع ضبط النفس عن مقاطعة كلام التلاميذ .(OBS-06, INT-01 Q6) ثم تُحلَّل هذه الأخطاء في نهاية الحصة بصورة جماعية ومجهولة الاسم على السبورة، بحيث تعمل وظيفة المراقبة من خلال تقديم تغذية راجعة دون التضحية بكرامة التلميذ الذي صدر عنه الخطأ (OBS-06, INT-01 Q6).

ويجد هذا الحدس التربوي في تأجيل التصحيح سنداً في معطيات تصوّرات التلاميذ أنفسهم؛ فعلى الرغم من أن الاستبيان المنظّم يشير إلى أن معظم التلاميذ يطالبون معرفياً بالتصحيح الفوري لكل خطأ، تكشف المتابعة عبر المقابلات المتعمقة واقعاً مفارقاً؛ إذ يعترف التلاميذ غير المعهديين بأن أي مقاطعة أثناء العرض تؤدي فوراً إلى حالة من الذعر وتُسقِط تماماً ما حفظوه، مما يدل على أن جاهزيتهم النفسية لم تلحق بعدُ بتفضيلاتهم العقلانية (INT-12 Item-6, INT-09).

وتبلغ دلالات هذه الظاهرة — ظاهرة «التناقض المنتج» — أوجها في نتائج التقويم الختامي المتمثلة في ملخص درجات مهارة الكلام للصف الثامن. يُظهِر توزيع الدرجات لتسعة وعشرين تلميذاً منحى إيجابياً جداً، إذ تقع أدنى درجة عند ٧٨ وأعلى درجة عند ٩٨ .(DOC-05) ويؤكد متوسط

الصف الذي يلامس ٨٩,١٧ مع تمركز المنوال عند ٨٥ أن منظومة التقييم التي أسسها المعلم تعمل فعلاً شبكة أمان انفعالية .(DOC-05) ولا يُعثَر على أي تلميذ في فئة الرسوب أو في فئة «بحاجة إلى توجيه»، وهو ما يجسّد نجاح استراتيجية المعلم في استيعاب تباين عتبات الكفاءة بين مجموعتَي المعهديين وغير المعهديين على نحو شامل .(DOC-05, INT-01 Q8) وقد تُرجِم التسامح البالغ مع الأخطاء أثناء الإنتاج الشفهي في مرحلة التنفيذ إلى ملخص نهائي يثمّن الجرأة على المحاولة، فيحوِّل التقويم من تهديد يثير القلق إلى أداة تقدير ترعى دافعية تعلّم العربية لدى التلاميذ على المدى البعيد .(OBS-05, INT-01 Q8)

من بين النتائج الثماني في الجدول ٤,٣ يبرز نمطان يحدِّدان اتجاه التقويم تحديدًا حاسمًا، هما: طريقة إدارة المعلم للتصحيح بحيث لا يكسِر حماس التلاميذ أثناء أدائهم، وطريقته في قياس نجاح مهارة الكلام في صفٍّ يستحيل فيه بلوغ دقة المتحدِّث الأصلي خلال خمسة وأربعين دقيقة. وتتناول الفِقْرتان الفرعيتان التاليتان كُلًّا من هذين النمطين بالتفصيل.

أ– التصحيح المؤجَّل وغير المُسمَّى

أثناء انسياب جلسة لعب الأدوار، كان المعلّم يتحرك بنشاط بين المجموعات حاملاً ورقة صغيرة لتدوين الأخطاء التي تظهر لدى كل تلميذ على حدة (OBS-06, INT-01 Q6). تضمنت هذه الملاحظات بنوداً دقيقة كاستبدال الضمير، واختيار المفردة، أو الخلط بين هذا وهذه، غير أن اسم التلميذ المعني لم يُعلَن في يوم من الأيام أمام الفصل. فور انتهاء جميع الثنائيات من عروضها، يجمع المعلّم أنماط الأخطاء الأكثر تكراراً ويناقشها بشكل جماعي على السبورة، كأن يدعو مثلاً إلى إعادة ضبط أسماء الإشارة التي يكثر الخلط بينها (OBS-06, INT-01 Q6).

تتيح هذه الاستراتيجية للتلاميذ الحصول على تغذية راجعة دقيقة على الشكل دون أن يشعروا بأنهم مستهدَفون بتوبيخ في عين التمثيل. يكشف الاستبيان المنظَّم أن أغلب التلاميذ يُفضّلون نظرياً التصحيح الفوري حتى يعلموا أين أخطأوا (INT-12 Item-6)، بيد أن المقابلات المعمّقة تُبيّن أن انقطاع الكلام أثناء العرض يُصيب بعض التلاميذ النظاميين بالذهول ويبعثر ما حفظوه دفعة واحدة (INT-09). تكشف هذه البيانات عن فجوة واسعة بين الإجابة العقلانية في الاستبيان والاستعداد الوجداني الفعلي داخل الفصل؛ وفي ضوء ذلك، يتبيّن أن التصحيح المؤجَّل وغير المسمَّى الذي ينتهجه المعلّم

يتماشى مع الحاجات النفسية الحقيقية للتلاميذ وإن تعارض مع ما يُفصحون عن تفضيله (M/AF/RM3).

ب- التصحيح المؤجَّل وغير المُسمَّى

يشرح المعلّم أن مقياس النجاح في تعليم الكلام بالنسبة له يكمن في تحوّل التلميذ الصامت إلى متحدث شجاع، في حين تُعدّ الدرجة الكاملة مجرد مكسب إضافي غير واجب (INT-01 Q8). في منظور المعلّم، اشتراط قواعد نحوية معصومة من الخطأ من تلميذ مبتدئ في فصل نظامي يعاني ضيقاً شديداً في الوقت ينطوي على خطر إسقاط الفصل بأكمله في خانة الإعادة، لأن هذا المعيار يقترب من توقعات الناطق الأصلي (INT-01 Q8). لذلك يُولي التقييم أهمية أكبر لشجاعة الظهور والطلاقة الأساسية، في حين تظل الأخطاء النحوية الطفيفة مقبولة في هذه المرحلة (AF/M/RM3).

يُظهر ملخص درجات مهارة الكلام لفصل الثامن المسجّل في DOC-05 توزيعاً يتوافق مع فلسفة التقييم هذه تماماً. من بين ٢٩ تلميذاً، بلغ أدنى درجة ٧٨ وأعلاها ٩٨، بمتوسط حسابي قدره ٨٩,١٧ ومنوال يقع عند درجة ٨٥؛ ولم يكن ثمة تلميذ واحد دون حدّ ٦٨ المصنَّف ضمن فئة "يحتاج إلى متابعة (DOC-05) ". حقّق غالبية التلاميذ نطاق الجيّد حتى الجيّد جداً، ما يعني أن شبه الجميع نجحوا في استيفاء معيار الشجاعة والمشاركة اللسانية الذي وضعه المعلّم لهم، وإن كانوا من الناحية النحوية لا يزالون بعيدين عن معيار الناطق الأصلي .(DOC-05, INT-01 Q8) في سياق ظاهرة التناقض المنتج، تغدو هذه الأرقام دليلاً على أن الجمع بين دقة بالغة في مرحلة المدخلات وتسامح واسع مع الأخطاء في مرحلة المخرجات أثمر مناخاً تقييمياً يحضن شجاعة التلاميذ دون أن يتخلى تماماً عن الاهتمام بالشكل اللغوي (I/M/AF/RM3).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

يقدم هذا الفصل تحليلاً معمقاً لتقاطع نتائج البحث التي تم اختزالها وعرضها في الفصل الرابع. يتوجه محور المناقشة الأساسي نحو تشريح ظاهرة "التناقض المنتج" في تعليم مهارة الكلام بالصف الثامن في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري. تمثل هذه الظاهرة قراراً تربوياً حيث يطبق المعلم تساهلاً واسعاً تجاه الأخطاء النحوية والصوتية عندما ينتج التلاميذ اللغة الشفوية، بينما يفرض في الوقت نفسه معايير دقة صارمة جداً في مرحلة توفير المواد والشرح الأولي. لتفكيك المنطق التربوي والآلية النفسية وراء تلك الاستراتيجية، يستخدم هذا الفصل حصرياً ثلاثة أطر مفاهيمية من نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن كمبضع تحليلي رئيسي، وهي: فرضية المدخلات، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشح الانفعالي.

سيُجرى تشريح البيانات على مراحل لرؤية كيف أن الفرضيات الثلاث لا تقف منفردة، بل تعمل بشكل تسلسلي وآني في الصف الدراسي. سيعتبر التحليل بشكل نقدي الظروف الهيكلية التي تجري فيها عملية التعلم، أي الصف النظامي بتخصيص الوقت المحدود جداً (٤٥ دقيقة لكل لقاء) ومستوى التفاوت الحاد بين التلاميذ من الخلفية المعهدية (الطلبة الداخليون) والخلفية النظامية (الطلبة التلاميذ غير المعهديين). من خلال عدسة كراشن الثلاثية تلك، سيثبت هذا الفصل أن ما يظهر على السطح تناقضاً في معايير التدريس هو في الحقيقة توفيق منهجي الأكثر عقلانية لضمان حدوث اكتساب اللغة العربية في الصف المبتدئ غير المتجانس.

أ– فرضية المدخلات في تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري

تستند إدارة i+1 في الصف الثامن بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري إلى وعي المعلم بأن هدفاً تعليمياً واحداً للكلام يجب أن يخدم نقطتي انطلاق مختلفتين، وهما الطلبة الداخليون الذين يملكون قاعدة المدخلات المعهدية والطلبة التلاميذ غير المعهديين الذين يعتمدون تقريباً كلياً على حصص الدروس النظامية. يضع الهدف الرسمي للوحدة الدراسية الذي يستهدف القدرة على الحوار البسيط حول موضوع الصحة التلاميذ في مطالبة استخدام التراكيب ذات الصلة في التفاعل ثنائي

الاتجاه، وليس مجرد نطق المفردات منفصلة (الجدول ٤.١، الصف ١؛ DOC-02). في إطار فرضية المدخلات، يصبح هدف كهذا واقعياً فقط إذا حصل التلاميذ على تعرض للكلام المفهوم الذي يقع قليلاً فوق قدرتهم الحالية، ولذلك اختير حوار الصحة المألوف نسبياً كمركبة i+1 تُمكن كلا المجموعتين من التلاميذ من إيجاد موطئ قدم معنوي مشترك[٨٢].

بالنسبة للطلبة الداخليين، يميل بناء الحوار ومفرداته من هذا النوع إلى الاقتراب من منطقة التكرار الهادف لأن بعض العناصر قد سُمعت كثيراً في المعهد، بينما يصبح بالنسبة للطلبة التلاميذ غير المعهديين قمة جديدة تمثل تحدياً لكنها لا تزال في المتناول عندما تتوفر الدعائم البصرية والترجمة أحياناً. عندما ينفذ المعلم بعد ذلك تخصيص الوقت بضغط مرحلة الشرح وإعطاء حوالي ١٥ دقيقة من ٤٥ دقيقة للتطبيق الذاتي الزوجي (الجدول ٤.١، الصف ٤؛ الجدول ٤.٢، الصف ٤)، يمثل هذا القرار محاولة للموازنة بين الحاجة إلى بناء أساس المدخلات الدقيقة والضرورة بإعطاء مساحة كافية للتلاميذ للاتصال مباشرة مع i+1 عبر الحوار الفعلي. يشدد كراشن على أن كمية المدخلات المفهومة تؤثر مباشرة على معدل الاكتساب، بحيث أن ثلث مدة اللقاء المباشر المملوء بالمحادثة المتزامنة بين الأزواج يعني تكثير الفرص للتلاميذ لسماع ومعالجة الأشكال التي نُمذجت للتو في موقف التواصل الحقيقي، دون تعليق النجاح على الإنتاج العفوي الذي لا يملك بعد قاعدة اكتساب راسخة[٨٣].

وضع ١٥ دقيقة من التطبيق في نهاية سلسلة التعلم يحول أيضاً نوعية الوقت من مجرد "جلسة تدريب" إلى منطقة مكثفة حيث المدخلات التي عُولجت سابقاً بشكل استقبالي تُعاد دورتها في شكل حوار لا يزال غنياً بالتعرض لآذان التلاميذ. يشير وصف الملاحظة الذي يسجل تحول الصف إلى "صخب منتج" عندما تتحدث جميع الأزواج في وقت واحد إلى أن كل تلميذ يتواجد في بيئة دقيقة تبث وتتلقى سلسلة من الكلام على نطاق صعوبة متشابه نسبياً مع كل زوج (الجدول ٤.٢، الصف ٤). في إطار فرضية المدخلات، هذه اللحظة ليست مجرد تدريب على الإخراج، بل هي أيضاً فرصة للاستماع إلى i+1 الذي يأتي من الزوج، لأن التلاميذ لا ينتجون فحسب بل يعيدون أيضاً إعطاء المعنى لاستجابة الشريك المحادث. في الصف غير المتجانس، يُعد هذا مهماً: قد يسمع الطلبة الداخليون مجدداً البنية التي استقرت فعلاً في نظامهم الداخلي بحيث يحدث التعزيز على مستوى الأتمتة، بينما يؤكد

[82] Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

[83] Krashen.

التلاميذ غير المعهديين فهمهم للأشكال التي رأوها في الأصل على السبورة وأوراق العمل فقط. يضع المعلم تساهلاً مع الأخطاء النحوية في هذه المرحلة ليس لخفض المعايير، بل للحفاظ على سلاسة تدفق الكلام بحيث لا تتوقف وظيفة المدخلات الموجودة داخل الحوار بسبب انقطاع التصحيح الذي يقطع في الواقع مسار إيصال الرسالة. تحت قيد زمني ٤٥ دقيقة، يقدم بناء كهذا شكلاً من "الفضاء الكثيف" لـ i+1: قصير زمنياً، لكنه غني بدورات التعرض والمحاولة مرة أخرى على نفس الشكل في تشكيلات أزواج مختلفة.

تصور استراتيجية انتقاء المواد في وحدة الكلام كيف يسعى المعلم لوضع محتوى الكتاب الدراسي تحديداً في منطقة i+1 للتلاميذ دون التضحية بدقة النص المصدر. تركز المادة المقننة في DOC-02 على حوار الطبيب والمريض بعبارات بسيطة لكنها محملة بالوظيفة، بينما يشير شرح المعلم في المقابلة إلى أن تفاصيل القواعد المعقدة جداً من الكتاب الدراسي لا تُدخل بالكامل إلى الصف، بل تُنتقى بحيث تُجعل فقط العناصر الأكثر وظيفية وذات صلة أهدافاً صريحة (الجدول ٤.١، الصف ٢؛ INT-01 Q1). من منظور فرضية المدخلات، فعل "فرز القواعد المعقدة" ليس تجلياً للتساهل مع القواعد، بل هو شكل من التحكم في العبء المعرفي: البنية المختارة لا تزال تُدرس مع مطالبة دقة عالية، لكن عددها ومستوى تجريدها يُقلص بحيث لا يُرهق التلاميذ ويمكنهم معالجة كل عنصر يظهر في الحوار المستهدف[٨٤]. إن انتقاء كهذا حاسم في الصف غير المتجانس، لأن مجموعة قواعد قد تكون لا تزال في متناول التلاميذ المعهديون يمكن أن تقفز بسهولة بعيداً جداً عن مستوى i للطلبة التلاميذ غير المعهديين، بحيث يتحول الحوار المتوقع أن يكون i+1 جماعياً إلى i+3 لبعض التلاميذ ويتوقف عن كونه مدخلات مفهومة. يحافظ المعلم على أن النص والأمثلة التي تُعرض في النهاية على السبورة وبرنامج العرض التقديمي تظل تقدم اللغة العربية الفصيحة، كاملة بالحركات والتراكيب الصحيحة، مع تأجيل توضيح القواعد الإضافية إلى فرصة أخرى بحيث تصبح مرحلة المدخلات الأولى على موضوع الصِّحَّةُ فعلاً موطئ قدم مشتركاً لجميع التلاميذ.

يعمل التبديل اللغوي من العربية إلى الإندونيسية أثناء شرح المفاهيم النحوية وتعليمات المهام كآلية موازنة عندما تشير المؤشرات غير اللفظية إلى أن مستوى i لبعض التلاميذ لم يعد يلامس الكلام الجاري. تؤكد ملاحظات المراقبة التي تُظهر المعلم يتحول إلى الإندونيسية حالما يكتشف تعابير الحيرة

[84] Krashen.

على وجوه التلاميذ التلاميذ غير المعهديين أن التبديل اللغوي هنا ليس علامة فشل في الحفاظ على اللغة المستهدفة، بل هو إجراء طارئ لإعادة الرسالة إلى المنطقة التي يمكن فهمها قبل رفع المستوى مجدداً إلى العربية (الجدول ٤.٢، الصف ١؛ OBS-01؛ INT-13). يوضح كراشن أن المدخلات المفهومة فقط هي التي تساهم في الاكتساب؛ لذلك، فإن سلسلة من الشروح الطويلة بالعربية التي لا يلتقطها الطلبة النظاميون ستكون أقل فعالية بكثير مقارنة بشرح المفاهيم الرئيسية باللغة الأولى الذي يتبعه مباشرة نمذجة مجددة باللغة الهدف[٨٥]. يستفيد المعلم من الإندونيسية كوسيلة لتأمين المفهوم، وليس كبديل للمدخلات العربية، بحيث تظل البنية والمفردات العربية في مركز الانتباه عند نمذجة الحوار، بينما يُدعم التفسير المعمق للمعنى بالتوضيح في اللغة الأم. في إطار التناقض المنتج، يظهر هذا الاختيار "كتوفيق لغوي" يحافظ في الواقع على بقاء معيار دقة المدخلات عالياً، لأن التلاميذ يفهمون بوضوح وظيفة كل شكل معروض ولا يقلدون مجرد الصوت دون خيط معنوي واضح.

يجعل تصميم الدعم البصري الذي يجمع بين بدايات الجمل على السبورة ونصوص الحوار في أوراق العمل الشكل المكتوب امتداداً للذاكرة العاملة للتلاميذ الذين لا يستطيعون بعد الاحتفاظ بسلسلة اللغة العربية بشكل مستقل. توفر الجمل الأساسية المكتوبة كاملة مع الحركات إطار كلام يمكن الإشارة إليه وتكراره وإعادة دمجه من قبل التلاميذ دون فقدان التوجه النحوي، كما سُجل في تصميم الأنشطة الأساسية وممارسة الصف (الجدول ٤.١، الصف ٣؛ الجدول ٤.٢، الصف ٢). بالنسبة للطلبة التلاميذ غير المعهديين، فإن الاعتراف بأنهم "لا يستطيعون" التحدث عندما تُغلق أوراق العمل يشير إلى أن مستوى i لديهم لا يزال يعتمد تماماً على وجود التمثيل البصري كشرط لمعالجة المدخلات المسموعة والمرئية لتصبح كلاماً، وليس مجرد سلسلة أصوات غريبة (الجدول ٤.٢، الصف ١٣؛ INT-10). في إطار فرضية المدخلات، يعمل النص المكتوب هذا كسياق يوضح المعنى والشكل في آن واحد: لا يسمع التلاميذ الشكل الجديد فحسب، بل يرون أيضاً كتابته، ويربطونه بالترجمة، ويستخدمونه كخريطة عند بدء دورهم في التحدث. يجعل الصف غير المتجانس السبورة وأوراق العمل تعمل بشكل مزدوج: يستطيع الطلبة الداخليون التحرر من النص واستخدامه فقط كمرجع عرضي، بينما يجعله غير الداخليون الدعامة الرئيسية للحفاظ على بقاء كلامهم في ممر الشكل الصحيح على الرغم من عدم استقرار نظامهم الداخلي بعد.

---

[85] Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."

يوسع دعم الأقران من خلال تكليف التلاميذ المعهديون كمعلمين أقران مصادر i+1 من التي كانت مصدرها المعلم والنص فقط باتجاه التفاعل الأفقي الأكثر رقة وطبيعية. يضمن التخطيط الذي ينشر عمداً الطلبة المعهديين في كل مجموعة نقاش أن كل مجموعة لديها شخصية واحدة قادرة على إنتاج اللغة العربية بطلاقة أعلى نسبياً وفي الوقت نفسه حساسة لحيرة شريكها (الجدول ٤.١، الصف ٥؛ INT-01 Q5). عندما يروي الطلبة الداخليون أنهم "يهمسون بالإجابة" عندما يتعثر الشريك غير الداخلي في الكلام، يمكن قراءة هذا الفعل كتوريد مدخلات موجهة تُصنع بكثافة كافية بحيث يستطيع شريكهم نسخ أو تعديل الشكل المقدم فوراً (الجدول ٤.٢، الصف ١١؛ INT-11). في مراجعة فرضية المدخلات، هذه الهمسة هي شكل من كلام المربين بنسخة الأقران، حيث يكيف المتحدث الأكثر مهارة طول وضوح وتعقيد كلامه بحيث يظل قابلاً للهضم من قبل المتلقي، مع الحفاظ على الشكل القياسي الذي أتقنه فعلاً[٨٦]. بالنسبة للمعلم المقيد بوقت ٤٥ دقيقة، يضاعف توزيع الأدوار كهذا نقاط مصادر المدخلات في الصف: بدلاً من صوت واحد فقط من المعلم يقدم i+1، يصبح الآن كل طالب داخلي محتملاً ليكون قناة تقطر أشكالاً جديدة لا يزال التلاميذ غير المعهديين قادرين على التقاطها، مع الحفاظ على سلاسة مهمة الصف بحيث لا تتوقف طويلاً جداً على زوج واحد متعثر.

ينقل استخدام لعب الأدوار بموضوع الطبيب والمريض التركيز التعليمي من مجرد حفظ الجمل إلى المشاركة في موقف اجتماعي منظم، حيث يعرف التلاميذ مسبقاً الأدوار وتسلسل الأفعال الكلامية التي ستظهر. يجعل السيناريو المحدد قبل التطبيق التلاميذ متحررين من عبء تصميم محتوى الرسالة من الصفر، بحيث يمكن توجيه كل الطاقة المعرفية نحو كيفية نطق الحوار الذي عُرف مساره بأوضح وأسلس ما يمكن (الجدول ٤.٢، الصف ١٢). من منظور فرضية المدخلات، يقلل تصميم مهمة كهذه من خطر التحميل الزائد المعرفي الذي يمكن أن يعيق معالجة الأشكال الجديدة، لأن عنصر "ما الذي يجب التحدث عنه" قد تم ترويضه بواسطة بنية اللعب المتفق عليها؛ يمكن للتلاميذ الدخول في تدفق المحادثة مع اليقين بأن الفعل الكلامي التالي لا يزال ضمن نطاق الأشكال التي نُمذجت سابقاً[٨٧]. يتيح وجود شاشة العرض وبرنامج العرض التقديمي المعد منذ التخطيط للمعلم عرض المفردات والصور والحوار الكامل دون إهدار دقائق كثيرة للكتابة اليدوية على السبورة، بحيث تزداد حصة الوقت الفعال للاستماع

---

[86] Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

[87] Krashen and Tracy D. Terrell, "The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom."

وقراءة المدخلات العربية ضمن حدود ٤٥ دقيقة (الجدول ٤.١، الصف ٨؛ DOC-02). إن كفاءة التكنولوجيا هنا ليست غرضاً جمالياً، بل هي استراتيجية لضغط مدة التعرض للمدخلات الدقيقة والمفهومة قبل مطالبة التلاميذ بتولي دور الطبيب أو المريض.

يُظهر الفرق في طريقة استفادة التلاميذ المعهديون والتلاميذ غير المعهديين من حوار الطبيب والمريض أن كلا المجموعتين تعيشان في بيئة مدخلات غير متوازنة جداً، بحيث يمكن أن يصبح ما يشكل i+1 لطرف واحد i+0 أو حتى i+3 للطرف الآخر. عندما يستطيع طالب داخلي إطلاق سؤال إضافي "هَلْ أَكَلْتَ شَيْئًا؟" لم يُدرس في ذلك اليوم، يعكس هذا الارتجال وجود مخزون من الأشكال اللغوية المكتسبة من التعرض الهائل في المعهد الذي يتجاوز بكثير المدخلات المتاحة في الصف النظامي (الجدول ٤.٢، الصف ١٠؛ OBS-07؛ INT-12 Item-7). بالنسبة للطلبة الداخليين، يصبح نص الوحدة مجرد نقطة انطلاق يمكن تطويرها بتنويعات جديدة يفهمونها، بحيث تقفز المحادثة الصفية فجأة إلى مستوى تعقيد مختلف. لكن حيرة الشريك غير الداخلي الذي يجيب بعد ذلك بالإندونيسية تُظهر أنه بالنسبة لهم، لم يدخل السؤال الارتجالي فئة i+1 بعد، بل يقع خارج نطاق الفهم فيتوقف عن كونه مدخلات مفيدة. يدير المعلم هذه الفجوة ليس بحجز ارتجال التلاميذ المعهديون، بل بوضع التلاميذ المعهديون كدعامة مستمرة لشركائهم والحفاظ على إطار المهمة الذي يعود إلى النص الأساسي، بحيث لا تسيطر التشعبات العفوية على التدفق الكلي للحوار (الجدول ٤.٢، الصف ١١). إن اختيار السماح بالهمسات المساعدة والارتجال المحدود مع الاستمرار في قياس نجاح الصف على الشجاعة والطلاقة لجميع التلاميذ في تنفيذ الحوار الأساسي يمثل شكلاً من التناقض المنتج: التساهل على سطح التفاعل للحفاظ على السلاسة، مدعوماً باليقين بأن دقة الأشكال الرئيسية قد حُفظت بصرامة في مرحلة مدخلات الوحدة والشرح الأولي.

بالإشارة إلى جميع بيانات الفصل الرابع، تتجلى فرضية المدخلات بشكل مختلف في مراحل التعلم الثلاث. في مرحلة التخطيط (RM1)، ينظم المعلم الأهداف ومواد الحوار والوسائل بحيث ينطلق جميع التلاميذ، بغض النظر عن خلفية داخلي أو غير داخلي، من أساس مشترك هو المدخلات العربية الدقيقة والوظيفية والمقاسة في مستوى الصعوبة (الجدول ٤.١، الصفوف ١، ٢، ٣، ٨؛ DOC-02). في مرحلة التنفيذ (RM2)، تُفعل آليات i+1 متعددة الطبقات من خلال التبديل اللغوي الموجه، والدعم البصري، ومعلمي الأقران، ولعب الأدوار الطبيب والمريض المصمم لتكثير فرص التلاميذ للاستماع

ومعالجة الأشكال الجديدة في موقف حوار آمن رغم أن وقت اللقاء المباشر ٤٥ دقيقة فقط (الجدول ٤.٢، الصفوف ١، ٢، ٣، ٤، ١١، ١٢، ١٣). في مرحلة التقييم (RM3)، توفر دقة المدخلات المبنية منذ البداية أساساً للمعلم لتقييم النجاح بشكل رئيسي من تغيير الشجاعة والطلاقة لدى التلاميذ في استخدام الأشكال التي تلقوها، بحيث يعكس الناتج النهائي لتعليم الكلام الاكتساب المتجذر في التعرض للمدخلات المفهومة، وليس مجرد الحفظ المؤقت الذي يُختبر من خلال التصحيح المباشر للشكل (الجدول ٤.٣، الصف ١؛ DOC-05؛ INT-01 Q8).

تختلف صورة الوضع هنا عن صفوف المخيم العربي في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بادانج التي درستها فبرياني (٢٠٢٠)، حيث تُسنَد عملية اكتساب العربية إلى بيئة لغوية ممتدة طوال اليوم وإشرافٍ متواصل من المشرفين، بحيث يتدفّق المدخل اللغوي الجيد في صورة تفاعل طبيعي خارج أوقات الدرس الرسمي (فبرياني، ٢٠٢٠). وتُظهر دراسة نورليلى (٢٠١٥) في مجموعة التعليم المنزلي خير الأمة أن عملية تعلم اللغة العربية يمكن مواءمتها مع الفرضيات الخمس لكرَاشِن في آنٍ واحد، لأن الأطفال يعيشون في بيئة مدخلات لغوية أكثر كثافة وطابعًا شخصيًّا، وإن كانت ما تزال تُواجَه ببعض القيود المتعلقة بالخلفية التعليمية للمعلم ودقة الملاحظة عند تتبّع تطوّر التلاميذ (نورليلى، ٢٠١٥). بينما تكشف نتائج هذه الرسالة عن صيغة أخرى لإدارة i+1 عندما يُضطر المعلم إلى العمل في صفٍّ نظامي مدته ٤٥ دقيقة ببيئة لغوية محدودة وتلاميذ متعددي الخلفيات، فإن اختيار موضوع حوار وظيفي عن الصحة، وفرز القواعد المعقَّدة من الكتاب، وبناء السقالات البصرية عبر جُمَلٍ افتتاحية ودفتر الأنشطة، وتوزيع التلاميذ المعهديين بوصفهم مرشدين من الأقران، يجتمع كلُّ ذلك ليشكّل «فضاءً غامرًا مصغَّرًا» يمتد نحو خمس عشرة دقيقة في نهاية الحصة، بحيث يبقى بإمكان التلاميذ غير المعهديين الوصول إلى مدخلات تفوق مستواهم بدرجة يسيرة من غير أن يضطروا إلى الاعتماد على بيئة لغوية طوال اليوم كما في المعسكرات أو التعليم المنزلي (I/RM1، الجدول ٤.١ الصفوف ١–٥، ٨، الجدول ٤.٢ الصفوف ٢–٤، ١١–١٣).

ب– فرضية المراقبة في تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري

لا يمكن فهم عمل المراقبة في صف الكلام بمدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري إلا إذا وُضعت الشروط الثلاثة التي طرحها كراشن جنباً إلى جنب مع واقع الصف النظامي

الكبير وغير المتجانس والذي مدته ٤٥ دقيقة فقط. يشرح كراشن أن استخدام المراقبة يتطلب استيفاء ثلاثة متطلبات مسبقة في آن واحد، وهي: توفر وقت كاف، والانتباه الواعي إلى الشكل، وإتقان القاعدة ذات الصلة[٨٨]. أثناء لعب الأدوار، يجب على التلاميذ إدارة التوتر وتذكر النص والاستجابة للشريك والحفاظ على دورهم في الكلام؛ هذا المزيج يغلق تقريباً فرصة وجود فجوة معرفية كافية لفحص كل شكل بوعي دون التضحية بالطلاقة. يصبح الموقف أكثر تعقيداً لأن بعض التلاميذ المعهديون يحملون مخزوناً أغنى من القواعد، بينما يظل التلاميذ غير المعهديين يستندون إلى الحركات على السبورة ونص أوراق العمل، بحيث تكون قدرتهم على استدعاء القواعد بوعي أثناء التحدث أكثر محدودية بكثير (الجدول ٤.٢، الصفوف ٢، ١٠، ١٣). إذا أجبر المعلم تطبيق المراقبة الكاملة عندما يتدرب أكثر من ٣٠ تلميذاً في وقت واحد، ستتفتت المحادثة إلى قطع قصيرة تنقطع باستمرار بالتصحيح، تماماً كما حذر كراشن من أنها سمة الإفراط في الاستخدام، أي أسلوب الكلام المتقطع وفقدان التركيز على الرسالة[٨٩]. وبالتالي، فإن بنية الصف ٤٥ دقيقة مع عشرات التلاميذ غير المتجانسين تعيق بشكل نظامي استيفاء شرط الوقت والانتباه إلى الشكل أثناء الإنتاج، بحيث يكون الدفع لتنشيط المراقبة بالكامل أثناء الإخراج محتملاً في الواقع أن يدمر الهدف الرئيسي لتعليم الكلام، وهو الشجاعة والطلاقة.

يمثل قرار المعلم "أن يصبح أصماً قليلاً" عندما يمارس التلاميذ التحدث خطوة واعية لتعطيل مراقبة التلاميذ أثناء مرحلة الإنتاج الشفوي، وليس مجرد إهمال أو عدم اهتمام بالقواعد (INT-01 Q2؛ الجدول ٤.٢، الصف ٥). يُظهر القول بأن الحركات هي "الروح" عندما تكون على السبورة لكنها لا تُطارد بقوة عندما يلعب التلاميذ الأدوار أن المعلم يفهم بشكل حدسي التمييز بين دور المراقبة كمحرر وليس كمبادر للكلام، تماماً كما صاغه كراشن[٩٠]. إذا أُجبر التلاميذ على تصحيح أنفسهم في منتصف تدفق الحوار، فإنهم يُجبرون على تقسيم الانتباه بين مطلبين متداخلين: الحفاظ على تدفق الرسالة وفحص الشكل بوعي، بينما لا تُصمم المراقبة نظرياً في الواقع للعمل بشكل مثالي في المحادثة العفوية التي تتطلب استجابة سريعة. بتعطيل التصحيح المباشر في وقت الإنتاج، يوجه المعلم بفعالية التلاميذ المبتدئين للاعتماد على نظام الاكتساب اللاواعي الذي ينمو، وليس على نظام القواعد الواعي الذي

---

[88] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

[89] Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*; Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

[90] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

لا يزال هشاً، بحيث يُسمح للإنتاج الشفوي أن يكون "فوضوياً" طالما يستمر خط الحوار. يظهر التناقض المنتج عند هذه النقطة: المعلم الصارم جداً في حماية دقة المدخلات في مرحلة الشرح يمنع عمداً الدافع لتنشيط المراقبة بشدة أثناء الإخراج، لأنه يقرأ أن العبء المعرفي والانفعالي للتلاميذ المبتدئين في الصف الكبير لا يستطيع تحمل عملية المراقبة المكثفة دون تدمير الشجاعة في التحدث (الجدول ٤.٢، الصف ٥).

إن تنظيم المراقبة في تعليم الكلام في هذه المدرسة زمني وليس ثنائياً، بحيث تتبع المعايير التي تبدو متناقضة في الواقع تقسيماً واضياً جداً للمراحل بين المدخلات والإخراج. عند شرح القواعد على السبورة، يذكر المعلم صراحةً أنه "يجب أن يكون صارماً" ويعامل حركات الفتحة والكسرة كمحددات للمعنى لا يجوز الخطأ فيها، مما يعني أنه في هذه المرحلة يُوجه انتباه التلاميذ بشكل كامل نحو الشكل وليس نحو طلاقة الكلام (INT-01 Q2؛ الجدول ٤.١، الصف ٧). يُعد هذا الوضع مثالياً تقريباً لعمل المراقبة وفقاً لكراشن، لأن الشروط الثلاثة لاستخدام المراقبة مستوفاة: هناك مساحة زمنية، ويُوجه التركيز نحو الشكل، وتُدرس القاعدة صراحةً بحيث تتوفر المعرفة الواعية التي يمكن استدعاؤها[٩١]. بالعكس، عندما يتحول الصف إلى مرحلة لعب الأدوار، يحجم المعلم عن توبيخ الأخطاء الصغيرة و"يتظاهر بالصمم"، مما يعني أنه يوقف إجبار تنشيط المراقبة بحيث يستطيع التلاميذ إعطاء الأولوية لتدفق الكلام والمشاركة التواصلية (الجدول ٤.٢، الصف ٥). ليس هذا النمط ارتجالاً عفوياً في الميدان، لأن الفرق في المعايير بين الدقة في النظرية والتساهل في الممارسة ظهر فعلاً منذ مرحلة التخطيط في الجدول ٤.١، الصف ٧، الذي يسجل أن المعلم صمم طريقة الصوتية الشفوية مع التركيز على دقة المدخلات لكنه اعترف شفهياً بأنه سيكون أكثر تساهلاً في وقت التدريب الشفوي. تصور هذه البنية الصف النظامي الذي يقسم عمداً الساعة المحدودة ٤٥ دقيقة إلى منطقة المراقبة–مشغلة في البداية (مرحلة الشرح مع التصحيح المكثف) والمراقبة–معطلة في النهاية (مرحلة الإنتاج مع التساهل العالي)، بحيث يتم دعم هدفين يبدوان متنافيين، وهما الدقة والطلاقة، من خلال فصل وقت عمل المراقبة.

تُظهر سياسة التصحيح المؤجل التي ينفذها المعلم أن المراقبة لا تُلغى، بل تُنقل إلى مرحلة ما بعد الإخراج عندما يكون شرط الوقت والتركيز على الشكل أكثر إمكانية. عندما يتدرب التلاميذ في أزواج، يطوف المعلم حاملاً ملاحظات صغيرة ويسجل الأخطاء الشكلية البارزة دون المقاطعة مباشرة،

[91] Krahnke and Krashen.

ثم في نهاية الجلسة يكتب الأنماط الخاطئة المتكررة على السبورة ويناقشها بشكل مجهول، على سبيل المثال بمراجعة الفرق بين هٰذَا وهٰذِهِ أو أشكال الضمير التي كثيراً ما تُخلط (الجدول ٤.٢، الصف ٦؛ الجدول ٤.٣، الصف ٢). تتماشى هذه الاستراتيجية مع فكرة كراشن أن المراقبة من الأفضل أن تعمل كمحرر يعمل قبل أو بعد الإنتاج، وليس كآلة تقطع الكلام في منتصف الجملة[٩٢]. يتجنب اختيار الشكل المجهول والصفي جعل التلاميذ يشعرون بالإذلال أمام الأصدقاء، بحيث يحدث التأمل في الشكل في مساحة هادئة نسبياً وبعيدة عاطفياً عن لحظة الأداء، مما يتيح المعالجة المعرفية للقاعدة دون عبء الشعور بالخزي الذي يشحذ المرشح الانفعالي. في الصف الكبير غير المتجانس، سيستهلك التصحيح الفردي المباشر الوقت ويضيق فرصة ممارسة الكلام للتلاميذ الآخرين، بينما يضغط التصحيح المؤجل وظيفة المراقبة في جلسة واحدة قصيرة تُستمتع معاً ولا تقطع فرصة ١٥ دقيقة من التطبيق المكثف الذي نُوضل من ٤٥ دقيقة الإجمالية (الجدول ٤.٢، الصفوف ٤، ٦). وبالتالي، يبدو التناقض المنتج على مستوى المراقبة ليس كتناقض قيمة، بل كجدولة للوظيفة: أثناء الإخراج "تُنام" المراقبة من أجل الطلاقة والشجاعة، ثم "تُوقظ" مجدداً في نهاية الدرس عندما يكون الوضع المعرفي والانفعالي أكثر ملاءمة لمعالجة الأخطاء كمادة تعلم، وليس كتهديد.

يشحذ الادعاء الوثائقي بأن وحدة التدريس تستخدم تصنيف "الطريقة الصوتية الشفوية" المفارقة، لأن تلك الطريقة الكلاسيكية تُعرف بالتصحيح الفوري لكل خطأ من أجل تشكيل العادة الصحيحة، بينما تصف النتائج الميدانية في الواقع ممارسة التصحيح المؤجل (الجدول ٤.٣، الصف ٦؛ DOC-02). إذا وُزن من خلال نظارة فرضية المراقبة، لا يمكن قراءة هذا الفرق على الفور كانتهاك منهجي، بل كتكيف ذكي مع القيود الهيكلية للصف: سيتطلب التصحيح الفوري المتسق على حوالي ٣٠ تلميذاً بخلفيات مختلفة درجة من الانتباه إلى الشكل ومدة تدخل يصعب تحقيقها دون التضحية بطلاقة الرسالة وحصة كلام كل تلميذ. يذكر كراشن أن إجبار استخدام المراقبة بشكل مستمر في المحادثة ينتهي بأسلوب كلام متعثر، وانتباه منحرف عن المعنى، وإمكانية ارتفاع القلق[٩٣]. يبتر المعلم في مدرسة المعارف هذا الجانب من الطريقة الصوتية الشفوية بنقل التصحيح إلى نهاية الجلسة في شكل مناقشة جماعية، بحيث لا تعتمد وظيفة "تشكيل العادة" على العقوبة الفورية، بل على التعزيز المعاد

---

[92] Krahnke and Krashen.

[93] Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*; Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

للأشكال الصحيحة المعروضة على السبورة بعد أن يختبر التلاميذ بأنفسهم صعوبة الإنتاج. في موقف الوقت المحدود، يحافظ هذا النمط على استيفاء حصة درس واحدة لحاجتين تبدوان متعارضتين: التعرض المكثف لفرص التحدث دون انقطاع والفرصة المنهجية لمراجعة الشكل صراحةً عندما لا يكافح التلاميذ للحفاظ على دورهم في الكلام.

تكشف بيانات تفضيلات التلاميذ للتصحيح المباشر مفارقة حادة بين المراقبة المعرفية والاستعداد الانفعالي، خاصة لمجموعة التلاميذ غير المعهديين. يُظهر المسح المنظم أن غالبية التلاميذ يختارون معيارياً "التصحيح المباشر" أو "التصحيح في تلك اللحظة"، وهو مؤشر على أنهم ينظرون عقلانياً إلى التصحيح الفوري كأسرع طريقة لمعرفة الشكل الصحيح، وضمنياً، كطريق مختصر لتعزيز المراقبة (الجدول ٤.٢، الصف ١٤؛ الجدول ٤.٣، الصف ٥). لكن المقابلات المعمقة مع الطلبة التلاميذ غير المعهديين تسجل في الواقع شكاوى بأنهم عندما يؤدون ثم يُقاطعون، يشعرون "بالصدمة" ويتشتت الحفظ، بحيث تنهار كل بنية الحوار المحفوظة بشق الأنفس ولا يمكن متابعتها (INT-09؛ الجدول ٤.٢، الصف ١٤). بمصطلح كراشن، يصف هذا الوضع الإفراط المحتمل في استخدام المراقبة: يدفع وجود التصحيح المباشر التلاميذ لمسح الشكل أثناء التحدث، لكن قدرة المعالجة المحدودة للمبتدئين وقلق الأداء أمام الأصدقاء يجعلان المحاولة تنقلب لتدمير الطلاقة وتثير ارتفاع المرشح الانفعالي[٩٤]. يشير الفرق بين التفضيل المعرفي في الاستبيان والاستجابة العاطفية الحقيقية في الصف إلى أن التلاميذ لا يستطيعون بعد تقييم العبء المعرفي الذي تسببه المراقبة عند تنشيطها في منتصف الإنتاج الشفوي بدقة؛ يريدون فائدة المعلومات من التصحيح، لكن أجسامهم وعواطفهم لا تستطيع بعد تحمل تكلفته النفسية. إن المعلم الذي يختار التصحيح المؤجل والمجهول يميل جوهرياً نحو الحاجة النفسية الفعلية للتلاميذ، رغم أنه يبدو "متناقضاً" مع صوتهم الصريح، لأنه يقرأ أن الأولوية في الصف المبتدئ غير المتجانس ليست تكثير لحظات "القطع والتصحيح"، بل تثبيت الشجاعة وتدفق الكلام بحيث يحصل نظام الاكتساب على فرصة كافية لمعالجة المدخلات التي استُخدمت للتو.

يعطي غياب نموذج التقييم المفصل للكلام في DOC-02 مساحة واسعة جداً لمراقبة المعلم المهنية للعمل على مستوى تصميم التقييم، وليس فقط على مستوى التصحيح الجزئي لكل جملة (الجدول ٤.٣، الصف ٤؛ DOC-02). يُظهر ملخص درجات مهارة الكلام أنه لا يوجد تلميذ سقط في فئة

[94] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition.*

"بحاجة إلى توجيه"، وتركزت توزيع الدرجات على نطاق جيد إلى جيد جداً، بينما يؤكد تصريح المعلم نفسه أنه يضع الشجاعة والطلاقة كمؤشر رئيسي للنجاح، بجملة حازمة أنه إذا انتظرنا أن تكون القواعد صحيحة قبل الحصول على درجة جيدة، فسيعيد صف كامل الامتحان (الجدول ٤.٣، الصفوف ٣، ٧؛ INT-01 Q8). من وجهة نظر فرضية المراقبة، فإن قرار "خفض" وزن الدقة الشكلية في التقييم ليس شكلاً من تسوية الجودة، بل هو اعتراف بحقيقة أن التلاميذ المبتدئين، خاصة التلاميذ غير المعهديين، لم يصلوا بعد إلى مرحلة يمكن أن تعمل فيها المراقبة بشكل مثالي دون إثارة توتر مفرط[٩٥]. إذا استند معيار النجاح إلى أداء المراقبة الناضج، فسينتج الصف النظامي غير المتجانس بتعرض محدود بالتأكيد تقريباً هيمنة الفشل، الأمر الذي بدوره يعزز المرشح الانفعالي السلبي ويحت الدافع طويل المدى للاستمرار في المشاركة مع اللغة العربية. بجعل شجاعة التحدث المعيار الرئيسي، يضع المعلم الاكتساب كأولوية فوق أداء المراقبة، متماشياً مع ادعاء كراشن بأن الطلاقة تولد من الاكتساب وأن المراقبة يجب فقط أن تملأ الفجوات عندما تسمح الظروف، ولا يجب أن تُجعل الحكم الوحيد على النجاح على مستوى التقييم الرسمي[٩٦].

بالإشارة إلى جميع بيانات الفصل الرابع، تتجلى فرضية المراقبة بشكل مختلف في مراحل التعلم الثلاث. في مرحلة التخطيط (RM1)، يصمم المعلم التعلم بفصل واضح بين مساحة للدقة الشكلية على السبورة والوحدة الدراسية، حيث تُحفظ الحركات والقواعد بصرامة كمصدر مدخلات صحيح، ومساحة التطبيق الشفوي المخطط لها منذ البداية لتكون أكثر تساهلاً من جانب التصحيح بحيث لا تُجبر مراقبة التلاميذ على العمل خارج قدرتها (الجدول ٤.١، الصفوف ٣، ٤، ٧). في مرحلة التنفيذ (RM2)، تُطفأ المراقبة عملياً أثناء لعب الأدوار من خلال التساهل مع الأخطاء والتصحيح المؤجل، ثم تُنشط مجدداً بشكل جماعي ومجهول في نهاية الجلسة عندما يراجع المعلم الأخطاء على السبورة كمحرر للشكل، بحيث تستمر وظيفة مراقبة القواعد دون قطع تدفق كلام التلاميذ (الجدول ٤.٢، الصفوف ٥، ٦). في مرحلة التقييم (RM3)، يعطي غياب نموذج مكتوب جامد مساحة لمراقبة المعلم المهنية لوزن الشجاعة والطلاقة كمعيار تقييم رئيسي، مع الحفاظ على معيار الدقة على مستوى واقعي للصف المبتدئ غير المتجانس بحيث تستطيع استراتيجية التناقض المنتج أن تثمر في إنجاز الدرجات

---

[95] Krahnke and Krashen.

[96] Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*; Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

العالية دون التضحية بالصحة الانفعالية واستدامة اكتساب اللغة العربية لدى التلاميذ (الجدول ٤.٣، الصفوف ٢، ٣، ٤، ٧).

الصيغة التطبيقية لفرضية المراقبة التي يوصي بها مصطفى وأستينا ورحمن (٢٠٢٢) تجعل التصحيح إجراءً حاضرًا في كل مادة استماع مهارة كلام، بل حتى في مستوى الحرف، إذ يُنصَح بأن يتلقّى التلميذ الضعيف في نطق حرفٍ معيَّن تعليمًا ورقابةً مكثَّفَيْن كي تُصان بنية الكلمة والتراكيب منذ البداية حِفاظًا تامًّا (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٢). وهذا النمط المثالي ينسجم مع ما سجّلته نورليلى (٢٠١٥) في مجموعة التعليم المنزلي، أي بيئة التعلّم التي تُنظَّم لتتوافق مع الفرضيات الخمس لكرَاشِن، غير أنّها تبيّن أيضًا أن جودة عمل المراقِب في الواقع الميداني تتقيّد بعوامل هشّة مثل الخلفية التعليمية للمعلم التي لا تكون متخصّصة في اللغة دائمًا، ومحدودية دقّة الملاحظة، وضعف الدفع الخاص الموجَّه إلى التلاميذ (نورليلى، ٢٠١٥). أمّا في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنغوساري فتُضيف هذه الرسالة مثالًا آخر، إذ يتعمّد المعلم تقسيم مجال عمل المراقِب إلى منطقة تشغيل المراقبة في المنبع، حين تُدرَّب الحركات والتراكيب بدقّة صارمة على السبّورة، ثم منطقة إيقاف المراقبة أثناء تمثيل الأدوار الذي يدوم خمس عشرة دقيقة، قبل أن يُنقَل دور الإشراف على الشكل إلى جلسة تصحيحٍ مؤجَّلٍ مجهول الهوية، وتجعل هذه البنية معيار الدقّة مرتفعًا في مرحلة المدخلات، لكنها في الوقت ذاته تصون طلاقة التلاميذ المبتدئين وجرأتهم، أولئك الذين يصرّحون نفسيًّا بأن الحفظ في أذهانهم ينهار فورًا إذا قوطعوا في منتصف دورهم في الكلام (I/M/RM2، الجدول ٤.١ الصف ٧، الجدول ٤.٢ الصفوف ٥–٦، ١٤، الجدول ٤.٣ الصفوف ١–٣، ٦–٧، INT-01 Q2, Q6, Q8, OBS-05, OBS-06).

ج– فرضية المرشح الانفعالي في تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري

يتشكل الملف الانفعالي لصف الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري بأثر طويل من تجربة اللغة غير المتوازنة جداً بين التلاميذ المعهديون والتلاميذ غير المعهديين، بحيث من الأصح قراءة الفرق في شجاعة التحدث كفارق خط قاعدة المرشح الانفعالي بدلاً من مجرد فرق الموهبة الفردية. يواجه اعتراف التلاميذ المعهديون بأنهم "مرتاحون، لأننا تعودنا في المعهد" على ممارسة العربية تصريح التلاميذ غير المعهديين بأنهم "متوترون قليلاً لأنهم يخافون من عدم القدرة ويخافون من الخطأ" عندما يُطلب منهم التحدث، مما يصور أن التعرض المكثف في المعهد قد رعى الثقة اللغوية

بالنفس، بينما تدخل المجموعة النظامية الصف بعبء قلق وشك أعلى بكثير (الجدول ٤.٢، الصف ٨؛ INT-12 Item-1). يشرح كراشن أن المرشح الانفعالي يُشكل بشكل رئيسي بثلاثة متغيرات، وهي: مستوى القلق، والدافع، والثقة بالنفس؛ فإن مزيج القلق المرتفع والشعور بالقدرة المنخفض يجعل المدخلات التي هي مفهومة في الواقع تفشل في اختراق آلية الاكتساب لأنها "محتجزة" نفسياً قبل الوصول إلى جهاز اكتساب اللغة[٩٧].

يُظهر التلاميذ غير المعهديين الذين يعترفون بعدم رغبتهم في التدرب خارج الصف خوفاً من السخرية عند التحدث بالعربية أن البيئة الاجتماعية خارج المدرسة تعمل في الواقع كمحفز لرفع المرشح؛ تصبح سخرية الأصدقاء إشارة إلى أن محاولة اللغة الأجنبية تخاطر بإضرار الصورة الذاتية، بحيث تكون استراتيجية البقاء الأكثر أماناً هي الصمت أو العودة إلى الإندونيسية عند الشك (الجدول ٤.٢، الصف ١٠؛ INT-12 Item-7). في موقف كهذا، لا يصبح الصف ٤٥ دقيقة أسبوعياً فقط المصدر الوحيد للمدخلات المنظمة لالتلاميذ غير المعهديين، بل أيضاً المساحة الوحيدة حيث يجب أن تكون محاولة "النطق العربي" حقاً خالية من تهديد السخرية والعقوبة، لأنه إذا أنتجت هذه المساحة أيضاً نفس الشعور بالخزي، سيظل مرشحهم الانفعالي في موضع عالٍ ويصبح الاكتساب مستحيلاً تقريباً مهما صُممت المواد والطرق بشكل جيد[٩٨].

يعمل استخدام الفكاهة الدينية من قبل المعلم كتدخل محدد جداً يستهدف جذر القلق النموذجي للتلاميذ في المدرسة الدينية الذين يعنون خطأ الحركة كاحتمال إثم، وليس مجرد "خطأ أكاديمي". إن قول المعلم "الملائكة تتفهم أنكم لا تزالون تتعلمون، لن تُسجل كذنوب" لا يجعل الصف يضحك فحسب، بل يعيد أيضاً بناء المخطط الذهني الذي ربط حتى الآن الخطأ الصوتي أو النحوي بالعقوبة المتعالية، بحيث يُدعى التلاميذ لاعتبار تدريب الكلام منطقة تجريب حلال دينياً، وليس ساحة عالية الخطر لسلامة الروح (INT-01 Q3؛ الجدول ٤.١، الصف ٦؛ الجدول ٤.٢، الصف ٩). يؤكد كراشن أن القلق الناشئ من تهديد الهوية وتقدير الذات سيرفع المرشح إلى موضع عالٍ بحيث لا تُعالج المدخلات المفهومة فعلاً من الناحية الدلالية أكثر كمادة للاكتساب؛ بنقل الإطار من "خوف الإثم" إلى "نحن نتعلم ونُفهم"، يخفض المعلم ذلك الخوف إلى مستوى أكثر ترويضاً ويمكن إدارته كجزء طبيعي

---

[97] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

[98] Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

من عملية التعلم[٩٩]. يعزز الإذن الصريح قبل التطبيق بأن "الخطأ لن أغضب منه" ذلك التأثير كعقد نفسي: لا يسمع التلاميذ فقط أن الخطأ مُفهوم، بل يحصلون أيضاً على ضمان تشغيلي أنه لا توجد عقوبة مباشرة إذا أخطأوا عند التحدث، بحيث ينخفض إدراك الخطر قبل دور الأداء بشكل كبير (INT-01 Q4؛ الجدول ٤.٢، الصف ٩). تشير حقيقة أن استراتيجية الفكاهة الدينية وإذن الخطأ هذه سُجلت بالفعل كجزء من التخطيط الانفعالي في وحدة ملاحظة التخطيط، ثم نُفذت فعلاً أثناء التنفيذ، إلى أن المعلم لديه وعي تربوي عالٍ حول موضع المرشح الانفعالي كمتغير حاسم لنجاح الاكتساب، وليس فقط كأثر جانبي يظهر صدفة في الصف (الجدول ٤.١، الصف ٦؛ الجدول ٤.٢، الصف ٩).

يحمل تصميم مهمة لعب الأدوار الطبيب والمريض مع سيناريو متفق عليه دوراً مهماً في خفض القلق المعرفي، الذي يشكل أحد المكونات الرئيسية للمرشح الانفعالي، خاصة للتلاميذ الذين لا يملكون بعد العفوية اللغوية. عندما يعرف كل تلميذ منذ البداية أن دوره طبيب أو مريض، وأن نوع الأسئلة والأجوبة التي ستظهر محدودة فعلاً بموضوع الصحة، وأن تسلسل دور الكلام يتبع نمط الحوار الذي نُمذج فعلاً، يتحررون من عبء تصميم محتوى الرسالة من الصفر، بحيث يمكن تركيز القدرة الذهنية أكثر على نطق الأشكال العربية التي درسوها (الجدول ٤.٢، الصفوف ٧، ١٢؛ DOC-02). يؤكد كراشن أن المرشح الانفعالي سينخفض عندما يشعر المتعلمون بالأمان ويستطيعون التنبؤ بموقف التواصل، لأن الشعور بالتهديد ينخفض وينتقل انتباههم من القلق حول تقييم الذات إلى معنى الرسالة التي يُتفاوض عليها[١٠٠]. يضمن بناء لعب الأدوار الذي يوجب التبادل اللفظي ألا يستطيع أي تلميذ "الاختباء" بشكل سلبي خلف نشاط الصديق؛ يجبر هذا التصميم كل فرد على الدخول في تدفق المحادثة دون توفير مسار غامض من الصمت كآلية دفاع، بحيث تتآكل عادة التجنب التي كثيراً ما يختارها التلاميذ القلقون تدريجياً بواجب الدور الذي يظل في المنطقة الآمنة (الجدول ٤.٢، الصف ٧). تجعل سلسلة الدعم المتدرج المخططة منذ التخطيط، بدءاً من عرض المفردات ونمذجة الحوار حتى التدريب الزوجي، شعار "استمع أولاً، افهم أولاً، ثم تحدث" الضمني إجراءً حقيقياً يخفف تدريجياً

[99] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

[100] Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

الحصار الانفعالي، لأن التلاميذ لا يُلقون أبداً فجأة إلى الإنتاج الحر دون أساس الفهم (الجدول ٤.١، الصف ٣؛ الجدول ٤.٢، الصف ٣).

يعمل وجود معلمي الأقران من التلاميذ المعهديون في كل مجموعة كشبكة أمان انفعالية رقيقة لكنها فعالة جداً عندما يواجه التلاميذ غير المعهديين توقفاً أو فراغاً في منتصف الحوار. يُظهر اعتراف التلاميذ المعهديون بأنهم "يهمسون بالإجابة" للشركاء التلاميذ غير المعهديين "لأنهم يشفقون" ديناميكية دعم لا توفر فقط مدخلات لغوية إضافية، بل تخمد أيضاً ذعر الشريك الذي فقد الكلمات فجأة (الجدول ٤.٢، الصف ١١؛ INT-11). يشدد كراشن على أن الثقة بالنفس تزداد عندما يشعر المتعلمون بامتلاك مصدر مساعدة سهل الوصول دون خطر الإذلال العلني، وتميل المساعدة من الأقران إلى الشعور بأمان أكثر مقارنة بالمقاطعة من شخصية سلطة مثل المعلم، لأن التسلسل الهرمي للسلطة وتبعات العقوبة الرمزية أصغر بكثير[١٠١]. إن المعلم الذي ينشر منذ التخطيط الطلبة المعهديين في كل مجموعة يصمم في الواقع شبكة دعم انفعالية يتوسط فيها الأقران، بحيث عندما يتوقف التلاميذ غير المعهديين فجأة، لا يكون الحل الذي يظهر توبيخاً أو تصحيحاً قاسياً من أمام الصف، بل همسة مساعدة تحفظ الوجه وتستعيد تدفق الحوار دون زيادة الخزي (الجدول ٤.١، الصف ٥؛ الجدول ٤.٢، الصف ١١). يتناقض هذا الفرق مع تجربة التلاميذ غير المعهديين خارج الصف، عندما يدعو الخطأ اللغوي العربي السخرية من الأصدقاء ويدفعهم لتجنب التدريب الذاتي؛ داخل الصف، يحول تصميم المجموعة ومعيار التساهل مع الخطأ الصريح مساحة التعلم إلى نوع من ملجأ حيث يُسمح لهم بالفشل دون خوف من الاستهزاء (الجدول ٤.٢، الصفوف ١٠، ١١؛ INT-12 Item-7). لا يخفض تكوين كهذا المرشح الانفعالي فقط من خلال كلمات المعلم، بل أيضاً من خلال ثقافة التفاعل الأفقية التي تجعل المساعدة طبيعية كفعل تعاطفي، وليس كعلامة ضعف لغوي يستحق الإذلال.

توسع سياسة تقييم المعلم التي تجعل التغيير من الصمت إلى الشجاعة في التحدث المؤشر الرئيسي للنجاح وظيفة المرشح الانفعالي حتى إلى مجال التقييم التجميعي، مما يجعل الدرجة ليست مجرد رقم، بل رسالة ضمنية حول ما إذا كانت محاولة التحدث بالعربية تستحق المتابعة أم لا. يمثل تصريح المعلم بأن "النجاح هو عندما يصبح التلميذ الذي كان صامتاً قادراً على الكلام"، مصحوباً بالاعتراف بأنه إذا انتظرنا أن تكون القواعد صحيحة قبل الحصول على درجة جيدة "فقد يعيد صف كامل

[101] Krahnke and Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

الامتحان"، إعادة صياغة جذرية لنموذج النجاح اللغوي الذي يتمحور عادة حول الدقة الشكلية (INT-01 Q8؛ الجدول ٤.٣، الصفوف ١، ٧). يؤكد كراشن أن الدافع والثقة بالنفس العاليين يضعفان المرشح الانفعالي، وأن تجربة النجاح المعترف بها اجتماعياً هي أحد أهم وقود الدافع طويل المدى في تعلم اللغة الثانية[١٠٢]. يوفر ملخص درجات مهارة الكلام الذي يُظهر متوسطاً ٨٩,١٧ مع درجة دنيا ٧٨ وغياب التلاميذ في فئة الرسوب دليلاً تجريبياً على أن نظام التقييم الذي يقدر الشجاعة والطلاقة يعمل فعلاً كأداة لخفض المرشح، لأن تقريباً جميع التلاميذ يتلقون إشارة رسمية بأن جهودهم معترف بها وتستحق الاستمرار (DOC-05؛ الجدول ٤.٣، الصف ٣). في الصف غير المتجانس المظلل بذكرى السخرية خارج الصف، تمنع سياسة التقييم الودية كهذه ظهور ارتباط "التحدث بالعربية = خطر انخفاض الدرجة"، وتستبدله بارتباط "التحدث بالعربية = فرصة الحصول على التقدير"، بحيث يحتمل أن يحافظ التلاميذ أكثر على الالتزام طويل المدى نحو درس الكلام رغم أنهم يدركون أن دقتهم النحوية ليست كاملة بعد[١٠٣].

بالإشارة إلى جميع بيانات الفصل الرابع، تتجلى فرضية المرشح الانفعالي بشكل مختلف في مراحل التعلم الثلاث. في مرحلة التخطيط (RM1)، يتوقع المعلم بالفعل صراحةً وجود القلق الديني والأكاديمي من خلال تخطيط الفكاهة، والإذن الصريح بالخطأ، وترتيب المجموعات التي تخلط الداخليين والتلاميذ غير المعهديين، واختيار شكل المهمة الذي يعطي دوراً واضحاً لكل تلميذ كاستراتيجية نظامية لخفض المرشح قبل بدء التطبيق (الجدول ٤.١، الصفوف ٣، ٥، ٦). في مرحلة التنفيذ (RM2)، تُنفذ تدخلات انفعالية متنوعة باستمرار من خلال التحية الدافئة، والفكاهة الدينية، وعقد "لن أغضب إذا أخطأت"، ولعب الأدوار الزوجي الذي يجبر المشاركة لكنه يظل آمناً، ودعم معلمي الأقران الذين يهمسون بالإجابة عندما يتوقف الشريك، بحيث يهيمن على جو الصف الضحك الخفيف والتعابير المرتاحة بدلاً من التوتر المشل (الجدول ٤.٢، الصفوف ٧، ٨، ٩، ١١). في مرحلة التقييم (RM3)، يجعل معيار التقييم الذي يبرز الشجاعة والطلاقة أكثر من كمال القواعد، المجمع مع توزيع الدرجات الذي لا يسقط التلاميذ في فئة الرسوب، التقييم ليس مصدر تهديد، بل أداة لصيانة الدافع والثقة

[102] Krahnke and Krashen.

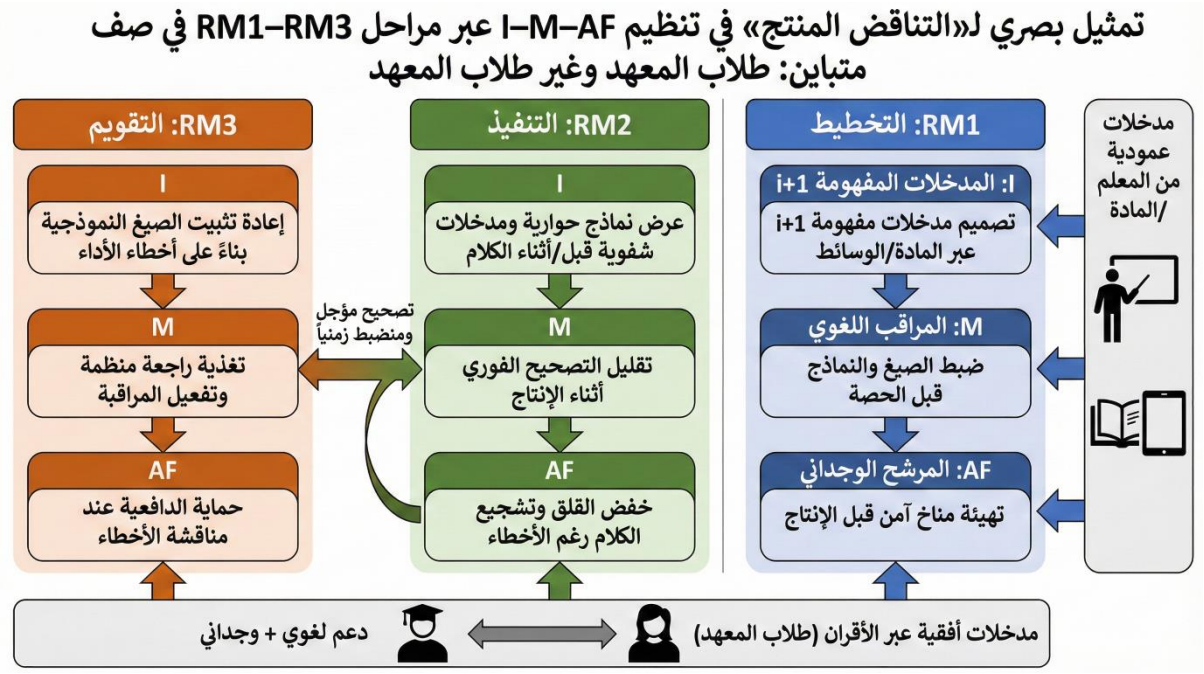
[103] Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications.*

بالنفس التي تحافظ على المرشح الانفعالي منخفضاً بعد انتهاء التعلم (الجدول ٤.٣، الصفوف ١، ٣، ٧؛ DOC-05).

تُظهِر دراسة باست (٢٠٢١) حول برنامج مكثّف للغة العربية في معهد إيايدا بلوكاغونج أن نحو ٦٥٪ من المشاركين يقعون في مستوى قلقٍ متوسّط عند مطالبتهم بالكلام، وأبرز العوامل الداخلية هي الخوف من ارتكاب الخطأ، وانخفاض الثقة بالنفس، وصعوبة تركيب الكلمات في جملة، بينما تتمثّل العوامل الخارجية في غياب البيئة الداعمة وضعف تشجيع الوالدين، ممّا يزيد من شدّة العوائق الانفعالية تلك (باست، ٢٠٢١). وتتصوّر دراسة جنة (٢٠١٩) في معهد دار السعادة ملامح ميدانية قريبة، إذ يتوقّف نجاح اكتساب العربية بدرجة كبيرة على تضافر البيئة الطبيعية للحوار وحفظ المفردات والمنافسات اللغوية، مع البيئة الرسمية لصفوف القواعد، في حين لا يمكن معالجة مشكلات مثل انخفاض الدافعية، ونقص الكتب المساندة، والخوف من الخطأ، وقِصَر مدة الحوار بالعربية إلا عبر الحوار اليومي، وزيادة ساعات اللغة، ووجود معلمين متمكّنين، وأجواء الاسترخاء، والمنافسة في الأداء اللغوي (جنة، ٢٠١٩)[١٠٤]. وبالمقارنة مع هذين السياقين اللذين يوفّران زمن تعرّض لغويًّا وافرًا، تُظهِر هذه الرسالة كيف جرى خفض المرشح الانفعالي للتلاميذ غير المعهديين في مدرسةٍ نظامية من خلال استراتيجيات شديدة التخصيص تجاه مخاوفهم الدينية والاجتماعية، فالفكاهة المتعلّقة بالملائكة التي «تتفهم» مسار التعلّم، والعقدُ الصريح القائل «الخطأ لا يستوجب الغضب»، وصيغة تمثيل الدور بين طبيب ومريض التي توزّع مخاطر الظهور على ثنائيّات من التلاميذ، إضافةً إلى همسات المساندة التي يقدّمها التلاميذ المعهديين لرفاقهم عندما يتوقّف الكلام، كل ذلك يسهم في كبح القلق النابع من الخوف من الذنب، والخوف من السخرية، والحياء من الظهور أمام الآخرين. وبذلك يُخفَّض مستوى القلق في نافذة زمنية ضيّقة قدرها خمسة وأربعون دقيقة، إفساحًا للمجال أمام مدخلات $i+1$ التي جرى تنظيمها منذ مرحلة التخطيط (AF/RM1–RM3، الجدول ٤.١ الصفوف ٣، ٥–٦، الجدول ٤.٢ الصفوف ٧–٩، ١١، الجدول ٤.٣ الصفوف ١، ٣، ٧، OBS-08–OBS-09, INT-01 Q3–Q4, INT-09, INT-12 Item-1, Item-7).

[١٠٤] Raudlatul Jannah, "اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند نظرية ستفين كراشين في معهد دار السعادة للبنات بونجوكوسومو مالانج". (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2019), http://etheses.uin-malang.ac.id/16052/.

إذا قُرئت فرضيات كراشن الثلاث في آن واحد، يثبت التناقض المنتج الذي يظهر على سطح صف مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنجوساري في الواقع أنه ولد من أوركسترا تتعاضد بين المدخلات والمراقبة والمرشح الانفعالي. تُصمم المدخلات المورّدة من خلال وحدة التدريس، وشرح المعلم، والوسائل البصرية، وحوار الطبيب والمريض مع الحركات الكاملة لتكون على مستوى i+1 القابل للوصول، مع معيار دقة مطلق في مرحلة التوصيل بحيث يكون ما يدخل نظام الاكتساب شكلاً نموذجياً صحيحاً، وليس مدخلات مشوشة (DOC-02؛ الجدول ٤.١، الصفوف ١، ٢، ٣). تُنظم المراقبة بعد ذلك زمنياً: في البداية يشغل المعلم عمداً التركيز على الشكل عند شرح القواعد وتدريب الحركات، بينما في النهاية يطفئ إجبار التصحيح المباشر أثناء الإنتاج الشفوي وينقل وظيفة المراقبة إلى جلسة التصحيح المؤجل بحيث لا تُدمر الطلاقة والشجاعة بمطالبة التحرير المبكر جداً (الجدول ٤.١، الصف ٧؛ الجدول ٤.٢، الصفوف ٥، ٦؛ الجدول ٤.٣، الصف ٢). على طول هذا التدفق، يُدار المرشح الانفعالي باستمرار من خلال الفكاهة الدينية، والإذن الصريح بالخطأ، وتصميم المهمة الآمن، ومعلمي الأقران، والتقييم الذي يقدر الجهد، بحيث تمتلك المدخلات المصممة بدقة و i+1 فعلاً فرصة لاختراق آلية الاكتساب ولا تتوقف على السطح لأنها محجوبة بالقلق أو الخزي أو خوف الإثم (الجدول ٤.٢، الصفوف ٨، ٩، ١٠، ١١؛ الجدول ٤.٣، الصفوف ١، ٣، ٧). إن التناقض بين الحزم المطلق على المواد التعليمية والتساهل الجذري تجاه الأخطاء عندما يتحدث التلاميذ شفوياً ليس في النهاية تناقض قيمة، بل هو استراتيجية متكاملة تستخدم المدخلات والمراقبة والمرشح الانفعالي كثلاثة رافعات يُنظم إيقاعها بعناية لتحويل صف الكلام النظامي غير المتجانس والمحدود بالوقت إلى مساحة آمنة حيث يظل اكتساب اللغة العربية ممكناً بشكل هادف.



الصورة ٥,١: الآلية المتزامنة لفرضيات كراشن الثلاث في خلق التناقض المنتج

الفصل السادس

الخاتمة

أ- ملخص نتائج البحث

يبيّن تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سنغوساري أن الفرضيات الثلاث لكرَاشِن تعمل متراكبةً من مرحلة التخطيط إلى التقويم في صفٍّ نظامي متنوّع الخلفيات ومحدود الزمن.

١- في مرحلة التخطيط يقوم المعلم بفرز قواعد الكتاب المقرَّر إلى عبارات وظيفية لحوار الطبيب والمريض، كي تبقى المدخلات عند مستوى i+1 الذي يمكن لجميع التلاميذ بلوغه، مع ترتيب الأنشطة من النمذجة إلى تمثيل الأدوار الثنائي بوصفه تدرّجًا في السقالات التعليمية. ويُوضَع التلاميذ السَّنْتْرِي بوصفهم مرشدين من الأقران في كل مجموعة لخفض المرشح الانفعالي لدى غير السَّنْتْرِي، لأن المسافة الاجتماعية بين التلاميذ أنفسهم أصغر بكثير من المسافة بين المعلم والمتعلم.

٢- في مرحلة التنفيذ يُفعَّل المراقِب بصرامة عند نمذجة المدخلات على السبّورة، ثم يُعلَّق عمدًا أثناء جلسة تمثيل الأدوار حتى لا ينقطع سير الحوار. وتعمل الفكاهة ذات الطابع الديني، واتفاقية «عدم العقاب» قبل الممارسة، وهمسات المساندة من التلاميذ السَّنْتْرِي إلى شركائهم غير السَّنْتْرِي على إبقاء المرشح الانفعالي في مستوى يسمح بمشاركة متقاربة بين الجميع.

٣- في مرحلة التقويم تُقدَّم معايير التقييم التي تُعلي من شأن الجرأة والطلاقة على حساب الدقّة النحوية، ويُقدَّم التصحيح بصورةٍ جماعيةٍ مجهولة الهوية بعد انتهاء جميع التلاميذ من الأداء، لكي يبقى عمل المراقِب فعّالًا من غير أن يمسّ كرامة الفرد. وتُؤكّد درجات التلاميذ التسعة والعشرين، بمتوسط قدره ٨٩,١٧ ومن دون أي درجةٍ دون حدِّ معيار الاكتمال الأدنى، أن هذا النسق يفضي إلى تحقّقٍ متقارب في صفٍّ متنوّع المستويات.

ب- التوصيات

بإمكان المعلم أن يُجلّي الانتقال بين مرحلة المدخلات ومرحلة الإنتاج الحر بإعلان لفظي صريح لأفراد الفصل مفاده أن المحور منذ هذه اللحظة لم يعد صواب القواعد أو خطأها بل سلاسة الكلام وانسيابه، لأن مثل هذا الإعلان يمنح التلاميذ من غير المقيمين بالمعهد إذنًا معرفيًا بتعطيل

مراقبتهم الداخلية التي تظل نشـــطةً في الغالب حتى حين يتوقف المعلم عن التصـــحيح. علاوة على ذلك، ســـتكون وظيفة التعليم بالأقران أكثر إنتاجيةً إذا تلقّى التلاميذ المقيمون بالمعهد توجيهًا موجزًا قبل جلسة المجموعات مفاده أن أجدى مساعدة هي كلمة مفتاحية واحدة أو عبارة قصيرة لا استيلاء على دور المتكلم، حتى يحتفظ التلاميذ من غير المقيمين بتجربة إنتاج الكلام بأنفسهم.

تباين الكفاءات الذي ظلّ المعلم يُديره فرديًا سيكون أكثر رسوخًا لو أضفت المدرسة عليه طابعًا هيكليًا رسميًا، كأن تُقرّر تجميعات دراسية مشتركة بين الفصول تستند إلى ملفات كفاءة مهارة الكلام وتُعقد بصورة منتظمة خلال الفصل الدراسي الواحد، بحيث لا تقتصر شبكة التعليم بالأقران على تركيبة فصـــل واحد ويحظى التلاميذ من غير المقيمين بالمعهد بتعرّض لنماذج لغوية أكثر تنوعًا دون الاضطرار إلى الاعتماد على برامج خارج الفصل يتعذّر التحكم في تكرارها.

ج- المقترحات

هذا البحث محدود بفصـل واحد مع معلم واحد في مدرسـة واحدة وفي فترة زمنية محددة، مما يجعل نتائجه ذات طابع ميداني خاص غير مســـتهدف به التعميم المباشـــر على مدارس أخرى في ظروف مغايرة. يُضاف إلى ذلك أن البيانات الوجدانية للتلاميذ جُمعت عبر المقابلات والمسح المنظّم، مما يعني أن التغيرات الفعلية في المرشح الانفعالي من حصة إلى أخرى لم تُقَس بعدُ قياسًا طوليًا.

أجدر الدراسات المستقبلية بالاهتمام دراسةٌ طوليةٌ تمتد سنةً دراسيةً كاملةً تقيس التغيرات في قلق الاستخدام اللغوي وطلاقة الكلام لدى التلاميذ من غير المقيمين بصفة دورية، بهدف اختبار ما إذا كان الانخفاض المرصـــود في المرشـــح الانفعالي يُســـهم فعلًا في تنامي الكفاءة على المدى البعيد. دراسةٌ مقارنةٌ تشمل عدة معلمين من فصول مختلطة ذات ملفات تنوع متباينة ستفتح بدورها أسئلةً أعمق حول ما إذا كان نمط التدريس الذي رُصد في هذا البحث قابلًا للتعلم والنقل إلى بيئات أخرى، أم يُستحسن فهمه بوصفه حالةً فرديةً موثّقة توثيقًا جيدًا.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الجنة، روضة. "اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند نظرية ستفين كراشين في معهد دار السعادة للبنات بونجوكوسومو مالانج." جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٩ . http://etheses.uin-malang.ac.id/16052

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. علم اللغة النفسي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٦.

برافيتا، ريزا. "اكتساب اللغة العربية لدى الطلاب في المدرسة مفتاح الهدى الابتدائية الإسلامية ماديون عند كراشن: دراسة الحالة." جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، ٢٠٢١ http://etheses.uin-malang.ac.id/id/eprint/31226 .

سالماس، أحمد نور الهدى. "اكتساب مهارة الكلام باللغة العربية عبر البيئة اللغوية في ضوء نظرية ستيفن كراشين لدى طلاب جامعة الراية سوكابومي." جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، ٢٠٢٥.

ليلى، أتيك نور. "اكتساب اللغة الثانية بفرضية المراقب لكراشن: دراسة وصفية بفرقة مدرسة خير الأمة المنزلية للمرحلة الابتدائية مالانق." ٢٠١٥.

نورهاليزا فوطري. "تكوين البيئة اللغوية العربية لعادة التحدث باللغة العربية لدى التلاميذ في المدرسة المتوسطة الإسلامية بمعهد نور الحق سيمروب كرينجي جامي." جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو، ٢٠٢٤.

نولحاكيم، لقمان. "تعلّم اللغة العربية من خلال الأنشطة اللغوية في ضوء فرضيات ستيفان كراشن لدى طلاب معهد دار الأخوة الإسلامي باكس مالانق." جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٩.

المراجع الأجنبية

Abidin, Yunus. “Pembelajaran Multiliterasi.” Bandung: PT Refika Aditama, 2015.

Annas, Azwar. “Pemanfaatan ‘Vlog’ Sebagai Media Pembelajaran Dalam Meningkatkan Maharah Kalam Bagi Mahasiswa IAIN Kudus.” Arabia 12, no. 2 (2020): 123-38.

Basith, Abdul. "Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Program Intensif Bahasa Arab." TADRIS AL-ARABIYAT: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab 1, no. 02 (2021): 264-80.

Enramika, Tomi. "Bentuk Tes Kemahiran Berbicara Bahasa Arab (Tingkat Dasar, Menengah Dan Lanjutan)." Islamic Education 2, no. 1 (2022): 14-24.

Febriani, Suci Ramadhanti, Wildana Wargadinata, Syuhadak Syuhadak, and Faisal Mahmoud Adam Ibrahim. "Acquisition of Arabic Language Based on Stephen Krashen's Theory in the Arabic Camp Activities." Jurnal Al-Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab 12, no. 1 (2020): 1-21.

Fikri Faizal, Muhammad. "Problematika Penggunaan Buku Bahasa Arab Dalam Pembelajaran Maharah Al-Kalam Siswa Kelas Xii Man 2 Parepare." IAIN PAREPARE, 2023.

H Syamsuddin Asyrofi, M M, Toni Pransiska, Mawi Khusni Albar, Nurul Ma'rifah, and Nur Afandi. Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab. Nusamedia, 2021.

Hermawan, Acep. Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab. Remaja Rosdakarya, 2013.

Ilham, Muhammad, and Iva Ani Wijiati. Keterampilan Berbicara: Pengantar Keterampilan Berbahasa. Lembaga Academic & Research Institute, 2020.

Indonesia, Presiden Republik. "Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional." Jakarta: Kementrian Riset, Teknologi, Dan Pendidikan Tinggi, 2003.

Iswadi, M Pd, Neti Karnati, B Ahmad Andry, and Penerbit Adab. STUDI KASUS Desain Dan Metode Robert K. Yin. Penerbit Adab, 2023.

Izzan, H Ahmad. Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab. Humaniora Utama Press, 2011.

Kementerian Agama Republik Indonesia. "Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 000912 Tahun 2013 Tentang Kurikulum Madrasah 2013 Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Dan Bahasa Arab." Kementerian Agama Republik Indonesia, no. 09 Desember 2013 (2013): 1-280. https://jatim.kemenag.go.id/file/file/peraturantentangPNS/khit1413864329.pdf.

Krahnke, Karl J., and Stephen D. Krashen. Principles and Practice in Second Language Acquisition, 1982. https://doi.org/10.2307/3586656.

Krashen, Stephen D. "Language Acquisition: Theory, Applications and Some Conjectures." Second Language Acquisition Studies, 2013. https://sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla.pdf.

Krashen, Stephen D. “Principles and Practice in Second Language Acquisition.” TESOL Quarterly 17, no. 2 (1983): 300. https://doi.org/10.2307/3586656.

Krashen, Stephen D. “Second Acquisition and Second Language Learning.” University of Southern California: Pergamon Press Inc, 1981.

Krashen, Stephen D. Inquiries & Insights: Second Language Teaching Immersion & Bilingual Education Literacy, 1985.

Krashen, Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning, 1981.

Krashen, Stephen D. The Input Hypothesis: Issues and Implications, 1985.

Krashen, Stephen D., and Robin C. Scarella. Research in Second Language Acquisition, 1980.

Krashen, Stephen, and Tracy D. Terrell. “The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.” Hayward, CA: Alemany, 1983.

Kuswoyo, Kuswoyo. “Konsep Dasar Pembelajaran Maharah Al-Kalam.” An-Nuha: Jurnal Kajian Islam, Pendidikan, Budaya Dan Sosial 4, no. 1 (2017): 83-92.

Mauliddiyah, Nurul L. “Peningkatan Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Menggunakan Metode Reka Cerita Bergambar Materi Afradul ‘Usrah Kelas Ivb Mi Setia Bhakti Trawas Mojokerto.” Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya, 2021.

Michael H. Long. Problems in SLA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2007.

Miles, M B, A M Huberman, and J Saldana. Qualitative Data Analysis. SAGE Publications, 2014.

Miles, Matthew B, and A Michael Huberman. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. sage, 1994.

Mohammad T. Alhawary. THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF ARABIC SECOND LANGUAGE ACQUISITION. Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition, 2018. https://doi.org/10.4324/9781315674261.

Musthofa, Tulus, Chairani Astina, and Rifqi Aulia Rahman. “Hipotesis Monitor Stephen Krashen Dan Reorientasi Pembelajaran Istima-Kalam.” Tarling : Journal of Language Education 5, no. 2 (2022): 207-17. https://doi.org/10.24090/tarling.v5i2.5897.

Nalole, Darwati. “Meningkatkan Keterampilan Berbicara (Maharah Al-Kalam) Melalui Metode Muhadtsah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab.” Al-Minhaj: Jurnal Pendidikan Islam 1, no. 1 (2018): 129-45.

Nur Fadilah Arief. “Pengaruh Metode Komunikatif Terhadap Peningkatan Maharah Al Kalam Siswa Kelas XI MA Mu’allimin Muhammadiyah Cab. Makassar,” 2024. https://digilibadmin.unismuh.ac.id/upload/41843-Full_Text.pdf.

Nurkhamilah, Mila. “Pembelajaran Maharah Al-Kalam Dengan Menggunakan Teknik Cerita Berantai Di Pondok Pesantren Daarul Iman Sukakarya Bekasi Jawa Barat.” Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, 2023.

Ratminingsih, Ni Made, Luh Putu Artini, Made Hery Santosa, and Luh Diah Surya Adnyani. Pembelajaran Bahasa Inggris Untuk Anak Abad 21. PT. RajaGrafindo Persada-Rajawali Pers, 2023.

Robinson, Peter. CONSCIOUSNESS, RULES, AND INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION. Studies in Second Language Acquisition. Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 1996.

Rosyidi, Abdul Wahab, and Mamlu’atul Ni’mah. “Memahami Konsep Dasar Pembelajaran Bahasa Arab.” UIN-Maliki Press, 2011.

Sa’idah, Emy Lailatus, Aufia Aisa, and Amrini Shofiyani. “Pengembangan Bahan Ajar Untuk Meningkatkan Keterampilan Berbicara Siswa Kelas IV MI Mambaul Maarif Karangdagangan.” Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab 3, no. 1 (2020): 75-94.

Sanwil, Teuku, Rizka Utami, Riyan Hidayat, Dasep Bayu Ahyar, Syarifah Rahmi, Evi Muzaiyidah Bukhori, Suci Ramadhanti Febriani, Dwi Khoirotun Nisa, Nyak Mustakim, and Akhmad Aufa Syukron. Pembelajaran Bahasa Arab Untuk Siswa SD/MI. Yayasan Penerbit Muhammad Zaini, 2021.

Tarigan Guntur Henry. Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa. Bandung: Angkasa, 1981.

Taubah, Miftachul, and Muhammad Nur Hadi. “Aplikasi Tik Tok Sebagai Media Pembelajaran Maharah Kalam.” Jurnal Mu’allim 2, no. 1 (2020): 57-65.

Thohir, Muhammad, Chananak Nabila Melinia, Hidayatus Sholihah, and Maharotun Nubaha. “Metode Pembelajaran Bahasa Arab.” kanzum books, 2021.

Warseto, A., Wijayanti, H. N., & Setyawan, C. E. “Pandangan Stephen Krashen Dalam Pemerolehan Bahasa Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran Bahasa Arab” 1 (2019): 75-105.

Wicaksono, Andri. Pengembangan Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Sekolah Dasar: Buku Ajar. Garudhawaca, 2023.

Widodo, Joko, and Muhammad Nanang Qosim. “Penilaian Kinerja Pada Pembelajaran Maharah Al-Kalam Level 1 Di Kursus Bahasa Arab Al-Arobiya Surakarta.” Uktub: Journal of Arabic Studies 1, no. 2 (2021): 84-101.

Yunus, Mahmud. Metode Khusus Pengajaran Bahasa Arab. Hidayakarya Agung. Jakarta, 1983.

ملاحق

الملحق الْأَوَّلُ: أَدَوَاتُ الْبَحْثِ

Kode data: DOC-04

أ. دَلِيْلُ الْمُلَاحَظَةِ لِتَعْلِيْمِ مَهَارَةِ الْكَلَامِ

Keterkaitan RM	Aspek yang Diamati (berdasarkan indikator)	Catatan Lapangan	Interpretasi Awal
RM2	Penggunaan bahasa oleh guru dalam mengajar (proporsi bhs. Arab vs Indonesia) **(I) –** Sejauh mana guru menggunakan bahasa Arab sebagai *input* yang dapat dipahami, dan kapan beralih ke bahasa Indonesia.		
RM2	Jenis dan bentuk aktivitas kalam yang dilaksanakan **(I) –** Ragam tugas lisan yang diberikan (mis. dialog berpasangan, simulasi/role-play, diskusi kelompok, presentasi), sesuai indikator keterampilan berbicara.		
RM2	Tahapan pembelajaran: pemanfaatan *input* dan *scaffolding* menuju output **(I) –** Urutan kegiatan dari penyediaan model/contoh (pemodelan, istima‘) hingga praktik produksi oleh siswa (syawar/hiwar), termasuk ada/tidaknya *scaffolding* (penyederhanaan bahasa, penggunaan media visual, dll).		
RM2	Alokasi waktu untuk latihan berbicara **(I) –** Proporsi/durasi waktu yang disediakan guru khusus untuk praktik lisan siswa dalam satu sesi (menimbang keterbatasan jam pelajaran di sekolah non-pesantren).		
RM2	Tingkat toleransi guru terhadap kesalahan berbahasa saat siswa berbicara **(M) –** Sikap guru ketika menghadapi kesalahan tata bahasa atau pelafalan pada output lisan siswa (apakah		

	dibiarkan sementara demi kelancaran atau langsung dikoreksi).		
RM2	Cara dan frekuensi guru memberikan koreksi/umpan balik **(M) –** Strategi koreksi yang digunakan (mis. *recast*, koreksi langsung, tertunda), fokus koreksi (terutama pada bentuk/kaidah vs isi), serta momen pemberian umpan balik (selama atau setelah aktivitas berbicara).		
RM2	Keterlibatan dan partisipasi siswa dalam aktivitas berbicara **(AF) –** Jumlah dan proporsi siswa yang terlibat aktif berbicara, antusiasme yang terlihat, serta pola partisipasi (apakah hanya siswa tertentu yang dominan, dsb.), sebagai cerminan iklim kelas.		
RM2	Ekspresi afektif siswa saat berbicara **(AF) –** Tanda-tanda tingkat kecemasan atau kepercayaan diri siswa ketika berbicara (mis. ragu-ragu, gugup, atau justru berani bertanya dan berpendapat), termasuk respon non-verbal (ekspresi gugup, gelak tawa, dsb.).		
RM2	Strategi guru dalam menciptakan iklim afektif yang mendukung **(AF) –** Upaya guru menurunkan *affective filter* siswa, misalnya melalui pemberian motivasi, pujian atas usaha berbahasa, penggunaan humor atau permainan, pengelolaan kesalahan secara bijak agar siswa tetap percaya diri.		
RM2	Perbedaan performa antara siswa berlatar belakang santri dan non-santri **(I) –** Jika teridentifikasi, amati perbedaan kecakapan atau kelancaran berbicara siswa yang memiliki pengalaman pesantren (santri)		

	dengan yang tidak; termasuk apakah siswa santri tampak lebih percaya diri atau lebih aktif, dan bagaimana guru mengakomodasi perbedaan ini dalam interaksi kelas.		

***Catatan**:* Selama observasi, peneliti akan merekam kegiatan (dengan izin) dan menulis catatan lapangan agar setiap aspek di atas terdokumentasi lengkap. Interpretasi awal yang dicatat pada kolom ketiga bersifat tentatif, digunakan untuk menghubungkan temuan observasi dengan kerangka hipotesis (Monitor, Input, Filter Afektif) serta sebagai dasar pengembangan pertanyaan lanjutan dalam wawancara.

ب. دَلِيْلُ الْمُقَابَلَةِ مَعَ الْمُعَلِّمَةِ

Petunjuk Umum

1. Wawancara ini bertujuan untuk menggali rasionalitas pedagogis dan pengalaman Bapak/Ibu dalam mengelola pembelajaran *maharah kalam*.
2. Mohon untuk menjawab secara terbuka berdasarkan praktik dan refleksi Bapak/Ibu di kelas. Tidak ada jawaban benar atau salah.
3. Seluruh informasi yang diberikan akan dijaga kerahasiaannya dan hanya digunakan untuk kepentingan penelitian ini.

Identitas Informan

1. Nama (Inisial):
2. Jabatan: Guru Bahasa Arab
3. Lama Mengajar Bahasa Arab:
4. Latar Belakang Pendidikan Terakhir:

Pertanyaan Wawancara (Guru)	Kode
Ibu, jam pelajaran Bahasa Arab di kelas reguler hanya 45 menit dan terasa sangat singkat. Tantangan terbesar Ibu apa, dan bagaimana cara Ibu menyiasati waktu yang terbatas itu supaya materi kurikulum tetap selesai tetapi siswa masih punya kesempatan cukup untuk latihan berbicara?	(I, RM2)
Saat menjelaskan materi di papan tulis, Ibu tampak sangat teliti mengoreksi harakat dan kaidah. Namun ketika siswa praktik berbicara, Ibu jarang memotong meskipun ada kesalahan. Apakah memang sengaja dibedakan? Bisa dijelaskan pertimbangan Ibu?	(M, RM2)
Dari hasil wawancara, beberapa siswa mengatakan mereka takut berbicara bukan hanya karena malu, tetapi juga karena khawatir berdosa jika salah	(AF, RM2)

panjang-pendek bacaan. Apakah Ibu menyadari bahwa mereka punya kekhawatiran religius seperti itu? Bagaimana cara Ibu menenangkan mereka?	
Sebelum kegiatan percakapan dimulai, apakah Ibu menyampaikan secara langsung kepada siswa bahwa mereka boleh salah ketika berbicara, atau siswa hanya menebak-nebak sendiri sikap Ibu terhadap kesalahan?	(M, AF, RM2)
Di kelas Ibu terdapat siswa berlatar belakang pesantren yang sudah cukup mahir dan siswa reguler yang masih pada tahap dasar. Bagaimana cara Ibu mengajar agar siswa yang lebih mahir tidak bosan, sementara siswa yang kemampuannya masih dasar tidak merasa minder?	(I, RM2)
Saat praktik berbicara, Ibu cenderung tidak langsung memotong kesalahan agar siswa tetap lancar. Lalu kapan Ibu biasanya memperbaiki kesalahan mereka? Apakah dibiarkan begitu saja atau dikoreksi pada waktu tertentu?	(M, RM2)
Dalam mengajar, apakah Ibu menggunakan Bahasa Arab secara penuh atau mencampurnya dengan Bahasa Indonesia? Jika menggunakan kombinasi, dalam situasi seperti apa Ibu memilih memakai Bahasa Indonesia dan kapan Ibu mempertahankan penggunaan Bahasa Arab?	(I, RM2)
Untuk keperluan penilaian di rapor, menurut Ibu seperti apa gambaran siswa yang dianggap “berhasil” dalam pelajaran maharah kalam? Aspek apa yang paling Ibu perhatikan ketika menilai kemampuan berbicara mereka?	(M, RM3)

ج. دَلِيْلُ الْمُقَابَلَةِ مَعَ التَّلَامِيْذِ

Keterkaitan RM	**Butir Analisis Dokumen**	**Temuan dalam Dokumen (Perencanaan)**	**Analisis Kesenjangan (Dgn Praktik di Kelas)**
RM1	**RPP**: Bahasa pengantar yang direncanakan **(I) –** Bahasa yang diamanatkan dalam RPP untuk instruksi (mis. apakah RPP mencantumkan penggunaan bahasa Arab sebagai bahasa		

	pengantar utama, atau penggunaan bilingual).		
RM1	**RPP**: Alokasi waktu latihan berbicara **(I) –** Alokasi durasi untuk kegiatan praktik berbicara dalam RPP (mis. tertera dalam skenario pembelajaran per menit) dan target jam pelajaran untuk materi kalam.		
RM1	**RPP**: Metode dan kegiatan pembelajaran kalam **(I) –** Jenis metode/pendekatan yang tertulis (mis. pendekatan komunikatif, permainan peran, dsb.) dan rincian kegiatan berbicara yang direncanakan di RPP (dialog, presentasi, dll.), dibandingkan dengan kegiatan yang benar-benar dilaksanakan guru di kelas.		
RM1	**RPP/Modul**: *Scaffolding* dari input ke output **(I) –** Adanya tahap pemodelan atau penyajian materi (mis. contoh dialog, teks untuk istima‘) sebelum siswa diminta berbicara, serta petunjuk penggunaan media/strategi (gambar, gerak, ulangi kosakata) untuk membantu pemahaman. Bandingkan dengan implementasi di kelas, apakah guru mengikuti tahapan ini (memberi input sebelum produksi) atau langsung meminta siswa berbicara tanpa contoh terlebih dahulu.		
RM1	**RPP**: Strategi umpan balik/koreksi kesalahan **(M) –** Ada tidaknya instruksi pada RPP mengenai bagaimana guru menanggapi kesalahan siswa (mis. tertulis “guru memberikan koreksi setelah siswa selesai” atau “guru membimbing siswa		

	memperbaiki kesalahan secara langsung"). Bandingkan dengan praktik: apakah guru mengikuti strategi yang disebutkan atau memiliki pendekatan berbeda dalam mengoreksi kesalahan saat kegiatan berbicara.		
RM3	**Modul/Rubrik**: Kriteria penilaian keterampilan berbicara **(M) –** Komponen dan indikator penilaian yang tercantum dalam dokumen (misalnya dalam rubrik penilaian atau petunjuk guru: aspek *kelancaran, ketepatan, pelafalan, kosa kata, interaksi* yang dinilai). Analisis apakah penekanan di dokumen selaras dengan fokus penilaian guru di kelas (contoh: dokumen menekankan tata bahasa, tapi di kelas guru lebih menekankan komunikasi, atau sebaliknya).		
RM3	**Modul**: Bukti evaluasi terintegrasi maharah kalam **(M) –** Adanya tugas atau aktivitas dalam modul/LKS yang dirancang sebagai bentuk evaluasi unjuk kerja berbicara (mis. tugas dialog per pasangan yang dinilai, proyek percakapan, dll.), bukan hanya soal tertulis. Periksa apakah guru memanfaatkan tugas tersebut sebagai penilaian di lapangan. Kesenjangan: apakah evaluasi yang terjadi sejalan dengan yang tertulis (misal modul menyediakan tugas presentasi, tetapi di		

	kelas tugas tersebut dilewati atau tidak dinilai secara formal).		
RM3	**Dokumen Nilai**: Rekapitulasi nilai keterampilan berbicara **(M) –** Keberadaan kolom/komponen nilai untuk maharah kalam pada dokumen nilai siswa (daftar nilai atau rapor). Apakah porsi/skor keterampilan berbicara dicatat terpisah atau diintegrasikan dengan nilai lain. Bandingkan dengan temuan lapangan: apakah guru memang melakukan penilaian tersendiri untuk berbicara sesuai dokumen (misal ada nilai praktik percakapan), atau justru penilaian berbicara tidak tampak dilaksanakan meski kurikulum menghendaki.		
RM1	**RPP**: Iklim afektif dan motivasi **(AF) –** Adanya langkah atau catatan di RPP tentang penciptaan lingkungan yang mendukung (misal: "guru memotivasi siswa yang kurang aktif" atau kegiatan ice-breaking). Bandingkan dengan suasana kelas yang teramati: apakah strategi motivasi/afektif yang direncanakan terealisasi? Apakah ada perbedaan antara yang tertulis dan pelaksanaannya dalam menurunkan *affective filter* siswa?		

الملحق الثَّانِي: الْوَثَائِقُ الْإِدَارِيَّةُ لِلْمَدْرَسَةِ

Kode data: DOC-01

B. Visi

Terbentuknya Insan Yang Beriman, Bertaqwa, Berilmu, Berakhlakul Karimah, Cerdas, dan Terampil. Serta Cinta Tanah Air dengan landasan ajaran Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah

C. Misi

- Membekali peserta didik menuju terbentuknya Insan Beriman, Bertaqwa, Berilmu, serta berwawasan berkualitas Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah
- Mengembangkan nilai-nilai Taqwallah, Akhlaqul Karimah dan Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah
- Mengembangkan kecintaan pada ilmu pengetahuan, teknologi, dan kecerdasan serta keterampilan.
- Mengembangkan nilai-nilai sosial kemasyarakatan dan wawasan kebangsaan.

D. Tujuan

- Menyelenggarakan pendidikan dasar dengan perpaduan kurikulum Kemenag dan Kemendiknas yang didasarkan pada ajaran Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah
- Menyelenggarakan kegiatan yang mendukung terbentuknya Insan Yang Beriman, Bertaqwa, Berilmu, Berakhlaqul Karimah, Cerdas, dan Terampil, serta Cinta Tanah Air yang berlandaskan Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah
- Menghasilkan Lulusan yang Beriman, Bertaqwa, Berilmu, Berakhlaqul Karimah, Cerdas, dan Terampil, serta Cinta Tanah Air yang berlandaskan Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah
- Mengembangkan minat dan bakat peserta didik dan mengikutsertakan dalam event-event kompetisi lokal, regional, dan nasional

telah mencapai tujuan pembelajaran dikembangkan pendidik dengan menggunakan pendekatan interval nilai seperti pada tabel di bawah ini:

No	Interval nilai	Kategori	Tindak Lanjut
1.	0 – 50%	Belum mencapai ketuntasan	Remedial diseluruh bagian
2.	51 – 74%	Belum mencapai ketuntasan	Remedial dibagian yang diperlukan
3.	75 – 90%	Sudah mencapai ketuntasan	Tidak perlu remedial
4.	91 – 100%	Sudah mencapai ketuntasan	Perlu pengayaan atau tantangan lebih

Sekilas
MTS ALMAARIF 01 SINGOSARI

A. Perjalanan Sejarah

Madrasah Tsanawiyah Almaarif 01 Singosari Malang cikal bakalnya telah ada sebelum proklamasi kemerdekaan Republik Indonesia. Lahir atas kesadaran para Kyai dan tokoh masyarakat akan pentingnya pendidikan putra-putri bangsa Indonesia, diantaranya ; KH. Moh. Thohir, KH. Cholil Asyari, Kyai Dasuki, KH. Masykur, KH. Wahab Chasbullah, KH. Ahmad Nur Salim, dan para tokoh lain. Pada tahun 1923 M berdirilah Madrasah yang diberi nama Misbachul Wathon yang terus berkembang, dan sesuai dengan perkembangan dan tuntutan aturan dan perundang-undangan berubah menjadi Nahdhotul Wathon, PGA, dan sekarang menjadi Yayasan Pendidikan Almaarif Singosari Malang.

Pada tanggal 1 Juli 1959 M (24 Dzulhijjah 1378 H) dengan dipelopori oleh Bapak KH. Achmad Nur Salim bersama Bapak Prof. Dr. KH. Tholhah Hasan, Bapak KH. Burhanudin Sholeh, Bapak Sockamdo, Bapak H Ismail Zainudin, Bapak KH Arfat Khusairi dan Kyai Sepuh lainnya serta tokoh masyarakat mendirikan Madrasah Tsanawiyah Nahdlotul Ulama' dan terus berkembang hingga sekarang menjadi MTs Almaarif 01 di bawah naungan Yayasan Pendidikan Almaarif yang dibina oleh Prof. Dr. KH. Moh. Tholhah Hasan dengan status Akreditasi "A" (Unggul), dan diasuh oleh sejumlah tenaga pendidik dan tenaga kependidikan sejumlah 57 orang dengan kualifikasi Sarjana (S1), Magister (S2) dan Doktor (S3).

MTs Almaarif 01 Singosari di bawah naungan Yayasan Pendidikan Almaarif selalu berupaya mengembangkan manajemen pendidikan berbasis madrasah yang mandiri dan profesional, sehingga menjadi madrasah yang unggul mampu melahirkan generasi Islam Ahlussunnah Waljamaah An Nahdliyah yang cinta tanah air. Dalam perkembangannya, MTs Almaarif 01 Singosari ditunjang oleh keberadaan kurang lebih 16 Pondok Pesantren yang ada disekitarnya. Ada beberapa Kyai/Pengasuh, Gus/Ning Pesantren yang mengajar di madrasah tersebut. Saat ini siswa dan siswi MTs Almaarif 01 Singosari berjumlah sekitar 1000 siswa yang berasal dari berbagai wilayah di nusantara ; seperti Papua, Sumatera, Kalimantan, Maluku, Bali, NTB, NTT, Madura, Jawa Tengah, Jawa Barat, Jakarta, dan kota-kota di Jawa Timur. Siswa dan siswi ini sekitar 60 % siswa-siswi tinggal di Pondok Pesantren di lingkungan madrasah dan 40% tinggal di rumah. MTs Almaarif menerapkan kurikulum Kemenag dan Kemendikbud secara proporsional, dan didukung dengan beragam ekstrakurikuler yang sesuai dengan minat dan bakat peserta didik. Memiliki jargon MTs-ku KEREN (Kreatif, Edukatif, Religius, Elegan, Nyaman), MTs Almaarif 01 Singosari terus meningkatkan layanan pendidikan yang berkualitas dan unggul.

SUMBER DAYA MANUSIA DAN FASILITAS PENDUKUNG

A. Guru dan Tenaga Kependidikan

No	Jabatan/Tugas	Kualifikasi Pendidikan	Jumlah
1	Kepala Madrasah	Magister Pendidikan	1
2	Wakil Kepala Madrasah	Magister dan Sarjana Pendidikan	4
3	Kepala Tata Usaha	SMA	1
4	Bendahara/Keuangan	Sarjana Pendidikan /Ekonomi	3
5	Kepala Laboratorium TI	Sarjana Komputer	1
6	Kepala Laboratorium IPA	Sarjana Pendidikan	1
7	Kepala Perpustakaan	Sarjana Pendidikan	1
8	Guru BP / BK	Sarjana Pendidikan	3
9	Guru	Doktor, Magister dan Sarjana Pendidikan	51
10	Guru Al-Qur'an	Sarjana Pendidikan dan SMA	7
11	Staf Tata Usaha	SMA	2
12	Staf Laboratorium	Sarjana Pendidikan	2
13	Staf Perpustakaan	SMA	1
14	Staf Keamanan	SMA	2
15	Staf Kebersihan	SMP	3
16	Tenaga Koperasi	SMA	1
17	Tenaga Kantin	SMA	2

STRUKTUR KURIKULUM
MADRASAH TSANAWIYAH ALMAARIF 01 SINGOSARI
TAHUN AJARAN 2025-2026
Alokasi mata pelajaran kelas IX

No	Mata Pelajaran	Total Alokasi Per Tahun
		Intrakurikuler dan Kokurikuler
1	Pendidikan Agama	
	a. Al Qur'an Hadits	64 (2)
	b. Aqidah Akhlak	64 (2)
	c. Fiqih	64 (2)
	d. Sejarah Kebudayaan Islam	64 (2)
2	Pendidikan Kewarganegaraan	96 (3)
3	Bahasa Indonesia	192 (6)
4	Bahasa Arab	96 (3)
5	Matematika	160 (5)
6	Ilmu Pengetahuan Alam	160 (5)
7	Ilmu Pengetahuan Sosial	128 (4)
8	Bahasa Inggris	128 (4)
9	PJOK	96 (3)
10	Informatika	64 (2)
11	Seni Budaya	64 (2)
12	Prakarya	32 (1)
Muatan Lokal		
13	Bahasa Daerah	32 (1)
14	Ke-NU-an/Aswaja	32 (1)
Pengembangan Diri		
1	Rutin dan Terstruktur	
	a. Sholat Dhuhur Berjama'ah	0
	b. Sholat Dhuha Berjamaa'ah	32 (1)
	c. Standar Kecakapan Ubudiyah	0
	d. Bimbingan Penyuluhan/Konseling	32 (1)
2	Ubudiyah	64 (2)
JUMLAH		**1664 (52)**

(Asumsi 1 tahun = 32 minggu dan 1 JP = 40 menit)

الملحق الثَّالِثُ: الْمَوَادُّ التَّعْلِيْمِيَّةُ (الصِّحَّةُ)

Kode data: DOC-02

INFORMASI UMUM

A. IDENTITAS MODUL

Nama Penyusun	: Nadyana Rizky, S.Pd.I
Institutsi	: MTs Almaarif 01 Singosari
Tahun Penyusunan	: 2025/2026
Jenjang Sekolah	: Madrasah Tsanawiyah
Kelas / Semester	: VIII / Genap
Fase	: D
Alokasi Waktu	: 5 Pertemuan (10 JP @ 40 Menit)
Tema	: **الصِّحَّةُ (Kesehatan)**

B. KOMPETENSI AWAL

Peserta didik diasumsikan telah mampu menghafal mufrodat dasar dan memahami maknanya, serta memiliki kemampuan dasar berbicara dan menulis dalam Bahasa Arab sebagai prasyarat mengikuti materi ini

C. PROFIL PELAJAR PANCASILA DAN PELAJAR RAHMATAN LIL ALAMIN

- Profil Pelajar Pancasila yang ingin dicapai adalah beriman, bertakwa dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa serta berakhlak mulia, mandiri, gotong royong, bernalar mandiri, dan kritis.
- Profil Pelajar Rahmatan Lil Alamin yang ingin dicapai adalah *ta'addub, tawassuth, tathawwur wa ibtikar,* dan *tasamuh.*

D. SARANA DAN PRASARANA

Media pembelajaran meliputi LCD Projector, laptop, dan jaringan internet, dengan sumber belajar utama Buku Bahasa Arab Kelas VIII Insan Cendekia (2025-2026).

E. TARGET PESERTA DIDIK

Kategori peserta didik dalam proses pembelajaran ini adalah:

- Peserta didik regular

- Peserta didik dengan kesulitan belajar
- Peserta didik dengan pencapaian tinggi

F. JUMLAH PESERTA DIDIK

Sejumlah 33 – 35 siswa

G. MODEL PEMBELAJARAN

Tatap Muka dengan model *Project-Based Learning* (PjBL) dan metode *Syam'iyah Syafawiyah* (Audio-Lingual).

KOMPONEN INTI

- **Elemen:** Menyimak (Istima'), Berbicara (Kalam), Membaca (Qira'ah), Menulis (Kitabah).
- **Capaian Pembelajaran:** Peserta didik mampu membangun interaksi tentang pekerjaan dengan menggunakan susunan gramatikal *tarkib an/lan/li + fi'il mudhari'* sebagai alat komunikasi global. Peserta didik mampu memahami informasi tersurat dan tersirat dari berbagai jenis teks, serta menghubungkan kalimat menjadi paragraf sederhana secara tulis dan lisan.

A. TUJUAN KEGIATAN PEMBELAJARAN

1. **Menyimak:** Peserta didik mampu mengeksplorasi dan mengidentifikasi informasi yang didengar tentang **الصِّحَّةُ (**Kesehatan**)** dengan menggunakan susunan gramatikal yang dipelajari.
2. **Berbicara:** Peserta didik mampu membangun interaksi dan melakukan dialog sederhana tentang profesi orang tua dan cita-cita di masa depan menggunakan *tarkib* yang relevan.
3. **Membaca:** Peserta didik mampu memahami dan merefleksi informasi tersurat dan tersirat dari teks bacaan terkait tema **الصِّحَّةُ**.
4. **Menulis:** Peserta didik mampu menyusun kalimat dan paragraf sederhana untuk mengungkapkan gagasan tentang profesi secara tertulis dengan struktur yang logis.

B. PEMAHAMAN BERMAKNA

Kesehatan adalah nikmat yang harus dijaga. Mampu mengungkapkan rasa sakit dalam bahasa Arab membantu berkomunikasi saat situasi darurat di lingkungan berbahasa Arab atau saat mendoakan sesama.

C. PERTANYAAN PEMANTIK

a. بِمَ تَشْعُرُ الْيَوْمَ؟ (Apa yang kamu rasakan hari ini?)

b. هَلْ أَنْتَ مَرِيْضٌ؟ (Apakah kamu sakit?)

c. مَاذَا نَقُوْلُ لِلطَّبِيْبِ؟ (Apa yang kita katakan kepada dokter?)

D. KEGIATAN PEMBELAJARAN

PERTEMUAN 1 (Menyimak - اِسْتِمَاع)

Fokus: Mengenal dan mengidentifikasi kosakata (*mufrodat*) terkait kesehatan.

A. Tujuan Pembelajaran Khusus Pertemuan Ini:

- Peserta didik mampu mengidentifikasi bunyi kata, frasa, dan kalimat yang diperdengarkan tentang topik الصِّحَّة dengan makhraj yang benar.
- Peserta didik mampu menjodohkan ujaran bahasa Arab yang didengar dengan gambar yang sesuai (dokter, obat, jenis penyakit).

B. Langkah-Langkah Pembelajaran:

1. Kegiatan Pendahuluan

- Guru membuka pelajaran dengan salam dan doa bersama.
- Guru menanyakan kabar siswa dan mengecek kehadiran dengan memanggil nama siswa menggunakan sapaan Bahasa Arab sederhana ("كَيْفَ حَالُكَ؟").
- Guru menunjukkan gambar seseorang yang sedang memegang kepala (sakit kepala) dan bertanya dalam Bahasa Indonesia: "Anak-anak, kira-kira orang ini sedang merasakan apa?" untuk memancing rasa ingin tahu awal.
- Guru menyampaikan tujuan pembelajaran.

2. Kegiatan Inti

- **Tahap 1: Pengenalan Kosakata (مُفْرَدَاتٌ جَدِيْدَةٌ)**
    - Menyimak dan Mengamati. Guru menayangkan slide atau menempelkan kartu gambar (*flashcard*) bertema kesehatan di papan tulis. Guru melafalkan kosakata setiap kategori dengan jelas, pelan, dan dengan harakat yang tepat sebanyak 2-3 kali. Siswa hanya menyimak pada tahap ini.
        - Kategori 1: Jenis Penyakit (أَنْوَاعُ الْمَرَضِ)
            - سُعَال (batuk)
            - زُكَامٌ (pilek)
            - صُدَاعٌ (sakit kepala)
            - مَغَصٌ (sakit perut)
            - إِسْهَالٌ (diare)

- حُمَّى (demam)
- وَجَعُ الْأَسْنَانِ (sakit gigi)
- اِلْتِهَابُ الحَلْقِ (radang tenggorokan)
- اِلْتِهَابُ الرِّئَةِ (radang paru-paru)
- ضَغْطُ الدَّمِ (tekanan darah tinggi)
- سَرَطَانٌ (kanker)

- Kategori 2: Tempat Berobat (مَكَانُ الْعِلَاجِ)
  - الْمُسْتَشْفَى (rumah sakit)
  - الصَّيْدَلِيَّةُ (apotek)
  - غُرْفَةُ الْفَحْصِ (ruang periksa)
  - غُرْفَةُ الانْتِظَارِ (ruang tunggu)
  - غُرْفَةُ الطَّوَارِئِ (UGD/ruang darurat)
  - Kategori 3: Profesi Kesehatan (الْعَامِلُونَ فِي الْمُسْتَشْفَى)
  - الطَّبِيبُ / الطَّبِيبَةُ (dokter laki-laki/perempuan)
  - الْمُمَرِّضُ / الْمُمَرِّضَةُ (perawat laki-laki/perempuan)
  - الصَّيْدَلِيُّ / الصَّيْدَلِيَّةُ (apoteker laki-laki/perempuan)
  - الْمَرِيضُ / الْمَرِيضَةُ (pasien laki-laki/perempuan)
- Kategori 4: Jenis Obat (أَنْوَاعُ الدَّوَاءِ)
  - حُبَّاتٌ وَأَقْرَاصٌ (pil dan tablet)
  - دَوَاءٌ سَائِلٌ (obat cair/sirup)
  - حُقْنَةٌ (suntikan)
  - وَصْفَةٌ طِبِّيَّةٌ (resep dokter)
- Kategori 5: Kata Kerja Terkait Kesehatan (الْأَفْعَالُ)
  - فَحَصَ - يَفْحَصُ (memeriksa)
  - عَالَجَ - يُعَالِجُ (mengobati)
  - سَأَلَ - يَسْأَلُ (bertanya)
  - شَعَرَ - يَشْعُرُ (merasakan)
  - زَارَ - يَزُورُ (mengunjungi)
  - أَصَابَ - يُصِيبُ (menimpa/terserang)
  - اِشْتَرَى - يَشْتَرِي (membeli)

- Meniru. Guru melafalkan kembali setiap kosakata, dan siswa menirukan secara klasikal (choral repetition), kemudian per baris, hingga beberapa siswa secara individu untuk memeriksa ketepatan *makhraj* dan *harakat*.

Tahap 2: Latihan Identifikasi

- Tunjuk Gambar. Guru mengucapkan satu kosakata (misalnya: الْمُسْتَشْفَى), dan siswa secara serempak menunjuk gambar yang sesuai yang terpampang di papan tulis atau layar proyektor. Aktivitas ini dilakukan dengan tempo yang semakin cepat untuk menciptakan suasana yang dinamis.
- Tebak Kata. Guru menunjuk sebuah gambar tanpa mengucapkan apa pun, dan siswa secara acak diminta untuk menyebutkan kosakatanya dalam Bahasa Arab. Guru memberikan apresiasi positif untuk setiap usaha siswa, meskipun masih ada kesalahan pengucapan.

Tahap 3: Memahami Makna dalam Konteks

- Pengenalan Ungkapan Terkait Kesehatan (التَّعَابِيرُ). Guru memperkenalkan beberapa ungkapan penting yang sering digunakan dalam konteks kesehatan:
  - أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدِيدٍ فِي رَأْسِي (Saya merasakan sakit yang sangat di kepala saya)
  - يَتَنَاوَلُ الدَّوَاءَ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فِي الْيَوْمِ (Meminum obat tiga kali sehari)
  - نَذْهَبُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى لِزِيَارَةِ الْمَرِيضِ (Kami pergi ke rumah sakit untuk menjenguk pasien)
  - أَغِيبُ عَنِ الْمَدْرَسَةِ لِأُقَابِلَ الطَّبِيبَ فِي الْمُسْتَشْفَى (Saya tidak masuk sekolah untuk menemui dokter di rumah sakit)
- Ungkapan Empati dan Doa. Guru mengajarkan ungkapan empati dan doa yang penting:
  - مِمَّ تَشْكُو؟ (Apa yang kamu keluhkan?)
  - لَا بَأْسَ عَلَيْكَ (Kamu tidak apa-apa/Semoga cepat sembuh)
  - شَفَاكَ اللهُ (Semoga Allah memberimu kesembuhan)
  - أَنَحَسَّنُ، الْحَمْدُ للهِ (Saya sudah membaik, alhamdulillah)

يُعَالِجُ الْمَرْضَى فِي الْمُسْتَشْفَى (Mengobati orang sakit di rumah sakit).

3. Kegiatan Penutup

- Guru bertanya, "Kosakata baru apa saja yang sudah kita pelajari hari ini?" Siswa menyebutkan kembali beberapa kosakata secara sukarela. Guru dapat menulis kosakata yang disebutkan siswa di papan tulis sebagai rangkuman visual.
- Guru memberikan umpan balik positif atas partisipasi siswa: "Alhamdulillah, hari ini kalian sudah belajar banyak kosakata baru tentang kesehatan. Ibu senang melihat kalian aktif dan berani mencoba!"
- Guru menyampaikan informasi kegiatan untuk pertemuan berikutnya, yaitu berlatih percakapan tentang kunjungan ke dokter.
- Pembelajaran ditutup dengan doa dan salam.

PERTEMUAN 2 (Berbicara - كَلَام)

Fokus: Melatih dan mempraktikkan dialog sederhana tentang keluhan kesehatan dan kunjungan ke dokter.

1. Kegiatan Pendahuluan (10 Menit)

- Guru membuka pelajaran dengan salam, doa, dan memeriksa kehadiran.
  Guru melakukan tanya jawab singkat untuk mengingat kembali kosakata kesehatan yang telah dipelajari pada pertemuan sebelumnya.
  - Guru bertanya: "Siapa yang masih ingat, apa bahasa Arabnya 'rumah sakit'?"
  - Siswa menjawab: "الْمُسْتَشْفَى"
  - Guru bertanya lagi: "Bagus! Kalau 'sakit kepala' bahasa Arabnya apa?"
  - Siswa menjawab: "صُدَاعٌ"
- Guru menyampaikan tujuan pembelajaran hari ini

2. Kegiatan Inti

Tahap 1: Pemodelan dan Pengenalan Dialog (15 Menit)

- Guru menyajikan sebuah teks dialog singkat di papan tulis atau proyektor. Dialog dirancang agar mudah dipahami, dengan fokus pada pola kalimat tanya-jawab yang menjadi target. Contoh teks dialog:

Pembicara	Teks
Narator	جَرَى الْحِوَارُ بَيْنَ الطَّبِيبِ إِبْرَاهِيمَ وَحُسَيْنٍ
Husein	السَّلَامُ عَلَيْكُمْ!
Dr. Ibrahim	وَعَلَيْكُمُ السَّلَامُ وَرَحْمَةُ اللهِ. مَاذَا بِكَ؟
Husein	عِنْدِي أَلَمٌ شَدِيدٌ يَا طَبِيبُ.

Dr. Ibrahim	مِمَّ تَشْكُو يَا أَخِي؟
Husein	عِنْدِي أَلَمٌ شَدِيدٌ فِي الرَّأْسِ وَفِي صَدْرِي.
Dr. Ibrahim	مَتَى تَشْعُرُ بِهَذَا الْأَلَمِ؟
Husein	شَعَرْتُ بِهِ مُنْذُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ.
Dr. Ibrahim	هَلْ تَنَاوَلْتَ شَيْئًا؟
Husein	نَعَمْ، تَنَاوَلْتُ بَعْضَ الْأَقْرَاصِ الطِّبِّيَّةِ، وَلَمْ تَنْفَعْ.
Dr. Ibrahim	تَفَضَّلْ عَلَى السَّرِيرِ لِلْفَحْصِ.
Husein	نَعَمْ يَا طَبِيبُ.
Narator	(الطَّبِيبُ يَفْحَصُ الْمَرِيضَ عَلَى السَّرِيرِ... وَبَعْدَ ذَلِكَ)
Dr. Ibrahim	لَا بَأْسَ عَلَيْكَ، أَنْتَ مُصَابٌ بِالصُّدَاعِ وَالزُّكَامِ. سَأُعْطِيكَ الدَّوَاءَ، تَنَاوَلْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فِي الْيَوْمِ، فِي كُلِّ مَرَّةٍ ثَلَاثَ أَقْرَاصٍ.
Husein	شُكْرًا يَا طَبِيبُ.
Dr. Ibrahim	شَفَاكَ اللهُ.
Husein	شُكْرًا لَكَ.
Dr. Ibrahim	عَفْوًا.

- Guru membacakan dialog tersebut dengan intonasi dan pelafalan yang jelas (*makhraj* yang benar) sebanyak dua kali. Siswa mendengarkan dengan saksama untuk membiasakan diri dengan alur percakapan.
- Selanjutnya, guru membacakan dialog per kalimat, dan seluruh siswa menirukan secara serempak (*choral repetition*). Proses ini diulang beberapa kali hingga siswa terdengar lebih fasih dan percaya diri.

Tahap 2: Latihan Terbimbing

- Guru membagi kelas menjadi dua kelompok besar. Kelompok pertama melafalkan peran "Husein" (pasien) dan kelompok kedua melafalkan peran "Dokter Ibrahim". Kemudian, peran ditukar. Tujuannya adalah membangun keberanian dan membiasakan siswa berbicara dalam suasana yang suportif.
- Guru memandu siswa untuk berlatih mengganti informasi kunci dalam dialog agar siswa tidak hanya menghafal, tetapi memahami pola kalimat. Contoh substitusi:
    - Guru menunjuk gambar "وَجَعُ الْأَسْنَانِ" (sakit gigi) dan meminta siswa mengganti keluhan dalam dialog.
    - Siswa berlatih mengucapkan: "عِنْدِي أَلَمٌ شَدِيدٌ فِي أَسْنَانِي" (Saya punya sakit yang sangat di gigi saya).
- Guru melanjutkan latihan ini dengan beberapa jenis penyakit lain seperti:
    - مَغَصٌ (sakit perut) → عِنْدِي أَلَمٌ شَدِيدٌ فِي بَطْنِي
    - سُعَالٌ (batuk) → عِنْدِي سُعَالٌ شَدِيدٌ
    - حُمَّى (demam) → عِنْدِي حُمَّى

Tahap 3: Praktik Dialog Berpasangan

- Siswa diminta untuk bekerja dengan teman sebangkunya. Setiap pasangan berlatih melakukan dialog yang telah dipelajari. Mereka didorong untuk: Menggunakan nama penyakit atau keluhan yang berbeda sesuai keinginan mereka (1) Menambahkan ekspresi atau variasi sendiri jika mampu (2) Memperhatikan intonasi dan gesture tubuh yang sesuai (3).
- Guru berkeliling kelas, memonitor aktivitas setiap pasangan, memberikan bantuan jika ada yang kesulitan, dan memberikan koreksi halus tanpa menginterupsi alur komunikasi mereka.
- Jika siswa membuat kesalahan pengucapan atau struktur, guru cukup mengulangi kalimat yang benar. Misalnya, jika siswa mengatakan "عِنْدِي أَلَمٌ الرَّأْسِ" (tanpa fii), guru merespons: "عِنْدِي أَلَمٌ فِي الرَّأْسِ, kan?"

3. Kegiatan Penutup

- Guru secara sukarela atau menunjuk beberapa pasangan untuk menampilkan dialog mereka di depan kelas (performance).
- Guru memberikan apresiasi kepada siswa yang tampil dan pujian secara umum kepada seluruh kelas.
- Guru dapat memberikan penekanan pada aspek yang sudah bagus untuk memotivasi siswa, bukan fokus pada kesalahan.
- Guru merangkum pola kalimat utama yang dipelajari:
  - مِمَّ تَشْكُو؟ (Apa yang kamu keluhkan?)
  - عِنْدِي أَلَمٌ فِي ... (Saya punya sakit di...)
  - لَا بَأْسَ عَلَيْكَ (Semoga cepat sembuh)
- Pembelajaran ditutup dengan doa dan salam.

PERTEMUAN 3: Tata Bahasa (اَلتَّرَاكِيْبُ)

Fokus: Memahami dan menerapkan penggunaan **المصدر الصريح** (Mashdar Shorih) dalam kalimat.

1. Kegiatan Pendahuluan

- Guru membuka dengan salam, doa, dan memeriksa kehadiran.
- Guru menulis kembali satu kalimat dari dialog pertemuan sebelumnya di papan tulis:
  - **تَفَضَّلْ عَلَى السَّرِيرِ لِلْفَحْصِ**
  - Guru bertanya kepada siswa: "Perhatikan kata لِلْفَحْصِ. Apa artinya? Mengapa ada لِـ di depannya?"
  - Pertanyaan ini untuk memancing rasa ingin tahu siswa dan mempersiapkan mereka untuk memahami konsep mashdar shorih.
- Guru menyampaikan tujuan pembelajaran.

2. Kegiatan Inti

Tahap 1: Mengamati Pola Kalimat

- Pengenalan Konsep Mashdar. Guru menjelaskan pengertian mashdar secara sederhana:
    - Mashdar menurut bahasa artinya **sumber** atau **asal usul**
    - Mashdar menurut istilah adalah **bentuk kata dasar** yang digunakan untuk menunjukkan makna perbuatan tanpa terikat oleh waktu tertentu.
- Dua Jenis Mashdar. Guru menjelaskan bahwa mashdar ada dua macam:
    - Mashdar Muawwal (مصدر مؤول). Mashdar yang terbentuk dari أَنْ + فعل مضارع Contoh:
        - أُحِبُّ أَنْ أَقْرَأَ الرِّوَايَةَ (Saya senang membaca novel)
        - أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَكَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ بِالطَّلَاقَةِ (Saya bisa berbicara bahasa Arab dengan lancar)
        - أُرِيدُ أَنْ أَكْتُبَ الْقِصَصَ الْمُصَوَّرَةَ (Saya ingin menulis komik)
    - Mashdar Shorih (مصدر صريح). Yaitu mashdar yang sudah jelas bentuk masdarnya; mashdar shorih bisa berposisi sebagai mubtada, khobar, fa'il, dan maf'ul bih. Contoh dalam berbagai posisi:
        - Sebagai **Mubtada (مبتدأ)**:
            - كِتَابَتِي جَمِيلَةٌ (Tulisanku indah)
            - قِرَاءَتِي صَحِيحَةٌ (Bacaanku benar)
        - Sebagai **Fa'il (فاعل)**:
            - بَدَأَ التَّعْلِيمُ فِي السَّاعَةِ السَّابِعَةِ (Pembelajaran dimulai pada pukul tujuh)
            - اِنْتَهَتْ مُبَارَاةُ كَأْسِ الْعَالَمِ (Pertandingan Piala Dunia berakhir)
        - Sebagai **Khobar (خبر)**:
            - هِوَايَتِي التَّصْوِيرُ (Hobiku fotografi)
            - هَذِهِ مَقَالَةٌ جَيِّدَةٌ (Ini artikel yang bagus)
        - Sebagai **Maf'ul Bih (مفعول به)**:
            - أُرِيدُ قِرَاءَةَ الْقُرْآنِ (Saya ingin membaca Al-Quran)
            - أُحِبُّ اِسْتِمَاعَ الْغِنَاءِ فِي الْمَحْمُولِ (Saya suka mendengarkan lagu di HP)
- Perbandingan Mashdar Muawwal dan Mashdar Shorih. Guru menyajikan tabel perbandingan di papan tulis/proyektor untuk memudahkan pemahaman:

النَّمْرَةُ	مَصْدَرٌ مُؤَوَّلٌ	مَصْدَرٌ صَرِيحٌ	الْمَعْنَى
١	أَنَا أُحِبُّ أَنْ أَقْرَأَ الرِّوَايَةَ	أَنَا أُحِبُّ قِرَاءَةَ الرِّوَايَةِ	Aku suka baca novel
٢	هُوَ يُحِبُّ أَنْ يَكْتُبَ الْقِصَصَ الْمُصَوَّرَةَ	هُوَ يُحِبُّ كِتَابَةَ الْقِصَصِ الْمُصَوَّرَةِ	Dia suka menggambar komik
٣	أُمِّي تُرِيدُ أَنْ تَطْبُخَ الْأَطْعِمَةَ	أُمِّي تُرِيدُ طَبْخَ الْأَطْعِمَةِ	Ibuku ingin memasak makanan
٤	أَنَا أُرِيدُ أَنْ أُصَلِّيَ الْجُمُعَةَ	أَنَا أُرِيدُ صَلَاةَ الْجُمُعَةِ	Aku mau sholat Jumat

٥	عَلِيٌّ يُحِبُّ أَنْ يَلْعَبَ مَعَ زُمَلَائِهِ	عَلِيٌّ يُحِبُّ لَعْبَ مَعَ زُمَلَائِهِ	Ali senang bermain dengan teman-temannya

Tahap 2: Contoh Kata Kerja dan Mashdar-nya

- Guru menyajikan tabel kata kerja yang relevan dengan tema kesehatan beserta bentuk mashdar-nya:

النَّمْرَةُ	فِعْلُ الْمَاضِي	فِعْلُ الْمُضَارِعِ	مَصْدَرٌ	Arti
١	فَحَصَ	يَفْحَصُ	فَحْصًا	Memeriksa
٢	زَارَ	يَزُورُ	زِيَارَةً	Mengunjungi
٣	عَالَجَ	يُعَالِجُ	مُعَالَجَةً	Mengobati
٤	سَأَلَ	يَسْأَلُ	سُؤَالًا	Bertanya
٥	شَعَرَ	يَشْعُرُ	شُعُورًا	Merasakan
٦	جَلَسَ	يَجْلِسُ	جُلُوسًا	Duduk
٧	كَتَبَ	يَكْتُبُ	كِتَابَةً	Menulis
٨	صَلَّى	يُصَلِّي	صَلَاةً	Sholat
٩	فَتَحَ	يَفْتَحُ	فَتْحًا	Membuka
١٠	ذَهَبَ	يَذْهَبُ	ذَهَابًا	Pergi
١١	رَأَى	يَرَى	رُؤْيَةً	Melihat
١٢	اِسْتَرَاحَ	يَسْتَرِيحُ	اِسْتِرَاحَةً	Beristirahat

Tahap 3: Mashdar Shorih dengan لِـ

- Guru menjelaskan bahwa mashdar shorih sering digunakan dengan huruf لِـ untuk menyatakan tujuan. Contoh dengan tema kesehatan:
  - نَذْهَبُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى **لِزِيَارَةِ** الْمَرِيضِ (Kami pergi ke rumah sakit **untuk menjenguk** pasien)
  - تَفَضَّلْ عَلَى السَّرِيرِ **لِلْفَحْصِ**(Silakan ke tempat tidur **untuk pemeriksaan**)
  - أَذْهَبُ إِلَى الطَّبِيبِ **لِلْعِلَاجِ**(Saya pergi ke dokter **untuk pengobatan**)
  - أَغِيبُ عَنِ الْمَدْرَسَةِ **لِمُقَابَلَةِ** الطَّبِيبِ (Saya tidak masuk sekolah **untuk menemui** dokter)
  - يَجْلِسُ الْمَرِيضُ فِي غُرْفَةِ الانْتِظَارِ **لِانْتِظَارِ** الدَّوْرِ (Pasien duduk di ruang tunggu **untuk menunggu** giliran)

Tahap 4: Latihan Terstruktur

- Latihan 1: Mengubah Mashdar Muawwal menjadi Mashdar Shorih

  Contoh: يُرِيدُ أَبِي أَنْ يَذْهَبَ إِلَى الْمَكْتَبِ → يُرِيدُ أَبِي الذَّهَابَ إِلَى الْمَكْتَبِ

  Soal:
  - يُرِيدُ مُحَمَّدٌ أَنْ يَزُورَ الْمُسْتَشْفَى
  - تُرِيدُ فَاطِمَةُ أَنْ تَذْهَبَ إِلَى الصَّيْدَلِيَّةِ
  - أُرِيدُ أَنْ أُصَلِّيَ الظُّهْرَ جَمَاعَةً فِي الْمَسْجِدِ
  - أَنَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَكَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ
  - أَنَا أُحِبُّ أَنْ أَفْحَصَ الْمَرْضَى
- Latihan 2: Melengkapi Kalimat dengan Mashdar Shorih

Siswa diminta melengkapi kalimat dengan mashdar shorih yang tepat:

1. أَذْهَبُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى لِـ ..... الْمَرِيضِ (زَارَ - يَزُورُ - زِيَارَةً)
2. يَجْلِسُ الْمَرِيضُ فِي غُرْفَةِ الانْتِظَارِ لِـ ..... الدَّوْرِ (اِنْتَظَرَ - يَنْتَظِرُ - انْتِظَارًا)
3. تَفَضَّلْ عَلَى السَّرِيرِ لِـ ..... (فَحَصَ - يَفْحَصُ - فَحْصًا)
4. أَغِيبُ عَنِ الْمَدْرَسَةِ لِـ ..... الطَّبِيبِ (قَابَلَ - يُقَابِلُ - مُقَابَلَةً)
5. نَحْتَاجُ إِلَى الرَّاحَةِ لِـ ..... السَّرِيعِ (شَفَى - يَشْفِي - شِفَاءً)

3. Kegiatan Penutup

- Guru dan siswa bersama-sama membahas jawaban dari LKPD. Guru memberikan klarifikasi jika ada kesalahpahaman.
- Guru memberikan kuis singkat lisan (2-3 soal) untuk mengecek pemahaman:
  - "Coba sebutkan mashdar dari kata يَفْحَصُ!" (Jawaban: فَحْصًا)
  - "Bagaimana kalimat: Saya ingin pergi ke dokter untuk pemeriksaan?" (Jawaban: أُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى الطَّبِيبِ لِلْفَحْصِ)
- Pembelajaran ditutup dengan doa dan salam.

PERTEMUAN 4: Keterampilan Membaca (اَلْقِرَاءَةُ)

Fokus: Memahami informasi tersurat dan tersirat dari teks bacaan tentang kunjungan ke rumah sakit.

1. Kegiatan Pendahuluan

- Salam, doa, dan memeriksa kehadiran.
- Guru menghubungkan materi dengan bertanya: "Pada pertemuan pertama, kita sudah belajar banyak kosakata tentang kesehatan. Pada pertemuan kedua, kita belajar bercakap-cakap tentang kunjungan ke dokter. Sekarang, kita akan membaca sebuah cerita tentang teman-teman yang mengunjungi pasien di rumah sakit."
- Guru menyampaikan tujuan pembelajaran

2. Kegiatan Inti

Tahap 1: Membaca Permodelan

- Guru membagikan teks bacaan berjudul **زِيَارَةُ الْمَرِيضِ فِي الْمُسْتَشْفَى** kepada setiap siswa.

  Teks Bacaan:

زِيَارَةُ الْمَرِيضِ فِي الْمُسْتَشْفَى

(أ) نَحْنُ نَذْهَبُ يَوْمَ الْأَحَدِ إِلَى الْمُسْتَشْفَى لِزِيَارَةِ بَعْضِ الْمَرْضَى بِرُكُوبِ السَّيَّارَةِ. نَصِلُ إِلَيْهَا بَعْدَ رُبْعِ سَاعَةٍ. نَجِدُ أَحْمَدَ فِي الْغُرْفَةِ الْعَاشِرَةِ فِي الدَّوْرِ الثَّانِي، وَهُوَ مُصَابٌ بِالزُّكَامِ. وَقَدْ تَحَسَّنَ حَالَتُهُ الْآنَ،

وَالْحَمْدُ للهِ. ثُمَّ نَذْهَبُ إِلَى الْغُرْفَةِ التَّاسِعَةِ فِي الدَّوْرِ الثَّالِثِ، وَنَجِدُ إِبْرَاهِيمَ وَهُوَ يَشْعُرُ بِأَلَمٍ فِي ظَهْرِهِ وَرِجْلِهِ الْيُسْرَى.

(ب) ثُمَّ نَفْتَحُ بَابَ الْغُرْفَةِ التَّاسِعَةِ فِي الدَّوْرِ الرَّابِعِ، فَنَجِدُ زَيْنَبَ، هِيَ تَلْعَبُ كُرَةَ السَّلَّةِ مَعَ زَمِيلَاتِهَا فَتُصِيبُهَا الْكُرَةُ فِي عَيْنِهَا الْيُسْرَى. تَشْعُرُ زَيْنَبُ بِأَلَمٍ شَدِيدٍ فِي عَيْنَيْهَا، وَالْآنَ لَا تَشْعُرُ بِأَلَمٍ، يَجِبُ عَلَيْهَا الْآنَ الِاسْتِرَاحَةُ حَتَّى تَتِمَّ الشِّفَاءُ.

- Guru membacakan seluruh teks dengan intonasi, *waqaf*, dan pelafalan yang benar. Siswa menyimak sambil mengikuti tulisan di teks masing-masing. Guru membaca dengan tenang dan jelas.

Tahap 2: Membaca Bersama dan Mengidentifikasi Kosakata

- Guru meminta siswa membaca secara bergantian (reading aloud). Setiap siswa membaca satu atau dua kalimat. Guru memperbaiki pelafalan jika ada kesalahan dengan cara yang lembut, misalnya dengan mengulangi kata yang benar tanpa menegur secara keras.
- Setiap kali menemukan kosakata yang dianggap baru atau sulit, guru berhenti sejenak dan mengajak siswa menebak artinya dari konteks kalimat, sebelum memberikan arti yang sebenarnya. Ini melatih siswa untuk memahami makna dari konteks. Contoh:
  - Kata: تَحَسَّنَ → Guru: "Lihat kalimatnya: وَقَدْ تَحَسَّنَ حَالَتُهُ الْآنَ، وَالْحَمْدُ للهِ. Kira-kira apa artinya تَحَسَّنَ? Apakah kondisi Ahmad sekarang lebih baik atau lebih buruk?" → Siswa menebak → Guru: "Betul, تَحَسَّنَ artinya membaik."

Tahap 3: Pemahaman Isi Bacaan

- Siswa bekerja dalam kelompok kecil (3-4 orang). Setiap kelompok menerima lembar kerja berisi pertanyaan-pertanyaan terkait isi bacaan. Kelompok berdiskusi untuk menemukan jawaban dari dalam teks. Pertanyaan Pemahaman:

- Informasi Tersurat (Literal Comprehension):
- كَمْ يَوْمًا يَذْهَبُ الطُّلَّابُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى؟ (Hari apa siswa pergi ke rumah sakit?)
- بِمَا يَذْهَبُ الطُّلَّابُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى؟ (Dengan apa siswa pergi ke rumah sakit?)
- مَاذَا يُصِيبُ أَحْمَدَ؟ (Apa yang menimpa Ahmad?)
- فِي أَيِّ دَوْرٍ غُرْفَةُ أَحْمَدَ؟ (Di lantai berapa ruangan Ahmad?)
- مَنِ الْمَرِيضُ فِي الدَّوْرِ الثَّالِثِ؟ (Siapa pasien di lantai ketiga?)
- أَيْنَ يَشْعُرُ إِبْرَاهِيمُ بِالْأَلَمِ؟ (Di mana Ibrahim merasakan sakit?)

- مَاذَا تَلْعَبُ زَيْنَبُ؟ (Apa yang dimainkan Zainab?)
- مَا الَّذِي أَصَابَ عَيْنَ زَيْنَبَ؟ (Apa yang mengenai mata Zainab?)
- Informasi Tersirat (Inferential Comprehension):
- لِمَاذَا يَجِبُ عَلَى زَيْنَبَ الِاسْتِرَاحَةُ؟ (Mengapa Zainab harus beristirahat?)
- هَلْ حَالَةُ أَحْمَدَ خَطِيرَةٌ؟ لِمَاذَا؟ (Apakah kondisi Ahmad parah? Mengapa?)
    - Guru berkeliling untuk memonitor diskusi kelompok, memberikan bantuan bertahap jika ada kelompok yang kesulitan, dan mendorong siswa untuk menemukan jawabannya sendiri dari teks.

Tahap 4: Presentasi dan Pembahasan

- Setiap kelompok mempresentasikan jawaban dari satu atau dua pertanyaan. Guru memberikan klarifikasi dan penguatan atas jawaban siswa. Jika ada jawaban yang kurang tepat, guru memberikan pertanyaan pemandu (guiding questions) untuk mengarahkan siswa ke jawaban yang benar. Contoh:
- Siswa menjawab: "Ahmad sakit parah."
- Guru: "Coba baca lagi kalimat وَقَدْ تَحَسَّنَ حَالَتُهُ الْآنَ. Apa artinya تَحَسَّنَ? Kalau kondisinya sudah membaik, apakah masih parah?"

3. Kegiatan Penutup

- Guru merangkum isi bacaan secara singkat dalam bahasa Indonesia, kemudian meminta beberapa siswa untuk merangkum dalam bahasa Arab dengan kalimat sederhana.
- Guru memberikan apresiasi kepada semua kelompok atas partisipasi mereka dalam diskusi.
- Siswa diminta membaca kembali teks tersebut di rumah untuk lebih memahami isinya dan mempersiapkan diri untuk pembelajaran menulis di pertemuan berikutnya.
- Pembelajaran ditutup dengan doa dan salam.

PERTEMUAN 5: Keterampilan Menulis (اَلْكِتَابَةُ)

Fokus: Menyusun paragraf pendek dan sederhana tentang pengalaman sakit dan kunjungan ke dokter.

1. Kegiatan Pendahuluan

- Salam, doa, dan memeriksa kehadiran. Guru melakukan review cepat dengan bertanya:

- "Siapa yang ingat, apa Bahasa Arabnya 'Saya ingin pergi ke dokter untuk pemeriksaan'?"
- Siswa menjawab: "أُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى الطَّبِيبِ لِلْفَحْصِ"

- Guru juga mengingatkan kembali struktur kalimat dan kosakata kunci yang telah dipelajari pada pertemuan-pertemuan sebelumnya.
- Guru menyampaikan tujuan pembelajaran

2. Kegiatan Inti

Tahap 1: Pemodelan Tulisan

- Guru menunjukkan contoh sebuah paragraf pendek di papan tulis atau proyektor:

خِبْرَتِي فِي الْمُسْتَشْفَى

أَنَا أَحْمَدُ. فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي، شَعَرْتُ بِأَلَمٍ شَدِيدٍ فِي رَأْسِي وَصَدْرِي، أَصَابَنِي صُدَاعٌ وَزُكَامٌ. ذَهَبْتُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى لِمُقَابَلَةِ الطَّبِيبِ. فَحَصَنِي الطَّبِيبُ وَأَعْطَانِي الدَّوَاءَ. قَالَ الطَّبِيبُ: "تَنَاوَلِ الدَّوَاءَ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فِي الْيَوْمِ وَاسْتَرِحْ كَثِيرًا". أَتَحَسَّنُ الْآنَ، الْحَمْدُ للهِ.

- Guru dan siswa membedah struktur paragraf tersebut:
  1. **Kalimat Pembuka:** Perkenalan diri (أَنَا أَحْمَدُ)
  2. **Isi:**
     - Waktu kejadian (فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي)
     - Keluhan sakit (شَعَرْتُ بِأَلَمٍ...)
     - Tindakan yang diambil (ذَهَبْتُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى...)
     - Apa yang dilakukan dokter (فَحَصَنِي الطَّبِيبُ...)
     - Saran dokter (قَالَ الطَّبِيبُ: "تَنَاوَلِ...")
  3. **Penutup:** Kondisi saat ini (أَتَحَسَّنُ الْآنَ، الْحَمْدُ للهِ)
- Guru menjelaskan bahwa siswa akan menulis paragraf dengan struktur yang serupa berdasarkan pengalaman mereka sendiri (atau pengalaman yang dibayangkan jika mereka belum pernah sakit parah).

Tahap 2: Merancang Tulisan (*Brainstorming & Drafting*)

- Brainstorming. Guru membimbing siswa untuk membuat kerangka karangan sederhana dengan menjawab pertanyaan-pertanyaan pemandu:
  - Siapa nama kamu?
  - Kapan kamu sakit? (Minggu lalu? Bulan lalu? Tahun lalu?)
  - Apa keluhan kesehatanmu? (Sakit apa?)
  - Kemana kamu pergi? (Rumah sakit? Puskesmas? Klinik?)

- Siapa yang memeriksa kamu? (Dokter? Perawat?)
- Apa yang dilakukan dokter/perawat?
- Apa saran dokter?
- Bagaimana kondisimu sekarang?

Siswa menuliskan jawaban dari pertanyaan-pertanyaan tersebut di buku catatan mereka dalam poin-poin sederhana. Guru dapat menulis pertanyaan pemandu di papan tulis agar siswa dapat melihatnya dengan jelas.

- Drafting. Berdasarkan kerangka yang telah dibuat, siswa mulai menulis draf paragraf mereka sendiri secara individu. Guru menyediakan **sentence starters** (kalimat pemandu) di papan tulis bagi siswa yang membutuhkan bantuan:
  Kalimat Pemandu:
  - أَنَا ... (Saya...)
  - شَعَرْتُ بِـ ... ، فِي ... (Pada..., saya merasakan...)
  - أَصَابَنِي ... (Saya terkena...)
  - ذَهَبْتُ إِلَى ... لِـ ... (Saya pergi ke... untuk...)
  - فَحَصَنِي ... (... memeriksa saya)
  - أَعْطَانِي ... (... memberi saya...)
  - قَالَ ... : "..." (... berkata: "...")
  - أَتَحَسَّنُ الْآنَ، الْحَمْدُ للهِ (Saya sudah membaik sekarang, alhamdulillah)

  Guru berkeliling untuk memonitor proses penulisan, memberikan bantuan individual jika ada siswa yang kesulitan, dan memberikan *encouragement*.

  Tahap 3: Revisi dan Tutor Sebaya
  - Siswa bertukar tulisan dengan teman sebangku. Setiap siswa memberikan masukan kepada temannya berdasarkan **daftar periksa sederhana** (checklist) yang diberikan guru:

    Daftar Periksa (Checklist):

    ✓ Apakah ada kalimat pembuka (perkenalan)?

    ✓ Apakah ada informasi tentang keluhan sakit?

    ✓ Apakah ada informasi tentang tindakan yang diambil?

    ✓ Apakah ada kalimat penutup?

    ✓ Apakah kosakata yang digunakan sudah benar?

    ✓ Apakah penggunaan mashdar shorih dengan لِـ sudah tepat?

✓ Apakah idenya bisa dipahami?

Tahap 4: Publikasi

- Siswa menulis ulang hasil karangan mereka yang sudah direvisi di selembar kertas bersih untuk dikumpulkan sebagai tugas akhir. Beberapa siswa yang bersedia (secara sukarela) diminta maju ke depan untuk membacakan hasil tulisannya.
- Guru memberikan apresiasi kepada siswa yang berani membacakan tulisannya di depan kelas. Guru juga memberikan masukan positif dan konstruktif untuk memotivasi siswa lain.

3. Kegiatan Penutup

- Guru memberikan apresiasi umum terhadap semua hasil tulisan siswa.
- Guru mengajak siswa merefleksikan keseluruhan pembelajaran tema الصِّحَّة:
  - "Apa yang paling kalian sukai dari pembelajaran tentang kesehatan ini?"
  - "Apa yang paling sulit?"
  - "Apa yang ingin kalian pelajari lebih lanjut?"
- Guru merangkum kembali poin-poin penting yang telah dipelajari selama 5 pertemuan:
  - Kosakata kesehatan
  - Dialog kunjungan ke dokter
  - Penggunaan mashdar shorih
  - Membaca dan memahami teks
  - Menulis paragraf
- Guru menutup pembelajaran dengan doa dan salam.

<u>Pembelajaran Diferensiasi</u>

- Untuk peserta didik dengan minat belajar tinggi: Disarankan untuk menganalisis teks deskriptif tentang kesehatan dengan struktur kalimat mashdar shorih dari berbagai referensi dan literatur lain yang relevan, seperti artikel kesehatan dalam bahasa Arab atau kutipan dari kitab-kitab kesehatan Islami. Siswa juga dapat diminta untuk membuat dialog yang lebih kompleks dengan menambahkan 5-7 jenis penyakit baru yang mereka cari sendiri dari kamus atau internet.
- Untuk siswa yang kesulitan belajar: Disarankan untuk belajar kembali mufrodat dan struktur kalimat mashdar shorih di dalam dan/atau di luar kelas sesuai kesepakatan antara guru dengan siswa. Siswa juga disarankan untuk belajar kepada teman sebaya (peer tutoring) atau mendapatkan pendampingan khusus dari guru. Guru dapat menggunakan media kartu kata (*flashcard*) dan latihan terbimbing yang lebih sederhana.

- Alternatif Metode: Guru dapat menggunakan alternatif metode dan media pembelajaran sesuai dengan kondisi masing-masing agar pelaksanaan pembelajaran menjadi lebih menyenangkan (*joyful learning*) sehingga tujuan pembelajaran bisa tercapai. Misalnya, menggunakan permainan peran (*role play*), lagu edukatif tentang kesehatan, atau video pembelajaran interaktif.

F. ASESMEN / PENILAIAN

Bentuk asesmen yang bisa dilakukan:

- Sikap (Profil Pelajar Pancasila) dapat berupa: observasi/penilaian diri/penilaian teman sebaya/anekdotal.
- Performa (presentasi/drama/pameran hasil karya/jurnal,dsb.)
- Tertulis (tes objektif: essay/pilihan ganda/isian/jawaban singkat/benar-salah).

Dengan bentuk Asesmen sbb:

1. **Asesmen Diagnostik (Asesmen Sebelum Pembelajaran)**
   Untuk mengetahui kesiapan peserta didik dalam memasuki pembelajaran, dengan pertanyaan:

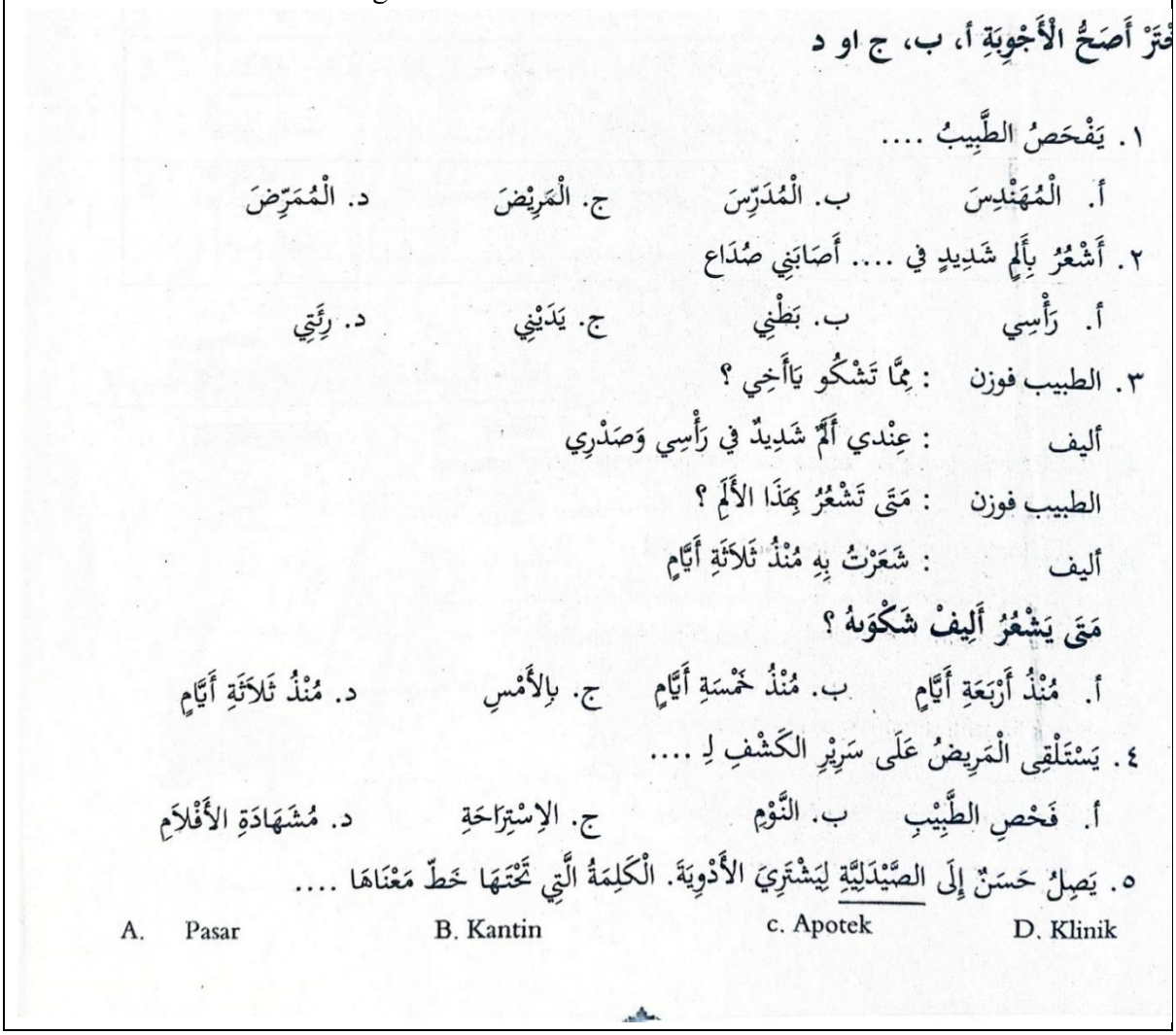
Pertanyaan	Jawaban	
	Ya	Tidak
1) Apakah kalian pernah menyebutkan atau menjelaskan keluhan kesehatan menggunakan bahasa Arab?		
2) Apakah kalian pernah menggunakan kata tanya seperti مِمَّ تَشْكُو؟ untuk menanyakan keluhan dalam bahasa Arab?		
3) Apakah kalian bisa menghubungkan sebuah tempat dengan fungsinya? Contoh: الْمُسْتَشْفَى dengan العِلَاج (pengobatan)		
4) Apakah kalian pernah mencoba membuat kalimat tentang keinginan untuk berobat dalam bahasa Arab? Contoh: Saya ingin pergi ke dokter		

2. **Asesmen Formatif (Asesmen Selama Proses Pembelajaran)**
   Asesmen formatif dilakukan oleh guru selama proses pembelajaran berlangsung, khususnya saat peserta didik melakukan kegiatan diskusi, presentasi, dan refleksi tertulis.

No.	Nama Peserta didik	Aspek Yang diamati			Skor			
		Ide/Gagasan	Aktif	Kerjasama	1	2	3	4
1.	Qonita							
2.	Aisyah							
3.	Merina							

4.	Sumbul							
5.	Dst..							
Nilai = Skor × 25								

3. **Asesmen Sumatif (Asesmen Pada Akhir Proses pembelajaran)**
   a. Asesmen Pengetahuan



خْتَرْ أَصَحُّ الْأَجْوِبَةِ أ، ب، ج او د

١. يَفْحَصُ الطَّبِيبُ ....

أ. الْمُهَنْدِسَ ب. الْمُدَرِّسَ ج. الْمَرِيْضَ د. الْمُمَرِّضَ

٢. أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدِيدٍ في .... أَصَابَنِي صُدَاع

أ. رَأْسِي ب. بَطْنِي ج. يَدَيْنِي د. رِئَتِي

٣. الطبيب فوزن : مِمَّا تَشْكُو يَاأَخِي ؟

أليف : عِنْدي أَلَمٌ شَدِيدٌ في رَأْسِي وَصَدْرِي

الطبيب فوزن : مَتَى تَشْعُرُ بِهَذَا الأَلَمِ ؟

أليف : شَعَرْتُ بِهِ مُنْذُ ثَلاَثَةِ أَيَّامٍ

مَتَى يَشْعُرُ أَلِيفْ شَكْوَبهُ ؟

أ. مُنْذُ أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ ب. مُنْذُ خَمْسَةِ أَيَّامٍ ج. بِالأَمْسِ د. مُنْذُ ثَلاَثَةِ أَيَّامٍ

٤. يَسْتَلْقِي الْمَرِيضُ عَلَى سَرِيْرِ الكَشْفِ لِ ....

أ. فَحْصِ الطَّبِيْبِ ب. النَّوْمِ ج. الِاسْتِرَاحَةِ د. مُشَهَادَةِ الأَفْلاَمِ

٥. يَصِلُ حَسَنٌ إِلَى الصَّيْدَلِيَّةِ لِيَشْتَرِيَ الأَدْوِيَةَ. الْكَلِمَةُ الَّتِي تَحْتَهَا خَطٌّ مَعْنَاهَا ....

A. Pasar B. Kantin c. Apotek D. Klinik

هذه القراءة لإجابة السُّؤال رقم:6-8

نَحْنُ نَذْهَبُ يَومَ الأَحدِ إلى الْمُسْتَشْفى لِزيارةِ بَعْضَ الْمَرْضَى بِرُكُوبِ السَّيَّارَةِ. نَصِلُ إِلَيْها بَعدَ رُبْعِ سَاعَةٍ. نَجِدُ أَحْمَد فِي الغُرْفَةِ العَاشِرَةِ فِي الدَّوْرِ الثَّانِي. وَهُوَ مُصَابٌ بِالزُّكَام، وَقَدْ تَحَسَّنَ حَالَتُهُ الآن وَالْحَمْدُ لِلّٰهِ ثُمَّ نَذْهَبُ إِلَى الغُرْفَةِ التَّاسِعَةِ فِي الدَّوْرِ الثَّالِثِ وَنَجِدُ إِبْرَاهِيْمَ وَهُوَ يَشْعُرُ بِأَلَمٍ فِي ظَهْرِهِ وَ رِجْلِهِ الْيُسْرَى

٦. مَاذَا يُصِيبُ أَحْمَد ؟

أ. مُصَاب بِالزُّكَام ب. الْمَغَص ج. سَرْطَان د. حُمَّى

٧. مَنْ الْمَرِيض فِي الدَّوْر الثَّالِث ؟

أ. أحمد ب. حُسَين ج. حَمْدٌ د. إبراهيم

٨. الْمَعْنَى الصَّحِيحَة مِنْ هَذِه الْجُمْلَة "**لِزيارةِ بعضِ الْمَرْضَى** " هِيَ ...

A. Untuk menjenguk beberapa teman
B. Untuk menjenguk beberapa pasien
C. Untuk menjenguk beberapa siswa
D. Untuk menjenguk beberapa dokter

٩. مَاهَذِه الصُّوْرَةُ ؟ هَذِهِ صُوْرَةُ... .

أ. الْمُسْتَشْفى ب. غُرْفَةُ الفَحْص ج. الصَّيْدَلِيَّة د. غُرْفَةُ الطَّوَارِئ

١٠. مَاهَذِه الصُّوْرَة ؟ هَذِهِ صُوْرَة ... .

أ. وَصْفَةٌ طِبِّيَّةٌ ب. حُقْنَةٌ ج. دَوَاءٌ سَائِلٌ د. حُبَّاتٌ وَأَقْرَاصٌ

اختار الإجابتين الصحيحتين !

١١. أَبِي طَبِيب هُوَ ....

أ. يُنَظِّمُ الْمُرُوْرَ ب. يَنْقُلُ البَضَائِعَ ج. يَفْحَصُ الْمَرْضَى د. يَكْتُبُ الوَصْفَةَ الطِّبِّيَّةَ

١٢. " خَطِيْرٌ " مَعْنَهُ ... .

A. Berbahaya B. Sakit C. Kritis D. Sehat

١٣. تَشْتَرِي خَادِجَةٌ ... فِي الصَّيْدَلِيَّةِ

أ. الدَّوَاءَ السَائِلَ ب. القُرْصَ ج. الرُّزَّ د. البَضَائِعَ

١٤. الْعِبَارَةُ الصَحِيْحَةُ هِيَ....

أ.يَعْمَلُ الْمُمَرِّضُ فِي الصَّيْدَلِيَّةِ ج. يُسَاعِدُ الْمُمَرِّضُ الطَّبِيْبَ

ب. الشُّرْطِيُّ يَبِيْعُ الخَضْرَوَاتِ د. يَفْحَصُ الطَّبِيْبُ الْمَرِيْضَ

١٥. اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ مِنْ menimpa هي ... .

أ. أَصَابَ ب. اِشْتَرَى ج. يَسْأَلُ د. يُصِيْبُ

اختار حرفا (ص) إذا كان صحيحا و حرفا (خ) إذا كان خطاءا

١. يَذْهَبُ الطَّبِيْبُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى (ص/خ)

٢. أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدِيْدٍ فِي رِئَتِيْ، أَصَابَنِيْ زُكَامٌ (ص/خ)

٣. تَفْحَصِيْنَ الطَّبِيْبُ الْمَرْضَى (ص/خ)

٤. يُصِيْبُ إِبْرَاهِيْمُ بِالسُّعَال. الكلمة تحتها خطّ معنها Batuk (ص/خ)

٥. يَشْعُرُ زَيْنَبُ بِأَلَمٍ شَدِيْدٍ فِي رِجْلِهَا (ص/خ)

b. Asesmen keterampilan

1) Peserta didik mempraktikkan berbicara informasi alamat rumah secara lisan dan tulis

Contoh rubrik penilaian praktek :

Nama : .....

Kelas : .....

No.	Aspek Penilaian	Skor
1.	Kelancaran (kompetensi gramatikal di aspek bunyi bahasa)	20
2.	Ketepatan (kompetensi gramatikal aspek nahwu sharaf)	20
3.	Isi (kompetensi wacana dan sosiolinguistik)	30
4.	Ucapan/pelafalan (kompetensi gramatikal aspek bunyi bahasa)	15
5.	Gestur (kompetensi strategi)	15
Total		100

Keterangan Penilaian :

Indikator Penilaian aspek kelancaran (fluency)

No.	Aspek Penilaian	Skor
1.	Tidak ada jeda yang tidak diperlukan, kalimat dan ungkapan yang dipilih efektif	15-20
2.	Ada jeda yang tidak diperlukan, kalimat dan ungkapan yang dipilih efektif	10-14
3.	Tidak ada jeda yang tidak diperlukan, kalimat dan ungkapan yang dipilih kurang efektif	5-9
4.	Ada jeda yang tidak diperlukan, kalimat dan ungkapan yang dipilih kurang efektif	0-4

Indikator penilaian aspek ketepatan (accuracy)

No.	Aspek Penilaian	Skor
1.	Tidak ada kesalahan gramatikal, diksi yang dipilih tepat	15-20
2.	Tidak ada kesalahan gramatikal, diksi yang dipilih kurang tepat	10-14
3.	Ada kesalahan gramatikal, diksi yang dipilih tepat	5-9
4.	Ada kesalahan gramatikal, diksi yang dipilih kurang tepat	0-4

Indikator penilaian aspek isi

No.	Aspek Penilaian	Skor
1.	Memiliki struktur teks deskriptif lengkap (deskripsi umum dan deskripsi khusus), deskripsi umum meliputi definisi, identifikasi, klasifikasi, dan deskripsi khusus dari klasifikasi detail	23-30
2.	Memiliki struktur teks deskriptif lengkap (deskripsi umum dan deskripsi khusus), deskripsi umum meliputi definisi, identifikasi, klasifikasi, dan deskripsi khusus dari klasifikasi kurang detail	20-24
3.	Memiliki struktur teks deskriptif tidak lengkap (deskripsi umum dan deskripsi khusus), deskripsi umum meliputi definisi, klasifikasi, dan deskripsi khusus dari klasifikasi kurang detail	15-19
4.	Memiliki struktur teks deskriptif kurang lengkap (deskripsi umum dan deskripsi khusus), deskripsi umum meliputi definisi, dan deskripsi khusus kurang sesuai	10-14
5.	Tidak ada komponen struktur deskriptif	1-9

Petunjuk penskoran:
Penghitungan skor akhir menggunakan rumus: Skor Perolehan x 10 = ….

2) Peserta didik membuat peta alamat rumah
Contoh rubrik penilaian peta alamat rumah

No.	Nama	Aspek Yang Dinilai					Jumlah
		Perencanaan Bahan	Proses Langkah Pembuatan	Teknik Pembuatan	Hasil Bentuk Fisik	Produk Inovasi	

Keterangan: Skor antara 1 – 5 Aspek yang dinilai disesuaikan dengan tugas yang diberikan

Refleksi Untuk Peserta Didik

Nama Peserta Didik : .....

Kelas : .....

Pertanyaan Refleksi	Jawaban Refleksi
Bagian manakah yang menurutmu paling sulit dari pelajaran ini?	
Apa yang akan kamu lakukan untuk memperbaiki hasil belajarmu?	
Kepada siapa kamu akan meminta bantuan untuk memahami pelajaran ini?	
Jika kamu diminta untuk memberikan bintang 1 sampai 5, berapa bintang akan kamu berikan pada usaha yang telah kamu lakukan?	

Refleksi Untuk Guru

Pertanyaan kunci yang membantu guru untuk merefleksikan kegiatan pengajaran di kelas, misalnya:

1. Apakah model pembelajaran yang digunakan guru sesuai dengan materi dan karakteristik peserta didik?
2. Bagaimana kesesuaian durasi waktu dan tujuan belajar yang ingin dicapai pada pembelajaran ini?
3. Apakah semua peserta didik terlibat aktif dalam proses pembelajaran?
4. Apakah semua peserta didik nyaman belajar dalam kelompoknya?
5. Kesulitan apa yang dialami peserta didik?

6. Apa langkah yang perlu dilakukan untuk memperbaiki proses belajar?
7. Apakah kegiatan pembelajaran dapat menumbuhkan kemampuan berpikir kritis pada diri peserta didik?

G. KEGIATAN PENGAYAAN DAN REMEDIAL

Pengayaan:

- Diberikan kepada peserta didik yang telah melampaui Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP).
- **Bentuk Kegiatan:** Siswa diminta untuk membuat sebuah dialog yang lebih kompleks dengan teman sebangkunya, menambahkan 5-7 jenis penyakit baru yang mereka cari sendiri dari kamus atau internet. Mereka kemudian mempraktikkannya di depan kelas. Siswa juga dapat diminta untuk menulis artikel pendek tentang pentingnya menjaga kesehatan dalam perspektif Islam dengan menggunakan struktur mashdar shorih.

Remedial:

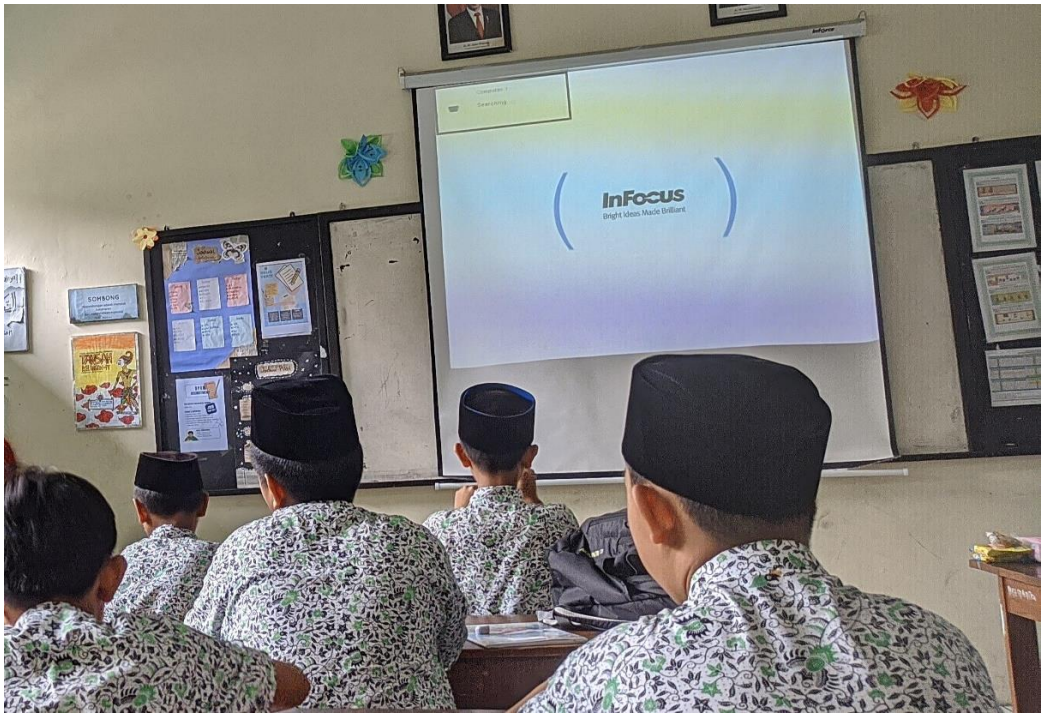
- Diberikan kepada peserta didik yang belum mencapai KKTP.
- **Bentuk Kegiatan:** Guru melakukan pendampingan khusus, mengulang kembali penjelasan tentang mufrodat kunci dan konsep mashdar shorih (terutama penggunaan لِـ + mashdar untuk menyatakan tujuan) dengan menggunakan media kartu kata (flashcard) dan latihan terbimbing yang lebih sederhana sebelum meminta siswa mengerjakan kembali soal-soal setipe. Guru juga dapat memanfaatkan sistem tutor sebaya, di mana siswa yang sudah menguasai materi membantu teman yang masih kesulitan.

الملحق الرَّابِعُ: الصُّوَرُ التَّوْثِيْقِيَّةُ لِلْفَصْلِ

Kode data: DOC-03

الْمُعَلِّمَةُ تَكْتُبُ "جُمْلَةَ الْبِدَايَة" عَلَى السَّبُّوْرَةِ لِمُسَاعَدَةِ التَّلَامِيْذِ

التَّلَامِيْذُ يُمَارِسُوْنَ لَعِبَ الْأَدْوَارِ مُتَزَاوِجِيْنَ



االْوَسَائِلُ التَّعْلِيْمِيَّةُ

التعليمُ بالأقرانِ في نشاطِ المحادثة

حماسُ الطالباتِ في درسِ مهارةِ الكلام

ملاحظاتُ المعلِّمةِ لتتبُّعِ أخطاءِ الكلام

أجواءُ صفِّ مهارةِ الكلام أثناءَ النشاط

الباحث يجري مقابلةً شبه منظمة مع معلمة اللغة العربية

الباحث يجري مقابلةً شبه منظمة مع معلمة اللغة العربية

حضور الباحث داخل الفصل بوصفه ملاحظًا مشاركًا محدود التدخل أثناء حصة مهارة الكلام

الباحث يتفاعل مع وكيلة المناهج الدراسية في مرحلة التنسيق المبدئي قبل الدخول إلى الميدان

الملحق الْخَامِسُ: نَصُّ الْمُلَاحَظَةِ الصَّفِّيَّةِ

Kode data: OBS-01 hingga OBS-09

Aspek yang Diamati	Catatan Lapangan	Interpretasi Awal
Penggunaan bahasa oleh guru (proporsi bhs. Arab vs Indonesia)	Guru membuka sesi pembelajaran dengan sapaan dan pertanyaan kabar menggunakan bahasa Arab standar yang fasih guna membangun atmosfer berbahasa sejak awal, namun segera melakukan alih kode (*code-switching*) ke bahasa Indonesia ketika melihat beberapa siswa menunjukkan ekspresi bingung atau ragu. Dalam pengamatan, guru menggunakan bahasa Arab sebagai pembuka dan penutup instruksi utama, seperti saat memberikan komando "tirukan saya" atau "silakan berpasangan", tetapi penjelasan konseptual mengenai tata bahasa atau skenario peran tetap disampaikan dalam bahasa campuran. Strategi ini terlihat konsisten dilakukan di mana bahasa Arab diposisikan sebagai target yang harus didengar (*input*), sementara bahasa Indonesia berfungsi sebagai jaring pengaman pemahaman.	**(I)** Guru menerapkan strategi *modified input* untuk menjaga keterpahaman (*comprehensible input*). Penggunaan bahasa campuran ini mengindikasikan bahwa guru menyadari level *i* siswa yang beragam, sehingga bahasa Indonesia digunakan sebagai alat bantu agar input *i+1* (bahasa Arab) tidak berubah menjadi *noise* yang tidak terpahami. Ini mencerminkan upaya guru menjaga *input* tetap dapat diakses oleh siswa non-santri yang memiliki keterbatasan kosakata.
Jenis dan bentuk aktivitas kalam yang dilaksanakan	Aktivitas utama yang mendominasi sesi ini adalah simulasi peran (*role-play*) berpasangan dengan tema spesifik "Dokter dan Pasien" (*At-Tabib wa Al-Maridh*). Guru tidak membiarkan siswa langsung terjun ke dalam percakapan bebas, melainkan memberikan struktur permainan *hiwar* yang telah disepakati skenarionya. Setiap pasangan diminta memerankan dialog di mana satu siswa bertanya mengenai keluhan kesehatan dan siswa lain merespons, sebuah susana fungsional yang memaksa siswa menggunakan bahasa untuk tujuan pragmatik nyata. Aktivitas ini didahului dengan sesi klasikal di	**(I) & (AF)** Pemilihan metode *role-play* menciptakan suasana komunikatif yang jelas bagi siswa. Dalam perspektif Krashen, ini menyediakan wadah bagi *output* yang bermakna. Sifat permainan yang disepakati bersama menurunkan beban kognitif karena siswa tidak perlu memikirkan "apa yang harus

	mana guru mencontohkan pelafalan frasa kunci dan meminta siswa menirukan secara massal sebelum dipecah ke dalam pasangan-pasangan kecil.	dibicarakan", melainkan fokus pada "bagaimana mengatakannya". Aktivitas ini secara inheren menurunkan filter afektif karena siswa "bersembunyi" di balik peran, mengurangi kecemasan personal.
Tahapan pembelajaran: pemanfaatan input dan scaffolding menuju output	Sebelum siswa diminta memproduksi ujaran secara mandiri dalam sesi *role-play*, guru melakukan serangkaian tahapan *scaffolding* yang sangat terstruktur. Guru menuliskan kerangka dialog atau *sentence starter* di papan tulis yang berisi frasa kunci seperti "*Bimadza tasy'ur*?" dan respons "*Asy'uru bi*...", yang berfungsi sebagai naskah visual bagi siswa. Selain itu, guru memberikan pemodelan *drill* pelafalan untuk konsep gender (penggunaan kata tunjuk dan kata ganti "*ha*") sebelum siswa diminta menggunakannya. Guru juga memodelkan satu putaran dialog penuh dengan menunjuk salah satu siswa yang cakap (santri) di depan kelas sebagai demonstrasi nyata sebelum seluruh kelas mempraktikkannya.	**(I)** Keberadaan skrip di papan tulis dan pemodelan lisan merupakan bentuk penyediaan input *i+1* yang konkret. Guru tidak mengharapkan *output* muncul dari ruang hampa, melainkan memastikan *input* telah tersedia dan terpahami terlebih dahulu. *Scaffolding* visual ini menjembatani kesenjangan kompetensi, memungkinkan siswa yang belum mengakuisisi struktur tersebut secara penuh untuk tetap dapat berpartisipasi dalam produksi bahasa, sejalan dengan prinsip bahwa *output* adalah hasil dari *input*.
Alokasi waktu untuk latihan berbicara	Meskipun berada di sekolah reguler dengan jam terbatas, guru mengalokasikan durasi yang sangat signifikan, yakni sekitar 15 menit dari total 45 menit	**(I)** Alokasi waktu yang besar untuk praktik siswa menunjukkan prioritas guru

	jam pelajaran, khusus untuk sesi praktik mandiri berpasangan. Selama periode seperempat jam ini, suasana kelas berubah menjadi riuh produktif di mana seluruh siswa berbicara secara simultan dengan pasangannya masing-masing. Guru tidak menggunakan waktu ini untuk berceramah, melainkan sepenuhnya didedikasikan untuk aktivitas siswa, memberikan ruang yang luas bagi siswa untuk melatih organ wicaranya tanpa interupsi instruksional dari sentral kelas.	pada fasilitasi *output* sebagai sarana memperdalam pemrosesan *input*. Dalam suasana keterbatasan waktu sekolah reguler, strategi "memadatkan" praktik dalam 15 menit intensif ini adalah cara taktis guru untuk memaksimalkan paparan dan interaksi antar-sebaya, menciptakan lingkungan mikro yang imersif meskipun hanya berdurasi pendek.
Tingkat toleransi guru terhadap kesalahan berbahasa saat siswa berbicara	Inilah aspek paling menonjol dari fenomena "kontradiksi produktif" yang diamati. Saat sesi *role-play* berlangsung, guru berkeliling dan mendengar berbagai kesalahan gramatikal maupun pelafalan siswa, namun guru secara sadar memilih untuk tidak menginterupsi aliran percakapan mereka. Guru tampak membiarkan kesalahan-kesalahan tersebut terjadi selama komunikasi antar siswa masih tersambung. Bahkan ketika ada siswa yang terbata-bata, guru tidak langsung menyela untuk membenarkan, melainkan memberikan sinyal non-verbal (seperti anggukan) agar siswa meneruskan ucapannya. Sikap permisif terhadap kesalahan *output* ini sangat kontras dengan ketatnya guru saat sesi pemodelan awal di mana input harus presisi.	**(M)** Fenomena ini menunjukkan penonaktifan fungsi Monitor (*Monitor under-use*) yang disengaja oleh guru pada fase produksi untuk menjaga kelancaran (*fluency*). Guru memahami bahwa intervensi korektif yang berlebihan saat siswa sedang berjuang merangkai makna akan menaikkan filter afektif dan mematikan aliran bicara. Ini adalah aplikasi nyata teori Krashen di mana akurasi (hasil Monitor) untuk sementara

		dikorbankan demi keberanian dan kelancaran produksi.
Cara dan frekuensi guru memberikan koreksi/umpan balik	Koreksi tidak dilakukan secara langsung (*on-the-spot*) kepada individu yang sedang berbicara, melainkan dilakukan secara tertunda (*delayed correction*) atau tersamar. Guru berkeliling membawa catatan kecil atau sekadar mengingat kesalahan umum yang terjadi. Pada akhir sesi atau saat jeda peralihan, guru baru membahas kesalahan kolektif di depan kelas tanpa menunjuk siapa siswa yang melakukan kesalahan tersebut, misalnya dengan mengatakan "tadi banyak yang masih tertukar antara *hadza* dan *hadzihi*, mari kita ulangi". Umpan balik bersifat klasikal dan anonim, sehingga tidak ada satu siswa pun yang merasa "diadili" di hadapan teman-temannya.	**(M) & (AF)** Strategi koreksi tertunda dan anonim ini berfungsi ganda: secara kognitif memberikan umpan balik bentuk (*Monitor*) pada saat siswa sudah lepas dari beban produksi, dan secara *afektif* menjaga harga diri siswa (menurunkan *Filter Afektif*). Guru memisahkan momen "berbicara" dengan momen "belajar tentang bahasa", memastikan bahwa koreksi tidak menjadi penghambat mental bagi siswa untuk mencoba lagi di kesempatan berikutnya.
Keterlibatan dan partisipasi siswa dalam aktivitas berbicara	Tingkat partisipasi siswa terlihat sangat tinggi dan merata, terutama karena desain tugas yang mewajibkan setiap siswa memiliki pasangan dan peran. Tidak ada siswa yang pasif atau hanya diam menonton, karena struktur "Dokter-Pasien" menuntut timbal balik verbal. Suasana kelas terdengar sedikit bising namun terkendali oleh tugas, menunjukkan apa yang disebut sebagai keterlibatan aktif. Guru berhasil menciptakan kesepakatan bahwa kebisingan karena	**(AF)** Ini adalah bukti operasionalisasi penurunan *Affective Filter*. Guru berhasil mengubah persepsi tugas dari "ujian lisan" menjadi "simulasi sosial". Ketika kecemasan menurun (filter terbuka), akses siswa terhadap *input* yang tersedia (skrip di papan, ujaran

	latihan bahasa adalah hal yang positif, sehingga siswa tidak merasa takut ditegur karena ramai.	teman) menjadi lebih maksimal, memungkinkan proses akuisisi berjalan di alam bawah sadar mereka sambil mereka "bermain".
Ekspresi afektif siswa saat berbicara	Mayoritas siswa terlihat antusias dan menikmati peran mereka, terlihat dari tawa kecil saat mereka mencoba berakting menjadi dokter atau pasien yang sedang sakit. Walaupun masih ada siswa yang tampak gugup atau melihat teks di papan tulis berkali-kali, ekspresi wajah mereka cenderung santai, bukan tegang. Kalimat "sebisanya saja" yang diucapkan guru di awal memberikan dampak psikologis dimana siswa tidak terlihat terbebani oleh tuntutan kesempurnaan. Siswa terlihat lebih percaya diri karena mereka tahu guru tidak sedang menilai untuk mencari kesalahan, melainkan memantau proses.	**(AF)** Ini adalah bukti operasionalisasi penurunan *Affective Filter*. Guru berhasil mengubah persepsi tugas dari "ujian lisan" menjadi "simulasi sosial". Ketika kecemasan menurun (filter terbuka), akses siswa terhadap *input* yang tersedia (skrip di papan, ujaran teman) menjadi lebih maksimal, memungkinkan proses akuisisi berjalan di alam bawah sadar mereka sambil mereka "bermain".
Strategi guru dalam menciptakan iklim afektif yang mendukung	Guru secara proaktif membangun iklim positif sejak awal dengan menanyakan kesehatan siswa dan memastikan kenyamanan kelas. Selama kegiatan, guru berkeliling bukan sebagai pengawas yang mengintimidasi, melainkan sebagai fasilitator yang ramah, sesekali ikut tersenyum mengamati interaksi siswa. Pendekatan guru yang humanis, seperti memberikan toleransi dengan instruksi "sebisanya" dan tidak memaksakan target perfeksionis, menjadi	**(AF)** Perilaku guru ini secara langsung memanipulasi variabel afektif untuk keuntungan pembelajaran. Dengan menciptakan atmosfer yang "asyik" dan aman, guru secara efektif menurunkan tembok kecemasan yang biasanya tinggi dalam

	kunci kenyamanan siswa. Guru juga membaur dengan siswa, mengurangi jarak kuasa (*power distance*) antara pengajar dan pembelajar, yang membuat siswa lebih berani berekspresi.	pembelajaran bahasa asing. Ini menegaskan hipotesis Krashen bahwa variabel afektif (motivasi, kepercayaan diri, kecemasan) adalah penentu utama suksesnya input mencapai *Language Acquisition Device* (LAD).
Perbedaan performa antara siswa berlatar belakang santri dan non-santri	Terdapat kesenjangan performa yang cukup mencolok namun terkelola dengan baik. Dalam satu observasi pada pasangan siswa A (latar belakang santri) dan temannya (non-santri), siswa A mampu berimprovisasi di luar skrip dengan bertanya "*Hal akalta syai'an?*" (Apakah kamu sudah makan sesuatu?), sebuah struktur kalimat yang belum diajarkan hari itu. Pasangannya yang non-santri tampak bingung sejenak karena tidak mendapat *input* tersebut sebelumnya, lalu merespons dengan bahasa Indonesia. Siswa santri terlihat jauh lebih percaya diri, memiliki perbendaharaan kata yang lebih siap, dan berani mengambil inisiatif percakapan, sementara siswa non-santri cenderung bergantung penuh pada skrip di papan tulis.	**(I)** Temuan ini memvalidasi hipotesis *Input* dan *Acquisition-Learning*. Siswa santri memiliki *acquired competence* yang didapat dari lingkungan pesantren (paparan input yang masif), sehingga mampu memproduksi bahasa secara spontan. Sebaliknya, siswa non-santri masih berada pada tahap *learning* yang sangat bergantung pada aturan dan *scaffolding* visual. Kesenjangan ini menunjukkan bahwa lingkungan sekolah reguler saja belum cukup memberikan paparan *input* yang setara dengan lingkungan imersif pesantren.

الملحق السَّادِسُ: نَصُّ الْمُقَابَلَةِ مَعَ الْمُعَلِّمَةِ

Kode data: INT-01 Q1-Q8

No	Pertanyaan Peneliti	Jawaban Informan (Guru Bahasa Arab Kelas VIII)
1	Bu, jam Bahasa Arab di kelas reguler kan cuma 45 menit, mepet banget. Jujur, tantangan terberat jenengan apa? Terus gimana ngakalinya biar materi kurikulum selesai tapi anak-anak masih sempat latihan ngomong?	"Walah, Mas, lek dituruti sambat ya nggak mari-mari (kalau dituruti mengeluh ya tidak selesai). Memang 45 menit itu rasanya kayak baru napas udah bel. Makanya saya nggak muluk-muluk. Kuncinya saya harus tega 'memangkas' materi. Di buku paket itu kan banyak kaidah njelimet, itu saya sortir. Mana yang pokok, itu yang saya sampaikan. Saya sering pakai PPT biar nggak habis waktu nulis di papan. Pokoknya anak-anak denger dulu, paham dulu. Kalau saya ceramah terus, kapan anak-anak mangap-nya (bicaranya)? Jadi ya penjelasannya dipersingkat, biar sisa waktunya bisa buat mereka latihan bunyi."
2	Saya perhatiin pas jenengan nerangin di papan tulis itu teliti koreksi harakat. Tapi giliran anak-anak praktik ngomong, kok jenengan jarang motong meski mereka salah? Emang strategi jenengan, sengaja dibedain?	"Hehe, ketahuan ya? Iya, Mas, itu sengaja. Kalau pas nerangin rumus di papan, saya harus galak. Harakat fathah-kasrah itu kan 'nyawa' kalau di teori. Tapi kalau pas praktik ngomong, saya jadi 'tuli' dikit. Bayangin aja kalau tiap anak ngomong 'Ana' terus saya potong, 'Eh salah, harusnya Inni', baru ngomong lagi saya potong lagi. Kapan jadinya kalimat itu? Anak-anak malah keder, mentalnya down duluan. Jadi saya biarin aja belepotan dikit, yang penting mereka berani bunyi dulu."

3	Dalam wawancara, anak-anak bilang takut ngomong bukan cuma karena malu, tapi takut dosa kalau salah tajwid/panjang-pendek. Jenengan sadar nggak anak-anak punya ketakutan se-religius itu? Cara nenanginnya gimana?	"Sadar banget. Namanya juga anak madrasah, Mas. Mereka mikirnya Bahasa Arab itu bahasa Quran, jadi kalau salah panjang-pendek takut merubah arti, takut dosa. Itu beban mental lho buat mereka. Biasanya kalau kelas udah mulai hening gara-gara takut, saya guyoni. Saya bilang, 'Lho rek, malaikat lho maklum kalau kalian masih belajar. Nggak dicatet dosa kok, kan niatnya belajar'. Itu ampuh banget buat nurunin tegangnya. Saya harus bikin suasana cair, biar mereka nggak ngerasa lagi diuji malaikat, tapi lagi belajar sama saya."
4	Berarti sebelum praktik, jenengan bilang secara langsung ke mereka kalau 'boleh salah'? Atau mereka menebak-nebak sendiri?	"Saya bilang langsung, Mas. Sebelum sesi percakapan dimulai, saya selalu bikin perjanjian. 'Wis, sekarang bukunya ditutup. Nggak usah mikir Nahwu dulu, sing penting wani (yang penting berani). Salah nggak saya marahi'. Itu penting lho. Kalau nggak diomongin gitu di awal, mereka pasti masih mikir tata bahasa di kepala. Jadi saya harus kasih 'lampu hijau' dulu biar mereka lepas ngomongnya."
5	Kelas jenengan kan campur, ada anak pondok yang pinter banget, ada anak reguler yang masih dasar. Gimana cara jenengan ngajar biar yang pinter nggak bosen, tapi yang reguler nggak minder?	"Nah, ketimpangan itu saya jadikan aset. Anak pondok jangan dimatiin, tapi diberdayakan. Saya jadiin mereka asisten atau tutor sebaya. Misal ada diskusi, saya sebar anak pondok ke tiap kelompok. Jadi temannya yang reguler dapet contoh bahasa bukan cuma dari saya, tapi dari temennya sendiri. Itu lebih masuk biasanya. Si santri seneng karena ilmunya kepakai, si reguler juga nggak minder karena yang ngajari temen sendiri."

6	Kalau pas praktik jenengan nggak mau motong kesalahan biar mereka lancar, terus kapan jenengan benerin kesalahan mereka? Apa dibiarin salah terus?	"Oh ya ndak dibiarin terus, Mas. Tetep saya koreksi, tapi ditunda. Jadi pas mereka ngomong, saya nyatet di kertas kecil. 'Oh si A salah dhomir, si B salah mufrodat'. Nah, pas pelajaran mau habis atau setelah semua tampil, baru saya bahas di papan tulis secara umum. 'Rek, tadi banyak yang bilang *Ana Dzahaba*, yang bener gimana?'. Jadi mereka sadar salahnya, tapi nggak merasa dipermalukan pas lagi tampil."
7	Bu, kalau ngajar itu jenengan full Bahasa Arab atau campur Indonesia? Kalau full Arab mereka paham nggak?	"Waduh, kalau full Arab bisa 'tewas' anak-anak reguler, Mas. Hahaha. Saya realistis aja. Saya pakai Bahasa Arab untuk kosakata dasar. Tapi pas nerangin konsep, ya saya balik ke Bahasa Indonesia, kadang nyampur juga sama Basaha Arab. Mending campur dikit tapi paham, daripada gaya-gayaan full Arab tapi nggak ada yang nyantol. Yang penting materinya tersampaikan."
8	Terakhir Bu, buat nilai rapor nanti, kriteria 'sukses' pelajaran Kalam menurut Bu Nadya itu yang kayak gimana?	"Nilai sempurna itu bonus. Buat saya, 'Sukses' itu kalau anak yang tadinya diem, jadi bisa ngomong. Itu poin plusnya gede banget. Kalau tata bahasa salah dikit wajar lah, kan bukan orang Arab asli. Jadi penilaian saya lebih ke 'keberanian' dan 'kelancaran'. Kalau nunggu tata bahasa bener baru dapet nilai bagus, bisa-bisa satu kelas remidi semua nanti."

الملحق السَّابِعُ: نَصُّ الْمُقَابَلَةِ الْمُنَظَّمَةِ مَعَ التَّلَامِيْذِ

Kode data: INT-12, INT-13, INT-14

No.	Pertanyaan	Siswa B (Pondok)	Siswa E (Rumah)	Siswa F (Pondok)
1	Bagaimana perasaanmu saat pelajaran Bahasa Arab dan disuruh berbicara? Kenapa begitu?	Biasanya sedikit deg-degan karena malu dengan teman-teman.	Sedikit deg-degan karena takut tidak bisa menjawab.	Santai saja, karena di pondok sudah terbiasa dan ini pelajaran favorit saya.
2	Apa yang dilakukan guru yang membuatmu lebih berani berbicara, dan apa yang membuatmu diam?	Guru mencoba menghibur saya dan menyuruh untuk bersikap santai, itu membuat saya berani.	(Saya diam) saat diberi pertanyaan yang sangat susah sampai bingung mau menjawab.	(Saya berani) saat menjawab pertanyaan atau disuruh maju satu per satu membaca percakapan.
3	Kamu lebih mudah paham jika guru menjelaskan full Bahasa Arab atau dicampur Bahasa Indonesia?	Saya lebih suka digabung dengan Bahasa Indonesia karena lebih enak didengar dan tidak terlalu banyak Bahasa Arab.	Saya lebih suka kalau dicampur Bahasa Indonesia, karena tidak semua kalimat ada di LKS.	Saya lebih paham jika menggunakan percampuran bahasa untuk menambah wawasan.
4	Kamu lebih suka guru memakai lebih banyak Bahasa Arab atau Bahasa Indonesia?	Saya suka campuran. Kalau kebanyakan Arab, saya bingung. Kalau kebanyakan Indonesia, bukan pelajaran Arab lagi.	Sebenarnya saya suka dua-duanya sebagai variasi.	Saya lebih suka guru menggunakan Bahasa Arab agar kita terbiasa, meskipun terkadang bingung artinya.
5	Kegiatan berbicara apa di kelas yang paling kamu suka dan bermanfaat?	(Guru) bercerita dulu, terus praktik dan kerja sama.	Mendengarkan (contoh) lalu praktik, dan belajar berkelompok.	Mendengarkan dialog contoh dulu lalu praktik, kadang sambil menghafalkannya dengan nyanyian.

6	Jika salah saat berbicara, kamu lebih suka langsung dikoreksi atau nanti setelah selesai?	Tidak langsung dibetulkan saat berbicara, soalnya saya malu untuk berbicara.	Dibetulkan saat itu juga, agar saya tahu apa yang salah.	Saya justru lebih suka kalau langsung dibetulkan saat itu juga.
7	Apakah kamu berlatih Bahasa Arab di luar jam pelajaran sekolah?	Iya, saya pernah memakai Bahasa Arab di luar, baik di rumah maupun di pondok.	Iya, saya les di rumah dan sering belajar Bahasa Arab.	Iya, saya berlatih di pondok karena tidak boleh menggunakan Bahasa Jawa dan sudah terbiasa.
8	Apa yang membuatmu semangat (atau malas) belajar berbicara Bahasa Arab?	Kalau sedang semangat, saya bisa paham. Tapi kalau sedang malas, saya jadi kurang paham.	Hurufnya yang membingungkan (membuat malas), tapi materinya mudah dipahami (membuat semangat).	Saya semangat karena dapat menambah wawasan dan karena Bahasa Arab adalah pelajaran favorit saya.
9	Saat berbicara, apa yang lebih kamu pikirkan: kelancaran atau ketepatan tata bahasa?	Saya cenderung berpikir agak lama, lalu mencoba berbicara, tapi takut salah ataupun benar.	Saya memikirkan ketepatan: "Duh, ini benar atau tidak?", karena takut salah dan kurang pas.	Saya memikirkan kelancaran: "Yang penting pesannya tersampaikan dan bicaranya lancar".

الملحق الثَّامِنُ: نَصُّ الْمُقَابَلَةِ الْمُعَمَّقَةِ مَعَ التَّلَامِيْذِ

Kode data: INT-09, INT-10, INT-11

No.	Pertanyaan	Siswa C	Siswa D (Rumah)	Siswa A (pondok)
1	Bagaimana perasaanmu saat pelajaran Bahasa Arab dan disuruh berbicara? Kenapa begitu?	Biasanya deg-degan, karena Bahasa Arab cukup sulit dan harus betul tajwid serta harakatnya.	Sedikit deg-degan karena saya takut tidak bisa dan takut salah.	Santai saja, karena saya suka dengan pelajaran ini.

2	Apa yang dilakukan guru yang membuatmu lebih berani berbicara, dan apa yang membuatmu diam?	Tidak ada momen spesifik, karena rasanya selalu deg-degan atau gugup saat berbicara.	(Saya diam) saat guru selesai berbicara tentang hal yang tidak penting.	Guru yang mengajar dengan cara yang membuat saya lebih mudah paham.
3	Kamu lebih mudah paham jika guru menjelaskan full Bahasa Arab atau dicampur Bahasa Indonesia?	Saya lebih mudah paham jika diterjemahkan ke Bahasa Indonesia.	Saya lebih mudah paham jika dicampur dengan Bahasa Indonesia karena saya tidak terlalu paham Bahasa Arab.	Saya lebih mudah paham jika dicampur dengan Bahasa Indonesia agar lebih cepat paham.
4	Kamu lebih suka guru memakai lebih banyak Bahasa Arab atau Bahasa Indonesia?	Bahasa Indonesia lebih jelas karena bahasa sehari-hari. Bahasa Arab cukup rumit dan terkadang bingung.	Saya lebih suka Bahasa Indonesia karena saya lebih bisa memahaminya.	Saya lebih suka memakai Bahasa Arab agar terbiasa dan mendapat kosakata baru.
5	Kegiatan berbicara apa di kelas yang paling kamu suka dan bermanfaat?	Mendengarkan penjelasan guru dulu, terus praktik bersama teman, lalu maju ke depan kalau sudah lancar.	Kerja kelompok, kerja berpasangan, dan diberi contoh dulu baru praktik.	Melihat isi bacaan, lalu mendengarkan dialog dari guru dan dipraktikkan bersama-sama.
6	Jika salah saat berbicara, kamu lebih suka langsung dikoreksi atau nanti setelah selesai?	Langsung dibetulkan agar kesalahan tersebut tidak dipraktikkan lagi.	Lebih suka langsung dibetulkan.	Langsung dibetulkan.
7	Apakah kamu berlatih Bahasa Arab di luar jam pelajaran sekolah?	Tidak, karena kalau di luar kelas, rasa malunya lebih besar karena sering diejek teman.	Jarang, hanya sedikit-sedikit dengan teman kalau dia bertanya sesuatu yang saya tahu.	Iya, saya di pondok belajar dengan guru, menghafal dan mempraktikkan dialog bersama teman.

8	Apa yang membuatmu semangat (atau malas) belajar berbicara Bahasa Arab?	Bahasa Arab itu seru karena pengalaman di pondok, tapi yang ada malah perasaan panik kalau dites.	Saya ingin bisa Bahasa Arab karena di pengajian saya juga harus hafal Bahasa Arab.	Saya sangat semangat karena ingin lancar, ingin kuliah di Mesir, dan meraih banyak prestasi.
9	Saat berbicara, apa yang lebih kamu pikirkan: kelancaran atau ketepatan tata bahasa?	Yang aduh soalnya panik kalau dites begitu	Saya memikirkan ketepatan: "Aduh, ini tata bahasanya benar tidak?", karena saya ragu.	Saya memikirkan ketepatan: "Aduh, ini harakatnya & tata bahasanya benar tidak?".

Wawancara Mendalam

No	Nama Siswa & Latar Belakang	Topik Pendalaman & Kode Teori	Pertanyaan Peneliti	Jawaban Siswa
1	Siswa C (Non-Santri)	Hipotesis Monitor (M) & Afektif (AF) Menguji konsistensi antara keinginan normatif "ingin dikoreksi" dengan kesiapan mental saat tampil.	*"Gam, kemarin bilang pengen langsung dibenerin kalau salah. Tapi bayangin, pas kamu lagi maju di depan, lagi gemetar dilihatin teman-teman, tiba-tiba Bu Nadya motong: 'Stop, itu salah!'. Gimana rasanya?"* *"Jadi mending dipotong saat itu juga atau nunggu selesai?"*	*"Ya kaget Pak. Buyar semua hafalan saya."* *"Nunggu selesai aja Pak."*
2	Siswa D (Non-Santri/Rumah)	Hipotesis Input (I) Memvalidasi peran teks pada Modul/LKS sebagai *scaffolding* visual mutlak bagi siswa non-santri.	*"Fika, pas percakapan dokter-pasien itu, teks dialog di LKS ngebantu nggak?"* *"Kalau buku LKS-nya ditutup Bu Nadya dan kamu disuruh ngomong sendiri tanpa teks, gimana?"*	*"Bantu banget Pak. Saya tinggal baca itu."* *"Gak bisa Pak. Bingung mau ngomong apa."*

3	Siswa A (Santri/Pondok)	Filter Afektif (AF) & Peer Scaffolding Menggali motivasi siswa santri dalam membantu pasangan non-santri (menurunkan kecemasan kolektif).	*"Raisa, pasanganmu kemarin kan bukan anak pondok. Pas dia macet, kamu ngapain?"* *"Kenapa nggak didiemin aja biar dia mikir?"*	*"Aku bisikin jawabannya."* *"Kasian Pak. Biar cepet selesai juga."*

الملحق التَّاسِعُ: تَلْخِيْصُ نَتَائِجِ مَهَارَةِ الْكَلَامِ

Kode data: DOC-05

الرقم	الاسم المستعار	الجنس	الدرجة	الرقم	الاسم المستعار	الجنس	الدرجة
١	التلميذ ١	ذ	٨٥	١٦	التلميذ ١٦	ذ	٨٥
٢	التلميذ ٢	ذ	٨٥	١٧	التلميذ ١٧	ذ	٩٥
٣	التلميذة ٣	أ	٩٠	١٨	التلميذ ١٨	ذ	٩٥
٤	التلميذة ٤	أ	٨٨	١٩	التلميذ ١٩	ذ	٩٥
٥	التلميذة ٥	أ	٨٥	٢٠	التلميذة ٢٠	أ	٨٥
٦	التلميذة ٦	أ	٩٠	٢١	التلميذة ٢١	أ	٩٠
٧	التلميذة ٧	أ	٩٨	٢٢	التلميذة ٢٢	أ	٩٥
٨	التلميذة ٨	أ	٧٨	٢٣	التلميذة ٢٣	أ	٨٨
٩	التلميذة ٩	أ	٨٥	٢٤	التلميذ ٢٤	ذ	٨٨
١٠	التلميذة ١٠	أ	٩٨	٢٥	التلميذ ٢٥	ذ	٨٥
١١	التلميذة ١١	أ	٨٥	٢٦	التلميذة ٢٦	أ	٨٥
١٢	التلميذ ١٢	ذ	٩٠	٢٧	التلميذة ٢٧	أ	٨٥
١٣	التلميذة ١٣	أ	٩٥	٢٨	التلميذة ٢٨	أ	٨٥
١٤	التلميذة ١٤	أ	٨٨	٢٩	التلميذة ٢٩	أ	٩٥
١٥	التلميذة ١٥	أ	٩٥				

الْإِحْصَاءُ الْوَصْفِيُّ	
القيمة	**المؤشّر**
٨٩,١٧	المتوسّط (Mean)
٥,٠٦	الانحراف المعياري (SD)
٧٨	أقلّ نتيجة (Min)
٩٨	أعلى نتيجة (Max)

جَدْوَلُ مَعَايِيْرِ التَّقْدِيْرِ		
الْبَيَانُ	**الْمَدَى**	**التَّقْدِيْرُ**
لَمْ يَبْلُغِ الْكَمَالَ	٠—٦٨	يَحْتَاجُ إِلَى الْإِرْشَادِ
بَلَغَ الْكَمَالَ الْأَسَاسِيَّ	٦٨—٧٨	مَقْبُوْلٌ
بَلَغَ الْكَمَالَ جَيِّدًا	٧٩—٨٩	جَيِّدٌ
بَلَغَ الْكَمَالَ الْأَمْثَلَ	٩٠—١٠٠	جَيِّدٌ جِدًّا

الملحق الْعَاشِرُ: رَسَائِلُ الْإِذْنِ لِلْبَحْثِ

YAYASAN PENDIDIKAN ALMAARIF SINGOSARI
SK Kemenkumham No. AHU-0003189.AH.01.04 Tahun 2015 – Jo Akta Notaris E. H. Widjaja, SH, No. 77 Tahun 1978
MADRASAH TSANAWIYAH ALMAARIF 01
TERAKREDITASI " A "
Jl. Masjid No. 33 Telp. (0341) 458355 Singosari Malang

NSM : 121235070115
NPSN : 20581318
Web : www.mtsalmaarif01-sgs.com
Email : informasi@mtsalmaarif01-sgs.com

SURAT KETERANGAN
Nomor : 005/YPA/MTs-01.M.7/I/2026

Yang bertanda tangan dibawah ini

Nama	: **DWI RETNO PALUPI, M.Pd.**
NIP	: 197704242005012003
Jabatan	: Kepala Madrasah
Unit	: Madrasah Tsanawiyah Almaarif 01 Singosari Malang

Menerangkan dengan sesungguhnya bahwa :

Nama	: **ARINAL HAQ**
NIM	: 210104110061
Program Studi / Fakultas	: Pendidikan Bahasa Arab
Institusi	: Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Maulana Malik Ibrahim Malang
Waktu Penelitian	: September - Desember 2025

Telah melaksanakan Penelitian yang berjudul :
تعليم مهارة الكلام في مدرسة المعارف المتوسطة الإسلامية الأولى سينغوساري في ضوء فرضية ستيفن كراشن

Demikian surat keterangan ini kami buat dengan sebenarnya dan untuk dipergunakan sebagaimana perlunya.

Singosari, 6 Januari 2026
Kepala Madrasah,

YAYASAN PENDIDIKAN ALMAARIF SINGOSARI
121235070115
MADRASAH TSANAWIYAH ALMAARIF 01
TERAKREDITASI A

DWI RETNO PALUPI, M.Pd.

السيرة الذاتية

الإسم : أرنا الحق

مكان وتاريخ الميلاد : لوماجانغ, ٨ نوفمبر ٢٠٠١

العنوان : قرية سِلوكْبِسُوكِي، ناحية سوكودونو، لوماجانج، جاوى الشرقية

الجنس : الإندونيسيا

البريد الألكتروني : arinalhq@proton.me

ب. المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	السنة
مدرسة الإبتدائية نُورُ الإِسْلَام سِلوكْبِسُوكِي	٢٠٠٨—٢٠١٤
مدرسة المتوسطة لُقْمَان الحَكِيم سُورابَايَا	٢٠١٤—٢٠١٧
مدرسة الثانوية مُحَمَّدِيَّة ٣ فَنْدَاعَان	٢٠١٧—٢٠٢٠
جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج	٢٠٢١ - ٢٠٢٦