

الباب الأول

المقدمة

الفصل الأول: خلفية البحث

ارتبطت نشأة اللغة العربية وتطورها في اندونيسيا بدخول الاسلام، ولم تعد لغة غريبة لدى المسلمين لكونها لغة القرآن الكريم، الذي يمثل وسيلة تبليغ كلام الله تعالى، ويتميز بسمو ادبي واعجاز بياني فريد. غير ان النظرة السائدة لا تزال تحصرها في إطار ديني، مما ادى إلى محدودية انتشارها واقتصار تعلمها على فئات معينة، مع ضعف الوعي بدورها في تطور العلوم. كما ظل تعليمها في فترات سابقة موجها اساسا لإتقان تلاوة القرآن، وهو ما انعكس على قلة المؤلفات والموارد التعليمية، ومحدودية أدراجها في المؤسسات التعليمية خارج المعاهد الاسلامية. ومع ذلك، أسهم تسارع التطور التكنولوجي ونمو التفكير النقدي في تعزيز الاهتمام بفهم النصوص الاسلامية بعمق، مما دفع إلى تقدم تعليم اللغة العربية في اندونيسيا، حتى اصبحت اليوم احدى اللغات الدولية التي تحظى بأقبال متزايد لما لها من اهمية دينية وعلمية وثقافية¹.

في سياق تعليم اللغة العربية، يُعرف نموذجان من نظريات التعلم، وهما: نظام الفروع (نظرية الفروع) ونظام الوحدة (نظرية الوحدة). يقوم نظام الفروع على تدريس اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى مجموعة من العلوم والفروع المستقلة، مثل النحو، والصرف، والخط، والإنشاء، والمحادثة، وغيرها. أمّا نظام الوحدة، أو ما يُعرف بالنظام المتكامل (All in One System)، فينظر إلى اللغة بوصفها كياناً متكاملًا مترابط الأجزاء، لا يمكن فصل عناصره بعضها عن بعض. وفي هذا النظام،

¹ S. Fahrurrozi, "Perkembangan Dan Pembelajaran Bahasa Arab Di Indonesia," *Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab* 7, no. 2 (2021): 64, <https://doi.org/https://doi.org/10.30821/ihya.v7i2.15193>.

يشتمل المنهج على مادة دراسية واحدة هي اللغة العربية، مع اعتماد منهج دراسي واحد، وكتاب دراسي موحد، وتقييم شامل يُعبّر عنه بدرجة واحدة.

وفي إطار نظرية الوحدة، تدرس مهارات اللغة بوصفها عناصر متكاملة ضمن سياق واحد، حيث تتخذ الموضوعات اللغوية محورا للدراسة، وتشمل نصوصا سردية وحوارات تدعم تنمية المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، بصورة شاملة ومتراصة^٢. يرى إبراهيم أنّ الطبيعة الأساسية لفروع دراسة اللغة تتسم بالطابع الطبيعي والجوهري، إذ إنّ هذه الفروع تتكامل فيما بينها وتترابط بصورة وثيقة، وتسعى جميعها إلى تحقيق هدف واحد، وهو تزويد المتعلمين بالقدرة على استخدام اللغة العربية وسيلة للتواصل، شفويا وكتابيا^٣.

ومن الأهم يركز تعليم اللغة العربية على توفير عناصره لإنشاء البيئة الدراسية الكاملة. ومن هذه العناصر بصفة عامة تنقسم إلى عناصر أساسية وأخرى مساندة، وذلك العناصر الأساسية، فيها الموضوع أو محور الدرس أو الوحدة الدراسية، وقد يتفرّع عنه موضوعات جزئية أكثر تحديدا، ثم السلوك المدخلي أو الحالة الابتدائية، والأهداف التعليمية، وأدوات التقويم، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التدريسية، ومصادر التعلم، وأطراف العملية التدريسية، وطرائق التدريس. والعناصر المساندة مثل الوسائل التعليمية، والأدوات، والتجهيزات، إضافة إلى تنظيم الإجراءات وضبط سير الأنشطة التعليمية بما يحقق فاعلية أكبر للعملية التعليمية^٤.

ومن الجوانب المهمة في تعليم اللغة العربية تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، لأن العملية التعليمية لا تهدف إلى نقل المعلومات فقط، بل تهدف أيضا إلى تنمية قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العربية في التواصل اليومي. وتعدّ

² Hasan Saefuloh and Noza Aflisia, "Konvergensi Separated Dan All in One System Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Pondok Pesantren Al-Muqaddas Cirebon," *Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 14, no. 1 (2022): 19.

³ Saefuloh and Aflisia. Hal. 20

⁴ Noblana Adib, "STRATEGI PENGAJARAN DAN DESAIN PENGAJARAN," *Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 1 (2010): 37.

المهارات اللغوية أساساً في اكتساب اللغة، إذ تساعد المتعلمين على الفهم والتعبير بصورة صحيحة ومتوازنة. لذلك يحظى تعليم المهارات اللغوية الأربع باهتمام كبير في تعليم اللغة العربية.

وتقوم اللغة العربية بوصفها أداة للتواصل على أربع مهارات أساسية، هي مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكلام، ومهارة الكتابة. وهذه المهارات هي أركان الاتصال اللغوي وعناصره، وتتصل ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بسائر المهارات. فالصوت الحي يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتي القراءة والكتابة. والكلام والكتابة مهارتا إنتاج، والقراءة والاستماع مهارتا استقبال^٥. وفي هذا البحث يركز على تطور مهارة الكلام لدى الطالبات في معهد كامفونج القرآن تشندكيا، باندونج.

تعد مهارة الكلام من المهارات الأساسية في تعلّم اللغة، فهي قدرة الشخص على التعبير عن أفكاره ورغباته ومشاعره من خلال الكلمات والأصوات بطريقة واضحة ومفهومة للمخاطب. وبمعنى أوسع، تعد مهارة الكلام وسيلة مهمة للتواصل والتفاعل الاجتماعي بين الناس. وقد قال تاريغان (Tarigan) إنّ الكلام مهارة تتكوّن من عوامل بدنية ونفسية وعصبية ولغوية مترابطة، ولذلك يعدّ من أهمّ وسائل الإنسان في التواصل الاجتماعي. وبوجه عام، يقصد بمهارة الكلام قدرة الطالب على التواصل الشفهيّ الجيد والطبيعيّ باللغة التي يتعلّمها، بحيث يستطيع التعبير عن أفكاره بوضوح وطلاقة^٦.

وفي المستوى الأوّل (Mustawa Awwal) بمعهد كامفونج القرآن تشندكيا، تظهر الملاحظة الصفّية أنّ معظم الطالبات بدأن بالفعل في التعرّف على قدر من المفردات الأساسية وحفظها؛ حيث يستطعن ذكر معاني الكلمات، وتكرار النماذج اللغوية، وإنجاز بعض التدريبات الكتابية بصورة جيدة. إلا أنّهنّ عند مطالبتنّ

^٥ إدريس الكنكاوي، عثمان، المهارات اللغوية لطلاب اللغة العربية في الكليات والجامعات. 2019،

^٦ شمش الدين أحمد، جدا بدارب محمد and، النجيب بدري ناصر، خير، "تطبيق الأنشطة اللغوية على ضوء نظرية السلوكية لتحسين مهارة الكلام في مدرسة روضة القرآن المتوسطة لامونجان *Jurnal Ilmiah Iqra' Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan* 17, no. 1 (2023): 62.

بالتعبير الشفهي المباشر أو صياغة أفكارهن باللغة العربية، يبدن ترددا واضحا، أو يلجأن إلى استخدام اللغة الإندونيسية. ويكشف هذا الواقع عن وجود فجوة بين "معرفة اللغة" و"استخدامها"، إذ قد تمتلك الطالبة فهما للمفردات والتراكيب اللغوية، لكنها لا تزال تفتقر إلى الثقة الكافية لإنتاج اللغة بصورة عفوية وطبيعية. ولذلك، غالبا ما تقتصر استجاباتهن على عبارات قصيرة، أو كلمات محدودة، أو تكرار بعض النماذج الجاهزة، دون أن تتطور لديهن القدرة على التعبير بوصفه وسيلة طبيعية للتواصل.

وبناء على نتائج المقابلة مع بعض الطالبات، تبين أن عددا منهن يواجهن صعوبات في مهارة الكلام باللغة العربية. فقد ذكرت إحدى الطالبات أنها تجد صعوبة في فهم الضمائر واستخدامها أثناء التحدث باللغة العربية. كما أوضحت طالبة أخرى أنها تشعر بالتردد والخوف عند الكلام باللغة العربية بسبب قلة استخدام اللغة العربية في البيئة اليومية داخل المعهد. وأشارت طالبة أخرى إلى أنها لا تزال تجد صعوبة في استخدام الأفعال وضبط حركات المفردات أثناء التحدث. ومن جهة أخرى، أوضحت معلمة اللغة العربية أن من العوامل المؤثرة في ضعف مهارة الكلام قلة الوسائل التعليمية الداعمة، وضعف البيئة اللغوية، وعدم ممارسة اللغة العربية بصورة مستمرة.

ولا يزال التعليم الرسمي في هذا السياق يميل إلى التركيز على حفظ المفردات والنصوص الحوارية. ورغم أهمية هذا الأسلوب في إثراء الرصيد اللغوي، إلا أنه لا يتيح للطالبات مساحة كافية لاستخدام اللغة بصورة مستقلة. كما أن الحوارات المحفوظة لا تسعف المتعلمات دائما في المواقف التواصلية المختلفة، مما يجعلهن يواجهن صعوبة عند الخروج عن النماذج الجاهزة. إضافة إلى ذلك، يغلب على التفاعل داخل الصف الطابع المتمركز حول المعلم (Teacher-Centered)، حيث يكون المعلم المصدر الرئيس للغة، بينما تظل فرص التحدث لدى الطالبات محدودة. وفي مثل هذه البيئة، تتضاءل مشاركة الطالبات، خاصة من يفتقرن إلى الثقة بالنفس، إذ قد يشكّل الخوف من الخطأ أو التعرض للتصحيح عائقا أمام تنمية مهارة الكلام.

ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تبني أساليب تعليمية قادرة على توفير بيئة نفسية آمنة، تتيح للطالبات فرصة التعبير، وتشجعهن على إنتاج اللغة تدريجياً وبصورة طبيعية. إذ لا ينبغي أن يقتصر تعليم مهارة الكلام على الحكم بالصواب أو الخطأ، بل ينبغي أن يسهم في بناء ثقة المتعلّقات بأنفسهن بوصفهنّ مستخدمات للغة. وقد استندت هذه المعطيات إلى ملاحظات ميدانية مباشرة في صفّ المستوى الأول بالمعهد المذكور.

وتأتي طريقة التعلّم اللغوي المجتمعي (Community Language Learning) بوصفها مدخلاً إنسانياً يستجيب لهذه الاحتياجات؛ حيث يقوم المعلّم بدور "المستشار اللغوي" الذي يرافق المتعلّقات في التعبير عن أفكارهن. فتمنح الطالبة فرصة لعرض مقصودها أولاً، ثم يساعدها المعلّم في صياغته باللغة العربية صياغة سليمة، يعقبها التكرار والتدريب في سياقات تواصلية أكثر حرية. ولا يقتصر هذا المدخل على الجوانب اللغوية فحسب، بل يراعي كذلك الأبعاد النفسية والشعورية في عملية التعلّم.

وعلى الرغم من أن هذا المدخل يتوقع أن يسهم في تنمية الجرأة والقدرة على الكلام، إلا أن تطبيقه في سياق طالبات المستوى الأول بمعهد كامفونج القرآن تشنديا لم يختبر بعد بصورة تجريبية، كما لا تتوافر بيانات كمية تظهر مدى فاعليته مقارنة بالأساليب التعليمية التقليدية. ومع ذلك، ترى الباحثة ضرورة إجراء هذا البحث للتحقق من فاعلية طريقة التعلّم اللغوي المجتمعي في تعليم المحادثة وقياس أثرها في ترقية مهارة الكلام لدى الطالبات. ومن المؤمل أن تسهم نتائج هذا البحث في تحسين عملية تعليم اللغة العربية، وتنمية معارف الطالبات وكفاياتهن اللغوية وقدرتهن على التواصل الشفهي، وأن تثري الدراسات العلمية المتعلقة بطرائق تعليم اللغة العربية، وتكون مرجعاً علمياً يمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم اللغة العربية مستقبلاً.

وبناءً على ذلك، صمّم هذا البحث في إطار دراسة شبه التجريبية، بهدف اختبار فاعلية طريقة التعلّم اللغوي المجتمعي (CLL) في تنمية مهارة الكلام لدى

طالبات المستوى الأول. ومن خلال القياس القبلي والبعدي، يتوقع أن يقدم هذا البحث صورة موضوعية عن مدى إسهام هذه الطريقة في تحسين القدرة على التحدث باللغة العربية، فضلا عن كونه خطوة نحو تطوير تعليم أكثر تواصلية وتمكينا للطالبات في البيئة المعهدية.

الفصل الثاني: تحقيق البحث

١. كيف كانت مهارة الكلام لدى طالبات الصف التجريبي قبل تطبيق طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) في تعليم مادة المحادثة ومهارة الكلام لدى طلاب الصف الضبطي؟
٢. كيف كانت مهارة الكلام لدى طالبات الصف التجريبي بعد تطبيق طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) في تعليم مادة المحادثة ومهارة الكلام لدى طلاب الصف الضبطي؟
٣. كيف ارتقاء مهارة الكلام في الصف التجريبي بتطبيق طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL)؟
٤. ما مدى فعالية طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) لدى طالبات الصف التجريبي في ترقية مهارة الكلام؟

الفصل الثالث: أهداف البحث

١. لمعرفة مهارة الكلام لدى طالبات الصف التجريبي قبل تطبيق طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) في تعليم مادة المحادثة ومهارة الكلام لدى طلاب الصف الضبطي
٢. لمعرفة مستوى مهارة الكلام لدى طالبات الصف التجريبي بعد تطبيق طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) في تعليم مادة المحادثة ومهارة الكلام لدى طلاب الصف الضبطي

٣. لمعرفة ارتقاء مهارة الكلام في الصف التجريبي بتطبيق طريقة التعلّم اللغويّ المجتمعي.

٤. لمعرفة مدى فعالية تطبيق طريقة التعلّم اللغويّ المجتمعي (CLL) لدى طالبات الصف التجريبي.

الفصل الرابع: فوائد البحث

١. الفوائد النظرية، يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير الدراسات المتعلقة بتعليم مهارة الكلام من خلال تطبيق طريقة التعلّم اللغويّ المجتمعي (CLL)، وأن تكون مرجعا نظريا في تطوير تعليم اللغة العربية بصورة تفاعلية وتواصلية

٢. الفائدة التطبيقية

(١) للمعلم

يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلم على تطوير أساليب تعليم مهارة الكلام من خلال تطبيق طريقة تعليمية أكثر تفاعلا ومراعاة لاحتياجات الطلاب في التواصل الشفهي

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(٢) للطلاب

يرجى أن تساعد هذه الدراسة الطلاب على تنمية قدراتهم في التعبير الشفهي باللغة العربية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم في استخدام اللغة في المواقف التواصلية.

(٣) للمعهد

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في دعم جودة تعليم اللغة العربية بالمعهد، خاصة فيما يتعلق بتطوير تعليم مهارة الكلام بصورة تفاعلية وتطبيقية.

٤) للباحثين اللاحقين

يرجى أن تكون هذه الدراسة مرجعا علميا ومادة أكاديمية للدراسات المستقبلية المتعلقة بطرائق تعليم اللغة العربية وتنمية مهارة الكلام.

الفصل الخامس: الإطار الفكري

يعد تعليم المحادثة عملية تدريبية تفاعلية تهدف إلى تمكين المتعلم من التحدث بلغة جديدة بطلاقة، وذلك من خلال تنمية مهارات الاستماع والقراءة ونطق العبارات وتكوين الجمل في مواقف الحياة اليومية. وتدور أهمية المحادثة حول اللغة ذاتها، إذ إن اللغة تعد وعاء للفكر الإنسان ي وأداة أساسية للتواصل بين الفرد والمجتمع، ولا يمكن للإنسان الاستغناء عنها في حياته اليومية. وتتجلى أهمية تعليم مهارة المحادثة في برامج تعليم اللغات الأجنبية عامة وفي برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة، حيث تعد هذه المهارة من أهم مكونات تعلم اللغة، بل وتمثل أحد الأهداف الرئيسة في مناهج تعليم اللغة العربية.⁷

واهتمّ الباحثون بمجال تعليم اللغات الأجنبية بتعليم المحادثة، حيث إنّ أهداف تعليم المحادثة تتضمن عدّة جوانب أساسية، من أبرزها إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة التحدّث بصورة مستمرة، بما يساهم في تنمية قدرتهم على التعبير الشفهي بطلاقة ومتعة⁸. ومن أهدافه أيضا تدريبهم على النطق السليم والتعبير الواضح والدقيق، بما يساعدهم على إيصال أفكارهم بصورة فعّالة. وإلى جانب ذلك، يسعى تعليم المحادثة إلى تنمية مهارة الاستماع والنقاش النقدي لدى المتعلمين، بحيث يتمكن كلّ متعلّم من تقويم الألفاظ والتعبيرات التي ينطق بها أو يستمع إليها، الأمر الذي يعزّز قدرتهم على التواصل اللغوي الواعي. وإضافة إلى ذلك، يهدف تعليم المحادثة إلى تكوين عادة التحدّث والتواصل باللغة الأجنبية؛ إذ إنّ استخدام اللغة الأجنبية في التواصل اليومي يتطلّب التزاما جادا وممارسة مستمرة.

⁷ Maher Dakhil Allah Alsaedi and Asem Shehadeh Ali, “ طرق تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية في “، Methods of Teaching Conversational Skill for Non-Arabic Speakers in the Contemporary Context,” *Journal of Linguistic and Literary Studies* 12, no. 2 (2021): 10.

⁸ Dakhil Allah Alsaedi and Shehadeh Ali. 11

ومن ثمّ، يشجّع المتعلمون على تطبيق اللغة في بيئتهم اليومية بصورة منظّمة ومتواصلة، بما يسهم في إيجاد بيئة لغوية حقيقية داعمة لاكتساب اللغة وتنمية مهاراتها المختلفة^٩.

وفي دراسة المحادثة خاصة لغير الناطقين بها، سيوجه المعلم والمتعلم المشكلات المتعلقة بها مما يسبب إلى الصعوبة في تطبيقها. وكذا تعليم المحادثة لدى طالبات المستوى الأوّل بمعهد كامفونج القرآن تشندكيا باندونج مازالت تواجه المشكلة العديدة فيها. تظهر في تعليم المحادثة عدة مشكلات تؤثر في فعالية عملية التعليم وتحقيق أهدافها، ومن أبرزها استخدام بعض الطرق التعليمية التي لا تزال أقلّ تفاعلاً؛ حيث يعتمد التعليم في بعض الأحيان على حفظ نصوص المحادثة وتسميعها من الكتاب دون ربطها بالممارسة اللغوية الواقعية. كما تلاحظ قلة الوسائل التعليمية الداعمة التي تساعد على تنمية مهارتي الاستماع والكلام، إلى جانب عدم اعتاد الطالبات على استخدام اللغة العربية في تواصلهن اليومي بصورة مستمرة.

ولذلك تحتاج هذه المشكلات إلى معالجة تعليمية مناسبة تساعد على تعويد الطالبات على استخدام اللغة العربية في الكلام بصورة مستمرة. وتنطلق معايير تعلم مهارة الكلام من قدرة الطالبات على فهم التعبيرات العربية البسيطة في سياق محدود، وإن احتجن إلى المساعدة والتكرار، إلى جانب قدرتهن على استيعاب المفردات الأساسية واستخدامها في المحادثة، وكذلك قدرتهن على إجراء محادثات بسيطة باستخدام التعبيرات والأنماط اللغوية التي سبق تعلمها. وفي ضوء ذلك تتبنى الباحثة طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) في تعليم مادة المحادثة لما تتسم به من تركيز على الجوانب النفسية وتقليل الخوف والتوتر لدى الطالبات، مما يسهم في تعزيز مشاركتهن وتنمية قدرتهن على التعبير الشفهي..

عد التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) أحد الأساليب التعليمية التي تستند إلى نظرية التعلم بالإرشاد (Counseling-Learning Theory)، حيث يهدف إلى تعليم اللغة

⁹ Nurlaila Nurlaila, "MAHARAH KALAM DAN PROBLEMATIKA PEMBELAJARANNYA," *Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Pengajarannya* 4, no. 2 (2020): 57–58, <https://doi.org/https://doi.org/10.52266/al-afidah.v4i2.596>.

من خلال مراعاة الجوانب النفسية والانفعالية للمتعلم. ويستخدم هذا المدخل بوصفه وسيلة لتقليل الخوف والقلق لدى الطالبات عند التحدث باللغة الأجنبية، وهو ما يساهم في زيادة دافعيتهن نحو التعلم. ويقوم المعلم في هذا السياق بدور "المستشار اللغوي" (Language Counselor) الذي يقدم الدعم اللغوي والإرشادي، في حين تقوم الطالبات بدور المتعلّمات المتعاونات في بيئة تعليمية قائمة على التفاعل والمشاركة. وقد نشأت هذه النظرية على يد تشارلز أ. كوران (Charles A. Curran) في مجال علم النفس التربوي بجامعة لويولا في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية. وتعكس هذه الطريقة علاقة "المستشار-المستفيد" في الإرشاد النفسي، غير أنها تطبق في سياق تعليم اللغة^{١٠}. ويهدف هذا المدخل إلى تهيئة بيئة تعليمية آمنة يشعر فيها المتعلّم بالثقة، ممّا يساعده على التعبير عن أفكاره بحرية، ويساهم في تقليل العوائق النفسية التي تواجه المتعلّمات في مهارة الكلام، وبالتالي تنمية قدراتهنّ على التحدّث باللغة العربية بشكل تدريجيّ وطبيعي^{١١}.

ففي تطبيقه لم يُصغ مدخل التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) الذي طوره Charles A. Curran في صورة خطوات تعليمية إجرائية منظمة، مما يستلزم تطويره ليصبح أكثر قابلية للتطبيق داخل الصف الدراسي. ومن بين محاولات تطوير هذا المدخل ما قدمته Diane Larsen-Freeman، حيث قامت بصياغة مراحل تعليمية أكثر تنظيماً ومنهجية. وبذلك أصبح مدخل التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) أكثر وضوحاً وقابلية للتطبيق في العملية التعليمية.

وفي هذه الدراسة تعد مراحل التعلم اللغوي المجتمعي المستخدمة نتاج تكييف (adaptation) للخطوات التي قدمتها Diane Larsen-Freeman، وذلك بما يتناسب مع احتياجات التعلم وسياقه. وقد أجري هذا التكييف دون الإخلال بجوهر هذا المدخل، المتمثل في كونه تعلمًا متمركزًا حول المتعلم، يعزز التفاعل،

¹⁰ Shofia Hanna Nisa, Mega Febriani Sya, and Rachmah Amalia, "Community Language Learning Di Sekolah Dasar: Pendekatan Pembelajaran Bahasa Inggris," *Karimah Tauhid* 3, no. 7 (2024): 7753.

¹¹ Jontra Jusat Pangaribuan, Jon Piter Situmorang, and Rosa Maria Simamora, "Pembelajaran Bahasa Inggris Dengan Menggunakan Community Language Learning (CCL) Method," *Jurnal Abdimas Maduma* 3, no. 1 (2024): 36.

ويولي الجوانب الوجدانية عناية في عملية تعلم اللغة. وبناء على هذا الإطار، يتوقع أن يسهم تطبيق هذه المراحل بعد تكييفها في تنمية مهارات المتعلمين اللغوية من خلال عملية تعليمية أكثر تواصلية وتعاونية وذات معنى. وفي التطبيق العملي داخل صفوف تعليم اللغة العربية يطبق مدخل التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) من خلال مجموعة من المراحل المتتابعة والمتراطة وذلك على النحو الآتي:

١. مرحلة الأمان (Security Stage)

يحرص المعلم في هذه المرحلة على تهيئة بيئة تعليمية مريحة وداعمة بحيث يشعر المتعلمون بالطمأنينة والارتياح. وتعد هذه الأجواء ضرورية لمساعدتهم على التخلص من التوتر والخوف عند بدء التحدث

٢. مرحلة الترجمة (Translation Stage)

يعبر المتعلمون عن أفكارهم بلغتهم الأم، ثم يقوم المعلم بترجمتها إلى اللغة العربية. وبعد ذلك يعيد المتعلمون ترديد هذه الترجمة، مما يساعدهم على التعرف إلى أصوات اللغة الهدف وتراكيبها بصورة تدريجية.

٣. مرحلة التواصل الموجه (Guided Communication)

يبدأ المتعلمون في هذه المرحلة بمحاولة التعبير باللغة العربية بأنفسهم، مع استمرار دعم المعلم وتوجيهه. ويتم تصحيح الأخطاء بطريقة لطيفة وتدرجية، دون التأثير على ثقة المتعلمين بأنفسهم.

٤. مرحلة تحليل اللغة (Language Analysis)

تُحلّل الحوارات التي أنتجها المتعلمون، سواء كانت مسجلة أو مكتوبة، بشكل جماعي؛ لفهم التراكيب اللغوية والمفردات في سياقها الحقيقي. وبذلك يتعلم المتعلمون من إنتاجهم اللغوي أنفسهم، لا من أمثلة جاهزة فقط.

٥. مرحلة التواصل الحرّ (Free Communication)

بعد أن يكتسب المتعلّمون قدرا من الثقة، يمنحون فرصة التحدّث بشكل عفويّ ودون تدخّل مباشر من المعلّم، الأمر الذي يسهم في تنمية طلقاتهم وقدرتهم على التعبير.

٦. مرحلة التأمل والتقويم (Reflection and Evaluation)

في هذه المرحلة، يعبر المتعلّمون عن مشاعرهم وتجاربهم خلال عملية التعلّم، ممّا يساعدهم على إدراك مدى تقدّمهم والتفكير في سبل تحسين تعلّمهم مستقبلاً^{١٢}

وتعتمد هذه الدراسة على معايير تطبيقية تراعي مستوى المتعلّمين في الواقع التعليمي داخل المدرسة، وذلك وفقاً للإطار النظري لمهارة الكلام الذي وضعه المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages). ويؤكد ACTFL أن القدرة على التحدّث لا تُقاس فقط بدقة الشكل اللغوي، بل تشمل أيضاً قدرة المتعلم على المشاركة في التواصل الحقيقي ضمن موضوعات ملموسة ومألوفة، وبمستوى من الطلاقة والفهم يتناسب مع تطوره اللغوي.

وبناءً على إطار ACTFL، تعتمد هذه الدراسة مستوى *Intermediate Mid* مرجعاً في بناء مؤشرات مهارة الكلام، حيث يستطيع المتحدّثون في مستوى *Intermediate Mid* القيام بمهام تواصلية بسيطة ومتنوعة في مواقف اجتماعية مباشرة وغير معقدة، وغالباً ما يكون حديثهم مرتبطاً بتبادلات متوقعة تتعلق بالحياة اليومية مثل المعلومات الشخصية والأنشطة والاهتمامات والاحتياجات الأساسية. كما يميلون إلى الاستجابة بشكل مباشر وطرح أسئلة بسيطة للحصول على معلومات أساسية مثل الاتجاهات والأسعار والخدمات.

¹² Tiana Nur Azizah Suparman et al., "Pendekatan Community Language Learning Dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Kajian Konseptual Dan Implementatif," *Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra* 5, no. 3 (2025): 2564.

ويستطيع المتعلمون في هذا المستوى التعبير عن المعنى الشخصي باستخدام ما لديهم من رصيد لغوي من خلال دمج العناصر التي تعلموها لإنتاج جمل أو سلاسل من الجمل، مع احتمال ظهور بعض التوقفات أو إعادة الصياغة أثناء البحث عن الكلمات المناسبة. ورغم محدودية المفردات أو الأخطاء في النطق والقواعد، فإنهم غالباً ما يكونون مفهوميين لدى المتحدثين المعتادين على التعامل مع غير الناطقين الأصليين. وبشكل عام، يشعر متعلمو هذا المستوى بالارتياح عند أداء مهام المستوى المتوسط، ويستطيعون تنفيذها بدرجة جيدة من الكفاءة اللغوية المناسبة لهذا المستوى، مع قدرتهم على إيصال المعنى في مواقف تواصلية بسيطة ومألوفة^{١٣}.

وبناء على ذلك، يتوقع أن يسهم تطبيق طريقة التعلم اللغوي المجتمعي (CLL) في تحسين جرأة الطالبات وتفاعلهن في المحادثة، وتنمية قدرتهن على استخدام المفردات والتعبير باللغة العربية في التواصل اليومي، مما يسهم في ترقية مهارة الكلام لديهن.



¹³ American Council On The Teaching Of Foreign Language, *ACTFL Proficiency Guidelines SPEAKING, WRITING, LISTENING, AND READING* (Alexandria, 2012).

تطبيق طريقة التعلّم اللّغوي المجتمعي (Community Language

Learning)

في تعليم مادة المحادثة لترقية مهارة الكلام

مؤشرات تعليم مهارة الكلام

- القدرة على التواصل في المواقف الاجتماعية البسيطة والواضحة
- القدرة على تقديم المعلومات الشخصية المتعلقة بالذات، والأسرة، ومكان السكن، والأنشطة اليومية، والاهتمامات الشخصية
- القدرة على الإجابة عن الأسئلة المباشرة بإجابات مناسبة ودقيقة
- القدرة على طرح أسئلة بسيطة لتلبية الاحتياجات الأساسية
- القدرة على التعبير عن بعض الأفكار مع وجود بعض الصعوبات في ترتيبها، وضبط صيغ الزمن، واستخدام التراكيب النحوية،
- القدرة على تكوين الجمل وسلاسل الجمل من خلال دمج العناصر اللغوية التي تم اكتسابها وإعادة تنظيمها،
- القدرة على التحدث بصورة مفهومة بشكل عام، مع وجود بعض التوقفات أو التصحيحات الذاتية الناتجة عن محدودية الحصيلة

الصف
التجريبي

الصف
الضبطي

الاختبار القبلي

الاختبار القبلي

خطوات تطبيق طريقو التعلّم اللغوي المجتمعي

١. مرحلة الأمان - (Security Stage) تهيئة بيئة مريحة وداعمة
٢. مرحلة الترجمة - (Translation Stage) التعبير باللغة الأم ثم ترجمتها وترديدها
٣. مرحلة التواصل الموجه - (Guided Communication) التعبير بالعربية بدعم المعلم وتصحيح لطيف
٤. مرحلة تحليل اللغة — (Language Analysis) تحليل الحوارات المنتجة جماعيا
٥. مرحلة التواصل الحر — (Free Communication) التحدث العفوي دون تدخل مباشر
٦. مرحلة التأمل والتقييم (Reflection and Evaluation) — التعبير عن المشاعر والتجارب وتقييم التقدم

خطوات طريقة التدريب

١. مرحلة الاستماع للنموذج
٢. مرحلة التردد الجماعي
٣. مرحلة تقليد الأدوار في مجموعات
٤. مرحلة تدريب النمط الجملي
٥. مرحلة الحفظ التدريجي
٦. مرحلة التطبيق الثنائي بدون نص
٧. مرحلة التعديل السياقي الموجه
٨. مرحلة الإنتاج الحر
٩. مرحلة التقويم والتصحيح عن المشاعر

الارتقاء

الارتقاء

الاختبار البعدي

الاختبار البعدي

الفعالية

الفصل السادس: فرضية البحث

تُشير الفرضية إلى ما هو دون الحقيقة، أي إنها ليست صحيحة بشكلٍ مؤكد، ولا تعدّ حقيقة علمية إلا إذا تم دعمها بالأدلة والبراهين. كما تعدّ الفرضية إجابة مؤقتة لمشكلة البحث، ويجب التحقق من صحتها من خلال الاختبار التجريبي. وتعبّر الفرضية عن العلاقة بين المتغيرات التي يسعى الباحث إلى دراستها أو فهمها^{١٤}.

وتعتمد الفرضية في هذه الدراسة بوصفها إطاراً مرجعياً يسترشد به في تحليل البيانات وتفسير النتائج، بما يساعد الباحثة على الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة تتوافق مع أهداف البحث. وفي ضوء الإطار الفكري وأهداف البحث، صاغت الباحثة الفرضيتين الآتيتين:

١. الفرضية الصفرية: (H_0)

عدم فعالية تطبيق طريقة التعلّم اللغوي المجتمعي (Community Language Learning) لدى طالبات الصف التجريبي في ترقية مهارة الكلام

٢. الفرضية البديلة (H_1):

هناك فعالية لتطبيق طريقة التعلّم اللغوي المجتمعي (Community Language Learning) لدى طالبات الصف التجريبي في ترقية مهارة الكلام

ولاختبار هاتين الفرضيتين، تعتمد الباحثة على برنامج IBM SPSS Statistics 26، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات الإحصائية المتسلسلة، على النحو الآتي:

١. اختبار التوزيع الطبيعي: باستخدام اختبار شايفرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من مدى اتباع بيانات نتائج الاختبار البعدي (Post-Test)

¹⁴ Aditya Setyawan Dodiet, *Hipotesis* (Surakarta: KEMENTERIAN KESEHATAN RI POLITEKNIK KESEHATAN SURAKARTA, 2014).

(test) للتوزيع الطبيعي، لدى كل من الصف التجريبي والصف الضبطي.

٢. اختبار التجانس: باستخدام اختبار ليفن (Levene Test) للتحقق من تجانس التباين بين الصف التجريبي والصف الضبطي، وذلك بوصفه شرطاً مسبقاً لإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة.

٣. اختبار الفرضية: يُحدّد نوع الاختبار الإحصائي وفقاً لخصائص البيانات؛ فإذا كانت البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً ومتجانسة، تُستخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-Test)؛ أما إذا لم تستوفِ البيانات شرط التوزيع الطبيعي، فتُستخدم اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U Test) بديلاً لا بارامترياً.

٤. اختبار نسبة الكسب (N-Gain) لمعرفة مستوى ارتقاء مهارة الكلام لدى الطالبات بعد المعالجة، باستخدام الصيغة $N\text{-Gain} = \frac{\text{الدرجة البعدي} - \text{درجة الاختبار القبلي}}{\text{الدرجة القصوى} - \text{درجة الاختبار القبلي}}$ ، وتُصنّف النتائج إلى ثلاث فئات: مرتفعة (≥ 0.70)، متوسطة ($0.30 < N\text{-Gain} < 0.70$)، ومنخفضة (< 0.30).

٥. معيار اتخاذ القرار: تُتخذ القرارات الإحصائية بالاستناد إلى قيمة الدلالة (Sig.) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وفق المعيار الآتي:

○ إذا كانت قيمة $\text{Sig.} < 0.05$ ، فإن الفرضية الصفرية (H_0) تُرفض، وتُقبل الفرضية البديلة (H_a)، أي أن هناك فعالية ذات دلالة إحصائية لتطبيق طريقة التعلّم اللغوي المجتمعي في ترقية مهارة الكلام.

○ إذا كانت قيمة $\text{Sig.} \geq 0.05$ ، فإن الفرضية الصفرية (H_0) تُقبل، وتُرفض الفرضية البديلة (H_a)، أي لا توجد فعالية ذات دلالة إحصائية لتطبيق هذه الطريقة