دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية بمعهد "والي صاغا عابر" فونوروغو

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية

إعداد:

غافن غرفيان

رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٢٠٠٠٨

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة فونوروغو إلاسلامية الحكمية

٢٠٢٥

ملخص

غافن غرفيان. ٢٠٢٥. دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية بمعهد "والي صاغا عابرعابر" فونوروغو. قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروغو. المشرف الأول الدكتور يوفريدال فطري نورسلام الماجستر ، المشرف الثاني الدكتور محمد مفتاح العلوم الماجستر

الكلمات الأساسية: دور المعلم ، تشكيل بيئة اللغة العربية ، العربية للعالم.

تُعَدُّ اللغةُ العربيةُ أحدَ العناصرِ الأساسيَّةِ في نظامِ التعليمِ في المعاهدِ الإسلامية، وذلك لارتباطِها المباشرِ بفهمِ مصادرِ التعاليمِ الإسلاميةِ. ومع ذلك، فإنَّ الطلبةَ لا يزالونَ يواجهونَ صعوباتٍ في استخدامِ اللغةِ العربيةِ استخدامًا فعّالًا. ومن ثمَّ، فإنَّ هناكَ حاجةً إلى جهودٍ استراتيجيةٍ من جانبِ المعلِّمينَ لتهيئةِ بيئةٍ لغويةٍ مناسبةٍ (البيئةُ اللغوية) بحيثُ يتمُّ اكتسابُ اللغةِ العربيةِ بشكلٍ طبيعيٍّ وشاملٍ في بيئةِ المعهدِ.

وتهدفُ هذه الدراسةِ إلى وصفِ دور المعلمينَ في تشكيلِ البيئةِ اللغويةِ العربيةِ بمعهد والي صاغا عابرعابر فونوروغو ، وتحليلِ العواملِ التي تساندُ وتُعوقُ تنفيذَها. وتتمحورُ هذه الدراسةِ حولَ الكيفيةِ التي يمكنُ للمعلِّمِ أن يكونَ فيها عاملَ تغييرٍ يخلقُ جوًّا تعليميًّا يُشجِّعُ الطلبةَ على التدرُّبِ على استخدامِ اللغةِ العربيةِ في حياتِهم اليوميةِ.

وقد استخدمتِ الدراسةُ منهجًا نوعيًّا من خلالِ دراسةِ الحالةِ، وتمَّ جمعُ البياناتِ باستخدامِ تقنياتِ الملاحظةِ والمقابلاتِ المعمَّقةِ والتوثيقِ. وتمَّ تحليلُ البياناتِ تحليلًا وصفيًّا نوعيًّا، بهدفِ تقديمِ تصويرٍ شاملٍ لاستراتيجياتِ المعلمينَ والديناميكياتِ التعليميةِ التي تحدثُ في الميدانِ.

وقد أظهرتْ نتائجُ البحثِ أنَّ جهودَ المعلمينَ تجسدتْ في استراتيجياتِ التعويدِ، والنمذجةِ اللغويةِ، وتقديمِ التحفيزِ، وإشراكِ الطلبةِ في الأنشطةِ اللغويةِ ذاتِ الطابعِ التطبيقيِّ. وقد ساعدَ في نجاحِ تشكيلِ البيئةِ اللغويةِ دورُ المنظماتِ الطلابيةِ، ودعمُ السياساتِ الإداريةِ للمعهدِ، وثقافةُ المعهدِ الداعمةُ. ومع ذلك، تمَّ رصدُ بعضِ المعوّقاتِ مثل ضعفِ ثقةِ الطلبةِ بأنفسِهم، ومحدوديةِ امتلاكِهم للمفرداتِ.

وخلصتِ الدراسةُ إلى أنَّ جهودَ المعلمينَ تُعدُّ عاملًا رئيسًا في إنشاءِ بيئةٍ لغويةٍ عربيةٍ فعّالةٍ. وتُعتبرُ التفاعلاتُ اليوميةُ في بيئةِ المعهدِ وسيطًا فعّالًا لتنميةِ عادةِ التحدُّثِ بالعربيةِ. وتُسهمُ هذه الدراسةُ في تطويرِ مقارباتِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ القائمةِ على البيئةِ في المعاهدِ الإسلاميةِ والمؤسساتِ التعليميةِ الأخرى.

ABSTRAK

Garviano, Gavin. 2025. Peran Guru Dalam Membangun Lingkungan Berbahasa Arab di Pondok Pesantren Wali Songo Ngabar Ponorogo. Pembimbing 1 Dr. M. Nasrulloh, M.A. Pembimbing 2 Dr. H. Miftahul Ulum, M.Ag.

Kata Kunci : Peran guru; Lingkungan bahasa Arab; Pembelajaran kontekstual; Pesantren; Bahasa Arab komunikatif.

Bahasa Arab merupakan salah satu elemen penting dalam pendidikan pesantren karena berkaitan langsung dengan pemahaman terhadap sumber-sumber ajaran Islam. Namun, dalam praktiknya, santri masih mengalami kesulitan dalam menggunakan bahasa Arab secara aktif. Oleh karena itu, diperlukan upaya guru yang strategis untuk menciptakan lingkungan bahasa yang kondusif (*bi'ah lughawiyyah*) agar proses pemerolehan bahasa Arab dapat berlangsung secara alami dan menyeluruh di lingkungan pondok pesantren.

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan upaya guru dalam membentuk lingkungan bahasa Arab serta menganalisis faktor-faktor yang mendukung dan menghambat pelaksanaannya. Fokus utama penelitian ini adalah bagaimana guru sebagai agen perubahan dapat menciptakan suasana belajar yang mendorong santri untuk terbiasa menggunakan bahasa Arab dalam kehidupan sehari-hari.

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Seluruh data dianalisis secara deskriptif kualitatif untuk menggambarkan secara komprehensif bentuk strategi yang dilakukan oleh guru dan dinamika pembelajaran yang terjadi di lapangan.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa upaya guru dilakukan melalui strategi pembiasaan, pemodelan bahasa, pemberian motivasi, serta pelibatan santri dalam kegiatan kebahasaan yang berorientasi praktik. Keberhasilan pembentukan lingkungan bahasa didukung oleh peran organisasi santri, dukungan kebijakan pondok, dan budaya pesantren yang mendukung. Namun demikian, beberapa hambatan juga ditemukan seperti rendahnya rasa percaya diri santri dan keterbatasan penguasaan kosakata.

Dari temuan tersebut dapat disimpulkan bahwa upaya guru memiliki peran kunci dalam menciptakan lingkungan bahasa Arab yang efektif. Interaksi harian di lingkungan pesantren menjadi medium yang sangat potensial dalam menumbuhkan kebiasaan berbahasa Arab. Penelitian ini memberikan kontribusi bagi pengembangan pendekatan pembelajaran bahasa Arab berbasis lingkungan di pesantren dan lembaga pendidikan Islam lainnya.

PONOROGO

Garviano, Gavin. 2025. ***The Role of Teachers in Building an Arabic Language Environment at Pondok Pesantren Wali Songo Ngabar Ponorogo.*** **Advisor 1 Dr. M. Nasrulloh, M.A. Advisor 2 Dr. H. Miftahul Ulum, M.Ag.**

Keywords: Teacher's role; Arabic language environment; Contextual learning; Islamic boarding school; Communicative Arabic.

Arabic is one of the essential elements in pesantren education, as it is directly related to understanding the primary sources of Islamic teachings. However, in practice, many students still struggle to use Arabic actively. Therefore, strategic efforts by teachers are required to create a conducive language environment (*bi'ah lughawiyyah*) so that the process of acquiring Arabic can occur naturally and comprehensively within the pesantren setting.

This study aims to describe the efforts made by teachers in shaping the Arabic language environment and to analyze the supporting and inhibiting factors in its implementation. The main focus of this research is on how teachers, as agents of change, can create a learning atmosphere that encourages students to become accustomed to using Arabic in their daily lives.

The study employs a qualitative approach with a case study method. Data collection techniques include observation, in-depth interviews, and documentation. All collected data were analyzed descriptively and qualitatively to provide a comprehensive depiction of the strategies implemented by teachers and the learning dynamics observed in the field.

The findings reveal that teachers' efforts are carried out through strategies such as habit formation, language modeling, motivation, and student involvement in practical language-based activities. The success of establishing a language-rich environment is supported by the role of student organizations, institutional policies, and the pesantren's cultural atmosphere. However, several challenges were also identified, including students' low self-confidence and limited vocabulary mastery.

Based on these findings, it can be concluded that teachers play a key role in creating an effective Arabic language environment. Daily interactions within the pesantren setting serve as a highly potential medium for fostering Arabic-speaking habits. This research contributes to the development of environment-based Arabic language learning approaches in pesantren and other Islamic educational institutions.

PONOROGO

موافقة المشرف

بعد الإطلاع هذه الرسالة التي أعدها الطالب:

الإسم : غافن غرفيان

رقم دفتر القيد : ٥٠٣٢٢٠٠٠٨

القسم : تعليم اللغة العربية

عنوان البحث : دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية بمعهد "في والي صاغا عابر" فونوروغو

وافق المشرف على تقديمها إلى مجلس المناقشة.

المشرف الأول،

الدكتور يوفريدال فطري نور سلام الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠٧٢٩٢٠٠٨٠١١٠٠٦

المشرف الثاني،

الدكتور محمد مفتاح العلوم الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤٠٣٠٦٢٠٠٣١٢١٠٠١

PONOROGO

KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI PONOROGO
PASCASARJANA
Terakredutasi B Sesuai SK BAN-PT Nomor: 2619/SK/BAN-PT/Ak-SURV/PT/XI/2016
Alamat: Jln. Pramuka 156 Ponorogo 63471 Telp. (0352) 481277 Fax. (0352) 461893
Website: www.iainponorogo.ac.id Email: pascasarjana@stainponorogo.ac.id

قرار لجنة المناقشة

نفيد علما بأن الرسالة الماجيستير المعنونة " دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية بمعهد "والي صاغا عابر" فونوروغو " الذي قدمها الطالب : غافن غرفيان . رقم دفتر القيّد : ٥٠٤٢٢٠٠٠٨ للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية قد تمت مناقشته أمام لجنة المناقشة في يوم : الإثنين، ٢٦ مايو ٢٠٢٥، وقررت اللجنة بأن البحث مقبول.

تتكون اللجنة من السّادة:

١. رئيس الجلسة : الدكتور سوجيار الماجستير (.....)
رقم التوظيف : ١٩٧٤٠٢٠٩٢٠٠٦٠٤١٠٠١ التاريخ :

٢. المناقش الرئيسي : الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير (.....)
رقم التوظيف : ١٩٨٤٠١٣٠٢٠١١٠١١٠٠٨ التاريخ :

٣. المناقش الثاني : الدكتور محمد نصرالله الماجستير (.....)
رقم التوظيف : ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢ التاريخ :

٤. السكرتير : الدكتور محمد مفتاح العلوم الماجستير (.....)
رقم التوظيف : ١٩٧٤٠٣٠٦٢٠٠٣١٢١٠٠١ التاريخ :

فونوروغو، ٥ يونيو ٢٠٢٥

عميد كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور أجوس فورنومو الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤٠١٠٨١٩٩٩٠٣١٠٠

ج

PONOROGO

إقرار بموافقة البحث

انا الموقع :

الاسم : غافن غرفيان

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٢٠٠٠٨

القسم :تعليم اللغة العربية

من أجل نشر العلم وتنميته أسلم لجامعة فونورغو الإسلامية الحكومية بحثي المعنون " دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية بمعهد والي صاغا عابر فونوروغو"وما يصاحبه أدوات (إن اقتضت الحاجة لذلك)،فبذلك تستحق الجامعة حق التخزين والتسجيل والنشر ما دام اسمي مكتوبا كمؤلف وصاحب حقوق الطبع.

فونوروغو،٩ **يونيو** ٢٠٢٥

صاحب الإقرار،

غافن غر...

رقم دفتر القيد٥٠٤٢٢٠٠٠٨

PONOROGO

قرار بأصالة البحث

انا الموقع :

الاسم : غافن غرفيان

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٢٠٠٠٨

القسم :تعليم اللغة العربية

أقر بأن البحث المعنو " دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية بمعهد"والي صاغا عابرعابر فونوروغو" من جهودي العلمية ليس من إنتاج غيري إلاما تم الاقتباس بالإشارة إليه في الهوامش، وإذا وجد في المستقبل أن في البحث مخالفات قانونية فأتحمل ذلك أمام المحكمة.

فونوروغو، ١٥ أبريل ٢٠٢٥

صاحب الإقرار،

غافن

رقم دفتر القيد٥٠٤٢٢٠٠٠٨

PONOROGO

محتويات البحث

صفحة الغلاف..... **Error! Bookmark not defined.**

موافقةالمشرف ..... **Error! Bookmark not defined.**

إقرار لجنة المناقشة..... **Error! Bookmark not defined.**

قرار بأصالة البحث ..... **Error! Bookmark not defined.**

الاهداء..... **Error! Bookmark not defined.**

ملخص..... أ

كلمة شكر وتقدير ..... **Error! Bookmark not defined.**

محتويات البحث ..... ط

قائمة الصور..... م

قائمة الجداول ..... ن

الباب الأول : المقدمة..... ١

﴿ أ ﴾ المبحث الاول : خلفية البحث..... ١

﴿ب﴾ المبحث الثالث : أسئلة البحث ٣

﴿ج﴾ المبحث الثالث : أهداف البحث..... ٤

﴿د﴾ المبحث الرابع : فوائد البحث ٤

﴿هـ﴾ تنظيم كتابة تقرير البحث ٥

الباب الثاني: الإطار النظري..... ٧

﴿أ﴾. المبحث الاول : الإطار النظري ٧

﴿ب﴾. المبحوث السابقة ٣٩

باب الثّالث: منهج البحث ٤٣

﴿أ﴾. المبحث الأول: مدخل البحث ونوعه..... ٤٣

﴿ب﴾. المبحث الثاني : حضور الباحث ٤٣

﴿ج﴾. المبحث الثالث : موقع البحث ٤٣

﴿د﴾. المبحث الرابع : البيانات ومصادر البيانات ٤٣

﴿هـ﴾. المبحث الخامس : إجراءات جمع البيانات..... ٤٤

﴿و﴾. المبحث السادس : أسلوب تحليل البيانات..... ٤٦

﴿ز﴾. المبحث السابع : التحقق من صحة النتائج..... ٤٧

الباب الرابع: نتائج البحث والمناقشة ٤٩

﴿أ﴾. المبحث الأول: عرض البيانات العامة..... ٤٩

١.نبذة تعريفية عن معهد ولي صاعا عابار ٤٩

٢.التسمية "ولي صاعا" من منظور تاريخي وأيديولوجي..... ٥٢

٣.مجلس توجيه الطلاب (الفرع الذكوري) ٥٢

٤.وصف البرنامج والديناميكية في معهد ولي صاعا عابار..... ٥٦

٥.دور مجلس مُرشدي الطلبة في تشكيل شخصية وقيادة الطلبة في معهد ولي صاعا عابار ٥٧

٦.نفيذ الأنشطة اللامنهجية من قبل منظمة OSWAS..... ٥٩

٧.تعزيز روح القيادة لدى الطلبة. ٦٠
٨.التأثير في تشكيل شخصية الطلبة ٦٠
﴿ب﴾. المبحث الثاني : عرض البيانات الخاصة ٦٠
١.عرض بيانات النتائج دور المعلم كمربٍّ في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد واليسونغو نجابار..... ٦٠
٢.عرض بيانات دور المعلم كمدير في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والي صاغا عابرعابر..... ٦٤
٣.عرض بيانات دور المعلم كمُرشد في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والي صاغا عابرعابر٦٨
الباب الخامس: تحليل البيانات ٧٣
﴿أ﴾. المبحث الأول: تحليل البياناتِ دور المعلم كمربٍّ في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد ولي ... ٧٣
﴿ب﴾. المبحث الثاني : تحليل البيئة اللغوية في معهد والي صاعا..... ٧٤
﴿ج﴾. المبحث الثالث : تحليل تعليم اللغة في معهد ولي صاعا عابار ٧٥
﴿د﴾. المبحث الرابع : التركيب والمساهمة النظرية..... ٧٦
﴿هـ﴾. المبحث الخامس : الخاتمة..... ٧٧
البابُ السّادسُ: تحليل البيانات ٧٩
﴿أ﴾. المبحث الأول: تحليل البياناتِ دور المعلم كمدير في تشكيل البيئة اللغوية العربية نقبار في .. ٧٩
﴿ب﴾. المبحث الثاني : البيئة اللغوية الأجنبية في معهد والي صاغا عابرعابر ٧٩
﴿ج﴾. المبحث الثالث : تركيب النتائج والمساهمة النظرية ٨٠
﴿د﴾. المبحث الرابع : الخاتمة: ٨١
البابُ السابعُ: تحليل البيانات ٨٣

﴿أ﴾. المبحث الأول: تحليل البياناتِ دور المعلم كمرشد ومدير في تشكيل بيئة اللغة العربية في ... ٨٣

﴿ب﴾. المبحث الثاني : تحليل دور المعلم في إطار نظرية الإيكولوجيا اللغوية لهوجين١٩٧٣ ..... ٨٤

﴿ج﴾. المبحث الثالث : تحليل دور المعلم وفق نظرية اكتساب اللغة الثانية لكرشن ١٩٨١ ..... ٨٤

﴿د﴾. المبحث الرابع : التوليف النظري ودور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد والي صاغا..... ٨٥

﴿هـ﴾. المبحث الخامس : الخلاصة والتوصيات ٨٥

البابُ الثامنُ: الاختتام ٨٧

﴿أ﴾. المبحث الأول: الخلاصة ٨٧

﴿ب﴾. المبحث الثاني : الاقتراحات: ٨٨

المراجع إندونيسيا ٩٠

المراجع العربية ٩٢

الملاحق ١: نص الملاحظة والمقابلة والتوثيق ..... **Error! Bookmark not defined.**

الملاحق٢: رسالة طلب الموافقة البحث ..... **Error! Bookmark not defined.**

الملاحق٣: رسالة اتمانم تنفيذالبحث ..... **Error! Bookmark not defined.**

الملاحق٤: ترجمة الحياة ..... **Error! Bookmark not defined.**

PONOROGO

قائمة الصور

الصورة ٢.١: صورة المؤسِّس والوقف وكذلك الواقف.....٥٨
ألصورة ٢.٢: صورة هيئة قيادة معهد والي سونغو.....٦٠
الصورة ٢.٣: صورة هيئة مجلس مرشدي الطلبة (MPS) للبنين.....٦٠
الصورة ٢.٤: صورة الهيكل التنظيمي لمعهد والي سونغو.....٦٠

PONOROGO

قائمة الجداول

الجدول ١.١ الأنشطة اليومية.....٦٤
الجدول ١.٢ الأنشطة الأسبوعية.....٦٥
الجدول ١.٣ :الأنشطة الشهرية.....٦٥
الجدول ١.٤ :الأنشطة السنوية.....٦٦

الباب الأول

المقدمة

﴿ أ ﴾ . المبحث الاول : خلفية البحث

المدرسةُ الإسلاميةُ الداخليةُ، بوصفِها مؤسسةً تربويةً إسلاميةً تقليديةً، قد جعلت منذ زمنٍ طويلٍ اللغةَ العربيةَ أحدَ الركائزِ الأساسيةِ في نظامها التعليمي. ويرجعُ ذلك إلى حقيقةِ أنَّ الغالبيةَ العظمى من الكتبِ (التراثيةِ) التي تُدرَّسُ في هذه المدارسِ قد أُلِّفَتْ باللغةِ العربية. ومن ثمَّ، فإنَّ القدرةَ على فهمِ اللغةِ العربيةِ لا تُعدُّ مجردَ مهارةٍ إضافيةٍ، بل تُعدُّ شرطًا أساسِيًّا للوصولِ إلى التراثِ العلميِّ الإسلامي. وتُعَدُّ إتقانُ اللغةِ العربيةِ أمرًا بالغَ الأهميةِ، نظرًا لأنَّ أغلبَ مصادرِ المعرفةِ الإسلاميةِ، سواءً التراثيةِ منها أو المعاصرةِ، قد كُتِبَتْ بهذه اللغة، لا سيما من قِبَلِ العلماءِ والمفكرينَ في منطقةِ الشرقِ الأوسطِ مثل مصرَ وسوريا وسائرِ البلادِ العربية.

أكثر من كونها مجرد أداةٍ لفهمِ الكتب، تُعدُّ اللغةُ العربيةُ كذلك وسيلةً في عمليةِ تحويلِ القيمِ الإسلاميةِ في البيئةِ التعليميةِ للمدرسةِ الداخليةِ الإسلامية. ففي كثيرٍ من هذه المدارس، تُستخدمُ اللغةُ العربيةُ في التواصلِ اليومي، وفي أنشطةِ التعليمِ والتعلُّمِ، بل وفي ممارساتِ العباداتِ الرسميةِ كقراءةِ الأدعيةِ، والأذكارِ، والصلاة. ويُظهرُ هذا أنَّ اللغةَ العربيةَ لا تُدرَّسُ كمادَّةٍ دراسيةٍ فحسب، بل تُغرسُ وتُجسَّدُ كجزءٍ من ثقافةِ المدرسةِ الداخليةِ. وبناءً على ذلك، تُوفِّرُ البيئةُ الداخليةُ لهذه المدارسِ جوًّا مشجعًا للغاية على تعلُّمِ اللغةِ العربيةِ واعتيادِ استخدامها بشكلٍ فعّالٍ ونشط.

في معهد والى صاغا عابر، تُنمَّى مهارةُ اللغةِ العربيةِ من خلال مسارينِ رئيسيينِ: المسارِ الرسميِّ وغيرِ الرسميِّ. أما البرنامجُ الرسميُّ فيُنفَّذُ داخلَ الفصولِ الدراسيةِ كمادةٍ تعليميةٍ منظمةٍ تشملُ النحوَ، والصرفَ، والمورفولوجيا، ويهدفُ إلى تعزيزِ كفاءةِ "علمِ الآلة" لدى الطلبةِ، أيْ إتقانِ القواعدِ النحويةِ وحُسنِ اختيارِ الألفاظِ في الجُملِ العربية. وفي هذا السياق، تُعدُّ التفاعلاتُ بين الطالبِ والأستاذِ المختصِّ الوسيلةَ الرئيسةَ لنقلِ المعارفِ، مما يجعلُ عمليةَ الإرشادِ منتظمةً ومقيسةً.

وأما البرنامجُ غيرُ الرسميِّ فقد صُمِّمَ بهدفِ تحسينِ الطلاقةِ في التحدثِ وإثراءِ المفرداتِ من خلالِ أنشطةٍ مثل المحاضرةِ (النقاشِ الحرِّ)، والتمرينِ اللغويِّ، بالإضافةِ إلى الممارسةِ اليوميةِ للتواصلِ مع "مسؤولي اللغة" من الطلابِ الكبار. ويقومُ كلُّ مسؤولٍ لغويٍّ بدورِ المرشدِ الذي يُداومُ على

التذكيرِ، والتوجيهِ، وتطبيقِ الانضباطِ في استخدامِ اللغةِ العربيةِ في جميعِ أرجاءِ البيئةِ الداخليةِ للمدرسة.

تتفاوتُ درجةُ النشاطِ في استخدامِ اللغةِ العربيةِ بين صفوفِ الطلبةِ تفاوتًا نسبيًّا، ويعتمدُ ذلك على دوافعِ كلِّ فردٍ وخلفيَّتِهِ. وقد أظهرتِ النتائجُ الميدانيةُ أنَّ قِلَّةً من الطلبةِ لا يزالون يتَّسمونَ بالسلبيةِ في الممارسةِ الشفويةِ، إلا أنَّه يتمُّ التعاملُ معهم من خلالِ برامجِ دعمٍ علاجيٍّ وإرشادٍ مكثَّفٍ، مما يُسهمُ في الحدِّ من توسُّعِ هذه الفئةِ وعدمِ تحوُّلِها إلى أغلبيةٍ.

وتكمُنُ فرادةُ البيئةِ اللغويةِ العربيةِ في معهد والى صاغا عابر في انسجامِ العلاقةِ بين مسؤولي اللغةِ والطلبةِ، وفي استمراريةِ تنفيذِ البرامجِ الدوريةِ، من اليوميةِ (حفظِ المفرداتِ)، والأسبوعيةِ (المحاضرةِ)، والشهريةِ (المناظرةِ باللغةِ العربيةِ)، إلى السنويةِ (مهرجانِ اللغةِ). ويعكسُ هذا النظامُ المتكاملُ حرصَ المعهدِ على إعدادِ الطلبةِ ليكونوا نواةً متميزةً لعلماءِ المستقبلِ في العالمِ الإسلامي، ممن يمتلكونَ كفاءةً عاليةً في اللغةِ العربيةِ.

تكتسبُ هذه الدراسةُ أهميةً بالغةً نظرًا لأهميةِ إتقانِ اللغةِ العربيةِ في تشكيلِ جيلٍ من العلماءِ الذين يجمعونَ بينَ البعدِ العلميِّ والدرايةِ العالميةِ. ومن منظورٍ فلسفيٍّ، يُقالُ إنَّ العالِمَ لا يُطلَبُ منه فحسب أن يفهمَ الدينَ، بل ينبغي له أيضًا أن يمتلكَ قدرةً فكريةً راسخةً. وتُعدُّ اللغةُ العربيةُ، بما هي لغةُ القرآنِ الكريمِ ولغةُ التراثِ العلميِّ للفقهاءِ والعلماءِ السابقينَ، الأداةَ الرئيسةَ في هذا المسارِ المعرفيِّ.

ومن جهةٍ أخرى، فإنَّ إتقانَ اللغةِ الإنجليزيةِ بوصفِها لغةً عالميةً يُمثِّلُ متطلَّبًا عصريًّا في بناءِ شخصيةِ المفكرِ القادرِ على الإسهامِ في الساحةِ الدوليةِ. وبناءً على ذلك، فإنَّ امتلاكَ الكفاءةِ في هاتينِ اللغتينِ—العربيةِ والإنجليزيةِ—يُعدُّ أساسًا جوهريًّا في إعدادِ طالبِ العلمِ المؤهَّلِ من الناحيةِ الدينيةِ والعقليةِ على حدٍّ سواء.

ومع ذلك، فإنَّ الواقعَ اللغويَّ في معهد والى صاغا عابريُظهرُ أنَّ استخدامَ اللغتَينِ العربيةِ والإنجليزيةِ لم يَبلُغْ بعدُ المستوى المثاليَّ من التطوّرِ. فعلى الرغمِ من أنَّ هاتينِ اللغتَينِ أصبحتا جزءًا من نشاطِ التواصلِ اليوميِّ لدى الطلبةِ منذُ عشراتِ السنينِ، ولا سيما لما يُقاربُ عشرينَ ساعةً في اليومِ، إلا أنَّ هذا الوضعَ قد شهدَ تراجعًا ملحوظًا بعد وفاةِ الشيخِ إبراهيم طيّب رحمه الله.

وما تزالُ الممارساتُ اللغويةُ التي تُطبَّقُ مليئةً بالأخطاءِ، سواءٌ من حيثُ المفرداتِ، أو تراكيبِ الجُملِ، أو من حيثِ الطلاقةِ في التواصلِ. كما أنَّ العمليةَ التعليميةَ التي لا تزالُ تتركّزُ على

الجوانبِ النظريةِ مثل النحوِ، والصرفِ، والتمرينِ، والمطالعةِ، لم تتمكَّنْ بشكلٍ كاملٍ من دفعِ الطلبةِ إلى استخدامِ اللغةِ بصورةٍ نشطةٍ وسياقيةٍ في حياتِهم اليوميةِ.

استجابةً لهذا الواقع، تمَّ تأسيسُ مجلسِ الإرشادِ اللغويّ (LAC) الذي يتكوَّنُ من المدرّساتِ، بوصفِهنَّ جزءًا من مجلسِ توجيهِ الطلبةِ .(MPS) وتُعدُّ نشأةُ هذا المجلسِ خطوةً استراتيجيةً لإعادةِ تنظيمِ النظامِ اللغويّ في المعهدِ، ولا سيما في إدارةِ تطبيقِ اللغتَينِ العربيةِ والإنجليزيةِ بشكلٍ منظمٍ ومستدامٍ.

وبحسبِ الأستاذِ عمران رشيدي، أحدِ أعضاءِ فريقِ اللغةِ، فإنَّ تطويرَ اللغةِ في بيئةِ المعهدِ يعتمدُ اعتمادًا كبيرًا على توفرِ الموارِدِ البشريةِ ومشاركتِها، خصوصًا المعلمينَ المقيمينَ في السكنِ الداخليّ أو القادمينَ من الخارجِ. وإنَّ الدورَ الفعّالَ للمعلمِ في ترسيخِ استعمالِ اللغتَينِ العربيةِ والإنجليزيةِ في الحياةِ اليوميةِ داخلَ المعهدِ يُعَدُّ عاملًا أساسيًّا لا يمكنُ إغفالُه.

ويجبُ أن تُدعَمَ سياسةُ اللغةِ هذه من خلالِ تعويدِ الطلبةِ على استعمالِ اللغةِ في التفاعلِ اليوميّ، مصحوبةً بنظامٍ واضحٍ من المكافآتِ والعقوباتِ كجزءٍ من اللوائحِ التنظيميةِ التي تُرسِّخُ الانضباطَ. وستكونُ هذهِ الخطوةُ أكثرَ فاعليةً إذا حظيتْ بدعمٍ من جميعِ مكوّناتِ المعهدِ، بمن فيهمُ القادةُ، والمعلمونَ، والطلبةُ.

ومن جانبٍ آخرَ، يؤدي قسمُ تطويرِ اللغةِ (LIS) دورًا مهمًّا في دعمِ جهودِ إحياءِ اللغةِ، وذلك من خلالِ إعدادِ المفرداتِ اليوميةِ وتحديثِها، وتوفيرِ كتبِ المحادثةِ ذاتِ الطابعِ السياقيّ. ومن خلالِ أنشطةٍ متعددةٍ كإعطاءِ المفرداتِ، والمحادثةِ، وتشجيعِ اللغةِ، والتسريجِ، يسعى هذا القسمُ إلى سدِّ الفجوةِ بينَ النظريةِ والتطبيقِ في إتقانِ اللغةِ.

وعليه، فإنَّ هذهِ الدراسةَ لا تهدفُ إلى توثيقِ الحراكِ اللغويّ الراهنِ في المعهدِ فحسب، بل تسعى كذلكَ إلى تقديمِ مساهمةٍ حقيقيةٍ في تصميمِ استراتيجياتٍ فعّالةٍ للمعلمينَ في بناءِ بيئةٍ لغويةٍ محفّزةٍ. كما أنَّ فائدتَها ستنعكسُ مباشرةً على الطلبةِ في تعلُّمِهم اللغةَ العربيةَ، بل وتتعدّى ذلكَ لتُسهمَ في تطويرِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في مؤسساتِ التعليمِ الإسلاميّ بوجهٍ عامٍّ.

﴿ب﴾ المبحث الثالث : أسئلة البحث

١. ما دور المعلّم كمربّ في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والى صاغا عابر؟

٢. ما دور المعلّم كمدير في تشكيل البيئة اللغويةِ العربية في معهد والى صاغا عابر؟

PONOROGO

٣. ما دورُ المعلّمِ كمرشد في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والى صاغا عابر؟

﴿ج﴾ المبحث الثالث : أهداف البحث

١. تحليل دور المعلمين في تشكيل بيئة اللغة العربية في مدرسة والي سونغو نجابر الداخلية الإسلامية، مع التركيز على دور المعلمين كمديرين ومعلمين ومشرفين.
٢. تحديد وتقييم العوامل الداعمة والمثبطة التي تؤثر على تطبيق البيئة الناطقة باللغة العربية في المدارس الداخلية الإسلامية داخليا وخارجيا.
٣. دراسة دور المعلمين في تحفيز الطلاب على استخدام اللغة العربية بشكل متسق في الحياة اليومية، وكذلك تحليل المقاربات والأساليب التحفيزية التي يستخدمها المعلمون في هذه العملية.

﴿د﴾ المبحث الرابع : فوائد البحث

من المتوقع أن توفر نتائج هذا البحث فوائد من الناحية النظرية والعملية على النحو التالي:

١. الفوائد النظرية

أ. من المتوقع أن يساهم هذا البحث في المساهمة في فهم جديد لدور المعلمين في تشكيل بيئة اللغة العربية في سياق مدرسة والي سونغو نجابر الإسلامية الداخلية. بالإضافة إلى ذلك، من المتوقع أن يثري هذا البحث نظريات تعليم اللغة العربية، خاصة فيما يتعلق بدور المعلمين كمديرين ومعلمين ومشرفين، والتي يمكن أن تكون مرجعا لتطوير استراتيجيات تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية المماثلة.

ب. يمكن لهذا البحث إثراء الرؤى النظرية حول العوامل التي تؤثر على التكوين الناجح للبيئة اللغوية. يمكن لنتائج هذه الدراسة تعميق فهم الجوانب الداعمة والمثبطة في تطبيق البيئة اللغوية ، والتي يمكن تكييفها بعد ذلك في نظرية تعلم اللغة أو سياسات تعليم اللغة العربية في مختلف المؤسسات التعليمية.

ج. يمكن أن يساهم هذا البحث في تطوير النظرية التحفيزية في سياق تعلم اللغة ، خاصة في بيئة معهد والى صاغا عابر. من المتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مرجعا للأكاديميين

في فهم كيفية تأثير دور المعلمين على تحفيز الطلاب في استخدام اللغة العربية ، فضلا عن توفير فهم أعمق لتأثير الدافعية على إتقان اللغة.

٢. الفوائد العملية

أ. للطلاب: يساعد هذا البحث الطلاب في فهم العقبات في استخدام اللغة العربية والتغلب عليها ويزيد من دافعهم للتواصل بنشاط باللغة العربية في المدارس الداخلية الإسلامية اليومية. كما أنهم يستفيدون من استراتيجيات التعلم الأكثر فعالية وبيئة داعمة.

ب. للمعلمين: يقدم هذا البحث إرشادات عملية للمعلمين لوضع استراتيجيات أفضل في تدريس اللغة العربية وتحفيز الطلاب. يمكن للمعلمين أيضا التعرف على العوامل التي تؤثر على نجاح البيئة العربية، حتى يتمكنوا من تحسين أساليب التدريس الخاصة بهم وتحسينها.

ج. للمدارس : يمكن للمدارس الداخلية الإسلامية استخدام نتائج هذا البحث لتقييم وتحسين بيئة تعلم اللغة العربية. من خلال فهم العوامل الداعمة والمثبطة ، يمكن للمدارس خلق بيئة أكثر ملاءمة وزيادة فعالية برامج اللغة العربية.

د. للباحثين: يمكن للباحثين استخدام نتائج هذا البحث كمرجع لمزيد من الدراسات المتعلقة باستراتيجيات تعلم اللغة، والعوامل التي تؤثر على تكوين البيئة اللغوية، ودور الدافعية في تعليم اللغة في المدارس الداخلية الإسلامية.

﴿هـ﴾ تنظيم كتابة تقرير البحث

تهدف منهجيات هذه المناقشة إلى تسهيل دراسة محتوى المناقشة على القراء. النظاميات هي كما يلي:

الفصل الأول : المقدمة يهدف هذا الفصل إلى عرض الإطار الأساسي للمحتوى الكامل الذي يتكون من خلفية المشكلة، وتركيز البحث، وصياغة المشكلة، وأهداف البحث، وفوائد البحث، ومنهجية المناقش

الفصل الثاني : استعراض نتائج الدراسات السابقة والدراسة النظرية يهدف هذا الفصل إلى وصف النظرية المتعلقة بالتحليل الذي يتطلبه أو يتعلق بعنوان الرسالة التي تم إعدادها.

الفصل الثالث : منهج البحث يتناول هذا الفصل منهج البحث الذي يتضمن الاقتراب ونوع البحث، حضور الباحث، موقع البحث، البيانات ومصادر البيانات، إجراءات جمع البيانات، تقنيات تحليل البيانات، التحقق من صحة النتائج، والمراحل المختلفة للبحث.

الفصل الرابع : وصف البيانات يتناول هذا الفصل الأمور التي تم الحصول عليها من الملاحظة/البحث. يشمل وصف البيانات بشكل عام عن مدرسة وِلِي سونغو نغابار في بونو روغو، وكذلك الوصف الخاص حول مناقشة جهود المعلمين في تحسين إتقان المفردات.

الفصل الخامس : يتم في هذا الفصل تحليل البيانات التي تم الحصول عليها في البحث. وذلك في إطار صياغة المشكلة الأول

الفصل السادس : تحليل البياناتيتم في هذا الفصل تحليل البيانات التي تم الحصول عليها في البحث، وذلك في إطار صياغة المشكلة الثانية.

الفصل السابع الفصل السابع: تحليل البيانات

يتناول هذا الفصل تحليل البيانات التي تم جمعها خلال عملية البحث، وذلك في سياق معالجة صياغة المشكلة الثالثة.

الفصل الثامن : الخاتمة يتضمن هذا الفصل عرضاً للاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال معالجة صياغة المشكلات، كما يهدف إلى تسهيل فهم القارئ لمضمون البحث واستخلاص جوهر محتواه.

الباب الثاني

الإطار النظري

﴿أ﴾. المبحث الاول : الإطار النظري

١. نظرية الدور الاجتماعي وتوقعات سلوك المعلم

تُعدّ نظرية الدور الاجتماعي من المناهج السوسيولوجية التي تُفسّر سلوك الأفراد بناءً على المواقع الاجتماعية التي يشغلونها ضمن النظام الاجتماعي. وفي سياق العملية التعليمية، فإنّ دور المعلم لا يُعدّ مجرد منصب رسمي، بل هو انعكاس لمجموعة من التوقعات الاجتماعية التي تُنظّم كيفية تصرّف المعلم، وتفاعله، وبنائه للبيئة التعليمية.[1]

وبحسب ما أورده "بيدل" و"توماس"، فإنّ الدور الاجتماعي هو مجموعة من السلوكيات المتوقعة من الفرد الذي يشغل موقعًا معينًا داخل الجماعة الاجتماعية. وهذه التوقعات لا تكون عشوائية، بل تتشكّل من خلال المعايير الاجتماعية، والقيم الثقافية، والحاجات المؤسسية. وفي مهنة التعليم، تنبع هذه التوقعات من مصادر متعددة، كالمؤسسات المدرسية، والمجتمع، وأولياء الأمور، وزملاء العمل، والطلاب أنفسهم. ويُنتظر من المعلم أن يُظهر سلوكًا يعكس المسؤولية المهنية، والأخلاق العملية، والقدرة على التدريس والتواصل الفعّال.[1]

وقد بيّن "بيدل" و"توماس" كذلك أنّ الدور الاجتماعي ذو أبعاد متعددة، مما يعني أنّ الفرد قد يضطلع بأكثر من دور في الوقت نفسه، وكل دور منها يحمل توقعات سلوكية خاصة. فالمعلم، على سبيل المثال، لا يقوم بدور المعلّم فقط، بل هو أيضًا ميسّر للعملية التعليمية، ومُرشد أخلاقي، ووسيط في حلّ النزاعات، ونموذج يُحتذى به. وقد تُفضي التوقعات المتعارضة أحيانًا إلى ما يُعرف بـ "صراع الأدوار"، وهو الحالة التي يصعب فيها على الفرد تلبية كل التوقعات في الوقت ذاته.١

وفي الواقع، فإنّ التوقعات المتعلقة بدور المعلم تشمل عدّة جوانب، مثل: قدرته على إدارة الصف، وتقديم تعليم فعّال، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة، وبناء علاقات إيجابية مع الطلبة. بل وأكثر من ذلك، يُتوقّع من المعلم أن يتكيّف مع التغيّرات الاجتماعية والتكنولوجية، وأن

[1] Bruce J. Biddle dan Edwin J. Thomas, *Role Theory: Concepts and Research* (New York: John Wiley & Sons, 1966), 28.

يكون عاملًا فاعلًا في التغيير داخل المجتمع. وتعكس هذه التوقعات تصوّر المجتمع لوظيفة التعليم ودور المدرسة.

وبالتالي، فإنّ نظرية الدور الاجتماعي كما طرحها "بيدل" و"توماس" تُقدّم إطارًا نظريًا قويًا لفهم تعقيد أدوار المعلم في البيئة الاجتماعية. وتُؤكد هذه النظرية أنّ دور المعلم لا يتكوّن من تلقاء نفسه، بل هو نتاج لعملية اجتماعية تحكمها التوقعات المعيارية. ومن هنا، فإنّ فهم هذه الأدوار يُعدّ أمرًا ضروريًا لتطوير كفاءة المعلمين، ووضع السياسات التعليمية التي تستجيب لمتطلبات المجتمع.

٢. البيئة اللغوية كنظام بيئي مترابط

تُعدّ نظرية بيئة اللغة منهجًا متعدد التخصصات ينظر إلى اللغة في سياق التفاعل المتبادل مع البيئة الاجتماعية والثقافية والطبيعية المحيطة بها. وقد قدّم هذا المفهوم لأول مرة العالم اللغوي إينار هوغن في أوائل سبعينيات القرن الماضي، بهدف فهم اللغة ليس فقط كنظام لغوي داخلي، بل كجزء من نظام بيئي معقد ومترابط.

يعتبر هوغن اللغة ككائن حي ينمو ويتطور ويتغير داخل بيئة ديناميكية. وتتكون هذه البيئة من عدة عناصر، منها مجتمع المتحدثين، الأعراف والعادات الاجتماعية، ممارسات الاتصال، الظروف السياسية والاقتصادية، والعوامل الجغرافية التي تشكّل جميعها كيفية استخدام اللغة وتطورها. ومن ثمّ، تؤكد نظرية بيئة اللغة على أن بقاء اللغة وصحتها تعتمد بشكل كبير على الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بها.[٢]

يشبه هوغن اللغة بالنظام البيئي الطبيعي، حيث تعتمد كل مكوناته على بعضها البعض. كما يتكون النظام البيئي الطبيعي من النباتات والحيوانات والعوامل البيئية الفيزيائية، يتكوّن النظام البيئي اللغوي من المتحدثين، والمجتمع، واللغات الأخرى المتفاعلة، والسياسات اللغوية المعمول بها. وفي هذا النظام، يمكن للغة أن تتكيف من أجل البقاء، أو تتنافس مع لغات أخرى، أو حتى تواجه خطر الانقراض إذا لم تجد الدعم الكافي من بيئتها.[٣]

PONOROGO

[2] Einar Haugen, *The Ecology of Language* (Stanford: Stanford University Press, 1972), 325.
[3] *Ibid.,* 328.

تشير نظرية بيئة اللغة أيضًا إلى أن التغيرات في البيئة الاجتماعية قد تؤدي إلى تحولات لغوية، أو فقدان اللغة، أو ظهور لهجات ولهجات جديدة. فعلى سبيل المثال، قد تؤثر التحولات الحضرية، والهجرة، والعولمة بشكل كبير على استمرار اللغة ونموّها. فقد تتراجع لغة كانت سائدة في مجتمع معيّن، بينما تهيمن لغة أخرى ذات مكانة اجتماعية أو اقتصادية أعلى على التواصل اليومي.[٤]

علاوة على ذلك، تفتح هذه النظرية آفاقًا مهمة للحفاظ على اللغات الأقلية التي تواجه خطر الانقراض وإحيائها. من خلال فهم العلاقات البيئية بين اللغة وبيئتها الاجتماعية، يستطيع اللغويون وصناع السياسات وضع استراتيجيات أكثر فاعلية للحفاظ على التنوع اللغوي وتعزيز الهوية الثقافية للمجتمعات.[٥]

في السياق المعاصر، تظل نظرية بيئة اللغة ذات أهمية كبيرة في دراسة ظاهرة التعدد اللغوي والسياسات اللغوية في مختلف البلدان. فالبيئات اللغوية متعددة اللغات تتطلب إدارة دقيقة لضمان تعايش جميع اللغات وتطورها دون أن تطغى إحداها على الأخرى.

وفي المجمل، تقدم نظرية بيئة اللغة لهوغن إطارًا نظريًا شاملاً لفهم اللغة ككيان حي يتفاعل باستمرار مع بيئته. وتدعو هذه النظرية إلى النظر إلى اللغة ليس فقط كوسيلة اتصال، بل كجزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي والثقافي المعقد، حيث يعتمد بقاء اللغة على التوازن البيئي بينها وبين محيطها.

٣. نظرية اكتساب اللغة الثانية وأهمية البيئة الداعمة لاكتساب اللغة

تُعدّ نظرية اكتساب اللغة الثانية من مجالات البحث في علم اللغة التطبيقي، وتهدف إلى فهم كيفية تعلّم الفرد لغةً أخرى غير لغته الأم. ويُعدّ ستيفن دي كراشن من أبرز الباحثين في هذا المجال، وهو عالم لغوي وتربوي أمريكي قدّم سلسلة من الفرضيات التي أصبحت أساسًا في تفسير آلية اكتساب اللغة الثانية، ولا سيما فيما يتعلّق بأهمية البيئة الداعمة في هذا السياق.

يفرّق كراشن بين عمليتين أساسيتين هما :الاكتساب (Acquisition) والتعلّم .(Learning) يشير الاكتساب إلى العملية الطبيعية واللاواعية التي يتم فيها "استيعاب" اللغة من خلال

[4] *Ibid.,* 330.
[5] *Ibid.,* 332.

التعرّض لها في سياق واقعي ومُعاش، بينما يشير التعلّم إلى العملية الواعية والمنهجية التي تشمل دراسة القواعد والنحو بشكل رسمي.٦

ويُؤكّد كراشن أن البيئة التعليمية تلعب دورًا حاسمًا في دعم عملية الاكتساب الفعّال. فمن خلال ما يُعرف بـ "فرضية المدخل(Input Hypothesis) "، يرى كراشن أن اللغة تُكتسب عندما يتلقى المتعلّم مدخلاً مفهوماً (comprehensible input)، أي لغةً تكون مفهومة جزئيًا له ولكنها تتجاوز مستوى كفاءته الحالي بدرجة بسيطة[2](i+1)

كما يعرض كراشن "فرضية المرشح العاطفي(Affective Filter Hypothesis) "، والتي تنصّ على أن العوامل العاطفية مثل الدافعية، والثقة بالنفس، والقلق تؤثر على قدرة المتعلّم على اكتساب اللغة. فعندما تكون البيئة ضاغطة أو مليئة بالتوتر والانتقاد، يرتفع "المرشح العاطفي" ويمنع المدخلات اللغوية من الوصول إلى جهاز الاكتساب الداخلي. أما إذا كانت البيئة داعمة ومشجّعة وخالية من التوتر، فإن المرشح العاطفي ينخفض، مما يسهّل اكتساب اللغة.٧

وفي إطار التعليم الصفي، توحي هذه النظرية بأن على المعلّم توفير بيئة غنية بالمدخلات اللغوية ذات المعنى، وذات طبيعة تفاعلية، وخالية من الضغوط النفسية. ولهذا، تُعدّ الأنشطة مثل استخدام الوسائط الأصيلة، والمشاريع التعليمية، والتعلّم التعاوني، والحوار الطبيعي من الأدوات الأساسية لتهيئة بيئة ملائمة للاكتساب.

وباختصار، تُبرز نظرية كراشن أن نجاح اكتساب اللغة الثانية لا يعتمد فقط على الأساليب التدريسية التقليدية، بل يعتمد بصورة أساسية على البيئة النفسية والاجتماعية التي يحدث فيها الاكتساب. فكلما كانت البيئة مشجعة وغنية بالمدخلات المفهومة، ومنخفضة في الموانع العاطفية، زادت فاعلية عملية الاكتساب.

٤. نظرية مجتمع الممارسة: تحليل تكوين المجتمع اللغوي واستمراره

تُعَدُّ نظرية مجتمع الممارسة التي وضعها إتيان وينجر إطارًا مفاهيميًا مهمًا في فهم كيفية حدوث التعلم في سياق اجتماعي. فالتعلم في هذه النظرية لا يُعتبر مجرد اكتساب معرفي فردي،

---

[6] Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982), 10.

[7] *Ibid.,* 21.

بل هو عملية اجتماعية تتطلب مشاركة الأفراد في أنشطة جماعية مستمرة تتضمن تبادل الخبرات والمعارف.٨

ويعرِّف وينجر مجتمع الممارسة بأنه تجمع من الأفراد الذين يتفاعلون بانتظام ضمن مجال اهتمام مشترك، يتبادلون المعرفة والمهارات، ويطوّرون معًا ممارسات متفق عليها ناتجة عن خبراتهم الجماعية المتراكمة. ويتكوَّن مجتمع الممارسة من ثلاثة عناصر رئيسية:

١. المجال :وهو المجال الذي يُجمِع أعضاء المجتمع على هدف واهتمام مشترك يحدّد هويتهم،

٢. المجتمع :وهو الجماعة التي تتفاعل وتتعاون وتتشارك في ممارساتها،

٣. الممارسة :وهي مجموعة الأنشطة والمهارات والمعارف التي يشارك فيها الأعضاء ويتقنونها معًا.[٩]

وعندما نطبّق هذه النظرية على المجتمع اللغوي، نجد أنها توضح كيف يتكون المجتمع اللغوي من خلال استخدام الأفراد للغة معينة بشكل مستمر في حياتهم اليومية، سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع الأوسع، بما في ذلك المجتمعات الرقمية الحديثة. هذا الاستخدام المتكرر يؤدي إلى نشوء أنماط لغوية خاصة، وقواعد محلية، وأساليب تعبير متفق عليها، مما يعزز هوية المجتمع اللغوي ويُرسخها.

إنّ عملية تكوين المجتمع اللغوي ليست مجرد نتيجة لوجود مجموعة من الناس يتحدثون لغة واحدة، بل هي عملية ديناميكية تتضمن بناء تواصل مشترك وممارسات لغوية متجددة تتكيف مع ظروف المجتمع وتحدياته. فالمجتمع اللغوي يستمر في التغير والتطور عبر الزمن نتيجة لتفاعلات أعضائه وتبادلهم المستمر للأفكار والمعلومات.

أما عن الحفاظ على المجتمع اللغوي، فإنه يعتمد على دور الأعضاء الجدد في تعلم اللغة والقواعد والمعايير الاجتماعية المرتبطة بها من خلال المشاركة المباشرة مع الأعضاء القدامى، وهذا ما يُسمّى بالتعلم بالممارسة أو التعلم التشاركي. ومن خلال هذه العملية، تنتقل اللغة ومعانيها وقيمها إلى الأجيال القادمة، مما يضمن استمرارية المجتمع اللغوي وحيويته.

PONOROGO

[8] Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), hlm. 3.

[9] *Ibid.,* hlm. 4–5

كما تؤكد النظرية على أن مجتمع الممارسة ليس مجرد تجمع بشري يستخدم لغة مشتركة فحسب، بل هو مساحة اجتماعية تخلق إحساسًا بالانتماء والهوية المشتركة، كما تسهم في بناء معارف جديدة من خلال التجربة والممارسة الجماعية. ومن هنا، فإن اللغة تتجاوز كونها أداة للتواصل إلى أن تصبح جزءًا أساسيًا من الهوية الثقافية والاجتماعية لأعضاء المجتمع.

باختصار، تقدم نظرية مجتمع الممارسة رؤية شاملة لكيفية تكوّن المجتمع اللغوي واستمراره عبر التفاعل الاجتماعي المستمر، والتعلم المشترك، والمشاركة الفعالة، مما يجعل اللغة ظاهرة اجتماعية حيوية ومتجددة، لا تقتصر على المفاهيم النحوية فقط، بل تتجاوزها إلى أبعاد اجتماعية وثقافية عميقة.

٥. دور المعلم كمدير

دور المعلم كمشرف مهم جدا في العملية التعليمية لأن المعلم لا يعمل فقط كمدرس ، مدرس مع وظيفته كمدرس ومعلم ومشرف ، هناك حاجة لأدوار مختلفة في المعلم. سيصف دور هذا المعلم دائما أنماط السلوك المتوقعة في تفاعلاته المختلفة ، سواء مع الطلاب (على وجه الخصوص) أو زملائه المعلمين أو مع الموظفين الآخرين.[١٠]

في بعض الدراسات ، ينظر إلى المعلمين على أنهم نماذج يحتذى بها وقادة ومديرين ووكلاء للتغيير. وقد لوحظ أن المعلم هو المدير الإداري الذي يدير الفصل الدراسي.[١١]

بشكل عام ، يفهم المدير على أنه شخص يشغل منصبا في القمة أو الوسط في المنظمة. ومع ذلك ، يمكن أيضا الإشارة إلى المحاضر أو المعلم أو المدرب الذي يعمل في جامعة أو مؤسسة تعليمية أخرى على أنه مدير. والتي ترتبط في هذه الحالة بإدارة المهام التي حصلوا عليها مصحوبة بإدارة البيئة التي يشاركون فيها.[١٢]

المعلمون كمديري تعلم يعني إدارة موارد التعلم والوقت وتنظيم الفصول الدراسية. نشاط المعلم كمدير هو إدارة وقت وظروف الفصل من بداية النشاط التعليمي إلى نهايته.[١٣]

---

[10] Sardiman, Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2007), 143.

[11] Z. A. Shaikh dan S. A. Khoja, "Role of Teacher in Personal Learning Environments," *Digital Education Review*, 21 (2012): 28.

[12] F. Analoui, "Teachers as Managers: An Exploration into Teaching Styles," International Journal of Educational, 9, no. 5 (2006): 16.

[13] W. Gulo, *Strategi Belajar Mengajar* (Jakarta: Grasindo, 2005), 86–87.

يتمتع المعلمون بأكبر قدر من الاستقلالية والاستقلالية في إدارة جميع أنشطة التدريس والتعلم من خلال ديناميكية جميع موارد دعم التعلم كمدير للتعلم.

المناقشات المتعلقة بفعالية عملية التعلم ، يبدأ دور المعلم في وقت حدوث عملية التعلم والتي تبدأ حتى من لحظة دخول الطلاب إلى الفصل الدراسي للتعلم برفقة معلمهم. يمكن للمعلمين بالفعل بدء وتنفيذ التحكم في الأنشطة في الفصل الدراسي من خلال تولي دورهم كمديرين.[١٤] الوظائف الإدارية للمعلمين في الفصل الدراسي والتي تتعلق بالإدارة والإشراف والرصد، وكذلك إدارة المعلومات والاتصالات.[١٥]

ترتبط الإدارة في هذه الحالة بتوفير التوجيه والتوجيه والتحكم وإدارة الموارد أو المواد التعليمية التي ستكون قادرة لاحقا على تنمية التعليم وتطويره.

هذا يدل على أن الوظيفة الإدارية للمعلمين في الفصل الدراسي لا تتعلق فقط بإدارة الفصول الدراسية ، ولكن أيضا بالمصادر أو المواد التعليمية المستخدمة.

يرتبط الإشراف بمراقبة المرافق التي تدعم تنفيذ عملية التعلم وأنشطة التعلم نفسها بما في ذلك الأساليب والآليات التي تتفق مع الجهود المبذولة لتحسين جودة التعلم. هذا يدل على أن الوظيفة الإدارية للمعلمين في الفصل الدراسي هي إيلاء اهتمام وثيق لكيفية حدوث ظروف نشاط التعلم وتطبيق الأساليب التي تتوافق مع النشاط.

ترتبط إدارة المعلومات والاتصال في هذه الحالة بكيفية قدرة المعلم على جمع المعلومات ومعالجتها ونشر المعلومات نفسها أو توصيلها حتى تصبح المعلومات مفيدة. وفي الوقت نفسه ، يرتبط الاتصال نفسه بعملية تغيير المعلومات والمعاملة بالمثل.

في الممارسة العملية ، فيما يتعلق بالاتصال ، كشف قادر أن دور المعلمين كمديرين هو عندما يتقارب التواصل. ينشأ التواصل المتقارب عندما لا تسير المناقشة التفاعلية بين الطلاب

PONOROGO

[14] Kadir, "Kemampuan Komunikasi Matematik dan Keterampilan Sosial Siswa dalam Pembelajaran Matematika," *Jurnal Pendidikan*, 2 (2008): 340.

[15] M. A. Malik dan A. Murtaza, "Role of Teachers in Managing Teaching Learning Situation," *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3, no. 5 (2011): 786–787.

والمعلمين أو بين الطلاب في الفصل الدراسي بسلاسة. في هذه العملية ، يقوم المعلم بتنظيم الفصل حتى يتمكن الطلاب من حل المشكلة التي تمت مناقشتها بأقل قدر من التوقعات لمساعدة المعلم.

من المؤكد أن مناقشة دور المعلمين ، عندما ترتبط بواجباتهم في عملية التعليم والتعلم ، لها نطاق واسع. إحدى الدراسات التي تم إجراؤها فيما يتعلق بدور المعلمين هي الأبحاث التي أجرتها نورهاليسا، خاصة فيما يتعلق بدور المعلمين في إدارة الفصول الدراسية.

في بحثه ، تم الكشف عن أن الفصل الدراسي باعتباره المكان الرئيسي للتعلم يجب أن يدار بشكل صحيح من قبل المعلمين حتى يصبح مكانا ممتعا لتلقي المعرفة ومكانا لتوجيه جميع أشكال إبداعات الطلاب.[١٦]

يشير هذا إلى أن دور المعلمين مطلوب بالفعل ، خاصة أثناء عملية التعلم. تظهر نتائج بحثه أن إدارة الفصل الدراسي مرتبطة بمهارة الحفاظ على فصل دراسي موات وتطويره ليكون منتجا ، وتوفير التسهيلات لتحقيق فصل دراسي منظم وإدارة الطلاب. يجب إيلاء اهتمام وثيق لمناقشة دور المعلمين كمديرين. لذلك ، يواصل المؤلف البحث حول دور المعلمين بتركيز مختلف ، وهو دور المعلمين كمديرين.

٦. تعريف وسياق دور المعلم كمدير

في المجتمع الإندونيسي ، لا يلعبون دور المعلمين فحسب ، بل يلعبون أيضا كمديرين لعملية التعلم بأكملها في الفصل الدراسي. يشمل هذا الدور إدارة مصادر التعلم والوقت والتنظيم الصفي ، بحيث تسير عملية التعلم بفعالية وتحقق الأهداف التعليمية.[١٧]

ويشمل دور المعلمين كمديرين في التعلم بشكل عام أربع وظائف رئيسية، وهي:

PONOROGO

[16]Nurhalisah, "Peran Guru sebagai Manajer dalam Pembelajaran," *Jurnal Pendidikan*, 2 (2010): 193.

[17] Nisa Wiyati Ilahi dan Nani Imaniyati, "Peran Guru sebagai Manajer dalam Meningkatkan Efektivitas Proses Pembelajaran," Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran, 1, no. 1 (Agustus 2016): 99-108

أ. يطور معلمو التخطيط أهداف التعلم ويصممون الاستراتيجيات ويختارون الأساليب ويحددون وسائط التعلم والتقييم. التخطيط الجيد سيحدد الاتجاه الأمثل ونتائج التعلم[١٨]

ب. تنظيم المعلمين ينظمون ويربطوا جميع الموارد (الطلاب والأدوات والمواد وبيئات التعلم) بحيث يتم التعلم. التنظيم الجيد يمنع الفوضى ويضمن كل مكون من مكونات التعلم يعمل على النحو الأمثل.[١٩]

ج. يقوم المعلمون الرئيسيون بتحفيز الطلاب وتوجيههم وتوجيههم أثناء عملية التعلم. المعلمون هم أيضا نماذج يحتذى بها وقادة قادرون على إدارة ديناميكيات الفصول الدراسية والاستجابة للاحتياجات المتنوعة للطلاب[٢٠]

د. الإشراف على المعلم لمراقبة وتقييم مسار التعلم لضمان تحقيق الأهداف. يتم الإشراف من خلال مراقبة أنشطة الطلاب وتقديم التغذية الراجعة وتقييم نتائج التعلم[٢١]

٧. مؤشرات فعالية دور المعلم كمدير

تظهر الأبحاث أن دور المعلمين كمديرين هو الأكثر فعالية من حيث إدارة الوقت ، في حين أن إدارة موارد التعلم وتنظيم الفصول الدراسية لا تزال في فئة فعالة للغاية. هذا له تأثير كبير على فعالية عملية التعلم في الفصل الدراسي[٢٢]

أ. زيادة فعالية عملية التعلم ، حيث يمكن للطلاب فهم المواد بسهولة أكبر ، ويصبح جو الفصل الدراسي أكثر ملاءمة ، ويسهل تحقيق أهداف التعلم[٢٣]

ب. مساعدة الطلاب على تطوير الاستقلالية والانضباط والدافع للتعلم.

ج. تكوين بيئة تعليمية ديناميكية وموجهة ، وبالتالي دعم التقدم العام للمدرسة[٢٤]

---

[18] MS-SPADA INDONESIA, "Peran Guru Dalam Pendidikan," (Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, 2022), diakses melalui lmsspada.kemdiktisaintek.go.id

[19] Syaiful Djamarah, Guru dan Anak Didik dalam Interaksi Edukatif (Jakarta: Rineka Cipta, 2000), 2.

[20] Syaiful Djamarah, Guru dan Anak Didik dalam Interaksi Edukatif (Jakarta: Rineka Cipta, 2000), 2.

[21] Nana Sudjana, Dasar-dasar Proses Belajar Mengajar (Bandung: Sinar Baru Algensindo, 1995), 43

22 Sardiman, Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2007), 143

23 Gulo, Strategi Belajar Mengajar (Jakarta: Grasindo, 2005), 86-87

[٢٤] عمر ، الإدارة التربوية (جاكرتا: بومي أكسارا ، ٢٠٠٩) ، ٧١-٧٢

دور المعلمين كمديرين مهم جدا في عالم التعليم. سيخلق المعلمون القادرون على أداء الوظائف الإدارية بشكل جيد عملية تعليمية فعالة وفعالة وممتعة للطلاب. يعتمد نجاح التعليم بشكل كبير على قدرة المعلمين على إدارة الفصول الدراسية وموارد التعلم والوقت وقيادة عملية التعلم بأكملها والإشراف عليها[٢٥]

٨. دور المعلمين كمعلمين

يلعب المعلمون كمعلمين دورا مهما للغاية في عملية التعلم. لا يقتصر هذا الدور على التدريس فحسب ، بل يثقف الطلاب أيضا بقلب صادق ومسؤولية والتزام بتطوير شخصية وإمكانات الطلاب ككل ، سواء العاطفية أو المعرفية أو الحركية. يجب أن يكون المعلمون قادرين على خلق جو تعليمي مريح حتى يشعر الطلاب بالسعادة والتحفيز في المشاركة في التعلم. بالإضافة إلى ذلك ، يعمل المعلمون أيضا كوكلاء لبناء الشخصية يقومون بتعليم القيم الأخلاقية مثل الأخلاق الحميدة والمواقف للطلاب.

وفقا لسافيتري ، الذي اقتبس من آدم وديكي ، فإن دور المعلمين واسع جدا ، بما في ذلك كمعلم ومرشد وعالم وشخصي. كما ذكر سوبارلان دور المعلمين مع الاختصار EMASLIMDEF ، والذي يشمل المعلمين والمديرين والإداريين والمشرفين والقادة والمبتكرين والمحفزين والديناميكية والمقيمين والميسرين. في سياق كونهم معلمين ، يعمل المعلمون كنماذج يحتذى بها ونماذج يحتذى بها يوجهون ويعززون أخلاقيات الطلاب ويقدمون خبرات تعليمية مفيدة.[٢٦]

بالإضافة إلى ذلك ، تظهر الأبحاث في SD Negeri 70 Manado أن المعلمين الذين يلعبون دور المعلمين بقلب صادق ومسؤول يمكنهم تحسين شخصية الطلاب وتطوير إمكاناتهم

---

٢٥ الشيخ وخوجة، "المعلمون كمديرين إداريين في الفصول الدراسية"، المجلة الدولية للبحوث الأكاديمية في إدارة الأعمال والعلوم الاجتماعية، ٢، العدد ١ (٢٠١٢): ٢٨

[26] Suparlan, EMASLIMDEF: Peran Guru Dalam Pendidikan, Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan 12, no. 3 (2018): 123-130

ومهاراتهم على النحو الأمثل. يجب أن يكون المعلمون أيضا قادرين على التفاعل والتعاون مع زملائهم المعلمين لدعم تكوين شخصية الطلاب.[٢٧]

وبالتالي ، فإن دور المعلمين كمعلمين يشمل وظيفة التعليم والتوجيه والتدريب ، وأن يكونوا قدوة للطلاب حتى لا يتقنوا العلوم فحسب ، بل يتمتعون أيضا بشخصية جيدة ومستعدين لمواجهة الحياة الاجتماعية.

٩. دور المعلم كمشرف

اللغة دور المعلم كمشرف مهم جدا في العملية التعليمية لأن المعلم لا يعمل فقط كمدرس ، ولكن أيضا كمشرف يساعد الطلاب على تطوير إمكاناتهم واهتماماتهم ومواهبهم على النحو الأمثل. فيما يلي وصف لدور المعلمين كمشرفين:

مساعدة الطلاب على التغلب على الصعوبات : يلعب المعلمون دورا في تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو مشاكل شخصية ، وإجراء التشخيصات ، وتقديم المساعدة المناسبة ، بما في ذلك التدريس العلاجي إذا كان لا يزال ضمن سلطتهم. يساعد المعلمون أيضا الطلاب الذين يواجهون مشاكل بسيطة مثل الكسل في الدراسة أو القتال أو مواجهة صعوبة في مواد معينة[٢٨]

الحفاظ على تطوير الطلاب وتوجيههم يتم تعيين المعلمين بالحفاظ على نمو الطلاب وتطورهم وفقا لإمكاناتهم واهتماماتهم ومواهبهم دون إكراه. يشبه هذا الدور بالمزارع الذي يعتني بنباتاته حتى تنمو بصحة جيدة وتؤتي ثمارها في الوقت المحدد. يقدم المعلمون التوجيه حتى يتمكن الطلاب من التكيف مع البيئة الجسدية والعاطفية والاجتماعية والتعليمية[٢٩]

---

[٢٧] سافيتري ، أطروحة: "دور المعلمين كمعلمين في تحسين شخصية الطلاب في Manado ٧٠ SD Negeri" (مانادو: جامعة ولاية مانادو ، ٢٠١٩) ، ص. ٤٥

[28] gnaroeS iagabeS uruG nareP“ ,gneleluB netapubaK agarhalO nad naadumepeK nakididneP saniD [28] Pembimbing,” *disdikpora.bulelengkab.go.id*, diakses 3 Mei 2025

[29] Supriyadi, “Peran Guru Sebagai Pembimbing (Suatu Studi Kualitatif),” *Mimbar Pendidikan*, No. 1, 2003,

بناء علاقات شخصية قوية يعتمد نجاح المعلمين كمشرفين بشكل كبير على شدة العلاقات الشخصية بين المعلمين والطلاب. تسمح العلاقات الجيدة للمعلمين بفهم احتياجات الطلاب ومشاكلهم بشكل أعمق بحيث تكون الإرشادات المقدمة أكثر فعالية.[٣٠]

مساعدة الطلاب على التعرف على مشاكلهم والتغلب عليها يساعد المعلمون الطلاب على أن يكونوا قادرين على معرفة أنفسهم والعثور على مشاكلهم وحلها والتكيف مع بيئتهم. يحتاج المعلمون إلى إتقان تقنيات التوجيه الجماعي والفردي ، وكذلك العمل مع المستشارين إذا كانت مشاكل الطلاب تفوق قدرة المعلم[٣١]

دعم عملية التعلم والتكيف الذاتي بالإضافة إلى التوجيه الشخصي ، يساعد المعلمون الطلاب أيضا في عملية التعلم حتى يتمكنوا من التعلم وفقا لخصائصهم الشخصية والتكيف مع التغيرات في مرحلة المراهقة والبيئة الاجتماعية[٣٢]

الدور في خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي يساعد المعلمون في إضفاء الطابع الاجتماعي على خدمات التوجيه والإرشاد ، وتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى هذه الخدمات ، وإحالة الطلاب إلى المستشارين المحترفين عند الحاجة[٣٣]

كمحفز ، يعمل المعلمون أيضا كمحفزين يشجعون الطلاب على الاستمرار في التقدم وزيادة اهتمامهم بالتعلم ، ليس فقط اعتمادا على الذكاء ولكن أيضا على حرفهم ودافع التعلم للطلاب[٣٤]

يشمل دور المعلم كمشرف مساعدة الطلاب على التغلب على صعوبات التعلم والمشاكل الشخصية ، والحفاظ على تطوير الطلاب وتوجيهه إلى إمكاناتهم ، وبناء علاقات

---

[30] Desi Wahyuni, "Layanan Bimbingan dan Konseling bagi Siswa Bermasalah," Skripsi, UIN Suska Riau, 2013,

[31] "Peranan Guru Sebagai Pembimbing," *Scribd.com*, diakses 3 Mei 2025, 15

[32] –rebotkO ,2 .oN ,4 .loV ,*isakudE lanruJ* ",*halokeS id narajalebmeP malad uruG nareP*" ,iziraB damhA Desember 2005, 167.

[33] Akhmad Sudrajat, "Peran Guru Sebagai Pembimbing," *akhmadsudrajat.wordpress.com*, diakses 3 Mei 2025, 43

[34] F. M. Kefi, "Peran Guru sebagai Pembimbing dalam Proses Pembelajaran," *JOCEE: Journal of Counseling Education and Evaluation*, Vol. 4, No. 2, 2021, 88–96,

شخصية قوية ، ودعم عمليات التعلم والتكيف لدى الطلاب. يعمل المعلمون أيضا كمحفزين وشركاء استشاريين في تقديم خدمات التوجيه والإرشاد في المدارس[٣٥]

وبالتالي ، فإن المعلمين كمشرفين لديهم مساهمة استراتيجية للغاية في تشكيل شخصية الطلاب وقدراتهم ورفاههم ككل.

١٠. نظرية التوقعات الاجتماعية للمعلمين

أ. التعريف والخلفية

في المجتمع الإندونيسي ، تحتل مهنة التدريس مكانة مرموقة ومحترمة للغاية. غالبا ما ينظر إلى المعلمين على أنهم قدوة ونماذج أخلاقية وعوامل للتغيير الاجتماعي يتحملون مسؤولية كبيرة في تشكيل شخصية ومستقبل جيل الشباب.لا [٣٦] تأتي التوقعات الاجتماعية للمعلمين من الطلاب فحسب ، بل تأتي أيضا من أولياء الأمور والمجتمع والمؤسسات التعليمية.

ب.أشكال التوقعات الاجتماعية تجاه المعلمين

تشمل التوقعات الاجتماعية المتأصلة في مهنة التدريس الجوانب التالية:

الكفاءات المهنية من المتوقع أن يتمتع المعلمون بمعرفة واسعة ومهارات تدريس جيدة ومهارات تربوية كافية. يطالب المجتمع المعلمين بمواصلة التعلم ومتابعة تطور العلوم وتكنولوجيا التعليم حتى يتمكنوا من توفير تعليم ذي صلة وعالي الجودة.[٣٧]

---

[35] V. Yuliani, "Analisis Kompetensi Guru sebagai Pembimbing di Sekolah," *ChemEr Journal*, Vol. 7, No. 1, 2020, 23

[36] Dinas Pendidikan Kepemudaan dan Olahraga Kabupaten Buleleng, "Peran Guru Sebagai Seorang Pembimbing," *disdikpora.bulelengkab.go.id*, diakses 3 Mei 2025, 14

[37] "Peranan Guru Sebagai Pembimbing," *Scribd.com*, diakses 3 Mei 2025, 34

تعتبر الأمثلة الأخلاقية والأخلاقية للمعلمين أمثلة في السلوك اليومي والكلام والمواقف. يأمل المجتمع أن يتمكن المعلمون من إظهار النزاهة والصدق والانضباط والتعاطف في التفاعل مع الطلاب والبيئة المحيطة.

الحساسية الاجتماعية والعاطفية من المتوقع أن يكون المعلمون حساسين لاحتياجات الطلاب ومشاعرهم ورفاهيتهم. هذه الحساسية الاجتماعية مهمة حتى يتمكن المعلمون من خلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة ومنتبهة لتنوع شخصيات الطلاب وخلفياتهم.[٣٨]

من المتوقع أيضا أن يكون دعم المعلمين وتحفيزهم قادرين على تقديم الدعم والتحفيز للطلاب ، سواء من الناحية الأكاديمية أو غير الأكاديمية. تشمل هذه التوقعات قدرة المعلم على بناء شغف بالتعلم وتقديم التوجيه ومساعدة الطلاب على مواجهة التحديات.[٣٩]

ج. أثر التوقعات الاجتماعية على المعلمين

التأثير الإيجابي: يمكن أن تحفز التوقعات العالية المعلمين على تحسين كفاءتهم الذاتية والابتكار في التدريس وتقوية العلاقات مع الطلاب. يميل المعلمون الذين يستجيبون بشكل جيد لهذه التوقعات إلى أن يكونوا قادرين على تعزيز الدافع والمرونة لدى الطلاب ، فضلا عن خلق بيئة تعليمية مواتية.

الآثار السلبية: يمكن أن تسبب التوقعات المفرطة أو غير الواقعية ضائقة نفسية وتوتر وإرهاق على المعلمين. وإذا لم يوازن ذلك مع الدعم الكافي، يمكن أن يقلل من أداء المعلمين ورفاههم، فضلا عن التأثير على جودة التعلم.

PONOROGO

[38] Desi Wahyuni, "Layanan Bimbingan dan Konseling bagi Siswa Bermasalah," Skripsi, UIN Suska Riau, 2013, https://repository.uin-suska.ac.id/6237/3/BAB%20II.pdf

[39] Supriyadi, "Peran Guru Sebagai Pembimbing (Suatu Studi Kualitatif)," *Mimbar Pendidikan*, No. 1, 2003, 79

د. علاقة التوقعات الاجتماعية بأداء المعلم

تظهر الأبحاث أن التوقعات الاجتماعية ، خاصة من الطلاب ، لها تأثير كبير على أداء المعلم وتحفيزه. يميل الطلاب الذين لديهم توقعات عالية من المعلمين إلى أن يكونوا أكثر اهتماما بالخدمات التعليمية المقدمة ، مثل التوجيه والإرشاد. على العكس من ذلك ، يمكن أن تقلل التوقعات المنخفضة من اهتمام الطلاب ومشاركتهم في عملية التعلم.

تعد التوقعات الاجتماعية للمعلمين من العوامل المهمة التي تشكل صورة المعلمين وأدائهم ودورهم في المجتمع. من المتوقع ألا يكون المعلمون مؤهلين أكاديميا فحسب ، بل أيضا قدوة أخلاقية ، ولديهم حساسية اجتماعية ، وأن يكونوا قادرين على تقديم الدعم والتحفيز للطلاب. من أجل أن يكون لهذه التوقعات تأثير إيجابي ، هناك حاجة إلى التآزر بين المعلمين والمدارس والمجتمع في خلق بيئة تعليمية صحية ودعم التطوير المهني للمعلمين.

١١. دور المعلمين في التعلم من أجل تهيئة بيئة ناطقة باللغة العربية

وجود في محاولة لتشكيل بيئة ناطقة باللغة العربية في المؤسسات التعليمية، يلعب المعلمون دورا استراتيجيا كميسرين ومحفزين ونماذج في الاستخدام النشط للغة العربية. ومع ذلك ، من الناحية العملية ، هناك عدد من العقبات التي تتداخل مع فعالية دور المعلم. هذه العقبات داخلية وخارجية ، وغالبا ما تنبع من جوانب كفاءة المعلم ، وظروف الطلاب ، والبيئة المدرسية / البيئة المدرسية ، والمرافق المحدودة.

أ. معوقات الكفاءة اللغوية للمعلمين

تتمثل إحدى العقبات الرئيسية في تدني إتقان معلمي اللغة العربية ، شفهيا وكتابيا. سيجد المعلمون الذين لا يجيدون اللغة العربية في التفاعلات اليومية صعوبة في أن يكونوا نموذجا أو نموذجا يحتذى به للطلاب في استخدام اللغة.

"تتمثل إحدى العقبات الرئيسية في تعلم اللغة العربية في عدم كفاية كفاءة المعلمين، خاصة فيما يتعلق بإتقان مهارات التحدث والاستماع التي تعد المفتاح الرئيسي في تشكيل البيئة اللغوية".[٤٠]

ب. انخفاض تحفيز ووعي المعلم

ينظر بعض المعلمين إلى تكوين بيئة لغوية ليس على أنه مسؤوليتهم الأساسية ، ولكن فقط كجزء من الأنشطة غير الأكاديمية. يعد عدم الوعي بأهمية دورها في خلق بيئة مواتية لتعلم اللغة عائقا في حد ذاته.

"لن تزدهر البيئة اللغوية إذا لم يكن لدى المعلمين الوعي الجماعي لجعلها جزءا من استراتيجية التعلم المستدام."[٤١]

ج. محدودية الوقت والعبء الإداري

غالبا ما يكون المعلمون مثقلين بمهام إدارية تستغرق وقتا طويلا، لذلك لا يملكون ما يكفي من الطاقة أو الفرص للمساهمة بنشاط في الأنشطة البيئية اللغوية، مثل المحدثة أو الهلقة لغوية أو التدريب على ممارسة اللغة.

"انشغال المعلمين بالمهام الإدارية وغير التعليمية يجعل تنفيذ تكوين بيئة لغوية لا يعمل على النحو الأمثل."[٤٢]

د. الافتقار إلى الدعم المؤسسي

كما أن غياب اللوائح أو البرامج الرسمية من المؤسسات التعليمية لدعم تكوين بيئة لغوية هو أيضا عائق. ليس لدى المعلمين اتجاه واضح ويشعرون أنهم لا يحصلون على دعم هيكلي في أداء أدوارهم.

PONOROGO

[40] A. Mutohhar, *Problematika Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia* (Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga Press, 2014), 88.

[41] S. Nizar, *Strategi Pembentukan Lingkungan Bahasa di Pesantren* (Jakarta: Rajawali Pers, 2015), 122.

[42] M. Zainuddin, *Peran Guru dalam Meningkatkan Kompetensi Bahasa Arab Santri* (Malang: UMM Press, 2017), 134.

"سيكون دور المعلمين في تشكيل البيئة اللغوية فعالا إذا تم دعمه بسياسات مؤسسية واضحة ومخططة ، سواء في شكل جداول زمنية أو برامج أو أنظمة مكافآت."

هـ. نقص المرافق ووسائل الإعلام الداعمة

كما أن غياب وسائط التعلم المستندة إلى اللغة العربية مثل الملصقات واللافتات والنشرات ثنائية اللغة ونقص التكنولوجيا الداعمة يعيق عملية التعود على اللغة العربية في بيئة التعلم.

"البيئات المادية غير الداعمة، مثل غياب الدعائم باللغة العربية أو البيئات الفقيرة بالنصوص، هي عقبة رئيسية في تشكيل جو باللغة العربية".[٤٣]

بناء على الوصف أعلاه ، يمكن استنتاج أن دور المعلمين حاسم للغاية في نجاح تكوين بيئة ناطقة باللغة العربية في المؤسسات التعليمية. ومع ذلك ، فإن هذا الدور لا يعمل دائما على النحو الأمثل لأنه يواجه عقبات مختلفة ، من الجوانب الداخلية والخارجية. تشمل العوائق الداخلية انخفاض كفاءة المعلمين في اللغة العربية بالإضافة إلى نقص الحافز والوعي بدورهم الاستراتيجي. وفي الوقت نفسه، تشمل الحواجز الخارجية الأعباء الإدارية العالية، والافتقار إلى الدعم المؤسسي، ومحدودية مرافق التعلم ووسائل الإعلام. لذلك، لخلق بيئة مواتية ومستدامة للناطقين باللغة العربية، هناك حاجة إلى بذل جهود لتحسين كفاءة المعلمين، وتعزيز الالتزام المؤسسي، وتوفير التسهيلات التي تدعم تعويد اللغة العربية في الحياة اليومية للطلاب والمعلمين.

١٢. استراتيجيات تشكيل بيئة اللغة

كما وجود فريق محرك لتشكيل بيئة اللغة العربية تشكيل بيئة اللغة يتطلب بالطبع وجود فريق محرك يتولى بشكل مباشر إدارة تشكيل بيئة اللغة العربية. وقد تم طرح هذه المشكلة من قبل المجتمع، حيث أنه حتى الآن لا يوجد فريق متخصص لهذا الغرض، ولذلك تم مناقشة المشكلة في اجتماع جماعي، وهو اجتماع مشترك لجميع أعضاء المجتمع لتشكيل

[43] م M. Fauzi, *Media Lingkungan dalam Pembelajaran Bahasa Arab* (Bandung: Alfabeta, 2016), 90

الفريق المحرك.[٤٤] بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا الاجتماع المشترك يوفر الإضاءة والتحفيز لتشكيل بيئة اللغة العربية.

سيقوم الفريق المحرك بتنفيذ تحركات مبتكرة وذكية لتشكيل والحفاظ على استدامة بيئة اللغة العربية. حيث سيقومون بالتجوال في السكن الداخلي لمنع الطلاب من استخدام اللغة المحلية أو الإندونيسية في التواصل اليومي، ودعوتهم لاستخدام اللغة العربية، وتوسيع مفرداتهم اللغوية، وتنظيم حركة لاصق (تسمية) الأماكن والأشياء باللغة العربية في السكن، بالإضافة إلى كونهم مرشدين للطلاب لاستخدام اللغة العربية.

بالإضافة إلى هذه المهام، سيقوم الفريق أيضًا بتطوير مهارات اللغة العربية باستمرار في السكن من خلال مختلف الأنشطة التي تدعم استدامة بيئة اللغة العربية. الفريق ليس بمفرده في هذه المهام، حيث يتم دعمه من قبل إدارة قسم اللغة العربية أو ما يماثله، ويتلقى التوجيه والمراقبة

بشكل عام، هناك بعض مكونات فريق المحرك لبيئة اللغة كما يلي:

أ. مركز اللغة :هو مؤسسة لتطوير اللغة أنشأتها المدرسة الدينية (المدرسة الداخلية)، وتكون هذه المؤسسة مسؤولة عن تطوير اللغات الأجنبية (العربية والإنجليزية) في المدرسة. ويعتبر مركز تطوير اللغة هذا جهة مشرفة، ومحفزة، ومراقبة لتنفيذ بيئة اللغة في المدرسة. ستستمر هذه المؤسسة في القيام بالرصد، والإشراف، وتقييم تشكيل بيئة اللغة في المدرسة.

ب.قسم اللغة أو ما شابه ذلك :هذه المؤسسة هي شريك عمل لفريق المحرك لبيئة اللغة في المدرسة الدينية. كما تقدم هذه المؤسسة حوافز للمجتمع في تطوير اللغة العربية من خلال إسناد مهام إلى الطلاب. ومن خلال هذه المهام، يسهل على إدارة القسم تحقيق تقدم في مهارات اللغة العربية، حيث يجب عليهم التحضير لتوسيع مهاراتهم اللغوية أثناء أداء مهام التدريب والتعليم.

PONOROGO

[44] Siti Aminatul Jannah, *Pengelolaan Lingkungan Belajar Siswa Madrasah Ibtidaiyah di MI*. Roudlotus Salamah Purworejo Pasuruan, dalam http://lib.uin-malang.ac.id diakses 15 Januari 2013. 107 Ibid., h. 122

ج. فريق المحرك لبيئة اللغة العربية في السكن الداخلي :هذا الفريق هو الذي يقوم بشكل مباشر بالتحركات لتنظيم بيئة اللغة العربية. يقوم هذا الفريق باستمرار بالتواصل مع الطلاب وتحفيزهم لاستخدام اللغة العربية في السكن الداخلي، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الأنشطة التي تدعم تشكيل اللغة العربية مثل دورات اللغة، وتوسيع المفردات، والتعبيرات باللغة العربية، وتدريبات المحادثة باللغة العربية وغيرها. كما يقوم الفريق بالإشراف المباشر على الطلاب في استخدام اللغة العربية داخل السكن من خلال التنقل داخل السكن. بالإضافة إلى ذلك، سيقوم الفريق بتحديد المشاكل المتعلقة بتشكيل واستدامة بيئة اللغة العربية في السكن، وإذا واجهوا مشاكل يصعب عليهم حلها، فإنهم سيعرضونها على مركز اللغة.

هذا الفريق المحرك يعد ضماناً لاستدامة تشكيل بيئة اللغة العربية. فالفريق هو الذي يتولى بشكل مستمر إدارة بيئة اللغة العربية في سكن الطلاب، لأنه بوجود هذا الفريق، ستظل استدامة البيئة اللغوية المستحدثة مستمرة في التنفيذ والإدارة.

.

١٣. استخدام اللغة العربية كلغة للتواصل اليومي

هناك كما تم توضيحه في النقاش السابق، أن الغالبية من الطلاب في المدرسة الدينية يتم تشجيعهم على استخدام اللغة العربية كلغة للتواصل في الحياة اليومية. ومن الضروري إجراء دراسة مشتركة بين المجتمع من خلال المناقشات الجماعية أو Focus Group Discussion (FGD)التي يقيمها فريق التحفيز، حيث ستظهر مشكلات متعددة ومن ثم يتم البحث عن حلول مشتركة لها.

عادةً ما توجد بعض المشاكل وحلولها كما يلي:

أ. المجتمع الذي يعيش في المدرسة الدينية والذي غالبًا ما يكون قد عاش في هذه المدرسة لفترة طويلة، حيث حصلوا خلالها على العديد من البرامج لتقوية اللغة العربية، حتى أنهم في بعض الأحيان كانوا يُجبرون على التحدث باللغة العربية أثناء إقامتهم في المدرسة. وبذلك يمكنهم بسهولة استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية. لكنهم رغم

ذلك لا يمتثلون لهذه القوانين والأنظمة. من الضروري إحياء الحماس الجماعي لاستخدام اللغة العربية، وإعادة إحياء هذه الروح وتحفيز جميع أفراد المجتمع بشكل مشترك. يجب تذكيرهم بأهمية استخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل اليومي وأثرها في دعم فهم الدراسات الدينية، وتعزيز مهاراتهم في اللغة العربية، فضلاً عن العوامل الأخرى. ولهذا من المهم القيام بأنشطة مشتركة تشمل جميع أفراد المجتمع، من أجل نشر الوعي وتحفيزهم لاستخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية، وبالتالي تشكيل بيئة تتحدث باللغة العربية.

ب. عندما يُطلب من سكان السكن الداخلي استخدام اللغة العربية، يعتقدون أنهم سيشعرون بالتقييد والضغط. مع أنهم يقيمون في السكن مع أقرانهم، إلا أنهم ما زالوا تحت إشراف المعلمين. في الواقع، يمكن تشكيل بيئة للغة العربية دون أن يشعروا بالضغط أو التقييد. يمكنهم الاتفاق معًا على القوانين والشروط التي تحكم ذلك، ومن ثم تنفيذها بشكل طوعي ومتناسق. من الضروري التوصل إلى اتفاق حول القوانين التي ستساعد في تشكيل بيئة لغوية عربية، بحيث تكون هذه القوانين بسيطة ولا توحي بأي نوع من الإكراه، بل تشجع المجتمع على استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية بشكل مشترك.

ج. السؤال عن الوقت الذي يمكن فيه استخدام اللغة العربية بسهولة هو سؤال بسيط لكنه يحمل تبعات بالنسبة للمجتمع. في الواقع، يمكن البدء في أي وقت، لكن معظم الطلاب ينتظرون اللحظة المناسبة بعد أن يصبح المجتمع على دراية تامة بتشكيل بيئة لغوية عربية. من الضروري إجراء فعاليات مثل إعلان عن تشكيل بيئة اللغة العربية في المدرسة، وبذلك سيبدأ الجميع في استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية بشكل متزامن.

١٤. تطوير اللغة العربية يمكن أن يقوي البيئة

هناك العديد من الأنشطة لتطوير اللغة العربية التي يمكن أن تحفز تشكيل بيئة اللغة العربية. فالنشاطات اللغوية تعتبر عاملاً محفزاً لتشكيل البيئة، لأن البيئة اللغوية لا تُبنى بشكل واعٍ، بل تحتاج إلى أنشطة داعمة تُشعل الحماس بشكل مستمر، مثل الفعاليات

الجماعية التي تحتوي على تحفيزات من شخصيات مؤثرة في المدرسة الدينية. ومن المناسب أن تكون هذه الأنشطة مُصممة لتحفيز تشكيل بيئة اللغة العربية.

١٥. مشاركة جميع الموارد البشرية

يجب أن تكون الموارد البشرية المشاركة شاملة. هناك العديد من الأفراد الذين يجب أن يشاركوا في تشكيل بيئة اللغة، مثل المعلمين الأكفاء الذين يمكن إشراكهم، بل حتى قادة المدرسة الدينية يجب أن يشاركوا في هذه العملية. يحتاج فريق تحفيز البيئة اللغوية إلى الدعم والتعزيز من مختلف الأطراف في المدرسة الدينية.

لا يقتصر الأمر على مشاركة قادة المدرسة الدينية فقط، بل يجب أيضاً إشراك قادة الوحدات التعليمية الأخرى. المشاركة المطلوبة تبدأ من التخطيط، ثم التنفيذ، وأخيراً المتابعة. كما أن المشاركة تتضمن تقديم مثال عملي في استخدام اللغة العربية في التواصل اليومي سواء في الحرم الجامعي أو في السكن الطلابي.

تشارك الوحدات التعليمية على مستوى مؤسسي في تشكيل بيئة اللغة العربية، حيث أن تطوير اللغة العربية في المدرسة الدينية هو جزء أساسي من العملية التعليمية. وبالتالي، يتم إشراك الموارد البشرية المتاحة. كما يجب على الوحدات التعليمية تعزيز الأنشطة التي تدعم تشكيل واستدامة بيئة اللغة العربية، مثل إعادة صياغة الأنشطة التعليمية الخاصة باللغة العربية التي كانت تُقدّم من خلال تدريس المواد بشكل مكثف، مما يساهم في تعزيز إتقان اللغة العربية.

وبذلك، سيشعر الجميع بالدعم والقوة، كما سيتلقون التوجيه المستمر في تشكيل بيئة اللغة العربية، مما يعني أن التواصل باللغة العربية سيُسمع ويُرى في جميع أنحاء المدرسة الدينية، وليس فقط في السكن الطلابي.

المشاركة المقصودة هي من قبل الأفراد الذين يمتلكون الكفاءة في التواصل باللغة العربية، سواء كان ذلك شفوياً أو كتابياً، حتى يصبحوا نموذجاً للأنشطة اللغوية. هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتشكيل بيئة لغوية، من بينها:

أ. الموارد البشرية :توفير الموارد البشرية التي تمتلك الكفاءة في التواصل اللغوي سواء كان شفوياً أو كتابياً. هؤلاء الأشخاص يصبحون نموذجاً ومحفزاً للأنشطة اللغوية، على الأقل يجب أن يكونوا قادرين على أن يكونوا شركاء في الحوار والتواصل.

ب. البيئة النفسية :خلق بيئة نفسية داعمة لتطوير تعلم اللغة. يمكن أن يبدأ ذلك بتشكيل صورة إيجابية في نظر أعضاء المجتمع.

ج. بيئة التحدث :بيئة التحدث هي البيئة التي تستخدم اللغة المستهدفة في التفاعل اليومي. هذه البيئة، تدريجياً، هي الأقوى تأثيراً في اكتساب اللغة المستهدفة.

د. بيئة المشاهدة/القراءة :خلق بيئة للمشاهدة/القراءة هو أمر أسهل نسبياً، وإذا تم تصميمها بشكل جيد، يمكن أن تكون لها تأثير قوي على اكتساب اللغة المستهدفة.

هـ. بيئة الاستماع :يمكن خلق بيئة استماع من خلال نشر الإعلانات الشفوية باللغة المستهدفة أو باستخدام طرق أخرى.

و. بيئة المشاهدة-الاستماع :يمكن خلق بيئة للمشاهدة-الاستماع باستخدام تكنولوجيا المعلومات، مثل عرض أفلام باللغة المستهدفة أو بث قنوات تلفزيونية تستخدم اللغة المستهدفة.

ز. مجموعة محبي اللغة المستهدفة :تشكيل مجموعة من محبي اللغة المستهدفة مع أنشطة متنوعة تنطوي على استخدام اللغة المستهدفة.

١٦. التواصل الكامل باستخدام اللغة العربية

تعد هذه المشكلة فريدة من نوعها، ولكن من الضروري إيجاد حل لها. من جهة، لدى الطلاب الجدد حماس كبير لتعلم وتطوير اللغة العربية رغم أنهم يمتلكون إمكانيات محدودة، بينما من جهة أخرى، يفتقر الطلاب الذين عاشوا في المدرسة الدينية لعدة سنوات إلى الحماس، رغم أن لديهم إمكانيات كافية لإنعاش بيئة اللغة العربية.

كيف يمكن لهاتين الجانبين أن يكونا متبادلين؟ يمكن أن يتأثر الطلاب القدامى بحماس الطلاب الجدد، بينما يمكن للطلاب الجدد أن يتعلموا من الطلاب الذين عاشوا في المدرسة لفترة طويلة. يمتلك الطلاب الجدد دافعًا داخليًا، وهم بحاجة إلى دافع خارجي، بينما يُعتبر الدافع الداخلي الذي يمتلكه الطلاب الجدد دافعًا خارجيًا للطلاب القدامى، لأن الدوافع الداخلية والخارجية هي عوامل مرتبطة ببعضها البعض. لا يمكن أن يعمل الدافع الداخلي بشكل كامل دون دعم من الدافع الخارجي. يوضح "ريتوب" أن نتائج دراسة قام بها "غاردنر" و"لامبيرت" في كندا حول المواقف والدوافع في تعلم اللغة الثانية، خلصت إلى أن الذكاء والموهبة ليست العوامل الوحيدة، بل هناك عوامل أخرى تؤثر مثل

الدافع الخارجي، والذي يُسمى أيضًا بالدافع التكاملّي، وهذا النوع من الدوافع له دور أكبر من الدافع الداخلي.

من خلال عدة جلسات (Focus Group Discussion (FGD، ظهرت بعض الأفكار، حيث تم اقتراح أن يتم تدريب الطلاب الجدد بشكل تسارعي للحصول على مهارات في اللغة العربية عبر دورات تدريبية، وإذا واجهوا صعوبة في استخدام اللغة العربية في التواصل، يُنصح بأن يطلبوا الإرشاد من الطلاب القدامى. وبهذا الشكل، سيشعر الطلاب القدامى بالدافع ويتأثرون إذا لم يستخدموا اللغة العربية في حياتهم اليومية، وعندما يشعرون بهذا الحافز، سيبدأون بالتكيف بسرعة ويلاحقون التأخر.

كما ظهرت طلبات من المجتمع في جلسات FGD ، بأن هناك حاجة إلى استمرار بناء وتحفيز الحماس من خلال زيادة دافع المعلمين والشخصيات المؤثرة في المدرسة الدينية. الدافع المطلوب هو دافع بالقول من خلال الإرشادات الشفوية التي تُقدّم في مختلف الأنشطة والمنتديات، وكذلك دافع بالعمل من خلال تقديم أمثلة حية من خلال مشاركة المعلمين الكبار، والطلاب القدامى، وقادة المدرسة الدينية في استخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل اليومي.

١٧. انخفاض الوعي باستخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل اليومي

الوعي باستخدام اللغة العربية كوسيلة للتواصل اليومي أمر في غاية الأهمية، لأن المصدر الرئيسي لجمود اللغة وسيرورتها هو من المتحدثين بها. إذا كان المتحدثون لديهم وعي منخفض، فإن اللغة تصبح خامدة، على العكس، إذا كان المتحدثون يستخدمون اللغة بشكل مستمر، فإنها تصبح حية.

بناء الوعي لدى المتحدثين ليس أمرًا سهلاً، بل يحتاج إلى جهود ذكية ومثابرة ومستمرة. ولذلك، يقوم فريق الخدمة المجتمعية بالاقتراب المستمر من المجتمع لرفع الوعي لديهم، ويقوم فريق تحفيز بيئة اللغة العربية بهذا الدور، بمساعدة إدارة المدرسة، قسم اللغة العربية في منظمة الطلاب، تحت إشراف المعلمين ومركز اللغة، ويتم تقويتها من خلال ورش العمل.

في ورش العمل، يُقدّم للمجتمع تحفيز حول أهمية استخدام اللغة العربية بالنسبة للطلاب والمختصين في الدراسات الإسلامية، ويُستند إلى الأدلة الدينية ورومانسية وجود

بيئة اللغة العربية التي كانت موجودة في المدارس الدينية في الماضي. فقد مرت هذه المدرسة بفترة ازدهار في تشكيل بيئة اللغة العربية، لذلك كانت هذه المدرسة تعتبر من بين المدارس السلفية المشهورة.

وعي الطلاب أمر بالغ الأهمية، لأن عندما ينمو الوعي في قلوب الطلاب بأهمية ممارسة اللغة العربية كأداة للتواصل، فسيتم إنشاء بيئة لغة عربية. ولكن، على العكس، إذا لم يكن لدى الطلاب الوعي الكافي باستخدام اللغة العربية كأداة تواصل يومية، سيكون من الصعب تحقيق بيئة اللغة العربية التي نطمح إليها.

أثناء ورش العمل، تم طرح طلب من المجتمع لوضع قاعدة تحتوي على عقوبات للمخالفين ومكافآت للمتفوقين في استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية. ومع ذلك، كانت هناك آراء متباينة بين المجتمع، حيث أن الطلاب يخشون من أن تشعروا بالإجبار بسبب وجود القواعد، مما يجعلهم أقل حرية في استخدام اللغة العربية.

١٨. النتائج التي تم تحقيقها في جهود تشكيل بيئة اللغة

استنادًا إلى المشكلات التي تم تناولها في الشرح السابق، وبعد تنفيذ أنشطة التمكين، تم تحقيق عدة نتائج في الخدمة كما يلي:

أ. غالبية الطلاب يمكنهم استخدام اللغة العربية كلغة تواصل يومي، ولكنهم يشعرون بصعوبة في البداية ويشعرون بعدم الحرية عند استخدام اللغة العربية. وقد تم تحقيق نتيجتين هما:

١) بدأ المجتمع في استخدام اللغة العربية كلغة تواصل يومي، على الرغم من أنه في بعض الأحيان لا يزال يُسمع حديثهم باستخدام اللغة المحلية .

٢) بدأ المجتمع في استخدام اللغة العربية بشكل واعٍ كوسيلة للتواصل اليومي دون الشعور بالضغط أو الخجل من التصنع بلغة عربية.

ب. لم يتم تشكيل فريق لتحفيز تشكيل بيئة اللغة العربية، والنتيجة التي تم تحقيقها هي:

١) تشكل فريق محرك تكوين بيئة اللغة العربية، وقد تكون هذا الفريق من قبل المجتمع وليس بتعيين من فريق الخدمة.

٢) تشكل هذا الفريق بواعز من إدراكهم أهمية تكوين بيئة اللغة ودور التنظيم في ذلك.

٣) كما يقوم هذا الفريق بوعي بتطوير اللغة العربية في مساكن الطلاب.

٤) فريق محرك تكوين بيئة اللغة العربية في مساكن الطلاب، كما يساعدهم قسم اللغة التابع لمنظمة الطلاب في المعهد ويتلقون الإشراف من مركز اللغة.

ج. توجد العديد من الأنشطة لتطوير اللغة العربية، ولكن هذه الأنشطة لم تحفز بعد على تشكيل بيئة لغوية. النتيجة المتحققة هي إعادة تنظيم أنشطة تطوير اللغة العربية بحيث يمكن لهذه الأنشطة تحفيز تشكيل واستدامة بيئة اللغة العربية في المساكن.

د. الموارد البشرية المشاركة ليست شاملة بما يكفي، والنتيجة المتحققة هي إشراك جميع الموارد البشرية المتاحة، سواء الأساتذة خريجي الجامعات الخارجية، أو الموارد الموجودة في منظمة طلاب المعهد، أو قيادة المعهد، أو مركز اللغة.

هـ. الطلاب الجدد لديهم حماس عالٍ لاستخدام اللغة العربية، ولكن الطلاب القدامى المقيمين في المعهد يفتقرون إلى الحماس، والنتيجة المتحققة هي تشكيل تكامل وانسجام في الحماس بين الطلاب الجدد والقدامى في استخدام اللغة العربية.

و. انخفاض الوعي باستخدام اللغة العربية كلغة للتواصل اليومي، النتيجة المتحققة:

١) تشكُّل وعي أصحاب المصلحة بشأن تكوين بيئة اللغة العربية.

٢) وضع خريطة لإمكانات تطوير اللغة العربية

٣) تقديم توصيات لخطة استراتيجية في تطوير اللغة العربية

٤) بناء التزام مشترك لاستخدام اللغة العربية في بيئة مساكن الطلاب.

١٩. التأثيرات المرجوة عند تنفيذ التدخل في تشكيل بيئة اللغة كما يلي:

أ. بشكل يبدأ الطلاب شيئا فشيئا باستخدام اللغة العربية كلغة تواصل يومية.

ب. وجود فريق محرك لتشكيل بيئة اللغة العربية مع تحديد مهام كل فرد من أفراده.

ج. تشكيل صيغة جديدة لأنشطة تطوير اللغة العربية مع مشاركة العديد من الأطراف في بنائها.

د. إشراك العديد من الأطراف في تشكيل بيئة اللغة، بما في ذلك الأساتذة، المشرفون في المساكن، والمعلمون في بيئة المساكن.

هـ. تكوين تكامل وتآزر متبادل في الحماس بين الطلاب الجدد والقدامى في استخدام اللغة العربية.

و. بناء وعي لدى أصحاب المصلحة حول أهمية تشكيل بيئة اللغة العربية.

٢٠. العوامل الداعمة والمعيقة في تشكيل بيئة اللغة العربية

في بشكل عام يمكن القول إنه إذا تم تلبية جميع الشروط والمبادئ والخطوات اللازمة لتشكيل بيئة اللغة العربية – كما ذُكر سابقًا – فإن ذلك سيتحول إلى عوامل داعمة لتشكيل بيئة اللغة العربية.وعلى العكس، فإن الأمور التي لا يمكن تلبيتها ستشكل تحديًا في كل برنامج يهدف إلى تشكيل بيئة اللغة العربية.

أما العوامل الداعمة والمعيقة في تشكيل بيئة اللغة العربية فهي:

أ. العوامل الداعمة من بين العوامل الداعمة في جهود تشكيل بيئة اللغة العربية هي:

١) توفر المعلمين والمربين في اللغة العربية الذين يمتلكون الكفاءة والقدرة العالية في مجال اللغة ومنهجيات تدريس اللغة العربية، وهم يقيمون مع الطلاب في المساكن.

٢) وجود مناهج وطرق تدريس متنوعة ومبتكرة للغة العربية،

٣) وتوافر وسائل التعليم المناسبة.

٤) توفر مستشارين في اللغة العربية.

٥) وجود قوانين أو أنظمة يمكن أن يُسترشد بها جميع الطلاب والمربين.

PONOROGO

وفقًا لهمة٤٥، القوانين المقصودة هي: ١) التواصل مع الطلاب باستخدام اللغة العربية أو الإنجليزية، ٢) مناداة الطلاب في السكن بـ "أخي" و"أختي"، ٣) الطلاب الذين لا يشاركون في الحوار والتدريبات سيتم معاقبتهم، ٤) يجب حفظ ثلاث مفردات (مفردات) كل يوم، ٥) يجب إزالة الكلمات التي أصبحت عادة بين الطلاب مثل "لهو"، "كوك"، "سيه"، إلخ، ٦) يجب استخدام اللغة العربية عند تقليد الكلمات أو الخطب الأخرى، ٧) استخدام اللغة العربية وفقًا للمناطق المحددة مثل المسجد، والمقهى، ومكاتب الهاتف العامة، وأماكن أخرى، ٨) يجب على كل طالب امتلاك قاموس، ٩) يُشجع الطلاب على حمل أدوات الكتابة أثناء التدريبات لتحسين اللغة.

ب. العوامل الداعمة لا يمكن فصلها عن العوامل المعوقة:

١) قلة الحافز لدى الطلاب في تعلم اللغة العربية.

٢) قلة الوقت المتاح لممارسة اللغة العربية خارج المعهد.

٣) نقص المواد التعليمية للغة العربية في المعهد والمدرسة.

العوائق في إنشاء بيئة اللغة هي: ١) ضعف صرامة القوانين، ٢) تنوع الخلفيات التعليمية للطلاب، ٣) قلة الوعي من الطلاب، ٤) نقص المتابعة من قبل المسؤولين والمشرفين، و ٥) قلة إتقان المفردات. لا ينبغي أن تكون العوامل المعوقة عائقًا أمام أي مؤسسة لمحاولة التقدم. لا توجد جهود بدون تحديات، فخلف كل قرار هناك بعض المخاطر، ولكن التحديات ستُتَغلب عليها إذا تم التعامل معها بالصبر والحماس. شيئًا فشيئًا، ستُتَحل جميع العوامل المعوقة، لأن كل شيء يحتاج إلى عملية. وبالتالي، مهما كانت العوائق والتحديات في تشكيل بيئة اللغة العربية، فإنها ستُتَغلب عليها بالإرادة المشتركة، والعمل الجماعي، والتعاون المثمر .

.

٢١. دور المعلم

[45] Himmah,Ro'fat Hizmatul, *Lingkungan Bahasa dalam Peningkatan Kemahiran Berbicara Bahasa Arab Bag iSiswa Madrasah Bertaraf Internacional Amanatul Ummah Pacet Mojokerto Jawa Timur Tahun* 2012, Jurnal Darussalam: Jurnal Pendidikan, Komunikasi, dan Pemikiran Hukum Islam, Volume VI, No 1, September 2014.7).

دور المعلم في التعلم هو نقل أو توصيل المعرفة إلى الطلاب. المعلم له دور كبير جدًا في العملية التعليمية، فمهما كانت التكنولوجيا ووسائلها الحديثة والمرافق المتطورة، فإن دور المعلم سيظل ضروريًا لأن دور المعلم لا يمكن استبداله من قبل أي شخص آخر. المعلم هو الذي يحمل النقطة المركزية في عملية التعلم.

ساردیمان في كتابه يوضح دور المعلم في الأنشطة التعليمية الذي يتلخص في ٩ أدوار وهي:

أ. مبلغ

المعلم كمُنفذ لأسلوب التدريس المعلوماتي، المختبر، الدراسات الميدانية، ومصدر للمعلومات في الأنشطة الأكاديمية والعامة. في هذا السياق، تنطبق نظرية الاتصال.

ب. منظم

المعلم كمنظم للأنشطة الأكاديمية، مثل إعداد المنهج الدراسي، ورش العمل، جدول الحصص، وغير ذلك. جميع المكونات المتعلقة بالأنشطة التعليمية تُنظم بطريقة تضمن تحقيق الفعالية والكفاءة في عملية تعلم الطلاب. [٤٦]

ج. محفز

دور المعلم كمحفز له أهمية كبيرة في تحسين النشاط وتنمية الأنشطة التعليمية للطلاب. يجب أن يكون المعلم قادرًا على تحفيز الطلاب ودفعهم لاستغلال إمكانياتهم إلى أقصى حد، وتنمية النشاطات والإبداع، مما يؤدي إلى حدوث ديناميكية في عملية التعلم والتعليم. في شعار التعليم في تامان سيسوا يُعرف منذ زمن بعيد بمصطلح "إنغ ماديا مانغ أون كارسَا". دور المعلم كمحفز مهم جدًا في تفاعل عملية التعلم والتعليم، حيث يتعلق بجوهر العمل التربوي الذي ينمي المهارات الاجتماعية، ويؤثر في الأداء بمعنى التخصيص والاجتماعية الذاتية.

د. موجه

[46] Sardinian A.M, Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar, (Jakarta : PT. Raja Grafindo Persada, 2012), 144.

روح القيادة لدى المعلم في هذا الدور تظهر بوضوح. في هذا السياق، يجب على المعلم أن يكون قادرًا على توجيه وإرشاد الأنشطة التعليمية للطلاب بما يتناسب مع أهداف وطموحات المعلم. يجب أيضًا أن يكون المعلم قادرًا على تقديم الدعم والرعاية للطلاب.

هـ. مبادر المعلم

هنا يكون المعلم كمبادر للأفكار في عملية التعلم. بالطبع، هذه الأفكار هي أفكار إبداعية يمكن أن يقتدي بها الطلاب. ويشمل ذلك أيضًا مبدأ الشعار "إنغ نغارشو صن تولادها" (أي أن المعلم يجب أن يكون قدوة).

و. ناقل

المعلم في هذا الدور كناقل للحكمة التعليمية والمعرفة. [٤٧]

ز. ميسر

يعمل المعلم في هذا الدور كمسهل، حيث يوفر التسهيلات في عملية التعلم والتعليم. على سبيل المثال، من خلال خلق بيئة مناسبة تتماشى مع تطور الطلاب، مما يضمن أن تفاعل التعلم والتعليم يتم بشكل فعال. يرتبط هذا مع الشعار "توت ووري هانداني."

ح. وسيط

يمكن تفسير دور المعلم كوسيط بأنه المعلم كوسيط في الأنشطة التعليمية للطلاب. على سبيل المثال، المعلم يتوسط أو يوفر حلولًا للمشاكل التي تحدث أثناء مناقشات الطلاب. كما يمكن تفسير الوسيط أيضًا كموفر للوسائط التعليمية، أي كيفية استخدام وتنظيم الوسائط التعليمية.

ط. مقييم

هناك ميل إلى أن دور المعلم كمقيم يتضمن سلطة لتقييم أداء الطلاب في المجالات الأكاديمية والسلوك الاجتماعي، مما يساعد في تحديد ما إذا كان الطالب سينجح أم لا. لكن عند النظر بعمق، يتضح أن التقييمات التي يقوم بها المعلم غالبًا ما تكون تقييمات

[47] Ibid,145

خارجية ولا تلامس التقييمات الداخلية. وبالتالي، يجب على المعلم أن يكون حذرًا جدًا عند تحديد معايير النجاح وتقييم الإنجازا.

٢٢. الدافعية للتعلم

الدافعية للتعلم وفقًا لدجماراه هي تغير الطاقة في شخصية الفرد الذي يتسم بظهور العواطف (المشاعر) وردود الفعل لتحقيق هدف معين.[٤٨] بينما وفقًا لكارونو وهنى مولارسيه، فإن الدافعية هي حالة لدى الطالب لتقديم المبادرة في تنظيم الأنشطة، وتوجيه الهدف، والحفاظ على جديته.[٤٩]

الدافعية تعزز بوجود نتيجة من هدف ما، وفي هذه الحالة الدافعية هي رد فعل تجاه عمل ما، أي الهدف. فعلاً، الدافعية تنبع من داخل الشخص، ولكن ظهورها يكون مدفوعًا بعدة مكونات، وهذه هي الغاية. وفيما يتعلق بأنشطة التعلم، الأهم هو كيفية خلق حالة أو عملية توجه الطلاب نحو القيام بأنشطة التعلم. في هذا السياق، يعد دور المعلم أمرًا بالغ الأهمية؛ حيث يجب على المعلم القيام بجهود لتحفيز الطلاب وإعطائهم الدافعية لكي ينخرطوا في أنشطة التعلم بشكل جيد.

يتعلم الطلاب بسبب الدافع الذي يأتي من قوتهم العقلية. هذه القوة العقلية تتمثل في الرغبة، الاهتمام، الإرادة، أو الطموحات. هذه القوة العقلية يمكن أن تكون منخفضة أو عالية. وهناك علماء في علم النفس التربوي يطلقون على القوة العقلية التي تدفع نحو التعلم بـ "الدافعية للتعلم". الدافعية تُعتبر دفعة عقلية تحرك وتوجه سلوك الإنسان بما في ذلك سلوك التعلم. في الدافعية، في بعض الأحيان هناك رغبة تحفز وتوجه وتوجه سلوك الفرد في التعلم.

الدافعية في التعلم هي عامل مهم لأن ذلك هو الحالة التي تدفع الطالب للقيام بأنشطة التعلم. وبالمثل في أنشطة التعليم والتعلم، سيحقق الطالب النجاح إذا كان لديه الدافعية للتعلم.[٥٠]

PONOROGO

[48] Titik Lestari, Endang. *Cara Praktis Meningkatkan Motivasi Sisma Sekolah Dasar,* (sleman : CV Budi Utama, 2020),4.

[49] Karwono Dan Heni Mularsih, Belajar Dan Pembelajaran, (Jakarta : Rajawali Pers, 2012),35.

[50] Ardinian A.M, Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar, (Jakarta : Rajawali Pers, 2014), 80.

٢٣.أنواع الدافعية للتعلم

مناقشة أنواع أو أشكال الدافعية للتعلم يمكن أن تُرى من عدة زوايا، والتي تحددها ستؤدي إلى نشوء دافعية أو دوافع متنوعة جدا.

أ. الدافعية من حيث الأساس الفطري

١) الدوافع الفطرية

الدوافع الفطرية هي الدوافع التي يتمتع بها الشخص منذ الولادة، وهذه الدوافع لا تتطلب التعلم. على سبيل المثال، الدافع للطعام، الدافع للعمل، الدافع للراحة، وهكذا.

٢) الدوافع المكتسبة

الدوافع المكتسبة هي الدوافع التي تظهر نتيجة للتعلم. على سبيل المثال، الدافع لدراسة المعرفة، والدافع لتعلم شيء ما في المجتمع.

ب.الدافعية من حيث الصفات على النحو التالي:[٥١]

١) الدافعية الداخلية

توجد نوعان من الدافعية من حيث الصفات، حيث يمكن توضيح أن الدافعية الداخلية هي الدافعية التي تنبع من داخل الشخص المتعلم بهدف تحقيق الأهداف الموجودة في عملية التعلم، وهي هدف إتقان المعرفة وتعتبر دافعًا قويًا جدًا. الطالب الذي يمتلك دافعية داخلية سيكون أكثر استمرارية ولن يتراجع بسهولة.

٢) الدافعية الخارجية

الدافعية الخارجية هي الدافع لتحقيق بعض الأهداف التي تقع خارج نطاق عملية التعلم نفسها. هذه الدافعية مهمة جدًا للطلاب من خلال دمج رغباتهم مع تجاربهم ومشاهداتهم أثناء قيامهم بأنشطة التعلم. بالإضافة إلى المشاهدات والتجارب الخاصة بهم، يمكن لجهود المعلم أيضًا أن تحفز الطلاب في تعزيز الدافعية الخارجية، مثل منح المدح للطلاب المتفوقين أمام زملائهم أو تقديم جوائز للطلاب الذين يحققون إنجازات.

PONOROGO

[51] Hamzah B. Uno. Teori Motivasi & Pengukuranya, (Jakarta : Bumi Aksara, 2021),4

يمكن تقسيم الدافعية أو الدوافع لدى الطلاب إلى عدة عوامل. وفقًا لأبو أحمد، فإن الشخص الذي يتعلم بجدية يكون مدفوعًا بعدة دوافع، ومنها: الدافع النفسي للمنفعة، دافع الشخصية، دافع اجتماعي، دافع للمجتمع، ودافع ديني

٢٤. الطريقة المركبة في تعليم اللغة العربية

الدافعية تعد الطريقة المركبة في تعليم اللغة العربية نهجا ناتجا عن الوعي بأنه لا وجود لطريقة تعليمية واحدة كاملة. فكل طريقة لها مزاياها وقصورها. ومن ثم، في ظروف التعلم المعقدة، يجب على المعلم أن يدمج بعض الطرق بشكل اختياري ومراع لما يتطلبه المتعلم والمادة والهدف التعليمي. ويسمى هذا النهج أيضا بـ "الطريقة الانتقائية"، وهي استراتيجية تعليمية مرنة تتناسب مع احتياجات الدروس والطلاب[٥٢].

وليس المقصود من الطريقة المركبة أن يخلط بين جميع الطرق تعسفا، بل المقصود اختيار العناصر الفعالة والمناسبة من كل طريقة. وفقا لرأي الخبراء كـ"الخولي"، تساعد هذه الطريقة المعلم على أخذ قوة طريقة ما لتغطية ضعف طريقة أخرى.[٥٣] كما أن للمعلم حرية اختيار الأسلوب التدريسي المناسب لمستوى الطلاب وطبيعة المواد والوضع الصفي، مما يساعد على بناء بيئة تعليمية مرنة ومتكيفة.

وفي التطبيق، يمكن تطبيق الطريقة المركبة بجمع عدة طرق، مثل الطريقة المباشرة لتنمية المهارة الشفهية، وطريقة الترجمة لفهم التركيب اللغوي، وطريقة القراءة لزيادة فهم النصوص.[٥٤] ويتم ذلك بعرض المواد شفويا، ثم تدريب النطق، والتفاعل بين الطلاب، ثم تتبعها القراءة والتمارين، وبعد ذلك يقدم المعلم قواعد نحوية بطريقة مبسطة، وفي الختام يجري تقييما عبر النقاش أو الواجبات[٥٥].

للطريقة المركبة مزايا عديدة، منها: زيادة دافعية الطلاب، وتطوير المهارات اللغوية الأربع بشكل متوازن، وتقديم أنشطة تعليمية متنوعة وممتعة. ومع ذلك، فإن من تحديات هذه الطريقة أيضا: الحاجة إلى معلم مبدع ومؤهل، وخطر الملل إذا لم تقدم الطريقة بشكل جذاب، وضيق الوقت في المدارس الرسمية الذي يقيد تطبيق هذه الطريقة بشكل كامل[٥٦].

---

[٥٢] عثمان أمين، *المعجم الوسيط*، (بيروت: دار الثقافة العربية، بدون سنة)، ٢٥

[٥٣] رمزي منير بعالبكي، *معجم المصطلحات اللغوية*،)بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠)، ٤١

[٥٤] عبد الرحمن بدوي، دور العرب في تكوين الفكر الأوروبي،)بيروت: دار الأدب، ١٩٨٠)، ٦٧

[٥٥] كمال إبراهيم بدري، *الأولويات في منهج تعليم اللغة العربية في مدارس إندونيسيا*، (جاكرتا: أوراق مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، ١-٣ سبتمبر ١٩٩٦)، ١٢

[٥٦] سعيد محمد بامشيوس وآخرون، *التقويم التربوي*، (الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٩٨٥)، ٣٣

وتعتبر إبداع المعلم عاملا حاسما في نجاح الطريقة المركبة. فهو مطلوب منه أن يفهم نظريات التعليم المختلفة، وأن يصمم أنشطة وأسلوبا يناسب قدرات الطلاب والمواد التعليمية، وكذلك الوقت المتاح. وفي البيئات التي تستخدم النظام اللغوي النشط مثل بعض المعاهد والمعاهد التقوية اللغوية، تكون هذه الطريقة أكثر فاعلية٥٧.

وعلى سبيل التطوير، تفتح هذه الطريقة المركبة أبواب الاستفادة من التقنيات الحديثة، مثل: مقاطع الفيديو التعليمية، والتطبيقات الإلكترونية، والوسائط الرقمية الأخرى التي تتناسب مع النهج المركب. ويعتبر دمج الطرق التقليدية بالتقنية المعاصرة من عوامل قوة هذه الطريقة في مواجهة تحديات تعليم اللغة العربية في العصر الحديث.

وفي الختام، يمكننا أن نقول: إن الطريقة المركبة هي نهج صحيح وواقعي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. فهي تقدم بديلا يجسر نقص الطرق المنفردة، وتقدم عملية تعلم أكثر حيوية وشمولا. ولضمان نجاحها، يجب أن يتوفر الإعداد الجيد للمعلم، والدعم المؤسسي، وتوافق الاستراتيجية مع احتياجات.

﴿ب﴾. المبحوث السابقة

تم العثور على عدد من الدراسات السابقة التي تتعلق بتكوين بيئة اللغة العربية وعلاقتها باكتساب مهارات اللغة العربية، من بينها:

١. أمران بعنوان "جهود المعلم في تحسين نتائج تعلم اللغة العربية للطلاب في الصف الثامن في مدرسة في محافظة سيدراب" يهدف إلى معرفة جهود المعلم في تحسين نتائج تعلم اللغة العربية. استخدم هذا البحث منهج البحث الإجرائي في الفصول الدراسية (PTK)الذي تم تطبيقه في دورتين باستخدام أسلوب التعلم بالمناقشة ووسائل الإعلام التصويرية، وتشمل عملية التنفيذ التخطيط، والتنفيذ، والملاحظة، والتفكير. أظهرت النتائج أن جهود المعلم في تحسين نتائج تعلم اللغة العربية واضحة من خلال تحسين درجات الطلاب، حيث في الدورة الأولى كان هناك ٤ طلاب حصلوا على درجات تتراوح بين ٥١,٠٠-٧٥,٠٠ و١٩ طالبًا حصلوا على درجات بين ٧٦,٠٠-٨٩,٠٠، بينما في الدورة الثانية زاد عدد الطلاب

---

٥٧ سعيد محمد بامشيوس وآخرون، *التقويم التربوي*، (الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٩٨٥)، ٣٥

الذين حصلوا على درجات بين ٧٦,٠٠-٨٩,٠٠ ليصل إلى ١٧، وحقق ٥ طلاب درجات بين ٩٠,٠٠-١٠٠,٠٠، مما يظهر تحسنًا ملحوظًا. يخلص البحث إلى أن استخدام أسلوب التعلم بالمناقشة مع التركيز على التفاعل بين الطلاب ووسائل الإعلام التصويرية باللغة العربية يعزز قدرة الطلاب على فهم وحفظ المفردات العربية. هذا البحث يتشابه مع العنوان "جهود المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية في المدارس الداخلية والمدارس الثانوية والعليا" في التركيز على تحسين مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، لكنه يختلف في أن هذا البحث يركز على استخدام أساليب تعلم معينة، بينما قد يركز البحث الآخر على تشكيل بيئة اللغة العربية بشكل عام.

٢. **وستينه** بعنوان "تنفيذ تعلم مهارات التحدث في إطار تشكيل بيئة اللغة في مدرسة الثانوية العامة بلس الداخلية مفتاح العلوم ." **هدف البحث** :يهدف هذا البحث إلى معرفة الأنشطة اللغوية التي يقوم بها الطلاب كجزء من تنفيذ مهارات التحدث في جهود تشكيل بيئة لغوية بالإضافة إلى العوامل المساندة والمعوقات في مدرسة الثانوية العامة بلس الداخلية مفتاح العلوم .**منهج البحث** :استخدم هذا البحث المنهج النوعي الذي يشمل الملاحظة والمقابلات والوثائق لجمع البيانات حول تنفيذ التعلم وبيئة اللغة العربية .**نتائج البحث** : أظهرت النتائج وجود عدة أنشطة لغوية يقوم بها الطلاب، والتي تساهم في تشكيل بيئة لغوية عربية. تشمل العوامل المساندة وجود موارد بشرية مؤهلة وبيئة نفسية مواتية، بينما تشمل العوامل المعيقة نقص في المرافق والدعم من الأطراف الخارجية .**الاستنتاج** :استنتج البحث أن تنفيذ تعلم مهارة التحدث مهم جدًا في تشكيل بيئة لغوية، وأنه يجب تحسين الدعم من جميع الأطراف لزيادة فعالية تعلم اللغة العربية .**التشابهات** (1 :يركز كلا البحثين على جهود المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية، سواء في المدارس الدينية أو في المدارس الثانوية والعليا. ٢) كلا البحثين يؤكدان أهمية تعلم اللغة العربية وبيئة داعمة لتحسين مهارات الطلاب في اللغة .**الاختلافات** (1 :يركز هذا البحث بشكل خاص على تنفيذ تعلم مهارة التحدث في مؤسسة واحد، بينما قد يشمل العنوان الذي ذكرته مؤسسات متنوعة (المدارس الدينية والمدارس) ولا يقتصر على طريقة تعلم واحدة. ٢) يركز هذا البحث على العوامل المساندة والمعيقة في سياق محدد، بينما قد يكون العنوان الذي ذكرته أكثر عمومية ولا يركز على نوع واحد من التعلم أو البيئة.

٣. **فيرمان سانغ بايو ويتاكسونو** بعنوان "جهود المدرسة الدينية في تشكيل مهارات اللغة (دراسة حالة في مدرسة تربية القرآن والاقتصاد الإسلامي ملتيزام)" يهدف إلى معرفة جهود المدرسة الدينية في تشكيل مهارات اللغة العربية والإنجليزية لدى الطلاب، بالإضافة إلى العوامل المساعدة والمعوقات في تشكيل هذه المهارات. استخدم البحث منهجًا نوعيًا مع وصف النتائج التي أجريت في مدرسة تربية القرآن والاقتصاد الإسلامي (PTEI) ملتيزام في قرية باريجي، منطقة سوكامولیا، كيديه رؤمبين في بوجور خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. أظهرت نتائج البحث أن المدرسة الدينية قد بذلت جهدًا من خلال الأنشطة المنهجية واللا منهجية لتشكيل مهارات اللغة الأجنبية، حيث كانت العوامل المساعدة تشمل تحفيز الطلاب، بينما كانت العوامل المعوقة تشمل مخالفة القواعد من قبل الطلاب. وخلص البحث إلى أن جهود المدرسة في تشكيل مهارات اللغة كانت ناجحة ولكن هناك تحديات يجب التغلب عليها لتحسين فعالية التعليم. أما فيما يتعلق بالتشابه مع عنوان الرسالة "جهود المعلم في تشكيل بيئة لغوية في المدرسة الدينية"، فإن كلا البحثين يركزان على تعليم اللغة في المدارس الدينية وأهمية البيئة التعليمية الداعمة لتعلم اللغة. أما الفروقات فتتمثل في أن هذا البحث يركز على جهود المدرسة الدينية ككل بينما تركز الرسالة على دور المعلم، كما أن البحث هنا يستخدم المنهج النوعي لوصف الجهود والنتائج، في حين تركز الرسالة على أساليب التدريس وإدارة الفصول الدراسية.

٤. **سيايبدين** بعنوان "وجود بيئة لغوية كوسيلة لتعلم اللغة العربية في تحسين مهارات المحادثة لدى طلاب برنامج تعليم اللغة العربية" يهدف إلى معرفة تطبيق البيئة الاصطناعية من أجل إتقان اللغة العربية في مدرسة تربية القرآن ميفتهون نجا. كما يهدف إلى معرفة العوامل التي تدعم وتعيق تطبيق هذه البيئة الاصطناعية. استخدم البحث منهجًا نوعيًا مع النهج الوصفي. أظهرت نتائج البحث أن بيئة اللغة العربية في مدرسة تربية القرآن ميفتهون نجا تتقسم إلى عدة جوانب، وأثبتت تطبيق البيئة الاصطناعية للغة العربية فعاليتها في تحسين إتقان اللغة العربية لدى الطلاب. خلص البحث إلى أن تطبيق البيئة الاصطناعية للغة العربية يعتبر استراتيجية فعالة لتطوير إتقان اللغة العربية في المدارس الدينية. أما بالنسبة للاختلاف مع عنوان البحث "جهود المعلم في بناء بيئة اللغة العربية في المدارس الدينية"،

فإن هذا البحث يركز على تطبيق البيئة الاصطناعية والعوامل التي تؤثر على إتقان اللغة العربية، بينما يركز البحث الآخر على دور المعلم في خلق تلك البيئة.

٥. **إيفاتول خيرية** بعنوان "استخدام الأنشطة اللغوية لتطوير بيئة اللغة العربية (دراسة تجريبية في مدرسة دار الاستقامة في بوندوسو، جاوة الشرقية)" تهدف إلى معرفة صورة خلق بيئة اللغة العربية ووصف مساهمة مجلس الاستشارة اللغوية (LAC) في خلق بيئة اللغة العربية. استخدم البحث منهجًا قانونيًا، لغويًا، اجتماعيًا، وتربويًا، مع جمع البيانات بشكل مقصود وتحليل البيانات من خلال التخفيف، والعرض، والتحقق. أظهرت نتائج البحث أن خلق بيئة اللغة العربية في مدرسة دار الحفظ قد تم تنفيذه بواسطةLAC ، الذي يهدف إلى تمكين الطلاب من إتقان اللغة العربية كأداة للتواصل. خلص البحث إلى أن بيئة اللغة العربية الفعالة يمكن أن تحسن مهارات اللغة العربية لدى الطلاب في المدرسة. بالنسبة لاختلاف البحث مع العناوين الأخرى، يركز هذا البحث على مساهمة LAC في خلق بيئة اللغة العربية، بينما يركز البحث الآخر على دور المعلم في بناء تلك البيئة.

PONOROGO

باب الثّالث

منهج البحث

﴿أ﴾. المبحث الأول: مدخل البحث ونوعه

مدخل البحث المستخدم في هذا البحث هو بحث دراسة الحالة، حيث قام الباحثة بزيارة الموقع الذي تم البحث فيه مباشرة ومراقبة الأنشطة التي تجري فيه.[1] أما طريقة البحث المستخدمة فهي الطريقة الوصفية النوعية.

الطريقة الوصفية النوعية هي طريقة بحثية تركز بشكل أكبر على وصف وتحليل الظواهر والأحداث والنشاطات الاجتماعية والمواقف والمعتقدات والتصورات الفكرية للأفراد والمجموعات.[2]

يستخدم هذا البحث التثليث المصدر كصحة للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة والمقابلة. لذلك، فإن الباحثة تعتقد أن طريقة البحث النوعية هي الطريقة المناسبة للاستخدام في البحث بعنوان "تنفيذ طريقة القراءة.

﴿ب﴾. المبحث الثاني : حضور الباحث

الحضور الميداني للباحث في البحثة النوعي ضروري للغاية .في هذا البحث، لا تلعب الباحثة دورًا كأداة فقط، بل أيضًا كمراقبة وجامعة للبيانات .إلى جانب ذلك، فإن حضور الباحثة في المعهد "الْمَوَدَّة" الإسلامي للبنات معروفة بوضعهاكباحثة من قبل الموضوعة أو المعلومات.

﴿ج﴾. المبحث الثالث : موقع البحث

موقع البحث هو المكان الذي يتم فيه إجراء البحث. تم إجراء هذا البحث في الصف الأول بمعهد الْمَوَدَّةالإسلامى للبنات. تم اختيار هذا الموقع لأن بعض المعلمات يستخدمن طريقة القراءة لتدريس اللغة العربية خاصة في درس المطالعة.

﴿د﴾. المبحث الرابع : البيانات ومصادر البيانات

[1] Abdurrahman Fathoni, *Metodologi Penelitian & Teknik Penyusunan Skripsi* (Jakarta: Rineka Cipta, 2011), hal.96.

[2] Nana Syaodin Sukmadinata, *Metode Penelitian Pendidikan* (Surabaya: PT Remaja Rosdakarya, 2007), hal.60.

وفقًا لسوهارسيمي أريكونت، "البيانات هي مجموعة من الأدلة أو الحقائق التي يتم جمعها وتقديمها لغرض معين. يشرح مصدر البيانات مصدر الحصول على البيانات، والبيانات التي يتم جمعها، وكيفية حصول الباحث على البيانات من المخبر أو مصدر آخر." الموضوع، وطريقة الحصول عليه من خلال الملاحظة والتوثيق والمقابلة. خصائص الموضوع والمخبر لضمان المصداقية. أما مصادر البيانات المستخدمة في هذه الدراسة فهي كالتالي: [٣]

١. البيانات الأساسية

البيانات الأساسية هو البيانات التي يتم الحصول عليها مباشرة من المستجيبين من خلال المقابلات، أو الاستبيانات أو مجموعات التركيز، أو المناقشات الجماعية مع مصدر البيانات. يقول سوجيونو "البيانات الأساسية هي مصدر البيانات الذي يقدم البيانات مباشرة إلى جامع البيانات أو الباحث أو المراقب".[٤] تحصل الباحثة على مصادر مختلفة من نتائج المقابلات في معهد "الْمَوَدَّة الإسلامي للبنات.المخبرون الذين اختارهم الباحث هم الطالبات للصف الأوّل, مدرسة درس المطالعة,رئيس المدارس الثانوية.

٢. البيانات الثانوية

لمصدر الثانوي للبيانات هو مصدر لا يقدم البيانات بشكل مباشر إلى جامع البيانات.[٥] البيانات الثانوية في هذه الدراسة تأتي على شكل نتائج البيانات، ونتائج الملاحظة، ونتائج المقابلات مع المعلمين الذين يدرسون مادة اللغة العربية والمطالعة في الصف الأول والطالبات في الصف الأول. وهي مرتبة في شكل وثائق وصور فوتوغرافية من نتائج الملاحظة، مثل بيانات إنتاج مؤسسة تعليمية، وبيانات المخزون في منطقة ما، وما إلى ذلك. هذه البيانات تم الحصول عليها بشكل مباشر خلال البحث في معهد المودّة الإسلامي للبنات، من الأطراف ذات الصلة.

(هـ). المبحث الخامس : إجراءات جمع البيانات

PONOROGO

[3] Arikunto Suharsimi, *Prosedur Pebelitian : Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta, 2013), hal.172.

[4] Sugiono, *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R & D* (Bandung: Alfabeta, 2016), hal.137.

[5] Lexy J Moleong, *Metode Penelitian Kualitatif* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002), hal.158.

لجمع البيانات اللازمة في هذا البحث، استخدمت الباحثة بعض طرق جمع البيانات، وهي:

١. الملاحظة

كطريقة علمية، يمكن تعريف الملاحظة على أنها مراقبة وتسجيل منهجي للظواهر التي يتم التحقيق فيها[٦].في هذا البحث، تشير الباحثة إلى عملية الملاحظة بالمشاركة، حيث ستذهب الباحثة مباشرة إلى موقع البحث (المعهدالْمَوَدَّة السلامى للبنات) لمراقبة الأحداث أو الأنشطة، ومراقبة الأشياء، وأخذ الوثائق من موقع البحث المتعلقة باستراتيجيات المعلمة في تدريس درس المطالعة.

٢. المقابلة

تستخدم املقابالت كأسلوب جلمع البيانت إذا أرادت الباحثة إجراء دراسة أولية للعثور على املشكالت اليت جيب البحث عنها، وكذلك إذا أرادت الباحثة معرفة أألشياء من املستجيبني بشكل أكثر عمقا وكان عدد املستجيبني صغريا. املقابالت يف سياق البحث النوعي هي طريقة جلمع البيانت تتضمن التفاعل املباشر بني الباحثة واملستجيبني. الغرض من املقابالت يف البحث النوعي هو فهم آراء املشاركني وجتاربهم وتصوراهتم وفهمهم ملوضوع معنبعمق. ميكن إجراء املقابالت بطريقة منظمة أو غير منظمة، وميكن إجراؤها وجهاً لوجه أو عبر الهاتف[7].

استخدمت الباحثة يف هذا البحث أسلوب املقابلة املوجهة اجملانية، وهي املقابلة ابستخدام دليل املقابلة الذي حيتوي على أألسئلة اليت قام الباحث ا. ومل تتم عملية طرح أألسئلة بشكل صارم وفق دليل املقابلة، إبعدادها سابقا بل قامت الباحثة بتكييفها مع الوضع والظروف.

في طريقة المقابلة، يحدث تواصل بين الكاتبة والموضوع. من بين الأشخاص الذين تمت مقابلتهم:، ولي الفصل، مدرسة درس المطالعة و للغة العربية ، وبعض الطالبات للصف الأوّل بمعهد المودة الإسلامى للبنات.

٣. التوثيقة

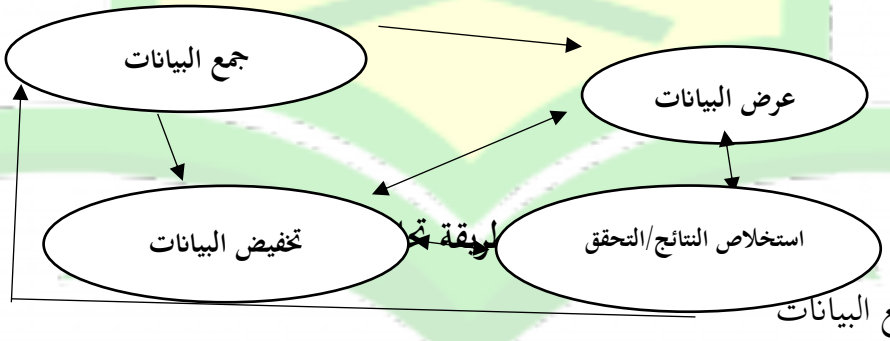
[6] Hadi Sutrisno, *Metodologi Research Jilid II* (Yogyakarta: Andi Offset, 1989), hal.136.
[7] Sugiono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D* (Bandung:Alfabeta,2019), Hal.195.

يقول سوهارسيمي أريكوونتو أن التوثيق هي البحث عن بيانات حول أشياء أو متغيرات في شكل ملاحظات أو نصوص أو كتب أو صحف أو مجلات أو نقوش أو محاضر اجتماعات أو جداول أعمال وما إلى ذلك[٨].تُستخدم هذه الطريقة لجمع الحقائق حول هيكل منظمة المعهد "الْمَوَدَّة" الإسلامى للبنات، وحول حالة المعلمات والطالبات والموظفين والموارد المتاحة في "المعهدالْمَوَدَّةالإسلامى للبنات."

﴿و﴾. المبحث السادس : أسلوب تحليل البيانات

تحليل البيانات هو عملية البحث عن البيانات التي تم الحصول عليها من مقابلات وملاحظات ميدانية ومواد أخرى وترتيبها بشكل منهجي، بحيث يسهل فهمها ويمكن إبلا غ النتائج للآخرين.يتم تحليل البيانات من خلال تنظيمها وتقسيمها إلى وحدات وإجراء تركيب لها وترتيبها في أنماط واختيار ما هو مهم وما يجب دراسته واستخلاص استنتاجات يمكن سردها للآخرين.[٩]

لايتم تحليل البيانات في البحث النوعي فقط بعد اكتمال جمع البيانات، ولكن يمكن أيضًا القيام به في نفس الوقت مع عملية جمع البيانات.يوضح Miles و Huberman (1984) أن تحليل البيانات النوعي يتم بشكل تفاعلي ومستمر حتى الوصول إلى تشبع البيانات.[١٠] تشمل الأنشطة الرئيسية في تحليل البيانات النوعي ما يلي:



١. جمع البيانات

النشاط الرئيسي يف كل حبث هو مجع البيانت. يف البحث النوعي، يتم مجع البيانت ابستخدام املاحظة واملقابالت املتعمقة والواثائق أو مزيج من الثلاثة [11] *(Triangulasi)*في هذه المرحلة، ستقوم الباحثة بجمع البيانات بثلاث طرق، وهي الملاحظة والمقابلات والتوثيق.

[8]Arikunto Suharsimi, *Prosedur Penelitian : Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta,2013) hal.274.
[9] Sugiono, *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R & D*, hal.334.
[10] Miles dan Huberman, *Analisis Data Kualitatif* (Jakarta: Universitas Indonesia Press,1992) hal.16.
[11] Sugiono, *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R & D*, hal.134.

٢. تخفيض البيانات

في تقليل البيانات، يركز كل باحث على الهدف الذي يريد تحقيقه.الهدف الرئيسي للبحث النوعي هو الاكتشاف.لذلك، إذا وجد باحث شيئًا غريبًا وغير معروف أثناء البحث ولم يكن هناك نمط له، فيجب على الباحث أن يكون حذرًا للغاية في تقليل البيانات.

تقليل البيانات هو عملية تفكير حساسة تتطلب ذكاءً ورحابةً وعمقًا في الفهم.يمكن للباحثين الجدد مناقشة تقليل البيانات مع صديق أو شخص آخر يُنظر إليه على أنه خبير.من خلال هذه المناقشة، ستتطور أفكار الباحث، مما سيمكنه من تقليل البيانات ذات القيمة الاكتشافية وتطوير النظرية بشكل كبير.

٣. عرض البيانات

بعد تقليل البيانات، فإن الخطوة التالية هي عرض البيانات.من خلال عرض البيانات، يتم تنظيم البيانات وترتيبها في أنماط العلاقات، مما يجعلها أسهل في الفهم.

٤. استخلاص النتائج/التحقق

الخطوة الثالثة في البحث النوعي حسب Miles و Huberman هي استخلاص النتائج والتحقق منها.الاستنتاجات الأولية التي يتم طرحها لا تزال مؤقتة، وستتغير إذا لم يتم العثور على أدلة قوية تدعمها في مرحلة جمع البيانات التالية.ولكن إذا تم دعم الاستنتاجات التي تم طرحها في المرحلة الأولى بأدلة صحيحة ومتسقة عندما يعود الباحث إلى الميدان لجمع البيانات، فإن الاستنتاجات التي تم طرحها هي استنتاجات موثوقة.

(ز). المبحث السابع : التحقق من صحة النتائج

في البحث النوعي، هناك حاجة إلى اختبار مصداقية البيانات، والذي يُعرف أيضًا باسم التحقق من صحة النتائج. يمكن القيام بذلك بالطرق التالية:

١. تمديد وقت الملاحظة

يقوم الباحث بتمديد وقت الملاحظة لمعرفة ما إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليهاصحيحة أم لا.من خلال تمديد وقت الملاحظة، سيتشكل لدى الباحث والمصدر علاقة

أقوى وأكثر انفتاحًا[١٢].في هذا البحث، يتضمن تمديد وقت الملاحظة تمديد وقت مراقبة وقراءةالقصص القصيرة التي يتم تحليلها بدقة وتركيز.يمكن إنهاء تمديد وقت الملاحظة عندما تصبح البيانات التي تم الحصول عليها موثوقة.

٢. مثابرة الملاحظة

الملاحظة الدقيقة والمستمرة هي تجسيد لزيادة المثابرة التي يبذلها الباحث.يتم تنفيذ هذا النشاط للحصول على مصداقية البيانات.إذا تم ضمان مصداقية البيانات، يمكن للباحث وصف البيانات بدقة ومنهجية.

٣. التثليث

التثليث هو أسلوب لفحص صحة البيانات باستخدام شيء آخر.هناك ثلاثة أنواع من التثليث: التثليث من حيث المصدر والوقت والأسلوب.باستخدام التثليث، يمكن للباحث التحقق من النتائج عن طريق مقارنتها مع مصادر أو طرق أو نظريات مختلفة.لذلك، يمكن للباحث القيام بذلك عن طريق:[١٣]

أ. طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة،

ب.التحقق من مصادر البيانات المختلفة،

ج. استخدام طرق مختلفة لجعل فحص موثوقية البيانات ممكنًا.

[12] Lexy J,Moleong, *Metode Penelitian Kualitatif* (Bandung:Remaja Rosdakarya,2002) hal.369..
[13] Lexy J, Moleong, *Metode Penelitian Kualitatif* (Bandung:Remaja Rosdakarya,2002) hal.329.

الباب الرابع

نتائج البحث والمناقشة

أ. المبحث الأول: عرض البيانات العامة

١. نبذة تعريفية عن معهد ولي صاعا عابار

الصورة ٢.١: صورة المؤسِّس والوقف وكذلك الواقف

يقع معهد "والي سونغو" الإسلامي (المعروف بـ "معهد نقابار") في قرية نقابار، منطقة سيمان، محافظة بونوروجو. وقد تأسس رسميًا في ٤ أبريل سنة ١٩٦١م على يد الشيخ الحاج محمد طيب (الذي أوقف المعهد سنة ١٩٦٣م)، بمساعدة ابنيه: الشيخ الحاج إبراهيم طيب (المتوفى سنة ٢٠٠١م)، والشيخ الحاج أحمد طيب (الذي أوقف سنة ١٩٩٥م).

وقبل تأسيس المعهد بسنوات، كان الشيخ محمد طيب قد بدأ بتنفيذ برامج تعليمية لأهل قرية نقابار، فأسّس مدرسة ابتدائية باسم "مدرسة بستان العلوم الإسلامية" سنة ١٩٤٦م، تحت إدارة الشيخ أحمد طيب. ومن هذه المدرسة تطورت المؤسسة التعليمية، حتى تم تأسيس "تربية الأطفال المنار" سنة ١٩٥٨م.

وبعد إعلان تأسيس المعهد رسميًا في ٤ أبريل ١٩٦١م، بمستوى يعادل المرحلة المتوسطة والثانوية) الذي يُعرف اليوم بـ "تربية المعلمين والمعلمات الإسلامية(TMI/TMt-I) "، تُوفي الشيخ

محمد طيب سنة ١٩٦٣م، وتسلّم القيادة من بعده الشيخ إبراهيم طيب وكان عمره آنذاك ٣٨ عامًا.

وفي ظل قيادة الشيخ إبراهيم طيب، شهد معهد نقابار تطورًا كبيرًا، حيث تمكّن من افتتاح فرع للطالبات لمستوى المرحلة المتوسطة والثانوية سنة ١٩٨٠م، ثم أسس المعهد العالي "معهد الرياض للمجاهدين الإسلامية (IAIRM) "سنة ١٩٨٨م.

وفي ٨ يوليو سنة ١٩٨٠م، اتخذ الشيخ إبراهيم طيب خطوة مهمة جدًا، وهي وقف معهد نقابار لصالح الأمة الإسلامية، حيث مثّل كل من الشيخ إبراهيم طيب والشيخ أحمد طيب مؤسِّس المعهد الشيخ محمد طيب بصفتهما واقفين، وتم تعيين خمسة عشر ناظرًا لإدارة الوقف، وهم:

الشيخ عبد الله محمود، الشيخ محمد إسحاق طيب، الحاج إمام بدري، الأستاذ نور شمسوري، الأستاذ أكرم مارياط، بحر الدين، الأستاذ محمد شاهيد، محمد بصري، محمد طلح، محمد زين الدين، إمام هداية، إمام شفاعة، منصور، وتوفيق الرحمن.

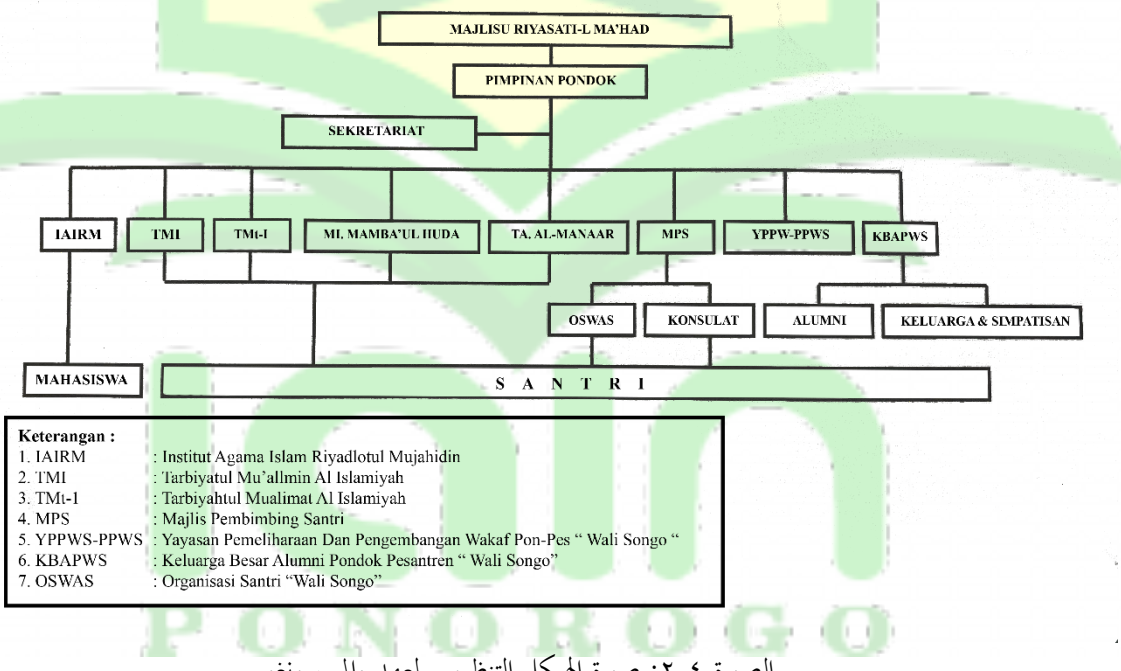
وبحسب وصية المؤسّس، فقد طُلب من هؤلاء النظار أو الأمناء إنشاء هيئة قانونية تكون أعلى مؤسسة في المعهد، تُعرف باسم "مجلس رئاسة المعهد."

ويُدار معهد "والي سونغو" اليوم قيادة جماعية مكوّنة من ثلاثة قادة يُعرفون بـ "التريتونغال" (القيادة الثلاثية)، بالإضافة إلى هيكل إداري يضم عدداً من المسؤولين والمديرين.

PONOROGO

الصورة ٢.٢: صورة هيئة قيادة معهد والي سونغو

الصورة ٢.٣: صورة هيئة مجلس مرشدي الطلبة (MPS) للبنين



الصورة ٢.٤: صورة الهيكل التنظيمي لمعهد والي سونغو

٢. التسمية "ولي صاعا" من منظور تاريخي وأيديولوجي

من الناحية التاريخية، لا يمكن فصل تسمية معهد نقابار عن التسعة الأوائل من الطلبة الذين جاء بهم الشيخ إبراهيم من معهد كونتور أثناء توليه مهمة لجنة قبول الطلبة الجدد في المعهد الحديث كونتور. وبناءً على ذلك، أُطلق على معهد نقابار اسم "معهد والي سونغو نقابار."

وبناءً على نتائج المداولات التي أُجريت حول أسماء هؤلاء الطلبة التسعة الأوائل يوم الجمعة، الموافق ١٤ يناير ٢٠١١م، فإن أسماءهم هم: أحمد (من باتشيتان)، كواكيب (من باتشيتان)، أحمد نووي (من بانتن)، محمود سليمان (من رياو)، ساهان (من رياو)، هارون الرشيد (من كاليمانتان)، عون الرفيق (من أوجونغ باندانغ)، موهاشيم (من يوجياكارتا)، وخمصاني (من بانتن).

ومن الناحية الإيديولوجية، فإن اختيار اسم "والي سونغو" ينبع من الرغبة في أن يرث طلبة نقابار مستقبلاً روح دعوة "الأولياء التسعة" الذين نشروا الإسلام في أرض جاوة، وأن يقتدوا بأساليبهم في الدعوة، حتى يصبح الإسلام متجذرًا في المجتمع، ويستطيع التعايش مع الثقافة المحلية، بروح إنسانية وسلمية.

وقد تعزز هذا التوجه بشخصية الشيخ إبراهيم، الذي طبّق أسلوب الدعوة الثقافية والإنسانية في تعليمه للإسلام لأفراد المجتمع حول المعهد. فقد كان يرى أن الدعوة الإسلامية يجب أن تتم بلطف دون إكراه أو إيذاء) عدم الحرج(، وبشكل تدريجي) تدريجي (مع مراعاة ثقافة المجتمع المحلي. لذا، لم يكن من المستغرب أنه كان يحب فن "الوايانغ كوليت" (الدمى الجلدية) الذي يُعتبر من تراث "سنان كاليجاغا" في تبليغ الإسلام.

٣. مجلس توجيه الطلاب (الفرع الذكوري)

مجلس مرشدي الطلبة هو هيئة غير رسمية تتحمل مسؤولية كبيرة في رعاية الطلبة، كما أنه مسؤول عن تنفيذ الأنشطة اللامنهجية في معهد والي سونغو نقابار. وقد تأسست هذه الهيئة رسميًا في ٢٢ شعبان ١٤٠٠هـ / ٦ يوليو ١٩٨٠م، بالتزامن مع إعلان وقف معهد والي سونغو نقابار، وتُعد ضرورة مُلحّة لمساعدة قيادة المعهد في أداء مهامها.

ويقوم مجلس مرشدي الطلبة بتوجيه وتربية الطلبة ليكونوا ذوي أخلاق كريمة وقدوة حسنة، ويخضعون مباشرة لإشراف قيادة المعهد. ومن جهة أخرى، يسعى المجلس باستمرار لتربية الطلبة

على روح المعهد الإسلامي، وهي: روح الإخلاص، روح البساطة، الاعتماد على النفس، الأخوة الإسلامية، وروح الحرية.

ويهدف المجلس إلى خلق بيئة حياتية تتوافق مع اتجاهات وأهداف التعليم والتدريس في هذا المعهد، والتي تشمل: تقوى الله، والعمل الصالح، حسن الخلق، سلامة البدن، سعة المعرفة، حرية الفكر، الريادة، وحب الوطن.

وبناءً على نتائج مداولات **مجلس رئاسة المعهد**، فقد تم تعيين رئاسة مجلس مرشدي الطلبة لكل من: الأستاذ هادي سبتونو، س.أغ. الأستاذ محمد طاهر، س.سوس.إي.والأستاذ إخوان الدين، س.بد.إي.

أ. الرؤية والتوجهات

١) أن يصبح مجلس مرشدي الطلبة هيئة تربوية مهنية، ذات جودة وشخصية قوية.

٢) توجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف التي رسمها المعهد بشكل مثالي ومستدام

٣) إعداد جيل من الطلبة يتمتعون بروح إسلامية، ووعي فكري، وكفاءة قيادية، ومهارات اجتماعية من خلال تنظيمات الطلبة.

ب. الرسالة والجهود

١) السعي لجعل مجلس مرشدي الطلبة هيئة تربوية ذات جودة، تقدم خدمات وإرشادًا متميزًا

٢) تقديم التوجيه والرعاية للطلبة من خلال إطار منظمة طلبة والي سونغو.(OSWAS)

٣) إتاحة المجال للطلبة للتعبير عن أنفسهم وإظهار إبداعاتهم، واحتضان مواهبهم واهتماماتهم وتوجيهها نحو ما هو نافع ومنتج.

٤) تعزيز الرقابة والتوجيه للطلبة من خلال غرس الأخلاق الكريمة والقدوة الحسنة.

٥) تربية الطلبة ليكونوا ذوي أخلاق نبيلة ومهارات كافية تؤهلهم للانخراط في المجتمع.

ج. أنشطة الطلبة

يُعد مجلس مرشدي الطلبة هيئة تربوية تشرف مباشرة على كافة الأنشطة اللاصفية وجميع فعاليات الطلبة في معهد "والي سونغو" نقابار خارج أوقات الدراسة، من لحظة استيقاظهم حتى موعد نومهم.

ويُنظم الطلبة أنشطتهم من خلال منظمة طلبة والي سونغو (OSWAS) تحت إشراف مجلس مرشدي الطلبة .(MPS) ويُزوَّد الطلبة بمهارات الحياة (Life Skill) ليتمكنوا من تطبيقها في المجتمع ويصبحوا أفرادًا نافعين للناس، كما ورد في الحديث الشريف:

"خير الناس أنفعهم للناس".

كما يُؤهَّلون لقيادة المجتمع مستقبلًا. وتُعد الأنشطة التنظيمية جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية للطلبة، حيث إن التنظيم يُعد تدريبًا على قيادة النفس، ثم قيادة الآخرين. لذلك، يقوم مجلس مرشدي الطلبة بتأهيل طلبته ليكونوا مستعدين للنزول إلى الميدان المجتمعي، بعد اكتسابهم خبرات ناضجة ومسؤوليات واضحة.

أما الأنشطة فهي كالتالي:

١) الأنشطة اليومية

الجدول ١.١ الأنشطة اليومي

No	Waktu	Jenis Kegiatan
1	04.00-04.30	Bangun pagi, shalat shubuh berjama'ah
2	04.30-04.45	Membaca Al-Qur'an
3	04.45-05.15	Pemberian kosa kata (vocabularies / mufrodhat)
4	05.15-06.00	Olah raga / mandi pagi
5	06.00-06.30	Doa bersama dan makan pagi
6	06.30-06.45	Berangkat ke sekolah, doa pagi
7	06.45-08.45	Belajar di kelas
8	08.45-09.15	Istirahat I
9	09.15-11.15	Belajar di kelas
11	11.15-11.30	Istirahat II
12	11.30-12.50	Belajar di kelas
13	12.50-13.10	Shalat dzuhur berjama'ah
14	13.10-14.00	Istirahat / makan siang
15	14.00-14.30	Belajar sore / idhof
16	14.30-14.50	Persiapan ke masjid
17	14.50-15.15	Shalat ashar berjama'ah
18	15.15-15.30	Membaca Al-Qur'an
19	15.30-16.30	Olah raga / bersih-bersih
20	16.30-17.00	Mandi / persiapan ke masjid
21	17.00-17.50	Berangkat ke masjid, membaca Al-Qur'an
22	17.50-18.25	Shalat magrib berjama'ah
23	18.25-19.10	Membaca Al-Qur'an
24	19.10-19.30	Shalat isya' berjama'ah
25	19.30-20.00	Makan malam
26	20.00-21.30	Doa / belajar malam
27	21.30-21.45	Doa / shalat hajat
28	21.45-04.00	Istirahat / tidur

٢) الأنشطة الأسبوعية

الجدول ١.٢ الأنشطة الأسبوعية

Hari	Waktu	Jenis Kegiatan
Sabtu	06.30-06.45	Apel pembukaan sekolah
	18.25-19.10	Belajar Al-Qur'an Metode Ummi
Ahad	20.00-21.30	Latihan pidato bahasa inggris
Senin	05.00-05.30	Membaca Al-ma'tsurot
	20.00-20.15	Tasji'ul lughoh (vocabularies / mufrodhat)
Selasa	18.25-19.10	Belajar Al-Qur'an Metode Ummi
Rabu	18.25-19.10	Belajar Al-Qur'an Metode Ummi
Kamis	10.00-11.00	Latihan pidato bahasa Indonesia
	13.30-14.50	Latihan Pramuka
	20.00-21.30	Latihan pidato bahasa Arab
Jum'at	05.00-05.30	Muhadatsah
	05.30-06.00	Lari pagi / marathon
	06.00-08.30	Olah raga
	08.30-09.00	Kerja bakti / bersih-bersih
	10.00-10.30	Shalat dhuha
	12.30-16.30	Perizinan keluar kampus
	17.00-17.50	Ceramah agama dari pimpinan pondok
	18.25-17.00	Membaca Al-ma'tsurot bersama

٣) الأنشطة الشهرية

الجدول ١.٣ :الأنشطة الشهرية

No	Jenis Kegiatan
1	Siraman Rohani / Kultum
2	Mujahadah / do'a bersama
3	Jalan santai seluruh warga pondok

PONOROGO

٤) الأنشطة السنوية

الجدول ١.٤ :الأنشطة السنوية

No	Jenis Kegiatan
1	Apel tahunan
2	Karnaval budaya
3	Khutbatul iftitah (Pekan Perkenalan)
4	Praktek manasik haji
5	Pergelaran seni santri Spektakuler Show (Santri Kelas 6)
6	Pergelaran seni santri Art Man (Santri kelas 4 dan 3 Intensif)
7	WOSM Orientation
8	WOSM Adventure
9	WOSM Camp
10	Kursus Mahir Tingkat Dasar (KMD)
11	Kursus Mahir Tingkat Lanjutan (KML)
12	Pekan Olah Raga dan Seni (PORSENI)
13	Olimpiade Ngabar

٤. وصف البرنامج والديناميكية في معهد ولي صاعا عابار

يُعَدُّ معهد "ولي صونغو" نغابار بونوروجو من المؤسسات التعليمية الإسلامية التي تملك نظامًا وديناميكيةً خاصة في تسيير عجلة التعليم والتدريس فيها. وتُدار كافة الأنشطة في المعهد وفقًا للرؤية الأساسية لمؤسسيه، والنظام الأساسي والنظام الداخلي لـ"مجلس رئاسة المعهد"، بالإضافة إلى الأهداف التعليمية التي تم تحديدها منذ تأسيسه. وتُحافظ هذه القيم ويُعتنى بها من خلال تطبيق "السنن المعهدية" التي تُعدّ هويةً ثقافيةً وروحيةً للمعهد.

تُخطَّط البرامج التعليمية والأنشطة في المعهد بشكل منظم ومستمر. حيث يتم إعداد البرامج السنوية من خلال "اجتماع إعداد خطة الميزانية السنوية للمعهد (RABP) "ومن خلال "منتدى التقييم والتخطيط السنوي لكل مؤسسة"، والذي يُعقد عادة في شهر رمضان المبارك. وبوجه عام، يتم تنفيذ الأنشطة المخطط لها بشكل جيد، رغم وجود بعض البرامج التي لم تُنفذ بالشكل الأمثل وتحتاج إلى مزيد من التحسين.

وفي هذا العام، ركّز المعهد برامجه الأساسية على رفع جودة تعليم القرآن الكريم .ورغم أن هذا البرنامج قائم منذ سنوات، إلا أن الجهود لا تزال تُبذل لتعزيزه وتحقيق أقصى درجات الاستفادة منه. ويشمل هذا البرنامج أنشطة التحسين والتصحيح باستخدام منهجية أُمِّي(UMMI) ، التي

تُطبّق على جميع الطلاب، بإشراف مباشر من الأساتذة الكبار، والمعلمين الشباب، بالإضافة إلى طلاب الصفين الخامس والسادس الذين أتموا دراسة منهجية أُمِّي حتى الجزء السادس. كما يتضمن البرنامج أيضًا تسليم الحفظ الإلزامي الذي يُشرف عليه الأساتذة المربّون في كل صف دراسي.

أما بالنسبة للطلاب الذين لديهم اهتمام أكبر بمجال التحفيظ، فقد وفر المعهد برنامجًا خاصًّا تشرف عليه مؤسسة UMMT ومجلس إشراف الطلاب .(Majelis Pembimbing Santri) وقد بلغ أعلى مستوى للحفظ في هذا العام ١٥ جزءًا للطلاب الذكور و٥ أجزاء للطالبات .ويُعدّ برنامج حفظ القرآن الكريم الإلزامي لجميع الطلاب مسؤولية مباشرة لمؤسسة "تربية المعلمين والمعلمات الإسلامية(TMI) "، ويُنفذ بشكل دوري كل ليلة أربعاء.

وبالإضافة إلى تعليم القرآن الكريم، يولي المعهد اهتمامًا كبيرًا أيضًا بتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، سواء في الجانب الشفوي (المحادثة) أو الكتابي (الكتابة). ولهذا الغرض، تم إنشاء مؤسسة لغوية خاصة تُشرف عليها مجموعة من الأساتذة الكبار، وتندرج تحتها وحدة اللغة التابعة لـ "منظمة طلاب ولي صونغو ."(OSWAS) وتُعد هذه المؤسسة شبه مستقلة ولها مقر مشترك مع مؤسسة أُمِّي. وتشمل الأنشطة التي تقوم بها: مراقبة الأنشطة اللغوية، تقديم التدريبات اللغوية، بالإضافة إلى برامج التدريب المكثف التي يشرف عليها أساتذة خريجو الجامعات الخارجية أو مدرّبون من معاهد اللغة في "باري"، خصوصًا في تعليم اللغة الإنجليزية.

ولضمان استمرارية القيادة وتنمية النظام التعليمي في المعهد، يُعدّ برنامج إعداد المعلمين الشباب من البرامج الأساسية التي يتم تطويرها باستمرار. وتشمل هذه الأنشطة: إشراك المعلمين الشباب في مختلف اللجان، وتدريبهم على القيادة، وتربيتهم روحيًا من خلال قراءة الأذكار المأثورة (المعسورات)، وإعداد المواد التعليمية (العِدَات)، بالإضافة إلى الإشراف على عملية التعليم. ويُدعم هذا البرنامج أيضًا من خلال اللقاءات الشهرية المنتظمة التي تهدف إلى التقييم، وتعزيز الكفاءة، وتوحيد صفوف المعلمين.

وبهذه الديناميكية والبرامج المتنامية، يواصل معهد "ولي صونغو" نغابار جهوده في تحقيق رؤيته ورسالته في التعليم الإسلامي المستمر، المتواكب مع تطورات العصر، مع الحفاظ على القيم التقليدية والإسلامية الراسخة التي تُشكّل أساس هذا المعهد.

٥. دور مجلس مُرشدي الطلبة في تشكيل شخصية وقيادة الطلبة في معهد ولي صاعا عابار

أ. الخلفية المؤسسية لمجلس إرشاد الطلاب

يُعَدُّ مجلس إرشاد الطلاب **(Majelis Pembimbing Santri - MPS)** مؤسسة داخلية ذات دور استراتيجي في تربية الشخصية ورعاية الطلاب في معهد "ولي صونغو" نغابار بونوروجو .وقد تأسس هذا المجلس رسميًا في يوم ٢٢ شعبان سنة ١٤٠٠ هـ، الموافق 6يوليو سنة ١٩٨٠ م، تزامنًا مع إعلان الوقف الرسمي لتأسيس المعهد. ومنذ إنشائه، أوكلت إليه مهمة دعم وإكمال مهام قيادة المعهد، لا سيما في مجال التعليم غير الرسمي وتنمية شخصية الطلاب خارج نطاق الأنشطة التعليمية الصفية.

وبصفته جهة تربوية، يتحمّل المجلس مسؤولية بناء أخلاق كريمة (أخلاق كريمة) لدى الطلاب، ويعمل كنموذج يُحتذى به (أسوة حسنة) يُحدث تأثيرًا إيجابيًا في حياتهم اليومية داخل المعهد. ويرتبط المجلس مباشرة بقيادة المعهد، مما يجعل دوره ومكانته أساسيين في النظام التربوي وتشكيل شخصية الطلاب بشكل شامل.

ب.وظيفة التربية الأخلاقية وغرس روح المعهد

من أبرز المهام التي يركز عليها مجلس إرشاد الطلاب هو غرس القيم الروحية والمعنوية الخاصة بالحياة المعهدية، والتي تُعتبر من السمات المميزة للبيئة التربوية في المعهد، وتشمل:

١) روح الإخلاص

٢) الزهد والبساطة

٣) الاعتماد على النفس (الاستقلالية)

٤) الأخوة الإسلامية

٥) روح الحرية في الفكر والتصرف المسؤول

ولا تقتصر هذه القيم على كونها أساسًا لتكوين الأخلاق، بل هي أيضًا تجسيد للرؤية الكبرى للتعليم في المعهد، التي تهدف إلى تكوين شخصية الطالب:

١) التقي بالله تعالى

٢) صاحب الأخلاق النبيلة

٣) السليم جسديًا

٤) واسع المعرفة

٥) حر التفكير

٦) صاحب روح ريادية

٧) مُحبٍّ لوطنه

ج. الرؤية والرسالة واستراتيجيات التربية

من الناحية المؤسسية، يهدف مجلس إرشاد الطلاب إلى أن يكون:

"مؤسسة رعاية تربوية مهنية، ذات جودة، وتتمتع بالشخصية المتميزة".

أما رسالته، فتتجلى في الأمور الآتية:

١) رفع جودة خدمات الرعاية والتربية للطلاب

٢) تنفيذ برامج التربية من خلال منظمة طلاب "ولي صونغو(OSWAS) "

٣) توفير مساحة لتجسيد الذات لدى الطلاب من خلال أنشطة إيجابية ومنتجة

٤) غرس القيم الأخلاقية النبيلة من خلال القدوة الحسنة (الأسوة الحسنة)

٥) إعداد الطلاب بمهارات اجتماعية وقيادية ملائمة لخوض الحياة في المجتمع

٦. تنفيذ الأنشطة اللامنهجية من قبل منظمة OSWAS

في تنفيذها، تقوم مَجْلِسُ تَحْسِينِ السَّنَتِرِ (MPS) بتربية جميع الأنشطة التي تخص الطلاب في إطار الأنشطة اللامنهجية من خلال منظمة "وَسْ" (منظمة طلاب وَلِي سُونغو). تعمل هذه المنظمة كمعمل للتدريب القيادي والمهارات الاجتماعية للطلاب، حيث تستمر الأنشطة منذ الاستيقاظ وحتى العودة إلى النوم. وتعد "وَسْ" ساحة تفاعلية للطلاب لتطوير إمكانياتهم غير الأكاديمية بما يتناسب مع مواهبهم واهتماماتهم الخاصة.

من الناحية الهيكلية، تتكون "وَسْ" من ثلاثة هيئات إدارية يومية(BPH) ، وتشرف على ١٤ قسماً تشمل مختلف الجوانب مثل: الانضباط، الجانب الروحي والعقلي، اللغة، التدريس، الصحة، الحدائق، الرياضة، التوثيق وتقنية المعلومات، المكتبة، الفنون، الكشافة، وحتى استقبال

الضيوف. كل قسم لديه برنامج عمل محدد، مع إشراف وتوجيه مباشر من مَجْلِسُ تَحْسِينِ السَّنَتِرِ (MPS).

٧. تعزيز روح القيادة لدى الطلبة

لا تقتصر أنشطة "وَسْ" على تطوير المهارات الفنية (مهارات الحياة) فقط، بل تهدف أيضاً إلى تنمية حس المسؤولية الاجتماعية والقيادة. من خلال عملية التكوين التي تتم في كل فترة، يتم اختيار طلاب الصف الخامس الذين يتم اختيارهم من خلال آلية المشاورات والموافقة من قِبل مجلس توجيه الطلاب، ويتحملون المسؤولية كإدارة لمنظمة "وَسْ" لمدة عام كامل. خلال فترة خدمتهم، يتلقون تدريباً مكثفاً في إدارة المنظمة، التواصل الفعّال، اتخاذ القرارات، وكذلك بناء شخصية القيادة الإسلامية.

يتم تنصيب وتسليم المهام لإدارة "وَسْ" رسمياً أمام قائد المدرسة، ومديرTMI ، وجميع أعضاء مجتمع المعهد كاعتراف وتكريس للمسؤولية الإدارية.

٨. التأثير في تشكيل شخصية الطلبة

بناءً على الملاحظة الميدانية، فإن التوجيه الذي يقوم به مجلس توجيه الطلاب من خلال "وَسْ" أثبت فعاليته في تشكيل شخصية الطلاب ذات الطابع القوي، المنضبطة، والقادرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية بشكل نشط. يتماشى هذا مع مفهوم التعليم في المدارس الدينية الذي لا يقتصر على نقل المعرفة فقط، بل يهدف أيضًا إلى التعليم الشامل (الهوليستي) لتخريج جيل من المسلمين الصالحين على المستوى الشخصي والاجتماعي.

﴿ب﴾. المبحث الثاني : عرض البيانات الخاصة

١. عرض بيانات النتائج دور المعلم كمربٍّ في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد واليسونغو نجابار

إن البيئة اللغوية العربية في معهد واليسونغو نجابار ليست نتيجةً لعملية تلقائية أو عفوية، بل هي ثمرة هندسة اجتماعية–تربوية منظمة ومنهجية. ويُعدّ المعلم (الأستاذ) أحد العناصر الفاعلة في هذه العملية، إذ يؤدي دورًا استراتيجيًا كمربٍّ في غرس ثقافة اللغة العربية والحفاظ

عليها داخل بيئة المعهد. ولا يقتصر دور المعلم على كونه ناقلًا للمادة العلمية داخل الفصل الدراسي، بل يتعدّى ذلك ليكون مرشدًا، ومحفّزًا، وميسّرًا، بل ومراقبًا في عملية اكتساب اللغة الثانية.

وقد كشفت نتائج المقابلات أنّ المعلم يضطلع بدور محوري في خلق بيئة ملائمة لتعلم اللغة العربية، حيث يقوم بدور المحفّز الذي يشجّع الطلاب على استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية دون خوف أو خجل من الوقوع في الخطأ. كما قال أحد المعلمين:

"نحن دائمًا نشجّع الطلاب على التحدث بالعربية، حتى وإن كانت لديهم أخطاء كثيرة، لأن التحدث وسيلة للتعلّم".

بالإضافة إلى دوره كمحفّز، يعمل المعلم أيضًا كميسّر، إذ يوفّر الوسائل والمواد التعليمية المختلفة كلوحات المفردات، والمجلات الحائطية باللغة العربية، ويهيئ أجواءً داعمة لممارسة اللغة. وقد قال أحد المعلمين:

"نحن نهيّئ لهم بيئة مليئة بالأجواء العربية، لكي يعتادوا عليها ويشعروا بالارتياح".[١]

كما يقوم المعلم بدور القدوة في التحدث باللغة العربية، حيث يعتاد على استخدامها في أوقات معينة مثل أثناء التدريس أو أثناء التوجيهات التربوية. وقد ورد عن أحد المعلمين قوله: "نسعى دائمًا لاستخدام اللغة العربية، ولو في لحظات معينة، حتى يقتدي بنا الطلاب". [٢]

ويقوم المعلم أيضًا بتقديم التوجيه والإرشاد بشكل منتظم، سواء من خلال الأنشطة الصفية الرسمية أو الأنشطة اللاصفية مثل المحادثة الأسبوعية ,(muhadasah) الخطب القصيرة (kultum) باللغة العربية، والمسابقات اللغوية. وقد قال أحد المعلمين:

PONOROGO

[١] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 01/W/1-1/2025

[٢] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 02/W/5-1/2025

"نقوم بإجراء المحادثة كل أسبوع، حتى يكون للطلاب فرصة للتطبيق العملي، لأن تعلم اللغة لا يقتصر على النظرية فقط".[٣]

وبذلك يتّضح أنّ دور المعلم في تشكيل البيئة اللغوية العربية دور استراتيجي، ويُعدّ من الركائز الأساسية في نجاح تطبيق تعليم اللغة العربية في المعهد.

ويبدأ نظام تعويد الطلاب على اللغة من لحظة استيقاظهم حتى وقت نومهم ليلاً. فبعد أداء صلاة الفجر جماعة، تبدأ الأنشطة اللغوية بتوزيع المفردات اليومية، وذلك بإشراف طلاب الصفوف العليا الذين يعملون كامتداد لدور المعلم ضمن منظمة تحسين اللغة.(LIS) ويُعرف هؤلاء بـ"محرّكي اللغة(muharrik al-lughah) "، يتم اختيارهم من قبل المعلمين بناءً على كفاءتهم وأمانتهم. ويقوم هؤلاء المحرّكون بتعليم المفردات بأسلوب تفاعلي وسياقي، بدءًا من حوارات بسيطة إلى تدعيم التراكيب اللغوية الأساسية.

وفي هذا السياق، لا يقتصر دور المعلم على تأسيس النظام الرسمي، بل يسعى أيضًا إلى خلق بيئة تعليمية سياقية من خلال أساليب غير مباشرة بمشاركة الطلاب الكبار، وهذا ما يعكس نموذج "مجتمع الممارسة" حسب نظرية Wenger، حيث يتم اكتساب اللغة بطريقة اجتماعية ضمن أنشطة واقعية وتفاعلات مجتمعية.

علاوة على ذلك، يضع المعلم نظامًا للمتابعة والتقويم المرحلي. ففي الحياة اليومية، يُعاقب الطالب الذي يستخدم اللغة المحلية أو الإندونيسية بعقوبة تربوية، مثل اختبارات في المفردات اليومية أو تركيب الجمل منها. وفي كثير من الأحيان، يعقد المعلمون بالتنسيق مع منسقي اللغة في منظمتي LIS و CLIاجتماعات تقييمية منتظمة لمراجعة فعالية البرامج، بما في ذلك تقارير المخالفات والصعوبات التي يواجهها الطلاب.

أما داخل الفصل، فيبرز دور المعلم التربوي بشكل واضح في تنمية المهارات اللغوية الرسمية. فهو لا يقتصر على تقديم المادة العلمية، بل يهتم بتطور الطالب في المهارات الأربع: الاستماع،

[٣] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم :01/W/1-1/2025

التحدث، القراءة، والكتابة. وفي مواد مثل النحو، الصرف، الإملاء، والإنشاء، يقود المعلم عملية التعلم بأساليب تدريجية ومنهجية.

ومن الأمثلة التي رُصدت في الملاحظة الصفية ما يقوم به المعلم عند شرح موضوع المبتدأ والخبر؛ حيث يبدأ بالتمهيد عبر أسئلة تشخيصية، ثم يقدّم الشرح النظري، ويعرض أمثلة، ويقدّم تدريبات، وأخيرًا يقوم بالتقويم وتقديم التغذية الراجعة. وتُجسّد هذه الخطوات نموذجًا تربويًا تقليديًا تم تكييفه مع السياق المعهدي ويهدف إلى تعزيز الكفاءة اللغوية.

أما خارج الفصل، فيُسهم المعلم في بناء نظام تعليمي بصري مندمج مع البيئة الفيزيائية للمعهد، حيث أظهرت الملاحظات وجود لافتات تحوي مفردات وأقوال مأثورة باللغة العربية في أماكن متعددة مثل الحمامات، المطابخ، والأماكن العامة، مما يوفّر تعزيزًا بصريًا فعالًا لتعويد الطلاب على اللغة العربية بصورة مباشرة وغير مباشرة.

ومن خلال الإشراف المنهجي، والتوجيه المكثّف، وتمكين مجتمع الطلاب ليكونوا وكلاء لغويين، يُظهر المعلمون في معهد واليسونغو نجابار أن دورهم كمربين لا يقتصر على قاعة الدرس، بل يشمل البيئة الاجتماعية بكاملها. فهم يخلقون بيئة لغوية عربية حيّة، حوارية، ومتشبعة بالثقافة. ويتفق هذا الدور مع نظرية "البيئة اللغوية" عند Haugen، والتي ترى أن اللغة جزء من النظام البيئي الاجتماعي الذي يتكوّن من خلال العلاقات بين الأفراد، والمجتمع، والبيئة المحيطة.

وعليه، فإن هذه النتائج تُبيّن أنّ دور المعلم كمربٍ في تشكيل البيئة اللغوية العربية في المعهد يُعدّ حيويًا ومتعدد الأبعاد. فهو لا ينقل المعرفة فحسب، بل يساهم في بناء الشخصية والعادات والثقافة اللغوية بطريقة تكاملية ومستدامة.

الخلاصة

استنادًا إلى نتائج الملاحظة، والمقابلات، والوثائق، يمكن استخلاص أن للمعلم دورًا محوريًا كمربٍ في بناء واستمرارية البيئة اللغوية العربية في معهد واليسونغو نجابار. ويتجلّى هذا الدور من خلال

التوجيه المباشر في التعليم الصفي، وتعويد الطلاب على استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية، والمراقبة الدقيقة لتطبيق الانضباط اللغوي داخل البيئة المعهدية.

ولا يقتصر دور المعلم على تدريس المادة اللغوية، بل يتجاوز ذلك ليكون مهندسًا للبيئة الاجتماعية والثقافية التي تدعم عملية اكتساب اللغة الثانية. كما أنه يخلق جوًا تعليميًا واقعيًا، ويُنشئ نظام مجتمع تعليمي يشارك فيه الطلاب الكبار، ويعتمد آليات تقييم مستمرة لتحسين كفاءة الطلاب وانضباطهم اللغوي.

وبفضل هذا النهج الشامل والتكاملي، تمكّن المعلمون في هذا المعهد من تشكيل نظام لغوي عربي فعّال ومستدام، حيث أصبحت اللغة العربية ثقافة حية في الحياة اليومية للطلاب، لا مجرّد مادة دراسية.

٢. عرض بيانات دور المعلم كمدير في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والي صاغا عابرعابر.

تعد سياسة استخدام اللغة العربية في مدرسة والي سونغو نجبار الداخلية الإسلامية جزءا لا يتجزأ من منظومة تطوير الطلاب التي تؤكد على تكوين بيئة لغوية أجنبية ، وخاصة العربية والإنجليزية ، في الحياة اليومية. لا يتم تحديد هذه السياسة هيكليا فقط من خلال اللوائح الداخلية للمدرسة الداخلية ، ولكن يتم تنفيذها أيضا وظيفيا في مختلف الأنشطة الطلابية ، الأكاديمية والاجتماعية والتنظيمية. على سبيل المثال، يطلب من كل طالب استخدام اللغة العربية أو الإنجليزية في التواصل، بما في ذلك في الأنشطة البسيطة مثل التسوق في المقصف الريفي. تم تدريب الطلاب على ذكر اسم البضائع والسعر الاسمي باللغة العربية ، كجزء من جهد التعود العملي.

يؤدي معهد والي صاغا عابرعابر دورًا مهمًا في بناء بيئة لغوية قوية، ولا سيما في استخدام اللغة العربية. فباعتباره مؤسسة تعليمية تُعلي من شأن القيم الإسلامية واللغة، لا يقتصر هذا المعهد على تدريس المواد الدينية فقط، بل يلتزم أيضًا بتهيئة بيئة تُسهم في استخدام اللغات الأجنبية، وعلى رأسها اللغة العربية والإنجليزية، بشكل مكثف في الحياة اليومية للطلبة.

وفي إطار الجهود الرامية إلى تشكيل بيئة لغوية عربية في هذا المعهد، يضطلع المعلمون بدور بالغ الأهمية كمديرين لغويين. ووفقًا لما صرح به الأستاذ "أ"، أحد معلمي اللغة العربية:

"نحن لا نعلّم اللغة العربية فحسب، بل نغرس في نفوس الطلبة عادة التحدث بهذه اللغة يوميًا. فمنذ الصباح حتى المساء، يُلزم الطلبة باستخدام اللغة العربية، سواء في الأحاديث غير الرسمية أو الرسمية. وقد أصبح ذلك جزءًا من الثقافة التي نبنيها هنا[٤]".

وهذا يدل على أن تعلم اللغة العربية لا يقتصر على الفصول الدراسية، بل هو جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية للطلبة.

ومن أبرز الجوانب اللافتة في الحياة اللغوية في المعهد هو نظام إلزام الطلبة باستخدام اللغة الأجنبية. إذ يُلزم جميع الطلبة باستخدام اللغة العربية والإنجليزية في جميع جوانب حياتهم داخل المعهد، ما عدا في بعض الحالات التي تستدعي استخدام اللغة الإندونيسية أو اللغة المحلية. ويهدف هذا النظام إلى تعويد الطلبة على استخدام اللغة الأجنبية، لا سيما اللغة العربية، نظرًا لاعتماد معظم الكتب الدراسية في المعهد على اللغة العربية. وبذلك، لا تُستخدم اللغة الأجنبية في الدروس الرسمية فقط، بل تُعد جزءًا من الثقافة اليومية السائدة.

وفي هذا السياق، يؤدي المعلمون دورًا مزدوجًا كمديرين في خلق البيئة اللغوية، إذ لا يقتصر دورهم على التعليم فحسب، بل يشمل أيضًا تحريك التغيير في عادات استخدام اللغة لدى الطلبة. ومن أبرز الوسائل التي تضمن الالتزام باستخدام اللغة الأجنبية، وجود هيئة خاصة تُعنى بالأنشطة اللغوية، تُعرف باسم "محرك اللغة" أو "محرك اللغة العربية"، وهي مسؤولة عن مراقبة تطبيق القواعد اللغوية بين الطلبة وتقديم التدريب والإرشاد المكثف لهم.

وفي هذا السياق، صرحت "ل. إ. س"، وهي من محركات اللغة، بأهمية الانضباط في استخدام اللغة العربية، فقالت:

"بصفتنا محركين لغويين، فإن من مهامنا الأساسية التأكد من أن الطلبة يستخدمون اللغة العربية بشكل مستمر. وقد وضعنا قوانين صارمة، منها أنه إذا خالف الطالب القواعد،

[٤] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 03/W/2-1/2025

فعليه حفظ مفردات جديدة كعقوبة. إننا نرغب في أن تكون اللغة العربية لغة طبيعية لهم، لا مجرد مادة دراسية".[٥]

وبفضل هذا الانضباط، يسعى المعلمون إلى جعل اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من حياة الطلبة اليومية، لا مجرد موضوع أكاديمي.

وتبدأ الأنشطة اللغوية منذ الصباح، حيث يقدم محركو اللغة مفردات جديدة للطلبة. ويتم تدريبهم على تقديم هذه المفردات وفهمها بأساليب ممتعة وفعالة، كأن تُعرض من خلال القصص أو الأمثلة المناسبة. ولا تقتصر هذه الدروس على الفصول الدراسية، بل تمتد إلى الحياة اليومية في السكن، حيث يراقب محركو اللغة استخدام العربية والإنجليزية في مختلف المواقف، كتناول الطعام، أو الدعاء، أو الحديث في الأماكن العامة.

ومن وجهة نظر الطلبة، فإن تجاربهم تؤكد الدور الحيوي للمعلم في تشكيل هذه البيئة اللغوية. وقد صرّح أحد طلبة الصف الثامن قائلًا:

"أشعر بأن اللغة العربية أصبحت جزءًا من حياتي اليومية هنا. فنحن لا نتعلمها فقط في الصف، بل نُجبر على التحدث بها أثناء الأكل أو الحديث مع الأصدقاء. وهذا يدفعني للاستمرار في التعلم وتحسين قدراتي اللغوية".[٦]

وهذا يؤكد أن استخدام اللغة العربية لا يقتصر على الصفوف الدراسية، بل يشمل التفاعل الاجتماعي أيضًا.

كما يظهر دور المعلم كمدير بيّن في الإشراف الصارم على استخدام اللغة، حيث يقوم محركو اللغة بجولات ميدانية للتأكد من التزام الطلبة بالقوانين اللغوية، ويُفرض على المخالفين مراجعة حفظهم للمفردات. ويضمن هذا أن استخدام اللغة الأجنبية لا يكون مجرد التزام، بل يتحول إلى عادة راسخة في حياة الطلبة اليومية.

PONOROGO

---

[٥] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 04/W/2-1/2025

[٦] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 03/W/2-1/2025

وعلاوة على ذلك، صرّح أحد طلبة الصف السابع قائلاً:

"أشعر بفائدة كبيرة من وجود محركي اللغة الذين يذكّروننا باستمرار بضرورة التحدث باللغة العربية. فنحن نتلقى يوميًا دروسًا جديدة في المفردات وطريقة استخدامها، حتى في الأنشطة غير الرسمية". [٧]

ويُظهر هذا التصريح الأثر الإيجابي لمشاركة محركي اللغة في توجيه الطلبة ومساعدتهم على استخدام اللغة العربية.

كما يضطلع الأساتذة في المعهد بدور المديرين في إعداد وتنفيذ المنهاج اللغوي المنظم والمنهجي. ففي الصفوف الدراسية، لا يقتصر دور الأستاذ على تقديم المحتوى التعليمي، بل يوجّه الطلبة لفهم القواعد اللغوية العربية بشكل عميق، كما في دروس المبتدأ والخبر. وتشمل العملية التعليمية خطوات منتظمة، تبدأ بالحوار لتحديد الفهم المبدئي، ثم تقديم المادة بأمثلة توضيحية، تليها تقييمات وتمارين مستمرة.

ومن خلال هذا التعليم المنظم والمستمر، لا يعلّم الأساتذة القواعد فقط، بل يديرون العملية التعليمية بانضباط واهتمام بالغ، حيث يتم التعرف على الأخطاء وتصحيحها عبر تدريبات إضافية أو مراجعة لحفظ المفردات، ما يدفع الطلبة إلى تحسين مهاراتهم اللغوية باستمرار.

وقد أسهمت البيئة اللغوية التي ينظمها المعلمون ومحركو اللغة في المعهد في خلق جو تعليمي فعّال، مما أدى إلى ترسيخ ثقافة لغوية عميقة في أوساط الطلبة، وجعل اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من حياتهم اليومية.

الخاتمة

يتبين من العرض السابق أن دور المعلم كمدير في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والي صاغا عابرعابر يُعد دورًا محوريًا وشاملًا. فالمعلم لا يعمل كمُدرّس داخل الصف فقط، بل

[٧] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 04/W/2-1/2025

يسهم في بناء ثقافة لغوية مستدامة تشمل كل أرجاء المعهد. ومن خلال فرض القواعد الصارمة في استخدام اللغة العربية يوميًا، والانخراط المباشر في الأنشطة الاجتماعية للطلبة، أصبحت اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من حياتهم.

ومن منظور المعلمين والطلبة، فإن تعليم اللغة العربية في هذا المعهد لا يركز فقط على تحسين المهارات اللغوية، بل يسعى أيضًا إلى خلق عادات لغوية تمكّن الطلبة من استخدام اللغة العربية بطبيعية في مختلف مجالات الحياة. ومع وجود محركي اللغة الذين يذكّرونهم بشكل دوري ويقدمون لهم التدريب اللازم، إلى جانب وعي الطلبة الذاتي بتحسين مهاراتهم، نشأت في هذا المعهد بيئة لغوية عربية منتجة وعميقة.

وبشكل عام، فإن دور المعلم كمدير للغة العربية في معهد والي صاغا عابرعابر لا يقتصر على التدريس الرسمي داخل الصفوف، بل يتعداه إلى تعزيز استخدام اللغة العربية في مختلف السياقات الحياتية اليومية، مما أدى إلى نشوء بيئة لغوية حيّة تُسهم في تمكين الطلبة من إتقان هذه اللغة.

٣. عرض بيانات دور المعلم كمُرشد في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد والي صاغا عابرعابر

بناء على نتائج مقابلة مع أحد الوسطاء وملاحظات الأنشطة اليومية للطلاب في مدرسة والي سونغو نجبار الداخلية الإسلامية ، تبين أن تكوين بيئة اللغة العربية في هذه المدرسة كان متأصلا بشكل منهجي في الأنشطة الطلابية المختلفة ، الرسمية وغير الرسمية. لا يقتصر استخدام اللغة العربية على الأنشطة الأكاديمية في الفصل الدراسي فحسب، بل يتم تطبيقه أيضا في الحياة اليومية، خاصة في أنماط الاتصال والإعلانات الرسمية.

إن البيئة اللغوية العربية في معهد والي صاغا عابرعابر (PPWS) لم تتكوَّن فقط من خلال استخدام اللغة بشكل تلقائي، بل تشكَّلت أيضاً من خلال المشاركة الفعّالة للمعلمين كمُرشدين يعملون على تربية الطلبة وتحفيزهم. وبصفتي أحد الطلبة الذين خاضوا هذه التجربة بشكل

مباشر، فقد رأيت أن تعليم اللغة العربية في هذا المعهد منظَّم للغاية، يبدأ من تعويد الطلبة على استخدام اللغات الأجنبية في جميع الأنشطة اليومية، بما في ذلك اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

ومن أولى الأنشطة التي تُنفَّذ في الصباح هي تقديم المفردات (المفردات اليومية). وهنا يبرز دور مُحرِّكي اللغة (محركي اللغة)، وهم من الطلبة الكبار الذين لا يقتصر دورهم على تعليم الطلبة الصغار فقط، بل يقومون أيضاً بدور الميسّرين الذين يُرشدونهم لفهم اللغة العربية واستخدامها في حياتهم اليومية. وكل طالب ينجح في حفظ المفردات يُمنَح ختماً في دفتر الجيب الخاص به، وهو بمثابة رمز للنجاح والسيطرة على اللغة.

كما أن نشاط تعويد اللغة يبدأ بعد صلاة الفجر الجماعية، حيث يتبعها تدريب على استخدام اللغة العربية من خلال محادثات خفيفة. ويشارك في هذا النشاط الطلبة الكبار الذين يتولّون توجيه الطلبة الأصغر سناً وتذكيرهم باستخدام اللغة بشكل صحيح، مع إعطاء أمثلة لجمل مناسبة.

وأظهرت نتائج المقابلات مع عدد من الطلبة، ومحركي اللغة، وبعض الأساتذة في معهد والي صاغا عابرعابر أن البيئة اللغوية العربية في هذا المعهد تُبنى من خلال نهج منظَّم ومستمر. وقد عبّر أحد الطلبة قائلاً

"كل صباح، يقدّم لنا محركو اللغة مفردات جديدة، وهم دائماً يساعدوننا على فهم اللغة العربية واستخدامها في حياتنا اليومية، من التحيات البسيطة إلى تأليف الجمل بأنفسنا. وهذا فعلاً يجعلنا نعتاد على استخدام اللغة العربية خارج الصف". وهذا يدلّ على أن تعلُّم اللغة العربية لا يقتصر على الصفوف الدراسية فقط، بل يُطبَّق أيضاً في التفاعلات الاجتماعية اليومية. [٨]

وتُنظَّم أيضاً أنشطة أخرى في أوقات الاستراحة بحيث يُواصِل الطلبة تدريبهم على اللغة الأجنبية حتى خارج ساعات الدراسة. وهذا يضمن أن استخدام اللغة العربية والإنجليزية يصبح جزءاً من نمط حياتهم اليومي، داخل الصفوف وخارجها. كما يلعب محركو اللغة دوراً نشطاً في

[٨] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 04/W/2-1/2025

مراقبة الأنشطة اللغوية خارج أوقات الدراسة الرسمية، لضمان التزام الطلبة بقواعد استخدام اللغة الأجنبية، سواء من خلال الرقابة المباشرة في المقصف أو في الحمّامات.

وقد أوضح محركو اللغة أيضاً دورهم في بناء العادات اللغوية، حيث قال أحدهم"بصفتنا محركي اللغة، نشعر بالمسؤولية في التأكد من التزام جميع الطلبة بقواعد استخدام اللغة الأجنبية، خصوصاً اللغة العربية والإنجليزية. نحن لا نقدّم المفردات فقط، بل نرافقهم وندعمهم حتى يتحدثوا بثقة، حتى وإن كانوا مبتدئين".إن دور محركي اللغة مهم جداً في خلق جو يدعم استخدام اللغة العربية بشكل فعّال.

ومع ذلك، فإن تشكيل البيئة اللغوية العربية لا يخلو من التحديات. فهناك عواقب تطبَّق على الطلبة الذين يخالفون القواعد، مثل استخدام اللغة المحلية أو اللغة الإندونيسية، إذ يُطلب منهم حفظ المفردات التي يقدمها محركو اللغة، وإنشاء جمل باستخدام تلك المفردات. وهذا العقاب التربوي يهدف إلى تقوية عادة استخدام اللغة وزيادة انضباط الطلبة.

أما الأساتذة في المعهد، فلهم دور كبير أيضاً في الحفاظ على جودة التعليم اللغوي. فهم لا يقتصرون على تقديم الدروس، بل يشاركون كذلك في تقييم تطور مهارات اللغة لدى الطلبة. ويستخدم الأساتذة أسلوباً تعليمياً منظَّماً، خاصة في دروس تركيب الجملة العربية مثل (المبتدأ والخبر)، ويبدأون ذلك بأسئلة تقويمية لفهم مستوى الطلبة، ثم تقديم المادة، وتعزيز المفاهيم، وتطبيق التدريبات. وهذا يعكس التزامهم في تعليم الطلبة إتقان اللغة العربية بطريقة فعالة.

كما عبّر أحد الأساتذة عن منهجهم في التعليم بقوله:

في الصف، لا نعلّم فقط المواد الدينية، بل نُركّز أيضاً على استخدام اللغة العربية في كل فرصة. فعندما ندرّس مادة النحو أو الصرف، نحاول دائماً تقديمها باللغة العربية حتى يعتاد الطلبة على البنية اللغوية في سياق أوسع".[٩]

[٩] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 02/W/5-1/2025

وهذا يدلّ على أن تعلم اللغة العربية لا يهدف فقط إلى فهم المادة، بل يُعتبَر أداة لإثراء التجربة الأكاديمية لدى الطلبة.

أما الأنشطة خارج الصف فتُجرى أيضاً تحت رقابة مشددة من محركي اللغة. فقبل دخول المدرسة، يُذكّر الطلبة بحمل دفاتر المفردات ومراجعة المواد التي تم تعلمها. وهذا يدلّ على أن التمرّن على اللغة العربية لا يقتصر على الحصص الدراسية، بل يشمل الأنشطة اليومية التي تتم بإشراف المرشدين.

ومع ذلك، فإن استخدام اللغة العربية في بيئة المعهد يخضع أيضاً لمراقبة صارمة. وقد عبّر أحد الطلبة قائلاً:

" عندما أنسى استخدام اللغة العربية وأتحدث بالإندونيسية أو اللغة المحلية، أشعر بالخجل لأنني أفقد لوحة اسمي وأُعاقَب بحفظ المفردات من جديد. لكن بعد ذلك، تعلّمت أن أكون أكثر انضباطاً وأكثِر من التدريب على استخدام اللغة العربية". [١٠]

وهذا الاقتباس يُظهر كيف يُطبَّق نظام الانضباط اللغوي لضمان الاستخدام المنتظم للغة العربية في الحياة اليومية.

وخلاصة القول، فإن دور المعلمين ومحركي اللغة في معهد والي صاغا عابرعابر يُعَدّ حاسماً في خلق بيئة ملائمة لتعلُّم اللغة العربية. فالمعلم لا يقتصر دوره على التدريس، بل يُعتبر أيضاً مُرشداً يقدّم الدعم والمراقبة والتحفيز حتى يُتقِن الطلبة هذه اللغة الأجنبية، ويكتسبوا في الوقت ذاته شخصية منضبطة في حياتهم اليومية.

الاستنتاج:

من خلال عرض البيانات المستخلَصة من المقابلات مع الطلبة ومحركي اللغة والأساتذة، يمكن استخلاص أن دور المعلم في معهد والي صاغا عابرعابر حاسم في بناء بيئة لغوية عربية فعالة

[١٠] أنظر إلى نسخة المقابلة مع الرقم : 02/W/5-1/2025

ومستدامة. فالمعلم لا يؤدي فقط دور المعلّم، بل يعمل أيضاً كمُرشد فاعل في تأسيس ثقافة لغوية داخل المعهد. ويُطبّق استراتيجيات متنوعة، بدءاً من تقديم المفردات اليومية إلى استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية، لتحفيز الطلبة على الاعتياد على استخدام اللغة العربية في مختلف السياقات.

كما أن دور محركي اللغة مهم جداً في استمرار تعلم اللغة العربية خارج الصف. فهم لا يقدّمون المواد فقط، بل يوجّهون الطلبة للتحدث بثقة واستخدام اللغة العربية عملياً. إضافة إلى ذلك، يسعى المعلمون في الصف إلى تقديم دروس النحو والصرف باستخدام اللغة العربية بشكل منتظم، حتى يعتاد الطلبة على بنية اللغة وتطبيقها في السياق العلمي.

كما أن تطبيق نظام الانضباط اللغوي، مثل العقوبات الخفيفة لمن ينسى التحدث بالعربية، يُظهِر وجود نهج صارم لكنه بنّاء في تكوين العادات. وهذا بدوره يعزز التمرّن والانضباط في استخدام اللغة العربية، مما يُقوّي البيئة اللغوية داخل المعهد.

وبشكل عام، فإن دور المعلم في معهد والي صاغا عابرعابر يُعتَبَر محورياً في إنشاء بيئة لغوية عربية لا تدعم فقط التعلم الأكاديمي، بل تُثري أيضاً الحياة الاجتماعية والثقافية للطلبة من خلال استخدام اللغة العربية بشكل نشِط ومنتظم.

PONOROGO

الباب الخامس

تحليل البيانات

تحليلُ البياناتِ دور المعلم كمربٍّ في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد ولي صاعا عابار

أ. المبحث الأول: تحليل البياناتِ دور المعلم كمربٍّ في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد ولي صاعا عابار

يمكن تحليل دور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد ولي صاعا عابار نقابار من خلال مدخل نظرية الدور الاجتماعي التي طرحها بيدل وتوماس (١٩٦٦)، والتي ترى أن كل موقع في المجتمع يحمل توقعات سلوكية معينة مرتبطة بذلك الدور. وقد أظهرت نتائج الميدان أن دور المعلم في في معهد ولي صاعا عابار لا يقتصر على الوظيفة الرسمية كمُعلِّم، بل يمتد إلى جوانب غير رسمية متعددة تسهم في تشكيل ثقافة استخدام اللغة العربية في بيئة المعهد. ففي دوره الرسمي، يقوم المعلم بتعليم المواد اللغوية مثل النحو والصرف ومهارات التحدث باللغة العربية، كما يعمل كمقيِّم من خلال إعطاء الواجبات والتدريبات والاختبارات. أما في الجوانب غير الرسمية، فإن المعلم يقوم بدور المحفز الذي يشجع الطلاب على التحدث باللغة العربية رغم كثرة الأخطاء، كما يعمل كمسهلٍ بتوفير وسائل التعليم مثل ملصقات المفردات والمجلات الحائطية، وكراعٍ يطبق العقوبات التربوية على من يخالف قواعد استخدام اللغة.

تؤكد هذه النتائج نظرية بيدل وتوماس حول وجود التوقعات الاجتماعية للدور، لكنها في الوقت نفسه توسّع الإطار النظري لتلك النظرية. فدور المعلم في المعهد ليس بنيويًّا فقط، بل متعدّد الأبعاد؛ حيث يظهر كأستاذ ومُربٍّ وشخصية دينية تمتلك سلطة أخلاقية وروحية. وهذه السلطة لا تنبع من المؤسسة التعليمية فقط، بل تدعمها القيم الإسلامية المتجذرة في ثقافة المعهد. ومن جهة أخرى، تبيّن النتائج وجود جانب لا تفسّره النظرية تمامًا، وهو تفويض الدور إلى الطلاب

الكبار الذين ينتمون إلى هيئة الطلاب الداخلية(LIS) ، حيث يفوّض المعلمون جزءًا من سلطة الإشراف إلى طلاب مختارين، مما يشكل هيكلًا هرميًّا فريدًا للأدوار، بحيث لا يكون الطالب فقط موضوعًا للتربية، بل شريكًا فاعلًا في قيادة ثقافة استخدام اللغة. وهذا يدلّ على أن توزيع الأدوار في سياق المعهد أكثر تعقيدًا من الصورة التي تقدمها النظرية الاجتماعية التقليدية.

﴿ب﴾. المبحث الثاني : تحليل البيئة اللغوية في معهد والي صاعا

يمكن فهم البيئة اللغوية في معهد ولي صاعا عابار نقابار من خلال مدخل نظرية الإيكولوجيا اللغوية التي طرحها هوغن (١٩٧٢)، والتي تنظر إلى اللغة باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من نظام بيئي اجتماعي يتشكل من خلال التفاعل بين البيئة الفيزيائية والاجتماعية والثقافية. وفي سيا في معهد ولي صاعا عابار(، تشير البيانات إلى أن تشكيل البيئة اللغوية يتم من خلال ترابط وثيق بين هذه الجوانب الثلاثة. فالبيئة الفيزيائية تتجلى في تعليق المفردات العربية على جدران الصفوف والحمامات ولوحات أسماء الطلاب المكتوبة بالعربية. أما البيئة الاجتماعية فتنعكس في وجود نظام هيئة الطلاب الداخلية (LIS) وبرنامج التفاعل اللغوي المجتمعي(CLI) ، وكذلك الأنشطة الأسبوعية كالمحادثة التي تشجع الممارسة الشفوية. بينما تنبع البيئة الثقافية من القيم التربوية المصاحبة للعقوبات التربوية لمخالفة قواعد اللغة، مما يجعل استخدام اللغة العربية ليس مجرد عادة تواصلية بل جزءًا من الانضباط الشخصي والروحي للطالب.

تؤكد هذه النتائج مفهوم هوغن بأن اللغة تعيش في نظام بيئي معقّد ومتفاعل، لكن في سياق في معهد ولي صاعا عابار ، لا ينمو هذا النظام بشكل طبيعي كما صوّره هوغن، بل يتم تصميمه بشكل منهجي عبر اللوائح والسياسات الداخلية للمعهد. فالبيئة اللغوية هنا ناتجة عن تخطيط واعٍ يقوم به المعلمون وإدارة المعهد، مما يجعلهم يقومون بدور "مهندسي الإيكولوجيا" الذين يصممون ويوجهون ويحافظون على استقرار النظام البيئي اللغوي. ومن أبرز الأمثلة على ذلك، وضع المفردات العربية في أماكن غير معتادة مثل الحمامات، وهو ليس نتاجًا طبيعيًّا، بل تصميم

تربوي يهدف إلى تقديم مدخلات لغوية سياقية ومستدامة للطلاب. وهكذا، يُظهر تطبيق نظرية هوغن في سياق في معهد ولي صاعا عابار كيف يمكن تعديل مبادئ الإيكولوجيا اللغوية في بيئة تعليمية منظمة، حيث لا تنمو اللغة فقط من التفاعل الاجتماعي الطبيعي، بل من الهندسة الثقافية المقصودة الهادفة إلى بناء الكفاءة اللغوية والشخصية.

﴿ج﴾. المبحث الثالث : تحليل تعليم اللغة في معهد ولي صاعا عابار

يمكن تحليل تعليم اللغة العربية في معهد والي سونغو في معهد ولي صاعا عابار نقابار من خلال إطار نظرية اكتساب اللغة الثانية التي طوّرها ستيفن كراشن (١٩٨٢)، والتي تتضمن خمس فرضيات رئيسية. ومن بين هذه الفرضيات، تبرز فرضيتان بوصفهما الأكثر صلة في سياق في معهد ولي صاعا عابار ، وهما: "المدخل القابل للفهم" و"مرشح العاطفة". أولًا، يتجلى مفهوم "المدخل القابل للفهم" في استراتيجية التعليم المطبقة، حيث تُقدَّم المفردات بشكل تدريجي وسياقي، كتعريف أسماء أدوات الحمام المعلقة حوله، أو المفردات المتعلقة بأنشطة الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن طريقة "التمهيد—الاستنباط" المستخدمة في تعليم النحو تمكّن الطالب من فهم المفاهيم النحوية تدريجيًّا باستخدام نهج استقرائي—استنباطي يسهل فهم المفاهيم المجردة. وبالتالي، فإن المدخلات المقدمة ذات مغزى ومناسبة لمستوى كفاءة الطلاب اللغوية.

ثانيًا، فإن فرضية "مرشح العاطفة" مناسبة لشرح الديناميات العاطفية التي تؤثر على نجاح اكتساب اللغة في في معهد ولي صاعا عابا .(فقد ثبت أن التحفيز والدعم العاطفي من قبل المعلمين يساهمان في تقليل الحواجز العاطفية، مثل الخوف من الخطأ أو الخجل من التحدث، مما يخلق جوًّا أكثر ملاءمة لاستخدام اللغة العربية. ومع ذلك، تُظهر البيانات أيضًا وجود عقبات محتملة على شكل عقوبات على مخالفي قواعد اللغة، والتي قد تؤدي أحيانًا إلى زيادة التوتر أو القلق. في هذا الصدد، يُظهر في معهد ولي صاعا عابار جدلية في المنهج: فمن جهة، يعتمد المعهد على المبدأ الطبيعي من خلال الاستخدام اليومي الحقيقي للغة، ومن جهة أخرى، يتبنّى المنهج

السلوكي من خلال نظام الانضباط والمراقبة الصارم. ويُظهر هذا النموذج التعليمي الهجين أنه رغم تأكيد كراشن على أهمية بيئة خالية من الضغوط، فإن في معهد ولي صاعا عابار يدمج عناصر الضغط التربوي كجزء من نظام تعزيز عادة استخدام اللغة. وعليه، تؤكد النتائج أهمية المدخلات ذات المعنى في اكتساب اللغة، مع نقد الفرضية التي تفترض أن الاكتساب الأمثل لا يتم إلا في بيئة خالية من الضغط العاطفي.

﴿د﴾. المبحث الرابع : التركيب والمساهمة النظرية

استنادًا إلى نتائج التحليل والميدان في معهد ولي صاعا عابار نقابار، يمكن صياغة تركيب نظري يدمج بين نظرية الدور الاجتماعي (بيدل وتوماس)، ونظرية الإيكولوجيا اللغوية (هوغن)، ونظرية اكتساب اللغة الثانية (كراشن). فإن دور المعلم في في معهد ولي صاعا عابار لا يقتصر على وظيفة التدريس، بل هو مهندس لغوي يصمّم ويهندس بيئة اللغة بشكل منهجي. وفي هذا السياق، تشكل توقعات الدور كما أشار إليها بيدل وتوماس أساسًا لتكوين النظام البيئي اللغوي كما فسّره هوغن. ومثال ذلك نظام هيئة الطلاب الداخلية (LIS) الذي يعدّ امتدادًا لدور المعلم كمشرف وعنصر اجتماعي في النظام البيئي اللغوي للمعهد، مما يدل على تكامل بين الدور الاجتماعي والتصميم الإيكولوجي.

علاوة على ذلك، فإن نظرية كراشن حول "مرشح العاطفة" و"المدخل القابل للفهم" أعيد تفسيرها في سياق في معهد ولي صاعا عابار ، حيث لا يعتمد نجاح استخدام اللغة على انخفاض الضغط العاطفي فحسب، بل على قدرة المؤسسة على إدارة ذلك الضغط من خلال الجمع بين التحفيز والانضباط. وقد تبين أن البيئة التعليمية المنظّمة والمقيدة لا تشكل عائقًا أمام اكتساب اللغة ما دامت مصحوبة بمدخلات لغوية سياقية وتدريجية وذات مغزى. ومن ثمّ، فإن نموذج التعليم في معهد ولي صاعا عابار يوسّع نظرية كراشن من خلال إظهار إمكانية إدارة مرشح العاطفة بطريقة متوازنة بين السيطرة والدعم العاطفي.

بصورة عامة، تقدم هذه النتائج مساهمة نظرية مميزة من خلال نموذج "تربوي–انضباطي" يدمج بين القيم الإسلامية (التربية) والانضباط اللغوي في بيئة المعهد. ويكشف هذا النموذج عن تسلسل هرمي فريد في التعلم، حيث تتم عملية اكتساب اللغة من المعلم إلى LIS ثم إلى جميع الطلاب، وهو ما يمكن اعتباره "دعامة موزعة" توسع دور المعلم إلى شبكة الطلاب أنفسهم. ومن ناحية الأثر العملي، يمكن اعتماد نموذج الهندسة الإيكولوجية اللغوية مثل في معهد ولي صاعا عابار في مؤسسات تعليمية أخرى، خاصة في جهود بناء مجتمع تعلّم لغوي مستدام. وعليه، يجب أن تركز برامج تدريب المعلمين ليس فقط على طرائق التعليم، بل أيضًا على مهارات بناء وصيانة نظام لغوي بيئي فعال وذو قيمة تحويلية.

﴿هـ﴾. المبحث الخامس : الخاتمة

بناءً على التحليل باستخدام النظريات الثلاث الرئيسية – نظرية الدور الاجتماعي (بيدل وتوماس)، ونظرية الإيكولوجيا اللغوية (هوغن)، ونظرية اكتساب اللغة الثانية (كراشن) – يمكن الاستنتاج أن دور المعلم في معهد والي سونغو في معهد ولي صاعا عابار نقابار ذو أبعاد متعددة. فهو لا يقتصر على الجانب التربوي فقط، بل يشمل الأدوار الاجتماعية والثقافية المتجذرة في حياة المعهد. يعمل المعلم كمربٍّ، وموجّه، وقائد أخلاقي، ومهندس بيئة لغوية تشكل عادة استخدام اللغة عند الطلاب. وتتوافق هذه النتائج مع مفهوم بيدل وتوماس حول توقعات الدور، لكنها توسع النطاق إلى السياق الديني والاجتماعي للمعهد.

كما أن البيئة اللغوية في معهد ولي صاعا عابار تُعد نظامًا بيئيًا لا يتشكل بصورة طبيعية، بل يُصمَّم بوعي من خلال نظام القوانين والرموز اللغوية والتفاعل الاجتماعي المستمر، كما تم تحليله ضمن إطار هوغن. وفي هذا السياق، يقوم المعلم بدور "مهندس إيكولوجي" يصمم ويكوّن ويحافظ على هذا النظام البيئي اللغوي. أما نجاح اكتساب اللغة في هذه البيئة، فيدلّ على تعديل في نظرية كراشن؛ فمع أنها تؤكد أهمية البيئة الخالية من الضغط، فإن الواقع في معهد ولي صاعا عابار يثبت أن الانضباط الشديد يمكن أن يكون أداة فعّالة إذا توازنت مع المدخلات السياقية، ودافعية الطلاب الذاتية، والدعم الاجتماعي من مجتمع التعلّم كـ (LIS) و.(CLI)

وعلميًّا، تقدم هذه النتائج مساهمة مهمة في تطوير نظرية تعليم اللغة، خاصة من خلال تقديم منظور خاص بالمعاهد الإسلامية التي تدمج بين القيم الإسلامية والضبط الاجتماعي في عملية تعلم اللغة. كما تطرح هذه النتائج إطارًا جديدًا للبحوث المستقبلية حول تطوير بيئة لغوية منظمة ومجتمعية. ومن المقترحات للبحوث القادمة، ضرورة إجراء دراسات مقارنة أوسع لاختبار قابلية تطبيق نموذج في معهد ولي صاعا عابار وفاعليته في مؤسسات تعليمية غير دينية، سواء كانت رسمية أو غير رسمية، وفي سياقات ثقافية ومؤسسية مختلفة.

.

PONOROGO

البابُ السّادسُ

تحليل البيانات

تحليلُ البيانات دور المعلم كمدير في تشكيل البيئة اللغوية العربية نقبار في معهد ولي صاعا عابار

﴿أ﴾. المبحث الأول: تحليل البياناتِ دور المعلم كمدير في تشكيل البيئة اللغوية العربية نقبار في معهد ولي صاعا عابار

تشير نتائج تحليل البيانات إلى أنّ المعلمين في معهد ولي صاعا عابار نقبار يؤدّون دور المدير اللغوي الذي يُشرف بنشاط على تنظيم النظام اللغوي في حياة الطلاب. وهذا الدور يتماشى مع نظرية الدور الاجتماعي لبيدل وتوماس (١٩٦٦م)، التي تؤكّد أنّ كلّ موقع اجتماعي يتضمّن توقّعات سلوكية محددة. وفي هذا السياق، لا يقتصر دور المعلم على أداء الوظيفة التعليمية، بل يشمل أيضًا تصميم النظام البيئي اللغوي وإدارته وتقييمه بشكل منهجي. فمن الناحية الهيكلية، يعمل المعلم كمصمم للنظام من خلال وضع قواعد لاستخدام اللغة العربية والإنجليزية كلغتين رسميتين، ومنع استخدام اللغات المحلية والإندونيسية في سياقات معينة. كما أنشأ المعلمون نظامًا للرقابة عبر وحدة "قسم تحسين اللغة (LIS) "التي تمثل امتدادًا للسلطة اللغوية، ويجرون تقييماً دوريًا من خلال الاجتماعات الشهرية مع "المركز المركزي لتحسين اللغة.(CLI) "

وعلى المستوى التفاعلي، يعمل المعلم كنموذج لغوي يُحتذى به في استخدام اللغة العربية، سواء أثناء التدريس أو في التفاعل غير الرسمي. ويؤدّي أيضًا دور الوسيط الذي يُجسّر التواصل بين الطلاب الكبار (LIS) والطلاب الجدد، مما يخلق ثقافة لغوية شاملة وحيوية. لا تؤكّد هذه النتائج فقط صلاحية نظرية الدور الاجتماعي، بل تُثري تطبيقها في سياق المعاهد الدينية. فالتوقعات المرتبطة بالدور في معهد ولي صاعا عابار متعددة المستويات ومعقدة، تشمل العلاقات الهرمية بين المعلم والطلاب الكبار والجدد. وسلطة المعلم لا تنبع فقط من البنية الرسمية للمؤسسة، بل أيضًا من كاريزمته العلمية وقدوته الروحية كأستاذ. بل إنّ أدوات تعزيز الدور، مثل العقوبات التربوية ـ كارتداء سترة كتب عليها "مخالف لغوي" ـ تشكل نموذجًا فريدًا لتطبيق الدور الاجتماعي، قائمًا على قيم التربية وتكوين الشخصية. وهكذا، يعكس دور المعلم كمدير لغوي في معهد ولي صاعا عابار مرونة وعمق نظرية الدور الاجتماعي في السياق التربوي الديني.

﴿ب﴾. المبحث الثاني : البيئة اللغوية الأجنبية في معهد والي صاغا عابرعابر

تعكس البيئة اللغوية في معهد ولي صاعا عابار نقبار نظامًا بيئيًا لغويًا مخططًا عن وعي، وفقًا لمفهوم نظرية البيئة اللغوية التي طرحها هاوغن (١٩٧٢م). تنظر هذه النظرية إلى اللغة باعتبارها جزءًا من نظام بيئي اجتماعي وجسدي وثقافي متفاعل، يُشكّل ظروف اكتساب اللغة بشكل طبيعي. وتُظهر النتائج الميدانية أنّ في معهد ولي صاعا عابار دمج مكونات النظام البيئي في الحياة اليومية للطلاب. فعلى المستوى الفيزيائي، يتجلّى ذلك في تعليق المفردات والتعابير اليومية في أماكن وظيفية مختلفة مثل الحمامات، والمقاصف، وغرف الدراسة، مما يوفّر تعريضًا بصريًا سياقيًا للمفردات العربية. أما على المستوى الاجتماعي، فإنّ نظام التسلسل الهرمي في وحدات LIS وCLI، إلى جانب الأنشطة الأسبوعية للمحادثة (المحادثة العربية)، يُشكّل شبكة تفاعلية رأسية وأفقية بين الطلاب، تُعزّز الممارسة اللغوية المستمرة. وأمّا من الجانب المعرفي، فتظهر البيئة في شكل منح أختام تقديرية للطلاب الذين يحفظون المفردات، مما يشكّل حافزًا إيجابيًا ودعمًا نفسيًا.

وعلاوةً على ذلك، فإنّ تطبيق البيئة اللغوية في معهد ولي صاعا عابار ليس عملية طبيعية كما افترضها هاوغن، بل نتيجة هندسة مؤسسية ممنهجة. فقد عدّل المعهد هذه النظرية عبر تقديم آليات جديدة، مثل "تقسيم المناطق اللغوية"، أي تخصيص مناطق معينة لاستخدام اللغة العربية أو الإنجليزية، مما يخلق ارتباطًا جغرافيًا باللغة المستخدمة. كما يُطبق المعهد ما يُعرف بـ"الدعم اللغوي المرحلي" من المعلمين إلى الطلاب الكبار(LIS) ، ثم إلى الطلاب الجدد، فيحدث انتقال لغوي تدريجي ومنظم. وتُعزّز هذه الاستراتيجية بما يُسمى "التعزيز المدمج"، أي تعليق المفردات في أماكن مناسبة لسياقها، مما يوفّر مدخلات لغوية ذات معنى وملائمة للموقف. وهكذا، يثبت في معهد ولي صاعا عابار أنّ البيئة اللغوية يمكن ضبطها وهندستها ضمن منهج تربوي استراتيجي، مما يوسّع من الأفق النظري لنظرية البيئة اللغوية.

﴿ج﴾. المبحث الثالث : تركيب النتائج والمساهمة النظرية

يُظهر تطبيق نظرية اكتساب اللغة الثانية التي طرحها ستيفن كراشن (١٩٨٢م) في معهد ولي صاعا عابار نقبار تفاعلًا مثيرًا بين النظرية والتطبيق. إذ تبدو فرضية "المدخل القابل للفهم " (Input Comprehensible)ذات صلة كبيرة بأسلوب تدريس المفردات في المعهد، من خلال استخدام السياق مثل تعليق أسماء أدوات الاستحمام في الحمامات أو أسماء الأطعمة في المقصف، مما يوفّر للطلاب مدخلات لغوية ذات معنى وسياقية. ولكن في المقابل، فإنّ التطبيق في معهد ولي

صاعا عابار يتناقض أحيانًا مع المقاربة الطبيعية التي اقترحها كراشن، خصوصًا في تعليم النحو والصرف الذي يتم بأسلوب منهجي عبر منهجية "التمهيد والاستنباط"، مما يدلّ على أنّ المدخلات ليست دائمًا طبيعية، بل يمكن تصميمها بشكل منظّم.

وتأخذ فرضية "المرشح العاطفي (Affective Filter) "أيضًا حيّزًا في الممارسة اللغوية في المعهد. إذ يتم تنمية دافعية الطلاب من خلال مسابقات لغوية وتقديم مكافآت مثل الأختام، مما يُقلل من العوائق النفسية ويزيد من ثقتهم في التحدث. غير أن وجود عقوبات للمخالفين للغة العربية، مثل ارتداء سترة خاصة، قد يزيد من التوتر لدى بعض الطلاب. ومع ذلك، فقد نجح المعهد في إنشاء نموذج هجين يجمع بين النهج الطبيعي من خلال المحادثات اليومية في السكن والمقصف، والنهج البنيوي من خلال نظام الانضباط والتدرج اللغوي مثل LIS و .CLIويُظهر هذا المزيج أنّ اكتساب اللغة العربية لا يلزم أن يحدث في بيئة خالية من الضغط، بل يمكن أن يكون فعالًا في بيئة منظّمة وتحدّياتها قائمة.

وفي التركيب النظري، تكشف هذه الدراسة عن ثلاث مساهمات نظرية رئيسية. أولًا، من حيث إدارة الدور التربوي، يظهر المعلمون في PPWS كمهندسين لغويين يؤدّون أدوارًا رسمية كمعلمين، وأدوارًا غير رسمية كمحفزين، وأدوارًا رمزية كرموز دينية يُحتذى بها. ثانيًا، من حيث البيئة اللغوية، أنشأ المعهد نظامًا بيئيًا لغويًا مصممًا يتضمن هندسة للبيئة المادية، وآلية تغذية راجعة مرحلية من المعلم إلى LIS ثم إلى الطلاب الجدد، ودمج القيم التربوية في الممارسة اللغوية. ثالثًا، من حيث اكتساب اللغة، عدّل المعهد نظرية كراشن بإثبات أنّ المدخلات ذات المعنى يمكن أن تعمل في نظام تعليمي منظم، وأنّ "المرشح العاطفي" يمكن التحكم فيه من خلال توازن بين المكافأة والعقوبة.

وتُقدّم هذه النتائج مساهمة علمية مهمة في مجال تعليم اللغة، أولًا من خلال تقديم مفهوم "إدارة اللغة في المعاهد الدينية" كمنهج خاص لإدارة البيئة اللغوية، وثانيًا عبر اقتراح نموذج بديل للبيئة اللغوية المصممة، التي تتسم بالتنظيم والطابع الديني. أما من حيث الآثار التطبيقية، فإنّ منهج في معهد ولي صاعا عابار يمكن أن يكون مرجعًا في بناء بيئات لغوية شاملة في مؤسسات تعليمية أخرى. لذا، هناك حاجة لدراسات لاحقة لاختبار إمكانية نقل هذا النموذج إلى مؤسسات غير دينية لتوسيع أثر الابتكار اللغوي هذا على الصعيدين الوطني والدولي.

﴿د﴾. المبحث الرابع : الخاتمة :

بناءً على نتائج تحليل البيانات وتكامل النظريات في هذه الدراسة، يمكن الاستنتاج أنّ دور المعلم في تشكيل البيئة اللغوية العربية في معهد ولي صاعا عابار نقبار ذو أبعاد متعددة كما ورد في نظرية الدور الاجتماعي لبيدل وتوماس. فالمعلم لا يقتصر على كونه معلمًا داخل الصف، بل يؤدي أيضًا دور مدير لغوي، ومُربٍ قيمي، وموجّه للثقافة اللغوية في المعهد بشكل عام. ويتحقق هذا الدور من خلال تنظيم القواعد، وتفعيل نظم التعليم الأقران مثل LIS و CLI، والإشراف على انضباط اللغة في حياة الطلاب اليومية.

وتُعدّ البيئة اللغوية العربية في المعهد نتيجة لنظام بيئي مصمَّم، يتوافق مع إطار نظرية البيئة اللغوية لهاوغن، حيث تم إنشاء هذا النظام عن وعي من خلال تصميم بيئات مادية، واجتماعية، ومعرفية؛ ابتداءً من تعليق المفردات في أماكن محددة، إلى بناء تسلسل هرمي لغوي منظم. ويُظهر هذا أنّ البيئة اللغوية الفعالة لا تنشأ دائمًا بصورة طبيعية، بل يمكن تشكيلها مؤسسيًا من خلال تصميم تربوي ناضج ومستدام.

كما تُظهر الدراسة أنّ نجاح اكتساب اللغة العربية في المعهد يُعيد النظر ويُثري فهمنا لنظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية، حيث يُمكن أن تتكامل المقاربة الطبيعية والمقاربة البنيوية بشكل مثمر إذا توفّر مدخل لغوي سياقي، ومجتمع داعم. وتُعدّ آلية التعليم بين الأقران في LIS دليلاً على أنّ الدعم الأفقي بين الطلاب يُساهم في تقليل العوائق النفسية وتسريع عملية الاكتساب.

وتتمثل المساهمة العلمية الرئيسة لهذه الدراسة في تقديم مفهوم "إدارة اللغة في المعاهد الدينية" كمنهج فريد في إدارة البيئة اللغوية، قائم على القيم الإسلامية والانضباط والبنية الاجتماعية المميزة للمعهد. كما تقترح الدراسة نموذجًا بديلاً لبيئة لغوية مخططة يمكن اعتمادها في تطوير تعليم اللغة في مؤسسات متعددة. ومن التوصيات، تشجّع الدراسة على إجراء بحوث مقارنة لاختبار مدى إمكانية نقل هذا النموذج إلى المؤسسات غير الدينية، لما له من أهمية في توسيع الأثر والتطبيق في سياقات تعليمية أوسع. ومن هنا، فإنّ هذا التحليل لا يُقدّم تركيبًا نظريًا متينًا فحسب، بل يُسهم أيضًا بمقترحات عملية ورؤية جديدة في مجال تعليم اللغة وإدارة التعلم البيئي.

PONOROGO

البابُ السابعُ:

تحليل البيانات

تحليلُ تحليل البياناتِ دور المعلم كمرشد ومدير في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد والي صاغا عابرعابر

﴿أ﴾. المبحث الأول: تحليل البياناتِ دور المعلم كمرشد ومدير في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد والي صاغا عابرعابر

تشير نتائج البحث إلى أن المعلمين في معهد والي صاغا عابرعابر يؤدّون دورًا مرشدًا لغويًا ذا طبيعة معقّدة ومتعدّدة الأبعاد، كما هو مبيّن في نظرية الدور الاجتماعي لبيدل وتوماس (١٩٦٦). وهذا الدور لا يقتصر على الجوانب الأكاديمية فقط، بل يشمل كذلك الأبعاد الاجتماعية والعاطفية والإدارية في سياق تشكيل بيئة اللغة العربية. فعلى المستوى الأكاديمي، يقدّم المعلم إرشادًا منهجيًا في تعليم قواعد اللغة مثل النحو والصرف باستخدام منهج تدريجي يبدأ من مرحلة التمهيد حتى مرحلة العرض. كما يشارك المعلم بفاعلية في تقديم التغذية الراجعة لأخطاء الطلاب اللغوية من خلال تقييم منظّم ومستمرّ.

أما من الناحية الاجتماعية والعاطفية، فيؤدّي المعلم دور المحفّز ومربّي الشخصية. ولا يتبع المعلم نهجًا قمعيًا؛ فلا يصحّح أخطاء اللغة لدى الطلاب بطريقة عنيفة مباشرة، بل يوجّههم بأسلوب بنّاء، ممّا يدل على وجود علاقة وجدانية قوية بين المعلم والطالب، حيث يقوم المعلم بدور الأب البديل الذي يراقب ويرافق تطوّر الطالب اللغوي على مدار الوقت. وفي المجال الإداري، يخطّط المعلم ويشرف على نظام "قسم تطوير اللغة (LIS) "بوصفه امتدادًا للإرشاد اللغوي الذي يشمل جميع فئات الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يقوم المعلم بتصميم نظام المكافآت كختم لحفظ المفردات، والعقوبات مثل ارتداء سترة المخالفين للغة، وذلك كجزء من استراتيجية ترسيخ الانضباط اللغوي.

ولا تقتصر هذه النتائج على تأكيد نظرية الدور الاجتماعي فيما يتعلّق بتوقّعات السلوك المرافقة لوظيفة المعلّم، بل تتعدّاها إلى توسيع نطاق النظرية من خلال تقديم نموذج "نظام الإرشاد متعدد المستويات". وفي هذا النموذج، لا يسير الإرشاد في اتجاه واحد بين المعلم والطالب، بل يجري ضمن هيكل هرمي يبدأ من المعلم إلى قسم LIS ثم إلى الطلاب جميعًا. علاوة على ذلك،

فإنّ دور المعلم بوصفه مرشدًا لغويًا يعمل كذلك كوسيلة لنقل القيم الثقافية والروحية الخاصة بالمعهد. ويظهر من ذلك أن الدور الاجتماعي للمعلم في سياق المعاهد الإسلامية لا يقتصر على تعليم اللغة، بل يتجاوز ذلك ليكون وسيلة لتربية القيم، وبناء الشخصية، وتكوين الهوية الإسلامية للطلاب.

حاضر، سأكمل لك ترجمة بقية الفقرات بنفس الأسلوب الأكاديمي في اللغة العربية الفصحى

﴿ب﴾. المبحث الثاني : تحليل دور المعلم في إطار نظرية الإيكولوجيا اللغوية لهوجين١٩٧٣

تشير البيانات إلى أن بيئة اللغة العربية في معهد والي صاغا عابرعابر تشكّل منظومة بيئية لغوية متكاملة وفق مفهوم الإيكولوجيا اللغوية لهوجين. حيث تتفاعل عناصر البيئة اللغوية المختلفة (المعلم، الطلاب، الأنظمة، الأنشطة) بطريقة ديناميكية تؤثر وتتأثر بعضها ببعض ضمن سياق ثقافي ديني محدد. ويبرز دور المعلم كعنصر محوري في هذه البيئة من خلال قدرته على إدارة الموارد اللغوية، وتحفيز التفاعل بين أعضاء المجتمع التعليمي، وخلق فرص استخدام اللغة العربية في المواقف الحياتية المختلفة داخل وخارج الصف.

ويعكس ذلك استراتيجيات المعلم في توظيف الحوارات الجماعية، والمناقشات، والأنشطة العملية التي تدمج اللغة العربية في مختلف مجالات حياة الطالب اليومية. كما يُلاحظ أن المعلم يوازن بين الحفاظ على اللغة الأم العربية وبين تشجيع الطلاب على التعبير بحرية، مما يحقق استدامة بيئية لغوية صحية تعزز من اكتساب اللغة بشكل طبيعي

﴿ج﴾. المبحث الثالث : تحليل دور المعلم وفق نظرية اكتساب اللغة الثانية لكرشن ١٩٨١

تؤكد نتائج البحث على أن المعلم في معهد والي صاغا عابرعابر يطبّق مبادئ نظرية اكتساب اللغة الثانية لكريشن، حيث يهيئ بيئة تعلم غنية بالمفردات والمواد اللغوية المناسبة لمستوى الطلاب. ويتبع المعلم أسلوب التدريس التواصلي الذي يركز على التفاعل اللغوي الحقيقي ويقلل من القلق اللغوي لدى الطلاب، مما يسرّع عملية اكتساب اللغة.

ويُلاحظ أن المعلم يدمج تقنيات مثل التكرار، والتغذية الراجعة التصحيحية بطريقة داعمة، وتوفير مدخلات لغوية معقّمة ومستساغة، ويحفّز الطلاب على المشاركة النشطة في المحادثات، مما يخلق بيئة تعليمية محفّزة تؤدي إلى اكتساب اللغة بشكل فعّال ومستدام

﴿د﴾. المبحث الرابع : التوليف النظري ودور المعلم في تشكيل بيئة اللغة العربية في معهد والي صاغا عابر

من خلال دمج النظريات السابقة (الدور الاجتماعي، الإيكولوجيا اللغوية، ونظرية اكتساب اللغة الثانية) يتضح أن دور المعلم في معهد والي صاغا عابرعابر هو دور مركب وشامل يتعدّى وظيفة التدريس البسيطة ليشمل الإرشاد، الإدارة، التحفيز، والتربية الثقافية. ويُعتبر المعلم المحور الأساسي الذي يربط بين مختلف مكونات البيئة اللغوية، ويوجهها نحو تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية ضمن إطار إسلامي تربوي.

هذا التوليف النظري يعزز فهمنا لكيفية عمل المعلم كوكيل تغيير اجتماعي ولغوي، وكيف يمكن لهذه الأدوار أن تسهم في بناء مجتمع لغوي حي ومتفاعل يدعم تطوير اللغة العربية كلغة تواصل وحياة ثقافية داخل المعهد.

هل ترغب أن أساعدك بترجمة جزء آخر أو بصياغة ملخص أكاديمي لهذه التحليلات؟

بالتأكيد، إليك ترجمة الفقرة المطلوبة إلى اللغة العربية الفصحى مع مراعاة قواعد النحو والصرف.

﴿هـ﴾. المبحث الخامس : الخلاصة والتوصيات

من خلال دمج النظريات السابقة (الدور الاجتماعي، الإيكولوجيا اللغوية، ونظرية اكتساب اللغة الثانية) يتضح أن دور المعلم في معهد والي صاغا عابرعابر هو دور مركب وشامل يتعدّى وظيفة التدريس البسيطة ليشمل الإرشاد، الإدارة، التحفيز، والتربية الثقافية. ويُعتبر المعلم المحور الأساسي الذي يربط بين مختلف مكونات البيئة اللغوية، ويوجهها نحو تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية ضمن إطار إسلامي تربوي.

بناءً على نتائج تحليل البيانات والتأويل النظري، تستنتج هذه الدراسة أنَّ دور المعلم في التوجيه اللغوي للغة العربية في مَنْدَسَةُ وَلِي صُنْغُو نَقْبَار (PPWS)هو دور متعدد الأبعاد، كما هو موضح في نظرية الدور الاجتماعي التي وضعها بيدل وتوماس. فالمعلم لا يقتصر على أداء الوظيفة الأكاديمية كمُدرِّس للغة، بل يلعب أيضًا دورًا اجتماعيًّا–عاطفيًّا كمُحفِّز وشخصية مرشدة روحية، إضافة إلى دوره الإداري في تشكيل نظام توجيهي متدرج من خلال هيكل قسم تحسين اللغة (Language Improvement Section - LIS).هذه الأدوار تشكّل علاقات ديناميكية متكاملة في

النشاطات اليومية للطلبة، مما يدل على أنَّ التوجيه اللغوي في PPWS يتجاوز بكثير المنهج التقليدي.

كما أنَّ بيئة التوجيه اللغوي في PPWS تعكس ما وصفه هاوجين بنظام البيئة اللغوية (ecosystem)، وهو ترتيب للتعلّم لا يقتصر على الجانب الاجتماعي فقط، بل يشمل الجوانب الفيزيائية، المعرفية، والثقافية أيضًا. وقد بُني هذا النظام من خلال تصميم مساحة غنية بالمحتوى اللغوي، ونظام هيراركي متدرج للتوجيه بين الطلبة، بالإضافة إلى دمج قيم التربية الخاصة بالمعهد. وفي هذا السياق، نجحت PPWS في خلق بيئة مكتسبة للغة منظمة لكنها مرنة، طبيعية مع الحفاظ على الانضباط.

تشير نتائج مهمة أخرى إلى أنَّ ممارسات التوجيه في PPWS تعيد بناء نظرية اكتساب اللغة الثانية التي طورها كراشن. فمن خلال دمج المنهج الطبيعي (السياقي والتواصلي) مع المنهج البنيوي (إتقان القواعد والانضباط اللغوي)، يقدم المعهد نموذجًا يوازن بين المدخل المفهوم (comprehensible input)، التحكم العاطفي، ونظام الرصد الصارم. وهذا يؤكد أنَّ نظرية كراشن يمكن تعديلها لتلائم سياق التعليم في المعاهد التي لها ثقافتها وأنظمتها الخاصة.

علميًّا، تقدم هذه الدراسة إسهامًا مهمًّا في صورة مفهوم التوجيه اللغوي الإسلامي، وهو توجيه لغوي متكامل مع قيم المعهد، ونموذج نظام التوجيه الاجتماعي التربوي الذي يمكن أن يكون بديلاً في تصميم تعليم اللغة في بيئات أخرى. من خلال دمج الجوانب الاجتماعية، التربوية، الروحية، والبيئية، يقدم هذا النموذج منهجًا جديدًا في إدارة تعليم اللغة المبني على المجتمع.

أما التوصيات التي تخرج بها الدراسة فتشمل ضرورة إجراء دراسات مستقبلية حول التأثيرات طويلة الأمد لنموذج التوجيه اللغوي في PPWS على الكفاءة اللغوية وشخصية الطلبة. كما تحتاج الدراسة إلى استكشاف إمكانية تكييف هذا النموذج في سياقات تعليمية غير معهدية، سواء في المدارس النظامية، المدارس الدينية، أو مؤسسات تعليم اللغات المكثفة الأخرى. ويُقدّم هذا التحليل، مع منهجية نظرية نقدية وقراءة عميقة للسياق، منظورًا شاملًا حول ديناميكيات التوجيه اللغوي في المعاهد كنوع من الابتكار في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

PONOROGO

البابُ الثامنُ:

الاختتام

﴿أ﴾. المبحث الأول: الخلاصة

بناءً على التكامل بين النظرية وبيانات نتائج البحث الميداني، يمكن الاستنتاج أن بناء بيئة اللغة العربية في مدرسة وادي سونغو نغابار هو عملية معقدة، منظمة، ومتعددة الأبعاد. يعتمد نجاح هذه العملية بشكل كبير على فعالية استراتيجيات المعلمين، ودعم البيئة المحيطة، بالإضافة إلى المشاركة الفعالة لجميع مكونات المدرسة.

أولاً، تم تطبيق استراتيجيات المعلمين في بناء بيئة اللغة العربية من خلال نهج التعود، القدوة، وتقديم العقوبات التربوية. هذه الاستراتيجيات الثلاث تكمل بعضها البعض في تشكيل الروتين اللغوي، وتعزيز الانضباط، وبناء ثقافة استخدام اللغة العربية بشكل طبيعي ومستدام في حياة الطلاب.

ثانيًا، أظهرت الدراسة وجود عوامل مساعدة مثل توافر معلمين ذوي كفاءة، مناهج وطرق تدريس مبتكرة، بالإضافة إلى تنظيمات المدرسة التي تدعم هذه العملية. ومع ذلك، هناك بعض المعوقات الداخلية مثل ضعف إتقان المفردات، وتنوع خلفيات الطلاب، والمعوقات الخارجية مثل قلة الإمكانيات وتأثير البيئة الخارجية التي يجب التغلب عليها من خلال نهج سياقي وتقييم مستمر.

ثالثًا، أثبت دور المعلم كمحفز أنه بالغ الأهمية في تعزيز حافز الطلاب لاستخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية. فالمعلم لا يعمل فقط كمعلم، بل كدافع يحرك دافعية الطلاب من خلال نهج تواصلي وواقعي يتناسب مع تطورات العصر.

وبناءً على ذلك، تم تحقيق هدف البحث، وهو الكشف عن الاستراتيجيات، والعوامل المساعدة والمعوقة، بالإضافة إلى أهمية دور المعلم في بناء وتحفيز استخدام اللغة العربية في المدرسة. يؤكد هذا البحث أن نجاح بناء بيئة اللغة العربية الفعالة والمستدامة يعتمد بشكل كبير على التكامل بين استراتيجيات المعلمين المناسبة، ونظام التدريس المبتكر، ودعم البيئة المدرسية الشاملة. إن تنفيذ هذا النهج الشمولي هو المفتاح لتخريج طلاب ليسوا فقط متمكنين من اللغة العربية، بل لديهم أيضًا وعي قوي وشخصية لغوية تتماشى مع قيم الإسلام ومتطلبات العصر الحديث.

﴿ب﴾. المبحث الثاني : الاقتراحات:

١. للمعلمين في مادة اللغة العربية

ينبغي على المعلم أن يستمر في تطوير وتعزيز استراتيجيات تشكيل بيئة اللغة العربية من خلال العادات اليومية، والقدوة الحسنة، وتقديم العقوبات التربوية التي تتناسب مع خصائص واحتياجات الطلاب. يجب أن يتم استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية بشكل مستمر، ليس فقط في اللقاءات الرسمية، ولكن أيضًا في التفاعلات غير الرسمية. كما يُنصح المعلم بتعزيز قدراته من خلال التدريب على اللغة والمنهجيات التعليمية المبتكرة لتعزيز دوره كمعلم، ومحفز، ومقيم.

٢. لإدارة مؤسسة التعليم

ينبغي على إدارة المؤسسة تقديم الدعم الكامل في خلق بيئة تدعم استخدام اللغة العربية، وذلك من خلال:

أ. توفير مناطق معينة يُلزم فيها استخدام اللغة العربية.

ب. وضع لائحة داخلية تشجع على الاستخدام الفعّال للغة العربية.

ت. توفير الوسائل المساندة مثل لوحات المفردات اليومية، والمجلات الحائطية باللغة العربية، أو وسائل الإعلام الرقمية التفاعلية .الدعم الإداري والسياسات المتسقة أمر ضروري لضمان استمرارية ونجاح برنامج بيئة اللغة العربية بشكل منظم.

٣. للمؤسسات التعليمية والمناهج الدراسية

من الضروري تحديث المناهج الدراسية للغة العربية بحيث تكون ذات سياق ملائم ومتوافقة مع احتياجات الطلاب وتغيرات العصر. يجب أن يُوجه تطوير طرق التعليم نحو تعزيز المهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة)، وليس فقط المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة). كما يُنصح بدمج المناهج التقليدية التي تُميز المدارس الدينية مع الأساليب الحديثة التي تعتمد على التكنولوجيا ووسائل الإعلام الإبداعية.

٤. للطلبة

يُتوقع من الطلاب أن يكون لديهم التزام شخصي في استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية داخل المدرسة. يُنصح الطلاب بتشكيل مجموعات صغيرة أو فرق دراسية تركز على

ممارسة اللغة العربية بنشاط، والاستفادة من كل لحظة وتفاعل كفرصة لتدريب مهاراتهم اللغوية. يجب أن تُغرس فيهم قناعة بأن اللغة العربية جزء من هويتهم العلمية والدينية منذ الصغر.

٥. للباحثين في المستقبل

لا تزال هذه الدراسة تحتوي على مساحة للتطوير، خاصة في الإجابة على كيفية تكييف استراتيجيات تشكيل بيئة اللغة العربية في المدارس التي تتمتع بخصائص مختلفة. من المتوقع أن تُعنى الدراسات المستقبلية بمزيد من التعمق في تأثير الدوافع الذاتية والخارجية للطلاب على نجاح برنامج بيئة اللغة العربية، بالإضافة إلى تقييم فعالية الوسائل التعليمية المبتكرة في سياق التعليم في المدارس الدينية.

PONOROGO

المراجع إندونيسيا

Abu Ahmadi & Nur Uhbiyati. (1991). *Ilmu pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.

Ahmadi, Abu. (1991). *Psikologi umum*. Jakarta: Rineka Cipta.

Al-Abrasy, Musthafa. (1994). *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*. Jakarta: Bulan Bintang. Al-Azizy, Abdul Qohir. (1975). *Al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Mabadi-uha wa Falsafat-uha wa Tarik-uha*. Kairo: Maktabah Nahdlah.

Ali Imron. (2000). *Manajemen peserta didik berbasis sekolah*. Malang: UIN Maliki Press.

Bloom, Benjamin S. (1981). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.

Dalyono, M. (2009). *Psikologi pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.

Djamarah, Syaiful Bahri. (2002). *Psikologi belajar*. Jakarta: Rineka Cipta.

Efendi, Ahmad Fuad. (2005). *Strategi belajar mengajar*. Bandung: Pustaka Setia.

Fuadi, Nur. (2020). *Pengaruh lingkungan terhadap peran guru dalam pembelajaran*. Skripsi tidak diterbitkan. Universitas Islam Negeri.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Himmah, N. (2020). *Penerapan lingkungan bahasa Arab dalam pengembangan keterampilan berbicara*. IAIN Ponorogo.

Hutabarat. (1986). *Lingkungan belajar dan pengaruhnya terhadap prestasi belajar*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.

Ibn Khaldun. (1981). *Muqaddimah Ibn Khaldun*. Beirut: Dar al-Fikr.

Karwono & Mularsih, Heni. (2012). *Psikologi pendidikan*. Yogyakarta: Graha Ilmu.

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

Mahmud Yunus. (1985). *Metodik Khusus Pendidikan Agama Islam*. Jakarta: Hidakarya Agung.

Martinis Yamin. (2011). *Strategi pembelajaran berbasis kompetensi*. Jakarta: Gaung Persada. Miles,

Matthew B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

PONOROGO

Moleong, Lexy J. (2019). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi Revisi). Bandung: Remaja Rosdakarya.

Mudhofir, Abdul. (1999). *Pendidikan sebagai proses kultural*. Yogyakarta: Tiara Wacana.

Mulyasa, E. (2007). *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Muhibbin Syah. (2003). *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Nasution. (1993). *Didaktik: Asas-asas mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.

Patton, Michael Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Purwanto, Ngalim. (2011). *Prinsip-prinsip dan teknik evaluasi pengajaran*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Rachman, Arief. (1999). *Pendidikan yang relevan untuk menghadapi abad XXI*. Jakarta: Grasindo.

Rettob. (2005). *Pengaruh motivasi integratif dalam pembelajaran bahasa kedua*. Bandung: Edupress.

Saroni, Muhammad. (2010). *Lingkungan belajar dan perilaku siswa*. Semarang: Pustaka Pelajar.

Sardiman, A. M. (2011). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Slamet, Santosa. (2009). *Pembelajaran Bahasa Asing di Pesantren*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Sugiyono. (2020). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta.

Suwarno, Wiji. (2012). *Psikologi umum*. Yogyakarta: Andi Offset.

Winkel, W. S. (2009). *Psikologi pendidikan dan pengajaran*. Yogyakarta: Media Abadi.

.

PONOROGO

المراجع العربية

بدوي، عبد الرحمن .*دور العرب في تكوين الفكر الأوروبي* .بيروت: دار الأدب، ١٩٨٠م.

بدري، كمال إبراهيم .*الأولويات في منهج تعليم اللغة العربية في مدارس إندونيسيا* .جاكرتا: أوراق مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، ١—٣ سبتمبر ١٩٩٦م.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر .*البيان والتبيين* .بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

الغزالي، أبو حامد .*إحياء علوم الدين* .بيروت: دار الفكر، بدون تاريخ.

حسن، أحمد .*اللغة العربية معناها ومبناها* .القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠م.

النحوي، عبد الله بن يوسف بن أحمد .*شرح الأجرومية* .بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م.

PONOROGO