Available online at website : http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/arabiyat

Arabiyât : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 3, (1), 2016, 140-158

دور المدرس الناطق بالعربية في ترقية الكفاية الاتصالية لدى الطلاب الأجانب

Atna Akhiryani

Institut Agama Islam Negeri Datokarama Palu

e-mail : atna.nn90@gmail.com

Naskah diterima: 10 Februari 2016, direvisi: 13 Maret 2016, disetujui: 12 April 2016.

Abstract

The study was aimed to figure out the role of Arabic native lecturers in improving student's communicative competences. It was quantitative research with descriptive analysis approach. The objects were students and Arabic native lecturers at Islamic and Arabic Sciences Institute Jakarta. The result of the research shows that improving student's communicative competences could be obtained by various factors such as lesson plans, language environment, etc. An Arabic native lecturer would not play a significant role in improving student's communicative competences unless other important factors well prepared. There were some problems found when the students was taught by native lecturers like the speed of speech of native lecturers, understanding an explanation of vocabulary, Arabic local dialects, and Arabic 'amiyah which was used occasionally by native lecturers. Therefore, Arabic native lecturers were suggested to be capable in contrasting both Arabic and Indonesian languages, understanding Indonesian cultures, using Arabic fushah, and avoiding using Arabic local dialects.

Keywords : *communicative competences, Arabic native teacher*, *non-native student*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peran dosen asing dalam meningkatkan kompetensi komunikatif mahasiswa. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif dengan pendekatan analisis deskriptif. Objek penelitian ini adalah mahasiswa dan dosen asing di Lembaga Pengetahuan Islam dan Arab Indonesia. Penelitian ini mengungkapkan bahwa peningkatan kompetensi komunikatif didukung oleh banyak faktor seperti materi yang diajarkan dan lingkungan bahasa pembelajar sehingga dapat dikatakan kehadiran dosen asing tidak efektif meningkatkan kompetensi komunikatif mahasiswa tanpa adanya faktor pendukung yang lain. Penelitian ini juga menemukan bahwa mahasiswa mengalami beberapa kesulitan selama diajar oleh dosen asing seperti: kecepatan berbicara dosen penutur asli, dialek, dan bahasa arab 'amiyah yang terkadang digunakan oleh dosen asing selama proses pembelajaran. Oleh karena itu, dianjurkan bagi dosen asing yang mengajar mahasiswa non-penutur asli untuk mempersiakan segala hal yang sekiranya dapat membantu mempermudah proses belajar dan pembelajaran.

Kata Kunci : *kompetensi komunikatif, pengajar penutur asli, siswa penutur asing*

How to Cite *:* Akhiryani, Atna. "DAUR AL-MUDARIS AL-NATHIQ BI AL-'ARABIYAH FI TARQIYAH AL-KIFAYAH AL-ITHISHALIYAH LADA AL-THULAB AL-AJANIB" *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban* [Online], Volume 3 Number 1 (30 Juni 2016)

Permalink/DOI: *http://dx.doi.org/10.15408/a.v3i1.2888*

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

المقدمة

يعتبر إنماء الدوافع إلى التعلم من التحديات الكبيرة في تعليم اللغة العربية من أجل ترقية الكفاءة الاتصالية. وتهدف المواد أغلبها إلى تطوير الكفاءة في فهم النصوص الدينية، وتنمية الكفاءة الاتصالية. وفي هذا الصدد، يساعد كيان المدرس الناطق بالعربية لدى الطلاب على تنمية كفاءتهم الاتصالية. ولتنمية كفاءتهم الاتصالية دوافع عدة، منها أن محتوى المواد الدراسية لا بد أن يتكون من العناصر التي يحتاج إليها الطلاب عندما يتصل بغيرهم، مثل المفردات والتراكيب التي يستخدمها الطلاب في المحادثة اليومية. والبيئة التي يعيشون فيها ويتحدثون فيما بينهم. كما يحتاجون إلى التسهيلات كالمعمل اللغوي الذي يساعد على إجادة المهارات اللغوية الأربع. والمعلم المؤهل في اللغة العربية يلعب دورا مهما في تعليم اللغة العربية.

والمعلم المحلي (الناطق بالإندونيسية) المؤهل في تخصصه المتخرج في قسم تعليم اللغة العربية قد يساعد كثيرا على تنمية الكفاءة الاتصالية. والمعلم المؤهل يجب عليه تنمية كفاياتهم الأربع، وهي الكفاية الفنية في التعليم، والكفاية المهنية، والكفاية الشخصية، والكفاية الاجتماعية. وذلك لأن تعلم اللغة يتطلب من الطلاب تلقي الخبرات الواقعية التي تساعد على تنمية ذوقهم العربي. والخبرات التعلمية في التعامل مع الثقافة العربية التي يتعلمونها تؤدي إلى تقوية المهارة اللغوية وتنمية الكفاية الاتصالية، حتى يتمكّنوا من أن يتكلموا باللغة العربية مثلما يتكلم الناطق باللغة العربية. وتعلم العربية مع المدرس الناطق بالعربية يعتبر من الخبرات التعلمية الهامة لهم حتى يعرفوا ويفهموا جيدا كيف يتعلم الناطق باللغة العربية لغته ويتحدث به تحدثا صحيحا وسليما.

وكيان المدرس الناطق بالعربية في عملية تعليم العربية يمكن أن يدفع الطلاب الأجانب إلى تعلم اللغة العربية بشكل قوي وفعال بحيث يميلون في تعلمهم ميلا قويا إلى الأمور الجديدة، مما يدفعهم إلى النشاط والحماسة في التعلم. وبكيانه أيضا أصبحوا متعودين على الاستماع إلى الكلام العربي الفصيح. وهذا من شأنه يرقي مهارتهم في الاستماع، وبالتالي تكون هذه المهارة الأولى من المهارات اللغوية الأربع تقودهم إلى الفصاحة في الكلام.

غير أن كثيرا من المؤسسات التعليمية أو المدارس التي تقوم بإدارة تعليم اللغة الثانية لم تستفد من تواجد المدرس الناطق بالعربية، مع أن له دورا هاما في تعليم اللغة الثانية، بحيث يمكّن من أن يرقى الكفاءة الاتصالية حتى يتمكن الطلاب الأجانب من التكلم بالعربية بطلاقة، بعيدين عن تأثرهم باللغة الأم، وبالتالي يمكّن من إنماء الذوق العربي لديهم.

ولكن تعليم اللغة الأجنبية على يدي المدرس الناطق بالعربية له عيوب، منها أن لغة المدرس الناطق بالعربية قد تتأثر باللهجة العربية العامية، بحيث أن اللهجة في بعض مناطق البلاد العربية تؤدي إلى التغير في الأصوات، مثل اللهجة المصرية التي ينطق فيها المدرس المصري صوت الجيم بالغين.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

وثمة مشكلة أخرى أن المدرس الناطق بالعربية قد لا يفهم اللغة المحلية، ولا يعرف الثقافة المحلية. وكل ذلك من شأنه يؤدي إلى سوء الفهم بينه وبين الطلاب الأجانب (الإندونيسيين).

ومن ناحية أخرى أن كيان المدرس الناطق بالعربية يمكن أن يحير الطلاب الأجانب، إذا لم يفهم الثقافة المحلية التي يعيشون فيها. وإذا قام المدرس الناطق بالعربية بتطبيق المنهج المختلف عن المنهج الذي انتهجه المدرس المحلي عادة، فربما يحتاج الطلاب إلى مدة زمنية للتكيف مع في العمليات التعليمية. وثمة مشكلة أخرى أن إحضار المدرس الناطق بالعربية يقتضي المصروفات المالية الكبيرة. كما أن المدرس الأجنبي الناطق بالعربية يحتاج إلى مرافق وتسهيلات وسكن لا بد من أن تتكفلها المؤسسة التعليمية.

وعلى الرغم من ذلك، فإن كيان المدرسين الناطقين بالعربية في عملية تعليم العربية ضروري، وخاصة في المؤسسة التعليمية المنتمية إلى المملكة العربية السعودية، من أمثال معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا. وفي ضوء ما سبق يعتبر البحث في دور المدرس الناطق بالعربية هاما في ترقية كفاية الطلاب الإندونيسيين الاتصالية. وليكون البحث مركّزا على مشكلة جوهرية، فإن محاور البحث تدور حول ثلاث نقاط هامة، وهي: (1) الثقافة التي يعيش فيها الطلاب التي تختلف اختلافا كبيرا عن الثقافة العربية، بحيث أن هناك عبارات أو مفردات وتراكيب عربية لا مقابل لها في اللغة العربية؛ (2) تعلم اللغة العربية في حاجة إلى خبرات تعلمية واقعية في بيئة عربية يعيشها الطلاب، لأنها تمكّنهم من تنمية الذوق العربي في التواصل اللغوي مع الناطقين بالعربية. وهذه الخبرات التي يعيشونها من شأنها تؤدي إلى تقوية مهاراتهم اللغوية وتنمية الكفاية الاتصالية؛ (3) والثقافة العربية التي تختلف عن ثقافة الطلاب الإندونيسيين قد تؤدي إلى صعوبة فهم لغة الطلاب على المدرس الناطق بالعربية، وعدم استيعابه المدرس للثقافة واللغة المحلية، مما يؤدي إلى سوء الفهم فيما بينهم.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن المشكلات التي يواجهها الطلاب الإندونيسيون عند تعلمهم على يدي المدرس الناطق بالعربية وتحليلها، وإلى تحليل دور المدرس الناطق بالعربية في ترقية كفايتهم الاتصالية في التكلم باللغة العربية. ومن ثم، يتناول هذا البحث الإجابة عن هذه الأسئلة:

1). كيف يمكن إحداث التثقّف عند تعلم اللغة العربية على يدي المدرس الناطق بالعربية بمعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا؟
2). ما العوامل التي تدفع إلى ترقية ميول الطلاب الإندونيسين عند تعلم العربية مع المدرس الناطق بالعربية في المعهد؟
3). ما هي المحاولات الاستراتيجية التي يقوم المدرس الناطق بالعربية في المعهد بدورهم في ترقية كفايتهم الاتصالية؟

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

منهجية البحث

هذا البحث بحث كيفي، بحيث أن المدخل المتبع مدخل وصفي تحليلي. ويعني ذلك أن جمع البيانات عن دور المدرس الناطق بالعربية في تكوين الكفاية الاتصالية لدي الطلاب الإندونيسيين في المعهد وتحليلها يتم وفقا للإجراءات والخطوات المقننة للبحث الكيفي. ويتبع المدخل الوصفي لاستعراض النظريات حول الكفاية الاتصالية لدى الطلاب الإندونيسيين والمدرسين الناطقين بالعربية.

ومجتمع هذا البحث هو الطلاب بمعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا في المستوى التكميلي، ويبلغ عددهم مائة طالب: واحد وخمسين منهم طالبة وسبعة وأربعين طالبا. وهذا المجتمع يكون عينة للبحث أي باتباع المعاينة الكلية. وتم جمع البيانات باستعمال الملاحظة والاستفتاءات والمقابلة باعتبارها مصادر أساسية. ويعتمد البحث على مصادر ثانوية من تقريرات الأنشطة الطلابية والكتب والمقالات العلمية وغيرها.

والبيانات المتعلقة بالكفاية الاتصالية لدي الطلاب والمدرس الناطق بالعربية التي تم جمعها يحلل تحليلا كيفيا مناسبا للمدخل الوصفي التحليلي، وذلك التحليل يتم بثلاث خطوات هي: (1) تصنيف البيانات وتعريفها معرفة واضحة ومحددة؛ (2) تفسير البيانات ثم تنظيمها إلى أجزاء معينة؛ (3) تلخيص البيانات ثم استقرائها للوصول إلى نتيجة البحث.

المدرس الناطق بالعربية

قد يقوم بتدريس اللغة الأجنبية للطلاب الأجانب أحد أبنائها، وهو يمثل المدرس الأجنبي (المدرس الناطق بالعربية).[1] وكيان المدرس الناطق بالعربية من المواقف التعليمية غير المباشرة يتعلم فيها الطلاب اللغة عن طريق مواد تعليمية مختارة ومنظمة في مؤسسة تعليمية متخصصة خارج وطنها وبعيدًا عن متحدثيها. وفي هذا الصدد، تدعم هذه الخبرة غير المباشرة باستعمال الكتب والتدريبات والمعامل اللغوية والتسجيلات والأنشطة اللغوية التي يعدها أبناء اللغة العربية المتخصصون فى تعليمها، وقد يستعان في هذه الحالة بمعلمين من أبنائها. وأما مواقف طبيعية حقيقية يمارس فيها الطالب تعلم اللغة في موطنها وبين أبنائها والمتحدثين بها فتسمى بالخبرة المباشرة في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها.

والخبرة اللغوية من الأسس التي يستند إليها بناء منهج تعليم اللغة العربية. ويقصد بالخبرة اللغوية الموقف اللغوي التعليمي الذي يهيأ ويعد لكي يعايشه الطلاب، ويمارسون من خلاله استعمال اللغة، ويحتكون بمحتواه وينفعلون به ليخرجوا منه وقد اكتسبوا مجموعة من المعلومات والمعارف عن اللغة واستخداماتها، ومجموعة من مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وقدرة على التفكير باللغة والتعبير عما يريدون، مع تقدير لثقافتها وثقافة لغتهم. ومن ثم، يكتسبون في النهاية القدرة على استخدام

[1] علي محمد القاسمي، *الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى*، (الرياض : عمادة شؤون المكتبة 1979)، ص 79

اللغة العربية في مواقف حقيقية تتفق مع أغراضه ودوافعه. أي أن يتعلم الطلاب اللغة ويكتسبون مهارات استعمالها من خلال نوعين من المواقف التي قد ذركت من قبل.[2]

وهناك عناصر تميز المدرس الناطق بالعربية من المدرس غير الناطق بها. وهذه المميزات يمكن أن تأتي بالأثرين الإيجابي والسلبي عند تعليم اللغة العربية للدارس غير الناطق بها. رأى أحمد سيوطي أنصاري ناسوتيون أنه لابد على مدرس اللغة العربية أن يكون فاهما على الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، حيث إن تعليم اللغة لاينفصل عن الثقافة؛ وقادرا على تعلم الثقافة العربية وحاصدا لقيمها؛ وقادرا على إجادة أنشطة النافعة لتعليم اللغة العربية؛ وقادرا على مقارنة بين الثقافة العربية والثقافة المحلية؛ وقادرا على فهم الثقافة المحلية (إندونيسيا)، وسياستها، واجتماعها؛ وقادرا على تقييم الأنشطة الثقافية بين المجتمع؛ وقادرا على الاتصال أو التواصل باللغة المحلية حتى يمكنه أن يقوم بالتحليل التقابلي بين اللغة العربية واللغة المحلية على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي.[3]

ورأى رشدي أحمد طعيمة أن المشتغلين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب عليهم أن يكونوا على علم بالمواقف التي يحتاجون إلى استخدام اللغة العربية فيها. ولا شك أن تحديد هذه المواقف سوف يفيد في أمور كثيرة، سواء من حيث إعداد المنهج، أم من حيث تأليف الكتب الدراسية، أم من حيث تصميم أوجه النشاط اللغوي، أم من حيث اختيار طريقة التدريس، أم من حيث التفكير في أدوات التقويم وأساليبه، حيث إن الاتصال عملية تحدث من خلال مواقف معينة، وتتحدد طبيعة الاتصال في ضوء ما تفرضه هذه المواقف من متطلبات لغوية وثقافية.[4]

مميزات المدرس الناطق بالعربية

أ). من ناحية الثقافة

الثقافة لا تكون ثقافة إلا بوسائلها الاتصالية، ولم يعرف الإنسان حتى الآن وسيلة للاتصال أهم ولا أشمل من "اللغة". ومعنى ذلك أن اللغة لا تستعمل إلا في إطار اتصالي[5]. وكان اكتساب اللغة وإتقانها يؤثران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره. واندماجه مع المجتمع لا يتم إلا بتنمية القدرات اللغوية التي يعقبها تنمية القدرة على الاتصال مع الغير. وتعتبر عملية الاتصال عاملا هاما من عوامل النمو اللغوي من جهة والفكر من جهة أخرى، لأن الحضارة البشرية لم تصل إلى ما وصلت إليها الآن بغير الاتصال بين أفراد المجتمع والاتصال بين المجتمعات بعضها بالبعض الآخر.[6] وبهذا فإن كيان المدرس الناطق بالعربية بين

---

[2] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات*، (الرباط: إيسسكو1989)، ص 95

[3] A. Sayuti. A. Nasution, "Pengajaran Bahasa Asing; Antara Guru Dalam Negeri dan Guru Asing", ***Afaq Arabiyah***, Vol. 1, No. 1, Juni 2006.

[4] رشدي أحمد طعيمة، *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ص 29

[5] عبده الراجحي، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، (بيروت : دار النهضة العربية، 2004)، ص 31

[6] زكريا ابراهيم، *طرق تدريس اللغة العربية*، (د.م : دار المعرفة الجامعية، د.ت)، ص 7

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الطلاب المتعاملين معه سيؤدي إلى ترقية مهاراتهم اللغوية حتى يتفكروا بها ويتعلموا عن ثقافته بصورة غير مباشرة.

ب). من ناحية الصوت

والمدرس الناطق بالعربية بالطبع أداؤه الصوتي سليم وتنغيمه صحيح. والتنغيم مصطلح يدلّ على ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام، ويسمى أيضا موسيقى الكلام"،[7] بل هو من الظواهر الصوتية التي تساعد في تحديد المعنى، لأنّ «تغير النغمة قد يتبعه تغير في الدلالة في كثير من اللغات. والمدرس الناطق بالعربية من أبناء اللغة يتكلم بنغمتهم وبهذا يرجى أن ينال الطلاب الخبرة الواقعية في النطق والتنغيم بشكل صحيح وسليم؛ لأنهم يستمعون مباشرة إلى أبناء اللغة مما يجعلهم متأثرين بطريقة أدائه اللغوي.

الكفاية الاتصالية

الكفاية بمعنى القدرة على الشيء. والاتصال هي الملكية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر[8]. وتقسم الباحثة الكفاية الاتصالية إلى أربعة عناصر بناء على ما عرضه كانل Canale وسوين Swain في مقالتهما *On Communicative Competence*. ورأى تشومسكي في الكفاءة اللغوية أنها لا يراد إلى فن التعليم، بل لتنمية النظرية حول نظام اللغوية فحسب. واختلف هايمز وتجومسكي في نظريته، أنه وسّع نظرية الكفاءة الاتصالية التي عرضها تشومسكي إلى النظرية حول التعليم.

كان هايمز قد صاغ هذه النظرية في مصطلح هو الكفاية الاتصالية *communicative competence* ليقابل به نظرية الكفاية اللغوية التي صاغها تشومسكي. تراد الكفاية اللغوية عند تشومسكي القدرة المجردة التي يملكها الفرد والكامنة عنده. وتراد الكفاية الاتصالية عند هايمز قدرة الفرد على استعمال اللغة في مواقف اجتماعية مختلفة. والفرد الذي لديه هذه الكفاية يستطيع بلا شك التمييز بين المواقف المختلفة التي تتطلب كل منها أنماطا لغوية معينة[9]. يشير المصطلح إذن، في رأي هيمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد.

ويميز كانال وسوين Canale & Swain بين أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية، وهي:

1. الكفاية النحوية *grammatical competence*

تشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية أي معرفة نظام اللغة والقدرة والكفاية على استخدامها. وفي مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه بدون

7 سعد مصلوح، *دراسة السمع والكلام*، (القاهرة: عالم الكتب، 1980).

8 رشدي أحمد طعيمة ،*تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه*، ص 13

9 رشدي أحمد طعيمة ،*تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه*، ص 119

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

انتباه مقصود له أوتفكيرواع به. كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام. وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حثيثا لاكتسابها رغم عجزه عن ذلك[10].

والكفاية النحوية في مجال الكفاية الاتصالية تختص بمدى مناسبة الجمل لسياقات محددة، والجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاية الاتصالية، وليس مجرد البنية النحوية للجمل[11].ويؤدي الفرد الكفاية النحوية عنده باستخدام القواعد ليس بحفظها أوتقريرها[12].

وبهذا فإن القواعد من خوادم التعبيروالقراءة[13]. والتعبير الوظيفي بوجه عام يتطلب لغة محايدة، تتحدد فيها الألفاظ، وتصنع الأفكارمجلوة بغيرتهويم مصطنع يطمس معالمها، إنها لغة الفكر الخالص أو لنقل. إنه الأسلوب العلمي. وإن الأجدربالعناية في كل تعبيرهو إحكام بناء الأفكاروإثراء المعاني[14].

وعلى سبيل الإجمال، هناك خمسة أنماط تتضمن الكفاية النحوية أو القاعدية، هي:

أ) .علم الصوت، تضمّ فيه مخارج الحروف وما يتعلق بها. الدلالة القارنة بالكلمة المستخدمة في الكلام. الضغط والتنغيم، أي ارتفاع الصوت أو انخفاضه في الكلام. فتظهرلنا بأنّ علم الصوت تتعلق تعلقا واثقا بالمهارتين اللغويتين، الكلام والاستماع.

ب). المفردات، ركزهذا النمط في بحث ما يلي:

1). المفردات المتعلقة بموضوع البحث أوبالمواد الدراسية المنتاجة من تحليل احتياج الدارسين في عملية اتصالهم.

2). تركيب الأسالب اللغوية و معانيها

3). الحروف و معانيها المستخدمة في تركيب الجملة. مثل: على وتحت والواو وفي ومن وكان وإن.

2. الكفاية اللغوية الاجتماعية
Sosiolinguistic Competence

والكفاية اللغوية الإجتماعية تشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الإتصال بما في ذلك العلاقات التي ترابط بين الأدوات الإجتماعية المختلفة والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

فمن ثم، فإن هذه الكفاية تشير إلى القدرة على استنتاج الجمل وفهمها في مواقف اتصالية اجتماعية مختلفة. تقترن بهذه المواقف عوامل سياقية متنوعة مثل الوضوع الإشتراكي وأهداف الاتصال. فتكون فعالية الاتصال تتعلق بسديد

---

[10] رشدي أحمد طعيمة ،*تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه*، (الرباط: منشورات الإيسسكو، 1989)، ص 28

[11] رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل ناقة، *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*، ص 53

[12] Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, h 37

[13] فخرالدين عامر، *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*، (القاهرة : عالم الكتب، 2000)، ص 123

[14] فخرالدين عامر، *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*، ص 57

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

اختيار الألفاظ والأساليب اللغوية وعلاقتها بالمعاني الّتي تقترن بالمواقف الاتصالية الّتي يتفاعل فيها المتكلم و السامع أو الكاتب والقارئ.

ومن المعروف أن تعليم اللغة الثانية في إندونيسيا لم يهتم فيه الدارسون والمدرسون بهذه الكفاية، لأنهم رأوا أنّ الكفاية القاعدية أي القواعد هي الأولى والأنفع من الكفايات الأخرى. وتهدف هذه الكفاية إلى ترقية قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الّذي يقترن به عملية الاتصال. وهذه القدرة نوعان، هما: (1) القدرة على فهم السياق الاجتماعي الواقع في عملية الاتصال، حتى يحصل بها التفاعل الاتصالي الفعالي في مواقف اجتماعية مختلفة، (2) القدرة على اختيار الألفاظ والأساليب اللغوية السديدة الّتي تتفق بحالة يحدث فيها عملية الاتصال.

3. كفاية تحليل الخطاب
Discourse Competence

تشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى وعلاقة هذا النص ككل. وعندما نقرأ نصا معينا ليس من اللازم أن نخرج بنفس المعنى وهذا ما يميز فيه الخبراء بين قراءة التخاطب *Discourse*، وبين قراءة النص المطبوع *Text*[15]. أو أنها قدرة الفرد على بنية التراكيب اللغوية وتحليلها، منطوقة كانت أم مكتوبة وكذلك قدرته على تركيب النص بمتوعة أشكالها، مثل النص الوصفي والرسالة الرسمية وغير الرسمية والرسالة العلمية، حتى يتكون في النص توحيد الفكرة واندماجها.

والمجتمع حينما قرر استخدام مجموعة أصوات تشكل كلمات معينة لمدلول ما، فإن هذا اللفظ دل على شيء معين، قد لا يدل على نفس الشيء في مجتمع آخر، فاللفظ شيء والمدلول شيء مختلف تماما. وهكذا فإن ربط اللفظ بالمدلول أو المعنى عرفي أولا ويجب أن يدل على شيء مفهوم لدى الجماعة ثانيا.

ومن جهة أخرى قد تعبر الكلمة الواحدة عن أكثر من معنى أو مفهوم من محلها جمل مختلفة فمثلا هناك فرق بين الجملتين: مجمل ومجتمع مجملى، فالأولى تدل على نوع القماش والثانية تدل على نوع المجتمع، وهناك فرق بين قولنا شخصية بارزة في المجتمع، وقولنا الساعة بارزة من الحائط. وهكذا فإن للألفاظ معاني غير محددة إذا اتفق أفراد المجتمع على ذلك[16].

4. الكفاية الإستراتيجية
Strategic Competence

تشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث وختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث

[15] رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل ناقة، *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*، ص 65

[16] زكريا إبراهيم، *طرق تدريس اللغة العربية*، ص 28

وغير ذلك من استراتيجية مهمة لإتمام عملية الاتصال[17].

وبين هايمز الكفاية الإستراتيجية في عناصر متعددة وجمعها في كلمة ***SPEAKING***، وهي: المحل أو المكان *Setting* الذي وقع فيه الاتصال كالسوق، والمكتب البريد، وغير ذلك. والمشهد *Scene* يتعلق عن غير ظاهرة الحال كالثقافة. والمشترك *Participant* يتعلق بالمتكلم والمخاطب أو المرسل والمرسل إليه. والغاية *Ends* يتعلق بما يهدف المتكلم من كلامه. والشكل *Act sequence* يتعلق بالشكل ومحتوى الكلام كالكلمات المستخدمة وكيف ترتيبها مناسبة للموضوع. والمفتاح Key يتعلق باللهجة، وكيفية إلقاء، وجهد المتكلم في إلقاء الرسالة أكان يلقيها بالجد، أو بالعناية، أو بالتكبر لعلمه، أوبالهجاء، وغير ذلك. والألة *Instrument* تتعلق بالوسائل الاتصالية كاللسان، والكتابة، وغير ذلك. والنظام *Norm* يتعلق بنظام الاتصال وتفسير ما يتعلق مع الأخلاق والأدب عند التكلم. والنوع *Genre* يتعلق عن الحدود الواضحة في نوع الخطاب كالشعر، والأسلوب، والدعاء، والمحاضرة، والنص[18].

قسم دورني Dornyei الاستراتيجية الاتصالية إلى الأقسام، وهي: (1) الاستراتيجية الاجتنابية، (2) الاستراتيجية التعويضية، (3) اسخدام اللفظ أو الكلمة لها معنى عام، مثل "الشيء"، وغير ذلك؛ (4) تكوين اللفظ أو الكلمة الجديدة دون نظر إلى النظام أو الوزن المقرر في اللغة الثانية؛ (5) استخدام النمط المعياريالاشارة غير اللغوية كالحركة الجسمية، ولمحة الوجه، وتقليد الصوت؛ (6) ترجمة الكلمة بالكلمة، كأن يترجم الدارس الكلمة، والعبارة، والأسلوب؛ (7) التعريب؛ و(7) طلب المساعدة لإطالة الوقت[19].

لا تقف الكفاية الاستراتيجيات حول مجال قاعدة فحسب، بل أيضا في المجال الآخر يعني مجال لغوية اجتماعية. مثل كيف نكلّم أحدا إن لم نعرف حاله الاجتماعية، هل هو أكرم منا أم لا.

أ. الأداء اللغوي

إن الكفاية تقابل الأداء في المجال اللغوي[20]. والكفاية تشير إلى معلومات الفرد حتى يصل إلى قدرة على القيام بالأشياء. والكفاية لا يمكن معرفتها وفهمها. والأداء وسيلة لمعرفة الكفاية. وبالأداء تبدو الكفاية حتى نعرف الكفاية وفهمها[21]. ويقصد بالأداء اللغوي هو ما يقول الفرد بالفعل لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد أو تكرار أو توقف أو مخالفة للقواعد النحوية واللغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام العقلي من خجل أو مرض أو عدم معرفة بالموضوع. وأن استخدام اللغة يختزن نظاما للقواعد يربط

[17] Canale, M., & Swain, M, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* vol 1, (1980), h. 1-47

[18] Swarna Pringgawidagda, *Strategi Pengu - saan Berbahasa,* (Yogyakarta : Adicita, 2002), h. 54

[19] H. Douglas Brown, *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa,* Principles Language Learning and Teaching, (Pearson Education, 2007), h. 150

[20] يرى عند تشومسكي أن الكفاية تشير إلى الكفاية على فهم نظام اللغوية، والأداء يشير إلى اللغة النفسية التي تشمل على (الفهم، وقدرة المخ على ذكر بشيء، والميول النفسية

[21] Canale, M., & Swain, M, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing,* h. 1-47

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الصوت والمعنى بطريقة معينة، وعلى أساس هذا الجهازيتم الاستخدام الفعلي للغة بواسطة المتحدث أو المستمع[22].

وإن الكفاية والأداء كلاهما تعرف بالعلم (*knowing*) والفعل (*doing*). وكان أكثر من برنامج التعلم اللغة في تعليم اللغة الثانية يهتم كثيرا على "العلم" (الكفاية) حيث إن الدراسة اللغوية هي الدراسة عن المفردات والكلمات وكيفية تكوينها وأصبحت الجملة الصحيحة والفصيحة. وحين يستوعب الطلاب عليها يمكن استخدامها مدى القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام.

ويرى تشومسكي أن الأداء اللغوي يأتي بعد الكفاية وهو ما يتحقق أمامنا فعلا، لكنه لا يمكن فهمه إلا في ضوء معرفتنا بالفطرة اللغوية، من هنا ظهر مصطلح البنية العميقة *Deep Structure* والبينة السطحية *surface Structure*.

والأداء اللغوي ضربان، أداء إنتاجي *Productive* أو كما كان القدماء يسمونه أداء نشطا أو فاعلا *Active* وهو حين ينتج الإنسان اللغة، أي حين يكون متكلما أوكاتبا، وأداء استقبالي *Receptive* أو ما كان يسمى أداء سلبيا *Passive* وهو حين يستقبل الإنسان اللغة، أي حين يكون مستمعا أو قارئا. ويتأكد أن الاهتمام العلمي الآن يتوجه إلى الإنتاج الاستقبالي للغة، لأنه يدل كما في الاكتساب على وجود عمليات داخلية كثيرة[23].

والأداء أيضا يقال بالمهارة اللغوية. كلارك Clark يبين أن المهارة هي قدرة الدارس على استخدام اللغة في أغراض الحياة الحقيقة دون أن ينظر إلى كيفية اكتساب القدرة. ومن علامات المهارة اللغوية هي: (1) أن خطة المهارة اللغوية لا تدرك بالمعرفة أو الكفاية، بل بالأداء، أي بناء على كيفية استخدام اللغة؛ (2) أن خطة المهارة اللغوية لا تدرك بالأحوال، والأهداف، والوظائف، والأنشطة الاتصالية المعينة، مثل: استخدام الحوار في الاتصال المباشر، واستماع الخطابة، وقراءة الكتب المقررة للجامعة؛ (3) أن خطة المهارة اللغوية ترجع إلى مستوى مهارة في أداء الوظيفة، وهو الفعالية؛ (4) أن خطة المهارة اللغوية ترجع إلى القدرة على استخدام عناصر المهارة مثل القدرة على اختيار عناصر الكفاءة الاتصالية المختلفة. هذا يرجو أن يقدر الفرد على القيام بالوظائف المختلفة في مستوى الفعّالية المختلفة[24].

والأداء اللغوي قد لايكون صحيحا تماما صحة الملكة أو الكفاية الكامنة لدي المرء، لأن فيه كثيرا من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية والأخطاء والجمل المبعثرة، بحكم الظروف التي تحكم الكلام الفعلي من خجل أو مرض أو خشية أو عدم عرفة كاملة بموضوع الحديث وغير ذلك[25]. والاتصال، كما يرى ولكنز وسافجنون، يحتاج إلى

[22] مصطفى زكي التوني، (1989)، ص 64

[23] عبده الراجحي، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، (بيروت: دار النهضة العربية، 2004)، ص 27-26

[24] Furqonul Azies dan Chaedar Alwasilah, *Pengajaran Bahasa Komunikatif: Teori dan Praktik,* (Bandung : Remaja Rosda Karya, 1996), h. 27.

[25] نايف خرما، علي الحجاج، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*، (الكويت: عالم المعرفة، 1989)، ص 71

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

شرطين كي يتم، أولهما الصواب اللغوي، وثانيهما الصواب الاجتماعي[26].

ورأى تمام حسن أن دور الظروف المحيطة بعملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أمران، هما (1) صلة الطلاب بالمجتمع العربي الذي يقوم بين ظهرانيه؛ و(2) صلة الطلاب بمعلمهم من أبناء العرب. وإذا تكلمنا عن المجتمع فلابد أن نشير إلى تعدد أدوار الفرد في المجتمع الواحد بالنسبة للأداء اللغوي. والطالب غير الناطق بالعربية معرض من ثم لنوعين من طرق الأداء اللغوي لما يعرف تحت اسم «اللغة العربية»، على حين لم يأت من بلده إلا لطلب الفصيح.[27] إذن، المجتمع من عناصر مهمة في تكوين اللغة. وبالنسبة إلى تعلم اللغة الثانية فإن الطلاب يحتاجون إلى البيئة أو المجتمع ليتمكنوا من ممارسة اللغة التي يتعلمونها لأن اللغة هي ما يلفظ.

دور المدرس الناطق بالعربية في ترقية الكفاية الاتصالية

إن المدرسين في معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا أغلبهم أبناء اللغة العربية، منهم السعوديون، والمصريون، والسودانيون وبعضهم الإندونيسيون الذين قد درسوا في البلاد العربية. وأما الطلاب الذين درسوا بالمعهد العلوم الإسلامية والعربية فهم الذين نجحوا في الامتحان وتوفرت لديهم الشروط التي اشترطها المعهد. والطلاب هم الذين قد تعلموا اللغة العربية من قبل أي هم الذين في المستوى المتوسط والمتقدم في اللغة العربية.

1. المستوى الدراسي

قسم المعهد المستوى الدراسي إلى ثلاثة أقسام، وهي: السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة. فالسنة الأولى هي قسم الإعداد اللغوي يتعلم الطلاب فقط عن مادة الأصوات، والتعبير، والشفهي، أي المواد الصوتية حتى يكون أداء صوت الطلاب يشبه النطق العربي الصحيح. ومن المواد التي درسوها في قسم الإعدادي هي الثقافة الإسلامية، والأصوات وفهم المسموع، وفهم المقروء، والتدريبات اللغوية، والإملاء، والخط، والتعبير التحريري، وقواعد اللغة العربية، والنصوص، والأدب العربي، والبلاغة، والتعبير الشفهي.

والسنة الثانية للقسم التكميلي الأول تبدأ بالمواد المتخصصة كالنحو، والصرف، والبلاغة، كل المواد تساعدهم على التعبير عن اللغة العربية. والمستوى التكميلي الأول هو تكملة للمستوى الإعدادي. والمواد التي تدرّس فيها من المواد التي تدفع إلى تكوين المهارات اللغوية لدى الطلاب وهي القواعد النحوية والصرفية، والبلاغة، والثقافة الإسلامية. والطلاب في هذا القسم أكثرهم من الذين قد تخرجوا في المستوى الإعدادي من المعهد، وبعضهم من لم يدرس في المستوى الإعدادي بل قد نجحوا في الامتحان.

[26] رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل ناقة، *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*، ص 54

[27] تمام حسان، *التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير االناطقين بها*، ص 66

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

أما السنة الثالثة من القسم التكميلي الثاني فهي عبارة عن تكملة للمواد في السنة الثانية متى يتعمقوا الطلاب في اللغة العربية. وبعد هذا يجوز الطلاب أن يواصلوا دراستهم في كلية الشريعة أو غيرها.

2. الكفاية النحوية لدى طلاب المعهد

إن الكفاية النحوية تشمل القدرة على نطق الأصوات العربية جيدة أي نطق الحروف ضابط في مخارجها، والقدرة على فهم القواعد النحوية والصرفية وتطبيقها في الكتابة والكلام، وكذلك القدرة على ترتيب الكلمة في الجمل حسب تراكيبها.

1). استيعاب الطلاب الأصوات العربية

بناء على البيانات المتحصلة تبين للباحثة أن معظم الطلاب قد استوعبوا الأصوات العربية. وكان طلاب المعهد قد درسوا عن الأصوات العربية في القسم الإعدادي. ويخصّ الفصل الإعددي لإجادة النطق الصحيح لدى الطلاب عند ما ينطقون الأصوات العربية. والطلاب الإندونيسيون لم يصعب عليهم نطق الأصوات العربية إلا في بعضها كما رأى المدرسون الناطقون بالعربية أنهم تواجهون المشكلات في نطق صوت الحاء[28].

والأخطاء تختلف من شخص لآخر تبعاً لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها الطلاب، فإذا كانت هناك أصوات في اللغة الأم تشابه أصوات اللغة الثانية. فإن الطلاب لن يواجهوا أية صعوبات في نطقها، فمثلا المتحدث بالإنجليزية لن يواجه صعوبات في تعلم الأصوات التالية «الباء والتاء والثاء والجيم والدال والذال والراء والسين والشين والزاي والكاف والميم والنون واللام[29]. لكن من الصعب جداً أن يتعلم بعض الأصوات مثل الأصوات الحلقية « العين، الحاء، «لأن هذه الأصوات تخرج من مخارج لاتستعمل في لغته الأم كالأصوات المطبقة « الصاد والضاد والطاء والظاء «. وهذا مما وقع في اللغة الإندونيسية.

2). استيعاب الطلاب في القواعد النحوية والصرفية

ومن الاستفتاءات يفهم أن بعض الطلاب يستوعبون القواعد النحوية جيدا وبعضهم لم يستوعبوها. هذا لأن من الطلاب لم يقدروا على تطبيقها جيدا عند التكلم باللغة العربية. والتطبيق من أهم ما يجب أن تتجه إليه عناية المدرس، والقواعد لا يكون لها الأثر المطلوب في تعويد الطلاب سرعة الأداء مع صحة التعبير إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها.

وفي جهة أخرى أن الطلاب يطبقون القواعد النحوية والصرفية عبر المواد الثقافة العربية والإسلامية، أي أنهم يقرأون النصوص ويعين القواعد المطبّقة فيها رجاء على أن يقدرون على

[28] المقابلة الشخصية مع مشرفة معهد العلوم الإسلامية والعربية جاكرتا، بتاريخ 11 مايو 2015.

[29] محمد قاسم أنس، *اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكولوجية اللغة*، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000)،ط1، ص 306

تطبيق القواعد النحوية والصرفية عند قراءة النصوص العربية. وأن المستوى التكميلي الأول والثاني يخص في إجادة استيعاب الطلاب اللغة العربية.

3). استيعاب الطلاب في تراكيب الجمل

من المواد التي يدرسها الطلاب كلها النصوص العربية حتى أنهم يتعودن بها. وبهذا تعلم الطلاب التراكيب الصحيحة. ومن البيانات ظهر أن الطلاب بعضهم لم يستوعبوا على علم التراكيب. وهذا يرتبط باستيعاب الطلاب القواعد النحوية والصرفية. استيعاب الطلاب في فهم التراكيب وانشاءها تتعلق كثيرا عن الكفاية النحوية لدى الطلاب. واذا استوعب الطلاب القواعد النحوية والصرفية فقدرتهم في فهم التراكيب وإنشاءها جيدة. حيث إن القواعد النحوية والصرفية ستزودهم بكثير من الألفاظ والتراكيب بفضل ما يعرض عليهم من أمثلة وأساليب. ويستعينون الطلاب بالقواعد النحوية والصرفية في فهم التراكيب المعقدة والأساليب الغامضة والتعرف على أسباب تعقيدها أو غموضها. ولذلك كانت النتيجة عن استيعاب الطلاب في التراكيب يتعلق كثيرا باستيعاب الطلاب على القواعد النحوية والصرفية.

4). دور المدرس الناطق بالعربية في ترقية الكفاية النحوية

إن المدرسين الناطقين بالعربية يلعبون أدوارا مهمة في ترقية الكفاية النحوية لدى الطلاب. لو تأملنا إلى استيعاب الطلاب على الأصوات معظمهم يستوعبونها أي يلفظونه بفصيح إلا في عدة حروف كما ذكر من قبل. ويختلف عن استيعابهم على القواعد لنحوية والصرفية ، وكذلك على فهم التراكيب وجدنا أن معظمهم لم يستوعبواها جيدا. وهذا لأسباب منها أن الطلاب مازالوا في التعلم، وأن علمي القواعد والتركيب تعتبران من المواد الصعبة عند متعلم اللغة العربية. ولعل دراستهم عن القواعد النحوية والصرفية ثم التراكيب مع المدرس الناطق بالعربية أسهل وأسرع فهما. مهما يكون كذلك، من المدرسين الناطقين بالعربية من يتكلم دون اهتمام واستخدام القواعد النحوية. و5.88% من الطلاب اتفقوا عليه.

والادعاء بأن المدرس الأجنبي يمتلك ثروة لفظية تفوق بكثير المفردات التي يعرفها المدرس الوطني فهو على العموم ادعاء صحيح، ولكن هل يحتاج مدرس اللغة الأجنبية للمبتدئين أو لطلاب المدرس الثانوية إلى ثروة لفظية طائلة؟

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الكفاية الاجتماعية اللغوية لدى طلاب المعهد

إن الكفاية اللغوية الإجتماعية لن يتحقق بعدم اتصال فرد مع غيره والمجتمع أو البيئة الذي يعيش أو يدرس فيه الطالب عامل من عوامل المهمة لتحقيقها، لأن دارس اللغة الثانية يحتاج إلى الممارسة ووجود المخاطب والبيئة اللغوية الجيدة ستساعده كثيرة. ومن جهة الأخرى أن الكفاية اللغوية الاجتماعية تظهر مع قدرة فرد على اختيار الكلمة أو الجملة المناسبة مع السياق والأسلوب الصحيح المعروف بين أفراد المجتمع.

1. العملية الاتصالية في اللغة العربية عند الطلاب

إن الاتصال حول أهل المعهد يقع بين الطلاب والمدرسين، وبين الطلاب وأصحابهم، وبين الطلاب والموظفين. عند ما يتصل الطلاب بأحد المدرس أنه يضطر إلى أن يتكلم باللغة العربية حيث إن أغلب المدرسين هم أبناء اللغة العربية.

لكن لو تأملنا إلى البيانات تبين لنا أن أغلب الطلاب لم يتكلمون أو يتصلون بعضهم مع بعض باللغة العربية. وأما الذين يتكلمون باللغة العربية ليس إلا قليلا منهم. هذا لأن الوقت الذي يقضيه الطلاب بالمعهد من الساعة السابعة صباحا إلى الساعة اثنا عشرة نهارا ليس إلا لحضور المحاضرة في الفصل. وبعد الانتهاء من المحاضرة انصرفوا ولم يثبت إلا قليل منهم. ويثبتون بالمعهد يتعلمون بعضهم معا ويبحثون عن الدروس باستخدام اللغة العربية. وكذلك أنهم يضطرون إلى التكلم باللغة العربية عندما تزورون المكتبة لأن آمين المكتبة يعاملونهم باللغة العربية.

2. قدرة الطلاب على فهم الكلام العربي

وأظهرت البيانات أن أغلب الطلاب يفهمون كلام العرب جيدا. و إن الوظيفة الرئيسية لنشاط الاستماع في تعليم اللغة هي: تسهيل فهم الكلام المنطوق. وفي القسم الإعدادي قد درسوا الطلاب عن فهم المسموع. ويهدف إلى أن يفهم الطلاب الكلام المنطوق فهما جيدا إما أن يكون الكلام من المدرس، أو المذيع، أوالممثل. وخاصة، أغلب المدرسين الذين يقومون بتدريس بالمعهد هم أبناء اللغة العربية لذلك يلزم على الطلاب أن يفهم كلامهم فهما جيدا لتكون العملية التعليمية سليمة.

3. قدرة الطلاب على اختيار الكلمة

ومن البيانات ظهر أن معظم الطلاب قادورن على اختيار الكلمة المناسبة مع السياق. الطلاب ودرس التعبيريدفعهم إلى أن يسعوا في اختيار الكلمة المناسبة موضوع الذي كتبواه وهذا من الممارسة لديهم.

4. دور المدرس الناطق بالعربية في الكفاية الاجتماعية لو تأملنا إلى البيانات أن أغلب الطلاب قد يرون أن المدرس الناطق بالعربية له دور هام في ترقية الكفاية الاجتماعية لديهم. إنهم يرون أن حضور المدرس الناطق

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

بالعربية يساعدهم على فهم كلام العرب لأنهم يرون أن استماع إلى المدرس الناطق بالعربية من الممارسة لفهم كلام العرب. وكذلك أن المدرس الناطق بالعربية قد تعلم الكلمة المناسبة لجملة معينة أو للتعبير عن الأحوال المعينة. ولكنهم لم يتكلموا اللغة العربية ماداموا في المعهد إلا قليلا منهم وذلك لأن النظام الذي يستلزمهم على التكلم باللغة العربية غير جاهز في المعهد. ويتكلمون باللغة العربية عندما يتكلم المدرس الناطق بالعربية وكثير من الطلاب يحادثون ممارسة اللغة العربية. وأيضا من الطلاب من يمارس اللغة العربية بين الطلاب فيتكلمون باللغة العربية عند الاتصال بينهم.

د. كفاية تحليل الخطاب لدى الطلاب

ركزت الباحثة بحثها في كفاية تحليل الخطاب على ثلاثة نقاط مجملة.

1. قدرة الطلاب على فهم الخطاب العربي

والطلاب أغلبهم قادرون على فهم الخطاب العربي كما ظهرت في البيانات. وقدرة الطلاب على فهم الخطاب العربي لها علاقة متينة بقدرة الطلاب على فهم النصوص العربية وكلام العرب. وطلاب المعهد يستلزم عليها لأن كل الأخبار والاعلانات عما يتعلق بالدراسة أو غيرها تكتب وتعلن باللغة العربية.

2. قدرة الطلاب على فهم النصوص العربية

لو لاحظنا إلى البيانات تبين لنا أن بعض الطلاب لهم قدرة جيدة على فهم النصوص العربية وبعضهم لم يتقنون عليها. ولو كذلك، أن طلاب المعهد قد يضطرون إلى فهم النصوص العربية لأن المقرر المستخدم في المعهد باللغة العربية والوجبات كالمقالة لابد كتابتها باللغة العربية. لذلك فإن قدرتهم على فهم النصوص العربية ضرورية على طلاب المعهد.

وقدرة الطلاب على فهم النصوص العربية تتعلق كثيرا مع بمهارة القراءة لدبهم. وتعد القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من المهارات الأساسية التي تمثل مصدرا من مصادر الدخل *input* اللغوي لدبهم، مما يعينهم على تلقي اللغة المكتوبة، كما أنها تعد أبرز وسائل الاتصال بالنصوص المكتوبة، لكونها فنا لغويا رئيسيا ذو وظائف معرفية ونفسية واجتماعية.

3. قدرة الطلاب على التعبير والإنشاء

تظهر البيانات أن بعض الطلاب قادرون على التعبير والإنشاء، وبعضهم لم يتقنه. بل أنهم سوف يمارسونها كثيرا لأن لدبهم درسا يسمى بالدرس التعبير. وقدرتهم على التعبير تتعلق بقدرتهم على القواعد اللغوية، والمفردات، واختيار الكلمة المناسبة مع السياق وكذلك قدرته على فهم الكلام العربي. وإن نهتم بقدرة الطلاب على فهم كلام العرب أغلبهم يتقنونه وأما استيعابهم قواعد اللغوية فأكثرهم لم يتقنونها.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

4. دور المدرس الناطق بالعربية في كفاية تحليل الخطاب

لو لاحظنا أن بعض الطلاب لهم الكفاية تحليل الخطاب وبعضهم لم يستوعبواها. ولكن أكثرهم يتفقون على أن المدرسين الناطقين بالعربية له أدوارا مهمة في ترقية كفاية تحليل الخطاب لدىهم. وهذا مرتبط بدور المدس الناطق بالعربية في المهارة اللغوية الأخرى. كما رأينا أن كفاية تحليل الخطاب لدى الطلاب تتولد من استيعابهم للمهارات اللغوية الأخرى.

الكفاية الاستراتيجية لدى الطلاب

1. قدرة الطلاب على اجتناب الكلمة الصعبة

إن هذه الكفاية من الكفايات التي يمكن أن يملكها كل متعلم اللغة الثانية. حيث إنها من مهارات آلية عند متعلمي اللغة الثانية. في بداية التعلم أنهم لم يستوعبوا القواعد اللغوية، والمفردات لدىهم قليلة مستفادة من استراتيجيات التكلم ليفهّموا المخاطبين ولاسيما لو يكلموا مع أبناء اللغة. وأغلب الطلاب قادرون على أن يقوموا بالاستراتيجيات عند مواجهة الكلمة الصعبة.

ومن أبرز المشكلات التي تواجه أغلب متعلمي اللغة العربية عند الاتصال باللغة العربية هي أنهم يصعب علىهم ترتيب الكلمة في الجملة حسب تركيبها وقواعدها بطلاقة ويفهمها المخاطب أو المستمع. هذا لأن من المتعلمين من ينسون المفردات أولم يعرفوها. ويصيرون مستحيين، وعدم ثقة بالنفس، ويخافون أن يخطئووا في اللغة العربية. وأغلب السبب هو قلة المفردات الذي يستوعبونها المتعلمون والنسيان، وكذلك عدم استيعاب على تطبيق القواعد اللغوية بالطلاقة عند التكلم[30].

2. دور المدرس الناطق بالعربية في تكوين الكفاية الاستراتيجية

معظم الطلاب اتفقوا على أن المدرسين الناطقين باللغة العربية يساعدونهم كثيرا في تحليل المشكلات التي يواجهونها في الاتصال. لأنهم سيسألون المدرسين الناطقين بالعربية عن المفردات التي لم يفهموها ومن واجبات مدرس اللغة العربية أن يعرّف طلابهم تطبيق الاستراتيجيات عند مواجهة الكلمة الصعبة في التكلم ليصلوا إلى غاية التكلم وليفهم المخاطب.

وقدمت الباحثة الأسئلة عن آراء الطلاب في ميولهم إلى المدرس الناطق بالعربية أو المدرس المحلي المؤهل الذي لديه القدرة والمهارات كأبناء اللغة أوالمدرس الناطق بالعربية. و 47.05% من الطلاب يفضلون المدرس الناطق بالعربية من المدرس المحلي المؤهل. و29.41% من الطلاب يفضلون المدرس المؤهل في اللغة العربية من المدرس الناطق بالعربية. و19.60% من الطلاب مترددون فيه.

ومن الاسفتاءات المفتوحة اكتشفت أن 21.56% من الطلاب يرون أن المدرس الناطق بالعربية

[30] Ashinida Aladdin, Analisis Penggunaan Strategi Komunikasi Dalam Komunikasi Lisan Bahasa Arab, *Journal of Language Studies* , Vol. 12, No. 2, May, 2011, P. 645-666.

المخاطب الذي يمكنهم أن يتكلم معهم حتى يمارسوا لغتهم. العملية التعليمية التي قام بها المدرس الناطق بالعربية يجعلهم يتعودون على الاستماع إلى كلام العرب كما يرون 15.68% الطلاب. وكذلك منهم أي 5.88% من يكتسب المفردات الجديدة.

ولكن لا يقل من الطلاب من يصعب عليه في فهم شرح المدرس لسرعة كلامه، وبسبب من الأسباب الأخرى كقلة المفردات عند الطلاب وغير ذلك. ولم يستطعوا أن يقدموا الأسئلة مدرس الناطق بالعربية ولو كانوا لم يفهموا درسا. هذا لأنهم مترددون فيه و يستحي 11.76% من الطلاب في تقديم الأسئلة.

النتائج

يشعر الطلاب حسب تجاربهم طول دراستهم مع المدرسين الناطقين بالعربية بأن دور المدرسين الناطقين بالعربية في ترقية الكفاية الاتصالية لديهم. وتشمل الكفاية الاتصالية على أربعة عناصر وهي الكفاية النحوية، والكفاية الاجتماعية اللغوية، والكفاية تحليل الخطاب، والكفاية الاستراتيجية.

ودور المدرس الناطق بالعربية في ترقية الكفاية الاتصلية لدى الطلاب لا ينفصل عن الدوافع الأخرى. ومن الدوافع هي كثرة المقابلة والمواجهة مع المدرس الناطق بالعربية حيث إن المحاضرة تعقد خمسة أيام في أسبوع ابتداء من الساعة السابعة صباحا إلى الساعة الثانية عشرة نهارا.والمدرس الناطق بالعربية لم يؤثر في ترقية مهارة الكلام لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية لقلة المقابلة لأن المدرس الناطق بالعربية لا يدرّس التلاميذ إلا مرة في الأسبوع.

ومن ثم فإن المواد تحتل مكانة هامة في ترقية الكفاية الاتصالية.وجميع المواد التي يتعلمها الطلاب من القسم الإعدادي إلى القسم التكميلي الثاني كلها تهدف إلى إجادة المهارات اللغوية.

دور الدوافع في ترقية الكفاية الاتصالية

1. البيئة

وظهرت في البيانات أن البيئة تلعب دورا هاما في ترقية الكفاية الاتصالية. ولم تقم الباحثة بالبحث عن دور البيئة التي يعيش فيها الطلاب أو يعملون فيها. وهذا ما وقع في العملية تعلم اللغة الثانية فإن البيئة اللغوية تدفع إلى إجادة مهارة الكلام عند الطلاب وكذلك الكفاية الاتصالية.

2. المكتبة والمعمل اللغوي

وظهر في البيانات أن معظم الطلاب اعترفوا بأن المكتبة والمعمل اللغوي تساعدهم في ترقية الكفاية الاتصالية. وذلك لأن مكتبة المعهد قد توفرت فيها الكتب العربية كثيرة. والكتب المتوفرة تسهلهم على اكتساب معلومات متعلقة باللغة العربية وثقافتها.

يطرح رشدي طعيمة السؤال : هل من الممكن أن يصل الأجنبي إلى الكفاية الاتصالية في اللغة العربية (بالمفهوم الذي قد سبق ذكره في الباب الثاني)؟ وإذا لم يكن ذلك ممكنا فإلى أي مدى يمكن تدريبه على

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

اكتسابها. ويقول شترن Stern إن تعقد أنظمة اللغة وقواعده يظهر أمامنا أنه من المستحيل غالبا أن يكتسب أي شخص الكفاية الاتصالية، إلا إذا كان الناطقين أصلا بهذه اللغة.

الخلاصة

بعد وصف البيانات وتحليلها وصلت الباحثة إلى خلاصة وهي أن تعلم اللغة العربية مع أبنائها كتعلم الثقافة العربية مباشرة دون وسيلة. وبعض الطلاب يحاكون المدرس الناطق بالعربية في تنغيمه وأسلوبه ويشر إلى التثقف إلا أن الطلاب لم يتصلوا باللغة العربية إلا في بعض الأحيان. وبالإضافة إلى الكفاية الاتصالية اكتفت بقدرة الطلاب على الاتصال الجيد ولا يراد بها أن يمثل الناطق تماما. ولتكوين الكفاية الاتصالية وترقيتها لدى الطلاب يحتاج إلى جانب عنصرولا ينحصرفي المعلم فحسب. وكذلك، أن المدرس الناطق بالعربية يلعب دورا كبيرا ولن يتحقق التعليم إلا بالدوافع الأخرى التي تدفعه كالمواد، والبيئة، ويخص في هذا المجال المقابلة الكثيرة مع المدرس الناطق بالعربية.

إن تعلم اللغة العربية مع المدرس الناطق بالعربية لدى الطلاب الإندونيسيين نوع من تجارب تعلم اللغة العربية. يمارس الطلاب التكلم باللغة العربية مع كيان المدرس الناطق بالعربية ويستمعون إليها. وهذا يدفع الطلاب إلى تعلم اللغة العربية ومعرفة الثقافة العربية. والأسلوب الرائعة لمدرس الناطق بالعربية تدفع الطلاب إلى أن يتعمقوا في اللغة العربية.

يواجه الطلاب المشكلات عند ما يدرّسهم المدرس الناطق بالعربية، وهي الصعوبة في فهم الشرح لسرعة كلام المدرس الناطق بالعربية؛ والصعوبة في فهم المفردات لعدم قدرة المدرس الناطق بالعربية على شرح المفردات بناء على اللغة الإندونيسية وهذه تتعلق بقلة فهم المدرس الناطق بالعربية الثقافة الإندونيسية حتى لا يمكنه من القيام بالتحليل التقابلي؛ ويتعب الطلاب بسبب لهجة المدرس الناطق بالعربية واستخدام اللغة العامية في الشرح أحيانا، وعدم جرأة لطلاب على تقديم الأسئلة للمدرس الناطق بالعربية عما يتعلق بدرس عند ما لم يفهمواه بسبب قلة المفردات ولم تكن لديهم المهارة اللغوية الآلية.

المراجع

Âmir, Fakhruddîn, *Thuruq al-Tadrîs al-Khâshah bi al-Lughah al-'Arabiyah wa al-Tarbiyah al-Islamiyah,* Kairo: 'Âlim al-Kutub, 2000.

Anas, Muhammad Qâsim, *Al-Lughah al-'Arabiyah Qudrah wa Marwanah wa Tsirâ' Muqaddimah fî Sikûlujiyah al-Lughah,* Iskandariyah: Markaz al-Iskandariyah li al-Kitâb, 2000.

Ibrâhîm, Zakariya, *Thuruq Tadrîs al-Lughah al-'Arabiyah,* T.T: Dâr al-Ma'rifah al-Jâmi'iyah, T.T.

Hassân, Tammâm, *Al-Tamhîd fî Iktisâb al-Lughah al-'Arabiyah li Ghair al-Nâthiqîn bihâ.*

al-Râjî, 'Abduh, *'Ilm al-Lughah al-Tathbîqî*

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

Azies, Furqonul, Chaedar Alwasilah, *Pengajaran Bahasa Komunikatif: Teori dan Praktik*, (Bandung: Remaja Rosda Karya, 1996.

Brown, H. Douglas. *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa, Principles Language Learning and Teaching, Pearson Education*, 2007.

Canale, M., & Swain, M, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol 1, (1980).

Nasution, A. Sayuthi. A. "Pengajaran Bahasa Asing; Antara Guru Dalam Negeri dan Guru Asing", *Afaq Arabiyah***,** Vol. 1, No. 1, Juni 2006.

Thelal Oweis, "A Literature Review On Communication Strategies In Language Learning", *European Scientific Journal***,** Vol.9, h. 245-267, 2013.

Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*

Swarna Pringgawidagda, *Strategi Penguasaan Berbahasa*, Yogyakarta: Adicita, 2002.

wa Ta'lîm al-'Arabiyah, Beirut: Dâr al-Nahdlah al-'Arabiyah, 2004.

Thu'aimah, Rusydi Ahmad, *Ta'lîm al-'Arabiyah li Ghair al-Nâthiqîn bihâ Manâhijuhu wa Asâlibuhu,* Rabath: ISESCO, 1989.

Thu'aimah, Rusydi Ahmad, wa Mahmûd Kâmil al-Nâqah, *Ta'lîm al-Lughah Ittishâliyan baina al-Manâhij wa al-Istirâtijiyât,* Rabath: ISESCO, 1989.

Thu'aimah, Rusydi Ahmad, *al-Usûs al-Mu'jamiyah wa al-Tsaqâfiyah li Ta'lîm al-Lughah al-'Arabiyah li Ghair al-Nâthiqîn bihâ.*

Thu'aimah, Rusydi Ahmad, *Al-Mahârât al-Lughawiyah: Mustawayâtuhâ, Tadrîsuhâ, Shu'ûbatuhâ,* Kairo: Dâr al-Fikr al-'Arabi, 2004.

al-Qâsimî, 'Alî Muhammad, *Al-Ittijâhât al-Hadîtsah fî Ta'lîm al-'Arabiyah li al-Nâthiqîn bi al-Lughât al-Ukhrâ,* Riyadh: 'Imâdah Syu'ûn al-Maktabah, 1979.

Mashlûh, Sa'ad, *Dirâsah al-Sam' wa al-Kalâm,* Kairo: Âlim al-Kutub,1998.

المراجع غير العربية

Aladdin, Ashinida. Analisis Penggunaan Strategi Komunikasi dalam Komunikasi Lisan Bahasa Arab, *Journal of Language Studies***,** Vol. 12, No. 2, May, 2011, P. 645-666.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473