Arabia
Jurnal Pendidikan Bahasa Arab
E-ISSN: 2502-2482
P-ISSN: 2085-644X
DOI : 10.21043/arabia.v18i1.36523
https://journal.iainkudus.ac.id/index.php/Arabia/index

تنفيذ برنامج الفصل اللغوي في ترقية مهارة الكلام في مدرسة الفتح المتوسطة الإسلامية الإضافية تروكوك

Zuhriyatun Nafi'ah
UIN Raden Mas Said Surakarta, Indonesia
naviazuna@gmail.com

Anisatul Barokah
UIN Raden Mas Said Surakarta, Indonesia
anisatul.barokah@staff.uinsaid.ac.id

Muhammad Nur Kholis
UIN Raden Mas Said Surakarta, Indonesia
muhammad.kholis@staff.uinsaid.ac.id

Rif'atul Fadhillah
Universitas Muhammadiyah Karanganyar, Indonesia
rifafadhilah@umuka.ac.id

Abstract

The purpose of this study is to analyze the implementation of the Language Class Program at MTs Plus Al-Fath Trucuk, particularly in addressing students' limited speaking proficiency and weak language environment. This research employs a descriptive qualitative approach with a case study design. Data were collected through interviews, observations, and documentation, then analyzed using the Miles and Huberman interactive model. The results show that the program, conducted twice a week, applies communicative strategies such as dialogue practice, role play, and digital media integration. The program successfully improves students' fluency, confidence, and oral participation. However, several obstacles remain, including limited active vocabulary, fear of making mistakes, and lack of Arabic exposure outside the classroom. Overall, the program is effective but requires stronger language environment support.

Keywords*:* Language Class Program, Improve, Speaking Skill.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل تنفيذ برنامج الفصل اللغوي في المدرسة الثانوية الإضافية الفتح تروكوك، وبالخصوص في معالجة مشكلة ضعف مهارة الكلام باللغة العربية عند الطلاب وضعف البيئة اللغوية. استخدم البحث المنهج النوعي الوصفي بتصميم دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات والملاحظة والوثائق، ثم تحليلها وفق نموذج مايلز وهبرمان للتحليل التفاعلي. وتُظهر النتائج أن البرنامج الذي يُنفّذ مرتين أسبوعيًا يعتمد على استراتيجيات تواصلية مثل التدريب الحواري، ولعب الأدوار، توظيف الوسائط الرقمية. وقد ساهم البرنامج في تحسين طلاقة الطلاب وثقتهم بأنفسهم ومشاركتهم الشفوية. ومع ذلك، ما زالت هناك عوائق مثل قلّة المفردات النشطة، والخوف من الخطأ، وضعف البيئة العربية خارج الصف. وبشكل عام، يُعد البرنامج فعالًا لكنه يحتاج إلى دعم أقوى للبيئة اللغوية.

الكلمات الرئيسية: برنامج الفصل اللغوي، ترقية, مهارة الكلام.

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis pelaksanaan Program Kelas Bahasa di MTs Plus Al-Fath Trucuk, khususnya dalam mengatasi masalah keterbatasan kemampuan berbicara siswa dan lemahnya lingkungan bahasa. Metode yang digunakan adalah kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus. Data diperoleh melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa program yang dilaksanakan dua kali seminggu menerapkan strategi komunikatif seperti latihan dialog, role play, serta pemanfaatan media digital. Program ini berhasil meningkatkan kelancaran, keberanian, dan partisipasi lisan siswa. Namun, masih terdapat kendala berupa minimnya kosakata aktif, rasa takut salah, dan kurangnya biah lughawiyah di luar kelas. Secara keseluruhan, program ini efektif tetapi memerlukan penguatan lingkungan bahasa.

Kata kunci: Program Kelas Bahasa, Peningkatan, Maharah Kalam.

أ. مقدمة

اكتسبت اللغة العربية مكانة مهمّة جدا في التربية الإسلامية، لأنها لغة الوحي الإلهي التي نزل بها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. ويعد اتقان اللغة العربية مفتاحا اساسيا لفهم مصادر التعاليم الإسلامية فهما عميقا، كما انه وسيله لتنمية التفكير العلمي والديني لدى الطلاب أ.د. إياد) (عبد المجيد & مركز الكتاب الاكاديمي, 2015 وتعد مهارة الكلام من اهم المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية، لأنها الاداة الرئيسة للتواصل الشفهي النشط والتفاعلي. ويعتقد ان التعليم القائم على التواصل الفعّال يسهم في تعزيز ثقة الطلاب بانفسهم للتعبير عن افكارهم باللغة العربية. ان

تطبيق الطريقة التواصلية في الفصل اللغوي يسهم في زيادة جرأة الطلاب وطلاقتهم في الحديث، لان المتعلمين لا يركزون على حفظ المفردات فحسب، بل يتدرّبون على استخدامها في مواقف حوارية واقعية تعبّر عن الحياة اليومية بشكل طبيعي (Yunita & Pebrian, 2020).

وعلى الرغم من هذه ا كتابة همزة القطع تعليم مهارة الكلام في كثير من المؤسسات التعليمية الإسلامية لا يزال يواجه تحديات عديدة. فكثير من الطلاب يتقنون القواعد النحوية (القواعد) ولكنهم يجدون صعوبة في استخدامها في التواصل اليومي. وقد اوضح زين الدين ان هذا الضعف عن الأساليب التقليدية في التعليم التي تركز على الحفظ والترجمة أكثر من الممارسة اللغوية (Zaenudin, 2024). فعاقبةُ ذلك أنَّ الطلاب لا يعتادونعلى استخدام اللغة العربية في المواقف الواقعية. ومن هذا الواقع، فان تطبيق الاستراتيجية التواصلية يعد خطوة مهمّة في تعليم اللغة العربية، لأنها تمنح الطلاب فرصة للتحدث بطريقة طبيعية وسياقية. وإضافةً إلى ذلك، فقد أثبتت تدريباتُ المحادثة اليومية فعاليتَها في تنمية جرأة الطلاب وطلاقتهم في الكلام، لأنها تُعوِّدهم على الممارسة المباشرة في مواقف تواصلية واقعية من حياتهم اليومية فهذه المقاربة لا تعقّد على الجوانب اللغوية فحسب، بل تعزّز أيضا إلى المشاركة الاجتماعية والتفاعل بين الطلاب، وهو جوهر عملية اكتساب اللغة الفعّالية (Alam & Asyrofi, 2023).

وإلى جانب المقاربة التواصلية، فإن تقوية المنهج وتصميم التعليم الموجه له دورا مهما في ترقية مهارة الكلام. وقد أكد رائد رسم يونس إن التعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يوجه نحو المهارات العملية من خلال منهج يوازن بين النظرية والتطبيق (الجبار, ٢٠١٢). وفي النظرية، استدلت هرديانتي وغيرها أن تطبيق المقاربة التواصلية بصورة مستمرة يزيد من مشاركة الطلاب الفاعلة في الفصل، لأنهم يشاركون مباشرة في الانشطة التفاعلية مثل الحوار والمناقشة ولعب الادوار (Hardiyanti et al., 2025). كما أن هذا النموذج من التعليم ينمي الاستقلالية في التعلم (Learning Autonomy)، أي قدرة الطالب على تطوير مهارته في الكلام خارج الحصص الرسمية. ولذالك، تصميم استراتيجية تعليمية محكمة يسهل تحقيق الكفاءة التواصلية بشكل مستمر.

وتعد البيئة اللغوية عاملا أساسيا في النجاح ترقية مهارة الكلام (Basith & Setiawan, 2022). فالمحيط الذي يلزم الطلاب بالتحدث بالعربية باستمرار يساعدهم على الاعتياد على استعمالها في الحياة اليومية. وأكد عارفين وغيره أن المقاربة التواصلية تكون أكثر فاعلية إذا دُعمت ببيئة لغوية نشطة ومتكاملة (Arifin et al., 2024). ومن أمثلة تطبيق البيئة اللغوية الناجحة ما ينفذ في كلية المعلمين الإسلامية في كونتور من خلال كتاب المحادثة اليومية الجزء الأول، الذي يعد أيضا أحد المراجع الرئيسة في المدرسة الثانوية الإضافية الفتح. لكن الفرق في المدرسة الثانوية

الإضافية الفتح أن هذا البرنامج لا ينفذ يوميا، بل في أيام محددة بعد انتهاء الدروس الصباحية ضمن برنامج الفصل اللغوي الأسبوعي. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن استراتيجيات متعددة مثل المخيم العربي، والمحادثة اليومية، وطريقة لعب الأدوار تسهم في ترقية مهارة الكلام لدى الطلاب (Arsyad et al., 2024; Dewi et al., 2025; Syagif & Nurhidayati, 2023). ومع ذلك، فان الدراسات التي تناولت بعمق تطبيق الفصل اللغوي الأسبوعي في مرحلة المدرسة المتوسطة لا تزال محدودة، وهنا تكمن الفجوة التي شكلت مشكلة البحث التي تسعى الباحثة إلى سدها من خلال دراستها لبرنامج الفصل اللغوي في المدرسة الثانوية الإضافية الفتح و يُعَدُّ هذا البرنامج مناسبًا للبحث؛ لأنه يساعد علىترقية مهارة الكلام لدى طلاب الصف الثامن .

أما جديد هذا البحث ففي تركيزه على تحليل استراتيجية في ترقية مهارة الكلام من خلال برنامج الفصل اللغوي في المدرسة الثانوية الإضافية الفتح. وعلى خلاف الدراسات السابقة التي ركزت غالبا على فاعلية طريقة أو مقاربة معينة، يسعى هذا البحث الى الكشف عن كيفية تنفيذ البرنامج الاسبوعي للفصل اللغوي كوسيلة لترقية مهارة الكلام لدى الطلاب، وكيف تسهم هذه الاستراتيجية في بناء البيئة اللغوية في المدرسة. وقد اختارت الباحثة المنهج الوصفي النوعي لتصوير تطبيق الاستراتيجية بعُمْقٍ، مع بيان العوامل المساندة والمعيقة، ونتائجها على ترقية قدرة الطلاب على التحدث. ومن ثم، فإن هدف هذا البحث هو تحليل استراتيجية لترقية مهارة الكلام من خلال برنامج الفصل اللغوي في المدرسة الثانوية الإضافية الفتح، وتقديم صورة واقعية عن إسهام البيئة اللغوية والمقاربة التواصلية في نجاح تعليم اللغة العربية في المستوى المتوسط. ومن المتوقع ان يشكل هذا البحث اضافة نظرية وتطبيقية في تطوير استراتيجية في تعليم اللغة العربية التواصلية والعملية في المؤسسات التعليمية الإسلامية.

ب. منهج البحث

اعتمدت الباحثة في هذا البحث المنهج النوعي الوصفي بتصميم دراسة الحالة، لأنه مناسب لفهم الظواهر التعليمية في بيئتها الطبيعية، خاصة ما يتعلق باستراتيجية ترقية مهارة الكلام من خلال برنامج الفصل اللغوي في المدرسة الثانوية الإضافية الفتح. ويهدف هذا المنهج إلى وصف الظواهر وتحليلها بعمق، وليس لاختبار الفرضيات أو قياس المتغيرات كما في البحث الكمي. البحث النوعي الوصفي يُستخدم لتصوير الواقع كما هو، وفهم المعاني والتجارب في البيئة الطبيعية. هذا المنهج مناسب للدراسات اللغوية والتربوية، لأنه يساعد الباحث على فهم أساليب التعليم والتفاعل اللغوي داخل الفصل. لذلك، تسعى الباحثة إلى وصف تنفيذ برنامج الفصل اللغوي الأسبوعي .وتحليل دوره في ترقية مهارة الكلام لدى الطلاب.

على الباحثة بيان عدد مجتمع البحث بالأرقام .المشاركين في برنامج الفصل اللغوي الأسبوعي وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وفق أهداف البحث وتشمل العينة: المعلم، والمشرف فيومنسق قسم اللغة. كلام عام، يجب الالتزام بلغة البحوث العلمية في المحادثة الأسبوعية. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات، وهي: المقابلة، والملاحظة، والوثائق. استُخدمت المقابلات لمعرفة آراء المعلمين والطلاب حول الاستراتيجية التعليمية، وأُجريت الملاحظة لمتابعة التفاعل اللغوي أثناء الأنشطة، أما الوثائق فتضمنت الجداول، وأدلة النشاط، ومواد كتاب المحادثة اليومية ولضمان صدق البيانات، استخدمت الباحثة أسلوب التثليث في المصادر والأساليب كما أشار إليه.

وتم تحليل البيانات باستخدام نموذج مايلز وهبرمان الذي يتكوّن من ثلاث مراحل: تخفيض البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج والتحقق منها. أُجريت هذه المراحل أثناء جمع البيانات وبعده. ففي مرحلة تخفيض البيانات، قامت الباحثة باختيار المعلومات المهمة وتصنيفها حسب موضوع البحث. ثم عرضت البيانات بشكل منظم يوضح الاستراتيجيات التعليمية والعوامل المساندة والمعيقة. وبعد ذلك، استخلصت النتائج من خلال ربط البيانات الميدانية بنظرية التعليم التواصلي في تنمية مهارة الكلام. وقد ذكر أن تحليل البيانات النوعية يحتاج إلى فهم دقيق للسياق الاجتماعي وسلوك المتعلمين. وفي النهاية، صاغت الباحثة النتائج النهائية التي تبيّن فاعلية الاستراتيجية المطبقة ودورها في ترقية مهارة الكلام لدى الطلاب.

ج. النتائج والمناقشة

تنفيذ برنامج الفصل اللغوي العربي في ترقية مهارة الكلام

يُنَفَّذُ برنامجُ الفصلِ اللغويِّ العربيِّ الأسبوعيِّ في المد رسة المتوسطة الإضافية الفتح مرّتَين في الأسبوع بوصفه فضاءً تطبيقيًّا لممارسة التواصل الشفهي، يُكَمِّلُ عمليةَ التعليمِ الرسميَّة داخلَ الفصل. وتُنَظَّمُ أنشطةُ هذا البرنامج في صورة حواراتٍ موضوعيّة، وتمثيلِ الأدوار، وتكرارِ التراكيبِ والتعبيراتِ اليومية، إلى جانبِ تدريباتِ المحادثةِ المستمدّةِ من كتاب المحادثة اليومية (Gontor, 2018) ومن موادَّ مبسّطةٍ يُعِدُّها المعلّم وتشير نتائجُ الملاحظةِ الميدانية إلى أنّ سيرَ النشاط يبدأُ بعرضِ الحوار من قِبَلِ المعلّم وقراءته جماعيًّا ثمّ يتبعُه تدريبٌ ثنائيٌّ بين الطلاب ويُختَمُ بعرض.

وتُسهمُ هذه الآليةُ في ضمانِ حصولِ جميعِ المتعلمين على فرصٍ متكافئةٍ في ممارسة الكلام دون استثناء، وهو ما ينسجمُ مع مبادئِ المقاربةِ التواصلية التي تؤكّدُ على مبدأِ عدالةِ إنتاجِ اللغة بوصفه عنصرًا أساسيا في تعليم اللغة القائم على التواصل كما أنّ أجواءَ التعلّمِ التي تتّسمُ بالمرونةِ والبعدِ عن ضغطِ التقييمِ الرسمي تُعزّزُ جرأةَ الطلاب على المحاولةِ والتعبيرِ الشفهي (Hardiyanti et al., 2025)، حتى وإن كانوا في مراحلِ التعلّمِ الأولى، وهو ما يتوافقُ نظريًّا مع مفهوم المرشّح

الوجداني الذي يرى أنّ انخفاضَ مستوى القلق والتوتّر يسهمُ في تسريعِ إنتاجِ اللغة (Arifuddin, 2023).

وتدلّ هذه النتائجُ على أنّ الفصلَ اللغويَّ لا يقتصرُ على كونه نشاطًا تدريبيًّا اعتياديًّا، بل يؤدّي وظيفةَ بيئةٍ آمنةٍ ومنظَّمةٍ لممارسةِ التواصلِ اللغوي (Nur & Husna, 2025)، وتتوافق هذه النتائجُ مع ما توصّل إليه من أنّ تطبيق أساليب التواصل داخل البيئة المدرسية يسهم إسهامًا مباشرًا في تنمية مهارة الكلام، شريطة أن يُتاح للمتعلمين مجالٌ كافٍ للممارسة التفاعلية، وأن تُدار الأنشطة بصورةٍ تواصليّةٍ فعّالة. وهو ما يُعرفُ في دراساتِ تعليمِ اللغات بمفهوم البيئةِ التواصليةِ الآمنة التي تهدفُ إلى تنميةِ الشجاعةِ اللغوية لدى المتعلّمين (Ihsan, 2020). فإنّ نمطَ الحوارِ المعتمدِ في الفصلِ اللغوي يُمثّلُ تطبيقًا فعليًّا للمقاربةِ التواصلية في تعليمِ اللغةِ العربية، حيثُ تُكتسَبُ اللغةُ من خلالِ الاستخدامِ المباشر والمتكرّر، لا من خلالِ الاكتفاءِ بالفهمِ النظري للقواعد اللغوية. وفي هذا السياق، تُعَدُّ الحواراتُ الموضوعية، والتدريباتُ الثنائية، والممارساتُ الشفهيةُ أمامَ الفصل وسائلَ فعّالةً تُمكّنُ الطلابَ من خوضِ تجربةِ إنتاجِ اللغةِ بصورةٍ واقعيةٍ ومستمرة.

ومن الناحية النظرية، ينسجم هذا النوع من الممارسة مع منظور التعليم اللغوي القائم على التواصل الذي يؤكّد أنّ التفاعل اللغوي يُمثّل جوهر عملية تعلّم اللغة. فلا يُوضَعُ المتعلّمون في هذا السياق في موضع المتلقّي السلبي للمادة التعليمية، بل يُنظَر إليهم بوصفهم فاعلين رئيسين في عملية التواصل. ويتيح هذا المسارُ للطلاب بناءَ جرأتهم على الكلام بصورةٍ تدريجية، لأنّ الأجواءَ التعليميةَ السائدة لا تُركِّز على كمال البنية اللغوية بقدرِ ما تُركِّز على الشجاعة في نقل المعنى والتعبير عنه. وبذلك، يؤدّي الفصلُ اللغويُّ وظيفةَ فضاءِ تدريبٍ يُمكِّن من حدوثِ عمليةِ اكتسابِ اللغة بشكلٍ طبيعيٍّ من خلال الاعتياد المستمر على الممارسة الشفهية.

كما تعكسُ هذه الحالةُ تحوّلَ التعلّمِ من كونه متمحورًا حول حفظِ المفرداتِ فحسب، إلى كونه قائمًا على القدرة على توظيف تلك المفردات في سياقاتٍ حواريةٍ واقعية. ويبدأ المتعلّمون، في ضوءِ ذلك، بإدراك أنّ اللغةَ العربيةَ ليست مجردَ مادةٍ دراسية، بل أداةُ تواصلٍ حيّة يمكن استخدامها في مواقفَ حقيقية. ويُشكِّل هذا الفهمُ أساسًا لتكوُّنِ عادةِ الكلام بصورةٍ أكثرَ عفوية، وبعيدًا عن الاعتمادِ الكامل على النصوصِ المكتوبة.

وتَبيَّنَ التغيّرُ في سلوكِ المتعلمين اللغوي بصورةٍ تدريجيةٍ في كلِّ لقاءٍ تعليمي. ففي المرحلةِ الأولى، كان بعضُ الطلاب لا يزالون يعتمدون على النصوص المكتوبة أثناء الحوار، غير أنّ هذا الاعتمادَ بدأ يتراجعُ بعد عدّةِ مرّاتٍ من تنفيذِ البرنامج. وقد ظهرَ المتعلمون أكثرَ طلاقةً في نطقِ التعابيرِ دونَ الرجوعِ إلى الكتاب، كما شرعوا في إضافةِ مفرداتٍ جديدةٍ إلى البُنى الجُمَليّة نفسها، وهو ما يدلّ على حدوثِ عمليةِ تداخُلٍ داخليٍّ للبُنى اللغوية من خلالِ الممارسةِ المتكرّرة في سياقٍ تواصليٍّ (Bin Nafsah & Muchammad Khoirudin Musthofa, 2023).

وتُعزِّزُ نتائجُ المقابلاتِ مع المعلّم هذا الاكتشاف، حيثُ يرى أنّ الحوارَ الثنائيَّ يُعَدُّ فعّالًا لأنّ المتعلمين يشعرون بقدرٍ أكبر من الارتياح عندَ التحدّثِ مع أقرانهم قبلَ الأداءِ أمامَ الفصل، وهو ما يعكسُ مبدأَ التعلّم القائم على المهمّة الذي يجعلُ التفاعلَ البسيطَ جسرًا نحوَ أداءٍ تواصليٍّ أكثرَ تعقيدًا (Fajriah et al., 2014). كما أنّ أنشطةَ العملِ الجماعيّ توفّرُ مجالًا واسعًا لتبادلِ المساعدةِ بين المتعلمين عندَ مواجهةِ صعوباتٍ في المفردات، وهو ما يتّسقُ نظريًّا مع مبادئِ التعلّم التعاوني (Cooperative Learning) التي تؤكّدُ أنّ التفاعلَ بين المتعلمين يُعَدُّ مصدرًا فعّالًا لاكتسابِ اللغة (Ristiyani et al., 2025).

وتؤكّدُ هذه الظاهرةُ أنّ التدرّبَ المنتظمَ والمستمرَّ يُسهمُ إسهامًا مباشرًا في تنميةِ طلاقةِ إنتاجِ اللغة، وليس مجرّدَ حفظِ التعابير، كما أشار إلى ذلك يونيتا وبيبريان في تأكيدِهما على أهميّةِ التعلّم المتمحور حولَ المتعلّم (Student-Centered Learning) في التعليمِ التواصلي. كما يتجلّى هذا الوضعُ في التفاعلاتِ التي تحدثُ أثناءَ العملِ الجماعي، حيثُ لا تقتصرُ عمليةُ تعلّمِ اللغة على العلاقةِ بين المعلّم والمتعلّم فحسب، بل تمتدُّ إلى التعلّمِ بين المتعلمين أنفسهم. فعندما يُساعِدُ بعضُهم بعضًا في إيجادِ المفرداتِ المناسبة أو تصحيحِ النطق، فإنّ ذلك يُمثّلُ في جوهره عمليةَ تعلّمٍ تعاونيٍّ فعّالة (Yunita & Pebrian, 2020). وتُظهرُ هذه الحالةُ بوضوحٍ أنّ البيئةَ التعليميةَ التواصليةَ قادرةٌ على دفعِ المتعلمين إلى اكتسابِ اللغةِ بصورةٍ طبيعية من خلالِ التفاعلِ الاجتماعي.

وفي سياق تعلّم اللغة، تؤدّي مثلُ هذه التفاعلات دورًا محوريًّا، إذ يتعلّم المتعلّمون من أخطائهم، ويستمعون إلى نطق أقرانهم، ويحاولون تصويب البُنى الجُمَليّة بصورةٍ مباشرة. ويُسهم هذا المسار في خلقِ بيئةٍ تعليميةٍ ديناميكيةٍ غير جامدة، حيثُ لا يشعر المتعلّمون بأنّهم في موضعِ اختبارٍ أو تقييمٍ رسميّ، بل في إطارِ تدريبٍ جماعيٍّ مشترك. وينعكس ذلك إيجابًا على ارتفاع مستوى الراحة في الكلام وتراجع الخوف من الوقوع في الخطأ. وإلى جانب ذلك، تُسهم أنشطةُ العملِ الجماعيّ في تدريبِ المتعلّمين على بناء الجرأةِ قبلَ الظهورِ أمامَ الفصل، إذ تتاحُ لهم فرصةُ تجربةِ الحوار في نطاقٍ محدودٍ أوّلًا قبلَ التحدّثِ أمامَ عددٍ أكبر من الزملاء، وهو ما يُساعدُ على تنميةِ الثقةِ بالنفس بصورةٍ تدريجية. وبذلك، لا يُعَدُّ العملُ الجماعيُّ مجرّدَ استراتيجيةٍ تعليمية، بل يُمثّلُ في الوقت نفسه استراتيجيةً نفسيةً فاعلةً إضافة المراجع التي تم منها الاقتباس.

ويزدادُ أثرُ الفصلِ اللغويّ وضوحًا عندما يبدأُ المتعلّمون بالحصولِ على الثقة للمشاركةِ في الأنشطةِ المدرسية باستخدام اللغة العربية، وهو ما يدلّ على نجاحِ الأنشطةِ الأدائية في تعزيزِ الثقةِ بالنفس في الكلام مثلَ القيام بدورِ مقدّمِ الحفل، أو إلقاءِ الخطابة (Performative Activities)، أو السردِ القصصي (Bukhori & Nurchayati, 2025). وفي هذا الإطار، لا يقدّمُ المعلّم نصوصًا كاملة بل يكتفي بإطارٍ عامٍّ للموضوع، يُطوّره المتعلّمون بأنفسهم وفقَ قدراتهم اللغوية. كما تُظهرُ ديناميكيةُ الفصلِ حدوثَ نوعٍ من الارتجالِ اللغوي، حيثُ يقومُ المتعلّمون باستبدالِ المفرداتِ بأخرى

ذاتِ معنىً قريبٍ دونَ توجيهٍ مباشرٍ من المعلّم، ويستجيبون للأسئلةِ بصورةٍ فوريةٍ دونَ اللجوءِ إلى الترجمةِ إلى اللغةِ الإندونيسية أوّلًا.

وتُعدُّ هذه المؤشّراتُ دلالةً على أنّ المتعلّمين قد بدأوا في التفكيرِ باللغة العربية نتيجةَ الاعتيادِ المستمرّ على الممارسةِ الشفهية، وهو ما يُشيرُ إلى حدوثِ انتقالٍ من مرحلةِ الترجمةِ الذهنية إلى مرحلةِ التفكيرِ المباشر باللغةِ الهدف (Hardiyanti et al., 2025). ويتوافقُ هذا الوضعُ مع ما أوضحَه من أنّ المقاربةَ التواصليةَ التفاعليةَ تُنشئُ فضاءً آمنًا يمكّنُ المتعلّمين من إنتاجِ اللغة بصورةٍ تلقائيةٍ وعفوية.

وتُظهرُ التغيّراتُ السلوكيةُ لدى المتعلّمين، المتمثّلة في الجرأةِ على التحدّث، والظهورِ أمامَ الفصل، بل والثقةِ بهم في الأنشطةِ المدرسية، أنّ أثرَ الفصلِ اللغوي لا يقتصرُ على نطاقِ غرفةِ الصفّ، بل يمتدُّ إلى خارجها. فالعاداتُ الكلاميةُ التي تدرّبوا عليها بانتظام داخلَ الفصل بدأت تنتقلُ إلى سياقاتٍ أوسع، وتؤثّرُ في مستوى الثقةِ بالنفس في استخدامِ اللغةِ العربية في مواقفَ مختلفة. ويُبيّنُ ذلك أنّ عمليةَ التدرّبِ المنظّم قادرةٌ على بناءِ اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحوَ استخدامِ اللغة العربية.

وتدلُّ هذه الظاهرةُ على حدوثِ تحوّلٍ من الخوفِ من الخطأ إلى الجرأةِ على المحاولة، حيثُ بدأ المتعلّمون ينظرون إلى الخطأ على أنّه جزءٌ طبيعيٌّ من عمليةِ التعلّم، لا بوصفه فشلًا. وتُعَدُّ هذه النظرةُ عنصرًا جوهريًّا في تعلّمِ اللغة، لأنّ الجرأةَ على الكلام تُشكّلُ المفتاحَ الأساسَ لتطوّرِ مهارةِ الكلام؛ إذ إنّ امتلاكَ المفرداتِ وحدَه لا يكفي لتطويرِ القدرةِ اللغوية ما لم يُصاحبه استعدادٌ نفسيٌّ للتعبيرِ الشفهي. كما أنّ مشاركةَ المتعلّمين في الأنشطةِ الأدائية، كإدارةِ توضيح نوع الفعالية والمناسبة ، تُظهرُ أنّ مخرجاتِ التعلّم قد بلغت المرحلةَ التطبيقية، حيثُ لم تَعُدِ اللغةُ العربيةُ تُدرَكُ بوصفها مادّةً دراسية، بل مهارةً تواصليّةً قابلةً للاستخدام في الحياةِ المدرسية الواقعية.

وإذا ما نُظِرَ إلى الفصلِ اللغويّ الأسبوعيّ نظرةً أعمق، تبيَّنَ أنّه يؤدّي دورَ فضاءٍ انتقاليٍّ ينقلُ المتعلّمين من التعلّمِ النظري إلى التعلّمِ التطبيقي. فلا يقفُ المتعلّمون عندَ حدودِ فهمِ القواعدِ النحوية فحسب، بل تتاحُ لهم فرصةُ توظيفِ تلك البُنى اللغوية في سياقاتٍ حواريةٍ واقعية. وبهذا لا تعودُ اللغةُ العربيةُ مُدرَكةً بوصفها مادّةً دراسيةً صعبة، بل تُفهمُ على أنّها أداةُ تواصلٍ للتعبيرِ عن الذات. كما أنّ دورَ المعلّم الذي يغلبُ عليه طابعُ التيسيرِ والإرشاد، لا التلقين، يُسهمُ في خلقِ أجواءِ تعلّمٍ تواصليّةٍ تشاركيّة، بما ينسجمُ مع تحوّلِ النموذجِ التعليمي من التمركزِ حولَ المعلّم (Teacher-Centered) إلى التمركزِ حولَ المتعلّم (Student-Centered) في تعليمِ اللغات (Imam Khairul Annas, 2024). وتدعمُ هذه النتائجُ ما ذهبَ إليه إحسان من أنّ الأنشطةَ اللغويةَ المنفَّذة خارجَ الإطارِ الرسمي للفصل تُعَدُّ فعّالةً في تنميةِ الثقةِ بالنفس في الكلام، لأنّ الخطأَ يُوضَعُ في موقعه الطبيعي بوصفه جزءًا من عمليةِ التعلّم (Ihsan, 2020).

وعلى نحوٍ عامّ، تُظهِرُ نتائجُ تنفيذِ الفصلِ اللغويِّ الأسبوعيِّ حدوثَ تغيّراتٍ تدريجيةٍ ومستمرةٍ في مواقفِ المتعلّمين وجرأتِهم وطلاقتِهم في الكلام. ولا يقتصرُ دورُ هذا البرنامج على كونه مكمّلًا للتعلّمِ الرسمي، بل يتجاوزُ ذلك ليكونَ حلقةَ وصلٍ بينَ إتقانِ البُنى اللغوية وممارسةِ التواصلِ الواقعي. وتشيرُ هذه النتائجُ إلى أنّ الاستمراريةَ في التنفيذ، والتعويدَ على الحوار، وتهيئةَ بيئةٍ تعليميةٍ تواصليّةٍ لها آثارٌ مباشرةٌ في ترقيةِ مهارةِ الكلام. وبناءً على ذلك، يمكنُ النظرُ إلى الفصلِ اللغويِّ الأسبوعيِّ على أنّه استراتيجيةٌ تربويةٌ فعّالةٌ في بناءِ عاداتِ التفكيرِ والتواصلِ باستخدامِ اللغةِ العربية داخلَ البيئةِ المدرسية.

وإلى جانبِ عدم الإكثر من استخدام الضمائر في ترقيةِ طلاقةِ الكلام، يُسهمُ الفصلُ اللغويُّ الأسبوعيُّ إسهامًا ملحوظًا في الجوانبِ النفسيةِ لدى المتعلّمين. إذ تُساعِدُ الأجواءُ التعليميةُ التي تتّسمُ بالتواصلِ والتعاونِ وانخفاضِ ضغطِ التقييمِ الرسمي على تقليلِ الخوفِ من الوقوعِ في الخطأ، وهو ما يُعَدُّ من أبرزِ العوائقِ في إنتاجِ اللغةِ الشفهيّة. فلم يَعُدِ المتعلّمون ينظرون إلى الخطأ بوصفه فشلًا، بل باعتباره جزءًا طبيعيًّا من مسارِ التعلّم. وتُسهمُ هذه الحالةُ في تنميةِ الجرأةِ .على المحاولةِ والتعبيرِ الشفهي، حتّى وإن لم تكتملْ بعدُ سيطرتُهم على المفرداتِ أو البُنى الجُمَليّة ومن الناحيةِ النظرية، ينسجمُ هذا الوضعُ مع مفهومِ المرشّحِ الوجداني (Affective Filter) الذي يُبيّنُ أنّ انخفاضَ التوتّرِ والانفعالِ السلبي يؤثّرُ إيجابًا في طلاقة المتحدث عند إنتاج اللغة الثانية.

وتُظهِرُ هذه النتائجُ أنّ تقويةَ مهارةِ الكلام لا تتطلّبُ بالضرورة كثافةً تعليميةً عاليةً من حيثُ طولُ الزمن، بل تتوقّفُ بدرجةٍ أكبر على طبيعةِ الممارسةِ وجودةِ التفاعل. ففي سياقِ مدرسةِ المتوسّطة الإضافية الفتح، التي لا تقومُ على نظامِ السكنِ الداخلي، يؤدّي الفصلُ اللغويُّ الأسبوعيُّ دورَ فضاءِ تدريبٍ واقعيٍّ ومتكيّفٍ مع ظروفِ المؤسّسة. وعلى الرغم من محدوديةِ الزمنِ المخصّصِ ،له، فإنّ الانتظامَ في تنفيذه مرّتَين في الأسبوع، إلى جانبِ تركيزه على ممارسةِ التواصلِ الشفهي يضمنُ للمتعلّمين فرصًا مستمرّةً لإنتاجِ اللغة. ويؤكّدُ ذلك أنّ جودةَ التفاعلِ وانتظامَ التنفيذِ لهما تأثيرٌ أكثرُ حسمًا في تنميةِ مهارةِ الكلام من مجرّدِ زيادةِ عددِ ساعاتِ التعلّم.

وعلاوةً على ذلك، يُسهمُ تنفيذُ الفصلِ اللغويِّ بانتظامٍ في تكوينِ عاداتٍ لغويةٍ لدى المتعلّمين في استخدامِ اللغةِ العربية. ففي المرحلةِ الأولى، لا تزالُ عمليةُ إنتاجِ اللغةِ معتمدةً على النصوصِ والأمثلةِ التي يقدّمها المعلّم، غير أنّ هذا الاعتمادَ يتضاءلُ تدريجيًّا مع مرورِ الوقت، ليبدأَ المتعلّمون في إنتاجِ التعابيرِ بصورةٍ أكثرَ عفوية. ويُشيرُ هذا التحوّلُ إلى حدوثِ عمليةِ استيعابٍ داخليٍّ (Internalization) للبُنى اللغوية من خلالِ الممارسةِ المتكرّرة في سياقٍ تواصليٍّ. وبذلك، لا يقتصرُ تعلّمُ المتعلّمين على حفظِ التعابير، بل يمتدُّ إلى فهمِ أنماطِ الجُمَل واستخدامِها بمرونةٍ وفقَ متطلّباتِ الموقفِ التواصلي.

ويتجلّى هذا الاستيعابُ الداخليُّ كذلك في قدرةِ المتعلّمين على الاستجابةِ للأسئلةِ مباشرةً دونَ اللجوءِ أوّلًا إلى الترجمةِ إلى اللغةِ الإندونيسية، وهو ما يُعَدُّ مؤشرًا على حدوثِ انتقالٍ في آليةِ التفكير من اللغةِ الأم إلى اللغةِ الهدف، وهو أحدُ الأهدافِ الرئيسة للتعليمِ التواصلي. كما أنّ أثرَ الفصلِ اللغوي لا يقتصرُ على إطارِ غرفةِ الصفّ، بل يمتدُّ إلى أنشطةِ المدرسةِ المختلفة، مثلَ إلقاءِ الخُطب، وتقديمِ الفعاليات، وغيرها من الأنشطةِ الأدائية. وعليه، يؤدّي الفصلُ اللغويُّ الأسبوعيُّ وظيفةَ جسرٍ يربطُ بينَ التعلّمِ الرسمي للغةِ العربية واستخدامِها في سياقاتٍ واقعية داخلَ البيئةِ المدرسية.

وعند ربطِ هذه النتائجِ بالدراساتِ السابقة، يتّضحُ أنّها تُعزّزُ ما توصّلت إليه بحوثٌ أكّدت .أنّ التعلّمَ القائمَ على ممارسةِ التواصلِ يسهمُ في تنميةِ الجرأةِ والمشاركةِ الشفهيّة لدى المتعلّمين غيرَ أنّ ما يُميّزُ هذه الدراسةَ يكمنُ في سياقِ تنفيذِ البرنامج الذي يتّسمُ بالطابعِ الأسبوعي وغيرِ المكثّف. ويُظهِرُ ذلك أنّ برنامجَ الفصلِ اللغوي، على الرغمِ من محدوديةِ الزمن، قادرٌ على إحداثِ أثرٍ ملحوظٍ في ترقيةِ مهارةِ الكلام إذا صُمِّمَ بطريقةٍ تواصليّة، وتدرّجية، وانتظمَ تنفيذُه. وبناءً على ذلك، يمكنُ النظرُ إلى الفصلِ اللغويِّ الأسبوعيِّ بوصفه استراتيجيةً تعليميةً فعّالةً وتطبيقيةً في سياقِ المدارسِ غيرِ القائمةِ على نظامِ السكنِ الداخلي.

العوامل الداعمة والمعوّقة لتنفيذ برنامج الفصل اللغوي

إلى جانب ما أظهره برنامجُ الفصلِ اللغويِّ الأسبوعيِّ من نجاحٍ في ممارسةِ التواصلِ الشفهي، فإنّ تنفيذَه يتأثّرُ بجملةٍ من العواملِ الداعمةِ والمعوّقة لاستمراريته. وتُبيّنُ نتائجُ الملاحظةِ الميدانية. أنّ دورَ المعلّم بوصفه مُيسِّرًا للتعلّم يُعَدُّ من أبرزِ العواملِ الداعمة في تهيئةِ بيئةٍ تعليميةٍ تواصليّة. إذ لا يهيمنُ المعلّم على مجرياتِ الحوار، بل يتيحُ مساحةً واسعةً للمتعلّمين للتعبيرِ الشفهي، مع تقديمِ التغذيةِ الراجعة بعد انتهاءِ الحوار، بما يضمنُ استمراريةَ التفاعلِ وعدمَ انقطاعِ مسارِ التواصل. كما تنمو التفاعلاتُ بينَ المتعلّمين بصورةٍ طبيعية، حيثُ يُساعِدُ المتعلّمون الأكثرُ قدرةً زملاءَهم في العثورِ على المفرداتِ المناسبة أو تصويبِ النطق. وتشيرُ هذه النتائجُ إلى أنّ الفصلَ اللغويَّ يقومُ على بيئةٍ تعاونيةٍ تسهمُ بشكلٍ مباشر في دعمِ جرأةِ المتعلّمين على الكلام.

ويُعَدُّ توافُرُ الموادِّ التعليميةِ البسيطة، مثلَ كتبِ المحادثة، وموادِّ الحوارِ المنظَّمة، إلى جانبِ استخدامِ وسائطَ العرض، من العواملِ الداعمةِ الأخرى. فالموادُّ القريبةُ من واقعِ الحياةِ ،اليومية تُساعِدُ المتعلّمين على فهمِ سياقِ الحوار دونَ شعورٍ بالعبء أو التعقيد. وإضافةً إلى ذلك يُسهمُ استخدامُ الوسائطِ الرقمية، كالعروضِ التقديمية، والموادِّ الصوتية، ومقاطعِ الفيديو، في مساعدةِ المتعلّمين على تقليدِ النطقِ الصحيح، مما يُعزّزُ جانبَ المدخلاتِ السمعية بوصفه أساسًا في بناءِ القدرةِ على الإنتاجِ الشفهي ويتّسقُ هذا الواقعُ مع ما ذهبَ إليه بهارالدين فهي من أنّ

الوسائطَ الرقميةَ قادرةٌ على إثراءِ المدخلاتِ اللغوية وتعزيزِ دافعيةِ المتعلّمين في ممارسةِ التواصلِ الشفهي (Fahmi & Rahmanudin, 2022).

ومن ناحيةِ المنهج، تُسهمُ عمليةُ توزيعِ الموادِّ التعليمية وفقَ مستوياتِ الصفوفِ إسهامًا ملحوظًا في تحسينِ طلاقةِ المتعلّمين في الكلام. إذ يتركّزُ تعزيزُ المفرداتِ الأساسية في الصفِّ السابع، وتُقدَّمُ الحواراتُ الموضوعية في الصفِّ الثامن، بينما يُدرَّبُ المتعلّمون في الصفِّ التاسع على الحوارِ العفوي، وهو ما يعكسُ وجودَ نمطٍ تعليميٍّ تدريجيٍّ وتقدّميٍّ. ولا يشعرُ المتعلّمون بثقلِ المادةِ أو تعقيدِها في المراحلِ الأولى، لأنّهم يمرّون بمسارٍ تنميةٍ لغويةٍ متدرّجة، الأمرُ الذي يُشيرُ إلى تطبيقِ منهجٍ تدريجيٍّ قائمٍ على المهمّات في تعليمِ اللغة (Arifin et al., 2024). وتتوافقُ هذه النتائجُ مع أنّ المنهجَ التقدّميَّ وتعزيزَ المفرداتِ الأساسية يُشكّلان أساسًا مهمًّا في بناءِ الطلاقةِ الشفهيّة في تعلّمِ اللغاتِ الأجنبية (Alam & Asyrofi, 2023).

ومع ذلك، لا يخلو تنفيذُ هذا البرنامج من بعضِ المعيقات. فمحدوديةُ تنوّعِ الوسائطِ التعليمية قد تؤدّي إلى ظهورِ حالةٍ من الملل إذا لم تُنوَّعْ أنماطُ الأنشطة بصورةٍ دورية. كما أنّ ضيقَ الوقتِ المخصَّصِ للفصلِ اللغوي لا يُمكّنُ بعدُ من تلبيةِ حاجاتِ جميعِ المتعلّمين إلى تدريباتٍ شفهيّةٍ مكثّفة. وإضافةً إلى ذلك، فإنّ استخدامَ اللغةِ المحلية في التفاعلاتِ اليومية داخلَ بيئةِ المدرسة قد يُضعِفُ استمراريةَ ممارسةِ اللغةِ العربية ويُبيّنُ هذا الوضعُ، كما أوضحَ رحمن أهميّةَ تعزيزِ البيئةِ اللغوية للحفاظِ على اتساقِ ممارسةِ اللغة وضمانِ استمراريتها (Rahman, 2021)، وهو ما تؤكّده كذلك دراسةُ أميناتا وجنيدي التي أشارت إلى أنّ غيابَ البيئةِ اللغوية المنظَّمة يُضعِفُ فرصَ ممارسةِ اللغة ويؤثّر في تنميةِ الكفايةِ التواصلية (Aminata & Junaidi, 2022).

وتنبعُ عوائقُ أخرى من العواملِ النفسية ومحدوديةِ المفرداتِ النشطة لدى بعضِ المتعلّمين. ففي اللقاءاتِ الأولى، يَظهرُ الشعورُ بالخجلِ والخوفِ من الوقوعِ في الخطأ عند التحدّث، وهو عائقٌ نفسيٌّ شائعٌ في المرحلةِ الأولى من إنتاجِ اللغةِ الثانية (Zaenudin, 2024). كما بيَّنت دراساتٌ أخرى أنّ ضعفَ الثقةِ بالنفس، وقِلّةَ الممارسةِ خارجَ الفصل، وغيابَ البيئةِ اللغويةِ الداعمة، تُعَدُّ من أبرزِ العواملِ المُثبّطةِ لتنميةِ مهارةِ الكلام (Mitra et al., 2025)، إذ إنّ اقتصارَ استخدامِ اللغةِ العربية على وقتِ الحصّةِ فقط دونَ تعويدٍ يوميٍّ يُضعِفُ ترسيخَ البُنى اللغوية ويُؤخّرُ تشكُّلَ الطلاقةِ الشفهيّة.

وفي هذا السياق، فإنّ محدوديّةَ رصيدِ المفرداتِ النشطة تدفعُ بعضَ المتعلّمين إلى اختيارِ الصمتِ عند عدمِ امتلاكِ تعابيرَ مناسبةٍ، ممّا يُشيرُ إلى الحاجةِ إلى تعزيزِ بيئةٍ لغويّةٍ داعمةٍ تُكثّفُ فرصَ الممارسةِ خارجَ إطارِ الحصّةِ الرسمية. وتكشفُ هذه النتائجُ أنّ فاعليةَ صفِّ اللغة لا تتحدّدُ بالمنهجِ المستخدمِ فحسب، بل تتأثّرُ أيضًا بالنظامِ البيئيِّ التعليميِّ الذي يدعمُ ممارسةَ التواصلِ اللغوي لدى المتعلّمين بشكلٍ مستمرّ. وإضافةً إلى ذلك، تُسهمُ استمراريةُ تنفيذِ برنامجِ صفِّ اللغة

في تكوينِ مواقفَ إيجابيةٍ لدى المتعلّمين تجاهَ تعلّمِ اللغةِ العربية. إذ إنّ الانتظامَ في تنفيذِ الأنشطةِ يُعوّدُ المتعلّمين على سماعِ اللغةِ العربية واستخدامِها في أجواءٍ غيرِ مُرعبةٍ أو ضاغطة، ممّا يُسهمُ تدريجيًّا في بناءِ الدافعيةِ الذاتية، التي تُعدُّ ركيزةً أساسيةً للحفاظِ على استمراريةِ ممارسةِ مهارةِ الكلام بصورةٍ مستقلّةٍ خارجَ أنشطةِ صفِّ اللغة.

د. الخاتمة

تؤكد نتائج هذه الدراسة أن برنامج دروس اللغة في مدرسة الفتح تروك التابعة لمدرسة إم تي إس بلس يُعدّ استراتيجية فعّالة لتحسين مهارات التحدث لدى الطلاب. يُطبّق البرنامج بانتظام مرتين أسبوعيًا من خلال أنشطة تواصلية كالحوارات وتمثيل الأدوار وتمارين المحادثة. يُسهم البرنامج في تحسين طلاقة الطلاب في التحدث، وثقتهم بأنفسهم، ومشاركتهم الشفهية، كما يُوفّر بيئة تعليمية تواصلية تُساعدهم على استخدام اللغة العربية بشكل طبيعي.

و لذلك، لا تزال هناك بعض التحديات، منها محدودية المفردات، والخجل أو انعدام الثقة عند التحدث، وضعف البيئة اللغوية خارج الصف. في الختام، يُعتبر البرنامج فعّالًا، ولكنه لا يزال بحاجة إلى دعم أكبر من خلال تعزيز البيئة اللغوية وزيادة فرص التدريب لضمان استدامة النتائج.

المراجع

Alam, A. P., & Asyrofi, I. (2023). Analisis Metode Pembelajaran Muhadatsah Yaumiyyah dalam Upaya Meningkatkan Maharotul Kalam Santri. *JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *6*(8), 5833–5839. https://doi.org/https://doi.org/10.54371/jiip.v6i8.2579

Aminata, D. D., & Junaidi, M. R. (2022). Desain Model Lingkungan Bahasa Arab Virtual di MAN 1 Pasuruan. *Arabia*, *13*(2), 267. https://doi.org/10.21043/arabia.v13i2.11527

Arifin, M. A., Ibrahim, F. M. A., & Machmudah, U. (2024). The Impact of Using a Communicative Approach to Improve Arabic Language Proficiency. *EDUCATIO : Journal of Education*, *9*(1), 94–107.

Arifuddin. (2023). *SKRIPSI STRATEGI DALAM MENGURANGI KECEMASAN BERBICARA BAHASA ARAB PADA MATA KULIAH MAHARAH AL-KALAM* [IAIN PAREPARE]. https://doi.org/https://repository.iainpare.ac.id

Arsyad, B., Saleh, S. R., Doni, C. P., Pakaya, N. 'Aini, Tjalau, C., & Syafi'i, R. (2024). Peningkatan Maharah al-Kalam Melalui Program 20 Hari Intensif Berbahasa Arab pada Mahasiswa Program Studi Sastra Arab UMGO. *Khidmat Insani: Jurnal Pengabdian Masyarakat, 1*(1), 1–10. https://doi.org/https://doi.org/10.60040/Khidmati.1.1.1-10.2024

Basith, A., & Setiawan, Y. (2022). Implementasi Biah Lughowiyyah Dalam Meningkatkan Maharah Kalam. *TADRIS AL-ARABIYAT: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab*, *2*(1), 140–154. https://doi.org/10.30739/arabiyat.v2i1.1428

Bin Nafsah, N. H., & Muchammad Khoirudin Musthofa. (2023). Optimalisasi Metode Muhawaroh dengan strategi munadzarah dalam Meningkatkan Maharoh Kalam Siswa Kelas VII Mts Haji Ilyas Puger Jember. *Al-Kafaah : Journal of Arabic Language and Linguistics Education (ALLE)*, 1–14. https://doi.org/10.52491/alle.v2i1.81

Bukhori, E. M., & Nurchayati, S. (2025). KHITHABAH SEBAGAI UPAYA PENINGKATAN KETERAMPILAN BERBICARA (MAHARAH AL-KALAM) MAHASISWA PROGRAM STUDI PENDIDIKAN BAHASA ARAB IAIN JEMBER. *TA'LIM : Jurnal Studi Pendidikan Islam*, *8*(1), 122–138. https://doi.org/10.52166/talim.v8i1.8979

Dewi, A. S., Muslimin, M., & Wahyuningsih, S. (2025). PEMBELAJARAN BAHASA ARAB MELALUI MODEL ROLE PLAYING DALAM MENINGKATKAN MAHARAH KALAM PADA SISWA KELAS X DI MA AL-HUSAINY KOTA BIMA. *Raudhah Proud To Be Professionals: Jurnal Tarbiyah Islamiyah*, *10*(1).

Fahmi, B., & Rahmanudin, I. (2022). Implementasi Strategi Digital Story Telling (DST) dalam Pembelajaran Bahasa Arab (Studi Kasus di SMP Arrifaie Gondanglegi Malang). *Jurnal Kewarganegaraan*, *6*(2). https://doi.org/10.31316/jk.v6i2.1710

Fajriah, T. N., Rakhmat, C., & Indihadi, D. (2014). PENGARUH PENERAPAN METODE TASK BASED LEARNING DALAM PEMBELAJARAN MENULIS KALIMAT SEDERHANA. *Pedadidaktika: Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, *1*(2), 62–69. https://doi.org/https://doi.org/10.17509/pedadidaktika.v1i2.4930

Gontor, L. D. (2018). *Daily conversation*. Darussalam Press.

Hardiyanti, P., Enramika, T., & Al Mubarokah, Z. (2025). PENDEKATAN KOMUNIKATIF DALAM PENGAJARAN BAHASA ARAB. *Al-TARQIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *7*(1), 15–29. https://doi.org/10.30631/altarqiyah.v7i1.69

Ihsan, I. (2020). Program Arabic Club dalam Meningkatkan Komunikasi-Produktif Bahasa Arab Santri MTs Qudsiyah Putri. *Arabia*, *12*(1), 132. https://doi.org/10.21043/arabia.v12i1.7460

Imam Khairul Annas. (2024). Pengembangan Klub Bahasa di Pondok Pesantren Darunnajah: Analisis Tantangan dan Strategi Peningkatan Keterampilan Berbahasa Arab. *Bisma: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, *2*(1), 243–254. https://doi.org/10.61159/bisma.v2i1.280

Mitra, O., Khuryati, A., & Sentia, B. (2025). Penghambat Kemahiran Berbicara (Maharah Kalam) di Pesantren Nurul Haq Semurup. *Arabia*, *16*(2), 287. https://doi.org/10.21043/arabia.v16i2.29390

Nur, R. R. A., & Husna, J. (2025). (تطبيق طريقة التواصلية في مهارة الكلام باللغة العربية (دراسة وصفية في معهد نور الحكيم الإسلامية لومبوك الغربي. *Arabia: Jurnal Ilmu Bahasa Arab*, *3*(2), 197–215.

Rahman, A. (2021). Peran Lingkungan Bahasa Arab Dalam Meningkatkan Penguasaan Bahasa Arab Pada Pesantren Izzur Risalah Panyabungan 1.1 (2021): 83-92. *Prosiding Konferensi Nasional I Hasil Pengabdian Masyarakat 1.1*, 83–92.

Ristiyani, R., Sari, R., & Kholifah, S. (2025). MOTIVASI BELAJAR MAHARAH KALAM

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DIGITAL DI MAS TAHFIDZ ROKAN HULU. *Jurnal An Najah (Jurnal Pendidikan Islam Dan Sosial Keagamaan)*, *4*(4), 268–277.

Syagif, A., & Nurhidayati, T. (2023). EFEKTIVITAS PROGRAM ARABIC CAMP DALAM MENUNJANG PENGUASAAN MAHARAH KALAM. *Fitrah: Jurnal Studi Pendidikan*, *4*(2), 187–199. https://doi.org/https://doi.org/10.47625/fitrah.v14i2.620

Yunita, Y., & Pebrian, R. (2020). Metode Komunikatif dalam Pembelajaran Bahasa Arab Maharah Al-Kalam di Kelas Bahasa Center for Languages and Academic Development. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, *5*(2), 56–63. https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5(2).5838

Zaenudin, U. (2024). Pendekatan Komunikatif dalam Pembelajaran Bahasa Arab dan Implementasinya untuk Meningkatakan Maharatul Kalam. *HASBUNA: Jurnal Pendidikan Islam*, *4*(2), 351–356.

الجبار, ر. ر. ي. (٢٠١٢). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*. دار المرتضى للطباعة والنشر.