الميزات التفاعلية في كلام المعلم أثناء تعليم اللغة العربية بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

Ahmad Basyori
جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج
ahmad.basyori@raden.intan.ac.id

مستخلص البحث

استهدف هذا البحث وصف أنواع الميزات التفاعلية لكلام المعلم في تعليم اللغة العربية وكذلك معرفة نوعها الذي يستخدم أكثر في التفاعل الصفي أثناء العملية التعليمية. استخدم هذا البحث المدخل الكيفي وبالمنهج الوصفي. ولتحقيق هدف البحث يختار الباحث فصلا من فصول اللغة العربية بمركز اللغة جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج. قام الباحث بملاحظة لقائي اللغة العربية وتسجيلها وتنسيخها ثم تحليلها باستخدام البنود الموجودة في نظام التقويم الذاتي يخص كلام عند والش ثم يقابل معلم الفصل. ونتائج هذا البحث دلت على أن المعلم يستخدم ١٢ من ١٤ ميزة تفاعلية عند والش، وهي: ١) المساندة، ٢) الاصلاح المباشر، ٣) الرد المركز إلى المحتوى ، ٤) طلب التوضيح ، ٥) وقت الانتظار الطويل ، ٦) الفحص للتأكيد ، ٧) تكرار المعلم ، ٨) إعاقة من المعلم، ٩) الرد المركز إلى الأشكال، ١٠) دور المعلم الطويل، ١١) الأسئلة العرضية، ١٢) الأسئلة المرجعية. وأما نوع الميزات التفاعلية التي يستخدمها المعلم أكثر هي الأسئلة العرضية.

الكلمات المفتاحية: الميزات التفاعلية، كلام المعلم، التفاعل الصفي، تعليم اللغة العربية

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengungkap piranti interaksi bahasa Pengajar dan mengetahui jenis piranti interaksi yang paling banyak digunakan dalam pembelajaran bahasa Arab. Jenis penelitian ini adalah deskriptif dengan pendekatan kualitatif. Untuk mewujudkan tujuan penelitian ini, peneliti memilih sebuah kelas pada program Matrikulasi Bahasa Arab pada Pusat Pengembangan Bahasa UIN Raden Intan Lampung untuk dijadikan objek penelitian. Kemudian peneliti melakukan observasi 2 pertemuan, merekam dan mentraskripnya, lalu menganalisanya menggunakan indikator yang ada pada kerangka Self Evaluation of Teacher Talk (SETT) yang dikembangkan oleh Walsh, kemudian melakukan wawancara dengan Tutor tersebut. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Tutor tersebut menggunakan 12 dari 14 piranti interaksi SETT yaitu: 1) Scaffolding, 2) Direct Repair, 3) Content Feedback, 4) Seeking Clarification, 5) Extended Wait Time, 6) Confirmation check, 7) Teacher Echo, 8) Teacher Interruption, 9) Extended Teacher Turn, 10) Form Focused Feedback, 11) Display

Questions, 12) Referential Questions, adapun piranti interkasi yang paling banyak digunakan adalah Display Questions.

***Kata Kunci** : Piranti Interaksi, Bahasa Pengajar, Interaksi kelas, Pembelajaran Bahasa Arab*

المقدمة

إن التفاعل الصفي يدور دورا مهما في تعليم اللغة الاتصالية. ويتضح لنا أن تعليم اللغة يحتاج إلى التفاعل الجيد بين المعلمين وطلبتهم لنجاح العملية التعليمية في الفصل الدراسي. كان التفاعل بين المعلم وطلبتهم في التعلم لا يمكن إهماله لإمكانه في شرح إنجاز الطلبة. وبعبارة أخرى، يمكننا أن ننظر نجاح العملية التعليمية وفصلها بنظر إلى إنجاز الطلبة. وكان التفاعل بين المعلم والطلبة التي يشمل على التواصل النطقي والكتابي في الفصل يسمى بخطاب الفصل. قال مارجير أن الخطاب هو اللغة في سياق المجتمع، لأنه يستخدم في التواصل عن الحياة الإجتماعية والعقلية لفرقة معينة.[١] وهذا يدل على أن الخطاب هو أهم اللغة في السياق ويشمل أيضا عن تحليل اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. ينقسم خطاب الفصل على خطاب الفصل اللفظي وخطاب الفصل غير اللفظي. وشرح لينج أن التفاعل اللفظي الذي يستخدمه المعلم (معلم اللغة الأجنبية) في الفصل يسمى بكلام المعلم.[٢] والعكس ذلك، قال نونان أن اللغة التي يستخدمها الطالب في فصل اللغة الأجنبية تسمى بكلام الطالب.[٣] وكان كلام المعلم يأثر نجاح التفاعل الصفي كما قاله والش أن كل لغة المعلم الذي يستخدم لتنظيم وتحرتيب وتدفيع الفصل ويسبب التفاعل بين المعلم وطلبته يسمى بكلام المعلم.[٤] وبعبارة أخرى أن كلام المعلم هو مفتاح نجاح التفاعل الصفي.

وكان كلام المعلم مهم في تعليم اللغة، لإن في كلام المعلم أمام طلبته علاقة وثيقة بعملية تعليم اللغة.[٥] إضافة إلى نظرية التربية بإن اللغة التي يستخدمها المعلم في الفصل تحدد درجة كبيرة في نجاح الفصل أم فشله. وكثير من الباحثين وجدوا أن نسبة كلام المعلم في الفصل حوالي ٧٠ % من لغة الفصل. استخدم المعلم كلامه لنقل المعلومات والمهارات وتنظيم عملية التعليم وكذلك مساعدة الطلبة في التطبيق. وفي فصل اللغة العربية، إن كلام المعلم ليس الهدف للتدريب فحسب، بل هو وسيطة للحصول على الأهداف التعليمية. وكلا تنظيم الفصل وأهداف التعليم يمكنان أن تحققا باستخدام كلام المعلم. ويرى أيجين أن الناس يستخدم اللغة للتواصل أو التفاعل مع الأخرين بالنظر إلى استخدام أمثلة اللغة الواقعية. وبعبارة أخرى إذا يريد الإنسان أن يتواصل مع الأخرين

[1] Mercer, N. 1995, The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teacher and Learner, Clevedon: Multilingual Matters. hal. 79

[2] Lynch, T 1996. Communication in Language Classroom, New York: Oxford University Press. hal. 58.

[3] Nunan, David. 1989. Understanding Language Classroom, A Guide for Teacher Initiation Action, UK: Prentice Hall. hal. 46.

[4] Walsh, Steve. 2006. Investigating Classroom Discourse, London: Routledge. hal. 13.

[5] الأمين، إسحاق ٢٠٠٨، منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص. ١٥٣.

يجب عليه أن يشترك في حدث التواصل أو التفاعل في سياق الاجتماع الطبيعي.[٦] ويمكن على بعض الدروس أن تكون جيدة إذا تنظم تنظيما دقيقا بأسلوب معينة التي يقوم الطلبة باتفاق الكلام وفي نفس الوقت يدركون الردود من معلمهم عن أدائهم رسميا وغير رسميا. ويرى أيضا أن جملة كلام المعلم ونوعه هما من العوامل المؤثرة في نجاح تعليم اللغة وفشله.

إذا كانت اللغة الثانية تدرس كلغة أجنبية في فصل اللغة الخاص بعدم البيئة المساعدة مثل الإندونيسيا، فالأمر (كلام المعلم) ربما سيكون أهم المصادر أو يمكن أن يكون مصدرا واحدا لإدخال لغة الهدف.[٧] ويرى كراشين بنظرية اكتساب اللغة الثانية حيث قال أن كلام المعلم يحدد نجاح تعلم اللغة بتزود كثير من الإدخل وأعلى جودته.[٨] وأكد نونان بأن كلام المعلم مهم جدا، ليس لتنظيم الفصل فسبحه بل لعملية اكتساب اللغة أيضا. وهذا بوسيطة اللغة التي ينجح المعلمون أو يفشلون في تطبيق تخطيطه. وعن اكتساب اللغة، أن كلام المعلم مهم لأنه يمكن أن يكون أهم مصدر من إدخال لغة الهدف الكامل الذي سيكتسبه الطلبة.[٩] إن تحديد ما هو أفضل كلام المعلم وأكثر فعاليته ليس أمر سهل لأن المعلم يحمل طبيعته المعينة التي تُأثر باختلاف عمره وجنسه وخلفية دراسته وجودة نفسه.[١٠] وفوق ذلك، يحمل المعلم أيضا خلفية لغته وتجربته التي قد استنبطت افتراضات النظرية عن اللغة وتعلم اللغة وتعليم اللغة.

يرى نونان أن في كلام المعلم له أهمية كبيرة ليس فقط لتنظيم الفصل ولكن لعملية الاكتساب أيضا. وسبب أهميته لتنظيم وإدارة الفصل لأن بها سينجاح المعلم أو سيفشل في تطبيق تخطيطه. ومن جهة اكتساب اللغة، ربما يكون كلام المعلم مصدرا أساسيا لإدخال لغة الهدف التي سيقبلها الطلبة داخل الفصل.[١١] سيتم التفاعل إذا كان المعلومات تجري من مصادرها إلى أهدافها. وقال تيلور في هذا المجال: التواصل الواقعي هو الأنشطة الإنتشارية التي تحتاج إلى الاشتراك الفعال بين أعضاء التواصل الذي يدرب ما يقال قصد التواصل.

إن كلام المعلم هو جزء من التفاعل الصفي التي تتعلق بنشاط تعلم الطلبة. يمكن على المعلم أن يدافع الطلبة ليكونوا فعالا في الفصل بعرض كلامه المناسب. ولذلك، ينبغي على المعلم أن يعرف كيفية ترقية أدوار الطلبة ومساهمتهم في العملية التعلمية والتعليمية لأن المعلم هو نموذج لطلبته. يرى كثير من الطلبة أن المعلم هو مركز أساسي لعملية التعلم وبعض منهم يتكلم أكثر. إن اللغة هي جزء أساسي للاتصال. فلذلك، ليس من الطريقة

[6] Eggins, Suzanne . 2005. An Introduction to Systemic Functional Linguistics, London/New York : Continuum. hal. 3.

[7] H. H. Stern, Fundamental Concepts of Language Teaching, (Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1983), hlm. 400.

[8] Krashen S. D, 1985, The Input Hypotesis: Issues and Implications, New York: Longman Inc, hal. 78.

[9] Setiawati, Liani, 2012, A Descriptive Study on The Teacher Talk at EYL Classroom, Conaplin Journal, Indonesian Journal of Applied Linguistics, vol. 1, no. 2, hal. 35

[10] Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching, hal. 500.

[11] Nunan, David. 1991. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers, Cambridge: Cambridge University Press. hal. 189.

الجيدة إذا يتكلم المعلم أكثر في فصله. الاتصال من وجهين يعني الاتصال بين المعلم وطلبته أحسن من الاتصال من وجه واحد أي من المعلم فحسب. وبعبارة أخرى ينبغي على المعلم أن يتفاعل مع طلبته أثناء العملية التعليمية.[١٢] وينبغي أيضا على المعلم أن يعطي دورا أو وقتا أكثر لطلبته في تطبيق التواصل في اللغة العربية.

نظام التقويم الذاتي يخص كلام المعلم (*SETT*) هو نظام الذي طوره ستيف والش في سنه ٢٠٠٣م. وتعاون والش مع مجموعة معلمي اللغة الثانية في الجامعة. ويصمم هذا النظام لمساعدة المعلمين للحصول على الفهم الأقرب من العلاقة المرتبطة بين اللغة والتفاعل والتعلم.[١٣] وبتسجيل فصولهم وبعد ذلك تكميل خطوات يمكن على المعلمين أن ينالوا التصور عن سلوكهم اللفظي في العملية التعليمة.[١٤] نظام *SETT* يبنى على ثلاثة الأفكار الرئيسية وهي:[١٥]

أ) الحجة التي ترى أن التفاعل في صف اللغة الأجنبية هو يشكله الاجتماع.

ب)الاقتراح بأن فهم التفاعل الصفي لابد أن يأخذ الاعتبار على جانبي الأهداف التربوية واستعمال اللغة للحصول عليها.

ج) الاقتراح بأن كل درس يبنى على سلسلة من السياقات الصغيرة المتفوضة محليا.

ومن البيان السابق، يظهر لنا أن المعلم يشعر أنه رئيس الفصل. وقليل المعلومات عن كلام المعلم سيجعل طلبته خوفا حينما يخطؤن في الكلام باللغة العربية. وتلك هي الوقائع العامة الموجودة في فصل اللغة العربية. وهذا سيسبب عدم دافعية الطلبة في فصل اللغة العربية والمعلم عادة يريد أن يرتقي كفائة الطلبة في الكلام باللغة العربية. وبهذا يحتاج المعلم إلى معرفة كلامه في التفاعل الصفي. ولذلك، أن المعلم خاصة معلم اللغة الأجنبية ينبغي أن يهتم بكلامه ليكون مناسبا بمفردات اللغة أو قواعد اللغة. وأحد النظام أو الأدة لتحليل كلام المعلم هو باستخدام نظام التقويم الذاتي يخص كلام المعلم الذي صممه ستيف والش لتعيين ميزات كلام المعلم الموجودة طوال العملية التعليمية والتعلمية.

[١٢] الحديبي، على عبد المحسن. ٢٠١٥. دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: مركز الملك عبد الله بين عبد العزيز الدولي، ص. ٥٧

[13] Walsh, Steve dan Mann, Steve, 2013, RP or 'RIP': A Critical Perspecive on reflective practice, Applied linguistics Review Vol. 4/2 , hal. 306.

[14] Walsh, Steve dan Mann, Steve, 2015, Doing Reflective Practice: A Data-Led Way Forward, ELT Journal Vol. 69, hal. 358.

[15] Yang, Shanru. 2014, Investigating Discourse Markers in Chinese College EFL Teacher Talk: A Multi-Layered Analytical Approach, Newcastle: Dissertation of Newcastle University, hal. 36.

منهجية البحث

استخدم هذا البحث المدخل الكيفي وبالمنهج الوصفي. وإن مصادر البيانات في هذا البحث هي العملية التعليمية بين المعلمين والطلبة في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بمركز اللغة جامعة رادين إينتان الإسلامية الحكومية لامبونج سنة ٢٠١٧م.

لاحظ الباحث هذا الفصل لقائي العملية التعليمية واستخدم الباحث دليل الملاحظة لأخذ بيانات البحث. وكذلك سجل الباحث العملية التعليمية باستخدم تسجيل الفيديو وتسجيل الأصوات ثم نقل هذه التسجيلات إلى النسخة وكذلك المقابلة مع المعلمين لمساعدة الباحث في تحليل كلام المعلم. وبعد ذلك قسم الباحث أنواع كلام المعلم إضافة إلى نظام التقويم الذاتي يخص كلام المعلم عند والش. ثم حلل الباحث البيانات من الملاحظة ونسخة الفيديو والمقابلة وتقديمها إلى شكل التعبيرات. وكان فهم التفاعل في فصل اللغة العربية سيساعد معلم اللغة العربية عملية التعليم والتعلم في فصله. لأن خطاب الفصل هو من أهم النقاط التي توجد في فصل اللغة الأجنبية. وبهذا السبب يحتاج الباحث أن يعرف ويفهم الفصل ويحلل التفاعل بين المعلم وطلبته في ذلك السياق.

ج. نتائج البحث

إن نتائج هذا البحث هدفت لمعرفة الميزات التفاعلية لكلام المعلم في فصل البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية. ولمعرفة كيف يستخدم المعلم في استخدام اللغة للتواصل ولتشجيع تعلم اللغة الأجنبية.

بعد ملاحظة العملية التعليمية وتسجيلها وكتابة نسختها وكذلك المقابلة مع المعلم، ينتج هذا البحث بعض النقاط المهمة التي يمكن النظر إليها في الجدول. وهو جدول عن ميزات التفاعل لكلام المعلم في التفاعل الصفي في تعليم اللغة العربية. وبعد ذلك سيشرح الباحث تفصيليا لهذه النتائج.

كان الباحث في هذا البحث ملاحظا غير مشارك الذي يلاحظ العملية التعليمية بين المعلم وطلبته. ويمكن نظر بيانات هذه الملاحظة في الجدول الآتي:

جدول ١

وصف الميزات التفاعلية لكلام المعلم في الملاحظة الأولى

رقم	الميزات التفاعلية	عدد
١	المساندة	١٤
٢	الاصلاح المباشر	٥
٣	الرد المركز إلى المحتوى	-
٤	طلب التوضيح	٣

٥	وقت الانتظار الطويل	٦
٦	الفحص للتأكيد	-
٧	تكرار المعلم	٦
٨	إعاقة من المعلم	٣
٩	دور المعلم الطويل	٦
١٠	الرد المركز إلى الأشكال	١١
١١	الأسئلة العرضية	١٤
١٢	الأسئلة المرجعية	١٠
جملة		٧٨

في الجدول السابق يعرف بأن المعلم لا يستخدم كل أنواع من الميزات التفاعلية الموجودة في التقويم الذاتي يخص كلام المعلم عند ستيف والش. وأما بيانات الملاحظة الثانية يمكن نظرها في الجدول التالي:

جدول ٢

وصف الميزات التفاعلية لكلام المعلم في الملاحظة الثانية

رقم	**الميزات التفاعلية**	**عدد**
١	المساندة	١٠
٢	الاصلاح المباشر	٢
٣	الرد المركز إلى المحتوى	٤
٤	طلب التوضيح	٤
٥	وقت الانتظار الطويل	٧
٦	الفحص للتأكيد	٥
٧	تكرار المعلم	٣
٨	إعاقة من المعلم	-
٩	دور المعلم الطويل	٧
١٠	الرد المركز إلى الأشكال	٥
١١	الأسئلة العرضية	١٦
١٢	الأسئلة المرجعية	٨
جملة		٧١

في الجدول السابق يعرف بأن المعلم لا يستخدم كل أنواع من الميزات التفاعلية الموجودة في التقويم الذاتي يخص كلام المعلم عند ستيف والش أيضا. وأما عدد بيانات الملاحظة الأولى والثانية يمكن نظرها في الجدول التالي:

جدول ٣

الميزات التفاعلية لكلام المعلم في الملاحظة الأولى والثانية

رقم	ميزات التفاعل	عدد	النسبة المئوية
١	المساندة (*Scaffolding*)	٢٤	% ١٦
٢	الاصلاح المباشر (*Direct Repair*)	٧	% ٤,٧
٣	الرد المركز إلى المحتوى (*Content Feedback*)	٦	% ٤,١
٤	طلب التوضيح (*Seeking Clarification*)	٧	% ٤,٧
٥	وقت الانتظار الطويل (*Extended Wait Time*)	١٣	% ٨,٧
٦	الفحص للتأكيد (*Confirmation check*)	٥	% ٣,٤
٧	تكرار المعلم (*Teacher Echo*)	٩	% ٦,١
٨	إعاقة من المعلم (*Teacher Interruption*)	٣	% ٢,١
٩	دور المعلم الطويل (*Extended Teacher Turn*)	١٣	% ٨,٧
١٠	الرد المركز إلى الأشكال (*Form Focused Feedback*)	١٦	% ١٠,٧
١١	الأسئلة العرضية (*Display Questions*)	٣٠	% ٢٠
١٢	الأسئلة المرجعية *(Referential Questions)*	١٨	% ١٢,١
	جملة	١٤٩	% ١٠٠

من الجدول السابق نعرف أن المعلم لا يستخدم كل أنواع الميزات التفاعلية عند والش، ولكن يستخدم معظمها. وهناك الميزات التفاعلية التي يستخدمها المعلم في اللقاء الأول والثاني وهناك أيضا نوع الميزات التفاعلية التي يستخدمها المعلم في اللقاء الأول ولكن لا يستخدم في اللقاء الثاني وعكسها.

مناقشة البحث

١) المساندة

من الجدول السابق يعرف أن عدد المساندة هو ٢٤ أي ١٦ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. يرى والش، أن المساندة تلعب دورا مهما في مساعدة الطلبة للتعلم. إن إعادة الصيغة يمكن على المعلم أن يساعد طلبته في إعطاء الإجابة أكثر صحيحة. واستجابة الطلبة تدل على أن مساندة المعلم يساعد الطلبة في إعطاء الإجابة الصحيحة. وإذا يستطيع الطالب أن يستجيب ما يريده المعلم، يمكن القول أن هذه الاستراتيجة يبنى الحصص للتعلم. ويشير ذلك أن المعلم قد وصل إلى الأهداف البيداغوغية.

وأما الاستراتيجية الثانية هي إطالة دور الطلبة. ويستخدم المعلم هذه الميزة لأن المعلم لا يرضى بإجابة الطلبة. يريد المعلم أن يعطي فرصة أطول فرصة لطالبته لتكميل إجابتهم. وأما الاستراتيجية الثالثة هي التمثيل. إن التمثيل هو أسلوب فعال لتمكين المدخلات لدى الطلبة لإنتاج الدور الصحيح. إذا كان الطالب يستطيع أن ينتج الأشكال الصحيحة .هذا بمعنى أن الأهداف البيداغوغة قد حصلها المعلم. لأن المعلم يدور دورا مهما في التفاعل الصفي باستخدام المساندة. كما قال والش في استخدام استراتيجيات المساندة بأن دور المعلم هو لتحسين اسهامة الطلبة إلى الأشياء المقبولة. كما في المثال الآتي:

ط : المسلمون يصلي في المسجد ... جماعة
م : المسلمون بعده فعل المضارع على شكل جمع
ط : المسلمون يصلون في المسجد جماعة
م : صحيح

يمكن على المعلم أن يساعد طلبته لنطق ما يريدون بواسطة هذه المساندة. وفي الاستخراج السابق، استخدم المعلم التفاعل بين المعلم والطالب. واستخدم هذه المساندة في الحوار في بداية الدرس وكذلك لتوجيه الطلبة إلى قليل إرشاد النشاط. وهذه المحادثة يشترك إلى المساندة لأن المعلم يساعد الطالب للحصول على التعبيرات أو الفكرة الكاملة. وننتقل إلى نوع ميزات التفاعل لكلام المعلم الآخر وهو الاصلاح المباشر.

٢) الاصلاح المباشر

وبجانب المساندة، وجد الباجث أن الاصلاح المباشر (التصويب على الخطإ سريعا ولاحقا) قد استخدم أيضا أثناء العملية التعليمية. وكان عدد الاصلاح المباشر هو ٧ أي ٤,٧ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. وإن كان تصويب الخطأ ليس من تركيز العملية التعليمية، ولكن باستخدام الاصلاح المباشر يمكن على المعلم أن ينقص أخطاء الطلبة. ومن النتيجة وجد الباحث أن الاصلاح المباشر في الاستخراج الآتي:

ط : يصلي فاطمة في البيت
م : تصلي
ط : تصلي فاطمة في البيت

يظهر من الاستخراج السابق أن المعلم استخدم الكلمة البسيطة لتكرير تعبيرات الطالب في تصويب الأخطاء. إضافة إلى رأي والش أن هناك بعض الفكرة المعينة في حفظ تصويب الخطأ إلى قليل أنشطة تطبيق النطق لتبديل الإعاقة وترقية جري التفاعل. وواضح لنا أن استخدام الاصلاح المباشر له الاستطاعة في تنقيص أخطاء الطلبة بدون فساد التفاعل بين المعلم والطالب في العملية التعليمية والتعلمية.

٣) الرد المركز إلى المحتوى

الرد المركز إلى المحتوى هي اعطاء الردود التي تميل ألى محتوى الجمل على أشكال الجمل. وبعبارة أخرى أن المعلمين يشير إلى العبارات المستخدمة في الحياة الحقيقية. وعددها ٦ أي ٤,١ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. الردود المركزة إلى المحتوى يمكن لها أن تحصن التواصل واستخدام المزاح في تقديم هذه الردود يجعل التعلم المسرور عند الطلبة. واستخدم المعلم لهذه ميزة التفاعل مناسب مع الأهداف البيداغوغية واستخدام اللغة. كما قال والش حينما كان استخدام اللغة والأهداف البيداغوغية وحصص التعلم قد اشتملت فهناك المسافة بين استخدام اللغة والأهداف التعليمية ستترك حصص التعلم.

ط المسجد مكان عظيم للصلاة والعبادة.
م : جيد، لا يجوز الشخص أن ينام ولا يلعب في المسجد. لماذا؟ لأن المسجد مكان للصلاة والعبادة.
ط : أنا لا أنام في المسجد...
ط : أنا أيضا.

٤) طلب التوضيح

وجد الباحث أن المعلم استخدم طلب التوضيح لأنه لا يشعر بالكاف لاستجابة الطلبة الأولى وأراد أن أعطى الطلبة دورهم أنساب ما يمكن. وأما عدد استراتيجية طلب التوضيح هو ٧ أي ٤,٧ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. إن معلم اللغة العربية استخدم هذه الميزة تجاه فكرة الطلبة الغامضة للفهم لإجل مساعدته بزيادة التعبيرات الشاملة. ومن البيانات السابقة ترى أن عدم قبول المعلم لاستجاة الطالب الأولى يمكن أن يشجع كلام الطالب ويساعدهم للتعبير بشرح أوضح. وهذ كما قال

والش أن المعلم الذي يطلب التوضيح يمكن عليه أن يعظم طاقة التعلم ممن لا يطلبه. ويتضح لنا أن استخدام طلب التوضيح يستطيع أن يعظم عملية التعلم ويساعد فهم الطلبة في الفصل الدراسي. كما في المثال الآتي:

ط الصلاة في المسجد أفضل من الصلاة في البيت بسبع وعشرين درجة.
م هل تقصد صلاة الجماعة؟
ط نعم، أقصد صلاة الجماعة في المسجد.

٥) وقت الإنتظار الطويل

أن المعلم سأل طالبا معينا ولكن الطالب لا يستطيع أن يجيب سؤال المعلم مباشرة لأنه يحرب أن ينال جوابه من النصوص. ولذلك يعطي المعلم بعض الدقائق للحصول على الإجابة المرجوة. عدد المساندة هو ١٣ أي ٨,٧ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. يعطي المعلم الإشارة له ويعطي أكثر وقت لطالبه ليستطيع الطالب أن ينال جوابه بنفسه، مثلا:

م : استمر أنت. اشرح لنا ما هي الصلوات الخمس؟
ط : (١٠) الصلوات الخمس هي (٥) صلاة الفجر، وصلاة الظهر وصلاة العصر، وصلاة المغرب وصلاة العشاء.

ومن الاستخراج السابق أيضا، يعرف بأن الطالب يستطيع أن ينتج الاستجابة الأطول بعد أن يعطي المعلم الصمت أو الوقت له. وهذا يأكد إلى رأي والش بأن الوقت المتاح لإجابة السؤال لا يرتفع عدد استجابة الطلبة فحسبه بل ينتج الأجوبة المتنوعة ويدعو إلى ترقية تفاعل الطلبة.

٦) الفحص للتأكيد

إن عدد الفحص للتأكيد هو ٥ أي ٣,٤ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية، مثلا:

م : أجب هذه الأسئلة، اختر الكلمة الغريبة من مجموعة الكلمات الآتية. فهمتم؟
ط : فهمنا.
م : طيب...

ومن الاستخراج السابق يريد المعلم أن يأكد بأن الطلبة قد يفهم كل المعلومات المعرضة. إضافة إلى رأي والش أن الفحص للتأكيد هو تأكيد فهم الطلبة أو دور المعلم. يمكن أن يعرف الفحص للتأكيد باستخدام

الاسئلة مثل: هل هذا واضح؟ فهمتم؟ أو هل كلكم تعرفون ما ستفعلون؟ وفي هذا الحال، إن الفحص للتأكيد مهم جدا لمساعدة المعلم في معرفة فهم الطلبة عما قد شرحه في الفصل. وهذا مهم أيضا لمعرفة عدم وجود الشرح الغامض أو غير واضح لدى الطلبة لذلك يمكن على المعلم أن يستمر نشاطه إلى النشاط بعده.

٧) التكرار من المعلم

حينما يردد المعلم كلامه أو دور طالبه وهذا يسمى بالتكرار من المعلم. وهذه الاستراتيجية يستخدم لإعطاء الرد لدى الطلبة. وطبق المعلم هذه الاستراتيجية ٩ مرات أي ٦,١ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. وكان المعلم استخدم استراتيجية التكرار من المعلم لإعادة استجابة الطلبة بهدف تشجيع جميع الفصل في استجابة كلام المعلم. ويمكن أيضا بهذه الاستراتيجية لتشجيع وتدفيع الطلبة.

ط يا أستاذ، ما هو فعل الماضي؟
م فعل الماضي هو ما دل على حصول شيء في زمان الماضي، مرة ثانية، ما دل على حصول شيء في زمان الماضي. مثل، جلس، وكتب. فهمتم؟
ط فهمنا.

٨) إعاقة من المعلم

بعد أن يحلل البيانات، وجد الباحث أن الإعاقة من المعلم تظهر طبيعيا، وعدده هو ٣ أي ٢,١ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين. وهذه الحالة لا يساعد الطلبة ولذلك ينبغي على المعلم أن ينقص هذه الاستراتيجية لأنه سيقف شرح الطلبة. كما قال والش أن الإعاقة ستسبب فقد فكرة الطلبة عما سيتكلمون. وينبغي على المعلم أن ينتظر لحظة حتى ينهي الطالب شرحه أو بيانه.

ط مسجد الحرام هو المكان ...
م هل عندك صورة مسجد الحرام؟ تفضل، استمر.
ط مسجد الحرام هو .... هو المكان الذي... يقع في مكة المكرمة.

٩) دور المعلم الطويل

ومن ميزات التفاعل في كلام المعلم التي يلاحظها الباحث هي دور المعلم الطويل. ويقصد بدور المعلم الطويل هو دور المعلم في إعطاء البيان أو الشرح أكثر من جملة واحدة. يجد الباحث أن معلم أ يستخدم دور المعلم الطويل. وعدده ١٣ أي ٨,٧ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. مثلا:

م : أيها الطلبة، إن شاء الله هذا اليوم ندرس الوحدة السادسة وموضوعنا هذا الصباح إن شاء الله يتكلم عن الصلاة، طبعا كل واحد منا يعرف أوقات الصلوات الخمس في اليوم والليلة، وهي الفجر والظهر والعصر والمغرب والعشاء. إذا سألتكم في أين تصلى المغرب أنت، أين؟

ط : في البيت.

وأما في اللقاء الأخر مثلا:

م : في المملكة العربية السعودية وفي الكويت وفي الامارات المتحدة وفي الدوال الخليج العطلة الأسبوعية يوم الخميس ويوم الجمعة. إذن يوم الدراسة أيام الدراسة تبدأ من يوم السبت. أيوه. السبت والأحد والإثنين والثلاثاء والأربعاء. لكن في الدوال العربية الأخرى مثل المصر والجزائر والمغرب وتونس الإجازة أو العطلة يوم الجمعة ويوم السبت. إذن الدراسة تبدأ من يوم؟

ط : الأحد..

١٠) الرد المركز إلى الأشكال

أن نتائج البحث التي تتعلق بالردود المركزة على الأشكال تدل على أن المعلم يريد تربية أن يركز على الأخطاء اللغوية التي ينتجها الطلبة داخل السياق في هيئة تعلم التواصل المعينة. وفي هذا النمط، يريد المعلم لتصويب أخطاء الطلبة بإعطاء التعليقات مثل، أحسنت، جيد، وغير ذلك. وهذه النتيجة تناسب برأي لونج أن التركيز في الشكل هو جعل اهتمام الطلبة لأخطاء العناصر اللغوية التي تظهر تلقائيا في أنشطة ال تعلم حينما يركزون كثيرا في المعني أو التواصل. عدد الرد المركز إلى الأشكال هو ١٦ أي ١٠,٧ % من عدد كل الميزات التفاعلية لكلام المعلمين في العملية التعليمية. كما في المثال الآتي:

، زينب يصلي في الغرفة.

، زينب مذكر ولا مؤنث؟

، مؤنث.

، صحيح، لذلك يجب أن يبدل يأء في المضارع بالتاء. فيصير؟

، تصلي.

١١) الأسئلة العرضية

من النتائج توجد أن هناك ٣٠ أي ٢٠ % على شكل الأسئلة العرضيية. ويرى الباحث أن استخدام الأسئلة العرضية في الفصل هو يهدف المعلم أن يدعو الطلبة للمشاركة في التفاعل الصفي. قال أولريكت بأن أغلبية استخدام الأسئلة العرضية ستجعل بيئة الفصل حياة. مثلا في الاستخراح من معلم أ:

م طيب، أنت، ما هي الصورة المناسبة للباء بعيد؟
ط رقم أربعة.
م صحيح.

إن الأسئلة العرضية التي توجد في الاستخراج السابق تشار إلى أن المعلم يريد أن يدقق فهم الطلبة وحفظهم بهدف المشاركة في الفصل. قال نوكروهو أن المعلمين يريدون أن يقدموا الأسئلة في فصل اللغة الأجنبية لأنها تساعد الطلبة لذكر المواد الدراسية التي تناقش. ونتيجة هذا البحث، أن الباحث يرى أن الأسئلة العرضية يدور دورا مفتاحيا لفعالية العملية التعليمية ونجاحها في تعليم اللغة العربية.

١٢) الأسئلة المرجعية

وجد الباحث أن المعلم يستخدم أيضا الأسئلة المرجعية (الأسئلة التي لم يعرف المعلم أجوبتها) مثل ما قاله نونان كإحدى طبيعة التواصل الحقيقي.وعددها ١٨ أي ١٢,١ % من الميزات التفاعلية لكلام المعلم. ويمكن أن يعرف في الاستخراج الآتي:

م : والآن أنت، أين تصلى الفجر ؟
ط : في البيت.
م : لماذا لا تصلي في المسجد؟
ط : المسجد بعيد.

وهذه الأسئلة العرضية في المثال السابق تدل على أن المعلم يريد استجابة الطلبة. وباستجابة سؤال المعلم يشمل الطالب مباشرة إلى عملية التعلم.

إضافة إلى تحليل البيانات من كلام المعلم، وجد الباحث أن المعلم استخدك ١٢ نوعا من ١٤ نوع الميزات التفاعلية وهي. وأما نوع الميزات التفاعلية التي يستخدمها المعلم أكثر هي الأسئلة العرضية.

الخاتمة

إن هذا البحث يركز إلى دور كلام المعلم في تعليم اللغة العربية. وبعد أن يقوم الباحث بتحليل البيانات ومناقشتها، تظهر النتيجة التي توصلنا إليها أن المعلم خلال العملية التفاعلية لايستخدم كل الميزات التفاعلية الموجودة في نظام التقويم الذاتي يخص كلام المعلم عند والش. ويستخدم ١٢ ميزة تفاعلية منها وهي: ١) المساندة، ٢) الاصلاح المباشر، ٣) الرد المركز إلى المحتوى ، ٤) طلب التوضيح ، ٥) وقت الانتظار الطويل ، ٦) الفحص للتأكيد ، ٧) تكرار المعلم ، ٨) إعاقة من المعلم، ٩) الرد المركز إلى الأشكال، ١٠) دور المعلم الطويل، ١١) الأسئلة العرضية، ١٢) الأسئلة المرجعية. والأسئلة العرضية هي الميزة أو الاستراتيجية التي

استخدمها المعلمين أكثر لمساعدة الطلبة، وإعاقة المعلم هي أقل الميزات استخدمها المعلم في التفاعل الصفي في تعليم اللغة العربية.

وفي الأخير نقدم بعض التداخلات البيداغوغية لتحسين نوعية الحديث الذي يختاره المعلم وتعزيز درجة الوعي لديه وهي للمعلم قدر من الوعي يؤثر مباشرة إلى اختيار نوعية الأسئلة التفاعلية وعلى التحصيل العلمي للطلبة على السواء. وكذلك ينبغي على المعلم أن يهتم دور الطلبة خاصة في الكلام ويهتم ويفهم أيضا ميزات كلام المعلم في التفاعل الصفي التي يمكن له أن يستخدمها لتشجيع الطلبة وتبدير مساهمتهم أثناء العملية التعليمية والتعلمية.

مصادر المراجع

الأمين، إسحاق ٢٠٠٨، منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

الحديبي، على عبد المحسن. ٢٠١٥، دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: مركز الملك عبد الله بين عبد العزيز الدولي.

Eggins, Suzanne . 2005. An Introduction to Systemic Functional Linguistics, London/New York: Continuum.

Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1983.

Krashen S. D, 1985, The Input Hypotesis: Issues and Implications, New York: Longman Inc.

Lynch, T 1996. Communication in Language Classroom, New York: Oxford University Press.

Mercer, N. 1995, The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teacher and Learner, Clevedon: Multilingual Matters.

Nunan, David. 1989. Understanding Language Classroom, A Guide for Teacher Initiation Action, UK: Prentice Hall.

Nunan, David. 1991. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers, Cambridge: Cambridge University Press.

Setiawati, Liani, 2012, A Descriptive Study on The Teacher Talk at EYL Classroom, Conaplin Journal, Indonesian Journal of Applied Linguistics, vol. 1, no. 2.

Walsh, Steve dan Mann, Steve, 2013, RP or 'RIP': A Critical Perspecive on reflective practice, Applied linguistics Review Vol. 4/2 .

Walsh, Steve dan Mann, Steve, 2015, Doing Reflective Practice: A Data-Led Way Forward, ELT Journal Vol. 69.

Walsh, Steve. 2006. Investigating Classroom Discourse, London: Routledge.

Yang, Shanru. 2014, Investigating Discourse Markers in Chinese College EFL Teacher Talk: A Multi-Layered Analytical Approach, Newcastle: Dissertation of Newcastle University.