ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab, Vol. 7, No. 2, Oktober 2024
DOI: https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v7i2.69630

ALSUNIYAT
JURNAL PENELITIAN BAHASA, SASTRA, DAN BUDAYA ARAB

Journal homepage: https://ejournal.upi.edu/index.php/alsuniyat

Code-switching in Arabic Teaching: Vygotsky's Sociocultural Theory Perspective

التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية من وجهة النظرية الاجتماعية والثقافية

Handoko Ja'far[1*], Mamluatul Hasanah[2]

[1]STAI Ma'had Aly Al-Hikam Malang, Indonesia
[2]UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia
Correspondence: E-mail: han@staima-alhikam.ac.id

ARTICLE INFO

Article History:
Submitted/Received 18 May 2024
First Revised 28 Sep 2024
Accepted 20 Oct 2024
Publication Date 29 Oct 2024

Keywords:
Arabic teaching
Code-switching
Indonesian scaffolding
Sociocultural theory

ABSTRACT

This study explores code-switching's manifestation and highlights its significant role for students facing language barriers. The findings show that: (1) the phenomenon of code-switching: its manifestation, reasons, and functions demonstrate the significant role of the more knowledgeable other in teaching Arabic, especially for new students and those who have language barriers and psychological burdens in speaking Arabic; (2) the role of Indonesian scaffolding in code-switching for Arabic teaching, which is still viewed as a mediational tool for bridging the language gap, becomes a helpful strategy in learning the target language, including maintaining interactional continuity and improving speaking skill possibility; and (3) those findings seem to be in line with Vygotskyan thought, which from the perspective of sociocultural theory is understood as persistence in facing a new language to learn. The study establishes a correlation between code-switching scaffolding and second language acquisition success. Despite the undesired emergence of code-switching, the research concludes that code-switching retains a place in foreign language teaching.

١. مقدمة

بسبب الاختلافات اللغوية والثقافية بين اللغة العربية واللغات الأخرى، فإن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يمثل العديد من العقبات. سقالات اللغة، وهي تقنية تعليمية داعمة توفر للمتعلمين مساعدة وتوجيهات مؤقتة (Li, 2012)، معروفة على نطاق واسع بأنها استراتيجية تعليمية ناجحة في تعلم اللغة. يوفر استخدام سقالات اللغة الإندونيسية في تعليم اللغة العربية فرصة فريدة لاستخدام المعرفة الحالية للمتعلمين وسد الفجوة بين لغتهم الأم واللغة الهدف.

اللغة العربية، باعتبارها واحدة من أقدم اللغات في العالم، لها تاريخ حضاري مذهل ولها عدة خصائص ومصطلحات لغوية تشبه اللغة الإندونيسية على مستوى علم الأصوات والصرف والنحو والدلالة (Letmiros, 2019) وتحتفظ معظم الكلمات العربية المستعارة في اللغة الإندونيسية بنفس معاني أصولها في اللغة العربية، ولكن بعضها تم تضييقه أو تمديده أو تحويله (Julul, 2020). يمكن أن تكون هذه الأرضية المشتركة بين الإندونيسية والعربية مصدرًا قيمًا للطلاب المسلمين الذين مارسوا اللغة العربية في صلواتهم اليومية. إن استخدام اللغة الإندونيسية كوسيلة داعمة لتعزيز الفهم واكتساب المفردات والفهم النحوي وتطوير الكفاءة اللغوية الشاملة باللغة العربية يسمى سقالات اللغة الإندونيسية.

على الرغم من أن استخدام اللغة الأولى لا يزال مقاومًا في التطبيق، كما يؤيد بعض الباحثين، فإن استخدام اللغة الأولى في فصول اللغة الثانية يمكن أن يكون له تأثير سلبي على عمليات تعلم الطلاب لأنه يقلل من تعرض المتعلمين للغة الثانية و يقلل من فرصهم في استخدام اللغة الثانية (Polio & Duff, 1994). ومع ذلك، يمكن أن تكون اللغة الأولى هي الأداة الرئيسية لمساعدة الطلاب على فهم الكلمات والألفاظ الجديدة في السياق. ومن خلال التحول اللغيوي، يساعد المعلمون الطلاب على ربط معارفهم وخبراتهم السابقة بأشكال التعبير الجديدة التي تمكنهم من استخلاص معنى الكلمات الجديدة من السياق الاجتماعي لاستخدام اللغة. ولهذا السبب، وفقًا ل Boştină-Bratu et al., (2022)، تُستخدم تقنيات السقالة في تعلم اللغات الأجنبية لأنها تساعد الطلاب على بناء الاستقلال اللغوي والتواصل بشكل فعال مع القليل من مساعدة المعلم أو بدونها.

لاحظ أن التحول اللغوي لا يزال يخضع لاستخدام كبير ويستمر حدوثه في العقود الأخيرة. وتلعب

هذه الظاهرة الطبيعية دورًا في الحفاظ على استمرارية التفاعل، بما في ذلك تعلم اللغة الثانية. في اكتساب اللغة الثانية، يؤكد Hancock (1997) أن التحول اللغوي غالبًا ما يستخدم تقنيًا لإقامة اتصال بين المعلمين والمتعلمين الذين يمتلكون اختلافات كبيرة في الكفاءة في لغتهم المستهدفة، حيث يتعلم متعلم اللغة. لذلك، في ظل هذه الظروف، غالبًا ما يكون التحول اللغوي طريقة شائعة جدًا للاستخدام.

وقد بحثت الأبحاث المناسبة في كفاءة السقالات اللغوية في مجموعة متنوعة من الظروف (Elsadig et al., 2001; Daskan & Yildiz, 2020; Alwahibee, 2019; Pawan, 2008; Walqui, 2006)، بما في ذلك تعليم اللغة العربية كلغة ثانية. ومع ذلك، هناك مجموعة صغيرة من الأبحاث التي تقيم مدى أهميتها لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. ونتيجة لذلك، مطلوب البحث في استخدام سقالات اللغة الإندونيسية كوسيلة تربوية لتحسين تعلم اللغة العربية بين الناطقين بغيرها.

يسعى هذا البحث إلى تقديم نظرة شاملة للمعرفة الحالية واقتراح المجالات التي تستحق المزيد من الاستكشاف من خلال دراسة الأدبيات الموجودة حول مسألة اكتساب اللغة الثانية، والتي تهتم بعملية كيفية اكتساب لغة جديدة غير اللغة الأم وكيفية اكتسابها. يتأثر هذا كثيرًا بتخصصات أخرى، من بينها النظرية الاجتماعية والثقافية.

ترى نظرية فيجوتسكي الاجتماعية والثقافية أن التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني لهما أهمية قصوى في بناء الصور المعرفية والعاطفية للواقع، تمامًا كما ادعى فيجوتسكي أن تفكير الأطفال وصنع المعنى مبنيان اجتماعيًا وينبثقان من تفاعلاتهم الاجتماعية مع بيئتهم (Vygotsky, 1987). تسهل هذه النظرية التفكير في بعض مشكلات اكتساب اللغة الثانية من وجهة جديدة. بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه الوجهة الجديدة بعض الآثار التربوية لتعليم اللغة الأجنبية (Aimin, 2013).

يبحث هذا البحث في كيفية تحسين اللغة الإندونيسية من خلال التحول لتحسين تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويقترح الإضافة إلى مجال تعليم اللغة العربية من خلال توفير رؤى مهمة لمعلمي اللغة لدمج مناهج السقالات الإندونيسية بشكل فعال في ممارساتهم التعليمية من خلال استكشاف الأبحاث الحالية. والعلاقة بين البحوث السابقة وهذا البحث قد ركزت البحوث السابقة حول التحول اللغوي إلى حد كبير على دوره في التعليم الثنائي اللغة، واكتساب اللغة الثانية، وعلم الاجتماع اللغوي. وكثيراً ما تسلط الضوء على فوائد التحول اللغوي في تعزيز الفهم، والتغلب على الحواجز اللغوية، وتسهيل التواصل. وقد أكدت

الدراسات القائمة على النظرية الاجتماعية الثقافية، مثل تلك المستوحاة من فيجوتسكي، على أهمية الدعم والتفاعل الاجتماعي ومنطقة التطور القريب (*ZPD*) في تعلم لغة جديدة.

ومع ذلك، استكشفت الكثير من البحوث السابقة هذه المفاهيم في سياق اللغات المنطوقة على نطاق واسع مثل الإنجليزية أو الإسبانية، مع إيلاء قدر أقل من الاهتمام للغة العربية كلغة أجنبية، وخاصة في البيئات التعليمية الغامرة مثل المعهد (*بيسانترين*). كما بحثت الدراسات السابقة بشكل متكرر التحول اللغوي كعامل تسهيلي أو معطل في تعلم اللغة، لكنها لم تستكشف بشكل كامل الدور الذي يلعبه في الحفاظ على الاستمرارية في التواصل وتأثيره المحدد على مهارات التحدث.

تكمن حداثة هذا البحث في تطبيقه للنظرية الاجتماعية الثقافية على تعلم اللغة العربية من خلال عدسة التحول اللغوي، وخاصة في البيئات التعليمية الغامرة. وتقدم الدراسة رؤى جديدة حول كيفية عمل التبديل بين الرموز كأداة لدعم وتحسين مهارات التحدث، وملء فجوة في الأدبيات الموجودة.

أخيرًا، يهدف هذا البحث إلى التعرف على تجارب التعلم المحسنة ونتائج متعلمي اللغة العربية من خلال الاستفادة من إمكانات سقالات اللغة الإندونيسية كاستراتيجية تعليمية مفيدة تقتصر على معهد معين، من وجهة النظرية الاجتماعية والثقافية.

٢. منهجية البحث

بلغ عدد المشاركين في هذا البحث ٢١٤ طالبات و ٦ معلمات. في هذه الحالة، قمنا باختيار الأفراد المرتبطين بالبحث أو الأشخاص الذين يتم البحث عنهم كمجموعة بيانات تتوافق مع البحث حيث تم الحصول على بيانات المقابلة حول التحول اللغوي الذي استخدمته المعلمات داخل الفصل الدراسي وخارجه. كما تم الحصول على البيانات من خلال استبيانات المسح حول اتجاهات الطالبات نحو استخدام التحول اللغوي.

في هذا البحث، تم اختيار المشاركات على أساس مشاركتهن المباشرة في عملية تعلم اللغة العربية، مما يضمن الصلة بتركيز الدراسة على التحول اللغوي. تم اختيارهن، يمثلن أفرادًا منخرطات بنشاط في تعليم وتعلم اللغة العربية في سياق تعليمي محدد.

من المرجح أن عملية الاختيار اتبعت عينة مقصودة، حيث تم اختيار المشاركات عمدًا لأنهن يمكن

أن يقدمن رؤى ذات مغزى حول الظاهرة التي تتم دراستها. وتم اختيار المعلمات لدورهن في تطبيق استراتيجيات التبحول اللغوي، في حين تم تضمين الطالبت لقياس مواقفهن وتجاربهن مع هذا النهج من خلال المقابلات واستبيانات المسح. تضمن هذه الطريقة أن البيانات التي تم جمعها مرتبطة بشكل مباشر بأهداف الدراسة.

وفي الوقت نفسه، كان الختام هو الخطوة الأخيرة في جمع البيانات، والتي ينبغي أن تتبع تخفيض البيانات وعرضها (Huberman & Miles, 1994). علاوة على ذلك، قمنا بتحديد المتغيرات المهمة التي ينبغي تحليلها من وجهة الاجتماعي الثقافي. وفي هذا السياق أشرنا إلى دراسة اكتساب اللغة الثانية في إطار مقال النظرية الاجتماعية الثقافية للكاتب ل Liang Aimin في المجلة الأمريكية للبحوث التربوية 2013.

وبشكل عام فإن النظرية الاجتماعية الثقافية التي أسسها Vygotsky قد تسهل التفكير في بعض مشكلات اللغة الثانية.

فاعتبر Vygotsky اللغة أداة أساسية للتواصل وأن الثقافة والسلوك يمكن فهمهما من خلال اللغة. كما سلط Vygotsky الضوء على الدور الحاسم الذي تلعبه اللغة في التطور المعرفي. تقول نظريته أن التفاعلات الاجتماعية تساعد الأطفال على تطوير قدرتهم على استخدام اللغة.

٣. نتائج البحث ومناقشتها

مظاهر التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية

توضح البيانات المقدمة كيف يتجلى التحول اللغوي والمواقف تجاهه. وكانت النتائج التي توصلنا إليها خلال بحثنا في مظاهر التحول اللغوي هي كما يلي: أولاً، أنواع واتجاهات التحول اللغوي. ثانياً: تكرار وأسباب التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية. ثالثاً، اتجاهات الطلبة نحو السقالات الإندونيسية المستخدمة في تعليم اللغة العربية. رابعا، أسباب استخدام التحول اللغوي وفوائد استخدامه.

يختلف تكرار التحول اللغوي اعتمادًا على عوامل مثل تفضيلات المعلمة، ومستويات كفاءة الطالبات، ومدى تعقيد المواد التي يتم تدريسها. تسلط هذه الفقرة الضوء على أن مقدار التحول اللغوي في المعهد يعتمد على عدة عوامل. تشير تفضيلات المعلم إلى مدى اختيار كل معلمة شخصيًا للتبديل بين اللغات، بناءً على أسلوبه في التعليم. تؤثر مستويات كفاءة الطالبات على الحاجة إلى تبديل اللغة – قد

تحتاج الطالبات ذوو المهارات العربية المنخفضة إلى استخدام لغتهن الأم بشكل أكبر لفهم المفاهيم. أخيرًا، يؤثر تعقيد المادة على التبديل؛ قد تتطلب الموضوعات الأكثر صعوبة من المعلمات التبديل إلى لغة الطالب الأم لضمان الفهم. تحدد هذه العوامل معًا عدد مرات حدوث التحول اللغوي أثناء الدروس. وتم الحصول على البيانات من خلال الاستبيان على النحو التالي:

جدول ١. مدى تكرار التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية

بنود	غالباً	نادرًا	أبدا على الإطلاق
تستخدم المعلمات لغتين عن طريق التحول من العربية إلى الإندونيسية أو العكس عند تدريس اللغة العربية.	%٣٠,٣ (٦٥)	%٦٠,٢ (١٢٩)	%٩,٣ (٢٠)
تتحول الطالبات من اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية أو العكس عند طرح الأسئلة والإجابة على أسئلة المعلمة والاستجابة للأوامر والمناقشة أو التحدث مع أصدقائهن.	%٣٤,١ (٧٣)	%٥٧,١ (١٢٢)	%٨,٨ (١٩)

وقد حدثت تكرارها بحسب ٢١٤ طالبةاً، مما يدل على ما يلي: أولاً، ذكر ٣٠% من الطالبات أن المعلمات غالباً ما يتنقلن بين اللغتين العربية والإندونيسية أثناء التعليم. ثانياً، أكدت ٦٠,٢% من الطلاب أن المعلمات نادراً ما يمارسن التحول اللغوي. ثالثًا، قالت ٩,٣% من الطالبات أن المعلمات لا يقومن أبدًا بالتحول اللغوي. رابعًا، غالبًا ما تتنقل ٣٤,١% من الطالبات بين اللغتين العربية والإندونيسية في التفاعلات داخل الفصل الدراسي. خامسًا، نادرًا ما تقوم ٥٧,١% من الطلاب بالتحول اللغوي. سادسا، ٨,٨% من الطالبات لا يقومن بالتحول مطلقًا.

لقد تبين أن التحول اللغوي ليس هو النهج السائد في تعليم اللغة العربية، حيث تفضل معظم المعلمات والمتعلمات استخدام اللغة العربية قدر الإمكان. تُظهر التفضيلات اللغوية للطالبات والسياسة التعليمية التي ينفذها المعهد من خلال برنامج الغمر اللغوي بالطريقة المباشرة الحد الأدنى من استخدام التحول اللغوي. ومع ذلك، لا يزال التحول اللغوي ممارسة شائعة ومقبولة، خاصة عندما تواجه لطالبات

صعوبة في الفهم أو عندما تكون المادة صعبة بدرجة كافية.

لذلك، تعتبر ظاهرة التحول اللغوي من أهم الظواهر اللغوية التي حظيت مؤخرًا باهتمام كبير في مجال البحث الاجتماعي اللغوي، حيث درس الباحثون هذه الظاهرة في سياق دروس اللغة الثانية وأرادوا اكتشاف الاتجاهات، وراء استخدام هذه الممارسة بين متعلمي اللغة الثانية (العتيبي، ٢٠٢٠).

ومن المثير للاهتمام أن التحول اللغوي بين الإندونيسية والعربية كان أكثر انتشارًا مما يشير إلى التركيز على استخدام اللغة الإندونيسية كأداة داعمة لسد فجوات الفهم للمبتدئين. يتوافق هذا مع مفهوم Vygotsky (١٩٧٨) لمنطقة التطور القريبة (*ZPD*)، حيث يمكن توجيه المتعلمين نحو الإتقان بدعم مؤقت. من خلال السقالات الإندونيسية، تتمثل الفوائد التي يمكن اكتسابها في أنها تسهل الفهم، وتحافظ على استمرارية التواصل، وتعزز مشاركة الطلاب. يؤكد Wilson و Devereux (٢٠١٤) على أن هذا يسمح للطلاب بتحقيق ما يفوق قدراتهم، مما يعزز قدرتهم على التفكير النقدي والمشاركة في مجتمعات الخطاب في اللغة الأكاديمية وسياقات التعلم، بينما وفقًا ل Shoari و Aidinlou (٢٠١٥)، تعمل السقالات اللفظية على تحسين قدرة المتعلمين تعلم المفردات، ويعزز التعلم المستقل، ويعزز استراتيجيات التنظيم الذاتي.

ومع ذلك، فإن عيب السقالات الإندونيسية هو أن الاعتماد المفرط على اللغة الإندونيسية يمكن أن يخلق منطقة راحة في منطقة التطور القريب، مما قد يعيق الدافع للتفاعل الكامل مع اللغة العربية ويعيق فهم هياكلها. وعلى غرار هذا الخلل، أظهرت الأبحاث التي أجريت على أدوات السقالات في الفصول الدراسية أنها تفتقر إلى المكونات الأساسية مثل التشخيص المستمر، والدعم المعاير، والتلاشي. وفقًا لـ Puntambekar و Hubscher (٢٠٠٥)، يمكن إصلاح هذه العيوب من خلال إنشاء أدوات لمراعاة مستويات فهم الطلاب المختلفة.

حدد هذا البحث عدة أسباب لاستخدام التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية، مثل سد فجوات الفهم، وشرح المواد المعقدة، وتسهيل التعلم. وأكد Alkhawliy (١٩٨٨) أن هذه الأمور المعقولة كانت متشابهة، وقد توصل البحث إلى أن التحول اللغوي يحدث في سياق واحد لعدة أسباب، بحسب Naqlik (٢٠٢٠)، تدفع المتحدثين إلى الانخراط في التحول، بما في ذلك توضيح الفكرة، موضوع المحادثة واستخدام الأرقام. ووجد Grojeon (٢٠١٧) سببًا آخر للتحول اللغوي يشمل الرغبة في التأثير على المستمع، والرغبة

في إظهار المكانة العالية (ص ٧٠)، والرغبة في الحفاظ على سرية المعلومات (ص ٥٧)، لتوضيح المعنى في الثانية اللغة، للتأكيد على كلمة أو جملة (ص ٦٣)، للاقتباس، لتحديد هوية المرسل إليه، أو لإعطاء إشارة إلى فهمه لهذه اللغة، أو، دعنا نقول، عاطفة ذات معنى مثل العجب، والفرح، الغضب أو الضيق (ص ١٢٣) والتي تبدو في الغالب أسبابًا مشابهة غالبًا ما يستخدمها الطلاب أثناء التحول اللغوي.

وكشف البحث أيضًا عن بعض أشكال التحول اللغوي التي تستخدمها المعلمات غالبًا، مثل الترجمة والشرح والإدراج، لتطبيقها كاستراتيجية لتعليم وتعلم اللغة العربية. ويمكن تنفيذ عملية التحول اللغوي لتوضيح المادة اللغوية ودمج اللغات المستخدمة (Rahman, 2022). على أية حال، يلعب التحول اللغوي هذا دورًا مهمًا في تعلم لغة جديدة. وتعتبر مظاهره وسيلة مفيدة لتعليم اللغة العربية. وعلى النقيض من بعض الطرق الأخرى لتعليم اللغة العربية، لا يزال من الممكن النظر إلى التحول اللغوي على أنه مطبق على النحو التالي:

أولاً، يمكن للمتعلمين القلقين بشأن قدرتهم على التواصل باللغة المستهدفة أو فهمهم لها في المراحل الأولى من التعلم أن يستفيدوا من التحول اللغوي من خلال الشعور بتوتر أقل وأكثر ثقة. عندما يقوم المعلم بالتحول اللغوي، يمكنه خلق جو منفتح وتفاعل بينه وبين المتعلمين. يؤكد Luan و Guo (2011) على أن هذا يختلف عن طريقة التعليم الغامرة، التي تستخدم اللغة المستهدفة فقط للتواصل داخل الفصل الدراسي دون اللجوء إلى اللغة الأم. وقد يؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة الإحباط والتوتر لدى المتعلمين، خاصة إذا كان مستوى اللغة المستخدم أعلى من مستوى المتعلمين.

ثانيًا، يمكن أن يساعد التحول اللغوي في تسهيل التعلم والتعليم باستخدام اللغة الأم لشرح المفاهيم الصعبة أو غير المعروفة في اللغة المستهدفة أو تسليط الضوء على الاختلافات بين اللغتين في الصوتيات أو القواعد أو المفردات. مما يمكن أن يوفر الوقت والجهد ويزيد من فهم المتعلمين للغة العربية وإتقانها. وبحسب Zhou و Niu (2015)، فإن ذلك يختلف عن أسلوب الترجمة في التعليم الذي يعتمد على ترجمة النصوص والكلمات من اللغة الهدف إلى اللغة الأم وبالعكس. وقد تؤدي هذه الطريقة إلى تقليل التفكير باللغة الهدف وزيادة الاعتماد على اللغة الأم.

ثالثًا، يمكن أن يساعد التحول اللغوي في تطوير مهارات الاتصال والحوار بين المتعلمين، بشرط استخدامه بشكل استراتيجي ووظيفي. على سبيل المثال، قد يستخدم المتعلم التحول اللغوي لطلب التوضيح

أو التأكيد أو التكرار من المعلم أو أقرانه، أو للتعبير عن رأيه أو مشاعره حول موضوع ما، أو للمشاركة في مناقشة، أو لحل مشكلة. وهذا يمكن أن يزيد من قدرة المتعلم على التفاعل باللغة العربية في المواقف المختلفة. ويؤكد Nunan (1991) أن ذلك يختلف عن أسلوب التواصل في التعليم الذي يركز على استخدام اللغة الهدف فقط في مواقف التواصل الحقيقية أو المحاكاة دون السماح بالتحول اللغوي. وقد تزيد هذه الطريقة من قدرة المتعلم على استخدام اللغة في سياقات محددة، ولكنها قد تحد من قدرته على التكيف مع سياقات جديدة أو مختلفة.

تُوضح هذه النظرة المقارنة لاستخدام التحول اللغوي كاستراتيجية تربوية في الفصول الدراسية باللغة العربية أن التحول اللغوي يمكن أن يكون أداة مفيدة لتعليم اللغة العربية، طالما تم استخدامه بشكل استراتيجي ومناسب. ويشير أيضًا إلى أن التحول اللغوي يمكن أن يعزز نتائج التعلم ويحفز الطلاب والعلاقة والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين.

الاكتشاف النظري المركزي لفيجوتسكي هو أن الأنواع الأعلى من النشاط العقلي البشري تتوسطها الرموز دائمًا و في كل مكان (Lantolf, 1994). و يعتقد فيجوتسكي أن القدرات العقلية المتقدمة لدى البشر تنطوي دائمًا على استخدام الرموز أو العلامات. بمعنى آخر يعتمد تفكيرنا وفهمنا للمفاهيم المعقدة على استخدام اللغة لتمثيلها.

تعتبر النظرية الاجتماعية والثقافية اللغة أداة وسيطة مهمة في تطوير العمليات العقلية العليا للمتعلمين (Bankovic, 2015). وتؤكد هذه النظرية على تكامل العوامل الاجتماعية والثقافية والبيولوجية في عملية التعلم. عندما تتعلق باكتساب لغة جديدة التي تختلف عن اللغة الأم تبحث النظرية الاجتماعية والثقافية هذه في كيفية تأثير التعلم على جوانب مختلفة من حياة الفرد و تدرك أن التحديات والقضايا المتعلقة باكتساب اللغة الثانية قد يكون لها مظاهر فريدة ومتميزة (Aimin, 1994).

تختلف النظرية الاجتماعية والثقافية عن السلوكية والمعرفية (behaviorism & cognitivism) في فهم اكتساب اللغة الثانية. يرى السلوكية أن تعلم اللغة هو عملية بناء العادات حيث يستجيب الأفراد للمثيرات باستجابات مشروطة. تؤكد المعرفية على العمليات العقلية وتتوقع من المتعلمين المشاركة بنشاط في التعلم. تجمع النظرية الاجتماعية والثقافية بين منظورات التعلم المعرفي والاجتماعي. إنها تدرك أهمية التفاعل

الاجتماعي والتعلم التعاوني في تشكيل الفهم و يتأثر التعلم البشري بالبيئة والسلوك والعوامل المعرفية (Ehrich, 2006).

نتيجة لذلك تقدم النظرية الاجتماعية والثقافية وجهة نظر جديدة حول عملية اكتساب اللغة الثانية حيث يتم تشجيع المتعلمين أو إلزامهم بالتفكير والتكلم باللغة الهدف أي يجب أن تكون اللغة والفكر مرتبطين ارتباطًا وثيقًا. ويتركز هذا الارتباط على أنشطة التواصل الاجتماعي. هذا المنظور الجديد له بعض التداعيات على تعليم اللغة الأجنبية (Aimin, 1994).

في تعليم اللغة تقترح النظرية الاجتماعية الثقافية أن المتعلمين يستخدمون اللغة في البداية للتفاعل والتواصل مع الآخرين. بمرور الوقت يتحول هذا الخطاب التواصلي إلى عملية شخصية وداخلية حيث يوجه المتعلمون حديثهم نحو أنفسهم. اللغة والمجتمع لهما تأثير وتأثير وتفاعل مستمر، فلا يمكن تصور وجود مجتمع بدون لغة، ولا يمكن تصور وجود لغة بدون المجموعة اللغوية التي تتحدثها. اللغة تعكس المجتمع وتعبر عنه، وتستخدم للتعبير عن الثقافة والفن والاقتصاد والمعتقدات في المجتمع. اللغة والمجتمع يتأثران ببعضهما البعض ويتفاعلان مع بعضهما البعض، فلا يمكن تصور المجتمع بدون لغة، ولا يمكن تصور اللغة بدون الأشخاص الذين يستخدمونها.

دور التحول اللغوي في الحفاظ على استمرارية التفاعل

ظهر دور التحول اللغوي وحافظ على استمرارية تفاعل الطالبات. كما أن دوره حاضر في التوجهات نحو استخدام السقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية. ويدور الاستطلاع التالي حول آراء الطالبات فيما يتعلق بالسقالات الإندونيسية المستخدمة وتجاه المعلمات اللاتي يستخدمن اللغة الإندونيسية كسقالات في التحول اللغوي.

يشير هذا إلى آراء الطالبات حول استخدام معلميهن للسقالة الإندونيسية، وهي تقنية تستخدم فيها الإندونيسية للمساعدة في فهم اللغة العربية أثناء التدريس. وتم تصميم الاستطلاع المذكور لالتقاط مشاعر الطالبات تجاه هذه الممارسة. على وجه التحديد، يستكشف ما إذا كانت الطالبات يجدن استخدام اللغة الإندونيسية مفيدًا لتحسين الفهم والحفاظ على التفاعل ودعم تعلمهن للغة العربية. كما يعكس مواقفهن تجاه

المعلمات اللاتي يستخدمن اللغة الإندونيسية كجسر عند التبديل بين اللغات. بشكل أساسي، يقيس الاستطلاع وجهات نظر الطلاب حول مدى فعالية وفائدة التبديل اللغوي باستخدام السقالة الإندونيسية في تجربة تعلمهم للغة العربية.

جدول٢. اتجاهات الطالبات نحو السقالات الاندونيسية في تعليم اللغة العربية

بنود	موافق بشدة	موافق	غير مولفق	غير موافق بشدة
تلعب اللغة الإندونيسية دورًا مهمًا في تعليم اللغة العربية.	٢٧,٦% (٥٩)	٥٢,٩% (١١٣)	٩,٣% (٢٠)	٠,٩% (٢)
استخدام السقالات الإندونيسية لتعليم اللغة العربية يجعل عملية التدريس والتعلم أسهل.	٣٥% (٧٥)	٥٧,٩% (١٢٤)	٦,٢% (١٣)	٠,٩% (٢)
يمكن استخدام السقالات الإندونيسية فس التحول اللغوي لمساعدة الطالبات على التفاعل والتواصل.	٢٣% (٥٠)	٥٩,٢% (١٢٧)	١٥% (٣٣)	١,٨% (٤)
إن استخدام التحول اللغوي له أثر إيجابي على استمرارية التفاعل والتواصل بين الطالبات.	٢٤% (٥٢)	٤٤,٨% (٩٦)	٢٧,١% (٥٨)	٣,٧% (٨)
ويدعم استخدام التحول اللغوي المحادثات العربية اليومية للطالبات داخل وخارج الفصل الدراسي، على الرغم من أن استخدامه محدود أو محظور.	٢٠% (٤٣)	٤٩,٢% (١٠٥)	٢٨,٥% (٦١)	٢,٣% (٥)
يمكن استخدام التحول اللغوي بين اللغة الإندونيسية	٢٧,١% (٥٨)	٤٥,٣% (٩٧)	٢٢,٤% (٤٨)	٥,١% (١١)

والعربية كوسيلة لمساعدة الطالبات على تحسين مهاراتهن الشفهية في اللغة العربية.				
استخدام السقالات الإندونيسية له تأثير سلبي على الطالبات عند تعلم اللغة العربية.	%٠,٦ (١٣)	%٢٢,٨ (٤٧)	%٥٨,٤ (١٢٥)	%١٢,٦ (٢٧)
استخدام السقالات الإندونيسية في تدريس اللغة العربية يقلل من فرصة استخدام اللغة العربية.	%١٠,٧ (٢٣)	%٣٨,٣ (٨٢)	%٤٢,٥ (٩١)	%٨,٤ (١٨)
ينبغي تدريس اللغة العربية باستخدام اللغة العربية.	%١١,٦ (٢٥)	%٦١,٢ (١٣١)	%١٩,١ (٤١)	%٧,٩ (١٧)

يظهر وصف مواقف الطالبات تجاه السقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية في الشعور العام بأن أغلبية واضحة من الطالبات (حوالي ٨٠%) يرون دورًا إيجابيًا للسقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية. هناك اتفاق قوي على أنه يجعل التعلم أسهل، ويدعم التفاعلات، ويفيد المهارات الشفهية. ومع ذلك، كانت هناك مخاوف بشأن الاعتماد المفرط وتأثيره على إتقان اللغة العربية. ومع الاعتراف بقيمتها، يفضل الكثيرون (أكثر من ٥٥%) تقليل الاستخدام الإندونيسي وزيادة التعرض للغة العربية إلى الحد الأقصى. الآراء ليست بالإجماع. حوالي ١٠-١٥% من الطالبات لا يتفقن مع بعض جوانب السقالات، وأقلية صغيرة (أقل من ٣%) تعارض استخدامها تمامًا.

وكانت النتائج المحددة هي: ١. الفعالية: يوافق معظم الطالبات (حوالي ٨٠-٩٠%) على أن السقالات الإندونيسية تجعل التعلم والتفاعل أسهل. ٢. الاستخدام المحدود: يفضل الكثيرون اتباع نهج متوازن، حيث وافق ٤٠-٤٥% على الحد من استخدام اللغة الإندونيسية وإعطاء الأولوية لاستخدام اللغة العربية. ٣. المهارات الشفهية: يرى أكثر من ٧٠% أن السقالات يمكن أن تساعد في تحسين مهارات اللغة العربية الشفهية. ٤. التأثير السلبي: على الرغم من أنه ضئيل (أقل من ٣%)، إلا أن بعض الطالبات

يعبرن عن مخاوفهن بشأن إعاقة اللغة الإندونيسية لتعلم اللغة العربية. ٥. التفرد باللغة العربية: نسبة كبيرة (٦١%) تؤيد تعليم اللغة العربية بشكل أساسي باستخدام الذات العربية.

فكانت التفسيرات المحتملة هي: (١) أدركت الطالبات بشكل عام فوائد السقالات الإندونيسية للتفاهم والتواصل؛ (٢) المخاوف بشأن احتمال إضعاف إتقان اللغة العربية تسلط الضوء على أهمية إيجاد التوازن بين اللغتين؛ و (٣) من المحتمل أن تعكس التفضيلات المختلفة أنماط التعلم الفردية والتعرض للغة قبل تعلم اللغة العربية.

جدول ٣. اتجاهات الطالبات نحو المعلمات اللاتي يستخدمن السقالات الإندونيسية في التحول اللغوي أثناء تعليم اللغة العربية

بنود	موافق بشدة	موافق	غير مولفق	غير موافق بشدة
يجب السماح للمعلمات باستخدام السقالات الإندونيسية عند تدريس اللغة العربية.	%٢١,٢ (٤٥)	%٥٢,٣ (١١٢)	%٢٤,٢ (٥٢)	%٢,٣ (٥)
تستخدم المعلمات عادةً السقالات الإندونيسية عند التدريس، وإعطاء التعليمات، وإدارة الفصل، والتحقق من الفهم، وتحفيز الطالبات.	%١٨,٢ (٣٩)	%٥٠,٤ (١٠٨)	%٢٦,١ (٥٦)	%٥,١ (١١)
يجب على المعلمات التحدث باللغة الإندونيسية نادرًا قدر الإمكان.	%٢٧,١ (٥٨)	%٤٥,٧ (٩٨)	%٢١,٤ (٤٦)	%٥,٦ (١٢)
يجب على المعلمين التحدث باللغة العربية قدر الإمكان.	%٣٦,٩ (٨٧)	%٤٤,٨ (٩٦)	%١٤,٩ (٣٢)	%٣,٢ (٧)

إن وصف اتجاهات الطالبات تجاه المعلمات اللاتي استخدمن السقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية يغطي المشاعر العامة والمعتقدات المحددة. أظهرت المشاعر العامة ما يلي: (١) كانت الطالبات يدعمن بشكل عام استخدام المعلمات للسقالات الإندونيسية، حيث وافق أكثر من ٧٣% منهنأو وافقن

بشدة إلى حد ما؛ (٢) لم تكن الآراء بالإجماع: أعرب ٢٤,٢% من الطالبات عن مستوى معين من عدم الاتفاق، واعترض أكثر من ٢% بشدة على السماح باستخدام السقالات الإندونيسية.

وأظهرت معتقدات محددة ما يلي: (١) وافقت الأغلبية على استخدام السقالات الإندونيسية لمختلف وظائف الفصول الدراسية: وافقت أكثر من ٦٨% أو وافقن بشدة على استخدام المعلمات للغة الإندونيسية للتعليمات وإدارة الفصل والتحقق من الفهم وتحفيز الطالبات؛ (٢) تفضيل التقليل من اللغة الإندونيسية: على الرغم من الدعم، يعتقد جزء كبير (٢٧,١%) أن المعلمات يجب أن يستخدمن اللغة الإندونيسية نادرًا قدر الإمكان؛ (٣) التركيز على التعرض للغة العربية: أرادت نسبة كبيرة (٣٦,٩%) من المعلمات أن يتحدثن اللغة العربية قدر الإمكان.

وإن التفسيرات المحتملة هي: (١) تعرف الطالبات على فوائد السقالات الإندونيسية من حيث الوضوح والدعم؛ (٢) كانت هناك مخاوف بشأن احتمال الاعتماد المفرط على اللغة الإندونيسية وإعاقة تطوير الكفاءة في اللغة العربية؛ و (٣) من المحتمل أن تفضل الطالبات اتباع نهج متوازن مع التعرض الكافي لكلتا اللغتين.

بناءً على البيانات الموجودة في الجدول، تظهر الوظائف من أجل (١) التوضيح: التحول إلى لغة مألوفة لتوضيح المفاهيم المعقدة أو شرح أفكار دقيقة؛ (٢) المشاركة: من خلال تبديل اللغة، أنشأت المعلمات بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وجذابة من خلال التواصل مع تجارب اللغة الأم للطالبات؛ (٣) الاستراتيجيات التربوية: استخدمت المعلمات بشكل استراتيجي التحول اللغوي للتأكيد على النقاط، أو تسليط الضوء على التناقضات، أو تقديم الأمثلة؛ (٤) الديناميكيات الاجتماعية: أدى التحول اللغوي إلى إنشاء علاقة وبناء علاقات وتعزيز الشعور بالتفاهم المشترك بين المعلمات والطالبات.

تتوافق هذه النتائج مع النظرية الاجتماعية والثقافية، التي تفترض أن تعلم اللغة هو نشاط اجتماعي في سياق محدد. في تعليم اللغة العربية، إن التحول اللغوي وسيلة للطلاب والمعلمين للتواصل بشكل فعال وبناء العلاقات. وتؤكد النظرية الاجتماعية والثقافية على دور التفاعل الاجتماعي في التعلم. وفقًا لهذه النظرية، يحدث التعلم من خلال المشاركة الاجتماعية، حيث ينخرط المتعلمون مع الآخرين في أنشطة ذات معنى.

تشير البيانات إلى أن التحول اللغوي يلعب دورًا مهمًا في توضيح أو دعم فهم المادة بشكل أكبر.. Shafi et al. (2020) يؤكد على دور التحول اللغوي في فوائد تعلم اللغة في الفصل الدراسي. عندما يتحول المعلمون إلى لغة مألوفة (على سبيل المثال، الإندونيسية) لشرح المفاهيم المعقدة أو الأفكار الدقيقة، فإن ذلك يساعد على ضمان فهم الطلاب للمادة. وبالتوافق مع Wanti و Arifia (2022)، اللذان يهتمان باستخدام التحول اللغوي كاستراتيجية للمعلم في تعلم اللغة العربية، فقد ذكرا أن هذا مهم بشكل خاص في سياقات تعلم اللغة حيث قد تتطلب تعقيدات لغة جديدة شرحًا إضافيًا.

لقد وجد أن التحول اللغوي يساهم في الديناميكيات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي. فهو يساعد على إقامة علاقة وبناء العلاقات وتعزيز التفاهم المتبادل بين المعلمين والمتعلمين. يعد هذا الجانب الاجتماعي من التحول اللغوي أمرًا بالغ الأهمية لخلق بيئة تعليمية إيجابية وشاملة. وبالنظر إلى النتائج المتعلقة بمواقف المتعلمين تجاه السقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية، يمكن توضيح دور التحول اللغوي في الحفاظ على استمرارية التفاعل بشكل أكبر: (١) الإدراك الإيجابي والفعالية؛ (٢) الموازنة بين استخدام اللغة.

نظرت أغلبية الطلاب إلى السقالات الإندونيسية بشكل إيجابي. ويقترح Abdullah (٢٠٢٠) أنه يجعل التعلم والتفاعل أسهل. يتعلق هذا بفكرة أن التحول اللغوي هو وسيلة فعالة لدعم التفاهم والتواصل. يلعب التحول اللغوي دورًا مهمًا في الحفاظ على التفاعل أثناء المحادثات. على سبيل المثال، عندما يفتقر المتحدثون إلى لغة مشتركة ولكنهم يمتلكون على الأقل بعض المعرفة بلغات بعضهم البعض، فإن التحول اللغوي يمكّنهم من متابعة المحادثة والمشاركة فيها بشكل أكثر فعالية.

من المهم ملاحظة أن التحول اللغوي قد يحدث عن قصد أو عن غير قصد، اعتمادًا على عوامل اجتماعية مختلفة مثل المرسل إليه والموقع والمناسبة وموضوع المحادثة والدوافع الاجتماعية للمتحدثين في حدث تواصلي معين. وجدت الأبحاث التي أجراها Moore (٢٠٠٢) حول التحول اللغوي والتعلم في الفصول الدراسية أن ملاحظة التحول اللغوي داخل الجمل تكشف عن استراتيجيات التعلم والتواصل المعقدة وتؤكد الحاجة إلى فهم أعمق لهذه الاستراتيجيات ودورها في عملية التعلم. ويوضح أن مثل هذه الأنماط تشبه من الناحية الهيكلية تلك الموجودة في المجتمعات ثنائية اللغة الأخرى، وتعمل كمورد مهم لخلق معاني تفاعلية.

هناك نتيجة أخرى تتحدى وجهة النظر السلبية القائلة بأن التحول اللغوي من قبل الأطفال ثنائيي

اللغة يرجع إلى نقص الكفاءة ويدعم الرأي القائل بأنه يستخدم لتوسيع كفاءتهم التواصلية أثناء التفاعلات مع أقرانهم (Reyes، ٢٠٠٤). وذكر Akeel (٢٠١٦) أن التحول اللغوي يحدث في الغالب في مرحلة التفصيل. ومع ذلك، فهي ممارسة تفاعلية ويمكن استخدامها بطرق متعددة اعتمادًا على العوامل ذات الصلة في لحظة معينة من التفاعل (Sophocleous، ٢٠١٢).

من وجهة نظر Vygotsky، يلعب التفاعل دورًا مهمًا في تعلم اللغة. في تعلم اللغة الثانية والأجنبية، يعتبر التفاعل منذ فترة طويلة أنه يلعب دورًا مهمًا. وفقًا ل Hall (٢٠٠٣)، ركزت الدراسات التي اتخذت منظورًا أكثر تقليدية ورسمية حول اللغة والتعلم على التفاعل الذي يساعد المتعلمين على استيعاب المعرفة بالأشكال اللغوية في اللغة المستهدفة. تعلم اللغة هو عملية اجتماعية يكتسب فيها المتعلمون المعرفة باللغة الهدف من خلال التفاعل مع المعلمين والأقران (Hall،٢٠٠٢).

بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يقوم المعلمون بالتحول اللغوي باعتباره سقالة للتعلم، حيث يتم استخدام اللغة الأولى أو اللغة الأم لشرح المفاهيم الصعبة معرفيًا أو الجديدة. وهذا يعني أن التحول اللغوي، كإستراتيجية تربوية في الفصول الدراسية للغة الثانية أو الأجنبية، يحافظ على استمرار المحادثة من خلال ترجمة مفردات جديدة أو تكرار جملة كاملة من اللغة الهدف إلى اللغة الأولى والعكس. علاوة على ذلك، رأى Sakaria و Priyana (٢٠١٨) مدى إلحاح المعلمين في التحول اللغوي لتعزيز التعبير عن المودة، مما يحفز الطلاب على مواصلة الحديث.

بالإضافة إلى الوظائف التفاعلية، .Ibrahim et al (٢٠١٣) ذكر أن المعلمين يتحولون ليس فقط بسبب نقص إتقان اللغة وصعوبة العثور على الكلمات المناسبة في اللغة المستهدفة، ولكن أيضًا عمدًا لأسباب ثقافية، والأدب، والأهم من ذلك، لشرح الأمور الصعبة والمفاهيم لزيادة مستوى فهم طلابهم مما يتم تعلمه. ولتحقيق ترجمة مفهومة، قد يقوم المعلمون بإحضار اللغة الأولى لشرح الجوانب المهمة بشكل شامل، حيث قد لا يتمكن بعض الطلاب من فهم القضايا الرئيسية المثارة في اللغة الهدف. وبصرف النظر عن هذه الوظائف، .Cahyani et al (٢٠١٨) أكدت أنه تمت الإشارة إلى أن تكرار الرسالة أو تأهيل الرسالة أو التعجب أو حشو الجملة قد يكون أيضًا بمثابة وظائف التحول اللغوي في عملية تعليم اللغة وتعلمها.

وهكذا، ذكر Ahmad و Rasmusse (٢٠١٩) أن التحول اللغوي ليس بالضرورة مجرد تدخل في الشكل اللغوي، ولكن يمكن أيضًا أن يكون مقصودًا – وغالبًا ما يعمل – كسلوك استراتيجي يعتمد على التعددية اللغوية لبناء تفاعلات فعالة وناجحة لتبادل المعرفة. بالإضافة إلى مساعدة المعلمين عند التحدث باللغة الهدف، يؤكد Sakaria و Priyana (٢٠١٨) على أنه يمكن استخدام التحول اللغوي لزيادة فهم الطلاب ودعم فهم اللغة لمواصلة الحوار المستمر.

في النظرية الاجتماعية الثقافية، يمكن النظر إلى التحول اللغوي كجسر للفجوة بين الخلفيات الثقافية واللغوية للطلاب والخطاب الأكاديمي في الفصل الدراسي. وباستخدام التحول اللغوي، يستطيع المعلمون إنشاء مساحة ديناميكية حيث يتدفق التواصل ويزدهر التعلم. إن الدور الإيجابي للسقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية، كما هو موضح في الجدول، هو شهادة على فعاليتها في الحفاظ على استمرارية التفاعل في الفصول الدراسية متعددة اللغات. وأكد Al-Busaidi (٢٠١٩) أن هناك اهتمامًا متزايدًا بين الباحثين في تعلم اللغات الأجنبية بفهم كيفية تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على المتعلمين المرتبطة بعدم التشجيع على تعلم اللغة العربية.

يرى النهج الاجتماعي الثقافي، من بين أمور أخرى، أن التفاعل بين الطلاب في فصول اللغة الأجنبية يكون أكثر كفاءة عندما يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض في فصول اللغة الأجنبية (Aimin ،٢٠١٣). ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن الاعتماد المفرط على التحول اللغوي قد يساهم في تأثيرات سلبية على إتقان اللغة العربية، حيث أعرب بعض الطلاب عن مخاوفهم بشأن تقليل استخدام اللغة الإندونيسية وزيادة التعرض للغة العربية إلى الحد الأقصى. ولذلك، يجب على المعلمين التحول اللغوي بحكمة واستراتيجيا للتأكد من أنها تدعم عملية التعلم بدلا من إعاقتها.

تأثير التحول اللغوي على مهارة التكلم لدى الطلاب

أصبح تأثير التحول اللغوي على مهارة التكلم لدى الطلاب موضع اهتمام مؤخرًا في هذا البحث، كما هو موضح في تقييمات المعلمات لاستخدام السقالات الإندونيسية في تعليم اللغة العربية.

ووصفت التقييمات المشاعر العامة على النحو التالي: ١. آراء متباينة حول استخدام السقالات الإندونيسية: في حين يرى البعض قيمتها كأداة دعم، يثير البعض الآخر مخاوف بشأن الاعتماد المفرط

وإعاقة تطوير الكفاءة في اللغة العربية. ٢. الملاءمة: تتباين الآراء، فالبعض يفضلها للمبتدئات أو لمواقف محددة، بينما يعتقد البعض الآخر أنه يجب إعطاء الأولوية لإتقان اللغة العربية. ٣. الكفاءة: تنقسم الآراء، حيث يسلط البعض الضوء على فوائد الفهم ومشاركة الطالبات، بينما يشعر البعض الآخر بالقلق بشأن انخفاض ممارسة اللغة العربية. ٤. الفوائد: تعترف المعلمات بسهولة التعلم وتحسين الفهم باستخدام السقالات، وتقدر الطالبات الوضوح المقدم. ٥. العيوب: تشمل المخاوف انخفاض فرص استخدام اللغة العربية، واحتمال عدم وجود الحافز لتعلمها بعمق، واحتمال انتهاك السياسات اللغوية الصارمة.

النتائج التي من المفترض أن تؤخذ في الاعتبار هي: (١) السقالات مفيدة للمبتدئات أو لمواقف محددة، ولكنها ليست ضرورية أو مثالية دائمًا؛ (٢) التركيز على الحفاظ على اللغة العربية باعتبارها لغة التعليم السائدة؛ (٣) السعي لتحقيق التوازن بين الوضوح وتعزيز التعرض العربي الأصيل؛ (٤) يُنظر إلى مشاركة الطالبات وفهمهن على أنها نتائج إيجابية للسقالات؛ (٥) هناك مخاوف بشأن إعاقة الطلاقة وربما تثبيط التعلم الجاد للغة؛ (٦) التعارض المحتمل مع السياسات اللغوية الصارمة أو الأعراف الثقافية.

يتم فحص الجوانب الإيجابية والسلبية للسقالات الإندونيسية المستخدمة في التحول اللغوي العربية من خلال عدسة النظرية الاجتماعية والثقافية: السقالات(*Scaffolding*) ومنطقة التطور القريب (*ZPD*) التي: ١. أظهرت السمات الإيجابية كيف تتناسب السقالات الإندونيسية مع نظرية Vygotsky للمنطقة من التنمية القريبة. ومن خلال الدعم المستهدف، يمكن للطلبة تحقيق إتقان اللغة العربية من خلال سد الفجوة بين فهمهن الحالي وأهدافهن التعليمية. ٢. بعض المخاوف من الإفراط في استخدام اللغة الإندونيسية أو الاعتماد عليها بشكل مفرط ستجعل الطالبات يقعن في "منطقة الراحة" ويصبحن أقل تحفيزًا لتجاوز اللغة العربية والتعامل معها.

في سياق الاستيعاب، هناك فوائد يمكن أن تكون السقالات بمثابة شكل من أشكال "الخطاب الخاص" للطالبات، مما يسمح لهن باستيعاب المفاهيم والهياكل اللغوية من خلال عمليات الشرح والترجمة الذاتية. والعيب هو أنه إذا لم يتم موازنتها مع الاستخدام العربي المستقل، فإن الاعتماد على اللغة الإندونيسية يمكن أن يعيق عملية الاستيعاب ويحد من تطور الهياكل العربية الداخلية. في سياق الوساطة والأدوات الثقافية، تعد أهمية اللغة بما في ذلك العربية والإندونيسية أداة ثقافية مهمة لصنع المعنى والتواصل. وتعمل السقالات

كوسيط. يعد استخدام هذه الأدوات لتعزيز فهم الطالبات ومشاركتهن وتحقيق التوازن في استخدام اللغتين أمرًا أساسيًا. إن التركيز المفرط على الوسيط (الإندونيسي) يمكن أن يطغى على اللغة المستهدفة نفسها وقد يقلل من تعرض الطالبات للسياق الثقافي الأصيل للغة العربية.

ذكر Khaliliaqdam (٢٠١٤) أن التحول اللغوي يمكن أن يكون بمثابة سقالة داخل منطقة التطوير القريبة. من خلال توضيح المفاهيم مؤقتًا باللغة الإندونيسية، يمكن للمعلمين سد الفجوة بين الفهم الحالي للطالب وإتقان اللغة المستهدفة، وتسريع التعلم وتعزيز الثقة. في التفاعل والمشاركة، يمكن أن يخلق استخدام اللغة الإندونيسية بيئة أكثر شمولاً وجاذبية، مما يسهل التواصل والمشاركة للطلاب الذين قد يواجهون في البداية صعوبة في اللغة العربية. وفقًا ل Gul و Kellog (٢٠٠٧)، يتماشى هذا مع تركيز النظرية الاجتماعية والثقافية على الحاجة الملحة إلى إنشاء مجتمع ممارسة حيث يشعر الجميع بالراحة عند المشاركة. نظر Lantolf (٢٠٠٥) إلى التحول اللغوي كشكل من أشكال "الكلام الخاص"، مما يسمح للطلاب باستيعاب المفاهيم والهياكل اللغوية من خلال عمليات التفسير الذاتي والترجمة التي تشبه فكرة الاستيعاب ل Vygotsky، حيث تتوسط الأدوات الخارجية مثل اللغة في الفهم وتصبح في نهاية المطاف المعرفة الداخلية.

يتوافق هذا التأثير الإيجابي مع حجج بعض الباحثين بأن التحول اللغوي يمكن أن يعزز الكفاءة اللغوية (Yow et al.، ٢٠١٨)، والمرونة المعرفية (Bosma و Blom، ٢٠١٨)، ومهارات الاتصال (Reyes، ٢٠٠٤)، الذي اقترح أن هذا التأثير الإيجابي – يسمح التبحول للمتحدثين باستخدام كلمات أو عبارات أكثر ملاءمة من لغات مختلفة، مما يسهل التواصل والتعبير الفعال. بالإضافة إلى ذلك، فإن التعرض للموارد اللغوية المتنوعة من خلال التحول اللغوي يمكن أن يدعم التعلم والتطور المعرفي. لكن التأثيرات السلبية تشمل (١) الاعتماد المفرط وتقليل الممارسة؛ (٢) أهداف التحفيز والكفاءة؛ و (٣) السياسات والمعايير اللغوية.

الاعتماد المفرط وقلة الممارسة: الإفراط في استخدام اللغة الإندونيسية، وخاصة التحول اللغوي (من العربية إلى الإندونيسية)، يمكن أن يصبح عائقًا، مما يقلل من فرص الطلاب في ممارسة اللغة العربية المنطوقة وتطويرها. وهذا يمكن أن يعيق فهمهم لتراكيب اللغة العربية ويحد من قدرتهم على التعامل مع اللغة. أهداف التحفيز والكفاءة: إذا أصبح الاعتماد على اللغة الإندونيسية أمراً طبيعياً، فقد يؤثر ذلك سلباً على دافعية الطلاب لتعلم واستخدام اللغة العربية بشكل مستقل. وأكد Packer و Goicoechea (٢٠٠٠) أن هذا

يتناقض مع النظرة الاجتماعية والثقافية للتعلم باعتباره مشاركة نشطة وتحولًا في مجتمع اللغة المستهدفة. سياسة ومعايير اللغة: في السياقات ذات السياسات اللغوية الصارمة التي تشجع الاستخدام الحصري للغة العربية بطرق مباشرة ضمن برامج الانغماس، قد يؤدي التحول اللغوي إلى حدوث ارتباك، ويتعارض مع المعايير المعمول بها، وربما يعيق التعلم.

وتتوافق هذه الآثار السلبية مع بعض الباحثين الذين يزعمون أن التحول اللغوي قد يعيق تطور اللغة (Kaushanskaya و Crespo،٢٠١٩)، ويسبب الارتباك (Walter، ٢٠١٦)، ويقلل من الطلاقة (Modupeola، ٢٠١٣). ويجادلون بأن التحول اللغوي قد يجعل من الصعب على الأفراد تذكر الكلمات واتباع القواعد النحوية. ومع ذلك، قد تعتمد هذه الآثار السلبية على عوامل مثل مهارات الذاكرة العاملة لدى الفرد وتكرار التعرض للتحول اللغوي. ومع هذا التأثير السلبي، أعربت أقلية من الطلاب (٣١,٨%) عن مخاوفهم بشأن السقالات الإندونيسية التي قد تعيق إتقان اللغة العربية. وهذا يسلط الضوء على الحاجة إلى تحقيق توازن دقيق بين الدور الداعم للتحول اللغوي والحفاظ على التركيز على اللغة الهدف لتجنب الاعتماد المفرط. وجد Modupeola (٢٠١٣) أن مواقف الطلاب تسلط الضوء على أهمية الموازنة بين استخدام التحول اللغوي لجني فوائده مع معالجة المخاوف بشأن الآثار السلبية المحتملة على إتقان اللغة. وأخيرًا، يتضمن التعليم الفعال للغة التطبيق المدروس والمحدد للسياق للتحول اللغوي كأداة داعمة. ومع ذلك، من خلال التحول اللغوي، الذي يدعم المحادثات اليومية باللغة العربية للطلاب داخل وخارج الفصل الدراسي، على الرغم من أن استخدامه محدود أو محظور، إلا أنه لا يمكن إعاقة تطوير المهارات الشفهية. تشير البيانات إلى أن معظم الطلاب (٦٩,٢%) يرون إمكانية تحسين مهارات اللغة العربية الشفهية. وهذا يؤكد على دور التحول اللغوي في تسهيل التواصل الشفهي وإنتاج اللغة.

قد يعتمد تأثير التحول اللغوي على قدرات التحدث على عدة عوامل، مثل السياق والغرض والتكرار وكفاءة المتحدثين. وذكر Ayaz (٢٠١٧) أن هذه التأثيرات المماثلة تؤكد التأثيرات المحتملة بناءً على الأبحاث السابقة، بما في ذلك (١) يمكن أن يؤدي التحول اللغوي إلى تعزيز التواصل والتعبير من خلال السماح للمتحدثين باستخدام كلمات أو عبارات أكثر ملاءمة من لغات مختلفة؛ (٢) يمكن أن يساعد التحول اللغوي في تقليل فجوة سوء الفهم في المحادثة بحيث يمكن بناء العلاقة الحميمة أو التضامن بين المشاركين

(Astini et al.، ٢٠٢٠)؛ (٣) يقوم الطلاب بالتحول اللغوي لأغراض غير لغوية، مثل الحفاظ على العلاقات الشخصية، بالإضافة إلى إبقاء خط الاتصال مفتوحًا دون انقطاع لتجنب أي صراع أو سوء فهم (Hussein et al.، ٢٠٢٠)؛ (٤) أثبت Farhan و Rasmussen (٢٠١٩) أنه يُقصد به أيضًا – وغالبًا ما يعمل – أن يكون سلوكًا استراتيجيًا يعتمد على لغات متعددة لبناء تفاعلات فعالة وناجحة لتبادل المعرفة.

وأظهر Sampson (٢٠١٢) أن الحظر الكامل على استخدام اللغة الأم أمر غير مناسب وأن اللغة الأم يمكن أن تكون مفيدة للأغراض التعليمية لإجراء تحليلات مقارنة. ومع ذلك، فإن عوامل مثل توقعات الطلاب، والتأثيرات الإيجابية لتعلم اللغة على الدافع، واستراتيجيات التعامل مع مشاكل التواصل تلعب دورًا مهمًا. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن فعالية التحول اللغوي في تحسين مهارات التحدث باللغة العربية تعتمد على عوامل مختلفة. ويتمتع المتعلمون الفرديون بقدرات وتفضيلات مختلفة في تعلم اللغة، لذا فإن ما يناسب شخصًا قد لا يناسب شخصًا آخر. بالإضافة إلى ذلك، يلعب سياق تعلم اللغة المحدد دورًا مهمًا. عوامل مثل توفر موارد اللغة العربية، ووجود متحدث عربي أصلي، ومقدار التعرض للغة، كلها تؤثر على تأثير التحول اللغوي على مهارات التحدث.

باختصار، يعد التحول اللغوي ظاهرة معقدة وديناميكية تتطلب المزيد من البحث. في حين تشير بعض الدراسات إلى آثار إيجابية على التواصل والإبداع في اللغة، تسلط دراسات أخرى الضوء على الصعوبات المحتملة في الاحتفاظ بالكلمات والالتزام النحوي. وقد يشكل أيضًا تحديات، مثل الارتباك أو سوء الفهم، خاصة إذا كان التحول اللغوي غير مألوف للناس؛ المستخدمين أو المتحدثين أو المستمعين. ولذلك، فإن الاستنتاج القائل بأن التحول اللغوي يمكن أن يحسن مهارات التحدث باللغة العربية ليس حقيقة مثبتة عالميًا ولكنه اقتراح يعتمد على الأبحاث والأدلة الموجودة.

٤. الخلاصة

تؤكد نظرية ليف فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية على دور التفاعل الاجتماعي والسياق الثقافي في التعلم، وتقدم رؤى قيمة حول التحول اللغوي كأداة تعليمية في تعليم اللغة العربية. وهي: ١. يساعد التحول اللغوي المستخدم كسقالة داخل منطقة التطور القريب (*ZPD*) بدعم من آخرين أكثر دراية (*MKO*)، مثل المعلمين والأقران، المتعلمين على التقدم في اكتساب اللغة العربية. على الرغم من أن التحول اللغوي غالبًا

ما يُوصَم بأنه انحراف عن نظام اللغة، إلا أنه يمكن أن يخلق بيئة تعليمية شاملة وفعالة من خلال تسهيل التواصل وتقليل الحواجز وتعزيز المشاركة. ٢. في تعليم اللغة العربية، يعد التحتل اللغوي أمرًا شائعًا، وخاصة بين المتعلمين في سن مبكرة، لأنه يدعم الفهم ويوضح الكلمات المعقدة ويحافظ على التفاعل. ٣. في حين أنه يؤثر بشكل إيجابي على تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب، فإن الاعتماد المفرط عليه قد يعيق الممارسة العربية المتسقة، مما يشير إلى أن فعاليته تعتمد على كيفية موازنته مع التعرض للغة المستهدفة.

الآثار المترتبة على البحث تتعلق بتحسين أساليب التعليم، دعم النظرية الاجتماعية الثقافية في اكتساب اللغة، التطبيق العملي في المؤسسات التعليمية الإسلامية. وحدود البحث محددة في الإفراط في التعميم، الإفراط المحتمل في الاعتماد على التحول اللغوي، حجم العينة ونطاقها. وعند المساهمة في البحوث المستقبلية فترجي استكشاف التوازن التحول اللغوي، التأثير على المهارات اللغوية المختلفة، التأثيرات طويلة المدى، والمقارنات بين الثقافات حيث يمكن للدراسات المقارنة بين السياقات الثقافية المختلفة وإعدادات تعلم اللغة

٥. المراجع

'Abdullah, 'Adil al-Syaikh wa Hayati Haji 'Abbas, Hajah Nur. (2020). Al-Tahawwul al-lughawi fi al-tawaṣul bayna mutahadditsi al-lughah al-'Arabiyyah fi Jami'ah al-Sulthan al-Syarif 'Ali al-Islamiyyah fi Brunei: Dirasah Istithla'iyyah. *Al-'Arabi*, *4*(2), 259-276.

Ahmad, F., & Barner-Rasmussen, W. (2019). False foe? When and how code switching practices can support knowledge sharing in multinational corporations. *Journal of International Management*, *25*(3), 1-18. https://doi.org/10.1016/j.intman.2019.03.002

Aimin, L. (2013). The Study of Second Language Acquisition Under Socio-Cultural Theory. *American Journal of Educational Research*, *1*(5), 162–167. https://doi.org/10.12691/education-1-5-3

Akeel, E. S. (2016). Investigating Code Switching between Arabic/English Bilingual Speakers. *English Linguistics Research*, *5*(2), 57-64. https://doi.org/10.5430/elr.v5n2p57

Al-Busaidi, F. Y. (2019). The Socio-Cultural Factors Influencing Learners of Arabic in the Sultanate of Oman. *International Education Studies*, *12*(8), 72-82. https://doi.org/10.5539/ies.v12n8p72

'Ali al-Khuli, Muhammad. (1988). *Al-Hayah ma'a al-lughatayn (al-tsina'iyyah al-lughawiyyah)*. Al-Riyadh: Jami'ah al-Malik Su'ud.

Ali, E., Elandeef, E., Hamad, A., Hamdan, E., & Khalid, K. (2021). Scaffolding Strategy and Customized Instruction Efficiency in Teaching English as a Foreign Language in the

Context of Saudi Arabia. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 77, 33-50. https://doi.org/10.7176/jlll/77-05

Alwahibee, K. M. (2019). The Impact of Scaffolding Techniques on Saudi English-Language Learners' Speaking Abilities. International Journal of English Linguistics, *9*(5), 37-46. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p37

Amien, S., Setyosari, P., Murtadho, N., & Sulton, S. (2022). "Ana Yahanu Faqat": A Phenomenological Study on the Performance Character and Life Success. *The Qualitative Report*, *7*(4), 945-964. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4916

Astani, W., Rukmini, D., & Sutopo, D. (2020). The The Impact of Code Switching in Conversation of Nebeng Boy Youtube Vlogs Towards Communication in English Among The Participants. *English Education Journal*, *10*(2), 182–189. https://doi.org/10.15294/eej.v10i1.34192

Ayaz, A. D. (2017). The Effects Of Teacher Code-Switching On Efl Learners' Speaking Skill. *International Journal of Language Academy*, *5*(18), 59–66. https://doi.org/10.18033/ijla.3619

Banković, I. (2015). *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition*. Serbia: Elta.

Bosma, E., & Blom, E. (2018). A code-switching asymmetry in bilingual children: Code-switching from Dutch to Frisian requires more cognitive control than code-switching from Frisian to Dutch. *International Journal of Bilingualism*, *23*(6), 1431–1447. https://doi.org/10.1177/1367006918798972

Boştină-Bratu, S., Negoescu, A. G., & Morar, L. (2022). Scaffolding Strategies in Overpassing Language Learning Difficulties. *Revista Academiei Forţelor Terestre*, *27*(3), 210–215. https://doi.org/10.2478/raft-2022-0027

Cahyani, H., De Courcy, M., & Barnett, J. (2016). Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(4), 465–479. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1189509

Daskan, A., & Yildiz, Y. (2020). A Simultaneous Dual Focus on Form and Meaning to Enhance Language Learning. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, *7*(4), 59-63. https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i4p59

Fahim, M. (2012). Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning, *Journal of Language Teaching and Research, 3*(4), 693-699.

Guk, I., & Kellogg, D. (2007). The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research*, *11*(3), 281–299. https://doi.org/10.1177/1362168807077561

Hall, J. K. (2008). Classroom interaction and language learning. *Ilha Do Desterro a Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies*, *0*(44), 165-187. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2003n44p165

Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). TEACHER-STUDENT INTERACTION AND LANGUAGE LEARNING. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 186–203. https://doi.org/10.1017/s0267190502000107

Hancock, M. (1997). Behind Classroom Code Switching: Layering and Language Choice in L2 Learner Interaction. TESOL Quarterly, 31(2), 217. https://doi.org/10.2307/3588045

Hussein, R. F., Saed, H. A., & Haider, A. S. (2020). Teachers and Students Code-Switching: The Inevitable Evil in EFL Classrooms. International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 19(2), 60–78. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.5

Ibrahim, E. H. E., J. F. Ehrich. (2006). Vygotskian Inner Speech and the Reading Process. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *6*(3), 12-25.

Julul, A. A., Rahmawati, N. M., Kwary, D. A., & Sartini, N. W. (2020). Semantic adaptations of the Arabic loanwords in the Indonesian language. *Mozaik Humaniora*, *19*(2), 135. https://doi.org/10.20473/mozaik.v19i2.14584

Jurujuun, Fransuwa. (2017). *Tsinaiyyu al-lughah. Tarjamah Zainab 'Athif, muraja'ah Mushthafa Muhammad Fu'ad*. Al-Qahirah: Mu'assasah Hindawi li al-Ta'liim wa al-Tsaqafah.

Kaushanskaya, M., & Crespo, K. (2019). Does Exposure to Code-Switching Influence Language Performance in Bilingual Children? *Child Development*, *90*(3), 708–718. https://doi.org/10.1111/cdev.13235

Khaliliaqdam, S. (2014). ZPD, Scaffolding and Basic Speech Development in EFL Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *98*, 891–897. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.497

Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language* Acquisition, *28*(1), 67-109. https://www.jstor.org/stable/44487039

Lantolf, J.P. (1994). Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal, 78*, 418-420. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02058.x

Letmiros. (2019). Arabic: Why Indonesians have to learn it? *International Review of Humanities Studies, 4(*2), 610-622. https://scholarhub.ui.ac.id/irhs/vol4/iss2/7

Li, D. (2011). Scaffolding adult learners of English in learning target form in a Hong Kong EFL university classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *6*(2), 127–144. https://doi.org/10.1080/17501229.2011.626858

Luan, Y., & Guo, X. (2011). A Study on the Application of the Immersion Teaching Model to EFL Learners in Institutions of Higher Learning. *English Language Teaching*, *4*(1), 152. https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p152

Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* 2nd Ed. Newbury Park, CA: Sage

Mis-hal al-'Utaibi, A. (2020). Al-Tahawwul al-lughawi fi fusul ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah lughah tsaniyah, wa mawaqif al-mut'allimin minhu. *Majallah al-Dirasat al-Lughawiyyah wa al-Adabiyyah*, *2*(2), 197-218. https://doi.org/10.15408/a.v2i2.2089

Modupeola, O. (2013). Code- Switching as a teaching strategy: Implication for English Language teaching and learning in a multilingual society. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *14*(3), 92–94. https://doi.org/10.9790/1959-1439294

Moore, D. (2002). Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *5*(5), 279–293. https://doi.org/10.1080/13670050208667762

Naqliq, Basmah bint 'Abdullah. (2020). *Al-Tahawwul al-lughawi bayna al-fusha al-mu'ashirah wa al-'ammiyyah fi al-ittisal al-syafahi.* (Risalah muqaddamah linayl darajat al-dukturah fi al-lughawiyyat al-tathbiqiyyah, Jami'ah al-Imam Muhammad bin Su'ud al-Islamiyyah).

Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, *25*(2), 279. https://doi.org/10.2307/3587464

Packer, M., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, *35*(4), 227-241. https://doi.org/10.1207/S15326985EP350402

Pawan, F. (2008). Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, *24*(6), 1450–1462. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.003

Polio, C. G., & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language c

lassrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, *78*(3), 313–26. https://doi.org/10.2307/330110

Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist, 40*(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep40011

Rahman, H. (2022). أهداف استخدام التحول اللغوي عند تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة مالانج. *Maharaat Lughawiyyat Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *1*(1), 1–15. https://doi.org/10.18860/jpba.v1i1.1592

Reyes, I. (2004). Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations. *Bilingual Research Journal*, *28*(1), 77–98. https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162613

Sakaria, S., & Priyana, J. (2018). Code-Switching: A Pedagogical Strategy in Bilingual Classrooms. *American Journal of Educational Research*, *6*(3), 175–180. https://doi.org/10.12691/education-6-3-3

Sampson, A. (2011). Learner code-switching versus English only. *ELT Journal*, *66*(3), 293–303. https://doi.org/10.1093/elt/ccr067

Shafi, S., Kazmi, S. H., & Asif, R. (2020). Benefits of code-switching in language learning

classroom at University of Education Lahore. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, *7*(1), 227–234. https://doi.org/10.21744/irjmis.v7n1.842

Shah, M. I. A., & Armia, N. T. (2013). Code-Switching in English as a Foreign Language Classroom: Teachers' Attitudes. *English Language Teaching*, *6*(7). https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p139

Shoari, E., & Aidinlou, N., A. (2015). Zone of proximal development: The effect of verbal scaffolding on improving Iranian young EFL learners' vocabulary learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2*(8), 208-217.

Sophocleous, A. (2012). Switching code and changing social identities in face-to-face interaction. *Sociolinguistic Studies*, *5*(2), 201–233. https://doi.org/10.1558/sols.v5i2.201

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera Jolm-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Walqui, A. (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *9*(2), 159–180. https://doi.org/10.1080/13670050608668639

Walter, B. R. (2016). Code Switching in the Language Classroom. *Gakkō Kyōiku Jissengaku Kenkyū*, *22*, 171–180. https://doi.org/10.15027/40410

Wanti, A. I., & Arifa, Z. (2022). Code-Switching: Teacher Strategy in Arabic Learning. *Al-Ta Rib Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, *10*(1), 25–34. https://doi.org/10.23971/altarib.v10i1.3703

Wilson, K., & Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in academic language and learning (all) contexts. *Journal of Academic Language and Learning*, 8, 91-100.

Yow, W. Q., Tan, J. S. H., & Flynn, S. (2017). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism Language and Cognition*, *21*(5), 1075–1090. https://doi.org/10.1017/s1366728917000335

Zarkasyi, A. H., & Amirah, M. (2018). نظرية علم اللغة الاجتماعي في تعليم المحادثة. *Lisanudhad, 5*(1), 44-58. https://doi.org/10.21111/lisanudhad.v5i1.1820

Zhou, G., & Niu, X. (2015). Approaches to Language Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(4), 798. https://doi.org/10.17507/jltr.0604.11