الباب الأول

المقدمة

يتناول هذا الباب عددًا من المحاور الرئيسة، وتشمل: (أ) خلفية البحث، (ب) صياغة مشكلة البحث، (ج) أهداف البحث، (د) فوائد البحث، (ه) الإطار الفكري، (و) فرضية البحث، (ز) الدراسات السابقة،(ح) جدة البحث (الأصالة العلمية). وفيما يأتي عرض تفصيلي لهذه المحاور.

أ. خلفية البحث

يُعدّ تعلّم اللغة الثانية عمليةً معقّدة في طبيعتها، إذ ينطوي على تحوّلات متعددة الأبعاد في شخصية المتعلّم. ولا يقتصر هذا المسار على اكتساب نظام لغوي جديد فحسب، بل يتطلّب أيضًا تجاوز هيمنة اللغة الأولى التي ترسّخت لديه سابقًا. ويشمل ذلك التعرّف على ثقافة مغايرة، إلى جانب التكيّف مع أنماط تفكير جديدة، وتشكّل مواقف وجدانية مختلفة، وتطوّر سلوكات تواصلية تتناسب مع خصوصية اللغة المتعلَّمة.[1] تتمثّل حقيقة الذكاء اللغوي في سياق اللغة العربية في التكامل بين القدرات المعرفية اللفظية-اللغوية لدى المتعلّم، وبين الفهم العميق للبنية اللغوية العربية بما تتّسم به من تعقيد وثراء قيمي وثقافي. ولا يقتصر هذا

[1] Brown 2007: 1

الذكاء على القدرة الآلية على حفظ المفردات، بل يتجاوز ذلك إلى امتلاك مهارات تحليلية تمكّن المتعلّم من معالجة الإشكالات اللغوية، وبناء حجج منطقية، والتأمل النقدي في دلالات النصوص ومعانيها.[2]

من الناحية المعرفية، يقوم الذكاء اللغوي على التمكّن من أربعة مكوّنات أساسية للغة، وهي: الفونولوجيا (نظام الأصوات)، والنحو أو التركيب اللغوي (الصرف والنحو)، والدلالة (المعنى)، والتداولية (استعمال اللغة في السياق الاجتماعي). وتتيح هذه القدرة للفرد ممارسة التفكير التحليلي والإبداعي عند معالجة المعطيات اللغوية، سواء أكانت في صورتها المعجمية أم السياقية. وتشير نتائج البحوث العلمية بصورة متكرّرة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء اللفظي-اللغوي وبين تحصيل مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، غير أنّ فاعلية هذا الذكاء على المدى البعيد تتأثر بدرجة الدافعية لدى المتعلّم وبجودة البيئة التعليمية التي ينخرط فيها.[3]

وعليه، فإنّ النجاح في إنتاج الرسائل اللغوية وفهمها باستخدام اللغة الثانية يستلزم توافر قدر عالٍ من الالتزام والمشاركة الكاملة من جانب المتعلّم، سواء على المستوى الجسدي أو المعرفي أو الوجداني. وعلى مرّ العصور، ظهرت

[2] Nurdinsyah dkk. 2025: 9
[3] *The Influence of Linguistic Intelligenceo on Arabic Language Learning Achievement Among Students of Madrasah Aliyah Negeri 02 Situbondo* t.t.: 1

نماذج تعليمية متعدّدة سعيًا لمعالجة الإشكالات التي تواجه تعليم اللغات، بما في ذلك اللغة العربية التي تُعدّ من اللغات ذات البنية اللغوية المعقّدة وتعدّد مستوياتها اللسانية. ومن بين النماذج التعليمية المتنوعة التي جرى تطويرها، يحتلّ التعلّم النشط (Active Learning) مكانة بارزة بوصفه أحد المداخل التي أثبتت فاعليتها العالية، كما دلّت على ذلك نتائج دراسات وتجارب ميدانية موثوقة علميًّا، سواء في السياقات المدرسية أم في مؤسسات التعليم العالي. ويُنظر إلى هذا النموذج على أنّه فعّال في تحسين جودة العملية التعليمية، وفي الوقت نفسه رفع مستوى تحصيل الطلبة الأكاديمي.

ويُفهم التعلّم النشط بوصفه أسلوبًا تدريسيًّا يركّز على استثمار طاقات الطلبة بصورة شاملة، بما يتيح لكل فرد فرصة تحقيق نواتج تعلّم مثلى تتناسب مع خصائصه وأنماط تعلّمه. كما يهدف هذا المدخل إلى الحفاظ على تركيز الطلبة ودرجة اندماجهم الفعلي طوال سير العملية التعليمية. ويشمل التعلّم النشط أنماطًا متنوّعة من الأنشطة التربوية التي تجعل الطالب محورًا أساسيًّا وفاعلًا رئيسًا في عملية التعلّم.[4]

يستند مفهوم التعلّم النشط إلى مقولة فلسفية منسوبة إلى الفيلسوف الصيني كونفوشيوس قبل نحو ألفين وأربعمائة عام، وقد أعاد صياغتها وتطويرها

[4] Machmudah 2019: 74

تربويًّا ميلفن ل. سيلبرمان. وتشير هذه المقولة إلى أنّ عملية اكتساب المعرفة تُظهر أنّ المعلومات التي يتلقّاها المتعلّم من خلال الاستماع وحده تكون أكثر عرضة للنسيان. أمّا إذا اقترن الاستماع بالمشاهدة، فإنّ القدرة على التذكّر تبدأ في التشكل، وإن ظلّت في حدود محدودة. ويتحقق الفهم الأعمق عندما لا يقتصر المتعلّم على السماع والرؤية فحسب، بل ينخرط كذلك في أنشطة السؤال والمناقشة والتفاعل مع الآخرين.

وعلاوة على ذلك، فإنّ الدمج بين الاستماع والمشاهدة والمناقشة والتطبيق العملي للمعرفة يسهم في بناء الكفايات المعرفية والمهارية بصورة متكاملة. في حين يبلغ مستوى الإتقان ذروته عندما يتمكّن الفرد من إعادة إنتاج المعرفة وتحويلها من خلال ممارسته لتعليمها ونقلها إلى الآخرين.[5]

إنّ دماغ الإنسان في معالجته للمعلومات الجديدة لا يكتفي بمجرد استقبالها وتخزينها بصورة مباشرة، بل يعمل على تحليل كل معلومة واردة ومعالجتها معرفيًّا قبل إدراجها في الذاكرة. ومن ثمّ، عندما يواجه الفرد مثيرًا أو خبرة جديدة، فإنّ النظام المعرفي يستجيب تلقائيًّا عبر إثارة مجموعة من التساؤلات بوصفها مرحلة أولية للفهم، من قبيل :

هل سبق لي أن تعرّضت لهذه المعلومة؟

[5] Silberman 2013: 23

وأين سيتمّ تصنيف هذه البيانات وتخزينها ضمن البنية المعرفية؟

وتؤكّد نتائج الدراسات التربوية أنّ إشراك الطلبة في أنشطة النقاش، أو توجيه الأسئلة إليهم حول المحتوى المقدَّم، يسهم إسهامًا ملحوظًا في تحسين فاعلية التعلّم. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة أجراها دراين وفوس (Dryen & Voss) أنّ الإنسان يتعلّم نسبة محدودة مما يقرأه، وتزداد هذه النسبة عند الاستماع، وتكون أعلى عند المشاهدة أو الجمع بين السمع والبصر. كما ترتفع معدلات التعلّم بصورة أكثر وضوحًا عندما يشارك المتعلّم في التعبير الشفهي عمّا تعلّمه، وتبلغ ذروتها عندما يقترن القول بالممارسة الفعلية، وتصل إلى أعلى مستوياتها عندما يقوم الفرد بتعليم المعرفة ونقلها إلى الآخرين.

ويُفهم من ذلك أنّ التعلّم يحقق أكبر قدر من التغيير المعرفي والسلوكي عندما يتمّ في إطار تعلّم نشط، إذ يسهم هذا النمط في استثمار طاقات الطلبة على نحو أمثل، ويُمكّنهم من تحقيق مستويات عالية من النجاح والتفوّق بما يتناسب مع خصائصهم الفردية وأنماط تعلّمهم المختلفة.[6]

وثانيًا، تُعدّ دراسة ساجدِين دعمًا إضافيًّا للنتائج البحثية والنظرية التي قدّمها كلٌّ من كوري(Coorey) ، وداوك وآخرين(Daouk et al.) ، وبراكستون

[6] Fachrurrozi, Erta Mahyuddin 2010: 198

وآخرين(Braxton et al.) ، ومومانى وآخرين(Momani et al.) ، وسويدرسكي (Swiderski)، وكوهين ولوتان(Cohen & Lotan) ، وغولامي وآخرين Gholami et) al.).وقد خلصت هذه الدراسات إلى أنّ التعلّم النشط يحقّق فوائد ملموسة تمتدّ إلى جوانب متعدّدة من الحياة الأكاديمية والاجتماعية. فمن الناحية الأكاديمية، يسهم التعلّم النشط في تحسين جودة التعلّم وتعميق الفهم. أمّا من الناحية الاجتماعية، فيعزّز قدرة الطلبة على الحوار والتفاعل مع الآخرين، ويشجّعهم على تقديم الدعم المتبادل والعمل التعاوني، فضلًا عن دوره في تعزيز إنتاج تعلّم فعّال ومستدام.

ويرى أحمد تفسير أنّ ترتيب خطوات العملية التعليمية يتحدّد بناءً على جملة من الاعتبارات. أوّلها، الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في كل لقاء دراسي، إذ تُعدّ هذه الأهداف الأساس في تنظيم تسلسل الأنشطة التعليمية؛ فالأهداف التي تركّز على تنمية المهارات تستلزم مراحل وإجراءات تختلف عن تلك التي تهدف إلى ترسيخ الفهم المفاهيمي. وثانيها، كفايات المعلّم وخصائصه المهنية، لما لها من أثر مباشر في اختيار الاستراتيجيات والخطوات التعليمية؛ فالمعلّم الذي يمتلك مهارات عالية في التواصل الشفهي يكون أكثر قدرة على توظيف أسلوب المحاضرة بفاعلية، في حين يمكن للمعلّم الذي يتمتّع بمهارات أخرى، كالغناء أو الأداء الحركي، أن يدمج تلك القدرات في الموقف التعليمي. وثالثها، توافر الوسائل

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

التعليمية، إذ يُعدّ هذا العامل عنصرًا حاسمًا في تنفيذ الأنشطة التعليمية؛ فبعض الأساليب، كالتجريب، تتطلّب وجود وسائل محدّدة، وفي حال عدم توافرها يستوجب الأمر تكييف المنهج أو اختيار بدائل أكثر ملاءمة. أمّا العامل الرابع، فيتعلّق بعدد المتعلّمين، حيث يؤثّر حجم الصف في مدى فاعلية الأساليب المستخدمة؛ فالفصول ذات الأعداد الكبيرة تكون أنسب لتطبيق أسلوب المحاضرة مقارنة بأساليب النقاش الجماعي.[7]

انطلاقًا من الأسس النظرية التي جرى عرضها سابقًا، تنبثق هذه الدراسة من افتراض مفاده أنّ نموذج التعلّم النشط يمتلك قدرة كبيرة على تنمية الإبداع وتعزيز مهارات الطلبة في استخدام اللغة العربية. ويستند هذا الافتراض إلى ما بيّنه أحمد تفسير من أنّ طرائق التدريس تتسم بالتنوّع والتعدّد، وهي في حالة تطوّر مستمر تبعًا للتقدّم الحاصل في نظريات التعلّم واتساع آفاقها.[8]

قدّم ميلفن ل. سيلبرمان أنمطًا متعدّدة من نماذج التعلّم النشط، ثم جرى تدعيمها وتفصيلها من قبل زيني وآخرين، كما ورد ذلك في مؤلَّفات أُمّي محمودَه. ومن بين نماذج التعلّم النشط ما يأتي[9]:

.1نموذج تبادل المواقع(Place Trading)

[7] Tafsir 2000: 132
[8] Tafsir 2000: 7
[9] Machmudah 2019: 146

تُتيح استراتيجية تبادل المواقع للطلبة فرصة أوسع للتعارف فيما بينهم، وتبادل وجهات النظر، وتقويم الأفكار والقيم أو الحلول الجديدة المرتبطة بمختلف الإشكالات المطروحة. ويمكن توظيف هذه الأنشطة في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلبة، إلى جانب تعزيز مهارات القراءة والكتابة وفهم النصوص بصورة شمولية، ويظلّ مدى فاعلية هذا التوظيف مرتبطًا بدرجة إبداع المدرّس وقدرته على إدارة النشاط.

أ. النصّ المبعثر (النص العشوائي)

تُعدّ هذه الاستراتيجية من الأساليب الفعّالة في تعليم اللغات، مع إمكان توظيفها في مجالات معرفية أخرى. ويقتضي تطبيقها من الطلبة ممارسة التفكير المنطقي من خلال ترتيب تسلسل الأحداث، أو فهم النصوص المقروءة، أو استكمال العناصر اللغوية الناقصة. كما يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في قياس مستوى استيعاب الطلبة للنصوص التي سبق لهم دراستها.

ب. دليل القراءة(Reading Guide)

في الممارسات التعليمية، قد يتعذّر أحيانًا استكمال عرض المادة الدراسية داخل قاعة الدرس بصورة كاملة. وفي مثل هذه الحالات، يمكن

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

توظيف استراتيجية دليل القراءة دعمًا لاستمرارية التعلّم خارج الصف، بما يسهم في إنجاز الأهداف التعليمية بكفاءة أعلى.

ت. الملخّص الجماعي

يُستخدم الملخّص، بوجه عام، لتمثيل نواتج التعلّم التي حققها الفرد. غير أنّ فاعلية هذه الاستراتيجية تتعزّز عند تنفيذها في إطار العمل الجماعي، لما لذلك من دور في تقوية التفاعل بين الطلبة، وبناء روح الفريق، وتعزيز التعاون داخل المجموعة، ولا سيما بين أعضائها المتعارفين. وتزداد فعالية هذا النشاط عندما يُربط إعداد الملخّص مباشرة بمحتوى المادة التعليمية محلّ الدراسة.

ث. توقّعات الأقران

في المقرّرات التي تتطلّب درجة عالية من العمل الجماعي، يصبح من الضروري بناء فرق العمل منذ المراحل الأولى من العملية التعليمية. ويهدف ذلك إلى تمكين الطلبة من التعرّف المتبادل بصورة سريعة، بما يؤسّس لتعاون فعّال داخل الأنشطة الجماعية. وتُعدّ هذه الاستراتيجية وسيلة مناسبة لتيسير التفاعل الأوّلي بين الطلبة، ويمكن اعتمادها مدخلًا ابتكاريًّا في اللقاءات الأولى للمقرّر الدراسي، فضلًا عن ملاءمتها لتنمية مهارتي التحدّث والكتابة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ومن المؤسسات التعليمية التي طبّقت نموذج التعلّم النشط جامعة STAIالهداية بتاسيكمالايا، حيث تسعى هذه المؤسسة إلى تنمية مهارات الطلبة في استخدام اللغة العربية بصورة نشطة. ولا يقتصر تطبيق هذا النموذج على قسم تعليم اللغة العربية فحسب، بل يشمل كذلك الأقسام غير المتخصّصة في هذا المجال. وقد انعكست آثار هذا التطبيق إيجابًا على المجتمع، ولا سيما لدى أولياء الأمور الذين يفضّلون إلحاق أبنائهم بهذه المؤسسة، سواء من الطلبة الملتحقين حاليًّا بالدراسة أو من خريجيها. ويتجلّى ذلك بوضوح في أداء الخريجين أثناء ممارستهم التدريس في المدارس، حيث يظهر تمكّنهم من تعليم اللغة العربية بأسلوب نشط داخل الصف، وكذلك في تواصلهم اللغوي مع زملائهم من المدرّسين، بل ومع المدرّسين ذوي الخبرة الطويلة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

كما يبرز هذا الأثر لدى خريجي قسم تربية الطفولة المبكرة (PIAUD) الذين يعملون في مؤسسات رياض الأطفال، إذ يتمكّنون من تقديم أنشطة إبداعية، مثل أداء الأناشيد الموجّهة للأطفال باستخدام اللغة العربية بصورة تفاعلية، وهو ما يميّزهم عن نظرائهم من خريجي الأقسام المماثلة الذين لا يمتلكون كفاءة لغوية بارزة في اللغة العربية.

وقد دفعت هذه المعطيات الباحثَ إلى الرغبة في التعرّف بصورة أعمق إلى طبيعة العملية التعليمية في STAI الهداية بتاسيكمالايا. فاستنادًا إلى ما تلقّاه الباحث من معلومات من المجتمع، وما شاهده وعاينه بشكل مباشر، يبدو أنّ الطلبة الدارسين حاليًّا وخريجي هذه المؤسسة يتمتّعون بمستوى جيّد في الكفاءة اللغوية العربية، سواء في التواصل المباشر أو غير المباشر. ومن هنا، نشأت الدافعية إلى دراسة نماذج تعليم اللغة العربية المطبّقة في هذه المؤسسة، والكشف عن خصائصها، وتوثي

قها توثيقًا علميًّا يسهم في تعزيز موضوعية البحث واستكمال جوانبه التوثيقية

استنادًا إلى الدراسة الميدانية التي أُجريت بتاريخ 13 مارس 2023، تبيّن أنّ معهد STAIالهداية بتاسيكمالايا يطبّق بالفعل مبدأ التعلّم النشط في عملية تعليم اللغة العربية. وقد ظهر ذلك من خلال مشاركة الطلبة مشاركة فاعلة أثناء سير الدروس، سواء في طرح الأسئلة، أو المناقشات الجماعية داخل مجموعاتهم، أو تنفيذ العروض التوضيحية المرتبطة بموضوعات التعلّم التي يحدّدها المدرّس. وفي المقابل، اقتصر دور المدرّس على متابعة مجريات العملية التعليمية وتوجيه أنشطة الطلبة والإشراف عليها، دون الاعتماد على الأساليب التقليدية في عرض

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

المحتوى، الأمر الذي جعل عملية تعلّم اللغة العربية تتمحور حول الطلبة أنفسهم، لا حول المدرّس وحده.

وتعزّز هذا الاستنتاج بعد قيام الباحث بإجراء مقابلة مع أحد مدرّسي اللغة العربية في STAI الهداية بتاسيكمالايا، حيث أفاد بأنّ العامل الرئيس في تحقيق مستوى متقدّم من الكفاءة اللغوية لدى الطلبة يتمثّل في التزام المدرّسين بتطبيق نموذج التعلّم النشط. ووفقًا لما ورد في تلك المقابلة، فإنّ نحو خمسة وسبعين في المائة من الطلبة يتمتّعون بقدرة جيّدة على التحدّث باللغة العربية بصورة تفاعلية ونشطة.[10]

استنادًا إلى الخبرة الميدانية المباشرة التي اكتسبها الباحث، يتبيّن وجود توافق واضح بين ممارسات التعلّم النشط المطبّقة في STAIالهداية بتاسيكمالايا وبين الأطر النظرية التي جرى عرضها سابقًا، كما تتّسق هذه الممارسات مع خصائص التعلّم النشط كما صاغها بونويلBonwell) ، 1995 .(ويمكن إجمال السمات الرئيسة للتعلّم النشط في عدد من الجوانب الآتية:

(أ) لا تقتصر الأنشطة التعليمية على نقل المعلومات من المدرّس إلى الطلبة، بل تتوجّه أساسًا نحو تنمية قدراتهم على التفكير التحليلي والنقدي في تناول القضايا والإشكالات المطروحة.

[10] S. Muthmainah, surat 3 Juni 2023

(ب) لا يُنظر إلى الطلبة بوصفهم متلقّين سلبيين للمعرفة، وإنما يُشركون بصورة فاعلة في أنشطة تعليمية متنوّعة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمحتوى المادة الدراسية

(ج) يركّز التعلّم النشط على فحص القيم وبناء المواقف والاتجاهات لدى الطلبة تجاه مضمون المقرّر الدراسي.

(د) يُعدّ تنمية مهارات التفكير النقدي، وتحليل المحتوى، والتقويم من الجوانب الجوهرية في العملية التعليمية، لما لها من دور محوري في تعلّم الطلبة.

(ه) تتيح الخبرات التعليمية النشطة فرصًا أوسع لحدوث عمليات النقد والتأمّل الذاتي بصورة أسرع وأكثر عمقًا.[11]

إنّ مدى توافق الأنشطة التعليمية المطبّقة في STAIالهداية بتاسيكمالايا مع النظريات والخصائص المميّزة للتعلّم النشط يدلّ على أنّ هذه المؤسّسة قد أحسنت توظيف نموذج التعلّم النشط توظيفًا صحيحًا ومنهجيًّا، الأمر الذي انعكست آثاره الإيجابية على المجتمع، كما يتجلّى في ارتفاع مستوى الكفاءة الشفوية لدى الطلبة، حيث يُظهر نحو خمسة وسبعين في المائة منهم قدرة ملحوظة على التحدّث باللغة العربية بصورة نشطة.

[11] Machmudah 2019: 74–75

وبناءً على الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث من خلال الملاحظة الميدانية، تبيّن أنّ عملية تعليم اللغة العربية في STAI الهداية بتاسيكمالايا قد نُفِّذت بالفعل وفق نموذج التعلّم النشط، ويتجسّد ذلك في إشراك الطلبة في أنشطة المناظرة والحوار التفاعلي أثناء سير الدروس، وتناوبهم على عرض آرائهم والدفاع عنها، فضلًا عن ممارسة التعليم التبادلي بين الطلبة وفق الموضوعات التي يحدّدها المدرّس.

وقد أسفرت هذه الممارسات عن نتائج واضحة، إذ أظهر معظم الطلبة قدرة عالية على استخدام اللغة العربية في مهارة الكلام؛ حيث يتمكّن نحو خمسة وسبعين في المائة منهم من إجراء المحادثات التفاعلية (المحادثة) والحوار (المحاورة) في موضوعات متنوّعة، مثل :في المدينة، وفي السوق، وفي المدرسة، إضافة إلى قدرتهم على أداء الخطابة القصيرة بصورة جيّدة. غير أنّ هذا النجاح في مهارة الكلام (مهارة الكلام) صاحبه، في الوقت ذاته، عدد من الإشكالات التي دفعت الباحث إلى تعميق الدراسة؛ إذ لوحظ أنّ الطلبة يواجهون صعوبات ملموسة عند التعامل مع النصوص العربية المكتوبة. فعلى سبيل المثال، عند تقديم نصوص مأخوذة من كتاب القراءة الراشدة لأبي الحسن علي الندوي، أو من كتب التراث، مثل سفينة النجاة للشيخ سالم سُمير الحضرمي، تبيّن أنّ ما يقارب ثمانين في المائة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

من الطلبة لا يزالون غير قادرين على قراءة هذه النصوص قراءة سليمة من حيث الضبط والفهم.

وعلاوة على ذلك، كشفت الملاحظة عن وجود قصور آخر يتمثّل في مهارة الإنشاء (الكتابة)، حيث أظهر نحو خمسة وثمانين في المائة من الطلبة محدودية في إنجاز المهمّات المرتبطة بالكتابة التعبيرية. ومن ثمّ، فإنّ هذه الدراسة لا تنحصر في تنمية مهارة الكلام فحسب، بل تتوجّه إلى تعزيز المهارات اللغوية العربية الأخرى بصورة شمولية، ولا سيما مهارتي القراءة والكتابة، بما يحقّق تكامل الكفايات اللغوية لدى الطلبة، ويُسهم في تعظيم مستوى النجاح الذي سبق لهم تحقيقه.

وانطلاقًا من هذه الإشكالات، تبرز الحاجة الملحّة إلى إجراء دراسة علمية تُعنى بتطوير نموذج تعليمي يسهم في تحسين مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية، بوصف ذلك مطلبًا أساسيًّا في سياق الارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ب. صياغة مشكلة البحث

استنادًا إلى خلفية البحث التي جرى عرضها سابقًا، يمكن صياغة مشكلات هذا البحث في الأسئلة الآتية:

1. ما المشكلات التطبيقية والحاجات الملحّة في تعليم اللغة العربية الهادفة إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة في STAI الهداية بتاسيكمالايا؟
2. كيف يتم تصميم وتطوير نموذج التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية من أجل تحسين مهارتي القراءة والكتابة في STAI الهداية بتاسيكمالايا؟
3. كيف تتم إجراءات تجربة النموذج وتقويمه وتحسينه في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج التعلّم النشط بهدف تنمية مهارتي القراءة والكتابة في STAI الهداية بتاسيكمالايا؟
4. ما المبادئ التصميمية لتطوير نموذج التعلّم النشط التي يمكن أن تُسهم إسهامًا نظريًّا في مجال تعليم اللغة العربية؟

ج. أهداف البحث

استنادًا إلى صياغة مشكلة البحث السابقة، يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

1. التعرّف على المشكلات التطبيقية والحاجات الملحّة في تعليم اللغة العربية من أجل تنمية مهارتي القراءة والكتابة في STAI الهداية بتاسيكمالايا.
2. الكشف عن آليات تصميم وتطوير نموذج التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية بغية تحسين مهارتي القراءة والكتابة في STAI الهداية بتاسيكمالايا.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

3. بيان إجراءات تجربة نموذج التعلّم النشط وتقويمه وتحسينه في تعليم اللغة العربية بهدف تنمية مهارتي القراءة والكتابة في STAI الهداية بتاسيكمالايا.
4. تحديد المبادئ التصميمية لتطوير نموذج التعلّم النشط بوصفها إسهامًا نظريًّا في مجال تعليم اللغة العربية.

د. فوائد البحث

1 الفوائد النظرية

على الصعيد النظري، يسعى هذا البحث إلى تحليل وتفصيل المبادئ الأساسية لتطبيق نموذج التعلّم النشط في تنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى الطلبة الجامعيين. وتنبع أهمية هذا الجانب من محدودية المواد والمراجع التي تتناول نماذج تعليم اللغة العربية، ولا سيما في المقرّرات الجامعية، الأمر الذي يجعل هذا البحث ذا قيمة إضافية في إثراء الدراسات النظرية ذات الصلة.

2 الفوائد التطبيقية

يُتوقّع أن يقدّم هذا البحث فوائد تطبيقية لكلٍّ من المدرّسين والطلبة وإدارة مؤسسات التعليم العالي، وذلك على النحو الآتي:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أ. بالنسبة للمدرّسين

يُنتظر أن تشكّل نتائج هذا البحث مرجعًا بديلًا يمكن الاستفادة منه في تنفيذ الأنشطة التعليمية التي تركّز على تنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى الطلبة. وعلى وجه الخصوص، يمكن توظيف هذه النتائج من قبل مدرّسي اللغة العربية في STAI الهداية بتاسيكمالايا، وكذلك على نطاق أوسع لدى مدرّسي مؤسسات التعليم العالي الإسلامية.(PTKI)

ب. بالنسبة للطلبة

يُؤمَل أن يسهم هذا البحث في تحسين مستوى مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى الطلبة، بما يدعم أداءهم في المهمّات الأكاديمية والمهنية مستقبلًا.

ج. بالنسبة للمؤسّسة الجامعية

يمكن أن تمثّل نتائج البحث مدخلًا داعمًا لجهود تطوير مناهج تعليم اللغة العربية من قبل القيادات الأكاديمية، ولا سيّما فيما يتعلّق بتوظيف نماذج التعلّم النشط بوصفها استراتيجية فاعلة في تعزيز مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية.

هـ. الإطار الفكري

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

يُعدّ المنهاج عنصرًا أساسيًّا ينبغي مراعاته في أي عملية تعليمية، إذ يمثّل الإطار الشامل الذي يحدّد متطلّبات المقرّر الدراسي ومكوّناته المختلفة. وعلى الرغم من اختلاف موقع كلٍّ من المنهاج والتعلّم من حيث المفهوم، فإنّ العلاقة بينهما علاقة تكامل لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

واستنادًا إلى قرار وزارة التربية الوطنية رقم U/2000232/، يُفهم منهاج التعليم العالي بوصفه إطارًا للتخطيط والتنظيم يشتمل على مضامين الدراسة الأكاديمية، ومحتوى التعلّم، وآليات التنفيذ والتقويم، ويُعتمد مرجعًا أساسًا في تنظيم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. وفي هذا السياق، يؤدّي المنهاج وظيفة توجيهية رئيسة لتحقيق الأهداف التعليمية المحدّدة. ومن حيث التخطيط والتنفيذ، يُنظر إلى المنهاج بوصفه نظامًا تربويًّا منظّمًا، يتجلّى في وثائق أكاديمية مثل قوائم المقرّرات، والخطط الدراسية، والمقرّرات التفصيلية (السيلابس)، كما يُعدّ معيارًا لقياس مدى نجاح تطبيقه. ومن جهة أخرى، يُفهم المنهاج أيضًا على أنّه الممارسة التعليمية الفعلية التي تُنفَّذ في إطار البرنامج الدراسي، وهو ما يُعرف بالمنهاج الفعلي.

ويمكن توظيف العملية التعليمية بوصفها وسيلة لتطبيق المنهاج فيSTAI ، ولا سيما في الأقسام غير المتخصّصة في تعليم اللغة العربية، من خلال التركيز على تنمية مهارتي القراءة والكتابة في تعلّم اللغة العربية. ويُعدّ تقديم محتوى مقرّرات

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

اللغة العربية في صورة نصوص قرائية (القراءة) وأنشطة كتابية (الكتابة) من أكثر الأساليب فاعلية في تحقيق نواتج التعلّم، خاصة لدى متعلّمي العربية من غير الناطقين بها. ولا يقتصر أثر هذا التوجّه على تنمية المهارات الاستقبالية فحسب، بل يمتدّ ليشمل المهارات الإنتاجية التي تتطلّب عمليات عقلية عليا، مثل التفكير النقدي، والتحليل، وحلّ المشكلات.

ويؤدّي إتقان مهارتي القراءة والكتابة دورًا حاسمًا في مدى مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. إذ يواجه الطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة الفعّالة والكتابة الإنتاجية صعوبات كبيرة في التفاعل مع مختلف المقرّرات الدراسية. وينعكس ذلك في ضعف قدرتهم على فهم الكتب الدراسية للغة العربية، والمراجع المساندة، وغيرها من مصادر التعلّم، مما يؤدّي بدوره إلى بطء تقدّمهم الدراسي مقارنة بأقرانهم الذين يمتلكون مهارات قرائية وكتابية جيّدة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ومن خلال تطبيق نموذج التعلّم النشط في تدريس مادّتي القراءة والكتابة، يصبح فهم الطلبة للمراجع العربية بوصفها وسائط تعليمية ومصادر للمعرفة والمعلومات أكثر عمقًا واتساقًا مع المعايير الأكاديمية المعتمدة. كما تسهم مواد القراءة والكتابة في مساعدة الطلبة على استيعاب المفردات والقواعد اللغوية للنصوص العربية، وتطبيقها عمليًّا من خلال أنشطة كتابية هادفة. وتُعدّ هذه المواد مصدرًا للمعرفة والتدريب، بما يتيح للطلبة تنمية قدرتهم على تحليل

المحتوى القرائي تحليلًا نقديًّا، وتحديد الآراء أثناء أنشطة النقاش، وتطوير مهاراتهم في الاستدلال والتفكير المنهجي.

ويُعدّ نموذج التعلّم النشط أحد المداخل التربوية التي شهدت تطوّرًا ملحوظًا في الممارسات التعليمية المعاصرة، إذ يركّز على تعزيز مشاركة الطلبة وجعلهم محورًا أساسًا للعملية التعليمية. ويمكن توظيف هذا النموذج في مختلف مقرّرات المهارات اللغوية (المهارات اللغوية)، لكونه لا يقتصر على أسلوب تدريسي واحد، بل يشمل أنشطة استقبالية نشطة مثل القراءة، وأنشطة إنتاجية نشطة مثل الكتابة، ويتم توظيفها بطرائق متنوّعة تبعًا لطبيعة المحتوى وأهداف التعلّم المراد تحقيقها. ومن المتوقّع أن يسهم هذا التوجّه في رفع مستوى إتقان الطلبة لمهارتي القراءة والكتابة، وتمكينهم من تطبيق محتوى مادّتي القراءة والكتابة بأساليب جذّابة وفعّالة في إطار التعلّم النشط.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويرتكز هذا البحث على تطوير وتطبيق نموذج التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية بهدف تحسين مهارتي القراءة والكتابة، مستندًا في ذلك إلى نظرية التعلّم البنائي .(Constructivism) فوفقًا لهذه النظرية، لا يمكن نقل مهارات القراءة والكتابة من المدرّس إلى الطلبة نقلًا مباشرًا (نقل المعرفة)، بل يتطلّب الأمر مشاركة ذهنية نشطة من جانب الطلبة لبناء بنيتهم المعرفية اللغوية بما يتناسب مع مستوى نضجهم المعرفي. وقد حدّد درايفر وأولدهم خصائص التعلّم القائم

على البنائية، كما ورد في دراسات حكمه أُسوة أُمّي وإندريا موليانينغسيه، على النحو الآتي:

(أ) مرحلة التهيئة، حيث يُمنح الطلبة فرصة للملاحظة وتنمية الدافعية لتعلّم موضوع معيّن؛

(ب) مرحلة استثارة الأفكار، وفيها يعبّر الطلبة عن أفكارهم من خلال الكتابة أو الملصقات أو غيرها من الوسائط؛

(ج) إعادة بناء الأفكار، وهي عملية تنظيم الأفكار وربطها بهدف تكوين فهم جديد وتقويم الأفكار المتولّدة؛

(د) تطبيق الأفكار الجديدة في سياقات متعدّدة، بحيث لا تظلّ المعرفة في إطارها النظري، بل تُطبّق في مواقف تعليمية مختلفة؛

(ه) مرحلة التأمّل أو المراجعة، وهي إعادة النظر في الأفكار وتنقيحها في ضوء الخبرات التعليمية التي يمرّ بها الطلبة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وتنسجم هذه الرؤية مع طرح جون ديوي الذي أكّد أنّ عملية التعلّم تتأثّر بدرجة كبيرة بخبرات الطلبة وميولهم. وبناءً على ذلك، ينبغي تصميم موضوعات المنهاج بصورة تكاملية ومترابطة، لا بوصفها وحدات منفصلة أو مستقلة. كما يُعدّ مدخل التعلّم المتمركز حول الطالب (Student Centered Learning) إطارًا داعمًا

لهذا التوجّه، إذ يضع الطالب في قلب العملية التعليمية، ويشترط مشاركته الفاعلة، مع مراعاة احتياجاته وخصائصه وأنماط تعلّمه المختلفة.[12]

تعَدُّ المهاراتُ اللغويةُ التي يمتلكها الفردُ قدرةً على إدراك النصوص المكتوبة وفهم الدلالات والمعاني التي تتضمنها بدقةٍ وسلاسة. وتهدف مهارتا القراءة والكتابة إلى استيعاب الرسالة التي يقصدها المؤلِّف في نصّه ونقلها بصورة صحيحة، بما يضمن فهمها فهماً سليماً ودقيقاً .

تُعَدُّ مهارةُ القراءة (مهارة القِراءة) قدرةً على التعرّف على النصوص المكتوبة وفهم معانيها، سواء من خلال النطق الشفهي أو من خلال الفهم الذهني الداخلي، وذلك بالاعتماد على الرموز اللغوية التي تُمثَّل في الصيغة الكتابية. وتوجد علاقةٌ معرفيةٌ مباشرة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، إذ إنّ القراءة في جوهرها تُعدُّ عمليةَ تواصلٍ غير مباشر تتم بين الكاتب والقارئ عبر وسيطٍ نصيٍّ مكتوب.[13]

يرى تاريغان أن القراءة عملية تفاعلية يقوم بها القارئ بوصفه فاعلًا رئيسًا في نشاط القراءة، حيث يسعى إلى استيعاب الرسائل والمعاني التي ينقلها المؤلِّف من خلال تراكيب لغوية منظمة ومنسجمة. وبناءً على ذلك، فإن نشاط

[12] Ummi & Mulyaningsih 2016b
[13] Hermawan 2018

القراءة يشتمل على ثلاثة عناصر أساسية، هي: المعنى الكامن في المادة المقروءة، والوحدات اللغوية المتمثلة في الكلمات بوصفها حوامل للمعنى، والرموز الكتابية التي تؤدي وظيفة التمثيل البصري للغة. ووفقًا لإبراهيم، تُعَدُّ القراءة عملية تبادل للرموز التي تُنظَّم في إطار لغوي يُستخدم بوصفه وسيلة للتواصل، ويُطلق عليه مصطلح «الخطاب اللغو.[14]

وبمفهومٍ أشمل، لا تقتصر القراءة على مجرّد نطق النص وفهم معناه بما يقتصر على الجوانب المعرفية والنفس-حركية فحسب، بل تتجاوز ذلك لتشمل التفاعل الوجداني مع محتوى النص، بما يُسهم في إحداث استجابات انفعالية لدى القارئ. ومن ثمّ، فإن القارئ القادر على التفاعل العميق مع النص يمكن أن يعيش مشاعر متنوّعة، كالسرور والغضب والإعجاب والحنين والحزن، تبعًا لما يحمله النص من مضامين ودلالات.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وفي معنى أوسع، تتضمن القراءة القدرة على توظيف ما يتم قراءته في واقع الحياة العملية. ويرى إبراهيم أن القارئ الفعّال هو من لا يكتفي بفهم محتوى النص، بل يمتلك القدرة على تطبيق الأفكار والقيم التي يتضمنها. وعلى سبيل المثال، إذا اطّلع شخص على عبارة مكتوبة على جانب الطريق تقول: مَمْنُوعُ الْوُقُوف ثمّ مع ذلك أقدم على إيقاف مركبته في ذلك المكان، فإن هذا السلوك يدلّ

[14] Hermawan 2018: 168

على أنه لم يُحسن ممارسة فعل القراءة، لعدم التزامه بمقتضى المعنى الذي أدركه من النص.[15]

بناءً على ذلك، فإن القراءة بمفهومها الشامل تتضمن أربعة أبعاد رئيسة متكاملة تتم بصورة متزامنة، وهي: (1) القدرة على التعرّف إلى الرموز الكتابية، (2) فهم المعاني التي يتضمنها النص، (3) التفاعل مع تلك المعاني واتخاذ موقفٍ منها، و(4) توظيفها وتطبيقها في سياقات الحياة اليومية.[16]

أمّا مهارة الكتابة (مَهَارَةُ الكِتَابَةِ) فترتبط بنشاط الكتابة بوصفه نشاطًا إنتاجيًّا، يتم من خلاله إنتاج الخطاب المكتوب وصياغته. وتُعدّ الكتابة من المهارات اللغوية الصعبة نسبيًّا؛ إذ تتطلّب توافر مجموعة من المهارات الأولية التي لا بد من إتقانها للوصول إلى مستوى الكفاية المنشودة. ويتأثّر نجاح عملية الكتابة بعدد من العوامل المتداخلة، ذلك أنّ الكاتب مطالب بالقدرة على التعبير عمّا يدور في ذهنه وأفكاره من خلال رموز لغوية مكتوبة، مع الالتزام بالقواعد اللغوية والنحوية التزامًا صحيحًا.

كما تُعرَّف مهارة الكتابة (مَهَارَةُ الكِتَابَةِ) بأنّها القدرة على صياغة الأفكار وتنظيمها والتعبير عنها بصورة منهجية عبر الوسيط الكتابي. ويشمل هذا النشاط

[15] Hermawan 2018: 169
[16] Hermawan 2018: 169

التعبير عن الأفكار البسيطة، مثل كتابة المفردات، وصولًا إلى المستويات الأكثر تعقيدًا كصياغة الإنشاء والتحرير. وكغيرها من المهارات اللغوية، تُقدَّم الكتابة في سياق الحوار (الحِوَار)، بحيث يُتوقَّع من الطلبة توظيف المفردات في جمل تامّة ذات دلالة واضحة، واكتساب القدرة على ممارسة التراكيب اللغوية العربية ممارسة سليمة، إلى جانب فهم الموضوعات المرتبطة بسياقها اللغوي والتواصلي.

يوضح أحمد الهاشمي في كتابه جواهر الأدب، كما نقله عنه أغوس سلام رحمت، مفهوم مهارة الكتابة على النحو الآتي:

الإنشاء لغة الشروع و الإيجاد و الوضوع. تقول أنشأ الغلام يمشي إذا شرع في المشي، وأنشأ الله العلم أوجدهم، وأنشأ فلان الحديث، وضعه. واصطلاحا علم يعرف به كيفية استخراج الدلالي و تأليفها مع عرضها بعبارات تتناسب وهو مستدمة من جميع العلوم. أما مواده و خواصخ فثلاث الأولى الألفاظ الفصيحة الصريحة الثانية المعاني، الثالثة غيراد المعنى الواحد بطوق مختلفة، و مرجعها إلى الفصاحة و علمي المعاني و البياني. أقسام الإنشاء: الإنشاء الوصفى و الإنشاء القصصي والإنشاء الأدبي[17].

تمثِّلُ أنشطةُ الكتابةِ تحدّيًا خاصًّا في تعلُّم اللغات الأجنبية، إذ يُطالَب المتعلِّمُ بقدرةٍ عاليةٍ على التعبير عن الأفكار الكامنة في ذهنه وصياغتها في قالبٍ

[17] Rathomi t.t.

كتابي، ثم نقلها إلى اللغة الهدف بدقّة. وتتطلّب هذه العملية مراعاةَ القواعد النحوية والخصائص البنيوية للغة المستهدفة، والتي غالبًا ما تختلف في نظامها وتركيبها عن اللغة الأم للمتعلِّم.

ويعرِّف عاصف هرماوان الإنشاء (الإِنْشَاء) بأنّه نشاطٌ كتابيٌّ يركّز على التعبير عن الفكر الإنساني بمختلف صوره، من أفكارٍ ورسائلَ ومشاعرَ وغيرها، من خلال اللغة المكتوبة، دون أن يقتصر على الجانب الشكلي للحروف أو الكلمات أو الجمل، بل يتجاوز ذلك إلى نقل المعاني والمضامين بصورة متكاملة.[18]

يقتصرُ الإِنْشَاءُ على مجرّد كتابة الكلمات أو الجمل فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى القدرة على عرض الأفكار والرسائل عرضًا منظّمًا ومنهجيًّا بما يضمن وصولها إلى القارئ على نحوٍ واضح ومفهوم. ولذلك يُعَدُّ الإِنْشَاءُ من أصعب مهارات الكتابة مقارنةً بسائر مهارات الكِتَابَة الأخرى. ويُوصَفُ الطالبُ بأنّه يمتلك مهارة الكتابة إذا كان قادرًا على إتقان ثلاثة جوانب رئيسة فيها، وهي: الإِمْلَاء، والخَطّ، والإِنْشَاء.

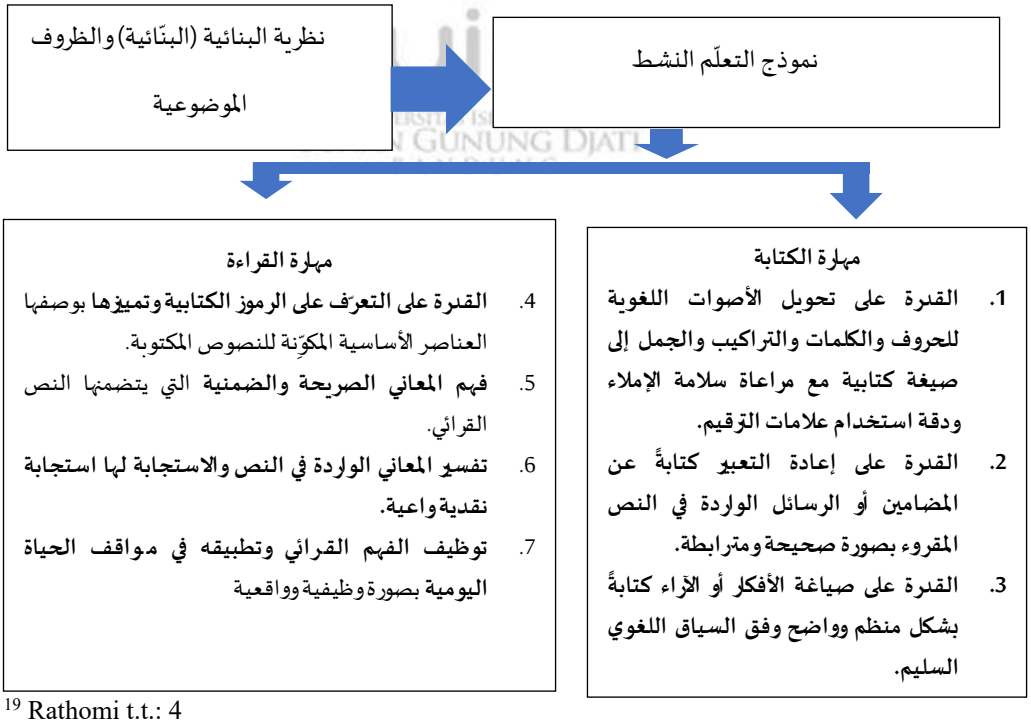
وقد حدَّد أمين سانتوسو مؤشّرات مهارة الكتابة في ثلاثة عناصر أساسيّة، وهي: (1) القدرة على إعادة إنتاج الأصوات المتمثّلة في الحروف والكلمات والعبارات والجمل في صورةٍ كتابيّة مع مراعاة الدقّة الإملائيّة وحسن استخدام

[18] Hermawan 2018: 191

علامات الترقيم؛ (2) القدرة على نقل مضمون النص أو الرسالة الكامنة فيه نقلًا كتابيًّا صحيحًا؛ و(3) القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء والخواطر كتابةً بصورةٍ مترابطة ومنظَّمة ومنهجيّة.[19]

انطلاقًا من النظريّات التي تمّ عرضها سابقًا، يُوظَّف نموذجُ التعلّم القائم على التّجريب لاختبار مدى فاعليّة النموذج التعليمي المطوَّر وجدواه التطبيقيّة. ثم تُحلَّل نتائجه من خلال المقارنة بينه وبين ممارسات تعليم اللغة العربيّة التي درج أعضاء هيئة التدريس على تطبيقها في السابق.

ويمكن استيعاب إطار البحث بصورةٍ أوضح من خلال الاطّلاع على الجدول (1.1) الوارد أدناه.



[19] Rathomi t.t.: 4

و. فرضيات البحث

تنطلق هذه الدراسة من افتراضٍ مفاده أن تطبيق وتطوير نموذج التعلّم النشط (Active Learning) في تعليم اللغة العربية من شأنه أن يسهم في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلاب STAI الهداية بتاسيكمالايا .ويُنظر إلى نموذج التعلّم النشط بوصفه أحد البدائل البيداغوجية الفعّالة القادرة على تعزيز مستوى مشاركة الطلاب وتفاعلهم في العملية التعليمية، سواء على الصعيد المعرفي أو الوجداني، أثناء سير التعلّم

ز. الدراسات السابقة

ترتبط هذه الدراسة بقضية تطوير نموذج التعلّم النشط (Active Learning)في تعليم اللغة العربية بوصفه مدخلاً لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلاب STAI الهداية بتاسيكمالايا .وبناءً على تتبّع الباحث للدراسات ذات الصلة، لم يُعثر على دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع تحديدًا من حيث التركيز على تطوير نموذج تعلّم نشط موجَّه لتنمية مهارتي القراءة والكتابة في هذا السياق المؤسسي .ومع ذلك، فقد حظي كلٌّ من التعلّم النشط والمهارات اللغوية في اللغة

العربية باهتمام واسع في عدد من البحوث السابقة، مما يوفّر أساسًا نظريًا وإجرائيًا لهذه الدراسة.

أما الدراسة الأولى فهي البحث الذي أجراه محمد جعفر صديق بعنوان التعلّم النشط في ضوء نظرية الذكاءات المتعدّدة، والذي يهدف إلى الكشف عن كيفية توظيف مدخل تعدّد الذكاءات في تخطيط تقنيات تعليم اللغة العربية. وانطلاقًا من الإطار النظري للذكاءات المتعدّدة، تشير نتائج هذه الدراسة إلى إمكان إسهامها في مساعدة مدرّسي اللغة العربية على تنويع طرائق التدريس وتكييفها بما يتلاءم مع الفروق الفردية وقدرات المتعلّمين المختلفة.[20]

الدراسة الثانية هي البحث الذي أجراه محمد مفيد بعنوان »نموذج التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية بمعهد دار اللغة والدراسة الإسلامية بامیکاسان (DALWI)«. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن عملية التعليم التي تهيمن عليها طريقة الإلقاء (المحاضرة) تميل إلى تفعيل جانب الاستماع فقط، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الاحتفاظ بالمعلومات، حيث لا يتجاوز معدل الاستيعاب قرابة 20%.

في المقابل، بيّنت الدراسة أن مستوى الفهم وقوة الذاكرة لدى المتعلمين يزدادان كلما تنوّعت أنشطة التعلّم، بدءًا من أنشطة الملاحظة والقراءة (القراءة)،

[20] Shodiq 2018

مرورًا بالممارسة الموجّهة والأنشطة الشفوية (الكلام)، وصولًا إلى المشاركة المباشرة في التطبيق العملي للمادة التعليمية، حيث سجّلت هذه الأنشطة نسبًا أعلى في مستوى الاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات.[21]

الدراسة الثالثة هي البحث الذي أجراه كماليا، وحيّ الدين نور نَسُوتِيُون، وسخوليد نَسُوتِيُون بعنوان »تطبيق نماذج التعلّم النشط في تحسين مهارات اللغة العربية لدى طلاب STAI السنّة تانجونغ موراوَا بشمال سومطرة .«وتُظهر نتائج هذه الدراسة أن هذه المؤسسة الجامعية قد قامت بتطبيق نموذج التعلّم النشط بصورة منهجية من أجل تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلابها.

وأشارت الدراسة إلى أن من أبرز العوامل الداعمة لنجاح هذه الاستراتيجية التعليمية ارتفاع دافعية المدرّسين تجاه الطلاب، واعتماد اللغة العربية لغةً رئيسة للتواصل في البيئة الجامعية، إلى جانب توافر المرافق والبنية التحتية التعليمية .كما لاحظ الباحثون أن تطبيق هذه الاستراتيجية أسهم في تحسين مستوى الكفاءة اللغوية العربية لدى الطلاب بصورة ملحوظة .فضلًا عن ذلك، مكّن هذا النموذج عددًا من الطلاب من تحقيق إنجازات متميزة في مسابقات

[21] Mofid 2019

الخطابة باللغة العربية على المستويين المحلي والوطني، بل وأتاح لبعضهم فرصة مواصلة دراستهم في بلدان الشرق الأوسط.[22]

الدراسة الرابعة هي البحث الذي أجراه عفيف الفيانتو، وفِتري هداية، وإيفان رياضي، ومايل هيليان باتين بعنوان »تطبيق التعلّم القائم على نموذج التعلّم النشط في تعليم اللغة العربية بمدرسة محمدية 5 الثانوية بمدينة باليمبانغ .«وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن تطبيق التعلّم النشط يتم عبر ثلاث مراحل رئيسة، وهي:

المرحلة التمهيدية (ما قبل التدريس)، حيث يبدأ المعلّم الحصة الدراسية بالتحقّق من حضور الطلاب، ومراجعة المادة التعليمية السابقة، تمهيدًا للدخول إلى موضوع الدرس الجديد.

مرحلة التنفيذ (التدريس الفعلي)، وهي مرحلة عرض المادة التعليمية، وفيها يوضّح المعلّم الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، ويقدّم المحتوى من خلال أمثلة تطبيقية ملموسة، مع توظيف الوسائل التعليمية المناسبة لتسهيل فهم المفاهيم والمحاور الرئيسة للدرس.

المرحلة الختامية (التقويمية)، وتركّز على أنشطة التقويم والتعزيز، حيث يطرح المعلّم أسئلة مرتبطة بالمادة التي تمّت دراستها، ويقدّم واجبات تعليمية

[22] Kamalia Kamalia, Wahyudin Nur Nasution, Sakholid Nasution 2022

بوصفها متابعة لعملية التعلّم، إلى جانب تقديم لمحة عامة عن الموضوعات الأساسية التي سيتم تناولها في اللقاء الدراسي اللاحق.

يُقصد بأنشطة الطلاب في تعليم اللغة العربية مختلف أشكال المشاركة والجهد الذي يُبديه المتعلمون أثناء سير العملية التعليمية .وتتجلّى هذه الأنشطة، من بين أمور أخرى، في جرأة الطالب على طرح الأسئلة المتعلقة بالمادة التي لم تتضح له أثناء شرح المدرّس، ومشاركته الفاعلة في المناقشات الصفّية مع زملائه، إضافة إلى تمتّعه بالإبداع، والدافعية، والاستقلالية في التفكير، وتحلّيه بروح المسؤولية والثقة بالنفس عند إنجاز المهام التعليمية، حتى تلك التي لم يسبق له التعرّف عليها، فضلًا عن قدرته على التعلّم الذاتي خارج إطار التوجيه المباشر.[23]

الدراسة الخامسة هي البحث الذي أجراه فيرمان منصير، وتومين، وحليم بورنومو بعنوان »استخدام أساليب التعلّم النشط في تدريس مادة الفقه في المعاهد الإسلامية .«وقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أن المؤسسات التعليمية ذات الطابع المعهدي (البيسَنْتِرِن) قادرة على تدريس مادة الفقه من خلال توظيف طرائق التعلّم النشط بصورة فعّالة.

أما الاختلاف الجوهري بين هذه الدراسة والدراسات السابقة فيكمن في محور التركيز البحثي .إذ تُوجَّه هذه الدراسة بشكل خاص إلى تطوير نموذج للتعلّم

[23] Afif dkk. 2022

النشط في تعليم اللغة العربية، مع التركيز الرئيس على تنمية مهارتي القراءة والكتابة .فضلًا عن ذلك، أُجريت هذه الدراسة في سياق جامعي محدّد، وهو طلاب STAI الهداية بتاسيكمالايا، الأمر الذي يمنحها خصوصية سياقية وإسهامًا تجريبيًا مميّزًا يختلف عن إسهامات الدراسات السابقة.

ح. جديد البحث (الإصالة العلمية)

لقد أجريت دراسات سابقة حول تعليم اللغة العربية القائم على التعلم النشط من قبل عدد من الباحثين، منهم محمد جفار شديق الذي درس الطريقة النشطة المستندة إلى الذكاءات المتعددة بشكل مفاهيمي، ومحمد مفيد الذي ركز على فعالية نموذج التعلم النشط في المدارس القرآنية مقارنة بطريقة المحاضرة التقليدية، وكماليا وزملاؤه الذين بحثوا في أربع مهارات لغوية وطبقوا مراحل التعلم النشط في المرحلة الثانوية بمدرسة محمدية ٥ باليمبانغ، وكذلك فيرمان مانسير وزملاؤه الذين درسوا استخدام التعلم النشط في تدريس الفقه في المدارس القرآنية

على الرغم من أن هذه الدراسات ساهمت بشكل مهم في إثراء المعرفة حول التعلم النشط، إلا أن معظمها كان ذو طبيعة وصفية أو تطبيقية أو محددة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

بسياق معين، ولم ينتج عنها تصميم نموذج تعليمي تم اختباره تجريبيًا بشكل واضح.

تتميز هذه الأطروحة بالحداثة من خلال تطوير وتصحيح نموذج تعليم اللغة العربية القائم على التعلم النشط باستخدام نهج البحث القائم على التصميم(DBR) ، الذي يركز على عملية التصميم والتنفيذ والتأمل والتحسين المتكرر للنموذج ضمن سياق التعلم الفعلي. على عكس الدراسات السابقة التي كانت غالبًا تجريبية جزئية أو موجهة نحو المنتج النهائي، فإن هذا البحث يقدم نموذجًا تعليميًا مبنيًا على الاحتياجات التجريبية لطلبة برنامج اللغة العربية، ويُختبر من خلال دورات تصميم وتنفيذ متكررة، ويُحسن بناءً على التغذية الراجعة من الميدان.

وتكمن الحداثة في دمج مبادئ التعلم النشط مع تطوير مهارتي القراءة)مهارة القراءة (mahārah al-qirā'ah – والكتابة) مهارة الكتابة-mahārah al – (kitābahاللغة العربية بشكل متزامن، مما يؤدي إلى إنتاج نموذج تعليمي سياقي، تفاعلي، وملائم لتطوير تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي الإسلامية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI