

تطوير مواد تدريس المفردات على أساس *Contextual Learning*
و *Task-Based Learning* في الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh

رسالة

إعداد:

توكو ألف النور

رقم القيد: ٢٤١٠٠٤٠٢٢

طالب الدراسات العليا لقسم تعليم اللغة العربية



وزارة الشؤون الدينية للجمهورية الإندونيسية
الدراسات العليا بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشييه
٢٠٢٦ م / ١٤٤٨ هـ

موافقة المشرفين

تطوير مواد تدريس المفردات على أساس *Contextual Learning* و *Task-Based Learning* في الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh

إعداد

توكو ألف النور

رقم القيد: ٢٤١٠٠٤٠٢٢

طالب قسم تعليم اللغة العربية

هذه الرسالة مقدمة للدراسات العليا
بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشييه
كمادة من الواد المقررة للحصول على شهادة الماجستير

جامعة الرانيري

AR-RANIRY

المشرفة الثانية

المشرف الأول


الدكتورة مخلصه، الماجستير


الدكتور محمد فجر الفلاح، الماجستير

موافقة قرار اللجنة

تطوير مواد تدريس المفردات على أساس Contextual Learning

و Task-Based Learning في الفصل السابع ب MTs Darul Ulum Banda Aceh

توكو ألف النور

رقم القيد: ٢٤١٠٠٤٠٢٢

تمت مناقشة هذه الرسالة أمام اللجنة المعنية لمناقشتها
ببرنامج الدراسات العليا بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا آتشيه

في التاريخ: ٢٠ أغسطس ٢٠٢٦ م

٦ ربيع الأول ١٤٤٨ هـ

لجنة المناقشة

السكرتير

الدكتور بدر الزمان الماجستير

العضو

الدكتور أولوير الماجستير

العضو

العضو

الدكتور محمد فجر الفلاح الماجستير

الرئيس

الدكتور شهر الرضي الماجستير

العضو

الدكتور حلمي الماجستير

العضو

الدكتورة مخلصة الماجستير

بندا آتشيه، ٢٠ أغسطس ٢٠٢٦

مديرة برنامج الدراسات العليا بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية

الأستاذة الدكتورة إيكاسري موليتاني، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠٢١٩١٩٩٨٠٣٢٠٠١

إقرار الباحث

الاسم : توكو ألف النور

رقم القيد : ٢٤١٠٠٤٠٢٢ :

مكان الميلاد وتاريخه : ماتانج جلومبانج دوا، ١٨ مايو ٢٠٠٣ م

القسم : تعليم اللغة العربية

أقر بأن هذه الرسالة تنتمي إلى تألفي، ولم أقدمها للحصول على أية درجة أكاديمية في جامعة ما، وليست فيها التأليفات والآراء التي أعدها الآخرون إلا وفقًا لمبادئ إعداد البحوث العلمية المذكورة في مراجعها العلمية. وأنا مستعد لقبول العقوبات فيما يُقذف عليه من انتحال المؤلفات.

بندا آتشييه، ٢ أغسطس ٢٠٢٦ م

صاحب الإقرار،



توكو ألف النور

رقم القيد: ٢٤١٠٠٤٠٢٢

إستهلال

وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى
الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ
صَادِقِينَ (سُورَةُ الْبَقَرَةِ ٣١)

يَسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا وَسَكِّنُوا وَلَا تُنْفِرُوا.
(صحيح البخاري ٥٦٦٠)

جامعة الرانيري

AR-RANIRY

إهداء

١. إلى أبي المكرم يسري وأمي المكرمة صفينزار اللذين رباني صغيراً،
حفظهما الله وأبقاهما في سلامة الدين والدنيا والآخرة، وإلى إخوتي
وأخواتي جميعاً.

٢. وإلى كل أساتذتي وأستاذاتي الذين علموني العلوم النافعة مع الصبر
والإحسان.

٣. وإلى جميع أصدقائي وزملائي، أشكرهم شكراً جزيلاً على
مساعدهم لي في إنجاز هذه الرسالة، جزاهم الله خير الجزاء.



شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي أنزل القرآن عربياً وأمرنا بالتقوى والإحسان،
والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد؛
فيشكر الباحث الله عز وجل على نعمه وتوفيقه حتى تمكن من
إتمام هذه الرسالة بعنوان: "تطوير مواد تدريس المفردات على أساس
Contextual Learning و Task-Based Learning في الفصل السابع بـ
MTs Darul Ulum Banda Aceh"، وهي مقدمة للحصول على شهادة
الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية ببرنامج الدراسات العليا بجامعة
الرائري الإسلامية الحكومية بندا آتشيه.
و يقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير إلى المشرف الأول فضيلة
الدكتور محمد فجر الفلاح، الماجستير، وإلى المشرفة الثانية فضيلة الدكتورة
مخلصة، الماجستير، اللذين لم يبخلا عليه بالتوجيه والإرشاد والملاحظات
القيمة منذ بداية كتابة هذه الرسالة حتى انتهائها، فجزاهما الله خير الجزاء.
كما يشكر الباحث مديرة برنامج الدراسات العليا ورئيس قسم
تعليم اللغة العربية وجميع المحاضرين والموظفين على ما قدموه من العلم
والتسهيلات طوال فترة الدراسة.

ويشكر الباحث أيضًا رئيس مدرسة دار العلوم المتوسطة الإسلامية
ببندا آتشيه ومدرّس اللغة العربية وطالبات الفصل السابع على مساعدتهم
في إجراء هذا البحث الميداني.
وأخيرًا، يشكر الباحث والديه الكريمين وأسرته وجميع أصدقائه على
دعمهم ودعائهم. ويرجو الباحث أن تكون هذه الرسالة نافعة له وللقارئ،
والله ولي التوفيق.

بندا آتشيه، ٢٠ أغسطس ٢٠٢٦ م
٦ ربيع الأول ١٤٤٨ هـ

الباحث



مستخلص البحث باللغة العربية

تطوير مواد تدريس المفردات على أساس Contextual Learning و Task-Based

Learning في الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh

اسم الباحث/رقم القيد : توكو ألف النور/٢٢٠٤٠١٠٠٢٤

المشرف الأول : الدكتور محمد فجر الفلاح الماجستر

المشرفة الثانية : الدكتورة مخلصه، الماجستر

ينطلق هذا البحث من فجوة بين تطلُّبات المنهج وواقع تعليم المفردات بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh، إذ يحفظ طلاب الفصل السابع المفردات ولا يوظفونها في جملٍ من إنشائهم ولا في مواقف تواصلية حقيقية، لافتقار المدرسة إلى مادةٍ مُقنَّنةٍ للمفردات واعتمادها على كتابٍ مقررٍ عامٍ بعيدٍ السياق عن البيئة المعهدية. ويهدف البحث إلى التعرف على إجراءات تطوير مواد تدريس المفردات القائمة على التعلُّم السياقي والتعلُّم القائم على المهام، وعلى استجابة الطلاب نحوها، وعلى فاعليتها في ترقية قدرتهم على المفردات. اتَّبَعَ الباحث منهج البحث والتطوير (Research and Development) معتمداً نموذج ADDIE، وأجري البحث في العام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٧م، ومجمّعه مئتان وواحد وخمسون طالباً وطالبةً، وعيّنته القصديّة ثماني عشرة طالبةً من الفصل السابع-٢. وفُيِّسَت الفاعلية وفق تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي. وجُمِّعَت البيانات بالمقابلة والملاحظة، واستبانة تحكيم الخبراء المصوغة وفق مقياس ليكرت رباعي في ثمانية جوانب وأربعة وثلاثين مؤشراً، واستبانة استجابة الطلاب، والاختبارين القبلي والبعدي؛ ثم حُلِّلَت بمعادلة النسبة المئوية للكفاية، ومعادلة الكسب المعدّل لهيك، واختبار "ت" للعينات المرتبطة. وأسفر البحث عن مادةٍ تعليميةٍ بعنوان "التعارف" تتألّف من كتاب المادة التعليمية وأوراق عمل الطالبات ودليل المعلم، في ثلاث وحدات بُنيت وفق دورة ويليس (ما قبل المهمّة، ودورة المهمّة، والتركيز اللغوي). وبلغت نسبة تحكيم خبير المحتوى ٩٩,٠٤٪، وخبير التصميم ٩٠,٦٣٪، واستجابة الطلاب ٨٣,٣٣٪،

وجميعها في فئة "ممتاز". وارتفع متوسط الدرجات من ٣٨,٨٩ إلى ٦٨,٣٣ بمعامل كسبٍ معدّل قدره ٠,٤٨. في الفئة المتوسطة، ودلّ اختبار "ت" على فرقٍ دالٍّ إحصائياً (ت = ١٠,٧٥، ودرجة الحرية ١٧، و p أقلّ من ٠,٠٠١، ود كوهين = ٢,٥٣). وارتفع كذلك متوسط الأداء الشفهي من ٥٢,٢٢ إلى ٧٣,٣٣ بمعامل كسبٍ معدّل قدره ٠,٤٤، وتُرِد هذه النتيجة مساندةً لا متغيّراً مستقلاً. وتُقرأ هذه الفاعلية في حدود تطبيقٍ اقتصر على الوحدة الأولى، ويوصي الباحث معلّمي اللغة العربية بالإفادة من المادة، ويقترح تجريب الوحدات الثلاث على عيّنةٍ أوسع بمجموعةٍ ضابطة.

الكلمات المفتاحية: تطوير المواد التعليمية، المفردات، مهارة الكلام، التعلّم السياقي، التعلّم القائم على المهام، نموذج ADDIE.



مستخلص البحث باللغة الإندونيسية

Pengembangan Bahan Ajar Mufradat Berbasis Contextual Learning
dan Task-Based Learning pada Kelas VII di MTs Darul Ulum
Banda Aceh

Nama Penulis / NIM : Teuku Alvinnur / 241004022

Pembimbing I : Moch. Fajarul Falah, M.A, Ph.D

Pembimbing II : Dr. Mukhlisah, MA

Penelitian ini dilatarbelakangi kesenjangan antara tuntutan kurikulum dan kenyataan pembelajaran mufradat di MTs Darul Ulum Banda Aceh: siswa kelas VII mampu menghafal mufradat, tetapi belum mampu menggunakannya dalam kalimat susunan sendiri maupun situasi komunikatif nyata, karena madrasah belum memiliki bahan ajar mufradat terstandar dan pembelajaran bertumpu pada buku teks umum yang konteksnya jauh dari kehidupan pesantren. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pengembangan bahan ajar mufradat berbasis Contextual Learning dan Task-Based Learning, mengetahui respons siswa terhadapnya, serta menguji keefektifannya dalam meningkatkan penguasaan mufradat. Penelitian menggunakan metode Research and Development dengan model ADDIE, dilaksanakan pada tahun ajaran 2026/2027 dengan populasi 251 siswa dan sampel purposif kelas VII-2 berjumlah 18 siswi. Keefektifan produk diukur menggunakan One-Group Pretest–Posttest Design. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, angket validasi ahli berskala Likert empat tingkat yang mencakup delapan aspek dan 34 indikator, angket respons siswa, serta pre-test dan post-test penguasaan mufradat, kemudian dianalisis dengan rumus persentase kelayakan, N-Gain Hake, dan uji-t sampel berpasangan. Hasil penelitian berupa bahan ajar At-Ta'aruf yang terdiri atas buku materi ajar, LKPD, dan modul ajar dalam tiga bab yang disusun mengikuti siklus Willis (pre-task, task cycle, language focus). Validasi ahli materi memperoleh 99,04% dan ahli desain 90,63%, sedangkan respons siswa 83,33%, seluruhnya berkategori sangat baik. Rata-rata nilai meningkat dari 38,89 menjadi 68,33

dengan N-Gain 0,48 berkategori sedang, dan perbedaannya signifikan secara statistik ($t = 10,75$; $db = 17$; $p < 0,001$; $d = 2,53$). Sebagai temuan pendukung, rata-rata performa lisan yang direkam dengan rubrik maharah kalam juga meningkat dari 52,22 menjadi 73,33 dengan N-Gain 0,44. Keefektifan ini dibaca dalam batas uji coba yang hanya mencakup bab pertama. Bahan ajar ini direkomendasikan bagi guru bahasa Arab, sedangkan peneliti selanjutnya disarankan mengujicobakan ketiga bab pada sampel lebih luas dengan kelas kontrol.

Kata Kunci: Pengembangan Bahan Ajar, Mufradat, Maharah Kalam, Contextual Learning, Task-Based Learning, ADDIE.



مستخلص البحث باللغة الإنجليزية

Developing Mufradat Teaching Materials Based on Contextual Learning and Task-Based Learning for Grade VII at MTs Darul Ulum Banda Aceh

Author/Student ID : Teuku Alvinur / 241004022

Supervisor I : Moch. Fajarul Falah, M.A, Ph.D

Supervisor II : Dr. Mukhlisah, MA

This research addresses the gap between curricular demands and actual vocabulary instruction at MTs Darul Ulum Banda Aceh, where seventh-grade students can memorise vocabulary yet cannot use it in their own sentences or in genuine communication, since the school lacks standardised materials and relies on a general textbook remote from their boarding-school life. It aims to describe the development of such materials based on Contextual Learning and Task-Based Learning, to determine students' responses, and to examine their effectiveness in improving vocabulary mastery. The research employed the Research and Development method using the ADDIE model. It was conducted in 2026/2027 with a population of 251 students and a purposive sample of 18 female students of class VII-2. Effectiveness was measured using a one-group pretest–posttest design. Data were collected through interview, observation, an expert validation questionnaire (four-point Likert scale, eight aspects, thirty-four indicators), a student response questionnaire, and a vocabulary pre-test and post-test, then analysed using the feasibility percentage formula, Hake's normalised gain, and the paired sample t-test. The product, At-Ta'aruf, comprises a teaching book, student worksheets, and a teacher's module across three units following the Willis cycle of pre-task, task cycle, and language focus. Content validation reached 99.04%, design validation 90.63%, and student response 83.33%, all excellent. The mean score rose from 38.89 to 68.33 with a normalised gain of 0.48 (moderate), a statistically significant difference ($t = 10.75$; $df = 17$; $p < 0.001$; $d = 2.53$). As a supporting finding, mean oral performance recorded

with the speaking-skill rubric rose from 52.22 to 73.33 with a normalised gain of 0.44. These results are read within the limits of a trial confined to the first unit. The materials are recommended for Arabic teachers; future researchers should trial all three units with a larger sample and a control class.

Keywords: Material Development, Mufradat, Speaking Skill, Contextual Learning, Task-Based Learning, ADDIE.



قائمة المحتويات

د	إقرار الباحث.....
هـ	إستهلال.....
ز	شكر وتقدير.....
ط	مستخلص البحث (بالعربية).....
ك	ABSTRAK (بالإندونيسية).....
م	ABSTRACT (بالإنجليزية).....
س	قائمة المحتويات.....
ت	قائمة الجداول.....
ذ	قائمة الأشكال.....
ض	قائمة الملاحق.....
١	الفصل الأول: أساسيات البحث.....
١	أ. مشكلة البحث.....
٥	ب. أسئلة البحث.....
٥	ج. أهداف البحث.....
٦	د. افتراضات البحث وفروضه.....
٧	هـ. أهمية البحث.....

و. حدود البحث	١٠
١. الحدود الموضوعية	١٠
٢. الحدود المكانية	١٢
٣. الحدود البشرية	١٢
٤. الحدود الزمانية	١٢
ز. مصطلحات البحث	١٣
١. التعلم السياقي (Contextual Learning)	١٣
٢. التعلم القائم على المهام (Task-Based Learning)	١٣
٣. مهارة الكلام	١٤
ح. الدراسات السابقة	١٤
١. الدراسة الأولى: رستي أريسا (Resti Arisa) ٢٠٢٣ م	١٥
٢. الدراسة الثانية: إين هندارسيه (Een Hendarsih) ٢٠١٨ م	١٦
٣. الدراسة الثالثة: ريجان سفرا أوليا (Raihan Safra Aulia) ٢٠٢٣ م	١٨
٤. استفادة الدراسة الحالية وموقع جَدَّتْهَا	١٩
ط. طريقة كتابة الرسالة	٢١
الفصل الثاني: الإطار النظري	٢٢
أ. المواد التعليمية	٢٢

٢٢	١. مفهوم المواد التعليمية لغةً واصطلاحاً
٢٣	٢. آراء الخبراء في مفهوم المواد التعليمية
٢٤	٣. أهداف المواد التعليمية وأهميتها ومنافعها
٢٥	٤. خصائص المواد التعليمية الجيدة
٢٨	ب. مفهوم المفردات
٢٨	١. تعريف المفردات لغةً واصطلاحاً
٢٨	٢. أنواع المفردات
٢٩	٣. أهمية المفردات في تعلُّم اللغة العربية
٢٩	٤. أسس تدريس المفردات
٣٠	ج. مهارة الكلام
٣٠	١. تعريف مهارة الكلام لغةً واصطلاحاً
٣١	٢. أهمية مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية
٣٢	٣. عناصر مهارة الكلام ومؤشراتها
٣٥	٤. مراحل تعليم مهارة الكلام لمستوى المبتدئين
٣٦	٥. تقويم مهارة الكلام
٣٧	٦. العلاقة بين المفردات ومهارة الكلام
٣٩	د. المدخل Contextual Learning
٤٣	هـ. المدخل Task-Based Learning
٤٣	١. تعريف مدخل Task-Based Learning

٤٤	٢. أهداف مدخل Task-Based Learning
٤٤	٣. مراحل مدخل Task-Based Learning
٤٥	٤. مزايا وعيوب مدخل Task-Based Learning
٤٦	٥. تطبيق المدخل Task-Based Learning في تدريس المفردات
٤٦	و. نموذج ADDIE في تطوير المواد التعليمية
٤٩	ز. استجابة المتعلمين نحو المواد التعليمية
٥١	الفصل الثالث: منهجية البحث
٥١	أ. منهج البحث
٥٢	ب. نموذج البحث: نموذج ADDIE
٥٣	١. مرحلة التحليل (Analysis)
٥٤	٢. مرحلة التصميم (Design)
٥٥	٣. مرحلة التطوير (Development)
٥٦	٤. مرحلة التطبيق (Implementation)
٥٧	٥. مرحلة التقييم (Evaluation)
٥٨	ج. تصميم قياس فاعلية المنتج
٥٩	د. مجتمع وعينة البحث
٦٠	هـ. أدوات البحث
٦١	١. أداة تحكم الخبراء

٦٢	٢. أداة استجابة الطلاب
٦٣	و. طريقة جمع البيانات
٦٣	١. الملاحظة
٦٤	٢. الاستبانة
٦٥	٣. الاختبارات (القبلي والبعدي)
٦٥	ز. طريقة تحليل البيانات
٦٥	١. تحليل بيانات الاستبانة
٦٧	٢. تحليل بيانات الاختبارات
٦٩	ح. إجراءات البحث

٧٢ الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها

٧٢	أ. الملحة عن ميدان البحث
٧٣	١. نبذة تاريخية عن MTs Darul Ulum Banda Aceh
٧٥	٢. أحوال المدرسين والطلاب
٧٩	٣. واقع تعليم اللغة العربية والمرافق التعليمية
٨٢	ب. عرض بيانات تطوير المواد وفق نموذج ADDIE
٨٣	١. مرحلة التحليل (Analysis)
٨٣	أ) نتائج تحليل الاحتياجات (Needs Analysis)
٨٥	ب) نتائج تحليل الطلاب (Learner Analysis)

٨٦	(ج) نتائج تحليل المحتوى والمنهج (Content Analysis)
٨٨	٢. مرحلة التصميم (Design)
٨٩	أ) صياغة الأهداف التعليمية
٩٠	ب) تحديد بنية الوحدة وتنظيمها
٩٢	ج) إعداد مؤشرات أدوات البحث
٩٥	د) التصميم المبدئي للمنتج
٩٨	٣. مرحلة التطوير (Development)
٩٨	أ) وصف النسخة الأولى من المادة المطوّرة
١٠٥	ب) نتائج تحكيم الخبراء
١٠٥	(١) نتائج تحكيم خبير المحتوى
١٠٧	(٢) نتائج تحكيم خبير التصميم
١٠٨	(٣) خلاصة نتائج التحكيم والقرار بشأن جاهزية المادة
١٠٩	ج. عرض بيانات استجابة الطلاب وتحليلها
١١٠	١. نتائج استجابة الطلاب موزّعةً على الجوانب
١١١	٢. نتائج استجابة الطلاب موزّعةً على البنود
١١٢	٣. خلاصة تحليل استجابة الطلاب
١١٣	د. عرض بيانات فاعلية المادة المطوّرة وتحليلها
١١٣	١. تمهيد: إجراءات البحث الميداني
١١٤	٢. نتائج الاختبارين القبلي والبعدي

١١٦	٣. حساب معامل الكسب المعدل ($N-Gain$) وتفسيره
١١٨	٤. اختبار الدلالة الإحصائية للفروق
١٢٠	٥. خلاصة تحليل الفاعلية
١٢٧	هـ. مناقشة نتائج البحث
١٣١	الفصل الخامس: الخاتمة
١٣١	أ. نتائج البحث
١٣٤	ب. المقترحات
١٣٦	المراجع
.....	الملاحق
١٥٥	السيرة الذاتية



قائمة الجداول

الجدول (١-٢): عناصر مهارة الكلام ومقابلها في سُلّم تقدير الأداء	
الشفهي	٣٤
الجدول (١-٣): مقياس ليكرت	
الجدول (٢-٣): الجدول الزمني التقديري لأنشطة البحث	٧٠
الجدول (١-٤): الملامح العامة لميدان البحث	٧٤
الجدول (٢-٤): أحوال المدرسين بحسب الحالة الوظيفية والمؤهل العلمي	
الجدول (٣-٤): أحوال الموظفين الإداريين	٧٦
الجدول (٤-٤): أعداد الطلاب وتوزيعهم على الصفوف في العام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٧م	٧٨
الجدول (٥-٤): المرافق التعليمية بالمدرسة	٨١
الجدول (٦-٤): نتائج تحليل الاحتياجات (الفجوة بين الواقع والمنشود)	
الجدول (٧-٤): ملخص خصائص الطلاب ودلالاتها التطويرية	٨٦
الجدول (٨-٤): نتائج تحليل المحتوى للوحدة المستهدفة (التعارف)	٨٧
الجدول (٩-٤): الأهداف التعليمية للوحدة المطوّرة	٨٩
الجدول (١٠-٤): بنية الوحدة المصمّمة وفق دورة ويليس	٩١

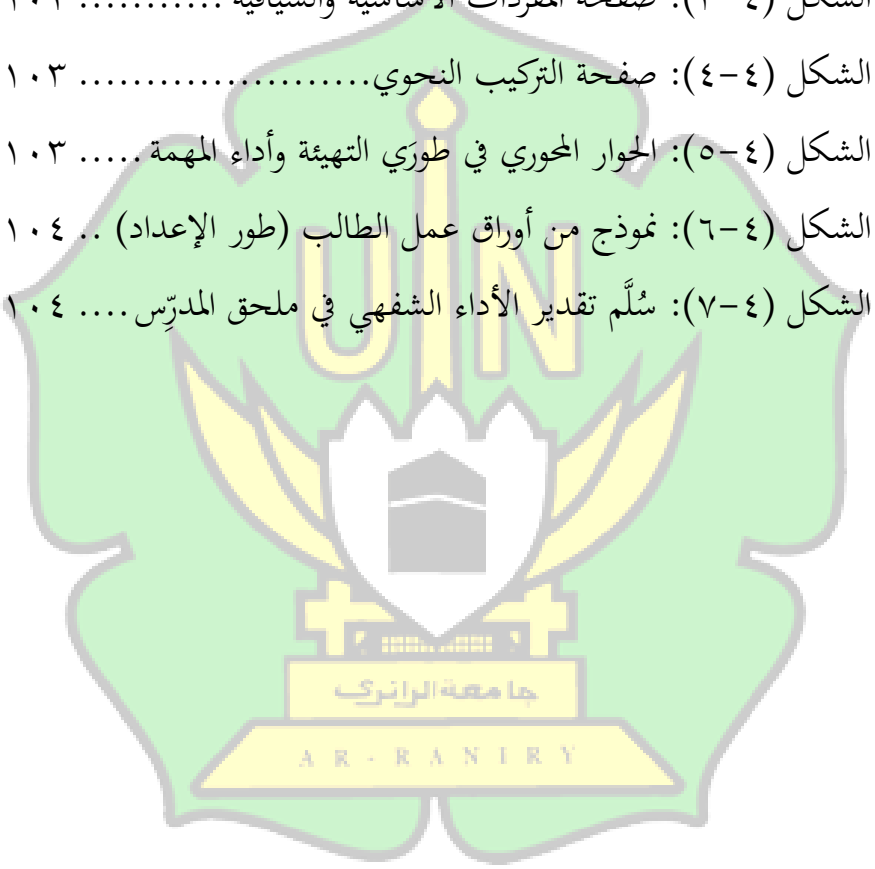
الجدول (١١-٤): مؤشرات أداة تحكيم الخبراء.....	٩٢
الجدول (١٢-٤): مؤشرات أداة استجابة الطلاب.....	٩٣
الجدول (١٣-٤): مؤشرات الاختبارين القبلي والبعدي.....	٩٤
الجدول (١٤-٤): مكُونات المنتج التعليمي المصمَّم.....	٩٥
الجدول (١٥-٤): جوانب سُلم تقدير أداء الطلاب في طور العرض	٩٧
الجدول (١٦-٤): خريطة محتوى النسخة الأولى من المادة المطوّرة...	٩٩
الجدول (١٧-٤): نتائج تحكيم خبير المحتوى موزَّعةً على الجوانب	١٠٥
الجدول (١٨-٤): نتائج تحكيم خبير التصميم موزَّعةً على الجانبين	١٠٧
الجدول (١٩-٤): نتائج استجابة الطلاب موزَّعةً على جوانب الاستبانة	
.....	١١٠
الجدول (٢٠-٤): مجموع درجات استجابة الطلاب لكل بند....	١١١
الجدول (٢١-٤): درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي	
ومعامل الكسب المعدَّل.....	١١٥
الجدول (٢٢-٤): توزيع الطالبات وفق فئات معامل الكسب المعدَّل	
.....	١١٧
الجدول (٢٣-٤): نتائج اختبار شايبرو-ويلك لاعتدالية توزيع البيانات	
.....	١١٨
الجدول (٢٤-٤): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة بين الاختبارين	
القبلي والبعدي.....	١١٩

الجدول (٤-٢٥): درجات الطالبات في قياسي مهارة الكلام القبلي والبعدي ومعامل الكسب المعدل.....	١٢٢
الجدول (٤-٢٦): نتائج قياس مهارة الكلام موزعةً على جوانب سَلَم التقدير.....	١٢٣
الجدول (٤-٢٧): نتائج اختبار شاير-ويلك لاعتدالية توزيع درجات مهارة الكلام.....	١٢٥
الجدول (٤-٢٨): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة في قياسي مهارة الكلام.....	١٢٦



قائمة الأشكال

- الشكل (٤-١): غلاف النسخة الأولى من المادة المطوّرة..... ١٠١
- الشكل (٤-٢): المخطّط الانسيابي لدورة ويليس في المادة المطوّرة. ١٠٢
- الشكل (٤-٣): صفحة المفردات الأساسية والسياقية ١٠٢
- الشكل (٤-٤): صفحة التركيب النحوي..... ١٠٣
- الشكل (٤-٥): الحوار المحوري في طوري التهيئة وأداء المهمة ١٠٣
- الشكل (٤-٦): نموذج من أوراق عمل الطالب (طور الإعداد) .. ١٠٤
- الشكل (٤-٧): سُلّم تقدير الأداء الشفهي في ملحق المدرّس ١٠٤



قائمة الملاحق

- الملحق ١: قرار تعيين المشرفين
- الملحق ٢: خطاب الإذن بإجراء البحث من الدراسات العليا
- الملحق ٣: خطاب إفادة إتمام البحث من المدرسة
- الملحق ٤: استبانة تحكيم خبير المحتوى وشهادة التحكيم
- الملحق ٥: استبانة تحكيم خبير التصميم وشهادة التحكيم
- الملحق ٦: استبانة استجابة الطلاب
- الملحق ٧: أداة الاختبارين القبلي والبعدي ومفتاح التصحيح
- الملحق ٨: نتائج المعالجة الإحصائية
- الملحق ٩: المنتج: الكتاب المطوّر وأوراق العمل والمُوجّه التدريسي
- الملحق ١٠: صور التطبيق الميداني
- الملحق ١١: السيرة الذاتية للباحث

الفصل الأول

أساسيات البحث

أ- مشكلة البحث

تُعَدُّ اللغة العربية من أهم اللغات الدينية والعلمية والثقافية، وهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، كما أنها تُدرَّس في المؤسسات التعليمية الإسلامية في إندونيسيا باعتبارها أداة لفهم العلوم الإسلامية والتواصل اللغوي. ولذلك فإن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على نقل المعرفة اللغوية فحسب، بل يهدف أيضاً إلى تنمية قدرة الطلاب على استخدام اللغة استخداماً فعالاً في المواقف التواصلية المختلفة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، ينبغي أن تكون عملية التعليم قائمة على أساليب ومواد تعليمية مناسبة لاحتياجات الطلاب ومستوياتهم اللغوية.¹

وتُعَدُّ المفردات (المفردات اللغوية) من أهم عناصر اللغة العربية، لأنها الأساس الذي يعتمد عليه الطلاب في فهم النصوص والتعبير والتواصل. فكلما ازدادت حصيلة الطالب من المفردات، ازدادت قدرته على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. ولهذا فإن نجاح تعليم اللغة العربية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى نجاح تعليم المفردات. ولا يمكن للطلاب أن يكونَ جملة صحيحة أو يفهم المعنى المقصود دون امتلاك مفردات كافية ومستخدمة في سياقات مناسبة.

¹Abdul Wahab Rasyidi, *Media Pembelajaran Bahasa Arab*. (Malang: UIN-Malang Press, 2009), h.12

ومع ذلك، فإن واقع تعليم المفردات في بعض المدارس لا يزال يواجه تحديات متعددة، خاصة في المدارس المتوسطة الإسلامية، حيث يركّز التعليم أحياناً على الحفظ والترجمة فقط دون ربط المفردات بالاستخدام الحقيقي في الحياة اليومية. ويؤدي هذا الأسلوب إلى ضعف قدرة الطلاب على توظيف الكلمات في التواصل الفعلي، إذ يستطيع بعض الطلاب حفظ الكلمات ومعرفة معانيها، لكنهم يجدون صعوبة عند استخدامها في تكوين الجمل أو التعبير عن الأفكار بصورة صحيحة.

ومن خلال الملاحظة الأولية التي قام بها الباحث في MTs Darul Ulum Banda Aceh، تبين أن عملية تعليم اللغة العربية ما تزال تعتمد بصورة كبيرة على الطريقة التقليدية التي تركز على شرح المعلم وحفظ المفردات دون إشراك الطلاب بشكل فعال في أنشطة لغوية واقعية. كما لاحظ الباحث أن بعض الطلاب يشعرون بالملل أثناء تعلم المفردات بسبب قلة الأنشطة التعليمية التفاعلية، مما يؤثر على دافعيتهم في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن المواد التعليمية المستخدمة لم تُصمّم بصورة تربط المفردات بالسياقات الحياتية القريبة من بيئة الطلاب، الأمر الذي يجعل المفردات تبدو منفصلة عن واقعهم اليومي.

وتظهر المشكلة بصورة أوضح عندما يُطلب من الطلاب استخدام المفردات في الحوار أو الكتابة أو التعبير الشفهي، حيث يواجه كثير منهم صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة أو تركيب الجمل بصورة صحيحة. وهذا يدل على أن تعلم المفردات لم يصل بعد إلى مستوى الاستخدام

الوظيفي والتواصلي، بل ما يزال في حدود الحفظ النظري. كما أن اعتماد المعلم على الكتاب المدرسي فقط دون تطوير مواد تعليمية داعمة يجعل عملية التعلم أقل تنوعاً وجاذبية.

وفي ضوء التطورات الحديثة في مجال تعليم اللغات، ظهرت الحاجة إلى تطوير مواد تعليمية تعتمد على مداخل تعليمية حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وتربط التعلم بالواقع العملي. ومن بين هذه المداخل: مدخل Contextual Learning الذي يربط المادة التعليمية بحياة الطلاب اليومية، ويجعل التعلم أكثر معنى وواقعية، حيث يتعلم الطالب المفردات من خلال مواقف قريبة من بيئته الاجتماعية والثقافية.

كما يُعدُّ مدخل التعلم القائم على المهام (Task-Based Learning) من المداخل الحديثة التي تركز على استخدام اللغة في أداء مهام حقيقية، مثل الحوار، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، وإعداد المشروعات البسيطة، مما يساعد الطلاب على استخدام المفردات بصورة طبيعية وتواصلية. ويُسهّم هذا المدخل في زيادة مشاركة الطلاب داخل الصف، وتنمية الثقة لديهم في استخدام اللغة العربية.

إن الجمع بين مدخل التعلم السياقي ومدخل التعلم القائم على المهام يُتوقع أن يُسهّم في تحسين تعلم المفردات بصورة أكثر فعالية، لأن الطلاب لا يتعلمون الكلمات بشكل منفصل، بل يستخدمونها في سياقات ومهام حقيقية تساعدهم على الفهم والتطبيق والتواصل. كما أن

تطوير المواد التعليمية على أساس هذين المدخلين يُمكن أن يجعل عملية التعلم أكثر تفاعلاً ومتعة، ويزيد من دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية. وتزداد أهمية هذا البحث من الناحية الأكاديمية والتربوية بسبب الحاجة إلى تطوير مواد تعليمية حديثة تتناسب مع خصائص طلاب المرحلة المتوسطة، خاصة في تدريس المفردات العربية. كما أن العديد من الدراسات السابقة تناولت التعلم السياقي أو التعلم القائم على المهام بصورة منفصلة، في حين أن الدراسات التي تجمع بين المدخلين في تطوير مواد تعليمية لتدريس مفردات العربية ما تزال محدودة، خصوصاً في البيئة التعليمية الإسلامية بمدينة باندا أتشيه. ومن هنا تظهر أهمية هذا البحث بوصفه محاولة لتطوير مواد تعليمية قائمة على Contextual Learning و Task-Based Learning لتدريس المفردات لطلاب الصف السابع في MTs Darul Ulum Banda Aceh، بهدف تحسين قدرة الطلاب على فهم المفردات واستخدامها في المواقف التواصلية الواقعية.

بناءً على ما سبق، يرغب الباحث في إجراء بحث بعنوان: "تطوير مواد تدريس المفردات على أساس Contextual Learning و Task-Based Learning في الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh".

ب- أسئلة البحث

نظرا مما سبق، قام الباحث بتحديد أسئلة في البحث:

١- كيف تم تطوير مواد تدريس المفردات على أساس Contextual

Learning و Task-Based Learning في الفصل السابع بـ MTs

Darul Ulum Banda Aceh؟

٢- كيف استجابة الطلاب بتطوير مواد تدريس المفردات على

أساس Contextual Learning و Task-Based Learning في

الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh؟

٣- هل تطوير مواد تدريس المفردات على أساس Contextual

Learning و Task-Based Learning يكون فعالا لترقية قدرة

الطلاب على المفردات الداعمة لمهارة الكلام في الفصل السابع

بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh؟

ج- أهداف البحث

وبناءً على ما سبق، فإن أهداف هذا البحث هي كما يلي:

١- التعرف على تطوير مواد تدريس المفردات على أساس

Contextual Learning و Task-Based Learning لترقية قدرة

الطلاب على المفردات الداعمة لمهارة الكلام.

٢- التعرف على استجابة الطلاب بتطوير مواد تدريس المفردات على

أساس Contextual Learning و Task-Based Learning في

الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh.

٣- التعرف على فعالية تطوير مواد تدريس المفردات على أساس *Contextual Learning* و *Task-Based Learning* لترقية قدرة الطلاب على المفردات الداعمة لمهارة الكلام في الفصل السابع
بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh.

د- افتراضات البحث وفروضه

انطلاقاً من مبدأ أساسي في تطوير مواد التعليم، يرى الباحث أنَّ موادَّ تدريس المفردات المصمَّمة وفقاً لأهداف التعلم ومستوى قدرات الطلاب ستُفسي إلى تحقيق جودة عالية في عملية التعلم، إذ ينبغي أن تكون هذه الموادَّ قابلةً للاستيعاب والفهم لدى المتعلمين وفقاً لمستوى نضجهم المعرفي وقدراتهم الأساسية في استيعاب المادة اللغوية.^٢ وعليه، فإنَّ المادة التعليمية الجيدة هي تلك التي تراعي التوازن بين أهداف التعلم المحددة وطبيعة المتعلم، بحيث تنسجم مع مرحلة نموه العقلي وتتوافق مع خلفيته اللغوية السابقة، مما يجعل عملية التعلم أكثر فاعليَّةً وأعمق أثراً في اكتساب المفردات وتوظيفها.

وأما فروض هذا البحث^٣ فيمكن صياغتها على النحو الآتي:

² Brian Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*, 3rd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2023), h. 14-17.

³ Ulhaq, N., & Lubis, L., "Penyusunan Materi Ajar dalam Rangka Meningkatkan Keterampilan Berbicara Bahasa Arab pada Siswa," *Journal of Education Research*, Vol. 4, No. 3 (2023), h. 1821.

⁴ Syaifullah, M., & Izzah, N., "Kajian Teoritis Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, Vol. 3, No. 1 (2021), h. 131-133.

⁵ Rod Ellis, *Research Methods in Applied Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 2023), h. 112-114.

١- الفرض البديل (Ha) إنَّ مواد تدريس المفردات المطوّرة على

أساس مدخلي *Contextual Learning* و *Task-Based Learning*^٦

فعالة^٧ وصالحة للاستخدام وتُحقّق تمكُّناً حقيقياً من المفردات

يُهيّئ لتوظيفها في مهارة الكلام لدى طلاب الفصل السابع في

.MTs Darul Ulum Banda Aceh

٢- الفرض الصفري (Ho) إنَّ مواد تدريس المفردات المطوّرة على

أساس مدخلي *Contextual Learning* و *Task-Based Learning*

لا تكون فعالة ولا تُحقّق تمكُّناً حقيقياً من المفردات يُهيّئ لتوظيفها

في مهارة الكلام لدى طلاب الفصل السابع في MTs Darul

.Ulum Banda Aceh

هـ - أهمية البحث

تكتسب هذه الدراسة أهميتها البالغة من واقع ميداني مُلاحظ في

MTs Darul Ulum Banda Aceh, إذ يعاني كثير من طلاب الفصل السابع

من ضعف ملحوظ في اكتساب المفردات العربية وتوظيفها في السياقات

اللغوية المختلفة. فالطلاب وإن أحسنوا تذكُّر معاني الكلمات المفردة، إلا

أنهم يعجزون في الغالب عن تركيبها في جمل وتراكيب سليمة تُعبّر عن

أفكارهم تعبيراً صحيحاً.

⁶ Sitepu, B. P., "Efektivitas Model Contextual Teaching and Learning dalam Penguasaan Mufradat Bahasa Arab," *Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, Vol. 8, No. 2 (2021), h. 95–97.

⁷ Mukhtar I. Miolo & Muzia Ranselengo, "Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab berbasis ADDIE: Validitas dan Efektivitas Bahan Ajar," 'A Jamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab, Vol. 13, No. 2 (2024), h. 88–90.

وُجُمع الدراسات التربوية على أن المفردات تُشكّل العمود الفقري لأي مهارة لغوية؛^٨ فلا يُتصوّر إتقان مهارة الاستماع دون فهم الكلمات المسموعة، ولا مهارة القراءة دون القدرة على تفكيك دلالات النص، ولا مهارة الكتابة دون تنويع الألفاظ وتوظيفها. غير أنّ أشدّ المهارات التصاقاً بالمفردات مهارة الكلام؛ إذ لا سبيل إلى التعبير الشفهي عن فكرة دون رصيدٍ وافر يُنتقى منه اللفظ المناسب في زمنٍ آني لا يحتمل التأني ولا مراجعة المكتوب. وعليه فإن إخفاق الطالب في إتقان المفردات إخفاقاً في المهارات جميعاً، وأظهر ما يكون في الكلام، مما يُفضي إلى ضعف شامل في تعلم اللغة العربية وانعدام الاستفادة من دروسها.

وقد أثبتت البحوث التجريبية هذه العلاقة بصورة جلية؛^٩ إذ كشفت دراسات حديثة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى الكفاءة في المفردات ومستوى الأداء في المهارات اللغوية الأربع، بما في ذلك الإنشاء والمحادثة والاستيعاب القرائي والاستماع؛ مما يُثبت أن الاستثمار في تطوير مواد المفردات هو في حقيقته استثمار في الكفاءة اللغوية الشاملة للمتعلم.

^٨ Farid Rosidi, "Kesulitan dalam Penggunaan Kosakata Bahasa Arab," Taqdir: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaan, Vol. 9, No. 1 (2023), h. 45–47. Lihat juga: Hazmi & Rasyid, "Identifikasi Kesulitan Pembelajaran Mufrodat pada Santri," JOEAI: Journal of Education and Instruction, Vol. 7, No. 1 (2024), h. 49–51.

^٩ Lihat: Correlation Between Arabic Vocabulary Mastery and Arabic Speaking Ability, Vol. 15, No. 2 (2024), h. 1495–1503; Zahra, S.A., "Pengaruh Penguasaan Kosakata terhadap Kemampuan Berbicara Bahasa Arab," SIYAQIY: Jurnal Pendidikan dan Bahasa Arab, Vol. 1, No. 1 (2024), h. 1–8.

ويزيد من إلحاحية هذا البحث أن المدرسة المذكورة تفتقر إلى مواد تعليمية مُقنَّنة وموجَّهة خصيصاً لتدريس المفردات العربية في المرحلة المتوسطة.^{١٠} وفي غياب مثل هذه المواد المنظَّمة، يسير التدريس بغير مرجعية واضحة؛ فلا تتحقق الأهداف التعليمية المنشودة، ولا يُوضَع المتعلم في مسار تعلُّمي متدرج يناسب قدراته ومستواه المعرفي. وإن استمرَّ هذا الواقع دون تدخل تطويري يعني استمرار الفجوة اللغوية وتعمُّقها، وحرمان الطلاب من التأسيس اللغوي السليم الذي يُمكنهم من الانتقال إلى مراحل دراسية أعلى بكفاءة.

وانطلاقاً مما سبق، يسعى هذا البحث إلى تطوير مواد تعليمية مُنظَّمة لتدريس المفردات العربية قائمة على مدخلي *Contextual Learning* و *Task-Based Learning*,^{١١} بوصفهما مدخلين يُراعيان بيئة المتعلم وسياقاته الحياتية، ويُكسبانه المفردات عبر مهام لغوية حقيقية لا مجرد حفظ آلي؛ مُحققين بذلك جودةً تعليمية فعلية وأثراً معرفياً دائماً. وتتجلى أهمية هذا البحث كذلك في إثراء المكتبة التربوية العربية بمواد مُحَثَّرة ميدانياً يمكن الاستفادة منها في مدارس مماثلة عبر إندونيسيا.

¹⁰ Ulhaq, N. & Lubis, L., "Penyusunan Materi Ajar dalam Rangka Meningkatkan Keterampilan Berbicara Bahasa Arab," *Journal of Education Research*, Vol. 4, No. 3 (2023), h. 1204–1206. Lihat juga: Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab untuk Madrasah, *Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-ilmu Sosial*, Vol. 2, No. 6 (2025), h. 185–187.

¹¹ *Journal of Arabic Linguistics and Literature (JALL)*, Vol. 1, No. 1 (2024), h. 2–3; *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education*, Vol. 7, No. 1 (2026), h. 620–622.

و- حدود البحث

لضبط نطاق هذا البحث وتحديد مجاله بصورة دقيقة تُمكن من الوصول إلى نتائج موثوقة وقابلة للتعميم في السياقات المشابهة، حدّد الباحث حدود هذه الدراسة من ثلاثة محاور رئيسية:^{١٢}

١- الحدود الموضوعية

يقتصر هذا البحث موضوعياً على تطوير مواد تعليمية لتدريس المفردات العربية المخصصة للفصل السابع في مرحلة المتوسطة، وذلك بالاعتماد على مدخلين تعليميين مقترنين:

أولاً: المدخل السياقي (Contextual Learning) وهو المدخل الذي يُقدّم المفردات من خلال ربطها ببيئة الطالب وسياق حياته اليومية، بهدف تعميق الفهم الدلالي وترسيخ المعنى في الذاكرة طويلة المدى.

ثانياً: المدخل القائم على المهام (Task-Based Learning) وهو المدخل الذي يُوظّف المفردات عبر مهام لغوية واقعية تستدعي من الطالب إنتاج اللغة واستخدامها في مواقف تواصلية فعلية.

يتوجّه هذا البحث في تطوير مواد المفردات نحو خدمة مهارة الكلام بوصفها المهارة التي تظهر فيها وظيفة المفردة الإنتاجية أوضح ما تكون؛ فلا يتناول مهارات الاستماع والقراءة والكتابة بوصفها أهدافاً مستقلة، وإن كانت قد تتأثر إيجاباً بتحسّن مستوى المفردات. كما لا يشمل البحث باقي المراحل الدراسية، ولا الفصلين الثامن والتاسع في المرحلة ذاتها.

¹² Sugiyono, Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D, Cet. 25 (Bandung: Alfabeta, 2017), h. 261.

ويقوم الحكم الأساس على فاعلية المادة في هذا البحث على مستوى التمكن من المفردات، بوصفه المكوّن اللغوي الأساس لمهارة الكلام. وقد رصد الباحث إلى جانب ذلك أداء الطالبات الشفهي بسلم تقدير الأداء الشفهي في طوري ما قبل المهمة والعرض، وأورد نتيجته بوصفها نتيجة مساندة تُكمل صورة أثر المادة، لا بوصفها متغيّراً مستقلاً وارداً في عنوان البحث؛ فإخضاع درجات ذلك الرصد للمعالجة الإحصائية نفسها المطبقة على درجات المفردات إنّما قُصد به وحدة أسلوب المعالجة، لا مساواة المنزلة المنهجية بين الأمرين. ويوصي الباحث بإفراد مهارة الكلام بقياسٍ مستقلٍّ أوسع في دراسات لاحقة.

وتجدر الإشارة إلى أن المادة التعليمية المطوّرة تتألف من ثلاث وحداتٍ دراسية متكاملة (التعارف، والمرافق المدرسية، والأدوات المدرسية)، بوصفها المنتج الكامل الذي أُنتج وفق خطوات نموذج ADDIE وصدّق عليه الخبيران؛ غير أن التطبيق الميداني واختباري الاستجابة والفاعلية اقتصرّا على الوحدة الأولى (التعارف) فحسب، نظراً لضيق الوقت المتاح للتطبيق الميداني. ومن ثمّ فإن نتائج الاستجابة والفاعلية المعروضة في هذا البحث تخصّ الوحدة الأولى تحديداً، في حين تبقى الوحدات الثانية والثالثة جزءاً من المنتج المطوّر لم تخضع للتطبيق الميداني ولا للقياس الكمي، وهو ما يستدعي التحقق منهما في دراساتٍ لاحقة.

٢- الحدود المكانية

يُطبَّق هذا البحث في MTs Darul Ulum Banda Aceh وهي مدرسة متوسطة إسلامية أهلية تقع في مدينة بندا أتشييه، عاصمة مقاطعة أتشييه بإندونيسيا. وقد اختار الباحث هذه المدرسة ميداناً للبحث لأنه رصد من خلال الملاحظة الأولية غياب مواد تعليمية مُقنَّنة لتدريس المفردات العربية فيها، مما جعل الحاجة التطويرية ماسّة وحقيقية.

٣- الحدود البشرية

يقتصر تطبيق المادة التعليمية المطوّرة ميدانياً على طالبات الفصل السابع-٢ (١٨ طالبة) في MTs Darul Ulum Banda Aceh للعام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٧م (الفصل الدراسي الأول). ولا يشمل البحث باقي فصول الصف السابع ولا باقي الصفوف الدراسية في المدرسة ذاتها، وإن كانت نتائجه قابلةً للاستفادة منها في سياقات مماثلة داخل المدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة أتشييه وما جاورها.^{١٣}

٤- الحدود الزمانية

يُجرى هذا البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٦ - ٢٠٢٧م (الفصل الدراسي الأول)، ابتداءً من مرحلة التحليل والتصميم، مروراً بمرحلي التطوير والتطبيق، وانتهاءً بمرحلة التقويم وفق خطوات نموذج ADDIE المعتمد في هذا البحث.

¹³ Imam Gunawan, Metode Penelitian Kualitatif: Teori dan Praktik (Jakarta: Bumi Aksara, 2022), h. 111.

ز- مصطلحات البحث

درءاً لأي لبس أو غموض في فهم المصطلحات المستخدمة في هذا البحث، يعرض الباحث فيما يلي تعريفاً موجزاً لأبرز مصطلحاته على المستويين اللغوي والاصطلاحي:

١- التعلم السياقي (Contextual Learning)

أ. تعريفه لغةً: "السياقي" في اللغة العربية نسبة إلى "السياق"، وهو لغةً مجرى الكلام وسياقه الذي يُفسَّر في ضوءه. والتعلم السياقي هو التعلم الذي يُقدَّم في سياق ذي معنى بدلاً من كونه معلومة مجردة منفصلة عن الواقع.

ب. تعريفه اصطلاحاً: التعلم السياقي (Contextual Learning) مدخلٌ تعليمي يربط المحتوى الدراسي بسياق حياة الطالب الفعلية وبيئته اليومية، بحيث يستطيع المتعلم بناء معرفته عبر خبرات حقيقية ذات معنى.^{١٤}

٢- التعلم القائم على المهام (Task-Based Learning)

أ. تعريفه لغةً: "المهمة" في اللغة العربية ما يُكلَّف به الإنسان من عمل أو واجب يُنجزه. و"التعلم القائم على المهام" هو التعلم الذي يجعل من المهمة اللغوية محوراً ووسيلةً في آنٍ معاً.

¹⁴ Elaine B. Johnson, Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay (California: Corwin Press, 2002), h. 25.

ب. تعريفه اصطلاحاً: التعلم القائم على المهام (Task-Based Learning) هو مدخل تعليمي يُصمّم التعلم حول مهام لغوية هادفة وواقعية يُؤدّيها الطالب بوصف اللغة وسيلةً للإنجاز لا غايةً في ذاتها.^{١٥}

٣- مهارة الكلام

أ. تعريفه لغةً: "الكلام" في اللغة العربية مصدرٌ من "كَلَّمَ يُكَلِّمُ تكليماً"، ومادته الثلاثية (ك ل م) تدور على معنى الإبانة والإفصاح عمّا في النفس. و"المهارة" هي الحِذْق وإتقان العمل. فمهارة الكلام لغةً: إحكام الإفصاح عمّا في النفس بالألفاظ المنطوقة.

ب. تعريفه اصطلاحاً: مهارة الكلام قدرةُ المتعلم على استعمال النظام الصوتي والبنية النحوية والرصيد المفرداتي استعمالاً يُمكنه من نقل المعنى إلى مخاطبه في موقفٍ تواصلٍ حقيقي. ويُقصد بها إجرائياً في هذا البحث: قدرةُ الطالبة على التعبير الشفهي عن نفسها وعن غيرها بجملٍ عربية صحيحة من إنشائها، مَوْظَفَةً المفردات والتراكيب المستهدفة في موقفٍ تواصلٍ مستمدٍّ من بيئتها المعهدية.

ح- الدراسات السابقة

يستعرض الباحث في هذا القسم ثلاثة بحوث سابقة تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالية من زوايا متعددة؛ بهدف الوقوف على ما أنجزه

¹⁵ David Nunan, Task-Based Language Teaching (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), h. 4-6.

الباحثون من قبله، وتحديد الفجوة المعرفية التي يسعى هذا البحث إلى سدّها، وتأسيس حجّة الجِدّة والإضافة العلمية لدراسته.

١- الدراسة الأولى: ريسي أريسا (Resti Arisa) ٢٠٢٣م

ملخص الدراسة: أجرت ريسي أريسا بحثاً في الجامعة الإسلامية الحكومية سومطرة أوتارا ضمن برنامج تعليم الرياضيات، بعنوان: "تطوير دفتر عمل المتعلّمين (LKPD) المبني على مدخل التعليم السياقي (CTL) في موضوع المجموعات". هدفت الدراسة إلى تطوير أوراق عمل للطلاب (LKPD) قائمة على التعلم السياقي في وحدة نظرية المجموعات لمرحلة المتوسطة، مع قياس جدوى المنتج المطوّر وقياس استجابات الطلاب نحوه.^{١٦}

اعتمدت الدراسة منهج البحث والتطوير (R&D) وفق نموذج ثلاثي المراحل (3D: Define, Design, Develop). شارك في الدراسة خبراء في المحتوى وخبراء في الوسائط، فضلاً عن ١٠ طلاب من مدرسة PAB 3 Saentis. وقد أظهرت نتائج التحقق من الصحة نسب جدوى بلغت ٨٢.٩٪ من خبراء المحتوى، و٨٣.٧٪ من خبراء الوسائط، و٨٩.٨٥٪ من تجارب الطلاب، مما أثبت صلاحية المنتج وملاءمته للاستخدام في التدريس.

¹⁶ Resti Arisa, "Pengembangan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) Berbasis Contextual Teaching and Learning (CTL) pada Materi Himpunan," Skripsi, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara, 2023, h. 1-3.

أوجه التشابه مع البحث الحالي: تتقاطع هذه الدراسة مع البحث الحالي في ثلاثة محاور: أولها توظيف مبدأ التعلم السياقي (Contextual Learning) أساساً في تطوير المادة التعليمية؛ إذ تتبع كلتا الدراستين من القناعة ذاتها بأن ربط المحتوى ببيئة الطالب الواقعية يُعمّق الفهم ويُثبّت التعلم. وثانيها استخدام منهج البحث والتطوير (R&D) بوصفه المنهج البحثي لإنتاج مادة تعليمية قابلة للتحقق. وثالثها استهداف طلاب المرحلة المتوسطة.

أوجه الاختلاف مع البحث الحالي: غير أن الفارق الجوهرى يكمن في: أولاً، الميدان المعرفى فبينما تتناول دراسة أريسا تعليم "الرياضيات" (نظرية المجموعات)، يتناول البحث الحالي تعليم "المفردات العربية" ضمن مادة اللغة العربية. وثانياً، النموذج التطويرى إذ اعتمدت أريسا نموذج 3D، بينما يعتمد البحث الحالي نموذج ADDIE الأكثر شمولاً والمقسّم إلى خمس مراحل متسلسلة. وثالثاً، المدخل التعليمى فقد اكتفت دراسة أريسا بمدخل واحد (CTL)، في حين يُدمج البحث الحالي مدخلين متكاملين: التعلم السياقي و Task-Based Learning.

٢- الدراسة الثانية: إين هندارسيه (Een Hendarsih) ٢٠١٨م

ملخص الدراسة: أجرت إين هندارسيه بحثاً تطبيقياً في MTs Negeri 5 Kuningan بعنوان: تطبيق نموذج التعليم والتعلم السياقي (CTL) من نوع مجتمع التعلم (Learning Community) لرفع تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإندونيسية حول كتابة الرسائل". صُمّمت الدراسة على شكل

بحث إجرائي في الفصل على مدى دورتين، تألفت كل منهما من مراحل: التخطيط، والتنفيذ، والمراقبة، والتقييم.^{١٧}

رصدت نتائج الدراسة تحسناً ملموساً: ارتفع متوسط درجات الطلاب من ٦٨ في الدورة الأولى إلى ٨٥ في الدورة الثانية، مما أثبت أن تطبيق نموذج CTL القائم على مجتمع التعلم يُحسّن التحصيل الدراسي ويرفع دافعية الطلاب نحو التعلم.

أوجه التشابه مع البحث الحالي: تتقاطع هذه الدراسة مع البحث الحالي في كون كليهما توظّفان مبادئ التعلم السياقي في تحسين أداء طلاب المرحلة المتوسطة في مادة لغوية. كما تتشابهان في توجيه المادة التعليمية نحو مهارة إنتاجية لغوية فعلية (التعبير والكتابة في دراسة هندارسيه، واستخدام المفردات في مواقف تواصلية في البحث الحالي).

أوجه الاختلاف مع البحث الحالي: يختلف البحثان في جوانب جوهرية عدة: فدراسة هندارسيه هي بحث إجرائي (Classroom Action Research) يقيس أثر تطبيق نموذج قائم، بينما البحث الحالي هو بحث تطويري (R&D) يُنتج مادةً تعليمية جديدة ثم يقيس أثرها. فضلاً عن ذلك، تتناول دراسة هندارسيه اللغة الإندونيسية (كتابة الرسائل) وليس اللغة العربية، كما أنها توظّف مدخلاً واحداً (CTL) دون الجمع مع Task-Based Learning.

¹⁷ Een Hendarsih, "Penerapan Model Contextual Teaching and Learning (CTL) Tipe Learning Community untuk Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Materi Menulis Surat," Jurnal Penelitian Tindakan Kelas, Vol. 9, No. 2 (2018), h. 68–85.

٣- الدراسة الثالثة: ريجان سفرا اولياء (Raihan Safra Aulia)

٢٠٢٣م

ملخص الدراسة: أجرت ريجان سفرا اولياء بحثاً تطويرياً في MTs Swasta Terpadu Kota Langsa بعنوان: تطوير مواد تعليم المفردات العربية (مفردات) باستخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality AR) لرفع مهارتي الاستماع والكلام لدى طلاب الصف الثامن. هدفت الدراسة إلى تطوير مواد تعليمية تقنية تعتمد على AR، وقياس صحتها وفعاليتها.^{١٨} اعتمدت الدراسة نموذج ADDIE في عملية التطوير، وأظهرت نتائجها أن المواد حصلت على تقييمات عالية من خبراء الوسائط (متوسط ٤.٢) ومن خبراء المحتوى (٤.٤٥) ومن المعلمين (٤.٦٨). وأثبت اختبار الزوج المقتزن (Paired T-Test) وجود فارق دالٍ إحصائياً بين الاختبارين القبلي والبعدي (قيمة $0.05 < \text{sig.} = 0.001$)، مع مؤشر كسب معيّر (N-Gain = 0.66) يقع في نطاق التحسن المعتدل. أوجه التشابه مع البحث الحالي: تُعدّ هذه الدراسة الأقرب إلى البحث الحالي من بين الدراسات الثلاث؛ إذ تشتركان في: تطوير مواد تعليمية للمفردات العربية تحديداً، واستخدام نموذج ADDIE في مراحل التطوير، وتوجيه البحث نحو طلاب مرحلة المتوسطة الإسلامية (MTs) في

¹⁸ Raihan Safra Aulia, "Pengembangan Bahan Ajar Mufradat Berbasis Augmented Reality (AR) untuk Meningkatkan Kemampuan Menyimak dan Berbicara Siswa Kelas VIII," Tesis, MTs Swasta Terpadu Kota Langsa, 2023, h. 41-83.

سياق أتشيه، فضلاً عن قياس الفاعلية عبر اختباري قبلي وبعدي ومؤشر N-Gain.

أوجه الاختلاف مع البحث الحالي: يفترق البحثان في جوانب محورية: فمن حيث الأداة التعليمية، اعتمدت دراسة اولياء تقنية الواقع المعزّز (AR) ذات الطابع التكنولوجي، في حين يعتمد البحث الحالي على مواد تعليمية ورقية منظمّة في أوراق عمل (LKPD) تُستثمر في بيئة الفصل الاعتيادية. ومن حيث المدخل، لم توظّف دراسة اولياء أيّ مدخل تعليمي محدد (Contextual / TBL)، بينما يؤسّس البحث الحالي مادته على مدخلين نظريين راسخين في أدبيات تعليم اللغة. ومن حيث المهارة المستهدفة، ركّزت دراسة اولياء على مهارتي الاستماع والكلام، في حين يُركّز البحث الحالي على اكتساب المفردات وتوظيفها في مواقف تواصلية متنوعة.

٤- استفادة الدراسة الحالية وموقع جدّتها

من خلال المقارنة التحليلية السابقة يتّضح أن الدراسات الثلاث تُشكّل معاً منظومةً معرفية داعمة للبحث الحالي، وأن هذا البحث ينتفع منها في جوانب ثلاثة: ^{١٩}

أولاً- الاستفادة المنهجية: أرسى بحث ربحان اولياء نموذجاً إجرائياً ناجحاً لتوظيف نموذج ADDIE في تطوير مواد المفردات العربية لطلاب

¹⁹ Trianto Ibnu Badar Al-Tabany, Mendesain Model Pembelajaran Inovatif, Progresif, dan Kontekstual, Cet. 3 (Jakarta: Kencana, 2022), h. 107-109.

MTs في سياق أتشيه، مما يُقدّم للباحث الحالي خريطة طريق إجرائية مختبرة يستأنس بها دون أن يُعيد إنتاجها.

ثانياً- الاستفادة النظرية: أثبتت دراستا أريسا وهندارسيه أن التعلم السياقي يُحدث أثراً إيجابياً ملموساً في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة، سواء في الرياضيات أم اللغة الإندونيسية. وهذا يُقوّي الحجة النظرية لاختيار مدخل Contextual Learning ركيزةً في تصميم مواد المفردات العربية.

ثالثاً- الجِدَّة العلمية للبحث الحالي: يُضيف هذا البحث بُعداً جديداً لم تُعالجه أيُّ من الدراسات السابقة، ويتجلّى في ثلاثة محاور:

(١) **الدمج بين المدخلين:** لم تجمع أيُّ من الدراسات السابقة بين مدخل Contextual Learning ومدخل Task-Based Learning في مادة تعليمية واحدة؛ بينما يُؤسّس البحث الحالي مادته على هذا الدمج المزدوج، مُستشيراً ما يُوفّره كلُّ من المدخلين من قوة تكاملية في ترسيخ المفردات وتوظيفها فعلياً في أداءٍ شفهيٍّ موجّه نحو مهارة الكلام.

(٢) **استهداف الفصل السابع بمادة مفردات مُقنّنة:** لا توجد في حدود اطلاع الباحث مادة تعليمية مُطوّرة ومُحكّمة لتدريس المفردات العربية في الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh تحديداً، مما يُجعل هذا البحث استجابةً مباشرةً لفراغ ميداني حقيقي.

(٣) **المنتج التعليمي المتكامل:** يُنتج البحث الحالي مادة تعليمية ورقية (أوراق عمل/LKPD) تُراعي السياق المحلي لطلاب أتشيه، وتُقدّم

المفردات عبر نصوص وحوارات ومهام مستوحاة من بيئتهم اليومية، مما يجعلها أداة تعليمية عملية مباشرة لا تتطلب بنية تحتية تقنية متقدمة، وبذلك يكون هذا البحث إضافة فعلية إلى المكتبة التربوية العربية في إندونيسيا.

ط - طريقة كتابة الرسالة

أما طريقة كتابة هذه الرسالة العلمية فيعتمد الباحث على ما قرره الدراسات العليا للجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية المسمى:

“Panduan Penulisan Tesis dan Disertasi Program Pascasarjana Universitas Islam Negeri Ar-Raniry, Darussalam, Banda Aceh, Tahun Akademik 2023/2024”



الفصل الثاني

الإطار النظري

أ- المواد التعليمية

١- مفهوم المواد التعليمية لغةً واصطلاحاً

أولاً: المفهوم اللغوي. المواد التعليمية مصطلح مركَّب من كلمتين: "المواد" جمع "مادة"، وهي في اللغة العربية تعني الأصل والمنشأ والركيزة، يقال: "مادة الشيء" أي أصله الذي يُستمدُّ منه. وتأتي في اللسان العرب بمعنى ما يُمدُّ به الشيء ويُغذَّى. أما "التعليمية" فهي نسبة إلى التعليم، وهو عملية إكساب المعرفة ونقل الخبرة. فيكون المعنى اللغوي للمواد التعليمية: "الأصول والركائز التي يُستمدُّ منها التعليم ويبنى عليها".²⁰

ثانياً: المفهوم الاصطلاحي. أما في الاصطلاح التربوي، فالمواد التعليمية هي مجموعة المحتويات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تُنظَّم وتُرتَّب بصورة منهجية في شكل كتب أو وحدات أو أوراق عمل، بهدف توجيه عملية التعلم نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة ومقاسة. وتُعدُّ المواد التعليمية الوعاء الذي تنتقل فيه المعرفة من المعلم إلى المتعلم في سياق منظم وهادف.²¹

²⁰ Brian Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*, 3rd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2023), h. 3–6.

²¹ Yunus Abidin, *Pengembangan Bahan Ajar dalam Konteks Pembelajaran Abad 21*, Cet. 2 (Bandung: Refika Aditama, 2022), h. 47–49.

٢- آراء الخبراء في مفهوم المواد التعليمية

تعددت تعريفات العلماء والباحثين للمواد التعليمية، وإن اتحدت في جوهرها. فقد عرّفها توملينسون (Tomlinson, ٢٠٢٣) بأنها: "كل ما يُستخدم لمساعدة المتعلمين في تعلُّم اللغة، سواء أكان ذلك في شكل كتب مطبوعة، أم مواد مرئية أو سمعية، أم أوراق عمل، أم أنشطة تفاعلية، وذلك شريطة أن تكون مُصمَّمة بما يخدم أهداف التعلم المحددة وطبيعة المتعلمين".²²

وفي السياق الإندونيسي، عرّف أبيدين (Abidin, ٢٠٢٢) المواد التعليمية بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والمواقف الوجدانية التي يحتاج الطالب إلى اكتسابها في ضوء معايير الكفاءة المقررة، وتُقدَّم له في شكل مكتوب أو مسموع أو مرئي بحسب ما تقتضيه طبيعة الموقف التعليمي". ويذهب إلى أن المادة التعليمية ليست مجرد محتوى يُحفظ، بل هي خريطة توجيهية تُرسم للمتعلّم كي يسلك طريق التعلم بخطوات واعية ومنتجة.²³ أما مُرادي (Muradi, ٢٠٢١) في سياق تعليم اللغة العربية تحديداً، فيُعرِّف المواد التعليمية بأنها: "الوحدات المنظَّمة التي تجمع بين المحتوى اللغوي (المفردات، والتراكيب، والنصوص) ومبادئ التربية اللغوية، وتُقدَّم بطريقة متدرجة تُراعي مستوى المتعلم وقدراته اللغوية السابقة". ومن هذا

²² Brian Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*, 3rd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2023), h. 6-9.

²³ Syaifullah, M., & Izzah, N., "Kajian Teoritis Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, Vol. 3, No. 1 (2021), h. 128-130.

المنطلق، فإن إعداد المواد التعليمية لتدريس المفردات العربية يستلزم فهماً عميقاً لكلٍ من طبيعة اللغة وطبيعة المتعلم في آنٍ واحد.²⁴

ومن خلال هذه التعريفات يتبيّن أن المواد التعليمية تتضمن عناصر ثلاثة أساسية لا تكتمل إلا بها: أولها المحتوى المعرفي الهادف، وثانيها التنظيم المنهجي المتدرج، وثالثها التوجيه نحو أهداف تعليمية قابلة للقياس والتقويم.

٣- أهداف المواد التعليمية وأهميتها ومنافعها

للمواد التعليمية دور محوري في العملية التعليمية لا يُستهان به؛ إذ تعدّ أهدافها ومنافعها وتتشعب على النحو الآتي:

أولاً: توحيد مسار التعلم وتنظيمه. تُوفّر المواد التعليمية للمعلم والمتعلم خريطة واضحة للمحتوى المراد تعلّمه، فتمنع العشوائية والتشتت في الدروس، وتضمن أن يسير الجميع نحو أهداف موحّدة ومتسلسلة. ففي غياب مادة تعليمية منظّمة، يظل التدريس مرهوناً بالاجتهاد الشخصي للمعلم، مما يُفضي إلى تفاوت كبير في مستوى المتعلمين.²⁵

ثانياً: تجسير الهوة بين النظرية والتطبيق. تُترجم المواد التعليمية الأهداف التربوية المجردة إلى تجارب تعليمية ملموسة يتفاعل معها المتعلم

²⁴ Ahmad Muradi, Pengembangan Materi Pembelajaran Bahasa Arab: Teori dan Praktik, (Banjarasin: Antasari Press, 2021), h. 23-27.

²⁵ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية بين العلم والفن، ط. ١، القاهرة: دار الفكر

مباشرةً، فتنقل المعرفة من مجرد مفاهيم ذهنية إلى مهارات حية قابلة للاستخدام والتوظيف.²⁶

ثالثاً: مراعاة الفروق الفردية والتدرج في التعلم. تُتيح المواد التعليمية المُصمَّمة بعناية تقديم المحتوى بصورة متدرجة تبدأ من البسيط وتنتهي إلى المركب، مما يمنح كل متعلم فرصة البناء على ما سبق اكتسابه. وهذا التدرج ضروري لا سيما في تدريس المفردات، حيث يُقدِّم الرصيد اللغوي الأساسي أولاً قبل الانتقال إلى المفردات الأكثر تخصصاً.²⁷

رابعاً: تيسير التقويم وقياس نتائج التعلم. يُوفّر وجود مادة تعليمية منظّمة إطاراً مرجعياً للمعلم عند قياس مدى تحقق الأهداف، كما يمنح المتعلم نفسه أداةً للتقويم الذاتي. فبدون مادة تعليمية واضحة، يصعب تحديد ما تحقق وما لم يتحقق من مخرجات التعلم.²⁸

٤- خصائص المواد التعليمية الجيدة

اتَّفَق الباحثون والخبراء التربويون على جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في المواد التعليمية الجيدة، ولا سيما في مجال تعليم اللغات الأجنبية. ويمكن إجمالها فيما يلي:²⁹

²⁶ Wahyudin Nur Nasution, "Mengembangkan Bahan Ajar Bahasa Arab yang Efektif dan Kontekstual," Jurnal Tarbiyah, Vol. 31, No. 1 (2024), h. 88–91.

²⁷ I. S. P. Nation, Learning Vocabulary in Another Language, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), h. 9-13.

²⁸ Brian Tomlinson, Developing Materials for Language Teaching, 3rd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2023), h. 21-23.

²⁹ Alan Cunningsworth, Choosing your Coursebook, reprint ed. (Oxford: Macmillan Heinemann, 2021), h. 15–19.

الخاصية الأولى: الصلاحية والاتساق مع الأهداف التعليمية (Validity & Alignment). ينبغي أن تكون محتويات المادة منسجمة تماماً مع الأهداف التعليمية المقررة؛ فلا تزيد عليها إلى حد الإثقال، ولا تنقص عنها إلى حد الإخلال. وتُقاس صلاحية المادة بمدى قدرتها على إيصال المتعلم إلى الكفاءات المحددة في نهاية وحدة التعلم.³⁰

الخاصية الثانية: الملاءمة لمستوى المتعلمين (Appropriateness). أكد كنينجزورث (Cunningsworth, ٢٠٢١) أن المادة الجيدة هي التي تأخذ بعين الاعتبار المستوى اللغوي للمتعلمين وخلفياتهم الثقافية وأعمارهم وميولهم. فالمواد التي تُقدّم بمستوى أعلى مما يستطيع المتعلم استيعابه تُحبطه وتُثبط دافعيته، كما أن المواد الأدنى من مستواه تُصيبه بالملل وتُعيق نموه.³¹

الخاصية الثالثة: الأصالة والواقعية في المحتوى (Authenticity). تُشير الدراسات الحديثة إلى أن المواد التعليمية الأكثر فاعليةً هي تلك التي تستعمل سياقات لغوية حقيقية أو شبه حقيقية مستقاةً من الحياة اليومية للمتعلم. فالمفردات المقدّمة في سياق قصة واقعية أو موقف حياتي يُرسخها في الذاكرة أعمق مما لو قُدّمت في قائمة مجردة.³²

الخاصية الرابعة: التنوع والشمولية في تقديم المحتوى (& Variety & Completeness). المادة الجيدة لا تقتصر على جانب واحد من جوانب

³⁰ Nienke Nieveen, "Prototyping to Reach Product Quality," dalam J. van den Akker dkk. (eds.), Design Approaches and Tools in Education and Training (Dordrecht: Kluwer Academic, 1999), h. 125-135.

³¹ Stephen D. Krashen, The Input Hypothesis: Issues and Implications (London: Longman, 1985), h. 2-4.

³² محمد علي الخولي، معجم علم اللغة، ط. 3 (عمان: دار الفلاح، 2020)، ص. 115-112.

التعلم، بل تُوازن بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي وأنشطة التقويم الذاتي. كما ينبغي أن تتضمن تمارين متنوعة تراعي أساليب التعلم المختلفة، من متعلم بصري ومتعلم سمعي وحركي.³³

الخاصية الخامسة: الوضوح والتنظيم الجيد للعرض (Clarity & Organization). يؤكد الخولي (٢٠٢٠, Al-Khuli) أن المادة التعليمية ينبغي أن تتمتع بتنظيم واضح في عرضها، بدءاً من العناوين والوحدات، وانتهاءً بترتيب التدريبات والتمارين بشكل متسلسل منطقي. كما ينبغي أن تكون لغة الشرح سلسلة ومناسبة للمستوى العمري والمعرفي للمتعلمين دون إخلال بالدقة العلمية.³⁴

ومن خلال هذه الخصائص يتضح أن المادة التعليمية الجيدة ليست مجرد تجميع للمعلومات، بل هي منتج تربوي متكامل يُوازن بين علم اللغة وعلم النفس التربوي واحتياجات المتعلم. وانطلاقاً من هذه المعايير، يسعى البحث الحالي إلى تطوير مواد تعليمية لتدريس المفردات العربية تستوفي هذه الخصائص كافة، مستعيناً بمدخل التعلم السياقي والتعلم القائم على المهام.

³³ Neil D. Fleming & Colleen Mills, "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection," To Improve the Academy, Vol. 11 (1992), h. 137-155.

³⁴ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية بين العلم والفن، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ص

ب- مفهوم المفردات (Vocabulary)

١. تعريف المفردات لغةً واصطلاحاً

المفردات لغةً جمع "مفردة"، من الفعل "أفرد" بمعنى جعل الشيء واحداً منفرداً؛ فالمفردة هي الكلمة الواحدة المستقلة بمعناها قبل انتظامها في تركيب. أما اصطلاحاً، فتُعرّف المفردات بأنها مجموع الألفاظ التي تُكوّن رصيد اللغة اللفظي، وتُعدّ الوحدات البنائية الأساسية التي يتشكّل منها الكلام؛ إذ لا يمكن تركيب جملةٍ أو التعبير عن معنىٍ دون توافر رصيدٍ من المفردات المعروفة لدى المتكلم.

٢. أنواع المفردات

تُصنّف المفردات من حيث توظيف المتعلّم لها إلى نوعين رئيسين: المفردات الاستقبالية (Receptive Vocabulary)، وهي التي يفهمها المتعلّم عند القراءة أو الاستماع دون أن يستعملها بالضرورة في إنتاجه اللغوي؛ والمفردات الإنتاجية (Productive Vocabulary)، وهي التي يستطيع المتعلّم توظيفها فعلياً في الكلام والكتابة. وتُفوق المفردات الاستقبالية عادةً المفردات الإنتاجية عدداً لدى المتعلّم في أي طورٍ من أطوار اكتساب اللغة. وتُصنّف المفردات أيضاً من حيث درجة تواتر استعمالها إلى: مفردات عالية التواتر (High-Frequency Words)، وهي التي يكثر ورودها في الاستعمال اليومي وتُشكّل أولوية في التعليم المبكر؛ ومفردات أكاديمية

(Academic Vocabulary) ترتبط بسياقات دراسية محددة؛ ومفردات متخصصة (Technical Vocabulary) تقتصر على مجالٍ معرفي بعينه.^{٣٥}

٣. أهمية المفردات في تعلُّم اللغة العربية

تُعَدّ المفردات اللبنة الأولى التي تُبنى عليها سائر المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة؛ إذ لا يستطيع المتعلِّم فهم مسموعٍ أو مقروءٍ، ولا التعبير شفويّاً أو كتابياً، دون امتلاك رصيدٍ كافٍ من المفردات. ومن هنا كانت المفردات مدخلاً ضرورياً لا غنى عنه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بل يذهب بعض الباحثين إلى أن ضعف الرصيد اللغوي هو العائق الأول الذي يحول دون تقدُّم المتعلِّم في مهارات اللغة الأخرى مهما حَسُنَ إتقانه للقواعد النحوية والصرفية.

٤. أسس تدريس المفردات

يقوم تدريس المفردات الفعَّال على مبدئين أساسيين: أولهما التدرُّج، بحيث تُقدِّم المفردات عالية التواتر والأكثر التصاقاً بحياة المتعلِّم أولاً، ثم تُضاف إليها تبعاً لمفردات أكثر تخصصاً؛ وثانيهما التعلُّم في سياق، بحيث لا تُقدِّم المفردة معزولةً عن سياقها الدلالي والاستعمالي، بل مقرونةً بمواقف وتراكيب تُبرز وظيفتها ومعناها. وهذان المبدآن هما ما تقوم عليه المادة المطوّرة في هذا البحث؛ إذ رُوِيَ في اختيار مفردات كل وحدة تواترها

³⁵ I. S. P. Nation, Learning Vocabulary in Another Language, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), h. 15-19.

واتصالها ببيئة الطالبات، كما رُوِيَ تقديمها ضمن سياقاتٍ حياتيةٍ ومهامٍّ لغويةٍ عبر مدخلي التعلُّم السياقي والتعلُّم القائم على المهامَّ المعروضين آنفاً.

ج- مهارة الكلام

١. تعريف مهارة الكلام لغةً واصطلاحاً

أولاً: المفهوم اللغوي. "الكلام" في اللسان العربي مصدرٌ من الفعل "كَلَّمَ يُكَلِّمُ تَكْلِيماً"، ومادته الثلاثية (ك ل م) تدور على معنى الإبانة والإفصاح والتأثير في نفس السامع؛ ومن هذه المادة "الكَلَمُ" بمعنى الجرح، إذ يُوَثِّرُ القولُ في نفس سامعه كما يُوَثِّرُ الجرحُ في جسده. وقد عرّفه ابن منظور بأنه "القول"، وقيل: "كلُّ ما يُتَلَقَّظُ به ويُفْهَمُ معناه"^{٣٦}. أما "المهارة" فهي في اللغة الحِذْقُ وإِتْقَانُ العمل؛ يقال: مَهَّرَ في الشيء يَمَهِّرُ مهارةً إذا أَحْكَمَهُ وأَجَادَهُ. فيكون المعنى اللغوي المركَّب لـ"مهارة الكلام": إحكامُ الإفصاح عمّا في النفس بالألفاظ المنطوقة.

ثانياً: المفهوم الاصطلاحي عند النحاة. يُطْلَقُ النحاة "الكلام" على اللفظ المركَّب المفيد بالوضع، أي الجملة التي يَحْسُنُ السكوت عليها. غير أنّ هذا التعريف ينظر إلى البنية اللغوية مجرّدةً عن سياق أدائها، ومن ثَمَّ فهو يضيق عن المراد في السياق التربوي الذي يُعْنَى بالأداء الشفهي بوصفه مهارةً تُكْتَسَبُ وتُنَمَّى وتُقَاسُ.

^{٣٦} ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك ل م)، بيروت: دار صادر، د.ت، ج ١٢،

ثالثاً: المفهوم الاصطلاحي التربوي. عرّف عليان مهارة الكلام بأنها: "ما يصدر عن الإنسان من صوتٍ يعبرُ به عن شيءٍ له دلالةٌ في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم"^{٣٧}. ويذهب الناقه إلى أنها قدرة المتعلم على استعمال النظام الصوتي والبنية النحوية والرصيد المفرداتي استعمالاً يُمكنه من نقل المعنى إلى مخاطبه في موقفٍ تواصلٍ حقيقي^{٣٨}. ويلاحظ في التعريفين اجتماع ثلاثة أركان لا يتحقق الكلام بانتفاء أحدها: الصوت المنطوق، والمعنى المقصود، والمخاطب المتلقي. وبناءً على ما تقدّم، يتبنّى الباحث في هذا البحث تعريفاً إجرائياً لمهارة الكلام هو: قدرة الطالبة على التعبير الشفهي عن نفسها وعن غيرها بجملة عربية صحيحة من إنشائها، موظفةً المفردات والتراكيب المستهدفة في موقفٍ تواصلٍ مستمدٍّ من بيئتها المعهدية.

٢. أهمية مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية

تحتل مهارة الكلام موقعاً متقدماً بين المهارات اللغوية الأربع، وتتجلى أهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجوه عدة: أولاً: أنها المهارة التي يُقاس بها إتقان اللغة في التقدير الشائع؛ فالناس لا يقولون عن المتعلم إنه "يقرأ العربية" أو "يكتبها"، وإنما يقولون

^{٣٧} أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار

المسلم للنشر والتوزيع، ١٤١٣هـ، ص ٨٦.

^{٣٨} محمود كامل الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله،

طرق تدريسها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥م، ص ١٥١-١٥٣.

إنه "يتكلم العربية"، مما يجعل النجاح فيها مؤشراً نفسياً بالغ الأثر في دافعية المتعلم واعتداده بنفسه^{٣٩}.

ثانياً: أنها الغاية العملية التي تنتهي إليها سائر عناصر اللغة؛ إذ لا يُتعلَّم النظام الصوتي ولا الرصيد المفرداتي ولا التراكيب النحوية لذاتها، بل ليوظَّف ذلك كله في إنتاج خطابٍ منطوق ذي معنى.

ثالثاً: أنها المهارة الكاشفة عن مواطن الخلل في التعلُّم؛ فبينما يستطيع المتعلم أن يُخفي ضعفه في مهارتي الاستقبال (الاستماع والقراءة)، يَظْهَرُ ضعفه في الكلام ظهوراً مباشراً لا يقبل المداواة، مما يجعلها أداة تشخيصٍ صادقة بيد المعلم^{٤٠}.

رابعاً: أنها المهارة الأشدُّ التصاقاً بسياق هذا البحث؛ فطالبات الفصل السابع بمعهد دار العلوم يُقِمْنَ في السكن الداخلي، وتتيح لهن بيئته فرصاً يوميةً للممارسة الشفهية مع زميلاتهن ومدبراتهن، وهي فرصٌ تظل معطّلةً ما لم يمتلكن الرصيد اللفظي الذي يُمكنهن من اغتنامها.

٣. عناصر مهارة الكلام ومؤشراتهما

ليست مهارة الكلام قدرةً بسيطةً أحادية البُعد، بل هي أداءٌ مركَّب تتضافر فيه عناصر لغوية وأخرى نفسية في آنٍ واحد. وقد اتفق أكثر

^{٣٩} رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية بين العلم والفن، ط. ١، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ص ١٥٩-١٦١.

^{٤٠} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: العربية للجميع، ٢٠١١م، ص ١٩٤-١٩٦.

الباحثين في تقويم الأداء اللغوي ومنهم براون^{٤١} وهيوز^{٤٢} على أن تقدير الأداء الشفهي ينتظم في جملة عناصر يمكن إجمالها فيما يأتي:

(أ) النطق (النظام الصوتي): ويُقصد به سلامة مخارج الحروف، وضبط الحركات، وصحة النبر والتنغيم بما لا يُخلُّ بفهم المخاطب. ويكتسب هذا العنصر أهمية خاصة في العربية لوجود أصواتٍ فيها لا نظير لها في اللغة الإندونيسية.

(ب) المفردات: ويُقصد به قدرة المتكلم على انتقاء اللفظ الدقيق المناسب للموقف، لا مجرد استحضاره؛ إذ قد يعرف المتعلم عدداً من الألفاظ ولا يُحسن اختيار أليقها بالسياق.

(ج) التراكيب النحوية: ويُقصد به سلامة بناء الجملة ومطابقتها للأنماط المستهدفة في المستوى التعليمي، كنمط "المبتدأ والخبر" في المستوى المبتدئ.

(د) الطلاقة: ويُقصد بها انسياب الأداء وتتابعه دون توقفٍ طويل أو تلثمٍ مُخلٍّ. وتُعَدُّ الطلاقة عند أصحاب المدخل التواصلية مقدمةً على الدقة في المستويات الأولى، إذ إن الإفراط في تصحيح الشكل يُعطل الإنتاج ويُضعف الجرأة^{٤٣}.

⁴¹ H. Douglas Brown, Language Assessment: Principles and Classroom Practices (New York: Pearson Education, 2004), h. 172-173.

⁴² Arthur Hughes, Testing for Language Teachers, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), h. 131-133.

⁴³ Scott Thornbury, How to Teach Speaking (Harlow: Pearson Longman, 2005), h. 6-8.

(هـ) العنصر النفسي (الجرأة والثقة بالنفس): ويُقصد به إقدام المتعلم على الأداء أمام الآخرين وتغلُّبه على قلق التحدث. وقد نبّه عليان إلى أن كثيراً من متعلمي اللغة يمتلكون الرصيد اللغوي الكافي، غير أن الخوف من الخطأ يحول بينهم وبين الإفصاح، ومن ثمَّ عُدَّ هذا العنصر ركناً من أركان الأداء لا شرطاً خارجاً عنه^{٤٤}.

وقد استند الباحث إلى هذه العناصر الخمسة في بناء سُلَّم تقدير الأداء الشفهي المُدرَج في المادة المطوّرة، بحيث لم تكن جوانب السُلَّم اجتهداً شخصياً بل انعكاساً مباشراً للمؤشرات المقرّرة في أدبيات تقويم الكلام، على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢-١): عناصر مهارة الكلام ومقابلها في سُلَّم تقدير الأداء الشفهي

العنصر النظري لمهارة الكلام	ما يقيسه	الجانب المقابل في سُلَّم التقدير
النطق (النظام الصوتي)	سلامة مخارج الحروف والنبر والتنغيم	النطق والنبر
المفردات	دقة اختيار اللفظ ومناسبته للسياق	دقة المفردات السياقية

^{٤٤} أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها، مرجع سابق،

العنصر النظري لمهارة الكلام	ما يقيسه	الجانب المقابل في سُلم التقدير
التركيب النحوية	صحة بناء الجملة ومطابقتها للنمط	دقة التركيب
الطلاقة	انسياب الأداء وقلة التوقف والتلعثم	الطلاقة
العنصر النفسي	الإقدام على الأداء أمام الآخرين	الجرأة والثقة بالنفس

٤. مراحل تعليم مهارة الكلام لمستوى المبتدئين

يتدرّج تعليم مهارة الكلام عند المبتدئين وفق تسلسلٍ يبدأ من الوحدة الصغرى وينتهي إلى الأداء الحر، ويمكن إجماله في خمس مراحل^{٤٥}: تبدأ الأولى بتدريب المتعلم على الأصوات المفردة ونطقها نطقاً صحيحاً، ثم تنتقل الثانية إلى نطق الكلمة مضبوطةً في سياقها، ثم تأتي الثالثة فيطالب المتعلم بتكوين جملةٍ قصيرة على نمطٍ معلوم، ثم الرابعة فيؤدي حواراً مقيداً بنماذج مُعطاة، وتنتهي الخامسة بالتعبير الحر عن موقفٍ أو صورةٍ أو خبرةٍ شخصية.

^{٤٥} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها،

وينتمي طلاب الفصل السابع في المرحلة المتوسطة إلى المرحلتين الثالثة والرابعة على وجه التحديد؛ إذ لا يُنتظر منهم التعبير الحر المسترسل، وإنما تكوينُ الجملة على نمطٍ مضبوط، وأداء حوارٍ قصيرٍ مقيّدٍ بمفرداتٍ وتراكيبٍ مستهدفة. وقد رُوّعت هذه الحقيقة في تصميم المادة المطوّرة، فجاءت المهامُ اللغوية فيها متدرّجةً من تنظيم البيانات كتابةً في طور الإعداد، إلى عرضها شفهيّاً أمام الفصل في طور العرض، وهو أعلى ما يُطلَب من هذا المستوى.

٥. تقويم مهارة الكلام

تنفرد مهارة الكلام بين المهارات اللغوية بأن تقويمها لا يستقيم بالاختبارات الموضوعية المكتوبة؛ لأن موضوع القياس فيها أداءٌ آنيٌّ زائل لا أثر مكتوباً له. ولذلك تعتمد أدبيات القياس اللغوي في تقويمها على ملاحظة الأداء أثناء وقوعه، مُستعينةً بأداةٍ مقنّنة هي سُلّم التقدير (Rubrik)، الذي يُحوّل الأداء الكيفيَّ إلى درجاتٍ قابلة للمقارنة^{٤٦}.

وتنقسم سلاّم التقدير قسمين: سُلّم كليّ (Holistic) يمنح الأداء درجةً واحدةً شاملة، وسُلّم تحليليّ (Analytic) يُجزّي الأداء إلى جوانبٍ ويمنح كلّ جانبٍ درجةً مستقلة. وقد اختار الباحث النوع التحليلي في المادة المطوّرة لسببين: أولهما أنه يُطلع المدرّس على مواطن القوة والضعف مفصّلةً لا مجملّة، فييسّر التغذية الراجعة؛ وثانيهما أنه يتيح ربطاً كل جانبٍ

⁴⁶ Arthur Hughes, Testing for Language Teachers, op. cit., h. 133-135.

من جوانب التقدير بعنصرٍ نظري محدّد من عناصر مهارة الكلام المعروضة آنفاً.

وقد أفاد الباحث من هذا السُّلّم في بحثه من وجهين: فهو أداةٌ تقويمٍ تكوينيّ بيد المدرّس يستعين بها في متابعة أداء طالباته أثناء طور العرض، وهو في الوقت نفسه الأداة التي رصد بها الباحث أداء الطالبات الشفهي قبل التطبيق وبعده، على النحو المعروض في الفصل الرابع. على أن الحكم الأساس على فاعلية المادة يظلّ مستنداً إلى التمكن من المفردات، وفق ما تنص عليه حدود البحث.

٦. العلاقة بين المفردات ومهارة الكلام

تقوم بين المفردات ومهارة الكلام علاقةٌ الأساس بالبناء؛ فالمفردة هي المادة الخام التي يصوغ منها المتكلم خطابه، ولا سبيل إلى إنتاج شفهيّ ذي معنى مع فقر الرصيد اللفظي مهما حُسّن إتقان المتعلم للقواعد. وقد فرّقت أدبيات اكتساب المفردات بين المفردات الاستقبالية التي يفهمها المتعلم عند السماع أو القراءة، والمفردات الإنتاجية التي يستطيع توظيفها فعلياً في الكلام والكتابة^{٤٧}؛ ومهارة الكلام إنما تُبنى على النوع الثاني دون الأول، وهو ما يفسّر عجز كثيرٍ من المتعلمين عن التعبير الشفهي رغم حفظهم قوائم طويلة من الألفاظ: فالمحفوظ لديهم استقبالي لم يُنقل إلى دائرة الإنتاج.

⁴⁷ I. S. P. Nation, Learning Vocabulary in Another Language, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), h. 23-25.

وقد أُيِّدت الدراسات الميدانية هذه العلاقة تأييداً كمياً؛ إذ كشفت عن ارتباطٍ دالٍّ إحصائياً بين مستوى التمكن من المفردات ومستوى الأداء في مهارة الكلام لدى متعلمي العربية⁴⁸، مما يجعل الرصيد المفرداتي مؤشراً تنبئياً لقدرة المتعلم على التحدث، ويجعل تنميته خطوة تأسيسية لا غنى عنها في طريق إتقان الكلام.

على أن نقل المفردة من دائرة الاستقبال إلى دائرة الإنتاج لا يتم بالحفظ والترجمة، بل يقتضي أمرين: تقديم المفردة في سياقٍ حيّ يُبرز وظيفتها، وإلزام المتعلم بتوظيفها في مهمة لغوية تستدعي الإنتاج الشفهي. وهذان الأمران هما بعينهما ما يوفره الجمع بين مدخل التعلم السياقي ومدخل التعلم القائم على المهام؛ إذ يتكفل الأول بالسياق، ويتكفل الثاني ولا سيما في طورَي العرض والتقرير من دورة ويليس بالإنتاج المنطوق⁴⁹.

ومن هنا تتحدّد وجهة هذا البحث: فهو يطرّز موادّ لتدريس المفردات موجّهة نحو خدمة مهارة الكلام، بمعنى أن اختيار المفردات وسياقات عرضها وطبيعة المهامّ المصاحبة لها قد روعي فيها كلّها أن تُهيئ الطالبة للأداء الشفهي؛ على أن الحكم الأساس على فاعلية المادة يظلّ مستنداً إلى التمكن من المفردات، وأمّا ما رُصد من الأداء الشفهي بسلم التقدير فيردّ نتيجة مساندة تُكَمِّل صورة أثر المادة، لا متغيّراً مستقلاً وارداً

⁴⁸ Zahra, S.A., "Pengaruh Penguasaan Kosakata terhadap Kemampuan Berbicara Bahasa Arab," SIYAQIY: Jurnal Pendidikan dan Bahasa Arab, Vol. 1, No. 1 (2024), h. 1-8.

⁴⁹ Jane Willis, A Framework for Task-Based Learning (London: Longman, 1996), h. 55-57.

في عنوان البحث، وهو ما تنص عليه حدودُ البحث الموضوعية في الفصل الأول.

د- المدخل *Contextual Learning*

يُعَدُّ التعلم السياقي من الأساليب التربوية الحديثة التي تهدف إلى ربط محتوى التعليم بحياة المتعلم اليومية. ويقوم هذا النموذج على مبدأ أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يستطيع الطالب ربط المعرفة الجديدة بالخبرات الواقعية التي يعيشها في بيئته الشخصية والاجتماعية. عرفت إلين بي. جونسون التعلم السياقي بأنه "عملية تعليمية تهدف إلى مساعدة الطلاب على إدراك معنى ما يتعلمونه من خلال ربط المحتوى الأكاديمي بسياقات حياتهم اليومية والاجتماعية والمهنية⁵⁰. وهذا يدل على أن المعرفة لا تُبنى في فراغ، بل تتشكل من خلال التفاعل مع العالم المحيط.

في هذا النوع من التعلم، يُنظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية، حيث يُشجَّع على الاستكشاف، وحل المشكلات، وتكوين المعنى من خلال التجربة الواقعية. وهذا يختلف عن النماذج التقليدية التي تعتمد على التلقين والنقل المباشر للمعلومات. يُسهّم التعلم السياقي في تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والتقييم، لأن الطالب يواجه مواقف تعليمية تحاكي الحياة الواقعية، مما يدفعه إلى التفكير

⁵⁰ إلين بي. جونسون، *التعلم السياقي: ما هو ولماذا يجب أن يُطبَّق؟*، كاليفورنيا: كوروين برس،

النقدي والإبداعي. ومن المبادئ الأساسية في التعلم السياقي: التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم القائم على المشروعات، وربط المعرفة بالواقع، والتكامل بين المواد الدراسية، مما يجعله نموذجاً شاملاً ومتكاملاً. وقد أثبتت الدراسات التربوية أن التعلم السياقي يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم، ويرفع مستوى مشاركتهم، ويحسن من نتائجهم الأكاديمية مقارنة بالأساليب التقليدية.^{٥١}

في سياق تعليم اللغة العربية، يمكن توظيف التعلم السياقي من خلال إدخال نصوص ومواقف واقعية، مثل الحوارات اليومية، والمواقف الاجتماعية، والأنشطة الثقافية، التي تمكن الطالب من فهم القواعد واستخدام المفردات في سياقها الحقيقي. كما أن ربط مفاهيم مثل الفعل والوزن اللغوي بأمثلة من الحياة اليومية يُساعد على تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ويُقلّل من النسيان، حيث يشعر الطالب بأن ما يتعلمه له علاقة وثيقة بواقعه.

يتطلب تطبيق التعلم السياقي تخطيطاً جيداً من المعلم، بحيث يُصمّم أنشطة تعليمية تربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات الواقعية، ويُوظّف وسائل تعليمية مناسبة مثل البطاقات التعليمية، والألعاب اللغوية، والوسائط المتعددة. وباختصار، فإن التعلم السياقي يُعدّ من الاتجاهات المعاصرة في

^{٥١} خالد عبد الرحمن الزهراني، "أثر التعلم السياقي في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب

المرحلة الثانوية"، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود، عدد ٣٧، ٢٠٢١، ص ٥٥

التربية التي تُحقّق التعلم العميق والمستدام، وتُسهم في إعداد الطلاب لمواجهة تحديات الحياة الواقعية باستخدام المعرفة المكتسبة في الصف الدراسي.

ومن مزايا التعلم السياقي أنه يُساعد الطلاب على نقل المعرفة من البيئة الصفية إلى الحياة الواقعية، مما يُقلل من الفجوة بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة وبين ما يحتاجه في حياته اليومية. فالطالب لا يتعلم من أجل الاختبار فقط، بل من أجل الحياة، وهذا يعزز من قيمة المعرفة لديه.^{٥٢} كذلك يُنمّي التعلم السياقي مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب من خلال الأنشطة الجماعية والمناقشات الصفية، حيث يُتاح لهم تبادل الآراء واكتساب مهارات العمل ضمن فريق، وهي مهارات حيوية في العصر الحديث.

ويُشجّع هذا النوع من التعلم على التفكير التأملي، إذ يُمنح الطالب الوقت والفرصة للتفكير في علاقته بالمحتوى التعليمي، وطرح الأسئلة، والبحث عن إجابات ذات معنى، مما يجعل عملية التعلم أعمق وأكثر فاعلية. ومن ناحية أخرى، فإن من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعلم السياقي هي الحاجة إلى وقت أطول في التخطيط والتنفيذ مقارنة بالأساليب التقليدية، مما قد يُشكّل عبئاً على المعلم في بيئات دراسية ذات كثافة عالية أو موارد محدودة.^{٥٣} كما أن بعض الطلاب قد يجدون صعوبة في التأقلم

^{٥٢} محسن عبد الكريم العتيبي، "فاعلية التعلم السياقي في تعزيز تطبيق المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، مجلة التربية المعاصرة، جامعة القاهرة، مجلد ٣٤، عدد ٢، ٢٠٢٠، ص ٨٧.

^{٥٣} حسن إبراهيم المومني، "معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم السياقي من وجهة نظر المعلمين"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٦، عدد ٤، ٢٠٢٢، ص ٢١٥.

مع هذا النوع من التعلم في البداية، خصوصاً إذا اعتادوا على الأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين، ولذلك يتطلب الأمر تدرجاً في التطبيق وتوجيهاً مستمراً من المعلم.

يُمر تطبيق التعلم السياقي بعدة خطوات أساسية تهدف إلى ضمان تحقيق أهدافه التعليمية. تبدأ الخطوة الأولى بتحديد المفاهيم الأساسية التي يراد تدريسها، وربطها بمواقف من واقع الحياة اليومية للطلاب، حتى يشعر المتعلم أن المعرفة الجديدة ذات صلة بحياته وخبراته. تتمثل الخطوة الثانية في تصميم أنشطة تعليمية واقعية تُعزز الفهم التطبيقي، مثل المحاكاة، والمشروعات الصغيرة، والعمل الجماعي، والحلول المفتوحة للمشكلات، والتي تُشرك الطالب بفعالية في بناء المعرفة بدلاً من تلقّيها فقط.^{٥٤}

ثم تأتي الخطوة الثالثة، وهي توفير بيئة تعليمية داعمة، تسمح للطلاب بالتفكير والنقاش وطرح الأسئلة والتعاون مع زملائهم، بحيث يُصبح الصف مساحة للتفاعل وليس مجرد مكان للتلقين، ويؤدي المعلم دور الميسر والموجه بدلاً من الناقل الوحيد للمعرفة. تتبع ذلك خطوة التقويم البنائي المستمر، حيث يتم تقييم أداء الطلاب بناءً على المشاركة الفعلية، والقدرة على التطبيق، والبحث عن العلاقات، وليس فقط عبر الاختبارات التقليدية. ويُعتمد في ذلك على ملفات الإنجاز، والعروض التقديمية، والتقارير الميدانية. وأخيراً، يجب أن يُقيّم أثر هذا النوع من التعلم بربطه بنتائج الأداء الواقعي، مثل تحسين القدرة على حل المشكلات، وارتفاع مستوى التفكير

^{٥٤} يونس عبد الله الطائي، استراتيجيات حديثة في التدريس، بغداد: دار العلم، ٢٠١٩، ص ١٩٥

النقدي، وزيادة دافعية التعلم، لأن الهدف من التعلم السياقي هو إعداد الطالب لمواجهة الحياة بكفاءة، وليس فقط لاجتياز الاختبارات.^{٥٥}

هـ - المدخل Task-Based Learning

١- تعريف مدخل Task-Based Learning

يُعَدُّ التعلُّم القائم على المهام أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وهو منهج يركّز على أداء المتعلِّم لمهام واقعية تُمكِّنه من استخدام اللغة استخداماً عملياً في سياقات طبيعية. ويهدف هذا المنهج إلى تنمية الكفاءة التواصلية للمتعلمين من خلال الأنشطة اللغوية التي تُنفَّذ في شكل مهام محددة ذات معنى ووظيفة اجتماعية.^{٥٦}

يُعرَّفُ التعلُّم القائم على المهام بأنَّه "منهج تعليمي يضع المهمة في مركز العملية التعليمية، بحيث تكون اللغة وسيلة لتحقيق المهمة لا غايةً في ذاتها". كما عرّفه وليس بأنَّه: "منهج يُشجّع المتعلمين على استخدام اللغة للتعبير عن المعاني أثناء أدائهم لمهام حقيقية، ثم يُتابع المعلم بتقويم اللغة وتحليلها بعد انتهاء المهمة".^{٥٧}

^{٥٥} فاطمة الزهراء عفيفي، "فاعلية التعلم السياقي في تطوير الكفايات الحياتية لدى المتعلمين"، مجلة

التربية والتنمية، عدد ١٢، ٢٠٢٢، ص ٤٤

^{٥٦} ج. إليس، *Task-Based Language Learning and Teaching*، مطبعة أكسفورد،

٢٠٠٣م، ص ٢

^{٥٧} ج. نونان، *Designing Tasks for the Communicative Classroom*، مطبعة

كامبريدج، ١٩٨٩م، ص ١٠

وفي هذا المنهج، يُطلَبُ من الطلاب أن يقوموا بمهام لغوية مثل: الحوار، وصف الصور، حل المشكلات، أو إعداد المشاريع، وذلك باستخدام اللغة الهدف (اللغة العربية) بطريقة طبيعية وهادفة.

٢- أهداف مدخل *Task-Based Learning*

من أهم الأهداف التي يسعى إليها هذا المنهج ما يلي:

- (أ) تمكين المتعلّم من استخدام اللغة في مواقف حقيقية ذات معنى.
- (ب) تنمية القدرة على التواصل الفعّال باستخدام المفردات والتراكيب المناسبة.
- (ج) تعزيز التعلم الذاتي من خلال أداء المهام بشكل جماعي أو فردي
- (د) جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

٣- مراحل مدخل *Task-Based Learning*

حسب نموذج وليس، فإن تنفيذ التعلم القائم على المهام يمر بثلاث مراحل رئيسية:^{٥٨}

- (أ) المرحلة التمهيديّة: يُقدّم فيها المعلم الموضوع ويهيئ الطلاب للمهمة من خلال المفردات والنماذج اللغوية.

^{٥٨} ج. وليس، *A Framework for Task-Based Learning*، لونغمان، لندن، ١٩٩٦م، ص ٣٨.

- ب) مرحلة أداء المهمة :يقوم الطلاب بأداء المهمة مع زملائهم
مستخدمين اللغة بحرية، ثم يعرضون نتائجهم.
- ج) مرحلة اللغة :يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء ومناقشة البنية
اللغوية التي استخدمها الطلاب أثناء المهمة.

٤- مزايا وعيوب مدخل *Task-Based Learning*

من أبرز مزايا هذا المنهج:

- أ) يجعل اللغة وسيلة للتواصل الحقيقي وليس مجرد قواعد.
- ب) يُكسب المتعلم ثقة في استخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية.
- ج) يُنمّي مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.
- د) يُحفّز دافعية المتعلم نحو التعلم من خلال الأنشطة الممتعة
والهادفة.

وأما أبرز عيوب هذا المنهج وما أخذ الباحثين عليه فهي:

- أ) إهمال الدقة اللغوية أحياناً؛ إذ يُقدّم المدخلُ الطلاقة والمعنى
على سلامة الشكل، فقد يعتاد المتعلّم أخطاءً نحويةً وصرفيةً
تترسّخ لديه إن لم يتداركها المعلّم في طور التركيز اللغوي.
- ب) صعوبة تطبيقه على المبتدئين؛ لأن أداء المهمة يفترض رصيдаً
لغويًا سابقاً، وهو ما لا يتوافر لدى طلاب الفصل السابع إلا
بقدرٍ يسير، فيحتاج المعلّم إلى تهيئةٍ مفرداتيةٍ مسبقةٍ قبل كل
مهمة.

ج) حاجته إلى وقتٍ أطول وإعدادٍ أدقّ من الطرائق التقليدية، فضلاً عن مهارةٍ عاليةٍ لدى المعلّم في إدارة الصف وضبط عمل المجموعات، وهو عبءٌ ثَقِيلٌ في الفصول كثيرة العدد.

د) صعوبة تقويم أداء المتعلّمين تقويماً موضوعياً؛ لأن نواتج المهام متباينة لا تنضبط بمفتاح إجابة واحد، مما يستلزم سلام تقديرٍ مقننة تُقلّل من أثر الحكم الشخصي.

٥- تطبيق المدخل *Task-Based Learning* في تدريس المفردات

في تدريس المفردات، يُمكن للمعلم أن يستخدم هذا المدخل عبر تصميم مهام تعتمد على استخدام الكلمات الجديدة في مواقف حياتية، مثل كتابة وصفٍ لشخصٍ أو مكان، أو أداء حوارٍ قصيرٍ باستخدام المفردات المستهدفة. وبذلك، يتعلّم الطالب المفردات في سياقها الطبيعي، لا في الحفظ المجرد.

و- نموذج ADDIE في تطوير المواد التعليمية

١. مفهوم نموذج ADDIE

يُعَدّ نموذج ADDIE أحد أشهر نماذج التصميم التعليمي (*Instructional Design*) وأكثرها استعمالاً في بحوث التطوير والتطوير (*Research and Development*): واسمه اختصارٌ للمراحل الخمس التي يقوم عليها: التحليل (*Analysis*)، والتصميم (*Design*)، والتطوير (*Development*)، والتطبيق (*Implementation*)، والتقويم (*Evaluation*).

ويتميّز هذا النموذج بمرونته وقابليته للتطبيق في مختلف السياقات التعليمية، ولا سيّما في تطوير المواد والمناهج الدراسية.⁵⁹

٢. مراحل نموذج ADDIE

- ١- مرحلة التحليل (*Analysis*): وفيها يُحدّد الباحث الحاجة إلى المادة المطوّرة، عبر تحليل حاجات الميدان، وتحليل خصائص المتعلّمين، وتحليل المحتوى والمنهج المعتمد.
- ٢- مرحلة التصميم (*Design*): وفيها تُصاغ الأهداف التعليمية، ويُحدّد الهيكل العام للمادة وتسلسل وحداتها، وتُصمّم أدوات القياس ومؤشراتها قبل الشروع في الإنتاج الفعلي.
- ٣- مرحلة التطوير (*Development*): وفيها يُنتج المسوّدة الأولى للمادة وفق ما صُمّم في المرحلة السابقة، ثم تُعرض على الخبراء للتحكيم والتصديق قبل تطبيقها ميدانياً.
- ٤- مرحلة التطبيق (*Implementation*): وفيها تُطبّق المادة المطوّرة على عيّنة من المتعلّمين في بيئتها الطبيعية، لاختبار مدى صلاحيتها العملية وقبول المتعلّمين لها.

⁵⁹ Robert M. Branch, Instructional Design: The ADDIE Approach (New York: Springer, 2009), h. 2-4.

٥- مرحلة التقييم (*Evaluation*): وفيها تُقيّم فاعلية المادة المطوّرة بناءً على بيانات التطبيق الميداني، ويُقرّر بموجبها ما إذا كانت المادة صالحة للاستعمال أو بحاجة إلى مراجعةٍ أخرى. وقد تكون هذه المرحلة تكوينيةً (*Formative*) تُجرى أثناء التطوير، أو ختاميةً (*Summative*) تُجرى بعد اكتمال المنتج.⁶⁰

٣. مسوّغات اختيار نموذج ADDIE لهذا البحث

اختار الباحث نموذج ADDIE أساساً منهجياً لهذا البحث لأسبابٍ عدة: أولها أنه نموذجٌ خطّي واضح المراحل، يلائم طبيعة البحث الذي يهدف إلى إنتاج مادةٍ تعليميةٍ محدّدة المعالم ضمن مدةٍ زمنيةٍ محدودة؛ وثانيها أن كل مرحلةٍ فيه تُغذي المرحلة التالية بمخرجاتٍ واضحةٍ قابلةٍ للتوثيق والتقييم، وهو ما يتناسب مع أسئلة البحث الثلاثة (إجراءات التطوير، واستجابة الطالبات، وفاعلية المادة)؛ وثالثها شيوع استعماله في الدراسات السابقة المماثلة في تطوير مواد تعليم اللغة العربية، بما يتيح مقارنة نتائج هذا البحث بنظائرها.

⁶⁰ Robert M. Branch, Instructional Design: The ADDIE Approach (New York: Springer, 2009), h. 121-124.

ز - استجابة المتعلمين نحو المواد التعليمية

١. مفهوم الاستجابة

تُعرَّف الاستجابة في السياق التربوي بأنها رد فعل المتعلم الوجداني والمعرفي إزاء مثير تعليمي معيّن، كمادة دراسية أو نشاط صفّي، وتتجلّى في مدى رضاه عنه وإقباله عليه أو نفوره منه. وترتبط الاستجابة ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الدافعية (*Motivation*) للتعلم؛ إذ إن الاستجابة الإيجابية نحو مادة تعليمية ترفع من دافعية المتعلم وإقباله على التعلم، في حين تُضعفها الاستجابة السلبية.^{٦١}

٢. العوامل المؤثرة في استجابة المتعلم

تتأثر استجابة المتعلم نحو المادة التعليمية بعدة عوامل، من أبرزها: وضوح عرض المحتوى وتسلسله المنطقي؛ ومدى ارتباط المحتوى بواقع المتعلم وحياته اليومية، بما يجعله يشعر بجدوى ما يتعلّمه؛ وجاذبية الإخراج والتصميم البصري للمادة؛ وطبيعة الأنشطة المصاحبة ومدى إشراكها للمتعلم إشراكاً فعالاً بدلاً من اقتصار دوره على التلقّي السلبي. وتتسق هذه العوامل مع الأبعاد الثلاثة التي قيست بها استجابة الطالبات في هذا البحث: الوضوح، والجاذبية، والمنفعة.

⁶¹ Sardiman A.M., *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar* (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2014), h. 75-78.

٣. طرق قياس استجابة المتعلمين

تُقاس استجابة المتعلمين عادةً بأدواتٍ كميّةٍ تعتمد مقاييس التقدير المتدرّج، وأشهرها مقياس ليكرت (*Likert Scale*) الذي يتيح للمتعلّم التعبير عن درجة موافقته أو عدم موافقته على عباراتٍ محدّدةٍ تتعلّق بالمادة، ثم تُحوّل استجاباته إلى نسبٍ مئويّةٍ تُفسّر وفق سلّمٍ تقديري معتمد. وقد اعتمد الباحث هذا المقياس في استبانة الاستجابة الموصوفة تفصيلاً في الفصل الثالث.

٤. أهمية قياس الاستجابة في تقييم المواد التعليمية

لا يكتمل الحكم على صلاحية مادةٍ تعليميّةٍ مطوّرةٍ بتحكيم الخبراء وحده، وإن كان ذلك شرطاً أول؛ إذ يبقى الحكم الأهم رهناً بمدى تقبّل المتعلّمين أنفسهم لها واستجاباتهم نحوها، بوصفهم الطرف الذي صُمّمت المادة من أجله. فالمادة التي يُحكّمها الخبراء تحكيماً إيجابياً، لكن يستقبلها المتعلّمون استقبالاً سلبياً، تظلّ ناقصة الصلاحية عملياً. ومن هنا كانت استجابة الطالبات معياراً مستقلاً وضرورياً من معايير تقييم المادة المطوّرة في هذا البحث، إلى جانب تحكيم الخبراء وقياس الفاعلية.

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ- منهج البحث

يستخدم هذا البحث منهج البحث والتطوير (*Research and Development*)، وهو أحد مناهج البحث العلمي التطبيقي الذي يهدف إلى إنتاج منتج تعليمي معين ثم اختبار فاعليته. وقد عرّفه بورغ وغال⁶² بأنه: "منهج بحثي يُستخدم فيه نتائج البحث لتصميم منتجات وإجراءات جديدة، ثم يُختبر هذا المنتج منهجياً ويُقيّم ويُحسّن جودته حتى يُحقّق معايير محددة من الفاعلية والجودة والاتساق". وفي السياق الإندونيسي، يُعرّفه سوغيونو⁶³ بأنه: "منهج بحثي يستهدف إنتاج منتج معين والتحقق من فاعليته، بحيث يمر بدورة متكاملة من البحث الميداني والتصميم والتطوير والاختبار والتقييم حتى يصل المنتج إلى مستوى يُمكن من استخدامه على نطاق واسع".

ويُعدُّ هذا المنهج الأنسب لهذا البحث لأن هدفه الأساسي هو تطوير مواد تعليمية لتدريس المفردات العربية وهو منتج ملموس يستلزم إجراءات منهجية متسلسلة من التحليل إلى التقييم. فمنهج البحث والتطوير يُوفّر

⁶² Walter R. Borg & Meredith D. Gall, *Educational Research: An Introduction*, 5th ed. (New York: Longman, 1989), h. 772. Dikutip dalam: Sugiyono, *Metode Penelitian & Pengembangan* (Bandung: Alfabeta, 2019), h. 28.

⁶³ Sugiyono, *Metode Penelitian dan Pengembangan: Research and Development*, Cet. 5 (Bandung: Alfabeta, 2019), h. 30–32.

الإطار المنهجي اللازم لضمان أن المواد المطوّرة ستكون صالحةً علمياً وفاعلةً تربوياً في سياق المدرسة المستهدفة.

ب- نموذج البحث: نموذج ADDIE

في إطار منهج البحث والتطوير، ثمة نماذج متعددة يمكن اتباعها، كنموذج ديك وكاري، ونموذج ديكمب، ونموذج كمب، غير أن الباحث اختار نموذج ADDIE الذي طوّره برانش^{٦٤} لأسباب جوهرية ثلاثة: أولها أن هذا النموذج يتسم بالتسلسل المنطقي والوضوح في مراحله الخمس، مما يجعله مناسباً لباحث يُطوّر مادةً تعليمية لأول مرة. وثانيها أنه ذو طابع تكراري (iterative) يتيح مراجعة كل مرحلة في ضوء مخرجات المرحلة السابقة، مما يُقلّل من احتمال الوقوع في أخطاء التصميم. وثالثها أنه نموذج مُستخدَم على نطاق واسع في تطوير المواد التعليمية للغات الأجنبية، وقد أثبتت دراسات عديدة فاعليته في السياقات الإندونيسية والعربية على حدٍّ سواء.^{٦٥}

يرمز نموذج ADDIE إلى خمس مراحل متسلسلة هي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتطبيق (Implementation)، والتقييم (Evaluation). وفيما يلي شرح تفصيلي لما سيقوم به الباحث في كل مرحلة من هذه المراحل على أرض الواقع:

⁶⁴ Robert M. Branch, Instructional Design: The ADDIE Approach (New York: Springer, 2009), h. 2–5.

⁶⁵ Ahmad Muradi, Pengembangan Materi Pembelajaran Bahasa Arab: Teori dan Praktik (Banjarmasin: Antasari Press, 2021), h. 55–57.

١ - مرحلة التحليل (Analysis)

تُمثِّل مرحلة التحليل نقطة الانطلاق التي تُحدِّد اتجاه البحث كله، وتشمل في هذا البحث ثلاثة محاور تحليلية متكاملة:

أولاً: تحليل الاحتياجات (Needs Analysis). سيُجري الباحث مقابلات شبه منظّمة مع مدرس اللغة العربية في MTs Darul Ulum Banda Aceh للوقوف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تعلم المفردات، والأساليب التعليمية المتبعة حالياً، ومدى توافر مواد تعليمية بكتاب مقرر مخصص للمفردات. كما سيلاحظ الباحث عدداً من حصص اللغة العربية للفصل السابع لرصد سلوك الطلاب التعليمي الفعلي ومستوى مشاركتهم. ثانياً: تحليل الطلاب (Learner Analysis). سيُحدِّد الباحث خصائص المتعلمين المستهدفين من حيث: المستوى العمري (المرحلة المتوسطة، الفصل السابع)، والرصيد المعرفي السابق في اللغة العربية، ومستوى الدافعية، والأنماط التعليمية السائدة بينهم. ويستند الباحث في هذا التحليل إلى الملاحظة المباشرة وبيانات نتائج اختبارات اللغة العربية في الفصول السابقة إن وُجدت.^{٦٦}

ثالثاً: تحليل المحتوى (Content Analysis). سيراجع الباحث المنهج الدراسي الرسمي (Kurikulum 2013 / KSKK 2020) المعتمد في المدرسة لمادة اللغة العربية للفصل السابع، ويحدِّد المفردات المستهدفة وفق أولويات

⁶⁶ Brian Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*, 3rd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2023), h. 3-6.

التواصل اليومي والمحاور الموضوعاتية المقررة، كالتعريف بالبيئة، والبيئة المدرسية، والحياة اليومية، مما يُرسم صورة واضحة للمحتوى الذي ستُغطيه المادة التعليمية المطوّرة.

٢- مرحلة التصميم (Design)

بناءً على مخرجات مرحلة التحليل، سينتقل الباحث إلى تصميم الهيكل العام للمادة التعليمية قبل الشروع في كتابتها، وذلك عبر الخطوات الآتية:

أولاً: صياغة الأهداف التعليمية. سيُصاغ لكل وحدة تعليمية مجموعة من الأهداف السلوكية المحددة وال قابلة للقياس وفق تصنيف بلوم، تُحدّد ما يستطيع الطالب فعله بالمفردات الجديدة بعد إتمام كل وحدة (مثل: أن يُعبّر الطالب شفهيّاً عن خمس مفردات جديدة في جملة مفيدة من تأليفه).

ثانياً: تحديد بنية المادة وتنظيمها. ستُقسّم المادة التعليمية إلى وحدات موضوعاتية متسلسلة، تبدأ كل وحدة بعرض المفردات في سياق قصة أو حوار حياتي مُستوحى من بيئة الطالب (Contextual Learning)، ثم تُقدّم مهاماً لغوية يُطبّق فيها الطالب المفردات في مواقف واقعية (Task-Based Learning). ويُراعى في تنظيم الوحدات التدرج من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً، ومن المفردات الشائعة إلى المفردات الأقل شيوعاً.

ثالثاً: تصميم أدوات التقويم. سيُصمّم الباحث مسبقاً أدوات تقويم متنوعة تشمل: الاختبار القبلي (Pre-test) لقياس المستوى الأولي للطلاب،

والاختبارات التكوينية في نهاية كل وحدة، والاختبار البعدي (Post-test) لقياس الأثر الكلي للمادة. كما سيُصمَّم استبيان تحكيم الخبراء والاستبيان المخصص لمعرفة استجابة الطلاب.

٣- مرحلة التطوير (Development)

في هذه المرحلة يتحوَّل التصميم المُعدُّ على الورق إلى مادة تعليمية فعلية جاهزة للاستخدام، وتتضمن في هذا البحث الخطوات الآتية:

أولاً: إعداد النسخة. سيكتب الباحث محتوى المادة التعليمية كاملاً وفق الهيكل المصمَّم، بما يشمل: النصوص التمهيدية والحوارات الواقعية المُقدِّمة للمفردات في سياقها، وقوائم المفردات المشروحة باللغتين العربية والإندونيسية مع أمثلة جملية، ومهام التعلم القائمة على المهام (tasks) المتنوعة بين الكتابية والشفهية والتعاونية، وتمارين التقويم الذاتي في نهاية كل وحدة.⁶⁷

ثانياً: تحكيم الخبراء (Expert Validation). بعد إعداد النسخة الأولى، ستُعرض المادة على مجموعة من الخبراء المختصين تشمل: خبيراً في محتوى اللغة العربية (للتحقق من صحة المادة لغوياً وتربوياً)، وخبيراً في تصميم المواد التعليمية (للتحقق من سلامة الهيكل والتنظيم والتدرج)، فضلاً عن مدرس اللغة العربية في المدرسة المستهدفة (للتحقق من ملائمة المادة

⁶⁷ David Nunan, Designing Tasks for the Communicative Classroom (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), h. 40-43.

للسياق الميداني الفعلي). سيُستخدم في التحكيم استبيان مُدرّج وفق مقياس ليكرت رباعي الدرجات.⁶⁸

ثالثاً: المراجعة وإعداد النسخة المُنقّحة. في ضوء ملاحظات الخبراء وتوصياتهم، سيُراجع الباحث المادة التعليمية مراجعةً شاملة، مُعالِجاً كل الجوانب التي أشار إليه مشرف الرسالة سواء أكانت لغوية أم تربوية أم تنظيمية، ثم يُعدّ النسخة الثانية الجاهزة للتجريب الميداني.

٤ - مرحلة التطبيق (Implementation)

تُعدّ مرحلة التطبيق الاختبارَ الحقيقي للمادة التعليمية في بيئتها الطبيعية، وستتم في هذا البحث على النحو الآتي:

أولاً: الاختبار القبلي. قبل الشروع في تطبيق المادة، سيُجري الباحث اختباراً قبلياً لجميع طلاب عينة البحث من الفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh، وذلك لقياس مستواهم الأصلي في المفردات العربية المستهدفة قبل التدخل التعليمي.

ثانياً: تدريس المادة. سيُطبّق الباحث المادة التعليمية المطوّرة على عينة البحث عبر سلسلة من الجلسات التعليمية المنظّمة، يلتزم فيها الباحث بالخطوات المنهجية لمدخلي التعلم السياقي والتعلم القائم على المهام، بدءاً من تقديم المفردات في سياق حياتي حقيقي، مروراً بتنفيذ المهام اللغوية، وانتهاءً بأنشطة التغذية الراجعة.

⁶⁸ Suharsimi Arikunto, Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan, Ed. 3 (Jakarta: Bumi Aksara, 2021), h. 281–284.

ثالثاً: الاختبار البعدي. بعد اكتمال تطبيق المادة، سيُجري الباحث اختباراً بعدياً يستخدم المحتوى ذاته الذي تضمّنه الاختبار القبلي، بهدف قياس مدى التحسن الذي طرأ على مستوى الطلاب في إتقان المفردات ووظيفتها اللغوية.

٥- مرحلة التقييم (Evaluation)

التقييم في نموذج ADDIE ليس مرحلةً أخيرة بالمعنى الانتهائي فحسب، بل هو عملية مستمرة تُرافق جميع المراحل السابقة. غير أنه يأخذ في هذه المرحلة الأخيرة طابعاً تقييمياً شاملاً يُعرف بـ التقييم الختامي (Summative Evaluation). ويشمل التقييم في هذا البحث ثلاثة جوانب:

أولاً: تقييم فاعلية المادة. سيُحلّل الباحث نتائج الاختبارين القبلي والبعدي إحصائياً باستخدام اختبار (Paired Sample T-Test) أو اختبار (Wilcoxon) بحسب طبيعة توزيع البيانات، لتحديد ما إذا كانت المادة التعليمية قد أحدثت فارقاً دالاً إحصائياً في مستوى الطلاب. كما سيُحسب معامل الكسب المعيّر (N-Gain) لقياس حجم التحسن النسبي.^{٦٩}

⁶⁹ Richard R. Hake, "Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses," American Journal of Physics, Vol. 66, No. 1 (1998), h. 64-74.

ثانياً: تقويم استجابة الطلاب. سيُوْرَع استبيان على طلاب عينة البحث بعد تطبيق المادة لمعرفة آرائهم في مدى وضوحها وجاذبيتها وملاءمتها لمستواهم، وذلك وفق مقياس ليكرت رباعي الدرجات.

ثالثاً: المراجعة النهائية. في ضوء نتائج التقويم بشقيه الكمي والكيفي، سيُراجع الباحث المادة مراجعةً نهائية ليُعَدَّ نسختها المُنقَّحة والجهازية للاستخدام الفعلي في سياقات مماثلة. وهذه المراجعة النهائية هي ما يُميّز منتج البحث والتطوير عن غيره من البحوث، إذ يُسلّم الباحث في نهاية المطاف منتجاً تربوياً مُختبراً ومُحكّماً يمكن الاستفادة منه فعلياً في تعليم المفردات العربية للمرحلة المتوسطة.

ج- تصميم قياس فاعلية المنتج (One-Group Pretest-Posttest Design)

ولما كان هذا البحث بحثاً تطويرياً (Research and Development) لا تجريبياً خالصاً، فإن قياس فاعلية المنتج المطوّر يجري فيه وفق التصميم قبل التجريبي (Pre-Experimental Design) من نوع تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي (One-Group Pretest-Posttest Design)، إذ تُقاس درجات المجموعة نفسها مرّتين: مرّةً قبل المعالجة التعليمية ومرّةً بعدها، دون وجود مجموعة ضابطة يُقارَن بها. ويمكن تمثيل هذا التصميم بالصيغة الآتية:

$$O_1 - X - O_2$$

حيث ترمز O_1 إلى الاختبار القبلي (Pre-test)، وترمز X إلى المعالجة التعليمية، وهي تدريس المادة المطوّرة وفق دورة ويليس (Willis)، وترمز O_2

إلى الاختبار البعدي (Post-test) المطبّق بالمحتوى نفسه الذي تضمّنه الاختبار القبلي.

وقد اختار الباحث هذا التصميم لسببين: أولهما أن غاية البحث ليست المقارنة بين مدخلين تعليميين مختلفين، بل التحقق من جدوى المنتج المطوّر في بيئته الطبيعية، وهو ما يتّسق مع طبيعة بحوث التطوير التي يكون المنتج فيها محور القياس لا المتغيّر المستقلّ المجرّد؛ وثانيهما تعذّر توفير مجموعة ضابطة مكافئة في المدرسة المستهدفة، لمحدودية عدد فصول الصف السابع فيها وتباين مستوياتها، فضلاً عن أن المادة المطوّرة لم تكن متاحةً لغير عيّنة البحث أثناء مدة التطبيق.

ويترتّب على اعتماد هذا التصميم أمران منهجيان: أولهما أن بيانات الاختبارين تكون مترابطةً (Paired/Dependent) لا مستقلةً، ومن ثمّ يُكتفى بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات (Uji Normalitas) دون الحاجة إلى اختبار التجانس (Uji Homogenitas)، على النحو المبين في قسم تحليل البيانات الآتي. وثانيهما أن نتيجة الفاعلية تُقرأ بوصفها دليلاً أولياً على جدوى المادة المطوّرة في السياق المدرّس، لا حكماً تعميمياً نهائياً، وهو ما أشار إليه الباحث في حدود البحث.

د- المجتمع وعينة البحث

أما مجتمع البحث في هذا البحث فهي جميع الطلاب في MTs Darul Ulum Banda Aceh حيث وعددهم ٢٥١ طالباً وطالبةً موزّعين على تسع

شُعَبٍ دراسية. والعينة هي مجموعة جزئية من المجتمع تُمثّله. فأخذ الباحث العينة بالطريقة العمدية، وهي طالبات الفصل السابع-٢ (VII-2) بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh وعددهنّ ثمان عشرة طالبة. اختار الباحث العينة في هذا البحث بالاعتماد على الطريقة العمدية (*Purposive Sampling*) وتسمى كذا الطريقة المقصودة، أو الاختيار الهادف وهي تعني أن أساس الاختيار خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه الوسائل تمثل مجتمع البحث.^{٧٠}

هـ - أدوات البحث

يُفرد الباحث هذا المطلب لعرض مؤشرات الأدوات التي سيُصمّمها لجمع البيانات، تمييزاً بينها وبين طريقة استخدامها الميدانية التي سيفصّلها الباحث لاحقاً في المطلب التالي. وتنقسم أدوات هذا البحث إلى نوعين رئيسيين بحسب الجهة المُستهدَفة بها: أداة تحكيم الخبراء، وأداة استجابة الطالبات؛ يُضاف إليهما الاختباران القبلي والبعدي في المفردات، وسلّم تقدير الأداء الشفهي الذي رُصد به أداء الطالبات في مهارة الكلام، على ما سيأتي بيانه.^{٧١}

^{٧٠} صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (الرياض: المكتبة المملكية). ص. ٩٩.

^{٧١} Sugiyono, Metode Penelitian dan Pengembangan: Research and Development, Cet. 5 (Bandung: Alfabeta, 2019), h. 176–177.

١. أداة تحكيم الخبراء

صُمِّمت هذه الأداة على هيئة استبانة تحكيمية مُقنَّنة، تُقاس بنودها وفق مقياس ليكرت رباعي الدرجات (٤ = ممتاز، ٣ = جيد، ٢ = مقبول، ١ = ضعيف)، وتنقسم إلى محورين:

- أ- محكِّم خبير المحتوى: ويُقيَّم فيه صحة المفردات لغوياً ومعجمياً، وسلامة الشواهد والأمثلة الجمالية، ودقة الترجمة الإندونيسية، وملاءمة المفردات لمستوى الفصل السابع، ومدى تحقيق المادة لمعايير كفاءة Kurikulum 2013 / KSKK 2020، وصحة تطبيق مبادئ التعلم السياقي والتعلم القائم على المهام في بنية المحتوى.
- ب- محكِّم خبير التصميم: ويُقيَّم فيه جودة الإخراج البصري ووضوح الخط وملاءمة حجمه، والتنظيم والتسلسل بين الوحدات، وتناسب حجم المادة مع عدد الحصص الدراسية المتاحة، وجودة أدوات التقويم الذاتي المُدرَّجة في نهاية كل وحدة.

وتشتمل مؤشرات هذه الأداة على ثمانية جوانب رئيسية موزَّعة على أربع وثلاثين مؤشراً تفصيلياً، فضلاً عن عمود مخصَّص "للملاحظات" يتيح للمحكِّم تدوين ملحوظاته النوعية على كل مؤشر، وهو ما يُمكن الباحث من تحديد أوجه القصور بدقة وإجراء المراجعة اللازمة.^{٧٢}

⁷² Suharsimi Arikunto, Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan, Ed. 3 (Jakarta: Bumi Aksara, 2021), h. 205–207.

٢. أداة استجابة الطلاب

صُمِّمت هذه الأداة على هيئة استبانة مبسّطة موجّهة إلى الطلاب أنفسهم بعد تجربتهم الفعلية للمادة التعليمية، وثُقّاس بنودها كذلك وفق مقياس ليكرت رباعي الدرجات، وتغطي ثلاثة جوانب:

أ- جانب الوضوح: مدى وضوح لغة المادة وتعليماتها وملاءمتها لمستوى فهم الطالب.

ب- جانب الجاذبية: مدى تشويق الأنشطة والسياقات والمهام المقدّمة، ومدى إثارتها لدافعية الطالب نحو تعلم المفردات.

ج- جانب الفائدة: مدى إسهام المادة في تيسير فهم المفردات وتذكرها وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية.

وتُعَدُّ هذه الأداة مقياساً لـ "الجدوى العملية" للمادة من منظور المستفيد المباشر منها، بخلاف أداة تحكيم الخبراء التي تقيس "الصلاحية العلمية" للمادة من الناحية الأكاديمية.

وتجدر الإشارة إلى أن المادة المطوّرة تشتمل كذلك على سلّم تقدير الأداء الشفهي بجوابه الخمسة المستمدّة من عناصر مهارة الكلام المعروضة في الجدول (٢-١) من الفصل الثاني، وهي: دقة المفردات السياقية، ودقة التركيب، والطلاقة، والنطق والنبر، والجرأة والثقة بالنفس؛ يُقدَّر كلُّ جانبٍ منها بمقياس رباعي، وتُحسَب الدرجة وفق المعادلة: (مجموع النقاط ÷ ٢٠) × ١٠٠. وقد استعمل الباحث هذا السلّم أداةً لرصد أداء الطالبات

الشفهي في موضعين: في طور ما قبل المهمة قبل التطبيق، وفي طور العرض بعده. ويؤدي السُّلم في الوقت نفسه وظيفةً تقويميةً تكوينيةً بيد المدرّس في متابعة طالباته وتزويدهنّ بالتغذية الراجعة. على أن نتيجة هذا الرصد تُورَد بوصفها نتيجةً مساندة، إذ يظلُّ الحكم الأساس على فاعلية المادة مستنداً إلى الاختبارين القبلي والبعدي في المفردات.

و- طريقة جمع البيانات

وأما طريقة جمع البيانات الذي يستعمله الباحث فهي:

١- الملاحظة

الملاحظة عمليةً منظّمة لمراقبة سلوك الظاهرة التعليمية ومتابعة سيرها في بيئتها الطبيعية، يقوم بها الباحث وفق خطةٍ مسبقة بقصد الوصف والتفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات، لا بقصد التدخّل في مجرى الحدث أو توجيهه.

وقد استعمل الباحث الملاحظة في موضعين: أولهما في مرحلة التحليل، إذ حضر عدداً من حصص اللغة العربية للفصل السابع بـ MTs Darul Ulum Banda Aceh ليقف على الطريقة المتبعة في تدريس المفردات، وعلى مدى مشاركة الطالبات في الحصة، وعلى الصعوبات التي يواجهنها والحاجات التي تستدعي التطوير. وقد أفضت هذه الملاحظة إلى المعطيات المعروضة في تحليل الاحتياجات في الفصل الرابع.

وثانيهما في مرحلة التطبيق الميداني، إذ تابع الباحث سير الحصص الثلاث وفق دورة ويليس، ورصد أداء الطالبات الشفهي في طوري ما قبل المهمة (Pre-Task) والعرض (Report) مستعيناً بسُلم تقدير الأداء الشفهي المرفق بالمادة المطوّرة. وهذه الملاحظة وصفية مصاحبة لسير التطبيق، تُفيد في تفسير النتائج وتوجيه التغذية الراجعة؛ وقد حوّل ما رُصد بالسُلم في القياسين القبلي والبعدي إلى بياناتٍ كمية أُوردت نتيجةً مساندة في الفصل الرابع. على أن الحكم الأساس على الفاعلية يظلّ مستنداً إلى الاختبارين القبلي والبعدي في المفردات واستبانة استجابة الطالبات.

٢- الاستبانة

الاستبانة هي المداول العربي الصحيح للمواد منها الذي يشير إلى تلك الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارة المكتوبة مزدة بإجابتها والآراء الخاصة، أو بفرغ للإجابة. ويطلب من المجيب عليها، مثلاً: الإشارة إلى ما يراه مهماً، أو ما ينطبق عليها منها، أو ما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة.^{٧٣}

وكانت الاستبانة التي تستخدم الباحث فيه لمعرفة الآراء والتحكييم من الخبراء في تطوير مواد التعليمية على أساس Contextual Learning و Task-Based Learning لتدريس المفردات. ولمعرفة الآراء والاستجابات للطلاب عن الإنتاج المطور.

٣- الاختبارات (القبلي والبعدي)

الاختبارات هي مجموعة من الأسئلة أو الواجبات التي تطلب من الطلاب الإجابة لها والتي تهدف إليه ما يحتاج البحث.^{٧٤} ويقوم الباحث باختبارين:

أ- الاختبار القبلي

الاختبار القبلي هو الذي يقدم الباحث إلى الطلاب قبل تطوير المواد التعليمية على أساس Contextual Learning و Task-Based Learning في تدريس المفردات.

ب- الاختبار البعدي

الاختبار البعدي هو الذي تقدم الباحث إلى الطلاب بعد تطوير المواد التعليمية على أساس Contextual Learning و Task-Based Learning في تدريس المفردات.

ز- طريقة تحليل البيانات

١- تحليل بيانات الاستبانة

وأما طريقة المستخدمة في تحليل البيانات فهي طريقة الكمية. فاستخدم الباحث تحليل البيانات على مقياس ليكرت (*Skala Likert*) في تحليل البيانات تصديق الخبراء واستجابة الطلاب. وهذا ليكرت لقياس الموقف والآراء والتصورات لشخص أو مجموعة من الناس.

^{٧٤} راشد أحمد طعيمة، تعليم العربية بين العلم والفن، الطبعة الأولى (القاهرة: دار العربي، ٢٠٠٠). ص. ٨٩

مقياس ليكرت المستخدمة في شكل استبانة يحتوي على أربع خيارات للإجابة. يظهر تقييم من قبل الخبراء محتوى المواد الدراسية. ثم تصبح البيانات دليلاً إرشادياً لمرحلة المواد الدراسية التي تم تطويرها ثم يتم تحليلها لتحديد جدوى المواد الدراسية.

يمكن حساب درجة التقييم الإجمالية باستخدام الصيغة التالية:

$$P = \frac{R}{T} \times 100\%$$

البيانات :

P : النسبة المئوية

R : مجموع الدرجة المحصول عليها

T : النتيجة الكاملة

الجدول ٣-١

مقياس ليكرت

نتيجة	اختيار الإجابة
٤	جيد جداً
٣	جيد
٢	مقبول
١	ناقص

وتحليل بيانات تصديق الخبراء واستبانات الطلاب يسند الى خمسة

أحوال:^{٧٥}

١٠٠ - ٨١ = جيد جدا

٨٠ - ٦١ = جيد

٦٠ - ٤١ = مقبول

٤٠ - ٢١ = قص

٢٠ - ٠ = راسب

٢- تحليل بيانات للإختبارات

للحصول على تحليل بيانات الاختبار، اعتمد الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي (One-Group Pretest-Posttest Design)، حيث تُقاس درجات المجموعة نفسها مرتين (قبل التطبيق وبعده)، وهو ما يجعل البيانات مترابطة (Paired/Dependent) لا مستقلة. ولذلك يقتضي تحديد الاختبار الإحصائي المناسب (Wilcoxon Signed-Rank Test أو Paired Sample T-Test) التحقق أولاً من اعتدالية توزيع البيانات (Uji Normalitas) فحسب، دون الحاجة إلى اختبار التجانس (Homogenitas)، إذ إن هذا الأخير مخصّص للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، وهو ما لا ينطبق على تصميم هذا البحث القائم على مجموعة واحدة (One-Group Pretest-Posttest Design). فإذا كانت

⁷⁵ Suharsimi Arikunto, Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan (Jakarta: Bumi Aksara, 2010). h. 281

النتائج طبيعية (Normal)، استعمل الباحث اختبار (Paired Sample T-Test)، وإذا كانت غير طبيعية استعمل اختبار (Wilcoxon Signed-Rank Test). وقد أجرى الباحث المقاييس الوصفية واختباري الاعتدالية ودلالة الفروق باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصاراً بـ SPSS، الإصدار الثلاثين (SPSS ٣٠)؛ لِمَا يمتاز به من دقة في الحساب، وشيوع في البحوث التربوية والاجتماعية، وإمكان التحقق من مخرجاته وإعادة إنتاجها عند الحاجة.

أ- الاختبار الطبيعي

الاختبار الطبيعي هو الاختبار لمعرفة أن البيانات طبيعية أو غير طبيعية. فأخذت الباحث عن طريقة اختبار (Shapiro- Wilk) لأن العينة في هذا البحث أقل من خمسين (٥٠) وإذا كانت العينة أكثر من خمسين (٥٠) فأخذت الباحث عن طريقة (Kolmogorov-Smirnov). تكون البيانات طبيعية إذا كان مستوى الدلالة (Sig.) أكبر من ٠,٠٥. وتكون البيانات غير طبيعية إذا كان مستوى الدلالة (Sig.) أصغر من ٠,٠٥.

فإذا كانت النتائج طبيعية (Normal) استعمل الباحث اختبار (Paired Sample T-Test)، وإذا كانت غير طبيعية استعمل اختبار (Wilcoxon Signed-Rank Test).

وقد نُفِّذت هذه الإجراءات في برنامج SPSS عن طريق قائمة (Analyze)؛ إذ استُخرجت المقاييس الوصفية بالأمر (Descriptives)،

واختبار اعتدالية التوزيع بالأمر (Explore)، واختبار "ت" للعينات المرتبطة بالأمر (Paired-Samples T Test). وأمّا معامل الكسب المعدّل (N-Gain) فقد حُسِبَ حساباً يدوياً وفق معادلة هيك (Hake, ١٩٩٩)؛ إذ ليس من الإجراءات المدججة في البرنامج، وكذلك نسبُ تحكيم الخبراء واستجابة الطلاب فحُسِبَت وفق معادلة النسبة المئوية المذكورة آنفاً.

وقد طَبَّقَ الباحث الخطوات الإحصائية نفسها — من التحقق من الاعتدالية ثم اختبار دلالة الفرق — على درجات سُلَّم تقدير الأداء الشفهي أيضاً، طلباً لوحدة أسلوب المعالجة في بيانات القياسين. على أنّ إخضاع تلك الدرجات للمعالجة نفسها لا يرفع مهارة الكلام إلى منزلة المتغيّر المستقلّ في هذا البحث؛ إذ تبقى نتيجتها مساندةً تُكَمِّلُ صورة أثر المادة، ويظلُّ الحكم الأساس على الفاعلية مستنداً إلى الاختبارين القبلي والبعدي في المفردات، وفق ما تنصّ عليه حدود البحث.

ح- إجراءات البحث

لضبط سير هذا البحث زمنياً وضمان إنجازه وفق خطة منهجية واضحة، يعرض الباحث فيما يلي جدولاً زمنياً تقديرياً لأنشطة البحث موزّعةً على مراحل نموذج ADDIE الخمس؛ بدءاً من مرحلة التحليل، وانتهاءً بمرحلة التقويم والمراجعة النهائية:

الجدول ٣-٢

الجدول الزمني التقديري لأنشطة البحث

م	المرحلة	النشاط الإجرائي	المدة التقديرية
١	التحليل (Analysis)	مراجعة أدبيات الموضوع، ومقابلة معلم اللغة العربية، وملاحظة فصول الفصل السابع، وتحليل المنهج الدراسي وتحديد المفردات المستهدفة.	أسبوعان
٢	التصميم (Design)	صياغة الأهداف التعليمية لكل وحدة، وتصميم هيكل المادة وتسلسل الوحدات، وتصميم مؤشرات أدوات التحكيم والتقويم.	أسبوعان
٣	التطوير (Development)	كتابة النسخة الأولى للمادة وعرضها على الخبراء للتحكيم، ثم مراجعتها وإعداد النسخة المنقحة.	أربعة أسابيع
٤	التطبيق (Implementation)	تطبيق الاختبار القبلي، وتدريس المادة المطوّرة ميدانياً على عيّنة البحث، ثم تطبيق الاختبار البعدي والاستبانة.	ثلاثة أيام

أسبوعان	تحليل بيانات الاختبارين إحصائياً، وتحليل استجابات الطلاب، وإجراء المراجعة النهائية وإعداد تقرير البحث.	التقويم (Evaluation)	٥
---------	--	-------------------------	---

ويُقدَّر إجمالي المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ مراحل البحث الخمس بنحو ثلاثة عشر أسبوعاً (نحو ثلاثة أشهر ونصف)، مع مراعاة أن هذا التقدير الزمني مرن وقابل للتعديل بحسب الظروف الميدانية الفعلية، لا سيما في مرحلتي التطوير (تحكيم الخبراء) والتطبيق (توافر الجدول الدراسي في المدرسة المستهدفة).



الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض البيانات التي جمعها الباحث من الميدان، ثم تحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري المعروض في الفصل الثاني والإجراءات المنهجية المبينة في الفصل الثالث. وقد قُسم هذا الفصل إلى خمسة أقسام متتابعة: يُخصَّص القسم (أ) للتعريف بميدان البحث تعريفاً يُتيح فهم السياق الذي طُوِّرت فيه المواد التعليمية وطُبِّقت، ثم تتوالى الأقسام التالية لعرض بيانات تطوير المواد، واستجابة الطلاب، وفاعلية المواد المطوّرة، وتُختتم بمناقشة النتائج.

أ- اللوحة عن ميدان البحث

لا يُمكن فهم نتائج بحثٍ تطويريٍّ فهماً صحيحاً بمعزل عن السياق الميداني الذي أُجري فيه؛ إذ إنّ خصائص المدرسة، وأحوال مدرسيها وطلابها، وما تتوافر عليه من مرافق تعليمية، تُشكِّل جميعها المحدّات التي بُنيت عليها قرارات التطوير في مرحلة التحليل، والتي ستُفسَّر في ضوءها النتائج لاحقاً. ولهذا يُفرد الباحث هذا القسم لتقديم صورة موجزة عن ميدان البحث، معتمداً على الملاحظة المباشرة، والوثائق الرسمية للمدرسة، والموقع الإلكتروني الرسمي لها.

١. نبذة تاريخية عن MTs Darul Ulum Banda Aceh

المدرسة المتوسطة الإسلامية الأهلية دار العلوم ببندا أتشيه (MTs Darul Ulum YPUI Banda Aceh) إحدى المدارس الأهلية التي تعمل تحت مظلة مؤسسة بناء الأمة الإسلامية (Yayasan Pembangunan Umat Islam / YPUI) وهي جزء من معهد دار العلوم العصري ببندا أتشيه (Dayah Modern Darul Ulum). وقد تأسست هذه المدرسة في الأول من شهر يونيو سنة ١٩٩٠م على مساحة تُقدَّر بنحو ٤٨,٩٣٨ متراً مربعاً ضمن مجمّع المؤسسة، وذلك بموجب شهادة حق الانتفاع رقم (١٧٠) الصادرة بتاريخ ٢٣ أكتوبر ١٩٩٦م.

ويقع مجمّع المدرسة في شارع Syiah Kuala رقم (٥)، قرية Keuramat، بمنطقة Kuta Alam، مدينة بندا أتشيه، الرمز البريدي ٢٣١٢٦. وقد اختير اسم "دار العلوم" حاملاً دلالة ورجاء في أن يغدو هذا المجمّع بيئةً للعلم والمعرفة، تتخرّج فيها أجيالٌ إسلاميةٌ متعاقبة تجمع بين كرم الأخلاق، وسلامة الأبدان، وسعة المعرفة، وحرية الفكر المنضبطة بالإيمان والتقوى.

وقد بدأت العملية التعليمية فعلياً في العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١م بالمرحلة المتوسطة، ولم يتجاوز عدد طلابها آنذاك أربعة عشر طالباً. واقتصر القبول في السنوات الثلاث الأولى (حتى العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣م) على الطلاب الذكور فحسب، لأن المرافق المتاحة في بداية التأسيس كانت بسيطة ومحدودة لا تسمح باستقبال الطالبات. ثم

اتَّسع نطاق المدرسة تدريجياً بتنامي حاجة المجتمع الأتشيي وتزايد إقبال الأهالي على إلحاق أبنائهم وبناتهم بها.

ومرّت المدرسة بمحطات بارزة في مسيرتها: ففي سنة ٢٠٠٤م استأنفت نشاطها التعليمي كاملاً بعد كارثة تسونامي التي أصابت إقليم أتشييه، ثم نالت في سنة ٢٠١٢م اعتماد الدرجة (أ) من الهيئة الوطنية للاعتماد المدرسي (BAN-S/M) تقديراً لجودة التعليم فيها، وأطلقت في سنة ٢٠١٨م برنامج تحفيظ القرآن الكريم بوصفه برنامجاً متميزاً، ثم انَّجَّهت في السنوات الأخيرة إلى دمج التقنيات الرقمية في التعلم وتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين.

وُثِّلِحَصَ رؤية المدرسة توجُّهها العام في عبارة: "تحقيق طالبٍ راسخٍ في الإيمان والتقوى، ماهرٍ في العلوم والتكنولوجيا، مهذَّبٍ في الأخلاق". وتنشّق عن هذه الرؤية رسالةٌ تتضمَّن غرس قيم الإيمان والتقوى في أنشطة التعلم، وإذكاء روح التعلم الدافعة إلى تنمية الجانبين الديني والتقني، وتحقيق تعلُّمٍ جيد النوعية خلاق ومبتكر وممتع، وتخرج طلاب ذوي جودة واستقلالية ومهارة وشخصية إسلامية، فضلاً عن ترسيخ ثقافة الاحترام المتبادل والنظافة والانضباط والتعاون.

المجدول (٤-١): الملامح العامة لميدان البحث

البيان	التفصيل
اسم المدرسة	MTs Darul Ulum YPUI Banda Aceh

البيان	التفصيل
العنوان	شارع Syiah Kuala رقم ٥، قرية Keuramat
المنطقة	Kuta Alam، بندا أتشيه
الرمز البريدي	٢٣١٢٦
حالة المدرسة	أهلية (Swasta)
رقم الاعتماد	١٢١٢١١٧١٠٠٠٤
درجة الاعتماد	A
سنة التأسيس	١٩٩٠ م
رئيس المدرسة	Mahdi, S.Ag
الموقع الإلكتروني	https://mtsdarululumbna.sch.id

٢. أحوال المدرسين والطلاب

يُعدُّ المدرس والطالب ركني العملية التعليمية اللذين يتوقَّف عليهما نجاح أي مادة تعليمية مطوّرة؛ فالمدرس هو الوسيط الذي تُنقَذ المادة من خلاله، والطالب هو المستفيد المباشر الذي صُمِّمت المادة لأجله. ولذلك يعرض الباحث فيما يأتي بيانات هيئة التدريس والإدارة، ثم بيانات الطلاب.

أولاً: هيئة التدريس والإدارة

يبلغ عدد المدرسين في المدرسة ستّة وثلاثين مدرساً ومدّسة، منهم عشرة موظفون حكوميون (PNS) وستة وعشرون من غير الموظفين

الحكوميين. وتُظهر البيانات ارتفاعاً واضحاً في المستوى العلمي لهيئة التدريس؛ إذ يحمل سبعة منهم درجة الماجستير، وثمانية وعشرون درجة البكالوريوس، ولا يوجد إلا مدرّس واحد بمؤهل الثانوية. ويعكس هذا التوزيع بيئة مهنية مؤهلة، وهو مؤشر إيجابي يدعم إمكانية تطبيق مواد تعليمية مبتكرة تقوم على مدخلي التعلم السياقي والتعلم القائم على المهام.

الجدول (٤-٢): أحوال المدرسين بحسب الحالة الوظيفية والمؤهل العلمي

الحالة	ذكر	أنثى	المجموع	ثانوية	بكالوريوس	ماجستير
PNS	٢	٨	١٠	١	٩	١
غير PNS	٨	١٨	٢٦	-	١٩	٦
المجموع	١٠	٢٦	٣٦	١	٢٨	٧

أما هيئة الموظفين الإداريين فيبلغ عددها ستة أشخاص، جميعهم من غير الموظفين الحكوميين، منهم اثنان يحملان مؤهل الثانوية وأربعة يحملون درجة البكالوريوس.

الجدول (٤-٣): أحوال الموظفين الإداريين

الحالة	ذكر	أنثى	المجموع	ثانوية	بكالوريوس
PNS	-	-	-	-	-
غير PNS	٢	٤	٦	٢	٤

الحالة	ذكر	أنثى	المجموع	ثانوية	بكالوريوس
المجموع	٢	٤	٦	٢	٤

ويجدر التنبيه إلى أنَّ مادة اللغة العربية يقوم بتدريسها في المدرسة أربعة مدرسين، هم: Mutia Fahrina, S.Pd.، و Safrijal Fuadi, M.Pd.، و Misriati, S.Pd.، و Muhammad Sehat, S.H. وقد اتخذ الباحث من مدرس اللغة العربية للفصل السابع مصدراً أساسياً في مرحلة تحليل الاحتياجات، ومُحكِّماً ميدانياً للمادة المطوّرة، بوصفه الأقدر على الحكم على ملاءمتها للواقع الصفّي الفعلي.

ثانياً: أحوال الطلاب

أُجري هذا البحث في العام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٧ م (الفصل الدراسي الأول). وقد بلغ العدد الكلي لطلاب المدرسة في هذا العام مئتين وواحداً وخمسين طالباً وطالبة، موزَّعين على ثلاثة صفوف في تسعة فصول دراسية، منهم مئة وعشرون من الذكور ومئة وواحد وثلاثون من الإناث، وذلك وفق البيانات الرسمية المثبتة في التقرير الشهري للمدرسة. ويُبيّن الجدول الآتي توزيع هؤلاء الطلاب على الصفوف الثلاثة:

الجدول (٤-٤): أعداد الطلاب وتوزيعهم على الصفوف في العام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٧ م

م	الصف	عدد الفصول	ذكور	إناث	المجموع
١	السابع (VII)	٢	٣٤	٢٨	٦٢
٢	الثامن (VIII)	٣	٣١	٤٣	٧٤
٣	التاسع (IX)	٤	٥٥	٦٠	١١٥
	المجموع	٩	١٢٠	١٣١	٢٥١

يُتَّضح من الجدول أن الصف التاسع يضم أكبر عدد من الطلاب (١١٥ طالباً وطالبة في أربعة فصول)، يليه الصف الثامن (٧٤ في ثلاثة فصول)، ثم الصف السابع (٦٢ في فصلين). وقد اختار الباحث الصف السابع ميداناً للتطبيق لكونه المرحلة التي يبدأ فيها الطلاب تعلّم مفردات اللغة العربية بصورة منهجية، وهي المرحلة الأنسب لإدخال مادة تعليمية مطوّرة تبني الرصيد اللغوي من أساسه.

أما عيّنة هذا البحث فهي طالبات الفصل السابع-٢، وعددهنّ ثماني عشرة طالبة، اختيرت بالطريقة العمدية (Purposive Sampling) من مجتمع البحث. ويلاحظ أن طالبات هذا الفصل ينحدرن من خلفيات تعليمية متباينة؛ فمنهنّ من درّست اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الإسلامية، ومنهنّ من لم تتلقّ منها إلا القليل في المدرسة الابتدائية العامة.

ويُشكّل هذا التفاوت في الرصيد اللغوي السابق أحد أبرز المعطيات التي راعاها الباحث في مرحلة التصميم، لا سيّما في تدوُّج المفردات وتنويع المهام اللغوية.

ومن الخصائص المهمة أيضاً أنّ المدرسة جزء من معهد دار العلوم العصري، ويقيم كثير من طلابها في السكن الداخلي (الأسرام). وهذه الخصيصة ذات دلالة مباشرة على هذا البحث؛ إذ وفّرت للباحث سياقاً حياتياً واقعياً غنياً يمكن استثماره في بناء المادة وفق مبادئ التعلم السياقي، كالمفردات المتصلة بالمعهد والسكن والغرفة والمدبّر وزميل الغرفة وولي الأسرة، وهي مفردات يعيشها الطالب يومياً، فتكون أدعى إلى الفهم والترسُّخ من المفردات المنتزعة من سياقات بعيدة عن بيئته.

٣. واقع تعليم اللغة العربية والمرافق التعليمية

أولاً: واقع تعليم اللغة العربية

تعتمد المدرسة المنهج الدراسي لعام ٢٠١٣ م (Kurikulum ٢٠١٣ / KSKK ٢٠٢٠) في تدريس اللغة العربية للفصل السابع، وتُدْرَس المادة بواقع حصتين أسبوعياً. وقد أجرى الباحث ملاحظة مباشرة لعدد من حصص اللغة العربية، وأتبعها بمقابلة شبه منظّمة مع مدرس المادة، فتبيّن له جملة من الحقائق الميدانية التي مثّلت المنطلق الفعلي لهذا البحث:

١- افتقار المدرسة إلى مواد تعليمية مُقنّنة مخصّصة لتدريس المفردات العربية؛ إذ يعتمد المدرس على الكتاب المقرّر الصادر عن وزارة

الشؤون الدينية اعتماداً شبه كلي، وهو كتاب عام لا يراعي خصوصية البيئة الأتشيكية ولا طبيعة الحياة المعهدية التي يعيشها الطلاب.

٢- غلبة الطريقة التقليدية القائمة على التلقين وحفظ قوائم المفردات مجرّدة من سياقها، ثم اختبار الطلاب فيها بالترجمة المباشرة، دون توظيفها في مواقف تواصلية حقيقية.

٣- ضعف مشاركة الطلاب في الحصة، وانخفاض دافعيّتهم نحو تعلّم المفردات، إذ يرى كثير منهم أن ما يحفظونه لا صلة له بحياتهم اليومية، فسرعان ما يُنسى بعد الاختبار.

٤- تفاوت مستويات الطلاب تفاوتاً واسعاً، مما يُصعّب على المدرس تصريف الحصة بوتيرة واحدة تناسب الجميع.

وتتقاطع هذه الملاحظات مع ما أثبتته الدراسات السابقة من أن تعليم المفردات المنزوعة من سياقها يُفضي إلى تعلّم سطحي سريع الزوال، وهو ما يُعزّز الحاجة إلى مادة تعليمية تربط المفردة ببيئة الطالب (Contextual Learning) وتُلزمه بتوظيفها في مهام لغوية ذات معنى (Task-Based Learning). وعلى هذا الأساس بُنيت المادة التعليمية التي سيعرض الباحث إجراءات تطويرها في القسم (ب).

ثانياً: المرافق التعليمية

تتوافر المدرسة على جملة من المرافق التي تدعم العملية التعليمية،

ويُبيّن الجدول الآتي:

الجدول (٤-٥): المرافق التعليمية بالمدرسة

م	المرفق	العدد
١	مبنى المدرسة	وحدة واحدة
٢	غرف الدراسة	١٠ غرف
٣	غرفة رئيس المدرسة	غرفة واحدة
٤	غرفة المدرسين	غرفة واحدة
٥	المكتبة	غرفة واحدة
٦	غرفة الصحة المدرسية (UKS)	غرفتان
٧	المقصف	غرفة واحدة
٨	المتجر المدرسي	غرفة واحدة
٩	المصلّى	غرفة واحدة
١٠	مختبر العلوم	غرفة واحدة
١١	غرفة الحاسوب	غرفة واحدة
١٢	مختبر اللغة الانكليزية	غرفة واحدة
١٣	غرفة الإدارة والمحاسبة - A R	غرفة واحدة
١٤	غرفة اللجنة	غرفة واحدة
١٥	المستودع	غرفة واحدة
١٦	دورات المياه	١١ غرفة
١٧	غرفة الإرشاد الطلابي (BK)	غرفة واحدة

ويلاحظ من الجدول أنَّ المدرسة تمتلك مختبراً للغة، غير أنَّ الباحث تبين له من الملاحظة والمقابلة أنَّ استثماره في تدريس اللغة العربية محدود، إذ يُوجَّه استعماله في الغالب إلى اللغة الإنجليزية. وهذا يعني أنَّ المادة التعليمية المطوّرة ينبغي أن تكون قابلةً للتطبيق داخل الغرفة الصفية الاعتيادية دون توقُّفٍ على تجهيزات تقنية خاصة، وهو قيدٌ عملي التزم به الباحث في مرحلة التصميم، فجاءت المادة في صورة كتاب مادة تعليمية وأوراق عمل ووحدة تدريسية لا تستلزم إلا الوسائل المتاحة في الفصل.

وخلاصة القول إنَّ ميدان البحث يجمع بين معطياتٍ داعمة وأخرى مقيدة: فمن جهة، تتوافر هيئة تدريس مؤهلة، وبيئة معهدية غنية بالسياقات الواقعية الصالحة لتعليم المفردات؛ ومن جهة أخرى، تغيب المواد التعليمية المُقنَّنة للمفردات، وتغلب الطرائق التقليدية، وتتفاوت مستويات الطلاب. وهذه المعطيات مجتمعةً هي ما استند إليه الباحث في مرحلة التحليل من نموذج ADDIE، وهي ما سيُفصِّله القسم (ب).

ب. عرض بيانات تطوير المواد وفق نموذج ADDIE

يعرض الباحث في هذا القسم البيانات المتعلقة بإجراءات تطوير مواد تدريس المفردات، إجابةً عن السؤال الأول من أسئلة البحث. وقد سار التطوير وفق مراحل نموذج ADDIE، ويُخصَّص هذا القسم لعرض مخرجات المرحلتين الأوليين: التحليل والتصميم، بوصفهما المرحلتين اللتين

انبتت عليهما بقية المراحل، ثم يُتبعهما الباحث بمرحلة التطوير في المطلب التالي.

١. مرحلة التحليل (Analysis)

مثَّلت مرحلة التحليل نقطة الانطلاق التي تحدَّدت في ضوءها وجهة التطوير كلها. وقد نفَّذ الباحث فيها ثلاثة تحليلات متكاملة: تحليل الاحتياجات عبر المقابلة والملاحظة، وتحليل خصائص الطلاب، وتحليل المحتوى والمنهج. وفيما يأتي عرضٌ لما أسفرت عنه هذه التحليلات من نتائج فعلية.

أ) نتائج تحليل الاحتياجات (Needs Analysis)

أجرى الباحث مقابلةً شبه منظَّمة مع مدرِّس اللغة العربية للفصل السابع، تناولت أربعة محاور: المواد التعليمية المستعملة، وطرائق تدريس المفردات، والصعوبات التي يواجهها الطلاب، ومدى الحاجة إلى مواد بديلة. وقد أسفرت المقابلة عن أن المدرسة لا تمتلك مواد تعليمية مُفَتَّنة مخصَّصة لتدريس المفردات، وأن التدريس يعتمد اعتماداً شبه كلي على الكتاب المقرَّر الصادر عن وزارة الشؤون الدينية (KSKK)، وهو كتاب عام كُتب لجميع مدارس إندونيسيا، فجاءت سياقاته بعيدةً عن البيئة المعهدية التي يعيشها طلاب دار العلوم.

كما بيَّن المدرِّس أن الطريقة السائدة هي عرض قائمة المفردات مقرونةً بترجمتها الإندونيسية، ثم تكليف الطلاب بحفظها، ثم اختبارهم فيها بالترجمة، دون أن يتخلَّل ذلك نشاطٌ يُلزم الطالب بتوظيف المفردة في سياق

تواصلني. وحصر الصعوبات في ثلاث: سرعة نسيان المفردات بعد الاختبار، والعجز عن توظيف المفردة في جملة من إنشاء الطالب وإن عرف معناها، وضعف الدافعية لانفصال المحفوظ عن حياة الطالب الفعلية. وقد عزّز الباحث بيانات المقابلة بملاحظة مباشرة لحصص اللغة العربية، فتبيّن اتساق ما رآه مع ما ذكره المدرّس. ويُلخّص الجدول الآتي الفجوة بين الواقع الملاحظ والوضع المنشود:

الجدول (٤-٦): نتائج تحليل الاحتياجات (الفجوة بين الواقع والمنشود)

م	الجانب	الواقع الملاحظ	الوضع المنشود
١	المواد التعليمية	الاقتصار على الكتاب المقرر العام دون مادة مساعدة للمفردات	مادة مفردات مُقنّنة منبثقة من بيئة الطالب
٢	مدخل التقديم	عرض المفردة مجرّدة مقرونة بالترجمة	عرض المفردة في سياق حياتي واقعي (CTL)
٣	نشاط الطالب	الحفظ الفردي والتريديد الجماعي	أداء مهام لغوية تواصلية ذات معنى (TBL)
٤	التقويم	اختبار ترجمة المفردات فحسب	تقويم قدرة الطالب على التوظيف والإنتاج

م	الجانب	الواقع الملاحظ	الوضع المنشود
٥	الدافعية	منخفضة لانفصال المحتوى عن حياة الطالب	مرتفعة لارتباط المحتوى بواقعه المعيش
٦	الأداء الشفهي	عجز الطالبة عن التعبير الشفهي بالمفردات المحفوظة	القدرة على التعارف شفهيًا بجملي من إنشائها

ب) نتائج تحليل الطلاب

تكوّنت عيّنة البحث من ثماني عشرة طالبةً من طالبات الفصل السابع-٢ بمدرسة MTs Darul Ulum Banda Aceh، تتراوح أعمارهنّ بين اثنتي عشرة وثلاث عشرة سنة، وهي سنٌّ يكون فيها المتعلم أميل إلى التعلم المرتبط بالمحسوس والمعيش منه إلى التعلم القائم على التجريد، وهي خصيصة نمائية تُسوِّغ اختيار مدخل التعلم السياقي أساساً لبناء المادة.

وكشف التحليل عن تفاوتٍ واضحٍ في الرصيد اللغوي السابق؛ فمنهنّ خريجات المدرسة الابتدائية الإسلامية (MI) وقد سبقت لهنّ دراسة العربية، ومنهنّ خريجات المدرسة الابتدائية العامة (SD) ولم يتلقين منها إلا نزرًا يسيرًا. ويقتضي هذا أن تبدأ المادة من مستوى تأسيسي لا يُثقل المبتدئات، وأن تتضمن مهامّ متدرّجة تُتيح للمتقدّمات مجالاً للتوسّع.

أما الخصيصة الأهم فهي أن أكثر الطالبات يُقمن في السكن الداخلي بمعهد دار العلوم العصري، فتتنظم حياتهنّ اليومية في بيئة لها مفرداتها الخاصة: السكن، والغرفة، والمدبّر، ووليّ الأسرة، وزميل الغرفة،

والمقصف، والمصلّى. وقد عدّ الباحث هذه البيئة "رأسماًلاً سياقياً" جاهزاً يُستثمر في بناء المادة؛ إذ إن المفردة التي تعيشها الطالبة كل يوم أدعى إلى الرسوخ من المفردة المنتزعة من سياق بعيد عن عالمها.

الجدول (٤-٧): ملخص خصائص الطلاب ودلالاتها التطويرية

الخصيصة	الوصف	الأثر في التطوير
العمر	١٢-١٣ سنة	تفضيل التعلم المرتبط بالمحسوس والمعيش
الرصيد السابق	متفاوت (خريجو MI و SD)	بدء المادة من مستوى تأسيسي مع تدريج المهام
بيئة السكن	الإقامة في السكن الداخلي بالمعهد	اختيار مفردات مستمدة من الحياة المعهدية
الدافعية	منخفضة تجاه حفظ المفردات	الحاجة إلى مهام تفاعلية ذات معنى

جامعة الراترك

ج) نتائج تحليل المحتوى والمنهج

راجع الباحث المنهج المعتمد في المدرسة، والكتاب المقرر للغة العربية للفصل السابع الصادر عن مديرية KSKK بوزارة الشؤون الدينية سنة ٢٠٢٠م، فحدّد ثلاث وحدات دراسية متكاملة تُشكّل معاً "مواد تدريس المفردات" المستهدفة في هذا البحث تحقيقاً لصيغة الجمع "مواد" الواردة في عنوان الدراسة التي تقتضي تطوير ثلاث مواد على الأقل وهي:

الوحدة الأولى "التعارف"، والوحدة الثانية "المرافق المدرسية"، والوحدة الثالثة "الأدوات المدرسية". وقد طوّر الباحث الوحدات الثلاث جميعها بالبنية والمنهجية ذاتها، على أن يقتصر التجريب الميداني في هذا البحث على الوحدة الأولى "التعارف" فحسب، لسببين: أولهما أنها الوحدة الافتتاحية التي يبدأ بها الطالب سنته الدراسية؛ وثانيهما أن موضوعها التعريف بالنفس وبالآخرين هو أقرب الموضوعات إلى الحياة اليومية للطالب المستجِدِّ في بيئة السكن، مما يجعله الحقل الأمثل لتطبيق مدخل التعلم السياقي. وفيما يأتي عرضٌ لتحليل محتوى الوحدة الأولى بوصفها وحدة التجريب.

وحدّد الباحث في ضوء هذا التحليل الكفايات الأساسية المستهدفة، والمفردات المحورية، والتركيب النحوي المصاحب، على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٤-٨): نتائج تحليل المحتوى للوحدة المستهدفة (التعارف)

البند	التفصيل
الوحدة	الوحدة الأولى: التعارف
الكفايات الأساسية	٣,١ و ٣,٢ (المعرفة) - ٤,١ و ٤,٢ (المهارة)
أدوات الاستفهام	هل - مِنْ أَيْنَ
التركيب النحوي	المبتدأ (ضمير) + الخبر

البند	التفصيل
المفردات الأساسية	الضمائر وأسماء الإشارة: هُوَ، هِيَ، أَنْتَ، أَنَا، هَذَا، هَذِهِ، طَالِبٌ، صَدِيقٌ
المفردات السياقية	السَّكَنُ، العُرْفَةُ، المُدَبِّرُ، وَلِيُّ الأُسْرَةِ، زَمِيلُ العُرْفَةِ، المَقْصَفُ، المُصَلَّى، الحِزَانَةُ، السَّرِيرُ
عدد اللقاءات	ثلاثة لقاءات (٦ حصص)

ويجدر التنبيه إلى أن الباحث استبعد من المادة المطوّرة موضوع "المهنة" الذي يرد في بعض المصادر ضمن هذا الحقل؛ لأنه لا يمثّل خبرةً مباشرة يعيشها طالب الفصل السابع في بيئته المعهدية، وإدراجه يخالف مبدأ السياقية الذي بُنيت عليه المادة.

وخلاصة مرحلة التحليل أن الميدان يكشف عن حاجة حقيقية إلى مادةٍ لتدريس المفردات تنطلق من بيئة الطالب المعهدية، وتُبنى على سياقات واقعية، وتُلزم الطالب بتوظيف المفردة في مهام لغوية ذات معنى، مع مراعاة التفاوت في المستويات. وهذه المتطلبات هي التي تُرجمت إلى قرارات تصميمية في المرحلة التالية.

٢. مرحلة التصميم (Design)

انتقل الباحث في هذه المرحلة من تشخيص الحاجة إلى رسم البنية المقترحة للمواد الثلاث قبل الشروع في كتابتها. وقد شملت أربع خطوات:

صياغة الأهداف التعليمية، وتحديد بنية الوحدة، وإعداد مؤشرات أدوات البحث، ووضع التصميم المبدئي للمنتج.

(أ) صياغة الأهداف التعليمية

صاغ الباحث لكل وحدة من الوحدات الثلاث أهدافاً سلوكية خاصة بموضوعها، قابلة للقياس، مراعيًا التدرُّج من مستويات التذكُّر والفهم إلى التطبيق والإنتاج، انسجاماً مع مدخل التعلم القائم على المهام الذي لا يكفي بمعرفة المفردة بل يستهدف توظيفها في التواصل الحقيقي. ويعرض الجدول الآتي نموذج هذه الأهداف كما وردت في الوحدة الأولى (التعارف):

الجدول (٤-٩): الأهداف التعليمية للوحدة المطوّرة

م	الهدف التعليمي	مستوى بلوم
١	أن يذكر الطالب مفردات التعارف والمفردات السياقية الخاصة بالسكن ذكراً صحيحاً	التذكُّر
٢	أن يستعمل الطالب أدوات الاستفهام "مَنْ" و"مِنْ أَيْنَ" استعمالاً صحيحاً	الفهم
٣	أن يعرّف الطالب بنفسه وبغيره نطقاً وكتابةً بلفظ ونبرٍ مفهومين	التطبيق
٤	أن يركّب الطالب جملاً على نمط "المبتدأ (ضمير) + الخبر" تركيباً صحيحاً	التطبيق

م	الهدف التعليمي	مستوى بلوم
٥	أن يوظف الطالب مفردات التعارف شفهيّاً أمام زميلاته في تواصلٍ حقيقيٍّ داخل بيئة السكن	الإنتاج

ب) تحديد بنية الوحدة وتنظيمها

صمّم الباحث بنية الوحدة بحيث يتكامل المدخلان تكاملاً عضوياً لا مجرد ضمّ شكلي؛ فالمدخل السياقي يحكم طور "تقديم المفردة"، إذ لا تُعرض المفردة مجردة بل تَرِدْ أولَ ما تَرِدْ داخل حوارٍ من حياة السكن الداخلي، وهو الحوار المحوري الدائر بين "سالم" و"فيصل". أما التعلم القائم على المهام فيحكم طور "ممارسة المفردة"، إذ يُكَلِّف الطالب بأداء مهامٍ تُلزمه باستعمال المفردة لغرضٍ تواصلٍ حقيقي. وقد اعتمدت هذه البنية ذاتها في تصميم الوحدات الثلاث جميعها، مع تغَيُّر المفردات والسياق الحوارية في كلّ وحدة بما يلائم موضوعها (التعارف، فالمرافق المدرسية، فالأدوات المدرسية).

وقد اعتمد الباحث في تنظيم المهام الدورة الثلاثية التي وضعها ويليس (Willis)، وهي: مرحلة ما قبل المهمة (Pre-Task)، ثم دورة المهمة (Task Cycle) بأطوارها الثلاثة: أداء المهمة (Task)، والإعداد (Planning)، والعرض (Report)، ثم مرحلة التركيز اللغوي (Language Focus) بشقيها: التحليل (Analysis) والتدريب (Practice). ويوضّح الجدول الآتي بنية الوحدة كما تحقّقت فعلاً في المادة المطوّرة:

الجدول (٤-١٠): بنية الوحدة المصممة وفق دورة ويليس

الخطوة	الطور	النشاط التعليمي كما ورد في المادة	المدخل
الأولى	ما قبل المهمة (Pre-Task)	تهيئة الطالب بمراجعة مفردات التعارف الأساسية والإجابة الشفهية عن أسئلة تمهيدية	CTL
الثانية	أداء المهمة (Task)	قراءة الحوار المحوري بين سالم وفيصل، والتعارف وتبادل الأسئلة عن هوية السكن	CTL + TBL
الثانية	الإعداد (Planning)	تنظيم بيانات هوية الطالب وزميله في الغرفة تمهيداً لعرضها	TBL
الثانية	العرض (Report)	عرض نتيجة التعارف أمام الفصل شفهياً	TBL
الثالثة	التحليل (Analysis)	تحليل تركيب "المبتدأ + الخبر" في جمل مستمدة من سياق السكن	TBL
الثالثة	التدريب (Practice)	أداء التدريبات الثلاثة على المفردات والتركيب في سياق السكن	TBL

(ج) إعداد مؤشرات أدوات البحث

صمّم الباحث أدوات جمع البيانات قبل الشروع في التطوير ضماناً لاتساقها مع الأهداف، وهي ثلاث: أداة تحكيم الخبراء، وأداة استجابة الطلاب، وأداة الاختبارين القبلي والبعدي.

أولاً: مؤشرات أداة تحكيم الخبراء. صُمِّمت استبانة تُقاس بنودها وفق مقياس ليكرت الرباعي (٤ = جيد جداً، ٣ = جيد، ٢ = مقبول، ١ = ضعيف)، واشتملت على ثمانية جوانب موزّعة على أربعة وثلاثين مؤشراً، مع عمودٍ للملاحظات النوعية. ويوضّح الجدول الآتي توزيع هذه الجوانب:

الجدول (٤-١١): مؤشرات أداة تحكيم الخبراء

م	الجانب	عدد المؤشرات	المحكّم
١	صحة المفردات لغوياً ومعجمياً	٥	خبير المحتوى
٢	سلامة الأمثلة والشواهد الجمالية	٤	خبير المحتوى
٣	دقة الترجمة الإندونيسية	٣	خبير المحتوى
٤	ملاءمة المفردات لمستوى الفصل السابع	٤	خبير المحتوى
٥	تحقيق معايير المنهج المعتمد	٤	خبير المحتوى

م	الجانب	عدد المؤشرات	المحكّم
٦	سلامة تطبيق مبدأي CTL و TBL	٦	خبير المحتوى
٧	جودة الإخراج البصري ووضوح الخط	٥	خبير التصميم
٨	التنظيم والتسلسل وأدوات التقويم	٣	خبير التصميم
	المجموع	٣٤	

ثانياً: مؤشرات أداة استجابة الطلاب. صُممت استبانة تُوزَّع على الطلاب بعد تجربتهم الفعلية للمادة، وتُقاس وفق مقياس ليكرت الرباعي، وتغطي ثلاثة جوانب: الوضوح، والجاذبية، والفائدة. وتُعَدُّ هذه الأداة مقياساً لـ "الجدوى العملية" للمادة من منظور المستفيد المباشر، بخلاف أداة الخبراء التي تقيس "الصلاحيّة العلمية".

الجدول (٤-١٢): مؤشرات أداة استجابة الطلاب

م	الجانب	ما يقيسه	عدد البنود
١	الوضوح	وضوح اللغة والتعليمات وملاءمتها لمستوى الفهم	٤

م	الجانب	ما يقيسه	عدد البنود
٢	الجاذبية	تشويق الأنشطة والسياقات وأثرها في الدافعية	٤
٣	الفائدة	الإسهام في فهم المفردات وتذكرها وتوظيفها	٤
	المجموع		١٢

ثالثاً: مؤشرات الاختبارين القبلي والبعدي. صُمِّم الاختبار على غرار التدريبات الواردة في المادة المطوّرة، فجاء في ثلاثة أنماط تقيس ثلاثة مستويات متدرّجة: التذكّر، ثم الفهم السياقي، ثم الإنتاج. ويُستعمل المحتوى نفسه في الاختبارين ضماناً لصحة المقارنة.

الجدول (٤-١٣): مؤشرات الاختبارين القبلي والبعدي

م	المؤشر	شكل السؤال	عدد الأسئلة
١	تذكّر معنى المفردة	الاختيار من متعدد	٥
٢	فهم المفردة في سياقها	ملء الفراغ	٥
٣	توظيف المفردة في جملة (الإنتاج اللغوي)	ترتيب الكلمات لتكوين جملة	٥

م	المؤشر	شكل السؤال	عدد الأسئلة
	التمهيدي لمهارة الكلام)		
	المجموع		١٥

(د) التصميم المبدئي للمنتج

خلص الباحث إلى تصوّر مبدئي للمنتج راعى فيه القيد الميداني الذي كشفت عنه مرحلة التحليل، وهو محدودية استعمال مختبر اللغة في تدريس العربية؛ فجاء المنتج قابلاً للتطبيق داخل الغرفة الصفية الاعتيادية دون توقّف على تجهيزات تقنية. وتألّفت كلّ وحدة من وحدات المنتج الثلاث من ثلاثة مكّونات متكاملة:

الجدول (٤-١٤): مكّونات المنتج التعليمي المصمّم

م	المكوّن	الوظيفة	الموجّه إليه
١	كتاب المادة التعليمية	عرض المفردات في سياقها الحواري، وشرح التركيب، وتقديم التدريبات	الطالب

م	المكوّن	الوظيفة	الموجّه إليه
٢	أوراق عمل الطالب	تنفيذ أطوار الإعداد والعرض والتحليل والتدريب كتابةً	الطالب
٣	الوحدة التدريسية	توجيه المدرّس في تنفيذ خطوات CTL و TBL، وتزويده بمفاتيح الإجابة وسُلم التقدير	المدرّس

وقد جاء كتاب المادة التعليمية في ست وستين صفحة، مرتبةً ترتيباً يعكس منطق التطوير نفسه: يُستهلُّ بإرشادات الاستعمال، ثم الكفايات الأساسية والمؤشرات والأهداف، ثم الأساس النظري مشفوعاً بمخطّط انسيابي يوضّح دورة ويليس الثلاثية، ثم المفردات مقسّمةً قسمين: مفردات أساسية ومفردات سياقية مستمدّة من حياة السكّن، ثم العبارات، ثم التركيب النحوي، ثم الأنشطة موزعةً على أطوار دورة ويليس، ثم أوراق عمل الطالب، وتُختتم بملحقٍ خاص بالمدرّس يضمّ مفاتيح الإجابة وسُلم التقدير.

ورُوعي في التصميم الشكلي استعمال الخط العربي التقليدي ضماناً لوضوح القراءة، وضبط المفردات بالشكل التام تيسيراً على المبتدئ، وإيراد الترجمة الإندونيسية إلى جوار كل مفردة. أما تقويم أداء الطلاب في طور

العرض فيقوم على سُلم تقدير (Rubrik) من خمسة جوانب بمقياس رباعي، تُحسب فيه الدرجة وفق المعادلة: الدرجة = (مجموع النقاط ÷ ٢٠) × ١٠٠، ويوضّحه الجدول الآتي:

الجدول (٤-١٥): جوانب سُلم تقدير أداء الطلاب في طور العرض

م	الجانب	ما يقيسه
١	دقة المفردات السياقية	صحة استعمال مفردات السكّن
٢	دقة التركيب	سلامة نمط المبتدأ والخبر
٣	الطلاقة	انسياب الأداء دون تلثّم
٤	النطق والنبر	سلامة المخارج ووضوح الأداء
٥	الجرأة والثقة بالنفس	إقدام الطالب على العرض أمام الفصل

وتُصنّف الدرجة الناتجة وفق أربعة مستويات: من ٨٦ إلى ١٠٠ "جيد جداً"، ومن ٧١ إلى ٨٥ "جيد"، ومن ٥٦ إلى ٧٠ "مقبول"، وما دون ٥٦ "يحتاج إلى توجيه". ويُلاحظ أن جوانب هذا السُلم الخمسة ليست اجتهداً شخصياً من الباحث، بل هي انعكاسٌ مباشر لعناصر مهارة الكلام ومؤشراتها المقرّرة في أدبيات تقويم الأداء الشفهي، على النحو المفصّل في الجدول (٢-١) من الفصل الثاني؛ إذ يقابل جانبُ النطق والنبر عنصرَ النظام الصوتي، وجانبُ دقة المفردات السياقية عنصرَ المفردات، وجانبُ دقة التركيب عنصرَ التراكيب النحوية، وجانبُ الطلاقة عنصرَها، وجانبُ الجرأة والثقة بالنفس العنصرَ النفسي. ومن ثمّ فإنّ هذا السُلم لا

يقيس صحة اللغة فحسب، بل يقيس الجرأة والثقة بالنفس أيضاً، وهو اختيار مقصود يتسق مع فلسفة التعلم القائم على المهام التي تُقدّم المعنى والتواصل على سلامة الشكل.

وبهذا تكون مرحلة التصميم قد أفضت إلى مخطّط متكامل للمنتج: أهدافه محدّدة، وبنيته مرسومة، وأدوات تقويمه جاهزة. وهذا المخطّط هو ما تحوّل إلى مادة تعليمية فعلية في مرحلة التطوير، ثم عُرض على مشرف الرسالة، وهو ما سيعرضه الباحث فيما يأتي.

٣. مرحلة التطوير (Development)

بعد أن اكتمل المخطّط التصميمي للمادة، شرع الباحث في مرحلة التطوير، وهي المرحلة التي تحوّل فيها تصوّر النظري إلى منتج تعليمي فعلي. وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث خطوات متعاقبة: إنتاج النسخة الأولى من المادة، ثم عرضه على مشرف الرسالة لتقدير صلاحيتها، ثم مراجعتها في ضوء ملحوظاتهم لإخراج النسخة المنقّحة. ويعرض الباحث فيما يأتي الخطوة الأولى.

أ) وصف النسخة الأولى من المادة المطوّرة

أنتج الباحث النسخة الأولى من المادة التعليمية بالإخراج الرقمي، شاملةً الوحدات الثلاث معاً، ملتزماً بالمخطّط الذي أسفرت عنه مرحلة التصميم. وقد بلغ إجمالي حجم النسخة نحو خمس وستين صفحة من القطع A٤، موزعةً على الوحدات الثلاث بالقدر ذاته تقريباً (نحو إحدى

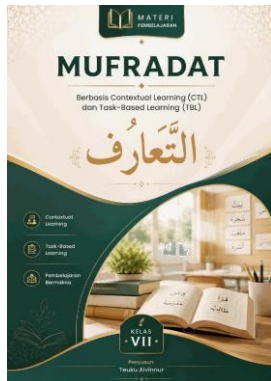
وعشرين صفحة للوحدة الواحدة). ونظراً لأن الوحدة الأولى "التعارف" هي وحدة التجريب الميداني في هذا البحث، فسيقتصر العرض التفصيلي والنماذج المصوّرة الآتية على نموذجها (تسع عشرة صفحة)، مع التنبيه إلى أن الوجدتين الثانية والثالثة تحافظان على البنية والمنهجية والإخراج ذاته. ويوضح الجدول الآتي خريطة الوحدة الأولى ومكوّناتها بوصفها نموذجاً للوحدات الثلاث:

الجدول (٤-١٦): خريطة محتوى النسخة الأولى من المادة المطوّرة

القسم	الصفحات	المحتوى
الغلاف	١	عنوان المادة، والوحدة (التعارف)، والمرحلة المستهدفة، واسم المُعدّ
الإرشادات والكفايات	٢-٥	إرشادات الاستعمال، والكفايات الأساسية، والمؤشرات، والأهداف التعليمية
الأساس النظري	٦-٧	تعريف موجز بمدخلي CTL و TBL، ومخطّط انسيابي لدورة ويليس، وجدول الخطوات التطبيقية
المفردات	٨	قسمان: مفردات أساسية (ضمائر وأسماء)، ومفردات سياقية من حياة السكن

القسم	الصفحات	المحتوى
العبارات	٩	عبارات التحية والتعارف الأساسية، وعبارات سياقية بلغة طلاب السكن
التركيب	١٠	شرح نمط "المبتدأ (ضمير) + الخبر" بأمثلة أساسية وأخرى من سياق السكن
الأنشطة	١١-١٤	أطوار دورة ويليس: التهيئة، والحوار المحوري، والإعداد، والعرض، والتحليل، وثلاثة تدريبات
أوراق عمل الطالب	١٥-١٧	ثلاث أوراق عمل: بيانات الهوية والإعداد، والعرض والتحليل، والتدريبات
ملحق المدرّس	١٨-١٩	مفاتيح إجابة التدريبات الثلاثة والتحليل، وسُلم تقدير الأداء الشفهي

وفيما يأتي نموذج مصوّرة من النسخة الأولى للوحدة الأولى (التعارف) بوصفها الوحدة المختارة للتجريب وممثّلة لأخواتها الثلاث في البنية والإخراج، تُبيّن أبرز أقسام المادة، بدءاً بالغلاف الذي حمل عنوان المادة واسم الوحدة:



Kompetensi Inti (KI)

Berikut kompetensi inti kelas VII:

1. Mengenal dan memahami dasar agama yang diadopsi.
2. Memahami perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab, peduli (toleransi, gotong royong), santun, percaya diri, dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam dalam lingkup jajahannya.
3. Memahami dan menerapkan pengetahuan faktual, konseptual, dan prosedural tentang ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, dan humaniora dan sikap yang tepat.
4. Menganalisis, dan menalar dalam urut keratan (menggunakan, mengkritik, menganalisis, dan menalar) dan dari apa itu adalah, memahami, memahami, menganalisis, dan menalar) sesuai dengan yang dipelajari di sekolah dan sumber lain yang sama dalam sudut pandang/teori.

Contoh kompetensi inti yang terdapat dalam Kurikulum 2013 adalah sebagai berikut:

Indikator & Tujuan Pembelajaran

INDIKATOR PENCAPAIAN KOMPETENSI

1. Mengenal dan menyebutkan mufradat tentang perkenalan (nama, kata ganti, dan asal daerah/orama).
2. Memahami dan menggunakan kata tanya **من اين هل** dan **من اين** pada orasi kalimat sederhana (orama).
3. Memperkenalkan diri dan orang lain secara benar maupun lisan.
4. Menyusun kalimat sederhana dengan pola **الْمُنْتَبَأُ + الْخَرَجُ** (أنا من ...).
5. Menggunakan mufradat perkenalan dalam konteks nyata kehidupan sehari-hari (di kelas, orama, dan lingkungan pesantren).

TUJUAN PEMBELAJARAN

1. Setelah mengikuti pembelajaran, peserta didik mampu:
1. Menyebutkan mufradat perkenalan dan kosakata kontekstual orama dengan tepat.
2. Menggunakan kata tanya **من اين هل** dan **من اين** dengan benar.
3. Memperkenalkan diri dan orang lain dengan lisan dan orasi yang dapat dipahami.
4. Menyusun kalimat Menyusun kalimat perkenalan **الْمُنْتَبَأُ + الْخَرَجُ** secara benar.
5. Menggunakan mufradat perkenalan dalam komunikasi nyata di lingkungan orama.

Kompetensi Dasar (KD)

AKSI PENGETIHAN

- 3.1 Memahami fungsi awal, akhir, dan orasi kalimat yang, kata, makna, dan penanda dari kata sederhana yang terdapat dalam orasi yang efektif dan lisan.

AKSI KETERAMPILAN

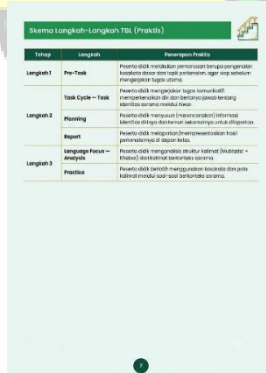
- 4.1 Mendemonstrasikan lisan memperkenalkan diri dan orang lain, menyatakan asal orasi lisan dengan menggunakan kata tanya **من اين هل** dan **من اين** secara lisan maupun tulisan.

AKSI SIKAP

1. Peserta didik diharapkan memiliki pengetahuan dan keterampilan dalam memahami fungsi awal, akhir, dan orasi kalimat yang terdapat dalam orasi yang efektif dan lisan.
2. Peserta didik diharapkan mampu mendemonstrasikan lisan memperkenalkan diri dan orang lain, menyatakan asal orasi lisan dengan menggunakan kata tanya **من اين هل** dan **من اين** secara lisan maupun tulisan.

الشكل (٤-١): غلاف النسخة الأولى من المادة المطوّرة

وُحْصِصَت الصَّفْحَتَانِ السَّادِسَةُ وَالسَّابِعَةُ لِلْأَسَاسِ النَّظَرِيِّ، وَفِيهِمَا مَحْطَّ أَنْسَابِي يُلَخِّصُ دَوْرَةَ وَيْلِسِ الثَّلَاثِيَّةِ (مَا قَبْلَ الْمَهْمَةِ، فَدَوْرَةُ الْمَهْمَةِ، فَالْتَرَكِيزُ اللَّغَوِيُّ) لِيَكُونَ مَرْجِعاً بَصَرِيّاً سَرِيعاً لِلْمُدَرِّسِ وَالطَّالِبِ مَعاً:



وألحقت بالمادة ثلاث أوراق عمل تُنفَّذ عليها أطوار الإعداد والعرض والتحليل والتدريب كتابةً، ليتوثَّق أداء كل طالب ويسهل تقويمه:

The figure shows three worksheets for student performance evaluation, labeled 1, 2, and 3.

Worksheet 1: Lembar Kerja Peserta Didik (1) – Pre-Task & Planning

It includes a section for "التهيئة (Pre-Task)" with a table for "Aksi" and "Berkas Aksi" (1-5). Below it is a section for "التخطيط (Planning)" with a table for "Data" and "Berkas Data" (1-5).

Worksheet 2: Lembar Kerja Peserta Didik (2) – Report & Analysis

It includes a section for "التقرير (Report)" with a table for "Data" and "Berkas Data" (1-5). Below it is a section for "التحليل (Analysis)" with a table for "Data" and "Berkas Data" (1-5).

Worksheet 3: Lembar Kerja Peserta Didik (3) – Practice

It includes a section for "التمرين (Practice)" with a table for "Data" and "Berkas Data" (1-5).

الشكل (٤-٦): نموذج من أوراق عمل الطالب (طور الإعداد)

وُخِّمَت النسخة بملحق المدرِّس الذي يضمُّ مفاتيح الإجابة وسُلِّم تقدير الأداء الشفهي بجوابه الخمسة:

The figure shows a rubric for student performance evaluation, titled "Rubrik Penilaian Performa (Lisan) (Report)".

It includes a table for "Kategori" and "Skor" (1-5).

The table has columns for "Kategori", "Skor 1", "Skor 2", "Skor 3", "Skor 4", and "Skor 5".

The rows are:

- Kategori Materi**: Materi, Materi, Materi, Materi, Materi
- Kategori Teknik**: Teknik, Teknik, Teknik, Teknik, Teknik
- Kategori Waktu**: Waktu, Waktu, Waktu, Waktu, Waktu
- Kategori Hasil**: Hasil, Hasil, Hasil, Hasil, Hasil
- Kategori Penilaian**: Penilaian, Penilaian, Penilaian, Penilaian, Penilaian

Below the table, there is a section for "Penilaian" with a table for "Skor" and "Kategori" (1-5).

الشكل (٤-٧): سُلِّم تقدير الأداء الشفهي في ملحق المدرِّس

وبإتمام هذه النسخة أصبحت المادة جاهزةً للعرض على مشرف الرسالة لتقدير صلاحيتها العلمية قبل تجربتها ميدانياً، وهو ما يعرضه الباحث في الخطوة التالية.

(ب) نتائج تحكيم الخبراء

بعد إتمام نسخة المادة، عرضها الباحث على محكمين اثنين وفق التخصص: خبير المحتوى اللغوي، وخبير التصميم والوسائط التعليمية، لتقويم المنتج المطوّر بوحدهات الثلاث مجتمعةً، مستعملًا استبانة التحكيم المُقنّنة الموصوفة في الفصل الثالث (ثمانية جوانب، أربعة وثلاثون مؤشراً، مقياس ليكرت رباعي الدرجات). ويعرض الباحث فيما يأتي نتائج كل تحكيم على حدة، مع النسبة المئوية للكفاية المحسوبة وفق المعادلة:

$$P = (R \div T) \times 100\%$$

(١) نتائج تحكيم خبير المحتوى

تولّى تحكيم المحتوى خبيرُ المحتوى المتخصص في اللغة العربية. ويعرض الجدول الآتي النتائج موزّعةً على الجوانب الستة (٢٦ مؤشراً):

الجدول (٤-١٧): نتائج تحكيم خبير المحتوى موزّعةً على الجوانب

م	الجانب	عدد المؤشرات	المجموع	الأقصى	النسبة %
١	ضبط المفردات لغوياً ومعجمياً	٥	٢٠	٢٠	١٠٠,٠٠

م	الجانب	عدد المؤشرات	المجموع	الأقصى	النسبة %
٢	صحة الأمثلة والشواهد الجمالية	٤	١٦	١٦	١٠٠,٠٠
٣	دقة الترجمة الإندونيسية	٣	١٢	١٢	١٠٠,٠٠
٤	ملاءمة المفردات لمستوى الفصل السابع	٤	١٥	١٦	٩٣,٧٥
٥	تحقيق معايير المنهج المعتمد	٤	١٦	١٦	١٠٠,٠٠
٦	سلامة تطبيق مبدئي CTL و TBL	٦	٢٤	٢٤	١٠٠,٠٠
	المجموع الكلي	٢٦	١٠٣	١٠٤	٩٩,٠٤

يُتَّضح من الجدول أن خمسة وعشرين مؤشراً من أصل ستة وعشرين حصلت على أعلى درجة (٤ = ممتاز) باستثناء مؤشر واحد في الجانب الرابع، وهو مدى ملاءمة عدد المفردات لطاقة استيعاب طلاب الفصل السابع، فحصل على الدرجة (٣ = جيد). وبلغت النسبة الكلية للكفاية العلمية ٩٩,٠٤٪، وهي نسبة تقع في فئة "ممتاز" (٨١-١٠٠٪) وفق

معيّار التفسير المعتمد، بما يعني أن المادة صالحة للتطبيق دون حاجة إلى تعديل. وقد كتب المحكّم في خانة التعليق العام كلمة "لائق"، وختم استبانته باختيار الخيار الأول: "لائق للتجريب دون تعديل".

(٢) نتائج تحكيم خبير التصميم

تولّى تحكيم التصميم خبير التصميم المتخصّص في تصميم المواد التعليمية ووسائلها. ويعرض الجدول الآتي النتائج موزّعةً على الجانبين (٨ مؤشرات):

الجدول (٤-١٨): نتائج تحكيم خبير التصميم موزّعةً على الجانبين

م	الجانب	عدد المؤشرات	المجموع	الأقصى	النسبة %
١	جودة الإخراج البصري ووضوح الخط	٥	٢٠	٢٠	١٠٠,٠٠
٢	التنظيم والتسلسل وأدوات التقويم	٣	٩	١٢	٧٥,٠٠
	المجموع الكلي	٨	٢٩	٣٢	٩٠,٦٣

يتّضح من الجدول أن جميع مؤشرات الجانب السابع (جودة الإخراج البصري) حصلت على الدرجة القصوى، في حين حصلت مؤشرات الجانب الثامن الثلاثة (التنظيم والتسلسل وأدوات التقويم) على

الدرجة (٣ = جيد). وبلغت النسبة الكلية ٩٠,٦٣٪، وهي نسبة تقع كذلك في فئة "ممتاز" (٨١-١٠٠٪). ولم يُدرج المحكّم ملاحظات كتابية في خانة التعليق العام، وقد أفاد شفهيًا بأن المادة لا تائقة جءاً للتطبيق ءون حاجة إلى تعديل.

وتجءر الإشارة إلى أن المحكّم اختار في استبانته المطبوعة الخيار الثاني "لائق للتجريب مع التعءيل وفق الاقتراحات"، غير أن استبانته لم تتضمن أي اقتراح مكتوب، وأفاد لاحقاً شفهيًا بأن المادة لا تحتاج إلى أي تعديل. ونظراً لهذا التعارض الشكلي بين الخيار المُختار كتابياً والإفادة الشفهية، فقد اعتمد الباحث في تفسير النتيجة على معيارين متسقين: النسبة المئوية المحسوبة (٩٠,٦٣٪) التي تقع أصلاً في فئة "يُستعمل ءون تعديل" وفق سُلّم التفسير المعتمد في الاستبانة نفسها، وخلق خانة الملاحظات من أي اقتراح تحريري. وعليه اعتمد الاستنتاج بأن المادة لا تائقة للتطبيق الميداني ءون حاجة إلى مراجعة إضافية.

(٣) خلاصة نتائج التحكيم والقرار بشأن جاهزية المادة

بلغ متوسط النسبتين المئويتين لتحكيم المحتوى والتصميم معاً ٩٤,٨٤٪ (٩٩,٠٤٪ للمحتوى، ٩٠,٦٣٪ للتصميم)، وهي نسبة تقع بوضوح في الفئة العليا من سُلّم التفسير (ممتاز، ٨١-١٠٠٪)، وثُقضي إلى القرار "يُستعمل ءون تعديل" من كلا المحكّمين. ويعني هذا أن النسخة الأولى الموصوفة في المطلب السابق وهي النسخة التي عالج الباحث فيها مسبقاً ملحوظات مشرف الرسالة اللغوية والتنظيمية قبل عرضها على

المحكمين قد ثبتت صلاحيتها العلمية والتصميمية بتحكيم خبيرين متخصصين، فأصبحت جاهزةً بصورتها الحالية للانتقال مباشرةً إلى مرحلة التطبيق الميداني، دون أن يستدعي الأمر إصدار نسخة منقّحة إضافية بمعزل عمّا سبق.

ج. عرض بيانات استجابة الطلاب وتحليلها

يعرض الباحث في هذا القسم البيانات المتعلقة باستجابة الطلاب نحو المادة التعليمية المطوّرة، إجابةً عن السؤال الثاني من أسئلة البحث. وقد جُمعت هذه البيانات من خلال استبانة استجابة الطالبات التي وُزّعت على أفراد عيّنة التطبيق الميداني عقب انتهاء تدريس الوحدة الأولى (التعارف) في ثلاث حصصٍ دراسيةٍ بمدرسة MTs Darul Ulum Banda Aceh. وبلغ عدد الطالبات المشاركات ثماني عشرة طالبةً من طالبات الصف السابع (الفصل السابع-٢)، وهنّ العيّنة نفسها التي طُبّق عليها الاختباران القبلي والبعدي، ممّا يضمن اتساق مصدر البيانات في قسمي الاستجابة والفاعلية.

وقد صُمّمت الاستبانة على مقياس ليكرت الرباعي (٤ = موافق بشدة، ٣ = موافق، ٢ = غير موافق، ١ = غير موافق بشدة)، وتألفت من اثني عشر بنداً موزّعةً على ثلاثة جوانب رئيسة هي: الوضوح، والجاذبية، والمنفعة. وحُسبت النسبة المئوية لكل جانب وللاستبانة كاملةً وفق المعادلة: $P = (\text{مجموع الدرجات المحصّلة} \div \text{مجموع الدرجات القصوى})$

× ١٠٠٪، ثم فُسِّرَت النتيجة وفق سُلَّم التقدير الخماسي المعتمد: (٨١-
 ١٠٠٪ ممتاز، ٦١-٨٠٪ جيد، ٤١-٦٠٪ مقبول، ٢١-٤٠٪ ضعيف،
 ٢٠٪ فأقل ضعيف جداً).

١. نتائج استجابة الطلاب موزَّعةً على الجوانب

يعرض الجدول الآتي مجموع الدرجات المحصَّلة على كل جانب من
 جوانب الاستبانة الثلاثة، والنسبة المئوية المقابلة لها، ومعيار تفسيرها:

الجدول (٤-١٩): نتائج استجابة الطلاب موزَّعةً على جوانب الاستبانة

م	الجانب	الدرجة المحصَّلة	الدرجة القصى	النسبة %	التقدير
١	الوضوح	٢٤٣	٢٨٨	٨٤,٣٨	ممتاز
٢	الجاذبية	٢٤٢	٢٨٨	٨٤,٠٣	ممتاز
٣	المنفعة	٢٣٥	٢٨٨	٨١,٦٠	ممتاز
	المجموع الكلي	٧٢٠	٨٦٤	٨٣,٣٣	ممتاز

يُتَّضح من الجدول أن الاستبانة حصلت في مجموعها الكلي على
 نسبة ٨٣,٣٣٪، وهي نسبة تقع في الفئة العليا من سُلَّم التقدير ("ممتاز"،
 ٨١-١٠٠٪). كما جاءت الجوانب الثلاثة جميعها ضمن الفئة نفسها؛
 إذ بلغ جانب الوضوح ٨٤,٣٨٪، وجانب الجاذبية ٨٤,٠٣٪، وجانب
 المنفعة ٨١,٦٠٪. ويدلّ ارتفاع هذه النسب مجتمعةً على أن الطلاب تلقَّوا

المادة المطوّرة تلقياً إيجابياً من حيث وضوح عرضها، وجاذبية أنشطتها ورسومها، وإحساسهم بفائدتها في تعلّم المفردات.

ويلاحظ أن جانب المنفعة، وإن جاء في الفئة العليا، سجّل أدنى النسب الثلاث (٨١,٦٠٪)؛ ويُفسّر ذلك بأن إدراك المتعلّم لفائدة المادة يتطلب مدى زمنياً أطول من إدراكه لوضوحها أو جاذبيتها، إذ تظهر المنفعة الحقيقية في مواقف الاستعمال اللاحقة للمفردات لا في أثناء الحصص الثلاث وحدها. ومع ذلك تبقى النسبة مرتفعة ودالة على قبول الطلاب للمادة.

٢. نتائج استجابة الطلاب موزعة على البنود

ولمزيد من الدقة في تحليل الاستجابة، يعرض الجدول الآتي مجموع الدرجات المحصّلة على كل بند من بنود الاستبانة الاثني عشر (الدرجة القصوى لكل بند = ٧٢، أي ١٨ طالبة × ٤ درجات):

الجدول (٤-٢٠): مجموع درجات استجابة الطلاب لكل بند

البند	الدرجة المحصّلة	الدرجة القصوى	النسبة %	التقدير
ب ١	٥٦	٧٢	٧٧,٧٨	جيد
ب ٢	٦١	٧٢	٨٤,٧٢	ممتاز
ب ٣	٦٢	٧٢	٨٦,١١	ممتاز
ب ٤	٦٤	٧٢	٨٨,٨٩	ممتاز
ب ٥	٦٠	٧٢	٨٣,٣٣	ممتاز

البند	الدرجة المحصّلة	الدرجة القصى	النسبة %	التقدير
ب٦	٥٧	٧٢	٧٩,١٧	جيد
ب٧	٦٢	٧٢	٨٦,١١	ممتاز
ب٨	٦٣	٧٢	٨٧,٥٠	ممتاز
ب٩	٦٢	٧٢	٨٦,١١	ممتاز
ب١٠	٥٩	٧٢	٨١,٩٤	ممتاز
ب١١	٥٩	٧٢	٨١,٩٤	ممتاز
ب١٢	٥٥	٧٢	٧٦,٣٩	جيد

يتبيّن من الجدول أن جميع البنود حصلت على درجات مرتفعة تتراوح بين ٥٥ و ٦٤ درجة من أصل ٧٢، أي بنسب تتراوح بين ٧٦,٣٩٪ و ٨٨,٨٩٪. وحصل البند الرابع (المتعلّق بوضوح الأمثلة والرسوم التوضيحية) على أعلى الدرجات (٦٤)، ما يعكس أثر التصميم البصري للمادة في تيسير الفهم. في حين سجّل البند الثاني عشر أدنى الدرجات (٥٥)، وهو من بنود جانب المنفعة، بما يتّسق مع الملاحظة السابقة عن طبيعة إدراك المنفعة. ولم يهبط أيُّ بند إلى فئة "مقبول" أو ما دونها، وهو مؤشّر على اتساق الاستجابة الإيجابية عبر بنود الاستبانة جميعها.

٣. خلاصة تحليل استجابة الطلاب

بناءً على ما تقدّم، بلغت النسبة الكلية لاستجابة الطلاب نحو المادة المطوّرة ٨٣,٣٣٪، وهي نسبة تقع في فئة "ممتاز"، وتدلّ على

استجابة إيجابية عالية من الطلاب نحو مادة تدريس المفردات القائمة على التعلم السياقي والتعلم القائم على المهام. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج تحكيم الخبراء المعروضة في القسم السابق، بما يعزز الحكم بصلاحية المادة وقابليتها للاستعمال في تعليم المفردات لطلاب الصف السابع.

د. عرض بيانات فاعلية المادة المطوّرة وتحليلها

يعرض الباحث في هذا القسم البيانات المتعلقة بفاعلية المادة التعليمية المطوّرة في تنمية تمكّن الطلاب من المفردات، إجابةً عن السؤال الثالث من أسئلة البحث. وقد اعتمد الباحث في قياس الفاعلية على تصميم ذي الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة واحدة (One-Group Pretest-Posttest Design)، إذ طُبّق الاختبار القبلي على الطالبات قبل تدريس الوحدة الأولى، ثم دُرّست الوحدة وفق دورة ويليس، ثم طُبّق الاختبار البعدي بالمحتوى نفسه عقب انتهاء التدريس، لضمان صلاحية حساب معامل الكسب المعدّل (N-Gain).

١. تمهيد: إجراءات البحث الميداني

طَبّق الباحث المادة المطوّرة (الوحدة الأولى: التعارف) على طالبات الفصل السابع-٢ في ثلاث حصص دراسية متتالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٦/٢٠٢٧م، وذلك في الأيام: السابع والعشرين من يوليو (الحصة الأولى)، والثامن والعشرين منه (الحصة الثانية)، والثلاثين منه (الحصة الثالثة). وقد نُظِّم التطبيق وفق دورة ويليس على النحو الآتي:

خُصِّصَت الحصة الأولى لطور التهيئة (Pre-Task) وبدء دورة المهمة عبر الحوار المحوري بين سالم وفيصل؛ وخُصِّصَت الحصة الثانية لاستكمال دورة المهمة (التخطيط ثم التقرير) والتركيز اللغوي التحليلي (Language Focus – Analysis)؛ وخُصِّصَت الحصة الثالثة للتركيز اللغوي التطبيقي (Practice) عبر التدريبات الثلاثة، ثم أداء المهمة الختامية. وقد طُبِّق الاختبار القبلي في مستهل الحصة الأولى قبل أيّ تعرُّض للمادة، وطُبِّق الاختبار البعدي واستبانة الاستجابة في ختام الحصة الثالثة.

وقد أدَّت كلُّ طالبةٍ في طور العرض من الحصة الثانية تعريفاً شفهيّاً بنفسها وبزميلتها أمام الفصل، مستعملةً المفردات والتراكيب المستهدفة؛ وقد رصد الباحث هذا الأداء بسُلَّم تقدير الأداء الشفهي المرفق بالمادة، وهو السُلَّم نفسه الذي رصد به أداءهنّ في طور ما قبل المهمة من الحصة الأولى؛ وستأتي نتيجة القياسين في موضعها من تحليل الفاعلية.

٢. نتائج الاختبارين القبلي والبعدي

يعرض الجدول الآتي درجات الطالبات الثماني عشرة في الاختبارين القبلي والبعدي، والفرق بينهما، وقيمة معامل الكسب المعدّل لكل طالب وفق معادلة هيك (Hake):

الجدول (٤-٢١): درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي
ومعامل الكسب المعدل

الطالب	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق	N-Gain	التقدير
تلميذة ١	٤٠	٦٠	٢٠	٠,٣٣	متوسط
تلميذة ٢	٣٠	٥٠	٢٠	٠,٢٩	منخفض
تلميذة ٣	٤٠	٧٠	٣٠	٠,٥٠	متوسط
تلميذة ٤	٦٠	٩٠	٣٠	٠,٧٥	مرتفع
تلميذة ٥	٥٠	٧٠	٢٠	٠,٤٠	متوسط
تلميذة ٦	٤٠	٨٠	٤٠	٠,٦٧	متوسط
تلميذة ٧	٦٠	٧٠	١٠	٠,٢٥	منخفض
تلميذة ٨	٣٠	٧٠	٤٠	٠,٥٧	متوسط
تلميذة ٩	٣٠	٥٠	٢٠	٠,٢٩	منخفض
تلميذة ١٠	١٠	٦٠	٥٠	٠,٥٦	متوسط
تلميذة ١١	٢٠	٤٠	٢٠	٠,٢٥	منخفض
تلميذة ١٢	٦٠	٩٠	٣٠	٠,٧٥	مرتفع
تلميذة ١٣	٤٠	٥٠	١٠	٠,١٧	منخفض
تلميذة ١٤	٤٠	٨٠	٤٠	٠,٦٧	متوسط
تلميذة ١٥	٥٠	٨٠	٣٠	٠,٦٠	متوسط
تلميذة ١٦	٣٠	٧٠	٤٠	٠,٥٧	متوسط
تلميذة ١٧	٢٠	٦٠	٤٠	٠,٥٠	متوسط
تلميذة ١٨	٥٠	٩٠	٤٠	٠,٨٠	مرتفع
المتوسط	٣٨,٨٩	٦٨,٣٣	٢٩,٤٤	٠,٤٨	متوسط

يُتَّضح من الجدول أن درجات الطالبات جميعهن قد ارتفعت في الاختبار البعدي مقارنةً بالقبلي دون استثناء؛ إذ ارتفع متوسط الدرجات من ٣٨,٨٩ في الاختبار القبلي إلى ٦٨,٣٣ في الاختبار البعدي، بفارق في المتوسط قدره ٢٩,٤٤ درجة. ويدلّ هذا الارتفاع المطرد لدى الطلاب كافيّةً على أثرٍ إيجابيٍّ ثابتٍ للمادة المطوّرة في تنمية تمكُّنهنّ من مفردات الوحدة الأولى.

٣. حساب معامل الكسب المعدّل (N-Gain) وتفسيره

حُسب معامل الكسب المعدّل للمجموعة وفق معادلة هيك: $N-Gain = (\text{متوسط البعدي} - \text{متوسط القبلي}) \div (100 - \text{متوسط القبلي})$. وبتطبيق المعادلة على متوسطيّ العيّنة: $N-Gain = (68,33 - 38,89) \div (100 - 38,89) = 0,48$. وتقع هذه القيمة في الفئة المتوسطة وفق معيار تصنيف هيك (٠,٧٠ فأكثر مرتفع، ٠,٣٠ إلى أقلّ من ٠,٧٠ متوسط، أقلّ من ٠,٣٠ منخفض).

وعلى مستوى الأفراد، توزّع معامل الكسب المعدّل على النحو الآتي: حصلت ثلاث طالباتٍ على كسبٍ مرتفع، وعشر طالباتٍ على كسبٍ متوسط، وخمس طالباتٍ على كسبٍ منخفض. ويوضّح الجدول الآتي هذا التوزيع ونسبته المئوية:

الجدول (٤-٢٢): توزيع الطالبات وفق فئات معامل الكسب المعدّل

Statistics		
Kategori N-Gain		
N	Valid	18
	Missing	0

Kategori N-Gain					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	5	27.8	27.8	27.8
	Sedang	10	55.6	55.6	83.3
	Tinggi	3	16.7	16.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

يتبيّن من الجدول أن ثلاث عشرة طالبةً من أصل ثماني عشرة (٧٢,٢٢٪) حقّقوا كسباً في الفئتين المرتفعة والمتوسطة، في حين وقعت خمس طالباتٍ (٢٧,٧٨٪) في الفئة المنخفضة. ويُلاحظ أن أغلب طالبات الفئة المنخفضة قد بدأن من درجات قبلية مرتفعة نسبياً (كالطالبتين السابعة والثالثة عشرة اللتين حصلتا على ٦٠ و ٤٠ في الاختبار القبلي)، ممّا يجعل هامش التحسّن المتاح لهنّ أضيق بحكم طبيعة معادلة الكسب المعدّل التي تقيس التحسّن منسوباً إلى الدرجة القصوى المتبقّية. وعلى الرغم من ذلك، فإن هؤلاء الطالبات أنفسهنّ قد أحرزن ارتفاعاً فعلياً في درجاتهنّ البعدية، ولم تسجّل أيُّ طالبةٍ تراجعاً أو ثباتاً.

٤. اختبار الدلالة الإحصائية للفروق

يقيس معامل الكسب المعدل المعروض آنفاً مقدار التحسّن الذي طرأ على درجات الطالبات، غير أنه لا يبيّن بذاته ما إذا كان هذا التحسّن دالاً إحصائياً أم قد يُعزى إلى الصدفة. ولذلك أجرى الباحث اختباراً إحصائياً إضافياً للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطيّ الاختبارين القبلي والبعدي. وقد اقتضى اختيار الاختبار الإحصائي المناسب (المعلمي أو اللامعلمي) التحقق أولاً من اعتدالية توزيع البيانات (Normality) باستعمال اختبار شايفرو-ويلك (Shapiro-Wilk)، وهو الأنسب لحجم العينة الصغير ($n = 18$). وقد نُقِذت جميع الحسابات الإحصائية الواردة في هذا المبحث ببرنامج SPSS، وأدرجت مخرجاته الأصلية في ملاحق البحث.

الجدول (٤-٢٣): نتائج اختبار شايفرو-ويلك لاعتدالية توزيع

البيانات

	Kolmogorov-Smirnov a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nilai Pre-Test Penguasaan Mufradat	.142	18	.200*	.944	18	.334
Nilai Post-Test Penguasaan Mufradat	.155	18	.200*	.939	18	.280
Selisih (Post-Test - Pre-Test)	.207	18	.040	.911	18	.088
*. This is a lower bound of the true significance. a. Lilliefors Significance Correction						

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

يُتَّضح من الجدول أن مستوى الدلالة في اختبار شايبرو-ويلك لجميع المتغيرات الثلاثة (الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، وفروق الدرجات) أكبر من ٠,٠٥، مما يعني قبول الفرضية الصفرية القائلة باعتدالية توزيع البيانات. وأما ما ورد في عمود اختبار كولموجوروف-سميرنوف من قيمة أقل من ٠,٠٥ في صف فروق الدرجات، فلا يُعتدُّ به هنا؛ لأنَّ هذا الاختبار إنما يُلجأ إليه حين تتجاوز العينة خمسين مفردةً، على ما تقرَّر في الفصل الثالث. وبناءً على تحقُّق شرط الاعتدالية، اختار الباحث اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired-Samples t-Test) اختباراً معليماً مناسباً لفحص دلالة الفرق بين متوسّطي الاختبارين.

الجدول (٤-٢٤): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة بين الاختبارين القبلي والبعدي

	Paired Differences					t	df	Significance	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Side d p	Two-Side d p
				Lower	Upper				
Pair 1 Nilai Post-Test Penguasaan Mufradat - Nilai Pre-Test Penguasaan Mufradat	29.444	11.618	2.738	23.667	35.222	10.753	17	<,001	<,001

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

تابع الجدول (٤-٢٤): حجم الأثر

		Standardizer a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Pair 1 Nilai Post-Test Penguasaan Mufradat - Nilai Pre-	Cohen's d	11.618	2.534	1.563	3.488
	Hedges' correction	12.164	2.421	1.493	3.331

		Standardizer a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Test Penguasaan Mufradat					
a. The denominator used in estimating the effect sizes. Cohen's d uses the sample standard deviation of the mean difference. Hedges' correction uses the sample standard deviation of the mean difference, plus a correction factor.					

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

تُظهر نتائج الجدول أن قيمة t المحسوبة بلغت ١٠,٧٥ بدرجة حرية ١٧، وأن مستوى الدلالة ($p > ٠,٠٠١$) أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥)؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرقٍ دالٍّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي. كما بلغ حجم الأثر (Cohen's d) ٢,٥٣، وهو حجمٌ يُصنّف "كبيراً جداً" وفق معيار كوهين ($d \leq ٠,٨$ يُعدّ حجم أثر كبيراً). ويؤكد هذا أن التحسّن الملحوظ في درجات الطالبات ليس ناتجاً عن الصدفة، بل هو أثر حقيقي وقوي يُعزى إلى تطبيق المادة المطوّرة، بما يعزّز الاستدلال على فاعليتها ويكمل نتيجة معامل الكسب المعدّل المعروضة آنفاً.

٥. خلاصة تحليل الفاعلية

بناءً على ما تقدّم، يُستنتج أن المادة التعليمية المطوّرة فعّالة في تنمية تمكّن طالبات الصف السابع من المفردات؛ إذ ارتفع متوسط الدرجات ارتفاعاً ملموساً (من ٣٨,٨٩ إلى ٦٨,٣٣)، وبلغ معامل الكسب المعدّل ٠,٤٨ وهو في الفئة المتوسطة، مع تحسّنٍ شمل الطالبات جميعهنّ دون استثناء. وتمثّل الفئة المتوسطة نتيجة مقبولة ومتوقّعة في التطبيق الميداني

الأول لمادة جديدة خلال دورة تدريبية واحدة محدودة الحصص، ولا سيّما مع اقتصار التطبيق على الوحدة الأولى.

على أن الباحث يقرّر هذه الفاعلية في حدود التصميم المنهجي المستعمل (One-Group Pretest-Posttest Design)، إذ اعتمدت الدراسة على مجموعة واحدة دون مجموعة ضابطة، وعلى عيّنة محدودة العدد (١٨ طالبة)، وعلى دورة تدريبية واحدة طُبِّقت فيها الوحدة الأولى فحسب. ومن ثمّ فإن نتيجة الفاعلية تُقرأ بوصفها دليلاً أولياً قوياً على جدوى المادة، لا حكماً تعميمياً نهائياً؛ ويوصي الباحث بالتحقّق منها في دراساتٍ لاحقةٍ أوسع عيّنةً وأطول مدّةً وأشمل للوحدات الثلاث، على النحو المبين في توصيات الفصل الخامس.

٦. نتائج قياس مهارة الكلام

وإلى جانب الاختبارين الكتابيين، رصد الباحث أداء الطالبات الشفهي بسلم تقدير الأداء الشفهي ذي الجوانب الخمسة المستمدّة من عناصر مهارة الكلام المعروضة في الجدول (٢-١) من الفصل الثاني. وجرى القياس مرتين: قبلياً في طور ما قبل المهمّة يوم ٢٧ من يوليو ٢٠٢٦ م حين سأل الباحث كلّ طالبة شفهيّاً على انفراد، وبعدياً في طور العرض يوم ٢٨ من يوليو ٢٠٢٦ م حين قدّمت كلّ طالبة تعريفاً بنفسها وبزميلتها أمام الفصل. وتولّى الباحث التقدير في الحالتين بنفسه ضماناً لوحدة معيار الحكم. ويعرض الجدول الآتي درجات الطالبات في القياسين ومعامل الكسب المعدّل لكلٍّ منهنّ:

الجدول (٤-٢٥): درجات الطالبات في قياسي مهارة الكلام القبلي
والبعدي ومعامل الكسب المعدل

الطالبة	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	N-Gain	التقدير
تلميذة ١	٦٠	٧٠	١٠	٠,٢٥	منخفض
تلميذة ٢	٥٥	٧٥	٢٠	٠,٤٤	متوسط
تلميذة ٣	٥٥	٧٥	٢٠	٠,٤٤	متوسط
تلميذة ٤	٥٥	٧٠	١٥	٠,٣٣	متوسط
تلميذة ٥	٥٠	٧٠	٢٠	٠,٤٠	متوسط
تلميذة ٦	٥٥	٧٠	١٥	٠,٣٣	متوسط
تلميذة ٧	٤٠	٦٥	٢٥	٠,٤٢	متوسط
تلميذة ٨	٥٠	٧٠	٢٠	٠,٤٠	متوسط
تلميذة ٩	٥٥	٨٠	٢٥	٠,٥٦	متوسط
تلميذة ١٠	٥٥	٨٠	٢٥	٠,٥٦	متوسط
تلميذة ١١	٥٥	٩٠	٣٥	٠,٧٨	عالٍ
تلميذة ١٢	٤٥	٨٠	٣٥	٠,٦٤	متوسط
تلميذة ١٣	٧٠	٩٥	٢٥	٠,٨٣	عالٍ
تلميذة ١٤	٤٠	٦٥	٢٥	٠,٤٢	متوسط
تلميذة ١٥	٥٠	٦٥	١٥	٠,٣٠	متوسط
تلميذة ١٦	٣٥	٥٥	٢٠	٠,٣١	متوسط
تلميذة ١٧	٥٥	٧٠	١٥	٠,٣٣	متوسط
تلميذة ١٨	٦٠	٧٥	١٥	٠,٣٨	متوسط
المتوسط	٥٢,٢٢	٧٣,٣٣	٢١,١١	٠,٤٤	متوسط

يتبين من الجدول أن متوسط الدرجات ارتفع من ٥٢,٢٢ في القياس القبلي إلى ٧٣,٣٣ في القياس البعدي، بفارق قدره ٢١,١١ درجة، وأن معامل الكسب المعدل للمجموعة بلغ ٠,٤٤، وهو في الفئة المتوسطة. وقد تحسنت الطالبات جميعهن دون استثناء؛ إذ حصلت طالبتان على كسب في الفئة العالية، وخمس عشرة طالبة في الفئة المتوسطة، وطالبة واحدة في الفئة المنخفضة. وعلى مستوى التقديرات، انتقلت الطالبات من واقع كانت فيه خمس عشرة طالبة في تقدير "يحتاج إلى توجيه" وثلاث في تقدير "مقبول"، إلى واقع صارت فيه طالبتان في تقدير "جيد جداً"، وست في تقدير "جيد"، وتسع في تقدير "مقبول"، وواحدة في تقدير "يحتاج إلى توجيه".

ولمعرفة مواطن القوة والضعف في الأداء، حلّل الباحث النتائج على مستوى كل جانب من جوانب السُّلم على حدة، على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٤-٢٦): نتائج قياس مهارة الكلام موزعة على جوانب سُّلم

التقدير

الجانب	المتوسط القبلي	النسبة القبليّة	المتوسط البعدي	النسبة البعديّة	مقدار الارتفاع
دقة المفردات السياقية	٢,١١	%٥٢,٧٨	٢,٩٤	%٧٣,٦١	%٢٠,٨٣
دقة التركيب	٢,١١	%٥٢,٧٨	٢,٨٩	%٧٢,٢٢	%١٩,٤٤

الجانب	المتوسط القبلي	النسبة القبليّة	المتوسط البعدي	النسبة البعديّة	مقدار الارتفاع
الطلاق	٢,٠٦	%٥١,٣٩	٢,٩٤	%٧٣,٦١	%٢٢,٢٢
النطق والنبر	١,٧٨	%٤٤,٤٤	٢,٦١	%٦٥,٢٨	%٢٠,٨٤
الجرأة والثقة بالنفس	٢,٣٩	%٥٩,٧٢	٣,٢٨	%٨١,٩٤	%٢٢,٢٢
المتوسط العام	٢,٠٩	%٥٢,٢٢	٢,٩٣	%٧٣,٣٣	%٢١,١١

يكشف الجدول عن أن الجوانب الخمسة جميعها قد ارتفعت ارتفاعاً متقارباً يتراوح بين ١٩,٤٤% و ٢٢,٢٢%. غير أن ترتيب الجوانب فيما بينها يحمل دلالةً تربوية؛ فقد ظلّ جانب "الجرأة والثقة بالنفس" أعلى الجوانب في القياسين معاً (٥٩,٧٢% ثم ٨١,٩٤%)، بينما ظلّ جانب "النطق والنبر" أدناها فيهما (٤٤,٤٤% ثم ٦٥,٢٨%)، وهو الجانب الوحيد الذي بقي في تقدير "مقبول" بعد التطبيق في حين انتقلت الجوانب الأربعة الأخرى إلى تقدير "جيد".

ويُفسّر ارتفاع جانب الجرأة في ضوء مدخلي البحث؛ إذ أسهم السياق المعهدي المألوف لدى الطالبات في تقليل قلق التحدث، لأن موضوع الحديث التعريف بالنفس وبزميلة الغرفة من صميم حياتهنّ اليومية لا من خارجها. كما هيّا العمل الثنائي في طور المهمة مجالاً للتدرب قبل المواجهة العلنية في طور العرض، فجاء العرض امتداداً لما مارسنه لا مفاجأةً لهنّ. أمّا بقاء جانب النطق في أدنى الترتيب فأمرٌ متوقّع؛ لأن ضبط المخارج

يتطلب تدريباً صوتياً ممتداً لا تكفي فيه ثلاث حصص، ولأن في العربية أصواتاً لا نظير لها في اللغة الإندونيسية تحتاج إلى معالجة خاصة خارج نطاق تعليم المفردات.

ويلاحظ تقارب لافت بين معامل الكسب المعدل في مهارة الكلام (٠,٤٤) ونظيره في التمكن من المفردات (٠,٤٨)، وكلاهما في الفئة المتوسطة. ويؤكد هذا التقارب ما تقرره أدبيات اكتساب المفردات من ارتباط دال بين الرصيد المفرداتي والأداء الشفهي، على النحو المبين في الفصل الثاني؛ إذ ارتقت الطالبات في المهارة بالقدر الذي ارتقن به في الرصيد اللغوي الذي تقوم عليه.

وللتحقق من دلالة هذا الارتفاع إحصائياً لا وصفيّاً فحسب، أجرى الباحث على درجات القياسين اختباراً إحصائياً على غرار ما صُنِع في التمكن من المفردات. وقد اقتضى ذلك التحقق أولاً من اعتدالية توزيع الدرجات باختبار شايفرو-ويلك، وهو الأنسب لحجم العينة الصغير (ن = ١٨).

الجدول (٤-٢٧): نتائج اختبار شايفرو-ويلك لاعتدالية توزيع درجات مهارة الكلام

	Kolmogorov-Smirnov a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Skor Pengukuran Awal Maharah Kalam	.243	18	.007	.912	18	.094
Skor Pengukuran Akhir Maharah Kalam	.194	18	.069	.932	18	.214
Selisih Kalam (Akhir - Awal)	.176	18	.152	.903	18	.066
a. Lilliefors Significance Correction						

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

يُتَّضح من الجدول أن مستوى الدلالة في اختبار شايبرو-ويلك للقياسين القبلي والبعدي وفروق درجاتهما أكبر من ٠,٠٥؛ مما يعني اعتدالية التوزيع وصلاحيّة استعمال الاختبار المعلمي. وأما ما ورد في عمود اختبار كولموجوروف-سميرنوف من قيم أقل من ٠,٠٥، فلا يُعتدُّ به هنا للسبب نفسه المذكور آنفاً في تحليل درجات المفردات؛ إذ لا يُلجأ إلى ذلك الاختبار إلا حين تتجاوز العينة خمسين مفردةً.

الجدول (٤-٢٨): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة في قياسي مهارة الكلام

	Paired Differences					t	df	Significance	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
				Lower	Upper				
Pair 1 Skor Pengukuran Akhir Maharah Kalam - Skor Pengukuran Awal Maharah Kalam	21.111	6.764	1.594	17.747	24.475	13.242	17	<,001	<,001

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

تابع الجدول (٤-٢٨): حجم الأثر

		Standardizer a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Pair 1 Skor Pengukuran Akhir Maharah Kalam - Skor Pengukuran Awal Maharah Kalam	Cohen's d	6.764	3.121	1.976	4.251
	Hedges' correction	7.081	2.981	1.887	4.060

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation of the mean difference.

Hedges' correction uses the sample standard deviation of the mean difference, plus a correction factor.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS، الإصدار الثلاثين.

تُظهر نتائج الجدول أن قيمة ت المحسوبة بلغت ١٣,٢٤ بدرجة حرية ١٧، وأن مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٠١؛ مما يدل على وجود فرقٍ دالٍّ إحصائياً بين متوسطي القياسين. كما بلغ حجم الأثر (د كوهين) ٣,١٢، وهو حجمٌ يُصنّف "كبيراً جداً". ويؤكد هذا أن الارتفاع في الأداء الشفهي لم يكن راجعاً إلى الصدفة. على أنّ هذه الدلالة تُقرأ في منزلتها الصحيحة؛ فهي نتيجةٌ مساندةٌ تُقوّي الاستدلال على أثر المادة في وجهتها المعلنة، لا حكماً مستقلاً على مهارة الكلام؛ إذ لم ترد هذه المهارة متغيّراً مستقلاً في عنوان البحث ولا في أسئلته الثلاثة، وإنما أخضعت درجتها للمعالجة الإحصائية نفسها طلباً لوحدة الأسلوب.

على أن قراءة هذه النتيجة تقتضي التنبيه على أمرين: أولهما أن مهمّة القياس القبلي كانت إجابةً شفهيّةً عفويّةً عن أسئلةٍ تمهيدية، في حين كانت مهمّة القياس البعدي عرضاً سبقه طورُ الإعداد؛ ومن ثمّ فإن جزءاً من الارتفاع المسجّل يعود إلى إتاحة فرصة التهيئة لا إلى المادة المطوّرة وحدها. وثانيهما أن مهارة الكلام لم ترد في هذا البحث متغيّراً مستقلاً في عنوانه، وإنما وردت نتيجةً مساندةً تُكمّل صورة أثر المادة، إذ يظلّ الحكم الأساس على الفاعلية مستنداً إلى الاختبارين القبلي والبعدي في المفردات.

هـ. مناقشة نتائج البحث

يخصّص الباحث هذا القسم لمناقشة النتائج التي عُرضت في الأقسام السابقة وربطها بأسئلة البحث وإطاره النظري والدراسات السابقة، بغية استخلاص دلالتها العلمية استخلاصاً متكاملاً.

أما فيما يتعلّق بالسؤال الأول الخاصّ بإجراءات تطوير المادة، فقد أثبتت النتائج أن اتّباع نموذج ADDIE بمراحله الخمس قد أفضى إلى مادةٍ تعليميةٍ متكاملةٍ في ثلاث وحدات (التعارف، والمرافق المدرسية، والأدوات المدرسية)، وأن دمج التعلّم السياقي مع التعلّم القائم على المهامّ عبر دورة ويليس قد وفّر بنيةً منهجيةً واضحةً تنقل المفردة من التقديم السياقي إلى التوظيف في مهامٍ لغوية ذات معنى. وقد صدّق الخبيران على هذه المادة بنسبتي ٩٩,٠٤٪ للمحتوى و٩٠,٦٣٪ للتصميم، بما يؤكّد سلامة إجراءات التطوير.

وأما فيما يتعلّق بالسؤال الثاني الخاصّ باستجابة الطلاب، فقد بلغت النسبة الكلية للاستجابة ٨٣,٣٣٪ في فئة "ممتاز". وتنسجم هذه النتيجة مع ما يقرّره منظّرو التعلّم السياقي (جونسون وغيره) من أن ربط المادة ببيئة المتعلّم يرفع دافعيته وإقباله على التعلّم؛ إذ عكست استجابة الطلاب المرتفعة لجوانب الوضوح والجاذبية والمنفعة أثر السياق البيئي المؤلف (حياة المعهد وشخصيتي سالم وفيصل) في تقريب المفردات من واقعهم.

وأما فيما يتعلّق بالسؤال الثالث الخاصّ بالفاعلية، فقد دلّ معامل الكسب المعدّل (٠,٤٨، فئة متوسطة) مع تحسّن الطالبات جميعهنّ على أثرٍ إيجابيٍّ للمادة في تنمية تمكّن المفردات، وقد تأكّدت دلالة هذا الأثر إحصائياً؛ إذ أظهر اختبار "ت" للعينات المرتبطة فرقاً دالاً بين متوسّطي الاختبارين (ت = ١٠,٧٥، ودرجة الحرية ١٧، ومستوى دلالة أقلّ من

(٠,٠٠١)، بحجم أثر كبير جداً (د كوهين = ٢,٥٣)؛ مما ينفي احتمال أن يكون التحسّن الملحوظ راجعاً إلى الصدفة. ويتفق هذا مع ما يقرّره أصحاب التعلّم القائم على المهام (ويليس ونونان وإليس) من أن توظيف اللغة في مهامّ تواصلية حقيقية يرسّخ التعلّم على نحوٍ أعمق من الحفظ المجرّد. ويُفهم وقوع معامل الكسب المعدّل في الفئة المتوسطة، رغم الدلالة الإحصائية القوية للفرق، في ضوء محدودية الدورة التدريسية الواحدة واقتصار التطبيق على الوحدة الأولى، وهو ما يتّسق مع طبيعة التطبيق الميداني الأوّل ولا ينقض دلالة الأثر الإيجابي.

ويقرأ هذا الأثر في ضوء الوجهة التي انطلق منها البحث؛ فارتفاع تمكّن الطالبات من المفردات من ٣٨,٨٩ إلى ٦٨,٣٣ إنما يعني في ضوء ما تقرّره أدبيات اكتساب المفردات من ارتباطٍ دالٍّ بين الرصيد المفرداتي والأداء في مهارة الكلام أن الطالبات قد أحرزن قدراً أكبر من الرصيد الإنتاجي اللازم للتعبير الشفهي. ويؤيّد هذا الاستدلال ما أسفر عنه رصد الأداء الشفهي بسلّم التقدير من ارتفاع متوسط الطالبات من ٥٢,٢٢ في القياس القبلي إلى ٧٣,٣٣ في القياس البعدي بمعامل كسبٍ معدّل قدره ٠,٤٤، وهو تقاربٌ لافت مع معامل الكسب في التمكن من المفردات (٠,٤٨). على أن هذه النتيجة تردّ نتيجةً مساندةً تُكَمِّل صورة أثر المادة، لا متغيّراً مستقلاً وارداً في عنوان البحث؛ إذ يظلّ الحكم الأساس على الفاعلية مستنداً إلى الاختبارين القبلي والبعدي في المفردات، على ما تنص عليه حدودُ البحث. ويؤيّد هذه القراءة كذلك ما لاحظته الباحثة ميدانياً

من إقدام الطالبات على العرض الشفهي أمام الفصل في الحصة الثانية بعد أن كنَّ يُحجمن عنه في الملاحظة الأولية.

ويخلص الباحث من مناقشة النتائج الثلاث مجتمعةً إلى أن المادة المطوّرة قد استوفت معايير الصلاحية (بتحكيم الخبراء)، والقبول (باستجابة الطلاب)، والفاعلية (بمعامل الكسب المعدّل)، بما يحقّق أهداف البحث ويجب عن أسئلته إجابةً متكاملة. على أن هذه الخلاصة تُقرأ في حدود البحث المبنيّة في الفصل الأول: من حيث اقتصار قياس الاستجابة والفاعلية على الوحدة الأولى، ومحدودية العينة، واعتماد تصميم المجموعة الواحدة (One-Group Pretest–Posttest Design)؛ وهي حدودٌ تفتح المجال لتوصياتٍ بحثيةٍ لاحقةٍ يعرضها الفصل الخامس.



الفصل الخامس

الخاتمة

يتضمّن هذا الفصل خلاصة ما توصّل إليه البحث من نتائج إجابةً عن أسئلته الثلاثة، ثم ما يترتّب على تلك النتائج من توصياتٍ ومقترحاتٍ للمعنيّين بتعليم اللغة العربية وللباحثين اللاحقين.

أ - نتائج البحث

بناءً على ما عُرض في الفصول السابقة من إجراءات البحث وبياناته وتحليلها، يخلص الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١. جواباً عن السؤال الأول، تمّ تطوير مواد تدريس المفردات القائمة على *Contextual Learning* و *Task-Based Learning* وفق نموذج ADDIE بمراحله الخمس: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقييم. وقد أثمر التطوير مادةً تعليميةً متكاملةً تتألّف من ثلاث وحداتٍ دراسيةٍ هي: التعارف، والمرافق المدرسية، والأدوات المدرسية، ومن ثلاثة مكوّناتٍ مترابطةٍ هي: كتاب المادة التعليمية، وأوراق عمل الطالبات، ودليل المعلم. وقد بُنيت كلّ وحدةٍ وفق دورة ويليس (ما قبل المهمّة، ثم دورة المهمّة، ثم التركيز اللغوي)، مع توظيف بيئة المعهد سياقاً واقعياً للمفردات، وتوجيه المادة كلّها

في اختيار مفرداتها وسياقات عرضها وطبيعة مهامها وسُلم تقدير أدائها نحو خدمة مهارة الكلام. وقد صدّق الخبيران على صلاحية المادة؛ إذ بلغت نسبة تحكيم خبير المحتوى ٩٩,٠٤٪ ونسبة تحكيم خبير التصميم ٩٠,٦٣٪، وبمتوسّطٍ عامٍّ قدره ٩٤,٨٤٪، وكلُّها في فئة "صالح جداً" دون تعديلاتٍ جوهرية.

٢. جواباً عن السؤال الثاني، جاءت استجابة الطالبات نحو المادة المطوّرة إيجابيةً عاليةً؛ إذ بلغت النسبة الكلية لاستجابتهنّ ٨٣,٣٣٪ في فئة "ممتاز". وتوزّعت النسب على الجوانب الثلاثة على النحو الآتي: الوضوح ٨٤,٣٨٪، والجاذبية ٨٤,٠٣٪، والمنفعة ٨١,٦٠٪، وجميعها في الفئة العليا، ممّا يدلّ على قبول الطالبات للمادة قبولاً حسناً من حيث وضوحها وجاذبيّتها وإحساسهنّ بفائدتها.

٣. جواباً عن السؤال الثالث، أثبتت المادة المطوّرة فاعليتها في ترقية قدرة الطالبات على المفردات الداعمة لمهارة الكلام؛ إذ ارتفع متوسط الدرجات من ٣٨,٨٩ في الاختبار القبلي إلى ٦٨,٣٣ في الاختبار البعدي، وبلغ معامل الكسب المعدّل (N-Gain) ٠,٤٨، وهو في الفئة المتوسطة، مع تحسّنٍ شمل الطالبات جميعهنّ دون

استثناء. وقد ثبتت دلالة هذا الفرق إحصائياً باختبار "ت" للعينات المرتبطة (ت = ١٠,٧٥، ن = ١٨، $p > ٠,٠٠١$) وبحجم أثر كبير جداً (د كوهين = ٢,٥٣)، مما يؤكد أن التحسّن حقيقي وليس ناتجاً عن الصدفة. وتُقرأ هذه الفاعلية في حدود التطبيق الميداني: عيّنة من ثماني عشرة طالبة من الفصل السابع-٢، ودورة تدريسية واحدة اقتصرت على الوحدة الأولى، فهي دليلٌ أوّلٍ قويٌّ على جدوى المادة لا حكمٌ تعميميٌّ نهائي.

وإلى جانب ذلك، دلّ رصدُ الأداء الشفهي بسلم تقدير مهارة الكلام على ارتفاع متوسط الطالبات من ٥٢,٢٢ في القياس القبلي إلى ٧٣,٣٣ في القياس البعدي، بمعامل كسبٍ معدّل قدره ٠,٤٤ في الفئة المتوسطة، وكان جانب الجرأة والثقة بالنفس أعلى الجوانب وجانب النطق والنبر أدناها. وقد ثبتت دلالة هذا الفرق إحصائياً كذلك (ت = ١٣,٢٤، ودرجة الحرية ١٧، ومستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، ود كوهين = ٣,١٢). وتورد هذه النتيجة بوصفها نتيجة مساندة تُكَمِّل صورة أثر المادة، لا بوصفها متغيّراً مستقلاً وارداً في عنوان البحث ولا في أسئلته الثلاثة؛ إذ لم يُصغ لها سؤالٌ بحثيٌّ مستقلٌّ، ولم تُبنَ عليها أحكامُ الفاعلية، وإنما أوردت

لتقوية الاستدلال على أثر المادة في وجهتها المعلنة. ويوصي الباحث بإفرادها بقياسٍ مستقلٍّ أوسع في دراساتٍ لاحقة.

ب- المقترحات

في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج، يقدّم الباحث التوصيات والمقترحات الآتية:

١. يُوصى معلّمو اللغة العربية بالإفادة من المادة المطوّرة في تدريس المفردات لطلاب الصف السابع، ووبرط المفردات المستهدفة ببيئة المتعلّم المعيشة على غرار ما اعتُمِد في هذه المادة، وبتوظيف المهام اللغوية التواصلية أساساً للتدريب لا الحفظ المجرّد وحده.
٢. يُوصى الطالبات بالإفادة من أنشطة المادة ومهامّها في الممارسة الفعلية للغة داخل الصف وخارجه، وبتوظيف مفردات بيئة المعهد في مواقف الحياة اليومية لترسيخها.
٣. يُوصى المدرسة بدعم إعداد المواد التعليمية محلّية السياق وتوفير ما يلزم لتطبيقها، بما يسدّ حاجة الميدان إلى موادّ مُقنّنة مخصّصة لتدريس المفردات تراعي بيئة طلابها.

٤. يُوصى الباحثون اللاحقون بمواصلة هذا البحث على نطاقٍ أوسع؛ وذلك بتوسيع حجم العيّنة، وإضافة مجموعة ضابطة للمقارنة،

وتطبيق الوحدات الثلاث كاملةً لا وحدةً واحدة، وإطالة مدة التطبيق الميداني؛ للتحقق من فاعلية المادة تحقّقاً أدقّ وأعمّ وأقرب إلى التعميم. ويوصّون على وجه الخصوص بإفراد مهارة الكلام بدراسةٍ مستقلة تتكافأ فيها مهمّة القياس القبلي ومهمّة القياس البعدي، ويشارك في التقدير أكثر من مقدّر ضبطاً لثبات الحكم؛ لتُختبر الوجهة التي بُنيت عليها هذه المادة اختباراً مباشراً موسّعاً.



المراجع

المراجع العربية

- ابن منظور، لسان العرب، بيروت: دار صادر، د.ت.
- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٩م.
- أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع، ١٤١٣هـ.
- حسن إبراهيم المومني، "معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم السياقي من وجهة نظر المعلمين"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٦، عدد ٤، ٢٠٢٢م.
- خالد عبد الرحمن الزهراني، "أثر التعلم السياقي في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود، عدد ٣٧، ٢٠٢١م.
- راشد أحمد طعيمة، تعليم العربية بين العلم والفن، ط. ١، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.
- ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي: أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته، عمان: بيت الأفكار الدولية، ٢٠٠١م.

رحيم يونس كرو الغزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان:
دار دجلة، ٢٠٠٨م.

سعيد إسماعيل صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، بيروت:
مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣م.

صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،
الرياض: مكتبة العبيكان، د.ت.

عبد الرحمن، تطوير المواد التعليمية في تعليم اللغة الثانية، القاهرة:
دار الفكر العربي، ٢٠١٥م.

عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير
الناطقين بها، الرياض: العربية للجميع، ٢٠١١م.

فاطمة الزهراء عفيفي، "فاعلية التعلم السياقي في تطوير الكفايات
الحياتية لدى المتعلمين"، مجلة التربية والتنمية، عدد ١٢،
جامعة الرانرك AR-RANIRY ٢٠٢٢م.

محسن عبد الكريم العتيبي، "فاعلية التعلم السياقي في تعزيز تطبيق
المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، مجلة التربية المعاصرة،
جامعة القاهرة، مجلد ٣٤، عدد ٢، ٢٠٢٠م.

محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث: القواعد والمراحل والتطبيقات، ط. ٢، عمان: دار وائل للنشر، ١٩٩٩م.

محمد علي الخولي، معجم علم اللغة، ط. ٣، عمان: دار الفلاح، ٢٠٢٠م.

محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ت.

منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٦م.

يونس عبد الله الطائي، استراتيجيات حديثة في التدريس، بغداد: دار العلم، ٢٠١٩م.

المراجع الأجنبية

Abdul Wahab Rasyidi, **Media Pembelajaran Bahasa Arab**, Malang: UIN-Malang Press, 2009.

Ahmad Muradi, **Pengembangan Materi Pembelajaran Bahasa Arab: Teori dan Praktik**, Banjarmasin: Antasari Press, 2021.

Alan Cunningsworth, **Choosing your Coursebook**, reprint ed., Oxford: Macmillan Heinemann, 2021.

Anas Sudijono, **Pengantar Statistik Pendidikan**, Jakarta: PT Grafindo Persada, 2014.

Arthur Hughes, **Testing for Language Teachers**, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Brian Tomlinson, **Developing Materials for Language Teaching**, 3rd ed., London: Bloomsbury Academic, 2023.

David Nunan, **Designing Tasks for the Communicative Classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Elaine B. Johnson, **Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay**, California: Corwin Press, 2002.

H. Douglas Brown, **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**, New York: Pearson Education, 2004.

I. S. P. Nation, **Learning Vocabulary in Another Language**, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Iqbal Hasan, **Analisis Data Penelitian dengan Statistik**, Jakarta: Bumi Aksara, 2003.

Iskandar, **Metodologi Penelitian Kualitatif**, Jakarta: Gaung Persada, 2009.

Jane Willis, **A Framework for Task-Based Learning**, London: Longman, 1996.

Neil D. Fleming & Colleen Mills, "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection," **To Improve the Academy**, Vol. 11, 1992.

Nienke Nieveen, "Prototyping to Reach Product Quality," dalam J. van den Akker dkk. (eds.), **Design Approaches and Tools in Education and Training**, Dordrecht: Kluwer Academic, 1999.

Nuryadi, dkk., **Dasar-Dasar Statistik Penelitian**, Yogyakarta: Gramasurya, 2017.

Raihan Safra Aulia, "Pengembangan Bahan Ajar Mufradat Berbasis Augmented Reality (AR) untuk Meningkatkan Kemampuan Menyimak dan Berbicara Siswa Kelas VIII," **Tesis**, MTs Swasta Terpadu Kota Langsa, 2023.

Resti Arisa, "Pengembangan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) Berbasis Contextual Teaching and Learning (CTL) pada Materi Himpunan," **Skripsi**, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara, 2023.

Richard R. Hake, "Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses," **American Journal of Physics**, Vol. 66, No. 1, 1998.

Robert M. Branch, **Instructional Design: The ADDIE Approach**, New York: Springer, 2009.

Rod Ellis, **Research Methods in Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, 2023.

Rod Ellis, **Task-Based Language Learning and Teaching**, Oxford: Oxford University Press, 2003.

Sardiman A.M., **Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar**, Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2014.

Scott Thornbury, **How to Teach Speaking**, Harlow: Pearson Longman, 2005.

Stephen D. Krashen, **The Input Hypothesis: Issues and Implications**, London: Longman, 1985.

Sugiyono, **Metode Penelitian dan Pengembangan: Research and Development**, Cet. 5, Bandung: Alfabeta, 2019.

Suharsimi Arikunto, **Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan**, Ed. 3, Jakarta: Bumi Aksara, 2021.

Trianto Ibnu Badar Al-Tabany, **Mendesain Model Pembelajaran Inovatif, Progresif, dan Kontekstual**, Cet. 3, Jakarta: Kencana, 2022.

Walter R. Borg & Meredith D. Gall, **Educational Research: An Introduction**, 5th ed., New York: Longman, 1989.

Yunus Abidin, **Pengembangan Bahan Ajar dalam Konteks Pembelajaran Abad 21**, Cet. 2, Bandung: Refika Aditama, 2022.

Zuhdan K. Prasetyo, **Research and Development: Pengembangan Berbasis Penelitian**, Surakarta: Universitas Negeri Sebelas Maret, 2012.

Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education, Vol. 7, No. 1, 2026.

Correlation Between Arabic Vocabulary Mastery and Arabic Speaking Ability, Vol. 15, No. 2, 2024.

Een Hendarsih, "Penerapan Model Contextual Teaching and Learning (CTL) Tipe Learning Community untuk Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Materi Menulis Surat," **Jurnal Penelitian Tindakan Kelas**, Vol. 9, No. 2, 2018.

Farid Rosidi, "Kesulitan dalam Penggunaan Kosakata Bahasa Arab," **Taqdir: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaan**, Vol. 9, No. 1, 2023.

Hazmi & Rasyid, "Identifikasi Kesulitan Pembelajaran Mufradat pada Santri," **JOEAI: Journal of Education and Instruction**, Vol. 7, No. 1, 2024.

Journal of Arabic Linguistics and Literature (JALL), Vol. 1, No. 1, 2024.

Mukhtar I. Miolo & Muzia Ranselengo, "Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab berbasis ADDIE: Validitas dan Efektivitas Bahan Ajar," **A Jamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab**, Vol. 13, No. 2, 2024.

Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab untuk Madrasah, Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-ilmu Sosial, Vol. 2, No. 6, 2025.

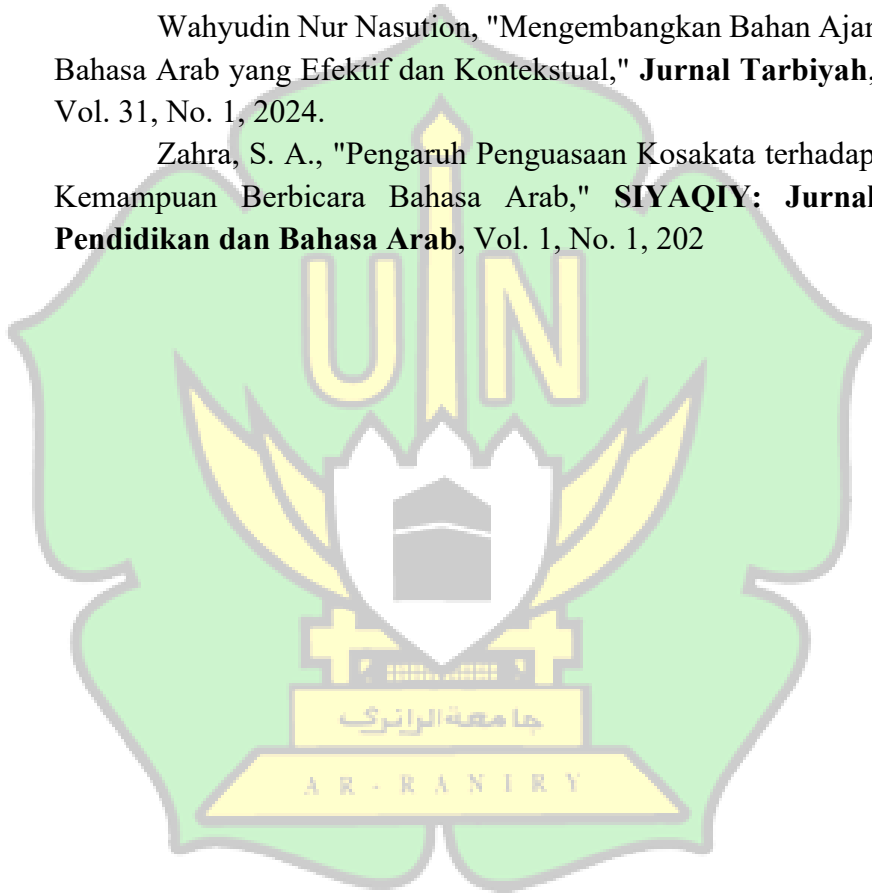
Sitepu, B. P., "Efektivitas Model Contextual Teaching and Learning dalam Penguasaan Mufradat Bahasa Arab," **Jurnal Pendidikan Bahasa Arab**, Vol. 8, No. 2, 2021.

Syaifullah, M., & Izzah, N., "Kajian Teoritis Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab," **Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab**, Vol. 3, No. 1, 2021.

Ulhaq, N., & Lubis, L., "Penyusunan Materi Ajar dalam Rangka Meningkatkan Keterampilan Berbicara Bahasa Arab pada Siswa," **Journal of Education Research**, Vol. 4, No. 3, 2023.

Wahyudin Nur Nasution, "Mengembangkan Bahan Ajar Bahasa Arab yang Efektif dan Kontekstual," **Jurnal Tarbiyah**, Vol. 31, No. 1, 2024.

Zahra, S. A., "Pengaruh Penguasaan Kosakata terhadap Kemampuan Berbicara Bahasa Arab," **SIYAQIY: Jurnal Pendidikan dan Bahasa Arab**, Vol. 1, No. 1, 202



KEPUTUSAN DIREKTUR PASCASARJANA UIN AR-RANIRY BANDA ACEH

Nomor: 67/Un.08/Ps/01/2026

Tentang:

PENUNJUKAN PEMBIMBING TESIS MAHASISWA

DIREKTUR PASCASARJANA UIN AR-RANIRY BANDA ACEH

- Menimbang : 1. bahwa untuk menjamin kelancaran penyelesaian studi pada Pascasarjana UIN Ar-Raniry dipandang perlu menunjuk Pembimbing Tesis bagi mahasiswa;
2. bahwa mereka yang namanya tercantum dalam Keputusan ini, dipandang cakap dan memenuhi syarat untuk diangkat sebagai Pembimbing Tesis.
- Mengingat : 1. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional;
2. Peraturan Pemerintah Nomor 4 Tahun 2014 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Tinggi dan Pengelolaan Perguruan Tinggi;
3. Keputusan Menteri Agama Nomor 156 Tahun 2004 tentang Pedoman/Pengawasan, Pengendalian dan Pembinaan Diploma, Sarjana, Pascasarjana Pada Perguruan Tinggi Agama;
4. Keputusan Menteri Agama Nomor 21 Tahun 2015 tentang STATUTA UIN Ar-Raniry;
5. Keputusan Dirjen Binbaga Islam Departemen Agama R.I. Nomor 40/E/1988 tentang Penyelenggaraan Program Pascasarjana IAIN Ar-Raniry di Banda Aceh;
6. Surat Keputusan Rektor UIN Ar-Raniry Nomor 01 Tahun 2015 tanggal 2 Januari 2015 tentang Pemberian Kuasa dan Pendelegasian Wewenang kepada Dekan dan Direktur Pascasarjana dalam lingkungan UIN Ar-Raniry Banda Aceh;
- Memperhatikan : 1. Hasil Seminar Proposal Tesis semester Ganjil Tahun Akademik 2025/2026, pada hari Senin tanggal 12 Januari 2026.
2. Keputusan Rapat Pimpinan Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh pada hari Rabu Tanggal 21 Januari 2026.

MEMUTUSKAN:

Menetapkan
Pertama :

Menunjuk:

1. Moch. Fajarul Falah, M.A, Ph.D
2. Dr. Mukhlisah, MA

Sebagai Pembimbing Tesis yang diajukan oleh:

Nama : Teuku Alvinur
NIM : 241004022
Prodi : Pendidikan Bahasa Arab
Judul :

تطوير المواد لتدريس المفردات على أساس Task-Based Learning و Contextual Learning في الفصل السابع

MTsS Darul Ulum Banda Aceh ب

- Kedua : Pembimbing Tesis bertugas untuk mengarahkan, memberikan kritik konstruktif dan bimbingan Tesis sehingga dianggap memenuhi standar untuk memperoleh gelar Magister.
- Ketiga : Kepada Pembimbing Tesis yang namanya tersebut di atas diberikan honorarium sesuai dengan peraturan yang berlaku.
- Keempat : Keputusan ini disampaikan kepada yang bersangkutan untuk dilaksanakan.
- Kelima : Keputusan ini mulai berlaku sejak tanggal ditetapkan dan berakhir pada tanggal 31 Agustus 2028 dengan ketentuan bahwa segala sesuatu akan diperbaiki kembali sebagaimana mestinya, apabila kemudian ternyata terdapat kekeliruan dalam penetapan ini.

Ditetapkan di Banda Aceh
Pada tanggal 21 Januari 2026

Direktur



Eka Srimulyani



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI AR-RANIRY BANDA ACEH
PASCASARJANA

Jl. Syekh Abdur Rauf Kopelma Darussalam Banda Aceh Telp/Fax. : 0651-752921

Nomor : B-963/Un.08/Ps.1/PP.00.09/04/2026

Lamp : -

Hal : *Penelitian Ilmiah Mahasiswa*

Kepada Yth,

MTS Darul Ulum Banda Aceh

Assalamualaikum Warahmatullahi Wabarakatuh.

Pascasarjana UIN Ar-Raniry dengan ini menerangkan bahwa:

NIM : 241004022

Nama : TEUKU ALVINNUR

Program Studi/Jurusan : Pendidikan Bahasa Arab

Alamat : DUSUN TGK ABDURRAHMAN

Saudara yang tersebut namanya diatas benar mahasiswa Pascasarjana bermaksud melakukan penelitian ilmiah di lembaga yang Bapak/Ibu pimpin dalam rangka penulisan Tesis dengan judul ***TATHWIR MAWAD TADRIS AL-MUFRADAT 'ALA ASAS CONTEXTUAL LEARNING WA TASK-BASED LEARNING FI AL-FASHL AL-SABI' BI MTS DARUL ULUM BANDA ACEH***

Banda Aceh, 08 Mei 2026

An. Direktur

Wakil Direktur



Prof. Dr. T. Zulfikar, S.Ag., M.Ed.

NIP. 197804302001121002

Berlaku sampai : 31 Agustus 2026

جامعة الرانيري

AR - RANIRY



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
KANTOR KEMENTERIAN AGAMA KOTA BANDA ACEH
Jalan Mohd. Jam No.29 Kampung Baru, Kec. Baiturrahman
Kota Banda Aceh (Kode Pos 23242). Telp. (0651) – 6300597 Faximil 6300597
Website: www.kemenagbandaaceh.com

Nomor : 205/Kk.01.07/TL.00/07/2026
2026
Sifat : Biasa
Lampiran : -
Hal : Rekomendasi Melakukan Penelitian

27 Juli

Yth. MTs Darul Ulum Banda Aceh
Di Tempat

Sehubungan dengan surat dari Direktur Pascasarjana Program Studi Pendidikan Magister Bahasa Arab Universitas Islam Negeri Ar-Raniry, nomor : B-963/Un.08/Ps.1/PP.00.09/04/2026 tanggal 08 Mei 2026, perihal sebagaimana tersebut dipokok surat, maka dengan ini kami mohon bantuan saudara untuk dapat memberikan data maupun informasi lainnya yang dibutuhkan dalam rangka memenuhi persyaratan bahan penulisan tesis kepada saudara/i :

Nama : Teuku Alvinnur
NIM : 241004022
Prodi/Jurusan : Pendidikan Bahasa Arab
Semester : III

Dengan ketentuan sebagai berikut :

1. Harus berkonsultasi langsung dengan Kepala Madrasah yang bersangkutan dan sepanjang tidak mengganggu proses belajar mengajar.
2. Tidak memberatkan Madrasah.
3. Tidak menimbulkan keresahan-keresahan lainnya di Madrasah.
4. Tetap mematuhi protokol kesehatan yang berlaku di Madrasah.
5. Bagi yang bersangkutan supaya menyampaikan foto copy hasil penelitian sebanyak 1 (satu) eksemplar ke Kantor Kementerian Agama Kota Banda Aceh.

Demikian rekomendasi ini kami keluarkan, atas perhatian dan kerja sama yang baik kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh

كاملية الرانيري
AR-RANIRY
Kepala Kantor,



SALMAN

Tembusan :

1. Kepala Kantor Wilayah Kementerian Agama Provinsi Aceh;
2. Direktur Pascasarjana Program Studi Pendidikan Magister Bahasa Arab Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh;
3. Mahasiswa Yang Bersangkutan.



YAYASAN PEMBANGUNAN UMAT ISLAM BANDA ACEH
KEMENTERIAN AGAMA KOTA BANDA ACEH
MADRASAH TSANAWIYAH DARUL ULUM YPUI BANDA ACEH
Jl. Syiah Kuala No. 5 Gp.Keuramat Kec.Kuta Alam
KOTA BANDA ACEH – 23126



NSM	1	2	1	2	1	1	7	1	0	0	0	4
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

SURAT KETERANGAN TELAH MELAKSANAKAN PENELITIAN

Nomor : B-360/MTs.01.07.6/PP.005/08/2026

Yang bertanda tangan dibawah ini Kepala MTs Darul Ulum Banda Aceh, menyatakan bahwa:

Nama : Teuku Alvinnur
NIM : 241004022
Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab
Alamat : Dusun Tgk Abdurrahman

Benar yang namanya tersebut di atas telah melakukan penelitian/pengumpulan data dalam rangka penyelesaian tugas penelitian akhir (Tesis), dengan judul **“Tathwir Mawad Tadris al-Mufradat ‘ala Asas Contextual Learning wa Task-Based Learning fi al-Fasl as-Sabi’bi MTs Darul Ulum Banda Aceh”**. Mulai tanggal penelitian 27 Juli s.d 1 Agustus 2026.

Demikian surat keterangan penelitian kami buat untuk dapat dipergunakan seperlunya.

Banda Aceh, 1 Agustus 2026

Kepala Madrasah


Mahdi, S.Ag

BAGIAN I
ANGKET VALIDASI AHLI MATERI (BAHASA ARAB)

A. IDENTITAS VALIDATOR

Nama Lengkap : Dr. Tarmizi Ninoesy, S.Pd.I., M.Ed.
NIP/NIDN : 197808192006041003
Jabatan/Instansi : Kaprodi PBA
Bidang Keahlian : Ahli Materi

B. PETUNJUK PENGISIAN

1. Bapak/Ibu dimohon memberikan penilaian terhadap produk berupa Materi Pembelajaran Mufradat Berbasis Contextual Learning dan Task-Based Learning, yang terdiri atas tiga bab (Perkenalan, Fasilitas Madrasah, dan Peralatan Sekolah) dan dirancang untuk meningkatkan penguasaan mufradat siswa kelas VII, dengan memberi tanda centang (✓) pada kolom skor yang sesuai.
2. Kolom "Catatan" diisi apabila terdapat butir yang perlu diperbaiki, agar revisi dapat dilakukan secara tepat sasaran.
3. Skor penilaian menggunakan skala Likert empat tingkat sebagaimana tabel berikut:

Sangat Baik	4	Cukup	2
Baik	3	Kurang	1

C. BUTIR PENILAIAN (6 Aspek — 26 Indikator)

No	Indikator Penilaian	4	3	2	1	Catatan / Saran Perbaikan
ASPEK 1 — Ketepatan Mufradat secara Linguistik dan Leksikal (5 indikator)						
1	Ketepatan penulisan (imla') seluruh mufradat pada ketiga bab (Perkenalan, Fasilitas Madrasah, Peralatan Sekolah).	✓				
2	Ketepatan pemberian harakat (syakl) secara penuh pada setiap mufradat di seluruh bab.	✓				
3	Ketepatan mufradat dasar yang dipilih pada tiap bab (dhamir dan isim pada Bab 1; isim isyarah pada Bab 2; dhamir muttashil pada Bab 3).	✓				
4	Ketepatan mufradat kontekstual dari lingkungan pesantren (mis. al-mudabbir, waliyy al-usrah, qa'ah al-ma'had, kitab at-turats, daftar al-mahfuzhat) yang tersebar pada ketiga bab.	✓				
5	Kesesuaian seluruh pilihan mufradat dengan tema masing-masing bab (Perkenalan, Fasilitas Madrasah, dan Peralatan Sekolah).	✓				
ASPEK 2 — Kesesuaian Contoh dan Kalimat Penyerta (4 indikator)						
6	Kebenaran kalimat contoh dari segi nahwu dan sharaf pada setiap bab.	✓				

No	Indikator Penilaian	4	3	2	1	Catatan / Saran Perbaikan
ASPEK 6 — Ketepatan Penerapan Prinsip Contextual Learning (CTL) dan Task-Based Learning (TBL) (6 indikator)						
21	Mufradat disajikan dalam konteks kehidupan nyata siswa (kelas, madrasah, asrama/pesantren) pada tiap bab, bukan sebagai daftar hafalan lepas.	✓				
22	Tahap Pre-Task pada tiap bab memberi ruang siswa mengamati/mengenal kosakata dari lingkungannya sendiri sebelum masuk ke materi.	✓				
23	Tersedia aktivitas belajar berpasangan (hiwar mihwari) pada tiap bab sebagai wujud Learning Community.	✓				
24	Kelengkapan dan konsistensi tahapan siklus Willis pada tiap bab: Pre-Task, Task Cycle (Task-Planning-Report), dan Language Focus (Analysis-Practice).	✓				
25	Tugas (task) pada tiap bab menuntut siswa menggunakan mufradat untuk tujuan komunikatif nyata (memperkenalkan diri, menunjuk fasilitas, menanyakan kepemilikan barang), bukan sekadar latihan mekanis.	✓				
26	Tersedia latihan (tadrib) pilihan ganda, isian, dan susun kata pada tiap bab sebagai penguatan (Language Focus - Practice) yang selaras dengan tahap Analysis sebelumnya.	✓				

D. KOMENTAR DAN SARAN PERBAIKAN SECARA UMUM

.....

E. KESIMPULAN

Mohon dilingkari salah satu:

1. Layak diujicobakan tanpa revisi
2. Layak diujicobakan dengan revisi sesuai saran
3. Belum layak diujicobakan

Banda Aceh, 23 Juli 2026

Validator,

Tamara Hidayat

BAGIAN II

ANGKET VALIDASI AHLI DESAIN / MEDIA PEMBELAJARAN

A. IDENTITAS VALIDATOR

Nama Lengkap : Dr. Badruzzaman M.A
 NIP/NIDN : 19820203201010004
 Jabatan/Instansi : Sekretaris Prodi MPBA UIN Ar-Raniry
 Bidang Keahlian : Ahli Media Pembelajaran

B. PETUNJUK PENGISIAN

1. Bapak/Ibu dimohon memberikan penilaian terhadap produk berupa Materi Pembelajaran Mufradat Berbasis Contextual Learning dan Task-Based Learning, yang terdiri atas tiga bab (Perkenalan, Fasilitas Madrasah, dan Peralatan Sekolah) dan dirancang untuk meningkatkan penguasaan mufradat siswa kelas VII, dengan memberi tanda centang (✓) pada kolom skor yang sesuai.
2. Kolom "Catatan" dimohon diisi apabila terdapat butir yang perlu diperbaiki, agar revisi dapat dilakukan secara tepat sasaran.
3. Skor penilaian menggunakan skala Likert empat tingkat sebagaimana tabel berikut:

Sangat Baik	4	Cukup	2
Baik	3	Kurang	1

C. BUTIR PENILAIAN (2 Aspek — 8 Indikator)

No	Indikator Penilaian	4	3	2	1	Catatan / Saran Perbaikan
ASPEK 7 — Kualitas Tampilan Visual dan Kejelasan Tipografi (5 indikator)						
1	Daya tarik desain sampul pada tiap bab (ornamen Islami hijau-emas) dan kesesuaiannya dengan tema masing-masing bab.	✓				
2	Kejelasan jenis huruf Arab (Amiri/Traditional Arabic) dan ketepatan ukurannya untuk dibaca siswa.	✓				
3	Keserasian komposisi warna (hijau tua dan aksen emas) serta kenyamanannya bagi mata pada seluruh bab.	✓				
4	Kejelasan bagan alur (flowchart) siklus Willis serta ilustrasi pendukung (tokoh, gedung madrasah, tas sekolah, dsb.) pada tiap bab.	✓				
5	Ketepatan tata letak halaman: margin, spasi, dan pembagian ruang kosong secara konsisten pada seluruh bab.	✓				
ASPEK 8 — Sistematika Penyajian dan Perangkat Evaluasi (3 indikator)						
6	Kelogisan dan konsistensi urutan penyajian pada tiap bab: KI → KD → indikator & tujuan → landasan teori → mufradat →		✓			

No	Indikator Penilaian	4	3	2	1	Catatan / Saran Perbaikan
	ungkapan → tarkib → anshithah → I.KPD → lampiran guru.		✓			
7	Kesesuaian volume materi tiap bab ($\pm$ 21 halaman) dengan alokasi jam pelajaran yang tersedia.		✓			
8	Kualitas perangkat evaluasi pada lampiran guru tiap bab: kunci jawaban tadrib, kunci analisis tarkib, dan rubrik penilaian performa lisan (report).		✓			

D. KOMENTAR DAN SARAN PERBAIKAN SECARA UMUM

.....

.....

.....

.....

E. KESIMPULAN

Mohon dilingkari salah satu:

1. Layak diujicobakan tanpa revisi
- ②. Layak diujicobakan dengan revisi sesuai saran
3. Belum layak diujicobakan

Banda Aceh, 23 Juli 2026

Validator,


(Dr. Badruzzaman MA)



ANGKET RESPONS SISWA TERHADAP MATERI PEMBELAJARAN

(Uji Coba Lapangan pada Bab 1 — Perkenalan/At-Ta'aruf)

A. IDENTITAS SISWA

Nama :

Kelas :

Hari/Tanggal :

B. PETUNJUK PENGISIAN

- Berilah tanda centang (✓) pada kolom yang paling sesuai dengan pendapatmu setelah belajar menggunakan materi pembelajaran mufradat tema Perkenalan (At-Ta'aruf) ini.
- Jawablah dengan jujur. Jawabanmu tidak memengaruhi nilai rapor.
- Keterangan skor:

Sangat Baik	4	Cukup	2
Baik	3	Kurang	1

C. BUTIR PERNYATAAN (3 Aspek — 12 Butir)

No	Pernyataan	4	3	2	1	Catatan
ASPEK 1 — KEJELASAN (4 butir)						
1	Tulisan Arab dalam materi ini jelas dan mudah saya baca karena berharakat lengkap.					
2	Petunjuk kegiatan dan perintah pada LKPD mudah saya pahami.					
3	Terjemahan bahasa Indonesia membantu saya memahami arti setiap mufradat.					
4	Penjelasan tarkib (muftada' + khabar) mudah saya ikuti langkah demi langkah.					
ASPEK 2 — KEMENARIKAN (4 butir)						
5	Tampilan materi pembelajaran ini (warna, huruf, dan gambar) menarik bagi saya.					
6	Hiwar antara Salim dan Faishal menarik karena mirip dengan kehidupan saya sehari-hari di asrama.					
7	Kegiatan berpasangan dan tampil di depan kelas membuat belajar terasa menyenangkan.					
8	Saya lebih bersemangat belajar mufradat dengan materi ini dibanding dengan cara menghafal daftar kata seperti biasa.					
ASPEK 3 — KEMANFAATAN (4 butir)						
9	Materi pembelajaran ini membantu saya memahami arti mufradat pada tema perkenalan (At-Ta'aruf).					
10	Saya lebih mudah mengingat mufradat karena langsung dipakai dalam konteks asrama saya sehari-hari.					
11	Saya mampu menyusun kalimat sendiri dengan mufradat dan pola tarkib yang telah dipelajari.					
12	Setelah belajar dengan materi ini, penguasaan mufradat saya meningkat: saya dapat memperkenalkan diri dan teman sekamar saya dalam bahasa Arab.					

D. SARAN DAN KESAN

Apa yang paling kamu sukai dari materi pembelajaran ini?

Apa yang menurutmu masih perlu diperbaiki?

LEMBAR KERJA PESERTA DIDIK
PENGUASAAN MUFRADAT — TEMA AT-TA'ARUF

Beri tanda centang: ☐ PRE-TEST ☐ POST-TEST

Nama :
Kelas :
Hari/Tanggal :

PETUNJUK UMUM

1. Tulislah nama dan kelasmu pada tempat yang tersedia.
2. Bacalah setiap soal dengan teliti sebelum menjawab.
3. Kerjakan seluruh soal (15 butir) dalam waktu 40 menit.
4. Kerjakan sendiri. Hasil tes ini tidak memengaruhi nilai rapor.

BAGIAN A — PILIHAN GANDA (Soal 1–5)

Pilihlah jawaban yang paling tepat dengan memberi tanda silang (X) pada huruf a, b, c, atau d!

1. Arti kata berikut adalah ... الْمُدَبِّرُ

- | | |
|------------------|-------------------|
| a. wali asuh | b. pembina kamar |
| c. teman sekamar | d. penjaga kantin |

2. Arti kata berikut adalah ... الْمُقَصِّفُ

- | | |
|-----------|-----------|
| a. musala | b. kamar |
| c. kantin | d. asrama |

3. Arti ungkapan berikut adalah ... زَمِيلُ الْغُرْفَةِ

- | | |
|------------------|------------------|
| a. teman sekelas | b. teman sekamar |
| c. wali asuh | d. kepala asrama |

4. Kata bahasa Arab untuk “musala” adalah ...

- | | |
|----------------|-----------------|
| a. الْمُصَلَّى | b. الْمُقَصِّفُ |
| c. السَّكْنُ | d. الْغُرْفَةُ |

5. Arti kata berikut adalah ... السَّكْنُ

- | | |
|-----------|-----------|
| a. kelas | b. asrama |
| c. kantin | d. musala |

BAGIAN B — MELENGKAPI KALIMAT (Soal 6–10)

Lengkapilah kalimat berikut dengan kata yang tepat dari kotak di bawah ini! Terdapat dua kata yang tidak terpakai.

الْمُدِيرُ	الْمُقَصِّفِ	الْمُصَلِّي	زَمِيلُ الْعُرْفَةِ
وَيْلُ الْأُسْرَةِ	الْفَضْلُ	صَدِيقِي	

٦. هُوَ الَّذِي يُنَظِّمُ حَيَاةَ الطُّلَابِ فِي السَّكَنِ، هُوَ

٧. نَحْنُ نَشْتَرِي الطَّعَامَ فِي

٨. نَحْنُ نُصَلِّي جَمَاعَةً فِي

٩. قَبِضْتُ يَسْكُنَ مَعِيَ فِي عُرْفَةٍ وَاحِدَةٍ، هُوَ

١٠. هُوَ الْأُسْتَاذُ الَّذِي يَرْغَى أَسْرَتَنَا فِي السَّكَنِ.

BAGIAN C — MENYUSUN KATA MENJADI KALIMAT (Soal 11–15)

Susunlah kata-kata berikut menjadi kalimat yang benar, lalu tulis kembali pada garis yang tersedia!

١١. (فِي - أَنَا - السَّكَنِ - طَالِبٌ)

١٢. (الْعُرْفَةِ - زَمِيلُ - هُوَ)

١٣. (الْأُسْرَةِ - هُوَ - وَيْلُ - الْأُسْتَاذُ)

١٤. (السَّابِعِ - فِي - الْفَضْلِ - صَدِيقِي)

١٥. (الْمُقَصِّفِ - فِي - نَحْنُ - الْأَنْزَ)

— SELAMAT MENGERJAKAN —



السيرة الذاتية

البيانات الشخصية

الاسم : توكو ألف النور
مكان وتاريخ الميلاد : ماتانج جلومبانج دوا، ١٨ مايو ٢٠٠٣ م
الجنس : الذكر
الدين : الإسلام
العنوان : دوسون تنكو عبد الرحمن
اسم الأب : يسري
اسم الأم : صفنيزار

المؤهلات العلمية

المرحلة الابتدائية : المدرسة الابتدائية الحكومية ٢٨ فيوسانجان، متخرج عام ٢٠١٥ م
المرحلة الثانوية : المدرسة الثانوية الإسلامية الأهلية مصباح العلوم، متخرج عام ٢٠١٨ م
المرحلة العالية : المدرسة العالية الإسلامية الأهلية مصباح العلوم، متخرج عام ٢٠٢١ م
المرحلة الجامعية : قسم تعليم اللغة العربية، جامعة الرانيري الإسلامية (البكالوريوس) الحكومية بيندا أتشييه، متخرج عام ٢٠٢٤ م

مرحلة الماجستير : قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة
الرانيري الإسلامية الحكومية ببندا أتشييه، متخرج عام

٢٠٢٦

الدورات التدريبية

١. التربية والتدريب على القيادة الطلابية، ضمن برنامج توجيه رؤاد
الوسطية الدينية (الدفعتان الرابعة والخامسة) لعام ٢٠٢٤م، بجامعة
الرانيري الإسلامية الحكومية ببندا أتشييه، في الفترة من ١٤ إلى ١٧
مايو ٢٠٢٤م.

الإنتاج العلمي

- ١- البحوث العلمية
أ- بحث البكالوريوس:
"استخدام وسيلة Audio Visual لإتقان المفردات عند تلاميذ الفصل الخامس
ب MIN 1 Banda Aceh"، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية ببندا أتشييه،
٢٠٢٤م.
ب- بحث الماجستير:
"تطوير مواد تدريس المفردات على أساس Task- و Contextual Learning
Based Learning في الفصل السابع ب MTs Darul Ulum Banda Aceh"،
كلية الدراسات العليا بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية ببندا أتشييه،
٢٠٢٦م.