

تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (*Task Based Reading*)  
لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية بالمدرسة  
المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو

رسالة الماجستير

إعداد

خليل الرحمن

رقم الجامعي: ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠٥



قسم التعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق

**تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task Based Reading) لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو**

**رسالة الماجستير**

مقدم إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق  
لاستفادة شروط الحصول على درجة الماجستير  
في تعليم اللغة العربية

**إعداد**

**خليل الرحمن**

**رقم الجامعي: ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠٥**

**المشرفان**

د. سلامة دارين، الماجستير  
د. ملوءة صالحة، الماجستير  
رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٣٥٢٠٠٠٣١٠٠١ رقم التوظيف: ٠٠٨٠٩٠١٢٣٣٧



**قسم التعليم اللغة العربية**

**كلية الدراسات العليا**

**جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق**

**٢٠٢٥**

## استهلال

إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ<sup>١</sup> خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلْقٍ<sup>٢</sup> إِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ<sup>٣</sup> الَّذِي  
عَلَّمَ بِالْقَلْمَنْ<sup>٤</sup> عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ<sup>٥</sup>

(القرآن الكريم)<sup>١</sup>

---

<sup>١</sup> القرآن الكريم: سورة العلق ٥٩٧ ص: ٥ - ٦.

**إهداه**

**أهدي هذه الرسالة**

**لوالدي**

**أنتما مصدرا الإلهام والداعف الأكبر في حياتي**

**ولعائلتي العزيزة**

**أشكركم من صميم قلبي على الصبر والدعاء والتحفيز والدعم الذي قدمتموه لي طوال هذه الفترة. جزاكم الله عني خير الجزاء وجعله في ميزان حسناتكم.**

## موافقة المشرف

بعد الاطلاع على رسالة الماجستير التي أعدها الطالب:

الاسم : خليل الرحمن

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٠٠٥

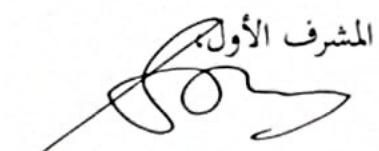
العنوان : تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task Based

(Reading Activities) لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم

اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو

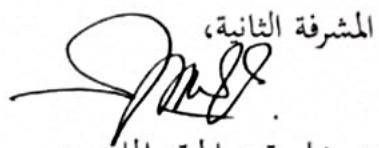
وافق المشرفان على تقديمها إلى لجنة المناقشة.

باتو، .... ديسمبر ٢٠٢٥

المشرف الأول  


د. سلامة دارين، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٣٠٥٢٠٠٠٣١٠٠١

المشرفة الثانية،  


د. ملوة صالحية، الماجستير

رقم التوظيف: ٢٠٠٨٠٩٠١٢٣٣٧

اعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية



أ. د. الحاج. توفيق الرحمن، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠١١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢

## اعتماد لجنة المناقشة

إن رسالة الماجستير بعنوان: تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (*Task Based Reading Activities*) لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو، التي أعدها الطالب:

الاسم : خليل الرحمن

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠٥

قد قدمتها الطالب أمام لجنة المناقشة وقررت قبولها على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية في يوم الثلاثاء، التاريخ ٢٣ ديسمبر ٢٠٢٥ م.

تتكون لجنة المناقشة من السادة:

مناقشة أساسيا

أ. د. سوتامان، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٢٠٧١٨٢٠٠٣١٢

رئيس لجنة المناقشة

أ. د. دانيال حلمي، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٣٣٠٢٠٠٧١٠١٠٣

مشرفاً لجنة المناقشة

د. سلامة دارين، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٣٠٥٢٠٠٠٣١٠٠١

مشرفة لجنة المناقشة

د. ثلوءة صالحة، الماجستير

رقم التوظيف: ٢٠٠٨٠٩٠١٢٣٣٧

باتو، ٢٢ ديسمبر ٢٠٢٥ م

اعتماد



أ. د. أغوس ميمون، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠٣

## إقرار أصالة البحث

أنا الموقع أدناه:

الاسم : خليل الرحمن

رقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٠٠٥

العنوان : تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task Based)

(Reading Activities لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم

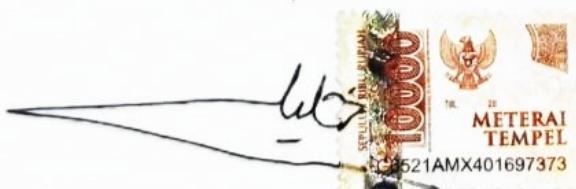
اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو

أقر بأن هذه البحث الذي حضرته لتوفير شرط للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، حضرته وكتبته بنفسي وما زورته من إبداع غيري أو تأليف الآخر. وإذا أدعى أحدها استقبلاً أنه من تأليفه وتبين أنه فعلاً ليس من يحلي فأنا أتحمل المسئولية على ذلك، ولن تكون المسئولية على المشرف أو على كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.

هذا، وحررت هذا الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولم يجبرني أحد على ذلك.

باتو، ٢٢.٢٠٢٥ ديسمبر

الطالب،



خليل الرحمن

## شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم الإنسان مالم يعلم وجعل العلم سبب النجاة والفوز بالزلفى عن الملك العظيم. والصلوة والسلام على أشرف الأنام سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الفائزين من صحبته واتباعه بالخلود في دار النعيم.

في هذه المناسبة، أعبر شكري وتقديري الخالصين لجميع من ساهم في إنجاح هذه الرسالة لنيل درجة الماجستير من قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، تحت الموضوع تأثير تطبيق **أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task Based Reading Activities)** لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو. لذلك أعبر كلمة الشكر إلى كل من شاجعني على كتابة هذه الرسالة، وهم:

١. فضيلة الأستاذة الدكتور إلفي نور ديانا الماجستير مديرية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.

٢. الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير، عميد كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.

٣. الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير، رئيس قسم تعليم اللغة العربية بمرحلة الماجستير بكلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.

٤. المشرفين الكريمين: الدكتور سلامة الدارين الماجستير كالمشرف الأول والدكتورة مملوءة صالحة الماجستير كالمشرفة الثانية الذين أرشدا الباحث بكل اهتمام وصبر وحكمة في كتابة هذه الرسالة العلمية.

٥. جميع أساتذتي في قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق الذين علموا وأدبوا بحسن الأدب، جزاهم الله أحسن الجزاء.

٦. فضيلة رئيس المدرسة المتوسطة الحكومية مدينة باتو بوعاصم الماجستير الذي تساعد  
هذا البحث بسرعة.

٧. جميع الأساتذة في المدرسة المتوسطة الحكومية مدينة باتو على حسن تعاونهم في إجراء  
البحث.

٨. جميع الأصدقاء الأحباء في الفصل "أ" المستوى ٢٠٢٣ وسائر زملائي بكلية  
الدراسات العليا على تعاونهم وتشجيعهم في كتابة هذه الرسالة لعل الله جعل كل أمورنا  
سهلا وأعمالنا نجاحاً آمين.

باتو، ٢٢ ديسمبر ٢٠٢٥

الباحث



خليل الرحمن

الرقم الجامعي: ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠٥

## المستخلص

خليل الرحمن. ٢٠٢٥ م. تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (*Task Based Reading*) لاستيعاب مهارات التفكير الناقد في تعليم اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الإسلامية (*Activities*) الحكومية بمدينة باتو. قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، المشرف الأول الدكتور سلامة الدارين الماجستير والمشفرة الثانية الدكتور ملوءة صالحة الماجستير.

---

**الكلمات المفتاحية:** أنشطة القراءة القائمة على المهام، التفكير الناقد، مهارة القراءة، التعليم العربي، المدرسة المتوسطة.

يهدف هذا البحث إلى تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لمهارات التفكير الناقد عند قراءة النصوص العربية في المدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو. تنطلق الدراسة من مشكلة ضعف قدرة التلاميذ على فهم النص العربي بعمق، إضافة إلى محدودية الأنشطة التعليمية التي تنمّي مهارات التحليل والاستنباط والشرح.

استخدم البحث المنهج الكمي بتصميم شبه تجريبي من نوع الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية. شملت العينة فصلين تم اختيارهما باستخدام العينة العنقودية. تلقت المجموعة التجريبية تعليمها قائماً على المهام عبر مراحل ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة، بينما تلقت المجموعة الضابطة تعليمها تقليدياً يركز على الترجمة والتمارين اللغوية. جُمعت البيانات من خلال اختبار مهارات التفكير الناقد الذي يتضمن مؤشرات التفسير والاستنباط والشرح.

أظهرت النتائج ارتفاعاً أكبر لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. بلغ متوسط الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ٨٠، وسجلت قيمة N-Gain مقدار ٤٥، ضمن الفئة المتوسطة. أما المجموعة الضابطة فبلغ متوسطها ٧٠ بقيمة N-Gain مقدار ٢٢، ضمن الفئة المنخفضة. كما أظهرت المؤشرات تحسناً بنسبة ٢٥ بالمئة في مهاراتي التفسير والاستنباط، و ١٤ بالمئة في مهارة الشرح. تؤكد هذه النتائج أن أنشطة القراءة القائمة على المهام تسهم في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ عند قراءة النصوص العربية، وتمثل بدليلاً تعليمياً فعالاً لدعم الفهم العميق والقدرة التحليلية في تعلم اللغة العربية.

## ABSTRACT

---

**Holilur Rahman. 2025.** *The Effect of Implementing Task Based Reading Activities on the Development of Critical Thinking Skills Comprehension in Arabic Language Teaching at the State Islamic Junior High School of Batu City.* THESIS, Arabic Language Study Program, Postgraduate, Malang State Islamic University, advisor: (1) Dr. Slamet Daroini, M.A.; (2) Dr. Mamluatu Solihah, M.Pd.

---

**Keywords:** Task-Based Reading Activities, critical thinking, reading skills, Arabic language instruction, junior secondary students.

This study aims to examine the effect of implementing task based reading activities on critical thinking skills in reading Arabic texts at the state Islamic junior high school in Batu City. The study is motivated by the problem of students' low ability to deeply comprehend Arabic texts, as well as the limited learning activities that foster analysis, inference, and explanation skills.

A quantitative approach was employed using a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group. The experimental group received task-based reading instruction through pre-reading, while-reading, and post-reading stages, while the control group was taught using traditional methods. The critical thinking test measured interpretation, inference, and explanation skills.

The results show a statistically significant difference between the two groups, with a p-value < 0.05. The experimental group achieved an average N-Gain score of 0.45 (moderate category), whereas the control group scored 0.22 (low category). These findings indicate that TBRA effectively enhances students' critical thinking in reading compared to conventional instruction. The study highlights the relevance of task-based approaches as an instructional alternative that strengthens students' analytical abilities in understanding Arabic texts.

## ABSTRAK

**Holilur Rahman.** 2025. *Pengaruh Penerapan Aktivitas Membaca Berbasis Tugas untuk Meningkatkan Pemahaman Keterampilan Berpikir Kritis dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah Tsanawiyah Negeri Kota Batu.* TESIS. Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Pascasarjana Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing: (1). Dr. Slamet Daroini, M.A.; (2). Dr. Mamluatu Solihah, M.Pd.

---

**Kata kunci:** Task-Based Reading Activities, berpikir kritis, membaca, pembelajaran bahasa Arab, siswa MTs.

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh penerapan aktivitas membaca berbasis tugas terhadap keterampilan berpikir kritis dalam membaca teks bahasa Arab di Madrasah Tsanawiyah Kota Batu. Penelitian ini berangkat dari permasalahan rendahnya kemampuan siswa dalam memahami teks Arab secara mendalam, serta keterbatasan aktivitas pembelajaran yang mengembangkan keterampilan analisis, penalaran, dan penjelasan.

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain quasi-eksperimen tipe pretest-posttest control group. Sampel terdiri atas dua kelas yang dipilih melalui teknik cluster random. Kelas eksperimen mengikuti pembelajaran membaca berbasis tugas melalui tahapan pra-membaca, saat membaca, dan pasca-membaca. Kelas kontrol mengikuti pembelajaran konvensional yang berfokus pada terjemahan dan latihan gramatiskal. Data dikumpulkan menggunakan tes keterampilan berpikir kritis yang mencakup indikator interpretasi, inferensi, dan eksplanasi.

Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan yang lebih tinggi pada kelompok eksperimen dibandingkan kelompok kontrol. Rata-rata nilai post-test kelas eksperimen mencapai 80 dengan skor N-Gain 0.45 pada kategori sedang. Sementara itu, kelas kontrol memperoleh nilai post-test 70 dengan skor N-Gain 0.22 pada kategori rendah. Analisis per indikator menunjukkan peningkatan 25 persen pada kemampuan interpretasi dan inferensi, serta 14 persen pada kemampuan menjelaskan. Temuan ini menegaskan bahwa Task Based Reading Activities memberikan kontribusi positif dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa dalam membaca teks Arab. Pendekatan ini dapat menjadi alternatif strategi pembelajaran yang lebih efektif untuk memperkuat pemahaman mendalam dan kemampuan analitis siswa dalam pembelajaran bahasa Arab.

## **محتويات البحث**

استهلال .....	ج
إهداء .....	د
موافقة المشرف .....	ه
اعتماد لجنة المناقشة .....	و
إقرار أصلية البحث .....	ز
شكر وتقدير .....	ح
المستخلص .....	ي
محتويات البحث .....	م
الفصل الأول الإطار العام .....	١
١. خلفية البحث .....	١
٥. أسئلة البحث .....	٥
٦. أهداف البحث .....	٦
٦. فوائد البحث .....	٦
٧. حدود البحث .....	٧
٨. الدراسات السابقة .....	٨
٩. الفصل الثاني الإطار النظري .....	١٥
١٥. التعليم اللغة القائمة على المهام ( <i>Task-Based Language Teaching</i> ) .....	١٥

ب. أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task-Based Reading Activities) ٢٣	
ج. التفكير النقدي ..... ٢٦	
د. تعليم اللغة العربية وسياق طلاب المدرسة المتوسطة ..... ٣٤	
ه. أنشطة القراءة القائمة ومهارات التفكير النقدي ..... ٣٧	
و. الإطار الفكري ..... ٣٩	
<b>الفصل الثالث منهجية البحث ..... ٣٩</b>	
أ. منهج البحث ونوعه ..... ٤٠	
ب. مكان وزمان البحث ..... ٤١	
ج. المجتمع والعينة ..... ٤٢	
د. البيانات ومصادرها ..... ٤٤	
هـ. إجراءات البحث ..... ٤٤	
و. أدوات البحث ..... ٤٦	
ز. أساليب جمع البيانات ..... ٥٠	
حـ. أساليب تحليل البيانات ..... ٥١	
<b>الفصل الرابع عرض البيانات وتحليلها ..... ٥٥</b>	
أ. تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام ..... ٥٥	
بـ. الفروق في مهارات التفكير النقدي ..... ٦٠	
<b>الفصل الخامس مناقشة نتائج البحث ..... ٦٢</b>	
أـ. نتائج تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في تعليم اللغة العربية ..... ٦٢	

٧١ .....	ب. تأثيرها لمهارات التفكير النقدي .....
٧١ .....	الفصل السادس الخاتمة.....
٧١ .....	أ. ملخص النتائج .....
٧٢ .....	ب. التوصيات .....
٧٤ .....	المراجع .....
٨٠ .....	الملاحق.....

## الفصل الأول

### الإطار العام

#### أ. خلفية البحث

تُعد مهارة القراءة من المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية. فمن خلال القراءة يكتسب الطالبات فهماً لمعاني النصوص، وفي الوقت نفسه ينميون قدراتهم على التفكير التحليلي.<sup>٢</sup> وتُعد مهارة التفكير النقدي في القراءة مفتاحاً أساسياً لتمكنهن من تجاوز الفهم السطحي للمعلومات إلى القدرة على تفسير النصوص وتقويمها وشرحها بشكل منطقي.<sup>٣</sup> غير أنّ عدداً من الدراسات أظهر أنّ قدرة طلاب المدارس المتوسطة في إندونيسيا على قراءة النصوص العربية ما زالت منخفضة. فقد أظهرت دراسة أجراها رسمافاتي نور أوليا (٢٠٢٢) في المدرسة المتوسطة الحكومية الأولى بمالوكو الوسطى، أنّه من بين ٢٦٨ طالباً، لم يتمكن سوى ٣٢ طالباً من الوصول إلى مستوى " قادر" في فهم النصوص العربية.<sup>٤</sup> وتشير هذه البيانات إلى أنّ الطالبات يقتصر فهمهن على المعنى الحرفي دون القدرة على استخلاص الاستنتاجات أو تفسير المعاني الضمنية للنصوص.

---

<sup>٢</sup> مراد على عيسى سعد، ضعف في القراءة وأساليب التعلم) الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٥).

<sup>3</sup> Eni Agustina, Yulia Ayriza, and Muhammad Fikri Aulia, "The Relationship Between Reading Culture and Critical Thinking Skills of High School Students," Journal of Innovation in Educational and Cultural Research 5, no. 4 (2024): 615–23, <https://doi.org/10.46843/jiecr.v5i4.2070>.

<sup>4</sup> Rasmafati Nur Aulia Ely, "Kemampuan Membaca Teks Bahasa Arab Siswa Kelas VIII MTS Negeri I Maluku Tengah" (2023), [https://lib.unm.ac.id/layanan/karya-ilmiah/kemampuan-membaca-teks-bahasa-arab-siswa-kelas-viii-mts-negeri-i-maluku-tengah?utm\\_source=chatgpt.com](https://lib.unm.ac.id/layanan/karya-ilmiah/kemampuan-membaca-teks-bahasa-arab-siswa-kelas-viii-mts-negeri-i-maluku-tengah?utm_source=chatgpt.com).

ذكر فاسيوني (٢٠١٥) في إطار التفكير النبدي أنّ هناك ستة جوانب أساسية تشكل مهارات التفكير النبدي، وهي: التفسير (*Interpretation*)، التحليل (*Explanation*)، التقويم (*Evaluation*)، الاستنتاج (*Inference*)، الشرح (*Analysis*) والضبط الذاتي (*Self-Regulation*).<sup>٥</sup> وفي سياق قراءة النصوص العربية، تسهم مهارة التفكير النبدي في مساعدة الطالبات على ربط المعاني، واستخلاص الفكرة الرئيسية، وشرح أسباب فهمهم لمضمون النص.<sup>٦</sup> غير أنّ الواقع الميداني يُظهر أنّ تعليم القراءة في المدارس المتوسطة ما زال يرتكز على الترجمة والحفظ، ولم يصل بعد إلى مستوى تنمية مهارات التفكير النبدي لدى الطالبات.<sup>٧</sup>

أظهرت دراستان لفیدانی وآخرين<sup>٨</sup> وأناندا أنّ الطرق التقليدية في التعليم، التي ترکز على حفظ المفردات وقواعد اللغة والمعروفة باسم طريقة القواعد والترجمة (*Grammar-Translation Method*)، لا تزال تهيمن على العديد من الفصول الدراسية، دون أن تحقق المتعلمين على تحليل المعاني بعمق.<sup>٩</sup> كما تعياني هذه الفصول من ضعف في ثقافة السؤال والمناقشة داخل الصف. وقد أدى هذا الوضع إلى مواجهة عدد كبير من الطالبات صعوبات في فهم المقروء (*Reading Comprehension*)، لأنّ

<sup>5</sup> Peter A. Facione, “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts,” *Insight Assessment*, 2015, [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts).

<sup>6</sup> Aulia Mustika Ilmiani dan Delima, “Innovation in Learning Arabic Reading Skills Using,” Al- Ta’Rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab 9, no. 1 (2021): 99–110.

<sup>7</sup> Jurnal Ilmiah Jurusan Pendidikan and Bahasa Iain Palangka Raya, “Mapping Kesulitan Dalam Membaca Dan Mengharokati Teks Bahasa Arab Bagi Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab,” Journal Of Foreign Language Learning and Teaching 4, no. 2 (December 20, 2024): 15–29, <https://doi.org/10.23971/JFLLT.V3I2.8768>.

<sup>8</sup> Riki Fidani, Muhammad Fadlan Alghifari, and Dina Indriana, “Peran Metode Qira’ah Dalam Meningkatkan Literasi Bahasa Arab Di Prodi Pendidikan Bahasa Arab,” Al Maghazi : Arabic Language in Higher Education 1, no. 1 (June 30, 2023): 17–22, <https://doi.org/10.51278/AL.V1I1.687>.

<sup>9</sup> Ananda Dilonia et al., “Strategi Pembelajaran Inovatif Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Peserta Didik,” Inovasi Pendidikan Dan Anak Usia Dini 2, no. 2 (April 16, 2025): 07–24, <https://doi.org/10.61132/INPAUD.V2I2.232>.

الاستراتيجيات المستخدمة لا تُنمّي قدرتكم على تحديد الحاجج أو استخلاص الاستنتاجات من النصوص.<sup>١٠</sup>

تؤكّد النتائج الأولية من الميدان أنّ تعليم اللغة العربية ما يزال يُدار بأسلوب تقليدي، حيث يهيمن الحفظ ليكون محور العملية التعليمية بدلاً من الفهم العميق. ويزداد هذا الواقع وضوحاً مع استمرار استخدام الوسائل البسيطة، وغياب تطبيق منهجية تعليمية منظمة بشكل متواصل.<sup>١١</sup> ويعزز هذا الواقع الحاجة الماسة إلى تحول في النموذج التربوي في تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة، بحيث ينتقل من مجرد التركيز على الحفظ إلى اعتماد منهج قائم على حل المشكلات، والنقاش النقدي، ودمج التكنولوجيا، من أجل تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات بشكل أمثل.

وانطلاقاً من هذه الإشكالية، تم اختبار العديد من المناهج الحديثة لتحسين جودة تعليم اللغات، ومن أبرزها التعليم القائم على المهام (*Task-Based Language Teaching*). فقد تناولت العديد من الدراسات والأدبيات فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين المهارات اللغوية، لكنها أظهرت بشكل متكرر وجود قصور في تنمية جانب التفكير النقدي. فقد أشار قسيم وآخرون إلى أنّ تطبيق التعليم القائم على المهام يسهم في تعزيز مهارات اللغة، إلا أنّ الطالبات ظلّوا سلبين ويفجدون صعوبة في الربط بين النظرية والتطبيق.<sup>١٢</sup> كما أثبتت رحمة فعالية هذا المنهج في إتقان قواعد اللغة،

<sup>١٠</sup> Fadilatur Rohma and Achmad Fawaid, “Analysis of Students’ Difficulties In Reading Texts to Increase Reading Comprehension In Islamic Senior High School,” *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan Dan Kemasyarakatan* 17, no. 3 (May 22, 2023): 2003–18, <https://doi.org/10.35931/AQ.V17I3.2205>.

<sup>١١</sup> "ملاحظة الباحث بناء على الدراسات التمهيدية في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو في التاریخ ١٦ مایو ٢٠٢٥." (Batu, 2025).

<sup>١٢</sup> Nanang Kosim et al., “The Use of The Task-Base Language Teaching (TBLT) Method to Improve Learning Outcomes of Arabic Language Skills,” *Alibbaa’: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, no. 2 (2024): 144–65, <https://doi.org/10.19105/ajpba.v5i2.14804>.

لكنها لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوي مستويات التفكير النبدي المختلفة.<sup>١٣</sup> وتأكد دراسات أخرى هذا الاتجاه؛ فمع أن التعليم القائم على المهام أثبت فعاليته في تحسين الكفاءة اللغوية العامة كما أوضحت آستي،<sup>١٤</sup> فإن إمكاناته في تعزيز الوعي النبدي، كما ذكر أرياس رودريغيز وآخرون، لم تستثمر بالشكل الكافي في المرحلة المتوسطة.<sup>١٥</sup>

تعد أنشطة القراءة القائمة على المهام (*Task-Based Reading Activities*) أحد تطبيقات التعليم القائم على المهام (*Task-Based Language Teaching*) ، وهي مجموعة من الأنشطة القرائية التي تركز على استخدام اللغة لإنجاز مهام ذات معنى، حيث يُشرك الطالبات في مراحل ما قبل المهمة(*Pre-Task*) ، وأناء المهمة(*While-Task*) ، وما بعد المهمة (*Post-Task*) مع التركيز على المعنى، وحل المشكلات، وارتباط المهام بالواقع، بالإضافة إلى تحقيق نتائج غير لغوية.<sup>١٦</sup> ويختلف هذا النهج عن الأساليب التقليدية التي تميل إلى التركيز على حفظ أشكال اللغة، إذ تتطلب أنشطة القراءة القائمة على المهام مشاركة نشطة من الطالبات في الفهم والتقييم وربط المعلومات النصية بسياقات حقيقة. وتشير الدراسات السابقة إلى أن أنشطة القراءة القائمة على

<sup>١٣</sup> Nuzulur Rohmah, “The Effectiveness Of Using Task-Based Language Teaching On Students’ Grammar Mastery Across Different Levels Of Critical Thinking,” IAIN KEDIRI (IAIN KEDIRI, 2022).

<sup>١٤</sup> et al. Asty, “Analisis Penerapan Metode Berbasis Tugas Dalam Peningkatan Kompetensi Berbahasa Asing Di Sekolah Menengah: Prespektif Linguistik Terapan,” *Pediaqu : Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora* 4, no. 2 (2025): 195–222.

<sup>١٥</sup> Gladis Leonor Arias Rodríguez, Eliana Edith Roberto Flórez, and Adriana Maritza Rivera Barreto, “Increasing Critical Thinking Awareness through the Use of Task Based Learning Approach,” *Hallazgos* 11, no. 21 (2014): 189–205, <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.11>.

<sup>١٦</sup> N Poghosyan and PIXEL, “The Main Criteria of Constructing Task-Based Reading Activities for ESP Learners,” *Proceedings of the 11Th Innovation in Language Learning International Conference*, no. 11th International Conference on Innovation in Language Learning (2018): 184-Conference Proceedings Citation Inde.

المهام يمكن أن تسهم في تحسين طلاقة القراءة<sup>١٧</sup> وتعزيز إتقان المفردات وتشييتها<sup>١٨</sup> وكذلك تنمية الدافعية واستراتيجيات التفكير العليا من خلال توظيف المواد التعليمية الأصلية وأنشطة حل المشكلات.<sup>١٩</sup>

ونهدف هذه الدراسة إلى اختبار أثر أنشطة القراءة القائمة على المهام في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات في تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة بمدينة باتو. وبشكل خاص، من المأمول أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء البحث في ميدان تعليم اللغة العربية من خلال تقديم منهج مبتكر لا يقتصر على تحسين مهارات القراءة، بل يسعى أيضاً إلى تنمية قدرات التفكير النقدي لدى الطالبات.

## ب. أسئلة البحث

بناءً على الخلفية التي تم عرضها، فإن صياغة مشكلة البحث في هذه الدراسة هي على النحو الآتي:

١. كيف تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لدى طالبات الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة مدينة باتو في تعلم اللغة العربية؟
٢. هل توجد تأثير تطبيق أنشطة القراءة على المهام لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية لدى طالبات الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة مدينة باتو؟

---

<sup>١٧</sup> M Yunus, “The Use of Task-Based Reading Method in Improving Student Reading Fluency in Learning Teaching Processes,” 2019, 2282781, <https://doi.org/10.4108/eai.21-12-2018.2282781>.

<sup>١٨</sup> Bahare Kamalian, Hassan Soleimani, and Mahmud Safari, “The Effect of Task-Based Reading Activities on Vocabulary Learning and Retention of Iranian EFL Learners,” Journal of Asia TEFL 14, no. 1 (2017): 32–46, <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.1.10.163>.

<sup>١٩</sup> M Gavell, “Task-Based Reading Activities Using Authentic Materials and Skills.,” English Teaching Forum, 2021, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1309867>.

## **ج. أهداف البحث**

وأما أهداف هذا البحث هي:

١. تحليل تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لدى طالبات الصفة الثامنة بالمدرسة المتوسطة مدينة باتو في تعلم اللغة العربية.

٢. الكشف عن تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لاستيعاب مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية لدى طالبات الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة مدينة باتو.

## **د. فروض البحث**

استناداً إلى أسئلة البحث وأهداف البحث، جاءت الفرضية في هذه الدراسة على النحو التالي:

١. الفرضية البديلة ( $H_1$ ): يوجد تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لاستيعاب مهارات التفكير النقدي طالبات الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة مدينة باتو.

٢. الفرضية الصفرية ( $H_0$ ): لا يوجد تأثير تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لاستيعاب مهارات التفكير النقدي طالبات الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة مدينة باتو.

## **هـ. فوائد البحث**

من المتوقع أن تقدم نتائج هذه الدراسة فوائد نظرية وعملية على النحو التالي:

### **١. من الناحية النظرية**

يُؤمَل أن يُسهم هذا البحث في إثراء الدراسات في ميدان تعليم اللغة العربية من خلال سد الفجوة البحثية المرتبطة بأنشطة القراءة على المهام (*Task-Based Reading Activities*)، وأن يكون دعماً للأبحاث السابقة المتعلقة بتعليم مهارات التفكير الناقد.

## ٢. من الناحية العملية

أ). للمعلمين: تقديم نموذج تدريس مبتكر لعلمي اللغة العربية في المدرسة المتوسطة للتحول من الأساليب التقليدية المعتمدة على الحفظ إلى منهجيات تحفز مهارات التفكير العليا.

ب). للطلاب: مساعدة الطالبات على تجاوز الصعوبات في فهم النصوص العربية بعمق، وتنمية قدراتهم على التحليل والتقييم والتركيب، بحيث لا يقتصر دورهم على نسخ أنماط الجمل دون نقد محتواها.

ج). للمدارس: توفير أساس لتطوير المناهج الدراسية أو إحداث تحول في منهجية تعليم اللغة العربية، من التركيز على الحفظ إلى اعتماد منهج قائم على حل المشكلات والنقاش الناقد.

د). للباحثين الآخرين: أن تكون هذه الدراسة مرجعاً أولياً لأبحاث لاحقة تتناول المنهج القائم على المهام في مهارات القراءة والتفكير الناقد.

## و. حدود البحث

في هذه الدراسة، وضع الباحث حدوداً محددة لجعل البحث أكثر توجيهًا وتركيزًا بما يتواافق مع الأهداف المنشودة. وتشمل هذه الحدود ما يلي:

### ١. حد الموضوع

اقتصر هذا البحث على دراسة أثر أنشطة القراءة القائمة على المهام في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات في تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة. ويركز البحث على مهارة القراءة بوصفها وسيلةً لتنمية التفكير النقدي، ولا يشمل المهارات الأخرى في اللغة العربية مثل الاستماع والكلام والكتابة.

## ٢. حد الزمان

أُجري هذا البحث في الفترة الممتدة من شهر أكتوبر إلى نوفمبر سنة ٢٠٢٥م، بحيث تعكس النتائج وضع الطالبات خلال هذه الفترة.

## ٣. حد المكان

تمّ تنفيذ هذا البحث في المدرسة المتوسطة بمدينة باتو، باعتبارها الموقع المختار لاختبار أثر تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام.

## ز. الدراسات السابقة

١. ربيعة العدوية (٢٠٢٠): "تطبيق طريقة المجهود القائم على تدريس اللغة (*Task-based Language Teaching*) بوسيلة غوغل كلاس روم لترقية كفاءة الطلبة في مهارة القراءة بالمدرسة المتوسطة نور الهدى سيرانق بنتن". أظهرت هذه الدراسة أنّ دمج التعليم القائم على المهام مع غوغل كلاس روم كان فعالاً في تحسين مهارة القراءة (مهارة القراءة) لدى الطالبات، ويتبين ذلك من ارتفاع نسبة N-Gain في الصف التجاري (٤٦٪) بشكل ملحوظ مقارنة بالصف الضابط (٣٦٪). وعلى الرغم من أنّ هذه الدراسة تشتراك مع دراستنا في استخدام المنهج القائم على المهام، إلا أنّ دراستنا تختلف عنها من حيث الجوهر؛ إذ ركزت دراسة العدوية على قياس مهارة القراءة بصفة عامة كنتيجة نهائية، في حين صُمِّمت

دراستنا بشكل محدّد وفريد لقياس أثر أنشطة القراءة القائمة على المهام في تنمية مهارات التفكير النقدي في مراحله الأولى. ويعُد التركيز على تنمية الجانب المعرفي هو العنصر الجديد الذي يملأ الفجوة البحثية التي لم تتناولها الدراسات السابقة بشكل صريح.<sup>٢٠</sup>

**٢. نُزول الرحمة (٢٠٢٢):** بعنوان "فعالية استخدام التعليم القائم على المهام في إتقان قواعد اللغة لدى الطالبات وفق مستويات مختلفة من التفكير النقدي"، درست هذه الباحثة بطريقة تجريبية أثر التعليم القائم على المهام (TBLT) على إتقان قواعد اللغة الإنجليزية (Grammar Mastery) مع تصنيف الطالبات بحسب مستوى تفكيرهم النقدي (مرتفع ومنخفض). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعليم القائم على المهام فعال في تحسين إتقان القواعد، لكنها خلصت أيضاً إلى عدم وجود فروق في نتائج تعلم القواعد بين الطالبات ذوي التفكير النقدي المرتفع والمنخفض، وكذلك عدم وجود أثر تفاعلي بين طريقة التعليم القائم على المهام ومستوى التفكير النقدي لدى الطالبات. وتكمّن الفروق الجوهرية بين هذه الدراسة ودراستنا في دور متغير التفكير النقدي نفسه؛ إذ اعتبرت رحمة التفكير النقدي سمةً شخصية (متغيراً معيلاً) لرصد تأثيره في نتائج تعلم القواعد، بينما تهدف دراستنا إلى جعل التفكير النقدي مخرجاً تعليمياً أساسياً (متغيراً تابعاً).<sup>٢١</sup>

**٣. تينغتيونغ وانغ (٢٠٢٣):** بعنوان "استراتيجيات التعلم القائم على المهام لتنمية قدرة الطالبات على الفهم النصي ومهارات التفكير النقدي في صف القراءة المكثفة باللغة الإنجليزية". من خلال بحث الإجراء الصفي (Action Research) في

<sup>٢٠</sup> Rabi'ah Al-'Adawiyah, "Tathbiq Thariqoh Al-Majhul Al-Qaim 'Ala Tadris Al-Lughah (Task Based Language Teaching) Biwasilati Google Classroom Litarqiyati Kafaah Al-Thalabah Fii Maharah Al-Qiroah Bi Al-Madrasah Al-Tsanawiyah Nurul Huda Serang Banten," 2020.

<sup>٢١</sup> Rohmah, "The Effectiveness Of Using Task-Based Language Teaching On Students' Grammar Mastery Across Different Levels Of Critical Thinking."

الصين، طبّقت وانغ نموذج "ثالوث التدريس (Teaching Trilogy)" الذي يدمج بين التعلم القائم على المهام (TBL) والتعليم التعاوني. وأظهرت النتائج أنّ هذا النموذج نجح في مساعدة الطالبات الجامعيين على تكوين عادة التفكير النقدي، وزيادة مشاركتهم الفاعلة في الناقاشات، وتعزيز فهمهم للنصوص في صفات القراءة المكثفة باللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من أنّ هذه الدراسة تتشابه مع دراستنا بشكل كبير من حيث الهدف، أي تنمية التفكير النقدي عبر القراءة القائمة على المهام، إلا أنّ الفروق تكمن في المنهجية والمستوى الدراسي والسياق؛ إذ استخدمت دراسة وانغ بحث الإجراء الصفي على طلاب جامعيين في الصين يدرسون اللغة الإنجليزية، بينما تعتمد دراستنا تصميم البحث التجريبي على طلاب المدرسة المتوسطة في سياق تعليم اللغة العربية.<sup>٢٢</sup>

٤. **ناناغ قسيم وآخرون (٢٠٢٤)**: بعنوان "استخدام طريقة التعليم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching) لتحسين مخرجات تعلم مهارات اللغة العربية". استخدمت هذه الدراسة منهج شبه التجريب (Quasi-Experiment) بمشاركة طلاب الصف الثامنة. وأظهرت النتائج أنّ تطبيق التعليم القائم على المهام كان فعّالاً في تحسين مهارات اللغة العربية، ولا سيما في جوانب الاستماع (استماع)، القراءة (قراءة)، والكلام (كلام)، والكتابة (كتابة). وقد ظهر هذا التحسن من خلال ارتفاع نتائج تعلم الطالبات من نسبة ٧٣,٢٥٪ (فئة جيد) في الدورة الأولى إلى ٨٢,٧٩٪ (فئة جيد جداً) في الدورة الثانية. ومع ذلك، وجدت الدراسة أنّ مشاركة الطالبات ما زالت منخفضة، وأنّ تطبيق النظرية في الواقع العملي لم يصل إلى المستوى الأمثل. وتكمّن الفروق بين هذه الدراسة

---

<sup>٢٢</sup> T Wang, "Task-Based Learning Strategies for Developing Students' Textual Understanding and Critical Thinking Abilities in An English Intensive Reading Class," 2023, <https://repository.uwtsd.ac.uk/id/eprint/2661/>.

ودرستنا في تركيز المتغيرات؛ إذ ركّزت دراسة قُسِيم وآخرون على تحسين مهارات اللغة بشكل عام، بينما تهدف دراستنا إلى اختبار أثر أنشطة القراءة القائمة على المهام بشكل خاص في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المدرسة المتوسطة.<sup>٢٣</sup>

٥. مقدار الخير شرفيت، ريا فوزية سلمة، ومحمد أحسن الدين (٢٠٢٥): في مقاهم بعنوان "نهج التعلم القائم على المهام (Task-Based Language Learning) لتحسين مهارات التفكير النقدي باللغة العربية"، تناول الباحثون فعالية نهج التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية. وأظهرت النتائج أنّ التعلم القائم على المهام قادر على إضفاء معنى أعمق على عملية التعلم من خلال إشراك الطالبات في مهام أصلية مثل النقاشات، وحل المشكلات، وإنجاز المشاريع الإبداعية. وبالإضافة إلى تعزيز كفاءة اللغة، يسهم هذا النهج في تطوير مهارات التفكير النقدي مثل التحليل، والتقييم، واتخاذ القرار. ومع ذلك، تبقى هذه الدراسة دراسة مكتبية ذات تحليل وصفي، ولم تثبت بعد فعالية التعلم القائم على المهام من خلال تجربة ميدانية مباشرة. أما الفرق بين هذه الدراسة ودرستنا فيكمن في المنهجية؛ إذ تظلّ هذه الدراسة ذات طابع نظري ومفاهيمي، بينما تركز درستنا على اختبار أثر أنشطة القراءة القائمة على المهام تجريبياً على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المدرسة المتوسطة.<sup>٢٤</sup>

---

<sup>23</sup> Kosim et al., “The Use of The Task-Base Language Teaching (TBLT) Method to Improve Learning Outcomes of Arabic Language Skills.”

<sup>24</sup> Miqdarul Khoir Syarofit, Ria Fauziah Salma, and M Ahsanuddin, (TBLL: نهج التعلم القائم على المهام، ”لتحسين مهارات التفكير النقدي باللغة العربية (Kilmatuna: Journal of Arabic Education 05, no. 01 (2025): 31–47, <https://doi.org/10.55352/pba.v5i1.1518>.

وفيما يلي جدول بأصلية البحث من حيث الصلة والجدة بين هذا البحث  
والبحوث السابقة:

### جدول بأصلية البحث

الأصلية	الاختلاف	أوجه التشابه	عنوان البحث	اسم الباحث، السنة	رقم
تركيز محدد على أثر التعليم القائم على المهام في القراءة على التفكير النقدي.	تركيز على تحسين مهارة القراءة بشكل عام، وليس استخدام وسيلة Google Classroom.	جميعها تبحث في التعليم القائم على المهام في تعليم اللغة العربية.	تطبيق طريقة المجهود القائم على تدريس اللغة (Task-Based Language Teaching) بوسيلة غوغل كلاس روم لترقية كفاءة الطلبة في مهارة القراءة بالمدرسة المتوسطة نور المدى سيرانج بتن.	ربيعة العدوية (٢٠٢٠)	١
حث في أنشطة القراءة القائمة على المهام والتفكير النقدي لدى	تركيز على إتقان القواعد Grammatical (Mastery)	جميعها تقارن التعليم القائم على المهام مع مستوى	The Effectiveness of Using Task-Based Language Teaching on Students'	نُزول الرحمة (٢٠٢٢)	٢

١ طلاب المدرسة المتوسطة	وليس مهارة القراءة.	التفكير النقدي لدى الطالبات.	<i>Grammar Mastery Across Different Levels of Critical Thinking.</i>		
٢ دراسة طلاب المدرسة المتوسطة في سياق اللغة العربية مع توجه للتفكير النقدي.	سياق طلاب جامعيين ولغة إنجليزية؛ تركيز على الفهم النصي وليس التفكير النقدي في المدرسة المتوسطة.	جميعها تركز على استراتيجيات التعليم القائم على المهام لفهم النصوص.	<i>Task-Based Learning Strategies for Developing Students' Textual Understanding and Critical Thinking Abilities in An English Intensive Reading Class.</i>	تينغتنيغ وانغ (٢٠٢٣)	٣
٤ دراسة محددة للعلاقة بين أنشطة القراءة القائمة على المهام والتفكير النقدي.	تركيز على المهارات اللغوية بشكل عام (استماع، قراءة، كلام، كتابة)، وليس التفكير النقدي.	جميعها تبحث فعالية التعليم القائم على المهام على طلاب المدرسة المتوسطة.	<i>The Use of The Task-Based Language Teaching (TBLT) Method to Improve Learning Outcomes of Arabic Language Skills</i>	نانانغ قُسیم وریان یسنادی وهدایة الأئمہ (٢٠٢٤)	٤
٥ هذه الدراسة تختبر تجريبياً أثر أنشطة القراءة القائمة على	دراسة مكتبية نظرية، لم تُختبر بالتجربة.	جميعها تبحث العلاقة بين التعليم القائم على المهام	نحو التعليم القائم على المهام (TBLL) لتحسين مهارات التفكير	مقدار الخير شرفیت، ریا فوزیة سلمة، محمد أحسن	٥

المهام على طلاب المدرسة المتوسطة.		والتفكير النقدية.	النقدية باللغة العربية	الدين (٢٠٢٥)	
--------------------------------------	--	----------------------	---------------------------	-----------------	--

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

#### أ. التعليم اللغة القائمة على المهام (*Task-Based Language Teaching*)

##### ١. مفهوم التعليم القائم على المهام

يُعدّ التعليم القائم على المهام (*Task-Based Language Teaching*) منهجاً في تعليم اللغات يجعل المهام (*Tasks*) وحدةً أساسية في التخطيط والتدريس، بدلاً من الوحدات اللغوية مثل القواعد أو المفردات.<sup>٢٥</sup> ويختلف هذا النهج اختلافاً جذرياً عن النماذج التقليدية مثل العرض-الممارسة-الإنتاج (-*Present-Practice-Production* - PPP)، التي تركز على تقديم أشكال اللغة أولاً ثم الانتقال إلى التدريب عليها. ففي التعليم القائم على المهام، يُوجّه التركيز الأساسي نحو إنجاز مهام ذات معنى، بينما يأتي تحليل أشكال اللغة لاحقاً استجابةً لاحتياجات التواصل التي تظهر أثناء تنفيذ المهام. ووفقاً لإليس، فإنّ المهمة في التعليم القائم على المهام هي نشاط يُطلب فيه من المتعلمين استخدام اللغة كأداة للتواصل من أجل تحقيق هدف محدد، بحيث لا يقتصر التعلم على التركيز على بنية اللغة، بل يشمل كذلك استخدام اللغة (*Meaning-Focused*).<sup>٢٦</sup>

<sup>25</sup> Mohammad Javad Ahmadian and Michael H Long, “The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching,” in *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*, ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2021), i–i, <https://www.cambridge.org/core/product/7D56CB4B7F8803744BC13784D7FC0193>.

<sup>26</sup> Alison Mackey, “TASK-BASED LANGUAGE LEARNING AND TEACHING,” *Studies in Second Language Acquisition* 26, no. 3 (2004): 480–82, <https://doi.org/DOI:10.1017/S0272263104293056>.

ويؤكد هذا المنهج على أنّ تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية عندما يشارك  
الطلابات في تفاعلات ذات معنى من خلال حل المشكلات، أو المناقشات، أو  
أداء مهام حقيقية ذات صلة بسياق حياتهم اليومية.<sup>٢٧</sup>

## ٢. مكونات وأدوار التعليم القائم على المهام

يتضمن التعليم القائم على المهام عدّة مكونات أساسية، وهي :المدخلات  
(Input)، والمهام، وأدوار المعلم والطلابات، بالإضافة إلى نتائج التعلم. ويؤدي المعلم  
دور الميسر الذي يضمّن مهاماً أصيلة، بينما يعتبر الطالب محور العملية التعليمية  
من خلال مشاركته الفاعلة في تنفيذ المهام. وقد أكد نونان في دراسة نور فضيلة  
وآخرين، أنّ المهام في التعليم القائم على المهام تتميّز بكونها تواصيلية، ولهَا سياق  
واقعي من الحياة اليومية، وتنتهي بمنتج أو مخرجات قابلة للقياس.<sup>٢٨</sup>

ومن أبرز مميزات التعليم القائم على المهام قدرته على إضفاء معنى أعمق  
على عملية التعلم، وزيادة الدافعية، وتعزيز استقلالية الطالب في التعلم.<sup>٢٩</sup> ومع  
ذلك، يواجه هذا النهج عدداً من التحديات، منها محدودية قدرة المعلمين على  
تصميم مهام تناسب السياق، وال الحاجة إلى وقت أطول، إضافةً إلى تفاوت  
مستويات الطالبات في أداء المهام.<sup>٣٠</sup> وعلى الرغم من هذه التحديات، فقد أثبتت

<sup>27</sup> Adam Mudinillah, Sri Nur Rahmi, and Nanakorn Taro, “Task-Based Language Teaching: A Systematic Review of Research and Applications,” *Lingededuca: Journal of Language and Education Studies* 3, no. 2 (2024): 102–15, <https://doi.org/10.70177/lingeduca.v3i2.1352>.

<sup>28</sup> N Fadhillah et al., “The Effect of Task-Based Learning (TBL) Towards Students’ Speaking Skill,” *Jurnal Pendidikan Tambusai* 7 (2023): 29563–70, <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/11752%0Ahttps://jptam.org/index.php/jptam/article/download/11752/9067>.

<sup>29</sup> Estíbaliz Narváez Pérez, “Critical Thinking Skills in Elementary School Learners and the Task-Based Language Teaching Approach: A Systematic Literature Review,” *Revista Educación* 47 (2023): 0–15, <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49921>.

<sup>30</sup> Darmawan Mashuri, Aminah Suriaman, Anjar Kusuma Dewi, “Pelatihan Metode Task-Based Language Teaching Bagi Guru-Guru Madrasah Tsanawiyah MGMP Bahasa Inggris Di Kabupaten Parigi Moutong Task-Based Language Teaching Method Training for MGMP English Teachers at

العديد من الدراسات أَنَّ التعليم القائم على المهام فعال في تحسين الكفاءة اللغوية، بما في ذلك في سياق تعليم اللغة العربية، من خلال تقديم تجربة تعليمية أكثر تواصلاً وتطبيقاً.<sup>٣١</sup>

### ٣. مبادئ التعليم القائم على المهام

تتمثل بعض المبادئ الأساسية في التعليم القائم على المهام فيما يلي:

(*Meaning-Focused Instruction*). أ). التركيز على المعنى

يُشجّع المتعلّمون على استخدام اللغة لإيصال الرسائل، لا على مجرد حفظ الأشكال اللغوية.<sup>٣٢</sup>

ب). استخدام المهام التواصلية

يجب أن تتطلّب المهام استخدام اللغة بطريقة أصلية، وأن تكون لها مخرجات غير لغوية واضحة، مثل حل مشكلة أو اتخاذ قرار.<sup>٣٣</sup>

ج). التعلم المتمحور حول الطالب

يُنظر إلى الطالب على أنه متعلّم نشط (*Active Learner*) يشارك بشكل كامل في عملية التعلم.<sup>٣٤</sup>

د). دمج المدخلات والإنتاج والتفاعل

Madrasah Tsanawiyah in Parigi Moutong Regency,” Indonesia Berdaya, 2025, 1, <https://ukinstitute.org/journals/ib/article/download/1056/pdf>.

<sup>31</sup> Kosim et al., “The Use of The Task-Based Language Teaching (TBLT) Method to Improve Learning Outcomes of Arabic Language Skills.”

<sup>32</sup> Martin East, Language Education, and New Zealand, FOUNDATIONAL PRINCIPLES OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, n.d.

<sup>33</sup> Ahmadian and Long, “Cambridge Handb. Task-Based Lang. Teach.”

<sup>34</sup> Narváez Pérez, “Critical Thinking Skills in Elementary School Learners and the Task-Based Language Teaching Approach: A Systematic Literature Review.”

يرتكز التعليم القائم على المهام على فرضيات اكتساب اللغة التي تؤكد أهمية المدخلات المفهومة، وإنتاج اللغة، والتفاعل.

#### هـ). السياق والمعنى

ترتبط المهام في التعليم القائم على المهام باحتياجات الطالبات الواقعية، سواء في الصنف أو في حيواتكم اليومية.<sup>٣٥</sup>

#### ٤. مراحل التعليم القائم على المهام

من الناحية العملية، يمكن تطبيق التعليم القائم على المهام في الصنف وفق المراحل التي طرحتها ويليس (١٩٩٦)، وهي الأولى مرحلة ما قبل المهمة (Pre-) Task: تقديم تمهد وتوجيهات حول المهمة. ثم الثانية مرحلة دورة المهمة (Task): تنفيذ الطالبات للمهمة بشكل فردي أو جماعي، يتبعها عرض نتائج العمل. والآخرة مرحلة التركيز على اللغة (Language Focus): التأمل في أشكال اللغة التي ظهرت أثناء أداء المهمة. توفر هذه المراحل مساحة للطلاب لاستخدام اللغة بشكل أصيل مع تلقي تغذية راجعة (Feedback) في الوقت نفسه.<sup>٣٦</sup>

---

<sup>٣٥</sup> Jane Willis, A Framework for Task-Based Learning (Intrinsic Books Ltd, 2021).

<sup>٣٦</sup> Willis.

### Task-Based Lesson Plan Model (Jane Willis, 1996)

#### Pre-Task

Introduction to the topic and tasks
The teacher explores the topic with the class, highlighting useful vocabulary and expressions. Learners may also be shown examples.

#### Task Cycle

Task	Planning	Report
Students carry out the task in pairs or small groups. The teacher monitors; mistakes are not a problem.	Students prepare to give a report. Accuracy matters, so the teacher provides support and advice.	Students share or present their reports. The teacher listens and then gives feedback.

#### Language Focus

Analysis	Practice
Students examine the language and then discuss it.	The teacher leads practice of new words and expressions.

أ). مرحلة ما قبل المهمة (المرحلة الأولى): يقدّم المعلم الموضوع والمهمة للطلاب. في هذه المرحلة، يمكن للمعلم تفعيل الخلفية المعرفية (*Schema*) لدى الطالبات، وتعريفهن بالمفردات الأساسية، وتقديم نموذج لكيفية تنفيذ المهمة دون فرض نموذج لغوي جامد يجب اتباعه.

ب). مرحلة دورة المهمة (*Task Cycle* – المرحلة الثانية) تتكون هذه المرحلة من ثلاثة أقسام:

- (١) المهمة: (*Task*) يعمل الطالبات في أزواج أو مجموعات لتنفيذ المهمة باستخدام أي لغة يتقنونها. ويؤدي المعلم دور المراقب والمحفز.
- (٢) مرحلة التخطيط: (*Planning*) بعد إتمام المهمة، يستعد الطالبات لتقديم تقاريرهم أمام الصف بأكمله، وينظرطنون لما سيقولونه، ويقدم المعلم المساعدة في الجوانب اللغوية الازمة.
- (٣) مرحلة التقرير (*Report*): يقدم كل فريق عرضاً أو تقريراً عن نتائج عمله أمام الصف.
- ج). مرحلة التركيز على اللغة / ما بعد المهمة (*Language Focus / Post-Task*)
- المرحلة الثالثة): يقود المعلم تحليلًا لأشكال لغوية معينة (*Linguistic*) ظهرت بشكل طبيعي أثناء تنفيذ المهمة أو التي تُعد ضرورية لتحسين التقارير. كما يمكنه تقديم تدريبات عملية مضبوطة استناداً إلى المشكلات اللغوية التي واجهها الطالبات.
- ## ٥. أنواع المهام

تحتختلف آراء الباحثين حول تصنیفات المهام. وفيما يلي تصنیف المهام وفقاً لويليس. فقد صنف ويليس في دراسة تینغتینغ وانغ ستة أنواع من المهام كما يلي:<sup>٣٧</sup>

---

<sup>٣٧</sup> Wang, “Task-Based Learning Strategies for Developing Students’ Textual Understanding and Critical Thinking Abilities in An English Intensive Reading Class.”

أ). إعداد القوائم

يمكن أداء هذا النوع من المهام بشكل جماعي في الصف أو ضمن مجموعات أو أزواج. على سبيل المثال: مناقشة موضوع ما بحرية، ثم إعداد قائمة بالمعرف التي يمتلكها الطالبات حول الموضوع.

ب). الترتيب والتصنيف (*Ordering and Sorting*)

تهدف هذه المهمة إلى ترتيب نشاطات أو مواد وفقاً للمنطق أو التسلسل الزمني أو المكاني.

ج). المقارنة (*Comparing*)

في هذه المهمة، تتم مقارنة أشياء أو أشخاص يشترون في خصائص معينة بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهم.

د). حل المشكلات (*Problem Solving*)

تشمل هذه المهمة التحليل المنطقي، والاستنتاج، وإجراء الحسابات. مثال: في موضوع التسوق، يطلب المعلم من الطالبات التسوق عبر الإنترنت باستخدام قائمة أسعار السلع، فيقوم الطالبات بالتحليل والحساب، ثم شراء السلع وفقاً للميزانية المتاحة.

ه). تبادل الخبرات الشخصية (*Sharing Personal Experience*)

تهدف هذه المهمة إلى معرفة آراء الآخرين حول فيلم أو برنامج تلفزيوني أو هواية من خلال النقاش. ويمكن للطلاب مشاركة أنشطتهم خارج الصف، أو مشاعرهم السارة وغير السارة، أو تجربة أغضبتهم

أو أسعدهم أو أقلقهم. بعد ذلك، يمكن تلخيص نتائج النقاش ضمن مجموعات وتبادل المعلومات فيما بينهم.

بعد إعطاء الواجبات أحد أساليب التدريس التي تقوم على تكليف المتعلمين بأنشطة تعليمية منظمة تنجز بصورة فردية خلال وقت محدد. ويعرف هذا الأسلوب في الأدبيات التربوية بطريقة التكليف (Resitasi). وفقاً لدجماره وزين، تعد طريقة التكليف أسلوباً من أساليب إعطاء المهام، ويمكن تنفيذها داخل الصف أو خارجه تبعاً لاحتياجات العملية التعليمية.<sup>٣٨</sup> ولا يقتصر تطبيق هذه الطريقة على الأنشطة خارج الصف، بل يمكن تنفيذها داخل الحصة الدراسية متى أتيح للمتعلمين العمل بصورة مستقلة وتحمل المسؤولية عن نتائج تعلمهم.

وفي تعليم اللغة العربية، يمكن أن يتمثل إعطاء الواجبات داخل الصف في أنشطة قراءة النصوص، وتحديد الأفكار الرئيسة، والإجابة عن أسئلة الفهم، وعرض نتائج التحليل شفهياً أو كتابياً.<sup>٣٩</sup> وتسهم هذه الأنشطة في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين، حيث لا يكتفون بتلقي المعلومات، بل يقومون بمعالجتها وتفسيرها بصورة نشطة.

وفي هذا البحث، تم تنفيذ إعطاء الواجبات ضمن أنشطة التعلم داخل الصف في إطار أنشطة القراءة القائمة على المهام. ويظهر عنصر طريقة التكليف من خلال قيام المتعلمين بإنجاز مهام القراءة بصورة مستقلة خلال الزمن

<sup>38</sup> DJAMARAH Syaiful Bahri, ZAIN Aswan, . 2010. Strategi belajar mengajar. Jakarta: Rineka Cipta.

<sup>39</sup> Murxanova, N. Y., Modern Methods in Teaching Arabic, *Deleted Journal*, April 29, 2025. DOI: 10.37547/supsci-ojp-05-03-51

التعليمي المحدد. وبناءً على ذلك، توضع طريقة التكليف في هذا البحث بوصفها أسلوباً داعماً لإعطاء المهام في إطار مدخل التعليم القائم على المهام، دون أن تُعدّ طريقة تدريس مستقلة أو مدخلاً تعليمياً رئيساً.

## **بـ. أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task-Based Reading Activities)**

### **١. مفهوم أنشطة القراءة القائمة على المهام**

تُعدّ أنشطة القراءة القائمة على المهام تطبيقاً عملياً لمبادئ التعليم القائم على المهام (*Task-Based Language Teaching*) في مهارة القراءة. وترتكز هذه الأنشطة على استخدام النصوص بوصفها المصدر الرئيس للإنجاز مهام ذات معنى يضمّنها المعلم، بحيث لا تقتصر القراءة على نشاط لفهم المعلومات بشكل حرفي، بل تسهم أيضاً في تدريب الطالبات على مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والتقييم. وقد أكد إليس أنّ المهام في القراءة القائمة على التعليم القائم على المهام يجب أن تتمحور حول فهم المعنى واستخدام النص كوسيلة للتواصل، لا أن تكون مجرد تدريب نحوبي.<sup>٤٠</sup>

### **٢. فوائد وتحديات تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام**

يوفر تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام عدداً من الفوائد في تعليم اللغات. أولاً: تعزّز هذه الأنشطة دافعية الطالبات لأنّ المهام ذات طبيعة تواصلية وسياقية.<sup>٤١</sup> ثانياً: تتميّز القراءة القائمة على المهام بمهارات التعاون

<sup>٤٠</sup> Rod Ellis, “Task-Based Language Teaching,” in *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (Routledge, 2017), 108–25.

<sup>٤١</sup> “Benefits of Task-Based Language Teaching - Sanako,” accessed September 1, 2025, [https://sanako.com/benefits-of-task-based-language-teaching?utm\\_source=chatgpt.com](https://sanako.com/benefits-of-task-based-language-teaching?utm_source=chatgpt.com).

من خلال المناقشات الجماعية.<sup>٤٢</sup> ثالثاً: تساعد هذه الأنشطة الطالبات على تطوير قدراتهم في التفكير النقدي من خلال تقييم مضمون النصوص، واستخلاص المعلومات ذات الصلة، والوصول إلى استنتاجات.<sup>٤٣</sup> ومع ذلك، تبرز بعض التحديات مثل محدودية النصوص التي تناسب مستوى الطالبات، وصعوبة تصميم مهام متوازنة، بالإضافة إلى اختلاف سرعة القراءة بين الطالبات.

وفي سياق تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة، تُعتبر أنشطة القراءة القائمة على المهام أداةً فعالة لتعزيز مهارة القراءة وفي الوقت نفسه تطوير قدرات التفكير النقدي لدى الطالبات.<sup>٤٤</sup> وذلك لأنّ النصوص العربية، سواء الأدبية منها أو الدينية، يمكن أن تُستخدم كمادةً لمهمة تتطلب الفهم والتحليل والتفسير. وبذلك، فإن القراءة القائمة على المهام لا تساعد الطالبات على فهم النصوص العربية فحسب، بل تصقل كذلك مهارات التفكير النقدي الضرورية لمواجهة تحديات العصر الحديث.

---

<sup>42</sup> Yuying Liu and Wei Ren, “Task-Based Language Teaching in a Local EFL Context: Chinese University Teachers’ Beliefs and Practices,” *Language Teaching Research* 28, no. 6 (November 1, 2024): 2234–50, <https://doi.org/10.1177/13621688211044247>.

<sup>43</sup> Ahmad Hanan, Terasne Terasne, and Dira Permana, “Developing TaskBased Reading Materials to Improve EFL Students Critical Thinking in the Extensive Reading Class,” *Riwayat: Educational Journal of History and Humanities* 7, no. 4 (December 21, 2024): 2570–88, <https://doi.org/10.24815/JR.V7I4.41364>.

<sup>44</sup> Ibrahim Abu Shihab, “Reading as Critical Thinking,” *Asian Social Science* 7, no. 8 (2011): 209–18, <https://doi.org/10.5539/ass.v7n8p209>.

### ٣. أنواع المهام في القراءة

في القراءة، توجد عدة أنواع من المهام التي يمكن تطبيقها:

أ). مهام ما قبل القراءة (*Pre-Reading Tasks*): مثل التنبؤ بمحظى النص

استناداً إلى العنوان أو الصور.

ب). مهام أثناء القراءة (*While-Reading Tasks*): مثل تحديد الفكرة الرئيسية،

أو التعرف على الحجج، أو الإجابة عن أسئلة نقدية.

ج). مهام ما بعد القراءة (*Post-Reading Tasks*): مثل المناقشة، أو إعداد

ملخص، أو مقارنة محتوى النص بالتجارب الشخصية، أو كتابة

انعكاسات.

وقد أكّد نونان أنَّ كل نشاط من أنشطة القراءة يجب أن يدفع

الطلابات إلى استخدام اللغة بفاعلية وإنتاج مخرجات ملموسة مثل تقرير،

أو عرض تقديمي، أو استنتاج جماعي.<sup>٤٥</sup> كما أوضح أنَّ من بين المهام

التي يمكن تطبيقها في أنشطة القراءة ما يلي:

أ). القراءة المجمعة (*Jigsaw Reading*)

يُقسَّمُ الطالبات إلى مجموعات، بحيث يقرأ كل عضو نصاً مختلفاً

أو جزءاً من نص أطول. وتكمِّن مهمتهم في تبادل المعلومات لبناء فهم

شامل وحل تحدٍ مشترك (مثل إعادة بناء القصة أو وضع حل مشكلة).

تُعدُّ هذه التقنية فعالة جداً في تدريب مهارات التعاون وتركيب المعلومات.

---

<sup>45</sup> David Nunan, Task-Based Language Teaching (Cambridge university press, 2004).

**ب). مهام فجوة الرأي (Opinion-Gap Tasks)**

أنشطة تطلب من الطالبات الاستجابة إلى نص من خلال تقديم رأي أو تفضيل أو تقييم شخصي. مثال ذلك: قراءة نصين متناقضين حول قضية معينة، ثم الدخول في مناظرة أو كتابة مقالة قصيرة للدفاع عن وجهة نظرهم بالاستناد إلى أدلة من النص.

**ج). مهام حل المشكلات (Problem-Solving Tasks)**

يقرأ الطالبات نصاً واحداً أو عدة نصوص لتحديد مشكلة واقتراح حل مدعم بأدلة من النصوص. مثال: قراءة وصف لمشكلة بيئية في منطقة معينة، ثم إعداد خطة حملة توعوية لحل المشكلة بناءً على المعلومات المقرؤة.

**د). مهام قائمة على المشاريع (Project-Based Tasks)**

مهام طويلة الأمد وأكثر تعقيداً، تكون القراءة فيها عنصراً أساسياً. مثال: قراءة الطالبات نصوصاً متنوعة (مقالات، مدونات، بيانات) حول الثقافة العربية لإعداد عرض تقديمي أو كتيب إرشادي للسياحة.

**ج. التفكير النقدي**

**١. مفهوم التفكير النقدي**

يتكون مصطلح التفكير النقدي من كلمتين: التفكير والنقد. فالتفكير هو نعمة من الله اختص بها الإنسان.<sup>٤٠</sup> وجاء في لسان العرب أنّ

<sup>٤٠</sup> المصطفى والي علمي، "مهارات التفكير الناقد في درس النصوص القرائية: تحديدات مفاهيمية" ،مجلة كراسات تربوية، ٢٠٢١، 85-99.

التفكير مشتق من مادة "فَكْرٌ"، والفكير هو إعمال العقل في الشيء، والتفكير هو التأمل. وذكر الجوهرى أنه يعني التدبر.<sup>٤٧</sup> أما النبدي، فقد ورد في المعجم الوسيط أنّ النقد هو فحص الشيء بغرض اختباره أو التمييز بين قبوله أو رفضه.<sup>٤٨</sup> وبناءً على ذلك، فإنّ التفكير النبدي هو التأمل والفحص بمحض اختبار الأشياء أو نقدتها واتخاذ موقف القبول أو الرفض تجاهها.

ويُعرّف فخر الدين فايز التفكير النبدي بأنه سعي للتفكير بوضوح ودقة ويعوده شاملة، مع الإنصاف في تقديم المبررات لإقناع النفس بالقيام بعمل معين.<sup>٤٩</sup> ويُعتبر التفكير النبدي من مهارات التفكير العليا (*Higher-Order Thinking Skills*) الضرورية في ميدان التعليم في القرن الحادى والعشرين. ويعرفه إنس، بأنه عملية تفكير عقلانية وتأملية، تركز على اتخاذ القرارات حول ما ينبغي تصديقه أو فعله.<sup>٥٠</sup> وبضيف فاسيوني، أنّ التفكير النبدي يشمل أيضاً القدرة على التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج استناداً إلى الأدلة ذات الصلة.<sup>٥١</sup> ومن ثم، فإنّ التفكير النبدي ليس مجرد قدرة عقلية، بل هو أيضاً مهارة لتقدير المعلومات موضوعية ومنطقية ومسؤولية.

<sup>٤٧</sup> جمال الدين أبن منظور (لسان العرب) لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٥.

<sup>٤٨</sup> المعجم الوسيط (٤th ed.)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٣.

<sup>٤٩</sup> Fahrudin Faiz, *Thinking Skill Pengantar Menuju Berpikir Kritis*, ed. Mohammad Affan, 1st ed. (Yogyakarta: SUKA-Press UIN Sunan Kalijaga, n.d.).

<sup>٥٠</sup> R H Ennis, Critical Thinking (Prentice Hall, 1996), <https://books.google.co.id/books?id=9cPBAAAACAAJ>.

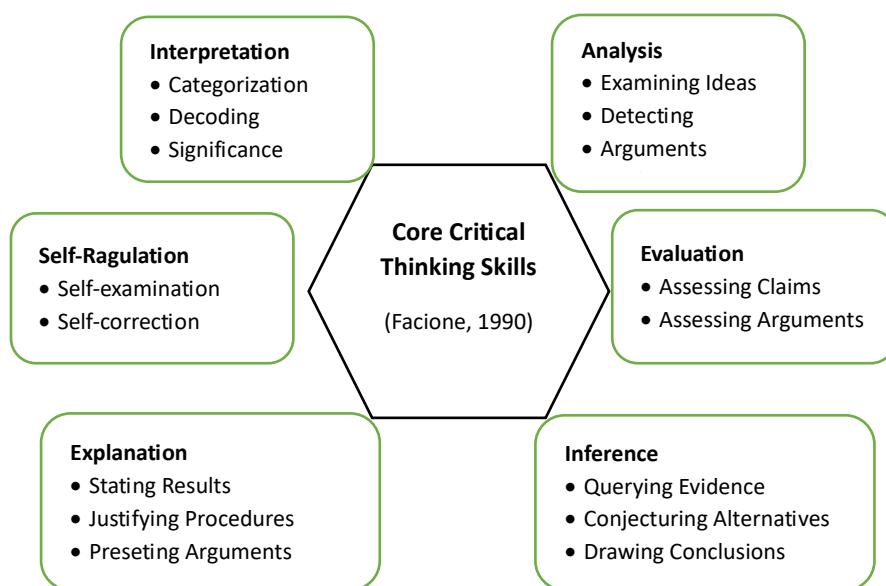
<sup>٥١</sup> Facione, "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts."

## ٢. مؤشرات التفكير النقدي

تشمل مؤشرات التفكير النقدي عدّة جوانب كما ذكرها فاسيوني

<sup>٥٢</sup>، وهي: (Facione)

### Core critical thinking skills (Facione, 1990)



استناداً إلى بعض المؤشرات التي طرحتها فاسيوني، ستركز هذه البحث على ثلاثة جوانب من جوانب التفكير النقدي، وهما: التفسير والتحليل والشرح.

<sup>٥٢</sup> Facione.

أ). التفسير (Interpretation).

بحسب إطار تقرير دلفي (*Delphi Report*) الذي طوره فاسيوني (١٩٩٠)، يُعدّ التفسير من المهارات الأساسية في التفكير النقدي. ويركز هذا المؤشر على قدرة الفرد على فهم وتوضيح المعنى من مختلف أشكال المعلومات، سواء كانت بيانات أو تجارب أو تواصل. وتشمل الجوانب التي تقيّم في مهارة التفسير: القدرة على توضيح المعانى، وتصنيف المعلومات، وفهم وتلخيص المعانى الضمنية والصريحة.

ب). الاستنتاج (Inference).

وهي مهارة تفكير نقدي تتعلق بالقدرة على استنباط استنتاجات منطقية من الأدلة والمعلومات والأسباب المتاحة. ويركز هذا المؤشر على عملية تحديد العناصر ذات الصلة، والنظر في التفسيرات البديلة، وصياغة فرضيات أو استنتاجات منطقية بناءً على البيانات الموجودة. وتشمل الجوانب التي تقيّم في الاستنتاج: القدرة على قياس المعلومات، والتعرف على النتائج المترتبة، وصياغة تفسيرات صحيحة.

ج). الشرح (Explanation).

وهي إحدى المهارات الأساسية في التفكير النقدي، وتنتمي حول قدرة الفرد على التعبير عن نتائج استدلاله وتنظيمها وتقديمها بوضوح ومنطقية. وتشمل هذه القدرة: تقديم المبررات الداعمة لاستنتاج معين، وعرض الحجج في إطار مترابط، واستخدام الأدلة المناسبة لتعزيز التفسير.

ومن الجوانب التي تُقيّم في الشرح: وضوح عرض نتائج التفكير، واتساق عرض الحجج، والدقة في دعم الآراء بالبيانات أو الأسباب القابلة للتوثيق.

### ٣. خصائص التفكير الناقد

يُعد التفكير الناقد من مهارات التفكير العليا التي تتطلب من الفرد تحليل المعلومات وتقييمها وتركيزها بطريقة منطقية موضوعية. وقد أكد باسهام آخرون على معايير التفكير مثل الوضوح والدقة والملازمة والاتساق باعتبارها من أبرز سمات التفكير الناقد.<sup>٥٣</sup> وأضاف بول وإيلدر (Paul & Elder) أن التفكير الناقد يشمل القدرة على تحديد الافتراضات، وتقييم الأدلة، والنظر في وجهات نظر مختلفة من أجل اتخاذ قرارات عقلانية.<sup>٥٤</sup> وأشار كوترييل (Cottrell) إلى دور التفكير التأملي وما وراء المعرف (Metacognition) في رفعوعي الفرد بعمليات تفكيره.<sup>٥٥</sup> وبذلك، يمكن تمييز التفكير الناقد بقدرة الفرد على التحليل والتقييم والتأمل في المعلومات بطريقة منطقية موضوعية لدعم اتخاذ القرار وحل المشكلات بفاعلية.

### ٤. فوائد التفكير الناقد

إن تنمية مهارات التفكير الناقد ليست هدفاً أكاديمياً فحسب، بل هي أساس ضروري لنجاح الطالبات في مختلف مجالات الحياة. فعندما تُسمى هذه المهارات بشكل مستمر في العملية التعليمية، فإنها تمنع الطالبات

<sup>٥٣</sup> Gregory Bassham et al., Critical Thinking A Student's Introduction, 2011, openintro.org/os%0Ahttps://www.openintro.org/stat/textbook.php.

<sup>٥٤</sup> Richard Paul and Linda Elder, Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life, Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life, 2014, http://books.google.com/books?id=g5YX6jLnkcoC&pgis=1.

<sup>٥٥</sup> S Cottrell, Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection, Bloomsbury Study Skills (Macmillan Education UK, 2017), https://books.google.co.id/books?id=pXatEAAAQBAJ.

مجموعة من الفوائد الأساسية التي تؤثر مباشرة في نموهم الفكري والشخصي.

ومن أبرز هذه الفوائد:

أ). تعزيز القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات

يساعد التفكير النقدي الطالبات على تقييم المعلومات  
بموضوعية من أجل اتخاذ قرارات أكثر دقة وحل المشكلات بفاعلية.<sup>٥٦</sup>

ب). تنمية الاستقلالية والمسؤولية في التعلم

يصبح الطالبات ذوي التفكير النقدي متعلمين نشطين،  
وتأمليين، ويتحملون المسئولية عن عملية تعلمهم.<sup>٥٧</sup>

ج). تعزيز الإبداع والابتكار

لا يقتصر التفكير النقدي على التحليل فحسب، بل يُسهم  
أيضاً في توليد الأفكار الجديدة والابتكار في التعامل مع المشكلات  
المعقدة.<sup>٥٨</sup>

<sup>٥٦</sup> Narváez Pérez, “Critical Thinking Skills in Elementary School Learners and the Task-Based Language Teaching Approach: A Systematic Literature Review.”

<sup>٥٧</sup> Imam Kusmaryono and nizaruddin nizaruddin, “How Are Critical Thinking Skills Related to Students’ Self-Regulation and Independent Learning?,” Pegem Journal of Education and Instruction 13, no. 4 (July 28, 2023): 85–92, <https://doi.org/10.47750/PEGEGOG.13.04.10>.

<sup>٥٨</sup> أحمد عارفين and زهرة, “تطبيقات مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية,” n.d.,

#### د). رفع الوعي الاجتماعي والعالمي

يجعل التفكير النقدي الطالبات أكثر وعياً بالسياسات الاجتماعية والثقافية، ويساعدنهم على أن يكونوا مواطنين عالميين ناقدين ومتعاطفين.<sup>٥٩</sup>

#### ه). تطوير مهارات التفكير العلي

يتدرّب الطالبات من خلال التفكير النقدي المستمر على التفكير التحليلي والتقييمي والتأملي.<sup>٦٠</sup>

#### ٥. أداة تقييم مهارات التفكير النقدي

يُعدّ تقييم التفكير النقدي جزءاً مهماً من العملية التعليمية، إذ يهدف إلى قياس مدى قدرة المتعلمين على تحليل المعلومات، وتقييم الحجج، والتخاذل القرارات بشكل عقلاني. وقد طوّرت أدوات مختلفة لقياس هذه المهارات، بدءاً من الاختبارات المعيارية مثل اختبار تقييم التفكير النقدي واتسون-غلاسر (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) - واختبار مهارات التفكير النقدي في كاليفورنيا (WGCTA) واختبار مهارات التفكير النقدي في كاليفورنيا (California) (WGCTA)، وصولاً إلى أدوات أبسط تعتمد على سُلّم تقييم (Rubric).<sup>٦١</sup> وُتستخدم الاختبارات المعيارية غالباً في التعليم العالي نظراً لما تتمتع به من درجة عالية من الصدق والثبات، إلا أنّ كثرة

<sup>59</sup> Metin Esen, “Critical Thinking and Intercultural Competence: Review, Use, and Classification of the 21st Century Skills in Intercultural EFL Education,” International Journal of English Language Teaching 8, no. 1 (2021): 23–32.

<sup>60</sup> Facione, “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts.”

<sup>61</sup> Josephine Obiageli Okafor, “Evaluation of Rubric-Based Assessment in Developing Critical Thinking Skills in Higher Education,” JURNAL ILMIAH MAHASISWA 2, no. 2 (December 14, 2024): 104–23, <https://doi.org/10.22373/JIM.V2I2.691>.

الأسئلة ومستوى تعقيدها لا يتناسبان دائمًا مع طلاب المرحلة المتوسطة أو متعلّمي اللغات الأجنبية المبتدئين. وفي سياق هذا البحث، الذي يركّز على طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة، تم اختيار أداة *Middle School Critical Thinking Rubric* من OER Commons. وتقيّم هذه الأداة مهارات التفكير النّقدي بطريقة مبسّطة وشاملة.<sup>٦٢</sup> وفيما يلي المؤشرات التي سيتّم تقييمها في *Middle School Critical Thinking Rubric* إلى جانب مستويات الإنجاز المتوقّعة:

#### *المؤشرات والإنجازات في middle critical thinking rubric*

النتائج التعليمية	المؤشرات
قدرة الطالبات على تحديد المفاهيم وال العلاقات ذات الصلة في نظام المعلومات.	تحديد المعلومات الهامة
قدرة الطالبات على استخدام معارفهم لاستنتاج استنتاجات منطقية من المعلومات المقدمة.	إجراء الاستدلال
قدرة الطالبات على شرح آرائهم شفهيًّا أو كتابيًّا مع تقديم أسباب واضحة وقوية.	التواصل

وباستخدام مقياس التقييم رباعي المستويات (٤-١)، تُسهل هذه الأداة على المعلّمين أو الباحثين تقييم تطوير مهارات التفكير النّقدي لدى

<sup>٦٢</sup> “Innovations, C. (2017, June 27). Critical Thinking Rubric —Middle School. OER Commons. Retrieved September 02, 2025, from <Https://Oercommons.Org/Authoring/22724-Critical-Thinking-Rubric-Middle-School.>,” n.d.

الطالبات بعد تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام، كما توفر تغذية راجعة واضحة لتطوير مهارات التفكير العليا بشكل تدريجي.

#### مقياس التقييم رباعي المستويات

٤ (ممتاز)	٣ (جيد)	٢ (كاف)	١ (ضعيف)	<b>المؤشرات</b>
--------------	------------	------------	-------------	-----------------

### د. تعليم اللغة العربية وسياق طلاب المدرسة المتوسطة

#### ١. خصائص تعليم اللغة العربية

تُعدّ اللغة العربية لغة أجنبية ذات خصائص مميزة تجعلها مختلفة عن تعليم المواد الأخرى. فاللغة العربية تتميز بنظام كتابة (Grafem)، وصوتيات (Fonologi)، وصرف (Morphology)، ونحو (Syntax) معقدة.<sup>٦٣</sup> وقد أكد رايدينغ (Ryding) في دراسة قمر الدين وأخرين أنّ اللغة العربية هي لغة ازدواجية (Diglossia)، حيث توجد فروق كبيرة بين العربية الفصحى الحديثة المستخدمة في النصوص الرسمية والأدبية، والعربى العامية المستخدمة في التواصل الشفهي اليومي.<sup>٦٤</sup> أما التدريس في المدرسة المتوسطة فيرتكز غالباً على إتقان الفصحى، لا سيما في مهارة القراءة.

<sup>63</sup> Mahdi Alos, Using Arabic: A Guide to Contemporary Usage, “Using” Linguistic Books (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511840722>.

<sup>64</sup> Mohd Yusri Kamarudin et al., “Inculcation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Arabic Language Teaching at Malaysian Primary Schools,” Creative Education 07, no. 02 (2016): 307–14, <https://doi.org/10.4236/ce.2016.72030>.

## ٢. تحديات قراءة النصوص العربية

تواجه قراءة النصوص العربية عدداً من التحديات المميزة للطلاب، من

أبرزها:

### أ). الحروف وعلامات الحركات

يُعدّ نظام الكتابة العربي المختلف، والاعتماد على الحركات (علامات التشكيل) لتوضيح المعنى في المراحل الأولى، عائقاً أمام الطلاقة في القراءة والفهم.<sup>٦٥</sup>

### ب). الصرف المعقد

يتميز النظام الصرف في اللغة العربية بالتعقيد، إذ يمكن اشتقاق أشكال عديدة من الكلمات (أسماء وأفعال) من جذر واحد مع اختلاف المعاني، مما يفرض على القارئ امتلاك معرفة معجمية قوية.<sup>٦٦</sup>

### ج). تركيب الجملة (النحو)

يعتبر فهم وظيفة الإعراب (نهاية الكلمة) وبنية الجملة (الاسمية والفعلية) عاملًا حاسماً لفهم المعنى بشكل كامل، وأي خطأ في تحليل البنية النحوية قد يؤدي إلى سوء الفهم.<sup>٦٧</sup>

<sup>٦٥</sup> Muhammad Thohir, “Metode Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Bahasa Asing,” Kanzum Books, 2021, 01–222.

<sup>٦٦</sup> Faiza Syafa Kamila, “Pengaruh Perubahan Bentuk Kata Terhadap Makna Dalam Ilmu Sharaf,” Al-Lughah 1, no. 1 (2025): 46–56.

<sup>٦٧</sup> Agus Tricahyo, “Error Analysis: Analisis Kesalahan Dan Kekeliruan Berbahasa,” CV Nata Karya, 2021.

#### د). السياق الثقافي

تتسم العديد من النصوص العربية بثرائها بالمعاني الثقافية والدينية.

ويمثل نقص المعرفة بالخلفية الثقافية عائقاً أمام استيعاب محتوى النصوص.<sup>٦٨</sup>

#### ٣. خصائص طلاب المدرسة الثانوي

يبلغ طلاب المدرسة المتوسطة (الإندونيسي) عادةً مرحلة المراهقة المبكرة

(١٢-١٥ سنة). ومن الناحية المعرفية، وبحسب نظرية النمو المعرفي لبياجيه

(*Formal Operational Stage*) (Piaget)، فإنهم في مرحلة العمليات الصورية

حيث يبدؤون في امتلاك القدرة على التفكير المجرد، والافتراضي، والمنطقي

بشكل منظم.<sup>٦٩</sup> وتمثل هذه القدرة الأساس النظري لتدريبهم على مهارات

التفكير النقدي، إذ أصبحوا قادرين على الاستدلال حول المفاهيم غير الملموسة

مباشرة، مثل تحليل الحجج أو تقييم النصوص.

ومن الناحية الاجتماعية والنفسية، يتميز طلاب بالنشاط، وحبّ

التعاون مع الأقران، وبدء تكوين الهوية الشخصية.<sup>٧٠</sup> لذلك، يُعدّ منهج تعليم

اللغة القائم على المهام الذي يركز على الأنشطة الجماعية، والتفاعل، وحلّ

المشكلات الواقعية مناسباً جداً لخصائص نموهم. بالإضافة إلى ذلك، وباعتبارهم

طلاب مدارس إسلامية، فإن لديهم أساساً من المعرفة الدينية والثقافة الإسلامية

<sup>٦٨</sup> Yazid Isa, Ibrahim Abdullah, and Mohd Shahzuwan Abdul Razak, “Cabaran Dan Usaha Pengintegrasian Pengetahuan Budaya Arab Dalam Pengajaran Bahasa Arab: Challenges and Efforts in Integrating Arab Cultural Knowledge Arabic in Language Teaching,” ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education 8, no. 2 (2024): 133–42.

<sup>٦٩</sup> Leny Marinda, “Kognitif Dan Problematika,” An-Nisa’: Jurnal Kajian Perempuan Dan Keislaman 13, no. 1 (2020): 116–52.

<sup>٧٠</sup> Yusuf Kurniawan and Ajat Sudrajat, “The Role of Peers in the Character Building of the Students Of,” IAIN Tulungagung, 2020, 6.

التي يمكن أن تكون مخططاً ذهنياً أو نافذة سياقية تساعدهم كثيراً على فهم النصوص العربية، خاصةً النصوص ذات الطابع الإسلامي.<sup>٧١</sup>

### هـ. أنشطة القراءة القائمة ومهارات التفكير الندي

إن التطبيق المنهجي لأنشطة القراءة القائمة على المهام يعزّز تنمية مهارات التفكير الندي لدى الطالبات. وبخلاف أساليب القراءة التقليدية التي تتسم بالسلبية، فإن كل مرحلة من مراحل القراءة القائمة على المهام مصممة بشكل نشط لتحفيز العمليات المعرفية العليا. ويمكن توضيح دور كل مرحلة في صقل مؤشرات التفكير الندي على النحو التالي:

أ). مرحلة ما قبل القراءة (Pre-reading) تدريب على مهارة التفسير

في مرحلة ما قبل القراءة، يُدرِّبُ الطالبات على ممارسة التفسير، أي القدرة على فهم المعنى الأُولى للمعلومة وشرحه. فالأنشطة مثل التنبؤ بمحظى النصّ اعتماداً على العنوان أو الصور أو الكلمات المفتاحية تدفع الطالبات إلى تصنيف المعلومات وتوضيح المعنى قبل قراءة النصّ كاملاً. ومن خلال تفعيل معارفهم السابقة لبناء فرضيات حول النصّ، يمارس الطالبات بشكل فعال تفسير البيانات المحدودة، وهي مهارة أساسية في التفكير الندي.

ب). مرحلة القراءة (While-reading) تدريب على الاستنتاج

أثناء مرحلة القراءة، يتحول التركيز إلى تنمية مهارة الاستنتاج. ويُكلَّفُ الطالبات بمهام تتطلب منهم تجاوز الفهم الحرفي، مثل تحديد الفكرة الرئيسية

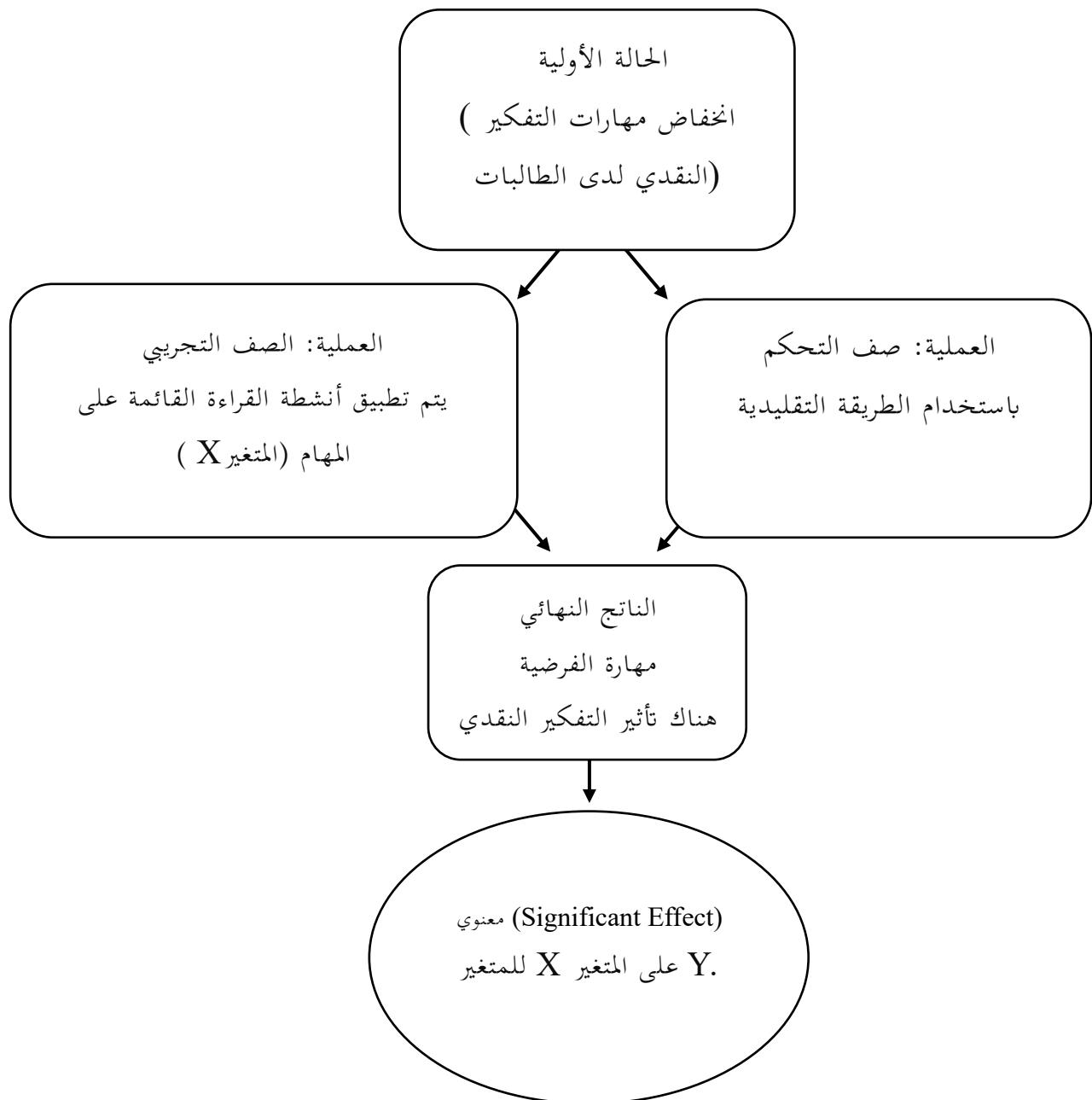
<sup>٧١</sup> Nur Fadly Hermawan, “Integrasi Nilai-Nilai Islam Dalam Pengajaran Bahasa Arab Di Lembaga Pendidikan Islam ( Kajian Literatur )” 6, no. 1 (2025): 157–91.

الضمنية، والتعرف على العلاقات السببية، أو حل المشكلات بناءً على دلائل النصّ. ولإتمام هذه المهام بنجاح، يجب على الطالبات استخلاص استنتاجات منطقية مستندة إلى الأدلة المتاحة. وهذه العملية تعزز بشكل مباشر قدرتهم على صياغة استنتاجات مبررة وقابلة للدفاع.

### ج). مرحلة ما بعد القراءة (*Post-reading*) تدريب على الشرح

تمثل مرحلة ما بعد القراءة ميداناً لمارسة مهارة الشرح، أي القدرة على عرض نتائج التفكير بوضوح واتساق. فمن خلال مهام مثل المناقشات الجماعية، أو تقديم العروض، أو كتابة الملخصات النقدية، يُطلب من الطالبات تقديم حججهم، وتبرير الخطوات التي اتبواها للوصول إلى استنتاج، وبيان نتائج تحليلهم. وتجُبر هذه الأنشطة الطالبات على تنظيم أفكارهم والتوافق بها بفاعلية، وهو ما يُعدّ المظهر النهائي لعملية التفكير النقدي.

## و. الإطار الفكري



### **الفصل الثالث**

#### **منهجية البحث**

##### **أ. منهج البحث ونوعه**

تستخدم هذه الدراسة المنهج الكمي بنوع البحث التجاري شبه الكامل (Quasi-Experiment). أما تصميم التجربة المستخدم فهو تصميم مجموعة الضبط مع اختبار قبلي وبعدي (Pretest–Posttest Control Group Design). وفي هذا التصميم توجد مجموعتان:

- ١ . المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تُدرَّس باستخدام أنشطة القراءة القائمة على المهام في تعليم اللغة العربية.
- ٢ . المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي تُدرَّس بالطريقة التقليدية (المعتمدة على الحفظ وشرح المعلم).

ويُقدم اختبار قبلي (Pre-test) لكلا المجموعتين لمعرفة مستوى مهارات التفكير النبدي الأولية، ثم تُطبَّق المعالجة التعليمية وفقاً لنوع المجموعة، ويختتم البحث باختبار بعدي (Post-test) لقياس أثر المعالجة على مهارات التفكير النبدي لدى الطالبات. يمكن تمثيل تصميم البحث كما يلي:

الاختبار البعدي	المعالجة	الاختبار قبلي	المجموعة
✓	✓	✓	التجريبية
✓	x	✓	الضابطة

## **ب. مكان وزمان البحث**

### **١. مكان البحث**

أُجري هذا البحث في المدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو. وقد تم اختيار هذا المكان بناءً على أن المدرسة تُطبق تعليم اللغة العربية بشكل منتظم في الصفة الثامنة، إلا أن طريقة التدريس ما زالت يغلب عليها الطابع التقليدي القائم على الحفظ. وعليه، فإن هذا المكان يُعد مناسباً لاختبار فعالية تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في تنمية مهارات التفكير الناقد.

### **٢. زمان البحث**

أُجري البحث في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية ٢٠٢٥/٢٠٢٦، أي من شهر أكتوبر إلى نوفمبر ٢٠٢٥. وتشمل سلسلة أنشطة البحث ما يلي:

### **الجدول الأعمالي**

الزمان	جدول الأعمال	التوسيع	الرقم
الأسبوع الأول من شهر أكتوبر	التحضير	التصاريح، إعداد الأدوات، اختبار الأدوات	١
الأسبوع الثاني من شهر أكتوبر	الاختبار القبلي	إجراء الاختبار القبلي على الصفة التجريبية وصف التحكم	٢

الزمان	جدول الأعمال	التوضيح	الرقم
من الأسبوع الثالث من شهر أكتوبر حتى الأسبوع الثاني من شهر نوفمبر	المعالجة	تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في الصف التجاري والطريقة التقليدية في الصف الضابط	٣
الأسبوع الثالث من شهر نوفمبر	الاختبار البعدي	إجراء الاختبار البعدي على الصف التجاري وصف التحكم	٤
	تحليل البيانات	بعد جمع جميع البيانات	٥

### ج. المجتمع والعينة

#### ١. المجتمع

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية بمدينة باتو للسنة الدراسية ٢٠٢٥/٢٠٢٦.

#### ٢. العينة

تتكون عينة البحث من شعبتين من الصفة الثامنة، تمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة. ستحصل إحدى الشعبتين على تعليم اللغة العربية باستخدام أنشطة القراءة القائمة على المهام (*Task-Based Reading*)، بينما ستلتقي الشعبة الأخرى التعليم التقليدي.

أُستخدمت في هذا البحث طريقة العينة العشوائية العنقودية (*Cluster Sampling*). ومن بين جميع طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو، الذين ينقسمون إلى عدة شعب موازية، تم اختيار شعبتين عشوائياً لتكونا عينة البحث. وبعد ذلك أُجري سحب قرعة لتحديد الشعبة التي ستكون الجموعة التجريبية والأخرى التي ستكون الجموعة الضابطة.

#### د. البيانات ومصادرها

تُعدّ البيانات عنصراً أساسياً في هذا البحث، إذ تمثل الأساس الذي يُبني عليه التحليل واختبار الفرضيات. وانطلاقاً من طبيعة البحث التجاريّة شبه التجاريّة، فقد استخدم الباحث نوعين من البيانات، وهما البيانات الكمية والبيانات النوعية، التي تم جمعها من مصادر مختلفة وفق أهداف البحث.

#### ١. البيانات

تنقسم البيانات في هذا البحث إلى نوعين:

##### أ). البيانات الكمية

البيانات الكمية هي البيانات الرقمية التي تم الحصول عليها من نتائج اختبار مهارات التفكير النقطي في القراءة، وتشمل درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل من الجموعة التجريبية والجموعة الضابطة. وتُستخدم هذه البيانات لقياس أثر تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات.

### **ب). البيانات النوعية**

البيانات النوعية هي البيانات الوصفية التي تم الحصول عليها لدعم البيانات الكمية وتفسيرها، وتشمل ملاحظات الباحث أثناء عملية التعلم، ووثائق عملية التعليم، مثل خطط الدروس، والمواد التعليمية، وسجلات الأنشطة الصحفية المتعلقة بتطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام.

## **٢. مصادر البيانات**

تنقسم مصادر البيانات في هذا البحث إلى مصدرين رئисين:

### **أ). مصادر البيانات الأولية**

مصادر البيانات الأولية هي المصادر التي يتم الحصول منها على البيانات بشكل مباشر، وتشمل: طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية بمدينة باتو، بوصفهم عينة البحث. معلم اللغة العربية الذي شارك في تنفيذ عملية التعليم باستخدام أنشطة القراءة القائمة على المهام.

### **ب). مصادر البيانات الثانوية**

مصادر البيانات الثانوية هي المصادر التي تُستخدم لدعم البيانات الأولية، وتشمل: الوثائق الرسمية للمدرسة، مثل المنهج الدراسي، وخطة تنفيذ التعليم، وجدول الحصص. والمواد التعليمية والنصوص القرائية المستخدمة في عملية التعلم. نتائج الدراسات السابقة والمراجع العلمية ذات الصلة بموضوع البحث.

## هـ. إجراءات البحث

سيتم تنفيذ هذا البحث من خلال أربع مراحل رئيسة، وهي: مرحلة الإعداد، وإجراء الاختبار القبلي (Pre-test)، وتنفيذ المعالجة التعليمية (Treatment)، وإجراء الاختبار البعدى (Post-test).

### ١. مرحلة الإعداد

في هذه المرحلة سيقوم الباحث بعدة أنشطة، تشمل: أ) الحصول على موافقة المدرسة لإجراء البحث، ب) إعداد الأدوات البحثية بشكل نهائى (خطة الدرس، أسئلة الاختبار، وأداة التقييم)، ج) إجراء اختبار الصدق والثبات للأدوات البحثية.

### ٢. مرحلة تنفيذ الاختبار القبلي (Pre-test)

قبل تطبيق المعالجة التعليمية، سيُجرى اختبار قبلي في كلٍّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير النقدي الأولية لدى الطالبات في كلا المجموعتين.

### ٣. مرحلة تنفيذ المعالجة التعليمية (Treatment)

ستُنفَّذ المعالجة التعليمية لمدة ثمانية أسابيع (ثمانية لقاءات دراسية):

#### أ) المجموعة التجريبية:

ستلقى دروس القراءة باللغة العربية باستخدام أنشطة القراءة القائمة على المهام وفقاً لخطة الدرس المعدّة مسبقاً، والتي تشمل مراحل

ما قبل القراءة (Pre-reading)، وأثناء القراءة (While-reading)، وما بعد القراءة (Post-reading).

#### ب) المجموعة الضابطة

ستتلقى دروساً بطريقة التعليم التقليدي (المحاضرة، الترجمة، والتمارين النحوية) يقدمها المعلم نفسه، وبنفس الموضوع والزمن المخصص للدروس.

#### ٤. مرحلة تنفيذ الاختبار البعدي (Post-test)

بعد الانتهاء من جميع جلسات المعالجة التعليمية، سيتم إجراء الاختبار البعدي لكلا المجموعتين. وتكون أداة الاختبار البعدي مطابقة لأداة الاختبار القبلي لقياس أثر المعالجة على مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات.

ولضمان الصدق الداخلي للبحث، ستدرس المجموعتان (التجريبية والضابطة) من قبل المعلم نفسه، وستتلقى كلتاهم المادة التعليمية ذاتها، ووفق نفس المدة الزمنية المخصصة للتعلم. وهذا يضمن أن المتغير الوحيد الفارق بين المجموعتين هو طريقة التدريس المطبقة.

## و. أدوات البحث

تتكوّن أدوات البحث المستخدمة في هذه الدراسة بما يلي:

### ١. أداة المعالجة (خطة تنفيذ الدرس)

لضمان أن تكون المعالجة التعليمية المقدمة متسقة وموحدة، سيتم إعداد مجموعتين من خطط تنفيذ الدروس (Modul Ajar):

#### (أ) خطة الدروس للمجموعة التجريبية

تُصمّم هذه الخطة وفقاً لإطار عمل أنشطة القراءة القائمة على المهام (TBRA). وستوضح كل خطة تفاصيل أنشطة الطالبات والمعلمين في مراحل: ما قبل المهمة (*Pre-Task*), ودورة المهمة (*Task Cycle*), والتركيز اللغوي (*Language Focus*). وتكون المهام مصممة لتكون تواصيلية ومحملة نحو حل المشكلات، باستخدام نصوص عربية أصلية أو شبه أصلية. أمثلة على المهام: مقارنة تقريرين خبريين عن حدث معين، التخطيط لرحلة بناءً على معلومات من نشرة إعلانية، أو حل معضلة أخلاقية وردت في قصة قصيرة.

#### (ب) بخطة الدروس للمجموعة الضابطة

تُعدّ هذه الخطة بناءً على المدخلة التقليدية للتعليم كما هو موضح في خلفية البحث. وتركز الأنشطة التعليمية فيها على: قراءة النصوص بالتناوب، ترجمة المفردات الصعبة، الإجابة عن أسئلة الفهم الحرفى، وأداء تمارين القواعد النحوية المرتبطة بالنص.

### ٢. اختبار مهارات التفكير النقدي

لقياس مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات، تم استخدام اختبار بتصميم هجين يُطبّق كاختبار قبلي (*Pre-test*) وبعدي (*Post-test*). تم تطوير هذه الأداة بالاعتماد على إطار *Middle School Critical Thinking Rubric* من *OER Commons*، بعد تكييفه لقياس ثلاث مهارات أساسية كما حددتها فاسيوني (١٩٩٠)، وهي: التفسير (*Interpretation*)، الاستنتاج (*Inference*)، والشرح (*Explanation*)

### شكل السؤال

الرقم	مهارة التفكير النقدي ( <i>Interpretation</i> )	القدرة على الفهم، وتحديد الفكرة الرئيسية، واستيعاب المفردات وفق السياق، وتحديد هدف الكاتب.	أرقام الفقرات	نوع الأسئلة	طريقة التقييم
١	التفسير ( <i>Interpretation</i> )	القدرة على الفهم، وتحديد الفكرة الرئيسية، واستيعاب المفردات وفق السياق، وتحديد هدف الكاتب.	١,٢,٣,٤, ٥	اختيار من متعدد ( <i>Multiple Choice</i> )	باستخدام مفتاح الإجابة بنظام ثنائي = النقاط (صحيح = ١، خطأ = ٠)
٢	الاستنتاج ( <i>Inference</i> )	القدرة على استخلاص النتائج المنطقية، وتحديد الآثار المتربطة، ومقارنة المعلومات، ووضع التنبؤات استناداً إلى الأدلة في النص.	٦,٧,٨,٩, ١٠		
٣	الشرح ( <i>Explanation</i> )	القدرة على التبرير، وصياغة الحجج بطريقة منطقية ومتراقبة، واستخدام الأدلة النصية لدعم الاستدلال.	١١,١٢, ١٣,١٤, ١٥ ،١٦,١٧	مقالة قصيرة	التقييم باستخدام Rubrik التحليل التقييمي الموضح أدناه.

طريقة التقييم	نوع الأسئلة	أرقام الفقرات	المؤشر التفكيري	مهارة التفكير الناقد	الرقم
		٢٠ ، ١٩ ، ١٨			

يُستخدم هذا الروبرك (Rubrik) بشكلٍ خاص لتقييم جودة الإجابات في اختبار المقالة القصيرة. ويُجرى التقييم في ثلاثة جوانب رئيسة باستخدام مقياس من (١) للمبتدئ إلى (٤) للمتقن، وهي كالتالي:

أ). جودة الادّعاء والتفسير

يُقيّم وضوح الفكرة الرئيسة ودقة فهم الطالب للنص المقتروء.

ب). الاستدلال والتبير

يُقيّم المنطق والترابط وقوّة الأسباب التي يقدمها الطالب لدعم ادعائه.

ج). استخدام الأدلة النصية

يُقيّم قدرة الطالب على اختيار ودمج الأدلة من النص العربي لدعم حجّته.

تم تطوير أداة اختبار مهارة التفكير الناقد في القراءة من قبل الباحث استناداً إلى مؤشرات التفكير الناقد وفقاً لما حدده فاسيون (١٩٩٠)، والتي تشمل مهاراتي التفسير والاستنباط. يتالف الاختبار من نصين قراءتين باللغة العربية وخمسة عشر بندًا من الأسئلة، منها عشرة أسئلة من نوع الاختيار من

متعدد وخمسة أسئلة إنشائية قصيرة. وقد طور الباحث هذه الأسئلة بنفسه مع مراعاة سياق تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة، كما خضعت الأداة لعملية التحقق من الصدق والثبات من قبل الخبراء قبل استخدامها.

### ٣. نصوص القراءة والمهام (*Reading Tasks*)

بالإضافة إلى المقياس، سُتستخدم أداة مكونة من نصوص باللغة العربية ومجموعة من المهام القائمة على أنشطة القراءة، والمصممة وفق مراحل ما قبل القراءة (*Pre-reading*), وأثناء القراءة (*While-reading*), وما بعد القراءة (*Post-reading*). تُستخدم هذه المهام في المجموعة التجريبية لقياس مدى انخراط الطالبات في التفكير النبدي من خلال أنشطة القراءة.

### ٤. الصدق والثبات للأداة

#### أ) الصدق المحتوى

سيتم الحصول على الصدق المحتوى من خلال استشارة الخبراء (الأستاذ المشرف وأساتذة اللغة العربية) لضمان ارتباط الأداة بمؤشرات التفكير النبدي.

#### ب) الثبات

سيُختبر من خلال تجربة الأداة على طلاب خارج عينة البحث.

وسُيحسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*)

## ز. أساليب جمع البيانات

تم جمع البيانات في هذا البحث من خلال ثلاث مراحل رئيسة منظمة، وهي: الاختبار القبلي، والمعالجة التعليمية (*Treatment*)، والاختبار البعدى.

### ١. الاختبار القبلي (*Pre-test*)

المرحلة الأولى هي إجراء اختبار قبلي لجميع أفراد العينة، سواء في المجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة. وبهدف هذا الاختبار إلى قياس المستوى الأولي لمهارات التفكير النقدي لدى الطالبات قبل تطبيق المعالجة. والأداة المستخدمة هي مجموعة من أسئلة القراءة مصحوبة بمقاييس تقييم مهارات التفكير النقدي.

### ٢. تطبيق المعالجة التعليمية (*Treatment*)

بعد الحصول على بيانات المستوى الأولي، تم تنفيذ مرحلة المعالجة لمدة ثمانية أسابيع (ثمانية لقاءات). تلقت المجموعة التجريبية دروساً باستخدام أنشطة القراءة القائمة على المهام، بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية للتعليم. وخلال هذه المرحلة، قام الباحث أيضاً بإجراء ملاحظات مراقبة وتوثيق مستوى تفاعل الطالبات وдинاميكيات التعلم في كلا الصفين، وذلك كبيانات نوعية داعمة.

### ٣. الاختبار البعدى (*Post-test*)

في نهاية فترة المعالجة، أُجري اختبار بعدي لكلا المجموعتين. وبهدف هذا الاختبار إلى قياس أثر المعالجة على مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات. وتحتاج الأداة نفسها التي استُخدمت في الاختبار القبلي لضمان الموضوعية

وقابلية المقارنة للبيانات. كما سُتُوثِّق جميع المواد التعليمية مثل خطط التدريس (RPP)، وأعمال الطالبات، واللاحظات الميدانية كبيانات داعمة للتحليل.

#### ح. أساليب تحليل البيانات

يتم تحليل البيانات لمعرفة أثر تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام على مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات. وتشمل مراحل التحليل ما يلي:

##### ١. التحليل الوصفي

يهدف هذا التحليل إلى تقديم صورة عامة عن البيانات التي تم جمعها. وسيتم حساب الإحصاءات الوصفية لدرجات الاختبار القبلي (Pre-test) والاختبار البعدي (Post-test) لكلا المجموعتين، وتشمل: المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)، وأدنى درجة (Minimum) وأعلى درجة (Maximum).

##### ٢. اختبارات الفرضيات الأولية (اختبارات الافتراضات المسбقة)

قبل إجراء اختبار الفرضيات باستخدام الإحصاء الاستدلالي (Parametric Statistics)، يجب أن تستوفي البيانات بعض الافتراضات الأساسية. وتعُد هذه الاختبارات ضرورية لضمان أن النتائج المستخلصة من التحليل الإحصائي صحيحة وقابلة للاعتماد.

##### أ) اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Test)

يُجرى هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كانت بيانات درجات الاختبار البعدي لكلا المجموعتين تتبع توزيعاً طبيعياً. وسيتم استخدام اختبار

كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test). وتعتبر البيانات

<sup>٧٢</sup> موزعة توزيعاً طبيعياً إذا كانت قيمة الدلالة  $p\text{-value} > 0.05$ .

### (ب) اختبار تجانس البيانات (*Homogeneity Test*)

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما إذا كانت البيانات بين بيانات

المجموعتين متجانسة (متساوية). وسيتم استخدام اختبار ليفين لتساوي

البيانات (*Levene's Test for Equality of Variances*). وتعتبر البيانات

متجانسة إذا كانت قيمة الدلالة  $< 0.05$ .

### .٣. اختبار الفرضيات (*Hypothesis Testing*)

ستُحلّل بيانات نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدى باستخدام اختبار

(t) لعينة مستقلة (*Independent Samples t-test*) لمقارنة متوسط الزيادة في مهارات

التفكير النقدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

كما سيتم استخدام اختبار كسب النقاط (*Gain Score Test*) لمعرفة

مقدار التحسّن في مهارات التفكير النقدي من الاختبار القبلي إلى الاختبار

البعدى في كل مجموعة.

$$N-Gain = \frac{Skor post-test - Skor Pre-test}{Skor Ideal - Skor Pre-test}$$

---

<sup>٧٢</sup> Anisa Permata Sari, Silfia Hasanah, and Muhammad Nursalman, “Uji Normalitas Dan Homogenitas Dalam Analisis Statistik,” *Pendidikan Tambusai* 8, no. 2012 (2024): 51329–37.

سيُقارن متوسط مكاسب النقاط (N-Gain) بين المجموعتين ويفسّر باستخدام معايير هاك (Hake)، حيث تصنف النتيجة كما يلي: إذا كان  $N\text{-Gain} < 0.3$  فهو منخفض. وإذا كان  $0.3 \leq N\text{-Gain} \leq 0.7$  فهو متوسط. إذا كان  $N\text{-Gain} > 0.7$  فهو مرتفع. يوفر هذا التحليل فهماً أعمق للدلالات العملية لنتائج البحث، متجاوزاً حدود الدلالة الإحصائية البحثة.

#### ٤. تفسير النتائج

١. إذا كانت قيمة الدلالة  $p\text{-value} < 0.05$ ، تقبل  $H_1$  وتُرفض  $H_0$ ، وهذا يعني أنّ هناك أثراً معنوياً لتطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام على مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المدرسة المتوسطة.
٢. إذا كانت قيمة الدلالة  $p\text{-value} \geq 0.05$ ، تُرفض  $H_1$  وتقبل  $H_0$ ، أي أنّه لا يوجد أثر معنوي لتطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام على مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات.

سيُبيّن جميع العمليات الإحصائية في هذا التحليل، ابتداءً من اختبارات الافتراضات المسبقة وحتى اختبارات الفرضيات، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ويهدف استخدام هذا البرنامج إلى ضمان الدقة والكفاءة في معالجة البيانات.

## الفصل الرابع

### عرض البيانات وتحليلها

يقدّم هذا الباب نتائج البحث ومناقشتها حول تأثير أنشطة القراءة القائمة على المهام (*Task-Based Reading Activities*) في تنمية مهارات التفكير النقدي في القراءة لدى طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو.

#### أ. تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام

تم تصميم خطة تنفيذ البحث على النحو الآتي:

##### ١. وصف تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام

نُفذ تطبيق هذه الأنشطة في الصف التجاري خلال أربع حصص تعليمية، وصممت وفق المراحل الثلاث الرئيسية في نموذج جان ويلس للتعلم القائم على المهام. وتشمل هذه المراحل: مرحلة ما قبل المهمة، ودورة المهمة، والتركيز اللغوي أو ما بعد المهمة. وتركز المهام في هذا النموذج على استخدام اللغة العربية لحل مشكلات ذات معنى، بدلاً من التركيز على حفظ الأشكال اللغوية. وفيما يأتي عرض مراحل التعلم التي طُبقت في هذا البحث:

##### (١) مرحلة ما قبل المهمة (Pre-Task)

في هذه المرحلة جرى التركيز على مهارة التفسير من خلال تفعيل المعرفة السابقة للطلاب. قدم المعلم موضوع الدرس، وعرض صوراً مربطة بالنص، وطلب من الطالبات مطابقة الصور مع الفقرة المناسبة وتحديد عنوان النص. وقد أسهمت هذه الأنشطة في تدريب الطالبات على التفسير الأولي، وفهم المعلومات النصية، وتصنيفها.



## (٢) دورة المهمة (Task Cycle)

ترکز هذه المرحلة على مهارة الاستنتاج في القراءة. قُسِّمَت الطالبات إلى مجموعات وفق نموذج القراءة المجزأة، ثم طُرحت عليهن مهام حل المشكلات التي تتطلب منهم البحث عن الأدلة داخل نص عربي معقد من أجل الوصول إلى الحل. وقد دفعت هذه المهام الطالبات إلى تحليل الحجج الواردة في النص، واستخلاص النتائج المنطقية.



## (٣) مرحلة ما بعد المهمة (Post-Task)

تُعد هذه المرحلة خاتمة لسير أنشطة القراءة القائمة على المهام، وترکز على مهارة الشرح أو بناء الحجّة في التفكير النقدي. في هذه

المرحلة، يعرض الطالبات نتائج تحليلهم من خلال مهام الفجوة في الرأي، ويقدمون ادعاءاتهم، ويجمعون الأدلة النصية التي تدعمها. كما يقومون بتبرير خطواتهم اعتماداً على المعلومات المستخلصة من النص.

بعد ذلك، يوجّه المعلم عملية التأمل اللغوي من خلال التركيز على التراكيب اللغوية التي ظهرت أثناء المناقشة، بما يعزّز وضوح الشرح ودقّة

عرض الحجج.

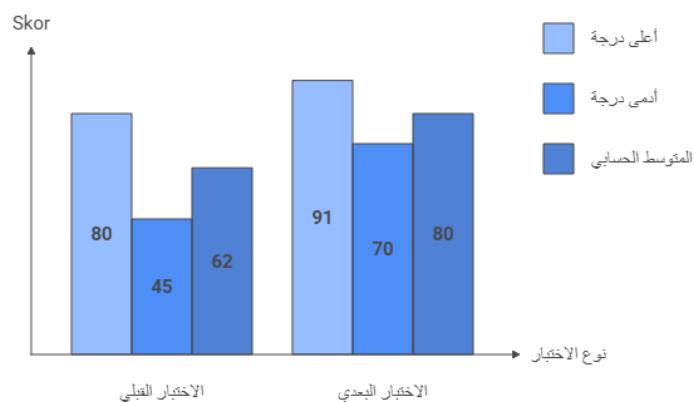


٢. أثر تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في مهارة التفكير النقطي تم قياس أثراها من خلال مقارنة الزيادة بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى مجموعة التجريب. ولتحديد الدلالة العملية لهذا التحسن، استُخدم تحليل الكسب المطبّع N-Gain.

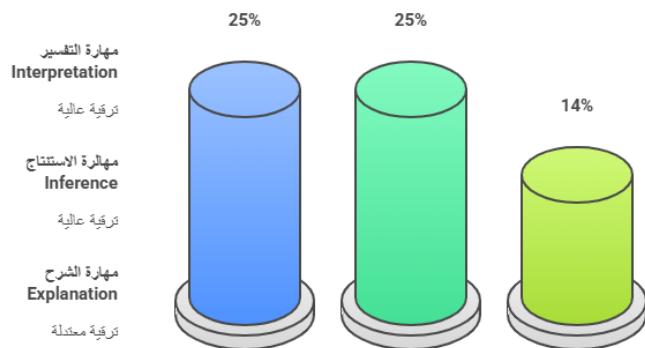
أ). الاختبار القبلي والاختبار البعدى للصف التجربى

المجموعة	نوع الاختبار	عدد الأفراد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
التجريبية	الاختبار القبلي	٣٠	٦٢	١٠	٤٥	٨٠
التجريبية	الاختبار القبلي	٣٠	٨٠	٦	٧٠	٩١

تشير البيانات أعلاه إلى أن متوسط درجات مهارة التفكير النطوي لدى طلاب الصف التجربى ارتفع بشكل بارز من ٦٢ في الاختبار القبلي إلى ٨٠ في الاختبار البعدى.



نتائج الاختبار القبلي والبعدى للطلاب تُظهر أيضاً مدى تطور قدرات التفكير لديهم في جوانب التفسير والاستنتاج والشرح كما في الرسم البياني الآتى.



من خلال هذه النتائج يمكن ملاحظة أن مهارة التفسير والاستنتاج ارتفعت بنسبة ٢٥٪، بينما ارتفعت مهارة الشرح بنسبة ١٤٪.

#### ب). اختبار الكسب المطبع N-Gain لصف التجريب

على الرغم من أن اختبار T أثبت وجود دلالة إحصائية، من المهم قياس حجم الزيادة التي تحققت في كل مجموعة، وهو ما يُعرف بالدلالة العملية. تم استخدام تحليل الكسب المطبع N-Gain لحساب مقدار الارتفاع في متوسط الدرجات من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدى نسبةً إلى الدرجة المثلية.

$$N - Gain = \frac{Skor Post - test - Skor Pre - test}{Skor Maksimum - Skor Pre - test}$$

$$N - Gain = \frac{80 - 62}{100 - 62} = \frac{18}{38} = 0,45$$

N-Gain	الرتبة
≥ ٠,٧	مرتفع
٠,٣ - < ٠,٧	معتدل
< ٠,٣	منخفض

يستند تفسير قيمة الكسب المطبع N-Gain إلى معايير Hake، حيث تُصنَّف الدرجة و بين ٣٠ و ٧٠ ضمن فئة الارتفاع المتوسط. يبلغ متوسط قيمة الكسب المطبع في المجموعة التجريبية ٤٥، وهو ضمن الفئة المتوسطة. يدل ذلك على أن تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام لا يختلف فقط من الناحية الإحصائية، بل يُعد فعالةً أيضًا من الناحية العملية في تنمية مهارات التفكير النبدي لدى الطالبات.

### ج). الخلاصة

تم وصف تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في تعليم اللغة العربية بمدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو وصفاً دقيقاً من خلال مراحل ما قبل المهمة، ودورة المهمة، وتركيز اللغة أو ما بعد المهمة. وقد ثبت وصفياً أن أنشطة القراءة القائمة على المهام يؤثر تأثيراً إيجابياً في مهارات التفكير النبدي لدى الطالبات، كما يظهر من ارتفاع متوسط الدرجات من ٦٢ إلى ٨٠، مع قيمة كسب مطبع تبلغ ٤٥، ضمن فئة الارتفاع المتوسط. ويعود هذا الارتفاع إلى تصميم المهام التي تُسمى بطريقة منهجية مهارات التفسير والاستدلال والشرح.

## ب. الفروق في مهارات التفكير النبدي

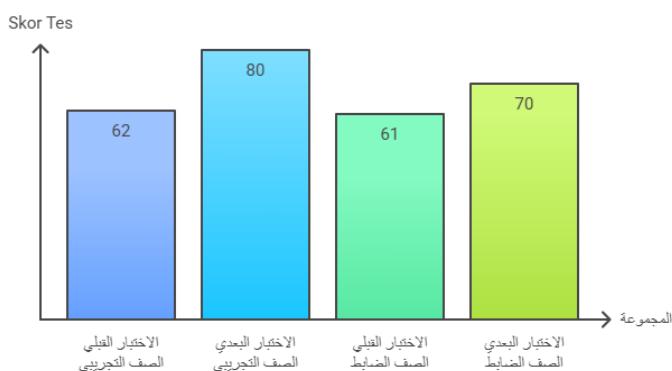
### ١. مقارنة درجات الاختبار البعدى

قبل مقارنة درجات الاختبار البعدى، أجريت اختبارات المتطلبات الإحصائية. أظهرت نتائج اختبار الطبيعية Shapiro-Wilk واختبار التجانس

أن بيانات درجات الاختبار البعدى تتبع توزيعاً طبيعياً ومتلئك تبايناً متجانساً (مستوى الدلالة  $< 0.05$ ). لذلك يمكن متابعة التحليل باستخدام الإحصاء الباروميتراً واختبار T للعينات المستقلة.

المجموعة	نوع الاختبار	عدد الأفراد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
التجريبية	الاختبار القبلي	٣٠	٨٠	٦	٧٠	٩١
الضابطة	الاختبار البعدى	٣٠	٧٠	٦	٦١	٨٦

أظهرت نتائج الاختبار وجود فرق في متوسط درجات الاختبار البعدى بلغ ١٠ نقاط بين المجموعة التجريبية (٨٠) والمجموعة الضابطة (٧٠).



## ٢. اختبار الفرضية

تم إجراء هذا الاختبار من خلال مقارنة متوسط درجات الاختبار البعدى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

### الفرضيات الإحصائية:

$H_0$ : لا يوجد تأثير دالّ إحصائياً لتطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام

(TBRA) على تنمية مهارة التفكير النقدي لدى الطالبات.

$H_1$ : يوجد تأثير إيجابي ودالّ إحصائياً لتطبيق أنشطة القراءة القائمة على

المهام (TBRA) على تنمية مهارة التفكير النقدي لدى الطالبات.

### جدول نتائج اختبار العينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test)

النتائج	التخريج	Sig.(2-tailed)	الاختبار
$H_0$ رفض	العلاج مهم جدا	0.000 (0.001)	الاختبار البعدى

أظهرت نتائج حساب اختبار T للعينتين المستقلتين

(p-value) قيمة دلالة إحصائية (Independent Samples T-Test)

بلغت .٠٠٠٠٠٠ ونظرًا لكون هذه القيمة أصغر بكثير من مستوى الدلالة

المعتمد ( $\alpha = 0.05$ )، فإن معيار اتخاذ القرار يقود إلى رفض الفرض الصفرى

.  $H_0$  وقبول الفرض البديل  $H_1$ .

### ٣. مقارنة الدلالة العملية (N-Gain)

تؤكد مقارنة قيمة الزيادة النسبية (N-Gain) بين المجموعتين حجم

الفروق من الناحية العملية.

الرتبة	متوسط النتيجة N-Gain	متوسط الاختبار البعدى	متوسط الاختبار البعدى	المجموعة
مُعْتَدِل	.٤٥	٨٠	٦٢	التجريبية
مُنْخَفِضٌ	.٢٢	٧٠	٦١	الضابطة

تُظهر هذه المقارنة أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنشطة القراءة القائمة على المهام قد حققت زيادة أكبر بكثير في مهارات التفكير النقدي، حيث وصلت إلى فئة متوسطة (٤٥٪)، بينما لم تتجاوز مجموعة الضبط التي درست بالطريقة التقليدية فئة منخفضة (٢٢٪).

إن هذا الفارق الواضح في مقدار الزيادة يؤكد أن الطريقة التقليدية في التدريس، القائمة على الترجمة وحفظ المفردات، غير فعالة في تدريب طلابات على مهارات التحليل والاستنتاج وتقييم محتوى النص، وهي جوهر مهارات التفكير النقدي. وعلى العكس من ذلك، فإن أنشطة القراءة القائمة على المهام التي تركز على إنجاز مهام ذات معنى تعمل على تحفيز العمليات المعرفية العليا بصورة فعالة، وفق مبادئ التعلم القائم على

#### المهام

#### ٤. الخلاصة

أثبتت اختبار T للعينتين المستقلتين وجود فرق دال إحصائيا في مهارات التفكير النقدي في القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية). ومع قيمة  $p$  تبلغ ٠٠٠٠٥، وهي أقل من ٠٥٪، تُقبل الفرضية البديلة  $H_1$ ، مما يدل على أن أنشطة القراءة القائمة على المهام ذات أثر إيجابي ودال. وقد تعزز هذا الاستنتاج من خلال مقارنة N-Gain، حيث حققت مجموعة القراءة القائمة على المهام زيادة متوسطة (٤٥٪)، بينما لم تتجاوز مجموعة الضبط زيادة منخفضة (٢٢٪).

## الفصل الخامس

### مناقشة نتائج البحث

#### أ. نتائج تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في تعليم اللغة العربية

من الناحية المفاهيمية، يدمج أنشطة القراءة القائمة على المهام بين المبادئ الأساسية في أنشطة تعليم اللغة القائم على المهام أي استخدام اللغة في سياق مهام ذات معنى — وبين استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد. فكل مرحلة من مراحل أنشطة القراءة القائمة على المهام (ما قبل المهمة Pre-task، أثناء المهمة While-task، وبعد المهمة Post-task) صُممت لتحفيز عمليات معرفية مختلفة، وهي: تفعيل المخزون المعرفي السابق (التفسير)، تحليل المعلومات (الاستدلال)، وبناء التبرير المنطقي (الشرح).

وقد أظهرت النتائج التجريبية أن مشاركة الطالبات الفاعلة في كل مرحلة من مراحل أنشطة القراءة القائمة على المهام تؤدي إلى تحسّن ملحوظ في مهارات التفكير الناقد. فالطالبات الذين كانوا في البداية يقتصرن على فهم النصوص بشكل حرفي، بدأوا يُظهرون قدرة على تقييم الحجج، واستخلاص الاستنتاجات، وشرح أسباب فهمهم لحتوى النص. وهذه النتائج تتوافق مع نظرية مهارات التفكير العليا (*Higher-Order Thinking Skills - HOTS*) التي طرحتها أندرسون وكراوثول (٢٠٠١) في دراسة نيكن ويوسري، والتي تؤكد أن الأنشطة التعليمية التي تتضمن التحليل، والتقويم، والإبداع تُسهم في تنمية التفكير الناقد.<sup>٧٣</sup>

---

<sup>٧٣</sup> Niken and Yusri, “ANALISIS KEMAMPUAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI MENURUT TEORI ANDERSON DAN KRAHTWOHL PADA SISWA KELAS VII SMPN 25 PADANG,” n.d., 25–28.

من منظور التعليم القائم على المهام (TBLT)، تُعدّ اللغة أدّةً للتفكير والتفاعل وليس مجرد نظام من القواعد النحوية. فقد أكد إليس (٢٠٠٩) أن التعلم القائم على المهام يمكّن المتعلّم من استخدام اللغة حل المشكلات الواقعية، بدلاً من الاقتصار على حفظ التراكيب اللغوية.<sup>٧٤</sup> وتعُد هذه الفكرة ذات أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية، الذي لا يزال في كثير من الأحيان أسيّراً لطريقة الترجمة والقواعد (Grammar-Translation Method). ومن خلال تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام، يتحول التركيز من الحفظ والتفاعل إلى المعنى، فيتعلّم الطالب التفكير من خلال اللغة، لا التفكير حول اللغة.

تدعم نتائج هذا البحث كذلك وجهة نظر ديوي (١٩٣٣) التي ترى أن التفكير النّقدي يتتطور عندما يواجه المتعلّم مواقف إشكالية تتطلّب تأملاً نشطاً.<sup>٧٥</sup> ففي إطار أنشطة القراءة القائمة على المهام، يواجه الطالبات مهاماً قرائية تلزمهم بتفصيل المعاني، وتقييم المعلومات، واستخلاص الاستنتاجات بطريقة منطقية. وهذه العملية تمثل جوهر مهارة التفكير النّقدي كما أوضحتها فاسيوني (٢٠١٥)، وهي القدرة على التفسير، والتحليل، والتقويم، والشرح.<sup>٧٦</sup>

علاوة على ذلك، تتوافق هذه النتائج مع ما توصل إليه وانغ (٢٠٢٣) الذي يبيّن أن التعلم القائم على المهام في مهارة القراءة يسهم في تعزيز المشاركة النشطة وتنمية عادة التفكير النّقدي لدى طلبة الجامعة في صفوف القراءة المكثفة.<sup>٧٧</sup> وبالمثل، وجد شروفت وسلمة وأحسن الدين (٢٠٢٥) أن التعلم القائم على المهام يعزّز مهارة التفكير النّقدي من خلال اخراج المتعلّمين في مهام أصلية مثل النقاش وحل

<sup>٧٤</sup> Ellis, “Task-Based Language Teaching.”

<sup>٧٥</sup> John Dewey, “How We Think,” n.d.

<sup>٧٦</sup> Facione, “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts.”

<sup>٧٧</sup> Wang, “Task-Based Learning Strategies for Developing Students’ Textual Understanding and Critical Thinking Abilities in An English Intensive Reading Class.”

المشكلات. وعليه، فإن هذا البحث يعزّز الأدلة التجريبية على أن منهج أنشطة القراءة القائمة على المهام، لا يقتصر تأثيره على تحسين الكفاءة اللغوية فحسب، بل يُسهم أيضًا في تنمية الجانب المعرفي للمتعلمين، ولا سيما مهارة التفكير النقدي في قراءة النصوص العربية.<sup>٧٨</sup>

في إطار نظرية التفكير النقدي التي وضعها فاسيوني (١٩٩٠)، يتَّألف التفكير النقدي من ست مهارات أساسية، وهي: التفسير، التحليل، التقويم، الاستنتاج، الشرح، والتنظيم الذاتي. ويركِّز هذا البحث على ثلات مهارات رئيسة هي: التفسير، والاستنتاج، والشرح، لأنَّها الأَكثَر ارتباطاً بعملية القراءة النقدية (Critical Reading) في سياق تعليم اللغة العربية.

لقد أَظْهَرَت الزيادة الملحوظة في درجات الاختبار البعدي في الجوانب الثلاثة المذكورة أن تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام قد حفَّزَ بشكل فعَّال نمو مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات بطريقة تكامُلية. إذ إن كل مرحلة من مراحل أنشطة القراءة القائمة على المهام ما قبل المهمة (Pre-task)، وأثناء المهمة (While-task)، وما بعد المهمة (Post-task) تؤدي دوراً محدداً في تطوير هذه الجوانب، كما سُيُوضَّح فيما يلي:

#### ١. جانب التفسير (*Interpretation*)

يرتبط جانب التفسير بقدرة الطالب على فهم المعنى وشرحه انطلاقاً من المعلومات الواردة في النص. وقد عَرَفَ فاسيوني (٢٠١٥) مهارة التفسير

<sup>٧٨</sup> Syarofit, Salma, and Ahsanuddin, “TBLL: Task Based Language Learning لتحسين مهارات التفكير النقدي باللغة العربية”

بأنها القدرة على توضيح المعنى، وتصنيف المعلومات، وفهم الرسائل الصريحة والضمنية في الخطاب.<sup>٧٩</sup>

وفي سياق هذا البحث، أسهمت مرحلة ما قبل القراءة (Pre-reading) في أنشطة القراءة القائمة على المهام إسهاماً كبيراً في تطوير مهارة التفسير لدى الطالبات. فأنشطة مثل التنبؤ بمضمون النص من خلال العنوان أو الصور، وربط الموضوع بتجاربهم الشخصية، ومناقشة المفردات الرئيسية ساعدت الطالبات على تنشيط المعرفة السابقة (Prior Knowledge). ووفقاً لنونان (٢٠٠٤)، فإن تفعيل المخططات الذهنية قبل القراءة يعد خطوة أساسية لبناء جسر بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لدى المتعلم.<sup>٨٠</sup> ويتجلّى مستوى التفسير في هذا البحث من خلال ثلاثة جوانب رئيسة.

#### أ). التصنيف (Categorization)

يُقصد بالتصنيف قدرة المتعلمين على تنظيم المعلومات الواردة في النص المقرء. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على تحديد نوع النص، وموضوعه، وتصنيف الأفكار الرئيسية والأفكار الداعمة في النصوص العربية.

#### ب). الترميز (Decoding)

الترميز هو قدرة المتعلمين على فهم معاني الكلمات والتركيب والجمل في النص المقرء. ويشمل هذا الجانب قدرة

<sup>79</sup> Facione, “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts.”

<sup>80</sup> Nunan, *Task-Based Language Teaching*.

المتعلمين على تفسير المفردات، وبنية الجملة، والمعنى الظاهر للنص وفق سياق القراءة في تعلم اللغة العربية.

### ج). تحديد الأهمية (*Significance*)

يُقصد بتحديد الأهمية قدرة المتعلمين على تمييز المعلومات الأساسية في النص. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على تحديد الفكرة الرئيسية، والمعلومات المهمة، والرسالة الأساسية التي يقصدها الكاتب في النص العربي.

أظهرت نتائج الاختبارين القبلي والبعدي (*Post-test* و *Pre-test*) تحسناً ملحوظاً في قدرة الطالبات على تحديد الفكرة الرئيسية والمعاني الضمنية في النصوص العربية. وهذا يتواافق مع ما توصلت إليه العدوية (٢٠٢٠) التي أثبتت أن التعلم القائم على المهام يساعد الطالبات على فهم النصوص في سياقها بشكل أعمق.<sup>٨١</sup> وضمن إطار نظرية التعلم القائم على المهام، يتحقق تفسير المعنى من خلال التفاعل المألف بين الطالب والنص.<sup>٨٢</sup> وعليه، فإن ارتفاع درجات مهارة التفسير في هذه الدراسة يدل على أن أنشطة القراءة القائمة على المهام قد نجحت في تحويل توجيه التعلم لدى الطالبات من مجرد "الترجمة" إلى "فهم المعنى" الحقيقي للنص.

### ٢. جانب الاستنتاج (*Inference*)

يرتبط جانب الاستنتاج بقدرة الطالب على استخلاص نتائج منطقية من الأدلة والمعلومات المتاحة. ووفقاً لنموذج فاسيوني (١٩٩٠)، يشمل

<sup>٨١</sup> Al-'Adawiyah, "Tathbiq Thariqoh Al-Majhul Al-Qaim 'Ala Tadris Al-Lughah (Task Based Language Teaching) Biwasilati Google Classroom Litarqiyati Kafaah Al-Thalabah Fii Maherah Al-Qiroah Bi Al-Madrasah Al-Tsanawiyah Nurul Huda Serang Banten."

<sup>٨٢</sup> Ellis, "Task-Based Language Teaching."

الاستنتاج مهارات تحديد الأدلة ذات الصلة، والنظر في التفسيرات البديلة، وصياغة استنتاجات عقلانية بناءً على البيانات المقدمة.

تمثل مرحلة أثناء القراءة (*While-reading*) في نموذج القراءة القائمة على المهام النقطة الحورية في تنمية مهارة الاستنتاج. ففي هذه المرحلة، يشارك الطالبات في مهام حل المشكلات (*Problem-Solving Tasks*) والقراءة التعاونية (*Jigsaw Reading*) التي تتطلب منهم استخلاص الفكرة الرئيسية، وتحليل حجج الكاتب، واستنتاج مضمون النص. ولا تقتصر هذه الأنشطة على الفهم الحرفي، بل تتطلب أيضاً تفكيراً استنتاجياً واستقرائيًا لاكتشاف المعاني الخفية في النصوص.

ويتجلى مستوى الاستدلال في هذا البحث من خلال ثلاثة جوانب:

#### (أ). فحص الأدلة (*Querying evidence*)

فحص الأدلة هو قدرة المتعلمين على تحديد المعلومات الواردة في النص واستخدامها أساساً لاستخلاص النتائج. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على استخراج الحقائق أو البيانات أو العبارات المهمة من النص العربي لدعم فهمهم لحتواه.

#### (ب). افتراض البديل (*Conjecturing alternatives*)

افتراض البديل هو قدرة المتعلمين على النظر في احتمالات متعددة للمعنى أو التفسير بناءً على المعلومات المتاحة. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على اقتراح أكثر من تفسير أو استنتاج للنص المقصود بما يتناسب مع سياقه ومضمونه.

### ج). استخلاص النتائج (*Drawing conclusions*)

استخلاص النتائج هو قدرة المتعلمين على التوصل إلى استنتاجات منطقية استناداً إلى الأدلة الواردة في النص. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على تلخيص مضمون النص العربي بصورة متربطة ومتغيرة مع المعلومات التي تم تحليلها سابقاً.

أظهرت نتائج البحث تحسناً ملحوظاً في قدرة الطالبات على استخلاص النتائج وربط المعلومات بين الفقرات، حيث ارتفع متوسط درجات جانب الاستنتاج أكثر من جانب التفسير. وتدعم هذه النتيجة رأي ديوي (١٩٣٣) الذي يرى أن التفكير النقدي ينمو من خلال الأنشطة الإشكالية التي تتطلب تأملاً نشطاً. وبعبارة أخرى، فإن المهام القرائية القائمة على المشكلات في إطار أنشطة القراءة القائمة على المهام تحفز الطالبات على التفكير التحليلي والاستنتاجي بدلاً من الاقتصار على إعادة إنتاج المعلومات.<sup>٨٣</sup>

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه وانغ (٢٠٢٣) الذي أكد أن نموذج التعلم القائم على المهام فعال في تنمية عادة التفكير الاستنتاجي، لأن الطالبات في العمل الجماعي يتحددون لبناء استنتاجات مشتركة من خلال التفاعل والتحليل الجماعي.<sup>٨٤</sup> في سياق تعلم اللغة العربية، تُعد هذه الأنشطة ذات أهمية بالغة، لأن النصوص العربية غالباً ما تتطلب من القارئ فهم الدلالات الضمنية والمعاني غير المصرح بها. ومن ثم، فإن القراءة القائمة على

<sup>٨٣</sup> Dewey, "How We Think."

<sup>٨٤</sup> Wang, "Task-Based Learning Strategies for Developing Students' Textual Understanding and Critical Thinking Abilities in An English Intensive Reading Class."

المهام تعمل كجسرٍ بين مهارة القراءة والتفكير النقدي من خلال تدريبات استنتاجية موجهة تبني قدرة الطالب على التحليل والاستبطاط.

### ٣. جانب الشرح (*Explanation*)

يقصد بالشرح هو قدرة الطالب على عرض نتائج تفكيره وشرح الأسباب وتبرير آرائه بطريقة منطقية، كما عرّفه فاسيوني (١٩٩٠). وقد ظهر هذا الجانب بوضوح في مرحلة ما بعد القراءة (*Post-reading*) في نموذج القراءة القائمة على المهام، حيث يُطلب من الطالبات إعداد تقارير، والمشاركة في مناقشات صافية، وتقديم نتائج فهمهم أمام الزملاء.

ويتجلى مستوى الشرح في هذا البحث من خلال ثلاثة جوانب:

#### أ). عرض النتائج (*Stating results*)

عرض النتائج هو قدرة المتعلمين على بيان نتائج فهمهم للنص المقتروء. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على التعبير عن محتوى النص أو خلاصته باللغة العربية شفهيًا أو كتابيًّا بصورة واضحة ومتواقة مع النص.

#### ب). تبرير الإجراءات (*Justifying procedures*)

تبرير الإجراءات هو قدرة المتعلمين على توضيح الأسباب أو الخطوات التي اعتمدوها في فهم النص. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على بيان الأسس الفكرية أو الأدلة التي استندوا إليها في تفسيرهم واستنتاجاتهم.

### ج). تقديم الحجج (Presenting arguments)

تقديم الحجج هو قدرة المتعلمين على عرض آرائهم مدعومة بحجج منطقية. ويظهر هذا الجانب في قدرة المتعلمين على الدفاع عن آرائهم أو استنتاجاتهم بصورة منظمة ومبنيّة على المعلومات الواردة في النص العربي.

أظهرت نتائج البحث تحسيناً ملحوظاً في قدرة الطالبات على شرح أفكارهم وحججهم باستخدام أدلة نصية دقيقة. وتتوافق هذه النتيجة مع نظرية فرضية الإنتاج (*Output Hypothesis*) لسوابن (٢٠٠٥) كما وردت في جاستن بانيل وآخرين، التي تؤكد أن أنشطة إنتاج اللغة (التحدث والكتابة) تساعد المتعلم على تعميق الفهم المفاهيمي من خلال عمليّي التعبير وتوضيح المعنى.<sup>٨٥</sup>

إضافة إلى ذلك، فإن مرحلة التركيز اللغوي (*Language Focus*) في نموذج أنشطة القراءة القائمة تُسهم في دعم مهارة التفسير، إذ يتعلم الطالبات تصحيح أخطائهم اللغوية بناءً على التأمل الذاتي في أدائهم أثناء المهام السابقة. ويرتبط هذا البعد التأملي ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التنظيم الذاتي (*Self-regulation*) في التفكير النقدي، الذي يعني بقدرة الفرد على تقييم طريقة تفكيره وتصحيحها من أجل الوصول إلى أداء معرفي أعلى.<sup>٨٦</sup>

أظهرت نتائج هذا البحث أن الطالبات الذين شاركوا بفاعلية في المناقشات الجماعية وأنشطة الفجوة في الرأي (*Opinion-Gap Tasks*)

<sup>٨٥</sup> Justin Pannell, Friederike Partsch, and Nicholas Fuller, “The Output Hypothesis : From Theory to Practice Hawaii Pacific University Friederike Partsch Nicholas Fuller Hawaii Pacific University,” no. 2017 (n.d.): 126–59.

<sup>٨٦</sup> Paul and Elder, Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life.

استطاعوا تقديم حجج أكثر ترابطًا وملاءمة، مدعومة بأدلة نصية واضحة. ويتفق ذلك مع ما توصل إليه سيروفيت، سلمى، وأحسن الدين (٢٠٢٥)، الذين خلصوا إلى أن التعلم القائم على المهام يحفز طلابات على استخدام اللغة بطريقة حجاجية وتأملية.<sup>٨٧</sup>

وبناء على ذلك، فإن تحسين مهارة الشرح يظهر أن نموذج القراءة القائم على المهام لا ينمّي فقط قدرة طلابات على فهم النصوص، بل يُسهم أيضًا في صقل مهارات التفكير، والاستدلال، والتواصل الفكري لديهم بطريقة نقدية ومنهجية.

### **بـ. تأثيرها لمهارات التفكير النبدي**

تظهر نتائج البحث أن تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام قد أثر تأثيراً إيجابياً ودالاً إحصائياً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو. وبناءً على نتائج اختبار  $t$  لعينة مستقلة (Independent Samples T-Test)، فإن قيمة الدلالة بلغت  $0.000 (> 0.05)$ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وبناءً عليه، فقد تم قبول الفرضية البديلة ( $H_1$ ) التي تنص على أن تطبيق أنشطة التعليم القائم على المهام يُسهم بشكل دال في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلابات مقارنة بالطريقة التقليدية.

كما أن نتائج اختبار N-Gain دعمت هذه النتيجة؛ إذ حصلت المجموعة التجريبية على متوسط قدره  $0.45$  (تصنيف متوسط)، في حين لم تتجاوز المجموعة الضابطة  $0.22$  (تصنيف منخفض). وهذا يعني أن تطبيق أنشطة التعليم القائم على

<sup>٨٧</sup> Syarofit, Salma, and Ahsanuddin, (TBLL: Task Based Language Learning) نهج التعلم القائم على المهام “تحسين مهارات التفكير النبدي باللغة العربية”

المهام لم يكن ذا تأثير دال من الناحية الإحصائية فحسب، بل كان فعالاً أيضاً من الناحية العملية في تطوير مهارات التفكير الناقد.

وتنظر هذه النتائج أن مشاركة الطالبات النشطة في مهام قراءة ذات معنى وطابع تواصلي تسهم في تنمية قدرتهم على التحليل، والاستنتاج، وشرح محتوى النصوص بطريقة منطقية وتأملية.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية مدخل التعليم القائم على المهام في تحسين تعلم اللغة. فقد أوضح ويليس (١٩٩٦) أن المهام التواصيلية الموجهة نحو المعنى تُحفز الطالبات على استخدام اللغة بطريقة أصلية.<sup>٨٨</sup> كما بين إلليس (٢٠٠٣) ونونان (٤٢٠٠) أن اخراط الطالبات في المهام ذات المعنى يعزّز العمليات المعرفية التي تدعم اكتساب اللغة وتنمي مهارات التفكير العليا في آنٍ واحد.<sup>٨٩</sup>

يتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة من حيث سياق تطبيقه، إذ اختار سياقاً تعليمياً نادراً في البحوث المعاصرة، تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية (المدارس المتوسطة). وعلى الرغم من أن دراسة العداوية (٢٠٢٠) تشتراك في المنهج القائم على المهمة، فإن تطبيق التعليم القائم على المهمة في هذه الدراسة مختلفاً كبيراً في الهدف المراد قياسه. فقد ركزت هذه الدراسة على اختبار أثر أنشطة القراءة القائمة على المهمة في تنمية مهارة التفكير الناقد، بينما اقتصرت دراسة العداوية على قياس مهارة القراءة فقط دون الارتباط بأبعاد التفكير العليا.

---

<sup>٨٨</sup> Willis, A Framework for Task-Based Learning.

<sup>٨٩</sup> Nunan, Task-Based Language Teaching.

في هذا السياق، تعد أنشطة القراءة القائمة على المهام تطبيقاً محدداً لمدخل التعليم القائم على المهام يركز على تنمية مهارة القراءة، حيث تُستخدم القراءة كوسيلة لتطوير مهارات التفكير الناقد كما أوضح فاسيوني (٢٠١٥).

## الفصل السادس

### الخاتمة

#### أ. ملخص النتائج

استناداً إلى نتائج البحث وتحليل البيانات والمناقشة في الفصول السابقة، يمكن استخلاص نتيجتين رئيسيتين تتماشى مع أسئلة البحث في هذه الدراسة:

١. تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام في تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو تم تنفيذ هذه الأنشطة من خلال ثلاث مراحل رئيسية: ما قبل المهمة (Pre-task)، أثناء المهمة (While-task)، وما بعد المهمة (Post-task). في مرحلة ما قبل المهمة، يقوم المعلم بتوجيه الطالبات لتنشيط معارفهم السابقة من خلال التنبؤ بمضمون النص ومناقشة أولية تتعلق بموضوع القراءة. أما مرحلة أثناء المهمة فتركز على مشاركة الطالبات الفاعلة في فهم النص عبر أنشطة حل المشكلات (مهام حل المشكلات) والعمل الجماعي (القراءة بأسلوب الجيغسو). وفي مرحلة ما بعد المهمة، يتم تقييم مدى الفهم وإتاحة الفرصة للتأمل وتقديم التغذية الراجعة على أداء الطالبات. يساعد هذا التسلسل في جعل الطالبات أكثر نشاطاً ومشاركة وتعاوناً في فهم النصوص العربية. لم تعد عملية القراءة آلية أو مقتصرة على الترجمة الحرفية، بل أصبحت موجهة نحو فهم المعنى والتفكير في مضامون النص. وبذلك تُمكّن أنشطة القراءة القائمة على المهام المعلمين من خلق تعليم تواصلي وسياسي ينحصر حول المتعلم.

. ٢ . تأثير أنشطة القراءة القائمة على المهام على مهارات التفكير النبدي لدى الطالبات أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن تطبيقها له تأثير دال إحصائيا على مهارات التفكير النبدي لدى طلاب الصفة الثامنة في المدرسة المتوسطة الحكومية بمدينة باتو. إذ بلغت قيمة ( $p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ ) ومتوسط كسب طبيعي (N-Gain) قدره ٠٠٤٥، وهو ما يصنف ضمن الفئة المتوسطة. وتشير هذه النتائج إلى وجود تحسن واضح في مهارات التفكير النبدي بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على المهام. يشمل هذا التحسن ثلاثة مؤشرات رئيسية لمهارات التفكير النبدي وفقاً لفاسيفي (١٩٩٠)، وهي: الأول التفسير (*Interpretation*): قدرة الطالب على فهم النص وشرح معناه بعمق. الثاني الاستنتاج (*Inference*): قدرة الطالب على استخلاص النتائج المنطقية استناداً إلى المعلومات المقرؤة. الثالث الشرح (*Explanation*): قدرة الطالب على عرض نتائج استدلاله وتقدم حججه مدعومة بالأدلة المناسبة.

## ب. التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث والاستنتاجات السابقة، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يرجى أن تكون ذات فائدة للمعلمين، والمؤسسات التعليمية، والباحثين المستقبليين:

- ١ . فيما يتعلق بتطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (TBRA) يوصى مدرسون اللغة العربية بتطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام بصورة مستمرة في تعليم مهارة القراءة، حتى يصبح التعلم أكثر فاعلية ومعنى. ويمكن للمدرسة دعم هذا التطبيق من خلال توفير دورات تدريبية للمعلمين

ومواد تعليمية مستندة إلى نصوص أصلية. هذا النهج يتواافق مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين الذي يؤكد على المشاركة، والتعاون، واستقلالية المتعلم.

٢ . فيما يتعلق بتأثير أنشطة القراءة القائمة على المهام في مهارة التفكير النقدي يُستحسن أن يعمل المعلمون على تطوير أنشطة قراءة تحفز طالبات على التحليل والاستدلال والتأمل. كما يُنصح الباحثون المستقبليون بتوسيع دراسة أنشطة القراءة القائمة على المهام لتشمل مهارات لغوية أخرى مثل التحدث والكتابة، واستخدام المنهج المختلط ( Mixed Methods ) من أجل تقديم وصف أعمق لعملية التفكير النقدي لدى المتعلمين.

## المراجع

### BAHASA INDONESIA DAN INGGRIS

Agustina, Eni, Yulia Ayriza, and Muhammad Fikri Aulia. “The Relationship Between Reading Culture and Critical Thinking Skills of High School Students.” Journal of Innovation in Educational and Cultural Research 5, no. 4 (2024): 615–23. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v5i4.2070>.

Ahmadian, Mohammad Javad, and Michael H Long. “The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching.” In The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching, edited by Mohammad Javad Ahmadian and Michael H Long, i–i. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. <https://www.cambridge.org/core/product/7D56CB4B7F8803744BC13784D7FC0193>.

Al-'Adawiyah, Rabi'ah. “Tathbiq Thariqoh Al-Majhul Al-Qaim 'Ala Tadris Al-Lughah (Task Based Language Teaching) Biwasilati Google Classroom Litarqiyati Kafaah Al-Thalabah Fii Maharah Al-Qiroah Bi Al-Madrasah Al-Tsanawiyah Nurul Huda Serang Banten,” 2020.

Alosh, Mahdi. Using Arabic: A Guide to Contemporary Usage. “Using” Linguistic Books. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. <https://doi.org/DOI: 10.1017/CBO9780511840722>.

Arias Rodríguez, Gladis Leonor, Eliana Edith Roberto Flórez, and Adriana Maritza Rivera Barreto. “Increasing Critical Thinking Awareness through the Use of Task Based Learning Approach.” Hallazgos 11, no. 21 (2014): 189–205. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.11>.

Asty, et al. “Analisis Penerapan Metode Berbasis Tugas Dalam Peningkatan Kompetensi Berbahasa Asing Di Sekolah Menengah: Prespektif Linguistik Terapan.” Pediaqu : Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora 4, no. 2 (2025): 195–222.

Aulia Mustika Ilmiani dan Delima. “Innovation in Learning Arabic Reading Skills Using.” Al- Ta ' Rib:Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab 9, no. 1 (2021): 99–110.

Bassham, Gregory, William Irwin, Hendry Nardone, and James M. Wallace. Critical Thinking A Student's Introduction, 2011. [openintro.org/os%0Ahttps://www.openintro.org/stat/textbook.php](https://openintro.org/os%0Ahttps://www.openintro.org/stat/textbook.php).

“Benefits of Task-Based Language Teaching - Sanako.” Accessed September 1, 2025. [https://sanako.com/benefits-of-task-based-language-teaching?utm\\_source=chatgpt.com](https://sanako.com/benefits-of-task-based-language-teaching?utm_source=chatgpt.com).

- Cottrell, S. Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection. Bloomsbury Study Skills. Macmillan Education UK, 2017. <https://books.google.co.id/books?id=pXatEAAAQBAJ>.
- Creswell, Jhon W. "Qualitative, Quantitative, and Mixed-Methods Research." In Microbe Magazine, 4:485–485, 2009. <https://doi.org/10.1128/microbe.4.485.1>.
- Dewey, John. "How We Think," n.d.
- Dilonia, Ananda, Refa Ayunda Melki, Jl Mahmud Yunus Lubuk Lintah, Kec Kuranji, and Kota Padang. "Strategi Pembelajaran Inovatif Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Peserta Didik." Inovasi Pendidikan Dan Anak Usia Dini 2, no. 2 (April 16, 2025): 07–24. <https://doi.org/10.61132/INPAUD.V2I2.232>.
- East, Martin, Language Education, and New Zealand. FOUNDATIONAL PRINCIPLES OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, n.d.
- Ellis, Rod. "Task-Based Language Teaching." In The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition, 108–25. Routledge, 2017.
- Ely, Rasmafati Nur Aulia. "Kemampuan Membaca Teks Bahasa Arab Siswa Kelas VIII MTS Negeri I Maluku Tengah," 2023. [https://lib.unm.ac.id/layanan/karya-ilmiah/kemampuan-membaca-teks-bahasa-arab-siswa-kelas-viii-mts-negeri-i-maluku-tengah?utm\\_source=chatgpt.com](https://lib.unm.ac.id/layanan/karya-ilmiah/kemampuan-membaca-teks-bahasa-arab-siswa-kelas-viii-mts-negeri-i-maluku-tengah?utm_source=chatgpt.com).
- Ennis, R H. Critical Thinking. Prentice Hall, 1996. <https://books.google.co.id/books?id=9cPBAAAACAAJ>.
- Esen, Metin. "Critical Thinking and Intercultural Competence: Review, Use, and Classification of the 21st Century Skills in Intercultural EFL Education." International Journal of English Language Teaching 8, no. 1 (2021): 23–32.
- Facione, Peter A. "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts." Insight Assessment, 2015. [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts).
- Fadhillah, N, H P Putri, M P Dewi, and W Syafitri. "The Effect of Task-Based Learning (TBL) Towards Students' Speaking Skill." Jurnal Pendidikan Tambusai 7 (2023): 29563–70. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/11752%0Ahttps://jptam.org/index.php/jptam/article/download/11752/9067>.
- Faiz, Fahrudin. Thinking Skill Pengantar Menuju Berpikir Kritis. Edited by Mohammad Affan. 1st ed. Yogyakarta: SUKA-Press UIN Sunan Kalijaga, n.d.
- Fidani, Riki, Muhammad Fadlan Alghifari, and Dina Indriana. "Peran Metode Qira'ah Dalam Meningkatkan Literasi Bahasa Arab Di Prodi Pendidikan

- Bahasa Arab.” Al Maghazi : Arabic Language in Higher Education 1, no. 1 (June 30, 2023): 17–22. <https://doi.org/10.51278/AL.V1I1.687>.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, n.d.
- Gavell, M. “Task-Based Reading Activities Using Authentic Materials and Skills.” English Teaching Forum, 2021. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1309867>.
- Hanan, Ahmad, Terasne Terasne, and Dira Permana. “Developing TaskBased Reading Materials to Improve EFL Students Critical Thinking in the Extensive Reading Class.” Riwayat: Educational Journal of History and Humanities 7, no. 4 (December 21, 2024): 2570–88. <https://doi.org/10.24815/JR.V7I4.41364>.
- Hermawan, Nur Fadly. “Integrasi Nilai-Nilai Islam Dalam Pengajaran Bahasa Arab Di Lembaga Pendidikan Islam ( Kajian Literatur )” 6, no. 1 (2025): 157–91.
- Ilmiah Jurusan Pendidikan, Jurnal, and Bahasa Iain Palangka Raya. “Mapping Kesulitan Dalam Membaca Dan Mengharokati Teks Bahasa Arab Bagi Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab.” Journal Of Foreign Language Learning and Teaching 4, no. 2 (December 20, 2024): 15–29. <https://doi.org/10.23971/JFLLT.V3I2.8768>.
- “Innovations, C. (2017, June 27). Critical Thinking Rubric —Middle School. OER Commons. Retrieved September 02, 2025, from <Https://Oercommons.Org/Authoring/22724-Critical-Thinking-Rubric-Middle-School.>,” n.d.
- Isa, Yazid, Ibrahim Abdullah, and Mohd Shahzuwan Abdul Razak. “Cabaran Dan Usaha Pengintegrasian Pengetahuan Budaya Arab Dalam Pengajaran Bahasa Arab: Challenges and Efforts in Integrating Arab Cultural Knowledge Arabic in Language Teaching.” ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education 8, no. 2 (2024): 133–42.
- Kamalian, Bahare, Hassan Soleimani, and Mahmud Safari. “The Effect of Task-Based Reading Activities on Vocabulary Learning and Retention of Iranian EFL Learners.” Journal of Asia TEFL 14, no. 1 (2017): 32–46. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.1.10.163>.
- Kamarudin, Mohd Yusri, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Hamidah Yamat, and Kamarulzaman Abdul Ghani. “Inculcation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Arabic Language Teaching at Malaysian Primary Schools.” Creative Education 07, no. 02 (2016): 307–14. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.72030>.
- Kamila, Faiza Syafa. “Pengaruh Perubahan Bentuk Kata Terhadap Makna Dalam Ilmu Sharaf.” Al-Lughah 1, no. 1 (2025): 46–56.
- Kosim, Nanang, Ade Arip Ardiansyah, Hilda Saripatul Hikmah, and Yusuf Ali Shaleh Atha. “The Use of The Task-Base Language Teaching (TBLT) Method to Improve Learning Outcomes of Arabic Language Skills.” Alibba’ : Jurnal

- Pendidikan Bahasa Arab 5, no. 2 (2024): 144–65.  
<https://doi.org/10.19105/ajpb.v5i2.14804>.
- Kurniawan, Yusuf, and Ajat Sudrajat. “The Role of Peers in the Character Building of the Students Of.” IAIN Tulungagung, 2020, 6.
- Kusmaryono, Imam, and nizaruddin nizaruddin. “How Are Critical Thinking Skills Related to Students’ Self-Regulation and Independent Learning?” Pegem Journal of Education and Instruction 13, no. 4 (July 28, 2023): 85–92.  
<https://doi.org/10.47750/PEGEGOG.13.04.10>.
- Liu, Yuying, and Wei Ren. “Task-Based Language Teaching in a Local EFL Context: Chinese University Teachers’ Beliefs and Practices.” Language Teaching Research 28, no. 6 (November 1, 2024): 2234–50.  
<https://doi.org/10.1177/13621688211044247>.
- Mackey, Alison. “TASK-BASED LANGUAGE LEARNING AND TEACHING.” Studies in Second Language Acquisition 26, no. 3 (2004): 480–82.  
<https://doi.org/DOI: 10.1017/S0272263104293056>.
- Marinda, Leny. “Kognitif Dan Problematika.” An-Nisa’ : Jurnal Kajian Perempuan Dan Keislaman 13, no. 1 (2020): 116–52.
- Mashuri, Aminah Suriaman, Anjar Kusuma Dewi, Darmawan. “Pelatihan Metode Task-Based Language Teaching Bagi Guru-Guru Madrasah Tsanawiyah MGMP Bahasa Inggris Di Kabupaten Parigi Moutong Task-Based Language Teaching Method Training for MGMP English Teachers at Madrasah Tsanawiyah in Parigi Moutong Regency.” Indonesia Berdaya, 2025, 1.  
<https://ukinstitute.org/journals/ib/article/download/1056/pdf>.
- Mudinillah, Adam, Sri Nur Rahmi, and Nanakorn Taro. “Task-Based Language Teaching: A Systematic Review of Research and Applications.” Lingeduca: Journal of Language and Education Studies 3, no. 2 (2024): 102–15.  
<https://doi.org/10.70177/lingeduca.v3i2.1352>.
- Narváez Pérez, Estíbaliz. “Critical Thinking Skills in Elementary School Learners and the Task-Based Language Teaching Approach: A Systematic Literature Review.” Revista Educación 47 (2023): 0–15.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49921>.
- Niken, and Yusri. “ANALISIS KEMAMPUAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI MENURUT TEORI ANDERSON DAN KRAHTWOHL PADA SISWA KELAS VII SMPN 25 PADANG,” n.d., 25–28.
- Nunan, David. Task-Based Language Teaching. Cambridge university press, 2004.
- Okafor, Josephine Obiageli. “Evaluation of Rubric-Based Assessment in Developing Critical Thinking Skills in Higher Education.” JURNAL ILMIAH MAHASISWA 2, no. 2 (December 14, 2024): 104–23.  
<https://doi.org/10.22373/JIM.V2I2.691>.

- Pannell, Justin, Friederike Partsch, and Nicholas Fuller. “The Output Hypothesis : From Theory to Practice Hawaii Pacific University Friederike Partsch Nicholas Fuller Hawaii Pacific University,” no. 2017 (n.d.): 126–59.
- Paul, Richard, and Linda Elder. Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life, 2014. <http://books.google.com/books?id=g5YX6jLnkcoC&pgis=1>.
- Poghosyan, N, and PIXEL. “The Main Criteria of Constructing Task-Based Reading Activities for ESP Learners.” Proceedings of the 11Th Innovation in Language Learning International Conference, no. 11th International Conference on Innovation in Language Learning (2018): 184-Conference Proceedings Citation Inde.
- Rohma, Fadilatur, and Achmad Fawaid. “Analysis of Students’ Difficulties In Reading Texts to Increase Reading Comprehension In Islamic Senior High School.” Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan Dan Kemasyarakatan 17, no. 3 (May 22, 2023): 2003–18. <https://doi.org/10.35931/AQ.V17I3.2205>.
- Rohmah, Nuzulur. “The Effectiveness Of Using Task-Based Language Teaching On Students’ Grammar Mastery Across Different Levels Of Critical Thinking.” IAIN KEDIRI. IAIN KEDIRI, 2022.
- Sari, Anisa Permata, Silfia Hasanah, and Muhammad Nursalman. “Uji Normalitas Dan Homogenitas Dalam Analisis Statistik.” Pendidikan Tambusai 8, no. 2012 (2024): 51329–37.
- Shihab, Ibrahim Abu. “Reading as Critical Thinking.” Asian Social Science 7, no. 8 (2011): 209–18. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n8p209>.
- Syarofit, Miqdarul Khoir, Ria Fauziah Salma, and M Ahsanuddin. نهج التعلم القائم “نهج التعلم القائم على المهام لتحسين مهارات التفكير (TBLL: Task Based Language Learning) على المهام القدي باللغة العربية.” Kilmatuna: Journal of Arabic Education 05, no. 01 (2025): 31–47. <https://doi.org/10.55352/pba.v5i1.1518>.
- Thohir, Muhammad. “Metode Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Bahasa Asing.” Kanzum Books, 2021, 01–222.
- Tricahyo, Agus. “Error Analysis: Analisis Kesalahan Dan Kekeliruan Berbahasa.” CV Nata Karya, 2021.
- Wang, T. “Task-Based Learning Strategies for Developing Students’ Textual Understanding and Critical Thinking Abilities in An English Intensive Reading Class,” 2023. <https://repository.uwtsd.ac.uk/id/eprint/2661/>.
- Willis, Jane. A Framework for Task-Based Learning. Intrinsic Books Ltd, 2021.
- Yunus, M. “The Use of Task-Based Reading Method in Improving Student Reading Fluency in Learning Teaching Processes,” 2019, 2282781. <https://doi.org/10.4108/eai.21-12-2018.2282781>.

باللغة العربية

المعجم الوسيط. ٤ th ed. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٣.

سعد، مراد على عيسى. ضعف في القراءة وأساليب التعلم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٥.

عارفين، أحمد and زهرة. "تطبيق مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية." n.d.,

علمي، المصطفى والي. "مهارات التفكير الناقد في درس النصوص القرائية: تحديدات مفاهيمية." مجلة كراسات تربوية، ٢٠٢١، ٨٥-٩٩.

منظور، جمال الدين أبن. لسان العرب. لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٥.

## الملاحق



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG  
PASCASARJANA

Jalan Ir. Soekarno No.34 Dadaprejo Kota Batu 65323, Telepon (0341) 531133  
Website: <https://pasca.uin-malang.ac.id/>, Email: pps@uin-malang.ac.id

Nomor : B-3779/Ps/TL.00/10/2025

10 Oktober 2025

Lampiran : -

Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

Yth. Bapak / Ibu

**Kepala Madrasah Tsanawiyah Negeri Kota Batu**

Jl. Pronoyudo, Areng-areng, Dadaprejo, Junrejo, Kota Batu 65233

*Assalamu'alaikum Wr. Wb.*

Dalam rangka penyelesaian tugas akhir studi/penulisan tesis, kami mohon dengan hormat kepada Bapak/Ibu berkenan memberikan izin penelitian serta pengumpulan data dan informasi terkait objek penelitian tesis yang dilakukan oleh mahasiswa kami berikut ini:

Nama	: <b>HOLILUR RAHMAN</b>
NIM	: 230104220005
Program Studi	: Magister Pendidikan Bahasa Arab
Dosen Pembimbing	: 1. Dr. Slamet Daroini, MA 2. Dr. Mamluatu Solihah, M.Pd
Judul Penelitian	: تطبيق أنشطة القراءة القائمة على المهام (Task Based Reading Activities) في تعليم اللغة العربية لدى الطلاب الصاف الثامن بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية مدينة باتو: تأثيرها لمهارات التفكير النقدي في القراءة

Demikian surat permohonan izin penelitian ini kami sampaikan, atas perhatian dan izin yang diberikan, kami ucapan terima kasih.

*Wassalamu'alaikum Wr. Wb.*

Direktur,



Agus Maimun



Dokumen ini telah ditanda tangani secara elektronik.

Token : 2HGFmeUD



# KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA

KANTOR KEMENTERIAN AGAMA KOTA BATU

MADRASAH TSANAWIYAH NEGERI

Jalan Pronoyudo Nomor 4 Areng-areng Dadaprejo Kec. Junrejo Batu 65323

Telepon (0341) 531400 Faksimile (0341) 531 400

Email: mtsnbatukota@gmail.com

## SURAT KETERANGAN TELAH MELAKSANAKAN PENELITIAN

Nomor : 281/Mts.13.36.01/11/2025

Yang bertanda tangan dibawah ini,

Nama	: Buasim,S.Pd., M.Pd
NIP	: 197005211997031001
Pangkat / Gol. Ruang	: Pembina TK I/ IVb
Jabatan	: Kepala Madrasah
Alamat Lembaga	: Jl. Pronoyudo No 4 Kelurahan Dadaprejo-Junrejo Kota Batu

Menerangkan dengan sebenarnya :

Nama	: Holilur Rahman
NPM	: 230104220005
Jurusan/Prodi	: Magister Pendidikan Bahasa Arab
Universitas	: Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang

Telah melaksanakan kegiatan penelitian mulai tanggal 9 Mei sampai dengan 28 November 2025 di MTsN Kota Batu untuk memenuhi tugas akhir, dengan judul: **PENERAPAN TASK-BASED READING ACTIVITIES DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB KELAS VIII MTSN KOTA BATU DAMPAK KETERAMPILAN BERFIKIR KRITIS.**

***Perlu kami tegaskan bahwa seluruh pelayanan di MTsN Kota Batu TANPA BIAYA, dan Kami dengan tegas menolak segala bentuk GRATIFIKASI, KORUPSI dan PENYUAPAN. Salam Integritas!***

Demikian surat keterangan ini agar dapat dipergunakan sebagaimana mestinya.

Batu, 21 November 2025

Kepala Madrasah



**Buasim**

## HASIL UJI VALIDITAS INSTRUMEN

	Kelsa	8J																							
No.	Nama	PILIHAN GANDA										ESAI										Skor Esai	Percentase PG	Percentase Esai	
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20				
1	Abiyu Beryl Dhaifullah	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	16	20	24	
2	Ajeng Dwi Lestari	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	3	2	2	1	2	3	2	22	40	33	
3	Alfi Rahmatillah Zaini	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	27	32	41	
4	Allanis Humaira	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	2	1	18	40	27	
5	Anggita Rengganis	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	21	36	32	
6	Aqila Humayra Keysha Ramadhani	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	26	32	39	
7	Aqila Nafisa Putri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	2	1	3	3	1	2	1	2	20	4	30	
8	Chintya Fatma Andhira	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	25	36	38	
9	Dannis Dzikir Abdilah	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	1	2	1	2	1	1	3	3	1	17	16	26	
10	Farah Kamilla Andrea	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	22	20	33	
11	Farah Shakayla Alfiya Putri	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	26	32	39	
12	Fawwaz Dzaky Zaidan	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3	2	2	2	1	1	3	21	40	32
13	Galena Tsamara Fakhrina	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	3	2	2	1	2	1	2	2	1	1	17	12	26	
14	Gilda Nasa Haruko	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	26	40	39	
15	Gladis Dhea Hadzfira	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	3	2	2	1	3	2	1	3	3	23	36	35	
16	Hafizah Indriani	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	13	4	20	
17	Haidar Rizky	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	3	2	2	2	3	2	2	2	1	1	20	28	30	
18	Krisna Bagaskara Jamaludin	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	14	16	21	
19	Layyana Alya Fitriandini	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	2	3	1	3	2	1	2	1	1	1	17	20	26	
20	Muhammad Alkhalfi Zikri	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	22	28	33	
21	Muhammad Naufal Aqila Yusuf	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	2	2	2	3	2	1	2	1	1	1	17	20	26	
22	Muhammad Zhilan Asry Rohman	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	26	32	39	
23	Najwa Masayu Habibah	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	2	3	2	3	2	2	2	3	4	2	25	24	38	
24	Nawra Zahia Anindya Bhayangkara	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	15	28	23	
25	Rafasa Ahmad Alfarizi	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	2	4	3	3	2	2	3	2	2	2	25	28	38	
26	Sakinah Dermawan Rahmat	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	22	32	33	
27	Shofiq Nurul Salsabila	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	3	3	2	1	2	2	1	1	2	2	19	28	29	
28	Tatan Rizki Abipraya	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	2	3	2	3	1	2	1	1	3	2	20	24	30	
29	Zarmayra Cesia Gytha Sahbana	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	3	4	2	3	3	2	2	3	4	3	29	36	44	
30	Zulfa Shelita	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	25	36	38	

## **VALIDITAS TES PILIHAN GANDA**

## Correlations

	Pearson Correlation	,254	,146	,339	,302	,107	-,031	1	,391*	,148	,380*	,554**
S07	Sig. (2-tailed)	,176	,441	,067	,104	,574	,871		,032	,434	,038	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,236	,373*	,144	,373*	,381*	,443*	,391*	1	-,098	-,177	,552**
S08	Sig. (2-tailed)	,210	,042	,447	,042	,038	,014	,032		,607	,350	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,438*	,323	,226	,323	,312	,217	,148	-,098	1	,311	,563**
S09	Sig. (2-tailed)	,015	,081	,230	,081	,094	,250	,434	,607		,094	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,111	,264	,272	,264	,067	,000	,380*	-,177	,311	1	,437*
S10	Sig. (2-tailed)	,559	,159	,146	,159	,724	1,000	,038	,350	,094		,016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,561**	,659**	,549**	,629**	,566**	,584**	,554**	,552**	,563**	,437*	1
S11	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,002	,000	,001	,001	,002	,002	,001	,016	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## RELIABELITAS TES PILIHAN GANDA

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,758	10

## VALIDITAS TES ESAI

### Correlations

	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11
Pearson Correlation	1	,526**	,370*	,160	,283	,357	,327	,216	,007	,535**	,614**
S01 Sig. (2-tailed)		,003	,044	,398	,130	,052	,078	,252	,969	,002	,000
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,526**	1	,300	,608**	,000	,243	,487**	,286	,417*	,439*	,751**
S02 Sig. (2-tailed)	,003		,107	,000	1,000	,195	,006	,126	,022	,015	,000
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,370*	,300	1	,166	,323	,312	,453*	,351	,227	,291	,592**
S03 Sig. (2-tailed)	,044	,107		,380	,082	,093	,012	,057	,227	,119	,001
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,160	,608**	,166	1	,059	,223	,350	,179	,330	,303	,594**
S04 Sig. (2-tailed)	,398	,000	,380		,755	,237	,058	,343	,075	,104	,001
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,283	,000	,323	,059	1	,196	,262	,293	-,087	,063	,356
S05 Sig. (2-tailed)	,130	1,000	,082	,755		,299	,162	,116	,647	,741	,054
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,357	,243	,312	,223	,196	1	,051	,181	,227	,699**	,579**
S06 Sig. (2-tailed)	,052	,195	,093	,237	,299		,788	,339	,227	,000	,001

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,327	,487**	,453*	,350	,262	,051	1	,187	,078	,235	,551**
S07	Sig. (2-tailed)	,078	,006	,012	,058	,162	,788		,324	,681	,212	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,216	,286	,351	,179	,293	,181	,187	1	,567**	,180	,603**
S08	Sig. (2-tailed)	,252	,126	,057	,343	,116	,339	,324		,001	,341	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,007	,417*	,227	,330	-,087	,227	,078	,567**	1	,314	,577**
S09	Sig. (2-tailed)	,969	,022	,227	,075	,647	,227	,681	,001		,091	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,535**	,439*	,291	,303	,063	,699**	,235	,180	,314	1	,686**
S10	Sig. (2-tailed)	,002	,015	,119	,104	,741	,000	,212	,341	,091		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Pearson Correlation	,614**	,751**	,592**	,594**	,356	,579**	,551**	,603**	,577**	1	,686**
S11	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,001	,054	,001	,002	,000	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## RELIABELITAS TES ESAI

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,791	10



**PRE TEST**  
**TES KETERAMPILAN BERPIKIR KRITIS DALAM MEMBACA**

Nama		Kelas	
Mata Pelajaran	اللغة العربية	Alokasi Waktu	٨٠ دقائق

**A. Petunjuk Umum**

1. Tulislah nama dan kelas Anda pada lembar jawaban yang telah disediakan.
2. Bacalah doa sebelum memulai mengerjakan soal.
3. Tes ini terdiri dari dua bagian: **Bagian A (Pilihan Ganda)** dan **Bagian B (Esai Singkat)**.
4. Bacalah setiap teks dengan teliti sebelum menjawab pertanyaan.
5. Untuk Bagian A, pilihlah satu jawaban yang paling tepat.
6. Untuk Bagian B, jawablah pertanyaan dengan jelas dan terstruktur pada lembar jawaban.
7. Guru akan membacakan terjemahan dari teks 2 kali.
8. Periksa kembali pekerjaan Anda sebelum diserahkan kepada guru.

**Bacalah kedua teks berikut dengan saksama untuk menjawab seluruh pertanyaan!**

**النص الأول:**

الهاتفُ الذَّكِيُّ جَهَازٌ صَغِيرٌ وَلَكِنَّهُ مُفْيِدٌ جِدًّا فِي حَيَاةِنَا الْيَوْمَيَّةِ. أَوَّلًا، نَسْتَخْدِمُهُ لِلتَّوَاصُلِ مَعَ الْأَصْدِيقَاءِ وَالْعَائِلَةِ عَبْرَ الْمَكَالِمَاتِ وَالرَّسَائِلِ. ثَانِيًّا، الْهَاتِفُ الذَّكِيُّ هُوَ مَكْتَبَةٌ كَبِيرَةٌ فِي أَيْدِينَا، حَيْثُ يُمْكِنُنَا الْبَحْثُ عَنِ الْمَعْلُومَاتِ لِلدرَاسَةِ أَوْ قِرَاءَةِ الْكُتُبِ الْإِلْكْتُرُوِيَّةِ. ثَالِثًا، يُسَاعِدُنَا فِي تَنْظِيمِ وَقْتِنَا بِاسْتِخْدَامِ التَّقْوِيمِ وَالْمُنْبَهِ. إِسْتِخْدَامُ الْهَاتِفِ الذَّكِيُّ بِحِكْمَةٍ يَجْعَلُ حَيَاةَنَا أَسْهَلَ وَأَكْثَرَ إِنْتِاجِيَّةً.

**النص الثاني:**

كُنْ حَكِيمًا فِي اسْتِخْدَامِ وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ. وَسَائِلُ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ مِثْلُ فِيسُوبُوكِ وَإِنْسِتَرَغرَامِ مُنْتَعِةٌ لِلتَّوَاصُلِ مَعَ الْآخِرِينَ وَمُشَارِكَةِ الصُّورِ. وَلِكِنْ، يَجِبُ أَنْ نَكُونَ حَذِيرِينَ. مِنَ الْمُمِمِّ أَلَا نُشَارِكَ مَعْلُومَاتِنَا الشَّخْصِيَّةَ مِثْلُ عُنُوانِ الْمَنْزِلِ أَوْ رُقْمِ الْهَاتِفِ. كَمَا يَجِبُ أَنْ نَنْظِمَ وَقْتَنَا، فَالْجُلُوسُ الطَّوِيلُ أَمَامِ الشَّاشَةِ لَيْسَ صِحِّيًّا لِأَعْيُنَنَا وَيُمْكِنُ أَنْ يَضِيقَ وَقْتَ الْمُدَاكَرَةِ. الصَّدِيقُ الْحَقِيقِيُّ هُوَ الَّذِي نَتَقَرِّبُ إِلَيْهِ وَنَتَحَدَّثُ مَعْهُ مُبَاشِرَةً، وَلَيْسَ فَقَطْ عَبْرَ الْإِنْتِرِنِتِ.

## BAGIAN A: SOAL PILIHAN GANDA

(Keterampilan yang diukur: Interpretasi & Inferensi)

١. مَا الْفِكْرَةُ الرَّئِسِيَّةُ لِلنَّصِّ الْأَوَّلِ؟

(Apa gagasan utama dari Teks 1?)

- أ. الْهَاتِفُ الذَّكِيرُ يُسْتَحْدَمُ لِلْعَابِ الْأَلْعَابِ.
  - ب. الْهَاتِفُ الذَّكِيرُ جِهَازٌ لَهُ اسْتِخْدَامَاتٍ إِيجَابِيَّةٍ كَثِيرَةٍ.
  - ج. التَّوَاصُلُ مَعَ الْأُسْرَةِ هُوَ أَهْمُ شَيْءٍ
  - د. قِرَاءَةُ الْكُتُبِ الْإِلَكْتروُنِيَّةِ هِوَأَهْمُ شَيْءٍ.
٢. بِنَاءً عَلَى النَّصِّ الْأَوَّلِ، كَلِمَةُ "الْمَعْلُومَاتِ" الْأَقْرَبُ فِي الْمَعْنَى إِلَى

(Berdasarkan Teks 1, kata "المعلومات" paling dekat artinya dengan...)

- أ. التَّسْلِيَّةُ
  - ب. الْمَعْرِفَةُ أَوْ الْبَيَانَاتِ
  - ج. الرَّسَائِلُ الْفَصِيرَةُ
  - د. الجُنْدُولُ الْيَوْمِيُّ
٣. مَا هَدْفُ الْكَاتِبِ مِنْ كِتَابَةِ النَّصِّ الثَّانِي؟

(Apa tujuan penulis menulis Teks 2?)

- أ. دَعْوَةُ الْقَارِئِ إِلَى التَّوْقُفِ عَنِ اسْتِخْدَامِ وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْاجْتِمَاعِيِّ
  - ب. إِعْلَامُ طَرِيقَةِ تَحْمِيلِ الصُّورِ الْجَيِّدةِ فِي إِنْسَتَعْرَامِ
  - ج. تَذْكِيرُ الْقَارِئِ بِاسْتِخْدَامِ وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْاجْتِمَاعِيِّ بِحُكْمَةٍ وَأَمَانٍ
  - د. الْمُفَارَنَةُ بَيْنَ فِي سُبُوكٍ وَإِنْسَتَعْرَامِ
٤. أَيُّ مِمَّا يَلِيهِ لَمْ يُذَكَّرْ كَمَائِدِهِ لِلْهَاتِفِ الذَّكِيرِ فِي النَّصِّ الْأَوَّلِ؟

(Manakah dari berikut ini yang **tidak** disebutkan sebagai manfaat ponsel pintar dalam Teks 1?)

- أ. الْمُسَاعَدَةُ فِي تَنْظِيمِ الْوَقْتِ
- ب. كَأَدَاءُ لِلتَّسْلِيَّةِ وَمُشَاهَدَةُ الْفِيْدِيُو
- ج. تَسْهِيلُ التَّوَاصُلِ مَعَ الْأَصْدِيقَاءِ
- د. كَمَصْدَرٍ لِلْبَحْثِ عَنِ الْمَعْلُومَاتِ

٥. أيُّ عِبَارَةٍ تَلْحُصُ مُحتَوِي النَّصِّ الثَّانِي بِشَكْلٍ أَنْسَبٍ؟

(Pernyataan manakah yang paling tepat merangkum isi **Teks 2?**)

- أ. وَسَائِلُ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ هَا تَأْيِيرٌ سَلِيٌّ فَقَطْ
- ب. وَسَائِلُ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ مُفَيْدَةٌ، وَلَكِنَّ اسْتِخْدَامَهَا يَتَطَلَّبُ الْحِذْرَ وَتَنْظِيمَ الْوَقْتِ
- ج. الْأَصْدِيقَاءُ فِي الْعَالَمِ الْإِفْرَاضِيِّ أَفْضَلُ مِنَ الْأَصْدِيقَاءِ فِي الْعَالَمِ الْحَقِيقِيِّ
- د. إِسْتِخْدَامُ وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ يُمْكِنُ أَنْ يُخْسِنَ صِحَّةَ الْعَيْنِ
٦. بِنَاءً عَلَى كُلَّ النَّصَيْنِ، مَا الْإِسْتِنْتَاجُ الَّذِي يُمْكِنُ اسْتِخْلَاصِهِ حَوْلَ التِّكْنُولُوْجِيَا؟

(Berdasarkan kedua teks tersebut, apa kesimpulan yang dapat ditarik tentang teknologi?)

- أ. التِّكْنُولُوْجِيَا يَجْلِبُ الشَّرَّ دَائِمًا
- ب. التِّكْنُولُوْجِيَا مُحَايِدَةٌ فَائِدَّهَا أَوْ ضَرَرَهَا يَعْتَمِدُ عَلَى طَرِيقَةِ اسْتِخْدَامِهَا
- ج. يَجِبُ عَلَى الْجَمِيعِ امْتِلَاكُ هَاتِفٍ ذَكِّيٍّ وَحَسَابَاتٍ عَلَى وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ
- د. التِّكْنُولُوْجِيَا مُفَيْدَةٌ لِلتَّعْلِيمِ فَقَطْ وَلَيْسَ لِلتَّوَاصُلِ
٧. أيٌّ مِنَ النَّصَائِحِ التَّالِيَّةِ يُرَجِّحُ أَنْ يُوَافِقَ عَلَيْهَا كَاتِبُ النَّصِّ الثَّانِي؟

(Manakah dari nasihat berikut yang paling mungkin disetujui oleh penulis **Teks 2?**)

- أ. "شَارِكْ كُلَّ أَنْشِطَتِكَ عَلَى وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ لِيَعْرِفَ أَصْدِيقَاؤُكَ."
- ب. "إِقْبَلَ جَمِيعَ طَلَبَاتِ الصَّدَاقَةِ، حَتَّى مِنْ أَشْخَاصٍ لَا تَعْرِفُهُمْ."
- ج. "إِسْتَغْلِلَ وَقْتَ عُطْلَتِكَ لِلقاءِ الْأَصْدِيقَاءِ مُبَاشِرَةً بَدَلًا مِنَ التَّوَاصُلِ عَيْرِ الْإِنْتَرْنِتِ فَقَطْ"
- د. "إِكْتَفِ بِالتَّعْلِيمِ مِنَ الْمَعْلُومَاتِ الْمَوْجُودَةِ عَلَى وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ فَقَطْ"
٨. مَا الْخَطَرُ الضِّيَّنِيُّ (الَّذِي لَمْ يُذَكَّرْ مُبَاشِرَةً) فِي النَّصِّ الثَّانِي؟

(Apa bahaya yang tersirat (tidak disebutkan langsung) dalam **Teks 2?**)

- أ. يُمْكِنُ أَنْ يَتَعَطَّلَ الْهَاتِفُ إِذَا اسْتُخْدِمَ لِفَرْتَةٍ طَوِيلَةٍ جِدًا
- ب. يُمْكِنُ أَنْ تَنْفَدَ بَاقِهُ الْإِنْتَرْنِتِ بِسُرْعَةٍ
- ج. يُمْكِنُ أَنْ يُسَاءَ اسْتِخْدَامُ الْمَعْلُومَاتِ الشَّخْصِيَّةِ مِنْ قَبْلِ أَشْخَاصٍ سَيِّئَينَ
- د. يُمْكِنُ أَنْ تَرْتفَعَ دَرَجَةُ حَرَارةِ بَطَارِيَّةِ الْهَاتِفِ

٩. مَا الْفَرْقُ الرَّئِيْسِيُّ بَيْنَ تَرْكِيزِ النَّصِّ الْأَوَّلِ وَالنَّصِّ الثَّانِي؟

(Apa perbedaan utama antara fokus **Teks 1** dan **Teks 2**?)

- أ. النَّصُّ الْأَوَّلُ يُنَاقِشُ الْفَوَائِدُ الْعَامَّةَ لِلْجَهَازِ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي يُنَاقِشُ الْمَخَاطِرُ الْمُحَدَّدةَ لِتَطْبِيقِ  
مَا.
- ب. النَّصُّ الْأَوَّلُ مُوجَّهٌ لِلْبَالِغِينَ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي مُوجَّهٌ لِلْأَطْفَالِ.
- ج. النَّصُّ الْأَوَّلُ يُنَاقِشُ التِّكْنُولُوْجِيَا الْقَدِيمَةَ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي يُنَاقِشُ التِّكْنُولُوْجِيَا الْجَدِيدَةَ.
- د. النَّصُّ الْأَوَّلُ سُلْبِيٌّ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي إيجابِيٌّ.
١٠. إِذَا قَامَ طَالِبٌ بِإِنشَاءِ حِسَابٍ جَدِيدٍ عَلَى وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ، فَمَا هِيَ النَّصِيْحَةُ الَّتِي يُرْجَحُ  
أَنْ يُعَدِّمُهَا كَاتِبُ النَّصِّ الثَّانِي؟

(Jika seorang siswa baru saja membuat akun media sosial, nasihat apa yang paling mungkin diberikan oleh penulis **Teks 2**?)

- أ. "حِمْلٌ أَكْبَرٌ عَدَدٌ مُمْكِنٌ مِنَ الصُّورِ لِتَحْصُلَ عَلَى الْكَثِيرِ مِنَ الْأَصْدِيقَاءِ"
- ب. "اَتَّقْلُقْ بِشَانِ الْوَقْتِ، اسْتَخْدِمْهُ كَمَا تَشَاءُ."
- ج. "حَافِظْ عَلَى حُصُوصِيَّتِكَ وَوَازِنْ وَقْتَكَ بَيْنَ الْإِنْتِرِنِتِ وَالْوَاقِعِ."
- د. "صَادِقِي الْمَشَاهِيرِ فَقَطْ."

## BAGIAN B: SOAL ESAI SINGKAT

أَجِبْ عَنِ الْأَسْعِيلَةِ التَّالِيَّةِ:

١١. اشْرِحْ الْفَرْقَ بَيْنَ النَّصِّ الْأَوَّلِ وَالنَّصِّ الثَّانِي!

(Jelaskan perbedaan Teks 1 dan Teks 2!)

١٢. اذْكُرْ مِنْ وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ؟

(Sebutkan macam-macam Sosial Media!)

١٣. فِي رَأِيكَ، أَيُّ نَصٍّ أَكْثُرُ أَهْمِيَّةً لَكَ؟ لِمَاذَا؟

(Menurutmu teks mana yang sangat penting bagimu? Mengapa?)

٤. أَعْطِ مِثَالًاً وَاحِدًا مِنْ كُلِّ نَصٍّ لِتَدْعِيمِ إِجَابِتِكَ!

(Berikan satu contoh dari setiap teks yang kamu pilih untuk menguatkan alasanmu!)

٥. صَدِيقُكَ يَقُولُ: "أَنَا لَا أَحْتَاجُ أَصْدِيقَاءِ فِي الْوَاقِعِ، أَصْدِيقَائِي عَلَى الْإِنْتِرْنِتِ يَكُفُونِي".

مَادَّا سَتَمُولُ لَهُ؟ إِسْتَخْدِمِ النَّصَّ الثَّانِي！

(Temanmu berkata: "Aku tidak butuh teman di dunia nyata, teman-teman sosial mediaku sudah cukup", Apa yang akan kamu katakan kepadanya? Menggunakan argumen dari teks 2)

٦. تَخَيَّلْ أَنَّكَ مُعَلِّمٌ. اشْرُحْ لِتَلَامِيذِكَ فَوَائِدَ (الْجَانِبُ الْإِيجَابِيُّ) وَأَضْرَارَ (الْجَانِبُ السَّلْبِيُّ) لِلتِّكْنُوْلُوْجِيَا. إِسْتَخْدِمِ النَّصَّ الْأَوَّلَ وَالنَّصَّ الثَّانِي فِي شَرْحِكَ!

(Bayangkan kamu adalah seorang guru. Coba kamu jelaskan kepada murid-muridmu manfaat dan bahaya dari teknologi. Gunakanlah teks 1 dan 2 dalam penjelasanmu!)

٧. اشْرُحْ كَيْفَ يُسَاعِدُكَ هَذَا الشَّيْءُ فِي تَنَظِيمِ وَقْتِ دِرَاسَتِكَ!

(Jelaskan bagaimana teknologi membantumu dalam mengatur waktu belajarmu!)

٨. النَّصُّ الثَّانِي قَالَ: لَا تُعْطِ مَعْلُومَاتِكَ الشَّخْصِيَّةَ عَلَى الْإِنْتِرْنِتِ. لِمَادَّا هَذَا حَاطِرٌ عَلَيْكَ؟

(Teks ke 2 berkata: Jangan memberikan informasi pribadimu di Internet. Kenapa hal ini berbahaya bagimu?)

٩. الجُلوُسُ الطَّوِيلُ أَمَّا الشَّاشَةُ مُضِرٌ وَيُضَيِّعُ الْوَقْتَ، أَعْطِ حَلْيَنِ لِلْطَّالِبِ حَتَّى لَا يُضَيِّعَ الْوَقْتَ وَلَا يُضِرَّ عَيْنِيهِ

(Duduk yang lama di depan layar itu berbahaya serta membuang-buang waktu, coba berikan dua solusi agar siswa tidak membuang waktunya dan membahayakan kedua matanya?)

١٠. صَدِيقُكَ يَسْتَخْدِمُ هَاتِفَهُ فَقَطْ لِلْعَبِ وَلَا يَلْتَقِي بِأَصْدِيقَائِهِ فِي الْوَاقِعِ. أَعْطِهِ نَصِيحَةً جَيِّدَةً يَجْمَعُ بَيْنَ الْقَوَائِدِ وَالنَّصَائِحِ مِنَ النَّصَّيْنِ

(Temanmu menggunakan handphone hanya untuk bermain dan tidak menemui teman-temannya di dunia nyata. Coba berikan nasihat yang baik yang mengumpulkan nasihat dari 2 teks di atas!)

مع النجاح

## POST TEST

### TES KETERAMPILAN BERPIKIR KRITIS DALAM MEMBACA

Nama		Kelas	
Mata Pelajaran	اللغة العربية	Alokasi Waktu	دقيقة ٨٠

#### A. Petunjuk Umum

1. Tulislah nama dan kelas Anda pada lembar jawaban yang telah disediakan.
2. Bacalah doa sebelum memulai mengerjakan soal.
3. Tes ini terdiri dari dua bagian: Bagian A (Pilihan Ganda) dan Bagian B (Esai Singkat).
4. Bacalah setiap teks dengan teliti sebelum menjawab pertanyaan.
5. Untuk Bagian A, pilihlah satu jawaban yang paling tepat (a, b, c, atau d).
6. Untuk Bagian B, jawablah pertanyaan dengan jelas dan terstruktur di balik lembar soal.
7. Guru akan membacakan terjemahan dari teks dan soal sebanyak 2 kali.
8. Periksa kembali pekerjaan Anda sebelum diserahkan kepada guru.

Bacalah kedua teks berikut dengan saksama untuk menjawab seluruh pertanyaan!

النَّصُ الْأَوَّلُ:

الهَوَاهِيَةُ نَشَاطٌ حِبٌ أَنْ تَعْلَمُ فِي وَقْتِ الْفَرَاغِ لِلْهَوَاهِيَاتِ فَوَاءِدُ كَثِيرَةً أَوْلًا هِيَ تُسَاعِدُنَا عَلَى الرَّاحَةِ وَتَخْفِيفِ التَّوْرُّ بَعْدَ يَوْمٍ دِرَاسِيٍ طَوِيلٍ ثَانِيًّا بَعْضُ الْهَوَاهِيَاتِ مِثْلُ قِرَاءَةِ الْكُتُبِ تُنَمِّي عُقُولَنَا وَتَزِيدُ مَعْلُومَاتِنَا ثَالِثًا الْهَوَاهِيَاتِ الرِّيَاضِيَّةِ مِثْلُ كُرْكَةِ الْقَدْمَ أَوِ السِّبَابِحَةِ تُقَوِّي أَجْسَامَنَا وَآخِرًا يُمْكِنُ أَنْ نَتَعَلَّمَ مَهَارَاتٍ جَدِيدَةً وَنَلْتَقِي بِأَصْدِقاءَ جُدُدٍ مِنْ خِلَالِ هَوَاهِيَاتِنَا الْهَوَاهِيَةُ الْمُفَيَّدَةُ تَجْعَلُ حَيَاتَنَا أَكْثَرَ مُتَعَّةً وَإِيجَابِيَّةً

النَّصُ الثَّانِي:

عَلَى الرَّغْمِ مِنْ أَنَّ الْهَوَاهِيَاتِ مُهِمَّةٌ إِلَّا أَنَّنَا يَحِبُّ أَنْ نُنْظِمَ وَقْتَنَا بِذَكَاءِ الطَّالِبِ الْمُجْتَهِدِ هُوَ الَّذِي يُوازِنُ بَيْنَ وَقْتِ الدِّرَاسَةِ وَوَقْتِ الْهَوَاهِيَةِ إِذَا قَضَيْنَا وَقْتًا طَوِيلًا جَدًّا فِي مُمارَسَةِ الْهَوَاهِيَاتِ مِثْلُ لَعِبِ الْعَابِ الْفِيْدِيُو لِسَاعَاتٍ فَقَدْ نَنْسَى وَاجِبَاتِنَا الْمُدْرَسِيَّةَ هَذَا يُمْكِنُ أَنْ يُؤثِّرَ سُلْبًا عَلَى نَتَائِجِنَا الدِّرَاسِيَّةَ كَمَا أَنَّ بَعْضَ الْهَوَاهِيَاتِ قَدْ تَكُونُ مُكْفِفَةً (تَحْتَاجُ إِلَى مَالٍ كَثِيرٍ) لِذَلِكَ إِحْتَرَزْ هَوَاهِيَةً نُنَاسِبُكَ وَلَا تَدْعُهَا تُسْيِطِرُ عَلَى وَقْتِ مُدَاقِرَتِكَ

## BAGIAN A: SOAL PILIHAN GANDA

١. مَا الْفِكْرَةُ الرَّئِيْسِيَّةُ لِلنَّصِّ الْأَوَّل؟

(Apa gagasan utama teks pertama?)

أ. اهْوَايَةُ نَشَاطٍ مُكَلِّفٍ وَصَعْبٌ.

ب. اهْوَايَةُ نَشَاطٍ مُمْتَنٍ وَلَهُ فَوَائِدٌ كَثِيرَةٌ لِلْعُقْلِ وَالْجِسْمِ

ج. قِرَاءَةُ الْكُتُبِ هِيَ الْمُهَايَةُ الْوَحِيدَةُ الْمُفَعِّدَةُ

د. يَحِبُّ عَلَيْنَا أَنْ عُمَارِسَ الرِّيَاضَةَ كُلَّ يَوْمٍ لِتَبَقَّى

٢. بِنَاءً عَلَى النَّصِّ الْأَوَّلِ، كَلِمَةُ "تَنَمِي" الْأَقْرَبُ فِي الْمَعْنَى إِلَى

(Berdasarkan teks pertama, kata “تمي” memiliki makna yang paling dekat dengan?)

أ. ثُنْقَصُ.

ب. شُسَلِّي

ج. تَزِيدُ أَوْ تُضَاعِفُ.

د. تَنْسَى

٣. مَا هَدْفُ الْكَاتِبِ مِنْ كِتَابَةِ النَّصِّ الثَّانِي؟

(Apa tujuan penulis menulis teks kedua?)

أ. مَنْعُ الطُّلَّابِ مِنْ امْتِلَاكِ اهْوَايَاتِ لِلتَّرْكِيزِ عَلَى الدِّرَاسَةِ.

ب. شَرْحُ أَنَّ لَعِبَ الْعَابِ الْفِيْدِيُو هِيَ أَفْضَلُ هِوَايَةٍ.

ج. تَنْبِيَةُ الطُّلَّابِ عَلَى أَهَمِيَّةِ تَنْظِيمِ الْوَقْتِ بَيْنَ اهْوَايَةِ وَالدِّرَاسَةِ.

د. التَّرْوِيجُ لِلْهُوَايَاتِ الْمُكْلِفَةِ لِتَبَدُّلِ جَيْدَةَ.

٤. أَيُّ مِمَّا يَلِي لَمْ يُذَكِّرْ كَفَائِدَةً لِلْهُوَايَةِ فِي النَّصِّ الْأَوَّلِ؟

(Manakah yang tidak disebutkan sebagai manfaat hobi dalam teks pertama?)

أ. يُخْفِفُ التَّوْرُّ.

ب. زِيَادَةُ الْمَعْرِفَةِ

ج. كَسْبُ الْكَثِيرِ مِنِ الْمَالِ

د. يُفَوِّي الْجِسْمَ

٥. أَيُّ عِبَارَةٍ تُلْحِصُ مُحتَوِي النَّصِّ الثَّانِي بِشَكْلٍ أَنْسَبٍ؟

(Kalimat manakah yang paling tepat merangkum isi teks kedua?)

- أ. الْهِوَايَاتُ دَائِمًا تُؤثِّرُ سَلْبًا عَلَى نَتَائِجِ الدِّرَاسَةِ.
- ب. الْهِوَايَاتُ جَيِّدَةٌ، وَلَكِنْ يَحْبُّ تَنْظِيمُ الْوَقْتِ لِغَلَّا تُؤثِّرُ عَلَى وَاجِهَاتِ الدِّرَاسَةِ.
- ج. جَمِيعُ الْهِوَايَاتِ تَحْتَاجُ إِلَى تَكْلِيفٍ بِاهْتَاطِهِ.
- د. يَحْبُّ أَنْ يَكُونَ وَقْتُ الدِّرَاسَةِ أَفَلَّ مِنْ وَقْتِ اللَّعِبِ
٦. بِنَاءً عَلَى كِلَّ النَّصَيْنِ، مَا هُوَ الإِسْتِنْتَاجُ الَّذِي يُمْكِنُ اسْتِخَالَاصُهُ حَوْلَ الْهِوَايَاتِ؟

(Berdasarkan kedua teks, kesimpulan apa yang dapat diambil tentang hobi?)

- أ. الْهِوَايَاتُ فَقَطْ تُضَيِّعُ الْوَقْتَ وَالْمَالَ.
- ب. الْهِوَايَاتُ مُفِيدَةٌ لِتَطْوِيرِ الدَّاتِ، وَلَكِنْ تَحْتَاجُ إِلَى التَّوازِنِ مَعَ الْمَسْئُولِيَّاتِ.
- ج. يَحْبُّ عَلَى كُلِّ طَالِبٍ أَنْ يَمْتَلِكَ هِوَايَاةَ الرِّيَاضَةِ وَالْقِرَاءَةِ.
- د. الْهِوَايَاةُ أَهْمُّ مِنِ الدِّرَاسَةِ فِي الْمَدْرَسَةِ.
٧. أَيُّ نَصِيحَةٍ مِنَ التَّالِيَّةِ يُرَجِّحُ أَنْ يُوَافِقَ عَلَيْهَا كَاتِبُ النَّصِّ الثَّانِي؟

(Nasihat manakah yang kemungkinan disetujui oleh penulis teks kedua?)

- أ. "الْعَبْ أَلْعَابَ الْفِيْدِيُو طَوَالَ الْيَوْمِ إِذَا كُنْتَ سَعِيدًا بِذَلِكَ".
- ب. "أَنْهُ وَاجِهَاتِكَ وَدَرَاسَتَكَ أَوْلًا، وَبَعْدَ ذَلِكَ افْعَلنِ هِوَايَاتَكَ".
- ج. "اَحْتَرُ أَغْلَى هِوَايَاةٍ لِكَيْ يَحْتَرِمَكَ أَصْدِقَاؤُكَ".
- د. "لَا دَاعِيَ لِامْتِلَاكِ هِوَايَاةٍ، فَقَطْ رَكِزْ عَلَى الدُّرُوسِ".
٨. مَا الْحُطْرُ الضَّمِّيُّ الَّذِي لَمْ يُذَكَّرْ مُبَاشِرَةً فِي النَّصِّ الثَّانِي؟

(Bahaya tersirat yang tidak disebutkan secara langsung dalam teks kedua adalah?)

- أ. الْهِوَايَاةُ يُمْكِنُ أَنْ تَجْعَلَ الشَّخْصَ غَيْرَ حَبُوبٍ لَدَى الْأَصْدِيقَاءِ.
- ب. إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ تَنْظِيمَ الْوَقْتِ، يُمْكِنُ أَنْ تُؤَدِّيِ الْهِوَايَاةُ إِلَى فَشْلِ فِي الدِّرَاسَةِ.
- ج. هِوَايَاةُ الرِّيَاضَةِ يُمْكِنُ أَنْ تُسَبِّبَ إِصَابَةً جَسَدِيَّةً.
- د. قِرَاءَةُ الْكُتُبِ لِوقْتٍ طَوِيلٍ يُمْكِنُ أَنْ تُضَرِّ بِالْعَيْنِ.
٩. مَا الْفَرْقُ الرَّئِيْسِيُّ بَيْنَ تَرْكِيزِ النَّصِّ الْأَوَّلِ وَالنَّصِّ الثَّانِي؟

(Perbedaan utama antara fokus teks pertama dan teks kedua adalah?)

- أ. النَّصُّ الْأَوَّلُ يُنَاقِشُ فَوَادِيَ الْهِوَايَاةِ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي يُنَاقِشُ طَرِيقَةَ إِدَارَةِ الْهِوَايَاةِ.
- ب. النَّصُّ الْأَوَّلُ عَنْ هِوَايَاةِ الْكِبَارِ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي عَنْ هِوَايَاةِ الْأَطْفَالِ.
- ج. النَّصُّ الْأَوَّلُ عَنِ الْهِوَايَاةِ الرَّجِيْسِيَّةِ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي عَنِ الْهِوَايَاةِ الْغَالِيَّةِ.

- د. النَّصُّ الْأَوَّلُ إِيجَابِيٌّ، بَيْنَمَا النَّصُّ الثَّانِي سَلْبِيٌّ.
١٠. إِذَا اشْتَكَى طَالِبٌ مِنْ الْخِفَاضِ دَرْجَاتِهِ بِسَبَبِ اِنْشِغالِهِ هِوَايَتِهِ الْجَدِيدَةِ، فَمَا هِيَ النَّصِيحَةُ الَّتِي يُرجَحُ أَنْ يُقْدِمُهَا كَاتِبُ النَّصِّ الثَّانِي؟

(Jika seorang siswa mengeluh nilainya menurun karena terlalu sibuk dengan hobi barunya, nasihat apa yang kemungkinan diberikan penulis teks kedua?)

- أ. تَوَقَّفْ تَمَامًا عَنْ هِوَايَتِكَ، لَا فَائِدَةَ مِنْهَا.
- ب. يَجِبُ أَنْ تَبْحَثَ عَنْ هِوَايَةٍ جَدِيدَةٍ أَسْهَلَ.
- ج. الدِّرَاسَةُ لَيْسَتْ مُهِمَّةً، الْمُهِمُّ أَنْ تَكُونَ سَعِيدًا هِوَايَتِكَ
- د. يَجِبُ أَنْ تَصْنَعَ جَدْلًا إِلَّا ثُوَّرَ هِوَايَتُكَ عَلَى وَقْتِ درَاسَتِكَ

## BAGIAN B: SOAL ESAI SINGKAT

أَحِبُّ عَنِ الْأَسْعِلَةِ التَّالِيَةِ

١١. مَا هُوَ الْفَرْقُ الرَّئِيْسِيُّ بَيْنَ هَذَيْنِ النَّصَيْنِ؟  
(Apa perbedaan utama antara dua teks tersebut?)
١٢. أَيُّ نَصٍّ رِسَالَتُهُ أَهْمُ لِطَالِبٍ فِي الْفَصْلِ الثَّامِنِ؟ لِمَاذَا؟  
(Menurut Kamu, teks mana yang pesannya lebih penting bagi siswa kelas delapan? Jelaskan alasannya!)
١٣. اذْكُرْ مِثَالًاً وَاحِدًاً مِنَ النَّصِّ الْأَوَّلِ يُوضَّحُ فَائِدَةَ هِوَايَةِ، وَمِثَالًاً وَاحِدًاً مِنَ النَّصِّ الثَّانِي يُوضَّحُ مَخَاطِرَ هِوَايَةِ!

(Sebutkan satu contoh dari teks pertama yang menunjukkan manfaat hobi, dan satu contoh dari teks kedua yang menunjukkan bahaya hobi!)

١٤. صَدِيقُكَ يَقُولُ: "لَيْسَ لَدَيَّ وَقْتٌ لِلْهِوَايَايَاتِ. الدِّرَاسَةُ هِيَ الشَّيْءُ الْوَحِيدُ الْمُهِمُّ لِلْمُسْتَقْبِلِ". مَاذَا سَتَّقُولُ لَهُ؟ إِسْتَخْدِمْ مَعْلُومَاتٍ مِنَ النَّصِّ الْأَوَّلِ لِتَدْعَمْ إِجَابَتَكَ!

(Temanmu berkata, "Saya tidak punya waktu untuk hobi. Belajar adalah satu-satunya hal penting untuk masa depan." Apa yang akan Kamu katakan kepadanya. Gunakan informasi dari teks pertama!)

١٥. تَخَيَّلْ أَنَّكَ رَئِيْسُ الْفَصْلِ. كَيْفَ سَتَشْرُخُ لِأَصْدِيقَائِكَ عَنْ "كَيْفِيَّةِ اِمْتِلَاكِ هِوَايَةٍ مُتَوازِنَةٍ"؟  
(Bayangkan Kamu adalah ketua kelas. Bagaimana Kamu menjelaskan kepada teman-teman tentang cara memiliki hobi yang seimbang?)
١٦. قَالَ: الْهِوَايَةُ تُعْطِي الرَّاحَةَ بَعْدَ الدِّرَاسَةِ. اشْرُحْ كَيْفَ تُصْبِحُ رَاحَتُكَ أَفْضَلَ بِسَبَبِ الْهِوَايَةِ!

(Teks pertama menyebutkan bahwa hobi memberi rasa nyaman setelah belajar. Jelaskan bagaimana hobimu membuat Kamu lebih rileks?)

١٧ . النَّصُّ الثَّانِي قَالَ: الْهُوَايَةُ تُضْبِحُ حَسْرًا عَلَى دِرَاسَتِكَ. مَتَى يَحْدُثُ هَذَا الْخَطَرُ؟

(Teks kedua mengatakan bahwa hobi bisa menjadi bahaya bagi belajar. Kapan bahaya itu terjadi?)

١٨ . النَّصَانِ كِلَاهُمَا يَتَكَبَّلُ عَنْ تَنْظِيمِ الْوَقْتِ. مَا هِيَ النَّصِيحَةُ الْوَاحِدَةُ الْكَبِيرَةُ مِنْ كِلَاهُمَا؟

للطلاب؟

(Kedua teks membahas tentang pengaturan waktu. Apa satu nasihat utama dari kedua teks untuk siswa?)

١٩ . إِذَا كَانَتْ هِوَايَةً صَدِيقَكَ تَحْتَاجُ مَالًا كَثِيرًا، أَعْطِهِ حَلَّيْنِ سَهْلَيْنِ لِتُؤْفِرِ الْمَالَ وَلَا يَتْرُكَ الْهِوَايَةَ.

(Jika hobi temanmu membutuhkan banyak uang, berikan dua solusi sederhana agar ia bisa menghemat uang tanpa meninggalkan hobinya!)

٢٠ . صَدِيقُكَ يُحِبُّ قِرَاءَةَ الْكُتُبِ كَثِيرًا. فَدِمْ لَهُ نَصِيحَةً لِلتَّوازِنِ حَتَّى يُوَافِقَ عَلَيْهَا كَاتِبُ النَّصِّ الثَّانِي!

(Temanmu sangat suka membaca buku. Berikan satu nasihat agar tetap seimbang sesuai dengan pandangan penulis teks kedu!)

مع النجاح

# **MODUL PEMBELAJARAN**

## **KELAS EKSPERIMENT**

### **A. Kompetensi Inti (KI)**

**KI-1:** Menghargai dan menghayati ajaran agama yang dianutnya.

**KI-2:** Menunjukkan perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab, peduli (toleran, gotong royong), santun, percaya diri dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam dalam jangkauan pergaulan dan keberadaannya.

**KI-3:** Memahami dan menerapkan pengetahuan (faktual, konseptual, dan prosedural) berdasarkan rasa ingin tahu tentang ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya terkait fenomena dan kejadian tampak mata.

**KI-4:** Mengolah, menyaji, dan menalar dalam ranah konkret (menggunakan, mengurai, merangkai, memodifikasi, dan membuat) dan ranah abstrak (menulis, membaca, menghitung, menggambar, dan mengarang) sesuai dengan yang dipelajari di sekolah dan sumber lain yang sama dalam sudut pandang-teori.

### **B. Kompetensi Dasar (KD)**

**3.6** Menganalisis gagasan dari teks sederhana yang berkaitan dengan tema: الهواية **الجملة الفعلية** **dengan** memperhatikan bentuk, makna dan fungsi dari susunan gramatikal

**4.6** Menyajikan hasil analisis gagasan dari teks sederhana yang berkaitan dengan tema: الهواية **الجملة الفعلية** **dengan** memperhatikan bentuk, makna dan fungsi dari susunan gramatikal

### **C. Tujuan Pembelajaran**

Melalui pendekatan *Task-Based Reading Activities* (TBRA), siswa diharapkan mampu:

1. Menganalisis informasi dari teks deskriptif singkat tentang hobi untuk menyelesaikan suatu tugas.
2. Merencanakan sebuah jadwal kegiatan akhir pekan berdasarkan perbandingan informasi dari beberapa teks.
3. Menyajikan hasil diskusi kelompok secara lisan di depan kelas.

### **D. Materi Pembelajaran**

1. Teks Fungsional: Dua teks deskriptif singkat tentang hobi sepak bola dan membaca.
2. Kosakata (Mufradat): **الهواية، القراءة، السباحة، كرة القدم، الرسم، الطبخ.**
3. Struktur Kalimat (Tarkib): Kalimat sederhana (Jumlah Ismiyah & Fi'liyah) terkait aktivitas sehari-hari.

### **E. Metode Pembelajaran**

1. **Pendekatan:** *Task-Based Language Teaching* (TBLT)
2. **Model:** *Task-Based Reading Activities* (TBRA)

### **F. Media dan Sumber Belajar**

1. Buku Ajar Bahasa Arab
2. Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) berisi teks dan tugas.
3. LCD Proyektor
4. Handphone
5. Papan tulis dan spidol.

6. Gambar-gambar yang relevan dengan hobi.

#### G. Penilaian Hasil

Penilaian dalam proses pembelajaran ini mencakup:

- Penilaian Sikap:** Dinilai secara non-formal melalui pengamatan guru terhadap sikap siswa selama proses pembelajaran, seperti kerjasama dalam kelompok dan kepercayaan diri saat presentasi (dicatat dalam jurnal guru).
- Penilaian Pengetahuan:** Aspek pengetahuan yang menjadi fokus utama penelitian, yaitu keterampilan berpikir kritis, diukur melalui **skor pre-test dan post-test** dengan menggunakan instrumen tes yang telah divalidasi.
- Penilaian Keterampilan:** Keterampilan siswa dalam melaksanakan tugas dinilai secara formatif melalui:
  - Produk:** Kelengkapan dan kualitas gagasan yang ditulis siswa pada **Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD)**.
  - Kinerja:** Kejelasan dan kelogisan argumen yang disampaikan siswa secara lisan saat **sesi pelaporan (Report)** hasil diskusi kelompok.

Satuan Pendidikan	MTsN Kota Batu	Materi Pokok	الهوايات (Al-Hiwāyāt - Hobi)
Mata Pelajaran	Bahasa Arab	Keterampilan	Membaca ( <i>Qirā'ah</i> )
Kelas/Semester	VIII / Ganjil	Alokasi Waktu	2 x 40 Menit (1 Pertemuan)

PERTEMUAN 1-4:

#### A. Materi Pelajaran

Poin-poin utama materi pada bab ini adalah:

- Mufradat (Kosakata):** Nama-nama hobi (membaca, menggambar, memasak, berenang, fotografi, dll.) dan kata kerja yang terkait.
- Hiwar (Percakapan):** Ungkapan untuk menanyakan hobi (ما هو اهليّك؟... هوايتي), menyatakan hobi (هوايتي), serta membuat pilihan dan memberikan argumentasi sederhana.
- Qawa'id (Tata Bahasa):** Pengenalan dan penggunaan struktur Kalimat Verbal (Al-Jumlah Al-Fi'liyah) yang terdiri dari Fi'il, Fa'il, dan terkadang Maful bih.
- Qira'ah (Membaca):** Memahami teks dialog tentang berbagai macam hobi.
- Kitabah (Menulis):** Menyusun kalimat dan paragraf pendek menggunakan Jumlah Fi'liyah untuk mendeskripsikan hobi.

#### B. Dimensi Profil Lulusan

Modul Ajar ini mengambil satu poin lulusan integrasi KBC yaitu Poin 3 **Berpikir Kritis dan Kreatif (Insan Candikia)**

Dimensi Profil Lulusan KBC	Keterwujudan Melalui Tema Utama KBC dalam pembelajaran
3. Berpikir Kritis dan Kreatif (Insan Candikia)	Diwujudkan melalui tema Hubbunnafs. Peserta didik belajar memberikan argumentasi atau alasan mengapa mereka menyukai hobi tertentu. Mereka juga secara kreatif mempresentasikan hobinya kepada teman-teman.

Tahapan	Kegiatan Pembelajaran	Waktu
Pendahuluan	<p>1. Guru membuka pelajaran dengan salam dan doa.</p> <p>2. Guru memeriksa kehadiran siswa.</p> <p>3. <b>Apersepsi:</b> Guru menunjukkan beberapa gambar hobi dan bertanya kepada siswa: "ما هو اهتمامك؟" (Apa hobimu?) untuk membangkitkan pengetahuan awal.</p>	10'
Kegiatan Inti	<p><b>Fase 1: Pre-Task (Pra-Tugas)</b></p> <p>1. Guru memperkenalkan topik "Hobi" dan menjelaskan tugas utama: "Kalian akan bekerja dalam kelompok untuk membaca dua teks tentang hobi Ahmad dan Fatimah, lalu merancang jadwal akhir pekan yang paling menarik dan bermanfaat" dan membagikan LKPD.</p> <p>2. Guru menyoroti beberapa kosakata kunci yang mungkin sulit di papan tulis tanpa menjelaskannya secara mendalam.</p> <p>3. Guru mengarahkan siswa untuk melakukan <b>Pre-Reading Task:</b> Siswa diminta melakukan <b>prediksi (predicting)</b> isi teks berdasarkan judulnya: "هobbyي" أحب القراءة" dan "كرة القدم" dan menuliskannya di LKPD.</p>	100'
	<p><b>Fase 2: Task Cycle (Siklus Tugas)</b></p> <p>1. <b>Task (Tugas):</b> Siswa dibagi ke dalam kelompok kecil (3-4 orang). Setiap kelompok menerima LKPD berisi dua teks. Tugas mereka adalah berdiskusi untuk <b>memecahkan masalah:</b> "Manakah kombinasi hobi yang lebih baik untuk mengisi akhir pekan? Buatlah daftar pro dan kontra, lalu pilihlah yang terbaik." Guru hanya memonitor dan</p>	

		<p>memotivasi. Fokus pada kelancaran komunikasi, bukan pada ketepatan gramatikal.</p>	
		<p>2. <b>Planning (Perencanaan):</b> Kelompok merencanakan apa yang akan mereka sampaikan saat presentasi. Mereka menyusun poin-poin laporan dan berlatih menyampaikannya. Pada tahap ini, guru boleh membantu jika ada pertanyaan kebahasaan untuk meningkatkan akurasi.</p>	
		<p>3. <b>Report (Pelaporan):</b> Setiap kelompok mempresentasikan hasil diskusinya di depan kelas (misal: jadwal akhir pekan yang mereka usulkan dan alasannya). Kelompok lain boleh bertanya.</p>	
	<p><b>Fase 3: Language Focus (Fokus Kebahasaan)</b></p>	<p>1. <b>Analysis:</b> Berdasarkan hasil laporan siswa, guru menarik perhatian pada bentuk bahasa yang sering muncul atau sering salah digunakan (misal: penggunaan frasa "أفضل أن ..." / "Saya lebih suka...").</p>	
		<p>2. <b>Practice:</b> Guru memberikan latihan terkontrol singkat terkait bentuk bahasa yang baru saja dianalisis untuk memperkuat pemahaman.</p>	
<p><b>Penutup</b></p>	<p>1. Siswa bersama guru membuat rangkuman tentang materi dan tugas yang telah diselesaikan.</p> <p>2. Guru memberikan umpan balik umum terhadap kinerja kelompok.</p> <p>3. Guru menutup pelajaran dengan doa dan salam.</p>		<p>10'</p>

## LEMBAR KERJA PESERTA DIDIK (LKPD)

### KELAS EKSPERIMENT

Topik	الهوايات
Nama Kelompok	
Anggota	

#### Tugas A: Sebelum Membaca (*Pre-Reading Task*)

Perhatikan judul kedua teks di bawah ini. Menurutmu, apa isi dari masing-masing teks?

Tuliskan prediksimu!

- Prediksi Teks 1 ("Hobiku Sepak Bola")

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Prediksi Teks 2 ("Aku Suka Membaca")

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

النص الأول:



هوايتي كرة القدم اسمي حسن. هوايتي المفضلة هي كرة القدم. أنا ألعب كرة القدم مع أصدقائي في الملعب كل يوم أحد. كرة القدم رياضة ممتعة جدا لأنها تعلمنا العمل في فريق واحد. بالإضافة إلى ذلك، هي تجعل الجسم قويا وصحيا.

#### Teks 1:

Hobiku Sepak Bola Namaku Hasan. Hobi favoritku adalah sepak bola. Aku bermain sepak bola bersama teman-temanku di lapangan setiap hari Ahad. Sepak bola adalah olahraga yang sangat menyenangkan karena mengajarkan kami bekerja dalam satu tim. Selain itu, ia membuat badan menjadi kuat dan sehat.



النص الثاني:

أحب القراءة أسمى عائشة. أنا أحب القراءة كثيرا. هوايتي هي قراءة الكتب والقصص في وقت الفراغ. عادة، أقرأ في غرفتي أو في مكتبة المدرسة. القراءة مفيدة جدا لأنها تزيد معرفتنا وتوسيع خيالنا. القراءة يجعلنا نسافر إلى عوالم جديدة ونحن في مكاننا.

#### Teks 2:

Aku Suka Membaca Namaku Aisyah. Aku sangat suka membaca. Hobiku adalah membaca buku dan cerita di waktu luang. Biasanya, aku membaca di kamarku atau di perpustakaan sekolah. Membaca sangat bermanfaat karena menambah pengetahuan kita dan memperluas imajinasi kita. Membaca membuat kita berkelana ke dunia baru meskipun kita tetap di tempat.

#### Tugas B: Saat Membaca (*While-Reading Task*) - Analisis Teks

Setelah membaca kedua teks, isilah tabel perbandingan di bawah ini!

No	Aspek Analisis	Teks 1 (كرة القدم)	Teks 2 (القراءة)
1	Manfaat Utama		
2	Sifat Kegiatan (Kelompok/Sendiri)		
3	Tempat Kegiatan		

#### Tugas C: Setelah Membaca (Problem-Solving Task)

Diskusikan dengan kelompokmu dan jawablah pertanyaan di bawah ini!

**Masalah:** Seorang siswa baru di kelasmu bingung memilih kegiatan ekstrakurikuler antara sepak bola dan membaca. Berdasarkan kedua teks, hobi manakah yang akan kamu **rekomendasikan** kepadanya?

## **Rekomendasi Kelompok Kami:**

---

---

---

---

---

**Alasan / Justifikasi Kami (berdasarkan teks):**

1. Alasan pertama adalah

.....  
.....  
.....

Bukti dari teks:

.....

Alasan kedua adalah

.....  
.....  
.....

Bukti dari teks:

.....

## Tugas D: Persiapan Laporan

Siapkan poin-poin yang akan kalian sampaikan di depan kelas untuk meyakinkan siswa baru tersebut!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

.....

.....

.....

.....

## RUBRIK PENILAIAN BEPIKIR KRITIS DALAM MEMBACA

**Dasar Teori** : Core Critical Thinking Skills oleh Facione (1990)

**Model Rubrik** : Diadaptasi dari model rubrik analitik Middle School Critical Thinking dan Brookhart

**Konteks** : Pemahaman Bacaan Teks Bahasa Arab

No	Aspek Yang Dinilai	Kategori	Skor	Deskripsi
1	<b>Interpretasi</b> - التفسير (At-Tafsīr) (Kemampuan untuk memahami, memaknai, dan mengkategorikan informasi dari teks)	ممتاز	4	Mampu memahami dan menjelaskan makna teks secara sangat akurat dan komprehensif.
				Mampu mengkategorikan informasi dengan sangat logis.
				Dapat mengidentifikasi ide pokok, detail penting, dan makna kosakata sulit dengan tepat.
		جيد	3	Mampu memahami dan menjelaskan makna teks secara akurat.
				Dapat mengidentifikasi ide pokok dan sebagian besar detail penting dengan benar, meskipun ada sedikit keraguan pada bagian yang sangat kompleks.
		مقبول	2	Mampu memahami ide pokok teks

				secara umum, namun masih kesulitan dalam memahami beberapa detail pendukung atau makna tersirat. Terkadang terjadi sedikit misinterpretasi.
		ضعيف	1	Gagal dalam memahami makna teks. Interpretasi yang diberikan tidak relevan atau sepenuhnya salah.
2	<b>Inferensi - الاستدلال (Al-Istidlāl)</b> (Kemampuan untuk menarik kesimpulan yang logis berdasarkan bukti dan informasi dari teks)	ممتاز	4	Mampu menarik kesimpulan yang <b>sangat logis, relevan, dan berwawasan luas</b> . Setiap kesimpulan didukung oleh bukti-bukti yang <b>kuat dan spesifik</b> dari dalam teks.
		جيد	3	Mampu menarik kesimpulan yang <b>logis dan relevan</b> . Kesimpulan yang dibuat didukung oleh <b>bukti yang jelas</b> dari teks, meskipun mungkin kurang mendalam.
		مقبول	2	Mampu menarik kesimpulan, namun terkadang <b>terlalu umum, kurang logis, atau tidak didukung oleh bukti</b> yang kuat dari teks. Hubungan antara bukti dan

				kesimpulan perlu diperjelas.
		ضعيف	1	<b>Tidak mampu</b> menarik kesimpulan yang masuk akal, atau kesimpulan yang dibuat sama sekali tidak didasarkan pada informasi dari teks.
3	<b>Eksplanasi (شرح - <i>Asy-Syarḥ</i>) (Kemampuan untuk menyatakan, menjelaskan, dan membenarkan hasil penalaran secara koheren)</b>	ممتاز	4	Mampu menyajikan dan membenarkan penalaran dengan <b>sangat jelas, sistematis, dan meyakinkan</b> . Dapat menjelaskan bagaimana bukti dari teks mendukung kesimpulan secara runtut dan logis.
		جيد	3	Mampu menyajikan dan membenarkan penalaran dengan <b>jelas dan terorganisir</b> . Alasan yang diberikan dapat dipahami dan didukung oleh argumen yang logis.
		مقبول	2	Mampu menyajikan penalaran, namun penjelasannya <b>kurang terstruktur, tidak lengkap, atau sulit diikuti</b> . Alur argumen mungkin tidak lengkap atau sulit diikuti.
		ضعيف	1	<b>Tidak memberikan penjelasan atau justifikasi atas</b>

				<p>jawabannya, atau penjelasan yang diberikan sama sekali tidak logis dan tidak relevan.</p>
--	--	--	--	--

## **PEDOMAN PENSKORAN**

### **A. Prinsip Umum Penskoran**

Pedoman ini bertujuan untuk memberikan panduan dalam mengolah skor mentah dari dua bagian tes (Pilihan Ganda dan Esai) menjadi satu **skor akhir keterampilan berpikir kritis** yang komprehensif pada skala 0-100. Sesuai dengan justifikasi metodologis, skor akhir ini dihitung menggunakan sistem pembobotan untuk mencerminkan kompleksitas keterampilan yang diukur pada setiap bagian:

1. **Bagian A (Pilihan Ganda)**: Memiliki bobot **40%** dari nilai akhir.
2. **Bagian B (Esai Singkat)**: Memiliki bobot **60%** dari nilai akhir.

### **B. Langkah-langkah Perhitungan Skor Akhir**

#### **Langkah 1: Menilai Bagian A (Pilihan Ganda)**

1. Gunakan Kunci Jawaban yang telah disediakan.
2. Berikan skor 1 untuk setiap jawaban yang benar dan skor 0 untuk setiap jawaban yang salah.
3. Jumlahkan semua skor benar untuk mendapatkan Total Skor PG.
4. Skor Maksimal PG =  $10 \times 4$  (score tertinggi) = 40

#### **Langkah 2: Menilai Bagian B (Esai Singkat)**

1. Gunakan **Rubrik Penilaian Analitik** yang telah disediakan untuk menilai kelima soal esai.
2. Untuk setiap soal, berikan skor pada masing-masing dari tiga aspek (Kualitas Klaim, Penalaran, Penggunaan Bukti) dengan skala 1-4.
3. Jumlahkan skor dari ketiga aspek untuk mendapatkan skor per soal (skor maksimal per soal = 6).
4. Jumlahkan skor dari kelima soal esai untuk mendapatkan **Total Skor Esai**.
5. **Skor Maksimal Esai = 60** (6 poin/soal x 10 soal).

### **C. Contoh Penghitungan**

Misalkan seorang siswa bernama "**Siswa A**" mendapatkan hasil sebagai berikut:

1. **Skor Bagian A (PG):** Setelah menjawab semua dengan benar Maka, **Total Skor PG = 40.**
2. **Skor Bagian B (Esai):** Setelah dinilai dengan rubrik, total skor dari sepuluh soal Adalah 60.

#### **Perhitungan Nilai Akhir Siswa A:**

1. **Menggunakan Rumus Persentase:**
  - Komponen PG =  $(8 / 10) \times 40 = 0.8 \times 40 = 32$
  - Komponen Esai =  $(45 / 60) \times 60 = 0.75 \times 60 = 45$
  - **Nilai Akhir =  $32 + 45 = 77$**
2. **Menggunakan Rumus Sederhana:**
  - **Nilai Akhir =  $(\text{Total Skor PG} \times 4) + \text{Total Skor Esai}$**
  - **Nilai Akhir =  $(8 \times 4) + 45$**
  - **Nilai Akhir =  $32 + 45 = 77$**

Jadi, skor akhir keterampilan berpikir kritis untuk "**Siswa A**" adalah **77**.

#### **D. Interpretasi Skor Akhir**

Skor akhir yang diperoleh (dengan rentang 0-100) merupakan data kuantitatif yang akan digunakan untuk analisis selanjutnya, yaitu analisis deskriptif, uji prasyarat (normalitas dan homogenitas), dan uji hipotesis (*independent samples t-test* dan *N-Gain*).

## KUNCI JAWABAN PILIHAN GANDA

**Skor** : Benar = 1 Salah = 0

**Total Skor Maksimal** : 10

**Bobot** : 40% dari nilai akhir.

Soal	Jawaban			
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D

### Penghitungan Skor Pilihan Ganda

- Setiap soal bernilai 1 dibagi 10 (total jumlah soal)
- Nilai akhir dikalikan (x) dengan bobot Soal Pilihan Ganda yaitu 40

## RUBRIK PENILAIAN ESAI

Aspek yang Dinilai	Kategori	Skor	Penjelasan
<b>Kualitas Klaim &amp; Interpretasi</b>	<b>Mahir (Exemplary)</b>	4	Klaim/jawaban yang diajukan sangat jelas, tajam, dan menunjukkan interpretasi yang mendalam terhadap teks.
	<b>Cakap (Proficient)</b>	3	Klaim/jawaban yang diajukan jelas dan menunjukkan interpretasi yang akurat terhadap teks.
	<b>Berkembang (Developing)</b>	2	Alur penalaran dapat dipahami, namun ada beberapa lompatan logika atau
	<b>Pemula (Emerging)</b>	1	Klaim/jawaban tidak jelas, tidak relevan, atau didasarkan pada kesalahan interpretasi teks.
<b>Penalaran &amp; Justifikasi</b>	<b>Mahir (Exemplary)</b>	4	Alur penalaran sangat logis, koheren, dan meyakinkan. Justifikasi yang diberikan mendalam dan terstruktur dengan sangat baik.
	<b>Cakap (Proficient)</b>	3	Alur penalaran logis dan dapat diikuti. Mampu memberikan justifikasi yang relevan dan masuk akal.
	<b>Berkembang (Developing)</b>	2	Alur penalaran dapat dipahami, namun ada beberapa lompatan logika atau justifikasi yang lemah.
	<b>Pemula (Emerging)</b>	1	Alur penalaran tidak logis, membingungkan, atau tidak ada justifikasi yang jelas.
<b>Penggunaan Bukti Tekstual</b>	<b>Mahir (Exemplary)</b>	4	Bukti dari teks (kutipan/parafrasa) dipilih dengan sangat tepat, relevan, dan diintegrasikan dengan mulus untuk memperkuat justifikasi.
	<b>Cakap (Proficient)</b>	3	Bukti dari teks digunakan secara tepat dan relevan untuk mendukung poin-poin utama justifikasi.
	<b>Berkembang (Developing)</b>	2	Ada upaya menggunakan bukti dari teks, namun bukti tersebut kurang relevan atau tidak cukup kuat.
	<b>Pemula (Emerging)</b>	1	Tidak menggunakan bukti dari teks, atau bukti yang digunakan tidak relevan.

### **Penghitungan Skor Esai:**

Skor Maksimal per-aspek : 4

Skor Maksimal Per-soal : 6

Total Skor Maksimal : 6 (Skor per-soal) x 10 soal = 60

Skor Akhir Esai Siswa : 60

## قائمة درجات مهارة التفكير النقطي في القراءة

الدرس : اللغة العربية

الفصل : التجربى

السنة الدراسية : ٢٠٢٥ / ٢٠٢٦

الرقم	اسم الطالب	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	N-Gain Score	N-Gain Persen (%)
١	أميرنا نزار عزيزية	57	84	0,63	62,79
٢	أليا فانينديتا	60	85	0,63	62,50
٣	عملية رزقا بوترى رحمданى	64	78	0,39	38,89
٤	عطية فطرية هيرفيراتاسيا	60	81	0,53	52,50
٥	سirيا رضا	48	74	0,50	50,00
٦	شيكاكا فريتزا هنديتا	64	80	0,44	44,44
٧	سيترا أيديا زاسكاكا أزهري	78	87	0,41	40,91
٨	داريني أثيرة	58	74	0,38	38,10
٩	إيلينا نزار عزيزية	64	84	0,56	55,56
١٠	فرح فاطمة الزهراء	60	81	0,53	52,50
١١	فيرا زانيا صالح سلسبيلا	67	81	0,42	42,42
١٢	جيزل أيانا مولديه	75	75	0,00	0,00
١٣	حسنة حميدة	73	85	0,44	44,44
١٤	عزة العابدة	52	84	0,67	66,67
١٥	جوهرة ندى ليحا	45	72	0,49	49,09
١٦	جينانثيا إيفانجيليا دايناستي	45	76	0,56	56,36
١٧	كمالات عزيزة نور عيني	61	78	0,44	43,59
١٨	خيلة صابرينا فائزه	63	90	0,73	72,97
١٩	زيارة لونا أنديني	48	74	0,50	50,00

٥٠,٥٠	٠,٥٠	٨٥	٧٠	نراوة ريشا أنديرا	٢٠
٢٤,٣٢	٠,٢٤	٧٢	٦٣	نوفا خلizza صالحة سلسبيلا	٢١
٦,٢٥	٠,٠٦	٧٠	٦٨	بترى إميليا فاهربيستيان	٢٢
٧٤,٢٩	٠,٧٤	٩١	٦٥	رحمة نور فجرية	٢٣
٦٠,٤٢	٠,٦٠	٨١	٥٢	شاكرة إيكا عطايا	٢٤
١٣,٧٩	٠,١٤	٧٥	٧١	شيرين نامارا غيتا	٢٥
٦١,٧٠	٠,٦٢	٨٢	٥٣	شاهددة ممتازة عليينا	٢٦
١٥,١٥	٠,١٥	٧٢	٦٧	شفifa خيدة الحسني	٢٧
٥٦,٧٦	٠,٥٧	٨٤	٦٣	سابتا خيشا بوتري أندره	٢٨
٤٤,٨٣	٠,٤٥	٨٤	٧١	تاشا كاملا عزة النساء	٢٩
٣٠,٠٠	٠,٣٠	٨٦	٨٠	زلفى خيرة الصفانى	٣٠

## قائمة درجات مهارة القراءة

الدرس : اللغة العربية

الفصل التجريبي :

السنة الدراسية ٢٠٢٥/٢٠٢٦ :

الرقم	اسم الطالب	قبل الإجراء	عند الإجراء	بعد الإجراء
١	أميرا نزار عزيزية	٦٠	٨٠	٩٠
٢	أليا فانيندبيتا	٥٠	٧٥	٨٠
٣	عملية رزقا بوترى رحمداني	٥٥	٧٠	٨٠
٤	عطية فطرية هيرفيراتاسيا	٦٥	٧٠	٨٠
٥	سirيا رضا	٧٠	٨٥	٩٠
٦	شيكا فريتزيا هنديتا	٧٠	٨٠	٩٠
٧	سيترا أيديا زاسكيا أزهري	٧٠	٨٥	٩٥
٨	داريني أثيرة	٥٠	٧٠	٨٥
٩	إيليا نزار عزيزية	٦٥	٧٠	٨٥
١٠	فرح فاطمة الزهراء	٦٠	٧٠	٨٠
١١	فيرا نيارا صالحة سلسيليا	٥٥	٦٥	٨٠
١٢	جيزل أيانا مولديه	٥٥	٧٠	٨٠
١٣	حسنة حميدة	٥٠	٦٥	٨٠
١٤	عزة العابدة	٦٥	٨٠	٨٥
١٥	جوهرة ندى ليحا	٤٠	٦٥	٨٠
١٦	جيناثيا إيفانجيليا دايناستي	٦٥	٧٠	٨٥
١٧	كمالات عزيزة نور عيني	٦٥	٧٥	٩٠
١٨	خيلة صابرينا فائزه	٧٠	٨٥	٩٥
١٩	نزاوة لونا أنديني	٦٠	٧٥	٨٥

٩٠	٨٠	٦٠	نزاوة ريشا أنديرا	٢٠
٩٠	٨٠	٦٠	نوفا خلية صالح سلسيليا	٢١
٨٥	٧٠	٥٠	بترى إميليا فاهرىستيان	٢٢
١٠٠	٨٥	٧٥	رحمة نور فجرية	٢٣
٨٥	٧٠	٥٥	شاكرة إيكاكا عطايا	٢٤
٨٠	٦٥	٥٥	شيرين نامارا غيتا	٢٥
٨٠	٧٠	٦٠	شاهددة ممتازة عليونا	٢٦
٨٠	٦٥	٥٥	شفifa خيدة الحسني	٢٧
٩٥	٨٠	٦٠	سابتا خيشا بوترى أندرو	٢٨
٩٠	٧٥	٦٠	تاشا كاملا عزة النساء	٢٩
٩٠	٨٠	٦٥	زلفى خيرة الصفانى	٣٠

**PRE-TEST KELAS EKSPERIMENT**

No.	Nama	8I										ESAI										Skor PG	Skor Esai	Pers. PG	Pers. Esai	SA					
		PILIHAN GANDA										ESAI																			
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20										
1	Almira Nizar Azizia	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	7	19	28	29	57					
2	Alya Fanindita	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	3	7	21	28	32	60					
3	Amalia Rizka Putri Rachmadani	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	7	24	28	36	64					
4	Atiya Fitriyani Herviratasya	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	3	2	2	2	1	2	3	2	2	2	7	21	28	32	60					
5	Ceria Ridha	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	21	16	32	48					
6	Chika Fritzia Hendita	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	7	24	28	36	64					
7	Citra Ayudia Zaskia Azazzahra	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	9	28	36	42	78					
8	Darini Athira	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	7	20	28	30	58				
9	Ellyya Nizar Azizia	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	7	24	28	36	64					
10	Farah Fatimatuz Zahra	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	3	2	2	2	1	2	3	2	2	2	7	21	28	32	60					
11	Firza Nayara Salsabila	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	2	3	2	2	3	3	4	2	2	3	7	26	28	39	67					
12	Gizel Ayana Maulidia	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	9	26	36	39	75					
13	Husnaa Hamidah	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	8	27	32	41	73					
14	Izzatul Abidah	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	5	21	20	32	52					
15	Jawhara Nada Laiha	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	22	12	33	45					
16	Jinanthea Evangelia Dinasty	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	4	19	16	29	45					
17	Kamalat Azizah Nur Aini	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	7	22	28	33	61					
18	Khayla Sabrina Faizah	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	3	2	3	3	2	3	3	2	2	6	26	24	39	63						
19	Nazwa Luna Andini	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	4	21	16	32	48					
20	Nazwa Raisha Andira	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	8	25	32	38	70					
21	Nova Haliza Salsabila	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	7	23	28	35	63					
22	Putri Emilya Fahribastian	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	8	24	32	36	68					
23	Rahma Nur Fajria	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	3	2	1	2	3	2	2	2	3	2	8	22	32	33	65					
24	Shakira Eka Attaya	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	5	21	20	32	52					
25	Sheryn Namara Gita	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	8	26	32	39	71					
26	Syahida Mumtaza Illiyuna	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	5	22	20	33	53					
27	Syifa Khoidatul Husna	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	8	23	32	35	67					
28	Stabhlita Kheisyah Putri Andrew	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	3	3	3	2	1	2	2	3	2	2	7	23	28	35	63					
29	Tasya Kamila Izzatunnisa	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	3	2	2	3	2	3	2	3	3	8	26	32	39	71						
30	Zulfa Khoirotus Safani	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2	3	3	3	4	2	3	9	29	36	44	80					

### POST-TEST KELAS EKSPERIMENT

No.	Nama	8I										ESAI										Skor PG	Skor Esai	Pers. PG	Pers. Esai	SA					
		PILIHAN GANDA										ESAI																			
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20										
1	Almira Nizar Azizia	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	3	2	4	3	3	3	2	4	4	9	32	36	48	84					
2	Alya Fanindita	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	4	3	3	2	2	3	3	10	30	40	45	85					
3	Amalia Rizka Putri Rachmadani	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	3	3	2	2	3	4	3	9	28	36	42	78					
4	Atiya Fitriyani Herviratasya	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3	2	2	3	3	4	3	9	30	36	45	81					
5	Ceria Ridha	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	9	25	36	38	74					
6	Chika Fritzia Hendita	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	4	3	2	3	3	3	2	2	4	3	9	29	36	44	80					
7	Citra Ayudia Zaskia Azazzahra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	3	3	3	4	2	3	4	3	10	31	40	47	87					
8	Darini Athira	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	9	25	36	38	74					
9	Ellyya Nizar Azizia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	3	3	2	3	3	3	3	3	10	29	40	44	84					
10	Farah Fatimatuz Zahra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	2	3	3	2	2	2	4	2	10	27	40	41	81					
11	Firza Nayara Salsabila	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	3	3	4	10	27	40	41	81					
12	Gizel Ayana Maulidia	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	3	2	3	3	2	3	2	2	2	9	26	36	39	75					
13	Husnaa Hamidah	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	4	3	4	2	2	3	3	10	30	40	45	85					
14	Izzatul Abidah	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	3	3	4	3	4	2	3	3	3	9	32	36	48	84					
15	Jawhara Nada Laiha	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	9	24	36	36	72					
16	Jinanthea Evangelia Dinasty	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	10	24	40	36	76					
17	Kamalat Azizah Nur Aini	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	3	2	3	3	2	2	3	3	3	9	28	36	42	78					
18	Khayla Sabrina Faizah	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	10	33	40	50	90					
19	Nazwa Luna Andini	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	4	3	2	3	3	3	2	2	3	3	8	28	32	42	74					
20	Nazwa Raisha Andira	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	4	3	2	3	3	2	3	10	30	40	45	85					
21	Nova Haliza Salsabila	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	9	24	36	36	72					
22	Putri Emilya Fahribastian	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	8	25	32	38	70					
23	Rahma Nur Fajria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	10	34	40	51	91					
24	Shakira Eka Attaya	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3	2	4	2	3	3	3	9	30	36	45	81					
25	Sheryn Namara Gita	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	9	26	36	39	75					
26	Syahida Mumtaza Illiyuna	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	2	3	3	4	2	3	2	2	10	28	40	42	82					
27	Syifa Khoidatul Husna	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	9	24	36	36	72					
28	Stabhlita Kheisyah Putri Andrew	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	9	32	36	48	84					
29	Tasya Kamila Izzatunnisa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	10	29	40	44	84					
30	Zulfa Khoirotus Safani	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	3	4	3	4	2	3	4	3	4	3	9	33	36	50	86					

## UJI PRASYARAT ANALISIS

### 1. UJI NORMALITAS

#### Tests of Normality

	Kelas	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	Pretest A (Kontrol)	,135	30	,173	,956	30	,243
	Posttest A (Kontrol)	,175	30	,020	,947	30	,141
Hasil	Pretest B (Eksperimen)	,108	30	,200*	,973	30	,617
	Posttest B (Eksperimen)	,149	30	,086	,953	30	,205

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### 2. UJI HOMOGENITAS (Levene's Test)

#### Test of Homogeneity of Variance

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
	,188	1	58	,666
	,239	1	58	,627
Nilai	Based on Median and with adjusted df	,239	57,154	,627
	Based on trimmed mean	,157	1	,693

### 3. UJI HIPOTESIS

Hipotesis Statistik:

**H<sub>0</sub>** : Tidak terdapat pengaruh yang signifikan dari penerapan TBRA terhadap peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa.

**H<sub>1</sub>** : Terdapat pengaruh positif dan signifikan dari penerapan TBRA terhadap peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa

## T-Test

## Group Statistics

	Kelas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nil	Posttest_Kontrol	30	70,40	6,201	1,132
	Posttest_Eksperimen	30	80,17	5,700	1,041

## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Nilai	Equal variances assumed	,188	,666	-6,351	58	,000	-9,767	1,538	-12,845	-6,688
	Equal variances not assumed			-6,351	57,593	,000	-9,767	1,538	-12,845	-6,688

## السيرة الذاتية



### أ. الهوية الشخصية

الاسم : خليل الرحمن

الجنس : الرجل

مكان وتاريخ الميلاد : جامبي، ٢٦ يونيو ٢٠٠٠

الجنسية : إندونيسية

البريد الإلكتروني : [holilurrahman793@gmail.com](mailto:holilurrahman793@gmail.com)

### ب. المراحل الدراسية

السنة	المستوى الدراسية	الرقم
٢٠١٢-٢٠٠٦	المدرسة الابتدائية الحكومية ١٢ تيروسان	١
٢٠١٨-٢٠١٢	معهد الجوهرين المكتبة للعلوم العربية (المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية)	٢
٢٠٢٢-٢٠١٨	جامعة الإبراهيمية معهد سلفية شافعية سوكورجو سيتوبيندو	٣
٢٠٢٥-٢٠٢٤	جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق كلية الدراسات العليا	٤