

التقويمُ في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة لمالكولم بروفوس :

دراسة حالة في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ

رسالة الماجستير



إعداد:

إخوان الحبيب

الرقم الجامعي: ٢٤٠١٠٤٢١٠٠١٥

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية

مالانج

٢٠٢٦

التقويم في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة لمالكولم بروفوس :

دراسة حالة في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ

رسالة الماجستير

مقدم إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

لاستيفاء بعض من شروط الحصول على درجة الماجستير

إعداد

إخوان الحبيب

الرقم الجامعي: ٢٤٠١٠٤٢١٠٠١٥

إشراف:

الدكتور، عبد الباسط الماجستير

الدكتورة، مملوءة الحسنة الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤١٢٠٥٢٠٠٠٠٣٢٠٠١

رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٣٢٠٢٠١٥٠٣١٠٠١

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

الاستهلال

إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (سورة يوسف: ٢)
قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرِ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ (سورة الزمر: ٢٨)

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:
"أَحِبُّوا الْعَرَبَ لثَلَاثٍ لِأَنِّي عَرَبِيٌّ، وَالْقُرْآنَ عَرَبِيٌّ، وَكَلَامَ أَهْلِ الْجَنَّةِ فِي الْجَنَّةِ عَرَبِيٌّ"
(رواه الطبري) في كتابه الأوسط

قال عمر بن الخطاب
"أَحْرِصْ عَلَى تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فَإِنَّهَا جُزْءٌ مِنْ دِينِكُمْ"
في كتاب إقتضاع صراط المستقيم ٥٢٧-٥٢٨

قال لإمام الشافعي رضي الله عنه:
"الْعِلْمُ صَيْدٌ وَالْكِتَابَةُ قَيْدُهُ #
قَيْدٌ صِيُودَكَ بِالْحَبَالِ الْوَاتِقَةِ"

إهداء

أهدي هذا البحث العلمي إلى:

عائلتي "أبي أمر الواحد وأمي ريا سوهارتي وأخي فكري فضل الله" الذين قدموا الدعم والتشجيع
مما يجعل الباحث يشعر بالامتنان ويمنحه القوة لإكمال هذا البحث.
وأيضاً للأصدقاء الذين يكونون معاً دائماً ويدعمون في كل عملية

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، الصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، لا كلمة جميلة إلا كلمة شكري إلى الله الذي قد يسهّلنا في صناع هذا البحث الجامعي. صلاة وسلاما إلى حبيبنا ونبينا محمد صلى الله عليه وسلّم، أما بعد.

الحمد لله، كلمتان أستحق أن أقولهما لله سبحانه وتعالى ، أنهما بفضل إرشاده وسعاده تمكنت من إكمال هذا البحث الجامعي. هذا البحث الجامعي بعنوان " العلاقة بين الخلفية التعليمية وقدرة مهارة الكلام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج ".

في هذه المناسبة، فيما يتعلق بالانتهاء من تقرير البحث الجامعي، يود الباحث أن يشكر الطرف الذي ساعد في إعداد البحث الجامعي، حتى يمكن إكمال هذا البحث الجامعي بشكل صحيح. هذا الشكر الذي ينقله الباحثة خصوصا إلى:

١. فضيلة البروفيسور الدكتور إلفي نور ديانا الماجستير كمديرة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٢. فضيلة الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير كعميد كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٣. فضيلة الدكتور الأستاذ توفيق الرحمن الماجستير كرئيس قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٤. فضيلة الدكتورة مملوءة الحسنة الماجستير كالمشرفة على الرسالة البحث الجامعي، الذي وفرت الوقت والتوجيه، بالإضافة إلى المعارف والخبرات الجديدة المنسية منذ بداية هذا البحث الجامعي الذي تم إعداده حتى إجراء البحث.

٥. فضيلة الدكتور عبد الباسط الماجستير الذي قام بالإرشاد وتقديم المشورة خلال عملية المحاضرة التي استمرت أربع سنوات..

٦. فضيلة الأستاذ و الأستاذات في معهد مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ.

٧. فضيلة الإخوان في قسم تعليم اللغة العربية لعام ٢٠٢٤، ومنظمة رابطة طلاب ميناڭ بجامعة مولانا مالك إبراهيم الحكومية الإسلامية مالانج، وزملائي الآخرين على كل المساعدة والحماس والدعم والصلوات.

٨. والشخصية القيمة التي أحبها وأحبها حقًا هي أم صبرنا النافع التي دعمت الباحث دائمًا حتى الآن حتى يتمكنوا من إكمال هذه المهمة النهائية.

موفقة المشرف

بسم الله الرحمن الرحيم، بعد الطلاع رسالة الماجستير الذي قدمها الطالب

الاسم : إخوان الحبيب

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠١٥ :

القسم : قسم تعليم اللغة العربية

موضوع البحث : التقويم في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة لمالكولم بروفوس:

دراسة حالة في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ

وافق المشرف على تقديمها امام مجلس مناقشة الرسالة الماجستير

المشرف الثاني،

المشرفة الأولى،

الدكتور، عبد الباسط الماجستير

الدكتورة، مملوءة الحسنة الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٣٢٠٢٠١٥٠٣١٠٠١

رقم التوظيف: ١٩٧٤١٢٠٥٢٠٠٠٠٣٢٠٠١

اعتماد

رئيس قسم التعليم اللغة العربية



الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠١١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢

إقرار الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

أنا الموقع أدناه

الإسم : إخوان الحبيب

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠١٥

عنوان البحث : التقويم في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة

لمالكولم بروفوس: دراسة حالة في مدرسة الرسالة الثانوية

الإسلامية بمدينة بادانغ

أقر بأن هذا البحث الذي أعدته لتوفير بعض الشروط لحصول على درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج، قد كتبه بنفسه وليس من حق غيره. وإذا ادعى أحد في المستقبل أنه من حقه وليس من حقي فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك ولن تكون المسؤولية على لجنة المناقشة.

باتو ٨ مايو ٢٠٢٦ م



إخوان الحبيب

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠١٥

اعتماد لجنة المناقشة

إن خطة رسالة الماجستير بعنوان: التقييم في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة
لمالكولم بروفوس: دراسة حالة في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ ، التي أعدت ها
الطالبة:

الاسم : إخوان الحبيب

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠١٥

قد قدّمتها الطالب أمام لجنة المناقشة في يوم الخميس، ٢٠ نوفمبر ٢٠٢٥ م، وقد تمّ الصحيح
بناءً على اقتراحات لجنة المناقشة. وقررت اللجنة بقولها ومواصلتها إلى الخطوة التالية لعملية البحث.

تكون لجنة المناقشة من السادة:

أ.د. الحاج محمد عبد الحميد الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٢٠١١٩٩٨٠٣١٠٠٧

الدكتور، نور قمري الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٣٠٧٠٢٢٠٢٣٢١١٠١٧

الدكتورة، مملوءة الحسنة الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤١٢٠٥٢٠٠٠٠٣٢٠٠١

الدكتور، عبد الباسط الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٣٢٠٢٠١٥٠٣١٠٠١

مناقشا أساسيا

رئيسا ومناقشا

مشرفة ومناقشة

مشرفا ومناقشا

اعتماد

كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠٣

مستخلص البحث

الحبيب, إخوان. ٢٠٢٦. التقييم في تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة مالكولم بروفوس: دراسة حالة في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ. رسالة الماجستير, قسم تعليم اللغة العربية, كلية الدراسات العليا, جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. المشرفة الأولى: د. مملوءة الحسنه الماجستير. المشرف الثاني: د. عبد الباسط الماجستير.

الكلمات المفتاحية: تقييم التعلم؛ تعلم اللغة العربية؛ تقييم الفجوة؛ مالكولم بروفوس

تهدف هذه الدراسة إلى: (١) التعرف على معايير تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية «الرسالة» بادانج في ضوء نظرية الفجوة مالكولم بروفوس، (٢) التعرف على الأداء في عملية التعليم، (٣) التعرف على المقارنة أو الفجوة بين المعايير والأداء القائم. أُجريت هذه الدراسة لأن تعليم اللغة العربية لا يزال يواجه عدة تحديات، مثل هيمنة أسلوب المحاضرة، ومحدودية الوقت المخصص للتعليم، وعدم الوصول إلى المستوى الأمثل في تنمية المهارات اللغوية العملية، مما قد يؤدي إلى وجود فجوة بين المعايير والتطبيقات الميدانية. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كون تعليم اللغة العربية يؤدي دورًا استراتيجيًا في بناء الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، مما يستدعي إجراء تقييم منهجي يكون أساسًا لتطوير العملية التعليمية وتحسين جودتها.

استخدمت الدراسة المنهج الكيفي بتصميم دراسة الحالة. وشملت أساليب جمع البيانات المقابلات شبه المنظمة مع معلمي المادة، ونائب رئيس قسم دراسات الشرق الأوسط، والطلاب. كما تم إجراء الملاحظة بالمشاركة أثناء العملية التعليمية، حيث تفاعل الباحث مباشرة مع أفراد الدراسة، بالإضافة إلى فحص الوثائق الداعمة مثل المواد التعليمية، والخطط الدراسية، وملفات الإنجاز. وتم تحليل البيانات باستخدام الإطار التحليلي لمايلز وهوبرمان، الذي يتكون من مراحل اختزال البيانات، وتكثيفها، وعرضها، واستخلاص النتائج. أما صدق البيانات فقد تم التحقق منه من خلال أسلوب التثليث لضمان مصداقيتها.

أظهرت نتائج الدراسة أن: (١) معايير تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بادانج في مرحلة التصميم قد وُضعت بصورة منهجية وفق نموذج مالكولم بروفوس لتقويم التباين، وشملت تحليل الاحتياجات، وصياغة الأهداف، واختيار المواد التعليمية، وتحديد مؤشرات النجاح. وفي مرحلة التهيئة، تبين أن جاهزية تنفيذ البرنامج قد استوفت المعايير الأساسية من خلال توافر أدوات التعليم

الكاملة، ونظام التقويم، والوسائل الداعمة المناسبة. (٢) الأداء: في مرحلة العملية ، نُقِّذت عملية التعليم وفق التخطيط المرسوم، وتميزت بالتمهيد للدرس، وبيان الأهداف التعليمية، واستخدام أسلوب السؤال والجواب، وتدريبات القراءة، وتقديم أمثلة للجمل بهدف تعزيز فهم الطلاب. وفي مرحلة الناتج ، أظهرت نتائج التعلم تحقيق الحد الأدنى من الأهداف، ولا سيما في إتقان المفردات، وترجمة الجمل البسيطة، ومهارة القراءة (مهارة القراءة)، ومهارة الكتابة (مهارة الكتابة). (٣) أما في مرحلة المقارنة ، فقد وُجدت عدة فجوات بين المعايير والتطبيق، تمثلت في عدم التطبيق الأمثل للمدخل التواصلية، وهيمنة أسلوب المحاضرة، وعدم التوازن في التركيز على المجال المعرفي مقارنة بالمجال المهاري، وعدم تساوي مشاركة الطلاب الفاعلة في العملية التعليمية.

Abstract

Habib, Ikhwanul. 2026. Evaluation of Arabic Language Learning Using Malcolm Provus' Discrepancy Evaluation Model: A Case Study at Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang. Master's Thesis, Arabic Language Education Program, Graduate School, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University Malang. Supervisor I: Dr. Mamluatul Hasanah, M.Pd. Supervisor II: Dr. Abdul Basid, S.S., M.Pd.

Keywords: Learning Evaluation; Arabic Language Learning; Discrepancy Evaluation; Malcolm Provus

The aims of this study are: (1) to identify the standards of Arabic language learning at Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang based on Malcolm Provus's Discrepancy Theory; (2) to examine the performance in the learning process; and (3) to determine the comparison or discrepancies between the existing standards and performance. This study was conducted because Arabic language learning still faces various challenges, such as the dominance of the lecture method, limited instructional time, and the suboptimal development of practical language skills, which may create discrepancies between standards and practices in the field. This study is important because Arabic language learning plays a strategic role in developing students' language competencies; therefore, a systematic evaluation is needed as a basis for improving and enhancing the quality of learning.

The approach used in this study was qualitative, employing a case study research design. The data collection techniques used in this study included semi-structured interviews with subject teachers, the vice principal of the Middle East Studies Division, and students. This was followed by participatory observation during the learning process, in which the researcher directly interacted with the research subjects, as well as an examination of supporting documents such as teaching materials, syllabi, and portfolios. Data analysis was conducted using the analytical framework of Miles and Huberman, consisting of data reduction, data condensation, data presentation, and conclusion drawing. Data validity was established through triangulation techniques to verify its credibility.

The findings indicate that: (1) The standards of Arabic language learning at MA Ar-Risalah Padang in the design stage were systematically developed in accordance with Malcolm Provus's Discrepancy Evaluation Model, including needs analysis, objective formulation, material selection, and the determination of success indicators. In the installation stage, the readiness of program implementation was considered to have met the basic standards through the availability of complete instructional tools, assessment systems, and adequate supporting facilities. (2) Performance: In the process stage, the implementation of learning was carried out according to the plan, characterized by apperception activities, the delivery of learning objectives, the use of question-and-answer methods, reading exercises, and the provision of sentence examples to strengthen students' understanding. In the product stage, the learning outcomes showed the achievement of minimum targets, particularly in vocabulary mastery, simple sentence translation, as well as reading skills (Maharah Qirā'ah) and writing skills (Maharah Kitābah). (3) In the comparison stage, several discrepancies were identified between the standards and implementation, particularly in the suboptimal application of the communicative approach, the dominance of the lecture method, the imbalance in focus on the cognitive domain compared to the psychomotor domain, and the uneven active participation of students in the learning process.

Abstrak

Habib, Ikhwanul. 2026. Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Menggunakan Model Evaluasi Discrepancy oleh Malcolm Provus: Studi Kasus di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang. Tesis Program Pendidikan Bahasa Arab, Pascasarjana Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing I: Dr. Mamluatul Hasanah M.Pd. Pembimbing II: Dr. Abdul Basid S.S., M.Pd.

Kata Kunci: Evaluasi Pembelajaran; Pembelajaran Bahasa Arab: Evaluasi Discrepancy; Malcolm Provus

Tujuan penelitian ini adalah; (1) Untuk mengetahui standar pembelajaran bahasa arab di madrasah aliyah Ar-Risalah Padang berdasarkan teori discrepancy malcom provus, (2) Untuk mengetahui Performa dalam proses pembelajaran, (3) Untuk mengetahui perbandingan atau kesenjangan berdasarkan standar dan performa yang ada. Penelitian ini dilakukan karena pembelajaran bahasa Arab masih menghadapi berbagai kendala, seperti dominasi metode ceramah, keterbatasan waktu pembelajaran, serta belum optimalnya pengembangan keterampilan praktis berbahasa yang berpotensi menimbulkan kesenjangan antara standar dan praktik di lapangan. Penelitian ini penting karena pembelajaran bahasa Arab memiliki peran strategis dalam membangun kompetensi kebahasaan peserta didik, sehingga diperlukan evaluasi yang sistematis sebagai dasar perbaikan dan peningkatan kualitas pembelajaran.

Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini adalah kualitatif, dengan desain penelitian studi kasus. Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini meliputi wawancara semi-terstruktur dengan guru mata pelajaran, wakil kepala divisi studi Timur Tengah, dan siswa. Hal ini diikuti oleh observasi partisipatif selama proses pembelajaran, di mana peneliti berinteraksi langsung dengan subjek penelitian, serta pemeriksaan dokumen pendukung seperti materi pengajaran, silabus, dan portofolio. Analisis data dilakukan menggunakan kerangka analitis Miles dan Huberman, yang terdiri dari tahapan reduksi data, kondensasi data, presentasi data, dan penarikan kesimpulan. Validitas data ditetapkan melalui teknik triangulasi untuk memverifikasi kredibilitasnya.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa (1) Standar pembelajaran Bahasa Arab di MA Ar-Risalah Padang pada tahap *design* telah dirancang secara sistematis sesuai model evaluasi *Discrepancy* Malcolm Provus, meliputi analisis kebutuhan, perumusan tujuan, pemilihan materi, serta penetapan indikator keberhasilan. Pada tahap *installation*, kesiapan implementasi program dinilai telah memenuhi standar dasar melalui ketersediaan perangkat pembelajaran yang lengkap, sistem penilaian, serta sarana pendukung yang memadai. (2) Performa Pada tahap *process*, pelaksanaan pembelajaran berlangsung sesuai perencanaan, ditandai dengan apersepsi, penyampaian tujuan, penggunaan metode tanya jawab, latihan membaca, dan pemberian contoh kalimat untuk memperkuat pemahaman siswa. Pada tahap *product*, hasil pembelajaran menunjukkan tercapainya target minimal, khususnya pada penguasaan kosakata, penerjemahan kalimat sederhana, serta keterampilan membaca (*maharah qirā'ah*) dan menulis (*maharah kitābah*). (3) Adapun pada tahap *comparison*, ditemukan beberapa kesenjangan antara standar dan implementasi, terutama pada belum optimalnya penerapan pendekatan komunikatif, dominasi metode ceramah, ketimpangan fokus pada ranah kognitif dibanding psikomotorik, serta belum meratanya keterlibatan aktif siswa dalam proses pembelajaran.

محتويات البحث

أ.....	الاستهلال
ب.....	إهداء
هـ.....	موقفة المشرف
و.....	إقرار الباحث
ح.....	مستخلص البحث
ي.....	Abstract
ك.....	Abstrak
ل.....	محتويات البحث
س.....	قائمة الجدول
١.....	الفصل الأول الإطار العام و الدراسات السابقة
١.....	أ- مقدمة
٧.....	ب- أسئلة البحث
٨.....	ج- أهداف البحث
٨.....	د- فوائد البحث
٩.....	هـ- حدود البحث
١٠.....	ح- تحديد المصطلحات
١١.....	ط- الدراسات السابقة
١٨.....	الفصل الثاني الإطار النظري
١٨.....	المبحث الأول: مفهوم تقويم التعلم

١٨	١. تعريف تقويم التعلم
٢٠	٢. الهدف من تقويم التعلم
٢٢	٣. أنواع تقويم التعلم
٢٤	المبحث الثاني: نموذج تقويم الفجوة (Discrepancy Evaluation Model)
٢٤	١. مفهوم نموذج تقويم الفجوة
٢٤	٢. مفهوم نموذج التقييم بالفجوة (Discrepancy) لمالكوم بروفوس
٢٦	٣. تطبيق نموذج التقييم بالفجوة (Discrepancy) لمالكوم بروفوس
٢٨	الفصل الثالث منهجية البحث
٢٨	أ- مدخل البحث ومنهجه
٢٩	ب- البيانات و مصادرها
٣٠	ج- أسلوب جمع البيانات
٣٣	د- تحليل البيانات
٣٥	هـ. صحة البيانات
٣٧	الفصل الرابع
٣٧	عرض البيانات و تحليلها
	المبحث الأول: معايير تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بادانج في ضوء نظرية
٣٧	مالكوم بروفوس
	المبحث الثاني: أداء تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج في ضوء
٥٧	نظرية نموذج التقويم القائم على الفجوة لمالكوم بروفوس
	المبحث الثالث: الفجوة (Discrepancy) في تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية
٧١	بمدينة بادانج في ضوء نظرية الفجوة لمالكوم بروفوس
٨٠	الفصل الخامس

مناقشة و نتائج البحث	٨٠
المبحث الأول: معايير تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بادانج في ضوء نظرية مالكوم بروفوس	٨٠
المبحث الثاني: أداء تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج في ضوء نظرية نموذج التقويم القائم على الفجوة لمالكوم بروفوس	٨٨
المبحث الثالث: الفجوة (Discrepancy) في تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانج في ضوء نظرية الفجوة لمالكوم بروفوس	٩٣
الفصل السادس	٩٩
الخاتمة	٩٩
أ. الخلاصة.....	٩٩
ب. الإقتراحات	١٠١
قائمة المصادر والمراجع.....	١٠٢
قائمة ملاحق.....	١٠٩
السيرة الذاتية	١١٣

قائمة الجدول

جدول ١.١ الدراسات السابقة ١٤

الفصل الأول

الإطار العام و الدراسات السابقة

أ- مقدمة

تُعَدُّ تَقْيِيْمَاتُ تَنْفِيْذِ التَّعْلِيْمِ وَاجِبًا قَانُونِيًّا مُلْزِمًا نَصَّتْ عَلَيْهِ بِصْرَاحَةٍ عِدَّةُ تَشْرِيْعَاتٍ تَرْبَوِيَّةٍ فِي إِنْْدُونِيْسِيَا، بِدَءًا مِنْ الْقَانُونِ رَقْم (٢٠) لِسَنَةِ ٢٠٠٣ م بِشَأْنِ نِظَامِ التَّعْلِيْمِ الْوِطْنِي.^١ وَقد نَصَّتِ الْمَادَّةُ (٥٧) الْفُقْرَةُ (١) عَلَى أَنَّ التَّقْيِيْمَ يُعَدُّ أَدَاةً لَضَبْطِ جَوْدَةِ التَّعْلِيْمِ الْوِطْنِي، كَمَا أُلْزِمَتِ الْمَادَّةُ (٥٨) الْفُقْرَةُ (١) الْمُعَلِّمَ بِإِجْرَاءِ تَقْيِيْمٍ لِنَتَائِجِ التَّعَلُّمِ مِنْ أَجْلِ مُتَابَعَةِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيْمِيَّةِ وَتَقْدِيْمِهَا وَتَحْسِيْنِهَا عَلَى نَحْوٍ مُسْتَمَرٍّ.^٢ وَقد تَعَزَّزَ هَذَا الْأَسَاسُ الْقَانُونِيّ بِاللَّائِحَةِ الْحُكُومِيَّةِ رَقْم (١٩) لِسَنَةِ ٢٠٠٥ م بِشَأْنِ الْمَعَايِرِ الْوِطْنِيَّةِ لِلتَّعْلِيْمِ، الَّتِي جَعَلَتْ مَعْيَارَ التَّقْيِيْمِ أَحَدَ الْمَعَايِرِ الثَّمَانِيَةِ الْإِلْزَامِيَّةِ الَّتِي يَجِبُ عَلَى كُلِّ مُؤَسَّسَةٍ تَعْلِيْمِيَّةٍ تَحْقِيقُهَا، كَمَا تَمَّ تَحْدِيْثُهُ مِنْ خِلَالِ لَائِحَةِ وَزِيْرِ التَّرْبِيَةِ وَالثَّقَافَةِ وَالبَحْثِ وَالتَّكْنُوْلُوجِيَا رَقْم (٥٣) لِسَنَةِ ٢٠٢٣ م الَّتِي تُنْظِمُ عَلَى وَجْهِ الْخُصُوصِ ضَمَانَ جَوْدَةِ التَّعْلِيْمِ الْعَالِي. وَيُقْصَدُ بِضَمَانِ جَوْدَةِ التَّعْلِيْمِ النِّشَاطُ الْمُنَظَّمُ الْهَادِفُ إِلَى رَفْعِ مُسْتَوَى الْجَوْدَةِ التَّعْلِيْمِيَّةِ وَضَمَانِ تَحْقِيقِهَا بِطَرِيقَةٍ مَخْطَّطَةٍ وَمُسْتَدَامَةٍ.^٣ وَتُحَدِّدُ هَذِهِ التَّشْرِيْعَاتُ أَنَّ لِّلْتَّقْيِيْمِ وَظَائِفَ مُتَعَدِّدَةَ الْأَبْعَادِ، مِنْهَا أَنَّهُ أَدَاةٌ لَضَبْطِ جَوْدَةِ التَّعْلِيْمِ الْوِطْنِي، وَآلِيَّةٌ لِلْمَسَآءَلَةِ الْعَامَّةِ، وَوَسِيْلَةٌ تَغْذِيَّةٌ رَاجِعَةٌ لِلتَّحْسِيْنِ الْمُسْتَمَرِّ، وَأَسَاسٌ لِاتِّخَاذِ الْقَرَارَاتِ فِي شَتَّى الْمَجَالَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ. كَمَا تَجْعَلُ مِنْ قُدْرَةِ الْمُعَلِّمِ عَلَى تَنْفِيْذِ التَّقْيِيْمِ جُزْءًا لَا يَتَجَزَّأُ مِنْ كِفَآءَتِهِ الْمِهْنِيَّةِ، إِذْ إِنَّ الْإِخْلَالَ بِتَنْفِيْذِهِ قَدْ يُوْدِّي إِلَى عَقُوبَاتٍ إِدَارِيَّةٍ قَدْ تَصَلُّ إِلَى سَحْبِ التَّرَاخِيصِ التَّشْغِيلِيَّةِ.^٤ وَعَلَيْهِ، فَإِنَّ تَقْيِيْمَ التَّعَلُّمِ لَا يُعَدُّ مَجْرَدَ

¹ Kusainun, "Analisis Standar Penilaian Pendidikan Di Indonesia."

² Syihabuddin, "Evaluasi Dan Pengendalian Mutu Dalam Meningkatkan Daya Saing Lembaga Pendidikan Islam Di Indonesia."

³ Noptario et al., "Analisis Standar Penilaian Pendidikan Di Indonesia (Permendikbud No 21 Tahun 2022)."

⁴ Ulum, "Kebijakan Standar Nasional Pendidikan."

مسألة تربويّة بحتة، بل هو مسؤوليّة قانونيّة مُلقاة على عاتق جميع أصحاب المصلحة في المجال التربويّ لضمان تحسين جودة التعليم الوطنيّ على نحو مستمرّ وتعزيز قدرته التنافسيّة عالميًا.^٥ وبذلك، فإنّ أهميّة تقييم تنفيذ التعلّم لا تستند فقط إلى اعتبارات تربويّة، بل أصبحت إلزامًا قانونيًا يجب على كلّ ذي شأنٍ في النظام التعليميّ الإندونيسيّ الالتزام به تجسيدًا للالتزام برفع جودة التعليم الوطنيّ بصورة مستدامة.

تتضمّن عمليّة التعلّم ثلاثة جوانب رئيسيّة، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم التربويّ. وقد أصبح موضوع تقييم هذه الجوانب الثلاثة قضيةً جوهريّةً وثابتةً في ميدان التربية عبر العصور. فمن جانب التخطيط، تتواصل النقاشات حول كيفية تصميم عمليّة تعلّم فعّالة وكفوءة، مع التركيز على تحديد الأهداف التعليميّة، واختيار الطرائق والموادّ الدراسيّة، واستراتيجيات التقييم الشاملة التي تضمّن تحقيق المعايير الوطنيّة للكفاءة.^٦ ويُعدّ التخطيط المحكّ الأساس الأوّل لضمان سير العمليّة التعليميّة وفق التوقّعات وتحقيق أفضل نواتج التعلّم. أمّا من جانب التنفيذ، فتتناول الدراسات كيفية تطبيق الخطط التعليميّة في الميدان، بما في ذلك أساليب إدارة الصفّ، وتطبيق طرائق التدريس، وكيفية تكييف المعلّم عمليّة التعلّم وفقًا لظروف المتعلّمين واحتياجاتهم. كما تُناقش الأبحاث التحدّيات التي تواجه عمليّة التنفيذ، مثل محدوديّة الموارد، وتنوّع قدرات الطلبة، وديناميّة الصفّ التي تفرض على المعلّم مرونةً في اختيار الاستراتيجيّات المناسبة.^٧ ويُعدّ التقييم جزءًا لا يتجزّأ من هذه العمليّة، فهو لا يقتصر على قياس نتائج التعلّم، بل يوفّر تغذية راجعةً مهمّةً لتحسين العمليّة التعليميّة الجارية وللتخطيط المستقبليّ أيضًا.^٨

⁵ Wandu et al., "Evaluasi Dan Akuntabilitas Dalam Manajemen Pendidikan : Strategi Untuk Meningkatkan Kualitas Pembelajaran."

⁶ Rendi et al., "Peran Perencanaan Pembelajaran Dalam Mewujudkan Tujuan Pendidikan Berbasis Kompetensi."

⁷ Gozali et al., "Implementasi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) TERPADU Pada SMP Islam Terpadu."

⁸ Lubis et al., "Jenis Dan Proses Evaluasi Pendidikan."

وعبر التاريخ، شهدت الدراسات التربوية تحولاً من المناهج التقليدية الجامدة إلى نماذج تعليمية أكثر تكاملاً ومرونة، متأثرة بنظريات التربية الحديثة مثل البنائية، ونظرية النمو المعرفي، ونظرية التعلم الاجتماعي.⁹ ويواصل الباحثون والممارسون التربويون تطوير هذه المفاهيم بإدماج عناصر التكنولوجيا، وعلم نفس التعلم، والمناهج الشمولية التي تنظر إلى التعلم باعتباره تفاعلاً دينامياً بين المعلم والمتعلم والبيئة المحيطة. ويُعتبر موضوعُ تقويم تنفيذ التعلم ذا أهمية بالغة لما له من تأثير مباشر في تنمية كفاءات المتعلمين، إذ يُشكّل جوهر العملية التعليمية ذاتها. ومن ثمّ، فإنّ البحث في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم التربوي لم يفقد يوماً صلته بالواقع، بل يظلّ ميداناً حيّاً في البحوث التربوية الهادفة إلى رفع جودة التعليم بصورة مستدامة والاستجابة لتحديات القرن الحادي والعشرين.¹⁰

في مستوى المدارس الثانوية الإسلامية على سبيل المثال ما تزال تقييمات تعليم اللغة العربية تهيمن عليها الاختبارات التحريرية مثل الاختبارات اليومية والامتحانات الفصلية، التي تُركّز غالباً على تقييم الجانب المعرفي فقط، في حين تبقى مهارات الكلام، والاستماع، والكتابة، والمواقف اللغوية غير مقاسة بالقدر الكافي.¹¹ ويُشير ذلك إلى وجود اختلال في توازن التقييم يستلزم دراسة أعمق لتمكين تعليم اللغة العربية من تحقيق فاعلية أكبر.¹² وعلاوة على ذلك، تتأثر إشكالية تعليم اللغة العربية بصعوبات يواجهها المتعلمون في اكتساب المفردات، وفهم القواعد النحوية والصرفية (النحو والصرف)، فضلاً عن قلّة الممارسة اللغوية في حياتهم اليومية. وتنعكس هذه الصعوبات على نتائج التقييم التي لا تعبر

⁹ Herianto and Lestari, "Implementasi Teori Konstruktivisme Dalam Pembelajaran IPA Melalui Pemanfaatan Bahan Ajar Elektronik."

¹⁰ Parikesit et al., "Implementasi Teknologi Dalam Pembelajaran Daring Di Tengah Masa Pandemi Covid-19."

¹¹ Laeli, "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Ma Ma'arif Nu 1 Cilongok Banyumas."

¹² Nafisah and Nu'man, "Kajian Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi (Teori Dan Praktik)."

بدقة عن الكفاءة اللغوية الشاملة، مما يُحتمُّ تطوير أساليب التقييم القائمة لتكون قادرة على تشخيص هذه المعوقات بدقة أكبر.^{١٣}

وفي المرحلة الجامعية، تُظهر تقييمات تعليم اللغة العربية تنوعاً في التطبيق، لا سيما في قياس المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وتبرز هذه الفوارق الحاجة إلى دراسة معمقة تهدف إلى توحيد إجراءات التقييم بما ينسجم مع أهداف التعلم وحاجات المتعلمين. إنَّ التقييم الفعال لا يقتصر على كونه أداة لقياس مدى نجاح التعلم، بل يُعتبر أيضاً وسيلة لتحسين طرائق التدريس والمناهج التعليمية.^{١٤} فمن خلال تقييم شامل ومتكامل، يستطيع الأساتذة والمؤسسات التعليمية تحديد مواطن الضعف ووضع استراتيجيات تعليمية أكثر دقة وفعالية. وتشير الحقائق الميدانية إلى أنَّ بعض المؤسسات التعليمية ذات الطابع معهدي في إندونيسيا تستخدم نموذج التقييم لستيكا (Stake Model) الذي يُقيّم المقدمات (Antecedents)، والعمليات (Processes)، والمخرجات (Outputs) التعليمية. ويُعتبر هذا النموذج قادراً على تقديم صورة شاملة عن جودة التعليم، مما يجعله جديراً بالدراسة المتعمقة في سياق تقييم تعليم اللغة العربية.^{١٥}

إلا أنَّه في الواقع، ما تزال تقييمات تعليم اللغة العربية في كثير من الأحيان ذات طابع معياري (نظمي) تفتقر إلى مساحة كافية للتأمل العميق في عملية التعلم والسياق الاجتماعي والثقافي للمتعلمين.^{١٦} ويبرز ذلك الحاجة إلى مقارنة تقييمية أكثر نوعية وسياقية تراعي الخصائص التربوية والاجتماعية. وفي المرحلة الثانوية، بدأ تطبيق تقييمات متنوعة في تعليم اللغة العربية، تشمل الاختبارات التحريرية، والتقييم العملي، وملف الإنجاز، وذلك

¹³ Nurhayati, Suib, and Fatoni, "Esensi Dan Sebab Kesulitan Berbahasa Arab Serta Penanganannya Dalam Dunia Pendidikan."

¹⁴ Nafisah and Nu'man, "Kajian Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi (Teori Dan Praktik)."

¹⁵ Mukmila and Choirina, "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi Berbasis Pesantren."

¹⁶ Amin, "Konsep Dasar Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab."

لقياس قدرات الطلبة بطريقة أكثر شمولاً وتكاملاً.^{١٧} ويُعدُّ هذا النهج مثالاً على إمكانية تطوير التقييم التربوي ليكون أكثر تكاملاً وتطبيقاً. وفي كثيرٍ من المدارس الدينية (المدارس/المعاهد)، يُلاحظُ وجودُ فجوةٍ بين المعايير المأمولة لتعلُّم اللغة العربية وبين النتائج الفعلية للطلبة، ولا سيَّما في إتقان القواعد النحويَّة والنطق بالحروف العربيَّة، الأمرُ الذي يُظهرُ الحاجة إلى نموذج تقييمٍ قادرٍ على تحديد تلك الفجوات ومعالجتها بفاعليَّة.^{١٨}

وتُعدُّ مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ واحدةً من المدارس المتميِّزة المعروفة بإنجازاتها الأكاديميَّة وغير الأكاديميَّة. ففي المجال الأكاديمي، ولا سيَّما في تعليم اللغة العربية، تُظهرُ المدرسة تفوقاً واضحاً، إذ تحقِّق باستمرارٍ مراتبٍ متقدِّمةً في المسابقات الوطنيَّة للغة العربية. ويعودُ هذا التميُّز إلى خلفيَّة المعلِّمين الذين تلقَّي عددٌ كبيرٌ منهم تعليمهم في الشرق الأوسط، ما أكسبهم فهماً عميقاً للتراث العلميِّ العربيِّ. كما أطلقت المدرسة برنامجاً خاصاً يُعرَفُ بـ *المخيِّم العربيِّ*، يهدفُ إلى تشجيع الطلبة على استخدام اللغة العربية في المواقف الواقعيَّة، بالإضافة إلى تعاونها مع خبراء اللغويَّات العرب من جمهوريَّة مصر العربيَّة لتعزيز جودة التعليم اللغويِّ ودعم كفاءة المعلِّمين. ومع ذلك، فيما يتعلق بالتقييم، لا تزال المدارس تستخدم نتائج الامتحانات أو درجات الطلاب كمعيار أو هدف دون تقييم عملية تعلم اللغة العربية في الفصل الدراسي.

تُظهرُ هذه الظواهر المتعدِّدة وجودَ ممارساتٍ منظَّمة ومبتكرةٍ في تعليم اللغة العربية. ومع ذلك، فإنَّ الإنجازات والممارسات القائمة تحتاجُ إلى دراسةٍ منهجيَّة لضمان أن تكون جودة التعليم قابلةً للقياس بدقَّة، سواءً في جانب التخطيط، أو التنفيذ، أو النتائج التعليميَّة. ولهذا الغرض، تبرزُ الحاجةُ إلى نموذجٍ تقويميٍّ قادرٍ على تحديد الفجوات (Discrepancy) بين المعايير المأمولة والواقع الفعليِّ في الميدان التربويِّ. ومن النماذج الملائمة لذلك نموذجُ

¹⁷ Nurhayati and Usiono, "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah MTS Ali Imron Bandar Selamat."

¹⁸ Nurwinanda, "Evaluasi Program Pembelajaran Bahasa Arab Menggunakan Model Countennace Stake Di Madrasah Tsanawiyah Negeri 3 Enrekang."

الفجوة الذي طوّره مالكولم بروفوس. إذ إنّ التقييم الذي يقتصر على النتائج النهائية دون النظر إلى العملية التعليمية وسياقها كثيراً ما يعجز عن تقديم تغذية راجعة بناءة للمعلمين والمؤسسات التعليمية. ويُؤكد نموذج الفجوة على التقييم الشامل المتكامل لجميع عناصر العملية التربوية.^{١٩}

ويُعدّ نموذج التقييم بالفجوة الذي وضعه مالكولم بروفوس من المقاربات الفاعلة لقياس الاختلاف بين المعايير (Standards) والأداء الفعلي (Performance) في تعليم اللغة العربية، بما يُتيح تقديم صورة شاملة عن جودة التعليم.^{٢٠} ومع ذلك، فإنّ الدراسات الأكاديمية التي تتناول تقييم تعليم اللغة العربية من خلال نموذج الفجوة في المدارس الدينية (المدارس/المعاهد) ما تزال محدودة جداً، الأمر الذي يجعل هذا البحث ذا أهمية بالغة في سدّ الفجوة العلمية في هذا المجال، وفي الإسهام بتطوير مقاربات تقييمية أكثر شمولاً وتطبيقية. كما يُتيح المنهج النوعي (الكيفي) في تقييم تعليم اللغة العربية استكشاف تجارب المعلمين والطلبة بعمق، وفهم العوامل المؤثرة في نجاح عملية التعليم أو إعاقتها، وبذلك يُسهم في تحليل أعمق وأدق لطبيعة التعليم العربي في المدارس والمعاهد الإسلامية.^{٢١}

تكمن قوّة نموذج الفجوة في شموليته وتركيزه على الفارق بين التوقعات والواقع، ممّا يجعل عملية التقييم تشمل جميع مراحل العملية التعليمية، لا النتائج فحسب، بل أيضاً التخطيط، والتنفيذ، وكفاءة التعلّم. ويتوافق هذا مع ما أشار إليه فيتزباتريك (Fitzpatrick) وساندرز (Sanders) ووورثن (Worthen) عام ٢٠١١م بأنّ تقييم الفجوة يُمكن صنّاع القرار من تحديد ما إذا كان البرنامج يجب الإبقاء عليه، أو تعديله، أو إيقافه.^{٢٢} وبناءً على ذلك،

¹⁹ Handayani, Hadjar, and Suja'i, "Fa'aliyah Namūzaj Taqwīm at-Tanāquḍ Fī Taḥsīn Jaudah Ta'īm Al-Lugah Al-'Arabiyyah."

²⁰ Mustafa, "Model Discrepancy Sebagai Evaluasi Program Pendidikan."

²¹ Khusminingsih, "Studi Evaluasi Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab ISMUBA (Al-Islam, Kemuhammadiyah, Dan Bahasa Arab Di SD Muhammadiyah Banguntapan Bantul, Yogyakarta.)"

²² Fitzpatrick, Sanders, and Worthen, *Program Evaluation : Alternative Approaches and Practical Guidelines*.

فإنَّ تطبيقَ هذا النموذج في سياقِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ يُتيحُ للباحثِ صورةً متكاملةً عن نقاطِ القوَّةِ والضعفِ في البرنامجِ، إضافةً إلى توصياتٍ ببناءٍ من شأنها تحسينُ جودةِ التعليمِ في المستقبلِ.

إنَّ نتائجَ التقييمِ الشاملِ باستخدامِ نموذجِ الفجوةِ يمكنُ أن تُشكِّلَ أساسًا يعتمدُ عليه المعلِّمونَ وإداراتُ المدارسِ الدينيَّةِ (المعاهد/المدارس) في تصميمِ خططٍ تحسينٍ مستمرَّةٍ للتعلُّمِ، وبذلك ترتفعُ جودةُ تعليمِ اللغةِ العربيةِ بما يتناسبُ مع احتياجاتِ المتعلِّمين.^{٢٣} كما يُسهِّمُ تطبيقُ نموذجِ الفجوةِ في توضيحِ الفارقِ بينَ التخطيطِ التعليميِّ، والتنفيذِ الفعليِّ، والنتائجِ التحصيليَّةِ للطلبةِ، الأمرُ الذي يُمكنُ المدارسَ من التدخُّلِ الملائمِ سواءً في أساليبِ التدريسِ، أو الموادِّ التعليميَّةِ، أو استراتيجياتِ التقييمِ المُستخدمةِ. كذلك يُقدِّمُ هذا البحثُ إسهامًا عمليًّا في تطويرِ قدراتِ معلِّمي اللغةِ العربيةِ في مجالِ التقييمِ التربويِّ، بحيث لا يقتصرُ دورُهم على قياسِ نتائجِ التعلُّمِ، بل يشملُ أيضًا تحليلَ العمليَّةِ التعليميَّةِ وسياقها على نحوٍ أكثرَ عمقًا وشمولًا.

ب- أسئلة البحث

استنادًا إلى الخلفيَّةِ التي عرضها الباحثُ، سيتمُّ تركيزُ هذا البحثِ على القضايا الآتية:

١. ما المعيارُ (Standard) في تخطيطِ وتنفيذِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في المدرسةِ الثانويَّةِ الإسلاميَّةِ الرسالةِ بمدينةِ بادانغ وفقًا لنموذجِ الفجوةِ الذي وضعه مالكولم بروفوس؟
٢. ما الأداءُ الفعليُّ (Performance) في تخطيطِ وتنفيذِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في مدرسةِ الرسالةِ الثانويَّةِ الإسلاميَّةِ بمدينةِ بادانغ بناءً على نموذجِ الفجوةِ لمالكولم بروفوس؟

²³ Mustafa, "Model Discrepancy Sebagai Evaluasi Program Pendidikan."

٣. ما نوعُ الفجوة (Discrepancy) التي تظهرُ بين التخطيطِ والتنفيذِ في عمليّةِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ وفقًا لنموذجِ الفجوةِ لمالكوم بروفوس في مدرسةِ الرسالةِ الثانويّةِ الإسلاميّةِ بمدينةِ بادانغ؟

ج- أهداف البحث

١. معرفةُ المعيار (Standard) في تخطيطِ وتنفيذِ تطبيقِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في المدرسةِ الثانويّةِ الإسلاميّةِ الرسالةِ بمدينةِ بادانغ وفقًا لنموذجِ الفجوةِ الذي وضعه مالكوم بروفوس.
٢. معرفةُ الأداءِ الفعليّ (Performance) في تخطيطِ وتنفيذِ تطبيقِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في المدرسةِ الثانويّةِ الإسلاميّةِ الرسالةِ بمدينةِ بادانغ بناءً على نموذجِ التقييمِ بالفجوةِ لمالكوم بروفوس

٣. معرفةُ الفجوةِ (Discrepancy) بين تخطيطِ وتنفيذِ تطبيقِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في المدرسةِ الثانويّةِ الإسلاميّةِ الرسالةِ بمدينةِ بادانغ وفقًا لنموذجِ الفجوةِ لمالكوم بروفوس.

د- فوائد البحث

١. الفوائد النظرية

- أ. تطوير علمِ تقويمِ التعليم: تُسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات المتعلقة بتقويم التعليم، ولا سيّما من خلال تطبيق نموذجِ الفجوةِ في سياقِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ.
- ب. الإسهام في الأدبيات المتعلقة بالتقويم: يمكن أن تُعد نتائج هذه الدراسة مرجعًا للأبحاث اللاحقة التي تتناول تقويم التعليم باستخدام نموذجِ الفجوةِ.

ب. الفوائد العملية

- أ. لأساتذة اللغة العربية: تُقدّم الدراسة تصورًا وإرشادًا عمليًا في إجراء تقويمٍ تعليميٍّ أكثر موضوعيّةً وتنظيمًا، مما يُسهم في رفع جودة التدريس وتحسين نتائج تعلم الطلبة.

ب. للمدرسة / المعهد: تُزوّد الدراسة الإدارة المدرسية بمدخلاتٍ تساعدُها في اتخاذ القرارات والسياسات المتعلقة بتحسين جودة تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ.

ج. للطلاب: تُسهم في رفع جودة عملية تعلم اللغة العربية ونتائجها من خلال التحسين المستمر القائم على نتائج تقييم الفجوة.

د. للباحثين اللاحقين: تُعد هذه الدراسة مرجعًا وإلهامًا للأبحاث المستقبلية الراضة في دراسة تقييم التعليم باستخدام نموذج الفجوة، سواء في مادة اللغة العربية أو في المواد الدراسية الأخرى.

هـ- حدود البحث

١. يقتصر هذا البحث على المدرسة الثانوية الإسلامية "الرسالة" بمدينة بادانغ، ولا يشمل مدارس أو معاهد أخرى، كما أن عينة البحث محدودة في معلمي اللغة العربية وطلاب الصف الحادي عشر وإدارة المدرسة المعنيين مباشرة بعملية تعليم اللغة العربية.

٢. يعتمد هذا البحث على نموذج الفجوة (Discrepancy Model) القائم على نظرية مالكوم بروفوس بوصفه المدخل الرئيس في عملية تقييم تنفيذ التعليم، ولا يتناول النماذج التقييمية الأخرى خارج إطار نموذج بروفوس بالتفصيل، وإنما تُستخدم فقط كمراجع مقارنة عند الحاجة.

٣. يقتصر موضوع التقييم على تخطيط وتنفيذ تعليم اللغة العربية الذي أُقرّ في المنهاج الدراسي للمدرسة خلال العام الدراسي الجاري.

ح- تحديد المصطلحات

تُعَدُّ تحديد المصطلحات أمرًا ضروريًا في البحث العلمي، إذ تضمن الفهم المشترك بين الباحث والقارئ للمفاهيم والمتغيرات المستخدمة، وتهدف إلى تجنب سوء الفهم وضمان الوضوح في الدراسة. وفيما يلي تعريف المصطلحات التي استخدمها الباحث:

١. تقييم التعليم

يُعَدُّ التقييم إجراءً يهدف إلى ضبط الجودة وضمانها وتحديد مستوياتها في نظام معين، استنادًا إلى معايير وأسس محددة، بوصفه شكلاً من أشكال المساءلة في تنفيذ الأنشطة من أجل اتخاذ القرارات المناسبة. ويُراد بالتقييم مراجعة مدى مطابقة البرنامج أو النشاط للخطة الموضوعية مسبقًا. وبناءً على نتائج التقييم، يُتخذ القرار إما بمواصلة البرنامج، أو مراجعته، أو استبداله كليًا.^{٢٤} أما تقييم التعليم فيُقصد به تقييم الجوانب المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، بما في ذلك التخطيط والتنفيذ وعمليات التقييم، إضافةً إلى أثرها في المتعلمين. ويُجرى هذا التقييم بهدف تحديد مواطن القصور في عملية التعليم والعمل على تحسينها، كما يُعَدُّ أساسًا لتطوير العملية التعليمية في المراحل اللاحقة.^{٢٥}

٢. نموذج الفجوة (Model Discrepancy)

إنَّ تقييم نموذج الفجوة هو نوع من التقييم يهدف إلى معرفة مستوى التفاوت بين المعايير المحددة وتنفيذ البرنامج الفعلي. ويركز هذا النموذج على فكرة وجود فجوة في تنفيذ البرنامج، حيث يقيس المقوم مدى الاختلاف بين ما ينبغي تحقيقه فعليًا وما تم تحقيقه بالفعل في كل عنصرٍ من عناصر البرنامج.^{٢٦}

²⁴ Munir, "Urgensi Evaluasi Kurikulum Pembelajaran Bahasa Arab Di Lembaga Pendidikan."

²⁵ Muhadi et al., "Evaluasi Perencanaan Desain Pembelajaran , Pelaksanaan Proses."

²⁶ Mustafa, "Model Discrepancy Sebagai Evaluasi Program Pendidikan."

ط- الدراسات السابقة

١. بحث نورهيأتي وأوسيونو ٢٠٢٥ بعنوان تقييم تعليم اللغة العربية في مدرسة "علي عمران" المتوسطة الإسلامية ببلدة بندر سلامات، تناول بشكلٍ شاملٍ تقييم تنفيذ تعليم اللغة العربية في المدرسة المذكورة من خلال منهج دراسة الحالة وبالأسلوب النوعي (الكيفي). وقد حدّد البحث مجموعةً من العوامل المؤثرة في نجاح عملية التعليم، مثل أساليب التدريس، والتجهيزات، ودافعية الطلاب، وتصورات المعلمين. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من جهود المدرسة في دمج المنهج التواصلي واستخدام الوسائط الرقمية، فإن هناك عقباتٍ جوهرية ما تزال قائمة، منها محدودية الوسائل التعليمية، وضعف دافعية الطلاب، وقلة الوقت المتاح. كما أكّد البحث ضرورة الابتكار في أساليب التدريس، واستثمار التكنولوجيا التعليمية، ورفع كفاءة المعلمين وتحسين المرافق من أجل الارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية.^{٢٧}

٢. بحث سلطان فيرداوس، مُعلّم وجايا، وقمارية ٢٠٢٤ بعنوان تنفيذ تعليم اللغة العربية في مدرسة "منبع العلوم" المتوسطة الإسلامية بطولوباري تيريس بربولنغو، تناول بصورةٍ شاملة تنفيذ تعليم اللغة العربية في المدرسة من جوانب متعددة تشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والمواد التعليمية. وقد استخدم الباحثون منهج الدراسة النوعية بأسلوب دراسة الحالة، مما قدّم تصوّرًا عميقًا حول سير العملية التعليمية في الميدان. وأظهرت النتائج أنه بالرغم من التحديات القائمة مثل ضعف الإمكانيات وقلة تطوير المناهج الخاصة، فإن جودة التعليم ظلّت جيدة بفضل إبداع المعلمين ومشاركة الطلاب الفاعلة. كما أثبتت الطرائق التفاعلية وتنوّع أساليب التدريس – مثل تدريبات المحادثة، والمناقشات، والمشروعات، والأنشطة اللاصقيّة – فعاليتها في تنمية مهارات التواصل والثقة بالنفس لدى

²⁷ Nurhayati and Usiono, "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah MTS Ali Imron Bandar Selamat."

الطلاب. وقد أُجري التقييم بطريقة شاملة ودورية رغم العقبات المتمثلة في محدودية الوسائل مثل أجهزة العرض (البروجيكتور).^{٢٨}

٣. بحث إخوان الحبيب وتقي الدين كَبَلَمِي بعنوان تقييم تنفيذ المنهاج المستقل في تعليم اللغة العربية للصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بغريسك. يُعالج هذا البحث تنفيذ المنهاج المستقل في تعليم اللغة العربية في مدرسة ، مستخدمًا المنهج النوعي التحليلي المتعمق، حيث يُبرز النجاحات والتحديات في تطبيق منهاج يتميز بالمرونة والارتباط بالسياق الواقعي. وتُظهر نتائج البحث أنّ تنفيذ المنهاج المستقل قد جرى وفق المبادئ الأساسية للمنهاج، من حيث تصميم التعليم القائم على تحديد الأهداف التعليمية ومساراتها بشكلٍ منهجيٍّ ومنظمٍّ وقابلٍ للتكيف، إلى جانب توقُّر المرافق المناسبة ودعم الإدارة المدرسية الفعّال. كما يُفصّل البحث الجوانب المختلفة لتعليم اللغة العربية، ابتداءً من بنية اللغة، والفهم الدلالي، والأنشطة التعليمية، ووصولاً إلى تنمية الكفايات من خلال نواتج التعلم ومسارات الأهداف التعليمية المنظّمة بصورةٍ منهجية.^{٢٩}

٤. قدمت رينا آسِه حَنداني ٢٠٢٣ بحثًا بعنوان فعالية نموذج تقييم التناقض في تحسين جودة تعليم اللغة العربية، اعتمدت فيه على المنهج النوعي بأسلوب الدراسة المكتبية (الدراسة النظرية). تناول البحث تقييم تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج التناقض (Discrepancy Model) وفق منظور بروفوس (Provus)، مركزًا على كيفية توظيف هذا النموذج في قياس فعالية البرامج التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نموذج التقييم الذي طوّره بروفوس يتكوّن من ثلاثة مكونات رئيسة، وهي: المعيار (Standard) الذي يتضمّن قائمة الخصائص والجودة المتوقعة بعد تنفيذ البرنامج، والأداء (Performance) الذي يشير إلى جميع الخصائص والجودة التي تحققت فعليًا كنتيجةٍ للتنفيذ، والفجوة أو التناقض

²⁸ Firdaus, Wijaya, and Qomariyah, "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Di MTs Mambaul Ulum Tulupari Tiris Probolinggo."

²⁹ Habib and Kabalmay, "Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Pembelajaran Bahasa Arab Kelas X Di MAN 1 Gresik."

(Discrepancy) وهو مقدار التباين الذي يُكتشف بعد مقارنة المعيار بالأداء. وقد خلصت الباحثة إلى أنّ هذا النموذج يُعدّ أداة فعّالة لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية، مما يُسهم في تحسين جودة تعليم اللغة العربية.³⁰

٥. بحث مُهّادي وآخرين بعنوان تقييم تخطيط وتصميم التعليم، وتنفيذ عملية التعلم، وتقييم أدوات نتائج التعلم. يركّز هذا البحث على تقييم تخطيط تصميم التعليم، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وأدوات قياس نواتج التعلم من خلال الدراسة المكتبية (الدراسة النظرية). وتؤكد نتائج البحث على أهمية التكامل بين التخطيط والتنفيذ وتقييم الأدوات التعليمية بوصفه مفتاحاً لتحقيق عملية تعليمية فعّالة، متكيفة، وذات معنى. كما تُظهر النتائج أن تصميم التعليم الجيد يجب أن يراعي مبدأ التكامل، وتنوّع المتعلمين، ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. أما تنفيذ التعليم الفعّال فيعتمد على قدرة المعلم على توظيف طرائق تدريس متنوعة، وبناء تفاعلٍ ذي معنى، وتهيئة بيئة تعليمية داعمةٍ للتعلم. ويشترط في تقييم أدوات التعليم أن تتّصف بالصدق والثبات والعدالة في قياس المجالات الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والحركي، سواءً من خلال الاختبارات أو أدوات التقييم غير الاختبارية.³¹

جدول ١.١ الدراسات السابقة

رقم	اسم الباحث	الموضوع	التركيز البحث	الفوارق
١.	نورهيّاتي وأوسيونو ٢٠٢٥	تقويم تعليم اللغة العربية في مدرسة "علي عمران" المتوسطة الإسلامية ببلدة بندر سلامات	يهدف هذا البحث إلى تقويم فاعلية طرائق التدريس وكذلك المطبّقة، والتعرّف على	في هذا البحث، يقوم الباحث بتقويم عملية التعليم بدءاً من مرحلة الت

³⁰ Handayani, Hadjar, and Suja'i, "Fa'āliyah Namūzaj Taqwīm at-Tanāquḍ Fī Taḥsīn Jaudah Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah."

³¹ Muhadi et al., "Evaluasi Perencanaan Desain Pembelajaran , Pelaksanaan Proses."

			المعوّقات التي يواجهها المعلّمون والطلاب أثناء عملية التعليم والتعلّم	خطيط، مروراً بالتنفيذ، وانهاءً بالتقويم.
٢.	سلطان فيرداوس، مُعلّم ورجاء، وقمارية ٢٠٢٤	تنفيذ تعليم اللغة العربية في مدرسة "منبع العلوم" المتوسطة الإسلامية بطولوپاري تيريس برابولنغو	يتناول البحث تنفيذ تعليم اللغة العربية في مدرسة "منبع العلوم" المتوسطة الإسلامية بطولوپاري تيريس برابولنغو من جوانب متعددة، تشمل التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والمواد التعليمية.	في هذا البحث يتمثل في تطبيق نموذج التقويم المستخدم، وهو نموذج الفجوة (Discrepancy Model).
٣.	إخوان الحبيب وتقيّ الدين كبلميّ ٢٠٢٥	تقويم تنفيذ المنهاج المستقل في تعليم اللغة العربية للصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية	تقويم الأهداف التعليمية ومسار الأهداف التعليمية في المنهاج المستقل	يكنّ الاختلاف في هذا البحث في الجانب الذي يتم تقويمه، وهو التخطيط والتنفيذ.

		الحكومية الأولى بغريسل		
٤ .	رينا آسِه خندايني ٢٠٢٣	فعالية نموذج تقويم التناقض في تحسين جودة تعليم اللغة العربية	يهدف هذا البحث إلى وصف المراحل التي يتكوّن منها نموذج التقويم بالفجوة	تميّز هذا البحث باعتماده على منهجٍ مختلف، يتمثّل في دراسة الحالة
٥ .	مُهادي وآخرين ٢٠٢٥	تقويم تخطيط وتصميم التعليم، وتنفيذ عملية التعلم، وتقويم أدوات نتائج التعلم	يتناول هذا البحث دراسةً مفهومية حول كيفية إعداد تصميم التعلم، وكيفية تنفيذ عملية التعلم في الصف، وكذلك كيفية تطوير أدوات نتائج التعلم واستخدامها على نحوٍ أمثل.	لا يَستخدمُ هذا البحث نموذجَ تقويمٍ محدّد مثل نموذج "كونتنانس ستيك" أو نموذج "الفجوة (ديسكرانسي)" أو غيرهما من النماذج التقويمية، بل يركّز على دراسةٍ مفهوميةٍ لعملية التخطيط والتنفيذ والتقويم في التعليم بوجهٍ عام.

في هذا البحث، سعى الباحث إلى تطوير الدراسات السابقة وسدّ النقص الموجود فيها. فقد تناولت الأبحاث السابقة موضوع تقييم تعليم اللغة العربية، لكنها اختلفت في الأهداف والمنهجيات. ومن ذلك، دراسة نور حياقي وأوسيونو (٢٠٢٥) التي تناولت طرق التدريس والعوائق التي واجهها المعلمون والطلاب أثناء سير العملية التعليمية. كما ركّزت دراسة سلطان فردوس وآخرين (٢٠٢٤) على تنفيذ تعليم اللغة العربية في مدرسة منبع العلوم طولوباري تيريس - برولينغو من جوانب متعددة، تشمل التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والاستراتيجيات، والمحتوى التعليمي. أما دراسة إخوان الحبيب وتقي الدين قبلماي (٢٠٢٥) فقد ناقشت تقييم التعليم وفق مدى توافق الأهداف التعليمية ومسار تحقيقها في إطار المنهاج المستقل. بينما تناولت دراستا رينا آسيه (٢٠٢٣) ومحادي (٢٠٢٥) الموضوع من منظور تصوري نظري، حيث بحثتا في كيفية إعداد التصميم التعليمي، وتنفيذ العملية التعليمية، وتطبيق التقويم.

ويتميّز هذا البحث عن الدراسات السابقة بعدة نقاط؛ فبالنسبة لدراسة نور حياقي وأوسيونو (٢٠٢٥)، فإنّ الاختلاف يكمن في نطاق التقييم الذي يشمل في هذا البحث مراحل التخطيط والتنفيذ معًا. أما دراسة سلطان فردوس وآخرين فتختلف من حيث نموذج التقييم المستخدم، إذ يعتمد هذا البحث على نموذج التناقض (Discrepancy). كما أن دراسة إخوان الحبيب وتقي الدين قبلماي (٢٠٢٥) ركّزت فقط على الأهداف التعليمية ومسارها في المنهاج المستقل دون أن تتناول الجوانب المتعلقة بالتخطيط أو التنفيذ أو التقويم. في حين أن دراسة رينا آسيه (٢٠٢٣) تناولت بشكل نظري مراحل نموذج التناقض من خلال المنهج المكتبي، فإن هذا البحث يستخدم المنهج الدراسي الميداني (دراسة حالة) لاستخلاص البيانات من الواقع. وأخيرًا، فإن دراسة محادي (٢٠٢٥) وصفت التصميم والعملية التعليمية وصفًا تصوريًا دون استخدام نموذج تقييمي محدد مثل نموذج التناقض أو

نموذج كونتننس ستيك، بينما يعتمد هذا البحث على تطبيق نموذج التناقض بصورة عملية في تقييم تعليم اللغة العربية.

استنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة، تبين أنَّ البحوث المتعلقة بتقويم تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية (المدارس الثانوية الإسلامية) لا تزال تتركز في الغالب على جانب تقييم نتائج التعلّم، في حين أنَّ الجوانب العملية مثل التخطيط والتنفيذ والمتابعة بعد التقويم لم تحظَ باهتمام كافٍ. ومن هنا، يسعى الباحث إلى سدّ هذه الثغرة العلمية من خلال تطوير دراسة تُركّز على تطبيق نموذج التقويم بالفجوة (Discrepancy Model) في سياق تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية. ومن خلال هذا النموذج، يهدف الباحث إلى تقييم مدى التوافق بين المعايير المتوقّعة والواقع الفعلي في كلّ مرحلة من مراحل العملية التعليمية، ابتداءً من تخطيط البرنامج ومرورًا بـ تنفيذ أنشطة التعليم والتعلّم. ومن المتوقّع أن يُسهم هذا المنهج في تقديم صورة شاملة عن فاعلية تعليم اللغة العربية، كما يُعدّ أساسًا علميًا لتحسين الممارسات التعليمية بشكل مستمر داخل المدارس الدينية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: مفهوم تقويم التعلم

١. تعريف تقويم التعلم

يُعرف مصطلح التقويم في اللغة الإنجليزية بكلمة *evaluation*، ويُقصد به في معناه الواسع أنه عملية تخطيطية للحصول على المعلومات وتقديمها من أجل اتخاذ قرارات متعددة البدائل. أما تقويم التعلم فهو عملية مستمرة لجمع المعلومات وتفسيرها بهدف تقدير القرارات التي تُتخذ في تصميم النظام التعليمي. وفي كتاب القياس والتقويم في التربية وعلم المؤلف ويليام أ. ٣٢ موهرنز، يُعرّف التقويم بأنه عملية وصف وتحسين المعلومات المفيدة لتحديد البدائل المناسبة. ويُشير موهرنز إلى أن مفهوم التقويم يمكن أن يشمل كلاً من الاختبار والقياس، وقد يتجاوزهما ليضمّ مجالات أوسع من مجرد القياس الكمي. كما أن نتائج عملية التقويم يمكن أن تُسهم في اتخاذ قرارات مهنية دقيقة، ويمكن للباحث أو المعلم أن يُجري التقويم باستخدام بيانات كمية أو نوعية بحسب طبيعة الظاهرة التعليمية التي يتمّ دراستها. ٣٣

يُوضّح زين العارفين أن التقويم يُعدّ مرحلةً مهمّةً في عملية التعليم والتعلم، حيث يقوم بها المعلم بهدف معرفة مدى فعالية العملية التعليمية. ٣٤ كما يذكر زينول وناصيون أن التقويم هو عملية اتخاذ القرار استناداً إلى المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال قياس نتائج التعلم، سواءً تمّ ذلك باستخدام أدوات اختبارية أو غير اختبارية. وبناءً على ذلك، فإنّ التقويم يُعتبر نشاطاً يُنفَّذ من أجل تحديد مدى نجاح تحقيق الأهداف

³² Febriana, *Evaluasi Pembelajaran*.

³³ Asrul, Saragih, and Mukhtar, "Evaluasi Pembelajaran."

³⁴ Kurniawan et al., "Evaluasi Pembelajaran."

التعليمية.^{٣٥} ويُضيف موريادي أنّ التّقييم هو إجراء يُستخدم لقياس أمرٍ ما وفق قواعد محدّدة وأساليب معيّنة تمّ وضعها مسبقًا. كما يرى بعض الباحثين أنّ التّقييم هو نشاط أو عملية تهدف إلى إصدار حكم على قيمة شيءٍ معيّن، ولا يمكن تحديد هذه القيمة إلّا من خلال عملية القياس، التي تتجلى في شكل اختبار، وهو ما يُعرف في المجال التربوي بمصطلح الاختبار التربوي أو التعليمي.^{٣٦}

يُجرى تقيّم التعلّم بصورةٍ مستمرة، ويشمل استخدام أساليب تقييم متعدّدة مثل الاختبارات التحريرية، والملاحظة الصّفيّة، وتقييم المشاريع، والتّقييم الذاتي للطلاب. ويتيح هذا النهج قياسًا شاملاً للجوانب المعرفية والوجدانية والحركية لدى المتعلّمين، بحيث لا يقتصر التّقييم على تقدير المعارف النظرية فحسب، بل يمتدّ أيضًا إلى قياس المهارات التطبيقية والسلوكية التي يُظهرها الطالب في المواقف التعليمية الواقعية.^{٣٧} ومن ثمّ، فإنّ التّقييم التربوي يسهم إسهامًا أساسيًا في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلّمين. ويُعدّ تقيّم التعلّم جزءًا من منظومة التّقييم في المجال التعليمي، إذ يهدف إلى جمع المعلومات اللازمة لمعرفة مستوى التّقدّم والنموّ والتحصيل الدراسي للطلاب، وكذلك مدى فاعلية التعليم الذي يقدّمه المعلّم. ويشمل التّقييم في هذا الإطار عمليّتي القياس والتّقدير. وإذا نُظر إلى التّقييم من حيث أهدافه، فيمكن تصنيفه إلى خمسة أنواع رئيسة، وهي: التّقييم التشخيصي، والانتقائي، والتمهيدي، والتكويني، والختامي. أمّا من حيث مجالاته أو عناصره، فينقسم إلى تقيّم السياق، والمدخلات، والعملية التعليمية، والنتائج، والمخرجات النهائية. ويتمّ تنفيذ عملية التّقييم من خلال ثلاث مراحل أساسية، وهي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة معالجة النتائج وإعداد التقرير النهائي.^{٣٨}

^{٣٥} Maulani et al., *Evaluasi Pembelajaran*.

^{٣٦} Phafiandita et al., "Urgensi Evaluasi Pembelajaran Di Kelas."

^{٣٧} Nur Aidila Fitria, Muhammad Yoga Julyanur, and Eka Widyanti, "Langkah-Langkah Evaluasi Pembelajaran."

^{٣٨} Wulan and Rusdiana, "Evaluasi Pembelajaran."

يعد تقييم التعلم عملية نظامية مستمرة تهدف إلى تقييم نجاح العملية التعليمية منذ مرحلة التخطيط وحتى تحقيق نتائج التعلم. في مرحلة التخطيط، يقوم التقييم بضمان أن الأهداف والمواد والأسلوب وأدوات التقييم متناسقة مع احتياجات الطلاب وسياق العملية التعليمية.^{٣٩} أما المرحلة التالية فهي مرحلة تنفيذ العملية التعليمية، حيث يكون التقييم فيها هدفه مراقبة فعالية عملية التدريس والتعلم بشكل مباشر.^{٤٠} ويتصف التقييم في هذه المرحلة بالطابع التكويني، أي أنه يقدم تغذية راجعة للمعلم والطالب لتصحيح مسار العملية التعليمية بشكل فوري. أما المرحلة الأخيرة، وهي تقييم نتائج التعلم، فتركز على مدى تحقيق الأهداف والأثر الناتج عن العملية التعليمية التي تم تنفيذها. ويشمل هذا التقييم قياس التغيرات في معرفة الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم الناتجة عن خبرات التعلم التي مروا بها.^{٤١}

٢. الهدف من تقييم التعلم

يهدف التقييم في المجال التربوي إلى غايتين رئيسيتين. الأولى هي جمع المعلومات التي تُعدّ دليلاً على مدى التطور الذي يحققه المتعلمون بعد خوضهم عملية التعلم خلال فترة زمنية معينة. أما الغاية الثانية فهي قياس وتقييم فاعلية عملية التدريس والطرائق التعليمية التي طبقها المعلم، إضافة إلى الأنشطة التعليمية التي مارسها الطلاب.^{٤٢} وإلى جانب هذه الأهداف العامة، فإن للتقييم أهدافاً خاصة أخرى، منها أولاً: تحفيز نشاط المتعلمين في متابعة البرامج التعليمية، إذ بدون التقييم لن تنشأ لدى الطلاب الدافعية اللازمة لتحسين أدائهم وتحقيق نتائج أفضل. وثانياً: البحث عن العوامل التي تؤدي إلى نجاح أو إخفاق

³⁹ Mulyani, Habib, and Hadi, "Authentic Assessment Strategies in Arabic Language Learning in the Digital Era."

⁴⁰ Maryati et al., "Curriculum Evaluation and Development: A Systematic Approach to Literature Review in Educational Management."

⁴¹ Arbeni et al., "Planning Strategies in Test Development: A Systematic Approach to Educational Evaluation."

⁴² Suardipa and Primayana, "Peran Penggunaan Desain Evaluasi Untuk Meningkatkan Kualitas Pembelajaran."

المتعلمين في متابعة البرامج التعليمية، من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمعالجة المشكلات وتحسين العملية التعليمية.^{٤٣}

وفقاً لوزارة التربية الوطنية الإندونيسية، فإن أهداف تقييم التعلم تتمثل فيما يلي:

(١) مراجعة إنتاجية وفعالية عملية التعليم والتعلم. (٢) تحسين وتطوير أداء المعلم في تنفيذ أنشطة التعليم. (٣) إصلاح، وتطوير، وتحسين برامج التعليم والتعلم. (٤) الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء عملية التعلم وإيجاد الحلول المناسبة لها. (٥) وضع الطلاب في مواقف تعليمية تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.^{٤٤} أما بحسب سوديرمان، فإن أهداف التقييم في عملية التعلم هي: (أ) اتخاذ القرار بشأن نتائج التعلم، (ب) فهم المتعلمين بشكل أعمق، (ج) تحسين وتطوير برامج التعليم.^{٤٥} بناءً على ذلك، فإن التقييم يهدف إلى معرفة مدى نجاح الطلاب المشاركين في البرامج التعليمية المخططة، كما يُعد وسيلة مهمة لقياس فاعلية طرق التدريس المطبقة خلال العملية التعليمية.^{٤٦}

أوضح مرزوقي أن أهداف تقييم التعلم تنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة على النحو الآتي:^{٤٧}

١. الأهداف العامة:

أ. جمع المعلومات والبيانات التي تُستخدم كدليل على مستوى التطور أو التقدم الذي يحققه المتعلمون بعد مرورهم بعملية التعلم خلال فترة زمنية معينة. وبعبارة أخرى، الهدف العام من التقييم في مجال التعليم هو الحصول على بيانات موضوعية تُظهر مدى قدرة المتعلمين ونجاحهم في تحقيق أهداف التعلم بعد خضوعهم لعملية تعليمية محددة.

⁴³ Musarwan and Warsah, "Evaluasi Pembelajaran (Konsep . Fungsi Dan Tujuan)."

⁴⁴ Maulani et al., *Evaluasi Pembelajaran*.

⁴⁵ L, "Evaluasi Dalam Proses Pembelajaran."

⁴⁶ Musarwan and Warsah, "Evaluasi Pembelajaran (Konsep . Fungsi Dan Tujuan)."

⁴⁷ Dari, Arief, and Rehani, "Pelaksanaan Evaluasi Bagi Siswa Dalam Pengembangan Pembelajaran PAI."

ب. معرفة مدى فعالية طرق وأساليب التدريس التي استُخدمت خلال فترة التعلم. أي أن الغرض من ذلك هو قياس وتقييم مدى كفاءة وفعالية أداء المعلمين في تنفيذ طرق التدريس، وكذلك مدى فاعلية أنشطة التعلم التي قام بها المتعلمون.

٢. الأهداف الخاصة:

- أ. تحفيز المتعلمين على المشاركة النشطة في البرامج التعليمية، إذ بدون وجود عملية تقييم لا يمكن أن تنشأ لدى المتعلمين الدافعية أو الرغبة في تحسين أدائهم وتطوير إنجازاتهم.
- ب. البحث عن العوامل التي تؤدي إلى نجاح أو فشل المتعلمين في متابعة البرامج التعليمية، وذلك من أجل إيجاد الحلول المناسبة وطرق التحسين الملائمة لتطوير العملية التعليمية.

٣. أنواع تقييم التعلم

توجد عدة أنواع من تقييم التعلم، وبناءً على الإجراءات المتبعة يمكن تقسيم التقييم إلى الأنواع الآتية:

أ. التقييم التكويني (Formative Evaluation)

كلمة تكويني مأخوذة من الكلمة الإنجليزية التي تعني “يُشكّل”. ويُقصد بالتقييم التكويني عملية التقييم التي تُجرى لمعرفة مدى تطور المتعلمين بعد إتمامهم برنامجاً معيناً. ووفقاً لما ذكرته إلسا كانياواي ، فإن التقييم التكويني هو عملية لجمع البيانات المتعلقة باستخدام الوسائط التعليمية بهدف التأكد من مدى اتساقها مع التطبيق الفعلي. وتُستخدم البيانات المستخلصة كمرجع للتحسين، حتى يمكن استخدام الوسائط التعليمية بشكل فعال وكفاء. ويمكن الاستنتاج أن التقييم التكويني هو عملية لفهم تطور المتعلمين

بعد مشاركتهم في برنامج أو استخدام وسيلة تعليمية معينة، بهدف رفع الكفاءة والفعالية من خلال جمع البيانات اللازمة للتحسين المستمر.^{٤٨}

ب. التقييم الختامي (Summative Evaluation)

يُجرى هذا النوع من التقييم عادة في نهاية الفصل الدراسي أو المرحلة التعليمية، ويهدف إلى تحديد مدى نجاح البرنامج التعليمي في تحقيق أهدافه. وتعتمد نتائج هذا التقييم على عدة عوامل، منها أداء المعلم، واستجابة المتعلمين، وطبيعة المنهج الدراسي، واستراتيجيات التعليم المتبعة، وغيرها من العوامل ذات الصلة.^{٤٩}

ج. التقييم التشخيصي (Diagnostic Evaluation)

هو التقييم الذي يُجرى قبل بدء العملية التعليمية لتحديد القدرات الأولية لدى المتعلمين. ويساعد هذا النوع من التقييم المعلم على فهم احتياجات المتعلمين وتصميم استراتيجيات تعليمية تتناسب مع مستوى قدراتهم. ومن أمثلته، الاختبارات الأولية التي تُنقذ قبل تعليم مادة الرياضيات لمعرفة مدى إتقان الطلاب للمهارات الأساسية.

د. التقييم الأصيل (Authentic Evaluation)

هو نوع من التقييم يركّز على قدرة المتعلم على تطبيق معارفه ومهاراته في مواقف حياتية حقيقية. ويُنفذ هذا النوع من التقييم عادة من خلال مشاريع، أو ملفات إنجاز، أو محاكاة عملية تعكس بشكل واقعي كفاءات المتعلمين. ويُعدّ التقييم الأصيل أكثر ملائمة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، والإبداع، والعمل التعاوني.^{٥٠}

⁴⁸ Sunaryati et al., "Analisis Komprehensif Terhadap Jenis-Jenis Evaluasi Pembelajaran Sekolah Dasar : Tinjauan Literatur."

⁴⁹ Nur Aidila Fitria, Muhammad Yoga Julyanur, and Eka Widyanti, "Langkah-Langkah Evaluasi Pembelajaran."

⁵⁰ Lubis et al., "Jenis Dan Proses Evaluasi Pendidikan."

المبحث الثاني: نموذج تقويم الفجوة

١. مفهوم نموذج تقويم الفجوة

يُعدّ نموذج تقويم الفجوة من النماذج التي وضعها مالكولم بروفوس وطوّره لاحقاً ستافلييم، وهو نموذج يركّز على قياس الفجوة بين المعايير أو الأهداف المحددة مسبقاً وبين النتائج الفعلية المتحققة أثناء تنفيذ برنامج أو نشاط معيّن.^{٥١} يهدف هذا النموذج إلى تحديد درجة التباين بين ما ينبغي تحقيقه وما تم تحقيقه فعلاً، بحيث يتمكن المقوم من معرفة مدى فعالية البرنامج ونجاحه. ويرتكز هذا النموذج على تحليل الفجوات بين التوقعات والمعايير الموضوعية وبين الأداء الفعلي الذي تحقق في التطبيق العملي للبرنامج.^{٥٢} ويقوم المفهوم الأساسي لهذا النموذج على ثلاثة مكوّنات رئيسية، وهي: المعيار، أي مجموعة الأهداف أو المؤشرات التي يُراد الوصول إليها؛ والأداء، أي النتائج الواقعية التي تم تحقيقها أثناء تنفيذ البرنامج؛ والفجوة، وهي مقدار الاختلاف بين المعيار والأداء، وتُظهر إلى أي مدى انحراف تنفيذ البرنامج عن الأهداف المرسومة. يُستخدم هذا النموذج لقياس حجم الفجوة في كل عنصر من عناصر البرنامج، مما يمكن المقوم من تحديد الجوانب التي لم تصل إلى المستوى المطلوب وتحتاج إلى تحسين. ويُعتبر نموذج تقويم الفجوة من النماذج الفعّالة في تقويم البرامج التعليمية وغيرها من البرامج التي تتطلب قياس مستوى النجاح بناءً على معايير محددة مسبقاً.^{٥٣}

٢. مفهوم نموذج التقييم بالفجوة لمالكولم بروفوس

بحسب آراء العلماء يُوضّح فيتزباتريك (Fitzpatrick) وساندرز (Sanders) وورثن (Worthen) أنّ نموذج الفجوة (*Discrepancy Model*) يُعدّ أداة تشخيصية في عملية التقويم،

⁵¹ Azmi, "Evaluasi Program Pendidikan Model Discrepancy."

⁵² Ariani, "Discrepancy Evaluation Model (DEM) Untuk Mengevaluasi Program Pendidikan Inklusi."

⁵³ Syahputri et al., "MODEL-MODEL EVALUASI PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM."

إذ يهدف إلى تحديد الفجوة بين أهداف البرنامج ونتائج تنفيذه. وتُعدّ نتائج هذا التحديد مدخلاتٍ مهمةً لصانعي القرار أو منفذي البرامج من أجل إجراء تحسينات ذات طابعٍ تكويني، لا مجرد تقييمٍ تجميعي في نهاية النشاط. ولذلك فإن هذا النموذج يُعتبر مفيداً للغاية في رفع جودة تنفيذ البرامج بصورةٍ مستمرة، لا سيما في مجال التعليم الذي يتطلب التكيف والتطوير المتواصل.^{٥٤}

ويُبين ستفليم (Stufflebeam) وشينكفيلد (Shinkfield) أن نموذج الفجوة الذي طوّره بروفوس يركّز على مطابقة المعايير مع الأداء الفعلي في كل مرحلةٍ من مراحل تنفيذ البرنامج. ويُجرى التقويم في مراحل التخطيط، والتنفيذ، والعمليات، والمنتج بهدف الكشف عن أوجه الانحراف في كل مرحلةٍ لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة فوراً. ومن خلال هذا المنهج، لا يُجرى التقويم بعد انتهاء البرنامج فحسب، بل يتم بصورةٍ مستمرة (التقويم المستمر) لضمان سير جميع مكونات البرنامج وفق المعايير المنشودة.^{٥٥}

أمّا في سياق التعليم، فيؤكد أريكونتو وجابار أن نموذج الفجوة يُعدّ ذا صلةٍ وثيقةٍ في تقويم برامج التعليم، لأنه يقوم على المقارنة بين المعيار المثالي (ما ينبغي أن يكون) والواقع الفعلي للتنفيذ في الميدان (ما هو كائن). وتُمكن نتائج هذه المقارنة المقوم من معرفة مدى توافق تنفيذ البرنامج مع التخطيط، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. ومن ثمّ فإن هذا النموذج لا يقتصر على قياس مدى النجاح، بل يقدّم أيضاً تغذيةً راجعةً مفيدةً للمعلمين ومديري المدارس وصنّاع القرار في المجال التربوي.^{٥٦}

⁵⁴ Fitzpatrick, Sanders, and Worthen, *Program Evaluation : Alternative Approaches and Practical Guidelines*.

⁵⁵ Stufflebeam and Shinkfield, "Introduction to Evaluation BT - Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice."

⁵⁶ Arikunto and Jabar, "Evaluasi Program Pendidikan: Pedoman Teoritis Praktisi Pendidikan."

٣. تطبيق نموذج التقييم بالفجوة لمالكولم بروفوس

وفقاً لمالكولم بروفوس ١٩٧١، يتكوّن نموذج التقييم بالفجوة من خمس مراحل رئيسية ومنهجية في تقييم أي برنامج. وتُستخدَم كل مرحلة للمقارنة بين المعيار (التوقع أو الهدف) والأداء الفعلي (الواقع)، بحيث يتمكن المقوم من تحديد الفجوات التي تحتاج إلى معالجة وتحسين. وفيما يلي تفصيل هذه المراحل الخمس:

أولاً: مرحلة التصميم (Design)

يتم في هذه المرحلة إعداد خطة التقييم وتحديد المعايير أو الأهداف التي ستكون مرجعاً في عملية التنفيذ. يقوم المعلم أو المقوم بتحديد معايير تعليمية واضحة وقابلة للقياس، مثل الكفاءات الأساسية، ومؤشرات التحصيل، والأهداف التعليمية المراد تحقيقها. ويمكن أن تتمثل هذه المعايير في المنهج الدراسي، أو الخطة التعليمية، أو خطة تنفيذ الدروس. كما تشمل مرحلة التصميم أيضاً التخطيط لطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقييم التي ستستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين.

ثانياً: مرحلة التركيب أو الإعداد (Installation)

تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من جاهزية الموارد، والنظم، والعمليات اللازمة لتنفيذ البرنامج. ففي سياق التعليم، تُعنى مرحلة التركيب بتنفيذ عملية التعلم وفقاً للتصميم الموضوع مسبقاً، حيث يُعدّ المعلم جميع الموارد المطلوبة مثل المواد التعليمية، ووسائل التعلم، وتهيئة بيئة صفية مناسبة. وتسهم هذه المرحلة في ضمان أن التنفيذ يسير وفقاً للمعايير والخطط التي وُضعت في البداية.

ثالثاً: مرحلة العملية (Process)

يُجمع في هذه المرحلة البيانات المتعلقة بسير تنفيذ البرنامج من أجل معرفة مدى التزامه بخطة التصميم. فيراقب المقوم أو المعلم سير الدروس، ويتابع تفاعل الطلاب مع المعلم، وطريقة استخدام الوسائل التعليمية، ومستوى مشاركة المتعلمين أثناء الحصة. وتُستخدم البيانات المستخلصة من هذه المرحلة لتقييم مدى فعالية العملية التعليمية ودرجة مطابقتها للمعايير الموضوعية.

رابعاً: مرحلة المنتج (Product)

يُركز في هذه المرحلة على قياس النتائج أو المخرجات التي حققها البرنامج. ففي المجال التربوي، تتعلق هذه المرحلة بقياس نتائج تعلم الطلاب، سواء عبر الاختبارات، أو الواجبات، أو المشاريع، أو التقييمات العملية الأخرى. وتُظهر هذه النتائج مدى تحقيق الطلاب للكفاءات والأهداف التعليمية المحددة في مرحلة التصميم. كما تهدف مرحلة المنتج إلى قياس فعالية التعلم بصورة شاملة.

خامساً: مرحلة المقارنة (Comparison)

يُقارن في هذه المرحلة بين النتائج الفعلية والمعايير أو الأهداف التي وُضعت مسبقاً لتحديد الفجوات القائمة. وتُعدّ هذه المقارنة تحليلاً للفارق بين الأداء الواقعي والمعياري المثالي. فإذا وُجدت فجوة كبيرة، تصبح نتائج التقييم أساساً لاتخاذ إجراءات تصحيحية مثل تعديل أساليب التدريس، أو تحسين جودة الوسائل التعليمية، أو تطوير مهارات المعلمين. كما تُستخدم هذه المرحلة لتقييم مدى كفاءة استخدام الموارد التعليمية وتحقيق أقصى استفادة منها.⁵⁷

⁵⁷ Mustafa, "Model Discrepancy Sebagai Evaluasi Program Pendidikan."

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ- مدخل البحث ومنهجه

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج النوعي. ويُعدّ المنهج النوعي طريقةً في البحث العلمي تُركّز على الفهم العميق للظواهر الاجتماعية والثقافية في سياقها الطبيعي. يتميز هذا البحث بطبيعته الوصفية والاستقرائية، إذ يُولي اهتماماً كبيراً بالعمليات والمعاني التي يتم الحصول عليها مباشرةً من المشاركين.⁵⁸ ويركّز البحث النوعي على الفهم العميق لتجارب الأفراد واتجاهاتهم وسلوكهم ضمن سياقهم الاجتماعي. ويسعى الباحث إلى استكشاف المنظور الإيميكّي، أي وجهة النظر من داخل المشاركين أنفسهم، بحيث لا تقتصر نتائج البحث على وصف ما حدث فحسب، بل تتناول أيضاً الأسباب والكيفية التي تجري بها الظاهرة. كما تُجرى عملية تحليل البيانات بطريقة مستمرة وتفسيرية، مما يُنتج سرداً غنياً ومفصلاً.⁵⁹

أما نوع هذا البحث، فيستخدم منهج دراسة الحالة الذي يركّز على العملية التقييمية ذات الاتجاه التكويني. تُجرى دراسة الحالة لفهم عميق لكيفية تنفيذ برنامج أو نشاطٍ تعليمي في سياقه الواقعي، وكذلك لمعرفة كيفية تطوير تلك العملية من خلال التغذية الراجعة المستمرة.⁶⁰ وفي هذا الإطار، يسعى الباحث إلى استكشافٍ دقيقٍ لديناميكية تنفيذ عملية التعليم، ابتداءً من مرحلة التخطيط، ثم التنفيذ، وصولاً إلى مرحلة تقييم النتائج، وذلك للحصول على صورة شاملة عن فعالية وجودة العملية التعليمية.⁶¹ كما تتناول دراسة الحالة

⁵⁸ Malahati et al., “Kualitatif : Memahami Karakteristik Penelitian Sebagai Metodologi.”

⁵⁹ Waruwu, “Pendekatan Penelitian Pendidikan: Metode Penelitian Kualitatif, Metode Penelitian Kuantitatif Dan Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Method).”

⁶⁰ Arif, “Penelitian Evaluasi Pendidikan.”

⁶¹ Magdalena et al., “Analisis Instrumen Evaluasi Formatif Pada Mata Pelajaran Ipa Kelas Iv Sdn Salembaran Iii.”

هذه الجوانب المتعلقة بالسياق والمدخلات، مثل مدى استعداد المعلمين، وتوفر الوسائل والمرافق التعليمية، ومدى ملائمة المادة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة. وبذلك، يُمكن هذا البحث الباحث من فهم شامل للعوامل التي تُسهم في نجاح أو تعيق تنفيذ العملية التعليمية في المواقف الخاصة والسياقات الواقعية.^{٦٢}

ب- البيانات و مصادرها

البيانات هي كُلُّ شكلٍ من أشكال المعلومات التي يجمعها الباحثُ للإجابة عن أسئلة البحث، سواء أكانت على هيئة كلماتٍ أو أفعالٍ أو وثائق تُعبّر عن الواقع الاجتماعي. أمّا مصدرُ البيانات فهو الموضوعُ أو الكيانُ الذي تُستمدُّ منه هذه المعلومات. وتُعدُّ مصادرُ البيانات في البحث النوعي عنصراً أساسياً يُشكّل الأساس في جمع المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.^{٦٣} وبوجه عام، تتكوّن مصادرُ البيانات النوعية من:

١. البيانات الأولية

البيانات الأولية هي المعلومات التي يَحْصُل عليها الباحثُ مباشرةً من المصدر الأول أو من الأشخاص الذين يفهمون الظاهرة المدروسة فهماً مباشراً.^{٦٤} في هذا البحث، تتمثّل البياناتُ الأولية في المقابلات مع مُعلّمي اللغة العربية، والملاحظة بالمشاركة أثناء عملية التعليم والتعلّم، حيث يتفاعلُ الباحثُ مباشرةً مع موضوع البحث. أمّا مصادرُ هذه البيانات فتشمل نتائج المقابلات والملاحظات أثناء سير الدروس. وتُعدُّ البياناتُ الأولية ذات أهمية كبيرة لأنها تُقدّم معلومات أصيلةً وسياقيةً عميقةً تتعلّق بالظاهرة قيد الدراسة.

⁶² Juwanda, Wagiran, and Subyantoro, "Implementasi Model Evaluasi Formatif Dan Sumatif Dalam Pembelajaran Morfologi Bahasa Indonesia."

⁶³ Nasution, "Metode Penelitian Kualitatif."

⁶⁴ Ilhami et al., "Penerapan Metode Studi Kasus Dalam Penelitian Kualitatif."

٢. البيانات الثانوية

البياناتُ الثانوية هي المعلوماتُ المساندة التي لا تُستمدُّ مباشرةً من المبحوثين، بل من وثائقٍ ومصادرٍ مكتوبةٍ ذات صلة. وتُستخدم هذه البياناتُ لاستكمال وتعزيز النتائج المستخلصة من البيانات الأولية. وتشمل البياناتُ الثانوية في هذا البحث الوثائق الأكاديمية في المدرسة، والسياسات التعليمية، والمراجع العلمية ذات الصلة. ومن مصادر البيانات الثانوية: الملفات الأكاديمية، وتقارير الأنشطة التعليمية، وكتب المناهج الدراسية، ونتائج التقييمات السابقة للبرامج، والمجلات العلمية، والمقالات، والكتب الدراسية، فضلاً عن البيانات الصادرة عن المؤسسات التعليمية أو الجهات الرسمية ذات العلاقة بسياق البحث.

ج- أسلوب جمع البيانات

تتضمن تقنيات جمع البيانات في هذا البحث عدداً من الأساليب الرئيسة التي تم اختيارها بناءً على أهداف البحث ومحوره، وهي كالتالي:

١. المقابلة

تُستخدم المقابلة لجمع البيانات حول آراء الأفراد وتصوراتهم العميقة بشأن المشكلة المدروسة.^{٦٥} في هذا البحث، اتخذت المقابلات طابعاً شبه منظّم، حيث أعدَّ الباحث مسبقاً مجموعةً من الأسئلة المفتوحة التي تُمكن المشاركين من تقديم المعلومات بحرية وتفصيل. وفي سياق هذا البحث، أُجريت المقابلات مع عددٍ من الأطراف المعنية مباشرةً بعملية التعليم، مثل معلّم اللغة العربية، ومدير المدرسة، وبعض الطلبة. الهدفُ الرئيس من المقابلة هو استكشاف المعلومات المتعلقة بمعايير تخطيط وتنفيذ تعليم اللغة العربية كما صاغها نموذج الفجوة (Discrepancy) لمالكولم

⁶⁵ Mania and Saat, "Pengantar Metodologi Penelitian: Panduan Bagi Peneliti Pemula."

بروفوس. ومن خلال هذه المقابلات، يسعى الباحث إلى فهم كيفية إعداد المعلّم لوثائق التعليم، وتصميم الأهداف التعليمية، واختيار الأساليب والوسائط، وتطبيق استراتيجيات التقييم المتوافقة مع المعايير المرجوة. كما تهدف المقابلات أيضاً إلى معرفة الأداء الفعلي في تنفيذ التعليم داخل الصف، بما يشمل أساليب تدريس المعلّم، ومشاركة الطلبة في عملية التعلم، والصعوبات التي تظهر أثناء تنفيذ تعليم اللغة العربية. وتُقارَن البيانات المستخلصة من المقابلات بالمعايير المثالية لتحديد أشكال الفجوات أو الاختلافات بين التخطيط والتنفيذ في الميدان.

٢. الملاحظة

تُجرى الملاحظة من خلال متابعة مباشرة للسلوكيات والتفاعلات والظروف في السياق الطبيعي لموضوع البحث.^{٦٦} ويقوم الباحث بالملاحظة الميدانية المباشرة لمختلف الأحداث أو الظواهر المرتبطة بأهداف البحث. ومن خلال هذه الملاحظة، يسعى الباحث إلى الحصول على صورة واقعية حول كيفية سير عملية تعليم اللغة العربية في بيئة المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانغ. تتم الملاحظة بطريقة منهجية لمختلف الأحداث والأنشطة المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم في تعليم اللغة العربية، وذلك بما يتناسب مع تركيز البحث. وفي التطبيق العملي، يلاحظ الباحث أنشطة المعلّم في إعداد وتنفيذ الدروس، ابتداءً من صياغة الأهداف التعليمية، واختيار الأساليب والوسائل التعليمية، واستخدام الوسائط، وانتهاءً بعملية التقييم، وذلك لمعرفة مدى توافق هذه الأنشطة مع المعايير المثالية الواردة في نموذج الفجوة (Discrepancy) لمالكولم بروفوس

كما تركز الملاحظة على التفاعل بين المعلّم والطلبة، وأنماط الاتصال، وديناميكية الصف التي تعكس الأداء الفعلي لعملية التعليم. وتُستخدم نتائج

⁶⁶ Kaharuddin, "Kualitatif: Ciri Dan Karakter Sebagai Metodologi."

الملاحظة لتحديد أشكال الفجوات أو الاختلافات بين معايير التعليم المخططة والتنفيذ الواقعي في الميدان. فعلى سبيل المثال، إذا وُجد اختلاف بين ما ورد في خطة التدريس وبين الممارسة الفعلية للمعلم، فإن هذه البيانات تُعدّ مادةً تحليليةً مهمةً لتقييم فاعلية تنفيذ تعليم اللغة العربية في المدرسة. إضافةً إلى الملاحظة داخل الصف، أجرى الباحث أيضاً ملاحظةً على البيئة المدرسية بشكلٍ عام، بما في ذلك المرافق الداعمة للتعلّم، والأنشطة اللاصقيّة ذات الصلة، والتفاعل الاجتماعي بين المعلمين والطلبة. وهكذا، فإن الملاحظة في هذا البحث لا تُعدّ مجرد أداةً مكملّةً للمقابلات والوثائق، بل تُعتبر وسيلةً رئيسةً لتصوير الواقع التعليمي تصويراً مباشراً وشاملاً، بحيث تعكس نتائج البحث الحالة الفعلية المتوافقة مع المشكلات الثلاث المطروحة في البحث.

٣. التوثيق

التوثيق في البحث النوعي هو تقنية لجمع البيانات تعتمد على الاستفادة من المستندات المكتوبة أو التسجيلات الأخرى كمصادر للمعلومات لفهم الظواهر قيد الدراسة.^{٦٧} ويمكن أن تكون هذه المستندات على شكل ملاحظات، تقارير، أرشيف، رسائل، صور، تسجيلات فيديو، كتب، لوائح، أو قطع أثرية أخرى ذات صلة بسياق البحث. في هذا البحث، استُخدم التوثيق للحصول على بيانات تتعلق بمعايير التخطيط وتنفيذ تدريس اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانغ وفق نموذج الفجوة (Discrepancy) المالكولم بروفوس.

وتشمل الوثائق التي تمت دراستها خطة تنفيذ التدريس كدليل للمعلم، جداول تدريس اللغة العربية، بيانات الطلاب والمعلمين، وكذلك وثائق السياسات المدرسية المتعلقة بتنفيذ برنامج التعليم. بعد ذلك، تُستخدم نتائج دراسة الوثائق

⁶⁷ Nilamsari, "Memahami Studi Dokumen Dalam Penelitian Kualitatif."

لتقييم الأداء الفعلي لتنفيذ التدريس، مثل مدى توافق ما ورد في خطة التدريس مع الممارسة الفعلية في الصف، وكذلك لتحديد أشكال الفجوات (*discrepancy*) بين المعايير المثالية والتنفيذ الواقعي. وهكذا، فإن تقنية التوثيق لا تعمل فقط كدليل داعم، بل تُعدّ أيضاً أداةً للتحقق من صحة البيانات المستخلصة من المقابلات والملاحظات، مما يعزز موثوقية نتائج البحث.

د- تحليل البيانات

البيانات التي تم جمعها تُعالج وفق ما تم ملاحظته في الميدان بناءً على نموذج التقييم الذي اعتمده الباحث وهو نموذج التقييم بالفجوة (*Discrepancy*) المالكولم بروفوس. يتم التحليل عبر أربع مراحل هي جمع البيانات، تقليص البيانات، عرض البيانات، والتحقق لاستنتاج نتائج البحث. فيما يلي تفصيل لمراحل تحليل البيانات التي استخدمها الباحث:

١. جمع البيانات

يتم جمع البيانات في هذا البحث من خلال المقابلات، والملاحظات، والتوثيق المتعلقة ببرنامج تدريس اللغة العربية باستخدام نموذج التقييم بالفجوة (*Discrepancy*) أجريت مقابلات معمقة لاستكشاف فهم المعلمين والطلاب لعملية تدريس اللغة العربية، وكذلك لاستقصاء تنفيذ عملية التدريس بدءاً من التخطيط وحتى نتائج تعلم الطلاب في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانغ. كما قام الباحث بالملاحظة المباشرة لعملية التدريس في الصف والتفاعل مع الطلاب والمعلمين بهدف دراسة سير العملية التعليمية بعمق. لإكمال البيانات، تم استخدام التوثيق لجمع أجزاء من برنامج تدريس اللغة العربية، وتشمل بيانات الوثائق خطة تنفيذ التدريس كدليل للمعلمين، جداول تدريس اللغة العربية، بيانات الطلاب والمعلمين، بيانات المدرسة، وجميع البيانات المتعلقة ببرنامج التعليم.

٢. تكثيف البيانات

تكثيف البيانات هو عملية تركز على اختيار البيانات، تلخيصها، وتحويلها من شكلها الخام المستمد من الملاحظات الميدانية. يعني تكثيف البيانات البحث عن الموضوعات والأنماط، واختيار الأمور المهمة والتركيز عليها.^{٦٨} تشمل أنشطة تكثيف البيانات إدخال نتائج جمع البيانات ضمن مفاهيم وفئات وموضوعات ثم استنتاجها، ومن ثم تجميع الموضوعات بما يتوافق مع محور البحث وهو تقييم تدريس اللغة العربية باستخدام نموذج الفجوة. في سياق هذا البحث، يتم تكثيف البيانات عبر تصفية البيانات وفرزها وتنظيمها بحيث تركز على الجوانب المتعلقة بتقييم تدريس اللغة العربية باستخدام نموذج *Discrepancy* لمالكولم بروفوس. وتشمل عملية التقليل جميع البيانات وفق المكونات الرئيسية لنموذج الفجوة، وهي: المعايير (*standard*)، الأداء (*performance*)، والفجوة (*discrepancy*) في تنفيذ تدريس اللغة العربية.

٣. عرض البيانات

عرض البيانات يعني تقديم مجموعة من المعلومات بشكل منظم يساعد على اتخاذ القرارات واستنتاج النتائج.^{٦٩} تجمع البيانات المعلومات بطريقة يسهل فهمها بحيث يمكن الاطلاع على ما يحدث، والتأكد من صحة الاستنتاجات، أو إعادة التحليل إذا لزم الأمر. في هذا البحث، يتم عرض البيانات في شكل سرد وصفي يوضح نتائج الدراسة حول تخطيط وتنفيذ تدريس اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانغ. يتم تنظيم كل جزء من البيانات وفقاً لمكونات نموذج الفجوة لمالكولم بروفوس، وهي: المعايير (*standard*)، الأداء الفعلي (*performance*)، والفجوة (*discrepancy*) ومن خلال هذا العرض، يقارن الباحث بين المعايير المثالية المحددة في تخطيط التدريس وبين ما تم تنفيذه على أرض الواقع.

⁶⁸ Sidiq, Choiri, and Mujahidin, "Metode Penelitian Kualitatif Di Bidang Pendidikan."

⁶⁹ Sidiq, Choiri, and Mujahidin.

يهدف العرض السردى للبيانات إلى تقديم صورة واضحة عن مدى التوافق أو عدم التوافق (*discrepancy*) بين هذين الجانبين.

٤. استخلاص الاستنتاجات

استخلاص الاستنتاجات هو الجهد المبذول لتفسير البيانات المعروضة مع الاستفادة من فهم الباحث لما يراه.^{٧٠} تُدعم الاستنتاجات التي تُستخلص في المرحلة المبكرة بالأدلة الصالحة والمتسقة عند جمع الباحث للبيانات في الميدان، مما يجعل هذه الاستنتاجات موثوقة. في هذا البحث، يتم استخلاص الاستنتاجات بطريقة استقرائية، أي عن طريق تفسير البيانات التي تم تقليصها وعرضها لاكتشاف الأنماط والموضوعات والعلاقات بين مكونات تدريس اللغة العربية. يلاحظ الباحث الفجوات بين المعايير المتوقعة وواقع تنفيذ التدريس في الميدان وفق إطار نموذج الفجوة (*Discrepancy*) لماكولم بروفوس. تُستخدم نتائج هذا التحليل كأساس لوضع توصيات بالخطوات التالية التي تهدف إلى تحسين وتعزيز جودة تدريس اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانغ. وبالتالي، فإن الاستنتاجات المستخلصة لا تقتصر على الوصف فقط، بل تسهم أيضًا بشكل عملي في زيادة فعالية تخطيط وتنفيذ عملية التدريس.

هـ. صحة البيانات

تم فحص صحة البيانات في البحث باستخدام تقنية/التثلي (triangulation) لاختبار مصداقيتها. أُجري البحث من خلال الملاحظة الدقيقة والمستمرة باستخدام تقنية التثلي.^{٧١} وقد تمثل التثلي في المصادر لاختبار مصداقية البيانات من خلال التحقق من المعلومات المستمدة من مصادر متعددة. وتشمل هذه المصادر في البحث المدرسة، مدير

⁷⁰ Mania and Saat, "Pengantar Metodologi Penelitian: Panduan Bagi Peneliti Pemula."

⁷¹ Moleong, "Lexy J Moleong, Metodologi Penelitian Kualitatif."

المدرسة، المعلمون كمحاضري مادة اللغة العربية، وطلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانغ. بعد جمع البيانات من هذه المصادر المختلفة، تم تحليلها وتصنيفها.

تمت عملية التثليث بمقارنة نتائج المقابلات، والملاحظات، والتوثيق. حيث تمت مقارنة البيانات التي تم جمعها من مقابلات مع المعلمين والطلاب ومدير المدرسة مع نتائج الملاحظة المباشرة في الصفوف، وكذلك الوثائق التعليمية مثل خطط الدروس، والمناهج، وسياسات المدرسة. بهذه الطريقة، استطاع الباحث التأكد من مدى توافق المعايير المخططة مع التنفيذ الفعلي في الميدان، وتحديد الفجوات التي ظهرت في ممارسة تدريس اللغة العربية. وإذا أسفرت الطرق الثلاث عن نتائج مختلفة، يقوم الباحث بإعادة التأكيد مع مصادر بيانات أخرى للحصول على وضوح وضمان صحة المعلومات. ولا يُعتبر اختلاف البيانات خطأ دائماً، بل قد يعكس اختلاف وجهات النظر بين المشاركين، مما يثري فهم الظاهرة المدروسة.

بالإضافة إلى ذلك، أجرى الباحث مراجعات دورية (cross-check) من خلال المقابلات والملاحظة في أوقات وسياقات مختلفة. تهدف هذه الخطوة إلى تقييم اتساق البيانات المتعلقة بالتخطيط، والتنفيذ، وتقييم عملية تدريس اللغة العربية. وباستخدام التثليث بشكل شامل، تصبح نتائج البحث أكثر موثوقية وصلاحية علمية، بحيث يمكن الاعتماد على النتائج المتعلقة بالمعايير (standard)، الأداء الفعلي (performance)، والفجوات (discrepancy) في تدريس اللغة العربية.

الفصل الرابع

عرض البيانات و تحليلها

المبحث الأول: معيار تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بادانج
في ضوء نظرية مالكوم بروفوس

تُعَدُّ معاييرُ تعليم اللغة العربية في المدرسة مرجعاً أساسياً في تنفيذ جميع عمليات التعلم. وقد قسّم مالكوم بروفوس نموذج التقييم إلى عدة مراحل، تبدأ بمرحلة التصميم، ثم مرحلة التثبيت، تليها مرحلة العملية، ثم مرحلة المنتج، وأخيراً مرحلة المقارنة. أمّا المعايير فتندرج ضمن مرحلتين أساسيتين، وهما مرحلة التصميم ومرحلة التنفيذ. وفيما يلي عرضٌ لمعايير تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانج:

أ. مرحلة التصميم

١. الأسس والمعايير المعتمدة في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية
الرسالة بمدينة بادانج

في ضوء نموذج التقييم القائم على الفجوة الذي طوّره مالكوم بروفوس، تُعَدُّ مرحلة التصميم مرحلةً أساسيةً ومحوريةً، إذ تهدف إلى تحديد المعايير المثالية التي تُتخذ مرجعاً رئيساً في تنفيذ البرنامج التعليمي. وفي هذه المرحلة، تُوضَع المعايير بوصفها ضوابطٍ معياريةً تُعتمد مقياساً للحكم على مدى التوافق بين الخطة المرسومة للبرنامج وتطبيقها الفعلي. ويرى مالكوم بروفوس أنّ أيّ برنامجٍ تعليميّ لا بدّ أن يقوم على مواصفات واضحة تشمل الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، واستراتيجيات التدريس، وأدوات التعليم، ومؤشرات النجاح؛ حتى يمكن إجراء تقييم الفجوة بصورة منهجية ومنظمة. ومن هذا المنطلق، فإنّ المعايير في تعليم اللغة العربية لا تقتصر وظيفتها على كونها دليلاً إجرائياً لتنظيم العملية

التعليمية، بل تتجاوز ذلك لتكون أداةً تقييميةً ومعياريًا حاكمًا لقياس جودة تنفيذ البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة. وفي أثناء جلسة المقابلة، ذكر المخبر أن:

"المعايير التي نعتمدها في المنهج الدراسي تستند إلى قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥ في صيغته الحديثة، مع اعتماد مدخل التعلم العميق والمنهج القائم على المحبة. كما قمنا بإضافة المنهج وتطويره من خلال دمج مع منهج وزارة الشؤون الدينية، وقد تمّ إعداده ابتداءً من تحديد أهداف التعلم، ومعايير التخرج، والمواد التعليمية المستخدمة"^{٧٢}

في المقابلة الأولى، ذكر المخبر أن المعايير المنهجية المعتمدة في المدرسة تستند إلى أحدث السياسات التربوية، وهي قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥ الصادر عن وزارة الشؤون الدينية بجمهورية إندونيسيا. ويُعدّ هذا القرار دليلًا لتنفيذ المنهج الدراسي في المدارس الإسلامية، كما يمثل تطويرًا واستكمالًا للسياسات السابقة، مع التركيز على التعلم العميق والمنهج القائم على المحبة. وقد أوضحت هذه اللائحة أن منهج المدرسة الإسلامية لا يقتصر على تنظيم بنية المواد الدراسية فحسب، بل يشتمل كذلك على الإطار الأساسي للمنهج، والأهداف التربوية، ومبادئ التعلم، والتقييم، وتعزيز الأنشطة الصفية، والأنشطة المصاحبة للمنهج، والأنشطة اللامنهجية. وبذلك، يُعدّ هذا القرار أساسًا معياريًا تستند إليه المدارس الإسلامية في إعداد المناهج وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات المؤسسة، دون الخروج عن إطار المعايير الوطنية.

يظهر تطبيق هذا القرار الوزاري في سياق المدرسة الإسلامية من خلال عملية التخطيط للتعلم، التي تبدأ بصياغة أهداف التعلم، وتحديد معايير التخرج، ثم اختيار المواد التعليمية المناسبة. وهذا يدلّ على أن تنفيذ المنهج يتم بطريقة منهجية منظمّة ومتكاملة. وتؤدي أهداف التعلم وظيفة التوجيه الأساس في العملية التعليمية، في حين تمثل معايير

⁷² "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

التخرج مؤشراً لقياس مستوى الكفايات التي يحققها المتعلمون، أما المواد التعليمية فتُعدُّ وسيلةً لتحقيق تلك الأهداف. ومن منظور تطوير المناهج، فإنَّ هذا النمط يعكس تصميمًا منهجيًا قائمًا على الأهداف، بحيث ترتبط جميع عناصر العملية التعليمية بعضها ببعض وتتكامل فيما بينها لتحقيق الغايات التربوية المنشودة.

ثم أشار المخبرُ إلى أنَّ هذا المنهج يعتمد مدخلَ التعلُّم العميق. وفي السياق التربوي، لا يُقصد بالتعلُّم العميق مجرد استخدام التكنولوجيا أو الذكاء الاصطناعي، بل هو مدخلٌ تعليميٌّ يركّز على الفهم العميق للمادة الدراسية. فلا يُطلَب من المتعلِّمين حفظُ المفاهيم فحسب، بل فهمُ معانيها، وإدراكُ العلاقات بينها، والقدرةُ على تطبيقها في المواقف الواقعية. وفي تعليم اللغة العربية، يمكن تجسيدُ هذا المدخل من خلال التعلُّم السياقي، والمناقشات الفاعلة، وتحليل النصوص، والممارسة التواصلية، وحلّ المشكلات اللغوية. ومن خلال هذا المدخل، لا يقتصر فهمُ المتعلِّمين على القواعد النحوية والصرفية من الناحية النظرية فقط، بل يمتدُّ إلى القدرة على توظيفها في المهارات اللغوية المختلفة، كالكلام، والكتابة، والقراءة، وفهم النصوص.

وإلى جانب مدخل التعلُّم العميق، أشار المخبرُ أيضًا إلى المنهج القائم على المحبة. ويُعدُّ هذا المنهج مدخلًا تربويًا يقوم على جعل قيم الرحمة، والتعاطف، والتقدير، والعلاقات الإنسانية أساسًا في العملية التعليمية. وفي سياسات وزارة الشؤون الدينية بجمهورية إندونيسيا، تم تطوير هذا المفهوم من خلال قيم «الحب الخمسة»، وهي: حبُّ الله ورسوله، وحبُّ النفس والآخرين، وحبُّ العلم، وحبُّ البيئة، وحبُّ الوطن. وفي التطبيق العملي لتعليم اللغة العربية، يمكن تنفيذ هذا المنهج من خلال إيجاد تفاعلٍ تعليميٍّ بعيدٍ عن الضغط على المتعلِّمين، وتقديم التحفيز، وتعويدهم على الأخلاق الحسنة، وغرس القيم الروحية في كل مادة تعليمية. وبهذا، لا تسهم العملية التعليمية في تنمية الذكاء العقلي فحسب، بل تعمل أيضًا على تنمية الذكاء العاطفي والروحي.

كما أنَّ تصريحَ المخبر بأنَّ المدرسة «تضيف وتطوّر المنهج من خلال دمج مع منهج وزارة الشؤون الدينية» يدلّ على وجود تطويرٍ للمناهج على مستوى المؤسسة التعليمية نفسها. وهذا يبيّن أنَّ المدرسة لا تكتفي بتطبيق المنهج الوطني تطبيقًا حرفيًا، بل تقوم بتكييفه بما يتناسب مع خصائص المؤسسة، واحتياجات المتعلّمين، ورؤية المدرسة التربوية. وقد يتمثل هذا التطوير في تعزيز بعض المواد الدراسية، أو إضافة برامج داعمة، أو دمج القيم الخاصة بالمدرسة في العملية التعليمية. ووفقًا لنظرية تطوير المناهج، فإنَّ هذا الأمر يعكس مرونة المنهج، حيث تُمنح المؤسسة التعليمية مساحةً للابتكار والتطوير ما دامت ملتزمةً بالمعايير الوطنية المعمول بها. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ إعداد المنهج الذي يبدأ من تحديد أهداف التعلّم يدلّ على وجود توجّه واضح نحو مخرجات التعلّم. فأهداف التعلّم تمثل نقطة الانطلاق في تحديد الكفايات التي ينبغي أن يحققها المتعلّمون، ومنها تُشتقّ معاييرُ التخرّج بوصفها مؤشرًا على النجاح، ثم تُنظّم المواد التعليمية بما يدعم تحقيق تلك الكفايات. وبعد ذلك، أوضح المخبرُ قائلاً:

أولاً، من جانب التخطيط للمناهج، نوجّه المعلّمين إلى ألاّ يقتصر اهتمامهم على تقديم المادة التعليمية من الجانب المعرفي فقط، بل على كيفية تمكين الطلاب من فهم المادة فهمًا عميقًا وحقيقيًا. ففي سياق تعليم اللغة العربية مثلاً، لا يركّز المعلّم على حفظ المفردات أو قواعد النحو فحسب، بل يدعو الطلاب إلى فهم المعاني، وإدراك سياقات استعمال اللغة، وربطها بحياتهم اليومية. وأما فيما يتعلق بمدخل التعلّم العميق، فإننا نشجّع المعلّمين على استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية، مثل المناقشة، والممارسة اللغوية، والمشروعات الصغيرة، والتأمّل في عملية التعلّم. وأما بالنسبة إلى التعلّم القائم على المحبة، فإننا نوجّه المعلّمين إلى بناء بيئة تعليمية أكثر إنسانيةً ومتعةً⁷³

⁷³ “Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026”.

في جلسة المقابلة، أوضح المخبر أنَّ المدرسة في جانب تخطيط المنهج تُوجِّه المعلِّمين إلى ألا يقتصر مسارُ التعلُّم على تقديم المادة التعليمية في الجانب المعرفي فحسب، بل تُؤكِّد على ضرورة تمكين المتعلِّمين من فهم المادة فهمًا عميقًا وشاملاً. وهذا يدلُّ على أنَّ العملية التعليمية لم تُصمَّم لتحقيق هدف إيصال المادة العلمية فقط، بل تهدف أيضًا إلى بناء فهم متكامل لدى المتعلِّمين. وفي تعليم اللغة العربية، ذكر المخبرُ مثالاً على ذلك، حيث لا يقتصر دورُ المعلِّم على التركيز في حفظ المفردات أو قواعد النحو بوصفها عناصر لغوية، بل يُوجِّه أيضًا إلى إرشاد المتعلِّمين لفهم معاني المفردات المدروسة، وإدراك سياقات استعمال اللغة، وربطها بمواقف الحياة اليومية. وبذلك، لا تقف موادُّ تعليم اللغة العربية عند الجانب النظري فحسب، بل تتجه نحو بناء فهمٍ سياقيٍّ أعمق وأشمل.

وفي تطبيق مدخل التعلُّم العميق، تشجّع المدرسةُ المعلِّمين على استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر نشاطًا ومشاركةً. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات: المناقشة، والممارسة اللغوية، والمشروعات الصغيرة، والتأمل في عملية التعلُّم. وتُستخدم المناقشة لإتاحة المجال أمام المتعلِّمين للتعبير عن آرائهم، وتبادل الأفكار، وبناء الفهم المشترك. أمَّا الممارسة اللغوية فتُطبَّق بهدف تعزيز المتعلِّمين على استعمال اللغة العربية استعمالًا مباشرًا، سواء في صورة المحادثة أو في تدريبات المهارات اللغوية الأخرى. وإضافةً إلى ذلك، تُعتمد المشروعات الصغيرة جزءًا من العملية التعليمية لتدريب المتعلِّمين على إنجاز مهامَّ محددة بصورة فردية أو جماعية، من خلال توظيف المواد اللغوية التي سبق تعلُّمها. أمَّا التأمل في التعلُّم فيُستخدم وسيلةً تمكِّن المتعلِّمين من مراجعة مسار تعلُّمهم، وفهم الجوانب التي أتقنوها، والتعرّف على الصعوبات التي ما زالوا يواجهونها.

وزاد المخبرُ بيانًا أنَّ مفهومَ التعلُّم القائم على المحبة يوجِّه المعلِّمين إلى بناء بيئةٍ تعليميةٍ أكثر إنسانيةً ومتعةً. وهذا يعني أنَّ العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم تُبنى في إطارٍ من القرب، والتواصل الفعّال، والاحترام المتبادل. ويُنتظر من المعلِّم أن يهيئ بيئةً تعليميةً مريحةً

وآمنة، بحيث يشعر المتعلمون بالطمأنينة والدافعية والانفتاح في المشاركة في العملية التعليمية. ومن خلال هذه البيئة، لا تصبح عملية التعلم مجرد نقل للمعرفة، بل تتحول إلى تجربة تربوية متكاملة تُنمّي الجوانب العقلية والعاطفية والروحية لدى المتعلمين. ولضمان تنفيذ المعايير التعليمية التي تمّ تحديدها، تحرص إدارة المدرسة على التأكد من أنّ هذه المعايير مفهومة لدى المعلمين وقابلة للتطبيق من خلال آليات التقويم والإشراف المستمر. وقد أوضح المخبر ذلك بقوله:

"وبطبيعة الحال، فإنّ ضمان تنفيذ عملية التعلم يقتضي وجود التقويم والإشراف؛ حتى يكون التصميم أو المنهج الذي تمّ اعتماده منسجماً ومطابقاً على الوجه المطلوب، ويسير وفق ما حُطّط له".⁷⁴

في المقابلة، أوضح المخبر أنّ نجاح تنفيذ العملية التعليمية لا يعتمد على تصميم المنهج أو التخطيط الذي وُضع مسبقاً فحسب، بل يحتاج أيضاً إلى وجود تقويم وإشراف مستمرين. ويُنظر إلى التقويم والإشراف على أنّهما عنصرا أساسيان في ضمان سير العملية التعليمية وفق المعايير والخطط المنهجية التي اعتمدها المدرسة. فالتقويم يُجرى لقياس مدى توافق تنفيذ التعلم مع الأهداف التي حُطّط لها مسبقاً، ومن خلاله تستطيع المدرسة الوقوف على مدى فاعلية العملية التعليمية، ومدى انسجام المواد التعليمية مع الخطة الموضوعية، وكذلك التحقق من مدى تحقيق المتعلمين للأهداف التعليمية المنشودة. كما أنّ وجود التقويم يُمكن المدرسة من الكشف المبكر عن أوجه القصور أو العوائق التي قد تظهر أثناء تنفيذ التعلم، مما يتيح فرصة معالجتها وتحسينها.

وإلى جانب التقويم، يُعدّ الإشراف جزءاً لا يتجزأ من عملية تنفيذ المنهج. ويهدف الإشراف إلى التأكد من التزام المعلمين بتنفيذ التعلم وفق التصميم المعتمد، سواء من حيث

⁷⁴ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

استخدام طرائق التدريس، أو تقديم المادة التعليمية، أو تنفيذ عمليات التقويم. كما يؤدي الإشراف وظيفة مهمة في الحفاظ على الاتساق بين التخطيط المسبق والممارسة الفعلية داخل الصف الدراسي. ويظهر كلامُ المخبر أنَّ التقويم والإشراف يُمثَّلان أداتين رقايبيتين للمؤسسة التعليمية في الحفاظ على جودة التعلُّم وضبط مساره. ومن خلال هاتين العمليتين، تستطيع المدرسة أن تضمن أنَّ تنفيذ المنهج لا يقتصر على الجانب الإداري أو الشكلي، بل يتحقق بصورة فعلية بما ينسجم مع الأهداف التربوية المرسومة. كما يفتح ذلك المجال لاتخاذ إجراءات لاحقة تتعلق بالتحسين أو التعديل إذا ظهرت فجوة بين تصميم المنهج وتطبيقه في الواقع التعليمي.

٢. تخطيطُ منهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج

يُعَدُّ تخطيطُ المنهج التعليمي جزءًا من مرحلة التصميم في نموذج التقويم القائم على الفجوة الذي طوَّره مالكوم بروفوس، وهي المرحلة التي يتم فيها تحديدُ المعايير المثالية المتوقعة لتكون مرجعًا في تنفيذ البرنامج وتقويمه. وفي هذه المرحلة، ينبغي أن يُصمَّم التعلُّم بصورة منهجية منظَّمة، من خلال تحديد الأهداف، والمواد التعليمية، والاستراتيجيات، والوسائل، وإجراءات التنفيذ، ومؤشرات النجاح بصورة واضحة، حتى تُتَّخذ أساسًا للمقارنة بين الوضع المثالي والوضع الفعلي. وفي سياق تعليم اللغة العربية، يشمل التخطيط صياغة الأهداف التعليمية التي تتجه إلى تنمية المهارات اللغوية الأربع، مع إتقان العناصر اللغوية كالنحو، والصرف، والمفردات، بحيث تُنظَّم هذه العناصر بصورة متكاملة مع الطرائق التعليمية، والوسائل، وتخصيص الوقت، ونظام التقويم المناسب. وفي هذا السياق، أوضح المخبرُ قائلاً:

"يشبَّه المنهجُ بعملية البحث والتطوير، إذ يبدأ من مرحلة تحليل الاحتياجات، ثم تحديد أهداف التعلُّم، فالمحتوى أو المواد التعليمية، ثم الشروع في تصميم منهجٍ مستوحى من مناهج

الشرق الأوسط، مع اعتماد مقارنة القواعد اللغوية الإندونيسية، ثم إعادة تنظيمها وصياغتها في إطار قواعد اللغة العربية.⁷⁵

أوضح المخبر أنَّ إعداد المنهج في المدرسة يتم من خلال عملية تدريجية ومنهجية منظّمة، شبّهها بعملية البحث والتطوير. ويشير هذا التصوّر إلى أنَّ المنهج لا يُبنى بصورة فورية أو عشوائية، بل يمرّ بمراحل مخطّطة ومدروسة؛ حتى يكون منسجماً مع حاجات التعلّم والأهداف التربوية المراد تحقيقها. وتبدأ عملية إعداد المنهج بمرحلة تحليل الاحتياجات، حيث تقوم المدرسة أولاً بتحديد احتياجات المتعلّمين، ومتطلبات العملية التعليمية، والكفايات التي ينبغي تحقيقها. ويُعدّ هذا التحليل أساساً أولياً في رسم اتجاه المنهج؛ حتى تكون المواد التعليمية وعمليات التعلّم ملائمة لواقع المتعلّمين وأهداف المؤسسة التعليمية.

وبعد إتمام تحليل الاحتياجات، تأتي المرحلة التالية وهي صياغة أهداف التعلّم. وقد أوضح المخبر أنَّ أهداف التعلّم تُعدّ المرجع الرئيس في تصميم جميع مكونات المنهج، إذ تحدّد الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلّمون بعد انتهاء العملية التعليمية، سواء في جانب المعرفة، أو الاتجاهات، أو المهارات. ثم تأتي بعد ذلك مرحلة تحديد المحتوى أو المواد التعليمية، حيث تُختار المواد وتُنظّم وفق الأهداف التعليمية التي تمّ تحديدها مسبقاً. وبهذا، تصبح كل مادة تعليمية ذات اتجاه واضح، وتؤدي وظيفة محدّدة في تحقيق الكفايات المنشودة.

وزاد المخبر بياناً أنَّ المدرسة تقوم بتصميم منهجٍ مستوحى من مناهج الشرق الأوسط، مع اعتماد مقارنة قائمة على القواعد اللغوية الإندونيسية، ثم إعادة تنظيمها وصياغتها في إطار قواعد اللغة العربية. وهذا يدلّ على وجود عملية تكييفٍ منهجيّ في

⁷⁵ “Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026”.

بناء المنهج، تقوم على ربط الأنماط اللغوية الأقرب إلى فهم المتعلمين، وهي اللغة الإندونيسية، بالبنية اللغوية العربية. ومن خلال هذا المدخل، يُرجى أن يكون فهم المتعلمين للمفاهيم اللغوية، ولا سيما قواعد النحو وبنية اللغة العربية، أكثر سهولةً ووضوحًا. كما أشار المخبر إلى أنَّ هذا المنهج المستمد من مناهج الشرق الأوسط يُمثّل جزءًا من تطوير منهج المدرسة لتعزيز تعليم اللغة العربية، مما يدلّ على أنَّ المدرسة لا تقتصر على اعتماد المعايير الوطنية فحسب، بل تسعى أيضًا إلى تطوير منهجها من خلال الاستفادة من النماذج التعليمية في الشرق الأوسط وتكييفها بما يتلاءم مع واقع التعليم في إندونيسيا. وأمّا من جهة مؤشرات النجاح، فقد أضاف المخبر قائلاً:

تُستمدُّ مؤشرات النجاح من أهداف التعلّم في كلّ مادةٍ دراسية، بحيث تشتمل على الجوانب الثلاثة والمهارات الأربع، ثم يُحدّد بعد ذلك المعايير وضوابط النجاح لكلّ جانبٍ من تلك الجوانب".

وفي جلسة المقابلة، أوضح المخبر أنَّ تحديد مؤشرات النجاح في العملية التعليمية يتمُّ من خلال اشتقاقها من أهداف التعلّم الخاصة بكلّ مادةٍ دراسية. وهذا يدلّ على أنَّ كلّ مادةٍ تعليميةٍ قد وُضعت لها أهداف واضحة ومحددة، تُتخذ أساسًا في بناء مؤشرات نجاح التعلّم. وبهذا، لا تُصاغ مؤشرات النجاح بصورةٍ منفصلة، بل تُعدُّ جزءًا متكاملًا من تخطيط العملية التعليمية.

وتشتمل أهداف التعلّم على ثلاثة جوانب رئيسة، وهي الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب المهاري. فالجانب المعرفي يتعلّق بمدى امتلاك المتعلمين للمعارف وفهمهم للمادة التعليمية. وفي تعليم اللغة العربية، قد يتمثل ذلك في فهم المفردات، وقواعد النحو، وبنية التراكيب اللغوية. أمّا الجانب الوجداني، فيرتبط بالالتجاهات، والميول،

والدافعية، ومدى اندماج المتعلمين في العملية التعليمية. في حين يتعلّق الجانب المهاري بالقدرات العملية للمتعلّمين في استعمال اللغة العربية، سواء في الأداء الشفهي أو الكتابي. وإلى جانب هذه الجوانب الثلاثة، أشار المخبرُ أيضًا إلى أنّ أهداف التعلّم تشمل المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغة العربية، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وتُعَدُّ هذه المهاراتُ عناصرَ أساسيةً في تعليم اللغة العربية، لما بينها من ترابطٍ وتكاملٍ في تحقيق الكفاية اللغوية الشاملة. كما أوضح المخبرُ أنّه بعد صياغة أهداف التعلّم متضمّنةً الجوانب الثلاثة والمهارات الأربع، تأتي المرحلة التالية، وهي تحديد معايير النجاح وضوابطه لكلِّ جانبٍ من هذه الجوانب. وتُستخدم معايير النجاح مرجعًا للحكم على مدى تحقق الكفايات المطلوبة لدى المتعلّمين، في حين تُعَدُّ ضوابط النجاح مقياسًا أكثر تحديدًا في تقويم مستوى الإنجاز في كل جانبٍ من جوانب التعلّم.

٣. تطوير منهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج

بناءً على نتائج المقابلة، تبين أنّ المدرسة لا تقتصر في اعتمادها على السياسات الوطنية للمناهج من خلال قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥ بوصفه معيارًا رئيسًا في العملية التعليمية، بل تعمل أيضًا على تطوير المنهج بصورةٍ سياقيةٍ تناسب مع احتياجات المؤسسة التعليمية. ومن صور هذا التكييف إضافةً موادّ دراسيةٍ خاصةٍ في قسم الشرق الأوسط، بوصفها وسيلةً لتعزيز الكفايات اللغوية والمعرفية بصورةٍ أكثر تخصّصًا. وقد تمّ اختيارُ محتوى هذه المواد وفق احتياجات التعلّم والأهداف التعليمية المراد تحقيقها، مما يدلّ على وجود مواءمةٍ بين المعايير المقررة وخصائص البرنامج التعليمي. وإضافةً إلى ذلك، قامت المدرسة بدمج مدخل التعلّم العميق في العملية التعليمية، بهدف ألا يقتصر فهمُ المتعلّمين على المستوى السطحي للمادة التعليمية، بل ليصل إلى مستوى أعمق من الفهم والاستيعاب والتوظيف. ووفقًا لما أوضحه المعلّم، قال:

"إلى جانب اعتمادنا على قرار وزير الشؤون الدينية الأخير، قامت المدرسة أيضًا بإضافة موادَّ دراسيةٍ خاصةٍ لقسم الشرق الأوسط، مع اختيار المواد بما يتناسب مع احتياجات أهداف التعلُّم، مع الحرص على دمج مدخل التعلُّم العميق والمنهج القائم على المحبة."⁷⁶

أوضح المخبر أنَّ المدرسة لا تقتصر على تطبيق المنهج الوطني تطبيقًا معياريًا فحسب، بل تعمل أيضًا على تطوير المنهج بصورةٍ مستقلة من خلال دمجها مع السياسات الداخلية لوزارة الشؤون الدينية. وقد جرى هذا التطوير بصورةٍ منهجيةٍ منظمّة، تبدأ بصياغة أهداف التعلُّم، وتحديد معايير التخرُّج، ثم اختيار المواد التعليمية وتنظيمها بما يتناسب مع احتياجات المتعلِّمين وخصائص المؤسسة التعليمية. وقد أوضح المعلِّم ذلك بقوله:

"في المعايير التي تمّ تحديدها، فإنَّ الكفايات التي يُركِّز عليها هي الجوانب الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والمهاري. ولكن في التطبيق العملي لم نصل بعدُ إلى تحقيق هذه الجوانب بالصورة المطلوبة. وأما بالنسبة إلى المهارات اللغوية، فالأصل أن تكون جميع المهارات قابلةً للقياس، غير أنَّ هناك بعض العوائق، مثل كفاية المعلِّمين واستعداد المتعلِّمين"⁷⁷

وبناءً على نتائج المقابلة، تبَيَّن أنَّ المدرسة في تطويرها للمنهج قد حدّدت توجُّهًا كفائيًا يشمل ثلاثة مجالات رئيسية، وهي المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري، بوصفها أساسًا في بناء الأهداف التعليمية، والمواد الدراسية، والاستراتيجيات التعليمية. وتدلّ هذه المجالات الثلاثة على أنَّ تطوير المنهج لا يقتصر على تنمية المعرفة وحدها، بل يمتدّ إلى بناء الاتجاهات وتنمية المهارات العملية لدى المتعلِّمين. وفي سياق تعليم اللغة العربية، وُجِّه تطوير المنهج أيضًا نحو تعزيز المهارات اللغوية الأربع، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، بوصفها مؤشراتٍ مثاليةٍ وشاملةٍ لمخرجات

⁷⁶ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

⁷⁷ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

التعلُّم. غير أنَّ التطبيق العملي لا يزال يواجه عددًا من العوائق التي تؤثر في تحقيق أهداف تطوير المنهج على الوجه الأمثل، ولا سيما فيما يتعلّق بكفاية المعلّمين في ترجمة المنهج إلى ممارساتٍ تعليميةٍ فعليةٍ، وكذلك مدى جاهزية المتعلّمين للاستجابة لمتطلبات التعلُّم التي تشمل.

ب. مرحلة التثبيت

تهدف مرحلة التثبيت في نموذج التقييم القائم على الفجوة الذي طوّره مالكوم بروفوس إلى تقييم مدى جاهزية تنفيذ البرنامج قبل تطبيقه بصورةٍ كاملة. وفي هذه المرحلة، يتركّز التقييم على مدى توفّر أدوات التعلُّم، وجاهزية المعلّمين، ودعم البيئة التعليمية، والآليات المساندة؛ لضمان إمكان تطبيق معايير تعليم اللغة العربية التي تمّ تحديدها بصورةٍ سليمة.

١. جاهزية الموارد البشرية وأدوات التعلُّم

تُعَدُّ جاهزية الموارد البشرية جزءًا أساسيًا في مرحلة التثبيت والتنفيذ ضمن نموذج التقييم القائم على الفجوة، وهي المرحلة التي تؤكد على فحص مدى استعداد العناصر الداعمة للبرنامج قبل بدء التنفيذ الكامل. ويرى مالكوم بروفوس أنَّ نجاح تطبيق البرنامج يعتمد بدرجةٍ كبيرة على توفّر الموارد الكافية والمنسجمة مع المعايير التي تمّ تحديدها في مرحلة التصميم. وفي سياق تعليم اللغة العربية، تشمل جاهزية الموارد كفاية المعلّمين في إتقان المادة التعليمية وطرائق التدريس، وتوفّر أدوات التعلُّم مثل المنهج الدراسي، والوحدات التعليمية، وأدوات التقييم، إضافةً إلى وجود برامج تدريبية خاصة لمعلّمي اللغة العربية. وتُعَدُّ هذه الجاهزية مؤشرًا مهمًّا لضمان سير العملية التعليمية وفق الخطة المرسومة والمعايير المحددة. وفي هذا السياق، ذكر المخبرُ قائلاً:

أمّا فيما يتعلّق بتدريب معلّمي اللغة العربية، فإنّهم يشكّون من قلة الدورات التدريبية الخاصة بمعلّمي اللغة العربية، إذ إنّ المعلّمين لا يشاركون إلا في تدريباتٍ عامةٍ تدور موضوعاتها حول تصميم التعلّم ونحوه. وهذا الأمر يفرض على معلّمي اللغة العربية أن يكونوا أكثر إبداعاً في ربط محتوى تلك التدريبات بتعليم اللغة العربية.⁷⁸

ولا يزال تدريب معلّمي اللغة العربية يُعدُّ أحد الجوانب التي تحتاج إلى مزيدٍ من العناية، ولا سيّما فيما يتعلّق بتوفّر تدريباتٍ خاصةٍ ومناسبةٍ لاحتياجات تعليم اللغة العربية. وقد أبدى معلّمو اللغة العربية شكواهم من أنّ التدريبات التي شاركوا فيها حتى الآن ما تزال ذات طابعٍ عام، ولم تتناول بصورةٍ مباشرةٍ تطوير الكفايات التربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية. فالتدريبات المتاحة غالباً ما تركز على موضوعاتٍ عامة، مثل تصميم التعلّم، وإعداد الوسائل التعليمية، واستراتيجيات التدريس، أو تطوير المناهج. ومع أنّ هذه الموضوعات لا تخلو من الفائدة للمعلّمين، إلا أنّ نطاقها لا يزال بعيداً عن الحاجات الفنية الخاصة بتعليم اللغة العربية، مثل استراتيجيات تدريس المهارات اللغوية، وتعزيز إتقان النحو والصرف، وتطوير الوسائل التعليمية الخاصة باللغة العربية، وأساليب تقويم المهارات اللغوية.

وهذا الواقع يفرض على معلّمي اللغة العربية امتلاك قدرٍ أكبر من الإبداع والمرونة في تكييف المواد التدريبية العامة وإعادة توظيفها في سياق تعليم اللغة العربية. فالمواد التدريبية ذات الطابع العام تحتاج إلى إعادة فهمٍ وصياغةٍ بما يتناسب مع طبيعة مادة اللغة العربية التي تتميز بخصوصيةٍ في بنيتها اللغوية، وطرائق تدريسها، وأهدافها التعليمية. فعلى سبيل المثال، فإنّ مفاهيم تصميم التعلّم التي يكتسبها المعلّمون من الدورات العامة تحتاج إلى تطويرٍ إضافيٍّ لتطبيقها بفاعليةٍ في تعليم المفردات، والقواعد اللغوية، والمهارات اللغوية المختلفة. وتُظهر هذه الحالة أنّ معلّم اللغة العربية لا يقتصر دوره على تنفيذ عملية التعلّم،

⁷⁸ “Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026”.

بل يمتدّ ليكون مطوّراً للاستراتيجيات التعليمية، قادراً على دمج مخرجات التدريب مع الاحتياجات الواقعية داخل الصف الدراسي. ويُعدّ هذا الجهد صورةً من صور التكيف المهني الذي يضمن استمرار جودة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرسومة، رغم محدودية الدعم التدريبي المتخصص. كما أضاف المخبرُ قائلاً:

أما أدوات التعلّم فهي متوقّرة وفق المعايير المحددة، ابتداءً من المنهج الدراسي، والوحدات التعليمية، والبرنامج الفصلي، وأدوات التقويم، مما يمكن المعلمين من تنفيذها وفق ما تتمّ تصميمه⁷⁹

وفي المقابلة، أوضح المعلم أنّ أدوات التعلّم في المدرسة متوقّرة ومُعدّة وفق المعايير التي تمّ تحديدها مسبقاً. وتشمل هذه الأدوات المكونات الرئيسة للعملية التعليمية، بدءاً من المنهج الدراسي، والوحدات التعليمية، والبرنامج الفصلي، وصولاً إلى أدوات التقويم. ويدلّ ذلك على أنّ العملية التعليمية قد أُعدّت بصورةٍ منهجيةٍ منظمّة قبل مرحلة التنفيذ داخل الصف الدراسي. ويُعدّ المنهج الدراسي مرجعاً أساساً في تنظيم نطاق المواد التعليمية، والكفايات التي ينبغي تحقيقها، وتوزيع الزمن التعليمي. ومن خلاله يصبح مسارُ التعلّم أكثر تنظيمًا وانضباطاً، لأنّ المواد التعليمية قد تمّ ترتيبها بما ينسجم مع أهداف التعلّم ومعايير الكفاية المحددة. كما يوفّر المنهج للمعلّم دليلاً واضحاً في بناء خطوات العملية التعليمية وتنظيم مراحلها، مما يسهم في ضمان تنفيذ التعلّم بصورةٍ تتوافق مع التصميم المرسوم والمعايير المعتمدة.

وإلى جانب المنهج الدراسي، تمّ إعداد الوحدات التعليمية بوصفها موادّ تعليمية داعمةً للعملية التعليمية داخل الصف الدراسي. وتؤدي الوحدات التعليمية وظيفة الدليل العلمي الذي يشتمل على شرح المفاهيم، والتدريبات، والأنشطة التعليمية التي يمكن أن

⁷⁹ “Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026”.

يستفيد منها المعلمون والمتعلمون على السواء. وفي تعليم اللغة العربية، تسهم هذه الوحدات في مساعدة المتعلمين على دراسة المادة العلمية بصورة أكثر تنظيمًا وتوجيهًا، سواء داخل الصف أو خارجه. كما يُعدُّ البرنامجُ الفصلي جزءًا مهمًا من أدوات التعلم التي أُعدَّت مسبقًا، إذ يؤدي وظيفة التخطيط لتوزيع المواد التعليمية خلال فصل دراسي كامل، بما يضمن سير العملية التعليمية وفق الأهداف الزمنية المحددة. ومن خلال هذا البرنامج، يستطيع المعلم تنظيم تسلسل المواد التعليمية، وضبط كثافة العملية التعليمية، ومواءمة تحقيق الأهداف في كل فترة دراسية.

وإضافةً إلى ذلك، تمَّ إعدادُ أدوات التقويم بوصفها جزءًا من النظام التعليمي، حيث وُضعت لقياس مدى تحقق أهداف التعلم التي تمَّ تحديدها مسبقًا. ويتيح وجودُ هذه الأدوات تنفيذَ عملية التقويم بصورة أكثر تنظيمًا وارتباطًا بمؤشرات النجاح التي جرى تصميمها من قبل. إنَّ توفرَ جميع أدوات التعلم هذه يمنح المعلمين سهولةً أكبر في تنفيذ العملية التعليمية وفق تصميم المنهج المرسوم، بحيث لا يبدأ المعلمون من مرحلة الإعداد الأساسية، بل يستطيعون مباشرة تطوير التعلم وتنفيذه اعتمادًا على الأدوات الجاهزة والمتاحة.

٢. جاهزيةُ المرافق والبيئة التعليمية

في منظور مالكوم بروفوس، تُعدُّ جاهزيةُ المرافق والبيئة التعليمية عنصرًا مهمًا في مرحلة التثبيت والتنفيذ ضمن نموذج التقويم القائم على الفجوة، وهي المرحلة التي تُعنى بفحص مدى استعداد جميع الوسائل والظروف الداعمة قبل تنفيذ البرنامج. وفي هذه المرحلة، يؤكد مالكوم بروفوس أنَّ نجاحَ البرنامج التعليمي لا يتحدد بحسن التصميم فحسب، بل يعتمد أيضًا على مدى جاهزية المرافق والبيئة الداعمة التي تمكّن من تنفيذ البرنامج وفق المعايير المحددة مسبقًا. وفي سياق تعليم اللغة العربية، تشمل جاهزيةُ المرافق توفرَ القاعات الدراسية المناسبة، والوسائل التعليمية، والكتب الدراسية، والأجهزة التقنية،

وسائر المرافق المساندة. أمّا جاهزية البيئة التعليمية فتشمل تهيئة جوٍّ أكاديميّ ملائم، ووجود بيئةٍ لغويةٍ تساعد على تعزيز ممارسة اللغة العربية في الحياة اليومية للمتعلّمين. وفي هذا الشأن، أوضح المعلّم قائلاً:

"إنَّ جاهزيةَ المرافق والتجهيزات في دعم العملية التعليمية تُعدُّ . بوجهٍ عام . كافيةً إلى حدٍّ كبير، كما توفّر المدرسةُ مختبراً لغويّاً لدعم عملية تعليم اللغة العربية، ويُساند ذلك وجودُ بيئةٍ مدرسيةٍ مناسبةٍ نسبياً للأنشطة التعليمية، مع تنظيمٍ مكانيٍّ داعمٍ، وأجواءٍ تعليميةٍ مريحة."⁸⁰

تُعدُّ جاهزيةُ المرافق والتجهيزات الداعمة للعملية التعليمية . بوجهٍ عام . كافيةً إلى حدٍّ كبير، إذ إنّ توفّر هذه الوسائل يُمثّل عنصراً أساسيّاً في دعم سير العملية التعليمية وانتظامها؛ لأنَّ نجاحَ التعلّم وفاعليته لا يعتمدان على المعلّم والمتعلّم فحسب، بل يرتبطان أيضاً بالإمكانات والتسهيلات المتاحة داخل البيئة المدرسية. ومن أبرز المرافق التي توفّرها المدرسةُ مختبرُ اللغة، الذي يُستخدم بوصفه وسيلةً داعمةً في تعليم اللغة العربية. ويُتيح وجودُ هذا المختبر للمتعلّمين مجالاً أوسع لتدريب مهاراتهم اللغوية بصورةٍ أكثر كثافةً، ولا سيّما في مهارة الاستماع ومهارة الكلام. ومن خلال هذه الوسيلة، يستطيع المتعلّمون التدرّب على الاستماع إلى النطق الصحيح، وفهم المحادثات، والتعوّد على استعمال اللغة العربية في مواقف تعليميةٍ أكثر تفاعلاً.

وإلى جانب المرافق الخاصة، مثل مختبر اللغة، تُعدُّ البيئةُ المدرسيةُ بصورةً عامّةٍ بيئةً مناسبةً ومساندةً لتنفيذ العملية التعليمية. فتوفّر بيئةً تعليميةً داعمةً تُمثّل عاملاً مهمّاً في نجاح التعلّم، إذ إنّ الجوّ الدراسيَّ المنظّم والهادئ يساعد المتعلّمين على التركيز في تلقّي المادة التعليمية واستيعابها بصورةٍ أفضل. كما أُشير إلى أنّ تنظيمَ الفضاء المدرسي وترتيب

⁸⁰ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

القاعات الدراسية قد أُعدَّتْ بطريقةٍ تدعم سير العملية التعليمية، مما يوفر قدرًا من الراحة للمعلّمين والمتعلّمين أثناء تنفيذ الدروس. ويسهم هذا التنظيم المكاني في تعزيز فاعلية التفاعل التعليمي، سواء في عرض المادة العلمية، أو إدارة المناقشات، أو تنفيذ الأنشطة التطبيقية.

وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الجوّ المدرسيّ المريح يُعدُّ عنصرًا مساعدًا في بناء بيئةٍ تعليميةٍ إيجابية، لأنَّ راحة المتعلّمين في بيئة التعلُّم تؤثر بصورة مباشرة في مستوى الدافعية، والتركيز، والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية. وفي سياق تعليم اللغة العربية، فإنَّ وجود بيئةٍ مريحة ومرافقٍ كافيةٍ يفتح أمام المتعلّمين فرصًا أكبر للمشاركة في التدريبات اللغوية والممارسات التواصلية. وإلى جانب توفّر المرافق والتجهيزات الداعمة، وضعت المدرسة أيضًا سياسةً خاصةً تُلزم باستخدام اللغات الأجنبية خارج أوقات الدراسة الرسمية. وفي هذا السياق، ذكر المخبرُ قائلاً:

"الحمدُ لله، لا تزال البيئة اللغوية تسيرُ بصورةٍ جيدةٍ في سكنِ الطلاب، حيث توجدُ قواعدُ تُلزمهم باستخدام اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية. وهذا الأمرُ يُسهمُ أيضًا في تنمية مهاراتهم اللغوية، سواءً في بيئة السكن أم في المدرسة".⁸¹

ولا تزال البيئة اللغوية في المدرسة تسيرُ بصورةٍ جيدة، ولا سيما في سكنِ الطلاب، حيث تُعدُّ هذه البيئة جزءًا من برامج التعويد والممارسة التي تُطبَّق لدعم تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين، وبخاصة في استعمال اللغة العربية واللغة الإنجليزية في حياتهم اليومية. ففي بيئة السكن، توجدُ لوائحُ تُلزم الطلاب باستخدام اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية في تواصلهم اليومي، ويُعدُّ هذا النظامُ صورةً من صور الانضباط اللغوي الذي يهدف إلى تعويد المتعلّمين على استخدام اللغات الأجنبية بصورةٍ فعّالة خارج إطار التعلُّم الرسمي داخل

⁸¹ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

الصف الدراسي. وبهذا، لا يقتصر استعمال اللغة على ساعات الدراسة، بل يصبح جزءاً من الأنشطة اليومية للطلاب.

كما أنَّ تطبيق البيئة اللغوية في السكن يوفر مجالاً أوسع للمتعلمين لممارسة مهاراتهم اللغوية بصورة مباشرة ومستمرة. فمن خلال التفاعل اليومي، يعتاد الطلاب على استخدام المفردات، وبناء التراكيب، وفهم استعمال اللغة في سياقات التواصل الحقيقي. وهذه الممارسة اليومية تُسهم في تعزيز الفهم اللغوي الذي اكتسبوه داخل الصف، كما تساعد على تنمية الطلاقة في التواصل. وإضافةً إلى ذلك، فإنَّ وجود البيئة اللغوية يترك أثراً إيجابياً في تطوُّر الكفايات اللغوية لدى الطلاب، سواء في محيط السكن أو في المدرسة. فالممارسة المستمرة تمكِّن المتعلِّمين من اكتساب قدرٍ أكبر من الثقة في استخدام اللغة العربية، وتنمية مهارة الكلام، وتوسيع حصيلتهم اللغوية، وتعزيز فهمهم للتراكيب اللغوية المختلفة.

٣. العوائق المحتملة في تنفيذ المعايير

في منظور مالكوم بروفوس، تُعدُّ العوائق المحتملة في تنفيذ المعايير جزءاً مهماً في نموذج التقويم القائم على الفجوة، إذ يُوَكِّد في هذه المرحلة أنَّ عملية التقويم لا تهدف إلى قياس نجاح البرنامج فحسب، بل تهدف أيضاً إلى الكشف عن العوامل المعيقة التي قد تؤثر في فاعلية التنفيذ. وفي سياق تعليم اللغة العربية، قد تتمثَّل هذه العوائق في محدودية كفاية المعلِّمين في تطبيق الطرائق التعليمية المناسبة، وضعف دافعية المتعلِّمين واستعدادهم، وضيق الوقت المخصَّص للتعلُّم، وعدم الاستفادة المثلى من الوسائل التعليمية، وضعف البيئة اللغوية بوصفها عاملاً داعماً للممارسة اللغوية. وفي هذا السياق، أوضح المخبرُ قائلاً:

"ومن أبرز العوائق أنَّ المعايير التي حدَّدتها المدرسة تتمثَّل في تحقيق الجوانب الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والمهاري، وتطبيقها بصورة جيدة في الحياة اليومية. غير أنَّ ضيق المادة وكِصَر الوقت يجعلان تحقيق هذه الأهداف غير مكتمل، بسبب ضعف الاهتمام بالجانب

التطبيقي، إضافةً إلى أنَّ كفايةَ المعلّمين في التدريس لم تصل بعدُ إلى المستوى الذي يمكنهم من تعظيم تنفيذ هذه المعايير، فضلًا عن ضعف الفهم وتفاوت قدرات المتعلّمين⁸².

أشار المخبرُ إلى عددٍ من العوائق التي ظهرت في تنفيذ تعليم اللغة العربية، وذلك على الرغم من وضوح المعايير التعليمية التي تمَّ تصميمها مسبقًا. فقد ركّزت المعايير التي وضعتها المدرسة على تحقيق ثلاثة جوانب رئيسة، وهي الجانب المعرفي، والوجداني، والمهاري، على أمل أن تتحقق هذه الجوانب بصورةٍ متوازنةٍ وأن تظهر آثارها في الحياة اليومية للمتعلّمين. وهذا يدلّ على أنَّ العملية التعليمية لا تُوجّه نحو إتقان المادة العلمية فحسب، بل تشمل أيضًا بناء الاتجاهات وتنمية المهارات العملية في استعمال اللغة. غير أنَّ التطبيق العملي كشف عن وجود عوائق أثّرت في تحقيق هذه الأهداف. ومن أبرز هذه العوائق محدوديّة الوقت المخصّص للتعلّم مقارنةً بكثرة المواد التعليمية المطلوب تقديمها. فالموادُّ الكثيرة مع ضيق الوقت تجعل العملية التعليمية أكثر تركيزًا على عرض المحتوى الأساسي، مما يؤدي إلى عدم تحقيق جميع أهداف التعلّم بالصورة المثلى.

وقد انعكس هذا الوضع على ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي في العملية التعليمية، مع أنَّ الجانب العملي يُعدُّ عنصرًا أساسيًا في تعليم اللغة العربية، ولا سيّما في تنمية المهارات اللغوية. وبسبب ضيق الوقت، غالبًا ما يتركّز التعلّم على شرح المادة وفهم المفاهيم، بينما تقلّ فرص المتعلّمين في ممارسة اللغة بصورةٍ مباشرة. وإضافةً إلى ذلك، فإنَّ كفايةَ المعلّمين في تنفيذ العملية التعليمية تُعدُّ من التحديات القائمة، إذ إنّ قدرةَ بعض المعلّمين على إدارة التعلّم وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لم تصل بعدُ إلى المستوى الذي يمكنهم من تحقيق المعايير التعليمية على الوجه الأكمل. ويؤثّر ذلك في فاعلية العملية التعليمية، ولا سيّما في تحقيق التكامل بين الجوانب الثلاثة بصورةٍ متوازنة.

⁸² “Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026”.

ومن العوائق الأخرى التي ظهرت تفاوتُ مستويات الفهم والقدرات بين المتعلّمين. فاختلافُ الخلفيات التعليمية، ومستويات الكفاية الأساسية، وسرعة استيعاب المادة، يجعل سير العملية التعليمية غير متساوٍ بين جميع الطلاب؛ إذ يستطيع بعضهم متابعة التعلّم بصورة جيدة، بينما يحتاج آخرون إلى وقتٍ أطول وإلى طرائق تعليمية أكثر تكثيفاً لفهم المادة. كما أنّ ضعف الفهم الأساسي لدى بعض المتعلّمين يُمثّل عاملاً مؤثراً في تحقيق أهداف التعلّم، لأنّ عدم ترسّخ الأساس المعرفي يجعل الانتقال إلى مراحل التعلّم المتقدمة أكثر صعوبة، ولا سيّما في تعليم اللغة العربية التي تمتاز ببنية لغوية وقواعد معقّدة نسبياً.

جدول ٢. المعايير المعتمدة

الرقم	جانب المعيار	المراجع المعتمد
١	الأساس المنهجي	قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥
٢	مدخل التعلّم	التعلّم العميق
٣	تعزيز القيم والشخصية	المنهج القائم على المحبة
٤	تطوير المنهج	منهج المدرسة وقرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥
٥	الكفايات التعليمية	مخرجات التعلّم في اللغة العربية
٦	المهارات اللغوية	منهج اللغة العربية بالمدارس الإسلامية
٧	استراتيجيات التعلّم	التعلّم العميق والمنهج القائم على المحبة
٨	مؤشرات النجاح	أهداف التعلّم
٩	الموارد البشرية وأدوات التعلّم	معايير المدرسة

المبحث الثاني: أداء تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج في ضوء نظرية نموذج التقويم القائم على الفجوة مالمكوم بروفوس ج. مرحلة العملية

في إطار منظور مالمكوم بروفوس، تُعدُّ مرحلة العملية في نموذج التقويم القائم على الفجوة مرحلةً تقويميةً تركز على التنفيذ الفعلي للبرنامج بهدف معرفة مدى التوافق بين المعايير التي تم تحديدها في مرحلة التصميم و المنتج بين التطبيق الواقعي في الميدان. وفي هذه المرحلة، يوجَّه التقويم إلى كيفية سير عملية التعلُّم، بما يشمل تطبيق استراتيجيات التدريس، والتفاعل بين المعلِّم والمتعلِّمين، واستخدام الوسائل والطرائق التعليمية، ومدى مشاركة المتعلِّمين في أنشطة التعلُّم. وفي سياق تعليم اللغة العربية، تُستخدم مرحلة العملية لتقييم ما إذا كانت عملية التعلُّم قد سارت وفق أهداف تنمية مهارات اللغة، وإتقان العناصر اللغوية مثل النحو، والصرف، والمفردات.

١. أنشطة تنفيذ تعليم اللغة العربية

تم إجراء ملاحظة عملية التعلُّم أثناء حصص اللغة العربية في الصف العاشر في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانج. وتركزت الملاحظة على تنفيذ عملية التعلُّم، والطرائق التي يستخدمها المعلِّم، ومدى مشاركة الطلاب أثناء سير الدرس. وبناءً على نتائج الملاحظة، بدأت الحصة بقيام المعلِّم بفتح الدرس بإلقاء التحية على جميع الطلاب. بعد ذلك قام المعلِّم بعملية التمهيد (الأبسرة) بهدف ربط المادة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى الطلاب. وفي هذه المرحلة، طرح المعلِّم بعض الأسئلة المتعلقة بالمادة التي تم دراستها في الحصة السابقة. ثم حاول بعض الطلاب الإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلِّم من خلال ذكر التراكيب اللغوية أو استخدام المفردات في جمل بسيطة.

استمرت أنشطة التمهيد (الأبسرة) لعدة دقائق، واستغلها المعلم لتذكير الطلاب بالمادة التي سبق دراستها، وفي الوقت نفسه لتهيئتهم للدخول إلى الدرس الجديد. وخلال هذه العملية، بدا أن بعض الطلاب قادرين على الإجابة عن أسئلة المعلم بشكل جيد، في حين تردد بعض الطلاب الآخرين عند طلب ذكر معاني الكلمات التي طُرحت عليهم. وبعد انتهاء نشاط التمهيد، قام المعلم بتوضيح أهداف التعلم التي سيتم تحقيقها في تلك الحصة. ووفقاً لشرح معلم اللغة العربية:

"نحن نوجه المعلمين إلى عدم الاختصار على الجانب المعرفي في عرض المادة، بل ينبغي أن يحرصوا على أن يفهم الطلاب المادة فهماً عميقاً. وفي تعليم اللغة العربية مثلاً، لا يقتصر الأمر على حفظ المفردات أو قواعد النحو، بل ينبغي أيضاً أن يفهم الطلاب المعنى، وسياق استخدام اللغة، وربطها بالحياة اليومية"⁸³.

وأوضح المعلم أن المادة التي سيتم دراستها في ذلك اليوم تتعلق بفهم تركيب الجملة في اللغة العربية. كما بيّن بشكل مختصر أن فهم تركيب الجملة يُعدُّ أمراً مهماً لتمكين الطلاب من فهم النصوص العربية بشكل أفضل، وكذلك لتمكينهم من تكوين الجمل بشكل صحيح وفقاً لقواعد النحو المعتمدة. وقد تم عرض أهداف التعلم مباشرة أمام الطلاب داخل الصف، بحيث أصبح جميع الطلاب على دراية بالمحور الأساسي للمادة التي سيتم تناولها. ومن خلال ملاحظة الباحث، تبين أن غالبية الطلاب استمعوا إلى شرح المعلم بانتباه جيد، كما قاموا بتحضير الكتب الدراسية التي سيتم استخدامها أثناء سير عملية التعلم.

٢. الأساليب والمداخل التعليمية المستخدمة

بناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية، تبين أن المعلم استخدم عدة أساليب في عرض المادة التعليمية على الطلاب. ومن أبرز الأساليب

⁸³ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

التي ظهرت أسلوبُ المحاضرة القصيرة، المدموج بأسلوب السؤال والجواب، إضافةً إلى تدريب الطلاب على قراءة الحوارات الموجودة في الكتاب المدرسي. وفي مرحلة عرض المادة، بدأ المعلم بشرح الدرس وتوضيح أهداف التعلم المرتبطة بتركيب الجملة في اللغة العربية شفهيًا أمام الطلاب داخل الصف. كما قام بشرح بعض الأمثلة من الجمل الواردة في الكتاب المدرسي، مع توضيح وظيفة الكلمات داخل تركيب الجملة. وقد تم تقديم هذا الشرح بصورة منظمة، حيث قام المعلم بكتابة بعض الأمثلة على السبورة بهدف تسهيل فهم الطلاب للمادة.

وبعد الانتهاء من الشرح، أشرك المعلم الطلاب في نشاط السؤال والجواب، حيث طرح عليهم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمعاني المفردات أو تركيب الجمل التي سبق شرحها. وظهر أن بعض الطلاب حاولوا الإجابة عن الأسئلة المطروحة، بينما اكتفى بعضهم الآخر بمتابعة سير الدرس والاستماع إلى الشرح. ومن خلال الملاحظة، تبين أن المعلم يحاول تطبيق المدخل التواصلي في عملية التعليم داخل الصف. ويظهر ذلك من خلال عدم الاكتفاء بالشرح المباشر، بل من خلال توجيه أسئلة للطلاب تتعلق بالمادة التعليمية. وكانت هذه الأسئلة تدور غالبًا حول فهم الطلاب لتركيب الجمل في اللغة العربية، وكذلك استخدام بعض المفردات التي تم شرحها مسبقًا. ويتوافق ذلك مع ما أوضحه معلم اللغة العربية:

"فيما يتعلق بمدخل التعلم العميق، أوضح المعلم أن المدرسة تشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية ونشاطًا، مثل المناقشة، وممارسة اللغة، والمشروعات الصغيرة، والتأقّل في عملية التعلم. أمّا في ما يخصّ التعلم القائم على المحبة، فقد تم توجيه المعلمين إلى بناء بيئة تعليمية أكثر إنسانية ومتعة، تسهم في خلق جوٍّ إيجابي داخل الصف الدراسي"^{٨٤}.

⁸⁴ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

ورغم استخدام المعلّم لعدد من أساليب التدريس خلال عملية التعلّم، إلا أن نتائج الملاحظة تشير إلى أن النشاط التعليمي لا يزال يغلب عليه أسلوب الشرح المباشر من قبل المعلّم. إذ يُستخدم معظم وقت الحصة في شرح المادة أمام الطلاب، بينما يظلّ دور الطلاب ومشاركتهم في عملية التعلّم محدودًا، ويقتصر غالبًا على لحظات طرح الأسئلة من قبل المعلّم والإجابة عنها.

٣. نشاطُ ومشاركةُ المتعلّمين

بناءً على نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث أثناء سير عملية التعلّم، تبين أن مستوى نشاط الطلاب في المشاركة في دروس اللغة العربية كان متباينًا. فعند قيام المعلّم بطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالمادة المدروسة، ظهر أن بعض الطلاب أبدوا مشاركةً جيدة من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلّم. وغالبًا ما كان هؤلاء الطلاب من ذوي الكفاءة الأعلى نسبيًا في اللغة العربية مقارنةً بزملائهم. وقد كان الطلاب النشطون يرفعون أيديهم قبل الإجابة، ويسعون لتقديم إجابات تتوافق مع فهمهم. كما منحهم المعلّم الفرصة للتعبير عن آرائهم، مع تصحيح الأخطاء إذا وُجدت في إجاباتهم.

ومع ذلك، أظهرت الملاحظة أيضًا أن ليس جميع الطلاب يتمتعون بالمستوى نفسه من النشاط. إذ بدا بعض الطلاب أكثر سلبية خلال سير الدرس، حيث اكتفوا بالاستماع إلى شرح المعلّم دون تقديم أي استجابة مباشرة للأسئلة المطروحة. وعند توجيه الأسئلة إلى الصف بالكامل، كان بعض الطلاب يكتفون بالمراقبة أو خفض رؤوسهم مع النظر في الكتب المدرسية دون محاولة الإجابة.

وبعد أن يقدّم أحد الطلاب إجابةً، يطلب المعلّم من طلاب آخرين إضافة أو استكمال الإجابة. وقد استخدم المعلّم هذه الاستراتيجية بهدف تعزيز التفاعل بين الطلاب، وإتاحة الفرصة لبقية الطلاب للمشاركة في عملية التعلّم. وفي بعض الحالات،

كان الطلاب الذين يختارهم المعلم يقدمون إضافات توضيحية أو يقومون بتصحيح الإجابات التي قدمها زملاؤهم.

ومن خلال هذه الأنشطة، يظهر أن هناك محاولة من المعلم لبناء بيئة تعليمية أكثر تواصلًا من خلال إشراك الطلاب في مناقشات بسيطة داخل الصف. إلا أن نتائج الملاحظة تشير إلى أن هذه المشاركة لم تشمل جميع الطلاب بشكل متساوٍ، إذ لا يزال التفاعل مقتصرًا على بعض الطلاب الذين يتميزون بالنشاط والشجاعة في التحدث أمام الصف.

وفي المقابل، كان بعض الطلاب الآخرين لا يزالون يميلون إلى السلبية، ويكتفون بمتابعة سير النقاش دون تقديم مساهمة مباشرة. ونتيجةً لذلك، فإن التفاعل التواصلي الذي كان متوقعًا في عملية التعلم لم يتحقق بصورةً مثلى، بل ظلّ مقتصرًا على عددٍ محدود من الطلاب المشاركين في أنشطة السؤال والجواب. وتُظهر هذه الحالة أن المعلم، على الرغم من محاولاته تطبيق المدخل التواصلي في التعليم، إلا أن مستوى مشاركة الطلاب في التفاعل داخل الصف لا يزال بحاجة إلى تعزيز، حتى يتمكن جميع الطلاب من الانخراط بشكل أكثر فاعلية في عملية التعلم.

وبناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية، تبين أن مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية تظهر عندما يقدم المعلم تدريبات على القراءة ويطلب من الطلاب الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بالمادة التي تم شرحها مسبقًا. وفي هذه المرحلة، يطلب المعلم من الطلاب قراءة بعض الجمل أو الحوارات الموجودة في الكتاب المدرسي بشكل متناوب. كما يقوم بطرح عدد من الأسئلة بهدف قياس مدى فهم الطلاب للمادة، سواء ما يتعلق بمعاني المفردات أو تراكيب الجمل في اللغة العربية.

وخلال هذه الأنشطة، لوحظ أن بعض الطلاب أظهروا حماسًا جيدًا في متابعة الدرس. فقد بدا هؤلاء الطلاب نشطين أثناء قراءة النصوص عند طلب المعلم، كما حاولوا الإجابة عن الأسئلة المطروحة بثقة نسبية، سواء عند القراءة أمام الصف أو عند تقديم الإجابات. ومع ذلك، تشير الملاحظة إلى أن مستوى المشاركة لم يكن متساويًا بين جميع الطلاب؛ إذ إن نحو نصف الطلاب تقريبًا شاركوا بحماس في الأنشطة التعليمية، بينما كان بعض الطلاب الآخرين مترددين في المشاركة بشكل فعال. كما ظهر بعض الطلاب وهم يخفضون رؤوسهم أو يكتفون بمتابعة سير الدرس عندما يُطلب منهم القراءة أو الإجابة عن الأسئلة.

٤. ممارسة استخدام اللغة العربية في الصف

بناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية، تبين أن ممارسة استخدام اللغة العربية داخل الصف تظهر من خلال أنشطة السؤال والجواب بين المعلم والطلاب. ففي بعض المواقف، يطرح المعلم أسئلة تتعلق بالمادة التي يتم دراستها، ثم يُطلب من الطلاب الإجابة عنها. وتهدف هذه الأنشطة إلى تدريب الطلاب على فهم المادة من جهة، وتشجيعهم على استخدام اللغة العربية ولو في صورة إجابات بسيطة من جهة أخرى.

وخلال هذا السياق، قام المعلم في بعض الأحيان بتقديم نماذج لنطق الجمل باللغة العربية، ثم يطلب من الطلاب تكرارها ومحاكاتها. كما أنه عند تقديم الطلاب لإجابات غير دقيقة، يقوم المعلم بتصحيحها مع تقديم شرح إضافي يساعد الطلاب على فهم استخدام المفردات وتراكيب الجمل بشكل أفضل. وتُظهر هذه التفاعلات وجود ممارسة لغوية في إطار تواصل بسيط بين المعلم والطلاب. وتدعم هذه الممارسة سياسة المدرسة في

تفعيل البيئة اللغوية داخل الصف وخارجه، بما في ذلك في السكن الطلابي. وقد أوضح المعلم ذلك بقوله:

"الحمد لله، لا تزال البيئة اللغوية تسير بصورة جيدة في سكن الطلاب، حيث توجد قواعد تُلتزمهم باستخدام اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية. وهذا الأمر يُسهم أيضًا في تنمية مهاراتهم اللغوية، سواءً في بيئة السكن أم في المدرسة".⁸⁵

ومع ذلك، وبناءً على ملاحظة الباحث، فإن ممارسة التحدث باللغة العربية بشكل تلقائي (عفوي) ما تزال نادرة أثناء سير عملية التعلم. إذ إن معظم وقت الحصّة يُستخدم لفهم النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي، بما في ذلك القراءة والترجمة وشرح تراكيب الجمل. ونتيجة لذلك، فإن فرص استخدام الطلاب للغة العربية بشكل حر أو إجراء محادثات عفوية لا تزال محدودة نسب

٥. تفاعل المعلم والطلاب أثناء عملية التعلم

بناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية، تبين أن التفاعل بين المعلم والطلاب يسير بصورة جيدة إلى حدٍّ ما. ويظهر ذلك من خلال قيام المعلم بشكل نشط بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب المتعلقة بالمادة التي يتم دراستها. وغالبًا ما كانت هذه الأسئلة تدور حول معاني المفردات، وفهم تراكيب الجمل، ومحتوى النصوص التي يتم تناولها في الدرس.

وعند قيام الطلاب بتقديم الإجابات، كان المعلم يتفاعل معها من خلال تقديم التغذية الراجعة. كما يقوم بتصحيح الأخطاء عند وجود خطأ في نطق الكلمات أو في فهم معنى الجملة. وغالبًا ما يكون التصحيح مصحوبًا بإعادة شرح لطريقة النطق الصحيحة،

⁸⁵ "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026".

وتوضيح البنية اللغوية المناسبة للجمل. ومن خلال هذه الأنشطة يظهر وجود تفاعل بين المعلم والطلاب أثناء سير عملية التعلم.

ومع ذلك، وبناءً على ملاحظة الباحث، فإن نمط التفاعل في الصف ما يزال يميل إلى كونه تفاعلاً أحادي الاتجاه إلى حدٍّ ما، حيث يبدأ معظم التفاعل من جانب المعلم من خلال طرح الأسئلة، بينما يقتصر دور الطلاب على تقديم الإجابات فقط دون وجود تفاعل أوسع أو تبادل حوارى مستمر بين الطرفين.

د. مرحلة المنتج

في مرحلة المنتج يتركز التقويم على النتائج التي يحصل عليها الطلاب بعد انتهاء عملية التعلم. ويهدف هذا التقويم إلى معرفة مدى تأثير العملية التعليمية في تطوير قدرات الطلاب. وتشمل الجوانب التي يتم التركيز عليها نتائج التعلم، وتحقيق الكفايات، وفهم المادة الدراسية، واتجاهات التعلم أثناء سير العملية، ومستوى ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء المشاركة في التعلم، إضافة إلى المهارات اللغوية التي يظهرها الطلاب بعد انتهاء عملية التعلم.

١. الفهم تجاه المادة الدراسية

بناءً على نتائج الملاحظة التي أجريت في عملية التعلم، قام المعلم بتقديم تدريبات كتابية للطلاب بوصفها وسيلة لتقويم مدى فهمهم للمادة التي تمت دراستها. وقد تمثلت هذه التدريبات في تكليف الطلاب بترجمة عدد من الجمل البسيطة من اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية. وتهدف هذه المهمة إلى معرفة مدى قدرة الطلاب على فهم معاني الجمل، وكذلك تحديد البنية اللغوية الموجودة فيها.

وخلال تنفيذ النشاط، طُلب من الطلاب كتابة ترجماتهم في دفاتر التدريب الخاصة بهم. وبناءً على ملاحظات الباحث، تبين أن معظم الطلاب حاولوا إنجاز المهمة التي

كلفهم بها المعلم. كما تمكن بعض الطلاب من ترجمة الجمل بصورة صحيحة إلى حدٍ ما وفق المعنى المقصود في النص العربي، مما يدل على امتلاكهم فهمًا أساسيًا للمفردات ومعاني الجمل التي تمت دراستها.

ومع ذلك، فقد لوحظ وجود بعض الأخطاء في أعمال الطلاب، خاصة فيما يتعلق ببنية الجمل في اللغة الإندونيسية أو في فهم ترتيب الكلمات في الجملة العربية. وقد ظهرت هذه الأخطاء في عدم دقة ترتيب الكلمات أو في اختيار المعنى المناسب للكلمات ضمن سياق الجملة. وتشير هذه الحالة إلى أنه رغم قدرة معظم الطلاب على فهم المعنى العام للجمل المترجمة، فإن فهمهم للبنية النحوية في اللغة العربية لا يزال بحاجة إلى تعزيز من خلال تدريبات أكثر كثافة واستمرارية.

٢. نتائج تعلّم الطلاب

بناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت في مرحلة نتائج التعلّم، تبين بشكل عام أن الطلاب قد أظهروا قدرةً جيدةً إلى حدٍ ما في فهم تراكيب الجمل البسيطة في اللغة العربية، خصوصًا تلك المتعلقة بالأنشطة اليومية. ويتضح ذلك من خلال قدرة الطلاب على تحديد ترتيب الكلمات في الجمل، وفهم معاني الجمل الواردة في الأمثلة التي قدمها المعلم أثناء عملية التعلّم. كما تمكن بعض الطلاب من إعادة شرح معنى الجمل التي تمّ تعلمها وربطها بسياق استخدامها في الحياة اليومية.

ويظهر هذا الفهم عندما طُلب من الطلاب ترجمة أو شرح معاني الجمل الموجودة في التدريبات التي قدمها المعلم. حيث تمكن معظم الطلاب من تقديم إجابات تتوافق مع المعنى المقصود للجمل، رغم وجود بعض الأخطاء في استخدام التراكيب اللغوية. ومع ذلك، وبناءً على ملاحظات الباحث، فإن قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية شفهيًا ما تزال غير متطورة بالشكل الأمثل، ويظهر ذلك من محدودية عدد الطلاب الذين يجرؤون

على التحدث أو تكوين جمل باللغة العربية بشكل مباشر. إذ إن أغلب الطلاب يبدون قدرة أفضل في فهم المعاني وشرحها كتابةً مقارنة باستخدامها في التواصل الشفهي.

وبناءً على نتائج الملاحظة أثناء سير عملية التعلّم، تبين أن فهم الطلاب للمفردات العربية جيد إلى حدٍّ ما. ويظهر ذلك عندما يطلب المعلم من الطلاب شرح معاني بعض الكلمات الواردة في النصوص المدروسة، حيث تمكن معظم الطلاب من ذكر معاني الكلمات بشكل صحيح نسبياً وفق سياق الجملة في الدرس. ويشير ذلك إلى أن الطلاب قد اكتسبوا أساساً جيداً في المفردات المستخدمة في المادة التعليمية.

كما ظهر أن بعض الطلاب قادرون على ربط معاني المفردات بالجملة الواردة في النص، مما ساعدهم على فهم محتوى النص بشكل عام. وهذا يدل على أن فهم الطلاب لمعاني الكلمات في اللغة العربية بدأ يتطور بشكل جيد، ويساهم في دعم قدرتهم على فهم النصوص الدراسية. ومع ذلك، لا يزال هناك بعض الطلاب الذين يواجهون صعوبة عند التعامل مع الجمل ذات التراكيب الأكثر تعقيداً، وخاصة فيما يتعلق بفهم القواعد النحوية (النحو) التي تنظّم ترتيب الكلمات في الجملة العربية. وقد بدأ بعض الطلاب مترددين عند طلب شرح وظيفة الكلمات في الجملة أو عند تحديد العناصر النحوية الموجودة فيها. وتشير هذه الحالة إلى أنه رغم تحسّن فهم الطلاب للمفردات، فإن فهمهم للبنية النحوية في اللغة العربية، خصوصاً في الجمل المعقدة، ما يزال بحاجة إلى تعزيز من خلال شرح أعمق وتدريبات أكثر كثافة خلال عملية التعلّم.

٣. سلوك التعلّم وثقة الطلاب بأنفسهم

بناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت أثناء سير عملية التعلّم، تبين أن الطلاب بشكل عام يُظهرون سلوكاً تعليمياً جيداً إلى حدٍّ ما. ويظهر ذلك من خلال انضباط

الطلاب في متابعة أنشطة التعلم داخل الصف، حيث بدأ معظمهم متبهمين لشرح المعلم، ويتابعون سير الدرس بشكل منظم.

وخلال سير عملية التعلم، كان الطلاب يلتزمون أيضًا بالتعليمات التي يقدمها المعلم. فعندما يطلب المعلم من الطلاب قراءة النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي، يستجيب بعض الطلاب لتنفيذ هذا التكليف وفق التوجيهات. وكذلك عندما يقدم المعلم تدريبات أو أسئلة تتعلق بالمادة الدراسية، يحاول الطلاب الإجابة أو إنجاز المهام المطلوبة منهم. إن اهتمام الطلاب بشرح المعلم واستجابتهم للتعليمات يدل على وجود سلوك تعليمي يتسم بالانضباط والجدية في متابعة الدرس. ويساهم هذا السلوك في خلق بيئة صفية مناسبة ومساندة لعملية التعلم.

وبناءً على نتائج الملاحظة أيضًا، تبين أن مستوى ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء التعلم في مادة اللغة العربية كان متباينًا. ويظهر ذلك عند إعطاء المعلم فرصة للطلاب لقراءة الحوارات أمام الصف أو عند طرح الأسئلة المتعلقة بالمادة. فقد بدأ بعض الطلاب واثقين إلى حدٍ ما عندما طُلب منهم التحدث أمام الصف، حيث قاموا بقراءة الحوار الموجود في الكتاب، وحاولوا الإجابة عن الأسئلة المطروحة من قبل المعلم. كما لم يتردد هؤلاء الطلاب في تقديم الإجابات رغم وجود بعض الأخطاء في النطق أو تركيب الجمل، حيث قام المعلم بتصحيحها وشرحها لتوضيح الاستخدام الصحيح للغة.

ومع ذلك، أظهرت الملاحظة أن بعض الطلاب الآخرين لا يزالون يتمتعون بثقة منخفضة نسبيًا. فقد بدأ بعضهم مترددين عند طلب القراءة أو الإجابة بشكل مباشر، حيث تجنبوا التواصل البصري مع المعلم أو خفضوا رؤوسهم عند توجيه الأسئلة إليهم. ويشير هذا الوضع إلى أن بعض الطلاب ما زالوا يشعرون بالتردد والخوف من ارتكاب الأخطاء عند استخدام اللغة العربية أمام زملائهم.

٤. إتقان التعلّم ومخرجاته

بناءً على نتائج الملاحظة التي أُجريت في مرحلة نتائج التعلّم، تبين أن مهارات اللغة لدى الطلاب تُظهر تفاوتاً في كل مهارة على حدة. ومن خلال ملاحظة الباحث، فإن مهارة القراءة ومهارة الكتابة لدى الطلاب تبدو أكثر بروزاً مقارنة بمهارة التحدث والاستماع. ويظهر تفوق مهارة القراءة عندما يُطلب من الطلاب قراءة النصوص أو الحوارات الموجودة في الكتاب المدرسي، حيث يتمكن معظم الطلاب من قراءة النصوص بسلاسة إلى حدٍّ ما، إضافة إلى فهم المعنى العام للجمل المقروءة. كما تظهر مهارة الكتابة عند قيام الطلاب بحل التدريبات الكتابية التي يقدمها المعلم، مثل ترجمة الجمل أو كتابة الإجابات المتعلقة بالأسئلة المرتبطة بالمادة الدراسية. ويتوافق ذلك مع ما أوضحه معلّم اللغة العربية في المقابلة، حيث قال:

"في المعايير التي تمّ تحديدها، تتركز الكفايات على الجوانب الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والمهاري، إلا أنه في التطبيق العملي لم يتم تحقيق هذه الجوانب بشكل كامل. وبالنسبة لمهارات اللغة، من الناحية المثالية ينبغي قياس جميع المهارات، إلا أن هناك بعض التحديات مثل كفاية المعلمين واستعداد الطلاب".

أما مهارة التحدث لدى الطلاب فما تزال محدودة نسبياً، ويظهر ذلك من قلة عدد الطلاب الذين يجروون على تكوين جمل أو إجراء محادثة باللغة العربية بشكل تلقائي أثناء عملية التعلّم. وبالمثل، في مهارة الاستماع، وعلى الرغم من مشاركة الطلاب في أنشطة الاستماع إلى المقاطع الصوتية باللغة العربية التي يشغلها المعلم، إلا أن قدرتهم على الاستجابة المباشرة لما يسمعون لا تزال غير متطورة بالشكل المطلوب.

وبناءً على ملاحظة الباحث، فإن هذا الوضع يتأثر بنوع التدريبات المستخدمة في عملية التعلّم، حيث تركز الأنشطة التعليمية بشكل أكبر على القراءة وحل التدريبات

الكتابية. كما يستخدم المعلم الوسائط الصوتية لتدريب مهارة الاستماع. إلا أن فرص تدريب الطلاب على مهارة التحدث بشكل مباشر لا تزال محدودة، مما يجعل تطور هذه المهارة أقل مقارنة بمهارتي القراءة والكتابة.

وبناءً على نتائج الملاحظة في التدريبات النهائية، تبين أن معظم الطلاب قادرون على إنجاز المهام التي يقدمها المعلم بشكل جيد نسبيًا. وتستخدم هذه التدريبات كأداة لقياس مدى فهم الطلاب للمادة التي تمت دراستها خلال عملية التعلم. ومن خلال نتائج أعمال الطلاب، يتضح بشكل عام أن أغلبهم قد تمكنوا من فهم المادة، خاصة فيما يتعلق بفهم معاني الجمل واستخدام المفردات في سياقات بسيطة. ومن حيث مستوى الإتقان، فإن معظم الطلاب قد وصلوا إلى الحد الأدنى من معيار الإتقان في فهم المادة المدروسة خلال تلك الحصة. ويظهر ذلك من خلال قدرتهم على الإجابة عن التدريبات وترجمة الجمل بشكل مقبول. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض الأخطاء في أعمال الطلاب، خاصة فيما يتعلق باستخدام التراكيب النحوية في اللغة العربية بشكل أدق وفق القواعد المعتمدة.

جدول ٣. تنفيذ تعليم اللغة العربية ونتائجه

الرقم	الجانب	الواقع الميداني
١	افتتاح التعلم وتمهيده	افتتح المعلم الدرس بالتحية، وأجرى التمهيد، ووضح أهداف التعلم قبل عرض المادة.
٢	مدخل التعلم	حاول المعلم ربط المفردات والتراكيب بسياقات الاستعمال اليومية، مع التركيز على الفهم لا الحفظ فقط

٣	استراتيجيات التعلم	استُخدمت المحاضرة القصيرة والسؤال والجواب والتدريب على القراءة، بينما كانت المناقشة والممارسة محدودة نسبيًا.
٤	مشاركة المتعلمين	اقتصرت المشاركة الفاعلة على بعض الطلاب، بينما بقي عددٌ منهم سلبياً أو متردداً.
٥	استخدام اللغة العربية	ظهرت الممارسة من خلال السؤال والجواب والتكرار، إلا أن التحدث التلقائي باللغة العربية ما زال محدوداً.
٦	تفاعل المعلم والمتعلمين	كان التفاعل جيداً نسبياً، لكنه ظلّ في الغالب أحادي الاتجاه يبدأ من المعلم وينتهي بإجابات الطلاب.
٧	فهم المادة الدراسية	أظهر معظم الطلاب فهماً جيداً نسبياً للمفردات ومعاني الجمل البسيطة، مع وجود صعوبات في التراكيب الأكثر تعقيداً.
٨	المهارات اللغوية	برزت مهارتا القراءة والكتابة أكثر من مهارتي الاستماع والكلام اللتين ما زالتا بحاجة إلى تعزيز.
٩	مستوى الإتقان	تحقق الإتقان في جانب الفهم والقراءة والكتابة بدرجة جيدة، بينما لم تتحقق بعض الجوانب المهارية والتواصلية بصورة مثلى.

المبحث الثالث: الفجوة (Discrepancy) في تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة
الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ في ضوء نظرية الفجوة لمالكوم بروفوس
هـ.المقارنة

١. معايير المنهج وأهداف التعلّم

بناءً على نتائج المقابلة، فإن معايير تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة تُحيل إلى سياسة المنهج الدراسي الحديثة التي تعتمد على مرسوم وزير الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥ والتي تدمج بين مدخل التعلّم العميق والمنهج القائم على الحب. وتؤكد هذه المعايير أن عملية التعلّم لا تقتصر على إتقان المادة من الناحية المعرفية فحسب، بل تمتد أيضاً إلى الفهم العميق للمادة المدروسة. وفي سياق تعليم اللغة العربية، يُوجّه المعلّمون إلى عدم الاكتفاء بحفظ المفردات أو قواعد النحو، بل ينبغي أيضاً تمكين الطلاب من فهم المعنى، وسياق استخدام اللغة، وربطها بالحياة اليومية.

إضافةً إلى ذلك، فإن مدخل التعلّم العميق في هذا المنهج يشجّع المعلّمين على استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية ونشاطاً، مثل المناقشة، والممارسة اللغوية، والمشاريع الصغيرة، والتأمل في عملية التعلّم. وفي المقابل، يهدف تطبيق المنهج القائم على الحب إلى بناء بيئة تعلّمية إنسانية وممتعة، تسهم في تعزيز العلاقة العاطفية بين المعلّم والطلاب خلال عملية التعلّم. وبناءً على نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث داخل الصف، تبدأ عملية التعلّم بأنشطة افتتاحية تشمل إلقاء السلام والتمهيد (الأبسة) التي يقوم بها المعلّم. وفي مرحلة التمهيد، يطرح المعلّم بعض المفردات التي سبق للطلاب دراستها في الحصة السابقة، بهدف تذكيرهم بالمعرفة السابقة وربطها بالمادة الجديدة التي سيتم دراستها في هذه الحصة.

بعد ذلك، يوضح المعلم أهداف التعلم في ذلك اليوم، وهي أن يتمكن الطلاب من فهم تركيب الجملة في اللغة العربية. ويتم عرض أهداف التعلم بشكل مباشر أمام الطلاب حتى يكونوا على دراية بالكفايات المتوقعة بعد انتهاء عملية التعلم. ومن حيث ملاءمة المحتوى، فإن المادة التي يدرسها المعلم تتعلق بتركيب الجملة في اللغة العربية، وهي مرتبطة بالمفردات التي تم دراستها في الحصة السابقة. ويظهر ذلك وجود ترابط واستمرارية بين المادة السابقة والمادة الحالية، مما يساعد الطلاب على فهم تركيب الجمل بصورة أكثر سياقية.

وفي أثناء تنفيذ عملية التعلم، يقوم المعلم أيضاً بالاستفادة من الوسائل والمصادر التعليمية المتوفرة في الصف، مثل الكتاب المدرسي للغة العربية الذي يُعدّ المرجع الأساسي في عرض المادة. أمّا من حيث أساليب التدريس، فقد استخدم المعلم أسلوب الشرح (المحاضرة) مدمجاً بأسلوب السؤال والجواب. حيث يبدأ المعلم بشرح المادة المتعلقة بتركيب الجملة، ثم يطرح بعض الأسئلة على الطلاب تتعلق بالمفردات والأمثلة الجمالية التي سبق دراستها.

وإذا تمت المقارنة بين المعايير التي حددها المنهج وبين تنفيذ عملية التعلم داخل الصف، يتضح أن بعض الجوانب قد سارت وفقاً للمعايير، ولا سيما في مرحلة افتتاح الدرس التي تم تنفيذها بشكل تواصل من خلال إلقاء السلام والتمهيد (الأبسة). وتُظهر هذه الأنشطة وجود محاولة من المعلم لبناء تفاعل أولي مع الطلاب.

وعند مقارنتها بتنفيذ عملية التعلم في الصف بناءً على نتائج الملاحظة التي أجراها الباحث، يتبين أن عملية التعلم قد بدأت بأنشطة افتتاحية تواصلية تتمثل في إلقاء السلام والتمهيد. وفي مرحلة التمهيد، قام المعلم بطرح بعض المفردات التي سبق للطلاب دراستها في الحصة السابقة، بهدف تذكيرهم بالمعرفة السابقة وربطها بالمادة الجديدة التي سيتم تقديمها

في هذه الحصة. بعد ذلك، قام المعلم أيضًا بتوضيح أهداف التعلم بشكل مباشر أمام الطلاب، وهي أن يتمكن الطلاب من فهم تركيب الجملة في اللغة العربية. ويظهر عرض أهداف التعلم هذا وجود توجيه واضح لمسار عملية التعلم خلال الحصة.

ومن حيث ملاءمة المحتوى، فإن المادة التي يقدمها المعلم ترتبط بتركيب الجمل في اللغة العربية، وهي متصلة بالمفردات التي تم دراستها في الحصص السابقة. وهذا يدل على وجود استمرارية بين المادة السابقة والمادة الحالية، مما يساعد الطلاب على فهم تركيب الجمل بصورة أكثر سياقية. وبذلك، يمكن القول إن جانب أهداف التعلم وترابط المحتوى في عملية التنفيذ يتوافق نسبيًا مع المعايير التي حددها المنهج الدراسي.

٢. استراتيجيات وطرائق التدريس

من حيث استراتيجيات وطرائق التدريس، لا يزال يُلاحظ وجود فجوة بين المعايير المقررة والممارسات التعليمية داخل الصف. وبناءً على نتائج الملاحظة، فإن الطريقة المستخدمة من قبل المعلم ما زالت تهيمن عليها طريقة الشرح (المحاضرة) الممزوجة بأسلوب السؤال والجواب. حيث يقوم المعلم أولاً بشرح مادة تركيب الجملة، ثم يطرح بعض الأسئلة على الطلاب تتعلق بالمفردات والأمثلة الجملية التي تم دراستها سابقًا. ويظهر هذا النمط من التعلم أن العملية التعليمية لا تزال متمحورة حول المعلم (متمركزة على المعلم)، في حين أن مشاركة الطلاب النشطة في عملية التعلم لم تظهر بشكلٍ أمثل.

وعند مقارنتها بالمعايير المنهجية التي تؤكد على مدخل التعلم العميق، يفترض أن تتضمن عملية التعلم أنشطة أكثر إشراكًا للطلاب بشكل فعال، مثل المناقشة، وتطبيق اللغة، والأنشطة التعاونية التي من شأنها تعميق فهم الطلاب للمادة الدراسية. وبناءً على ذلك، لا يزال هناك تفاوت في جانب أساليب التدريس بين ما هو مخطط له في المعيار وما يتم تطبيقه فعليًا داخل الصف.

أما من ناحية بيئة التعلّم المرتبطة بتطبيق المنهج القائم على الحب، فإن أنشطة افتتاح الدرس من خلال إلقاء السلام والتمهيد والتفاعل عبر السؤال والجواب بين المعلّم والطلاب تُظهر وجود محاولة لبناء تواصل أولي إيجابي في العملية التعليمية. وهذا يعكس وجود عنصر تفاعلي إيجابي إلى حدّ ما بين المعلّم والطلاب. ومع ذلك، فإن تطبيق المنهج القائم على الحب لا يزال بحاجة إلى تعزيز من خلال أنشطة تعليمية أكثر تشاركية وإشراكًا للطلاب بصورة أوسع في عملية التعلّم.

وبناءً على المقارنة بين المعيار والتنفيذ، يمكن الاستنتاج أن بعض جوانب العملية التعليمية قد سارت وفقًا للمعايير المحددة، وخاصة في جانب أهداف التعلّم، وترابط المحتوى، وأنشطة افتتاح الدرس. غير أن هناك فجوة واضحة في جانب استراتيجيات وطرائق التدريس التي لم تعكس بشكل كامل مدخل التعلّم العميق كما هو متوقع في المعيار المنهجي. وتشير هذه الفجوة إلى ضرورة تطوير استراتيجيات تدريس أكثر تنوعًا وتشاركية من أجل تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بشكل أكثر فاعلية.

٣. مهارات الطلاب ومستوى تحقيق الكفايات

بناءً على المعايير التي حددها المدرسة، فإن مؤشرات نجاح تعلم اللغة العربية تُستمد من أهداف التعلّم في كل مادة. وتشمل هذه المؤشرات ثلاثة مجالات من الكفايات، وهي: المجال المعرفي والوجداني، والمهاري/العملي، كما تتضمن قياس أربع مهارات في اللغة العربية، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وبذلك فإن معايير تعلم اللغة العربية لا تركز فقط على الفهم النظري للمادة، بل أيضًا على قدرة الطلاب على ممارسة اللغة العربية بشكل نشط وفعال.

ومع ذلك، وبناءً على نتائج الملاحظة في تنفيذ عملية التعلّم داخل الصف، تبين أن الطلاب بشكل عام قد تمكنوا من فهم تركيب الجمل البسيطة المتعلقة بالأنشطة اليومية.

وهذا يدل على أن الجانب المعرفي في تعلم اللغة العربية قد بدأ يتطور بشكل جيد نسبياً. بالإضافة إلى ذلك، وفي نهاية الحصة، قام المعلم بتقديم تدريبات كتابية تتمثل في ترجمة بعض الجمل البسيطة من اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية. وقد تمكن معظم الطلاب من الإجابة على هذه التدريبات بشكل صحيح، رغم وجود بعض الأخطاء في استخدام تركيب الجملة.

وعند المقارنة بين المعايير المحددة وبين واقع التنفيذ داخل الصف، يتضح أن عملية التعلم لا تزال تركز بشكل أكبر على الجانب المعرفي، خاصة فيما يتعلق بفهم تركيب الجمل والتدريبات الترجمة. في حين أن الجانبين الوجداني والمهاري لم يظهرهما بشكل مثالي في العملية التعليمية. ويظهر ذلك أيضاً في ضعف تطور مهارة الكلام لدى الطلاب وعدم نموها بشكل كافٍ.

كما أن المعايير التي وضعتها المدرسة في سياق مهارات اللغة العربية تهدف إلى أن تكون المهارات الأربع قابلة للقياس بشكل متوازن في عملية التعلم. إلا أن نتائج الميدان تُظهر أن المهارات الأكثر بروزاً هي مهارة القراءة والكتابة من خلال فهم تركيب الجمل والتدريبات الترجمة، بينما مهارة الكلام لا تزال غير متطورة بالشكل المطلوب. وبناءً على ذلك، وفي مرحلة المقارنة ضمن نموذج التقييم عند مالكوم بروفوسيمكن تحديد وجود فجوة بين المعايير المحددة والتنفيذ الفعلي داخل الصف.

وتتمثل هذه الفجوة بشكل أساسي في عدم التوازن في تطوير الجانب الوجداني والمهاري، وكذلك عدم قياس جميع مهارات اللغة العربية بشكل متكامل ومتوازن. ويعود ذلك، من بين عوامل أخرى، إلى محدودية كفاءة المعلم في تطوير استراتيجيات تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى تفاوت استعداد الطلاب في التفاعل مع متطلبات التعلم التي تتطلب ممارسة لغوية نشطة وفعالة.

٤. جاهزية المعلم وأدوات التعلم

بناءً على المعايير التي حددتها المدرسة، فإن أدوات التعلم في اللغة العربية متوفرة بشكل كامل، وتشمل: الخطة الدراسية، والمواد التعليمية، والبرنامج الفصلي، ونظام التقييم. وقد تم إعداد هذه الأدوات لتكون مرجعاً وإطاراً إرشادياً للمعلم في تنفيذ عملية التعلم داخل الصف، بحيث تسير الأنشطة التعليمية وفق التخطيط المسبق الذي تم اعتماده. كما أن المدرسة من حيث الوسائل والبنية التحتية تُعدّ ذات إمكانات جيدة لدعم تعلم اللغة العربية، حيث توفر مرافق متعددة من ضمنها مختبر اللغة الذي يمكن استخدامه في الأنشطة التعليمية. إضافة إلى ذلك، فإن بيئة المدرسة تُعدّ بيئة مناسبة نسبياً لعملية التعليم والتعلم، مع تنظيم صفّي جيد وأجواء تعليمية مريحة للطلاب.

وبناءً على نتائج الملاحظة داخل الصف، يتضح أن المعلم يبدأ الدرس بتوضيح أهداف التعلم المراد تحقيقها. كما يقوم المعلم بعملية التمهيد من خلال طرح بعض الأسئلة على الطلاب حول المادة التي سبق دراستها في الحصة السابقة والتي وردت في المواد التعليمية أو الوحدة الدراسية. وخلال سير عملية التعلم، أظهر الطلاب سلوكاً منضبطاً إلى حدٍ جيد، حيث كانوا يركزون على شرح المعلم ويتابعون التعليمات التي يوجهها لهم، سواء عند قراءة النصوص أو عند حلّ التدريبات.

وتشير هذه الحالة إلى أن بيئة الصف تسير في أجواء منظمة ومناسبة للتعلم. وعند المقارنة بين المعايير المحددة وبين التنفيذ الفعلي داخل الصف، لا يظهر بشكل عام وجود فجوة كبيرة. فقد قام المعلم باستخدام أدوات التعلم المتاحة وتنفيذ العملية التعليمية وفق التخطيط الذي تم إعداده مسبقاً. كما أن توفر البيئة التعليمية المناسبة والبنية التحتية الداعمة يسهم بشكل واضح في دعم سير عملية تعلم اللغة العربية داخل الصف بشكل سلس وفعال.

وبناءً على ذلك، وفي مرحلة المقارنة ضمن نموذج التقييم عند مالكوم بروفوس يمكن الاستنتاج أن تنفيذ عملية التعلم من حيث أدوات التعلم، وكذلك من حيث الوسائل والبنية التحتية، قد سار بشكلٍ يتوافق نسبيًا مع المعايير التي حددتها المدرسة. وهذا يدل على أن جانب جاهزية الأدوات وبيئة التعلم قد وُفّر دعمًا جيدًا نسبيًا لنجاح عملية تعليم اللغة العربية. وبناءً على المعايير التي وضعتها المدرسة، يُفترض أن يكون تعليم اللغة العربية قادرًا على تنمية ثلاثة مجالات من الكفايات بشكل متوازن، وهي: المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري. ولتحقيق هذا الهدف، يُتوقع أن يمتلك المعلم كفاءة تربوية كافية تمكّنه من تصميم وتنفيذ عملية تعليمية لا تقتصر على الجوانب النظرية في اكتساب المادة، بل تمتد أيضًا إلى ممارسة استخدام اللغة في الحياة اليومية.

ومع ذلك، وبناءً على نتائج المقابلة مع معلم اللغة العربية، تبين أن التدريبات التي يتلقاها المعلمون لا تزال ذات طابع عام، ولم تُوجّه بشكل خاص نحو تعليم اللغة العربية. فالدورات التدريبية المتاحة غالبًا ما تتعلق بتصميم التعلم أو تطوير أساليب التدريس بشكل عام. وهذا الوضع يدفع معلم اللغة العربية إلى ضرورة التحلي بمزيد من الإبداع في ربط محتوى التدريب العام باحتياجات تعليم اللغة العربية داخل الصف. كما أشار المعلم أيضًا إلى وجود تحديات أخرى في عملية التعلم، من أبرزها ضيق الوقت وكثافة المحتوى الدراسي. وهذا الأمر أدى إلى أن بعض جوانب التعلم، وخاصة المتعلقة بالتطبيق العملي للغة، لم يتم تنفيذها بشكلٍ أمثل. في حين أن المعايير التي حددتها المدرسة تؤكد ضرورة تحقيق المجالات الثلاثة للكفايات (المعرفية والوجدانية والمهارية) وتطبيقها بشكل متكامل في عملية التعلم.

٥. كفاءة المعلم والتدريب

بناءً على نتائج الملاحظة لعملية تنفيذ التعلم داخل الصف، يتبين أن المعلم قد حاول تطبيق المدخل التواصلي من خلال طرح أسئلة على الطلاب حول المادة التي يتم

دراستها، ثم يطلب من طلاب آخرين إضافة إجابات أو استكمالها. وتُظهر هذه الأنشطة وجود محاولة من المعلم لتعزيز التفاعل داخل عملية التعلّم. ومع ذلك، فإن هذه الأنشطة لم تُشرك جميع الطلاب بشكل متساوٍ، إذ ظل التفاعل التواصلي محصوراً في عدد محدود من الطلاب فقط. ومن ناحية إتقان المادة، يُلاحظ بشكل عام أن الطلاب قد أظهرُوا فهماً جيداً نسبياً للمفردات العربية. ويتضح ذلك عندما يُطلب منهم شرح معاني الكلمات الواردة في النصوص التعليمية. ومع ذلك، لا يزال بعض الطلاب يواجهون صعوبات في فهم البنية النحوية للجمل الأكثر تعقيداً.

وعند المقارنة بين المعايير التي وضعتها المدرسة وبين تنفيذ عملية التعلّم داخل الصف، يمكن تحديد وجود عدد من الفجوات. وتتمثل هذه الفجوات في محدودية التدريب المتخصص لمعلمي اللغة العربية، وعدم شمول مشاركة الطلاب بشكل متوازن في الأنشطة التواصلية، بالإضافة إلى ضعف قدرة بعض الطلاب على فهم التراكيب اللغوية الأكثر تعقيداً. وبناءً على ذلك، وفي مرحلة المقارنة ضمن نموذج التقييم عند مالكوم بروفوس، يمكن الاستنتاج أن تنفيذ عملية التعلّم في اللغة العربية قد أظهر بعض الجهود نحو تحقيق المعايير المحددة. غير أنه لا تزال هناك فجوة في جانب تطوير كفاءة المعلم، ومشاركة الطلاب في الممارسة التواصلية، وكذلك في إتقان التراكيب اللغوية الأكثر تعقيداً.

جدول ٤. مقارنة المعايير والتنفيذ

المحور	المعايير	التنفيذ الفعلي	الفجوة	ملاحظات تحليلية
معايير المنهج وأهداف التعلم	التعلّم العميق + منهج قائم على	افتتاح الدرس، التمهيد، توضيح الأهداف، ربط	فجوة جزئية	الأهداف والمحتوى متوافقان نسبياً،

الحب، وربط اللغة بالحياة	الدروس السابقة، استخدام الكتاب		لكن التفاعل العميق محدود
استراتيجيات وطرائق التدريس	تنويع الاستراتيجيات (مناقشة، تعلم تعاوني، ممارسة لغوية)	شرح (محاضرة) + سؤال وجواب، تركز على المعلم	التعلم متمركز حول المعلم وضعف مشاركة الطلاب
مهارات الطلاب والكفايات	تنمية متوازنة (معرفي، وجداني، مهاري + المهارات الأربع)	تحسن في القراءة والكتابة والترجمة، ضعف في الكلام والوجداني	التركيز على الجانب المعرفي
جاهزية المعلم وأدوات التعلم	توفر أدوات التعلم والبيئة الداعمة	استخدام فعلي للأدوات، تنظيم الصف، مختبر لغة	توافق نسبي مع المعايير
كفاءة المعلم والتدريب	كفاءة تدريس تواصلية وتطوير مهارات اللغة	تفاعل جزئي، مشاركة غير شاملة، صعوبات نحوية	ضعف التدريب المتخصص

الفصل الخامس

مناقشة و نتائج البحث

المبحث الأول: معيار تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بادانج
في ضوء نظرية مالكوم بروفوس
أ. مرحلة التصميم

بناءً على نظرية التقييم بنموذج لمالكوم بروفوس, فإن مرحلة التصميم تشترط وجود معيار مثالي يُستخدم كمرجع لقياس تنفيذ البرنامج. وتُظهر نتائج البحث أن المدرسة الدينية قد وضعت معياراً شاملاً لتصميم المنهج من خلال قرار وزارة الشؤون الدينية رقم ١٥٠٣ لسنة ٢٠٢٥, والذي يتضمن أهداف التعلم، ومعايير التخرج، ومدخل التعلم العميق، بالإضافة إلى دمج قيم ضمن المنهج القائم على الحب، وهو ما يتوافق بشكل عام مع منظور نموذج التقييم القائم على التباين. ومن منظور التباين عند بروفوس، تشير هذه النتائج إلى أنه في مرحلة التصميم لا يوجد تفاوت كبير أو فجوة واضحة بين المعيار والتصميم التعليمي، حيث تم إعداد جميع المكونات بشكل منهجي وتكفي وفق احتياجات المدرسة دون الخروج عن الإطار العام للمعايير الوطنية. ويتماشى هذا مع دراسة سابقة لإياد (٢٠٢٣) التي تؤكد أن توافق تصميم المنهج مع احتياجات المؤسسة يُعد عاملاً رئيسياً في نجاح تنفيذ تعليم اللغة العربية.^{٨٦} وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن المعايير التي وضعتها المدرسة قد تحققت وتشكل أساساً قوياً لتنفيذ عملية التعلم في المراحل اللاحقة.

⁸⁶ Ibad et al., "Kurikulum Dan Pendidikan: Kajian Konseptual Pembelajaran Science Di Madrasah Ibtidaiyah Indonesia Dan Sekolah Dasar Negara Maju."

في جانب تخطيط المنهج الدراسي، توجّه المدرسة المعلمين إلى أن لا يقتصر التعليم على الجانب المعرفي فحسب، بل يهدف إلى بناء فهم شامل وسياقي لدى المتعلمين. وفي تعليم اللغة العربية، يتجسد ذلك من خلال إتقان المفردات والقواعد النحوية وربطها بالمعنى، وسياق الاستعمال، والحياة اليومية. ومن خلال مدخل التعلّم العميق، يُشجّع المعلمون على تطبيق استراتيجيات تعليمية نشطة وتشاركية، مثل المناقشة، والممارسة اللغوية، والمشروعات، والتأمل، حتى يعتاد المتعلمون على استخدام اللغة العربية بشكل مباشر، والتعلم الفردي أو التعاوني، والقدرة على تقويم عملية تعلمهم. إلى جانب ذلك، يُطبّق التعليم القائم على الحب من خلال إيجاد بيئة تعليمية إنسانية، تواصلية، وقائمة على الاحترام والتقدير، بحيث يشعر المتعلمون بالأمان والدافعية في أثناء عملية التعلّم. ومن منظور نموذج التقييم بالتباين عند مالكوم بروفوس، فإن هذا الواقع يدل على أن معايير التخطيط التي تمت صياغتها قد جاءت متوافقة مع الأهداف المثالية للتعليم، مما يجعل الفجوة بين المعيار وتصميم البرنامج ضئيلة نسبياً، لأن عناصر الأهداف، والاستراتيجيات، وبيئة التعلّم قد تم تصميمها بشكل منهجي ومنظم. وتدعم هذه النتيجة الدراسة التي أجراها محمد عزمي (٢٠٢٤م)، والتي بيّنت أن تصميم تعليم اللغة العربية الذي يدمج بين المدخل التواصلية والسياقية يكون أكثر فاعلية في بناء الكفايات اللغوية بصورة شاملة.^{٨٧} وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن تخطيط المنهج الدراسي في المدرسة قد استوفى المعايير المحددة، وأصبح أساساً قوياً لنجاح التنفيذ في المراحل اللاحقة.

في جلسة المقابلة، أوضح المخبر أن نجاح عملية التعلّم لا يعتمد فقط على تصميم المنهج والتخطيط، بل يعتمد أيضاً على التقويم والإشراف المستمرين بوصفهما أداتين لضبط الجودة ومراقبتها. ويُجرى التقويم لقياس مدى توافق تنفيذ عملية التعلّم مع الأهداف المخططة، ويشمل ذلك فاعلية العملية التعليمية، وملاءمة المادة الدراسية، ومدى تحقق

⁸⁷ Azmi, "Evaluasi Program Pendidikan Model Discrepancy."

أهداف التعلّم. أما الإشراف، فيهدف إلى التأكد من أن المعلم ينفذ عملية التعلّم وفق التصميم المحدد، سواء من حيث الأساليب التعليمية، أو عرض المادة، أو آليات التقويم. ومن منظور نموذج التقييم بالتباين عند مالكوم بروفوس، فإن وجود التقويم والإشراف يدل على أن المدرسة قد أعدت آلية رقابية تُعد جزءاً من المعايير المثالية للحفاظ على الاتساق بين التخطيط والتنفيذ في العملية التعليمية، بحيث يمكن الكشف عن احتمالات الفجوة منذ المراحل المبكرة. وتتوافق هذه النتيجة مع الدراسة التي أجراها أسرول (٢٠٢٢م)، والتي بيّنت أن نظام التقويم والإشراف المندمج في تصميم التعلّم يسهم بشكل كبير في فاعلية تنفيذ المنهج الدراسي وتحسين جودة تعليم اللغة العربية.^{٨٨} وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن المدرسة لم تقتصر على وضع الأهداف والاستراتيجيات التعليمية فحسب، بل أعدت أيضاً نظاماً للتقويم والإشراف بوصفه أساساً لضمان تنفيذ المنهج الدراسي بصورة مثلى في المراحل اللاحقة.

يتم إعداد المنهج الدراسي في المدرسة بصورة تدريجية ومنهجية، بدءاً من تحليل احتياجات المتعلمين، وصياغة أهداف التعلّم، وصولاً إلى تحديد المحتوى الدراسي الذي يُؤاءم مع كفايات المعرفة، والمواقف، والمهارات. وإلى جانب الاعتماد على المنهج الوطني، تقوم المدرسة أيضاً بتطوير منهج مستمد من مناهج الشرق الأوسط بصورة تكيفية، من خلال جعل نمط اللغة الإندونيسية جسراً لفهم قواعد النحو وتراكيب اللغة العربية، بحيث تصبح أكثر سياقية وملاءمة للمتعلمين. ومن منظور نموذج التقييم بالتباين عند مالكوم بروفوس، فإن هذا الإعداد المنهجي والمنظم يدل على أن المعايير المثالية للتعلّم قد صُممت بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين وسياق المؤسسة التعليمية، مما يجعل الفجوة بين المعيار وتصميم البرنامج ضئيلة نسبياً. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة السابقة التي أجراها فردوس (٢٠٢٤م)، والتي بيّنت أن تصميم المنهج القائم على الاحتياجات والمتكيف مع السياق

^{٨٨} Asrul, Saragih, and Mukhtar, "Evaluasi Pembelajaran."

المحلي يكون أكثر فاعلية في تحسين جودة تعليم اللغة العربية.⁸⁹ وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن مرحلة إعداد المنهج في المدرسة قد استوفت معايير التخطيط ذات الصلة والملاءمة والسياقية والتكيفية، مما يجعلها أساسًا قويًا لتنفيذ عملية التعلم في المراحل اللاحقة. ولتحديد مؤشرات نجاح التعلم، يتم اشتقاقها مباشرة من أهداف التعلم ودمجها في عملية التخطيط، بحيث تشمل الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية، إضافة إلى المهارات الأربع في اللغة العربية (المهارات اللغوية)، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة (بوصفها وحدة متكاملة من الكفايات. ومن منظور نموذج التقييم بالتباين عند مالكوم بروفوس، فإن صياغة المؤشرات بصورة منسجمة مع الأهداف تدل على أن المعايير المثالية للتعلم قد وُضعت بشكل واضح وقابل للقياس، مما يسهم في تقليل الفجوة بين الأهداف ومعايير النجاح التي سيتم تقييمها في مرحلة التنفيذ. وتتوافق هذه النتيجة مع الدراسة السابقة التي أجراها حبيب وكابالماني (٢٠٢٥م)، والتي بينت أن وضوح المؤشرات القائمة على أهداف التعلم يؤثر بشكل ملحوظ في فاعلية التقييم وتحقيق الكفايات في تعليم اللغة العربية.⁹⁰ وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن مؤشرات النجاح قد استوفت مبدأ الاتساق بين الأهداف، والمؤشرات، ومعايير النجاح، مما يجعلها أساسًا قويًا لعملية التقييم في المرحلة اللاحقة.

استنادًا إلى نتائج البحث في مرحلة التصميم، يمكن الاستنتاج أن تخطيط منهج تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة قد أُعِدَّ بصورة منهجية ومنظمة وفق مبادئ نموذج التقييم التبايني الذي وضعه مالكوم بروفوس، ابتداءً من تحليل احتياجات المتعلمين، وصياغة الأهداف التعليمية، وتحديد المحتوى الدراسي، وصولاً إلى إعداد مؤشرات النجاح ومعايير الإنجاز. ولم يقتصر تصميم المنهج على الاعتماد على المنهج الوطني فحسب، بل شمل أيضًا

⁸⁹ Firdaus, Wijaya, and Qomariyah, "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Di MTs Mambaul Ulum Tulupari Tiris Probolinggo."

⁹⁰ Habib and Kabalmay, "Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Pembelajaran Bahasa Arab Kelas X Di MAN 1 Gresik."

تطوير المنهج الشرقي الأوسط بصورةٍ تكيفية من خلال مواءمة النمط اللغوي الإندونيسي بوصفه جسراً لفهم قواعد النحو وبنية اللغة العربية، مما جعله أكثر ارتباطاً بالسياق وملاءمةً لاحتياجات المتعلمين. كما أن صياغة الأهداف التعليمية التي تشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، إضافةً إلى المهارات اللغوية الأربع في اللغة العربية، تدل على أن معايير البرنامج قد وُضعت بصورةٍ شاملة لتكون أساساً لتنفيذ عملية التعليم والتقويم في المراحل اللاحقة. ومن منظور مالكوم بروفوس ، فإن هذا الوضع يدل على أن مرحلة التصميم قد أدّت وظيفتها الأساسية في تحديد معايير واضحة وقابلة للقياس، مما يتيح الكشف عن الفجوات بصورةٍ موضوعية في مرحلة التنفيذ. وبناءً على ذلك، يمكن التأكيد أن تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة، من حيث تصميم البرنامج، يمتلك أساساً تخطيطياً قوياً ومنهجياً وملائماً، يدعم تحقيق الأهداف التعليمية بصورةٍ شاملة ومتكاملة.

ب. مرحلة التثبيت

في مرحلة التثبيت في نموذج التقويم القائم على الفجوة عند مالكوم بروفوس ، يتركز التقويم على مدى جاهزية البرنامج قبل تطبيقه الفعلي. وقد أظهرت نتائج البحث أن المدرسة أعدّت مستلزمات تعليم اللغة العربية وفق المعايير المحددة، مثل المنهج الدراسي (السيلابس)، والوحدات التعليمية، والبرنامج الفصلي، والوسائل التعليمية المساندة. غير أن التدريب المتاح للمعلمين ما يزال ذا طابع عام، ولم يتناول بصورة خاصة الاحتياجات الفنية لتعليم اللغة العربية، مثل استراتيجيات تدريس المهارات اللغوية، وتعزيز قواعد النحو والصرف، وتطوير الوسائل التعليمية، وتقويم المهارات اللغوية. وفي منظور نموذج الفجوة في مرحلة التثبيت، فإن هذه الحالة تدلّ على وجود فجوة جزئية بين معيار جاهزية البرنامج وجاهزية الموارد البشرية، ولا سيما في جانب الكفاءة الفنية للمعلمين التي لم تحظَ بعدُ بدعمٍ كافٍ من خلال التدريب التخصصي. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة السابقة التي أجرتها نور حيتي و اسينونو (٢٠٢٥)، والتي بيّنت أن نجاح تنفيذ تعليم اللغة العربية يتأثر بدرجة

كبيرة بجاهزية المعلمين وحصولهم على تدريب يتناسب مع الاحتياجات البيداغوجية الخاصة باللغة.^{٩١} وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن جاهزية الأجهزة التعليمية والمستلزمات الدراسية تُعدّ كافية، غير أن تعزيز قدرات المعلمين وتطوير كفاءاتهم ما يزال أمرًا ضروريًا لضمان تنفيذ البرنامج بصورة أكثر فاعلية وانسجامًا مع المعايير المخططة.

من جانب المرافق والبنية التحتية، تبين أن المدرسة تمتلك بشكل عام إمكانيات كافية لدعم عملية تعليم اللغة العربية، وتشمل مختبر اللغة الذي يسهم في تنمية مهارتي الاستماع (الاستماع) والكلام، والبيئة التعليمية الملائمة، وتنظيم الفصول الدراسية بصورة جيدة، إضافةً إلى الأجواء المدرسية المريحة. وفي منظور نموذج التقويم القائم على الفجوة عند في مرحلة التثبيت، فإن هذه الحالة تدلّ على أن جاهزية المرافق التعليمية قد جاءت متوافقة مع معايير البرنامج المخطط له، مما يجعل الفجوة في جانب الوسائل والبيئة التعليمية ضئيلة نسبيًا. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة السابقة التي أجرتها هندية (٢٠٢٣)، والتي بينت أن توافر المرافق والبيئة التعليمية الداعمة يؤثر تأثيرًا إيجابيًا في فعالية تعليم اللغة العربية، ولا سيما في تعزيز المهارات التواصلية.^{٩٢} وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن المدرسة في مرحلة التثبيت قد امتلكت جاهزية مناسبة من حيث المرافق والبيئة التعليمية بوصفها أساسًا لتنفيذ عملية التعلم، وإن كانت فعالية هذه المرافق لا تزال مرتبطة بحسن توظيفها واستثمارها من قبل المعلمين والمتعلمين.

لا تزال عملية تنفيذ تعليم اللغة العربية تواجه بعض العوائق المحتملة، على الرغم من أن معايير التعلم قد صُممت بالتركيز على الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية. وتتمثل أبرز هذه العوائق في ضيق الوقت المخصص للتعلم، وعدم كفاية الممارسة اللغوية بصورة مثلى، وعدم اكتمال الكفاءة المهنية للمعلمين، فضلًا عن تفاوت قدرات المتعلمين ومستوياتهم.

^{٩١} Nurhayati and Usiono, "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah MTS Ali Imron Bandar Selamat."

^{٩٢} Handayani, Hadjar, and Suja'i, "Fa'āliyah Namūzaj Taqwīm at-Tanāquḍ Fī Taḥsīn Jaudah Ta'līm Al-Lugah Al-'Arabiyyah."

وفي منظور نموذج التقويم القائم على الفجوة في مرحلة التثبيت، فإن هذه الحالة تشير إلى وجود فجوة بين جاهزية البرنامج المخطط له وجاهزية تنفيذه الفعلي، ولا سيما في جوانب تخصيص الوقت، وكفاءة المنفذين، واستعداد المتعلمين بوصفهم من المكونات الأساسية الداعمة للبرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي تؤكد أن محدودية الوقت، وتفاوت قدرات المتعلمين، وجاهزية المعلمين تمثل عوامل رئيسة تؤثر في فعالية تنفيذ تعليم اللغة العربية.^{٩٣} وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن جاهزية البرنامج في مرحلة التثبيت لم تصل بعد إلى المستوى الأمثل، لوجود عدد من العوائق التي قد تؤثر في جودة التنفيذ في مرحلة العملية اللاحقة.

بناءً على نتائج البحث في مرحلة التثبيت، يمكن الاستنتاج أن جاهزية تنفيذ تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة قد استوفت - بصورة عامة - المعايير الأساسية اللازمة لتطبيق البرنامج، ويتضح ذلك من خلال توافر الأجهزة التعليمية بصورة متكاملة ومنظمة، مثل المنهج الدراسي (السيلابس)، والوحدات التعليمية، والبرنامج الفصلي، وأدوات التقويم، إضافة إلى الوسائل والمرافق الداعمة، كالمختبر اللغوي والبيئة التعليمية الملائمة. وتدلّ هذه المعطيات على أن البرنامج - من الناحية الهيكلية والتنظيمية - أصبح جاهزاً للتنفيذ وفق تصميم المنهج المقرر. غير أنه، من منظور نموذج التقويم القائم على الفجوة، لا تزال هناك بعض الفجوات في جانب الموارد البشرية، ولا سيما محدودية التدريب التخصصي الموجه لمعلمي اللغة العربية، فضلاً عن ضيق الوقت المخصص للتعلّم، الأمر الذي يجعل تنفيذ التعلّم يميل غالباً إلى التركيز على الجانب المعرفي أكثر من تعزيز الجانبين الوجداني والمهاري. وبناءً على ذلك، فعلى الرغم من أن مرحلة التثبيت قد أظهرت مستوى جيداً من الجاهزية من حيث الأجهزة التعليمية والمرافق، فإن تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين من خلال برامج

⁹³ Nurwinanda, "Evaluasi Program Pembelajaran Bahasa Arab Menggunakan Model Countennace Stake Di Madrasah Tsanawiyah Negeri 3 Enrekang."

تدريبية أكثر تخصصًا، إلى جانب تعزيز استراتيجيات التنفيذ، يُعدّ حاجة أساسية لضمان سير عملية التعلّم بصورة أكثر فاعلية واتساقًا مع المعايير المرجوة.

المبحث الثاني: أداء تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج في ضوء نظرية نموذج التقويم القائم على الفجوة لمالكوم بروفوس ج. مرحلة العملية

بناءً على نتائج الملاحظة في المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج درس اللغة العربية للصف العاشر في ، بدأت العملية التعليمية بإلقاء السلام والتمهيد (الاستشارة القبليّة) بهدف ربط المادة السابقة بالمادة الجديدة المراد دراستها. ثم قام المعلم بتوضيح أهداف التعلّم المتعلقة بفهم تراكيب الجملة العربية وبيان أهمية إتقان قواعد النحو في فهم النصوص وبناء الجمل بصورة صحيحة. وخلال عملية التعلّم، استخدم المعلم أساليب متعددة، منها الشرح المختصر، والسؤال والجواب، وتمارين قراءة الحوارات الواردة في الكتاب المدرسي. كما كتب المعلم أمثلة للجمل على السبورة لمساعدة الطلاب على فهم وظائف الكلمات داخل التراكيب النحوية في اللغة العربية. ومع ذلك، ظلّت العملية التعليمية في معظمها قائمة على شرح المعلم داخل الفصل.

ومن جهة مشاركة الطلاب، ظهر تفاوت واضح في مستوى التفاعل؛ إذ أبدى بعض الطلاب مشاركة جيدة من خلال الإجابة عن الأسئلة وقراءة النصوص المطلوبة، ولا سيما الطلاب الذين يمتلكون مستوى أفضل في اللغة العربية. في المقابل، بدا بعض الطلاب الآخرين أكثر ميلاً إلى السلبية والاكتماء بالاستماع إلى شرح المعلم. كما حاول المعلم تطبيق المنهج التواصلي من خلال أنشطة السؤال والجواب والمناقشات البسيطة داخل الفصل، غير أن مشاركة الطلاب في التفاعل التعليمي لم تكن متوازنة، بل اقتصر غالباً على عدد محدود من الطلاب. وإضافة إلى ذلك، فإن ممارسة اللغة العربية أثناء الدرس كانت تتركز أكثر على قراءة النصوص، وفهم المفردات، وشرح التراكيب النحوية، مما جعل فرص استخدام الطلاب للغة العربية بصورة تلقائية وعفوية محدودة. وبصفة عامة، سارت العلاقة التفاعلية بين المعلم والطلاب بصورة جيدة من خلال أنشطة الحوار والتصحيح

المباشر لإجابات الطلاب، إلا أن نمط التفاعل ظلّ في الغالب أحادي الاتجاه، حيث بقي المعلم الطرف الأكثر هيمنة في توجيه مجريات العملية التعليمية.

من منظور نموذج التقويم القائم على الفجوة عند مالكوم بروفوس ، فإن نتائج الملاحظة الميدانية تتوافق مع مفهوم مرحلة العملية ، إذ تركز هذه المرحلة على تقويم تنفيذ عملية التعلّم من خلال مقارنة التطبيق الفعلي داخل الفصل بالمعايير التي تمّ تحديدها في مرحلتي التصميم والتثبيت.^{٩٤} وقد أظهرت نتائج الملاحظة أن عملية تعليم اللغة العربية قد سارت بصورة منظمة من خلال التمهيد (الاستشارة القبليّة)، وبيان أهداف التعلّم، واستخدام أسلوب السؤال والجواب، وتدريبات القراءة، وتقديم نماذج للجمل، مما يدل على وجود توافق نسبي مع الإجراءات التعليمية المخططة مسبقاً. غير أن التطبيق الفعلي كشف عن وجود فجوة تتمثل في هيمنة المعلم على مجريات التعلّم من خلال الاعتماد الكبير على أسلوب الشرح والإلقاء، ووجود نمط تفاعلي يميل إلى الاتجاه الواحد، وضعف مشاركة جميع الطلاب بصورة متوازنة، فضلاً عن محدودية فرص استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية وعفوية. وقد أدى ذلك إلى جعل عملية التعلّم أكثر تركيزاً على الجانب المعرفي، ولا سيما في فهم قواعد النحو وبنية الجملة العربية، في حين لم يحظَ الجانبان الوجداني والمهاري بالنمو الأمثل. وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة في تقويم تعليم اللغة العربية التي تشير إلى أن هيمنة الأساليب التفسيرية والإلقائية تؤدي غالباً إلى ضعف مشاركة المتعلمين وعدم تطور الكفاءة التواصلية بالشكل المطلوب.^{٩٥}

وبناءً على نتائج الملاحظة في مرحلة العملية ، يمكن الاستنتاج أن تنفيذ تعليم اللغة العربية في الصف العاشر المدرسة الثانوية الإسلامية الرسالة بمدينة بادانج درس اللغة العربية قد جرى وفق المراحل التعليمية المخطط لها، ويتضح ذلك من خلال وجود التمهيد، وبيان

^{٩٤} Provus, *The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development*.

^{٩٥} Habib and Kabalmay, "Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Pembelajaran Bahasa Arab Kelas X Di MAN 1 Gresik."

أهداف التعلّم، واستخدام أسلوب السؤال والجواب، وتدريبات القراءة، وتقديم الأمثلة اللغوية لتعزيز فهم الطلاب للتركيب العربية. وهذا يدلّ على أن التطبيق الإجرائي قد حقق الحد الأدنى من المعايير المحددة في مرحلتي التصميم والتثبيت. X. وقد جعل هذا الواقع التعلّم يتركز على الجانب المعرفي، خاصة في فهم النحو وبنية الجملة، بينما لم يتحقق تطوير الجوانب الوجدانية والمهارية، ولا سيما مهارة التواصل الشفهي، بالمستوى المأمول. ومن ثمّ، فإن الحاجة تبرز إلى تعزيز استراتيجيات تعليمية أكثر مشاركةً وتواصلًا وتمركزًا حول المتعلّم، حتى تتحقق أهداف تعليم اللغة العربية بصورة شاملة ومتوازنة وفق المعايير المنشودة.

د. مرحلة المنتج

في مرحلة المنتج من نموذج التقويم القائم على الفجوة عند مالكوم بروفوس، تركزت الملاحظة على نتائج تعلّم الطلاب بعد انتهاء عملية التعلّم، وشملت مستوى تحقيق الكفايات، وفهم المادة التعليمية، واتجاهات التعلّم، والثقة بالنفس، والمهارات اللغوية في اللغة العربية. وبناءً على نتائج الملاحظة، قدّم المعلم تدريبًا كتابيًا تمثل في ترجمة جمل بسيطة من اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية بوصفه أداةً لتقويم مدى فهم الطلاب للمادة التي تمّ تعلمها. وقد أظهرت نتائج التدريب أن أغلب الطلاب استطاعوا ترجمة الجمل بدرجة جيدة من الدقة، مما يدلّ على وجود فهم أساسي للمفردات ومعاني الجمل. ومع ذلك، وُجدت بعض الأخطاء، خاصة فيما يتعلق بفهم تركيب الجملة وتطبيق قواعد النحو، ولا سيما في الجمل الأكثر تعقيدًا. وبصفة عامة، بدا أن فهم الطلاب للمفردات العربية جيد إلى حدٍّ مقبول، ويتضح ذلك من قدرتهم على شرح معاني الكلمات وربطها بمعاني الجمل الواردة في النصوص. إلا أن بعض الطلاب ما زالوا يواجهون صعوبة في تحديد وظائف الكلمات داخل الجملة وفهم البنية النحوية بصورة أعمق.

ومن ناحية اتجاهات التعلّم، أظهر الطلاب مستوى جيّدًا من الانضباط والجدية في متابعة عملية التعلّم، حيث بدا أن معظمهم ينتبه إلى شرح المعلم ويحاول إنجاز المهام المطلوبة. ومع ذلك، فقد ظهر تفاوت واضح في مستوى الثقة بالنفس؛ إذ أبدى بعض الطلاب شجاعة في القراءة والإجابة أمام الفصل، في حين ظلّ بعضهم الآخر مترددًا في المشاركة الفاعلة. وبناءً على ملاحظة المهارات اللغوية، تبين أن مهارة القراءة والكتابة كانتا أكثر بروزًا من مهارة الكلام والاستماع. ويعود ذلك إلى طبيعة الأنشطة التعليمية التي ركزت بدرجة أكبر على قراءة النصوص والتدريبات الكتابية، مما جعل فرص تدريب الطلاب على مهارة الكلام المباشر محدودة نسبيًا. وبشكل عام، تمكن معظم الطلاب من تحقيق الحد الأدنى من الإتقان في فهم المادة التعليمية، ولا سيما في فهم معاني الجمل واستخدام المفردات في سياقات بسيطة. ومع ذلك، لا تزال الحاجة قائمة إلى تعزيز التدريبات، خاصة فيما يتعلق بالاستخدام الصحيح للتركييب اللغوية العربية وتطوير مهارة الكلام لدى الطلاب.

أظهرت نتائج الملاحظة في مرحلة المنتج أن مخرجات تعلّم اللغة العربية في الصف العاشر بمدرسة الرسالة قد حققت جزءًا من المعايير المحددة، إلا أنها ما زالت تكشف عن بعض الفجوات. وتركّز مرحلة النواتج في نموذج التقويم القائم على الفجوة عند مالكوم بروفوس على تقويم النتائج النهائية للتعلّم من خلال مقارنة إنجازات المتعلمين بالأهداف التي تم تحديدها مسبقًا. كما تشير الدراسات السابقة إلى أن الضعف في إتقان قواعد النحو وقلة الممارسة التواصلية الشفوية يمثلان عاملين رئيسيين في حدوث عدم التوازن في تحقيق المهارات الأربع للغة العربية.⁹⁶ وتعزز هذه النتائج أن مخرجات التعلّم – بوجه عام – قد حققت الحد الأدنى المستهدف، غير أنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدعم في جانب إتقان التركييب النحوية وتنمية المهارات التواصلية، حتى تصبح أكثر توافقًا مع المعايير

⁹⁶ Yunisa, "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Aspek Ilmu Nahwu Dan Sharaf Pada Siswa Kelas X Madrasah Aliyah Laboratorium Jambi."

التعليمية المرجوة. وتُظهر الخلاصة في مرحلة النواتج أن نتائج تعلّم اللغة العربية في الصف العاشر بالمدرسة قد بلغت - بصورة عامة - الحد الأدنى من الأهداف المقررة، ولا سيما في جانب فهم المفردات، وترجمة الجمل البسيطة، ومهارة القراءة والكتابة. وهذا يدل على أن عملية التعلّم قد أسهمت إيجابيًا في تحقيق الكفايات المعرفية وتنمية اتجاهات التعلّم لدى الطلاب، وهو ما يتضح من مستوى الانضباط والجدية، إضافة إلى ظهور قدر من الجرأة لدى بعض الطلاب في المشاركة الصفية.

ومع ذلك، فقد كشفت عملية التقويم عن وجود فجوة في جانب إتقان البنية النحوية والمهارات التواصلية، وبخاصة مهارة الكلام ومهارة الاستماع، إذ لم تتطور هذه المهارات بالصورة المثلى بسبب هيمنة التدريبات المعتمدة على النصوص والأنشطة الكتابية. ومن منظور نموذج مالكوم بروفوس، فإن هذه الحالة تدلّ على أن نتائج التعلّم قد حققت جزءًا من المعايير المرسومة، إلا أن هناك فجوة واضحة بين الأهداف المثالية لتعليم اللغة العربية - التي تقوم على التوازن بين المهارات اللغوية الأربع - وبين النتائج الفعلية المتحققة في الميدان. ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى تعزيز التدريبات المتعلقة بالبنية اللغوية، وتكثيف الممارسات التواصلية الشفوية، حتى تصبح مخرجات التعلّم أكثر جودة واتساقًا مع المعايير المنشودة.

المبحث الثالث: الفجوة (Discrepancy) في تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة الثانوية الإسلامية بمدينة بادانغ في ضوء نظرية الفجوة لمالكوم بروفوس

تظهر الفجوة الأولى في بُعد أساليب التعلم، حيث ما تزال عملية التعليم والتعلم خاضعة لهيمنة المقاربة المتمركزة حول المعلم من خلال أسلوب المحاضرة والشرح، مما أدى إلى وجود مسافة واضحة بين معيار المقاربة التواصلية (Communicative Language Teaching/CLT) الذي يفترض تطبيقه، وبين واقع نقل المعرفة في اتجاه واحد داخل الصف. وهذه الحالة تتفق مع نتائج دراسة يunitا (٢٠٢٠) التي أكدت أهمية تنويع طرائق التدريس وتطبيق المدخل التواصلية، مع الإشارة إلى أن تطبيقه لم ينجح بعد في إحداث تحول جوهري في بنية التفاعل الصفية.^{٩٧} أما الفجوة الثانية فتظهر في بُعد مشاركة الطلاب، حيث إن المشاركة الصفية لم تكن متوازنة، إذ اقتصر النشاط والمشاركة على الطلاب ذوي القدرات العالية، في حين بقي معظم الطلاب الآخرين في موقف سلبي. ومن منظور نموذج مالكوم بروفوس، فإن هذا الوضع يُعدّ فجوة أدائية على مستوى التنفيذ. وتؤكد هذه النتيجة دراسة دي سنطوس (٢٠٢٠) التي كشفت أن نمط التفاعل أحادي الاتجاه يمثل عائقًا بنيويًا أمام تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين.^{٩٨}

وتتعلق الفجوة الثالثة بتوجه التعلم الذي ما يزال متمركزًا حول المهارات الاستقبالية، مثل قراءة النصوص، وفهم المفردات، وتحليل تراكيب الجمل، بحيث أصبحت فرص استخدام اللغة العربية بصورة عفوية وإنتاجية محدودة جدًا. وهذا الواقع يتعارض مع معايير الواردة في القرار الوزاري رقم ١٨٣ لسنة ٢٠١٩، الذي يشترط تنمية المهارات اللغوية الأربع بصورة تكاملية ومتوازنة.

⁹⁷ Yunita and Pebrian, "Metode Komunikatif Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Maharah Al-Kalam Di Kelas Bahasa Center for Languages and Academic Development."

⁹⁸ Dos Santos, "The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms."

أما الفجوة الرابعة فتتمثل في نمط التفاعل الصفّي الذي ظلّ أحادي الاتجاه وتحت سيطرة المعلم، وهو ما يصنّفه نموذج بروفوس ضمن فجوة العملية حيث يفترض هذا النموذج وجود توازن بين التوجيه المباشر من المعلم والمشاركة التأمليّة من جانب الطلاب. وقد دعمت هذه النتيجة دراسة هداية (٢٠٢٤) التي أثبتت الآثار السلبية لأنماط التواصل أحادي الاتجاه على دافعية الطلاب وثقتهم بأنفسهم،^{٩٩} وكذلك دراسة لتلي (٢٠٢٢) التي شددت على ضرورة التحول من النموذج المتمركز حول المعلم إلى النموذج المتمركز حول المتعلم. وبوجه عام، فإن هذه الفجوات الأربع مترابطة ومتداخلة، وفي إطار نموذج بروفوس تستدعي تدخلات إصلاحية منهجية ومنظمة؛ لأن تحديد الفجوة لا يمثل نهاية عملية التقويم، بل هو نقطة البداية لاتخاذ قرارات إصلاحية موجهة نحو تحسين البرنامج بصورة مستمرة ومستدامة.^{١٠٠}

في إطار مالكوم بروفوس في نموذج تقويم الفجوة الصادر سنة ١٩٦٩م، يُوجّه التقويم إلى قياس الفجوة بين نواتج التعلّم المتوقعة ونواتج التعلّم الفعلية^{١٠١} التي يحققها المتعلمون بعد انتهاء عملية التعلّم، وذلك من خلال تقويم مستوى الإنجاز الكفائي، ومدى فهم المادة الدراسية، واتجاهات التعلّم، ومستوى الثقة بالنفس، وكذلك المهارات اللغوية العربية لدى الطلاب. وقد أظهرت نتائج الملاحظة أن أغلب الطلاب استطاعوا ترجمة الجمل البسيطة ترجمة صحيحة إلى حدٍّ كبير، مما يدلّ على وجود فهم أساسي جيد للمفردات ومعاني الجمل. ومع ذلك، لا تزال تظهر بعض الأخطاء المتعلقة بفهم تراكيب الجمل وتطبيق قواعد النحو والصرف في الجمل الأكثر تعقيداً، وهو ما يُمثّل فجوةً ناتجةً بين معيار إتقان الكفاية النحوية المحدد مسبقاً وبين مستوى التحصيل الفعلي للطلاب. وهذا

⁹⁹ Hidayat and Eliasa, "Dampak Komunikasi Dalam Membangun Hubungan Positif Antara Guru Dan Siswa: Kajian Sistematis Literatur."

¹⁰⁰ Little, "Language Learner Autonomy: Rethinking Language Teaching."

¹⁰¹ Provus, *The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development*.

ما تؤكده نتائج الدراسات السابقة عسية (٢٠٢٢) و يونس (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن الضعف في الجانب النحوي يُعدّ من أبرز الفجوات الناتجة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

وتُعدّ حصيلة الطلاب في إتقان المفردات جيدةً إلى حدٍّ ما، وإن كان بعضهم لا يزال يواجه صعوبةً في تحديد الوظائف النحوية للكلمات داخل الجملة. وأما من الجانب الوجداني، فقد أظهر الطلاب قدرًا جيدًا من الانضباط والجدية في متابعة عملية التعلّم، غير أن مستوى الثقة بالنفس (self-efficacy) بدا متفاوتًا بينهم. وتشير الدراسات إلى أن انخفاض الكفاءة الذاتية في استخدام اللغة يرتبط ارتباطًا مباشرًا بقلّة الخبرات الناجحة وضعف التعزيز الذي يتلقاه الطلاب أثناء عملية التعلّم^{١٠٤}. أما الفجوة الإنتاجية الأكثر وضوحًا فقد ظهرت في جانب المهارات اللغوية؛ إذ بدت مهارة القراءة والكتابة أكثر بروزًا مقارنةً بمهارة الكلام والاستماع. وهذا التفاوت يُعدّ نتيجةً مباشرةً لهيمنة الأنشطة التعليمية القائمة على القراءة والكتابة خلال سير عملية التعلّم، وهو ما يتعارض مع المبدأ التكاملية الذي تؤكد عليه المعايير الحديثة في تعليم اللغة العربية، والتي تنصّ على ضرورة تنمية المهارات اللغوية الأربع بصورة متوازنة ومتكاملة.

بوجهٍ عامّ، تُظهر نتائج تقييم تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة في ضوء نموذج تقييم الفجوة لمالكوم بروفوسان البرنامج قد امتلك أساسًا قويًا إلى حدٍّ كبير في مرحلتي التصميم والتثبيت. إلا أنّه لا تزال هناك بعض الفجوات التي ظهرت في مرحلة العملية والمنتج ففي مرحلة التصميم، قامت المدرسة بإعداد المنهج الدراسي بصورة منهجية ومنظمة

¹⁰² Asiah, Zamroni, and Rijal, "Problematika Pembelajaran Nahwu Dalam Meningkatkan Keterampilan Berbahasa Arab Di Lembaga Pendidikan Indonesia."

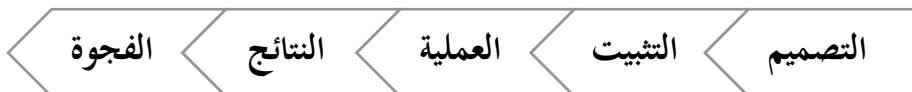
¹⁰³ Yunisa, "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Aspek Ilmu Nahwu Dan Sharaf Pada Siswa Kelas X Madrasah Aliyah Laboratorium Jambi."

¹⁰⁴ Harleli, Sunhaji, and Sarnoto, "Peran Manajemen Efikasi Diri Siswi Dalam Pembentukan Budaya Bahasa Arab Di Sekolah (Studi Kasus Di SMP Tashfia Putri Boardinh Kota Bekasi , Jawa Barat)."

من خلال تحليل احتياجات المتعلمين، وصياغة أهداف التعلم، وتحديد المحتوى الدراسي، ووضع مؤشرات النجاح التي تشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، إضافةً إلى المهارات الأربع في اللغة العربية، مما يدلّ على أن معايير البرنامج قد تمّ تحديدها بصورة واضحة ومتكاملة. وفي مرحلة الإعداد، توافرت أدوات التعلم، والوسائل التعليمية، والبنية التحتية، والبيئة التعليمية بصورة كافية لدعم تنفيذ البرنامج، غير أنّه لا تزال توجد بعض المحددات المتعلقة بضعف البرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي اللغة العربية، إلى جانب محدودية الوقت المخصص للتعلم.

وأما في مرحلة العملية، فقد كشفت نتائج التقويم عن وجود فجوات تتمثل في هيمنة الأسلوب التعليمي المتمركز حول المعلم، وعدم توازن مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، واستمرار نمط التفاعل الأحادي الاتجاه، فضلاً عن محدودية فرص ممارسة اللغة العربية بصورة تواصلية فعّالة. وقد انعكست هذه الفجوات في مرحلة النتائج، حيث أظهرت مخرجات التعلم مستوىً جيداً نسبياً في فهم المفردات، ومهارتي القراءة والكتابة، في حين لا تزال هناك نقاط ضعف في إتقان التراكيب النحوية، ومهارتي الكلام والاستماع، وكذلك في مستوى الثقة بالنفس عند استخدام اللغة. وبناءً على ذلك، فإن هذا التقويم يبيّن أنه على الرغم من أن معايير البرنامج قد صُمّمت بصورة جيدة، ودُعِّمت بجاهزية تنفيذية مناسبة إلى حدٍّ كبير، إلا أنّ هناك فجوات لا تزال قائمة في جانب التنفيذ ونتائج التعلم، الأمر الذي يستلزم إجراء تحسينات منهجية ومستمرة؛ حتى تتحقق أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر فاعلية وتوازناً، وبما يتوافق مع المعايير المقررة سلفاً.

الصورة. ١ دورة بحث



أسفرت نتائج هذه الدراسة عن مجموعةٍ من الآثار النظرية والعملية المترابطة فيما بينها. فمن الناحية النظرية، تُعزّز هذه الدراسة من صلاحية نموذج تقويم الفجوة لـ مالكوم بروفوس (١٩٧١م) بوصفه إطارًا تقويميًا مناسبًا وقابلًا للتطبيق في سياق تعليم اللغة في المؤسسات التعليمية الإسلامية، كما تُسهم في توسيع الرصيد العلمي للدراسات التقويمية في مجال تعليم اللغة العربية، التي ظلّ كثيرٌ منها يعتمد على المناهج الوصفية دون الاستناد إلى إطار تقويمي منهجي ومنظم. وأما من الناحية العملية، فإن هيمنة أسلوب المحاضرة والنمط التفاعلي أحادي الاتجاه، اللذين تمّ تحديدهما بوصفهما فجوةً إجرائية يبرزان الحاجة الملحة إلى إعادة توجيه استراتيجيات التدريس نحو المدخل التواصلي والمدخل المتمركز حول المتعلم، بحيث يصبح من الضروري على المعلم تصميم أنشطة تعليمية تُحفّز الطلاب على استخدام اللغة العربية بصورة إنتاجية، من خلال تمثيل الأدوار (Role-play)، والمناقشات الموجهة، والتعلّم القائم على المهام (Task-Based Learning)، بما يضمن تكامل المهارات اللغوية الأربع بصورة متوازنة وفقًا للمعايير التربوية المعتمدة.

إضافةً إلى ذلك، فإن الفجوة في مستوى المشاركة الطلابية التي كشفت عنها الدراسة تقتضي اعتماد استراتيجيات التعليم المتمايز القائمة على مبدأ السقالات التعليمية (Scaffolding) الذي طرحه Lev Vygotsky (١٩٧٨م)، وذلك لضمان توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب للمشاركة الفاعلة، وتنمية ثقتهم بأنفسهم في استخدام اللغة، انسجامًا مع مبدأ الكفاءة الذاتية.^{١٠٥} أما بالنسبة لإدارة مدرسة الرسالة، فإن نتائج هذه الدراسة تقتضي ضرورة تعزيز برامج الإشراف الأكاديمي بصورة مكثفة، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين في تطبيق المناهج التواصلية، إلى جانب إيجاد بيئة لغوية مناسبة بوصفها منظومة داعمة

¹⁰⁵ Raslan, "The Impact of the Zone of Proximal Development Concept (Scaffolding) on the Students Problem Solving Skills and Learning Outcomes BT - BUiD Doctoral Research Conference 2023."

لاكتساب اللغة خارج أوقات الدراسة الرسمية، وهو ما ينسجم مع التوصيات التربوية التي تؤكد أن تحسين جودة تعليم اللغة العربية يتطلب دعمًا مؤسسيًا شاملاً ومتكاملاً. وعلى مستوى السياسات التعليمية، فإن حالة عدم التوازن بين المهارات الاستقبالية والمهارات الإنتاجية التي أظهرتها الدراسة تدلّ على ضرورة إعادة النظر في تصميم المنهج الدراسي وتوزيع الزمن المخصص لتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بحيث يمكن اعتماد نموذج مالكوم بروفوس بوصفه أداةً للتقويم المستمر للمناهج، بهدف ضمان متابعة كل فجوة يتم اكتشافها، واتخاذ قرارات إصلاحية مبنية على التخطيط المنهجي، والمعايير الدقيقة، والبيانات الميدانية الموضوعية.

الفصل السادس

الخاتمة

أ. الخلاصة

١. يمكن الاستنتاج أن معايير تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة في مرحلة التصميم قد أظهرت أن تخطيط المنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية قد تم إعداده بصورة منهجية ومنظمة وفقاً لمبادئ نموذج تقويم الفجوة مالكوم بروفوس، حيث بدأ من تحليل احتياجات المتعلمين، وصياغة أهداف التعلم، وتحديد المحتوى الدراسي، وصولاً إلى إعداد مؤشرات النجاح ومعايير الإنجاز. ويظهر ذلك أن التخطيط المنهجي للمنهج قد استوفى الأسس المعيارية اللازمة بوصفه مرجعاً رئيساً لتنفيذ عملية التعلم وتقويمها. وأما في مرحلة التثبيت، فيمكن الاستنتاج أن جاهزية تنفيذ تعليم اللغة العربية في مدرسة الرسالة قد استوفت - بوجه عام - المعايير الأساسية المطلوبة لتنفيذ البرنامج، ويتجلى ذلك في توافر أدوات التعلم بصورة متكاملة ومنظمة، مثل المنهج الدراسي (السيلابس)، والوحدات التعليمية، والخطة الدراسية الفصلية، وأدوات التقويم، إلى جانب توافر الوسائل والتجهيزات الداعمة، كالمعمل اللغوي والبيئة التعليمية المناسبة. ويشير ذلك إلى أن البرنامج من الناحية الهيكلية والإجرائية قد أصبح مهياً للتنفيذ وفقاً للتصميم المنهجي الذي تم إعداده مسبقاً.

٢. أظهرت نتائج البحث المتعلقة بأداء عملية التعلم أن مرحلة العملية في تعليم اللغة العربية في الصف العاشر مدرسة الرسالة قد سارت وفق المراحل التعليمية المخططة مسبقاً، ويتضح ذلك من خلال وجود التمهيد (الاستشارة القبليّة)، وبيان أهداف التعلم، واستخدام أسلوب السؤال والجواب، وتدرّيات القراءة، وتقديم أمثلة للجمل

بهدف تعزيز فهم الطلاب لبنية اللغة العربية وتراكيبها. وهذا يدلّ على أن تنفيذ عملية التعلّم قد جرى بصورة منظمة ومتوافقة - إلى حدّ كبير - مع الخطة التعليمية الموضوعية. وأما في مرحلة المنتج، فقد أظهرت نتائج البحث أن مخرجات تعليم اللغة العربية في الصف العاشر مدرسة الرسالة قد حققت - بوجه عام - الحد الأدنى من الأهداف المقررة، ولا سيما في جانب فهم المفردات، وترجمة الجمل البسيطة، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. ويشير ذلك إلى أن عملية التعلّم قد أسهمت في تنمية الكفايات الأساسية لدى الطلاب، خاصة في الجوانب المعرفية المتعلقة بفهم النصوص والمفردات.

٣. وأما في جانب المقارنة، فقد تبين وجود فجوة بين المعايير الموضوعية والتطبيق الفعلي، ولا سيما في عدم التطبيق الأمثل للمدخل التواصلي، وكثرة الاعتماد على أسلوب المحاضرة (الشرح المباشر)، وهيمنة الجانب المعرفي على الجانب المهاري (النفسحركي)، إضافة إلى ضعف المشاركة الفاعلة لجميع الطلاب في العملية التعليمية. وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أنه على الرغم من أن المعايير قد صيغت بصورة جيدة ومنهجية، فإن التطبيق الميداني لم يحقق بالكامل المعايير المرجوة؛ مما يستدعي إجراء تحسينات من خلال تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر تفاعلية، وأكثر مراعاةً للفروق الفردية، وقائمة على مبدأ السقالات التعليمية (Scaffolding)، من أجل تقليل هذه الفجوات وتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر تكاملاً وفاعلية.

ب. الإقتراحات

١. ينبغي للمعلم أن يطور عملية التعلّم لتكون أكثر تركزًا حول المتعلم وذلك من خلال تقليل هيمنة أسلوب المحاضرة والشرح المباشر، بما يتيح للطلاب فرصة أكبر للمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية.
٢. يُنتظر من المعلم أن يكون أكثر تنوعًا في استخدام طرائق التدريس ووسائله، بما في ذلك توظيف التكنولوجيا والوسائط التعليمية التفاعلية؛ من أجل زيادة مستوى مشاركة الطلاب وتعزيز اندماجهم في عملية التعلّم.
٣. ينبغي لإدارة مدرسة الرسالة أن توفر برامج تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية تتعلق بابتكارات التعليم وسبل التطبيق الأمثل للمنهج الدراسي، بما يساهم في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين وتحسين جودة العملية التعليمية.
٤. وبناءً على تحليل نموذج التقويم مالكوم بروفوس، تبرز الحاجة إلى إجراء تقويم مستمر ودوري؛ بهدف تقليل الفجوة بين المعايير المحددة والتطبيق الفعلي لعملية التعلّم، بما يضمن تحسين البرنامج التعليمي بصورة منهجية ومستدامة.

قائمة المصادر والمراجع

- Amin, Nur Fadilah. "Konsep Dasar Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab." *Matluba: Journal of Arabic Language and Education* 1, no. 1 (2023): 65–76.
- Arbeni, Wawan, Alzaiti Bilbina, Yulia Intan Br Karokaro, Dandi Wijaya, Ilham Ramadan Ginting, and Ade Irma Yunita Harahap. "Planning Strategies in Test Development: A Systematic Approach to Educational Evaluation." *Holistic Science* 5, no. 1 (2025): 40–43. <https://doi.org/https://doi.org/10.56495/hs.v5i1.831>.
- Ariani, Alpha. "Discrepancy Evaluation Model (DEM) Untuk Mengevaluasi Program Pendidikan Inklusi." *Jurnal Pahlawan* 17, no. 2 (2021): 22–33.
- Arif, Muhammad Toriqul. "Penelitian Evaluasi Pendidikan." *Addabana Jurnal Pendidikan Agama Islam* 2, no. 2 (2019): 66–75.
- Arikunto, Suharsimi, and Cepi Safuruddin Abdul Jabar. "Evaluasi Program Pendidikan: Pedoman Teoritis Praktisi Pendidikan," 2014.
- Asiah, Asiah, Zamroni Zamroni, and Muhammad Khairul Rijal. "Problematika Pembelajaran Nahwu Dalam Meningkatkan Keterampilan Berbahasa Arab Di Lembaga Pendidikan Indonesia." *Borneo Journal of Language and Education* 2, no. 2 (2022): 170–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.6104>.
- Asrul, Abdul Hasan Saragih, and Mukhtar. "Evaluasi Pembelajaran," 2022.
- Azmi, Muhammad. "Evaluasi Program Pendidikan Model Discrepancy." *MARUKI: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Pengabdian* 2, no. 2 (2024): 1-10x.
- Dari, Yuni Wulan, Asmaiwaty Arief, and Rehani. "Pelaksanaan Evaluasi Bagi Siswa Dalam Pengembangan Pembelajaran PAI." *Kampus Akademik Publishing: Jurnal Multidisiplin Ilmu Akademik* 1, no. 6 (2024): 355–62. <https://doi.org/https://doi.org/10.61722/jmia.v1i6.3028>.
- "Data Wawancara Bersama Guru Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Ar-Risalah Padang, 17 Februari 2026." n.d.
- Febriana, Rina. *Evaluasi Pembelajaran*. Bumi Aksara, 2021.
- Firdaus, Sulton, Mu'alim Wijaya, and Qomariyah Qomariyah. "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Di MTs Mambaul Ulum Tulupari Tiris Probolinggo." *As-Sabiqun: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini* 6, no. 4 (2024): 772–86. <https://doi.org/https://doi.org/10.36088/assabiqun.v6i4.5105>.
- Fitzpatrick, Jody L, James R Sanders, and Blaine R Worthen. *Program Evaluation : Alternative Approaches and Practical Guidelines*. TA - TT -. 4th ed., I. Harlow SE - xiv, 544 pages : illustrations: Pearson Education, 2012.

<https://doi.org/LK> - <https://worldcat.org/title/868127192>.

- Gozali, Gozali, Asep Abdullah, Galih Permana, Supiana Supiana, and Qiqi Yulianti Zaqiah. "Implementasi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) TERPADU Pada SMP Islam Terpadu." *Jurnal Teknologi Pendidikan* 13, no. 1 (2024): 1–13. <https://ejournal.uika-bogor.ac.id/index.php/TEK/article/view/16896/5538>.
- Habib, Ikhwanul, and Taqiyuddin Kabalmay. "Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Pembelajaran Bahasa Arab Kelas X Di MAN 1 Gresik." *JLPI: Jurnal Literasi Dan Pembelajaran Indonesia* 5, no. 1 (2025): 22–32. <https://jurnalkip.samawa-university.ac.id/JLPI/article/view/893>.
- Handayani, Rina Asih, Ibnu Hadjar, and Suja'i. "Fa'āliyah Namūzaj Taqwīm at-Tanāquḍ Fī Taḥsīn Jaudah Ta'līm Al-Lugah Al-'Arabiyyah." *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature* 7, no. 1 (2023): 100–115.
- Harleli, Harleli, Akhmad Sunhaji, and Ahmad Zain Sarnoto. "Peran Manajemen Efikasi Diri Siswi Dalam Pembentukan Budaya Bahasa Arab Di Sekolah (Studi Kasus Di SMP Tashfia Putri Boardinh Kota Bekasi , Jawa Barat)." *Journal Scientific of Mandalika* 6, no. 8 (2025): 2134–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.36312/10.36312/vol6iss8pp2134-2150>.
- Herianto, Herianto, and Diah Puji Lestari. "Implementasi Teori Konstruktivisme Dalam Pembelajaran IPA Melalui Pemanfaatan Bahan Ajar Elektronik." *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi Dan Aplikasi* 9, no. 1 (2021): 49–57. <https://doi.org/10.21831/jppfa.v9i1.38024>.
- Hidayat, Rahmat, and Eva Imania Eliasa. "Dampak Komunikasi Dalam Membangun Hubungan Positif Antara Guru Dan Siswa: Kajian Sistematis Literatur." *Jurnal Pendidik Indonesia* 5, no. 2 (2024): 98–107. <https://doi.org/https://doi.org/10.61291/jpi.v5i2.58>.
- Ibad, Taqwa Nur, Agus Riyan Oktori, Finadatul Wahidah, and Sigit Prasetyo. "Kurikulum Dan Pendidikan: Kajian Konseptual Pembelajaran Science Di Madrasah Ibtidaiyah Indonesia Dan Sekolah Dasar Negara Maju." *AR-RIYAH: Jurnal Pendidikan Dasar* 7, no. 2 (2023): 21. <https://doi.org/10.29240/jpd.v7i2.8674>.
- Ilhami, Muhammad Wahyu, Wiyanda Vera Nurfajriani, Arivan Mahendra, Rusdy Abdullah Sirodj, and Muhammad Win Afgani. "Penerapan Metode Studi Kasus Dalam Penelitian Kualitatif." *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan* 10, no. 9 (2024): 462–69. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/ZENODO.11180129>.
- Juwanda, Wagiran, and Subyantoro. "Implementasi Model Evaluasi Formatif Dan Sumatif Dalam Pembelajaran Morfologi Bahasa Indonesia." *Deiksis : Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia* 10, no. 1 (2024): 80–102.

<https://doi.org/10.33603/zv9h9p92>.

- Kaharuddin, Kaharuddin. "Kualitatif: Ciri Dan Karakter Sebagai Metodologi." *Equilibrium: Jurnal Pendidikan* 9, no. 1 (2021): 1–8.
- Khusminingsih, Yuliana. "Studi Evaluasi Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab ISMUBA (Al-Islam, Kemuhammadiyah, Dan Bahasa Arab Di SD Muhammadiyah Banguntapan Bantul, Yogyakarta)." UIN Sunana Kalijaga Yogyakarta, 2022.
- Kurniawan, Andri, Aurora Nandia Febriant, Tuti Hardianti, Ichsan Ichsan, Desy Desy, Rahmad Risan, Dina Merris Maya Sari, Joni Wilson Sitopu, Ratna Sari Dewi, and Desi Sianipar. "Evaluasi Pembelajaran." PT. Global Eksekutif teknologi, 2022.
- Kusainun, Noven. "Analisis Standar Penilaian Pendidikan Di Indonesia." *Jurnal Pendidikan* 5, no. 1 (2020): 1–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.26740/jp.v5n1.p%25p>.
- L, Idrus. "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab." *ADAARA: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 9, no. 2 (2019): 344.
- Laeli, Umi Isna Nur. "Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Ma Ma'arif Nu 1 Cilogok Banyumas," 2023.
- Little, David. "Language Learner Autonomy: Rethinking Language Teaching." *Language Teaching* 55, no. 1 (2022): 64–73. <https://doi.org/DOI:10.1017/S0261444820000488>.
- Lubis, Lintang Alifa, Farlentina Era Dewi, Khairani Balqis, Ihsan Maulana, Khairul Hidayat, Mhd Abdi, Fadillah Ritonga, et al. "Jenis Dan Proses Evaluasi Pendidikan." *JURNAL MUDABBIR (Journal Research and Education Studies)* 4, no. 2 (2024): 388–400.
- Magdalena, Ina, Hesti Wahyuni, Melva Isma Imelda, and Najmi Nahdliyah Tazki. "Analisis Instrumen Evaluasi Formatif Pada Mata Pelajaran Ipa Kelas Iv Sdn Salemban Iii." *Jurnal Pendidikan Dan Sains* 2, no. 1 (2020): 68–82. <https://ejournal.stitpn.ac.id/index.php/bintang>.
- Malahati, Fildza, Anelda Ultavia B, Putri Jannati, Qathrunnada Qathrunnada, and Shaleh Shaleh. "Kualitatif: Memahami Karakteristik Penelitian Sebagai Metodologi." *Jurnal Pendidikan Dasar* 11, no. 2 (2023): 341–48. <https://doi.org/10.46368/jpd.v11i2.902>.
- Mania, Sitti, and Sulaiman Saat. "Pengantar Metodologi Penelitian: Panduan Bagi Peneliti Pemula." *Sulawesi Selatan: Pustaka Almaida*, 2020.
- Maryati, Mimin, Ferianto Ferianto, Sayan Suryana, M Makbul, and Nida'ul Munafiah. "Curriculum Evaluation and Development: A Systematic Approach

- to Literature Review in Educational Management.” *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama* 16, no. 1 (2024): 531–48.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4947>.
- Maulani, Giandari, Sisca Septiani, Nora Susilowaty, Ni Gusti Ayu Lia Rusmayani, Sutrisno Sadji Evenddy, Holong Saor Nababan, Kusno Setiadi, Ira Rahayu, Lasmaria Nami Simanungkalit, and Syamsi Edi. *Evaluasi Pembelajaran*. Sada Kurnia Pustaka, 2024.
- Moleong, L J. “Lexy J Moleong, Metodologi Penelitian Kualitatif.” *Remaja Rosda Karya*, 2004.
- Muhadi, Muhadi, Jarir Jarir, Khairina Khairina, Rajuna Rajuna, and Edi Prasetyo. “Evaluasi Perencanaan Desain Pembelajaran , Pelaksanaan Proses.” *Edu Society: Jurnal Pendidikan, Ilmu Sosial, Dan Pengabdian Kepada Masyarakat* 5, no. 2 (2025): 156–65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.56832/edu.v5i2.1084>.
- Mukmila, Zayyin, and Nailia Izza Choirina. “Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi Berbasis Pesantren.” *Nahdlatul Lughah: Jurnal of Applied Arabic Linguistics* 1, no. 1 (2023): 1–9.
<https://proceedings.uinsby.ac.id/index.php/iconfahum/article/view/1342>.
- Mulyani, Rinda Eka, Ikhwanul Habib, and Nur Hadi. “Authentic Assessment Strategies in Arabic Language Learning in the Digital Era.” *Abjadia: International Journal of Education* 10, no. 2 (2025): 338–49.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18860/abj.v10i2.32783>.
- Munir, Muhammad Syahrul. “Urgensi Evaluasi Kurikulum Pembelajaran Bahasa Arab Di Lembaga Pendidikan.” *Al-Hikmah* 6 no., no. 1 (2018): 27–35.
<https://jurnal.staiba.ac.id/index.php/Al-Hikmah/article/view/52/50>.
- Musarwan, and Idi Warsah. “Evaluasi Pembelajaran (Konsep . Fungsi Dan Tujuan).” *Jurnal Kajian Pendidikan Islam* 1 (2022): 190.
- Mustafa, Pinton Setya. “Model Discrepancy Sebagai Evaluasi Program Pendidikan.” *Palapa* 9, no. 1 (2021): 182–98.
- Nafisah, Firda Aiza, and Mohammad Nu'man. “Kajian Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi (Teori Dan Praktik).” *El-Ibtikar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 13, no. 1 (2024): 19–27.
- Nasution, Abdul Fattah. “Metode Penelitian Kualitatif,” 2023.
- Nilamsari, Natalina. “Memahami Studi Dokumen Dalam Penelitian Kualitatif.” *Wacana: Jurnal Ilmiah Ilmu Komunikasi* 8, no. 2 (2014): 177–1828.
<http://fisip.untirta.ac.id/teguh/?p=16/>.
- Noptario, Noptario, Siti Aisyah, Muhammad Najib, and Shaleh Shaleh. “Analisis

- Standar Penilaian Pendidikan Di Indonesia (Permendikbud No 21 Tahun 2022).” *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan* 9, no. 11 (2023): 380–88. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8088817>.
- Nur Aidila Fitria, Muhammad Yoga Julyanur, and Eka Widyanti. “Langkah-Langkah Evaluasi Pembelajaran.” *PUSTAKA: Jurnal Bahasa Dan Pendidikan* 4, no. 3 (2024): 285–94. <https://doi.org/10.56910/pustaka.v4i3.1572>.
- Nurhayati, Muhammad Suib, and Fatoni. “Esensi Dan Sebab Kesulitan Berbahasa Arab Serta Penanganannya Dalam Dunia Pendidikan.” *Ta’Limuna : Jurnal Pendidikan* 1, no. 1 (2022): 84–91.
- Nurhayati, and Usiono. “Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah MTS Ali Imron Bandar Selamat.” *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan* 5, no. 01 (2025): 176–88. <https://doi.org/10.47709/educendikia.v5i01>.
- Nurwinanda. “Evaluasi Program Pembelajaran Bahasa Arab Menggunakan Model Countennace Stake Di Madrasah Tsanawiyah Negeri 3 Enrekang,” 2024.
- Parikesit, Hario, Muhammad Mona Adha, Ahman Tosy Hartino, and Eska Prawisudawati Ulpa. “Implementasi Teknologi Dalam Pembelajaran Daring Di Tengah Masa Pandemi Covid-19.” *Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan Undiksha* 9, no. 2 (2021): 545–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.23887/jpku.v9i2.35090>.
- Phafiandita, Adisna Nadia, Ayu Permadani, Alsa Sukma Pradani, and M. Iqbal Wahyudi. “Urgensi Evaluasi Pembelajaran Di Kelas.” *JIRA: Jurnal Inovasi Dan Riset Akademik* 3, no. 2 (2022): 111–21. <https://doi.org/10.47387/jira.v3i2.262>.
- Provus, Malcolm M. *The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development*. ERIC, 1969.
- Raslan, Gilan. “The Impact of the Zone of Proximal Development Concept (Scaffolding) on the Students Problem Solving Skills and Learning Outcomes BT - BUiD Doctoral Research Conference 2023.” edited by Khalid Al Marri, Farzana Asad Mir, Solomon Arulraj David, and Mostafa Al-Emran, 59–66. Cham: Springer Nature Switzerland, 2024.
- Rendi, Rendi, Gresia Monika Sinaga, Ferdi Eka Darma, and Lisna Novalia. “Peran Perencanaan Pembelajaran Dalam Mewujudkan Tujuan Pendidikan Berbasis Kompetensi.” *Edukasi Elita : Jurnal Inovasi Pendidikan* 2, no. 1 (2024): 42–54. <https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i1.923>.
- Santos, Luis Miguel Dos. “The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms.” *Journal of Education and E-Learning Research* 7, no. 2 (2020): 104–9. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.104.109>.

- Sidiq, Umar, Miftachul Choiri, and Anwar Mujahidin. "Metode Penelitian Kualitatif Di Bidang Pendidikan." *Journal of Chemical Information and Modeling* 53, no. 9 (2019): 1–228.
- Stufflebeam, Daniel L, and Anthony J Shinkfield. "Introduction to Evaluation BT - Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice." edited by Daniel L Stufflebeam and Anthony J Shinkfield, 1–44. Dordrecht: Springer Netherlands, 1985. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5656-8_1.
- Suardipa, I Putu, and Kadek Hengki Primayana. "Peran Penggunaan Desain Evaluasi Untuk Meningkatkan Kualitas Pembelajaran." *Widyacarya: Jurnal Pendidikan, Agama, Dan Budaya* 4, no. 2 (2020): 158–71. <https://doi.org/10.58569/ilma.v1i2.587>.
- Sunaryati, Titin, Tazkia Aisha Laelly, Utari Febriyanti, and Firda Apriliani. "Analisis Komprehensif Terhadap Jenis-Jenis Evaluasi Pembelajaran Sekolah Dasar : Tinjauan Literatur." *INNOVATIVE: Journal Of Social Science Research* 4, no. 4 (2024): 13339–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/innovative.v4i4.13463>.
- Syahputri, Adinda, Anisa Firda, Dinda Adellya, Dzul Padli, Indah Wardani, Indah Meri Siregar, and Hadi Saputra Panggabean. "Model-Model Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam." *Inspirasi Edukatif: Jurnal Pembelajaran Aktif* 6, no. 1 (2025): 558–67.
- Syihabuddin, Muhammad Arif. "Evaluasi Dan Pengendalian Mutu Dalam Meningkatkan Daya Saing Lembaga Pendidikan Islam Di Indonesia." *Journal of Education and Religious Studies* 2, no. 03 (2022): 77–82. <https://doi.org/10.57060/jers.v2i03.74>.
- Ulum, Miftahul. "Kebijakan Standar Nasional Pendidikan." *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan Dan Pranata Islam* 11, no. 1 (2020): 105–16. <https://doi.org/10.36835/syaikhuna.v1i1.3845>.
- Wandi, Wandu, Lona Mardiaty, Akma Khairun Nisa, Ahmad Sabri, and Yusran Lubis. "Evaluasi Dan Akuntabilitas Dalam Manajemen Pendidikan : Strategi Untuk Meningkatkan Kualitas Pembelajaran." *Jurnal Manajemen Dan Pendidikan Agama Islam* 3, no. 1 (2024): 42–51. <https://doi.org/10.61132/jmpai.v3i1.820>.
- Waruwu, Marinu. "Pendekatan Penelitian Pendidikan: Metode Penelitian Kualitatif, Metode Penelitian Kuantitatif Dan Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Method)." *Jurnal Pendidikan Tambusai* 7, no. 1 (2023): 2896–2910. <https://doi.org/10.36706/jbti.v9i2.18333>.
- Wulan, Elis Ratna, and A Rusdiana. "Evaluasi Pembelajaran." Pustaka Setia, 2015.
- Yunisa, Melinda. "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Aspek Ilmu

Nahwu Dan Sharaf Pada Siswa Kelas X Madrasah Aliyah Laboratorium Jambi.” *Ad-Dhuha* 3, no. 1 (2022): 63–79.

Yunita, Yenni, and Rojja Pebrian. “Metode Komunikatif Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Maharah Al-Kalam Di Kelas Bahasa Center for Languages and Academic Development.” *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah* 5, no. 2 (2020): 56–63. [https://doi.org/https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5\(2\).5838](https://doi.org/https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5(2).5838).

قائمة ملاحق

دليل المقابلة

Instrument Penelitian

Nama : Ikhwanul Habib
Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa Arab
Judul Penelitian : Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Berdasarkan Teori Discrepancy Oleh Malcom Provus: Studi Kasus di MA Ar-Risalah Kota Padang

Pertanyaan wawancara

No	Pertanyaan	Tahapan teori
1	Bagaimana standar pembelajaran Bahasa arab yang telah ditetapkan oleh madrasah (KMA, Kurikulum Madrasah, Buku tertentu)?	Design
2	Bagaimana sekolah mengadaptasi KMA 1503 tahun 2025 ini dengan pendekatan deep learning dan berbasis cinta?	
3	Bagaimana Proses Perencanaan Pembelajaran Disusun Agar Sesuai Dengan Standar yang Telah ditetapkan?	
4	Bagaimana indikator keberhasilan (tujuan, kompetensi) pembelajaran Bahasa arab ditetapkan?	
5	Kompetensi apa saja yang ditargetkan dalam proses pembelajaran Bahasa arab (Kognitif, afektif, dan psikomotorik) dan kemampuan maharah apa saja yang di prioritaskan?	
6	Bagaimana Sekolah memastikan standar yang ditetapkan dapat dipahami oleh guru dan terlaksana dengan baik?	
7	Apakah terdapat perkembangan dalam menyusun kurikulum Bahasa arab dan bagaimana pemilihan materinya? (sudah sesuai dengan karakteristik, kebutuhan, latar belakang peserta didik)	
8	Apakah materi dan metode dalam proses belajar telah menyesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik?	

9	Apa target pembelajaran yang ingin dicapai dalam satu semester atau dalam setahun?	
10	Sumber belajar apa saja yang digunakan dalam proses pembelajaran?	Installation
11	Sumber daya apa saja yang digunakan untuk mendukung proses belajar	
12	Bagaimana kesiapan tenaga pendidik dalam menerapkan standar yang ditetapkan?	
13	Apakah guru mendapatkan pelatihan dan seperti apa pelatihan dilaksanakan?	
14	Apakah Seluruh perangkat Pembelajaran sudah tersedia dan sesuai dengan standar sebelum pembelajaran dimulai?	
15	Bagaimana kesiapan sarana dan prasarana untuk menunjang proses belajar mengajar	
16	Apakah lingkungan berbahasa arab tersedia di madrasah?	
17	Apakah ada kendala dari guru maupun peserta didik dalam proses pembelajaran?	

دليل الملاحظة

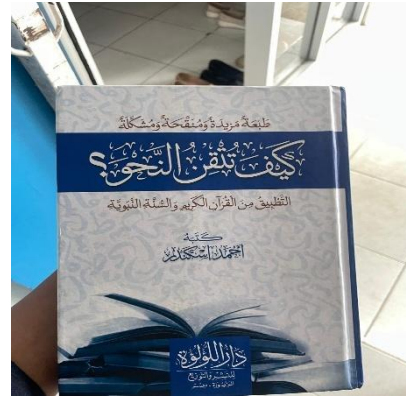
Pedoman Observasi

Indikator yang diamati

No	Indikator	Tahap
1	Pelaksanaan Pembelajaran (tujuan, kompetensi, media, sumber)	Process
2	Metode pembelajaran	
3	Aktif/ Tidak	
4	Pembelajaran komunikatif	
5	Keterlibatan siswa	
6	Praktek bahasa	
7	Interaksi guru-siswa	
8.	Kesesuaian materi dengan tujuan	
9.	Penerapan deep learning dengan berbasis cinta	

No	Indikator	Tahap
1	Hasil belajar	Product
2	Capaian Kompetensi	
3	Pemahaman materi	
4	Sikap Belajar	
5	Percaya diri	
6	Keterampilan berbahasa	
7	Ketuntasan belajar	

الصورة

[illegible]

السيرة الذاتية

أ. المعلومات الشخصية



الإسم : إخوان الحبيب
مكان الميلاد وتاريخه : بادانج ، ٨ مايو ٢٠٠١
العنوان : بادانج، سومترا الغربية
الجنسية : إندونيسية
قسم : تعليم اللغة العربية
البريد الإلكتروني : habibikhanul8@gmail.com

ب. المستوى الدراسي

السنة	المستوى الدراسي
٢٠١٠ – ٢٠١٠	المدرسة الروضة الأطفال عائشّة كنباج
٢٠١٧ – ٢٠١١	المدرسة الابتدائية الحكومية ٢٧ كنبانج
٢٠١٧ – ٢٠١٤	المدرسة السنوية المعهد الرسالة الإسلامية
٢٠٢٠ – ٢٠١٧	المدرسة العالية المعهد الرسالة الإسلامية
٢٠٢٤ – ٢٠٢٠	في مرحلة بكالوريوس قسم تعليم اللغة العربية، كلية علوم التربية و التعليم، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

