

تطوير نموذج تعليم علم النحو القائم على المشكلات (*PROBLEM BASED LEARNING*) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد الرسالة العصري
فونوروكو

رسالة الماجستير

إعداد :

فيفيا سلمى الزهراء

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٥



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولان مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

تطوير نموذج تعليم علم النحو القائم على المشكلات (PROBLEM BASED
LEARNING) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد الرسالة العصري
فونوروكو

رسالة الماجستير

مقدمة الى جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج
لاستفتاء شرط من شروط الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية
إعداد :

فيفيا سلمى الزهراء

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٥

المشريف :

أ.د. الحاج محمد عبد الحميد الماجستير و الدكتور نور قمري الماجستير



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

الاستهلال

عِشْ كَرِيماً أَوْ مُتْ شَهِيداً
لَيْسَتْ الذِّكَاةُ بِكَثْرَةِ الرِّوَايَاتِ، وَلَكِنَّ الذِّكَاةَ هُوَ مَا كَانَ نَافِعاً
(الإمام الشافعي)

أهداء

أهدي هذه الرسالة إلى والديّ اللذين أحبهما وأقدّرهما.

أمي سَيِّ أَنجَرِيَّة

وأبي صَائِمَان

أسأل الله أن يبارك لهما في الدنيا والآخرة، وأن يجزيهما خير الجزاء على كل ما قدّماه لي من حبّ ودعم وتربية.

وإلى زوجي العزيز مُحَمَّد رَزْقِي حَفِيز نُور إِحْسَان

أشكره على دعمه ومرافقته لي في مسيرتي العلمية، وأسأل الله أن يبارك فيه وأن يجمع بيننا على الخير.

وإلى نفسي

التي قاومت، وصبرت، واجتهدت حتى وصلت إلى هذه المرحلة،
أهدي هذا العمل تقديرا لكل جهد بذلته، ولكل تعب تجاوزته.

موافقة المشرف

بعد الاطلاع على رسالة الماجستير التي أعدها الطالبة:

الاسم : فيفيا سلمى الزهراء

رقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٥

العنوان : تطوير نموذج تعليم علم النحو القائم على المشكلات (PROBLEM BASED LEARNING) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد الرسالة العصري

فونوروكو

وافق المشرفان على تقديمها إلى لجنة المناقشة.

باتوا، ٥ مايو ٢٠٢٦ م

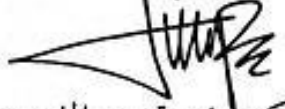
المشرف الأول،



أ.د. الحاج محمد عبد الحميد الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٢٠١١٩٩٨٠٣١٠٠٧

المشرفة الثاني،



الدكتور نور قمري الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٤٠٧٠٢٢٠٢٣٢١١٠١٧

اعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية



أ.د. الحاج. ر. توفيق الرحمن الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠١١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢

اعتماد لجنة المناقشة

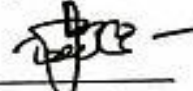
إن رسالة الماجستير بعنوان: تطوير نموذج تعليم علم النحو القائم على المشكلات (PROBLEM BASED LEARNING) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد الرسالة العصري فونوروكو ، التي أعدها الطالبة:

الاسم : فيفيا سلمى الزهراء

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٥

قد قَدِّمتها الطالبة أمام لجنة المناقشة وقررت قبولها شرطا للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، وذلك في يوم الإثنين، ١٥ يونيو ٢٠٢٦ م تتكون لجنة المناقشة من السادة:

مناقشا أساسيا



رئيسا ومناقشا



مشرفا ومناقشا



مشرفا ومناقشا



الدكتورة مملوءة الحسنه، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٤١٢٠٥٢٠٠٠٠٣٢٠٠١

الدكتور عبد الباسط، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٣٢٠٢٠١٥٠٣١٠٠١

أ.د. الحاج محمد عبد الحميد، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٢٠١١٩٩٨٠٣١٠٠٧

الدكتور نور قمري، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٤٠٧٠٢٢٠٢٣٢١١٠١٧

بأنو، ٢٢ يونيو ٢٠٢٦ م

اعتماد

عميد كلية الدراسات العليا



الأستاذ الدكتور أغوس ميمون، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠٣



إقرار أصالة البحث

أنا الموقعة أدناه، وبياناتي كالاتي:

الاسم : فيفيا سلمى الزهراء

رقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٥

العنوان : تطوير نموذج تعليم علم النحو القائم على المشكلات (PROBLEM
(BASED LEARNING) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد
الرسالة العصري فونوروكو

أقرر بأن هذه البحث التي أعددتها لتوفير شرط لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. فقد احضرتها وكتبتها بنفسي وما زورتها من إبداع غيري أو تأليف الآخر. وإذا ادعى أحد استقبالا أنها من تأليفه وتبين أنها فعلا ليس من بحثي فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك. كتبت هذا الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولا يجبرني أحد على ذلك.

باتو، ٥ مايو ٢٠٢٦ م

الطالبة المقررة،



فيفيا سلمى الزهراء

شكر وتقدي

الحمد لله الذي أنزل القرآن عربيا هدى للناس وبيانات من الهدى و الفرقان، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأصحابه ومن نتبعه إحسان إلى يوم الدين، أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد يحيي ويميت وهو على كل شيء قدير. وأشهد أن محمدا عبده ورسوله لا نبي بعده، أما بعد.

قد تمت كتابة هذه الرسالة لنيل درجة ماجستير في قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا، بعد ما جادت بكل جهد واجتهاد بفضل الله تعالى فيسريني أن أقدم جزيل الشكر وعظيم التقدير إلى من قد ساعدوني على كتابة هذه الرسالة وهن:

١. فضيلة الأستاذة الدكتورة إلفي نور ديانا الماجستير، مديرة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج التي أتاحت للمؤلفة الفرصة لإجراء الدراسات في هذه الجامعة المباركة.

٢. فضيلة الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير، عميد كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج الذى يقدم خدمة جيدة لطلبة لتسهيل الأمور.

٣. فضيلة الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير، رئيس قسم تعليم اللغة العربية، والدكتور أح ناصح الدين الماجستير، سكرتير قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، لما قامت به من إدارة القسم.

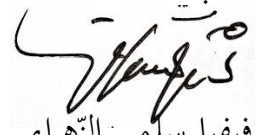
٤. المشرف الأول الأستاذ الدكتور الحاج محمد عبد الحميد، الماجستير، والمشرف الثاني الدكتور نور قمري، الماجستير في التربية، اللذان قاما بالإشراف على هذه الرسالة بكل إخلاص وتوجيه منذ البداية وحتى النهاية. فأسأل الله تعالى أن يجزيهما خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

٥. فضيلة المحاضرين الكرام في قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، الذين لا يستطيع الباحثة ذكرهن واحدا فواحدا لأنهن قدموا الكثير من المعرفة المفيدة أثناء تعليم الباحثة في هذه الجامعة المباركة حتى تقدر على إتمام دراستها في هذا القسم.

٦. إلى كياهي الحاج أزهر الله، ليسانس ، وكياهي ويناردي يوسف، بكالوريوس ، وكياهي الإمام روحاني، بصفتهم قادة معهد الرسالة العصري البرنامج الدولي فونوروكو، حفظهم الله، وكذلك جميع المدرسات والطالبات، على ما قدموه من مساعدة وتسهيلات أثناء عملية البحث.

٧. وإلى العائلة الكريمة على دعمهم ودعائهم المستمر في مسيرتي العلمية، وإلى جميع الأصدقاء الذين قدموا لي الدعم والتشجيع، وخاصة أصدقائي في مدينة مالانج، على ما قدموه من تحفيز وتشجيع خلال فترة الدراسة وإعداد هذا البحث. وأخيرا أرجو الباحثة من الله تعالى أن يجزيهن أحسن الجزاء على ما فعلوا ويزيدهن فضل الله وبركاته وترجو أن يكون البحث نافعا في خدمة المعلمين وجميع المهتمين بتعليم اللغة العربية آمين يارب العالمين.

باتوا، ٤ مايو ٢٠٢٦

الطالبة

فيفيا سلمى الزهراء

المستخلص

الزّهاء ، فيفيا سلمى. ٢٠٢٦. تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو لترقية نتائج التعلم والقدرة التحليلية لدى الطالبات في المعهد الرسالة العصري فونوروكو. قسم تعليم اللغة العربية، برنامج الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. المشرف الأول: الأستاذ الدكتور الحاج محمد عبد الحميد، الماجستير. والمشرف الثاني: الدكتور نور قمري، الماجستير.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشكلات، النحو، نتائج التعلم، تعليم اللغة العربية.

تهدف هذه الدراسة إلى: (١) تطوير نموذج التعلّم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو بالاعتماد على نموذج ADDIE ، (٢) التحقق من صلاحية النموذج من خلال تحكيم الخبراء، و(٣) تحليل فاعليته في تحسين نتائج التعلّم وتنمية القدرات التحليلية لدى التلميذات. وتكمن أهمية هذه الدراسة في تطوير نموذج فعال لتعليم علم النحو.

استخدمت الدراسة منهج البحث والتطوير وفق نموذج ADDIE الذي يتضمن مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم. وتكونت عينة الدراسة من ٢٩ تلميذة بالفصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري فونوروكو للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦ باستخدام أسلوب العينة الكلية. وجمعت البيانات عبر الملاحظة والمقابلات والاستبيانات والاختبارات القبليّة والبعدية، ثم حُللت باستخدام اختبار (t-test) ومعامل (N-Gain)

أظهرت نتائج الدراسة أن: (١) نموذج التعلّم القائم على المشكلات قد تم تطويره وفق مراحل نموذج ADDIE بصورة منظمة ومناسبة لتعليم علم النحو، (٢) أثبتت نتائج تحكيم الخبراء أن النموذج يتمتع بدرجة عالية من الصلاحية ويصلح للتطبيق في العملية التعليمية، و(٣) أثبت النموذج فاعليته في تحسين نتائج التعلّم وتنمية القدرات التحليلية لدى التلميذات، حيث ارتفع متوسط الدرجات من ٧٦,٣٨ إلى ٩٠,٣٨، وبلغت قيمة N-Gain (٠,٦٠١) بمستوى متوسط، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية في اختبار التائي مقدار ٠,٠٠٠ (p < 0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدية.

ABSTRACT

Azzahro, Vivia Salma. 2026. *Development of a Problem-Based Learning (PBL) Model in Nahwu Instruction to Improve Students' Learning Outcomes and Analytical Skills at Pondok Modern Arrisalah Ponorogo.* Department of Arabic Language Education, Postgraduate Program, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Supervisors: Prof. Dr. H. M. Abdul Hamid, M.A. and Dr. Nur Qomari, M.Pd.

Keywords: Problem-Based Learning, nahwu, learning outcomes, Arabic language instruction

This study aims to: (1) develop a Problem-Based Learning (PBL) model for teaching Arabic grammar (Nahwu) based on the ADDIE model, (2) examine the validity of the model through expert judgment, and (3) analyze its effectiveness in improving learning outcomes and developing students' analytical skills. This study is significant because it offers an innovative instructional model that can help address the limited analytical and practical abilities often encountered in the learning of Arabic grammar.

This study employed a Research and Development (R&D) method based on the ADDIE model, which consists of the stages of analysis, design, development, implementation, and evaluation. The participants were 29 female students in the second grade of Kuliyatul Mu'allimat Al-Islamiyah (KMI) at Pondok Modern Arrisalah Ponorogo in the 2025/2026 academic year, selected using a total sampling technique. Data were collected through observation, interviews, questionnaires, and pre-test and post-test assessments. The data were then analyzed using the t-test and the N-Gain index.

The results of the study indicate that: (1) the Problem-Based Learning model was successfully developed based on the ADDIE stages in a systematic manner and was appropriate for teaching Arabic grammar, (2) the expert validation results demonstrated that the model possessed a high level of validity and was suitable for implementation in the instructional process, and (3) the model proved effective in improving learning outcomes and enhancing the analytical skills of female students, as evidenced by an increase in the mean score from 76.38 to 90.38, an N-Gain score of 0.601 categorized as moderate, and a t-test significance value of 0.000 ($p < 0.05$), indicating a statistically significant difference between the pre-test and post-test results.

ABSTRAK

Azzahro, Vivia Salma. 2026. *Pengembangan Model Problem-Based Learning (PBL) dalam Pembelajaran Nahwu untuk Meningkatkan Hasil Belajar dan Kemampuan Analitis Siswa di Pondok Modern Arrisalah Ponorogo.* Jurusan Pendidikan Bahasa Arab, Program Pascasarjana, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing I: Prof. Dr. H. M. Abdul Hamid, M.A. dan Pembimbing II: Dr. Nur Qomari, M.Pd.

Kata kunci: Problem-Based Learning, nahwu, hasil belajar, pembelajaran bahasa Arab

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mengembangkan model pembelajaran berbasis masalah (Problem-Based Learning) dalam pembelajaran ilmu nahwu berdasarkan model ADDIE, (2) menguji validitas model melalui penilaian para ahli, dan (3) menganalisis efektivitasnya dalam meningkatkan hasil belajar serta mengembangkan kemampuan analitis peserta didik. Penelitian ini penting karena menawarkan model pembelajaran inovatif yang dapat membantu mengatasi rendahnya kemampuan analitis dan aplikatif dalam pembelajaran ilmu nahwu.

Penelitian ini menggunakan metode Penelitian dan Pengembangan dengan model ADDIE yang meliputi tahap analisis, desain, pengembangan, implementasi, dan evaluasi. Sampel penelitian terdiri atas 29 santriwati kelas II Kulliyatul Mu'allimat Al-Islamiyah (KMI) di Pondok Modern Arrisalah Ponorogo tahun ajaran 2025/2026 dengan menggunakan teknik sampel total. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, angket, serta tes pretest dan posttest, kemudian dianalisis menggunakan uji t-tes dan indeks N-Gain.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa: (1) model pembelajaran berbasis masalah telah berhasil dikembangkan berdasarkan tahapan model ADDIE secara sistematis dan sesuai untuk pembelajaran ilmu nahwu, (2) hasil validasi para ahli menunjukkan bahwa model tersebut memiliki tingkat kelayakan yang tinggi dan layak diterapkan dalam proses pembelajaran, dan (3) model tersebut terbukti efektif dalam meningkatkan hasil belajar serta kemampuan analitis santriwati, yang ditunjukkan dengan peningkatan rata-rata nilai dari 76,38 menjadi 90,38, nilai N-Gain sebesar 0,601 pada kategori sedang, serta nilai signifikansi uji t sebesar 0,000 ($p < 0,05$), yang menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan antara hasil pretest dan posttest.

محتويات البحث

أ	الاستهلال
ب	أهداء
ج	موافقة المشرف
أ	إقرار أصالة البحث
أ	شكر وتقدي
ج	المستخلص
أ	ABSTRACT
ب	ABSTRAK
أ	محتويات البحث
٢	الفصل الأول
٢	المقدمة
٢	خلفية البحث
٩	أسئلة البحث
١٠	أهداف البحث
١٠	فوائد البحث
١١	حدود البحث
١١	حدود الموضوع
١٢	حدود الزمان
١٢	حدود المكان

دراسات السابقة	١٢
الفصل الثاني	٢٢
الإطار النظري	٢٢
المبحث الأول : تعليم علم النحو	٢٢
المبحث الثاني : نموذج التعليم القائم على المشكلات	٣٢
المبحث الثالث : نتائج تعلم الطالبات في تعلم اللغة العربية باستخدام منهج التعليم القائم على المشكلات	٣٨
الفصل الثالث	٤١
منهج البحث	٤١
أ. منهج البحث	٤١
ب. إجراءات تطوير الطريقة	٤١
هـ. مكان البحث	٤٥
ج. حضور البحث	٤٦
د. مجتمع و العينة	٤٦
هـ. بيانات و المصادر	٤٧
و. متغيرات البحث	٤٨
ز. أدوات جميع البيانات	٤٩
ط. تحليل البيانات	٥١
الفصل الرابع	٥٨
المبحث الأول : نتائج تطوير نموذج القائم على المشكلات في تعليم علم النحو في فصل الثاني بكلية المعلمات الاسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي	٥٨

المبحث الثاني : نتائج اعتماد الخبراء لتطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات .. ٧٠	
المبحث الثالث : نتائج التجربة وفعالية نموذج <i>PBL</i> في تحسين نتائج تعلم النحو .. ٧٣	
الفصل الخامس..... ٨٤	
المبحث الأول : تطوير نموذج القائم على حل المشكلات في تعليم علم النحو ... ٨٤	
المبحث الثاني : تقييم الخبراء لتطوير طريقة <i>PBL Problem-Based Learning</i> ٩٠	
المبحث الثالث : تنفيذ تجربة التطبيق وفعالية نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في تحسين نتائج تعلم علم النحو ١٠٢	
الفصل السادس ١١٧	
الاختتام ١١٧	
أ. الخلاصة ١١٧	
ب. الإقتراحات ١١٨	
المراجع الأجنبية ١٢٢	
المراجع الإندونيسية ١٢٥	
القائمة الملاحق ١٢٩	
نموذج لمنتج تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات ١٤٩	
السيرة الذاتية ٢٣٢	

الفصل الأول

المقدمة

خلفية البحث

النحو يُعدّ من العناصر الأساسية في تعلّم اللغة العربية. فهو يساعد على فهم بنية الجملة ودلالات الكلمات. ومن دون علم النحو يصبح من الصعب على التلميذات فهم النصوص، وخاصة النصوص الدينية الطويلة والمعقدة. لذلك فإن النحو ليس مجرد علم نظري، بل هو أداة تفكير تُسهم في فهم المعنى واستخدام اللغة استخدامًا صحيحًا في الحديث والكتابة.^١

في معهد الرسالة العصري فونوروكو، وهو معهد ذو تاريخ يمتد إلى نحو أربعين عامًا، يُعدّ علم النحو جزءًا مهمًا من منهج اللغة العربية. ويتميّز هذا المعهد بنظام تعليم ثابت وتقاليده علمية راسخة. وفي هذا المعهد لا يُنظر إلى النحو بوصفه مجموعة من القواعد فقط، بل بوصفه أداة لفهم القرآن الكريم والحديث النبوي والكتب الإسلامية. ولذلك يُعدّ النحو أساسًا مهمًا في تنمية مهارات التلميذات في القراءة والاستماع والتحدث والكتابة.

وفي الواقع، فإن تعليم النحو في هذا المعهد يقترب من أسلوب التعلّم القائم على المشكلات. ففي أثناء الدرس تقوم المعلمة بقراءة آية من القرآن الكريم أو نص عربي، ثم تطلب من التلميذات تحليل بعض الكلمات أو الجمل من حيث الإعراب. وهذا الأسلوب يجعل التلميذات أكثر تفكيرًا وتحليلًا، لأنهن يواجهن مشكلات لغوية تحتاج إلى الفهم والاستنتاج.

يبلغ عدد التلميذات في معهد الرسالة العصري ما يقارب أربعمئة إلى خمسمئة تلميذة، ويعمل فيه عدد من المعلمات من خريجات المعهد ومن خارجه.

¹ Mu Ida Nur Fadhillah and Qomi Akit Jauhari, "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching Untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa Ma Tarbiyatul Banin Banat Tuban," *Maharaat Lughawiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, no. 1 (2025): 15–29, <https://doi.org/10.18860/jpba.v4i1.14824>.

ويعتمد المعهد نظامًا خاصًا في التعليم، ولا يتبع منهج وزارة الشؤون الدينية. وهذا النظام يجعل تعليم اللغة العربية تعليمًا قويًا ومستمرًا. ولذلك يُعدّ علم النحو من العلوم المهمة جدًا في تحقيق أهداف التعليم، خاصة في تربية التلميذات القادرات على قراءة النصوص العربية بشكل مستقل، وتحليل الجملة، وفهم المعنى الصحيح.

ولكن في الدروس اليومية لا يزال تعليم علم النحو يعتمد على الطريقة التقليدية مثل حفظ القواعد، والشرح، والاعتماد على المعلمة فقط. وهذه الطريقة لها فائدة في بناء المعرفة الأولية لدى التلميذات، إذ إن حفظ القواعد يساعدن على معرفة أشكال الجمل، كما أن الشرح يساعد المعلمة في توضيح المفاهيم الصعبة. غير أن هذه الطريقة لا تكفي، لأنها لا توفر تدريبًا عمليًا كافيًا للتلميذات. ولذلك تواجه بعض التلميذات صعوبة في الإعراب، وتحليل الوظيفة النحوية للكلمات، وفهم معنى الجملة. وهذا يدل على وجود فجوة واضحة بين معرفة القاعدة والقدرة على تطبيقها.

وتتفاقم هذه المشكلة بسبب ضعف المفردات لدى التلميذات؛ إذ إن حفظ القواعد لا يكون ذا فاعلية كبيرة إذا لم تستطع التلميذة فهم معاني الكلمات في النص. وكثير من التلميذات يشتكين من أن صعوبة القراءة لا تعود إلى القاعدة النحوية، بل إلى عدم معرفة معاني المفردات. كما أن قلة المفردات تجعل التلميذة غير قادرة على تمييز بنية الجملة، وتحديد وظيفة الكلمات، وفهم تركيبها. وهذا يجعل عملية الإعراب شكلية بلا معنى، وتتحول إلى ممارسة آلية فقط. ومن ثمّ يواجه تعليم النحو في المعهد مشكلة تتمثل في الاعتماد الكبير على الطريقة التقليدية، وضعف التدريب العملي، وقلة المفردات، وهي عوامل تؤثر بشكل مباشر في فهم النص العربي.

وبحسب مقابلة مع بعض معلمات علم النحو في شهر سبتمبر من عام ٢٠٢٥، تبين أن معظم التلميذات يفقدن الدافعية لتعلم علم النحو. ويرجع ذلك إلى شعورهن بأن النحو مادة صعبة، تتطلب حفظًا كثيرًا، ولا يظهر أثرها في

الاستخدام اليومي للغة. كما تشعر التلميذات بصعوبة في ربط القواعد المحفوظة بالاستخدام الفعلي للغة العربية في القراءة والمناقشة والكتابة. وهذا يدل على وجود فجوة بين معرفة القواعد والقدرة على توظيفها في السياق اللغوي الحقيقي.

في ظل هذه الصعوبات، ظهرت محاولة جديدة في التعليم من خلال استعمال التعلّم القائم على المشكلات. وقد بدأت هذه الطريقة قبل سنتين فقط، ومع ذلك ما يزال استخدامها قليلاً جداً. فمن مجموع اثنتي عشرة إلى ثلاث عشرة فصلاً لا تُستخدم هذه الطريقة إلا في فصلين فقط، وتقوم بالتدريس فيهما معلمتان درستتا في جامعة في بنوروكو. وهذا يدل على بداية الوعي بأهمية هذه الطريقة التي تساعد التلميذات على الفهم والتحليل والعمل، لا على الحفظ فقط.

ولكن الملاحظة الميدانية تدل على أن تطبيق هذه الطريقة ما يزال بعيداً عن الشكل الصحيح. فالمعلمة تعطي نصاً ثم تطلب من التلميذات القيام بالإعراب مباشرة. أما الخطوات الأساسية في هذه الطريقة مثل تحديد المشكلة، والعمل في المجموعة لفهمها، والبحث عن الحلول، وشرح النتائج، والتفكير بعد الدرس، فلا تُطبق بشكل كامل. وحتى بعض المعلمات لا يعرفن أن هذه الخطوات تُعد جزءاً من التعلّم القائم على المشكلات، ولذلك يكون التطبيق غير منظم ولا يصبح جزءاً من نظام التعليم الحقيقي.

وفي هذا السياق، تكون للباحثة، وهي خريجة معهد الرسالة العصري، فائدة كبيرة؛ لأنها تعرف حياة المعهد وطريقة التعليم والتفاعل بين المعلمة والتلميذات، وتفهم بيئة تعلّم اللغة العربية فيه. وهذا الفهم يساعد الباحثة على إجراء ملاحظة أعمق وبناء نموذج للتعلّم القائم على المشكلات يتناسب مع واقع الميدان.

إن قلة التنظيم في الدرس تجعل تطبيق هذه الطريقة غير ثابت بين الفصول. ويُستخدم في الفصل الثالث كتاب «النحو الواضح» الجزء الثاني، إلا أن الكتاب وحده لا يكفي؛ لأن المعلمة لا تُعد أوراق العمل، ولا خطة الدرس، ولا أدوات

التقويم التي تقيس قدرة التلميذات على التحليل وحل المشكلات اللغوية. وهذا النقص يحدّ من نجاح التعلّم القائم على المشكلات الذي يفترض أن يجعل التلميذات أكثر نشاطاً في العمل والتفكير والمشاركة.

ومع أن التعلّم القائم على المشكلات يُعدّ مهماً جداً، فإنه يتناسب مع تعليم اللغة العربية في المعهد، لأن التلميذات يحتجن إلى المهارات اللغوية الأربع، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ومن خلال هذه الطريقة يمكن وضع التلميذات أمام مشكلات لغوية حقيقية تساعدن على ربط القاعدة النحوية باستخدامها في النصوص وفي الكلام.^٢ وهذه الطريقة مناسبة أيضاً مع أسلوب التعلّم لدى التلميذات في هذا العصر، لأنهن يحتجن إلى درس يتميز بالتفاعل والعمل الجماعي ووضوح المعنى. ولهذا يمكن أن يكون التعلّم القائم على المشكلات أسلوباً مفيداً في تعليم علم النحو، لأنه يساعد التلميذات على التحليل والفهم وتطبيق القاعدة بشكل كامل.^٣

وهذه المشكلة تشير إلى وجود فجوة بين معرفة القاعدة النحوية والقدرة على تطبيقها عملياً. كما أن قلة تنوع طرق التعليم وضعف الاعتماد على التعلّم القائم على المشكلات، إلى جانب غياب أدوات تعليمية مناسبة، يجعل الحاجة إلى تطوير تعليم النحو حاجة ملحة. وعادةً ما تعتمد المعلمات على الطرق التقليدية مثل الشرح المباشر، والإلقاء، والتكرار، وحفظ القواعد. ورغم أن هذه الطرق تساعد التلميذات على حفظ شكل الجملة، إلا أنها لا تكفي لبناء مهارات التفكير التحليلي التي تحتاجها التلميذات لفهم اللغة العربية فهماً عميقاً.^٤

² Fitri Liza, "Measuring the Effectiveness of Problem Based-Learning in Improving Fi'il Competence: An Empirical Study at SMA Muhammadiyah 15 Jakarta" 17, no. 1 (n.d.): 45-64.

³ Ahmad Fikri, Noza Aflisia, and Harisah Harisah, "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills," *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 6, no. 2 (2023): 495-502, <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i2.17392>.

⁴ Ibdalsyah Muhammad Abdulloh, Maemunah Sa'diyah, "Model Pembelajaran Nahwu Berbasis PAIKEM (Pembelajaran, Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan)," *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 17, no. 2 (2024): 433-54, <https://doi.org/10.32832/tawazun.v17i2>.

وفي هذا السياق تصبح طريقة التعلم بالمشكلة طريقة مهمة وضرورية. فهي تجعل التلميذات مركز الدرس وتعتمد على حل مشكلة حقيقية. ومن خلال هذه الطريقة لا تحفظ الطالبة القاعدة فقط، بل تعمل بالقاعدة في الموقف الحقيقي مثل تحليل النص العربي ومعرفة الخطأ في الجملة ومناقشة وظيفة الكلمة وذكر السبب حسب قاعدة النحو. ^٥

ويعتقد ان هذه النموذج تساعد في حل الفرق بين النظرية والعمل. وهي مناسبة مع هدف معهد عصري الرسالة الذي يهتم بتقوية اربع مهارات اللغة وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وعندما تتدرب الطالبة على النص والمشكلة الحقيقية تزداد قدرتها في التفكير والنقاش والفهم. كما ان هذه الطريقة تساعد الطالبة على استعمال اللغة في مواقف مختلفة، لا على حفظ المعلومات فقط. ^٦

ومع أن التعلّم القائم على المشكلات يُعدّ من الأساليب المهمّة في رفع جودة تعليم النحو، إلا أنه لا يزال حتى الآن لا يوجد نموذج خاص ومتكامل لهذا التعلّم في معهد الرسالة العصري. كما أن عدد المعلمات اللاتي يطبقن هذه الطريقة لا يزال قليلاً، ويكون تطبيقهن لها جزئياً وغير منظم. ولم يتم إعداد مواد تعليمية متكاملة قائمة على التعلّم القائم على المشكلات، مثل صياغة مشكلات واضحة، أو إعداد أوراق عمل، أو تصميم مواد دراسية مرتبطة بموضوعات النحو مثل المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، والإعراب التركيبي. كما أن من أهم عناصر هذه الطريقة هو التقويم الحقيقي الذي يقيس أنماط التفكير، وأسباب الأحكام، والقدرة على حل المشكلات، إلا أنه لا يُستخدم بشكل ثابت لدى المعلمات. وبالإضافة إلى ذلك، لا تزال بعض المعلمات يعتمدن على الاختبارات التقليدية مثل الحفظ

⁵ Fikri, Aflisia, and Harisah, "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills."

⁶ Heppy Mutammimah, "Problem-Based Learning in English Teaching : A Systematic Literature Review" 5, no. 1 (2013): 487–503.

القاعدي أو التدريبات المعتادة، مما يجعل القدرات التحليلية لدى التلميذات غير ظاهرة بشكل كامل.

وهذا يدلّ على أن تنفيذ التعلّم القائم على المشكلات يختلف من فصلٍ إلى فصلٍ آخر. ففي بعض الفصول تبدأ المعلمة باستخدام نصّ عربي وتطلب من التلميذات تحليل الجملة وفق القاعدة النحوية، بينما في فصولٍ أخرى تبقى الطريقة تقليدية وتعتمد على حفظ القاعدة. وهذا يبيّن عدم وجود نموذج ثابت يكون دليلاً عملياً في تعليم علم النحو. والنموذج الموجود حالياً لا يشرح خطوات التعلّم القائم على المشكلات، ولا يوضّح دور المعلمة والتلميذات، ولا طريقة النقاش الجماعي، ولا شكل العرض، ولا مرحلة التفكير بعد الدرس. ولهذا يعتمد تنفيذ الطريقة على فهم كل معلمة، فتختلف جودة الدرس من فصلٍ إلى فصل.

كما توجد أيضاً بعض الجوانب التي تحتاج إلى اهتمام، مثل نظام التعليم في المعهد الذي يُلزم التلميذات بالإقامة في السكن الداخلي، وكثرة الأنشطة اليومية، واختلاف القدرات الأولية بين التلميذات. ولهذا تحتاج المعلمة إلى طريقة بسيطة وواضحة، لا تستغرق وقتاً طويلاً، وتنسجم مع حياة المعهد القائمة على الجماعة والنظام. فالتلميذات يأتين من بيئات تعليمية مختلفة، ولديهن قدرات أولية غير متساوية في علم النحو، ويتبعن برنامجاً يومياً طويلاً. لذلك يجب أن يكون النموذج سهل التطبيق وواضح الخطوات.

ويجب أيضاً أن يكون اختيار المادة مناسباً للكتاب الرئيس وهو كتاب النحو الواضح الجزء الثاني. ويحتوي الكتاب على أمثلة كثيرة وشرح واضح، وله قدرة كبيرة ليكون مصدراً للمشكلات في نموذج التعلّم القائم على المشكلات. ولكن إذا لم توجد طريقة واضحة تربط محتوى الكتاب بخطوات التعلّم القائم على المشكلات، فلن يمكن الاستفادة من هذا الكتاب بشكل كامل. ولهذا نحتاج إلى نموذج تعلّم قائم على المشكلات يكون منظماً ومناسباً لطبيعة التلميذات، ويحتوي الكتاب، ونظام السكن الداخلي، وطبيعة تواصل المعلمة مع التلميذات في المعهد.

ويُتَوَقَّع أن يسهم هذا النموذج في حلّ مشكلات التعلّم، ويكون دليلاً عملياً يمكن تطبيقه في جميع فصول علم النحو.

ويهدف هذا النموذج إلى تحسين تعلّم التلميذات بشكل شامل. فمن حيث الفهم، يُتَوَقَّع أن يساعد هذا النموذج التلميذات على فهم قواعد علم النحو فهماً عميقاً، وليس مجرد حفظها. وعندما تقوم التلميذة بحلّ المشكلات اللغوية، تتعلّم كيفية ربط القاعدة بالجملة الواقعية في النص. وهذا مهم جداً حتى تتمكن التلميذة من استخدام القاعدة في كلامها وكتابتها، فلا تبقى القاعدة محصورة في الكتاب فقط.

كما يساعد هذا النموذج التلميذات على تقوية مهارة الإعراب. فعندما يُقدّم لهن نص أو جملة، يحاولن تحديد وظيفة الكلمة وموقعها في الجملة، وسبب مجيئها بهذا الشكل. وهذا يُنمّي لديهن التفكير المنظم والدقيق، ويزيد من قدرتهن على حل المشكلات. كما يتيح النموذج فرصة للتلميذات للنقاش، ومقارنة الإجابات، وبناء رأي صحيح قائم على قاعدة علم النحو.

ويُعَدّ تعلّم المفردات جزءاً مهماً يُراد تطويره من خلال طريقة التعلّم القائم على المشكلات. إذ تجعل هذه الطريقة التلميذات يقرأن النصوص مباشرة، فيكتشفن كلمات جديدة، ويفهمن معانيها من السياق، ويستخدمنها في جمل واقعية. وهذا أفضل من حفظ المفردات دون سياق. ومع زيادة رصيد المفردات لدى التلميذة، يصبح فهم الجمل أسهل، ويصبح الإعراب أوضح وأقرب للفهم.

وبشكل عام، يُتَوَقَّع أن يسهم هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلميذات. فطريقة التعلّم القائم على المشكلات تجعل التلميذة تحلل المشكلة اللغوية، وتبحث عن المعلومات، وتختبر فهمها، وتناقش زميلاتها، ثم تكتب نتائجها. وهذه المهارات ضرورية في التعلّم الحديث، لأنها تنمّي مهارات التفكير

العليا. وبذلك لا يقتصر أثر التعلّم على الجانب اللغوي فقط، بل تصبح التلميذة أكثر نشاطاً واستقلالية، وأكثر تعاوناً مع زميلاتها، وأكثر وعياً بعملية تعلّمها.

استناداً إلى هذه الظروف، يفترض الباحث افتراضاً أولياً مفاده أن تطبيق نموذج التعلّم القائم على المشكلات قد يسهم إسهاماً إيجابياً في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذات في تعلّم علم النحو، ولا سيما في تنمية القدرة على تطبيق القواعد وفهم سياق الجملة. وسيتم التحقق من هذا الافتراض بصورة منهجية من خلال إجراءات البحث اللاحقة.

ولهذا، يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر نموذج التعلّم القائم على المشكلات في تعلّم علم النحو لدى تلميذات الفصل الثالث كمي في الفصل الثاني في معهد الرسالة العصري فونوروكو، باستخدام كتاب النحو الواضح الجزء الثاني. ويأمل هذا البحث أن يبيّن مدى فاعلية نموذج التعلّم القائم على المشكلات في رفع نتائج التعلّم مقارنة بالطريقة التقليدية التي تُستخدم بكثرة في المعهد. كما يُرجى أن يكون هذا البحث خطوة مفيدة في تطوير تعليم اللغة العربية القائم على حل المشكلات في المعهد العصري.

أسئلة البحث

١. كيف يتم تطوير نموذج *Problem-Based Learning (PBL)* في تعليم علم النحو في فصل الثاني بكلية المعلمات الاسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي وفق نموذج *ADDIE*؟
٢. ما هي نتائج تصديق الخبراء على نموذج *Problem-Based Learning (PBL)* التي تم تطويرها في تعليم علم النحو في فصل الثاني بكلية المعلمات الاسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي؟

٣. ما مدى فعالية نموذج *Problem-Based Learning (PBL)* التي تم تطويرها في تحسين نتائج تعلم النحو لتلميذات فصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي؟

أهداف البحث

١. معرفة عملية تطوير نموذج *Problem Based Learning* في تعليم علم النحو لفصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي وفق نموذج *ADDIE*.
٢. معرفة نتائج تصديق الخبراء على نموذج *Problem Based Learning* المطور في تعليم علم النحو لفصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي.
٣. معرفة مدى فعالية نموذج *Problem Based Learning* المطور في تحسين نتائج تعلم النحو لتلميذات فصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي.

فوائد البحث

١. من الناحية النظرية
تقدّم هذه الدراسة إسهامًا في ميدان ابتكار أساليب تعليم اللغة العربية، وخاصة في تعليم علم النحو باستخدام نموذج التعلّم القائم على المشكلات (*PBL*)
٢. من الناحية التطبيقية
أ. بالنسبة للمدرسة: تزويدها باستراتيجية بديلة في التعليم يمكن أن تسهم في رفع مشاركة التلميذات وفهمهنّ لعلم النحو.
ب. بالنسبة للتلميذات: مساعدتهنّ على تنمية مهارات التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، وتحسين نتائج التعلّم في النحو بصورة تطبيق

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو لطالبات الفصل الثاني من مرحلة كلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري بونوروغو. ويعتمد البحث على نموذج أدي ADDIE في مراحل التطوير التي تشمل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم. كما يقتصر البحث على تطوير مكونات النموذج التعليمية المتمثلة في خطوات التعلم، وأوراق عمل التلميذات، والأنشطة التعليمية، وأدوات التقييم المرتبطة بالنموذج المطور.

ويركز البحث على التحقق من صلاحية النموذج من خلال تحكيم الخبراء، ثم قياس فعاليته في تحسين نتائج تعلم التلميذات في مادة النحو. ولا يتناول البحث تطوير المنهج الدراسي كاملاً أو جميع موضوعات النحو المقررة في المعهد، وإنما يقتصر على الموضوعات المحددة التي تم اختيارها لأغراض التطوير والتجريب.

حدود الموضوع

يقتصر موضوع هذا البحث على تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو باستخدام كتاب النحو الواضح الجزء الأول المقرر لطالبات الفصل الثاني في الفصل الدراسي الثاني. كما يقتصر التطبيق على ثلاثة موضوعات نحوية فقط، وهي:

١. أحوال بناء الفعل الماضي .

٢. أحوال بناء الفعل المضارع .

٣. أحوال بناء فعل الأمر .

وتُعد هذه الموضوعات مجالاً لتطبيق النموذج المطور واختبار فعاليته، دون التوسع إلى بقية موضوعات النحو أو فروع اللغة العربية الأخرى كالصرف والبلاغة والأدب.

حدود الزمان

يُجرى هذا البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦م، في الفصل الدراسي الثاني، حيث يتم تنفيذ مراحل تطوير النموذج وتحكيمه وتجريبه ميدانياً وتقويم نتائجه. وتقتصر البيانات التي يعتمد عليها الباحث على المدة الزمنية المخصصة لتنفيذ التجربة خلال هذا الفصل الدراسي

حدود المكان

يُجرى هذا البحث في معهد الرسالة العصري بونوروغو، ويقتصر تطبيق النموذج المطور على طالبات الفصل الثاني من مرحلة كلية المعلمات الإسلامية. كما تقتصر إجراءات جمع البيانات والتجربة الميدانية على البيئة التعليمية داخل المعهد، بما يتناسب مع طبيعة تعليم النحو وظروف العملية التعليمية فيه.

دراسات السابقة

١. نوفي لثنيانة وزعيم المبارك وزخيرة ٢٠١٩ بحث بعنوان تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في مهارة الكتابة باللغة العربية لطلبة الصف الثامن في المدارس المتوسطة الإسلامية بمحافظة رمانغ وهو من نوع البحث والتطوير ويهدف إلى إنتاج نموذج تعليمي قائم على المشكلات لتطوير مهارة الكتابة العربية لدى الطلاب وقد تم تنفيذ البحث عبر مراحل تطويرية تشمل تحديد المشكلات وجمع البيانات وتصميم المنتج والتحقق من التصميم وتعديله على عينة من المعلمين والطلاب وأظهرت نتائج البحث أن النموذج المطور حصل على درجة صلاحية بلغت ٨٣,٨٦ مما يدل على أنه في فئة صالح كما بينت النتائج أن النموذج فعال في تحسين بيئة التعلم حيث أسهم في تنشيط مشاركة

الطلاب داخل الصف وتنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لديهم بشكل أفضل مقارنة بالتعلم التقليدي ^٧

٢. **ردوين إدي پوترا ٢٠٢٠** بحث بعنوان تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات باستخدام استراتيجية رمي كرة الثلج لرفع مهارة التفكير النقدي لدى الطلاب وهو من نوع البحث والتطوير باستخدام نموذج ADDIE ويتكون من مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم وقد طبق البحث على طلاب الصف الحادي عشر في إحدى المدارس الثانوية الحكومية في مادة الجهاز الهضمي واعتمد على أدوات متعددة مثل المقابلة والاستبانة والملاحظة والاختبار والوثائق وتم التحقق من صلاحية النموذج من قبل خبراء في المناهج والوسائل والمادة وأظهرت نتائج البحث أن النموذج حصل على نسب تقييم مرتفعة بلغت ٩٠ في المئة من خبير النموذج و ٨٤ في المئة من خبير المنهج و ٨٦ في المئة من خبير المادة والإعلام كما أظهرت نتائج التطبيق أن استجابات الطلاب بلغت ٨٧ في المئة إضافة إلى تحسن واضح في مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب بعد استخدام النموذج ^٨

٣. **سمسول عارفين ٢٠١٩** بحث بعنوان نموذج التعلم القائم على المشكلات في تنمية فهم الفقه المعاصر وهو دراسة وصفية نوعية تعتمد على التحليل المفاهيمي وتهدف إلى تحليل دور التعلم القائم على المشكلات في تعزيز فهم الطلاب لقضايا الفقه المعاصر وأظهرت نتائج البحث أن نموذج التعلم القائم على المشكلات يساهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين كما يساعد في تحسين مستوى الفهم للقضايا الفقهية الحديثة حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على تحليل المشكلات الفقهية المعاصرة وربطها بالمصادر

⁷ Novi Luthfiana Et Al., "Journal Of Arabic Learning And Teaching (Terakreditasi Sinta 4) Pengembangan Model Pembelajaran Problem Based Learning" 8, No. 1 (2019): 9-16.

⁸ Redoin Edi Putra, *Pengembangan Model Problem Based Learning (Pbl) Dengan Snowball Throwing Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa*, 2020, [Http://Repository.Radenintan.Ac.Id/15142/1/Cover Bab 1, Bab 2 Dapus.Pdf](http://Repository.Radenintan.Ac.Id/15142/1/Cover%20Bab%201,%20Bab%202%20Dapus.Pdf).

الشرعية التراثية والفتاوى الحديثة مع تحول دور المعلم إلى موجه وميسر للعملية التعليمية^٩.

٤. روسديانة دوي ٢٠٢١ بحث بعنوان تطوير وحدة تعليمية قائمة على التعلم القائم على المشكلات ومتكاملة مع القيم الإسلامية لطلاب المرحلة الابتدائية الإسلامية وهو من نوع البحث والتطوير وفق نموذج ADDIE ويتكون من مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم وقد شمل البحث معلمين وخبراء مواد تعليمية ووسائل تعليمية وطلاب الصف الخامس في عدة مدارس ابتدائية إسلامية وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة والملاحظة واختبار الصلاحية وأظهرت النتائج أن الوحدة التعليمية المطورة حصلت على مستوى عال من الصلاحية والعملية حيث صنفت بأنها صالحة جدا وعملية جدا كما تبين أنها تسهم في زيادة نشاط الطلاب وتنمية التفكير النقدي وتعزيز القيم الإسلامية في العملية التعليمية^{١٠}.

٥. روسماريا مانيك ٢٠٢٣ أطروحة دكتوراه بعنوان تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في موضوع الولادة الطبيعية لرفع كفاءة مهارة الأداء لدى طالبات التمريض وهو بحث تطويري تم تنفيذه على مرحلتين تشمل تطوير النموذج النظري وتطبيقه من خلال بحث إجرائي صفي على عينة من طالبات برنامج التمريض وجرى جمع البيانات من خلال التحكيم العلمي والملاحظة أثناء التطبيق وأظهرت النتائج أن نموذج التعلم القائم على المشكلات يعد صالحا وفعالا في تعليم مهارات رعاية الولادة الطبيعية كما يسهم في تحسين مهارات

^٩ Samsul Arifin, "Metode Problem Base Learning (Pbl) Dalam Peningkatan Pemahaman Fikih Kontemporer," *Ta'lim : Jurnal Studi Pendidikan Islam* 2, No. 1 (2019): 88–106.

^{١٠} Rosdiana Dewi, "Pengembangan Modul Berbasis Problem Based Learning Terintegrasi Nilai-Nilai Keislaman Untuk Peserta Didik Madrasah Ibtidaiyah Di Kota Pekanbaru" 4, No. 1 (2021): 6.

الأداء العملي وتنمية الإبداع وزيادة الدافعية لدى الطالبات من خلال التعلم القائم على حل المشكلات في مواقف واقعية^{١١}

الرقم	السنة	إسم الباحث	موضوع البحث	أسئلة البحث
١.	٢٠٢٢	نوفي لثفيانة، وزعيم المبارك، وزخيرة	"تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning) لمهارة الكتابة باللغة العربية لطلبة الصف الثامن في المدارس المتوسطة الإسلامية بمحافظة رمانغ"	• ما احتياجات المعلمين والمتعلمين في تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) لتنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لطلبة الصف الثامن في مدارس المتوسطة الإسلامية في محافظة رمانغ؟ • ما تصميم أو النموذج الأولي (Prototype) لنموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) الذي يُناسب تطوير مهارة

¹¹ Rosmaria Manik, *Pengembangan Model Problem Based Learning (Pbl) Normal Delivery Untuk Meningkatkan Kemampuan Task Skill Mahasiswa Pada Mata Kuliah Asuhan Kebidanan Persalinan*, Vol. 2, 2023.

الكتابة باللغة العربية لطلبة الصف الثامن في مدارس المتوسطة الإسلامية؟ ● ما مدى صلاحية نموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) المطور للاستعمال في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية في مدارس المتوسطة الإسلامية ؟				
● كيف تكون مدى صلاحية تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) بطريقة رمي كرة الثلج (Snowball Throwing)؟	"تطوير نموذج طريقة التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning) باستخدام إستراتيجية رمي كرة الثلج (Snowball Throwing) لرفع مهارة	رؤوين إدي پوترا	٢٠٢٠	٢.

	التفكير النقدي لدى الطلاب			
• ما مفهوم حقيقة وطريقة التعلم القائم على المشكلات (PBL) في تعليم التربية الإسلامية؟ • وكيف يُمكن تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات في تعزيز فهم الفقه المعاصر؟ • وما مزايا وعيوب طريقة التعلم القائم على المشكلات (PBL) مقارنةً بالطرق التقليدية مثل المحاضرة والمناقشة في دراسة الفقه المعاصر؟	منهج التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning - PBL) في تنمية فهم الفقه المعاصر".	سمسول عارفين	٢٠١٩	٣.
• كيف يكون مستوى صحة (validity) الوحدة التعليمية القائمة على طريقة	تطوير وحدة تعليمية قائمة على التعلم القائم على	روسديانة دوي	٢٠٢١	٤.

التعلم القائم على المشكلات (PBL) والمتكاملة مع القيم الإسلامية، والمرفقة بوسائل التعلم ك الخطة الدراسية (Silabus) و خطة الدرس (RPP) و اختبار مقدرة حل المشكلات الرياضية لطلاب المدارس الابتدائية الإسلامية في مدينة بكانبارو؟ ● كيف يكون مستوى العملية (practicality) للوحدة التعليمية القائمة على طريقة التعلم القائم على المشكلات (PBL) والمتكاملة مع القيم الإسلامية، والمرفقة بالخطة الدراسية (Silabus) وخطة الدرس (RPP) واختبار مقدرة حل	المشكلات Problem Based Learning ومتكاملة مع القيم الإسلامية لطلاب المرحلة الابتدائية الإسلامية بمدينة بكانبارو		
---	---	--	--

المشكلات الرياضية لطلاب المدارس الابتدائية الإسلامية في مدينة بكانبارو؟				
• كيف تكون عملية تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) في موضوع الولادة الطبيعية (Normal Delivery) لتعزيز مهارة الأداء العملي لطلبة التخصص المهني في القبالة في بوليتكنيك الصحة في جامبي؟ • كيف تُقاس صحة النموذج (validity) لنموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) في موضوع الولادة الطبيعية لتعزيز مهارة الأداء العملي لطلبة القبالة في	تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning) في موضوع الولادة الطبيعية لرفع كفاءة مهارة الأداء (Task Skill) لدى طلبة مقرر رعاية الولادة في برنامج القبالة	روسماريا مانيك	٢٠٢٣	٥

بوليتكنيك الصحة في جامبي؟ • كيف تُقاس فاعلية نموذج التعلم القائم على المشكلات (PBL) في موضوع الولادة الطبيعية لتعزيز مهارة الأداء العملي لطلبة القبالة في بوليتكنيك الصحة في جامبي؟				
---	--	--	--	--

أظهرت الدراسات السابقة أنّ التعلّم القائم على المشكلات قد طُبّق على نطاقٍ واسعٍ في مجالاتٍ ومستوياتٍ تعليميةٍ متعدّدة. فقد قام لُثْفِيَانَةُ والمِبارَك وَرَخِيْرَةُ بتطوير نموذج التعلّم القائم على المشكلات لتعزيز مهارة الكتابة باللغة العربية في مستوى المدارس المتوسطة الإسلامية، وأظهرت النتائج أنّ النموذج المطوّر صالح وفَعّال في إيجاد تعلّم نشِطٍ وسياقي. كما جمع رِذْوِين إِيْدِي بُوتْرَا بين نموذج التعلّم القائم على المشكلات واستراتيجية قذف كرة الثلج من أجل تنمية مهارات التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبيّنت نتائج التحكيم أنّ النموذج ذو درجة صلاحية عالية جدًا. ومن جانبه، درس سَمْسُول عَارِفِين تطبيق طريقة التعلّم القائم على المشكلات في تعزيز فهم الفقه المعاصر، بينما طَوّرت رُسْدِيَانَةُ دَوِي نموذجًا للتعلّم القائم على المشكلات مدججًا بالقيم الإسلامية في المدارس الابتدائية الإسلامية، وقد ثبتت صلاحيته وسهولة تطبيقه. كذلك نجحت رُوسْمَارِيَا مَانِيك في

تطبيق نموذج التعلّم القائم على المشكلات في التعليم التمريضي والتوليدي، حيث أثبت فاعليته في تحسين المهارات العملية ورفع دافعية التعلّم لدى التلميذات. ومع ذلك، فإنّ هذه الدراسات جميعها ما تزال تركز على تطوير نموذج التعلّم القائم على المشكلات من الناحية النظرية وتطبيقه في مجالاتٍ غير نحوية وفي مؤسسات تعليمٍ عامّة. ولم يُعثر حتى الآن على دراسةٍ تتناول تطوير طريقة التعلّم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو في بيئة المعهد أو المدارس الدينية الحديثة. ومن المعلوم أنّ تعليم علم النحو يتميّز بطبيعةٍ خاصّة، إذ يركّز على تحليل التراكيب اللغوية والمنطق اللغوي، وهو ما يتطلّب تطبيقاً مباشراً من خلال حلّ المشكلات اللغوية الواقعية.

وتكمن جدة هذا البحث في تركيزه على تطوير طريقةٍ منهجيةٍ وسياقيةٍ للتعلّم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو ضمن بيئة المعهد. ولا يقتصر البحث على اختبار فاعلية النموذج، بل يسعى إلى صياغة خطواتٍ عمليةٍ لطريقة التعلّم القائم على المشكلات يمكن للمعلمات تطبيقها في التعليم اليومي. كما صُمّمت الطريقة المطوّرة لربط النظرية النحوية بالمهارات اللغوية الحقيقية (القراءة، الكتابة، والتحدث)، وتنمية قدرات التفكير النقدي والتأملي والتعاوني لدى التلميذات. وبذلك يُتوقّع أن يُسهم هذا البحث في تطوير طرق تعليم اللغة العربية لتصبح أكثر تطبيقية وتفاعلية، ومتلائمة مع خصائص التعليم في المعاهد.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول : تعليم علم النحو

١ . مفهوم تعليم علم النحو

يعدّ علم النحو من العلوم ذات الجذور العميقة في التراث العلمي الإسلامي، وقد كان الرائد الأشهر في تأسيس هذا العلم هو أبو الأسود الدؤلي المتوفى سنة ٦٩ هـ، إذ يُعرف بأنه أول من وضع أسس القواعد النحوية للغة العربية. ثم تطور علم النحو تطوراً كبيراً على يد علماء البصرة والكوفة، حتى نشأت منه مدرستان لغويتان عظيمتان في التراث العربي الكلاسيكي. ومن أبرز أعلامه سيبويه المتوفى سنة ١٨٠ هـ، الذي ألّف كتابه المشهور "الكتاب"، فكان مرجعاً رئيساً في تدريس النحو إلى يومنا هذا.^{١٢} ومن ثم فإن مكانة علم النحو في التاريخ لا تُعدّ علماً مكتملاً فحسب، بل تمثل أساساً لجميع الدراسات اللغوية العربية.

يُعدّ علم النحو فرعاً أساسياً من فروع علم اللغة العربية، إذ يقوم بتنظيم قواعد الإعراب ووظائف التراكيب وبنية الجمل في اللغة العربية. ومن الناحية الاصطلاحية، يُعرّف علم النحو بأنه العلم الذي يبحث في كيفية تأليف التراكيب العربية مع مراعاة موقع كل كلمة وإعرابها وعلاقتها بغيرها داخل الجملة. والغرض منه هو صون المعنى وضمان وضوح الرسالة في التواصل العربي، سواء أكان شفويّاً أم كتابياً. ولهذا السبب فإن إتقان علم النحو يمثل أساساً ضرورياً لطالب اللغة العربية ليتمكن من فهم النصوص العربية فهماً دقيقاً وصحيحاً. وفي سياق التعليم في معهد الرسالة العصري، يحتل علم النحو مكانة استراتيجية مهمة، إذ يعد المفتاح لفهم الكتب التراثية والقرآن الكريم والحديث الشريف. إنّ التراث العلمي في

¹² Ulin Nuha, "Pembelajaran Qawaid Nahwu Di Pondok Pesantren Gunungkidul: Sebuah Potret Buku Ajar Dan Metode Pembelajarannya," *Educatia : Jurnal Pendidikan Dan Agama Islam* 14, No. 1 (2024): 96–118, <https://doi.org/10.69879/Cns9p482>.

المعهد يجعل من إتقان علم النحو بوابة رئيسة للوصول إلى مهارة قراءة النصوص العربية الكلاسيكية التي تزخر بالمعاني العقدية والفقهية. ومن خلال فهم القواعد النحوية يتمكن

التلميذات من تحديد الإعراب على نحو صحيح وفهم المعاني السياقية للآيات أو النصوص الدينية التي يدرسنها. وقد أشار روهمة وضيماطي إلى أن مهارة النحو ترتبط ارتباطاً إيجابياً بمهارة القراءة للنصوص العربية، فكلما ازداد إتقان التراكيب النحوية تحسّنت قدرة الفهم والتأويل للنصوص المعقدة.^{١٣}

تُعدّ إتقان علم النحو مقياساً لنجاح تعليم اللغة العربية في المعاهد العصرية، إذ إنّ التلميذات اللاتي يتقنّ قواعد النحو إتقاناً جيداً يسهلّ عليهنّ فهم الجوانب اللغوية الأخرى مثل الصرف والبلاغة والمطالعة. وعلى العكس من ذلك، فإنّ ضعف الفهم في النحو غالباً ما يشكل عائقاً رئيساً في استيعاب كتب التراث أو النصوص الأكاديمية المكتوبة بالعربية. ولذلك فإنّ تعليم علم النحو في المعهد يحتاج إلى استراتيجيات ونماذج تعليم فعالة وسياقية قادرة على تنمية قدرات التحليل اللغوي لدى التلميذات، لا أن تقتصر على حفظ القواعد فقط. وفي هذا الإطار يصبح تطوير نموذج القائم على المشكلات هذا أهمية، لأنّ هذا الأسلوب يركّز على حل المشكلات اللغوية مباشرة من خلال تحليل النصوص، مما يمكّن التلميذات من ربط نظرية النحو بسياق استخدامها في النصوص الواقعية.

وفي سياق المعاهد في إندونيسيا، ولا سيما المعاهد السلفية، فإنّ تدريس النحو يركّز أكثر على الكتب التراثية مثل الأجرومية، والمتممة، وألفية ابن مالك، وشروحها المختلفة.^{١٤} وغالباً ما يتّسم هذا النموذج التعليمي بالطابع النصي، حيث تُشجّع التلميذات على حفظ القواعد وفهم شروح الكتب تدريجياً. أمّا المعاهد العصرية مثل معهد كونطور وفروعه، بما في ذلك معهد الرسالة العصري في فونوروكو، فإنّها ما زالت تُدرّس علم النحو ولكن بأساليب أكثر تنظيماً ومنهجية وفقاً للمناهج الحديثة. ومن أمثلة ذلك استخدام كتاب

¹³ Hafidhotur Rohmah And Muhammad Afifudin Dimyathi, "Kontribusi Ilmu Nahwu Terhadap Keterampilan Membaca Bahasa Arab Yang Lebih Baik," *Muhibbul Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, No. 2 (2024): 120–21.

¹⁴ Ulin Ni'mah Muhamad Bisri Ihwan, Sumari Mawardi, "Penguasaan Nahwu Dan Shorof," *Tadris Al-Arabiyyat: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab* 2, No. Pengaruh Penguasaan Ilmu Nahwu Dan Sharaf Terhadap Kemampuan Membaca Kitab Fathul Qarib (2022): 61–77, <https://doi.org/10.30739/Arabiyyat.V2i1.1422>.

"النحو الواضح" لمصطفى الغلاييني الذي أُلّف في أوائل القرن العشرين، ويقدم علم النحو بأمثلة سياقية وتمارين تطبيقية.^{١٥}

وليس اختيار كتاب النحو الواضح في المعهد العصري أمراً اعتباطياً، بل لأنه يُعدّ أسهل فهماً للتلميذات المبتدئات نظراً لأسلوبه البسيط والمنهجي وغناه بالأمثلة من الحياة اليومية. ويختلف هذا عن الكتب السلفية التي تكثر فيها المصطلحات الفنية وتحتاج إلى شرح مكثف من المدرسة. ومع اتباع منهج كونطور، يؤكد معهد الرسالة العصري على أهمية التوازن بين التراث الكلاسيكي والمنهج الحديث، بحيث لا يقتصر تعليم النحو على حفظ القواعد، بل يُوجّه نحو تمكين التلميذات من استعمالها في التواصل العملي وقراءة النصوص والكتابة بالعربية.

وقد أظهرت بعض الدراسات المعهد أنّ تعليم النحو في المؤسسات التعليمية الإسلامية في إندونيسيا ما زال يواجه عقبات هيكلية ونفسية. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة بعنوان "مشكلات تعليم النحو في تطوير مهارات اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإندونيسية" أنّ ضعف الدافعية للتعلّم، وتباين الخلفيات التعليمية للتلميذات، وقلة التفاعل اللغوي التطبيقي تُعدّ من أهم العوائق في إتقان النحو.^{١٦} كما أظهرت دراسة أخرى بعنوان "تحليل الأخطاء النحوية في كتابة ملخصات رسائل التخرج لطلبة قسم اللغة العربية" أنّ الطالبات ما زلن يرتكبن أخطاء نحوية في السياقات الأكاديمية بسبب الاختصار على الجانب النظري دون الممارسة الكافية.^{١٧}

¹⁵ Nur Aini, "Implementasi Problem Based Learning Dalam Pembelajaran Qowaid Di Kelas Persiapan Madrasah Aliyah Al-Iman Bulus Purworejo Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan Universitas Islam Negeri Prof . K . H Saifuddin," 2025.

¹⁶ Zamroni Dan Muhammad Khairul Rijal Asiah, "Problematika Pembelajaran Nahwu Bagi Tingkat Pemula Menggunakan Arab Pegon," *Borneo Journal Of Language And Education* 2, No. 02 (2022): 15–32, <https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.6104>.

¹⁷ Fina Nur Azizah And Afif Kholisun Nashoih, "غلا بلاطل ةيلحلما ةمكحلا ساسأ ملع، يف يظولا وحنلا باتك ريوطت الله بسح باهو لا دبع جاحلا يهايك ةعماج يف ةيرعلا ةمكحلا ساسأ ملع يف يظولا وحنلا باتك ريوطت بلا ثحبلا اذه فدهي دبع جاحلا يهايك ةعماج يف ةيرعلا غلا بلاطل ةيلحلما ديقعت وه باتكلا اذه" 8, No. 2 (2024): 703–30.

علم النحو هو علم مهم في اللغة العربية يهتم بطريقة ترتيب الكلمات في الجملة ومعرفة موقع كل كلمة. ويساعد النحو في معرفة سبب تغيير آخر الكلمة حسب عملها في الجملة. هذا العلم يجعل استعمال اللغة العربية صحيحا وواضحا. وللنحو دور كبير في حفظ معنى الجملة، لان تغييرا صغيرا في آخر الكلمة يمكن ان يغير معنى الجملة كلها.^{١٨} مثلا الفرق بين كلمة مدرس و كلمة مدرس في جملة اخرى ليس فقط في الصوت، بل في عمل الكلمة في الجملة. ومعرفة النحو ضرورية لكل طالبة لتفهم النصوص العربية القديمة مثل القرآن والحديث والادب، وكذلك النصوص الحديثة التي تحتاج الى فهم ترتيب الكلمات ومعانيها. بدون فهم جيد للنحو يمكن ان تقع الباحثة في خطأ عند فهم معنى النص، لان معنى اللغة العربية يعتمد كثيرا على علاقة الكلمات بعضها مع بعض. ولهذا فالنحو ليس قواعد للحفظ فقط، بل هو اداة تساعد على فهم اللغة العربية فهما صحيحا وعميقا.^{١٩} ومن جهة التاريخ، ظهر علم النحو لحفظ فهم النصوص الدينية، خاصة القرآن. ولذلك وضع علماء مثل سيبويه والقراء قواعد سهلة ليعينوا الناس غير العرب على تعلم اللغة العربية وحفظ معنى الكلام.

كما ان علم النحو له دور مهم في تعلم اللغة العربية لغة ثانية. فالطالبة غير العربية تحتاج ان تفهم ترتيب الجملة ووظيفة الكلمات لتبني قدرتها في اللغة خطوة خطوة. وعندما تعرف الطالبة علاقة الفاعل والمبتدا والخبر والمفعول، تستطيع ان تكتب جملة صحيحة وان تتكلم بطريقة افضل. وهذا يساعدها ايضا في مهارة القراءة والاستماع.^{٢٠} في التعليم الحديث يدخل النحو في طرق تعلم جديدة تكون اكثر كلاما وسهولة للفهم. مثل طريقة التعلم بالمشكلة وطريقة التعلم بالكلام وطريقة التعلم بالمشروع. هذه الطرق

عبد الرحمن بلحنيس، "طريقة التكاملية في تعليم النحو العربي" التعليم المتوسط و الثانوي ¹⁸

(2023) امودجا^{٢٠٢٣}.

¹⁹ Lailatul Zuhriyah, "Tathwīr Al-Mā Datu an-Nahwiyah Bi Al-Madkhal Taf ā ' Ulī Li Tarqīati Fahmi Jumalu Al-Lughoh Al- 'Arobiy Yah . The Developing of Nahwu in The Interactive Approach to Improve The Understanding of The Structure of The Arabic Language" 7, no. 2 (2021): 207–30.

²⁰ MOUKHLISSE MUSTAPHA, "نحو تصور جديد لتدريس النحو و الصرف في ضوء"، *Atae Journal For Studies And Research*, 2025, 52–68, <https://doi.org/ISSN30095034/N° Press ٢٦/٢٠٢٠ confer.atae@gmail.com Teaching>.

تساعد الطالبة على فهم القاعدة من خلال حل مشكلات من اللغة في الحياة. وهكذا لا تحفظ الطالبة القاعدة فقط، بل ترى كيف تستعمل القاعدة في موقف صحيح. وهذا يشجع الطالبة على التفكير الجيد والتحليل ومعرفة نظام اللغة بنفسها.^{٢١}

والنحو مهم جدا في بحث اللغة العربية وفي قراءة النصوص الدينية والدرس العلمي. فالباحثة تحتاج الى فهم قوي لبناء الجملة حتى تعرف معنى الكلام الخفي وتفرق بين المعنى الحقيقي والمعنى في السياق، وحتى يكون تفسيرها صحيحا. وفي كتب التفسير والفقه والادب والترجمة يمكن ان يقع الخطا اذا لم تفهم الباحثة اعراب الكلمة او مكانها في الجملة. ولهذا يكون النحو اساسا مهما ليكون البحث العلمي دقيقا وتكون قراءة النص العربي صحيحة في كل علم.^{٢٢}

تشير دراسة زكية وكاسح وجمهري ٢٠٢٤ الى ان تعلم النحو في المدارس الاسلامية يواجه مشكلات كثيرة، خاصة عندما تستعمل المعلمة كتاب المفتاح للعلوم في الدرس. ويجري الدرس في ثلاث مراحل: قبل الدرس، وداخل الدرس، وبعد الدرس. ولكن تظهر مشكلات مثل صعوبة قراءة كتابة اللوح، واختلاف صعوبة كل جزء من الكتاب، وشعور الطالبات بالملل. ويوجد ايضا غياب المعلمة احيانا، وقلة مراجعة الدرس في السكن. ولهذا لا تصل الطالبات الى هدف التعلم كما يجب. وتبين الدراسة ان من المهم مراجعة طريقة تعلم النحو دائما، وان يكون النحو جزءا مناسباً من المنهج في المعهد.^{٢٣}

وتقول دراسات اخرى ان صعوبة فهم النحو ليست من القاعدة فقط، بل من طريقة شرحها. وتبين دراسة عن الطريقة التكاملية ان طريقة الدرس القديمة تجعل الطالبات يشعرن بالثقل ولا يحببن درس النحو. ولهذا تحتاج المعلمة الى تغيير طرق التعليم وجمع اكثر من

^{٢١} "بلحنيس، "طريقة التكاملية في تعليم النحو العربي" التعليم المتوسط و الثا نوي انموذجا

^{٢٢} فاطمة الزهراء العسالي و فاطمة نوك، "آليات و طرائق تدريس النحو بين التقليد والتجديد" 2025, <https://doi.org/ISSN 2789-1828>.

^{٢٣} Hida Zakiya et al., "إستخدام كتاب المفتاح للعلوم في تعليم قواعد النحو بالمعهد الإسلامي"

Using the Book " Al-Miftah Lil- ' Ulum " in Teaching Arabic Grammar at the Islamic Boarding School in Indonesia : Benefits and Obstacles" 1, no. 2 (2023): 93–100.

طريقة حتى يكون الدرس احسن. وتقول الباحثات ان المشكلة ليست دائما في القاعدة، بل في طريقة المعلمة ودور الصف ومكان التعلم.^{٢٤}

وتوضح دراسة الطريقة التكاملية ايضا ان هذه الطريقة هي الافضل لانها لا تفصل بين اعمال اللغة. فالقراءة والكتابة والاستماع والنحو كلها تعمل معا، حتى تفهم الطالبة ان اللغة شيء واحد.^{٢٥} وتقول الباحثات ان الطريقة التكاملية تستفيد من مميزات الطريقة الاستقرائية والقياسية وغيرها، وتصلح اخطاء هذه الطرق. ولهذا تعد هذه الطريقة مناسبة لحل مشكلات طريقة الدرس القديمة في تعلم النحو.^{٢٦}

في جانب آخر، يوضح مقال في مجلة طرائق واستراتيجيات تدريس النحو ضرورة الانتقال من تعليم القواعد النظري إلى التعلم القائم على استعمال اللغة. وتؤكد الباحثة أن الصعوبة الرئيسة في تدريس النحو بالأساليب التقليدية تظهر بسبب التركيز على حفظ القواعد دون إشراك المتعلمات في مواقف لغوية حقيقية. ولذلك، توصي الاستراتيجيات الحديثة في تعليم النحو بأن تكون اللغة أداة للتواصل لا مجرد نظام من القواعد. كما تشير الباحثة إلى أهمية توظيف المقاربات النفسية واللسانية التطبيقية واستراتيجيات حل المشكلات، حتى تتمكن الطالبات من بناء الكفاءة اللغوية بطريقة أكثر طبيعية ووظيفية.^{٢٧}

بالإضافة إلى ذلك، فإن تطور علم النحو في التراث العلمي العربي يدل على أن هذا العلم لم ينشأ فقط استجابة للحاجة إلى صون نقاء اللغة، بل تطور أيضا من خلال تفاعل العلماء في المذاهب اللغوية المختلفة المنتشرة في البصرة والكوفة وبغداد والاندلس ومصر.^{٢٨}

^{٢٤} ”بلحنيس، “طريقة التكاملية في تعليم النحو العربي” التعليم المتوسط و الثانوي نموذجاً

^{٢٥} بلحنيس.

^{٢٦} تطوير التقويم في et al., ديوحي حميدة - أحمد سيف الدين زهري - أليانشة - إيلا جازيلة

(2024), first edit (padang), تعليم اللغة العربية

أحمد جمعة أحمد إبراهيم، “الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي”، *Journal of Folklore, Social Science & Technology (JFST)*, 2024, <https://share.google/IBN47J6litHMs4qX5>.

^{٢٧} Problem Based Learning أديندا فطرية، “فعالية استراتيجية التعليم القائمة على حل المشكلات

في تعليم المهارة الكلام لدى طلاب الصف السابع في المدرسة المتوسطة الحكومية ٣٥ جاكوتا، ٢٠٢٤

ويؤكد بحث سيف الله ونائل العزة ان الاختلاف بين علماء النحو لا يرجع الى اختلاف في الاصول، بل هو اختلاف في الفروع ونتيجة لاجتهاداتهم في معالجة الظواهر اللغوية المعقدة. كما يبين هذا البحث ان المدارس النحوية كان لها دور كبير في صياغة نظريات التركيب العربي وتطوير منهجيات تحليل اللغة بصورة منهجية لخدمة التعليم والبحث العلمي. ومن خلال فهم تنوع افكار العلماء النحويين القدماء يمكن جعل تعليم النحو في العصر الحديث اكثر مرونة وملاءمة لاحتياجات التعلم، وخاصة في المؤسسات مثل المعاهد والبيئات التعليمية التي تجعل علم النحو اساسا في فهم النصوص الدينية والادبية التراثية.^{٢٩}

٢. الهدف التعليم علم النحو

يهدف تعليم علم النحو إلى ما هو أبعد من مجرد حفظ القواعد، بل يؤكد ايضا على تنمية مهارة التحليل والقدرة التواصلية لدى المتعلمات. وتشمل اهدافه الخاصة ما يأتي: ^{٣٠}

- أ. تنمية القدرة على تحليل التراكيب اللغوية العربية
- يتدرب المتعلمات على فهم موقع الكلمة، والعلاقات بين الكلمات، وأنماط التراكيب اللغوية، سواء في مستوى الكلمة، أو العبارة، أو الجملة الاسمية والفعلية.
- ب. تعزيز مهارة قراءة النصوص العربية وفهمها
- من خلال إتقان قواعد النحو، تستطيع الطالبات قراءة النصوص العربية القديمة والحديثة بطلاقة، وتقليل الاخطاء في الفهم، وإدراك المعاني السياقية المعقدة.
- ت. دفع المتعلمات إلى دقة التواصل الشفهي والكتابي

²⁹ Muhammad Syaifullah and Nailul Izzah, “ علم النحو : تطوراته و نظرياته و مدارسه و ”

no. 1 (n.d.): 1-16. الاستفادة منه لتعليم اللغة العربي (مدرسة البصرة و الكوفة) ” ٣

³⁰ Zakiya et al., “ استخدام كتاب المفتاح للعلوم في تعليم قواعد النحو بالمعهد الإسلامي ”

Using the Book " Al-Miftah Lil- ' Ulum " in Teaching Arabic Grammar at the Islamic Boarding School in Indonesia : Benefits and Obstacles.”

يسهم تعليم النحو في تكوين عادة الكلام والكتابة وفق القواعد العربية الفصيحة، وهو امر ضروري في السياقين الاكاديمي والدعوي، حيث تؤثر دقة اللغة في فاعلية الرسالة المقدمة.

ث. بناء القدرة على التفكير المنطقي والناقد

يتطلب تحليل النحو من المتعلمات تحديد مواقع الكلمات بدقة، واستنتاج المعاني من أنماط الجمل، وتقييم اتساق التراكيب اللغوية. وبهذا يسهم تعليم النحو في تدريب الذكاء التحليلي ومهارة حل المشكلات في السياق اللغوي. ومن خلال هذه الاهداف يمكن الاستنتاج ان تعلم النحو عملية تفاعلية وتطبيقية، وليست مجرد حفظ للقواعد. وان اتقان النحو يؤثر في جميع جوانب المهارات اللغوية العربية، بما في ذلك مهارة القراءة والكتابة وفهم النصوص والتحدث.

٣. تحديات تعليم علم النحو

وفي التطبيق العملي، يواجه تعليم علم النحو عددا من العقبات ذات الطبيعة المعرفية والمنهجية، ومن ذلك:^{٣١}

- أ. تجريد المادة، فكثير من قواعد النحو ذات طابع نظري وتجريدي، مما يجعل فهمها صعبا من غير توضيح او امثلة عملية. ومن ذلك ان مفهوم العمل النحوي يحتاج الى تدريب سياقي ليكون معناه واضحا.
- ب. سيطرة طريقة الالقاء، فما زال كثير من تعليم النحو يعتمد على الالقاء التقليدي، مما يجعل المتعلمات غير نشيطات وقليلات الدافعية، ولا تنمو لديهن مهارات التفكير النقدي.
- ج. محدودية الامثلة السياقية، فقلة استعمال النصوص الحديثة في الدرس تجعل المتعلمات يجدن صعوبة في رؤية صلة النحو بالحياة اليومية.

عبد الناصر عثمان صبير و نور الدين بن احمد، "نحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها"،^{٣١}

د. قلة الوسائل التعليمية المتنوعة، فالوسائل الرقمية والالعب التعليمية وبطاقات الاعراب والتدريبات التفاعلية نادرة الاستخدام، مع انها قد تزيد الدافعية وفاعلية التعلم.

وتشير هذه التحديات الى اهمية تحديد طرائق التعليم، حتى لا تفهم المتعلمات القواعد نظريا فقط، بل يستطعن تطبيقها في الاتصال وتحليل النصوص.

٤. طرائق تعليم علم النحو

توجد طرائق متعددة في تعليم علم النحو، تبدأ من الاساليب التقليدية الى المناهج الحديثة المبنية على التقنية. ومن اهم هذه الطرائق ما يلي :^{٣٢}

أ. طريقة القواعد والترجمة

تركز هذه الطريقة الكلاسيكية على حفظ القواعد وترجمة النصوص من العربية الى لغة اخرى. وتمتاز بوضوح التنظيم وسهولة فهم ترتيب القواعد عند المتعلمات. الا ان رتابتها تجعل الطالبات يشعن بالملل سريعا، كما انها لا تعطي اهتماما كافيا للتطبيق المباشر في الاتصال اليومي.

ب. الطريقة الاستقلالية (الاستقرائية)

في هذه الطريقة يقدم المعلم امثلة وجملا اولا، ثم تستنتج المتعلمات القاعدة بانفسهن. وتعد فعالة في تنمية مهارات التفكير النقدي، وتعزيز التحليل الذاتي، وزيادة مشاركة المتعلمات. وقد بينت الدراسات ان هذه الطريقة تساعد الطالبات على تذكر القواعد بسهولة لانهن يكتشفنها مباشرة.

ج. الطريقة القياسية (الاستنتاجية)

وهي عكس الطريقة الاستقرائية، اذ يشرح المعلم القاعدة اولا ثم يقدم الامثلة والتدريبات والتطبيق. وتمتاز بسرعة ارساء الفهم الاساسي للقواعد،

³² أوريل بحر الدين و خير النساء الفطرية، "أطركامج رونلا دهعم تا بل ا ط لبع وحنلا ملع ميلعت ٣٢
في تي لثمأ ةقيرط قيبطت ةيرطفلا ءاسنلا يرخ جنلام ويموكلحا ةيملاسلا ميهاربا كلام نالوم ةعماج"
، 10 no. 2 (2021): 188-200.

الا انها لا تنمي قدرة الطالبات على استنتاج القاعدة، مما يقلل من نمو مهارة التحليل المستقل لديهن.

د. طريقة التعليم والتعلم السياقي (CTL)

تربط هذه الطريقة قواعد النحو بالسياقات الواقعية، مثل نصوص الاخبار والحوار اليومي والمقالات المعاصرة. ومن خلال رؤية التطبيق الحقيقي للقاعدة، تفهم المتعلمات وظيفتها في الحياة اليومية، فيصبح التعلم اكثر صلة ومعنى.^{٣٣}

هـ. الطريقة التواصلية

تركز هذه الطريقة على استعمال القواعد مباشرة في الاتصال الشفوي والكتابي. ويُدعى المتعلمات الى انتاج جمل سليمة نحويا، حتى لا يكون النحو فهما نظريا فقط، بل ممارسة في المحادثة والمناقشة وكتابة النصوص.

و. طريقة الالعب اللغوية

تعتمد هذه الطريقة على الالعب التعليمية، مثل بطاقات الاعراب، والالغاز التركيبية، والاختبارات الرقمية، وتطبيقات التعلم التفاعلي. وقد اظهرت الدراسات الحديثة ان الوسائط القائمة على الالعب تزيد الدافعية، وتقوي التذكر، وتجعل تعلم النحو اكثر متعة. ومن خلال هذا الاسلوب تتفاعل المتعلمات مباشرة مع القاعدة، فيصبح التعلم اكثر فاعلية وتطبيقا.

المبحث الثاني : نموذج التعليم القائم على المشكلات

١. تعريف التعليم القائم على المشكلات

يعد منهج التعليم القائم على المشكلات طريقة تعليمية تجعل المتعلمة في مركز عملية التعلم. وفي تطبيقه في تعليم علم النحو، يواجه هذا المنهج الطالبات بمشكلات

³³ Pembelajaran Bahasa Arab et al., "Lahjah Arabiyah Model Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) Dalam Lahjah Arabiyah" 2, no. 2 (2021): 133-40, <https://doi.org/10.35316/lahjah.v2i2.133-140>.

لغوية حقيقية او بنصوص اصيلة ترتبط ببنية اللغة العربية. وتعمل المشكلات او السيناريوهات المقدمة كمحفز للتعلم، مما يدفع الطالب الى التفكير النشط، والبحث، واكتشاف الحلول بصورة مستقلة. فعلى سبيل المثال، يمكن ان تطلب المعلمة من الطالب تحليل جملة مركبة، او تحديد وظيفة الكلمة في سياق معين، او التمييز بين انواع الاعراب، او اكتشاف الاخطاء النحوية في النص وتصحيحها. وبهذا لا تتلقى الطالبات القواعد بشكل سلبي، بل يدرسن كيفية ربط القواعد باستخدام اللغة في مواقف حقيقية.^{٣٤}

وإلى جانب تنمية الكفاءات الاكاديمية، يركز منهج التعليم القائم على المشكلات كذلك على تطوير المهارات غير الاكاديمية التي تحتاجها المتعلمة في القرن الواحد والعشرين، مثل التفكير الناقد، والعمل التعاوني، والاتصال، والتعلم الذاتي.^{٣٥} ومن خلال المناقشات الجماعية، وعرض نتائج التحليل، والتأمل في الاستنتاجات، تعتاد الطالبات على التفكير المنطقي والمنهجي والنقدي. وتدفعهن هذه الانشطة الى فحص كل قاعدة بدقة، ومقارنة النتائج بالنظريات، واستنتاج انماط استعمال اللغة العربية بصورة صحيحة. ويسهم ذلك مباشرة في رفع قدرتهن على فهم قواعد النحو وتطبيقها، كما يسهل عليهن التعرف على بنية الجملة والعلاقات بين عناصرها.^{٣٦}

يجعل منهج التعليم القائم على المشكلات تعليم النحو اكثر ارتباطا بالسياق واكثر معنى، إذ لا تقتصر الطالبات على حفظ القواعد، بل يقدرن على تطبيقها في مواقف واقعية متعددة، مثل قراءة نصوص القرآن الكريم والحديث الشريف، وصياغة

³⁴ Rifda Haniefah, Siti Masyitoh, and Ihwan Rahman Bahtiar, "Integration of Digital Literacy and Problem Based Learning (Pbl) Model To Improve Arabic Learning Outcomes," *Jurnal International Seminar on Languages* 7, no. 1 (2025): 29-40.

³⁵ علاء عبد الخالق حسين, "التعليم القائم على المشاريع : تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة حيوية للتعلم," ٢٠٢٤.

³⁶ Fikri, Aflisia, and Harisah, "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills."

الجميل العربية الصحيحة، والتواصل شفويا وكتابيا.^{٣٧} ويتوافق تطبيق هذا المنهج مع اهداف التعليم في المعهد العصري، الذي يركز على دمج المهارات الاربع في اللغة العربية، وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. ومن خلال هذا النهج يصبح تعليم النحو اكثر حيوية واتصالا بالسياق وارتباطا بخبرة التعلم اليومية. ولا يقتصر منهج التعليم القائم على المشكلات على تنمية الكفاءة اللغوية للطالبات، بل يسهم ايضا في بناء شخصية المتعلمة النشطة، والمتأهلة، والمتعاونة، والمستقلة. وبمعنى اخر، يعمل منهج التعليم القائم على المشكلات جسرا يصل بين النظرية والتطبيق، ويهيئ الطالبات لاستخدام اللغة العربية استخداما تواصليا وتحليلية ومتكيفا مع السياقات المختلفة.^{٣٨}

كما يتيح تطبيق منهج التعليم القائم على المشكلات للمعلمة ان تبتكر سيناريوهات تعليمية متنوعة تتناسب مع مستويات الطالبات. ويمكن للمعلمة ان تصمم مشكلات تعليمية متدرجة، تبدأ بالنصوص البسيطة ثم تنتقل الى النصوص الاكثر تعقيدا، بحيث تحصل كل طالبة على تحد يناسب قدراتها.^{٣٩} ويدفع هذا النهج كذلك الى استخدام الوسائط والموارد التعليمية الاصلية، مثل نصوص القرآن الكريم، والمقالات الاخبارية العربية، وحوارات المحادثة، مما يجعل التعلم اكثر واقعية وتطبيقية. وهكذا لا يعد منهج التعليم القائم على المشكلات مجرد اسلوب للتدريس، بل استراتيجية تعلم تنمي الكفاءة الاكاديمية والمهارات الحياتية في آن واحد، وتساعد الطالبات على الاستعداد بشكل افضل لمواقف التواصل الحقيقية باللغة العربية.

³⁷ Mousa Ahmad Farajallah, “درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات”, no. September (2024): ٤٥-٤٦.
³⁸ روني محمود الدين و زولفياسام, “دراسة تحليلية عن كتاب النحو من سلسلة تعليم اللغة العربية”, 1-18.

³⁹ Lilik Aisatul Husnah, “Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Metode PBL (Problem Based Learning) Dalam Meningkatkan Maharah Kalam” 01, no. 01 (2025): 33-40, <https://doi.org/10.64131/Paedagogos>.

٢. النظريات الداعمة منهج لتعليم القائم على المشكلات

يستند منهج التعليم القائم على المشكلات الى عدة مبادئ اساسية تشكل اساس تطبيقه. من اهم هذين المبدأين هما المشكلة الاصلية (*authentic problem*) والتعلم المرتكز على الطالبات (*student-centered learning*). هذان المبدأان يجعلان نموذج تعليم ملائم لتعزيز مهارات التفكير العليا، بما في ذلك في تعليم النحو.

اولاً، مبدأ المشكلة الاصلية يشدد على ان يبدأ التعلم من مشاكل تعكس الواقع الفعلي او الظروف التي قد تواجه الطالبات في استخدام اللغة العربية. تعمل المشكلة الاصلية كمحفز فكري يدفع الطالبات الى التحليل والتفسير وربط قواعد النحو بسياق اللغة الحقيقي⁴⁰. في تعليم النحو، يمكن للمعلمة تقديم نصوص من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والمقالات الاخبارية العربية، او المحادثات اليومية. عندما تواجه الطالبات تراكيب جمل معقدة، او اخطاء في الاعراب، او غموض المعنى، يندفعن لتفعيل معارفهن السابقة، وتصحيح الخطاء النحوية، واستنتاج القواعد بشكل مستقل. تجعل المشكلة الاصلية التعلم اكثر معنى، لان الطالبات يفهمن القواعد ليس كمحفوظات مجردة، بل كأداة لحل مشكلات واقعية.

ثانياً، مبدأ التعلم المرتكز على الطالبات يضع الطالبات كعنصر نشط في عملية التعلم. لا تكون المعلمة المصدر الرئيس للمعرفة، بل تسهل النقاش وتوجه خطوات حل المشكلة. في تعليم النحو، تمنح الطالبات فرصة لملاحظة تراكيب الجمل، وضع فرضيات حول وظيفة الكلمة، المناقشة مع الزميلات، البحث في المراجع، واستخلاص النتائج بشكل مستقل. يتيح هذا المبدأ تحقيق التعلم العميق الذي يركز على الفهم المتعمق وليس مجرد حفظ القواعد. كما يعزز التعلم المرتكز على الطالبات تحمل المسؤولية في التعلم، وتنمية مهارات التواصل، والقدرة على العمل الجماعي. وبذلك، تجعل المبادئ الاساسية لمنهج التعليم القائم على المشكلات تعلم النحو اكثر فعالية، ديناميكية، وملاءمة للسياق.

⁴⁰ "ابراهيم،" "الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي

٣. مميزات طريقة التعلم القائم على حل المشكلات في تدريس النحو

فيما يلي ميزات مهمة وملائمة لتعلم النحو:

أ. تعميق فهم القواعد النحوية

تساعد منهج التعليم القائم على المشكلات الطالبات على فهم القواعد بشكل أعمق لأنهن يستخدمنها مباشرة لحل المشكلات. القواعد لا تُحفظ فقط، بل تُحلل وتُطبق، فيثبت الفهم بشكل أفضل.

١. تطوير القدرة التحليلية والإعراب

تتطلب دراسة النحو دقة في تحليل تراكيب الجمل. منهج التعليم القائم على المشكلات تدرب الطالبات على تحليل عناصر الجملة، تحديد موقع الكلمات، وإعطاء سبب نحوي صحيح، فيزداد مستوى الإعراب لديهن.

٢. زيادة الدافعية والمشاركة في التعلم

لأن الطالبات يواجهن مشكلات حقيقية وتحديات، فإنهن أكثر حماساً للبحث عن الحلول. التعلم هنا ليس رتيباً، بل ديناميكي وملئ بالتفاعل.

٣. تسهيل التعلم التعاوني

من خلال النقاش الجماعي، تتعلم الطالبات تبادل الآراء، ومراجعة التحليل، وتحسين الفهم. هذا مهم جداً في تعلم اللغة الذي يحتاج لفهم مشترك.

٤. علاقة منهج التعليم القائم على المشكلات بنظرية فيغوتسكي

لنموذج التعليم القائم على المشكلات علاقة وثيقة بنظرية البنائية الاجتماعية لليف س. فيغوتسكي، خاصة من خلال مفهومين أساسيين: منطقة النمو القريب و الدعم التدريجي

(أ) النمو القريب ZPD

النمو القريب هي المسافة بين قدرة الطالبة الحالية والقدرة التي يمكن أن تصل إليها بمساعدة الآخرين (المعلم أو زميلات الصف). في منهج التعليم القائم على المشكلات ، تعمل الطالبات في مجموعات، يكملن معرفة بعضهن البعض، ويصلن لفهم أعلى من قدرتهن الأولية. عند تحليل جمل صعبة، قد لا تستطعن الحل بمفردهن، لكن عبر النقاش مع الزميلات أو توجيه المعلم، يفهمن القواعد الأكثر تعقيدا. هذا يظهر أن منهج التعليم القائم على المشكلات يعمل بشكل طبيعي ضمن النمو القريب .^{٤١}

(ب) الدعم التدريجي

يؤكد فيغوتسكي على أهمية الدعم التدريجي الذي يقدمه المعلم لمساعدة الطالبات على الوصول إلى قدرات معينة. في منهج التعليم القائم على المشكلات ، يظهر الدعم التدريجي من خلال الشرح القصير للمعلم، الأسئلة الإرشادية، تقديم الأمثلة، أو التأكيد على القاعدة أثناء العرض. لا يعطي المعلم الإجابة مباشرة، بل يوفر دعم قليل يمكن الطالبات من التطور. وعندما تتحسن قدرات الطالبات، يقل الدعم تدريجيا حتى يصبحن مستقلات.^{٤٢}

٥. علاقة هذين المفهومين بتعلم النحو

تمكن منهج التعليم القائم على المشكلات الطالبات من بناء فهم النحو من خلال التفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي. النقاش الجماعي

⁴¹ Heni Kartika Indriyani, Dyah Purwaningsih, and Wacharaporn Khaokhajorn, "Jurnal Pendidikan MIPA" 26, no. August (2025): 1750–77.

⁴² Husnah, "Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Metode PBL (Problem Based Learning) Dalam Meningkatkan Maharah Kalam."

يخلق بيئة تعلم اجتماعية تصبح مساحة لتفعيل الدعم التدريجي. في الوقت نفسه، يساعد الدعم التدريجي من المعلم الطالبات على استيعاب القواعد بأنفسهن. بذلك، تعزز نظرية فيغوتسكي الأساس التربوي لمنهج التعليم القائم على المشكلات وتجعل هذا النموذج مناسباً جداً لتعلم النحو الذي يحتاج إلى تحليل عميق، تعاون، وتوجيه منظم.^{٤٣}

المبحث الثالث : نتائج تعلم الطالبات في تعلم اللغة العربية باستخدام منهج التعليم القائم على المشكلات

نتائج تعلم الطالبات في اللغة العربية، خاصة في النحو، تتأثر كثيراً بجودة عملية التعلم في الصف. في سياق طريقة التعلم القائم على حل المشكلات،^{٤٤} نتائج التعلم لا تقتصر على فهم القواعد فقط، بل تشمل أيضاً الجوانب العاطفية والمهارات العملية المرتبطة بالتفكير النقدي، حل المشكلات، التعاون، واستخدام اللغة في المواقف الحقيقية. تشجع الطالبات منهج التعليم القائم على المشكلات على المشاركة الفعالة في اكتشاف أنماط اللغة، تحليل تراكيب الجمل، وتطبيق قواعد النحو من خلال حل المشكلات الواقعية. لذلك، تكون نتائج التعلم أكثر شمولية ومعنى.^{٤٥}

١. من الجانب المعرفي، منهج التعليم القائم على المشكلات تمكن الطالبات من فهم أعمق لتراكيب اللغة العربية. عندما يُعطى الطالبات مشاكل لغوية مثل تحليل الإعراب، تحديد وظيفة الكلمة، أو اكتشاف الأخطاء النحوية، يقمن بعملية تفكير متقدم. في هذه العملية، الطالبات لا يحفظن القواعد فقط، بل يفهمن لماذا وكيف تُطبق القاعدة

⁴³ Ahmad Purwanto and Mts Negeri Pangandaran, "Implementasi Model Pembelajaran Problem Based Learning Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Siswa Mata Pelajaran Bahasa Arab Ahmad Purwanto MTs Negeri 1 Pangandaran" 8, no. September (2022): 679–92.

⁴⁴ Mirwan Akhmad Taufiq dan Muhammad Nahrullah, "Analisis Buku Bahasa Arab Pegangan Guru Dan Siswa Kelas XI Kurikulum 2013," *Tsaqofiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab* 3, no. 1 (2022): 16–25.

⁴⁵ ياسر حسن العبد الله, "فعالية استخدام التعلم القائم على المشاريع في تعليم اللغة العربية (دراسة Arab Journal for Scientific Publishing, 2025, 298–316, <https://doi.org/ISSN: 2663-5798>).

في سياقات مختلفة. هذا يتوافق مع نتائج البحث التي تشير إلى أن منهج التعليم القائم على المشكلات يزيد من نقل المعرفة من المفهوم إلى التطبيق بشكل أكثر فعالية مقارنة بالطرق التقليدية التي تعتمد على الشرح والحفظ.^{٤٦}

٢. من الجانب العاطفي، تطبيق منهج التعليم القائم على المشكلات في تعلم النحو يزيد من الدافعية الداخلية للطلاب. عندما تكون المشاكل المقدمة حقيقية، مثل نصوص من مقالات باللغة العربية، تشعر الطلاب أن التعلم له قيمة فعلية في حياتهم الأكاديمية والدينية. يصبح التعلم أكثر حيوية، تحديًا، ويثير الفضول. التفاعل الجماعي في منهج التعليم القائم على المشكلات يعزز الثقة بالنفس والموقف الإيجابي تجاه اللغة العربية، خاصة للطلاب اللواتي يشعرون سابقًا أن النحو مادة صعبة ومملة.^{٤٧}

٣. من جانب المهارات الحركية وعملية التعلم، تظهر نتائج التعلم في قدرة الطلاب على تطبيق النحو في مهارات اللغة الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة). النشاطات القائمة على حل المشكلات تشجع الطلاب على قراءة النصوص بدقة، كتابة التحليل، عرض النتائج، والنقاش. هذه الأنشطة تقوي مهارات العمليات العلمية مثل الملاحظة، التحديد، التصنيف، الاستنتاج، والتقييم. منهج التعليم القائم على المشكلات تشكل الطلاب كمتعلمين نشطين يمكنهم تحويل معرفة النحو إلى مهارات لغوية عملية.^{٤٨}

٤. منهج التعليم القائم على المشكلات تؤثر أيضًا في تعزيز الإبداع اللغوي، خاصة في صياغة الجمل، ترتيب الفقرات، وتعديل تراكيب اللغة العربية بشكل صحيح. في

⁴⁶ Masnun Masnun, Ma'rifatul Munjiah, and Renti Yasmar, "التعليم القائم على المشروع :", *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 8, no. 2 (2024): 597–616, <https://doi.org/10.29240/jba.v8i2.10880>.

⁴⁷ Nurhasnah Natasya, Herita, "Project Based Learning: نموذج التعليم القائم على المشاريع هو", *في تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية ٥ باسامان* ٣ (٢٠٢٥): ٩٩–١٩٣, <https://doi.org/10.59059/perspektif.v3i1.2109>.

⁴⁸ Masnun, Munjiah, and Yasmar, "التعليم القائم على المشروع : مبادئه و خصائصه و تطبيقه", *في تعليم قواعد النحو*.

الفصل الثالث

منهج البحث

أ. منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ضمن إطار البحث والتطوير بهدف تقييم فاعلية نموذج التعلم القائم على المشكلات في تدريس النحو بمعهد الرسالة العصري فونوروكو حيث أتاح هذا المنهج ضبط المتغيرات وإجراء مقارنة منهجية بين حالتها ما قبل التطبيق وما بعده ويندرج هذا البحث ضمن البحوث التطبيقية التي تهدف إلى تقديم حلول تعليمية عملية قابلة للاستخدام المباشر في تحسين استراتيجيات التدريس ورفع كفاءة التلميذات ويقوم البحث على إنتاج نموذج تعليمي مبتكر واختبار فعاليته من خلال مراحل منظمة تشمل تحليل الاحتياجات وتصميم النموذج والتحكيم والتجريب والتعديل حتى الوصول إلى نموذج فعال يساهم في تنمية الفهم والتحليل والمشاركة النشطة كما يمكن هذا المنهج من الكشف عن أوجه القصور في الطرق التقليدية وتطوير نموذج أكثر تفاعلية يرتبط بسياق حياة التلميذات ويعزز التفكير النقدي والعمل الجماعي مما يجعل نتائجه ذات قيمة علمية وعملية في تطوير تعليم النحو.

ب. إجراءات تطوير الطريقة

يعمل هذا البحث على تطوير طريقة التعلم المبني على المشكلات بما يتوافق مع خصائص تدريس علم النحو في بيئة معهد الرسالة العصري فونوروكو ويُتوقع أن تساهم هذه الطريقة في تحسين نتائج تعلم التلميذات وكذلك تعزيز دور المدرسات في تطبيق استراتيجيات تعلم ذات صلة وسياقية وقابلة للتطبيق على قواعد اللغة العربية

واعتمدت إجراءات تطوير الطريقة على منهج ADDIE الذي يتألف من خمس مراحل:

١. التحليل *Analysis*

بدأت مرحلة التحليل في هذه الدراسة بإجراء مسح أولي بتاريخ ٢٠ نوفمبر ٢٠٢٥، بهدف تحديد الحالة الموضوعية لعملية التعلم في الفصل الثاني بمعهد الرسالة العصري، ولا سيما فيما يتعلق بسير تعليم علم النحو ومستوى مشاركة الطالبات. ثم تم تعميق نتائج هذا المسح من خلال إجراء مقابلة مع المدرسة الأولى بتاريخ ٢٨ يناير ٢٠٢٦، وذلك لتحديد الصعوبات التي تواجهها الطالبات بصورة أكثر دقة في فهم القواعد النحوية، خاصة في تحليل بنية الجملة وتحديد الإعراب بشكل صحيح.

وفي مرحلة لاحقة، أجرت الباحثة مقابلة مع المدرسة الثانية بتاريخ ٤ فبراير ٢٠٢٦، بهدف مواءمة تطبيق استراتيجيات التعلم القائم على المشكلات مع المنهج المعتمد في المعهد، وكذلك التحقق من صلاحية الأدوات التعليمية التي ستستخدم في الدراسة. وقد شكلت هذه السلسلة من إجراءات جمع البيانات أساساً مهماً في تحديد الحاجات والمشكلات الواقعية في الميدان، بما يمكن من تطوير طريقة التعلم القائم على المشكلات بصورة قادرة على معالجة ضعف القدرة التحليلية المستقلة لدى الطالبات في فهم البنية اللغوية العربية بشكل دقيق ومتعمق.

٢. التطبيق *Design*

بعد الحصول على إذن البحث بتاريخ ١ يناير ٢٠٢٦، بدأت الباحثة في تصميم أدوات التعلم القائمة على التعلم القائم على المشكلات، بما يتوافق مع منهج النحو الواضح، وشمل ذلك إعداد سيناريوهات المشكلات، وأوراق عمل الطالبات، وأدوات الاختبار لقياس نتائج التعلم. وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بشكل منهجي بتطوير خطوات طريقة التعلم القائم على المشكلات من خلال تنظيم مسار الأنشطة التعليمية المركزة على حل المشكلات، وتحديد الأدوات

التعليمية المناسبة التي تدعم مشاركة الطالبات بفعالية، مثل أوراق العمل المصممة في سياق واقعي، إضافة إلى إعداد سيناريوهات تعليمية تربط مادة النحو بالمشكلات اللغوية الواقعية التي تواجهها الطالبات في حياتهن اليومية. وقد أعد هذا التصميم بشكل دقيق ليكون قابلاً للتطبيق الأمثل في الفصل التجريبي، بما يساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي والتعاوني لدى الطالبات.

٣. التقييم *Development*

تمت بعد ذلك عملية تحكيم تصميم طريقة التعلم القائم على المشكلات من قبل مجموعة من الخبراء، شملت خبيراً في اللغة العربية متخصصاً في مادة النحو، وخبيراً في التعلم يركز على منهجية التعلم القائم على المشكلات واستراتيجيات التدريس، إضافة إلى ممارس تربوي في البيئة المعهدة لديه فهم عميق لسياق التطبيق الميداني. وهدفت عملية التحكيم هذه إلى التأكد من مدى ملائمة المحتوى، ودقة المقاربة التربوية، وارتباطها بخصائص التلميذات.

وبناء على الملاحظات والتوصيات المقدمة من الخبراء، تم إجراء تعديلات وتحسينات على خطوات النموذج، خاصة فيما يتعلق بتكييف سيناريوهات المشكلات اللغوية لتصبح أكثر ارتباطاً بالسياق الواقعي، إضافة إلى تحسين أدوات التقييم لضمان ارتفاع مستوى الصدق والثبات. وبعد الانتهاء من مرحلة التحكيم، تم تطبيق الطريقة المعدلة بشكل تجريبي محدود على فصل دراسي واحد بهدف قياس مدى قابلية التنفيذ، ووضوح التعليمات، واستجابة الطالبات والمدرسات تجاه تطبيق التعلم القائم على المشكلات.

وقد شكلت نتائج هذا التطبيق التجريبي أساساً لإجراء تعديلات إضافية، تهدف إلى رفع مستوى فاعلية الطريقة وجاهزيتها التطبيقية قبل تعميمها على نطاق أوسع.

٤. التطبيق Implementation

تم تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات (PBL) بعد مرحلة المراجعة على الفصل التجريبي الذي يتكون من ٢٩ طالبة. ويهدف هذا التطبيق إلى اختبار فاعلية الطريقة في تحسين نتائج تعلم علم النحو، وذلك من خلال إجراء الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وملاحظة أنشطة التعلم داخل الفصل، إضافة إلى إجراء مقابلات مع المدرسات والطالبات للحصول على بيانات كيفية تتعلق بتجاربهن واستجاباتهن تجاه هذه الطريقة. وتمثل هذه المرحلة جوهر التجربة، حيث صُممت جميع الأنشطة وجدولت بشكل منهجي لضمان سير عملية التعلم بشكل فعال، والحصول على بيانات شاملة تعكس أثر تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات.

وقد نُفذت هذه المرحلة التجريبية وفق الجدول الزمني الآتي:

أولاً: التجربة المحدودة (٧ طالبات)

- الاختبار القبلي: الجمعة ١٠ أبريل ٢٠٢٦ (مساء).
- التطبيق ١ و٢: السبت ١١ أبريل ٢٠٢٦ (الحصة الأولى والحصة الخامسة).

- الاختبار البعدي: الثلاثاء ١٤ أبريل ٢٠٢٦ (مساء).

ثانياً: التجربة متوسطة النطاق (١٩ طالبة)

- الاختبار القبلي: الجمعة/الأحد ١٧ أبريل ٢٠٢٦ (مساء).
- التطبيق ١ و٢: السبت ١٨ أبريل ٢٠٢٦ (الحصة الأولى والحصة الخامسة).

- الاختبار البعدي: الثلاثاء ٢١ أبريل ٢٠٢٦ (مساء).

ثالثاً: التجربة واسعة النطاق (٢٩ طالبة)

- الاختبار القبلي: الجمعة ٢٤ أبريل ٢٠٢٦ (مساء).

• التطبيق ١ و ٢: السبت ٢٥ أبريل ٢٠٢٦ (الحصة الأولى والحصة الخامسة) .

• الاختبار البعدي: الثلاثاء ٢٨ أبريل ٢٠٢٦ (مساء).

٥. التقييم *Evaluation*

تم تقييم تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات من خلال مدخلين هما التقييم التكويني والتقييم الختامي حيث ركز التقييم التكويني على ملاحظة مدى نشاط الطالبات أثناء عملية التعلم ودرجة التزام المعلمات بتنفيذ خطوات النموذج وفق التصميم المعد مسبقا بهدف التأكد من دقة التطبيق وسير العملية التعليمية كما خطط لها

أما التقييم الختامي فقد تم من خلال تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي ثم حساب قيمة الكسب المعدل لقياس مقدار التحسن في نتائج تعلم الطالبات بصورة كمية دقيقة تعكس أثر تطبيق النموذج على مستوى التحصيل في مادة النحو بشكل واضح

وبناء على نتائج هذا التقييم أجريت مراجعة شاملة ونهائية للنموذج من أجل تحسين الجوانب التي تحتاج إلى تطوير سواء من حيث الصلاحية أو من حيث سهولة التطبيق أو من حيث الفاعلية في تحقيق أهداف التعلم كما أتاح ذلك تعزيز جودة النموذج ليصبح أكثر دقة وتنظيماً وملاءمة لبيئة التعلم كما يمكن أن يشكل هذا النموذج بعد تطويره مرجعاً تربوياً يمكن الاستفادة منه في معاهد أخرى ذات ظروف تعليمية مشابهة خاصة في مجال تعليم اللغة العربية حيث يساهم في تحسين جودة التعلم وجعله أكثر سياقياً وارتباطاً باحتياجات الطالبات وأكثر تركزاً حول المتعلمات.

هـ. مكان البحث

مكان البحث في معهد الرسالة العصري البرنامج العالمي في قرية غندك قضاء سلاهونغ بمحافظة فونوروكو وهو مؤسسة تعليمية تجمع بين النظام المعهدي والنظام التعليمي الرسمي وتتميز بيئة تعليمية منضبطة وموجهة نحو بناء الشخصية مما يجعلها مناسبة لتطبيق النماذج التعليمية الحديثة خاصة في تعليم اللغة العربية. واقتصر البحث على تلميذات الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في الفصل الدراسي الثاني حيث اختيرت هذه الفئة لامتلاكها أساسيات علم النحو وحاجتها إلى تطوير مهارات التطبيق في مستوى أكثر تقدماً كما اعتمد البحث على كتاب النحو الواضح الجزء الثاني المستخدم في مناهج كمي غونتور ويعد مرجعاً أساسياً في تدريس النحو في المعهد.

وتعد هذه الفئة مرحلة انتقالية مهمة بين الفهم الأساسي والتطبيق العملي مما يجعلها مناسبة لدراسة فاعلية نموذج التعلم القائم على المشكلات في تحسين فهم القواعد النحوية ومعالجة صعوبات تعلمها لدى التلميذات بشكل أدق وأكثر عمقا.

ج. حضور البحث

حضرت الباحثة في الميدان حضوراً مباشراً بوصفها الاداة الرئيسة وجامعة البيانات في الوقت نفسه وان وجودها المباشر اتاح لها التفاعل مع المستجيبات ويثبتن ومن خلال هذا الانخراط المكثف استطاعت ان تلتقط وتفهم وتعكس بدقة كل قول او فعل صدر عن المستجيبات ولذلك شاركت الباحثة في الميدان منذ بداية البحث حتى نهايته

د. مجتمع و العينة

تشكلت عينة البحث من جميع تلميذات الصف الثاني الثانوي في معهد الرسالة العصري البرنامج الدولي للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦ والبالغ عددهن تسع وعشرون تلميذة دون استخدام صف تحكيمي حيث اقتصر البحث على

الصف التجريبي بهدف قياس فعالية نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو وقد اختيرت هذه العينة لكونها تمثل فئة دراسية مناسبة من حيث المستوى الأكاديمي والاستعداد لتعلم القواعد النحوية في الفصل الدراسي الثاني مما يجعلها ملائمة لدراسة أثر التطبيق العملي للنموذج.

واعتمدت الدراسة أسلوب العينة الشاملة حيث شملت جميع أفراد المجتمع نظرا لصغر حجمه مما أتاح للباحثة الحصول على بيانات كاملة ودقيقة دون استثناء أي تلميذة في الاختبارين القبلي والبعدي وأسهم هذا الأسلوب في تعزيز دقة النتائج وموثوقيتها كما مكن من تتبع التغير في مستوى التحصيل بشكل فردي وجماعي بصورة أكثر شمولية.

كما أتاح استخدام العينة الشاملة تحليل واقع التعلم داخل الصف بشكل مباشر وواقعي مما ساعد على رصد تطور فهم التلميذات لمفاهيم النحو وقدرتهن على التطبيق والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية ويُعد هذا الأسلوب مناسباً للبحوث التطبيقية التي تهدف إلى تقييم فعالية النماذج التعليمية في بيئات تعليمية محددة مع ضمان دقة التمثيل للواقع التعليمي المعهد.

هـ. بيانات و المصادر

تُعدُّ مصادرُ البياناتِ كلّ ما يُمكنُ أن يُقدِّمَ معلوماتٍ تتعلّقُ ببياناتِ البحثِ، وقد تحَصَّلَ هذا البحثُ على مصادرِ البياناتِ من خلالِ المقابلاتِ مع المخبراتِ، والوثائقِ، والملاحظةِ، فضلاً عن أدواتٍ أخرى. وانقسمت مصادرُ البياناتِ بحسبِ نوعها إلى قسمين: البياناتُ الأولى والبياناتُ الثانوية.

١. البيانات الأولى

كانت البيانات الأولى هي البيانات التي جمعتها الباحثة مباشرة من المصدر الأول بغرض خاص لحل مشكلة البحث وفي هذا البحث حصلت البيانات الأولى من تلميذات الصف الثالث في المدرسة المتوسطة التابعة لمعهد الرسالة

البرنامج الدولي اللواتي شملتهن العينة باستخدام الاستبيان الذي ضم اسئلة تتعلق بالصعوبات او العوائق التي واجهتها اثناء عملية تعلم النحو الواضح الجزء الثاني في الفصل الدراسي الثاني اضافة الى ذلك جمعت البيانات الاولية ايضا من خلال مقابلات مع المدرسة المشرفة على مادة النحو بهدف الحصول على معلومات ادق حول وضع التعليم القائم

٢. البيانات الثانوية

كانت البيانات الثانوية هي البيانات المستمدة من مصادر موجودة مسبقا والتي جمعت لاستخدامات اخرى غير البحث الحالي وتميزت هذه البيانات بسهولة الوصول اليها لانها وثقت سابقا وفي هذا البحث شملت البيانات الثانوية كتاب النحو الواضح الجزء الثاني منهج كمي غونتور والوثائق الرسمية للمدرسة والملاحظات الميدانية فضلا عن الادبيات الاخرى مثل المقالات والدوريات والمصادر الالكترونية ذات الصلة بموضوع البحث

و. متغيرات البحث

١. المتغير المستقل X

نموذج التعليم القائم على المشكلات وهو المعاملة أو الطريقة التي طُبقت على الفصل التجريبي في تعليم النحو الواضح الجزء الثاني.

٢. المتغير التابع Y

نتائج تعلّم النحو وهي قدرة تلميذات الصف الثالث في مدرسة المتوسطة على فهم مادة النحو الواضح الجزء الثاني في الفصل الدراسي الثاني، والتي تم قياسها من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

٣. المتغيرات الضابطة

- مادة التعليم: النحو الواضح الجزء الثاني في الفصل الدراسي الثاني.
- الزمان والمكان للتعليم: في الصف الثالث من مدرسة المتوسطة في معهد العصري الرسالة البرنامج الدولي.
- المعلمة المشرفة على مادة النحو.
- توزيع الوقت للتعليم (عدد الحصص ثابت).

ز. أدوات جميع البيانات

كان اسلوب جمع البيانات الكمية هو الطريقة المستخدمة لجمع المعلومات من مصادر مختلفة ذات صلة حيث امكن قياس هذه البيانات بالارقام وهدف هذا الاسلوب الى اختبار الفرضيات وقياس المتغيرات وتحليل العلاقات بينها وفي هذا البحث تم جمع البيانات عن طريق الاختبارات والملاحظة والتوثيق

١. الملاحظة

تُقدت الملاحظة المباشرة داخل الفصل الثاني من KMI في معهد الرسالة العصري لمتابعة سير العملية التعليمية في مادة علم النحو بشكل واقعي. وقد ركزت الملاحظة على سلوك المعلمة والتلميذات أثناء التعليم، وطريقة تفاعل التلميذات مع المحتوى التعليمي، واستراتيجيات التعليم أو النماذج المستخدمة، إضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية، ومدى تطبيق خطوات نموذج التعلم القائم على المشكلات داخل الفصل. وقد استخدمت نتائج الملاحظة كأساس في تحليل الواقع التعليمي، وبناء تصور أولي لتطوير نموذج تعليمي يتناسب مع احتياجات التلميذات ومستوى قدراتهن في فهم علم النحو.

٢. المقابلة

أُجريت المقابلة مع معلمة علم النحو في الفصل الثاني من KMI في معهد الرسالة العصري في فونوروكو، وذلك بهدف الحصول على معلومات معمقة حول واقع التعليم القائم في مادة علم النحو. وقد ركزت المقابلة على معرفة

الأساليب أو النماذج المستخدمة في التعليم، والصعوبات التي واجهت التلميذات أثناء التعلم، بالإضافة إلى احتياجات المعلمة فيما يتعلق بتطوير نموذج تعليمي أكثر فاعلية. ومن خلال نتائج المقابلة تم الكشف عن وجود ضعف لدى التلميذات في تطبيق القواعد النحوية في السياقات اللغوية المختلفة، إضافة إلى محدودية النماذج التعليمية المستخدمة في تنمية القدرات التحليلية والتفكير النقدي، مما دلّ على الحاجة إلى تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات بما يتناسب مع طبيعة تعليم علم النحو في البيئة المعهية.

٣. الاختبار

استُخدم الاختبار لقياس مستوى التلميذات قبل وبعد تطبيق النموذج التعليمي المقترح في مادة علم النحو. وقد شمل الاختبار قياس عدة جوانب، منها فهم القواعد النحوية، والقدرة على الإعراب، وتحليل تركيب الجمل، وتطبيق القواعد في سياقات مختلفة من اللغة العربية. وتم توزيع نتائج هذا الاختبار لتحديد مدى فاعلية نموذج التعلم القائم على المشكلات في تحسين نتائج التعلم لدى التلميذات في مادة علم النحو، ومدى تأثيره في تطوير قدراتهن التحليلية والتفكير النقدي.

٤. التوثيق *Dokumentation*

استُخدمت الوثائق كأحد مصادر البيانات الداعمة في هذا البحث، وذلك بهدف استكمال البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلة والملاحظة والاختبار. وشملت الوثائق المستخدمة خطط التعليم، والمواد التعليمية، وأوراق عمل التلميذات، ونتائج التقييم، وسجلات الدرجات، بالإضافة إلى صور توثيقية لعملية التعليم داخل الفصل. كما استُخدمت الوثائق للحصول على معلومات تتعلق بظروف المعهد، وخصائص التلميذات، وآلية تنفيذ التعليم في مادة علم النحو في معهد الرسالة العصري في فونوروكو. وقد ساهمت هذه

البيانات في دعم عملية تحليل الحاجة إلى تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو بشكل أكثر دقة وموضوعية.

ط. تحليل البيانات

تم تكييف تحليل البيانات في هذا البحث وفق تصميم البحث والتطوير باستخدام نهج مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم ونموذج التعلم القائم على المشكلات المطبق على صف واحد بتصميم اختبار قبلي بعدي.

١) البيانات الكمية

وقد جرى التحليل بمساعدة برنامج إحصائي ولم يشمل البحث صفا ضابطا فلم تستخدم اختبارات الانحدار الخطي البسيط ولا اختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين وتركزت التحليلات على قياس زيادة نتائج تعلم التلميذات في المجموعة نفسها قبل التطبيق وبعده.

• اختبار الصلاحية والثبات للأداة

قبل استخدام أدوات البحث، أُجري اختبار الصلاحية والثبات لضمان صلاحية الأدوات (اختبارات، استبيانات، أو أوراق ملاحظة) للاستخدام العملي.

١. اختبار الصلاحية: (*Validity Test*) يهدف إلى معرفة مدى قدرة عناصر

الأسئلة أو العبارات على قياس ما يفترض قياسه. وقد تم إجراء هذا

الاختبار باستخدام صيغة *Pearson Product Moment* عبر برنامج *SPSS*

الإصدار ٢١.

٢. اختبار الثبات (*Reliability Test*): يُستخدم لقياس اتساق الأداة، وقد

تم باستخدام صيغة *Cronbach's Alpha* وإذا كانت قيمة $Alpha \geq 0.70$ ،
تعتبر الأداة موثوقة.

• اختبار التوزيع الطبيعي *Normality Test*

تم اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة ما إذا كانت بيانات الاختبار القبلي والبعدي
للفص التجريبي قد تبعت توزيعاً طبيعياً أم لا وعد اختبار التوزيع الطبيعي شرطاً
أساسياً لاستخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية ونظراً لصغر حجم العينة إذ كان
أقل من خمسين استخدم اختبار شايبرو ويلك بواسطة برنامج إحصائي الإصدار
الحادي والعشرين حيث عُد هذا الاختبار أكثر ملاءمة للعينة الصغيرة لما اتسم به
من دقة وحساسية مقارنة بغيره من الأساليب

• الصيغة الرياضية لاختبار *Shapiro-Wilk*:

$$W = \frac{(\sum_{i=1}^n a_i x_{(i)})^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

حيث:

• W = إحصائية *Shapiro-Wilk*

• $x_{(i)}$ = البيانات المرتبة من الأصغر إلى الأكبر

• x_i = القيمة i من البيانات

• $\bar{x}$ = متوسط العينة

• a_i = ثابت مأخوذ من جدول *Shapiro-Wilk*

• n = عدد أفراد العينة

معايير التقييم:

إذا كانت $Sig. > 0.05 \rightarrow$ البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً

إذا كانت $Sig. < 0.05 \rightarrow$ البيانات غير موزعة طبيعياً

• اختبار الفرضية *Hypothesis Test*

بعد التأكد من صلاحية الأدوات، وثباتها، وتوزيع البيانات الطبيعي، أُجري اختبار الفرضية لمعرفة فعالية نموذج التعلم المبني على نموذج القائم على المشكلات على نتائج تعلم التلميذات. ونظرًا لاستخدام صف تجريبي واحد بتصميم *Pretest-Posttest*، فقد تم استخدام اختبار *Paired Sample t-test*، الذي يهدف إلى معرفة الفرق في متوسط النتائج قبل وبعد تطبيق الطريقة.

الصيغة الرياضية لاختبار: *Paired Sample t-test*

$$t = \frac{\bar{D}}{S_D/\sqrt{n}}$$

$$\bar{D} = \frac{\sum D}{n}, D = X_{\text{post}} - X_{\text{pre}}$$

$$S_D = \sqrt{\frac{\sum (D - \bar{D})^2}{n - 1}}$$

حيث:

- $\bar{D}$ = متوسط الفروق بين نتائج الاختبارات بعد القبلي
- S_D = الانحراف المعياري للفروق
- n = عدد الأزواج (عدد المشاركات)

معايير التقييم:

إذا كانت $\text{Sig. (2-tailed)} < 0.05$ هناك فرق معنوي، أي أن الطريقة فعالة

إذا كانت $\text{Sig. (2-tailed)} > 0.05$ لا يوجد فرق معنوي

• حساب *N-Gain*

لقياس مقدار تحسن نتائج تعلم التلميذات بعد تطبيق نموذج *PBL*، أُستخدم تحليل *Normalized Gain (N-Gain)* الذي يقيس فعالية التعلم بناءً على الفرق بين الاختبار البعدي والقبلي بالنسبة لأقصى درجة ممكنة.

الصيغة الرياضية:

$$g = \frac{X_{\text{post}} - X_{\text{pre}}}{X_{\text{max}} - X_{\text{pre}}}$$

حيث:

- $N\text{-Gain} = g$ = درجة
- X_{post} = درجة الاختبار البعدي
- X_{pre} = درجة الاختبار القبلي
- X_{max} = الدرجة القصوى (عادة ١٠٠)
- **معايير تفسير $N\text{-Gain}$:**
- $g \geq 0.70 \rightarrow$ تحسن مرتفع
- $0.30 \leq g < 0.70 \rightarrow$ تحسن متوسط
- $g < 0.30 \rightarrow$ تحسن منخفض

ويُستخدم هذا التحليل لتقييم فعالية نموذج التعلم بطريقة كمية، بما يتوافق مع أهداف البحث في قياس اثر نموذج القائم على المشكلات على تحسين نتائج تعلم النحو لدى التلميذات.

٢) البيانات الكيفية

• تقويم المنتج

تقييم المنتج من قبل الخبراء هو عملية تقويم يقوم بها المحكمون (خبراء المادة و/أو خبراء الوسائل التعليمية) بهدف الحكم على مدى صلاحية المنتج التعليمي الذي تم تطويره في البحث والتطوير وفق نموذج ADDIE ويهدف هذا الإجراء في المقام الأول إلى التأكد من أن المنتج المطور يتوافق مع معايير الصلاحية الأكاديمية والتربوية واحتياجات المتعلمين قبل استخدامه في العملية التعليمية. ويتم هذا التقييم باستخدام استمارة التحكيم التي تتضمن عدة جوانب رئيسة، وهي:

أ. تحكيم خبير المادة

الجوانب التي يتم تقويمها:

- مدى توافق المادة مع المنهج الكمي واهداف التعلم
- صحة المفاهيم في علم النحو من الناحية العلمية
- ملائمة المادة لمستوى قدرة الطلاب
- تسلسل وعرض المادة بشكل واضح ومنظم
- ارتباط الامثلة والتدريبات بالمادة
- قدرة التدريبات على تنمية التفكير النقدي
- تكامل المادة مع نموذج التعلم القائم على المشكلات
- دعم المادة للتعلم القائم على حل المشكلات

ب. تحكيم خبير المنهج

الجوانب التي يتم تقويمها:

- توافق النموذج مع المفهوم الاساسي للتعلم القائم على المشكلات
- وضوح المشكلة التعليمية وكونها سياقية ومحفزة للتفكير العالي
- تطبيق خطوات نموذج التعلم القائم على المشكلات بشكل منظم
- تركيز التعلم على الطالب
- دور المعلم كميسر
- تشجيع النقاش والتعاون بين الطلاب
- توافق تصميم التعلم من حيث الاهداف والمادة والوسائل والتقويم
- تحسين فهم النحو وقدرة الاعراب

• معايير تقويم المنتج

لتفسير نتائج استبانة التحكيم، اعتمدت الباحثة المعايير الآتية:

النسبة المئوية	مستوى التقدير
٨٦٪ - ١٠٠٪	ممتاز

جيد جداً	٧٦٪ - ٨٥٪
جيد	٦٠٪ - ٧٥٪
مقبول	أقل من ٦٠٪

أ. مواصفة الممتاز

أشارت مواصفة الممتاز إلى أن المنتج التعليمي المطور حقق مستوى عاليا جدا من الجودة والصلاحية وفق المعايير المعتمدة في أداة التحكيم ودلت هذه المواصفة على أن جميع مكونات المنتج من حيث المحتوى العلمي والتصميم التعليمي وتنظيم الأنشطة ووضوح التعليمات وأدوات التقويم قد استوفت المعايير المطلوبة بدرجة مرتفعة كما عكس هذا المستوى قدرة المنتج على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بصورة فعالة ومنظمة

وعد المنتج الذي حصل على نسبة تراوحت بين ٨٦ و ١٠٠ في المئة منتجا صالحا جدا للاستخدام في العملية التعليمية وأمكن تطبيقه مباشرة في الميدان التربوي بعد إجراء تعديلات طفيفة إن وجدت ولم تؤثر هذه التعديلات على البنية الأساسية للمنتج ولا على جودته العامة بل هدفت إلى زيادة مستوى الإتقان وتحسين بعض الجوانب الشكلية أو الفنية

كما دلت هذه المواصفة على اتفاق غالبية المحكمين على جودة المنتج من حيث ملاءمته لخصائص المتعلمين وتحقيقه لأهداف التعلم وفاعليته في دعم عملية التدريس والتعلم ولذلك عُدت هذه الدرجة مؤشرا قويا على نجاح عملية التطوير وملاءمة المنتج للتطبيق العملي في البيئة التعليمية المستهدفة

ب. مواصفة الجيد جداً

تشير هذه المواصفة إلى أن المنتج صالح للاستخدام، ويحقق معظم المعايير المطلوبة، مع وجود بعض الملاحظات التي لا تؤثر تأثيراً جوهرياً في جودة المنتج. ويُعد المنتج ضمن هذه الفئة إذا حصل على نسبة تتراوح بين (٧٦٪-٨٥٪).

ج. مواصفة الجيد

تشير هذه المواصفة إلى أن المنتج مقبول من حيث الجودة، إلا أنه يحتاج إلى بعض التعديلات والتحسينات قبل تطبيقه بصورة كاملة. ويُعد المنتج ضمن هذه الفئة إذا حصل على نسبة تتراوح بين (٦٠٪-٧٥٪).
د. مواصفة المقبول

تشير هذه المواصفة إلى أن المنتج لا يزال بحاجة إلى تعديلات جوهرية وتطوير إضافي قبل استخدامه في العملية التعليمية. ويُعد المنتج ضمن هذه الفئة إذا حصل على نسبة أقل من (٦٠٪).

الفصل الرابع

نتائج البحث

المبحث الأول : نتائج تطوير نموذج القائم على المشكلات في تعليم علم النحو في
فصل الثاني بكلية المعلمات الاسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي

١. المرحلة التحليل

تم تنفيذ مرحلة التحليل بهدف فهم شامل لواقع تعليم علم النحو في الفصل الثاني بمعهد الرسالة العصري، وذلك بوصفه أساساً لتطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات. وقد بدأت عملية الاستكشاف من خلال إجراء مسح أولي بتاريخ ٢٠ نوفمبر ٢٠٢٥، ثم تم تعميقها عبر سلسلة من المقابلات مع المعلمة المسؤولة عن تدريس مادة النحو بتاريخ ٢٨ يناير و ٤ فبراير ٢٠٢٦. وقد ركز التحليل على أساليب التدريس، ومستوى تفاعل التلميذات، ووسائل التعليم، بالإضافة إلى التحديات الفنية التي ظهرت في الميدان.

وأظهرت النتائج أن عملية التعليم لا تزال تعتمد بشكل كبير على الأساليب التقليدية القائمة على الشرح المباشر والحفظ، حيث تقوم المعلمات بشرح القواعد النحوية بشكل أحادي الاتجاه، في حين تميل التلميذات إلى الدور السلبي المتمثل في تدوين الملاحظات فقط. وقد أدى ضعف التفاعل وانخفاض المشاركة النشطة إلى فقدان التركيز لدى بعض التلميذات، إضافة إلى صعوبات في فهم المفاهيم المجردة، وتطبيق الإعراب، وتحليل التراكيب اللغوية في سياقاتها. وتعزز هذه النتائج الحاجة الملحة إلى تطوير نموذج تعليمي قائم على التعلم القائم على المشكلات يتميز بكونه أكثر تطبيقية وتفاعلية.

على الرغم من ذلك، فإن بعض أنشطة المعهد تحتوي بالفعل على عناصر نموذج التعلم القائم على المشكلات بطريقة غير مقصودة. على سبيل المثال، أحياناً تبدأ المعلمة الدرس بقراءة نص عربي، ثم تطلب من التلميذات تحديد إعراب كلمات

معينة. تتطلب هذه الأنشطة من التلميذات التفكير والتحليل وحل المشكلات اللغوية بشكل مستقل، إلا أنها لم تُنفذ بعد بطريقة منظمة، بحيث لا تستطيع سوى بعض التلميذات متابعة هذا النمط من التفكير. كما أن العديد من التلميذات ما زلن يشعرن بالارتباك لعدم اعتيادهن على مواجهة النصوص كمشكلة يجب تحليلها بطريقة منهجية، وخاصة عند مواجهة مواد تختلف عن أمثلة الكتاب.

كما أكدت المقابلات مع معلمات علم النحو، الأستاذة سبتي دوي سابوتري والأستاذة فطرية سوريا ويدياراثي، هذه النتائج. حيث ذكرت المعلمات أن هدف تعليم علم النحو هو بناء القدرة على استخدام اللغة العربية بشكل تطبيقي، وليس مجرد حفظ القواعد، لكي تتمكن التلميذات من قراءة النصوص العربية بفهم صحيح، وتحليل الإعراب، والتفكير المنطقي. ومع ذلك، أقرت المعلمات أن معظم التلميذات يجدن صعوبة في فهم المفاهيم المجردة، مثل وظيفة الكلمة في الجملة، والجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وفروع الإعراب، بحيث عند مواجهة نص جديد تميل التلميذات إلى الارتباك والاعتماد على أمثلة الحفظ.

كما أظهرت الملاحظات والمقابلات أن دافعية التلميذات قد انخفضت بسبب اعتبار التعليم التقليدي مملاً ويعتمد على الحفظ المكثف. وأفادت التلميذات بأنهن يشعرن بقلّة التحدي وصعوبة ربط القواعد باستخدام اللغة في الواقع، مما أدى إلى ضعف مهارتهن التطبيقية. وأشارت المعلمات إلى أن عدداً قليلاً من التلميذات يُظهرن حماساً عند مواجهة نصوص تحتوي على مشكلات تحدّي، إلا أن جميع التلميذات لا يستطعن متابعة عملية التفكير التحليلي، خاصة بدون إرشادات خطوات نموذج التعلم القائم على المشكلات المنظمة.

وأظهرت وثائق نتائج التعلم الأولية (الاختبار القبلي) أن متوسط الدرجات كان ٦٢,٣، ضمن فئة "كافٍ". وتشير هذه الدرجات إلى أن إتقان القواعد النظرية لا يتبعه بالضرورة القدرة على التطبيق، وأن بعض التلميذات ما زلن يواجهن صعوبة في

تحليل النصوص، وتطبيق الإعراب، واستخدام المفردات بدقة. وقد تفاقم هذا الوضع بسبب محدودية المفردات، مما جعل عملية الإعراب ميكانيكية وغير ذات معنى. إضافة إلى صعوبة فهم المفاهيم المجردة، أظهرت الملاحظة أن التفاعل بين المعلمة والتلميذات ما زال أحادي الاتجاه. حيث تشرح المعلمة القواعد شفهيًا أمام الفصل، بينما تكتفي التلميذات بنسخ الملاحظات أو حفظ الأمثلة. وغالبًا ما تبدو بعض التلميذات نائمات أو غير مركزات، خصوصاً عند عرض مادة طويلة ومعقدة.^{٥٠} وقد أدى هذا إلى ديناميكية صفية غير نشطة، حيث تتابع بعض التلميذات بشكل سلبي دون فهم حقيقي لوظيفة الكلمة، أو العلاقة بين عناصر الجملة، أو سبب تغير الإعراب. ويبين هذا أن أسلوب المحاضرة، رغم فعاليته في تقديم النظرية، لا يحفز مهارات التفكير النقدي، والتحليل العميق، أو تطبيق القواعد في سياق عملي. وعلاوة على ذلك، أظهرت الملاحظة ووثائق الفصل أن التلميذات اللواتي يحاولن فهم الإعراب من خلال نصوص حقيقية غالباً ما يواجهن صعوبات بسبب غياب دليل واضح أو هيكل منظم لحل المشكلات. فبالرغم من أن المعلمة أحياناً تطلب من التلميذات تحليل نص أو تحديد الإعراب، إلا أن الخطوات الواجب اتباعها لم تُوضح بطريقة منهجية. وقد تسبب ذلك في ارتباك بعض التلميذات عند بدء التحليل، وعدم معرفة كيفية توزيع العمل داخل المجموعات، وصعوبة ربط نتائج التحليل بالقواعد المناسبة. وفي الممارسة العملية، كان تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات لا يزال عفويًا ومتقطعاً، بحيث إن التلميذات اللاتي لديهن قدرة أولية أعلى فقط يمكنهن متابعة عملية التعلم بشكل جيد.

وأكدت المقابلات مع المعلمات هذه الظاهرة. حيث أفدن أن بعض أنشطة التعلم تحتوي على عناصر حل المشكلات، إلا أن نقص الهيكلية في نموذج التعلم القائم على المشكلات يجعل التلميذات غير معتادات على التفكير النقدي والتعاوني.

⁵⁰ Hendri Julian, “فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلات في تنمية الأداء النحوي لدى طلاب المرحلة ”

الثانوية” no. 2 (2023): 59–72, http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic.

وتدرك المعلمات أنه لتعويد التلميذات على هذه الطريقة، هناك حاجة إلى سيناريوهات تعليمية واضحة، وإرشادات للمناقشات الجماعية، وتعليمات تسهل على التلميذات إيجاد الحلول بشكل مستقل. وبدون ذلك، تصبح أنشطة "نموذج التعلم القائم على المشكلات" أقل فاعلية، وتعود بعض التلميذات للاعتماد على حفظ القواعد كحل مختصر، مما يمنع تحقيق كامل لإمكانات هذا النموذج في تنمية مهارات التحليل وحل المشكلات.

كما أظهرت الملاحظات والمقابلات أن دافعية التلميذات واهتمامهن يتأثران بشكل كبير بطريقة التعليم المستخدمة. فعندما يهيمن أسلوب المحاضرة، غالباً ما تشعر التلميذات بالملل، وفقدان التركيز، أو يظهرن سلوكيات سلبية مثل الانحناء، وكتابة ملاحظات سطحية، أو التحديق بلا هدف. أما عند تقديم المعلمة نصوصاً أو جملاً تتطلب تحليل الإعراب كمشكلة يجب حلها، تظهر بعض التلميذات حماساً وفضولاً، ويبدلن جهداً للنقاش مع زميلاتهن في المجموعة. وتشير هذه الظاهرة إلى أن التلميذات أكثر تجاوباً مع التعلم الذي يتطلب المشاركة النشطة وتطبيق القواعد بشكل عملي، وبالتالي فإن تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات المنظم لديه القدرة على زيادة النشاط وجودة الفهم لديهن.

خلاصة مرحلة التحليل هي أن تعليم علم النحو في معهد الرسالة العصري العالمي يحتوي بالفعل على عناصر نموذج التعلم القائم على المشكلات بصورة غير مقصودة، إلا أنه لم يكن منظماً ولا مستمراً في جميع الفصول. كما أن عدداً كبيراً من التلميذات لا يستطعن متابعة خطوات حل المشكلات بشكل منهجي، في حين أن أسلوب المحاضرة التقليدي يؤدي إلى الشعور بالملل، وضعف التركيز، وانخفاض دافعية التعلم.^{٥١} لذلك، تبرز الحاجة إلى تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات بصورة منهجية ومنظمة وسياقية، بما يساهم في تعزيز مشاركة التلميذات النشطة،

م . م . باسم علي مهدي ... م . م . مؤيد سعيد خلف، "أثر استعمال أسلوبيين من أساليب التغذية الراجعة 51

n.d. في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة مناهج اللغة العربية من قسم اللغة العربية،"

وتنمية الفهم المفاهيمي، وتحسين القدرة على تحليل الإعراب، وإتقان المفردات، بما يتناسب مع خصائص معهد الرسالة العصري واحتياجات مادة علم النحو.

٢. مرحلة التصميم

تمت مرحلة التصميم بعد أن فهم الباحث الاحتياجات الحقيقية لتعليم علم النحو من خلال التحليل الأولي. وكان التركيز الرئيس في هذه المرحلة على وضع نموذج التعلم القائم على المشكلات سياقي ومناسب لخصائص تلميذات الفصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية في معهد الرسالة العصري، مع مراعاة الجدول المكثف للمعهد، ونظام السكن الداخلي، والمادة الدراسية الواردة في كتاب النحو الواضح الجزء الثاني. ويؤكد نموذج التعلم القائم على المشكلات المصمم على خمس خطوات أساسية، وهي:

أ) توجيه المشكلة

حيث تقدم المدرسة نصوصاً عربية حقيقية تحتوي على أخطاء في الإعراب، أو جمل مبتدأ-خبر مركبة، أو تراكيب فعلية معقدة. وقد اختيرت هذه النصوص من الكتاب أو تمارين اللغة العربية القياسية، وليس من القرآن الكريم، ليتمكن التلميذات من التركيز على التحليل النحوي وبناء الجمل. تقدم المدرسة المشكلة بطريقة تحفز الفضول، مع طرح أسئلة مثل "ما الخطأ هنا؟" أو "كيف تطبق القاعدة هنا؟"، بحيث تدفع التلميذات إلى تحديد المشكلات اللغوية بنشاط.

ب) تنظيم المجموعات

حيث يتم تقسيم التلميذات إلى مجموعات متنوعة، مع مراعاة القدرات الأولية، الدافعية، وخصائص التعلم لكل منهن. ويهدف تقسيم المجموعات إلى حدوث تفاعل بين مستويات مختلفة من القدرة، بحيث تساعد التلميذات الأقوى زميلاتهن اللواتي يجدن صعوبة، بينما تُحفز

التلميذات الأقل نشاطاً على المشاركة الفاعلة. وتُعطى كل مجموعة نصوصاً عربية مماثلة، مع تعليمات تجعل لكل عضو دور محدد، مثل كاتب الملاحظات، محلل بنية الجملة، والمستفسر. وبهذه الطريقة، يصبح التعلم تعاوني ومنظم، ويتعلمن كيفية العمل ضمن فريق مع التركيز على المشكلة النحوية.

ج) التحقيق الفردي والجماعي

في هذه المرحلة، تحاول التلميذات أولاً تحليل النصوص بشكل فردي، مع تحديد الكلمات أو العبارات التي تحتاج إلى تحليل، وتدوين تخمينات الإعراب أو وظيفة الكلمة. بعد ذلك، يتم النقاش الجماعي لتوحيد نتائج كل عضو، ومقارنة التحليلات، والتحقق من الأخطاء أو عدم التوافق. وتشمل مصادر التعلم كتاب النحو الواضح الجزء الثاني، معجم المفردات، والملاحظات الدراسية السابقة. كما يوجه كتيب العمل القائم على المشكلة (LKPD) الذي أعده الباحث هذه المرحلة، ويحتوي على تعليمات واضحة، جداول لتحليل الإعراب، أسئلة تحفيزية، ومساحة لترتيب الحجج، بحيث لا تقتصر التلميذات على نسخ الإجابات، بل يفكرن بطريقة نقدية ومنهجية.

د) عرض النتائج والتفكير النقدي

حيث تعرض كل مجموعة نتائج التحليل وحججها أمام الفصل، بينما تقوم المدرسة بدور الميسر، بطرح أسئلة توضيحية، وضمان تطبيق القواعد بشكل صحيح. وتركز مرحلة التفكير النقدي على تقييم عملية التعلم، تحديد الصعوبات، مناقشة بدائل حل المشكلات، واستخلاص الاستنتاجات المتعلقة بتطبيق القواعد. وبهذه الطريقة، لا تطبق التلميذات النظرية فحسب، بل يتدرّبن أيضاً على التحليل المنطقي والفهم السياقي العميق. وقد تم دمج جميع هذه الخطوات في خطة الدرس بصورة منهجية،

مع ربطها بمؤشرات الكفاءة المحددة، وتوزيع الزمن التعليمي بشكل واقعي وفق الجدول المعتمد في معهد الرسالة العصري، بالإضافة إلى اختيار مصادر التعلم المناسبة التي تدعم تحقيق الأهداف التعليمية. ويهدف هذا التصميم إلى تحويل دور التلميذات من متلقيات سلبيات إلى مشاركات فاعلات داخل العملية التعليمية، وتعزيز الفهم العميق لقواعد اللغة العربية، وخاصة في مجال علم النحو، إلى جانب تنمية مهارات الإعراب، وإتقان المفردات ضمن سياقات نصوص عربية واقعية وذات معنى وظيفي. وعلاوة على تنظيم خطوات التعليم وتوزيع التلميذات في مجموعات تعاونية، يراعي هذا التصميم تنوع المشكلات اللغوية التي تُقدّم بهدف تدريب التلميذات على مواجهة سياقات لغوية مختلفة ومتدرجة في الصعوبة. وتشمل هذه المشكلات مجموعة واسعة من الظواهر النحوية،⁵² مثل إعراب المبتدأ والخبر مع تنوع الجملة الاسمية، وتحليل الجملة الفعلية في صورها المعقدة، واستخدام الفعل الماضي والمضارع داخل تراكيب لغوية طويلة، إضافة إلى الإعراب التركيبي في الجمل التي تحتوي على المعرفة والنكرة. وقد تم تصميم هذه المشكلات وفق تدرّج تعليمي واضح يبدأ من المستوى البسيط ثم ينتقل تدريجياً إلى المستوى الأكثر تعقيداً، بما ينسجم مع مبدأ السقالات التعليمية، بحيث تتمكن التلميذات من بناء المعرفة خطوة خطوة بشكل متكامل ومنظم. وبذلك لا يقتصر تعلمهن على حفظ القواعد النحوية، بل يمتد إلى القدرة على تطبيقها عملياً داخل نصوص أطول وأكثر واقعية، مما يساهم في تطوير مهارات التحليل اللغوي وتوظيف القواعد النحوية بشكل تطبيقي ملموس.

رخص ينب ذمخ لياط هذئار، "اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني في المدارس الحكومية 52

٢٠٢٢، في البادية الشمالية الغربية من وجهة نظرهم،" http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic.

كما تم تصميم كتيّب العمل القائم على المشكلات بعناية دقيقة لضمان دعم التفكير النقدي لدى التلميذات وتعزيز قدراتهن التحليلية. ويتضمن هذا الكتيّب مجموعة من الإرشادات التحليلية التي توجّه التلميذات نحو خطوات الفهم والاستنتاج، إضافة إلى جداول منظمة لتسجيل البنية النحوية للجمل، وأسئلة تحفيزية تهدف إلى تحدي التفكير المنطقي النحوي، فضلاً عن مساحات مخصصة لكتابة الاستنتاجات النهائية بعد التحليل. فعلى سبيل المثال، يُطلب من التلميذات تحليل جملة تحتوي على فعل مضارع مع فاعل جمع، ثم تحديد الإعراب الصحيح لكل عنصر لغوي مع بيان السبب النحوي وفق القاعدة. كما يتضمن الكتيّب مهاماً إضافية تهدف إلى ربط المفردات الجديدة بالجملة السياقية، بما يضمن إتقان المفردات في سياقها العملي لا النظري فقط. ومن خلال هذا التصميم، تصبح التلميذات أكثر مشاركة في حل المشكلات اللغوية بشكل تعاوني، بدلاً من الاكتفاء بدور المتلقّي السلبي للنصوص التعليمية.

كما يراعي هذا التصميم دمج نموذج التعلّم القائم على المشكلات مع مهارات لغوية أخرى مثل مهارات القراءة والكتابة، وذلك من أجل بناء عملية تعليمية متكاملة للغة العربية تقوم على التكامل بين المهارات. فعلى سبيل المثال، بعد الانتهاء من تحليل بنية الجملة، يُطلب من التلميذات إعادة صياغة الجملة باستخدام المفردات نفسها مع الحفاظ على القاعدة النحوية المستهدفة، أو تكوين جمل جديدة تتبع النمط الإعرابي نفسه. وتساعد هذه الأنشطة على ترسيخ الفهم النحوي، وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي والتطبيقي في استخدام اللغة. كما تقوم المعلمة بدور الموجه والميسّر للعملية التعليمية، حيث تعمل على تحفيز النقاش داخل الفصل، وطرح أسئلة تحليلية مثل: "ماذا لو طُبّق هذا النمط على جملة أخرى؟" أو "ما الذي يتغير إذا تم تبديل هذه الكلمة داخل الجملة؟"، مما

يدفع التلميذات إلى الربط بين الجانب النظري والتطبيقي بشكل نشط وفعال.

بالإضافة إلى ذلك، تم إعداد سيناريو التعلم بصورة تفصيلية دقيقة تضمن إمكانية تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات بشكل مستمر ومنظم، حتى في حال اختلاف المعلمات أو تغير الظروف التعليمية. ويتضمن كل لقاء تعليمي توزيعاً زمنياً واضحاً يشمل مراحل تقديم المشكلة، والاستقصاء الفردي والجماعي، والمناقشة التعاونية، والعرض أمام المجموعة، ثم مرحلة التأمل والتفكير الذاتي. كما تم تزويد المعلمات بدليل إجرائي مفصل خطوة بخطوة، يتضمن استراتيجيات تيسير النقاش داخل الفصل، وآليات التعامل مع الإجابات غير الدقيقة أو الخاطئة بطريقة بناءة، بالإضافة إلى مجموعة من النصائح التربوية لضمان مشاركة جميع التلميذات بشكل فعال دون استثناء. وبفضل هذا التنظيم الدقيق، يُتوقع أن يصبح تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات ممارسة تعليمية معيارية واضحة وسهلة المتابعة، لا تعتمد على الاجتهاد الفردي أو الحدس الشخصي للمعلمة. كما يسهم هذا التنظيم في ضمان مشاركة جميع التلميذات، بما في ذلك اللواتي كنّ في البداية أقل تفاعلاً أو يفتقرن إلى الثقة بالنفس، في جميع أنشطة التعلم بصورة كاملة وفعالة، مما يعزز بيئة تعلم أكثر شمولاً وتفاعلاً داخل معهد الرسالة العصري.

٣. مرحلة تطوير المنتج (التطوير الأولي)

تُعدُّ مرحلة تطوير المنتج خطوةً مهمّةً في تنفيذ تصميم نموذج التعلم القائم على المشكلات الذي تمّ إعداده في المرحلة السابقة، ليُصبح أدوات تعليمية جاهزةً للتطبيق داخل الفصل، على الرغم من أنّه لم يخضع بعدُ لتحكيم الخبراء. وفي هذه المرحلة يقوم الباحث بإعداد خطة الدرس القائمة على نموذج التعلم القائم على المشكلات، وكتيب عمل التلميذات القائم على المشكلات، وسيناريو التعلم،

وأدوات التقييم القادرة على قياس كفاءة التلميذات بشكلٍ شاملٍ. وقد صُمِّمَ المنتج الأوليُّ بحيثُ تتكاملُ جميعُ عناصرِ التعلُّمِ، وتُسهِّلُ على المعلِّمة تنفيذَ الأنشطة التعليمية، وتكونُ ملائمةً لاحتياجاتِ التلميذاتِ الفعليةِ في الفصلِ الثاني بكلية المعلماتِ الإسلامية في معهد الرسالة العصريِّ.

تتضمَّنُ خطةُ الدرسِ القائمةُ على نموذجِ التعلُّمِ القائمِ على المشكلاتِ خمسَ خطواتٍ أساسيةٍ، وهي: توجيهُ المشكلة، تنظيمُ المجموعاتِ، التحقيقُ الفرديُّ والجماعيُّ، عرضُ النتائجِ، والتفكيرُ النقديُّ. وقد رُوِيَ في كلِّ خطوةٍ وضعُ مؤشراتِ تحقيقِ الكفاءة، وتحديدُ الزمنِ المناسبِ، وتوفيرُ مصادرِ التعلُّمِ المعتمدةِ على نصوصٍ عربيةٍ، مع إجراءاتٍ تنفيذيةٍ مفصَّلةٍ تُمكنُ المعلِّمة من تطبيقِ التعلُّمِ بشكلٍ منهجيٍّ. فعلى سبيلِ المثالِ، في مرحلة توجيهِ المشكلة تُقدِّمُ المعلِّمة نصوصاً عربيةً تتضمَّنُ ظواهرَ نحويةً مثلَ المبتدأ والخبرِ أو الجملِ الفعليةِ المركَّبة التي تدفعُ التلميذاتِ إلى تحليلِ وظائفِ الكلماتِ. ولا يقتصرُ هذا النموذجُ على فهمِ القواعدِ فقط، بل يمتدُّ إلى تنميةِ مهاراتِ التفكيرِ النقديِّ، والعملِ التعاونيِّ، والقدرة على تقديمِ حججٍ نحويةٍ قائمةٍ على التحليلِ العلميِّ.

وقد صُمِّمَ كتيِّبُ عملِ التلميذاتِ القائمِ على المشكلاتِ ليكونَ المرجعَ الأساسيَّ لتفاعُلِ التلميذاتِ بشكلٍ نشيطٍ مع النصوصِ. ويحتوي الكتيِّبُ على تعليماتٍ متسلسلةٍ، وجداولٍ لتحليلِ الجملِ، وأسئلةٍ تحفيزيةٍ للنقاشِ الجماعيِّ، ومساحاتٍ لتدوينِ الاستنتاجاتِ. وتشملُ أمثلةُ الأنشطةِ تحليلَ نصوصٍ عربيةٍ لتحديدِ إعرابِ الفعلِ والفاعلِ، وتحديدِ وظيفةِ الكلماتِ في الجملةِ الاسمية، وصياغةِ استنتاجاتٍ نحويةٍ تدعمُ نتائجَ التحليلِ. كما يهدفُ الكتيِّبُ إلى تعزيزِ إتقانِ المفرداتِ، إذ تتضمَّنُ النصوصُ كلماتٍ جديدةً مرتبطةً بسياقِ الجملِ، بحيثُ لا تقتصرُ التلميذاتُ على التعلُّمِ النظريِّ، بل يكتسبنَ المفرداتِ ويوظِّفنَها في سياقاتٍ تطبيقيةٍ مفيدةٍ.

وقد أُعدَّت أدوات التقييم التكوينيّ على شكل جداول تقدير لقياس أداء التلميذات أثناء النقاش الجماعيّ، وقدّرات التحليل الإعرابيّ، ودقّة استخدام القواعد، والقدرة على عرض النتائج. وتمكّن هذه الأدوات المعلّمة من تقويم جميع جوانب التعلّم بشكل موضوعيّ، بما في ذلك مشاركة التلميذات غير الفاعلات، ومهارات التفكير النقديّ، وفاعليّة التعاون داخل المجموعات. ولضمان التطبيق العمليّ للمنتج، شملت مرحلة التطوير محاكاةً صفيّةً محدودةً، حيث تمّ اختبار خطة الدرس وكتيّب العمل وسيناريو التعلّم وأدوات التقييم مع عددٍ من مجموعات التلميذات، من أجل تقييم سير التعلّم، ومدى ملائمة النصوص العربية المختارة، وقدرة المعلّمة على إدارة النقاش وتيسيره.

وفي هذه المرحلة التطويرية الأولى، نقدّ الباحث محاكاةً محدودةً لتطبيق نموذج التعلّم القائم على المشكلات في الفصل الثاني بكلية المعلمات الإسلامية لاختبار صلاحية الأدوات التعليمية المعدّة. وهدفت المحاكاة إلى التعرّف على مدى قابلية تطبيق خطة الدرس وكتيّب العمل وسيناريو التعلّم وأدوات التقييم وفق نظام المعهد، وقدّرات التلميذات، وخصائص مادة النحو الواضح الجزء الثاني. وخلال المحاكاة، تمّ توجيه التلميذات للعمل ضمن مجموعات متنوّعة، وتحليل الأخطاء الإعرابية وبنية الجمل في النصوص العربية المختارة، وصياغة استنتاجات بناءً على النقاش الجماعيّ. وأظهرت الملاحظة أنّ بعض التلميذات ما زلن يواجهن صعوبةً في فهم النصوص العربية ذات البنية المعقّدة نسبيّاً، خاصّةً عندما تتضمن الجمل تركيباً فعليّاً واسميّاً متعدّد العناصر الإعرابية. ويؤكد هذا الأمر ضرورة إعداد نصوص تدريجية أكثر تدرّجاً لتسهيل تحديد المشكلات اللغوية دون تقليل مستوى التحدي التحليلي.

بالإضافة إلى ذلك، كشفت المحاكاة أن تعليمات كتيّب عمل التلميذات كانت طويلة ومعقّدة بالنسبة لبعض التلميذات. وأفادت بعض التلميذات بصعوبة فهم خطوات العمل الفردي والجماعي المطلوب تنفيذها. وقد استدعى ذلك

الباحث إلى تبسيط لغة التعليمات، وإضافة إرشادات بصرية على شكل جداول لتحليل الجمل، وتقديم نماذج محدودة للإجابات، بما يمكن التلميذات من فهم إجراءات العمل بسرعة أكبر. وتظل هذه التعديلات محافظة على جوهر التعلم القائم على المشكلات، وهو تشجيع التحليل والمناقشة وحل المشكلات، مع تقديمه بطريقة أكثر سياقية وسهولة لجميع مستويات القدرات لدى التلميذات.

خلال المحاكاة، لاحظ الباحث أيضاً ديناميات المجموعات وتفاعل التلميذات مع المعلمة. في مرحلة النقاش الجماعي، بدأت بعض التلميذات اللواتي كنّ خاملات في البداية بالمشاركة الفاعلة عند تقديم المعلمة أسئلة تحفيزية توجّه التحليل دون إعطاء الإجابة مباشرة. ومع ذلك، كانت هناك مجموعات لا تزال بحاجة إلى إشراف مكثّف بسبب تفاوت القدرات بين الأعضاء، مما جعل بعض التلميذات يشعرن بالتأخر. وتوضح هذه الحالة أهمية دور المعلمة كميّسة ومرافقة نشطة، وكذلك ضرورة تخصيص وقت مرّن لكل مجموعة لإتمام التحليل بشكل جيد دون استعجال. وقد قام الباحث بعد ذلك بإضافة اقتراحات لاستراتيجية توزيع المجموعات بشكل متوازن، ودليل لتيسير النقاش لضمان مشاركة كل عضو بشكل كامل.

بالإضافة إلى الجانب الفني، سلّطت المحاكاة الضوء على ملائمة اختيار النصوص العربية كمصدر للمشكلات. يجب أن تكون النصوص المستخدمة حقيقية وغنية بالسياق، لكنها تبقى بسيطة حتى لا تشعر التلميذات بالرهبة. وقد قام الباحث بتعديل النصوص من أدبيات عربية غير كتابية، تحتوي على جمل فعلية وجمل اسمية وأمثلة إعراب تركيبية، بحيث تتدرّب التلميذات على تحليل بنية الجملة الواقعية دون مواجهة نصوص القرآن مباشرة. وتهدف هذه التعديلات إلى الحفاظ على التوازن بين التحدي المعرفي والدافعية للتعلم، وضمان ألا تشعر التلميذات بالملل أو الإرهاق، مع الاستمرار في التركيز على تطبيق قواعد النحو بطريقة ذات معنى. ومن هذه العملية حصل الباحث على تغذية راجعة مفيدة جداً لتحسين

أدوات نموذج التعلّم القائم على المشكلات قبل اعتمادها من قبل الخبراء، بما في ذلك تعديل سيناريو التعلّم، وتبسيط تعليمات كتيّب عمل التلميذات، وتحسين تخصيص الوقت للأنشطة.

و تتمثل نتائج مرحلة التطوير الأولي في إنتاج نموذج متكامل ومنظّم للتعلّم القائم على المشكلات، متوافق مع خصائص الفصل الثاني في كلية المعلمات الإسلامية في معهد الرسالة العصري. ويعكس هذا النموذج الاحتياجات الفعلية للتلميذات اللواتي واجهن صعوبات في فهم النحو، وانخفاض الدافعية نتيجة سيطرة أسلوب المحاضرة، وكذلك محدودية المفردات التي تعيق عملية الإعراب. ومع وجود خطة الدرس، وكتيّب عمل التلميذات، وسيناريو التعلّم، وأدوات التقويم الواضحة، أصبح النموذج الأولي للتعلّم القائم على المشكلات جاهزاً لاعتماد الخبراء قبل استخدامه بشكل كامل. ولا يقتصر هذا النموذج على دمج النظرية والتطبيق فحسب، بل يركّز أيضاً على التعلّم النشط والتعاوني والسياقي، مما يُتوقع أن يعزّز مهارات التحليل وإتقان القواعد وفهم المفردات لدى التلميذات بشكل شامل.

المبحث الثاني : نتائج اعتماد الخبراء لتطوير نموذج التعلّم القائم على المشكلات

تتم مرحلة تحكيم الخبراء لضمان أن منتج تطوير نموذج التعلّم القائم على المشكلات المعدّ يستوفي معايير الصلاحية المتعلقة بالمادة والمناهج قبل تطبيقه على نطاق واسع. ويشمل هذا التحكيم خبراء في علم النحو وخبراء في مجال تعليم اللغة العربية. ويهدف التحكيم إلى تقييم مدى ملاءمة المحتوى، وملاءمة المشكلات اللغوية، وصلاحية خطوات نموذج التعلّم القائم على المشكلات، وسهولة فهم أوراق عمل التلميذات، وفاعلية أدوات التقويم. كما يسهم هذا التحكيم في تحسين جودة المنتج وتطويره قبل مرحلة التطبيق الميداني.

١. اعتماد خبراء المادة

يُعَدُّ تحكيم خبيرة المادة إحدى المراحل الأساسية في هذه الدراسة التطويرية، إذ يهدف إلى التحقق من مدى صلاحية المحتوى العلمي والتربوي في المنتج المطوّر، ولا سيما من

حيث توافقه مع المبادئ العلمية في علم النحو وملاءمته لاحتياجات التعلّم في المعاهد، وبما ينسجم مع خصائص التلميذات في مرحلة التعليم المستهدفة. وقد قامت بهذه العملية الأستاذة الدكتورة مؤصّمة، أستاذة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانغ ورئيسة برنامج الدكتوراه، وذلك في التاسع من أبريل عام ٢٠٢٦م، من خلال استخدام أداة تقييم مُعدّة بشكل منهجي من قبل الباحثة وفق مؤشرات دقيقة لقياس صلاحية المادة التعليمية من الجوانب العلمية والتربوية واللغوية.

وقد شمل التقييم الذي قامت به الخبيرة عدة جوانب محورية، من أبرزها مدى توافق المادة مع منهج كلية المعلمات الإسلامية ومخرجات التعلّم المستهدفة، ودقة المفاهيم النحوية من الناحية العلمية، ودرجة ملاءمة المحتوى لمستوى قدرات التلميذات، إضافة إلى تقييم نموذج عرض المادة من حيث التسلسل المنطقي، وتنظيم الأفكار، ووضوح الصياغة، وسهولة الفهم والاستيعاب. كما تناول التقييم مدى مناسبة الأمثلة والتدريبات الواردة في المادة، وقدرتها على تنمية القدرات التحليلية والتفكير النقدي لدى التلميذات، فضلاً عن درجة تكامل المحتوى مع خطوات التعلّم القائم على المشكلات ودعمه لعمليات التعلّم المبني على حل المشكلات بشكل فعال داخل بيئة التعليم في المعهد.

وبناءً على نتائج التقييم، تبين أن جميع المؤشرات قد حصلت على تقديرات تراوحت بين مستوى جيد ومستوى جيد جداً، مما يدل على أن المادة المطوّرة قد حققت مستوى عالياً من الصلاحية من حيث المحتوى العلمي والاتساق التربوي والملاءمة التعليمية. وبذلك تم الحكم على أن المنتج المطوّر صالح للاستخدام في تعليم علم النحو داخل معهد الرسالة العصري، وبما يدعم جودة التعليم ويرفع من كفاءة التعلّم لدى التلميذات. كما لم تُسجّل أي ملاحظات جوهرية أو توصيات تتطلب التعديل، وهو ما يعكس توافق المادة مع المعايير الأكاديمية المعتمدة وملاءمتها للاستخدام في البيئة التعليمية المستهدفة بشكل مباشر وفعال.

٢. مراجعة المنتج بناءً على توصيات المقيمين

بناءً على نتائج تحكيم الخبراء التي تمت في إطار هذه الدراسة، تبين أن منتج تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو قد حقق مستوى عالياً من الصلاحية من حيث المحتوى العلمي والبناء التربوي. وقد أظهرت نتائج التحكيم من قبل خبير المادة أن المادة العلمية المقدمة في المنتج تتسم بالدقة والاتساق مع مبادئ علم النحو، كما أنها تراعي احتياجات التلميذات ومستوى قدراتهن اللغوية والمعرفية، مما يعكس ملاءمتها للسياق التعليمي في معهد الرسالة العصري.

وفيما يتعلق بنتائج تحكيم خبير المنهج، فقد أشار إلى أن المنتج في صورته الأولية يتمتع ببنية تعليمية جيدة، إلا أنه يحتاج إلى مزيد من التطوير في جانب دليل التعلم ليصبح أكثر وضوحاً وشمولية من حيث خطوات التنفيذ داخل العملية التعليمية. كما أكد الخبير على أهمية تعزيز عرض نموذج التعلم القائم على المشكلات بأسلوب أكثر تنظيماً وجاذبية، مع إمكانية توظيف الوسائل البصرية الحديثة مثل الإنفوجرافيك والخرائط المفاهيمية، وذلك بهدف تسهيل فهم المعلمات والتلميذات لمراحل التعلم وآليات تطبيقها داخل الفصل.

كما أوصى الخبراء بضرورة تحسين بعض الجوانب التطبيقية المتعلقة بتسلسل الأنشطة التعليمية، بحيث تكون أكثر انسجاماً مع طبيعة نموذج التعلم القائم على المشكلات، وبما يضمن تفعيل دور التلميذات في بناء المعرفة بشكل نشط قائم على التحليل والتفكير النقدي وحل المشكلات. ويعد هذا التوجيه ذا أهمية بالغة في دعم جودة المنتج المطور، لأنه يساهم في تحويله من مستوى النظري إلى مستوى أكثر فاعلية في الممارسة الصفية.

وبناءً على هذه الملاحظات والتوصيات، قامت الباحثة بإجراء تعديلات وتحسينات جوهرية على المنتج قبل تطبيقه في مرحلة التجريب الميداني. وقد شملت هذه التحسينات إعادة تنظيم محتوى دليل التعلم، وتوضيح خطوات تنفيذ نموذج التعلم

القائم على المشكلات بشكل أكثر تفصيلاً، بالإضافة إلى تعزيز الجوانب البصرية والتربوية بما يتناسب مع خصائص التلميذات في معهد الرسالة العصري. ومن المتوقع أن تسهم هذه التحسينات في رفع مستوى الفاعلية التعليمية للمنتج، بحيث لا يقتصر دوره على كونه مادة نظرية، بل يتحول إلى نموذج تطبيقي قادر على تحسين نتائج التعلم، وتنمية القدرات التحليلية والتفكير النقدي لدى التلميذات في تعليم علم النحو، بما ينسجم مع أهداف التعليم الحديث القائم على التفاعل والمشاركة الفعالة داخل الفصل.

المبحث الثالث : نتائج التجربة وفعالية نموذج *PBL* في تحسين نتائج تعلم النحو

أ. التجربة المحدودة (التجربة الأولية)

أُجريت التجربة المحدودة على مجموعة مكونة من سبع تلميذات، وتم تنفيذها بشكل تدريجي ابتداء من ١٠ إلى ١٤ أبريل ٢٠٢٦. بدأت هذه المرحلة بإجراء الاختبار القبلي يوم الجمعة مساء ١٠ أبريل، ثم تم تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات مرتين يوم السبت ١١ أبريل في الحصة الأولى والحصة الخامسة، واختتمت هذه المرحلة بإجراء الاختبار البعدي يوم الثلاثاء مساء ١٤ أبريل ٢٠٢٦. وقد تم تنظيم هذه الإجراءات وفق خطوات منهجية دقيقة لضمان اتساق التنفيذ ومتابعة تطور أداء التلميذات بشكل مرحلي.

وهدفت هذه التجربة إلى معرفة مدى قابلية تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم مادة أحكام بناء الفعل الماضي، إضافة إلى رصد الاستجابات الأولية لدى التلميذات تجاه تطوير النموذج في بيئة التعليم داخل معهد الرسالة العصري. وبناء على نتائج التقويم، لوحظ وجود تحسن في نتائج التعلم، حيث ارتفعت مستويات الفهم والتحليل لدى التلميذات بصورة تدريجية. كما أظهرت النتائج تغيراً إيجابياً في السلوك التعليمي، إذ أصبحن أكثر نشاطاً في المناقشات الصفية، وأكثر جرأة في التعبير عن الآراء، وبدأن في الاعتياد على تقديم التعليقات النحوية عند تحليل الإعراب.

كما أشارت الملاحظات الصفية إلى أن التلميذات أظهرن تفاعلاً أكبر مع أنشطة التعليم القائمة على المشكلات، خاصة عند العمل الجماعي ومناقشة القضايا النحوية المطروحة. وقد ساهم هذا التفاعل في تعزيز القدرات التحليلية والتفكير النقدي لديهن، من خلال ربط القواعد النحوية بالتطبيقات العملية داخل سياقات تعليمية واقعية. وبذلك يمكن القول إن تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات أسهم في تحسين جودة التعليم ورفع فاعلية تعلم اللغة العربية في هذا السياق التجريبي بشكل أولي.

١. نتائج التجربة المحدودة المرحلة الأولى مع ٧ تلميذات

الرقم	الاسم	الفصل	الاختبار قبلي	الاختبار بعدي
١.	عزة نورة ريان	٢	٥٠	٧٨
٢.	نجوى ليانا أوكتافيا	٢	٥٢	٨٠
٣.	شفاء ميلاتينا	٢	٤٨	٧٥
٤.	خافينا دوي رحماواتي أ	٢	٥٥	٨٢
٥.	فيولا أريزتا ماهاراني	٢	٥٣	٧٩
٦.	نورفي زيتا فراديسنا	٢	٥١	٧٧
٧.	ناديا ليفياتول عزة	٢	٤٩	٧٦

تم تنفيذ التجربة المحدودة على ٧ تلميذات في الصف الثاني كمرحلة أولية لمعاينة صلاحية وفعالية نموذج التعلم المطور قبل تطبيقه على نطاق أوسع. في هذه المرحلة، خضعت التلميذات للاختبار القبلي لمعرفة قدراتهن الأولية في تعلم النحو، ثم خضعت للاختبار البعدي بعد اتباعهن التعلم باستخدام النموذج المطور.

وبناءً على البيانات المستحصلة، تراوحت درجات الاختبار القبلي للتلميذات بين ٤٨-٥٥، مما يشير إلى أن القدرات الأولية للتلميذات كانت منخفضة نسبياً ومتجانسة إلى حد كبير. وبعد تطبيق نموذج التعلم، ارتفعت درجات الاختبار البعدي بشكل ملحوظ

لتتراوح بين ٧٥-٨٢. ويشير ذلك إلى حدوث تحسن في قدرات التلميذات بعد التعلم باستخدام النموذج المطور.

على المستوى الفردي، شهدت جميع التلميذات زيادة في درجتهن. حيث ارتفعت درجة التلميذة التي كانت الأقل في الاختبار القبلي (٤٨) إلى ٧٥، بينما ارتفعت درجة التلميذة الأعلى (٥٥) إلى ٨٢. ولم يكن التحسن متساوياً بين جميع التلميذات، بل تفاوت من تلميذة إلى أخرى، مما يدل على أن نموذج التعلم أثر بشكل إيجابي بما يتناسب مع القدرات الأولية لكل تلميذة.

تشير هذه النتائج إلى أن نموذج التعلم المطور يمتلك القدرة على تحسين نتائج تعلم النحو، رغم تطبيقه على نطاق محدود. ولذلك، تُعد نتائج التجربة المحدودة هذه أساساً للانتقال إلى مرحلة تجربة أوسع تشمل عدداً أكبر من المشاركات للحصول على نتائج أكثر شمولية وإقناعاً.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Preuji Terbatas 7	7	48.00	55.00	51.1429	2.41030
Postuji Terbatas I	7	75.00	82.00	78.1429	2.41030
Valid N (listwise)	7				

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن متوسط درجات اختبار القبلي للتلميذات في التجربة المحدودة كان ٥١,١٤، مع نطاق درجات بين ٤٨-٥٥. وتشير هذه القيم إلى أن القدرة الابتدائية للتلميذات على فهم مادة النحو لا تزال منخفضة نسبياً. بعد تطبيق نموذج التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)، ارتفع متوسط درجات الاختبار البعدي إلى ٧٨,١٤، مع نطاق درجات بين ٧٥-٨٢. ويظهر ذلك وجود تحسن واضح جداً بعد تطبيق النموذج التعليمي. وكان الفرق في المتوسط بين الاختبار القبلي والبعدي كما يلي:

$$٢٧ = ٥١,١٤ - ٧٨,١٤ \text{ نقطة}$$

يشير هذا التحسن البالغ ٢٧ نقطة إلى أن نموذج التعلم له تأثير قوي على نتائج تعلم التلميذات. وكانت الانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي متساوية، حيث بلغت ٢,٤١، مما يدل على أن تباين الدرجات بين التلميذات كان صغيراً نسبياً وأن قدراتهن كانت متجانسة سواء قبل أو بعد التطبيق.

بشكل عام، أظهرت نتائج التجربة المحدودة على سبع تلميذات أن نموذج PBL قادر على تحسين نتائج تعلم النحو بشكل ملحوظ، ويستحق التجربة على نطاق أوسع.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Preuji Terbatas 7 dan Postuji Terbatas 7	-27.00000	.81650	.30861	-27.75513	-26.24487	-87.490	6	.000

أظهرت نتائج اختبار *Paired Sample t-test* أن قيمة الدلالة كانت $(p < ٠,٠٠٠)$ ، وبالتالي يمكن الاستنتاج بوجود فرق دال إحصائياً بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في التجربة المحدودة على ٧ تلميذات. ويشير متوسط زيادة الدرجات البالغ ٢٧ نقطة إلى أن تطبيق نموذج التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) قد حسّن نتائج تعلم النحو لدى التلميذات بشكل ملحوظ.

٢. نتائج التجربة المحدودة المرحلة الثانية مع ١٩ تلميذة

أُجريت التجربة في المرحلة الثانية على مجموعة مكونة من تسع عشرة طالبة، وتم تنفيذها بشكل تدريجي خلال الفترة من ١٧ إلى ٢١ أبريل ٢٠٢٦. وقد بدأت هذه المرحلة بإجراء الاختبار القبلي يوم الجمعة مساءً أو الأحد مساءً ١٧ أبريل، ثم تم تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات مرتين يوم السبت ١٨ أبريل (في الحصة الأولى والحصة الخامسة)، واختتمت بالاختبار البعدي يوم الثلاثاء مساءً ٢١ أبريل ٢٠٢٦. وهدفت هذه التجربة إلى تعزيز تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات، ورصد مدى اتساق استجابات الطالبات في مجموعة أكبر ضمن مادة أحوال بناء الفعل الأمر. وأظهرت نتائج التقويم في هذه المرحلة تحسناً إيجابياً في نتائج التعلم، بالإضافة إلى زيادة تفاعل الطالبات في تحليل الإعراب بشكل تعاوني من خلال النقاشات الجماعية.

الرقم	الاسم	الفصل	الاختبار قبلي	الاختبار بعدي
١.	عائشة حليلة سعدية	٢	٦٧	٧٦
٢.	بشينة نور تقيية	٢	٥٦	٧٤
٣.	ديزا زينا بابيزيلفا	٢	٤٨	٧٥
٤.	زكية حسنى الزهرا	٢	٧٨	٨٠
٥.	فيونا أوليا ورداني	٢	٥٠	٦٨
٦.	نايا عليا بوتري تياسي	٢	٦٣	٧٩
٧.	نجوى فاطماتوز زهرا	٢	٧٩	٨٩
٨.	فيولا دينيسا رازاني زافارينا	٢	٥٩	٧٤
٩.	يوانيسا أفريليا نورافيفا	٢	٦٠	٨٨
١٠.	تشايا قسطينا	٢	٦٤	٩٠
١١.	عابدة مارشا لبيبة	٢	٧٨	٨٩
١٢.	زهوا أقيلة خيرونيسا	٢	٨٠	٨٤

١٣.	فينسي بوتري عاريفيانكا	٢	٥٨	٧٦
١٤.	نكماتول عزة مردوتيا	٢	٧٧	٨٦
١٥.	نور ويدياتي	٢	٦٢	٦٥
١٦.	كايلانز أزهرو	٢	٧١	٩٢
١٧.	ناديا ليفياتول عزة	٢	٦٨	٨٠
١٨.	رافيك يوليانا بوتري أنجاني	٢	٦١	٧٧
١٩.	أفداتول حسنة	٢	٧٠	٨٦

أظهرت البيانات أن درجات الاختبار القبلي للتلميذات تراوحت بين ٤٨ و ٨٠، وهو ما يعكس وجود فروق فردية واضحة في القدرات الأولية، ويشير إلى تنوع مستويات التلميذات داخل الفصل في اكتساب المفاهيم الأساسية في مادة النحو. وبعد تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات، ارتفعت درجات الاختبار البعدي بشكل ملحوظ لتتراوح بين ٦٥ و ٩٢، مما يدل على وجود تطور إيجابي في مستوى الفهم والاستيعاب لدى التلميذات، وخاصة في فهم القواعد النحوية وتطبيقها في السياقات اللغوية المختلفة داخل العملية التعليمية.

وعلى المستوى الفردي، أظهرت غالبية التلميذات تحسناً ملحوظاً في نتائج التعلم. فقد ارتفعت درجة التلميذة التي حصلت على أدنى نتيجة في الاختبار القبلي من ٤٨ إلى ٧٥، في حين ارتفعت درجة التلميذة التي حصلت على أعلى نتيجة من ٨٠ إلى ٨٤. ويلاحظ أن هذا التحسن لم يكن متساوياً بين جميع التلميذات، بل تباين بحسب القدرات الأولية ومستوى التفاعل مع أنشطة التعلم القائم على المشكلات. كما حققت بعض التلميذات زيادات كبيرة تجاوزت ١٥ درجة، وهو ما يدل على فاعلية هذا النموذج في مراعاة الفروق الفردية، وتخفيف التلميذات على المشاركة النشطة، وتنمية قدراتهن التحليلية والتفكير النقدي أثناء معالجة المشكلات التعليمية المرتبطة بمادة النحو.

وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسة في المرحلة التجريبية المحدودة التي شملت سبع تلميذات، حيث تبين أن تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات يساهم في تحسين

نتائج التعلم في مادة النحو لدى التلميذات. كما أن التفاوت في مقدار التحسن بين التلميذات يعكس قدرة النموذج على التكيف مع احتياجاتهن التعليمية المختلفة، مما يدل على مرونته وفاعليته في تنمية الفهم النحوي.

وتشير النتائج أيضا إلى أن أثر النموذج لم يقتصر على تحسين نتائج التعلم فحسب، بل امتد إلى تنمية القدرات التحليلية والتفكير النقدي لدى التلميذات، من خلال تدريبهن على تحليل التراكيب اللغوية وفهم العلاقات النحوية بصورة أكثر عمقا. كما أسهم النموذج في زيادة مستوى المشاركة والدافعية نحو التعلم، إذ أصبحت التلميذات أكثر تفاعلا مع الأنشطة التعليمية وأكثر قدرة على بناء المعرفة بصورة مستقلة.

وبناء على ذلك، يظهر نموذج التعلم القائم على المشكلات إمكانات كبيرة في تطوير العملية التعليمية في مادة النحو داخل معهد الرسالة العصري، مما يجعله نموذجا مناسباً للتطبيق على نطاق أوسع بهدف تحسين نتائج التعلم وتعزيز المهارات اللغوية والتحليلية لدى التلميذات.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Preuji Terbatas 19	19	48.00	80.00	65.7368	9.72307
Postuji Terbatas 19	19	65.00	92.00	80.4211	7.68343
Valid N (listwise)	19				

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن متوسط درجات الاختبار القبلي في التجربة المحدودة للمرحلة الثانية كان ٦٥,٧٤، مع نطاق درجات بين ٤٨-٨٠. ويشير ذلك إلى أن القدرات الابتدائية للتلميذات كانت متباينة إلى حد ما، ويظهر من الانحراف المعياري البالغ ٩,٧٢ أن توزيع الدرجات كان واسعا نسبيا.

بعد تطبيق نموذج التعلم القائم على حل المشكلات ، ارتفع متوسط درجات الاختبار البعدي إلى ٨٠,٤٢، مع نطاق درجات بين ٦٥-٩٢. وكان الانحراف المعياري

للاختبار البعدي ٧,٦٨، مما يدل على أن تباين الدرجات بعد التعلم أصبح أكثر تجانساً مقارنةً بما قبل التطبيق. وكان الفرق في المتوسط كما يلي:

$$٨٠,٤٢ - ٦٥,٧٤ = ١٤,٦٨ \text{ نقطة}$$

ويشير هذا التحسن البالغ ١٤,٦٨ نقطة إلى وجود تقدم ملموس في فهم مادة النحو بعد تطبيق نموذج القائم علي حالي المشكلات. بالإضافة إلى ذلك، فإن انخفاض الانحراف المعياري من ٩,٧٢ إلى ٧,٦٨ يدل على أن نموذج التعلم لم يرفع متوسط الدرجات فحسب، بل ساعد أيضاً على توحيد قدرات التلميذات.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Preuji Terbatas 19	.140	19	.200*	.949	19	.383
Postuji Terbatas 19	.135	19	.200*	.953	19	.440

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

a. Lilliefors Significance Correction

أظهرت نتائج اختبار الطبيعية (Normality Test) باستخدام اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) للاختبار القبلي بلغت ٠,٣٨٣، في حين بلغت قيمة الدلالة للاختبار البعدي ٠,٤٤٠. وتشير هذه القيم إلى أنها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد وهو ٠,٠٥ ($p > 0,05$)، مما يعني أن الفروق بين البيانات لا تُعد ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بانحرافها عن التوزيع الطبيعي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن بيانات الدراسة، سواء في الاختبار القبلي أو البعدي، تتوزع توزيعاً طبيعياً بشكل مقبول إحصائياً، وهو ما يُعد شرطاً أساسياً لإجراء التحليل الإحصائي باستخدام الاختبارات المعلمية. وبناءً على تحقق هذا الافتراض، يصبح من المناسب الانتقال إلى المرحلة التالية من التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك لقياس مدى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي، وبالتالي تحديد فاعلية المعالجة التجريبية المطبقة في هذه الدراسة.

Paired Samples Test

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	Preuji Terbatas 19 – Postuji Terbatas 19	14.68421	7.65254	1.75561	-18.37262	-10.99580	-8.364	18	.000

أظهرت نتائج اختبار (*Paired Sample t-test*) أن قيمة الدلالة كانت ($p < 0,05$)، ومن ثم يمكن الاستنتاج بوجود فرق معنوي بين درجات الاختبار القبلي والبعدي في التجربة المحدودة على ١٩ تلميذة. ويشير متوسط التحسن البالغ ١٤,٦٨ نقطة إلى أن تطبيق نموذج التعلم القائم على حل المشكلات قد عزز نتائج تعلم النحو للتلميذات بشكل معنوي.

٣. نتائج التجربة غير المحدودة على ٢٨ تلميذة

تم تنفيذ التجربة واسعة النطاق أو التطبيق الكامل على جميع أفراد العينة البالغ عددهن ٢٩ طالبة، وذلك خلال الفترة الممتدة من ٢٤ إلى ٢٨ أبريل ٢٠٢٦. وقد بدأت هذه المرحلة بإجراء الاختبار القبلي يوم الجمعة مساء ٢٤ أبريل، ثم تم تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات مرتين يوم السبت ٢٥ أبريل (في الحصّة الأولى والحصّة الخامسة)، واختتمت بإجراء الاختبار البعدي يوم الثلاثاء مساء ٢٨ أبريل ٢٠٢٦. وتركز الهدف الرئيس في هذه المرحلة على اختبار فاعلية نموذج التعلم القائم على المشكلات في مادة أحوال بناء الفعل المضارع بصورة شاملة.

وقد استخدمت نتائج هذه التجربة الواسعة لقياس مستوى التحسن في تعلم جميع الطالبات من خلال تحليل درجة الكسب المعدل ($N-Gain$)، إضافة إلى تقييم مدى قدرة هذه الطريقة على تنمية مهارات الطالبات في تحليل التراكيب اللغوية والإعراب بشكل مستقل أو ضمن عمل جماعي.

الرقم	الاسم	الفصل	الاختبار قبلي	الاختبار بعدي
١.	عائشة حليلة السعدية	٢	٧٣	٨٩
٢.	ألفي زوخروفاتول مفيدة	٢	٦٨	٨٧
٣.	بثينة نور تقيّة	٢	٧٨	٨٨
٤.	تشايا قسطينا	٢	٧١	٩٠
٥.	ديزا زينايبيلفا	٢	٧١	٨٧
٦.	زكية حسنى الزهرا	٢	٧٢	٨٠
٧.	ألفيرا أوليا صوبيان	٢	٧٠	٧٩
٨.	فيونا أوليا ورداني	٢	٨٠	٩٨
٩.	فتروتون نزولا	٢	٨٧	٩٩
١٠.	نايا عليا بوتري تياسي	٢	٧٤	٩٨
١١.	نجوى فاطماتوز زهرا	٢	٦٧	٨٠
١٢.	فيولا دينيسا رازاني ظفرينا	٢	٧٧	٩٥
١٣.	وفاء نور عيني	٢	٨٦	٩٠
١٤.	يوانيسا أفريليا نورافيفا	٢	٧٨	٩٢
١٥.	عابدة مارشا لبيبة	٢	٧٩	٩٤
١٦.	أفداتول حسنة	٢	٧٠	٩٠
١٧.	عزّة نورة ريان	٢	٨١	٨٩
١٨.	كايلّا كنزة أزهر	٢	٨٢	٩٧

١٩.	خافينا دوي رحماواتي	٢	٦٨	٨٠
٢٠.	ناديا ليفياتول عزة	٢	٨٥	٩٣
٢١.	نجوى ليانا أوكتافيا	٢	٨٨	٩٠
٢٢.	نعمة العزة مرضوتيللا	٢	٨٨	٩٧
٢٣.	نور ويديانتي	٢	٨٧	٩٠
٢٤.	نورفي زينا فراديسا	٢	٨٦	٩٩
٢٥.	رافيك يوليانا بوتري أنجاني	٢	٨٣	٩٩
٢٦.	شفاء ميلاتينا	٢	٧٦	٩٢
٢٧.	فيننسي بوتري عارفيانكا	٢	٥٦	٨١
٢٨.	فيولا أريزتا ماهاراني	٢	٦٠	٨٥
٢٩.	زهوا عقيلة خيرونيسا	٢	٧٤	٩٣

أظهرت البيانات أن درجات الاختبار القبلي للتلميذات تراوحت بين ٥٦-٨٨، مما يعكس وجود تفاوت كبير في القدرات الأولية بين التلميذات قبل تنفيذ العملية التعليمية. وبعد تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات، ارتفعت درجات الاختبار البعدي بشكل ملحوظ لتتراوح بين ٧٩-٩٩، وهو ما يدل على حدوث تطور معرفي واضح ومستمر لدى غالبية التلميذات في مادة النحو، ويشير كذلك إلى أن عملية التعليم قد أسهمت في تحسين مستوى الفهم والتطبيق القواعدي بشكل تدريجي ومنظم.

وعلى المستوى الفردي، أظهرت النتائج وجود تباين في مقدار التحسن بين التلميذات. فعلى سبيل المثال، ارتفعت درجة التلميذة صاحبة أقل نتيجة في الاختبار القبلي من ٥٦ إلى ٨١، في حين ارتفعت درجة التلميذة صاحبة أعلى نتيجة من ٨٨ إلى ٩٧. وقد تراوحت فروق الدرجات بين الاختبارين من +٨ إلى +٢٣ نقطة، مما يدل على أن نموذج التعلم القائم على المشكلات يمتلك قدرة فعالة على دعم التحصيل الدراسي لدى التلميذات سواء ذوات القدرات الأولية المنخفضة أو المرتفعة. كما أن هذا التفاوت في مقدار

التحسن يعكس مرونة النموذج في تكييف عملية التعليم بما يتناسب مع الفروق الفردية، وإتاحة فرص متعددة للتعلم النشط القائم على الفهم والتحليل وليس على الحفظ فقط. وتعزز هذه النتائج ما تم التوصل إليه في التجارب السابقة التي شملت ٧ و ١٩ تلميذة، حيث تبين أن تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات يؤدي إلى زيادة ملحوظة في نتائج التعلم في مادة النحو. كما توضح هذه البيانات وجود نمط تحسن واقعي وطبيعي يعكس فاعلية نموذج التعلم في بناء الفهم التدريجي للمعارف النحوية وتطوير القدرة التحليلية لدى التلميذات. وبناء على ذلك، فإن هذه النتائج تشكل قاعدة علمية قوية تدعم إمكانية تعميم تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات على كامل الفصل أو على مجتمع الدراسة المستهدف في معهد الرسالة العصري فونوروكو، مع التأكيد على أهمية الاستمرار في تطوير التعليم وفق هذا النموذج لتعزيز جودة نتائج التعلم بشكل كامل.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Preuji Terbatas 29	29	56.00	88.00	76.3793	8.38968
Postuji Terbatas 29	29	79.00	99.00	90.3793	6.21871
Valid N (Listwise)	29				

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن متوسط درجات الاختبار القبلي في التجربة المحدودة للمرحلة الثانية كان ٦٥,٧٤، مع نطاق درجات بين ٤٨-٨٠. ويشير ذلك إلى أن القدرات الابتدائية للتلميذات كانت متباينة إلى حد ما، ويظهر من الانحراف المعياري البالغ ٩,٧٢ أن توزيع الدرجات كان واسعاً نسبياً.

بعد تطبيق نموذج التعلم القائم على حل المشكلات ، ارتفع متوسط درجات الاختبار البعدي إلى ٨٠,٤٢، مع نطاق درجات بين ٦٥-٩٢. وكان الانحراف المعياري للاختبار البعدي ٧,٦٨، مما يدل على أن تباين الدرجات بعد التعلم أصبح أكثر تجانساً مقارنةً بما قبل التطبيق. يمكن حساب الفرق في المتوسط كما يلي:

$$٨٠,٤٢ - ٦٥,٧٤ = ١٤,٦٨ \text{ نقطة}$$

ويشير هذا التحسن البالغ ١٤,٦٨ نقطة إلى وجود تقدم ملموس في فهم مادة النحو بعد تطبيق نموذج. القائم على حل المشكلات. بالإضافة إلى ذلك، فإن انخفاض الانحراف المعياري من ٩,٧٢ إلى ٧,٦٨ يدل على أن نموذج التعلم لم يرفع متوسط الدرجات فحسب، بل ساعد أيضًا على توحيد قدرات التلميذات، بحيث يمكن للطالبات ذوات القدرات الابتدائية المنخفضة متابعة التعلم بشكل جيد.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Preuji Terbatas 29	.089	29	.200*	.953	29	.223
Postuji Terbatas 29	.107	29	.200*	.929	29	.052

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

a. Lilliefors Significance Correction

استنادًا إلى اختبار النورمالية باستخدام *Shapiro-Wilk* ، كانت قيمة الدلالة للاختبار القبلي ٠,٢٢٣ وللاختبار البعدي ٠,٠٥٢. ونظرًا لأن كلا القيمتين أكبر من ٠,٠٥ ، فيمكن اعتبار البيانات موزعة توزيعًا طبيعيًا. وبالتالي، يمكن متابعة التحليل باستخدام اختبار (*Paired Sample t-test*).

Paired Samples Test

		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower	Upper			
Pair 1	Preuji Terbatas 29 - Postuji Terbatas 29	-14.00000	6.12955	1.13823	-16.33156	-11.66844	-12.300	28	.000

استنادًا إلى نتائج اختبار (*Paired Sample t-test*) ، كان $t = -12,30$ مع قيمة دلالة $.0000$. ويشير ذلك إلى وجود فرق معنوي بين درجات الاختبار القبلي والبعدي. وقد ثبت أن نموذج التعلم القائم على حل المشكلات فعال في تعزيز نتائج تعلم التلميذات في الصف الثاني في معهد الرسالة العصري. وكان متوسط التحسن ١٤ نقطة، مع تباين بين الأفراد ما زال ضمن النطاق المقبول.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ngain_Score	29	.17	.94	.6010	.22703
Ngain_Persen	29	16.67	94.12	60.1026	22.70326
Valid N Listwise	29				

أثبت نموذج التعلم القائم على المشكلات قدرته على تحسين نتائج التعلم لدى التلميذات، حيث بلغ متوسط مقدار التحسن مستوى متوسط وفق مؤشر الكسب المعدل، إذ وصل إلى ٠,٦٠١ أو ما يعادل ٦٠,١ بالمئة. ويظهر تباين قيم الكسب المعدل بين التلميذات أن هناك فروقاً فردية واضحة في مستوى التحسن، إذ تمكنت بعض التلميذات من تحقيق مستوى تحسن مرتفع، في حين سجلت أخريات مستوى تحسن متوسط أو منخفض. ويشير ذلك إلى أن هذا النموذج يتمتع بفاعلية في رفع مستوى نتائج التعلم، إلا أنه ما زال بحاجة إلى تطوير بعض الجوانب التطبيقية لضمان تحقيق أقصى استفادة ممكنة لجميع التلميذات داخل العملية التعليمية.

وتُبين هذه النتائج أن تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات يسهم في تعزيز مشاركة التلميذات في تعلم علم النحو، حيث أصبحت التلميذات أكثر تفاعلاً داخل الأنشطة التعليمية، وأكثر مشاركة في النقاشات الجماعية، كما أظهرن شجاعة أكبر في إبداء آرائهن، وبدأن في الاعتماد على التعليل النحوي عند تحليل التراكيب وإعراب الجمل.

ويعكس هذا التحول تحسناً في مستوى التفكير النقدي والقدرات التحليلية لدى التلميذات نتيجة تفعيل هذا النموذج داخل الفصل.

ومع ذلك، فقد لوحظ خلال هذه المرحلة وجود بعض التحديات التي واجهت تطبيق النموذج، ومن أبرزها صعوبة إدارة الوقت المخصص للنقاشات الجماعية، إضافة إلى التفاوت الواضح في القدرات الأولية بين التلميذات. وقد أثّرت هذه العوامل على سير بعض الأنشطة التعليمية بالشكل الأمثل، مما استدعى إجراء تعديلات وتطويرات على تصميم النموذج وآليات تنفيذه، وذلك بهدف تحسين فعاليته قبل الانتقال إلى مرحلة التجربة الموسعة وضمان تحقيق نتائج أكثر دقة وشمولية في العام الدراسي نفسه.

٤. تحليل تحسن نتائج التعلم

استناداً إلى نتائج التجارب المحدودة، لوحظت زيادة ملحوظة من درجات الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي في جميع مراحل التجربة. ففي التجربة الأولى (٧ تلميذات)، ارتفع متوسط درجة الاختبار القبلي من ٥١,١٤ إلى ٧٨,١٤ بفارق ٢٧ نقطة ($t = ٨٧,٤٩٠$; $p = ٠,٠٠٠$). (أما التجربة الثانية (١٩ تلميذة) فأظهرت أن متوسط الاختبار القبلي ارتفع من ٦٥,٧٤ إلى ٨٠,٤٢ بفارق ١٤,٦٨ نقطة ($t = ٨,٣٦٤$; $p = ٠,٠٠٠$). (وفي مرحلة التجربة النهائية (٢٨ تلميذة)، ارتفع متوسط الاختبار القبلي من ٧٦,٣٨ إلى ٩٠,٣٨ بفارق ١٤ نقطة ($t = ١٢,٣٠٠$; $p = ٠,٠٠٠$), مع متوسط $N-Gain$ بلغ ٠,٦٠١ (١,٦٠٪)، ويُصنّف ضمن فئة التحسن المتوسط.

تشير الزيادة في نتائج التعلم التي ظهرت في كل مرحلة من مراحل التجربة إلى أن نموذج التعلم القائم على المشكلات فعال في تحسين فهم مادة علم النحو. بالنسبة للتلميذات ذوات القدرة الأولية المنخفضة، فقد أسهم هذا النموذج في تسهيل استيعاب المفاهيم الأساسية التي كانت تمثل صعوبة في السابق، مما أدى إلى تحسن واضح بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي. كما أن التلميذات ذوات القدرة الأولية العالية قد استفدن من هذا النموذج من خلال تنمية القدرات التحليلية وتعزيز مهارات التفكير

النقدي عند تقديم الأسباب النحوية الصحيحة في تحليل الإعراب. ويستدل من ذلك أن نموذج التعلّم القائم على المشكلات يتميز بمرونة عالية، إذ يستطيع التكيف مع اختلاف مستويات القدرة الأولية لدى التلميذات، ويعزز الفهم الفردي بصورة فعالة ومستمرة.

وبالإضافة إلى التحسن في نتائج التعلّم، أظهرت الملاحظة أثناء العملية التعليمية حدوث تغيّرات سلوكية ومعرفية لدى التلميذات. فقد أصبحن أكثر نشاطاً في المشاركة داخل النقاشات الجماعية، وأكثر جرأة في إبداء الآراء، كما تعودن على ربط القواعد النظرية في مادة علم النحو بالتطبيقات العملية بشكل مباشر. كذلك شهدت قدرتهن في تقديم الأسباب النحوية تطوراً ملحوظاً، مما يعكس مستوى أعمق من الفهم وتقدّماً في مهارات التفكير التحليلي. وتشير هذه الزيادة في المشاركة إلى أن نموذج التعلّم القائم على المشكلات لا يقتصر أثره على تحسين النتائج الكمية فقط، بل يمتد ليشمل تحسين جودة العملية التعليمية من حيث التفاعل والممارسة الفعلية للتعلّم.

ومع ذلك، فإن تطبيق نموذج التعلّم القائم على المشكلات واجه بعض التحديات والمعوقات. ومن أبرزها ضعف إدارة الوقت أثناء النقاشات الجماعية، حيث لم تكن أحياناً كافية، خاصة عندما احتاجت بعض التلميذات إلى وقت أطول لفهم المادة واستيعابها. كما أن التفاوت في مستويات القدرة الأولية بين التلميذات شكّل تحدياً إضافياً، إذ احتاجت التلميذات ذوات القدرة المنخفضة إلى دعم وإرشاد أكبر من أجل متابعة سير النقاش وإتمام المهام بالشكل الصحيح. وتُعد هذه الملاحظات أساساً مهماً لتطوير النموذج قبل تطبيقه بشكل أوسع، وذلك من خلال اعتماد استراتيجيات تعليمية مثل تشكيل مجموعات غير متجانسة، وتوفير مواد داعمة إضافية للتلميذات المحتاجات، إضافة إلى إعادة تنظيم مدة الأنشطة التعليمية بما يضمن مشاركة فعالة وشاملة لجميع التلميذات.

وبشكل عام، تُبيّن نتائج هذه التجربة أن نموذج التعلّم القائم على المشكلات ليس فعالاً فقط في رفع نتائج التعلّم، بل يسهم أيضاً في تنمية القدرات التحليلية، وتعزيز التفكير النقدي، وتطوير مهارات التحليل النحوي لدى التلميذات. كما يعزز هذا النموذج المشاركة النشطة في العملية التعليمية ويجعل التعلّم أكثر تفاعلية وعمقاً. ومع إدخال التحسينات

المناسبة على جوانب التنفيذ والتنظيم، فإن هذا النموذج يمتلك قدرة كبيرة على تحسين نتائج التعلم لجميع التلميذات بشكل متوازن وشامل، بما يحقق أهداف تعليم علم النحو بصورة أكثر فاعلية وكفاءة.

٥. تقييم التنفيذ

استنادا إلى نتائج الملاحظة خلال التجربة المحدودة وغير المحدودة، أظهر تنفيذ نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو تطورا ملحوظا في مشاركة التلميذات داخل العملية التعليمية. فقد أصبحت التلميذات أكثر نشاطا في النقاشات الصفية، وأبدن جرأة أكبر في عرض آرائهن العلمية، وبدأت قدراتهن تتطور في تقديم المبررات النحوية عند تحليل الجمل وتحديد الإعراب بشكل منهجي. كما أسهمت أنشطة النقاش الجماعي في إتاحة فرص تعلم تعاوني بين التلميذات، حيث قمن بتوزيع الأدوار وفق قدرات كل واحدة منهن، وتبادل الدعم أثناء تحليل النصوص العربية الأصيلة، مما عزز من روح التعاون والمسؤولية المشتركة داخل المجموعة. وقد أدت هذه العملية التعليمية إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، وربط القواعد النظرية بالتطبيقات اللغوية، إضافة إلى تدريب التلميذات على مهارات حل المشكلات بشكل تدريجي ومنظم داخل سياق علم النحو.

علاوة على ذلك، أسهم تطبيق نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعزيز الفهم العميق لدى التلميذات للمفاهيم النحوية. فلم يعد التعلم مقتصرًا على حفظ القواعد واستظهارها، بل أصبحت التلميذات يشاركن بشكل فعال في تحليل البنية التركيبية للجمل العربية، والتفريق بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية في سياقات متعددة، والتعرف على التراكيب اللغوية الأكثر تعقيدا، ثم تطبيق قواعد الإعراب في سياقات واقعية مستمدة من النصوص التعليمية. ويتضح هذا التطور من خلال ارتفاع نتائج الاختبار البعدي بعد تنفيذ النموذج في جميع مراحل التجربة، مما يدل على فاعلية هذا النموذج في تحسين مستوى الفهم بشكل كبير لدى التلميذات. كما ساهم هذا النموذج في تنمية الثروة اللغوية لديهن، حيث تتضمن نصوص المشكلات التعليمية مفردات جديدة تتطلب الفهم والاستخدام في

سياقها الصحيح، مما يعزز من قدرة التلميذات على توظيف المفردات بشكل دقيق في التعبير والتحليل.

ومع ذلك، كشفت نتائج التقييم خلال التنفيذ عن وجود بعض التحديات التربوية. فقد أظهرت الفروق الفردية في القدرات الأولية بين التلميذات أن بعضهن بحاجة إلى متابعة وإشراف مكثف من المعلمة، خاصة التلميذات ذوات المستوى الأولي الضعيف، وذلك لضمان مشاركتهن الفاعلة في أنشطة التعلم. كما أن إدارة الوقت أثناء النقاشات والعروض الجماعية شكلت تحديا ملحوظا في بعض المواقف التعليمية، مما استدعى تخصيص وقت إضافي لبعض المجموعات لاستكمال عمليات التحليل بشكل دقيق. إضافة إلى ذلك، تبين أن بعض أوراق العمل في المرحلة الأولى كانت طويلة ومعقدة نسبيا، الأمر الذي جعل بعض التلميذات يواجهن صعوبة في فهم التعليمات وتنفيذ خطوات التعلم بشكل متسلسل، مما استلزم إعادة صياغة التعليمات وتبسيطها مع إضافة أمثلة توضيحية ودعم بصري يساعد على تحسين وضوح المهام التعليمية.

وفي جانب آخر، أظهر تقييم التنفيذ أن دافعية التلميذات نحو التعلم واهتمامهن بالمادة قد ارتفع بشكل ملحوظ. فقد بدأن يظهرن حماسا واضحا عند التعامل مع النصوص النحوية الصعبة، وشاركن بفاعلية أكبر في النقاشات الجماعية، كما تطورت لديهن القدرة على الدفاع عن التحليلات النحوية باستخدام منطق علمي سليم وأدلة لغوية واضحة. ويؤكد ذلك أن نموذج التعلم القائم على المشكلات يسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي والتحليل اللغوي، وهي مهارات لا تنعكس فقط على تحسين نتائج الاختبارات البعدية، بل تمتد أيضا إلى تعزيز قدرة التلميذات على تطبيق القواعد النحوية في سياقات لغوية أوسع وأكثر تنوعا داخل النصوص العربية.

وبشكل عام، يوضح تقييم التنفيذ أن نموذج التعلم القائم على المشكلات يعد فعالا في رفع مستوى المشاركة الصفية، وتعميق الفهم المفاهيمي، وتنمية القدرات التحليلية، وتعزيز الثروة اللغوية لدى التلميذات. وتشكل هذه النتائج أساسا علميا مهما لإجراء مزيد من التحسينات على أدوات التعليم، وتنظيم الوقت داخل الحصص الدراسية، وتطوير

استراتيجيات توزيع المجموعات بشكل أكثر فاعلية، إضافة إلى تبسيط أوراق العمل التعليمية. ومن المتوقع أن يسهم ذلك في جعل تطبيق هذا النموذج داخل فصل كلية المعلمين الإسلامية في معهد الرسالة العصري العالمي أكثر فاعلية واستقراراً، بما يؤدي إلى تحسين نتائج جميع التلميذات بشكل متوازن وعادل.

الفصل الخامس

المناقشة النتائج

تناول هذا الفصل نتائج تطوير منهج التعليم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو لدى طلاب الفصل الثاني في كلية المعلمين الإسلامية بمعهد الرسالة في فونوروكو . وتبدأ المناقشة بعرض عملية تطوير طريقة التعلم القائم على المشكلات، والتي استندت إلى نتائج تحليل احتياجات التعلم في الميدان، وذلك بالنظر إلى واقع تعليم النحو، وخصائص الطلاب، والتحديات التي يواجهونها في فهم مفهوم الإعراب وبنية الجملة في اللغة العربية. ثم يعرض هذا الفصل نتائج تحكيم الخبراء للنموذج المطور من طريقة التعلم القائم على المشكلات، وذلك لتقويم مدى صلاحية هذه الطريقة من حيث المادة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، ومدى ملاءمتها لأهداف تعليم النحو . وفي الجزء الأخير من هذا الفصل تُبحث عملية تطبيق التجربة لطريقة التعلم القائم على المشكلات في الفصل، إلى جانب تحليل مدى فعاليتها في تحسين نتائج تعلم الطلاب في علم النحو، سواء من جانب فهم المفاهيم، أو قدرة تحليل النصوص، أو مستوى مشاركتهم الفعالة في عملية التعلم.

المبحث الأول : تطوير نموذج القائم على حل المشكلات في تعليم علم النحو

بناءً على نتائج التحليل في المرحلة الأولية، يُظهر تعليم علم النحو في فصل ٢ في كلية المعلمين الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي استمرار هيمنة الطريقة التقليدية القائمة على القواعد و الحفظ.^{٥٣} في الممارسة العملية، تشرح المعلمات المفاهيم النحوية شفهيًا أمام الفصل بطريقة أحادية الاتجاه. يقوم معظم التلميذات بنسخ الملاحظات فقط، ونادرًا ما يطرحن أسئلة، وبعضهن يُظهرن فقدان التركيز أو حتى النعاس. يشير ذلك إلى أنه رغم تقديم النظرية، فإن إتقان مهارات التحليل، وفهم المفاهيم المجردة، وقدرة تطبيق

⁵³ Nārfala Mawaddah Mumtazah Nasution and Zulfiana Herni, “

نآرقلا مولع دهععب نماثلا فصلا” , no. 2 (2025): 409–17, بلاطل وحنلا ميلعت يف ةيكيسلا كلا قيرطلا قيبطت ناديم يملاسلا” ١٤

الإعراب على النصوص الأصلية ما زال منخفضًا. هذه الحالة تتسق مع النتائج الأولية التي أظهرت أن التعلم في المعاهد يميل إلى التركيز على الحفظ المعرفي مقارنة بالتطبيق العملي، مما يجعل الفهم المفاهيمي للتلميذات محدودًا، خصوصًا فيما يتعلق بتطبيق القواعد بشكل واقعي.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الملاحظة وجود مؤشرات أولية لتطبيق حل المشكلات. على سبيل المثال، تطلب المعلمات أحيانًا من التلميذات تحديد إعراب كلمة معينة من النص العربي المسموع. تتطلب هذه الأنشطة من التلميذات التفكير والتحليل والبحث عن الحلول بشكل مستقل. ومع ذلك، فإن هذه الأنشطة تتم بشكل متقطع وغير منظم، وبالتالي فإن التلميذات ذوات القدرات الأولية الأعلى أو اللواتي اعتدن على مواجهة النصوص العربية المعقدة فقط هن القادرات على متابعة حل المشكلات بشكل جيد، بينما التلميذات الأخريات غالبًا ما يشعرن بالارتباك ويعتمدن على الحفظ كحل سريع. توضح هذه الظاهرة أنه رغم وجود إمكانات لحل المشكلات، فإن الطريقة الحالية لم تستطع تعزيز مشاركة جميع التلميذات.⁵⁴

تعزز نتائج المقابلات مع معلمات النحو، السيدة سبتي دوي سابوتري والسيدة فيتريانا سوريا ويديراتيه، هذه النتائج. فقد أكدت المعلمات أن الهدف الرئيسي من تعليم النحو ليس مجرد حفظ القواعد، بل بناء القدرة على استخدام اللغة العربية بطريقة تطبيقية وتحليلية.⁵⁵ تدرك المعلمات أن معظم التلميذات يواجهن صعوبة في فهم المفاهيم المجردة، مثل وظيفة الكلمات في الجملة، والجملة الاسمية والفعلية، وفروع الإعراب. عندما يواجهن نصوصًا جديدة تختلف عن أمثلة الكتب، تميل التلميذات إلى الشعور بالارتباك والاعتماد

⁵⁴ Harif Supriady, Yenni Yunita, and Universitas Islam Riau, “عمالجا، قيملاسلًا تاساردلا”، قيلكب قيرعلا قغللا ميلعت مسقة بلط ندل وحنلا ملع ملعت قبعوص قيليلتح قسارد قيويارلا قيملاسلًا، ”٢٠٢١، ٨-١.

⁵⁵ Faisol Mahmoud, Adam Ibrahim, and Umi Machmudah, “نموذج التعليم علمالمشكلات”، لتحسين مهارة الكلام باللغة العربية في التعليم العالي ”١٣ no. 1 (2025): 199–210, <https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.9189>.

على الحفظ، مما يجعل مهارات التفكير النقدي والتحليل وتطبيق القواعد في السياق الواقعي محدودة للغاية.

إضافةً إلى جانب القدرة، تتأثر دافعية التلميذات بطريقة التعلم. أظهرت الملاحظة أن التعلم القائم على الشرح يجعل بعض التلميذات يشعرن بالملل وقلة التحدي. وتقول التلميذات إن من الصعب ربط القواعد باستخدام اللغة العربية في الواقع، وبالتالي فإن مهارتهن التطبيقية منخفضة.^{٥٦} على النقيض من ذلك، عندما يُقدّم لهن نص أو مشكلة لغوية تتطلب التحليل، تظهر نسبة صغيرة من التلميذات حماساً ورغبة في المعرفة، ويحاولن النقاش مع زميلاتهن في المجموعة. يشير ذلك إلى أن التلميذات أكثر استجابة للتعلم الذي يتطلب مشاركة نشطة وتطبيق القواعد بشكل عملي. بناءً على ذلك، يبدو أن تطوير نموذج القائم على حل المشكلات ذو إمكانات كبيرة، حيث يمكنها تحويل دور التلميذات من متلقيات سلبيات إلى مشاركات نشطات يركزن على حل المشكلات الواقعية.

في مرحلة التصميم، تم تطوير نموذج القائم على حل المشكلات مع مراعاة الجوانب السياقية المختلفة، بما في ذلك خصائص تلميذات الصف ٢ في كلية المعلمين الإسلامية، وجدول المعهد المزدحم، ونظام الإقامة، والمحتوى الموجود في كتاب نحو واضح ٢ لا يركز هذا التصميم على الجانب المعرفي فحسب، بل يأخذ في الاعتبار أيضاً المهارات الاجتماعية، والقدرة على التعاون، والدافعية لدى التلميذات. يؤكد نموذج القائم على حل المشكلات المطور على خمسة خطوات أساسية، صُممت بحيث تكون كل خطوة منظمة ومنهجية، وقادرة على تحفيز التلميذات على التفكير النقدي والإبداعي.

١. توجيه المشكلة ، في هذه المرحلة، تقدم المعلمة نصاً عربياً أصلياً يحتوي على أخطاء إعرابية، جمل مبتدأ- خبر معقدة، أو تراكيب فعلية صعبة التحدي. يتم اختيار النص مع مراعاة توافقه مع محتوى الكتاب، مستوى الصعوبة، وملاءمته للسياق. تحفز المعلمة فضول التلميذات من خلال أسئلة تمهيدية، مثل: "ما الخطأ في هذه الجملة؟" أو "كيف تُطبق القاعدة هنا؟". الهدف هو دفع التلميذات لتحديد المشكلة بشكل

⁵⁶ Mahmoud, Ibrahim, and Machmudah.

نشط، وليس مجرد انتظار الإجابة. صُممت هذه الأنشطة لتدريب مهارات الملاحظة، التحليل، وحل المشكلات منذ البداية.

٢. تنظيم المجموعات ، تُقسّم التلميذات إلى مجموعات متباينة القدرات مع مراعاة القدرة الأولية، الدافعية، وطبيعة التعلم لكل تلميذة. لكل مجموعة هيكل أدوار: مسجلة، محللة تراكيب الجمل، سائلة، ومقدمة للمعلومات. تهدف هذه التوزيعة إلى تمكين التلميذات المتفوقات من مساعدة زميلاتهن اللاتي يواجهن صعوبة، بينما تُحَقِّز التلميذات الخجولات أو الأقل نشاطاً على المشاركة الفعّالة. يُتوقع أن تعزز هذه الاستراتيجية التفاعل بين مستويات القدرة المختلفة، المشاركة النشطة، والتعلم التعاوني.

٣. التحقيق الفردي والجماعي ، تبدأ التلميذات بتحليل النص بشكل فردي، ويضعن علامات على الكلمات أو العبارات التي تتطلب تحليل الإعراب، ويُدَوِّن تخمينات الوظائف النحوية للكلمات. بعد ذلك، يناقشن في مجموعاتهن لتوحيد النتائج، مقارنة التحليلات، وفحص الأخطاء أو عدم التطابق. تُوجّه هذه المرحلة بواسطة المبني على المشكلة، الذي يحتوي على تعليمات التحليل، جدول تراكيب الجمل، أسئلة تحفيزية، ومساحة لصياغة الحجج. الهدف هو أن تفكر التلميذات بشكل نقدي، تأملي، ومنهجي، وليس مجرد نسخ الإجابات من زميلة أو المعلمة.

٤. عرض النتائج ، تعرض كل مجموعة نتائج تحليلها أمام الفصل، بينما تعمل المعلمة كميسرة. تقوم المعلمة بطرح أسئلة توضيحية، فحص مطابقة القواعد، وتقديم التغذية الراجعة. لا تُدرب هذه المرحلة التلميذات على مهارات الاتصال فحسب، بل تُعزز أيضاً الفهم المفاهيمي ومهارات تحليل الإعراب.

٥. التأمل في التعلم ، تركز هذه المرحلة على تقييم عملية التعلم، تحديد الصعوبات، مناقشة الحلول البديلة، واستخلاص الاستنتاجات. يهدف التأمل إلى تنمية وعي التعلم، تطوير التفكير فوق المعرفي، وتعزيز إتقان القواعد في السياق الواقعي.

باستخدام خمس خطوات تم تصميمها، فإن نموذج القائم على حل المشكلات لا يهدف فقط إلى تعليم نظرية الإعراب بشكل ميكانيكي، بل يهدف أيضاً إلى بناء مهارات

التفكير النقدي والتحليل، وتطبيق القواعد في السياق الواقعي. وقد صُممت كل خطوة بحيث ترتبط ببعضها وتكوّن مسار تعلم منظم. فالمرحلة الأولى، توجيه المشكلة، تدفع التلميذات إلى التعرف على الأخطاء وطرح الأسئلة، بحيث يبدأ التفكير من الفضول والإدراك للمشكلة. أما مرحلة تنظيم المجموعات فتدرب التلميذات على العمل بشكل تعاوني، واحترام اختلاف القدرات، والتعلم على حل المشكلات معًا. وتتيح مرحلة التحقيق الفردي والجماعي فرصة للتلميذات لتحليل النصوص بعمق، ومقارنة الآراء، وبناء الحجج المنطقية. بينما تعزز مرحلة عرض النتائج الشجاعة في التحدث أمام الجمهور، وقدرة إيصال الرأي، والتعامل مع النقد بشكل بناء. أما مرحلة انعكاس التعلم فتعزز الوعي الميتامعرفي، وتساعد التلميذات على تقييم عمليات تفكيرهن، وفهم العلاقة بين النظرية والتطبيق.

كما أن نموذج القائم على حل المشكلات مع مهارات أخرى مثل القراءة والكتابة يجعل تعلم اللغة العربية متكاملًا. فالتلميذات لا يتعلمن فقط تحليل تركيب الجمل والإعراب، بل يطبقنه أيضًا في قراءة النصوص بطلاقة وكتابة جمل جديدة وفق القواعد الصحيحة. على سبيل المثال، بعد تحليل جملة مركبة، يُطلب من التلميذات صياغة جملة جديدة باستخدام نفس المفردات أو تغيير نمط الجملة، بحيث يمكن تطبيق النظرية مباشرة.^{٥٧} وتساعد هذه الطريقة على ربط الفهم النحوي بالقدرة العملية على استخدام اللغة العربية، بما يتوافق مع أهداف التعلم التطبيقي في بمعهد الرسالة العصري العالمي.

علاوة على ذلك، يأخذ تصميم نموذج القائم على حل المشكلات في الاعتبار تنوع المشكلات اللغوية المصممة بشكل تدريجي. تبدأ المشكلات بالإعراب البسيط للمبتدأ والخبر، ثم تتدرج إلى الجمل الفعلية المعقدة، واستخدام الفعل الماضي والمضارع في الجمل الطويلة، وصولًا إلى الإعراب التركيبي للجمل المعرفة والنكرة. ويتيح هذا النهج التدريجي للتلميذات بناء الفهم خطوة بخطوة، بدءًا من المفاهيم الأبسط وحتى مواجهة النصوص الأكثر تحديًا. ومع الأسلوب التدريجي.^{٥٨}، لا تشعر التلميذات بثقل الصعوبة الأولية، بل

⁵⁷ Fikri, Aflisia, and Harisah, "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills."

⁵⁸ Aufa Hanin Salsabil and Sultan Abdus Syakur, "Scaffolding Arabic Syntax Learning : An Examination of Introductory Nahwu Materials for Novice Students" 4, no. 1 (2026): 41-52.

يمررن بتطور القدرات بشكل تدريجي. كما يدرّب هذا الاستراتيجية التلميذات على تحليل نصوص متنوعة، وضبط نمط الإعراب، ومواجهة تنوع تركيب اللغة العربية، مما يجعل قدرات التحليل أكثر مرونة وتكيفًا.

وقد أُعدت سيناريوهات التعلم بدقة لضمان تطبيق نموذج القائم على حل المشكلات بشكل متسق في كل جلسة، حتى مع اختلاف المعلمة. وتشمل دليل المعلمة استراتيجيات تيسير النقاش الجماعي، كيفية التعامل مع الإجابات الخاطئة، نصائح لإثارة الأسئلة النقدية، وطرق تشجيع التلميذات الخجولات على المشاركة. ويعد هذا مهمًا لضمان مشاركة جميع التلميذات، بما في ذلك من لديهن ثقة منخفضة أو قدرات أولية ضعيفة، بشكل فعال في التعلم. كما تم تخصيص وقت محدد لكل جلسة للمرحلة الأولى، والتحقيق، والنقاش، والعرض، والانعكاس، لضمان سير كل خطوة بشكل منظم دون تفويت أي مرحلة.

بهذا التصميم الشامل، لا تعمل نموذج القائم على حل المشكلات المطورة على تحسين فهم المفاهيم ومهارات الإعراب فقط، بل تزيد أيضًا من دافعية التلميذات للتعلم. فالتلميذات يصبحن أكثر نشاطًا، ويجسن التعبير عن آرائهن، ويستطعن العمل ضمن مجموعات، ويربطن النظرية بالتطبيق الواقعي.⁵⁹ كما أن النشاط والمشاركة يؤثران مباشرة على تحسين المهارات التطبيقية، وقدرات التفكير التحليلي، وإتقان المفردات والتركيب النحوي. وفي النهاية، يصبح تعلم علم النحو أكثر معنى، وواقعيًا، وفعالية، بما يتوافق مع طبيعة المعهد التي تركز على مهارات اللغة العربية التطبيقية والتفكير النقدي.

وأبعد من ذلك، يسهم تطبيق نموذج القائم على حل المشكلات في غرس ثقافة التعلم الذاتي بين التلميذات. فهن لم يعدن يعتمدن كليًا على المعلمة كمصدر للإجابات، بل يتعلمن إيجاد الحلول بشكل نقدي من خلال النقاش والتحقيق. كما تدرب هذه الأنشطة الاستقلال الفكري، والمسؤولية الجماعية، والقدرة على حل المشكلات المعقدة،

⁵⁹ Mohammad Makinuddin et al., "Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Problem-Based Learning Untuk Meningkatkan Keterampilan Komunikasi" 17, no. 2 (n.d.): 231–46.

مما يجعلهن مستعدات لمواجهة تحديات أكاديمية أعلى أو مواقف تعلم مستقبلية تتطلب مهارات التفكير التحليلي والتعاوني.

المبحث الثاني : تقييم الخبراء لتطوير طريقة *Problem-Based Learning (PBL)*

قبل تنفيذ نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في مرحلة التجريب الميداني، يلزم إجراء سلسلة من عمليات التحكيم من قبل الخبراء للتأكد من أن الأداة التعليمية المطورة قد استوفت معايير الصلاحية من الناحية النظرية والتربوية والتطبيقية. ويعد هذا التحكيم مرحلة مهمة في البحث والتطوير، إذ يعمل كآلية لضبط الجودة على المنتج الناتج، بما يضمن صلاحيته للاستخدام في العملية التعليمية.⁶⁰

بوجه عام، يشمل تحكيم الخبراء في هذا البحث جانبين رئيسيين، هما تحكيم خبير المادة وتحكيم خبير المنهج. يركز تحكيم خبير المادة على تقييم صلاحية المحتوى، ودقة المفاهيم، وعمق المادة العلمية، ومدى توافقها مع المنهج وخصائص المتعلمات. في حين يركز تحكيم خبير المنهج على تقييم تصميم التعلم، وملاءمة خطوات التعلم القائم على المشكلات، وقابلية تنفيذ النموذج في سياق التعلم الفعلي داخل الصف.⁶¹

أظهرت نتائج تحكيم الخبراء في جانب المادة أن مجموع الدرجات التي تم الحصول عليها بلغ ٣٠ درجة من أصل ٣٢ درجة كحد أقصى. وقد تم حساب نسبة الصلاحية باستخدام معادلة النسبة المئوية للصلاحية وهي مجموع الدرجات المحصلة مقسوماً على مجموع الدرجات الكلية مضروباً في ١٠٠٪. وبناءً على ذلك كانت النتيجة $30 \div 32 \times 100 = 93,75\%$. وتشير هذه النسبة وفقاً لمعايير الصلاحية إلى أنها تقع ضمن الفئة صالح جداً. وهذا يدل على أن المادة التعليمية التي تم تطويرها في مجال علم النحو منسجمة مع الأسس العلمية، ومتوافقة مع أهداف التعليم، وتتمتع بدرجة عالية من الدقة العلمية

⁶⁰ May Hafizah et al., "Journal of Digital Learning and Education Meta-Analysis : The Impact of Problem-Based Learning (PBL) Models on Students ' Critical Thinking Skills" 04, no. 3 (2024): 167–79, <https://doi.org/10.52562/jdle.v4i3.1393>.

⁶¹ Achmad Ramadhan and Sutrisnawati Mardin, "Problem-Based Learning : Improving Critical Thinking Abilities , Science Literacy and Students ' Independence in Biology," 2023.

والملاءمة لمستوى التلميذات، مما يجعلها صالحة للاستخدام في العملية التعليمية بعد إجراء بعض التحسينات الجزئية بناء على ملاحظات الخبراء.

أما نتائج تحكيم الخبراء في نموذج تصميم التعليم القائم على المشكلات فقد أظهرت أن مجموع الدرجات المحصل عليها بلغ ٢٨ درجة من أصل ٣٢ درجة. وقد تم حساب نسبة الصلاحية باستخدام المعادلة نفسها وهي مجموع الدرجات المحصلة مقسوما على مجموع الدرجات الكلية مضروبا في ١٠٠٪، بحيث كانت النتيجة $28 \div 32 \times 100 = 87,5\%$. ووفقا لمعايير الصلاحية فإن هذه النتيجة تقع ضمن الفئة صالح جدا. ويشير ذلك إلى أن نموذج التعلم القائم على المشكلات الذي تم تطويره يتسم بوضوح خطوات التنفيذ، وتكامل مراحله، وإمكانية تطبيقه داخل الفصل بسهولة، إضافة إلى كونه مناسباً لبيئة التلميذات في المعهد من حيث تنظيم التعلم وتحفيز التفكير والتحليل، مع وجود بعض الملاحظات التطويرية المحدودة التي قدمها الخبراء لتحسين جودة التطبيق.

وعند النظر إلى النتائج بشكل إجمالي، فقد تم حساب المتوسط الحسابي لنسب تحكيم الخبراء من خلال جمع النسبتين ٩٣,٧٥٪ و ٨٧,٥٠٪ ثم قسمتهما على ٢، فكانت النتيجة ٩٠,٦٣٪. وتدلل هذه النتيجة على أن مستوى الصلاحية الكلي للمنتج يقع ضمن الفئة صالح جدا. وبناء على ذلك يمكن القول إن نموذج التعلم القائم على المشكلات الذي تم تطويره يتمتع بدرجة عالية من الجاهزية للتطبيق في مرحلة التجريب الميداني داخل الفصل، مع ضرورة الاستمرار في الأخذ بالملاحظات والتعديلات التي قدمها الخبراء بهدف رفع جودة التنفيذ وتحسين فعالية التعلم لدى التلميذات في معهد الرسالة العصري في فونوروكو.

وبالإضافة إلى هذين الجانبين، تشكل نتائج التحكيم أيضا أساسا لإجراء عمليات المراجعة والتحسين على المنتج المطور. ويتم ذلك بهدف جعل النموذج المطور ليس فقط صالحا من الناحية النظرية، بل أيضا أكثر فاعلية وتنظيما وسهولة في التطبيق داخل العملية التعليمية.

وبذلك فإن مرحلة تحكيم الخبراء في هذا البحث تؤدي دورا استراتيجيا في ضمان جودة المنتج النهائي قبل تطبيقه في الميدان.^{٦٢}

وبناء على ذلك، سيتم عرض نتائج تحكيم الخبراء في هذا البحث في عدة أقسام، على النحو الآتي:

١. تحكيم خبير المادة

يعد تحكيم خبيرة المادة إحدى المراحل الأكثر أهمية في البحث التطويري، ويهدف إلى ضمان أن المنتج التعليمي المطور قد استوفى معايير صلاحية المحتوى من الناحية الأكاديمية قبل تطبيقه في عملية التعلم. وتشكل هذه المرحلة الأساس الرئيس في تحديد جودة المنتج التعليمي، إذ من خلالها يمكن معرفة مدى توافق المادة المطورة مع المعايير العلمية والتربوية والسياقية.^{٦٣} وبذلك لا يقتصر دور تحكيم خبير المادة على التقييم فحسب، بل يعد أيضا آلية لضبط الجودة الأكاديمية للمنتج التعليمي الناتج.

⁶² Shefa Dwijayanti Ramadani, "Efektivitas Problem-Based Learning (Pbl) Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis : Sebuah Studi Komparatif The Effectiveness Of Problem-Based Learning (Pbl) In Enhancing Learning Outcomes And Critical Thinking Skills : A Comparative Study Pendahuluan Pendidikan Abad Ke-21 Menuntut Lebih Dari Sekadar Kemampuan Kognitif Siswa ; Pendidikan Juga Harus Mengembangkan Keterampilan Hidup Esensial Seperti Berpikir Kritis , Literasi Teknologi , Kemampuan Bekerja Sama , Dan Berkolaborasi Dengan Orang Lain (Indah Et Al ., 2021). Meskipun Para Pendidik Telah Memahami Tuntutan Ini , Praktik Di Kelas Sering Kali Tidak Sesuai Dengan Ideal Tersebut . Metode Pengajaran Tradisional , Di Mana Guru Mendominasi Proses Pembelajaran , Masih Sering Digunakan , Terutama Dalam Mata Pelajaran Seperti Biologi Di Ma Sirojut Tholibin . Hasil Observasi Di Kelas X Mata Pelajaran Biologi Di Ma Sirojut Tholibin Menunjukkan Bahwa Metode Pembelajaran Yang Digunakan Tidak Cukup Melibatkan Siswa Sebagai Pembelajar Aktif . Akibatnya , Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Tidak Berkembang Dengan Baik , Dan Hasil Belajar Mereka Juga Tidak Memuaskan . Masalah Ini Menunjukkan Perlunya Metode Pembelajaran Yang Lebih Aktif Yang Dapat Melibatkan Siswa Secara Mendalam Dalam Proses Pembelajaran , Sehingga Mampu Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Dan Pemahaman Konsep Mereka . Model Pembelajaran Berbasis Masalah (Problem-Based Learning , Pbl) Telah Diakui Secara Luas Sebagai Metode Yang Efektif Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa . Berbeda Dengan Metode Pengajaran Tradisional Yang Berpusat Pada Guru , Pbl Menggeser Fokus Ke Pembelajaran Yang Berpusat Pada Siswa . Dalam Model Ini , Siswa Dihadapkan Pada Masalah-Masalah Kompleks Dunia Nyata Yang Memerlukan Mereka Untuk Melakukan Penyelidikan , Kolaborasi , Dan Analisis Kritis Untuk Menemukan Solusi . Penelitian Mendukung Pernyataan Bahwa Pbl Secara Signifikan Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa , Menjadikannya Pendekatan Pedagogis Yang Ideal Untuk Mengatasi Kekurangan Yang Ditemukan Dalam Metode Pengajaran Konvensional (Ilmi & Lagiono , 2019). Berbagai Studi Meta-Analisis Telah Menunjukkan Dampak Positif Pbl Terhadap Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa (Anadiroh , 2019 ; Astuti Et Al ., 2019). Studi-Studi Ini Menegaskan Bahwa Pbl Tidak Hanya Meningkatkan Pemahaman Siswa Tentang Materi Pelajaran , Tetapi Juga Membekali Mereka Dengan Keterampilan Yang Di..." 3, No. 1 (2024): 65–80.

⁶³ Elok Rufaiqoh et al., "Ta ' Lim Al - ' Arabiyyah : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban" 8, no. 2 (2024): 249–63.

ومن الناحية الجوهرية، لا يقتصر تحكيم المادة على صحة المفاهيم فقط، بل يشمل أيضا عمق المحتوى، واتساع نطاقه، واتساق بنيته العلمية، وتكامله مع أهداف التعلم المحددة. فالمادة الجيدة لا تكون صحيحة من الناحية النظرية فقط، بل يجب أن تصاغ بشكل تدريجي ومنهجي وسهل الفهم بما يتناسب مع مستوى النمو المعرفي للمتعلّمت. وفي سياق تطوير أدوات التعلم، يعد تحكيم المحتوى أداة أساسية لضمان أن جميع المواد المطورة تدعم فعليا تحقيق الكفايات التعليمية المستهدفة.⁶⁴

وعلاوة على ذلك، فإن تحكيم المحتوى في البحث التطويري لا ينفصل عن جانب ملاءمة المنهج وخصائص المتعلّمت. إذ يجب أن تراعي كل مادة يتم تطويرها توافقها مع المعايير المنهجية المعتمدة، واحتياجات التعلم في الميدان، والحالة النفسية والمعرفية للمتعلّمت. وفي إطار تطوير التعليم، تتحدد جودة المنتج التعليمي عادة بثلاثة أبعاد رئيسية، هي: الصلاحية، والقابلية للتطبيق، والفاعلية. ولذلك فإن تحكيم خبر المادة يؤدي دورا استراتيجيا في ضمان تحقق صلاحية المحتوى قبل الانتقال إلى مرحلة التجريب الميداني.

في هذا البحث، تم تحكيم خبر المادة من قبل الأستاذة الدكتورة مؤصمة، أستاذة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانغ ورئيسة برنامج الدكتوراه، وذلك في ٩ أبريل ٢٠٢٦ باستخدام أداة تقييم تم إعدادها بشكل منهجي بناء على مؤشرات صلاحية المادة التعليمية. وقد صممت الأداة لقياس عدة جوانب مهمة بشكل شامل، من بينها مدى توافق المادة مع منهج كلية المعلمين الإسلامية، ودقة مفاهيم علم النحو، وملاءمة المحتوى لمستوى القدرات المعرفية للطلّبات، إضافة إلى منهجية عرض المادة من حيث وضوح التسلسل، وتكامل الموضوعات، واتساق البنية العلمية.

كما شمل التحكيم أيضا مدى تكامل المادة مع مدخل نموذج التعليم القائم على حل المشكلات و في هذا السياق، لا ينظر إلى المادة بوصفها مجموعة من المفاهيم النظرية فقط، بل كوسيلة لطرح مشكلات واقعية مرتبطة بحياة الطّالبات في بيئة المعاهد. ويعد

⁶⁴ Haniefa, Masyitoh, and Rahman Bahtiar, "Integration of Digital Literacy and Problem Based Learning (Pbl) Model To Improve Arabic Learning Outcomes."

هذا الأمر مهما جدا لأن المشكلة في مدخل نموذج التعليم القائم على حل المشكلات تمثل نقطة البداية التي تدفع المتعلمات إلى الاستكشاف والتحليل وحل المشكلات بشكل فردي أو تعاوني. وبذلك فإن جودة صياغة المادة تؤثر مباشرة في نجاح تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في عملية التعلم.

وعلى نحو أوسع، يشمل تحكيم خبر المادة أيضا تنمية مهارات التفكير العليا بـ في ذلك مهارات التحليل والتقييم والإبداع. فالمادة الجيدة لا تقتصر على فهم المفاهيم بما بشكل نصي، بل تدفع المتعلمات إلى ربط المفاهيم وتحليل التراكيب وتطبيق المعرفة في سياقات متعددة.⁶⁵ ولذلك يجب أن تصمم درجة تعقيد المادة بشكل متوازن لتحفيز التفكير النقدي والتأملي والتحليلي لدى المتعلمات.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، وخاصة علم النحو، يتمتع تحكيم المادة بدرجة عالية من الحساسية، نظرا للطبيعة المعيارية والمنهجية والدقيقة لهذا العلم. فأي خطأ بسيط في إعداد المادة قد يؤدي إلى خلل في فهم القواعد النحوية على نطاق أوسع. ولذلك يجب إعداد مادة النحو بدقة عالية وبالالتزام بالقواعد العلمية المعتمدة، مع مراعاة مستوى فهم الطالبات بوصفهن متعلمات.

وقد أظهرت نتائج التحكيم أن جميع المؤشرات حصلت على تقديرات تتراوح بين جيد وجيد جدا. وهذا يدل على أن المادة المطورة قد استوفت معايير صلاحية المحتوى من مختلف الجوانب، سواء العلمية أو التربوية أو السياقية. وبذلك يمكن الحكم على أن المنتج المطور صالح للاستخدام في تعليم علم النحو في معهد الرسالة العصري.

كما أن عدم وجود ملاحظات تعديل جوهرية من قبل المحكّمة يدل على أن المادة المصممة قد بلغت مستوى عاليا من التوافق مع المعايير الأكاديمية والبنية العلمية لعلم النحو واحتياجات التعلم في سياق المعاهد. ويشير ذلك إلى أن عملية تطوير المادة قد تمت بعناية من حيث دقة المفاهيم ومنهجية العرض وملاءمتها لخصائص المتعلمات.

⁶⁵ Hafizah et al., "Journal of Digital Learning and Education Meta-Analysis : The Impact of Problem-Based Learning (PBL) Models on Students ' Critical Thinking Skills."

كما تعكس هذه الحالة قدرة المادة المطورة على دمج الجوانب النظرية لعلم النحو مع المدخل التربوي المستخدم في التعلم. ويعد هذا الدمج مهماً لأن التعليم في البيئة المعهدية لا يقتصر على الصحة العلمية، بل يتطلب أيضاً قابلية التطبيق في سياق تعليمي تفاعلي وسياقي وموجه نحو الفهم العميق.^{٦٦}

وعلاوة على ذلك، فإن غياب التعديلات المهمة يعد مؤشراً على أن تصميم المادة قد حقق التوازن بين أهداف التعلم والمحتوى ومستوى النمو المعرفي للمتعلّمين. وبعبارة أخرى، فإن المادة لم تكن دقيقة من حيث المضمون فقط، بل صممت أيضاً وفق اعتبارات نفسية وتربوية تسمح بفهم المفاهيم بشكل تدريجي ومنهجي وذو معنى. وتؤكد هذه النتائج أن المنتج المطور الذي خضع لتحكيم الخبراء يمتلك مستوى عالياً من صلاحية المحتوى ويمكن الاعتماد عليه. وتشير هذه الصلاحية العالية إلى أن المادة ليست فقط صالحة نظرياً، بل أيضاً قابلة للتطبيق العملي في الميدان.

⁶⁶ Ramadani, "Efektivitas Problem-Based Learning (PBL) Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis : Sebuah Studi Komparatif The Effectiveness of Problem-Based Learning (PBL) in Enhancing Learning Outcomes and Critical Thinking Skills : A Comparative Study PENDAHULUAN Pendidikan Abad Ke-21 Menuntut Lebih Dari Sekadar Kemampuan Kognitif Siswa ; Pendidikan Juga Harus Mengembangkan Keterampilan Hidup Esensial Seperti Berpikir Kritis , Literasi Teknologi , Kemampuan Bekerja Sama , Dan Berkolaborasi Dengan Orang Lain (Indah et Al ., 2021). Meskipun Para Pendidik Telah Memahami Tuntutan Ini , Praktik Di Kelas Sering Kali Tidak Sesuai Dengan Ideal Tersebut . Metode Pengajaran Tradisional , Di Mana Guru Mendominasi Proses Pembelajaran , Masih Sering Digunakan , Terutama Dalam Mata Pelajaran Seperti Biologi Di MA Sirojut Tholibin . Hasil Observasi Di Kelas X Mata Pelajaran Biologi Di MA Sirojut Tholibin Menunjukkan Bahwa Metode Pembelajaran Yang Digunakan Tidak Cukup Melibatkan Siswa Sebagai Pembelajar Aktif . Akibatnya , Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Tidak Berkembang Dengan Baik , Dan Hasil Belajar Mereka Juga Tidak Memuaskan . Masalah Ini Menunjukkan Perlunya Metode Pembelajaran Yang Lebih Aktif Yang Dapat Melibatkan Siswa Secara Mendalam Dalam Proses Pembelajaran , Sehingga Mampu Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Dan Pemahaman Konsep Mereka . Model Pembelajaran Berbasis Masalah (Problem-Based Learning , PBL) Telah Diakui Secara Luas Sebagai Metode Yang Efektif Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa . Berbeda Dengan Metode Pengajaran Tradisional Yang Berpusat Pada Guru , PBL Menggeser Fokus Ke Pembelajaran Yang Berpusat Pada Siswa . Dalam Model Ini , Siswa Dihadapkan Pada Masalah-Masalah Kompleks Dunia Nyata Yang Memerlukan Mereka Untuk Melakukan Penyelidikan , Kolaborasi , Dan Analisis Kritis Untuk Menemukan Solusi . Penelitian Mendukung Pernyataan Bahwa PBL Secara Signifikan Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa , Menjadikannya Pendekatan Pedagogis Yang Ideal Untuk Mengatasi Kekurangan Yang Ditemukan Dalam Metode Pengajaran Konvensional (Ilmi & Lagiono , 2019). Berbagai Studi Meta-Analisis Telah Menunjukkan Dampak Positif PBL Terhadap Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa (Anadiroh , 2019 ; Astuti et Al ., 2019). Studi-Studi Ini Menegaskan Bahwa PBL Tidak Hanya Meningkatkan Pemahaman Siswa Tentang Materi Pelajaran , Tetapi Juga Membekali Mereka Dengan Keterampilan Yang Di...."

وبذلك، تمنح نتائج هذا التحكيم شرعية أكاديمية للمنتج المطور، مما يشكل أساساً قوياً للانتقال إلى المرحلة التالية في البحث التطويري، وهي التجريب الميداني. وتهدف هذه المرحلة إلى اختبار مدى فعالية تطبيق المنتج الذي ثبتت صلاحيته من قبل الخبراء في بيئة تعلم حقيقية، خاصة في تحسين فهم مفاهيم علم النحو في البيئة المعهدة.

٢. تحكيم خبير المنهج

يعد تحكيم خبير المنهج إحدى المراحل المهمة جداً في البحث، و يهدف إلى تقييم مدى صلاحية تصميم التعلم قبل تطبيقه في مرحلة التجريب الميداني. ولا تقتصر هذه المرحلة على كونها عملية تقييم فحسب، بل تمثل أيضاً آلية للتحقق من أن نموذج التعلم المطور قد استوفى المعايير النظرية والتربوية والتطبيقية. وبذلك يشكل تحكيم خبير المنهج أداة أساسية في ردم الفجوة بين التصور النظري لنموذج التعلم وواقع تطبيقه داخل الصف. من الناحية المفاهيمية، يركز تحكيم المنهج على تصميم استراتيجيات التعلم، ومدى ملائمة خطوات التعلم، وقابلية تنفيذ النموذج في سياق التعلم الواقعي. ففي البحث التربوي، لا يكفي أن يكون النموذج صالحاً من الناحية النظرية فقط، بل يجب أن يكون قابلاً للتطبيق بسهولة وبشكل منظم من قبل المدرسات، ومناسباً لخصائص الطالبات.^{٦٧} ولذلك فإن تحكيم خبير المنهج يضمن أن التصميم التعليمي ليس مثالاً على الورق فقط، بل واقعياً وقابلاً للتنفيذ في الميدان.

وفي إطار تصميم البرامج التعليمية، يجب أن تتسم الطريقة التعليمية الجيدة بالمنهجية، والتنظيم، والاتساق، والتكامل مع مدخل التعلم المستخدم. وتتحدد جودة التصميم التعليمي من خلال التناسق بين أهداف التعلم، واستراتيجيات التنفيذ، والمحتوى، وأدوات التقويم. فإذا اختلف أحد هذه العناصر، تأثرت فعالية العملية التعليمية. لذلك يؤدي تحكيم خبير المنهج دوراً محورياً في ضمان الاتساق الداخلي للتصميم التعليمي المطور.^{٦٨}

⁶⁷ Hatice Okyar, "Correction to : University - Level EFL Students ' Views on Learning English Online : A Qualitative Study," *Education and Information Technologies*, 2023, 11192, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11192-4>.

⁶⁸ Fahmi Rizal et al., "Lack E-Learning Effectiveness : An Analysis Evaluating E-Learning in Engineering Education" 15, no. 4 (2022): 197–220.

وفي سياق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات ، تزداد أهمية تحكيم المنهج نظرا لأن هذا النموذج يتسم بالتعقيد ويعتمد على تكامل عدة مكونات تعليمية. إذ لا يقتصر على تقديم المادة، بل يشمل عرض مشكلات واقعية، واستقصاء ذاتي، ونقاشا تعاونيا، وتأملا في نتائج التعلم. ولذلك يجب أن يصمم نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل متسلسل ومنهجي ومنظم لضمان تنمية التفكير النقدي والتحليلي وحل المشكلات لدى الطالبات.⁶⁹

في هذا البحث، تم إجراء تحكيم خبير المنهج من قبل الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن ، أستاذ في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانغ ورئيس برنامج الماجستير، وذلك في ٨ أبريل ٢٠٢٦ باستخدام أداة تقييم صممت وفق مؤشرات التعلم القائم على المشكلات. وقد استخدمت الأداة لقياس مدى توافق التصميم التعليمي مع خصائص نموذج التعليم القائم على حل المشكلات سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ.

تركزت الجوانب الرئيسة للتقييم على مدى توافق نموذج التعلم مع المفهوم الأساسي ل نموذج التعليم القائم على حل المشكلات ، وخاصة في مراحل: التهيئة للمشكلة، وتنظيم المتعلمات، والاستقصاء الفردي والجماعي، وعرض نتائج النقاش، ثم مرحلة التأمل. ويعد تسلسل الخطوات واتساقها مؤشرا أساسيا في الحكم على جودة التصميم، فكلما كان التصميم أكثر منهجية، زادت قابلية تطبيقه في الواقع التعليمي.

كما أولى المحكم اهتماما خاصا بجودة المشكلة التعليمية المقدمة. ففي نموذج التعليم القائم على حل المشكلات ، لا تعد المشكلة مجرد محفز للتعلم، بل هي محور العملية التعليمية بأكملها. ولذلك يجب أن تكون المشكلة واقعية، وسياقية، ومرتبطة بحياة الطالبات، وقادرة على إثارة الفضول العلمي. فالمشكلة الجيدة تدفع المتعلمات إلى التحليل، وطرح الأسئلة، والبحث عن الحلول بشكل فردي وتعاوني، مما يعزز مهارات التفكير العليا.

⁶⁹ Tariq Muhammad Almuqim, “ تروط ةيدوعسلا تاعماجلا ”، *ةيفظولا ةباتكلا تاراهم سيردتل ررقلما يعماجلا باتكلا روطت ةيدوعسلا تاعماجلا*, no. 3 (n.d.): 765–83, <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i3.13421>, يف ” ٤

ومن الجوانب الأخرى التي تم تقييمها دور المدرسات في العملية التعليمية. ففي نموذج التعليم القائم على حل المشكلات ، ينتقل دور المدرس من مركزية التعليم إلى التعلم المتمركز حول المتعلمات، حيث تصبح المدرسات ميسرات يقدمن التوجيه والدعم دون السيطرة على عملية التعلم. ويعد هذا التحول أساسيا لنجاح تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات القائم على الاستقلالية والتفاعل النشط.

كما شمل التحكيم جانب التفاعل والتعاون بين الطالبات. إذ يجب أن يوفر النموذج التعليمي بيئة تفاعلية فعالة تسمح بتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، واختبار الحجج، وبناء المعرفة بشكل جماعي. ويسهم هذا التعاون في تنمية مهارات التواصل الأكاديمي، وتعزيز العمل الجماعي والمسؤولية المشتركة داخل المجموعة.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، وخاصة علم النحو، يجب أن يراعي تصميم المنهج الطبيعة البنوية والتحليلية لهذا العلم. فتعليم النحو لا يقتصر على فهم القواعد، بل يشمل القدرة على تحليل التراكيب اللغوية وتطبيق قواعد الإعراب بدقة. ولذلك فإن تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في النحو يجب أن يتم بحذر وبشكل منهجي يضمن الفهم التدريجي والعميق للمفاهيم.

وقد أظهرت نتائج التحكيم أن جميع الجوانب حصلت على تقديرات تتراوح بين جيد وجيد جدا. وهذا يدل على أن التصميم التعليمي قد استوفى معايير الصلاحية من الناحيتين النظرية والتطبيقية. فمن الناحية النظرية، يتوافق النموذج مع المبادئ الأساسية لنموذج التعليم القائم على حل المشكلات من حيث البنية، وتسلسل الأنشطة، والتكامل مع مدخل التعلم القائم على المشكلات.^{٧٠} ومن الناحية التطبيقية، يتمتع النموذج بدرجة جيدة من القابلية للتنفيذ داخل الصف.

ويشير هذا التوافق إلى أن النموذج لم يُصمم على أساس نظري مجرد فقط، بل راعى الواقع التعليمي، خاصة في سياق تعليم علم النحو في معهد الرسالة العصري. وبذلك فإن النموذج يتميز بوضوح التوجه التطبيقي، وهو أمر مهم في تعليم النحو الذي يتطلب تنظيماً تدريجياً وبنية مفاهيمية واضحة.

⁷⁰ Almugim.

كما أظهرت النتائج أن مكونات النموذج مترابطة بشكل متكامل، بدءاً من الأهداف، ومروراً بعرض المشكلة، والاستقصاء، وانتهاءً بالتقويم والتأمل. ويعد هذا التكامل مؤشراً مهماً على جودة التصميم، لأن غياب الانسجام بين المكونات يؤدي إلى ضعف في فعالية التطبيق.

وبناءً على ذلك، تم الحكم على نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بأنه صالح جداً للتطبيق في تعليم علم النحو في معهد الرسالة العصري. ولا يستند هذا الحكم إلى النتائج الكمية فقط، بل أيضاً إلى التقييم النوعي الذي يعكس ملائمة النموذج للمحتوى والمتعلمات وسياق التعليم في المعاهد.

وبشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن تحكيم خبير المنهج يعد مؤشراً أساسياً في تحديد جاهزية تطبيق نموذج التعلم في البحث التطويري. فهو لا يعمل كمرحلة تقييم نهائية فحسب، بل كآلية لضبط الجودة تضمن جاهزية المنتج للتطبيق في الواقع التعليمي. كما أن النماذج التي تمر بمرحلة التحكيم تتمتع بدرجة أعلى من القابلية للتطبيق، لأنها خضعت للتحسين بناءً على آراء الخبراء. كما تكون أكثر تنظيماً وأسهل في الفهم وأكثر توافقاً مع احتياجات الميدان التعليمي. وهذا يوضح الدور المحوري للتحكيم في رفع جودة المنتج التعليمي النهائي.

لذلك، فإن نتائج هذا التحكيم تشكل أساساً قوياً للانتقال إلى المرحلة التالية، وهي التجريب الميداني، حيث سيتم اختبار فاعلية النموذج في تحسين فهم مفاهيم علم النحو، وتنمية القدرة على تحليل التراكيب اللغوية، وتعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات وفق أهداف البحث التطويري.

٣. تعديل المنتج بناءً على ملاحظات المحكمين

بناءً على نتائج التحكيم التي أجراها المحكمان، تبين أن نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في تعليم علم النحو قد استوفى بشكل عام معايير الصلاحية من حيث المادة والطريقة. ويتضح ذلك من نتائج التقييم التي تراوحت بين جيد وجيد جداً، مما يشير إلى أن المنتج المطور يمتلك أساساً نظرياً وتربوياً قوياً يمكن الاعتماد عليه في عملية التعلم.

وفي جانب المادة، أظهرت نتائج التحكيم عدم وجود ملاحظات تعديل جوهرية من خيرة المادة. ويشير هذا إلى أن المادة المطورة قد توافقت مع القواعد العلمية لعلم النحو، وتمتعت بدقة مفاهيمية جيدة، كما أنها صممت بما يتناسب مع خصائص الطالبات في بيئة المعاهد. إضافة إلى ذلك، فقد اعتبرت المادة متوافقة مع المنهج المستخدم وقادرة على دعم تحقيق أهداف التعلم بشكل منهجي.^{٧١} وبذلك فإن جانب المادة قد حقق مبدأ الصلاحية المحتوى بشكل جيد.

ومع ذلك، وفي جانب الطريقة، قدم خبير المنهج بعض الملاحظات والتوصيات البناءة بهدف تحسين المنتج. وهذه الملاحظات لا تشير إلى وجود ضعف أساسي، بل تهدف إلى تعزيز الجانب التطبيقي بحيث يكون النموذج أكثر قابلية للتنفيذ في الميدان. وهذا يدل على أن المنتج قد وصل إلى مرحلة الصلاحية، لكنه لا يزال بحاجة إلى تحسينات لزيادة فعاليته وسهولة استخدامه.

ومن أبرز التوصيات التي قدمها المحكم ضرورة تطوير دليل التعلم ليكون أكثر شمولية وتطبيقاً. فالدليل الحالي رغم احتوائه على المكونات الأساسية، إلا أنه بحاجة إلى توضيح أعمق في شرح خطوات تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات. ويعد ذلك مهماً لأن المعلمات بحاجة إلى دليل واضح ومنهجي يساعدهن على تنفيذ كل مرحلة من مراحل التعلم القائم على المشكلات بشكل صحيح. ومن خلال تطوير هذا الدليل، يمكن ضمان تنفيذ النموذج كما هو مخطط له دون صعوبات في التطبيق.^{٧٢}

كما أوصى المحكم أيضاً بضرورة تقديم عرض نموذج التعلم بشكل أكثر جاذبية من خلال استخدام الوسائط البصرية. مثل المخططات الانسيابية، ورسوم توضيحية لخطوات نموذج التعليم القائم على حل المشكلات، والإنفوجرافيك. وتعد هذه الوسائط ضرورية لأن النماذج التعليمية ذات الطابع المفاهيمي والتدرجي قد تكون صعبة الفهم

شاهر خالد أحمد سليمان سليمان، "النموذج البنائي العاملي لمعايير تقويم برامج الدراسات العليا التربوية

٧١، دراسة تقويمية لبرنامج ماجستير التربية في القياس والتقويم بجامعة تبوك، "٢٠٢٤

٧٢ Rufaiqoh et al., "Ta ' Lim Al - ' Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban."

إذا قدمت بشكل نصي فقط. ومن خلال التمثيل البصري، يمكن للمدرسات والطالبات فهم مسار التعلم بشكل أسرع و أكثر شمولاً وتنظيماً.

ويرتبط هذا التوصية أيضاً بمفهوم تجربة المستخدم في تطوير أدوات التعليم. فالمواد التعليمية لا يشترط فقط أن تكون صحيحة من حيث المحتوى، بل يجب أن تكون سهلة الاستخدام وواضحة. ولذلك فإن العرض البصري والتنظيمي يعد جزءاً مهماً في تحسين جودة التطبيق داخل الصف، بما يتماشى مع مبادئ تطوير المناهج الحديثة التي تركز على سهولة الاستخدام ووضوح الإجراءات وفاعلية التطبيق.

وبناءً على هذه التوصيات، قامت الباحثة بإجراء عملية تعديل على المنتج بشكل تدريجي ومنهجي. وشملت التعديلات عدة جوانب مهمة، من بينها تحسين دليل التعلم من خلال توضيح خطوات نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل أكثر تفصيلاً، وإضافة وصف إجرائي لكل مرحلة من مراحل التعلم، وتعزيز التكامل بين الأهداف والمحتوى والتقييم لضمان الاتساق الداخلي للنموذج.

كما تم إضافة تمثيل بصري للنموذج في شكل مخطط انسيابي يوضح مراحل تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بدءاً من عرض المشكلة، وتنظيم المتعلمات، والاستقصاء، والمناقشة الجماعية، وصولاً إلى العرض والتأمل. ويساعد هذا التمثيل على فهم بنية التعلم بشكل شامل دون الحاجة إلى إعادة تفسير النصوص الوصفية الطويلة. ولا تقتصر هذه التعديلات على الجانب الفني فقط، بل لها أيضاً أثر تربوي مهم. فتحسين دليل التعلم يساهم في تسهيل التنفيذ داخل الصف، بينما يساعد التمثيل البصري على تسريع فهم المعلمات والطالبات لمسار التعلم. كما أن تعزيز التكامل بين مكونات التعلم يدعم الاتساق الداخلي للنموذج ويجعله أكثر جاهزية للتطبيق الفعلي^{٧٣}. وبذلك فإن عملية تعديل المنتج بناءً على ملاحظات المحكمين تؤكد أن تطوير النموذج لا يتوقف عند مرحلة التحكيم، بل يستمر في إطار تحسين متواصل. وهذا يعكس أن

خلف، "أثر استعمال أسلوبيين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة مناهج اللغة 73
العربية من قسم اللغة العربية."

تحكيم الخبراء لا يعمل فقط كأداة تقييم، بل أيضا كجزء من عملية تطوير مستمرة تهدف إلى تحسين جودة المنتج التعليمي.

وبشكل عام، أسفرت عملية التعديل عن إنتاج نموذج أكثر نضجا وتنظيما وقابلية للتطبيق. وأصبح المنتج بعد التعديل لا يتمتع فقط بالصلاحية الأكاديمية، بل أيضا بدرجة أعلى من القابلية للتنفيذ في سياق تعليم علم النحو في المعاهد. وبناء على ذلك، أصبح المنتج جاهزا للانتقال إلى مرحلة التجريب الميداني لاختبار فعاليته في تحسين فهم مفاهيم النحو، وتنمية القدرة على تحليل الإعراب، وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات.

المبحث الثالث : تنفيذ تجربة التطبيق وفعالية نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في تحسين نتائج تعلم علم النحو

المرحلة التالية هي تجربة تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات الذي تم تقييمه من قبل الخبراء، وتهدف إلى قياس فعالية الطريقة في تحسين نتائج تعلم التلميذات في تعليم علم النحو. وقد تم تنفيذ تجربة التطبيق في فصل الثاني بكلية المعلمين الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي على مدار أربعة أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع وفق جدول التعلم.

أ. التحضير لتجربة التطبيق

تُعد مرحلة التحضير خطوة حاسمة قبل تنفيذ تجربة تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات ويتم التحضير بشكل شامل لضمان أن يكون تطبيق الطريقة فعالاً ومنظماً ومتوافقاً مع خصائص تلميذات فصل الثاني بكلية المعلمين الإسلامية بمعهد الرسالة العصري العالمي. وتشمل جوانب التحضير ما يلي:

١. إعداد أوراق عمل التلميذات والمواد التعليمية

يتم إعداد أوراق عمل التلميذات والمواد التعليمية بعناية مع الاعتماد على ملاحظات الخبراء ونتائج التحليل المبدئي في الميدان، بحيث يمكن تطبيق نموذج

التعليم القائم على حل المشكلات بشكل أمثل وفق خصائص تلميذات فصل الثاني بكلية المعلمين الإسلامية. وفي الممارسة العملية، صُممت أوراق العمل ليس فقط كوثائق أو نماذج إدارية، بل كدليل منظم يوجه التلميذات خلال كامل عملية التعلم المعتمد على حل المشكلات. تحتوي كل ورقة عمل على ترتيب واضح للخطوات، بدءاً من توجيه المشكلة، وتحديد المشكلة، والتحليل الفردي، والمناقشة الجماعية، وصولاً إلى عرض النتائج وانعكاس التعلم. وقد صُممت هذه الخطوات لتسهيل متابعة التلميذات لعملية التفكير بشكل تدريجي، بحيث يعتدن على تحليل النصوص العربية بطريقة منطقية ومنظمة، وليس مجرد نسخ الإجابات أو حفظ القواعد.

في أوراق العمل، تم توفير جدول تحليل الإعراب الذي يحتوي على أعمدة لتدوين الكلمات أو العبارات، ونوع الكلمة، والوظيفة النحوية، والفرضيات حول الإعراب، وملاحظات التحليل المنطقي. لا يعمل هذا الجدول فقط كوسيلة للتسجيل، بل كأداة للتفكير تساعد التلميذات على تنظيم أفكارهن، وتحديد أنماط الأخطاء، وتتبع خطوات التحليل التي قمن بها. وبوجود هذا الجدول، يصبح من السهل على المعلمات متابعة تقدم كل تلميذة، ومعرفة الأجزاء التي ما تزال مربكة، وتقديم التوجيه أو الدعم الإضافي بشكل مناسب.

إضافة إلى جدول التحليل، تحتوي أوراق العمل على أسئلة تحفيزية مصممة خصيصاً لتحفيز النقاش، والتفكير، والقدرة على التحليل النقدي. على سبيل المثال، قد يُطلب من التلميذات التفكير في: (ماذا لو تم تطبيق هذا النمط على جملة أخرى؟) (أو) لماذا يختلف إعراب هذه الكلمة عن المثال السابق؟. هذه الأسئلة توجه التلميذات نحو التفكير التحليلي وبناء العلاقات المنطقية بين المفاهيم، وفي الوقت نفسه تثير الفضول الذي يحفزهن على المشاركة النشطة في النقاش الجماعي. كما تحتوي كل ورقة عمل على مساحة للانعكاس تتيح للتلميذات تدوين الصعوبات التي واجهنها، واستراتيجيات حل المشكلات التي

استخدمناها، والاكتشافات الجديدة الناتجة عن النقاش الجماعي. تعمل هذه العملية على تطوير الوعي الميتامعرفي للتلميذات، أي القدرة على مراقبة وتقييم طريقة تفكيرهن، وزيادة الفهم المفاهيمي بعمق.

كما تم إعداد المواد التعليمية الأخرى، مثل نصوص التمارين، وأمثلة الجمل، والمواد الداعمة، مع مراعاة درجة صعوبة مناسبة. وتم ترتيب المشكلات اللغوية بشكل تدريجي، بدءاً من الإعراب البسيط مثل المبتدأ والخبر المفرد، ثم الجمل الفعلية المعقدة، واستخدام الفعل الماضي والمضارع في الجمل الطويلة، وصولاً إلى الإعراب التركيبي للجمل المعرفة والنكرة. تتيح هذه الاستراتيجية التدريجية للتلميذات بناء الفهم بشكل متدرج، والاعتماد على مواجهة سياقات لغوية متنوعة، بحيث عند مواجهتهن للنصوص الأصلية، يكنّ قادرات على التحليل بشكل منظم وتطبيق القواعد بدقة.

يهدف هذا التصميم إلى إعادة بناء وظيفة أوراق العمل والمواد التعليمية داخل العملية التعليمية بحيث لا تكون مجرد أدوات مساعدة لحفظ المعلومات أو إعادة إنتاج القواعد النحوية بصورة آلية، بل تتحول إلى بيئة تعلم نشطة تُسهم في تشكيل الوعي اللغوي لدى التلميذات بشكل تدريجي ومنظم. ومن هذا المنطلق فإن التركيز لا ينصب فقط على إتقان القاعدة النحوية في صورتها النهائية، وإنما يمتد ليشمل كيفية بناء الفهم، وطريقة الوصول إلى الحكم النحوي، وآليات التفكير التي تستخدمها التلميذات أثناء تحليل الجمل. وهذا التحول في طبيعة أوراق العمل يجعلها أكثر قدرة على دعم التعلم العميق، ويعزز ارتباط التلميذات بالعملية التعليمية بوصفها عملية تفكير وبحث وليست مجرد استجابة جاهزة.

كما أن دمج مهارات التفكير النقدي والتحليل داخل أنشطة أوراق العمل يسهم في تطوير قدرة التلميذات على التعامل مع النصوص اللغوية بوصفها مشكلات تحتاج إلى تفكيك وتحليل واستنتاج، وليس مجرد تطبيق مباشر للقواعد. ويؤدي ذلك إلى تعزيز مهارات الاستدلال اللغوي، حيث تتعلم التلميذات كيفية

تتبع العلاقات بين الكلمات داخل الجملة، وتحديد الوظائف النحوية المختلفة بناء على السياق، ثم بناء الحكم الإعرابي بطريقة عقلية منظمة. وهذا النوع من التدريب التدريجي يساعد على ترسيخ المفاهيم النحوية بشكل أعمق ويجعلها أكثر ثباتاً في الذاكرة طويلة المدى.

ومن جهة أخرى، فإن تنظيم عملية التعليم في هذا التصميم يقوم على مبدأ التدرج المنهجي والتكامل بين مراحل التعلم المختلفة، حيث تبدأ التلميذات من فهم المشكلة اللغوية، ثم الانتقال إلى تحليل المعطيات، ثم صياغة الفرضيات النحوية، وأخيراً التحقق من صحة الحلول المقترحة. وهذا التسلسل يعكس طبيعة التعلم القائم على المشكلات الذي يعتمد على جعل التلميذات في موقع الفاعل داخل العملية التعليمية، مما يعزز الاستقلالية في التعلم ويزيد من مستوى التفاعل داخل الفصل. كما أن هذا التنظيم يضمن استمرارية التعلم وعدم انقطاعه عند مستوى المعرفة السطحية.

وفي إطار تطوير إطار التفكير القائم على المسار فوق المعرفي، يتم تدريب التلميذات على مراقبة عمليات التفكير الخاصة بهن أثناء تحليل التراكيب النحوية، بحيث تصبح كل خطوة في التحليل خاضعة للتأمل والمراجعة الذاتية. وهذا يعزز ما يعرف بالوعي المعرفي الذاتي، حيث تدرك التلميذات كيف يفكرن ولماذا اخترن حكماً إعرابياً محدداً دون غيره. كما أن هذا التوجه يساهم في تقليل الأخطاء الناتجة عن التخمين أو الحفظ غير الواعي، ويؤسس لثقافة تعلم قائمة على الفهم العميق وليس التلقين.

أما التحليل النحوي الموجه نحو العملية فيمثل نقلة نوعية في تقييم تعلم التلميذات، إذ لا يقتصر على قياس صحة الإجابة النهائية فقط، بل يمتد إلى تحليل خطوات التفكير التي أدت إلى تلك الإجابة. وهذا يسمح للمعلمة بفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه التلميذات أثناء التعلم، سواء كانت صعوبات مفاهيمية أو إجرائية، وبالتالي تقديم تغذية راجعة أكثر دقة وفاعلية. كما يساهم

هذا النوع من التحليل في بناء بيئة تعليمية أكثر عدلاً، لأنه يأخذ بعين الاعتبار الجهد العقلي المبذول في الوصول إلى الحل وليس النتيجة فقط.

وتشير النتائج المرتبطة بالدراسات السابقة إلى أن توظيف التعلّم القائم على المشكلات في تعليم اللغة العربية يسهم في رفع مستوى الانخراط المعرفي لدى التلميذات، ويزيد من دافعيتهن نحو التعلم، ويعزز قدرتهن على المشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفية. كما أن استخدام الوسائل التعليمية الداعمة مثل العروض التقديمية يساعد على توضيح المفاهيم النحوية المعقدة بشكل بصري ومنظم، مما يسهل عملية الفهم ويجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية. وبالتالي فإن هذا التكامل بين التصميم التعليمي والتوجهات الحديثة في التعلم يؤدي إلى تحسين شامل في مهارات اللغة العربية، وخاصة في جانب الإعراب والتحليل النحوي.^{٧٤}

وعلاوة على ذلك، فإن تعزيز ورقة عمل الطالب كأداة للتفكير يتماشى أيضاً مع تطبيق التعلم القائم على حل المشكلات في تعليم اللغة العربية، والذي يركز على الأنشطة التحليلية ومشاركة الطلاب بشكل فعال في فهم بنية اللغة بشكل ذي معنى.^{٧٥}

٢. تدريب المعلمات على تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات

يعد تدريب المعلمات مرحلة حرجية قبل تنفيذ تجربة نموذج التعليم القائم على حل المشكلات، لأن نجاح الطريقة يعتمد بشكل كبير على قدرة المعلمات على تيسير كامل عملية التعلم بشكل متسق وفعال. في التطبيق العملي، لا يقتصر نموذج التعليم القائم على حل المشكلات على تقديم المادة فحسب، بل يتطلب من المعلمات أن يكنّ ميسّرات نشاطات قادرات على توجيه التلميذات

⁷⁴ Muhammad Afthon Ulin Nuha and Nurul Musyafaah, "Arabic Learning with Problem-Based Learning Models and PowerPoint Media in Improving Students' Interest," *Arabi: Journal of Arabic Studies* 8, no. 1 (2023): 22–33, <https://doi.org/10.24865/ajas.v8i1.541>.

⁷⁵ Nur Qomari and Khafid Roziki, "Implementing Problem Based Learning Method in Teaching Arabic Syntax," no. Icrista 2018 (2020): 648–51, <https://doi.org/10.5220/0009913806480651>.

عبر الخطوات الخمس الأساسية، بدءاً من توجيه المشكلة، وتنظيم المجموعات، والتحقيق الفردي والجماعي، وعرض النتائج، وصولاً إلى انعكاس التعلم. لذلك، صُمم هذا التدريب لتزويد المعلمات بالمهارات العملية لتطبيق كل مرحلة من مراحل نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل منهجي، بحيث يمكن تنفيذ كل خطوة دون فقدان التركيز ومع الالتزام بأهداف تعلم النحو.

أثناء التدريب، تتعلم المعلمات تيسير النقاش الجماعي بشكل مثالي. وتتعلم كيفية تشجيع التلميذات على التفكير النقدي، وطرح الأسئلة المفتوحة، وتطوير مهارات تحليل النصوص العربية بشكل مستقل. كما تُعدّ تقنيات الإرشاد الجماعي جزءاً أساسياً، خصوصاً للتعامل مع التلميذات اللاتي يميلن إلى التردد أو ضعف الثقة بالنفس. كما يتم تعليم المعلمات استراتيجيات إعطاء الفرصة لجميع أعضاء المجموعة للمساهمة، وتنظيم الأدوار داخل المجموعة بفعالية، وضمان سير التفاعل التعاوني بسلاسة. ويهدف ذلك إلى تمكين كل تلميذة، سواء كانت ذات قدرة أولية عالية أو منخفضة، من المشاركة الفعالة والحصول على تجربة تعلم ذات معنى.

بالإضافة إلى ذلك، يركز التدريب على كيفية التعامل مع الإجابات الخاطئة بشكل بناء. فلا تقوم المعلمات بإعطاء الإجابة الصحيحة مباشرة، بل تُرشد التلميذات إلى اكتشاف الحلول بأنفسهن عبر التوضيح، وربطها بالقواعد، أو النقاش الجماعي. وقد صُممت هذه التقنية لتعزيز التفكير النقدي، والمنطق النحوي، والتحليل العميق لدى التلميذات، مع الحفاظ على شعورهن بالدعم والتحفيز على المحاولة. كما تتعلم المعلمات التعرف على صعوبات كل تلميذة بشكل فردي، وتقديم أسئلة محفزة مناسبة، وتعديل مستوى صعوبة المشكلة بحيث يظل تحدياً لكنه واقعي.

إضافة إلى الجوانب التربوية، يركز التدريب على إدارة الصفوف ذات القدرات المتفاوتة. حيث تُعَلَّم المعلمات كيفية تقسيم المجموعات وفق القدرات،

والتحفيز، وخصائص تعلم التلميذات لضمان حدوث تفاعل تعاوني متوازن. كما تتعلم التعرف على التلميذات اللاتي يحتجن إلى اهتمام خاص، وتكييف استراتيجيات التعلم، وضمان متابعة كل عضو للمسار التعليمي لنموذج التعليم القائم على حل المشكلات دون شعور بالتخلف. وإدارة الصف بشكل جيد أمر ضروري لضمان سير نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بانسجام، دون هيمنة المتفوقات أو تخلف الضعيفات.

تكمن الحداثة في تدريب المعلمين في تطوير كفاءتهم ك ميسري التعلم الاستكشافي، وليس فقط كناقلي للمعرفة. يتم تدريب المعلم على إدارة النقاشات، وتوجيه عمليات الاستقصاء، وبناء الأسئلة التأملية في نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل منهجي ومنظم. ويتوافق هذا المدخل مع تطبيق التعلم القائم على حل المشكلات في تعليم اللغة العربية، والذي يؤكد على دور المعلم كميسر يساهم في تعزيز التواصل والتعاون بين الطلاب داخل عملية التعلم.⁷⁶ كما يدمج هذا التدريب استراتيجية التدعيم الحواري، وهي تقنية تعتمد على تقديم التغذية الراجعة من خلال الأسئلة بدلا من تقديم الإجابات المباشرة، مما يدفع الطلاب إلى اكتشاف المفاهيم بشكل مستقل. ويتمشى هذا المدخل مع نتائج بعض الدراسات حول التعلم القائم على حل المشكلات في تعليم اللغة العربية التي تشير إلى أن التفاعل النشط بين المعلم و التلميذات يؤدي إلى تحسين مهارات التواصل اللغوي.

بشكل عام، يهدف هذا التدريب إلى تمكين المعلمات من أن يكنّ ميسّرات نشاطات قادرات على قراءة ديناميكيات الصف، والحفاظ على مشاركة التلميذات، وتنمية مهارات التحليل، والتفكير النقدي، والتعاون بشكل مستمر. وبفضل الكفاءات المكتسبة من هذا التدريب، يمكن للمعلمات تنفيذ تجربة نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بفعالية، وضمان مشاركة كل تلميذة، وتحقيق

⁷⁶ Makinuddin et al., "Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Problem-Based Learning Untuk Meningkatkan Keterampilan Komunikasi."

أقصى استفادة من أهداف تعلم النحو، سواء في الفهم المفاهيمي، أو تطبيق الإعراب، أو إتقان المفردات.

٣. إعداد مؤشرات التقييم

تم إعداد مؤشرات التقييم بهدف قياس فعالية نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل موضوعي وشامل، لتغطية جميع الجوانب المهمة التي تمثل أهداف تعلم النحو. وقد صُممت هذه المؤشرات ليس فقط لتقييم النتائج النهائية، بل أيضاً لمراقبة عملية تعلم التلميذات، لتمكين المعلمات من معرفة مدى نجاح نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في تعزيز الفهم المفاهيمي، ومهارات التحليل، والقدرة على التطبيق، والمشاركة النشطة، وإتقان المفردات بشكل متزامن.

أ. المؤشر الأول: فهم مفهوم الإعراب

يركز هذا المؤشر على قدرة التلميذات على التعرف على وظائف الكلمات، وتركيب الجملة، وفروع الإعراب في سياقات النصوص العربية المختلفة. ولا يقتصر التقييم على الحفظ فحسب، بل يشدد على الفهم العميق، مثل القدرة على شرح سبب تغيير الإعراب، وتمييز إعراب المبتدأ والخبر عن الجملة الفعلية المعقدة، وتطبيق القواعد على نصوص لم يسبق لهن مواجهتها. وبهذه الطريقة، تستطيع المعلمة معرفة ما إذا كانت التلميذات تفهم المفهوم حقاً أم تكتفي بتقليد الأمثلة المعروضة.

ب. المؤشر الثاني: مهارة تحليل النصوص

في هذا الجانب، تُقيّم قدرة التلميذات على دراسة النصوص العربية بشكل منهجي. يشمل ذلك تحديد المشكلات اللغوية، ووضع علامات على الكلمات أو العبارات التي تحتاج إلى تحليل، ومقارنة النتائج الفردية

بنتائج النقاش الجماعي. كما يُطلب من التلميذات بناء حجج منطقية لدعم فرضيات الإعراب أو استنتاجات التحليل، بحيث يمكن قياس التفكير النقدي والمنطق النحوي. أظهرت الملاحظات الصفية أن مهارة التحليل تمثل تحدياً لبعض التلميذات، خصوصاً اللواتي اعتدن على الحفظ دون التطبيق على النصوص. لذلك، يعد هذا المؤشر أداة مهمة لتقييم القدرة على التفكير المستقل والتعاوني.

ت. المؤشر الثالث: مهارة تطبيق القواعد

يركز هذا المؤشر على قدرة التلميذات على استخدام نظرية الإعراب في التطبيق العملي. تقوم المعلمة بتقييم قدرة التلميذات على إعادة كتابة الجمل، وتعديل النصوص وفق أنماط الإعراب الصحيحة، وإنشاء جمل جديدة بناءً على المبادئ النحوية التي تم تعلمها. يقيس هذا المؤشر الإبداع والتطبيق العملي، وليس مجرد حفظ القواعد، مما يوضح مدى تمكن التلميذات من استيعاب القواعد وربطها بسياق اللغة المستخدمة يومياً.

ث. المؤشر الرابع: المشاركة الفعّالة

يقيس هذا المؤشر دافع التلميذات ومشاركتهم في عملية التعلم. تُقيّم النشاطات مثل المشاركة في النقاشات الجماعية، والمساهمة في عرض نتائج التحليل، والمشاركة في انعكاس التعلم. ويعد هذا المؤشر ضرورياً لأن نموذج التعليم القائم على حل المشكلات تركز على التعلم التعاوني والمشاركة النشطة؛ فالتلميذات غير النشطات لن يستفدن بالشكل الكامل من الطريقة. ومن خلال هذا المؤشر، تستطيع المعلمة تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتحفيز التلميذات على المشاركة بشكل أكبر وحل المشكلات اللغوية بفعالية.

ج. المؤشر الخامس: إتقان المفردات

يقيس هذا المؤشر قدرة التلميذات على استخدام المفردات الجديدة بشكل صحيح ضمن الجمل أو النصوص. يُعد إتقان المفردات أمراً مهماً، إذ إن تحليل الإعراب سيكون أقل فعالية إذا لم تفهم التلميذات معنى الكلمات أو سياق استخدامها. ومن خلال هذا المؤشر، يمكن للمعلمة متابعة تطور التلميذات في ربط المفردات بالأنماط النحوية الصحيحة، وتعزيز مهارات القراءة والكتابة وفهم النصوص العربية بشكل شامل.

ح. الخلاصة

تشكل هذه المؤشرات الخمسة دليلاً للمعلمات لتقديم التغذية الراجعة، ومتابعة تطور كل تلميذة أو المجموعة، وتقييم نجاح تجربة *PBL* سواء بشكل تكويني أو تلخيصي. ومع وجود مؤشرات واضحة، يصبح قياس فعالية الطريقة موضوعياً ودقيقاً، ويمكن استخدامه كأساس لتطوير نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل أكبر، بما يتوافق مع احتياجات التلميذات، وخصائص الصف، وأهداف تعلم النحو التطبيقية. تكمن الحداثة في مؤشرات التقييم في استخدام إطار التقييم متعدد الأبعاد (*multidimensional assessment framework*)، والذي لا يقتصر على قياس نواتج التعلم المعرفية فقط، بل يشمل أيضاً عملية التحليل، والمشاركة، وما وراء المعرفة لدى الطلاب بشكل متزامن. ويعد هذا المدخل تطويراً من التقييم التقليدي نحو التقييم الأصيل (*authentic assessment*) في التعلم القائم على حل المشكلات، كما يظهر في بعض الدراسات حول تعلم اللغة العربية التي تؤكد على تعزيز مهارات التفكير والقدرة على الكتابة القائمة على حل المشكلات.⁷⁷

كما أن دمج مؤشر المشاركة الفعالة وإتقان المفردات يعكس مدخل التعلم التعاوني (*collaborative learning*)، حيث تعد التفاعلات ومشاركة الطلاب جزءاً أساسياً في عملية التعلم القائم على حل المشكلات.

⁷⁷ Rufaiqoh et al., "Ta' Lim Al - ' Arabiyyah : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban."

ب. تنفيذ تجربة التطبيق

تم تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات وفقاً للخطوات الخمس المصممة:^{٧٨}

١. توجيه المشكلة : تعرض المدرسة نصوصاً عربية تحتوي على أخطاء أو تراكم صعبة، لتحفيز تلميذات على طرح أسئلة نقدية.
٢. تنظيم المجموعات : تُقسم التلميذات إلى مجموعات متباينة القدرات، مع توزيع أدوار محددة، لضمان حدوث التعاون والنقاش بفعالية.
٣. التحقيق الفردي والجماعي : تحلل التلميذات النصوص بشكل فردي، ثم توحد النتائج في مناقشة جماعية، تتحقق من الأخطاء وتبني الحجج المنطقية.
٤. عرض النتائج : تقدم كل مجموعة نتائج تحليلها، تناقش الأخطاء، وتشرح بطريقة منطقية وفق القواعد.
٥. انعكاس التعلم : تقيم المدرسة والتلميذات العملية معاً، تحدد الصعوبات، وتستخلص الاستنتاجات المتعلقة بتطبيق القواعد واستراتيجيات حل المشكلات.

تكمن الحداثة في مرحلة التجربة في تطبيق نموذج التدخل الممتد للتعلم القائم على المشكلات على مدى أربعة أسابيع متتالية، وهو مدخل تعليمي يهدف إلى توفير فرص تعلم أعمق وأكثر استمرارية مقارنة بالتطبيقات قصيرة المدة التي تقتصر غالباً على عدد محدود من اللقاءات التعليمية. ويتيح هذا النموذج للتلميذات فرصة بناء المعرفة النحوية بصورة تدريجية ومنظمة من خلال المرور المتكرر بمراحل تحديد المشكلات وتحليلها ومناقشة الحلول المقترحة والتحقق من صحتها، مما يساعد على ترسيخ المفاهيم النحوية في أذهانهم بصورة أكثر ثباتاً وعمقا.

ويختلف هذا المدخل عن العديد من الدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية التي ركزت على تطبيق التعلم القائم على المشكلات خلال فترات زمنية

⁷⁸ Makinuddin et al., "Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Problem-Based Learning Untuk Meningkatkan Keterampilan Komunikasi."

قصيرة، إذ إن قصر مدة التطبيق قد لا يمنح التلميذات الوقت الكافي للتكيف مع طبيعة النموذج التعليمي الجديد أو لاكتساب مهارات التحليل والاستقصاء المطلوبة بصورة متكاملة. أما في هذه الدراسة فإن امتداد فترة التطبيق لأربعة أسابيع يتيح للتلميذات التفاعل المستمر مع المشكلات النحوية المتنوعة، ويمنحهن فرصا متكررة لممارسة التحليل والإعراب والاستدلال اللغوي في مواقف تعليمية مختلفة.

كما يسهم هذا التدخل الممتد في تعزيز التعلم التأملي لدى التلميذات، حيث لا يقتصر دورهن على الوصول إلى الإجابة الصحيحة فحسب، بل يمتد إلى مراجعة خطوات التفكير التي اتبعنها أثناء معالجة المشكلة النحوية، وتقييم مدى دقة استنتاجاتهن، وإعادة النظر في الفرضيات التي تم بناؤها خلال عملية التعلم. ومن خلال هذا التكرار المنظم تتكون لدى التلميذات خبرات معرفية أكثر رسوخا، ويزداد وعيهن بالعمليات العقلية التي يوظفنها عند تحليل التراكيب اللغوية المختلفة. وعلاوة على ذلك، فإن هذا المدخل يساعد على الانتقال بالتلميذات من مستوى الفهم السطحي للقواعد إلى مستوى الفهم العميق الذي يمكنهن من توظيف القواعد النحوية في سياقات لغوية متعددة. فالتعرض المتكرر للمشكلات النحوية داخل الفصل يتيح لهن الربط بين المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية، ويساعدهن على إدراك العلاقات بين العناصر اللغوية المختلفة داخل الجملة العربية، الأمر الذي ينعكس إيجابا على تنمية القدرات التحليلية والتفكير النقدي لديهن. وتظهر أهمية هذا النموذج أيضا في أنه يوفر بيئة تعليمية تشجع على المشاركة الفاعلة والتعلم التعاوني وتبادل الأفكار بين التلميذات، حيث تصبح عملية بناء المعرفة مسؤولية مشتركة تقوم على الحوار والمناقشة والاستدلال. ويساعد ذلك على رفع مستوى الثقة بالنفس وتعزيز الدافعية نحو التعلم، فضلا عن تنمية مهارات التواصل اللغوي والتعبير عن الآراء بصورة منظمة ومدعومة بالأدلة النحوية المناسبة. كما أن فاعلية التعلم القائم على المشكلات في هذه الدراسة لا ترتبط بالنموذج التعليمي وحده، وإنما ترتبط كذلك باستمرارية التدريب وتكرار الممارسة

التعليمية بصورة منظمة. فالتكرار المقصود للأنشطة النحوية والمشكلات اللغوية خلال فترة التجربة يتيح للتلميذات فرصا متعددة لتصحيح الأخطاء وتعزيز الفهم وتطوير استراتيجيات أكثر فاعلية في التحليل والاستنتاج. ولذلك فإن التحسن المتوقع في نتائج التعلم لا يعد نتيجة للتعرض المؤقت للنموذج، بل ثمرة لعملية تعليمية مستمرة ومتدرجة تراعي طبيعة اكتساب المعرفة النحوية وتطورها لدى التلميذات.

وبناء على ذلك، يمكن اعتبار التدخل الممتد للتعلم القائم على المشكلات أحد الجوانب التجديدية المهمة في هذه الدراسة، لأنه يجمع بين الاستمرارية الزمنية، والممارسة المتكررة، والتأمل المعرفي، والتفاعل النشط داخل العملية التعليمية، بما يساهم في تعزيز فهم مادة النحو وتحسين نتائج التعلم وتنمية القدرات التحليلية والتفكير النقدي لدى التلميذات في معهد الرسالة العصري.

ج. الملاحظة ونتائج تجربة التطبيق

أثناء تجربة التطبيق، لوحظ تحسن ملحوظ في عدة جوانب:⁷⁹

⁷⁹ Abdul Hafidz, " صخلم تابلاطلا بدل تادرفلما باسكإ يف تلاكشلما لح بلع مئاقلا ملعتلا "، جذومن رود يف ةساردلا هذه ثحبت عم ةلباقم ، ةظحلام للاخ نم تانايبلا عمج ، يفيكلا جهنم مادختساب ثيدحلا دهعم يف ثلاثلا فصلا مئاقلا ملعتلا جذومن قيبطت نأ نلا جئاتنلا ريشت . ةلصلا تاذ قثانول ةعجارمو ةغللا فارشإ ةئيهو ةلمعم ةدايزو ، تاملكلا يناعلم قيقدا مهفلا : تارشؤم ةدع للاخ نم تادرفلما ناقتلا ززع تلاتشلما لح بلع تناك امك . قايسلل بسانم لمج ءانب بلع ةردقلا ةدايزو ، ةيهفشلا ةباجتسللا يف تادرفلما مادختسا لكشب تلاكشلما لح بلع ةردقلا ، ةطشنلا ةكراشم ةدايز لثم ، ةحضاو ملعتلا كولس يف تاريغتلا ديدحت ةلحرم تناك . ةبيرعلا ةغللاب ثدحتلا يف ةقتلا ةدايزو ، تاعومجم يفو لقتسم لكشب تلاكشلما فاشتكا بلع تابلاطلا تعجش ثيح ، ارثيات بناوجلا رثكأ نم ينواعتلا ءاصقتسللا ةيلمعو ةلكشلما ، يوفشلا رييعتلاو ةرضاحلما لثم يوغللا فلاتلا قايس مهاس ، ةايحلا قفاومب ةقلمتلا تادرفلما مادختساو لح بلع مئاقلا ملعتلا ةزهاج هراهمظاب ديدجلا ثحبلا اذه مدقي . يعييط لكشب تادرفلما باستكا يف . تادرفلما ملعتلا لاعف اجذومن حبصيل ، تلاكشلما . يرصعلا no. 2 (n.d.): 391-404, بلع مئاقلا ملعتلا : ةيحاتفلما تاملكلا" ١١ يدهم ، تادرفلما ، تلاكشلما <https://doi.org/10.14421/almahara.2025>.

١. **زيادة الدافعية والنشاط:** أصبحت التلميذات أكثر حماسًا لمواجهة نصوص المشكلات، يجروُن على طرح الأسئلة، يشاركن في النقاشات الجماعية، ويعرضن نتائج تحليلاتهن.
٢. **تحسن فهم المفاهيم ومهارات تحليل الإعراب:** أصبحت التلميذات قادرات على تحليل وظيفة الكلمة، تحديد الإعراب في الجمل المعقدة، وربط القواعد بسياق النصوص.
٣. **تحسن المهارات التطبيقية:** لم تعد التلميذات تحفظ القواعد فقط، بل أصبح بإمكانهن إعادة كتابة الجمل أو صياغة جمل جديدة وفق نمط الإعراب الصحيح، واستخدام المفردات بدقة.
٤. **تحسن التعاون والاستقلالية في التعلم:** ساعد النقاش الجماعي التلميذات على استكمال بعضهن البعض، حل المشكلات بشكل جماعي، وتقليل الاعتماد على المدرسة.
- د. **تقييم نتائج التعلم**
أظهرت نتائج الاختبار بعد التطبيق أن المتوسط العام للدرجات بلغ ٧٨,٢، محققًا زيادة ملحوظة مقارنة بالاختبار قبل التطبيق الذي بلغ ٦٢,٣، مما يشير إلى تحسن من مستوى مقبول إلى جيد. أظهرت تحليل البيانات أن تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات ساهم بشكل كبير في تعزيز فهم المفاهيم، مهارات تحليل النصوص، وإتقان المفردات. كما أظهرت الملاحظة أثناء عملية التعلم أن التلميذات أصبحن أكثر ثقة بالنفس، مشاركة نشطة، وقادرات على التفكير النقدي عند مواجهة المشكلات اللغوية.
- هـ. **استنتاج فعالية الطريقة**
أكدت تجربة التطبيق أن نموذج التعليم القائم على حل المشكلات المطور فعال في تحسين نتائج تعلم علم النحو. لا تركز هذه الطريقة على استيعاب النظرية فقط، بل تعزز أيضًا مهارات التفكير النقدي، التعاون، وتطبيق القواعد في السياق

الواقعي. من خلال تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات بشكل منهجي، منظم، وسياقي، يصبح تعلم علم النحو أكثر معنى، ممتعاً، ويزود التلميذات بالمهارات العملية في اللغة العربية.^{٨٠}

⁸⁰ Purwanto and Pangandaran, "Implementasi Model Pembelajaran Problem Based Learning Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Siswa Mata Pelajaran Bahasa Arab Ahmad Purwanto MTs Negeri 1 Pangandaran."

الفصل السادس

الاختتام

أ. الخلاصة

استنادًا إلى نتائج البحث وتجربة تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في تدريس نحو واضح المجلد الأول في الصف الثاني بكلية معلّمة الإسلامية معهد الرسالة العصري فونوروكو، يمكن استخلاص النتائج التالية :

١. فعالية نموذج التعليم القائم على حل المشكلات

ثبت أن تطبيق نموذج التعليم القائم على حل المشكلات قادر على تحسين نتائج تعلم التلميذات بشكل ملحوظ. تُظهر بيانات الاختبارات القبليّة والبعديّة زيادة متسقة في الدرجات في جميع مراحل التجربة، سواء في مجموعات ٧، ١٩، أو ٢٨ تلميذة. ويظهر هذا التحسن في القدرة على تحديد الإعراب بدقة، وتحليل وظائف الكلمات داخل الجمل، وفهم العلاقة بين عناصر الجملة. كما أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق معنوي بين الاختبارات القبليّة والبعديّة ($p < 0,05$) ، مما يبرهن تجريبيًا على فعالية نموذج التعليم القائم على حل المشكلات في تدريس النحو.

٢. مشاركة وانخراط التلميذات

عززت نموذج التعليم القائم على حل المشكلات انخراط التلميذات النشط في عملية التعلم. فأنشطة النقاش الجماعي، وحل المشكلات اللغوية، وعرض نتائج التحليل دفعت التلميذات إلى أن يكنّ أكثر فعالية، ونقدية، وقادرات على شرح الأساس النحوي المستخدم. كما تحولت التلميذات اللواتي كنّ في البداية سلبيات إلى أكثر ثقة بالنفس وماهرة في التفكير التحليلي.

٣. ملائمة مع خصائص المعهد

تم تكييف نموذج التعليم القائم على حل المشكلات مع إيقاع وثقافة وعادات التعلم في المعهد، بحيث لا تؤثر على أساليب التعلم المعتادة. وتحافظ هذه المقاربة على عناصر القدوة من المدرسة، والنقاش الشفوي، والتكرار التعليمي من خلال الإرشاد الشفهي، مع إضافة إطار منهجي قائم على المشكلات يوجه التلميذات للتعلم النشط والمستقل.

٤. التطبيقية والسياقية

تمكّن نموذج التعليم القائم على حل المشكلات من ربط مادة النحو بسياق النصوص العربية الواقعية، مثل القرآن الكريم، والأحاديث، وكتب أخرى. وهذا يجعل التعلم أكثر تطبيقية، بحيث لا تكتفي التلميذات بحفظ القواعد فحسب، بل يستطعن تطبيقها بطريقة سياقية وتحليلية.

٥. إمكانيات التطوير

أظهرت نتائج البحث أن ممارسة التعلم المبني على المشكلات كانت موجودة بشكل حدسي، لكنها لم تكن منظمة. ومع تطوير نموذج التعليم القائم على حل المشكلات، أصبحت هذه الممارسة أكثر نظامية، مما يجعل تعلم النحو يسير بطريقة موجهة، مستمرة، ويدعم تطوير مهارات التفكير النقدي، التحليلي، والانعكاسي لدى التلميذات.

بشكل عام، ثبت أن نموذج التعليم القائم على حل المشكلات فعّالة، تطبيقية، ومتوافقة مع سياق تدريس النحو في المعهد، كما أنها تعزز فهم المفاهيم، القدرة التحليلية، والمشاركة النشطة للتلميذات. وتظهر هذه الطريقة أن تدريس النحو يمكن أن يكون تفاعليًا وذو معنى دون أن يفقد خصائص تقاليد المدرسة القرآنية.

ب. الإقتراحات

استنادًا إلى نتائج البحث، يمكن تقديم بعض التوصيات لتطوير تدريس النحو القائم على طريقة التعلم القائم على حل المشكلات :

١. تطوير المادة والمشكلات اللغوية

ينصح بأن تقوم المدرّسة بإعداد تنوّع أكبر من المشكلات اللغوية ذات السياق الواقعي، بحيث تواجه التلميذات تحديات متنوعة وتعزز قدراتهن التحليلية. كما يمكن ربط المادة المطروحة بمهارات أخرى، مثل القراءة والكتابة، ليصبح التعلم أكثر شمولية.

٢. رفع كفاءة المدرّسة

ينبغي على المدرّسة تحسين قدراتها في تصميم وتيسير التعلم القائم على المشكلات، بما في ذلك إعداد خطط الدروس، ووثائق التعلم الموجهة بالمشكلات واستراتيجيات التقييم الأصيلة. فاستعداد المدرّسة يعدّ عاملاً رئيسياً لنجاح تطبيق نموذج التعليم القائم على حال المشكلات.

٣. مرافقة التلميذات

ينبغي تقديم دعم إضافي للتلميذات ذوات القدرة الأولية الأقل، ليتمكن من متابعة عملية نموذج التعليم القائم على حال المشكلات بشكل أمثل. كما يمكن تطبيق استراتيجيات التمايز في إدارة المجموعات لمعالجة الفروق في القدرات.

٤. تحسين إدارة الوقت وموارد التعلم

ينبغي الاهتمام بإدارة وقت النقاش وحل المشكلات لضمان تنفيذ كل مرحلة من مراحل نموذج التعليم القائم على حال المشكلات بفعالية. بالإضافة إلى ذلك، فإن توفير موارد تعلم كافية، مثل كتب المراجع، والنصوص العربية، وأمثلة الحالات الواقعية، يدعم تحقيق أهداف التعلم.

٥. تطبيق على نطاق أوسع

استناداً إلى نتائج التجارب المحدودة واختبارات الفعالية، يُوصى بتطبيق نموذج التعليم القائم على حال المشكلات على جميع الصفوف أو الفئة المستهدفة، مع المراقبة والتقييم المستمر لتحسين عملية التطبيق.

مع تطبيق هذه التوصيات، يمكن أن يصبح تدريس النحو في المعهد أكثر تفاعلية وتطبيقية وفعالية، كما يسهم في تكوين تلميذات نشطات، نقديات، وقادرات على التفكير التحليلي بطريقة منهجية.

المراجع الأجنبية

المقيم، طارق محمد “ةيفيظولا ةباتكلا تارايم سيردتل ررقلما يعماجلا باتكلا روطت
 ةيدوعسلا تاعاماجلا يف” ٤، 765-83. (n.d.): 3 no.
<https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i3.13421>

عزيزة، فينا نور، وعفيف خوليسون نصائح. “ةغللا بلاطل ةيلحلما ةمكحلا ساسأ بلع
 يف يظولا وحنلا باتك ريوطت الله بسح باهو لا دبع جاحلا يهايك ةعماج يف
 ةبيرعلا ةمكحلا ساسأ بلع يفيظولا وحنلا باتك ريوطت بلا ثحبلا اذه فدهي دبع
 جاحلا يهايك ةعماج يف ةبيرعلا ةغللا ميلعت مسق بلاطل ةيلحلما ديقعت وه
 باتكلا اذه ” ٨، العدد ٢ (٢٠٢٤): ٧٣٠-٧٠٣

فرج الله، موسى أحمد. “درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات
 في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل” ٤٥،
 العدد: سبتمبر (٢٠٢٤م): ١-١٨. محمود، فيصل، آدم إبراهيم، وأمي محمود.
 “نموذج التعليم علمالمشكلات لتحسين مهارة الكلام باللغة العربية في التعليم العالي”
 ١٣ العدد ١ (٢٠٢٥م) ١٩٩-

<https://doi.org/10.23971/Altarib.V13i1.9189>. ٢١٠

مسنون، مسنون، معرفة المنجية، ورنتي ياسمار. “التعليم القائم على المشروع: مبادئه و
 خصائصه و تطبيقه في تعليم قواعد النحو» عَرَبِيَّتُنَا: مَجَلَّةُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ٨، العدد ٢

<https://doi.org/10.29240/Jba.V8i2.10880>. ٦١٦-٥٩٧ (٢٠٢٤)

مصطفى، موخليس. “..نحو تصور جديد لتدريس النحو و الصرف في ضوء اللسانيات
 الحديثة” *Atae Journal For Studies And Research* ٢٠٢٥، ٥٢-٦٨.

<https://doi.org/10.30095034/Press> N° ٢٦/٢٠٢٠ ص

Confer.Atae@Gmail.Com Teaching.

ناتاشا، هيريتا، نورهسناه. “تطبيق نموذج التعليم القائم على المشاريع هو *Project Based*

Learning في تعليم اللغة العربية في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية ٥

باسامان” ٣ (٢٠٢٥): ٩٩-١٩٣

<https://doi.org/10.59059/Perspektif.V3i1.2109>.

شيف الله، محمد، ونائل العزة "علم النحو : تطوراته و نظرياته و مدارسه و الاستفادة منه لتعليم اللغة العربي (مدرسة البصرة و الكوفة)" ، العدد ١ (بدون تاريخ): ١٦-٣١
زكية، هدى، بايق ويديا، نيتا كاسيه، ويراوان جامهوري "إستخدام كتاب المفتاح للعلوم

في تعليم قواعد النحو بالمعهد الإسلامي بإندونيسيا : الفوائد و الموانع *Using The Book " Al-Miftah Lil- ' Ulum " In Teaching Arabic Grammar At The Islamic Boarding School In Indonesia : Benefits And Obstacles" 1, No. 2 (2023): 93–100.*

"آليات و طرائق تدريس النحو بين التقليد والتجديد." فاطمة الزهراء العسالي و فاطمة نوك, ٢٠٢٥. <https://doi.org/10.2789-1828>.

ابراهيم, احمد جمعة احمد. "الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي." *Journal Of Folklore, Social Science & Technology (Jfst)*, 2024. <https://share.google/Lbn47j6lithms4qx5>.

احمد, عبد الناصر عثمان صبير و نور الدين بن. "انحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها," ٢٠٢٣.

الفطرية, أوريل بحر الدين و خير النساء. "اطركامج رونلا دهعم تا بل ا ط بلع وحنلا ملع ميلعت في تي لثمأ ةقيرط قيبطت ةقيرط فلا ءاسنلا يرخ جنلام و بموكلحا ةيملاسلا ميهاربا كلام نالاوم ةعماج" ١٠, العدد ٢ (٢٠٢١): ١٨٨-٢٠٠

الله, ياسر حسن العبد. "فعالية استخدام التعلم القائم على المشاريع في تعليم اللغة العربية (دراسة وصفية تحليلية احصائية), *Arab Journal For Scientific Publishing*, 2025, 298–316. <https://doi.org/10.2663-5798>.

بلحنيس, عبد الرحمن. "طريقة التكاملية في تعليم النحو العربي 'التعليم المتوسط و الثانوي' نموذجاً" ٢٠٢٣

جازيلة, ديوي حميدة - أحمد سيف الدين زهري - ألفيانشة - إيلا, إيلي فاوذية - حَسَنُ الدين - دندي هرماوان - رفيكا ميلانيا, رتما إيكا صالحة - سبيلا ستيا ويدا - سارة عفة نبيلة, عبد اللطيف - عبد الله مجيد - غزالي عبد الرحمن كستيلا, غلام محمد رضا - فرح ديانا منزلة - فصيحة نور النعم, محمد ضياء الأكرم - مزني رحمتيا ماتدوان, و نورية المفتوحة - نور النجم. تطوير التقويم في تعليم اللغة العربية. الطبعة

- الأولى. بادانغ، ٢٠٢٤.
- حسين, علاء عبد الخالق. "التعليم القائم على المشاريع : تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة حيوية للتعليم," ٢٠٢٤.
- زولفياسام, روني محمود الدين و. "دراسة تحليلية عن كتاب النحو من سلسلة تعليم اللغة العربية في تعليم القواعد و مهارات اللغة العربية" ٢, العدد ١ (٢٠٢١): ٤٩-٦٥ فطرية, اديندا. "فعالية استراتيجية التعليم القائمة على حل المشكلات *Problem Based Learning* في تعليم المهارة الكلام لدى طلاب الصف السابع في المدرسة المتوسطة الحكومية ٣٥ جاكرتا," ٢٠٢٤.
- شوله, ف., ومفيدة, ن. (٢٠٢٣). تنفيذ وتشكيل البيئة اللغوية في تعليم اللغة العربية لطلاب معهد الحمرا الإسلامي بمالانج. المجلد ٥ (٢), ١٧٥-١٨٧.
- رفقي نور عزيزة, إ. ن. (٢٠٢٣). فصاحة: المجلة العلمية لتعليم اللغة العربية بالمعهد الإسلامي للبنات والي سونغو بوجونغ, المجلد ٣, ص ٩٨-١٠٣.
- ناديا المفتاحي, أ. ع. (٢٠٢٥). تقويم تعليم اللغة العربية من خلال تجارب دولية: تحليل مقارنة, المجلد ٣, العدد ١, ص ٣٣-٤٦.
- ماجدة, ل., ديوي, ي., حسني, أ., وأنس, أ. ب. (دون سنة). إبداع وسائل تعليم اللغة العربية في مدرسة الإصلاح المتوسطة الإسلامية ببكيت تنغي, المجلد ١, العدد ١, ص ٢٢-٣٤.
- شوليه سليم العقبة, أم سليمة صالح, نور لطيفة, سلامت دارويني, ف. م. أ. إ. (٢٠٢٤). تحليل مواد تعليم اللغة العربية في كتاب النحو الواضح, الجزء الأول, لعللي الجارم ومصطفى أمين, المجلد ٤, العدد ١, ص ٨٥-٩٨.

المراجع الإندونيسية

- Abdurrohman, Moh Asvin, And Muhammad Ulinnuhaa. "Problematika Pembelajaran Nahwu." *Al-Mikraj Jurnal Studi Islam Dan Humaniora* (E-Issn 2745-4584) 4, No. 02 (2024): 1768–72. <https://doi.org/10.37680/Almikraj.V4i02.5350>.
- Aini, Nur. "Implementasi Problem Based Learning Dalam Pembelajaran Qowaid Di Kelas Persiapan Madrasah Aliyah Al-Iman Bulus Purworejo Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan Universitas Islam Negeri Prof . K . H Saifuddin," 2025.
- Amalia, Yuni, Wafiq Azizah Ashari, Syifa Wiri Tanaya, And Muhammad Zaky Fahmi. "Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran Kaidah Nahwu Untuk Penutur Non-Arab." *Jurnal Sathar* 3, No. 1 (2025): 27–38. <https://doi.org/10.59548/Js.V3i1.364>.
- Arab, Pembelajaran Bahasa, Depi Kurniati, Zakiyah Arifa, U I N Maulana, And Malik Ibrahim. "Lahjah Arabiyah Model Pembelajaran Contextual Teaching And Learning (Ctl) Dalam Lahjah Arabiyah" 2, No. 2 (2021): 133–40. <https://doi.org/10.35316/Lahjah.V2i2.133-140>.
- Arifin, Samsul. "Metode Problem Base Learning (Pbl) Dalam Peningkatan Pemahaman Fikih Kontemporer." *Ta'lim : Jurnal Studi Pendidikan Islam* 2, No. 1 (2019): 88–106.
- Asiah, Zamroni Dan Muhammad Khairul Rijal. "Problematika Pembelajaran Nahwu Bagi Tingkat Pemula Menggunakan Arab Pegon." *Borneo Journal Of Language And Education* 2, No. 02 (2022): 15–32. <https://doi.org/10.21093/Benjole.V2i2.6104>.
- Baharun, Segaf. "Analyzing Students ' Difficulties In Learning Nahwu And Effective Pedagogical Solutions : A Psycholinguistic Approach" 8 (2025): 17–31.
- Dewi, Rosdiana. "Pengembangan Modul Berbasis Problem Based Learning Terintegrasi Nilai-Nilai Keislaman Untuk Peserta Didik Madrasah Ibtidaiyah Di Kota Pekanbaru" 4, No. 1 (2021): 6.
- Fadhilah, Mu Ida Nur, And Qomi Akit Jauhari. "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching Untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa Ma Tarbiyatul Banin Banat Tuban." *Maharaat Lughawiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, No. 1 (2025): 15–29. <https://doi.org/10.18860/Jpba.V4i1.14824>.
- Fikri, Ahmad, Noza Aflisia, And Harisah Harisah. "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills." *Ijaz Arabi Journal Of Arabic Learning* 6, No. 2 (2023): 495–502. <https://doi.org/10.18860/Ijazarabi.V6i2.17392>.
- Fudhaili, Achmad. "Exploring The Efficacy Of Quranic Arabic Corpus As An Instructional Tool To Enhance Nahwu Proficiency Among Uin Jakarta Development Madrasah Students." *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 8, No. 1 (2024): 94–116. <https://doi.org/10.32699/Liar.V8i1.6679>.

Hafizah, May, Sogya Solin, Cindy Theresia Purba, Melda Maranata Sihotang, Riki

- Rahmad, and Mona Adria Wirda. "Journal of Digital Learning and Education Meta-Analysis : The Impact of Problem-Based Learning (PBL) Models on Students ' Critical Thinking Skills" 04, no. 3 (2024): 167–79. <https://doi.org/10.52562/jdle.v4i3.1393>.
- Hanief, Rifda, Siti Masyitoh, And Ihwan Rahman Bahtiar. "Integration Of Digital Literacy And Problem Based Learning (Pbl) Model To Improve Arabic Learning Outcomes." *Jurnal International Seminar On Languages* 7, No. 1 (2025): 29–40.
- Husnah, Lilik Aisatul. "Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Metode Pbl (Problem Based Learning) Dalam Meningkatkan Maharah Kalam" 01, No. 01 (2025): 33–40. <https://doi.org/10.64131/Paedagogos>.
- Indriyani, Heni Kartika, Dyah Purwaningsih, And Wacharaporn Khaokhajorn. "Jurnal Pendidikan Mipa" 26, No. August (2025): 1750–77.
- Liza, Fitri. "Measuring The Effectiveness Of Problem Based-Learning In Improving Fi'il Competence: An Empirical Study At Sma Muhammadiyah 15 Jakarta" 17, No. 1 (N.D.): 45–64.
- Luthfiana, Novi, Zaim Elmubarak, S Ag, M Ag, And M Pd. "Journal Of Arabic Learning And Teaching (Terakreditasi Sinta 4) Pengembangan Model Pembelajaran Problem Based Learning" 8, No. 1 (2019): 9–16.
- Makinuddin, Mohammad, Universitas Kiai, Abdullah Faqih, Muhammad A Haq, Universitas Kiai, Abdullah Faqih, Asmaa Rosyida, Universitas Kiai, and Abdullah Faqih. "Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Problem-Based Learning Untuk Meningkatkan Keterampilan Komunikasi" 17, no. 2 (n.d.): 231–46.
- Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa'diyah, Ibdalsyah. "Model Pembelajaran Nahwu Berbasis PAIKEM (Pembelajaran, Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan)." *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 17, no. 2 (2024): 433–54. <https://doi.org/10.32832/tawazun.v17i2>.
- Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa'diyah, Ibdalsyah. "Model Pembelajaran Nahwu Berbasis Paikem (Pembelajaran, Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan)." *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 17, No. 2 (2024): 433–54. <https://doi.org/10.32832/Tawazun.V17i2>.
- Muhamad Bisri Ihwan, Sumari Mawardi, Ulin Ni'mah. "Penguasaan Nahwu Dan Shorof." *Tadris Al-Arabiyyat: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab* 2, No. Pengaruh Penguasaan Ilmu Nahwu Dan Sharaf Terhadap Kemampuan Membaca Kitab Fathul Qarib (2022): 61–77. <https://doi.org/10.30739/Arabiyyat.V2i1.1422>.
- Mutammimah, Heppy. "Problem-Based Learning In English Teaching : A Systematic Literature Review" 5, No. 1 (2013): 487–503.
- Nahrullah, Mirwan Akhmad Taufiq Dan Muhammad. "Analisis Buku Bahasa Arab Pegangan Guru Dan Siswa Kelas Xi Kurikulum 2013." *Tsaqofiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab* 3, No. 1 (2022): 16–25.
- Nuha, Ulin. "Pembelajaran Qawaid Nahwu Di Pondok Pesantren Gunungkidul: Sebuah Potret Buku Ajar Dan Metode Pembelajarannya." *Educatia : Jurnal Pendidikan Dan Agama Islam* 14, No. 1 (2024): 96–118. <https://doi.org/10.69879/Cns9p482>.
- Ulin Nuha, Muhammad Afthon, and Nurul Musyafaah. "Arabic Learning with Problem-Based Learning Models and PowerPoint Media in Improving

- Students' Interest." *Arabi : Journal of Arabic Studies* 8, no. 1 (2023): 22–33. <https://doi.org/10.24865/ajas.v8i1.541>.
- Purwanto, Ahmad, And Mts Negeri Pangandaran. "Implementasi Model Pembelajaran Problem Based Learning Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Siswa Mata Pelajaran Bahasa Arab Ahmad Purwanto Mts Negeri 1 Pangandaran" 8, No. September (2022): 679–92.
- Putra, Redoin Edi. Pengembangan Model Problem Based Learning (Pbl) Dengan Snowball Throwing Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa, 2020. <Http://Repository.Radenintan.Ac.Id/15142/1/Cover> Bab 1, Bab 2 Dapus.Pdf.
- Okyar, Hatice. "Correction to : University - Level EFL Students ' Views on Learning English Online : A Qualitative Study." *Education and Information Technologies*, 2023, 11192. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11192-4>.
- Qomari, Nur, and Khafid Roziki. "Implementing Problem Based Learning Method in Teaching Arabic Syntax," no. Icri 2018 (2020): 648–51. <https://doi.org/10.5220/0009913806480651>.
- Ramadani, Shefa Dwijayanti. "Efektivitas Problem-Based Learning (PBL) Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis : Sebuah Studi Komparatif The Effectiveness of Problem-Based Learning (PBL) in Enhancing Learning Outcomes and Critical Thinking Skills : A Comparative Study PENDAHULUAN Pendidikan Abad Ke-21 Menuntut Lebih Dari Sekadar Kemampuan Kognitif Siswa; Pendidikan Juga Harus Mengembangkan Keterampilan Hidup Esensial Seperti Berpikir Kritis , Literasi Teknologi , Kemampuan Bekerja Sama , Dan Berkolaborasi Dengan Orang Lain (Indah et Al ., 2021). Meskipun Para Pendidik Telah Memahami Tuntutan Ini , Praktik Di Kelas Sering Kali Tidak Sesuai Dengan Ideal Tersebut . Metode Pengajaran Tradisional , Di Mana Guru Mendominasi Proses Pembelajaran , Masih Sering Digunakan , Terutama Dalam Mata Pelajaran Seperti Biologi Di MA Sirojut Tholibin . Hasil Observasi Di Kelas X Mata Pelajaran Biologi Di MA Sirojut Tholibin Menunjukkan Bahwa Metode Pembelajaran Yang Digunakan Tidak Cukup Melibatkan Siswa Sebagai Pembelajar Aktif . Akibatnya , Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Tidak Berkembang Dengan Baik , Dan Hasil Belajar Mereka Juga Tidak Memuaskan . Masalah Ini Menunjukkan Perlunya Metode Pembelajaran Yang Lebih Aktif Yang Dapat Melibatkan Siswa Secara Mendalam Dalam Proses Pembelajaran , Sehingga Mampu Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Dan Pemahaman Konsep Mereka . Model Pembelajaran Berbasis Masalah (Problem-Based Learning , PBL) Telah Diakui Secara Luas Sebagai Metode Yang Efektif Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa . Berbeda Dengan Metode Pengajaran Tradisional Yang Berpusat Pada Guru , PBL Menggeser Fokus Ke Pembelajaran Yang Berpusat Pada Siswa . Dalam Model Ini , Siswa Dihadapkan Pada Masalah-Masalah Kompleks Dunia Nyata Yang Memerlukan Mereka Untuk Melakukan Penyelidikan , Kolaborasi , Dan Analisis Kritis Untuk Menemukan Solusi . Penelitian Mendukung Pernyataan Bahwa PBL Secara Signifikan Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa , Menjadikannya Pendekatan Pedagogis Yang Ideal Untuk Mengatasi Kekurangan Yang Ditemukan Dalam Metode Pengajaran Konvensional (Ilmi & Lagiono , 2019

-). Berbagai Studi Meta-Analisis Telah Menunjukkan Dampak Positif PBL Terhadap Hasil Belajar Dan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa (Anadiroh , 2019 ; Astuti et Al ., 2019). Studi-Studi Ini Menegaskan Bahwa PBL Tidak Hanya Meningkatkan Pemahaman Siswa Tentang Materi Pelajaran , Tetapi Juga Membekali Mereka Dengan Keterampilan Yang Di...” 3, no. 1 (2024): 65–80.
- Ramadhan, Achmad, and Sutrisnawati Mardin. “Problem-Based Learning : Improving Critical Thinking Abilities , Science Literacy and Students ’ Independence in Biology,” 2023.
- Rizal, Fahmi, Universitas Negeri Padang, Hendra Hidayat, Universitas Negeri Padang, Putra Jaya, Universitas Negeri Padang, Universitas Negeri Padang, Universitas Negeri Padang, Unung Verawardina, and Universitas Negeri Padang. “Lack E-Learning Effectiveness : An Analysis Evaluating E-Learning in Engineering Education” 15, no. 4 (2022): 197–220.
- Rahmah, Yulia, And Uswatun Hasanah. “Developing Arabic Grammar Materials Based On Contextual Learning At Islamic Boarding School In Indonesia Al-Ta ’ Rib” 12, No. 1 (2024): 133–46.
- Rufaiqoh, Elok, Mamluatul Hasanah, Hasyim Asy, Nahla Ibrahim, and Eljack Ibrahim. “Ta ’ Lim Al - ‘ Arabiyyah : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban” 8, no. 2 (2024): 249–63.
- Rohmah, Hafidhotur, And Muhammad Afifudin Dimyathi. “Kontribusi Ilmu Nahwu Terhadap Keterampilan Membaca Bahasa Arab Yang Lebih Baik.” Muhibbul Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab 4, No. 2 (2024): 120–21.
- Rosmaria Manik. Pengembangan Model Problem Based Learning (Pbl) Normal Delivery Untuk Meningkatkan Kemampuan Task Skill Mahasiswa Pada Mata Kuliah Asuhan Kebidanan Persalinan. Vol. 2, 2023.
- Salsabil, Aufa Hanin, and Sultan Abdus Syakur. “Scaffolding Arabic Syntax Learning : An Examination of Introductory Nahwu Materials for Novice Students” 4, no. 1 (2026): 41–52.
- Zuhriyah, Lailatul. “Tathw Ī R Al-M Ā Datu An-Nahwiyah Bi Al-Madkhal Taf Ā ‘ Ul Ī Li Tarqiati Fahmi Jumalu Al-Lughoh Al- ‘ Arobiy Yah . The Developing Of Nahwu In The Interactive Approach To Improve The Understanding Of The Structure Of The Arabic Language” 7, No. 2 (2021): 207–30.

القائمة الملاحق

نبذة عن معهد الرسالة العصري البرنامج العالمي ونظامه التعليمي

معهد الرسالة العصري البرنامج العلمي هو مؤسسة تعليمية إسلامية قائمة على نظام المعاهد، تهدف إلى تكوين الطالبات المؤمنات، العالمات، وذوات الأخلاق الكريمة وفق تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية. وقد أسس هذا المعهد الدكتورس كياهي الحاج محمد معصوم يوسف منذ عام ١٩٨٢، وتم افتتاحه رسمياً عام ١٩٨٥ على يد كياهي الإمام الزركشي. ومن الناحية الجغرافية، يقع هذا المعهد في محافظة بونوروكو بجاوة الشرقية، في بيئة تعليمية مناسبة ومواتية للعملية التربوية. ويقوم نظامه التعليمي على تحقيق التوازن بين العلوم الشرعية والعلوم العامة، مع تعزيز إتقان اللغة العربية واللغة الإنجليزية، إضافة إلى بناء شخصية الطالبات المستقلة والمنضبطة وذات الرؤية العالمية.

يتمثل الهدف الرئيس للتربية في هذا المعهد في إعداد جيل مسلم مثالي، يتمتع بإيمان قوي، وعلم واسع، واستقلالية، وأخلاق فاضلة، ويكون قادراً على أداء أدوار العلماء والمفكرين وقادة الأمة في المستقبل. وتنفذ العملية التعليمية من خلال نظام الإقامة الداخلية (*boarding school*) مع إشراف تربوي على مدار ٢٤ ساعة، وتعليم قائم على الاستخدام النشط للغة، بالإضافة إلى دمج المناهج الدينية والعامة. كما يعتمد المعهد نظاماً تربوياً يقوم على المنهج الرباني الذي يركز على القدوة، والتعويد، والنصيحة، والرعاية التربوية، والعقوبات التربوية، والتطبيق العملي، إلى جانب تعزيز الأنشطة اللاصفية مثل تنظيمات الطالبات، والرياضة، والفنون، وتنمية المهارات.

وفي إطار تطوره، يسعى المعهد أيضاً إلى تحقيق رؤية دولية من خلال إرسال الخريجات إلى مختلف الجامعات العالمية مثل جامعة الأزهر في مصر، وجامعات في الشرق الأوسط ودول أخرى. كما يطور نظاماً اقتصادياً مستقلاً من خلال مشاريع متعددة مثل الزراعة، والبستنة، وتربية الأسماك، والمتاجر، والمؤسسات المالية الإسلامية لدعم تمويل التعليم. ويستمر تطوير البنية التحتية من خلال بناء المساجد، والمسكن الداخلية، والمختبرات، والمرافق التعليمية

الأخرى، مما يجعل هذا المعهد مؤسسة تعليمية لا تقتصر على الجانب العلمي فقط، بل تمتد إلى الاستقلالية والاستدامة وخدمة الأمة.

DENAH PONDOK MODERN ARRISALAH



Keterangan Denah

01. Masjid Allahu Akbar
02. Gerbang Utama
03. Lp Merdeka
04. Aula Duta Indonesia
05. Wisma
06. Meeting Hall
07. Rayon Duta Indonesia
08. Rayon Malaysia I
09. Gd. Gelora
10. Rayon Malaysia II
11. Aula Gelora
12. Gd. Dasawarsa II
13. Gd. Reformasi
14. Gd. Taman Bermain

15. Gd. ADM PI (Gd. Progressif)
16. Rayon Fatimah
17. Rayon Khadijah
18. Rayon Pusaka II
19. Rayon Pusaka I
20. Rayon Zarkasyi
21. Gd. Dasawarsa I (Kelas SDIA)
22. Tempat makan santri
23. Tempat makan guru
24. Kantin
25. Gd. 17 Agustus I
26. Aula 17 Agustus
27. Gd. 17 Agustus II (Kelas SDIA)
28. Rayon Aisyah

29. Tempat Makan Santri
30. Gd. Reformasi
31. Dapur Umum
32. Gd. Reformasi III (Kelas SDIA)
33. Kantor SDIA
34. Gd. Yayasan
35. Rayon Nusantara III
36. Rayon Nusantara
37. Komplek Sahal (Komplek kediaman guru)
38. Gd. Alkarim
39. Gd. Hamba
40. Gd. Madinah II

41. Gd. Madinah I
42. Gd. Madinah III
43. Komus I
44. Komus II
45. Aula Konsorsium
46. Kolam/ Air mancur
47. Gd. Nusantara II : (KMI PI dan MTs/MA PI)
48. Gd. Robitoh I
49. Gd. Robitoh II
50. Gd. Muharam
51. Kediaman Keluarga Ustadz Rahmat

Keterangan

Pondok Putra
Pondok Putri
Ruang Publik/ Hall, Aula
Jalan Arteri
Jalan Pondok
Rayon/ Kamar santri/ Kamar Staff & guru
Toilet
Ruang Kelas
Irigasi/ Sungai

Pondok Modern Arrisalah terletak di tiga desa yang berbeda, yakni: Ds. Nailan (daerah Masjid Allahu akbar), Dkh, Gundik (Kampus putra) dan Ds. Cerabak (Kampus putri), dengan luas kurang lebih 10 Hektar.



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

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

Nomor : B-4718/Ps/TL.00/12/2025
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

11 Desember 2025

Yth. Bapak / Ibu

Pimpinan Pondok Modern Arrisalah Program Internasional Ponorogo

c.q. Direktur Kulliyatu-L-Mu'allimat Al-Islamiyyah

Dukuh Bakalan, Desa Gundik, Kecamatan Slahung, Kabupaten Ponorogo, 63463

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

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

Nama : **VIVIA SALMA AZZAHRO**
NIM : 240104210005
Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa Arab
Dosen Pembimbing : 1. Prof. Dr. H. M. Abdul Hamid, S.Ag, M.A
2. Dr. Nur Qomari, M.Pd
Judul Penelitian : **تطوير طريقة تعليم علم النحو القائم على المشكلات (PROBLEM BASED LEARNING) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد الرسالة العصري فونوروكو**

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

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,



Agus Maimun



Dokumen ini telah ditandatangani secara elektronik menggunakan sertifikat elektronik yang diterbitkan Balai Besar Sertifikasi Elektronik (BBSrE).

Token : UkBt7NOA



معهد الرسالة العصرية العالمي
ARRISALAH ISLAMIC INTERNATIONAL COLLEGE
Pondok Modern Arrisalah Program Internasional
Kota-Santri: Bokolan - Slahung - Ponorogo - Jawa Timur - Indonesia 63463

SURAT KETERANGAN

No:018/PMAPI/SK/VIII/1447

Dengan ini kami Pimpinan Pondok Modern Arrisalah Program Internasional Slahung Ponorogo Jawa Timur, menerangkan dengan sebenarnya bahwa:

Nama Mahasiswa : Vivia Salma Azzahro
Lembaga : Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang
Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa Arab
NIM : 240104210005

benar-benar telah mengadakan penelitian di Kulliyyatu-l-Mu'allimin Al- Islamiyyah Pondok Modern Arrisalah Program Internasional Slahung Ponorogo Jawa Timur, dalam rangka penyusunan Tesis dengan judul:

"تطوير طريقة تعليم علم النحو القائم على المشكلات (PROBLEM BASED LEARNING) لترقية التحصيل الدراسي لدى التلميذات بمعهد الرسالة العصرية فونوروكو"

Demikian surat keterangan ini dibuat, agar maklum bagi yang berkepentingan dan dapat dipergunakan dimana perlu.

Ponorogo, 12 Dzulqa'dah 1447 H
30 April 2026 M

Mengetahui,

Pimpinan Pondok Modern Arrisalah Program Internasional


Muhammad Azharullah, Lc.

lillahi arrisalah warisolutuha lillah

☎ 0352-371460 ✉ arrisalah.ponorogo@gmail.com 🌐 www.pmarisalah.ac.id 📱 @pmarrisalah

جدول المقابلة

الرقم	المحور (العلاقة)	السؤال	إجابة المبحوثة
١.	هدف التعلم	كيف تفهمين هدف تعليم علم النحو في هذا الفصل؟	في المعهد، النحو يعد أداة لا هدفاً نهائياً، لذلك أريد من الطالبات ألا يقتصرن على حفظ القواعد، بل أن تكون قدراتهن اللغوية تطبيقية، بحيث يستطعن استخدام القاعدة في قراءة النصوص العربية بشكل صحيح، وتحليل الإعراب، وتجنب الخطأ في المعنى عند الكلام أو الكتابة.
٢.	صعوبات الطالبات	ما أبرز الصعوبات التي تواجه الطالبات في تعلم النحو؟	غالباً ما تركز الطالبات على الحفظ دون فهم جوهر القاعدة، لذلك إذا تغير مثال الجملة قليلاً يواجهن صعوبة في تحديد الإعراب، كما أن المفاهيم المجردة مثل تغير أواخر الكلمات (الإعراب) تعد من أكبر التحديات.
٣.	صعوبة المادة	ما أكثر موضوع نحوي صعب على الطالبات؟	أصعبها هو تركيب الجمل مثل الجملة الاسمية والجملة الفعلية وتفرعاتهما، لأن ذلك يتطلب

			دقة في تحليل العلاقات بين الكلمات داخل الجملة.
٤.	أساس اختيار <i>PBL</i>	ما سبب اختيار طريقة التعلم القائم على المشكلات؟	أردت أن تكون الطالبات محور العملية التعليمية، ففي هذه الطريقة يتم تقديم مشكلات لغوية حقيقية لهن ليقرمن بالمناقشة والتحليل واستخدام المنطق للوصول إلى الحل.
٥.	التخطيط (<i>RPP</i>)	كيف يتم إعداد خطة الدرس؟	خطة الدرس في المعهد لا تزال نمطية، أما خطوات <i>PBL</i> فتطبق غالبا بشكل تلقائي داخل الفصل دون توثيق تفصيلي.
٦.	عرض المشكلات	كيف يتم تقديم المشكلات اللغوية؟	أقدم نصوصا عربية تحتوي على ظواهر نحوية، وأحيانا أضع أخطاء مقصودة في الإعراب، ثم تطلب الطالبات تحليلها واستخراج القاعدة.
٧.	الاستجابة الأولية	في البداية كانت متباينة، بعضهن أحبن النقاش، وأخريات شعرن بالارتباك، لكن مع الوقت أصبحن أكثر ثقة وتفاعلا.	في البداية كانت متباينة، بعضهن أحبن النقاش، وأخريات شعرن بالارتباك، لكن مع الوقت أصبحن أكثر ثقة وتفاعلا.
٨.	مصادر التعلم	ما مصادر التعلم المستخدمة؟	الكتاب الأساسي للنحو وفق منهج جندوت، إضافة إلى

القرآن الكريم والحديث النبوي ونصوص عربية حديثة لتوضيح التطبيق السياقي للنحو.			
يتم بشكل بسيط مع الجلساء دون تخطيط خاص أو توزيع أدوار محدد.	كيف يتم تشكيل المجموعات؟	٩. تقسيم المجموعات	
غالبا أشرح مباشرة وأعطي الإجابة، وأحيانا أستخدم أسلوب التعلم القائم على المشكلات، ولم أكن أدرك أنه تطبيق لهذا النموذج إلا بعد توجيه الباحثة.	ما دورك أثناء النقاش؟	١٠. دور المدرسات	
أثر إيجابي جدا، حيث أصبحت جميع الطالبات يشاركن حتى الضعيفات، لكن التطبيق ما زال غير منظم بالكامل.	ما أثر <i>PBL</i> على نشاط الطالبات؟	١١. النشاط	
نعم لدى بعض الطالبات، حيث أصبحن يفهمن العلة وراء القاعدة، لكن الفهم لم يشمل الجميع بسبب عدم النظامية.	هل حدث تحسن في الفهم؟	١٢. الفهم	
ساعدهن على التفكير المنظم، وأصبحن يتبادلن التصحيح، لكن ما زلن بحاجة إلى توجيه مستمر.	ما تأثيره على تحليل الإعراب؟	١٣. تحليل الإعراب	

١٤. التقييم	كيف يتم تقييم العمل؟	يعتمد على الملاحظة العامة للنتائج والمشاركة، دون وجود معايير تقييم واضحة للعملية.
١٥. التحديات	ما أبرز التحديات؟	ضيق الوقت، وضعف الفهم لدى بعض الطالبات، والحاجة إلى أدوات تعليمية منظمة مثل <i>RPP</i> و <i>LKPD</i> .
١٦. الحاجة للتنظيم	هل هناك حاجة إلى أدوات منظمة؟	نعم، وبشدة، لأن وجود أدوات منظمة سيساعد كثيرا في تحسين فهم الطالبات.

TABEL WAWANCARA

NO	ASPEK (HUBUNGAN)	PERTANYAAN	JAWABAN NARASUMBER
1.	Tujuan Pembelajaran	Bagaimana Ustadzah memahami tujuan pembelajaran nahwu di kelas ini?	"Di pondok modern, nahwu itu <i>alatun</i> , bukan tujuan akhir. Jadi saya ingin santriwati tidak cuma hafal kaidah, tapi kemampuan bahasanya jadi aplikatif. Mereka harus bisa pakai kaidah itu untuk baca teks Arab dengan benar, menganalisis <i>i'rab</i> , dan yang paling penting menghindari salah makna saat berbicara atau menulis."
2.	Kesulitan Santriwati	Menurut Ustadzah, kesulitan apa yang paling sering dialami santriwati dalam mempelajari nahwu?	"Anak-anak sering terjebak di hafalan qowaid tapi kurang paham esensinya. Jadi kalau dikasih contoh kalimat yang beda dikit dari yang ada di buku, mereka langsung bingung nentuin <i>i'rab</i> -nya. Konsep abstrak seperti perubahan akhir kata itu masih jadi tantangan buat mereka."
3.	Kesulitan materi	Materi nahwu apa yang menurut	"Paling menantang itu struktur kalimat kompleks seperti <i>Jumlah Ismiyyah</i> dan <i>Fi'liyyah</i> beserta

		Ustadzah paling menantang untuk dipahami santriwati?	cabang-cabangnya. Mereka harus teliti melihat hubungan antar kata. Apalagi kalau sudah masuk ke teks Arab yang beragam, kemampuan analisis mereka benar-benar diuji di situ."
4.	Dasar Pemilihan PBL	Apa pertimbangan Ustadzah dalam memilih metode Problem Based Learning (PBL) untuk pembelajaran nahwu?	"Saya ingin santriwati jadi subjek aktif. Di PBL, mereka tidak langsung saya suapi teori, tapi saya kasih masalah bahasa nyata dulu. Mereka harus diskusi dan pakai logika buat cari solusi. Ini cocok sekali dengan semangat pembelajaran aktif yang kita tekankan di pondok."
5.	Perencanaan (RPP)	Bagaimana proses Ustadzah dalam menyusun RPP nahwu berbasis PBL?	"Sejujurnya RPP yang saya kumpulkan di KMI itu masih format standar. Untuk langkah-langkah PBL-nya jujur masih sering spontan di kelas. Saya belum punya draf tertulis yang merinci tahap-tahap diskusi secara formal dari awal sampai evaluasi."
6.	Sumber Belajar	Sumber belajar apa saja yang digunakan Ustadzah dalam penerapan PBL?	"Utamanya buku panduan nahwu kurikulum Gontor dan buku ajar pendamping. Saya juga ambil contoh dari Al-Qur'an, Hadits, atau teks bacaan Arab modern supaya mereka lihat kalau nahwu itu dipakai di mana-mana, jadi lebih kontekstual."
7.	Penyajian Masalah	Bagaimana cara Ustadzah menyajikan masalah bahasa dalam pembelajaran nahwu?	"Biasanya saya sajikan teks atau kalimat Arab yang ada fenomena nahwu tertentu, misal i'rab-nya sengaja saya salahkan. Mereka harus identifikasi, diskusi kelompok, lalu tarik kesimpulan kaidahnya. Jadi mereka belajar lewat proses berpikir, bukan cuma terima jadi."
8.	Respons Awal	Bagaimana respons awal santriwati ketika pembelajaran nahwu menggunakan PBL menurut Ustadzah?	"Awalnya beragam ya. Ada yang senang karena seru bisa diskusi, tapi ada juga yang bingung karena biasanya kan cuma dengerin penjelasan. Tapi lama-lama mereka adaptasi dan malah lebih percaya diri buat argumen kalau lagi analisis teks."

9.	Pengelompokan	Bagaimana pembagian kelompok dilakukan dalam pembelajaran PBL menurut Ustadzah?	"Sejauh ini pembagian kelompoknya masih sederhana saja, biasanya langsung dengan teman sebangkunya agar tidak memakan waktu. Jadi memang belum ada pembagian kelompok yang terencana atau pembagian peran spesifik di tiap anggota."
10.	Peran Guru	Peran apa yang paling dominan dilakukan Ustadzah saat diskusi kelompok berlangsung?	"Sejujurnya saya masih dominan kasih soal dan langsung kasih jawaban. Tapi kadang-kadang saya pakai cara diskusi masalah (PBL) tadi. Saya baru menyadari kalau metode saya itu masuk PBL setelah diberi tahu oleh peneliti; sebelumnya saya hanya mengalir saja mengajar."
11.	Keaktifan	Bagaimana pengaruh PBL terhadap keaktifan santriwati menurut Ustadzah?	"Sangat positif. Anak-anak jadi lebih terlibat. Keaktifan ini tidak cuma di santriwati yang pintar saja, tapi yang sebelumnya pasif pun jadi mau tidak mau ikut bicara dalam diskusi kelompok. Tapi ya itu, masih banyak juga yang belum paham karena ini belum terstruktur rapi."
12.	Pemahaman	Apakah terdapat perubahan pemahaman santriwati terhadap kaidah nahwu setelah menggunakan PBL menurut Ustadzah? Jelaskan.	"Ada perubahan bagi yang mengikuti, mereka jadi paham alasan (<i>illat</i>) sebuah kaidah. Tapi karena praktiknya belum sistematis, pemahaman mereka belum merata ke seluruh santriwati."
13.	Analisis I'rab	Bagaimana pengaruh PBL terhadap kemampuan santriwati dalam menganalisis i'rab menurut Ustadzah?	"Melatih mereka berpikir sistematis. Melalui diskusi, mereka bisa saling mengoreksi analisis satu sama lain, meskipun masih butuh bimbingan intensif agar hasilnya akurat."
14.	Penilaian Kelompok	Bagaimana cara Ustadzah menilai hasil	"Saya lihat dari keaktifan dan jawaban akhir mereka. Tapi memang belum ada rubrik penilaian proses yang baku, jadi

		kerja kelompok santriwati?	penilaiannya masih bersifat umum berdasarkan pengamatan saya saja."
15.	Kendala	Kendala apa yang dihadapi Ustadzah dalam menerapkan PBL?	"Waktu yang terbatas dan banyaknya santriwati yang belum paham karena langkah-langkahnya belum terstruktur. Saya rasa memang butuh perangkat pembelajaran (RPP & LKPD) yang lebih rapi dari peneliti."
16.	Urgensi Struktur	Apakah Ustadzah merasa perlu adanya perangkat PBL yang lebih sistematis?	"Sangat perlu. Dengan adanya bantuan dari peneliti untuk menyusun perangkat yang terstruktur, saya berharap kesulitan santriwati dalam memahami konsep bisa teratasi dengan lebih baik."

تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات



المقابلة الثانية مع مدرّسات النحو في الفصلين الثاني ب والثاني ج

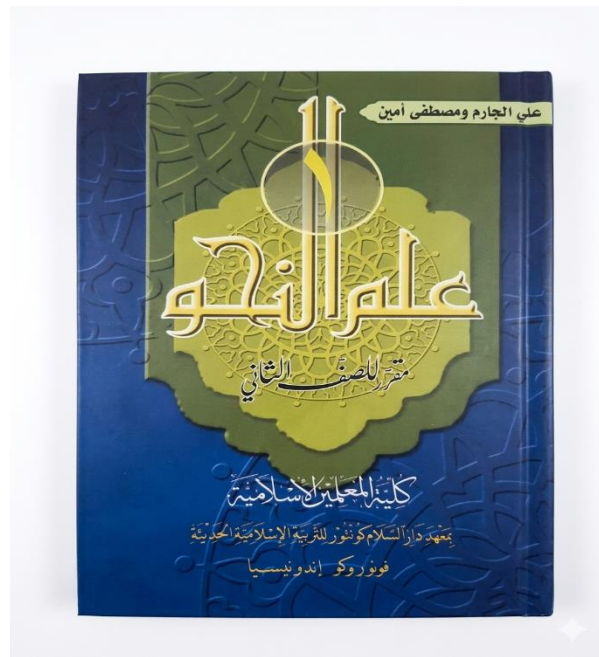


الاختبار القبلي والاختبار البعدي

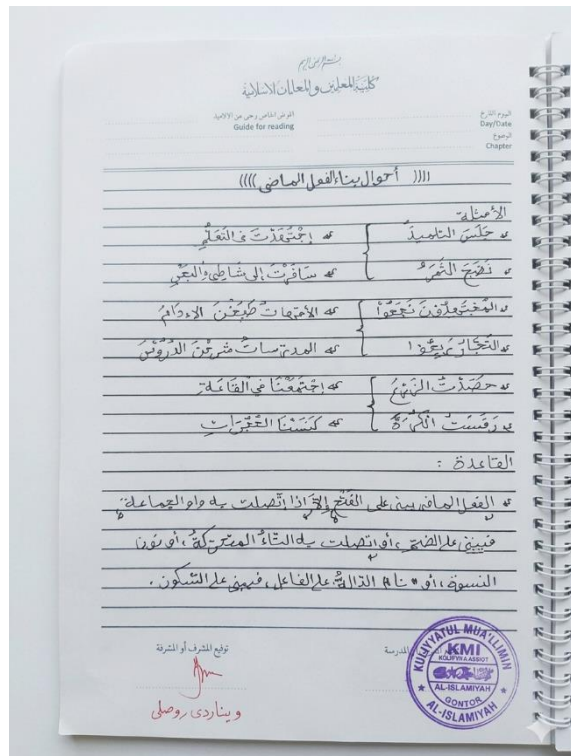
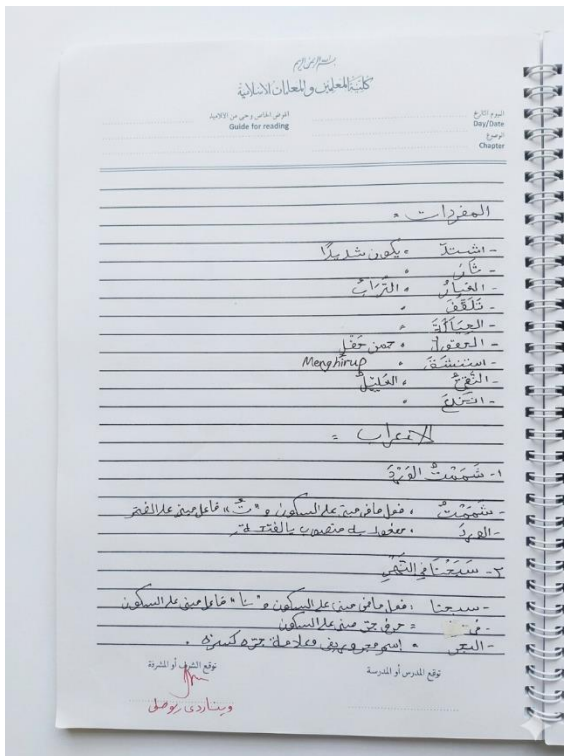




كتاب علم النحو



إعداد التعليم أو نموذج الدرس في المعهد



INSTRUMEN VALIDASI AHLI MATERI

Pengembangan Metode Problem Based Learning (PBL) Dalam Pembelajaran Ilmu Nahwu
Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Santri Di Pondok Modern Arrisalah

Skala Penilaian:

1 = Tidak Sesuai

2 = Kurang Sesuai

3 = Sesuai

4 = Sangat Sesuai

No	Indikator Pernyataan	1	2	3	4	Keterangan
1	Materi sesuai kurikulum KMI dan capaian pembelajaran				✓	
2	Konsep ilmu nahwu benar secara ilmiah				✓	
3	Materi sesuai tingkat kemampuan santri			✓		
4	Penyajian materi sistematis dan mudah dipahami				✓	
5	Contoh dan latihan relevan dengan materi				✓	
6	Latihan mendorong berpikir kritis santri			✓		
7	Materi terintegrasi dengan sintaks PBL				✓	
8	Materi mendukung pembelajaran berbasis masalah				✓	

Total Item: 8

Skor Maksimal: 32

Rumus:

$$\frac{\text{Total Skor}}{32} \times 100$$

HALAMAN PENGESAHAN VALIDATOR
LEMBAR PENGESAHAN VALIDASI AHLI MATERI

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Prof. Dr. Muassomah, M.Si., M.Pd
NIP/NIDN : 197304022006042024
Jabatan : Dosen / Kaprodi S3 PBA
Instansi : UIN Malang

Menyatakan bahwa produk penelitian berupa:

“Pengembangan Metode Problem Based Learning (PBL) Dalam Pembelajaran Ilmu Nahwu Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Santri Di Pondok Modern Arrisalah”

Telah dilakukan penilaian/validasi berdasarkan instrumen yang telah disusun peneliti.

Berdasarkan hasil penilaian yang dilakukan, produk tersebut dinyatakan:

- ☐ Sangat Layak
☒ Layak
☐ Cukup Layak
☐ Tidak Layak

Untuk digunakan dalam tahap uji coba dengan revisi/ tanpa revisi.*

Catatan/Saran Perbaikan:

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

Demikian lembar pengesahan ini dibuat untuk digunakan sebagaimana mestinya.

Batu, 9 April 2026
Validator Ahli Metode


Prof. Dr. Muassomah, M.Si., M.Pd
NIP : 197304022006042024

INSTRUMEN VALIDASI AHLI METODE

Pengembangan Metode Problem Based Learning (PBL) Dalam Pembelajaran Ilmu Nahwu Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Santri Di Pondok Modern ArrisalahSkala Penilaian:

- 1 = Tidak Sesuai
2 = Kurang Sesuai
3 = Sesuai
4 = Sangat Sesuai

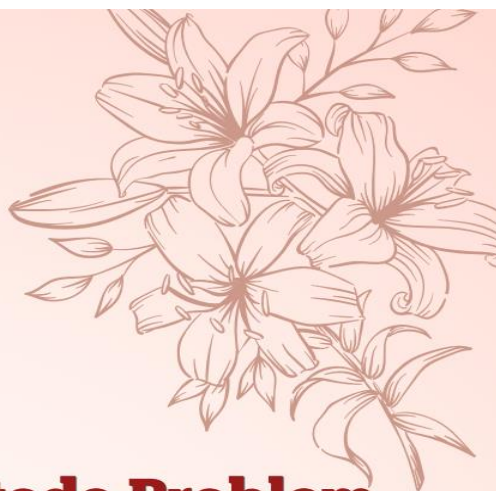
No	Aspek yang Dinilai	1	2	3	4	Keterangan
1	Model sesuai konsep dasar Problem Based Learning (PBL)			✓		
2	Masalah pembelajaran jelas, kontekstual, dan mendorong HOTS				✓	
3	Sintaks PBL tersusun sistematis dan dapat diterapkan di pesantren			✓		
4	Pembelajaran berpusat pada santri (student-centered learning)				✓	
5	Guru berperan sebagai fasilitator				✓	
6	Pembelajaran mendorong diskusi dan kolaborasi santri				✓	
7	Desain pembelajaran (tujuan, materi, media, evaluasi) selaras			✓		
8	Metode meningkatkan pemahaman nahwu dan kemampuan i'rāb			✓		

Total Item: 8

Skor Maksimal: 32

Rumus:

$$\frac{\text{Total Skor}}{32} \times 100\%$$



Produk Pengembangan Metode Problem Based Learning Dalam Pembelajaran Ilmu Nahwu Wadih Jilid 1 Pondok Modern Arrisalah Program Internasional Ponorogo - Jawa Timur

ISI

- Model: Problem Based Learning (PBL) berpusat pada santri.
- Materi: Kaidah Ahwal Bina' Fi'il Māḍī, Amr, dan Muḍāri'.
- Perangkat: RPP, 3 Unit LKPD Analisis Teks, dan Instrumen Evaluasi.
- Sasaran: Santriwati Kelas 2 MTs Pondok Modern Arrisalah.

by : Vivia Salma Azzahro

نموذج لمنتج تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات

DAFTAR ISI

PENDAHULUAN	151
1. Latar Belakang.....	151
2. PARADIGMA PEMBELAJARAN	156
3. Tujuan Model Problem Based Learning	156
4. Sasaran.....	157
LANDASAN TEORI	158
1. Teori Pembelajaran	158
2. Konsep Problem Based Learning (Pbl)	158
3. Karakteristik Model Problem Based Learning	159
3) Menggunakan Teks dan Materi dari Kitab Nahwu Al-Wāḍiḥ	160
4) Mendorong Diskusi Kolaboratif dalam Kelompok Kecil.....	160
5) Disesuaikan dengan Karakteristik Sistem KMI dan Lingkungan Pesantren.....	160
6) Mengintegrasikan Refleksi Pembelajaran	160
4. Kelebihan Dan Kekurangan Pbl	161
MATERI DAN LANGKAH-LANGKAH PEMBELAJARAN	163
Kunci Jawaban Masalah.....	189
SKENARIO PEMBELAJARAN	200
Pertemuan Pertama.....	200
Pertemuan Kedua.....	201
Pertemuan Ketiga	203
INSTRUMEN PENELITIAN	205
1. Soal Pretest Uji Terbatas 7 Siswi.....	205
2. Soal Posttest Uji Terbatas 7 Siswi	206
3. Soal Pretest Uji Terbatas 19 Siswi.....	208
4. Soal Posttest Uji Terbatas 19 Siswi	209
5. Soal Pretest Uji Skala Besar 29 Siswi	210
6. Soal Posttest Uji Skala Besar 29 Siswi.....	212
LEMBAR REFLEKSI SANTRI WATI.....	213
Rubrik Penilaian	214
LEMBAR KERJA SISWA VERSI PONDOK	216

EVALUASI.....	217
Kunci Jawaban Pretest.....	219
BIBLIOGRAFI.....	228

PRODUK PENGEMBANGAN METODE PROBLEM BASED LEARNING

PENDAHULUAN

Latar Belakang

Pembelajaran ilmu nahwu memiliki posisi yang sangat fundamental dalam penguasaan bahasa Arab karena nahwu berfungsi sebagai sistem yang mengatur struktur kalimat, hubungan antarunsur, serta pola perubahan akhir kata (i'rab) yang memengaruhi makna. Tanpa penguasaan nahwu, seorang pembelajar akan kesulitan memahami maksud suatu teks, terutama teks-teks keagamaan yang memiliki struktur kompleks dan kaya variasi susunan. Oleh karena itu, nahwu diposisikan bukan hanya sebagai ilmu teoretis, tetapi sebagai perangkat berpikir (cognitive tool) untuk menafsirkan makna, memastikan ketepatan ungkapan, dan menghindari kesalahan dalam berbicara maupun menulis.⁸¹

Di Pondok Modern Arrisalah Ponorogo sebuah ma'had yang telah berdiri selama kurang lebih empat decade pembelajaran nahwu menjadi salah satu pilar utama dalam kurikulum kebahasaan. Keberadaan ma'had yang telah berdiri selama kurang lebih 40 tahun menunjukkan adanya sistem pendidikan yang relatif mapan, berkelanjutan, dan memiliki tradisi akademik tertentu. Pada ma'had ini, nahwu tidak hanya dipandang sebagai disiplin gramatika, tetapi juga sebagai alat untuk memahami al-Qur'an, hadis, dan berbagai literatur keislaman lainnya. Hal inilah yang menjadikan nahwu sebagai fondasi penting dalam membangun kompetensi kebahasaan santri, baik dalam aspek reseptif (qirā'ah dan istimā') maupun produktif (kalām dan kitābah).

Secara tidak sengaja, pembelajaran nahwu di Pondok Modern Arrisalah Ponorogo telah mengandung unsur metode Problem Based Learning (PBL). Dalam praktiknya, guru sering memulai pelajaran dengan membacakan ayat Al-Qur'an atau potongan naskah Arab, kemudian meminta santri untuk melakukan i'rab secara langsung terhadap kata atau kalimat dalam teks tersebut. Kegiatan ini pada dasarnya sudah mengarah pada pembelajaran berbasis masalah, karena santri dihadapkan pada suatu "masalah kebahasaan" yang menuntut analisis dan penalaran.

Dengan jumlah santriwati sekitar 300 orang dan tenaga pengajar yang berasal dari lulusan internal maupun eksternal, sistem pendidikan di Pondok Modern Arrisalah menggunakan sistem KMI (Kulliyatul Mu'allimīn al-Islāmiyyah), bukan kurikulum Depag. Sistem ini menuntut pembelajaran bahasa Arab yang intensif dan terpadu. Karenanya, nahwu memiliki peran strategis dalam pencapaian tujuan pendidikan, terutama untuk membentuk santri yang mampu membaca teks Arab secara mandiri, menganalisis struktur kalimat, serta memahami makna secara tepat.

Namun demikian, dalam praktik pembelajaran sehari-hari, nahwu di ma'had masih didominasi oleh metode tradisional seperti hafalan kaidah, ceramah, dan pendekatan teacher-centered. Metode tersebut memang memiliki nilai positif dalam membangun struktur pengetahuan awal santri, sebab hafalan kaidah (ḥifẓ al-qawā'id) membantu mereka mengenali pola gramatikal, sementara ceramah memudahkan guru menjelaskan konsep-konsep abstrak secara sistematis. Akan tetapi, pendekatan tradisional ini tidak diimbangi dengan latihan aplikatif, sehingga sebagian santri kesulitan ketika diminta menentukan i'rab, menganalisis fungsi kata, atau memahami makna

⁸¹ Mu Ida Nur Fadhilah And Qomi Akit Jauhari, "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching Untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa Ma Tarbiyatul Banin Banat Tuban," *Maharaat Lughawiiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, No. 1 (2025): 15–29, <https://doi.org/10.18860/Jpba.V4i1.14824>.

kalimat. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara penguasaan teori (qawā'id) dan keterampilan aplikatif.

Permasalahan ini semakin diperburuk oleh keterbatasan mufradāt (kosakata). Hafalan kaidah tidak memberikan manfaat signifikan jika santri tidak memahami makna kata-kata dalam teks. Banyak santri mengaku kesulitan membaca bukan karena tidak memahami kaidah, tetapi karena mereka tidak mengetahui arti kata. Kekurangan mufradāt menyebabkan santri terhambat dalam mengidentifikasi pola kalimat, membedakan fungsi kata, dan menafsirkan struktur sintaksis. Hal ini membuat proses i'rāb menjadi tidak bermakna dan bersifat mekanis semata. Dengan demikian, kondisi pembelajaran nahwu di Pondok Modern Arrisalah menghadapi tantangan berupa dominasi metode tradisional, lemahnya latihan aplikatif, serta minimnya penguasaan kosakata yang berkontribusi besar terhadap rendahnya kualitas pemahaman teks bahasa Arab.

Berdasarkan wawancara dengan beberapa guru nahwu yang dilakukan pada September 2025, ditemukan bahwa sebagian besar santri mengalami penurunan motivasi dalam mempelajari nahwu. Hal ini terutama dipengaruhi oleh persepsi bahwa nahwu merupakan mata pelajaran yang berat, penuh hafalan, serta tidak memiliki relevansi langsung dengan kebutuhan komunikasi mereka sehari-hari. Para santri cenderung kesulitan memahami hubungan antara hafalan kaidah dengan penggunaan bahasa Arab secara fungsional, baik ketika membaca teks, berdiskusi, maupun menulis. Kondisi ini memperlihatkan adanya kesenjangan antara penguasaan teori qawā'id dan kemampuan aplikatif dalam konteks pemakaian bahasa.

Di tengah tantangan tersebut, muncul upaya inovasi pembelajaran melalui penerapan Problem Based Learning (PBL) yang mulai diintroduksi dua tahun terakhir. Meskipun demikian, cakupan penerapannya masih sangat terbatas. Dari total 12–13 kelas, hanya dua kelas yang menggunakan pendekatan ini, dan itu pun difasilitasi oleh dua guru yang memiliki latar belakang pendidikan perguruan tinggi di Ponorogo. Upaya ini menunjukkan adanya kesadaran awal akan perlunya pendekatan pembelajaran yang lebih menekankan pemahaman, analisis, dan penerapan, bukan sekadar hafalan kaidah.

Namun, observasi lapangan menunjukkan bahwa implementasi PBL di ma'had masih jauh dari ideal. Dalam praktiknya, guru sering kali hanya memberikan sebuah teks kemudian meminta santri melakukan i'rāb secara langsung. Tahap-tahap penting yang menjadi inti PBL seperti identifikasi masalah, diskusi kelompok untuk merumuskan pemahaman awal, eksplorasi konsep secara mandiri, presentasi hasil pemecahan masalah, serta refleksi pembelajaran belum dijalankan secara utuh. Bahkan sebagian guru tidak sepenuhnya menyadari bahwa langkah yang mereka lakukan sebenarnya merupakan bagian dari konsep PBL, sehingga pendekatan ini tampak tidak terstruktur dan belum menjadi bagian dari sistem pembelajaran yang direncanakan secara sadar.

Pada titik ini, posisi peneliti sebagai alumni Pondok Modern Arrisalah memberikan nilai tambah. Sebagai seseorang yang pernah belajar dan tinggal di ma'had, peneliti memahami budaya akademik pesantren, ritme belajar santri, pola interaksi guru–santri, serta konteks pembelajaran bahasa Arab yang berlangsung. Pemahaman kontekstual ini memungkinkan peneliti melakukan observasi secara lebih mendalam dan menyusun model PBL yang selaras dengan realitas pembelajaran di lapangan.

Kurangnya struktur pembelajaran menyebabkan penerapan PBL tidak konsisten antar kelas. Ditambah lagi, penggunaan buku Nahwu Wāḍiḥ Jilid II untuk santri kelas 3 KMI belum dibarengi dengan perangkat pendukung yang diperlukan dalam model PBL. Guru belum menyiapkan Lembar Kerja Siswa (LKS) berbasis masalah, skenario pembelajaran, maupun instrumen penilaian

otentik yang mampu mengukur kemampuan analisis dan pemecahan masalah kebahasaan santri. Ketidaksiapan perangkat ini menghambat optimalisasi PBL sebagai model pembelajaran yang seharusnya mendorong keterlibatan aktif dan berpikir kritis.

Padahal, secara konseptual PBL sangat relevan dengan karakteristik pembelajaran bahasa Arab di ma'had yang menuntut penguasaan empat keterampilan berbahasa: *istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, dan *kitābah*. Melalui PBL, santri dapat dihadapkan pada masalah kebahasaan nyata yang mendorong mereka menghubungkan teori *qawā'id* dengan konteks penggunaannya dalam teks maupun komunikasi.⁸² Pendekatan ini juga selaras dengan gaya belajar generasi santri saat ini yang lebih membutuhkan suasana belajar yang interaktif, kolaboratif, dan bermakna. Dengan demikian, PBL berpotensi menjadi alternatif model pembelajaran nahwu yang lebih efektif dalam mengembangkan kemampuan analisis, pemahaman konseptual, dan aplikasi kaidah secara komprehensif.⁸³

Masalah tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara penguasaan teori dan kemampuan aplikatif. Rendahnya variasi metode pembelajaran yang digunakan guru, minimnya pembelajaran berbasis masalah, serta tidak tersedianya perangkat pembelajaran kontekstual memperkuat urgensi perlunya inovasi pembelajaran nahwu. Secara umum, guru masih mengandalkan metode tradisional seperti ceramah, penjelasan langsung, latihan ulang (*drill*), dan menghafal kaidah. Metode tersebut memang dapat membantu memperkuat ingatan terhadap pola bahasa, tetapi tidak cukup untuk membangun kemampuan berpikir analitis yang diperlukan dalam memahami struktur bahasa Arab secara mendalam.⁸⁴

Dalam konteks inilah, penerapan Problem Based Learning (PBL) menjadi relevan dan mendesak. PBL adalah pendekatan pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran (*student centered learning*) dan berbasis pada penyelesaian masalah autentik. Melalui PBL, santri tidak hanya diminta menghafal kaidah, tetapi harus mampu menerapkan kaidah tersebut dalam situasi nyata, seperti menganalisis teks autentik, mengidentifikasi kesalahan struktur, mendiskusikan fungsi kata dalam konteks tertentu, dan merumuskan alasan linguistik berdasarkan prinsip-prinsip nahwu.⁸⁵

Model pembelajaran seperti ini diyakini dapat menjembatani kesenjangan antara teori dan praktik. PBL juga selaras dengan visi pendidikan Pondok Modern Arrisalah yang menekankan integrasi empat keterampilan berbahasa: *istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, dan *kitābah*. Ketika santri terbiasa berhadapan dengan teks dan permasalahan nyata, kemampuan berpikir kritis, keterampilan analitis, dan pemahaman konseptual mereka akan meningkat secara alami. Selain itu, pendekatan ini mendukung tujuan pembelajaran bahasa yang menekankan kemampuan menggunakan bahasa dalam konteks yang variatif, bukan sekadar menghafal informasi linguistik.⁸⁶

⁸² Fitri Liza, "Measuring The Effectiveness Of Problem Based-Learning In Improving Fi'il Competence: An Empirical Study At Sma Muhammadiyah 15 Jakarta" 17, No. 1 (N.D.): 45–64.

⁸³ Ahmad Fikri, Noza Aflisia, And Harisah Harisah, "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills," *Ijaz Arabi Journal Of Arabic Learning* 6, No. 2 (2023): 495–502, <https://doi.org/10.18860/Ijazarabi.V6i2.17392>.

⁸⁴ Ibdalsyah Muhammad Abdulloh, Maemunah Sa'diyah, "Model Pembelajaran Nahwu Berbasis Paikem (Pembelajaran, Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan)," *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 17, No. 2 (2024): 433–54, <https://doi.org/10.32832/Tawazun.V17i2>.

⁸⁵ Fikri, Aflisia, And Harisah, "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills."

⁸⁶ Heppy Mutammimah, "Problem-Based Learning In English Teaching : A Systematic Literature Review" 5, No. 1 (2013): 487–503.

Meskipun PBL memiliki relevansi tinggi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran nahwu, hingga saat ini belum terdapat model PBL yang dikembangkan secara khusus dan terstruktur untuk pembelajaran nahwu di Pondok Modern Arrisalah. Guru-guru yang mencoba menerapkannya masih sangat terbatas, dan penerapannya pun lebih bersifat intuitif dan parsial. Materi berbasis masalah belum dirancang secara sistematis, baik dalam bentuk skenario masalah, LKPD, maupun bahan ajar kontekstual yang relevan dengan karakteristik unsur nahwu seperti mubtada'-khabar, fi'l-fā'il, atau i'rāb tarkībī. Selain itu, salah satu elemen utama dalam PBL yaitu asesmen autentik—yang seharusnya menilai proses berpikir, argumentasi kebahasaan, dan kemampuan pemecahan masalah—belum digunakan secara konsisten oleh para guru. Sebagian guru masih mengandalkan penilaian tradisional berupa tes hafalan kaidah atau latihan terstruktur, sehingga kemampuan analitis santri tidak terukur secara komprehensif.

Kondisi tersebut menyebabkan implementasi PBL tidak seragam antar kelas. Di sebagian kelas, guru sudah mulai menerapkan pembelajaran berbasis masalah dengan memberikan teks autentik dan meminta santri menganalisis struktur kalimat berdasarkan kaidah. Namun di kelas lain, pendekatan pembelajaran masih sangat tradisional dan berpusat pada hafalan qawā'id. Ketidakeragaman ini menunjukkan belum adanya acuan model PBL yang dapat menjadi standar praktis dalam pembelajaran nahwu. Model yang ada saat ini tidak memberikan panduan tegas mengenai langkah-langkah PBL, pembagian peran guru dan santri, prosedur diskusi kelompok, hingga format presentasi dan refleksi. Akibatnya, implementasi PBL bergantung sepenuhnya pada pemahaman guru masing-masing, sehingga kualitas pembelajaran pun menjadi variatif.

Selain persoalan tersebut, karakteristik pembelajaran di ma'had yang mengharuskan santri tinggal di asrama, padatnya jadwal kegiatan harian, serta heterogenitas kemampuan santri menuntut adanya desain pembelajaran yang tidak hanya inovatif, tetapi juga realistis dan mudah diimplementasikan. Santri datang dari latar belakang pendidikan yang berbeda, memiliki kemampuan awal nahwu yang tidak sama, serta menjalani ritme kegiatan pesantren yang sangat ketat. Kondisi ini menuntut model PBL yang sederhana dalam struktur, jelas dalam prosedur, tidak menyita waktu berlebihan, dan tetap selaras dengan lingkungan belajar pesantren yang kolektif dan berdisiplin tinggi.

Selain itu, pemilihan materi juga harus mempertimbangkan buku utama yang digunakan, yaitu *Nahwu Wāḍiḥ Jilid I*. Buku ini pada dasarnya bersifat analitis dan penuh contoh, sehingga sangat potensial untuk dikembangkan menjadi sumber masalah dalam PBL. Akan tetapi, tanpa adanya model PBL yang secara eksplisit mengintegrasikan materi buku dengan tahapan-tahapan PBL, potensi tersebut tidak dapat dimanfaatkan secara optimal. Karena itu, dibutuhkan model PBL yang benar-benar dirancang sesuai karakter santri, kebutuhan materi *Nahwu Wāḍiḥ*, pola pembelajaran berbasis asrama, serta dinamika interaksi guru-santri di ma'had. Model yang demikian diharapkan tidak hanya menyelesaikan persoalan efektivitas pembelajaran, tetapi juga menjadi pedoman praktis yang dapat diterapkan secara konsisten di seluruh kelas nahwu.

Berdasarkan urgensi tersebut, penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian dan pengembangan (Research and Development/R&D) menurut ADDIE. Pendekatan ini dipilih untuk memastikan bahwa model PBL yang dikembangkan bukan hanya bersifat konseptual, tetapi dapat diuji, direvisi, dan diimplementasikan secara efektif.

Melalui tahapan penelitian dan pengembangan yang telah dirancang, diharapkan dapat dihasilkan sebuah model Problem Based Learning (PBL) yang tidak hanya sistematis, tetapi juga benar-benar kontekstual dan sesuai dengan kebutuhan riil pembelajaran nahwu di Pondok Modern

Arrisalah. Model ini dirancang berdasarkan kajian teori, hasil observasi langsung, wawancara dengan guru, serta analisis terhadap kondisi belajar santri, sehingga bentuk akhirnya tidak sekadar mengadopsi konsep PBL secara umum, tetapi merupakan adaptasi yang sensitif terhadap karakteristik pesantren, ritme belajar santri, dan tuntutan materi Nahwu Wāḍiḥ Jilid II. Dengan demikian, model ini diharapkan lebih mudah diterapkan, lebih relevan dengan tantangan pembelajaran nahwu, serta mampu mengatasi keterbatasan yang ditemukan dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Metode PBL yang dikembangkan melalui proses R&D ini juga ditujukan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran secara komprehensif. Dalam aspek kognitif, model ini diharapkan dapat meningkatkan pemahaman santri terhadap konsep-konsep nahwu secara mendalam, bukan sekadar menghafal kaidah. Melalui pemecahan masalah kebahasaan yang autentik, santri akan dilatih untuk menghubungkan teori qawā'id dengan penggunaan struktur bahasa dalam konteks nyata. Hal ini dipandang penting untuk mengurangi kesenjangan antara penguasaan teori dan kemampuan aplikatif yang selama ini menjadi salah satu kelemahan pembelajaran tradisional.⁸⁷

Selain itu, model PBL memiliki potensi besar untuk memperkuat keterampilan i'rāb santri. Dengan penyajian masalah berupa teks atau kalimat autentik, santri dituntut untuk mengidentifikasi fungsi kata, menentukan posisi gramatikal, serta memberikan justifikasi linguistik berdasarkan kaidah nahwu. Proses ini bukan hanya melatih ketepatan analisis, tetapi juga membiasakan santri berpikir secara logis, sistematis, dan kritis. PBL memberi ruang bagi santri untuk berdiskusi, membandingkan hasil analisis, serta membangun argumentasi yang berbasis evidensi gramatikal.⁸⁸

Penguasaan mufradāt juga menjadi aspek penting yang diharapkan meningkat melalui model PBL ini. Karena PBL menuntut santri berinteraksi langsung dengan teks, santri akan lebih sering menemukan, memahami, dan menggunakan kosakata baru dalam konteks yang bermakna. Hal ini jauh lebih efektif dibandingkan pembelajaran hafalan kosakata yang dilakukan secara terpisah dari konteks penggunaannya. Dengan meningkatnya perbendaharaan kata, pemahaman terhadap struktur kalimat dan proses i'rāb juga akan lebih mudah dan lebih bermakna.⁸⁹

Secara keseluruhan, model PBL yang dikembangkan ini diharapkan mampu mendorong tumbuhnya kemampuan berpikir kritis santri. PBL menuntut santri untuk menganalisis masalah kebahasaan, mencari informasi yang relevan, menguji pemahaman, berdiskusi, dan menyimpulkan hasil belajar. Aktivitas-aktivitas ini sejalan dengan tuntutan pembelajaran abad 21 yang menekankan kemampuan berpikir tingkat tinggi (HOTS). Dengan demikian, penerapan model PBL ini tidak hanya meningkatkan kompetensi kebahasaan, tetapi juga membentuk karakter pembelajar yang aktif, mandiri, kolaboratif, dan reflektif.⁹⁰

⁸⁷ Moh Asvin Abdurrohman And Muhammad Ulinnuhaa, "Problematika Pembelajaran Nahwu," *Al-Mikraj Jurnal Studi Islam Dan Humaniora (E-Issn 2745-4584)* 4, No. 02 (2024): 1768–72, <https://doi.org/10.37680/Almikraj.V4i02.5350>.

⁸⁸ Zamroni Dan Muhammad Khairul Rijal Asiah, "Problematika Pembelajaran Nahwu Bagi Tingkat Pemula Menggunakan Arab Pegon," *Borneo Journal Of Language And Education* 2, No. 02 (2022): 15–32, <https://doi.org/10.21093/Benjole.V2i2.6104>.

⁸⁹ Yuni Amalia Et Al., "Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran Kaidah Nahwu Untuk Penutur Non-Arab," *Jurnal Sathar* 3, No. 1 (2025): 27–38, <https://doi.org/10.59548/Js.V3i1.364>.

⁹⁰ Faisol Mahmoud, Adam Ibrahim, And Umi Machmudah, "نموذج التعليم على المشكلات لتحسين مهارة الكلام باللغة," *العربية في التعليم العالي* 13, No. 1 (2025): 199–210, <https://doi.org/10.23971/Altarib.V13i1.9189>.

Berdasarkan kondisi tersebut, peneliti memiliki dugaan awal bahwa penerapan model *Problem Based Learning* (PBL) berpotensi memberikan pengaruh positif terhadap hasil belajar santri dalam pembelajaran ilmu nahwu, terutama dalam meningkatkan kemampuan tatbiq al-qawā'id dan pemahaman konteks kalimat. Dugaan ini kemudian akan diuji secara lebih sistematis melalui proses penelitian.

Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk menguji efektivitas penerapan model Problem Based Learning dalam pembelajaran nahwu pada santri kelas 2 KMI semester 2 Pondok Modern Arrisalah Ponorogo menggunakan buku Nahwu Wāḍiḥ Jilid I. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran empiris mengenai sejauh mana PBL mampu meningkatkan hasil belajar dibandingkan metode tradisional yang selama ini dominan digunakan di ma'had, serta menjadi kontribusi penting dalam pengembangan metodologi pembelajaran bahasa Arab berbasis masalah di lembaga pendidikan Islam modern.

PARADIGMA PEMBELAJARAN

Paradigma yang digunakan dalam pengembangan produk ini adalah paradigma konstruktivistik yang menekankan bahwa pembelajaran merupakan proses aktif dalam membangun pengetahuan oleh peserta didik melalui pengalaman langsung. Dalam paradigma ini, siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi berperan aktif dalam menemukan, memahami, dan mengkonstruksi pengetahuan mereka sendiri.

Model pembelajaran yang digunakan adalah Problem Based Learning (PBL), yang berlandaskan pada pendekatan konstruktivisme. PBL menempatkan masalah nyata sebagai titik awal pembelajaran, sehingga siswa terdorong untuk berpikir kritis, bekerja sama, dan mengembangkan kemampuan pemecahan masalah.

Dalam paradigma ini:

- Guru berperan sebagai fasilitator dan pembimbing
- Siswa menjadi subjek aktif dalam pembelajaran
- Pembelajaran berorientasi pada proses, bukan hanya hasil
- Pengetahuan dibangun melalui diskusi, eksplorasi, dan refleksi

Paradigma ini dipilih karena sesuai dengan tujuan pembelajaran bahasa (khususnya bahasa Arab) yang menuntut kemampuan berpikir, memahami konteks, dan menggunakan bahasa secara aktif dalam kehidupan sehari-hari.

Tujuan Model Problem Based Learning

Kondisi pembelajaran nahwu di kelas 2 KMI Pondok Modern Arrisalah menunjukkan bahwa proses pembelajaran masih didominasi oleh pendekatan tradisional dengan penekanan pada penjelasan kaidah secara langsung oleh guru. Strategi yang digunakan cenderung bersifat teacher-centered, di mana guru menjadi sumber utama informasi, sementara santri berperan sebagai penerima materi. Interaksi antara guru dan santri berlangsung cukup aktif, namun masih terbatas

pada tanya jawab sederhana dan belum sepenuhnya mendorong partisipasi kritis santri. Dari segi pemahaman awal, sebagian santri telah memiliki dasar yang cukup dalam mengenali struktur nahwu, tetapi masih mengalami kesulitan dalam mengaplikasikan kaidah secara kontekstual, terutama dalam analisis kalimat dan penggunaan dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam penerapan metode Problem-Based Learning (PBL), pembelajaran nahwu mulai diarahkan pada penyajian masalah kontekstual yang menuntut santri untuk berpikir kritis dan menemukan solusi secara mandiri maupun kelompok. Langkah-langkah implementasi meliputi pemberian masalah, diskusi kelompok, pencarian informasi, hingga presentasi hasil. Respons santri terhadap metode ini cenderung positif, terlihat dari meningkatnya keaktifan dan keterlibatan dalam proses pembelajaran. Namun, dalam praktiknya masih ditemukan beberapa kendala, seperti keterbatasan waktu, kurangnya kesiapan santri dalam berpikir analitis, serta perlunya adaptasi guru dalam merancang masalah yang sesuai dengan tingkat kemampuan santri. Selain itu, tidak semua santri mampu berpartisipasi secara merata dalam diskusi kelompok.

Untuk mengoptimalkan penerapan metode Problem-Based Learning (PBL) dalam pembelajaran nahwu, diperlukan beberapa upaya strategis, antara lain peningkatan kompetensi guru dalam merancang skenario pembelajaran berbasis masalah yang relevan dan menantang, serta pengelolaan kelas yang mampu mendorong partisipasi aktif seluruh santri. Selain itu, perlu adanya penguatan pemahaman dasar nahwu sebelum penerapan PBL agar santri lebih siap dalam menghadapi permasalahan yang diberikan. Penggunaan media pembelajaran yang variatif dan kontekstual juga dapat mendukung efektivitas metode ini.

Berdasarkan temuan penelitian, model Problem-Based Learning (PBL) dikembangkan tidak hanya untuk meningkatkan hasil belajar dan pemahaman santri terhadap kaidah nahwu, tetapi juga untuk mengembangkan kemampuan analitis santriwati dalam mengidentifikasi, menjelaskan, dan menyimpulkan kaidah nahwu berdasarkan permasalahan kebahasaan yang ditemukan dalam teks. Melalui proses pemecahan masalah, diskusi kelompok, analisis data kebahasaan, dan presentasi hasil, santriwati diharapkan mampu menghubungkan teori nahwu dengan penggunaannya secara kontekstual. Dengan demikian, pembelajaran nahwu tidak hanya berfokus pada penguasaan teori, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, analitis, dan aplikatif yang dapat mendukung keberhasilan belajar santriwati secara berkelanjutan.

Sasaran

Sasaran dari penelitian ini adalah untuk memperoleh gambaran yang komprehensif mengenai kondisi nyata pembelajaran nahwu di kelas 2 KMI Pondok Modern Arrisalah, sehingga dapat diketahui secara jelas bagaimana strategi yang digunakan guru, pola interaksi antara guru dan santri, serta tingkat pemahaman awal santri terhadap materi nahwu. Dengan adanya gambaran tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam proses pembelajaran yang sedang berlangsung sebagai dasar dalam melakukan perbaikan.

Selain itu, sasaran penelitian ini juga diarahkan pada analisis mendalam terhadap penerapan metode Problem-Based Learning (PBL) dalam pembelajaran nahwu, baik dari segi langkah-langkah pelaksanaan, keterlibatan dan respons santri, maupun berbagai kendala yang muncul selama proses pembelajaran. Melalui analisis ini, diharapkan dapat diketahui sejauh mana efektivitas metode PBL dalam meningkatkan keaktifan, kemampuan berpikir kritis, serta pemahaman santri terhadap kaidah nahwu secara aplikatif.

Lebih lanjut, penelitian ini bertujuan untuk merumuskan upaya-upaya strategis dalam mengoptimalkan penerapan metode PBL agar pembelajaran nahwu menjadi lebih efektif dan bermakna. Sasaran akhirnya adalah meningkatkan hasil belajar santri kelas 2 KMI, baik dari aspek kognitif maupun keterampilan berpikir, serta menghasilkan rekomendasi perbaikan yang dapat dijadikan acuan bagi guru dalam mengembangkan model pembelajaran nahwu yang lebih inovatif, kontekstual, dan berorientasi pada kebutuhan santri.

LANDASAN TEORI

Teori Pembelajaran

Teori pembelajaran merupakan landasan konseptual yang menjelaskan bagaimana proses belajar terjadi, bagaimana peserta didik memperoleh pengetahuan, serta bagaimana perubahan perilaku dan pemahaman dapat terbentuk melalui interaksi dengan lingkungan belajar. Dalam konteks pendidikan modern, teori pembelajaran tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan dari guru kepada peserta didik, tetapi juga menekankan pentingnya peran aktif peserta didik dalam membangun pemahamannya sendiri. Salah satu pendekatan yang relevan adalah konstruktivisme, yang memandang bahwa pengetahuan dibangun secara bertahap melalui pengalaman, interaksi sosial, dan refleksi. Peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai objek pasif, melainkan sebagai subjek yang secara aktif mengkonstruksi makna berdasarkan pengalaman belajar yang dialami.

Lebih lanjut, teori pembelajaran sosial yang dikembangkan oleh Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses belajar. Konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) menjelaskan bahwa peserta didik dapat mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi melalui bantuan guru atau teman sebaya. Dalam hal ini, peran guru bukan hanya sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai fasilitator yang memberikan *scaffolding* atau bantuan bertahap agar peserta didik mampu berkembang secara mandiri. Teori ini sangat relevan dalam pembelajaran bahasa, termasuk nahwu, karena proses memahami struktur bahasa membutuhkan diskusi, latihan, serta bimbingan yang sistematis.

Selain itu, teori behavioristik juga memberikan kontribusi dalam pembelajaran, khususnya dalam pembentukan kebiasaan melalui latihan berulang (*drill*) dan penguatan (*reinforcement*). Namun, pendekatan ini memiliki keterbatasan karena cenderung menekankan hafalan dan kurang mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Oleh karena itu, dalam pembelajaran kontemporer, teori kognitif dan konstruktivistik lebih banyak digunakan karena mampu mendorong peserta didik untuk memahami konsep secara mendalam, bukan sekadar menghafal. Integrasi berbagai teori ini sangat penting untuk menciptakan pembelajaran yang seimbang antara penguasaan konsep, keterampilan analitis, dan kemampuan aplikatif.

Dengan demikian, teori pembelajaran menjadi dasar penting dalam merancang strategi dan metode pembelajaran yang efektif. Dalam konteks pembelajaran nahwu, teori pembelajaran yang tepat akan membantu mengubah paradigma dari pembelajaran yang berpusat pada guru (*teacher-centered*) menjadi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered*), sehingga proses belajar menjadi lebih aktif, bermakna, dan kontekstual.

Konsep Problem Based Learning (Pbl)

Problem Based Learning (PBL) merupakan model pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dengan menjadikan masalah sebagai titik awal dalam proses belajar. Dalam model ini, pembelajaran tidak dimulai dari penjelasan materi oleh guru, melainkan dari suatu permasalahan yang berkaitan dengan kehidupan nyata. Masalah tersebut digunakan sebagai sarana untuk mendorong siswa berpikir, mencari informasi, dan menemukan solusi secara mandiri maupun melalui kerja kelompok.

Konsep utama PBL menekankan bahwa pengetahuan tidak hanya diberikan secara langsung, tetapi dibangun sendiri oleh siswa melalui pengalaman belajar. Siswa aktif mengidentifikasi apa yang mereka ketahui, apa yang perlu dipelajari, serta bagaimana cara memperoleh informasi yang dibutuhkan. Proses ini membuat pembelajaran menjadi lebih bermakna karena siswa terlibat langsung dalam menemukan konsep.

Selain itu, PBL juga menekankan pentingnya keterampilan berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan memecahkan masalah. Guru dalam hal ini berperan sebagai fasilitator yang membimbing jalannya diskusi dan membantu siswa tetap berada pada jalur pembelajaran yang benar, tanpa memberikan jawaban secara langsung. Dengan demikian, PBL tidak hanya berfokus pada hasil belajar, tetapi juga pada proses belajar itu sendiri.

Karakteristik Model Problem Based Learning

Model Problem Based Learning (PBL) yang dikembangkan dalam penelitian ini merupakan hasil adaptasi dari model PBL umum yang disesuaikan dengan karakteristik pembelajaran nahwu di Pondok Modern Arrisalah Ponorogo. Pengembangan model ini didasarkan pada hasil analisis kebutuhan, kondisi pembelajaran di kelas II KMI, karakteristik santriwati, serta tuntutan pembelajaran nahwu yang tidak hanya menekankan penguasaan kaidah, tetapi juga kemampuan analitis dan penerapan kaidah dalam konteks bahasa yang nyata.

Berbeda dengan model PBL pada umumnya, model PBL Arrisalah dirancang secara khusus agar sesuai dengan lingkungan pesantren yang menerapkan sistem pendidikan berbasis asrama, memiliki jadwal belajar yang padat, serta menggunakan kitab Nahwu Al-Wāḍiḥ sebagai sumber utama pembelajaran. Oleh karena itu, model ini memiliki beberapa karakteristik khusus sebagai berikut.

1) Berbasis Masalah Kebahasaan Autentik

Pembelajaran diawali dengan penyajian masalah kebahasaan yang diambil dari teks bahasa Arab yang relevan dengan materi nahwu yang sedang dipelajari. Masalah yang diberikan berupa fenomena perubahan harakat, perbedaan bentuk fi'il, kesalahan penggunaan struktur kalimat, maupun analisis i'rāb yang membutuhkan pemecahan berdasarkan kaidah nahwu. Dengan demikian, santriwati tidak hanya menghafal kaidah, tetapi juga belajar menggunakannya untuk menyelesaikan permasalahan bahasa secara nyata.

2) Berorientasi pada Pengembangan Kemampuan Analitis Nahwu

Model ini dirancang untuk mengembangkan kemampuan analitis santriwati dalam memahami struktur bahasa Arab. Selama proses pembelajaran, santriwati dilatih untuk mengidentifikasi masalah, menganalisis sebab terjadinya suatu fenomena kebahasaan, memberikan alasan berdasarkan kaidah nahwu, serta menarik kesimpulan yang tepat. Kemampuan analitis ini menjadi

salah satu tujuan utama pengembangan model karena sangat diperlukan dalam memahami dan mengaplikasikan ilmu nahwu secara mendalam.

3) Menggunakan Teks dan Materi dari Kitab Nahwu Al-Wāḍiḥ

Pengembangan model PBL ini mengintegrasikan materi yang terdapat dalam kitab Nahwu Al-Wāḍiḥ sebagai sumber belajar utama. Contoh-contoh kalimat, latihan, dan fenomena kebahasaan yang digunakan dalam proses pembelajaran diambil dan dikembangkan dari materi kitab tersebut sehingga tetap selaras dengan kurikulum dan kebutuhan pembelajaran nahwu di Pondok Modern Arrisalah.

4) Mendorong Diskusi Kolaboratif dalam Kelompok Kecil

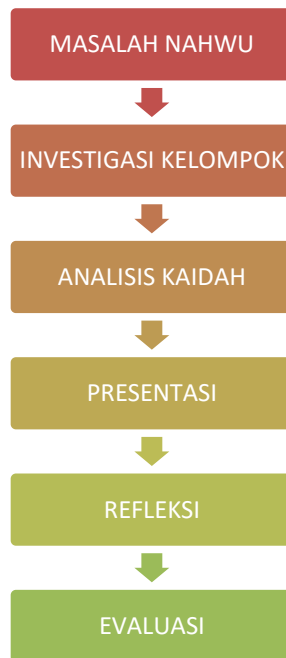
Proses pemecahan masalah dilakukan melalui kegiatan diskusi kelompok kecil yang memungkinkan setiap santriwati berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Melalui diskusi, santriwati saling bertukar pendapat, menguji pemahaman, menyusun argumentasi, dan mencari solusi terhadap masalah yang diberikan. Kegiatan ini tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga mengembangkan kemampuan komunikasi, kerja sama, dan berpikir kritis.

5) Disesuaikan dengan Karakteristik Sistem KMI dan Lingkungan Pesantren

Model PBL Arrisalah dirancang agar dapat diterapkan secara efektif dalam lingkungan pesantren yang memiliki jadwal kegiatan yang terstruktur dan padat. Tahapan pembelajaran disusun secara sederhana, sistematis, dan realistis sehingga dapat dilaksanakan tanpa mengganggu aktivitas akademik maupun kegiatan kepesantrenan lainnya. Dengan demikian, model ini tetap inovatif namun mudah diterapkan oleh guru dan santriwati.

6) Mengintegrasikan Refleksi Pembelajaran

Pada akhir pembelajaran, santriwati diberikan kesempatan untuk melakukan refleksi terhadap proses belajar yang telah dilakukan. Refleksi bertujuan untuk membantu santriwati mengevaluasi pemahaman yang diperoleh, mengidentifikasi kesulitan yang masih dihadapi, serta merencanakan perbaikan pada pembelajaran berikutnya. Kegiatan refleksi juga menjadi sarana untuk menumbuhkan kesadaran belajar dan kemandirian dalam memahami kaidah nahwu.



Berdasarkan karakteristik tersebut, Model Problem Based Learning (PBL) Arrisalah diharapkan mampu menjadi model pembelajaran nahwu yang lebih kontekstual, sistematis, dan sesuai dengan kebutuhan santriwati KMI Pondok Modern Arrisalah. Selain meningkatkan hasil belajar, model ini juga diharapkan dapat mengembangkan kemampuan analitis, keterampilan berpikir kritis, serta kemampuan menerapkan kaidah nahwu dalam berbagai konteks penggunaan bahasa Arab.

Kelebihan Dan Kekurangan Pbl

a. Kelebihan

Model Problem Based Learning memiliki berbagai kelebihan yang membuatnya efektif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Salah satu kelebihannya adalah mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa. Dengan menghadapi masalah secara langsung, siswa dilatih untuk menganalisis situasi, mengidentifikasi informasi penting, dan menentukan solusi yang tepat.

PBL juga dapat meningkatkan kemandirian belajar siswa. Dalam prosesnya, siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi harus mencari dan memahami sendiri materi yang dibutuhkan. Hal ini membuat siswa menjadi lebih aktif dan tidak bergantung sepenuhnya pada guru.

Selain itu, pembelajaran menjadi lebih bermakna karena dikaitkan dengan situasi nyata. Siswa lebih mudah memahami materi karena mereka melihat langsung relevansi antara pelajaran dan kehidupan sehari-hari. PBL juga membantu meningkatkan motivasi belajar karena siswa merasa tertantang untuk menyelesaikan masalah yang diberikan.

Kelebihan lainnya adalah pengembangan keterampilan sosial. Melalui kerja kelompok, siswa belajar berkomunikasi, bekerja sama, dan menghargai pendapat orang lain. PBL juga melatih kemampuan pemecahan masalah secara sistematis, yang sangat penting dalam kehidupan sehari-hari.

b. Kekurangan

Di samping kelebihanannya, PBL juga memiliki beberapa kekurangan yang perlu diperhatikan. Salah satu kekurangannya adalah membutuhkan waktu yang lebih lama dibandingkan metode pembelajaran konvensional. Proses diskusi, pencarian informasi, dan penyusunan solusi memerlukan waktu yang cukup panjang.

Selain itu, tidak semua materi pelajaran cocok diajarkan dengan menggunakan PBL. Materi yang bersifat hafalan atau konsep dasar terkadang lebih efektif disampaikan dengan metode lain sebelum menggunakan pendekatan berbasis masalah.

PBL juga menuntut kesiapan guru dalam merancang pembelajaran. Guru harus mampu menyusun masalah yang sesuai, mengelola kelas, serta membimbing siswa tanpa terlalu mendominasi. Jika tidak dirancang dengan baik, pembelajaran bisa menjadi tidak terarah.

Kelemahan lainnya adalah ketergantungan pada keaktifan siswa. Jika siswa kurang aktif atau tidak terbiasa belajar mandiri, maka proses PBL tidak akan berjalan optimal. Selain itu, penilaian dalam PBL juga lebih kompleks karena tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses pembelajaran.

MATERI DAN LANGKAH-LANGKAH PEMBELAJARAN

أَحْوَالُ بِنَاءِ الْفِعْلِ الْمَاضِي

Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswi mampu:

1. Mengidentifikasi fi'il māḍī dalam teks sederhana.
2. Menemukan perbedaan bentuk akhir fi'il māḍī.
3. Menjelaskan keadaan bina' fi'il māḍī (fathah, dhammah, sukun).
4. Menerapkan kaidah dalam kalimat baru.
5. Melakukan i'rāb sederhana terhadap fi'il māḍī dalam kalimat.

Stimulus Masalah (Teks PBL)

النَّصُّ

ذَهَبْتُ سَلَمَى إِلَى الْمَدْرَسَةِ مُبَكِّرًا.
وَصَلْتُ إِلَى الْفَصْلِ فَوَجَدْتُ صَدِيقَاتِي.
جَلَسْتُ فِي الْفَصْلِ وَقَرَأْتُ الدَّرْسَ.
ثُمَّ دَخَلْتُ الْمُعَلِّمَةَ وَشَرَحْتُ الدَّرْسَ.
وَبَعْدَ ذَلِكَ كَتَبْنَا التَّمَارِينَ.
وَفِي نَهَايَةِ الدَّرْسِ نَجَحُوا فِي حَلِّ الْمَشْكِلَةِ.

Masalah Kebahasaan

Guru menuliskan pertanyaan:

الْمُشْكِلَةُ

أُنْظُرْنَ إِلَى الْأَفْعَالِ الْمُتَوَنِّةِ:

ذَهَبْتُ

جَلَسْتُ

كَتَبْنَا

فَجَحُوا

هل جميع الأفعال الماضية مبنية على شكل واحد؟
لِمَاذَا تَغَيَّرَ آخِرُ الْفِعْلِ الْمَاضِي فِي هَذِهِ الْأَمْثَلَةِ؟

Kunci Jawaban Masalah

Tidak.

Karena fi'il māḍī berubah bentuk sesuai dhamir yang bersambung dengannya.

- ذَهَبْتُ → اتصلت به تاء التانيث
- جَلَسْنَا → اتصلت به نون النسوة
- كَتَبْنَا → اتصلت به نا الفاعلين
- فَجَحُوا → اتصلت به واو الجماعة

MATERI

الأمثلة :

اجْتَهَدْتُ فِي التَّعَلُّمِ	جَلَسَ التِّلْمِيذُ
سَافَرْتُ إِلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ	نَضِجَ الثَّمَرُ الْبَحْرِ
الْأُمَهَاتُ طَبَخْنَ الْأَدَامَ	الْمُجْتَهِدُونَ فَجَحُوا
الْمُدَرِّسَاتُ شَرَحْنَ الدُّرُوسَ	التُّجَّارُ رَبَحُوا
اجْتَمَعْنَا فِي الْقَاعَةِ	اجْتَمَعْنَا فِي الْقَاعَةِ
كُنَسْنَا الْحُجُرَاتِ	كُنَسْنَا الْحُجُرَاتِ

القاعدة :

الْفِعْلُ الْمَاضِي مَبْنِيٌّ عَلَى الْفَتْحِ إِلَّا إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ وَאוُ الْجَمَاعَةِ فَيُبْنَى عَلَى الضَّمِّ، أَوْ اتَّصَلَتْ بِهِ التَّاءُ الْمَحَرَّكَةُ، أَوْ نُونُ النَّسْوَةِ، أَوْ «نَا» الدَّالَّةُ عَلَى الْفَاعِلِ، فَيُبْنَى عَلَى السُّكُونِ.

الإعراب :

١. شَمَمْتُ الْوَرْدَةَ

شَمَمْتُ : فعل ماض مبني على السكون و "ت" فاعل مبني على الضم

الوردة : مفعول به منصوب بالفتحة

٢. سَبَحْنَا فِي النَّهْرِ

سبحنا : فعل ماض مبني على السكون و "نا" فاعل مبني على السكون

في : حرف جر مبني على السكون

النهر : اسم مجرور بفي وعلامة جره كسرة

LANGKAH-LANGKAH PEMBELAJARAN PBL

أحوال بناء الفعل الماضي

No	Tahap PBL	Aktivitas Guru	Aktivitas Siswi	Unsur PBL / Catatan Pedagogis
1.	Pembukaan	Guru memasuki kelas dan mengucapkan salam: السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ. Guru memimpin doa belajar bersama. Setelah itu guru memeriksa kehadiran siswi satu per satu. Guru kemudian menanyakan kabar siswi menggunakan bahasa Arab sederhana: كَيْفَ هَلْ أَنْتَنَ dan هَلْ أَنْتَنَ الْيَوْمَ؟ مُسْتَعِدَّاتٌ لِلدَّرْسِ؟. Guru memberikan motivasi bahwa ilmu nahwu akan membantu memahami Al-Qur'an dan kitab-kitab berbahasa Arab. Selanjutnya guru	Siswi menjawab salam dan doa. Menjawab pertanyaan guru: بِخَيْرٍ الْحَمْدُ لِلَّهِ Menyimak tujuan pembelajaran dan menyiapkan buku catatan.	Tahap membangun kesiapan belajar (readiness). Guru menciptakan suasana kondusif dan fokus sebelum masuk ke problem kebahasaan.

		menyampaikan tujuan pembelajaran: " <i>Pada pelajaran hari ini kalian tidak akan langsung diberi kaidah, tetapi akan menemukan sendiri kaidah أحوال بناء الفعل الماضي melalui analisis teks dan diskusi kelompok.</i> " Guru menuliskan tujuan pembelajaran di papan tulis.		
2.	Apresiasi (Apersepsi & Aktivasi Pengetahuan Awal)	Guru mengulas materi sebelumnya dengan bertanya: مَا الْفِعْلُ؟ كَمْ أَنْوَاعُ الْفِعْلِ؟ مَا الْفَرْقُ بَيْنَ الْفِعْلِ الْمَاضِي وَالْمُضَارِعِ؟ Guru menunjuk beberapa siswi secara acak untuk menjawab. Guru kemudian menuliskan beberapa contoh di papan tulis: جَلَسَ، يَجْلِسُ، أَجْلَسَ. Guru meminta siswi menentukan mana fi'il madhi, mudhari', dan amr. Setelah itu guru menuliskan empat kata lain: جَلَسَ – جَلَسْنَا – جَلَسْتُمْ – جَلَسُوا – tanpa menjelaskan apa pun. Guru bertanya: هَلْ تَرَوْنَ فَرْقًا بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟	Siswi menjawab pertanyaan dan menyebutkan pembagian fi'il. Mengingat kembali ciri-ciri fi'il madhi. Mulai menyadari adanya hubungan antara subjek dan bentuk fi'il.	Aktivasi skemata (scaffolding). Guru membantu siswi menghubungkan pengetahuan lama dengan fenomena baru yang akan dianalisis.
3.	Orientasi Masalah	Guru membagikan teks masalah berikut kepada seluruh siswi: دَهَبَتْ سَلْمَى إِلَى الْمَدْرَسَةِ مُبَكِّرًا. وَصَلَتْ إِلَى الْفَصْلِ فَوَجَدَتْ صَدِيقَاتِهَا. جَلَسْنَ فِي الْفَصْلِ وَقَرَأْنَ الدَّرْسَ. ثُمَّ دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ وَشَرَحَتِ الدَّرْسَ. وَبَعْدَ ذَلِكَ كَتَبْنَا التَّامَّارِينَ. وَفِي نِهَآيَةِ الدَّرْسِ نَجَحُوا فِي حَلِّ الْمَشْكِلَةِ. Guru meminta	Siswi membaca teks, menggarisbawahi fi'il madhi, mengamati bentuk-bentuk fi'il yang berbeda, dan mulai mengemukakan dugaan.	Menimbulkan konflik kognitif sebagai masalah utama PBL.

		siswi membaca teks secara bergantian. Setelah pembacaan selesai, guru meminta siswi memberi garis bawah pada semua fi'il madhi. Guru menuliskan hasil temuan siswi di papan: ذَهَبْتُ – وَصَلْتُ – وَجَدْتُ – جَلَسْتُ – قَرَأْتُ – كَتَبْنَا – نَجَحُوا. Guru lalu bertanya: هَلْ جَمِيعُ هَذِهِ الْأَفْعَالِ لَهَا نِهَايَةٌ وَاحِدَةٌ؟ لِمَاذَا تَغْيِرُ آخِرُ الْفِعْلِ؟ Guru belum memberikan jawaban.		
4.	Identifikasi Masalah	Guru meminta siswi membuka LKPD bagian "Analisis Masalah". Guru menuliskan pertanyaan investigatif di papan: مَا أَوْجُهُ الشَّبَهَ بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟ مَا أَوْجُهُ الْإِخْتِلَافِ؟ هَلِ التَّغْيِيرُ يَرْتَبِطُ بِالْفَاعِلِ؟ مَا سَبَبُ وُجُودِ وَאו الْجَمَاعَةِ وَنُونِ النِّسْوَةِ وَنَا الْفَاعِلِينَ؟ Guru meminta siswi menuliskan masalah yang menurut mereka harus dijawab.	Siswi mulai menulis rumusan masalah pada LKPD dan mengemukakan berbagai dugaan awal.	Melatih kemampuan merumuskan masalah kebahasaan.
5.	Pengorganisasian Kelompok	Guru membentuk kelompok yang terdiri dari 4–5 siswi. Guru menjelaskan tugas masing-masing anggota: ketua kelompok, penulis, pembaca data, penjaga waktu, dan penyaji hasil. Guru menjelaskan aturan diskusi: semua anggota harus berpendapat, tidak boleh hanya satu orang yang bekerja, dan semua jawaban harus	Siswi membentuk kelompok, menentukan pembagian tugas, dan menerima LKPD.	Menumbuhkan kerja sama dan tanggung jawab kelompok.

		berdasarkan data dalam teks. Guru membagikan LKPD kelompok.		
6.	Investigasi dan Pengumpulan Data	Guru meminta setiap kelompok mengisi tabel analisis berikut: الفعل الماضي – الضمير المتصل – الفاعل – حالة البناء . Guru memberikan contoh satu analisis: نَجَحُوا → واو الجماعة → الفاعل → ؟ . Guru berkeliling mengamati diskusi. Jika kelompok mengalami kesulitan, guru memberikan pertanyaan pengarah seperti: مَنْ فَاعِلٌ نَجَحُوا؟ هَلْ هُوَ مُفْرَدٌ أَمْ جَمْعٌ؟ مَاذَا تَلَاحِظُونَ فِي آخِرِ الْفِعْلِ؟ . Guru tidak memberikan jawaban langsung.	Siswi mengisi tabel, mencari hubungan antara dhamir dan bentuk fi'il, membuka buku Nahwu Wadhih, dan berdiskusi untuk menemukan pola.	Mengembangkan keterampilan analisis dan investigasi.
7.	Penyusunan Hipotesis	Guru meminta setiap kelompok menyusun kesimpulan sementara berdasarkan data yang telah diperoleh. Guru menuliskan format hipotesis di papan: نَظْنُ أَنَّ الْفِعْلَ الْمَاضِي . Guru meminta kelompok menyebutkan alasan yang mendukung hipotesis mereka berdasarkan contoh dalam teks.	Siswi menyusun hipotesis, misalnya bahwa fi'il madhi berubah sesuai dhamir yang bersambung dengannya, kemudian menuliskan bukti dari teks.	Melatih kemampuan berpikir induktif dan penalaran nahwu.
8.	Presentasi Hasil	Guru mempersilakan setiap kelompok mempresentasikan hasil analisis selama 3–5 menit. Guru meminta kelompok lain memberikan pertanyaan seperti: مَا الدَّلِيلُ عَلَى هَذَا الرَّأْيِ؟ هَلْ لَدَيْكُمْ مِثَالٌ آخَرٌ؟ .	Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi dan menjawab pertanyaan dari kelompok lain.	Mengembangkan kemampuan komunikasi dan argumentasi ilmiah.

		Guru mencatat poin-poin penting dari hasil presentasi di papan tulis.		
9.	Klarifikasi dan Penguatan Konsep	Setelah seluruh kelompok selesai, guru mengklarifikasi hasil diskusi. Guru menuliskan contoh-contoh berikut di papan: جَلَسَ التِّلْمِيذُ - نَجَحُوا فِي - اجْتَهَدْتُ فِي التَّعَلُّمِ - شَرَحَ الدَّرْسَ - الامْتِحَانِ - كَتَبْنَا الْوَاجِبَ. Guru meminta siswi menentukan bentuk bina' masing-masing. Setelah itu guru menuliskan kaidah secara lengkap: الفعل الماضي مبني على الفتح إلا إذا اتصلت به واو الجماعة فيبنى على الضم، أو اتصلت به تاء الفاعل أو نا الفاعلين أو نون النسوة فيبنى على السكون. Guru menjelaskan alasan setiap contoh sesuai hasil investigasi kelompok.	Siswi mencocokkan hasil hipotesis dengan kaidah yang benar, mencatat penjelasan guru, dan mengajukan pertanyaan jika masih ada yang belum dipahami.	Memastikan pemahaman konsep secara benar dan sistematis.
10.	Latihan Terbimbing	Guru membagikan latihan berupa 10 kalimat. Contoh: شَمَمْتُ الْوَرْدَةَ، سَبَخْنَا فِي النَّهْرِ، فَازُوا بِالْمُسَابَقَةِ، دَرَسْنَا النَّحْوَ. Guru meminta siswi menentukan keadaan bina', menjelaskan alasannya, kemudian melakukan i'rab sederhana. Guru membahas dua soal pertama bersama-sama sebelum siswi mengerjakan sisanya.	Siswi mengerjakan latihan, berdiskusi dengan pasangan, lalu membandingkan jawaban.	Menguatkan penerapan konsep dalam konteks baru.
11.	Evaluasi Individu	Guru membagikan lembar evaluasi yang berisi soal identifikasi fi'il madhi, menentukan	Siswi mengerjakan evaluasi secara mandiri.	Mengukur pencapaian kompetensi individu.

		bina', melengkapi kalimat, dan i'rab. Guru menjelaskan bahwa pengerjaan dilakukan secara individu tanpa bantuan teman. Guru mengamati proses pengerjaan.		
12.	Refleksi dan Penutup	Guru mengajak siswi melakukan refleksi dengan pertanyaan: مَاذَا تَعَلَّمْتَنَ الْيَوْمَ؟ كَيْفَ وَجَدْتَنَ الْقَاعِدَةَ؟ هَلْ كَانَ الْعَمَلُ الْجَمَاعِي مُفِيدًا؟. Guru meminta beberapa siswi menyampaikan kesimpulan. Guru menegaskan kembali kaidah utama. Guru memberikan tugas rumah berupa lima kalimat yang mengandung fi'il madhi. Guru menutup pelajaran dengan membaca hamdalah dan salam.	Siswi menyampaikan pengalaman belajar, kesulitan yang dihadapi, dan kesimpulan yang diperoleh.	Memperkuat pemahaman serta membangun kesadaran belajar.
13.				

LKPD SANTRI WATI

النَّشَاطُ الْأَوَّلُ

قِرَاءَةُ النَّصِّ وَفَهْمُهُ

Petunjuk Kegiatan

1. Bacalah teks berikut dengan suara yang jelas dan pelafalan yang benar.
2. Bacalah secara bergantian dengan anggota kelompok.
3. Diskusikan isi teks bersama kelompok.
4. Tandailah kata-kata yang belum dipahami.

النَّصُّ

فِي يَوْمِ الْجُمُعَةِ ذَهَبْتُ سَلَمَى إِلَى الْمَدْرَسَةِ مُبَكِّرًا.

وَصَلْتُ إِلَى الْفَصْلِ فَوَجَدْتُ صَدِيقَاتِي يَنْتَظِرُنِي.

جَلَسْنَا فِي الْفَصْلِ وَتَحَدَّثْنَا عَنِ الدَّرْسِ الْجَدِيدِ.

ثُمَّ دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ وَسَلَّمَتْ عَلَيِ الطَّالِبَاتِ.

بَعْدَ ذَلِكَ شَرَحَتِ الْمُعَلِّمَةُ الدَّرْسَ بِطَرِيقَةٍ مُشَوِّقَةٍ.

اسْتَمَعَتِ الطَّالِبَاتُ إِلَى الشَّرْحِ بِاهْتِمَامٍ.

ثُمَّ كَتَبْنَا الْمُلَاحَظَاتِ فِي الدَّفَاتِرِ.

وَحَلَّلْنَا الْأَمْثَلَةَ مَعَ الْمُعَلِّمَةِ.

وَبَعْدَ ذَلِكَ أَجَابْتُ سَلَمَى عَنِ الْأَسْئَلَةِ إِجَابَةً صَحِيحَةً.

وَشَجَّعَتْنِي الْمُعَلِّمَةُ أَمَامَ زَمِيلَاتِي.

وَفِي آخِرِ الدَّرْسِ نَجَّحُوا فِي حَلِّ الْمُسْئَلَةِ النَّحْوِيَّةِ.

وَرَجَعْنَا إِلَى الْبَيْتِ وَنَحْنُ سَعِيدَاتٌ بِمَا تَعَلَّمْنَاهُ.

النَّشَاطُ الثَّانِي

تَحْلِيلُ الْمُفْرَدَاتِ

Petunjuk Kegiatan

1. Carilah arti kosakata berikut.
2. Diskusikan bersama anggota kelompok.
3. Tuliskan arti yang paling tepat pada tabel.

المَعْنَى	الكَلِمَةُ
	ذَهَبْتُ
	وَصَلْتُ
	جَلَسْتُ
	تَحَدَّثْتُ
	شَرَحْتُ
	اسْتَمَعْتُ
	رَجَعْنَا
	كَتَبْنَا

النَّشَاطُ الثَّالِثُ

اِكْتِشَافُ الْأَفْعَالِ الْمَاضِيَةِ

Petunjuk Kegiatan

1. Bacalah kembali teks di atas.
2. Temukan semua fi'il māḍī yang terdapat dalam teks.
3. Tuliskan fi'il māḍī tersebut ke dalam tabel berikut.
4. Tentukan siapa pelakunya (fā'il).

رَقْمُ	الْفِعْلُ الْمَاضِي	الْفَاعِلُ
١.		
٢.		
٣.		
٤.		

النَّشَاطُ الرَّابِعُ

تَحْلِيلُ الْمَشْكِلةِ

Petunjuk Kegiatan

1. Perhatikan bentuk fi'il berikut.
2. Diskusikan bersama kelompok.
3. Jawablah pertanyaan berdasarkan hasil pengamatan kalian.

الْبَيِّنَاتُ

ذَهَبْتُ

جَلَسْنَا

كَتَبْنَا

نَجَحُوا

الْأَسْئَلَةُ

١. مَا أَوْجُهُ الشَّبَهِ بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟

.....

٢. مَا أَوْجُهُ الْإِخْتِلَافِ بَيْنَهُمَا؟

.....

٣. مَا الضَّمِيرُ الْمُتَّصِلُ بِكُلِّ فِعْلٍ؟

.....

٤. هَلْ تَغَيَّرَ شَكْلُ الْفِعْلِ بِسَبَبِ الْفَاعِلِ؟

.....

هـ. مَا الْعَلَاقَةُ بَيْنَ الضَّمِيرِ الْمُتَّصِلِ وَبِنَاءِ الْفِعْلِ؟

.....

النَّشَاطُ الْخَامِسُ

تَصْنِيفُ الْأَفْعَالِ

Petunjuk Kegiatan

1. Kelompokkan fi'il-fi'il berikut berdasarkan keadaan bina'-nya.
2. Masukkan ke kolom yang sesuai.
3. Diskusikan alasan pengelompokan tersebut.

الأَفْعَالُ

ذَهَبْتُ – وَصَلْتُ – جَلَسْتُ – قَرَأْتُ – كَتَبْنَا – حَلَّلْنَا – نَجَّحُوا

مَبْنِيٌّ عَلَى الضَّمِّ	مَبْنِيٌّ عَلَى السُّكُونِ	مَبْنِيٌّ عَلَى الْفَتْحِ

أحوال بناء الأمر

Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswi mampu:

1. Mengidentifikasi fi'il amr dalam teks sederhana.
2. Menemukan perbedaan bentuk akhir fi'il amr.
3. Menjelaskan keadaan bina' fi'il amr (sukun, fathah, ḥaẓfu ḥarfi al-'illah, dan ḥaẓfu an-nūn).
4. Menerapkan kaidah fi'il amr dalam kalimat baru.
5. Melakukan i'rāb sederhana terhadap fi'il amr dalam kalimat.

Stimulus Masalah (Teks PBL)

النَّصُّ

فِي يَوْمِ النَّظَافَةِ قَالَتِ الْمُعَلِّمَةُ لِلطَّالِبَاتِ:
إِذْخُلَا إِلَى الْفَصْلِ قَبْلَ الْمِيعَادِ.
اغْسِلْنَ الْمَلَابِيسَ الْمُتَسَحَّةَ.
اِكْتُبْنَ جَمِيعَ الْوَاجِبَاتِ.
اجْتَمِعُوا فِي الْقَاعَةِ الْآنَ.
نُظِّفِي عُرْفَتَكُمْ كُلَّ يَوْمٍ.
إِذْغُ زَمِيلَتَكَ إِلَى الْخَيْرِ.
فَنَفَّذَتِ الطَّالِبَاتُ هَذِهِ الْأَوَامِرَ بِنَشَاطٍ.

Masalah Kebahasaan

المُشْكَلَةُ

أُنْظُرْنَ إِلَى الْأَفْعَالِ الْمُلَوَّنَةِ:

اغْسِلْنَ

اِكْتُبْنَ

ادْعُ

اجْتَمِعُوا

نَظِّفِي

هَلْ جَمِيعُ أَفْعَالِ الْأَمْرِ مَبْنِيَّةٌ عَلَى شَكْلِ وَاحِدٍ؟

لِمَاذَا تَغَيَّرَ آخِرُ فِعْلِ الْأَمْرِ فِي هَذِهِ الْأَمْثَلَةِ؟

Kunci Jawaban Masalah

لِأَنَّ فِعْلَ الْأَمْرِ يَخْتَلِفُ بِنَاوُهُ بِحَسَبِ آخِرِ الْفِعْلِ وَالضَّمِيرِ الْمُتَّصِلِ بِهِ

اغْسِلَنَّ → اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ النَّسْوَةِ فَبُنِيَ عَلَى الشُّكُونِ.

اُكْتُبَنَّ → اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكِيدِ فَبُنِيَ عَلَى الْفَتْحِ.

ادْعُ → فِعْلٌ مُعْتَلٌّ الْآخِرِ فَبُنِيَ عَلَى حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ.

اجْتَمِعُوا → اتَّصَلَ بِهِ وَاوُ الْجَمَاعَةِ فَبُنِيَ عَلَى حَذْفِ النُّونِ.

نَظِّفِي → اتَّصَلَتْ بِهِ يَاءُ الْمُخَاطَبَةِ فَبُنِيَ عَلَى حَذْفِ النُّونِ.

MATERI

الأمثلة :

انْصُرُ الصَّدِيقَ فِي الْمِيعَادِ	ارْمِ الزُّبَالََةَ إِلَى الْمِنْزَلَةِ
اسْمَعْ نُصَحَ الْوَالِدِ	ادْعُ صَاحِبَكَ لِلتَّعَلُّمِ
اغْسِلَنَّ مَلَابِسَكَ	اطْعِمَا الْبَقَرَاتِ بِالْأَعْشَابِ
احْتَرَمَنَّ مُعَلِّمَاتِكَ	ادْخُلَا إِلَى الْفَصْلِ قَبْلَ الْمِيعَادِ
اجْلِسَنَّ فِي مَكَانِكَ مُسْتَقِيمًا	الْعُبُّوا فِي الْمِيْدَانِ
اُكْتُبَنَّ جَمِيعَ الْمِهْمَاتِ !	اجْتَمِعُوا فِي الْقَاعَةِ الْآنَ
اغْسِلَنَّ رِجْلَيْكَ قَبْلَ النَّوْمِ	نَظِّفِي غُرْفَتَكَ كُلَّ يَوْمٍ
احْفَظَنَّ جَمِيعَ دُرُوسِكَ	جَفِّفِي مَلَابِسَكَ فِي الْحَرَارَةِ

القاعدة :

يبنى فعل الأمر على السكون إذا كان صحيح الآخر ولم يتصل به شيء، وكذلك إذا اتصلت به نون النسوة.
ويبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد. ويبنى على حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر. ويبنى على حذف النون إذا اتصلت به ألف الاثنين أو واو جماعة أو ياء مخاطبة.

الإعراب :

٣. اَمْتَطِ الْجَوَادَ

اَمْتَطِ : فعل الأمر مبني على السكون

الجواد : مفعول به منصوب بالفتحة

٤. اغْسِلَنَّ الْمَلَابِسَ

اغْسِلَنَّ : فعل أمر مبني على السكون

الملابس : مفعول به منصوب بالفتحة

٥. أَطْعِمَا الْفُقَرَاءَ

أَطْعِمَا : فعل أمر مبني على الفتح

الفقراء : مفعول به منصوب بالفتحة

LANGKAH LANGKAH

أحوال بناء الأمر

No	Tahap PBL	Aktivitas Guru	Aktivitas Siswi	Unsur PBL / Catatan Pedagogis
14.	Pembukaan	Guru memasuki kelas dan mengucapkan salam: السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ . Guru memimpin doa belajar bersama. Guru memeriksa kehadiran siswi dan	Siswi menjawab salam dan doa. Menjawab pertanyaan guru: بِخَيْرٍ أَلْحَمْدُ لِلَّهِ Menyimak tujuan pembelajaran dan	Tahap membangun kesiapan belajar (readiness). Guru menciptakan suasana kondusif dan fokus sebelum masuk ke problem kebahasaan.

		menanyakan kabar mereka dengan bahasa Arab sederhana: كَيْفَ حَالُكُنَّ الْيَوْمَ؟ هَلْ أَنْتُنَّ مُسْتَعِدَّاتٌ لِلدَّرْسِ؟. Guru menyampaikan bahwa hari ini siswi akan menemukan sendiri kaidah أحوال بناء فعل الأمر melalui analisis teks dan diskusi kelompok.	menyiapkan buku catatan.	
15.	Apresiasi (Apersepsi & Aktivasi Pengetahuan Awal)	Guru mengulas materi sebelumnya dengan bertanya: مَا الْفِعْلُ؟ كَمْ أَنْوَاعُ الْفِعْلِ؟ مَا الْفَرْقُ بَيْنَ الْفِعْلِ الْمَاضِي وَالْمُضَارِعِ وَالْأَمْرِ؟ Guru menuliskan contoh: يَكْتُبُ – أَكْتُبُ ، يَجْلِسُ – اجْلِسْ Guru meminta siswi menjelaskan hubungan fi'il mudhari' dan fi'il amr.	Siswi menjawab pertanyaan dan menyebutkan pembagian fi'il. Mengingat kembali ciri-ciri fi'il madhi. Mulai menyadari adanya hubungan antara subjek dan bentuk fi'il.	Aktivasi skemata (scaffolding). Guru membantu siswi menghubungkan pengetahuan lama dengan fenomena baru yang akan dianalisis.
16.	Orientasi Masalah	Guru membagikan teks berikut: فِي الصَّبَاحِ دَخَلَتْ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الْفَصْلِ، فَقَالَتْ: يَا بَنَاتُ، افْتَحْنَ الْكُتُبَ. وَافْرَأْنَ الدَّرْسَ جَيِّدًا. ثُمَّ قَالَتْ لِسُلَمَى: نَظِّفِي السَّبُّورَةَ. وَقَالَتْ لِطَالِبَتَيْنِ: ادْخُلَا إِلَى الْمَكْتَبَةِ. وَقَالَتْ لِلطَّالِبَاتِ: اجْتَمِعُوا فِي الْقَاعَةِ. ثُمَّ قَالَتْ: اكْتُبْنَ الْوَاجِبَ فِي الدُّفْتَرِ. Guru meminta siswi membaca teks bergantian lalu menggarisbawahi semua fi'il amr. Guru menuliskan hasil temuan di papan: افْتَحْنَ – افْرَأْنَ – نَظِّفِي – ادْخُلَا – اجْتَمِعُوا – Guru bertanya: هَلْ أَكْتُبْنَ جَمِيعَ أَفْعَالِ الْأَمْرِ تَنْتَهِي بِشَكْلِ وَاحِدٍ؟	Siswi membaca teks, menggarisbawahi fi'il madhi, mengamati bentuk-bentuk fi'il yang berbeda, dan mulai mengemukakan dugaan.	Menimbulkan konflik kognitif sebagai masalah utama PBL.
17.	Identifikasi Masalah	Guru menuliskan pertanyaan investigatif: مَا أَوْجُهُ الشَّبَهِ بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟	Siswi mulai menulis rumusan masalah pada LKPD dan	Melatih kemampuan merumuskan masalah kebahasaan.

		مَا أَوْجُهُ الْإِخْتِلَافَ؟ لِمَذَا تَغَيَّرَ أَخْرَجَ فِعْلَ الْأَمْرِ؟ هَلْ لَهُ عِلَاقَةٌ بِالضَّمِيرِ؟ Guru meminta siswi menuliskan masalah yang harus dicari jawabannya.	mengemukakan berbagai dugaan awal.	
18.	Pengorganisa sian Kelompok	Guru membentuk kelompok yang terdiri dari 4–5 siswi. Guru menjelaskan tugas masing-masing anggota: ketua kelompok, penulis, pembaca data, penjaga waktu, dan penyaji hasil. Guru menjelaskan aturan diskusi: semua anggota harus berpendapat, tidak boleh hanya satu orang yang bekerja, dan semua jawaban harus berdasarkan data dalam teks. Guru membagikan LKPD kelompok.	Siswi membentuk kelompok, menentukan pembagian tugas, dan menerima LKPD.	Menumbuhkan kerja sama dan tanggung jawab kelompok.
19.	Investigasi dan Pengumpulan Data	Guru meminta setiap kelompok mengisi tabel analisis: فِعْلُ الْأَمْرِ – الضَّمِيرُ الْمُخَاطَبُ – حَالَةُ الْبِنَاءِ اجْتَمَعُوا. Guru memberi contoh: →. واو الجماعة → ؟ berkeliling dan memberikan pertanyaan pengarah tanpa memberi jawaban langsung.	Mengisi tabel, mengamati hubungan antara dhamir dan bentuk fi'il amr, serta mencari pola yang muncul.	Mengembangkan keterampilan analisis dan investigasi.
20.	Penyusunan Hipotesis	Guru meminta setiap kelompok menyusun kesimpulan sementara dengan format: نَظْنُ أَنْ فِعْلُ الْأَمْرِ. Guru meminta kelompok memberikan alasan berdasarkan data yang ditemukan.	Siswi menyusun hipotesis, misalnya bahwa fi'il madhi berubah sesuai dhamir yang bersambung dengannya, kemudian menuliskan bukti dari teks.	Melatih kemampuan berpikir induktif dan penalaran nahwu.
21.	Presentasi Hasil	Guru mempersilakan setiap kelompok mempresentasikan hasil	Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi dan menjawab	Mengembangkan kemampuan komunikasi dan argumentasi ilmiah.

		analisis selama 3–5 menit. Guru meminta kelompok lain mengajukan pertanyaan dan memberikan tanggapan.	pertanyaan dari kelompok lain.	
22.	Klarifikasi dan Penguatan Konsep	Guru mengklarifikasi hasil diskusi dengan menuliskan contoh-contoh dari kitab: – اِنْصُرْ – اِغْسِلْ – اَدْخُلْ – اِجْتَمِعُوا – اُكْتُبْ –. Guru meminta siswi menentukan keadaan bina' masing-masing. Setelah itu guru menuliskan kaidah: يُبْنَى فِعْلُ الْأَمْرِ عَلَى السُّكُونِ إِذَا كَانَ صَحِيحَ الْآخِرِ وَلَمْ يَتَّصِلْ بِهِ شَيْءٌ، وَكَذَلِكَ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ النَّسْوَةِ. وَيُبْنَى عَلَى الْفَتْحِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكُّيدِ. وَيُبْنَى عَلَى حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ إِذَا كَانَ مُعْتَلَّ الْآخِرِ. وَيُبْنَى عَلَى حَذْفِ النُّونِ إِذَا اتَّصَلَ بِهِ أَلِفُ الْإِثْنَيْنِ أَوْ وَאוُ الْجَمَاعَةِ أَوْ يَاءُ الْمُخَاطَبَةِ.	Siswi mencocokkan hasil hipotesis dengan kaidah yang benar, mencatat penjelasan guru, dan mengajukan pertanyaan jika masih ada yang belum dipahami.	Memastikan pemahaman konsep secara benar dan sistematis.
23.	Latihan Terbimbing	Guru membagikan latihan berupa beberapa kalimat: اِمْتِطِ الْجَوَادَ، اِغْسِلْ، اِمْلَأِ الْمَلَابِسَ، اِجْلِسْ فِي مَكَانِكُنْ، اِجْتَمِعُوا فِي الْقَاعَةِ، نَظِّفِي غُرْفَتَكَ. Guru meminta siswi menentukan bina', alasan, dan i'rab sederhana.	Siswi mengerjakan latihan, berdiskusi dengan pasangan, lalu membandingkan jawaban.	Menguatkan penerapan konsep dalam konteks baru.
24.	Evaluasi Individu	Guru membagikan lembar evaluasi berisi identifikasi fi'il amr, menentukan bina', melengkapi kalimat, dan i'rab sederhana. Guru menjelaskan bahwa evaluasi dikerjakan secara individu.	Siswi mengerjakan evaluasi secara mandiri.	Mengukur pencapaian kompetensi individu.

25.	Refleksi dan Penutup	Guru mengajak siswi melakukan refleksi dengan pertanyaan: مَاذَا تَعَلَّمْتَنَ الْيَوْمَ؟ كَيْفَ وَجَدْتَنَ الْقَاعِدَةَ؟ هَلْ كَانَ الْعَمَلُ الْجَمَاعِيُّ مُفِيدًا؟. Guru meminta beberapa siswi menyampaikan kesimpulan. Guru menegaskan kembali kaidah utama dan memberikan tugas rumah membuat lima kalimat yang mengandung fi'il amr dengan bentuk bina' yang berbeda. Guru menutup pelajaran dengan hamdalah dan salam.	Siswi menyampaikan pengalaman belajar, kesulitan yang dihadapi, dan kesimpulan yang diperoleh.	Memperkuat pemahaman serta membangun kesadaran belajar.
-----	----------------------	---	--	---

LKPD SANTRI WATI

النَّشَاطُ الْأَوَّلُ

قِرَاءَةُ النَّصِّ وَفَهْمُهُ

Petunjuk Kegiatan

5. Bacalah teks berikut dengan suara yang jelas dan pelafalan yang benar.
6. Bacalah secara bergantian dengan anggota kelompok.
7. Diskusikan isi teks bersama kelompok.
8. Tandailah kata-kata yang belum dipahami.

النَّصُّ

فِي الصَّبَاحِ دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الْفَصْلِ.

فَقَالَتْ: يَا بَنَاتُ، افْتَحْنَ الْكُتُبَ وَاقْرَأْنَ الدَّرْسَ جَيِّدًا.

ثُمَّ قَالَتْ لِسَلْمَى: نَظِّفِي السَّبُّورَةَ.

وَقَالَتْ لِطَالِبَتَيْنِ: ادْخُلَا إِلَى الْمَكْتَبَةِ.

وَقَالَتْ لِلطَّالِبَاتِ: اجْتَمِعُوا فِي الْقَاعَةِ.

ثُمَّ قَالَتْ: اُكْتُبَنَّ الْوَاجِبَ فِي الدَّفْتَرِ.

فَنَقَذَتِ الطَّالِبَاتُ أَوَامِرَ الْمُعَلِّمَةِ بِنَشَاطٍ وَاهْتِمَامٍ.

النَّشَاطُ الثَّانِي

تَحْلِيلُ الْمُفْرَدَاتِ

Petunjuk Kegiatan

4. Carilah arti kosakata berikut.
5. Diskusikan bersama anggota kelompok.
6. Tuliskan arti yang paling tepat pada tabel.

الْمَعْنَى	الكَلِمَةُ
	إِفْتَحْنَ
	اقْرَأْنَ
	نَظَّفِي
	ادْخُلَا
	اجْتَمِعُوا
	اُكْتُبَنَّ
	نَقَذَتِ
	الْوَاجِبَ

النَّشَاطُ الثَّالِثُ

اِكتِشافُ الأَفْعَالِ المَاضِيَةِ

Petunjuk Kegiatan

5. Bacalah kembali teks di atas.
6. Temukan semua fi'il māḍī yang terdapat dalam teks.
7. Tuliskan fi'il māḍī tersebut ke dalam tabel berikut.
8. Tentukan siapa pelakunya (fā'il).

رَقْمُ	فِعْلُ الأَمْرِ	المُحَاطَبُ
٥.		
٦.		
٧.		
٨.		

النَّشَاطُ الرَّابِعُ

تَحْلِيلُ المُشْكَلَةِ

Petunjuk Kegiatan

4. Perhatikan bentuk fi'il berikut.
5. Diskusikan bersama kelompok.
6. Jawablah pertanyaan berdasarkan hasil pengamatan kalian.

الْبَيِّنَاتُ

اِفْتَحَنَ

نَظَّفِي

ادْحُلَا

اجْتَمِعُوا

اُكْتُبَنَّ

الْأَسْئَلَةُ

١. مَا أَوْجُهُ الشَّبَهَ بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟

.....

٢. مَا أَوْجُهُ الْإِخْتِلَافَ بَيْنَهُمَا؟

.....

٣. مَا الضَّمِيرُ الْمُتَّصِلُ بِكُلِّ فِعْلٍ؟

.....

٤. هَلْ تَغَيَّرَ آخِرُ الْفِعْلِ بِسَبَبِ الضَّمِيرِ الْمُتَّصِلِ؟

.....

٥. مَا الْعِلَاقَةُ بَيْنَ الضَّمِيرِ الْمُتَّصِلِ وَبِنَاءِ فِعْلِ الْأَمْرِ؟

.....

النَّشَاطُ الْخَامِسُ

تَصْنِيفُ الْأَفْعَالِ

Petunjuk Kegiatan

4. Kelompokkan fi'il-fi'il berikut berdasarkan keadaan bina'-nya.
5. Masukkan ke kolom yang sesuai.
6. Diskusikan alasan pengelompokan tersebut.

الأفعال

انْصُرْ - اغْسِلْنَ - اُكْتُبَنَّ - ادْخُلَا - اجْتَمِعُوا - نَظِّفِي - اِرْمِ - ادْعُ

مَبْنِيٌّ عَلَى السُّكُونِ	مَبْنِيٌّ عَلَى الْفَتْحِ	مَبْنِيٌّ عَلَى حَذْفِ التَّوْنِ	مَبْنِيٌّ عَلَى حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ

النَّشَاطُ السَّادِسُ

اسْتِنْبَاطُ الْقَاعِدَةِ

Petunjuk Kegiatan

1. Perhatikan hasil analisis kelompok kalian.
2. Lengkapilah kesimpulan berikut.

القواعد

١. يُبْنَى فِعْلُ الْأَمْرِ عَلَى _____ إِذَا كَانَ صَحِيحَ الْآخِرِ وَلَمْ يَتَّصِلْ بِهِ شَيْءٌ، وَكَذَلِكَ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ _____.

٢. يُبْنَى فِعْلُ الْأَمْرِ عَلَى _____ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكِيدِ.

٣. يُبْنَى فِعْلُ الْأَمْرِ عَلَى _____ إِذَا كَانَ مُعْتَلَّ الْآخِرِ.

٤. يُبْنَى فِعْلُ الْأَمْرِ عَلَى _____ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ أَلِفُ الْإِثْنَيْنِ أَوْ وَأُو الْجَمَاعَةِ أَوْ يَاءُ الْمُخَاطَبَةِ.

النَّشَاطُ السَّابِعُ

التَّطْبِيقُ وَالْإِعْرَابُ

Petunjuk Kegiatan

1. Tentukan keadaan bina' fi'il amr berikut.
2. Berikan alasan secara singkat.
3. Lakukan i'rab sederhana.

الْجُمْلُ

١. اِمْتِطِ الْجَوَادَ

فِعْلُ الْأَمْرِ :

حَالَةُ الْبِنَاءِ :

السَّبَبُ :

الْإِعْرَابُ :

٢. اِغْسِلْنَ الْمَلَائِسَ

فِعْلُ الْأَمْرِ :

حَالَةُ الْبِنَاءِ :

السَّبَبُ :

الْإِعْرَابُ :

٣. ادْخُلَا إِلَى الْفَصْلِ

فِعْلُ الْأَمْرِ :

حَالَةُ الْبِنَاءِ :

السَّبَبُ :

الْإِعْرَابُ :

٤. اُكْتُبَنَّ الْوَاجِبَ

فِعْلُ الْأَمْرِ :

حَالَةُ الْبِنَاءِ :

السَّبَبُ :

الْإِعْرَابُ :

أحوال بناء المضارع

Tujuan Pembelajaran

Setelah mengikuti pembelajaran, siswi mampu:

1. Mengidentifikasi fi'il mudhāri' dalam teks sederhana.
2. Menemukan perbedaan bentuk akhir fi'il mudhāri'.
3. Menjelaskan keadaan bina' fi'il mudhāri' (mabni 'ala al-faṭḥ dan mabni 'ala as-sukūn).
4. Membedakan fi'il mudhāri' yang mabni dan yang mu'rab.
5. Menerapkan kaidah أحوال بناء الفعل المضارع dalam kalimat baru.
6. Melakukan i'rāb sederhana terhadap fi'il mudhāri' yang mabni.

Stimulus Masalah (Teks PBL)

النَّصُّ

فِي يَوْمِ الْعُطْلَةِ خَرَجْتُ سَلْمَى مَعَ صَدِيقَاتِي إِلَى الْبُسْتَانِ.

الْبَنَاتُ يَقْطِفْنَ الزَّهْرَاتِ الْجَمِيلَةَ.

وَالْأُمّهَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ فِي الْبُيُوتِ.

وَقَالَتِ الْمُعَلِّمَةُ لِلطَّالِبَاتِ:

لَتَعْلَمَنَّ أَهْمِيَّةَ الْوَقْتِ.

وَلَا تُهْمِلَنَّ وَاجِبَاتِكُنَّ.

ثُمَّ رَجَعَتِ الْبَنَاتُ إِلَى بُيُوتِهِنَّ بِسُرُورٍ.

Masalah Kebahasaan

الْمُشْكَلَةُ

أَنْظُرْنَ إِلَى الْأَفْعَالِ الْمُلَوَّنَةِ:

يَقْطِفْنَ

يُرْضِعْنَ

لَتَعْلَمَنَّ

تُهْمِلَنَّ

هَلْ جَمِيعُ الْأَفْعَالِ الْمُضَارِعَةِ مُعَرَّبَةٌ؟

لِمَاذَا تَغَيَّرَ آخِرُ الْفِعْلِ الْمُضَارِعِ فِي هَذِهِ الْأَمْثَلَةِ؟

مَتَى يَكُونُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ مُبْنِيًّا؟

Kunci Jawaban Masalah

لِأَنَّ الْفِعْلَ الْمُضَارِعَ لَا يَبْقَى مُعَرَّبًا فِي جَمِيعِ الْأَحْوَالِ، بَلْ قَدْ يَكُونُ مُبْنِيًّا إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكِيدِ أَوْ نُونُ النَّسْوَةِ.

يَقْطَعَنَّ → اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ النَّسْوَةِ فُبْنِيَ عَلَى السُّكُونِ.

يُرْضِعَنَّ → اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ النَّسْوَةِ فُبْنِيَ عَلَى السُّكُونِ.

لَتَعْلَمَنَّ → اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكِيدِ فُبْنِيَ عَلَى الْفَتْحِ.

تُهْمِلَنَّ → اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكِيدِ فُبْنِيَ عَلَى الْفَتْحِ.

أَمَّا مِثْلُ: يَكْتُبُ، تَدْرُسُ، يَذْهَبُ فَهِيَ أَفْعَالٌ مُضَارِعَةٌ مُعَرَّبَةٌ؛ لِأَنَّهَا لَمْ تَتَّصِلْ بِهَا نُونُ التَّوَكِيدِ وَلَا نُونُ النَّسْوَةِ.

MATERI

الأمثلة :

لَا يَجْتَهِدَنَّ فِي التَّعَلُّمِ	الْبَنَاتُ يَقْطَعْنَ الزَّهْرَاتِ فِي الْبُسْتَانِ
لَيْسَتْ بِقَدْرٍ الْمَرِيضُ الدَّوَاءَ	الْأُمّهَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ
أَلَا تَذْهَبَنَّ فِي الْعُطْلَةِ ؟	أَلَا تَغْسِلَنَّ ثِيَابَ الْجُمُعَةِ ؟
لَتَعْلَمَنَّ فِي الْبَارِحَةِ	أَلَا تَلْعَبَنَّ فِي الْمَيْدَانِ

القاعدة :

يبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد، ويبنى على السكون إذا اتصلت به نون النسوة، ويعرب فيما عدا ذلك.

الإعراب :

١. لَيُخْرِجَنَّ الْمُعَهِدُ

لَيُخْرِجَنَّ : فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد

المعهد : مفعول به منصوب بالفتحة

٢. لَا تَعْمَدَنَّ عَلَى الْجِدَامِ

لَا : حرف نهي مبني على السكون

تَعْمَدَنَّ : فعل مضارع مبني على السكون ونون النسوة فاعل مبني على الفتح في محل رفع

عَلَى الْجِدَامِ : على حرف جر مبني على السكون، والخادم اسم مجرور بعلی وعلامة جره كسرة

No	Tahap PBL	Aktivitas Guru	Aktivitas Siswi	Unsur PBL / Catatan Pedagogis
26.	Pembukaan	Guru memasuki kelas dan mengucapkan salam: السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ . Guru memimpin doa belajar bersama. Setelah itu guru memeriksa kehadiran siswi satu per satu. Guru kemudian menanyakan kabar siswi menggunakan bahasa Arab sederhana: كَيْفَ هَلْ أَنْتُنَّ دَانَ الْيَوْمِ؟ مُسْتَعِدَّاتٌ لِلدَّرْسِ؟ Guru memberikan motivasi bahwa memahami perubahan bentuk fi'il	Siswi menjawab salam dan doa. Menjawab pertanyaan guru: بِخَيْرٍ الْحَمْدُ لِلَّهِ Menyimak tujuan pembelajaran dan menyiapkan buku catatan.	Tahap membangun kesiapan belajar (readiness). Guru menciptakan suasana kondusif dan fokus sebelum masuk ke problem kebahasaan.

		mudhāri‘ akan membantu siswi membaca teks Arab dengan lebih tepat. Selanjutnya guru menyampaikan tujuan pembelajaran bahwa pada hari ini siswi akan menemukan sendiri kaidah أحوال بناء الفعل المضارع melalui analisis teks dan diskusi kelompok.		
27.	Apresiasi (Apersepsi & Aktivasi Pengetahuan Awal)	Guru mengulas materi sebelumnya dengan bertanya: مَا الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ؟ مَتَى يَكُونُ مُعْرَبًا؟ Guru menuliskan beberapa contoh di papan tulis: يَكْتُبُ – يَذْهَبُ – تَذْهَبُ. Guru meminta siswi menyebutkan ciri-ciri fi‘il mudhāri‘. Setelah itu guru menuliskan dua bentuk lain tanpa penjelasan: يَجْتَهِدَنَّ – يَقْطِفَنَّ. Guru bertanya: هَلْ تُلَاحِظُنَّ فَرْقًا فِي آخِرِ الْفِعْلِ؟	Siswi menjawab pertanyaan guru dan mengingat kembali konsep fi‘il mudhāri‘. Siswi mulai memperhatikan adanya bentuk akhir fi‘il yang berbeda.	Aktivasi skemata (scaffolding). Guru membantu siswi menghubungkan pengetahuan lama dengan fenomena baru yang akan dianalisis.
28.	Orientasi Masalah	Guru membagikan teks berikut: فِي يَوْمِ الْعُطْلَةِ تَخْرُجُ سَلْمَى مَعَ أُخْتِهَا إِلَى الْحَدِيقَةِ. الْبَنَاتُ يَقْطِفْنَ الزَّهْرَاتِ فِي الْبُسْتَانِ. الْأُمّهَاتُ يَرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ. وَتَقُولُ الْمُعَلِّمَةُ لِلتِّلْمِيذَاتِ: لَا يَجْتَهِدَنَّ فِي الدِّرَاسَةِ فَقَطْ بَلْ فِي الْعَمَلِ أَيْضًا. وَتَقُولُ لَهُنَّ: لَتَعْلَمَنَّ أَهَمِّيَّةَ الْوَقْتِ. Guru meminta siswi membaca teks secara bergantian. Setelah selesai guru meminta siswi menggarisbawahi seluruh fi‘il mudhāri‘. Guru	Siswi membaca teks, menggarisbawahi fi‘il madhi, mengamati bentuk-bentuk fi‘il yang berbeda, dan mulai mengemukakan dugaan.	Menimbulkan konflik kognitif sebagai masalah utama PBL.

		menuliskan hasil temuan di papan: – تَخْرُجُ – يَقْطُنْ – يُرْضِعْنَ – يَجْتَهِدْنَ – تَعْلَمَنَّ. Guru bertanya: هَلْ جَمِيعُ هَذِهِ الْأَفْعَالِ لَهَا نِهَائِيَّةٌ وَاحِدَةٌ؟ لِمَاذَا تَغْيِرُ آخِرُ الْفِعْلِ؟		
29.	Identifikasi Masalah	Guru meminta siswi membuka LKPD bagian analisis masalah. Guru menuliskan pertanyaan investigatif di papan: مَا أَوْجُهُ الشَّبَهَ بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟ مَا أَوْجُهُ الْاِخْتِلَافِ؟ مَا سَبَبُ وُجُودِ نُونِ التَّسْوَةِ؟ مَا سَبَبُ وُجُودِ نُونِ التَّوَكِيدِ؟ هَلْ يَبْقَى الْفِعْلُ مُعْرَبًا فِي جَمِيعِ الْحَالَاتِ؟ Guru meminta siswi merumuskan masalah yang perlu dijawab.	Siswi mulai menulis rumusan masalah pada LKPD dan mengemukakan berbagai dugaan awal.	Melatih kemampuan merumuskan masalah kebahasaan.
30.	Pengorganisa sian Kelompok	Guru membentuk kelompok beranggotakan 4–5 siswi. Guru menjelaskan tugas setiap anggota kelompok dan aturan diskusi. Guru membagikan LKPD yang berisi tabel analisis: الفعل المضارع – ما اتصل به – حالة البناء أو الإعراب – السبب.	Siswi membentuk kelompok, menentukan pembagian tugas, dan menerima LKPD.	Menumbuhkan kerja sama dan tanggung jawab kelompok.
31.	Investigasi dan Pengumpulan Data	Guru meminta kelompok menganalisis fi'il-fi'il pada teks. Guru memberikan contoh: يَقْطُنْ ← نون النسوة ← ؟. Guru berkeliling mengamati diskusi dan memberikan pertanyaan pengarah seperti: مَنْ يَقْطِفُ الزَّهْرَاتِ؟ مَا الضَّمِيرُ الْمُتَّصِلُ؟ هَلِ الْفِعْلُ مُعْرَبٌ أَمْ مَاذَا تُلَاحِظْنَ فِي مَبْنِيِّ؟ يَجْتَهِدْنَ؟ Guru tidak memberikan jawaban langsung.	Siswi mengisi tabel, mencari hubungan antara dhamir dan bentuk fi'il, membuka buku Nahwu Wadhih, dan berdiskusi untuk menemukan pola.	Mengembangkan keterampilan analisis dan investigasi.

32.	Penyusunan Hipotesis	Guru meminta setiap kelompok menyusun kesimpulan sementara berdasarkan data yang diperoleh. Guru menuliskan format hipotesis: نَظَنُّ أَنْ الْفِعْلَ ... الْمُضَارِعُ. Guru meminta kelompok menyebutkan bukti yang mendukung hipotesis mereka.	Siswi menyusun hipotesis, misalnya bahwa fi‘il mudhāri‘ menjadi mabni ketika bersambung dengan نون التوكيد نون النسوة, kemudian menuliskan bukti dari teks.	Melatih kemampuan berpikir induktif dan penalaran nahwu.
33.	Presentasi Hasil	Guru mempersilakan setiap kelompok mempresentasikan hasil analisis selama 3–5 menit. Guru meminta kelompok lain mengajukan pertanyaan seperti: مَا الدَّلِيلُ عَلَى هَذَا الرَّأْيِ؟ هَلْ لَدَيْكُمْ مِثَالٌ آخَرُ؟ Guru mencatat poin-poin penting hasil presentasi di papan tulis.	Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi dan menjawab pertanyaan dari kelompok lain.	Mengembangkan kemampuan komunikasi dan argumentasi ilmiah.
34.	Klarifikasi dan Penguatan Konsep	Setelah seluruh kelompok selesai, guru mengklarifikasi hasil diskusi. Guru menuliskan contoh-contoh berikut di papan: لَيْسَتْ بَقَرٌ الْمَرِيضُ – الدَّوَاءُ – أَلَا تَذْهَبِينَ فِي الْعُطْلَةِ – الْبَنَاتُ يَقْطِفْنَ الزَّهْرَاتِ – الْأُمَهَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ. Guru meminta siswi menentukan keadaan bina’ masing-masing. Setelah itu guru menuliskan kaidah secara lengkap: يُبْنَى الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ عَلَى الْفَتْحِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوَكِيدِ، وَيُبْنَى عَلَى السُّكُونِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ النِّسْوَةِ، وَيَعْرَبُ فِيمَا عَدَا ذَلِكَ. Guru menjelaskan alasan setiap contoh	Siswi mencocokkan hasil hipotesis dengan kaidah yang benar, mencatat penjelasan guru, dan mengajukan pertanyaan jika masih ada yang belum dipahami.	Memastikan pemahaman konsep secara benar dan sistematis.

		berdasarkan hasil investigasi kelompok.		
35.	Latihan Terbimbing	Guru membagikan latihan berupa beberapa kalimat, misalnya: لَتَحَافِظَنَّ عَلَى النَّظَافَةِ – لَا التَّلْمِيزَاتِ يَكْتُنِبَنَّ الْوَاجِبَ – لَا تَخْرُجَنَّ لَيْلًا – الْأُمَمَاتُ يَرَبِّينَ أَوْلَادَهُنَّ. Guru meminta siswi menentukan keadaan bina', menjelaskan alasannya, dan melakukan i'rab sederhana. Guru membahas dua soal pertama bersama-sama sebelum siswi mengerjakan sisanya.	Siswi mengerjakan latihan, berdiskusi dengan pasangan, lalu membandingkan jawaban.	Menguatkan penerapan konsep dalam konteks baru.
36.	Evaluasi Individu	Guru membagikan lembar evaluasi yang berisi identifikasi fi'il mudhāri', menentukan keadaan bina', melengkapi kalimat, dan melakukan i'rab sederhana. Guru menjelaskan bahwa pengerjaan dilakukan secara individu.	Siswi mengerjakan evaluasi secara mandiri.	Mengukur pencapaian kompetensi individu.
37.	Refleksi dan Penutup	Guru mengajak siswi melakukan refleksi dengan pertanyaan: مَاذَا تَعَلَّمْتَنَ الْيَوْمَ؟ كَيْفَ وَجَدْتَنَ الْقَاعِدَةَ؟ هَلْ كَانَ الْعَمَلُ الْجَمَاعِيُّ مُفِيدًا؟. Guru meminta beberapa siswi menyampaikan kesimpulan. Guru menegaskan kembali kaidah utama: يُبْنَى الْمَضَارِعُ عَلَى الْفَتْحِ مَعَ نُونِ التَّوَكُّيدِ، وَعَلَى السُّكُونِ مَعَ نُونِ النِّسْوَةِ، وَيُعْرَبُ فِيمَا عَدَا ذَلِكَ. Guru memberikan tugas	Siswi menyampaikan pengalaman belajar, kesulitan yang dihadapi, dan kesimpulan yang diperoleh: تَعَلَّمْنَا أَحْوَالَ بِنَاءِ الْفِعْلِ الْمَضَارِعِ.	Memperkuat pemahaman serta membangun kesadaran belajar.

		rumah dan menutup pelajaran dengan hamdalah serta salam.		
38.				

LKPD SANTRIWATI

النَّشَاطُ الْأَوَّلُ

قِرَاءَةُ النَّصِّ وَفَهْمُهُ

Petunjuk Kegiatan

9. Bacalah teks berikut dengan suara yang jelas dan pelafalan yang benar.
10. Bacalah secara bergantian dengan anggota kelompok.
11. Diskusikan isi teks bersama kelompok.
12. Tandailah kata-kata yang belum dipahami.

النَّصُّ

فِي يَوْمِ الْعُطْلَةِ خَرَجْتُ سَلْمَى مَعَ صَدِيقَاتِي إِلَى الْبُسْتَانِ.

الْبَنَاتُ يَقْطِفْنَ الزَّهَرَاتِ الْجَمِيلَةَ.

وَالْأُمّهَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ فِي الْبُيُوتِ.

وَقَالَتِ الْمُعَلِّمَةُ لِلطَّالِمَاتِ:

لَتَعْلَمَنَّ أَهْمِيَّةَ الْوَقْتِ.

وَلَا تُهْمِلَنَّ وَاجِبَاتِكُنَّ.

ثُمَّ رَجَعَتِ الْبَنَاتُ إِلَى بُيُوتِهِنَّ بِسُرُورٍ.

النَّشَاطُ الثَّانِي

تَحْلِيلُ الْمُفْرَدَاتِ

Petunjuk Kegiatan

7. Carilah arti kosakata berikut.
8. Diskusikan bersama anggota kelompok.
9. Tuliskan arti yang paling tepat pada tabel.

الْمَعْنَى	الْكَلِمَةُ
	يَقْطِفْنَ
	يُرْضِعْنَ
	أَوْلَادَهُنَّ
	تُحْمِلْنَ
	لَتَعْلَمَنَّ
	الْوَقْتَ
	الْعُطْلَةَ
	بِسُرُورٍ

النَّشَاطُ الثَّالِثُ

اِكْتِشَافُ الْأَفْعَالِ الْمَاضِيَةِ

Petunjuk Kegiatan

9. Bacalah kembali teks di atas.
10. Temukan semua fi'il māḍī yang terdapat dalam teks.
11. Tuliskan fi'il māḍī tersebut ke dalam tabel berikut.
12. Tentukan siapa pelakunya (fā'il).

رَقْمُ	الْفِعْلُ الْمَضَارِعُ	الْفَاعِلُ / الضَّمِيرُ
٩.		

		. ١٠
		. ١١
		. ١٢

النَّشَاطُ الرَّابِعُ

تَحْلِيلُ الْمَشْكِلَةِ

Petunjuk Kegiatan

- Perhatikan bentuk fi'il berikut.
- Diskusikan bersama kelompok.
- Jawablah pertanyaan berdasarkan hasil pengamatan kalian.

الْبَيِّنَاتُ

يَقْطِفْنَ

يُرْضِعْنَ

لَتَعْلَمَنَّ

هُمِلْنَ

الْأَسْئَلَةُ

١. مَا أَوْجُهُ الشَّبَهِ بَيْنَ هَذِهِ الْأَفْعَالِ؟

.....

٢. مَا أَوْجُهُ الْإِخْتِلَافِ بَيْنَهُمَا؟

.....

٣. مَا الْخُرُوفُ الْمُتَّصِلَةُ بِآخِرِ كُلِّ فِعْلٍ؟

.....

٤. هَلْ تَغَيَّرَ آخِرُ الْفِعْلِ بِسَبَبِ هَذِهِ الْخُرُوفِ؟

.....

٥. مَا الْعَلَاقَةُ بَيْنَ نُونِ النَّسْوَةِ وَنُونِ التَّوَكِيدِ وَبِنَاءِ الْفِعْلِ الْمُضَارِعِ؟

.....

النَّشَاطُ الْخَامِسُ

تَصْنِيفُ الْأَفْعَالِ

Petunjuk Kegiatan

7. Kelompokkan fi'il-fi'il berikut berdasarkan keadaan bina'-nya.
8. Masukkan ke kolom yang sesuai.
9. Diskusikan alasan pengelompokan tersebut.

الأَفْعَالُ

يَقْطَعْنَ - يُرْضِعْنَ - يَكْتُبُ - يَدْرُسُ - لَتَعْلَمَنَّ - تُهْمِلَنَّ - يَذْهَبُ - تَقْرَأُ

مُعَرَّبٌ	مَبْنِيٌّ عَلَى الْفَتْحِ	مَبْنِيٌّ عَلَى السُّكُونِ

النَّشَاطُ السَّادِسُ

إِسْتِنْبَاطُ الْقَاعِدَةِ

Petunjuk Kegiatan

3. Perhatikan hasil analisis kelompok kalian.
4. Lengkapilah kesimpulan berikut.

القواعد

١. يُبْنَى الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ عَلَى _____ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ. _____
٢. يُبْنَى الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ عَلَى _____ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ. _____
٣. يَكُونُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ _____ فِيمَا عَدَا ذَلِكَ.

SKENARIO PEMBELAJARAN Pertemuan Pertama

Materi : أحوال بناء فعل الماضي

Alokasi Waktu : 45 Menit

Tahap Legiatan	Aktivitas Pembelajaran Metode PBL	Alokasi Waktu
Pembukaan	- Guru membuka pembelajaran dengan salam, doa, dan presensi. - Guru menanyakan kabar peserta didik dan membangun motivasi belajar. - Guru mengulas kembali materi fi‘il dan macam-macamnya. - Guru menyampaikan tujuan pembelajaran tentang أحوال بناء الفعل الماضي.	5 Menit
Orientasi Masalah	- Guru membagikan teks cerita sederhana yang mengandung beberapa fi‘il māḍī. - Peserta didik membaca teks secara bergantian. - Guru meminta peserta didik mengidentifikasi seluruh fi‘il māḍī yang terdapat dalam teks. - Guru mengajukan pertanyaan pemantik: "Mengapa bentuk akhir fi‘il māḍī pada teks tersebut berbeda-beda?"	5 Menit
Identifikasi Masalah	- Peserta didik mengamati bentuk-bentuk fi‘il māḍī yang ditemukan. - Peserta didik merumuskan masalah berdasarkan fenomena bahasa yang muncul. - Guru membimbing peserta didik menyusun pertanyaan investigatif mengenai hubungan antara dhamir dan bentuk bina’ fi‘il māḍī.	5 Menit
Pengorganisasian Kelompok	- Guru membentuk kelompok yang terdiri atas 4–5 peserta didik. - Guru membagikan LKPD dan menjelaskan tugas setiap anggota kelompok. - Peserta didik menyiapkan strategi kerja kelompok.	5 Menit

Investigasi dan Analisis Data	• Guru bersama peserta didik menyimpulkan materi pembelajaran yang telah dipelajari. • Dilakukan refleksi singkat terhadap proses dan hasil pembelajaran. • Guru memberikan tugas latihan sebagai penguatan pemahaman materi.	10 Menit
Penyusunan Hipotesis dan Presentasi	• Setiap kelompok menyusun hipotesis mengenai keadaan bina' fi'il māḍī. • Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi. • Kelompok lain memberikan tanggapan dan pertanyaan.	7 Menit
Klarifikasi, Evaluasi, dan Penutup	• Guru memberikan penguatan konsep dan menjelaskan kaidah أحوال بناء الفعل الماضي secara sistematis. • Peserta didik mengerjakan latihan singkat/evaluasi individu. • Guru bersama peserta didik menyimpulkan pembelajaran dan melakukan refleksi. • Guru menutup pembelajaran dengan doa dan salam.	8 Menit

Pertemuan Kedua

Materi : أحوال بناء فعل الأمر

Alokasi Waktu: 45 Menit

Tahap Legiatan	Aktivitas Pembelajaran Metode PBL	Alokasi Waktu
Pembukaan dan Apersepsi	• Guru membuka pembelajaran dengan salam, doa, dan presensi. • Guru mengaitkan materi dengan penggunaan kalimat perintah dalam kehidupan sehari-hari. • Guru menyampaikan tujuan pembelajaran tentang أحوال بناء فعل الأمر.	5 Menit
Orientasi Masalah	• Guru membagikan teks yang berisi berbagai bentuk fi'il amr. • Peserta didik membaca teks dan mengidentifikasi fi'il amr yang terdapat di dalamnya.	5 Menit

	• Guru mengajukan pertanyaan pemantik: "Apakah semua fi'il amr memiliki bentuk bina' yang sama?"	
Identifikasi Masalah	• Peserta didik mengamati bentuk-bentuk fi'il amr yang berbeda. • Peserta didik merumuskan masalah mengenai sebab perbedaan bentuk akhir fi'il amr.	5 Menit
Pengorganisasian Kelompok	• Guru membentuk kelompok yang terdiri atas 4–5 peserta didik. • Guru membagikan LKPD dan menjelaskan tugas setiap anggota kelompok. • Peserta didik menyiapkan strategi kerja kelompok.	5 Menit
Investigasi dan Analisis Data	• Peserta didik menganalisis bentuk fi'il amr yang mabni 'ala as-sukūn, al-fath, ḥaẓfu an-nūn, dan ḥaẓfu ḥarfī al-'illah. • Peserta didik menghubungkan bentuk bina' dengan dhamir yang bersambung pada fi'il amr. • Guru membimbing jalannya investigasi melalui pertanyaan pengarah.	10 Menit
Penyusunan Hipotesis dan Presentasi	• Kelompok menyusun hipotesis berdasarkan hasil analisis. • Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi. • Kelompok lain memberikan tanggapan dan masukan.	7 Menit
Klarifikasi, Evaluasi, dan Penutup	• Guru mengklarifikasi hasil diskusi dan menjelaskan kaidah أحوال بناء فعل الأمر secara lengkap. • Peserta didik mengerjakan latihan individu. • Guru memimpin refleksi dan menyimpulkan materi. • Pembelajaran ditutup dengan doa dan salam.	8 Menit

Pertemuan Ketiga

Materi : أحوال بناء فعل المضارع

Alokasi Waktu: 45 Menit

Tahap Legiatan	Aktivitas Pembelajaran Metode PBL	Alokasi Waktu
Pembukaan	- Guru membuka pembelajaran dengan salam, doa, dan presensi. - Guru mengulas kembali pengertian fi‘il muḍāri‘ dan i‘rāb fi‘il muḍāri‘ yang telah dipelajari sebelumnya. - Guru menyampaikan tujuan pembelajaran tentang أحوال بناء الفعل المضارع.	5 Menit
Orientasi Masalah	- Guru membagikan teks yang memuat fi‘il muḍāri‘ yang bersambung dengan نون النسوة dan نون التوكيد. - Peserta didik membaca teks dan menandai fi‘il muḍāri‘ yang ditemukan. - Guru mengajukan pertanyaan pemantik: "Apakah semua fi‘il muḍāri‘ selalu mu‘rab?"	5 Menit
Identifikasi Masalah	- Peserta didik mengamati perbedaan bentuk akhir fi‘il muḍāri‘ dalam teks. - Peserta didik merumuskan masalah mengenai keadaan bina’ fi‘il muḍāri‘.	5 Menit
Pengorganisasian Kelompok	- Guru membentuk kelompok yang terdiri atas 4–5 peserta didik. - Guru membagikan LKPD dan menjelaskan tugas setiap anggota kelompok. - Peserta didik menyiapkan strategi kerja kelompok.	5 Menit
Investigasi dan Analisis Data	- Peserta didik menganalisis fi‘il muḍāri‘ yang bersambung dengan نون النسوة dan نون التوكيد. - Peserta didik membandingkan fi‘il muḍāri‘ yang mabni dan yang mu‘rab. - Guru membimbing investigasi dengan pertanyaan-pertanyaan pengarah.	10 Menit
Penyusunan Hipotesis dan Presentasi	- Setiap kelompok menyusun hipotesis mengenai keadaan bina’ fi‘il muḍāri‘. - Perwakilan kelompok mempresentasikan hasil diskusi. - Kelompok lain memberikan tanggapan dan pertanyaan.	7 Menit

Klarifikasi, Evaluasi, dan Penutup	• Guru mengklarifikasi hasil diskusi dan menjelaskan kaidah: يبنى المضارع على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد، ويبنى على السكون إذا اتصلت به نون النسوة، ويعرب فيما عدا ذلك. • Peserta didik mengerjakan latihan individu dan i‘rāb sederhana. • Guru bersama peserta didik menyimpulkan hasil pembelajaran serta melakukan refleksi. • Guru menutup pembelajaran dengan doa dan salam.	8 Menit
---------------------------------------	--	---------

INSTRUMEN PENELITIAN

Soal Pretest Uji Terbatas 7 Siswi

أ. أجبني هذه الأسئلة الآتية!

١. متى يُبنى الفعل الماضي على الفتح؟
٢. يُبنى الفعل الماضي على الضم إذا اتصلت به
٣. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "تُونِ النَّسْوَةِ"، فما هي علامة بنائه؟
٤. ما هي علامة بنائه في الحالة التي يُبنى فيها الفعل الماضي على السكون؟
٥. هل يُبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء؟
٦. ما علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به « نا » الدالة على الفاعل؟
٧. يُبنى الفعل الماضي على السكون إذا اتصل بـ "التاء المتحركة". صحيح أم خطأ؟ هاتي مثالاً .
٨. ما الفرق بين الفعلين: "خرجوا" و "خرجن"؟
٩. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "واو الجماعة"، فما حركة الحرف الأخير؟
١٠. اذكر القاعدة العامة لبناء الفعل الماضي !

ب. هاتي جملة مفيدة لكل مما يأتي!

١. فعل ماضٍ مبني على الفتح
٢. فعل ماضٍ مبني على الضم
٣. فعل ماضٍ مبني على السكون مع تاء الفاعل
٤. فعل ماضٍ مبني على السكون مع "نا" الفاعلين
٥. فعل ماضٍ مبني على السكون مع نون النسوة
٦. جملة فيها (سافر) مع واو الجماعة
٧. جملة فيها (فتح) مع "نا" الفاعلين
٨. جملة فيها (شرب) مبني على الفتح

٩. جملة فيها (أكل) مع تاء الفاعل
١٠. جملة فيها (لعب) مع نون النسوة

ج. أعربي الجمل الآتية إعراباً تاماً!

١. لَعِبَ الْأَوْلَادُ.
٢. كَتَبْتُ الدَّرْسَ.
٣. نَجَحُوا فِي الْإِمْتِحَانِ.
٤. الطَّالِبَاتُ فَهِمْنَ الشَّرْحَ.
٥. رَجَعْنَا مِنَ الْمَدْرَسَةِ.
٦. صَدَقْتَ فِي قَوْلِكَ.

Soal Postest Uji Terbatas 7 Siswi

أ. أجبني هذه الأسئلة الآتية!

١. ما الفرق في البناء بين الفعلين: "خَرَجُوا" و "خَرَجْنَ"؟
٢. متى يُبنى الفعل الماضي على الضمّ؟
٣. هل يُبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء؟
٤. ما هي علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به «نا» الدالة على الفاعل؟
٥. اذكر القاعدة العامة لبناء الفعل الماضي!
٦. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "تُونِ النَّسْوَةِ"، فما هي علامة بنائه؟
٧. ما حركة الحرف الأصلي الأخير إذا اتصل الفعل الماضي بـ "واو الجماعة"؟
٨. يُبنى الفعل الماضي على السكون إذا اتصل بـ "التَّاءِ الْمُتَحَرِّكَةِ". صحيح أم خطأ؟ هاتي مثالاً!
٩. اذكر الحالات الثلاث التي يُبنى فيها الفعل الماضي على الفتح!

١٠. ما هي الضمائر التي تجعل الفعل الماضي مبنياً على السكون؟

ب. كوْنِي جُمْلَةً مُفِيدَةً من :

١. فعل ماضٍ مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة.

٢. جملة فيها الفعل (شَكَرَ) متصلاً بـ "نا" الدالة على الفاعلين.

٣. فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بـ "نون النسوة".

٤. جملة فيها الفعل (قَرَأَ) مبني على الفتح.

٥. جملة فيها الفعل (سَمِعَ) متصلاً بـ "تاء الفاعل".

٦. فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بالتاء المتحركة.

٧. جملة فيها الفعل (اجْتَهَدَ) مسنداً إلى واو الجماعة.

٨. جملة فيها الفعل (رَسَمَ) مبني على السكون.

٩. جملة فيها الفعل (حَفِظَ) متصلاً بـ "نون النسوة".

١٠. فعل ماضٍ مبني على الفتح (لم يتصل به شيء).

ج. أعرب الجمل الآتية إعراباً تاماً ومفصلاً !

١. أَكَلَ الطِّفْلُ التُّفَّاحَةَ.

٢. حَفِظْتُ الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ.

٣. الْمُعَلِّمُونَ أَخْلَصُوا فِي الْعَمَلِ.

٤. الْمَمَرِّضَاتُ سَهَرْنَ عَلَى الرَّاحَةِ.

٥. نَصَرْنَا الْمُظْلُومَ.

٦. شَكَرْتُ اللَّهَ عَلَى نِعَمِهِ

أ. أجبني هذه الأسئلة الآتية!

١. بم يُبنى فعل الأمر إذا كان صحيح الآخر؟
٢. متى يُبنى على السكون؟
٣. متى يُبنى على الفتح؟
٤. إذا كان معتل الآخر فما علامة بنائه؟
٥. إذا اتصل بواو الجماعة؟
٦. إذا اتصل بألف الاثنين؟
٧. متى يُبنى على حذف النون؟
٨. ما الفرق بين "اكتبن" و"اكتبنَّ"؟
٩. إذا اتصل بياء المخاطبة؟
١٠. اذكر القاعدة العامة

ب. كوني جُمْلَةً مُفِيدَةً من :

١. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على السُّكُونِ.
٢. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ (الألف).
٣. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ (الواو).
٤. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ (الياء).
٥. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على الْفَتْحِ لَا تَصَالِهِ بِ "نون التوكيد".
٦. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على حَذْفِ التَّوْنِ لَا تَصَالِهِ بِ "واو الجَمَاعَةِ".
٧. فعلٌ أمرٌ مبنيٌّ على السُّكُونِ لَا تَصَالِهِ بِ "نُونِ النَّسْوَةِ".
٨. جملة فيها الفعل (اجْتَهَدَ) فِي صِيغَةِ الْأَمْرِ لِلْمُخَاطَبَيْنِ (اثنان).
٩. جملة فيها الفعل (اسْتَمَعَ) فِي صِيغَةِ الْأَمْرِ لِلْمُخَاطَبَةِ (بنت واحدة).

١٠. جملة فيها فعلٌ أمرٌ صحيحُ الآخرِ ومبنيٌّ على السُّكونِ.

ج. أعربي الجمل الآتية إعراباً تاماً !

١. انْظِفْ أَسْنَانَكَ.
٢. اسْعَ فِي الْخَيْرِ.
٣. اسْمَعُوا النَّصِيحَةَ.
٤. اغْسِلْنَ الْمَلَابِسَ.
٥. أَكْرَمًا ضَيُّوفُكُمَا.
٦. اجْتَهِدَنَّ فِي الدَّرْسِ.

Soal Posttest Uji Terbatas 19 Siswi

أ. أجب هذه الأسئلة الآتية!

١. ما الفرق في البناء بين الفعلين " :خَرَجُوا " و " خَرَجَنَ "؟
٢. متى يُبنى الفعل الماضي على الضمّ؟
٣. هل يُبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء؟
٤. ما هي علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به «نا» الدالة على الفاعل؟
٥. اذكر القاعدة العامة لبناء الفعل الماضي!
٦. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "تُونِ التَّسْوَةِ"، فما هي علامة بنائه؟
٧. ما حركة الحرف الأصلي الأخير إذا اتصل الفعل الماضي بـ "واو الجماعة"؟
٨. يُبنى الفعل الماضي على السكون إذا اتصل بـ "التَّاءِ الْمُتَحَرِّكَةِ". (صحيح أم خطأ؟) هاتي مثالاً!
٩. اذكر الحالات الثلاث التي يُبنى فيها الفعل الماضي على الفتح!
١٠. ما هي الضمائر التي تجعل الفعل الماضي مبنياً على السكون؟

ب. كَوِّنِي جُمْلَةً مُفِيدَةً مِنْ :

١. فعل أمر مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة.
٢. فعل أمر مبني على حذف حرف العلة (الياء).
٣. جملة فيها الفعل (سعى) في صيغة الأمر للمفرد المذكر.
٤. فعل أمر مبني على حذف النون لاتصاله بـ "ياء المخاطبة".
٥. جملة فيها الفعل (نظف) في صيغة الأمر لاتصاله بـ "نون النسوة".
٦. فعل أمر مبني على السكون (صحيح الآخر ولم يتصل به شيء).
٧. جملة فيها الفعل (قال) في صيغة الأمر لاتصاله بـ "واو الجماعة".
٨. فعل أمر مبني على حذف حرف العلة (الواو).
٩. جملة فيها الفعل (أكرم) في صيغة الأمر للمثنى (ألف الاثنين).
١٠. فعل أمر مبني على حذف حرف العلة (الألف).

ج. أعرب الجمل الآتية إعراباً تاماً ومفصلاً:

١. أَقِمِ الصَّلَاةَ.
٢. ارْجُ عَفْوَ اللَّهِ.
٣. اعْمَلُوا بِإِحْلَاصٍ.
٤. اطْبُخْنَ الطَّعَامَ.
٥. سَاعِدَا الْفُقَرَاءَ.
٦. اصْبِرْنَ عَلَى الشَّدَائِدِ.

١. متى يُبنى الفعل المضارع على الفتح؟
٢. متى يُبنى الفعل المضارع على السكون؟
٣. الفعل المضارع الأصل معرب، ومتى يكون فعل المضارع مبني؟
٤. متى بين فعل المضارع على الفتح ؟ (تكرار للتأكيد)
٥. كيف إذا إتصلت بنون نسوة ؟
٦. ما الفرق بين نون التوكيد الثقيلة ونون التوكيد الخفيفة من حيث البناء؟
٧. هل يتغير آخر الفعل المضارع المبني بتغير الحروف التي تسبقه؟
٨. متى يكون الفعل المضارع معرباً؟
٩. اذكر القاعدة من الموضوع احوال البناء المضارع!
١٠. ما هي حركة الحرف الأخير من الفعل (يَذْهَبُ) إذا اتصلت به نون النسوة؟

ب. كَوِّنِي جُمْلَةً مُفِيدَةً مِنْ :

١. فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة.
٢. فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الخفيفة.
٣. فعل مضارع مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة.
٤. جملة فيها الفعل (يَكْتُبُ) مبني على الفتح.
٥. جملة فيها الفعل (يَقْرَأُ) مبني على السكون.
٦. فعل مضارع معرب (غير مبني).
٧. جملة تبدأ بـ "لأنصحنَّ" وبين نوع البناء فيها.
٨. جملة فيها الفعل (يَسْتَمِعُ) متصلاً بنون النسوة.
٩. جملة فيها الفعل (يَرْحَمُ) مبني على الفتح.
١٠. جملة فيها فعل مضارع مبني مسبوق بحرف نفي.

ج. أعرب الجملة الآتية إعراباً تاماً:

١. لَأَسْتَمِعَنَّ النَّصِيحَةَ.

٢. الطَّالِبَاتُ يَكْتُبْنَ الدَّرْسَ.

٣. لَا تُكْثِرَنَّ مِعَاتِبَةَ الصَّدِيقِ.

٤. النِّسَاءُ يَعْمَلْنَ فِي الْمَصْنَعِ.

٥. هَلْ تَنْصُرُنَّ الْمَظْلُومَ؟

٦. الْأُمّهَاتُ يُرَبِّينَ الْأَوْلَادَ.

Soal Posttest Uji Skala Besar 29 Siswi

أ. أجب هذه الأسئلة الآتية!

١. ما الفرق في البناء بين الفعلين: "خَرَجُوا" و "خَرَجْنَ"؟

٢. متى يُبنى الفعل الماضي على الضمّ؟

٣. هل يُبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء؟

٤. ما هي علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به «نا» الدالة على الفاعل؟

٥. اذكر القاعدة العامة لبناء الفعل الماضي!

٦. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "تُونِ النِّسوة"، فما هي علامة بنائه؟

٧. ما حركة الحرف الأصلي الأخير إذا اتصل الفعل الماضي بـ "واو الجماعة"؟

٨. يُبنى الفعل الماضي على السكون إذا اتصل بـ "التاء المتحركة". (صحيح أم خطأ؟) هاتي

مثالاً!

٩. اذكر الحالات الثلاث التي يُبنى فيها الفعل الماضي على الفتح!

١٠. ما هي الضمائر التي تجعل الفعل الماضي مبنياً على السكون؟

ب. كَوِّنِ جُمْلَةً مُفِيدَةً مِنْ :

١. فعل مضارع مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة.
٢. جملة فيها الفعل (يَحْفَظُ) مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة.
٣. فعل مضارع مبني مسبوق بأداة استفهام.
٤. جملة فيها الفعل (يُرْسُمُ) مسنداً إلى جماعة الإناث (نون النسوة).
٥. فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الخفيفة.
٦. جملة فيها فعل مضارع "معرب" مرفوع بالضمّة.
٧. فعل مضارع مبني مسبوق بأداة نهي (لا الناهية).
٨. جملة فيها الفعل (يَفْهَمُ) مبني على السكون.
٩. جملة تبدأ بـ "والله لأقولنَّ..." وأكملها بضبط الفعل.
١٠. جملة فيها فعل مضارع مبني مسبوق بحرف نصب.

ج. أعربي الجمل الآتية إعراباً تاماً ومفصلاً:

١. لَاشْكُرَنَّ اللهُ عَلَىٰ فَضْلِهِ.
٢. الْفَتَيَاتُ يُسَاعِدْنَ الْفُقَرَاءَ.
٣. لَا تَحْسَبَنَّ الْعِلْمَ سَهْلًا.
٤. الطَّبِيبَاتُ يُعَالِجْنَ الْمَرْضَى.
٥. هَلْ تَصْدُقُنَّ فِي حَدِيثِكَ؟
٦. الْمُعَلِّمَاتُ يُقَدِّمْنَ الْحَيَرَ.

LEMBAR REFLEKSI SANTRIWATI

Nama :

Kelas :

Tanggal :

Materi : أحوال بناء فعل الماضي ، أحوال بناء الأمر ، أحوال بناء المضارع

Petunjuk

Jawablah pertanyaan berikut dengan jujur berdasarkan pengalaman belajar yang telah kalian lakukan selama kegiatan Problem Based Learning (PBL).

1. Masalah nahwu apa yang kalian temukan dalam teks atau kasus yang diberikan?
.....
.....
2. Bagaimana kelompok kalian menyelesaikan masalah tersebut?
.....
.....
3. Kaidah nahwu apa yang kalian pelajari atau pahami setelah kegiatan diskusi?
.....
.....
4. Bagian materi apa yang masih sulit atau belum kalian pahami?
.....
.....
5. Apa manfaat kegiatan diskusi dan pemecahan masalah hari ini bagi pemahaman kalian terhadap materi nahwu?
.....
.....
6. Tuliskan satu hal baru yang kalian pelajari hari ini.
.....
.....

Kesimpulan Pribadi

Tuliskan kesimpulan yang kalian peroleh mengenai materi yang telah dipelajari hari ini.

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

Rubrik Penilaian

Mata Pelajaran: Nahwu (Kitab An-Nahwu Al-Wadhih)

Materi: Mabniyyul Af'al (Fi'il Madhi, Amar, Mudhari')

1. Distribusi Skor Total

Bagian	Jumlah Soal	Bobot Per Soal	Skor Maksimal
Bagian 1: Qawaid (Teori)	10	3	30

Bagian 2: Amtsilah (Contoh Kalimat)	10	4	40
Bagian 3: I'rab (Analisis)	6	5	30
TOTAL	26	-	100

2. Kriteria Penilaian Per Bagian

Bagian 1: Al-Qawaid (Teori/Pemahaman Konsep)

Skor Maksimal per Nomor: 3

Skor 3: Jawaban benar, tepat, dan lengkap (misal: menyebutkan semua syarat atau nomor kaidah dengan benar).

Skor 2: Jawaban benar secara prinsip namun kurang lengkap atau ada sedikit kesalahan istilah.

Skor 1: Jawaban salah tetapi ada usaha menjawab (ada kata kunci yang relevan).

Skor 0: Tidak menjawab atau jawaban sama sekali tidak relevan.

Bagian 2: Al-Amtsilah (Membuat Contoh Kalimat)

Skor Maksimal per Nomor: 4

Skor 4: Kalimat benar secara makna, sesuai perintah (misal: muttashil bi nun niswah), dan harakat (syakal) pada fi'il benar.

Skor 3: Kalimat benar secara makna dan sesuai perintah, namun harakat akhir fi'il salah atau tidak ada.

Skor 2: Kalimat kurang sempurna secara susunan (jumlah mufidah), namun penggunaan fi'il yang diminta sudah benar.

Skor 1: Hanya menuliskan fi'il saja tanpa menjadi kalimat utuh.

Skor 0: Jawaban salah atau kosong.

Bagian 3: Al-I'rab (Analisis Kedudukan Kata)

Skor Maksimal per Nomor: 5

Skor 5: I'rab sempurna. Menyebutkan: (1) Jenis kata, (2) Status (Mabni/Mu'rab), (3) Tanda bina/i'rab, (4) Alasan (misal: li ittishalihi bi...), (5) I'rab fa'il/maf'ul bih jika ada.

Skor 4: I'rab benar pada fi'il (status dan tanda bina'), namun kurang lengkap pada bagian fa'il atau keterangan tambahan.

Skor 3: I'rab benar hanya pada status (misal: Fi'il Madhi Mabni), tetapi salah dalam menentukan tanda bina' (misal: dibilang fathah padahal sukun).

Skor 2: Hanya menyebutkan jenis kata (misal: Fi'il Amar) tanpa melanjutkan i'rabnya.

Skor 1: Jawaban asal-asalan yang menunjukkan sedikit pemahaman.

Skor 0: Salah total atau tidak menjawab.

3. Panduan Penskoran Khusus (Catatan untuk Guru)

- Kaidah An-Nahwu Al-Wadhih:** Pada soal yang menanyakan nomor kaidah (misal: Kaidah 34, 35, atau 36), siswa tidak harus hafal kata per kata sesuai kitab, selama

poin-poin hukumnya (kapan fathah, dhommah, sukun) disebutkan dengan benar, berikan **skor maksimal**.

- b. **Ketelitian Harakat:** Pada bagian **Amtsilah**, sangat penting memperhatikan harakat terakhir fi'il karena itulah inti dari materi "Bina' al-Afal".
- c. **Huruf Illat:** Pada materi Fi'il Amar, pastikan siswa benar-benar menghapus huruf illat pada jawaban bagian kedua (Amtsilah) dan menyebutkannya di bagian ketiga (I'rab).

4. Rekapitulasi Nilai Akhir

Penilaian akhir santriwati dikelompokkan ke dalam beberapa kategori untuk menggambarkan tingkat penguasaan materi *Nahwu Wādh* setelah penerapan metode *Problem Based Learning*. Klasifikasi kemampuan siswa tersebut disusun sebagai berikut:

- 90 - 100: Mumtaz (Sangat Baik)
- 80 - 89: Jayyid Jiddan (Baik Sekali)
- 70 - 79: Jayyid (Baik)
- 60 - 69: Maqbul (Cukup)
- < 60: Dhoif (Perlu Remedial)

Catatan: Klasifikasi ini digunakan untuk memetakan sebaran nilai santriwati pada hasil *post-test* di setiap tahap uji coba, mulai dari uji terbatas hingga uji skala besar.

LEMBAR KERJA SISWA VERSI PONDOK

1. LKPD 1

تمرين أحوال بناء الفعل الماضي

أفرني النص الآتي بعناية:

في العطلة الماضية، سافرنَا إِلَى مَكَّةَ الْمُكَرَّمَةِ لِأَدَاءِ الْعُمْرَةِ. هُنَاكَ رَأَيْتُ الْكَعْبَةَ الشَّرِيفَةَ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ، فَفَرَحْتُ فَرَحًا شَدِيدًا. أَمَّا الْحُجَّاجُ فَقَدْ طَافُوا حَوْلَ الْبَيْتِ بَيِّقِينَ وَإِخْلَاصٍ، ثُمَّ ذَهَبَ الْجَمِيعُ إِلَى مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ لِلصَّلَاةِ.

التمرين :

١. اسْتَخْرِجِي الْأَفْعَالَ الْمَاضِيَةَ الَّتِي تَحْتَهَا حَظٌّ.

٢. بَيِّنِي حَالَةَ بِنَائِهَا (مَبْنِيٌّ عَلَى السُّكُونِ / الْفَتْحِ / الضَّمِّ).

٣. الذِّكْرُ السَّبَبُ: لِمَاذَا قُلْتَ إِنَّهَا تَنْطَبِقُ عَلَى "أَحْوَالِ بِنَاءِ الْفِعْلِ الْمَاضِي"؟

2. LKPD 2

تمرين أحوال بناء الفعل الأمر

اقرئي هذه الوصايا القيّمة:

يَا بُنَيَّ، اسْمَعْ نَصِيحَةَ وَالِدَيْكَ وَاعْمَلْ بِهَا، وَادْعُ اللَّهَ أَنْ يُوقِّعَكَ فِي كُلِّ حِينٍ. وَإِذَا رَأَيْتَ مُحْتَاجًا فَارْحَمَنَّ الضَّعِيفَ، وَاسْعَ فِي حَاجَةِ النَّاسِ لِيَرْضَى اللَّهُ عَنْكَ.

التمرين :

١. عَيَّنِي أَفْعَالَ الْأَمْرِ الْمَوْجُودَةَ فِي الْوَصَايَا السَّابِقَةِ.

٢. لِمَاذَا حُذِفَ الْحَرْفُ الْأَخِيرُ فِي الْفِعْلِ (ادْعُ) وَ (اسْعَ)؟

٣. هَاتِي دَلِيلًا مِنَ النَّصِّ عَلَى بِنَاءِ فِعْلِ الْأَمْرِ عَلَى "الْفَتْحِ"، وَادْكُرِي السَّبَبَ النَّحْوِيَّ لِذَلِكَ.

3. LKPD 3

تمرين أحوال بناء الفعل المضارع

اقرئي هذا الوصفَ عَنِ الْمَدْرَسَةِ:

الْمُعَلِّمَاتُ يُجْتَهِدْنَ فِي تَعْلِيمِ الطَّالِبَاتِ لِيَبْنِينَ مُسْتَقْبَلًا مُشْرِقًا. وَأَنْتِ يَا طَالِبَةُ، لَتَنْصُرَنَّ الْحَقَّ دَائِمًا، وَلَا تُهْمِلَنَّ وَاجِبَاتِكَ الْمَدْرَسِيَّةَ لِتَكُونِي مِنَ الْفَائِزَاتِ.

التمرين :

١. اسْتَخْرِجِي الْأَفْعَالَ الْمَضَارِعَ "الْمُبْنِيَّةَ" مِنَ النَّصِّ أَعْلَاهُ.

٢. صَبِّحِي هَذِهِ الْأَفْعَالَ فِي جَدُولٍ يَحْتَوِي عَلَى: (الْفِعْلِ - حَالَةِ الْبِنَاءِ - السَّبَبِ).

٣. سُؤَالَ التَّفَكِيرِ: لِمَاذَا بُنِيَ الْفِعْلُ (يُجْتَهِدْنَ) عَلَى السُّكُونِ، بَيْنَمَا بُنِيَ الْفِعْلُ (لَتَنْصُرَنَّ) عَلَى الْفَتْحِ؟ بَيِّنِي الْفَرْقَ بَيْنَ التَّوْنَيْنِ.

EVALUASI

1. Cara Menilai

Evaluasi ini dirancang untuk mengukur sejauh mana metode *Problem-Based Learning* (PBL) efektif dalam meningkatkan pemahaman santriwati pada materi *Mabniyyul Af'al* (*Fi'il Mādī, Amr, dan Muḍāri'*).

a. Cara Menilai (Teknik Penilaian)

Penilaian dilakukan dengan mengombinasikan tiga aspek utama untuk mendapatkan gambaran kemampuan santriwati yang utuh:

b. Tes Hasil Belajar (Aspek Kognitif)

- Pre-test:** Dilakukan sebelum penerapan metode PBL untuk memetakan sejauh mana pemahaman awal santriwati terhadap konsep *Bina'al-Af'al*.

- Post-test:** Dilakukan setelah proses diskusi dan pemecahan masalah selesai. Soal mencakup tiga level:

- 1) *Qawā'id* (Teori): Menjelaskan kapan suatu fi'il menjadi mabni.
- 2) *Amtsilah* (Contoh): Membuat kalimat sesuai kaidah yang diminta.
- 3) *Analisis I'rāb*: Menguraikan kedudukan kata dalam kalimat disertai alasan gramatikal yang tepat.

c. Observasi Aktivitas (Aspek Psikomotorik)

- Peneliti menggunakan lembar observasi selama proses PBL berlangsung (terutama pada jam ke-1 dan ke-5 di hari Sabtu).

- Poin yang dinilai meliputi:

- 1) Kemampuan santriwati dalam mengidentifikasi fi'il yang ada dalam teks bacaan.
- 2) Kualitas diskusi kelompok dalam memecahkan masalah perbedaan harakat akhir.
- 3) Keberanian dan ketepatan saat mempresentasikan hasil analisis kelompok di depan kelas.

d. Penilaian Produk LKPD

Peneliti menilai hasil pengerjaan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) yang dikerjakan secara berkelompok. Fokus penilaian pada ketepatan pengisian tabel analisis dan kelogisan alasan yang diberikan santriwati saat menjawab masalah yang ada dalam teks.

Aspek	Indikator	1	2	3	4
Identifikasi Masalah	Menentukan masalah nahwu				
Analisis	Menentukan sebab				
Argumentasi	Menjelaskan I'rāb				
Kesimpulan	Menarik hukum nahwu				
Total					

e. Pengolahan Nilai Akhir

- Nilai akhir dihitung dengan menggabungkan skor dari setiap bagian soal (Bobot: Teori 30%, Contoh 40%, I'rāb 30%).

- Untuk mengukur efektivitas, digunakan rumus **N-Gain Score** guna melihat perbandingan antara nilai sebelum (*pre-test*) dan sesudah (*post-test*) perlakuan.

2. Indikator Keberhasilan

Penelitian pengembangan metode *Problem Based Learning* (PBL) pada materi *Mabniyyul Af'āl* ini dinyatakan berhasil apabila memenuhi indikator-indikator berikut:

a. Keberhasilan Hasil Belajar (Kognitif)

- Ketuntasan Klasikal: Minimal 85% dari jumlah santriwati mencapai nilai di atas Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang ditetapkan, yaitu 70 (Kategori *Jayyid* / Baik).
- Peningkatan Signifikan (N-Gain): Hasil perhitungan *N-Gain Score* menunjukkan adanya peningkatan kemampuan antara *pre-test* dan *post-test* dengan kategori minimal "Sedang" (skor $g \geq 0,30$).
- Ketepatan Analisis: Santriwati mampu mengidentifikasi status *binā'* dan memberikan alasan gramatikal yang tepat pada ketiga materi (*Māḍī*, *Amr*, *Muḍāri'*) dalam soal analisis teks.

b. Keberhasilan Proses (Aktivitas Santriwati)

- Partisipasi Aktif: Minimal 75% santriwati terlibat aktif dalam sintaks PBL, terutama pada tahap penyelidikan masalah dan diskusi kelompok.
- Kemampuan Pemecahan Masalah: Santriwati mampu mengaitkan kaidah dalam kitab *An-Nahwu Al-Wāḍiḥ* dengan masalah perbedaan harakat yang ditemukan dalam teks bacaan yang diberikan.

c. Keberhasilan Produk (Validitas)

Validasi Ahli: Perangkat pembelajaran (RPP dan LKPD) serta materi yang dikembangkan mendapatkan predikat minimal "Layak" atau "Sangat Layak" dari para ahli materi dan ahli media/metode melalui instrumen validasi yang telah diisi.

d. Respon Santriwati

Umpan Balik Positif: Santriwati memberikan respon positif terhadap penggunaan metode PBL, yang ditunjukkan melalui peningkatan minat dan kemudahan mereka dalam memahami materi yang sebelumnya dianggap sulit jika hanya menggunakan metode ceramah.

Kunci Jawaban Pretest

احوال بناء الفعل الماضي

أ. أجبني هذه الأسئلة الآتية !

١. متى يُبنى الفعل الماضي على الفتح؟

يُبنى على الفتح في ثلاث حالات: إذا لم يتصل به شيء، أو إذا اتصلت به تاء التأنيث

الساكنة، أو إذا اتصلت به ألف الاثنين.

٢. يُبنى الفعل الماضي على الضم إذا اتصلت به.....

واو الجماعة.

٣. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "نُونِ النَّسْوَةِ"، فما هي علامة بنائه؟

يُبنى على السكون.

٤. ما هي علامة بنائه الحالة التي يُبنى فيها الفعل الماضي على السكون؟

يُبنى على السكون إذا اتصل به ضمير رفع متحرك، وهي: تاء المتحركة، أو "نا" الدالة على الفعل، أو نون النسوة.

٥. هل يُبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء؟

نعم، هذه هي الحالة الأصلية لبنائه.

٦. ما علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به « نا » الدالة على الفاعل؟

يُبنى على السكون.

٧. يُبنى الفعل الماضي على السكون إذا اتصل بـ "التَّاءِ الْمُتَحَرِّكَةِ". صحيح أم خطأ؟ هاتي

مثالاً في الجملة المفيدة !

صحيح. (مثل: كَتَبْتُ، كَتَبْتَ، كَتَبَتْ).

٨. ما الفرق في البناء بين الفعلين: "خَرَجُوا" و "خَرَجْنَ"؟

خَرَجُوا: مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة.

خَرَجْنَ: مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة.

٩. إذا اتصل الفعل الماضي بـ "واو الجماعة"، فما حركة الحرف الأصلي الأخير؟

حركته هي الضمة

١. اذكر القاعدة من الموضوع بناء الفعل الماضي !

الفعل الماضي يُبنى على الفتح، إلا إذا اتصلت به واو الجماعة فيُبنى على الضم، أو اتصل

به ضمير الرفع المتحركة (تاء الفاعل، نا الفاعلين، نون النسوة) فيُبنى على السكون

ب. كَوِّنِي جُمْلَةً مُفِيدَةً مِمَّا يَأْتِي !

١. فعل ماضٍ مبني على الفتح: حَضَرَ الضيفُ.

٢. فعل ماضٍ مبني على الضم: المسلمون صَامُوا رمضان.
٣. فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بـ "تاء الفاعل": شَكَرْتُ اللهَ على نعمه.
٤. فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بـ "نا" الفاعلين: فُزْنَا في المسابقة.
٥. فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بـ "نون النسوة": الممرضاتُ سَهَرْنَ على المرضى.
٦. جملة فيها الفعل (سَافَرَ) متصلاً بواو الجماعة: الطلابُ سَافَرُوا إلى مكة.
٧. جملة فيها الفعل (فَتَحَ) متصلاً بـ "نا" الدالة على الفاعل: فَتَحْنَا بابَ الفصلِ.
٨. جملة فيها الفعل (شَرَبَ) مبني على الفتح: شَرَبَ الطفلُ اللبنَ.
٩. جملة فيها الفعل (أَكَلَ) متصلاً بـ "تاء الفاعل": أَكَلْتُ التفاحةَ.
١٠. جملة فيها الفعل (لَعِبَ) متصلاً بنون النسوة: الفتياتُ لَعِبْنَ في الحديقةِ.

ج. أعربي هذه الجملة

١. لَعِبَ الأولادُ:

لَعِبَ: فعل ماضٍ مبني على الفتح.

الأولادُ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

٢. كَتَبْتُ الدَّرْسَ:

كَتَبْتُ: فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل، والتاء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

الدَّرْسَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

٣. نَجَحُوا في الإِمْتِحَانِ:

نَجَحُوا: فعل ماضٍ مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة، والواو ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

في: حرف جر.

الامتحان: اسم مجرور بفي وعلامة جره الكسرة.

٤. الطَّالِبَاتُ فَهَمْنَ الشَّرْحَ:

الطالبات: مبتدأ مرفوع بالضممة.

فَهَمْنَ: فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

الشرح: مفعول به منصوب بالفتحة. (والجملة الفعلية في محل رفع خبر المبتدأ).

٥. رَجَعْنَا مِنَ الْمَدْرَسَةِ:

رَجَعْنَا: فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بـ "نا" الفاعلين، و "نا" ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

من: حرف جر.

المدرسة: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة.

٦. صَدَقْتُ فِي قَوْلِكَ:

صَدَقْتُ: فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل، والتاء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

في: حرف جر.

قولك: قول: اسم مجرور بالكسرة وهو مضاف، والكاف ضمير متصل مبني في محل جر مضاف إليه.

احوال بناء الأمر

أ. أجبني هذه الأسئلة الآتية !

١. بِمَ يُبْنَى فعلُ الأمرِ إذا كانَ صحيحَ الآخرِ ولم يَتَّصِلْ بِهِ شيءٌ؟
يُبنى على السكون.

٢. متى يُبْنَى فعلُ الأمرِ على السُّكُونِ؟

الحالة الأولى: إذا كان صحيح الآخر ولم يتصل به شيء.

الحالة الثانية: إذا اتصلت به نون النسوة.

٣. متى يُبنى فعلُ الأمرِ على الفَتْحِ؟

يُبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد.

٤. إذا كانَ فعلُ الأمرِ مُعْتَلَّ الآخِرِ؟

علامة بنائه هي حذف حرف العلة

٥. يَمَّ يُبنى فعلُ الأمرِ إذا اتَّصَلَتْ بِهِ "واو الجماعة"؟

يُبنى على حذف النون.

٦. يَمَّ يُبنى فعلُ الأمرِ إذا اتَّصَلَتْ بِهِ "ألف الإثنين"؟

يُبنى على حذف النون.

٧. متى يُبنى فعلُ الأمرِ على حَذْفِ حرفِ النُّونِ؟

يُبنى على حذف حرف النون إذا اتصلت به: ألف الاثنين، أو واو الجماعة، أو ياء المخاطبة.

٨. ما الفرقُ بَيْنَ هذينِ الكلمتين : "اَكْتُبْ" و "اَكْتُبَنَّ"؟

اَكْتُبَنَّ: مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة.

اَكْتُبْ: مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد.

٩. إذا اتَّصَلَ فعلُ الأمرِ بـ "ياءِ المخاطبةِ"، فما علامةُ بنائه؟

علامة بنائه هي حذف حرف النون.

١٠. اذكر القاعدة من موضوع أحوال بناء الأمر !

تنص القاعدة على أن: "فعل الأمر يُبنى على السكون إذا كان صحيح الآخر ولم يتصل

به شيء، أو إذا اتصلت به نون النسوة. ويُبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد.

ويُبنى على حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر. ويُبنى على حذف النون إذا اتصلت

به ألف الاثنين، أو واو الجماعة، أو ياء المخاطبة."

ب. كَوِّنِي جُمْلَةً مُفِيدَةً مِمَّا يَأْتِي !

١. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على السُّكُونِ: اقرأ كتابَكَ

٢. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ (الألف): اسعَ في عملِ الخيرِ. (أصله: يسعى).
٣. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ (الواو): ادعُ ربَّكَ في الرخاء. (أصله: يدعو).
٤. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على حَذْفِ حَرْفِ الْعِلَّةِ (الياء): ارمِ الكرةَ بعيداً. (أصله: يرمي).
٥. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على الفَتْحِ لَاتِّصَالِهِ بـ "نون التوكيد": اصبرْ على الشدائدِ.
٦. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على حَذْفِ النُّونِ لَاتِّصَالِهِ بـ "واو الجماعة": يا طلابُ اجتهدوا في دروسكم.

٧. فعلُ أمرٍ مبنيٌّ على السُّكُونِ لَاتِّصَالِهِ بـ "نُونُ النِّسْوَةِ": يا طالباتُ احفظنِ الأمانةَ.
٨. جملةٌ فيها الفعل (اجتَهَدَ) في صِيغَةِ الأَمْرِ لِلْمُخَاطَبَيْنِ: يا طالبانِ اجتهدا في المذاكرة.
٩. جملةٌ فيها الفعل (اسْتَمَعَ) في صِيغَةِ الأَمْرِ لِلْمُخَاطَبَةِ: يا فاطمةُ استمعي للشرح.
١٠. جملةٌ فيها فعلُ أمرٍ صحيحُ الآخرِ ومبنيٌّ على السُّكُونِ: أغلقْ نافذةَ الغرفة.

ج. أعري هذه الجملة

١. انظفُ أسنانَكَ:

انظفُ: فعل أمر مبني على السكون، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنت).
أسنانَكَ: مفعول به منصوب بالفتحة وهو مضاف، والكاف ضمير متصل مبني في محل جر مضاف إليه.

٢. اسعَ في الخيرِ:

اسعَ: فعل أمر مبني على حذف حرف العلة (الألف)، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنت).

في الخيرِ: اسم مجرور بفي وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

٣. اسمعُوا النصيحةَ:

اسمعوا: فعل أمر مبني على حذف النون لاتصاله بواو الجماعة، والواو ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

النصيحةَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

٤. اغْسِلْنَ الْمَلَابِسَ:

اغْسِلْنَ: فعل أمر مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

المَلَابِسَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

٥. أَكْرِمَا ضِيُوفَكُما:

أَكْرِمَا: فعل أمر مبني على حذف النون لاتصاله بألف الاثنين، وألف الاثنين ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

ضِيُوفَكُما: مفعول به منصوب بالفتحة وهو مضاف، و "كما" ضمير متصل مبني في محل جر مضاف إليه.

٦. اجْتَهِدَنَّ فِي الدَّرْسِ:

اجْتَهِدَنَّ: فعل أمر مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد، ونون التوكيد حرف لا محل له من الإعراب، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنت).
في الدرس: جار ومجرور.

احوال بناء المضارع

أ. أجب هذه الأسئلة الآتية !

١. متى يُبنى الفعل المضارع على الفتح؟

يُبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد.

٢. متى يُبنى الفعل المضارع على السكون؟

يُبنى على السكون إذا اتصلت به نون النسوة.

٣. الفعل المضارع الأصل معرب، و متى يكون فعل المضارع مبني ؟

يكون مبنياً إذا اتصل بنون التوكيد، أو إذا اتصل بنون النسوة.

٤. متى يبن فعل المضارع على الفتح ؟

بين فعل المضارع على الفتح إذا إتصل بنون توكيد.

٥. كيف إذا إتصلت بنون نسوة ؟

بين على السكون.

٦. ما الفرق بين نون التوكيد الثقيلة ونون التوكيد الخفيفة من حيث البناء؟

لا يوجد فرق بينهما من حيث البناء؛ ففي كلتا الحالتين يُبنى الفعل المضارع على الفتح.

الفرق الوحيد أن الثقيلة مشددة (نّ) والخفيفة ساكنة (ن).

٧. هل يتغير آخر الفعل المضارع المبني بتغير الحروف التي تسبقه؟

لا، لا يتغير آخر المضارع

٨. متى يكون الفعل المضارع معرباً؟

إذا لم تتصل به نون التوكيد ولا نون النسوة.

٩. اذكر القاعدة من الموضوع احوال البناء المضارع!

يُبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد، ويُبنى على السكون إذا

اتصلت به نون النسوة، وفيما عدا ذلك يكون معرباً

١٠. ما هي حركة الحرف الأخير من الفعل (يَذْهَبُ) إذا اتصلت به نون النسوة؟

حركة الحرف الأخير (الباء) هي السكون (يَذْهَبُن).

ب. كَوِّنِي جُمْلَةً مُفِيدَةً مِمَّا يَأْتِي !

١. مبني على الفتح (نون توكيد ثقيلة): وَاللّٰهُ لَا جُتْهَدَنَّ فِي دُرُوسِي.

٢. مبني على الفتح (نون توكيد خفيفة): لَا تَهْمَلْنَ وَاجِبَكَ يَا مُحَمَّد.

٣. مبني على السكون (نون نسوة): الْمَرْضَاتُ يُعَالِجْنَ الْمَرْضَى.

٤. (يَكْتُبُ) مبني على الفتح: هَلْ تَكْتُبُنَ الرِّسَالَةَ؟

٥. (يَقْرَأُ) مبني على السكون: الْفَتَيَاتُ يَقْرَأْنَ الْقِصَّةَ.

٦. فعل مضارع معرب: يَذْهَبُ الطَّالِبُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.

٧. "لأنصحنَّ" ونوع البناء: "لأنصحنَّ المحتاج"؛ نوع البناء: مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة.

٨. (يَسْتَمِعُ) متصلاً بنون النسوة: الطالباتُ يَسْتَمِعْنَ للشرح.

٩. (يَرْحَمُ) مبني على الفتح: لِيَرْحَمَنَّ اللهُ التائبين.

١٠. مبني مسبوق بحرف نفي: لَا تَظْلِمَنَّ أَحَدًا أبداً.

ج. أعربي هذه الجملة

١. لَا سْتَمِعَنَّ النَّصِيحَةَ

لأستمعنَّ: اللام واقعة في جواب القسم، أستمعنَّ: فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة، والنون حرف توكيد لا محل له، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنا).

النصيحة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

الطَّالِبَاتُ يَكْتُبْنَ الدَّرْسَ:

الطالبات: مبتدأ مرفوع بالضممة.

يكتبْنَ: فعل مضارع مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

الدرس: مفعول به منصوب بالفتح. (والجملة الفعلية خبر المبتدأ).

٢. لَا تُكْثِرَنَّ مِعَاتِبَةَ الصَّدِيقِ:

لا: حرف نهي وجزم.

تكثرنَّ: فعل مضارع مبني على الفتح في محل جزم بـ (لا)، ونون التوكيد حرف توكيد، والفاعل ضمير مستتر وجوباً (أنت).

معاتبة: مفعول به منصوب وهو مضاف.

الصديق: مضاف إليه مجرور بالكسرة.

٣. النِّسَاءُ يَعْمَلْنَ فِي المَصْنَعِ:

النساء: مبتدأ مرفوع بالضممة.

يعملن: فعل مضارع مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة في محل رفع فاعل.

في المصنع: جار ومجرور.

٤. هل تَنْصُرَنَّ المَظْلُومَ؟

هل: حرف استفهام

تنصرن: فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد، والفاعل ضمير مستتر وجوباً (أنت).

المظلوم: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

٥. الأُمّهَاتُ يُرَبِّينَ الأولَادَ:

الأمهات: مبتدأ مرفوع بالضممة.

يربين: فعل مضارع مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة في محل رفع فاعل.

الأولاد: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

BIBLIOGRAFI

- Abdurrohman, Moh Asvin, And Muhammad Ulinnuhaa. "Problematika Pembelajaran Nahwu." *Al-Mikraj Jurnal Studi Islam Dan Humaniora* (E-Issn 2745-4584) 4, No. 02 (2024): 1768–72. <https://doi.org/10.37680/Almikraj.V4i02.5350>.
- Amalia, Yuni, Wafiq Azizah Ashari, Syifa Wiri Tanaya, And Muhammad Zaky Fahmi. "Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran Kaidah Nahwu Untuk Penutur Non-Arab." *Jurnal Sathar* 3, No. 1 (2025): 27–38. <https://doi.org/10.59548/Js.V3i1.364>.
- Asiah, Zamroni Dan Muhammad Khairul Rijal. "Problematika Pembelajaran Nahwu Bagi Tingkat Pemula Menggunakan Arab Pegon." *Borneo Journal Of Language And Education* 2, No. 02 (2022): 15–32. <https://doi.org/10.21093/Benjole.V2i2.6104>.

- Fadhilah, Mu Ida Nur, And Qomi Akit Jauhari. "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching Untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa Ma Tarbiyatul Banin Banat Tuban." *Maharaat Lughawiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, No. 1 (2025): 15–29. <https://doi.org/10.18860/jpba.v4i1.14824>.
- Fikri, Ahmad, Noza Aflisia, And Harisah Harisah. "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills." *Ijaz Arabi Journal Of Arabic Learning* 6, No. 2 (2023): 495–502. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i2.17392>.
- Liza, Fitri. "Measuring The Effectiveness Of Problem Based-Learning In Improving Fi'il Competence: An Empirical Study At Sma Muhammadiyah 15 Jakarta" 17, No. 1 (N.D.): 45–64.
- Mahmoud, Faisal, Adam Ibrahim, And Umi Machmudah. "نموذج التعليم "علماء المشكلات لتحسين مهارة الكلام باللغة العربية في التعليم العالي" ١٣, No. 1 (2025): 199–210. <https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.9189>.
- Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa'diyah, Ibdalsyah. "Model Pembelajaran Nahwu Berbasis Paikem (Pembelajaran, Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan)." *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 17, No. 2 (2024): 433–54. <https://doi.org/10.32832/tawazun.v17i2>.
- Mutammimah, Heppy. "Problem-Based Learning In English Teaching : A Systematic Literature Review" 5, No. 1 (2013): 487–503.
- Abdurrohman, Moh Asvin, And Muhammad Ulinnuhaa. "Problematika Pembelajaran Nahwu." *Al-Mikraj Jurnal Studi Islam Dan Humaniora (E-Issn 2745-4584)* 4, No. 02 (2024): 1768–72. <https://doi.org/10.37680/almikraj.v4i02.5350>.
- Amalia, Yuni, Wafiq Azizah Ashari, Syifa Wiri Tanaya, And Muhammad Zaky Fahmi. "Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran Kaidah Nahwu Untuk Penutur Non-Arab." *Jurnal Sathar* 3, No. 1 (2025): 27–38. <https://doi.org/10.59548/js.v3i1.364>.
- Asiah, Zamroni Dan Muhammad Khairul Rijal. "Problematika Pembelajaran Nahwu Bagi Tingkat Pemula Menggunakan Arab Pegon." *Borneo Journal Of Language And Education* 2, No. 02 (2022): 15–32. <https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.6104>.
- Fadhilah, Mu Ida Nur, And Qomi Akit Jauhari. "Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching Untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa Ma Tarbiyatul Banin Banat Tuban." *Maharaat Lughawiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 4, No. 1 (2025): 15–29. <https://doi.org/10.18860/jpba.v4i1.14824>.

- Fikri, Ahmad, Noza Aflisia, And Harisah Harisah. "The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills." *Ijaz Arabi Journal Of Arabic Learning* 6, No. 2 (2023): 495–502. <https://doi.org/10.18860/Ijazarabi.V6i2.17392>.
- Liza, Fitri. "Measuring The Effectiveness Of Problem Based-Learning In Improving Fi'il Competence: An Empirical Study At Sma Muhammadiyah 15 Jakarta" 17, No. 1 (N.D.): 45–64.
- Mahmoud, Faisol, Adam Ibrahim, And Umi Machmudah. "نموذج التعليم "علياالمشكلات لتحسين مهارة الكلامباللغة العربية في التعليم العالي" ١٣, No. 1 (2025): 199–210. <https://doi.org/10.23971/Altarib.V13i1.9189>.
- Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa'diyah, Ibdalsyah. "Model Pembelajaran Nahwu Berbasis Paikem (Pembelajaran, Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan)." *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 17, No. 2 (2024): 433–54. <https://doi.org/10.32832/Tawazun.V17i2>.
- Mutammimah, Heppy. "Problem-Based Learning In English Teaching : A Systematic Literature Review" 5, No. 1 (2013): 487–503.

JADWAL PENELITIAN

No	Kegiatan	Tanggal	Hari / Waktu	Materi/ Fokus
1.	Survei Awal	20 November 2025	Kamis	Observasi awal kondisi kelas
2.	Izin Penelitian	01 Januari 2026	Kamis	Administrasi ke pondok
3.	Wawancara I	28 Januari 2026	Rabu	Analisis kebutuhan guru
4.	Wawancara II	04 Februari 2026	Rabu	Pemantapan RPP & Instrumen
5.	Uji Terbatas (7 Siswi)	10 - 14 April 2026	Jumat - Selasa	Ahwal Bina' Fi'il Madhi
6.	Pretest	10 April 2026	Jumat Malam	-
7.	Penerapan PBL	11 April 2026	Sabtu (Jam 1 & 5)	-
8.	Posttest	14 April 2026	Selasa Malam	-
9.	Uji Skala Sedang (19 Siswi)	17 - 21 April 2026	Jumat - Selasa	Ahwal Bina' Fi'il Amr
10.	Pretest	17 April 2026	Jumat Malam	-
11.	Penerapan PBL	18 April 2026	Sabtu (Jam 1 & 5)	-
12.	Posttest	21 April 2026	Selasa Malam	-
13.	Uji Skala Besar (29 Siswi)	24 - 28 April 2026	Jumat - Selasa	Ahwal Bina' Fi'il Mudhari'
14.	Pretest	24 April 2026	Jumat Malam	-
15.	Penerapan PBL	25 April 2026	Sabtu (Jam 1 & 5)	-
16.	Posttest	28 April 2026	Selasa Malam	-

السيرة الذاتية



المعلومات الشخصية

الإسم : فيفيا سلمى الزّهرّاء
مكان الميلاد و تاريخه : فونوروكو ، ٢٠ يولي ٢٠٠١
اسم الوالد : صئمان
اسم الولادة : سيتي انجربة
العنوان : قرية كراباك ٠٢/٠١ ، ناحية سلاهونغ، محافظة فونوروكو،
جاوة الشرقية، إندونيسيا ٦٣٤٦٣
رقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٥ :
البريد الإلكتروني : viviaaasalma@gmail.com

المراحل الدراسية

الرقم المستوى الدراسية

١. روضة الأطفال الإسلامية الرّسالة سلاهونغ فونوروكو
٢. المدرسة الابتدائية الإسلامية الرّسالة سلاهونغ فونوروكو
٣. المدرسة المتوسطة و المدرسة الثانوية بمعهد الرّسالة العصري المبرمج العالمي
سلاهونغ فونوروكو
٤. جامعة سونان غيري الإسلامية فونوروكو

