دور مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج قسم إنجاز فرق الطلاب

(STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS)

في ترقية دافعية تعلم اللغة العربية

(بحث إجرائي في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بفونورغو)

بحث مقدم لنيل درجة الماجستر في قسم تعليم اللغة العربية

اعداد

استقامة

رقم التسجيل: ٥٠٤٢٤٠٠٠٦

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة كياهي أكينج محمد بساري الإسلامية الحكومية

٢٠٢٦

Abstrak

Istiqomah, 2026, Peran Pendekatan Contextual Teaching and Learning (CTL) melalui Model Pembelajaran Student Teams Achievement Divisions (STAD) dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Bahasa Arab (Penelitian Tindakan Kelas pada Siswa Kelas X Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo). Tesis. Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Pascasarjana Universitas Islam Negeri Kiai Ageng Muhammad Besari Ponorogo. Pembimbing: 1). Dr. Miftahul Ulum, M. Ag, 2) Dr. Faiq Ainurrofiq, M.A.

Kata kunci: *Contextual Teaching Learning (CTL), Student Teams Achievement Divisions (STAD),* Teori Motivasi *ARCS*, Pembelajaran Bahasa Arab.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis penerapan pendekatan *Contextual Teaching and Learning* (*CTL*) dengan model pembelajaran *Student Teams Achievement Divisions* (*STAD*) dalam meningkatkan motivasi belajar bahasa Arab pada siswa kelas X di Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo tahun ajaran 2025/2026. Penelitian ini berangkat dari temuan awal bahwa rendahnya motivasi siswa dalam belajar bahasa Arab disebabkan oleh penggunaan metode pembelajaran tradisional yang berfokus pada hafalan dan kaidah tanpa mengaitkannya dengan konteks kehidupan nyata, sehingga berdampak pada rendahnya pemahaman mendalam dan minimnya partisipasi aktif siswa di kelas.

Penelitian ini menggunakan metode *mixed methods* dengan desain penggabungan data kualitatif dan kuantitatif. Data kualitatif diperoleh melalui observasi, wawancara, dan studi dokumentasi untuk mendeskripsikan perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran *CTL* berbasis *STAD* di kelas. Sementara itu, data kuantitatif diperoleh melalui penyebaran angket motivasi belajar yang dianalisis berdasarkan teori *ARCS* dari John Keller, yang mencakup empat dimensi utama: *Attention* (perhatian), *Relevance* (keterkaitan), *Confidence* (kepercayaan diri), dan *Satisfaction* (kepuasan). Penggabungan kedua jenis data ini bertujuan untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai proses dan dampak penerapan *CTL* terhadap motivasi belajar siswa.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan pendekatan *CTL* dengan model *STAD* memberikan pengaruh positif yang signifikan terhadap peningkatan motivasi belajar siswa dalam pembelajaran bahasa Arab. Pengaitan materi pelajaran dengan konteks kehidupan nyata mampu menarik perhatian siswa dan meningkatkan minat mereka terhadap materi. Kerja sama dalam kelompok belajar turut meningkatkan rasa percaya diri, kebersamaan, dan partisipasi aktif siswa. Selain itu, aktivitas pembelajaran yang kontekstual dan penilaian autentik memberikan rasa puas dan pencapaian bagi siswa, yang berdampak pada meningkatnya semangat dan keberlanjutan belajar.

Penelitian ini menyimpulkan bahwa pen dekatan *CTL* berbasis model *STAD* merupakan strategi pembelajaran yang efektif dalam meningkatkan motivasi belajar bahasa Arab di tingkat madrasah aliyah. Oleh karena itu, pendekatan ini direkomendasikan untuk diterapkan dalam pembelajaran bahasa Arab, disertai dengan pelatihan guru dalam merancang aktivitas pembelajaran yang kontekstual dan kolaboratif sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik.

ملخص البحث

استقامة، ٢٠٢٦، دور مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج قسم إنجاز فرق الطلاب *(STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS)* في ترقية دافعية تعلّم اللغة العربية (بحث إجرائي في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونورغو)، رسالة ماجستير، برنامج دراسة تعليم اللغة العربية، الدراسات العليا، **جامعة كياهي أكينج محمد بساري الإسلامية الحكومية.**

المشرف الأول الدكتور مفتاح العلوم الماجستير و المشرف الثانى الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير.

الكلمات المفتاحية: مدخل التعليم والتعلّم السياقي*(CTL)* ، نموذج قسم إنجاز فرق الطلاب *(STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS - STAD)*، دافعية التعلّم نموذج *ARCS*، تعليم اللغة العربية.

يهدف هذا البحث إلى تحليل تطبيق مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(Contextual Teaching and Learning – CTL)*باستخدام نموذج التعلّم التعاوني من نوع قسم إنجاز فرق الطلابة *(Student Teams Achievement Divisions – STAD)* في تنمية دافعية تعلّم اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونوروغو للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦. وينطلق هذا البحث من ملاحظة أولية مفادها أن انخفاض دافعية الطلاب في تعلّم اللغة العربية يرجع إلى اعتماد أساليب تدريس تقليدية تركز على الحفظ والقواعد دون ربطها بسياقات الحياة الواقعية، مما يؤثر سلبًا في مستوى الفهم العميق ويحدّ من مشاركة الطلاب الفاعلة داخل الصف.

تستخدم هذه الدراسة منهج البحث المختلط *(Mixed Methods)* القائم على دمج البيانات النوعية والكمية في تصميمٍ تكامليّ. وقد جُمِعت البيانات النوعية من خلال

الملاحظة، والمقابلات، وتحليل الوثائق؛ وذلك لوصف تخطيط وتنفيذ عملية التعليم وفق مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(CTL)* القائم على نموذج *(STAD)* داخل الصف الدراسي.أمّا البيانات الكمية فقد جُمِعت من خلال توزيع استبانة دافعية التعلّم، والتي جرى تحليلها استنادًا إلى نظرية *ARCS* التي وضعها جون كيلر، والمتكوّنة من أربعة أبعاد رئيسة: الانتباه*(Attention)* ، والملاءمة*(Relevance)* ، والثقة بالنفس*(Confidence)* ، والرضا *(Satisfaction)*. ويهدف دمج هذين النوعين من البيانات إلى الحصول على صورةٍ أكثر شمولًا وعمقًا حول سير عملية تطبيق مدخل التعليم والتعلّم السياقي وأثره في تنمية دافعية التعلّم لدى الطلاب.

وأظهرت نتائج البحث أن تطبيق مدخل مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(CTL)* باستخدام نموذج *(STAD)* له أثر إيجابي ملحوظ في تنمية دافعية تعلّم الطلاب في مادة اللغة العربية. إذ إن ربط المحتوى التعليمي بسياقات الحياة الواقعية يسهم في جذب انتباه الطلاب وتعزيز اهتمامهم بالمادة الدراسية. كما أن العمل التعاوني ضمن المجموعات يسهم في تنمية الثقة بالنفس، وتعزيز روح التعاون، وزيادة المشاركة الفاعلة بين الطلاب. إضافةً إلى ذلك، فإن الأنشطة التعليمية ذات الطابع السياقي، إلى جانب أساليب التقويم الأصيل، تمنح الطلاب شعورًا بالرضا والإنجاز، مما ينعكس في ارتفاع مستوى الحماس والاستمرارية في التعلّم.

ويخلص البحث إلى أن مدخل مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(CTL)* القائم على نموذج *(STAD)* يُعدّ استراتيجية تعليمية فعّالة في تنمية دافعية تعلّم اللغة العربية على مستوى المرحلة الثانوية الإسلامية (المدرسة الثانوية الإسلامية). وبناءً على ذلك، يُوصى بتطبيق هذا المدخل في تعليم اللغة العربية، مع ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين تمكّنهم من تصميم أنشطة تعليمية سياقية وتعاونية تتوافق مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

موافقة المشرف

بعد الاطلاع على البحث الّتي أعده الطالب:

الاسم : استقامة

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٦

القسم : تعليم اللغة العربية

عنوان البحث : "دور مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج تقسيمات تحصيل الفرق الطلابي (STAD) في ترقية دافعية تعليم اللغة العربية (بحث إجرائي في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بفونورغو)"

وافق المشرف على تقديمه إلى مجلس المناقشة".

وافق المشرف على تقديمه إلى مجلس المناقشة.

المشرف الأوّل	المشرف الثاني
الدكتور مفتاح العلوم	الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير
رقم التوظيف : ١٩٧٤٠٣٠٦٢٠٠٣١٢١٠٠١	رقم التوظيف : ١٩٨٤٠١٣٠٢٠١١٠١١٠٠٨

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

الدكتور محمّد نصر الله الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI AGENG MUHAMMAD BESARI PONOROGO
PASCASARJANA
Alamat : Jl. Pramuka 156, Ronowijayan, Siman, Ponorogo 63471
Website : www.pasca.uinponorogo.ac.id email : pasca@uinponorogo.ac.id

قرار لجنة المناقشة

نفيد علماً، بأن البحث العلمي بالعنوان " دور مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج قسم إنجاز فرق الطلاب (*STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS*) في ترقية دافعية تعلّم اللغة العربية (بحث إجرائي في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بفونورغو)" الذي قدمه الطالبة: استقامة، رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٤٠٠٠٦ للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية قد تمت مناقشته أمام لجنة المناقشة في يوم: الإثنين، ٢٧ أبريل ٢٠٢٦، وقد قررت اللجنة أن البحث **مقبول**.

تتكون اللجنة من السادة:

١. رئيس الجلسة : الدكتورة ألباء الحسنى الماجستير (.....) التاريخ : ٢٥ - مايو - ٢٠٢٦
رقم التوظيف : ١٩٨٣٠٩٢٩٢٠١١٠١٢٠١٢

٢. المناقش الرئيسي: الدكتور زهر الفتى الماجستير (.....) التاريخ : ٢٥ - مايو - ٢٠٢٦
رقم التوظيف : ١٩٦٨٠٧٠٥١٩٩٩٠٣١٠٠١

٣. المناقش الثاني : الدكتور مفتاح العلوم الماجستير (.....) التاريخ : ٢٥ - مايو - ٢٠٢٦
رقم التوظيف : ١٩٧٤٠٣٠٦٠٣١٢١٠٠٢٠١

٤. السيكرتير : الدكتور فائق عين الرفيق الماجستير (.....) التاريخ : ٢٥ - مايو - ٢٠٢٦
رقم التوظيف : ١٩٨٤٠١٣٠٢٠١١٠١١٠٠٨

فونوروغو،

عميدة كلية الدراسات العليا

الأستاذة الدكتورة أغوس فورنومو الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٣٠٨٠١١٩٩٨٠٣١٠٠١

إقرار بموافقة نشر البحث

أنا الموقّعة أدناه:

الاسم : استقامة

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٦

القسم : تعليم اللغة العربية

نوع البحث : أطروحة الماجستير

من أجل نشر العلم وتنميته، أُسلِّم إلى جامعة فونوروغو الإسلامية الحكومية حقوقَ نشر هذا البحث، وعنوانه: **"دور مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج قسم إنجاز فرق الطلاب *(STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS)* في ترقية دافعية تعلّم اللغة العربية (بحث إجرائي في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونورغو)"** وما يصاحبه من أدوات بحثية، إن اقتضت الحاجة إلى ذلك. وبذلك يحقّ للجامعة حفظُ البحث وتسجيلُه ونشرُه، مع بقاء اسمي مدوَّنًا بوصفي المؤلف وصاحب حقوق الطبع.

أكتب هذا الإقرار بكل صدق وأمانة.

فونوروغو، ٠٦ أبريل ٢٠٢٦

المقرّة

استقامة

إقرار بأصالة البحث

أنا الموقّعة أدناه:

الاسم : استقامة

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٦

القسم : تعليم اللغة العربية

أقرّ بأنّ البحث المعنون " **دور مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج قسم إنجاز فرق الطلاب** ***(STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISIONS)*** **في ترقية دافعية تعلّم اللغة العربية (بحث إجرائي في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بفونورغو)**" من جهودي العلمية وليس من إنتاج غيري إلا ما تمّ الاقتباس بالإشارة إليه في الهوامش، وإذا وجد في المستقبل أنّ في البحث مخالفات قانونية فأتحمّل ذلك أمام المحكمة.

فونوروغو، ٠٦ أبريل ٢٠٢٦

صاحبة الإقرار،

استقامة

الباب الأول

المقدمة

أ. خلفية البحث

إنَّ عمليةَ التعلّمِ المثلى هي عمليةٌ مُخطَّطةٌ تخطيطًا منهجيًّا، ومُنظَّمةٌ تنظيمًا دقيقًا، ومتمحورةٌ حول المتعلّم بوصفه محورَ العملية التعليمية. وفي التعلّم الفعّال لا يقتصر دورُ المعلّم على كونه ناقلًا للمعلومات، بل يتعدّى ذلك ليكون مُيَسِّرًا يُنشئ بيئةً تعليميةً مُحفِّزةً ومُلائمة، ويعمل على تشجيع تفاعل المتعلّمين ومشاركتهم النشطة. وينبغي أن يتضمّن التعلّم أنشطةً متنوعةً تُنمّي القدرات المعرفية والوجدانية والمهارية لدي الطلاب، وأن تربط المحتوى بالسياق الحياتي الواقعي ليكون أكثر وضوحًا ودلالةً. فالغاية الأساسية من عملية التعلّم هي حدوث تغييرٍ في السلوك أو تنميةٍ شاملةٍ في كفاءات المتعلّم.[١]

إنَّ نجاحَ العملية التعليمية يتأثر بعوامل متعدّدة داخليةٍ وخارجية. وتشمل العوامل الداخلية: الدافعية للتعلّم، والاستعداد النفسي، والاهتمام، وأنماط التعلّم لدى المتعلّمين. أمّا العوامل الخارجية فتتضمّن: كفاءة المعلّم، والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة، وبيئة التعلّم، إضافةً إلى دعم الأسرة والمؤسسات التعليمية. ويجب على المعلّم أن يمتلك القدرة على تشخيص خصائص المتعلّمين، وأن يُكيّف استراتيجياته التعليمية بما يتناسب معها، لتحقيق تعلّمٍ أكثر فعالية.[٢] كما تُعدّ تنوّعُ الأساليب، وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة، واعتماد التقويم المستمرّ من العوامل التي تُسهِم في تحقيق أفضل النتائج التعليمية.[٣]

في نظريّات التعلّم، يؤكّد المنظور البنائي، كما طرحه بياجيه وفيغوتسكي، على أهميّة مشاركة المتعلّمين مشاركةً فاعلة في بناء معارفهم من خلال الخبرات والتجارب. وفي

---

[1] Srikandi Octaviani Sulistriani, Joko Santoso, *Peran Guru Sebagai Fasilitator Dalam Pembelajaran* 1, no. 2 (2021): 57–68.

[2] Wina Sanjaya, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan* (Jakarta: Kencana, 2013), hlm. 97–105.

[3] Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 28–35.

المقابل، تُظهر نظريّات الدافعيّة – مثل نظرية الحاجات عند ماسلو ونظرية الدافعيّة للتعلّم لدى ماكليلاند – أنّ المتعلّمين يكونون أكثر اندفاعًا نحو التعلّم إذا لُبّيت حاجاتهم الأساسية وشعروا بالتحدّي في سبيل تحقيق أهدافهم.[٤] ومن خلال فهم هذه النظريّات، يستطيع المعلّم تصميم عمليةٍ تعليميةٍ لا تقتصر على نقل المعارف فحسب، بل تُسهم كذلك في تنمية الدافعيّة الداخليّة لدى المتعلّمين، مما يجعل التعلّم أكثر فاعلية وذا معنى واستمرارية.[٥]

وتؤدّي العملية التعليمية دورًا مهمًّا في تنمية قدرات المتعلّم ومهاراته وشخصيته ليكون قادرًا على مواجهة تحدّيات الحياة. إلا أنّ الممارسات التعليمية في كثير من المدارس، بما فيها تعليم اللغة العربية، لا تزال تعتمد على الأساليب التقليدية التي لا تُشرك المتعلّمين على نحوٍ فاعل. فالتعلّم الذي يركّز على الحفظ دون الربط بخبرات المتعلّمين الواقعية يؤدّي غالبًا إلى ضعف الدافعية، وقصورٍ في الفهم العميق، وصعوبةٍ في تطبيق اللغة العربية في الحياة اليومية.[٦] وللتغلّب على هذه المشكلات، جاء مدخل التعليم و التعلم السياقي (*Contextual Teaching and Learning*) ليقدّم حلًّا تعليميًّا أكثر معنى وملاءمةً لحاجات المتعلّمين.

وقد ظهر مدخل التعليم و التعلم السياقي منذ بدايات القرن العشرين على يد جون ديوي، أحد أبرز روّاد التربية الذين أكّدوا ضرورة ربط عملية التعلّم بخبرات المتعلّمين واهتماماتهم ليصبح التعلّم أكثر فاعلية ومتعة. وقد رفض ديوي الفصل بين التعلّم المدرسي

---

[4] Hamzah B. Uno, *Teori Motivasi dan Pengukurannya* (Jakarta: Bumi Aksara, 2016), hlm. 3–10.

[5] Wina Sanjaya, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan* (Jakarta: Kencana, 2013), hlm. 92–100.

[6] Hendripal Panjaitan and Febi Hafizzah, *Peran Guru Sebagai Fasilitator Dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Di SDIT Mutiara Ilmu Kuala The Role of Teachers as Facilitators in Improving the Quality of Learning at SDIT Mutiara Ilmu Kuala 5*, no. 1 (2025): 328–343.

والحياة الواقعية، فطرح مفهوم "التعلّم بالممارسة"، وهو المفهوم الذي تطوّر لاحقًا ليشكّل الأساس الذي يقوم عليه التعليم السياقي أو *Contextual Teaching and Learning*.[٧]

يُعدّ مدخل التعليم و التعلم السياقي *(Contextual Teaching and Learning)* منهجًا تعليميًّا يُصمَّم لمساعدة المعلّم على ربط محتوى الدروس بالواقع الذي يعيشه المتعلّمون في حياتهم اليومية. ومن خلال هذا الأسلوب، لا يتلقّى الطلاب المعلومات بصورةٍ سلبية فحسب، بل يتمكّنون أيضًا من إدراك معاني ما يتعلّمونه وفوائده في سياق حياتهم الواقعية.

ويدفع هذا المدخلُ المتعلّمين إلى المشاركة النشطة في العملية التعليمية؛ كطرح الأسئلة، والمناقشة، والقيام بعمليات الاستقصاء، والتأمّل النقدي في خبراتهم التعليمية. ومن خلال هذه الأنشطة، يُوجَّه الطلاب لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي تُعدّ ضرورية لمواجهة تحدّيات الحياة الواقعية. وإلى جانب الجانب العقلي، يسهم التعليم السياقي كذلك في تنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب، مثل مهارات التعاون، والاتصال، وتحمل المسؤولية. وهكذا يصبح التعلّم أكثر شمولًا، إذ لا يقتصر على إتقان المعارف، بل يشمل أيضًا بناء الشخصية وصقل مهارات الحياة، مما يجعل عملية التعلّم أكثر معنى وملاءمة ويزيد من دافعية الطلاب ومشاركتهم الفاعلة.[٨] ولذلك، يُعدّ التعليم السياقي مناسبًا جدًّا في تعليم اللغة العربية لما له من دور في تحسين جودة التعليم وفاعليته.

في سياق تعليم اللغة العربية، يُعَدّ تطبيقُ مدخل التعليم والتعلم السياقي *(Contextual Teaching and Learning)* أمرًا بالغ الأهمية، لأن اللغة أداةُ تواصلٍ تحتاج إلى الاستخدام والممارسة في الحياة الواقعية. ويُعَدّ هذا المدخل عمليةً تعليميةً تساعد المتعلّمين على فهم معنى المحتوى الدراسي من خلال ربطه بسياقات حياتهم اليومية، سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو ثقافية. فالاعتماد على حفظ المفردات والقواعد دون ربطها

---

[7] M Ilham Muchtar, *Metode Contextual Teaching and Learning (CTL) Dalam Pembelajaran Bahasa Arab*, Al-Maraji': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 2017, https://akupintar.id/info-pintar/-/blogs/metode-contextual-teaching-and-learning-ctl-dalam-pembelajaran-di-masa-pandemi.

[8] Mira Zulistia, *Efektifitas Strategi Contextual Teaching and Learning (CTL) Bahasa Arab,* Jurnal Al-Maqayis 8, no. 2 (2021): 86–95, https://doi.org/10.18592/jams.v8i2.4901

بالخبرات الواقعية كثيرًا ما يؤدّي إلى الملل وصعوبة فهم المادة. ومن خلال تطبيق التعليم السياقي، يُتوقَّع من طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونوروجو أن يكتسبوا فهمًا أعمق لمفاهيم اللغة العربية عبر أنشطةٍ تعليميةٍ مرتبطة بالسياق، مثل المحادثة اليومية، وتمثيل المواقف الحياتية، وتوظيف اللغة العربية في البيئة الأسرية والمجتمعية. وبذلك يصبح التعلّم أكثر معنى ويُسهم في تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية استخدامًا فعليًّا في مختلف مواقف التواصل.[٩] ومع ذلك، فإن تنفيذ مدخل التعليم و التعلم السياقي في تعليم اللغة العربية لا يخلو من التحديات، مثل استعداد المعلّم لفهم هذا المدخل وتطبيقه، وقلّة المصادر التعليمية المناسبة، وتفاوت مستويات الدافعية والمشاركة بين المتعلّمين. لذلك تكتسب هذه الدراسة أهميتها في سعيها للكشف بعمق عن كيفية تطبيق التعليم السياقي في الميدان، والعوامل الداعمة والمعيقة لنجاحه، وأثره في دافعية الطلاب ونتائج تعلّمهم.

وقد تم اختيار المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونوروجو بوصفها موقعًا للبحث بناءً على جملةٍ من الاعتبارات الأكاديمية والعلمية. أولًا: تُعَدّ هذه المدرسة من المدارس الحكومية المتميّزة في محافظة بونوروجو، إذ تضمّ عددًا كبيرًا من المتعلّمين ذوي الخلفيات المتنوّعة، مما يجعلها ممثّلةً لواقع الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية في مستوى المرحلة الثانوية العليا. ثانيًا: تُعَدّ اللغة العربية أحدَ المقررات الأساسية التي تحظى باهتمام خاص في هذه المدرسة، مما يجعلها بيئةً مناسبة لدراسة فاعلية تطبيق مدخل التعليم السياقي في تعليم اللغة العربية. ثالثًا: تشير نتائج الملاحظة الأولية إلى أن عددًا من الطلاب ما يزالون يعانون من انخفاض الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، إذ يرونها مادةً صعبة تُركّز على الجوانب النحوية والحفظ دون ارتباط بالسياق الحياتي الواقعي، الأمر الذي يؤكّد الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية سياقية لرفع الدافعية. رابعًا: تمتلك المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية

[9] Rahmania Auriel Zaeni et al., *Contextual Teaching Learning untuk Peningkatan Pembelajaran Bahasa Arab, Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab* 7, no. 1 (2025): 1–13, https://doi.org/10.47435/naskhi.v7i1.3306

١ بونوروجو كادرًا تعليميًّا منفتحًا على الابتكار التربوي، فضلًا عن دعمٍ مؤسسيٍّ جيّد في مجال تطوير جودة التعليم، مما يهيّئ بيئةً مناسبة لإجراء بحثٍ ذي نتائج دقيقة وشاملة.[١٠]

وفي تطبيقه، يمتلك مدخل التعليم و التعلم السياقي نماذج تعليمية متنوعة يمكن تكييفها وفق خصائص المتعلّمين، وأهداف التعلّم، وطبيعة المحتوى الذي يُقدّم. ومن أبرز هذه النماذج: التعلّم القائم على المشكلات (*Problem Based Learning – PBL*)، والتعلّم القائم على المشروعات (Project Based Learning – PJBL)، والتعلّم التعاوني (Cooperative Learning)، والتعلّم بالاستقصاء *(Inquiry Learning)*، والتعلّم الخَدَمي *(Service Learning)*. وتمتاز كلٌّ من هذه النماذج بخصائص وخطوات إجرائية خاصة، إلا أنها جميعًا ترتكز إلى المبدأ الأساس للتعليم السياقي، وهو ربط التعلّم بالسياق الحقيقي لحياة المتعلّمين. ومن خلال هذا التنوع، يمتلك المعلّم مرونةً واسعة في اختيار الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة لجعل عملية التعلّم أكثر تفاعلًا وتعاونًا وعمقًا في المعنى.[١١]

يركّز نموذج التعليم و التعلم السياقي *(Contextual Teaching and Learning)* المطبَّق في هذه الدراسة على الدمج بين الجانب النظري والجانب العملي من خلال نموذج التعلّم التعاوني من نوع *(STAD)*. وقد تم اختيار هذا النموذج لقدرته على توظيف المبادئ الأساسية للتعليم السياقي—مثل التعلّم ذي المعنى، وبناء مجتمع التعلّم، والتأمّل، والتقويم الأصيل – مع دمجه باستراتيجية العمل الجماعي المنظم. وفي تنفيذ هذا النموذج، يُقسَّم المتعلّمون إلى مجموعاتٍ غير متجانسة ليتعلّموا محتوى اللغة العربية، ويتعاونوا في فهم المفاهيم، ومناقشة المشكلات، وإنجاز الواجبات بشكلٍ مشترك. ويقوم المعلّم بدور الميسّر الذي يتابع أداء الطلاب، ويحفّزهم، ويقدّم لهم التغذية الراجعة طوال سير عملية التعلّم. ومن خلال تطبيق نموذج *STAD* القائم على التعليم السياقي، يُؤمَل أن يسهم تعليم اللغة العربية في تحسين

---

[10] Kurikulum Madrasah Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo Madrasah Aliyah Plus Keterampilan Dan Ma Riset Tahun Ajaran 2025 – 2026

[11] Ahmad Rizki Ramadhan et al., *Optimalisasi Pembelajaran Bahasa Arab melalui Metode CTL*, *EDUKATIF: Jurnal Ilmu Pendidikan* 6, no. 6 (2024): 6605, https://edukatif.org/edukatif/article/view/7644/pdf

النتائج الأكاديمية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والقدرة على التعاون، والمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلّمين.[١٢]

وبناءً على ما سبق، فإن اختيار المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونوروجو لا يستند فقط إلى عامل سهولة الوصول، بل أيضًا إلى ملاءمة واقعها التعليمي مع محور الدراسة. ومن المتوقّع أن يسهم ذلك في إنتاج نتائج بحثية صادقة ونافعة، سواء لتطوير نظريات تعليم اللغة العربية أو لتعزيز الممارسات التربوية في المدارس. كما يُنتظر من هذه الدراسة أن تقدّم تصورًا شاملًا حول تطبيق مدخل التعليم السياقي في تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونوروجو، وأن توفّر توصياتٍ عملية للمعلمين وإدارة المدرسة في سبيل تحسين الاستراتيجيات التعليمية السياقية والفعّالة. وبهذا، يصبح تعليم اللغة العربية ليس مجرد نشاطٍ أكاديمي، بل رصيدًا حياتيًّا مهمًّا للطلاب بوصفهم أعضاءً في المجتمع وجيلًا حاملًا لمسؤوليات المستقبل.

ب. أسئلة البحث

تنحصر صياغة المشكلة في هذه الرسالة، التي تحمل عنوان: "تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ (*Contextual Teaching and Learning* -) في ترقية دافعية تعلم اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر"، في الأسئلة الآتية:

١. كيف يتم تخطيط تعليم اللغة العربية باستخدام مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج *STAD* في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الاسلامية الحكومية الأولى فونوروغو؟

٢. كيف يُنفَّذ مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج *STAD* في ترقية دافعية تعلم اللغة العربية في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الاسلامية الحكومية الأولى فونوروغو ؟

[12] Moh. Rifa'i et al., *Implementasi Contextual Teaching and Learning (CTL) dalam Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa pada Materi Bahasa Arab*, *Tarqiyatuna* 1, no. 2 (2022): 68–82, https://doi.org/10.36769/tarqiyatuna.v1i2.282

٣. إلى أي مدى تسهم تطبيقات مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج *STAD* في ترقية دافعية تعلم اللغة العربية لدى الطلاب في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الاسلامية الحكومية الأولى فونوروغو ؟

ج. أهداف البحث

استناداً إلى صياغة المشكلة التي سلف بيانها، فإن أهداف هذا البحث تتمثل في الآتي:

١. وصف تخطيط تعليم اللغة العربية باستخدام مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning*) بنموذج *Student Teams Achievement Divisions* (STAD).

٢. وصف تنفيذ مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج *STAD* في ترقية دافعية تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب.

٣. تحليل مدى إسهام تطبيق مدخل التعليم والتعلّم السياقي بنموذج *STAD* في ترقية دافعية تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب.

د. فوائد البحث

يُتوقع أن يسهم هذا البحث في تقديم فوائد نظرية وتطبيقية على النحو الآتي:

أ. الفوائد النظرية

من المؤمل أن يُثري هذا البحث الرصيد المعرفي في مجال تعليم اللغات، ولا سيما في ميدان تعليم اللغة العربية، من خلال إبراز تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ. كما يمكن أن يشكّل نتائج هذا البحث مرجعاً للدارسات اللاحقة ذات الصلة بالمدخل السياقي وسبل تنمية دافعية التعلم لدى الطلاب.

ب. الفوائد التطبيقية

١. للمعلمين (مدرسي اللغة العربية): يقدّم البحث تصوراً عملياً حول كيفية تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ بفاعلية في تعليم اللغة العربية، وكيف يمكن لهذا المدخل أن يسهم في رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم.

٢. للطلاب: يُنتظر من خلال تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ أن يتمكن الطلاب من تعلم اللغة العربية بأسلوب أكثر نشاطاً وفاعلية وارتباطاً بالسياق، بما يعزز اهتمامهم ودافعيتهم للمشاركة في العملية التعليمية.

٣. لإدارة المدرسة (المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببونورغو): يمكن أن تشكّل نتائج البحث أداةً للتقويم وتطوير الاستراتيجيات التعليمية بما يضمن ابتكار طرائق أكثر فاعلية لرفع جودة تعليم اللغة العربية.

٤. للباحثين الآخرين: يشكل هذا البحث مرجعاً وإلهاماً لإجراء دراسات لاحقة تتعلق بالمدخل السياقي ودافعية التعلم في مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليمية.

هـ. حدود البحث

ولأجل أن يكون هذا البحث أكثر توجيهاً وملاءمةً للأهداف المراد تحقيقها، فقد تم تحديد نطاقه ضمن الجوانب الآتية:

١. يقتصر مجتمع البحث على طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى) ببونورغو في العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦، الذين يشاركون في تعلم اللغة العربية باستخدام مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِي (*Contextual Teaching and Learning*).

٢. ينحصر تركيز البحث في دراسة مدى تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ في عملية تعليم اللغة العربية، وكيفية إسهام هذا المدخل في رفع مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم.

٣. يقوم البحث على تحليل نوع الدافعية التعليمية استناداً إلى نظرية الدافعية *ARCS* التي طورها جون كيلر *(John Keller)*، والتي تتضمن أربعة أبعاد ريسة هي:

أ. الانتباه *(Attention)*: أي إثارة اهتمام الطالب وجذب تركيزه.

ب. الملاءمة *(Relevance)*: أي ارتباط التعلم بحاجات الطالب واهتماماته.

ج. الثقة بالنفس *(Confidence)*: أي تعزيز شعور الطالب بقدرته على النجاح.

هـ. الرضا *(Satisfaction)*: أي شعور الطالب بالإنجاز والمتعة من عملية التعلم.

تقتصر البيانات التي تم جمعها على نتائج الملاحظة، والمقابلات، والوثائق، والاستبيانات المتعلقة بعملية تعليم اللغة العربية ومستوى دافعية الطلاب للتعلم في إطار مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ.

و. الدراسات السابقة

إنَّ جملةً من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث يمكن عرضها على النحو الآتي:

لقد قام أحد طلبة الدراسات العليا بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية – جاكرتا، تحت إشراف الدكتور عزيز فخر الراضي، وهو ابن عبيد الله (دفعة ٢٠٠٨م) بإنجاز أطروحة بعنوان: التعلّم السياقي: تحليل تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الدينية، مستخدماً المنهج الكيفي بأسلوب البحث المكتبي. ومصادر البيانات في هذه الأطروحة هي: معايير محتوى المنهج الدراسي للغة العربية في نموذج "KTSP" للمدارس الثانوية الدينية الذي أعدّته وزارة الشؤون الدينية عام ٢٠٠٧م. ثم قام الباحث بتحليل هذا المنهج باستخدام أسلوب تحليل الوثائق لمعرفة الاتجاهات، ومجال الدراسة، ومعايير الكفاءة والكفاءات الأساسية في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الدينية. وقد صيغت نتائج

التحليل في صورة تطوير الخطة الدراسية وإعداد خطط تنفيذ التعليم (RPP) المبنية على التعلم السياقي.[١٣]

كما أجرت الباحثة "مُزْدَلِفَة" عام ٢٠٠٩م دراسة بعنوان: جهود تعليم التلاميذ اللغة العربية باستعمال مدخل التعلم السياقي: دراسة حالة بمدرسة عليا دينية حكومية ٨ بجاكرتا الشرقية.[١٤] أجريت الدراسة على ثمانية طلاب من الصف العاشر بمدرسة عليا دينية حكومية ٨ بجاكرتا الشرقية. اعتمدت هذه الدراسة المنهج الكيفي بالتحليل الوصفي، وقد جُمعت بياناتها من الوثائق، والملاحظات، والمقابلات مع رئيس قسم المناهج، ومعلم المادة، وكذلك من خلال توزيع الاستبيانات على الطلاب، إضافة إلى تجربة تطبيق التعلم السياقي في الصف. وقد خلصت النتائج إلى أنّ التعلم السياقي يمكن تطبيقه في تعليم اللغة العربية عبر جملة من الجهود، مثل: تحديد المناهج، وزيادة الوقت المخصص، وتوفير الوسائل التعليمية وغيرها.

وأجرى "سَمْبِرِل توريوس تاماجي" عام ٢٠١٩م بحثاً بعنوان: تعليم اللغة العربية بمدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ. استخدم في بحثه المنهج الكيفي بالاعتماد على المصادر المكتبية. وأظهرت نتائج البحث أنّ التعليم بالمدخل السياقي يجعل مادة اللغة العربية أكثر جذباً للمتعلمين، لكونها تربطهم بالعالم الواقعي وتجاربهم الخاصة. ويصبح تعلم المحادثة أكثر تشويقاً عندما يكون محتوى الدروس مرتبطاً بالبيئة المحيطة بالمتعلمين، مثل التفاعل المباشر مع الشاطئ. غير أنّ هذا البحث اقتصر على الجانب النظري دون التطبيق العملي داخل الصفوف، مما يجعله بحاجة إلى خطوات تجريبية ميدانية. كما أنّ إدراج مراجع من الدوريات الوطنية والدولية من شأنه أن يزيد من قيمة البحث ويجعله أكثر فائدة.[١٥]

---

[13] Ibnu Ubidillah, *Pembelajaran Pembelajaran Kontekstual: Analisis Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah Aliyah* (Jakarta: Pascasarjana UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, 2008)

[14] Muzdalifah, *Upaya Membelajarkan Siswa Berbahasa Arab dengan Pendekatan Contextual Teaching Learning (CTL) (Studi Kasus di Madrasah Negeri* 8 Cakung Jakarta Timur (Jakarta: Universitas Islam Negeri Syarif Hdayatullah Jakarta, 2009)

[15] Sampiril Taurus Tamaj, *Pembelajaran Bahasa Arab dengan Pendekatan Contextual Teaching and Learning, Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab V. Kreativitas dan Inovasi dalam Peimbelajaran Bahasa Arab di Indonesia*, Malang 5 Oktober 2019)

كما كتبت "إنداه كوسوما أستوتي" عام ٢٠١٥م أطروحة ماجستير ببرنامج دراسات تعليم معلم المدرسة الابتدائية الدينية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية – مالانج بعنوان: نموذج التعلم السياقي في تعليم العلوم الطبيعية: دراسة متعددة المواقع في المدرسة الابتدائية الدينية الحكومية "دروجو" بـ"سُمبر مانجينغ ويتان"، ومدرسة "الأجيال الربانية" الابتدائية – "غونْدانْغليجي"، مقاطعة مالانج.[١٦] استخدمت الدراسة المنهج الكيفي بالمدخل الفينومينولوجي، واعتمدت في جمع البيانات على الملاحظة، والمقابلات، والوثائق. وأسفرت النتائج عن جملة من الاستنتاجات، منها: أولاً، أنّ إعداد الخطة الدراسية وخطة تنفيذ التعليم في مدرسة "دروجو" يستند إلى المبادئ السبعة للتعلم السياقي، بينما يتم إعداد خطة التعليم في مدرسة "الأجيال الربانية" من خلال أنشطة "الدروس للتخطيط" و"التخطيط للدروس". ثانياً، أنّ عملية التعليم بالعلوم الطبيعية جرت على أساس التعلم المتمركز على الطالب عبر المراحل السبع للتعلم السياقي، متأثرة بالعوامل الداخلية والخارجية. ثالثاً، أنّ نظام التقويم في مدرسة "دروجو" شمل تقويم العملية والنتائج، بينما شمل في مدرسة "الأجيال الربانية" تقويم الجوانب الوجدانية والحركية والمعرفية.

تشير دراسة أنيسة زلفانية، وشهرزي، وستيا رحماوان (٢٠٢٥) إلى تحليل فاعلية تطبيق نموذج التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) في تعليم مادة الكيمياء على مستوى المرحلة الثانوية (SMA/MA)، وذلك من خلال مراجعة أدبية لعشرة مقالات من بحوث العمل الصفي المنشورة خلال الفترة ما بين ٢٠١٦–٢٠٢٥. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق نموذج *CTL* بصورة منهجية يسهم إسهامًا ملحوظًا في تحسين نتائج التعلّم لدى الطلاب، كما يؤدي إلى زيادة نشاطهم داخل الصف، وتعزيز دافعيتهم للتعلّم، وتنمية قدراتهم على التفكير النقدي والمنطقي. وأوضحت الدراسة أن فاعلية هذا النموذج ترتبط بعدة عوامل داعمة، من أبرزها دور المعلم بوصفه ميسّرًا

[16] Indah Kusuma Astuti, *Model Pembelajaran Contextust Teaching and Learning (CTL) pada Pembelajaran IPA (Studi Multisitus di Mi Negeri Dragu Sumbermanjing Wetan dan SD Alam Generasi Rabbani di Gondanglegi Kabupaten Malang)*, (Malang: Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim. 2015)

لعملية التعلّم، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وحسن إدارة الوقت التعليمي. وبناءً على ذلك، تؤكد هذه الدراسة أن نموذج التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) يُعدّ مدخلًا تربويًا فعالًا لتحسين جودة تعليم الكيمياء في المرحلة الثانوية.[١٧]

دراسة سيناغا وآخرين (٢٠٢٣) إلى فاعلية تطبيق نموذج التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) في تنمية دافعية التعلّم لدى الطلاب في مادة المقارنة بالصف السابع (VII-B) في مدرسة SMP Free Methodist 1 Medan. وقد استخدمت الدراسة منهج بحث العمل الصفي (PTK) الذي نُفِّذ عبر دورتين تعليميتين، وشارك فيهما (٤٤) طالبًا. جُمعت بيانات دافعية التعلّم من خلال الاستبانة والملاحظة أثناء عملية التعلّم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسّن ملحوظ في دافعية التعلّم لدى الطلاب، حيث ارتفعت نسبة الدافعية من (٦٢٪) في الدورة الأولى إلى (٧١٪) في الدورة الثانية. ويُعزى هذا التحسّن إلى قدرة نموذج التعليم والتعلّم السياقي على ربط المادة التعليمية بسياقات الحياة اليومية للطلاب، مما أسهم في زيادة مشاركتهم الفاعلة، وتعزيز التفاعل والتعاون داخل الصف، وتحقيق تعلّم ذي معنى. وتؤكد هذه النتائج أن نموذج التعليم والتعلّم السياقي يُعدّ مدخلًا تربويًا فعالًا في تنمية دافعية التعلّم لدى المتعلمين.[١٨]

أما الباحثة "رُمِيَاتِي" فقد كتبت عام ٢٠١٧م أطروحة بعنوان: أثر التعلم السياقي في قدرة فهم "واراهان" لدى تلاميذ الصف السابع بالمدرسة المتوسطة الحكومية الأولى بـ"كوتابومي" – "لامبونغ الشمالية" – الفصل الفردي للسنة الدراسية ٢٠١٦/٢٠١٧م.[١٩]

---

[17] Annisa Zulfania, *Analisis Efektivitas Implementasi Model Pembelajaran Contextual Teaching & Learning (CTL) Mata Pelajaran Kimia Jenjang SMA / MA Dengan Studi Literature Review*, *Jurnal Pendidikan Kimia Dan Terapan* 10, no. 02 (2025): 1–9, http://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/konfigurasi/index.

[18] Samuel Juliardi Sinaga et al., *Peningkatan Motivasi Belajar Siswa Melalui Contextual Teaching and Learning (CTL) Pada Pembelajaran Perbandingan Di SMP Free Methodist 1 Medan, Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika* 07, no. 1 (2023): 681–94, https://j-cup.org/index.php/cendekia/article/view/1865/852.

[19] Rumiyati, *Pengaruh Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) terhadap Kemampuan Memahami Warahan Siswa Kelas VII SMPN I Kotabumi Lampung Utara Semester Ganjil Tahun Pembelajarn 2016/2017 (*Bandar Lampung: Universitas Lampung, 2017).

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت (٣١٤) طالباً موزعين على عشر شعب. وقد استخدم الباحثة الاختبارات التحريرية من نوع الاختيار من متعدد (٢٥ بنداً) كأداة لجمع البيانات، ثم قامت بتحليلها ببرنامج الحاسوب "Anates". وأسفرت النتائج عن أنّ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب الذين تعلموا بطريقة التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ بلغ (٣٦,٣٧) بينما كان المتوسط الحسابي بطريقة CIRC (١٤,٨٨)، مما يدل على أنّ التعلم السياقي أنجع في فهم "واراهان" من التعلم بطريقة "القراءة المتكاملة التعاونية والتأليف" (CIRC).

ومن خلال المراجعة لما سبق من دراسات، يتبيّن أن هذا البحث يختلف عنها من حيث الموضوع والتركيز، إذ ينصبّ اهتمام الباحثة على تنمية دافعية تعلم اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر. وقد دفع الباحثة لاختيار هذا الموضوع ما لاحظه من ضعف الحافز لدى الطلاب أثناء تعلم اللغة العربية، ويُرجع السبب في ذلك إلى غياب الجانب السياقي في العملية التعليمية.

ز. تنظيم كتابة البحث

إنّ كتابة البحث العلمي ينبغي أن تُنظَّم بشكلٍ منهجي ومنسّق حتى يسهل فهمه واستيعابه. فالمعطيات التي يحصل عليها الباحثة من الميدان، بعد تحليلها ودراستها، يُعاد صياغتها في فصول متعددة بصورة مرتبة ومنهجية. وأمّا منهجية عرض الرسالة في هذا البحث فهي على النحو الآتي:

الباب الأول: يتناول المقدمة، ويتضمن عددًا من المباحث الفرعية، مثل: عرض خلفية المشكلة، ثم بيان إشكالية البحث، يليها توضيح أهداف البحث، وذكر الفوائد المتوخاة من نتائجه، ثم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة، وشرح منهجية البحث، وأخيرًا بيان منهجية كتابة الرسالة.

الباب الثاني: يختص بدراسة الإطار النظرية المتعلقة بمدخل التعليم السياقي (*CTL*)، والنظريات المتعلقة بالدافعية، بالإضافة إلى النظرية المرتبطة بتعليم اللغة العربية في مستوى المرحلة الثانوية (المرحلة العليا من التعليم الثانوي/المعهد).

الباب الثالث: يركّز على منهجية البحث.

الباب الرابع إلى الخامس: تعالج النتائج التي توصّل إليها الباحثة من خلال الدراسة الميدانية، وتشمل عرضًا مفصلاً لنتائج البحث، مثل خصائص عينة الدراسة، ووصف جميع البيانات والنتائج التي جُمعت أثناء البحث.

الباب السادس: الفصل الختامي، ويحتوي على خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها، بالإضافة إلى مقترحات وتوصيات الباحثة للدراسات المستقبلية.

الباب الثاني

الإطار النظري

أ. التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ (Contextual Teaching and Learning –)

١). تعريف مفهوم التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ (CTL)

إن كلمة *Contextual* مشتقة من كلمة *Context* التي تعني: العلاقة، السياق، الجو أو الحالة. وعليه فإن كلمة *Contextual* تُفسَّر بأنها "ما له علاقة بالسياق أو الظرف". ومن ثَمَّ يمكن تعريف التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ بأنه عملية تعليمية ذات ارتباط مباشر بسياق أو حالة معينة.[٢٠]

ويُعدّ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ مفهومًا تعليميًا يساعد المعلّم على ربط المادة التي يُدرّسها بالواقع الحياتي للطالب، كما يسعى إلى دمج المعرفة المكتسبة مع تطبيقاتها في الحياة اليومية سواء في نطاق الأسرة أو المجتمع. ويركّز هذا النوع من التعلم على إشراك الطالب إشراكًا فعّالًا في استكشاف المادة وربطها بواقعه المعيش، الأمر الذي يحفزه على تطبيقها في حياته اليومية.[٢١]

إنّ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ هو نموذج للتعلم يسعى إلى تحقيق الربط بين محتوى المادة الدراسية والواقع الملموس للطالب، ويشجع المتعلم على إيجاد علاقة بين ما يمتلكه من معارف سابقة وبين ما يتعلمه من معارف جديدة، وصولًا إلى توظيفها في حياته اليومية. والمعرفة والمهارات لا تُنقل نقلًا مباشرًا من المعلّم إلى الطالب، وإنما تُكتسب من خلال عملية بنائية يقوم بها الطالب بنفسه أثناء التعلم.[٢٢] فالتعليم

---

[20] Yatim Riyanto, *Paradigma Baru Pmbelajaran: Sebagai Referensi Bagi Guru/Pendidik Dalam Implementasi Pembelajaran Yang Efektif dan Berkualitas*, (Jakarta: Kencana Prenada Media Group), hlm 109

[21] Wina Sanjaya, *Pembelajaran Dalam Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi*, (Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2015), hlm 109.

[22] Wina Sanjaya, 110

السياقي هو في جوهره مقاربة تعليمية تهدف إلى ربط ما يتعلمه الطالب من مواد دراسية بسياقات حياته الواقعية اليومية، سواء في بيئة الأسرة أو المدرسة أو المجتمع أو حتى في نطاق المواطنة، وذلك بغية إكسابه المعنى الحقيقي لتلك المواد وربطها بواقعه المعيش.

كما يُعدّ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ نظامًا متكاملًا يتكوّن من مجموعة من العناصر المترابطة التي إذا ما تفاعلت فيما بينها أعطت نتائج تفوق ما يمكن أن تُنتجه بشكل منفصل. ويمكن تشبيه ذلك بالأوركسترا الموسيقية التي تتكون من آلات مختلفة كالفيولينة والتشيلو والكلارينيت وغيرها، فكل آلة تُصدر صوتًا مميزًا، لكن عند اجتماعها تُنتج لحنًا متناغمًا. وكذلك الحال مع عناصر التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ المختلفة التي تتفاعل لتتيح للطالب بناء علاقات معرفية ذات معنى وتعينه على استيعاب المهمات التعليمية استيعابًا أفضل.[٢٣]

٢). الأساس الفلسفي والنظري التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ (*CTL*)

ينطلق التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ من الفلسفة البنائية (*Constructivism*) التي تؤكد أن التعلم لا يقتصر على الحفظ والتلقين، بل هو عملية بناء أو إعادة بناء للمعرفة والمهارات على أساس خبرات واقعية يمر بها الطالب. وفي إطار البنائية، لا تُنقل المعرفة مباشرة من المعلّم إلى الطالب، بل يقوم الطالب ببنائها ذاتيًا تبعًا لنضجه المعرفي. كما يستند التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ إلى الفلسفة البراغماتية التي أسسها جون ديوي، والتي ترى أن التعلم الفعّال يتحقق عندما يتمكن الطالب من ربط المادة التعليمية بخبراته الحياتية الواقعية. وهذه الفلسفة تدعو إلى مشاركة الطالب مشاركةً

[23] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching and Learning: Menjadikan Kegiatan Belajar-Mengajar Mengasyikkan dan Bermakna*, diterjemahkan oleh Ibnu Setiawan (Bandung: Kaifa , 2011),65

فاعلة في عملية التعلم بطريقة تطبيقية ذات معنى، وتشجع على التعلم الشمولي والسياقي.[٢٤]

يرتكز مدخلُ التعليم والتعلّم *السياقي* (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) على الفلسفة البِنائيّة التي تضع المتعلّم في مركز العملية التعليمية بوصفه فاعلًا نشطًا فيها. ووفقًا لهذا المنظور، لا تُنقَل المعرفةُ انتقالًا مباشرًا من المعلّم إلى المتعلّم، بل تُبنى تدريجيًّا من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة. إذ يُشكِّل المتعلّم بُناه المعرفية اعتمادًا على خبراته وملاحظاته وتأمّلاته الذاتية. وتتّسم هذه البُنى المعرفية بالطابع الدينامي؛ إذ تخضع للتغيير والتكيّف المستمرّين تبعًا لتراكم الخبرات التعليمية. وتتحقق عملية التكيّف عبر إعادة بناء الفهم، مما يجعل المفاهيم المكتسبة أكثر نضجًا وعمقًا ودلالة. ومن ثمّ يؤكد مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) أن التعلّم عملية نشطة تستلزم مشاركة ذهنية وخبرة واقعية من جانب المتعلّم.[٢٥]

وفي إطار النظرية البِنائيّة، يُعدّ المتعلّم محور النشاط التعليمي والمسؤول الرئيس عن نموّ معرفته. ولم يعد المعلّم مصدرًا وحيدًا للمعلومات، بل أصبح ميسّرًا يهيّئ بيئة تعليمية ملائمة ومحفّزة. ويُوجَّه التعلّم بحيث يشارك المتعلّمون بفاعلية في الاستكشاف وطرح الأسئلة والمناقشة واستخلاص المفاهيم بأنفسهم. وتُعدّ أنشطة الملاحظة والتجريب والمقابلات والمناقشات الجماعية وسائل أساسية في بناء الفهم. كما أن التركيز على الخبرة المباشرة يجعل عملية التعلّم أكثر معنى مقارنةً بالاكتفاء بالتلقّي اللفظي. لذلك تُعدّ تنمية الإبداع والاستقلالية لدى المتعلّم عنصرًا جوهريًا في التعليم البِنائي.

---

[24] H. Mashudi dan Fatomah Azzahro, *CTL (Contextual Teaching & Learning),* (Lumajang : LP3D Press 2020), 45

[25] H. Mashudi dan Fatomah Azzahro, 16

ويؤكد التعلّم البِنائي أهميةَ السياق الواقعي المرتبط بحياة المتعلّمين، حيث تُربط المادة التعليمية بخبراتهم اليومية لتيسير الفهم والتطبيق. ويُعطى الاهتمام الأكبر لعملية التعلّم ذاتها أكثر من النتائج النهائية؛ لأن الفهم العميق يتشكّل من خلال تلك العملية. كما تُعدّ التفاعلات الاجتماعية عنصرًا محوريًا، إذ تتيح المناقشة والعمل التعاوني إثراء وجهات النظر وتوسيع آفاق التفكير. وتُنظر المعرفة على أنها متجدّدة ومتطوّرة، وليست ثابتة أو نهائية. وبهذا المنهج يُدرَّب المتعلّمون على التفكير النقدي والتأمّلي والقدرة على التكيّف مع المتغيّرات.

ومن الناحية النظرية، تستند هذه المبادئ إلى نظرية النموّ المعرفي عند جان بياجيه. فقد أوضح بياجيه أن النموّ المعرفي يتم عبر عملية التكيّف التي تشمل الاستيعاب والمواءمة. فالاستيعاب هو دمج المعلومات الجديدة في البُنى المعرفية القائمة سابقًا، بحيث تُثري الخبرات الجديدة الفهم دون تغيير الإطار الأساسي. أما المواءمة فتحدث عندما لا تتوافق المعلومات الجديدة مع البنية السابقة، مما يقتضي تعديلها أو إنشاء بنية جديدة. ويُطلق على حالة التوازن بين الاستيعاب والمواءمة اسم الاتزان (*Equilibrium*)، بينما تُسمّى حالة الاختلال بعدم الاتزان (*Disequilibrium*). وتُعدّ هذه العملية المستمرة أساسًا للنموّ الفكري لدى الفرد.

وعلى خلاف بياجيه الذي ركّز على البعد الفردي، أبرز ليف فيغوتسكي أهمية التفاعل الاجتماعي في النموّ المعرفي. فقد قدّم مفهوم "الدعم التدريجي" (*Scaffolding*)، وهو تقديم مساعدة مؤقتة للمتعلّم حتى يتمكّن من التعلّم بصورة مستقلة. وقد تتمثل هذه المساعدة في الإرشاد أو التوجيه أو التحفيز أو تبسيط المهام المعقّدة. كما طرح مفهوم "منطقة النموّ القريب" (*Zone of Proximal Development – ZPD*)، وهي المسافة بين مستوى الأداء الفعلي للمتعلّم ومستوى التطوّر الممكن تحقيقه بمساعدة الآخرين. وتؤدي اللغة دورًا محوريًا بوصفها أداة

للتواصل ووسيلة لاستبطان المفاهيم. ومن ثمّ يُعدّ التعلّم التعاوني والحوار البنّاء من الاستراتيجيات الأساسية في المدخل السوسيوثقافي.

وبناءً على هذه الأسس النظرية، يمكن تطبيق التعلّم البِنائي عبر مراحل متعدّدة. تبدأ المرحلة الأولى بتحديد المعرفة السابقة لدى المتعلّمين والكشف عن التصوّرات الخاطئة من خلال اختبار قبلي أو مقابلة. ثم يُعدّ المعلّم برنامجًا تعليميًا ملائمًا لاحتياجات المتعلّمين وخصائصهم. وتأتي مرحلة التوجيه لإثارة الدافعية وتشجيع المتعلّمين على طرح أفكارهم الأولية. يلي ذلك مرحلة التأمّل وإعادة بناء المفاهيم عبر المناقشة وإحداث الصراع المعرفي والأنشطة التحدّية. ثم تتيح مرحلة التطبيق توظيف المفاهيم في مواقف واقعية لتعزيز الفهم. وأخيرًا تُجرى مرحلة المراجعة لتقويم فعالية التعلّم وإدخال التحسينات اللازمة.

وخلاصة القول، يضع التعلّم البِنائي المتعلّمَ في موقع الفاعل الرئيس في بناء المعرفة من خلال الخبرة والتفاعل الاجتماعي والتأمّل المستمرّ. ويتوافق هذا المنهج مع مبادئ مدخل CTL الذي يربط المحتوى التعليمي بسياق الحياة الواقعية، بما يفضي إلى فهم أعمق و أكثر استدامة.

٣). مكوّنات ومبادئ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ

يتضمن نظام التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ ثمانية مكونات رئيسية، هي:

أ) إنشاء روابط ذات معنى.

ب) القيام بأنشطة ذات قيمة حقيقية.

ت) تنظيم عملية التعلم ذاتيًا.

ث) التعاون والعمل الجماعي.

ج) التفكير النقدي والإبداعي.

ح) مساعدة الفرد على النمو والتطور.

خ) الوصول إلى معايير عالية.

د) استخدام أساليب التقييم الأصيلة.[٢٦]

أما المبادئ الأساسية للتَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ، وفقًا لـ Elaine B. Johnson فهي ثلاثة:

أ). مبدأ الاعتماد المتبادل.

ب). مبدأ التمايز.

ج). مبدأ التنظيم الذاتي.[٢٧]

ب. نموذج التعلم التعاوني (*Cooperative Learning*)

يُعرَّف التعلم التعاوني بأنه مجموعة من الأساليب التعليمية التي يقوم فيها الطلاب بالعمل ضمن مجموعات صغيرة يتعاون أفرادها على مساعدة بعضهم البعض في فهم المادة الدراسية. ففي بيئة الصف التعاوني يُشجَّع الطلاب على تبادل المساعدة، والمناقشة، والمحاورة، مما يساهم في تعميق الفهم وسدّ الثغرات في استيعاب المفاهيم لدى كل منهم. وهذا الأسلوب لا يُقصي دور المعلّم بشكل مباشر، وإنما يُعيد تنظيم أنماط التعلّم وأساليب الجلوس الفردية إلى أنماط جماعية تعاونية. وعندما يُنظَّم هذا النموذج بشكل جيد، يتمكّن الطلاب من التعلم المتبادل بحيث يصل جميع أعضاء المجموعة إلى إتقان المفاهيم المطروحة.[٢٨]

وليس التعلم التعاوني بالظاهرة الجديدة في ميدان التربية، فقد استُخدم سابقًا من قِبل بعض المعلمين في مهام أو تقارير جماعية محددة. غير أنّ الأبحاث خلال العقدين الأخيرين أظهرت فاعليته في جميع المراحل الدراسية ومختلف المواد، من الرياضيات والقراءة والكتابة إلى العلوم، سواء على مستوى المهارات الأساسية أو في معالجة المشكلات المعقّدة. بل أصبح التعلم التعاوني أحد الأساليب الأساسية في إدارة الصفوف الدراسية.[٢٩]

---

[26] Elaine B. Johnson, 65

[27] Elaine B. Johnson, 68 - 89

[28] Robert E. Slavin, *Cooperative Learning: Teori, Riset, dan Praktik*, diterjemahkan oleh Narulita Yusron (Bandung: Nusa Media, 2015), 4

[29] Robert E. Slavin, ٤

وتتعدد الدوافع وراء تزايد تبنّي هذا النموذج في التعليم، من أبرزها النتائج البحثية التي أثبتت فاعليته في رفع التحصيل الدراسي للطلاب، إضافةً إلى آثاره الإيجابية المتمثلة في تعزيز الروابط الاجتماعية بين الطلاب، وزيادة تقبّلهم لزملائهم الأقل كفاءةً أكاديمية، وتقوية ثقتهم بأنفسهم. وإلى جانب ذلك، يزداد الوعي بضرورة تنمية مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتكامل المعرفة وتطبيقها، وهو ما يُعدّ التعلم التعاوني وسيلة فعّالة لتحقيقه. ويناسب هذا الأسلوب مختلف أنماط الصفوف، بما في ذلك صفوف الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة، والصفوف ذات المستويات المتوسطة. أما في الصفوف غير المتجانسة من حيث القدرات، فإن التعلم التعاوني يحوّل التباينات إلى مصادر إثراء معرفي بدل أن تكون عائقًا.

ومع انتقال أنظمة التعليم من التصنيف حسب القدرات إلى تشكيل مجموعات أكثر تنوعًا، تزداد أهمية التعلم التعاوني. كما يسهم هذا النموذج في تقوية الروابط بين الطلاب من خلفيات عرقية وثقافية متباينة، وكذلك بين الطلاب ذوي الاحتياجات الأكاديمية الخاصة وزملائهم، مما يوفّر مبررات إضافية لاعتماد هذا الأسلوب على نطاق واسع.[٣٠]

وفي التطبيق العملي، يمكن تنفيذ التعلم التعاوني بطرائق مختلفة، من أبرزها نموذج تقسيم الإنجاز الجماعي للطلاب (Student Team Achievement Division – STAD). ففي هذا النموذج يُقسَّم الطلاب إلى فرق تعليمية مكوّنة من أربعة أعضاء يختلفون في مستوياتهم الأكاديمية، وجنسهم، وخلفياتهم الثقافية. ويبدأ المعلّم أولًا بعرض المادة الدراسية، ثم يعمل الطلاب ضمن فرقهم لضمان فهم جميع الأعضاء للمحتوى. بعد ذلك يُكلَّف كل طالب بأداء اختبار قصير فرديًّا من دون مساعدة زملائه في الفريق.[٣١]

ثم تُقارن نتائج كل طالب بأدائه السابق، وتُمنح النقاط للفريق بناءً على التحسن الفردي لكل عضو. وبعد جمع النقاط وتحديد مجموع الفريق، يُمنح الفريق الناجح جوائز أو

---

[30] Robert E. Slavin, 5

[31] Robert E. Slavin, 11

شهادات تقديرية. وتستغرق هذه العملية — من عرض الدرس إلى التعاون في المجموعات ثم إجراء الاختبارات — ما بين ثلاث إلى خمس حصص صفية.[٣٢]

وقد طُبِّق نموذج STAD في مواد متنوعة كالرياضيات، واللغات، والفنون، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، وفي مختلف المراحل التعليمية من الصف الثاني الابتدائي وحتى المرحلة الجامعية. ويُعد هذا النموذج أكثر فاعلية في المواد التي تتميز بمحتوى محدّد وواضح مثل الرياضيات، والحساب، والدراسات التطبيقية، واستخدام اللغة، والجغرافيا، والمفاهيم العلمية.[٣٣]

أما المبدأ الرئيس في *STAD* فهو تحفيز الطلاب على مساندة بعضهم البعض في إتقان المهارات التي يدرّسها المعلّم. ولتحقيق الفوز، ينبغي لأعضاء الفريق أن يساعدوا زملاءهم بجدية على فهم المادة، وأن يشجعوا بعضهم على بذل أقصى جهد ممكن، مؤكدين أن التعلم أمر ذو قيمة وجدوى ومتعة. وتتم عملية التعاون بعد شرح المعلّم للمادة، حيث يعمل الطلاب في أزواج أو مجموعات صغيرة لمقارنة الإجابات، ومناقشة نقاط الخلاف، وتصحيح الأخطاء المفهومية. وقد تُستخدم النقاشات لحل المشكلات أو لتنظيم اختبارات متبادلة بين أعضاء الفريق. كما يُطلب من الطلاب التعرف على نقاط القوة والضعف لدى زملائهم من أجل دعم نجاح الفريق في الاختبار.[٣٤]

ومع أنّ الطلاب يتعاونون أثناء مرحلة التعلّم، إلا أنهم يؤدّون الاختبارات بصورة فردية دون مساعدة. ويُحمَّل كل طالب مسؤولية الإلمام بالمحتوى الدراسي بشكل شخصي، وهو ما يدفعه إلى شرح الدرس بإتقان لزملائه، إذ لا يتحقق نجاح الفريق إلا عندما يتقن جميع أعضائه المعلومات والمهارات المطلوبة.[٣٥]

ج. نظرية الدافعية للتعلّم

---

[32] Robert E. Slavin, ١٢
[33] Robert E. Slavin, ١٢
[34] Robert E. Slavin, ١٢
[35] Robert E. Slavin, ١٣

تُعَدّ الدافعية للتعلّم دافعًا أو حافزًا داخليًّا في نفس الطالب يدفعه إلى ممارسة النشاط التعليمي بغية تحقيق أهداف معيّنة، مثل فهم المادة الدراسية أو تنمية قدراته الذاتية. وتُعَدّ الدافعية عاملاً جوهريًّا يؤثّر في نجاح الطالب وتحصيله الأكاديمي، إذ إنّ غيابها يؤدّي غالبًا إلى ضعف النشاط والحماسة في التعلّم. وقد ذكر وودوورث (١٩٩٥) أنّ الدافعية هي مجموعة من العوامل التي تجعل الفرد يقوم بنشاط معيّن من أجل بلوغ هدف مرسوم. وبعبارة أخرى، فإنّ الدافعية تقوم بدور الطاقة المحرِّكة التي توجّه سلوك الطالب في عملية التعلّم.

ويُعَدّ نموذج *ARCS* أحد النماذج التعليمية التي طوّرها كيلر وكوب (*Keller & Kopp*) سنة ١٩٨٧ استجابةً للتساؤلات حول كيفية تأثير العملية التعليمية في دافعية التحصيل ونتائج التعلّم لدى المتعلمين. وقد بُني هذا النموذج على نظرية القيمة–التوقع (*Expectancy Value Theory*) التي تقوم على عنصرين أساسيين: قيمة الهدف المراد تحقيقه (Value) وتوقع النجاح في بلوغ ذلك الهدف (*Expectancy*). وانطلاقًا من هذين العنصرين، صاغ كيلر أربعة مكوّنات في نموذج *ARCS*، وهي: الانتباه (*Attention*)، الملاءمة (*Relevance*)، الثقة بالنفس (*Confidence*)، والرضا (*Satisfaction*).

تُعَدّ الدافعية للتعلّم عنصرًا حاسمًا في العملية التعليمية، إذ بدونها يصعب على المتعلم أن ينخرط بفاعلية كاملة. فمكوّن الانتباه يعمل على جذب اهتمام الطالب والمحافظة عليه أثناء العملية التعليمية ليظلّ مركزًا ومتفاعلاً مع المادة الدراسية. أما مكوّن الملاءمة فيربط بين المادة التعليمية واحتياجات المتعلم وأهداف حياته، فيجعلها ذات مغزى وذات صلة بحياته الواقعية. ويمنح مكوّن الثقة بالنفس الطالبَ شعورًا بالقدرة على إنجاز المهام المطلوبة، مما يعزّز يقينه ويبذل جهدًا أكبر في التعلّم. وأخيرًا، يرتبط مكوّن الرضا بشعور الطالب بالارتياح والفخر بإنجازاته، فيعمل بوصفه تعزيزًا إيجابيًّا يدفعه إلى الاستمرار في التفوق.[٣٦]

[36] Syaiful Bahri Djamarah, *Strategi Belajar Mengajar,* (Jakarta : Rineka Cipta, ٢٠٠١), hlm.

وعمومًا، يهدف نموذج *ARCS* إلى تصميم وإدارة العملية التعليمية بطريقة تُثير دافعية المتعلّم وتزيدها وتحافظ عليها على نحوٍ أمثل، بحيث تصبح نتائج التعلّم أكثر فاعلية ومعنى. ومن المتوقع أن تسهم مبادئ الدافعية المطبَّقة في هذا النموذج في خلق بيئة تعليمية تفاعلية محفِّزة وملهمة للمتعلمين.

د. نظرية التحديد الذاتي *(Self-Determination Theory – SDT)*

تُعَدُّ نظريةُ التحديد الذاتي *(Self-Determination Theory – SDT)* من النظريات المعاصرة في مجال الدافعية، إذ تُفسِّر أنَّ الإنسان يمتلك نزعةً فطريةً نحو النموّ والتعلُّم وتحقيق إمكاناته الذاتية متى ما أُشبِعت حاجاته النفسية الأساسية. وقد طوَّر هذه النظرية كلٌّ من إدوارد ل. ديسي وريتشارد م. رايان بوصفها إطارًا نظريًا لفهم نوعية الدافعية الإنسانية في سياقاتٍ متعدِّدة، من بينها المجال التربوي. وتؤكِّد هذه النظرية أنَّ الفرد كائنٌ نشطٌ بطبيعته، يمتلك دافعًا داخليًا لتحقيق النمو الأمثل، وليس مجرَّد استجابةٍ سلبيةٍ للمثيرات البيئية. وفي السياق التعليمي، لا يتأثَّر المتعلِّمون بالعوامل الخارجية كالمكافآت أو العقوبات فحسب، بل كذلك بالظروف النفسية الداخلية التي تدعم اندماجهم في التعلُّم. ومن هنا، يُعَدُّ توفير بيئةٍ تعليميةٍ داعمةٍ أمرًا بالغ الأهمية في تنمية هذه الدافعية، كما أنَّ دور المعلِّم يُعَدُّ محوريًا في تهيئة مناخٍ تعليمي يُلبِّي الحاجات النفسية للمتعلمين بصورةٍ شاملة.[٣٧]

وتُبرز نظرية التحديد الذاتي كذلك أنَّ إشباع ثلاث حاجاتٍ نفسيةٍ أساسية—وهي الاستقلالية *(autonomy)* ، والكفاءة *(competence)* ، والانتماء *(relatedness)*—يُشكِّل الأساس الرئيس لبناء دافعيةٍ ذات جودةٍ عالية. فالاستقلالية تشير إلى شعور الفرد بامتلاكه زمام أفعاله، بينما ترتبط الكفاءة بثقة الفرد في قدراته، في حين يُعبِّر الانتماء عن

[37] Edward L. Deci and Richard M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (New York: Springer, 1985), 32–40.

العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين. وعندما تُلبَّى هذه الحاجات الثلاث، يزداد اندماج المتعلِّمين في العملية التعليمية. وعلى العكس من ذلك، فإنَّ عدم إشباعها يؤدِّي إلى انخفاض الدافعية وربما إلى الانفصال عن التعلُّم. ومن ثمَّ، فإنَّ تبنِّي مقارباتٍ تعليميةٍ تراعي الأبعاد النفسية للمتعلمين يُعَدُّ ضرورةً تربويةً ملحَّة، مما يدلّ على أنَّ نجاح التعلُّم لا يعتمد على المحتوى وحده، بل على مدى تلبية الحاجات الأساسية للمتعلمين.[٣٨]

وتُميِّز هذه النظرية أيضًا بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وفقًا لدرجة الاستدماج *(internalization)* التي تحدث داخل الفرد. فالدافعية الداخلية تنبع من داخل الفرد نفسه، في حين تتأثَّر الدافعية الخارجية بعوامل خارجية مثل المكافآت أو التقييمات أو الضغوط الاجتماعية. غير أنَّ نظرية التحديد الذاتي لا تنظر إلى هذين النوعين بوصفهما منفصلين تمامًا، بل تراهما ضمن متصلٍ دافعي يوضِّح مدى استدماج القيم الخارجية في بنية الذات. وكلما ارتفعت درجة الاستدماج، اقتربت الدافعية الخارجية من الدافعية الداخلية. وبناءً على ذلك، فإنَّ الهدف الرئيس للعملية التعليمية يتمثَّل في تعزيز هذا الاستدماج بما يُنمِّي دافعيةً ذاتيةً مستقلة لدى المتعلمين.[٣٩]

ويرى ديسي ورايان أنَّ الدافعية الداخلية تظهر عندما يُمارس الفرد نشاطًا بدافع الاهتمام والفضول والمتعة الذاتية. فالأفراد الذين يتمتَّعون بدافعيةٍ داخلية يكونون أكثر مثابرةً في التعلُّم، لأنَّ النشاط ذاته يُحقِّق لهم إشباعًا شخصيًا. كما يُظهِرون مستوياتٍ أعلى من الإبداع في أداء المهام، ويتمتَّعون بقدرةٍ أكبر على مواجهة الصعوبات دون استسلام.

---

[38] Deci and Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination*, 43–45; Siti Suprihatin, "Upaya Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa," *Jurnal Pendidikan Ekonomi* (SINTA 3) 3, no. 1 (2015): 73–82.

[39] Edward L. Deci and Richard M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (New York: Springer, 1985), 50–55.

ويعود ذلك إلى كون دافعهم ينبع من الداخل، ولا يعتمد على الحوافز الخارجية. ومن ثمَّ، تُعَدُّ الدافعية الداخلية عنصرًا حاسمًا في تحسين جودة التعلُّم واستدامته.[٤٠]

وبناءً على ما سبق، فإنَّ التعلُّم الفعَّال هو الذي يُنمِّي الدافعية الداخلية لدى المتعلمين من خلال إشباع حاجاتهم النفسية الأساسية. ويتطلَّب ذلك من المعلِّم تصميم استراتيجياتٍ تعليميةٍ لا تركِّز على النتائج فحسب، بل تهتمُّ كذلك بخلق خبراتٍ تعليميةٍ ذات معنى. كما أنَّ اعتماد مقارباتٍ تدعم الاستقلالية يُتيح للمتعلمين فرصًا أكبر للمشاركة الفاعلة والتعلُّم الذاتي. ويسهم تقديم التحدِّيات المناسبة لقدرات المتعلمين في تعزيز شعورهم بالكفاءة، في حين تُعزِّز العلاقات الإيجابية بين المعلِّم والمتعلِّمين مستوى اندماجهم في التعلُّم. وفي نهاية المطاف، تؤدِّي الدافعية الداخلية القوية إلى تحسين التحصيل الأكاديمي وتنمية شخصية المتعلم بصورةٍ شمولية.[٤١]

هـ. العلاقة بين التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ (*CTL*) والدافعية للتعلّم

يُعَدّ المدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ (CTL) منهجًا تعليميًّا يقوم على ربط المادة الدراسية بتجارب المتعلّم الواقعية في حياته اليومية. وفي سياق تعليم اللغة العربية، يسعى هذا المدخل إلى وصل المفاهيم اللغوية بالبيئات والمواقف المألوفة لدى الطالب، مما يجعل التعلّم أكثر ملاءمة وذا مغزى. وتبرز أهمية هذا الأمر نظرًا إلى أنّ تعليم اللغة العربية غالبًا ما يُعَدّ مجردًا وصعب الاستيعاب إذا اقتصر على الحفظ دون سياق واضح.[٤٢]

ومن أبرز مزايا التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ قدرته على تعزيز دافعية التعلّم لدى الطالب، إذ إنّ ربط المادة الدراسية بالتجارب الواقعية يجعل المتعلّم يشعر بقيمة ما يدرسه

---

[40] Ibid., 60–65.

[41] Hamzah B. Uno, *Teori Motivasi dan Pengukurannya* (Jakarta: Bumi Aksara, 2016), 27–30; Ahmad Susanto, "Teori Belajar dan Motivasi Pembelajaran," *Jurnal Pendidikan Dasar* (SINTA 2) 10, no. 2 (2019): 120–130.

[42] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching and Learning* (California: Corwin Press, 2002), 24–30

وفائدته المباشرة في حياته. فمثلاً، في تعليم اللغة العربية، لا يقتصر الأمر على دراسة المفردات والقواعد بصورة نظرية، بل يُدعى الطلاب إلى توظيف اللغة في مواقف حياتية عملية كالتواصل، وأداء العبادات، وفهم الثقافة العربية. وهذا ما يجعل التعلّم أكثر جاذبية ويزيد من دافعية الطالب لكونه يرى الأثر العملي المباشر لما يتعلّمه.[٤٣]

كما أنّ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ يشجّع المتعلّمين على النشاط البدني والذهني من خلال أنشطة متنوعة كالمناقشات، والأسئلة والأجوبة، والعمل الجماعي، والمشاريع المرتبطة بحياتهم الواقعية. وتؤدّي هذه الأنشطة إلى تنمية الفضول والانخراط الإيجابي، وهما من أهم عناصر الدافعية للتعلّم. وعندما ينخرط الطالب بنشاط في العملية التعليمية، فإنّ دافعيته الداخلية تصبح أقوى، فيتعلّم بدافع المتعة والتحدي، لا بدافع خارجي فحسب.

وعلاوة على ذلك، يساعد التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ الطلاب على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، حيث يُطلب منهم ربط المعارف الجديدة بخبراتهم السابقة وحلّ المشكلات ذات الطابع السياقي. وهذه العملية لا تُنمّي الجانب المعرفي فحسب، بل تُعزّز أيضًا الثقة بالنفس والشعور بالقدرة على إتقان المادة، الأمر الذي ينعكس مباشرة في تقوية دافعيتهم للتعلّم.[٤٤]

وقد أظهرت الدراسات التطبيقية في المدارس الثانوية والمعاهد أنّ اعتماد التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ في تعليم اللغة العربية يساهم بفاعلية في رفع مستوى اهتمام الطلاب ودافعيتهم للتعلّم. فالمدرّس القادر على دمج مصادر التعلّم المتنوعة وربط المادة بسياق حياة الطالب يستطيع أن يخلق بيئة تعليمية أكثر متعة وجاذبية، بخلاف طرق التعليم التقليدية التي يغلب عليها الرتابة وتُفضي إلى ملل المتعلمين.[٤٥]

---

[43] Johnson, *Contextual Teaching and Learning*, 45–50; Siti Nurhidayah, "Penerapan Contextual Teaching and Learning dalam Meningkatkan Motivasi Belajar," *Jurnal Pendidikan* (SINTA 3) 5, no. 2 (2018): 120–128

[44] Hamzah B. Uno, *Teori Motivasi dan Pengukurannya* (Jakarta: Bumi Aksara, 2016), 30–35

[45] Nurhidayah, "Penerapan Contextual Teaching and Learning," 125.

ومع ذلك، يواجه تطبيق التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ بعض التحديات، منها حاجة المعلّمين إلى مهارة عالية في تصميم التعلم السياقي واستثمار مصادر التعلّم المختلفة بفاعلية، فضلاً عن مدى جاهزية الطلاب للمشاركة النشطة في هذا النمط من التعليم. ولهذا، فإنّ تدريب المعلّمين وتأهيلهم المهني يُعَدّ ضرورة لضمان نجاح هذا المدخل في تعزيز دافعية التعلّم.[٤٦]

وخلاصة القول، إنّ العلاقة بين التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ والدافعية للتعلّم وثيقة ومتكاملة؛ حيث يُوفّر التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ إطارًا تعليميًّا يجعل المادة الدراسية ذات مغزى وذات صلة بحياة الطالب، فيعزّز دافعيته الداخلية. وهذه الدافعية القوية تدفع المتعلّم إلى التفاعل الإيجابي، والإبداع، والتفوّق في دراسة اللغة العربية. ومن ثَمّ، فإنّ اعتماد التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ يُوصى به بوصفه استراتيجية فعّالة لزيادة دافعية الطلاب في التعلّم في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بونوروجو وسائر المؤسسات التعليمية.

و. تعليم اللغة العربية في االمدرسة الثانوية

يتميّز تعليم اللغة العربية المدرسة الثانوية الإسلامية بخصوصيات تربوية تجمع بين البعد الديني والبعد اللغوي التواصلي. ويتمثّل الهدف الأساس لهذا التعليم في تنمية المهارات اللغوية الأربع تنميةً متوازنة، وهي: مهارة الاستماع (الاستماع), ومهارة الكلام (الكلام), ومهارة القراءة (القراءة), ومهارة الكتابة (الكتابة). وبهذا يصبح الطالب قادرًا على فهم النصوص الدينية والتراثية من جهة، وممارسة اللغة العربية في مواقف التواصل اليومي والديني من جهة أخرى.[٤٧]

وتتنوّع أنماط التعليم في هذه المرحلة تبعًا لتوجّه المؤسسة، وبنية المنهج، والمصادر التعليمية المعتمدة. ففي المدارس ذات الطابع المعهد – كما هو الحال في محافظة كيبومن – يُدمج منهج وزارة الشؤون الدينية مع المنهج التراثي للمدرسة الداخلية. ويرتكز هذا

[46] Ibid 126

[٤٧] ناصر، عبد الحميد. المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية الدينية. سورابايا: مكتبة البيان، ٢٠١٩م، ٤٥.

الدمج على دراسة الكتب الكلاسيكية والمعاصرة معًا، بالجمع بين أسلوب التعلّم النشط وأسلوب التلقّي، مما يتيح للطلاب تكوين كفاية لغوية شاملة تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.[٤٨]

ومن الأساليب التعليمية الشائعة في المدرسة الثانوية الإسلامية: طريقة القراءة والترجمة، الإملاء والكتابة، النحو، الحوار، التفسير، الحديث، والإنشاء. فعلى سبيل المثال، في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمكاسر، لا يقتصر تعليم العربية على الحصص الرسمية، بل يمتدّ إلى الأنشطة المساندة كالمجالس الدينية في السكن الداخلي والمسجد، مما يعزّز الممارسة اللغوية ويجعلها أكثر كثافة واتصالًا بالواقع.

كما تتبنى بعض المدارس نظام التكامل الشامل (All in One)، وهو منهج يجمع بين المهارات اللغوية الأربع في إطار واحد من حيث المقرّر والمحتوى والتقويم. ويساعد هذا النظام الطلاب على بناء قدراتهم بصورة متوازنة ومترابطة؛ فمثلًا: تُستخدم الوسائط الصوتية في تعليم الاستماع، بينما تُعتمد طريقة الإملاء في تعليم الكتابة، مما يُكسب المتعلّمين القدرة على تطوير مهاراتهم تدريجيًا وبصورة منهجية.

وإلى جانب ذلك، يُعَدّ توظيف الوسائل التعليمية المعاصرة — كالصورة، والعرض المرئي، والمقاطع المصوّرة، وشبكة الإنترنت — من أبرز ملامح التعليم في هذه المرحلة. فمثلاً، يُعرض مقطع حواري بالعربية لتمكين الطالب من التعلّم السمعي والبصري في آنٍ واحد، وهو ما ثبتت فعاليته في تنمية الفهم وتعزيز الدافعية[٤٩] [انظر: الكيلاني، ٢٠١٧م، ص. ١٣٤].

كما لا يقتصر التعليم على الجانب المعرفي (*Cognitive Domain*) فحسب، بل يشمل أيضًا الجانبين الوجداني (*Affective Domain*) والحركي (Psychomotor Domain). ويُناط بالمعلّم دور الميسّر الذي يُحفّز الطلاب على المشاركة الفاعلة من خلال المناقشة،

---

[٤٨] الأنصاري، محمد. طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية. جاكرتا: دار النور، ٢٠٢١، ١٠٢

[٤٩] الكيلاني، أحمد. "استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية." مجلة الدراسات التربوية، العدد (١٢)، ٢٠١٧م، ص. ١٢٠- ١٤٠

والتدرّب على المحادثة، والتقويم الذاتي. ويتوافق هذا النهج مع التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ، الذي يؤكّد على فاعلية مشاركة الطالب وربط المادة الدراسية بواقع حياته.[٥٠]

وخلاصة القول: إنّ تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية يهدف إلى إكساب الطلاب كفايات لغوية شاملة، تمكّنهم من توظيف العربية أداةً للتواصل ووسيلةً لفهم العلوم الإسلامية وتطبيقها. ويظل نجاح هذه العملية رهينًا بحسن اختيار المناهج، وتطوير الوسائل التعليمية المحفِّزة، وكفاءة المعلّم في إدارة الموقف التعليمي إدارةً فعّالة وسياقية.

ز. الإطار المفاهيمي للعلاقة بينCTL ، التعلم التعاوني، والدافعية(ARCS)

يستند الإطارُ المفاهيميُّ لهذا البحث إلى تكاملٍ بين مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*)، ونموذج التعلّم التعاوني من نوع قسم إنجاز فرق الطلابة (*Student Teams Achievement Divisions – STAD*)، ونظرية الدافعية (*ARCS*) المكوَّنة من أربعة عناصر: الانتباه (*Attention*)، والملاءمة (*Relevance*)، والثقة (*Confidence*)، والرضا (*Satisfaction*). وقد وُضعت هذه المكوّنات الثلاثة في إطارٍ نظاميٍّ واحدٍ متكاملٍ يهدف إلى تنمية دافعية تعلّم اللغة العربية. ويؤدّي مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*)، دور الأساس الفلسفي والتربوي الذي يؤكد أهمية التعلّم ذي المعنى، في حين يُعدّ نموذج التعلّم التعاوني من نوع قسم إنجاز فرق الطلابة (*Student Teams Achievement Divisions – STAD*) استراتيجيةً تنفيذيةً لإيجاد تفاعلٍ تعليميٍّ نشطٍ وتعاوني.[٥١] أمّا نظرية *ARCS* فتُستخدم إطارًا تحليليًا لقياس ديناميكية دافعية الطلاب وتفسيرها أثناء سير العملية التعليمية. ومن ثمّ، فإن العلاقة بين هذه المكوّنات ليست علاقةً جزئيةً منفصلة، بل علاقة تكاملٍ وترابطٍ نظامي. وتكتسب هذه التكاملية أهميتها من كون تنمية الدافعية لا تعتمد على جاذبية الأساليب

---

[50] Keller, J. M. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer, ١٩٨٧

[51] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching and Learning: Menjadikan Kegiatan Belajar-Mengajar Mengasyikkan dan Bermakna*, terj. Ibnu Setiawan (Bandung: MLC, 2007), hlm. 67

فحسب، بل على بنية تعليمية تدعم مشاركة المتعلّم معرفيًا ووجدانيًا واجتماعيًا. وبناءً عليه، يرى هذا البحث أن فاعلية تعليم اللغة العربية تتحدد بمدى الانسجام بين المدخل السياقي، والاستراتيجية التعاونية، والتصميم التحفيزي.

يؤكد مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) ضرورة ربط التعلم بسياق حياة المتعلّمين الواقعية، حتى تكتسب المادة معنى شخصيًا لديهم. وفي تعليم اللغة العربية يمكن تجسيد هذا المبدأ من خلال استخدام الحوارات السياقية، والنصوص المرتبطة بحياة الطلاب، والتدريبات التواصلية التطبيقية. كما يستند التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) إلى النظرية البِنائيّة التي تنظر إلى المتعلّم بوصفه فاعلًا نشطًا يبني معرفته عبر الخبرة والتفاعل. ومن خلال عناصر مثل الاستقصاء، وطرح الأسئلة، ومجتمع التعلّم، والنمذجة، والتأمّل، والتقويم الأصيل، يهيّئ مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) بيئة تعليمية ديناميكية قائمة على المشاركة. إن ربط المحتوى بواقع حياة الطلاب يعزز إدراكهم لأهمية التعلّم وفائدته، وهو ما يرتبط مباشرة بعنصر "الملاءمة" في نظرية ARCS؛ إذ تزداد دافعية الطالب عندما يدرك أهداف التعلّم ومنافعه. ومن ثمّ يسهم مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) في إرساء أساسٍ تحفيزيٍّ ذي طابعٍ سياقيٍّ ومعنوي.[٥٢]

ويؤدي نموذج STAD التعاوني دور الآلية الإجرائية لتحقيق مبدأ "مجتمع التعلّم" في مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*). ففي هذا النموذج يُقسَّم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تتيح تفاعلًا اجتماعيًا إيجابيًا قائمًا على التعاون المتبادل. وتوفر المناقشات الجماعية فرصةً لتبادل الأفكار وتوضيح المفاهيم وتعزيز المسؤولية المشتركة عن نتائج التعلّم. وبعد الأنشطة الجماعية، يخضع الطلاب

[52] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching and Learning: Menjadikan Kegiatan Belajar-Mengajar Mengasyikkan dan Bermakna*, diterjemahkan oleh Ibnu Setiawan (Bandung: MLC, 2007), 65–70

لاختبار فردي تُحوَّل نتائجه إلى درجات تحسّن تُحتسب لصالح المجموعة. ولا يسهم هذا النظام في تنمية روح التنافس الإيجابي فحسب، بل يعزّز كذلك ثقة الطالب بنفسه من خلال خبرة النجاح التدريجي.[٥٣] ومن الناحية المفاهيمية، يرتبط هذا الميكانيزم بعنصر ''الثقة'' في نظرية *ARCS*؛ إذ يشعر الطالب بقدرته عندما يكون لإسهامه أثر في إنجاز مجموعته. كما أن منح المكافآت الجماعية يعزّز عنصر ''الرضا''، مما يؤدي إلى استدامة الدافعية التعليمية.

أما نظرية ARCS التي طوّرها كيلر، فتقدّم إطارًا منهجيًا لفهم كيفية تصميم الدافعية التعليمية والمحافظة عليها. ويؤكد عنصر ''الانتباه'' ضرورة جذب اهتمام الطلاب والحفاظ عليه عبر تنويع الأنشطة وطرح التحديات. وفي سياق مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) *STAD* - يتحقق ذلك من خلال المناقشات التفاعلية، والعمل الجماعي، وربط المادة بخبرات الحياة الواقعية. ويركّز عنصر ''الملاءمة'' على توافق المحتوى مع حاجات الطلاب وأهدافهم، وهو ما يدعمه المدخل السياقي بصورة مباشرة. ويرتبط عنصر ''الثقة'' بإيمان الطالب بقدرته على إنجاز المهام، ويتعزز ذلك عبر نظام درجات التحسّن الفردي في *STAD*. أما ''الرضا'' فيتصل بالشعور بالفخر بعد تحقيق النجاح، سواء عبر مكافآت المجموعة أو من خلال التأمّل الذاتي. وتشكل هذه العناصر الأربعة دورةً تحفيزيةً متكاملةً تدعم بعضها بعضًا في تعليم اللغة العربية.[٥٤]

ومن الناحية المفاهيمية، يمكن فهم العلاقة بين مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) و*STAD* و*ARCS* بوصفها علاقةً سببيةً منظَّمة. فمدخل مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning –*

[53] Robert E. Slavin, *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice* (London: Allyn and Bacon, 2005), hlm. 143.

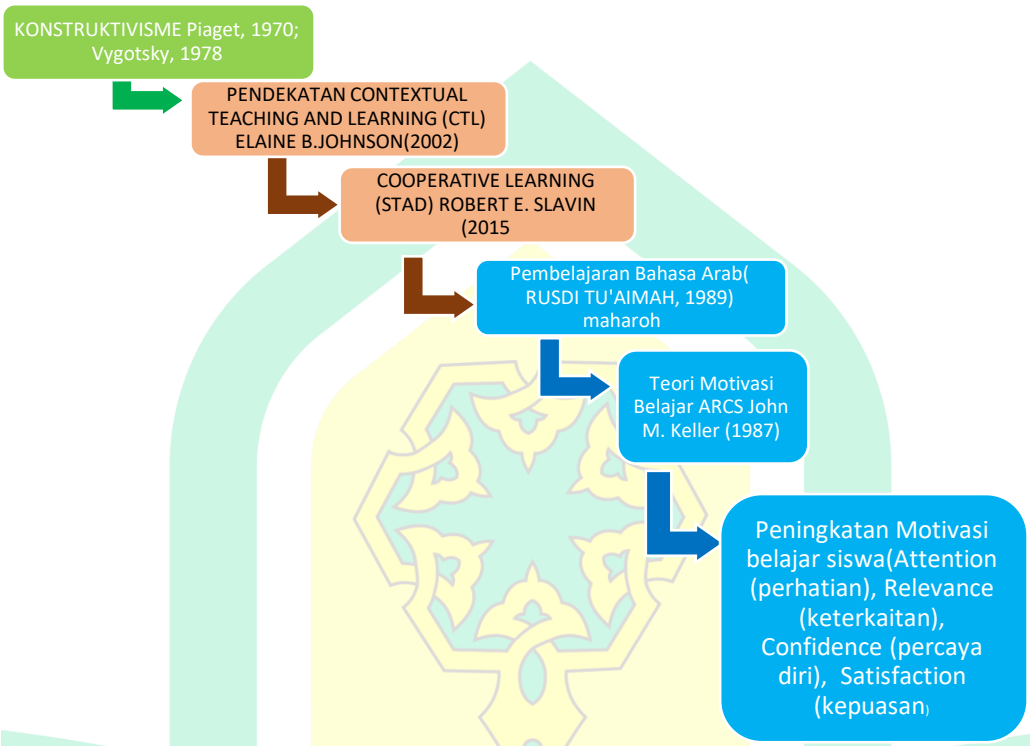
[54] John M. Keller, *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (New York: Springer Science & Business Media, 2010), hlm. 45.

CTL) يوفّر إطارًا تعليميًا ذا معنى وملاءمة، بينما يقدّم *STAD* آليةً للتفاعل الاجتماعي والتقويم المنظّم. ويؤدي تطبيق هاتين الاستراتيجيتين إلى خلق بيئة تعليمية تستوفي العناصر الأربعة للدافعية في نموذج *ARCS*. وعندما يتحقق الانتباه، وتُدرك الملاءمة، وتتعزّز الثقة، ويتولد الرضا، فإن دافعية التعلّم ترتفع بصورة ملحوظة. وينعكس ذلك في زيادة المشاركة الفاعلة، والمثابرة، وتحسّن نتائج تعلّم اللغة العربية. ومن ثمّ لا تُعدّ الدافعية متغيرًا مستقلًا قائمًا بذاته، بل نتيجةً لتصميمٍ تعليميٍّ مخطَّطٍ بعناية. ويؤكد هذا الإطار المفاهيمي أن نجاح تعليم اللغة العربية يتوقف على التكامل بين المدخل التربوي والاستراتيجية التحفيزية المناسبة.[٥٥]

وفي سياق البحث في الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بونوروغو (MAN 1 Ponorogo)، يُتوقَّع أن يسهم تكامل مدخل التعليم والتعلّم السياقي (*Contextual Teaching and Learning – CTL*) و*STAD* في إيجاد بيئة تعليمية أكثر حيويةً وتعاونًا وعمقًا في المعنى. فلا يكون الطالب متلقيًا سلبيًا للمعلومات، بل فاعلًا رئيسًا في عملية التعلّم. ومن خلال التفاعل الجماعي وربط المادة بالحياة الواقعية، يُتوقَّع أن يدرك الطلاب أن تعلّم اللغة العربية ليس مجرد التزامٍ أكاديمي، بل حاجةٌ حياتيةٌ ذات صلة بواقعهم. ويؤدي ذلك إلى تعزيز الدافعية الداخلية والخارجية معًا. وبناءً عليه، يُنظر إلى تنمية الدافعية في هذا البحث على أنها نتيجةٌ لتكامل المدخل السياقي، والتعلّم التعاوني، والتصميم التحفيزي وفق نظرية *ARCS* ، كما يُعدّ هذا الإطار أساسًا تحليليًا لتقويم فاعلية الإجراءات في كل دورة من دورات البحث.

[55] Cepi Riyana, *Media Pembelajaran: Hakikat, Pengembangan, Pemanfaatan, dan Penilaian* (Bandung: Wacana Prima, 2012), hlm. 182.

ح. الإطار النظري للبحث



بيانُ الألوان:

١. الأخضر: النظرية الكبرى (*Grand Theory*).

٢. البرتقالي: النظرية الوسطى (*Middle Theory*).

٣. الأزرق: النظرية التطبيقية (*Applied Theory*).

الباب الثالث

منهجية البحث

تُعَدُّ المنهجية في أيّ بحثٍ علميٍّ جزءاً أساسياً ومكوّناً لا غنى عنه، ولذلك ينبغي توضيح المنهج الذي سيُستخدم في هذا البحث، وخاصة فيما يتعلق بموضوع هذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أ. نوع البحث

يُعتمد في هذا البحث على المنهج المختلط *(Mixed Methods)* وهو منهج يجمع بين المدخلين الكميّ والنوعيّ في إطارٍ بحثيٍّ واحدٍ بصورةٍ تكامليّة. ويُعدّ هذا المنهج من المناهج الحديثة في الدراسات التربويّة؛ إذ يتيح للباحث فهماً أشمل للظواهر المدروسة من خلال الجمع بين التحليل الإحصائي للبيانات الكميّة والتفسير العميق للمعاني والدلالات في البيانات النوعيّة. وفي سياق هذا البحث، يُسهم المنهج المختلط في الكشف عن مستوى دافعيّة التعلّم لدى الطلّاب، وفي الوقت نفسه تحليل العوامل والسياقات التي تؤثّر في تلك الدافعيّة، ممّا يعزّز دقّة النتائج وشموليتها.[٥٦]

ويتمّ في هذا البحث جمع البيانات الكميّة من خلال استبانة دافعيّة التعلّم المبنيّة على نموذج *(ARCS)* الذي يتكوّن من أربعة أبعاد: الانتباه *(Attention)*، والملاءمة *(Relevance)*، والثقة *(Confidence)*، والرضا *(Satisfaction)*. وتُحلَّل هذه البيانات باستخدام الأساليب الإحصائيّة الوصفيّة للكشف عن مستوى الدافعيّة والتغيّرات التي تطرأ عليها في كلّ دورة من دورات البحث الإجرائي. أمّا البيانات النوعيّة، فتُجمع من خلال الملاحظة، والمقابلة، والتأمّل *(reflection)*، وذلك بهدف وصف سير عمليّة التعلّم وتحليل استجابات الطلّاب تجاه تطبيق مدخل التعليم و التعلم السياقي *(CTL)*.

[56] John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3rd ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018), 5–6

ومن خلال دمج هذين النوعين من البيانات، تتحقّق درجة أعلى من الصدق والثبات في نتائج البحث.[٥٧]

ويستند اختيار المنهج المختلط في هذا البحث إلى كون دافعيّة التعلّم ظاهرةً تربويّةً معقّدةً لا يمكن الإحاطة بها من خلال مدخلٍ واحدٍ فقط؛ إذ يوفّر المنهج الكميّ مؤشّراتٍ عامّةً حول مستوى الدافعيّة، في حين يقدّم المنهج النوعيّ تفسيراً معمّقاً للأسباب الكامنة وراء تغيّرها. وعليه، فإنّ التكامل بين المدخلين يُعدّ أكثر ملاءمةً لتحقيق أهداف هذا البحث، ولا سيّما في إطار البحث الإجرائيّ الصفيّ الذي يهدف إلى تحسين الممارسة التعليميّة وتطويرها بصورةٍ مستمرّة.[٥٨]

ب. وحدة و مجتمع البحث

وحدة هذا البحث هو طلابُ الصَّفِّ العاشر في المدرسة الثانويّة الإسلامية الحكوميّة الأولى ببونوروغو، أمّا مجتمع البحث فهو تَطْبِيقُ مَدْخَلِ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيّ *(Contextual Teaching and Learning)* باستخدامِ نَمُوذَجِ التَّعَلُّمِ التَّعَاوُنِيّ فِي تعليم اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ. ويركّز البحثُ على ترقية مستوى الدافعيّة لدى الطلاب في تعلّم اللغة العربية من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات التعليمية.

ج. موقع وزمانُ البَحث

أُجري هذا البحث في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ١ بفونوروجو في شارع أريف رحمن حكيم رقم ٠٣ فونوروجو. أمّا المدة الزمنية لتنفيذ البحث فكانت من شهر يناير إلى فبراير عام ٢٠٢٦م، وذلك بالتزامن مع الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م.

---

[57] Sugiyono, *Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Methods)*, (Bandung: Alfabeta, 2016), 13–15

[58] Ibid 13–15.

د. مصادر البيانات

ولكي يكون مسار الكتابة البحثية منظَّماً ومنهجياً، قسّم الباحث مصادر البيانات إلى قسمين:

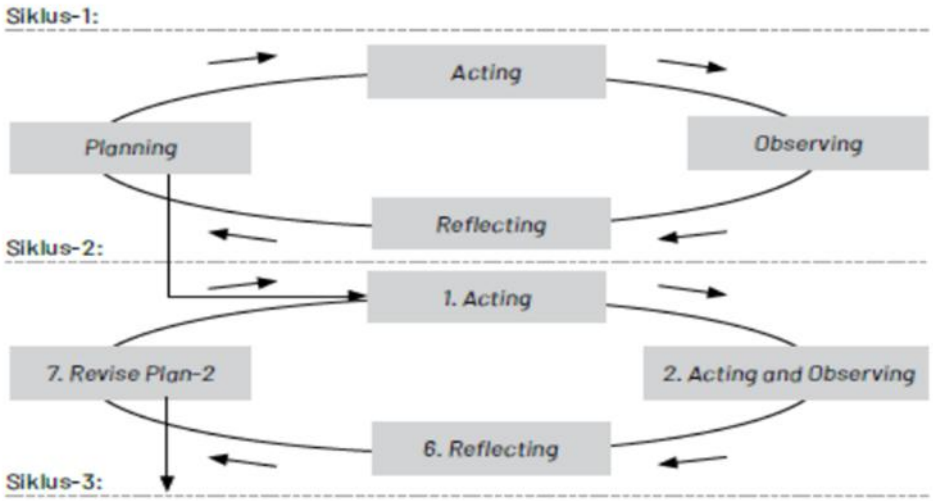
أ. مصادر البيانات الأَساسية: وهي المتمثلة في البيانات الأساسية المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الدينية الحكومية الأولى بـ "بونوروجو"، فضلاً عن مستوى تمكّن الطلاب من هذه اللغة.

ب. مصادر البيانات الثانويّة: وهي البيانات المساندة التي تتناول: (١) طرق التعليم؛ (٢) تعليم اللغة العربية؛ (٣) أساليب تدريس مادة اللغة العربية. إضافة إلى الوثائق المدرسية، وكشوف الدرجات، وكذلك الاستفادة من الدوريات، والمقالات، والكتب التي أمكن للباحث الاطلاع عليها، سواء بصورة مباشرة أو عبر الوسائط الرقمية.

هـ. تصميمُ ونموذجُ البَحْث

يَسْتَخْدِمُ تَصْمِيمُ هٰذَا البَحْثِ نَمُوذَجَ كِمِّيس وَمَكْتَاغَرْت (*Kemmis & McTaggart*)، الَّذِي يَتَضَمَّنُ أَرْبَعَةَ مُكَوِّنَاتٍ رَئِيسَةٍ، وَهِيَ: (١) التَّخْطِيطُ (*Planning*)، (٢) تَنْفِيذُ الإِجْرَاءِ العِلَاجِيّ (*Acting*)، (٣) المرَاقَبَةُ وَالملاحَظَةُ (*Observing*)، وَ(٤) التَّأَمُّلُ وَالمرَاجَعَةُ (*Reflecting*).[٥٩]

[59] Prio Utomo, Nova Asvio, and Fiki Prayogi, *Metode Penelitian Tindakan Kelas (PTK): Panduan Praktis Untuk Guru Dan Mahasiswa Di Institusi Pendidikan*, no. 4 (2024): 7.



Gambar Model Kemmis dan McTaggart

يتكوَّن كلُّ دورٍ (حلقةٍ) من أربعِ مراحلَ رئيسةٍ، وهي: (١) التخطيط، (٢) تنفيذُ الإجراء، (٣) الملاحظة، (٤) التأمُّل (الانعكاس). ويستند تنفيذُ كلِّ دورةٍ إلى نتائجِ التأمُّل في الدورةِ السابقة، بهدفٍ رئيسٍ يتمثَّل في تنميةِ دافعيَّةِ تعلُّمِ اللغةِ العربيَّة من خلال تطبيقِ مدخلِ التعليم والتعلُّم السياقي *(Contextual Teaching and Learning – CTL)* باستخدام نموذج قسم إنجاز فرق الطلابة *(Student Teams Achievement Divisions – STAD)* .

الدورة الأولى

١. مرحلة التخطيط

في هذه المرحلة قام الباحثة بما يأتي:

١) إعدادُ خطَّةِ تنفيذِ التعلُّم (RPP) لمادَّة اللغة العربيَّة على أساس مدخل CTL مع دمج نموذج STAD.

٢) تحديدُ المادةِ التعليميَّة المرتبطةِ بسياق الحياة الواقعيَّة لطلَّاب الصفِّ العاشر في المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى بونوروغو (MAN 1 Ponorogo).

٣) إعدادُ أدواتِ التعلُّم، بما في ذلك أوراقُ عملِ الطلَّاب (LKPD) القائمةُ على السياق.

٤) تشكيلُ مجموعاتٍ تعليميَّةٍ متجانسةٍ من حيثُ التنوُّع (غير متجانسة تحصيليًّا وجنسيًّا) وفق مبادئ.STAD

٥) إعدادُ أدواتِ البحث، وهي: استبانةُ دافعيَّةِ التعلُّم، وبطاقةُ ملاحظةِ نشاطِ الطلَّاب، ودليلُ التوثيق.

٦) تحديدُ مؤشِّرِ نجاحِ الإجراء، وهو أن يُظهِرَ ما لا يقلُّ عن ٧٥٪ من الطلَّاب مستوىً مرتفعًا من دافعيَّة التعلُّم.

٢. مرحلة تنفيذ الإجراء

تمَّ تنفيذُ الإجراء وفق سيناريو التعلُّم الآتي:

١) ربطُ المعلِّم مادَّةَ اللغة العربيَّة بسياق الحياة اليوميَّة للطلَّاب، استنادًا إلى مبادئ *CTL* (البنائيَّة، الاستقصاء، طرح الأسئلة، مجتمع التعلُّم، النمذجة، التأمُّل، والتقويم الأصيل)

٢) تعلُّمُ الطلَّاب ضمن مجموعات *STAD* لمناقشةِ المادَّة وإنجازِ المهامِّ بصورةٍ تعاونيَّة.

٣) إجراءُ اختبارٍ فرديٍّ (كويز) لقياس مستوى فهم كلِّ طالب.

٤) احتسابُ درجاتِ التحسُّن الفرديِّ لتحديدِ مكافأةِ المجموعة.

وكان تركيزُ الإجراء في هذه الدورة منصبًّا على بناءِ المشاركةِ الأوَّليَّة وتنميةِ اهتمامِ الطلَّاب بالتعلُّم.

٣. مرحلة الملاحظة

أُجريت الملاحظةُ من أجل:

١) متابعةِ نشاطِ الطلَّاب أثناء تطبيق *CTL* بنموذج *STAD* .

٢) تحديدِ مؤشِّرات دافعيَّة التعلُّم، مثل: الانتباه، والمثابرة، والمبادرة في طرح الأسئلة، والتعاون، والحماس.

٣) جمعِ البيانات عبر استبانةِ الدافعيَّة وتوثيقِ أنشطة التعلُّم.

٤. مرحلة التأمُّل

قام الباحثة بـ:

١) تحليلِ نتائجِ الملاحظةِ واستبانةِ الدافعيَّة.

٢) تحديدِ الصعوبات، مثل ضعفِ مشاركةِ بعض أعضاء المجموعة أو عدمِ optimal الربطِ بالسياق التعليمي.

٣) إعدادِ خطةِ تحسينٍ للدورة الثانية.

وكان تركيزُ هذه الدورة على بناءِ المشاركةِ الأوَّليَّة وتنميةِ الاهتمام بالتعلُّم.

الدورة الثانية

١. مرحلة التخطيط

استنادًا إلى نتائجِ التأمُّل في الدورة الأولى، قام الباحثة بـ:

١) مراجعةِ خطَّةِ التعلُّم مع تعزيزِ العناصرِ السياقيَّة الأقرب إلى خبراتِ طلَّاب MAN 1 Ponorogo.

٢) توضيحِ توزيعِ الأدوار داخل مجموعات STAD لضمان مشاركة جميع الأعضاء بفاعليَّة.

٣) تطويرِ أدواتِ ملاحظةِ دافعيَّة التعلُّم.

٢. مرحلة تنفيذ الإجراء

١) تنفيذُ التعلُّم مع التركيز على إشراك جميع الطلَّاب بصورةٍ نشطة.

٢) تنظيمُ المناقشات الجماعيَّة بشكلٍ أكثر تحديدًا مع ضبطِ الوقت.

٣) تقديمُ التعزيزِ والتغذيةِ الراجعة بصورةٍ مكثَّفة.

٤) إعادةُ إجراءِ الاختبار الفرديّ واحتسابُ درجات التحسُّن لمنحِ مكافأة المجموعة.

٣. مرحلة الملاحظة

١. متابعةُ تطوُّرِ التفاعل والتعاون بين الطلَّاب.

٢. قياسُ مستوى دافعيَّة التعلُّم مجدَّدًا عبر الاستبانة والملاحظة السلوكيَّة.

٣. مقارنةُ النتائج بالدورة الأولى.

٤. مرحلة التأمُّل

١) تقويمُ فاعليَّةِ التحسينات المدخلة.

٢) تقديرُ مدى تحسُّن دافعيَّة التعلُّم لدى الطلَّاب.

٣) تحديدُ أوجهِ التطوير للدورة الثالثة.

وكان تركيزُ هذه الدورة على تعزيزِ المشاركةِ الفاعلة والمسؤوليَّة الجماعيَّة، وزيادةِ دافعيَّة التعلُّم.

الدورة الثالثة

١. مرحلة التخطيط

١) إعدادُ خطَّةِ تعلُّمٍ نهائيَّةٍ بعد إجراءِ تحسيناتٍ شاملة.

٢) تصميمُ أنشطةٍ سياقيَّةٍ أكثرَ تنوُّعًا وتحدِّيًا.

٣) تحسينُ تطبيقِ جميع مكوِّنات CTL وخطوات STAD الإجرائيَّة.

٢. مرحلة تنفيذ الإجراء

١) تنفيذُ التعلُّم بصورةٍ منظَّمةٍ ومناخٍ تعليميٍّ ملائم.

٢) إشراكُ جميع الطلَّاب في المناقشةِ والعرضِ والتأمُّل.

٣) تقديمُ مكافآتٍ جماعيَّةٍ وتعزيزِ الدافعيَّةِ الداخليَّة.

٣. مرحلة الملاحظة

١) قياسُ مستوى دافعيَّة التعلُّم بعد التطبيق الأمثل.

٢) ملاحظةُ استقرارِ السلوكِ الإيجابيِّ في تعلُّم اللغة العربيَّة.

٤. مرحلة التأمُّل

١) تحليلُ النتائجِ الكلِّيَّة للدورات الثلاث.

٢) استخلاصُ النتائجِ حول فاعليَّة تطبيق مدخل *CTL* بنموذج *STAD* في تنمية دافعيَّة تعلُّم اللغة العربيَّة لدى طلَّاب الصفِّ العاشر في MAN 1 Ponorogo .

٣) صياغةُ توصياتٍ للتطبيق المستدام مستقبلًا.

وكان تركيزُ الدورة الثالثة على ترسيخِ تحسُّن دافعيَّة التعلُّم حتى بلوغِ مؤشِّراتِ النجاح المحدَّدة.

و. أسلوب جمع البيانات

أسلوب جمع البيانات التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة هي كما يأتي:

١) الملاحظة:

أُجريت الملاحظة بشكل منظَّم لمتابعة عملية تعليم اللغة العربية باستخدام مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ ونموذج التعلم التعاوني لدى طلاب الصف العاشر في المدرسة. وهدفت هذه الملاحظة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمستوى مشاركة الطلاب، وديناميةالتعليم، وتطبيق نموذج التدريس، ومؤشرات دافعية التعلم.

٢) المقابلة: أُجريت المقابلات مع معلم اللغة العربية والطلاب، وربما أيضاً مع نائب المدير للشؤون الأكاديمية أو مدير المدرسة، وذلك بغية الحصول على معلومات معمقة حول تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ ، واستخدام نموذج التعلم التعاوني، وكذلك حول دافعية التعلم وفق نظرية *ARCS*. وقد اتخذت هذه المقابلات طابعاً شبه منظَّم لتوفير قدر من المرونة في استكشاف المعلومات.

٣) الاستبيان: استُخدم الاستبيان لقياس دافعية التعلم لدى الطلاب بصورة كمية، من خلال بنودٍ مصاغة على أساس عناصر نموذج *ARCS* (الانتباه، الملاءمة، الثقة، الرضا). ويساعد ذلك على رسم صورة عامة عن دافعية الطلاب بعد تطبيق مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ ونموذج التعلم التعاوني.

٤) الوثائق: جُمعت الوثائق الداعمة مثل خطط تنفيذ التدريس (RPP)، وسجلات المعلم، وأعمال الطلاب، والدرجات المرتبطة بتعليم اللغة العربية، لتكملة البيانات المتحصل عليها من الملاحظة والمقابلة.

ز. تحليل البيانات

إنَّ الفهم الشامل للبحث يستلزم الوعي بأهمية البيانات، غير أنّ البيانات المتحصلة لا تزال مواد خاماً عديمة الدلالة ما لم تخضع لعملية المعالجة. ومن ثمّ، تقتضي الحاجة إلى منهجية خاصة لصياغة تلك البيانات صياغةً ذات قيمة علمية. وحتى تكون البيانات صحيحة ونافعة وقادرة على الإجابة عن أسئلة البحث، فلا بد من تحليلها تحليلاً منظماً.

يتضمن تحليل البيانات ثلاثة مكوّنات رئيسة، هي: (١) اختزال البيانات؛ (٢) عرض البيانات؛ (٣) التحقق واستخلاص النتائج. وهذه المكونات الثلاثة تتفاعل باستمرار قبل وأثناء وبعد عملية جمع البيانات، مما يشكّل إطاراً تحليلياً متكاملاً. ومن هذا المنطلق، فإن تحليل البيانات وجمعها ليسا نشاطين منفصلين، بل يمثلان عملية دائرية متداخلة.[٦٠]

وقد يتضح ذلك من خلال عملية الترميز – وهي جزء من اختزال البيانات – إذ يمكن أن تنتج عنها أفكار جديدة تُعرض لاحقاً في صورة جداول أو مصفوفات (عرض البيانات). وهذا بدوره قد يقتضي مزيداً من الاختزال، ثم ينتج عنه استنتاجات أولية قد تستلزم مراجعة أو توسيعاً في البيانات للتأكد من صحتها.[٦١]

وبناءً على ذلك، فإن خطوات تحليل البيانات في هذا البحث جاءت على النحو الآتي:

١) اختزال البيانات

تصفية واختيار البيانات ذات الصلة بموضوع البحث، واستبعاد غير المناسب منها، حتى تصبح أكثر تنظيماً وتركيزاً.

٢) عرض البيانات

---

[60] Matthew B. Miles dan A. Michael Huberman, *Analisis Data Kualitatif: Buku Sumber tentang Metode-Metode Baru*, diterjemahkan oleh Tjetjep Rohendi Rohidi (Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia, ١٩٩٢), ١٩

[61] Matthew B. Miles dan A. Michael Huberman, ٢٠

تنظيم البيانات وترتيبها في صورة أوصاف سردية، أو جداول، أو رسوم بيانية توضّح واقع التعليم ودافعية الطلاب.

٣) التحقق واستخلاص النتائج

استنتاج المعاني من البيانات المعروضة للكشف عن الأنماط أو الموضوعات أو العلاقات التي تُبرز أثر مدخل التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ السِّيَاقِيِّ ونموذج التعلم التعاوني في تنمية دافعية تعلم اللغة العربية وفق نظرية *ARCS*.

الباب الرابع

عرض البيانات

أ. ترجمة المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى فونوروغو(MAN 1 Ponorogo)

تُعَدُّ المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى فونوروغو(MAN 1 Ponorogo) و إحدى المؤسسات التعليمية في المرحلة الثانوية التابعة لوزارة الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا. تقع هذه المدرسة في شارع عارف رحمن حكيم رقم ٠٢، حي كرتوساري، ناحية بابادان، محافظة بونوروغو، جاوة الشرقية. وقد أُسِّست هذه المدرسة سنة ١٩٨١م نتيجة نقل موقع المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى بونوروغو(MAN 1 Ponorogo) نغاوي، ومنذ ذلك الحين شهدت تطوراً ملحوظاً حتى أصبحت من المدارس المتفوقة في منطقة بونوروغو. وتحمل المدرسة صفةً حكوميةً وقد حصلت على الاعتماد الأكاديمي بدرجة أ(A).وتقود المدرسة حالياً الدكتورة نورون نهدية (Dr. Nuurun Nahdiyyah K.Y., S.Pd., M.Pd.)، ويبلغ عدد طلابها نحو ٧٨٨ طالباً، موزعين على ٢٤ فصلاً دراسياً، ويعمل فيها ٦٠ معلماً إضافة إلى ١٥ من الكوادر الإدارية.[٦٢]

تتمثل رؤية المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى بونوروغو 1 MAN) (Ponorogo في تحقيق مدرسة تهتم بالبيئة، وتتسم بالطابع الديني، وتتميز في مجال العلوم، وتمتلك روح الريادة التكنولوجية (*Technopreneurship*)، فضلاً عن كونها مدرسة مبتكرة. وتسعى المدرسة إلى تحقيق هذه الرؤية من خلال تنظيم عملية تعليمية تؤكد على تعزيز الوعي البيئي، وترسيخ القيم الإسلامية، وتنمية إتقان العلوم والتكنولوجيا، بالإضافة إلى تطوير الإبداع والابتكار لدى الطلبة.[٦٣]

---

[62] Kurikulum Madrasah Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo Madrasah Aliyah Plus Keterampilan Dan Ma Riset Tahun Ajaran 2025 – 2026

[63] Ibid

أما رسالة المدرسة فتتمثل في تنفيذ تعليم ذي توجه بيئي، وتعزيز تطبيق التعاليم الإسلامية من خلال الأنشطة الدينية، وتنمية المهارات القائمة على التكنولوجيا، وتطبيق إدارة مدرسية تعتمد على تقنيات المعلومات، فضلاً عن رفع مستوى التحصيل والإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية.[٦٤]

وفي المجال الأكاديمي، توفّر المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى بونوروغو (MAN 1 Ponorogo) ثلاثة برامج دراسية رئيسة، وهي: برنامج العلوم الطبيعية (IPA)، وبرنامج العلوم الاجتماعية (IPS)، والبرنامج الديني. وإضافة إلى ذلك، تطوّر المدرسة برنامج MA Plus Keterampilan الذي يهدف إلى تزويد الطلبة بمهارات عملية متنوعة، مثل: الرسوم المتحركة، وهندسة البرمجيات (البرمجة)، والتصميم الجرافيكي، والوسائط المتعددة، وتصميم الأزياء، وفنون الطهي. ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد الطلبة بمهارات تكنولوجية وريادية تمكّنهم من مواجهة تحديات سوق العمل أو متابعة دراستهم في المراحل التعليمية الأعلى.[٦٥]

ولأجل دعم العملية التعليمية، زُوِّدت المدرسة بمختلف المرافق والتجهيزات المناسبة، مثل الفصول الدراسية، ومختبرات العلوم (الأحياء، والفيزياء، والكيمياء)، ومختبر الحاسوب، والمكتبة، وقاعات المهارات، وغرفة المعلمين، ومكتب الإدارة، والمصلى، والعيادة المدرسية، إضافة إلى مرافق الرياضة والفنون.

كما تمتلك المدرسة عدداً من البرامج المتميزة، من بينها برنامج أديوياتا الوطني (Adiwiyata Nasional) الذي يركز على التربية البيئية، وبرنامج تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبرنامج تحفيظ القرآن الكريم والقراءات، وبرنامج تنمية الشخصية من خلال أنشطة المنظمات الطلابية، فضلاً عن برامج تطوير الفنون والثقافة والرياضة.[٦٦]

---

[64] Kurikulum Madrasah Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo Madrasah Aliyah Plus Keterampilan Dan Ma Riset Tahun Ajaran 2025 – 2026

[65] ibid

[66] ibid

وقد حققت المدرسة الثانويَّة الإسلاميَّة الحكوميَّة الأولى بونوروغو 1 MAN) (Ponorogo خلال مسيرتها التعليمية عدداً من الإنجازات على المستويين الإقليمي والوطني، مثل حصولها على جائزة Adiwiyata Nasional، إضافة إلى تحقيق العديد من النجاحات في المجالات الأكاديمية والتكنولوجية والفنية. وبفضل دعم الكوادر التعليمية المؤهلة وتوفر المرافق التعليمية المناسبة، تواصل المدرسة التزامها بإعداد خريجين يتميزون بالأخلاق الكريمة، والتميز العلمي، والوعي البيئي، والقدرة على المنافسة في عصر العولمة.[٦٧]

ب. عرضُ بياناتِ البحثِ في الدوراتِ الثلاث من البحثِ الإجرائي

١. الدورة الأولى

أوّلا: مرحلة التخطيط (Tahap Perencanaan)

في هذه المرحلة، قام الباحثة بتصميم عمليّة التعلّم بصورة منظّمة، من خلال إعداد خطّة تنفيذ التعلّم التي تراعي توظيف مدخل *Contextual Teaching and Learning (CTL)* ، ودمجه مع عناصر نموذج *ARCS* لتعزيز دافعيّة الطلاب. وقد شملت هذه المرحلة تحديد أهداف التعلّم المرتبطة بموضوع «الهواية»، وإعداد الوسائط التعليمية المناسبة مثل الصور ومقاطع الفيديو، بالإضافة إلى إعداد المواد السمعية (الحوار) وأوراق العمل الجماعية.

كما خطّط الباحثة لاستراتيجيات التعلّم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، بهدف تعزيز التفاعل والمشاركة الفعّالة بينهم. وتمّ أيضًا تصميم أسئلة تمهيدية *(Appersepsi)* ترتبط بحياة الطلاب اليومية لإثارة اهتمامهم، إلى جانب إعداد أدوات التقويم، سواء التقويم التكويني أثناء الدرس أو التقويم التأملي في نهايته.

[67] Kurikulum Madrasah Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo Madrasah Aliyah Plus Keterampilan Dan Ma Riset Tahun Ajaran 2025 – 2026

وقد ركّز التخطيط كذلك على تحقيق عناصر*ARCS*، حيث تمّ تصميم الأنشطة الافتتاحية لجذب انتباه الطلاب *(Attention)*، وربط المادة بخبراتهم الشخصية *(Relevance)*، وإتاحة فرص العرض والمناقشة لتعزيز الثقة *(Confidence)*، وتقديم التعزيز الإيجابي في ختام الدرس لتحقيق الرضا *(Satisfaction)*. وبذلك، اتّسمت هذه المرحلة بالتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي في تصميم التعلّم.

ثانيا: مرحلة الملاحظة (Tahap Observasi)

أظهرت نتائج الملاحظة خلال تنفيذ عمليّة التعلّم في المراحل الثلاث (التمهيد، الأنشطة الأساسية، الاختتام) تطوّرًا ملحوظًا في تفاعل الطلاب ودافعيّتهم. ففي مرحلة التمهيد، أبدى معظم الطلاب اهتمامًا كبيرًا بالوسائط التعليمية المعروضة، وظهر حماسهم في الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بموضوع «الهوايات»، مما يدلّ على تحقّق عنصر *Attention* وبدء ظهور عنصر *Relevance*.

وفي مرحلة الأنشطة الأساسية، ازداد تفاعل الطلاب بشكل واضح مقارنةً بما قبل تطبيق الإجراء، حيث شاركوا في المناقشات الجماعية، وتمكّن معظمهم من فهم المفردات واستخلاص المعلومات الصريحة من النص. ومع ذلك، لوحظ وجود بعض الطلاب الذين كانوا أقلّ مشاركة، إضافةً إلى صعوبة في فهم المعاني الضمنية. كما بدأ الطلاب يُظهرون جرأة أكبر في التحدّث أثناء العروض التقديمية، رغم وجود بعض الأخطاء اللغوية، وهو ما يشير إلى تطوّر عنصر *Confidence* لديهم.

أمّا من حيث نتائج التعلّم، فتُظهِر البيانات أنّ درجات الطلّاب تراوحت بين (٦٨–٨٥)، بمتوسّط حسابيّ يقارب (٧٤)، وهو أدنى قليلًا من معيار الحدّ الأدنى للإتقان (٧٥). كما تشير النتائج إلى أنّ نسبة الطلّاب الذين بلغوا مستوى الإتقان لا تتجاوز (٤٠٪)، في حين لم يتمكّن بقيّة الطلّاب من تحقيق هذا المعيار بعد. ويعكس ذلك أنّ مستوى التحصيل لا يزال بحاجة إلى مزيدٍ من التحسين، على الرغم من ظهور مؤشّرات إيجابيّة في فهم المفردات واستيعاب محتوى الدرس لدى عددٍ من الطلّاب.

ومن منظور نظرية *ARCS* للدافعيّة، يمكن تفسير هذه النتائج على النحو الآتي: فقد أسهمت الاستراتيجية المطبّقة في جذب انتباه الطلّاب (*Attention*) من خلال تنوّع الأنشطة وأساليب العرض، كما عزّزت صلة المحتوى بحاجات الطلّاب وسياقهم التعليمي(*Relevance*) ، ممّا ساعدهم على إدراك أهميّة التعلّم. كذلك، أظهرت نتائج الملاحظة ارتفاع مستوى ثقة الطلّاب بأنفسهم(*Confidence*) ، ويتجلّى ذلك في جرأتهم على المشاركة والإجابة عن الأسئلة.

الجدوال ٤،١ نتائج التعلّم في الدورة الأولى

Nilai Siklus 1 X A-Bahasa Arab			
NIS	Nama		
25000001	ABELIA SEPTIANAWATI		70
25000002	ADINDA SHAFA AZZAHRA		70
25000003	ADITIYA DIKA PUTRA ROMADHONI		73
25000004	AHMAD FADLI		73
25000005	ASHFA DZAKIROTIN FAIZAH		80
25000006	AULIA PITALOKA SULISTIO WATI		82
25000007	BILQIS FRADA FARADILLA		70
25000008	BINTANG ELKA AL KARIM		78
25000009	CANDRA DWI KURNIAWAN		74
25000010	FABHIAN RIVALDI KUSRA FINANDA		73
25000011	FIRAS PRISUSANDOKO PUTRA		74
25000012	GAVYN AZKA WIRANATA UTOMO		79
25000013	HENDIK WILDAN FATURRAHMAN		76
25000014	HIBATUL WAFI FALIH PURWANTO		72
25000015	KRISNA HADI KUNCORO		73
25000016	LAILA ZARMILA RAHMA		85
25000017	MAULIDA HUSNA SALSABILA		70
25000018	MUHAMMAD AUFAL AMANI		84
25000019	MUHAMMAD DHABIT		73
25000276	MUHAMMMAD SAIQ HASAN AL-MUSTOFA		73
25000022	NAYLA DINDA HAPSARI		72
25000023	RAYHAN AMIRUROHIM		69
25000024	SALMA HANNIN KALIMOSODO		75
25000025	SALMA NUR AZIZAH		73
25000026	SALSABILA AKMALIA ADHIYANTO		75
25000027	SANDYNA CALISTA		73
25000028	SATRIYA JAYA		68
25000029	SOVIA SALMA		73
25000030	TASYA RENITA ARIYANTI RAMADHANI		73
25000031	WALHAWA RENGGA NINGRUM		68
25000032	YAFFA NADYA RAMADHANI		70
25000033	ZAIDAN ZAHRAN ASRORI		73
25000034	ZIFANA LETHISA FAUZI		74
	Rata - rata		74

KKTP	75
A	93 - 100
B	83 - 92
C	75 - 82
D[٦٨]	< 75

أمّا في مرحلة الاختتام، فقد تمكّن معظم الطلّاب من استرجاع المفردات وفهم محتوى الدرس، وظهر لديهم مستوى أعلى من الثقة عند الإجابة عن الأسئلة التأمّلية، كما أسهمت التغذية الراجعة الإيجابيّة والتعزيز اللفظي في إيجاد بيئةٍ تعلّميّةٍ داعمة، ممّا يدلّ على تحقّق عنصر الرضا .(*Satisfaction*) وبوجهٍ عامّ، تُظهِر هذه النتائج أنّ تطبيق الاستراتيجية أسهم في تعزيز عناصر الدافعيّة الأربعة في نموذجARCS ، الأمر الذي انعكس إيجابًا على جودة التعلّم ودافعيّة الطلّاب، وإن لم يتحقّق مستوى الإتقان بصورةٍ شاملة لدى جميع الطلّاب.

أما في مرحلة الاختتام، فقد تمكّن معظم الطلاب من استرجاع المفردات وفهم محتوى الدرس، وظهر لديهم مستوى أعلى من الثقة عند الإجابة عن الأسئلة التأملية. كما أسهمت التغذية الراجعة الإيجابية والتعزيز اللفظي في خلق جوٍّ إيجابي، مما يدلّ على تحقّق عنصر *Satisfaction*. وبوجه عام، تُظهر نتائج الملاحظة أنّ تطبيق الاستراتيجية أسهم في تحسين جودة التعلّم وزيادة دافعيّة الطلاب.

ثالثا: مرحلة التأمل (Tahap Refleksi)

استنادًا إلى نتائج الملاحظة، قام الباحثة بعملية تأمّل نقدي لتقييم فاعلية الإجراء التعليمي. وقد تبيّن أنّ استخدام الوسائط التعليمية المرتبطة بحياة الطلاب كان فعّالًا في جذب انتباههم وتعزيز دافعيتهم، مما يؤكّد أهمية تحقيق عنصر *Attention* و*Relevance* في بداية التعلّم. كما أظهر التعلّم التعاوني دورًا إيجابيًا في تنمية التفاعل، إلا أنّه لا يزال بحاجة إلى تحسين من خلال توزيع الأدوار داخل المجموعات لضمان مشاركة جميع الطلاب بشكل متوازن.

[68] https://kurmer.man1ponorogo.sch.id

ومن جهة أخرى، لوحظ أنّ بعض الطلاب يواجهون صعوبة في فهم المعاني الضمنية، مما يستدعي تطوير استراتيجيات تدريسية إضافية، مثل استخدام أسئلة موجهة أو أنشطة تحليلية أعمق. كما أنّ الأخطاء في النطق تشير إلى ضرورة تخصيص وقت أكبر للتدريب اللغوي الموجّه.

مقترحاتُ التَّحسينِ في الدَّورةِ الثَّانية

١. تحسينُ عنصرِ الانتباه *(Attention)*

للمحافظة على انتباه الطلاب وتعزيزه، يُقترح تنويعُ الوسائط التعليمية وعدم الاقتصار على الصور أو مقاطع الفيديو، بل توظيفُ أنشطةٍ تفاعليّةٍ مثل الألعاب اللغوية (كالمسابقات السريعة والتخمين). كما ينبغي طرحُ أسئلةٍ تمهيديةٍ ذات مستوى تفكيرٍ أعلى تُثير التحليل والاستنتاج، بدل الاقتصار على الأسئلة المباشرة. ويُستحسن كذلك إشراكُ الطلاب منذ بداية الحصّة من خلال ربط الموضوع بخبراتهم الشخصية، كأن يُطلب منهم التحدّث عن هواياتهم. ويهدف ذلك إلى الحفاظ على تركيز الطلاب طوال عمليّة التعلّم، ومنع تشتّت انتباههم في أثناء سير الأنشطة.

٢. تعزيزُ عنصرِ الملاءمة*(Relevance)*

لزيادة ارتباط المادة التعليمية بحياة الطلاب، يُوصى بتصميم أنشطةٍ تحاكي مواقفَ واقعيّة، مثل تمثيل الحوارات المتعلّقة بالهوايات في سياقاتٍ يوميّة. كما يُستحسن استخدامُ أمثلةٍ قريبةٍ من عالم الطلاب، وربطُ المفردات والتعابير بأنشطتهم اليومية واهتماماتهم.

إضافةً إلى ذلك، يمكن تكليفُ الطلاب بإنتاج حواراتٍ أو نصوصٍ قصيرةٍ تعبّر عن خبراتهم الشخصية، ممّا يعزّز شعورهم بأهميّة ما يتعلّمونه. ويهدف هذا الإجراء إلى ترسيخ المعنى وجعل التعلّم ذا دلالةٍ واقعيّةٍ بالنسبة للطلاب.

٣. تنميةُ عنصرِ الثقة *(Confidence)*

نظرًا لوجود بعض الطلاب ذوي المشاركة المحدودة، يُقترح اعتمادُ استراتيجياتٍ تُنمّي الثقة بالنفس، مثل توزيع الأدوار داخل المجموعات (رئيس، كاتب، متحدث، ملاحظ)، لضمان مشاركة جميع الأفراد. كما يُوصى بتطبيق مبدأ التدرّج في الأنشطة، بدءًا من العمل الفردي، ثم الثنائي، فالجماعي، وصولًا إلى العرض أمام الصف. ومن المهم أيضًا تقديمُ نماذج (نماذج حوارية) قبل تكليف الطلاب بالأداء، بما يوفّر لهم دعامةً معرفيّةً ولغويّة. وينبغي تعزيزُ الطلاب ليس فقط على النتائج، بل على الجهد والمشاركة. ويهدف ذلك إلى رفع مستوى الجرأة اللغوية لدى الطلاب، وتقليل اعتمادهم على زملائهم الأكثر نشاطًا.

٤. تحقيقُ عنصرِ الرضا *(Satisfaction)*

لتعزيز شعور الطلاب بالرضا عن التعلّم، يُستحسن تقديمُ تغذيةٍ راجعةٍ بنّاءةٍ ومحدّدة، توضّح جوانب القوّة ومواطن التحسين. كما يمكن استخدامُ أساليب التعزيز الإيجابي، مثل الثناء اللفظي، أو منح نقاطٍ تشجيعيةٍ للمجموعات، أو عرض الأعمال المتميّزة أمام الصف. ويسهم ذلك في خلق بيئةٍ تعلّميةٍ إيجابية، تُشجّع الطلاب على الاستمرار في التعلّم وتحقيق الإنجاز.

٥. تحسينُ الفهمِ العميق للنصوص

بناءً على ملاحظة صعوبة فهم المعاني الضمنيّة، يُوصى بتطبيق استراتيجياتٍ تُنمّي مهارات التفكير العليا، مثل القراءة الموجّهة، وطرح أسئلةٍ تحليليةٍ (لماذا؟ كيف؟ ما الدلالة؟). كما يمكن استخدامُ أدواتٍ تنظيميّةٍ كخرائط المفاهيم أو الجداول، لتيسير فهم العلاقات بين الأفكار. ويهدف هذا الإجراء إلى الانتقال بالطلاب من مستوى الفهم السطحي إلى الفهم العميق للنصوص.

٦. تحسينُ مهارة النطق*(Pronunciation)*

نظرًا لوجود أخطاءٍ في نطق المفردات، يُقترح تكثيفُ التدريبات الصوتية من خلال التكرار الموجّه *(Drilling)* ، واستخدام التسجيلات الصوتية لتدريب الطلاب على الاستماع والمحاكاة. كما ينبغي تقديمُ تصحيحٍ فوريٍّ بأسلوبٍ داعمٍ غير مُثبِّط. ويساعد ذلك في تحسين الدقّة اللغوية لدى الطلاب، وتعزيز كفاءتهم في التحدّث باللغة العربية.

٧. تحسينُ إدارة التعلّم التعاوني

للتغلّب على مشكلة عدم توازن المشاركة داخل المجموعات، يُوصى بتطبيق نموذجٍ تعاونيٍّ منظّمٍ مثل*(STAD)* ، الذي يجمع بين العمل الجماعي والتقويم الفردي. كما ينبغي متابعةُ المعلّم لسير العمل داخل كل مجموعة، وتقديمُ التوجيه اللازم عند الحاجة. ويهدف هذا الإجراء إلى تحقيق العدالة في المشاركة، وتنمية روح المسؤولية لدى جميع الطلاب.

الخلاصة

تُركّز تحسيناتُ الدورة الثانية على معالجة أوجه القصور التي ظهرت في الدورة الأولى، ولا سيّما في جوانب المشاركة، والفهم العميق، والثقة بالنفس. كما تسعى إلى تعزيز عناصر نموذج *ARCS* بصورةٍ متكاملة، من خلال تصميم أنشطةٍ أكثر تفاعليةً وارتباطًا بواقع الطلاب. ومن المتوقّع أن تُسهم هذه التحسينات في رفع مستوى دافعيّة الطلاب، وتحسين نتائج التعلّم في الدورة الثانية بشكلٍ أكثر فاعليةً وجودةً.

وفيما يتعلّق بعناصر *ARCS*، فقد تحقّقت معظمها بشكل جيّد، خاصةً *Attention*** و *Relevance* و*Satisfaction*، بينما يحتاج عنصر *Confidence* إلى مزيد من التعزيز من خلال توفير فرص أكثر للممارسة الفردية والجماعية. وبناءً على ذلك، يمكن اقتراح تحسينات للدورة القادمة، منها: تنويع استراتيجيات الفهم العميق، تعزيز دور كل

طالب داخل المجموعة، وتكثيف التدريبات اللغوية. وبذلك، تسهم عملية التأمّل في تطوير جودة التعلّم بشكل مستمر وتحقيق نتائج أفضل في الدورات اللاحقة.

٢. الدورة الثانية

أوّلا: مرحلة التخطيط (مرحلة التَّخْطِيط)

في هذه المرحلة، قام الباحثة بتطوير خطة تنفيذ التعلّم استنادًا إلى نتائج التأمّل في الدورة الأولى، حيث تمّ تعزيزُ توظيف نموذج التعلّم التعاوني من نوع *(STAD)*بصورةٍ أكثر تنظيمًا، مع دمجه بعناصر نموذج *ARCS*(الانتباه، الملاءمة، الثقة، الرضا). وقد شملت عملية التخطيط إعدادَ أنشطةٍ افتتاحيةٍ أكثر تفاعليةً من خلال استخدام أسئلةٍ تمهيديةٍ بسيطة باللغة العربية، وتصميم أنشطةٍ أساسيةٍ تجمع بين المهارات السمعية والقرائية والتعبيرية.

كما تمّ إعدادُ نصوصٍ سمعيةٍ وقرائيةٍ مناسبةٍ لمستوى الطلاب حول موضوع «الهواية»، إلى جانب إعداد أوراق عملٍ تتضمّن أنشطة تصنيف المفردات وتحليل النصوص، سواء من حيث المعلومات الصريحة أو الضمنية. وتمّ كذلك تنظيمُ عمل المجموعات وفق مبدأ عدم التجانس في نموذج *(STAD)* ، مع تحديد أدوارٍ واضحةٍ لكل عضو داخل المجموعة، بهدف ضمان مشاركة جميع الطلاب.

وقد ركّز التخطيط أيضًا على تحسين آليات التقويم، من خلال إدراج اختباراتٍ فرديةٍ ضمن إطار*(STAD)* ، إلى جانب أنشطةٍ تأمليةٍ في نهاية الدرس. كما أولى الباحثة عنايةً خاصةً بتقديم التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الإيجابي، بما يدعم تحقيق عناصر نموذج *ARCS* بصورةٍ أكثر تكاملًا وفاعليةً مقارنةً بالدورة الأولى.

ثانيا: مرحلة الملاحظة (مرحلة المِلاحَظَة)

أظهرت نتائجُ الملاحظة خلال تنفيذ عمليّة التعلّم في مراحلها الثلاث (التمهيد، الأنشطة الأساسية، الاختتام) تحسّنًا ملحوظًا في دافعيّة الطلاب ومستوى

مشاركتهم. ففي مرحلة التمهيد، بدا الطلاب أكثر جاهزيةً للتعلّم مقارنةً بالدورة الأولى، وازدادت قدرتهم على الاستجابة للأسئلة التمهيدية باللغة العربية، مما يدلّ على تحسّن عنصر الانتباه *(Attention)* ووضوح عنصر الملاءمة *(Relevance)* لديهم.

وفي مرحلة الأنشطة الأساسية، ارتفعت درجة تفاعل الطلاب بشكلٍ واضح، حيث شارك معظمهم في المناقشات الجماعية وفق نموذج *(STAD)* ، بما في ذلك الطلاب الذين كانوا أقلّ مشاركةً في الدورة الأولى. كما تحسّن فهم الطلاب للمفردات والمعلومات الصريحة، وبدأت قدرتهم على استنتاج المعاني الضمنية بالتطوّر التدريجي. وقد أظهرت أنشطة المحادثة تحسّنًا في طلاقة الطلاب وجرأتهم في التحدّث باللغة العربية، رغم بقاء بعض الأخطاء اللغوية التي تُعدّ طبيعيةً في هذه المرحلة.

كما دلّت نتائج الاختبارات الفردية ضمن *(STAD)* على تحسّنٍ في مستوى التحصيل الدراسي مقارنةً بالدورة السابقة، ممّا يشير إلى فاعلية الدمج بين التعلّم التعاوني والتقويم الفردي. وقد برز تطوّرٌ ملحوظٌ في عنصر الثقة (*Confidence*) نتيجة الدعم الجماعي والتدرّج في التدريب، في حين استمرّ تحقّق عنصر الملاءمة *(Relevance)* من خلال ربط المادة التعليمية بسياقاتٍ حياتيةٍ واقعية.

أمّا من حيث نتائج التعلّم في الدورة الثانية، فتُظهِر البيانات أنّ درجات الطلّاب تراوحت بين (٧٤–٨٦)، بمتوسّط حسابيّ يقارب (٧٩)، وهو أعلى من معيار الحدّ الأدنى للإتقان (٧٥). كما تشير النتائج إلى أنّ نسبة الطلّاب الذين بلغوا مستوى الإتقان قد ارتفعت بشكلٍ ملحوظ لتصل إلى نحو (٩٣٪)، في حين لم تتجاوز نسبة من لم يحقّقوا هذا المعيار (٧٪). ويعكس ذلك تحسّنًا واضحًا في مستوى التحصيل الدراسي مقارنةً بالدورة الأولى.

ومن منظور نظرية *ARCS*، يمكن تفسير هذا التحسّن بأنّ الاستراتيجية المطبّقة قد نجحت في تعزيز عناصر الدافعيّة لدى الطلّاب؛ حيث ازداد مستوى الانتباه *(Attention)* نتيجة تنوّع الأنشطة، وتعزّزت صلة التعلّم بحاجات الطلّاب *(Relevance)* ،

كما ارتفع مستوى الثقة بالنفس *(Confidence)* لديهم، وهو ما انعكس في مشاركتهم الفاعلة وقدرتهم على الإجابة بثقة.

الجدول ٤,٢ نتائج التعلّم في الدورة الثانية

Nilai X A-Bahasa Arab		
Siklus 2		
NIS	**Nama**	**Nilai**
25000001	ABELIA SEPTIANAWATI	79
25000002	ADINDA SHAFA AZZAHRA	78
25000003	ADITIYA DIKA PUTRA ROMADHONI	74
25000004	AHMAD FADLI	84
25000005	ASHFA DZAKIROTIN FAIZAH	83
25000006	AULIA PITALOKA SULISTIO WATI	84
25000007	BILQIS FRADA FARADILLA	83
25000008	BINTANG ELKA AL KARIM	84
25000009	CANDRA DWI KURNIAWAN	78
25000010	FABHIAN RIVALDI KUSRA FINANDA	74
25000011	FIRAS PRISUSANDOKO PUTRA	74
25000012	GAVYN AZKA WIRANATA UTOMO	80
25000013	HENDIK WILDAN FATURRAHMAN	81
25000014	HIBATUL WAFI FALIH PURWANTO	80
25000015	KRISNA HADI KUNCORO	78
25000016	LAILA ZARMILA RAHMA	86
25000017	MAULIDA HUSNA SALSABILA	78
25000018	MUHAMMAD AUFAL AMANI	83
25000019	MUHAMMAD DHABIT	80
25000276	MUHAMMMAD SAIQ HASAN AL-MUSTOFA	82
25000022	NAYLA DINDA HAPSARI	78
25000023	RAYHAN AMIRUROHIM	77
25000024	SALMA HANNIN KALIMOSODO	82
25000025	SALMA NUR AZIZAH	83
25000026	SALSABILA AKMALIA ADHIYANTO	80
25000027	SANDYNA CALISTA	78
25000028	SATRIYA JAYA	77
25000029	SOVIA SALMA	75
25000030	TASYA RENITA ARIYANTI RAMADHANI	80
25000031	WALHAWA RENGGA NINGRUM	76
25000032	YAFFA NADYA RAMADHANI	78
25000033	ZAIDAN ZAHRAN ASRORI	77
25000034	ZIFANA LETHISA FAUZI	77
		79

KKTP	75
A	93 - 100
B	83 - 92
C	75 - 82
[٦٩]D	< 75

[69] https://kurmer.man1ponorogo.sch.id

وفي مرحلة الاختتام، تمكّن معظم الطلاب من تلخيص محتوى الدرس بلغتهم الخاصة، وأظهروا تحسّنًا في الإجابة عن الأسئلة التأملية بثقةٍ أكبر. كما سادت أجواءٌ صفّيةٌ إيجابيةٌ اتّسمت بالحماس والتفاعل، مقارنةً بالدورة الأولى. وقد أسهمت التغذية الراجعة والتعزيز اللفظي في تحقيق عنصر الرضا *(Satisfaction)* بصورةٍ جيّدة. وبوجهٍ عامّ، تدلّ هذه النتائج على أنّ تطبيق الاستراتيجية أسهم بفاعليّة في تحسين جودة التعلّم وتحقيق مستوى عالٍ من الدافعيّة والإنجاز لدى معظم الطلّاب.

ثالثًا: مرحلة التأمّل (مرحلة التَّأمُّل)

استنادًا إلى نتائج الملاحظة، قام الباحثة بتحليلٍ تأمّليٍّ لتقويم فاعلية الإجراءات المتّبعة في الدورة الثانية. وقد تبيّن أنّ تحسين تصميم الأنشطة التمهيدية أسهم بفاعليةٍ في جذب انتباه الطلاب منذ بداية التعلّم، كما أنّ ربط المادة التعليمية بخبراتهم اليومية عزّز شعورهم بأهميّة ما يتعلّمونه.

كما أظهر تطبيق نموذج *(STAD)* بصورةٍ أكثر تنظيمًا أثرًا إيجابيًا في زيادة مشاركة الطلاب، ولا سيّما من خلال توزيع الأدوار داخل المجموعات، وإدماج التقويم الفردي، ممّا أسهم في تحقيق التوازن بين العمل الجماعي والمسؤولية الفردية. وقد لوحظ أيضًا أنّ التدرّج في الأنشطة، من الفهم إلى التطبيق، ساعد في تنمية الثقة لدى الطلاب، وتحسين مهاراتهم في التعبير الشفهي والكتابي.

ومن جهةٍ أخرى، أظهرت عملية التأمّل أنّ استخدام التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الإيجابي كان له دورٌ مهمٌّ في تعزيز دافعيّة الطلاب، حيث شعروا بالرضا والفخر بإنجازاتهم، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. ومع ذلك، لا يزال هناك مجالٌ لمزيدٍ من التحسين، لا سيّما في تنمية مهارات الفهم العميق للنصوص، وتقليل الأخطاء اللغوية في النطق والتعبير.

خلاصة نتائج الدورة الثانية

بصورةٍ عامّة، أظهرت نتائجُ الدورة الثانية تحسّنًا ملحوظًا مقارنةً بالدورة الأولى، حيث تمّ تطبيق استراتيجية *ARCS* بصورةٍ أكثر فاعليةً في جميع عناصرها. فقد تحسّن عنصر الانتباه *(Attention)* من خلال انخراط الطلاب منذ بداية التعلّم، وتعزّزت الملاءمة *(Relevance)* نتيجة إدراكهم لارتباط المادة بواقعهم، وتطوّر عنصر الثقة *(Confidence)* مع ازدياد جرأتهم في التحدّث والمشاركة، كما ازداد الرضا *(Satisfaction)* بفضل التعزيز الإيجابي والشعور بالإنجاز.

وتدلّ هذه النتائج على أنّ تطبيق نموذج التعلّم التعاوني من نوع *(STAD)* القائم على استراتيجية *ARCS* في الدورة الثانية قد أسهم بفاعليةٍ في تحسين دافعيّة تعلّم اللغة العربية، وزيادة مستوى مشاركة الطلاب، وتحقيق نتائج تعليميةٍ أكثر جودةً مقارنةً بالدورة السابقة.

فيما يأتي عرضُ مقترحات تحسين التعلّم في الدورة الثالثة (السِّكْلُوس الثالث) بصياغةٍ عربيّةٍ فصيحةٍ وأسلوبٍ علميٍّ، استنادًا إلى نتائج الدورة الثانية، وبهدف الوصول إلى مستوى أعلى من الإتقان في دافعيّة التعلّم ومهارات اللغة العربية.

مقترحاتُ التَّحسينِ في الدَّورةِ الثَّالثة

١. تعميقُ عنصرِ الانتباه *(Attention)*

على الرغم من تحسّن انتباه الطلاب في الدورة الثانية، إلا أنّه يُوصى بتعزيزه من خلال إدماج أنشطةٍ أكثر ابتكارًا، مثل التعلّم القائم على المشكلات *(Problem-Based Learning)* أو الألعاب اللغوية التنافسية. كما يمكن استخدام مواقف مفاجئة أو أسئلة إشكالية تُثير التفكير النقدي منذ بداية الحصّة. ويهدف ذلك إلى الحفاظ على استمرارية تركيز الطلاب، وعدم اقتصاره على بداية التعلّم فقط.

٢. ترسيخُ عنصرِ الملاءمة*(Relevance)*

لتحقيق مستوى أعمق من الملاءمة، يُقترح توجيه الطلاب لإنتاج أعمالٍ واقعية، مثل إعداد مشاريعٍ صغيرة (مشروع حول الهوايات) تتضمّن مقابلاتٍ أو عروضًا تقديمية. كما يمكن ربط موضوع التعلّم ببيئة الطلاب الاجتماعية أو الرقمية (مثل استخدام وسائل التواصل في التعبير عن الهوايات باللغة العربية). ويهدف ذلك إلى نقل التعلّم من مجرّد الفهم إلى التطبيق الواقعي المستدام.

٣. تعزيزُ عنصرِ الثقة*(Confidence)*

نظرًا لتحسّن ثقة الطلاب، ينبغي في الدورة الثالثة رفع مستوى التحدّي من خلال:

أ. تكليف الطلاب بعروضٍ فرديةٍ أطول وأكثر تنظيماً.

ب. تشجيع الارتجال (التعبير الحر) بدل الاعتماد الكامل على النصوص.

ج. تقليل الاعتماد على المعلّم تدريجيًا *(Fading Scaffolding)*. ما يُستحسن استخدام تقويمٍ ذاتيّ *(Self-assessment)* وتقويم الأقران *(Peer-assessment)* لتنمية استقلاليّة الطلاب. ويهدف ذلك إلى الوصول بالطلاب إلى مستوىٍ أعلى من الاستقلالية في استخدام اللغة.

٤. تعزيزُ عنصرِ الرضا *(Satisfaction)*

لزيادة شعور الطلاب بالإنجاز، يُقترح تنويع أساليب التعزيز، مثل:

١) تقديم شهادات تقدير رمزية.

٢) عرض أفضل الأعمال أمام الصف أو نشرها في لوحة الصف.

٣) تنظيم أنشطة ختامية ذات طابع احتفالي*(Presentation Day)*. ويهدف ذلك إلى تعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلاب، وترسيخ اتجاهاتٍ إيجابية نحو تعلّم اللغة العربية.

٥. تنميةُ مهارات الفهم العميق والتفكير العالي

بما أنّ الطلاب بدأوا في فهم المعاني الضمنية، ينبغي تطوير ذلك من خلال:

١) طرح أسئلة تحليلية ونقدية (لماذا؟ ما الرأي؟ ما الحل؟).
٢) تدريب الطلاب على إعادة صياغة النصوص بأسلوبهم الخاص.
٣) إدماج مهامّ حلّ المشكلات اللغوية أو تحليل النصوص بشكلٍ أعمق.
٤) ويهدف ذلك إلى الارتقاء بمستوى التفكير من الفهم إلى التحليل والتقويم.

٦. تحسينُ الطلاقة والدقّة اللغوية

للوصول إلى مستوى أفضل في مهارة التحدّث:

١) تكثيف أنشطة المحادثة الحرّة *(Free Speaking)*.
٢) التركيز على تصحيح الأخطاء الشائعة بصورةٍ منهجية.
٣) استخدام التسجيلات الصوتية للطلاب لتحليل أدائهم اللغوي.
٤) ويهدف ذلك إلى تحقيق التوازن بين الطلاقة *(Fluency)* والدقّة*(Accuracy)*.

٧. تطويرُ التعلّم التعاوني*(STAD)* نحو الاستقلالية

في هذه المرحلة، يُستحسن تطوير نموذج *(STAD)* من خلال:

١) منح الطلاب دورًا أكبر في إدارة مجموعاتهم.
٢) تقليل تدخّل المعلّم تدريجيًا، مع بقاء التوجيه عند الحاجة.
٣) تعزيز المسؤولية الفردية داخل العمل الجماعي.
٤) ويهدف ذلك إلى إعداد الطلاب للتعلّم الذاتي والتعاوني في آنٍ واحد

٣. الدورة الثالثة

أولًا: مرحلة التخطيط (مرحلة التَّخْطِيط)

في هذه المرحلة، قام الباحثة بإعادة تطوير خطة تنفيذ التعلّم اعتمادًا على نتائج التأمّل في الدورة الثانية، مع التركيز على بلوغ مرحلة الإتقان *(Mastery)* في تعلّم اللغة العربية. وقد تمّ تعزيزُ توظيف نموذج التعلّم التعاوني من نوع *(STAD)* بصورةٍ أكثر

استقلالية، إلى جانب تعميق تطبيق عناصر نموذج *ARCS*(الانتباه، الملاءمة، الثقة، الرضا) بشكلٍ متكامل.

وشمل التخطيطُ إعدادَ أنشطةٍ افتتاحيةٍ محفِّزةٍ قائمةٍ على وسائط بصريّة (صور ومقاطع فيديو قصيرة) مرتبطة بموضوع «الهوايات»، مع تصميم أسئلةٍ تمهيديةٍ تُثير التفكير وتربط التعلّم بخبرات الطلاب الشخصية. كما تمّ إعداد نصوصٍ قرائيةٍ مدعومةٍ بالصور، وأنشطةٍ لغويةٍ تجمع بين مهارات الفهم، والتحليل النحوي، والتعبير الكتابي والشفوي.

وعلاوةً على ذلك، ركّز الباحثة على تنويع أساليب التقويم، من خلال دمج الاختبارات الفردية ضمن*(STAD)* ، وتكليف الطلاب بمهامّ إنتاجية (كتابة فقرة وعرض شفوي). كما أُعطي اهتمامٌ خاصٌّ بتعزيز الاستقلالية لدى الطلاب، وتقليل الاعتماد على المعلّم تدريجيًا، مع الاستمرار في تقديم التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الإيجابي.

ثانيًا: مرحلة الملاحظة (مرحلة الملاحَظَة)

أظهرت نتائجُ الملاحظة خلال تنفيذ عمليّة التعلّم في مراحلها المختلفة تحسّنًا كبيرًا وشاملًا في أداء الطلاب ودافعيّتهم. ففي مرحلة التمهيد، أظهر جميع الطلاب مستوى عالٍ جدًّا من الجاهزية للتعلّم، وكانت استجاباتهم أكثر تلقائيةً وطلاقةً مقارنةً بالدورة الثانية، ممّا يدلّ على تحقّق عنصر الانتباه *(Attention)* بصورةٍ مثلى، وتعزّز عنصر الملاءمة *(Relevance)* نتيجة ارتباط المادة بحياتهم الواقعية.

وفي مرحلة الأنشطة الأساسية، التي شملت الفهم والتطبيق، برز تطوّرٌ ملحوظٌ في مهارات القراءة والفهم، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرةً على استيعاب النصوص واستخراج معاني المفردات، سواء الصريحة أو الضمنية، دون اعتمادٍ كبيرٍ على المعلّم. كما اتّسمت المناقشات الجماعية ضمن *(STAD)* بدرجةٍ عاليةٍ من التفاعل والتنظيم، وشارك فيها معظم الطلاب بفعالية.

وفي جانب التطبيق، أظهر الطلاب تحسّنًا كبيرًا في مهارات التحدّث والكتابة، حيث تمكّنوا من التعبير عن أفكارهم حول الهوايات بصورةٍ أكثر طلاقةً وتنظيمًا، مع

تحسّنٍ واضحٍ في ترابط الأفكار وصحّة التراكيب اللغوية. كما دلّت نتائج الاختبارات الفردية على تحسّنٍ عامٍّ في مستوى التحصيل، بما في ذلك الطلاب الذين كانوا أقلّ مشاركةً في الدورات السابقة، إذ أصبحوا أكثر استقلاليةً وثقةً في أدائهم.

أمّا من حيث نتائج التعلّم في الدورة الثالثة، فتُظهِر البيانات أنّ درجات الطلّاب تراوحت بين (٧٥–٩٣)، بمتوسّط حسابيّ يبلغ (٨٦)، وهو أعلى بكثير من معيار الحدّ الأدنى للإتقان (٧٥). كما تبيّن النتائج أنّ جميع الطلّاب قد حقّقوا مستوى الإتقان بنسبة (١٠٠٪)، ممّا يدلّ على استقرار مستوى التحصيل الدراسي عند درجةٍ مرتفعة، ويؤكّد فاعليّة الاستراتيجية المطبّقة واستمراريّة أثرها الإيجابي في تحسين نتائج التعلّم.

الجدوال ٤,٣ نتائج التعلّم في الدورة الثالثة

Nilai X A-Bahasa Arab		
Siklus 3		
NIS	Nama	
25000001	ABELIA SEPTIANAWATI	77
25000002	ADINDA SHAFA AZZAHRA	88
25000003	ADITIYA DIKA PUTRA ROMADHONI	89
25000004	AHMAD FADLI	80
25000005	ASHFA DZAKIROTIN FAIZAH	89
25000006	AULIA PITALOKA SULISTIO WATI	85
25000007	BILQIS FRADA FARADILLA	86
25000008	BINTANG ELKA AL KARIM	90
25000009	CANDRA DWI KURNIAWAN	86
25000010	FABHIAN RIVALDI KUSRA FINANDA	75
25000011	FIRAS PRISUSANDOKO PUTRA	76
25000012	GAVYN AZKA WIRANATA UTOMO	86
25000013	HENDIK WILDAN FATURRAHMAN	88
25000014	HIBATUL WAFI FALIH PURWANTO	88
25000015	KRISNA HADI KUNCORO	85
25000016	LAILA ZARMILA RAHMA	91
25000017	MAULIDA HUSNA SALSABILA	87
25000018	MUHAMMAD AUFAL AMANI	89
25000019	MUHAMMAD DHABIT	85
25000276	MUHAMMMAD SAIQ HASAN AL-MUSTOFA	85
25000022	NAYLA DINDA HAPSARI	86
25000023	RAYHAN AMIRUROHIM	86
25000024	SALMA HANNIN KALIMOSODO	90
25000025	SALMA NUR AZIZAH	89
25000026	SALSABILA AKMALIA ADHIYANTO	87
25000027	SANDYNA CALISTA	90
25000028	SATRIYA JAYA	91
25000029	SOVIA SALMA	93
25000030	TASYA RENITA ARIYANTI RAMADHANI	90
25000031	WALHAWA RENGGA NINGRUM	86
25000032	YAFFA NADYA RAMADHANI	84
25000033	ZAIDAN ZAHRAN ASRORI	85
25000034	ZIFANA LETHISA FAUZI	89
		86

KKTP	75
A	93 - 100
B	83 - 92
C	75 - 82
D	< 75

[70] https://kurmer.man1ponorogo.sch.id

وفي مرحلة الاختتام، تمكّن معظم الطلاب من تلخيص المادة التعليمية بصورةٍ مستقلةٍ ومنظّمة، وعكست إجاباتهم التأملية مستوىً أعمق من الفهم. كما سادت أجواءٌ صفّيةٌ إيجابيةٌ تتّسم بالحماس والتنظيم، وأسهم التعزيز اللفظي في تحقيق عنصر الرضا *(Satisfaction)* بدرجةٍ عالية. وبوجهٍ عامّ، تدلّ هذه النتائج على أنّ تطبيق الاستراتيجية أسهم بفاعليّة في تحسين جودة التعلّم وترسيخ مستوى عالٍ من الدافعيّة والإنجاز لدى الطلّاب.

ثالثًا: مرحلة التأمّل (مرحلة التَّأمُّل)

استنادًا إلى نتائج الملاحظة، قام الباحثة بتحليلٍ تأمّليٍّ شاملٍ لتقويم فاعلية الإجراءات المتّبعة في الدورة الثالثة. وقد تبيّن أنّ تطوير تصميم الأنشطة التعليمية، وربطها بسياقاتٍ واقعية، أسهم في ترسيخ دافعيّة الطلاب واستمرار انتباههم طوال الحصّة. كما أظهر التعلّم التعاوني وفق نموذج *(STAD)* في صورته المطوّرة أثرًا واضحًا في تنمية مهارات التعاون والاستقلالية في آنٍ واحد.

ومن جهةٍ أخرى، أظهرت نتائج التأمّل أنّ التدرّج في الأنشطة، والتكامل بين مهارات القراءة والكتابة والتحدّث، قد أدّى إلى تحقيق تقدّمٍ ملحوظٍ في الكفاءة اللغوية الشاملة لدى الطلاب. كما أسهمت أنشطة التأمّل الذاتي والتغذية الراجعة في رفع مستوى الوعي بالتعلّم*(Metacognition)* ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرةً على تقييم أدائهم وتحديد جوانب القوّة والضعف لديهم.

وقد برزت عناصر نموذج *ARCS* بصورةٍ متكاملة، حيث استقرّ عنصر الانتباه *(Attention)* عند مستوى مرتفع، وتعزّزت الملاءمة *(Relevance)* بشكلٍ مستمر، وتطوّر عنصر الثقة *(Confidence)* إلى درجةٍ متقدّمة، بينما بلغ عنصر الرضا *(Satisfaction)* مستوىً عاليًا نتيجة شعور الطلاب بالإنجاز الحقيقي.

خلاصة نتائج الدورة الثالثة

بصورةٍ عامّة، أظهرت نتائجُ الدورة الثالثة أعلى مستوى من التحسّن مقارنةً بالدورات السابقة، حيث تحقّقت جميع مكوّنات نموذج *ARCS* على نحوٍ أمثل. فقد استقرّ مستوى الانتباه *(Attention)* طوال عمليّة التعلّم، وتعزّزت الملاءمة *(Relevance)* من خلال إدراك الطلاب لأهمية المادة في حياتهم، وتطوّرت الثقة *(Confidence)* في مهارات القراءة والكتابة والعرض، كما بلغ الرضا *(Satisfaction)* مستوىً مرتفعًا تجلّى في حماس الطلاب وجرأتهم وتحسّن نتائجهم.

وتدلّ هذه النتائج على أنّ تطبيق نموذج التعلّم التعاوني من نوع *(STAD)* القائم على استراتيجية *ARCS* في الدورة الثالثة قد أسهم بفاعليةٍ كبيرةٍ في تحقيق أهداف التعلّم، ورفع مستوى دافعيّة الطلاب، والوصول إلى درجةٍ متقدّمةٍ من الإتقان في تعلّم اللغة العربية.

ج. نتائج ملاحظة عملية التعلّم في الصف

أُجريت ملاحظة عملية التعلّم بهدف التعرّف على مدى تنفيذ تطبيق مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(Contextual Teaching and Learning – CTL)* باستخدام نموذج التعلّم التعاوني من نوع *STAD* في تنمية دافعية تعلّم اللغة العربية لدى الطلاب. وقد قام بالملاحظة أحد الملاحظين *(Observer)* باستخدام استمارة ملاحظة للتعلّم قائمة على نموذج *CTL–STAD* المرتكز على نظرية الدافعية *ARCS* التي تشمل: الانتباه *(Attention)*، والملاءمة (Relevance)، والثقة (Confidence)، والرضا (Satisfaction).

وقد أُجريت الملاحظة في كل دورة من دورات البحث الإجرائي الصفي التي بلغت ثلاث دورات. ثم حُلِّلت نتائج الملاحظة في صورة نسب مئوية لدرجة تنفيذ عملية التعلّم.

١) نتائج ملاحظة التعلّم في الدورة الأولى

بناءً على نتائج الملاحظة في تنفيذ إجراءات الدورة الأولى، بلغت نسبة تنفيذ عملية التعلّم ٧٣٪. وتشير هذه النسبة إلى أن تنفيذ عملية التعلّم باستخدام مدخل – *CTL* نموذج *STAD* قد تمّ بصورة جيدة نسبياً، غير أن هناك بعض الجوانب التي ما تزال بحاجة إلى تحسين.

في المرحلة التمهيدية من التعلّم، حاول المعلم جذب انتباه الطلاب *(Attention)* من خلال تقديم تمهيد مناسب وربط المادة الدراسية بخبرات الطلاب اليومية. وقد بدا أن بعض الطلاب بدأوا يظهرون اهتماماً بالمادة المدروسة. ومع ذلك، فإن مشاركة الطلاب في أنشطة المناقشة الجماعية لم تكن متساوية؛ إذ لا يزال بعض الطلاب يتسمون بالسلبية ولم يشاركوا بصورة مثلى في أنشطة المجموعة.

أما في جانب الملاءمة (*Relevance*)، فقد حاول المعلم ربط مادة اللغة العربية بسياق حياة الطلاب، مثل تقديم أمثلة للأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس. غير أن شرح المعلم ظلّ يغلب عليه الطابع التفسيري، مما جعل فرصة الطلاب لاستكشاف المادة بصورة مستقلة غير كافية.

ومن ناحية الثقة *(Confidence)*، بدأ بعض الطلاب يظهرون جرأة في الإجابة عن الأسئلة أو التعبير عن آرائهم، غير أن بعضهم لا يزال متردداً في التحدث باللغة العربية، مما يدل على أن مستوى الثقة لدى الطلاب في استخدام اللغة العربية لا يزال بحاجة إلى تعزيز.

أما في جانب الرضا *(Satisfaction)*، فقد قدم المعلم تغذية راجعة وتقديراً لإجابات الطلاب، إلا أن منح المكافآت لعمل المجموعات لم يتم بصورة مثلى، مما جعل دافعية الطلاب للتنافس الإيجابي بين المجموعات لم تظهر بشكل واضح.

وبناءً على نتائج التأمل في الدورة الأولى، قام الباحث بإجراء بعض التحسينات في الدورة التالية، مثل زيادة أنشطة المناقشة الجماعية، وتقديم إرشادات أوضح في العمل الجماعي وفق نموذج *STAD*، إضافة إلى منح مكافآت للمجموعة التي تحقق أفضل أداء.

٢) نتائج ملاحظة التعلّم في الدورة الثانية

أظهر تنفيذ الإجراءات في الدورة الثانية تحسناً في مستوى تنفيذ عملية التعلّم. فبناءً على نتائج الملاحظة، بلغت نسبة تنفيذ التعلّم ٧٩٪. ويشير هذا إلى أن تطبيق مدخل *CTL* مع نموذج *STAD* بدأ يسير بصورة أكثر فاعلية مقارنة بالدورة السابقة.

في جانب الانتباه *(Attention)*، نجح المعلم في زيادة تركيز الطلاب من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر تنوعاً، مثل طرح الأسئلة المحفِّزة وتنظيم المناقشات الجماعية بشكل أكثر توجيهاً. وقد بدا الطلاب أكثر تركيزاً في متابعة عملية التعلّم وأكثر نشاطاً في الاستجابة لأسئلة المعلم.

أما في جانب الملاءمة *(Relevance)*، فقد أصبح المعلم أكثر قدرة على ربط المادة التعليمية بخبرات الطلاب وبيئتهم، مما سهّل على الطلاب فهم المادة المدروسة وإدراك أهمية تعلم اللغة العربية في حياتهم اليومية.

وفي جانب الثقة *(Confidence)*، ظهر تحسن واضح في جرأة الطلاب على التعبير عن آرائهم أثناء المناقشات الجماعية وكذلك عند عرض نتائج المناقشة أمام الصف. وقد أسهم العمل الجماعي في نموذج *STAD* في تشجيع الطلاب على التعاون ومنح كل عضو في المجموعة فرصة للمشاركة.

أما في جانب الرضا *(Satisfaction)*، فقد بدأ المعلم بتقديم مكافآت للمجموعات التي حصلت على أعلى الدرجات في أنشطة التعلّم، الأمر الذي أسهم في رفع حماس الطلاب للتعلّم ودفعهم إلى المشاركة بصورة أكثر نشاطاً في العملية التعليمية.

ومع ذلك، كشفت نتائج التأمل في الدورة الثانية أن بعض الطلاب لا يزالون غير نشطين بالكامل في أنشطة المجموعة. ولذلك حاول الباحث في الدورة الثالثة تعزيز التفاعل بين الطلاب وتقديم دافعية إضافية لضمان مشاركة جميع الطلاب بصورة مثلى في عملية التعلّم.

٣) نتائج ملاحظة التعلّم في الدورة الثالثة

في تنفيذ إجراءات الدورة الثالثة، أظهرت نتائج الملاحظة تحسناً أكثر وضوحاً. فقد بلغت نسبة تنفيذ عملية التعلّم ٨٦٪، وهي نسبة تقع ضمن فئة جيد. وقد ظهر هذا التحسن في معظم مؤشرات الملاحظة.

في جانب الانتباه *(Attention)*، أظهر الطلاب اهتماماً كبيراً بعملية التعلّم، حيث بدوا أكثر حماساً في متابعة الأنشطة التعليمية سواء عند الاستماع إلى شرح المعلم أو أثناء المناقشة مع أفراد مجموعاتهم.

وفي جانب الملاءمة *(Relevance)*، أصبح الطلاب أكثر قدرة على إدراك العلاقة بين المادة التعليمية وحياتهم اليومية، إذ نجح المعلم في خلق مواقف تعليمية سياقية جعلت مادة اللغة العربية أكثر واقعية ومعنى بالنسبة للطلاب.

أما في جانب الثقة *(Confidence)*، فقد ظهر تحسن ملحوظ في جرأة الطلاب على التحدث باللغة العربية، حيث بدأ عدد كبير منهم بالمشاركة الفعّالة في إبداء الآراء وطرح الأسئلة وعرض نتائج المناقشة أمام الصف.

وفي جانب الرضا *(Satisfaction)*، أظهر الطلاب شعوراً بالرضا عن عملية التعلّم، ويتضح ذلك من خلال زيادة حماسهم في إنجاز مهام المجموعة ومشاركتهم النشطة في أنشطة التقويم ومنح المكافآت للمجموعات.

وبصورة عامة، تشير نتائج الملاحظة في الدورة الثالثة إلى أن تطبيق مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(CTL)* باستخدام نموذج التعلّم التعاوني *STAD* قد أسهم في تحسين جودة عملية التعلّم في الصف، كما كان له أثر إيجابي في تعزيز دافعية الطلاب لتعلّم اللغة العربية.

٤) تطور نتائج الملاحظة بين الدورات

استناداً إلى نتائج الملاحظة في كل دورة من الدورات، يتضح وجود تحسن في مستوى تنفيذ عملية التعلّم من الدورة الأولى إلى الدورة الثالثة. فقد بلغت النسبة في الدورة

الأولى ٧٣٪، ثم ارتفعت إلى ٧٩٪ في الدورة الثانية، وواصلت الارتفاع لتصل إلى ٨٦٪ في الدورة الثالثة.

ويدل هذا التحسن على أن تطبيق مدخل *CTL* باستخدام نموذج STAD أصبح أكثر فاعلية بعد إجراء التحسينات في كل دورة من دورات التعلّم. وبناءً على ذلك يمكن الاستنتاج أن تطبيق هذا المدخل يسهم في تحسين جودة عملية التعلّم، كما يدعم زيادة دافعية الطلاب لتعلّم اللغة العربية.

الجدوال ٤,٤

تلخيص نتائج ملاحظة عملية التعلّم

الرقم	الدورة	نسبة التنفيذ	الفئة
١	الدورة الأولى	٧٣٪	مقبول
٢	الدورة الثانية	٧٩٪	جيد
٣	الدورة الثالثة	٨٦٪	جيد جداً
	المتوسط	٧٩٪	جيد

٤,٥ معايير التصنيف

الفئة	النسبة
جيد جداً	٨٦٪ - ١٠٠٪
جيد	٧٦٪ - ٨٥٪
مقبول	٦٠٪ - ٧٥٪
ضعيف	أقل من ٦٠٪

د. نتائج ملاحظة نشاط الطلاب

تم إجراء ملاحظة نشاط الطلاب في هذه الدراسة في كل دورة من دورات التعلّم باستخدام استمارة ملاحظة نشاط الطلاب التي أُعدّت مسبقاً. واستُخدمت هذه الاستمارة أداةً بحثية لتسجيل مستوى مشاركة الطلاب وتقويم درجة انخراطهم أثناء سير عملية التعلّم في الصف. ومن خلال هذه الملاحظة تمكن الباحث من الحصول على صورة واضحة حول كيفية مشاركة الطلاب في مختلف مراحل التعلّم التي تم تنفيذها في الصف.

وتهدف هذه الملاحظة إلى معرفة مستوى مشاركة الطلاب بعد تطبيق الإجراءات التعليمية التي صُمِّمت في هذه الدراسة. وتشمل الأنشطة التي تمت ملاحظتها عدداً من مظاهر مشاركة الطلاب في عملية التعلّم، مثل الانتباه إلى شرح المعلم، والمشاركة في المناقشات الجماعية، وطرح الأسئلة، وتقديم الاستجابات لآراء الزملاء، إضافة إلى إنجاز المهام التي يكلّفهم بها المعلم. ومن خلال إجراء الملاحظة بشكل منهجي في كل دورة، تمكن الباحث من معرفة تطور نشاط الطلاب في التعلّم بصورة تدريجية.

تشير نتائج ملاحظة نشاط الطلاب إلى وجود تحسن في كل دورة من دورات البحث. ففي الدورة الأولى بلغت نسبة نشاط الطلاب ٦٨٪ وهي تقع ضمن فئة **جيد إلى حدٍّ ما** .وتدل هذه النتيجة على أن بعض الطلاب بدأوا يشاركون في أنشطة التعلّم داخل الصف. ففي هذه المرحلة بدأ الطلاب يظهرون نوعاً من المشاركة من خلال الانتباه إلى شرح المعلم، والمشاركة في المناقشات، ومحاولة إنجاز المهام المعطاة. ومع ذلك، فإن مشاركة الطلاب لم تكن كاملة بعد، إذ لا يزال بعض الطلاب يظهرون سلوكاً سلبياً أثناء عملية التعلّم. كما أن بعض الطلاب لم يبدوا الجرأة الكافية للتعبير عن آرائهم أو طرح الأسئلة. وتشير هذه الحالة إلى أن الطلاب كانوا لا يزالون في مرحلة التكيّف مع الاستراتيجية التعليمية المطبقة في هذه الدراسة.

أما في الدورة الثانية فقد ارتفع نشاط الطلاب بنسبة ٧٦٪، وهي تقع ضمن فئة **جيد** .ويشير هذا الارتفاع إلى أن مستوى مشاركة الطلاب في عملية التعلّم بدأ يتحسن مقارنة بالدورة السابقة. فقد أصبح الطلاب أكثر اهتماماً بالمادة التعليمية التي يقدمها المعلم. كما بدأوا يشاركون بشكل أكثر نشاطاً في المناقشات الجماعية ويحاولون تقديم استجابات للمسائل المطروحة في أثناء المناقشة. كذلك بدأت تظهر جرأة بعض الطلاب في التعبير عن آرائهم، خاصة الطلاب الذين كانوا يميلون إلى السلبية في الدورة الأولى. كما أصبح جو التعلّم في هذه الدورة أكثر تفاعلاً نتيجة زيادة التواصل بين الطلاب والمعلم وكذلك بين الطلاب أنفسهم. ويشير ذلك إلى أن الاستراتيجية التعليمية المستخدمة بدأت تعطي أثراً إيجابياً في نشاط التعلّم لدى الطلاب.

وفي الدورة الثالثة ازداد نشاط الطلاب بشكل أكثر وضوحاً حيث بلغت النسبة **٨٦٪**، وهي تقع ضمن فئة **جيد جداً** .وتشير هذه النتيجة إلى أن معظم الطلاب أصبحوا يشاركون بشكل نشط في عملية التعلّم. ففي هذه المرحلة لم يقتصر الطلاب على الانتباه إلى شرح المعلم فحسب، بل شاركوا أيضاً في المناقشات، وطرحوا الأسئلة، وقدموا آراءهم حول الموضوعات المدروسة. كما بدا أنهم أكثر حماساً في إنجاز المهام التي يكلّفهم بها المعلم. إضافة إلى ذلك، ظهر تعاون أفضل بين الطلاب في العمل الجماعي مقارنة بالدورات السابقة. وقد أصبح جو التعلّم أكثر نشاطاً وحيوية بسبب مشاركة الطلاب الفعالة في الأنشطة التعليمية المختلفة. وهذا يدل على أن الإجراءات التعليمية المطبقة في هذه الدراسة استطاعت أن تسهم في زيادة نشاط التعلّم لدى الطلاب.

إن ارتفاع نسبة نشاط الطلاب من ٦٨٪ في الدورة الأولى إلى في الدورة الثانية ثم إلى ٨٦٪ في الدورة الثالثة يدل على أن عملية التعلّم التي تم تنفيذها استطاعت أن تخلق بيئة تعليمية أكثر نشاطاً وتفاعلاً. كما يشير هذا الارتفاع إلى أن الاستراتيجية التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة استطاعت أن تشجع الطلاب على المشاركة بشكل أكبر في

أنشطة التعلّم. ويعكس ازدياد نشاط الطلاب أيضاً وجود تغير إيجابي في مواقفهم وسلوكياتهم أثناء عملية التعلّم. فقد أصبح الطلاب أكثر جرأة في المشاركة والتعبير عن آرائهم والعمل مع زملائهم في إنجاز المهام التعليمية. وبذلك أصبحت عملية التعلّم أكثر تفاعلاً وتركز بصورة أكبر على دور الطالب في التعلّم. ويمكن تفسير هذا الارتفاع في نشاط الطلاب من خلال نظرية الدافعية ARCS التي تتكون من أربعة عناصر رئيسة، وهي :الانتباه (Attention)، والملاءمة(Relevance) ، والثقة(*Confidence*) ، والرضا.(Satisfaction)

ففي جانب **الانتباه***(Attention)* ، يشير ازدياد نشاط الطلاب إلى أن قدرتهم على التركيز أثناء عملية التعلّم قد ازدادت تدريجياً. ففي بداية التعلّم لم يكن انتباه الطلاب مركزاً بشكل كامل، لأن بعضهم كان لا يزال في مرحلة التكيّف مع الاستراتيجية التعليمية الجديدة. غير أنه مع استمرار تنفيذ الإجراءات في كل دورة ازداد تركيز الطلاب على المادة التعليمية. ويتضح ذلك من خلال زيادة عدد الطلاب الذين ينتبهون إلى شرح المعلم ويشاركون في الأنشطة التعليمية. كما أن الاستراتيجية التعليمية المستخدمة استطاعت جذب اهتمام الطلاب وجعلهم أكثر تركيزاً في متابعة عملية التعلّم.

أما في جانب الملاءمة *(Relevance)* ، فإن ارتفاع نشاط الطلاب يدل على أنهم بدأوا يدركون العلاقة بين المادة التعليمية وخبراتهم السابقة أو حياتهم اليومية. فعندما يشعر الطلاب بأن المادة التعليمية مرتبطة بحياتهم، فإنهم يصبحون أكثر دافعية للمشاركة في عملية التعلّم. ويتضح ذلك من خلال زيادة مشاركة الطلاب في المناقشات واستعدادهم للتعبير عن آرائهم أو خبراتهم المرتبطة بالمادة المدروسة. وهذا يدل على أن التعلّم الذي يرتبط بخبرات الطلاب يمكن أن يسهم في زيادة نشاطهم في عملية التعلّم.

وفي جانب الثقة *(Confidence)* ، يظهر تحسن نشاط الطلاب من خلال زيادة جرأتهم في طرح الأسئلة والإجابة عنها والتعبير عن آرائهم أثناء التعلّم. ففي البداية كان بعض الطلاب يشعرون بالتردد في المشاركة داخل الصف. إلا أنهم بعد المشاركة في أنشطة

التعلّم عدة مرات بدأوا يظهرون ثقة أكبر بأنفسهم. كما ظهر ذلك من خلال استعدادهم للمشاركة في المناقشات الجماعية وعرض نتائج أعمالهم أمام الصف.

أما في جانب الرضا(*Satisfaction*) ، فقد أظهر الطلاب حماساً أكبر في متابعة عملية التعلّم وشعوراً بالرضا بعد نجاحهم في إنجاز المهام أو فهم المادة التعليمية. فعندما يشعر الطلاب بأن الجهد الذي بذلوه قد أدى إلى نتائج إيجابية، فإن ذلك يزيد من دافعيتهم للاستمرار في التعلّم. ويتضح ذلك من خلال ازدياد حماسهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية في الدورات التالية.

وبناءً على ذلك يمكن القول إن ارتفاع نشاط الطلاب في كل دورة لا يدل فقط على نجاح الإجراءات التعليمية المطبقة في هذه الدراسة، بل يؤكد أيضاً أن تطبيق مبادئ نظرية *ARCS* يمكن أن يسهم في زيادة مشاركة الطلاب ودافعيتهم للتعلّم أثناء العملية التعليمية. فالتعلّم الذي يجذب انتباه الطلاب ويرتبط بخبراتهم وينمي ثقتهم بأنفسهم ويمنحهم الشعور بالرضا يمكن أن يسهم في زيادة نشاطهم في التعلّم.

الجدول ٤,٦

نتائج ملاحظة نشاط الطلاب في كل دورة

الرقم	الدورة	نسبة التنفيذ	الفئة
١	الدورة الأولى	٦٨٪	مقبول
٢	الدورة الثانية	٧٦٪	جيد
٣	الدورة الثالثة	٨٦٪	جيد جداً
	المتوسط	٧٧٪	جيد

النسبة	الفئة
٨٦٪ – ١٠٠٪	جيد جداً
٧٦٪ – ٨٥٪	جيد
٦٠٪ – ٧٠٪	مقبول
أقل من ٦٠%	ضعيف[٧١]

هـ. نتائج ملاحظة دافعية تعلّم الطلاب بناءً على نموذج *ARCS*

تم إجراء ملاحظة دافعية تعلّم الطلاب في هذه الدراسة في كل دورة من دورات التعلّم باستخدام استمارة ملاحظة دافعية التعلّم التي تم إعدادها اعتماداً على نموذج *ARCS*، والذي يتكون من أربعة عناصر رئيسة، وهي :الانتباه*(Attention)* ، والملاءمة*(Relevance)* ، والثقة*(Confidence)* ، والرضا *(Satisfaction).* وقد استُخدمت هذه الاستمارة أداةً بحثية لملاحظة مستوى دافعية التعلّم لدى الطلاب وتقويمها أثناء سير عملية التعلّم في الصف.

ومن خلال هذه الملاحظة تمكن الباحث من معرفة مدى إظهار الطلاب للاهتمام والانتباه والمشاركة في الأنشطة التعليمية التي تُنفَّذ داخل الصف. كما تهدف هذه الملاحظة إلى التعرف على مستوى دافعية التعلّم لدى الطلاب بعد تطبيق الإجراءات التعليمية في كل دورة من دورات البحث. ومن خلال إجراء الملاحظة بصورة منهجية تمكن الباحث من متابعة التغيرات التي تطرأ على دافعية التعلّم لدى الطلاب من دورة إلى أخرى. كما تُعد نتائج هذه الملاحظة أساساً لإجراء عملية التأمل *(Reflection)* وإدخال التحسينات اللازمة في تنفيذ الإجراءات التعليمية في الدورة التالية.

---

[71] Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta, 2013), 246.

وقد استُخدم نموذج *ARCS* في هذه الدراسة لأنه يتيح وصف دافعية التعلّم لدى الطلاب بصورة شاملة من خلال أربعة مكونات رئيسة مترابطة. ويتمثل المكون الأول في الانتباه *(Attention)* الذي يرتبط بمدى اهتمام الطلاب بعملية التعلّم، أما المكون الثاني فهو الملاءمة *(Relevance)* الذي يتعلق بمدى ارتباط المادة التعليمية بحاجات الطلاب أو خبراتهم السابقة. بينما يشير المكون الثالث وهو الثقة *(Confidence)* إلى مستوى ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء المشاركة في عملية التعلّم، أما المكون الرابع فهو الرضا *(Satisfaction)* الذي يتعلق بدرجة شعور الطلاب بالرضا عن عملية التعلّم ونتائجها.

ويُعد هذا النموذج من النماذج الفعالة في قياس دافعية التعلّم لدى الطلاب وتحليلها، لأنه يشمل مجموعة من الجوانب النفسية التي تؤثر في مستوى مشاركة الطلاب في التعلّم. كما أن كل عنصر من عناصر نموذج *ARCS* يتضمن عدداً من المؤشرات التي تُستخدم مرجعاً في عملية الملاحظة. وخلال عملية التعلّم قام الباحث بملاحظة هذه المؤشرات لمعرفة مدى تحقق دافعية التعلّم لدى الطلاب. وبعد ذلك تم حساب نتائج الملاحظة في صورة نسب مئوية لمعرفة مستوى دافعية التعلّم لدى الطلاب بشكل عام.

تشير نتائج الملاحظة التي أُجريت خلال ثلاث دورات من البحث إلى أن دافعية التعلّم لدى الطلاب قد شهدت ارتفاعاً تدريجياً في كل دورة من دورات التعلّم. ويُظهر هذا الارتفاع أن الإجراءات التعليمية التي تم تطبيقها في هذه الدراسة كان لها أثر إيجابي في تحسين دافعية التعلّم لدى الطلاب. وقد تم تنفيذ كل دورة من خلال أربع مراحل رئيسة، وهي :مرحلة التخطيط، ومرحلة تنفيذ الإجراء، ومرحلة الملاحظة، ومرحلة التأمل، وذلك بهدف تحسين عملية التعلّم بصورة مستمرة.

ومن خلال هذه المراحل استطاع الباحث تحديد المشكلات التي ظهرت أثناء عملية التعلّم، ثم إجراء التحسينات اللازمة في الدورة التالية. ومع تنفيذ هذه التحسينات بصورة تدريجية، ازدادت دافعية التعلّم لدى الطلاب من دورة إلى أخرى. ويشير ذلك إلى أن عملية

التعلّم التي تم تصميمها بصورة مناسبة يمكن أن تشجع الطلاب على المشاركة بصورة أكثر نشاطاً في أنشطة التعلّم.

في الدورة الأولى، أظهرت نتائج الملاحظة أن نسبة دافعية التعلّم لدى الطلاب بلغت ٦٧٪ ، وهي تقع ضمن فئة جيد إلى حدٍّ ما .وتشير هذه النتيجة إلى أن بعض الطلاب بدأوا يظهرون اهتماماً بالأنشطة التعليمية التي تُنفَّذ في الصف. فقد بدا أن الطلاب بدأوا ينتبهون إلى شرح المعلم ويحاولون متابعة الأنشطة التعليمية التي تُنفَّذ في الصف. ومع ذلك، فإن مشاركة الطلاب في أنشطة التعلّم لم تكن مثالية بعد، إذ لا يزال بعض الطلاب أقل نشاطاً في طرح الأسئلة أو الإجابة عنها أو التعبير عن آرائهم. كما أن مستوى الثقة لدى بعض الطلاب في المشاركة في عملية التعلّم لا يزال منخفضاً، مما جعل مشاركتهم في المناقشات الصفية غير كاملة. وتشير هذه الحالة إلى أن الطلاب كانوا لا يزالون في مرحلة التكيّف مع الاستراتيجية التعليمية التي يطبقها المعلم. ولذلك كانت هناك حاجة إلى إدخال بعض التحسينات في عملية التعلّم في الدورة التالية من أجل رفع مستوى دافعية التعلّم لدى الطلاب.

أما في الدورة الثانية، فقد ارتفعت دافعية التعلّم لدى الطلاب لتصل إلى 74%، وهي تقع ضمن فئة **جيد** .ويشير هذا الارتفاع إلى وجود تغير إيجابي في مواقف الطلاب ومشاركتهم أثناء عملية التعلّم. فقد بدأ الطلاب يظهرون اهتماماً أكبر بالمادة التعليمية التي يقدمها المعلم، كما أصبحوا أكثر تركيزاً في متابعة أنشطة التعلّم. إضافة إلى ذلك، بدأ الطلاب يدركون العلاقة بين المادة التعليمية وخبراتهم أو معارفهم السابقة. ويتضح ذلك من خلال ازدياد مشاركة الطلاب في المناقشات واستعدادهم لتقديم استجابات للأسئلة التي يطرحها المعلم. كما بدأت ثقة الطلاب بأنفسهم تزداد، وهو ما يظهر من خلال جرأتهم في طرح الأسئلة أو تقديم الآراء أثناء المناقشات الصفية. ومع ازدياد مشاركة الطلاب في أنشطة التعلّم أصبح جو التعلّم أكثر نشاطاً وتفاعلاً مقارنة بالدورة السابقة.

وفي **الدورة الثالثة** ارتفعت دافعية التعلّم لدى الطلاب بصورة أكثر وضوحاً حيث بلغت 85%، وهي تقع ضمن فئة **جيد جداً** .وتشير هذه النتيجة إلى أن معظم الطلاب أصبح لديهم مستوى مرتفع من دافعية التعلّم أثناء عملية التعلّم. فقد أصبح الطلاب قادرين على تركيز انتباههم على الأنشطة التعليمية وأظهروا اهتماماً كبيراً بالمادة المدروسة. كما بدأ الطلاب يدركون بشكل أفضل العلاقة بين المادة التعليمية وحياتهم اليومية أو معارفهم السابقة. إضافة إلى ذلك، ازدادت ثقة الطلاب بأنفسهم، حيث أصبحوا أكثر جرأة في طرح الأسئلة وتقديم آرائهم وعرض نتائج المناقشات الجماعية أمام الصف. كما ظهر حماسهم بصورة أكبر في إنجاز المهام التي يكلّفهم بها المعلم. كذلك شعر الطلاب بدرجة أكبر من الرضا عن عملية التعلّم لأنهم تمكنوا من فهم المادة التعليمية بصورة أفضل.

إن ارتفاع نسبة دافعية التعلّم لدى الطلاب من ٦٧٪ في الدورة الأولى إلى٧٤٪ في الدورة الثانية ثم إلى ٨٥٪ في الدورة الثالثة يدل على أن تطبيق الاستراتيجية التعليمية في هذه الدراسة كان فعالاً في تحسين دافعية التعلّم لدى الطلاب بناءً على مؤشرات *Attention* و *Relevance*، *Confidence*، *Satisfaction* في نموذج *ARCS*. ويشير هذا الارتفاع إلى أن عملية التعلّم التي روعي فيها جانب الدافعية يمكن أن تشجع الطلاب على المشاركة بصورة أكثر نشاطاً في أنشطة التعلّم.

فلم يصبح الطلاب أكثر تركيزاً في التعلّم فحسب، بل أصبحوا أيضاً أكثر ثقة بأنفسهم في المشاركة أثناء عملية التعلّم. كما أظهر الطلاب مستوى أعلى من الحماس والشعور بالرضا تجاه عملية التعلّم التي يشاركون فيها. وبناءً على ذلك يمكن القول إن الإجراءات التعليمية التي تم تطبيقها في هذه الدراسة قد نجحت في تحسين دافعية التعلّم لدى الطلاب بصورة تدريجية في كل دورة من دورات البحث. كما تدل هذه النتائج على أن تطبيق نموذج *ARCS* يمكن أن يكون أحد الأساليب الفعالة في تحسين دافعية التعلّم لدى الطلاب في الصف.

الجدول ٤,٧

تلخيص دافعية تعلّم الطلاب بناءً على نموذج *ARCS*

الرقم	دورة التعلّم	نسبة دافعية التعلّم	الفئة
١	الدورة الأولى	٦٧٪	جيد إلى حدٍّ ما
٢	الدورة الثانية	٧٤٪	جيد
٣	الدورة الثالثة	٨٥٪	جيد

النسبة	**الفئة**
٨٦٪ – ١٠٠٪	جيد جداً
٧٦٪ – ٨٥٪	جيد
٦٠٪ – ٧٠٪	مقبول
أقل من ٦٠%	ضعيف[٧٢]

[72] Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta, 2013), 246.

و. نتائج استبانة دافعية التعلّم

أ. نتائج استبانة دافعية التعلّم في الدورة الأولى

الجدول ٤,٨

نتائج الاستبانة في الدورة الأولى

مؤشرARCS	موافق	غير موافق	النسبة المئوية	الفئة
Attention	٢١	١٤	٦٠٪	مقبول
Relevance	٢٢	١٣	٦٣٪	مقبول
Confidence	٢٠	١٥	٥٧٪	مقبول
Satisfaction	٢٣	١٢	٦٦٪	جيد

تفسير كل مؤشر

١) الانتباه*(Attention)*

حصل مؤشر الانتباه على نسبة ٦٠٪ ضمن فئة مقبول .ويشير ذلك إلى أن بعض الطلاب بدأوا يظهرون اهتماماً بعملية التعلّم، إلا أن بعضهم لا يزالون أقل تركيزاً أثناء سير أنشطة التعلّم. كما لوحظ أن بعض الطلاب لا يزالون سلبيين عند شرح المعلم أو أثناء المناقشة الجماعية.

٢) الملاءمة*(Relevance)*

بلغت نسبة مؤشر الملاءمة ٦٣٪ ضمن فئة مقبول .ويشير ذلك إلى أن بعض الطلاب بدأوا يدركون العلاقة بين المادة التعليمية والحياة اليومية، إلا أن بعضهم لم يدركوا بشكل كامل فوائد المادة التي يتعلمونها.

٣) الثقة*(Confidence)*

بلغت نسبة مؤشر الثقة ٥٧٪ ضمن فئة مقبول .ويشير ذلك إلى أن بعض الطلاب لا يزالون يفتقرون إلى الثقة بالنفس في التعبير عن آرائهم أثناء المناقشة الجماعية أو عند الإجابة عن أسئلة المعلم.

٤) الرضا(*Satisfaction*)

بلغت نسبة مؤشر الرضا ٦٦٪ ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن معظم الطلاب يشعرون بقدر من المتعة في عملية التعلّم، على الرغم من أن بعضهم لم يستمتعوا بعد بشكل كامل بعملية التعلّم.

ب. نتائج استبانة دافعية التعلّم في الدورة الثانية

الجدول ٤,٩

نتائج الاستبانة في الدورة الثانية

مؤشر*ARCS*	موافق	غير موافق	النسبة المئوية	الفئة
Attention	٢٤	١١	٦٩٪	جيد
Relevance	٢٥	١٠	٧١٪	جيد
Confidence	٢٣	١٢	٦٦٪	جيد
Satisfaction	٢٦	٩	٧٤٪	جيد

تفسير كل مؤشر

١. الانتباه(*Attention*)

ارتفعت نسبة مؤشر الانتباه إلى ٦٩٪ ضمن فئة جيد .ويشير هذا الارتفاع إلى أن أنشطة التعلّم بدأت تجذب اهتمام الطلاب، خاصة من خلال أنشطة المناقشة الجماعية وتقديم المادة التعليمية بصورة سياقية.

٢. الملاءمة(*Relevance*)

بلغت نسبة مؤشر الملاءمة ٧١٪ ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على إدراك العلاقة بين المادة التعليمية والحياة اليومية من خلال الأمثلة التي يقدمها المعلم.

٣. الثقة(*Confidence*)

ارتفعت نسبة مؤشر الثقة إلى 66%ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن العمل الجماعي في نموذج *STAD* بدأ يساعد الطلاب على التعبير عن آرائهم والمشاركة في المناقشات مع زملائهم في المجموعة.

٤. الرضا(*Satisfaction*)

بلغت نسبة مؤشر الرضا ٧٤٪ ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن الطلاب أصبحوا يشعرون بمتعة أكبر في متابعة عملية التعلّم، لأن الأنشطة التعليمية أصبحت أكثر نشاطاً وتعاوناً بين الطلاب.

ج. نتائج استبانة دافعية التعلّم في الدورة الثالثة

الجدول ٤,١٠

نتائج الاستبانة في الدورة الثالثة

مؤشر*ARCS*	موافق	غير موافق	النسبة المئوية	الفئة
Attention	٢٧	٨	٧٧	جيد
Relevance	٢٨	٨	٨٠	جيد
Confidence	٢٦	٩	٧٤	جيد
Satisfaction	٢٩	٦	٨٣	جيد جداً

تفسير كل مؤشر

١. الانتباه *(Attention)*

ارتفعت نسبة مؤشر الانتباه إلى ٧٧٪ ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن معظم الطلاب أصبحوا يظهرون اهتماماً أكبر بعملية التعلّم.

٢. الملاءمة *(Relevance)*

بلغت نسبة مؤشر الملاءمة ٨٠٪ ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن الطلاب أصبحوا يدركون بشكل أوضح أن المادة التعليمية مرتبطة بالحياة الواقعية.

٣. الثقة *(Confidence)*

ارتفعت نسبة مؤشر الثقة إلى 74%ضمن فئة جيد .ويشير ذلك إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر جرأة في التعبير عن آرائهم وأكثر ثقة في إنجاز مهام العمل الجماعي.

٤. الرضا *(Satisfaction)*

بلغت نسبة مؤشر الرضا 83%ضمن فئة جيد جداً .ويشير ذلك إلى أن معظم الطلاب يشعرون بالرضا عن عملية التعلّم ويستمتعون بالأنشطة التعليمية القائمة على العمل الجماعي.

الجدول ٤،١١

تطور دا فعية التعلّم بين الدورات

المؤشر		الدورة الأولى	الدورة الثانية	الدورة الثالثة
Attention		٪٦٠	٪٦٩	٪٧٧
Relevance		٪٦٣	٪٧١	٪٨٠
Confidence		٪٥٧	٪٦٦	٪٧٤
Satisfaction		٪٦٦	٪٧٤	٪٨٣

خلاصة نتائج الاستبانة

بناءً على نتائج استبانة دافعية التعلّم لدى الطلاب، يتضح أن دافعية التعلّم شهدت ارتفاعاً في كل دورة من دورات البحث. ففي الدورة الأولى كانت دافعية التعلّم لا تزال ضمن فئة مقبول، خاصة في مؤشر الثقة(*Confidence*) ، مما يدل على أن بعض الطلاب كانوا لا يزالون يفتقرون إلى الثقة بالنفس في المشاركة في عملية التعلّم.

وفي الدورة الثانية حدث ارتفاع في جميع مؤشرات دافعية التعلّم. ويشير ذلك إلى أن تطبيق مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(Contextual Teaching and Learning – CTL)* باستخدام نموذج *STAD* بدأ يعطي أثراً إيجابياً في تحسين دافعية التعلّم لدى الطلاب.

أما في الدورة الثالثة فقد ارتفعت دافعية التعلّم لدى الطلاب لتصل إلى فئة جيد إلى جيد جداً، خاصة في مؤشر الرضا .*(Satisfaction)* ويشير ذلك إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر استمتاعاً ومشاركة في عملية التعلّم التي تعتمد على العمل الجماعي والأنشطة التعليمية السياقية.

الباب الخامس

تحليل البيانات

أ. تحليل في الدوراتِ الثلاث من البحثِ الإجرائي

تشير نتائج هذا البحث إلى أنّ تطبيق نموذج التعلّم التعاوني من نوع *(STAD)* القائم على استراتيجية *ARCS* قد أسهم بصورةٍ تدريجيةٍ وتراكميةٍ في تحسين دافعيّة التعلّم لدى الطلاب. ويتّضح هذا التحسّن من خلال التغيّر الملحوظ في سلوكيات الطلاب التعلّمية عبر الدورات الثلاث، سواء من حيث مستوى المشاركة أو جودة التفاعل داخل الصف. كما ظهر هذا التطوّر أيضًا في نتائج التحصيل الدراسي؛ إذ ارتفع متوسّط درجات الطلاب من (٧٤) في الدورة الأولى إلى (٧٩) في الدورة الثانية، ثم استقرّ عند (٨٦) في الدورة الثالثة، مع ارتفاع نسبة الإتقان من (٤٠٪) في الدورة الأولى إلى (٩٣٪) في الدورة الثانية، وصولًا إلى (١٠٠٪) في الدورة الثالثة. ويدلّ ذلك على وجود تحسّنٍ تدريجيٍّ ومستدامٍ في مستوى التحصيل والدافعيّة معًا.

كما أنّ هذا التطوّر لا يقتصر على الجانب الكمّي فحسب، بل يمتدّ إلى الجوانب النوعيّة المرتبطة بعمق الفهم، وتنمية مهارات التفكير، وتعزيز الثقة بالنفس. فقد تمكّن معظم الطلاب في المراحل الختامية من تلخيص المادة التعليمية بصورةٍ مستقلّةٍ ومنظّمة، وأظهرت إجاباتهم التأمّلية مستوىً أعمق من الفهم والقدرة على التعبير. كذلك، سادت أجواءٌ صفّيةٌ إيجابيّةٌ اتّسمت بالحماس والتنظيم والتفاعل، ممّا يعكس تحقّق عناصر الدافعيّة في نموذج *ARCS* ، ولا سيّما عنصر الثقة *(Confidence)* والرضا *(Satisfaction)* من خلال التغذية الراجعة الإيجابيّة والتعزيز اللفظي.

ويُظهر الطلاب انتقالًا تدريجيًا من حالة التلقّي السلبي إلى حالة التعلّم النشط القائم على المبادرة والمشاركة. إضافةً إلى ذلك، فإنّ هذا التحسّن يعكس نجاح التصميم التعليمي الذي يجمع بين الجوانب التحفيزية والاجتماعية في آنٍ واحد. ومن منظورٍ نظريّ،

فإنّ هذه النتائج تتوافق مع الاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي التي تؤكّد أهميّة الدافعيّة في تحقيق التعلّم الفعّال. وعليه، يمكن القول إنّ هذا النموذج قد أسهم في إحداث تغييرٍ إيجابيٍّ شاملٍ في بيئة التعلّم، سواء على مستوى التحصيل الدراسي أو دافعيّة الطلاب نحو تعلّم اللغة العربية.[٧٣]

في الدورة الأولى، يمكن ملاحظة أنّ التدخّل التعليمي قد ركّز بشكل أساسي على إثارة انتباه الطلاب وربط المادة التعليمية بخبراتهم الواقعية. وقد استخدم المعلّم وسائل تعليمية متنوّعة، مثل الصور والفيديوهات، ممّا أسهم في خلق بيئة صفّية جذّابة ومحفّزة. وقد أدّى ذلك إلى ظهور استجابة أولية من الطلاب تمثّلت في زيادة الانتباه والاهتمام بالمحتوى التعليمي. ومع ذلك، فإنّ هذا التحفيز ظلّ في مستوى سطحي نسبيًا، حيث لم يتمكّن جميع الطلاب من الانخراط الكامل في الأنشطة التعليمية. ويُلاحظ أنّ بعض الطلاب ظلّوا متردّدين في المشاركة، وهو ما يشير إلى أنّ عنصر الثقة لم يتطوّر بشكل كافٍ في هذه المرحلة. كما أنّ اعتماد الطلاب على المعلّم ظلّ واضحًا، خاصة في فهم المفردات واستيعاب النصوص. وهذا يدلّ على أنّ بناء الدافعية يتطلّب مراحل تدريجية تبدأ من جذب الانتباه ثم تنتقل إلى بناء الثقة والاستقلالية.[٧٤]

أمّا في الدورة الثانية، فقد شهدت عملية التعلّم تحوّلًا ملحوظًا نحو التفاعل والمشاركة النشطة، نتيجة تطبيق نموذج التعلّم التعاوني *(STAD)*. فقد أتاح هذا النموذج للطلاب العمل ضمن مجموعات غير متجانسة، مما ساعد على تبادل الخبرات وتقاسم الأدوار بين أفراد المجموعة. وقد أسهم ذلك في تقليل الفروق الفردية بين الطلاب، وتعزيز روح التعاون والمسؤولية الجماعية. كما أنّ الطلاب الذين كانوا أقلّ نشاطًا في الدورة الأولى بدأوا في المشاركة بصورة تدريجية، ممّا يدلّ على تحسّن عنصر الثقة لديهم. ومن جهة أخرى، فإنّ الأنشطة التطبيقية، مثل الحوار والمناقشة والاختبارات الفردية، قد ساعدت في ترسيخ الفهم وتعزيز المهارات اللغوية. ويُلاحظ أيضًا أنّ دور المعلّم تحوّل من ناقل للمعلومة إلى

[73] Hamzah B. Uno, *Teori Motivasi dan Pengukurannya: Analisis di Bidang Pendidikan* (Jakarta: Bumi Aksara, 2016), 27.

[74] Dimyati dan Mudjiono, *Belajar dan Pembelajaran* (Jakarta: Rineka Cipta, 2015), 45.

موجّه وميسّر لعملية التعلّم. وهذا التحوّل يُعدّ من العوامل الأساسية في تحقيق التعلّم الفعّال وفقًا للنظريات التربوية الحديثة.[٧٥]

علاوة على ذلك، فإنّ تنوّع الأنشطة في الدورة الثانية قد أسهم في تعزيز عنصر الثقة (*Confidence*) لدى الطلاب بشكل أكثر وضوحًا. فقد أصبح الطلاب أكثر جرأة في التعبير عن آرائهم، سواء من خلال المناقشات الجماعية أو العروض التقديمية. كما أنّ البيئة التعاونية وفّرت دعمًا نفسيًا واجتماعيًا، ممّا قلّل من شعور الخوف أو التردّد لدى بعض الطلاب. وقد انعكس ذلك على تحسّن مستوى الطلاقة في التحدّث باللغة العربية، وكذلك على قدرتهم في فهم النصوص بشكل أعمق. ومن ناحية أخرى، فإنّ تقديم التغذية الراجعة الفورية من قبل المعلّم ساعد في تصحيح الأخطاء وتعزيز التعلّم. كما أنّ نظام التقييم الفردي ضمن (*STAD*) أسهم في تعزيز المسؤولية الشخصية لدى الطلاب. وبذلك، يمكن القول إنّ هذه المرحلة شكّلت جسرًا مهمًا بين التعلّم الموجّه والتعلّم المستقل[٧٦]4

وفي الدورة الثالثة، بلغت عملية التعلّم مستوىً متقدّمًا من النضج والتكامل، حيث ظهرت نتائج التعلّم بصورة شاملة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. فقد تمكّن الطلاب من فهم النصوص القرائية بعمق، وتحليل عناصرها اللغوية، واستخدام المفردات في سياقات جديدة من خلال الكتابة والتعبير الشفوي. كما أظهر الطلاب قدرة عالية على تنظيم أفكارهم وعرضها بشكل منطقي ومنهجي. ويُلاحظ أيضًا تحسّن كبير في استقلالية الطلاب، حيث أصبحوا أقلّ اعتمادًا على المعلّم وأكثر قدرة على التعلّم الذاتي. ومن جهة أخرى، فإنّ المشاركة الفعّالة لجميع الطلاب تعكس نجاح البيئة التعليمية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. كما أنّ هذه النتائج تشير إلى انتقال الطلاب من مرحلة الفهم إلى مرحلة

---

[75] Agus Suprijono, *Cooperative Learning: Teori dan Aplikasi PAIKEM* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2019), 72

[76] Rusman, *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru* (Jakarta: Rajawali Pers, 2018), 215.

الإنتاج اللغوي، وهو الهدف الأساسي في تعلّم اللغات. وبالتالي، يمكن اعتبار هذه الدورة مرحلة تحقيق الأهداف التعليمية بشكل كامل.[٧٧]

ومن أبرز ما يميّز الدورة الثالثة أيضًا هو الارتفاع الملحوظ في عنصر الرضا (*Satisfaction*)لدى الطلاب، حيث شعروا بإنجاز حقيقي نتيجة تقدّمهم في التعلّم. وقد تعزّز هذا الشعور من خلال التقدير الذي قدّمه المعلّم، سواء على مستوى الفرد أو المجموعة. كما أنّ نجاح الطلاب في إنجاز المهام التعليمية، مثل الكتابة والعرض، أسهم في تعزيز دافعيتهم الداخلية للاستمرار في التعلّم. ويُلاحظ أنّ الطلاب أصبحوا أكثر حماسًا وثقةً عند المشاركة في الأنشطة الصفّية. ومن الناحية التربوية، فإنّ الشعور بالنجاح يُعدّ من أهم العوامل التي تعزّز الاستمرار في التعلّم. كما أنّ الربط بين الجهد المبذول والنتائج المحقّقة يعزّز مفهوم الكفاءة الذاتية لدى الطلاب. وهذا يدلّ على أنّ التعزيز الإيجابي يلعب دورًا محوريًا في تحسين دافعية التعلّم.[٧٨]

ومن خلال التحليل المقارن بين الدورات الثلاث، يمكن استنتاج أنّ دافعية التعلّم قد تطوّرت عبر مراحل متسلسلة تبدأ من الاستثارة، ثم التفاعل، ثم الاستقلالية والإنجاز. ففي الدورة الأولى، كان التركيز على جذب الانتباه وإثارة الاهتمام، بينما في الدورة الثانية تم تعزيز التفاعل والمشاركة. أمّا في الدورة الثالثة، فقد تحقّقت الاستقلالية في التعلّم، حيث أصبح الطلاب قادرين على التعلم بشكل ذاتي. ويُظهر هذا التسلسل أنّ الدافعية ليست حالة ثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتطوّر مع مرور الوقت. كما أنّ هذا التطوّر يعكس نجاح الاستراتيجية التعليمية في تلبية احتياجات الطلاب النفسية والمعرفية. ومن ناحية أخرى، فإنّ التكامل بين نموذج *ARCS* ونموذج *STAD* أسهم في تحقيق هذا

---

[77] M. Hosnan, *Pendekatan Saintifik dan Kontekstual dalam Pembelajaran Abad 21* (Bogor: Ghalia Indonesia, 2014), 120.

[78] Siti Nurjanah, "Penerapan Model ARCS untuk Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa," *Jurnal Pendidikan* (SINTA 3) 12, no. 2 (2020): 150

التطوّر بشكل فعّال. وعليه، فإنّ هذا البحث يقدّم دليلًا عمليًا على أهمية تصميم التعلّم القائم على الدافعية.[٧٩]

ب. تحليل مناقشة نتائج ملاحظة عملية التعلّم

أظهرت نتائج ملاحظة عملية التعلّم وجود تحسّن في مستوى تنفيذ التعلّم؛ حيث بلغت النسبة في الدورة الأولى (٧٣٪)، ثم ارتفعت إلى (٧٩٪) في الدورة الثانية، وبلغت (٨٦٪) في الدورة الثالثة. ويُشير هذا التحسّن إلى أنّ تطبيق مدخل التعلّم السياقي *(Contextual Teaching and Learning – CTL)* باستخدام نموذج *Student Teams (Achievement Division – STAD)*[٨٠] أصبح أكثر فاعلية بعد إجراء التحسينات في كل دورة. ففي المرحلة الأولى، كان التعلّم لا يزال ضمن فئة "مقبول"، نظراً لكون المعلّم والطلاب في مرحلة التكيّف مع الاستراتيجية التعليمية المطبّقة. غير أنّ التعلّم أصبح — مع تقدّم الدورات — أكثر تنظيماً ومنهجية. وهذا يدلّ على أنّ نجاح عملية التعلّم يتأثّر بدرجة كبيرة بعملية التأمّل (التقويم الذاتي) المستمرّة.[٨١] وعليه، فإنّ هذا التحسّن يُعدّ مؤشّراً على نجاح الإجراءات المتّخذة في البحث في تحسين جودة التعلّم داخل الصف.

ومن الناحية النظرية، يتوافق هذا التحسّن مع مفهوم البحث الإجرائي الصفي *(Classroom Action Research)* الذي طرحه كيميس وماك تاغارت، حيث يتمّ تحسين التعلّم من خلال دورات متكرّرة تشمل التخطيط، والتنفيذ، والملاحظة، والتأمّل.[٨٢] إنّ عملية التأمّل في كل دورة تُمكّن المعلّم من تحديد أوجه القصور في التعلّم وإجراء التحسينات في الدورة اللاحقة. وقد تجلّت هذه التحسينات في هذه الدراسة من خلال ارتفاع جودة إدارة الصفّ والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة. كما يُظهر تحسّن مستوى تنفيذ التعلّم

---

[79] E. Mulyasa, *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2017), 80.

[80] Robert E. Slavin, *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (Boston: Allyn & Bacon, 1995), 71.

[81] Stephen Kemmis and Robin McTaggart, *The Action Research Planner* (Victoria: Deakin University Press, 1988), 14

[82] Ibid., 15

أنّ المعلّم أصبح أكثر قدرة على إدارة العملية التعليمية بكفاءة. وبذلك، تثبت نظرية البحث الإجرائي الصفي ملاءمتها في تفسير نتائج هذا البحث.

ومن منظور مدخل التعلّم السياقي *(CTL)* ، فإنّ ارتفاع نسبة تنفيذ التعلّم يدلّ على تزايد قدرة الطلاب على فهم المادة فهماً سياقياً. ففي الدورة الأولى، لم تكن العلاقة بين المادة الدراسية وحياة الطلاب الواقعية على النحو الأمثل، مما أدّى إلى ضعف نسبي في الفهم. إلا أنّ المعلّم في الدورتين الثانية والثالثة أصبح أكثر قدرة على تقديم تعلّم سياقي يمكّن الطلاب من ربط المادة بخبراتهم الحياتية. وهذا يتّفق مع رأي إيلين بي. جونسون التي ترى أنّ التعلّم السياقي يساعد الطلاب على اكتشاف المعنى من خلال الخبرات الواقعية.[٨٣] وبناءً على ذلك، فإنّ تحسّن نتائج الملاحظة يُشير إلى نجاح تطبيق مبادئ التعلّم السياقي في تعليم اللغة العربية.

ومن جهة نموذج التعلّم التعاوني *(STAD)*، فإنّ تحسّن تنفيذ التعلّم يرتبط أيضاً بزيادة فاعلية العمل الجماعي. ففي الدورة الأولى، لم يكن العمل الجماعي فعّالاً بشكل كافٍ بسبب وجود بعض الطلاب السلبيين. غير أنّ التفاعل بين الطلاب تحسّن في الدورتين الثانية والثالثة، مما جعل المناقشات الجماعية أكثر فاعلية. ويُظهر ذلك أنّ التعلّم التعاوني يسهم في تعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية. ووفقاً لروبرت إي. سلافين، فإنّ نموذج *(STAD)* يُسهم في تحسين نتائج التعلّم من خلال التعاون وتحمل المسؤولية الجماعية.[٨٤] وعليه، فإنّ تحسّن نتائج الملاحظة يُعزى أيضاً إلى نجاح تطبيق هذا النموذج.

وبالتحليل في ضوء نظرية *(ARCS)*، يتبيّن أنّ تحسّن نتائج الملاحظة يعكس تطوّر جميع جوانب الدافعية للتعلّم. ففي جانب الانتباه *(Attention)* ، أصبح الطلاب أكثر تركيزاً واهتماماً بالتعلّم. وفي جانب الملاءمة *(Relevance)* ، ازداد إدراكهم لأهمية المادة الدراسية. أمّا في جانب الثقة *(Confidence)* ، فقد بدأ الطلاب يُظهرون جرأة أكبر في

[83] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay* (California: Corwin Press, 2002), 24

[84] Robert E. Slavin, *Educational Psychology: Theory and Practice* (Boston: Pearson, 2012), 213

المشاركة. وفي جانب الرضا *(Satisfaction)* ، عبّر الطلاب عن رضاهم عن عملية التعلّم. ويتوافق ذلك مع نظرية جون إم. كيلر التي تؤكّد أنّ هذه المكوّنات الأربعة تُعدّ عوامل رئيسة في تعزيز الدافعية للتعلّم.[٨٥] وبذلك، فإنّ تحسّن نتائج الملاحظة يدلّ على أنّ التعلّم المصمَّم بشكل جيّد قادر على رفع دافعية الطلاب.

وخلاصة القول، فإنّ الارتفاع من (٦٨٪) إلى (٨٦٪) يدلّ على أنّ تطبيق مدخل *(CTL)* ونموذج *(STAD)* في إطار نظرية *(ARCS)* يُعدّ فعّالاً في تحسين جودة التعلّم. كما تُظهر هذه النتائج أنّ التعلّم النشط، والسياقي، والتعاوني قادر على خلق بيئة تعليمية أكثر معنى. إضافة إلى ذلك، لا ينفصل هذا النجاح عن دور المعلّم في تصميم وتنفيذ التعلّم بصورة منهجية. وعليه، فإنّ نتائج هذا البحث تُعزّز القول بأنّ التكامل بين *(CTL)* و*(STAD)* و *(ARCS)* يُمثّل استراتيجية فعّالة في تحسين جودة تعليم اللغة العربية داخل الصف.

ج. تحليل مناقشة نشاط الطلاب

أظهرت نتائج ملاحظة نشاط الطلاب وجود تحسّن ملحوظ؛ حيث بلغت النسبة في الدورة الأولى (٦٨٪)، ثم ارتفعت إلى (٧٦٪) في الدورة الثانية، وبلغت (٨٦٪) في الدورة الثالثة. ويُشير هذا التحسّن إلى أنّ الطلاب أصبحوا أكثر فاعلية في متابعة عملية التعلّم. ففي الدورة الأولى، كان نشاط الطلاب لا يزال في المستوى "المقبول"، نظراً لكون بعضهم لا يزال سلبياً ولم يجرؤ على المشاركة. غير أنّ نشاط الطلاب بدأ بالتحسّن في الدورة الثانية تزامناً مع تطوير الاستراتيجيات التعليمية. وفي الدورة الثالثة، شارك معظم الطلاب بفاعلية في مختلف أنشطة التعلّم. وبذلك، فإنّ هذا التحسّن يدلّ على نجاح الإجراءات المتّخذة في تعزيز نشاط التعلّم لدى الطلاب.

ومن الناحية النظرية، يتوافق هذا التحسّن مع مفهوم التعلّم النشط *(Active Learning)* الذي يُركّز على إشراك الطلاب في عملية التعلّم. ففي هذا النوع من التعلّم، لا

[85] John M. Keller, *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (New York: Springer, 2010), 45

يقتصر دور الطلاب على تلقّي المعلومات، بل يمتدّ إلى المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية. وقد تجلّى ذلك من خلال تزايد مشاركة الطلاب في المناقشات الجماعية وأنشطة الصف. ووفقاً لملفين ل. سيلبرمان، فإنّ التعلّم النشط يسهم في تحسين الفهم وزيادة اندماج الطلاب في التعلّم.[٨٦] وبناءً على ذلك، فإنّ تحسّن نشاط الطلاب يُشير إلى نجاح تطبيق هذا المدخل في هذه الدراسة.

علاوة على ذلك، فإنّ تحسّن نشاط الطلاب تأثّر أيضاً بتطبيق نموذج التعلّم التعاوني *(Student Teams Achievement Division – STAD)* الذي يقوم على العمل الجماعي. ففي هذا النموذج، يتعلّم الطلاب ضمن مجموعات ويتعاونون فيما بينهم لفهم المادة الدراسية. وفي الدورة الأولى، لم يكن العمل الجماعي فعّالاً بالشكل المطلوب بسبب وجود بعض الطلاب السلبيين. غير أنّ العمل الجماعي أصبح أكثر فاعلية في الدورتين الثانية والثالثة، مما أسهم في زيادة نشاط الطلاب. ويتوافق ذلك مع رأي سلافين الذي يرى أنّ التعلّم التعاوني يعزّز مشاركة الطلاب من خلال التفاعل الاجتماعي وتحمل المسؤولية الجماعية.[٨٧] وعليه، فإنّ نموذج *(STAD)* يؤدّي دوراً محورياً في تنمية نشاط الطلاب.

وبالتحليل في ضوء نظرية *(ARCS)*، يتبيّن أنّ تحسّن نشاط الطلاب يعكس تطوّراً ملحوظاً في بُعدي الانتباه *(Attention)* والملاءمة *(Relevance)*؛ حيث أصبح الطلاب أكثر تركيزاً واهتماماً بالتعلّم نتيجة لارتباط المادة بحياتهم الواقعية. كما شهد بُعد الثقة *(Confidence)* تحسّناً، إذ أصبح الطلاب أكثر جرأة في المشاركة داخل الصف. أمّا بُعد الرضا *(Satisfaction)*، فقد ظهر من خلال الحماس الذي أبداه الطلاب أثناء متابعة التعلّم.[٨٨] وهذا يدلّ على أنّ دافعية التعلّم لدى الطلاب تؤثّر تأثيراً مباشراً في مستوى نشاطهم التعليمي.

---

[86] Melvin L. Silberman, *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject* (Boston: Allyn & Bacon, 1996), 27.

[87] Robert E. Slavin, *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (Boston: Allyn & Bacon, 1995), 89.

[88] John M. Keller, *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (New York: Springer, 2010), 56.

ومن الناحية التطبيقية (الإمبيريقية)، تدعم نتائج هذه الدراسة ما توصّلت إليه دراسات سابقة في مجالات التربية، والتي تُظهر أنّ التعلّم التعاوني يسهم في رفع مستوى نشاط الطلاب بشكل ملحوظ. ويؤكّد ذلك أنّ الاستراتيجيات التعليمية التي تُشرك الطلاب بفاعلية تؤدّي إلى تحسين جودة التعلّم. وعليه، فإنّ تحسّن نشاط الطلاب في هذه الدراسة يستند إلى أدلّة نظرية ونتائج دراسات سابقة إلى جانب البيانات الميدانية.

وخلاصة القول، فإنّ الارتفاع في نشاط الطلاب من (٦٨٪) إلى (٨٦٪) يُظهر أنّ التعلّم المطبّق نجح في إيجاد بيئة تعليمية نشطة وتشاركية. ويعكس ذلك تحوّل دور الطلاب من متلقّين سلبيين إلى عناصر فاعلة ومحورية في العملية التعليمية. وبذلك، يُعدّ تحسّن نشاط الطلاب مؤشّراً واضحاً على نجاح تطبيق مدخل *(CTL)* ونموذج *(STAD)* في هذه الدراسة.

د. تحليل نتائج ملاحظة دافعية تعلّم الطلاب بناءً على نموذج *ARCS*

أ. تحليل نتائج الدورة الأولى (٦٧٪)

تشير نتائج الدورة الأولى التي بلغت فيها نسبة دافعية التعلّم (٦٧٪) إلى أن مستوى الدافعية لدى الطلاب كان في حدود الفئة المتوسطة (مقبول إلى جيد)، وهو ما يعكس مرحلة التكيّف الأولي مع الاستراتيجية التعليمية المطبقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج *ARCS* ، حيث يظهر أن عنصر الانتباه *(Attention)* قد بدأ في التشكّل من خلال محاولات المعلم جذب انتباه الطلاب عبر الأنشطة الصفية، إلا أن هذا الانتباه لم يصل بعد إلى مستوى الاستقرار أو الاستمرارية. فبحسب نظرية كيلر، فإن إثارة انتباه المتعلمين في بداية التعلم تُعد خطوة أساسية، لكنها تحتاج إلى تنويع المثيرات التعليمية

للحفاظ على هذا الانتباه طوال الحصة التعليمية.[٨٩] كما أن محدودية مشاركة بعض الطلاب تدل على أن استراتيجيات الإثارة لم تكن كافية لتشمل جميع أنماط المتعلمين داخل الصف.

ومن جهة أخرى، يُلاحظ أن عنصر الملاءمة *(Relevance)* لم يكن متحققاً بصورة قوية، حيث لم يدرك جميع الطلاب بعد العلاقة بين المادة التعليمية وخبراتهم السابقة أو احتياجاتهم الواقعية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الباحثون في مجال التعلم السياقي *(CTL)* من أن ربط المحتوى بحياة المتعلم يعد عاملاً حاسماً في تعزيز الدافعية.[٩٠] أما فيما يتعلق بعنصر الثقة *(Confidence)* ، فقد ظهر انخفاض نسبي في مستوى ثقة الطلاب بأنفسهم، ويتضح ذلك من خلال ضعف مشاركتهم في طرح الأسئلة أو الإجابة عنها، وهو ما يشير إلى أن بيئة التعلم لم تصل بعد إلى درجة كافية من الدعم النفسي والتشجيع. كما أن عنصر الرضا *(Satisfaction)* لم يتحقق بشكل واضح، نظراً لعدم شعور جميع الطلاب بالإنجاز أو النجاح في أداء المهام التعليمية.

وعليه، فإن نتائج الدورة الأولى تعكس مرحلة انتقالية في تطبيق الاستراتيجية التعليمية، حيث بدأ الطلاب في التفاعل الأولي مع أنشطة التعلم، لكنهم لم يصلوا بعد إلى مستوى الدافعية المرتفعة. وتؤكد هذه النتيجة ما ذهب إليه العديد من الدراسات التربوية من أن التغيير في دافعية التعلم يحتاج إلى وقت وتكرار في الممارسة التعليمية.[٩١]

ب. تحليل نتائج الدورة الثانية (٧٤٪)

تُظهر نتائج الدورة الثانية ارتفاع دافعية التعلّم إلى (٧٤٪)، وهو ما يشير إلى تحسن ملحوظ مقارنة بالدورة الأولى، ودخول الدافعية ضمن فئة "جيد". ويعكس هذا

---

[89] Meri Aryani, A. Fatoni, dan Robiyah Nur, "Motivasi Belajar: Penerapan Model ARCS sebagai Strategi Inovasi dalam Pembelajaran PAI," *Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan* 7, no. 1 (2026): 473–482; John M. Keller, *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (New York: Springer, 2010), 43–55.

[90] Elpri Darta Putra et al., "Motivasi Belajar IPS Siswa pada Model Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL)," *Primary: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar* 11, no. 3 (2022): 870–879; Kokom Komalasari, *Pembelajaran Kontekstual: Konsep dan Aplikasi* (Bandung: Refika Aditama, 2017), 25–31.

[91] Afidah Nur dan Machful Indra Kurniawan, "Studi Literatur: Model Pembelajaran Kooperatif Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) Menurut John M. Keller," *Academia Open* 6 (2022): 1–10.

التحسن نجاح الإجراءات التحسينية التي تم إدخالها بعد مرحلة التأمل(*Reflection*) ، حيث أصبح عنصر الانتباه *(Attention)* أكثر وضوحاً واستقراراً، إذ أبدى الطلاب تركيزاً أكبر في متابعة الشرح والمشاركة في الأنشطة. ويؤكد ذلك ما أشار إليه كيلر من أن الحفاظ على الانتباه يتطلب استخدام استراتيجيات متنوعة مثل الأسئلة المثيرة والتعلم التعاوني والأنشطة التفاعلية.

أما عنصر الملاءمة *(Relevance)* فقد شهد تطوراً ملحوظاً، حيث بدأ الطلاب يدركون العلاقة بين المحتوى التعليمي وخبراتهم السابقة، وهو ما انعكس في زيادة مشاركتهم في المناقشات الصفية. ويؤكد هذا الأمر ما ذهب إليه برونر في نظريته البنائية، من أن التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما يُبنى على خبرات المتعلم السابقة.[٩٢] كما أن إدراك الطلاب لأهمية ما يتعلمونه يعزز لديهم الدافعية الداخلية، وهو ما ظهر في تحسن استجاباتهم وتفاعلهم مع الأسئلة المطروحة.

وفيما يتعلق بعنصر الثقة(*Confidence*) ، فقد بدأ الطلاب يظهرون تحسناً تدريجياً في ثقتهم بأنفسهم، حيث أصبحوا أكثر جرأة في التعبير عن آرائهم والمشاركة في النقاش. ويُعزى ذلك إلى توفير بيئة تعلم داعمة تشجع على المحاولة والخطأ دون خوف، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات الحديثة حول *ARCS* في البيئة الصفية.[٩٣] كما أن عنصر الرضا *(Satisfaction)* بدأ في الظهور من خلال شعور الطلاب بالإنجاز عند المشاركة في الأنشطة، الأمر الذي أسهم في خلق بيئة صفية أكثر حيوية وتفاعلاً.

ج. تحليل نتائج الدورة الثالثة (٨٥٪)

تشير نتائج الدورة الثالثة إلى ارتفاع كبير في دافعية التعلّم حيث بلغت (٨٥٪)، وهو ما يضعها ضمن فئة "جيد جداً"، ويعكس نجاحاً واضحاً في تطبيق الاستراتيجية التعليمية. ويظهر في هذه المرحلة تحقق عنصر الانتباه *(Attention)* بدرجة عالية، حيث

---

[92] Jerome S. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977), 17–25.

[93] Wike Farisa et al., "Efektivitas Penerapan Archerys ID Model Berbasis ARCS Motivational dalam Pembelajaran Informatika di SMP Negeri 39 Padang," *Jurnal Pendidikan Tambusai* 7, no. 2 (2023): 17927–17932.

أصبح الطلاب أكثر تركيزاً واستغراقاً في الأنشطة التعليمية، وهو ما يدل على أن المعلم تمكن من توظيف استراتيجيات تعليمية جذابة ومتنوعة. ويؤكد كيلر أن الوصول إلى هذا المستوى من الانتباه يعني أن المتعلم أصبح مندمجاً في عملية التعلم بشكل فعّال.

كما تحقق عنصر الملاءمة *(Relevance)* بصورة قوية، حيث أصبح الطلاب قادرين على ربط ما يتعلمونه بحياتهم اليومية وخبراتهم السابقة، وهو ما يعزز التعلم ذو المعنى. ويشير ذلك إلى نجاح تطبيق مبادئ التعلم السياقي*(CTL)* ، التي تؤكد على أهمية جعل التعلم مرتبطاً بواقع المتعلم.[2] أما عنصر الثقة *(Confidence)* فقد شهد تطوراً كبيراً، حيث أصبح الطلاب أكثر استقلالية وجرأة في التعبير عن أفكارهم وعرض نتائج أعمالهم، وهو ما يعكس ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه باندورا في نظرية الكفاءة الذاتية، من أن الثقة بالنفس تُعد عاملاً أساسياً في تعزيز الأداء والتعلم.[٩٤]

كما عنصر الرضا *(Satisfaction)* فقد تحقق بدرجة عالية، حيث أظهر الطلاب حماساً واضحاً وشعوراً إيجابياً تجاه عملية التعلّم، نتيجة نجاحهم في فهم المادة وإنجاز المهام المطلوبة. ويؤكد ذلك أن التعزيز الإيجابي والشعور بالإنجاز يسهمان في ترسيخ الدافعية واستمرارها، لأن المتعلم عندما يشعر بنجاحه يصبح أكثر ميلاً إلى تكرار التجربة التعليمية بإيجابية.[1] كما أن هذا الرضا انعكس في ازدياد رغبة الطلاب في المشاركة داخل الصف، إذ بدت عليهم مظاهر التفاعل النشط أثناء الأنشطة الجماعية والفردية. وقد أظهر الطلاب كذلك اهتماماً أكبر بمتابعة الشرح وإتمام المهام دون تردد، مما يدل على أن بيئة التعلّم أصبحت أكثر تحفيزاً وفاعلية. ويشير هذا التحسن إلى أن عنصر الرضا في نموذج *ARCS* لم يعد مجرد استجابة عاطفية مؤقتة، بل أصبح عاملاً داعماً لاستمرار الدافعية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الدورة الثالثة تمثل مرحلة النضج في دافعية التعلّم، حيث بدأت نتائج الاستراتيجية التعليمية تظهر بصورة متكاملة وواضحة.

---

[94] Albert Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (New York: W.H. Freeman, 1997), 79–101

كما يُظهر التحليل أن ارتفاع مستوى الرضا ارتبط ارتباطاً وثيقاً بزيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب، حيث أصبحوا أكثر استعداداً للمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية والتعبير عن آرائهم بحرية. وقد أسهم هذا التطور في تعزيز عنصر الثقة*(Confidence)* ، لأن شعور الطلاب بقدرتهم على النجاح منحهم دافعاً أكبر للاستمرار في التعلّم.[2] إضافة إلى ذلك، فإن إدراكهم لقيمة ما يتعلمونه زاد من ارتباطهم بالمادة التعليمية، وأدى إلى تنامي شعورهم بأهمية التعلّم في حياتهم اليومية. ويعكس هذا التكامل بين الرضا والثقة والملاءمة نجاح الاستراتيجية التعليمية في تحقيق أهدافها وفق نموذج *ARCS* بصورة فعّالة. كما تؤكد هذه النتائج أن التحسين التدريجي المستند إلى الملاحظة والتأمل بعد كل دورة كان له دور حاسم في تطوير العملية التعليمية وتحسين مستوى الدافعية لدى الطلاب. ومن ثمّ، فإن هذه الدورة تمثل ذروة التطور في البحث، حيث بلغت دافعية التعلّم مستوى مرتفعاً يعكس نجاح التطبيق التربوي بصورة شاملة.

هـ. تحليل مناقشة نتائج استبانة دافعية التعلّم (وفق مؤشرات نموذج *ARCS*)

١. الانتباه *(Attention)*

أظهرت نتائج الاستبانة أنّ مؤشر الانتباه شهد تحسّناً من (٦٠٪) في الدورة الأولى إلى (٦٩٪) في الدورة الثانية، ثم إلى (٧٧٪) في الدورة الثالثة. ويُشير هذا الارتفاع إلى تطوّر مستوى انتباه الطلاب نحو تعلّم اللغة العربية بالتوازي مع تطبيق مدخل التعلّم السياقي *(CTL)* ونموذج *(STAD)*. ففي الدورة الأولى، كان انتباه الطلاب في مستوى "مقبول"، إذ لم يكن بعضهم مركّزاً بصورة كاملة أثناء التعلّم. غير أنّ مستوى الانتباه تحسّن في الدورتين الثانية والثالثة نتيجة تنويع الاستراتيجيات التعليمية. وبذلك، يدلّ هذا التحسّن على أنّ انتباه الطلاب يمكن تعزيزه من خلال تصميم تعلّم جذّاب وتفاعلي.

وفي الدورة الأولى، يُعزى انخفاض الانتباه إلى ضعف تنوّع أساليب عرض المادة وهيمنة المعلّم على مجريات التعلّم، حيث كان الطلاب يميلون إلى السلبية والاكتفاء بتلقّي

المعلومات دون مشاركة فعّالة. وقد أدّى ذلك إلى ضعف التركيز وسرعة تشتّت الانتباه. ويُظهر هذا أنّ انتباه الطلاب يتأثّر بشكل كبير بالطرائق والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، الأمر الذي يستدعي إدخال ابتكارات تعليمية لجذب انتباههم.

أمّا في الدورة الثانية، فقد ارتفع مؤشر الانتباه إلى (٦٩٪) نتيجة استخدام استراتيجيات أكثر تنوّعاً، مثل المناقشة الجماعية والأسئلة المحفّزة، إضافة إلى توظيف السياقات الواقعية في التعلّم، مما ساعد الطلاب على الفهم بصورة أفضل. ويُشير ذلك إلى أنّ التعلّم التفاعلي والسياقي يسهم في رفع مستوى الانتباه.

وفي الدورة الثالثة، بلغ الانتباه (٧٧٪) ضمن فئة "جيد"، حيث ظهر الطلاب أكثر حماساً ومشاركةً، ولم يقتصر دورهم على متابعة شرح المعلّم، بل انخرطوا في المناقشات والأنشطة الجماعية. ويعكس ذلك نجاح المعلّم في خلق بيئة تعليمية جذّابة وذات معنى.

ومن الناحية النظرية، يتوافق هذا التحسّن مع نظرية **جون م. كيلر** التي ترى أنّ الانتباه يُعدّ المدخل الأساسي لبناء الدافعية، ويمكن تعزيزه عبر تنويع الطرائق واستخدام الوسائط التعليمية وإشراك الطلاب بفاعلية.[٩٥] كما تدعم دراسات تربوية حديثة أنّ التعلّم النشط يسهم في رفع مستوى الانتباه. وعليه، فإنّ تحسّن هذا المؤشر يدلّ على فاعلية تطبيق *(CTL)* و *(STAD)* في جذب انتباه الطلاب.

٢. الملاءمة *(Relevance)*

أظهرت نتائج الاستبانة أنّ مؤشر الملاءمة ارتفع من (٦٣٪) في الدورة الأولى إلى (٧١٪) في الدورة الثانية، ثم إلى (٨٠٪) في الدورة الثالثة. ويُشير هذا التحسّن إلى زيادة وعي الطلاب بارتباط المادة الدراسية بحياتهم اليومية. ففي الدورة الأولى، كانت الملاءمة في مستوى "مقبول" بسبب ضعف إدراك الطلاب لفائدة المادة، بينما بدأ هذا الإدراك يتحسّن في الدورتين الثانية والثالثة، مما جعل التعلّم أكثر معنى. ويرجع ضعف الملاءمة في الدورة الأولى إلى غلبة الطابع النظري على عرض المادة، دون ربطها بسياقات

[95] John M. Keller, *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (New York: Springer, 2010), 72.

واقعية قريبة من حياة الطلاب، مما صعّب عليهم إدراك فائدتها. وهذا يدلّ على أنّ التعلّم غير السياقي يكون أقل جاذبية.

وفي الدورة الثانية، ارتفعت الملاءمة نتيجة ربط المادة بخبرات الطلاب وبيئتهم، من خلال أمثلة حياتية واقعية، مما سهّل الفهم وزاد إدراك الفائدة. أمّا في الدورة الثالثة، فقد بلغت (٨٠٪) ضمن فئة "جيد"، حيث أصبح الطلاب قادرين على تطبيق المعرفة في سياقات حياتية.

ومن الناحية النظرية، يتوافق هذا مع طرح **إيلين ب. جونسون** التي تؤكّد أنّ التعلّم السياقي يساعد الطلاب على بناء المعنى من خلال الخبرة الواقعية، ويجعل التعلّم أكثر عمقاً ودافعية.[٩٦] كما تشير الدراسات التربوية إلى أنّ التعلّم السياقي يعزّز الفهم والتطبيق العملي. وعليه، فإنّ تحسّن هذا المؤشر يدلّ على نجاح تطبيق *(CTL)* في تحقيق تعلّم ذي معنى.

٣. الثقة *(Confidence)*

أظهرت النتائج أنّ مؤشر الثقة ارتفع من (٥٧٪) في الدورة الأولى إلى (٦٦٪) في الدورة الثانية، ثم إلى (٧٤٪) في الدورة الثالثة. ويُشير ذلك إلى تحسّن ثقة الطلاب بأنفسهم في تعلّم اللغة العربية. ففي البداية، كانت الثقة منخفضة بسبب عدم تعوّد الطلاب على التعلّم النشط، إلا أنّها بدأت بالتحسّن تدريجياً. وقد تجلّى ضعف الثقة في الدورة الأولى من خلال تردّد الطلاب في طرح الأسئلة أو التعبير عن آرائهم، نتيجة الخوف من الخطأ وضعف الشعور بالكفاءة. وهذا يعكس عدم توفّر بيئة تعليمية داعمة بشكل كافٍ.

وفي الدورة الثانية، ارتفعت الثقة بفضل تطبيق العمل الجماعي في نموذج *(STAD)*، حيث ساهم التعاون والدعم المتبادل بين الطلاب في تعزيز شعورهم بالأمان. كما ساعدت أنشطة المناقشة والعرض في تنمية ثقتهم بأنفسهم. وفي الدورة الثالثة، بلغت الثقة (٧٤٪) ضمن فئة "جيد"، حيث أصبح الطلاب أكثر جرأة في المشاركة.

---

[96] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay* (California: Corwin Press, 2002), 39

ومن الناحية النظرية، يتوافق ذلك مع نظرية كيلر التي ترى أنّ الثقة تُبنى من خلال خبرات النجاح والدعم الاجتماعي،[٩٧] وكذلك مع رأي سلافين الذي يؤكّد دور التعلّم التعاوني في تعزيز الثقة عبر التفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي.[٩٨] كما تدعم الدراسات التربوية هذا الاتجاه، مما يدلّ على فاعلية *(STAD)* في تنمية الثقة لدى الطلاب.

٤. الرضا *(Satisfaction)*

أظهرت نتائج الاستبانة أنّ مؤشر الرضا ارتفع من (٦٦٪) في الدورة الأولى إلى (٧٤٪) في الدورة الثانية، ثم إلى (٨٣٪) في الدورة الثالثة. ويُشير ذلك إلى ازدياد رضا الطلاب عن عملية التعلّم. ففي الدورة الأولى، كان الرضا في مستوى "مقبول" بسبب ضعف إشراك الطلاب، بينما تحسّن تدريجياً مع زيادة تفاعلهم. ويُعزى انخفاض الرضا في البداية إلى رتابة التعلّم وقلة التنويع، مما أدّى إلى ضعف الحماس والمشاركة. أمّا في الدورة الثانية، فقد ارتفع الرضا نتيجة تطبيق نظام المكافآت الجماعية في *(STAD)*، حيث شعر الطلاب بالتقدير، إلى جانب التعلّم التفاعلي الذي أضفى طابعاً ممتعاً على العملية التعليمية.

وفي الدورة الثالثة، بلغ الرضا (٨٣٪) ضمن فئة "جيد جداً"، حيث أصبح الطلاب أكثر ارتياحاً وحماساً، وتمكّنوا من فهم المادة بصورة أفضل ضمن بيئة تعاونية ممتعة. ومن الناحية النظرية، يرى **جون م. كيلر** أنّ الرضا عنصر أساسي في استدامة الدافعية، إذ ينشأ عندما يشعر المتعلّم بأن جهده أدى إلى نجاح ذي معنى.[٩٩] كما تؤكّد الدراسات التربوية أنّ التعزيز الإيجابي والبيئة التعليمية الممتعة يسهمان في رفع مستوى الرضا. وعليه، فإنّ تحسّن هذا المؤشر يدلّ على نجاح الاستراتيجيات التعليمية في توفير تجربة تعلّم إيجابية وذات معنى.

---

[97] Keller, *Motivational Design*, 98.

[98] Robert E. Slavin, *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (Boston: Allyn & Bacon, 1995), 112

[99] Keller, *Motivational Design*, 120.

الباب السادس

الخاتمة

أ. نتائج البحث

١. بناءً على نتائج البحث الإجرائي الصفي الذي نُفِّذ في ثلاث دورات، يمكن الاستنتاج أن تطبيق مدخل **التعليم والتعلّم السياقي** *(Contextual Teaching and Learning – CTL)* مقترنًا بنموذج التعلّم التعاوني من نوع **قسم إنجاز فرق الطلابة** *(Student Teams Achievement Divisions – STAD)* يُعَدّ فعّالًا في تنمية دافعية تعلّم اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الاسلامية الحكومية الأولى بونوروغو. وتتجلّى هذه الفاعلية في الارتفاع المنتظم الذي تحقق في كل دورة، سواء في سير عملية التعلّم أم في مؤشرات الدافعية وفق نموذج *ARCS* (الانتباه، الصلة/الملاءمة، الثقة، الرضا). وقد أظهرت نتائج ملاحظة عملية التعلّم تحسنًا من (٧٣٪) في الدورة الأولى إلى (٧٩٪) في الدورة الثانية، ثم بلغت (٨٦٪) في الدورة الثالثة، مما يدل على أن جودة تنفيذ العملية التعليمية أخذت في التحسن التدريجي مع مرور الوقت. ويؤكد هذا الارتفاع أن الاستراتيجية التعليمية المطبّقة كانت قادرة على معالجة جوانب القصور في الدورات السابقة من خلال آلية التأمل والتقويم المستمر. إضافة إلى ذلك، أصبح المعلم أكثر قدرة على إدارة عملية التعلّم بصورة منهجية وجذابة ومتكيفة مع احتياجات الطلاب. وبذلك، يثبت تطبيق *(CTL-STAD)* إسهامه الملموس في تحسين جودة عملية تعليم اللغة العربية داخل الفصل.

٢. ومن جانب آخر، شهد نشاط الطلاب في أثناء التعلّم ارتفاعًا ملحوظًا، حيث انتقل من (٦٨٪) في الدورة الأولى إلى (٧٦٪) في الدورة الثانية، ثم ارتفع مرة أخرى إلى (٨٦٪) في الدورة الثالثة. ويشير ذلك إلى أن تطبيق *(CTL-STAD)* أسهم في إيجاد بيئة تعلّمية نشطة وتعاونية وذات معنى، الأمر الذي زاد من اندماج الطلاب في عملية التعلّم. ففي بداية الأمر، بدا بعض الطلاب ميّالين إلى السلبية وقلة الجرأة في التعبير

عن آرائهم، غير أنهم أخذوا تدريجيًا في المشاركة الفاعلة من خلال المناقشة وطرح الأسئلة والعمل الجماعي. كما أتاح نموذج *(STAD)* مساحة للطلاب لمساعدة بعضهم بعضًا في فهم المادة، مما جعل التفاعل التعليمي أكثر حيوية وتشاركية. وأسهم ربط المحتوى التعليمي بسياقات الحياة الواقعية — من خلال مدخل — *(CTL)* في تسهيل فهم المادة الدراسية، وجعلها أكثر ارتباطًا بخبرات الطلاب اليومية. وعليه، فإن هذا التحسن في نشاط الطلاب يدل على أن التعلّم التعاوني السياقي قادر على تعزيز الانخراط التعلمي بصورة أكثر فاعلية.

٣. ومن حيث دافعية التعلّم وفق نموذج*(ARCS)* ، فقد شهدت جميع المؤشرات تحسنًا تدريجيًا. ففي الدورة الثالثة، أصبح انتباه الطلاب *(Attention)* أكثر استقرارًا، كما ازدادت درجة إحساسهم بملاءمة المادة *(Relevance)* نتيجة ربطها بواقع حياتهم، وارتفعت ثقتهم بأنفسهم *(Confidence)* من خلال العمل الجماعي والعروض التقديمية، في حين تجلّى شعورهم بالرضا *(Satisfaction)* في حماسهم ومبادرتهم للمشاركة وتحسن نتائجهم الدراسية. ويبيّن هذا التحسن في المؤشرات الأربعة أن الطلاب لم يصبحوا أكثر اهتمامًا بالتعلّم فحسب، بل ازدادوا أيضًا ثقةً بقدراتهم على تعلّم اللغة العربية. كما أن تنامي الثقة بالنفس خلال العملية التعليمية أسهم في تشجيعهم على التعبير عن آرائهم والمشاركة أمام زملائهم. ومن جهة أخرى، يُعدّ شعور الطلاب بالرضا عاملاً مهمًا في الحفاظ على دافعيتهم على المدى الطويل. وتؤكد هذه النتائج أن التكامل بين *(CTL)* و *(STAD)*ونموذج *(ARCS)* يُمثّل استراتيجية فعّالة في تعزيز دافعية تعلّم اللغة العربية بصورة شاملة.

وخلاصة القول، يثبت هذا البحث أن تعليم اللغة العربية القائم على أسس سياقية وتعاونية ومبنية على الدافعية يسهم في تحسين جودة التعلّم وتنمية دافعية الطلاب بشكل مستدام. إذ يتيح مدخل *(CTL)* للطلاب فرصة فهم المادة بصورة أعمق وأكثر معنى من خلال ربطها المباشر بحياتهم اليومية. ومن خلال نموذج*(STAD)* ، لا يقتصر التعلّم على

الجهد الفردي، بل يتعزز بالعمل الجماعي الذي ينمّي التفاعل والمسؤولية المشتركة والتعاون بين أعضاء المجموعة. كما أن دمج نموذج *(ARCS)* في العملية التعليمية أثبت فاعليته في جذب انتباه الطلاب، وتعزيز إحساسهم بملاءمة المحتوى، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق الرضا التعلمي لديهم. ويعكس التحسن المستمر في كل دورة أن التخطيط التعليمي القائم على التأمل والتقويم المستمر قادر على معالجة أوجه القصور وتحقيق نتائج تعليمية أكثر جودة. وبناءً على ذلك، يمكن اعتماد التكامل بين *(CTL)* و *(STAD)*و *(ARCS)*بوصفه نموذجًا تعليميًا ابتكاريًا وفعّالًا في رفع دافعية تعلّم اللغة العربية وتحسين جودتها في المؤسسات التعليمية، ولا سيما في المدارس الدينية (المدارس الإسلامية).

ب. توصيات البحث

استنادًا إلى نتائج البحث الذي تمّ تنفيذه، يمكن تقديم عدد من التوصيات التي من شأنها الإسهام في تحسين جودة تعليم اللغة العربية في المستقبل. فبالنسبة إلى معلمي اللغة العربية، يُوصى بالاستمرار في تطوير تطبيق مدخل **التعليم والتعلّم السياقي** *(Contextual Teaching and Learning – CTL)*مع نموذج قسم إنجاز فرق الطلابة *(Student Teams Achievement Divisions – STAD)* بصورة إبداعية وابتكارية، بما يجعل عملية التعلّم أكثر جذبًا وملاءمةً لاحتياجات الطلاب. كما ينبغي على المعلم مراعاة تنويع طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية، بحيث تنمو عناصر الدافعية وفق نموذج *ARCS*—وهي: الانتباه، والملاءمة، والثقة، والرضا—بصورة متوازنة. إضافةً إلى ذلك، يُستحسن أن يقوم المعلم بعملية تقويم ذاتي (تأمّل تربوي) بصورة دورية لعملية التعلّم، من أجل معالجة أوجه القصور التي قد تظهر في كل مرحلة من مراحل التنفيذ. وبذلك، يمكن أن تصبح عملية تعليم اللغة العربية أكثر فاعليةً ومعنىً، وقادرةً على تنمية دافعية التعلّم لدى الطلاب بشكل مستدام.

أما بالنسبة إلى الطلاب، فيُؤمَل منهم تعزيز مشاركتهم الفاعلة في جميع الأنشطة التعليمية، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي. كما ينبغي لهم الاستفادة من العمل التعاوني ضمن مجموعات *(STAD)* بوصفه وسيلةً لتبادل المعارف، ومساعدة بعضهم بعضًا في فهم المادة الدراسية، وتنمية الثقة بالنفس في تعلّم اللغة العربية. ومن المهم كذلك تنمية الجرأة على طرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات والتعبير عن الآراء، حتى تصبح عملية التعلّم أكثر حيويةً وتفاعليةً. فضلًا عن ذلك، يُنتظر من الطلاب القدرة على ربط ما يتعلمونه بخبراتهم الواقعية في حياتهم اليومية، بما يجعل التعلّم أكثر صلةً وعمقًا. ومن خلال هذه المشاركة النشطة، ستنمو دافعية التعلّم لديهم بصورة أقوى، الأمر الذي سينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي.

وفيما يتعلق بالباحثين في الدراسات المستقبلية، يُقترح توسيع نطاق هذا البحث ليشمل سياقات تعليمية أوسع، سواء من حيث المراحل الدراسية المختلفة أو موضوعات اللغة العربية الأخرى. كما يمكن إجراء دراسات لاحقة من خلال دمج *(CTL-STAD)* مع نماذج أو وسائل تعليمية مبتكرة أخرى، بهدف استكشاف مستويات متعددة من الفاعلية. إضافةً إلى ذلك، يُستحسن توسيع محور الدراسة ليشمل—إلى جانب دافعية التعلّم—جوانب أخرى، مثل نواتج التعلّم، والمهارات اللغوية، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. ومن شأن هذه الدراسات المتعمقة أن تُسهم إسهامًا علميًّا ثريًّا في تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية. وبإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، يُؤمَل أن تتنامى الابتكارات في تعليم اللغة العربية، بما يمكنها من مواكبة التحديات المتجددة في ميدان التربية والتعليم.

كما يُوصى المؤسسات التعليمية، ولا سيّما إدارات المدارس، بتوفير الدعم اللازم لتطبيق النماذج والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، من خلال تنظيم برامج تدريبية وورش عمل منهجية للمعلمين حول توظيف مدخل التعليم والتعلّم السياقي *(CTL)* ونموذج *(STAD)* بصورة فعّالة ومستدامة. وينبغي كذلك تهيئة بيئة تعليمية داعمة تتوافر فيها الوسائل

التعليمية المتنوعة والتقنيات الحديثة التي تُسهم في إنجاح العملية التعليمية وتعزيز دافعية الطلاب نحو التعلّم. كما يُستحسن توفير مصادر تعلّم رقمية وتفاعلية تُساعد المعلمين على تنويع أساليب التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب. إضافةً إلى ذلك، يُوصى بإدماج هذه النماذج ضمن الخطط الدراسية والسياسات التعليمية الرسمية بما يضمن استمرارية تطبيقها وتطويرها بصورة منهجية. ومن المهم أيضًا تعزيز ثقافة التعاون بين المعلمين من خلال تبادل الخبرات وأفضل الممارسات في تطبيق هذه الاستراتيجيات داخل البيئة المدرسية. ومن شأن هذا الدعم المؤسسي المتكامل أن يُعزّز جودة التعليم، ويُسهم في تحقيق مخرجات تعليمية أكثر تميّزًا وفاعليةً، واستجابةً لمتطلبات العصر.

المراجع

Astuti, Indah Kusuma. 2015. *Model Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) pada Pembelajaran IPA (Studi Multisitus di MI Negeri Dragu Sumbermanjing Wetan dan SD Alam Generasi Rabbani di Gondanglegi Kabupaten Malang).* Tesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang.

Arikunto, Suharsimi, Suhardjono, dan Supardi. 2015. *Penelitian Tindakan Kelas.* Jakarta: Bumi Aksara

Arikunto, Suharsimi. *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta: Rineka Cipta, 2013.

Creswell, John W., and Vicki L. Plano Clark. 2018. *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Springer.

Hendra. 2015. "Identifikasi Motivasi Belajar dan Faktor-Faktor yang Berkontribusi terhadap Keseriusan Belajar Siswa SMP Muhammadiyah Kota Bima." *Jurnal MIPA* 3 (2): 35–50.

Hutagalung, Ferdianto, Sriyanti Br Pasaribu, Puput Sarah Hutabarat, dan Helena Turnip. 2025. "Konsep Dasar Motivasi Belajar." *Jurnal Pendidikan Agama dan Teologi* 3 (1): 60–67. https://ifrelresearch.org/index.php/jpat-widyakarya/article/view/4488.

Johnson, Elaine B. 2011. *Contextual Teaching and Learning: Menjadikan Kegiatan Belajar-Mengajar Mengasyikkan dan Bermakna.* Diterjemahkan oleh Ibnu Setiawan. Bandung: Kaifa.

Keller, John M. 2010. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach.* New York: Springer.

Kementerian Agama Republik Indonesia. 2025. *Kurikulum Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo: Madrasah Aliyah Plus Keterampilan dan MA Riset Tahun Ajaran 2025–2026.* Ponorogo: MAN 1 Ponorogo.

Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo. 2025. *Kurikulum Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo: Madrasah Aliyah Plus Keterampilan dan MA Riset Tahun Ajaran 2025–2026.* Ponorogo: Madrasah Aliyah Negeri 1 Ponorogo.

Mashudi, H., dan Fatomah Azzahro. 2020. *CTL (Contextual Teaching and Learning).* Lumajang: LP3D Press.

Miles, Matthew B., dan A. Michael Huberman. 1992. *Analisis Data Kualitatif: Buku Sumber tentang Metode-Metode Baru.* Diterjemahkan oleh Tjetjep Rohendi Rohidi. Jakarta: Universitas Indonesia Press.

Muchtar, M. Ilham. 2017. "Metode Contextual Teaching and Learning (CTL) dalam Pembelajaran Bahasa Arab." *Al-Maraji': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab.* https://akupintar.id/info-pintar/-/blogs/metode-contextual-teaching-and-learning-ctl-dalam-pembelajaran-di-masa-pandemi.

Muzdalifah. 2009. *Upaya Membelajarkan Siswa Berbahasa Arab dengan Pendekatan Contextual Teaching Learning (CTL) (Studi Kasus di Madrasah Negeri 8 Cakung Jakarta Timur).* Jakarta: Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta.

Nurhidayah, Siti. 2018. "Penerapan Contextual Teaching and Learning dalam Meningkatkan Motivasi Belajar." *Jurnal Pendidikan* 5 (2): 120–128.

ناصر، عبد الحميد. ٢٠١٩. *المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية الدينية*. سورابايا: مكتبة البيان.

الأنصاري، محمد. ٢٠٢١. *طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية الإسلامية*. جاكرتا: دار النور.

الكيلاني، أحمد. ٢٠١٧. "استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية". *مجلة الدراسات التربوية* 12: 120–140.

Panjaitan, Hendripal, dan Febi Hafizzah. 2025. "Peran Guru sebagai Fasilitator dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di SDIT Mutiara Ilmu Kuala." *Jurnal Pendidikan* 5 (1).

Prio Utomo, Nova Asvio, dan Fiki Prayogi. 2024. "Metode Penelitian Tindakan Kelas (PTK): Panduan Praktis untuk Guru dan Mahasiswa di Institusi Pendidikan."

Rajak, D., dan H. Gunawan. 2020. *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah.* Banda Aceh: SEARFIQH.

Ramadhan, Ahmad Rizki, et al. 2024. "Optimalisasi Pembelajaran Bahasa Arab melalui Metode CTL." *EDUKATIF: Jurnal Ilmu Pendidikan* 6 (6): 6605. https://edukatif.org/edukatif/article/view/7644/pdf.

Rifa'i, Moh., et al. 2022. "Implementasi Contextual Teaching and Learning (CTL) dalam Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa pada Materi Bahasa Arab." *Tarqiyatuna* 1 (2): 68–82. https://doi.org/10.36769/tarqiyatuna.v1i2.282.

Riyana, Cepi. 2012. *Media Pembelajaran: Hakikat, Pengembangan, Pemanfaatan, dan Penilaian.* Bandung: Wacana Prima.

Rumiyati. 2017. *Pengaruh Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) terhadap Kemampuan Memahami Warahan Siswa Kelas VII SMPN 1 Kotabumi Lampung Utara.*

Sinaga, Samuel Juliardi, et al. 2023. "Peningkatan Motivasi Belajar Siswa melalui Contextual Teaching and Learning (CTL) pada Pembelajaran Perbandingan." *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika* 7 (1): 681–694.

Slavin, Robert E. 2015. *Cooperative Learning: Teori, Riset, dan Praktik.* Diterjemahkan oleh Narulita Yusron. Bandung: Nusa Media.

Suprihatin, Siti. 2015. "Upaya Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa." *Jurnal Pendidikan Ekonomi* 3 (1): 73–82.

Susanto, Ahmad. 2019. "Teori Belajar dan Motivasi Pembelajaran." *Jurnal Pendidikan Dasar* 10 (2): 120–130.

Strauss, Anselm, dan Juliet Corbin. 2015. *Dasar-Dasar Penelitian Kualitatif: Tatalangkah dan Teknik-Teknik Teoritisasi Data.* Diterjemahkan oleh Muhammad Shodiq dan Imam Muttaqien. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Thontowi, Sutipyo Ru'iya. 2023. "Implementasi Strategi Contextual Teaching and Learning (CTL) pada Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah

Tsanawiyah." *Saliha: Jurnal Pendidikan dan Agama Islam* 6 (2). https://doi.org/10.54396/saliha.v6i2.658.

Ubaidillah, Ibnu. 2008. *Pembelajaran Kontekstual: Analisis Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah Aliyah.* Tesis, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.

Uno, Hamzah B. 2016. *Teori Motivasi dan Pengukurannya.* Jakarta: Bumi Aksara.

Wina Sanjaya. 2015. *Pembelajaran dalam Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi.* Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Yatim Riyanto. *Paradigma Baru Pembelajaran: Sebagai Referensi Bagi Guru/Pendidik dalam Implementasi Pembelajaran yang Efektif dan Berkualitas.* Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Zaeni, Rahmania Auriel, et al. 2025. "Contextual Teaching Learning untuk Peningkatan Pembelajaran Bahasa Arab." *Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab* 7 (1): 1–13. https://doi.org/10.47435/naskhi.v7i1.3306.

Zulistia, Mira. 2021. "Efektivitas Strategi Contextual Teaching and Learning (CTL) Bahasa Arab." *Jurnal Al-Maqayis* 8 (2): 86–95. https://doi.org/10.18592/jams.v8i2.4901.

Zulfania, Annisa. 2025. "Analisis Efektivitas Implementasi Model Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) Mata Pelajaran Kimia Jenjang SMA/MA." *Jurnal Pendidikan Kimia dan Terapan* 10 (2): 1–9.