Volume 6 Number 1 (2026)
January-June 2026
Page: 503-518

E-ISSN: 2722-6794
P-ISSN: 2722-6786
DOI: 10.37680/aphorisme.v7i1.9444

APHORISME
Journal of Arabic Language, Literature, and Education
مجلة اللغة العربية أدبها وتعليمها

TAṬWĪR ṬARĪQAH TA'LĪM 'ILMI AL-NAḤWI AL-QĀ'IM 'ALĀ AL-MUSYKILĀT (PROBLEM BASED LEARNING) LI TARQIYAH AL-TAḤṢĪL AL-DIRĀSĪ LADĀ TILMĪDHĀT AL-MA'HAD

تطويرُ طريقة تعليمِ علمِ النحوِ القائمِ على المشكلات *(Problem Based Learning)* لترقية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المعهد

Vivia Salma Azzahro[1], Abdul Hamid[2], Nur Qomari[3]
[123]Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang; Indonesia
Correspondence E-mail; 240104210005@student.uin-malang.ac.id

Submitted: 07/04/2026 Revised: 16/04/2026 Accepted: 01/04/2026 Published: 10/05/2026

Abstract

This study aims to develop a Problem-Based Learning (PBL) model in the teaching of nahwu (Arabic grammar), to examine its feasibility through expert validation, and to analyze its effectiveness in improving the learning outcomes of female students (santriwati). This research employs a Research and Development (R&D) method using the ADDIE model, which consists of the stages of analysis, design, development, implementation, and evaluation. The population of this study consisted of all second-grade KMI female students at Pondok Modern Arrisalah Ponorogo in the 2025/2026 academic year, totaling 29 students. Since the population was relatively small, a total sampling technique was employed, in which all members of the population were selected as the research sample. Therefore, the sample of this study comprised 29 second-grade KMI female students. Data were collected through observation, interviews, questionnaires, and tests (pretest–posttest), and were analyzed using the t-test and N-Gain. The results indicate that the developed PBL model is feasible, as confirmed by expert validation, in both content and instructional syntax. The implementation of the model enhances students' engagement in learning and their ability to analyze i'rāb. Quantitatively, the average score increased from 76.38 to 90.38, with an N-Gain of 0.601 (moderate) and a t-test significance value of 0.000 (< 0.05). In conclusion, the PBL model is effective in improving students' learning outcomes and their analytical skills in nahwu. This model has the potential to serve as an innovative problem-solving–based approach to Arabic language learning in modern Islamic boarding schools.

Keywords Arabic Language Learning; Nahwu; Problem-Based Learning.

© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

المقدمة

يشكل تعليم اللغة العربية دورا استراتيجيا في تنمية الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، خاصة في سياق التربية الإسلامية،(Fadhilah & Jauhari, 2025) وذلك لأن اللغة العربية تعد اللغة الرئيسة في مصادر العلوم الإسلامية مثل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، إضافة إلى التراث(Liza, n.d.) الإسلامي الذي يعد مرجعا أساسيا في مختلف التخصصات الشرعية كالتفسير والفقه وأصول الفقه. ولذلك فإن إتقان اللغة العربية لا يُفهم بوصفه مهارة لغوية فحسب، بل يعد أداة إبستمولوجية لفهم التعاليم الإسلامية مباشرة من مصادرها الأصلية (Fikri et al., 2023). وفي السياق التربوي المعاصر، شهد تعليم اللغة العربية تحولا ملحوظا، خاصة مع دمج المقاربة التواصلية والمقاربة المبنية على المهارات اللغوية.(F. Falah et al., 2023) وتؤكد هذه المقاربة على توظيف اللغة في سياقات حقيقية بدلا من الاقتصار على اكتساب القواعد النظرية (M. F. Falah, 2024). وتشير العديد من الدراسات الحديثة إلى أن التعليم الذي يدمج مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بشكل متكامل يسهم في رفع الكفايات اللغوية لدى المتعلمين بصورة أكثر فاعلية مقارنة بالطرائق التقليدية التي تركز على الحفظ (Nadia ElMeftahy, 2025). كما أن توظيف التكنولوجيا الرقمية في تعليم اللغة العربية يسهم بشكل كبير في تعزيز دافعية المتعلمين ومشاركتهم في عملية التعلم.

ومن منظور اللسانيات التطبيقية، لا يمكن فصل تعليم اللغة العربية عن السياق الاجتماعي والثقافي لمستخدميها، مما يستدعي اعتماد مقاربة سياقية تربط المادة التعليمية بواقع حياة المتعلمين(M. F. Falah, 2024) . ويسهم هذا التوجه في تعميق الفهم الدلالي، إذ لا يقتصر المتعلم على دراسة البنية اللغوية،(F. Falah et al., 2023) بل يمتد إلى إدراك كيفية استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية (Majidah et al., n.d.) . وبذلك يصبح تعليم اللغة العربية موجها ليس فقط للجانب المعرفي، بل أيضا للجانب الوجداني والحركي.ومن جهة أخرى، لا تزال التحديات في تعليم اللغة العربية في المؤسسات الإسلامية معقدة، خاصة فيما يتعلق بضعف الدافعية، وقصور طرائق التدريس، ونقص الوسائل التعليمية المبتكرة (Sholeh & Mufidah, 2023). ولذلك تبرز الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية مرنة ومبتكرة مثل التعلم القائم على المشاريع، والتعلم التعاوني، ودمج الوسائط الرقمية. ومن شأن هذه الاستراتيجيات أن تسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلا وجاذبية، بما يعزز فاعلية تعليم اللغة العربية بشكل عام.

كما أن دور المعلم في تعليم اللغة العربية يعد دورا محوريا، إذ لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى كونه ميسرا وموجها ومحفزا لبناء المعرفة لدى المتعلمين (Kurniawan, 2022). وتسهم الكفايات التربوية والمهنية والاجتماعية والشخصية للمعلم في تحديد جودة العملية التعليمية. ولذلك فإن تطوير المعلمين من خلال التدريب المستمر يعد أحد العوامل الأساسية في تحسين جودة تعليم اللغة العربية في المؤسسات الإسلامية. وفي البنية العلمية للغة العربية، يحتل علم النحو مكانة أساسية بوصفه الأداة التي تنظم البنية التركيبية للغة من خلال مفهوم الإعراب والعلاقات بين عناصر الجملة(Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa’diyah, 2024). ولا يقتصر

النحو على كونه قواعد صرفية ونحوية، بل يعد أداة أساسية في تحديد المعنى الدقيق للنصوص (Mahmoud et al., 2025). فالأخطاء في التحليل النحوي تؤدي مباشرة إلى أخطاء في الفهم. ومن ثم فإن إتقان علم النحو يعد شرطا أساسيا لقدرة الطالبات على قراءة النصوص العربية وفهمها وتحليلها بصورة صحيحة ومنهجية (Amalia et al., 2025).

وفي معهد الرسالة العصري بونوروكو، يتم تعليم النحو للطالبات بشكل منظم ومستمر من خلال عدة مقاربات مثل المحاضرة، والحفظ، وطريقة السوروجان، والباندونغان، والتدريبات المنظمة. وقد أسهمت هذه المقاربات في تعزيز فهم الطالبات للقواعد الأساسية للغة العربية (Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa'diyah, 2024). غير أن التعليم لا يزال يركز على الجانب التقريري ولم يطور بشكل كاف القدرة التحليلية في سياقات الاستخدام الحقيقي للغة. ومع تطور تعليم القرن الحادي والعشرين، يتطلب النموذج التربوي تعزيز مهارات التفكير العليا التي تشمل التفكير النقدي والإبداعي والتعاوني والتواصلي(Fadhilah & Jauhari, 2025) . وفي هذا السياق، لا يكفي تعليم النحو على أساس الحفظ، بل يجب توجيهه نحو التحليل وحل المشكلات اللغوية، بحيث تكون الطالبات قادرات على تطبيق القواعد في تحليل النصوص الأصيلة بشكل مستقل وسياقي(Arifin, 2019).

ومن الملاحظ أنه في الممارسة الصفية لدى الطالبات، توجد مؤشرات على تطبيق غير منظم للتعلم القائم على المشكلات، ويتجلى ذلك في تقديم المعلم نصوصا عربية لتحليلها من حيث الإعراب وتحديد الوظائف النحوية (Asiah 2022). وتعكس هذه الأنشطة بشكل جوهري خصائص التعلم القائم على المشكلات، إلا أن تطبيقها لا يتم وفق خطواته المنهجية (Mahmoud et al., 2025). وتشير هذه الحالة إلى أن إمكانية تطبيق التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو موجودة بالفعل (Rosmaria Manik 2023) ، لكنها لم تستثمر بشكل منهجي. إذ لم تُنفذ مراحل التعلم القائم على المشكلات مثل تحديد المشكلة، وتنظيم المجموعات، والاستقصاء، وعرض النتائج، والتقويم بشكل متسق (Arifin, 2019). ويعزى ذلك إلى نقص الأدوات التعليمية القائمة على المشكلات مثل أوراق عمل الطالبات، وسيناريوهات التعلم، وأدوات التقويم الأصيل (Luthfiana et al., 2019).

كما توجد فجوة بين المعرفة النظرية للنحو والقدرة التطبيقية لدى الطالبات في تحليل النصوص. إذ تتمكن العديد من الطالبات من حفظ القواعد، لكنهن يواجهن صعوبات في تطبيقها أثناء التحليل الإعرابي (Asiah 2022)، مما يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الدافعية، وقلة المشاركة الفاعلة في التعلم.

وتشير هذه الوضعية إلى ضرورة تطوير نموذج تعليمي يدمج بين اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التفكير العليا (Nashoih et al., 2023). ويعد التعلم القائم على المشكلات أحد النماذج المناسبة، حيث يضع الطالبات في مركز العملية التعليمية من خلال تحليل المشكلات والمناقشة والتعاون. ويسهم هذا النموذج في بناء المعرفة بشكل مستقل وهادف وسياقي (Putra, 2020).

ويمتلك تطبيق التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو القدرة على تحسين مهارات التحليل النحوي، وتنمية التفكير النقدي، وزيادة الدافعية لدى الطالبات. إذ يتحول التعلم من الحفظ إلى التحليل، ومن التلقي إلى التفسير والمناقشة والتقويم (Fikri et al., 2023). وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة فعالية التعلم القائم على المشكلات في تعزيز مشاركة المتعلمين وتنمية مهارات التفكير العليا (Liza, n.d.). إلا أن الدراسات التي تربط بين التعلم القائم على المشكلات وتحليل الإعراب في سياق المعاهد الإسلامية ما تزال محدودة، مما يمنح هذه الدراسة أهمية علمية. وتكمن جدة هذه الدراسة في تطوير نموذج للتعلم القائم على المشكلات مخصص لتعليم النحو مع دمج تحليل الإعراب كمهارة محورية. كما تتضمن تطوير أدوات تعليمية قائمة على المشكلات تتناسب مع خصائص الطالبات في المعاهد العصري (Mutammimah 2016). وبناء على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نموذج التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو بشكل منهجي وسياقي، والتحقق من صلاحيته من خلال تحكيم الخبراء، وقياس فاعليته في تحسين نتائج تعلم الطالبات. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير تعليم اللغة العربية بصورة أكثر فاعلية وتفاعلية، وبما يعزز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

منهج البحث

تستخدم هذه الدراسة منهج البحث والتطوير (Research and Development / R&D) بنموذج ADDIE الذي يتضمن خمس مراحل، وهي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم. في مرحلة التحليل تم تحديد احتياجات ومشكلات تعلم علم النحو من خلال الملاحظة والمقابلة مع المعلمات. أما مرحلة التصميم فتشمل إعداد نموذج التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning / PBL) مع إعداد أدوات التعلم بما يتناسب مع خصائص البيئة المعهدية. وفي مرحلة التطوير تم إجراء تحكيم الخبراء (في المادة، وطرق التدريس، والممارسين) إضافة إلى تجربة محدودة لقياس صلاحية النموذج وقابليته للتطبيق. أما مرحلة التنفيذ فقد تم فيها تطبيق نموذج PBLفي الصف التجريبي. وفي مرحلة التقويم تم استخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي، إضافة إلى تحليل N-Gainلمعرفة فعالية النموذج. يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني في كلية المعلمات الإسلامية بمعهد الرسالة العصري للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦، والبالغ عددهن ٢٩ طالبة. ونظرا لصغر حجم المجتمع، تم استخدام أسلوب العينة الشاملة (total sampling) ، بحيث تمثل جميع أفراد المجتمع عينة البحث.

تشمل أدوات جمع البيانات الملاحظة، والمقابلة، والاختبار، والتوثيق. استخدمت الملاحظة لرصد أنشطة التعلم باستخدام نموذج PBL داخل الصف. وأجريت المقابلة مع معلمة النحو لمعرفة واقع عملية التعلم. أما الاختبار فيتكون من الاختبار القبلي والاختبار البعدي لقياس نتائج التعلم قبل وبعد التطبيق. كما استخدم التوثيق لدعم بيانات البحث مثل سجلات الحضور ودفتر ملاحظات التعلم. أجري هذا البحث في معهد الرسالة العصري البرنامج العلمي بقرية غوندِك، منطقة سلاهونغ، محافظة بونوروكو. وتنقسم بيانات البحث إلى بيانات أولية وثانوية. تم الحصول على البيانات الأولية من نتائج الاختبارات، والملاحظة، والمقابلات، والاستبيانات،

بينما تم الحصول على البيانات الثانوية من وثائق المدرسة، وكتاب النحو الواضح الجزء الأول، والمراجع ذات الصلة. أما تحليل البيانات فقد استخدم المدخل الكمي والوصفي. استخدم التحليل الوصفي لوصف عملية التعلم، في حين استخدم التحليل الكمي لقياس فعالية نموذج PBL من خلال اختبار ت للعينة المزدوجة (Paired Sample T-Test)، وحساب المتوسطات، وتحليل.N-Gain

نتائج البحث والمناقشة

نتائج البحث

تم تطوير طريقة التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو باستخدام منهجية ADDIE التي تشتمل على خمس مراحل رئيسة، وهي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم. وقد اختيرت هذه المنهجية لما توفره من إطار منهجي منظم في تصميم الطريقة التعليمية وتطويرها وتقويمها بصورة مستمرة. وترتبط كل مرحلة بالأخرى ارتباطا وثيقا، بحيث تشكل أساسا للمرحلة التي تليها، مما يسهم في إنتاج طريقة تعليمية تتناسب مع حاجات الطالبات وخصائص مادة النحو التي تتسم بالطابع التجريدي والتحليلي.

١. مرحلة التحليل

تهدف مرحلة التحليل إلى تحديد الحالة الأولية لعملية التعلم، وخصائص الطالبات، والمشكلات التي تواجههن في تعليم علم النحو. وتم إجراء التحليل من خلال الملاحظة الصفية، والمقابلات مع المدرسات، ودراسة نتائج تعلم الطالبات (Abdurrohman & Ulinnuhaa, 2024). وأظهرت نتائج التحليل أن تعليم النحو لا يزال يهيمن عليه المدخل القائم على تمركز العملية التعليمية حول المدرسات، حيث تؤدي المدرسات دور المصدر الرئيس للمعلومات، في حين تميل الطالبات إلى أن يكن متلقيات سلبيات. كما تقتصر أنشطة التعلم في الغالب على شرح القواعد بشكل مباشر، والتدريبات الآلية التي تركز على الحفظ. ويؤدي هذا الوضع إلى محدودية مشاركة الطالبات في عملية التعلم، سواء في طرح الأسئلة أو المشاركة في المناقشة أو التعبير عن الآراء.

إضافة إلى ذلك، لم يرتبط تعليم النحو بشكل كاف بالسياق الواقعي لاستخدام اللغة، حيث تدرس القواعد بمعزل عن ممارسة تحليل الجمل، مما يؤدي إلى مواجهة الطالبات صعوبات عند التعامل مع النصوص الأكثر تعقيدا. وتظهر هذه الصعوبات بشكل خاص في القدرة على إجراء تحليل الإعراب بصورة منهجية، وتحديد وظائف الكلمات في الجملة، وتقديم تعليلات نحوية منطقية. كما كشفت النتائج عن وجود فجوة بين إتقان المفاهيم النظرية والقدرة على تطبيقها. فمعظم الطالبات قادرات على حفظ القواعد النحوية، ولكنهن لا يستطعن تطبيقها بدقة في تحليل التراكيب اللغوية. ويشير ذلك إلى أن عملية التعلم لم تنجح بعد في تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التفكير التحليلي والنقدي والمنطقي (Husnah, 2025). ومن الجانب الوجداني، تبين أن دافعية التعلم لدى الطالبات منخفضة نسبيا، وذلك بسبب طبيعة التعلم التي تتسم بالرتابة والتركيز على الحفظ، مما يجعل الطالبات

أقل حماسا وأضعف رغبة في المشاركة الفاعلة (Putri Ladya Rausyan Fikri, 2024). ومع ذلك، فعندما يتضمن التعلم أنشطة تحليل النصوص أو حل المشكلات البسيطة، يظهر بعض الطالبات تحسنا في الاهتمام والمشاركة، مما يدل على أن لديهن قابلية للتعلم النشط إذا ما تم توظيف مدخل تعليمي مناسب.

وبناء على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بضرورة اعتماد طريقة تعليمية تسهم في تحويل نمط التعلم من الطابع السلبي إلى التفاعل الإيجابي، ومن الحفظ إلى الفهم السياقي، ومن التمركز حول المدرسات إلى التمركز حول الطالبات. كما ينبغي أن تسهم هذه الطريقة في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي، ومساعدة الطالبات على ربط القواعد النحوية بتطبيقاتها في تحليل النصوص. ولذلك تم اختيار طريقة التعلم القائم على المشكلات بوصفها حلا بديلا، لما تتميز به من خصائص قائمة على التعلم القائم على المشكلات، والعمل التعاوني، والسياق الواقعي(Yuliani et al., 2022).

٢. مرحلة التصميم

تعد مرحلة التصميم امتدادا لنتائج تحليل الحاجات، وتهدف إلى إعداد طريقة تعليمية منظمة وممنهجة تتناسب مع خصائص الطالبات وطبيعة مادة النحو. وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بتصميم طريقة التعلم القائم على المشكلات وتكييفها في سياق تعليم علم النحو في بيئة المعهد (Kokom Komariah, Herminarto Sofyan, 2019). وقد اعتمدت الطريقة المطورة على خمس مراحل أساسية، وهي توجيه المشكلة، وتنظيم المجموعات، والتحقيق الفردي والجماعي، وعرض النتائج، والتقويم التأملي. ففي مرحلة توجيه المشكلة تقدم المدرسات مشكلات في صورة نصوص عربية أصيلة تتضمن ظواهر إعرابية أو تراكيب لغوية معينة تحتاج إلى التحليل. وتم تصميم هذه المشكلات بحيث تثير فضول الطالبات وتدفعهن إلى التعرف على المشكلات اللغوية وفهمها بصورة مستقلة.

أما في مرحلة تنظيم المجموعات، فتقسم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة بناء على مستوياتهن الأولية، وذلك بهدف إيجاد تفاعل تكاملي بين أفراد المجموعة، مما يسهم في تعزيز الطابع التعاوني في التعلم. كما توزع الأدوار على أعضاء المجموعة لضمان مشاركة جميع الطالبات بشكل فعال. وتعد مرحلة التحقيق محور العملية التعليمية، حيث تقوم الطالبات بتحليل النصوص المقدمة، سواء بصورة فردية أو جماعية، مع الاستعانة بمصادر تعلم متنوعة مثل كتب النحو، والمعاجم، والمذكرات السابقة. ولدعم هذه المرحلة، أعدت أوراق عمل قائمة على المشكلات تتضمن خطوات التحليل، وأسئلة محفزة، وجداول لتدوين نتائج تحليل الإعراب. وفي مرحلة عرض النتائج، تقدم كل مجموعة نتائج تحليلها مدعومة بالحجج أمام الصف، وتهدف هذه المرحلة إلى تنمية مهارات التواصل، والتفكير المنطقي، والقدرة على الدفاع عن الرأي استنادا إلى القواعد المدروسة. وتؤدي المدرسات دور الميسرات من خلال تقديم التعزيز والتوضيح لما يتم التوصل إليه.

أما المرحلة الأخيرة فهي التقويم التأملي، حيث تقوم الطالبات مع المدرسات بتقويم عملية التعلم ونتائجها، وذلك بهدف التعرف على الصعوبات التي واجهتهن، وتعزيز فهم المفاهيم، واستخلاص النتائج المتعلقة بتطبيق

القواعد النحوية في سياق الجمل. وإلى جانب تصميم مراحل التعلم، تم في هذه المرحلة إعداد مجموعة من الأدوات التعليمية الداعمة لتطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات، وتشمل خطة تنفيذ التعلم، وأوراق العمل القائمة على المشكلات، وأدوات التقويم. وقد صممت أدوات التقويم لقياس نواتج التعلم المعرفية، ومهارات التحليل، والتفكير النقدي، ومستوى المشاركة في عملية التعلم.كما روعي في تصميم الطريقة مبدأ التدرج في تقديم الدعم التعليمي، من خلال عرض المشكلات بشكل متسلسل من المستوى البسيط إلى المعقد، وذلك لمساعدة الطالبات على بناء الفهم تدريجيا، وتقليل العبء المعرفي عند التعامل مع المادة التعليمية. وبذلك أسفرت مرحلة التصميم عن إعداد طريقة التعلم القائم على المشكلات بصورة منظمة، ومدعومة بأدوات تعليمية متكاملة، مما يجعلها جاهزة للتطوير والتطبيق في المرحلة التالية.

٣. مرحلة التطوير

تعد مرحلة التطوير عملية تجسيد للتصميم الذي تم إعداده، وذلك من خلال تحويله إلى أدوات تعليمية ملموسة وجاهزة للاستخدام. وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بتطوير مجموعة من المنتجات التعليمية، تشمل خطة تنفيذ التعلم القائمة على التعلم القائم على المشكلات، وأوراق عمل الطالبات القائمة على المشكلات، وسيناريو التعلم، وأدوات التقويم المتكاملة. وقد صممت هذه الأدوات بما يدعم تنفيذ مراحل التعلم القائم على المشكلات بصورة منهجية. حيث تتضمن خطة تنفيذ التعلم خطوات تفصيلية تتوافق مع مراحل التعلم، بدءا من توجيه المشكلة وانتهاء بالتقويم التأملي. كما أعدت أوراق عمل الطالبات لتكون دليلا رئيسا في عملية تحليل الإعراب، حيث تتضمن إرشادات العمل، وأسئلة محفزة، وجداول للتحليل، ومساحة لعرض الحجج النحوية بشكل منطقي.

وبعد الانتهاء من إعداد المنتج الأولي، تم الانتقال إلى مرحلة التحقق من صلاحيته من خلال عرضه على خبراء في المادة وخبراء في الطريقة. وتهدف مراجعة خبراء المادة إلى التأكد من توافق المحتوى مع قواعد النحو، ومدى ملاءمة مستوى الصعوبة لقدرات الطالبات.(Islami & Sarnita, 2021) أما مراجعة خبراء الطريقة فتهدف إلى تقويم مدى توافق تصميم التعلم مع مبادئ التعلم القائم على المشكلات، من حيث وضوح المراحل، وأهمية المشكلات المطروحة، وإمكانية تطبيق التعلم بصورة عملية داخل الفصل.

الجدول ١. النتيجة من الخبراء

الجهة المقيمة	مجموع الدرجات	النسبة المئوية	الفئة
خبيرة الطريقة	٣٢	١٠٠٪	صالحة جدا
خبيرة المادة	٣٠	٩٣,٧٥٪	صالحة

أظهرت نتائج التحقق أن المنتج المطور يقع ضمن فئة الملاءمة إلى الملاءمة العالية من حيث المحتوى، وتصميم التعلم، وقابلية تنفيذ مراحل التعلم القائم على المشكلات. ويشير ذلك إلى أن الأدوات التعليمية المعدة قد استوفت معايير الصلاحية من الناحيتين النظرية والتطبيقية. ومع ذلك، قدم المحكمون عددا من المقترحات التي

شكلت أساسا لعملية مراجعة المنتج. وشملت هذه المراجعات تبسيط التعليمات في أوراق عمل الطالبات لتكون أكثر وضوحا وسهولة في الفهم، إضافة إلى تعديل مستوى صعوبة النصوص العربية المستخدمة كمصادر للمشكلات. وقد أعيد تنظيم هذه النصوص بصورة تدريجية تتناسب مع القدرات الأولية للطالبات، دون الإخلال بمستوى التحدي التحليلي المطلوب في تعليم علم النحو. وبذلك أسفرت مرحلة التطوير عن إنتاج طريقة التعلم القائم على المشكلات بعد مراجعتها وتحسينها في ضوء آراء الخبراء، مما يجعلها جاهزة للتطبيق في مرحلة التجريب.

٤. مرحلة التطبيق

تهدف مرحلة التنفيذ إلى اختبار قابلية التطبيق والفعالية الأولية لطريقة التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو. وقد صممت هذه المرحلة بصورة تدريجية من خلال ثلاث مراحل تجريبية، شملت أعدادا مختلفة من الطالبات (٧، ١٩، ٢٩ طالبة)، وذلك بهدف الحصول على تصور أكثر شمولية حول مدى اتساق أداء الطريقة في ظروف صفية مختلفة، ومع مستويات متباينة من قدرات الطالبات.

التجريبة الأولى (٧ طالبات)

الجدول ٢. الإحصاء الوصفي

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

التجريبة الثانية (١٩ طالبات)

الجدول ٣. الإحصاء الوصفي

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

التجربة الثالث (٢٩ طالبات)

الجدول ٢. الإحصاء الوصفي

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

من الناحية الكمية

أظهرت نتائج تطبيق الطريقة وجود زيادة في نتائج التعلم بشكل متسق في كل مرحلة من مراحل التجريب. ففي التجربة الأولى ارتفع متوسط درجات الطالبات من ٥١،١٤ (الاختبار القبلي) إلى ٧٨،١٤ (الاختبار البعدي)، بفارق تحسن قدره ٢٧ درجة. وفي التجربة الثانية ارتفع المتوسط من ٦٥،٧٤ إلى ٨٠،٤٢ بفارق ١٤،٦٨ درجة. أما في التجربة الثالثة فقد ارتفع المتوسط من ٧٦،٣٨ إلى ٩٠،٣٨ بفارق ١٤ درجة. ويشير هذا النمط من التحسن إلى أن طريقة التعلم القائم على المشكلات لا تكون فعالة في المرحلة الأولى فقط، بل تتميز بالثبات والاستمرارية عند تطبيقها على نطاق أوسع.كما يعكس هذا التحسن في كل مرحلة وجود عملية تكيف إيجابية لدى المدرسات والطالبات (Hafidz, n.d.). فكلما ازداد تطبيق الطريقة بشكل متكرر، أصبح سير عملية التعلم أكثر تنظيما، مما انعكس على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي بصورة أفضل. وهذا يدل على أن فاعلية الطريقة ليست فورية، بل تتطور تدريجيا تبعا لجودة التنفيذ ودرجة تعود الطالبات على أسلوب التعلم القائم على المشكلات.

ومن الناحية السلوكية، أظهر تطبيق الطريقة تغييرا ملحوظا في سلوك التعلم لدى الطالبات. فقد أصبحن أكثر نشاطا في المناقشات الجماعية، وأكثر جرأة في إبداء الآراء، كما بدأن في تقديم التعليلات النحوية عند تحديد الإعراب. ويشير هذا التغير إلى انتقال عملية التعلم من النمط السلبي إلى التعلم التفاعلي المتمركز حول الطالبات.كما اتسمت عملية التعلم بطابع تعاوني أكثر وضوحا، حيث لم تقتصر مشاركة الطالبات على العمل الفردي، بل تبادلن الأفكار، وقارَنَّ نتائج التحليل، وصغن الاستنتاجات بشكل جماعي داخل المجموعات. وأسهمت هذه الأنشطة في تعزيز فهم قواعد النحو، وتنمية مهارات التواصل الأكاديمي، والتفكير النقدي والتحليلي (Rifqi Nur Azizah, 2023).

ومع ذلك، تم رصد بعض التحديات خلال مرحلة التنفيذ، من أبرزها عدم كفاءة إدارة الوقت المخصص للمناقشة بشكل كامل، إضافة إلى وجود تفاوت في مستويات الطالبات، مما استدعى تقديم دعم إضافي لبعضهن. وقد شكلت هذه التحديات مادة مهمة للتأمل في سبيل تحسين النموذج، خصوصا فيما يتعلق بتنظيم الوقت، واستراتيجيات تشكيل المجموعات غير المتجانسة، وتقديم الدعم التدريجي للطالبات ذوات المستوى الضعيف(Hadhrah, 2025).

وبذلك يتضح أن مرحلة التنفيذ تؤكد إمكانية تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات بفعالية في تعليم علم النحو، حيث لم تقتصر فائدتها على تحسين النتائج الكمية فحسب، بل أسهمت أيضا في تحسين جودة عملية التعلم من الناحية النوعية من خلال رفع مستوى التفاعل، والتعاون، والقدرة التحليلية لدى الطالبات.

٥. مرحلة التقويم

تُعد مرحلة التقويم مرحلة تهدف إلى قياس فاعلية طريقة التعلم القائم على المشكلات (PBL) بشكل شامل، سواء من حيث نتائج التعلم أو جودة عملية التعلم. وقد تم إجراء التقويم من خلال تحليل البيانات الكمية

والكيفية التي تم الحصول عليها خلال مرحلة التنفيذ. وبناء على نتائج التحليل الكمي، تبين حدوث زيادة في متوسط درجات تعلم الطالبات بمقدار يقارب ١٤ درجة. كما بلغت قيمة الكسب المعدل0,601 (N-Gain) ، وهي تقع ضمن الفئة المتوسطة، مما يدل على أن مستوى تحسن نتائج التعلم يُعد في مستوى فاعلية جيد إلى حد ما. وأظهرت نتائج الاختبار الإحصائي باستخدام اختبار (t) للعينات المترابطة أن قيمة الدلالة بلغت ٠،٠٠٠ > p) (0,05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي. ويدل ذلك على أن التحسن في نتائج التعلم ليس نتيجة الصدفة، وإنما هو أثر مباشر لتطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو.

ومن الناحية الكيفية، أثبتت الطريقة قدرتها على تعزيز مشاركة الطالبات في عملية التعلم، حيث أصبحن أكثر نشاطا ونقدا، وأكثر قدرة على فهم المفاهيم النحوية بشكل أعمق. فلم يعد التعلم مقتصرا على الحفظ، بل أصبح بإمكان الطالبات تطبيق القواعد في تحليل التراكيب اللغوية وتقديم تعليلات نحوية منطقية. ومع ذلك، أظهرت نتائج التقويم وجود بعض التحديات في التطبيق، من أبرزها عدم كفاءة إدارة الوقت المخصص للنقاش، إضافة إلى تفاوت مستويات الطالبات، مما أثر على سرعة استيعاب المادة. كما أن بعض الطالبات ذوات المستوى الضعيف ما زلن بحاجة إلى دعم إضافي مكثف حتى يتمكنّ من متابعة عملية التعلم بشكل أفضل.

وتشير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من فاعلية الطريقة، إلا أنه لا بد من إدخال بعض التعديلات في عملية التنفيذ، مثل تنظيم الوقت بشكل أكثر مرونة، واعتماد استراتيجيات أدق في تشكيل المجموعات، وتبسيط بعض التعليمات التعليمية (M Sholih Salimul Uqba, Ummu Sulaimah Saleh, Nurlatipah, Slamet Daroini, 2024). وبشكل عام، توضح مرحلة التقويم أن طريقة التعلم القائم على المشكلات المطورة تتمتع بدرجة جيدة من الفاعلية في تحسين نتائج تعلم علم النحو وتحسين جودة العملية التعليمية، مما يجعلها صالحة للتطبيق وقابلة للتطوير مستقبلا.

المناقشة

تُظهر نتائج البحث أن تطبيق طريقة التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning - PBL) له أثر إيجابي ودال في تحسين فهم الطالبات في تعليم علم النحو. ويتجلى هذا التحسن في قدرة الطالبات على تحليل بنية الجملة العربية، وتحديد الوظائف النحوية لكل عنصر من عناصر الجملة، وكذلك تحديد الإعراب بشكل أكثر دقة ومنهجية واستدلالية مقارنة بما قبل تطبيق الطريقة. ففي السابق كانت الطالبات تميل إلى الإجابة بشكل آلي اعتمادا على حفظ القواعد، أما بعد تطبيق PBL فقد أصبحن قادرات على تقديم تبريرات نحوية منطقية ومنظمة لكل قرار إعرابي. ويشير ذلك إلى حدوث تحول في عملية التعلم من الحفظ الآلي (rote learning) إلى التعلم العمي(deep learning) ، حيث لم تعد الطالبات تكتفي بمعرفة "ماذا" القاعدة، بل أصبحت تفهم "لماذا" و"كيف" تُستخدم القاعدة في سياق الجملة.

بناءً على ما سبق، يهدف هذا البحث إلى تطوير طريقة التعلم القائم على المشكلات Problem Based Learning/PBL في تعليم علم النحو بشكل منهجي وسياقي، والتحقق من صلاحية هذا النموذج من خلال تحكيم الخبراء، بالإضافة إلى قياس فاعليته في تحسين نتائج تعلم الطالبات. ولا يقتصر هذا التطوير على تطبيق الطريقة فحسب، بل يشمل أيضًا تصميمًا تعليميًا يتناسب مع خصائص مادة النحو واحتياجات المتعلمين ليكون أكثر معنى وسهولة في الفهم. كما يتم التحقق من صلاحية النموذج المطوَّر من خلال تقويم الخبراء لضمان جاهزية المنتج التعليمي قبل تطبيقه في العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك، تقيس هذه الدراسة مستوى فاعلية هذا النموذج في تحسين نتائج تعلم المتعلمين من خلال تطبيقه بشكل مباشر في الصف الدراسي. ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير ابتكار تعليم اللغة العربية بشكل أكثر فاعلية وتفاعلية، وأن تكون موجهة نحو تنمية مهارات التفكير العليا (Higher Order Thinking Skills/HOTS) لدى التلميذات .

ومن الناحية الكمية، يظهر هذا التحسن من خلال ارتفاع متوسط درجات الاختبار القبلي من ٧٦,٣٨ إلى ٩٠,٣٨ في الاختبار البعدي، بفارق ١٤ درجة. ولا يقتصر هذا التحسن على الجانب الرقمي فحسب، بل يعكس أيضا تطورا في جودة الفهم المفاهيمي لدى الطالبات لمادة علم النحو. كما أن قيمة معامل الكسب-N (Gainالبالغة ٠,٦٠١ تقع ضمن الفئة المتوسطة، مما يدل على فاعلية التعلم في مستوى جيد نسبيا. إضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج اختبار (t) أن قيمة الدلالة بلغت ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين نتائج التعلم قبل وبعد تطبيق .PBL وبذلك فإن هذه النتائج مدعومة بأدلة كمية تجريبية موضوعية وذات موثوقية علمية. ولا يمكن فصل هذا التحسن في نتائج التعلم عن الخصائص الأساسية للتعلم القائم على المشكلات PBL الذي يضع الطالبات في موقع المتعلم النشط student-centered learning). ففي التطبيق العملي، تواجه الطالبات مشكلات لغوية أصيلة مثل تحليل بنية الجمل، وتحديد أخطاء الإعراب، وتعيين وظائف الكلمات، وتفسير المعنى بناء على البنية التركيبية.(Luthfiana et al., 2019) ولا تُعرض هذه المشكلات على شكل شرح مباشر، بل تُقدم كمثيرات معرفية تدفع الطالبات إلى التفكير والتحليل والمناقشة وبناء المعرفة بشكل مستقل وتعاوني(Mahmoud et al., 2025). وبذلك ينتقل التعلم من النمط السلبي الاستقبالي إلى التعلم النشط البنائي active-constructive learning.

ومن الناحية النظرية، تتسق هذه النتائج مع نظرية البنائية (constructivism) التي تؤكد أن المعرفة لا تُنقل مباشرة من المعلم إلى المتعلمات، بل تُبنى من خلال خبرات تعلم نشطة وذات معنى.(Arifin, 2019) وفي سياق تعليم علم النحو، يتيح التعلم القائم على المشكلات (PBL) للطالبات فرصة بناء فهم القواعد من خلال تحليل النصوص، والمناقشة، والتأمل.(Mutammimah 2016) وبذلك يصبح التعلم أكثر سياقية وتطبيقا وارتباطا باحتياجات استخدام اللغة العربية في السياقات الأكاديمية والدينية.

كما ثبت أن التعلم القائم على المشكلات (PBL) يسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. ففي أثناء عملية التعلم يُطلب من الطلاب تحديد المشكلات، وصياغة الفرضيات الأولية، وجمع المعلومات،

ومناقشة بدائل التحليل، وبناء الحجج النحوية بصورة علمية.(Fikri et al., 2023) وتستدعي هذه العملية مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتقويم، والتركيب، وحل المشكلات. وفي تعليم علم النحو، تعد هذه المهارات ضرورية نظرا لتعقيد البنية اللغوية العربية التي تتطلب دقة وتكاملا منهجيا في المفاهيم(Putra, 2020) . ومن حيث عملية التعلم، لوحظ ارتفاع ملحوظ في مستوى نشاط الطلاب. فقد أظهرت الملاحظات أن الطلاب أصبحوا أكثر نشاطا في النقاشات الجماعية، وأكثر جرأة في التعبير عن آرائهم، وطرح الأسئلة، وعرض نتائج التحليل. ويعكس ذلك ارتفاع الدافعية للتعلم، والشعور بالمسؤولية، وزيادة المشاركة الفكرية مقارنة بالتعليم التقليدي. كما يسهم التعلم القائم على المشكلات في خلق بيئة تعلم أكثر تفاعلا وديناميكية وتشاركية (Muhammad Abdulloh , Maemunah Sa'diyah, 2024).

إضافة إلى ذلك، يسهم هذا المدخل في تنمية المهارات التعاونية لدى الطلاب، حيث يتبادلون الأفكار، ويناقشون الآراء، ويصوغون الاستنتاجات بشكل جماعي (Ulin Nuha & Musyafaah, 2023). ولا يقتصر أثر ذلك على تعزيز فهم علم النحو فحسب، بل يمتد إلى تنمية المهارات الاجتماعية مثل التواصل الأكاديمي، والعمل الجماعي، والتسامح، والقدرة على عرض الأفكار بشكل منطقي. ويتماشى ذلك مع النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد أهمية التفاعل في بناء المعرفة(Ulin Nuha & Musyafa'ah, 2022). وعلاوة على ذلك، يسهم تطبيق التعلم القائم على المشكلات في تحسين جودة الفهم المفاهيمي لدى الطلاب في علم النحو، حيث لم يعد الفهم مقتصرا على معرفة تعريف القاعدة، بل أصبح يشمل إدراك وظيفتها وسياقها ودلالتها في الجملة. وبعبارة أخرى، لم يعد الطالب يكتفي بمعرفة "ما هي" القاعدة، بل أصبح يفهم "كيف" و"متى" و"لماذا" تُستخدم (Masnun et al., 2024). ومن ثم فإن هذا المدخل يسهم في سد الفجوة بين المعرفة النظرية (القواعد) والقدرة التطبيقية التي كانت تمثل أحد أوجه القصور في تعليم النحو التقليدي **(زولفياسام, ٢٠٢١)**. وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة من فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تحسين مهارات التفكير النقدي، وفهم المفاهيم، وزيادة مشاركة المتعلمين (Zakiya et al., 2023). إلا أن لهذه الدراسة إسهاما خاصا يتمثل في تطبيق هذا المدخل في تعليم علم النحو داخل بيئة المعاهد الإسلامية التي لا تزال تعتمد بشكل كبير على الطرق التقليدية مثل المحاضرة، والسوروجان، والحفظ.(فطرية, ٢٠٢٤) ويشير ذلك إلى إمكانية دمج الابتكار التربوي الحديث دون الإخلال بالخصائص المميزة لنظام المعاهد الإسلامية.

وبذلك يمكن الاستنتاج أن التعلم القائم على المشكلات (PBL) يعد نموذجا تعليميا فعالا في تحسين جودة تعلم علم النحو. فهو لا يسهم فقط في تحسين النتائج المعرفية، بل يعمل أيضا على تنمية مهارات التفكير النقدي والتعاوني، وزيادة فعالية مشاركة الطلاب في عملية التعلم. ويقدم هذا النموذج خبرة تعلم أكثر معنى لأنه يدمج بين المعرفة والمهارات والاتجاهات بشكل متكامل (Mustapha 2025).

ومن الناحية التطبيقية، يمكن اعتماد التعلم القائم على المشكلات كاستراتيجية بديلة في تعليم اللغة العربية داخل المعاهد الإسلامية، وخاصة في تعليم علم النحو (حسين, ٢٠٢٤). ويمكن تطبيق هذا النموذج بمرونة دون

الحاجة إلى تغيير هيكل المنهج بشكل جذري. كما يسهم في الحد من الملل الدراسي من خلال تقديم تعلم أكثر تنوعا وتفاعلا وتحديا من الناحية الفكري (بلحنيس, ٢٠٢٣). ومع ذلك، فإن هذه الدراسة تتضمن بعض المحددات. أولا، لا تزال العينة محدودة في فصل دراسي واحد، مما يستلزم الحذر في تعميم النتائج. ثانيا، مدة التطبيق كانت قصيرة نسبيا، وبالتالي لم تعكس الأثر طويل المدى. ثالثا، لم تتناول الدراسة بشكل معمق جانب استمرارية تطبيق النموذج. ولذلك يُوصى في الدراسات المستقبلية بتوسيع العينة، واعتماد تصاميم تجريبية أكثر تنوعا، وإطالة مدة البحث.

وعلاوة على ذلك، فإن نجاح تطبيق التعلم القائم على المشكلات في تعليم علم النحو يرتبط بقدرته على دمج الجانب النظري والتطبيقي بشكل متزامن (Rani, 2024). ففي التعليم التقليدي غالبا ما يتم تدريس علم النحو بصورة مجردة ومنفصلة عن سياق الاستخدام الحقيقي للغة. غير أن التعلم القائم على المشكلات يتيح للطلاب التعامل المباشر مع النصوص والمشكلات اللغوية الأصيلة، مما يمكنهم من فهم العلاقة بين القاعدة وتطبيقها في سياق الجملة بشكل وظيفي (Adnan, Irfan Maulana, 2025). وهذا يعزز الفهم المفاهيمي ويطور القدرة التطبيقية لدى الطلاب في تحليل البنية اللغوية العربية بصورة شاملة. كما تتجلى فاعلية هذا النموذج في تحسين الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلاب، إذ يدفعهم إلى المشاركة النشطة في عمليات البحث وبناء المعرفة، مما يجعل المعلومات أكثر معنى وأكثر رسوخا في الذاكرة. كما أن عمليات النقاش والاستكشاف والتأمل التي يتضمنها التعلم القائم على المشكلات تسهم في تعزيز الذاكرة طويلة المدى التي لا تقوم على الحفظ فقط، بل على الفهم العميق. وبذلك فإن تأثير هذا النموذج لا يقتصر على النتائج قصيرة المدى، بل يمتد إلى استدامة الفهم على المدى البعيد.

ومن المنظور المنهجي، يسهم التعلم القائم على المشكلات في خلق بيئة تعليمية أكثر تنوعا وقدرة على التكيف مع احتياجات المتعلمين. إذ يتيح للمعلم تصميم سيناريوهات تعليمية متنوعة تتناسب مع مستويات الطلاب وخلفياتهم. كما أن مرونة هذا النموذج تسمح بدمج وسائل تعليمية متعددة، تقليدية ورقمية، مما يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتفاعلا. ويتماشى ذلك مع متطلبات التعلم في القرن الحادي والعشرين التي تؤكد على الإبداع، والتعاون، والتواصل، والتفكير النقدي بوصفها كفايات أساسية. إضافة إلى ذلك، يسهم تطبيق التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو في تعزيز استقلالية التعلم لدى الطلاب، حيث لم يعودوا يعتمدون كليا على شرح المعلم، بل يُشجعون على البحث والتحليل والاستنتاج بشكل مستقل. وهذا يسهم في بناء اتجاهات تعلم أكثر إيجابية ومسؤولية تجاه عملية التعلم (Farajallah, 2024). ومن ثم فإن هذا النموذج لا يمثل مجرد استراتيجية تعليمية، بل يسهم أيضا في بناء شخصية أكاديمية مستقلة، ناقدة، وتأملية لدى الطلاب.

ومن الناحية التربوية، يشير تطبيق التعلم القائم على المشكلات في تعليم النحو إلى أن تعلم القواعد اللغوية لا ينبغي أن يقتصر على الجانب النظري، بل يجب أن يتجه نحو تنمية القدرة التحليلية وحل المشكلات. وبذلك يمكن اعتبار هذا النموذج بديلا تعليميا مناسبا لتحسين جودة تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية.

الخلاصة

تُظهر نتائج هذا البحث أن نموذج التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning - PBL) الذي تم تطويره يُعد صالحا وفعالا للاستخدام في تعليم علم النحو داخل البيئة المعهدية (البيئة التربوية في المعاهد الإسلامية). وقد تَجَلَّت فعالية هذا النموذج من خلال تحسن نتائج التعلم، وتطور القدرة على تحليل الإعراب بالإضافة إلى زيادة مشاركة الطالبات بشكل نشط في عملية التعلم. وتشير هذه النتائج إلى أن دمج نموذج PBL في تعليم علم النحو يمكن أن يكون بديلًا ابتكاريًا تربويًا قادرا على سد الفجوة بين إتقان الجانب النظري (القواعد النحوية) والقدرة التطبيقية في استخدام اللغة العربية داخل سياق المعاهد.

المراجع

Abdurrohman, M. A., & Ulinnuhaa, M. (2024). Problematika Pembelajaran Nahwu. *Al-Mikraj: Jurnal Studi Islam dan Humaniora (E-ISSN 2745-4584)*, 4(02), 1768–1772. https://doi.org/10.37680/almikraj.v4i02.5350

Adnan, Irfan Maulana, M. J. S. (2025). *Taṭbīq Ṭarīqah Al-Muḥāwarah Fī Taḥsīn Mahārāt Al-Lughah Al-'Arabiyyah Ladā Ṭullāb Madrasah Nūr Al-Jamāl Wonosari*. 15(1), 163–174.

Amalia, Y., Ashari, W. A., Tanaya, S. W., & Fahmi, M. Z. (2025). Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran Kaidah Nahwu Untuk Penutur Non-Arab. *Jurnal Sathar*, 3(1), 27–38. https://doi.org/10.59548/js.v3i1.364

Arifin, S. (2019). Metode Problem Base Learning (PBL) Dalam Peningkatan Pemahaman Fikih Kontemporer. *Ta'lim: Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 2(1), 88–106.

ASIAH, Z. D. M. K. R. (2022). Problematika Pembelajaran Nahwu Bagi Tingkat Pemula Menggunakan Arab Pegon. *Borneo Journal of Language and Education*, 2(02), 15–32. https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.6104

Belḥanīs, 'A. A. (2023). *Ṭarīqah Al-Takāmuliyyah Fī Ta'līm Al-Naḥw Al-'Arabī: Al-Ta'līm Al-Mutawassiṭ Wa Al-Śānawī Unmūżajan*. 2023.

Fadhilah, M. I. N., & Jauhari, Q. A. (2025). Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Praktik Langsung Pendekatan Communicative Language Teaching Untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa MA Tarbiyatul Banin Banat Tuban. *Maharaat Lughawiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 4(1), 15–29. https://doi.org/10.18860/jpba.v4i1.14824

Falah, F., UIN, P., & Aceh, A. B. (2023). *Dawr Mahārāt Al-Lughah Al-'Arabiyyah Wa Ṭuruq Tadrīsihā Fī Ta'allum Al-Lughah Al-Ḥayyah*. 13(2), 256–271.

Farajallah, M. A. (2024). *Darajat Istikhdām Mu'allimī Al-Lughah Al-'Arabiyyah Li-Istirātījiyyah Ḥall Al-Musykilāt Fī Tadrīs Al-Mawḍū'āt Al-Naḥwiyyah Li Al-Marḥalah Al-Śānawiyyah Fī Mudīriyyah Janūb Al-Khalīl*. 45(September), 1–18.

Fikri, A., Aflisia, N., & Harisah, H. (2023). The Effectiveness Of Problem Based Learning In Improving Arabic Reading Skills. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 6(2), 495–502. https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i2.17392

Fiṭriyyah, A. (2024). *Fa'āliyyah Istirātījiyyah Al-Ta'līm Al-Qā'imah 'Alā Ḥall Al-Musykilāt (Problem Based Learning) Fī Ta'līm Mahārah Al-Kalām Ladā Ṭullāb Al-Ṣaff Al-Sābi' Fī Al-Madrasah Al-Mutawassiṭah Al-Ḥukūmiyyah 35 Jakarta*.

Hadhrah. (2025). Analisis Kesalahan Tata Bahasa (Nahwu) Pada Mahasiswa Pendidikan. 8, 6944–6951.

Hafidz, A. (t.t.). *Dawr Namūżaj Al-Ta'allum Al-Qā'im 'Alā Ḥall Al-Musykilāt Fī Iktisāb Al-Mufradāt Ladā Al-Ṭālibāt*. 11(2), 391–404. https://doi.org/10.14421/almahara.2025

Husnah, L. A. (2025). Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Metode PBL (Problem Based Learning) Dalam Meningkatkan Maharah Kalam. 01(01), 33–40. https://doi.org/10.64131/Paedagogos

Ḥusain, 'A. 'A. A. (2024). *Al-Ta'līm Al-Qā'im 'Alā Al-Masyārī': Taḥwīl Al-Faṣl Al-Dirāsī Ilā Bī'ah Ḥayawiyyah Li Al-Ta'allum*.

Islami, S., & Sarnita, F. (2021). Pengembangan Perangkat Pembelajaran Berbasis PBL Untuk Melatih Keterampilan Berpikir Kreatif Siswa. 7(4), 175–180.

Kokom Komariah, Herminarto Sofyan, Dan W. (2019). *Problem-Based Learning: Implementasi Dan Urgensinya Bagi Peningkatan Kualitas Pembelajaran Kokom*.

Liza, F. (t.t.). *Measuring The Effectiveness Of Problem Based-Learning In Improving Fi'il Competence: An Empirical Study At SMA Muhammadiyah 15 Jakarta*. 17(1), 45–64.

Luthfiana, N., Elmubarok, Z., Ag, S., Ag, M., & Pd, M. (2019). Pengembangan Model Pembelajaran Problem Based Learning. *Journal of Arabic Learning and Teaching*, 8(1), 9–16.

M Sholih Salimul Uqba, Ummu Sulaimah Saleh, Nurlatipah, Slamet Daroini, F. M. A. I. (2024). *Taḥlīl Mawād Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah Li-Kitāb Al-Naḥw Al-Wāḍiḥ Fī Al-Juz' Al-Awwal Li 'Alī Al-Jārim Wa Muṣṭafā Amīn*. 4(1), 85–98.

Mahmoud, F., Ibrahim, A., & Machmudah, U. (2025). *Namūżaj Al-Ta'līm 'Alā Al-Musykilāt Li-Taḥsīn Mahārah Al-Kalām Bi Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fī Al-Ta'līm Al-'Ālī*. 13(1), 199–210. https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.9189

Majidah, L., Dewi, Y., Husni, A., & Anas, A. B. (t.t.). *Ibdā' Wasā'il Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fī Madrasah Al-Iṣlāḥ Al-Mutawassiṭah Al-Islāmiyyah Bi Bukittinggi*. 1(1), 22–34.

Masnun, M., Munjiah, M., & Yasmar, R. (2024). *Al-Ta'līm Al-Qā'im 'Alā Al-Masyrū': Mabādi'uhu Wa Khaṣā'iṣuhu Wa Taṭbīquhu Fī Ta'līm Qawā'id Al-Naḥw*. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 8(2), 597–616. https://doi.org/10.29240/jba.v8i2.10880

Muhammad Abdulloh, Maemunah Sa'diyah, I. (2024). Model Pembelajaran Nahwu Berbasis PAIKEM (Pembelajaran Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, & Menyenangkan). *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam*, 17(2), 433–454. https://doi.org/10.32832/tawazun.v17i2

MUSTAPHA, M. (2025). *Naḥwa Taṣawwur Jadīd Li Tadrīs Al-Naḥw Wa Al-Ṣarf Fī Ḍaw' Al-Lisāniyyāt Al-Ḥadīṡah*. *Atae Journal For Studies And Research*, 52–68.

Mutammimah, H. (2013). Problem-Based Learning In English Teaching: A Systematic Literature Review. 5(1), 487–503.

Nadia ElMeftahy, O. A. (2025). *Taqwīm Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah Min Khilāl Tajārib Dawliyyah: Taḥlīl Muqāran*. 3(1), 33–46.

Nashoih, A. K., Mathoriyah, L., Qosim, N., & Sholahuddin, M. F. (2023). Analisis Kesalahan Nahwu Dalam Penulisan Abstrak Skripsi Mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab. *Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab*, 6(2), 45–53. https://doi.org/10.32764/allahjah.v6i2.3858

Putra, R. E. (2020). Pengembangan Model Problem Based Learning (PBL) Dengan Snowball Throwing Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa.

Putri Ladya Rausyan Fikri, F. (2024). Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Buku *Teori Dasar Nahwu & Sharf Tingkat Pemula* Karya Dr. H. Abdul Haris, M.Ag. 2(4), 256–266. https://doi.org/10.53866/spesifik.v2i4.707

Rani, S. A. (2024). Inovasi Blended Learning Dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Tantangan Dan Peluang Di Era Society 5.0. 14(2), 267–286.

Rifqi Nur Azizah, I. N. (2023). *Janāb Mūjāng Ajang Wālī Li Al-Banāt Al-Islāmī*. *Fashohah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa Arab*, 3, 98–103.

ROSMARIA MANIK. (2023). Pengembangan Model Problem Based Learning (PBL) Normal Delivery Untuk Meningkatkan Kemampuan Task Skill Mahasiswa Pada Mata Kuliah Asuhan Kebidanan Persalinan. 2(4).

Sholeh, F., & Mufidah, N. (2023). *Tanfīż Takwīn Al-Bī'ah Al-Lughawiyyah Fī Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah Li Ṭullāb Ma'had Al-Ḥamrā' Al-Islāmī Malang*. 5(2), 175–187.

Ulin Nuha, M. A., & Musyafa'ah, N. (2022). Implementation Of Quality Management Curriculum In Arabic Learning. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 6(2), 417. https://doi.org/10.29240/jba.v6i2.5137

Ulin Nuha, M. A., & Musyafaah, N. (2023). Arabic Learning With Problem-Based Learning Models And PowerPoint Media In Improving Students' Interest. *Arabi: Journal of Arabic Studies*, 8(1), 22–33. https://doi.org/10.24865/ajas.v8i1.541

Yuliani, N. K., Rahman, E. S., Elektro, P. T., & Makassar, U. N. (2022). Penerapan Model Pembelajaran Problem Based Learning (PBL). 1(2), 82–91.

Zakiya, H., Widia, B., Kasih, N., & Jamhuri, W. (2023). *Istikhdām Kitāb Al-Miftāḥ Li Al-'Ulūm Fī Ta'līm Qawā'id Al-Naḥw Bi Al-Ma'had Al-Islāmī Bi Indonesia: Al-Fawā'id Wa Al-Mawāni'*. 1(2), 93–100.

Zulfiyāsām, R. M. A. W. (2021). *Dirāsah Taḥlīliyyah 'An Kitāb Al-Naḥw Min Silsilah Ta'līm Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fī Ta'līm Al-Qawā'id Wa Mahārāt Al-Lughah Al-'Arabiyyah*. 2(1), 49–65.