INTAJIYA: Journal of *Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah*
Vol. 3 No. 2 Oktober 2026
DOI: https://doi.org/10.35878/intajiya.v2i1.xxx
ISSN: 3063-8372

من الصورة إلى المفردة: أثر وسائط كانفا في استيعاب المفردات العربية لدى طلاب المدرسة العالية

From Image to Word: Canva-Designed Media and Arabic Vocabulary Acquisition in Madrasah Aliyah

Rofiatunnikmah, Meidias Abror Wicaksono, Sahal Mahfudh
Institut Pesantren Mathali'ul Falah Pati, Indonesia
e-mail: rofiatunnikmah@gmail.com

ملخص

يواجه متعلمو العربية في المرحلة الثانوية ضعفًا في الحصيلة اللفظية، ويُعزى جزء منه إلى الاعتماد على الكتاب المدرسي دون وسائط بصرية. وتهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر الوسائط المصممة بمنصة كانفا في استيعاب المفردات العربية لدى طلاب الصف العاشر بمدرسة إعانة الطالبين العالية الإسلامية بشيبوليك، باطي، في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. واعتمدت المنهج الكمي بتصميم قبلي تجريبي للمجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وشملت العينة جميع طلاب الصف العاشر وعددهم ٦٨ طالبًا. وجُمعت البيانات باختبار موضوعي من عشرين بندًا ثبت صدقه وثباته (٠,٩٤٧)، وحُلّلت باختبار (ت) للعينات المترابطة والكسب المعدّل. وارتفع متوسط الدرجات من ٤٢,٩٤ إلى ٧٣,٠١، وكان الفرق دالًا إحصائيًا (ت(٦٧) = ٢٤,٢٢، د < ٠,٠٠١) بحجم أثر كبير (dz = ٢,٩٤)، وبلغ متوسط الكسب المعدّل ٠,٥٢، وهو كسب متوسط. وتفسَّر النتائج في ضوء نظرية الترميز الثنائي ومبادئ التعلم بالوسائط المتعددة، وتتسق مع دراسات حديثة مماثلة. غير أن غياب المجموعة الضابطة يحدّ من الاستدلال السببي، فتوصي الدراسة بإعادة التجربة بتصميم شبه تجريبي ذي مجموعة ضابطة.

الكلمات المفتاحية: كانفا؛ استيعاب المفردات؛ الوسائط البصرية؛ الترميز الثنائي؛ الكسب المعدّل

Abstract

Secondary-level learners of Arabic often have a limited vocabulary, partly because instruction relies on textbooks without visual media. This study examines the effect of Canva-designed media on Arabic vocabulary acquisition among Class X students at Madrasah Aliyah I'anatut Thalibin, Cebolek, Pati, in the 2023/2024 academic year. It used a quantitative one-group pretest–posttest pre-experimental design, with total sampling of all 68 Class X students. Data were collected through a 20-item objective test with established validity and reliability (0.947) and analyzed with a paired-sample t-test and normalized gain. The mean score rose from 42.94 to 73.01; the difference was statistically significant, t(67) = 24.22, p < .001, with a large effect size (dz = 2.94), and the mean normalized gain was 0.52, a medium gain. The results are interpreted through dual coding theory and the principles of multimedia learning, and

they are consistent with recent comparable studies. Because there was no control group, causal inference is limited, and the study recommends replication with a quasi-experimental design that includes a control group.

Keywords: Canva; vocabulary acquisition; visual media; dual coding; normalized gain

Abstrak

Pembelajar bahasa Arab pada jenjang menengah kerap memiliki penguasaan kosakata yang terbatas, antara lain karena pembelajaran bertumpu pada buku teks tanpa media visual. Penelitian ini menguji pengaruh media yang dirancang dengan Canva terhadap penguasaan mufradat siswa kelas X Madrasah Aliyah I'anatut Thalibin Cebolek, Pati, tahun pelajaran 2023/2024. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain pra-eksperimen one-group pretest–posttest dan sampel jenuh yang mencakup seluruh 68 siswa kelas X. Data dikumpulkan melalui tes objektif 20 butir yang telah teruji validitas dan reliabilitasnya (0,947), lalu dianalisis dengan uji-t sampel berpasangan dan N-Gain. Rata-rata skor naik dari 42,94 menjadi 73,01; perbedaannya signifikan secara statistik, $t(67) = 24{,}22$, $p < 0{,}001$, dengan ukuran efek besar ($dz = 2{,}94$), dan rata-rata N-Gain sebesar 0,52 yang tergolong sedang. Hasil ini ditafsirkan melalui teori pengodean ganda dan prinsip pembelajaran multimedia, serta konsisten dengan penelitian sejenis yang mutakhir. Karena tidak ada kelompok kontrol, inferensi kausal terbatas, sehingga penelitian ini merekomendasikan replikasi dengan desain kuasi-eksperimen yang melibatkan kelompok kontrol.

Kata kunci: Canva; penguasaan mufradat; media visual; pengodean ganda; N-Gain

مقدمة

يرتبط تعليم العربية للناطقين بغيرها ارتباطًا وثيقًا بالمفردات؛ إذ تتألف اللغة من الأصوات والمفردات والتراكيب، والمفردات هي المادة التي تُبنى منها الجمل ويُعبَّر بها عن الأفكار (سبرنجر، ٢٠١٨؛ Nation, 2013). ويهدف تعليم العربية في المدارس إلى تنمية المهارات الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة (Arsyad, 2004)، ولا سبيل إلى ذلك مع ضعف الرصيد اللفظي، لأن معرفة المفردات شرط لفهم المقروء والمسموع وللتعبير الشفهي والكتابي (Schmitt, 2008). ومن هنا يحتاج المعلم إلى طرق ووسائل تعين الطالب على اكتساب المفردات وترسيخها.

وتتجلى أهمية الوسائل التعليمية في توضيح المفاهيم، والتأكيد على النقاط المحورية، وتنويع الموقف التعليمي، وإثارة دافعية الطلاب (Arsyad, 2002؛ Rosyidi & Ni'mah, 2012). ومع التحول الرقمي برزت منصة كانفا بوصفها أداة تصميم سهلة توفر قوالب للعروض والملصقات والبطاقات والرسوم، وتتميز بتصاميم جذابة، وتوفير الوقت والجهد، وإمكان استعمالها عبر الهاتف دون أجهزة متقدمة (Tanjung & Faiza, 2019؛ Rahmatullah et al., 2020). وقد استُعملت في تصميم الوحدات التعليمية التفاعلية

(Admelia et al., 2022)، وخلصت مراجعة منهجية إلى أنها ترفع تفاعل الطلاب ووضوح المحتوى بشرط اقترانها باستراتيجيات تدريس فعالة (Muhajir et al., 2024).

أظهرت الملاحظة الأولية التي أجرتها الباحثة في ٥ نوفمبر ٢٠٢٣م بمدرسة إعانة الطالبين العالية الإسلامية بشيبوليك، باطي، أن مستوى استيعاب المفردات لدى طلاب الصف العاشر منخفض، إذ لم يتجاوز متوسط الإجابات الصحيحة في اختبار تمهيدي ٣١٪. ويبدو أن ذلك يرتبط بالاعتماد على الكتاب المدرسي دون تنويع الوسائل، وما يتبعه من ضعف اهتمام الطلاب بتعلم العربية.

وتزداد أهمية الوسائط البصرية في تعليم المفردات لمتعلم إندونيسي يتعلم العربية في بيئة لا يسمعها فيها إلا قليلًا؛ فالمفردة التي لا تقترن بصورة أو موقف تبقى رمزًا مجردًا يُحفظ للاختبار ثم يُنسى. وتتيح كانفا للمعلم أن يصمم بنفسه بطاقات وملصقات وعروضًا تجمع بين الكلمة العربية المضبوطة بالشكل وصورتها ومثال استعمالها، وأن يعدّلها بحسب موضوع الدرس ومستوى الطلاب، دون حاجة إلى مهارات تصميم متقدمة. ومن هنا تأتي الحاجة إلى قياس أثرها بأدوات موثوقة بدل الاكتفاء بالانطباع العام بجاذبيتها.

الدراسات السابقة

تتابعت في السنوات الأخيرة دراسات عن كانفا في تعليم العربية. ففي المرحلة الثانوية أظهرت دراسة Ramadhan وYulia (٢٠٢٥) بتصميم قبلي تجريبي للمجموعة الواحدة في مدرسة متوسطة بميدان ارتفاع متوسط المفردات من ٤٥,٤٢ إلى ٨١,٠٣، وأظهرت دراسة Marzuqoh وزملائها (٢٠٢٦) في مدرسة عالية بسمارانغ أن الجمع بين كانفا والتعليم السياقي أحدث تحسنًا دالًا في المفردات. وفي دراسة نوعية وجد Fahrurrozi وزملاؤه (٢٠٢٥) أن البطاقات المصممة بكانفا رفعت دافعية الطلاب ومشاركتهم، مع عوائق في إتاحة التقنية ومهارات المعلمين الرقمية. وفي المرحلة الابتدائية أسهمت كانفا المقترنة بالطريقة المباشرة في رفع نسبة المتقنين للمفردات في بحث إجرائي (Nurmiati et al., 2025)، كما أسهمت في كتابة المفردات (خليلة، ٢٠٢٢). وتؤكد مراجعة أدبية دورها في دعم الكلام والمفردات (Al Muhibbin et al., 2025). وفي الوسائط الرقمية عمومًا، ثبت أثر تطبيقات المفردات في الحفظ والدافعية (Ulhaq, 2025)، واستُحسنت الرسوم المتحركة في تعليم مصطلحات التقنية العربية (Mohid et al., 2026)، وفاقت البطاقات المصورة الطريقةَ المعتادة في دراسة ذات مجموعة ضابطة (Safitri et al., 2025).

وعلى أهمية هذه الدراسات، فإن أكثرها أُجري في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، أو اقتصر على وصف نوعي، أو لم يقدّم مؤشرات جودة الأداة وحجم الأثر مجتمعة. ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى قياس أثر الوسائط المصممة بكانفا في استيعاب المفردات لدى طلاب الصف العاشر بمدرسة إعانة الطالبين العالية الإسلامية، مع تقديم مؤشرات الصدق

والثبات، والدلالة الإحصائية، وحجم الأثر، والكسب المعدّل، وتفسير النتائج في ضوء إطار نظري واضح. وفرضية البحث أن متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي أعلى منه في الاختبار القبلي بدلالة إحصائية.

الإطار النظري

تستند الدراسة إلى ثلاثة أطر. أولها نظرية الترميز الثنائي التي ترى أن الذاكرة تعالج المعلومات عبر نظامين: لفظي وتصويري، وأن ربط الكلمة بصورتها يتيح طريقين للاسترجاع بدل طريق واحد (Paivio, 1986)؛ وقد أظهرت تجربة حديثة أن ربط الكلمات الجديدة في اللغة الثانية بصور مرجعية يسرّع التعرف عليها واسترجاعها (Liu et al., 2021). وثانيها مبادئ التعلم بالوسائط المتعددة، ومنها أن الجمع بين الكلمة والصورة أنفع من الكلمة وحدها، وأن الزخرفة الزائدة تشتت الانتباه (Mayer, 2009). وثالثها أن معرفة المفردة تشمل الشكل والمعنى والاستعمال، وأن ترسيخها يحتاج إلى تكرار التعرض والاستعمال في سياقات متنوعة (Nation, 2013؛ Schmitt, 2008). وتعدّ الدراسة كانفا أداة لتصميم مواد تحقق هذه الشروط، لا غاية في ذاتها.

منهجية البحث

تصميم البحث

اعتمد البحث المنهج الكمي (قنديلجي والسامرائي، ٢٠٠٩) بتصميم قبلي تجريبي للمجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي (Sugiyono, 2009؛ Shadish et al., 2002)، كما في الجدول ١.

جدول ١: تصميم البحث (المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي)

الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
O_1	X	O_2
درجة استيعاب المفردات قبل المعالجة	تعليم المفردات بوسائط مصممة بكانفا	درجة استيعاب المفردات بعد المعالجة

المصدر: Sugiyono (٢٠٠٩).

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب الصف العاشر بمدرسة إعانة الطالبين العالية الإسلامية بشيبوليك، باطي، في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، وعددهم ٦٨ طالبًا وطالبة

في فصلين (العاشر-أ والعاشر-ب). واعتُمدت العينة الشاملة لأن حجم المجتمع أقل من مئة (Arikunto, 2010)، فشملت العينة المجتمع كله.

المعالجة

تمثلت المعالجة في تعليم مفردات موضوع «الهواية» بمواد صممتها الباحثة بمنصة كانفا، جمعت بين الرسوم والبطاقات المصورة والنصوص القصيرة المتناسقة، بحيث تُعرض كل مفردة مع صورتها ومثال لاستعمالها في جملة. [يُكمِل الباحث: عدد اللقاءات، ومدة كل لقاء، وطريقة عرض المواد واستعمالها في الصف.]

إجراءات البحث

سار البحث في ثلاث مراحل: (١) تطبيق الاختبار القبلي على طلاب الفصلين لقياس مستواهم الأولي في مفردات موضوع «الهواية»؛ (٢) تنفيذ المعالجة بتعليم المفردات بالمواد المصممة بكانفا؛ (٣) تطبيق الاختبار البعدي بالأداة نفسها لقياس مقدار التحسن. ثم أُدخلت الدرجات في برنامج SPSS لتحليلها.

أداة البحث وجودتها

جُمعت البيانات باختبار موضوعي لاستيعاب المفردات من عشرين بندًا، طُبّق قبل المعالجة وبعدها. وفُحصت جودة الأداة بالصدق (معامل ارتباط بيرسون بين البند والدرجة الكلية)، والثبات (طريقة التجزئة النصفية بين البنود ١–١٠ والبنود ١١–٢٠)، ومستوى الصعوبة، وقوة التمييز. ويلخص الجدول ٢ النتائج.

جدول ٢: مؤشرات جودة أداة الاختبار

المؤشر	النتيجة	التفسير
الصدق	قيم r المحسوبة بين ٠٫٥٤٨ و٠٫٩٣٦، وr الجدولية ٠٫٤٣٦	جميع البنود العشرين صادقة
الثبات	معامل غوتمان للتجزئة النصفية ٠٫٩٤٧؛ سبيرمان–براون ٠٫٩٥٨؛ ألفا للنصفين ٠٫٧٩٧ و٠٫٨٩٣	ثبات مرتفع جدًا
الصعوبة	صعبان (٦، ١٣)؛ متوسطة ٥ (٣، ٨، ١٢، ١٤، ١٥)؛ سهلة ١٣	يغلب على الاختبار السهولة

المؤشر	النتيجة	التفسير
قوة التمييز	جيدة ٢ (٨، ١٥)؛ كافية ٥ (٤، ٩، ١٠، ١١، ٢٠)؛ ضعيفة ١٣	يحتاج أكثر البنود إلى تحسين التمييز

المصدر: نتائج تحليل الأداة ببرنامج SPSS 25.

تحليل البيانات

حُلّلت البيانات ببرنامج SPSS الإصدار ٢٥. وفُحصت الاعتدالية باختبار كولموجوروف–سميرنوف على البواقي، فبلغت قيمة الدلالة ٠,١٩١ (> ٠,٠٥)، فالتوزيع طبيعي. واختُبرت الفرضية باختبار (ت) للعينات المترابطة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وحُسب حجم الأثر للعينات المترابطة (dz) بقسمة متوسط الفروق على انحرافها المعياري، ويُعدّ ٠,٨ فأكثر أثرًا كبيرًا (Cohen, 1988). وقيس التحسن بالكسب المعدّل وفق المعادلة g = (Pre − Post) / (Pre − Max)، ويُفسَّر بمعايير Hake (١٩٩٨): منخفض إذا كان g < ٠,٣، ومتوسط إذا كان ٠,٣ ≤ g < ٠,٧، ومرتفع إذا كان g ≥ ٠,٧.

نتائج البحث ومناقشاتها

الإحصاء الوصفي

يعرض الجدول ٣ الإحصاء الوصفي لدرجات الاختبارين، ويعرض الجدول ٤ توزيع الدرجات على الفئات.

جدول ٣: الإحصاء الوصفي لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	العدد	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري
القبلي	٦٨	١٥	٦٠	٤٢,٩٤	٩,٨٢
البعدي	٦٨	٦٠	١٠٠	٧٣,٠١	٦,٩٢

المصدر: بيانات البحث.

جدول ٤: توزيع درجات الطلاب على الفئات

فئة الدرجة	الاختبار القبلي (عدد الطلاب)	الاختبار البعدي (عدد الطلاب)
أقل من ٥٠	٤٤	٠
٥٠–٥٩	٢١	٠
٦٠–٦٩	٣	١٤
٧٠–٧٩	٠	٤٨
٨٠–١٠٠	٠	٦
المجموع	٦٨	٦٨

المصدر: بيانات البحث.

يتبيّن أن متوسط الدرجات ارتفع من ٤٢٫٩٤ إلى ٧٣٫٠١، أي بنحو ثلاثين درجة، وأن أعلى درجة في الاختبار القبلي (٦٠) صارت أدنى درجة في الاختبار البعدي، وأن نحو ثلثي الطلاب (٤٤ طالبًا) كانوا دون الخمسين قبل المعالجة، في حين لم يقل أحد عن الستين بعدها. كما ضاق الانحراف المعياري من ٩٫٨٢ إلى ٦٫٩٢، مما يدل على تقارب مستويات الطلاب بعد المعالجة؛ أي أن الوسيلة أفادت الطلاب الأضعف أكثر من غيرهم، وهو ما يؤكده أن أدنى كسب معدّل فردي بلغ ٢٧٫٢٧٪، فلم يخرج طالب من التجربة دون تحسن. وحصل طالبان على الدرجة الكاملة في الاختبار البعدي.

اختبار الفرضية

جدول ٥: نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة

المؤشر	القيمة
متوسط الفروق (البعدي – القبلي)	٣٠٫٠٧
الانحراف المعياري للفروق	١٠٫٢٤
الخطأ المعياري للمتوسط	١٫٢٤

المؤشر	القيمة
فترة الثقة ٩٥٪ للفرق	٢٧,٦٠ – ٣٢,٥٥
قيمة ت / درجات الحرية	٢٤,٢٢ / ٦٧
مستوى الدلالة (ذو طرفين)	< ٠,٠٠١
حجم الأثر (dz)	٢,٩٤

المصدر: مخرجات SPSS 25؛ حجم الأثر من حساب الباحث.

يظهر من الجدول ٥ أن الفرق بين الاختبارين دال إحصائيًا: ت(٦٧) = ٢٤,٢٢، د < ٠,٠٠١، وقيمة ت المحسوبة أكبر من الجدولية (١,٦٦٨)، فتُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل البديلة. وتدل فترة الثقة (٢٧,٦٠–٣٢,٥٥) على أن مقدار التحسن الحقيقي يقع على الأرجح بين ٢٨ و٣٣ درجة، وحجم الأثر dz = ٢,٩٤ كبير جدًا بمعايير Cohen (١٩٨٨).

الكسب المعدّل

بلغ متوسط الكسب المعدّل الفردي ٥١,٩٠٪ (g = ٠,٥٢)، بانحراف معياري ١٢,٦٥، وأدنى قيمة ٢٧,٢٧٪ وأعلاها ١٠٠٪. وبلغ الكسب المعدّل المحسوب من متوسطي الفصل ٠,٥٣. وتقع القيمتان في فئة الكسب المتوسط بمعايير Hake (١٩٩٨). ومعنى ذلك أن الطلاب حققوا في المتوسط نحو نصف التحسن الممكن لهم بعد الاختبار القبلي.

المناقشة

تتسق هذه النتائج مع نظرية الترميز الثنائي؛ فالمواد المصممة بكانفا عرضت كل مفردة في صورتين: لفظية وتصويرية، فأتاحت للطالب طريقين للتخزين والاسترجاع (Paivio, 1986؛ Liu et al., 2021). كما تتسق مع مبدأ الوسائط المتعددة القائل إن الكلمة مع الصورة أنفع من الكلمة وحدها (Mayer, 2009)، ومع ما قرره Arsyad (٢٠٠٢) وHermawan (٢٠١٣) من أن الوسائط البصرية تيسّر الفهم وتقوّي الاحتفاظ. وقد لاحظت الباحثة في أثناء المعالجة ازدياد انتباه الطلاب وتفاعلهم، وهي ملاحظة تحتاج إلى أداة منظمة لقياسها في دراسات لاحقة.

وتتقارب النتائج مع الدراسات الحديثة؛ فمقدار الارتفاع هنا (نحو ٣٠ درجة) قريب مما وجده Ramadhan وYulia (٢٠٢٥) في المرحلة المتوسطة (نحو ٣٦ درجة)، والكسب المتوسط (٠,٥٢) قريب من كسب البطاقات المصورة في المجموعة التجريبية عند Safitri

وزملائها (٢٠٢٥) (٠,٥٨). واللافت في الدراسة الأخيرة أن المجموعة الضابطة حققت كسبًا منخفضًا (٠,٢٥)، مما يرجّح أن جزءًا معتبرًا من التحسن يُعزى إلى الوسائط المصورة لا إلى مجرد مرور الوقت أو تكرار الاختبار.

أما كون الكسب متوسطًا لا مرتفعًا، فيمكن تفسيره بأن الوسيلة البصرية تقوّي الربط بين الشكل والمعنى، لكن المعرفة المتعمقة بالمفردة —استعمالها وتلازماتها— تحتاج إلى تعرض متكرر واستعمال في سياقات متنوعة (Nation, 2013؛ Schmitt, 2008). ولهذا ينبغي أن تُعدّ كانفا أداة تصميم تُدمج في استراتيجية تدريس، كالتعليم السياقي (Marzuqoh et al., 2026) أو الطريقة المباشرة (Nurmiati et al., 2025)، لا بديلًا عنها (Muhajir et al., 2024).

وتستخلص الدراسة من الإطار النظري ومن تجربة المعالجة مبادئ عملية لتصميم مواد المفردات بكانفا، يلخصها الجدول ٦، ليستفيد منها المعلمون في تصميم موادهم.

جدول ٦: مبادئ مقترحة لتصميم مواد المفردات بكانفا

المبدأ	التطبيق في التصميم	السند النظري
مفردة واحدة، صورة واحدة	تُعرض كل مفردة مع صورة واضحة الدلالة عليها في بطاقة مستقلة	الترميز الثنائي (Paivio, 1986)
المفردة في جملة	يُضاف تحت الصورة مثال قصير يوضح استعمال المفردة	معرفة الاستعمال (Nation, 2013)
الضبط بالشكل	تُكتب المفردة مضبوطة بالشكل بخط عربي واضح وحجم كبير	صحة النطق والقراءة
الاقتصاد في الزخرفة	تُحذف العناصر الزخرفية التي لا تخدم المعنى	مبدأ الاتساق (Mayer, 2009)
ترميز لوني ثابت	لون للأسماء ولون للأفعال مثلًا، يثبت في جميع المواد	تقليل العبء وتنظيم المعلومات
التكرار في سياقات	إعادة المفردات في نشاط أو لعبة أو بطاقة مراجعة لاحقة	التعرض المتكرر (Schmitt, 2008)

المصدر: اقتراح الباحث.

ومن الآثار العملية لهذه النتائج أن كانفا لا تشترط أن يحمل كل طالب جهازًا؛ فالمواد المصممة بها يمكن أن تُطبع بطاقاتٍ وملصقات، أو تُعرض بجهاز العرض في الفصل. وهذا مهم في المدارس الإسلامية المرتبطة ببيئة المعاهد، حيث يُقيَّد استعمال الهاتف أحيانًا، وحيث تتفاوت إتاحة التقنية بين الطلاب كما لاحظ Fahrurrozi وزملاؤه (٢٠٢٥). كما أن سهولة المنصة تجعل تصميم المواد في متناول معلم العربية دون تدريب طويل، بشرط أن يُبنى التصميم على مبادئ واضحة لا على الذوق وحده، وأن يُراجَع الضبط بالشكل والدلالة الدقيقة للصورة قبل العرض، لأن الصورة غير الدقيقة قد ترسّخ معنى خاطئًا.

ولهذه الدراسة حدود ينبغي مراعاتها في تفسير نتائجها. أولها غياب المجموعة الضابطة، فلا يمكن استبعاد أثر تكرار الاختبار، والنضج، وجِدّة الوسيلة استبعادًا تامًا (Shadish et al., 2002). وثانيها أن ثلاثة عشر بندًا من بنود الاختبار كانت سهلة وضعيفة التمييز، مما قد يجعل الاختبار أيسر من اللازم ويحدّ من قدرته على التفريق بين المستويات العليا. وثالثها أن المعالجة اقتصرت على موضوع واحد هو «الهواية»، فلا تُعمَّم النتائج على موضوعات أخرى دون اختبار.

الخاتمة

انتهت الدراسة إلى أن تعليم المفردات بالوسائط المصممة بمنصة كانفا اقترن بتحسن دال إحصائيًا في استيعاب المفردات العربية لدى طلاب الصف العاشر بمدرسة إعانة الطالبين العالية الإسلامية بشيبوليك، باطي؛ إذ ارتفع المتوسط من ٤٢٫٩٤ إلى ٧٣٫٠١، ت(٦٧) = ٢٤٫٢٢، د < ٠٫٠٠١، بحجم أثر كبير (dz = ٢٫٩٤) وكسب معدّل متوسط (g = ٠٫٥٢). وتفسَّر النتيجة بأن الجمع بين الكلمة وصورتها يتيح ترميزًا ثنائيًا يقوّي الاحتفاظ والاسترجاع. وتوصي الدراسة معلمي العربية بتوظيف كانفا لتصميم مواد تجمع بين المفردة وصورتها ومثال استعمالها، مع دمجها في أنشطة تتيح تكرار التعرض والاستعمال. كما توصي الباحثين بإعادة التجربة بتصميم شبه تجريبي ذي مجموعة ضابطة، وبأداة أكثر تمييزًا، وبموضوعات متعددة، وبقياس الاحتفاظ المؤجل.

المصادر والمراجع

خليلة، بيلا. (٢٠٢٢). استخدام وسيلة كانفا في تعليم اللغة العربية لترقية قدرة التلاميذ على مهارة كتابة المفردات (بحث جامعي غير منشور). جامعة سونان غونونغ جاتي الإسلامية الحكومية، باندونغ.

سبرنجر، ماريلي. (٢٠١٨). كيف أعلّم المفردات بفاعلية رغم محدودية الوقت. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

قنديلجي، عامر، والسامرائي، إيمان. (٢٠٠٩). البحث العلمي الكمي والنوعي. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Admelia, M., Farhana, N., Agustiana, S. S., Fitri, A. I., & Nurmalia, L. (2022). Efektifitas penggunaan aplikasi Canva dalam pembuatan modul pembelajaran interaktif Hypercontent di Sekolah Dasar Al Ikhwan. Kacanegara: Jurnal Pengabdian pada Masyarakat, 5(2), 177. https://doi.org/10.28989/kacanegara.v5i2.1087

Al Muhibbin, F., Koderi, K., Kesuma, G. C., Gahazi, F., & Zikrillah, Z. (2025). Role of Canva in improving Arabic speaking skills: A literature review. Tanwir Arabiyyah: Arabic as Foreign Language Journal, 5(1), 79–96. https://doi.org/10.31869/aflj.v5i1.6689

Arikunto, S. (2010). Prosedur penelitian: Suatu pendekatan praktik (Ed. revisi). Jakarta: Rineka Cipta.

Arsyad, A. (2002). Media pembelajaran. Jakarta: RajaGrafindo Persada.

Arsyad, A. (2004). Bahasa Arab dan metode pengajarannya: Beberapa pokok pikiran (Cet. 2). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fahrurrozi, F., Dariyadi, M. W., & Murtadho, N. (2025). Implementation of Canva-based vocabulary flashcards as a media for Arabic language learning at MTs. Darul Ulum Batuputih Sumenep. Alfuad: Jurnal Sosial Keagamaan, 9(1), 19–30. https://doi.org/10.31958/jsk.v9i1.14862

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics, 66(1), 64–74. https://doi.org/10.1119/1.18809

Hermawan, A. (2013). Metodologi pembelajaran bahasa Arab. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Liu, X., Horinouchi, H., Yang, Y., Yan, Y., Ando, M., Obinna, U. J., Namba, S., & Kambara, T. (2021). Pictorial referents facilitate recognition and retrieval speeds of associations between novel words in a second language (L2) and referents. Frontiers in Communication, 6, 605009. https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.605009

Marzuqoh, L. K., Inayah, I., & Waemamu, W. (2026). Implementation of the Canva media-based contextual teaching and learning (CTL) model to improve Arabic vocabulary. Didaktika: Jurnal Kependidikan, 15(1), 1079–1094. https://doi.org/10.58230/27454312.3668

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Mohid, S. Z., Zasman, M. A. N., Khalid, N., Ab Rahman, N. F., Ramli, R., & Baharudin, H. (2026). Integrasi media digital dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab teknologi maklumat. Malaysian Journal of Information and Communication Technology, 11(1), 31–39. https://doi.org/10.53840/myjict11-1-262

Muhajir, M., Sarwendah, A., & Ibrahim, A. (2024). Utilization of Canva for education to improve learning effectiveness of vocational students. Research and Development in Education, 4(1), 698–708. https://doi.org/10.22219/raden.v4i1.32808

Nation, I. S. P. (2013). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nurmiati, N., Nur, H. A., Nur, W. A., & Pamessangi, A. A. (2025). Efektivitas metode langsung berbantuan Canva dalam meningkatkan penguasaan kosakata bahasa Arab di sekolah dasar. Al Ibrah: Journal of Arabic Language Education, 8(2), 157–164.

Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. New York, NY: Oxford University Press.

Rahmatullah, Inanna, & Ampa, A. T. (2020). Media pembelajaran audio visual berbasis aplikasi Canva. Jurnal Pendidikan Ekonomi Undiksha, 12(2). https://doi.org/10.23887/jjpe.v12i2.30179

Ramadhan, F., & Yulia, F. (2025). Designing visually-enriched Arabic vocabulary instruction using Canva: Empirical evidence from a pre-experimental study in an Indonesian Islamic secondary school. Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 6(2), 198–217. https://doi.org/10.19105/ajpba.v6i2.20483

Rosyidi, A. W., & Ni'mah, M. (2012). Memahami konsep dasar pembelajaran bahasa Arab. Malang: UIN-Maliki Press.

Safitri, S. D., Nawawi, M., & Albantani, A. M. (2025). Faʿāliyyat istikhdām al-biṭāqāt al-muṣawwarah fī tanmiyat mahārat al-kalām bi-istikhdām al-ẓurūf wa ḥurūf al-jarr ladā talāmīdh fī madrasah al-ibtidāʾiyyah al-Islāmiyyah. Kalimatuna: Journal of Arabic Research, 4(1). https://doi.org/10.15408/k3h1xv86

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. Language Teaching Research, 12(3), 329–363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Sugiyono. (2009). Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D (Cet. 7). Bandung: Alfabeta.

Tanjung, R. E., & Faiza, D. (2019). Canva sebagai media pembelajaran pada mata pelajaran dasar listrik dan elektronika. Voteteknika (Vocational Teknik Elektronika dan Informatika), 7(2), 79–85. https://doi.org/10.24036/voteteknika.v7i2.104261

Ulhaq, A. (2025). Eksplorasi aplikasi Memrise dalam meningkatkan kemampuan dan motivasi menghafal kosakata bahasa Arab. Mahira: Journal of Arabic Studies & Teaching, 3(2), 73–90. https://doi.org/10.14421/mahira.2025.32.01