INTAJIYA: Journal of Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah
Vol. 3 No. 2 Oktober 2026
DOI: https://doi.org/10.35878/intajiya.v3i1.xxx
ISSN: 3063-8372

البنائية في بيئة المعهد: تصور مفاهيمي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في معهد جواهر الفلاح باطي

Constructivism in the Pesantren Setting: A Conceptual Design for Teaching Arabic at Jawahirul Falah, Pati

Muhammad Aufa Almas Muhasibi,
Institut Pesantren Mathali'ul Falah Pati, Indonesia
e-mail: Muhammadaufaalmasmuhasibi25@student.ipmafa.ac.id

ملخص

تعاني بيئات تعليم العربية في كثير من المعاهد الإسلامية الإندونيسية من ضعف استعمال الطلاب للغة في مواقف حقيقية، مع أن هذه المعاهد تملك تقاليد تعليمية غنية بالتفاعل. تهدف هذه الدراسة إلى بناء تصور مفاهيمي لتطبيق النظرية البنائية في تعليم العربية للناطقين بغيرها في معهد جواهر الفلاح الإسلامي بباطي، يحدّد المبادئ البنائية الأكثر صلة، ونقاط الارتكاز في تقاليد المعهد، والاستراتيجيات وأدوار المعلم وتصميم الدرس. وهي دراسة نظرية مكتبية بالمنهج الوصفي التحليلي، جُمعت مادتها من المصادر التأسيسية للنظرية ومن دراسات منشورة بين ٢٠١٧ و٢٠٢٦، وحُلّلت بالتحليل المفاهيمي والمقابلة بين المبادئ والممارسات. وتُظهر النتائج أن خمسة مبادئ بنائية ألصق بتعليم العربية، وأن تقاليد السوروغان والباندونغان والمذاكرة الجماعية والبيئة اللغوية والحفظ تصلح ركائز يُبنى عليها التطبيق بدل استيراده من خارج المعهد. وتقترح الدراسة نموذج «البنائية المتجذّرة» بسبع استراتيجيات، وستة أدوار للأستاذ، ودرسًا تطبيقيًا بعنوان «في السوق» من خمس مراحل، مع بيان تحدياته في سياق المعهد وسبل معالجتها. والتصور مقدَّم للاختبار الميداني في دراسات لاحقة.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية؛ تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ المعهد الإسلامي؛ دور المعلم؛ التعلم التفاعلي

Abstract

Arabic classrooms in many Indonesian pesantren still offer students few opportunities to use the language in real situations, even though these institutions possess teaching traditions rich in interaction. This study develops a conceptual design for applying constructivist theory to teaching Arabic to non-native speakers at Pondok Pesantren Jawahirul Falah, Pati, identifying the most relevant constructivist principles, the anchors within pesantren tradition, and the corresponding strategies, teacher roles, and lesson design. It is a theoretical library study using a descriptive-analytical method; material was drawn from foundational works and from studies published in 2017–2026, and analyzed through conceptual analysis and the mapping of principles onto practices. The findings identify five constructivist principles most pertinent

to Arabic learning and show that sorogan, bandongan, group study (musyawarah), the language environment (bīʾah lughawiyyah), and memorization can serve as anchors on which constructivist practice is built rather than imported from outside. The study proposes a "rooted constructivism" model comprising seven strategies, six teacher roles, and a five-stage illustrative lesson, "At the Market," together with its challenges in the pesantren context and ways to address them. The design is offered for field testing in future studies.

Keywords: constructivist theory; teaching Arabic to non-native speakers; pesantren; teacher's role; interactive learning

Abstrak

Pembelajaran bahasa Arab di banyak pesantren Indonesia masih memberi sedikit kesempatan kepada santri untuk menggunakan bahasa dalam situasi nyata, padahal pesantren memiliki tradisi pembelajaran yang kaya interaksi. Penelitian ini menyusun desain konseptual penerapan teori konstruktivisme dalam pembelajaran bahasa Arab bagi penutur non-Arab di Pondok Pesantren Jawahirul Falah Pati, dengan mengidentifikasi prinsip konstruktivis yang paling relevan, titik tumpu dalam tradisi pesantren, serta strategi, peran guru, dan desain pembelajarannya. Penelitian ini merupakan studi kepustakaan teoretis dengan metode deskriptif-analitis; bahan dihimpun dari karya-karya fondasional dan penelitian yang terbit pada 2017–2026, lalu dianalisis melalui analisis konseptual dan pemetaan prinsip terhadap praktik. Hasilnya menunjukkan lima prinsip konstruktivis yang paling dekat dengan pembelajaran bahasa Arab, serta bahwa sorogan, bandongan, musyawarah, bi'ah lughawiyyah, dan hafalan dapat menjadi titik tumpu penerapan konstruktivisme, bukan sesuatu yang didatangkan dari luar pesantren. Penelitian ini mengusulkan model "konstruktivisme yang berakar" berupa tujuh strategi, enam peran ustaz, dan contoh pembelajaran lima tahap bertema "Di Pasar", beserta tantangannya di pesantren dan cara mengatasinya. Desain ini ditawarkan untuk diuji di lapangan pada penelitian berikutnya.

Kata kunci: teori konstruktivisme; pembelajaran bahasa Arab bagi penutur non-Arab; pesantren; peran guru; pembelajaran interaktif

مقدمة

لم يعد تعليم العربية للناطقين بغيرها يكتفي بأن يعرف المتعلم أصوات اللغة وصرفها ونحوها، بل صار مطالبًا بأن يمكّنه من استعمالها في حياته: أن يفهم، ويتواصل، ويعبّر عن أفكاره تعبيرًا طبيعيًا (Brown, 2014؛ Brown & Lee, 2015). وتقرر أدبيات اكتساب اللغة الثانية أن هذا الاستعمال لا ينشأ من تلقي القواعد وحده، بل من تضافر المدخلات المفهومة والتفاعل والسياق الاجتماعي وقدرات المتعلم الداخلية (Krashen, 1982؛ Ellis, 2008؛ Gass & Selinker, 2008).

وفي المعاهد الإسلامية بإندونيسيا تتجلى هذه الحاجة بوضوح؛ فقد أظهرت دراسة في معهد روضة العلوم بباطي أن قلة التعرض لبيئة ناطقة بالعربية من أبرز ما يحدّ من طلاقة الطلاب (Maghfurin et al., 2023)، ولاحظت دراسة حديثة أن تعليم الكلام في المعاهد ما زال يغلب عليه الاهتمام بالقواعد على حساب التواصل (Tamam et al., 2026)، كما رصدت دراسات أخرى صعوبات لغوية وغير لغوية لدى طلاب المستويات الأولى

(Haulina & Akhas, 2024). ومن هنا تبرز النظرية البنائية بوصفها إطارًا يجعل المتعلم شريكًا في بناء معرفته من خلال الخبرة والتفاعل والتأمل، لا متلقيًا لها (Piaget, 2001؛ Vygotsky, 1978).

الدراسات السابقة

تناولت دراسات عديدة صلة البنائية بتعليم العربية، ويمكن تصنيفها ثلاث طوائف. الأولى نظرية تعرض مبادئ البنائية وآثارها في تصميم التعليم وتقويمه، كدراسة Syafei (٢٠٢٥) التي انتهت إلى أن البنائية تدعم التعلم النشط والسياقي والتقويم التكويني مع تحديات في الوقت والخبرات السابقة والفروق الفردية، ودراستي Widayat (٢٠١٧) وHilmi وMiranda (٢٠٢٥) اللتين قرأتا تعليم مهارات العربية في ضوء منطقة النمو القريبة والسقالات عند فيغوتسكي. والثانية ميدانية في المدارس، كدراسة Nurlaila وMuassomah (٢٠٢٠) التي وجدت أن تطبيق نموذج دورة التعلم البنائي في إحدى المدارس الثانوية الحكومية لم يبلغ غايته بسبب ضيق الوقت وكثافة الفصول وقلة المرافق، ودراسات تطبيقية لاستراتيجيات بعينها كالتعلم التعاوني (Saepurrohman et al., 2024)، ولعب الأدوار (Azzaroh & Nu'man, 2025)، والتعليم المتمايز (Rahmawati et al., 2024؛ Hadi & Bukhory, 2026). والثالثة تتصل بالمعاهد، كدراسات البيئة اللغوية (Setiyadi et al., 2023؛ Novitasari et al., 2025)، وتعليم الكلام (Maghfurin et al., 2023؛ Tamam et al., 2026)، وقراءة طريقتي السوروغان والباندونغان في ضوء نظريات التعلم (Rosyid et al., 2025).

وعلى أهمية هذه الدراسات، فإن أكثرها إما نظري عام لا يحدد سياقًا تعليميًا بعينه، وإما ميداني في مدارس نظامية تختلف بيئتها عن بيئة المعهد، وإما متصل بالمعهد لكنه يدرس برنامجًا لغويًا أو طريقة واحدة. ولم يُعنَ إلا القليل بالسؤال عن كيفية بناء التطبيق البنائي على ما يملكه المعهد أصلًا من تقاليد تعليمية تفاعلية، بدل تقديم البنائية بديلًا عنها. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى بناء تصور مفاهيمي لتطبيق البنائية في تعليم العربية بمعهد جواهر الفلاح الإسلامي بباطي، بالإجابة عن ثلاثة أسئلة: (١) ما المبادئ البنائية الأكثر صلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها؟ (٢) ما نقاط الارتكاز في تقاليد المعهد التي يمكن أن يُبنى عليها التطبيق البنائي؟ (٣) ما الاستراتيجيات وأدوار المعلم وتصميم الدرس المقترحة، وما تحدياتها في سياق المعهد؟

الإطار النظري

تقوم البنائية على أن المعرفة لا تُنقل جاهزة، بل يبنيها المتعلم بربط الجديد بما لديه من خبرات سابقة (Piaget, 2001). وتضيف البنائية الاجتماعية أن هذا البناء يتم في التفاعل مع الآخرين، وأن ما يقدر عليه المتعلم بمساعدة من هو أكفأ منه يسبق ما يقدر عليه وحده، وهي منطقة النمو القريبة (Vygotsky, 1978)؛ ومنها اشتُق مفهوم «السقالات» الذي يصف الدعم المرحلي الذي يقدمه المعلم ثم يسحبه تدريجيًا كلما استقل المتعلم (Wood et al., 1976). ويلتقي هذا في تعليم اللغة مع فرضية المدخلات المفهومة التي تشترط أن تكون المدخلات أعلى قليلًا من مستوى المتعلم (i+١) (Krashen, 1982)، ومع فرضية التفاعل

التي ترى أن التفاوض على المعنى يجعل المدخلات مفهومة ويدفع المتعلم إلى إنتاج اللغة (Long, 1996؛ Gass & Selinker, 2008)، ومع التعليم القائم على المهام الذي يجعل المهمة التواصلية الحقيقية وحدة التنظيم في الدرس (Nunan, 1991؛ Ellis, 2003). ويقدّم Jonassen (١٩٩٩) إطارًا لتصميم بيئات التعلم البنائية حول مشكلة أو مشروع أصيل تحيط به مصادر وأدوات ودعم. وتعتمد الدراسة هذه الأطر مجتمعة معيارًا لاستخلاص المبادئ وبناء التصور.

منهجية البحث

هذه دراسة نظرية مكتبية تعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وتنتمي إلى البحوث المفاهيمية التي تبني تصورًا تصميميًا من الأدبيات. وجُمعت مادتها من مصدرين: المصادر التأسيسية للنظرية البنائية واكتساب اللغة الثانية وتصميم التعليم، والدراسات المنشورة بين ٢٠١٧ و٢٠٢٦ عن تطبيق البنائية واستراتيجياتها في تعليم العربية وعن تعليم العربية في المعاهد الإندونيسية.

وحُلّلت المادة في أربع خطوات: (١) استخلاص المبادئ البنائية ذات الصلة المباشرة بتعليم اللغة؛ (٢) مقابلة هذه المبادئ بالممارسات التعليمية الشائعة في المعاهد لتحديد نقاط الارتكاز؛ (٣) اشتقاق الاستراتيجيات وأدوار المعلم من المبادئ ونقاط الارتكاز معًا؛ (٤) تصميم درس توضيحي يترجم ذلك إلى إجراءات صفية. وقد روعي في التحليل الاتساق بين الأطر النظرية المتعددة بوصفه ضربًا من التثليث النظري. ولا يتضمن البحث بيانات ميدانية أو نتائج تجريبية من معهد جواهر الفلاح، وإنما يقدم المعهد سياقًا مقترحًا للتطبيق، والتصور قابل للاختبار الميداني في دراسات لاحقة.

نتائج البحث ومناقشاتها

أولًا: المبادئ البنائية ذات الصلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها

انتهى التحليل إلى خمسة مبادئ هي الألصق بتعليم العربية. المبدأ الأول بناء المعرفة على الخبرة السابقة: فالمتعلم لا يتلقى المعنى جاهزًا، بل يبنيه بربط الجديد بما يعرفه (Piaget, 2001)؛ وفي تعليم العربية يعني ذلك الانطلاق مما يعرفه الطالب من مفردات قرآنية ودينية شائعة. والمبدأ الثاني التعلم في التفاعل الاجتماعي: فالطالب يتقدم في منطقة النمو القريبة بدعم من أستاذه وأقرانه، ثم يُسحب الدعم تدريجيًا (Vygotsky, 1978؛ Wood et al., 1976؛ Hilmi & Miranda, 2025). والمبدأ الثالث المدخلات المفهومة: فالمبتدئ لا يستفيد من خطبة طويلة، لكنه يفهم حوارًا قصيرًا عن التعارف أو التسوق فيه كلمة أو كلمتان جديدتان (Krashen, 1982).

والمبدأ الرابع التفاوض على المعنى: فحين يسأل الطالب ويستوضح ويُصحَّح له في أثناء الحديث، تصير اللغة أداة حية، ويتقدم مستواه بطريقة طبيعية (Long, 1996؛ Gass & Selinker, 2008؛ Ellis, 2008). والمبدأ الخامس السياق والمهمة الحقيقية: فلا يكفي أن يعرف الطالب كلمة «قلم» أو «كتاب» بمعناها المعجمي، بل ينبغي أن يراها في جمل

ومواقف مختلفة، مثل: «هل هذا القلم لك؟» و«كم سعر هذا الكتاب؟» و«أحتاج قلمًا لكتابة الملاحظة»؛ وبذلك يكتشف أن اللغة معانٍ ووظائف ومواقف لا كلمات فحسب (Jonassen, 1999 ؛Ellis, 2003 ؛Nunan, 1991).

ثانيًا: نقاط الارتكاز في تقاليد المعهد

لا يبدأ تطبيق البنائية في المعهد من فراغ؛ فللمعهد تقاليد تعليمية راسخة تحمل عناصر بنائية وإن لم تُسمَّ بهذا الاسم. وقد وصف Dhofier (٢٠١١) طريقتي السوروغان التي يقرأ فيها الطالب على أستاذه فرديًا فيصحح له ويوجهه، والباندونغان التي يقرأ فيها الأستاذ ويشرح والطلاب يستمعون ويدونون. وبيّنت دراسة Rosyid وزملائه (٢٠٢٥) أن السوروغان تنمّي الدقة والاستقلال والوعي بالتعلم، وأن الباندونغان تبني الفهم المفاهيمي والتعلم بين الأقران. ويعرض الجدول ١ كيف يمكن أن تكون هذه التقاليد وغيرها ركائز للتطبيق البنائي.

جدول ١: تقاليد المعهد بوصفها ركائز للتطبيق البنائي

تقليد المعهد	ما يقابله في البنائية	طريقة البناء عليه في تعليم العربية
السوروغان (القراءة الفردية على الأستاذ)	السقالات الفردية والتغذية الراجعة الفورية في منطقة النمو القريبة	جلسات محادثة فردية قصيرة يصحح فيها الأستاذ ويوجّه ثم يقلّل تدخله تدريجيًا
الباندونغان (قراءة الأستاذ وشرحه للجماعة)	المدخلات المفهومة والنمذجة	يعرض الأستاذ نصًا أو حوارًا نموذجيًا قريبًا من مستوى الطلاب قبل أن ينتقلوا إلى الإنتاج
المذاكرة الجماعية (المشاورة)	التعلم التعاوني والاستقصاء	مجموعات صغيرة تستنتج القاعدة من الأمثلة أو تعدّ حوارًا ثم تعرضه
البيئة اللغوية والمحادثة اليومية	التفاعل والتفاوض على المعنى	مهام تواصلية حقيقية في السكن والمقصف والأنشطة
الحفظ	الخبرة السابقة والمخطط الذهني	توظيف المحفوظ من المفردات والتراكيب منطلقًا لمواقف استعمال جديدة

المصدر: تحليل الباحث استنادًا إلى Dhofier (٢٠١١) و.Rosyid et al (٢٠٢٥) والأطر النظرية المذكورة.

ويحمل هذا التحليل نتيجة ذات بال: أن البنائية في المعهد ليست نقيض الحفظ والتلقي، بل يمكن أن تكون امتدادًا لهما. فالمحفوظ من المفردات والتراكيب رصيد سابق يُبنى عليه، والسوروغان صورة مبكرة من السقالات الفردية، والمذاكرة الجماعية ميدان طبيعي للتعلم التعاوني. وتسمي الدراسة هذا التوجه «البنائية المتجذّرة»؛ أي بناء الممارسة البنائية على ما يألفه الطالب والأستاذ في المعهد، لا استيرادها نموذجًا جاهزًا من خارجه. وهذا ما يخفف من مقاومة التغيير، ويستثمر رأس المال التربوي للمعهد.

ثالثًا: استراتيجيات التدريس المقترحة

بناءً على المبادئ ونقاط الارتكاز، يقترح التصور سبع استراتيجيات يلخصها الجدول ٢، مع أمثلة مستمدة من حياة الطالب في المعهد.

جدول ٢: استراتيجيات التدريس البنائية المقترحة

الاستراتيجية	المبدأ البنائي	مثال من حياة المعهد
التعلم القائم على حل المشكلات	المهمة الحقيقية وبناء المعنى	كيف تتفاوض مع البائع لتخفيض السعر؟ كيف تكتب رسالة اعتذار لصديقك في السكن؟
التعلم بالاستقصاء	الخبرة السابقة والاكتشاف	استنتاج الفرق بين الماضي والمضارع من مجموعة جمل دون شرح مسبق
التعلم التعاوني	التفاعل الاجتماعي	توزيع الأدوار في المجموعة: قارئ، وملخّص، وكاتب، ومتحدث
لعب الأدوار والتعلم بالمهام	التفاوض على المعنى	تمثيل مواقف الشراء والسؤال عن الطريق، وتسجيل حوار قصير بالهاتف
الوسائط الحسية والتقنية	المدخلات المفهومة	بطاقات مصورة، وتسجيلات صوتية، ومقاطع قصيرة، وتطبيقات للمفردات
التغذية الراجعة المستمرة	السقالات	عبارات داعمة توضح الهدف والخطوة التالية بدل التصحيح المجرد
ربط المحتوى بالواقع وتنويع الأنشطة	السياق والمعنى	وصف غرفة السكن أو الطريق إلى المسجد، وطلب الطعام في المقصف

المصدر: تصور الباحث.

ويستند التعلم القائم على حل المشكلات إلى أن المشكلة الأصيلة تدفع الطالب إلى البحث عن الصيغة اللغوية المناسبة بدل حفظها (Hmelo-Silver, 2004). ويقوم الاستقصاء على أن يكتشف الطالب القاعدة من الأمثلة، كأن يُعطى جملًا بالماضي والمضارع فيستنتج الفرق بينهما، أو جملًا فيها اسم المفعول فيُسأل: ماذا تلاحظون؟ وما الكلمة المشتركة؟ وماذا تدل؟ وهذا المسلك الاستقرائي قريب مما وجده Yahya وFauzi (٢٠٢١) من أن الاستنباط من الأمثلة مع الاستعمال اليومي ييسّر القواعد على طلاب المعاهد. وتدعم الدراسات الميدانية أثر التعلم التعاوني في مهارة الكلام (Saepurrohman et al., 2024)، وأثر لعب الأدوار في الثقة والمشاركة واتساع المفردات (Azzaroh & Nu’man, 2025). أما الوسائط فيُحتكم في تصميمها إلى مبادئ التعلم بالوسائط المتعددة، كالجمع بين الصورة والكلمة المنطوقة دون إثقال (Mayer, 2009). وأما التغذية الراجعة فتكون أنفع حين توضح الهدف، وتصف موقع الطالب منه، وترشده إلى الخطوة التالية (Hattie & Timperley, 2007)، كقول الأستاذ: «فكرتك جيدة، جرّب صياغة أخرى»، أو «خطأ بسيط، لكنك تسير في الاتجاه الصحيح».

ومن الأنشطة المساندة لهذه الاستراتيجيات: المشروعات الثقافية القصيرة كإعداد لوحة عن الطعام العربي، وقراءة قصة قصيرة ثم تلخيصها، ودفتر اليوميات اللغوية الذي يكتب فيه الطالب جملة أو فقرة قصيرة كل يوم عن شيء حدث له، وهو نشاط يربط الكتابة بالخبرة الشخصية ويرسّخ المفردات الجديدة.

رابعًا: دور المعلم في الصف البنائي

لا يكون الأستاذ في الصف البنائي المتحدثَ الرئيس، بل يصير مصممًا للخبرة التعليمية، ومرشدًا يفتح الطريق، ومقدّمًا للدعم المرحلي الذي يسحبه كلما استقل الطالب (Wood et al., 1976؛ Brown & Lee, 2015). ويعرض الجدول ٣ ستة أدوار للأستاذ ومؤشرات أدائها.

جدول ٣: أدوار الأستاذ في الصف البنائي

الدور	مضمونه	مؤشرات الأداء
ميسّر للتعلم	يفتح الطريق للاكتشاف ولا يعطي الإجابة جاهزة	أسئلة مثل: ماذا تلاحظ؟ ما الفرق بين المثالين؟
منظم لبيئة صفية نشطة	يهيئ الحركة والتفاعل بدل الصمت	مجموعات تعاونية، ولعب أدوار، ومسابقات لغوية خفيفة
موجّه للمصادر	يربط الطلاب بمصادر متنوعة مناسبة لمستواهم	مقاطع صوتية حقيقية، وصور، وحوارات، وتطبيقات تعليمية
محفّز للمشاركة والثقة	يجعل الخطأ جزءًا طبيعيًا من التعلم	عبارات مثل: أحسنت، حاول مرة أخرى، فكرة جميلة
مقيّم بأدوات متنوعة	يتابع الأداء والتطور لا النتيجة وحدها	الملاحظة، والمشاريع، والتسجيلات، ودفتر اليوميات، والعروض الشفوية
مراعٍ للفروق الفردية	يكيّف الدعم والمهام بحسب حاجة كل طالب	دعم إضافي للمتأخرين، ومهام أوسع للمتقدمين، وتنويع الأساليب

المصدر: تصور الباحث استنادًا إلى Brown & Lee (٢٠١٥) وTomlinson (٢٠١٧).

ويتطلب الدور الأخير عناية خاصة في المعهد؛ إذ يجتمع في الفصل الواحد طلاب متفاوتون في الخلفية والسن ومدة الإقامة، وقد لاحظت دراسة في بيئة لغوية مماثلة أن تفاوت مستويات الطلاب وسرعة تعلمهم من أبرز التحديات (Novitasari et al., 2025). والتعليم المتمايز الذي يبدأ بتقويم تشخيصي ثم يكيّف المحتوى والعملية والناتج استجابة مناسبة لذلك (Tomlinson, 2017؛ Rahmawati et al., 2024)، وقد أظهر معلمو العربية في سياقات أخرى مواقف إيجابية منه (Abu Omar et al., 2025).

خامسًا: نموذج درس تطبيقي: «في السوق»

يُعد موضوع «في السوق» مناسبًا للتطبيق البنائي لأنه قريب من حياة الطالب اليومية، إذ يتسوق في مقصف المعهد والسوق القريب منه. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الدرس نموذج تصميمي مقترح مبني على تحليل الأدبيات، وليس تقريرًا عن تجربة تدريسية فعلية. وأهدافه أن يتعرف الطالب على مفردات السوق (سعر، شراء، بيع، كيلو، طازج)، وأن يسأل عن الأسعار، وأن يؤدي حوارًا بين بائع ومشترٍ، وأن يربط اللغة بواقعه. ويقوم الدرس على حوار قصير:

المشتري: السلام عليكم. بكم التفاح؟

البائع: وعليكم السلام. الكيلو بأربعين ألف روبية.
المشتري: هل هو طازج؟
البائع: نعم، طازج وجديد.
المشتري: جيد، أريد كيلو واحدًا.

ويعرض الجدول ٤ مراحل الدرس الخمس وأنشطتها والمبدأ البنائي الذي تحققه كل مرحلة.

جدول ٤: مراحل درس «في السوق» وأنشطته

المرحلة	الأنشطة	المبدأ البنائي
١. التمهيد	سؤال الطلاب عن تجربتهم في الشراء من المقصف أو السوق، ولعبة لغوية قصيرة	الخبرة السابقة
٢. الاكتشاف	عرض المفردات بالصور والسياق دون ترجمة: صورتان لفاكهة طازجة وأخرى تالفة، وصورة ميزان لكلمة «كيلو»؛ ومطابقة الكلمات بالصور	الاكتشاف والمدخلات المفهومة
٣. الفهم والتفاعل	عرض الحوار بالقراءة أو مقطع قصير، ثم أسئلة استيعابية: من الذي يشتري؟ ماذا يريد؟ كم سعر الكيلو؟ هل التفاح طازج؟	المدخلات المفهومة والتفاوض على المعنى
٤. الإنتاج	تمثيل الحوار في ثنائيات مع تغيير الفاكهة والسعر والكمية، وكتابة قائمة مشتريات، وسوق مصغر داخل الصف، وتسجيل حوار قصير (١٠–١٥ ثانية)	التعلم بالمهام والتعاون
٥. التأمل والتقويم	مناقشة الأسعار في سوق باطي وتفضيلات الطلاب، وكتابة جملتين في دفتر اليوميات، وتقويم الأداء بالملاحظة	التأمل والتقويم التكويني

المصدر: تصور الباحث.

ويتبيّن من هذا التصميم كيف تتحول النظرية إلى إجراء: فالطالب يكتشف المعنى من السياق والصورة دون ترجمة، ويتفاعل في ثنائيات، ويتحدث ويكتب ويمثّل، ثم يتأمل ما تعلمه. ويراعي التصميم التدرج من الفهم إلى الإنتاج، ومن الإنتاج الموجّه (تمثيل الحوار كما هو) إلى الإنتاج الحر (السوق المصغر ومناقشة الأسعار)، وهو تطبيق مباشر لفكرة السقالات التي تُسحب تدريجيًا.

سادسًا: الإمكانات والتحديات في سياق المعهد

يُتوقع من هذا التصور أن يعزز المشاركة النشطة لأن الطالب يناقش ويسأل ويجرب (Piaget, 2001)، وأن يجعل التعلم ذا معنى لأن الكلمة تُستعمل في موقف عاشه الطالب (Nunan, 1991)، وأن ينمّي مهارات التفكير العليا بالتحليل والمقارنة والاستنتاج، وأن ينسجم مع المنهج التواصلي ومع فكرة المدخلات المفهومة (Krashen, 1982). غير أن الدراسات تنبّه إلى أن التطبيق البنائي قد لا يبلغ غايته إذا ضاق الوقت وكثر الطلاب وقلّت المرافق (Nurlaila & Muassomah, 2020؛ Syafei, 2025). ويعرض الجدول ٥ أبرز التحديات المتوقعة في المعهد والاستجابات المقترحة لها.

جدول ٥: تحديات التطبيق في المعهد والاستجابات المقترحة

التحدي	مظهره في المعهد	الاستجابة المقترحة
الوقت والتحضير	تزاحم دروس الكتب والأنشطة في الجدول اليومي، وطول إعداد الدرس البنائي	بنك أنشطة مشترك بين الأساتذة، ونقل بعض المهام إلى حصص المذاكرة والأنشطة المسائية
صعوبة التقويم	التقويم البنائي يتطلب متابعة متعددة الجوانب	قوائم ملاحظة مختصرة ودفتر يوميات وتقويم ذاتي وتقويم الأقران
تعقّد دور الأستاذ	انتقال الأستاذ من الشرح إلى التصميم والإرشاد والمتابعة	تدريب قصير على تصميم الأنشطة والتغذية الراجعة، وتبادل الزيارات الصفية
تفاوت قدرات الطلاب	تفاوت السن والخلفية ومدة الإقامة في الفصل الواحد	تقويم تشخيصي، ومجموعات مختلطة المستوى، ومهام متدرجة
كثافة الفصول	صعوبة متابعة كل طالب في العمل الجماعي	توزيع أدوار ثابتة في المجموعات، والاستعانة بالطلاب المتقدمين مرشدين للأقران

المصدر: تحليل الباحث استنادًا إلى Nurlaila & Muassomah (٢٠٢٠) وSyafei (٢٠٢٥) وNovitasari et al. (٢٠٢٥).

ويُلاحظ أن هذه الاستجابات لا تطلب من المعهد أن يغيّر بنيته، بل أن يستثمر ما فيه: حصص المذاكرة المسائية، وأنشطة البيئة اللغوية، والعلاقة الوثيقة بين الأستاذ والطالب. وهذا هو جوهر «البنائية المتجذّرة» التي تقترحها الدراسة.

الخاتمة

انتهت الدراسة إلى ثلاث نتائج تجيب عن أسئلتها. أولاها أن المبادئ البنائية الأكثر صلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها خمسة: بناء المعرفة على الخبرة السابقة، والتعلم في التفاعل الاجتماعي بالسقالات، والمدخلات المفهومة، والتفاوض على المعنى، والسياق والمهمة الحقيقية. وثانيتها أن في تقاليد المعهد —السوروغان والباندونغان والمذاكرة الجماعية والبيئة اللغوية والحفظ— ركائز يمكن أن يُبنى عليها التطبيق البنائي، فلا تكون البنائية بديلًا عن هذه التقاليد بل امتدادًا لها. وثالثتها أن التصور المقترح لمعهد جواهر الفلاح، الذي سمّته الدراسة «البنائية المتجذّرة»، يتكون من سبع استراتيجيات، وستة أدوار للأستاذ، ودرس تطبيقي من خمس مراحل، مع استجابات لتحديات الوقت والتقويم وتأهيل الأساتذة وتفاوت الطلاب. وتوصي الدراسة بتدريب الأساتذة على تصميم الأنشطة البنائية والتقويم التكويني، وباختبار التصور ميدانيًا في المعهد عبر بحث إجرائي أو بحث تطويري يقيس أثره في مهارات الطلاب.

المصادر والمراجع

Abu Omar, R. A., Alhasanat, H. A., Rababa'h, S. Y., Rahamneh, K. F., Kaddum, M., Al-Thunebat, S. A., & Rababah, M. A. (2025). Jordanian Arabic language teachers' attitudes towards the use of

differentiated instruction in teaching. Journal of Language Teaching and Research, 16(2), 425–434. https://doi.org/10.17507/jltr.1602.08

Azzaroh, A., & Nu'man, M. (2025). The role of role play method in grade 8 students' mastery of maharat kalam. IJ-ATL: International Journal of Arabic Teaching and Learning, 9(2), 190–201. https://doi.org/10.33650/ijatl.v9i2.12565

Brown, H. D. (2014). Principles of language learning and teaching (6th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Dhofier, Z. (2011). Tradisi pesantren: Studi pandangan hidup kyai dan visinya mengenai masa depan Indonesia (Ed. revisi). Jakarta: LP3ES.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Hadi, N., & Bukhory, U. (2026). Artificial intelligence as an enabler of differentiated Arabic language instruction in inclusive secondary education. Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, Special Issue 2026, 555–573. https://doi.org/10.19105/ajpba.vi.24699

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Haulina, S., & Akhas, M. Z. (2024). Analysis of problematics in learning nahwu from the book of al-Jurumiyah. ELOQUENCE: Journal of Foreign Language, 3(2), 81–93. https://doi.org/10.58194/eloquence.v3i2.1679

Hilmi, M., & Miranda, A. (2025). Vigotsky's sociocultural: An analytical study in Arabic language learning. Kitaba, 3(1), 10–17. https://doi.org/10.18860/kitaba.v3i1.29732

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. 2, pp. 215–239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.

Maghfurin, A., Husna, M. A., Cholid, N., Mazlan, N. A., & Jumiati. (2023). Enhancing Arabic speaking skills in traditional pesantren. Alsinatuna: Journal of Arabic Linguistics and Education, 9(1), 16–28. https://doi.org/10.28918/alsinatuna.v9i1.1957

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

Novitasari, E., Inayah, I., & Waemamu, W. (2025). Contribution of Vygotskian-language-environment to enhancement of speaking skills among the students of Fadl al-Fadhlan. Tadris al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 4(2), 228–250. https://doi.org/10.15575/ta.v4i2.48169

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. New York, NY: Prentice Hall.

Nurlaila, & Muassomah. (2020). Analisis pembelajaran bahasa Arab berbasis konstruktivisme di MAN 1 Pamekasan. Taqdir, 6(2), 46–70. https://doi.org/10.19109/taqdir.v6i2.5945

Piaget, J. (2001). The psychology of intelligence. London: Routledge.

Rahmawati, N., Al-Muayyad, M. N. F., Rohmah, K., Fitri, A. N. N., & Damayanti, A. (2024). Differentiated instruction as a form of Merdeka Belajar in Arabic language learning. Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab, 8(2), 873–896.

Rosyid, M. I., Aisy, R., & Mubin, N. (2025). Sinergi tradisi dan psikologi: Efektivitas sorogan dan bandongan dalam pembelajaran pesantren. Jurnal Budi Pekerti Agama Islam, 3(5), 167–173. https://doi.org/10.61132/jbpai.v3i5.1563

Saepurrohman, A., Yunus, B. M., Musthafa, I., Sunarya, Y., Ummah, W., & Setiawan, R. (2024). Integrating team game tournament cooperative learning model and Kokami media to foster Arabic speaking abilities. Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban, 8(2), 334–349. https://doi.org/10.15575/jpba.v8i2.40658

Setiyadi, A. C., Hidayah, N., Wahyudi, M., & Br Maha, M. (2023). Bī'ah lughawiyah programs in Arabic language learning to improve student's Arabic speaking skills. Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban, 7(1), 29–46. https://doi.org/10.15575/jpba.v7i1.24173

Syafei, I. (2025). Implikasi teori belajar konstruktivisme terhadap pembelajaran bahasa Arab. Al-Fakkaar, 6(2), 35–58. https://doi.org/10.52166/alf.v6i2.9254

Tamam, M. I., Aji, H. B., Rukmini, N. V. N., Qolbiyah, S., Mufidah, N., & Surur, A. M. (2026). Communicative approach for Arabic speaking skill based on pesantren needs. At-Ta'dib, 21(1), 126–139. https://doi.org/10.21111/at-tadib.v21i1.20

Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widayat, P. A. (2017). Uṣūl taʿlīm mahārāt al-lughah al-ʿArabiyyah min manẓūr naẓariyyat Vygotsky al-bināʾiyyah al-ijtimāʿiyyah. An Nabighoh, 15(2), 277–310.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yahya, A. S., & Fauzi, I. (2021). Nahwu learning for madrasah tsanawiyah students at Islamic boarding schools. Academia Open, 4. https://doi.org/10.21070/acopen.4.2021.3031