



Al-Hibru: Jurnal Ilmu Bahasa Arab dan Pembelajarannya

Vol. 3 No.2 Maret-Agustus 2026

E-ISSN: 3032-2421

مساهمة المعلم في تكوين الدافعة الأصيلة لطلاب مدرسة الخير الثانوية الإسلامية
المتكاملة ميدان في مادة اللغة العربية على أساس المنهج الانساني

Abdurrahim, Harun Al-Rasyid

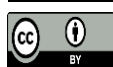
Universitas Islam Negeri Sumatera Utara Medan, Indonesia

Corresponding E-mail: abdurrahimpbauinsu@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to analyze the teacher's contribution to fostering authentic motivation among students at SMP IT Al Khoir Medan in the Arabic Language subject through a humanistic approach, as well as to identify implementation challenges and their respective solutions. A descriptive qualitative method was employed, with data collected through observation, in-depth interviews with 7th and 8th-grade teachers and students, and documentation. Data trustworthiness was verified using source triangulation, while data analysis involved data reduction, data display, and conclusion drawing. The results reveal that the teacher's contribution manifests in establishing a safe, inclusive, and threat-free learning climate (unconditional positive regard), which significantly reduces students' language anxiety. The utilization of contextual learning strategies—such as *Hiwar* (dialogue), educational games, and Total Physical Response (TPR)—successfully shifts students' learning orientation from extrinsic motivation (grade-oriented) to authentic motivation (internal awareness, self-confidence, and independence). This approach proves that teaching Arabic not only sharpens language skills (*maharah lughawiiyyah*) but also holistically shapes students' character, manners (*adab*), and spirituality.

Keywords: *Humanistic Approach, Authentic Motivation, Arabic Language Learning*



This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license. DOI: 10.59548/hbr.v3i2.821

المقدمة

تربية في جوهرها هي وسيلة تحويلية تهدف إلى تحقيق كافة الطاقات البشرية، سواء من الجوانب المعرفية أو العاطفية أو الروحية. (Rudiansyah et al., 2023) وفي سياق المدارس الثانوية الإسلامية، لا تقتصر وظيفة التربية على مجرد عملية نقل المعرفة فحسب، بل تشمل أيضاً بناء الشخصية والأخلاق والقيم الدينية. وتعد إتقان اللغة العربية إحدى الدعائم الأساسية في المنهج الدراسي للتربية الإسلامية. وللغة العربية مكانة استراتيجية ليس فقط كأداة للتواصل بين البشر، بل كمفتاح رئيسي لفهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية ومختلف الأدبيات الإسلامية الكلاسيكية والمعاصرة (Miladya, 2018).

على الرغم من أهميتها البالغة، فإن تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية غالباً ما يواجه تحديات منهجية ونفسية معقدة. وكثيراً ما يُدرك تعليم اللغة العربية كمادة صعبة وجامدة ومخيفة، فضلاً عن كونها أقل أولوية مقارنة بالمواد الدراسية العامة الأخرى. ويتفاقم هذا الوضع بسبب هيمنة أساليب التدريس التقليدية التي تركز على المعلم، حيث يقتصر الحفظ على القواعد والمفردات بشكل رسمي. (Amirudin, 2017) ونتيجة لذلك، فإن دافعية الطلاب لتعلم اللغة العربية غالباً ما تكون توجّهية أو خارجية، مثل مجرد السعي وراء الدرجات، أو استيفاء شروط النجاح الرسمية، أو تجنب العقوبات.

وقد أثبت هذا المنهج القائم على الدافع الخارجي أنه أقل فعالية في بناء القدرة على الصمود في التعلم على المدى الطويل. فعندما تُزال الضغوط الخارجية، تراجع رغبة الطلاب ودافعهم لتعلم اللغة العربية وتطبيقها بشكل ملحوظ. وبناءً على ذلك، هناك حاجة إلى انتقال من الدافع الخارجي إلى الدافع الأصيل. وينمو الدافع الأصيل عندما يشعر الطالب بأن عملية تعلم اللغة العربية ذات صلة وثيقة بمتطلبات الحياة والروحانية وتطوير الشخصية بشكل مستقل دون الاعتماد على دافع أو مكافآت خارجية.

ولإبراز الدافع الأصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، يصبح دور المعلم محورياً للغاية. فلم يعد المعلم مطالباً بمجرد تقديم المادة اللغوية، بل يعمل كمرشد وميسر ومربٍّ يمتلك تعاطفاً عميقاً تجاه الديناميكيات النفسية لمرحلة المراهقة المبكرة. وهنا يجد المدخل الإنساني في مجال التربية زَخْمه وأهميته. فالمدخل الإنساني ينظر إلى الطالب لا كعنصر سلبي يُحشَى بالمعلومات، بل كفرد متكامل يمتلك إمكانيات وإرادة حرة واحتياجات عاطفية واجتماعية يجب احترامها (Dahlan et al., 2024).

وفي تعليم اللغة العربية الإنساني، يسعى المعلم إلى خفض مستوى القلق اللغوي من خلال بناء بيئة تعليمية ودودة وأمنة وتقلل من التهديد. (Aziz, 2019) وتؤكد شخصيات علم النفس الإنساني

مثل أبراهام ماسلو أن الحاجات الأساسية للأمان والشعور بالانتماء يجب أن تُشبع أولاً قبل أن يتمكن المتعلم من الوصول إلى تحقيق الذات في التعلم. (Aziz, 2019) وتماشياً مع ذلك، يؤكد كارل روجرز على أهمية التعلم المتمركز على الطالب والقائم على موقف التعاطف والتقدير الإيجابي غير المشروط من المعلم. بل إن فكرة الإنسانية في التراث التربوي الإسلامي تتوافق مع مفهوم التأديب عند سيد محمد نؤيب العطاس ومفهوم تزكية النفس عند الإمام الغزالي، اللذين ينظران إلى تعليم اللغة العربية كواسطة لتطهير النفس وبناء الأدب (Ritonga et al., 2022).

وفي إندونيسيا، تتجذر الفلسفة الإنسانية في التربية بقوة في تعاليم كي هاجر ديوانتارا من خلال نظام "أومونغ" ومبدأ "توت ووري هانداياني". وأكد كي هاجر ديوانتارا أن التربية يجب أن تحرر الطلاب وترعاهم وفقاً لفطرتهم الطبيعية وفطرة عصرهم دون ضغط أو إكراه. وعندما تتكامل هذه المبادئ مع أساليب التعلم السياقي والاستراتيجيات التفاعلية، سيخوض الطلاب عملية تعلم طبيعية وذات معنى وممتعة.

تعد مدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان بوصفها مؤسسة تعليمية متوسطة قائمة على التربية الإسلامية المتكاملة، موقعاً بحثياً ذا صلة وثيقة بالدراسة. ويتحدد نجاح تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة بشكل كبير بمدى قدرة المعلمين على دمج المدخل الإنساني لإثارة الدافع الأصيل لدى الطلاب. وبناءً على ما تقدم، يصبح التحليل العميق لكيفية المساهمة الحقيقية للمعلمين في تشكيل الدافع الأصيل لدى الطلاب من خلال المدخل الإنساني في مادة اللغة العربية بمدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان مسألة حيوية وملحة للبحث).

منهج البحث

يستخدم هذا البحث المنهج الكيفي الوصفي للوقوف المباشر على كيفية بناء معلم اللغة العربية بمدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان للدافع الطبيعي (الأصيل) لدى طلابه من خلال المدخل الإنساني. واختار الباحث معلم اللغة العربية وبعض طلاب الصفين السابع والثامن كمصادر رئيسية للبيانات. وتم اختيار هؤلاء الطلاب بشكل مقصود (العينة الهادفة) بناءً على معايير معينة، مثل فاعليتهم أثناء مشاركتهم في حصة اللغة العربية التي تطبق أسلوب التعليم الإنساني.

تُجمع البيانات في هذا البحث من خلال ثلاثة أساليب رئيسية، وهي الملاحظة، والمقابلة المتعمقة، والتوثيق. ومن خلال الملاحظة، يلاحظ الباحث مباشرة مناخ الفصل وطريقة تفاعل المعلم مع الطلاب. وأُجريت المقابلات مع المعلم والطلاب لاستكشاف مشاعرهم، والعقبات المواجهة، والتغيرات في دافعية التعلم التي يشعر بها الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أُضيفت الوثائق مثل

الوحدات التعليمية، وخطط إعداد الدروس، وسجلات درجات الطلاب لتكملة النتائج الميدانية (W. N. Nasution, 2017).

ولكي تكون البيانات المحصل عليها دقيقة وموثوقة تماماً، يراجع الباحث صحة المعلومات باستخدام أسلوب التثليث—وهو مقارنة نتائج المقابلات بين المخبرين ومطابقتها مع نتائج الملاحظة الميدانية. وبعد ذلك، تُعالج البيانات من خلال ثلاث مراحل للتحليل: تلخيص البيانات المهمة، وعرض البيانات في شكل سرد منظم، وأخيراً استخلاص النتائج حول مدى نجاح دور المعلم في تنمية الدافع الأصيل لدى الطلاب في تعلم اللغة العربية.

الإطار النظري

المدخل الإنساني في تعليم اللغة العربية

نشأ المدخل الإنساني في مجال التربية كاستجابة نقدية لمنظورين سابقين: المنهج السلوكي الذي ينظر إلى المتعلم على أنه مجرد متلقٍ سلبي للاستجابة، والمنهج التحليلي النفسي الذي يركز أكثر من اللازم على الصراعات اللاشعورية (Umar & Reddjeki, 2018) وعلى العكس من ذلك، تؤمن هذه النظرية بأن كل إنسان إيجابي بطبعه، وهو شخص واعٍ ونشط ويتحكم في اختياراته الخاصة. وفي بيئة ملائمة ودائمة، يُعتقد أن المتعلم يمتلك إمكانيات فطرة للنمو المستمر حتى يصل إلى المستوى الأمثل من تحقيق الذات (Umar & Reddjeki, 2018).

وفي سياق تعليم اللغات الأجنبية، ولا سيما اللغة العربية، تؤكد النظرية الإنسانية على أهمية التطوير الشامل للمتعلم من خلال دمج الأبعاد المعرفية والعاطفية والاجتماعية والروحية (Nuzula et al., 2026) ولم يعد تعليم اللغة العربية يهدف لمجرد إتقان القواعد النحوية وحفظ المفردات بشكل جامد، بل أصبح وسيلة للتعبير عن التجارب الحياتية، وبناء الشخصية، واستدماج القيم الأخلاقية والدينية (Nuzula et al., 2026).

وترتكز الأسس الفلسفية لعلم النفس الإنساني في التربية على مفكرين رئيسيين:

١. بناءً على نظرية تدرج الحاجات لأبراهام ماسلو، فإن عملية التعلم وتحقيق الذات لدى المتعلم لا يمكن أن تسير بشكل أمثل إلا إذا تم إشباع الحاجات الأساسية في المستوى السابق. وفي تعليم اللغة العربية، يمارس المعلم دوراً مهماً في خلق بيئة تعليمية تلبّي الحاجة إلى الأمان والحاجة إلى القبول من خلال أجواء فصلية ودودة وشاملة. وهذه البيئة الملائمة قادرة بشكل فعال على تقليل القلق اللغوي، مما يجعل الطلاب يشعرون بالارتياح والثقة بالنفس للاستكشاف دون خوف من الأحكام عند ارتكاب الأخطاء (Sobri et al., 2024).

٢. صرح كارل روجرز بأن التعلم ذو المعنى يحدث عندما تمس عملية التعلم العاطفة والخبرة المباشرة للطلاب، حيث يعمل المربي كميسر يبني بيئة ملائمة من خلال ثلاثة مواقف رئيسية هي: التعاطف، والإخلاص، وتطبيق التقدير الإيجابي غير المشروط.

وإلى جانب النظريات الغربية، يجد المدخل الإنساني في تدريس اللغة العربية في إندونيسيا مرتكزاً سياقياً قوياً من خلال مجالين:

١. يؤكد مفهوم الإنسانية الإسلامية الذي طرحه مفكرون مثل الإمام الغزالي وسيد محمد نؤيب العطاس أن تعليم اللغة العربية هو عملية تأديب وتركيز النفس، حيث توضع اللغة في مكانة لغة الوحي التي تحمل قيم الأدب والأخلاق والروحانية مع قيام المعلم بدور المربي الذي يرافق نمو روح الطالب ببالغ الرحمة والشفقة. (Hasanah, 2016)

٢. نظام "أومونغ" لكي هاجر ديوانتارا: تؤكد أفكار كي هاجر ديوانتارا على مبادئ "مومونغ" و"أومونغ" و"نغيمونغ" التي ترفض أساليب العنف والتلقين والإكراه. فالتربية في جوهرها هي توجيه لنمو فطرة الطفل بشكل حر، حيث يحضر المربي بمبادئ القدوة في الأمام، وبناء الهمة في الوسط، والدفع والدعم من الخلف (Umam & Anas, 2018)

مفهوم الدافع الأصيل في التعلم

تعد الدافعية عاملاً نفسياً حاسماً يثير سلوك التعلم لدى الطلاب ويوجهه ويحافظ على استمراريته. وفي دراسات تعليم اللغات، تُفرّق الدافعية بين الدافع الخارجي والدافع الداخلي/الأصيل. وينبع الدافع الخارجي من دوافع خارجية مثل درجات كشف العلامات، أو الثناء، أو شروط النجاح، أو تجنب العقاب. (Siswanto et al., 2025) وعلى العكس من ذلك، ينشأ الدافع الأصيل من وعي داخلي خالص، حيث ينخرط الطالب في أنشطة التعلم لأنه يشعر بالفوائد الحقيقية، والمعنى الشخصي، والمتعة في عملية التعلم ذاتها. (Siswanto et al., 2025)

وبالرجوع إلى نظرية التحديد الذاتي التي طورها ديسي ورويان (٢٠٠٠)، فإن تشكيل الدافع الأصيل يعتمد بشكل كبير على إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية:

١. الحاجة إلى الاستقلالية: حاجة الطالب إلى الشعور بالسيطرة، وحرية الاختيار، والوعي الشخصي بأفعاله التعليمية دون إكراه خارجي. ٢. الحاجة إلى الكفاءة: حاجة الطالب إلى الشعور بالقدرة، والفاعلية، وتحقيق تقدم ملموس في إتقان المهارات اللغوية. ٣. الحاجة إلى الانتماء: حاجة الطالب إلى الشعور بالارتباط، والتقدير، ووجود علاقات عاطفية دافئة مع المعلم والأقران داخل الفصل (Ummah, 2019) وفي مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، يتجلى الدافع الأصيل في ظهور اهتمام طبيعي لدى الطلاب بالمادة، والمشاركة النشطة دون طلب، والصمود عند مواجهة صعوبات القواعد، والمبادرة لممارسة اللغة العربية خارج ساعات الدراسة الرسمية. وقد أثبت

التعلم ذو المعنى والسياقي مثل تطبيق التعلم السياقي قدرته على ربط المادة الدراسية بواقع حياة الطلاب، مما يثير الدافع الأصيل بشكل مستدام (Sultan et al., 2025).

تعتبر حقيقة تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة جهداً منهجياً مُصمماً لتنمية قدرات الاتصال لدى الطلاب باللغة العربية بشكل شامل. وتتضمن هذه القدرات مهارة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة كمهارات أساسية أربع يجب إتقانها تدريجياً (Fauzi & Thohir, 2020). ولا يهدف تعليم اللغة العربية فقط إلى تمكين الطلاب من استخدام اللغة في التواصل اليومي فحسب، بل يمتلك أيضاً بعداً دينياً. فاللغة العربية هي اللغة الرئيسية للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والكتب الإسلامية الكلاسيكية، مما يجعل إتقان أساسياتها أمراً بالغ الأهمية للطلاب لفهم التعاليم الإسلامية بشكل أكثر شمولاً (Syarofah et al., 2022). وبناءً على ذلك، يصبح تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وسيلة مهمة لدعم الفهم الديني لدى الطلاب.

وبالإضافة إلى البعدين التواصل والديني، يمتلك تعليم اللغة العربية أيضاً قيمة ثقافية بالغة الأهمية. فمن خلال إتقان اللغة العربية، لا يتدرب الطلاب على فهم تركيب اللغة فحسب، بل يتعرفون أيضاً على الثقافة العربية والقيم الاجتماعية المرتبطة بها. ويسهم هذا الفهم في توسيع آفاق الطلاب حول تنوع ثقافات العالم مع تنمية التسامح والاحترام المتبادل في التفاعل مع المجتمع العالمي، بحيث لا يقتصر تعليم اللغة العربية على الجانب اللغوي فحسب، بل يعمل كأداة لبناء الشخصية وتعزيز الكفاءة عبر الثقافات (Al Yamin, 2023).

وتتمثل أبرز النقاط الرئيسية في حقيقة تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة فيما يلي:

أ. تنمية مهارات الاتصال شفهياً وكتابياً. وتُوجه عملية التعلم بحيث لا يقتصر فهم الطلاب على القواعد النظرية، بل يمتد لاستخدامها في المحادثات البسيطة، وكتابة النصوص القصيرة، وفهم القراءات التي تناسب مرحلة نموهم (Hartati & Hanafi, 2022).

ب. تهدف عملية تعليم اللغة العربية أيضاً إلى تنمية اتجاه إيجابي ووعي لدى الطلاب بأهمية اللغة العربية. وسوف يعزز هذا الاتجاه الدافع الداخلي لدى الطلاب في التعلم، بحيث لا يتابعون التعلم كمجرد واجب مدرسي، بل كحاجة ومصدر فخر (Miladya, 2018).

ج. فهم العلاقة بين اللغة والثقافة عبر الثقافات العربية. ويُشجع الطلاب على فهم أن لكل لغة رؤيتها الخاصة بقيمها ومعاييرها. ومن خلال الفهم عبر الثقافات العربية، يتعلم الطلاب احترام الاختلافات وتطوير آفاق وطنية وإسلامية أوسع (Mutmainnah, 2016).

د. تزويد الطلاب بالقدرة على فهم التعاليم الإسلامية بشكل أفضل من خلال اللغة العربية. فمن خلال القدرة على قراءة النصوص العربية وتفسيرها، يمكن للطلاب الوصول مباشرة إلى مصادر التعاليم الإسلامية دون الاعتماد الكلي على الترجمة. وهذا يدرّب الاستقلالية الفكرية ويرفع من جودتهم الروحية (Pane, 2018).

هـ. ضرورت تنفيذ تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بأساليب تعليمية مبتكرة. والمعلم مطالب بالابتكار في استخدام الوسائل والتكنولوجيا واستراتيجيات التعلم الشائقة ليكون الطلاب مهتمين ومندفعين. وبذلك، لا يكون التعلم رتيباً أو قائماً فقط على حفظ القواعد، بل يكون نشطاً وتواصلياً وممتعاً. (S. Nasution, 2017)

و. توجيه تعليم اللغة العربية نحو الاستمرارية. بمعنى أن المهارات والاتجاهات الإيجابية التي يحصل عليها الطالب في المرحلة المتوسطة تصبح زاداً مهماً لمواصلة التعلم في المرحلة التالية. وبدون أساس قوي في المرحلة المتوسطة، سيواجه الطلاب صعوبة في متابعة مادة اللغة العربية الأكثر تعقيداً في المرحلة الثانوية (Surur, 2022)

وبذلك، فإن حقيقة تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لا تقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل تشمل أيضاً الأبعاد الروحية والثقافية والتربوية. ويهدف هذا التعليم إلى إعداد جيل قادر على التواصل باللغة العربية، وفهم التعاليم الإسلامية بشكل صحيح، وتمتلك آفاقاً ثقافية واسعة، وشغفاً بمواصلة تعلم اللغة العربية مدى الحياة.

النتائج والمناقشة

أ. ملف البيئة التعليمية وخصائص الطلاب

مدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان هي مدرسة قائمة على التربية الإسلامية المتكاملة مع نظام اليوم الدراسي الكامل. وتتسم حالة الطلاب في هذه المدرسة بتنوع الخلفيات الأكاديمية؛ حيث إن جزءاً من الطلاب خريجي المدارس الابتدائية الإسلامية لديهم أساسيات في اللغة العربية، بينما يواجه الطلاب خريجو المدارس الابتدائية العامة غالباً قلقاً لغوياً وخوفاً أولياً من تعقيد القواعد النحوية والصرفية.

بناءً على بيانات الملاحظة والمقابلة، تتجلى المساهمة الحقيقية لمعلم اللغة العربية بمدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان في عدة أنشطة أساسية:

أ. بناء بيئة فصلية شاملة وخالية من التهديد: يبتعد المعلم بشكل مستمر عن أساليب العقاب البدني أو اللفظي التي تخرج الطلاب عند حدوث أخطاء في النطق أو تركيب الجمل. ويطبق المعلم مبدأ التقدير الإيجابي غير المشروط من خلال تقدير كل محاولة تعبير يقدمها الطالب، مع النظر إلى الأخطاء اللغوية كجزء طبيعي من عملية اكتساب اللغة. (Nuzula et al., 2026)

ب. تطبيق استراتيجيات التعلم السياقي والتفاعلي: يدمج المعلم بين مدخل التعلم السياقي والاستراتيجيات النشطة لتقريب مادة اللغة العربية من واقع حياة الطلاب على النحو التالي: ١. طريقة الحوار (المحادثة السياقية): يُدعى الطلاب لإجراء حوارات مباشرة حول الموضوعات اليومية

(مثل الأجواء في المقصف، أو المكتبة، أو الأنشطة المنزلية) ٢. الألعاب اللغوية التعليمية: يستخدم المعلم لعبة الهمس بالكلمات، وبطاقات التخمين، والمسابقات التفاعلية لإذابة الجمود داخل الفصل ٣. طريقة الاستجابة الجسدية الكلية: يجمع المعلم بين التعليمات الشفهية والحركات الجسدية (مثل: اجلس، قم، اكتب) ليكون التعلم ديناميكياً لطلاب المرحلة المتوسطة (Nuzula et al., 2026).

تطور الدافع الأصيل لدى الطلاب أثبت التطبيق المستمر للمدخل الإنساني تحقيقه لآثار إيجابية على ديناميكيات تعلم الطلاب بمدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة (Nuzula et al., 2026):
أ. توجه تعليمي أكثر معنى: حدوث تحول في دافع التعلم، حيث لم يعد الطلاب يتعلمون اللغة العربية لمجرد تحقيق حد النجاح الأدنى (دافع خارجي)، بل نما لديهم شعور بالاستمتاع واهتمام طبيعي بفهم معنى اللغة بشكل مستقل (دافع داخلي). ب. انخفاض القلق اللغوي: تراجع الخوف والتردد عند ممارسة مهارة الكلام بشكل ملموس، مما جعل الطلاب أكثر ثقة بالنفس واستجابة أثناء عملية التعلم. ج. ارتفاع الاستقلالية اللغوية: بدأ الطلاب يعتادون على ممارسة المفردات بشكل بديهي في الأنشطة اليومية بالمدرسة، والمبادرة الذاتية لفهم النصوص الإسلامية البسيطة.

د. تحليل مساهمة المعلم الإنساني في خفض القلق اللغوي أظهرت نتائج البحث أن أكبر مساهمة لمعلم اللغة العربية بمدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان تكمن في قدرته على جعل المناخ التعليمي الودود والمتعاطف أمراً راتباً. وفي نظرية تدرج الحاجات لماسلو، يعد الشعور بالأمان والقبول الاجتماعي شرطاً مطلقاً قبل أن يتمكن الفرد من تحقيق الذات. وعندما يتوقف المعلم عن إطلاق الأحكام الصارمة على الأخطاء النحوية، يقل التهديد النفسي لدى الطلاب. (Nuzula et al., 2026) فالطلاب في هذه المرحلة حساسون للغاية تجاه قيمتهم الذاتية أمام أقرانهم. وتصرف المعلم بتقديم التغذية الراجعة الإيجابية وتقدير كل استجابة يثير نمو الثقة بالنفس، مما يثبت أن انخفاض القلق اللغوي يتناسب طردياً مع نمو الدافع الأصيل.

هـ. ملاءمة استراتيجية التعلم السياقي الإنساني

نجح تطبيق الطرق التفاعلية مثل الحوار والألعاب اللغوية والاستجابة الجسدية الكلية في هدم الصورة النمطية القديمة التي تنظر إلى اللغة العربية كمادة معقدة وحفظية. وتتوافق هذه النتائج مع أفكار كارل روجرز وكي هاجر ديوانتارا حول أهمية التعلم القائم على الخبرة الواقعية والحرية

الراعية (نظام أومونغ). (Fuadi et al., 2024) وإن دمج مادة اللغة العربية مع السياق اليومي يجعلها أداة تواصل حية لا مادة نظرية مجردة، مما يثير الدافع الأصيل لشعور الطلاب بالفيض المباشر مما (S. Wahyuningsih, n.d.).

كما دعم نجاح المعلم قدرته على الدمج بين أبعاد التأديب (العطاس) وتزكية النفس (الغزالي) ومبدأ "توت ووري هانداياني"؛ فاللغة العربية لا تُدرس بمعزل عن بناء الشخصية. وعندما يعمل المعلم كمرتب يرافق بالرحمة، يستدمج الطلاب قيم الأدب والانضباط والاحترام. (Hasanah, 2016) وبذلك تنمو المهارات اللغوية جنباً إلى جنب مع الأبعاد العاطفية والاجتماعية والروحية بشكل متكامل.

و. تحديات التطبيق والحلول الإجرائية

يواجه تطبيق المدخل الإنساني والأساليب الحديثة تعقيدات واقعية نتيجة الخصائص اللغوية الخاصة باللغة العربية (الصرف، والنحو، والأصوات) التي تختلف عن اللغة الأم، مما يتطلب استراتيجيات وتكيفية لتجاوز العقوبات الهيكلية والمنهجية المتركزة في ثلاثة مجالات: تنوع القدرات الأولية، ومحدودية الوقت، والحاجة للتطوير المهني المستمر. (Dahlan et al., 2024)

١. تنوع القدرات الأولية للطلاب (تفاوت الكفاءة اللغوية): يعد عدم التكافؤ في الخلفية التعليمية من أبرز التحديات. حيث يمتلك خريجو المدارس الابتدائية الإسلامية معرفة بالنطق والمفردات الأساسية (Akbar Islamy et al., 2024)، بينما يبدأ خريجو المدارس العامة من الصفر ويواجهون قلقاً لغوياً. ولتجاوز ذلك، يطبق المعلم استراتيجيات التعليم عن طريق الأقران والتعلم المتمايز بتشكيل مجموعات غير متجانسة تجمع بين المتقدم والمتبتدئ، مما يخفف العبء على المعلم ويزرع التعاطف بين الطلاب (E. Wahyuningsih et al., 2021)

٢. محدودية وقت المنهج الدراسي (ضيق الوقت الدراسي): تفرض المناهج الوطنية أهدافاً مكثفة في وقت محدود (ساعتان إلى ثلاث ساعات أسبوعياً)، مما يدفع نحو التعليم المتركز على المعلم (Munip, 2020) ولتجاوز ذلك، يدرج المعلم أنشطة إنسانية دقيقة (٥-١٠ دقائق) في بداية أو منتصف الحصّة مثل كسر الجمود، والألعاب اللغوية، والتعبير العاطفي البسيط باللغة العربية (Sultan et al., 2025)

٣. الحاجة إلى التطوير الذاتي للمعلمين (التطوير المهني المستمر): يكمن العائق في قصور المهارات المنهجية المعتادة على الطرق التقليدية القديمة عند مواجهة المناهج الحديثة (Fathoni, 2021) والحل الأكثر واقعية هو تفعيل المداولات الدورية في مداولة معلمي المادة وتحويلها إلى مجتمعات تعلم نشطة لتنفيذ حصص المصغرة، وورش العمل، والبحوث الإجرائية لتطوير الكفاءة المهنية بشكل مستدام (Ritonga et al., 2022)

الخاتمة

بناءً على نتائج تحليل البيانات والمناقشة، يخلص هذا البحث إلى أن مساهمة المعلم في تطبيق المدخل الإنساني بمدرسة "الخير" المتوسطة الإسلامية المتكاملة بميدان أثبتت فعاليتها في بناء الدافع الأصيل لدى الطلاب في مادة اللغة العربية من خلال خلق مناخ تعليمي آمن وشامل وخالي من التهديد (التقدير الإيجابي غير المشروط)، مما قلل من القلق اللغوي بشكل ملحوظ. ونجحت الاستراتيجيات السياقية مثل الحوار، والألعاب التعليمية، والاستجابة الجسدية الكلية في تحويل توجه التعلم من الدافع الخارجي إلى الدافع الأصيل القائم على الوعي الداخلي، والثقة بالنفس، والاستقلالية. ودُعم هذا النجاح بالكامل من خلال التناغم بين علم النفس الإنساني الغربي، ومبادئ التأديب وتزكية النفس في الإسلام، ونظام "أومونغ" لكي هاجر ديوانتارا. كما تم التغلب على التحديات المتعلقة بتفاوت القدرات، وضيق الوقت، والكفاءة المنهجية من خلال التعليم عن طريق الأقران، والأنشطة الإنسانية الدقيقة، وتفعيل مجتمعات التعلم عبر مداولة معلمي المادة.

المراجع

- Akbar Islamy, M. F., Sutiah, S., & R. Taufiqurrochman, R. T. (2024). Strategi Mengatasi Problematikan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Abad 21. *COMSERVA: Jurnal Penelitian Dan Pengabdian Masyarakat*, 4(3), 723–730. <https://doi.org/10.59141/comserva.v4i3.1365>
- Al Yamin, D. L. (2023). Bahasa Arab Sebagai Identitas Budaya Islam dan Pemersatu Keberagaman Suku. *Ta'limi | Journal of Arabic Education and Arabic Studies*, 2(1), 73–86. <https://doi.org/10.53038/tlmi.v2i1.60>
- Amirudin, noor. (2017). Problematika Pembelajaran Bahasa Arab. *Tamaddun: Jurnal Pendidikan Dan Pemikiran Keagamaan*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30587/tamaddun.v0i0.66>
- Aziz, A. (2019). Interpretasi Humanistik Kebahasaan : Upaya Kontekstualisasi Kaidah Bahasa Arab. 3(2), 299–314. <https://doi.org/10.29240/jba.v3i2.1000>
- Dahlan, P. K. H. A., Hijriyah, A. L., Putri, A. H., & Isnaini, R. L. (2024). PENDEKATAN HUMANISTIK DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB. 9(1), 115–130.
- Fathoni. (2021). Pembelajaran dan sistem pengajaran bahasa Arab di Madrasah Ibtidaiyah: Inovasi atau tantangan. *MODELING: Jurnal Program Studi*

- PGMI, 8(2), 257–268.
<http://jurnal.stitnualhikmah.ac.id/index.php/modeling/article/view/1066>
- Fauzi, M., & Thohir, M. (2020). *Pembelajaran Kaligrafi Arab untuk Meningkatkan Maharah Al-Kitabah*. 9(2), 226–240.
- Fuadi, A. H. N., Panagara, F. H., Izzah, N., & Muasssomah, M. (2024). Penerapan Permainan Nahwu Matching Dalam Pembelajaran Isim Isyārah. *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, 7(1), 501. <https://doi.org/10.35931/am.v7i1.2452>
- Hartati, M., & Hanafi, A. H. (2022). Maharah al-Qira'ah Learning Planning and Strategies in Improving Islamic Understanding. *Ruhama : Islamic Education Journal*, 5(2), 75–86. <https://doi.org/10.31869/ruhama.v5i2.3644>
- Hasanah. (2016). *Manusia dalam Pandangan Imam Al-Ghozali*. VII, 103–116.
- Miladya, J. (2018). Evaluasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *An Nabighoh Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab*, 20(01), 179–187.
- Munip, A. (2020). Tantangan dan Prospek Studi Bahasa Arab di Indonesia. *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 5(2), 303–318. <https://doi.org/10.14421/almahara.2019.052.08>
- Mutmainnah, F. A. (2016). PEMIKIRAN A. CHAEDAR ALWASILAH TENTANG PENDEKATAN LITERASI (GENRE-BASED APPROACH) DAN RELEVANSINYA TERHADAP PEMBELAJARAN BAHASA ARAB. 334(1951).
- Nasution, S. (2017). *Pengantar Linguistik Bahasa Arab* (M. Kholison (ed.)). Lisan Arabi.
- Nasution, W. N. (2017). *STRATEGI PEMBELAJARAN* (A. Daulay (ed.)). PERDANA PUBLISHING.
- Nuzula, A. F., Mursyidan, M. G., & Hanifah, U. (2026). *Rekonstruksi Kurikulum Bahasa Arab Berbasis Model Rogers: Pendekatan Humanistik dalam Pembelajaran Maharah Lughowiyah*. 1–10.
- Pane, A. (2018). Bahasa Arab Sebagai Alat Komunikasi Agama Islam. *Jurnal Pengembangan Ilmu Komunikasi Dan Sosial*, 2(1), 77–88.
- Ritonga, B., Irawan, H., Ritonga, B., Mubarak, A. S., Basri, H., Humanistik, P., Perkembangan, D., Pendidikan, K., & Islam, A. (2022). *Pendekatan humanistik dalam perkembangan kurikulum pendidikan agama islam*. 1(1), 11–24.
- Rudiansyah, Noviani, D., & Anggraini, R. (2023). Pemikiran Tentang Hubungan Manusia dengan Pendidikan Islam. *Journal of Social Humanities and Education*, 02(04), 116–126.

- Siswanto, A., Achnaf, M., Info, A., & History, A. (2025). *Pengaruh Kepemimpinan Otentik dan Motivasi terhadap Kinerja Prajurit Satkat Koarmada II Surabaya*. 8, 13470–13475.
- Sobri, A., Syahvini, S. N., Rizqa, R. F., Padilah, S., Athallah, M. R., & Fadila, N. (2024). Perbedaan Penerjemahan Gramatikal Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia. *Jurnal Edukasi*, 1(3), 316–324. <https://doi.org/10.60132/edu.v1i3.184>
- Sultan, U. I. N., Hasanuddin, M., Komarudin, A., Uyuni, Y. R., & Muizzuddin, M. (2025). *Uktub : Journal of Arabic Studies Pendekatan CTL sebagai Strategi Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa dalam Pembelajaran Bahasa Arab*. 5(1), 153–163.
- Surur, M. (2022). Tantangan dan Peluang Bahasa Arab di Indonesia. *Risda: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 6(2), 176–186. <https://doi.org/10.59355/risda.v6i2.90>
- Syarofah, A., Ichsan, Y., Kusumaningrum, H., & Rizky Nur Risam, M. (2022). Eksistensi Seni Kaligrafi Dalam Pendidikan Islam. *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam Dan Isu-Isu Sosial*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.37216/tadib.v20i1.536>
- Umam, W. I., & Anas. (2018). Pembelajaran Menggunakan Media Gambar. *Pembelajaran Menggunakan Media Gambar*, 172071000017, 1–7.
- Umar, M., & Reddji, E. S. (2018). PENDEKATAN HUMANISTIK DALAM PROSES PEMBELAJARAN PROGRAM PENDIDIKAN KESETARAAN PAKET C (*Studi Kasus PKBM Setia Mandiri Kabupaten Malang*). 70–77.
- Ummah, M. S. (2019). PELUANG DAN TANTANGAN PENGEMBANGAN LITERASI DIGITAL DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB PADA JENJANG PENDIDIKAN DASAR. *Sustainability (Switzerland)*, 11(1), 1–14. http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI
- Wahyuningsih, E., Tolinggi, S. O., Baroroh, R. U., Islam, U., & Sunan, N. (2021). *Pendekatan Humanistik Melalui Permainan Edukatif Bahasa dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Islam Terpadu*. 4(1), 17–43. <https://doi.org/10.18196/mht.v4i1.12437>
- Wahyuningsih, S. (n.d.). *INTERFERENSI BAHASA DAERAH DAN BAHASA INDONESIA TERHADAP PENGGUNAAN BAHASA ARAB*. 3(2), 90–100.