الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية

إعداد:

عافية حسبي الله

رقم التسجيل: ٥٠٤٢٤٠٠٠٧

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة كياي أجينج محمد بساري الإسلامية الحكومية فونوروجو

٢٠٢

ملخص البحث

حسبي الله، عافية. ٢٠٢٦. *الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان.* **رسالة الماجستير.** قسم تعليم اللغة العربية، الدراسات العليا، جامعة كياي أجينج محمد بساري الإسلامية الحكومية فونوروجو. المشرف الأول: الدكتور الحاج أجوس تري تشاهيو الماجستير. الدكتور محمّد نصر الله الماجستير.

الكلمات المفتاحية :اندماج المنهج، المنهج المستقل، منهج عباد الرحمن، المنهج المؤسسي، تعليم اللغة العربية.

يمنح المنهج المستقل مرونةً للمؤسسات التعليمية في تطوير التعلم وفق خصائص المتعلمين، غير أن تطبيقه في تعليم اللغة العربية بالمدارس العامة ما يزال يواجه تحديات في عمق المحتوى، واندماج القيم الإسلامية، وتنمية الكفاءة التواصلية الشاملة. لذلك طوّرت المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان منهج عباد الرحمن بوصفه منهجًا خاصًّا مدمجًا مع المنهج المستقل.

و يهدف هذا البحث إلى تحليل مفهوم إندماج منهج المستقل مع منهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال دراسته في أربعة جوانب رئيسة في المنهج التعليمي، وهي: الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والتقويم.

استخدمت الدراسة المنهج النوعي بنوع البحث الميداني. جُمعت البيانات من خلال الملاحظة، والمقابلات، والوثائق، في حين تم تحليلها باستخدام نموذج مايلز وهوبرمان عبر مراحل تقليل البيانات، وعرضها، واستخلاص النتائج. وتم التحقق من صحة البيانات من خلال المثلثية في الأساليب والمصادر.

تظهر النتائج ان اندماج المنهج المستقل مع منهج عباد الرحمن في المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الاسلامية الدولية ماجيتان يتم بصورة منسجمة، حيث يعمل منهج عباد الرحمن بوصفه منهجا تشغيليا يكيف مخرجات المنهج المستقل وفق خصائص البيئة المعهدية واحتياجات المتعلمين وبناء القيم. ويتجلى ذلك في اهداف تجمع بين الكفاءة التواصلية وبناء الشخصية، ومحتوى سياقي ذي بعد اسلامي لا يقتصر على التعلم داخل الفصل بل يعزز بانشطة خارجية داعمة، وطريقة تدريس انتقائية تقوم على المدخل الالكتيكي باستراتيجيات تعلم نشطة ومرنة، ونظام تقويم يجمع بين التكويني والنهائي والاصيل القائم على المشروعات. ووفق نموذج فوغارتي يتجسد هذا الاندماج في انماط النموذج المتتابع والمتداخل والترابطي والشبكي ضمن نظام تعليمي واحد. ومع ذلك ما تزال مهارتا الاستماع والكتابة اليدوية بحاجة الى تعزيز لتحقيق توازن الكفايات اللغوية.

موافقة المشرف

بعد الإطلاع على خطة البحث الّتي أعدتها الطالبة :

الاسم : عافية حسبي الله

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٧

القسم : تعليم اللغة العربيّة

عنوان البحث : **الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في درس اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان**

وافق المشرف على اكمالها لتكون رسالة عملية.

المشرف الأوّل

الدكتور الحاج أجوس تري تشاهيو الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٥٠٧١٦١٩٩٩٠٣١٠٠٣

المشرف الثاني

الدكتور محمد نصر الله الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢

رئيس قسم تعليم اللغة العربيّة

الدكتور محمّد نصر الله الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢

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

قرار لجنة المناقسة

نفيد علما بأن البحث العلمي المعنون "**الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان**" الذي قدمته الطالبة: عافية حسبي الله، رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٤٠٠٠٧، للحصول على درجة الماجستر في تعليم اللغة العربية قد تمت مناقشته أمام لجنة المناقشة في يوم الخميس، ٠٢ أبريل ٢٠٢٦، وقررت اللجنة بأن البحث مقبول.

تتكون اللجنة من السادة:

١. رئيس الجلسة
الدكتور زهر الفتى الماجستير (.....)
رقم التوظيف: ١٩٧٥٠٤١٦٢٠٠٩٠١١٠٠٩ التاريخ: ٠٣ أبريل ٢٠٢٦

٢. المناقش الرئيسي
الدكتور محمّد مخلص الماجستير (.....)
رقم التوظيف: ١٩٦٧٠١١٥٢٠٠٥٠١١٠٠٣ التاريخ: ٠٣ أبريل ٢٠٢٦

٣. المناقش الثاني
الدكتور الحاج أجوس تري تشاهيو الماجستير (.....)
رقم التوظيف: ١٩٧٥٠٧١٦١٩٩٩٠٣١٠٠٣ التاريخ: ٠٥ مايو ٢٠٢٦

٤. السكرتير
الدكتور محمّد نصر الله الماجستير (.....)
رقم التوظيف: ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢ التاريخ: ٠٤ أبريل ٢٠٢٦

فونوروجو،
عميدة كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور أجوس فورنومو الماجستير
١٩٧٣٠٨٠١١٩٩٨٣١٠٠٠

إقرار بموافقة نشر البحث

أنا الموقعة:

الاسم : عافية حسبي الله

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٧

القسم : تعليم اللغة العربية

نوع البحث : رسالة الماجستر/بحث علمي

من أجل نشر العلم وتنميته أسلم لجامعة كياي أجينج محمد بساري الإسلامية الحكومية فونوروجو بحثي المعنون: **"الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان"** وما يصاحبه من أدوات (إن اقتضت الحاجة لذلك)، فبذلك تستحق الجامعة حق التخزين والتسجيل والنشر ما دام اسمي مكتوبا كمؤلفة وصاحبة حقوق الطبع.

هذا أكتب هذا الإقرار بكل صدق وأمانة.

فونوروجو، مايو ٢٠٢٦

صاحبة الإقرار

عافية حسبي الله

٥٠٤٢٤٠٠٠٧

إقرار بأصالة البحث

أنا الموقعة:

الاسم : عافية حسبي الله

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٧

القسم : تعليم اللغة العربية

أقر بأن البحث المعنون : "**الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان**"

من جهودي العلمية وليس من إنتاج غيري إلا ما تم الاقتباس بالإشارة إليه في الهوامش، وإذا وجد في المستقبل أن في البحث مخالفات قانونية فأتحمل ذلك أمام المحكمة.

ماجيتان، مارس ٢٠٢٦

صاحبة الإقرار

عافية حسبي الله

٥٠٤٢٤٠٠٠٧

الباب الأول

المقدمة

أ. خلفية البحث

يُعَدُّ المنهج خريطةً كبرى للتعليم تحدِّد اتجاهها ومضمونها ومسار التعلّم الذي يسلكه المتعلِّم. فهو لا يقتصر على احتواء الخطط والأهداف التعليمية فحسب، بل يُعَدُّ انعكاسًا للقيم، وحاجات العصر، وتوجّهات المؤسسة التعليمية ذاتها.[١] وقد عرّف قانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ حول نظام التربية الوطنية المنهج بأنه مجموعة من الخطط والتنظيمات المتعلّقة بالأهداف، والمضامين، والمواد التعليمية، والطرق المستخدمة دليلاً لتنظيم الأنشطة التعليمية بغية تحقيق أهداف تربوية معيّنة. وهذا يعني أنّ المنهج أداة استراتيجية لها دور أساسي في تحديد جودة المخرجات التعليمية.[٢]

وفي المؤسّسات التعليمية الخاضعة لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي *(Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah)*، ولا سيما في مادة اللغة العربية، يُعَدّ المنهج المستقل المرجع الرئيس المعتمد في الوقت الحاضر. وقد صُمِّم هذا المنهج ليمنح الوحدات التعليمية مرونة في تكييف عملية التعلم وفق خصائص الطلبة واحتياجاتهم، مع التأكيد على التعلم المتمركز حول الطلبة واعتماد المدخل السياقي المرتبط بالحياة الواقعية. ومن حيث التطبيق، يمتاز هذا المنهج بقابليته للتكيّف وإتاحة مساحة واسعة للابتكار أمام المعلمين والمدارس من أجل تطوير تعلم أكثر معنى.[٣]

ومع ذلك، فإن تطبيق المنهج المستقل في تعليم اللغة العربية على مستوى المرحلة الثانوية لا يزال يواجه عدة تحديات. فقد أظهرت نتائج بحث حاريسكا وآخرين

---

[1] Fauzan, *Kurikulum Dan Pembelajaran* (GP Press, 2017), 56–57.

[2] Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, Presiden Republik Indonesia, 2003, http://peraturan.bpk.go.id/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003.

[3] "Kurikulum Merdeka: Upaya Meningkatkan Kualitas Pendidikan secara Berkeadilan," ditpsd.kemdikbud.go.id, accessed July 17, 2025, https://ditpsd.kemdikbud.go.id/artikel/detail/140.213.59.194/artikel/detail/kurikulum-merdeka-upaya-meningkatkan-kualitas-pendidikan-secara-berkeadilan.

(Harisca, et al)، أن تعليم اللغة العربية في المدارس العامة يميل إلى عدم الوصول إلى المستوى الأمثل بسبب محدودية الزمن التعليمي، وهيمنة التوجه اللغوي الأساسي، وضعف الإندماج بين الجوانب اللغوية والقيم الثقافية والإسلامية.[٤] كما أن وضع اللغة العربية بوصفها مادة اختيارية أو محتوى محلي في بعض المدارس العامة يجعل عمق تعلمها أقل مما هو عليه في المؤسسات القائمة على نظام المعهد أو المدرسة. وفي كثير من الحالات، تظهر فجوة بين مخرجات التعلم التي تطمح إليها المؤسسات التعليمية الإسلامية وتلك المصاغة في إطار المنهج المستقل، خاصة في ما يتعلق بتعزيز مهارات التواصل باللغة العربية منذ المراحل الأولى للتعلم.[٥]

ومن جهة أخرى، فإن الحاجة إلى إتقان اللغة العربية تتزايد مع ازدياد اهتمام المجتمع بالتعليم الإسلامي، سواء في المدارس الإسلامية المتكاملة أو في المعاهد الحديثة. ولم تعد اللغة العربية تُوضع في إطار مادة لغوية فحسب، بل أصبحت وسيلة لفهم مصادر التعاليم الإسلامية مثل القرآن والحديث والفقه والتفسير. وهذا الواقع يستدعي اعتماد مقاربة تعليمية لا تقتصر على الجانب اللغوي، بل تشمل الجوانب التواصلية والثقافية والدينية بصورة متكاملة.[٦]

وتتجلى هذه الحقيقة كذلك في المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان، وهي مؤسسة تعليمية تتبع وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وتتمتع بهوية قوية بوصفها مدرسة إسلامية ذات توجه دولي. وبناء على نتائج المقابلات مع المعلمين وفريق تطوير المنهج، تبيّن أن تطبيق المنهج المستقل في هذه المدرسة لم يكن كافيا لاستيعاب احتياجات تعليم اللغة العربية بصورة عميقة وسياقية وموجهة نحو

---

[4] Rodhy Harisca et al., "Arabic Teaching Curriculum for Indonesian General Educational Stages in the Society Era 5.0," *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 15, no. 1 (2023): 100–117, https://doi.org/10.24042/albayan.v15i1.11101.

[5] Novi Hidayat, "Al-Muqābalah Maʻa Farīq at-Taṭwīr (People Development Team) Fī al-Madrasah Ath-Thānawiyyah Maʻhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah Ad-Duwaliyyah Magetan," October 28, 2025, maktab raʾīs al-madrasah.

[6] Gebya Oktammeira Harnugrawan, "Al-Muqābalah Maʿa Raʾīs al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan," October 8, 2025, maktab raʾīs al-madrasah.

إتقان الكفاءة اللغوية بشكل شامل. فالمنهج الوطني لا يزال يُنظر إليه بوصفه عاما، ولم يستجب بصورة مثلى لاحتياجات تعزيز اللغة العربية في مختلف أبعادها.[٧]

استجابةً لهذه الظروف، قامت المدرسة بتطوير منهج "عباد الرحمن"، وهو منهج خاص صُمِّم داخليا لتعزيز تعليم اللغة العربية مع غرس القيم الإسلامية. ولم يُقصد بهذا المنهج أن يحل محل المنهج المستقل، بل ليتم إندماج بينهما بصورة منسجمة وفق رؤية التعليم الإسلامي في المعهد. ويركز هذا المنهج على تعليم اللغة العربية بصورة تطبيقية وتواصلية، يبدأ بإتقان الحوار والمفردات، ثم ينتقل إلى تعميق القواعد اللغوية. كما أن الإندماج مع تعليم "الدراسات الإسلامية" القائم على كتب التراث يعزز فهم اللغة العربية في سياق العلوم الإسلامية.[٨]

ومن منظور تطوير المنهج، فإن هذا الابتكار يعكس تطبيق مدخلي التنزلي *(Top-Down)* و التصاعدي *(Bottom-Up/Grassroots)* كما أوضحته سُكْمادِناتا *(Sukmadinata)*.[٩] فمن جانب التنزلي، تظل المدرسة ملتزمة ببنية وسياسات المنهج المستقل التي وضعتها الحكومة. ومن جانب التصاعدي، يشكل فريق تطوير المنهج وإدارة المدرسة وإبداع المعلمين القوة المحركة في تصميم منهج عباد الرحمن بما يتوافق مع سياق الطلبة ورؤية التعليم الإسلامي. ويتيح تلاقي هذين المدخلين للمدرسة الاستفادة المثلى من مرونة السياسة الوطنية دون التفريط في خصوصية هويتها الإسلامية.

ومن خلال هذا الإندماج، لا يُوجَّه تعليم اللغة العربية نحو إتقان المهارات اللغوية فحسب، بل كذلك نحو بناء الأبعاد الروحية والفكرية والثقافية لدى الطلبة. إذ تُوضَع اللغة العربية وسيلة لفهم المصادر الإسلامية مثل القرآن والحديث والفقه والتفسير، وفي الوقت نفسه أداة تواصل حية وسياقية، بحيث لا يكون المتعلم ماهرا في اللغة فقط،

---

[7] Novi Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan," August 19, 2025, maktab raʾīs al-madrasah.

[8] "Kurikulum," IIS PSM Magetan | Strength and Honour, accessed March 11, 2025, https://iispsm.sch.id/new/tentang-kami/kurikulum?page&pagename=tentang-kami/kurikulum.

[9] Nana Syaodih Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik* (PT Remaja Rosdakarya, 1997), 79–80.

بل قادرا على استيعاب القيم الإسلامية الكامنة فيها. ويتوافق هذا التوجه مع روح المنهج المستقل الذي يؤكد على التعلم ذي المعنى والسياقي والمتمركز حول المتعلم، غير أنه في التطبيق يُثْرَى بتعزيز القيم الدينية في إطار تعليم المعهد.[١٠]

وعلى الرغم من ذلك، فإن لكل من المنهجين حدوده الخاصة. فالمنهج المستقل لا يزال يواجه تحديات في تعميق الكفاءة اللغوية بصورة أكثر تخصصا وإندماجا، في حين أن منهج عباد الرحمن ما يزال ذا طابع خاص ولم يمتلك بعد معيارا وطنيا منظما، كما يحتاج إلى موازنة وتعزيز في بعض مهارات اللغة، مثل الاستماع والكتابة. وهذا يدل على أن كلا المنهجين يمتلك خصائص متميزة، وفي الوقت نفسه يُكمل أحدهما الآخر.

وبناء على ذلك، فإن الإندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن يمثل مدخلا استراتيجيا في تطوير تعليم اللغة العربية بصورة أكثر شمولية وسياقية وملاءمة لاحتياجات الطلبة. وإلى جانب ذلك، لا تزال الدراسات التي تناولت بصورة خاصة تطبيق هذا الإندماج في تعليم اللغة العربية في المدارس العامة القائمة على نظام المعهد قليلة. ومن هنا، تبرز أهمية هذا البحث في إثراء الدراسات الأكاديمية والمساهمة في تطوير نموذج منهجي تكاملي في مؤسسات التعليم الإسلامي الحديث في إندونيسيا.

ب. أسئلة البحث

بناءً على ما سبق من عرض الخلفية، تحدد الباحثة عدّة أسئلة بحثية تشمل ما يلي:

١. كيف يتمّ الاندماج في جانب أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان؟

[10] Harnugrawan, "Al-Muqābalah Maʿa Raʾīs al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan."

٢. كيف يتمّ الاندماج في جانب المحتوى أو مواد تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان؟

٣. كيف يتمّ الاندماج في جانب الطرق والاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان؟

٤. كيف يتمّ الاندماج في جانب التقويم في تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان؟

ج. أهداف البحث

بصورة عامة، يهدف هذا البَحْث إلى فهم وتحليل إِنْدِمَاجِ المنهج المسْتَقِلّ كمنهج وطني مع منهج عباد الرحمن كمنهجٍ خاصٍّ يتميّز بخصائص المؤسسة في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان. ويركّز هذا البحث على أربعة جوانب رئيسة، وهي: أهداف التعليم، والمحتوى، والأساليب، والتقويم، وذلك من أجل الحصول على فهمٍ شاملٍ حول التناغم بين المنهج الوطني والمنهج الخاص بالمؤسسة.

أما بصورة خاصة، فإن أهداف هذا البحث هي:

١. تحليل الاندماج في جانب أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن.

٢. تحليل الاندماج في جانب المحتوى أو مواد تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن.

٣. تحليل الاندماج في جانب الطرق والاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن.

٤. تحليل الاندماج في جانب التقويم في تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن.

د. فوائد البحث

يُرجى أن يُسهم هذا البحث في تحقيق فوائد متعلقة بالمجال العلمي، وتشمل ما يلي:

١. من الناحية النظرية، يُتوقَّع أن يُسهم هذا البحث في إثراء الرصيد المعرفي في حول تعليم اللغة العربية، ولا سيما في مجال تطوير المناهج الاندماجية وتطبيقها في المؤسسات التربوية الإسلامية الحديثة. كما يمكن أن يُشكِّل هذا البحث مرجعًا مهمًّا في تطوير مفهوم المناهج الداخلية للمؤسسات التعليمية بما يتماشى مع القيم الإسلامية والسياسات التربوية الوطنية. وإضافةً إلى ذلك، من المأمول أن تُصبح نتائج هذا البحث مرجعًا أساسيًا في تطوير النظرية والممارسة في تعليم اللغة العربية في جامعة كيائي أغينغ محمد بساري الإسلامية الحكومية فونوروجو ، ولا سيما في كلية الدراسات العليا بقسم تعليم اللغة العربية، وذلك في إطار تعزيز الأنشطة العلمية وتطوير مقاربات المناهج في تدريس اللغة العربية.

٢. من الناحية العملية، يُتَوَقَّعُ من هذا البَحْث أن يُسْهِمَ في تقديم اقتراحاتٍ وإلهامٍ للمؤسسات التربوية ولمعلّمي اللغة العربية في تطوير وتكميل وتحسين مناهج التعلّم، بما يجعلها سياقيةً وذاتَ معنى، ومتناغمةً مع احتياجات المتعلمين. كما يُتوقَّع أن يكون هذا البحث منطلقًا للدراسات اللاحقة حول موضوع اندماج المناهج في المدارس الإسلامية، وخاصة في تعليم اللغة العربية، سواء من حيث فعالية التنفيذ أو من حيث المناهج المتَّبعة أو إمكانات تطويرها في مختلف المؤسسات التعليمية الأخرى.

هـ. الدراسات السابقة

فيما يتعلق بكتابة هذه الرسالة، قامت الباحثة بتتبع عدد من المؤلفات أو نتائج البحوث السابقة التي تناولت الموضوع نفسه. وتُستَخدم الدراسات السابقة أساساً في إعداد تقرير البحث، ووسيلةً للوقاية من التكرار أو الانتحال العلمي، وللتعرّف على أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الجاري والأعمال السابقة، وكذلك لتأكيد فكرة الباحثة وتدعيمها.[١١]

وبناءً على ما قامت بها الباحثة من استقراءٍ للدراسات السابقة، وُجِدَت بحوث ترتبط ارتباطاً مباشراً بمتغيرات البحث الحالي، وهي اندماج المناهج وتعليم اللغة العربية، وذلك على النحو الآتي:

١. مخرودي، ٢٠١٧، الدراسات العليا بجامعة سُنَن كاليجاغا الإسلامية الحكومية يوغياكرتا، رسالة ماجستير بعنوان *"Integrasi Kurikulum Bahasa Arab Antara Kurikulum 2013 dan Kurikulum Pondok Pesantren di Yayasan Kholidiyah Jetis Kebumen"*.[١٢]

تقومُ هذه الدراسةُ البحثيّةُ من نوع البحثِ والتطويرِ *(R&D)* بدمج مَنهجِ اللُّغةِ العربيّةِ في المنهجِ ١٣ مع المنهجِ المعتمَد بالمعهد .وقد أظهرت نَتائجُ التَّحكيمِ بمعدّلٍ *(4,16)* واختبارُ القياسِ القَبْليّ والبَعْديّ *(p = 0.000)* وجودَ تَحسُّنٍ في نَتائجِ التَّعلُّمِ، ممّا جعل اندماج المناهجِ يُعَدُّ فَعّالًا وقادِرًا على تَجاوُزِ تَداخُلِ المَوَادِّ.

٢. أسلمية، ٢٠٢٠، الدراسات العليا بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، رسالة ماجستير بعنوان *"Implementasi Manajemen Integrasi*

[11] Muannif Ridwan et al., "Pentingnya Penerapan Literature Review Pada Penelitian Ilmiah," *Jurnal Masohi* 2, no. 1 (2021): 42, 1, https://doi.org/10.36339/jmas.v2i1.427.

[12] Mukhrodi, "Integrasi Kurikulum Bahasa Arab Antara Kurikulum 2013 dan Kurikulum Pondok Pesantren di Yayasan Kholidiyah Jetis Kebumen" (masters, UIN Sunan Kalijaga, 2017), https://digilib.uin-suka.ac.id/id/eprint/28246/.

Kurikulum Madrasah dan Pesantren (MTs Bait Qur'any At-Tafkir Tangerang Selatan)"[١٣]

تفصل هذه الدراسةُ من نوع دراسة الحالة اندماج المنهج بين المدرسة والمعهد بالمدرسة الثانوية بيت قرآني التفكير، تمَّ الاندماج من خلال توحيد الأهداف ومحتوى المنهج، وبرامج التنفيذ، وكذلك تقييم السياق والمدخلات والعمليات والنتائج .ولم تُسجَّل معوقاتٌ تُذكَر، وذلك بفضل دعم الأسرة وانسجام المنهج مع رؤية المؤسسة.

٣. بائق تحفة الأُنْسِي، ٢٠٢١، الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانغ، أطروحة دكتوراه بعنوان"*نموذج التكامل في مناهج تعليم اللغة العربية بمعهد دار السلام جومبانج: دراسة حالة"* .[١٤]

تُحلِّلُ هذه الدراسةُ من نوع دراسة الحالة اندماج منهج اللغة العربية في مَعهد دار السلام جُمبانغ في جوانب الأهداف والمواد والطرق والتقويم. وتُظهِر النتائجُ اندماج الأهدافِ التواصليّة والدينيّة، والمواد اللغوية والدينية، والمنهج الانتقائي في التدريس، إضافةً إلى التقويم الكتابي والشفهي والعملي. ويَتَّفصل المنهجُ هنا بطابع تَرابُطي–تَوزيعي على نحوٍ شامل.

٤. النساء بوتري رزقي، ٢٠٢١، الدراسات العليا بجامعة أين شيخ وَاصِل كِدِيري، رسالة ماجستير بعنوان *"تكامل منهج الدراسة للغة العربية في المدرسة ومنهج الإضطراري في تعليم اللغة العربية في الفصل الثامن بالمدرسة المتوسطة الإسلامية روضة الطلبة للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١."* [١٥]

---

[13] Aslamiah, "Implementasi Manajemen Integrasi Kurikulum Madrasah dan Pesantren (MTs Bait Qur'any At Tafkir, Tangerang Selatan)" (n.d.), accessed July 16, 2025, https://123dok.com/id/docs/studi-kasus-mts-bait-qur-tafkir-tangerang-selatan.12257806.

[14] Baiq Tuhfatul Unsi, "Namūdhaj at-Takāmul fī Manāhij Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah bi Ma'had Dār as-Salām Jūmbānj: Dirāsah Ḥālah" (doctoral, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2021), http://etheses.uin-malang.ac.id/33382/.

[15] Annisa Putri Rizqi, "Takāmul Manhaj Dirāsat Al-Lughah al-'Arabiyyah Fī al-Madrasah Wa Manhaj al-Iḍṭirārī Fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah Fī Aṣ-Ṣaff Ath-Thāmin Bi al-Madrasah al-Mutawassiṭah al-Islāmiyyah Rauḍat Aṭ-Ṭalabah Li al-'Ām Ad-Dirāsī 2020/2021" (masters, IAIN Kediri, 2021), https://doi.org/10/92300518003_suratpernyataan.pdf.

تبحثُ هذه الدراسةُ في اندماج المنهج المدرسي والمنهج الاضطراري خلال فترة الجائحة في تعليم اللغة العربية بالمدرسة روضة الطلبة المتوسطة .وقد تمَّ تنفيذُ هذا الاندماج من خلال مزج المنهج الرسمي الصادر عن وزارة الشؤون الدينية مع نظام التعليم عن بُعد المعتمد على الوسائط الرقمية.

٥. رحمت الله، ٢٠٢٥، برنامج الماجستير بكلية العلوم الإسلامية، الجامعة الإسلامية الإندونيسية يوغياكرتا، رسالة ماجستير بعنوان "Analisis Integrasi Kurikulum Pesantren dan Kurikulum Sekolah di SMA Ali Maksum Krapyak, Bantul, D.I. .Yogyakarta: Studi Kasus dengan Pendekatan Kualitatif Fenomenologis"[١٦]

تبحث هذه الدراسة اندماج المنهج بين المعهد والمدرسة في ثانوية علي مكسوم.وقد تم الاندماج من خلال إدماج المواد الأساسية الخاصة بالمعهد في المنهج المدرسي. وأظهرت النتائج أن العملية التعليمية أصبحت أكثر شمولية، وأن شخصية الطلبة باتت أوضح تشكلاً .وتوصي الدراسة بتعزيز دور المعلم وتوظيف الأساليب التعليمية.

٦. رسكا وحيو نورجنداني، دوي رتناساري، ٢٠٢٠، منشور في *مجلة تعليم الدين الإسلامي*، المجلد ١٧، العدد ٢، بعنوان *"The Integration of 2013 Curriculum with Pesantren Curriculum in Fiqh Subject of Class X at Madrasah Aliyah Al-Mawaddah Ponorogo"*.[١٧]

تكشف هذه الدراسة عن اندماج منهج ٢٠١٣ ومنهج كلية المعلمين الإسلامية في مادة الفقه بمدرسة عليا المودة بونوروجو. وقد تم تنفيذ الاندماج من خلال تخصيص حصص خاصة وإعادة تقديم بعض الموضوعات. أما العوامل

---

[16] Rahmatullah, "Analisis Integrasi Kurikulum Pesantren Dan Kurikulum Sekolah Di SMA Ali Maksum Krapyak, Bantul, D.I. Yogyakarta: Studi Kasus Dengan Pendekatan Kualitatif Fenomenologis" (Tesis, Universitas Islam Indonesia, 2025).

[17] Riska Wahyu Nurcendani and Dwi Ratnasari, "The Integration of 2013 Curriculum with Pesantren Curriculum in Fiqh Subject of Class X at Madrasah Aliyah Al-Mawaddah Ponorogo," *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 17, no. 2 (2020): 2, https://doi.org/10.14421/jpai.2020.172-04.

الداعمة له فهي سياسات المؤسسة وتوافق المواد، في حين تتمثل العوائق في محدودية الوقت وكثرة الأنشطة في البيئة المعهدية.

٧. برهان يوسف حبيبي، ٢٠١٩، منشور في *مجلة Arabi: Journal of Arabic Studies*، المجلد ٤، العدد ٢، بعنوان "*Integrasi Kurikulum Bahasa Arab Pesantren Tradisional dan Modern di Madrasah Aliyah Program Keagamaan*".[١٨]

تدرس هذه البحثُ اندماج منهج اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية برنامج الدينية بمدرسة عليا حكومية ١ سوراكارتا من خلال دراسة حالة نوعية. وقد تم تنفيذ الاندماج عبر ثلاثة برامج تعليمية: برنامج الدراسة الصباحية، وبرنامج التدريس المسائي (*tutorial*)، وبرنامج السكن الداخلي، وتشمل هذه البرامج الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقويم. وتشير النتائج إلى أهمية الاستمرارية والاندماج بين هذه البرامج في بناء الكفاءة اللغوية العربية بصورة شمولية.

٨. سُجي ر. فبريانتي، إمام أسروري، سوتامان، وقدّور ب. قوتّاوي، ٢٠٢٣، منشور في *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*، المجلد ٧، العدد ١، بعنوان "*إستراتيجيات تعليم اللغة العربية على أساس تكامل المنهج في ضوء تصنيف بلوم.*"[١٩]

تبحث هذه الدراسة في استراتيجيات تعليم اللغة العربية القائمة على مبدأ اندماج المنهج في ضوء تصنيف بلوم، وذلك من خلال منهج دراسة حالة نوعية. وأظهرت النتائج وجود مراحل متتابعة في التعلم تبدأ من التذكّر وتنتهي بالإبداع. كما بيّنت الدراسة أن اندماج المنهج يسهم في تعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطلبة بصورة ملحوظة.

---

[18] Burhan Yusuf Habibi, "Integrasi Kurikulum Bahasa Arab Pesantren Tradisional Dan Modern Di Madrasah Aliyah Program Keagamaan," *Arabi : Journal of Arabic Studies* 4, no. 2 (2019): 2, https://doi.org/10.24865/ajas.v4i2.178.

[19] Suci Ramadhanti Febriani et al., "Istrātījiyyāt Taʿlīm Al-Lughah al-ʿArabiyyah ʿalā Asās Takāmul al-Manhaj Fī Ḍawʾ Taṣnīf Blūm," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 7, no. 1 May (2023): 135–56, https://doi.org/10.29240/jba.v7i1.6159.

٩. م. فتح الرحمن، ٢٠٢٣، منشور في *Kalimatuna: Journal of Arabic Education*، المجلد ٣، العدد ٢، بعنوان "*أثر مفهوم المنهج التربوي تقليدياً وحديثاً في منهج اللغة العربية.*" [٢٠]

يوضّح هذا البحث أن تطور مفهوم المنهج من الصيغة التقليدية إلى الصيغة الحديثة أدّى إلى تقدم إيجابي في تصميم المناهج، حيث أصبح المنهج الحديث أكثر مرونة وملاءمة لمتغيرات العصر. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المنهج الحديث يُعدّ أكثر فاعلية في تنمية قدرات الطلبة وتحسين جودة العملية التعليمية.

١٠. محمد عبد الرحمن إبراهيم، وآلاء بوازير، ٢٠٢٥، منشور في مجلة *Al-Azkiyaa – International Journal of Language and Education*، المجلد ٤، العدد ١، بعنوان "*المنهج التكاملي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المستوى المتقدم نموذجاً.*" [٢١]

تناولت هذه الدراسة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا من خلال منهج اندماجي. وأظهرت النتائج أن دمج المهارات اللغوية الأربع في إطار تصميم تعليمي واحد يُسهم في تعزيز الانغماس اللغوي لدى الطلبة. كما أن توظيف العبارات الاصطلاحية يساعد في تقوية مهارات التواصل الثقافي العربي—الماليزي.

بعد مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن الاستنتاج بأن هناك جملةً من أوجه التشابه والاختلاف التي تُسهم في إغناء الأساس النظري لهذه الدراسة. فقد تبيّنت للباحثة وجود تشابه في عدة جوانب، مثل منهجية البحث، وأساليب جمع

---

[20] M. Fathor Rohman, "Aṯar Mafhūm Al-Manhaj al-Tarbawī Taq-līdiyyan Wa Ḥadīṯan Fī Manhaj al-Lughah al-ʿArabiyyah," *Kilmatuna: Journal Of Arabic Education* 3, no. 2 (2023): 130–47, https://doi.org/10.55352/pba.v3i2.641.

[21] Mohamed Abdelrahman Ibrahim and Ala Bawazir, "Al-Manhaj at-Takāmulī Li-Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah Li an-Nāṭiqīn Bi-Ghayrihā: Al-Mustawā al-Mutaqaddim Namūdzajan: The Integrated Curriculum for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: The Advanced Level as a Model," *Al-Azkiyaa - International Journal of Language and Education* 4, no. 1 (2025): 25–48, https://doi.org/10.33102/alazkiyaa129.

البيانات، وأساليب التحليل، وكذلك إجراءات التحقق من مصداقية البيانات. وبالإضافة إلى ذلك، يظهر التشابه أيضاً في تنظيم أو اندماج المناهج، ولا سيما في مسألة الاندماج بين المنهج الوطني والمنهج الخاص بالمؤسسة في تعليم اللغة العربية.

أما الاختلاف في هذا البحث، فيكمن في تركيزه على موضوع أكثر تحديداً، وهو اندماج *منهج المستقل* مع *منهج عباد الرحمن* في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان. وحتى الآن لم يُعثَر على دراسة تناولت بشكل خاص اندماج هذين المنهجين في سياق تعليم اللغة العربية، مما يمنح هذا البحث قيمةً تجديدية وإمكانية إسهام نظري وعملي. ومن المتوقع أن تسهم خصوصية السياق والمنهجية المعتمدة في تقديم منظور جديد في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس ذات الطابع الإسلامي.

و. تنظيم كتابة تقرير البحث

حيث ينقسم البناءُ الكتابيُّ المعتمد إلى ثلاثة أقسام رئيسة، وهي: القسم الأوّل، والقسمُ الأساسي، والقسمُ الأخير.. أمّا القسم الأوّل فيشتمل على صفحة الغلاف الداخلي، وإقرار الأصالة، وموافقة المشرف، وقرار لجنة المناقشة، وكلمة الشكر والتقدير، والملخّص، ومحتويات البحث، وقائمة الرسوم البيانية.

وأمّا القسمُ الأساسي فيتضمّن عرضَ البحث ابتداءً من المقدمة حتى الخاتمة، وهو مُقسَّم إلى أربعة أبواب، يشتمل كلُّ بابٍ منها على عددٍ من المباحث الفرعية التي توضّح الموضوعات الرئيسة لكل باب. ويحتوي *الباب الأوّل* على التصوّر العام لكتابة الرسالة في خلفية البحث، وأسئلة البحث، وأهداف البحث، وفوائد البحث، والدراسات السابقة أو الدراسات ذات الصلة، تنظيم كتابة تقرير البحث. أمّا *الباب الثاني* فيتضمن الإطار النظري.

ويعرض *الباب الثالث* منهجية البحث، متضمِّناً بمنهج البحث ونوعه، وموضوع البحث، وطريقة جمع البيانات، واختبار صحة البيانات، وتحليل البيانات.

وأمّا *الأبواب الرابع إلى السابع* فتركّز على نتائج البحث، من خلال عرض النتائج الميدانية الأصيلة، إلى جانب نتائج التحليل والمناقشة، والتي تشمل مفهوم إِنْدِمَاجِ منهج المنهج المستقل مع منهج عباد الرحمن من حيث الأهداف، والمحتوى أو المادة، والأساليب والاستراتيجيات، وكذلك التقويم أو التقييم.

وأمّا القسم الأخير من هذا البَحْث فهو *الباب الثامن*، وهو الخاتمة التي تتضمن النتائج والتوصيات، ويليها قائمة المراجع، ثم الملاحق المتعلقة بالبحث.

الباب الثاني

الإطار النظري

أ. الأسس النظرية

١) النظرية الإنسانية

من الناحية الاشتقاقية، فإن كلمة "إنساني" *(Humanistic)* مأخوذة من اللاتينية *Humanus*، التي تعني "ما يتصل بالإنسان" أو "ما هو إنساني". وبناءً على هذا الأصل، يُراد بالمصطلح الإنساني كل ما يتعلّق بطبيعة الإنسان وقيمه وإمكاناته.[٢٢] وفي اللغة الإندونيسية، يُترجم هذا المفهوم إلى *"Humanisme"*، الذي عرّفه "المعجم الكبير للغة الإندونيسية" بأنّه مذهب يهدف إلى إحياء روح الإنسانية والسعي لتحقيق حياة اجتماعية أفضل. وعليه، فالمقصود بالإنساني هو ما يركّز على الإنسان، أو الإنسانية، أو القيم الإنسانية.[٢٣]

ظهرت النظرية الإنسانية في منتفصل القرن العشرين استجابةً لقصور المناهج التحليلية النفسية التي وضعها *Sigmund Freud*، والتي ركّزت تركيزًا مفرطًا على العقل الباطن، وكذلك استجابةً لقصور المدرسة السلوكية التي أسّسها *Ivan Pavlov* و*John B. Watson*، حيث اعتبرت السلوك مجرد نتاجٍ لعلاقة مثير—استجابة. فجاءت الإنسانية برؤية جديدة مفادها أنّ الإنسان كائن فعّال، حرّ، ومسؤول عن تطوّره الذاتي .في سياق التربية، ترى هذه النظرية أنّ كلَّ فرد يمتلك قدرات فطرية يمكن أن تتطور بشكلٍ أمثل إذا توافرت بيئة إيجابية تسودها روح التقدير والاحترام، وتتيح له الحرية في التفكير والعمل.[٢٤]

---

[22] Okvani Kartika et al., "PAI Learning With A Humanistic Approach In The Independent Curriculum," *Al-Iltizam: Jurnal Pendidikan Agama Islam* Vol. 9, No. 1 (2024): 58, https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33477/alt.v9i1.7309.

[23] Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) Online, Arti Kata Humanisme. Accessed February 25, 2025, https://www.kbbi.web.id/humanisme.

[24] Sultani et al., "Teori Belajar Humanistik Dan Penerapannya Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam," *ANSIRU PAI : Pengembangan Profesi Guru Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (2023): 183, 1, https://doi.org/10.30821/ansiru.v7i1.16108.

ويُعَدُّ آرثر كومبس من أبرز رواد الاتجاه الإنساني الذين قدّموا إسهاماتٍ مهمّة في مجال التربية. فقد طرح، بالاشتراك مع *Donald Snyyg*، مفهوم "المعنى" في عملية التعلّم، مؤكداً أنّ الفهم العميق لإدراكات المتعلّم وتجاربِه يُعَدّ مفتاحاً لنجاح عملية التعلّم.[٢٥] ويرى أنّ المعلومة لا تكتسب دلالتها الحقيقية إلا إذا ارتبطت بتجربة شخصية للمتعلّم، الأمر الذي يجعل من الضروري أن يكون التعلّم سياقياً، مرتبطاً بالحياة الواقعية، وقادراً على تحفيز المتعلّم تحفيزاً ذاتياً. كما أكّد كومبس أيضاً على أهمية إدراك العوامل التي قد تعيق تطور قدرات المتعلّم، مثل القيود الجسدية، أو نقص التنشيط والتحفيز، أو التصورات السلبية عن الذات.[٢٦]

وخلاصة القول، إن النظرية الإنسانية تؤكد أنّ التربية يجب أن تكون شخصية، ذات معنى، قائمة على احترام فردانية المتعلّم. وهي تدعو إلى بناء مناهج وطرق تدريس مرنة تتمحور حول المتعلم، ولا تقتصر على التحصيل الأكاديمي فحسب، بل تسعى أيضًا إلى تنمية الجوانب الوجدانية والأخلاقية والاجتماعية. وفي إطار تطوير المناهج، ولا سيما المناهج الخاصة أو الداخلية للمؤسسات التعليمية، تُعَدّ المقاربة الإنسانية أساسًا جوهريًا لتصميم عملية تعليمية تتماشى مع إمكانات الطلبة واهتماماتهم وحاجاتهم المميّزة، فضلًا عن انسجامها مع القيم الرفيعة للمؤسسة التعليمية.[٢٧]

٢) نظرية التعليم السياقي *(Contextual Teaching and Learning - CTL)*

إنّ التعليم السياقي أو التعليم والتعلّم السياقي *CTL* هو مقاربة تربوية تُؤكّد على الربط بين محتوى المادة الدراسية وسياق الحياة الواقعية للطلبة. وقد نشأت هذه النظرية استجابةً للممارسات التعليمية التي تركز بشكل مفرط على الحفظ

---

[25] Pilipus Kopeuw et al., *Arthur Combs: Biografi, Teori Belajar dan Penerapannya*, June 2, 2021, 01.

[26] Kopeuw et al., *Arthur Combs: Biografi, Teori Belajar dan Penerapannya*, 02–04.

[27] Budi Agus Sumantri and Nurul Ahmad, "Teori Belajar Humanistik Dan Implikasinya Terhadap Pembelajaran Pendidikan Agama Islam," *Fondatia: Jurnal Pendidikan Dasar*, ahead of print, September 4, 2019, 03, https://doi.org/https://doi.org/10.36088/fondatia.v3i2.216.

وتفتقر إلى التطبيق العملي.[٢٨] وتُشير إليانا ب. جونسون *(Eliana B. Johnson)* إلى أنّ *CTL* هو عملية تعلّم تهدف إلى مساعدة الطلبة على فهم معنى المادة الدراسية من خلال ربطها بسياق حياتهم اليومية، سواءً في بيئتهم الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية. ومن ثَمّ، لم يعد التعلم مجرد نظرية جامدة، بل أصبح عملية نشطة وذات معنى.[٢٩]

ويتكوّن *CTL* من سبعة مكوّنات أساسية، هي:

١. البنيوية *:(Constructivism)* التي تُبرز عملية بناء المعرفة ذاتيًا.
٢. الاستقصاء *:(Inquiry)* حيث يكون الطالب نشطًا في البحث واكتشاف المعلومات.
٣. الاستفهام *:(Questioning)* باعتباره وسيلة لاستكشاف وتوسيع المدارك.
٤. مجتمع التعلّم *:(Learning Community)* أي التعلم التعاوني الذي يقوم على التفاعل بين الأفراد.
٥. النمذجة *:(Modeling)* أي تقديم أمثلة عملية لتطبيق المفاهيم.
٦. التأمل *:(Reflection)* لتقويم العملية التعليمية ونتائجها.
٧. التقويم الأصيل *:(Authentic Assessment)* الذي يقوم على قياس قدرات الطلبة الحقيقية، لا على نتائج الاختبارات التحريرية فحسب.[٣٠]

ويُعَدّ تطبيق *CTL* ذا صلة وثيقة في سياق تطوير المناهج الخاصة والاندماجية في المدارس الإسلامية، إذ يوفّر هذا المدخل مرونة في المحتوى والوسائل التعليمية، ويُتيح للمعلم تصميم خبرات تعلمية تتناسب مع خصائص الطلبة، والقيم المحلية، وأهداف المؤسسة. وفي مجال تعليم اللغة العربية، يمكن توظيف *CTL* في ربط المحتوى

---

[28] Foahonoa Zisokhi Nehe Harefa Mesrawati Ndruru, Wiwin Cintia Dewi Bu'ulolo, Irman Imawan Laia, Matius Halawa, Darmawan, *Model Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) terhadap Kemampuan Pemahaman Konsep Matematis Siswa pada Materi Dimensi Tiga* (CV Jejak (Jejak Publisher), 2024), 06–07.

[29] Elaine B. Johnson, *Contextual Teaching & Learning* (Mizan Learning Center, 2014), 67.

[30] Johnson, *Contextual Teaching & Learning*, 65.

اللغوي بالمواقف الواقعية التي يواجهها الطلبة في حياتهم اليومية، سواء في المدرسة أو الأسرة أو المجتمع. وهذا من شأنه أن يُسهم في بناء تعلم أكثر معنوية، وتواصلية، ووظيفية.

توجد علاقة بين النظرية الإنسانيّة ونظرية التدريس السياقي*(CTL)* ، حيث يشترك كلاهما في الفهم القائل بأن عملية التعلّم ينبغي أن تكون سياقية مرتبطة بواقع الطالب. وبهذا يصبح التعلّم أكثر معنًى، ويُحدث أثرًا أعمق في نفس الطلبة.

ب. المنهج التربوي

من الناحية الاشتقاقية، يعود أصل مصطلح المنهج *(Curriculum)* إلى اللغة اللاتينية *curriculum*، التي تعني المسار أو الطريق المقطوع، وهو مشتق من الفعل *currere* الذي يعني "الجري". وقد استُعمل هذا المصطلح في تاريخه الأول في ميدان الرياضة عند الرومان في اليونان القديمة، للدلالة على المسافة التي ينبغي للعدّاء قطعها من خط الانطلاق حتى خط النهاية. ومن ثَمَّ، فإن المعنى الحرفي للمنهج هو المسار أو الرحلة التي يجب اجتيازها.[٣١]

أمّا في السياق التربوي، فقد شهد هذا المفهوم توسعاً في دلالاته، إذ أصبح يُفهَم على أنّه الطريق أو العملية التي ينبغي للمتعلّم أن يقطعها من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المقررة. وبذلك يمكن تعريف المنهج بوجه عام بأنّه مجموعة من الخطط والتنظيمات المتعلقة بالأهداف، والمضامين، والمواد الدراسية، وكذلك الطرق المتبعة بوصفها دليلاً في تنفيذ أنشطة التعليم لتحقيق الغايات التربوية.[٣٢] وقد ورد في قانون

[31] Achmad Fathoni and Ahmad Muhibbin, *Kurikulum dan Pembelajaran* (Muhammadiyah University Press, 2024), 01–02.

[32] Teguh Triwiyanto, *Manajemen Kurikulum dan Pembelajaran* (Bumi Aksara, 2022), 06.

جمهورية إندونيسيا رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظام التربية الوطنية، المادة الأولى الفقرة (١٩) ما نصّه:[٣٣]

"Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu."

إلى جانب ذلك، قدّم بعض الباحثين تعريفات أوسع لمفهوم المنهج. فقد أكّد *S. Nasution*، أنّ المنهج لا يقتصر على مجموعة من المواد الدراسية فحسب، بل يشمل جميع الجهود التي تبذلها المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية، سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها. وبناءً عليه، يُفهَم المنهج على أنّه سلسلة من الخبرات التربوية، والثقافية، والاجتماعية، والرياضية، والفنية، التي تنظمها المدرسة تنظيماً مقصوداً، سواء في داخل الصفوف أم خارجها.[٣٤] علاوةً على ذلك، يوضح كلٌّ من ر. تايلر *(R. Tyler)* وس. ناصوتيون *(S. Nasution)* أن المنهج الدراسي الرسمي يتكوّن من أربعة مكوّنات أو عناصر رئيسة، هي: (١) الأهداف التعليمية، سواء العامة منها أو الخاصة، (٢) المواد الدراسية التي تُرتَّب بصورة منظّمة، (٣) الاستراتيجيات التعليمية والأنشطة المصاحبة لها، و(٤) نظام التقويم الذي يُستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.[٣٥]

وعلى نحوٍ موازٍ، ترى هيلدا تابا (*Hilda Taba*) أنّ المنهج يتضمن عادةً بياناً بالأهداف العامة والخاصة، إلى جانب اختيار وتنظيم المواد الدراسية. كما يشمل أنماط التعليم والتعلّم التي تنشأ إمّا استجابةً للأهداف المراد تحقيقها، أو لحاجة تنظيم المواد

---

[33] Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.

[34] S. Nasution, *Kurikulum dan Pengajaran* (Bina Aksara, 1989), 09.

[35] Nasution, *Kurikulum dan Pengajaran*, 05.

الدراسية. ويضم المنهج في نهايته برنامج التقويم الذي يُقصد به قياس نتائج التعلّم المحققة.[٣٦]

وبناءً على هذه الرؤى المتعددة، يمكن استخلاص أنّ المنهج يمثّل الإطار التربوي الذي يُبنى بطريقة منظّمة وشاملة، ويغطي جميع الخبرات التعليمية المصمّمة لتحقيق الغايات التربوية. فهو لا يُختزل في كونه مجرد مجموعة من المواد الدراسية، بل ينبغي فهمه فهماً اندماجياً يشمل التصوّر النظري، والتخطيط البرامجي، والتنفيذ التعليمي، وصولاً إلى تقويم نتائج التعلّم.

ج. تطوير المنهج بمدخلين رئيسين: المدخل التنزّلي (Top-Down) والمدخل التصاعدي (Grassroots/Bottom-Up)

تشير نانا س. سُكْمادِناتا *(Nana S. Sukmadinata)* إلى وجود مدخلين رئيسين في تخطيط وتطوير المناهج، وهما :المدخل التنزّلي *(Top-Down)* والمدخل التصاعدي *(Grassroots/Bottom-Up)*. وتمثل هاذنن المدخلان الاتجاه الذي تنطلق منه مبادرة التغيير في المنهج؛ فإمّا أن تصدر من السلطة المركزية *(Top-Down)*، أو من حاجات ومبادرات محلية *(Grassroots/Bottom-Up)* .[٣٧]

١) المدخل التنزّلي *(Top-Down)*

تُعَدّ الحكومة أو الجهات ذات الصلاحية المرجع الرئيس في وضع المنهج بالمدخل التنزّلي *(Top-Down)*. حيث يُقرّ المنهج على المستوى الوطني ويُطبّق في المؤسسات التعليمية من خلال بنية رسمية موحّدة. والغرض من ذلك هو ضمان المساواة وتوحيد الجودة وتحقيق المساءلة في النظام التربوي. غير أنّ هذه المقاربة

[36] Hilda Taba, *Curriculum Development; Theory and Practice* (Harcourt, Brace & World, 1962).

[37] Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum*, 79–80.

المركزية كثيراً ما تُظهِر محدودية في الاستجابة لتنوع حاجات الطلبة أو لخصوصيات الثقافة المحلية في المؤسسات المختلفة.[٣٨]

٢) **المدخل التصاعدي *(Grassroots/Bottom-Up)***

وأمّا المدخل التصاعدي، فإنّها تنطلق من تحليل حاجات الطلبة، والأهداف الخاصة بالمؤسسة التعليمية، وسياق المجتمع والثقافة المحلية. وفي هذا النموذج يصبح المعلمون والمدرسة والمجتمع أطرافاً فاعلة في صياغة أو تكييف المنهج بما يتوافق مع خصائص المؤسسة ورؤيتها ورسالتها. وتفتح هذه المقاربة المجال أمام الإبداع والمرونة واستقلالية المدرسة في بناء تعلم ذي صلة ومعنى. ومن هنا، تكتسب هذه المقاربة أهمية بالغة في تطوير المناهج الخاصة أو الداخلية التي تُعنى بمواءمة القيم المحلية والحاجات الواقعية للطلبة.[٣٩]

د. المنهج المستقل

يُعَدُّ المنهجُ الوطنيُّ مرجعًا أساسيًا يُعمَلُ به على نطاقٍ واسع في تنظيم العمليّة التعليمية، إذ يتضمّن الأهداف والمخرجات التعليميّة، والمحتوى المعرفي، واستراتيجيات التدريس، ومعايير التقويم. وقد صُمِّم هذا المنهج ليُوجِّه عمليّة التعلّم بصورة مُنظَّمة في مختلف المراحل التعليميّة، وليكون مظلةً عامةً تضمنُ اتساقَ التوجّهات التربويّة على المستوى الوطني.[٤٠] ويتم تطويره من قِبَل الحكومة بشكلٍ مستمر، مع الأخذ بعين الاعتبار تطوّر العلوم، واحتياجات الطلبة، وكذلك التحوّلات الاجتماعية والثقافية في المجتمع.[٤١]

---

[38] Keiza Panjaitan et al., "Memahami Pendekatan Dan Organisasi Kurikulum," *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)* 4 (June 2024): 151–52, https://doi.org/10.53299/jppi.v4i1.449.

[39] Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum*.

[40] Helda and Syahrani, "National Standards of Education in Contents Standards and Education Process Standards in Indonesia," *Indonesian Journal of Education (INJOE)* 2, no. 3 (2022): 259.

[41] Badrul Marzuqi and Nur Ahid, "Perkembangan Kurikulum Pendidikan Di Indonesia: Prinsip Dan Faktor Yang Mempengaruhi," *JoIEM (Journal of Islamic Education Management)* 4 (October 2023): 102–5, https://doi.org/10.30762/joiem.v4i2.1284.

وفي اندونيسيا، شهد المنهجُ الوطني عدة تغييرات جاءت استجابةً لمتطلبات العصر وتطوّر خصائص الطلبة. أما المنهج المعمول به حاليًا فهو **"المنهج المستقل"**، وهو منهج يمنح المؤسّسات التعليمية مرونةً في تطوير عمليّة التعلّم بما يتوافق مع السياق، وخصائص، واحتياجات الطلبة. ويؤكّد ظهور المنهج المستقل على أهمية المرونة، وتعزيز الكفاءات الجوهرية، وجعل المتعلم محورًا أساسيًا في عمليّة التعلّم.[٤٢]

أ) **تعريف المنهج المستقل وأُسُسُهُ القانونية**

المنهج المستقل هو الإطار الوطني الأحدث للمناهج الدراسية في إندونيسيا، وضعته وزارة التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا استجابةً للحاجة إلى تعليم أكثر مرونة وواقعية، وموجَّه نحو تنمية الشخصية وكفاءات الطلبة.[٤٣] ويقوم هذا المنهج على مبدأ التعلم المتمركز حول الطالب *(Student-Centered Learning)*، ويوفر مجالاً للتفريد *(Differentiation)* ، كما يتيح للمؤسسات التعليمية تعديل محتوى المناهج وطرق التدريس بما يتناسب مع حاجات الطلبة والسياق المحلي ورؤية كل مدرسة ورسالتها.[٤٤]

ومن الناحية القانونية، يستند المنهج المستقل إلى جملة من التشريعات الوطنية، من أهمها:[٤٥]

١) القانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظام التربية الوطنية.

٢) اللائحة الحكومية رقم ٥٧ لسنة ٢٠٢١ بشأن المعايير الوطنية للتعليم (بما في ذلك التعديلات أو البدائل اللاحقة).

---

[42] ditpsd.kemdikbud.go.id, "Kurikulum Merdeka."

[43] Keputusan Menteri Nomor 262/M/2022 Perubahan atas Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 56/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum Dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran, July 12, 2025, https://bpmpkaltara.kemdikbud.go.id/2022/07/13/keputusan-menteri-nomor-262-m-2022-perubahan-atas-keputusan-menteri-pendidikan-kebudayaan-riset-dan-teknologi-nomor-56-m-2022-tentang-pedoman-penerapan-kurikulum-dalam-rangka-pemulihan-pembelajara/.

[44] Amalia Dwi Pertiwi et al., *Menerapkan Metode Pembelajaran Berorientasi Student Centered Menuju Masa Transisi Kurikulum Merdeka*, 6 (2022): 845–46.

[45] Keputusan Menteri Nomor 262/M/2022 Perubahan atas Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 56/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum Dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran.

٣) لائحة وزير التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا رقم ١٢ لسنة ٢٠٢٤ بشأن المناهج في التعليم المبكر، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي.

٤) قرار وزير التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا رقم ٢٦٢/م/٢٠٢٢ بشأن التعديل على القرار الوزاري رقم ٥٦/م/٢٠٢٢ المتعلق بتعيين المدارس الرائدة والمنفذة للمنهج المستقل في مؤسسات التعليم.

وتؤكد هذه الأسس القانونية أنّ المنهج المستقل ليس مجرد ابتكار تربوي، بل هو سياسة وطنية ذات قوة إلزامية في تنظيم التعليم في إندونيسيا.

ب) **الأسس التي يقوم عليها تطوير المنهج المستقل**

توضّح لائحة وزارة التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا في جمهورية إندونيسيا رقم ١٢ لسنة ٢٠٢٤ حول المنهج في مرحلة الطفولة المبكّرة، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، جملة من الأسس التي تُعتمد في تطوير المنهج المستقل، من أبرزها ما يأتي:[٤٦]

أ) الأساس الفلسفي

ينبثق المنهج المستقل من قيم الاستقلال والحرية، ومن مبادئ بانچاسيلا التي تهدف إلى تنوير حياة الأمة. وقد وُضع هذا المنهج بهدف بناء الإنسان الإندونيسي المؤمن، صاحب الخُلُق، المتمدّن، والقادر على العيش في المجتمع بروح العدل والمسؤولية. وعلى الصعيد الإجرائي، يستند تطويره إلى فكر كي هجر ديوانتا بشأن "الإنسان الحر"، أي الفرد القادر على الوقوف والنمو بقوّته الذاتية. ومن ثمّ، يوجَّه التعلّم إلى تنمية الاستقلالية، والإبداع، وتكامل الشخصية لدى المتعلّم، مع الحفاظ على دور المعلّم بوصفه موجّهًا ومرشدًا.

[46] Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, "Permendikbudristek RI No. 12 Tahun 2024 Tentang Kurikulum Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah," 2024.

ب)الأساس الاجتماعي

صُمِّم المنهج المستقل استجابةً لمتطلبات الحياة في عصر الثورة الصناعية الرابعة والمجتمع ٥,٠ الذي يركّز على الإبداع، التعاون، وكفاءات القرن الحادي والعشرين. وباعتبار أن إندونيسيا دولة متعددة الأعراق والثقافات والأديان، فإنها تحتاج إلى تعليم قادر على إدارة التنوّع الاجتماعي والثقافي والديني، وتعزيز القيم المحلية. ولذلك ينبغي أن يكون المنهج مرنًا وسياقيًا، وأن يدعم قيم التسامح، والانفتاح، والرقيّ الأخلاقي. كما يهدف هذا المنهج إلى إعداد المتعلّم ليكون مواطنًا عالميًا واعيًا بالقضايا الدولية، وقادرًا على الإسهام في الاستدامة والعدالة الاجتماعية.

ج) الأساس النفسي–التربوي

يؤكّد هذا الأساس أن عملية التعلّم يجب أن تراعي مراحل النمو واحتياجات المتعلّم. فالمتعلّم يُنظر إليه بوصفه فاعلًا في عملية التعلم، لا مجرّد متلقٍّ للمعرفة. ويجمع المنهج المستقل بين نظريات النمو، ونظريات التعلّم، ونظرية الكفاءة العاطفية، ونظرية الدافعية، بما يضمن أن تكون عملية التعلّم ذات معنى، مستمرة، وتدعم تنمية قدرات الطلبة بصورة شاملة.

ج) المبادئ الأساسية وخصائص المنهج المستقل

بُني المنهج المستقل على مبادئ التعليم الشمولي، الشامل، والمستدام. ومن أبرز المبادئ التي يقوم عليها تطويره وتطبيقه ما يلي:[٤٧]

١) التمركز حول المتعلم، وذلك بتكييف العملية التعليمية مع حاجاته واهتماماته وقدراته الفريدة.

٢) الواقعية والملاءمة، أي ربط التعليم بالبيئة الاجتماعية والثقافية للطلبة وبالتحديات المعاصرة في القرن الحادي والعشرين.

---

[47] Jamilatun Nafi'ah et al., "Karakteristik Pembelajaran Pada Kurikulum Merdeka Belajar di Madrasah Ibtidaiyah," *Auladuna: Jurnal Prodi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah* 5, no. 1 (2023): 06, https://doi.org/10.62097/ad.v5i1.1248.

٣) المرونة، سواء في اختيار المحتوى أو تنظيم الوقت أو الطرق أو أساليب التقويم.
٤) الارتكاز على الكفاءات، أي تحقيق توازن بين المعرفة والمهارات والقيم.
٥) تعزيز القيم الأخلاقية والشخصية من خلال ترسيخ قيم *بروفيل المتعلم البانشاسيلا (Profil Pelajar Pancasila)* باعتباره موجِّهاً أساسياً لبناء الشخصية الوطنية.

أما الخصائص الجوهرية للمنهج المستقل فتتمثل في:[٤٨]

١) هيكل منهجي مبسّط ومرن، يسهل على المعلمين تكييفه مع ظروف الصفوف والطلبة.
٢) التركيز على الكفاءات الجوهرية وتنمية الشخصية بدلاً من الاقتصار على استيفاء المحتوى.
٣) التعليم القائم على المشاريع *(Project-Based Learning)*، خصوصاً لتعزيز القيم الشخصية وتنمية المهارات الحياتية للطلبة.
٤) تفريد التعليم عبر مراعاة مستوى الاستعداد للتعلم، وأنماط التعلم، واهتمامات الطلبة، لجعل العملية أكثر شمولية وذات معنى.

ومن خلال هذه المبادئ والخصائص، يتيح المنهج المستقل مجالاً واسعاً للابتكار لدى المعلمين والمؤسسات التربوية، بما في ذلك تطوير مناهج داخلية خاصة، شريطة أن تبقى منسجمة مع توجهات السياسة الوطنية للتعليم. ويتسق ذلك مع المادة ٢٧ (الحرف ج) من لائحة وزير التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا رقم ١٢ لسنة ٢٠٢٤ بشأن المناهج في التعليم المبكر والتعليم الأساسي والثانوي، التي تنص على ما يلي:[٤٩]

---

[48] I. Wiguna and Made Tristaningrat, "Langkah Mempercepat Perkembangan Kurikulum Merdeka Belajar," *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dasar* 3 (March 2022): 20, https://doi.org/10.55115/edukasi.v3i1.2296.

[49] Peraturan Mendikbudristek No. 12 Tahun 2024 Tentang Tentang Kurikulum Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah, accessed July 17, 2025,

"melakukan refleksi, evaluasi, dan perbaikan implementasi Kurikulum Satuan Pendidikan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran."

هـ. منهج عباد الرحمن

يُعَدُّ منهج عباد الرحمن منهجًا خاصًا تم تطويره من قِبَلِ المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان، بوصفه شكلًا من أشكال المنهج التشغيلي لوحدة التعليم، والذي يسير جنبًا إلى جنب مع المنهج المستقل ومنهج كامبريدج. وقد صُمِّم هذا المنهج لِيَدمج بين نظام التعليم المدرسي الحديث وتقليد التعليم في البيئة المعهدية، وذلك من خلال تعزيز القيم الإسلامية، وبناء الأدب والسلوك، وتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين.[٥٠]

أ) الخلفية التطويرية

يستند تطوير منهج عباد الرحمن إلى حاجة المؤسسة إلى:[٥١]

١) تأكيد هوية المدرسة بوصفها المدرسة الإسلامية *(Islamic School)* القائمة على نظام المعهد الحديث

٢) تَشْرِيب القيم الإسلامية في جميع عمليات التعلّم

٣) الاستجابة لاحتياجات التعليم في مرحلة ما بعد جائحة كوفيد-١٩، والتي أظهرت ضعفًا في تَشْرِيبِ القيم الروحية لدى المتعلمين

٤) إِنْدِمَاج المنهج الوطني مع الطابع المعهدي ورؤية التربية الإسلامية للمؤسسة

٥) تحقيق التوازن بين الذكاء الروحي والانفعالي والعقلي لدى المتعلمين.

---

https://guru.kemdikbud.go.id/dokumen/w1BD3v6VQ5?parentCategory=Implementasi%20Kurikulum%20Merdeka.

[50] "Kurikulum," IIS PSM Magetan | Strength and Honour, accessed January 21, 2026, https://iispsm.sch.id/new/tentang-kami/kurikulum?page&pagename=tentang-kami/kurikulum.

[51] People Development Team, *Panduan Kurikulum Ibadurrahman* (Islamic International School Pesantren Sabilil Muttaqien, n.d.), 2–4.

ب)أُسُس تطوير المنهج

يُبنى منهج عباد الرحمن على أربعة أسس رئيسة:

١) الأساس اللاهوتي

يرتكز على قيم القرآن والسنة، ولا سيما مفهوم عباد الرحمن في القرآن الكريم في سورة الفرقان الآيات ٦٣—٧٧، التي تؤكد على بناء الأخلاق، وتحقيق التوازن بين العقل والروح، وتعويد المتعلمين على العمل الصالح. ولا يتجه هذا المنهج إلى تنمية الجانب المعرفي فحسب، بل يؤكد على التوازن بين تنمية العقل، وتزكية الروح، وتعويد المتعلمين على ممارسة القيم في حياتهم اليومية.

وفي التطبيق العملي، يُعَدُّ هذا الأساس منطلقًا في بناء شخصية المتعلم، بحيث يُوجَّه إلى التواضع، وحسن القول، وضبط الانفعال، والانضباط في العبادة، والاهتمام بالشأن الاجتماعي. وتُوضَع جميع عمليات التعلّم في موضع الوسيلة لتشريب الأخلاق الكريمة، انسجامًا مع رسالة التربية الإسلامية كما وردت في حديث رسول الله محمّد صلى الله عليه وسلم في بيان غاية بعثته في إتمام مكارم الأخلاق.[٥٢]

٢) الأساس الفلسفي

ينطلق من أن التربية هي عملية تربية إنسانية تُنَمِّي إنسانية الإنسان من خلال ترسيخ التوحيد، والأدب، والعمل الصالح. ويؤثر هذا المبدأ في توجيه عملية التعلّم بحيث لا تقتصر على تنمية الذكاء العقلي، بل تشمل كذلك رِقّة القلب وثبات الإيمان لدى المتعلمين. ومن ثمّ، تُوَجَّه التربية في المدرسة الثانوية

[52] People Development Team, *Panduan Kurikulum Ibadurrahman*, 5–6.

معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان نحو إعداد شخصية عباد الرحمن القادرة على أداء دورها بوصفها خليفة في الأرض بمسؤولية وأخلاق كريمة، حيث يُرْبَط العلم دائمًا بالإيمان وبناء الشخصية.[٥٣]

ج) الأساس اليُورِيدِيّ (النظامي)

يُعَدُّ منهج عباد الرحمن ويُطَبَّق بالاستناد إلى الأنظمة والتشريعات التربوية المعمول بها، ولا سيما ما نصّ عليه القانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظام التربية الوطنية. كما يُطَوَّر هذا المنهج في انسجامٍ مع أهداف التربية الوطنية، ومع سياسة المنهج المستقل التي تتيح مجالًا لتطوير المنهج التشغيلي وفق خصائص وحدة التعليم.[٥٤]

د) الأساس الاجتماعي والثقافي

يراعي هذا المنهج الثقافة الدينية السائدة في مجتمع ماجيتان، وتقاليد التربية المعهدية في معهد سبيل المتقين، إلى جانب الاستجابة للتحولات الاجتماعية المعاصرة والتطور التكنولوجي، بحيث يكون المتعلم قادرًا على التكيّف مع متغيرات العصر، مع ثباته على القيم الإسلامية في مواقفه وسلوكياته.[٥٥]

ج) ملامح خريج منهج عباد الرحمن

يُوَجَّه ملفّ الخريج نحو تكوين إنسانٍ يتّصف بما يلي:

١) التوازن بين الإيمان والعلم والأدب

٢) النضج الروحي والحسّ الاجتماعي

٣) الانفتاح على العالم مع الارتكاز على القيم القرآنية

٤) إتقان اللغة الإنجليزية واللغة العربية بوصفهما وسيلتين للتواصل والدعوة

---

[53] People Development Team, *Panduan Kurikulum Ibadurrahman*, 6–7.
[54] People Development Team, *Panduan Kurikulum Ibadurrahman*, 3.
[55] People Development Team, *Panduan Kurikulum Ibadurrahman*, 7.

٥) امتلاك روح القيادة، والنزاهة الخُلُقية، وروح الخدمة للأمة

وتُوضَع اللغة العربية في هذا المنهج لا بوصفها كفاية لغوية فحسب، بل بوصفها وسيلة لفهم مصادر التعاليم الإسلامية وبناء الشخصية.[٥٦]

و. اندماج المناهج

١. مفهوم اندماج المناهج

بوجه عام، يشير مصطلح الاندماج إلى عملية توحيد أو دمج عناصر متعددة في كيان واحد ماندماج ومنسجم.[٥٧] وفي سياق التربية، يُفهم الاندماج على أنه منهج يسعى إلى إيجاد علاقة مترابطة بين مختلف مكوّنات النظام التربوي، سواء بين المواد الدراسية، أو بين مجالات الكفايات (المعرفية، الوجدانية، الحركية)، أو بين القيم الحياتية والخبرات التعليمية للطلبة.[٥٨]

وفي دراسات المنهج، يؤكد جيمس أ. بين *(James A. Beane)* أن إِنْدِمَاجَ المنهج لا يقتصر على مجرد جمع المحتوى بين المواد الدراسية، بل هو مدخلٌ ينطلق من قضايا الحياة الواقعية *(real-life issues)* التي يواجهها المتعلمون. فالمنهج المندمج عند بين *(Beane)* يُبنى على أساس الموضوعات والخبرات ذات المعنى التي تُمكّن المتعلمين من ربط المعارف المختلفة ربطًا كليًا، لا ضمن حدود التخصصات العلمية المنفصلة.[٥٩]

وبناءً على ذلك، فإن إِنْدِمَاجَ المنهج عند بين *(Beane)* يركّز على تكامل خبرات التعلّم *(integrated learning experiences)* ذات الطابع الموضوعي

---

[56] People Development Team, *Panduan Kurikulum Ibadurrahman*, 7–11.

[57] Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) Online, Arti Kata Integrasi. Accessed July 17, 2025, https://kbbi.web.id/integrasi.

[58] Khozin Khozin et al., "Pengembangan Integrasi Kurikulum," *TADARUS* 10, no. 1 (2021): 87, 1, https://doi.org/10.30651/td.v10i1.9090.

[59] James A. Beane, *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Teachers College Press, 1997), 4.

والسياقي والمرتبط بواقع حياة المتعلمين. ولا يقتصر هذا المدخل على الربط بين المواد الدراسية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى ربط المعرفة بالقيم، والخبرة، والواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتعلم.

ومن ثمّ، فإن إِنْدِمَاجَ المنهج لا يعني مجرد توحيد نظامين مختلفين من المناهج، بل هو عملية مفاهيمية وعملية تهدف إلى المواءمة بين أهداف التعلّم، ومحتوى المادة، وطرائق التدريس، والقيم التربوية المعتمدة. ويمكن أن يتحقق هذا الإِنْدِمَاج في صور متعددة، مثل: الإِنْدِمَاج بين المواد الدراسية *(interdisciplinary)*، وبين المنهج العام والمنهج الديني، وبين الجانب الأكاديمي وبناء الشخصية، وكذلك بين السياسات الوطنية والسياق المحلي للمدرسة.[٦٠]

وفي سياق المدرسة الإسلامية الحديثة، يتجه إِنْدِمَاجُ المنهج غالبًا إلى تحقيق التآزر بين المنهج الوطني والمنهج الخاص بالمؤسسة القائم على القيم الإسلامية. حيث يهدف هذا التوجّه إلى ضمان تفوّق المتعلمين أكاديميًا وفي كفايات القرن الحادي والعشرين، مع ترسيخ هويتهم الإسلامية في الوقت نفسه. ومن هنا، يُعَدُّ إِنْدِمَاجُ المنهج استراتيجيةً محوريةً لمواجهة تحديات العصر مع المحافظة على الجذور القيمية والهوية الأصيلة للتربية الإسلامية.[٦١]

٢. أهداف ومبادئ اندماج المناهج

يُعَدّ اندماج المناهج مقاربة تربوية تهدف إلى إيجاد الاستمرارية والترابط بين مكوّنات التعلم، أفقياً (بين المواد الدراسية المختلفة) وعمودياً (بين المراحل والمناهج المتعددة). ومن خلال هذا الاندماج يصبح التعلم أكثر معنى وشمولية

[60] Khozin et al., "Pengembangan Integrasi Kurikulum," 87.

[61] Suriadi Rahmat et al., *Diversifikasi Kelembagaan Pendidikan Islam* (Luminary Press Indonesia, 2025), 4–5.

وارتباطًا بالواقع، إذ لا يتلقى المتعلم المعرفة بصورة متفرقة، بل يُوجَّه لفهم العلاقات البينية بين العلوم بشكل ماندماج.[٦٢]

وبحسب زين العارفين *(Zainal Arifin)*، فإن المبادئ الأساسية التي يقوم عليها اندماج المناهج هي:

١) الملاءمة أي الارتباطية؛ ينبغي أن يكون المنهج موافقًا لحاجات الطلبة، ومتطلبات العصر، والعلم، والتكنولوجيا، ومطالب المجتمع وسوق العمل. كما يجب أن تدعم جميع عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، الطرق، التقويم) بعضها بعضًا بصورة منطقية وسياقية.[٦٣]

٢) المرونة؛ يجب أن يكون المنهج قابلاً للتكيّف مع خصائص الطلبة والبيئة الاجتماعية والثقافية المحلية، ومع تغيرات البيئة التربوية، مما يتيح الابتكار دون فقدان الاتجاه الرئيس للتربية.[٦٤]

٣) الاستمرارية؛ ينبغي أن يتسم المنهج بالترابط والتَسلسُل بين المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك بين الموضوعات ضمن المرحلة الواحدة، حتى يكون التعلم تدريجيًا ومنظمًا وخاليًا من التكرار.[٦٥]

٤) الكفاءة والفعالية؛ يجب تصميم المنهج لتحقيق الأهداف بأفضل صورة ممكنة مع الاستخدام الأمثل للموارد. فينبغي أن تكون عملية التعليم موفرة للوقت والجهد والتكاليف دون الإخلال بجودة المعرفة وعمقها.[٦٦]

٥) التوجّه نحو الأهداف التربوية؛ ينبغي أن تتوجّه عملية تطوير وتنفيذ المناهج إلى تحقيق الأهداف التربوية الوطنية والمؤسسية، بحيث تكون هذه الأهداف مرجعًا لاختيار المحتوى، واستراتيجيات التعليم، ووسائل التقويم.[٦٧]

---

[62] Khozin et al., "Pengembangan Integrasi Kurikulum," 90–91.
[63] Zainal Arifin, *Prinsip Pengembangan Kurikulum* (2017), 12–13.
[64] Marzuqi and Ahid, "Perkembangan Kurikulum Pendidikan Di Indonesia," 106.
[65] Marzuqi and Ahid, "Perkembangan Kurikulum Pendidikan Di Indonesia," 108.
[66] Arifin, *Prinsip Pengembangan Kurikulum*, 14–15.
[67] Arifin, *Prinsip Pengembangan Kurikulum*, 12.

٦) التربية مدى الحياة؛ يجب أن يهيّئ المنهج المتعلم ليكون باحثًا عن المعرفة مدى الحياة، مستقلاً في التفكير، قادرًا على التعلم المستمر خارج الإطار الرسمي.

٧) التناغم؛ ينبغي أن يتناغم المنهج مع السياسات الوطنية، وحاجات المؤسسة التعليمية، وتطلعات المجتمع، حفاظًا على استمرارية العلاقة بين النظام التعليمي والواقع الاجتماعي.[٦٨]

٨) اندماج عناصر المنهج؛ يجب أن تكون جميع مكونات المنهج ماندماجة ومترابطة، بحيث لا تعمل الأهداف أو المحتوى أو الطرق أو الوسائل أو التقويم بشكل منفصل، بل ضمن وحدة واحدة ماندماجة.[٦٩]

٩) الموضوعية والديمقراطية؛ يجب أن يتم تطوير المناهج بمشاركة الأطراف المختلفة (المعلمون، خبراء المناهج، المجتمع) بشكل تشاركي وعقلاني ومنفتح، مستند إلى الحاجات الواقعية.[٧٠]

٣. نماذج اندماج المنهج

في دراسات إِنْدِمَاجِ المنهج، قام روبن فوغارتي *(Robin Fogarty)* بتصنيف نماذج إِنْدِمَاجِ المنهج إلى عدة صور تُظهر طيفًا من درجات التكامل في التعلّم، يبدأ من مستوى الترابط البسيط إلى مستوى الإِنْدِمَاج الكلي ذي الطابع الشمولي. ولا تُستعمل هذه النماذج إطارًا لتنظيم التعلّم فحسب، بل تُسهم كذلك في فهم كيفية بناء خبرات التعلّم لدى المتعلمين بصورةٍ أكثر معنى وتكاملًا.[٧١]

وفي هذا البَحْث، يُرَكَّز على ستة نماذج تُعَدُّ الأكثر صلةً بسياق تطبيق إِنْدِمَاجِ المنهج في وحدة التعليم، وهي: *connected*، و*nested*، و*sequenced*،

---

[68] Marzuqi and Ahid, "Perkembangan Kurikulum Pendidikan Di Indonesia," 108–9.
[69] Arifin, *Prinsip Pengembangan Kurikulum*, 16.
[70] Arifin, *Prinsip Pengembangan Kurikulum*, 18.
[71] Robin J. Fogarty and Brian M. Pete, *How to Integrate the Curricula* (Corwin Press, 2009).

و*shared*، و*webbed*، و*integrated*، لكونها الأكثر تمثيلًا في تصوير شكل إِنْدِمَاجِ المنهج المستقل مع منهج عباد الرحمن في تعليم اللغة العربية في موقع البَحْث.

أ) نموذج الترابط *(Connected Model)*

يؤكد هذا النموذج على الترابط بين المفاهيم داخل المادة الدراسية الواحدة، بحيث لا يُقدَّم التعلّم في صورةٍ مجزّأة، بل يُنظَّم بصورةٍ تجعل المفاهيم مترابطة منطقيًا ومنهجيًا، مما يُمكّن المتعلم من فهم استمرارية المادة في إطارٍ علميٍّ واحد بصورةٍ متكاملة.[٧٢]

ب) النموذج المتَضَمَّن *(Nested Model)*

يقوم هذا النموذج على إدماج مهارات التعلّم، مثل التفكير الناقد، والتواصل، ومهارات القراءة والكتابة، ضمن تدريس مادةٍ معينة. ويبقى التركيز على المحتوى الأساس، مع تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بصورةٍ متزامنة، مما يجعل التعلّم أكثر ثراءً وتعدّدًا في الأبعاد.

ج) النموذج المتسلسل *(Sequenced Model)*

في هذا النموذج، تُنظَّم موضوعات بعض المواد الدراسية بصورةٍ متتابعة ومتكاملة، مع بقائها موادَّ منفصلة في التدريس. ويحدث التكامل في مستوى التخطيط، بحيث يُسهم مفهومٌ في مادةٍ ما في تعزيز الفهم في مادةٍ أخرى.

د) نموذج المشاركة *(Shared Model)*

يُظهر هذا النموذج وجود تقاطعٍ مفاهيمي بين مادتين دراسيتين أو أكثر، يتم تدريسهما بصورةٍ تعاونية. ويتحقق الإِنْدِمَاج من خلال توحيد الموضوعات أو المفاهيم المشتركة، مما يجعل التعلّم أكثر فاعليةً ومعنى.

---

[72] Trianto, *Model Pembelajaran Terpadu: Konsep, Strategi, dan Implementasinya dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)* (Bumi Aksara, 2024), 39–40.

هـ) نموذج الشبكة *(Webbed Model)*

يقوم هذا النموذج على تنظيم التعلّم انطلاقًا من موضوعٍ محوريٍّ كبير يكون مركزًا للإِنْدِمَاج. ويُصبح هذا الموضوع رابطًا لمختلف المواد الدراسية، مما يُكسب المتعلم خبرةً سياقيةً مرتبطة بقضيةٍ رئيسة.[٧٣]

و) النموذج المتكامل كليًا *(Integrated Model)*

يُعَدُّ هذا النموذج أعلى درجات الإِنْدِمَاج، حيث تُزال الحدود بين المواد الدراسية، ويُصمَّم التعلّم بصورةٍ موضوعيةٍ شموليةٍ عابرةٍ للتخصصات، ويتعلّم المتعلم من خلال قضايا واقعية تتطلب توظيف معارف متعددة في آنٍ واحد.[٧٤]

٤. إِنْدِمَاجُ المنهج في أربعة جوانب

في دراسات المنهج، يمكن تحليل الإِنْدِمَاج من خلال أربعة مكوّنات رئيسة، وهي: الأهداف، والمحتوى أو المادة، وعملية التعلّم، والتقويم. وتُستعمل هذه المكوّنات إطارًا لفهم كيفية بناء المنهج بوصفه نظامًا مترابطًا. ويستند هذا المدخل إلى أفكار رالف و. تايلر (*Ralph W. Tyler*) و س. ناصوتيون *(S. Nasution)* اللذين يؤكدان أن المنهج وحدةٌ نظامية تجمع بين الأهداف التربوية، وخبرات التعلّم، وتنظيم التعلّم، والتقويم.[٧٥]

أ) إِنْدِمَاجُ الأهداف

يرتبط إِنْدِمَاجُ الأهداف بمدى تكامل التوجّهات والغايات التربوية المراد تحقيقها في المنهج، حيث تُعَدُّ الأهداف أساسًا لتوجيه جميع عمليات التعلّم بصورةٍ منسجمة وموجَّهة.[٧٦]

---

[73] Trianto, *Model Pembelajaran Terpadu*, 41.

[74] Trianto, *Model Pembelajaran Terpadu*, 43–44.

[75] Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (University of Chicago Press, 2013), 5.

[76] Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum*, 103.

ب)إِنْدِمَاجُ المحتوى أو المادة

يُظهر إِنْدِمَاجُ المحتوى كيفية تنظيم خبرات التعلّم والمواد التعليمية بصورةٍ مترابطة ومنهجية، مما يُسهم في تمكين المتعلم من فهم المفاهيم بصورةٍ كلية.[٧٧]

ج) إِنْدِمَاجُ عملية التعلّم

يرتبط هذا الجانب بمدى انسجام الاستراتيجيات والطرائق والأنشطة التعليمية في تنفيذ المنهج، بحيث تُشكّل حلقة وصل بين الأهداف والمحتوى في التطبيق العملي.[٧٨]

د) إِنْدِمَاجُ التقويم

يُبرز هذا الجانب تكامل نظام التقييم في قياس مدى تحقق أهداف التعلّم، ويُعَدُّ عنصرًا محوريًا في الكشف عن مدى الاتساق بين الأهداف، والعملية التعليمية، ونتائج التعلّم.[٧٩]

ز. تعليم اللغة العربية

أ) ماهية تعليم اللغة العربية

يرى فوزان *(Fauzan)* أن التعليم هو عملية تتضمن التفاعل بين المتعلم والمعلّم في بيئة تعليمية مُصمَّمة لتحقيق أهداف محددة. وتشمل هذه العملية أنشطة التدريس من قِبَل المعلّم، وأنشطة التعلّم من قِبَل المتعلم، إضافةً إلى استخدام مختلف المصادر والوسائل والطرق والاستراتيجيات التي تدعم تحقيق الكفاءات المطلوبة. فالتعليم ليس مجرد نقلٍ للمعلومات، بل هو جهدٌ منظَّم لتهيئة ظروف تعليمية ملائمة، ذات معنى، ومرتكزة على النتائج.[٨٠]

---

[77] Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum*, 105–6; Oemar Hamalik, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum* (Remaja Rosdakarya; Bandung, 2009), 178, //pustaka.kemendikdasmen.go.id%2Flibdikbud%2Findex.php%3Fp%3Dshow_detail%26id%3D25812.

[78] Hamalik, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*, 179.

[79] Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum*, 110–11; Hamalik, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*, 180.

[80] Fauzan, *Kurikulum Dan Pembelajaran*, 31.

وفي مجال تعليم اللغة العربية، يوضح رشدي أحمد طعيمة *(Rushdī Aḥmad Ṭu'aymah)* أن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على ملء أذهان الطلبة بالمعارف أو التصوّرات حول اللغة، بل هو *أولاً:* نشاط ماندماج يستهدف ثلاثة محاور رئيسة، وهي: تنمية القدرات العقلية للطلبة، بناء مواقف إيجابية تجاه اللغة والثقافة العربية، وتزويدهم بالمهارات اللغوية العملية.[٨١] *ثانياً:* تعليم اللغة نشاطٌ مقصود ومخطط له، قائم على فهم المهام والأدوار المطلوبة، ومن ثمّ فهو يحتاج إلى تصميمٍ واضح، بأهداف قابلة للقياس وإجراءاتٍ منظَّمة للتنفيذ. *ثالثاً:* تعليم اللغة ليس علاقةً أحادية الاتجاه بين المعلّم والطالب، بل هو عملية إعادة بناء للخبرة، تتطلب مشاركةً فاعلة من الطرفين؛ المعلّم بوصفه ميسّراً، والطالب بوصفه متعلّماً، سعياً نحو تحقيق النجاح التعليمي المشترك. *رابعاً:* لا يهدف تعليم اللغة إلى جعل المعلّم المصدر الوحيد لحل مشكلات الطلبة، بل المعلم الفعّال هو من يُنمّي الاستقلالية ويُرشد المتعلم ليصبح قادراً على التفكير الناقد، والبحث عن الإجابات، وحل المشكلات بنفسه.

خامساً: التعليم الجيد للغة العربية هو الذي يُيسِّر عملية التعلّم، بينما التعليم السيئ يُعوقها بل وقد يؤدي إلى أخطاء في عملية التعلّم نفسها. *سادساً:* رغم أن المبادئ الأساسية للوضع التعليمي متشابهة نسبياً، إلا أن التطبيق قد يختلف بحسب المناهج، وطرق التدريس، والمحتوى، وأساليب التقويم، وإدارة الصف. *سابعاً:* في تعليم اللغات والثقافات الأجنبية، لا يُقاس النجاح بالنتائج وحدها، بل إن العملية التعليمية ذاتها لا تقل أهمية عن مخرجاتها. ومن هنا، لا يقتصر

---

[81] Rushdī Aḥmad Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu* (Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmiyyah li at-Tarbiyah wa al-'Ulūm wa ath-Thaqāfah (ISESCO), 1989), 45–46, https://drive.google.com/file/d/1XT9XntGBMz1XLqCGlamJ293F0cngv1-c/view?usp=drivesdk.

التركيز على "ماذا تعلّم المتعلم"، بل يشمل أيضاً "كيف جرت عملية التعلّم". فالعملية والنتيجة هدفان متلازمان لا ينفصلان في تعليم اللغة.[٨٢]

ب)أهداف تعليم اللغة العربية

إلى جانب بيان ماهية تعليم اللغة العربية، أوضح طعيمة *(Ṭu'aymah)* أن الهدف الأساس من تعليمها لا يقتصر على إتقان الجوانب اللغوية فحسب، بل يشمل القدرة على التواصل الفعّال، وغرس القيم الثقافية والروحية المرتبطة بها. ويمكن حصر هذه الأهداف في ثلاث كفاءات رئيسة:[٨٣]

١) الكفاءة التواصلية: أي تمكّن المتعلم من ممارسة اللغة العربية كما يستعملها أهلها، أو على مقربةٍ من ذلك، من خلال إتقان مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

٢) الكفاءة اللغوية: أي إدراك بنية اللغة العربية وخصائصها المميّزة من حيث الأصوات، والمفردات، والنحو، والدلالات.

٣) الكفاءة الثقافية: أي التعرّف على المجتمع العربي، وبيئته الاجتماعية، وتقاليده وقيمه.

وفوق ذلك، فإن تعليم اللغة العربية في إطار التربية الإسلامية له دور استراتيجي باعتباره جسراً لفهم تعاليم الإسلام. فهي لا تُعلَّم باعتبارها لغة أجنبية فحسب، بل باعتبارها لغة الدين، والثقافة، والعلم. ومن هنا، فإن تعليم اللغة العربية يتضمن أبعاداً عملية (كأداة للتواصل)، وثقافية (كهوية حضارية)، وروحية (كلغة الوحي). وعلى هذا الأساس، فإن تعليم اللغة

---

[82] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 46.

[83] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 49–50.

العربية ليس مجرد عملية لغوية، بل هو مسار تربوي شامل غني بالقيم الإسلامية.[٨٤]

ج) جوانب تعليم اللغة العربية

يتأسس تعليم اللغة العربية على جملة من الجوانب الأساسية التي تُعدّ ركائز لتحقيق الكفاءة اللغوية المانداجة. ومن أبرز هذه الجوانب: اكتساب المفردات، وإتقان القواعد اللغة، وتنمية المهارات اللغوية. وهذه العناصر الثلاثة مانداجة ومترابطة، وتشكل أساساً لنجاح عملية التعليم في أبعادها الأكاديمية والتواصلية والروحية.

ويتفق ذلك مع ما ذكره محمود يونس؛ نقلاً عن عفريانتو *(Afrianto)*، حيث أكّد أن امتلاك المفردات مع القواعد، مقروناً بالتدريب العملي على المهارات في سياقات واقعية، هو مفتاح أساس لتحقيق الكفاءة اللغوية الصحيحة.[٨٥] كما أن القرارات الأخيرة لوزارة الشؤون الدينية في "قرار المدير العام للتعليم الإسلامي رقم ٣٣٠٢ لسنة ٢٠٢٤" شدّدت على وجوب تنمية المهارات الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) بشكلٍ مانداج، بحيث تنقسم إلى مهارات استقبالية (الاستماع والقراءة) ومهارات إنتاجية (الكلام والكتابة).[٨٦]

١)اكتساب المفردات

مع أن اللغويين يختلفون في تحديد طبيعة اللغة وأهداف تعليمها، إلا أنهم يتفقون على أن إتقان المفردات شرطٌ أساس لتعلّم اللغة الثانية وركيزة لنجاحها. ويرى طعيمة *(Ṭu'aymah)* أن تعلّم المفردات لا يعني مجرد معرفة النطق الصحيح

---

[84] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 31–32.

[85] Afrianto, *Mahmud Yunus Corak Pemikiran dan Kontribusinya dalam Pengembangan Pendidikan Islam di Indonesia* (CV. Bintang Semesta Media, 2024), 105.

[86] Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Tentang Capaian Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Dan Bahasa Arab Kurikulum Merdeka Pada Madrasah, Kementerian Agama Republik Indonesia Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2024, https://drive.google.com/file/d/1PnzgVKTP835T3Njbjq7PEk44RNZKYrKs/view?usp=embed_facebook.

للكلمة أو إدراك معناها منفرداً، أو القدرة على إدراجها في تركيب صحيح، بل المعيار الحقيقي للنجاح هو قدرة الطالب على استخدامها في السياق المناسب. فحفظ المفردات دون القدرة على توظيفها لا ينفع في التواصل العملي.[٨٧]

وتُظهر الدراسات وآراء الخبراء أن إتقان المفردات له أثر أكبر في نجاح تعلم اللغة مقارنة بالقواعد وحدها. ويؤكد فبري وأمّي أن المتعلم بدون رصيد كافٍ من المفردات لن يستطيع امتلاك اللغة بشكل كامل.[٨٨] ومن هنا، يجب أن تُوجَّه استراتيجيات تدريس المفردات نحو أهداف عملية واضحة، مثل: تقديمها عبر النصوص والأنشطة السمعية، تدريب النطق، فهم المعنى على المستويين المعجمي والسياقي، وتوظيفها في أنشطة شفوية وكتابية.[٨٩]

٢) إتقان قواعد اللغة العربية

القواعد في اللغة العربية هي منظومة القوانين التي تضبط بناء الجملة وتصريف الكلمات. وتنقسم أساساً إلى النحو (الذي يبحث في مواقع الكلمات والإعراب) والصرف (الذي يبحث في أبنية الكلمات وتحولاتها). وإتقان هذين المجالين ضروري لفهم النصوص العربية وصياغتها بشكل صحيح شفوياً وكتابياً.[٩٠]

ويشير طعيمة *(Ṭu'aymah)* إلى أن تدريس القواعد يحتل موقعاً مختلفاً بحسب كل منهج. ففي المنهج النحوي–الترجمي، تُعد القواعد الأساس الأول، بينما في المنهج المباشر تُكتسب القواعد بصورة طبيعية عبر الممارسة، أما المنهج

---

[87] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 194.

[88] Muhammad Amin Qodri Syahnaidi and R. Umi Baroroh, "Integrasi Pendidikan Karakter Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah Muhammadiyah," *Arabi : Journal of Arabic Studies* 3, no. 2 (2018): 292, 2, https://doi.org/10.24865/ajas.v3i2.97.

[89] Ihda Himmawati, *Meningkatkan Penguasaan Kosakata Bahasa Arab dengan Media Flash Card* (Penerbit NEM, 2022), 06–07.

[90] Ibadurrahman Ali, "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab pada Mahasiswa Lulusan Non-Madrasah di Prodi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Sultan Amai Gorontalo", *Al-Fakkaar*, د.ت, ٠٦, https://doi.org/10.52166/ALF.V3I1.2854.

السمعي الشفوي فيؤخر تدريسها إلى ما بعد المرحلة المبتدئة. وهذا يعكس حضور القواعد في مناهج التدريس دائماً، وإن بتأكيد متفاوت.[٩١]

ومن حيث المبدأ، لا ينبغي اعتبار القواعد هدفاً بذاتها، بل وسيلة لتنظيم الاستعمال الصحيح للغة. فهي أداة لضبط التعبير وتمكين المتعلم من البيان الواضح والصحيح والجميل. ولهذا يجب أن يكون تدريس القواعد موجهاً لفهم النصوص، وتذوق الأسلوب، وإنتاج تعبيرات تواصلية ذات معنى.[٩٢]

وقد لخّص محمد صلاح الدين مجاور؛ نقلاً عن طعيمة *(Ṭu'aymah)* الأهداف الرئيسة لتعليم القواعد في ثلاثة أمور: أولاً، أنها تُظهر أصالة اللغة ورفعتها. ثانياً، أنها تضبط الاستعمال اللغوي. ثالثاً، أنها تُعين المتعلم على فهم البنية العميقة للجملة. ومن هنا يتضح أن تدريس القواعد لا يعزز فقط دقة الاستعمال، بل يُنمي كذلك تقدير جمال اللغة وبلاغتها.[٩٣]

٣) إتقان مهارات اللغة (مهارات اللغة)

إنَّ إتقان المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يشتمل على أربعة جوانب أساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات مترابطة فيما بينها وتشكل الأساس في بناء الكفاية التواصلية الماندماجة.

أولاً: تُعَدُّ مهارة الاستماع الأساس الأول في اكتساب اللغة. فمن خلال أنشطة الاستماع يكتسب المتعلم المفردات، ويدرك أنماط التراكيب، ويستبطن الأفكار والمفاهيم. كما أن الاستماع يُعَدُّ شرطاً ضرورياً لإتقان مهارتي القراءة والكتابة، إذ إن القدرة على التمييز بين الأصوات وفهم الرسالة الشفوية تُعَدّ عاملاً حاسماً في نجاح التواصل. وفي سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، تظل

---

[91] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 200.

[92] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 200–201.

[93] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 2001.

مهارة الاستماع ذات أهمية بالغة على الرغم من أن درجة استخدامها قد تقلُّ بعد ابتعاد المتعلم عن بيئة الناطقين الأصليين.[٩٤]

ثانياً: تُعَدُّ مهارة التحدث الوسيلة الرئيسة للتعبير عن الذات، وتلبية حاجات التواصل، وتعزيز المكانة الاجتماعية للفرد. وقد جعلت طرق تعليمية مثل الطريقة السمعية الشفوية (*Audio-Lingual*) من التدريبات الصوتية والإلقاء الصحيح محوراً أساسياً في تنمية هذه المهارة.[٩٥]

ثالثاً: إنَّ مهارة القراءة لا تُفهَم على أنها عملية ميكانيكية فحسب، بل هي نشاط عقلي مركب يشمل الفهم والتحليل والتقويم وحل المشكلات. وتتيح القراءة للطلبة الوصول إلى المعارف، وتوسيع آفاقهم الثقافية، ودعم مبدأ التعلم مدى الحياة. وفي برامج تعليم العربية غالباً ما تُعَدّ القراءة هدفاً مركزياً، إذ يمكن للطلبة مواصلة ممارستها حتى بعد مغادرتهم البيئة العربية. كما أن للقراءة دوراً محورياً في تعزيز استقلالية التعلم وإغناء التجربة الأكاديمية والعملية على السواء.[٩٦]

رابعاً: إنَّ مهارة الكتابة لا تُعَدُّ مجرد نسخ أو تهجئة، بل هي عملية تفكير وتنظيم للأفكار وصياغتها بشكل منطقي وتواصلي. فالكتابة تُقوّي المهارة الصوتية، وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وتُهيئه لاكتساب المهارات اللغوية الأخرى. عِلاوة على ذلك، تؤدي الكتابة وظيفة أداة للتقويم، إذ تعكس مستوى إتقان المتعلم لسائر المهارات اللغوي[٩٧].

وبناءً على ذلك، فإن المهارات الأربع ماندماجة لا تنفصل: فالاستماع يُعِدُّ الأساس، والتحدث يُنَمِّي القدرة على التعبير، والقراءة تُوسّع المعرفة، والكتابة

---

[94] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 184.

[95] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 160.

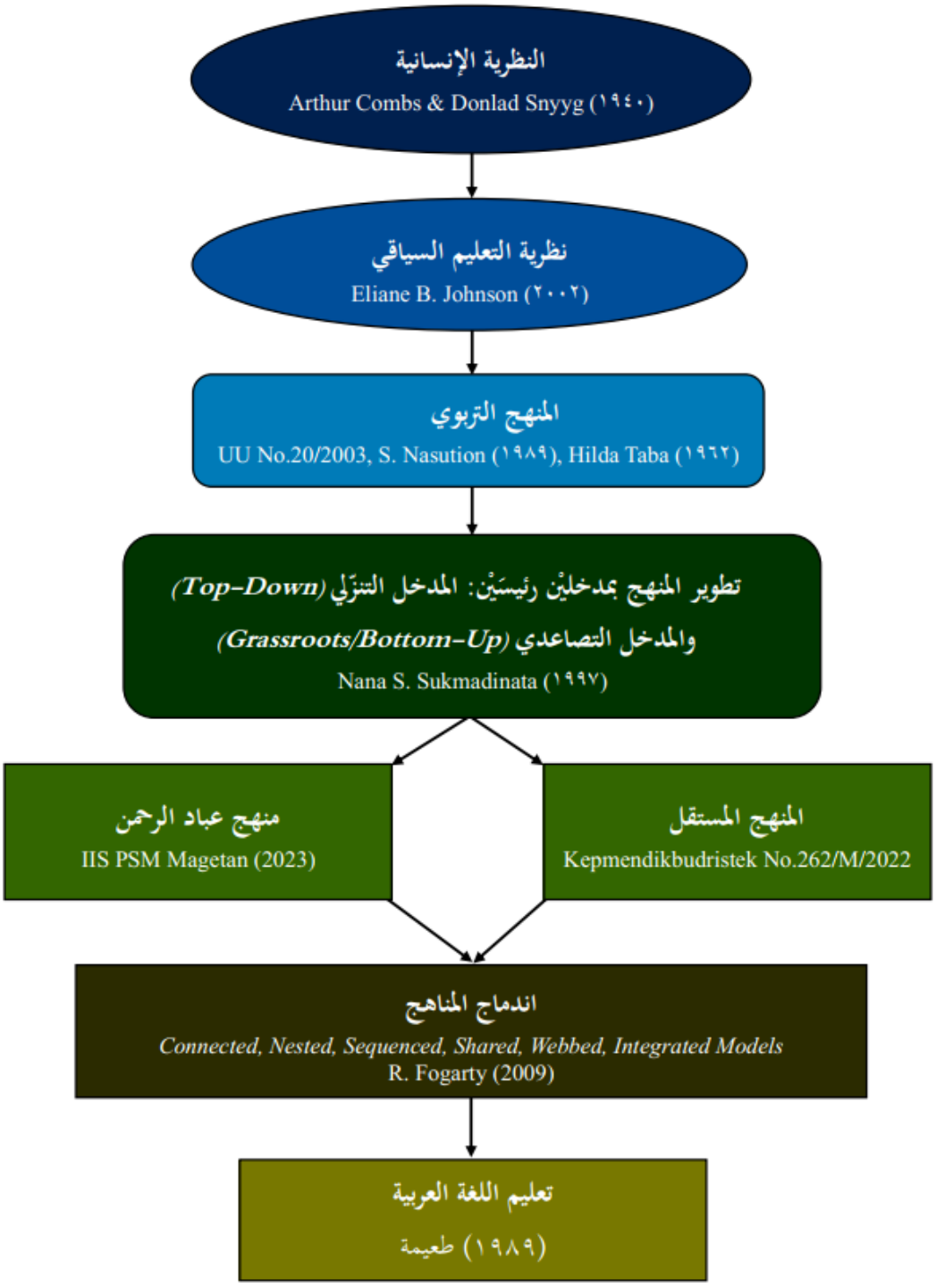
[96] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 175–76.

[97] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 187–88.

تُكمّل إتقان اللغة على نحو إنتاجي. وكلها تؤدي دوراً أساسياً في بناء الكفاية اللغوية الماندماجة والوظيفية والمستدامة للناطقين بغير العربية .ومن الجدير بالذكر أنّ المهارتين الأوليين تُصنَّفان ضمن المهارات الاستقبالية (السلبية) لكونهما تركّزان على فهم المعلومات المستقبلة، بينما تُعَدُّ المهارتان الأخيرتان من المهارات الإنتاجية (الإيجابية) لارتباطهما بقدرة المتعلم على إنتاج خطاب أو نص تواصلي.[٩٨]

[98] Miftachul Taubah, "Maharah dan Kafa'ah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *Studi Arab* 10, no. 1 (2019): 32–33, https://doi.org/10.35891/sa.v10i1.1765.

قد خُلِّصَ هذا الإطار النظري وتم تلخيصه في المخطط المفاهيمي *(Theoritical Framework)* الآتي:



***الرسم ١.١** المخطط المفاهيمي.*[٩٩]

[99] المصدر: من إعداد الباحثة استنادًا إلى نتائج الإطار النظرية

الباب الثالث

منهجية البحث

أ. نوع البحث

يستخدم هذا البحث منهج *البحث الميداني (Field Research)*، حيث تسعى الباحثة إلى الفهم والتعمق والكشف عن ظاهرة أو حدث معين، ثم تقوم باستخلاص النتائج وتأويل تلك الظاهرة وفق سياقها، حتى تتمكن من الوصول إلى استنتاجات موضوعية وطبيعية تتناسب مع سياق البحث.[١٠٠]

ب. مكان البحث وزمانه

أُجري هذا البحث الميداني بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان *(SMA IIS PSM)*، الواقعة في شارع سوروغو تاوانغ، كَبَران، تاوانغ أنوم، ماجيتان، جاوى الشرقية، خلال الفترة الممتدة من نوفمبر ٢٠٢٥م إلى يناير ٢٠٢٦م.

تم اختيار موقع هذا البحث بناء على تميز خصائص المؤسسة التي تقع تحت إشراف وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، غير أنها تمتلك هوية قوية كمدرسة قائمة على النظام المعهدي ذي الرؤية الدولية. فإلى جانب تطبيق المنهج المستقل، تقوم هذه المدرسة أيضا بتطوير منهج خاص في تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، وهو "منهج عباد الرحمن". وهذا الوضع يجعل المدرسة الثانوية الإسلامية الدولية معهد سبيل المتقين ماجيتان موقعا ملائما وممثلا لدراسة تطبيق تكامل المناهج في تعليم اللغة العربية وفقا لتركيز هذا البحث.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

[100] Harahap, N, *Penelitian Kualitatif* (Wal ashri Publishing, ٢٠٢٠ مارس), 07.

ج. طريقة جمع البيانات

يشير مصطلح "الجمع" إلى معنى "الاكتساب" و"المعالجة الأولية" التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم المصدر أو المنبع. ووفقاً لما ذكره أريكونتو، فإن جمع البيانات هو جهد منظّم يستند إلى إجراءات معيارية تهدف إلى الحصول على أجوبة للأسئلة البحثية. ومن ثم فإن عملية الجمع تحدد كذلك مستوى نجاح الحصول على البيانات ومعالجتها في المراحل اللاحقة.[١٠١]

وقد استخدم هذا البحث عدة أساليب لجمع البيانات، منها:

١) الملاحظة

عرّف *المعجم الكبير للغة الإندونيسية* الملاحظة بأنها النظر الدقيق أو الفحص العميق. ووفقاً لأسوة حسنَة *(Uswatun Hasanah)*، فإن الملاحظة عملية متابعة مباشرة للظاهرة المدروسة من خلال الحواس، وتتم عن وعي وقصد.[١٠٢]

في هذا البَحْث، استُخدِمَ نموذجُ المِلاحَظة غير التشاركية *(non-partisipatif)*، حيث يحضر الباحث في الأنشطة المِلاحَظة دون أن يشارك فيها مشاركةً مباشرة، وإنما يقتصر دوره على كونه مُلاحِظًا لمختلف الأنشطة المرتبطة بتعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان.

وتشمل الجوانب التي تمّت مُلاحظتها ما يلي:

أ) أنشطة تعليم اللغة العربية داخل الصف، بما في ذلك تفاعل المعلّم والطلبة، وطرائق التعلّم، واستخدام اللغة، وأنشطة مهارات اللغة التي يتم تنميتها .

---

[101] Annisa Rizky Fadilla and Putri Ayu Wulandari, "Literature Review Analisis Data Kualitatif: Tahap Pengumpulan Data," *Mitita Jurnal Penelitian*, n.d., 36, accessed November 21, 2024, https://jurnalmitita.univpasifik.ac.id/index.php/mjp/article/view/47.

[102] Zaini et al., *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Yayasan Penerbit Muhammad Zaini, 2023), 33.

ب)الأنشطة خارج الصف المرتبطة بتعليم اللغة العربية، مثل الاستقبال العربي *(Arabic Welcoming)*، والمراسم الصباحية *(Morning Ceremony)*، والتي تُعَدّ جزءًا من تعويد استخدام اللغة العربية في البيئة المدرسية .

ومن خلال هذه الملاحَظة، تم الحصول على بياناتٍ وصفيةٍ واقعيةٍ حول سير تنفيذ تعليم اللغة العربية، وأنماط التفاعل القائمة، وأشكال إِنْدِمَاج اللغة العربية في الأنشطة اليومية المدرسية، إضافةً إلى الممارسات الفعلية لتطبيق المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في سياق التعلّم.

٢) المقابلة

تُعَدُّ المقابلة تقنيةً لجمع البيانات تتم من خلال التواصل المباشر وجهًا لوجه بين طرفين أو أكثر. وفي هذا البَحْث، يقوم الباحث بدور المحاوِر *(interviewer)*، بينما يقوم المخْبِرون بدور المحاوَر *(interviewee)*. وتهدف المقابلة إلى الحصول على المعلومات والبيانات بناءً على إجابات المخْبِرين وآرائهم وخبراتهم المتعلقة بموضوع البَحْث.[١٠٣]

استُخدِمَت في هذا البَحْث المقابلة شبه المنظَّمة *(semi-terstruktur)*، حيث أعدّ الباحث قائمةً من الأسئلة بوصفها دليلًا، مع مرونةٍ في ترتيب الأسئلة وفق سياق الحوار، مما يتيح للباحث التعمّق في استكشاف المعلومات بحسب إجابات المخْبِرين.[١٠٤]

أُجريت المقابلات في المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان بمشاركة عددٍ من المخْبِرين الرئيسين، وهم: مدير المدرسة، وفريق تطوير المنهج *(People Development Team)*، ومعلّم اللغة العربية، واثنان من الطلاب من كل دفعة دراسية. وقد تم اختيار هؤلاء المخْبِرين بناءً على أدوارهم ومشاركتهم

[103] Fadhallah, *Wawancara* (UNJ PRESS, 2021), 01–02.
[104] Fadhallah, *Wawancara*, 08.

المباشرة في تخطيط وتنفيذ وتجربة تعليم اللغة العربية القائم على إِنْدِمَاج المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن .

ومن خلال هذه المقابلات، تم الحصول على بيانات تتعلق بخلفية تطوير منهج عباد الرحمن، والأهداف المرجوّة منه، واستراتيجيات تطويره، وأشكال إِنْدِمَاجه مع المنهج المستقل في تعليم اللغة العربية. كما شملت البيانات معلوماتٍ حول أهداف التعلّم، والمحتوى التعليمي، وطرائق واستراتيجيات التعلّم، ونظام التقويم، إضافةً إلى خبرات الطلاب واستجاباتهم تجاه تنفيذ تعليم اللغة العربية في المدرسة.

٣) التوثيق

يهدف جمع البيانات من خلال التوثيق إلى استكمال مصادر البيانات من غير المصادر البشرية *(non-human research)*، والتي تتمثل في الوثائق المكتوبة، والصور، والأعمال المختلفة.[١٠٥]

وشملت الوثائق التي تم جمعها وتحليلها في هذا البَحْث عدة مصادر مكتوبة ذات صلة بموضوع الدراسة، منها: وثيقة مخرجات التعلّم *(Capaian Pembelajaran/CP)* لمادة اللغة العربية في المرحلة "و" *(Fase F)* بمنهج المستقل الصادرة عن هيئة المعايير والمناهج والتقويم التربوي التابعة لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي، كتاب ملفّ المؤسسة الذي يتضمن القيم المدرسية *(school values)* بالمدرسة معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان، وكتاب منهج عباد الرحمن، وكذلك أهداف التعلّم *(Tujuan Pembelajaran/TP)* و وتَسلسُل أهداف التعلّم *(Alur Tujuan Pembelajara/ATP)* للغة العربية التي أعدّها معلم المادة.

كما استفاد هذا البَحْث من الوحدة التعليمية *(Modul Ajar)*، وكتاب اللغة العربية المستخدم وهو *"العربية بين يديك"* ، وقائمة الموضوعات *(topic list)* التي

---

[105] Suwartono, *Dasar-Dasar Metodologi Penelitian* (CV. Andi Offset, 2014), 53.

أعدّها المعلّم بالاستناد إلى الموضوعات الرئيسة في المنهج المستقل، إضافةً إلى نصوص الحوارات التي تم تكييفها بما يتناسب مع البيئة المدرسية.

وقد استُخدِمَت هذه التقنية للحصول على بياناتٍ مكتوبة تتعلق بتخطيط التعلّم، وتطوير المحتوى، وإِنْدِمَاج المنهج، والصور التطبيقية الملموسة لإِنْدِمَاج تعليم اللغة العربية في المدرسة.

د. اختبار صحة البيانات

يستخدم هذا البحث أسلوب التثليث *(Triangulation)* في اختبار مصداقية بياناته. ووفقًا لـ دينزين *(Denzin)*، فإن التثليث هو دمج أو مزج لمجموعة من الأساليب المختلفة التي تُستخدم لدراسة ظاهرة مترابطة من زوايا ووجهات نظر متباينة، بحيث تلتزم الباحثة بفحص البيانات التي تم الحصول عليها ومطابقتها مرة أخرى. ويشمل أسلوب التثليث المستخدم مرحلتين، وهما :تثليث المصادر، وتثليث الأساليب.[١٠٦]

تثليث المصادر، حيث تسعى الباحثة للحصول على أكثر من مصدر واحد لفهم البيانات والمعلومات المراد جمعها، وذلك عبر نائب المدير لقسم *People Development*، مدير المدرسة، نائب المدير للشؤون المناهج، معلم اللغة العربية، وطلبة المدرسة.

تثليث الأساليب، ويتمثل في دمج ثلاثة أساليب للحصول على بيانات البحث، وهي: أسلوب الملاحظة لمعرفة أجواء وتنفيذ العملية التعليمية، وأسلوب المقابلة لاستكشاف البيانات من خلال عدد من المخبرين، وأسلوب التوثيق لتعزيز البيانات والتأكد من صحتها.

وإذا أسفر جمع البيانات عن نتائج مختلفة أو غير متسقة، فإن الباحثة ملزمة بإعادة الاختبار حتى تحصل على بيانات مؤكدة ومضمونة المصداقية.

---

[106] Norman K. Denzin, *The Research Act* (Butterworths, 1970).

هـ. تحليل البيانات

يُعدّ تحليل البيانات النوعية عملية بحث وتنظيم منهجي لنتائج تفريغ المقابلات، والملاحظات الميدانية، والبيانات الأخرى التي جمعها الباحثة من خلال أساليب مختلفة في جمع البيانات مثل المقابلة، الملاحظة، والتوثيق. ثم تُصنّف هذه البيانات وتُفرز حتى تتم الحصول على البيانات المهمة التي تمكن دراستها واستخلاص نتائجها، بما تتيح الفهم للباحثة وللآخرين.[١٠٧]

يستخدم هذا البحث نموذج التحليل التفاعلي *(Interactive Model)* لـ ميلز وهبرمان *(Miles & Huberman)* في تحليل البيانات. ويؤكد هذا النموذج أن عملية تحليل البيانات النوعية لا تتم بطريقة خطية، بل هي عملية تفاعلية مستمرة تبدأ منذ لحظة الحصول على البيانات الأولى وتستمر إلى نهاية البحث. ويتضمن هذا النموذج ثلاثة مكوّنات رئيسة مترابطة، وهي :اختزال البيانات، عرض البيانات، واستخلاص النتائج أو التحقق منها .هذه المكوّنات الثلاثة لا تُنجز بترتيب متتابع، بل تعمل بشكل متزامن ومتكامل، بحيث يؤثر كل مكوّن في المكوّن الآخر، ويُسهم ناتج أحدها في توجيه وتوضيح الخطوات الأخرى.[١٠٨]

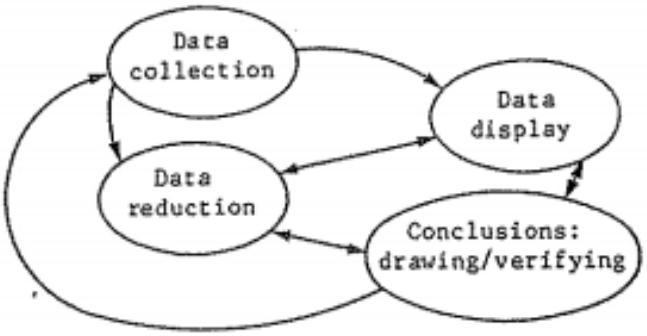
وعلى الرغم من تركيز هذا النموذج على المكوّنات الثلاثة الأساسية للتحليل، فإن جمع البيانات *(data collection)* يُعدّ أيضًا جزءًا لا يتجزأ من العملية التفاعلية بمجملها. فبحسب مايلز وهوبرمان، فإن جمع البيانات وتحليلها عمليتان متلازمتان *(concurrent activities)*؛ أي إن الباحثة عندما تجمع البيانات، فإنها في الوقت ذاته تبدأ بعملية الاختزال والتحليل الأولي. وكذلك عندما تعرض البيانات أو تستخلص استنتاجات مبدئية، فقد تعود إلى الميدان للتحقق من النتائج أو استكمال ما تحتاجها من بيانات

---

[107] Albi Anggito and Johan Setiawan, *Metodologi Penelitian Kualitatif* (CV. Jejak, 2018), 236–37.

[108] Matthew B. Miles and A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd ed. (SAGE Publications, 1994), 11–12.

جديدة. وبذلك، فإن جمع البيانات ليس مرحلة منفصلة عن التحليل، بل يدخل ضمن دورة تحليلية ديناميكية مستمرة، تتشابك فيها الخطوات وتتبادَل التأثير فيما بينها.[١٠٩]



الرسم ٢ . ١ *مكوّنات تحليل البيانات: النموذج التفاعلي.*[١١٠]

أمّا المراحل الثلاث الرئيسة في تحليل البيانات النوعية وفق بنموذج مايلز وهوبرمان فهي:

١) اختزال البيانات *(Data Reduction)*

ويقصد بالاختزال تلخيص البيانات، وانتقاء المعلومات، والتركيز على النتائج المهمة، مع استبعاد البيانات غير الضرورية. وتهدف هذه المرحلة إلى تبسيط البيانات التي تم الحصول عليها، والتأكد من أن البيانات المعالجة هي البيانات المتعلقة بنطاق البحث.[١١١]

٢) عرض البيانات *(Data Display)*

يعد عرض البيانات مرحلة أساسية في عملية التحليل النوعي، حيث تُنظَّم المعلومات التي خضعت للاختزال بطريقة منهجية تُمكّن الباحثة من فهمها وتحليلها بسهولة. والغاية من هذه المرحلة هي تقديم البيانات بشكل موجز دون الإخلال بجوهرها ومعناها، وذلك من خلال تصنيفها وتجميعها وفق محاور البحث، ثم تنظيمها بما يتناسب مع الفروع أو الموضوعات المحددة مسبقاً.[١١٢]

---

[109] Miles and Huberman, *Qualitative Data Analysis*, 12.
[110] المصدر: Miles and Huberman, *Qualitative Data Analysis*, 12.
[111] Miles and Huberman, *Qualitative Data Analysis*, 10–11.
[112] Miles and Huberman, *Qualitative Data Analysis*, 11.

٣) التحقيق أو استنتاج البيانات *(Verification/Conclusion Drawing)*

تعد عملية استخلاص النتائج والتحقق منها المرحلة الأخيرة في تحليل البيانات، حيث تقوم الباحثة بتفسير البيانات والوصول إلى النتائج النهائية. وتهدف هذه المرحلة إلى الكشف عن دلالات البيانات التي تم تحليلها، والبحث عن العلاقات المشتركة، وأوجهت التشابه والاختلاف بين المعطيات. ومن ثَمّ، تُتوقع أن تسهم هذه المرحلة في الإجابة عن أسئلة البحث المطروحة.[١١٣]

[113] Miles and Huberman, *Qualitative Data Analysis*, 11.

الباب الرابع

عرض أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان ووجه اندماجها

أ. عرض أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

١. أهدافُ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في إطار المنهجِ المستقل

استنادًا إلى وثيقة مخرجات التعلّم *(Capaian Pembelajaran/CP)* لمادة اللغة العربية في المرحلة "و" *(Fase F)* الصادرة عن هيئة المعايير والمناهج والتقويم التربوي التابعة لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي، فإن تعليم اللغة العربية في إطار المنهج المستقل يُوجَّه نحو إتقان النطق باللغة العربية الفصحى، وتنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، وفهم الثقافة العربية في سياقها العابر للثقافات، وتحليل النصوص ذات المضامين القيمية، فضلًا عن تنمية القدرة على التواصل بأسلوب مهذب وسياقي في الحياة اليومية.[١١٤]

٢. أهدافُ تعليمِ اللغةِ العربيةِ في إطار منهجِ عبادِ الرحمن

تُعَدُّ الأهداف الواردة في وثيقة المنهج المستقل أساسًا أوليًّا في صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان. غير أن المدرسة لا تعتمد هذه الصياغة اعتمادًا كليًّا، بل تُجري عليها تعديلاتٍ تتناسب مع احتياجات المؤسسة وخصائص المتعلمين.

وأظهرت نتائج المقابلات مع معلم اللغة العربية وفريق تطوير المناهج أن هذه المخرجات الوطنية تُعدّ مرجعًا رئيسًا في صياغة أهداف تعليم اللغة العربية ضمن منهج عباد الرحمن. غير أن تطبيقها خضع للتكييف بما يتناسب مع احتياجات المؤسسة وخصائص الطلبة بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين

---

[114] *Capaian Pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F* (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemeterian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2022), 5.

الإسلامية الدولية ماجيتان. ومن أبرز صور هذا التكييف تسريع مرحلة تطبيق تعليم اللغة العربية، حيث طُبِّقت في هذه المدرسة ابتداءً من الفصل العاشر حتى الفصل الحادي عشر، وهو ما يُعدّ أبكر من التنظيم الوطني الذي يضع المرحلة"و" *(Fase F)* في الصفين الحادي عشر والثاني عشر.[١١٥]

وقد أوضح أحد المخبرين ذلك بقوله:

"في هذه المرحلة من التطبيق نركّز تعليم اللغة العربية على القدرة التواصلية لدى الطلبة، لذلك نُعوِّدهم على التفاعل البسيط باستخدام اللغة العربية."

وقد دعمت نتائج الملاحظة الصفية هذه المعطيات، إذ أظهرت أن تعليم اللغة العربية في الصفين العاشر والحادي عشر يركّز بدرجة أكبر على التعريف بالحوار وتدريبه بوصفه وسيلة لبناء القدرة التواصلية الأساسية. أما في الفصل الثاني عشر، فيتسم التعلم بمرونة أكبر ويُوجَّه نحو تعزيز الجوانب اللغوية، ولا سيما التعرّف إلى القواعد النحوية للغة العربية.

وقد أُجري هذا التكييف في مستويات التعلم استنادًا إلى خلفيات الطلبة، حيث إن أغلبهم يمتلك خبرة سابقة في تعلم اللغة العربية في المراحل الدراسية السابقة. وقد عُرفت هذه الحالة من خلال عملية تشخيص القدرات الأولية في مرحلة قبول الطلبة الجدد. إضافة إلى ذلك، وباعتبار المدرسة مؤسسةً تعليمية قائمة على نظام المعهد الإسلامي الحديث، فإنها تضع اللغة العربية بوصفها كفاية أساسية ينبغي تعزيزها منذ بداية الدراسة. وكما ذكر أحد المخبرين:

"المرحلة "و" (Fase F) في المنهج المستقل تكون في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، لكننا في مدرستنا أنزلناها إلى الصفين العاشر والحادي عشر، لأن أغلب الطلبة لديهم أساس في اللغة العربية من قبل، كما أننا نقوم بعملية انتقاء في البداية."

---

[115] Novi Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan," October 28, 2025, maktab raʾīs al-madrasah.

وفي التطبيق العملي، يُوجَّه تعليم اللغة العربية في الصفين العاشر والحادي عشر نحو تعزيز القدرة التواصلية من خلال استخدام اللغة في المواقف اليومية، بينما يُقدَّم في الفصل الثاني عشر تعميقٌ في البنية اللغوية العربية من خلال مواد النحو والقواعد الأساسية، مثل كتاب النحو الواضح والآجرومية.

وعلى الرغم من هذا التكييف في مستويات التعلم واستراتيجياته، فإن المخرجات الوطنية للتعلم لا تزال تُعتمد مرجعًا أساسيًّا، غير أن المدرسة تضع أهدافًا تحصيلية أعلى تتناسب مع قدرات الطلبة. وقد صرّح معلم اللغة العربية بقوله:

"مخرجات التعلّم (CP) تظلّ متبعة وفق المنهج المستقل، لكن التطبيق هنا نستهدف فيه مستوى أعلى."

ويتوافق هذا التصريح مع تجربة إحدى الطالبات المنتقلات من مدرسة عامة، حيث لاحظت اختلاف مستوى عمق مادة اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان مقارنةً بمدرستها السابقة، إذ أشارت إلى أن التعلم في هذه المدرسة لا يقتصر على المستوى العام، بل يتضمن تعميقًا في القواعد اللغوية بصورة أكبر.[١١٦]

وقد تعززت هذه النتائج من خلال تحليل وثائق أهداف التعلم *(Tujuan Pembelajaran/TP)* وتَسلسُل أهداف التعلم *(Arah Tujuan Pembelajaran/ATP)* للغة العربية التي أعدّها معلمو اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان. وتحتوي هذه الوثائق على بنية أهداف تعلم تستند إلى المهارات اللغوية الأربع، وهي الاستماع ، والكلام، والقراءة، والكتابة. وقد صيغت كل مهارة في صورة أهداف تعلم

[116] Khadijah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālibah (Pre-University 2)," November 27, 2025, qā'at al-madrasah ath-thānawiyyah Ma'had Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah ad-Duwaliyyah Magetan.

متدرجة تبدأ من القدرات الأساسية وصولًا إلى القدرات الأكثر تعقيدًا في الصفين العاشر والحادي عشر.[١١٧]

كما تتضمن وثائق أهداف التعلّم *(TP)* وتَسلسُلها *(ATP)* هدفًا تحصيليًّا يتمثل في إتقان ما لا يقل عن نحو ٥٠٠ مفردة عربية بوصفه مخرجًا كفائيًّا للمتعلمين في نهاية مرحلة التعلم. إضافة إلى ذلك، تشمل أهداف التعلم القدرة على فهم المعلومات العامة والتفصيلية من النصوص الشفهية والمكتوبة، والقدرة على التعبير عن الأفكار شفهيًّا وكتابيًّا، فضلًا عن القدرة على التعرف التدريجي إلى العناصر اللغوية العربية.

ففي عنصر مهارة الاستماع، تبدأ أهداف التعلم من القدرة على التمييز بين أصوات الحروف الهجائية ذات المخارج المتقاربة، وصولًا إلى القدرة على فهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل في النصوص الشفهية.[١١٨] وفي عنصر الكلام، تشمل الأهداف القدرة على تقليد المفردات والتعابير البسيطة، وإجراء الحوارات، وتعديل الحوار، وتقديمه شفهيًّا.[١١٩] أما في عنصر القراءة، فتتضمن الأهداف قراءة النصوص الحوارية والسردية وفهمها، واستخراج الفكرة الرئيسة والمعلومات التفصيلية، وتغيير بعض المتغيرات في النص وفق السياق.[١٢٠] وفي عنصر الكتابة، تشمل الأهداف القدرة على تركيب الجمل البسيطة، وتطوير النصوص الوصفية والسردية، والاستفادة من الوسائط الرقمية في كتابة النصوص العربية.[١٢١] وتعكس هذه البنية إطار الكفايات الذي يُعتمد مرجعًا في تخطيط تعليم اللغة العربية في المدرسة.

---

[117] Novi Hidayat, *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan* (Magetan, 2025).

[118] Hidayat, *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan*, 1–3.

[119] Hidayat, *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan*, 3–5.

[120] Hidayat, *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan*, 5–6.

[121] Hidayat, *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan*, 6–8.

كما تُظهر وثائق أهداف التعلّم *(TP)* وتَسلسُلها *(ATP)* أن أهداف التعلم صُمِّمت للتطبيق في الصفين العاشر والحادي عشر، مع تعزيز الجوانب اللغوية في الفصل الثاني عشر، كما ورد في نتائج مقابلات المعلمين.

وعِلاوة على ذلك، فإن أهداف تعليم اللغة العربية في منهج عباد الرحمن لا تقتصر على إتقان المهارات اللغوية فحسب، بل تُوجَّه أيضًا نحو توظيف اللغة وسيلةً للتواصل الديني، وبناء الشخصية الإسلامية، وتعزيز مهارات القيادة لدى الطلبة. ويتضح ذلك من خلال اندماج تعليم اللغة العربية مع المواد في الدراسات الإسلامية، وكذلك مع الأنشطة الدينية وممارسات التواصل العام في البيئة المدرسية.[١٢٢]

ب. وجه اندماج أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

يُظهر اندماج أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان وجود عملية تكييف للمنهج الوطني ذات طابع سياقي وموجَّهة نحو حاجات الطلبة. وعلى الرغم من أن مخرجات التعلّم الوطنية ظلّت مرجعًا رئيسًا، فإن المدرسة أجرت تعديلات على مستوى تنفيذ التعلّم واستراتيجيات تحقيقه. ويعكس تقديم مرحلة تعلّم اللغة العربية إلى الصفين العاشر والحادي عشر سياسةً منهجيةً تستجيب لكفايات الطلبة الأولية، ولرؤية المؤسسة التي تضع اللغة العربية بوصفها كفايةً أساسية في التعليم القائم على نموذج المعهد الحديث.

كما تأثر هذا التكييف باختلاف بنية تعليم اللغة العربية في المنهج المستقل بين المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة الشؤون الدينية وتلك التابعة لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي. ففي المؤسسات التابعة لوزارة الشؤون الدينية تُدرَّس اللغة العربية

[122] Harnugrawan, "Al-Muqābalah Maʿa Raʾīs al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan."

بصورة متواصلة في كل مرحلة تعليمية مع مخرجات تعلم منظَّمة منذ المستويات الأولى. أما في المنهج المستقل التابع لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي، فلا توجد مخرجات تعلم معيارية وطنية للغة العربية في المراحل المبكرة والمتوسطة، ولا سيما في المرحلة "هـ" *(Fase E)* (الفصل العاشر)، ولم تُصَغ رسميًا إلا في المرحلة"و" *(Fase F)* (الصفان الحادي عشر والثاني عشر) بوصفها مادة اختيارية.[١٢٣] وقد دفعت هذه الحالة المدرسة إلى تكييف المنهج بتنفيذ تعليم اللغة العربية منذ الفصل العاشر بما ينسجم مع طابع المؤسسة المعهدية واحتياجات الطلبة.

ومن الناحية الإمبريقية، استند هذا التكييف إلى نتائج تقويم القدرات الأولية للطلبة عند القبول، التي أظهرت أن غالبية الطلبة لديهم خبرة سابقة في تعلم العربية، مما شجّع المدرسة على تحديد أهداف تعلم أكثر تقدّمًا مقارنةً بالحد الأدنى الوطني.[١٢٤] وعليه، لا يُفهم اندماج الأهداف بوصفه تبنّيًا شكليًا للمخرجات الوطنية، بل إعادة تفسيرٍ للأهداف بما يجعلها أكثر صلةً وفاعليةً وملاءمةً لسياق الطلبة.

ويمكن التحقق من ذلك من خلال معطيات الفصل السابق، أن مادة اللغة العربية في مستوى *Secondary 4* (الفصل العاشر) ما تزال ضمن بنية بمنهج عباد الرحمن، بينما في مستويي *Pre-University 1& 2* (الصفان الحادي عشر والثاني عشر) أصبحت ضمن المواد الاختيارية. ويعكس هذا التوزيع تكييفًا منهجيًا سياقيًا قائمًا على بيانات الطلبة ومتوافقًا مع احتياجات المؤسسة وإطار سياسات المنهج المستقل.

وتدعم ذلك نتائج تحليل وثائق أهداف التعلّم *(TP)* وتَسلسُلها *(ATP)* التي أعدّها معلمو اللغة العربية، حيث صيغت الأهداف وفق المهارات اللغوية الأربع ببنية تدريجية من الكفايات الأساسية إلى الأكثر تعقيدًا في الصفين العاشر والحادي عشر. كما تُظهر هذه الوثائق استمراريةً بين أهداف المنهج الوطني وأهداف منهج المؤسسة،

---

[123] CP & ATP - Bahasa Arab SD-SMA. Accessed January 30, 2026, https://guru.kemendikdasmen.go.id/kurikulum/referensi-penerapan/capaian-pembelajaran/mata-pelajaran/?level=SD-SMA&subject=Bahasa%20Arab&label=Bahasa%20Arab.

[124] Hidayat, "Al-Muqābalah Ma'a Farīq at-Taṭwīr (People Development Team) Fī al-Madrasah Ath-Thānawiyyah Ma'had Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah Ad-Duwaliyyah Magetan."

إذ يبدأ التَسلسُل بالتمييز بين الأصوات وتقليد التعابير البسيطة وصولًا إلى فهم الفكرة الرئيسة وتطوير النصوص، مما يدل على أن الاندماج لا يقع على المستوى المفاهيمي فحسب، بل أيضًا على المستوى الإجرائي في تخطيط التعلّم.

ومع ذلك، تشير نتائج المقابلات والملاحظة وتحليل وثيقة *"School Value IIS PSM Magetan"* إلى أن تنفيذ التعلّم في المدرسة يركّز بدرجة أكبر على الاستخدام التواصلي للغة، نظرًا إلى أن المرحلة الثانوية تُعد *"مرحلة تنفيذ"* ، أي تطبيق للقدرات المكتسبة سابقًا. وعليه، تعمل وثائق الأهداف إطارًا للكفايات، بينما تُعطى الأولوية في الممارسة لتعزيز الاستخدام الواقعي للغة في سياق الحياة اليومية.

وفي التطبيق العملي، يتجسد اندماج الأهداف عبر مراحل منهجية متدرجة؛ ففي الصفين العاشر والحادي عشر يُركَّز على تنمية القدرة التواصلية من خلال الحوار واستخدام اللغة في السياقات اليومية، بينما في الفصل الثاني عشر يتم تعميق البنية اللغوية عبر قواعد النحو الأساسية بوصفها أساس الفهم النحوي.[١٢٥] ويُظهر هذا النمط انتقالًا تدريجيًا من إتقان الوظيفة اللغوية العملية إلى الفهم اللغوي التأملي، وهو ما ينسجم مع هدف المدرسة في تطوير مهارات المحادثة والقراءة والكتابة والترجمة، مع تركيز خاص على الاستماع والكلام بوصفهما جوهر الكفاية التواصلية.

عِلاوة على ذلك، في الممارسة التعليمية، تتجلى عملية اندماج الأهداف من خلال مراحل منهجية ومتدرجة. ففي الصفين العاشر والحادي عشر، يتركز تعليم اللغة العربية على تعزيز القدرة التواصلية من خلال ممارسة الحوار واستخدام اللغة في سياقات الحياة اليومية. أما في الفصل الثاني عشر، فيتم تعميق البنية اللغوية عبر تقديم القواعد الأساسية للنحو بوصفها أساسًا للفهم النحوي. ويُظهر هذا النمط أن أهداف التعلم صُمِّمت بصورة تدريجية، تبدأ من إتقان الوظائف اللغوية بشكل عملي وصولًا إلى فهم لغوي أكثر تأملًا ووعيًا. ويتوافق هذا التوجه مع الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية

[125] IIS PSM Magetan, "School Value Islamic International School Pesantren Sabilil Muttaqien Magetan," n.d., 22.

بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان ، الذي يركز على تنمية مهارات المحادثة، والقراءة، والكتابة، والترجمة، مع تركيز خاص على مهارتي الاستماع والكلام بوصفهما جوهر الكفاءة التواصلية.

إن نمط تعزيز القدرة التواصلية الذي أُعطي أولوية في الصفين العاشر والحادي عشر يتسق مع أهداف تنمية الكفاءة اللغوية كما طرحاها ريتشاردز وساندي *(Richards & Sandy)* في ناتيون ومكاليستر *(Nation & Macalister)*، اللذان يؤكدان على تنمية الطلاقة التواصلية *(fluency)* بوصفها أساسًا أوليًا في تعلم اللغة. ثم في الفصل الثاني عشر، يتم تعزيز جانب الدقة اللغوية *(accuracy)* من خلال تعميق البنية النحوية الأساسية، مثل النحو، في محاولة لاستكمال القدرة التواصلية لدى الطلبة بحيث لا تقتصر على الطلاقة فحسب، بل تشمل كذلك الدقة اللغوية.[١٢٦]

ومن منظور نظرية تطوير المناهج لدى تايلر (*Tyler*)، ينبغي أن تُصاغ أهداف التعلم بناءً على احتياجات الطلبة، ومتطلبات البيئة الاجتماعية، وقيم المؤسسة التعليمية. ويعكس اندماج الأهداف الذي قامت به المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان هذا المبدأ، إذ لم تكتفِ المدرسة باتخاذ المعايير الوطنية مرجعًا أساسيًا، بل قامت بتطويرها بما يتوافق مع واقع قدرات الطلبة وطبيعة التعليم الإسلامي الماندماج الذي تتبناه المؤسسة. ويُظهر ذلك أن أهداف التعلم ذات طابع وظيفي وسياقي، وليست مجرد متطلبات إدارية شكلية.[١٢٧]

إلى جانب ذلك، فإن اندماج أهداف تعلم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يدل على أن صياغة أهداف واضحة وسياقية تُعد أساسًا رئيسًا في تطوير المنهج، كما أكدا ناتيون ومكاليستر *(Nation & Macalister)* أن أهداف التعلم تؤدي دورًا محوريًا في تحديد اختيار المحتوى، وتركيز

---

[126] I. S. P. Nation and John Macalister, *Language Curriculum Design* (Routledge, 2010), 7.

[127] Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.

عرض التعليم، واتجاه تقويم نواتج التعلم.[١٢٨] إن التركيز الأولي على القدرة التواصلية من خلال الحوار، الذي يتبعه تعميق قواعد النحو في المرحلة اللاحقة، يبين أن الأهداف لم تُصغ بصورة تجريدية، بل تُرجمت ترجمة تشغيلية إلى بنية المحتوى، واستراتيجيات التدريس، ومراحل تحقيق الكفاءة اللغوية. وهذا يؤكد أن اندماج الأهداف في منهج عباد الرحمن لا يقتصر على مواءمة المعايير الوطنية، بل يسهم أيضًا في تشكيل تصميم منهج اللغة العربية بصورة منهجية وتدريجية وموجهة نحو الاستخدام الواقعي للغة.

وعِلاوة على ذلك، لا يقتصر اندماج أهداف التعلم على تنمية الكفاءة اللغوية فحسب، بل يمتد أيضًا إلى توسيع توجه التعلم نحو تنمية الشخصية الدينية والكفايات الاجتماعية لدى الطلبة. فإذا كان المنهج المستقل يركز على إتقان المهارات اللغوية الأربع والتواصل السياقي، فإن منهج عباد الرحمن يعزز هذا التوجه بوصفه وسيلة لترسيخ القيم الإسلامية وتنمية القيادة لدى الطلبة من خلال تعويدهم على التواصل الديني العلني، وممارسة الدعوة البسيطة، وتعزيز الثقة بالنفس في إيصال الرسائل ذات القيم الإسلامية. وفي هذا السياق، لم تعد اللغة العربية تُنظر إليها بوصفها موضوعًا لغويًا فحسب، بل أصبحت أداة لتشكيل الهوية الإسلامية والكفاءة الاجتماعية. كما يُدعَم هذا التوجه من خلال تعليم الدراسات الإسلامية ضمن إطار منهج عباد الرحمن، الذي يوظف المصادر العربية بوصفها مرجعًا أساسيًا للتعلم، كما تم بيانه في الفصل السابق.

وفي ضوء تصنيف بلوم *(Bloom)*، فإن أهداف التعلم الماندماجة هذه تشمل المجال المعرفي من خلال إتقان القواعد والمهارات اللغوية، والمجال الوجداني من خلال تنمية الاتجاهات الدينية وآداب استخدام اللغة، والمجال الاجتماعي من خلال ممارسة التواصل في الحياة المدرسية. ويُظهر ذلك أن اندماج أهداف التعلم ذو طابع شمولي ومتعدد الأبعاد.

---

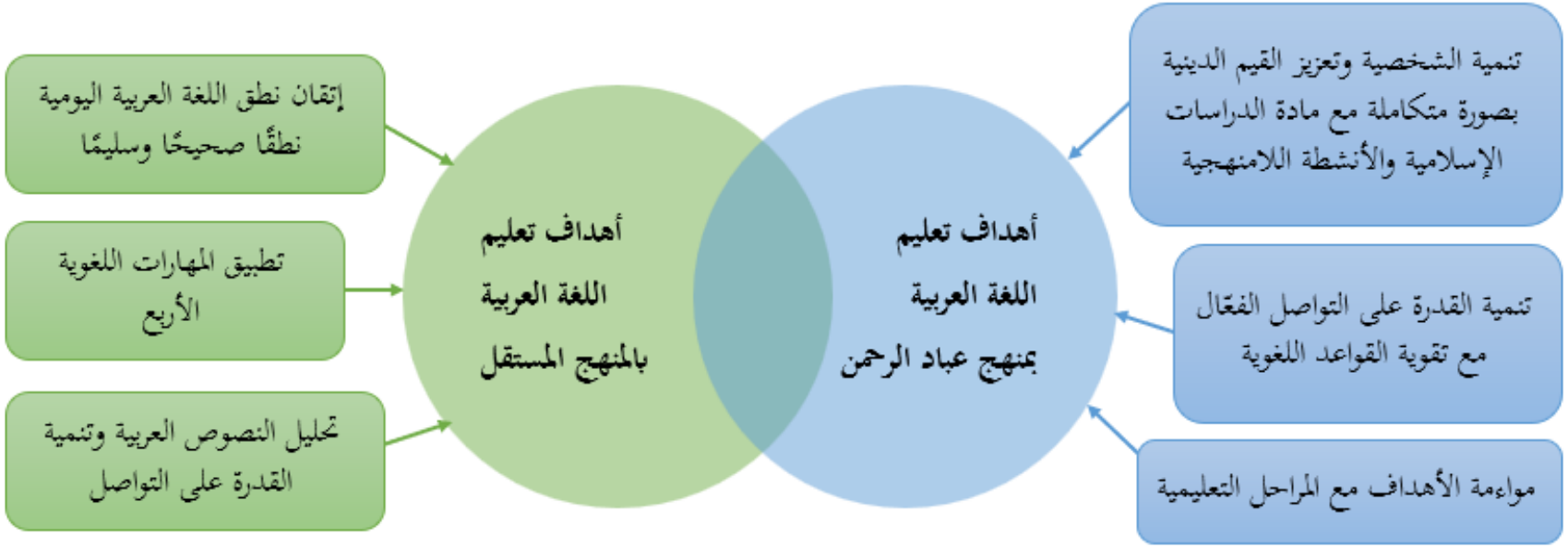
[128] Nation and Macalister, *Language Curriculum Design*, 7.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم إِنْدِمَاج أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان بوصفه عمليةَ مواءمةٍ منهجيةٍ ذات طابعٍ تكيّفيٍّ وسياقيٍّ بين المعايير الوطنية ورؤية التربية الإسلامية للمؤسسة. ولا يقتصر هذا الإِنْدِمَاج على اتساق الكفايات اللغوية المستهدفة، بل يشمل كذلك تكييف مستويات التنفيذ وتطوير توجّهات التعلّم بما يتضمن تعزيز الشخصية الدينية والكفايات الاجتماعية لدى المتعلمين.

وهذا يدلّ على أن منهج اللغة العربية في هذه المدرسة لا يقوم على تبنٍّ سلبيٍّ للسياسات الوطنية، بل يمثّل تكييفًا إبداعيًّا يدمج بين احتياجات المتعلمين، وقيم المؤسسة المعهدية، ومتطلبات السياق التعليمي في إطارٍ موحَّدٍ من الأهداف التربوية ذات الطابع التقدّمي.

وعند تحليل هذا الإِنْدِمَاج في ضوء نموذج إِنْدِمَاج المنهج عند روبن فوغارتي *(Robin Fogarty)*، يتبيّن أن إِنْدِمَاج الأهداف يُظهر خصائص النموذج المتسلسل *(Sequenced Model)*. إذ يؤكد هذا النموذج على إعادة تنظيم ترتيب تنفيذ الأهداف دون إلغاء البنية الأساسية لكلٍّ من المنهجين. وفي هذا السياق، تبقى مُخرجات التعلّم في المنهج المستقل مرجعًا أساسًا، غير أنها تُنظَّم تدريجيًا وفق الحالة الأولية للمتعلمين، واحتياجات المؤسسة، ورؤية التربية المعهدية.

ويتجلّى هذا التسلسل في تنظيم المراحل التعليمية بصورةٍ تصاعدية، حيث يُركَّز في الصفين العاشر والحادي عشر على تعزيز القدرة التواصلية، ثم يُستكمل ذلك في الصف الثاني عشر بتعميق البنية اللغوية. ويُظهر هذا النمط أن أهداف التعلّم لا تُدمَج في صياغةٍ جديدةٍ واحدة، بل تُرتَّب بصورةٍ مرحليةٍ بحيث يسير المعيار الوطني والهدف المؤسسي في انسجامٍ ضمن إطارٍ تعليميٍّ منهجيٍّ وسياقي.



الرسم ١.٥ *مخطط اندماج أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان.*

١٢٩

المصدر: من إعداد الباحثة استنادًا إلى التحليل ومناقشة البحث [129]

الباب الخامس

عرض محتوى ومواد تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان ووجه اندماجها

أ. عرض محتوى ومواد تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

١. محتوى ومواد تعليم اللغة العربية في إطار المنهج المستقل

استنادًا إلى وثيقة نواتج التعلُّم *(Capaian Pembelajaran / CP)* لمادة اللغة العربية في المرحلة "و" *(Fase F)* ضمن المنهج المستقل، فإن نطاق موادّ اللغة العربية في المنهج المستقل يشمل موضوعات قريبة من خبرات حياة المتعلّمين، مثل التعرّف على النفس، والأسرة، والحياة في المدرسة، والأنشطة اليومية، ومختلف الخبرات الاجتماعية. وقد صُمِّمت هذه الموضوعات إطارًا أساسيًّا لتطوير المواد التعليمية التي تهدف إلى بناء القدرة التواصلية لدى المتعلّمين من خلال سياقات ذات معنى ومرتبطة بواقعهم.[١٣٠]

وتُعدّ هذه الموضوعات ذات الطابع الموضوعي والقائم على الخبرة مرجعًا في إعداد أهداف التعلّم وتطوير المواد التعليمية في الوحدة التعليمية، كما يظهر ذلك في وثائق أهداف التعلّم *(TP)* و اتجاه أهداف التعلّم *(ATP)* التي يُعدّها المعلّم.

٢. محتوى ومواد تعليم اللغة العربية في إطار منهج عباد الرحمن

بناءً على نتائج المقابلات مع معلم اللغة العربية، وتحليل وثائق أهداف التعلُّم *(Tujuan Pembelajaran / TP)* واتجاه أهداف التعلُّم *(Arah Tujuan Pembelajaran / ATP)* الخاصة بمعلم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان، إضافةً إلى ملاحظات عملية التعلُّم داخل الفصل، تبيَّن أن محتوى ومواد تعليم اللغة العربية في منهج عباد الرحمن قد أُعِدَّت

[130] *Capaian Pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F.*

بالاستناد إلى الموضوعات الرئيسة في المنهج المستقل، ثم طُوِّرت من خلال الاعتماد على كتاب *"العربية بين يديك"*. بوصفه المصدر الرئيس للتعلُّم في الفصلين العاشر والحادي عشر، مع دعم ذلك باستخدام كتاب *"النحو الواضح"* الذي دُمِج جزئيًا مع المادة الأساسية من كتاب *"الآجُرُّومية"* بوصفهما مرجعين لتعلُّم النحو في الفصل الثاني عشر.[١٣١]

وفي وثيقة نواتج التعلُّم لمادة اللغة العربية في المرحلة "و" *(Fase F)*، يشمل نطاق مواد اللغة العربية موضوعات التعارف، والأسرة، والحياة المدرسية، والأنشطة اليومية، وخبرات الطلبة الحياتية.[١٣٢] وقد أصبحت هذه الموضوعات إطارًا أساسيًا لتطوير مواد اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان. وأوضح المعلم أن جميع الموضوعات الجوهرية في المنهج المستقل قد تم الحفاظ عليها، غير أنها قُدِّمت وطُوِّرت من خلال بنية المواد في كتاب "العربية بين يديك" القائم على نصوص الحوار.

وبناءً على وثائق أهداف التعلّم *(TP)* وتَسلسُلها *(ATP)*، وكذلك وثيقة قائمة الموضوعات الخاصة بالمعلم،[١٣٣] تبيَّن أن مواد تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان قد نُظِّمت تنظيماً موضوعيًّا بالرجوع إلى نواتج التعلُّم في كل مرحلة. ففي الفصل العاشر، شملت الموضوعات: التحية والتعارف، والتسوّق، والناس والأماكن، والهوايات. وقد طُوِّرت هذه الموضوعات بصورة أعمق في الممارسات التعليمية من خلال سياقات موقفية، مثل الأنشطة في المكتبة والسوق، وحالة المطر في البيت، وكذلك مناقشة درجة الحرارة، مما جعل المواد أكثر سياقية وقربًا من خبرات الطلبة.

---

[131] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

[132] *Capaian Pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F*, 5–6.

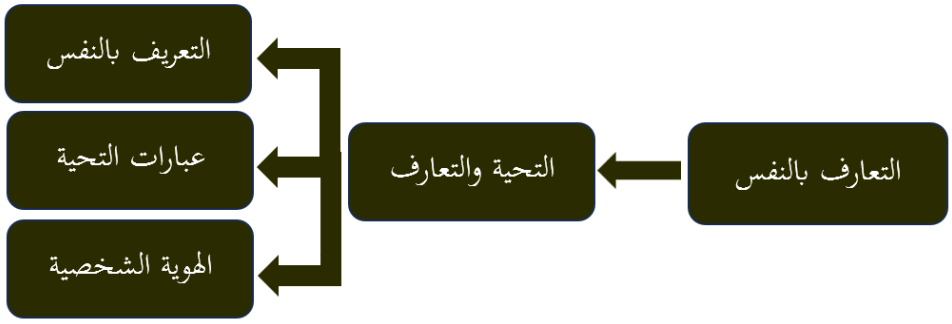
[133] Novi Hidayat, "Arabic Topic List for Secondary 4," Magetan, n.d.; Novi Hidayat, "Arabic Topic List for Pre-University 1," Magetan, n.d.

أما في الفصل الحادي عشر، فتشمل المواد موضوعات السفر، والحج والعمرة، والصحة، والعطلة، والهوايات. وتشير بعض الموضوعات الفرعية، مثل السفر إلى مكة للعمرة ومناسك العمرة، إلى تعزيز المحتوى الإسلامي المميّز لمنهج المدرسة. ومن الناحية المفاهيمية، تبقى هذه الموضوعات ضمن نطاق خبرات الطلبة الحياتية كما وردت في المنهج المستقل، إلا أنها أُعيدت صياغتها سياقيًا بما يتوافق مع خصائص المؤسسة التعليمية القائمة على البيئة المعهدية.

وتشير هذه النتائج إلى أن تطوير المواد لم يقتصر على الرجوع إلى وثائق المنهج الوطني فحسب، بل تم إثراؤه أيضًا من خلال المنهج التشغيلي للمؤسسة التعليمية، بما يتوافق مع احتياجات الطلبة ورؤية المؤسسة. وبذلك، يحدث اندماج المنهجين في صورة تكييف سياقي دون التخلي عن إطار الكفاءات المحددة وطنيًا. وكما صرّح المعلم:

"نُستخدم جميع الموضوعات من المنهج المستقل، ولكن المقاربة تعتمد على العربية بين يديك، أما ما كان شديد الارتباط بالسياق الإندونيسي مثل بطاقة الشخصية (KTP) فلا نُدخِله."

ويمكن رسم خريطة نمط اندماج الموضوعات كما هو مبيَّن في جدول نتائج تحليل الباحثة الآتي:



الرسم ١ .٦ *مخطط اندماج وتطوير موضوعات ومحتوى ماواد الحوار للصفين العاشر والحادي عشر في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية*

الدولية ماجيتان[١٣٤]، وفق نموذج تصميم خاطب الأمم وآخرين. (Chotibul Umam, et al)[١٣٥]

وقد استند اختيار كتاب العربية بين يديك بوصفه المصدر الرئيس لمواد التعلُّم إلى خصائص محتواه المصمَّم خصيصًا لمتعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، مع اعتماد المقاربة التواصلية التي تركز على استخدام اللغة من خلال الحوارات السياقية. وعلى الرغم من استخدام الكتاب الأصلي، قام المعلم بإجراء تعديلات محدودة في سياق عرض المواد بما يتناسب مع بيئة تعلُّم الطلبة، دون إحداث تغييرات جوهرية في البنية اللغوية العربية. كما يتضح في المقارنة الآتية:

134 المصدر: *Capaian Pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F*, 5–6; Hidayat, *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan*; Hidayat, "Arabic Topic List for Secondary 4"; Hidayat, "Arabic Topic List for Pre-University 1."

135 M. Nasrullah et al., *Bahasa Arab Untuk Generasi Digital: Panduan Desain Materi Ajar Inovatif* (CV. EUREKA MEDIA AKSARA, 2025), 44.

الحوار المأخوذ من كتاب العربية بين يديك	الحوار الذي عدّله المعلم
 البائع : مَرْحبا، آيَ خِدمَة . المَرْأة : أُريدُ سَمَكاً ولَحْماً ودَجاجاً . البائعُ : تَفَضَّلي السَّمَكَ واللَّحْمَ والدَّجاجَ . وماذا تُريدينَ أيْضاً ؟ المَرْأة : أُريدُ خِياراً وبَصَلاً وطَماطِمَ . البائعُ : تَفَضّلي الخيارَ والبَصَلَ والطَّماطِمَ. وماذا تُريدينَ أيْضاً ؟ المَرْأة : أُريدُ سُكّراً وشَاياً وبُنّاً. البائعُ : تَفَضّلي السُّكّرَ والشّايَ والبُنَّ. هَلْ تُريدينَ شَيْئاً آخَرَ ؟ المَرْأة : نَعَمْ . طَبَقَ بَيْضٍ . وعُلبَةَ مِلْحٍ. البائعُ : هَذا طَبَقُ البَيْضِ. وهَذه عُلْبَةُ المِلْحِ. المَطْلوبُ ثَمانونَ ديناراً. المَرْأة : تَفَضّلْ . هَذه ثَمانون ديناراً. ١٣٦	 CONVERSATION 3 - التَّسَوُّقُ - فِى السُّوْقِ - البَائِعُ : مَرْحَبًا، أَيَّ خِدْمَةٍ - المَرْأَةُ : أُرِيْدُ سَمَكًا وَلَحْمًا وَدَجَاجًا - البَائِعُ : تَفَضَّلِي، هَذَا المَطْلُوْبُ. وَمَاذَا تُرِيْدُ أَيْضًا؟ - المَرْأَةُ : أُرِيْدُ خِيَارًا وَبَصَلًا وَطَمَاطِمَ - البَائِعُ : المَطْلُوْبُ سَبْعُوْنَ رُوْبِيَّةً - المَرْأَةُ : تَفَضَّلْ، هَذِهِ سَبْعُوْنَ رُوْبِيَّةً - - المُفْرَدَاتُ - السَّمَكُ - اللَّحْمُ - الدَّجَاجُ - الخِيَارُ - البَصَلُ - الطَّمَاطِمُ - السُّكَرُ - الشَّايُ - اللَّبَنُ - البَيْضُ - المِلْحُ - الخُبْزُ - الخَضْرَوَاتُ - مَرْحَبًا / تَفَضَّلْ ١٣٧

الجدول ١٦ . مقارنة النص الأصلي في العربية بين يديك مع النص الذي عُدِّل ليتناسب مع بيئة تعلُّم الطلبة.

[136] Abdurrahman bin Ibrahim Al-Fauzan et al., *Al-'Arabiyyah Bayna Yadaik*, Kitab at-Talib al-Awwal, Juz 2 (Muassasah al-Waqf al-Islami, 2003), 242.
[137] Hidayat, "Arabic Topic List for Secondary 4."

وأظهرت نتائج الملاحظة أن مواد التعلُّم في الفصل تُقدَّم في صورة نصوص حوارية موضوعية مأخوذة من كتاب العربية بين يديك .فمن نتيجة الملاحظة، في اللقاء الذي تناول موضوع "الحج والعمرة" مثلًا، كانت المادة الرئيسة عبارة عن حوار حول مناسك العمرة، مصحوبًا بتقديم المفردات المرتبطة بالموضوع، إضافةً إلى أمثلة لبعض صيغ الأفعال التي ظهرت في نص الحوار. ومن خلال استخدام الحوار المبني على الموضوع، لم تقتصر مادة اللغة العربية على عناصر التواصل الشفهي فحسب، بل شملت أيضًا المفردات السياقية والبُنى اللغوية التي تظهر بصورة طبيعية في الاستخدام اللغوي.

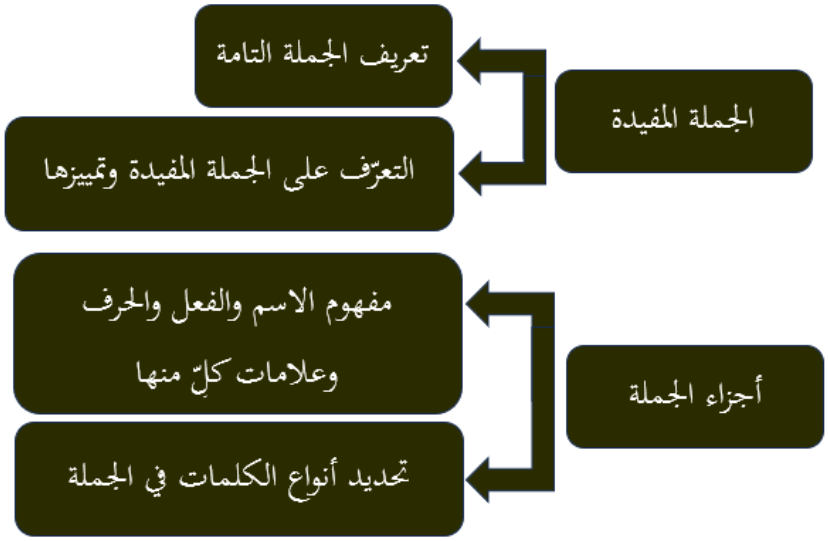
وانسجامًا مع هذا النمط من عرض المواد، ومن الجانب اللغوي، فإن تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يُعطي الأولوية لإتقان المفردات ومهارات المحادثة بوصفهما محورًا رئيسًا في الفصلين العاشر والحادي عشر. وتُعد هذه المواد جوهر عملية التعلُّم في المرحلة الأولى، ويتجلى ذلك من خلال تدريبات المفردات، والحوارات البسيطة، وممارسات التواصل الشفهي داخل الفصل. أما مواد القواعد، ولا سيما النحو والصرف، فلا تُقدَّم بصورة مكثفة منذ المرحلة الأولى، بل تُعرَّف للطلبة في الفصل الثاني عشر. وفي هذا المستوى، يستخدم المعلم كتاب النحو الواضح (الجزء الأول) بوصفه المرجع الرئيس للتعلُّم، مع دمجه بصورة محدودة بمواد من كتاب الآجُرُّومية .وقد أوضح المعلم:

"في الفصلين العاشر والحادي عشر يكون التركيز تواصليًا كاملًا، على المفردات والمحادثة، أما النحو فيُقدَّم في الفصل الثاني عشر بوصفه أساسًا فقط."

ويُقدَّم تعليم النحو في الفصل الثاني عشر في صورة مواد أساسية موجزة ومحدودة، دون التوسع في الشرح كما هو الحال في تعليم القواعد العربية في بيئة المعاهد الإسلامية التقليدية. وتُركِّز المواد المقدَّمة على التعريف بأساسيات تركيب الجملة العربية

التي تُعد جوهرية وملائمة لزمن التعلُّم المتاح. وفي هذا السياق، يُوجَّه تعليم النحو لتقديم فهم أولي للقواعد اللغوية دون تعمّق تحليلي معقّد.[١٣٨]

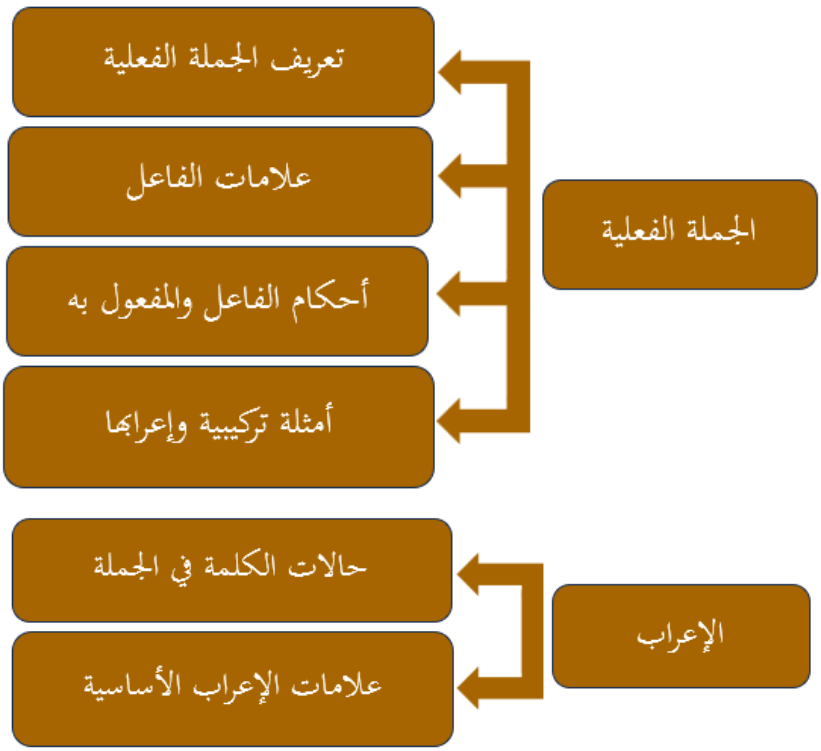
أما مواد النحو التي تُدرَّس فتشمل مفاهيم أساسية مثل الجملة المفيدة بوصفها وحدة كلامية ذات معنى تام، وأجزاء الجملة التي تشرح عناصر تكوين الجملة، وكذلك التعريف بصيغ الأفعال الأساسية وهي الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر . إضافةً إلى ذلك، يُعرَّف الطلبة بالفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية بوصفهما النمطين الرئيسين لتكوين الجملة في اللغة العربية، مع تقديم تمهيد أولي لمفهوم الإعراب بوصفه علامةً دالةً على الوظيفة النحوية للكلمة في الجملة. وتُقدَّم هذه المواد بصورة عملية بوصفها أدوات لفهم تركيب الجملة البسيطة، لا بهدف إتقان قواعد النحو بصورة معمقة.[١٣٩] يمكن الاطلاع على تفصيل موادّ تعليم النحو للفصل الثاني عشر في الجدول الآتي:



[138] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

[139] Novi Hidayat, "Topic List for Arabic Lesson Pre-University 2," Magetan, 2024.

الفعل الماضي
تعريف الفعل الماضي وعلاماته
تحويل الماضي إلى المضارع
أمثلة في جمل
الفعل المضارع
تعريف الفعل المضارع وعلاماته
أمثلة على استخدامه في الجمل
الفعل الماضي
تعريف فعل الأمر
تحويل الفعل من المضارع إلى الأمر
التعرّف عليه في الجملة
الجملة الاسمية
تعريف الجملة الاسمية
أحكام المبتدأ والخبر
أمثلة تطبيقية وإعرابها



الرسم ٢ .٦ *محتوى مادة النحو للفصل الثاني عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الدولية معهد سبيل المتقين ماجيتان*[١٤٠]*، وفق نموذج تصميم خاطب الأمم وآخرين (Chotibul Umam, et al.)*[١٤١]

وقد تعزَّزت هذه النتائج من خلال مقابلات مع الطلبة، حيث أفادوا بأن التعلُّم في الفصلين العاشر والحادي عشر يُركِّز بدرجة أكبر على المفردات والمحادثة، في حين لا يُقدَّم النحو إلا في الفصل الثاني عشر وبحصة محدودة. وأفاد أحد الطلبة:[١٤٢]

"في الفصل العاشر والحادي عشر كان التركيز أكثر على المفردات والمحادثة، أما النحو فكان في الفصل الثاني عشر فقط، وبقدر قليل."

ومن جانب آخر، أظهرت مقابلات مع بعض الطلبة أن التعلُّم المتعلق بمهارة الاستماع لا يزال يُشعَر بأنه غير كافٍ على النحو الأمثل. ويأمل الطلبة أن لا يقتصر

---

[140] المصدر: Hidayat, "Topic List for Arabic Lesson Pre-University 2."

[141] Nasrullah et al., *Bahasa Arab Untuk Generasi Digital: Panduan Desain Materi Ajar Inovatif*, 44.

[142] Khadijah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālibah (Pre-University 2)."

المعلم على تنمية القدرة التواصلية الشفهية فحسب، بل أن يمنح اهتمامًا أكثر وضوحًا لمهارة الاستماع. كما عبَّر أحد الطلبة:[١٤٣]

"بالنسبة لما هو موجود الآن، نأمل أن تُضاف أنشطة الاستماع."

وفي الوقت نفسه، فإن مواد النصوص الإسلامية الكلاسيكية مع منهج الترجمة لا تُدرج ضمن مادة اللغة العربية، بل تُخصَّص في مواد بـ *الدراسات الإسلامية* مثل الفقه، والحديث، والعقيدة، والتفسير. وبناءً على إفادات الطلبة، فإن وجود مادة الدراسات الإسلامية يساعدهم أيضًا في إثراء المفردات التي لم يسبق لهم سماعها أو دراستها في مادة اللغة العربية، كما يدعم تنمية مهارة القراءة. وقد عبَّر أحد الطلبة:[١٤٤]

"أرى أن ذلك يساعد كثيرًا على الفهم، لأن هناك مفردات كثيرة لم تُدرَّس في مادة اللغة العربية، لكنني وجدتها في كتب الدراسات."

كما أفاد طالب آخر:[١٤٥]

"من ناحية القراءة، مادة الفقه تساعد أكثر مقارنةً بما نتعلمه في حصة اللغة العربية."

وبذلك، يتبيَّن أن تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة موجَّه نحو إتقان اللغة التواصلية الحديثة، في حين يُركَّز تعميق النصوص الدينية الكلاسيكية المندمجة مع منهج الترجمة في مواد العلوم الإسلامية.

وبصورة عامة، تُظهر نتائج البيانات أن اندماج مواد تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يتم من خلال تطوير موضوعات المنهج المستقل بمواد تواصلية مقتبسة من كتاب العربية بين يديك، وتعزيز النحو بصورة محدودة في المستوى النهائي لدعم مهارة القراءة وبناء الجمل البسيطة، إضافةً إلى تضمين مواد النصوص الإسلامية الكلاسيكية في تعليم الدراسات الإسلامية.

---

[143] Arfi, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālib (Pre-University 1)," November 27, 2025, qā'at al-madrasah ath-thānawiyyah Ma'had Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah ad-Duwaliyyah Magetan.

[144] Arfi, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālib (Pre-University 1)."

[145] Miftah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālib (Pre-University 2)," November 27, 2025, qā'at al-madrasah ath-thānawiyyah Ma'had Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah ad-Duwaliyyah Magetan.

ب. وجه اندماج محتوى ومواد تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

إن اندماج محتوى ومواد تعليم اللغة العربية في منهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يُظهر ممارسةً لتطوير المنهج تتسم بالتكيّف مع إطار السياسات الوطنية، وفي الوقت نفسه بالاستجابة لاحتياجات الطلبة السياقية. ففي المنهج المستقل، لا يُقيَّد تطوير التعلُّم بمواد جامدة محددة، بل يمنح المعلمين مرونةً في إعداد تسلسل أهداف التعلُّم *(ATP)*، وتعديل ترتيب مسار التعلُّم، وتطوير المواد والوحدات التعليمية بناءً على خصائص المؤسسة التعليمية والطلبة.[١٤٦] ويتوافق هذا المبدأ مع رؤية تايلر وتابا (*Tyler & Taba*) اللذان يؤكدان أن المنهج ينبغي أن يُطوَّر انطلاقًا من الأهداف التربوية والظروف الواقعية للطلبة وبيئة التعلُّم.[١٤٧]

وتتيح هذه المرونة للمعلمين ليس فقط اختيار مصادر المواد المناسبة، بل أيضًا تكييف محتوى التعلُّم بحيث يظل منسجمًا مع الموضوعات الكبرى للمنهج الوطني. فموضوعات اللغة العربية في المنهج المستقل مثل التعريف بالنفس، والحياة الأسرية، والأنشطة اليومية، والبيئة المدرسية، والحياة الاجتماعية، تبقى الإطار الرئيس، غير أنها تُطوَّر من خلال مصادر وسياقات تتوافق مع احتياجات الطلبة.

وفي التطبيق العملي، يتم اندماج المواد من خلال توظيف كتاب *"العربية بين يديك"* بوصفه المصدر الرئيس لتعليم اللغة العربية في الفصلين العاشر والحادي عشر. ولا يُعد اختيار هذا الكتاب بديلًا عن المنهج الوطني، بل وسيلةً لتعزيز المواد الموضوعية التي حُددت في تسلسل أهداف التعلُّم. إذ تُنتقى محتويات الكتاب وتُكيَّف مع

---

[146] CP & ATP - Bahasa Arab Fase F, accessed January 31, 2026, https://guru.kemendikdasmen.go.id/kurikulum/referensi-penerapan/capaian-pembelajaran/mata-pelajaran/fase/?level=SD-SMA&subject=Bahasa%20Arab&phase=F&label=Bahasa%20Arab.

[147] Asep Herry Hernawan, *Model Dan Pendekatan Pengembangan Kurikulum* (n.d.), 4–5; Taba, *Curriculum Development; Theory and Practice*, 10–12.

أهداف التعلُّم الموضوعة، بحيث يؤدي الكتاب دور مصدر لتطوير المواد، لا بوصفه منهجًا قائمًا بذاته.

ويعكس تكييف الكتب الدراسية الذي يقوم به المعلم في تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة دور المعلم بوصفه مطوِّرًا للمنهج على مستوى التنفيذ، حيث لا تُستخدم مصادر التعلُّم استخدامًا آليًا، بل تُعدَّل بما يتلاءم مع بيئة التعلُّم، واحتياجات الطلبة، والمبادئ التربوية للمؤسسة. وتتوافق هذه الممارسة مع نظرية تطوير المواد التعليمية التي طرحاها ناتيون ومكاليستر *(Nation & Macalister)* من خلال مفهوم *"...adopting and adapting existing course books"*، والذي يؤكد ضرورة مواءمة الكتب مع السياق المحلي، ومستوى الطلبة، والقيود الزمنية، وأهداف التعلُّم. ويُعد هذا التكييف ضروريًا لأن الكتب الدراسية قد لا تكون مناسبةً تمامًا عند تطبيقها بصورة مباشرة، سواء من حيث المحتوى الثقافي، أو درجة صعوبة المواد، أو ملاءمتها لخصائص الطلبة، مما يجعل التعديل استراتيجيةً مهمةً لتعزيز فاعلية التعلُّم ومعناه.[١٤٨]

يظهر شكل هذا التكيّف في مَأسَسة سياق المادة التعليمية من خلال إجراء تعديلات محدودة تقتصر على تغيير نصوص الحوار التي يطوّرها المعلم، في حين تُحافَظ النصوص الأصلية الواردة في كتاب العربية بين يديك على حالها دون أي تغيير في البنية أو الصياغة. ففي موضوع "التسوق"، على سبيل المثال، جرى استبدال وحدة العملة التي كانت تُستعمل في الحوار السياقي، مثل الريال أو الدينار، بالروبية الإندونيسية، وذلك بما يتلاءم مع الواقع الاقتصادي المألوف لدى الطلبة.[١٤٩] وفي موضوع "الجو"، طُوِّرت المادة بإدراج مناقشة فصلَي المطر والجفاف بوصفهما من الخصائص المناخية المميِّزة في إندونيسيا. ولا تؤدي هذه التعديلات إلى تغيير البنية اللغوية الأساسية للمادة، وإنما تهدف إلى مواءمة سياق المعنى ليكون أقرب إلى خبرات

[148] Nation and Macalister, *Language Curriculum Design*, 161.

[149] انظر إلى: الجدول ٦.٢ مقارنة النص الأصلي في العربية بين يديك مع النص الذي عُدِّل ليتناسب مع بيئة تعلُّم الطلبة

المتعلمين الحياتية، مع الاستمرار في تعريفهم بالسياق الثقافي العربي من خلال النصوص الأصلية المدروسة؛ وبذلك تتحقق عملية التعلم في توازن بين أصالة اللغة وملاءمتها السياقية.

ويعكس ذلك بمدخل التعلّم والتعليم السياقي *(Contextual Teaching and Learning – CTL)* كما طرحته إليانا ب. جونسون *(Eliana B. Johnson)*، الذي ترى أن المواد التعليمية تكون أكثر فاعلية عندما تُربط بالمواقف الواقعية التي يعيشها المتعلمون. كما أن الحفاظ على النصوص الأصلية يتوافق مع ما ذكره طعيمة *(Ṭu'aymah)* من أن أحد أهداف تعليم اللغة العربية هو التعرف على الثقافة العربية، بحيث يتمكن المتعلمون من فهم مجتمع الناطقين بها وبيئتهم الاجتماعية وتقاليدهم وقيمهم.[١٥٠] وبذلك لا يقتصر التعلُّم على نقل المعرفة اللغوية، بل يسهم في بناء فهم يرتبط بالحياة الاجتماعية للطلبة.[١٥١]

وإلى جانب استخدام كتاب العربية بين يديك في المرحلة الأولى والمتوسطة، فإن المرحلة النهائية، أي الفصل الثاني عشر، تُوجَّه فيها عملية تعليم اللغة العربية نحو تعزيز القواعد النحوية بوصفها أساسًا لفهم وقراءة النصوص العربية الأكثر تعقيدًا. وفي هذه المرحلة يبدأ التركيز في التحول من هيمنة اكتساب المفردات وممارسة المحادثة إلى فهم بنية الجملة الأساسية التي تدعم مهارات القراءة وتحليل النصوص، دون التخلي الكامل عن التوجه التواصلي الذي بُني في المستويات السابقة.

وفي هذا السياق، يستخدم المعلم كتاب *"النحو الواضح"* بوصفه المرجع الرئيس لتعليم النحو، مع دمج محدود للمواد الأساسية من كتاب *"الآجرومية"*. ولا تزال المواد المأخوذة من هذين الكتابين في مستوى القواعد الأساسية، مثل التعريف بالجملة الاسمية والجملة الفعلية، وعناصر تكوين الجملة، وصيغ الأفعال الأساسية، دون الدخول في مناقشة الإعراب المعقد أو التحليل النحوي المتعمق. ولا يهدف

---

[150] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 50.

[151] Johnson, *Contextual Teaching & Learning*, 15.

تعزيز القواعد في هذه المرحلة إلى تنمية مهارة القراءة والفهم فحسب، بل أيضًا إلى تزويد الطلبة بالقدرة على تكوين جمل بسيطة بصورة صحيحة.

وبذلك يؤدي تعليم النحو في الفصل الثاني عشر وظيفة داعمة للمهارات الاستقبالية والإنتاجية في آنٍ واحد. ولا يُقصد من استخدام هذه الكتب تقديم تعليم نحوي متعمق كما هو الحال في البيئة المعهدية، بل بوصفه وسيلة لتعزيز الفهم البنيوي للغة العربية بصورة وظيفية وتطبيقية تتناسب مع احتياجات الطلبة الأكاديمية. ويُظهر اختيار هذه المواد ودمجها وجود تمايز تعليمي يتوافق مع مستوى النمو المعرفي واستعداد التعلم لدى الطلبة في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

وإضافةً إلى ذلك، فإن نمط اندماج المواد يُظهر أيضًا وجود تدرّج تعليمي منظَّم *(sequencing)*، حيث يبدأ اكتساب اللغة من خلال الممارسة التواصلية قبل تقديم تعزيز الجوانب النحوية بصورة صريحة. ففي الفصلين العاشر والحادي عشر، يتركز التعليم على تنمية المفردات ومهارات التواصل من خلال الحوارات الموضوعية، بحيث يبني المتعلمون أولًا خبرة استخدام اللغة في سياقات واقعية.

وتتوافق هذه الاستراتيجية مع نظرية اكتساب اللغة الثانية التي تؤكد أن فهم المعنى واستخدام اللغة بصورة طبيعية يسبقان الوعي بقواعد البنية اللغوية. كما يدعم هذا الرأي ما أوضحاه ريتشاردز ورودجرز *(Richards & Rodgers)* حول التحول في نموذج تعليم اللغة من خلال ما يُعرف بـ *Reform Movement* (حركة الإصلاح)، أي الانتقال من التعليم القائم على الترجمة وحفظ القواعد إلى استخدام اللغة شفهيًا في سياقات ذات معنى. ويؤكدان أن القواعد النحوية ينبغي أن تُدرَّس بصورة استقرائية بعد أن يمارس المتعلمون اللغة في مواقف تواصلية، لا بوصفها مادة أولية منفصلة عن نشاط التواصل.[١٥٢]

[152] Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2nd ed. (Cambridge University Press, 2001), 12.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، فإن تقديم تعزيز القواعد بعد الممارسة التواصلية يتوافق مع مبادئ الطريقة المباشرة كما شرحها طعيمة، حيث لا تُدرَّس القواعد بوصفها مادة أولية منفصلة، بل تُكتسب بصورة طبيعية من خلال استخدام اللغة في أنشطة التواصل. إذ يُعوَّد المتعلمون أولًا على فهم المعاني واستخدام التعبيرات العربية في مواقف واقعية، ثم يُقدَّم لهم في مرحلة لاحقة تعزيز البنية اللغوية لتوضيح الأنماط التي سبق أن مارسوها. ويُظهر هذا النمط التعليمي أن القواعد لا تزال تحتفظ بدور مهم، لكنها تؤدي وظيفة داعمة للفهم بعد تكوّن الخبرة اللغوية، مما يجنّب الطلبة العبء المعرفي في المرحلة الأولى، ويدعم تطور الكفاءة التواصلية بصورة أكثر طبيعية وفاعلية.[١٥٣]

وإلى جانب ترتيب التعلُّم الذي يقدّم الممارسة التواصلية قبل تعزيز الجوانب النحوية، أظهرت نتائج البحث أيضًا وجود ديناميكية في تنمية المهارات اللغوية لم تبلغ درجة التوازن الكامل. فقد أشارت نتائج المقابلات مع الطلبة إلى أن مهارة الاستماع ما تزال تُشعر بأنها أقل من المستوى المأمول في عملية التعلُّم. وعلى الرغم من أن التعلُّم اتجه نحو التواصلية من خلال استخدام الحوارات القائمة على الموضوعات، فإن الأنشطة التعليمية ركزت بدرجة أكبر على إنتاج اللغة الشفهي واكتساب المفردات، في حين لم تحظَ تدريبات الاستماع المنظمة بنصيب كافٍ.

وفي منظور تعليم اللغة التواصلي، تُعد مهارة الاستماع أساسًا مهمًا لتنمية القدرة على التحدث وفهم اللغة بصورة شاملة، لأنها تمثل المصدر الرئيس للمدخلات اللغوية.[١٥٤] ومن ثم فإن محدودية التعرض لأنشطة الاستماع قد تحدّ من ثراء اللغة التي يكتسبها المتعلمون. ويشير ذلك إلى أنه على الرغم من أن اندماج مواد التعلُّم يتسم بالسياقية والتواصلية، فإن تحقيق التوازن بين المهارات اللغوية ما يزال جانبًا

---

[153] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 200.

[154] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 147.

يحتاج إلى تعزيز في تنفيذ منهج اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان.

في سياقٍ أوسع، لا يقتصر تكامل محتوى ومادّة تعلّم اللغة العربية على البنية الداخلية للمادّة فحسب، بل يظهر كذلك في ترابطها مع مواد *"الدِّراسات الإسلاميّة"*. فبنيويًّا تقف اللغة العربية مادّةً مستقلّة، غير أنّ الكفايات اللغوية التي تُنمَّى داخل الصف تُستثمر مباشرةً في تعلّم التفسير والحديث والفقه والعقيدة والأخلاق من خلال استخدام المراجع المكتوبة باللغة العربية. وتسهم أنشطة القراءة والترجمة في تلك المواد في إثراء الرصيد المعجمي الأكاديمي، وزيادة دقّة فهم النصوص، وتوسيع خبرة المتعلّمين في التفاعل مع أنماط اللغة العربية الرسمية والكلاسيكية.

ويُظهر هذا النمط شكلًا من أشكال تكامل المنهج الضمني، حيث لا تُدرَس اللغة العربية بوصفها نظامًا لغويًّا فحسب، بل تؤدّي وظيفة الأداة لفهم العلوم الإسلامية. فالمفردات المتنامية في مادّة الدِّراسة الإسلاميّة تميل إلى الطابع المعياري والأكاديمي، مما يُكمل المفردات التواصلية المكتسبة عبر تعلّم الحوار في الصف. وبذلك تؤدّي هاتان المادّتان الفرعيتان دورين تربويين مختلفين لكن ماندماجين في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلّمين بصورةٍ أشمل. ويعكس هذا النمط ما ذكرته هيلدا تبا *(Hilda Taba)* حول أهمية تنظيم محتوى المنهج بصورة مرنة وماندماجة عبر المواد الدراسية *(integration across subjects)*، بحيث لا يقف كل مجال معرفي منفصلًا، بل يتعاضد في خبرة تعلّم متسلسلة وذات معنى.[١٥٥]

ويتعزّز هذا الاندماج أكثر من خلال إيجاد البيئة اللغوية على مستوى المدرسة. فبرامج مثل الترحيب باللغة العربية *(Welcoming Arabic)* والمراسم الصباحية *(Morning Ceremony)* توسّع استخدام اللغة العربية إلى الممارسات الاجتماعية اليومية، بما في ذلك تعويد المتعلّمين على العبارات البسيطة، والأدعية، ومقدّمات

[155] Taba, *Curriculum Development; Theory and Practice*, 457.

الخُطب، والتواصل الرسمي. وبهذا لا تبقى اللغة العربية مادّةً أكاديمية داخل الصف، بل تصبح جزءًا حيًّا من ثقافة المدرسة يُمارَس في سياقات واقعية.

إضافةً إلى ذلك، تظهر برامج تنمية الذات والقيادة مثل التثقيف الرقمي الإسلام *(Literasi Digital Islami)*، والخطابة العامة الإسلامية *(Islamic Public Speaking)*، والترحيب باللغة العربية *(Welcoming Arabic)* أن اندماج المنهج موجه أيضا نحو تعزيز المهارات الناعمة والقيادة الروحية. أنّ اندماج المنهج موجَّه أيضًا نحو تعزيز المهارات الناعمة والقيادة الروحية. فلا تُوضَع اللغة العربية بمعزلٍ عن بناء الشخصية، بل تصبح وسيطًا داعمًا لتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين القائمة على القيم الإسلامية. ويكشف هذا النمط أنّ تنمية الكفاية اللغوية تجري داخل منظومة تربوية مترابطة ومستمرة.

وإذا ما حُلِّل هذا النمط وفق نموذج اندماج المنهج الذي طرحه روبن فوغارتي *(Robin Fogarty)*، أمكن فهمه بوصفه اندماجا مركّبًا يجمع عدة نماذج في آنٍ واحد. فيظهر نموذج الترابط *(Connected Model)* في التسلسل الداخلي لمواد اللغة العربية المصاغة تدرّجيًّا من تعزيز المفردات والكفايات التواصلية في المراحل الأولى إلى تعزيز القواعد النحوية في المراحل المتأخرة. كما يتجلّى نموذج التضمين *(Nested Model)* في إدماج الكفايات اللغوية داخل تعلّم الدِّراسة الإسلاميّة، حيث تعمل اللغة العربية أداةً لفهم النصوص الشرعية. أمّا نموذج الشبكة *(Webbed Model)* فيظهر في توسيع استخدام اللغة العربية ضمن البيئة اللغوية وبرامج تنمية الذات، بحيث ترتبط اللغة بخبرات تعلّم أوسع داخل البيئة المدرسية.

وبذلك فإنّ اندماج محتوى ومادّة تعلّم اللغة العربية في منهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية الإسلامية الدولية معهد سبيل المتقين ماجيتان يُظهر تطويرًا منهجيًّا تكيفيًّا وسياقيًّا ومنظّمًا. فهذا الاندماج لا يتمّ عبر دمج جميع المحتويات في مادّة

واحدة، بل من خلال تنظيم اندماجي بين التعلّم التواصلي، وتعزيز البنية اللغوية، والاندماج عبر المواد الدراسية، وترسيخ اللغة في ثقافة المدرسة. ويدعم هذا النمط تكوين الكفاية اللغوية لدى المتعلّمين بصورة شمولية، مع الحاجة إلى مزيد من التعزيز في بعض الجوانب مثل مهارة الاستماع لتحقيق توازنٍ أكثر تناسبًا واستدامة بين مهارات اللغة.

الباب السادس

عرض طرق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان

أ. عرض طرق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

١. طرق واستراتيجيات التعليم في إطار المنهج المستقل

في إطار المنهج المستقل، تُصمَّم استراتيجيات التعلم بهدف تعزيز مشاركة الطلبة بصورة نشطة من خلال المدخل السياقي، والتعلم القائم على المشروعات *(Project-Based Learning)*، إضافة إلى تعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين التي تشمل التواصل، والتعاون، والإبداع، وتوظيف التكنولوجيا. ولم تعد عملية التعلم تركز على نقل المعرفة بصورة أحادية الاتجاه، بل تضع المتعلم في موقع الفاعل الذي يبني فهمه من خلال خبرات تعلم ذات معنى.[١٥٦]

ويتجسد المدخل السياقي في ربط المادة التعليمية بالمواقف الواقعية القريبة من حياة الطلبة، بحيث لا تكون اللغة المتعلمة مجرد مفاهيم مجردة، بل لغة وظيفية قابلة للاستخدام. أما التعلم القائم على المشروعات فيُوجَّه نحو إنتاج مخرجات تعليمية ملموسة بوصفها نتائج للتعلم، مثل العروض التقديمية، والأعمال الرقمية، أو الأداءات التطبيقية اللغوية. وتُدعَّم هذه الاستراتيجيات بالتفاعل النشط، والتأمل، وتوظيف الوسائط الرقمية بوصفها جزءًا من منظومة التعلم الحديثة.

[156] Elisa Rosa et al., "Inovasi Model Dan Strategi Pembelajaran Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka," *Journal of Education Research* 5 (July 2024): 2614–15, https://doi.org/10.37985/jer.v5i3.1153.

٢. طرق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية في إطار منهج عباد الرحمن

أ) تطبيق طرق تعلم ذات طابع انتقائي *(Eclectic Approach)*

استنادًا إلى نتائج تحليل الوثائق والمقابلة مع معلم اللغة العربية، فإن التعلم بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان لا يعتمد على طريقة واحدة، بل يجمع بين عدة مداخل تعليمية للغة وفق احتياجات الطلبة وأهداف التعلم.[١٥٧] وقد أوضح المعلم قائلاً:

"في المعهد عادةً يكون التعلم متمركزًا حول المعلم ويعتمد على طريقة القواعد والترجمة، أما هنا فأنا أُطوِّر الطريقة المباشرة، وطريقة القواعد والترجمة، والطريقة الاتصالية من أجل تنمية القدرة التواصلية التي تركز أكثر على مهارة الكلام."

كما أوضح المعلم أنه على الرغم من توجه التعلم نحو إشراك الطلبة بصورة نشطة وفق روح المنهج المستقل، فإن توجيه المعلم يظل ضروريًا، خاصة في المراحل الأولى من اكتساب اللغة، حيث قال:

"أنا أبدأ بالتدريب (drill)، ثم بعد ذلك يتحدث الطلبة ويتبعون. وإذا قيل إنه تعلم متمركز حول الطالب بشكل كامل فليس تمامًا، لكن الطلبة أكثر مشاركة، فيكون التعلم نشطًا."

وإضافة إلى ذلك، ففي تعلم اللغة العربية للفصل الثاني عشر الذي يركز على تعزيز مادة النحو، اعتمد المعلم نمط تعلم مستوحًى من منهجية كتاب النحو الواضح، وذلك من خلال تقديم الأمثلة اللغوية أولاً قبل صياغة القاعدة بصورة صريحة *(Example Based Learning)*. وأكد المعلم أن الطلبة يُوجَّهون لفهم الأنماط اللغوية من خلال أمثلة ملموسة، ثم استنتاج القواعد

[157] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

اللغوية بعد ذلك. وقد تعززت هذه النتائج من خلال مقابلات مع بعض طلاب الفصل الثاني عشر،[١٥٨] حيث قال أحدهم:

"في الفصل الثاني عشر نركز أكثر على النحو، والطريقة التي أشعر بها أن الأستاذ نوفي يستخدم نوعًا من المنطق، فإذا كان الأمر هكذا فإن الكلمة ستصبح كذا."

وأضاف طالب آخر:

"يتم استخدام القياس حتى نفهم أكثر، وبالقياس الذي يستخدمه الأستاذ نوفي يصبح الأمر أسهل للفهم."

وبصورة عامة، تُظهر نتائج الوثائق والمقابلات أن تعلم اللغة العربية في هذه المدرسة يتسم بالطابع الانتقائي *(eclectic approach)*، من خلال الجمع بين الطريقة المباشرة، وطريقة القواعد والترجمة، والمدخل الاتصالي، إضافة إلى النمط الاستقرائي في تعليم النحو، مع تنظيمها بصورة مرنة وفق خصائص المادة الدراسية ومستوى الصف.

ب)تنفيذ أساليب التعلم النشط من خلال التدريب *(Drill)* والألعاب التفاعلية

استنادًا إلى نتائج الملاحظة، تبدأ الأنشطة التعليمية بمراجعة المادة السابقة من خلال أسئلة سريعة في صورة مسابقة تفاعلية. وفي هذه الأنشطة يُطلب من جميع الطلبة الوقوف، ولا يُسمح لهم بالجلوس إلا بعد الإجابة الصحيحة عن الأسئلة المتعلقة بالحوار والمفردات التي دُرست في اللقاء السابق. ويتم هذا النشاط بالتناوب ويشمل جميع الطلبة في الفصل.

وأظهرت نتائج المقابلات أن الطلبة ينظرون إلى هذا النشاط بوصفه دافعًا لفهم المادة بصورة أفضل، حيث قالت أحد الطالبة:[١٥٩]

---

[158] Miftah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālib (Pre-University 2)"; Khadijah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālibah (Pre-University 2)."

[159] Khadijah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālibah (Pre-University 2)."

"عادةً قبل بدء الدرس يُطلب منا الوقوف جميعًا، ولا يُسمح لنا بالجلوس حتى نجيب عن السؤال، ومن هنا نشعر أننا مضطرون للفهم، فيزداد حماسنا للتعلم."

كما ذكر طالب آخر أن نموذج الألعاب التفاعلية له تأثير كبير في زيادة دافعيتهم للتعلم.[١٦٠]

وبعد الدخول في المادة الجديدة، عرض المعلم نص الحوار *"مناسك العمرة"* ، ثم قرأ الحوار وطلب من الطلبة الترديد جماعيًا وبالتناوب بين المجموعات. وتم تطبيق نمط التدريب والتكرار *(drill and repetition)* دة مرات حتى تمكن الطلبة من نطق الحوار دون النظر إلى النص. ثم استُكملت عملية التعلم بمناقشة المفردات وبنية الجمل، بما في ذلك تغير صيغ الأفعال وفق الضمائر المستخدمة، إضافة إلى ممارسة الحوار في أزواج، وهو ما ظهر من خلال تسليم الحوار بين الطلبة.

وقد دعمت المقابلات هذه النتائج،[١٦١] حيث قال أحد الطلبة:

"لأننا نكرر كثيرًا، فأصبح الحفظ أسهل، واعتدنا الكلام، وأصبحنا نفهم، وليس مجرد حفظ فقط" .

وأضاف طالب آخر:

"طريقة التدريب اللغوي تساعد كثيرًا لأننا نكرر الكلمات العربية كثيرًا، فيزداد لدينا الشعور بالثقة."

وإلى جانب التدريبات الشفهية، شارك الطلبة أيضًا في تدريبات الاستماع من خلال وسائط سمعية–بصرية مثل مقاطع الفيديو التعليمية والأغاني باللغة العربية، ثم تدوينها وتلخيصها.

---

[160] Fulan, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālib (Secondary 4)," November 27, 2025, qā'at al-madrasah ath-thānawiyyah Ma'had Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah ad-Duwaliyyah Magetan.

[161] Arfi, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālib (Pre-University 1)"; Khadijah, "Al-Muqābalah Ma'a Ṭālibah (Pre-University 2)."

ج) توظيف الوسائط الرقمية بوصفها كدعم للتعلم

إلى جانب استخدام المدخل التواصلي والتدريبات، يوظف المعلم أيضًا التكنولوجيا الرقمية بوصفها وسيلة داعمة للتعلم ذات طابع تسهيلي وتعلم ذاتي.[١٦٢] ومن الوسائط المستخدمة القاموس الإلكتروني المعاني لمساعدة الطلبة على فهم المفردات والتعابير الواردة في الحوار بصورة سياقية. وقد أوضح المعلم أنه عندما يواجه الطلبة مفردات غير مفهومة، يُوجَّهون للبحث عن معانيها بصورة مستقلة قبل تقديم الشرح الإضافي، كما قال:

"أحيانًا أطلب من الطلبة البحث عن معنى الحوار، وعادةً يستخدمون المعاني، فأطلب منهم أن يفهموا بأنفسهم أولاً".

وتُظهر هذه الممارسة محاولة المعلم تنمية استقلالية التعلم لدى الطلبة، إلى جانب تعزيز فهم المفردات بوصفها أساسًا للمهارات التواصلية.

كما تُستخدم التكنولوجيا الرقمية أيضًا في تعزيز مهارة الكتابة من خلال استخدام أجهزة *Chromebook* في تعلم اللغة العربية للفصل العاشر. وقد أوضح المعلم أن هذا البرنامج طُوِّر بالتوازي مع توفر الأجهزة الرقمية لدى الطلبة، بهدف تعويدهم على الكتابة العربية في الصيغة الرقمية. ومن جهة أخرى، عبّر بعض الطلبة عن أن استخدام التكنولوجيا يجعل عملية الكتابة أكثر سهولة مقارنة بالكتابة اليدوية، لكنه قد يقلل من كثافة التدريب على الخط اليدوي.[١٦٣] حيث قال أحد الطلبة:

"أحيانًا أنسى كيف تتصل الحروف لأنني الآن نادرًا ما أكتب العربية باليد".

---

[162] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

[163] Fulan, "Al-Muqābalah Maʿa Ṭālib (Secondary 4)."

ب. وجه اندماج طرق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

١. المدخل الانتقائي في تعليم اللغة العربية

يُفهَم المدخل الانتقائي في تعليم اللغة لا بوصفه استخدامًا عشوائيًّا للطرق أو مجرد تنويعٍ شكلي، بل بوصفه جهدًا تربويًّا مُخطَّطًا يجمع بين مناهج تعليمية متعددة بصورة وظيفية. ويتم اختيار الطرق ودمجها على أساس أهداف التعلم، وخصائص المادة، واحتياجات الطلبة ومستوياتهم، بحيث تُكمِّل كل طريقة الأخرى ضمن إطار تعليمي ماندماج وفعّال.[١٦٤]

وفي سياق تعليم اللغة العربية في منهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان، يظهر تطبيق المدخل الانتقائي من خلال ممارسات تعليمية لا تقتصر على طريقة واحدة، بل تدمج عدة مداخل بحسب حاجات التعلم. وفي دراسات منهجية تعليم اللغات يُعد هذا المدخل استراتيجيةً عقلانية مرِنة تتيح للمعلم اختيار الطرق الأنسب لأهداف التعلم وخصائص المادة.[١٦٥] والهدف الرئيس منه هو استثمار مزايا كل طريقة مدمجة. وفي تقاليد تعليم العربية يُعرَف هذا المدخل بمصطلح *"الطريقة الانتقائية."* [١٦٦]

تُستَخدم الطريقة المباشرة لتعويد الطلبة على السماع واستخدام العربية بصورة طبيعية عبر التفاعل الشفهي في الصف، في حين تُوظَّف طريقة القواعد والترجمة لمساعدة الطلبة على فهم المعاني بصورة أوضح والبنى اللغوية الأساسية. ويتوافق استخدام هاتين الطريقتين مع توجه التعلم نحو الكفاية التواصلية، بينما

---

[164] Siti Mardiyah, "Metode Eklektik Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *Tarbiyatuna: Jurnal Pendidikan Ilmiah* 5 (June 2020): 122–24, https://doi.org/10.55187/tarjpi.v5i1.3906.

[165] Mardiyah, "Metode Eklektik Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," 120.

[166] Radliyah Zaenuddin and dkk, *Metodologi & Strategi Alternatif Pembelajaran BahasaArab* (Pustaka Rihlah Group, 2005), 43.

يُخطَّط لتعميق التحليل النحوي في المراحل اللاحقة. ثم تُدمج الطريقتان مع المدخل التواصلي الذي يركز على استخدام اللغة في مواقف حقيقية من خلال الحوار والممارسة، بحيث لا تبقى المهارة نظريةً بل تطبيقية.

وانسجامًا مع ذلك، يعتمد التعلم أيضًا مبدأ السمعية الشفوية الذي يجعل التعرّض اللغوي الشفهي أساسًا لاكتساب اللغة قبل الانتقال إلى الفهم الصريح للبنية. فاللغة تُتعلَّم عبر السماع والتقليد أولًا، ثم تُقدَّم القواعد تدريجيًّا وفق تطور قدرات الطلبة. وفي إطار المدخل الانتقائي لا يعمل هذا المبدأ كطريقة منفصلة، بل يُطبَّق عبر تدريبات شفوية متعددة تعزِّز التلقائية اللغوية.

ولا يقتصر الطابع الانتقائي على المهارات التواصلية في المراحل الأولى، بل يظهر بوضوح في تدريس النحو بالفصل الثاني عشر، حيث لا يبدأ المعلم بالقواعد مباشرة، بل يعتمد نمطًا مستمدًّا من كتاب النحو الواضح يقوم على عرض أمثلة قبل صياغة القاعدة. ويُوجَّه الطلبة لملاحظة الأنماط اللغوية ثم استنتاج القواعد تدريجيًّا.

يشير هذا النمط إلى تطبيق المدخل الاستقرائي، حيث يُوجَّه الطلبة إلى فهم البنية اللغوية من خلال ملاحظة استعمال اللغة في سياقاتٍ واقعية ملموسة، ثم استنتاج القواعد اللغوية بصورة تدريجية.[١٦٧] ولم تقتصر هذه النتيجة على تأكيدات المعلم فحسب، بل تعزّزت أيضاً من خلال خبرات التعلّم لدى طلبة الفصل الثاني عشر. فقد أظهرت نتائج المقابلات أن الطلبة يشعرون بأن تعليم النحو يُقدَّم من

[167] Rita Musfira and Mukhlisah Mukhlisah, "Fa`āliah Ijrā' al-Ṭarīqah al-Istiqrāiyyah Bi Uslūb STAD Wa Wasīlah Biṭāqah al-Asilah Wa al-Ajwibah Li Tarqiyah Qudrah al-Ṭalabah Fi Ta`allum al-Nahw (Dirāsah Tajrībiyyah Bi Ma`had `Ulum al-Qur`ān Aceh Besar)," *EL-MAQALAH : Journal of Arabic Language Teaching and Linguistics* 2 (July 2021): 84–85, https://doi.org/10.22373/maqalah.v2i1.1240.

خلال مدخل منطقي وتماثلي، بحيث لا تُفهم القواعد بوصفها قوانين محفوظة، بل باعتبارها نواتج لعملية استدلال عقلي معقول يسهل فهمه واستيعابه.

ومن الناحية النظرية، يتوافق هذا النمط التعليمي مع فكرة تجديد تعليم النحو التي طوراها مصطفى أمين وعلي الجريم *(Muṣṭafā Amīn & ʾAlī al-Jārim)* من خلال كتاب النحو الواضح. ففي هذا الكتاب لا تُعرض القاعدة بوصفها صيغة تجريدية في بداية التعلم، بل باعتبارها نتيجة عملية استنباط (الاستنباط)، أي استخلاص الحكم من مجموعة من الأمثلة اللغوية القريبة من قدرات الطلبة العقلية. ويسهم هذا المدخل في تنشيط عمليات التفكير والمقارنة والاستدلال، مما يجعل تعلم النحو أكثر معنى وارتباطا بسياق استعمال اللغة.[١٦٨]

وفي إطار المدخل الانتقائي، فإن تطبيق النمط الاستقرائي في تعليم النحو في الفصل الثاني عشر يدل على وجود مواءمة في اختيار الطريقة وفقا لمستوى نمو الطلبة وأهداف التعلم. فإذا كان التركيز في المراحل السابقة موجها نحو تعويد الطلبة على استعمال اللغة شفهيا، فإن تعزيز البنية النحوية في هذه المرحلة يتم بصورة أكثر منهجية دون التخلي عن مبدأ الفهم المعنوي. وبذلك لا يقف تعليم النحو منفصلا عن تعلم اللغة بصورة تواصلية، بل يصبح جزءا ماندماجا من عملية تنمية الكفاءة اللغوية العربية بشكل شامل.

واستنادا إلى نظريات التعلم، فإن هذا النمط يتوافق مع اتجاهات التربية الحديثة والتعلم العميق التي تؤكد أن نجاح تعلم اللغة لا يعتمد على طريقة واحدة ثابتة، بل على قدرة المعلم على تكييف الاستراتيجيات مع سياق الصف. كما أن توظيف تقنيات تعليمية متنوعة يسهم في تعزيز مشاركة الطلبة الفاعلة وتيسير عملية

---

[168] Akmal Walad Ahkas and Al Fillah, "Analisis Buku Nahwu Wadhih Juz 2 Karya Ali Al-Jarimi Dan Musthafa Amin," *Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban* 6 (June 2022): 129, https://doi.org/10.15575/jpba.v6i1.18842.

فهم المادة التعليمية.[١٦٩] ويؤدي المعلم هنا دور مصمم التعلم (*Instructional Designer*) الذي يستجيب لاحتياجات الطلبة، لا مجرد منفذ ميكانيكي للطريقة.[١٧٠]

غير أن نتائج أخرى تشير إلى أن تطبيق المدخل الانتقائي يوجَّه بدرجة أكبر نحو تعزيز مهارة الكلام وفهم الحوار والبنى اللغوية البسيطة. ووفقا لـ طعيمة *(Ṭu'aymah)*، في نظرية اكتساب اللغة الثانية، فإن تنمية القدرة الكلامية بصورة مستقرة تتطلب قدرا كافيا من التعرض اللغوي من خلال أنشطة الاستماع المخططة والمستمرة. وعندما لا تصبح أنشطة الاستماع جزءا رئيسا من التعلم، فإن عملية الاكتساب اللغوي الطبيعي تصبح محدودة.[١٧١]

وبذلك، فعلى الرغم من أن المدخل الانتقائي قد جعل التعلم أكثر مرونة ومعنى، فإن تنمية المهارات اللغوية لم تتحقق بصورة متوازنة تماما، ولا سيما بين المهارات الإنتاجية والمهارات الاستقبالية.

٢. التدريبات والممارسة التواصلية في تعزيز الكفاءة اللغوية

بوصفها شكلا تطبيقيا لمبدأ السمعية الشفوية في إطار المدخل الانتقائي، يقوم المعلم بتطبيق مجموعة متنوعة من التدريبات الشفهية، ولا سيما التدريبات، والتكرار، بهدف تكوين عادات لغوية لدى الطلبة. وتؤدي هذه التدريبات المتكررة وظيفة تعزيز النطق، وإتقان المفردات، وأنماط الجمل الأساسية بوصفها أساسا للتواصل الشفهي.

---

[169] Henny Sanulita et al., *Strategi Pembelajaran : Teori & Metode Pembelajaran Efektif* (PT. Sonpedia Publishing Indonesia, 2024), 157.

[170] Nurmita Sari et al., *Strategi Pembelajaran Mendalam* (Andi Kaharuddin, 2025), 23–24.

[171] Ṭu'aymah, *Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*, 147.

ومن الناحية النظرية، تستند تقنيات التدريبات والتكرار إلى المدرسة السلوكية التي تنظر إلى اللغة بوصفها عادة لغوية تتشكل من خلال عمليات المثير والاستجابة والتعزيز.[١٧٢] وقد طُوِّر هذا المبدأ بصورة منهجية في الطريقة السمعية اللغوية (*Audiolingual Method*) من قبل لادو وفريس *(Lado & Fries)*، ثم طُوِّر لاحقا بواسطة ريتشاردز ورودجرز *(Richards & Rodgers)* ، حيث وضعت هذه الطريقة التدريبات الشفهية في مركز تعلم اللغة. ومن أبرز أشكال هذه التدريبات التكرار التدرّبي *(repetition drill)*، وهو تكرار المنطوق بصورة منظمة لبناء الآلية التلقائية في استعمال الأشكال اللغوية.[١٧٣]

غير أن الممارسة التعليمية للغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان لا تتوقف عند هذا المستوى، بخلاف المدخل السمعي اللغوي التقليدي الذي يركز على التكرار لتكوين العادات اللغوية. إذ تُستكمل التدريبات البنيوية باستخدام اللغة في مواقف حقيقية من خلال الحوار عبر محاكاة المحادثة، والتفاعل الثنائي في سياقات قريبة من حياة الطلبة. ويتوافق هذا النمط مع رؤية ريتشاردز ورودجرز *(Richards & Rodgers)* التي تميز بين المدخل البنيوي الذي يركز على تكوين العادات اللغوية، والمدخل التواصلي الذي يركز على استعمال اللغة بصورة ذات معنى. ففي إطار مدخل تعليم اللغة التواصلي *(Communicative Language Teaching)* لا تُفهم الكفاءة اللغوية بوصفها دقة بنيوية فحسب، بل بوصفها قدرة على استعمال اللغة بشكل طبيعي في السياقات الاجتماعية.[١٧٤] ومن خلال الحوارات السياقية لا يتعلم الطلبة تكوين الجمل بصورة صحيحة فحسب، بل يطورون أيضا فهما لوظيفة اللغة باعتبارها أداة للتواصل في الحياة اليومية.

---

[172] Haryani et al., *Linguistik Terapan* (PT. Sonpedia Publishing Indonesia, 2025), 50.
[173] Richards and Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 53.
[174] Richards and Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 155–57.

وتشير سلسلة استراتيجيات التعلم هذه إلى أن التدريبات الشفهية لا تُعد هدفا نهائيا للتعلم، بل وسيلة لإعداد الطلبة لاستخدام اللغة العربية بصورة أكثر معنى. فالتدريبات والتكرار يسهمان في بناء أساس النطق، وإتقان المفردات، وأنماط الجمل الأساسية، والتي تُفعَّل لاحقا من خلال الحوار، ومحاكاة المحادثة، والتفاعل الثنائي. وبذلك تاندماج التدريبات البنيوية والممارسة التواصلية في تكوين عادات لغوية وظيفية داخل الصف. ويعكس هذا أيضا مبدأ التعلم النشط في المنهج المستقل الذي يضع المتعلم بوصفه فاعلا رئيسا في بناء المعرفة من خلال الخبرة المباشرة.

ومع ذلك، فإن نتائج هذا المبحث تشير أيضا إلى أن تنفيذ هذه الاستراتيجيات التعليمية لا يزال يغلب عليه النشاط الشفهي ذي الطابع الإنتاجي. أما تعزيز المهارات الاستقبالية، ولا سيما مهارة الاستماع، فلم يحظ بعد بنصيب متوازن في تعلم اللغة العربية. إذ لا تزال أنشطة الاستماع إلى الخطاب الشفهي المتنوع والمخطط محدودة نسبيا، كما أشار الطلبة في المقابلات. ويؤثر هذا الوضع في محدودية التعرض للمدخلات اللغوية الشفهية الغنية، مما يجعل عملية اكتساب اللغة بصورة شاملة لم تتطور على النحو الأمثل.

ويعزز هذا الوضع ما توصلت إليه النتائج في المبحث بالباب السابق، وهو أنه على الرغم من أن التعلم قد اتجه نحو الطابع التواصلي وكان فعالا في بناء الجرأة والطلاقة في الكلام، فإن التوازن في تنمية المهارات اللغوية لا يزال جانبا يحتاج إلى تعزيز. ولذلك فإن الاستراتيجيات التعليمية التي أثبتت فعاليتها في الجانب الإنتاجي ينبغي أن تُستكمل بتعزيز الأنشطة الاستقبالية، حتى تتطور الكفاءة اللغوية لدى الطلبة بصورة أوسع وأكثر توازنا وعمقا.

٣. الاختبارات التفاعلية بوصفها استراتيجيةً في تعزيز دافعية تعلّم اللغة

إن استخدام الألعاب اللغوية والاختبارات التفاعلية في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يسهم في إيجاد بيئة تعلم أكثر حيوية، ويشجّع مشاركة الطلبة بصورةٍ نشطة منذ بداية الدرس. وتُطبَّق هذه الأنشطة غالباً في صورة التهيئة *(warming-up)* والتمهيد للدرس *(lead-in activity)* ذات طابعٍ تحفيزي قائم على التلعيب. جيث يهدف النشاط التهيئة إلى إعداد الجاهزية النفسية والانفعالية لدى الطلبة، وبناء مناخٍ صفيٍّ ملائم، وتنشيط المفردات أو الخبرات اللغوية التي اكتسبوها سابقاً.[١٧٥] أمّا النشاط التمهيد للدرس فيُراد به ربط المعرفة السابقة لدى الطلبة بالموضوع الجديد، وإثارة الفضول، وتقديم تصورٍ أولي عن سياق التعلم وأهدافه.[١٧٦]

ومن خلال هذه الأنشطة التفاعلية الممتعة يُهيَّأ الطلبة معرفياً ووجدانياً للدخول في صلب المادة التعليمية. وتتوافق هذه الممارسة مع نموذج التعلم في المنهج المستقل الذي يؤكد التعلم ذي المعنى، والمشاركة الفاعلة، وتمركز التعلم حول المتعلم. وفي هذا الإطار لا يُنظر إلى الطالب بوصفه متلقياً سلبياً للمادة، بل فاعلاً رئيساً في عملية استخدام اللغة. وعليه، فإن الألعاب اللغوية والاختبارات التفاعلية لا تؤدي وظيفة التمهيد فحسب، بل تمثل استراتيجية تربوية لربط خبرات الطلبة السابقة بأنشطة تعلم لغوي أعمق وأكثر تواصلاً.

وفي الدراسات التربوية الحديثة تُعد الألعاب اللغوية والاختبارات القائمة على التلعيب استراتيجية تعليمية توظّف عناصر التحدي، والتغذية الراجعة، والإنجاز لتعزيز المشاركة والدافعية. ويتفق ذلك مع نظرية الدافعية الداخلية التي طرحاها ريان

---

[175] Sultonova Aziza Uktamovna, "Warm-Up Activities: Student Engagement in Classes," *International Conference of Economics, Finance and Accounting Studies* 10 (October 2024): 44.

[176] Uktamovna, "Warm-Up Activities," 44–45.

ودجي *(Ryan & Deci)* في إطار نظرية التحديد الذاتي *(Self-Determination Theory)*، حيث يؤكدان أن الخبرات التعليمية الممتعة، والتحديات المناسبة، والشعور بالنجاح تعزّز الدافعية الذاتية لدى الطلبة. وفي سياق تعليم اللغة العربية، فإن أنشطة الألعاب التي تتطلب استجابات سريعة، مثل الإجابة عن الأسئلة أو تخمين المفردات، تؤدي وظيفة تنشيط المعرفة اللغوية المخزونة لدى الطلبة.[١٧٧] وتشير هذه النتائج إلى أن التعلم لا يحدث فقط عند تقديم مادة جديدة، بل أيضاً عند تعزيز المفردات والأنماط اللغوية المخزونة في الذاكرة. وفي بيئة تعلم منخفضة الضغط نسبياً يندفع الطلبة إلى استخدام اللغة بصورة تلقائية، مما يسهم في تنمية الجرأة على التواصل الشفهي بصورة طبيعية.

ومن الناحية المعرفية يعكس هذا النمط تطبيق ممارسة استرجاع المعلومات من الذاكرة *(retrieval practice)*، أي استدعاء المعلومات من الذاكرة بوصفه جزءاً أساسياً من تعزيز الفهم.[١٧٨] ويتفق ذلك مع نتائج عغراوال وزملائه *(Agarwal, et al)* التي تشير إلى أن تطبيق استرجاع المعلومات من خلال الاختبارات الصفية يساعد الطلبة على فهم المادة والاحتفاظ بها بصورة أفضل. كما أن اقتران هذه الأنشطة بالتغذية الراجعة يزيد من فاعليتها، خاصة لدى الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة، إذ يحصلون على فرصة لتصحيح الفهم وتعزيزه مباشرة.[١٧٩] وفي سياق تعليم اللغة العربية في هذه المدرسة، فإن استخدام الاختبارات التفاعلية

---

[177] Edward L. Deci and Richard M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Springer Science & Business Media, 2013), 11.

[178] Henry L. Roediger and Jeffrey D. Karpicke, "The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice," *Perspectives on Psychological Science* 1, no. 3 (2006): 181–210, https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x.

[179] Pooja K. Agarwal et al., "Benefits from Retrieval Practice Are Greater for Students with Lower Working Memory Capacity," *Memory* 25, no. 6 (2017): 764, https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1220579.

المصحوبة بالتوضيح والتعزيز من المعلم يمكن أن يدعم الطلبة ذوي القدرات المعرفية المتنوعة، ويضمن استفادتهم التعليمية بصورة مثلى.

وبذلك فإن الألعاب اللغوية القائمة على الاختبارات لا تقتصر على تعزيز الدافعية، بل تمثل وسيلة تربوية تعزّز التعلم ذي المعنى. ومن خلال دمج استرجاع المعلومات والتغذية الراجعة لا يُنظر إلى التكرار بوصفه تدريباً آلياً مملاً، بل عملية تعلم نشطة تكيفية تدعم التعلم العميق *(deep learning)*، كما يؤكد عليه نموذج التعلم في المنهج المستقل.

٤. توظيف التكنولوجيا الرقمية في تعليم اللغة العربية

إن استخدام القواميس الإلكترونية والأجهزة الرقمية في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يعكس توجهاً تعليمياً منسجماً مع روح المنهج المستقل، خاصة في تعزيز الاستقلالية في التعلم، وتنشيط دور المتعلم، وتوظيف التكنولوجيا مصدراً للتعلم. فالوصول المباشر إلى القاموس الإلكتروني يتيح للطلاب البحث عن معاني المفردات بصورة مستقلة، وفهم تنوع سياقات استعمال الكلمات، وبناء الفهم الذاتي قبل الحصول على التعزيز من المعلم. ويشير هذا النمط إلى تحوّل دور المعلم من كونه المصدر الوحيد للمعرفة إلى ميسّرٍ لعملية التعلم، وهو ما يتفق مع مبادئ التعلم الإنساني *(humanistic learning)* والتعلم المتمركز حول المتعلم في المنهج المستقل.[١٨٠]

وفي منظور استقلالية تعلم اللغة، يؤكد هوليج *(Holec)* أن الاستقلالية *(autonomy)* تعني قدرة المتعلم على تحمّل المسؤولية عن تعلمه، بما يشمل تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، وتقويم النتائج. ولا تعني الاستقلالية غياب

[180] B. G. P. Sulut, "Peran Guru sebagai Fasilitator: Tekanan atau Tantangan?," *BGTK Provinsi Sulawesi Utara*, n.d., accessed February 11, 2026, https://bgtksulut.kemendikdasmen.go.id/2024/09/11/peran-guru-sebagai-fasilitator-tekanan-atau-tantangan/.

دور المعلم، بل المشاركة الواعية للمتعلم في إدارة عملية التعلم. ومن خلال البحث الذاتي عن المفردات لا يكتسب الطلبة ثروة لغوية فحسب، بل يطوّرون الوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على اختيار الاستراتيجيات، والمسؤولية الأكاديمية في اكتساب اللغة.[١٨١]

ومع ذلك، تشير نتائج الدراسة إلى أن توظيف التكنولوجيا في مهارة الكتابة يطرح تحديات تربوية ينبغي الانتباه إليها. فالكتابة الرقمية باللغة العربية تعزّز الكفاءة والإنتاجية، لكنها قد تقلّل من مشاركة المتعلم في عملية تشكيل الحروف يدوياً.

وتُعد الكتابة اليدوية جزءاً أساسياً من محو الأمية في اللغة الثانية، لأنها تتضمن تفاعلاً بصرياً–حركياً *(visual-motor)* يعزّز إدراك العلاقة بين الشكل والمعنى، وهو ما لا يمكن أن تحلّ محلّه الكتابة الرقمية بالكامل. وتشير دراسات علم نفس الكتابة لدى كلّوج *(Kellogg)* إلى أن التدريب اليدوي يدعم ترسيخ بنية الكتابة بصورة أعمق،[١٨٢] وفي سياق تعلم العربية يسهم في فهم قواعد الإملاء بصورة أشمل.

ومن منظور نظرية العبء المعرفي *(Cognitive Load Theory)*، يوضح سولّور *(Sweller)* أن التعلم الفعّال يحدث عندما يُدار الحمل المعرفي بصورة مناسبة تسمح بتكوين المخططات الذهنية في الذاكرة طويلة المدى. فإذا قلّ انخراط المتعلم الذهني في عملية التعلم، فقد تضعف عملية تكوين هذه المخططات.[١٨٣] ويُفسّر ذلك ظهور إنتاجية مرتفعة لدى بعض الطلبة في الكتابة الرقمية مقابل صعوبات في الكتابة اليدوية الدقيقة. وفي إطار المنهج المستقل تشير هذه النتائج إلى ضرورة

---

[181] Henri Holec, *Autonomy and Foreign Language Learning* (on behalf of the Council of Europe, 1981), 3–4.

[182] Ronald Thomas Kellogg, *The Psychology of Writing* (Oxford University Press, 1999), 47, https://academic.oup.com/book/54130.

[183] John Sweller et al., *Cognitive Load Theory* (Springer Science & Business Media, 2011).

تحقيق التوازن بين الابتكار التكنولوجي وتعزيز المهارات الأساسية، بحيث يظل التعلم قائماً على العملية لا على النتيجة فقط.

بشكلٍ عام، تُظْهِر استراتيجياتُ التعلّم لمادّة اللغة العربية في إطار منهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان تطبيقًا لمدخلٍ نشطٍ ومرنٍ وتواصليّ. ويُتيح المدخلُ الانتقائي *(eclectic approach)* للمعلم مساحةً لاختيار الطرائق بما يتناسب مع احتياجات التعلّم، بينما يُسهم التدريب والتكرار *(drill)* في تعزيز دقّة النطق والبنية اللغوية، كما يُنمّي التطبيق التواصلي *(communicative practice)* الجرأة والطلاقة في التحدث، وتُعزّز الاختبارات التفاعلية *(interactive quizzes)* المشاركة والدافعية لدى المتعلمين، في حين يُسهم توظيف التكنولوجيا في دعم الاستقلالية في التعلّم. وتُظهر نتائج هذا الفصل أن تنوّع هذه الاستراتيجيات يُسهم بشكل إيجابي في زيادة تفاعل الطلاب داخل عملية التعلّم.

ومن جهةٍ أخرى، تُعزّز نتائج التحليل ما ورد في الفصول السابقة من أن تنمية المهارات اللغوية لم تصل بعد إلى مستوى التوازن الكامل، وخاصة في مهارة الاستماع. كما أن توظيف التكنولوجيا في تنمية مهارة الكتابة العربية ما زال بحاجة إلى تحقيق توازن مع التدريب اليدوي، وذلك لضمان بقاء الأساسيات اللغوية راسخة. وتُشير هذه النتائج إلى أنه رغم انسجام تطبيق استراتيجيات التعلّم مع مبادئ المرونة، والتفريد، وتنمية الكفايات في المنهج المستقل، إلا أنه لا يزال هناك حاجة إلى تعزيز التخطيط التربوي لضمان نمو جميع المهارات اللغوية بشكل أكثر توازنًا واستدامة.

وعند تحليل ذلك في ضوء نموذج إِنْدِمَاج المنهج الذي طرحته روبن فوغارتي *(Robin Fogarty)*، يتّضح أن إِنْدِمَاج طرائق واستراتيجيات التعلّم في المدرسة الثانوية

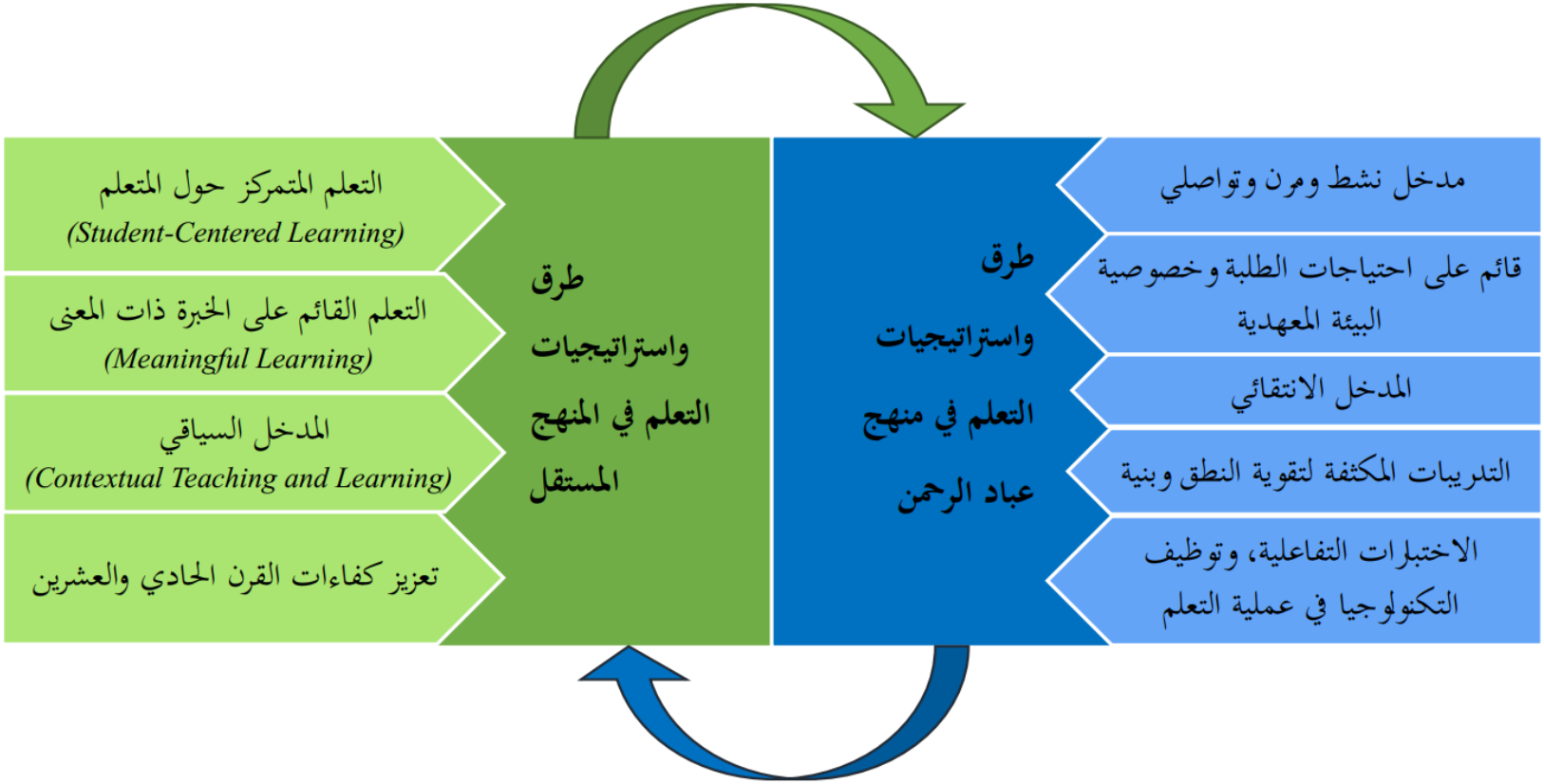
معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يظهر بشكلٍ رئيس في نموذج التضمين *(Nested Model)*، مع وجود اتجاهٍ داعمٍ نحو النموذج المتسلسل *(Sequenced Model)* في بعض مراحل التعلّم.

ويظهر هيمنة نموذج التضمين من خلال النتائج التي تُبيّن أن طرائق التعلّم مثل المدخل الانتقائي، والتدريب والتكرار، والتطبيق التواصلي، والاختبارات التفاعلية، وتوظيف التكنولوجيا، لا تعمل بصورة منفصلة، بل تندمج داخل عملية تعلّم اللغة العربية بوصفها كُلًّا واحدًا. ففي كل نشاط تعليمي، لا يقتصر الأمر على نقل المحتوى اللغوي، بل يتم تضمين مهارات أخرى مثل التواصل، والتفكير النقدي، والدافعية، والاستقلالية في التعلّم. وبذلك لا تُدرَّس المهارات اللغوية كعناصر منفصلة، بل تكون جزءًا مدمجًا داخل عملية التعلّم الأساسية، وهو ما ينسجم مع خصائص نموذج التضمين الذي يجعل المهارات ''مضمّنة'' داخل المادة الرئيسة.

أما نموذج التسلسل فيظهر في تنظيم الاستراتيجيات التعليمية بصورةٍ تدريجية. ففي المرحلة الأولى، يركّز التعلّم على تعويد اللغة من خلال التدريب والحوار لبناء الطلاقة. ثم تُوجَّه المرحلة التالية إلى تعزيز البنية اللغوية من خلال المدخل الاستقرائي في تعلّم النحو، مما يُظهر انتقالًا من الاستخدام العملي للغة إلى الفهم التحليلي للقواعد. ويعكس هذا النمط وجود تنظيمٍ متدرّجٍ لخبرات التعلّم بما يتناسب مع تطور مستوى المتعلمين.

وبذلك، فإن إِنْدِمَاج طرائق واستراتيجيات التعلّم لا يتم بشكلٍ عشوائي أو جزئي، بل يتشكّل ضمن نمطٍ منظّم، حيث يُمثّل نموذج التضمين الإطار الرئيس الذي يصف تكامل المهارات داخل عملية التعلّم، بينما يقوم النموذج المتسلسل بدورٍ داعمٍ في إظهار التطور المرحلي وفق مستويات المتعلمين. ويُظهر الجمع بينهما

أن تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يتسم بطابعٍ مُندمج، وتكيّفي، وتطوري، بما يتوافق مع مبادئ التعلّم ذي المعنى في المنهج المستقل والمعزَّز بقيم التربية المعهدية.



الرسم ١ .٧ *مخطط اندماج طرق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان.*[١٨٤]

[184] المصدر: من إعداد الباحثة استنادًا إلى التحليل ومناقشة البحث

الباب السابع

عرض تقويم تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان

أ. عرض تقويم تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

١. تقويم التعليم في إطار المنهج المستقل

استنادًا إلى سياسات المنهج الوطني، فإن نظام التقويم في المنهج المستقل يؤكد على التقويم الشامل والمستمر والموجَّه نحو تنمية كفاءات الطلبة بصورة ماندماجة. ولا يقتصر التقويم على قياس نتائج التعلم فحسب، بل يُعد جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم من خلال تطبيق التقويم التكويني والتقويم الختامي بصورة متوازنة. وقد تم التأكيد على هذا المبدأ في لائحة وزارة التعليم والثقافة والبحث والتكنولوجيا رقم ١٢ لسنة ٢٠٢٤ بشأن المنهج، التي تنص على أن تقويم نتائج التعلم يُجرى لمتابعة العملية التعليمية، وتقدم الطلبة، وتحسين نتائج تعلمهم بصورة مستمرة.[١٨٥]

ويُستخدم التقويم التكويني لمتابعة تطور تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لتحسين عملية التعلم، في حين يُنفَّذ التقويم الختامي لقياس مدى تحقق الكفاءات في نهاية وحدة تعليمية أو فترة زمنية معينة. وفي هذا الإطار، لا يُنظر إلى التقويم بوصفه أداةً للانتقاء فحسب، بل باعتباره وسيلة تشخيصية تساعد المعلم على تكييف استراتيجيات التدريس وفق احتياجات الطلبة.[١٨٦]

وعِلاوة على ذلك، يؤكد المنهج المستقل، في إطار التعلم العميق، أهمية التقويم الأصيل *(Authentic Assessment)* بوصفه أحد مداخل التقويم التي تربط التعلم بسياقات الحياة الواقعية للمتعلمين. ويمكن أن تتخذ أشكال التقويم الأصيل صورة

---

[185] Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, "Permendikbudristek RI No. 12 Tahun 2024 Tentang Kurikulum Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah," 3.

[186] Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, "Permendikbudristek RI No. 21 Tahun 2022 Tentang Standar Penilaian Pendidikan Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah," 2024, 5–6.

المشروعات، أو الأداء العملي، أو المنتجات، أو ملفات الإنجاز، أو المهام القائمة على حل المشكلات، مما يتيح للمتعلمين إظهار كفاءاتهم بصورة واقعية. كما يمكن تنفيذ هذا النوع من التقويم بمرونة، سواء أثناء عملية التعلم بوصفه تقويمًا تكوينيًا، أو بعد إتمام موضوع تعليمي بوصفه تقويمًا ختاميًا. وقد ورد هذا التوجه في دليل التعلم والتقويم للمنهج المستقل الصادر عن وزارة التعليم، الذي يمنح المعلمين مرونة في اختيار أساليب التقويم وفق خصائص المقرر الدراسي. ومن ثم فإن التعلم القائم على المشروعات لا يُفهم بوصفه استراتيجية تعليمية فحسب، بل أيضًا بوصفه أداة تقويمية لقياس تحقق الكفاءات بصورة سياقية ذات معنى.[١٨٧]

وبوجه عام، فإن مدخل التقويم في المنهج المستقل يتيح مساحة من المرونة المهنية للمعلمين في تحديد تقنيات وأدوات التقويم بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، وسياق المدرسة، وأهداف التعلم.[١٨٨] وتُعد هذه المرونة من الخصائص الرئيسة للمنهج المستقل الذي يضع المعلم في موقع المصمم التعليمي القادر على التكيف. ولذلك يُنظر إلى التقويم باعتباره جزءًا ماندماجا من عملية التعلم يهدف إلى تحسين جودة تعلم الطلبة، وليس مجرد أداة لقياس التحصيل الأكاديمي.[١٨٩]

٢. تقويم تعليم اللغة العربية في إطار منهج عباد الرحمن

أ) التقويم التكويني والختامي

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات وتحليل الوثائق، يُظهر نظام تقويم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان طابعًا تواصليًا يركّز أساسًا على القدرة اللغوية الشفهية. ويتم تنفيذ التقويم بصورة تدريجية من خلال مهام التدريبات في كتاب العربية بين يديك،

---

[187] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Panduan Pembelajaran Dan Asesmen*, Revisi Ke-3 (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2025), 35–39.

[188] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Panduan Pembelajaran Dan Asesmen*, iv.

[189] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Panduan Pembelajaran Dan Asesmen*, 72.

وتسليم الحوارات الأسبوعية، والاختبارات النهائية للفصل الدراسي.[١٩٠] وتُعد التقويمات الشفهية المكوّن الرئيس في التقويم، نظرًا إلى أن أهداف تعلم اللغة العربية في المدرسة موجهة نحو تنمية القدرة التواصلية الأساسية لدى الطلبة. ويركز التقويم بدرجة أكبر على جانب الكفاءة اللغوية بما يتوافق مع التوجه التواصلي في التعلم. وقد أكد المعلم ذلك بقوله:[١٩١]

"أما بالنسبة للتقويم فهو يركز أكثر على جانب القدرة اللغوية، أي على التواصل بشكل أساسي... مع التركيز على مهارة استخدام اللغة."

وفي السياق نفسه، أوضح المعلم أن التقويم الشفهي يتم من خلال أنشطة تسليم الحوارات التي تُقدَّم بصورة منتظمة للطلاب، ثم تُجمع نتائجها لتصبح جزءًا من الدرجة النهائية في كل فترة تعلم. كما صرّح المعلم بقوله:

"في التقويم، في الفصل الأول والثالث يكون التقويم شفهيًا فقط. يقوم الطلبة بالتسليم، ومن التسليمات اليومية نقوم بتجميعها لتكون الدرجة النهائية. أما في الفصل الثاني والرابع فهناك اختبار كتابي."

كما أن مدخل التقويم المطبق يراعي عملية تطور قدرات الطلبة اللغوية. فلا تُعد الأخطاء اللغوية في المراحل الأولى فشلًا مباشرًا، بل تُفهم بوصفها جزءًا من عملية نمو الكفاءة اللغوية لدى الطلبة. ويركّز المعلم بدرجة أكبر على طلاقة التواصل مقارنة بالدقة النحوية الكاملة، بحيث يمنح التقويم قدرًا من التسامح مع الأخطاء البسيطة ما دام المقصود التواصلي مفهومًا.

وإلى جانب التقويم الشفهي، يتم التقويم أيضًا من خلال الاختبارات الكتابية، سواء في نهاية كل موضوع تعليمي عبر تكليف الطلبة بحل تدريبات كتاب العربية بين يديك، أو في نهاية كل فصل دراسي، حيث تُجرى الاختبارات الكتابية في نهاية الفصلين الثاني والرابع. وبذلك يظهر نوعان من مداخل التقويم في نهاية دورة التعلم، وهما التقويم الشفهي والتقويم الكتابي.

---

[190] Novi Hidayat, "Modul Ajar Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan," Magetan, n.d.

[191] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

ب)الابتكار في التقويم القائم على المشاريع

في التطبيق العملي، يُوجَّه تقويم التعليم أيضًا نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية والمهام القائمة على المشروعات البسيطة. ومن أشكال التقويم القائم على المنتج إعداد مقطع فيديو للتعريف بالنفس بصورة فردية في نهاية الفصل الدراسي، ويُستخدم لتقويم القدرة التواصلية الشفهية للطلاب في سياق استخدام اللغة بصورة مباشرة.[١٩٢] وقد أوضح المعلم:

"أما التقويم القائم على المشروعات فعادةً أطلب منهم إعداد فيديو تعارف في نهاية كل فصل... يقوم الطلبة بإعداد فيديو تعارف لمدة دقيقة إلى دقيقتين."

كما طُبِّق الابتكار في التقويم من خلال مهام الكتابة باللغة العربية باستخدام الأجهزة الرقمية، خاصة في الصفوف التي تمتلك مرافق الأجهزة الشخصية.[١٩٣] وأوضح المعلم أن الطلبة يُكلَّفون بمهام الكتابة باللغة العربية باستخدام جهاز *Chromebook* بوصفه أحد المهام النهائية في فترة التعلم، حيث قال:

"الآن ما أعمل على تطويره... أن يكتب الطلبة العربية باستخدام Chromebook... وأحد المهام النهائية في هذا الفصل أنهم يكتبون العربية بصيغة رقمية."

ويمثل تنفيذ هذه المهام جزءًا من أنشطة تقويم التعليم، إلى جانب كونه تدريبًا على مهارة الكتابة العربية في صيغة رقمية بما يتوافق مع مرافق التعلم المتاحة.

ج) متابعة نتائج التقويم بوصفها أساسًا لتطوير وتحسين التعليم

تشير نتائج البحث إلى أن مخرجات التقويم تُستثمر بصورة نشطة لتحسين عملية التعلم وتكييف المواد التعليمية مع قدرات الطلبة في كل دفعة

---

[192] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

[193] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

دراسية تختلف خصائصها عن غيرها. ويتم تعديل طول الحوارات، ودرجة صعوبة المواد، واستراتيجيات استخدام الكتاب التعليمي بناءً على نتائج التقويم السابقة. وقد أوضح المعلم أن التقويم يمثل أساسًا لتطوير التعلم من عام إلى آخر، بما في ذلك تعديل المواد لتكون أكثر توافقًا مع قدرات الطلبة،[١٩٤] كما صرّح بقوله:

"وبناءً على نتائج التقويم هذه، فإن متوسط طول الحوار سيكون ستة أسطر، وثمانية أسطر كحد أقصى. الأمر مرن جدًا، ويتبع قدرة الطلبة، لكن المادة وجوهرها يبقيان ثابتين، فلا يمكننا أن نفرض عليهم كثيرًا... وكذلك الأمر في مادة القواعد... فقد نكون طورناها في العام الماضي وكانت مناسبة، لكن عندما نطبقها على هذه الدفعة نجد أنه يجب تعديلها مرة أخرى وفقًا لقدرات الطلبة."

ب. وجه اندماج تقويم تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن

أظهرت نتائج البحث أن نظام تقويم تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يُمثِّل صورةً من صور الاندماج بين مبادئ التقويم في المنهج المستقل وخصائص منهج عباد الرحمن الذي يتجه نحو تنمية القدرة التواصلية اللغوية. ويتجلى هذا الاندماج في التوافق بين مفاهيم التقويم المستمر، والأصيل، والمرن التي تُعد من سمات المنهج المستقل، وبين ممارسات تقويم تعليم اللغة العربية التي تركز على تنمية المهارات اللغوية بصورة تواصلية.

١. التقويم التكويني والختامي في تعليم اللغة العربية بمنهج عباد الرحمن

تشير نتائج البحث إلى أن تقويم تعليم اللغة العربية يُنفَّذ من خلال تسليم الحوارات بصورة منتظمة، إضافة إلى تكليفات التدريبات في كتاب العربية بين يديك في نهاية كل موضوع تعليمي، وكذلك الاختبارات الكتابية في نهاية فترة التعلم. وتعكس هذه الممارسات وجود اندماج بين التقويم التكويني والتقويم

[194] Hidayat, "Al-Muqābalah Maʿa Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah Bi al-Madrasah al-Thānawiyyah Maʿhad Sabīl al-Muttaqīn al-Islāmiyyah al-Duwaliyyah Magetan" (October 28, 2025).

الختامي وفقًا لمفهوم التقويم في المنهج المستقل. إذ إن تسليم الحوارات والتدريبات المستمرة يُستخدمان لمتابعة تطور قدرات الطلبة خلال عملية التعلم، في حين يُستخدم الاختبار النهائي في نهاية الفترة لقياس تحقق الكفاءات بصورة شاملة.

ومن الناحية النظرية، يتوافق هذا التقسيم الوظيفي للتقويم مع مفهوم التقويم التربوي الذي طرحه بنجامين س. بلوم *(Benjamin S. Bloom)*، والذي يميز بين التقويم التكويني والتقويم الختامي بوصفهما جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم. فالتقويم التكويني يهدف إلى تقديم التغذية الراجعة أثناء عملية التعلم، في حين يهدف التقويم الختامي إلى قياس نتائج التعلم في نهاية الأنشطة التعليمية.[١٩٥] كما تُظهر ممارسات التقويم المستخدمة توافقًا مع مبادئ تقويم المنهج، وكذلك مع تقويم المنهج المستقل الذي يؤكد على متابعة تطور التعلم بصورة مستمرة.

وإلى جانب بنية التقويم، فإن توجه التقويم الذي يركز على القدرة التواصلية الشفهية يُظهر أيضًا اندماجا مع مدخل تعلم اللغة التواصلي الذي يميز المؤسسة. فالتقويم الذي يولي أهمية أكبر لطلاقة التواصل مقارنة بالدقة اللغوية الكاملة يعكس توافقًا مع مفهوم الكفاءة التواصلية الذي طوّره ديل هايمز *(Dell Hymes)*، والذي يؤكد أن نجاح تعلم اللغة يتمثل في القدرة على استخدام اللغة بصورة ذات معنى في سياقات تواصلية حقيقية.[١٩٦] ويسمح التقويم الشفهي من خلال الحوار للمتعلمين باستخدام اللغة في مواقف تفاعلية، بحيث لا يقتصر التقويم على قياس إتقان القواعد اللغوية، بل يشمل أيضًا القدرة على استخدام اللغة بصورة وظيفية.

---

[195] Benjamin S. Bloom et al., *Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (New York : McGraw-Hill, 1971), 61, https://www.scribd.com/document/706673525/Benjamin-S-Bloom-Handbook-on-Formative-and-Summative-Evaluation-of-Student-Learning-McGraw-Hill-1971.

[196] Levi Durbidge, *Dell Hymes and Language Education* (2022), 5, https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1735.

وبذلك فإن الاندماج بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في جانب التقويم التكويني والختامي لا يظهر فقط في توافق بنية التقويم، بل أيضًا في انسجام توجه التعلم الذي يركز على تنمية القدرة التواصلية لدى الطلبة بصورة تدريجية.

٢. الابتكار في التقويم القائم على المشروعات في تعليم اللغة العربية

تشير نتائج البحث إلى استخدام مهام قائمة على المشروعات، مثل إعداد فيديو التعارف، ومهام الكتابة باللغة العربية باستخدام الأجهزة الرقمية، بوصفها جزءًا من تقويم التعليم. وتُظهر هذه الممارسات وجود اندماج مع مفهوم التقويم الأصيل في إطار التعلم العميق في المنهج المستقل، الذي يؤكد على ربط التعلم بسياقات الحياة الواقعية للمتعلمين.[١٩٧]

ومن الناحية النظرية، فإن التقويم الأصيل كما طرحه غرانت ويغينز *(Grant Wiggins)* يؤكد أن التقويم ينبغي أن يقيس قدرة الطلبة على تطبيق المعرفة في مواقف حقيقية، وليس مجرد اختبار قدرتهم على تذكر المعلومات.[١٩٨] ويتيح إعداد فيديو التعارف للمتعلمين استخدام اللغة العربية في سياق تواصلي واقعي، بحيث يمكن ملاحظة الكفاءة اللغوية مباشرة من خلال أداء الطلبة. وهذا يدل على أن التقويم لا يعمل بوصفه أداة لقياس نتائج التعلم فحسب، بل أيضًا بوصفه تجربة تعلم ذات معنى.

وإذا نُظر إليه من منظور تصنيف بلوم المعدل *(Revised Bloom's Taxonomy)*، فإن هذه المهام القائمة على المشروعات تُسهم في دفع الطلبة نحو مستويات معرفية أعلى، مثل التطبيق، والتحليل، والإبداع *(C4–C6)*، لأن الطلبة لا يقتصرون على تذكر المادة، بل يعالجونها ويستخدمونها في صورة منتج تواصلي واقعي.

كما أن توظيف التكنولوجيا الرقمية في مهام الكتابة باللغة العربية يعكس توافقًا مع مفهوم التعلم العميق في المنهج المستقل من خلال تكييف التعلم مع

---

[197] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Panduan Pembelajaran Dan Asesmen*, 35.

[198] Ridwan Abdullah Sani, *Penilaian Autentik* (Bumi Aksara, 2022), 23.

تطورات التعليم في القرن الحادي والعشرين. ويتوافق دمج التكنولوجيا في تقويم التعليم مع مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين *(21st century skills)* الذي يؤكد أهمية الثقافة الرقمية بوصفها جزءًا من كفاءات الطلبة. فاستخدام الأجهزة الرقمية في تعلم اللغة لا يدعم المهارات اللغوية فحسب، بل يساعد الطلبة أيضًا على تطوير المهارات التكنولوجية التي تتناسب مع متطلبات العصر.[١٩٩]

وبذلك فإن الابتكار في التقويم الأصيل القائم على المشروعات الذي كشف عنه البحث يدل على أن اندماج المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن لا يقتصر على الجانب المفاهيمي، بل يمتد إلى الممارسات التعليمية التي تتكيف مع التطورات التكنولوجية واحتياجات الطلبة. كما تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسةل أجوس برمان وزملائه *(Agus Parman, et al)* في بحثهم حول *"Penerapan Taksonomi Bloom pada Evaluasi Formatif dan Sumatif: Tinjauan Literatur Sistematis"*، والتي أظهرت اتجاهًا نحو تحسين جودة التقويم من خلال استخدام التقويم الأصيل والقائم على المشروعات، بالانتقال من المستويات المعرفية الدنيا *(C1–C2)* إلى المستويات الأعلى *(C4–C6)*.[٢٠٠]

وفي سياق هذا البحث، فإن مهام المشروع مثل إعداد فيديو التعارف والكتابة العربية باستخدام الأجهزة الرقمية لا تقيس الفهم الأساسي لدى الطلبة فحسب، بل تشمل أيضًا القدرة على تطبيق اللغة في مواقف واقعية، وتحليل البنية اللغوية، والإبداع في عرض التواصل. ولذلك فإن ممارسات التقويم المطبقة تعكس تنفيذًا لتقويم تعليمي أكثر شمولًا وذات معنى، كما تُظهر توافقًا مع تطور نموذج التقويم الحديث الذي يركز على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

---

[199] Ahmad Ghozi et al., *Panduan Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F* (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemeterian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025), 27.

[200] Agus Parman et al., "Penerapan Taksonomi Bloom Pada Evaluasi Formatif dan Sumatif: Tinjauan Literatur Sistematis," *JURNAL PELANGI PENDIDIKAN* 3, no. 1 (2025): 15–27.

٣. متابعة نتائج التقويم بوصفها أساسًا لتطوير وتحسين التعليم

تشير نتائج البحث إلى أن المعلم يستفيد من نتائج التقويم بوصفها أساسًا لتحسين عملية التعلم، بما في ذلك تعديل مستوى صعوبة المادة، وطول الحوار، واستراتيجيات استخدام الكتاب التعليمي في كل دفعة دراسية. وتُظهر هذه الممارسة أن التقويم لا يتوقف عند منح الدرجات، بل يعمل أساسًا للتأمل التربوي، وهو ما يتوافق مع مفهوم التأمل والمتابعة في تقويم التعليم ضمن إطار المنهج المستقل.[٢٠١]

ومن الناحية النظرية، فإن توظيف نتائج التقويم أساسًا لتحسين التعلم يتوافق مع نموذج التقويم التربوي الذي طرحه دانيل ستافلبيم *(Daniel Stufflebeam)* من خلال مدخل السياق، والمدخلات، والعملية، والمنتج *(Context, Input, Process, Product/CIPP)*، الذي يؤكد أن تقويم المنتج يهدف إلى تحسين البرامج التعليمية بصورة مستمرة. ففي هذا النموذج لا يقتصر التقويم على تقويم النتائج، بل يوفر معلومات لاتخاذ القرارات في العملية التعليمية.[٢٠٢] وتدل ممارسات تعديل المادة بناءً على نتائج التقويم على أن المعلم يستخدم التقويم أداةً للتأمل التربوي من أجل تحسين فاعلية تعلم اللغة العربية.

كما أن استخدام نتائج التقويم لتكييف التعلم مع خصائص كل دفعة من الطلبة يعكس أيضًا مبدأ التعلم المتمايز الذي يُعد أحد خصائص المنهج المستقل. حيث يؤدي المعلم دور المصمم التعليمي القادر على التكيف مع احتياجات الطلبة، مما يجعل التقويم جزءًا من دورة التحسين المستمر للتعلم.

---

[201] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Panduan Pembelajaran Dan Asesmen*, 71–72.

[202] Septian Aristya et al., "CIPP: Implementation of the Educational Evaluation Model," *Jurnal Evaluasi Dan Pembelajaran* 5, no. 1 (2023): 78, https://doi.org/10.52647/jep.v5i1.84.

وبذلك فإن متابعة نتائج التقويم في تعلم اللغة العربية تُظهر اندماجا قويًا بين مبدأ المرونة في المنهج المستقل والمدخل السياقي في منهج عباد الرحمن الذي يكيّف التعلم مع احتياجات الطلبة الواقعية.

وبوجه عام، فإن تقويم تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان يُظهر اندماجا بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن من خلال تطبيق التقويم التكويني والختامي المستمر، والابتكار في التقويم القائم على المشروعات، والاستفادة من نتائج التقويم أساسًا لتحسين التعلم. فالتقويم التكويني من خلال تسليم الحوارات والتدريبات المنتظمة يراقب تطور القدرة التواصلية لدى الطلبة، في حين يقيس التقويم الختامي تحقق الكفاءات بصورة شاملة. كما أن مهام المشروع مثل إعداد فيديو التعارف والكتابة العربية الرقمية تعكس تطور جودة التقويم نحو مهارات التفكير العليا، إضافة إلى ربط التعلم بالسياقات الواقعية والتكنولوجيا. وتدل متابعة نتائج التقويم التي يستخدمها المعلم لتعديل المادة واستراتيجيات التدريس على أن التقويم يعمل بوصفه تأملًا تربويًا يدعم التعلم التكيفي وفق احتياجات الطلبة.

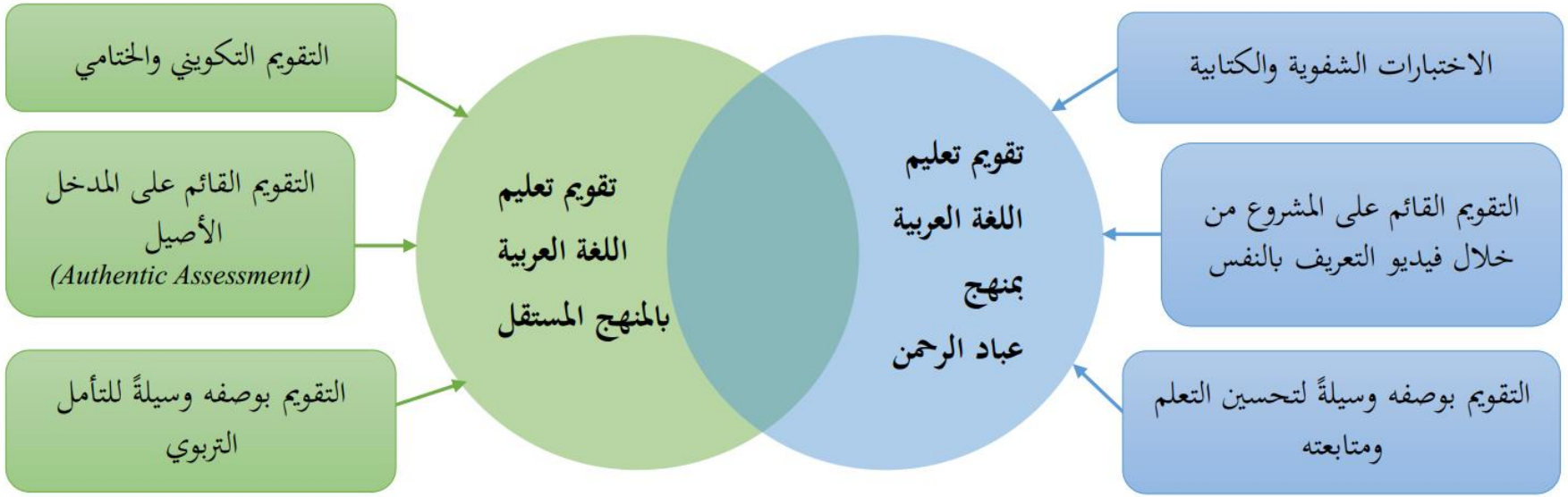
وإذا تم تحليل ذلك باستخدام نموذج إِنْدِمَاج المنهج الذي طرحته روبن فوغارتي *(Robin Fogarty)*، فإن الإِنْدِمَاج في جانب التقويم يُظهر خصائص النموذج الرئيس للتضمين *(Nested Model)*، مع دعم من نموذج الشبكة *(Webbed Model)* في بعض الممارسات.

وتظهر هيمنة نموذج التضمين من خلال كون التقويم لا يقتصر على كونه أداة لقياس نواتج التعلّم فحسب، بل يُصبح أيضًا فضاءً لإدماج مجموعة من الكفايات في عملية تقويم واحدة. ففي أساليب التقييم مثل تسليم حوارات الحوار، ومهام مشروع الفيديو للتعارف، والكتابة الرقمية، لا يُقاس الجانب المعرفي اللغوي فقط، بل يتم في الوقت نفسه تضمين مهارات التواصل، والإبداع، والقراءة الرقمية، والتفكير عالي المستوى. وبذلك تُدمج الكفايات غير اللغوية داخل أنشطة تقويم اللغة العربية بوصفها

جزءًا من جوهر التعلّم، مما يجعل التقويم عنصرًا مدمجًا داخل العملية التعليمية نفسها، وليس نشاطًا منفصلًا عنها.

أما اتجاه نموذج الشبكة فيظهر في استخدام مهام التقويم المبنية على المشاريع التي تُطوَّر وفق موضوعات محددة، مثل التعارف والتواصل السياقي. وتصبح هذه الموضوعات بمثابة محورٍ يربط بين مختلف المهارات داخل نشاط تقويمي واحد متكامل، بحيث لا يُختبر المتعلم في جانب واحد فقط، بل في تجربة تعلم شاملة قائمة على سياق واقعي.

وبناءً على ذلك، فإن إِنْدِمَاج التقويم في المدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان لا يقتصر على الجانب التقني المتمثل في دمج التقويم التكويني والختامي، بل يمتد ليكون إِنْدِمَاجًا تربويًا من خلال إدماج المهارات المتعددة داخل عملية التقويم، إضافةً إلى تنظيم التقويم وفق موضوعات سياقية. ويُظهر هذا المزيج أن تقويم تعلّم اللغة العربية يتسم بالشمولية، والسياقية، والمرونة، ويتوافق مع مبادئ التعلّم ذي المعنى في المنهج المستقل المدعوم بالاتجاه التربوي الإسلامي في منهج عباد الرحمن .



الرسم ٨. ١ *مخطط اندماج تقويم تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية ماجيتان.*[٢٠٣]

[203] المصدر: من إعداد الباحثة استنادًا إلى التحليل ومناقشة البحث

الباب الثامن

الخاتمة

أ. نتائج البحث

١. .يتجلّى اندماج أهداف تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في انسجام التوجّه التعليمي الذي يركّز على تنمية الكفاية التواصلية لدى الطلبة. فلا تقتصر الأهداف التعليمية على تمكين الطلاب من إتقان البنية اللغوية فحسب، بل تمتدّ لتشمل قدرتهم على استخدام اللغة العربية استخدامًا وظيفيًّا في سياقات التواصل المختلفة. ويرتبط هذا التركيز على الكفاية التواصلية بموقع المرحلة الثانوية ضمن النظام التعليمي بالمدرسة معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية *(IIS PSM)*، حيث تقع هذه المرحلة في ما يُعرف بمرحلة التنفيذ *(Phase of Implementation)*، وهي المرحلة التي يُوجَّه فيها الطلبة إلى تفعيل المهارات اللغوية التي اكتسبوها في المراحل التعليمية السابقة من خلال ممارسات تواصلية أكثر نشاطًا وارتباطًا بالسياق. وبناءً على ذلك، فإن أهداف تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية معهد سبيل المتقين الإسلامية الدولية تمثّل اندماجا بين تحقيق الكفايات اللغوية المنصوص عليها في المنهج المستقل وبين التوجّه التربوي الرامي إلى تنمية الشخصية الدينية وترسيخ ثقافة استخدام اللغة، وهو ما يُعدّ من السمات المميّزة لمنهج عباد الرحمن. إذا تم تحليلها في ضوء نموذج إندماج المناهج عند روبن فوغارتي، فإن هذا النمط من إندماج الأهداف يُظهر خصائص نموذج التتابع *(Sequenced Model)*، حيث يتم تنظيم الأهداف بشكل تدريجي ومتسلسل يبدأ من تعزيز الكفاءة التواصلية وينتهي بتعزيز البنية اللغوية في المراحل المتقدمة.

٢. يتجسّد اندماج محتوى أو مواد تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في اختيار المواد التعليمية التي تجمع بين الموضوعات التواصلية والقيم الإسلامية وسياقات حياة الطلبة اليومية. ولا يقتصر محتوى التعلم على الجوانب

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ
PONOROGO

اللغوية فحسب، بل يدمج كذلك الأبعاد الثقافية والقيم الدينية وخبرات الطلاب الحياتية. وقد أسهم هذا الاندماج في جعل المواد التعليمية أكثر سياقية وارتباطًا بواقع الطلبة وأكثر دلالةً بالنسبة لهم، فضلًا عن دعمه تحقيق الكفاية اللغوية وتنمية الشخصية بما يتوافق مع توجّهات كلا المنهجين. وبناءً على تحليل نموذج فوغارتي، فإن هذا النمط يُظهر مزيجًا من نموذج الترابط *(Connected Model)*، والنموذج المتداخل *(Nested Model)*، والنموذج الشبكي *(Webbed Model)*. ويظهر نموذج الترابط في الاستمرارية الداخلية للمادة من الحِوَار التواصلي إلى تعزيز النحو الوظيفي؛ بينما يظهر النموذج المتداخل في توظيف اللغة العربية داخل مادة الدراسات الإسلامية؛ أما النموذج الشبكي فيتجلى في توسّع استخدام اللغة في البيئة اللغوية وبرامج المدرسة.

٣. يتجلّى اندماج طرائق واستراتيجيات تعليم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن من خلال تطبيق المدخل الانتقائي الذي يجمع بين عدد من طرائق تعليم اللغة بصورة مرنة. حيث يقوم المعلم بدمج الطريقة المباشرة، وطريقة القواعد والترجمة، والمدخل التواصلي، إلى جانب مبدأ السمعية الشفوية، وذلك بما يتوافق مع أهداف التعلم وخصائص المادة التعليمية. كما تتعزّز استراتيجيات التعلم من خلال استخدام التدريبات اللغوية *(Drill)* والممارسات التواصلية، والألعاب اللغوية والاختبارات التفاعلية، فضلًا عن توظيف التقنيات الرقمية لدعم استقلالية الطلبة في التعلم. ومن منظور فوغارتي، يُظهر هذا النمط هيمنة النموذج المتداخل *(Nested Model)*، حيث تتداخل مختلف الاستراتيجيات التعليمية داخل عملية تعلم اللغة العربية، مع وجود دعم من نموذج التتابع *(Sequenced Model)* في تنظيم الاستراتيجيات بشكل تدريجي من التعود اللغوي إلى تعزيز البنية اللغوية بطريقة استقرائية. ويسهم هذا المدخل في تعزيز التعلم النشط والتواصلي المتمركز حول المتعلم، على الرغم من أن تنمية المهارات اللغوية لا تزال تُظهر قدرًا من عدم

التوازن، ولا سيما في جانب مهارة الاستماع وكذلك في تعزيز مهارة الكتابة اليدوية باللغة العربية.

٤. يتجلّى اندماج التقويم أو تقييم تعلم اللغة العربية بين المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن في تطبيق نظام تقويم يجمع بين التقويم التكويني والتقويم الختامي بصورة مستمرة. حيث يُطبَّق التقويم التكويني من خلال تقديم الحوارات بصورة دورية والتدريبات المنتظمة لمتابعة تطوّر قدرة الطلبة على التواصل اللغوي، في حين يُستخدم التقويم الختامي لقياس مدى تحقق الكفايات بصورة شاملة في نهاية كل فترة تعليمية. وإلى جانب ذلك، يُظهر تطبيق التقويم الأصيل القائم على المشاريع، مثل إعداد مقاطع فيديو للتعارف أو تكليفات الكتابة العربية باستخدام الوسائط الرقمية، صورةً من صور الابتكار في التقويم، إذ يسهم في تشجيع استخدام اللغة في سياقات واقعية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. وفي تحليل فوغارتي، يُظهر هذا النمط هيمنة النموذج المتداخل *(Nested Model)* مع ميل إلى النموذج الشبكي *(Webbed Model)*، حيث إن نشاطًا تقويميًا واحدًا قادر على قياس عدة كفاءات في الوقت نفسه بشكل متزامن. كما تُستثمر نتائج التقويم بوصفها أساسًا للتأمل التربوي وتحسين عملية التعلم، بحيث يصبح التقويم جزءًا من دورة تطوير التعلم بصورة مستمرة.

ب.توصيات البحث

استنادًا إلى نتائج البحث، تُقدِّم الباحثةُ عددًا من التوصيات التي يمكن الإفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية مستقبلًا، وذلك على النحو الآتي:

١. بالنسبة للمؤسسة التعليمية

يُوصى بالاستمرار في تطوير منهج عباد الرحمن بوصفه منهجًا تشغيليًا مرنًا متكيّفًا مع احتياجات الطلبة، مع تعزيز التوازن في تنمية المهارات اللغوية، وتقوية التخطيط التعليمي لضمان تكامل التعلم التواصلي والقواعد اللغوية وتوظيف التكنولوجيا بصورة متوازنة.

٢. بالنسبة لمعلمي اللغة العربية

يُوصى بالحفاظ على الاستراتيجيات التعليمية النشطة والتواصلية، مع تنويع تدريبات مهارة الاستماع بصورة أكثر تنظيمًا، وموازنة استخدام التكنولوجيا في تعليم الكتابة مع التدريبات اليدوية لتنمية المهارات الأساسية لدى الطلبة.

٣. بالنسبة لمطوّري المناهج

يُؤمَل الاستفادة من نموذج اندماج المنهج المستقل ومنهج عباد الرحمن بوصفه مرجعًا في تطوير مناهج اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإسلامية، بما يحقق التكامل بين الأهداف الأكاديمية وبناء الشخصية والقيم الروحية بصورة شاملة.

٤. بالنسبة للباحثين اللاحقين

يُوصى بإجراء دراسات أوسع في سياقات مؤسسات مختلفة، أو بحوث معمّقة حول أثر اندماج المناهج في تنمية كفاءة اللغة العربية باستخدام مناهج كمية أو دراسات طولية.

قائمة المراجع

Afrianto. *Mahmud Yunus Corak Pemikiran dan Kontribusinya dalam Pengembangan Pendidikan Islam di Indonesia*. CV. Bintang Semesta Media, 2024.

Agarwal, Pooja K., Jason R. Finley, Nathan S. Rose, and Henry L. Roediger III. "Benefits from Retrieval Practice Are Greater for Students with Lower Working Memory Capacity." *Memory* 25, no. 6 (2017): 764–71. https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1220579.

Al-Fauzan, Abdurrahman bin Ibrahim, Muḥammad ibn ʻAbd al-Khāliq Muḥammad Faḍl, and Mukhtār al-Ṭāhir Ḥusayn. *Al-ʻArabiyyah Bayna Yadaik*. Kitab at-Talib al-Awwal, Juz 2. Muassasah al-Waqf al-Islami, 2003.

Ali, Ibadurrahman. "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Pada Mahasiswa Lulusan Non-Madrasah DI Prodi Pendidikan Bahasa Arab Iain Sultan Amai Gorontalo." *Al-Fakkaar*, n.d. https://doi.org/10.52166/ALF.V3I1.2854.

Anggito, Albi, and Johan Setiawan. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. CV. Jejak, 2018.

Arifin, Zainal. *Prinsip Pengembangan Kurikulum*. 2017.

Aristya, Septian, Zurqoni, and Sugeng. "CIPP: Implementation of the Educational Evaluation Model." *Jurnal Evaluasi Dan Pembelajaran* 5, no. 1 (2023): 72–81. https://doi.org/10.52647/jep.v5i1.84.

Aslamiah. "Implementasi Manajemen Integrasi Kurikulum Madrasah dan Pesantren (MTs Bait Qur'any At Tafkir, Tangerang Selatan)." n.d. Accessed July 16, 2025. https://123dok.com/id/docs/studi-kasus-mts-bait-qur-tafkir-tangerang-selatan.12257806.

Beane, James A. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press, 1997.

Bloom, Benjamin S., J. Thomas Hastings, and George F. Madaus. *Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill, 1971. https://www.scribd.com/document/706673525/Benjamin-S-Bloom-Handbook-on-Formative-and-Summative-Evaluation-of-Student-Learning-McGraw-Hill-1971.

Capaian Pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemeterian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2022.

CP & ATP - Bahasa Arab Fase F. Accessed January 31, 2026. https://guru.kemendikdasmen.go.id/kurikulum/referensi-penerapan/capaian-pembelajaran/mata-pelajaran/fase/?level=SD-SMA&subject=Bahasa%20Arab&phase=F&label=Bahasa%20Arab.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI KIAI HAJI MUHAMMAD BESARI PONOROGO

CP & ATP - Bahasa Arab SD-SMA. Accessed January 30, 2026. https://guru.kemendikdasmen.go.id/kurikulum/referensi-penerapan/capaian-pembelajaran/mata-pelajaran/?level=SD-SMA&subject=Bahasa%20Arab&label=Bahasa%20Arab.

Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media, 2013.

Denzin, Norman K. *The Research Act*. Butterworths, 1970.

ditpsd.kemdikbud.go.id. "Kurikulum Merdeka: Upaya Meningkatkan Kualitas Pendidikan secara Berkeadilan." Accessed July 17, 2025. https://ditpsd.kemdikbud.go.id/artikel/detail/140.213.59.194/artikel/detail/kurikulum-merdeka-upaya-meningkatkan-kualitas-pendidikan-secara-berkeadilan.

Durbidge, Levi. *Dell Hymes and Language Education*. 2022. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1735.

Fadhallah. *WAWANCARA*. UNJ PRESS, 2021.

Fadilla, Annisa Rizky, and Putri Ayu Wulandari. "Literature Review Analisis Data Kualitatif: Tahap Pengumpulan Data." *Mitita Jurnal Penelitian*, n.d. Accessed November 21, 2024. https://jurnalmitita.univpasifik.ac.id/index.php/mjp/article/view/47.

Fathoni, Achmad, and Ahmad Muhibbin. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Muhammadiyah University Press, 2024.

Fauzan. *Kurikulum Dan Pembelajaran*. GP Press, 2017.

Febriani, Suci Ramadhanti, Imam Asrori, Sutaman, and Kddour Bedra Guettaoui. "Istrātījiyyāt Taʿlīm Al-Lughah al-ʿArabiyyah ʿalā Asās Takāmul al-Manhaj Fī Ḍawʾ Taṣnīf Blūm." *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 7, no. 1 May (2023): 135–56. https://doi.org/10.29240/jba.v7i1.6159.

Fogarty, Robin J., and Brian M. Pete. *How to Integrate the Curricula*. Corwin Press, 2009.

Ghozi, Ahmad, Maspalah, Siti Shalihah, and Andi Rahman. *Panduan Mata Pelajaran Bahasa Arab Fase F*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemeterian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025.

Habibi, Burhan Yusuf. "Integrasi Kurikulum Bahasa Arab Pesantren Tradisional Dan Modern Di Madrasah Aliyah Program Keagamaan." *Arabi : Journal of Arabic Studies* 4, no. 2 (2019): 2. https://doi.org/10.24865/ajas.v4i2.178.

Hamalik, Oemar. *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Remaja Rosdakarya; Bandung, 2009. //pustaka.kemendikdasmen.go.id%2Flibdikbud%2Findex.php%3Fp%3Dshow_detail%26id%3D25812.

Harahap, N. *Penelitian Kualitatif*. Wal ashri Publishing, ٢٠٢٠ مارس.

Harefa, Foahonoa Zisokhi Nehe, Mesrawati Ndruru, Wiwin Cintia Dewi Bu'ulolo, Irman Imawan Laia, Matius Halawa, Darmawan. *Model Pembelajaran Contextual Teaching and Learning (CTL) terhadap Kemampuan Pemahaman Konsep Matematis Siswa pada Materi Dimensi Tiga*. CV Jejak (Jejak Publisher), 2024.

Harisca, Rodhy, Ahmad Bukhari Muslim, and Abdulahi Hussein Moalim Shariif. "Arabic Teaching Curriculum for Indonesian General Educational Stages in the Society Era 5.0." *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 15, no. 1 (2023): 100–117. https://doi.org/10.24042/albayan.v15i1.11101.

Haryani, Loso Judijanto, Purwo Haryono, Ni Kadek Ary Susandi, Nuning Yudhi Prasetyani, and Reimundus Raymond Fatubun. *Linguistik Terapan*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia, 2025.

Helda, and Syahrani. "National Standards of Education in Contents Standards and Education Process Standards in Indonesia." *Indonesian Journal of Education (INJOE)* 2, no. 3 (2022): 257–69.

Hernawan, Asep Herry. *Model Dan Pendekatan Pengembangan Kurikulum*. n.d.

Hidayat, Novi. *Tujuan Pembelajaran (TP) & Arah Tujuan Pembelajaran (ATP) Bahasa Arab SMA IIS PSM Magetan*. Magetan, 2025.

Himmawati, Ihda. *Meningkatkan Penguasaan Kosakata Bahasa Arab dengan Media Flash Card*. Penerbit NEM, 2022.

Holec, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. On behalf of the Council of Europe, 1981.

Ibrahim, Mohamed Abdelrahman, and Ala Bawazir. "Al-Manhaj at-Takāmulī Li-Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah Li an-Nāṭiqīn Bi-Ghayrihā: Al-Mustawā al-Mutaqaddim Namūdzajan: The Integrated Curriculum for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: The Advanced Level as a Model." *Al-Azkiyaa - International Journal of Language and Education* 4, no. 1 (2025): 25–48. https://doi.org/10.33102/alazkiyaa129.

IIS PSM Magetan | Strength and Honour. "Kurikulum." Accessed March 11, 2025. https://iispsm.sch.id/new/tentang-kami/kurikulum?page&pagename=tentang-kami/kurikulum.

IIS PSM Magetan | Strength and Honour. "Kurikulum." Accessed January 21, 2026. https://iispsm.sch.id/new/tentang-kami/kurikulum?page&pagename=tentang-kami/kurikulum.

Johnson, Elaine B. *Contextual Teaching & Learning*. Mizan Learning Center, 2014.

Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) Online. Arti Kata Humanisme. Accessed February 25, 2025. https://www.kbbi.web.id/humanisme.

_____Indonesia (KBBI) Online. Arti Kata Integrasi. Accessed July 17, 2025. https://kbbi.web.id/integrasi.

Kellogg, Ronald Thomas. *The Psychology of Writing*. Oxford University Press, 1999. https://academic.oup.com/book/54130.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. *Panduan Pembelajaran Dan Asesmen*. Revisi Ke-3. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2025.

Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Tentang Capaian Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Dan Bahasa Arab Kurikulum Merdeka Pada Madrasah. Kementerian Agama Republik Indonesia Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2024. https://drive.google.com/file/d/1PnzgVKTP835T3Njbjq7PEk44RNZKYrKs/view?usp=embed_facebook.

Keputusan Menteri Nomor 262/M/2022 Perubahan atas Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 56/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum Dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran. July 12, 2025. https://bpmpkaltara.kemdikbud.go.id/2022/07/13/keputusan-menteri-nomor-262-m-2022-perubahan-atas-keputusan-menteri-pendidikan-kebudayaan-riset-dan-teknologi-nomor-56-m-2022-tentang-pedoman-penerapan-kurikulum-dalam-rangka-pemulihan-pembelajara/.

Khozin, Khozin, Abdul Haris, and Asrori Asrori. "Pengembangan Integrasi Kurikulum." *TADARUS* 10, no. 1 (2021): 1. https://doi.org/10.30651/td.v10i1.9090.

Kopeuw, Pilipus, Yemdin Womte, and Mariana Lausan. *Arthur Combs: Biografi, Teori Belajar dan Penerapannya*. June 2, 2021.

Mardiyah, Siti. "Metode Eklektik Dalam Pembelajaran Bahasa Arab." *Tarbiyatuna: Jurnal Pendidikan Ilmiah* 5 (June 2020): 119–43. https://doi.org/10.55187/tarjpi.v5i1.3906.

Marzuqi, Badrul, and Nur Ahid. "Perkembangan Kurikulum Pendidikan Di Indonesia: Prinsip Dan Faktor Yang Mempengaruhi." *JoIEM (Journal of Islamic Education Management)* 4 (October 2023): 99–116. https://doi.org/10.30762/joiem.v4i2.1284.

Miles, Matthew B., and A. Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd ed. SAGE Publications, 1994.

Mukhrodi. "Integrasi Kurikulum Bahasa Arab Antara Kurikulum 2013 dan Kurikulum Pondok Pesantren di Yayasan Kholidiyah Jetis Kebumen." Masters, UIN Sunan Kalijaga, 2017. https://digilib.uin-suka.ac.id/id/eprint/28246/.

Musfira, Rita, and Mukhlisah Mukhlisah. "Fa`āliah Ijrā' al-Ṭarīqah al-Istiqrāiyyah Bi Uslūb STAD Wa Wasīlah Biṭāqah al-Asilah Wa al-Ajwibah Li Tarqiyah

Qudrah al-Ṭalabah Fi Ta`allum al-Nahw (Dirāsah Tajrībiyyah Bi Ma`had `Ulum al-Qur`ān Aceh Besar).” *EL-MAQALAH : Journal of Arabic Language Teaching and Linguistics* 2 (July 2021): 81–92. https://doi.org/10.22373/maqalah.v2i1.1240.

Nafi’ah, Jamilatun, Dukan Jauhari Faruq, and Siti Mutmainah. “Karakteristik Pembelajaran Pada Kurikulum Merdeka Belajar Di Madrasah Ibtidaiyah.” *Auladuna: Jurnal Prodi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah* 5, no. 1 (2023): 1–12. https://doi.org/10.62097/ad.v5i1.1248.

Nasrullah, M., Achmad Baihaqi, and Ahmad Zubaidi. *Bahasa Arab Untuk Generasi Digital: Panduan Desain Materi Ajar Inovatif*. CV. EUREKA MEDIA AKSARA, 2025.

Nasution, S. *Kurikulum dan Pengajaran*. Bina Aksara, 1989.

Nation, I. S. P., and John Macalister. *Language Curriculum Design*. Routledge, 2010.

Nurcendani, Riska Wahyu, and Dwi Ratnasari. “The Integration of 2013 Curriculum with Pesantren Curriculum in Fiqh Subject of Class X at Madrasah Aliyah Al-Mawaddah Ponorogo.” *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 17, no. 2 (2020): 2. https://doi.org/10.14421/jpai.2020.172-04.

Okvani Kartika, Nabih Billah, and Muqowim. “PAI Learning With A Humanistic Approach In The Independent Curriculum.” *Al-Iltizam: Jurnal Pendidikan Agama Islam* Vol. 9, No. 1 (2024). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33477/alt.v9i1.7309.

Panjaitan, Keiza, Julita Tantri, Lasria Simatupang, et al. “Memahami Pendekatan Dan Organisasi Kurikulum.” *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)* 4 (June 2024): 149–57. https://doi.org/10.53299/jppi.v4i1.449.

Parman, Agus, Herudi Lubis, Walam Yudiani, Reza Hadinata, Anggel Hardi Yanto, and Palmizal A. “Penerapan Taksonomi Bloom Pada Evaluasi Formatif dan Sumatif: Tinjauan Literatur Sistematis.” *JURNAL PELANGI PENDIDIKAN* 3, no. 1 (2025): 15–27.

People Development Team. *Panduan Kurikulum Ibadurrahman*. Islamic International School Pesantren Sabilil Muttaqien, n.d.

Peraturan Mendikbudristek No. 12 Tahun 2024 Tentang Tentang Kurikulum Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah. Accessed July 17, 2025. https://guru.kemdikbud.go.id/dokumen/w1BD3v6VQ5?parentCategory=Implementasi%20Kurikulum%20Merdeka.

Pertiwi, Amalia Dwi, Siti Aisyah Nurfatimah, and Syofiyah Hasna. *Menerapkan Metode Pembelajaran Berorientasi Student Centered Menuju Masa Transisi Kurikulum Merdeka*. 6 (2022).

Rahmat, Suriadi, Tobroni, Abdul Haris, and Moh Nurhakim. *Diversifikasi Kelembagaan Pendidikan Islam*. Luminary Press Indonesia, 2025.

Rahmatullah. "Analisis Integrasi Kurikulum Pesantren Dan Kurikulum Sekolah Di SMA Ali Maksum Krapyak, Bantul, D.I. Yogyakarta: Studi Kasus Dengan Pendekatan Kualitatif Fenomenologis." Tesis, Universitas Islam Indonesia, 2025.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2001.

Ridwan, Muannif, Suhar Am, Bahrul Ulum, and Fauzi Muhammad. "Pentingnya Penerapan Literature Review Pada Penelitian Ilmiah." *Jurnal Masohi* 2, no. 1 (2021): 1. https://doi.org/10.36339/jmas.v2i1.427.

Rizqi, Annisa Putri. "Takāmul Manhaj Dirāsat Al-Lughah al-'Arabiyyah Fī al-Madrasah Wa Manhaj al-Iḍṭirārī Fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah Fī Aṣ-Ṣaff Ath-Thāmin Bi al-Madrasah al-Mutawassiṭah al-Islāmiyyah Rauḍat Aṭ-Ṭalabah Li al-'Ām Ad-Dirāsī 2020/2021." Masters, IAIN Kediri, 2021. https://doi.org/10/92300518003_suratpernyataan.pdf.

Roediger, Henry L., and Jeffrey D. Karpicke. "The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice." *Perspectives on Psychological Science* 1, no. 3 (2006): 181–210. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x.

Rohman, M. Fathor. "Aṯar Mafhūm Al-Manhaj al-Tarbawī Taq-līdiyyan Wa Ḥadīṯan Fī Manhaj al-Lughah al-ʿArabiyyah." *Kilmatuna: Journal Of Arabic Education* 3, no. 2 (2023): 130–47. https://doi.org/10.55352/pba.v3i2.641.

Rosa, Elisa, Rangga Destian, Andy Agustian, and Wahyudin Wahyudin. "Inovasi Model Dan Strategi Pembelajaran Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka." *Journal of Education Research* 5 (July 2024): 2608–17. https://doi.org/10.37985/jer.v5i3.1153.

Sani, Ridwan Abdullah. *Penilaian Autentik*. Bumi Aksara, 2022.

Sanulita, Henny, Syamsurijal Syamsurijal, Welly Ardiansyah, Vandan Wiliyanti, and Ruth Megawati. *Strategi Pembelajaran : Teori & Metode Pembelajaran Efektif*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia, 2024.

Sari, Nurmita, Andi Kaharuddin, Wahyuni, et al. *Strategi Pembelajaran Mendalam*. Andi Kaharuddin, 2025.

Sukmadinata, Nana Syaodih. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik*. PT Remaja Rosdakarya, 1997.

Sultani, Alfitri, and Noorhaidi. "Teori Belajar Humanistik Dan Penerapannya Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam." *ANSIRU PAI : Pengembangan Profesi Guru Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (2023): 1. https://doi.org/10.30821/ansiru.v7i1.16108.

Sulut, B. G. P. “Peran Guru sebagai Fasilitator: Tekanan atau Tantangan?” *BGTK Provinsi Sulawesi Utara*, n.d. Accessed February 11, 2026. https://bgtksulut.kemendikdasmen.go.id/2024/09/11/peran-guru-sebagai-fasilitator-tekanan-atau-tantangan/.

Sumantri, Budi Agus, and Nurul Ahmad. “Teori Belajar Humanistik Dan Implikasinya Terhadap Pembelajaran Pendidikan Agama Islam.” *Fondatia: Jurnal Pendidikan Dasar*, ahead of print, September 4, 2019. https://doi.org/https://doi.org/10.36088/fondatia.v3i2.216.

Suwartono. *Dasar-Dasar Metodologi Penelitian*. CV. Andi Offset, 2014.

Sweller, John, Paul Ayres, and Slava Kalyuga. *Cognitive Load Theory*. Springer Science & Business Media, 2011.

Syahnaidi, Muhammad Amin Qodri, and R. Umi Baroroh. “Integrasi Pendidikan Karakter Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah Muhammadiyah.” *Arabi : Journal of Arabic Studies* 3, no. 2 (2018): 2. https://doi.org/10.24865/ajas.v3i2.97.

Taba, Hilda. *Curriculum Development; Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World, 1962.

Taubah, Miftachul. “Maharah dan Kafa’ah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab.” *Studi Arab* 10, no. 1 (2019): 31–38. https://doi.org/10.35891/sa.v10i1.1765.

Trianto. *Model Pembelajaran Terpadu: Konsep, Strategi, dan Implementasinya dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Bumi Aksara, 2024.

Triwiyanto, Teguh. *Manajemen Kurikulum dan Pembelajaran*. Bumi Aksara, 2022.

Ṭu‘aymah, Rushdī Aḥmad. *Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li Ghayr an-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa Asālībuhu*. Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmiyyah li at-Tarbiyah wa al-‘Ulūm wa ath-Thaqāfah (ISESCO), 1989. https://drive.google.com/file/d/1XT9XntGBMz1XLqCGlamJ293F0cngv1-c/view?usp=drivesdk.

Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, 2013.

Uktamovna, Sultonova Aziza. “Warm-Up Activities: Student Engagement in Classes.” *International Conference of Economics, Finance and Accounting Studies* 10 (October 2024): 44–47.

“Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.” Presiden Republik Indonesia, 2003. http://peraturan.bpk.go.id/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003.

Unsi, Baiq Tuhfatul. “Namūdhaj at-Takāmul fī Manāhij Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah bi Ma‘had Dār as-Salām Jūmbānj: Dirāsah Ḥālah.” Doctoral, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2021. http://etheses.uin-malang.ac.id/33382/.

Walad Ahkas, Akmal, and Al Fillah. “Analisis Buku Nahwu Wadhih Juz 2 Karya Ali Al-Jarimi Dan Musthafa Amin.” *Ta’lim al-’Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban* 6 (June 2022): 125–33. https://doi.org/10.15575/jpba.v6i1.18842.

Wiguna, I., and Made Tristaningrat. “Langkah Mempercepat Perkembangan Kurikulum Merdeka Belajar.” *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dasar* 3 (March 2022): 17. https://doi.org/10.55115/edukasi.v3i1.2296.

Zaenuddin, Radliyah, and dkk. *Metodologi & Strategi Alternatif Pembelajaran BahasaArab*. Pustaka Rihlah Group, 2005.

Zaini, Nanda Saputra, Karimuddin Abdullah Lawang, and Adi Susilo. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Yayasan Penerbit Muhammad Zaini, 2023.