بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة

اسم الطالب:

أحمدي

رقم القيد: ١٥٣٠٠١٠٠١٠

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

رسالة الدكتوراه

الدراسة الإسلامية والعربية

كلية الدراسات العليا

جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية

جوكجاكرتا

٢٠٢١

PERNYATAAN KEASLIAN DAN BEBAS DARI PLAGIASI

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Ahmadi

NIM : 1530010010

Program : Doktor (S3)/ Studi Islam

Konsentrasi : *al-Dirâsat al-Islamiyya wa al-Arabiyya* (ADIA)

menyatakan bahwa naskah **disertasi** ini secara keseluruhan adalah hasil penelitian/ karya saya sendiri, kecuali pada bagian-bagian yang dirujuk sumbernya, dan bebas dari plagiasi. Jika di kemudian hari terbukti bukan karya saya sendiri atau melakukan plagiasi, maka saya siap ditindak sesuai dengan ketentuan yang berlaku.

Yogyakarta, 13 Agustus 2021

Saya yang menyatakan

Ahmadi,

NIM: 1530010010

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

KEMENTERIAN AGAMA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA
PASCASARJANA
Jln. Marsda Adisucipto Yogyakarta, 55281 Telp. (0274) 519709 Fax (0274) 557978
e-mail: pps@uin-suka.ac.id. website: http://pps.uin-suka.ac.id

PENGESAHAN

Judul Disertasi	:	بناءمنهجتعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبها: دراسةإبستمولوجيةعنفكرترشديأحمدطعيمة
Ditulis oleh	:	Ahmadi
NIM	:	1530010010
Program/Prodi.	:	Doktor (S3) / Studi Islam
Konsentrasi	:	Al-Dirasat Islamiyya wa Al -Arabiyya

Telah dapat diterima
Sebagai salah satu syarat guna memperoleh gelar Doktor (Dr.)
Dalam Bidang Studi Islam

Yogyakarta, 3 September 2021

An. Rektor
Ketua Sidang,

Prof. Dr. H. Abdul Mustaqim, M.Ag.
NIP.: 19721204 199703 1 003

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

KEMENTERIAN AGAMA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA
PASCASARJANA
Jln. Marsda Adisucipto Yogyakarta, 55281 Telp. (0274) 519709 Fax (0274) 557978
e-mail: pps@uin-suka.ac.id. website: http://pps.uin-suka.ac.id

منحة التقدير

BISMILLĀHIRRAHMĀNIRRAHĪM

بعد ملاحظة أجوبة الطالب لمساءلات واعتراضات هيئة المناقشة في المناقشة المغلقة
في التاريخ) 22 اشهر فبراير 2021 و ملاحظة أجوبة الطالب لمساءلات واعتراضات هيئة

المناقشة في المناقشة المفتوحة, نقرّر أن الطالب AHMADI
:رقم القيد1530010010 المولودفي PACITAN
في التاريخ ٥شهر أغسطس١٩٨١

ناجح/ة بتقدير: ~~ممتاز~~/ جيد جدا/~~جيد~~

فالطالبمنحت لهدرجة الدكتوراه في الدراسات الإسلامية في التخصص: الدراسات الإسلامية والعربية
:بكل الحقوق والواجبات المرتبطة بهذه الدرجة, مع الشرط بأنّ تسليم شهادة الدكتوراه لن يتم إلا بعد

.أن يراعي الطالب ملاحظات هيئة المناقشة في أطروحته
وأن يسلّم الطالب نسخة الأطروحة المنقحة إلى مكتبة الجامعة بعرض دليل موافقة هيئة المناقشة
.المكتوب فيها

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

الباحث هو الدكتورالمتخرجفي الترتيب:

*785 سبعمائة سبعة و سبعين

يوكياكارتا , 3 سبتمبر 2021

باسم رئيس الجامعة
,رئيس هيئة المناقشة

الأستاذ الدكتور عبدالمستقيم

** CORET YANG TIDAK DIPERLUKAN

KEMENTERIAN AGAMA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA
PASCASARJANA

Jln. Marsda Adisucipto Yogyakarta, 55281 Telp. (0274) 519709 Fax (0274) 557978
e-mail: pps@uin-suka.ac.id. website: http://pps.uin-suka.ac.id

DAFTAR HADIR DEWAN PENGUJI
UJIAN TERBUKA PROMOSI DOKTOR

Nama Promovendus	:	Ahmadi	( )
NIM	:	**1530010010**	
Judul Disertasi	:	بناءمنهجتعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبها: دراسةإبستمولوجيةعنفكرةترشديأحمدطعيمة	
Ketua Sidang	:	Prof. Dr. H. Abdul Mustaqim, M.Ag.	( )
Sekretaris Sidang	:	Dr. Munirul Ikhwan, Lc., M.A	( )
Anggota	:	1. Prof. Dr. H. Sugeng Sugiyono, M.A. (Promotor/Penguji)	( )
		2. Dr. Muhajir, S.Pd.I., M.S.I. (Promotor/Penguji)	( )
		3. Mohammad Yunus, Lc., M.A., Ph.D (Penguji)	( )
		4. Dr. H. Tulus Musthofa, Lc., M.A. (Penguji)	( )
		5. Prof. Dr. H. Abdul Munip, M.Ag. (Penguji)	( )
		6. Zamzam Afandi, M.Ag., Ph.D. (Penguji)	( )

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Di Ujikan di Yogyakarta pada hari Senin tanggal 3 September 2021

Tempat	:	Aula Lt. 1 Gd. Pascasajana UIN Sunan Kalijaga
Waktu	:	Pukul 10.00 WIB. S.d. Selesai
Hasil / Nilai (IPK)	:	3,56
Predikat Kelulusan	:	~~Pujian *(Cumlaude)*~~/ Sangat Memuaskan/ ~~Memuaskan~~

Sekretaris Sidang,

Dr. Munirul Ikhwan, Lc., M.A
NIP. 19840620 201801 1 001

KEMENTERIAN AGAMA RI
UIN SUNAN KALIJAGA
PASCASARJANA

PENGESAHAN PROMOTOR

Promotor : Prof. Dr. Sugeng Sugyiono, S.Ag, M.A.

Promotor : Dr. Muhajir, S.Ag, M.S.I

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.
Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة

yang ditulis oleh:

Nama	: A h m a d i
NIM	: 1530010010
Program	: Doktor (S3)/ Studi Islam
Konsentrasi	: *al-Dirâsat al-Islamiyya wa al-Arabiyya* (ADIA)

sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada hari Senin tanggal 22 Februari 2021, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka.
Wassalamu'alaikum wr.wb.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Yogyakarta, 13 Agustus 2021
Promotor,

Prof. Dr. Sugeng Sugiyono, S.Ag, M.A.

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.
Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة

yang ditulis oleh:

Nama	: A h m a d i
NIM	: 1530010010
Program	: Doktor (S3)/ Studi Islam
Konsentrasi	: *al-Dirâsat al-Islamiyya wa al-Arabiyya* (ADIA)

sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada hari Senin tanggal 22 Februari 2021, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka.
Wassalamu'alaikum wr.wb.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Yogyakarta, 13 Agustus 2021
Promotor,

Dr. Muhajir, S.Pd.I, M.S.I

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.
Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة

yang ditulis oleh:

Nama	: A h m a d i
NIM	: 1530010010
Program	: Doktor (S3)/ Studi Islam
Konsentrasi	: *al-Dirâsat al-Islamiyya wa al-Arabiyya* (ADIA)

sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada hari Senin tanggal 22 Februari 2021, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka.
Wassalamu'alaikum wr.wb.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Yogyakarta, 13 Agustus 2021
Penguji,

Dr. Yunus Masruhin, Lc, M.A

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.
Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة

yang ditulis oleh:

Nama	: A h m a d i
NIM	: 1530010010
Program	: Doktor (S3)/ Studi Islam
Konsentrasi	: *al-Dirâsat al-Islamiyya wa al-Arabiyya* (ADIA)

sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada hari Senin tanggal 22 Februari 2021, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka.
Wassalamu'alaikum wr.wb.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Yogyakarta, 13 Agustus 2021
Penguji,

Dr. Tulus Musthofa, Lc, M.A

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.
Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة

yang ditulis oleh:

Nama	: A h m a d i
NIM	: 1530010010
Program	: Doktor (S3)/ Studi Islam
Konsentrasi	: *al-Dirâsat al-Islamiyya wa al-Arabiyya* (ADIA)

sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada hari Senin tanggal 22 Februari 2021, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka.
Wassalamu'alaikum wr.wb.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Yogyakarta, 13 Agustus 2021
Penguji,

Prof. Dr. Abdul Munip, S.Ag., M.Ag.

مخلص

تمتلك دراسات الفلسفة إمكانية كبيرة في التأثير من أجل الحصول على مناهج تعليم اللغة العربية وتطويرها. المنهج الخاص بالخطاب العلمي في التعليم له أساس فلسفي وتاريخي ونفسي واجتماعي. وفي الوقت نفسه، لم يشهد الجهاز المبدئي والنظرية المناسبة في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية تقدمًا ملحوظًا، إذا ما نُظر إليه من بعض الجوانب. أولاً: يعود تاريخ اللغة العربية كلغة دينية إلى أكثر من ١٤ قرناً. ثانياً: تركيز وتطوير المناهج لا يعادل حتى الآن اللغات الأجنبية الأخرى. ثالثًا: لم يتطور اهتمام وتوجه علماء العرب في محاورة مع التخصصات الأخرى *(interdisciplinary)*. رابعًا: الأساس الفلسفي أقل وضوحًا، وبالتالي فإن البناء المعرفي لمنهج تطوير تعليم اللغة العربية لم يلبي الاحتياجات في هذا المجال. هذا البحث الذي يهدف إلى استكشاف وإيجاد نظرية المعرفة الهيكلية لمنهج تعليم اللغة العربية وفق فكر رشدي أحمد طعيمة.

وقد تم الحصول على بناء الأبحاث والنتائج في هذه الدراسة من خلال المقاربة الفلسفية *(philosophical approach)* ويندرج هذا البحث ضمن البحوث الأدبية، والذي يركز بشكل أكبر على الفلسفة النظرية *(theoretical philosophic)* أكثر من الاختبارات التجريبية. ومصدر الحصول على البيانات في هذا البحث مأخوذ من كتب رشدي أحمد طعيمة، المقرونة بمصادر البيانات في المجلات والكتب والإنترنت وغيرها من البيانات الوثائقية. إجراءات جمع البيانات تمت عبر مراحل عدة : (١) دراسة صحة الوثائق أو البيانات؛ (٢) التأكد من مصداقية محتويات المستندات أو البيانات؛ (٣) صلة الوثائق أو البيانات بالموضوع الذي تم بحثه في هذه الدراسة. تم تحليل البيانات التي جمعت باستخدام طريقة التحليل الوصفي مع الوصف والمقارنة والتفسير والاستنتاج. الإطار النظري المستخدم هو نظرية المعرفة *(Epistemology)* أو المعروفة باسم نظرية العلم أو الإبيتمولوجيا. من الناحية النظرية هناك أربع نقاط على الأقل، وهي؛ الموارد والطرق و طرق العمل والصلاحية.

وبعد تحليل شامل ودراسة عميقة، توصلت نتائج هذا البحث إلى نتيجتين تجاوبًا مع الإشكاليات الأكاديمية التي سبقت في المقدمة، وهما: ١) اللغة حسب رشدي أحمد طعيمة، ليست فقط كوسيلة للتواصل و تبادل إعلامي للفكر بل أكثر من ذلك أن اللغة العربية هي لغة تعكس البناء البشري لبيئتها، وهي: الرمز الذي يعني التعبير عن شيء له معنى وراء العلامة. (ب) اللغة هي صوت في شكل كلام بشري. (ج) اللغة هي النظام *(system)*، وهي كالقاعدة، أي القواعد التي يمكن أن يعمل بها شيء ما على النحو الأمثل. (د) اللغة هي عرفية، واللغة ميراث نقلتهُ البشرية من جيل إلى جيل. (ه) اللغة هي ثقافة،

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

كما أن تعلم اللغة يساعد في تعليم الثقافة التي تنتجها اللغة وتنمو فيها. (و) اللغة هي وسيلة اتصال قادرة على إيصال أفكار الفرد للآخرين وفهم أفكارهم على أساس الفهم *(understand)* والتفاهم *(to make understand)*.

٢) يجب أن يرتكز تطوير مناهج اللغة العربية، بحسب رشدي أحمد طعيمة، على ثلاثة أمور، أولاً: اللغويات، ثانياً علم الاجتماع، وثالثاً المتعلمين. ويمكن رؤية أهمية فكر رشدي أحمد طعيمة في تطوير منهج اللغة العربية في إندونيسيا من جوانب مختلفة: (أ) مستوى النهج، حيث وجد الباحث أن المدخل المناسب لمتعلمي اللغة العربية هو المقاربة البراغماتية-الإنسانية *(pragmatice-humanice approach)*. (ب) مستوى طريقة التدريس، والناتج عن هذا المدخل هو الطريقة السمعية الشفاوية *(Audiolingual Method)* وطريقة الاستجابة المادية الكلية *(Total Physical Response method)*. (ج) مستوى المواد التعليمية للغة العربية هى أربعة معايير: الصلاحية *(validity)*، والأهمية *(significance)*، والاتجاهات *(tendency)*، والرعاية الفردية *(individual care)* والعالمية *(universality)*. (د) مستوى التقييم هناك بعض مبادئ التقييم التي يجب أن تعتبر نظاما موحدا للتعليم، ومبدأ التقييم؛ هو الصلاحية، والتعليمية، وموجه الكفاءة، عادلة وموضوعية، منفتحة ومستدامة وشاملة. المساهمة المعرفية من هذا البحث *(Contribution to knwoladge)* هو ظهور المدخل الذي يقدم في تعليم اللغة العربية هو المقاربة البراغماتية-الإنسانية *(pragmatice-humanice approach,)*.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ABSTRACT

Philosophy studies have a greater potential for implication on the access and development of the Arabic language education curriculum. The curriculum on scholarly discourse in education has a philosophical, historical, psychological and sociological basis. Meanwhile, the device's principle and theory in the development of the Arabic language education curriculum has not experienced significant progress, if seen from some aspects. Firstly, that Arabic language as the language of religion is over 14 centuries old. Secondly, the focus and development of the curriculum is not yet equivalent to other foreign languages. Third, the spirit and orientation of the Arabic scholars have not grown and developed in an effort to be interrogated with other disciplines *(interdisciplinary)*. Fourth, the philosophical Foundation is less obvious, so the epistemological construction of the development curriculum of Arabic language education has not represent needs in the field. It is behind this research, which aims to explore and find a skeleton epistemology of the curriculum of Arabic language education from the thought Rusdy Ahmad Thua'imah.

The construction of research and findings in this study was obtained through a philosophical approach *(Maqârabah Falsafiyah)* and refers to the type of literature research (library Research), which focuses more on the theoretical philosophic than empirical tests. The source of data acquisition in this research comes from books by Rusydi Ahmad Thua'imah, and coupled with data sources in journals, books, internet and other data that is documentative. Data collection is a single documentation with stages: (1) Study the authenticity of documents or data; (2) validity or correctness of the contents of documents or data; and (3) The relevance of documents or data with the subject matter examined in this study. Then the collected data is analyzed using the descriptive-analytice method with the description, comparation, interpretation, and conclution stages. The theoretical framework used is the theory of Knowledge *(Epistemology)* or commonly called *Theory of Science*. In theory there are at least four points, namely; Resources, methods or workways, and validity.

After thorough analysis and study, the results of this research obtained two findings in response to the academic anxiety contained in the formulation of problems, namely: 1) language according to Rusdy Ahmad Thu'aimah, not only as a means of communication, and the media exchange the thought and the idea more than that the Arabic language is a language that reflects the human construction of its environment, namely:, A symbol means expressing something that has the meaning behind the mark. (b) The language is a sound, in the form of human

speech. (c) Language is system, which is the rule by which something can work optimally. (d) Language is customary, language is an inheritance that has been received by mankind from generation to generation. (e) Languages are cultural, language learning also learns the culture where the language is born and grows. (f) Language is a communication that is able to convey his thoughts to others and to understand their ideas on the basis of understanding *(Al-Fahm)* and to make an understanding *(Al-Tafahum)*.

2) Foundation of the development of Arabic curriculum, according to Rusydi Ahmad Thu'aimah should be based on three things, first; Linguistics, second, sociology and third, learners. The relevance of the thought Rusydi Ahmad Thu'aimah in developing the Arabic language curriculum in Indonesia can be seen in various aspects: (a) the level of approach, researchers found that the relevant approach to learners of Arabic is a pragmatic-humanist approach; (b) The level of method resulting from this approach is the Audiolingual Method *(Sam'iyyah Syafawiyah)* and the Total Physical Response method; (c) The level of the English language learner is the four material criteria of validity, significance, tendency, individual care and universality; and (d) evaluation level there are several principles of evaluation that must be held as a standardized system of education institutions, namely the principle; is valid, educational, competency oriented, fair and objective, open, sustainable and thorough. The findings in this study *(Contribution to Knwoladge)* is that there is an approach offered in Arabic learning that is a pragmatic-humanist approach *(Muqârabah al-Baragmatiyah al-Insaniyyah)*.

Key Word: *Epistemology, curriculum, and Rusydi Ahmad Thu'aimah.*

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

كلمة التقديم والشكر

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره, ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له, ومن يضلل فلا هادي له, وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له, وأشهد أن محمدا عبده ورسوله صلى الله وسلم عليه وعلى آله وصحبه أجمعين, أما بعد:

قد شكر الكاتب على حضور الله سبحانه وتعالى، فيض النعم والتوفيق والهداية، وبهذه المناسبة يمكن للكاتب أن يرتب هذه الرسالة بالعنوان: بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة إبستمولوجية عن فكرة رشدي أحمد طعيمة.

يهدف إعداد هذه الرسالة إلى تلبية متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه (د.) في كلية الدراسات الإسلامية والعربية في برنامج الدراسات العليا في الدراسة الإسلامية والعربية كلية الدراسات العليا جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا (UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta). في عملية كتابة هذه الرسالة، من البداية إلى النهاية، والتي سيتم اختبارها في هذا الوقت، لا يمكن فصلها عن دعم مختلف الأطراف الموجه إلى الكاتب. يدرك الكاتب تمام الإدراك أن الانتهاء من إعداد هذه الرسالة هو بفضل التشجيع والتوجيه والإرشاد والمساعدة من عدة أطراف. تعبيراً عن الامتنان والسعادة لإتمام عملية كتابة الرسالة حتى مرحلة الامتحان المفتوح، يود الباحث أن يشكر ل:

١. أ. د. بيل الماكين، الماجستير، وهو كرئيس جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا. والمجتمع الأكاديمي بأكمله في جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا، من أجل الإرشاد

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

والمراقبة والراحة عند الباحث لمواصلة الكفاح في إكمال كتابة هذه الرسالة.

٢. أ. د. عبد المستقيم، الماجستير، وهو كمدير كلية الدراسات العليا جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا.

٣. أ. د. سوجنج سوغييونو، الماجستير، و د. مهاجر، الماجستير، وجميع الأساتذ كمروّج يتعامل بلطف وصبر وشامل في تقديم المشورة والنقد والتحفيز للباحث من أجل توفير تغيير كبير في هذه الرسالة.

٤. د. يونس مسرحين، الماجستير و د. تبلوس مصطفى، الماجستير و أ. د. عبد المنيب، الماجستير، كممتحن يقدم النقد والمدخلات لتحسين هذا العمل.

٥. مديرية التعليم العالي الإسلامي بوزارة الدين بجمهورية إندونيسيا التي أتاحت الفرصة للباحث لتكاليف دراسته ببرنامج ٥٠٠٠ دكتوراه جزاهم الله خير الجزاء.

٦. الأسرة الكبيرة من جامعة المحمدية الباتشيتان، وخاصة أ. د. سوتريسنو، كمدرب، قد منح الباحث الفرصة والحافز لمواصلة دراسة الدكتوراه. ونوائب رئيس الجامعة والعمداء والمسؤولين والمحاضرين والموظفين، لتعاونهم حتى الآن.

٧. الموظفيون في برنامج كلية الدراسات العليا، وخاصة سيدة إنتان التي تقدم خدمات لطلاب برنامج الدكتوراه بصبر وإخلاص.

٨. إلى والدين (بوئمان وجيتون المرهمة) الذين دعموا ودائما صلوا من أجل نجاح دراسة الباحث. ولا سيما زوجته تري بوجياستوتي وأولاده الثلاثة، محمد إرشاد ضياء الحق، وياسمين أوفة منصفة، ورودينا أزكياء النسوة الذين قدموا الدعم في إكمال هذه الرسالة. والأصدقاء (٢٠١٥) الذين

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

حضروا محاضرات نظرية في قسم الدراسات الإسلامية والعربية فصل دولي.

أمل الباحث أن تكون هذه الرسالة مفيدة لجميع القراء. يدرك أن كتابة هذه الرسالة بعيدة كل البعد عن الكمال، لذلك يرحب بالنقد والمدخلات. لمزيد من الكمال. أخيرًا، يود الباحث أن يتقدم بجزيل الشكر والتقدير، جزاكم الله خيرا كثيرا، إلى كل من شارك في استكمال هذه الرسالة.

جوكجاكرتا، أغسطس ٢٠٢١

الباحث،

أحمدي

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

الفهرس:

i..... HALAMAN JUDUL
PERNYATAAN KEASLIAN DAN BEBAS
ii.....DARI PLAGIASI
iii ..... PENGESAHAN
iv..... YUDISIUM
v..... DEWAN PENGUJI
vi.....PENGESAHAN PROMOTOR
vii ..... NOTA DINAS PROMOTOR
ix.....NOTA DINAS PENGUJI
ملخص الرسالة بالإندونيسية xii
كلمة التقديم والشكر xix
الفهرس xix

الباب الأول: المقدمة

أ. خلفية المسألة ١
ب. تحديد المسألة ١٦
ج. أهداف البحث وفوائده.....١٧
د. الدراسة السابقة.....١٨
هـ. الإطار النظري.....٢٢
و. منهجية البحث.....٢٩
ي. تنظيم البحث.....٣١

الباب الثاني: قراءة البنية الإبستمولوجية العامة للمنهج الدراسي

أ. تمهيد المصطلح الإبستمولوجي ٣٣
ب. تعريف الإبستمولوجي ٣٨
ج. تاريخ نشأة الإبستمولوجي ٤٥
د. القضايا الأساسية في الإبستمولوجي ٤٩
١. الشعور الإعجابي *(Admiration)* ٤٩

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

٢. العقل السليم/ الافتراض العام *(common sense)* ٥٢
٣. المدرسة الشكوكية *(skepticism)* ٥٤
٤. الجوانب الوجودية *(Existential Aspects)* ٥٦
٥. التشابه المعرفي *(Knowledge Analogy)* ٥٨
٦. الطريقة في الإبستمولوجي *(Methods in Epistemology)* ٦٠
هـ. محتوى الإبستمولوجي ٦٢
١. حقيقة المعرفة ٦٣
٢. طبيعة المعرفة ٦٦
٣. مصادر الإبستمولجي ٦٧
٣.١ التجريبي *(Empiricism)* ٦٧
٣.٢ العقلاني *(Rationalism)* ٦٩
٣.٣ النقدي *(Criticism)* ٧١
٣.٤ العطوفي *(Intuitionism)* ٧٣
و. تطوير المنهج نظرا فلسفيا ٧٥
١. الفلسفة كأساس في تطوير المنهج *(Philosophy as a foundation in curriculum development)* ٧٧
٢. تيار الفلسفة المستخدمة في تطوير المنهج ٨٠
الباب الثالث: سيرة ذاتية لرشدي أحمد طعيمة
أ. السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي الاجتماعي ٩٤
ب. خبرة العمل والإنجازات ١٠٠
ج. البحوث الأكاديمية لرشدى أحمد طعيمة ١٠٢
الباب الرابع: إبستمولوجية منهج تعليم اللغة العربية عند رشدي أحمد الطعيمة
أ. إبستمولوجي المنهج الدراسي *(Epistemology of Curriculum)* ١٢١

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

١. حقيقة المنهج ١٢٤
٢. مصدر المنهج ١٣٦
٣. طريقة عملية المنهج
(how the curriculum works and construction) ١٣٩
٤. صحة المنهج *(Validity)* ١٤٣
ب. إبستمولوجي منهج تعليم اللغة العربية عند رشدي ١٤٤
١. مفهوم اللغة ١٤٦
١٠١ الرمزية *(Symbols)* ١٤٩
١٠٢ الصوتية *(Phonetic)* ١٥٧
١٠٣ النظام *(System)* ١٦٦
١٠٤ العرفية *(Customary)* ١٦٩
١٠٥ الثقافة *(Culture)* ١٧١
١٠٦ الاتصال *(Connection)* ١٧٣
٢. خصائص اللغة العربية عند أحمد طعيمة ١٧٩
٣. وظائف اللغة العربية عند رشدي أحمد طعيمة ١٦٩
٤. منهج تعليم اللغة العربية عند رشدي أحمد طعيمة ١٨٧
١. الأهداف ١٨٩
٢. المحتوى ١٩٢
٣. طريقة التدريس ١٩٦
٤. التقويم *(Evaluation)* ١٩٩
٥. تصور إبستمولوجي منهج تعليم اللغة العربية عند طعيمة ٢٠٠
١. المنهج في تصور قديم ٢٠٤
٢. المنهج الجديد في تصور إبستمولوجي ٢٠٨
٣. مصدر منهج تعليم اللغة العربية عند طعيمة ٢١٤

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

٤. طريقة عملية منهج تعليم اللغة العربية عند طعيمة ٢٢٠
٥. صحة منهج تعليم اللغة العربية عند طعيمة ٢٣١
٦. الموجودات والحداثة *(findings and novelty)* ٢٣٦
الاباب الخامس: الخاتمة
أ. النتائج ٢٤٧
ب. الاقتراحات ٢٣٣
قائمة المصادروالمراجع ٢٥٩
Daftar Riwayat Hidup ٢٧٥

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

الباب الأول
المقدمة

أ. خلفية المسألة

الدراسة عن المنهج الدراسي *(the curriculum)* كانت دراسة عديدة تجذب الاهتمام والتركيز لدى المعلمين والمفكرين والمثقفين، والمنهج هو مكوّن واحد له دور هام في النظام التعليمي.[١] في المنهج الدراسي، صيغ عن القصد والغايات ترمى إلى تحقيقها ليكون برنامج التعليم واضحا ومركزا. وبالإضافة إلى ذلك، يوفر المنهج في فهم التعليم الذي يجب أن يكون مملوك وموجود لدى المتعلم وما يحيط به من المكونات الداعمة.

قد بين أيريك توماس أوكوورا (Eric Thomas Ogwora) أن المنهج الدراسي بالجملة لديه الأسس الفلسفية والتاريخية والنفسية والاجتماعية. ومجال المنهج الدراسي له مجموعة من المبادئ والنظريات، وعلى سبيل المثال، مصطلح المنهج نفسه هو مفهوم وصف أفكار معقدة جدا. وفي التعليم مبادئه مثل الفلسفة التربوية والأهداف المنهجية والأهداف التعليمية التي يتم تطبيقها في تطوير البرامج المدرسية ومراكز التدريب والجامعات.[٢] هذا الحقل له هيئة خاصة به من المعارف والمهارات، كمثل

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

[١] المنهج متكامل بعضه بالبعض، وهناك اختيار إيجاد الوقت المناسب للملاحظة والتأمل، وخلق فرص للطلاب لاكتساب مهارات أكاديمية جديدة، في المواقف الحقيقية المتعلقة بحياتهم ومجتمعاتهم، وتعزيز ما تم تدريسه في الفصل من خلال تعزيز عملية التعلم، وعن طريق تعزيز التعلم...، المعلمات المزيدة؛ سامية هاشم المغربي، عنوان المشاركة: "تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين"، *المؤتمر الدولي لتقويم التعليم*، ٢٠١٨، (الرياض: المملكة العربية السعودية، ٢٦ - ٢٨ ربيع الأول ١٤٤٠ هـ)، ص. ٨١

[٢] أهمية تحديد الأهداف التعليمية، فإن الأهداف دائما نقطة البداية لعمل ما، سواء كان العمل في إطار النظام التربوي أم النظام الآخر، وهي تعد بمثابة القائد واتحاه لكافة الأعمال. وهناك من إبراز الدور المهم

اختيار المحتوى مما يجعلها تعتمد على المعرفة المبدئية والمهارات من علم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع.

وفقا لماجد عرسان الكيلاني: أصحاب المفهوم الأول يرون أن المنهج خطة تربوية تتضمن الأهداف العامة والخاصة، والنشاطات التعليمية والتقويم. وأصحاب المفهوم الثاني فيرون في المنهج ميدان دراسة تتضمن: سلسلة المواد الدراسية التي يجري الاهتمام بها، وطرق المعرفة والممارسة المتبعة، ويضيف بيشامب (Bichampe) معنى ثالثا هو النظام الذي يحدد القرارات ويبلورها *(crystallized)* حول بناء المنهج وتطبيقه في المؤسسة التعليمية.[٣]

يعتقد البعض الآخر أن المنهج هو عبارة عن دورة أو خطة لتدريسها؟ لذلك، يشمل الوقت والجودة والأهداف والمحتوى والطريقة والتنظيم والتقويم. فالمنهج بمعناه الشامل هو ما يحدث للدارسين أي المتعلمين في المؤسسات التربوية. فهو أكثر من المحتوى التقليدي للدروس التي تعطي، وهو أيضا طريقة تقويم وطريقة تجمع فيها الطلاب في الصفوف، وينظم بها الوقت والواجبات وأشكال التفاعل. فالمنهج يشير -إذن- إلى الخبرات الشاملة تقدم للطلبة في المؤسسات التربوية سواء أكانت مخططة

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

لأهداف التعليمية على النحو: ١)، تعني الأهداف التعليمية في مجتمع معين بصياغة عقائده وقيمه وثروته وآماله واحتياجاته. ٢)، تعين الأهداف مخططي المنهج على اختيار المحتوى التدريسي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة الأهداف التعليمية المرجوة. ٣)، تساعد الأهداف التعلمية على تنسيق وتنظيم اتجاه العمل لتحقيق الغاية الكبيرة لبناء الإنسان المتكامل عقليا ووجدانيا وكل المجالات والفصول الدراسية...، المعلومات المزيدة: جلال من الله جبريل، *صياغة الأهداف التعليمية السلوكية وأثارها في التصميم التعليم للتدريس*، (السودان: دار المنظومة، ٢٠٠٥)، ص. ١٥٣

[٣] ماجد عرسان الكيلاني، *مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها*، عالم الكتب، الطباعة، والنشر، والتوزيع، الطبعة الأولى، (بيروت- لبنان. سنة ١٩٩٥م- ١٤١٦هـ)، ص.٦٩

أو غير مخططة.[٤] من المفترض أن يكون التركيز على التغييرات والتطورات في الممارسة التعليمية اللازمة لتحقيق نتائج وتعلم الطلاب على أساس المنهج التعليمي.

وتخطيط المنهج يتضمن قراره حول فلسفة التعليم. ثم يتم اشتقاق الأهداف وغايات المناهج من تلك المعتقدات.ويتم تحويل هذه الحالات في وقت لاحق في الفصول الدراسية ومخرجات التعلم المرجوة. والفلسفة لها تأثير أكبر على الوصول إلى جودة المنهج وتطويره ويوفر المربين والمعلمين وواضعي المناهج الدراسية مع إطار النظرية للتخطيط والتنفيذ وتقييم المنهج الدراسي في المدرسة. كما أنهاتساعد في الإجابة على ما هي المدارس وما الموضوعات المهمة، كيف ينبغي أن يتعلم الطلاب والمواد والطريقةالتي يجب أن تستخدم. وتقدم الفلسفة نقطة الانطلاق والحيوية والكشف عن مجريات الأمور في اتخاذ حول التعليم في مجملها القرار.[٥]

المنهج عبارة عن سلسلة من المنظمات التي تشمل الجوانب التالية؛ واضعي المنهج، وصانعي السياسات المنهجية والإداريين والمعلمين وآباء الطلاب *(student parents)* والطلاب أنفسهم. الذين لهم دور هام *(dominant role)* في أخذ الثمرة الأكديمية من التطبيق العملي، والمنهج له تأثير كبير من بداية المنهج إلى نتائجه. تتغير هذه الصور بمرور الوقت لتتوافق مع إدخال الصور الجديدة وإبستمولوجي في مجال الفلسفة وللحصول على نظرية المنهج الجديدة.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

---

[٤] ماجد عرسان الكيلاني، *مناهج التربية الإسلامية*، ... ص. ٦٩

[5] Eric Thomas Ogwora, "Philosophy as a Key Instrument in Establishing Curriculum, Educational Policy, Objectives, Goals of Education, Vision and Mission of Education", *Journal of Education and Practice*, 4 no. 11, (January 2013), pp. 96

استعارة المنهج *(curriculum metaphor)* مثل سحابة تخدم غرض النظر في المنهج الدراسي باعتباره ظاهرة ديناميكية. بالنسبة لبلبيس (Belbase)، سحابة ليست مجرد كائن، مثل حالة من بخار الماء، ولكن من التفاعل الدينامي بين بخار الماء ودرجة الحرارة، واضطراب الهواء، والجاذبية، والجسيمات في الغلاف الجوي. وبالمثل، فإن المنهج هو التفاعل الدينامي بين السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في الساحة المحلية والعالمية، وأثرت من بين المذاهب المختلفة من الناس في السلسلة الغذائية من لاعبي اللعبة *(game players)* لمنهج الدراسي.

والمنهج يمكن أن يفسر أيضا، وفقا لسيلور، (Saylor) (١٩٨١)، وهو أولا مواد التدريس، وثانيا صياغة مخرجات التعلم المرجوة، وثالثا توفير فرص التعلم، ورابعا التزامات المتعلمين.[٦] ومن خلال البيانات السابقة، فيريد الباحث أن يوضح أن المنهج المقصود في هذه الرسالة هو منهج تعليم اللغة العربية. ويرى أن المنهج هو الوسيلة الرئيسية التي يتم من خلالها إدخال الأطفال المتعلمين إلى هذه القيم من المهارات والاهتمامات والمواقف والمفاهيم ولب الموضوع، وفقا ل وليام إي. تومبس ووليام جي. تيرني (William G. Tierne and William E. Toombs) قد تميز فكرة المنهج الدراسي عبر مجموعة واسعة من المعاني.[٧] أحد الآراء الأساسية هو أن المنهج هو "كل ما يتم تدريسه." وجهة نظر ضيقة ترى أن المنهج هو "اختيار ونشر المواد التي تقدم المعرفة والمبادئ والقيم والمهارات التي هي العواقب

[6] A. Heris Hermawan, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Subdit Kelembagaaan Direktorat Pendidikan Tingggi Islam Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, Kementerian Agama RI), pp. 225

[7] William E. Toombs and William G. Tierney, "Curriculum Definitions and Reference Points", *Journal of Curriculum and Supervision*, 8, no. 3 (Spring 1993), pp. 176

المقصودة من التعليم الرسمي". ويحتمل رؤية واسعة إلى أن المنهج يجب أن يُفهم على أنه أشكال إيجابية من النشاط من كل مشتغل في الجامعات والمعاهد والمدارس.

ويمكن بناء مفهوم العمل حول العديد من المفاهيم المشتركة. أولا، مفهوم المنهج كخطة للتعليم المتطور، استنادا إلى تحليل شامل للمؤلفات حول هذا الموضوع.[٨] حينئذ أدى الكثير من البحوث الميدانية بين أعضاء مجلس الإدارة إلى أن المادة هي جزء أساسي من هذه الخطة. ثانيا، يمكن أن ينظر إلى المنهج كنظام تعليمي،

ثالثا، لقد تم تمديد مفهوم النظام للنظر في المنهج باعتباره فرعاً رئيسياً للجامعات والمعاهد والمدارس، مما فتح تحليل المدخلات والمخرجات. هذا النهج يمكن وصفه بأنه "تخطيط المنهج الدراسي النظامي." رابعا، تم اكتشاف فكرة المنهج كوسيلة لتنمية الطلاب ودمجها في بعض كتابات التعليم العالي الأكثر إلحاحًا. خامسا، يستمر التوجه التقليدي القوي للمنهج الدراسي باعتباره مشابهًا لهياكل المعرفة في "المنهج الأساسي" وفي إعادة التفسيرات *(reinterpretation)* المعاصرة.

من أفضل تقاليد البراغماتية الأمريكية هو المنهج "القائم على الكفاءات *(Competency-based)* "للمنهج الدراسي، منذ عشرينات القرن الماضي تم توضيحه بشكل كامل في كلية ألفيرنو (Alverno) بذكر "المهارة" هي أيضًا ميزات برنامج تؤدي إلى الحصول على شهادة أو ترخيص خارجي، مثل التمريض والأعمال والهندسة. تم العثور على نفس النهج الموجه نحو الهدف في المنهج الدراسي في الاهتمامات المعاصرة.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

[8] William E. Toombs and William G. Tierney, "Curriculum…, pp. 179

وباختصار، فإن تطبيق مفهوم "المنهج" في العالم الأكاديمي، لم يصل إلى المفهوم الدقيق للمعنى وقد توافقت آراء العلماء الأكفاء على أن معيار الممارسة المهنية تصبح مهمة في مجال التعليم. أولئك الذين يطبقون المفاهيم في المنهج في الحالات الحقيقية يجب أن يحددوا أولا تعريف العمل التشغيلي ثم يمارسونه بعد ذلك. وبذلك قد لا تكون كلها سيئة، لأنه يفرض النظر في المعاني، وأي تعريف عملي يجب أن يمنح مجالا واسعا للمبادرات المحلية. ولذلك، لا بد من تطوير المنهج الدراسي نظريا و تطبيقا. وترى ماري الفيور: (Mary Alvior) أن تطوير المنهج بأنه عملية مخططة وهادفة وتقدمية ومنهجية للتحسين الإيجابي في نظام التعليم. كلما حدث تغيير أو تطور في العالم التعليمي، فيتأثر المنهج الدراسي. وهناك حاجة إلى تحديثها من أجل تلبية احتياجات المجتمع.

ولتوضيح هذا الخلاف، يحتاج إلى الملاحظة التاريخية، خلال العصور القديمة، وقد علم الناس المعرفة والمهارات لدى أطفالهم من أجل البقاء على قيد الحياة عن طريق اصطياد الأسماك أو صيد الحيوانات من أجل الغذاء. ولم يتلقوا أي تعليم رسمي خلال تلك الفترة، وقد تعلموا واكتسبوا المعرفة والمهارات اللازمة للبقاء على قيد الحياة. لذلك، خلال تلك الفترة، كان لديهم بالفعل مقاربة في تعليمهم تسمى مقاربة سابر-الأسنان *(Saber-toothed)*.[٩] هذا النوع من المناهج يشير إلى نوع من المناهج التي كانت

[٩] وقالت Bebb's Theory إن أهمية النمور ذات سيفية الأسنان *(Saber-toothed)* لها علاقة بحقيقة أنه عندما يأتي الناس وجهًا لوجه مع أول نمر سيفية الأسنان، فإنهم يتحولون على الفور ويركضون مثل الرائحة الكريهة، ولكن عندما يأتون إلى تيار ويجدون أن الحجر الذي وضعوا فيه ليخطو ، فإنهم يضطرون إلى التوقف. بالإضافة إلى عدم وجود تشابه واضح بين الهروب من نمر سيفية الأسنان والجلوس على ضفة نهر،

موجودة خلال العصور القديمة والتي كان الغرض من التعليم من أجل البقاء. ومع ذلك، عندما أصبحت آثار الاكتشاف والاختراعات شيئا لا جدال فيه، تغيرت طريقة حياة السكان القدماء إلى الأفضل. ونتيجة لذلك، أصبح التعليم الرسمي يعمل على تطوير المنهج بشكل منظمة ومخطط له وموجه وتقدمي، حتى اليوم.

إن تطوير المناهج الدراسية له نطاق واسع جدا، لأنه لا يتعلق بالمدارس والطلاب والمعلمين فحسب، ولكن أيضًا بتنمية المجتمع بشكل عام. في مجال الاقتصاد الحالي، على سبيل المثال، أن تطوير المنهج له دور مهم في تحسين اقتصاد البلد. كما يقدم إجابات أو حلولاً للظروف والمشكلات العالمية الملحة، مثل البيئة والسياسة والاقتصاد الاجتماع والقضايا الأخرى المتعلقة بالفقر وتغير المناخ والتنمية المستدامة.

وينبغي أن تتحقق سلسلة من العمليات الإنمائية لتنمية المجتمع التعليمي. يجب وضع تطوير المنهج الدراسي، وخاصة على مستوى قدرة الطلاب، في الحفاظ على الهوية الوطنية وضمان نموها الاقتصادي واستقرارها. لذلك، يجب أن يكون عند الحكومة مع العلماء والمثقفين رؤية واضحة لشعبهم واتجاه تنمية بلادهم. بالنسبة للمستوى الجامعي، يجب أن يكون لديها برنامج المناهج الإبداعية والمبتكرة من أجل جذب الطلاب في حصة السوق المحلية أو الوطنية، حتى من البلدان الأجنبية سيتم تسجيلها. ويعني ارتفاع عدد المسجلين ارتفاع إيرادات الجامعات. وبالتالي، إذا كان يمكن استخدام إيرادات كبيرة لترقيات المعلم والمنح الدراسية والمكافآت.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

هناك تمييز مهم بين هذين السلوكين *(behaviors)*، يمكن تفسير السلوك الأول من حيث نموذج التحفيز والتحفيز المألوف الآن. والمعلومات المزيدة في هذا االطتاب:

Guy R. Lefrançois. *Theories of Human Learning*, (Cambridge University Press, 2020), pp. 107

كما يمكن استخدامه لتمويل البحوث وتطوير الأعمال التجارية، وإدخال مرافق للمؤسسات التعليمية والمكتبات والمختبرات وغيرها من وسائط الإعلام الحديثة.

كما أكد ماري، نعتقد أن اقتصاد البلاد يمكن أن تحسن طريقة حياة الناس من خلال تطوير المناهج الدراسية. وسعيا لتطويرها، وخبراء المناهج أو المختصين يجب عليهم العمل مع النواب أي مجلس الكبار وأعضاء المؤتمر، والمسؤولين الحكوميين المحليين، مثل المحافظين ورؤساء البلديات، وغيرها؛ مجتمعات الأعمال والصناعات. وأصحاب المصلحة لضبط تنفيذ قواعد وسياسات الإصلاحات التعليمية.[١٠] والمراد من تطوير المنهج الدراسي السابق هو تطوير المنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية، باعتبارها اللغة الدينية لجميع المسلمبن فهي لغة القرآن والحديث.لذلك منهج تعليم اللغة العربية شيء لا بد منه.

وقال محبيب عبد الوهاب: أن المنهج الدراسي للغة العربية يصبح من المهم للغاية، سواء كان بناء منهج اللغة الجديدة، أو تحسين وتطوير المنهج القائم. ومنهج تعليم اللغة في عصر العولمةهو أكثر تعقيدا لأنه يجب أن يأخذ في الاعتبار مجموعة من العوامل والمتغيرات المتعلقة بالفلسفة ما سمي بطبيعة وظيفة من اللغة، والجوانب الاجتماعية والثقافية ونفسية طلاب متعلمي اللغة، والبيئة الاجتماعية والسياسية، ونظام التعليم والتعلم، وما إلى ذلك. ويهدف منهج تعليم اللغة العربية في إنتاج جيل جديد من العلماء الذين يفهمون اللغة العربية وآدابها في كل تشعباتها والقادرين

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

[10] Guy R. Lefrançois. *Theories of Human,* المرجع السابق

على القراءة والكتابة والفهم، وصياغة الأفكار الهامة الخاصة باللغة العربية الفصحى الحديثة.

قال العالم اللغوي رايدينج (Ryding) كما نقله يون أون كيونغ (Yun Eun-Kyeong): أنه يقول: إذا كنت ترغب في إتقان اللغة العربية بطلاقة، يجب أن تتقن ثلاثة أنماط من اللغة على الأقل، وهي فصحى العصر وعامية المثقفين واللهجات العامية (١٩٩١). لذلك من المهم تنظيم تعليم اللغة العربية للأجانب من خلال تبني أساليب تعليمية شاملة تجمع بين اللهجات الكلاسيكية واللغات المحلية، وباستخدام مجموعة متنوعة من المواد التعليمية لتلبية رغبات الطلاب وتوقع أهداف التعلم، وهذا يكفي لتحسين المهارات اللغة أكثر فعالية بأربع مرات.[١١]

أكد مصطفى عبد السامع على أهمية تطوير المنهج من خلال الاهتمام بأربعة أمور: التوقعات والإجراءات والعمليات والتقدم الذي سيتم تحديثه. إن استراتيجية تطوير المنهج الدراسي للغة العربية تؤكد على تطوير كفاءة الاتصال الفعالي *(active communication)*، إلى أقصى حد وممكن أن تكون معتمدة على برنامج "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب" *CALL (Computer Assisted Learning Language)*، بتقنيات هذه الأشياء الأربعة: إعادة تأهيل، والمسؤولية، والعلاقة، والتقرير *(reeducation, responsibility, relevance, rapport)* في عملية التعلم، وبالتالي فإن تطوير المنهج الدراسي الذي يمكن أن يوفر ضمانات وجودة المنتج في عملية التعلم.[١٢]

---

[١١] يون أون كيونغ، *أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* -من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي-، محاضرة في قسم اللغة العربية، (هانكوك: بجامعة هانكوك للدراسات الاجنبية، ٢٠١٢)، ص. ٩٩

[12] Muhbib Abdul Wahab, "Standarisasi Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Negeri", *Arabiyât:* Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 3, no. 1, (July, 2016), pp. 33

STATE ISLAMIC UNIVERSITY SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA

وقد وضح رشدي أحمد طعيمة: كنتيجة، يتم توجيهها إلى مفهوم موجز لمنهج تدريس اللغة، حيث يميل العاملون في هذا المجال إلى التفكير في مفاهيم مناهج واسعة وفعالة، والتي تعتقد أن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم إلا من خلال المواقف اللغوية العادية والحياة والتواصل التي من خلالها يمارس المتعلمون اللغة مثل ممارسة طبيعية، لذلك يرى المثقفون أن المنهج يعني تجميع الخبرات. من بين هذه المواقف، يتم إعداد الخبرات اللغوية وأنشطة الاتصال وإعدادها واختيارها وتخطيطها وتنظيمها حتى يتمكن من تقدير المعرفة اللغوية وتعلمها وممارستها حتى يتمكن من استخدام اللغة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

نظرا لأهمية شكل منهج تعليم اللغة العربية، فمن الضروري تكثيف الأبحاث حول بنية منهج تعليم اللغة العربية، وفي وفي هذه الدراسة يهتم الباحث بدراسة الإبستمولوجي أو نظرية المعرفة على أنها فرع من فروع الفلسفة، وهذه الفروع تهتم بطبيعة ومجال مهم جدا. على الرغم، أن البحث يدور حول إمكانية المعرفة ومصدرها وطبيعتها. ويشمل البحث رؤية إمكانية وجودها أو عدم قدرتها على المعرفة، وفيما إذا كان من الممكن للإنسان من خلال العلوم المختلفة أن يدرك حقائق معينة ويقتنع بصحة وعيه وصحة معلوماته، أو ما إذا كانت قدرته على معرفة شيء ما هي مسألة شك وعدم يقين.

إن البحث عن مصادر المعرفة يخضع للنظر في المصادر وأدوات وأساليب البحث وقدرات هذا النهج لضمان أمن اكتساب المعرفة. يحاول الإجابة على الأسئلة التالية: ما هي المعرفة؟ كيف يمكن الحصول على المعرفة؟ ما مدى المعرفة بموضوع ما؟ يركز البحث والمناقشة في هذا المجال على تحليل طبيعة المعرفة وصلتها بالمفاهيم.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

وأن الفلسفة هي نشاط العقل. العقل البشري يحدق ويتأمل في كل شيء في هذا الكون. وقد أدى ذلك إلى إعادة النظر في مفهوم الواقع، عن كل ذلك. هذا الجهد يعرف كل ما تم القيام به على أساس منتظم، مما يعني أنه يستخدم العلوم المعرفية قانونية معرفية. وهذا العقل الفلسفي يبحث في حقيقة كل الأشياء حتى يحصل على المعنى الأساسي والعمقي والعميق. والفلسفة لديها فهم أساسي من أنواع مختلفة، من بين الأمور التالية:

١. محاولة المضاربة *(speculative effort)* إلى تقديم الرؤية المنظمة والمتكاملة من جميع الوقائع.

٢. المحاولة لوصف الحقيقة الواقعية المطلقة والأساسية والظاهرية.

٣. المحاولة التحديدية لحدود النطاقات المعرفية، وهي: المصدر، والحقيقة، الصحة *(validity)*، والقيمة.[١٣]

الفلسفة كعلم هي عبارة عن مجموعة من الأفكار التي تبناها الفلاسفة حول حقيقة اللغة رتبت بشكل منهجي لدراستها باستخدام أساليب محددة. وفي الوقت نفسه، كطريقة في التفكير، هي فلسفة اللغة هو التفكير الجذري والمنطقي والعالمي حول حقيقة اللغة. وفقا لفلسفة ريز المنتشر أن الموضوع المادي *(material object)* هو اللغة الفلسفية أو استخدام اللغة في سياق الفلسفة، في حين أن الموضوع الرسمي *(formal object)* هو وجهة نظر أيديولوجية أو فلسفة استطلاعات اللغة. وفي الوقت نفسه، وفقا لآسيب أحمد الهدايات: الموضوع المادي في فلسفة اللغة هي اللغة نفسها بشكل عام، في حين أن الموضوع الرسمي هو الناحية النظرية أو رأي عام وهو مراجعة شاملة للموضوع من وجهة نظر الفلسفة

[13] A. Heris Hermawan, *Filsafat Pendidikan Islam*, ... pp. 225

(الأونتولوجيا، والإبستمولوجيا، الأكسيولوجيا) وأساسا، وفقا لقول بيست (Best) كما نقله بوتو لكمن (Putu Laxman) كل نظرية في نهاية المطاف لها أربعة عناصر وهي:

١. الإبستمولوجيا - أو نظرية المعرفة *(theory of knowledge)* وهو شرح "كيف يمكن للإنسان أن يعرف/ معرفة ما يحتاج الناس إلى معرفته". كل نظرية على إرشادات حول كيفية اكتساب المعرفة عن شيء ما.

٢. أنتولوجيا أو علم الوجود - أو نظرية الواقع لشرح أو توفير فهم أساسي للواقع، أو من أي أعراض الحقيقية التي يمكن تعلمها.

٣. الموقع التاريخي - لشرح كيفية تشكيل النظرية عند ما أنشئت لأول مرة، في سياق أي نوع من حالة ما، بحيث يمكن للمستخدمين لديهم معرفة الخلفية النظرية حول هذه النظريات المذكورة.

٤. سلسلة المقترحات *(prescription)* لاستخدامها كدليل في أنشطتهم اليومية كأعضاء الاجتماعي.[١٤]

من بين المعلومات الواردة السابقة، لا نريد أن نناقش جميع فروع الفلسفة كلها، ولكن ستركز المناقشة على الدراسة الإبستمولوجية فحسب. ثم يقول (Ryan O'Dowd) لهذا المهم: أن طبيعة المشروع الإبستمولوجي شرحنا هنا ليتطلب نوعا من الإبستمولوجي المتواضع ثم الثقة في المعرفة دون اللجوء إلى الدوغمائية أو الدقة العلمية. المعرفة الحقيقية والمحتملة، ولكن ليس دائما الحصول عليها بسهولة، غالبًا ما يشوه أو يحجب تفضيلاتنا الشخصية والسياقات الثقافية والاجتماعية التي تحيط بها. من

[14] Pendit, Putu Laxman, *Penggunaan Teori dalam Penelitian Ilmu Perpustakaan & Informasi*, (Jakarta: ISIPII, Ikatan Sarjana Ilmu Perpustakaan Informasi Indonesia. 2015), pp. 5

أجل الحفاظ على هذا التوازن الدقيق، وسوف يحتاج إلى قول المزيد حول الأسلوب التأويلي أو ما سمي بالأسلوب الهرماناتيكي الذي سيجلب التفسير والإبستمولوجي معا.[١٥]

ويمكن أن يتوقع المرأ النفعية ليحقق نتائج أفضل في شرح: لماذا وصفت مهمة المعرفة، ولها قيمة أكثر فائدة من مجرد الاعتقاد به الذي يعتبر الحقيقة. وكانت التقاليد وراء مفهوم الأسئلة أو قضايا المعرفة مهمة جدا. مثل كيف سمع أفلاطون ينقل ذلك، لأنه يجيب عن سؤاله مع التأكيد على "المعرفة هي أكثر تجاوزا من الاعتقاد الصحيح، من العلاقات التي تربطه". المعرفة عند أفلاطون تبدو أن يقترح، أنها اعتقاد صحيح وأن ترتبط بحيث لا يمكن الهروب منها بسهولة.

وللمنهج الدراسي عموما أسس فلسفية وتاريخية ونفسية واجتماعية. يحتوي مجال المنهج الدراسي على مجموعة من المبادئ والنظريات في تطوير منهج تعليم اللغة العربية، بدءًا من المستوى الأساسي وحتى التعليم العالي أي الجامعة الذي لم تشهد تقدمًا كبيرًا، إذا ما نظر إليه من بعض الجوانب.

أولاً، أن اللغة العربية كلغة دينية منذ فجر الإسلام حتى الآن عمرها أكثر من أربعة عشر قرناً. ثانياً، إن تركيز وتطوير المنهج الدراسي غير قادر على مطابقة أو معادلة اللغات الأجنبية الأخرى. والمبدأ الثاني الذي يستحق التأكيد عليه هنا هو أن تدريس اللغة العربية لا ينبغي أن يقتصر على أي مستوى معين من التعليم، بل يجب أن يدمج في جميع مراحل منهج اللغة العربية. وينبغي أن يبدأ العمل على المفردات بمجرد أن يتمكن المتعلمون من

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

---

[15] Ryan O'Dowd, *The Wisdom of Torah: Epistemology in Deuteronomy and the Wisdom in Deuteronomy and the Wisdom Literature*, (Germany: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009), pp. 8

البدء في الجمع بين الكلمات لتشكيل العبارات والجمل البسيطة والاستمرار في جميع مستويات التعليم. يجب أن يزيد وقت الصف المخصص لمفردات اللغة العربيةمع زيادة مستوى الكفاءة لدى المتعلم، كما يجب تصميم الأنشطة المتعلقة بالمفردات سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها.[١٦]

فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية عبر المستويات، هناك مسألة عدد الكلمات المطلوبة للوصول إلى الكفاءة في كل مرحلة. على حد علم الباحث، لا يزال مجال تدريس اللغة العربية يفتقر إلى الدراسات حول حجم المفردات المطلوبة على مختلف المستويات. باستخدام الدراسات العامة حول حجم المفردات والتقارير القصصية من معلمي اللغة العربية، يمكنه أن يتنبأ بذلك من أجل وصول متعلمي اللغة العربية إلى المستوى المتقدم من الكفاءة، هناك حاجة إلى مفردات تتراوح بين ٣٠٠٠ و ٣٥٠٠ كلمة عالية التردد. ولكن في مناقشة عدد الكلمات وقائمة تردد الكلمات باللغة العربية، ومعلم حريصا يأخذ في الاعتبار حقيقة أن اللغة العربية تقوم على النظام الجذري، وأنه بالإضافة إلى عدد الكلمات، وهو بحاجة إلى تقدير عدد الجذور اللازمة لكل مستوى. ودمج نظام الجذر ونمط اكتساب المفردات يصبح حاسما على المستوى المتوسط والعالي وما بعدها، عندما يمكن للمتعلمين الاستفادة الكاملة من هذا النظام في التخمين في معنى كلمة جديدة.

ثالثاً، روح وتوجه فرصة الحصول على الوظيفة، واحتياجات توظيف عند الخريجين أو الحاصلين على بكالوريوس اللغة العربية لم تحظ بنفس الفرصة مقارنة ببكالوريوس اللغة الأجنبية الآخرين. كما قال كاسم م. وهبى:

---

[16] Kassem Wahba, Zeinab A. Taha, Liz England, *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, (New York: Routledge Tylor and Francis Group, 2014), pp. 333

إن اللغة العربية من خلال الدراسات العلمية، لا نعني تلك الدراسات الرسمية التي تنتج لنا يومياً من خلال تبديل الكليات وبعض المغادرين للغة العربية. وتجري معظم هذه الاجراءات وفقا لعينات سابقة الصنع وضعت في الغرب، أي على أساس الواقع الغربي. مهما كان تأثير هذه الدراسات التي قد تستخدم في معظمها لوصف الواقع الحالي. إن الحل الظاهري للمشاكل التي تعصف بتعليم اللغة العربية والتي تظهر في مثل هذه الدراسات لا يعدو أن يكون أحكاماً فردية، تفتقر إلى المكونات الأساسية التي نود أن نشير إليها في الصفحات التالية.[١٧] ولذلك لا بد من الخريجين أو حملة البكالوريوس في اللغة العربية أن يبذل جهدهم لتطوير دراسات عن اللغة العربية في المستقبل.

رابعاً، أساس فلسفي أقل وضوحاً، وبالتالي فإن البناء الإبستمولوجي لتطوير منهج تعليم اللغة العربية كان قائماً حتى الآن ولم يكن يمثل احتياجات هذا المجال.وإن العلم يعمل إذا كان يمكن أن يشرح بشكل واضح ونظامي وضع العلم نفسه والأشياء التي يتعلمها. كما أكد محبيب عبد الوهاب فالعلم العربي مثلا، يمكن اعتباره صالحاً كعلم إذا كان هذا المبنى يستطيع أن يشرح وضعه العلمي على الطرف الواحد، وموضوع الدراسة أو المادة والجوهر الذي هو المجال الدراسي. وبعبارة أخرى، فإن الإبستمولوجي يقود الإنسان إلى مدى فهم "شخصية وبناء العلم"؛ لماذا وكيف يمكن تصور هذا العلم منطقياً ومنهجياً ونظامياً؟ إن الاستجواب في الوضع العلمي ليس من مهم معرفة "الملامح المعرفية"فقط، بل يمكن أيضاً أن يستجيب لكيفية تطوير العلوم، ويتضمن منهج تعليم اللغة العربية.[١٨]

---

[17] Kassem Wahba, Zeinab A. Taha, Liz England, *Handbook for Arabic…,* pp. 382

[18] Muhbib Abdul Wahab, "Standarisasi Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab…, pp. 36

وفي مثل هذه الأهمية الإبستمولوجية للغة العربية، لذلك أعاد تمام حسن كما نقله محبيب إحياء تقوية أساس دراساته اللغوية من خلال البدء في ترسيخ أسسه العلمية. وفقا للمنح الدراسية اللغوية الحالية "غير مكتملة" وما زالت في طور النمو،لذلك، يُحتاج إلى تطوير مستمر بحيث يكون هناك تجديد للجدية.

بناء على آراء العلماء المختصين سابقا، وينظر إلى صاحب فلسفة اللغة كمجموعة من أفكار الفلاسفة حول حقيقة اللغة العربية رتبت بالشكل المنهجي لتعليمها، ومحاولة التفكير الجذري، والمنطقي والشمولي حول حقيقة اللغة اللعربية، ركزنا في هذا البحث على تحديد المسألة عن تصميم أنموذج البنية الأبسيمولوجية لمنهج تعليم اللغة العربية، الذي أقترحها رشدي أحمد طعيمة.

ب. تحديد المشكلات

بعد أن نكشف كشف الباحث عن القلق الأكاديمي كما هو موضح في خلفية المسألة السابقة ركز البحث على تحديد المسألة أساسا على لب موضوع هذا البحث هو فهم بنية أبستمولوجية أو نظرية المعرفة التي اقترحه رشدي أحمد طعيمة. من أجل تأصيل هذا البحث، أن يكون هناك اتجاه واضح، فيحتاج إلى اقتراح المشكلة على النحو التالي:

١. كيف يتم بناء منهج تعليم اللغة العربية، بوصفه كالأنظمة المعرفية بمنظور رشدي أحمد طعيمة؟
٢. ما هي أنموذج بناء الإبستمولوجية لمنهج تعليم اللغة العربية وفقا لرشدي أحمد طعيمة؟

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ج. أهداف البحث وفوائده

من المتوقع أن يكون لهذا البحث *(Research)* فوائد كبيرة في المجال العلمي *(The scientific field)*، ومن حين أن تكشف دراسة معمقة عن بناء أبستمولوجي منهج تعليم اللغة العربية من منظور رشدي أحمد طعيمة والصلّة المتينة *(relevance)* بين هذه الأفكار لتطوير عالم التعليم والتعلم العربي في هذه الأيام. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الفوائد التي يمكن تحقيقها والنتائج المتوقعة من هذا البحث هو المساهمة المعرفية *(contribution to knowladge)*، وخاصة لعالم تعليم اللغة العربية، سواء من الناحية النظرية والتطبيقية.

وفي الناحية النظرية، ومن المتوقع أن يُظهر المفهوم المتين أو النظرية الجديدة من هذا البحث، بالإضافة إلى إثراء خزانة نظريات تعليم اللغة العربية، وأن يكون خطوطا لأساس التطوير تعليم اللغة العربية في بناء المنهج الدراسي. ومن الناحية التطبيقية يمكن استخدام نتيجة البحث كأساس في تحديد الخطوات العملية الأساسية *(fundamentally)*، وخاصة في تنظيم وتطوير تعليم اللغة العربية على الأسس الإبستمولوجية أكثر وضوحا، وقوة في المستقبل *(futuristic)*. وبالنظر إلى ما ذكرنا في تحديد المشكلات، تهدف أهداف البحث إلى توضيح النتائج المستقبلية على النحو التالي:

١. لاستكشاف *(explore)*، أفكار رشدي أحمد طعيمة المتعلقة ببناء منهج تعليم اللغة العربية، باعتبارها كالوسائل الاتصالية واللغوية والإبستمولوجية.

٢. للعثور على بناء الإبستمولوجيا، وكيف يتم تحويل هذه المفاهيم إلى تطوير منهج تعليم اللغة العربية.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

د. الدراسة السابقة

للتدليل على أصالة هذا البحث، نبذل جهدنا، للعثور على البحوث المتعلقة بالموضوع. على سبيل المثال زيارة المكتبات المختلفة سواء كان داخل المدينة أو خارجها، حتى خارج البلاد، من خلال مساعدة محرك بحث جوجل *(google searching)* والمساعدات الأخرى. وظهرت النتائج أن البحوث والدراسات على فكرة رشدي أحمد طعيمة ، في مجموعة متنوعة من وجهات النظر لا توجد، أو لم يتم العثور عليهاحتى الان. وبعبارة أخرى، أن فكرة رشدي أحمد طعيمة. لم يعثر الباحث عن دراسات سابقة تناولتها.

ومع ذلك، في سياق تعليم اللغة العربية، هناك العديد من الكتب والدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بها، من بينها: أولا البحث العلمي لدكتور مهاجر على شكل رسالة الدكتورة بالموضوع: ثلاثية العقول لنبيل علي كإبستمولوجيا مناهج اللغة العربية في إندونيسيا (المنظور البنائي الوظيفي). والهدف من هذا البحث هو تحرى واكتشاف الإطار الإبستمولوجي لمناهج اللغة العربية المأخوذ من أفكار نبيل علي. وبدءا من مستوى المدارس حتى الجامعات، لم تشهد مناهج اللغة العربية تقدما كبيرا، وذلك إذا نظرنا إليها من عدة نواحي. الأولى، قد وصل عمر اللغة العربية إلى ١٣-١٤ قرن. الثانية، التطوير في المناهج الدراسية وطرق التدريس مازال متخلفا على ما وصلت إليه اللغات الأجنبية الأخرى. الثالثة، التفاوت في تعليم اللغة العربية ابتداءً من مستوى المدارس حتى الجامعات. الرابعة، عدم وضوح البناء الإبستمولوجي-المنهجي للمناهج الموجودة اليوم.

وبهذه المراحل أتى البحث بثلاث نتائج في استجابة لأزمة أكاديمية وصيغت في صياغة المشكلة المطروحة: ١) اللغة، وفقا لنبيل علي، هي نظام

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

الصوت الذي يتحول إلى معنى (رموز) يعكس الفكرة والمعرفة ويُستخدم كأداة الاتصالات العامة إما بمساعدة التكنولوجيا أو بعدمها. يرى نبيل علي إلى أن وظائف اللغة هي (أ) أداة التفكير، (ب) أداة الإبداع، (ج) وسيلة للنمو الذهني، (د) أداة تنمية الخطاب، (ه) أداة تحويل التكنولوجيا و تحويل المنتجات التكنولوجية. وهذا التعريف من اللغة ووظائفها، كما يصوره نبيل علي، في منظور بنائي وظيفي كشكل من أشكال الحفاظ على نمط تحقيق هدف المرجوة، كي يكون نظاما له آثار على نظم أخرى. ٢) يرى نبيل علي إلى أن المعرفة ولدت من ثلاثة عقول؛ العقل الإنساني والعقل الآلي والعقل الجماعي. ٣) إن أهمية فكر نبيل علي في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا يمكن أن ينظر إليها في عدة مستويات؛ النهج (المدخل) والطريقة والتقنية والمادة. (أ) مستوى النهج، وجدنا أن النهج الملائم لتعليم اللغة العربية هو نهج النظم المشتركة. (ب) مستوى الطريقة الناتجة عن النهج المنظمي هي طريقة تكنو-الاستماعي وتكنو-النحوي. (ج) التقنية في تدريس اللغة العربية تشمل على خمسة مبادئ للتعليم، وهي: الارتباط *(relating)*، والتجربة *(experiencing)*، والتطبيق *(applying)*، والتعاون *(cooperating)* والتحويل *(transforming)*. (د) مستوى المادة، يرتكز على مواد دراسية ذات صفة هرمية ومتسلسلة مع استخدام التكنولوجيا كوسيلة. وهذا البحث يساهم في ظهور نهج جديد في تعليم اللغة العربية وهو النهج المنظومي.والنتائج التي توصل إليها هذا البحث تتوقع أن تساهم في توضيح اتجاه تطوير مناهج اللغة العربية في إندونيسيا، وذلك لأسباب التالية: الأولى، البناء الإبستمولوجي الواضح. الثانية، الانتظام بين جزء وآخر. والثالثة، أهميتها البالغة وصلتها بمناهج اللغة العربية.[١٩]

[19] Muhajir, "Ṣulāṡiyah al-'Uqūl Nabil Ali sebagai Epistemologi Kurikulum Bahasa Arab di Indonesia (Perspektif Struktural-Fungsional)", *Disertasi,* (Yogyakarta, 2015), pp. viii

وثانيا البحث العلمي لنور خاتمة، تحت عنوان أهمية فلسفة اللغة في تطوير منهج تعليم اللغة العربية،وما خطر في بالها أن الدافع وراء هذا البحث أن تصميم منهج تعليم اللغة العربية وتنميتها، بالإضافة إلى ضرورة الالتفات إلى المبادئ العامة مثل العلاقتية والمرونة والاستمرارية، والتطبيق العملي، والفعالية، كما يجب الانتباه إلى مبادئ محددة فيما يتعلق بإعداد الأهداف، والمحتوى، خبرات التعلم والتقييم. وجاءت الفلسفة اللغوية في التخصصات اللغوية التي لها موقع استراتيجي لتصميم وتطوير المناهج تعليم اللغة العربية. ويرتبط ذلك مع مبدأ من المبادئ الخاصة التي تتراوح بين إعداد الأهداف والمحتوى، والخبرات التعليمية، ودرجات التقييم *(assessment)*. إذا تجاهلت الجوانب اللغوية والفلسفية للغة العربية، لا سيما في صياغة وتطوير منهج تدريس اللغة العربية، فلن يشجع ذلك عملية التعلم غير الفعالة فحسب، بل سيفتح أيضًا إمكانية نقل المهارات العربية المنخفضة والبطيئة.[٢٠]

وثالثا، البحث العلمي المنشور بالمجلة العلمية تحت عنوان "مستويات تعلم وتعليم اللغة العربية عند رشدي أحمد طعيمة" حاولت الباحثة في هذه الدراسة الكشف عن مستوى عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها عند رشدي أحمد طعيمة. يعتبر هذا البحث بحثا نوعيا لأنه يتبنى مدخلا وصفيًا وتحليليًا لا يحتاج إلى تصميم فرع بحثي ولا يستخدم بيانات إحصائية وهي تفسير نتائج البحث.ونقدم الخلاصة كما يلي: أولاً، وجدنا أن رشدي أحمد طعيمة كان لديه الفكر الأكاديمي في تعليم اللغة العربية، متأثراً بعلماء اللغة الغربية أثناء تخرجه من الولاية الغربية في مرحلة

[20] Nur Chotimah, "Urgensi Filsafat Bahasa Dalam Pengembangan Kurikulum Pembelajaran Bahasa Arab*", Jurnal Turats,* Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa dan Peradaban, (September, 2015), pp. 1

الدكتوراه، ومن بين العلماء الغربيين الذين أثروا فيه بلومفيلد (Bloomfield) وروبرت لادو (Robert Ladeau) وكارول (Carol) وجيرتنر (Gertne) وبرونر (Brunner). ثانياً، وجد الباحث أن مستوى تدريس وتعلم اللغة العربية عند رشدي أحمد طعيمة يعادل أيضاً اللغات الأجنبية الأخرى مثل الإنجليزية والفرنسية والإندونيسية لأن نظريته لغوية شائعة وهو لا يتخصص في اللغة العربية وحدها. ثالثاً، وجد الباحث أن رشدي أحمد طعيمة يشرح دائماً في بعض كتبه ما هو المستوى في اللغة العربية، وعملية تعلم التدريس بالتفصيل، ومن كتبه التي تسرد المستويات، وهي: الكتاب أ. تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ب. كتاب "تعليم اللغة اتصاليا"، ج. مهارات اللغوية.[٢١]

ورابعا، البحث العلمي الذي كتبه ربنسون (Robinson)، تحت عنوان: "الإبستمولجيا في علم التعليم اللغوي" وهو يبين في كتابته العلمية أن الإبستمولجيا هو المعرفة العلمية كوسيلة كيفية وضع الحق في المعرفة لإنتاج ما توصل إليه العلم. العلم هو المعرفة المنهجية المتولدة من الأنشطة الهامة التي تركز على هذا الاكتشاف، وله العديد من الفروع الهمة. ومن ثم أن اللغويات التطبيقية هي فرع من فروع العلوم التي تعد واحدة من علم اهتمامات اللغة لحل المشاكل العملية التي كانت موجودة في المجتمع. واللغويات التطبيقية نفسها لديها عدة أجزاء، واحد منهم هو علم لتعليم اللغة، وهو نظام من المعارف حول تعليم اللغة المكتسبة من خلال البحوث المكثفة. وهكذا فإن الإبستمولوجيا من العلوم المحدثة، خاصة العلوم

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

[٢١] أزكيا محرم البانتاني، "مستويات تعلم وتعليم اللغة العربية عند رشدي أحمد طعيمة"، *Arabiyat:* Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan kebahasaan, 1 no. 1 (January, 2014), pp. 146

لتعليم اللغة عبارة عن مجموعة من كيفية إعداد الحق في المعرفة لإنتاج مخرجات تدريس اللغة نفسها.

عند مناقشة حول كيفية تنظيم المعرفة في شكل من أشكال المعرفة، وبالطبع أن نتعامل بالمنهج العلمي، الذي هو حجر الزاوية في الإبستمولوجيا نفسه. لا يمكن فصل المنهج العلمي من الدراسة. مع البحث وسوف نحصل على مفهوم حل مشاكل الحياة. مع أبحاث تعليم اللغة سنجد تطوير النظريات والنماذج، أو استراتيجيات جديدة في تعليم اللغة حتى العثور على العوامل التي تؤثرفي المشاكل تعليم اللغة، واتخاذ القرارات أو السياسات. وهناك أنواع كثيرة من الأساليب المستخدمة في الدراسة لتعليم اللغة.[٢٢]

من خلال بيانات العمل العلمي والبحوث التي قام بها باحثون سابقون أجريت بشكل تنظيمي يمكن القول إن بناء إبستمولوجي منهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، يمكن أن يقال إن المشاكل التي أثيرت في هذه الدراسة لم يدرسها آخرون. لذا تأكد من اختيار هذا الموضوع الأصيل.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

هـ. الإطار النظري

كأداة اكتشاف ومشكلة، والأداة التحليلية التي تمت مناقشتها في هذه الدراسة، ويستخدم الباحث النظريتين الرئيسيتين. أولا، نظرية المعرفة التي اشتهرت باسم الإبستمولوجي وهو من فرع من فروع المجال الفلسفي، لذا يستعمل المقاربة الفلسفية *(philosophy approach)* في هذا البحث.

---

[22] Robinson, *Epistemologi Ilmu Pendidikan Bahasa*, (Yogyakarta: Prodi Linguistik Terapan Program Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta, tt), pp. 11

ويستخدم الإطار النظري لرسم خريطة المواضيع والأفكار، والأفكار والمفاهيم والظروف الاجتماعية والثقافية للموضوع المبحوث.

ثانيا، لتفتيش مفهوم الموضوع البحثي *(object of research)* من حيث تعليم اللغة العربية ثم طرح رأي الخبراء بشأن المدخل والأساليب والتقنيات، وكذلك الأشياء الفردية في التعليم. ويتم ذلك كمقياس للمقارنة وجدلية الأفكار من أجل العثور على الموقف من إيجابيات وسلبيات.

يتم تعريف الإبستمولوجي بشكل من أشكال مختلفة. ولد الإبستمولوجي كفرع من فروع الفلسفة المتعلقة بطبيعة العلم والمعرفة. ثم استخدم الفلاسفة مصطلح الإبستمولوجي بشكل مختلف قليلا، وغالبا ما يشير إلى مصطلح المعرفة الشخصية كمعتقد حول تكوين الطلاب المرتبطين بطبيعة المعرفة والعلوم. كانت إحدى هذه الدراسات الأولى هي الدراسة الطولية *(longitudinal study)* التي أجراها ويليام بيري (William Perry) (١٩٧٠) للطلاب الذين ينتجون مخططات لوصف الطلاب حول الإبستمولوجي. وفقا لهذا المخطط، ينتقل الفرد من أفكار معينة حول المعرفة، عبر مرحلة من النسبية المتطرفة حيث يُنظر إلى كل المعرفة على أنها صالحة بشكل متساوٍ، وفي النهاية يبدأ في إدراك أن المعرفة هي مؤقتًا حقيقة من ادعاءات متنافسة متعاطفة ويجب تقييمها ضد مجموعة من المعايير التي لا تتعارض بعضها البعض.[٢٣]

وكان هناك الناقد والكاتب الفرنسي هو بارطس رالان (Barthes Roland)، على الرغم من أنه تجاوز البنيوية وما بعد البنيوية من التعليم النقدي، ولكن اسمه كان يعزى إلى نهج بنيوي، حيث أصبحت وجهة نظره

[23] Emily J. Borda and friends, "Concept Maps as Tools for Assessing Students' Epistemologies of Science", *Electronic Journal of Science Education,* 13, No. 2, (July, 2009), pp. 161

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

سمة مميزة لدرس بنيوي، فقد تم توزيع هذه الآراء على المحاور الرئيسية الثلاثة للعملية الإبداعية: المتلقي، والنص، والمبدع، على النحو التالي:

١- المتلقي: يضع بارتس المتلقي كمحور لاهتمامه، ويجعله شريكاً في إنتاج النص، وليس فقط نص الأدب الاستهلاكي اللغوي، لأن بارتس لا يستهدف القراء المنتظمين، بل يستهدف النص المكتوب للقراء المتعلمين الذين يمكنهم وضع شفرة النص، والتحقيق في عمقه، والكشف عن معنى الجمال ووضع الإبداع فيه، للقراء الذين يستطيعون قراءة النص الشعري

٢- النص: يتكون نص بارتس من ترتيب لغوي، وهو بلاغة لغوية مكتوبة على أساس فرز العلامات اللغوية، بمعنى أن كل نص أدبي له مظهران. مشاهدات كبيرة ممثلة بأحرف وتتكون من الكلمات وتعبيرات الدالة، ومظهر ملحوظ. هذا هو الجانب المجرد أو الإدراك للعقل.

٣- المبدع: طلب بارطس تحرير النص من سلطة المؤلف والتواصل مع سلطة القارئ، وبناءً على هذا الادعاء يمكن فهم كلمة بارت الشهيرة حول وفاة المؤلف، لأنه لا ينوي إبطال المؤلف تمامًا، لكنه لا يفعل ذلك. يشير إلى أي شيء خارج النص حتى لا يتأثر القارئ بسيرته الذاتية. مؤلف أو بيان آخر يوجه القراءة، لذلك يرى بارت يتحدث عن قارئ متعلم يمكنه فهم ما يعنيه المؤلف.[٢٤]

إن الأبستمولوجيا هو: كيف يعرف الإنسان تنظيم المعرفة التي تجعل بيان المعرفي الضمني حول مفهوم المعرفة *(knowledge of concepts)* والأفعال (مثل التمثيل)، والكيانات، والأنظمة. في القيم تلك المفاهيم، وفقا

---

[٢٤] رالان بارطس، "مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص"، *ترجمة منذر عياشي*، الطبعة الأولى، (سورية: مركز الإنماء الحضاري ، حلب، سورية، ١٩٩٣م)، ص. ١٠

لتنس تي. جسبه (Joseph T. Tennis) أنه يجعل المعرفة والموقف المعرفي يحددان نوع المعرفة التي يريدها الشخص. بعض الأسماء الشائعة للحالات المعرفية هي: عملية البركماتية والوضعية والتشغيلية والمرجعية والذرائعية والتجريبية والعقلانية والواقعية وما إلى ذلك. وكل من هذه المطالبات تجعل لأي نوع من المعرفة يمكن أن تنشأ من خلال البحث، وكيفية جمعها، وكيف ويرد عليها. إنه الموقف المعرفي الذي يقوم بهذا العمل الجليل، لأن لدى المثقفون وجهة نظر منهجية على أرض الواقع، ولديهم معرفة لتلك المطالبات، أو المعانى التي يمكن أن ينسب إليها. وقد قمنا بتنظيم المعرفة التي تدعي الموقف المعرفي العملي بيانا ضد المواقف العقلانية عن معنى الحقيقة، وكيف يأتى للتعرف عليها.

ويضيف رالاند بما نقله من هجرلاند (Hjorland) قال: قد يقدم لنا هذا عددًا من المواقف المعرفية لدراسة تنظيم المعرفة؛ والعمل العظيم هو الانتقال من المادة ومن خلال النشاط النظري، ثم إلى بعض ما سيتم استخراجه من موقع العقلانية الضمنية. ومن ثم إلى وجهات النظر الواقعية الناقدة. وهي ليست وحدة في تحديد مدارس الفكر المعرفي في تنظيم المعرفة. ومع المصلحة في هذا المجال نجد أن هناك ما يقرب العديد من التعاريف لهذه المصطلحات كما أن هناك ذُكر في هذه الكتابة. وتنويعات *(variegations)* من تفسيرات الإبستمولوجيا والمواقف المعرفية، وأمثالها، وجعل تحديد واستخدام الإبستمولوجيا من مشكلة وصعوبة لنا في تنظيم المعرفة. هناك عبئا إضافيا على تجسيد الموقف المعرفي في أنماط الأنظمة وفي الكتابات، الأمر الذي يؤدي إلى عدد من سوء الفهم في الاتصال العلمي. على سبيل المثال، العديد من المفكرين ما بعد البنيوي استخدام النثر لزعزعة استقرار الموقف من المعرفة مستقرة، وأنها، كما لعب ذلك في اللغة

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

التي يستخدمونها لتحقيق النتائج والتفسيرات من عملهم. وقد قسم جوسب هذه المتطالبات إلى ما يلي:

١. مقاربة العقل السليمي *(Common-sense Approach)*

الإبستمولوجيا هو جزء مهم من المحركات لتنظيم المعرفة لأنها تعكس افتراضات حول اللغة، والمادة الأساسية لأنظمة تنظيم المعرفة *(knowledge organization systems)*. والموقف لا يزال هي السائدة، والتي يمكن أن نسميها: مدخل الحس السليمي للغة والتمثيل، ويحجب تعقيد وتنوع الحالي في تمثيل وطلب المعرفة من خلال استخدام اللغة. الإبستمولوجيا هي أدوات تستخدم لتقديم نقد لهذا المدخل الحس السليمي. وهو يتناول مسألة ملموسة وكيفية تعرف ما سيتم عرضها في التصنيف والفهرسة، أو غيرها من أنظمة تنظيم المعرفة. ويرتبط أيضا بهذا المنهج العلمي.[٢٥]

٢. مقاربة المعاني *(Meaning Approach)*

تغير الفكر المعرفي ولها المواقف المعرفية والمطالبات التى تترتب على مر الزمن. في بعض الحالات تعايشت اثنين أو أكثر من المواقف، وفي حين انخفضت غيرها من مصالح، وفي تركيز معنى لها، بحث سفينيوس (Svenonius) المواقف المعرفية الأساسية لتنظيم المعرفة. وتصف التشغيلية *(Operationalism)*، والنظرية المرجعية، والنظرية الصكّية *(Instrumental Theory)*، ونظرية الأنظمة كما في طريقة واحدة أو أساسية أخرى لتنظيم المعرفة.[٢٦] وقد أثرت هذه المواقف البحوث في المؤسسة المعرفة منذ بداية القرن العشرين. وكل هذه تجعل بعض بيان

---

[٢٥] رالان بارطس، "مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص"، *ترجمة...*، المرجع السابق

[26] Joseph, T. Tennis. *Epistemology, Theory, and Methodology in Knowledge...*

حول المعنى، وعلى وجه التحديد كيف يعرف ما تعنيه كلمة واحدة، ونتيجة لذلك، وأن تعرف كيفية بناء المنظمة المعرفية التى ذات المعاني. كما يمكن ربما أن تقرأ من عناوينها.

وتعطى الكلمات معانيها جديدة، وبعضها ببعض واصلة للكشف عن نوايا الجديدة. يدعي هذا الموقف المعرفي والكلمات التي تعرف بأنها حاليا تحد من تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعاني، ولذا فلا بد أن تصاغ حديثا أو إعادة تصميم من عقار المعنى. هذه القائمة جذرية لمعاني كلمة تعزز المطالبات المعرفة متميزة عن الواقع، كيف تعرف المعاني ذلك، وعلاوة على ذلك، نظرية معينة، وتدفق منهجية من هذا الموقف.

هناك بعض الباحثين، من هؤلاء هوفر (Hofer) وبينتريش (Pintrich) (١٩٩٧) وساندوفال (Sandoval) (٢٠٠٥)، بما نقله أندرو إلبي (Andrew Elby) ويقولون: أن تعريف الإبستمولوجي له وجهات النظر حول طبيعة المعرفة والعلم ولكن ليس وجهات النظر حول طبيعة التعليم. ويستمر الآخرون باستخدام تعريف أكثر رحابة من الإبستمولوجيا الذي يشمل وجهات النظر حول التعلم. ونزعم أن نطاق الإبستمولوجيا لا ينبغي أن يتقرر تماما بداهة. وفي حين، تحولت آراء الناس حول طبيعة العلم والمعرفة من أصولها في مجال الفلسفة (على الرغم من تشابهها) إلى وجهات نظرهما حول طبيعة التعلم ونطاقه بالكامل في مجال التعليم، ثم فمن المنطقي لتحديد منطقتين منفصلتين من دراسة مماثلة لتلك المجموعتين فصل من البنية النفسية، ومن بعض الرؤية النظرية، إلا أن النتائج التجريبية قد تدعم التفسير أن وجهات النظر حول المعرفة متشابكة بدون الانفصال عن وجهات النظر حول التعليم. وفي هذه الحالة، باستثناء وجهات النظر حول التعلم من الإبستمولوجيا يحجب بدلا من يلقي ضوءا

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

على المحتوى والبنية المعرفية وجهات النظر الطلاب. أن تكون واضحة، ويقول أفلاطون: أنا لا أعتقد أن المجتمع تقرر، الآن، إلى حفر "وجهات النظر حول طبيعة التعليم" في تعريف الإبستمولوجيا. وأزعم بدلا من ذلك أنه أكثر إنتاجية لا تتلاقى على تعريف حتى يشير إلى المزيد من التقدم التجريبي والنظري بنا نحو أفضل طريقة ل"نحت الطبيعة في مفاصلها".[٢٧] وهناك تعريف الإبستمولوجيا يجب أن تستوعب وجهات النظر حول التعليم من هذه المراحل التالية:

١. الخلط أو الشك: بما في ذلك الآراء حول التعلم في الدراسات الإبستمولوجية، فإن يخاطر الخلط بين وجهات النظر المعرفية مع الدوافع والمعتقدات الأخرى عند الطلاب.

٢. التخطيط التعريفي: إن دمج وجهة نظر التعليم في تعريف الإبستمولوجي يفشل في الانسجام مع الطريقة التي يتم بها تعريف معظم العلاجات النفسية والفلسفية في مجال الإبستمولوجي.

٣. الوضوح: تعيين معنى الإبستمولوجي ليشمل وجهات النظر فقط عن المعرفة ومع العلم والمثقف يوفر وضوح للأبحاث وبناء النظرية.[٢٨]

وهكذا بعض شرح المعلمات موجزة لنظرية خريطة أو مفهوم الإبستمولوجا وسيتم شرحه بالتفصيل في الباب التالي.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

---

[27] Andrew Elby, *Defining personal epistemology: A response to Hofer & Pintrich and Sandoval,* (USA: Dept. of Physics and Dept. of Curriculum & Instruction University of Maryland College Park, 2011), pp. 2

[٢٨] المرجع السابق. ص. ٤

و. منهجية البحث

المدخل هو إحدى الوسائل المهمة لتحقيق هدف معين، وهو مجموعة من القواعد التي نتبعها في دراساته حول المشاكل لاكتشاف الحقيقة أو في معالجة الموضوعات التي نتعلمها.[٢٩] المدخل من هذا البحث هي طريقة تستخدم لجمع الأدلة وتحليل البيانات التي نحتاجها للإجابة على المسائل. أم المدخل الذي يستخدم في هذا البحث هو أن يأحذ المدخل الفلسفي. ويقدم المدخل الفلسفي لإجراء الوصف *(Description)* من خلال توصيف النصوص *(texts)*، وتحليل المفهوم والتحليل الاجتماعي والثقافي *(context)*، ويستخدم وصف النصوص للمساعدة في العثور على المعنى الحقيقي وراء شيء ما، في حين أن وصف هذا المفهوم، يستخدم كمساعد للعثور على معنى الكلمات التي تعتبر أصل أو المفتاح الذي لديه فكرة، ووصف الاجتماعي والثقافي يستخدم للمساعدة في العثور على لاقتضاء المفهوم مع واقع في المستقبل.

وانطلاقاً من نوع هذا البحث، الذي ينتمي إلى البحث المكتبي *(research library)*، وهو فكر علمي يستند إلى نتائج أبحاث الكتب أو المقالات وغيرها المتعلقة بموضوع البحث. وعلى هذا النحو، يعتمد الباحث في عمق النتائج على الكتب الشهيرة ذات المحتوى بأفكار أو روايات من وجهة نظر المفكرين.

١. مصادر البيانات

نظرا إلى أن هذا البحث من البحوث المكتبية فنعتمد على المصادر المكتبية المطبوعة. ومصادر البيانات في هذا البحث تنقسم إلى

---

[٢٩] محمد الدسوقي، *منهج البحث في العلوم الاسلامية*، (د.م.: دارالاوزاعي، ١٩٨٣م)، ص. ٤٣ وانظر محمد رواس قلعة جي، *طرق البحث في الدراسات الاسلامية*، (بيروت لبنان: دارالنفاس، ١٩٩٩م)، ص. ٥

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

المصدر الأساسي والمصدر الثانوي.[٣٠]فالمصادر الأساسيّة في هذا البحث هي الكتب التي تبين المنهج الدراسي ككتاب تعليم اللغة العربية لشيخ رشدي أحمد طعيمة، والكتب الأخرى التي لها علاقة بالبحث، والمعاجم والموضوعات غيرها، المصادر الثانوية هي مصادر أخرى لها ارتباط وثيق بموضوع البحث.

٢. طريقة تحليل البيانات

في هذه الأطروحة، نستخدم الطريقةالنوعية أو الكيفية *(qualitative)* ولا الكمية *(quantitative)*، وطريقة التحليل في هذه الأطروحة هي طريقة وصفية *(descriptive)* تتعلق بتحليل المحتوى *(contentanalysis)* وطرق البيانات، ثم يتم وصفها وتفسيرها باستخدام الطريقة النقدية بطريقة منظمة ودقيقة للحصول على المعنى المقصود.

وهذا البحث الوصفي الذي يهدف إلى وصف كل ما هو المعمول به حاليا. وهناك محاولة لوصف وتسجيل وتحليل وتفسير الحالة الراهنة أو الأحداث القائمة. وبعبارة أخرى أن الدراسة الوصفية النوعية هي التي تهدف إلى الحصول على معلومات حول الوضع القائم فيها.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ويرى بعض المختصين: تم تصميم دراسة وصفية نوعية لجمع معلومات حول الظروف الفعلية عندما كان الحادث لا يزال يحدث. إن جوهر البحث الوصفي النوعي هو طريقة لإجراءات البحث حول حالة مجموعة من الأشخاص، أي وجود موضوع يهدف إلى تحويل هذه الميزة

[30] Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitia*n, (Jakarta: Bulan bintang, 2002), pp. 83

أو الصورة أو اللوحة إلى معلومات مهمة ومنهجية وواقعية ودقيقة حول الحقائق أو الظواهر التي تريد أن تتحقق.

ي. تنظيم البحث

حاول الباحث كتابة هذا البحث بصورة مرتبة ومنظمة. و تتكون هذه الطروحة من خمسة أبواب، على النحو التالي : الباب الأول : مقدمة و تحتوي على خلفية البحث، وتحديد المشاكل، وأهداف وفوائد البحث، والدراسات السابقة، ومنهجية البحث وتنظيم البحث.

الباب الثاني: قراءة البنية الإبستمولوجية العامة للمنهج الدراسي، ويحتوي هذا الباب على نظرة عامة عن الإلستمولوجية و ما يتعلق بها من نقاط مهمة وأساسية في الإبستمولوجي، ثم البحث عن فلسفة المنهج الدراسي.

الباب الثالث: في هذا الباب نستعرض حياة رشدي أحمد طعيمة. وفق السياق التاريخي والمقصود من ذلك هو بداية الخلفية الاجتماعية والفكرية والتعليم لدى رشدي أحمد طعيمة، الحجر الأساسي في التفكير وأعماله وكذلك خطاب تجديد تعلم اللغة العربية وتعليم الإسلام و المسلمين.

الباب الرابع: يبحث في مناقشة اللغة بوصفها نظاما للمعرفة، واللغة مع التخصصات العلمية الأخرى، وتكشف مزايا ونقصان عن فكرة رشدي أحمد طعيمة. يجب أن يغطي مخطط هذا القسم أيضًا أساسيات تفكير رشدي أحمد طعيمة المتعلقة بتعليم اللغة العربية أيضًا، بدءًا من البناء الإبستيمولوجي، الإطار والتطور العلمي أولوية كمصدر للتعلم اللغة العربية وتعلم اللغة العربية يرتبط مع التخصصات العلمية الأخرى.

الباب الخامس: الخاتمة ويشتمل هذاالباب على النتائج والاقتراحات.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

الباب الخامس

الخاتمة

في الفصول الأربعة السابقة، قد قام الباحث بتفكيك ووصف الإنشاءات البحثية، والدراسات النظرية المستخدمة كالمقاربة المنهجية والإعداد الاجتماعي للأشياء البحثية، والبيانات الموضوعية عن البحث وأهميته، في هذا الفصل، سيتم إيلاء الاهتمام لتقاطع ما تم تحديده سابقا. ويتم ذلك حتى يكون هناك ترتيب واضح من المخططين بين المشاكل الأكاديمية التي تركز على صياغة المشكلة مع الاستنتاجات التي يجري تجميعها. كما أن لديها أهمية في استدامة البحوث الأخرى في المستقبل.

أ. النتائج

واستناداً إلى سلسلة من الأوصاف والتحليلات التي قُدمت فيما يتعلق بهذه الأطروحة، يمكن استخلاص بعض الاستنتاجات، من بين استنتاجات أخرى على النحو التالي:١)إن اللغة العربية حسب رشدي أحمد طعيمة ليس فقط كوسيلة للتواصل، والتبادل الإعلامي للآراء ولأفكار. والعواقب على ذلك، يرى رشدي أحمد طعيمة أن اللغة العربية هي لغة تعكس بناء الإنسان لبيئتها، مما يعني أن اللغة العربية هي أيضاً التمثيل *(representation)* لكيفية التفكير وفلسفة الحياة والحكمة عند المتكلمين. والنتيجة المنطقية هي أن اللغة العربية تحتوي على "مليون معنى، لذلك ليس من المستغرب أن يتم اختيارها كلغة "الدين". وفي التطورات اللاحقة، ولدت دراسة اللغة العربية تخصصات مختلفة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. وهو، بحسب رشدي أحمد طعيمة، لأن اللغة العربية قادرة على تحليل نفسها، من ناحية، وهي جدلية مع العلم الآخر، من ناحية أخرى.

وفي سياق معنى اللغة، قد شرح رشدي أحمد طعيمة أن هناك ستة معان للغات هي: أولاً. اللغة هي رمز، رمز يعني التعبير عن شيء له معنى معين

يتفق عليه الناس. لذلك الرمز له وصف نسبي، وكلمة ليست علامة تشير على الكائن، ولكن الكلمة هي رمز مرتبط بالمحسوس، وقد يدل على شيء مجرد. وقد وضع القدماء القانون لاستخدام الرموز، التي يمكن تلخيصها على النحو التالي؛ رمز واحد يظهر معنى واحد فقط. أن الرمز يحل محل المعنى الآخر، وكلاهما يشير إلى نفس المعنى. معنى الرمز العام هو نفس الرمز عند تعيين الدلالة، مثل كلمة: "هذا الحيوان"، في إشارة إلى رمز كلمة القط أو الفأر. يظهر الرمز ما هو شائع الاستخدام للإشارة إليه، ويجب ألا يشير إلى ما هو أفضل لإظهاره في الاستخدام الجيد، ما هو مفهوم أنه أكثر شيوعًا من الأهمية العادية. يحتوي الرمز المركب على رموز جزئية، ويمكن استبدال أحدها. وأن يرتّب جميع الآثار معا في نظم معينة، كل منها يتضمن مكانا واحدا في النظام *(integrated system)*.

ثانياً، اللغة صوت، اللغة هي صوت إنساني ونطق من قبل أعضاء متكلميه. الصوت له مساحة محدودة، وقدرة أعضاء المتكلمين محدودة أيضا، لأنها تنتج عددا من الأصوات ويتم التعبير عنها بالترتيب الأبجدي. ومع ذلك، فإن هذا الصوت المحدود، ينتج العديد من الضوضاء الجهاز تتراوح بين الحنجرة والحلق واللسان والشفاه والأنف. وهذا حضور واسع ومتنوع للتخصصات اللغوية التي تعبر عنها حوالي ستة آلاف لغة، لتكون أساسا لجميع الحضارات التي كانت موجودة على الأرض، فضلا عن كونها فيصلا بين الناس المتكلمين والكائنات الأخرى.

ثالثا، اللغة هي النظام، والمعنى هنا أن الأساس الذي يمكن من خلاله تنفيذ الوظيفة على النحو الأمثل، والقاعدة التي يتم التحكم في إعداداتها بناءً عليها. وتمتد البنية والتسلسلات باللغة العربية لتشمل طريقة يتم بها تعيين الحروف، وتتألف من النظام الصوتي والجمل. وهذا لا يعني مجرد قواعد نحوية، بل أيضا قواعد مختلفة تحكم العلاقة بين مختلف مكونات

اللغة والصوت والحروف والاقتراحات والتراكيب. الطابع التقليدي *(conventional character)* للغة هو المبدأ الأساسي الذي لديه المذاهب والمتطلبات التي اللغة هي نظام إشارة حيث أنها قادرة على تحريك ما يسمى فكرة عقلية منتجة *(productive mental ideas)*.

رابعاً، اللغة عرفية، بحسب رشدي أحمد طعيمة، اللغة تراث تلقاه البشر جيلا بعد جيل، قد يكون هناك بعض الظواهر اللغوية كتفسير، وأحيانًا قد لا يجدها المرء. والمطلوب هنا ألا يعترض المعلم بالتفصيل لتلك الظواهر خشية أن يجد نفسه في موقع يعجز فيه عن التعليل، إن محور اهتمام المعلم هو تعليم اللغة العربية وليس حديث عن فلسفتها أو ظواهرها اللغوية للطلاب المبتدئين. إن الجدير بمعلم أن ينأى بالطلاب خاصة في المرحلة الأولى من تعلم اللغة العربية عن التعرض للخلافات بين الآراء أو التعليلات التي قد يقبل العقل بعضها ويرفض بعضها الآخر، يمكن أن يؤدي جزئيًا إلى عقل سليم والذي يحدث غالبًا في مرحلة متقدمة *(advanced level)*.

خامساً، اللغة هي الثقافة، العلاقة بين اللغة العربية والثقافة أوضح مما يتحدث عنها البشر في مجال الحياة، لأن الجزيرة العربية وعاء ثقافي وإحدى الوسائل هي الأكثر قدرة على نقلها من شخص إلى آخر ومن جيل إلى آخر. و معلم اللغة الأكثر جودة هوالذي يعرف الدلالات الموجودة وراء الاستخدام اللغوي في حالات وظروف مختلفة. يتطلب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها معرفة اللغة العربية والثقافة الإسلامية بصورة جيدة. اللغة العربية والثقافة الإسلامية يسيران يدا بيد، ومن المستحيل فصل أحدهما عن الآخر. كما أن تدريس الثقافة العربية والإسلامية يأخذ إحدى طريقتين، الأولى مباشرة، وهي تكريس *(devote)* الوقت للدراسة في الثقافة

العربية أو غيرها. والثاني غير مباشر، في إشارة إلى دلالات الثقافة العربية في تكوين المفردات أو الجملة والعبارات المستخدمة.

سادسا، اللغة هي الاتصال، والمراد هنا يعني القدرة على نقل أفكاره إلى الآخرين وفهم أفكارهم. ولذلك فإن اللغة لها وظيفتين أساسيتين: فهم وإفهام. ومن المعروف أن كل شخص لديه هدف في تعلم لغة أجنبية معينة. البرنامج الجيد هو البرنامج القادر على تحقيق رغبات واحتياجات الطلاب وتلبية مطالبهم لتعلم لغة جديدة كهدف لدراسته. لذلك، قبل البدء في تعلم اللغة العربية لجماهير وأهداف محددة، فيجب عليهم تعلم ومعرفة أهدافهم من تعلم اللغة العربية والمواقف والمجتمعات العامة حيث يريدون التواصل مع المتحدثين. إن ذلك من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لتعليم اللغة العربية. ويستحث خطاهم نحو إجادتها، ويجعل من هذا كله خبرة طيبة يسترخصون في سبيلها الجيد والوقت في المستقبل.

٢) أن يستند أساس تطوير المنهج العربي، بحسب رشدي أحمد طعيمة، إلى ثلاثة أمور، أولها؛ علم اللغة، الثاني، علم الاجتماع والثالث، المتعلمين. يمكن رؤية أهمية فكر رشدي أحمد طعيمة في تطوير منهج اللغة العربية في إندونيسيا بعبارات مختلفة:

أ. الأهداف من تعليم اللغة العربية

هدف تعليم اللغة العربية التي وضعها رشدي أحمد طعيمة هي هدف متعدد-التوجهات *(multi-orientation)*. وينظر إليه من الجوانب التالية؛ أولاً، مفهوم اللغويات، هو وحدة لا يمكن فصلها بتخصصات أخرى، أي أن اللغويات هي أجزاء تتكامل مع بعضها البعض، جزء واحد موجود بسبب الأجزاء الداعمة الأخرى. وتعريف اللغة الذي قدمه رشدي أحمد طعيمة هو انعكاس *(reflection)* للمصطلحات متعددة الاتجاهات. أساسا، ويرى رشدي أحمد طعيمة أن اللغة هي كلمة الصيغة الصوتية

الممدودة وهي انعكاس لأفكار الإنسان ومشاعره وخبرته. من هنا يبدو أن رشدي أحمد طعيمة يجمع بين المفاهيم والأنظمة اللغوية. والطبيعة الأصلية للغة هي النظام، إما نظام صوت، أو نظام كتابة، أو نظام ناتج عن اللهجة الاجتماعية والثقافية.

ثانياً، لا يمكن إنكار ذلك، ومن الضروري أن يكون تعلم اللغة الأجنبية أي العربية، صلة جدلية بين العناصر التي تحيط بمتكلميها. عنصر علم الاجتماع يصبح جزءا هاما في نقل اللغوية التي تكون دائما وراثية من جيل إلى جيل. هذه هي المعلومات الرئيسية *(main parameter)* في صياغة أن هذا الهدف متعدد الاتجاهات يمكن أن ينظر إليه من الجوانب الاجتماعية للمتعلمين.

ثالثا، الطلاب. وهم المدعون التعليمون أي الطلاب المستهدفين، سواء كان بالتدريس المنظم أو إعطاء المهمة غير منظمة *(assignment)*، سواء كان في مرحلة أساسية *(elementary)*أو متوسطة *(middle)* أو متقدمة *(advanced)*. ويجب أن يكون الهدف من تدريس اللغة العربية أن ينظر في *(consider)* هذا الجانب، أي أن جانب المتعلمين كعنصر هام يرمز إليه، بحيث يكون له اتجاه واضح للتنمية.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ب. طرق التدريس

مع الاطلاع على ما بدأه رشدي أحمد طعيمة ونتيجة لأهداف التدريس التي تمت صياغتها سابقة، فيمكن صياغة طريقة تدريس اللغة العربية هي أن وراء كل طريقة يمكن أن تكون تصورًا محددًا *(specific conception)* لعملية التعلم، ووظيفة اللغة، ونظرة معينة للطبيعة البشرية. ويمكن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية. إنها باختصار تنتقل إلى مقاربة *(Approaches)* معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها، ولتطبيق كل طريقة مجموعة من أساليب العمل

التي تحدث بين جدران الفصول الدراسية. وهذه الأساليب هي ما تسمى بالإجراءات *(Procedures)*. بحسب رشدي أحمد طعيمة أن له تصور جيد مفيد لعملية تعليم اللغة ومنه تشتق المعايير الآتية لاختيار طريقة تدريس اللغة العربية، هذه المعايير هي: السياق *(Contextualization)*، الاجتماعية *(Sociality)*، البرمجة *(Programming)*، الفردية *(Individuality)*، النمذجة *(Modelling)*، التنوع *(Diversity)* ،التفاعل *(Interaction)*، الممارسة *(Practice)*، التوجيه الذاتي *(Self-direction)*.

وفي ملاحظة الباحث وتحليله، يقدم رشدي أحمد طعيمة طريقتين على الأقل. أولاً، الطريقة السَمعية الشفوية *(Audiolingual Method)*. يتم تطوير هذه الطريقة على أساس أن عملية تعلم اللغة ستكون فعالة *(effective)* إذا بدأت بالاستماع النشط *(Actively listening)*. هذه الطريقة هي النتيجة المنطقية لرأي رشدي أحمد طعيمة بأن اللغة رمز، وصوت، ونظام. لذلك أولاً وقبل كل شيء فإن المادة التي يجب تدريسها هي الاستماع إلى خطاب رموز الكلام للنظم سليمة في البنية اللغوية في شكل حروف وكلمات وجمل. وفقا لجان بياجيت (Jean Piaget) في نظرية التنمية المعرفية *(piaget's theory)* تنص على أن الأفراد يؤسسون بنشاط فهم المعرفة في العالم من بعض مراحل التطور المعرفي. وتستند الوظيفتان إلى التطورات؛ المنظمة *(organization)* والتكيف *(adaptation)*. لزيادة فهم المعرفة، ينظم الطلاب تجاربهم، على سبيل المثال، سيقوم الطفل بفصل الأفكار الهامة عن الأفكار الأقل أهمية، وربط مع بعضها البعض. من خلال تنظيم الملاحظات والخبرات، فإنها قادرة على تكيف تفكيره مع أفكار جديدة. سيتمكن الطفل من التكيف مع اللغة العربية بشكل جيد إذا تم تحسين القدرة على الاستماع. وتنظيم أساليب في بناء اللغة العربية سيكون جيدا إذا كان للاستماع إلى الناطقين بها مكثفا *(intently)*.

ثانياً، طريقة الاستجابة الجسدية المجموعية *(Total Physical Response Method)*. هذه الطريقة هي طريقة تدريس اللغة التي تقوم على التنسيق *(coordination)* بين الكلام والإجراءات *(actions)*. تسعى هذه الطريقة إلى تعليم اللغة من خلال الأنشطة الجسدية *(physical activity)*أو الأنشطة الحركية *(motor activities)* أو بعبارة أخرى التنسيق بين الكلام والأنشطة البدنية. يشير جيمس أشر James Asher إلى أن الإنسان أثناء تعلمه لغة ما، يبدو لأول مرة أكثر استماعًا من الحديث وأن أنشطة الاستماع مصحوبة باستجابات جسدية (الوصول *(reaching)*، والشعور *(feeling)*، والانتقال *(moving)*، والرؤية *(seeing)*، وما إلى ذلك). كما أنه يعطي الاهتمام لتعلم الدماغ الأيمن *(right brain)*. وهكذا، فإن الفصول الدراسية المستخدمة من مجموع طريقة الاستجابة الحركية النفسية هي الفصول التي يسمع فيها الطلاب نشاطًا ويتصرفون فيه. يركز المدربون بشكل مباشر للغاية في الإجراءات. تهدف طريقة الاستجابة الجسدية المجموعية إلى أن يكون لدى الطلاب قدرات لفظية أي أن يتكلموا على قدر استطاعتهم في المراحل المبكرة من التعلم. لذا فإن الهدف النهائي هو مهارات التحدث النشطة. التعلم من خلال الجمع بين اللغة وأنشطة الحركة هو سمة أساسية *(basic features)* في تعلم اللغة العربية. لذلك، فإن عملية التعلم مثل اكتساب اللغة في الطفل: اللغة التي يسمعها الأطفال غالبا ما تحتوي على الأوامر، ثم يتم الرد عليه بعد ذلك بإجراء جسدي. وهنا، يلعب المعلمون دوراً نشطاً في توجيه الأنشطة التعليمية؛ حدد محتوى النشاط في نموذج، وحدد المواد الدراسية الداعمة *(supporting learning materials)*. وطريقة الاستجابة الجسدية المجموعية في تعلم اللغة العربية هي طريقة أفضل عند رأي الباحث لأنها تجعل الطلاب يشعرون بالسعادة والاستمتاع والحرية من

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

الإجهاد *(stressful)*، كل ما يتم تدريسه يمكن أن يستمر لفترة طويلة لتذكره، ولم يكن لديه التفكير المناسب لفهم وحفظ المعلومات. وبعبارة أخرى، فإن الجمع بين الحركات البدنية والنشاط الفكري واستخدام جميع الحواس يكون له تأثير كبير على تعلم اللغة العربية.

ج. مواد تدريس اللغة العربية

المواد في سياق تدريس اللغة العربية مع المقاربةالبرغماتية-الإنسانية، وقد تكون المواد الدراسية هي مواد مختلفة، مثل المخطوطات والمشاكل والصور والمحتوى الصوتي *(audio content)* ومحتوى الفيديو *(video content)* وما إلى ذلك. المواد هي مواد تستخدم لتعليم الطلاب والمساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتبع تصميم المواد الترتيب الذي يناسب احتياجاتهم، وذلك بالنظر إلى أن المواد لها تسلسل هرمي (hierarchy) من بين مكوناتها. بالإضافة إلى ذلك، وفقاً لرشدي أحمد طعيمة، ينبغي أن يستند تعلم اللغة العربية إلى تحليل الاحتياجات من خلال مراقبة الجوانب التالية من معايير:

١- معيار الصدق *(Validity)*، يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تمشيه من الأهداف الموضوعية.

٢- معيار الأهمية *(Significance)*، يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإجابية لديه.

٣- معيار الميول والاهتمامات *(Interest)*، ويكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس من دراسة هذه

الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

٤- معيار القابلية للتعلم *(Learnability)*، ويكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب متمشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

٥- معيار العالمية *(Universality)* ويكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

د. تقييم تدريس اللغة العربية.

تقييم تدريس اللغة العربية هو واحد من سلسلة من الأنشطة التعليمية التي تبدأ من عملية تخطيط التعلم، والأنشطة التعلمية الأخيرة و هي تقييم التعلم. تقييم قدرة المهارات اللغوية للطلاب، وكذلك على عنصر اللغة، كما قد وُضح سابقا، في تدريس اللغة العربية، هناك ما لا يقل عن أربع مهارات يجب أن يتقنها الطلاب للحصول على درجة الكفاءة، إحداها لديها القدرة في مجال اللغة العربية. وتلك المهارات اللغوية هي التي سميت بمهارة الاستماع أي القدرة على تصحيح القراءة، مهارة الكلام أي القدرة على التواصل، مهارة الكتابة أي القدرة على الكتابة، ومهارة القراءة أي القدرة على القراءة. التقييم هو النشاط الذي يقوم به دائما كل معلم من المواد التي تُدرس، ويتم ذلك لمعرفة ما إذا كان الغرض من التعلم قد تم تحقيقه من كل الطلاب. ويتم ذلك من قبل كل معلمي اللغة العربية أيضا. بالإضافة إلى ذلك، في تعلم اللغة العربية، يتم قياس القدرات المعرفية، ويقيس المعلمون قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية الجيدة. ووفقاً لرشدي أحمد طعيمة، هناك بعض مبادئ

التقييم التي ينبغي أن تعقد كنظام موحد للمؤسسات التعليمية، ومبدأ التقييم هو كما يلي:

١) صحيح *(valid)*، يجب أن يوفر تقييم التعلم دقة في توفير المعلومات حول نتائج الطالب وعملية التعلم. وترتبط هذه الدقة ارتباطا وثيقا بالأدوات والتقنيات المستخدمة. ولذلك، فإن هذين الأمرين يلاحظان جداً من قبل مقيِّم.

٢) إن يُربّي *(educate)*، يجب من المعلم على أن تكون له أنشطة التقييم أنشطة توفر تشجيعًا إيجابيًا للطلاب. إذا كانت قيمة التقييم تظهر النجاح، يجب أن يشعر المتعلم أنه تقدير له. في حين يمكن استخدام النتائج التي تظهر أقل نجاحا كحافز أو حث عليه،لكي أن يتعلم الطلاب بنشاط أكبر *(study harder)*.

٣) موجه الكفاءة *(Competency oriented)* وينبغي أن يشير التقييم الدراسي إلى الكفاءات التي صيغت في تقرير المنهج الدراسي، بحيث يتم توجيه الطلاب لتحقيق تلك الكفاءات.

٤) عادلة *(fair)* وموضوعية *(objective)*، يجب أن تكون جميع أنشطة التقييم عادلة وموضوعية لجميع المتعلمين. سواء كان لجميع الجوانب التي تتعلق بتحقيق نتائج التعلم مباشرة أم غير مباشرة.

٥) مفتوحة *(open)*، في إجراء التقييم يجب أن يكون هناك انفتاح ووضوح لجميع الأطراف. لذلك لا يمكن التدخل في هذا من قبل الأطراف التي لديها مصلحة *(Interests)*.

٦) الاستدامة *(Sustainable)*، من أجل الحصول على لمحة عامة عن تقدم التحصيل التعلمي للمتعلمين، يجب تنفيذ تقييم التعلم بطريقة مخططة ومستدامة. يجب أن تكون التقييم سهلة الهضم والفهم، ولها معنى عميق ويمكن متابعتها في المستقبل.

٧) الشامل *(comprehensive)*، والتقييم بالتأكيد لا ينطوي على جانب واحد فقط ولكن يتم بشمول وبدقة *(due diligence)*. وينبغي أن تدرج فيه جميع الجوانب مثل الجوانب النفسية والعاطفية والمعرفية. ومن المؤكد أنه ينفذ بتقنيات وإجراءات شاملة.

عملية تقييم تدريس اللغة العربية على الأقل تم الحصول عليها مثالية *(The ideality)* في مستوى التعليم، على النحو التالي: أ) خطوات التقييم التي تتراوح بين الإعداد والتنفيذ *(execution)* ومعالجة البيانات والمتابعة *(follow-up)*، ب) شكل التقييم المقصود هنا هي بعض الأدوات التي يستخدمها جميع المعلمين للحصول على معلومات عن نجاح الطالب، في النمط المذكور الشيئين التاليين، هما الاختبارات المنظمة والاختبارات غير المنظمة، ج) جميع المعلمين هم أكثر ميلا لاستخدام مقاربة واحدة من الاختبار اللغوي الذي يكمل بعضه بعض.

ب. الاقتراحات

واستناداً إلى الوصف الذي أشار إليه الباحث في الفصول السابقة، كان الباحث على إدراك *(realize)* بأنه لا يزال هناك العديد من أوجه القصور، ولكن الباحث كان مقتنعاً على الرغم من قلة أو كثرة نتائج هذا البحث سيكون قادرا على المساهمة في جهود وتطوير تدريس اللغة العربية في إندونيسيا. لذلك يحاول الباحث أن يطرح بعض الأقوال *(statement)* وهي ما تشكل الاتجاه الذي يتم فيه تطوير منهج اللغة العربية، ويجب أن يكون هناك الوضوح في البناء الإبستمولوجي والانتظام بين جزء وآخر، ويجب أن يكون له معنى وملاءمة للموضوع المقصود. ولهذا السبب، هناك بعض الاقتراحات كمتابعة لنتائج هذا البحث، وهي:أولاً، من أجل تطوير منهج تصميم المباني لتعليم اللغة العربية يحتاج إلى اعادة النظرللمنهج الذي كانصالحا لهذا، على المرحلة الإبستمولوجية والمنهجية *(methodology)*. أول

شيء يفعله المثقفون والممارسون *(practitioner)* لتعليم اللغة العربية هو تحديد إطار الإبستمولوجي من منهج تعليم اللغة العربية بحيث سيتم إنتاج مواد تعليمية مبسطة بمتطلبات العصر ولا تزال تولي اهتماما للجوانب التنموية لنفسية المتعلمين.

ثانياً، في مرحلة طريقة تدريس اللغة العربية يجب أن تحل البرغماتية-الإنسانية *(humanist-pragmatic)* وهي تدريس اللغة العربية باستخدام كل الإمكانات مع القيم الأساسية للاستفادة محل طرق التدريس التقليدية مثل هيمنة المعلمين *(teacher centered)* في الفصول الدراسية في عملية التدريس والتعلم، بالإضافة إلى ذلك، هناك شيء آخر أكثر إلحاحًا *(more urgent)* وهو التغيير أي التبادل في طرق التدريس سيكون قادرًا على تشجيع ولادة ممارسات تعليمية أكثر إبداعًا وابتكارًا وتطوير إمكانات المتعلمين في المستقبل.

ثالثاً، يجب أن يستند من جانب المواد التي تكون المحور لتدريس اللغة العربية إلى المواد التي يتم تطويرها صدقاً *(validly)* ولا تزال تتبع تطور التكنولوجيا بحيث تساعد المعلمين والمتعلمين في عملية التدريس والتعلم.

رابعاً، هذا البحث هو بحث يستند إلى الأبحاث المكتبة *(library research)* للعثور على البنية الإبستمولوجية لمنهج تعليم اللغة العربية، ومن ثم لا بد من الاستمرار في البحث التالي وهوكالاختبار المقارن مع شخصيات أخرى أو البحث التجريبي حول بناء نتائج هذا البحث.

قائمة المصادروالمراجع:

إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلز، *المنهج المعاصرة*. الإسكندرية: منشأة المعارف، السنة ٢٠٠٠.

أحمد السيد، محمود. *الموجز في طرق تدريس اللغة العربية*. بيروت: دار العودة. ١٩٨٠

بشته، عبد القادر، *الأبستمولوجيا مثال فلسفة الفيزياء والنيوتنية*، دار الطليعة للطباعة والنشر لبنان: بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٥.

البانتاني، أزكيا محرم. "مستويات تعلم وتعليم اللغة العربية عند رشدي أحمد طعيمة"، مجلة التربية العربية واللغوية، المجلد الأول رقم ١. جاكرتا: جامعة الإسلامية الحكومية شريف هداية الله جاكرتا. ٢٠١٤

بورناما، فاريد. "منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند رشدي أحمد طعيمة"،*أطروحة البحث*، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج إندونيسيا، ٢٠١٨.

بوجملين، سعاد بضياف ولبوخ، أثر الهوية اللغوية فيتطوير اللغة العربية، *مجلة الآثر*،-https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/acceill/al athar

التير، مصطفى عمر، نمط التفكير العربي المعاصر: ملاحظة حول الموأمة بين الحداثة والتراث، *مجلة العقلانية العربية والمشروع الحضاري*، المملكة المغربية: الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية. ٢٠١٨

الجابري، محمد عابد، *بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة الربية*، الطبعة التاسعة لبنان: بيروت، ٢٠٠٩

جابر، مليكة. اسهام الابستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، *مجلة العلوم الإنسانية والإجتمعية*، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، العدد الثامن جوان، ٢٠١٢.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA

الجنابي، صاحب عبد مرزوك، *علم النفس المعرفي*، رؤية تربوية معاصرة. الأردن: دار اليازوري العلمية. ٢٠١٢

حسان، تمام، *اللغة بين المعيارية واللوصفية*، الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠.

الحسن، حسن عبد الرحم، *دراسات فى المناهج وتأصيلها*، أم درمان: دار جامعة أم درمان الإسلامية للطباعة والنشر، السنة ٢٠١٠.

جبريل، جلال من الله. *صياغة الأهداف التعليمية السلوكية وأثارها في التصميم التعليم للتدريس*، السودان: دار المنظومة، ٢٠٠٥

خلي، محمد علي، *أساليب تدريس اللغة العربية*، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع. ١٩٨٤

الخليفة، حسن جعفر. *المنهج المدرسي المعاصر*، ط١٤، الرياض.٢٠١٤

الشياب، محمد خالد، *القراءة الابستمولوجية للتراث عند محمد عابد الجابري*، دمشق: مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد ٣٤، ٢٠١٢.

السبحي،عبد الحي أحمد، وفوزي صالح بنجر، *أسس المناهج المعاصرة*، ط ١، جدة: مكتبة درا جدة، ميدان الجامعة، السنة ١٩٩٧م.

ريكور، بول، "محاضرات في الأيديولوجيا واليوتوبيا، تحرير وتقديم جورج هـ. تيلور"، *ترجمة فلاح رحيم*، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠٠٢.

طعيمة، رشدي أحمد، *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ١٩٨٢م- ١٤٠٢هـ.

ـــــــ،والناقة، محمود كامل.*تعليم اللغة اتصاليا بين المنهج والاستراتجيات، المملكة المغربية: التصفيف والتوضيب والإخراج وتركيب ألوان* الغلاف في الإيسيسكو. السنة ٢٠٠٦.

ـــــــ، *المرجة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات ئاخرى*، المنهج الطرق التدريس. المملكة العربية السعودية: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى. ١٩٨٦

ـــــــ، وأصحابه، *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، سلسلة الفكر العربي للتربية وعلم النفس، الطبعة الأولا، القاهرة: دار الفكر العربي مصر السنة ٢٠١٠ م/ ١٤٣١هـ

ـــــــ، *المهارات اللغوية: مسوياتها، وتجريسها، وصعوباتها*، الطبعة الأولا، القاهرة: دار الفكر العربي مصر السنة ٢٠٠٤ م/ ١٤٢٥هـ

ـــــــ، *تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه*، الرباط: منثورات المنطمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو- *ISESCO*، ١٤١٠هـ، ١٩٨٩م.

ـــــــ، *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها - تطويرها – تقويمها* القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م

صالح، نعيمة بن، الخطاب الإبستمولوجي في الفكر الفلسفي العربي المعاصر "محمد عابد الجابر نموذجا"، *مجلة دراسات - Dirassat - كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية*. الجزائر: جامعة الجزائر، ٢٠١٨.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبدالعزيز. *مهارات في اللغة والتفكير*، الأردن: دار الميسرة. ٢٠٠٣

عبيدات، ذوقان؛ وأبو سميد، *سهيلة استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*، عمان: دار الفكر. ٢٠١٥

عبد الموجود، محمد عزت، وزملاؤه: *أساسيات المنهج وتطبيقاته*، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، السنة ١٩٨١م.

SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

العضمة، عزيز، *التراث بين السلطان و التاريخ، منشورات عيون المقالات*، بيروت: لبنان، الدار البيضاء الطبعة الأولى. ١٩٩٥

غريب، عبد كريم. *المنهل التربوي*، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية. د.م: الدار البيضاء ، ٢٠٠٦.

الفرحان، محمد جلوب، مقدمة في الابستمولوجيا، قاهرة: *مجلة فلسفية إلكترونية*، ٢٠١٠

القرني، عبدالله بن محمد. *المعرفة في الإسلام مصادرها ومجلاتها*، الناشر : مركز التأصيل للدراسات والبحوث، العام : ١٤٣٢هـ / ٢٠١١ م.

القلادة، فؤاد سليمان، *أساسيات المناهج*، القاهرة: دار النهضة مصر ، ١٧٧٦.

ماجد عرسان الكيلاني، *مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها*، عالم الكتب، الطباعة، والنشر، والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت لبنان: سنة ١٩٩٥م- ١٤١٦هـ.

محمد الدسوقي, منهج البحث في العلوم الاسلامية،د.م.: دارالاوزاعي، ١٩٨٣م.

محمد رواس قلعة جي, طرق البحث في الدراسات الاسلامية، بيروت لبنان: دارالنفاس, ١٩٩٩م.

مفتاح، محمد، ما بعد الاستشراف، *مجلة سمات*، مركز النشر العلمي، البحرين: جامعة البحرين، سنة ٢٠١٣.

الميسري، عبد الوهاب، اللغة والمجاز، بين التوحيد ووحدة الوجود، الطبعة الاولى القاهرة: دار الشروك، ٢٠٠٢

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

المغربي، سامية هاشم، "تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين"، *المؤتمر الدولي لتقويم التعليم*، ٢٠١٨، الرياض: المملكة العربية السعودية، ٢٦ - ٢٨ ربيع الأول ١٤٤٠ هـ

مدكور، علي أحمد. *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي. ٢٠١١

النوري، محمد جواد، *دراسات صوتية وصوتية صرفية في اللغة العربية*، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية السنة ٢٠١٨.

رولان بارتس، "مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص"، *ترجمة منذر عياشي*، الطبعة الأولى، سورية: مركز الإنماء الحضاري، حلب، ١٩٩٣م.

ريدج، نتاشا، وأصحابها، تطوير المناهج الدراسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، *ورقة سياسة عامة* رقم ١٨، الإمارات: مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة. ٢٠١٣م

الوكليل، حلمي أحمد، ومحمد أمين المفتي، *المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٨م.

وزارة التربية والتعليم، *الخطة الاستراتجية لوزارة التربية والتعليم* ٢٠١٨-٢٠٢٢، عمان: المملكة الأردمية الهاشمية، ٢٠١٨ م

وقيدي، محمد. *ما هي الأبستمولوجيا* (القاهرة: دار الفكر العربي مصر السنة ١٩٩٩ م

هاشم، رافد قاسم.*أبستمولوجيا المعرفة عند غاستون باشلار*، العراقية: المجلات الأكاديمية العلمية.

هالجارتن، جو، وأصحابه، "اليادة البدعية في التعليم العام: كيف يمكن في قيادة التعليم في المدارس إسراء الظروف"، *مؤتمر القمة العالمي للإبتكار التعليم*، القطر: مؤسسة القطر، بدون سنة

يون أون كيونغ، *أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي*، محاضرة في قسم اللغة العربية، هانكوك: بجامعة هانكوك للدراسات الاجنبية. بدون سنة

Abdullah, Amin. dkk., *Filsafat Islam: Kajian Ontologis, Epistemologis, Aksiologis, Historis Perspektif*, Yogyakarta : LESFI, 1992. (عبد الله، أمين. وآخرون ، الفلسفة الإسلامية: دراسات أنطولوجية، معرفية، أكسيولوجية، منظور تاريخي ، يوجياكارتا: LESFI ١٩٩٢)

Abdul Wahab, Muhbib. "Standarisasi Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Negeri", *Arabiyât: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 3, (1), 32-51, Jakarta: Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah. 2016 (عبد الوهاب محبيب. "توحيد مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الدينية الإسلامية التابعة للدولة"، *عربيات: مجلة تعليم اللغة العربية*، ٣، (١)، ٣٢-٥١، جاكرتا: جامعة شاريف الهداية الله الإسلامية. ٢٠١٦)

Ackermann, Robert. *Theories of Knowledge: A Critical Introduction*, New York: Mc. Graw-Hill Company, 1965 (أكرمان، روبرت. نظريات المعرفة: مقدمة نقدية، نيويورك: شركة ماكجرو هيل ، ١٩٦٥).

Adian, Donny Gahral. *Muhammad Iqbal*, Bandung: Teraju, 2003 (أديان، دوني جهرال. محمد إقبال، باندونج: تراجو ، ٢٠٠٣)

Alvior, Mary. *The Meaning and Importance of Curriculum Development*, Published on February 28, 2015. https://www.linkedin.com (ألفيور، ماري. معنى وأهمية تطوير المناهج، تم النشر بتاريخ ٢٨ فبراير ٢٠١٥)

Akker, Jan van den et al., *Curriculum In Development*, Netherlands: SLO, 2009. (أككر، جان فان وأصحابه. منهج في التنمية، هولندا: SLO, ٢٠٠٩)

Arifin, Zainal, *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum*, Bandung: Remaja Rosda Karya, 2011 (عارفين، زينال. مفاهيم ونماذج تطوير المناهج، باندونج: شباب روزدا كاريا، ٢٠١١)

Ash-Sadr, Moh. Baqir. *Falsafatuna*, Bandung : Mizan. 1993 (الصدر، محمد. باقر. فلسفتنا، باندونج: ميزان. ١٩٩٣)

Asssegaf, Abd. Rahchman. *Internasionalisasi Pendidikan, Sketsa Perbandingan Pendidikan di Negara-Negara Islam dan Barat*,

(السقاف، عبد الرحمن. تدويل Yogyakarta: Gama Media, 2003.
التعليم، اسكتشات مقارنة للتعليم في الدول الإسلامية والغربية، يوجياكارتا:
جاما ميديا، ٢٠٠٣.)

Aziz, Ahmad Amir, *Pembaharuan Teologi: Perspektif Modernisme Muhammad Abduh dan Neo-Modernisme Fazlur Rahman*, Yogyakarta: Teras, 2009.
(عزيز، أحمد أمير. تجديد اللاهوت: وجهات نظر
الحداثة محمد عبده والحداثة الجديدة فزل الرحمن، يوجياكارتا: تيراس ،
٢٠٠٩)

Bakhtiar, Amsal. *Filsafat Agama*, Jakarta : Logos Wacana Ilmu, 1997
(بختيار، أمثال. فلسفة الدين، جاكرتا: خطاب لوجوس واشتانا علم، ١٩٩٧)

Bagus, Loren. *Kamus Filsafat*, Jakarta: Gramedia, 2000
(باجوس، لورانس.
قاموس فلسفي، جاكرتا: جرامديا، ٢٠٠٠)

Borda, Emily J. and friends, "Concept Maps as Tools for Assessing Students' Epistemologies of Science", *Electronic Journal of Science Education*, Volume 13, No. 2, 2009
(بوردا، إميلي ج. وأصحبه،
"خرائط المفاهيم كأدوات لتقييم ابستيمولوجيات الطلاب للعلوم"، هولاندا:
المجلة الإلكترونية لتعليم العلوم، المجلد ١٣، الرقم ٢، ٢٠٠٩)

Blackburn, Simon. *Kamus Filsafat*. Yogyakarta., Pustaka Pelajar. 2013
(بلاكبيرن، سيمون. قاموس الفلسفة. يوجياكارتا: مكتبة الطلاب. ٢٠١٣)

Cevilla, Convelo G. dkk., *Pengantar Metode Penelitian*, Jakarta: Universitas Indonesia, 1993
(سيفيلا، كونفيلو ج. وأصحابه، مقدمة
منهجية البحث، جاكرتا: جامعة إندونيسيا، ١٩٩٣)

Chotimah, Nur. "Urgensi Filsafat Bahasa Dalam Pengembangan Kurikulum Pembelajaran Bahasa Arab", *Jurnal Turats* ISSN: 2085-5079. No.13 Vol. 2, Jakarta: UIN Syarrif Hidayatullah, 2016
(خاتمة، نور. "إلحاح فلسفة اللغة في تطوير مناهج تعلم اللغة العربية"، مجلة
التراث الرقم: ٢٠٨٥-٥٠٧٩. رقم ١٣ المجلد. ٢، جاكرتا: جامعة شريف هداية
الله الإسلامية الحكومية، ٢٠١٦)

Elby, Andrew. *Defining personal epistemology: A response to Hofer & Pintrich and Sandoval*, Dept. of Physics and Dept. of Curriculum & Instruction University of Maryland College Park, MD 20742 elby@umd.edu.
(إلبي، أندرو. تحديد نظرية المعرفة الشخصية: رد على

هوفر وبينتريش وساندوفال، قسم. الفيزياء وقسم. المناهج وطرق التدريس، ماريلاند: بجامعة ماريلاند كوليدج بارك ، ٢٠٧٤٢ (elby@umd.edu.

Johnson, Mauritz, *Intentionality in Education*, New York: Center for Curriculum Research and Services, 1967 (جونسون، موريتز، النية في التعليم، نيويورك: مركز أبحاث المناهج والخدمات، ١٩٦٧)

Kattsoff, Louis O. *Pengantar Filsafat*, alih bahasa Soejono Soemargono, Yogyakarta: Tiara Wacana, 1996 (كاتسوف، لويس أو. مقدمة في الفلسفة، ترجمة سويجونو سومارجونو، يوجياكارتا: تيارا واكانا، ١٩٩٦)

Kennett T. Gallagher, The Philosophy of Knowledge alih bahasa Protasius Hardono Hadi, Epistemologi Filsafat Pengetahuan, Penerbit Kanisius: Yogyakarta, 1994 (كينيث، جالاجر. فلسفة المعرفة، ترجمة بروتاسيوس هاردونو هادي، إبستمولوجي لفلسفة المعرفة ، دار كانيسيوس للنشر: يوجياكارتا، ١٩٩٤)

Koentjaraningrat, *Metode-Metode Penelitian Masyarakat*, Jakarta: Gramedia, 1977. (كوينتخارانينجرات، طريقة البحث المجتمع، جاكرتا: غراميديا، ١٩٧٧)

Hasan, Hamid, *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2009. (حسن، حميد. تقويم المناهج. باندونج: بي. تي. رماجا روزداكاريا ، ٢٠٠٩)

Hamlyin, D. W. *Epistemology," in Paul Edwards, ed., The Encyclopedia of Philosophy*, vol., III New York: Macmillan Publishing Co., Inc., and The Free Press, 1972 (هاملين، د. و. الإبستمولوجيا،" في بول إدواردز، إد.، موسوعة الفلسفة، المجلد الثالث، نيويورك: ماكميلان للنشر، وشركة، والصحافة الحرة، ١٩٧٢)

Harman, Gilbert. *Epistemology as Methodology*, June 27, 2005 (هارمان، الحصول عليها في جيلبرت. نظرية المعرفة كمنهج ٢٧ يونيو ٢٠٠٥ (٢٠١٨/٠٥/١٢

https://www.princeton.edu/~harman/Papers/Profile.pdf

Hatta, Moh. *Pengantar ke Jalan Ilmu dan Pengelahuan*, Jakarta: Pembangunan. 1970. (حتى، محمد. مقدمة في طريقة العلم والمعرفة، جاكرتا: التنمية ١٩٧٠)

_____, *Alam Pikiran Yunani*, Jakarta : Tintamas, 1986. (حتى، محمد. العقل اليوناني، جاكرتا: تينتاماس، ١٩٨٦)

Hery, Musnur. "Epistemologi Pendidikan Islam: Melacak Metodologi Pengetahuan Perguruan Tinggi Islam Klasik", *Jurnal Pemikiran Alternatif Pendidikan, Insania*, Vol. 13 No. 3, Purwokerto: P3M STAIN Purwokerto, 2008. (هاري مسنور. "نظرية المعرفة في التربية الإسلامية: منهجية تتبع التعليم العالي الإسلامي الكلاسيكي"، مجلة الفكر التربوي البديل، إنسانيا، المجلد. ١٣ رقم ٣، بورواكرتا: P3M STAIN Purwokerto ٢٠٠٨)

Hutchison, Elizabeth D., *Dimensions of Human Behavior Person and Environtmen*, USA: Sage Publication, 2008. (هوتشيسون، إليزابيث د.، أبعاد سلوك الإنسان والبيئة، الولايات المتحدة الأمريكية: منشورات سيج، ٢٠٠٨)

Ismail, Fu'ad Farid dan Abdul Hamid Mutawalli, *Cepat Menguasai Ilmu Filsafat*, Yogyakarta: IRCiSoD, 2003 (إسماعيل، فؤاد فريد. وعبد الحميد متولي، سريع لإتقان الفلسفة، يوجياكارت: ٢٠٠٣)

Labbas, Rachida. "Epistemology in Education: Epistemological Development Trajectory", *Journal of International Education and Leadership*, ISSN: 2161-7252, Volume 3 Issue 2, Summer, Washington State University, 2013. (لاباس، رشيدة. "علم المعرفة في التعليم: مسار التنمية المعرفية"، مجلة التعليم والقيادة الدولية، المجلد ٣ العدد ٢، الصيف، ولاية واشنطن: جامعة ولاية واشنطن، ٢٠١٣)

Lapidus, Ira M. "Sejarah Sosial Umat Islam; Bagian Pertama", *terj. Ghufron A. Mas'adi,* Jakarta: PT Radja Grafindo Persada, 1999. (لابيدوس، إيرا م. " التاريخ الاجتماعي للمسلمين"، الطبعة ١، ترجما غفران أ. ماسادي، جاكرتا: رادجا غرافيندو بيرسادا، ١٩٩٩)

Lawal Musa, Muhammed Alongbija, Muhammad Bakhir Hajj Yaaqub. "The Impact of the Arabic Language Curriculum of the International Islamic University Malaysia on Students'

STATE ISLAMIC UNIVERSITY SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA

Behaviors", Malaysia: *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 4, Issue 2, February ISSN 2250-3153. 2014 (لاوال، موسى. محمد القنبجة، محمد بخير حاج يعقوب. "أثر منهج اللغة العربية للجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا على سلوك الطلاب"، ماليزيا: المجلة الدولية للمنشورات العلمية والبحثية، المجلد ٤، العدد ٢ ، فبراير ISSN 2250-3153. 2014)

Lefrançois, Guy R. *Theories of Human Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2020 (ليفرانسوا، غي ر. نظريات التعلم البشري، كامبريدج: مطبعة جامعة كامبريدج، ٢٠٢٠)

Louca, Loucas. and All Friends. *Epistemological Resources: Applying a New Epistemological Framework to Science Instruction*, Copyright ©, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Educational Psychologist. 2004 (لوكا ، لوكاس. وجميع الأصدقاء. الموارد المعرفية: تطبيق إطار معرفي جديد لتعليم العلوم ، حقوق الطبع والنشر ©، نيويورك: لورنس إيرلبوم، شركة علم النفس التربوي. ٢٠٠٤)

Lovat, Terence J. dan David L. Smith, *Curriculum: Action on Reflection*, Wentworth Falls: Social Science Press, 1993. (لوفات، تيرينس ج.دان ديفيد ل. سميث، المناهج: العمل على التفكير، وينتورث فولز: مطبعة العلوم الاجتماعية، ١٩٩٣)

Macillan, C.J.B (The Florida State University) and Garrison, James W. (Virginia Polytechnic Institut and State University, *A Logical Theory of Teaching, Erotetics and Intentionality*, Dordrecht Boston London: Kluwer Academic Publishers. 1988. (ماسيلان، شت. ج. ب. (جامعة ولاية فلوريدا) وغاريسون، جيمس دبليو (معهد فرجينيا للفنون التطبيقية وجامعة الولاية، نظرية منطقية للتدريس، الروتيات والتعمد، دوردريخت بوسطن لندن: الناشر الأكاديمي كلوير، ١٩٩٨)

Mardalis, Metode *Penelitian Suatu Pendekatan Proposal*, Jakarta: Bumi Aksara, 1999 (ماردالس، أسلوب البحث في منهج مقترح، جاكرتا: بومي أكسارا، ١٩٩٩)

Muhajir, "Ṣulāṡiyah al-'Uqūl Nabil Ali sebagai Epistemologi Kurikulum Bahasa Arab di Indonesia (Perspektif Struktural-Fungsional)", *Disertasi*, Yogyakarta, 2015. (مهاجر، "ثلاثية العقول لنبيل علي

كإبستمولوجي للمناهج العربية في إندونيسيا (منظور هيكلي وظيفي)"، رسالة الدكتورة ، يوجياكارتا، ٢٠١٥)

Mustansyir, Rizal dan Misnal Munir, *Filsafat Ilmu*, cet. ke-2 Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003. (موستانسير، ريزال. ونسال منير، فلسفة العلوم، الطبعة الثانية ليوجياكارتا: مكتبة الطلاب، ٢٠٠٣)

Miller, Thaddeus R. and All Friends, *Synthesis Epistemological Pluralism: Reorganizing Interdisciplinary Research*, Merrill-Cezier: Utah State University Digital, Merrill-Cezier Library. 2010 (ميلر، ثاديوس ر، وأصحابه، التعددية المعرفية التجميعية: إعادة تنظيم البحث متعدد التخصصات، ميريل كازير: جامعة ولاية يوتا المشاع مكتبة ميريل كازير الرقمي، ٢٠١٠)

Nasution, Harun. *Filsafat Agama*, Jakarta : Bulan Bintang, 1973 (ناسوتون، هارون. فلسفة الدين، جاكرتا: بولان بنتانج، ١٩٧٣)

Nolan, Titus Smith, *Persoalan-Persoalan Filsafat*, Jakarta., Bulan Bintang. 1983 (نولان، تيتوس سميث. مشاكل الفلسفة، جاكرتا: بولان بينتانج. ١٩٨٣)

Notoatmodjo, S. *Metodologi Penelitian Kesehatan*. Jakarta: Rineka Cipta, 2012 (نوتواتمودجو، س. منهجية البحوث الصحية. جاكرتا: رينكا سيبتا، ٢٠١٢)

Nur, Agustian Syah.*Perbandingan Sistem Pendidikan 15 Negara*, Bandung: Lubuk Agung, 2002. (نور، أغوستيان سياح، مقارنة بين أنظمة التعليم في ١٥ دولة، باندونج: لوبوك أجونج ، ٢٠٠٢)

Nurgiyantoro, Burhan, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum Sekolah*, Yogyakarta: BPFE UGM, 2008. (نورجيانتورو، برهان، أساسيات تطوير المناهج المدرسية، يوجياكارتا: BPFE UGM٢٠٠٨)

O'Neill, Geraldine.*Curriculum Design in Higher Education: Theory to Practice*, Dublin: UCD Teaching & Learning. ISBN 9781905254989 http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf . Also available from UCD Research repository at: http://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/7137, Room F311, Newman Building, Ireland: University College Dublin, Belfield, Dublin, 4. 2014 (أونيل، جيرالدين تصميم المناهج الدراسية في التعليم

العالي: النظرية إلى الممارسة، دبلن: التعليم والتعلم في كلية دبلن الجامعية، ٢٠١٤)

Peurson, Van. *Susunan Ilmu Pengetahuan Sebuah Pengantar Filsafat*, Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Umum, 1993 (بورسن، فان. تكوين العلوم مقدمة للفلسفة، جاكرتا: مكتبة جرامديا العامة، ١٩٩٣ .PT)

Praja, Juhaya S. *Aliran-aliran Filsafat dan Etika Suatu Pengantar*, Bandung: Yayasan Plara, 1997 (براجا، جوهايا س. المدرسة الفلسفية والأخلاق مقدمة، باندونج: مؤسسة بلارا، ١٩٩٧)

_____, *Filsafat dan Metodologi Ilmu dalam Islam dan Penerapannya di Indonesia* Bandung: Teraju, 2002. (براجا، جهايا س. فلسفة ومنهجية العلوم في الإسلام وتطبيقها في إندونيسيا، باندونغ: تيراجو، ٢٠٠٢)

Print, Murray, *Curriculum Development and Design*, Sidney: Docupro, 1993 (برينت، موراي، تطوير وتصميم المناهج، سيدني: دوكوبرو، ١٩٩٣)

Qomar, Mujamil. *Epistemologi Pendidikan Islam dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, Jakarta: Erlangga, 2005 (قمر، مجمل. نظرية المعرفة في التربية الإسلامية من المنهج العقلاني إلى المنهج النقدي، جاكرتا: إرلانجا ، ٢٠٠٥)

Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam*, Jakarta: Kalam Mulia, 2002 (رامايوليس، التربية الإسلامية، جاكرتا: كلام موليا، ٢٠٠٢)

Rohman, Arif. *Pendidikan Komparatif: Menuju ke Arah Metode Perbandingan Pendidikan Antar-negara*. Yogyakarta: Laksbang Grafika. 2010. (رومان، عارف. التعليم المقارن: نحو طريقة التعليم المقارن بين الدول، يوجياكارتا: لاكسبانج جرافيكس. ٢٠١٠)

Robinson, *Epistemologi Ilmu Pendidikan Bahasa*, Prodi Linguistik Terapan Program Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta (روبنسون، إبستمولوجي تعليم اللغة، برنامج دراسة اللغويات التطبيقية، برنامج الدراسات العليا، يوجياكارتا: جامعة ولاية يوجياكارتا)

Ryan O'Dowd, The Wisdom of Torah: *Epistemology in Deuteronomy and the Wisdom in Deuteronomy and the Wisdom Literature*, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht 2009. (رايان، اودود. حكمة

التوراة: الإبستمولوجيا في سفر التثنية والحكمة في التثنية وأدب الحكمة، ألمانيا: فاندنهويك وروبريخت ٢٠٠٩)

Russel, Bertrand. *History of Western Philosophy and Its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*, London: Geoege Allen and Unwin Ltd, 1961. (راسل، برتراند. تاريخ الفلسفة الغربية وعلاقتها بالظروف السياسية والاجتماعية من الأزمنة الأولى حتى يومنا هذا، لندن: جورج ألين وأونوين المحدودة ، ١٩٦١)

Rusman, *Manajemen Kurikulum*, Jakarta: Rajawali Pers, 2009 (روسمان، إدارة المناهج، جاكرتا: مطبعة راجاوالي، ٢٠٠٩)

Sanjaya, Wina, *Kurikulum dan Pembelajaran*, Jakarta: Kencana, 2008. (سانجايا، فيينا، المناهج والتعلم، جاكرتا: كينكانا، ٢٠٠٨)

_____, *Kurikulum dan Pembelajaran Teori dan Praktik Pengembangan KTSP*, Jakarta: Kencana, 2015. (سانجايا، فيينا، نظرية المناهج والتعلم وممارسة تطوير KTSP جاكرتا: كينكانا، ٢٠١٥)

Sarinah, *Pengantar Kurikulum*, Yogyakarta: Deepublish, 2015. (سارينا، مقدمة في المناهج الدراسية، يوجياكارتا: ديبوبليش، ٢٠١٥)

Steve Petersen, *Utilitarian Epistemology*, Synthese DOI 10.1007/s11229-011-9887-7, Received: 5 April 2010 / Accepted: 2 February 2011 © Springer Science+Business Media B.V. 2011. (ستيف، بيترسن. علم المعرفة النفعية، سبرينغر العلوم + الأعمال وسائل الإعلام B.V. 2011.)

Strike, Kenneth A. dan George J. Posner, "Epistemological Perspectives on Conceptions of Curriculum Organization and Learning", *Jurnal Cornell University*. (سترايك، كينيث أ. دان جورج ج. بوسنر. "وجهات نظر إبستمولوجي حول مفاهيم تنظيم المناهج والتعلم"، كورنيل: مجلة جامعة كورنيل.)

Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian*, Jakarta: Bulan bintang, 2000 (سوهارسيمي، أريكونتو، إجراء البحوث، جاكرتا: نجم القمر، ٢٠٠٢)

Sumadi Surya Brata, *Metodologi Penelitian*, Jakarta: CV. Rajawali, 1991 (سومادي، سوريا براتا. منهجية البحث، جاكرتا: راجاوالي، ١٩٩١)

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Susilana, Rudi, *Komponen-komponen Kurikulum*, Bandung: UPI, 2016 (سوسيلانا، رودي. مكونات المنهج، باندونج: جامعة تعليم باندونج، ٢٠١٦)

S, Soejono, *Filsafat Ilmu Pengetahuan*, Yogyakarta: CV. Nurcahya,1978 (س.سوجونو، فلسفة العلوم، يوجياكارتا: نوركاهيا،١٩٧٨)

Setiawan, Mahbub. *Epistemologi Barat (Studi tentang Teori Pengetahuan Barat Modern)*, Surakarta: IAIN Surakarta. 2016 (سيتياوان، محبوب. نظرية المعرفة الغربية (دراسة النظرية الغربية الحديثة للمعرفة)، سوراكارتا: جامعة الإسلامية حكومية سوراكارتا، ٢٠١٦)

Shashidhar Belbase, *Philosophical Foundations for Curriculum Decision, A Reflective Analysis. Graduate Student of Mathematics Education College of Education*, Wyoming: University of Wyoming. 2010 (ششيدهار، بلبيس. الأسس الفلسفية لقرار المناهج، تحليل تأملي. طالب دراسات عليا في تعليم الرياضيات كلية التربية، وايومنج: جامعة وايومنج. ٢٠١٠)

Tafsir, Ahmad, *Filsafat Umum; Akal dan Hati Sejak Thales Sampai Capra*, Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2009. (التفسير، أحمد. الفلسفة العامة؛ العقل والقلب من طاليس إلى كابرا، باندونج: شركة رمجا روزداكاريا، ٢٠٠٩)

_____, *Filsafat Umum*. Bandung: Remaja Rosda Karya, 2001 (التفسير، أحمد. الفلسفة العامة، باندونج: شركة رمجا روزداكاريا، ٢٠٠٩)

Thomas, Eric Ogwora, et al. "Philosophy as a Key Instrument in Establishing Curriculum, Educational Policy, Objectives, Goals of Education, Vision and Mission of Education". *Journal of Education and Practice*, www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.4, No.11, 2013. (توماس، إريك أوغورا. وآخرون. "الفلسفة كأداة رئيسية في وضع المناهج، والسياسة التربوية، والأهداف، وأهداف التعليم، والرؤية ورسالة التعليم". نيويورك: مجلة التربية والممارسة)

Titus, Harold H. dkk., *Persoalan-persoalan Filsafat*, Jakarta : Bulan Bintang, 1984 (تيتوس، هارولد وآخرون، مشاكل الفلسفة، جاكرتا: بولان بنتاج، ١٩٨٤)

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional. Bab. Ketentuan Umum Pasal 1. (قانون جمهورية إندونيسيا رقم ٢٠ لسنة ٢٠٠٣ بشأن نظام التعليم الوطني. الفصل. أحكام عامة مادة ١)

Pendit, Putu Laxman. *Penggunaan Teori dalam Penelitian Ilmu Perpustakaan & Informasi*, Jakarta: Ikatan Sarjana Ilmu Perpustakaan Informasi Indonesia. 2008 .(بينديت، بوتو لاكسمان. استخدام النظرية في بحوث علوم المكتبات والمعلومات، جاكرتا: الرابطة الإندونيسية لعلماء مكتبات المعلومات، ٢٠٠٨)

Wahba, Kassem. Zeinab A. Taha. *Liz England, Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, New York: Routledge Tylor and Francis Group, 2014. .(وهبة، قاسم. زينب أ.طه. ليز إنكلترا، كتيب لمتخصصي تدريس اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، نيويورك: مجموعة روتليدج تايلور وفرانسيس ، ٢٠١٤)

Wawan, A dan Dewi, M. *Teori dan Pengukuran Pengetahuan, Sikap dan Perilaku Manusia.* Yogyakarta: Nuha Medika. 2010 .(ووان، أ. وديوي، م. نظرية وقياس المعرفة البشرية والمواقف والسلوكيات. يوجياكارتا: نهى ميديكا. ٢٠١٠)

Webb, Graham. *Epistemology Learning and Educational Technology*, ETTI 28, 2, New Zealand: University of Otago. 2014 .(ويب، جراهام. إبستمولوجي التعلم وتكنولوجيا التعليم، ٢٨ ، ٢، نيوزيلندا: جامعة أوتاجو. ٢٠١٤)

William E. Toombs and William G. Tierney. *Curriculum Definitions and Reference Points, Journal of Curriculum and Supervision,* New York: Volume 8 Number 3. 1993 .(وليام، إي. تومبس. ووليام جي تيرني. تعريفات المناهج والنقاط المرجعية، مجلة المناهج والإشراف، نيويورك: المجلد ٨ العدد ٣. ١٩٩٣)

Wildelband, W. "History of Ancient Philosophy", *trans.*, Herbert Ernest Cushman (New York: Dover Publication Inc., 1956. .(وايلدلباند، دبليو. "تاريخ الفلسفة القديمة"، ترجمة، هربرت إرنست كوشمان (نيويورك: دار نشر دوفر، ١٩٥٦)

Worthen, Blaine R. James R. Sanders, dan Jody L. Fitzpatrick, *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, New York: Longman, 1987. (ورثن، بلين ر. جيمس ر. ساندرز، وجودي ل. فيتزباتريك، تقييم البرنامج: منهج البديلة والمبادئ التوجيهية العملية، نيويورك: لونغمان، ١٩٨٧.)

Yoga, P., *Curriculum Design*, India: Educreation Publishing, 2011. (اليوغا، ب. تصميم المناهج الدراسية، الهند: نشر التعليم، ٢٠١١)

Zed, Mestika. *Metode Penelitian Kepustakaan*, (Jakarta: Yayasan Obor Indonesia, 2004. (زيد، مستيكا. طريقة البحوث المكتبية، جاكرتا: مؤسسة أوبور إندونيسيا، ٢٠٠٤)

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA