DOI: 10.18860 /ijazarabi.v5i2.10274
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947


# Arabic Learning Curriculum For Non Arab In Rusydi Ahmad Thuaimah's Version

# منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند رشدي أحمد طعيمة

**Farid Permana*[1], Syuhadak[2]**
[1]Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Palangka Raya, Indonesia,
[2]Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia
Faried88@gmail.com*[1], sabunabil@yahoo.com[2]

**Abstract**
The Purposes of this research are to reveal Rusydi Ahmad Thuaimah's opinions about Arabic learning curriculum for non Arabic speaker; and to reveal the model of Arabic learning curriculum for non Arabic speaker betwen Rusydi Ahmad Thuaimah's version and the previous experts. The type of this research is a library research which using the descriptive and analytative methodes by a qualitative approach. The data research are all about curriculum concept, and the elements of curriculum those taken from Rusydi Ahmad Thuaimah's books by documentation technique. The data Analysis is used content analysis technique by the steps which are recomended by Krippendorff those are: data making, unitizing, sampling, recording/coding, reducing, inferring n interpreting and results writing. The results of this research are Arabic learning curriculum for non Arabic speaker in Rusydi Ahmad Thuaimah's version is a system under the big school systems which is planed, determined, done, controled and evaluated by school. This system is integrated with sub-systems those are related by each other like goals, content, methode, evaluation and teacher guidlines. The model of Arabic learning curriculum for non Arabic speaker in Rusydi Ahmad Thuaimah's version is in line with modern curriculum.
**Keywords:** Curriculum; Arabic Learning; Non Arabic

## المقدمة

إن لتعليم اللغة العربية دور عظيم بين أيدي الناس لاسيما لأبناء الإندونيسيين أو الأعجميين، وترتبط اللغة العربية بقلوب المسلمين فيها، وهذا يمكن قوله بأن معظمهم محتاجون إلى دراسة القرآن والحديث لكونهما مصدران أساسيان باللغة العربية في الإسلام، أو دراسة اللغة العربية لكونها لغة العولمة.

يشغل المختصين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عددٌ من القضايا، وفي كل من القضايا يواجههم كثير من المشكلات. المشكلات في تعليم اللغة العربية يمكن تقسيمها إلى قسمين، المشكلة اللغوية أي هي التي تتعلق بعناصر اللغة ذاتها، والمشكلة غير اللغوية أي تتعلق بعملية التعليم خارج اللغة نحو المنهج والبيئة وكفاءة المتعلمين وغير ذلك. وقسم كمال بشر مشكلات اللغة العربية

إلى قسمين: الأول مشكلة قديمة نحو تقعيد اللغة ومناهجه ونظام الكتابة العربية. والثاني، مشكلة حديثة نحو النظرة الاجتماعية والنزعة إلى التغريب وسيطرة العاميات والعربية في دور التعليم واللغة العربية لغير العرب. كمال بشر (125 ,1999). ومن القضايا التي يتفق الخبراء في هذا الميدان على أهميتها، قضية مناهج تعليم اللغة العربية المناسبة لغير الناطقين بها.

ورأى مهاجر (4 ,2015) عن مشكلات تعليم اللغة العربية في دراسته، أن عمر هذه اللغة العربية قد وصل إلى ١٣-١٤ قرناً وكان تطور مناهجها وطرائق تدريسها متروكة وراء اللغات الأخرى، ومن ثم وجودية التفاوت بين تعليم اللغة من المدرسة الإبتدائية إلى الكلية الإسلامية، ولم يكن تطوير المناهج الموجودة من ناحية بناء الإيبستيمولوجيا والمنهجية واضحا حتى الآن. وهذا يعنى أن تعليم اللغة العربية من ناحية المناهج والطرائق قابل للبحث لأجل حل المشكلات.

إن الحديث عن تعليم اللغة العربية لا يخلو فيه الحديث عن مناهجه وعناصره وغير ذلك. فالمناهج أحد المكونات الأساسية لنظام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتمثل عنصراً حيوياً يحتل مكانة الصدارة وسط العناصر التي تكون النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات، وهي من أهم الوسائل فعالية في تحقيق الأغراض. ويكون المنهج الدراسي عاجلا لأنه يمثل خارطة طريق لاتجاه الأمل أي الشعب الإندونيسي الذي نريد تحقيقه . (Maksum 2015:4)

ويعلم الجميع أن تعليم اللغة العربية من خلال المناهج يختلف تماما بين الناطقين بالعربية وغير الناطيقين بها، بحيث كل موقف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أينما كان هو موقف متفرد، ويجب أخذ ذلك في الاعتبار عند تصميم مناهجه وتنفيذها وتقويمها. وأكد ناسوتيون (2020:26) أن هذه الثلاثة لها علاقة كبيرة بل متبادلة التأثير . فلذلك قال علي أحمد مدكور؛ إن كل مواقف العربية للناطقين بلغات أخرى هي مواقف فريدة في حد ذاتها. فهو يحتاج إلى أهداف خاصة، وإلى مواد تعليمية وأدوات ووسائل مختلفة، وإلى طرائق وأساليب للتدريس وتقويم خاصة (Madkur 2008, 5).

وبالنسبة إلى هذا المجال، لا بد لنا من الرجوع إلى أفكار المؤهلين الذين بذلوا جهودهم في ذلك، وقد كثرت الآراء والأفكار المطروحة لتحسين مناهج تعليم اللغة العربية وتطويرها بشكل يساعد طلاب اليوم على مواكبة التطورات الحاصلة، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، لأن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم وفي حياتهم الخاصة.

ومن ضمن تلك الأفكار والتحسينات التي تم طرحها وتنفيذها فكرة المناهج عند رشدي أحمد طعيمة، وكمال إبراهيم بدري، ومحمد إسماعيل صيني، ومحمود كامل الناقة، وتمام حسن، وعلي الخولي، وعلي أحمد مدكور، وفتحي علي يونس، وعبد العزيز العصيلي، وعبد الرحمن بن الفوزان، ومحمد الأوراغي وغيرهم. الأسماء المذكورة من المؤهلين الذين كتبوا رسائلهم العلمية عن اللغة

العربية وتعليمها وقاموا بمقارنتة هذه اللغة وتكيفها وارتجالها باللغة الإنجليزية والفرنسية اللتان هما من أقدم اللغات في هذا العصر. ورأى محبيب بأن أفكارهم التربوية يمكن دراستها (Wahab 2008, 118).

فقد لاحظ الباحث مبدئيا أن رشدي أحمد طعيمة له خصائص في مجال الفكر التربوي ولعب دورا مهماً فيه. وهو يلوّن الأفكار التربوية في الشرق الأوسط تلويناً خاصاً على شكل المبادئ والأسس في المناهج، وهو يقوم بالاندماج بين أبعاد تيوسينتريس وأبعاد أنثروبوسينتريس بأفكاره في المنهج التربوي نحو الأسس الفلسفية والأسس الثقافية والاجتماعية وغير ذلك.كما كان معروفا من قبل بأن مجتمع الشرق الأوسط تميل أفكارهم التربوية وتتركز -على حد كبير- إلى بعد من أبعاد تيوسينتريس، أي هذا بمعنى أنهم يرجعون دائماً إلى الجانب المعياري للدين وتتأسس نظرتهم على القرآن والسنة (Rusydi, 2016).

انطلاقا من تلك الخلفيات تتعين أهداف البحث التي يمكن أن يعرضها الباحث وهي كشف آراء رشدي أحمد طعيمة عن مفهوم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكشف أنموذج عناصر المنهج بين طعيمة و القدماء.

**منهجية البحث**

هذا البحث من نوع البحث المكتبي على المنهج الوصفي التحليلي بالمدخل الكيفي. والبيانات هي كل ما يتعلق بمفاهيم المنهج وعناصره، وهي مأخوذة من كتب رشدي أحمد طعيمة ومجموعة بأسلوب التوثيق، وتحليلها بأسلوب تحليل المضمون *(Content Analysis)* بالخطوات التي اقترحها كريفندورف وهي قراءة الوثائق، وتقرير الوحدات، وأخذ العينات، والترميز، وتخفيض البيانات، وتفسيرها، وكتابة النتائج (Krippendorff 2004, 83).

ولذلك أراد الباحث فهم النصوص المكتوبة كحقائق فكرة الكاتب من خلال وصف النص وتحليله. فوصف النص *(Text Description)* هو الذي قام الباحث بالوصف والسرد لجميع الظواهر المعروضة وراء النصوص الموجودة؛ ومن خلال هذا العمل يمكن الباحث نظر فكرة رشدي أحمد طعيمة ورسم خريطتها من بين يدي النصوص الموجودة أو من ضمنها. وأما تحليل النص *(Text Analysis)* هو تحليل وتفصيل حقائق النصوص؛ واعطاء المعاني للنصوص الموجودة من خلال قراءة التناص *(intertextuality)*.

**النتائج ومناقشتها**

**نبذة عن رشدي أحمد طعيمة**

لقد كان الأستاذ الدكتور رشدي أحمد عبد الله طعيمة مفكرا عربيا متميزا، في مجال تعليم اللغة العربية وفي مجال التربية وحدها، بل في الثقافة العربية الإسلامية بمفهومها الواسع.

فهو من مواليد محافظه سوهاج عام ١٩٤٠ إلا أن أصوله من محافظة المنوفية ولكن كان دائم التنقل بين المحافظات مع أسرته لطبيعة مهنة والده فقد كان معلما للغة العربية ووقتها كان دائمي التنقل.كان متزوجا ولديه ابنة واحدة ولديه من الإخوة الذكور ٥ والأناث ٣ وكان شديد البر بوالديه واسرته رحمه الله عليه.

عشق القراءة واللغة العربية من والده رحمه الله عليه ولكم كان رشدي بارا بأسرته فقد عمل في مصلحه الضرائب أثناء دراسته بكلية الأداب لمساعدة والده فكان يذهب إلى الكلية صباحا ثم يعود بالقطار إلى بنها للعمل بمصلحة الضرائب في الفترة المسائية. وحصل على درجة الماجيستير في التذوق الأدبي، كلية التربية عين شمس في ١٩٧١م ونال درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كلية التربية جامعة مينيسوتا (أمريكا) عام ١٩٧٨م. برسالته الدكتورة بعنوان: *" The Use of Cloze to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a Second Language in Some Universities in the United State,"*

وكان طعيمة أستاذاً جامعياً رفيع المستوى، لمدة طويلة، عمل فيها مدرساًوأستاذاً للمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المنصورة، وعميداً لكليات التربية بدمياط والمنصورة والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان. كما عمل مستشاراً لعدد من الهيئات العربية والأجنبية في مجالات التربية بشكل عام، وفي مجالات تعليم اللغة العربية بشكل خاص، منها: الألكسو، الأسيسكو، اليونسكو، البنك الدولي، وغيرها. وحصل على جائزة الجامعة التقديرية والتشجيعية من جامعة المنصورة، وشارك في حضور العديد من المؤتمرات والندوات المحلية والعربية والعالمية.

ورأى فهد بن عبد الكريم البكر (2016) بأن طعيمة يتصف بصفات عديدة منها: التواضع ولين الجانب، والأدب الجم، حيث كان ينصت باهتمام لكل ما يقوله باحث أو زميل أدنى منه، ولم يبخل على أحد من طلابه بفكر أو رأي أو مشورة، ويهتم كثيراً بالمواقف الإنسانية مع الجميع، وكان دائماً يحسن الظن بالآخرين، ولا يخوض في الناس أو ينال من أشخاصهم، ويُعزى هذا إلى تدينه وإيمانه العميق.

ومن الناحية الأكاديمية، امتاز رشدي طعيمة بالعلمية الصارمة، فقد كان باحثاً مدققاً يتسم بعمق التحليل، وشمول النظر، ويدعو إلى تجديد الفكر التربوي والممارسات التعليمية بصورة تمتزج فيها الأصالة بالمعاصرة، وشارك في أنواع الندوات والبرامج الدورريات

فقد راجع الباحثون آراءه في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لكتابة الرسالات العلمية والكتب التعليمية والمجلات وما إلى ذلك، وله ما يربو على خمسين بحثاً وكتابا منها ما كتبه بنفسه ومنها ما كتبه هو مع زملائه مشاركةً، ومن أهم ما كتبه بنفسه هو:

١. تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩.
٢. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، ١٩٩٨
٣. مناهج تدريس اللغة بتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، ١٩٩٨
٤. المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤
٥. الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، ١٩٩٨
٦. المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، ١٩٩٩.
٧. نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠
٨. أدب الأطفال فى المرحلة الإبتدائية : النظرية والتطبيق :مفهومه وأهميته، تأليفه وأخراجه، تحليله وتقويمه، دار الفكر العربى، ١٩٩٨.
٩. المجالس الثقافية في الإمارات، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، ١٩٩٩.
١٠. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤
١١. تعلم الكبار : تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، دار الفكر العربي، ١٩٩٩

وأما الكتب التي كتبها رشدي أحمد طعيمة وآخرون مشاركة، منها:

١. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تأليف: علي أحمد مدكور ورشدي أحمد طعيمة وإيمان أحمد هريدي، دار الفكر العربي، ٢٠١٠
٢. تعليم اللغة اتصاليا: بين المناهج والإستراتيجيات، تأليف رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو؛ جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، ٢٠٠٦
٣. تدريس اللغة العربية في التعليم العام : نظريات وتجارب/ تأليف رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر،

٤. التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير/ رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.
٥. تعليم العربيه والدين بين العلم والفن، تأليف رشدى أحمد طعيمه، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي،
٦. الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد : الأسس والتطبيقات / تأليف حسن حسين البيلاوي... وآخ ؛ تحرير رشدي أحمد طعيمة، دار المسيرة، ٢٠٠٦.
٧. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها / تأليف محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو ؛ جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، ٢٠٠٣.
٨. اللغة العربية والتفاهم العالمي : المبادئ والآليات، تأليف رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، دار المسيرة، ٢٠٠٩.
٩. تعليم اللغة العربية : أسسه وإجراءاته / تأليف فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، د.ن، ١٩٨٧
١٠. تعليم القراءة والأدب؛ إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي: دار الفكر العربي
١١. تطوير أساليب التقويم الجامعي، رشدي أحمد طعيمة وآخرون ١٩٩٦
١٢. المنهج المدرسي المعاصر: أسسه- بناؤه- تطبيقاته- تطويره، مجموعة من المؤلفين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١١
١٣. ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين، رشدي أحمد طعيمة ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، دار الفكر العربي، ٢٠٠٧
١٤. إعداد المعلم الجامعي، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، جامعة السلطان قابوس

وقد توفي هذا الرائد من رواد التربية في العالم العربي هو رشدي أحمد طعيمة، حيث وافاه أجله المحتوم يوم الجمعة ٢٧-٢-١٤٣٥هـ الموافق ٢٩ -١٢ - ٢٠١٤، بعد صراع طويل مع المرض.

**مفهوم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند رشدي أحمد طعيمة**

إن كلمة المنهج في اللغة العربية مأخوذة من الفعل نهج - ينهج نهجا. أي وهو الطريق الواضح،(Manzhur 1993) وكذلك كلمة المنهاج والنهج، وقد وردت لفظة منهاج فيقوله تعالى: ((لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)). والمنهاج في هذه الآية يراد به الطريق البيّن الواضح. (Raghib 1992,

(825 وكما يقول ابن كثير :هو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق، (Ibn Katsir, 588 وهذا تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها: كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك.

ويقابل المعنى السابق في اللغة الإنجليزية كلمة *(Curriculum)* وهي مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية *(Currere)* التي تعني ميدان السباق. وقد كانت هذه الكلمة في قاموس (وبستر) طبع عام (1856)، وفي عام (1966) وردت كلمة *Curriculum* في قاموس (بانكروفت) بمعنى سلسلة منظمة من الدروس أعدت للدراسة.(Bancroft, 92)

وسيأتي الباحث بعديد من التعريفات التي وصفت المنهج، وفيما يلي عرض بعض التعريفات:

رأى وليام باجلى (1907) أن المنهج هو المخزن لخبرة المنظمة، المحفوظة حتى يكون هناك حاجة إليها عند حدوث مشكلة جديدة لم يكن التعامل معها من قبل. ويأتي جون ديوى عام (1916). بتعريف المنهج بأنه عملية تربية من خلال الاتصال... كلما تعقد تركيب المجتمع ومصادره، ازدادت الحاجة إلى وجود تدريس وإلى تعلم قصدي ورسمي. ومن ثم يأتي هنري مورسون (1940). بتعريف المنهج بأنه محتوى التعليم (دون الإشارة إلى طرق أو وسائل التعليم). ورأى توماس هوبكنز (1941). بخلاف ممن قبله بأن المنهج هو تصميم قام به كل هؤلاء المهتمين بأنشطة الحياة للأطفال أثناء وجودهم في المدرسة، وينبغي أن يكون المنهج مرنا تماما مثل الحياة. ولا يمكن أن يتم صناعة المنهج سلفا ثم تقديمه للمدرسة للاستفادة منه. ويمثل المنهج التعلم الذي يختاره الطفل ويقبله وينصهر معه في صورة خبرات متلاحقة. وعرفت هيلدا تابا (1962). بأن المنهج يتكون من كل ما وضع بصورة قصدية لكي يتعلمه طالب أو مجموعة من الطلاب. وأخيرا رأى جالين سايلور وليام الكسندر (1974). المنهج هو كل فرص التعلم التي تقدمها المدرسة، وهو الخطة التي تقدم مجموعة من فرص التعلم لتحقيق الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة المتعلقة بها لمجموعة محددة من السكان وذلك عن طريق مركز مدرسي واحد.(Allyn 1993, 47)

ويلاحظ الباحث على التعريفات السابقة بعض الأمور منها، أن المنهج هو واسع بحيث يشمل الخبرات التربوية، والتي عن طريقها ينتقل محتوى المنهج، كما يشمل أيضا المواد المستخدمة، والطرق والوسائل المتبعة في جميع فرص عملية التدريس تحت إشراف المؤسسة التربوية أو المدرسة. والفرص هنا تشمل جميع البرنامج.

لقد ميز الباحثون بين مفهومين من المنهج؛ المنهج بمفهومه القديم أو التقليدي والمنهج بمفهومه الحديث. إن المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات والحقائق المحددة والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسة، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية *(Syllabus)*.(Shalih 1987,300) . و يميز بعض مصممي المنهج الدراسي عن المقررات الدراسية. (Macalistar and I.S.P. Nation 2020)

وفقا لمفهوم أن المنهج التقليدي هو المقررات الدراسية التي أعدها المتخصصون لتحقيق الأهداف التربوية، فقد تعرض هذا المعنى التقليدي إلى انتقادات كثيرة من قبل علماء التربية المعاصرين وخاصة أولئك الذين يؤمنون بأن المنهج متغير ويجب أن يخضع دوما إلى التطور الأصل في مجالات الحياة.

وأما المنهج في مفهومه الحديث فهو مجموعة الخبرات التربوية التي هيأتها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات. (Hilmi 1999, 7)

ونقل الباحث رأي هشام حيث قال إن المنهج هو كل الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيع قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها.(Hisyam, 2000, 12)

ويرى محمد السيد علي أن المنهج هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتيسر وفق خطة عاملة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية العام للمنظومة التعليمية.(Ali 2011, 20) . وعلى هذا تتأكد Oliva (2016:7) من أن المنهج يحتاج إلى أن يُنظر إليه على أنه وسيلة لإعادة بناء المعرفة بشكل منهجي.

بناء على ما سبق هناك رأي آخر بأن المنهج التعليمي يتأسس على أمرين : السياق و الاستراتيجية. فمن منظور السياق، أن التعلم موروث ثقافي للشباب لمواجهة الحياة في المستقبل وأما من منظور إستراتيجية، يُنظر إلى التعلم على أنه عملية.(Wahyudin 2016:259)

ويرى طعيمة بمفهوم المنهج في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث يقول بأنه تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد. (Thu'aimah 1989, 60)

ويفهم الباحث من التعريفات السابقة عن المنهج بين مفاهيم المنهج على شكل عام ومفهوم المنهج عند طعيمة عدة أمور منها:

١) المنهج هو النظام الذي يتكون فيه العناصر مرتبطة ببعضها ارتباطا عضويا؛ ٢) والخبرات عند طعيمة هي المحتوى، فالمحتوى هو من مكونات المنهج، فالمكونات عنده داخلة في المنهج، وليس تعريف المنهج؛ ٣) أنه ليس قاصرا على تزويد الخبرات المعرفية فحسب وإنما هو أيضا تزويد الخبرات الوجدانية والنفس الحركية؛ ٤) المسؤول في وضع خطة المنهج هو المدرسة، أي وهي هنا تضع الخطة وتشرف على تنفيذها سواء داخل المدرسة أو خارجها.٥) أنه وسيلة لمسادة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية.

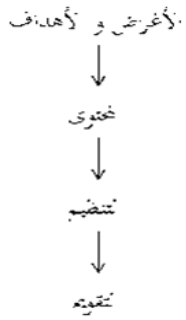
وقد اتضح بأن نظرة طعيمة إلى المنهج على أنه نظام هي نظرة شاملة بحيث أن لكل شيء يتعلق بالمنهج لا بد أن يكون مرتبطا، لأن قوة نظام معين تقع في ارتباط مكوناته. وهذه المكونات ذات تأثير بآخر.

**عناصر منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند رشدي أحمد طعيمة**

وفي بعض دراسات المناهج هناك آراء التي تشير إلى تعدد عناصر المنهج، كمثل ما رآه جاك برايمير (Jack R. Frymier 1967) أن للمنهج ثلاثة عناصر الأساسية وهي العامل *actor*، والوثيقة *artifacts*، والتنفيذ *implementation*. العامل هو الذي يقوم بتخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، والوثيقة يعني محتوى المنهج وتصميمه، والتنفيذ يعني عمليات التفاعل بين العامل ومحتوى المنهج.(Sukmadinata 2016, 32) وإضافة على هذا رأى بوتشامب (Beauchamp 1975, 6) بأنه تعرف مكوات المنهج الستة وهي: أسس المنهج ومحتواه وتصميمه وهندسته، والتقويم والبحث وتطوير النظريات. واقترح تانر ستة عناصر للمنهج وهي: الأسس الفلسفية، والأهداف، والمادة الدراسية، والطريقة والتنظيم، والتقويم.(Tanner 1975, 59)

وفي هذا السياق هناك بعض الخبراء الذين قدموا نموذج عناصر المنهج منهم رالف تايلر (1949) حيث اقترح نموذجا لعناصر المنهج في كتابه "المبادئ الأساسية للمناهج وتصميمها"، وهي الأغراض والأهداف، والمحتوى، والتنظيم، والتقويم. ويعبر عن هذا النموذج بالشكل التالي:

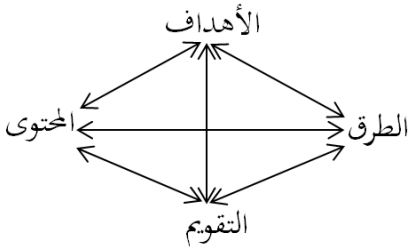
الرسم البياني ١: نموذج تايلر لعناصر المنهج




مصدر:(Amirah 1991, 66)

وقد انتقد هذا النموذج على أنه أبسط مما يتطلبه الفهم والعمل في ميدان المناهج، ولا يوضح العلاقات بين عناصر المنهج، واتجاهاتها وهذا ما يحاوله النموذج الذي اقترحه خبراء المناهج في دراسة السنوات الثمانية عام ١٩٤٢م. وكانت هيلدا تابا طورت نموذج تايلر لعناصر المنهج إلى العناصر التي كل منها مرتبط بالآخر، ويعتمد عليه ويتأثر به ويؤثر فيه، وأن أي قرارات تتعلق بأي عنصر منها تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العنصر الأخرى. ويعبر عن نموذج تابا لعناصر المنهج بالشكل التالي:

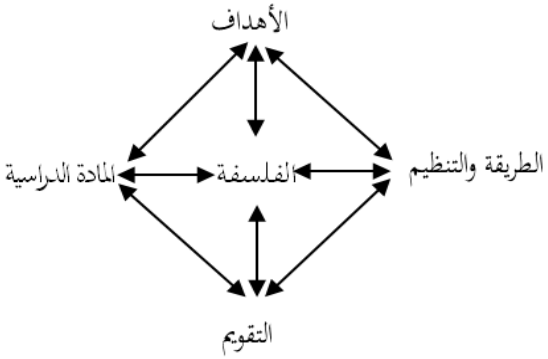
الرسم البياني ٢. نموذج هيلداتاب لعناصر المنهج




مصدر: (Taba 1962, 425)

ومن بين هذين النموذجين هناك نموذج الآخر لعناصر المنهج، والنموذج التالي هو الذي اقترحه تانر في كتابه "تطوير المناهج" يتضمن الفلسفة كأساس تستند إليه عناصر المنهج الأربعة. ويعبر عن نموذج تأنر لعناصر المنهج بالشكل التالي:

الرسم البياني ٣ نموذج تانر لعناصر المنهج




مصدر: (Tanner 1975, 59)

يشير هذا الشكل إلى أن عناصر المنهج تتكون من خمسة مكونات وهي الفلسفة والأهداف والطريقة والمحتوى والتقويم. وأن الفلسفة في هذا المنهج هي أساس في تعيين القرارات. وهذه القرارات التي تتخذ بشأن العناصر الأربعة للمنهج ينبغي أن تستند إلى فلسفة معينة، فلسفة واضعي المنهج أو مصميمه. وهناك فلسفتان في المنهج، الفلسفة الأولى تضع المتعلم واهتماماته وميوله كمحور التعليم، والمنهج الحديث يعتمد إلى هذه الفلسفة. والفلسفة الثانية تضع المعرفة والتراث الثقافي في الصدارة. وهذه ما اعتمد عليها المنهج التقليدي.

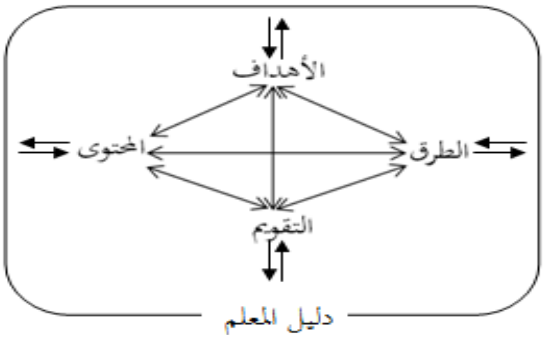
تأسيسا على ما تقدم يتبين أن العناصر للمنهج التقليدي والمنهج الحديث من حيث الشكل لا تختلف، كلاهما سواء تتكون عناصر المنهج من أربعة أو خمسة مكونات وهي الفلسفة والأهداف والطريقة والمحتوى والتقويم. ولكن الذي يفرق بينهما هو من حيث المضمون لكل العناصر. إن الفلسفة في المنهج القديم تختلف بالفلسفة في المنهج الحديث. وكذلك بمضمون الأهداف والمحتوي والطريقة والتقويم لكل المنهج.

وعناصر منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند طعيمة تتكون من خمسة مكونات المنهج وهي الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم ودليل معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتشير نتائج البحث إلى أن دليل معلم اللغة العربية الذي قدمه طعيمة كواحد من عناصر المنهج يمكن الاعتبار به استجابةً للبيان مما قدمه صالح ذياب هندي حيث يرى أن هذا النموذج (الرسم البياني ٣) لا يقدم أي إرشاد حول مصادر هذه العناصر ومحتوياتها مما يستدعى تناول كل العناصر بشيء من التفصيل لبيان أبعاده ومضامينه (Shalih 1989, 86) . ولذلك كان دليل معلم اللغة العربية كواحد من العناصر المهمة في مناهج تعليم اللغة العربية للأجانب.

وفي ظل العناصر السابقة فيمكن للباحث أن يعرض الرسم البياني عن العناصر التي ذكرها طعيمة بعد إضافة دليل المعلم كما يلي:

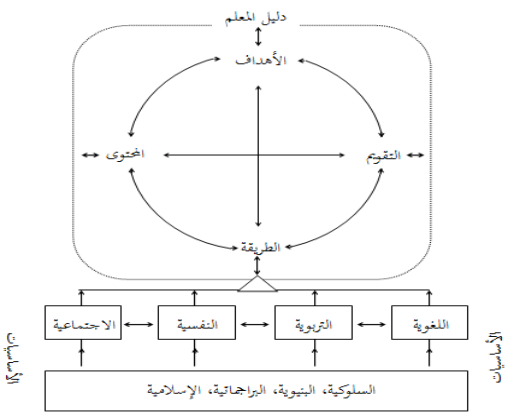
الرسم البياني ٤. نموذج طعيمة لعناصر المنهج بعد إضافة دليل المعلم مكونةً للمنهج




انطلاقا من الرسم البياني السابق فإن عناصر المنهج عند طعيمة ترتبط ببعضها بعضاً ارتباطا تبادليا، وذلك لأن المنهج عند طعيمة هو النظام فالنظام في الأساس هو الترابط بين مكوناته. ويكون دليل المعلم عنصرا الذي يصف جميع مكونات المنهج نظريا وتطبيقيا، ويعود إليه معلمو اللغة العربية التي هي ليست لغتهم الأم إرشادا في تخطيط وتنفيذ منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتنظيم مكوناته بسهولة. وفي ضوء الرسم البياني السابق فإن عناصر المنهج عند طعيمة ما أدخل الوسائل التعليمية كعنصر في المنهج، وسبب ذلك لأن طعيمة يجعل الوسائل من مضمون الطريقة كما شرح عنه طعيمة في بعض كتبه.

وهناك التساؤل، هل عناصر المنهج عند طعيمة لا تتأسس عليها الفلسفات أو المداخل المعينة؟ فمن الرسم السابق يرى الباحث بأن طعيمة لا يجعل أي أسس من بين عناصر المنهج كمثل ما جاء به تانر (Tanner 1975, 59) في كتابه "تطوير المناهج" تتضمن الفلسفة كأساس تستند إليه عناصر المنهج الأربعة. وهذا يشير إلى أن طعيمة متأثر بما جاء به تيلر وتابا اللذان لا يضعان أي أسس في نموذجهما. ولكن من بين ما سبق يرى الباحث بأن الأسس والمداخل متضمنة وراء العناصر التي عرضها طعيمة.

الرسم البياني ٥. نموذج منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند رشدي أحمد طعيمة بعد التكييف بنموذج المنهج عند روبيرت زائس وهيلدا تابا



وفي ضوء الرسم البياني السابق فإن منهج تعليم اللغة العربية عند طعيمة تبنى على الأسس الفلسفية وهي: السلوكية والبنيوية والبراجماتية والإسلامية. وتؤثر هذه الفلسفات جميع الأسس تحتها كمثل الأسس اللغوية والأسس التربوية والأسس النفسية والأسس الاجتماعية. وتكون جميع الأساسيات في عناصر المنهج الأربعة وهي الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم.

وفي الرسم السابق يظهر نموذج زائس للمنهج في الأساسيات ونموذج تابا في عناصر المنهج حيث هناك الترابط بين كل المكونات. ويكون دليل المعلم في الخطوط المكسورة إشارة إلى أنه يمكن بمعزوله أو إثباته بحسب الحاجة -وخاصة لتعليم الناطقين بغير العربية-، أو بمعنى آخر أنه ليس من العناصر الرئيسية.

## الخاتمة

إن منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند رشدي أحمد طعيمة هو نظام من الأنظة المدرسية الكبرى الذي تقوم المدرسة بتخطيطه وتعيينه وتنفيذه وإشرافه وتقويمه، وتندرج تحت هذا النظام الأنظمة الفرعية التي يرتبط بعضها ببعض كمثل الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم، إن مفهوم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند طعيمة هو نظام أو منظومة أي أنه كل مكون من أجزاء، كل جزء فيه يؤثر في كل جزء آخر ويتأثر به.

إن أنموذج العناصر لمنهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند طعيمة هي الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم ودليل المعلم. وهذا إشارة إلى أن عناصر منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند طعيمة توفق وتطور بما جاء بها الخبراء.

## المصادروالمراجع

‘Ali>, Muhammad al Sayd. (2011) Ittija>ha>t wa Tathbi>qa>t Hadi>tsah Fi> Al Mana>hij wa Thuruq al Tadri>s. Oman: Da>r Al Masi>rah.

Al Ra>gib Al Asfiha>ni. (tt) Mufrada>t Alfa>zh Al Qur’a<n. Dimasq: Da>r Al Qalam.

Al Samra>I, Hisya>m wa A<kharu>n. (2000). Al Mana>hij Ususuha>, Tathwi>ruha>, Nazhriya>tuha>. Irdb: Da’r Al Aml.

Bancroft and Co**,** Bancroft English Dictionary, London, S.W.

Basyr, Kama>l. (1999). Al Lugah al Arabiyah Baina al Wahm wa Su> al Fahm. Al Qa>hirah: Da>r Al Gari>b.

Beauchamp, James A. (1975). Currriculum Theory, Wilmate, Illinois: The KAGG Press..

Crow and Crow, (1973). Educational Psikology, Amerika: Barner and Noble Books.

Hindi>, Sha>lih Dziya>b, Hisya>m ‘A>mir ‘Ulya>n (1987). Dira>sa>t Fi> al Mana>hij wa Al Asa>li>b al ‘A>mmah. Oman: Da>r Al Fikr.

Ibn Katsi>r. (140 H) Tafsi>r Al Qura<n Al ‘Azhi>m. Da>r Al Andalus

Ibn Manzhu>r, Jama>l Al Di>n (1993). Lisa>n Al Arab. Beirut: Dar sha>dir

Ibra>hi>m, Majdi> ‘Azi>z. (2000). Mausu>’ah Al Mana>hij Al Tarbiyah. Al Qa>hirah: Maktabah Anjlu> Al Mishri<

Idi, Abdullah, (2016). Pengembangan Kurikulum Teori & Praktik, Jakarta: Rajagrapindo Persada.

Jauhar, Nahar al Di>n Idri>s. (20 Februari 2018). Al Usus Al Lugawiyah Libina> Manhaj Ta’li>m Al Lugah Al ‘Arabiyah Ligair Al Na>thiqi< na Biha>. Diakses dari http://lisanarabi.net/html

Jauhar, Nahar al Di>n Idri>s. (2006) Ta’li>m Al Lugah Al ‘Arabiyah ‘Ala< Al Mustawa> Al Ja>mi’i> fi> Indu>nisiya> Fi> Dhaui Mana>hij Ta’li>m Al Lugah Al ‘Arabiyah Ligair Al Na>thiqi< na Biha> (Dira>sah Tahli>liyah Taqwi>miyah). Risa>lah Al Duktu>rah Ja>mi;ah al Ni>l>i>n Bi Al Su>da>n.

Krippendorf, Klaus, (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Metodology London: SAGE Publication.

Longstreet, wilma S. And Harold G Shane, (1993). Curriculum for a New Millenium, Boston: Allyn and Bacon,

Lorens, Bagus, (2005). Kamus Filsafat, Cet.IV, Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.

Madku>r<, ‘Ali> Ahmad Wa Aima>n al Hari>di>. (2008). Ta’li>m Al Lugah Al ‘Arabiyah Ligairi Al Na>thiqi>na Biha> : Al Nazhariyah wa Al Thathbi>q. Al Qa>hirah: Da>r al Fikr Al Arabi>.

Maksum, Ali. (2015). “Kurikulum Dan Pembelajaran Di Perguruan Tinggi: Menuju Pendidikan Yang Memberdayakan.” *Makalah Seminar Nasional Hasil Penelitian Pendidikan Dan Pembelajaran, 25-26 April 2015 Di STKIP PGRI Jombang*.

Muha>jir, (2015). Tsula>tsiyah Al U’Qu>l ‘Inda Nabi>l ‘Ali> Kaisti>mu>lujia> Mana>hij Al Lugah Al Arabiyah Fi> Indu>nisiya. Risalah Al Uthru>hah, Yu>jya>karta>: Ja>mi’ah Sunan Ka<li>ja>ga> al Isla>miyah al Huku>miyah Yu>jya>karta>

Muhammad Zaini, (2009). Pengembangan Kurikulum:Konsep Implementasi Evaluasi dan Inovasi, Yogyakarta: Teras.

Nasi>r, Ibr>ah>im. (1994). Usus Al Tarbiyah. Oma>n: Da>r Ammar Li Al Nasyr wa Al Tauzi’

Nasution, Abdul Haris, and Flores Tanjung. 2020. *Kurikulum Dan Pembelajaran Sejarah*. Medan: Yayasan Kita Menulis.

Nasution, S., (1989). Kurikulum dan Pengajaran, Jakarta: Bina Aksara. 1989.

Oliva, P. F. (2016). *Developing Curriculum*. 8 rd. New York: Harper Collins Publishers.

Sukmadinata, Nana Syaodih. (2016). Pengembangan Kurikulum Teori dan Praktik, Bandung: Remaja Rosdakarya, Cet. 20.

Tanner, Daniel and Laurel N. Tanner, (1975). Curriculum Development, New York: Mc. Millan.

Thu’aimah, Rusydi> Ahmad, (1985). Dali>l Amal fi> I’da>d Al Mawa>d al Ta’li>miyah Libara>mij Ta’li>m al Arabiyah, Makkah: Jami’ah Umm Al Qura>

Thu’aimah, Rusydi> Ahmad, (1998). Al Usus al ‘A>mmah Limana>hij Ta’lim Al Lugah Al Arabiyah: I’da>duha> -Thathwi>ruha> - Taqwi>muha<. Al Qa>hirah: Da>r al Fikr Al Arabi>.

Thu’aimah, Rusydi> Ahmad, (1998). Man>hij Tadri>s Al Lugah Al Arbiyah Bi al Ta’li>m al Asa>si<. Al Qa>hirah: Da>r al Fikr Al Arabi>.

DOI: 10.18860 /ijazarabi.v5i2.10274
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947


Thu'aimah, Rusydi> Ahmad, (1998). Ta'li>m Al Arabiyah Ligair Al Na>thiqi>n Biha>: Mana>hijuhu> wa Asa>libuhu>. Isesco: Mansyu>ra>t Al Munazhmah Li Al Tarbiyah wa Al Ulu>m wa Al Tsaqa>fah.

Wahab, Muhbib Abdul, (2008). Epistemologi & Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab Jakarta:UIN Press.

Wahyudin, Dinn.(2016). "Manajemen Kurikulum Dalam Pendidikan Profesi Guru (Studi Kasus Di Universitas Pendidikan Indonesia)." *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran* 46(2):259–70. doi: 10.21831/jk.v46i2.11625.

Waki>l, Helmi Ahmad, Muhammad Ami>n Al Mufti (1999). Al Mana>hij, Al Mafhu>m, Al Ana>shir, Al Usu>s, Al Tanzhi>ma>t