

منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية
الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية
لهربت بلومر

رسالة الماجستير

إعداد:

محمد ألدی فطرة

رقم الجمعي: ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٢



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة موالان مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية
الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية
لهربت بلومر

رسالة الماجستير

مقدمة إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج لاستيفاء شرط الحصول
على درجة الماجستير لكلية الدراسات العليا بقسم التعليم اللغة العربية

إعداد:

محمد ألدی فطرة

رقم الجمعي: ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٢



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

إستهلال

يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاهُ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ
أَتْقَاهُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ

(سورة الحجرات : ١٣)

إهداء

قد تمت كتابة هذه رسالة الماجستير بفضل الله تعالى، أهدي هذه الرسالة بكل حب وامتنان إلى:

أمي المحبوبة أندي فاطمواتي لاما نجكونا وأي المحبوب سوريانتو هامونتا
عسى الله أن يحفظهما طول حياتهما، ويعطيتهما طول العمر والصحة، ويسهل أمورهما في الدنيا والآخرة.

إخوتي الأعزاء: أندي رحمة فيرمانشاه، شانتيكا هامونتا، وكايل هامونتا
عسى الله أن يحفظهم في الدنيا والآخرة، ويجعلهم من الناجحين

موافقة المشرف

بعد الاطلاع على رسالة الماجستير التي أعدها الطالب:

الاسم : محمد الدي فطرة

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٢

العنوان : منظور الطلاب غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية في مدرسة

المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية

وافق المشرفان على تقديمها إلى لجنة المناقشة.

مالانج، مايو ٢٠٢٦

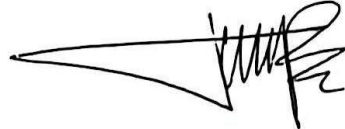
المشرف الأول،



د. الحاج. نور هادي الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٤٠١٠٣٢٠٠٣١٢١٠٠١

المشرف الثاني،

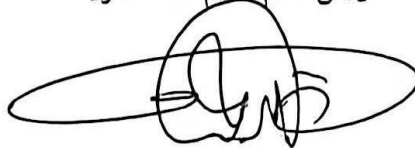


د. نور قمري الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٤٠٧٠٢٢٠١٦٠٨٠١١٠٩٥

اعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية



الأستاذ الدكتور الحاج توفيق الرحمن الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧١١٨٢٣١٢٠٠٠١١٠٠

اعتماد لجنة المناقشة

إن الرسالة الماجستير بعنوان: منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر ، الذي أعدته الطالب:

الاسم : محمد الدي فطرة

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٢

قد قدمها الطالب إلى لجنة المناقشة وقررت قبولها شرطا للحصول على درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية في يوم الثلاثاء، بتاريخ ٢٣ يونيو ٢٠٢٦ م.

تتكون لجنة المناقشة من السادة:

الأستاذ الدكتور ولدانا واركاديناتا الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٠٠٣١٩١٩٩٨٠٣١٠٠١

الدكتور نور حسن الماجستير

رقم التوظيف: ٢١٥٠٧٠٧١٩٧٨٣٢١٠٠٢

الدكتور الحاج. نور هادي الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٤٠١٠٣٢٠٠٣١٢١٠٠١

الدكتور نور قمري الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٤٠٧٠٢٢٠١٦٠٨٠١١٠٩٥

مناقشا أساسيا



رئيسا مناقشا



مشرفا ومناقشا



مشرفا ومناقشا



باتو، ٢٩ يونيو ٢٠٢٦ م

اعتماد

عميد كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور أغوس ميمون، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠٣



إقرار أصالة البحث

أنا الموقع أدناه:

الاسم : محمد ألدي فطرة

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٢

عنوان البحث : منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر

أقر بأن هذه الرسالة التي أعددتها لتوفير شرط للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، حضرتها وكتبتها بنفسي وما زورتها من إبداع غيري أو تأليف آخر. وإذا ادعى أحد استقبالا أنها من تأليفه وتبين أنها فعلا ليس من بحثي فأنا أحتمل المسؤولية على ذلك، ولن تكون المسؤولية على المشرف أو على كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. هذا، وحررت الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولا يجبرني أحد على ذلك.

مالانج، ٢١ مايو ٢٠٢٦

الطالب،


محمد ألدي فطرة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنزل القرآن عربيا هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان. والصلاة والسلام على أشرف الأنام سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الفائزين من صحبته واتباعه بالخلود في دار النعيم. في هذه المناسبة، أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى جميع من ساهم في إنجاز هذه الرسالة العلمية لنيل درجة الماجستير من قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، تحت عنوان: "منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم إلى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر".

لذلك أعبر كلمة الشكر إلى كل من شاجعني على كتابة هذه الرسالة، وهم:

- ١ - فضيلة الأستاذة الدكتورة إلفي نور ديانا الماجستير مديرة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.
- ٢ - الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير، عميد كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.
- ٣ - الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير، رئيس قسم تعليم اللغة العربية بمرحلة الماجستير بكلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.
- ٤ - المشرفين الكريمين الاستاذ نور هادي الماجستير كالمشرف الأول والاستاذ نور قمري الماجستير كالمشرف الثاني الذين أرشدا الباحث بكل اهتمام وصبر وحكمة في كتابة هذه الرسالة العلمية.

- ٥- جميع أساتذتي الأفاضل في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج الذين منحوني من علومهم ومعارفهم، وكانوا خير معين ومشجع، فجزاهم الله خير الجزاء.
- ٦- الموظفين والإداريين في كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج الذين قدموا التيسير في الخدمات والإجراءات اللازمة خلال الدراسات حتى انتهت الباحثة من هذه المرحلة.
- ٧- مدير وأستاذة مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو
- ٨- جميع الأصدقاء الأعزاء في الفصل "أ" من مرحلة الماجستير في تعليم اللغة العربية، وكذلك جميع الزملاء الآخرين الذين يواصلون دراستهم في مرحلة الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج ، وكذلك الأصدقاء في لُوك وغورونتالو، والذين لا يتسنى ذكرهم واحدًا واحدًا، أتقدم إليهم بجزيل الشكر والتقدير على دعمهم ودعواتهم خلال فترة دراستي، والتي كان لها إسهام كبير في إتمام هذه الدراسة.
- وأخيرًا يرجو الباحث من الله تعالى أن يجزيهم أحسن الجزاء على ما فعلوا، وأن يزيدهم من فضله وبركاته، ويرجو أن يكون هذا البحث نافعًا في خدمة المعلمين وجميع المهتمين بتعليم اللغة العربية، آمين يا رب العالمين.

مالانج، ٢١ مايو ٢٠٢٦

الباحث،

محمد ألدي فطرة

مستخلص البحث

محمد ألدی فطرة، (٢٠٢٦). منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر. رسالة الماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. المشرفان: (١) د.الحاج نور هادي، الماجستير، (٢) د.نور قمري، الماجستير

الكلمات الرئيسية: منظور غير المسلمين، تعلّم اللغة العربية، التفاعلية الرمزية، التعليم الشامل

يثير تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ضمن بيئة متعددة الأديان تساؤلات حول كيفية إدراك الطلبة غير المسلمين ووالديهم لهذه المادة الدراسية. وتهدف هذه الدراسة إلى وصف وتحليل منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم تجاه تعليم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو، بالإضافة إلى دراسة آثاره في تطوير تعليم اللغة العربية الشامل، وذلك في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر. وقد أجريت الدراسة باستخدام المنهج النوعي من خلال دراسة حالة، بالاعتماد على المقابلات المتعمقة، والملاحظة، والوثائق الميدانية، مع الطلبة غير المسلمين، ووالديهم، ومعلمي اللغة العربية، ومدير المدرسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة غير المسلمين يمتلكون منظورًا إيجابيًا وشاملاً تجاه تعليم اللغة العربية، حيث يُنظر إلى المادة من زاوية أكاديمية لغوية، وليس بوصفها محتوى عقائديًا. كما أن استراتيجيات المعلم الإنسانية والتكيفية، وتنوع وسائل التعليم، ووجود بيئة صفية داعمة، تشكّل عوامل متكاملة أسهمت في بناء هذا المنظور الإيجابي. ولا تزال هناك بعض الصعوبات التقنية في مهارات القراءة والكتابة بالحروف العربية، وقد جرى التعامل معها باستخدام النقل الصوتي (الترجمة الحرفية اللاتينية) بشكل وظيفي حسب الحاجة. أما أولياء أمور الطلبة غير

المسلمين، فينظرون إلى اللغة العربية بوصفها كفاءة لغوية ذات طابع عالمي وقيمة استراتيجية، وليس بوصفها تهديدًا للهوية الدينية لأبنائهم. وتقتصر مشاركتهم على الدعم التحفيزي والتيسيري، كما أن هذا الفهم الإيجابي لديهم ينتقل بصورة متسقة إلى الأبناء. وتؤدي هذه المنظورات الإيجابية لدى الطلبة غير المسلمين ووالديهم إلى آثار متعددة المستويات في تطوير تعليم اللغة العربية الشامل، تشمل تشكل بيئة تعلم تعاونية، وتطور استراتيجيات تعليمية تكيفية، وزيادة الابتكار في وسائل التعليم، إلى جانب تعزيز المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وكفايات المعلم في إدارة تنوع الطلبة

ووفقًا لنظرية التفاعلية الرمزية، فإن معنى اللغة العربية يتم بناؤه من خلال التفاعل الاجتماعي الديناميكي والتبادلي بين الطلبة، والمعلمين، والأقران، وأولياء الأمور، مما أدى إلى تحولها من رمز ديني حصري إلى رمز للكفاءة الأكاديمية الشاملة والعالمية، مع ما يترتب على ذلك من تغييرات في النظام التعليمي بأكمله، من مناخ الصف إلى عملية صنع القرار على المستوى المؤسسي.

ABSTRACT

Moh. Aldi Fitrah, (2026). *The Perspectives of Non-Muslim Pupils and Their Parents on Arabic Language Learning at the Gorontalo State University Laboratory Primary School, examined through Herbert Blumer's theory of Symbolic Interactionism*. Thesis. Department of Arabic Language Education, Postgraduate at Maulana Malik Ibrahim Malang State Islamic University, Malang. Supervisor: (1) Dr. H. Nurhadi, MA., (2) Dr. Nur Qomari, M.Pd.

Keywords: Non-Muslim perspectives, Arabic language learning, symbolic interactionism, Inclusive Learning

Teaching Arabic in elementary schools with students from diverse religious backgrounds raises questions about how non-Muslim students and their parents perceive this subject. This study aims to describe and analyze the perspectives of non-Muslim students and their parents on Arabic language instruction at the Gorontalo State University Laboratory Elementary School, as well as to examine its implications for the development of inclusive Arabic language instruction, as viewed through Herbert Blumer's Symbolic Interactionism theory. The research was conducted using a qualitative case study approach through in-depth interviews, observations, and field documentation involving non-Muslim students, parents, Arabic language teachers, and the school principal.

The research findings indicate that non-Muslim students have a positive and inclusive perspective toward learning Arabic. The material is perceived from an academic-linguistic perspective, rather than as religious doctrine. Teachers' humanistic and adaptive strategies, the use of diverse learning media, and a supportive classroom ecosystem proved to be mutually reinforcing factors in shaping this positive perspective. Technical challenges related to reading and writing Arabic script were still encountered but were addressed through the situational use of Latin transliteration. Meanwhile, parents of non-Muslim students view Arabic functionally as a universally valuable linguistic competency one of strategic importance rather than as a threat to their children's religious identity. Parental involvement is motivational and facilitative, and the inclusive perspective held by parents is consistently transmitted to their children. These positive student perspectives and parental support further have multi-layered implications for the development of inclusive Arabic language learning, including the creation of a collaborative learning environment, the development of adaptive learning strategies, increased innovation in learning media, and the strengthening of the curriculum, school policies, and teacher competencies in managing student diversity. According to Symbolic Interactionism, the meaning of the Arabic language is constructed through dynamic and reciprocal social interactions among students, teachers, peers, and parents, thereby transforming it from an exclusive religious symbol into an inclusive and universal symbol of academic competence, while also driving change across the entire learning ecosystem—from the classroom environment to institutional decision-making.

ABSTRAK

Moh. Aldi Fitrah, 2026. *Perspektif Siswa Non-Muslim Serta Orang Tua Mereka Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab Di Sekolah Dasar Laboratorium Universitas Negeri Gorontalo, ditinjau melalui teori Interaksionisme Simbolik Herbert Blumer*. Tesis. Program Studi Pendidikan Bahasa Arab, Pascasarjana, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing: (1) Dr. H. Nurhadi, MA., (2) Dr. Nur Qomari, M.Pd.

Kata kunci: Perspektif Non-Muslim, Pembelajaran Bahasa Arab, Interaksionisme Simbolik. Pembelajaran Inklusif

Pembelajaran bahasa Arab di sekolah dasar dengan peserta didik multireligius menimbulkan pertanyaan mengenai bagaimana siswa non-Muslim dan orang tua mereka memaknai mata pelajaran tersebut. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan dan menganalisis perspektif siswa non-Muslim serta orang tua mereka terhadap pembelajaran bahasa Arab di Sekolah Dasar Laboratorium Universitas Negeri Gorontalo, serta mengkaji implikasinya terhadap pengembangan pembelajaran bahasa Arab yang inklusif, ditinjau melalui teori Interaksionisme Simbolik Herbert Blumer. Penelitian dilaksanakan dengan pendekatan kualitatif studi kasus melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi lapangan terhadap siswa non-Muslim, orang tua, guru bahasa Arab, dan kepala sekolah.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa non-Muslim memiliki perspektif yang positif dan inklusif terhadap pembelajaran bahasa Arab. Materi dipersepsikan secara akademis-linguistik, bukan sebagai muatan doktrin keagamaan. Strategi guru yang humanis dan adaptif, penggunaan media pembelajaran yang beragam, serta ekosistem kelas yang suportif terbukti menjadi faktor-faktor yang saling menopang dalam membentuk perspektif positif tersebut. Hambatan teknis pada aspek membaca dan menulis aksara Arab masih ditemukan dan diatasi melalui penggunaan transliterasi Latin secara situasional. Adapun orang tua siswa non-Muslim memaknai bahasa Arab secara fungsional sebagai kompetensi linguistik universal yang bernilai strategis, bukan sebagai ancaman terhadap identitas keagamaan anak. Keterlibatan orang tua bersifat motivasional dan fasilitatif, dan pemaknaan inklusif yang dipegang orang tua terbukti bertransmisi secara konsisten kepada anak. Perspektif positif siswa dan dukungan orang tua tersebut selanjutnya memberikan implikasi berlapis terhadap pengembangan pembelajaran bahasa Arab yang inklusif, mencakup terbentuknya lingkungan belajar yang kolaboratif, berkembangnya strategi pembelajaran yang adaptif, meningkatnya inovasi media pembelajaran, serta penguatan kurikulum, kebijakan sekolah, dan kompetensi guru dalam mengelola keberagaman peserta didik. Berdasarkan teori Interaksionisme Simbolik, makna bahasa Arab dikonstruksi melalui interaksi sosial yang dinamis dan resiprokal antara siswa, guru, teman sebaya, dan orang tua, sehingga berhasil bertransformasi dari simbol keagamaan eksklusif menjadi simbol kompetensi akademik yang inklusif dan universal, sekaligus menggerakkan perubahan pada seluruh ekosistem pembelajaran dari iklim kelas hingga pengambilan keputusan kelembagaan

محتويات البحث

أ	إستهلال
ب	الإهداء
ج	موافقة المشرف
د	اعتماد لجنة المناقشة
هـ	الإقرار أصالة البحث
و	كلمة الشكر
ح	مستخلص البحث
ل	محتويات البحث

الفصل الأول: الإطار العام والدراسات السابقة

أ	المقدمة
ب	أسئلة البحث
ج	أهداف البحث
د	أهمية البحث
هـ	حدود البحث
و	تحديد المصطلحات
ز	الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري

أ	المنظور
ب	نظرية التفاعلية الرمزية
ج	تعليم اللغة العربية
د	دور الوالدين في عملية التعلم

الفصل الثالث: منهجية البحث

أ	مدخل البحث ومنهجه
---	-------------------------

٤٥	ب- موقع ووقت البحث
٤٦	ج- حضور الباحث
٤٦	د- مصادر البيانات
٤٧	هـ- أسلوب جمع البيانات
٤٨	و- أسلوب تحليل البيانات
٥٠	ز- صحة البيانات

الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها

	أ- المبحث الأول: منظور الطلبة غير المسلمين على تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية
٥٢	ب- المبحث الثاني: منظور والدي الطلبة غير المسلمين على تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية
٧٣	ج- المبحث الثالث: الآثار المترتبة على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم في تطوير تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو
٨٨	

الفصل الخامس: مناقشة نتائج البحث

	أ- المبحث الأول: منظور الطلبة غير المسلمين على تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو
٩٧	ب- المبحث الثاني: منظور والدي الطلبة غير المسلمين على تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو
١٠٨	ج- المبحث الثالث: الآثار المترتبة على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم في تطوير تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو
١١٧	

الفصل السادس: الخاتمة

١٢٤	أ- ملخص نتائج البحث
١٢٦	ب- التوصيات
١٢٨	قائمة المراجع
١٣٥	الملاحق

الفصل الأول

الإطار العام والدراسات السابقة

أ- المقدمة

تُعدّ اللغة العربية إحدى اللغات التي تتمتع بمكانة استراتيجية على المستوى العالمي. فهي لغة رسمية يستخدمها أكثر من أربعمائة مليون ناطق في مختلف أنحاء العالم، كما تُعدّ واحدة من اللغات الرسمية الست المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة. ولذلك، لا تقتصر وظيفة اللغة العربية على كونها وسيلة للتواصل الديني فحسب، بل تمتد لتشمل مجالات الدبلوماسية، والعلوم، والثقافة.¹ وفي سياق التعليم العالمي، يتزايد الاهتمام بتعلّم اللغة العربية بصورة مستمرة، ولم يعد مقتصرًا على المسلمين وحدهم، بل امتد أيضًا إلى غير المسلمين الذين ينظرون إليها بوصفها رصيدًا لغويًا مهمًا في مجالات العلاقات الدولية، ودراسات الشرق الأوسط، والدراسات الثقافية السامية.² ويُظهر هذا الواقع أنّ اللغة العربية في حقيقتها لغة عالمية تتجاوز الحدود الدينية والانتماءات العرقية.

ومع ذلك، لا تزال اللغة العربية في السياق الإندونيسي تُدرّك في كثيرٍ من الأحيان بوصفها جزءًا حصريًا من الهوية الإسلامية. ويرتبط ذلك بتاريخ طويل للغة العربية مع انتشار الإسلام وتقاليد المعاهد الإسلامية في إندونيسيا، الأمر الذي أسهم في تكوين تصوّر مجتمعي يرى أنّ اللغة العربية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالأنشطة الدينية للمسلمين. غير أنّ اللغة العربية قد حظيت باعترافٍ دولي بوصفها لغة رسمية ضمن اللغات المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة، كما أنّ وظائفها تتجاوز بكثير كونها مجرد لغة للعبادة.³ إلا أنّ هذه النظرة الضيقة نسبيًا أفرزت تحديات خاصة، ولا سيّما بالنسبة إلى الطلبة غير المسلمين في تعلّم اللغة العربية.

¹ M Yunus Abu Bakar and Zainur Arifin, "Persinggungan Bahasa Arab Dan Filsafat:(Analisis Peran Bahasa Arab Dalam Konsep Pengetahuan Islam)," *Tafhim Al-'Ilmi* 17, no. 02 (2026): 256–279.

² Wildan Wildan, "Sejarah Perkembangan Pemikiran Bahasa Arab: Proses Literasi Bahasa Arab," *PIONIR: Jurnal Pendidikan* 6, no. 1 (2017).

³ Abdul Munip, "Tantangan Dan Prospek Studi Bahasa Arab Di Indonesia," *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, no. 2 (2020): 301–316; Fredyantoni F Adji and Dini Ramadhanti, "STUDI

كشفت الدراسة التي أجراها ناصر وزملائه أنّ الطلبة غير المسلمين يواجهون في كثيرٍ من الأحيان عوائق نفسية وثقافية في تعلّم اللغة العربية، وذلك بسبب النظر إليها بوصفها مرتبطة بالهوية الإسلامية.^٤ وقد تعزّزت هذه النتائج من خلال دراسة يحيى وزملائه، التي أوضحت أنّ اللغة العربية كثيرًا ما تُصوّر على أنّها لغة مقدّسة تُستخدم فقط في السياقات التعبدية، الأمر الذي يخلق نوعًا من التباعد العاطفي لدى الطلبة غير المسلمين.^٥ وقد أدّت هذه التصوّرات في نهاية المطاف إلى ضعف اهتمام الطلبة غير المسلمين ودافعيتهم نحو تعلّم اللغة العربية.^٦ إذ إنّهم لا يجدون ارتباطًا واضحًا بين تعلّم اللغة العربية وحياتهم الاجتماعية أو الثقافية أو معتقداتهم الدينية. ونتيجةً لذلك، أصبحت اللغة العربية تُنظر إليها في كثيرٍ من الأحيان بوصفها مادّةً دينية أكثر من كونها مهارةً تواصلية يمكن الاستفادة منها في السياقات العالمية أو العابرة للثقافات.^٧ وتُفسّر هذه الظروف كذلك سبب محدودية تطبيق تعليم اللغة العربية في المدارس العامة، ولا سيّما خارج نطاق المعاهد الإسلامية أو المدارس ذات التوجّه الإسلامي.^٨ فعلى الرغم من وجود محاولات لدمج اللغة العربية في المنهج الوطني، فإنّ تطبيقها في المدارس العامة لا يزال محدودًا، ولم تحتلّ بعدُ مكانةً استراتيجية بوصفها مادّةً دراسية أساسية. وبذلك، تظهر فجوة بين السياسات المنهجية ذات الطابع الشمولي من جهة، والتصوّرات الاجتماعية التي لا تزال تتّسم

PERANCANGAN PUSAT PELATIHAN BAHASA ASING DI KOTA PALANGKA RAYA,” *JURNAL PERSPEKTIF ARSITEKTUR* 17, no. 2 (2022): 87–101.

⁴ Mohd Shahrizal Nasir, Nurkhamimi Zainuddin, and Muhammad Sabri Sahrir, “Persepsi Pelajar Bukan Muslim Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab,” *Islāmiyyāt: International Journal of Islamic Studies* 39, no. 1 (2017).

⁵ Yuangga Kurnia Yahya, Umi Mahmudah, And Luthfi Muhyiddin, “De-Sakralisasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Indonesia: Analisis Bahasa Sebagai Identitas Agama,” *Jla (Jurnal Lingua Applicata)* 3, No. 2 (2020): 57–70.

⁶ B Wahida and S Saidah, “The History of the Development of Arabic in Indonesia,” *Diwan: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab* 6, no. 2 (2020): 99–121.

⁷ Miftahul Akhera Idris et al., “MENILIK PERSPEKTIF POSITIF NON-MUSLIM TERHADAP URGensi BAHASA ARAB SEBAGAI UPAYA MENAMPIK STIGMA SAKRAL DALAM MASYARAKAT UMUM DI INDONESIA,” *FiTUA: Jurnal Studi Islam* 4, no. 1 (2023): 56–70.

⁸ Achmad Nazilul Chaqqi, “MEMPOSISIKAN PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA DAN BAHASA ARAB DI INDONESIA,” in *International Conference of Students on Arabic Language*, vol. 2, 2018.

بالنزعة الحصرية من جهةٍ أخرى. وتُعدّ هذه الإشكالية جديرةً بالدراسة العلمية، ولا سيّما في سياق التنوّع الذي يميّز المتعلّمين في المدارس العام.

وفي هذا السياق، تبرز مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو بوصفها مؤسسةً تعليمية ذات صلةٍ بالدراسة والبحث. تقع هذه المدرسة في بيئةٍ اجتماعية تتّسم بالتنوّع الديني والثقافي، حيث يشكّل الطلاب غير المسلمون نحو خمسة بالمئة (٥٪) من مجموع الطلاب. وعلى الرغم من كونها مدرسةً عامة، فقد جُعِلت اللغة العربية مادّةً دراسيةً إلزامية في إطار بناء الهوية الثنائية اللغة للمدرسة.⁹ ولا شكّ أنّ هذه السياسة تنطلق من أهدافٍ إيجابية، غير أنّ تطبيقها العملي أفرز عددًا من التحدّيات بالنسبة إلى الطلبة غير المسلمين، من بينها الصعوبة في فهم الحروف الهجائية العربية، وهي مهارة تُعدّ أساسًا مهمًّا في تعلّم اللغة العربية، لكنها تبدو غريبة نسبيًّا لدى الطلاب الذين لا يمتلكون خلفيةً إسلامية.¹⁰ وقد عبّر بعض الطلاب عن شعورهم بالخوف أو التردّد في المشاركة في التعلّم، نتيجة اعتقادهم بأنّ هذه المادّة تحمل مضامين دينية مكثّفة لا تنسجم مع معتقداتهم.¹¹ كما أنّ المواد التعليمية المقدّمة لا تزال تتضمّن بدرجة كبيرة عناصرَ ورموزًا إسلامية، الأمر الذي يعزّز بصورةٍ غير مباشرة الانطباعَ القائل إنّ اللغة العربية لا ترتبط إلا بسياقٍ دينيٍّ معيّن.

وانطلاقًا من هذه الظروف، تبرز أهمية تناول تصوّرات الطلبة غير المسلمين تجاه مادّة اللغة العربية بوصفها محورًا للدراسة والبحث. وتعكس هذه التصوّرات الكيفية التي يفهم بها الطلاب عملية التعلّم وقيّمونها ويتفاعلون معها في ضوء خلفياتهم الدينية وتجاربهم الشخصية. وتتشكّل تصوّرات الفرد من خلال التفاعل بين العوامل الداخلية، مثل الخبرات الشخصية، والقيم الأسرية، والمعتقدات، والعوامل الخارجية المتمثلة في الثقافة، والبيئة الاجتماعية، والتعليم. وفي السياق

⁹Yelintami Rampan, Hasil Wawancara dengan Guru Bahasa Arab, Tanggal 19 Oktober 2024 Jam 11.50.

¹⁰ Akhiril Pane, "Urgensi Bahasa Arab; Bahasa Arab Sebagai Alat Komunikasi Agama Islam," *Komunikologi: Jurnal Pengembangan Ilmu Komunikasi Dan Sosial* 2, no. 1 (2018).

¹¹Yelintami Rampan, Hasil Wawancara dengan Guru Bahasa Arab, Tanggal 19 Oktober 2024 Jam 11.50.

التربوي، تؤثر تصورات المتعلمين تجاه المادة الدراسية تأثيرًا كبيرًا في طريقة تعاملهم مع عملية التعلم.^{١٢} فعندما ينظر الطلاب إلى مادة دراسية نظرة إيجابية، فإنهم يميلون إلى إظهار قدر أكبر من الحماس، والمشاركة الفاعلة، وتحقيق نتائج تعليمية جيدة. وعلى العكس من ذلك، فإنّ التصورات السلبية قد تؤدي إلى انخفاض الدافعية نحو التعلم، مما ينعكس سلبيًا على التحصيل الأكاديمي للطلاب.^{١٣}

وإلى جانب العوامل المرتبطة بالطالب نفسه، يؤدي الوالدين دورًا مهمًا في تشكيل تصورات الأبناء تجاه المواد الدراسية في المدرسة.^{١٤} فمواقف الوالدين من مادة دراسية معينة يمكن أن تؤثر في طريقة نظر الأبناء إليها، سواء بصورة مباشرة أم غير مباشرة. ولذلك، فإنّ فهم تصورات الطلبة غير المسلمين تجاه تعلم اللغة العربية لا يمكن فصله عن تأثير البيئة الأسرية، ولا سيّما دور الوالدين بوصفهم العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية في حياة الأبناء.

ولفهم هذه الظاهرة بصورة معمّقة، تعتمد هذه الدراسة على نظرية التفاعلية الرمزية بوصفها إطارًا تحليليًا. وترى هذه النظرية، التي وضع أسسها جورج هيربرت ميد ثم طوّرها هيربرت بلومر، أنّ الإنسان يتصرّف بناءً على المعاني التي يمنحها للأشياء، وأنّ هذه المعاني تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي، ثم تستمرّ في التغيّر والتعديل عبر عملية التفسير المستمرة.^{١٥} وفي سياق هذه الدراسة، تُمكن نظرية التفاعلية الرمزية الباحث من تحليل الكيفية التي يفهم بها الطلاب غير المسلمون وأولياء أمورهم الرموز المرتبطة باللغة العربية، بما في ذلك الرموز الدينية والثقافية ورموز

¹² Rizky Andana. Pohan, "Kontribusi Persepsi Siswa Terhadap Kegiatan Merespon Dalam Pembelajaran," *Penelitian Pendidikan Sosial Humaniora* 2, no. 1 (2016): 1–12, <http://www.umnaw.ac.id/jurnal/index.php/pendidikan/article/view/49>; Uswatun Hasanah, Lili Marliyah, and Marhaeni Dwi Satyarini, "Pengaruh Persepsi Siswa Dalam Pelaksanaan Pembelajaran Terhadap Prestasi Belajar Mata Pelajaran PKDK Di SMK Palapa Semarang," *Journal of Economic Education and Entrepreneurship*; Vol 4 No 2 (2023): *Journal of Economic Education and Entrepreneurship* DO - 10.31331/jeee.v4i2.3027 (December 20, 2023), <https://e-journal.ivet.ac.id/index.php/jeee/article/view/3027>.

¹³ Imas Yuningsih and Siti Masyithoh, "Semangat Belajar Siswa MI/SD Dan Pengaruh Penggunaan Gadget," *Awwaliyah: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah* 6, no. 1 (2023): 11–20.

¹⁴ Riko Putra, "Pola Pengasuhan Orang Tua Dan Peran Guru Dalam Pendidikan Awal Anak," *Al-Marsus: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 1, no. 1 (2023): 1–15.

¹⁵ Abdul Muhid and Winarto Eka Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi* (Madani, 2020).

الهوية، فضلاً عن كيفية تشكّل هذه المعاني وتحوّلها من خلال التفاعلات اليومية داخل الصف وخارجه. ويُتيح هذا المدخل النظري منظوراً مناسباً لفهم الأبعاد الدقيقة للتجارب الذاتية التي لا يمكن تفسيرها اعتماداً على المقاييس الكمية وحدها.

تتمثّل خصوصية هذه الدراسة وجِدَّتْها في الجمع بين منظورين في آنٍ واحد، وهما منظور الطلبة غير المسلمين ومنظور أولياء أمورهم، وهو جانبٌ لا يزال نادر التناول بصورةٍ متزامنة في سياق تعليم اللغة العربية. فمعظم الدراسات السابقة ركّزت على دراسة اللغة العربية بصورةٍ عامة، سواء من الجوانب اللغوية، أو حاجات تعلّم اللغات الأجنبية، أو فاعلية طرائق التدريس، أو تنمية الكفايات اللغوية لدى الطلاب المسلمين، أو دمج اللغة العربية في مناهج المدارس الدينية والمعاهد الإسلامية.

أمّا الدراسات التي تناولت بصورةٍ خاصة ديناميكيات تعليم اللغة العربية في المدارس العامة التي تضمّ طلاباً غير مسلمين، فما تزال محدودة نسبياً. مع أنّ التجارب التعليمية داخل الصفوف الدراسية تتضمّن تفاعلات مباشرة ومعقّدة بين الطلاب، والمعلمين، والمواد التعليمية، والخلفيات الثقافية المتنوّعة. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى سدّ هذه الفجوة من خلال التركيز على الكيفية التي يفهم بها الطلاب غير المسلمون وأولياء أمورهم تجربة تعلّم اللغة العربية داخل سياق التعليم الأساسي غير القائم على الأساس الديني. وإضافةً إلى ذلك، تُقدّم هذه الدراسة إسهاماً مهماً في الأدبيات المحلية، نظراً إلى أنّ معظم الدراسات السابقة أُجريت في البيئات التعليمية الإسلامية أو في سياقات خارجية. ومن خلال فهم وجهات نظر الأطراف التي لم تحظَ باهتمامٍ كافٍ في الدراسات السابقة، يمكن لهذه الدراسة أن تُسهم في تقديم فهمٍ أعمق وأكثر شمولاً لديناميكيات تعليم اللغة العربية في البيئات التعليمية المتعدّدة دينياً وثقافياً.

بناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى إجراء تحليل متعمق لوجهات نظر الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم بشأن تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبر الابتدائية التابعة لجامعة غورونتالو الحكومية، باستخدام نظرية التفاعلية الرمزية كأداة تحليلية. كما تسعى هذه الدراسة إلى

استكشاف الآثار المترتبة على وجهات النظر الإيجابية هذه في تطوير تعليم اللغة العربية الشامل. وهذا أمر مهم لأن المنظور الإيجابي الذي تم التوصل إليه ميدانيًا لا ينبغي أن يقتصر على كونه مجرد ملاحظة وصفية، بل يجب ترجمته إلى أساس لتحسين ممارسات التعلم بشكل أكثر منهجية من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة مساهمة علمية ذات مغزى لتطوير دراسات تعليم اللغة العربية بشكل أكثر شمولية، فضلاً عن فتح مجال للحوار الأكاديمي حول العلاقة بين اللغة والدين والهوية في سياق التعليم الأساسي في إندونيسيا. وبالإضافة إلى المساهمة النظرية، يُتوقع أن تقدم هذه الدراسة أيضاً مدخلات عملية لتطوير المناهج الدراسية، وتُحج التعلم، وسياسات تعليم اللغة العربية التي تكون أكثر ملاءمةً وتقدر تنوع خلفيات الطلاب. وبالتالي، فإن لهذا البحث قيمة استراتيجية في بناء نموذج جديد لتعلم اللغة العربية لا يتسم بالإقصاء، بل بالانفتاح والإنسانية والشمولية. ولا يُنظر إلى اللغة العربية على أنها لغة مقتصرة على الدين الإسلامي فحسب، بل أيضاً كلغة تواصل دولية وثروة ثقافية عالمية يمكن لأي شخص تعلمها بغض النظر عن خلفيته الدينية.

ب- أسئلة البحث

استناداً إلى الخلفية التي تم توضيحها، فإن أسئلة البحث التي يمكن طرحها في هذه الدراسة هي:

١. كيف منظور الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية

بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية ؟

٢. كيف منظور والدي الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية

الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية ؟

٣. كيف الآثار المترتبة على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم في تطوير تعلم اللغة

العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو ؟

ج- أهداف البحث

استنادًا إلى أسئلة البحث ، فإن هدف هذه الدراسة هو:

١. وصف وتحليل منظور الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية .
٢. وصف وتحليل والدي الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية .
٣. وصف وتحليل الآثار المترتبة على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم في تطوير تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو.

د- أهمية البحث

١. أهمية النظرية

- (١) توسيع المعرفة حول منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الى تعلم اللغة العربية : يُقدّم هذا البحث تصورًا حول كيفية نظر الطلاب وأولياء أمورهم غير المسلمين إلى تعلّم اللغة العربية في المدارس العامة. ويُسهّم ذلك في إثراء الفهم العلمي المتعلق بديناميات تعلّم اللغة العربية في مجتمع متعدد الثقافات، وهو مجال لم يحظَ بالكثير من الدراسات، ولا سيما في مرحلة التعليم الأساسي.
- (٢) تطوير النظريات والمقاربات التربوية لتعليم اللغة العربية بطريقة شاملة: من المتوقع أن تُسهّم نتائج هذا البحث في تطوير مقاربات تعليم اللغة العربية بأسلوب أكثر واقعية واحترامًا لتنوّع خلفيات المتعلمين. كما يفتح هذا البحث آفاقًا جديدة للنقاش العلمي حول كيفية تأثير منظور الطلاب والوالدين في سير العملية التعليمية ونتائجها، خاصةً خارج البيئة التعليمية الإسلامية. إضافة إلى ذلك، يُمكن أن تُشكّل نتائج هذه الدراسة أساسًا في تصميم تعليم اللغة العربية بما يتلاءم مع السياق الاجتماعي والثقافي للمتعلمين.

٢. أهمية العملية

(١) مساعدة المعلمين على فهم منظور الطلبة غير المسلمين والعوائق التي يواجهونها: يُسهم هذا البحث في تمكين معلّمي اللغة العربية في المدارس العامة من فهم أعمق لكيفية نظر الطلبة غير المسلمين إلى عملية تعلّم اللغة العربية، بما في ذلك العوائق والمشاعر السلبية التي قد تواجههم أثناء التعلم. ومن خلال هذا الفهم، سيتمكن المعلمون من تعديل استراتيجياتهم التعليمية بما يجعلها أكثر شمولاً وملاءمةً لحاجات جميع التلاميذ.

(٢) لارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية في المدارس العامة: يمكن أن تشكّل نتائج هذا البحث مرجعاً مهماً للمؤسسات التعليمية ومطوّري المناهج الدراسية في تصميم المحتوى التعليمي، والأساليب، والاستراتيجيات التدريسية في تعليم اللغة العربية بطريقة أكثر فاعلية وملاءمة لاحتياجات جميع المتعلمين، بما في ذلك الطلبة غير المسلمين. ومن شأن ذلك أن يُعزّز من تفاعل الطلاب وراحتهم النفسية أثناء حضور دروس اللغة العربية.

(٣) تشجيع المشاركة الفاعلة وبناء بيئة تعليمية شاملة: يُعد هذا البحث أساساً مهماً للمدارس في بناء بيئة تعليمية داعمة وآمنة للتلاميذ غير المسلمين في تعلّم اللغة العربية. فمن خلال تحديد العوائق النفسية وتقليلها، وتقديم اللغة العربية بصورة منفتحة وغير حصرية، يمكن تحفيز الطلبة غير المسلمين للمشاركة الفاعلة والانخراط الإيجابي في عملية التعلّم.

هـ - حدود البحث

(١) حدود الموضوعية: تركّز هذه الدراسة على تصوّرات الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم تجاه عملية تعلّم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو. وقد جرى تناول تصوّرات الطلاب من خلال خمسة جوانب، وهي: محتوى المواد التعليمية، ومستوى صعوبة المادة، ووسائل التعلّم، واستراتيجيات المعلم وأساليبه

التدريسية، إضافةً إلى البيئة التعليمية والتفاعل مع الأقران المسلمين. أمّا تصوّرات الوالدين، فقد دُرست من خلال أربعة جوانب، وهي: الاستجابة لسياسة تعليم اللغة العربية، وطريقة فهم اللغة العربية وتفسيرها، والتصوّر تجاه آثار التعلّم على الأبناء، وأشكال المشاركة والدعم المقدّمة في عملية التعلّم.

(٢) حدود الزمن: سيتم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦، بدءاً من مرحلة جمع البيانات وصولاً إلى تحليل النتائج. يُعتبر هذا المدة كافية للحصول على فهم عميق حول منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم تجاه تعلم اللغة العربية.

(٣) حدود المكان: يقتصر البحث على مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو، وهي مدرسة عامة تتميز بالتنوع الديني، حيث تُدرس اللغة العربية للطلاب غير المسلمين. تم اختيار هذه المدرسة نظراً لخصائصها الفريدة وتمثيلها المناسب لدراسة منظور الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في سياق التنوع الديني.

(٤) حدود النظرية: تعتمد هذه الدراسة على نظرية التفاعلية الرمزية (بلومر، ١٩٦٩م) بوصفها الإطار التحليلي الرئيس، مع التركيز على فرضياتها الثلاث الأساسية، وهي: (أ) المعنى الذي يمنحه الفرد لشيءٍ ما، (ب) المعنى الذي ينشأ من التفاعل الاجتماعي، (ج) تعديل المعنى من خلال عملية التفسير. وإلى جانب ذلك، تستند الدراسة أيضاً إلى عددٍ من النظريات بوصفها أطراً مساندة للتحليل

و- تحديد المصطلحات

١. منظور

يُقصد بالتصوّر الطريقة التي يفهم بها الفرد موضوعاً أو ظاهرةً أو تجربةً معيّنة، وقيّمها ويمنحها معنىً في ضوء أنماط تفكيره، وقيمه، وخبراته الحياتية. ويتشكّل التصوّر من خلال التفاعل بين العوامل الداخلية، مثل الخبرات الشخصية، والقيم الأسرية، والمعتقدات،

والعوامل الخارجية، مثل الثقافة، والبيئة الاجتماعية، والتعليم. وفي سياق هذه الدراسة، يشير مفهوم التصوّر إلى الكيفية التي يفهم بها الطلاب غير المسلمون وأولياء أمورهم عملية تعلّم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو ويتفاعلون معها، سواء من حيث الخبرة، أو الفهم، أو الموقف تجاه وجود اللغة العربية بوصفها جزءًا من العملية التعليمية.

٢. الطلبة غير المسلمين

يُقصد بالطلبة غير المسلمين في هذا البحث المتعلّمين في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو الذين يعتنقون ديانات غير الإسلام. وهم يُشاركون في تعلّم اللغة العربية كجزء من المنهاج الدراسي، على الرغم من خلفياتهم الدينية المختلفة.

٣. الوالدين للطلاب غير المسلمين.

يُقصد بالوالدين في هذا البحث الأب أو الأم أو الوصيّ المسؤول عن تعليم ورعاية الطلبة غير المسلمين في المدرسة الابتدائية النموذجية التابعة لجامعة غورونتالو وتعكس تصوّراتهم آراءهم، ومواقفهم، وتوقعاتهم، إضافةً إلى أدوارهم وأشكال الدعم التي يقدمونها تجاه تنفيذ تعليم اللغة العربية الذي يتلقاه أبنائهم في مدرسة عامة غير قائمة على أساس ديني.

٤. تعلم اللغة العربية

قصد بتعليم اللغة العربية العملية المنظمّة التي تُصمّم لمساعدة المتعلّمين على اكتساب الكفايات اللغوية في اللغة العربية، بما يشمل مهارات الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة. وفي هذه الدراسة، يُعرّف تعليم اللغة العربية إجرائيًا بأنّه مجملُ أنشطة التعليم والتعلّم الخاصة بمادّة اللغة العربية التي تُنفَّذ بصورةٍ رسميةٍ داخل الصفوف الدراسية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

٥. نظرية التفاعلية الرمزية

تشير نظرية التفاعلية الرمزية في هذه الدراسة إلى ما طرحه هربرت بلومر، الذي بنى نظريته على ثلاث فرضيات أساسية، وهي: أنّ الإنسان يتصرّف بناءً على المعاني التي يمنحها للأشياء، وأنّ هذه المعاني تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي، ثم تستمرّ في التغيّر والتعديل عبر عملية التفسير الفردي. وقد جرى توظيف هذه الفرضيات الثلاث إجرائيًا بوصفها عملية تشكيل وإعادة تشكيل للمعاني المرتبطة بتعلّم اللغة العربية من خلال التفاعل الاجتماعي بين الطلبة غير المسلمين، والوالدين، والمعلمين، والبيئة المدرسية؛ بحيث لا تُفهم اللغة العربية على أنّها مجرد مادة دراسية فحسب، بل تُنظر إليها أيضًا بوصفها رمزًا يرتبط بالهوية الدينية، والثقافة، والبيئة التعليمية، وهو ما يُسهم في تشكيل تصوّرات الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم تجاه تعلّم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو.

ز- الدراسات السابقة

تُظهر دراسات متعددة حول تعلم اللغة العربية، خصوصًا للطلاب غير المسلمين، مجموعة متنوعة من الآراء والعوائق التي يواجهونها في عملية التعلم. بعض هذه الدراسات تقدم مساهمات هامة تتعلق بشكل مباشر بتركيز هذه الدراسة. ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

١. موكيمين وزملاؤه دراسة بعنوان "الروابط بين الثقافات: فهم اهتمام الطلبة غير المسلمين بتعلّم اللغة العربية". وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المشاركين كانت لديهم تصورات إيجابية تجاه تعلّم اللغة العربية. كما بيّنت النتائج أن الطلبة غير المسلمين يرون أن الأنشطة الصفية، مثل الواجبات والعروض التعليمية المقدّمة بأسلوب جذّاب، تُشكّل مصدرًا لتحفيزهم على التعلّم. وتؤكد هذه النتائج أن تصوّر الطلاب يُؤثّر بدرجة كبيرة على دافعيّتهم للتعلّم، حتى وإن كانوا من غير المسلمين. وتُعدّ نتائج هذه الدراسة مصدر إلهام وفائدة لمُعلمي اللغة العربية، إذ تُشير إلى أن المادة التعليمية، إذا قُدّمت

بطريقة مشوّقة وفعّالة، فإنها ستكون مقبولة من الجميع، رغم ارتباط اللغة العربية الوثيق بالعلوم الدينية.^{١٦}

٢. مفتاح الأخرة إدريس وزملاؤه. في دراستهم بعنوان "نظرة إيجابية من غير المسلمين تجاه أهمية اللغة العربية" أشاروا إلى أنه رغم أن اللغة العربية غالبًا ما يُنظر إليها على أنها حصرية من قبل بعض الأوساط المجتمعية، فإن هناك وجهات نظر إيجابية من غير المسلمين تجاه أهمية اللغة العربية. تُركّز هذه الدراسة على أن اللغة العربية لها فوائد عملية، ليس فقط لأغراض دينية ولكن أيضًا للتواصل الدولي وتطوير المهن. كما تفتح الدراسة المجال لإزالة الوصمة المقدسة عن اللغة العربية واستكشاف وجهات نظر إيجابية من غير المسلمين بشأن أهمية اللغة العربية، وهو ما يعد ذا صلة هامة لهذه الدراسة نظرًا لأن تصورات الطلبة غير المسلمين تجاه اللغة العربية تتأثر أيضًا بآراء المجتمع بشكل عام تجاه اللغة.^{١٧}

٣. إيدا ويندي وحيوي وزملاؤها. في دراستهم بعنوان "موقف الطلبة غير المسلمين من تعلم اللغة العربية الماليزية" وجدوا أن موقف الطلبة غير المسلمين تجاه مادة اللغة العربية الماليزية يميل إلى أن يكون غير إيجابي. تحدد هذه الدراسة أن العوامل الداخلية مثل الاهتمام والدوافع لدى الطلاب، بالإضافة إلى العوامل الخارجية مثل تأثير البيئة الاجتماعية، تلعب دورًا كبيرًا في تعلم اللغة العربية. يظهر ذلك أن الطلبة غير المسلمين غالبًا ما يواجهون صعوبة في تعلم اللغة العربية بسبب نقص الاهتمام والاتصال

¹⁶ Mukmin Mukmin, Nurul Hidayah, And Ulfa Soleha, "Cross-Cultural Conections: Understanding Non-Muslim Students Interest In Arabic," *Huruf Journal: International Journal Of Arabic Applied Linguistic* 4, No. 2 (2024): 111–123.

¹⁷ Idris Et Al., "Menilik Perspektif Positif Non-Muslim Terhadap Urgensi Bahasa Arab Sebagai Upaya Menampik Stigma Sakral Dalam Masyarakat Umum Di Indonesia."

العاطفي بهذه اللغة. تقدم هذه الدراسة صورة عن التحديات التي يواجهها الطلاب غير المسلمون الذين ليس لديهم أساس ديني إسلامي في تعلم اللغة العربية.^{١٨}

٤. محمد شهرزال ناصر، ونورخيمي زين الدين، ومحمد صبري سحرير. دراسة بعنوان "تصور الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية." وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المشاركين أبدوا ردود فعل إيجابية تجاه تعلم اللغة العربية. وقد تركزت هذه الردود على أساليب التدريس المتبعة في تمكينهم من إتقان اللغة، بالإضافة إلى العوامل التي ساهمت في تحفيزهم خلال عملية التعلم. وتشير مجمل النتائج إلى أن تصوّر غير المسلمين لتعلم اللغة العربية يميل إلى الإيجابية، ما دامت عملية التعليم تتم بطريقة فعّالة ومناسبة. كما تضمن المقال عددًا من الاقتراحات المتعلقة بتدريس اللغة العربية للطلاب غير المسلمين، والتي يمكن أن تُشكّل مرجعًا مفيدًا للمُعَلِّمين في هذا المجال.^{١٩}

٥. إلفيانا إفه جهادة ومهاجر موسى دراسة بعنوان "منظور الطلبة غير المسلمين تجاه مقرر اللغة العربية في جامعة المحمدية بكوبانغ." وقد أُجريت هذه الدراسة على طلاب غير مسلمين في جامعة المحمدية بكوبانغ. وكشفت الدراسة أن الطلاب يواجهون تحديات في نطق وكتابة اللغة العربية، إلا أن أسلوب التدريس التكميلي من قبل المحاضرين ساعدهم على فهم المادة بشكل أفضل. وتندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الكمية الوصفية، وقد استخدمت الملاحظة والاستبيانات والمقابلات كأدوات لجمع البيانات.^{٢٠}

¹⁸ Ida Windi Wahyuni, Mawardi Ahmad, And Sri Mulyanti, "Sikap Siswa Non Muslim Dalam Mengikuti Pelajaran Arab Melayu," *Al-Hikmah: Jurnal Agama Dan Ilmu Pengetahuan* 8, No. 1 (2011): 88–95.

¹⁹ Nasir, Zainuddin, And Sahrir, "Persepsi Pelajar Bukan Muslim Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab."

²⁰ Ilfiana Iffah Jihada And Muhajir Musa, "Perspektif Mahasiswa Nonmuslim Terhadap Mata Kuliah Bahasa Arab Di Universitas Muhammadiyah Kupang," *Jurnal Alwatizkhoebillah: Kajian Islam, Pendidikan, Ekonomi, Humaniora* 9, No. 2 (2023): 424–433.

استنادًا إلى الدراسات السابقة المذكورة، يُسهل الجدول التالي في توضيح العنوان، ، وأوجه التشابه والاختلاف مع هذه الدراسة:

رقم	الباحث والسنة	عنوان البحث	تشابه	اختلاف
١	موكيمين وزملاؤه (٢٠٢٤)	الروابط بين الثقافات: فهم اهتمام الطلبة غير المسلمين بتعلّم اللغة العربية	• يركّز البحث على دراسة الطلبة غير المسلمين في سياق تعلّم اللغة العربية. • يتمحور حول كيفية نظر الطلبة غير المسلمين إلى تعليم اللغة العربية أو كيفية تفاعلهم معه. • يطرح قضايا التنوّع الديني	• يركّز البحث على منظور واحد فقط، وهو منظور الطلاب. • يُجرى البحث في مستوى التعليم الثانوي (المرحلة الثانوية). • يُسلّط الضوء على العلاقة بين التصرّ (المنظور) ودافعية التعلّم.

				في تعليم اللغة العربية. • يهدف كلاهما إلى تعزيز تعليم اللغة العربية بطريقة شاملة لا تقتصر على الهوية الإسلامية.
٢	مفتاح الأخرة إدريس وزملاؤه (٢٠٢٣)	نظرة إيجابية من غير المسلمين تجاه أهمية اللغة العربية	كلاهما يسلط الضوء على النظرة الإيجابية لغير المسلمين تجاه اللغة العربية	يركز الدراسات موضوعها من منظور عام وعلى نطاق واسع (Makro)، مثل السياسات والثقافة والتواصل العالمي، ولم تركز على تجارب

محددة لمجموعات صغيرة مثل طلاب المرحلة الابتدائية في مؤسسة تعليمية معينة.				
قتصرت هذا الدراسات على مناقشة الجوانب الفنية والصعوبات في عملية التعلم، دون التعمق في استكشاف تصورات الطلاب، وتم إجراؤها في سياق اللغة العربية بنسختها الملايوية.	يبحث عن موقف أو تصوّر الطلبة غير المسلمين على الدروس المعتمدة باللغة العربية	موقف الطلبة غير المسلمين من تعلم اللغة العربية الماليزية	إيدا ويندي وحيوي وزملاؤها (٢٠١١)	٣

٤	محمد شهرزال ناصر، ونورخيمي زين الدين، ومحمد صبري سحرير (٢٠١٧)	تصور الطلبة غير المسلمين على تعلم اللغة العربية	كلاهما يناقش تصور الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية	البحث اجراء في ماليزيا واستهدف مستوى التعليم العالي، مما يجعله مختلفًا من حيث السياق الاجتماعي وعمر المشاركين في الدراسة
٥	إلفيانا إفه جهادة ومهاجر موسى (٢٠٢٣)	منظور الطلبة غير المسلمين تجاه مقرر اللغة العربية في جامعة المحمدية بكوبانغ	يبحث هذا البحث تجربة تعلّم غير المسلمين للغة العربية	البحث اجراء على طلاب الجامعات، وليس على طلاب المدارس الابتدائية، حيث ركزت على التحديات الفنية والتكيف مع طرق التدريس من قبل

المحاضرين، واعتمدت على المنهج الكمي.				
--	--	--	--	--

استنادًا إلى الجدول أعلاه المتعلق بخمس دراسات سابقة ، يمكن استخلاص خيط ناظم مشترك في القضايا التي تناولتها، وهي نظرة الطلبة غير المسلمين إلى تعليم اللغة العربية. وقد أظهرت جميع الدراسات أن اللغة العربية ليست حكرًا على المسلمين فحسب، بل تحظى باهتمام غير المسلمين أيضًا، سواء بسبب أهميتها العالمية، أو لما تحمله من القيم الثقافية، أو بسبب تجربة التعلم المباشرة داخل المؤسسات التعليمية.

تتمثل أوجه التشابه الرئيسة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في التركيز الموضوعي على قضايا التعددية الدينية في تعليم اللغة العربية، وكيفية إدراك الطلبة غير المسلمين لهذا النوع من التعليم. وقد أكدت بعض الدراسات أهمية تبني منهج شامل لا تغطي عليه الرموز الدينية الإسلامية التي قد تُعيق مشاركة غير المسلمين في التعلم. ومع ذلك، هناك فروق منهجية جوهرية تجعل هذه الدراسة تحتل موقعًا متميزًا. فبعض الدراسات السابقة اقتصرَت على منظور الطلاب فقط دون إشراك الوالدين، الأمر الذي لا يُقدِّم صورة كاملة عن ديناميات تجربة التعلم. كما أن معظم هذه الدراسات أُجريت على مستوى التعليم الثانوي أو الجامعي، وليس في مرحلة التعليم الأساسي كما هو حال هذه الدراسة. ومن حيث المنهجية، اعتمدت بعض الدراسات نهجًا كمي أو تناولت الموضوع من منظور عام، مثل السياسات اللغوية أو أهمية اللغة العربية عالميًا. في المقابل، تتسم هذه الدراسة بطابع نوعي دقيق، وتتناول التجربة التعليمية بشكل مباشر من خلال استقصاء مشاعر وتفاعلات الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم مع مضمون تعليم اللغة العربية في المدارس العامة.

وبناءً على ذلك، وعلى الرغم من تقاطع موضوع هذه الدراسة مع التوجهات البحثية السابقة، فإن ما يُميّزها ويُشكّل عنصر الجِدَّة فيها هو اختيارها لسياق محلي، واعتمادها منهجًا تشاركيًا، وتركيزها على تجربة مجموعتين في آنٍ واحد—الطلبة غير المسلمين ووالديهم—ضمن بيئة تعليمية تتسم بالتنوّع الديني في مرحلة التعليم الأساسي. ومن المُنتظر أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء الفهم المتعلّق بممارسات تعليم اللغة العربية بطريقة أكثر شمولًا وحساسية تجاه خلفيات المتعلّمين

الفصل الثاني

الإطار النظري

أ- المنظور

١. مفهوم المنظور

تعود أصل كلمة المنظور إلى اللغة اللاتينية "*perspicere*" والتي تعني "الصورة، الرؤية، النظرة". ومن الناحية اللغوية، يُشير المنظور إلى زاوية النظر التي تُستخدم لفهم أو تفسير مسألة معينة. وبما أن الإنسان كائن اجتماعي، فإنه غالبًا ما تكون له آراء ونظرات مختلفة تجاه الأمور، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف وجهات النظر وتعدد الآراء^{٢١}.

وعند النظر السريع، قد يبدو أن مفهوم المنظور يشبه الإدراك، لكن في الواقع هناك فرق بينهما. فالمنظور يُعدّ موجّهًا لإدراكنا، حيث يُمثّل الإطار الذي نرى من خلاله الأشياء. ويختلف معنى المنظور من مجال إلى آخر حسب الهدف والسياق المستخدم فيه. فالمنظور لا يؤثر فقط على ما نراه، بل أيضًا على كيفية تفسيرنا له. وفي الحياة اليومية، غالبًا ما يُستخدم المنظور كمرجعية عند اتخاذ القرارات أو معالجة مسألة ما، إذ يُسهم في تشكيل طريقة تفكير الفرد في التعامل مع القضايا المختلفة.

يُعرّف قاموس اللغة الإندونيسية الكبير المنظور بأنه محاولة لتمثيل شيء ما على سطح مستوٍ كما يُرى بالعين المجردة في أبعاده الثلاثة: الطول والعرض والارتفاع. كما أن للمنظور معنى آخر، وهو النظرة أو زاوية النظر إلى الأشياء^{٢٢}. وبحسب جويل، يُفهم المنظور على أنه إطار مفاهيمي يتكوّن من مجموعة من القيم، ومجموعة من الافتراضات، ومجموعة من الأفكار التي تؤثر في الإدراك والسلوك داخل موقف معين^{٢٣}.

²¹ Kania Putri, Miftahunnisa Silma, And Eka Safitri, "Analisis Sudut Pandang Pada Cerita 'Sekali Merdeka Tetap Merdeka' Dalam Media Wattpad," *Wika: Prosiding Pendidikan Sejarah* 1, No. 2 (2024).

²² Departemen Pendidikan Dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia* (Jakarta: Bulan Bintang, 2002).

²³ Deddy Mulyana, *Ilmu Komunikasi Suatu Pengantar* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2009).

أما سوماطمادجا وويناردت، فيريان أن المنظور هو وجهة نظر وسلوك الفرد تجاه قضية أو نشاط معين، مما يعني أن الإنسان يمتلك دائمًا طريقة معينة للنظر في الأمور وفهمها. ويدعم هذا الرأي مارتونو، الذي يرى أن المنظور هو زاوية نظر يستخدمها الفرد عند النظر إلى ظاهرة أو مشكلة.^{٢٤}

من خلال آراء الخبراء المذكورين، يمكننا أن نستخلص أن المنظور يعني زاوية النظر أو طريقة رؤية الفرد، والتي تُستخدم في تفسير أو فهم حدث أو مشكلة معينة. وبعبارة مبسطة، يُمكن تعريف المنظور بأنه رؤية أو نظرة تجاه شيء.^{٢٥}

فالمنظور هو مجموعة من الافتراضات أو القناعات المرتبطة بأمر ما، ومن خلاله ينظر الإنسان إلى الأشياء بطرق معينة. إنّ المنظور يُوجّه الفرد لاختيار الجوانب ذات الصلة من ظاهرة معينة، من خلال مفاهيم محددة يتم تحليلها بطريقة عقلانية. وباختصار، يمكن القول إن المنظور هو إطار مفاهيمي يتكوّن من مجموعة من الافتراضات والقيم والأفكار، والتي تؤثر في نظرة الإنسان وتوجّه سلوكه داخل سياق معيّن.^{٢٦}

٢. العوامل المؤثرة في المنظور

يُعَدّ المنظور طريقة ينظر بها الفرد إلى ظاهرة معينة ويمنحها معنى استنادًا إلى خبراته ومعارفه وخلفيته الشخصية. وفي مجال التعليم، فإن منظور الطلاب تجاه مادة دراسية معينة لا يتشكل بصورة فورية، بل هو نتاج بناء يتأثر بخبرات التعلم، والتفاعلات الاجتماعية، إضافة إلى الديناميكيات النفسية لدى الفرد. واستنادًا إلى أفكار مفتاح طه، يمكن تصنيف العناصر

²⁴ Ahmat Ahmat And Barnoto Barnoto, "Pendidikan Karakter Perspektif Kearifan Lokal," *Ilj: Islamic Learning Journal* 3, No. 2 (2025): 297–318.

²⁵ Nur Haris Ependi, Dyan Pratiwi, And Ayu Melati Ningsih, *Pendidikan Karakter* (Banten: Sada Kurnia Pustaka, 2023).

²⁶ Jani And Agus Purwowidodo, *Pendidikan Dalam Perspektif Teori-Teori Ilmu Sosial* (Yogyakarta: Garudhawaca, 2023).

المختلفة التي تُسهم في تشكيل هذا المنظور إلى بُعدين رئيسيين، هما: العوامل الداخلية والعوامل الخارجية^{٢٧}.

أ) العوامل الداخلية:

تشير العوامل الداخلية إلى العناصر التي تنبع من داخل الفرد نفسه. وتشمل هذه العوامل الجوانب النفسية مثل المشاعر، والاتجاهات، والشخصية، والتوقعات، إضافة إلى مستوى التعليم والمعرفة الذي يؤثر في طريقة تفكير الفرد بصورة عقلانية. كما تسهم خبرات التعلم الشخصية في تشكيل نظرة الطالب تجاه عملية التعلم. ومن العوامل الداخلية الأخرى الدافعية والاهتمام بالتعلم، حيث يميل الطلاب الذين يمتلكون اهتمامًا مرتفعًا إلى إظهار منظور أكثر إيجابية تجاه عملية التعلم.

ب) العوامل الخارجية:

تشير العوامل الخارجية إلى مختلف التأثيرات التي تأتي من خارج الفرد. وتشمل هذه العوامل الخلفية الثقافية والدينية، والبيئة الأسرية، والبيئة الاجتماعية، إضافة إلى التفاعلات التي تحدث في الحياة اليومية. كما أن المعلومات والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من محيطه تسهم أيضًا في التأثير على الطريقة التي يفهم بها الظواهر ويمنحها المعنى.

تنادًا إلى العرض السابق، يمكن الاستنتاج أن المنظور يتأثر بعوامل داخلية وخارجية مترابطة فيما بينها. وتشمل هذه العوامل الخبرات الشخصية، والخلفية الثقافية والدينية، والبيئة الاجتماعية، والتعليم، والمعرفة، إضافة إلى دافعية الفرد. وفي هذه الدراسة، تُعد هذه العوامل أساسًا لفهم كيفية تشكل منظور الطلبة غير المسلمين تجاه تعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

²⁷ Thoha Miftah, "Perilaku Organisasi Konsep Dasar Dan Aplikasinya," Jakarta: Grafindo Persada (2003).

٣. منظور غير المسلمين على تعلُّم اللغة العربية

يُشكّل تعلُّم اللغة العربية لدى المتعلّمين غير المسلمين ديناميكية معقدة من جوانب نفسية، واجتماعية، وتربوية. فمن جهة، كثيراً ما تُربط اللغة العربية في الأذهان بأنها لغة دينية خاصّة بالمسلمين، مما يُؤلّد انطباعاً بأن تعلُّم هذه اللغة لا يناسب إلا من يعتنق الدين الإسلامي. ويُعدّ هذا التصوّر النمطي راسخاً في المجتمع الإندونيسي ذي الغالبية المسلمة، الأمر الذي يجعل بعض المتعلّمين غير المسلمين يشعرون بالحرج أو التردد، بل وحتى الاغتراب، عند مواجهتهم لمادة اللغة العربية في البيئة التعليمية.^{٢٨} وقد تراودهم مخاوف من أن يُساء فهم مشاركتهم في تعلم اللغة، وكأنهم بصدّد الدخول في المجال الديني الإسلامي، أو لديهم نوايا تتعلق بالتحوّل الديني. بينما في الواقع، فإن دوافعهم كثيراً ما تكون واقعية ومهنية، تتعلق بالحاجة إلى مهارات اللغة في مجالات الدراسة أو العمل.

من الناحية التاريخية والدولية، لم تكن اللغة العربية مجرد لغة دينية تقتصر على القرآن الكريم، بل هي أيضاً إحدى اللغات الرسمية المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة منذ عام ١٩٧٣.^{٢٩} وتُستخدم اللغة العربية في أكثر من عشرين دولة، وتلعب دوراً مهماً في مجالات الدبلوماسية، والاقتصاد، والتعليم، والتعاون الدولي.^{٣٠} ومن ثم، فإن إتقان اللغة العربية يُعدّ ذا قيمة استراتيجية عالية لا تقتصر على الجوانب الدينية فحسب.^{٣١}

ويمتلك غالبية الطلبة غير المسلمين في الواقع رؤى متنوعة تجاه اللغة العربية. فبعضهم يُقدّر اللغة من الناحية اللغوية أو الثقافية، في حين يتعلّمها البعض الآخر لأهداف مهنية، كالدراسة في الخارج، أو التجارة، أو العمل في الدول العربية. غير أنّ عدداً لا يُستهان به منهم

²⁸ Yahya, Mahmudah, And Muhyiddin, "De-Sakralisasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Indonesia: Analisis Bahasa Sebagai Identitas Agama."

²⁹ مجموعة مؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية (المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣).

³⁰ Mahyudin Ritonga, Sri Wahyuni, And Hendri Novigator, "The Future Of Arabic Language Learning For Non-Muslims As An Actualization Of Wasathiyah Islam In Indonesia," *F1000research* 12 (2023): 27.

³¹ Zakiatunnisa, Dinda Alfian Sukma, And Masiva Nada Faidah, "Problematisasi Pembelajaran Bahasa Arab Dan Solusinya Bagi Non-Arab," *Prosiding Semnasbana Iv Um Jilid 2* 4, No. 2 (2020): 489–498.

يُظهر نوعًا من المقاومة، خصوصًا بسبب المنهج والمحتوى التعليمي الذي يطغى عليه الطابع الإسلامي، من حيث الرموز والقيم. فغالبًا ما تتركز المناهج المتوفرة على فهم النصوص الدينية، مثل النحو، والصرف، والتفسير، من دون مراعاة احتياجات المتعلمين من خلفيات دينية مختلفة. ويُشكل غياب منهج شامل ومُنفتح تحديًا حقيقيًا أمام المعلمين في إعداد دروس محايدة وسياقية تناسب الطلبة غير المسلمين.^{٣٢}

في سياق إندونيسيا، تصبح هذه التحديات أكثر تعقيدًا. لا يزال تعلم اللغة العربية في إندونيسيا يميل إلى أن يكون حصرًا بشكل عام ويتم التعرف عليه من خلال المؤسسات التعليمية الإسلامية مثل المدارس الدينية.^{٣٣} أما في المدارس العامة، فإن تعليم اللغة العربية يُقدّم بشكل محدود، وغالبًا لا يحظى بنفس القدر من الاهتمام كما هو الحال مع اللغات الأجنبية الأخرى. في حين أن الواقع الاجتماعي في دولة متعددة الثقافات والأديان يقتضي أن تكون اللغة العربية متاحة لجميع المتعلمين، وأن تُطوّر دون حواجز قائمة على الهوية الدينية. ويؤكد هذا التوجه العديد من الباحثين، الذين يرون أن اللغة العربية - رغم كونها اللغة الرئيسة في العلوم الإسلامية - تملك وظيفة عملية أيضًا، باعتبارها أداة تواصل عبر الثقافات والمهن.^{٣٤} وعلى الرغم من أن تعليم اللغة العربية ممكن من الناحية النظرية لجميع الأفراد، إلا أن ممارستها خصوصًا بالنسبة لغير المسلمين، لا تزال تواجه تحديات كبيرة في إندونيسيا.^{٣٥} وتُعدّ التحديات اللغوية من أبرز العوائق التي تعترض طريقهم. فالطلبة غير المسلمين، ولا سيما الذين ليست لديهم خلفية تعليمية إسلامية، غالبًا ما يواجهون صعوبة في التعرف على الحروف الهجائية العربية، وفي التمييز بين الفونيمات (الأصوات) الخاصة باللغة العربية، مثل: العين

³² Muhammad Tareh Aziz, Laili Mas Ulliyah Hasan, And Syifaul Adhimah, "Jembatan Kurikulum : Inklusi Dan Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Konteks Multikultural," *Journal Of Practice Learning And Educational Development* 4, No. 3 (2024): 158-166.

³³ Idris Et Al., "Menilik Perspektif Positif Non-Muslim Terhadap Urgensi Bahasa Arab Sebagai Upaya Menampik Stigma Sakral Dalam Masyarakat Umum Di Indonesia."

³⁴ Aimad Hakkoum And Said Raghay, "Semantic Q&A System On The Qur'an," *Arabian Journal For Science And Engineering* 41, No. 12 (2016): 5205-5214.

³⁵ ستي نور عزيزة، "دراسة مقارنة في تعليم اللغة العربية بين الطلبة المسلمين وغير المسلمين في الصف العاشر العلوم الاجتماعية في المدرسة العالية الحكومية ٣ فالوفو" (الجامعة الإسلامية الحكومية فالوفو، ٢٠١٦).

(ع)، والخاء (خ)، والضاد (ض). كما يواجهون صعوبات في فهم النظام الصرفي المعقد للغة العربية. وفي الممارسة، قد يتمكن هؤلاء الطلاب من تقليد النطق بشكل شفهي، لكنهم يعانون من صعوبات عند القراءة والكتابة. ويضاف إلى ذلك أن غالبية غير المسلمين في إندونيسيا لا يمتلكون معرفة أساسية باللغة العربية، مما يتطلب اتباع أسلوب تدريسي دقيق ومتدرج وشامل، يغطي جميع المهارات اللغوية الأساسية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.³⁶ ومع ذلك، أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن الطلبة غير المسلمين يمكنهم إحراز تقدم ملحوظ في تعلم اللغة العربية إذا ما تمّ تنفيذ العملية التعليمية بأسلوب شامل ومتكيف، وبدعم من بيئة تعليمية إيجابية. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة أجراها ريتونغا أن ٧٧٪ من المشاركين غير المسلمين استطاعوا تجاوز تحديات تعلم اللغة العربية عندما توفرت لديهم دافعية قوية، ومهارات التعلم الذاتي، ودعم من البيئة المحيطة. وفي هذا السياق، يُعدّ التعليم القائم على التكنولوجيا، مثل التطبيقات الإلكترونية ووسائل الإعلام التفاعلية، بديلاً فعالاً يُمكن من تخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات المتعلمين غير المسلمين، دون فرض رموز دينية قد تُشكل مصدر ضغط أو تقييد.³⁷

لذلك، من الضروري إعادة توجيه نموذج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا من نموذج حصري إلى نموذج أكثر شمولاً وتعدداً ثقافياً. إن هذا التحول في الرؤية لن يوسّع فقط فرص الوصول إلى تعلم اللغة العربية للطلاب غير المسلمين، بل سيكون أيضاً وسيلة فعّالة لتعزيز قيم التسامح والتنوّع والوعي العالمي. وينبغي أن يُوضّع تعليم اللغة العربية في مستوى متساوٍ مع اللغات الأجنبية الأخرى، مثل الإنجليزية، والصينية، واليابانية، ضمن إطار السياسة اللغوية

³⁶ Jihada And Musa, "Perspektif Mahasiswa Nonmuslim Terhadap Mata Kuliah Bahasa Arab Di Universitas Muhammadiyah Kupang."

³⁷ Ritonga, Wahyuni, And Novigator, "The Future Of Arabic Language Learning For Non-Muslims As An Actualization Of Wasathiyah Islam In Indonesia."

الوطنية. ومن خلال هذا النهج، ستقبل اللغة العربية باعتبارها كفاءة عالمية، لا مجرد رمز ديني مرتبط بدين معين.^{٣٨}

ب- نظرية التفاعلية الرمزية

١. تعريف نظرية التفاعلية الرمزية

تُعدّ نظرية التفاعلية الرمزية أحد النماذج السوسولوجية التي تركز على كيفية قيام الأفراد بخلق المعاني والتفاوض حولها من خلال عملية التواصل في التفاعلات الاجتماعية.^{٣٩} ومن الناحية التاريخية، تعود الجذور النظرية لهذه المقاربة إلى أفكار جورج هربرت ميد، الذي نظر إلى المجتمع بوصفه عملية تواصل ديناميكية، ثم قام هربرت بلومر بتطوير هذه الأفكار وتنظيمها لتصبح إطارًا علميًا متكاملًا.^{٤٠}

وفقًا لبلومر، فإن مصطلح التفاعلية الرمزية يشير إلى الطبيعة المميزة للتفاعل بين البشر. وتكمن هذه الخصوصية في أن الإنسان يقوم بتفسير أفعال الآخرين وتعريفها بصورة متبادلة. فالتفاعل لا يكون مجرد رد فعل مباشر على أفعال الآخرين، بل يعتمد على «المعنى» الذي يُمنح لتلك الأفعال. ويتم التفاعل بين الأفراد من خلال استخدام الرموز والتأويل، أو عبر محاولة كل طرف فهم مقاصد وأفعال الطرف الآخر.^{٤١}

في هذا المنظور، يتطور التفاعل بين الأفراد من خلال الرموز التي يبتكرونها ويتفقون عليها معًا. فالرمز ليس مجرد علامة مادية، بل هو كل ما يحمل قصدًا ومعنى ضمن العملية الاجتماعية.^{٤٢} الرسائل اللفظية: تشمل الكلمات، والأصوات، ونبرات الصوت المستخدمة

³⁸ Nurul Hidayah And Ludfi Muyassaroh, "Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Non Muslim Berbasis Moderasi Beragama Di Sekolah Umum," *Ilmiah Wahana Pendidikan* 9, No. 3 (2023): 192–197.

³⁹ Nina Siti Salmaniah Siregar, "Kajian Tentang Interaksionisme Simbolik," *Perspektif* 1, no. 2 (2012): 100–110.

⁴⁰ Teresia Noiman Derung, "Interaksionisme Simbolik Dalam Kehidupan Bermasyarakat," *SAPA-Jurnal Kateketik Dan Pastoral* 2, no. 1 (2017): 118–131.

⁴¹ Diningrum Citraningsih and Hanifah Novindari, "Interaksionisme Simbolik: Peran Kepemimpinan Dalam Pengambilan Keputusan," *Social Science Studies* 2, no. 1 (2022): 72–86.

⁴² Hasan Baharun and Intania Intania, "Interaksi Simbolik Dan Imaji Religious Dalam Membangun Citra Pondok Pesantren Nurul Jadid," *Atthulab: Islamic Religion Teaching and Learning Journal* 5, no. 1 (2020): 71–85.

في نقل المعلومات. الرسائل غير اللفظية: تشمل لغة الجسد، والحركات الجسدية، والسمات أو المظاهر الجسدية (كالملابس والمكانة الاجتماعية)، إضافة إلى تعابير الوجه التي تُفهم معانيها استنادًا إلى الاتفاق الاجتماعي بين الأطراف المشاركة في التفاعل. ويؤكد ميد أن لكل هذه الإشارات دلالة بالغة الأهمية، لأنها تشكل الأساس الذي يمكن الفاعلين الاجتماعيين من فهم مقاصد بعضهم البعض في أثناء التفاعل^{٤٣}.

٢. نظرية التفاعلية الرمزية عند هربرت بلومر

يشرح هربرت بلومر مفهوم التفاعلية الرمزية بوصفها نمطًا خاصًا من التفاعل الإنساني. وتكمن خصوصية هذا التفاعل في أنّ الأفراد لا يكتفون بمجرد الاستجابة المباشرة لأفعال الآخرين، بل يقوم كلٌّ منهم بتفسير أفعال غيره وتعريفها وتأويلها قبل إصدار ردود الفعل تجاهها. ولذلك، فإنّ استجابة الفرد لا تقوم مباشرةً على الفعل الصادر من الآخر، وإنما على المعنى الذي يمنحه لذلك الفعل. ومن ثمّ، يتحقّق التفاعل الاجتماعي من خلال استخدام الرموز، وعملية التفسير، واكتشاف المعاني الكامنة في أفعال الآخرين.^{٤٤}

يرى هربرت بلومر أنّ المعنى هو ما يُنسب إلى شيءٍ معيّن، سواء أكان ذلك الشيء موضوعًا أم حدثًا أم ظاهرةً أو غير ذلك. ويؤكد أنّ المعنى لا ينبع من الخصائص الجوهرية الكامنة في الشيء نفسه، بل يتشكّل نتيجةً للتفاعل بين أفراد الجماعة الاجتماعية. وهذا يعني أنّ المعنى لا يصدر عن القيمة الذاتية للموضوع، وإنما ينشأ من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.^{٤٥} وبالنسبة إلى بلومر، فإنّ الإنسان لا يتصرّف استنادًا إلى العوامل الخارجية وحدها. كما ترى الوظيفة البنوية. ولا إلى العوامل الداخلية فقط، بل يمتلك القدرة على إضفاء المعاني، وتقييم المواقف، واتخاذ القرار بشأن كيفية التصرف وفقًا للمعاني التي تتشكّل

⁴³ Rohayati Rohayati, "Proses Komunikasi Masyarakat Cyber Dalam Perspektif Interaksi Simbolik," *Jurnal Dakwah Risalah* 28, no. 1 (2017): 43–54.

⁴⁴ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

⁴⁵ Dadi Ahmadi, "Interaksi Simbolik: Suatu Pengantar," *Mediator: Jurnal Komunikasi* 9, no. 2 (2008): 301–316.

لديه وللعوامل المؤثرة فيه.^{٤٦} وفي سياق هذه الدراسة، لا تحمل اللغة العربية - بوصفها موضوعًا للتعلم - معنىً واحدًا وثابتًا، بل إنّ المعاني التي يمنحها الطلاب غير المسلمون وأولياء أمورهم للغة العربية هي التي تحدّد في النهاية كيفية مواقفهم وتفاعلهم مع عملية التعلم. توجد ثلاثة مبادئ أساسية في منظور بلومر للتفاعلية الرمزية، وهي^{٤٧}:

١. المعنى: (Meaning) يقوم السلوك اليومي للإنسان تجاه موضوع معيّن على المعنى الذي يمنحه لذلك الموضوع .

٢. اللغة: (Language) تُكسب اللغة الأشياء معانيها من خلال استخدام الرموز .

٣. الفكر (Thought) تتمثّل في العملية الذهنية التي يُعيد الفرد من خلالها تفسير الرموز وتطوير فهمه لها بصورة مستمرة .

وُتقرّ نظرية التفاعلية الرمزية بأنّ المعنى يُعدّ المحور الأساسي للسلوك الإنساني. فاللغة تمنح الإنسان المعاني عبر الرموز، وهذه الرموز هي التي تميّز العلاقات الاجتماعية الإنسانية عن مستويات التواصل لدى الحيوان. وعلاوةً على ذلك، يرى بلومر أنّ التفاعلية الرمزية تقوم على ثلاث فرضيات أو افتراضات أساسية تُشكّل عناصر مترابطة داخل إطارٍ نظريّ واحد.^{٤٨}

أ- يتصرّف الإنسان تجاه الأشياء بناءً على المعاني التي تحملها تلك الأشياء بالنسبة إليه ينشأ المعنى من فكر الفرد، ولا يكون ملازمًا للشيء في ذاته، بل يقوم الفرد ببنائه استنادًا إلى خبراته وتجاربهِ الخاصة. ولذلك، تختلف تصرّفات البشر تجاه الشيء الواحد تبعًا لاختلاف المعاني التي يمنحونها له. وفي سياق هذه الدراسة، يمكن أن تُفهم اللغة العربية - بوصفها موضوعًا للتعلم - بطرائق مختلفة لدى الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم؛ فبعضهم ينظر إليها بوصفها رمزًا دينيًا إسلاميًا غريبًا عن بيئته، في حين يراها آخرون مهارةً لغويةً

⁴⁶ Ahmadi, "Interaksi Simbolik: Suatu Pengantar."

⁴⁷ Haritz Asmi Zanki, "Teori Psikologi Dan Sosial Pendidikan (Teori Interaksi Simbolik)," *Scolae: Journal of Pedagogy* 3, no. 2 (2020).

⁴⁸ Aprillian Valentiyo, Ustman Fajri Ramadhan, and Muhammad Fikri Alhanif, "KOMUNIKASI SEBAGAI PROSES SIMBOL" 6, no. 1 (2025): 84-92.

أكاديمية ذات طابع عالمي. وهذا الاختلاف في المعنى هو الذي يحدّد كيفية تفاعل الطلاب داخل الصف، وكيفية تعامل الوالدين مع تعليم اللغة العربية في المدرسة.

٢. ينشأ المعنى من التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين

لا يظهر المعنى بصورة تلقائية من داخل الفرد، بل يتشكّل من خلال تفاعله مع الآخرين، بحيث إنّ استجابة الفرد لا تكون مباشرة، وإنما تستند إلى المعنى الذي يتولّد من عملية التفاعل الاجتماعي تلك. وفي سياق هذه الدراسة، نشأت تصوّرات الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية من خلال تفاعلات اجتماعية متكرّرة مع المعلمين الذين قدّموا اللغة العربية بوصفها لغةً للتواصل العالمي، ومع الأقران المسلمين الذين أظهروا مواقف داعمة، إضافةً إلى الوالدي الذين سبق أن غرسوا معاني وتصورات معيّنة داخل البيئة الأسرية. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الوالدي، إذ تشكّلت تصوّراتهم من خلال تفاعلهم مع المدرسة، ومن خلال الخبرات والتجارب اليومية التي كان الأبناء ينقلونها إليهم عن تعلّم اللغة العربية.

٣. تتطوّر المعاني وتُعاد صياغتها أثناء استمرار التفاعل الاجتماعي

المعنى ليس أمرًا نهائيًا أو ثابتًا، بل يظلّ خاضعًا لعمليات التفسير والتعديل بصورة مستمرة، وفقًا للمواقف والخبرات التي يواجهها الفرد في أثناء تفاعله الاجتماعي. وفي سياق هذه الدراسة، تفسّر هذه الفرضية سبب اتّسام تصوّرات الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم بالطابع الديناميكي. فالطلاب الذين شعروا في البداية بغربة تجاه اللغة العربية أخذوا تدريجيًا في تكوين تصوّرات أكثر إيجابية مع تزايد تفاعلهم مع المعلمين والأقران. وكذلك الحال بالنسبة إلى الوالدي، الذين لم يكونوا على معرفة مسبقة بوجود مادّة اللغة العربية، ثم انتهوا مع مرور الوقت إلى بناء تصوّرات تعاونية وتكيفية بعد تفاعلهم مع المدرسة ومشاهدتهم المباشرة لتطوّر أبنائهم.

استنادًا إلى الفرضيات الثلاث السابقة، تتمتع نظرية التفاعلية الرمزية لهبرت بلومر بقدر كبير من الملاءمة بوصفها إطارًا تحليليًا لهذه الدراسة. فاللغة العربية، في سياق تعليمها في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو، يمكن فهمها بوصفها رمزًا مفتوحًا لتعدد الدلالات والمعاني. والمعاني التي يمنحها الطلاب غير المسلمون وأولياء أمورهم لهذا الرمز ليست معطى جاهزًا أو ثابتًا، بل هي معانٍ تُبنى من خلال سلسلة من التفاعلات الاجتماعية التي تشمل المعلمين، والأقران، والبيئة الأسرية. ومن خلال الفرضيات الثلاث للتفاعلية الرمزية، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن الكيفية التي تتشكل بها تصوّرات الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم، وتتطور، وتستمر في سياق تعلّم اللغة العربية داخل بيئة اجتماعية تتسم بالتنوع الديني والثقافي.

ج- تعلم اللغة العربية

١. تعريف تعلم اللغة العربية

تعريف التعلم بشكل عام هو عملية تفاعل يتم إجراؤها بين المتعلمين والمعلم أو مصادر التعلم. بوجود نظام التعلم، يمكن للمعلم والطلاب تبادل المعلومات فيما بينهم. يوفر التعلم وسيلة لتمكين المتعلمين من فهم المادة التي يقدمها المعلم.^{٤٩} ملية التعليم التي يقوم بها المعلم لتعليم ومساعدة الطلاب في الحصول على المعرفة، وتطوير المهارات، وكذلك تشكيل المواقف والمعتقدات لدى الطلاب.^{٥٠}

التعليم هو بمثابة قلب عملية التربية. وبالتالي، فإن التعليم الجيد يميل إلى إنتاج خريجين بتحصيل علمي جيد أيضًا، والعكس صحيح. في تعليم اللغة، من الأفضل أن يكون المعلم قادرًا على جعل الدرس ممتعًا، جذابًا، يعزز التعلم، ويستخدمه كأداة للتقييم، وغيرها من الأغراض.^{٥١}

⁴⁹ Indra Adi Budiman, Samsudin, And Oman Unju Subandi, *Strategi Dan Media Belajar Gerak* (Jawa Barat: Perkumpulan Rumah Cemerlang Indonesia, 2024).

⁵⁰ Moh Suardi, *Belajar Dan Pembelajaran*, Pertama. (Yogyakarta: Budi Utama, 2018).

⁵¹ Thityn Ayu Nengrum, "Efektivitas Media Pembelajaran Dalam Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab," *A Jamiy : Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab* 9, No. 1 (2020): 6–7.

اللغة العربية هي إحدى اللغات الأجنبية التي تُدرّس في إندونيسيا، ليس فقط في المدارس الدينية (المدارس الإسلامية) ولكن أيضًا في المدارس النظامية سواء الحكومية أو الخاصة. لا يتم تعلم اللغة العربية في إندونيسيا فقط كلغة دينية بل أيضًا كلغة للعلوم والمعرفة. بالإضافة إلى تدريسها في إطار الحفاظ على الثقافة المحلية، تُدرّس اللغة العربية أيضًا لفهم وتفسير النصوص العربية.⁵²

اللغة العربية هي مادة تعليمية تهدف إلى تشجيع، وإرشاد، وتطوير، وبناء القدرات، وكذلك تنمية المواقف الإيجابية تجاه اللغة العربية سواء في الجانب الاستقبالي أو الإنتاجي. القدرة الاستقبالية هي القدرة على فهم حديث الآخرين وفهم القراءة. أما القدرة الإنتاجية فهي القدرة على استخدام اللغة كوسيلة للتواصل سواء شفهيًا أو كتابيًا.⁵³ من خلال التعريفات المختلفة المذكورة أعلاه، يمكن استخلاص أن تعلم اللغة العربية هو عملية تفاعل بين المعلم والمتعلمين في عملية التعلم بهدف تسهيل فهم المتعلمين للغة العربية ومجالاتها سواء بشكل استقبالي أو إنتاجي.

٢. مكونات تعلم اللغة العربية

في تعليم اللغة العربية، توجد عدّة مكونات تعليمية تُعرف بنظام تعليم اللغة العربية، وتتكوّن هذه المكونات من: أهداف التعليم، والمحتوى أو المادة التعليمية، وطرق التدريس، والتقويم، والطلبة، والمعلم.⁵⁴

⁵² Miskat Inaku And Wiya Laubaha, "Kebijakan Kurikulum Dalam Pembelajaran Bahasa Arab.," *Assuthur Journal* 1, No. 1 (2022): 15–25, <https://ejournal.iaingorontalo.ac.id/index.php/Assuthur/Article/View/13>.

⁵³ Ahmad Muradi, *Pembelajaran Menulis Bahasa Arab: Dalam Perspektif Komunikatif* (Jakarta: Kencana, 2015).

⁵⁴ Fathur Rohman, "Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab," *Malang: Madani* (2015).

أ- أهداف تعليم اللغة العربية

ذُكرت أهداف تعليم اللغة العربية في قرار وزير الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا رقم ٢ لسنة ٢٠٠٨ بشأن معايير الكفاءة والمحتوى في تعليم الدين الإسلامي واللغة العربية، وهي كما يلي^{٥٥}:

- (١) تطوير القدرة على التواصل باللغة العربية، شفهيًا وكتابيًا، والتي تشمل المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.
 - (٢) تنمية الوعي بأهمية اللغة العربية بوصفها إحدى اللغات الأجنبية التي تُعد أداة رئيسية في التعلم، خاصةً في دراسة مصادر التعاليم الإسلامية.
 - (٣) تطوير الفهم حول العلاقة المتبادلة بين اللغة والثقافة، وتوسيع الأفق الثقافي. ومن ثم يُتوقع من الطلبة أن يمتلكوا منظورًا عابرًا للثقافات، ويشاركوا في تنوعها.
- ثم أهداف مادة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية تشمل ما يلي:
- (١) تنمية قدرة الطلاب على التواصل باستخدام اللغة العربية، سواء شفويًا أو كتابيًا.
 - (٢) تعزيز الوعي بأهمية اللغة العربية كلغة أجنبية تلعب دوراً رئيسياً في فهم تعاليم الإسلام.
 - (٣) توسيع آفاق الطلاب الثقافية من خلال فهم العلاقة بين اللغة والثقافة، مما يتيح لهم رؤية متعددة الثقافات والتفاعل ضمن التنوع الثقافي.

ب- وسائل التعليمية

وسائل التعليمية هي كل ما يمكن استخدامه لنقل أو توصيل المادة التعليمية من المعلم إلى المتعلم بشكلٍ منظم، بحيث يتمكن المتعلم من استقبال المعلومات ومعالجتها لتحقيق الأهداف المنشودة.^{٥٦} وفي سياق تعليم اللغة العربية، تُعد الوسائط التعليمية وسيلة من وسائل التواصل تُستخدم في العملية التعليمية بهدف نقل المعلومات

⁵⁵ Acep Hermawan, "Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab" (2013).

⁵⁶ Ninik Uswatun Fadilah, "Media Pembelajaran," *Kemenag 1000* (2019): 1–6.

على شكل محتوى تعليمي إلى المتعلمين، مما يسهم في زيادة اهتمامهم وتحفيزهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية.^{٥٧}

ج- مادة التعليمية

المواد التعليمية هي أحد مصادر التعليم التي يستخدمها المعلمون والطلاب في عملية التعليم.^{٥٨} إن اكتمال المواد التعليمية سيساعد المعلم والطلاب في أنشطة التعلم والتعليم. وعلاوة على ذلك، تُعد المواد التعليمية عنصراً حاسماً في تحقيق أهداف التعلم والتعليم.

المواد التعليمية المتكاملة والمنظمة بشكل منهجي يمكن أن تخلق عملية تعليم وتعلم فعّالة وكفؤة. كما أن جودة المواد التعليمية تُعد أحد العوامل الحاسمة في تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم. ولذلك، فإن المواد التعليمية تُعتبر عنصراً بالغ الأهمية، ويجب أن تحظى باهتمام المعلم أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية والتعلمية داخل الصف، بحيث يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.^{٥٩}

المعلم كمنفذ للتعليم أو لعملية التعليم والتعلم مطالب بأن يكون قادراً على إعداد مواد تعليمية ذات جودة عالية. وفي سياق تعليم اللغة الأجنبية (العربية)، يجب على المعلم أن يراعي المعايير في اختيار وتقديم مواد تعليم اللغة العربية في الكتاب التعليمي، لأنه إذا حدث خطأ في اختيار المواد، فإن عملية التعلم لن تكون متوافقة مع مؤشرات تحقيق الكفاءة المطلوبة في التعلم.^{٦٠}

^{٥٧} محمد فرحان كيسان يولياوان، "أثر استخدام وسائل الخرائط الذهنية في القدرة على المفردات بمدرسة النجاح الابتدائية الإسلامية المتكاملة رومبين بوغور" (جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، ٢٠٢٣).
^{٥٨} نور الالميرا هار ميليندا، "تحليل المادة التعليمية" القراءة الممتعة من خلال نظرية وليام فرنجس ماكي للمرحلة الطفولة المبكرة" (جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠٢٢).

^{٥٩} Satrio, *Pengembangan Desain Materi Ajar Bahasa Arab* (Kepulauan Riau: Stain Sultan Abdurrahman Press, 2020).

^{٦٠} Siti Aliyya Laubaha, Ratni Bt H Bahri, And Suleman D Kadir, "Kesesuaian Materi Berdasarkan Teori Dan Praktek Pada Bahan Ajar Bahasa Arab," *Jurnal Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Bahasa Arab* 4, No. 2 (2022): 10–21.

إذا تأملنا في محتوى مادة تعليم اللغة العربية، نجد أنه يتكون من: (١) موضوعات المادة التعليمية و (٢) تصميمها الذي يعكس أنشطة التعلم. أما موضوعات المادة التعليمية الفعّالة في اللغة العربية، فهي الموضوعات التواصلية والسياقية التي تتناول مواضيع حياتية يومية، ودينية، وعلمية وتقنية، وتخصّصية. وأما تصميم التعليم، فيشمل: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، المفردات، والتدريبات.^{٦١}

المواد الدراسية للغة العربية في المرحلة الابتدائية تتناسب مع تطور العمر والقدرة لدى الطلاب، وتتناول موضوعات سياقية مثل الحروف الهجائية، التعارف، أعضاء الجسم، أدوات المدرسة، الطعام والشراب، أسماء الأيام والشهور الإسلامية، الهوايات، البيئة المحيطة، المهن، العناوين، والعائلة. في الصف الأول، يركز المحتوى على التعرف على الحروف والمفردات الأساسية، بالإضافة إلى تدريب بسيط على القراءة والكتاب.^{٦٢}

د- الطريقة التعليمية

الطريقة التعليمية هي الوسيلة أو الجهد الذي يبذله المعلمون لضمان تحقيق عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب وفق الأهداف المرجوة.^{٦٣} بشكل عام، فإن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يشبه تعليم اللغات الأجنبية. ويتم اعتماد استخدام الطريقة على مبادئ وقواعد وإجراءات تمكّن كل معلم من استخدامها بما يتناسب مع اللغة وظروف المجتمع.^{٦٤}

⁶¹ Nginayatul Khasanah, "Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua (Uregensi Bahasa Arab Dan Pembelajarannya Di Indonesia)," *An-Nidzam: Jurnal Manajemen Pendidikan Dan Studi Islam* 3, No. 2 (2016): 39–54.

⁶² Azkia Muharom Albantani, "Pembelajaran Bahasa Arab Di Madrasah Ibtidaiyah: Sebuah Ide Terobosan," *Attadib: Journal Of Elementary Education* 2, No. 2 (2018): 160–173.

⁶³ شلالى لخضر, "طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة" (أفلو: المركز الجامعي شريف بوشوشة أفلو, ٢٠٢٢).

⁶⁴ Diah Rahmawati As'ari, "Strategi Dan Metode Pembelajaran Bahasa Arab," *Konferensi Nasional Bahasa Arab I 1* (2020): 113–120.

في الوقت الحاضر، تشهد طرق تعليم اللغة الثانية (اللغة العربية) تطوراً مستمراً، بالتزامن مع التطورات التي تحدث في العديد من التخصصات العلمية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً باللغة والتعليم، مثل علم اللغة، وعلم التربية، وعلم النفس.^{٦٥} علاوة على ذلك، فإن نتائج الأبحاث في مجال تعليم اللغة نفسه ستساهم في ظهور طرق جديدة لتعليم اللغة العربية.

قالت سري داليا إنه إذا لم تكن الطريقة المستخدمة في التدريس مناسبة لقدرات الطلاب، فإن النتيجة ستكون عدم قدرتهم على متابعة الدروس بشكل جيد، ولن تؤدي العملية التعليمية إلى أي نتائج. لأن الطريقة هي المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية، حيث إن وجود طريقة تدريس مناسبة يساعد الطلاب كثيراً على فهم المادة الدراسية، ويسهل على المعلم إيصالها. إذا كان المعلم يمتلك معرفة واسعة جداً بالمادة التي يدرسها، ولكنه لا يمتلك طريقة تدريس جيدة، فمن المحتمل أن تكون العملية التعليمية ضعيفة ومملة. وعند استخدام الطريقة، يجب على المعلم أن يراعي ظروف الصف وأجواءه، لأن عدد الطلاب يؤثر على اختيار الطريقة المناسبة.^{٦٦}

يمكن تقسيم أساليب وتقنيات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٦) للمبتدئين إلى ثلاث مراحل رئيسية:^{٦٧}

- أ) مرحلة التعرف على المفردات وإتقانها
- ب) مرحلة تعلم القواعد النحوية التي تشمل الصرف والتركيب
- ج) مرحلة تعلم المعنى التي تركز على فهم واستخدام اللغة في السياق المناسب

^{٦٥} زين العارفين، "اللغة العربية طرائق تعليمها وتعلمها" (إدانغ: مطبعة هايفاء، ٢٠٠٨).

^{٦٦} R. Umi Baroroh And Fauziyah Nur Rahmawati, "Metode-Metode Dalam Pembelajaran Keterampilan Bahasa Arab Reseptif," *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman* 9, No. 2 (2020): 179-196.

^{٦٧} Albantani, "Pembelajaran Bahasa Arab Di Madrasah Ibtidaiyah: Sebuah Ide Terobosan."

هـ - تقييم التعليم

من الناحية النظرية، يتم تعريف التقييم على أنه عملية أو نشاط منهجي ومستمر لجمع معلومات حول عمليات تعلم الطلاب وتحصيل الدراسي لديهم من أجل اتخاذ قرارات بناء على معايير واعتبارات محددة مسبقاً^{٦٨}. وبالتالي، فإن النشاط التقييمي هو عملية مخططة عمداً لجمع المعلومات أو البيانات من أجل اتخاذ قرار. أول من قام بتعريف التقييم فيما يتعلق بقضايا التعليم وتحقيق نتائج تعلم الطلاب هو رالف تايلر، الذي عرّف التقييم بأنه عملية جمع البيانات لتحديد إلى أي مدى، وفي أي جانب، وكيف تم تحقيق أهداف التعليم. وإذا لم يتم تحقيقها، كيف لم تتحقق وما هي الأسباب^{٦٩}.

هدف التقييم التعليمي هو الحصول على معلومات دقيقة حول مستوى تحقيق الكفاءات من قبل الطلاب وفقاً للمؤشرات التي تم صياغتها، وذلك من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة بناءً على هذه المعلومات.^{٧٠} الإجراءات التي تشير إليها وظيفة التقييم يمكن أن تشمل: (١) وضع الطالب في المكان المناسب؛ (٢) تقديم التغذية الراجعة؛ (٣) تشخيص صعوبات تعلم الطلاب؛ (٤) تحديد النجاح أو الفشل. لذلك، يتم إجراء اختبارات تحت الأسماء التالية: (١) اختبار التصنيف؛ (٢) اختبار تكويني؛ (٣) اختبار تشخيصي؛ (٤) اختبار شمولي.^{٧١}

^{٦٨} سري رزقي فطرياني، "تطبيق تقييم المنهج الدراسي الاستقلالي في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى شيانجور" (جامعة سونان غونونج جاتي الإسلامية الحكومية باندونج، ٢٠٢٤).

^{٦٩} Ubaid Ridho, "Evaluasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *An Nabighoh Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab* 20, No. 01 (2018): 19.

^{٧٠} حيدر حاتم فالح العجرش، "التقييم والتقويم وضمان الجودة في التعليم العالي," *University Of Babylon Repository* (٢٠١٤).

^{٧١} Mubarak Bamualim, "Kedudukan Dan Tujuan Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab," *Jurnal Al-Fawa'id* 10, No. 2 (2020): 1-9.

و - المعلم

المعلم هو مربى محترف تتلخص مهامه الرئيسية في التربية والتعليم والإرشاد والتوجيه والتدريب والتقييم ومتابعة الطلاب في مسار التعليم الرسمي. ستكون مهام المعلم الرئيسية فعّالة إذا كان يتمتع بمستوى معين من الاحترافية الذي ينعكس من خلال كفاءته ومهاراته وقدراته أو مهاراته التي تفي بمعايير الجودة أو القيم الأخلاقية المحددة. هناك بعض الصفات التي يجب أن يتحلى بها معلم اللغة العربية، من بينها: (١) حب المادة التي يُدرّسها: المعلم الذي لا يحب درس اللغة العربية لا يستطيع جعل طلابه يحبون اللغة العربية. (٢) إتقان المادة التي يُدرّسها: المعلم الذي لا يتقن مادة اللغة العربية لا يستطيع التدريس بالطرق الصحيحة. (٣) يجب أن يكون المعلم قادرًا على التحدث بالعربية بطلاقة ويتسم بالسلوك الجيد: التحدث بالعربية بطلاقة هو وسيلة أساسية لتعليم اللغة العربية. من خلال طلاقته، يمكن للمعلم تحفيز الطلاب على تعلم اللغة العربية، مما يساعدهم على إتقان مهارات اللغة ويشجعهم على تعلم اللغة العربية. (٤) يجب أن يكون المعلم متمكنًا من الثقافة ومصادر تعلم اللغة العربية: المعلم هو المرشد. بالإضافة إلى التدريس في الفصل، يجب على معلم اللغة العربية إرشاد الطلاب من خلال تقديم مصادر لتعلم اللغة العربية أو تنظيم محادثات باللغة العربية خارج الفصل. (٥) لا يجب على معلم اللغة العربية أن يقتصر فقط على التدريس، بل يجب أن يكون له أعمال أدبية عامة، كما يجب أن يكون مهتمًا بتأليف كتب تعليمية: الأعمال الأدبية العامة تعزز من معرفته الثقافية، أما تأليف الكتب التعليمية فيزيد من مهاراته في التدريس ويوفر له خبرة لتحسين عملية تعلم اللغة العربية.^{٧٢}

⁷² Fathur Rohman, "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab," *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, No. 1 (2014): 63–78.

ز - الطالب

الطالب هم الأفراد الذين يتلقون العلم والمعرفة في مجالات التعليم المختلفة، ويسعون لتطوير إمكانياتهم الذاتية من خلال عملية التعلم سواء كانت رسمية أو غير رسمية، بدءاً من مرحلة التعليم الابتدائي (المدرسة الابتدائية/المدرسة الإبتدائية الإسلامية)، ثم التعليم الإعدادي (المدرسة الإعدادية/المدرسة الإعدادية الإسلامية)، ثم التعليم الثانوي (المدرسة الثانوية/المدرسة الثانوية الإسلامية).^{٧٣}

الطالب هو عضو في المجتمع، من الذكور أو الإناث، يسعى إلى تنمية قدراته الذاتية من خلال عملية التعلم المتاحة ضمن مسار ومرحلة ونوع تعليمي معين. والمتعلم هو كائن أخلاقي يمكن تأهيله وتوجيهه، حيث يمتلك مواهب واستعدادات تُؤَهِّله لتلقي التعليم. ويتضح ذلك من خلال ما يلي:^{٧٤}

(١) يُؤَلِّد الطفل في حالة من العجز، وهذا يجعله بحاجة إلى مساعدة الكبار المسؤولين عنه.

(٢) الطفل بحاجة إلى المساعدة والحماية والتعليم.

(٣) يمتلك الطفل قدرة على الاستكشاف لاكتشاف أشياء جديدة في بيئته، مما يتطلب من المعلم أن يمنحه الفرصة لذلك.

⁷³ Muhammad Firgah, "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Muhammadiyah Limbung Kabupaten Gowa," *Al-Maraji: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 3, No. 2 (2019): 75-88.

⁷⁴ Nurlinda, "Upaya Guru Mengatasi Kesulitan Belajar Peserta Didik Non Muslim Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Sma Negeri 1 Palu" (Iain Palu, 2019).

٣. العوامل المؤثرة في تعلّم اللغة العربية

توجد عدة عوامل تؤثر في عملية تعلّم اللغة العربية، ومن أبرزها ما يلي^{٧٥}:

(١) المعلم

تتوقف نجاح عملية تعليم اللغة العربية بدرجة كبيرة على كفاءة المعلم، بما في ذلك فهمه للأساليب والطرق التعليمية المناسبة.

(٢) المنهج الدراسي

يوفر المنهج الجيد أساسًا قويًا لتحقيق الأهداف التعليمية، ويشمل ذلك التخطيط للأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم الأنشطة التعليمية، وتقييم النتائج.

(٣) عدد ساعات الحصص

تخصيص وقت كافٍ في الحصص الدراسية يُتيح للمعلم شرح المادة بشكل جيد، كما يمنح الطلاب فرصة أفضل للتركيز وفهم محتوى دروس اللغة العربية.

(٤) معمل اللغة

يلعب معمل اللغة، بما فيه من تجهيزات مناسبة، دورًا مهمًا في تنمية مهارات الطلاب، لا سيما في الاستماع للنصوص العربية.

(٥) الوسائل والمرافق

تُساهم الوسائل والمرافق المتوفرة، سواء كانت مادية أو مالية، بدور كبير في إنجاح عملية تعلم اللغة العربية.

⁷⁵ Muhammad Irwan, "Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Permainan Dan Lagu" (Parepare: Iain Parepare Nusantara Press, 2021).

الثاني، أوضحت إيكّا أكتافيانّي في بحثها عدّة عوامل داعمة، منها:^{٧٦}

١. الأنشطة التعليمية الممتعة

تُعدّ بيئة التعليم التفاعلية والممتعة عاملاً مهمّاً في تعزيز اهتمام الطالب وتحفيزه لتعلّم اللغة العربية. عندما يشعر الطالب بالاندماج والمرح، يكون أكثر استعداداً لفهم المحتوى.

٢. توفر الوسائل التعليمية

تُساعد الوسائل المساعدة المناسبة مثل الكتب، وبطاقات الكلمات، والوسائط السمعية والبصرية، الطلاب على استيعاب المفاهيم الصعبة بسهولة من خلال التوضيح البصري والسمعي.

٣. استعداد الطالب والمعلم

يؤثر استعداد الطالب لتلقي الدرس واستعداد المعلم لتقديمه في فاعلية العملية التعليمية. فالطالب الجاهز يكون أكثر تقبّلاً، والمعلم الكفء يقدّم المادة بوضوح وفعالية.

٤. اختيار الوقت المناسب

يُعدّ اختيار وقت التدريس المناسب أمراً ضرورياً حتى يتمكن الطالب من التعلّم في حالة بدنية وذهنية مثالية، مما يعزز من قدرته على التركيز واستيعاب الدروس بشكل أفضل دون الشعور بالتعب أو الضغط.

⁷⁶ Ika Oktaviani Et Al., “Dinamika Pembelajaran Dan Pemerolehan Bahasa Arab,” *Journal Sains Student Research* 2, No. 6 (2024): 526–538.

د- دور الوالدين في عملية التعلم

إن أهمية دور الوالدين في تربية الأطفال لا يمكن التقليل من شأنها، لأن التربية تمثل الأساس الرئيس الذي يجب أن يمتلكه كل طفل لمواجهة تحديات الحياة وتطوراتها المتزايدة تعقيداً.^{٧٧} ومع مرور الزمن، بات الوالدان يدركان بشكل متزايد أن توفير تعليم جيد للأطفال منذ سن مبكرة هو استثمار طويل الأمد بالغ الأهمية. وفي هذا السياق، أثبتت مشاركة الوالدين في العملية التعليمية لأبنائهم تأثيراً إيجابياً كبيراً، سواء على المدى القصير أو الطويل. وقد حقق العديد من الأطفال النجاح في حياتهم عندما كبروا، وخصوصاً عند اندماجهم في المجتمع، بفضل الدعم النشط من والديهم الذين شاركوا في مسيرتهم التعليمية. ولا يقتصر دور الوالدين النشط في تعليم أطفالهم على توفير الوسائل التعليمية فقط، بل يشمل أيضاً تقديم التحفيز، والتوجيه، والتواصل الفعال مع المدرسة، مثل المعلمين، أو المربين، أو مدير المدرسة. ويعد التواصل الجيد بين الوالدين والمدرسة عنصراً أساسياً لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بأقصى قدر من النجاح.^{٧٨}

في مستوى التعليم الأساسي، على سبيل المثال، تُعد مشاركة الوالدين أمراً بالغ الأهمية، لأن هذه المرحلة تُعد فترة حاسمة في تشكيل الأساس التعليمي للطفل. ففي هذه المرحلة، يتعلم الأطفال العديد من الأمور التي ستؤثر على نموهم الفكري والاجتماعي في المستقبل. ولهذا، فإن دور الوالدين له تأثير كبير في تكوين شخصية الطفل ومعرفته الأساسية.

^{٧٧} العجمي، Et Al., مقومات التربية الوالدية كما يدركها الابناء في ضوء الاتجاهات الحديثة” *Journal Of Environmental Studies And Researches* 10, No. 4 (2020): 1085–1091.

^{٧٨} Nina Siti Salmaniah Siregar, “Persepsi Orang Tua Terhadap Pentingnya Pendidikan Bagi Anak,” *Jppuma: Jurnal Ilmu Pemerintahan Dan Sosial Politik Uma (Journal Of Governance And Political Social Uma)* 1, No. 1 (2013): 11–27.

ومن جهة أخرى، فإن تعليم اللغات الأجنبية، وخاصة اللغة العربية، يحمل فوائد عظيمة إذا تم تقديمه منذ سن مبكرة.⁷⁹ فقد أظهرت العديد من الدراسات أن تعلم اللغات الأجنبية في سن الطفولة المبكرة يمنح العديد من الفوائد، منها سهولة اكتساب اللغة دون أن يؤثر ذلك على إتقان الطفل للغته الأم. وكما أوضح كل من تايلور وشومان، فإن الأطفال يمتلكون قدرة تعلم أعلى من البالغين، وخاصة في إتقان اللغة الثانية، لأنهم لا يعانون من العوائق النفسية مثل الخوف من الخطأ، وهي عوائق كثيرًا ما يواجهها الكبار. فالأطفال غالبًا ما يكونون أكثر انفتاحًا وقابلية لتقبل الأمور الجديدة، بما في ذلك اللغة، مما يجعل عملية تعلم اللغة الأجنبية أسهل بالنسبة لهم.⁸⁰

وقد أشارت نورعيني إلى أن تطور اللغة لدى الأطفال في سن الطفولة المبكرة يتأثر بشكل كبير بطريقة تربية الوالدين، سواء من خلال أسلوب التواصل، أو النقاش، أو تقديم التحفيز. ويرجع ذلك إلى أن اللغة الأولى، التي غالبًا ما تُسمى باللغة الأم، تُكتسب طبيعيًا داخل البيئة الأسرية، بينما تُعَلَّم اللغة الثانية من خلال عملية تعليمية أكثر تنظيمًا. لذلك، يجب أن يكون تعليم اللغات الأجنبية مدعومًا بفهم جيد من قبل الوالدين لأهمية تعلم اللغة في تنمية الطفل.⁸¹

استنادًا إلى نتائج الاستبيان والملاحظة المقتبسة من بحث محمد رزقي أمين الدين وآخرين، فإن الغالبية العظمى من الأطفال الذين يتعلمون اللغة العربية في المدارس يفعلون ذلك فقط لأنها مادة إلزامية في المنهج الدراسي، وليس بدافع الاهتمام أو بدافع شخصي.

⁷⁹ Dhea Alfira And Mhd Fuad Zaini Siregar, "Pentingnya Peran Orang Tua Dalam Memajukan Keterampilan Berbahasa Anak Usia Dini Melalui Komunikasi," *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 1, No. 4 (2024): 15.

⁸⁰ Samsiah Nur And Nur'ainun Ritonga, "Peran Orangtua Dalam Mengenalkan Bahasa Arab Pada Anak Usia Dini Di Era Digital," *Al Ma'any* 2, No. 1 (2023): 1–11.

⁸¹ Nur And Ritonga, "Peran Orangtua Dalam Mengenalkan Bahasa Arab Pada Anak Usia Dini Di Era Digital."

فالكثير من الأطفال لديهم فقط معرفة سطحية باللغة العربية، دون أن يدركوا فعلياً أهمية هذه اللغة. وهنا تبرز أهمية دور الوالدين. إذ يجب على الوالدين أن يقدموا الدعم والتفهم والتوضيح المناسب لأبنائهم حول أهمية وفوائد اللغة العربية، سواء في الحياة اليومية أو في تطوير الذات مستقبلاً^{٨٢}.

ومن بين التحديات الأساسية في تعلم اللغة العربية هي النظرة السائدة لدى الأطفال بأنها لغة صعبة التعلم. بل إن بعض طلبة الجامعات يشاركون هذه النظرة أيضاً.^{٨٣} لذلك، فإن دور الوالدين في تقديم الدعم والتحفيز أمر بالغ الأهمية لتغيير هذا التصور. فإذا استطاع الوالدان تقديم شرح مناسب وتشجيع أطفالهم على النظر إلى اللغة العربية كمادة دراسية مهمة ومفيدة، فإن جودة تعلم الأطفال ستتحسن بشكل ملحوظ^{٨٤}.

ولا يقتصر دور الوالدين على تقديم الدعم العاطفي فقط، بل يشمل أيضاً المشاركة العملية في عملية تعلم الأطفال. وفيما يلي بعض الأدوار المهمة التي يجب أن يؤديها الوالدان لدعم تعلم أبنائهم^{٨٥}:

١. الدعم وتقديم التحفيز

الوالدان اللذان يقدمان دعماً إيجابياً وتحفيزاً قوياً يمكن أن يساعدوا الطفل على الشعور بثقة أكبر بالنفس والقدرة على تجاوز التحديات في التعلم. إن الثناء والتقدير المناسبين يمكن أن يشجعا الطفل على الاستمرار في التعلم بحماس.

⁸² Rizqi Aminudin, Hikmah Maulani, And Tatang Tatang, "Pentingnya Peran Orang Tua Menentukan Kualitas Belajar Anak Dalam Pelajaran Bahasa Arab," *Ad-Dhuha: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Budaya Islam* 4, No. 1 (2023): 31–39.

⁸³ Nasir, "Persepsi Mahasiswa Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab Pada Program Studi Non Pba Di Fakultas Tarbiyah Iain Parepare."

⁸⁴ Aminudin, Maulani, And Tatang, "Pentingnya Peran Orang Tua Menentukan Kualitas Belajar Anak Dalam Pelajaran Bahasa Arab."

⁸⁵ Muhammad Hasbi Et Al., *Peran Orang Tua Dalam Program Pembelajaran*, Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini (Jakarta, 2021).

٢. الشرح والمساعدة في التعلم

يمكن للوالدين أن يلعبوا دور المعلم المساعد في المنزل من خلال شرح المواد التي لم يفهمها الطفل، ومساعدته في أداء الواجبات، والإجابة عن الأسئلة التي تظهر أثناء عملية التعلم.

٣. تهيئة بيئة تعليمية مناسبة

ينبغي على الوالدين توفير بيئة تعليمية مريحة وداعمة في المنزل، مثل توفير مكان هادئ للدراسة ووسائل تعليمية كافية مثل الكتب والقرطاسية.

٤. مراقبة ومتابعة عملية التعلم

يجب على الوالدين متابعة تقدم الطفل في التعلم بانتظام. من خلال مراجعة الواجبات والدرجات التي يحصل عليها الطفل، يمكن للوالدين تقديم الإرشاد والنصائح المناسبة لتحسين نتائج التعلم.

٥. تنمية الاهتمام وحب الاستطلاع

يمكن للوالدين تشجيع اهتمام الطفل بالتعلم من خلال اصطحابه لقراءة الكتب، أو مشاهدة البرامج التعليمية، أو المشاركة في الأنشطة اللاصفية التي تحفز فضوله.

٦. أن يكونا قدوة حسنة

الوالدان اللذان يتمتعان بحب التعلم ويواصلان تطوير معارفهم يمكن أن يكونا مثلاً جيداً لأطفالهم. ومن خلال إظهار موقف إيجابي تجاه التعلم، يمكن للوالدين إلهام أطفالهم ليكونوا أكثر اجتهاداً في التعلم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن اهتمام الوالدين بتعلّم اللغة العربية لدى أبنائهم في المدرسة يُعدّ أمراً ضرورياً. ومن أوجه هذا الاهتمام^{٨٦}:

١. مساعدة الطفل على تقييم تعلمه للغة العربية، مثل تذكيره بحفظ المفردات العربية، بدءاً من أسماء الأشياء والفواكه، وصولاً إلى الأرقام.
 ٢. توفير الوسائل والمصادر التي تدعم تعلم اللغة العربية، مثل مكتب مريح للدراسة، وكتب اللغة العربية، أو صور تعرّف الطفل بالكلمات باللغة العربية.
 ٣. توفير معلم خاص للغة العربية لمساعدة الطفل بشكل مباشر في المنزل. ويمكن القيام بذلك مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع حسب الاتفاق بين الوالدين والمعلم الخاص.
 ٤. تقديم التحفيز المستمر للطفل لكي يشعر بأهمية تعلّم اللغة العربية وضرورته. لا يزال هناك العديد من الآباء الذين لا يدركون أهمية التحفيز في تعليم الطفل، في حين أن النجاح في التعلم بدون دافع قوي يُعدّ أمراً صعباً للغاية. لذلك، من المهم أن يتعاون الآباء مع المعلمين في المدرسة، وأن يناقشوا معهم تطوّر الطفل، ويساعدوه على تجاوز الصعوبات التي يواجهها خلال عملية التعلم.
- وبالتالي، فإن دور الوالدين في دعم تعلم أطفالهم، لا سيما في تعلم اللغة العربية، دور كبير وأساسي. فإذا قام الوالدان بدورهما بشكل جيد، فإن جودة تعليم الطفل ستتحسن بشكل ملحوظ، سواء من حيث المعرفة أو من حيث بناء الشخصية

⁸⁶ Kurniawan Kurniawan, "Perhatian Orang Tua Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab Peserta Didik Di Sekolah Dasar Islam Terpadu (Sdit) Smart School Makassar," *Diwan: Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab* 4, No. 2 (2018).

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ- مدخل البحث ومنهجه

البحثُ هذا يستخدمُ طريقة البحث النوعي. تم اختيار هذه الطريقة لأن الهدف الرئيس من هذا البحث هو وصف وتحليل منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم على تعلم اللغة العربية. مع التركيز على الظواهر الاجتماعية التي تحدث في بيئة المدرسة. يتيح البحث النوعي للباحث أن يستكشف فهمًا أكثر دقة وعمقًا حول كيفية رؤية الطلبة غير المسلمين ووالديهم لمادة اللغة العربية، والعوامل التي تؤثر على نظرتهم، دون الاعتماد على البيانات الإحصائية.^{٨٧} التحقيق هذا يطبق منهج دراسة الحالة، الذي يتيح للباحث إجراء تحليل مكثف لحالة واحدة جارية.^{٨٨} تهدف دراسة الحالة إلى تقديم فهم أعمق لظاهرة معينة في سياق محدد، وهو منظور الطلاب ووالديهم غير المسلمين في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو حول تعلم اللغة العربية

ب- موقع ووقت البحث

أُجري هذا البحث في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو ، التي تقع في مدينة غورونتالو، بمقاطعة غورونتالو، إندونيسيا. وقد تم اختيار هذا الموقع المدرسة الابتدائية المختبرية بجامعة الحكومية غورونتالو تُعد من المدارس التي تُدرّس اللغة العربية لطلاب من خلفيات دينية مختلفة، بما في ذلك غير المسلمين. وقد أصبحت هذه المدرسة محورًا للبحث نظرًا لسياق تعليم اللغة العربية المطبق فيها، والذي يُعد ذا صلة وثيقة بالظاهرة التي يُراد دراستها، وهي منظور الطلبة غير المسلمين تجاه تعلم اللغة العربية في إندونيسيا.

⁸⁷ A Muri Yusuf, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif & Penelitian Gabungan* (Prenada Media, 2016).

⁸⁸ Mudjia Rahardjo, "Studi Kasus Dalam Penelitian Kualitatif: Konsep Dan Prosedurnya" (2017).

وسينفذ هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية ٢٠٢٥-٢٠٢٦، بدءاً من جمع البيانات حتى تحليل نتائج البحث. وتُعتبر هذه الفترة كافية للحصول على تصور واضح حول منظور الطلبة غير المسلمين وولديهم تجاه تعلم اللغة العربية.

ج- حضور الباحث

إنَّ حضور الباحث في هذه الدراسة أمر بالغ الأهمية، حيث يقوم الباحث بدور الأداة الرئيسية في جمع البيانات. في المنهجية النوعية المستخدمة، لا يقتصر دور الباحث على جمع البيانات فحسب، بل يشارك أيضاً بشكل مباشر في الوضع محل البحث، مما يتيح له تقديم فهم أعمق للظواهر التي تجري. الباحث سيستخدم طريقة الملاحظة، المقابلات المتعمقة، والتوثيق لاستخلاص منظور الطلبة غير المسلمين وولديهم حول تعلم اللغة العربية في المدرسة المختبرية الابتدائية المختبرية بجامعة الحكومية غورونتالو. خلال هذه العملية، سيشارك الباحث بشكل مباشر مع الطلاب، وولدي الطلاب لفهم آرائهم بشأن هذه المادة الدراسية

د- مصادر البيانات

١. مصادر البيانات الأساسية

تمَّ الحصول على مصادر البيانات الأساسية مباشرة من خلال المقابلات مع الطلبة غير المسلمين، وأولياء أمورهم، وكذلك مع معلّم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية النموذجية التابعة لجامعة غورونتالو. بالإضافة إلى ذلك، تم إجراء الملاحظة لمراقبة تفاعل الطلبة غير المسلمين داخل صفوف اللغة العربية، والأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلّم، وكذلك استجابات الطلاب تجاه عملية التعلّم.

٢. مصادر البيانات الثانوية

وقد تم جمع البيانات الثانوية من وثائق مثل ملف تعريف المؤسسة، قائمة الطلبة غير المسلمين، منهاج دروس اللغة العربية، نتائج بحوث سابقة، والكتابات التي تدعم أو تعزز البيانات الأولية الموجودة.

هـ- أسلوب جمع البيانات

أسلوب جمع البيانات في هذه الدراسة المقابلة، والملاحظة، والتوثيق. فيما يلي شرح لكل من الأساليب المستخدمة:

١. مقابلة

المقابلة هي مصدر بيانات مهم في هذه الدراسة، حيث أن مصدر البيانات يأتي من البشر أو من المصادر المعلومة.^{٨٩} الباحث يجري مقابلات للحصول على البيانات من المصادر التي تم تحديدها. في هذه الدراسة، تم استخدام تقنية المقابلة العميقة، وهي عملية جمع البيانات لأغراض البحث من خلال المحادثة المباشرة بين الباحث والمصدر، مع أو بدون دليل المقابلة.^{٩٠} إجراء المقابلات سيتم مع الطلبة غير المسلمين، وأولياء أمور الطلاب، ومعلمي تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو. الهدف من هذه المقابلات هو استكشاف آرائهم حول أهمية اللغة العربية، وتجاربهم في تعلم اللغة العربية، ووجهات نظرهم حول العلاقة بين اللغة العربية والدين.

٢. الملاحظة

سيتم إجراء الملاحظة في الفصل الدراسي وأثناء أنشطة تعلم اللغة العربية. سيقوم الباحث بمراقبة التفاعل بين الطلاب والمعلم والمحتوى الذي يتم تدريسه، خاصة

⁸⁹ V Wiratna Sujarweni, "Metodelogi Penelitian," Yogyakarta: Pustaka Baru Perss (2014).

⁹⁰ Marinu Waruwu, "Pendekatan Penelitian Pendidikan: Metode Penelitian Kualitatif, Metode Penelitian Kuantitatif Dan Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Method)," *Jurnal Pendidikan Tambusai* 7, No. 1 (2023): 2896–2910.

فيما يتعلق بكيفية مشاركة الطلبة غير المسلمين في عملية التعلم. تهدف هذه الملاحظة إلى فهم جو الفصل، والأساليب التي يستخدمها المعلم، وردود فعل الطلبة غير المسلمين تجاه المحتوى الذي يتم تدريسه

٣. التوثيق

التوثيق هو سجل للأحداث التي حدثت. يمكن أن يكون التوثيق على شكل كتابات أو صور أو أعمال فنية ذات طابع تذكاري. تكون نتائج البحث التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة أو المقابلات أكثر مصداقية إذا كانت مدعومة بالوثائق التي تشمل تاريخ الحياة الشخصية، مثل الطفولة، والتعليم، ومكان العمل، والمجتمع، والسيرة الذاتية.^{٩١} في هذه الدراسة، يتم استخدام الوثائق لجمع البيانات المتعلقة، مثل خطة الدروس، المناهج الدراسية، والمواد التعليمية التي تُستخدم في تعلم اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، تشمل الوثائق أيضًا ملاحظات نتائج الملاحظة ونصوص المقابلات. ستكون هذه البيانات داعمة لتحليل منظور وتجارب الطلبة غير المسلمين في تعلم اللغة العربية. تشمل الوثائق المطلوبة خطة الدروس، المناهج الدراسية للغة العربية، ملاحظات الدروس، تقارير أو تقييمات الدروس السابقة، ومواد التعلم.

و- أسلوب تحليل البيانات

تحليل البيانات هو الجهد المبذول لتفسير وتصنيف البيانات.^{٩٢} في هذه الدراسة، استخدم الباحث التحليل غير الإحصائي لتحليل البيانات. تم تنفيذ عملية تحليل البيانات بشكل تفاعلي واستمرت بشكل متواصل حتى اكتمالها، مما يتيح تحليل البيانات بشكل شامل. استخدمت هذه الطريقة لتحليل وتفسير البيانات التي تتألف من حقائق ونتائج البحث التي لا ترتبط بالأرقام.

^{٩١} Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D)* (Bandung: Alfabeta, 2021).

^{٩٢} Rika Octaviani And Elma Sutriani, "Analisis Data Dan Pengecekan Keabsahan Data" (2019).

تم استخدام التحليل الوصفي لنموذج "مايلز وهوبيرمان" في هذه الدراسة، والذي تم تنفيذه من خلال المراحل التالية^{٩٣}:

١. جمع البيانات

للحصول على كمية البيانات المطلوبة، قام الباحث بجمع البيانات وفقًا للإرشادات التي تم إعدادها مسبقًا. وتم قراءة البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات والملاحظات والتوثيق بشكل كامل من قبل الباحث للحصول على تصور عام حول البيانات التي تم جمعها.

٢. تقليص البيانات

تم تقليص البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق دمج وتصنيف البيانات المماثلة في شكل مكتوب وفقًا لكل تنسيق. قام الباحث بتصنيف أو فرز المعلومات من البيانات ذات الصلة بأسئلة البحث. وتم تجاهل البيانات غير المهمة، بينما تم تحديد البيانات والموضوعات والأنماط المهمة.

٣. عرض البيانات

تم عرض البيانات لتسهيل فهم الباحث للمشكلات ذات الصلة وتمكينه من الانتقال إلى الخطوة التالية. وشمل عرض البيانات معالجة البيانات شبه النهائية التي تم جمعها بطريقة منظمة وواضحة. تم عرض البيانات في شكل مصفوفة تصنيف بناءً على أسئلة البحث. وتم تقسيم الموضوعات إلى مواضيع فرعية وتحديد رموزها وفقًا لنتائج المقابلات والملاحظات والتوثيق.

٤. إستنتاج

في المرحلة النهائية، قام الباحث بإستنتاج بعد قراءة الأجزاء المصنفة بالتفصيل. قام الباحث بالتعمق في المعلومات لاكتشاف الأنماط والمنظور والمعاني التي تم الكشف

⁹³ Iwan Hermawan And M Pd, *Metodologi Penelitian Pendidikan (Kualitatif, Kuantitatif Dan Mixed Method)* (Hidayatul Quran, 2019).

عنها من البيانات. وتتعلق هذه النتائج بالإجابة على أسئلة البحث المستخلصة من تحليل منظور الطلبة غير المسلمين وأولياء أمورهم حول تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

ز- صحة البيانات

اختبار صحة البيانات في البحث النوعي يشمل صدق الداخلي (إختبار المصادقية) و صدق الخارجي (النقل) و الثقة، و الموضوعية.^{٩٤} لضمان أن البيانات التي تم جمعها صحيحة ودقيقة ويمكن استخدامها كبيانات مكملة في بحث الباحث، اختار الباحث الخطوات الأربع التالية:

١. صدق الداخلي (إختبار المصادقية)

يهدف اختبار المصادقية إلى التأكد من أن نتائج البحث دقيقة وتعكس الواقع الموجود في الميدان.^{٩٥} تم تحقيق الصلاحية الداخلية في هذا البحث من خلال عدة أساليب، منها:

أ) التثليث: التحقق من صحة البيانات عن طريق استخدام مصادر بيانات متعددة، وأساليب متنوعة لجمع البيانات، وفترات زمنية مختلفة لضمان اتساق البيانات

ب) المناقشة مع المشرف الأكاديمي: تتمثل في إشراك طرف آخر لمراجعة نتائج البحث وإجراءاته بصورة نقدية. وفي هذا السياق، استعان الباحث بمشرف الرسالة بوصفه شريكاً في المناقشة العلمية.

ج) الملاحظة في الملاحظة: قام الباحث بإجراء ملاحظات مستمرة ومتعمقة في موقع الدراسة بهدف فهم سياق البحث بصورة أشمل، والحصول على بيانات أكثر دقة وشمولاً.

^{٩٤} Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D)*.

^{٩٥} Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D)*.

٢. صدق الخارجي (النقل)

تركز القابلية للنقل على مدى إمكانية تطبيق نتائج البحث في سياقات مختلفة أو مواقف مشابهة^{٩٦}. في هذا البحث، ولتعزيز القابلية للنقل، يتعين على الباحث تقديم وصف دقيق ومفصل لسياق البحث. لذلك، لكي يتمكن الآخرون من فهم البحث وإيجاد احتمالية لتوقع الأمر، يجب على الباحث تقديم تقرير منهجي وموثوق عن منظور الطلبة غير المسلمين و والديهم تجاه تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

⁹⁶ S E Nartin Et Al., *Metode Penelitian Kualitatif* (Cendikia Mulia Mandiri, 2024).

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها

المبحث الأول: منظور الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية

يعرض هذا الجزء نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتصورات الطلبة غير المسلمين على تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو، وذلك من خلال خمسة جوانب مترابطة تشمل: محتوى المادة، ومستوى الصعوبة، ووسائل التعلم، واستراتيجيات تدريس المعلم، وبيئة التعلم والتفاعل مع زملاء. وقد تم تحليل هذه الجوانب استنادًا إلى بيانات المقابلات المعمّقة، والملاحظة، والتوثيق الميداني.

١. منظور الطلبة غير المسلمين على مادة تعلم اللغة العربية

استنادًا إلى نتائج الميدان، يمكن تصنيف منظور الطلبة غير المسلمين تجاه مواد تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو ضمن جانبين رئيسيين. يركّز الجانب الأول على استجابة الطلاب لمحتوى المادة، بينما يسلّط الجانب الثاني الضوء على تجاربهم التقنية المتعلقة بمستوى صعوبة المادة. وفيما يلي تفصيل ذلك في نقطتين::

أ- منظور على محتوى المادة

يعتمد تعليم اللغة العربية في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على كتاب تدريس اللغة العربية للمدرسة الابتدائية الإسلامية الصادر عن وزارة الشؤون الدينية، وذلك بالاستناد إلى المعايير الواردة في قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٨٣ (KMA 183) لسنة ٢٠٢٠. وتُظهر نتائج البحث أن الطلبة غير المسلمين ينظرون إلى مادة اللغة العربية باعتبارها جزءًا من العلوم اللغوية ذات الطابع العالمي، أي كوسيلة للتواصل العالمي وكذلك لتوسيع آفاق المعرفة، وليس كوسيلة لنقل العقيدة الدينية الإسلامية. وقد تم تأكيد هذا التصور من خلال

تتبع تجارب تعلم الطلاب، حيث أكدوا باستمرار أن التعليم الذي يتلقونه يركز فقط على الجوانب اللغوية، مثل مفردات اللغة، ومهارات القراءة، والكتابة. كما أفاد بعضُ مُخبري البحث، صرّح آريا بأنه خلال عملية التعلم لم تكن هناك أي مناقشات تتعلق بالدين، بل كان التركيز فقط على الجوانب اللغوية: "لم يحدث ذلك أبدًا، ما يتم تعلمه هو اللغة فقط، مثل المفردات والنصوص القرآنية".^{٩٧}

وانسجامًا مع هذا التصريح، ذكرت غاوري أيضًا أن المواد التي يتم تعلمها ذات طابع عام وموجهة نحو الجوانب اللغوية، وليس نحو التعاليم الدينية: "حتى الآن، المواد التي نتعلمها تدور حول أجزاء الجسم، و(هذا/هذه) (اسم الإشارة)، والمهن، والمدينة".^{٩٨}

وبنفس المعنى الذي عبّر عنه المخبران السابقان، أكدت نيلو أن المعلم لم يقدّم أبدًا بتقديم مواد تتعلق بالدين في تعليم اللغة العربية، بل يركز باستمرار على المواد اللغوية: "لم يحدث ذلك أبدًا، فغالبًا ما يركز المعلم فقط على مواد اللغة".^{٩٩}

تُعزّز تصريحات المخبرين الثلاثة بنتائج التوثيق المتعلقة بمحتوى المواد التعليمية المستخدمة في عملية التعلم. وبناءً على تتبع المواد التعليمية المعتمدة، يتبيّن أن محتوى التعلم يميل إلى التركيز على موضوعات عامة في الحياة اليومية، مثل أعضاء الجسم، والمهن، وأسماء المدن، والتي لا تتضمن بشكل صريح مضامين عقائدية دينية. ويتضح ذلك كما هو مبين في الشكل ٤،١ الذي يعرض نموذجًا من المواد التعليمية المستخدمة في عملية التعلم.

^{٩٧} إي مادي أغوس أريا ويجايا (طالب غير مسلم في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

^{٩٨} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

^{٩٩} نيلو ليديا (طالبة غير مسلمة في الصف السادس)، مقابلة (غورونتالو، ٠٩ أكتوبر ٢٠٢٥).



الشكل ٤,١: نموذج لمواد تعليمية في عملية التعلم

ومع ذلك، كشفت نتائج تحليل الوثائق أيضاً عن معطيات لا يمكن إنكارها، إذ إنه خلف هذه الموضوعات العامة، لا يزال الكتاب الدراسي المستخدم يتضمن في الواقع نصوصاً ذات طابع إسلامي بشكل واضح نسبياً. ولا يقتصر ذلك على جزء المحادثة (الحوار) الذي يتضمن عبارات مثل التحية (السَّلَامُ عَلَيْكُمْ)، وروتين قراءة القرآن (وأنا سأقرأ القرآن)، وممارسات العبادة (وأتوضأ لصلاة التهجد)، بل يظهر أيضاً في اختيار المفردات التي تشمل أسماء أماكن ذات طابع إسلامي مثل مسجد الاستقلال ومكة المكرمة، دون أن تُرفق بتمثيل لأماكن عبادة من ديانات أخرى.

على الرغم من أن التعرض لهذه النصوص في الممارسة التعليمية يُعد محدوداً نسبياً، فإن الطلبة غير المسلمين يظلون في بعض الأحيان على تماس مع تعبيرات أو عبارات ذات طابع إسلامي في سياق الحياة اليومية داخل الصف، سواء من خلال النصوص التي يواجهونها في الكتب أو عبر مواقف التعلم بشكل عام. والمثير للاهتمام أنهم، بدلاً من إبداء الرفض، يستجيبون لذلك بموقف طبيعي ومنفتح، كما عبّرت عن ذلك راتي:

"نعم، حدث ذلك من قبل... أشعر أن الأمر عادي بالنسبة لي".^{١٠٠}

^{١٠٠} ني كيتو آيو راتي ويديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

وبالمثل مع راتي، أظهر راديت أيضًا موقفًا مشابهاً عند تواصله مع عبارات ذات طابع إسلامي في سياق التعلم:

" كان هناك نص للقراءة يتضمن عبارة السلام عليكم. الأمر عادي. لا [مشكلة]"^{١٠١}.

هذا الموقف القائم على القبول دون رفض لا يقتصر على راتي وراديت فحسب، بل يظهر أيضًا بشكل متسق لدى الطلاب الآخرين. وبناءً على مزيد من التتبع، يعترف الطلاب بأنه عندما يواجهون أحياناً نصوصاً أو عبارات ذات طابع إسلامي، فإنهم لا ينظرون إليها باعتبارها جزءاً من التعاليم الدينية، بل يتعاملون معها كجزء من مواد تعلم اللغة بشكل عام. ويُعزّز هذا الإقرار من قبل الطلاب بالأدلة التوثيقية كما هو موضح في الشكل ٤,٢ الذي يعرض مثلاً على نص ذي طابع إسلامي وكذلك مفردات تتعلق بأماكن العبادة الواردة في الكتاب الدراسي.



الشكل ٤,٢: نموذج لنص ذي طابع إسلامي ومفردات أماكن العبادة في الكتاب الدراسي

وتتوافق استجابات الطلاب المحايدة مع ما أفاد به معلم المادة. فقد أكد في شرحه أنه على الرغم من أن الكتاب الدراسي المستخدم يتضمن طابعاً إسلامياً واضحاً، فإنه لم يتم بإجراء أي تعديل أو تغيير على محتواه، حيث يتلقى جميع الطلاب الكتاب نفسه بالنصوص ذاتها. غير أنه داخل الصف يقوم بتكييف طريقة تدريسه، إذ غالباً ما يتم تجاوز أجزاء الحوار

^{١٠١} إي غوستي راديتيا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

التي تتضمن تعابير إسلامية، وذلك خصوصاً لمراعاة محدودية قدرة الطلاب على قراءة النصوص العربية الطويلة. وفي هذا السياق، أوضح المعلم قائلاً:

أحياناً لا أستخدم قسم الحوار لأن بعض الطلاب لم يتمكنوا بعد من قراءة النصوص الطويلة لذلك أركز على المفردات فالمفردات لا يزال بإمكانهم قراءتها أما إذا وصلنا إلى الحوار فإنهم لا يستطيعون ذلك لذلك فإن الطلبة غير المسلمين يتبعون مباشرة الطلاب الذين لم يتمكنوا من القراءة".^{١٠٢}

أما فيما يتعلق بالمفردات ذات الطابع الديني التي لا بد من تدريسها وفقاً لمتطلبات الكتاب، مثل المفردات المرتبطة بعبادة صلاة التهجد، والصيام، وكذلك أسماء الأماكن ذات الطابع الإسلامي مثل مسجد الاستقلال ومكة المكرمة، فإن المعلم يشرحها في حدود المعرفة العامة فقط. حيث تُقدّم هذه الكلمات بوصفها مفردات للحفظ ومعرفة لغوية بحتة، دون التطرق إلى ممارستها أو معانيها الدينية بشكل معمّق. ويقوم المعلم بهذه الخطوة عن قصد، في إطار الحفاظ على بيئة تعلم شاملة ومريحة لجميع الطلاب داخل الصف، بغضّ النظر عن خلفياتهم الدينية.

استناداً إلى عرض البيانات السابقة يمكن فهم أنه على الرغم من احتواء الكتاب الدراسي على مضامين ذات طابع إسلامي فإن المعلم يقوم في التطبيق العملي بتكييف طريقة تدريسه بحيث تظل هذه المادة مقبولة بصورة محايدة لدى الطلبة غير المسلمين ولا تُفهم هذه المضامين الدينية على أنها نقل مباشر للتعاليم الدينية لأن تنفيذها داخل الصف يركّز أساساً على إتقان اللغة في سياقها.

^{١٠٢} عبيد الرحمن علي (معلّم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

ب- منظور على مستوى صعوبة المادة

على الرغم من أن الطلاب أظهروا تقبلاً جيداً لمحتوى المادة، فإن وضعاً مختلفاً يظهر عند النظر في تجارب تعلمهم من الناحية العملية. إذ تُظهر وجهات نظر الطلبة غير المسلمين حول مستوى صعوبة تعلم اللغة العربية وجود فروق ملحوظة بين القدرة على الحفظ الشفهي وبين مهارات القراءة والكتابة. في يُظهر الطلاب حماساً كبيراً للغاية. ويعترف الطلاب بأن نشاط تذكر معاني الكلمات باللغة العربية يُعد من أخف أجزاء المادة وأكثرها متعة وسهولة في الإتقان. ويتجلى هذا الاهتمام الكبير بمادة الحفظ بوضوح من خلال تصريح غاوري التي أقرت بأنها قد حفظت عدداً من المفردات الأساسية بدقة إلى حدٍ ما، حيث قالت:

" لمادة التي أتذكرها هي عن أعضاء الجسم، و(هذا/هذه) (اسم الإشارة)، والمهن، والمدينة. لقد حفظت أكثر من ١٠ مفردات حول ذلك، لأنني أحب الحفظ كثيراً".^{١٠٣}

وبالمثل مع غاوري، أكدت راتي الأمر ذاته. فعند سؤالها عن مدى إتقانها لمفردات اللغة العربية، ذكرت أنها قد حفظت عشرة مفردات أو أكثر:

" نعم، لقد حفظنا بالفعل. نعم أستاذ، حفظنا أكثر من ١٠ مفردات لأن الحفظ سهل".^{١٠٤}

وبالمثل، أقرت نيلو بأنها قد أتقنت عدداً من المفردات لا يختلف كثيراً:

" حوالي ١٠ مفردات أو أكثر قد حفظتها".^{١٠٥}

وقد تعززت تصريحات هؤلاء المخبرين بنتائج ملاحظة الباحث في الميدان. إذ إن إتقان المفردات لم يقتصر على الاعتراف الشفهي فحسب، بل ثبت أيضاً في التطبيق العملي داخل

^{١٠٣} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٠٤} ني كينيو آيو راتي ويديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٠٥} نيلو ليديا (طالبة غير مسلمة في الصف السادس)، مقابلة (غورونتالو، ٠٩ أكتوبر ٢٠٢٥).

الصف. فعلى سبيل المثال، استطاعت نيلو ذكر عدد من المقابلات اللفظية بشكل صحيح مثل مكتب، كرسي، قلم، معلّم، مدرسة. كما تمكنت من نطق الأعداد الأساسية في اللغة العربية بدقة ووضوح ملحوظين.

ومع ذلك، فإن سهولة الحفظ هذه تقابلها صعوبة واضحة عندما يُواجه الطلاب جانب الكتابة (الكتابة). إذ يواجه الطلاب تحديات كبيرة نتيجة الاختلاف الجوهرى بين نظام الكتابة في اللغة العربية والأبجدية اللاتينية التي يستخدمونها يوميًا. كما أن الاعتياد على كتابة الحروف اللاتينية يؤثر بشكل كبير على كيفية تفهمهم، ويتجلى ذلك في ميلهم إلى كتابة النصوص العربية من اليسار إلى اليمين، وهو ما يخالف قواعد الكتابة العربية التي ينبغي أن تكون من اليمين إلى اليسار. وقد عبّر آريا مباشرة عن هذه الصعوبة بقوله:

"الكتابة وحروفها هي الأصعب.. فالكتابة (باللغة العربية) عندما يُطلب منا تدوينها غالبًا ما تتعب يدي".^{١٠٦}

وبالإضافة إلى صعوبة اتجاه الكتابة، فإن التحدي الآخر الذي غالبًا ما يسبب الارتباك هو قواعد وصل الحروف الهجائية. وقد أوضح راديت أنه لم يتمكن بعد من وصل الحروف بشكل مستقل، ولا يزال يعتمد بشكل كبير على الأمثلة البصرية المتاحة:

"لا أستطيع وصل الحروف، يجب أن أنظر إلى السبورة مباشرة أولًا، ثم أتابع".^{١٠٧}

وقد تم توثيق حالة صعوبة الكتابة هذه أيضًا من خلال الملاحظة المباشرة للباحث داخل الصف، كما هو موضح في الشكل ٤،٣ الذي يعرض عملية قيام الطلبة غير المسلمين بإنجاز مهمة كتابة نص باللغة العربية.

^{١٠٦} إي مادي أغوس أريا ويجايا (طالب غير مسلم في الصف الرابع)، مقابلة (غورونثالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٠٧} إي غوستي راديتيا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غورونثالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)



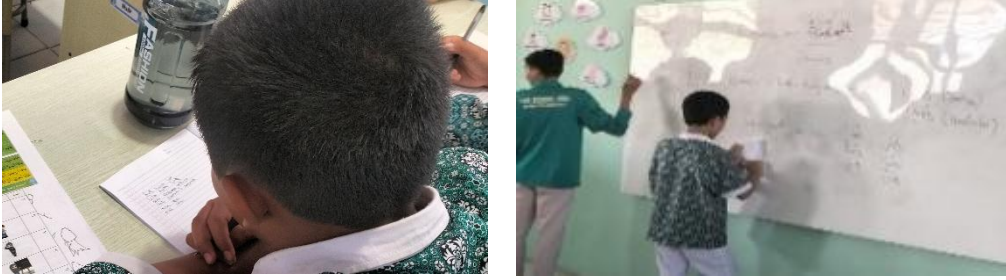
الشكل ٤,٣ : طلاب غير مسلمين أثناء كتابة نص باللغة العربية

وتستمر هذه الصعوبة في جانب القراءة حيث يُظهر الطلاب اعتمادًا كبيرًا على النقل بالحروف اللاتينية فعلى سبيل المثال اعترف راديت بصراحة أنه لا يستطيع بعد قراءة النص العربي المتصل ويعتمد بشكل كبير على المساعدة بالنص اللاتيني حيث قال:

"إذا لم تكن هناك كتابة لاتينية فأنا لا أفهم أما إذا وُجدت فهي التي تساعدني وهذا الأمر صعب إذا لم تكن هناك حروف لاتينية".^{١٠٨}

كما يعاني طلاب آخرون، مثل غاوري وراقي، من اعتماد مماثل. إذ صرّحت كلتاها أنهما لا تستطيعان قراءة النصوص العربية دون وجود مساعدة بالنص اللاتيني. وقد عززت نتائج الملاحظة الصفية هذه المعطيات، حيث بدا أن الطلاب يتابعون سير التعلم بسهولة أكبر عندما يوفّر المعلم دعماً بصرياً في شكل كتابة صوتية بالحروف اللاتينية على السبورة، كما هو موثق في الشكل ٤,٤ الذي يعرض المعلم أثناء تدوين الترجمة الصوتية اللاتينية خلال عملية التعلم.

^{١٠٨} إي غوستي راديتيا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غورونفالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)



الشكل ٤،١: استخدام ي من قبل المعلم والطلاب في تعلّم اللغة العربية

استناداً إلى العرض السابق، يمكن ملاحظة أن تصورات الطلبة غير المسلمين تجاه مستوى صعوبة مادة اللغة العربية تنقسم إلى اتجاهين مختلفين. فالمواد التي تركز على المهارات الشفوية والحفظ (المفردات) تُعد سهلة جداً وقادرة على إثارة الحماس في التعلم. في المقابل، تُعتبر المواد التي تتطلب مهارات القراءة (القراءة) والكتابة (الكتابة) تحدياً كبيراً. وترجع هذه الصعوبة بشكل أساسي إلى الاختلاف الجوهري في نظام الكتابة، وليس إلى عدم تقبّل الطلاب للغة نفسها. وهذا ما يجعل استخدام الترجمة الصوتية بالحروف اللاتينية ضرورة، لتمكين الطلبة غير المسلمين من متابعة عملية التعلم بشكل جيد.

٢. منظور الطلبة غير المسلمين على وسائل تعليم اللغة العربية

لا يقتصر تنفيذ تعليم اللغة العربية في الصف على الاعتماد على الكتاب المدرسي المطبوع فقط. ففي دعم احتياجات تعلم الطلاب، يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من وسائل التعلم، مثل السبورة، ومكبرات الصوت، ومقاطع الفيديو، والتلفاز الذكي (Smart TV)، وعروض (PowerPoint)، والهواتف المحمولة، وحتى الألعاب التعليمية. وفيما يتعلق بتنوع هذه الوسائل التي يقدمها المعلم، فإن الطلبة غير المسلمين لديهم عمومًا تصورات واستجابات إيجابية للغاية. فبالنسبة لهم، تلعب هذه الوسائل دوراً مهماً جداً في تعزيز الشعور بالراحة وإضفاء الحيوية على أجواء الصف.

على سبيل المثال، أعربت نيلو عن إعجابها باستخدام جهاز العرض والهواتف المحمولة في التعلم، خاصة لأن الهاتف يتيح لها الوصول إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي (AI) للمساعدة في ترجمة المواد:

"أحب عندما نتعلم باستخدام جهاز العرض والهاتف... أما الهاتف فلأنه يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي ومن خلاله أستطيع الترجمة." ^{١٠٩}

كما عبّرت راتي عن الاهتمام نفسه، حيث ذكرت بشكل صريح إعجابها باستخدام مقاطع الفيديو والألعاب التعليمية في تعلم اللغة العربية:

"أنا أحب وجود الألعاب واستخدام وسائل الفيديو في تعلم اللغة العربية." ^{١١٠}
وبالمثل مع راتي، أكد آريا أيضاً أنه يستمتع كثيراً بالتعلم عندما يتم إدراج الألعاب التعليمية ضمن الدرس:

"ما أحبه هو عندما يتم إدخال الألعاب التعليمية أثناء التعلم." ^{١١١}

كما تم توثيق حماس الطلاب لاستخدام الوسائط السمعية البصرية والأجهزة الذكية في التعلم من خلال ملاحظات الباحث في الميدان، كما هو موضح في الشكل ٤,٥ الذي يعرض استخدام المعلم للوسائط السمعية البصرية واستخدام الطلاب للأجهزة الذكية في عملية تعلم اللغة العربية.

^{١٠٩} نيلو ليديا (طالبة غير مسلمة في الصف السادس)، مقابلة (غورونتالو، ٠٩ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١١٠} ني كيتو آيو راتي ويديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١١١} إي مادي أغوس أريا ويجايا (طالب غير مسلم في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥).



الشكل ٤,٥: استخدام الوسائط التعليمية السمعية البصرية من قبل المعلم، واستخدام الهاتف المحمول من قبل الطلاب في تعلّم اللغة العربية

على الرغم من أن هذه الوسائل المختلفة تُعد مفيدة ومحبوبة لدى الطلاب، فإن نتائج الدراسة تشير إلى وجود اختلاف في طرائق استيعاب المعلومات بينهم. فعلى سبيل المثال، يشعر راديت بعدم الارتياح عند استخدام مقاطع الفيديو بسبب بعض الجوانب التقنية في عرضها، إذ اشتكى من أن الانتقال البصري في الفيديو يكون سريعاً جداً، مما يشتت تركيزه عند محاولة الفهم والحفظ. كما أقرّ بأنه يفهم المادة بشكل أسرع عندما يستخدم المعلم وسائل ثابتة مثل السبورة، حيث تُعد هذه الوسيلة التقليدية أكثر فاعلية بالنسبة له لأنها تتيح وقتاً أطول لاستيعاب المادة بعمق. وقد قال راديت:

"أفهم بسرعة عندما يستخدم المعلم السبورة، أما الفيديو فانتقاله سريع جداً، وعندما أبدأ بالحفظ تختفي المادة فجأة، بينما في السبورة تبقى لفترة أطول".^{١١٢}

وعلى خلاف راديت، ترى غاوري أن استخدام وسائط الفيديو يظل سهل الفهم. وعلى الرغم من أن عرض الفيديو يكون أحياناً سريعاً، فإن ذلك لا يُشكّل عائقاً كبيراً، لأن المعلم عادةً ما يعيد تشغيله. كما أظهرت غاوري موقفاً أكثر مرونة تجاه مختلف أنواع الوسائط، إذ تشعر بالراحة في التعلم سواء عبر الوسائط الديناميكية مثل الفيديو أو الوسائط الأكثر ثباتاً مثل السبورة:

^{١١٢} إي غوستي راديّتا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غورونثالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

" أحيانًا (يُدرّس المعلم باستخدام) السبورة والفيديو... وإذا كان الفيديو سريعًا، فعادةً ما يقوم المعلم بإعادته. "١١٣

يعكس هذا الاختلاف في التفضيلات بين راديت وغاوري تنوّع أساليب التعلم لدى الطلبة غير المسلمين. وقد تعزّز هذا الاستنتاج من خلال نتائج الملاحظة الميدانية التي أظهرت قدرة المعلم على تكيف استخدام الوسائل التعليمية بمرونة لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة. إذ لا يعتمد المعلم على نوع واحد من الوسائط، بل يقوم بمزج عدة وسائل بشكل متناوب وفقًا للحاجة، مثل استخدام التلفاز الذكي ومكبرات الصوت لعرض مواد القواعد اللغوية كالضمير، ثم الانتقال إلى السبورة لتعزيز فهم الطلاب، كما هو موثّق في الشكل ٤,٦ التالي.



الشكل ٤,٦ : استخدام التلفاز الذكي والسبورة في تعليم اللغة العربية

إلى جانب جذب اهتمام الطلاب وخلق أجواء صفية ممتعة، يؤدي استخدام الوسائط دورًا عمليًا في التغلب على صعوبات الطلاب في قراءة النصوص العربية. فعلى سبيل المثال، تُعد عروض PowerPoint وسيلة داعمة فعّالة للغاية، إذ إن كل مفردة عربية تُعرض تكون مرفقة بنص مُحوّل إلى الحروف اللاتينية. وقد أكد معلم المادة هذه الفائدة بشكل مباشر بقوله:

" يستخدم المعلم وسيلة عروض PowerPoint (PPT) ، وتكون الشرائح مرفقة بالنص اللاتيني. "١١٤

^{١١٣} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١١٤} زيكوران آدم (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)

إلى جانب الاستفادة من الوسائط القائمة على التكنولوجيا، يُظهر المعلم أيضًا إبداعًا من خلال تقديم وسائل تعليمية ملموسة في عملية التعلم. فعند تدريس مفردات تتعلق بالنقود، على سبيل المثال، أحضر المعلم نموذجًا حقيقيًا يتمثل في أوراق نقدية من الريال السعودي لعرضها مباشرة على الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، استخدم المعلم وسائل بسيطة مثل قصاصات ورقية تحتوي على مفردات، ليقوم الطلاب بترتيبها وتكوين كلمات كاملة. هذا الأسلوب لا يساعد الطلاب على فهم المادة بشكل أكثر سياقية فحسب، بل يعزز أيضًا من مشاركتهم النشطة في عملية التعلم.

استنادًا إلى عرض البيانات أعلاه، تُظهر هذه النتائج أن تصورات الطلبة غير المسلمين تجاه وسائل تعلم اللغة العربية تميل إلى الإيجابية، وأن لهذه الوسائل دورًا مهمًا في دعم تجربتهم التعليمية. فالوسائط لا تُعد مجرد أدوات مساعدة، بل تُنظر إليها أيضًا كوسائل قادرة على تعزيز الراحة، وزيادة الاهتمام، ورفع مستوى مشاركة الطلاب في التعلم. ومع ذلك، فإن هذه التصورات ليست موحدة تمامًا، إذ توجد اختلافات في كيفية استجابة الطلاب لاستخدام الوسائط، خاصة بين الوسائط الديناميكية والثابتة. فبعض الطلاب يشعرون بأنهم يستفيدون أكثر من الوسائط التي تتيح وقتًا أطول لفهم المادة، في حين يستطيع طلاب آخرون متابعة التعلم حتى مع الوسائط الأسرع، بدعم من المعلم. لذلك، فإن مرونة المعلم في اختيار وتوظيف مزيج من الوسائط التعليمية تُعد عاملًا مهمًا في تلبية تنوع احتياجات التعلم لدى الطلبة غير المسلمين، بما يضمن سير عملية التعلم بشكل شامل وفعال.

٣. منظور الطلبة غير المسلمين على استراتيجيات تدريس مدرسي اللغة العربية

إلى جانب عاملي المادة ووسائل التعلم، تتأثر تصورات الطلبة غير المسلمين تجاه تعلم اللغة العربية بشكل ملحوظ باستراتيجيات التدريس التي يعتمد عليها المعلم داخل الصف. وتُظهر نتائج البحث أن الطلبة غير المسلمين يقدّمون عمومًا تقييمًا إيجابيًا للغاية لأسلوب التدريس، ويتجلى ذلك في أربعة جوانب رئيسية: السلوك الشخصي الدافئ والممتع للمعلم، واستراتيجيات

التكّيف التي تستجيب لصعوبات الطلاب، والمعاملة العادلة دون تمييز، وتطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة ومبتكرة. وبشكل عام، ينظر الطلاب إلى معلم اللغة العربية على أنه شخصية ودودة، صبورة، وغير جامدة، مما يجعلهم يشعرون بالراحة أثناء متابعة التعلم. وقد عبّرت راتي عن انطباعها تجاه المعلم من خلال ذكر بعض الصفات الإيجابية التي لمستها خلال عملية التعلم، حيث قالت:

" لأن المعلم طيب و يتمتع بروح الدعابة قليلاً... وهو طيب وصبور." ^{١١٥}

وأعربت نيلو عن أمرٍ مشابه، حيث شعرت بأن أسلوب تدريس المعلم لا يجعلها تشعر بالملل أبداً، بل يساعدها على متابعة تعلم اللغة العربية بشكل جيد:

" المعلم يدرّس بطريقة لا تُشعر بالملل ويسهل عليّ فهمها. كما أنني أستطيع تعلم اللغة العربية." ^{١١٦}

وقد أسهمت هذه الشخصية التربوية الداعمة في تغيير تصورات الطلاب، بحيث لم يعودوا يرون أن اللغة العربية مادة صعبة المتابعة. كما يتجلى سلوك المعلم التكيفي في استعداده لتقديم المساعدة بشكل فردي عندما يواجه الطلاب صعوبات. فقد أوضحت راتي أن المعلم يمنح مرونة في الكتابة من خلال السماح باستخدام الحروف اللاتينية كبديل عندما يواجه الطلاب صعوبة في كتابة الحروف العربية، إلى جانب استعداده الدائم لإعادة الشرح:

" نحن عادةً كطلاب غير مسلمين نكتب العربية الموجودة على السبورة مع الحروف اللاتينية، والمعلم أيضاً يساعدنا كثيراً عندما نواجه صعوبة." ^{١١٧}

كما عاشت غاوري تجربة مماثلة، حيث ذكرت أن مساعدة المعلم لا تقتصر على شرح المادة، بل تشمل أيضاً الإرشاد أثناء الاختبارات عندما كانت لا تزال تواجه صعوبة في قراءة الحروف الهجائية:

^{١١٥} ني كيتو أبو راتي وبيديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

^{١١٦} نيلو ليديا (طالبة غير مسلمة في الصف السادس)، مقابلة (غورونتالو، ٩ أكتوبر ٢٠٢٥).

^{١١٧} ني كيتو أبو راتي وبيديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

"نعم، تتم مساعدتنا، حتى أثناء الاختبار كنت لا أزال أواجه صعوبة في (ألف باء تاء)، وكان المعلم يساعدنا في شرح الأسئلة، خاصة لنا نحن الطلبة غير المسلمين".^{١١٨}

ويتوافق هذا الأسلوب الذي يتبعه المعلم في مساعدة الطلاب مع نتائج ملاحظة الباحث في الميدان، كما هو موثق في الشكل ٤,٧ التالي:



الشكل ٤,٧: مرافقة وإرشاد المعلم للطلاب داخل الصف

بالإضافة إلى ذلك، لم يشعر الطلبة غير المسلمين بوجود أي تمييز في المعاملة داخل الصف. فقد روى راديت تجربته في الصف، حيث شعر بمعاملة متساوية تمامًا:

"لم يتم التمييز أبدًا، رغم أنني هندوسي وزملائي الآخرون مسلمون، فإن المعلم لا ينظر إلى ذلك أبدًا، الجميع متساوون".^{١١٩}

إلى جانب ذلك، يقدّر الطلاب أيضًا تنوع أساليب التدريس وعدم رتابتها. وقد عبّر آريا عن ذلك، حيث يشعر بأنه يفهم الدرس بشكل أسهل عندما يُدرج المعلم ألعابًا تعليمية أثناء عرض المادة. وفي هذا السياق، أكد آريا:

"أحبه عندما يتم إدخال الألعاب التعليمية أثناء التعلم، فهذا يجعل المادة سهلة الفهم".^{١٢٠}

^{١١٨} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غوروننالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١١٩} إي غوستي راديتيا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غوروننالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٢٠} إي مادي أغوس آريا ويجايا (طالب غير مسلم في الصف الرابع)، مقابلة (غوروننالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

وقد تم توثيق استخدام أساليب التدريس المتنوعة من خلال ملاحظات الباحث، كما هو موضح في الشكل ٤,٨ الذي يُظهر مشاركة الطلاب بشكل نشط في نشاط ترتيب قطع من الحروف الهجائية لتكوين جمل، وذلك كجزء من التعلم القائم على الألعاب في عملية تعليم اللغة العربية.



الشكل ٤,٨: نشاط الطلاب في ترتيب قطع الورق التي تحتوي على الحروف الهجائية لتكوين جمل، كأحد أشكال تطبيق استراتيجية التعلم القائمة على الألعاب من قبل المعلم

تتوافق النتائج المستخلصة من الطلاب مع ما أوضحه المعلم بشأن نهج التعلم المتبع. فقد ذكر معلم اللغة العربية، زيكرا ن آدم، أنه يستخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس، من بينها استراتيجيات الاستجابة الجسدية الكلية (TPR) ومختلف الألعاب التعليمية. وأوضح أن هذه الألعاب صُممت بإدماج استراتيجيات غير مباشرة، بهدف تمكين الطلبة غير المسلمين من التعرف تدريجيًا على الكتابة العربية.

"ثم تصميم الألعاب أيضًا عمدًا باستخدام الحروف الهجائية حتى يتمكنوا من التعرف عليها... ومن دون وعي منهم يكونون قد تعلموا الحروف الهجائية، وهذه في الحقيقة كانت استراتيجية مقصودة. وحتى أولئك الذين لا يعرفون قراءة الإقرا (Iqro) أصبحوا يعرفون الحروف الهجائية وكيفية وصلها بهذه الطريقة."^{١٢١}

^{١٢١} زيكرا ن آدم (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥).

وفي السياق ذاته، يعتمد إباد الرحمن علي أيضًا على نهج يوجّه الطلاب لبناء فهمهم بشكل مستقل، وذلك من خلال ربط مادة التعلم بمواقف وسياقات قريبة من حياتهم اليومية، مع تشجيعهم في الوقت نفسه على طرح الأسئلة بشكل نشط خلال عملية التعلم.

"عادةً أشرح على السبورة أولاً، ثم يكتشفون هم بأنفسهم، وإذا لم يفهموا فإنهم يسألون، فأقوم بشرح ذلك مرة أخرى حتى يصبحوا قد فهموا".^{١٢٢}

استنادًا إلى عرض البيانات أعلاه، تشير جميع النتائج إلى أن النظرة الإيجابية لدى الطلبة غير المسلمين تجاه تعلم اللغة العربية لا تنفصل عن الكيفية التي يقدم بها المعلم نفسه داخل الصف. فقد ثبت أن الموقف الدافئ والمليء بالصبر الذي يُظهره المعلم فعال في تقليل مستوى المقاومة لدى الطلاب، في حين تعكس أشكال التكيف المختلفة، مثل استخدام الترجمة الصوتية بالحروف اللاتينية وتقديم الشرح الإضافي بشكل فردي، انحيازًا حقيقيًا من المعلم لاحتياجات تعلم الطلبة غير المسلمين .

ومن جهة أخرى، فإن المعاملة العادلة وغير التمييزية تجعل الطلبة غير المسلمين يشعرون بأن لهم مكانة متساوية مع زملائهم داخل الصف. أما استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، مثل استراتيجيات الاستجابة الجسدية الكلية (TPR) والألعاب التعليمية، فيسهم بشكل غير مباشر في مساعدة الطلاب على التعرف على الكتابة العربية بطريقة طبيعية وغير قسرية. وبذلك، فإن النهج الذي يطبقه المعلم في هذا السياق لا يقتصر على كونه استراتيجية تربوية فحسب، بل يُعد تجسيدًا عمليًا للتعليم الشامل الذي ينجح في ردم الفجوات الناتجة عن اختلاف الخلفيات الدينية داخل بيئة تعلم يسودها الانسجام والتكامل.

^{١٢٢} عبيد الرحمن علي (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

٤. منظور الطلبة غير المسلمين على بيئة التعلم والتفاعل مع الأقران المسلمين في تعلم اللغة

العربية

تلعب البيئة الاجتماعية وتفاعل الأقران دورًا مهمًا في تشكيل شعور الراحة لدى الطلبة غير المسلمين أثناء متابعة مادة اللغة العربية. وتكشف نتائج البحث أن النظام البيئي داخل الصف في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو يتميز بدرجة عالية من الشمولية. إذ لا يظهر أي تباعد أو حواجز فاصلة بين الطلاب المسلمين وغير المسلمين، بل يندمجون بشكل طبيعي، ويجلسون جنبًا إلى جنب، ويعتادون على التعاون في أنشطة التعلم اليومية. وقد لمس المبحوثون هذه الأجواء الودية بشكل مباشر. ففي السياق الأكاديمي، يشكل الأقران من الطلاب المسلمين نظام دعم يمكن الاعتماد عليه. وأقر آريا بأن زملاءهم من المسلمين يتسمون بروح التعاون ويساعدون بعضهم البعض عند مواجهة الصعوبات، كما قال آريا: "عندما لا أفهم، لا أكتفي بالسؤال عن المعلم فقط، بل غالبًا ما أسأل زملائي في الصف، وهم يساعدونني كثيرًا".^{١٢٣}

وبالمثل مع آريا، شعرت نيلو، وهي الطالبة غير المسلمة الوحيدة في صفها، بالتجربة نفسها. وعلى الرغم من كونها في موقع الأقلية، فإنها لم تشعر بالعزلة، حيث قالت:

"جميع الأصدقاء طيبون وغالبًا ما يساعدون أيضًا أثناء الحصة".^{١٢٤}

كما عبّرت غاوري عن تجربة مشابهة، مؤكدة الدور النشط للأقران في دعم عملية تعلمها. ففي الحالات التي تتأخر فيها عن الدروس، تميل غاوري إلى الاعتماد على المساعدة من البيئة الاجتماعية داخل الصف، حيث قالت:

^{١٢٣} إي مادي أغوس أريا ويجايا (طالب غير مسلم في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٢٤} نيلو ليديا (طالبة غير مسلمة في الصف السادس)، مقابلة (غورونتالو، ٩ أكتوبر ٢٠٢٥).

"إذا لم أحضر الحصة وتخلفت عن الدرس، عادةً ما أسأل زملائي في الصف، وهم كثيرًا ما يساعدونني عندما أواجه صعوبة في التعلم.." ^{١٢٥}

وقد تم توثيق هذا التفاعل الإيجابي بين الطلبة غير المسلمين وأقرانهم من خلال ملاحظات الباحث، كما هو موضح في الشكل ٤،١٠ التالي.



الشكل ٤،١٠ : تفاعل الطلبة غير المسلمين مع أقرانهم في تعلم اللغة العربية

على الرغم من أن معظم الطلبة غير المسلمين يشعرون بوجود دعم من الأقران، إلا أن هناك أيضًا تجارب تُظهر تباينًا في التصورات. فعلى سبيل المثال، ذكر راديت أنه لا يحصل على مساعدة من زميله في المقعد، حيث قال:

"لا، زميلي في المقعد لا يساعدني أبدًا، نحن ندرس كلٌّ بمفرده." ^{١٢٦}

ومع ذلك، فإن هذا التصريح لا يتوافق تمامًا مع نتائج ملاحظة الباحث داخل الصف. إذ أظهرت الملاحظات أن ثقافة التعاون لا تزال جزءًا من ديناميكيات التعلم، خاصة في أنشطة المناقشة والعمل الجماعي. كما بدا راديت نفسه مندمجًا بسهولة، ويشارك بنشاط في النقاش، ويتعاون مع زملائه المسلمين في إكمال المهام الموكلة، كما هو موثق في الشكل ٤،١١ التالي.

^{١٢٥} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غوروننالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٢٦} إي غوستي راديتيا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غوروننالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)



الشكل ٤,٥: راديت يناقش بشكل نشط مع زملائه أثناء إنجاز مهمة جماعية في مادة اللغة العربية.

في سياقات معينة، قد يلامس التفاعل بين الأقلية والأغلبية أحياناً حدود الهوية الدينية، ويتجلى ذلك في صورة فضول طفولي أو مزاح بين الأقران. في بعض المواقف، مثل أثناء جلسات الدعاء التي تُؤدى وفق الطريقة الإسلامية، اختارت راتي وآريا التزام الصمت. غير أن هذا الموقف لم يؤدِّ إلى أي شكل من أشكال التمييز، بل أسهم في فتح حوار ثقافي إيجابي. وقد روت راتي تفاعل زملائها في الصف، حيث قالت:

"عادةً بعد الدعاء كان بعض الأصدقاء يسألون: كيف تكون طريقة الدعاء في دينك يا راتي؟" ١٢٧

لكن من جهة أخرى لا تخلو هذه التفاعلات من احتكاكات بسيطة. فقد أوضحت غاوري أن بعض زملائها كانوا أحياناً يمزحون معها من خلال طلب قراءة الشهادتين. وعلى الرغم من أنها شعرت بعدم الارتياح في البداية، فإن غاوري فسّرت هذا السلوك بعقلانية ولم تعتبره شكلاً من أشكال الإكراه الديني:

"في الصف عادةً كان الأصدقاء يمزحون كثيراً بطلب قراءة الشهادة، وقد شعرت بشيء من الانزعاج، لكننا كنا نعتبره مجرد مزاح فقط." ١٢٨

^{١٢٧} ني كيتو آيو راتي وبيديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٢٨} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

تتجلى الدينامية السوسولوجية الأبرز في جانب توزيع الأدوار داخل الصف، حيث يُعد تدخل المعلم عنصراً أساسياً في تنظيم التفاعل بين الطلاب. وقد روى المعلم إباد الرحمن علي واقعة حدثت عندما كانت غاوري، بصفتها رئيسة الصف، تقوم بقيادة تحية بداية الحصّة باللغة العربية. وفي تلك اللحظة، تمّ التساؤل حول هويتها الدينية من قبل بعض الطلاب من الأغلبية. واستجابةً لذلك، تدخل المعلم فوراً بدور الوسيط، حيث قال:

"قال بعض الطلاب: يا أستاذ إنها هندوسية. فقممت بتوضيح الأمر أو تقديم النصح بأن لا مشكلة في أن تقود غاوري، لأن هذه لغة عربية، وهي لغة تواصل يمكن تعلمها من قبل جميع الفئات." ١٢٩

وقد أسهم هذا التوجيه المباشر في إزالة حالة الالتباس لدى الطلاب المسلمين وتعزيز وعيهم بقيم الشمولية. ونتيجة لذلك، فإن هذا القبول الاجتماعي من المعلم والأقران جعل الطلبة غير المسلمين يشعرون بأن مكانتهم معترف بها على قدم المساواة.

استناداً إلى عرض البيانات السابقة، يتضح أن التفاعل بين الطلاب داخل صف اللغة العربية يسير بشكل ديناميكي ومنفتح. إذ إن وجود الطلبة غير المسلمين ضمن الأغلبية لم يُنتج أي شكل من أشكال الإقصاء، بل أسهم في تعزيز الوعي بأهمية التعاون المتبادل في الجوانب الأكاديمية. وعلى الرغم من أن الاختلاف الديني يظهر أحياناً في شكل مزاح أو فضول طفولي، إلا أن ذلك لم يؤثر على الراحة النفسية للتلاميذ من الأقلية. علاوة على ذلك، يخلص الباحث إلى أن الحفاظ على هذه الحالة من الانسجام الاجتماعي يتأثر بشكل كبير بحساسية المعلم بوصفه وسيطاً. إذ إن تدخل المعلم السريع في تصحيح سوء الفهم لدى الطلاب المسلمين بشأن حق رئاسة الصف يثبت أن دور المربي يعد عنصراً حاسماً في ضمان إدراك الطلبة غير المسلمين وقبولهم بشكل متساوٍ من قبل أقرانهم.

^{١٢٩} عبيد الرحمن علي (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

المبحث الثاني: منظور والدي الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو على ضوء نظرية التفاعلية الرمزية

إلى جانب منظور الطلاب، تناولت هذه الدراسة أيضًا كيفية نظر والدي الطلبة غير المسلمين إلى تعلّم اللغة العربية وتفسيرهم له في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو. وقد تم تحليل منظور والدي الطلاب من خلال أربعة جوانب رئيسية، وهي: الاستجابة لسياسة تعلّم اللغة العربية، وتفسير اللغة العربية كمادة دراسية، وأثر تعلّم اللغة العربية على الطفل، وأشكال الدعم التي يقدّمها والدي الطلاب. وقد تم استكشاف هذه الجوانب الأربعة من خلال مقابلات معمّقة مع ثلاثة من والدي الطلبة غير المسلمين.

١. استجابة والدي الطلاب على سياسة تعلّم اللغة العربية

استنادًا إلى نتائج المقابلات مع ثلاثة من والدي الطلبة غير المسلمين في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو، تبين وجود تباين في المعرفة المسبقة بوجود مادة اللغة العربية ضمن المنهاج الدراسي. فقد كان بعض المبحوثين، مثل ماما غاوري وماما راديت، على علم بوجود هذه المادة قبل عملية التسجيل. في حين أن ماما ديتا لم تعلم بذلك إلا بعد قبول طفلها رسميًا في المدرسة. ويشير هذا الاختلاف إلى تباين في الوصول إلى المعلومات، إلا أنه لم يؤدّ إلى ظهور أي مقاومة تجاه سياسة المدرسة.

بغضّ النظر عن اختلاف توقيت المعرفة، أظهر جميع المبحوثين استجابة تعاونية وتكيفية تجاه سياسة تعلّم اللغة العربية. وقد أبدت والدّة راديت، التي كانت على علم منذ البداية، موقفًا منفتحًا بشكل صريح بقولها:

"استجابتي كانت إيجابية، لأن طفلي يمكنه تعلّم لغة أخرى إلى جانب اللغة

الإندونيسية".^{١٣٠}

^{١٣٠} ني مادي ويديناني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).

علاوةً على ذلك، قامت والدّة راديت بدورٍ فاعلٍ في توعية راديت داخل المنزل بأنّ اللغة العربية مفيدةٌ لمستقبله، وهو ما يدلّ على أنّ الموقف الإيجابي الأولي لم يتوقّف عند مستوى القبول السلبي، بل تطوّر إلى مشاركةٍ نشطةٍ في تشكيل توجّه الطفل نحو التعلّم. تعكس هذه العبارة وجود توجّهٍ نفعيٍ في النظر إلى المنهاج، حيث تُوضَع اللغة العربية بوصفها إضافةً للكفاءة اللغوية، لا عبئًا أو تهديدًا للهوية. ويظهر موقف مماثل أيضًا لدى والدّة غاوري، التي تضع سياسة تعلّم اللغة العربية ضمن إطار النتائج المنطقية لاختيار مؤسسة تعليمية معيّنة، كما قالت:

"لأنّنا ضمن المنهاج ومن سياسات المدرسة، فنحن نتبعها فقط. لأننا منذ البداية اخترنا الالتحاق بهذه المدرسة. وليس في ذلك خطأ أيضًا أن يستفيد طفلي من هذه المعرفة." ١٣١

تشير هذه العبارة إلى أن تقبّل المنهاج لا يتسم بالسلبية، بل يُعدّ شكلاً من أشكال التكيف الواعي مع النظام التعليمي الذي تم اختياره مسبقًا. أما في حالة والدّة ديتا، فقد تمثلت الاستجابة الأولية في شعور بالدهشة، سواء لديها أو لدى طفلها، لا سيما لعدم وجود تجربة سابقة مع اللغة العربية. وقد عبّرت عن ذلك بقولها:

"في البداية، أي مادة دراسية جديدة لا بد أن تُفاجئ، خاصةً أننا لم نكن نعرفها من قبل، لذلك شعرنا بالدهشة؛ ديتا أيضًا تفاجأت، وأنا كذلك... فقلتُ لها: بما أن ذلك من دروس المدرسة، فلا بدّ من تعلّمه شيئًا أم أيّنا." ١٣٢

يشير تصريح والدّة ديتا إلى وجود عملية تكيف معرفي وانفعالي في مواجهة سياسة المنهج الجديد، حيث يتم في نهاية المطاف وضع اللغة العربية في إطار المتطلبات الأكاديمية التي يجب خوضها مثلها مثل باقي المواد الدراسية، وليس بوصفها تهديدًا للهوية الدينية.

^{١٣١} ديورا آير بورناواتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١٣٢} ني واين سرييانتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

ويمكن فهم هذا التفاعل التعاوني من جانب الوالدي بصورة أعمق من خلال توضيح المعلم لخلفية سياسة تدريس اللغة العربية في هذه المدرسة. فقد أكد إباد الرحمن علي أن وجود مادة اللغة العربية في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو ليس سياسة مستقلة بذاتها، بل هو جزء لا يتجزأ من هوية المدرسة ثنائية اللغة (bilingual branding) التي تم اعتمادها منذ البداية:

"بشكل مؤكد يمكن القول إن ذلك يعود إلى أن مضي المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو هذه تمتلك هوية ثنائية اللغة. وكما ذكر مدير المدرسة، فإن ثنائية اللغة لا تقتصر على الإنجليزية والإندونيسية فقط، بل تشمل أيضًا اللغة العربية، ويمكن أن تشمل اللغات المحلية أيضًا. ولذلك فإن وجود مادة اللغة العربية مرتبط بهذا البرنامج الخاص بالهوية الثنائية." ١٣٣

وقد أكد زيكرا ن آدم هذا الأمر، مضيفًا أن وجود اللغة العربية في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو قد استمر منذ فترة طويلة، ويُعد أحد أبرز عناصر التميز التي تميز هذه المدرسة عن المدارس المختبرية الأخرى:

"بسبب هوية المدرسة، فإن اللغة العربية في مدرسة المختبر موجودة منذ فترة طويلة، تقريبًا منذ عام ٢٠١٥... أما المدارس المختبرية الأخرى فلا توجد فيها مادة اللغة العربية، بل تقتصر على اللغة الإنجليزية والتحفيظ." ١٣٤

توضيح المعلمين المذكورين أعلاه يوضح أيضًا سبب تقبّل أولياء أمور الطلبة غير المسلمين لهذه السياسة بشكل تعاوني؛ إذ إن اللغة العربية في هذه المدرسة لا تُقدّم كمحتوى ديني مفروض، بل كجزء من الهوية الأكاديمية وبرنامج التميز الخاص بالمدرسة، وهو أمر يكون معروفًا منذ بداية عملية قبول الطلاب.

^{١٣٣} عبيد الرحمن علي (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٣٤} زيكرا ن آدم (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)

بشكل عام، تُظهر هذه النتائج أن استجابات والدي الطلبة غير المسلمين تجاه سياسة تعلّم اللغة العربية لا تتسم بمقاومة أيديولوجية، بل تتجلى في مواقف تعاونية وعقلانية وتكيفية. وتُعزّز الاقتباسات أعلاه أن هذا القبول ينطلق من وعيهم بموقعهم كجزء من النظام التعليمي الذي اختاروه، وكذلك من توجيههم نحو الفوائد التعليمية لنمو الطفل. وبذلك، يمكن قبول سياسة تعلّم اللغة العربية في هذه المدرسة الشاملة بوصفها جزءًا مشروعًا من النظام الأكاديمي، ولا تُعدّ إشكالية بالنسبة لوالدي الطلاب من الخلفيات الأقلية.

٢. تصوّرات والدي الطلبة غير المسلمين تجاه اللغة العربية

تُظهر نتائج الباحث في الميدان أن والدي الطلبة غير المسلمين لديهم تصوّر عقلائي للغاية تجاه مادة اللغة العربية. فقد فصل جميع المبحوثين الثلاثة بشكل واضح بين هوية اللغة العربية بوصفها مجرد أداة دينية حصرية، ونظروا إليها وظيفيًا باعتبارها وسيلة للتواصل العالمي ومعرفة علمية بحتة. وكما عبّرت والدّة غاوري، التي وضعت هذه اللغة على قدم المساواة مع اللغات الأجنبية الأخرى، بقولها:

"نعم، غالبًا ما تُعتبر لغةً دينية. لكن في رأيي، الأهم هو الاستفادة من جانبها المعرفي. فهي مثل سائر اللغات الأجنبية الأخرى، كالماندرين أو الإنجليزي." ١٣٥

تشير هذه العبارة إلى وجود محاولة لإزالة الطابع القدسي بشكل جزئي، حيث لا تزال اللغة العربية تُعترف بارتباطها بالدين، لكنها لا تُفهم بوصفها حكرًا حصريًا على فئة معينة. بل يُعاد تموضعها باعتبارها جزءًا من معرفة منفتحة وشاملة. وقد عبّرت والدّة راديت عن رؤية مماثلة، مؤكدةً البعد العالمي للغة العربية، حيث قالت:

"في رأيي، هي مهمة، لأن اللغة العربية تُعدّ من اللغات العالمية أو الدولية... نعم، فهي لغة تواصل مثلها مثل اللغات الأجنبية الأخرى." ١٣٦

^{١٣٥} ديورا آيو بورناواتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١٣٦} ني مادي ويدنياني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).

يُظهر هذا تصوّر أن اللغة العربية تُفهم ضمن إطار اللغة الدولية التي تمتلك قيمة استراتيجية في التواصل العابر للثقافات. وبذلك، لم تعد توجهات والدي الطلاب مقتصرة على البعد الرمزي الديني، بل تحوّلت نحو القيمة الأدائية للغة في السياق العالمي. وفي الوقت نفسه، قدّمت والدّة ديتا تصوّرًا أكثر تطبيقية من خلال إبراز الفائدة العملية للغة العربية خارج الإطار الديني، حيث قالت:

"أما من حيث كونها لغة دينية، فلا يمكن إنكار ذلك، لأن اللغة العربية المذكورة بالفعل في الكتاب المقدس. ومع ذلك، فإن هذا الأمر لا يشكّل مصدر قلق لنا عندما يتعلّم طفلنا اللغة العربية. وأرى أن اللغة العربية يمكن استخدامها أيضًا لأغراض أخرى. فعلى سبيل المثال، مضيفات الطيران، ليس جميعهن من المسلمات، ومع ذلك يحتجن إلى إتقان اللغة العربية. لذا، يمكن استخدام اللغة العربية ليس فقط لتعلّم الدين الإسلامي".^{١٣٧}

تشير هذه العبارة إلى أنه على الرغم من الاعتراف بالبعد الديني للغة العربية، فإن ذلك لا يشكّل عائقًا أمام تعلّمها. بل على العكس، تُفهم اللغة العربية بوصفها كفاءة وظيفية ذات صلة بعالم العمل والاحتياجات العملية في المستقبل.

ومن المثير للاهتمام أن هذا الفهم المماثل وجد أيضًا بشكل مستقل لدى الطلبة غير المسلمين داخل الصف. ويظهر ذلك أن التصور الشمولي للغة العربية يظهر بشكل متسق على مستويين مختلفين من المخبرين الوالدي والطلاب رغم اختلاف السياق بينهما. فعلى سبيل المثال، تنظر غاوري إلى اللغة العربية بالطريقة نفسها التي تنظر بها إلى اللغات الأجنبية الأخرى:

^{١٣٧} ني وإيان سرييانتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

" نعم، مهمة. لأنها لغة أجنبية، ربما في المستقبل إذا سافرت أو درست في الدول

العربية... فبالنسبة لي اللغة العربية مثل أي لغة أجنبية أخرى. " ١٣٨

وبالمثل مع غاوري، ترى راتي أن اللغة العربية تُفهم فقط كأداة للتواصل بين الثقافات:

" إذا التقينا في المستقبل بأشخاص عرب، يمكننا التحدث معهم باللغة العربية، لذلك

فهي لغة تواصل. " ١٣٩

إن الاتساق في طريقة الفهم بين هاتين الفتتين من المخبرين الوالدي والطلاب يعزز من موثوقية النتائج التي تشير إلى أن اللغة العربية في سياق مدرسة المختبر الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو قد تم تأطيرها بنجاح كمعرفة وظيفية وشمولية، بغض النظر عن الخلفية الدينية للمتعلمين.

إنّ هذا التفسير الوظيفي الذي يتبنّاه الوالدي لم يتشكّل في فراغ اجتماعي، بل تَكُون أيضاً من خلال التواصل غير الرسمي بين الوالدين والأبناء داخل المنزل. وقد أظهرت النتائج الميدانية أنّ الطلبة غير المسلمين الثلاثة كانوا ينقلون بصورةٍ فاعلة تجاربهم في تعلّم اللغة العربية إلى الأحاديث العائلية، وإنّ بدرجاتٍ متفاوتة من حيث الكثافة والمضمون. وقد ذكرت والدّة غاوري أنّ غاوري سبق أن أخبرتها مباشرةً بإنجازاته الأكاديمية.

" كانت غاوري تُحدّثني أحياناً، وإلى حدّ الآن ما تزال قادرةً على متابعة تعلّم اللغة

العربية. وقد أخبرتني من قبل بأنّ درجتها في مادة اللغة العربية كانت جيّدة. " ١٤٠

تُظهر هذه الرواية أنّ رمز «الدرجة الجيّدة» الذي نقلته غاوري من البيئة الصقيّة قد أدّى وظيفةً مؤشّرةً على النجاح، الأمر الذي عزّز قناعة الوالدين بأنّ تعلّم اللغة العربية يسير

^{١٣٨} ني مادي أيومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٣٩} ني كيتو أيو راتي ويديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٤٠} ديوا أيو بورناواتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥)

بصورةٍ جيّدةٍ ولا يُسبّب عوائق تُذكر. وفي سياقٍ مختلفٍ نسبياً، أوضحت والدّة ديتا أنّ ديتا كانت تتحدّث أيضاً عن دروس اللغة العربية، غير أنّ مضمون حديثها كان مختلفاً:

"نعم، لقد تحدّثت عن ذلك من قبل. فهي أصبحت تعرف العدّ باللغة العربية، لكنّها لا تتحدّث كثيراً عن اللغة العربية، وربما يعود ذلك إلى أنّها تجدّها صعبةً بعض الشيء".^{١٤١}

إنّ قلّة حديث ديتا في المنزل عن اللغة العربية قد أصبحت، في نظر والدتها، مؤشراً يُفهم منه وجود بعض الصعوبات، الأمر الذي دفعها إلى تقديم الدعم التحفيزي وتجنّب ممارسة ضغوطٍ مفرطة على ابنتها. أمّا والدّة راديت فقد ذكرت أنّ راديت اعتاد أيضاً التحدّث عن تجاربه التعليمية، ولكن بنبرةٍ يغلب عليها الهدوء والاطمئنان:

"نعم، كان يتحدّث عن ذلك، وإلى حدّ الآن فالأمور تسير بصورةٍ جيّدة".^{١٤٢}

إنّ بساطة استجابة راديت تُعدّ في حدّ ذاتها مؤشراً على أنّ اللغة العربية قد أصبحت جزءاً طبيعياً ومألوفاً من روتينه الدراسي، من دون أن ترتبط لديه بإشكالاتٍ أو صعوباتٍ تُذكر. ويؤكّد نمط التواصل بين الأبناء والوالدين الذي ظهر في هذه الأسر الثلاث أنّ تشكّل المعنى المرتبط باللغة العربية لا يقتصر على البيئة المدرسية فحسب، بل يُعاد بناؤه بصورةٍ مستمرة من خلال التفاعل الرمزي داخل المحيط الأسري؛ حيث تصبح قصص الأبناء وتعبيراتهم ومواقفهم رموزاً يقرأها الوالدان ويُفسّرها في سياق تكوين تصوّراتهم تجاه تعلّم اللغة العربية.

بشكل عام، يعكس تصوّر والدي الطلاب للغة العربية كمادة دراسية وجود عملية إعادة بناء للمعنى، من رمز ديني إلى أداة تعليمية. إذ تُنظر إلى اللغة العربية بوصفها جزءاً من الكفاءة اللغوية العالمية التي تمتلك قيمة وظيفية، سواء في جانب التواصل أو في فرص المستقبل التي يمكن الوصول إليها من قبل جميع الفئات دون قيود دينية. كما يفسّر هذا التصوّر عدم

^{١٤١} ني واين سريبانتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

^{١٤٢} ني مادي ويدنياني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).

ظهور أي مقاومة في تقبل تعلم اللغة العربية، إذ جرى فهمها ضمن إطار محايد وشامل وموجه نحو المنفعة.

٣. منظور والدي الطلاب عن تأثير تعلم اللغة العربية

استنادًا إلى نتائج المقابلات مع والدي الطلبة غير المسلمين، تبين أن التصورات تجاه أثر تعلم اللغة العربية لا تقتصر على الجوانب المعرفية أو مهارات اللغة فحسب، بل تشمل أيضًا الأبعاد الوجدانية والاجتماعية في نمو الطفل. وبوجه عام، يرى المبحوثون أن تعلم اللغة العربية يسهم إسهامًا إيجابيًا، رغم الإقرار بوجود مستوى معين من الصعوبة في الجوانب التقنية. من جانب التطور الأكاديمي، يرى والدي الطلاب أن أبناءهم قادرون على متابعة التعلم بشكل جيد، بل ويظهرون تحصيلًا مرضيًا. وعلى سبيل المثال، قالت والد غاوري: "حتى الآن، يمكنه متابعة تعلم اللغة العربية بشكل جيد. وقد أخبرني من قبل أن درجاته في اللغة العربية جيدة في المدرسة."^{١٤٣}

تشير هذه العبارة إلى أن اللغة العربية لا تُشكل عائقًا كبيرًا في عملية التعلم، بل يمكن للطلاب التكيف معها رغم انحدارهم من خلفيات غير مسلمة. ومع ذلك، يعترف والدي الطلاب بوجود مستوى معين من الصعوبة، خاصة في الجوانب اللغوية والتقنية للتعلم. وقد أوضحت والد ديتا أن طفلها يواجه تحديات في إتقان اللغة، لكنها لا تصل إلى حد إحداث رفض:

"لقد أصبحت (ديتا) تعرف العدّ باللغة العربية، لكنها لا تتحدث بها كثيرًا، ربما لأنها تجدها صعبة بعض الشيء... والكتابة أيضًا صعبة نوعًا ما، لكن النطق يمكنها القيام به. ولم تُعبّر أبدًا عن عدم حبها، بل تقول فقط إنها صعبة قليلًا، ولذلك تحتاج إلى بذل جهد أكبر في التعلم. لكنها لم تقل يومًا: لا أحب اللغة العربية."^{١٤٤}

^{١٤٣} ديوا آيو بورناواتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١٤٤} ني واين سريبانتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

تُظهر عبارة والدّة ديتا أعلاه أنّ الصعوبات التي يواجهها طفلها ذات طابع تقني لغوي، وليست أيديولوجية أو نفسية. وقد عبّرت والدّة راديت عن الرأي نفسه، إذ ترى أنّ طفلها يتقبّل تعلّم اللغة العربية بشكل طبيعي، رغم إدراكها لدرجة تعقيدها. وأوضحت أنّ طفلها، حتّى الآن، يستجيب لهذه المادة «بشكل عادي وممتع»، رغم اعتبار اللغة العربية صعبة نسبيًا في التعلّم. ومع ذلك، فإنّ مستوى هذه الصعوبة لا يؤثر في راحة الطفل أثناء التعلّم. ووفقًا لملاحظتها، لا يزال الطفل يشعر «بالراحة» أثناء متابعة الدروس في المدرسة. وتشير هذه النتائج إلى أنّه رغم وجود تصوّر بصعوبة المادة، فإنّ الطفل يظلّ قادرًا على متابعة التعلّم دون وجود ضغط أو رفض يُذكر.

كما يظهر أثر تعلّم اللغة العربية في الجوانب الوجدانية وتشكيل السلوك. إذ يرى والدي الطالب وجود إسهام في تنمية شخصية الطفل، مثل الانضباط، والصبر في التعلّم، والانفتاح على التنوّع. وقد عبّرت والدّة راديت عن ذلك بشكل صريح بقولها:

"يتعلّق الأمر أكثر بالسلوك. أصبح طفلي أفضل، وأكثر أدبًا، وأكثر فهمًا للتنوّع."^{١٤٥}

تعزّز هذه النتائج تصريحات المعلّم ونتائج الملاحظة داخل الصف. فقد أوضح معلّم اللغة العربية أنّ الطلبة غير المسلمين يُظهرون نشاطًا، وبذلّ جهد، ومستوى عالٍ من الفضول في عملية التعلّم. ولا يعكس هذا الوضع مجرّد المشاركة في التعلّم فحسب، بل يشير أيضًا إلى وجود استعداد وجداني لدى الطالب لتقبّل التعلّم. ويدعم ذلك تصريح غاوري التي تشعر بالراحة في الصف ولا تتعرّض لأيّ معاملة مختلفة عن زملائها. وبذلك، فإنّ انخراط الطالب لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل تدعمه أيضًا حالة وجدانية إيجابية، تُشكّل أساسًا لتطوّر مواقف منفتحة وتكيفية في بيئة تعلّم شاملة.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ عدم وجود مخاوف دينية لدى والدي الطالب يُعدّ مؤشرًا مهمًا على أنّ أثر تعلّم اللغة العربية لا يُنظر إليه بوصفه تهديدًا للهوية الدينية للطفل. وبشكل متّسق،

^{١٤٥} ني مادي وبيدنياني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونثالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).

أظهر جميع المبحوثين غياب أي قلق في هذا الجانب. فلم تُبدِ والدّة غاوري ووالدة ديتا أي مخاوف بشأن تعلّم أطفالهما للغة العربية، مما يدل على مستوى من القبول المستقر دون مقاومة. وقد تعزّز ذلك بتصريح والدّة راديت التي أكّدت بشكل صريح:

"لا، لست قلقة، لأن هناك كل أسبوع تعلّمًا خاصًا بالديانة الهندوسية في المعبد (بورا)، وأنا أيضًا كوالدة أحرص دائمًا على توعية طفلي بالتنوّع الديني".^{١٤٦}

تشير هذه النتائج إلى أن تعلّم اللغة العربية يُوضَع بشكل متوازن ضمن الإطار التعليمي، دون أن يُعيق أو يهدّد الهوية الدينية للطفل، بل يسير جنبًا إلى جنب مع تعزيز قيم التنوّع التي عُرسَت في البيئة الأسرية. وبشكل عام، يمكن تصنيف منظور والدي الطلاب تجاه أثر تعلّم اللغة العربية في ثلاثة جوانب رئيسة، وهي: (١) أثر أكاديمي ذو طابع تكيّفي لا يُشكّل عائقًا، (٢) أثر تقني-لغوي يتطلّب جهدًا أكبر في عملية التعلّم، (٣) أثر وجداني واجتماعي يميل إلى الإيجابية في تشكيل السلوك وتعزيز تقبّل التنوّع. وبذلك، لا يُفهم تعلّم اللغة العربية بوصفه مجرد نقل للمعرفة، بل كجزء من عملية تكوين تجربة تعلّم شاملة لدى الطلبة غير المسلمين.

٤. مشاركة ودعم والدي الطلاب في تعلّم اللغة العربية

استنادًا إلى نتائج المقابلات، تُظهر مشاركة والدي الطلبة غير المسلمين في تعلّم اللغة العربية نمطًا خاصًا، يتمثّل في محدوديتها على الجانب الأكاديمي، مع بقائها قوية في الجانبين التحفيزي والتيسيري. وتعود هذه المحدودية أساسًا إلى خلفية والدي الطلاب الذين لا يمتلكون كفاءة في اللغة العربية، مما يجعلهم غير قادرين على تقديم دعم أكاديمي مباشر لأبنائهم في المنزل. وقد اعترفت والدّة ديتا، على سبيل المثال، بصراحة بهذه المحدودية في مساعدتها في واجبات اللغة العربية، بل وقد تواصلت بشأن ذلك مع المعلّم، حيث قالت:

^{١٤٦} ني مادي ويديناني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).

أما عن المساعدة، فأحياناً أجد صعوبة أنا نفسي، وقد قلت للمعلمة: "أعتذر يا معلمة، يبدو أنني لا أستطيع مساعدة ديتا في اللغة العربية".^{١٤٧}

وقد عبّرت والدّة غاوري عن أمرٍ مماثل، إذ أوضحت أنها لا تستطيع تقديم مساعدة تقنية في تعلّم اللغة العربية بسبب محدودية فهمها. وبيّنت أن معظم المهام أو الواجبات المنزلية يُنجزها الطفل في المدرسة، مما يجعل دور المرافقة في المنزل محدوداً للغاية. وعند مواجهة التقييمات مثل الاختبارات، تقتصر مساعدتها على المواد العامة، بينما يعتمد الطفل في اللغة العربية بشكل أكبر على التعلّم الذاتي مستنداً إلى الإرشادات التي يقدّمها المعلم.

"لا، لأنني أيضاً لا أفهمها جيداً... أما الواجبات أو المهام المنزلية فهو ينجزها في المدرسة بنفسه... وعند الاختبارات في اللغة العربية، فعادةً ما تكون وفق الإرشادات التي يعطيها المعلم، لذلك أحياناً يدرس بمفرده".^{١٤٨}

تمّ تأكيد هذا الاعتراف الصريح من قبل والدي الطلاب مباشرةً من خلال تصريحات الطلاب في مقابلات منفصلة. فقد أدركوا أن آباءهم لا يمتلكون القدرة اللغوية لمساعدتهم في إنجاز مهام اللغة العربية في المنزل. وعلى سبيل المثال، صرّحت غاوري بشكل مباشر:

"لا، (لا يساعدني والداي)، لأنهما لا يعرفان اللغة العربية إطلاقاً".^{١٤٩}

وأقرّت نيلو بحالة مماثلة، إذ شعرت بأن كثافة دراستها في المنزل منخفضة لغياب من يوجّهها. وقالت نيلو:

"نادراً (ما أدرس في المنزل)، لأنه لا يوجد من يعلمني".^{١٥٠}

إن محدودية المرافقة الأكاديمية من قبل والدي الطلاب في المنزل تدفع في النهاية إلى تنمية الاستقلالية في التعلّم لدى الطلاب، وإن كان ذلك في ظروف غير مثالية تماماً. وفي مثل هذه الحالة، يسعى الطلاب إلى إيجاد بدائل للتوجيه من خلال الاستفادة من التكنولوجيا.

^{١٤٧} ني واين سريبانتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

^{١٤٨} ديوا أبو بورناوتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).

^{١٤٩} ني مادي أبومي غاوري (طالبة غير مسلمة في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

^{١٥٠} نيلو ليديا (طالبة غير مسلمة في الصف السادس)، مقابلة (غورونتالو، ٠٩ أكتوبر ٢٠٢٥).

وكشكل من أشكال التكيف مع ضعف الدعم المباشر، يستخدمون بشكل مستقل منصات رقمية مختلفة بوصفها «معلّمًا افتراضيًا». على سبيل المثال، تعتمد راتي على تطبيق Duolingo للمساعدة في عملية تعلمها في المنزل. وعند سؤالها عما إذا كانت تتلقى مساعدة من والديها أو تتعلم بمفردها، أجابت بصراحة بأنها تتعلم وحدها وتشعر بنوع من الفراغ. حيث قالت:

" في المنزل أتعلم بمفردي ، أشعر كأنه فراغ... عادةً أتعلم باستخدام دولينغو (Duolingo). "١٥١

وبالمثل، اعترف راديت بصراحة بأن محدودية مساعدة والديه دفعته إلى اللجوء لاستخدام التكنولوجيا، ولا سيما التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي، لمساعدته في إنجاز الواجبات المدرسية. حيث قال:

" لم يحدث أبدًا (أن ساعدني والداي)، وفي المنزل أدرس، لكن كل ما أعرفه هو استخدام ChatGPT. "١٥٢

يشير الاستخدام المرتفع للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في المنزل إلى أن الطلاب يسعون إلى بناء أساليب تعلّم ذاتي كنوع من التكيف مع القيود الموجودة. وعلى الرغم من أن التكنولوجيا يمكن أن تساعد من الناحية المعرفية، خاصة في فهم وترجمة المواد، فإن تعبير راتي عن شعور «بالفراغ» يدل على وجود جانب عاطفي لم يُلبّ بعد. وهذا يؤكد أن دور التكنولوجيا، مهما بلغ من كفاءة، لا يمكن أن يحل محل الحضور والدعم العاطفي المباشر من الوالدين.

على الرغم من إدراك والدي الطلاب لمحدوديتهم في مساعدة الجانب الأكاديمي، فإنهم يواصلون محاولة تقديم الدعم لضمان استمرار عملية تعلّم أبنائهم. ولم يعد هذا الدعم يتركز على المساعدة الأكاديمية المباشرة، بل تحوّل إلى أشكال أخرى مثل الدعم التحفيزي وتوفير

^{١٥١} ني كيتو آيو راتي وبيديانتاري (طالبة غير مسلمة في الصف الرابع)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٥٢} إي غوستي راديتيا برادانا (طالب غير مسلم في الصف الخامس)، مقابلة (غورونتالو، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥)

بيئة ووسائل التعلّم. فعلى سبيل المثال، تُظهر والدة غاوري مشاركتها من خلال الحرص على تلبية احتياجات تعلّم طفلها وفقاً لتوجيهات المدرسة، حيث قالت:

"أنا أكثّف نفسي مع ما هو مطلوب في المدرسة، مثلاً إذا كانت هناك معلومات لشراء كتاب أو غيره، فأنا دائماً أَدعم جدّاً من خلال توفير احتياجات تعلّم غاوري في المدرسة. ١٥٣"

وقد قامت والدة ديتا بإجراء مماثل، حيث حرصت على تقديم التحفيز لطفلها بأسلوب غير ضاغط. فهي تدرك أن عملية التعلّم تحتاج إلى وقت ومراحل، ولذلك تركز أكثر على تقديم التشجيع بدلاً من الضغط. إضافةً إلى ذلك، تواصل تقديم الدعم التيسيري من خلال تلبية احتياجات التعلّم الخاصة بطفلها، بما في ذلك توفير الكتب والوسائل اللازمة لتعلّم اللغة العربية. وفي الوقت نفسه، تُظهر والدة راديت مستوى من المشاركة من خلال توفير أدوات مساعدة للتعلّم، إلى جانب تقديم التقدير لإنجازات طفلها. وقد قالت:

"أنا دائماً أُوَقِّر أدوات مساعدة للتعلّم، وأحرص على تقديم المديح عندما ينجح... كما أذكر طفلي دائماً بأن تعلّم اللغة العربية مفيد أيضاً لمستقبله. ١٥٤"

إلى جانب الدعم المباشر، تتجلى مشاركة والدي الطلاب أيضاً من خلال التوقعات والملاحظات المتعلقة بعملية التعلّم. فعلى سبيل المثال، قدّمت والدة ديتا اقتراحاً بأن يتم تكيف عملية التعلّم، خصوصاً في جانب كتابة الحروف العربية، بما يتناسب مع قدرات الطلبة غير المسلمين. وقد عبّرت عن ذلك بقولها:

"بالنسبة لغير المسلمين ربما يمكن تخفيفه أكثر... فأصعب شيء هو الكتابة، أما القراءة فهي بالحروف اللاتينية، لذا ما زالت ممكنة. لكن الكتابة هي بالفعل الجزء الأصعب. ١٥٥"

^{١٥٣} ديّوا أبو بورناواتي (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١٥٤} ني مادي ويدنياني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١٥٥} ني واين سرييانتني (والدة طالبة غير مسلمة)، مقابلة (غورونتالو، ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥).

من جهة أخرى، أكدت والدته راديت على أهمية الحفاظ على دافعية الطلاب أثناء عملية التعلم. فهي تأمل أن يتمكن طفلها من فهم اللغة العربية وأن يظل متحمسًا لمتابعتها: "أملّي أن يتمكن طفلي من فهم واستيعاب اللغة العربية... وأن يظل متحمسًا لتعلم اللغة العربية، مع تحفيز الأطفال غير المسلمين".^{١٥٦}

لا ينعكس حماس ودعم الوالدي التيسيري في تصريحاتهم فقط، بل يتعزز أيضًا من خلال ما ذكره معلم المادة. فقد أوضح المعلم أن أولياء أمور الطلبة غير المسلمين يدعمون بشكل كبير تعلم أبنائهم للغة العربية، بل ويكونون أول من يتواصل معه عند وجود عملية توفير الكتب:

"من ناحية الوالدي، فهم يدعمون بشكل كبير تعلم أبنائهم للغة العربية. فعندما يكون هناك توفير للكتب، يكونون أول من يتواصل معي لطلب كتب اللغة العربية... لديهم حماس كبير لتوفير احتياجات التعلم لأبنائهم".^{١٥٧}

استنادًا إلى مجمل هذه النتائج، يرى الباحث أن مشاركة والدي الطلبة غير المسلمين في تعلم اللغة العربية لم تحتفِ بشكل كامل، بل تحوّلت في شكلها. فعندما لا تسمح محدودية القدرة الأكاديمية لهم بالمشاركة المباشرة، يظلّ حضورهم قائمًا من خلال الدعم غير المباشر، مثل توفير الوسائل التعليمية وتعزيز الدافعية لدى الأبناء. ومن جهة أخرى، تدفع هذه الظروف الطلاب إلى تطوير استقلاليتهم في التعلم بطرقهم الخاصة، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا بوصفها مصدرًا بديلًا للتعلم. ومع ذلك، يرى الباحث أن استخدام هذه التكنولوجيا لم يلبي احتياجات الطلاب بشكل كامل، إذ لا يزال يترك فراغًا في الجانب العاطفي. وبناءً عليه، تتشكل تجربة التعلم لدى الطلاب في المنزل من مزيج بين القيود الموجودة، والمبادرة الذاتية في التعلم، والدعم الوالدي الذي يتجلى في صورة بديلة.

^{١٥٦} ني مادي ويدنياني (والدة طالب غير مسلم)، مقابلة (غورونتالو، ٢٣ أكتوبر ٢٠٢٥).
^{١٥٧} عبيد الرحمن علي (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥).

المبحث الثالث: الآثار المترتبة على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم في تطوير تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

وبناءً على نتائج تحليل البيانات، يتبين أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية له آثار في تطوير تعليم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو. ولا تقتصر هذه الآثار على العملية التعليمية داخل الصف، بل تمتد إلى جوانب أوسع، تبدأ من إيجاد بيئة تعليمية شاملة، وتتم بتطوير استراتيجيات التعليم ووسائله لتصبح أكثر تكيفاً وابتكاراً، وصولاً إلى تعزيز المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وكفايات المعلم. ولذلك، يعرض الباحث في هذا المبحث هذه الآثار من خلال أربعة جوانب رئيسة، وهي: (١) تطوير بيئة تعليمية شاملة، (٢) تطوير استراتيجيات تعليمية تكيفية، (٣) تطوير وسائل تعليمية مبتكرة، و(٤) تطوير المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وكفايات المعلم.

أ- الآثار المترتبة على تطوير بيئة تعليم اللغة العربية الشاملة

أظهرت نتائج الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم تجاه تعليم اللغة العربية يسهم إسهاماً مباشراً في إيجاد بيئة تعليمية أكثر شمولاً. وقد أفاد المعلمون بأن تقبل الطلبة غير المسلمين لتعليم اللغة العربية لا يقتصر أثره على تيسير التفاعل داخل الصف، بل يسهم أيضاً في تهيئة مناخ تعليمي ملائم، مما يُمكن المعلم من التركيز بصورة أكبر على إدارة العملية التعليمية بدلاً من الانشغال بمواجهة الرفض أو معالجة العوائق النفسية.

وأشار معلم اللغة العربية إلى أن من أبرز العوامل التي أسهمت في فاعلية تعليم اللغة العربية الرغبة العالية لدى الطلبة غير المسلمين في الاندماج مع زملائهم. وقال:

"ويعود ذلك ببساطة إلى أنهم لديهم رغبة في الاندماج مع زملائهم ولا يميلون إلى الانغلاق على أنفسهم. كما أن زملاءهم يُبدون استعداداً وسروراً للقيام بدور الأقران المعلمين فيما

بينهم. ويظلّون كذلك نشطين في طرح الأسئلة على زملائهم كلما واجهوا أمرًا لم يفهموه.^{١٥٨}

يُبين هذا التصريح أن منظور الطلبة الإيجابي قد أسهم في تكوين بيئة تعليمية قائمة على التعاون. ولم يعد المعلم المصدر الوحيد للتعلّم، بل تطوّرت التفاعلات بين الطلبة إلى عملية دعم متبادل من خلال التعلّم بالأقران. وقد انعكس هذا الوضع إيجابًا على سير العملية التعليمية، إذ أصبح بإمكان المعلم توظيف التفاعل بين الطلبة بوصفه جزءًا من استراتيجيات التعليم، ولا سيما عند مواجهة الطلبة غير المسلمين صعوبات في فهم موضوعات اللغة العربية.

كما أوضح معلم اللغة العربية أن ارتفاع مستوى التسامح السائد في البيئة المدرسية يُعدّ أحد الأسباب التي تجعل الطلبة غير المسلمين يشعرون بالارتياح عند متابعة تعليم اللغة العربية. ووفقًا له، فإن هذا الشعور بالارتياح يتأثر بالثقافة المدرسية التي تقوم على الانفتاح تجاه جميع الطلبة دون تمييز على أساس الانتماء الديني. وقد عزّزت هذه النتيجة بما أوضحه مدير المدرسة، إذ أكد أن الثقافة الشاملة تُعدّ سمةً أصيلةً للمدرسة منذ تأسيسها. وقال:

"منذ تأسيس المدرسة، اعتمدنا نهج التعليم الشامل... ولم يكن الحق في الحصول على التعليم مقتصرًا على الطلبة المسلمين، بل أُتيح بصورة شاملة لجميع الطلبة."^{١٥٩}

وتُظهر خبرات معلم اللغة العربية ومدير المدرسة أن منظور الطلبة ووالديهم الإيجابي يترك آثارًا واضحة في تطوير بيئة أكثر شمولًا لتعليم اللغة العربية. فقد حظي المعلم بدعم اجتماعي نابع من العلاقات المتناغمة بين الطلبة، مما أسهم في زيادة فاعلية إدارة الصف، في حين حظيت المدرسة بتعزيزٍ لثقافتها الشاملة التي شكّلت هويتها المؤسسية منذ نشأتها.

وبناءً على مجمل نتائج الدراسة، يتضح أن الأثر الرئيس لمنظور الطلبة ووالديهم الإيجابي لا يقتصر على تعزيز شعور الطلبة بالارتياح أثناء تعليم اللغة العربية، وإنما يمتد إلى تكوين بيئة تعليمية داعمة لممارسات التعليم الشامل. ومن ثم، ينبغي أن يتجه تطوير تعليم اللغة العربية في

^{١٥٨} عبيد الرحمن علي (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

^{١٥٩} محمد سهمان رحمن، (مدير مدرسة) مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)

المدارس العامة إلى تعزيز الثقافة التعاونية، وتنمية التفاعلات الإيجابية بين الطلبة، وترسيخ قيم التسامح بوصفها جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. ومن شأن هذه البيئة التعليمية أن تُشكّل أساساً لتطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية، ووسائله، وسياساته، بما يجعلها أكثر شمولاً في المستقبل.

ب- الآثار المترتبة على تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر تكيفاً

إن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية يترتب عليه آثارٌ مهمة في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر تكيفاً مع خصائص الطلبة واحتياجاتهم. فلم يعد المعلم يواجه تحدي بناء تقبّل الطلبة لتعليم اللغة العربية، بل أصبح يركّز بصورة أكبر على مواءمة استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم التعليمية. وبذلك، انتقل اهتمام المعلم من معالجة مظاهر المقاومة إلى الارتقاء بجودة العملية التعليمية.

وتتوافق هذه الآثار مع توجّه المدرسة الذي يؤكد ضرورة مواءمة العملية التعليمية مع خصائص الطلبة واحتياجاتهم. وأوضح مدير المدرسة أن المدرسة تعمل حالياً على تطوير نظام الصفوف المتنقلة (Moving Class)، الذي يدمج تعليم اللغة العربية واللغة الإنجليزية واللغة الغورونتالية في وحدة تعليمية واحدة. وتُجسّد هذه السياسة التزام المدرسة بتطوير تعليم أكثر تكيفاً مع خصائص الطلبة، وأكثر ارتباطاً بسياقهم التعليمي، وأكثر استجابةً لاحتياجاتهم.

وفي الواقع، شعر معلم اللغة العربية بأن انفتاح الطلبة غير المسلمين سهّل عليه تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة. كما أوضح أن الطلبة غير المسلمين لا يغلّقون على أنفسهم، بل يحرصون على التعلّم مع زملائهم، مما جعل العملية التعليمية أكثر تعاوناً. وقال:

"إنهم يحرصون على الاندماج مع زملائهم ولا يميلون إلى الانغلاق على أنفسهم. كما أن زملاءهم يشعرون بالسعادة في التعلّم بالأقران.... وبعد أن يسألوا زملاءهم، أضيف أنا ما يلزم أو أكمل شرح الأجزاء من الدرس التي لم يفهموها بعد." ١٦٠

^{١٦٠} عبيد الرحمن علي (معلّم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

وقد أتاح هذا الوضع للمعلم الاستفادة من التعلّم بالأقران بوصفه جزءاً من استراتيجيات التعليم. فقد ساعد التفاعل بين الطلبة الطلبة غير المسلمين على تكوين فهمٍ أولي للمادة قبل أن يقدم المعلم توضيحاته وتعزيزاته، مما جعل العملية التعليمية أكثر فاعلية ومشاركة.

وإلى جانب الاستفادة من التعلّم بالأقران، أجرى المعلم أيضاً عدداً من التعديلات على استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع ظروف التعلم داخل الصف. وأوضح أن استخدام الكتابة الصوتية ، والألعاب اللغوية، والأنشطة التعليمية التفاعلية قد أُدرج في الخطة التعليمية، إلا أن تطبيقها ظلّ مرتبطاً باحتياجات الطلبة. وكما قال:

" لكن الواقع في الميدان كثيراً ما يدفعنا إلى البحث عن ألعاب تعليمية أو استراتيجيات بديلة خارج ما حُطِّط له، من أجل مساعدة الطلبة على الفهم، ولا سيما الطلبة غير المسلمين." ١٦١

وتُظهر هذه النتائج أن منظور الطلبة الإيجابي لا يلغي الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تكيفية، بل يتيح للمعلم فرصة أكبر للتركيز على تطوير تعليم يتناسب مع خصائص الطلبة. كما يمنح المعلم مساحة أوسع لتنويع استراتيجيات التعليم دون أن ينشغل بقضية تقبّل الطلبة لتعليم اللغة العربية.

وبناءً على نتائج الدراسة، فإن الأثر المترتب على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي يتمثل في توفير مساحة للمعلم لتطوير استراتيجيات تعليمية تكيفية. فلم تعد استراتيجيات التعليم تركز على بناء تقبّل اللغة العربية، وإنما أصبحت تتجه إلى تحسين عملية التعلم من خلال تكييف طرائق التدريس، والاستفادة من التعلّم بالأقران، واستخدام النقل الصوتي، والألعاب التعليمية، وغيرها من الاستراتيجيات التي تتناسب مع خصائص الطلبة. وبذلك، يُعد منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي ركيزة مهمة لتطوير تعليم اللغة العربية بصورة أكثر فاعلية وشمولاً في المدارس العامة.

١٦١ عبيد الرحمن علي (معلّم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

ج- الآثار المترتبة على تطوير وسائل تعليمية مبتكرة

إن منظور الطلبة غير المسلمين الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية يترتب عليه آثار في تطوير وسائل تعليمية أكثر ابتكارًا. وقد أقرّ معلم اللغة العربية بأن انفتاح الطلبة غير المسلمين وحماسهم جعلاه أكثر ثقة في تطوير وسائل تعليمية متنوعة، دون أن يشعر بالقلق من احتمال رفض الطلبة لها. وقد أتاح هذا الوضع للمعلم مساحة أوسع لتجربة وسائل تعليمية مختلفة واختيار ما يتناسب مع أهداف التعليم.

وأوضح معلم اللغة العربية أن الاستجابة الإيجابية من الطلبة غير المسلمين شجعتة على الاستفادة من وسائل تعليمية متنوعة، مثل العروض التقديمية (PowerPoint)، والألعاب التعليمية، ومقاطع الفيديو التعليمية، وأوراق عمل الطلبة (LKPD) وقال:

"إن الموقف الإيجابي لدى الطلبة غير المسلمين جعلني، بوصفي معلمًا لمادة اللغة العربية، أشعر بقدر أكبر من الحرية في إعداد وسائل تعليمية متنوعة وتصميمها، مثل العروض التقديمية (PPT) والألعاب التعليمية.... وهم يُبدون سعادةً وحماسًا كبيرين تجاه وسائل التعليم التي نُعدّها.... ولم أشعر إطلاقًا بوجود خوف أو تردد لدى الطلبة." ١٦٢

ويُظهر هذا التصريح أن منظور الطلبة الإيجابي منح المعلم ثقة أكبر للاستمرار في الابتكار وتطوير وسائل التعليم. فلم يعد المعلم مقيّدًا بالخشية من أن يرفض الطلبة غير المسلمين الوسائل التعليمية المستخدمة أو يعدّوها غير مناسبة لهم. وعلى العكس من ذلك، أصبحت وسائل التعليم وسيلةً لزيادة مشاركة الطلبة، وتهيئة تجربة تعلم أكثر جاذبية ومتعة.

كما أبدى الطلبة غير المسلمين حماسًا تجاه التعلم القائم على التكنولوجيا، مثل مقاطع الفيديو، والوسائل البصرية، والألعاب التعليمية. وإضافة إلى ذلك، يعتمد بعضهم على الذكاء الاصطناعي (AI) بوصفه وسيلةً تعليمية بديلة عندما يواجهون صعوبة في فهم مادة اللغة العربية.

^{١٦٢} زيكوران آدم (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)

وإلى جانب الدعم الذي وفرته الاستجابة الإيجابية من الطلبة، فإن تطوير وسائل التعليم ينسجم أيضًا مع توجه المدرسة التي تبني هوية تقوم على التعليم الثنائي اللغة، والقيم الدينية، وتقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) ويمنح هذا التوجه المعلم فرصة لمواصلة دمج التكنولوجيا الرقمية في تعليم اللغة العربية، بحيث لا تقتصر وسائل التعليم على عرض المادة الدراسية، بل تسهم أيضًا في توفير تجربة تعلم أكثر تفاعلاً.

وبناءً على مجمل نتائج الدراسة، يتضح أن الأثر المترتب على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي في تطوير وسائل التعليم يتمثل في زيادة ثقة المعلم بنفسه وتشجيعه على الإبداع والابتكار في العملية التعليمية. فقد أتاح هذا المنظور للمعلم فرصة لتطوير وسائل تعليمية أكثر تنوعاً، وتفاعلاً، واعتماداً على التكنولوجيا بما يتناسب مع خصائص الطلبة. وبذلك، لم تعد وسائل التعليم تقتصر على دعم عرض المادة الدراسية، بل أصبحت أيضًا وسيلةً للإسهام في تحسين جودة تعليم اللغة العربية، وجعله أكثر شمولاً ومواكبةً للتطورات في تكنولوجيا التعليم.

د- الآثار المترتبة على تطوير المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وكفايات المعلم

إن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية لا يقتصر أثره على تنفيذ العملية التعليمية داخل الصف، بل يمتد أيضًا إلى تطوير المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وتعزيز كفايات المعلم. ويظهر التقبّل الجيد لتعليم اللغة العربية أن هذا المقرر يمكن تطويره في المدارس العامة التي تضم طلبة من خلفيات متنوعة، دون الإخلال بمبدأ التعليم الشامل. ويشكّل هذا الوضع أساساً يدفع المدرسة إلى مواصلة تطوير نظام تعليم اللغة العربية، ليصبح أكثر تكيفاً مع خصائص الطلبة.

ويتوافق ذلك مع توجه المدرسة في التطوير، كما أوضحه مدير المدرسة. فقد بيّن أن تعليم اللغة العربية يُعد جزءاً من هوية المدرسة بوصفها مدرسة ثنائية اللغة، وذات طابع ديني، وقائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) وفي إطار جهود التطوير، تعمل المدرسة حالياً على

إعداد نظام الصفوف المتنقلة (Moving Class) ، الذي يدمج تعليم اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، واللغة الغورونتالية في وحدة تعليمية واحدة. وقال مدير المدرسة:

"في المستقبل، نخطط لتطبيق نظام الصفوف المتنقلة (Moving Class) وسيجري دمج دروس اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، واللغة الغورونتالية في وحدة تعليمية واحدة ذات مخرجات تعلم مشتركة. فعندما يدرس الطلبة موضوعًا معينًا، سيعيدون دراسته باللغات الثلاث.... ونأمل أن يمتلك خريجو هذه المدرسة كفاءة جيدة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية." ١٦٣

ويُظهر هذا التصريح أن تعليم اللغة العربية يُعد جزءًا من تنمية الكفايات اللغوية المتعددة في المدرسة. كما أن منظور الطلبة ووالديهم الإيجابي يعزز قناعة المدرسة بضرورة المحافظة على تعليم اللغة العربية وتطويره بوصفه أحد البرامج المتميزة في المدرسة، مع مراعاة تنوع الطلبة وخلفياتهم. ومن جانبٍ آخر، يرى معلم اللغة العربية أن تطوير تعليم اللغة العربية لا يكفي أن يعتمد على إبداع المعلم داخل الصف فحسب، بل يحتاج أيضًا إلى دعم أكثر تنظيمًا من خلال المنهج الدراسي وسياسات المدرسة. وقال:

"من وجهة نظري، وبوصفي معلمًا للغة العربية، فإن أكثر ما يحتاج إلى الإعداد أو إعادة التنظيم هو المنهج الدراسي أو سياسات المدرسة. أما تعديل الكتاب الدراسي فهو أمر ممكن، لكن إعداد كتاب دراسي خاص بالطلبة غير المسلمين سيستغرق وقتًا طويلًا جدًا. لذلك، فإن إجراء التعديلات من خلال المنهج الدراسي وسياسات المدرسة يُعد الخيار الأكثر واقعية وإمكانًا." ١٦٤

ويُظهر هذا التصريح أن نجاح تعليم اللغة العربية بصورة شاملة يحتاج إلى دعم مؤسسي، حتى يمكن تنفيذ مختلف أشكال تكييف العملية التعليمية بصورة أكثر تنظيمًا واستمرارية. ومن

^{١٦٣} محمد سهمان رحمن، (مدير مدرسة) مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٦٤} عبيد الرحمن علي (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥)

خلال وجود منهج دراسي وسياسات مدرسية داعمة، يصبح لدى المعلم دليل أوضح لتطوير تعليم يتناسب مع احتياجات الطلبة على اختلاف خلفياتهم.

وإلى جانب تعزيز المنهج الدراسي وسياسات المدرسة، أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أهمية تعزيز كفايات المعلم في إدارة تعليم اللغة العربية داخل الصفوف التي تضم طلبة من خلفيات متنوعة. وقد أقرّ معلم اللغة العربية بأن الاستجابة الإيجابية من الطلبة غير المسلمين خففت من العبء النفسي الذي يشعر به أثناء التدريس، إلا أنها في الوقت نفسه تتطلب منه مزيدًا من الحذر عند تقديم المادة الدراسية، حتى لا تُفهم على أنها ذات طابع إقصائي أو تمس معتقدات الطلبة. وقال:

"بصراحة، فإن حماس الطلبة غير المسلمين واستجابتهم الإيجابية أسعداني كثيرًا، كما خففا إلى حدٍّ كبير من العبء والقلق اللذين كنت أشعر بهما أثناء التدريس. ومع ذلك، ما زلت أشعر بشيء من الحذر، خوفًا من أن أتسبب دون قصد في جرح مشاعر الطلبة غير المسلمين أو أن يبدو أسلوبِي غير متسامح." ١٦٥

كما أوضح معلم اللغة العربية أن التعليم يركز بدرجة أكبر على الجانب اللغوي أكثر من الجانب الديني. وقال:

"نحن، بصفتنا معلمي اللغة العربية، نركز أكثر على تعليم اللغة العربية من الناحية اللغوية البحتة.... وأؤكد دائمًا أن ليس كل ما يتعلق باللغة العربية يرتبط بالإسلام.... فاللغة العربية أيضًا لغة دولية." ١٦٦

وتُظهر هذه النتائج أن تطوير تعليم اللغة العربية بصورة شاملة لا يحتاج إلى دعم المنهج الدراسي وسياسات المدرسة فحسب، بل يتطلب أيضًا كفايات لدى المعلم في إدارة التنوع بين الطلبة. ولذلك، ينبغي أن يمتلك المعلم كفايات تربوية تمكّنه من تقديم المادة الدراسية بصورة

^{١٦٥} زيكرا ن آدم (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)
^{١٦٦} زيكرا ن آدم (معلم اللغة العربية)، مقابلة (غورونتالو، ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٥)

متوازنة، وبناء تواصل يقوم على الشمول، وتهيئة بيئة تعليمية تحترم الاختلاف، دون أن يؤثر ذلك في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ووسيلةً للتواصل.

وبناءً على نتائج الدراسة، يرى الباحث أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي يترتب عليه آثار في تطوير تعليم اللغة العربية على المستوى المؤسسي. ولا يقتصر هذا التطوير على تحسين المنهج الدراسي وسياسات المدرسة بما يدعم التعليم التكميلي، بل يشمل أيضاً تعزيز كفايات المعلم في إدارة الصفوف التي تضم طلبة من خلفيات متنوعة. وبذلك، فإن تطوير تعليم اللغة العربية في المدارس العامة ينبغي أن يتم بصورة شاملة، من خلال التكامل بين المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وتنمية كفايات المعلمين، حتى يظل التعليم فاعلاً، وشاملاً، ومستجيباً لاحتياجات جميع الطلبة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

المبحث الأول: منظور الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

١. منظور الطلبة غير المسلمين على مادة تعلم اللغة العربية

أ- منظور على محتوى المادة

أظهر الطلبة غير المسلمين في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو منظورًا إيجابيًا تجاه محتوى موادّ تعليم اللغة العربية. وقد تكوّن هذا المنظور من خلال الخبرات التعليمية التي اكتسبوها داخل الفصل، حيث ركّزت المواد التعليمية بصورة أكبر على الجوانب اللغوية، مثل إتقان المفردات، ومهارة القراءة، والكتابة، مع تناول موضوعات عامة من الحياة اليومية، كأعضاء الجسم، والمهن، وأسماء المدن. وعلى الرغم من أن الكتاب الدراسي المستخدم يشتمل على بعض النصوص والتعبيرات ذات الطابع الإسلامي، فإن الطلبة غير المسلمين لا ينظرون إلى تلك المضامين على أنها جزء من التعاليم الدينية. فعندما يصادفون أحياناً بعض التعبيرات الدينية في النصوص التعليمية، فإنهم يتعاملون معها بصورة طبيعية ومنفتحة، ويُدركونها في حدودها بوصفها مادة لغوية عامة فحسب. وبذلك، فإن محتوى مواد تعليم اللغة العربية الذي يتلقاه الطلاب غير المسلمون في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو لا يثير لديهم رفضاً أو شعوراً بعدم الارتياح، بل يُستقبل بصورة شمولية بوصفه جزءاً من خبرة تعلم لغوي ذات طابع أكاديمي.

إنّ هذه الحالة لم تتشكّل بصورة عفوية، بل تأثّرت بالاستراتيجيات التربوية التي انتهجها المعلمون، حيث ركّزوا بصورة واعية على تعليم الجوانب اللغوية وإتقان اللغة أكثر من التركيز على غرس المضامين الدينية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه مختار وآخرون، إذ ذكروا أنّ موادّ اللغة العربية إذا قُدِّمت بصورة جيدة فإنها يمكن أن تُقبَل من قِبَل الجميع بغضِّ

النظر عن خلفياتهم الدينية.^{١٦٧} كما توصلت دراسة محمد شهريزال ناصر وآخرين إلى أنَّ تصوُّر غير المسلمين تجاه تعلُّم اللغة العربية يكون إيجابياً للغاية إذا نُفذت عملية التعلُّم بصورة جيدة وفعَّالة.^{١٦٨}

يرى ساتريو أنَّ جودة المواد التعليمية وطريقة عرضها تؤديان دوراً حاسماً في كيفية إدراك المتعلمين لعملية التعلُّم. فعندما تُركِّز المواد المقدَّمة للطلاب على المفردات اليومية ذات الطابع السياقي والمحاييد، فإنَّ الطلاب يميلون إلى تكوين تصوُّر إيجابي تجاه التعلُّم دون إظهار مقاومة، بغضِّ النظر عن المضامين الواردة فعلياً في الكتاب الدراسي.^{١٦٩} وفي هذا السياق، يمكن فهم الاستراتيجية التي يطبِّقها المعلم من خلال إطار تكييف المواد التعليمية (Material Adaptation) الذي طرحه توملينسون، ولا سيما في تقنية الحذف أو تقليص المادة التعليمية (omission). ويؤكد هذا المدخل أنَّ الكتب الدراسية المعيارية لا تستطيع دائماً استيعاب التعقيدات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين بصورة شاملة. ولذلك، يمتلك المعلم سلطة مهنية تخوِّله انتقاء بعض أجزاء المادة التعليمية أو تقليلها أو تكييفها بما يتناسب مع حاجات الطلاب، خاصة الأجزاء التي قد تُسبب عوائق نفسية لديهم.^{١٧٠}

استناداً إلى المناقشة السابقة، فإنَّ التصوُّر الإيجابي لدى الطلبة غير المسلمين تجاه تعلُّم اللغة العربية يُعدُّ إنجازاً مهماً في ممارسات التربية متعددة الثقافات. غير أنَّ هذه الحالة ما تزال تعتمد بدرجة كبيرة على حساسية المعلم وقدرته على الارتجال داخل الفصل الدراسي. كما أنَّ النتيجة التي تُظهر قيام المعلم بتقليل بعض الأجزاء وتحييد المضامين الدينية تدلُّ على أنَّ الشمولية التعليمية المتحققة ما تزال ذات طابع ظرفي وغير منظَّم بصورة منهجية. ويشير ذلك

¹⁶⁷ Mukmin, Hidayah, and Soleha, "Cross-Cultural Conections: Understanding Non-Muslim Students Interest in Arabic."

¹⁶⁸ Nasir, Zainuddin, and Sahrir, "Persepsi Pelajar Bukan Muslim Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab."

¹⁶⁹ Satrio, *Pengembangan Desain Materi Ajar Bahasa Arab*.

¹⁷⁰ Brian Tomlinson, "Materials Development for Language Learning and Teaching," *Language Teaching* 45, no. 2 (2012): 143–179, <https://www.cambridge.org/core/product/AB9B247D6CDA981F0E3BD8FC3DBE36>.

إلى ضرورة إعادة النظر في السياسات التعليمية، ولا سيما فيما يتعلق باختيار الكتب الدراسية وتكييفها في المدارس التي تضم طلاباً من خلفيات متنوعة. فإذا كانت الشمولية التعليمية تعتمد فقط على قدرة المعلم على التكيّف، فإنّ استمراريّتها تصبح أقلّ ضماناً عند حدوث تغيير في الكادر التعليمي. ولذلك، تبرز الحاجة إلى خطوات أكثر منهجية من خلال تطوير مواد تعليمية تُصمّم منذ البداية بصورة شمولية، بحيث يتمكن جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الدينية، من الحصول على خبرة تعليمية متكافئة ومريحة وذات معنى..

ب- منظور على مستوى صعوبة المادة

يُظهر منظور الطلبة غير المسلمين تجاه مستوى صعوبة موادّ اللغة العربية نمطاً غير متجانس، بل يعتمد بدرجة كبيرة على نوع المهارة المطلوبة. فالمواد التي تركز على الحفظ الشفهي، مثل إتقان المفردات، تُدرّك على أنّها سهلة وممتعة وقادرة على إثارة الحماس في التعلّم. وفي المقابل، تُعدّ مهارات القراءة والكتابة أكثر الجوانب التي يواجه فيها الطلاب صعوبات واضحة. وترجع هذه الصعوبات إلى عوامل تقنية لغوية، تتمثل في الاختلاف الجوهرى بين نظام الكتابة العربية والأبجدية اللاتينية التي اعتاد عليها الطلاب، وليس إلى عوامل وجدانية أو مواقف رافضة تجاه اللغة العربية نفسها. وقد أدّت هذه الحالة في النهاية إلى ظهور اعتماد كبير على نقحرة بالحروف اللاتينية بوصفها وسيلة مساعدة للفهم، وهو ما يعكس في الوقت نفسه وجود فجوة في محو الأمية اللغوية تحتاج إلى معالجة من خلال مقاربات تربوية أكثر تكيفاً واستجابةً لاحتياجات الطلبة غير المسلمين.

تشير هذه الظاهرة إلى أنّ الخلفية اللغوية والخبرات السابقة لدى الطلاب تؤثر في نظرهم إلى مستوى صعوبة اللغة العربية. كما تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة إلفيانا إفاة جهادة ومهاجر موسى، التي توصّلت إلى أنّ الطلبة غير المسلمين يواجهون صعوبات في جانب النطق والكتابة باللغة العربية.¹⁷¹ كذلك، أظهرت دراسة إيدا ويندي واهيوني وزملائها أنّ

¹⁷¹ Jihada and Musa, "Perspektif Mahasiswa Nonmuslim Terhadap Mata Kuliah Bahasa Arab Di Universitas Muhammadiyah Kupang."

الطلبة غير المسلمين يميلون إلى مواجهة عوائق في الجوانب التقنية اللغوية أثناء تعلُّم اللغة العربية.

١٧٢

في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، يميل حفظ المفردات إلى أن يكون أكثر سهولة في إشراك الطلاب؛ وذلك لأنه ذو طابع ملموس وتطبيقي.^{١٧٣} كما أنَّ المفردات تمنح الطلاب وصولاً مباشراً إلى المعنى، بحيث يستطيعون ربط الكلمة بالأشياء أو الصور أو السياقات المختلفة بصورة أسرع مقارنةً بتعلُّم القواعد اللغوية الأكثر تعقيداً.^{١٧٤} وفي المقابل، يواجه الطلاب صعوباتٍ أكبر في جانبي القراءة والكتابة. ويرجع ذلك إلى أنَّ اختلاف النظام اللغوي بين اللغة المتعلَّمة واللغة التي سبق للطلاب إتقانها يؤثر في مستوى صعوبة اكتساب اللغة. وفي هذا السياق، فإنَّ الاختلاف بين نظام الكتابة والأصوات في اللغة العربية واللغة الإندونيسية، إضافةً إلى ضعف التعرّف على الحروف العربية وقلة الخبرات التعليمية السابقة، يُعَدُّ من العوامل التي تزيد من صعوبة عملية التعلُّم لدى الطلاب.^{١٧٥}

استناداً إلى المناقشة السابقة، فإنَّ الصعوبات التي يواجهها الطلاب غير المسلمون في تعلُّم اللغة العربية لا تعبر عن ضعف الدافعية أو رفضهم للغة العربية، بل تُعَدُّ نتيجةً للاختلاف الكبير بين نظام اللغة العربية واللغة التي أتقنوها من قبل. ولذلك، فإنَّ تعليم اللغة العربية للطلاب غير المسلمين يحتاج إلى مقارنة أكثر تكيفاً وتدرُّجاً، ولا سيما في جانبي القراءة والكتابة بالحروف العربية. وفي هذا السياق، يمكن أن يُعَدَّ استخدام نقحرة بالحروف اللاتينية استراتيجيةً تربويةً تساعد الطلاب على فهم أصوات اللغة العربية وأشكالها في المراحل الأولى من التعلُّم. غير أنَّ هذا الأسلوب ينبغي أن يُوضَعَ في إطار كونه وسيلةً مساعدةً مؤقتة، وأن يُستخدَم بصورة موجَّهة حتى لا يؤدي إلى نشوء اعتماد طويل الأمد عليه. وبذلك، ينبغي

¹⁷² Wahyuni, Ahmad, and Mulyanti, "Sikap Siswa Non Muslim Dalam Mengikuti Pelajaran Arab Melayu."

¹⁷³ Abdul Wahab Rosyidi, *Media Pembelajaran Bahasa Arab* (UIN Maliki Press, 2017).

¹⁷⁴ Ian S P Nation, *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge university press, 2022).

¹⁷⁵ Fitria Golu, Ilfiana Iffah Jihada, and Yahya Nikmad Nobisa, "PROBLEMATIKA MEMBACA DAN MENULIS BAHASA ARAB BAGI MAHASISWA NON-MUSLIM DI UNIVERSITAS MUHAMMADIYAH KUPANG," *Ta lim Jurnal Pendidikan Agama Islam dan Manajemen Pendidikan Islam* 3, no. 1 (2024): 1–10.

تصميمُ تعليم اللغة العربية بصورة أكثر تواصلية وتدرُّجًا، وبما يتناسب مع خصائص الطلاب، حتى يتمكنوا من بناء خبرة تعليمية إيجابية، ويصبحوا قادرين على متابعة التعلُّم بصورة أكثر استقلالية.

٢. منظور الطلبة غير المسلمين على وسائل تعليم اللغة العربية

يُظهر منظورُ الطلبة غير المسلمين تجاه وسائل تعليم اللغة العربية استجابةً إيجابيةً وحماسًا ملحوظًا بصورة عامة. فقد رأى الطلاب أنَّ تنوُّع الوسائل التعليمية يسهم في إيجاد جوٍّ تعليمي ممتع، كما يساعدهم على فهم المواد الدراسية التي تُعدُّ معقَّدة من الناحية التقنية. ومع ذلك، كشفت النتائج عن وجود تباين في تفضيلات الطلاب، حيث يفضِّل بعضهم الوسائل الديناميكية مثل مقاطع الفيديو والألعاب التعليمية، في حين يجد آخرون أنَّ فهم المادة يكون أسهل من خلال الوسائل الثابتة مثل السبورة، لأنها تمنحهم وقتًا أوسع لاستيعاب المعلومات. ومن جانب آخر، تبَيَّن أنَّ الوسائل التعليمية تؤدي وظيفةً عمليةً في معالجة صعوبات محو الأمية اللغوية التي يواجهها الطلاب، ولا سيما من خلال إرفاق نقحرة بالحروف اللاتينية في عرض المفردات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مُكمِّين وآخرين ، التي أظهرت أنَّ الطلبة غير المسلمين ينظرون إلى جاذبية تصميم التعلُّم وطريقة تقديمه بوصفها أحد أهم عوامل الدافعية في تعلُّم اللغة العربية، كما تؤكد أنَّ استخدام الوسائل التعليمية المناسبة قادرٌ على تجاوز الفوارق المرتبطة بالخلفيات الدينية في عملية التعلُّم^{١٧٦}. وتُعزِّز هذه النتيجة بدراسة لؤلؤة المبروهة ، التي بيَّنت أنَّ للوسائل التعليمية دورًا مهمًّا في زيادة نشاط الطلاب وفاعلية التعلُّم وتحسين نتائجهم الدراسية في تعليم اللغة العربية. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ تنوُّع أنواع الوسائل التعليمية، مثل

¹⁷⁶ Mukmin, Hidayah, and Soleha, "Cross-Cultural Conections: Understanding Non-Muslim Students Interest in Arabic."

الوسائل السمعية، والسمعية البصرية، والبصرية، يسهم أيضًا في تسهيل عملية تقديم المادة التعليمية من قِبَل المعلم بصورة أكثر فاعلية.^{١٧٧}

إنَّ الوسائل التعليمية ليست مجرد عناصر مكَمَّلة في عملية التعلُّم، بل تُعَدُّ مكونًا يؤثر بصورة مباشرة في جودة الخبرة التعليمية لدى الطلاب. فالوسائل التعليمية لا تؤدي وظيفة نقل المعلومات فحسب، وإنما تسهم أيضًا في تعزيز دافعية الطلاب وتسهيل فهمهم للمواد الدراسية.^{١٧٨} إضافةً إلى ذلك، يمكن فهم اختلاف تفضيلات الطلاب تجاه الوسائل التعليمية من خلال مفهوم أنماط التعلُّم (learning styles)، حيث يمتلك كلُّ فرد طريقةً مختلفةً في استيعاب المعلومات ومعالجتها.^{١٧٩} وفي هذا السياق، فإنَّ مرونة المعلم في الجمع بين الوسائل الثابتة والوسائل الديناميكية تُعَدُّ استجابةً تربويةً مناسبةً لاستيعاب هذا التنوع.

استنادًا إلى المناقشة السابقة، يمكن النظر إلى استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة بوصفه استراتيجيةً تكيفيةً في إيجاد تعلُّمٍ للغة العربية أكثر شموليةً للطلاب غير المسلمين. كما أنَّ مرونة المعلم في الجمع بين الوسائل الثابتة والوسائل الديناميكية تدلُّ على وجود محاولة لتكييف عملية التعلُّم مع حاجات الطلاب وخصائصهم المتنوعة. وتشير هذه النتيجة إلى أنَّ فاعلية الوسائل التعليمية لا تتحدد فقط بمدى تطور التكنولوجيا المستخدمة، بل تعتمد أيضًا على قدرة المعلم في اختيار الوسائل التعليمية وتكييفها بما يتناسب مع ظروف الطلاب داخل الفصل الدراسي. ولذلك، ينبغي ألا يقتصر استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية على نوعٍ واحدٍ من الوسائل، بل من الأفضل دمج وسائل متعددة بصورة متوازنة، حتى يتمكن جميع الطلاب من الحصول على خبرة تعليمية أكثر راحةً وفعاليةً وسهولةً في الفهم.

¹⁷⁷ Lu'lu'atul Mabruroh, "Peranan Media Pembelajaran Dalam Pengajaran Bahasa Arab" 1, no. 3 (2023): 307–312.

¹⁷⁸ Dini Susanti, "Hubungan Penggunaan Media Pembelajaran Dengan Hasil Belajar Pendidikan Agama Islam Peserta Didik Kelas V Sekolah Dasar Negeri 07 Ikur Koto Padang," *Jurnal Kajian Dan Pengembangan Umat* 1, no. 1 (2018).

¹⁷⁹ S F Trisnanda, D A Agustina, and F D Asriyanti, "Pengaruh Gaya Belajar Siswa Terhadap Minat Belajar Dalam Pembelajaran Berdiferensiasi Bahasa Indonesia Di Kelas IV SD," *JOURNAL OF INNOVATION AND TEACHER PROFESSIONALISM Vjpedumenu: State University of Malang (UM)* 3, no. 3 (2025): 616–627.

٣. منظور الطلبة غير المسلمين على أساليب ومناهج تدريس المعلم

يُظهر منظورُ الطلبة غير المسلمين تجاهَ استراتيجياتِ تدريسِ معلّم اللغة العربية تقييماً إيجابياً للغاية يتّسم بالثبات والاتساق. فقد تبَيَّن أنَّ ما يتحلّى به المعلّم من دفءٍ في التعامل، وصبرٍ في التوجيه، وروحٍ مرحّةٍ في أثناء العملية التعليمية، أسهم إسهاماً فاعلاً في إيجاد مناخٍ تعليميّ مريحٍ ومطمئنٍّ لهؤلاء الطلّاب، الأمرُ الذي انعكس بصورةٍ مباشرةٍ على تشكيل تصوّراتهم الإيجابية نحو تعلّم اللغة العربية. ولم يقتصر أثرُ المعلّم على الجوانب الشخصية فحسب، بل امتدّ إلى توظيف استراتيجياتٍ تكيفيّةٍ تراعي احتياجات المتعلّمين واستعداداتهم المختلفة؛ إذ عمد إلى توفير قدرٍ من المرونة في الكتابة، وتقديم المتابعة الفردية والإرشاد الشخصي، من غير تمييزٍ قائمٍ على الخلفية الدينية للطلّاب. وقد أسهم هذا النمطُ من المعاملة العادلة والمتكافئة في تعزيز شعور الطلبة غير المسلمين بالقبول والاندماج داخل البيئة الصفّية. ومن جانبٍ آخر، فإنّ اعتمادَ استراتيجياتٍ تعليميّةٍ متنوّعةٍ ومبتكرةٍ لم يقتصر أثره على رفع مستوى التفاعل والمشاركة النشطة لدى الطلّاب، بل أدّى أيضاً وظيفةً تربويّةً غير مباشرةٍ تمثّلت في تعريف الطلّاب الذين لم يألفوا الحروف الهجائية العربية بالأبجدية العربية وتعزيز ألفتهم بها بصورةٍ تدريجيّةٍ ومنهجيةٍ.

تتسق نتائج هذه الدراسة مع ما توصّلت إليه دراسةُ محمد شهريزال ناصر وآخرين، التي بيّنت أنّ التصرّوات الإيجابية لدى غير المسلمين تجاه اللغة العربية تتأثّر بدرجةٍ كبيرةٍ بكيفية إدارة العملية التعليمية، ولا سيّما في ما يتعلّق بأسلوب المعلّم في بناء علاقاتٍ قائمةٍ على المساواة والتقدير المتبادل مع جميع الطلّاب.^{١٨٠} وفي السياق ذاته، يؤكّد فتح الرحمن أنّ معلّم اللغة العربية لا يُطالب بمجرد التمكن من المادة العلمية فحسب، بل ينبغي له أيضاً أن يمتلك القدرة على تهيئة بيئةٍ تعليميّةٍ ممتعةٍ، وبعث الدافعية لدى المتعلّمين، ومراعاة احتياجاتهم الفردية بحسّ تربويٍّ وإنسانيٍّ رفيع.^{١٨١} وتُجسّد المواقفُ الودودة والطبيعةُ التكيفيّة التي أظهرها المعلّم في هذه الدراسة تلك المبادئ التربوية تجسّيداً واضحاً. وعلاوةً على ذلك، فإنّ المقاربة الإنسانية والشمولية التي

¹⁸⁰ Nasir, Zainuddin, and Sahrir, "Persepsi Pelajar Bukan Muslim Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab."

¹⁸¹ Rohman, "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab."

اعتمدها المعلم في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة غورونتالو الحكومية تحمل دلالات تربوية مهمة في إطار التعليم متعدّد الثقافات؛ إذ تشير دراسة نور الهداية ولودفي مياسرة إلى أنّ تعليم اللغة العربية للطلّاب غير المسلمين في المدارس العامة ينبغي أن يقوم على مبادئ الانفتاح، والمساواة، واحترام التنوّع الديني والثقافي بين المتعلّمين.^{١٨٢}

استناداً إلى ما سبق من عرضٍ وتحليل، يمكن النظر إلى استراتيجيات تدريس معلّم اللغة العربية بوصفها عاملاً محورياً في تشكيل التصرّوات الإيجابية لدى الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية. فقد أظهرت قدرة المعلّم على إيجاد بيئةٍ صفيّةٍ مريحة، وشاملة، ومرنة أنّ تعليم اللغة العربية لا يلزم أن يتمّ في إطارٍ جامدٍ أو يبعث على التوتر والرهبة، بل إنّ المقاربة الإنسانية والتكيفية قادرةٌ على مساعدة الطّلاب في الشعور بالقبول والاندماج، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم في مواجهة الصعوبات المرتبطة بتعلّم اللغة العربية.

ومن جهةٍ أخرى، فإنّ توظيف الاستراتيجيات الإبداعية، كالألعاب التعليمية والمداخل السياقية، يكشف أنّ عملية التعريف باللغة العربية يمكن أن تتمّ بصورةٍ تدريجيةٍ وتفاعليةٍ من غير أن تُحدث ضغطاً نفسياً لدى المتعلّمين. وتدلّ هذه النتائج على أنّ فاعلية تعليم اللغة العربية للطلّاب غير المسلمين لا تتوقّف على طبيعة المحتوى التعليمي فحسب، بل تتأثّر كذلك وبدرجةٍ كبيرةٍ بقدرة المعلّم على بناء علاقاتٍ إنسانيةٍ إيجابيةٍ مع طّلابه، وفهم احتياجاتهم الفردية، واختيار الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لخصائصهم النفسية والمعرفية والتربوي.

٤. منظور الطلبة غير المسلمين على بيئة التعلم والتفاعل مع الأقران المسلمين في تعلم

اللغة العربية

يُظهر منظورُ الطلبة غير المسلمين تجاه البيئة التعليمية والتفاعل مع الأقران في تعلّم اللغة العربية صورةً تتسم بالإيجابية والشمولية. فقد تشكّل المناخُ الصفّي في إطارٍ يخلو من الحواجز الاجتماعية المؤثّرة، حيث أدّى الزملاء المسلمون دوراً داعماً على الصعيد الأكاديمي، الأمر الذي

¹⁸² Hidayah and Muyassaroh, "Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Non Muslim Berbasis Moderasi Beragama Di Sekolah Umum."

أسهم في تعزيز شعور الطلبة غير المسلمين بالقبول والانتماء، على الرغم من كونهم يشكلون فئة أقلية داخل البيئة الصفية. ومع ذلك، فإنّ التفاعل داخل هذا المحيط المتعدّد الأديان لم يخلُ بصورة كاملة من بعض الاحتكاكات البسيطة المرتبطة بحدود الهوية الدينية. وفي مثل هذه المواقف، برز دور المعلم بوصفه وسيطاً تربوياً ذا أهمية بالغة؛ إذ أكد أنّ اللغة العربية لغة إنسانية تواصلية ذات طابع عالمي، يمكن لجميع الفئات تعلّمها من غير ارتباط حصريّ بانتماء دينيّ معيّن. كما أسهم هذا التوجّه في ترسيخ الوعي الشمولي وتعزيز الشعور بالمساواة، بما جعل الطلبة غير المسلمين يشعرون بأنّ مكانتهم داخل الصفّ معترفٌ بها على قدم المساواة مع سائر زملائهم.

تتفق هذه النتائج مع ما توصّلت إليه دراسة جهادي وموسى، التي أظهرت أنّ تدريس اللغة العربية من خلال دمج الطّلاب المسلمين وغير المسلمين في صفّ واحد يسهم في تيسير عملية التعلّم، بفضل ما ينشأ بينهم من تفاعل وتعاون ومساندة أكاديمية متبادلة.^{١٨٣} كما يرى مقيمون وآخرون أنّ تصوّر الطّلاب للبيئة التعليمية يؤدّي دوراً أساسياً في تعزيز الدافعية لدى الطلبة غير المسلمين نحو التعلّم.^{١٨٤} ويتوافق ذلك مع مفهوم تعليم اللغة العربية في السياق متعدّد الثقافات الذي طرحه عزيز وحسن وعظيمة، حيث أكدوا أنّ البيئة التعليمية المتنوّعة تقتضي اعتماداً مقارباتٍ شمولية واستجاباتٍ تربوية تراعي التعدّد والاختلاف بين المتعلّمين.^{١٨٥} وفي هذا السياق، يغدو دور المعلم بوصفه موجّهاً ووسيطاً تربوياً متنبّهاً وواعياً أمراً بالغ الأهمية. ويتّسق هذا الطرح مع ما أكّده فتح الرحمن من أنّ معلّم اللغة العربية لا تقتصر مهمّته على نقل المعارف اللغوية فحسب، بل تشمل أيضاً الإرشاد التربوي وتهيئة بيئة تعليمية ملائمة وآمنة لجميع الطّلاب.^{١٨٦}

¹⁸³ Jihada and Musa, "Perspektif Mahasiswa Nonmuslim Terhadap Mata Kuliah Bahasa Arab Di Universitas Muhammadiyah Kupang."

¹⁸⁴ Mukmin, Hidayah, and Soleha, "Cross-Cultural Conections: Understanding Non-Muslim Students Interest in Arabic."

¹⁸⁵ Aziz, Hasan, and Adhimah, "Jembatan Kurikulum : Inklusi Dan Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Konteks Multikultural."

¹⁸⁶ Rohman, "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab."

استناداً إلى ما سبق من مناقشة وتحليل، يمكن القول إنّ نجاح تعليم اللغة العربية في السياق متعدّد الأديان لا يتحدّد بمجرد جودة المحتوى التعليمي أو كفاءة الطرائق التدريسية فحسب، بل يتأثّر إلى حدّ بعيد بجودة المنظومة الاجتماعية التي تتشكّل داخل البيئة الصفّية. فالبينة التعليمية الشمولية، والتفاعل الداعم بين الأقران، وحضور المعلّم القادر على الاضطلاع بدور الميسّر الاجتماعي والمربّي المستجيب لاحتياجات المتعلّمين، تمثّل جميعها ركائز أساسية متكاملة تسهم في إيجاد فضاءٍ تعليميٍّ آمنٍ وعادلٍ لجميع الطّلاب على اختلاف انتماءاتهم الدينية. ومع ذلك، فإنّ ظهور بعض الاحتكاكات المحدودة المرتبطة بمحدود الهوية الدينية يكشف أنّ مراعاة الحساسية تجاه التنوّع والاختلاف الهويّاتي تظلّ أمراً ضرورياً في سير العملية التعليمية. وتدلّ هذه النتائج على أنّ اعتماداً مقارنةً شموليةً في تعليم اللغة العربية من شأنه أن يسهم في بناء بيئةٍ تعليميةٍ أكثر راحةً وتسامحاً وانفتاحاً، بما يتيح لجميع الطّلاب فرصاً متكافئةً للتعلّم والمشاركة، بصرف النظر عن خلفياتهم الدينية والثقافية

٥. تحليل منظور الطلبة غير المسلمين الى تعلّم اللغة العربية في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر

يتناول هذا القسم تحليلاً نظرياً للنتائج السابقة المتعلقة بالمادة التعليمية، والوسائل التعليمية، واستراتيجيات المعلّم، والبيئة التعليمية، وذلك باستخدام إطار التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر. ومن خلال فرضياته الثلاث الأساسية، يجري توضيح الكيفية التي تشكّل بها منظور الطلبة غير المسلمين تجاه اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو، وكيف تطوّر بصورة ديناميكية.

أ) يتشكّل المنظور من المعنى الممنوح للغة العربية

يؤكد بلومر أنّ الإنسان يتصرّف بناءً على المعاني التي يُضيفها على الشيء، لا على الخصائص الجوهرية الملازمة لذلك الشيء.^{١٨٧} وبالنسبة إلى الطلبة غير المسلمين، لا تُفهم

¹⁸⁷ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

اللغة العربية بوصفها رمزاً حصرياً للإسلام، بل يُعاد تشكيل معناها باعتبارها مهارةً لغويةً أكاديميةً محايدة. وهذا المعنى هو الذي يقف وراء تقبلهم الطبيعي للمضامين الإسلامية الواردة في الكتب الدراسية من غير أن يُظهروا أي مقاومة أو رفض. ويُثبت ذلك أن اللغة العربية قد تُعدّ رمزاً دينياً لدى فئةٍ معيّنة، وفي الوقت نفسه رمزاً للكفاءة الأكاديمية لدى فئةٍ أخرى، ويرجع ذلك بصورةٍ خاصة إلى اختلاف المعاني التي تُمنح لها.

ب) ينشأ المعنى من التفاعل الاجتماعي المتكرر

لا يظهر المعنى في فراغ، بل ينشأ من خلال التفاعل الاجتماعي والتفسير المشترك.^{١٨٨} وقد تشكّل المعنى الإيجابي لدى الطلبة غير المسلمين تجاه اللغة العربية بفضل دور المعلمين والأقران. فالمواقف الشمولية والمعاملة المتساوية من جانب المعلم أصبحت رموزاً اجتماعية فسّرها الطلاب بوصفها شكلاً من أشكال القبول. وإلى جانب ذلك، أسهم دعم الأقران المسلمين في تكوين تفاعلات متكررة أدّت إلى بناء معنى جماعي، أو ما يُعرف بالفعل المشترك، مفاده أن صفّ اللغة العربية يُعدّ فضاءً آمناً ومتساوياً وشاملاً للجميع. يؤكّد بلומר أن استجابة الفرد تجاه أيّ موضوع لا تحدث بصورة مباشرة، بل تستند إلى المعنى الذي يتشكّل من خلال تفاعله مع الآخر.^{١٨٩}

ج) يتّسم المعنى بالحركة من خلال عملية التفسير

المعنى ليس كيانه ثابتاً، بل يستمرّ في التطوّر وإعادة التشكيل من خلال عملية التفسير الداخلي المتواصلة تبعاً لديناميكية الخبرات والتجارب.^{١٩٠} ويتجلّى هذا التحوّل بوضوح في التغيّر الانفعالي الذي مرّ به الطلاب غير المسلمون، حيث تحوّل الخوف الأوّلي من مادّة اللغة العربية في المراحل الدراسية الأولى تدريجياً إلى معنى إيجابي تجاهها. كما ظهر هذا التفسير النشط عندما واجه الطلاب صعوباتٍ تقنية في قراءة الحروف العربية وكتابتها.

¹⁸⁸ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

¹⁸⁹ Zanki, "Teori Psikologi Dan Sosial Pendidikan (Teori Interaksi Simbolik)."

¹⁹⁰ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

ولم تدفعهم هذه الصعوبات إلى اعتبار اللغة العربية أمراً مستحيل التعلم، بل على العكس من ذلك، ومن خلال حوارٍ داخلي مع الذات . حيث يكون الفرد في الوقت نفسه ذاتاً فاعلة وموضوعاً للتقييم . واصل الطلاب تعديل هذه المعاني والبحث عن استراتيجيات تكيفية، مثل الاستفادة من الكتابة الصوتية بالحروف اللاتينية بوصفها جسراً للفهم.

وبصورة عامة، فإنّ المنظور الإيجابي لدى الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية ليس موقفاً يتشكّل بصورة طبيعية أو تلقائية، بل يُعدّ بناءً اجتماعياً نتج عن سلسلة من التفاعلات ذات المعنى بين الطلاب، والمعلّمين، والأقران. ومن خلال البيئة الصفّية الشمولية، نجح معنى اللغة العربية لدى الطلبة غير المسلمين في التحوّل من احتمال كونها رمزاً دينياً حصرياً إلى رمزٍ للكفاءة الأكاديمية ووسيلةٍ للتواصل العالمي

المبحث الثاني: منظور والدي الطلبة غير المسلمين الى تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

١. استجابة والدي الطلاب على سياسة تعلّم اللغة العربية

تتسم استجابات أولياء أمور الطلبة غير المسلمين تجاه سياسة تعليم اللغة العربية في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة غورونتالو الحكومية بطابعٍ تعاونيٍّ وتكفيّ. فعلى الرغم من وجود تفاوتٍ في مستوى المعرفة المسبقة لديهم بوجود مادة اللغة العربية ضمن المنهج الدراسي، فإنّ هذا التفاوت لم يؤدّ إلى ظهور أيّ شكلٍ من أشكال الرفض أو المقاومة. بل إنّ الوالدين كانوا يميلون إلى النظر إلى اللغة العربية بوصفها إضافةً إلى الكفايات اللغوية لأبنائهم، وفي الوقت ذاته نتيجةً منطقيةً لاختيارهم المسبق للمؤسسة التعليمية التي التحق بها أبنائهم، لا باعتبارها تهديداً للهويّة الدينية للأطفال أو مساساً بانتمائهم العقدي. ويغدو هذا القبول أكثر قابليةً للفهم إذا ما أخذ بعين الاعتبار أنّ اللغة العربية في هذه المدرسة تُقدّم بوصفها جزءاً متكاملًا من البرنامج الثنائي اللغة الذي يُعدّ من البرامج الريادية للمؤسسة منذ سنواتٍ طويلة، الأمر الذي جعل أبعادها الدينية لا تُطرح بوصفها قضيةً إشكاليةً لدى الوالدين. ومن ثمّ، فإنّ الموقف المنفتح الذي أبداه

الوالدين غير المسلمين يمكن تفسيره بوصفه شكلاً من أشكال التكيف الواعي مع النظام التعليمي الذي اختاروه لأبنائهم، وهو ما أسهم بصورة غير مباشرة في تشكيل المواقف الأولية الإيجابية لدى الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة مفتاح الأخيرة إدريس وآخرين، التي كشفت أنّ النظرة الإيجابية لدى غير المسلمين تجاه اللغة العربية قد تطوّرت في إطارٍ ذي توجّه عمليٍّ وبرغماتيٍّ.^{١٩١} ويتجلى ذلك بوضوح في مواقف الوالدين غير المسلمين الذين نظروا إلى اللغة العربية بوصفها إضافةً إلى الكفايات اللغوية لأبنائهم، ونتيجةً طبيعيةً لاختيار المؤسسة التعليمية، لا باعتبارها تهديداً للهوية الدينية أو مساساً بالانتماء العقدي. كما تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه أشينيدا علاء الدين، التي بيّنت أنّ الدافع الأداّي يُعدّ من أقوى الدوافع التي تحفّز غير المسلمين على تعلّم اللغة العربية، ولا سيّما في ما يتعلّق بتلبية المتطلبات الأكاديمية وتحقيق الأهداف التعليمية والمهارية المرتبطة بالمستقبل الدراسي والمهني.^{١٩٢}

أصبحت اللغة العربية تُنظر إليها لا بوصفها ذات وظيفة دينية فحسب، بل باعتبارها أيضاً لغة ذات قيمة في مجالات التواصل الدولي، والتبادل التجاري، والتطوير المهني.^{١٩٣} ويكشف ذلك عن تحوّل في البنية التصورية تجاه اللغة العربية؛ إذ انتقلت من كونها رمزاً للهوية الدينية إلى كونها كفايةً تواصليةً عابرةً للثقافات ومتعددة الأبعاد الوظيفية. وعلاوةً على ذلك، فإنّ دور الوالدين لا يقتصر على توفير الوسائل والتسهيلات التعليمية لأبنائهم، بل يمتدّ ليشمل تقديم الدعم المعنوي، وتعزيز الدافعية، وترسيخ الوعي بأهمية تعلّم اللغة العربية وفوائدها المستقبلية.^{١٩٤}

¹⁹¹ Idris et al., "MENILIK PERSPEKTIF POSITIF NON-MUSLIM TERHADAP URGENSI BAHASA ARAB SEBAGAI UPAYA MENAMPIK STIGMA SAKRAL DALAM MASYARAKAT UMUM DI INDONESIA."

¹⁹² Ashinida Aladdin, "Mixed-Method Approach on Motivational Orientations of Learning Arabic as a Foreign Language in Malaysia," *Akademika* 87, no. 1 (2017): 291–301.

¹⁹³ Aziz, Hasan, and Adhimah, "Jembatan Kurikulum : Inklusi Dan Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Konteks Multikultural."

¹⁹⁴ Hasbi et al., *Peran Orang Tua Dalam Program Pembelajaran*.

وبناءً على ذلك، فإنَّ الموقفَ التعاوني الذي أبداه الوالدين غير المسلمين لا يمكن النظر إليه بوصفه مجرد امتثالٍ سلبيٍّ لسياسات المدرسة، بل يُعدّ انعكاساً لوعيهم بالقيمة الاستراتيجية للغة العربية باعتبارها كفايةً عابرةً للثقافات تتجاوز حدود الهوية الدينية والانتماء العقدي. كما أنَّ هذا الموقف المنفتح والعملي يؤدي بصورةٍ غير مباشرة وظيفةً تحفيزيةً بالغة الأهمية بالنسبة إلى الأبناء؛ إذ يساهم في الحيلولة دون تشكّل العوائق النفسية في المراحل المبكرة، ويفتح المجال أمام الطلبة غير المسلمين للمشاركة في عملية التعلّم بعقليةٍ منفتحةٍ ومتحررةٍ من الأعباء المرتبطة بحساسية الهوية. وتشير هذه النتائج إلى أنَّ تقبّل الطلبة غير المسلمين للغة العربية لا يتكوّن بصورة عفوية، بل يركّز على مسارٍ تدريجيٍّ في بناء المواقف والاتجاهات يبدأ من البيئة الأسرية. ومن ثمّ، فإنَّ دور الوالدين بوصفهم أوّل عوامل التنشئة الاجتماعية يظلّ عاملاً جوهرياً لا يمكن إغفاله في تحقيق نجاح تعليم اللغة العربية للطلّاب غير المسلمين.

٢. تصوّرات والدي الطلبة غير المسلمين إلى اللغة العربية

يُظهر تصوّر أولياء أمور الطلبة غير المسلمين تجاه اللغة العربية توجّهاً عقلياً وشمولياً ووظيفياً في آنٍ واحد. فلم تعد اللغة العربية تُفهم في نظرهم بوصفها أداةً دينيةً حصريّةً مرتبطةً بالإسلام فحسب، بل أُعيد تموضعها باعتبارها كفايةً لغويةً عالميةً تمتلك قيمةً استراتيجيةً في مجالات التواصل العابر للثقافات، وسوق العمل، وتنمية المعارف والمهارات الفكرية بصورةٍ عامة. ويعكس هذا التصرّو تحوّلًا في البنية الفكرية المرتبطة باللغة العربية؛ إذ انتقلت من كونها رمزاً للهوية الدينية إلى كونها رصيذاً أكاديمياً ووسيلةً للتواصل العالمي متاحةً لجميع الفئات على اختلاف خلفياتهم الثقافية والدينية. ومن اللافت أنَّ هذا الفهم الشمولي لم يقتصر على مستوى الوالدين فحسب، بل ظهر بصورةً متّسقة لدى الطلبة غير المسلمين أنفسهم، الأمر الذي يشير إلى وجود عملية انتقالٍ للقيم وأنماط التفكير من البيئة الأسرية إلى الأبناء بصورةٍ مباشرة وغير مباشرة.

ويتّسق هذا التصرّو الشمولي والعملي لدى الوالدين مع ما توصّلت إليه دراسة إدريس وآخرين، التي أظهرت وجودَ نظرةٍ إيجابية لدى غير المسلمين تجاه أهمية اللغة العربية، ولا سيّما

نتيجة إدراكهم للفوائد العملية التي تتجاوز الأبعاد الدينية الضيقة.^{١٩٥} وفي المقابل، أشار لطفي وستياوان إلى أنّ الصورة النمطية التي تحصر اللغة العربية في كونها لغةً دينيةً حصريّة، أو لغةً قديمةً غير مواكبة للعصر، إضافةً إلى ضعف الدعم خارج المؤسسات التعليمية الإسلامية، تُسهم في انخفاض الثقة بالنفس وضعف الدافعية نحو تعلّمها.^{١٩٦} فإنّ نتائج هذه الدراسة تكشف واقعاً مغايراً تماماً، حيث يفسر الوالدين والطلبة غير المسلمين في المدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة غورونتالو الحكومية اللغة العربية باستمرار على أنها كفاءة لغوية عالمية وأصل للتواصل العالمي. ويشير ذلك إلى أنّ التأطير المبكر للغة العربية من قِبل الوالدين باعتبارها مهارةً لغويةً ذات طابعٍ عالمي قد أثبت فاعليته في الحيلولة دون تشكّل الصور النمطية السلبية، الأمر الذي أتاح للطلّاب غير المسلمين الانخراط في عملية التعلّم بعقليةٍ منفتحةٍ وخاليةٍ من الأعباء المرتبطة بحساسية الهوية الدينية.

وبذلك لا يقتصر تصوّر الوالدين للغة العربية على كونه مسألةً تتعلّق بالإدراك الفردي فحسب، بل تترتّب عليه آثارٌ تربوية أوسع نطاقاً. كما أنّ نجاح الطلبة غير المسلمين في تقبّل تعلّم اللغة العربية والتفاعل الإيجابي معه لا ينفصل عن الكيفية التي يُوطّر بها الوالدين هذه اللغة في أذهان أبنائهم منذ البداية. فعندما تُقدّم اللغة العربية بوصفها رصيذاً عالمياً ذا قيمة إنسانية شاملة، لا بوصفها رمزاً للحصرية الدينية، تفتح بصورة طبيعية بيئةً تعليمية شاملة وخالية من الوصم. ويؤكد ذلك أنّ إسهام الوالدين في تشكيل التصرّو الأولي لدى الأبناء تجاه مادّة دراسية معيّنة يُعدّ متغيّراً لا ينبغي إغفاله في الجهود الرامية إلى بناء تعليمٍ شامل للغة العربية، ولا سيّما في المدارس التي تضمّ طلاباً من خلفيات متنوّعة.

¹⁹⁵ Idris et al., "MENILIK PERSPEKTIF POSITIF NON-MUSLIM TERHADAP URGENSI BAHASA ARAB SEBAGAI UPAYA MENAMPIK STIGMA SAKRAL DALAM MASYARAKAT UMUM DI INDONESIA."

¹⁹⁶ Muhammad Ilham Luthfi and Agung Setiyawan, "Dampak Stigma Bahasa Terhadap Kepercayaan Diri Penutur Bahasa Arab" 07, no. 02 (2024): 145–153.

٣. تصوّرات والدي الطلاب عن تأثير تعلم اللغة العربية

من منظور أولياء أمور الطلبة غير المسلمين، يُحدث تعليم اللغة العربية أثرًا إيجابيًا وشاملاً في نموّ الأبناء، سواء على الصعيد الأكاديمي أم في بناء الشخصية. ويرى الوالدين أنّ أبنائهم استطاعوا التكيف مع تعلّم اللغة العربية، والشعور بالارتياح أثناء دراستها، وتحقيق نتائج مُرضية، مع إقرارهم بوجود بعض الصعوبات اللغوية التقنية التي يُنظر إليها بوصفها أمرًا طبيعيًا في سياق التعلّم، من غير أن تؤدّي إلى رفض نفسي أو أيديولوجي. وعلى المستوى الوجداني، لمس الوالدين بصورة مباشرة تغييرًا إيجابيًا في سلوك أبنائهم، إذ أصبحوا أكثر تهذيبًا واحترامًا للتنوّع. وإلى جانب ذلك، لم يُبدِ الوالدين أيّ مخاوف من أن يشكّل هذا التعليم تهديدًا للهوية الدينية لأبنائهم، وذلك لأنّ اللغة العربية تُنظر إليها باعتبارها مهارةً أكاديمية فحسب، في حين يواصل الأبناء تلقّي تعليمهم الديني الأصيل بصورة منتظمة من الأسرة ودور العبادة

إنّ عدم وجود أيّ مخاوف دينية لدى جميع الوالدين المشاركين في الدراسة بشأن تأثير تعلّم اللغة العربية في الهوية الدينية لأبنائهم يُعزّز نتائج الدراسات السابقة ويُكملها في الوقت نفسه. فقد ذكر مفتاح الأخيرة إدريس وآخرون أنّ غير المسلمين يمتلكون في الأصل نظرة إيجابية تجاه اللغة العربية، إذ ينظرون إليها بوصفها لغةً عالمية كسائر اللغات التي يمكن تعلّمها من غير أن ترتبط بتغيير الهوية الدينية.^{١٩٧} وفي السياق نفسه، ترى نور الحناني أنّ تعلّم اللغة العربية يُسهم في تنمية الوعي متعدّد الثقافات، وتعزيز التسامح، وترسيخ قيم الاحترام المتبادل بين الأفراد.^{١٩٨} لا يُفهم تعلّم اللغة العربية على أنّه مجردُ عمليّةٍ لاكتساب المهارات اللغوية فحسب، بل يُسهم بصورة ملحوظة في تنمية روح احترام التنوّع من خلال توسيع الآفاق العابرة للثقافات، وترسيخ قيم الاعتدال والتسامح. ويتّسق ذلك مع الرؤية التي ترى أنّ التربية في جوهرها لا تقتصر

¹⁹⁷ Idris et al., "MENILIK PERSPEKTIF POSITIF NON-MUSLIM TERHADAP URGENSI BAHASA ARAB SEBAGAI UPAYA MENAMPIK STIGMA SAKRAL DALAM MASYARAKAT UMUM DI INDONESIA."

¹⁹⁸ Nurul Hanani, "Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Membangun Empati Lintas Budaya Sarana" 8, no. November (2025): 127–135.

على تحقيق الإنجاز الأكاديمي فحسب، بل تمتد كذلك إلى تنمية القيم الشخصية والاجتماعية لدى المتعلمين.^{١٩٩}

وبذلك يتّضح أنّ تصوّر الوالدين غير المسلمين تجاه آثار تعليم اللغة العربية على أبنائهم قد تجاوز حدود التوقعات الأكاديمية البحتة. فبدلاً من أن يُثير هذا التعليم مخاوفَ تتعلّق بتحوّل الهوية الدينية، ينظر إليه الوالدين بوصفه تجربةً تربويةً تُسهم في تكوين شخصية الأبناء بصورة تجعلهم أكثر تهذيباً وتسامحاً وانفتاحاً على التنوّع، من غير أن تُهدّد هويتهم الدينية. ويؤكد ذلك أنّ تعليم اللغة العربية، إذا أُدير بطريقةٍ شاملة ومتوازنة، يمتلك قدرةً على أن يكون فضاءً لغرس القيم التي تُعزّز التماسك الاجتماعي بين أتباع الأديان منذ المراحل العمرية المبكرة. كما تشير هذه النتائج إلى أهمية إدارة تعليم اللغة العربية في المدارس متعدّدة الأديان على نحوٍ لا يقتصر على تحقيق التحصيل الأكاديمي فحسب، بل يراعي أيضاً الأبعاد الوجدانية وبناء الشخصية بوصفها مخرجاتٍ لا تقلّ أهمية، مع ضرورة دعم ذلك من خلال شراكةٍ منظّمة بين المدرسة والأسرة

٤. مشاركة ودعم والدي الطلاب في تعلّم اللغة العربية

تُظهر مشاركة الوالدين غير المسلمين ودعمهم في تعلّم اللغة العربية نمطاً خاصاً يتمثّل في محدوديّة الإسهام في الجانب الأكاديمي، مع بقاء الدعم قوياً في البعدين التحفيزي والتيسيري. ويعود ضعفُ المتابعة الأكاديمية المباشرة في المنزل أساساً إلى محدودية كفاءة الوالدين في اللغة العربية، الأمر الذي دفع الطلاب إلى تنمية استقلاليتهم في التعلّم من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية بوصفها بديلاً للإرشاد والتوجيه. وعلى الرغم من أنّ التكنولوجيا أثبتت فاعليتها في الجانب المعرفي، فإنّها لم تستطع أن تحلّ بصورةٍ كاملة محلّ الحاجة إلى الدعم العاطفي الذي لا يتحقّق إلا من خلال الحضور المباشر للوالدين. ومن جهةٍ أخرى، فإنّ الوالدين - مع إدراكهم لهذه المحدودية - لم يُقلّلوا من مستوى مشاركتهم بصورةٍ عامة، بل واصلوا تقديم الدعم عبر

¹⁹⁹ Andi Muh Akbar Saputra et al., *Pendidikan Karakter Di Era Milenial: Membangun Generasi Unggul Dengan Nilai-Nilai Positif* (PT. Sonpedia Publishing Indonesia, 2023).

توفير وسائل التعلّم، ومنح التحفيز، وتقديم المساندة من غير فرض ضغوط أكاديمية على سير عملية التعلّم.

تتفق هذه النتائج مع ما ذكرته نورعيني من أنّ تطوّر اللغة لدى الأطفال يتأثر بأساليب الوالدين في التربية، بما في ذلك تقديم التحفيز وتوفير وسائل التعلّم.²⁰⁰ كما تنسجم هذه النتائج أيضاً مع دراسة إيدا ويندي واهيوني وآخرين، التي أكّدت أنّ مشاركة الوالدين تُعدّ من العوامل الخارجية المؤثرة بصورة ملحوظة في تشكيل مواقف الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية.²⁰¹ كذلك، تتوافق هذه النتائج مع تصنيف غرولنيك وسلوفياكزيك لمشاركة الوالدين، والذي يقسمها إلى ثلاثة مكوّنات، هي: المكوّن السلوكي، والمكوّن الفكري، والمكوّن الشخصي.²⁰² وفي سياق هذه الدراسة، بدت مشاركة الوالدين غير المسلمين أكثر حضوراً في البعدين السلوكي والشخصي، من خلال توفير وسائل التعلّم وتقديم التحفيز، في حين ظلّ البعد الفكري المتمثّل في المتابعة الأكاديمية المباشرة هو الجانب الأكثر محدودية بسبب ضعف الكفاءة في اللغة العربية.

استناداً إلى ما سبق، فإنّ مشاركة الوالدين غير المسلمين في تعلّم اللغة العربية - على الرغم من أنّها لم تبلغ المستوى الأمثل في جانب المتابعة الأكاديمية - قد أظهرت إسهاماً ملحوظاً من خلال الدعم التحفيزي والتيسيري المقدم لعملية تعلّم الأبناء. وقد تبين أنّ هذا الدعم المستمرّ أسهم في الحفاظ على دافعية الأبناء نحو التعلّم، وفي الوقت نفسه شجّع على تنمية استقلاليتهم في التعلّم بوصفها شكلاً من أشكال التكيف مع مختلف المحدوديات التي يواجهها الوالدين في متابعة المواد الدراسية

وتشير هذه النتائج إلى أنّ جودة مشاركة الوالدين لا تُقاس فقط بمدى امتلاكهم للقدرات الأكاديمية، بل ترتبط كذلك بمدى الجدّة والاستمرارية في تقديم الدعم العاطفي والتيسيري الذي

²⁰⁰ Nur And Ritonga, "Peran Orangtua Dalam Mengenalkan Bahasa Arab Pada Anak Usia Dini Di Era Digital."

²⁰¹ Wahyuni, Ahmad, and Mulyanti, "Sikap Siswa Non Muslim Dalam Mengikuti Pelajaran Arab Melayu."

²⁰² Yuli Supriani, Opan Arifudin, and Ika Kartika, "Partisipasi Orang Tua Dalam Pendidikan Anak Usia Dini," *Plamboyan Edu* 1, no. 1 (2023): 95-105.

يُشكّل أساسًا لاستدامة دافعية التعلّم لدى الأبناء. ومع ذلك، يرى الباحث أنّ محدودية المتابعة الأكاديمية في المنزل تُمثّل فجوةً تستحقّ مزيدًا من الاهتمام. ومن هذا المنطلق، يمكن أن يُسهم توفير برامج دعم إضافية، مثل الدروس الخصوصية في اللغة العربية أو برامج التقوية التعليمية الميسورة التكلفة، في تقديم حلّ عمليّ لسدّ هذه الفجوة، بما يضمن حصول الطلبة غير المسلمين على دعم أكاديمي أكثر شمولًا، سواء في البيئة المدرسية أم في المنزل.

٥. تحليل منظور الوالدي الطلبة غير المسلمين تجاه تعلّم اللغة العربية في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر

يتناول هذا القسم تحليلًا نظريًا للنتائج السابقة المتعلقة بالاستجابة للسياسات التعليمية، والتمثيلات المعنوية، والآثار المترتبة على التعلّم، ومستوى المشاركة والدعم، وذلك باستخدام إطار التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر. ومن خلال فرضياته الثلاث الأساسية، يجري توضيح الكيفية التي تشكّل بها منظور الوالدين غير المسلمين وكيف تعرّض للتعديل بصورة ديناميكية من خلال التفاعل الاجتماعي.

أ) يتشكّل المنظور من المعنى الممنوح للغة العربية

يؤكد بلومر أنّ الأفراد يتصرّفون بناءً على المعاني التي يُضفونها على الأشياء. وفي هذا السياق، لا ينظر الوالدين غير المسلمين إلى اللغة العربية بوصفها تهديدًا للهوية الدينية، بل يضعونها في إطار الكفاية اللغوية ذات الطابع العالمي.^{٢٠٣} وهذا المعنى هو الذي ولّد بصورة مباشرة موقفهم التعاوني تجاه سياسات المدرسة. وتكمن النتيجة الجوهرية هنا في وجود اتّساق في المعنى بين الأجيال؛ إذ تبين أنّ المعنى الشمولي الذي يتبنّاه الطلاب داخل الصف ما هو إلا انعكاسٌ للبناء الفكري الذي شكّله الوالدين داخل الأسرة. فعندما يقدّم الوالدين اللغة العربية بوصفها رصيدًا للتواصل العالمي، يدخل الأبناء إلى البيئة الصقيّة من غير أعباءٍ مرتبطة

²⁰³ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

بالوصمة الاجتماعية أو بصراع الهوية الدينية. كما يرى بلومر، فإن المعنى يصنعه الفرد، لكن الفرد لا يصنع المعنى في فراغ اجتماعي.²⁰⁴

ب) ينشأ المعنى من التفاعل الاجتماعي المتكرر

لا يتكوّن المعنى في فراغ، بل ينشأ من خلال عملية التفسير المشترك داخل شبكة من التفاعلات الاجتماعية. وقد تشكّل المعنى الإيجابي لدى الوالدين عبر فضاء تفاعلي متبادل ومتعاقد بين المدرسة والأبناء داخل المنزل. يؤكّد بلومر أنّ استجابة الفرد تجاه أيّ موضوع لا تتم بصورة مباشرة، بل تقوم على المعنى الذي ينشأ من خلال تفاعله مع الآخرين²⁰⁵. فما ينقله الأبناء إلى أولياء أمورهم، سواء ما يتعلّق بالتحصيل الدراسي، أو الخبرات التعليمية، أو الصعوبات التقنية، يؤدّي وظيفة الرموز التي يقرأها الوالدين ويفسّرونها. ومن خلال هذه الشبكة التفاعلية المتبادلة بين البيئة الأسرية والمنظومة المدرسية، ترسخ في النهاية قبول الوالدين ودعمهم لتعلّم اللغة العربية.

ج) يتسم المعنى بالحركة من خلال عملية التفسير

المعنى ليس شيئاً نهائياً وثابتاً، بل يظلّ خاضعاً للاستكمال والتطوير من خلال عملية التفسير التي تستمرّ بالتزامن مع الخبرات الجديدة التي يكتسبها الفرد في تفاعلاته الاجتماعية.²⁰⁶ ويتجلّى ذلك بوضوح في آلية التحوّل التدريجي في وجهات نظر الوالدين. فمشاعر الدهشة أو غياب التصوّر الواضح في بداية تطبيق السياسة التعليمية تحوّلت تدريجياً إلى معنى يقوم على التقبّل والتعاون الكامل. وأكثر من ذلك، ومن خلال عملية تفسير مستمرة للتطوّر الذي يشهده الأبناء، قام الوالدين باستيعاب توسّع جديد في المعنى؛ يتمثّل في أنّ اللغة العربية لا تقتصر آثارها على التحصيل الأكاديمي فحسب، بل تُسهم أيضاً بصورة ملموسة في تكوين شخصية الأبناء، بحيث يصبحون أكثر تهديفاً وتسامحاً تجاه التنوّع. وبدلّ ذلك على

²⁰⁴ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

²⁰⁵ Zanki, "Teori Psikologi Dan Sosial Pendidikan (Teori Interaksi Simbolik)."

²⁰⁶ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

أنّ عملية التفسير تستمرّ بصورة متواصلة ما دام الفرد يتفاعل مع بيئته الاجتماعية، وأنّ المعنى الذي يتبنّاه اليوم قد لا يكون هو نفسه المعنى الذي سيتبنّاه في المستقبل^{٢٠٧}.

وبصورة عامة، فإنّ المنظور الإيجابي لدى الوالدين غير المسلمين ليس موقفًا تشكّل بصورة عفوية، بل يُعدّ بناءً اجتماعيًا نتج عن تفاعلات ذات معنى ومستمرّة بين الوالدين، والأبناء، وإدارة المدرسة. ويؤكد تحوّل معنى اللغة العربية من احتمال كونها رمزًا دينيًا حصريًا إلى رمزٍ للكفاءة الأكاديمية ووسيلةٍ للتواصل العالمي حقيقةً أساسية، وهي أنّ نجاح تعليم اللغة العربية في السياقات المتعدّدة الأديان لا يعتمد فقط على جودة المادة التعليمية وطرائق التدريس، بل يتحدّد بدرجة كبيرة من خلال جودة التفاعلات الاجتماعية الشمولية التي تتشكّل داخل الصف وخارجه.

المبحث الثالث: الآثار المترتبة على منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم في تطوير تعلم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو

أ- آثار منظور الطلبة ووالديهم في تطوير بيئة تعليمية شاملة

أظهرت نتائج الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية يترتب عليه إيجاد بيئة أكثر شمولًا لتعليم اللغة العربية. فقد أسهم تقبّل الطلبة للغة العربية في سير العملية التعليمية دون وجود أي رفض أو تمييز بين الطلبة على أساس الدين. كما تطورت التفاعلات بينهم بصورة طبيعية من خلال التعاون، والتعلّم بالأقران، والتواصل المفتوح، مما أتاح لجميع الطلبة فرصًا متساوية للمشاركة في العملية التعليمية. ويظهر هذا الوضع أن المنظور الإيجابي لا يؤثر في موقف الفرد من اللغة العربية فحسب، بل يسهم أيضًا في تكوين بيئة صفية مناسبة تدعم العملية التعليمية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر، التي ترى أن المعاني تتكوّن من خلال التفاعل الاجتماعي.^{٢٠٨} وفي هذه الدراسة، لم تعد اللغة العربية تُفهم

²⁰⁷ Margaret M Poloma, "Sosiologi Kontemporer" (1987).

²⁰⁸ Abdul Muhid and Winarto Eka Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi* (Madani, 2020).

بوصفها رمزاً يقتصر على الدين الإسلامي، بل أصبحت تُنظر إليها على أنها مادة دراسية يمكن لجميع الطلبة تعلمها. وقد أسهم هذا التغير في المعنى في تغيير أنماط التفاعل داخل الصف، مما أدى إلى إيجاد بيئة تعليمية أكثر انفتاحاً وتقبلاً. ويتفق ذلك أيضاً مع مفهوم التعليم الشامل، الذي ينظر إلى التنوع بوصفه مصدراً للتعلّم، لا عائقاً أمام العملية التعليمية.²⁰⁹

وتؤيد نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه نور الهداية ولطفي ميسرة، حيث بيّنت أن تعليم اللغة العربية لغير المسلمين يمكن أن يكون وسيلةً لتعزيز التسامح وإزالة الصورة التي تربط اللغة العربية بالخصوصية الدينية، إذا نُفذ من خلال مدخل يقوم على التعليم الشامل²¹⁰. كما تتفق هذه النتائج مع ما ذهب إليه ماديغان، الذي يرى أن نجاح تعلم اللغة يتأثر بدرجة كبيرة بوجود بيئة تعليمية داعمة.²¹¹ وفي هذه الدراسة، شكّلت البيئة الصفية التي تتقبل التنوع عاملاً مهماً في تعزيز مشاركة الطلبة غير المسلمين في تعليم اللغة العربية.

تقدّم هذه الدراسة نتائج تُكمل ما توصلت إليه الدراسات السابقة. فإذا كانت الدراسات السابقة قد ركّزت بصورة أكبر على أهمية إيجاد بيئة تعليمية شاملة بوصفها شرطاً لنجاح تعليم اللغة العربية لغير المسلمين، فإن هذه الدراسة تُظهر أن منظور الطلبة ووالديهم الإيجابي يُعدّ أيضاً عاملاً يسهم في تكوين هذه البيئة. وبذلك، فإن البيئة التعليمية الشاملة لا تتشكل من خلال سياسات المدرسة أو استراتيجيات المعلم فحسب، بل تتكوّن أيضاً من خلال المعاني التي تنشأ عبر التفاعل بين الطلبة، ووالدين، والمعلمين، والثقافة المدرسية.

ب- آثار منظور الطلبة ووالديهم في تطوير استراتيجيات تعليمية تكيفية

أظهرت نتائج الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية يترتب عليه تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر تكيفاً. فقد أسهم تقبّل الطلبة لتعليم اللغة

²⁰⁹ Tiara Putri et al., "Konsep Dasar Pendidikan Inklusif," *Menulis: Jurnal Penelitian Nusantara* 2, no. 1 (2026): 393–397.

²¹⁰ Nurul Hidayah and Ludfi Muyassaroh, "Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Non Muslim Berbasis Moderasi Beragama Di Sekolah Umum," *Ilmiah Wahana Pendidikan* 9, no. 3 (2023): 192–197.

²¹¹ Mahyudin Ritonga, Sri Wahyuni, and Hendri Novigator, "The Future of Arabic Language Learning for Non-Muslims as an Actualization of Wasathiyah Islam in Indonesia," *F1000Research* 12 (2023): 27.

العربية في جعل المعلم لا يركز على بناء الدافعية أو معالجة رفض الطلبة، وإنما يوجّه اهتمامه إلى تكييف استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع قدراتهم الأولية وخصائصهم. كما أصبحت استراتيجيات متنوعة، مثل التعلّم بالأقران، والنقل الصوتي، والألعاب اللغوية، وتكييف التعليم وفقاً للمواقف الصفية، أكثر سهولة في التطبيق؛ وذلك بفضل انفتاح الطلبة واستعدادهم للمشاركة في العملية التعليمية

يرى بلومر أن الإنسان يتصرف بناءً على المعاني التي يمنحها للأشياء. وفي هذا السياق، يُدرك الطلبة غير المسلمين اللغة العربية بوصفها مادة دراسية مفيدة، وليست تهديداً لهويتهم الدينية.²¹² وقد انعكس هذا المعنى في سلوكهم من خلال كثرة طرح الأسئلة، والاستعداد للتعاون مع زملائهم، وتقبّل مختلف استراتيجيات التعليم التي يطبقها المعلم. كما أن هذه الاستجابات الإيجابية أثّرت بدورها في سلوك المعلم، فدفعته إلى تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر تكيّفاً مع احتياجات الطلبة. وبذلك، فإن الاستراتيجيات التعليمية التكوينية تنشأ من عملية تبادل المعاني بين المعلم والطلبة أثناء التفاعل داخل الصف.

إن أحد التحديات في تعليم اللغة العربية لغير المسلمين يتمثل في الحاجة إلى تكييف أساليب التعليم بما يتناسب مع خصائص الطلبة. كما أظهرت دراسة نور الهداية ولطفي ميسرة أن تعليم اللغة العربية لغير المسلمين ينبغي تطويره من خلال مدخل سياقي، ووسطي، وموجّه نحو احتياجات الطلبة، بحيث تُفهم اللغة العربية بوصفها لغة تواصل، لا مجرد رمز لهوية دينية.²¹³ وتُظهر نتائج هذه الدراسة أن تطبيق استراتيجيات تعليمية تكيفية يصبح أكثر سهولة عندما يمتلك الطلبة منظوراً إيجابياً تجاه تعليم اللغة العربية.

وتقدّم هذه الدراسة نتائج تُكمّل ما توصلت إليه الدراسات السابقة. إذ غالباً ما كانت الدراسات السابقة تنظر إلى الاستراتيجيات التعليمية التكوينية بوصفها نتيجةً لكفايات المعلم

²¹² Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

²¹³ Hidayah and Muyassaroh, "Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Non Muslim Berbasis Moderasi Beragama Di Sekolah Umum."

التربوية. بينما تُظهر هذه الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي يُعدّ أيضًا عاملاً يساهم في إتاحة المجال لتطوير هذه الاستراتيجيات. وبمعنى آخر، فإن ابتكار الاستراتيجيات التعليمية لا يتحدد فقط بقدرة المعلم على اختيار أساليب التدريس، بل يتأثر أيضًا بتقبّل الطلبة لتعليم اللغة العربية، مما يمنح المعلم مساحة أكبر للتركيز على تحسين جودة العملية التعليمية بدلاً من الانشغال بمواجهة مقاومة الطلبة.

ج- آثار منظور الطلبة ووالديهم في تطوير وسائل تعليمية مبتكرة

أظهرت نتائج الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي تجاه تعليم اللغة العربية يترتب عليه تطوير وسائل تعليمية أكثر ابتكارًا. فقد جعل تقبّل الطلبة لتعليم اللغة العربية المعلم أكثر حرية في توظيف وسائل تعليمية متنوعة، مثل العروض التقديمية التفاعلية، والألعاب التعليمية، ومقاطع الفيديو التعليمية، وأوراق العمل الرقمية. كما أتاح هذا الوضع للمعلم فرصة أكبر للتركيز على تحسين جودة تجربة التعلم بدلاً من القلق من احتمال رفض الطلبة للوسائل المستخدمة.

يرى هيرت بلومر أن المعنى ينشأ من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.²¹⁴ وفي هذه الدراسة، أسهم التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة في تشكيل فهم مشترك بأن وسائل التعليم ليست مجرد أدوات لنقل المادة الدراسية، بل هي وسيلة تدعم عملية التعلم. وعندما يُظهر الطلبة حماسًا تجاه الوسائل التعليمية المستخدمة، يفهم المعلم هذه الاستجابة بوصفها دافعًا للاستمرار في الابتكار. وفي المقابل، يرى الطلبة أن تنوع الوسائل التعليمية يمثل تجربة تعلم ممتعة، مما يزيد من مشاركتهم في العملية التعليمية. وبذلك، تتطور ابتكارات وسائل التعليم من خلال عملية تفاعل متبادل يعزز بعضه بعضًا بين المعلم والطلبة.

²¹⁴ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

إن توظيف وسائل تعليمية جذابة يمكن أن يعزز مشاركة الطلبة في تعلم اللغة العربية.²¹⁵ وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن جودة الوسائل التعليمية وإبداع المعلم ليسا العاملين الوحيدين في تحديد نجاح العملية التعليمية، بل إن الموقف الإيجابي لدى الطلبة ومشاركة أولياء أمورهم يُعدّان أيضًا عنصرين مهمين في بناء بيئة تعلم مثالية. وباختصار، فإن فاعلية الوسائل التعليمية تعتمد بدرجة كبيرة على تقبّل الطلبة للعملية التعليمية، وهو ما يظهر من خلال تحقيق أهداف التعلم، وتحسن مستوى الفهم، وتطور الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية.²¹⁶ وترتبط عملية التقبّل هذه بمدى شعور الطلبة بالراحة ومدى مشاركتهم النشطة داخل الصف.

وتُسهم هذه الدراسة في إبراز أن منظور الطلبة ووالديهم الإيجابي يُعدّ أحد الشروط الاجتماعية المهمة لنمو ابتكارات وسائل التعليم. فبينما كانت الدراسات السابقة تنظر إلى الابتكار في الوسائل التعليمية بوصفه نتاجًا لإبداع المعلم أو تطورًا في تقنيات التعليم، تُظهر هذه الدراسة أن هذا الابتكار يتأثر أيضًا بجودة التفاعل بين المعلم والطلبة وأولياء أمورهم. وكلما كان المنظور تجاه تعليم اللغة العربية أكثر إيجابية، اتسع المجال أمام المعلم لتطوير وسائل تعليمية أكثر إبداعًا وتفاعلية، وتناسبًا مع احتياجات الطلبة.

د- آثار منظور الطلبة ووالديهم في تطوير المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وكفايات المعلم

أظهرت نتائج الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي لا يقتصر أثره على تنفيذ العملية التعليمية داخل الصف، بل يمتد أيضًا إلى تطوير المنهج الدراسي، وسياسات المدرسة، وكفايات المعلم. وقد شجّع التقبّل الجيد لتعليم اللغة العربية المدرسة على الحفاظ على برنامج تعليم اللغة العربية بل وتطويره بوصفه جزءًا من هوية المدرسة. ومن جهة أخرى، يرى

²¹⁵ Mukmin Mukmin, Nurul Hidayah, and Ulfa Soleha, "Cross-Cultural Conections: Understanding Non-Muslim Students Interest in Arabic," *HuRuf Journal: International Journal of Arabic Applied Linguistic* 4, no. 2 (2024): 111–123.

²¹⁶ Sungkono Sungkono et al., "Pembelajaran Yang Efektif, Efisien, Dan Menyenangkan Dengan Media Pembelajaran Bagi Guru Sekolah Dasar Di Wilayah Koordinator Pendidikan Bulu Sukoharjo," *Jurnal ABDI: Media Pengabdian Kepada Masyarakat* 9, no. 2 (2024): 195–199.

المعلمون أن نجاح التعليم الشامل يحتاج إلى دعم أكثر تنظيمًا من خلال منهج دراسي يتسم بالمرونة، وسياسات مدرسية داعمة، وكذلك تعزيز كفايات المعلم في إدارة الصفوف التي تضم طلبة من خلفيات متنوعة.

ويمكن فهم هذه النتائج في ضوء الفرضية الثالثة من نظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر، والتي ترى أن المعنى ليس ثابتًا، بل يتعرض للتعديل المستمر من خلال عمليات التفسير التي تحدث أثناء التفاعل الاجتماعي.²¹⁷ وفي هذه الدراسة، تحوّلت اللغة العربية التي كانت تُفهم في البداية على أنها مرتبطة بالدين الإسلامي فقط، إلى مادة دراسية ذات قيمة أكاديمية يمكن لجميع الطلبة تعلمها. ولم ينعكس هذا التغير في المعنى على سلوك الطلبة وأولياء أمورهم فحسب، بل أثر أيضًا في كيفية نظر المدرسة إلى تطوير تعليم اللغة العربية. وبذلك، فإن تغيّر المنظور على المستوى الفردي يتطور ليصبح تغييرًا في عملية صنع القرار على المستوى المؤسسي.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسة نور أليا داموغالاد وآخرين، التي أوضحت أن أحد تحديات تعليم اللغة العربية لغير المسلمين يتمثل في عدم توفر منهج دراسي وسياسات تعليمية تُراعي بشكل خاص خصائص الطلبة المتنوعين، ولا سيما الطلبة غير المسلمين.²¹⁸ كما تؤكد دراسة نور الهداية ولطفي ميسرة أن تعليم اللغة العربية لغير المسلمين يحتاج إلى سياسات تعليمية قائمة على قيم الاعتدال والشمولية، بحيث تُفهم اللغة العربية بوصفها لغة تواصل وعلم، لا مجرد رمز للهوية الدينية.²¹⁹ وتُظهر نتائج هذه الدراسة أن تطوير المنهج الدراسي وسياسات المدرسة ينبغي أن يترافق مع تعزيز كفايات المعلم، حتى يتمكن من ترجمة هذه القيم إلى ممارسات تعليمية داخل الصف.

²¹⁷ Muhid and Wahyudi, *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*.

²¹⁸ Nurul Aulia Damogalad, Muh Arif, and Ratni Bt H Bahri, "Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Di SD Laboratorium UNG (Studi Kasus Peserta Didik Non-Muslim Dan Peserta Didik Berkebutuhan Khusus)," *A Jamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab* 14, no. 2 (2025): 479–492.

²¹⁹ Hidayah and Muyassaroh, "Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Non Muslim Berbasis Moderasi Beragama Di Sekolah Umum."

وتقدّم هذه الدراسة نتائج تُكمّل ما توصلت إليه الدراسات السابقة. فإذا كانت الدراسات السابقة تركّز بدرجة أكبر على أهمية تطوير المنهج الدراسي والسياسات التعليمية وكفايات المعلم بوصفها عوامل مؤسسية، فإن هذه الدراسة تُظهر أن هذا التطوير يتأثر أيضاً بمنظور الطلبة ووالديهم الإيجابي. وبمعنى آخر، فإن التغير في السياسات التعليمية لا ينطلق فقط من القرارات الداخلية للمدرسة، بل يتأثر كذلك بتغير المعاني التي تتشكل بين أفراد المجتمع المدرسي. وثُبِنَ هذه النتائج أن نجاح تطوير تعليم اللغة العربية في المدارس العامة هو نتاج تآزر بين منظور الطلبة ووالديهم، وسياسات المدرسة، ومهنية المعلم في إدارة التعليم الشامل

الفصل السادس

الخاتمة

أ- ملخص نتائج البحث

استنادًا إلى نتائج البحث والمناقشات التي عُرضت بصورةٍ شاملة في الفصول السابقة، توصلت هذه الدراسة إلى عددٍ من الاستنتاجات التي تُجيب عن إشكاليات البحث كما حُدِّدت في بداية الدراسة.

أولًا، يُظهر منظور الطلبة غير المسلمين إلى تعلّم اللغة العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو توجُّهًا إيجابيًا وشموليًا وخاليًا من أيّ مقاومة أيديولوجية. وقد شكّلت أربعة عوامل مترابطة أساسَ هذا التصرُّو الإيجابي، وهي: المحتوى التعليمي الذي جرى إدراكه من منظورٍ أكاديميٍّ ولغويٍّ، واستراتيجيات المعلم الإنسانية والتكيفية، وتنوّع الوسائل التعليمية، إضافةً إلى البيئة الصفّية الداعمة. ومع ذلك، لا تزال الصعوبات التقنية اللغوية المرتبطة بمهارتي قراءة الحروف العربية وكتابتها تمثل تحدّيًا حقيقيًا لم يُعالج بصورةٍ منهجية حتى الآن. كما أنّ الاعتماد على الكتابة الصوتية بالحروف اللاتينية بوصفها جسرًا للفهم يدلّ على أنّ الشمولية التعليمية المتحقّقة ما تزال ذات طابعٍ ظرفيٍّ، وتعتمد بدرجةٍ كبيرة على الاجتهادات التربوية الفردية للمعلم.

ثانيًا، يُظهر منظور أولياء أمور الطلبة غير المسلمين إلى تعلّم اللغة العربية نمطًا من الفهم يتّسم بالعقلانية والوظيفية والبراغماتية. فلم تُوضّع اللغة العربية في موقع التهديد لهوية الأبناء الدينية، بل أُعيد تموضعها بوصفها كفايةً لغويةً عالمية ذات قيمةٍ استراتيجية في سياق التواصل العابر للثقافات وتنمية المسار المهني. ويُعدّ الموقف التعاوني للوالدين تجاه سياسات المدرسة انعكاسًا لوعيهم بالقيمة الأداتية للغة العربية، وليس مجرد امتثالٍ سلبي. وعلاوةً على ذلك، تبيّن أنّ المعنى الشمولي الذي يتبنّاه الوالدين قد انتقل بصورةٍ متّسقة

إلى الأبناء، الأمر الذي جعل الطلبة غير المسلمين يدخلون إلى بيئة تعلّم اللغة العربية من غير أعباء الوصمة الدينية. كما أنّ مشاركة الوالدين - رغم محدوديتها في البعدين التحفيزي والتيسيري بسبب ضعف كفايتهم في اللغة العربية - ظلّت تُسهم إسهامًا ملحوظًا في الحفاظ على استمرارية دافعية الأبناء نحو التعلّم.

ثالثًا، تُظهر نتائج الدراسة أن منظور الطلبة غير المسلمين ووالديهم الإيجابي يترتب عليه آثار متعددة المستويات في تطوير تعليم اللغة العربية الشامل في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية غورونتالو. فقد أسهم تحول فهم اللغة العربية من رمز ديني حصري إلى مادة دراسية مفتوحة لجميع الطلبة في تشكيل بيئة تعلم تعاونية، وإتاحة المجال أمام المعلم لتطوير استراتيجيات تعليمية تكيفية ووسائل تعليمية مبتكرة، إلى جانب تعزيز الالتزام المؤسسي في تحسين المنهج الدراسي وسياسات المدرسة بما يستجيب لتنوع الطلبة. وبذلك، فإن منظور الطلبة ووالديهم الإيجابي لا يُعد مجرد رصيد نفسي في عملية التعليم والتعلم، بل هو عامل اجتماعي يُحدث تحولًا في منظومة التعلم بأكملها، من مناخ الصف الدراسي إلى عملية صنع القرار على المستوى المؤسسي. وتؤكد هذه النتائج أن نجاح تعليم اللغة العربية الشامل في المدارس العامة متعددة الخلفيات هو نتاج تآزر بين تحول المعاني داخل المجتمع المدرسي، والدعم المؤسسي من خلال المنهج الدراسي والسياسات التعليمية التكيفية، وكفايات المعلم في إدارة التنوع بين الطلبة بصورة متوازنة ومستدامة

وانطلاقًا من منظور نظرية التفاعلية الرمزية لهبرت بلومر، تكشف الدراسة أنّ المنظور الإيجابي الذي يحمله كلّ من الطلاب والوالدي غير المسلمين لا يُعدّ موقفًا يتشكّل بصورة طبيعية أو عفوية، بل هو بناء اجتماعي نتج عن سلسلة من التفاعلات ذات المعنى التي جرت بصورة متكرّرة ومتحرّكة. ومن خلال فرضيات بلومر الثلاث، توصّلت

الدراسة إلى أن: ١) معنى اللغة العربية لدى الفئة غير المسلمة أُعيد تشكيله من احتمال كونها رمزاً دينياً حصرياً إلى رمزٍ للكفاءة الأكاديمية ووسيلةٍ للتواصل العالمي؛ ٢) هذا المعنى نشأ وتعزز عبر التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الطلاب، والمعلمين، والأقران، والوالدين، وإدارة المدرسة؛ ٣) المعاني المتشكّلة تتسم بالحركة والاستمرار في التعديل والتطوير تبعاً للخبرات الجديدة، كما يظهر في تحوّل مواقف الطلاب من القلق الأوّلي في الصفوف الدنيا إلى التقبّل الإيجابي في الصفوف العليا. وبذلك، فإنّ نجاح تعليم اللغة العربية في السياقات المتعدّدة الأديان لا يتحدّد فقط بجودة المادة التعليمية وطرائق التدريس، بل يتأثّر بدرجةٍ كبيرة بجودة التفاعلات الاجتماعية الشمولية التي تتشكّل داخل الصف وخارجه

ب- التوصيات

- استناداً إلى نتائج البحث، صاغ الباحث التوصيات العملية والأكاديمية الآتية:
١. لمعلّمي اللغة العربية : يُوصى المعلّمون بتطوير تعليم اللغة العربية بصورة أكثر شمولية من خلال تصميم المواد التعليمية بشكلٍ منهجي يتناسب مع تنوّع الخلفيات الطلابية، وبناء مناخٍ صفّي يضع اللغة العربية بوصفها مهارة تواصل عالمية.
 ٢. للمدرسة : نبغي للمدرسة دعم تطوير مواد تعليمية للغة العربية قائمة على الشمولية الثقافية والدينية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدارس توفير برامج دعمٍ تعليمي إضافية للطلاب غير المسلمين بوصفها شكلاً من أشكال المساندة الأكاديمية.
 ٣. لأولياء أمور الطلبة غير المسلمين : يُوصى الوالدين بمواصلة تعزيز فهم اللغة العربية بوصفها كفاءة أكاديمية عالمية، إلى جانب بناء تواصلٍ فعّال مع المدرسة لدعم عملية تعلّم أبنائهم.
 ٤. للباحثين القادمين : يُوصى الباحثون القادمون بتوسيع نطاق الدراسات ليشمل مختلف المراحل والمؤسسات التعليمية، إلى جانب دراسة تطوير مواد تعليم اللغة العربية القائمة

على الشمولية متعدّدة الأديان، بما يشمل جوانب الملاءمة، والفعالية، واستجابات المتعلّمين.

قائمة المراجع

مرجع العربية

- العارفين, زين. "اللغة العربية طرائق تعليمها وتعلمها." بادانغ: مطبعة هايفاء, ٢٠٠٨.
- العجرش, حيدر حاتم فالح. "التقييم والتقويم وضمان الجودة في التعليم العالي" *University Of Babylon Repository* (2014).
- العجمي, ضيدان, بسيوني, وليد And, أبو النور. "مقومات التربية الوالدية كما يدركها الابناء في ضوء الاتجاهات الحديثة, 10 *Journal Of Environmental Studies And Researches* 10, 1091-1085 (2020): No. 4.
- عزيزة, ستي نور. "دراسة مقارنة في تعليم اللغة العربية بين الطلبة المسلمين وغير المسلمين في الصف العاشرالعلوم العجتماعية في المدرسة العالية الحكومية ٣ فالوفو." *الجامعة الإسلامية الحكومية فالوفو*, ٢٠١٦.
- فطرياني, سري رزقي. "تطبيق تقييم المنهج الدراسي الاستقلالي في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى شيانجور." *جامعة سونان غونونج جاتي الإسلامية الحكومية باندونج*, ٢٠٢٤.
- لخضر, شلاي. "طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة." آفلو: المركز الجامعي شريف بوشوشة آفلو, ٢٠٢٢.
- مؤلفين, مجموعة. *اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية*. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات, ٢٠١٣.
- ميليندا, نور الاميرا هار. "تحليل المادة التعليمية" القراءة الممتعة" من خلال نظرية وليم فرنجس ماكي للمرحلة الطفولة المبكرة." *جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج*, ٢٠٢٢.
- يولياوان, محمد فرحان كيسان. "أثر استخدام وسائل الخرائط الذهنية في القدرة على المفردات

بمدرسة النجاح الابتدائية الإسلامية المتكاملة رومبين بوغور. ” جامعة شريف هداية الله
الإسلامية الحكومية جاكرتا, ٢٠٢٣.

مرجع الإندونيسية

- Adji, Fredyantoni F, And Dini Ramadhanti. “Studi Perancangan Pusat Pelatihan Bahasa Asing Di Kota Palangka Raya.” *Jurnal Perspektif Arsitektur* 17, No. 2 (2022): 87–101.
- Ahmadi, Dadi. “Interaksi Simbolik: Suatu Pengantar.” *Mediator: Jurnal Komunikasi* 9, No. 2 (2008): 301–316.
- Ahmat, Ahmat, And Barnoto Barnoto. “Pendidikan Karakter Perspektif Kearifan Lokal.” *Ilj: Islamic Learning Journal* 3, No. 2 (2025): 297–318.
- Aladdin, Ashinida. “Mixed-Method Approach On Motivational Orientations Of Learning Arabic As A Foreign Language In Malaysia.” *Akademika* 87, No. 1 (2017): 291–301.
- Albantani, Azkia Muharom. “Pembelajaran Bahasa Arab Di Madrasah Ibtidaiyah: Sebuah Ide Terobosan.” *Attadib: Journal Of Elementary Education* 2, No. 2 (2018): 160–173.
- Alfira, Dhea, And Mhd Fuad Zaini Siregar. “Pentingnya Peran Orang Tua Dalam Memajukan Keterampilan Berbahasa Anak Usia Dini Melalui Komunikasi.” *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 1, No. 4 (2024): 15.
- Aminudin, Rizqi, Hikmah Maulani, And Tatang Tatang. “Pentingnya Peran Orang Tua Menentukan Kualitas Belajar Anak Dalam Pelajaran Bahasa Arab.” *Ad-Dhuha: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Budaya Islam* 4, No. 1 (2023): 31–39.
- Aziz, Muhammad Tareh, Laili Mas Ulliyah Hasan, And Syifaul Adhimah. “Jembatan Kurikulum : Inklusi Dan Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Konteks Multikultural.” *Journal Of Practice Learning And Educational Development* 4, No. 3 (2024): 158–166.
- Baharun, Hasan, And Intania Intania. “Interaksi Simbolik Dan Imaji Religious Dalam Membangun Citra Pondok Pesantren Nurul Jadid.” *Atthulab: Islamic Religion Teaching And Learning Journal* 5, No. 1 (2020): 71–85.
- Bakar, M Yunus Abu, And Zainur Arifin. “Persinggungan Bahasa Arab Dan Filsafat:(Analisis Peran Bahasa Arab Dalam Konsep Pengetahuan Islam).” *Tafhim Al-’Ilmi* 17, No. 02 (2026): 256–279.
- Bamualim, Mubarak. “Kedudukan Dan Tujuan Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab.” *Jurnal Al-Fawa'id* 10, No. 2 (2020): 1–9.
- Baroroh, R. Umi, And Fauziyah Nur Rahmawati. “Metode-Metode Dalam Pembelajaran Keterampilan Bahasa Arab Reseptif.” *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman* 9, No. 2 (2020): 179–196.
- Budiman, Indra Adi, Samsudin, And Oman Unju Subandi. *Strategi Dan Media Belajar Gerak*. Jawa Barat: Perkumpulan Rumah Cemerlang Indonesia, 2024.
- Chaqqi, Achmad Nazilul. “Memposisikan Pembelajaran Bahasa Indonesia Dan Bahasa

- Arab Di Indonesia.” In *International Conference Of Students On Arabic Language*. Vol. 2, 2018.
- Citrانingsih, Diningrum, And Hanifah Noviandari. “Interaksionisme Simbolik: Peran Kepemimpinan Dalam Pengambilan Keputusan.” *Social Science Studies* 2, No. 1 (2022): 72–86.
- Damogalad, Nurul Aulia, Muh Arif, and Ratni Bt H. Bahri. "Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di SD Laboratorium UNG (Studi Kasus Peserta Didik Non-Muslim dan Peserta Didik Berkebutuhan Khusus)." *A Jamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab* 14.2 (2025): 479-492.
- Derung, Teresia Noiman. “Interaksionisme Simbolik Dalam Kehidupan Bermasyarakat.” *Sapa-Jurnal Kateketik Dan Pastoral* 2, No. 1 (2017): 118–131.
- Diah Rahmawati As’ari. “Strategi Dan Metode Pembelajaran Bahasa Arab.” *Konferensi Nasional Bahasa Arab I* 1 (2020): 113–120.
- Ependi, Nur Haris, Dyan Pratiwi, And Ayu Melati Ningsih. *Pendidikan Karakter*. Banten: Sada Kurnia Pustaka, 2023.
- Fadilah, Ninik Uswatun. “Media Pembelajaran.” *Kemenag* 1000 (2019): 1–6.
- Firgah, Muhammad. “Strategi Pebgelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Muhammadiyah Limbung Kabupaten Gowa.” *Al-Maraji: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 3, No. 2 (2019): 75–88.
- Golu, Fitria, Ilfiana Iffah Jihada, And Yahya Nikmad Nobisa. “Problematisa Membaca Dan Menulis Bahasa Arab Bagi Mahasiswa Non-Muslim Di Universitas Muhammadiyah Kupang.” *Ta Lim Jurnal Pendidikan Agama Islam Dan Manajemen Pendidikan Islam* 3, No. 1 (2024): 1–10.
- Hakkoum, Aimad, And Said Raghay. “Semantic Q&A System On The Qur’an.” *Arabian Journal For Science And Engineering* 41, No. 12 (2016): 5205–5214.
- Hanani, Nurul. “Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Membangun Empati Lintas Budaya Sarana” 8, No. November (2025): 127–135.
- Hasanah, Uswatun, Lili Marliyah, And Marhaeni Dwi Satyarini. “Pengaruh Persepsi Siswa Dalam Pelaksanaan Pembelajaran Terhadap Prestasi Belajar Mata Pelajaran Pkdk Di Smk Palapa Semarang.” *Journal Of Economic Education And Entrepreneurship; Vol 4 No 2* (2023): *Journal Of Economic Education And Entrepreneurship* - 10.31331/Jeee.V4i2.3027 (December 20, 2023). <https://E-Journal.Ivet.Ac.Id/Index.Php/Jeee/Article/View/3027>.
- Hasbi, Muhammad, Ika Budi Maryatun, Wiwik Citra Pratiwi, Murtiningsih, Nor Ilman Saputra, Devi Rahmawati, And Istianingsih Rahayu. *Peran Orang Tua Dalam Program Pembelajaran. Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta, 2021.
- Hermawan, Acep. “Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab” (2013).
- Hermawan, Iwan, And M Pd. *Metodologi Penelitian Pendidikan (Kualitatif, Kuantitatif Dan Mixed Method)*. Hidayatul Quran, 2019.
- Hidayah, Nurul, And Ludfi Muyassaroh. “Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Non Muslim Berbasis Moderasi Beragama Di Sekolah Umum.” *Ilmiah Wahana Pendidikan* 9, No. 3 (2023): 192–197.
- Idris, Miftahul Akhera, Yayan Nurbayan, Rinaldi Supriadi, And Dandi Donovan Dyas Saputra. “Menilik Perspektif Positif Non-Muslim Terhadap Urgensi Bahasa Arab

- Sebagai Upaya Menampik Stigma Sakral Dalam Masyarakat Umum Di Indonesia.” *Fitua: Jurnal Studi Islam* 4, No. 1 (2023): 56–70.
- Inaku, Miskat, And Wiya Laubaha. “Kebijakan Kurikulum Dalam Pembelajaran Bahasa Arab.” *Assuthur Journal* 1, No. 1 (2022): 15–25.
<https://ejournal.iaingorontalo.ac.id/index.php/assuthur/article/view/13>.
- Irwan, Muhammad. “Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Permainan Dan Lagu.” Parepare: Iain Parepare Nusantara Press, 2021.
- Jani, And Agus Purwowododo. *Pendidikan Dalam Perspektif Teori-Teori Ilmu Sosial*. Yogyakarta: Garudhawaca, 2023.
- Jihada, Ilfiana Iffah, And Muhajir Musa. “Perspektif Mahasiswa Nonmuslim Terhadap Mata Kuliah Bahasa Arab Di Universitas Muhammadiyah Kupang.” *Jurnal Alwatzikhoebillah: Kajian Islam, Pendidikan, Ekonomi, Humaniora* 9, No. 2 (2023): 424–433.
- Kebudayaan, Departemen Pendidikan Dan. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Bulan Bintang, 2002.
- Khasanah, Nginayatul. “Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua (Uregensi Bahasa Arab Dan Pembelajarannya Di Indonesia).” *An-Nidzam: Jurnal Manajemen Pendidikan Dan Studi Islam* 3, No. 2 (2016): 39–54.
- Kurniawan, Kurniawan. “Perhatian Orang Tua Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab Peserta Didik Di Sekolah Dasar Islam Terpadu (Sdit) Smart School Makassar.” *Diwan: Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab* 4, No. 2 (2018).
- Laubaha, Siti Aliyya, Ratni Bt H Bahri, And Suleman D Kadir. “Kesesuaian Materi Berdasarkan Teori Dan Praktek Pada Bahan Ajar Bahasa Arab.” *Jurnal Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Bahasa Arab* 4, No. 2 (2022): 10–21.
- Luthfi, Muhammad Ilham, And Agung Setiyawan. “Dampak Stigma Bahasa Terhadap Kepercayaan Diri Penutur Bahasa Arab” 07, No. 02 (2024): 145–153.
- Mabruroh, Lu’lu’atul. “Peranan Media Pembelajaran Dalam Pengajaran Bahasa Arab” 1, No. 3 (2023): 307–312.
- Miftah, Thoha. “Perilaku Organisasi Konsep Dasar Dan Aplikasinya.” *Jakarta: Grafindo Persada* (2003).
- Muhid, Abdul, And Winarto Eka Wahyudi. *Interaksi Simbolik: Teori Dan Aplikasi Dalam Penelitian Pendidikan Dan Psikologi*. Madani, 2020.
- Mukmin, Mukmin, Nurul Hidayah, And Ulfa Soleha. “Cross-Cultural Conections: Understanding Non-Muslim Students Interest In Arabic.” *Huruf Journal: International Journal Of Arabic Applied Linguistic* 4, No. 2 (2024): 111–123.
- Mulyana, Deddy. *Ilmu Komunikasi Suatu Pengantar*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2009.
- Munip, Abdul. “Tantangan Dan Prospek Studi Bahasa Arab Di Indonesia.” *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, No. 2 (2020): 301–316.
- Muradi, Ahmad. *Pembelajaran Menulis Bahasa Arab: Dalam Perspektif Komunikatif*. Jakarta: Kencana, 2015.
- Nartin, S E, S E Faturrahman, M Ak, H Asep Deni, C Q M Mm, Yuniawan Heru Santoso, S Se, S T Paharuddin, I Wayan Gede Suacana, And Etin Indrayani. *Metode Penelitian Kualitatif*. Cendikia Mulia Mandiri, 2024.

- Nasir, Mohd Shahrizal, Nurkhamimi Zainuddin, And Muhammad Sabri Sahrir. "Persepsi Pelajar Bukan Muslim Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab." *Islāmiyyāt: International Journal Of Islamic Studies* 39, No. 1 (2017).
- Nasir, Muh. "Persepsi Mahasiswa Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab Pada Program Studi Non Pba Di Fakultas Tarbiyah Iain Parepare." Iain Parepare, 2024.
- Nation, Ian S P. *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge University Press, 2022.
- Nur, Samsiah, And Nur'ainun Ritonga. "Peran Orangtua Dalam Mengenalkan Bahasa Arab Pada Anak Usia Dini Di Era Digital." *Al Ma'any* 2, No. 1 (2023): 1–11.
- Nurlinda. "Upaya Guru Mengatasi Kesulitan Belajar Peserta Didik Non Muslim Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Sma Negeri 1 Palu." Iain Palu, 2019.
- Octaviani, Rika, And Elma Sutriani. "Analisis Data Dan Pengecekan Keabsahan Data" (2019).
- Oktaviani, Ika, Rahma Sekarningrum, Maulidah Syahrisharifah, And M Yunus Abu Bakar. "Dinamika Pembelajaran Dan Pemerolehan Bahasa Arab." *Journal Sains Student Research* 2, No. 6 (2024): 526–538.
- Pane, Akhiril. "Urgensi Bahasa Arab; Bahasa Arab Sebagai Alat Komunikasi Agama Islam." *Komunikologi: Jurnal Pengembangan Ilmu Komunikasi Dan Sosial* 2, No. 1 (2018).
- Pohan, Rizky Andana. "Kontribusi Persepsi Siswa Terhadap Kegiatan Merespon Dalam Pembelajaran." *Penelitian Pendidikan Sosial Humaniora* 2, No. 1 (2016): 1–12. [Http://Www.Umnaw.Ac.Id/Jurnal/Index.Php/Pendidikan/Article/View/49](http://Www.Umnaw.Ac.Id/Jurnal/Index.Php/Pendidikan/Article/View/49).
- Poloma, Margaret M. "Sosiologi Kontemporer" (1987).
- Putra, Riko. "Pola Pengasuhan Orang Tua Dan Peran Guru Dalam Pendidikan Awal Anak." *Al-Marsus: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 1, No. 1 (2023): 1–15.
- Putri, Kania, Miftahunnisa Silma, And Eka Safitri. "Analisis Sudut Pandang Pada Cerita 'Sekali Merdeka Tetap Merdeka' Dalam Media Wattpad." *Wiksa:Prosiding Pendidikan Sejarah* 1, No. 2 (2024).
- Rahardjo, Mudjia. "Studi Kasus Dalam Penelitian Kualitatif: Konsep Dan Prosedurnya" (2017).
- Ridho, Ubaid. "Evaluasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab." *An Nabighoh Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab* 20, No. 01 (2018): 19.
- Ritonga, Mahyudin, Sri Wahyuni, And Hendri Novigator. "The Future Of Arabic Language Learning For Non-Muslims As An Actualization Of Wasathiyah Islam In Indonesia." *F1000research* 12 (2023): 27.
- Rohayati, Rohayati. "Proses Komunikasi Masyarakat Cyber Dalam Perspektif Interaksi Simbolik." *Jurnal Dakwah Risalah* 28, No. 1 (2017): 43–54.
- Rohman, Fathur. "Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab." *Malang: Madani* (2015).
- . "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab." *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, No. 1 (2014): 63–78.
- Rosyidi, Abdul Wahab. *Media Pembelajaran Bahasa Arab*. Uin Maliki Press, 2017.
- Saputra, Andi Muh Akbar, Muh Risal Tawil, Hartutik Hartutik, Ranti Nazmi, Erniwati La Abute, Liza Husnita, Nurbayani Nurbayani, Sarbaitinil Sarbaitinil, And Farid Haluti. *Pendidikan Karakter Di Era Milenial: Membangun Generasai Unggul*

- Dengan Nilai-Nilai Positif*. Pt. Sonpedia Publishing Indonesia, 2023.
- Satrio. *Pengembangan Desain Materi Ajar Bahasa Arab*. Kepulauan Riau: Stain Sultan Abdurrahman Press, 2020.
- Siregar, Nina Siti Salmaniah. "Kajian Tentang Interaksionisme Simbolik." *Perspektif* 1, No. 2 (2012): 100–110.
- . "Persepsi Orang Tua Terhadap Pentingnya Pendidikan Bagi Anak." *Jppuma: Jurnal Ilmu Pemerintahan Dan Sosial Politik Uma (Journal Of Governance And Political Social Uma)* 1, No. 1 (2013): 11–27.
- Suardi, Moh. *Belajar Dan Pembelajaran*. Pertama. Yogyakarta: Budi Utama, 2018.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D)*. Bandung: Alfabeta, 2021.
- Sujarweni, V Wiratna. "Metodelogi Penelitian." *Yogyakarta: Pustaka Baru Perss* (2014).
- Supriani, Yuli, Opan Arifudin, And Ika Kartika. "Partisipasi Orang Tua Dalam Pendidikan Anak Usia Dini." *Plamboyan Edu* 1, No. 1 (2023): 95–105.
- Susanti, Dini. "Hubungan Penggunaan Media Pembelajaran Dengan Hasil Belajar Pendidikan Agama Islam Peserta Didik Kelas V Sekolah Dasar Negeri 07 Ikur Koto Padang." *Jurnal Kajian Dan Pengembangan Umat* 1, No. 1 (2018).
- Thityn Ayu Nengrum. "Efektivitas Media Pembelajaran Dalam Penguasaan Kosakata Bahasa Arab." *A Jamiy : Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab* 9, No. 1 (2020): 6–7.
- Tomlinson, Brian. "Materials Development For Language Learning And Teaching." *Language Teaching* 45, No. 2 (2012): 143–179.
<https://www.cambridge.org/core/product/Ab9b247d6cda981f0e3bdcd8fc3dbe36>
- Trisnanda, S F, D A Agustina, And F D Asriyanti. "Pengaruh Gaya Belajar Siswa Terhadap Minat Belajar Dalam Pembelajaran Berdiferensiasi Bahasa Indonesia Di Kelas Iv Sd." *Journal Of Innovation And Teacher Professionalism Учредители: State University Of Malang (Um)* 3, No. 3 (2025): 616–627.
- Valentiyo, Aprillian, Ustman Fajri Ramadhan, And Muhammad Fikri Alhanif. "Komunikasi Sebagai Proses Simbol" 6, No. 1 (2025): 84–92.
- Wahida, B, And S Saidah. "The History Of The Development Of Arabic In Indonesia." *Diwan: Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab* 6, No. 2 (2020): 99–121.
- Wahyuni, Ida Windi, Mawardi Ahmad, And Sri Mulyanti. "Sikap Siswa Non Muslim Dalam Mengikuti Pelajaran Arab Melayu." *Al-Hikmah: Jurnal Agama Dan Ilmu Pengetahuan* 8, No. 1 (2011): 88–95.
- Waruwu, Marinu. "Pendekatan Penelitian Pendidikan: Metode Penelitian Kualitatif, Metode Penelitian Kuantitatif Dan Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Method)." *Jurnal Pendidikan Tambusai* 7, No. 1 (2023): 2896–2910.
- Wildan, Wildan. "Sejarah Perkembangan Pemikiran Bahasa Arab: Proses Literasi Bahasa Arab." *Pionir: Jurnal Pendidikan* 6, No. 1 (2017).
- Yahya, Yuangga Kurnia, Umi Mahmudah, And Luthfi Muhyiddin. "De-Sakralisasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Indonesia: Analisis Bahasa Sebagai Identitas Agama." *Jla (Jurnal Lingua Applicata)* 3, No. 2 (2020): 57–70.
- Yuningsih, Imas, And Siti Masyithoh. "Semangat Belajar Siswa Mi/Sd Dan Pengaruh Penggunaan Gadget." *Awwaliyah: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah* 6,

- No. 1 (2023): 11–20.
- Yusuf, A Muri. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif & Penelitian Gabungan*. Prenada Media, 2016.
- Zakiatunnisa, Dinda Alfian Sukma, And Masiva Nada Faidah. “Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Dan Solusinya Bagi Non-Arab.” *Prosiding Semnasbana Iv Um Jilid 2 4*, No. 2 (2020): 489–498.
- Zanki, Haritz Asmi. “Teori Psikologi Dan Sosial Pendidikan (Teori Interaksi Simbolik).” *Scolae: Journal Of Pedagogy* 3, No. 2 (2020).

الملاحق



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG
PASCASARJANA

Jalan Ir. Soekarno No.34 Dadaprejo Kota Batu 65323, Telepon (0341) 531133
Website: <https://pasca.uin-malang.ac.id/>, Email: pps@uin-malang.ac.id

Nomor : B-3648/Ps/TL.00/10/2025
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

6 Oktober 2025

Yth. Bapak / Ibu

Kepala SD Laboratorium Universitas Negeri Gorontalo

Jl. Achmad Nadjamuddin No.35 Kel. Limba U2 Kota Gorontalo

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dalam rangka penyelesaian tugas akhir studi/penulisan tesis, kami mohon dengan hormat kepada Bapak/Ibu berkenan memberikan izin penelitian serta pengumpulan data dan informasi terkait objek penelitian tesis yang dilakukan oleh mahasiswa kami berikut ini:

Nama : **MOH. ALDI FITRAH**
NIM : 230104220012
Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa Arab
Dosen Pembimbing : 1. Dr. H. Nurhadi, MA
2. Dr. Nur Qomari, M.Pd
Judul Penelitian : منظور الطلاب غير المسلمين ووالديهم على تعلم اللغة
العربية في مدرسة المختبرية الابتدائية بجامعة الحكومية
غورontalo

Demikian surat permohonan izin penelitian ini kami sampaikan, atas perhatian dan izin yang diberikan, kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,



Agus Maimun



PEMERINTAH KOTA GORONTALO
DINAS PENDIDIKAN
SEKOLAH DASAR LABORATORIUM UNG

NSS: 102306002028 AKREDITAS: "A" NPSN: 40501342

Jl. Achmad Nadjamuddin No. 35 Kel. Limba U2 Kota Gorontalo

Email : lab.school4gto@gmail.com



SURAT KETERANGAN

Nomor : 421.2/S.Ket/SDLab.UNG/100/XI/2025

Saya yang bertanda tangan di bawah ini:

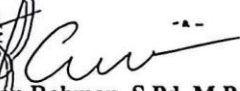
Nama : MUH. SAHMAN RAHMAN, M.Pd
NIP : 198404122009011001
Jabatan : Kepala Sekolah
Instansi : SD Laboratorium UNG

Menerangkan bahwa;

Nama : Moh. Aldi Fitrah
NIM : 230104220012
Jurusan : Pendidikan Bahasa Arab
Instansi : Universitas Islam Negeri Malang

Bahwa yang bersangkutan benar-benar telah melakukan penelitian di Sekolah Dasar Laboratorium UNG dengan judul penelitian **"Perspektif Siswa Non Muslim dan Orang Tuanya Terhadap Pembelajaran Bahasa Arab di SD Laboratorium UNG"** pada tanggal 06 Oktober – 24 November 2025

Demikian Surat Keterangan ini dibuat dengan sebenar-benarnya dan diberikan kepada yang bersangkutan untuk digunakan sebagaimana mestinya.

Gorontalo, 24 November 2025
Kepala Sekolah

Muh. Sahman Rahman, S.Pd, M.Pd
NIP. 198404122009011001

PEDOMAN WAWANCARA

1. Kepala Sekolah

NO.	Aspek yang ditanyakan	Item Pertanyaan
1.	Identitas Kepala Sekolah	1. Nama 2. TTL 3. Alamat Rumah 4. Riwayat Pekerjaan/Jabatan Kepala Sekolah 5. Latar Belakang Pendidikan Kepala Sekolah
2..	Visi Misi dan Tujuan Sekolah	1. Apa visi misi dan tujuan SD Laboratorium UNG? 2. Apa status akreditasi Apa Visi Misi dan Tujuan SD Laboratorium UNG?
3.	Keadaan Peserta Didik dan Sarana Prasarana Sekolah	1. Berapa jumlah seluruh peserta didik SD Laboratorium UNG? 2. Apa saja sarana dan prasarana serta sarana penunjang yang ada di SD Laboratorium UNG?
4.	Pembelajaran Bahasa Arab	1. Mengapa di SD Laboratorium UNG menerapkan pembelajaran Bahasa Arab? 2. Apa alasan di balik keputusan sekolah untuk mengajarkan Bahasa Arab di tingkat SD, terutama kepada peserta didik non muslim dan peserta didik berkebutuhan khusus?
5.	Informasi terkait Peserta Didik Non Muslim	1. Bagaimana tanggapan Bapak mengenai peserta didik non muslim yang mempelajari bahasa Arab? 2. Berapa jumlah peserta didik non muslim di SD Laboratorium yang Bapak ketahui?

2. Guru Bahasa Arab

NO.	Aspek yang ditanyakan	Item Pertanyaan
1.	Identitas Guru Bahasa Arab	1. Nama 2. TTL 3. Alamat Rumah 4. Riwayat Pekerjaan/Jabatan Guru Bahasa Arab 5. Latar Belakang Pendidikan Guru Bahasa Arab
2.	Kurikulum Bahasa Arab yang digunakan	Kurikulum apa yang digunakan dalam pembelajaran bahasa Arab?
3.	Buku bahasa Arab yang digunakan dalam Pembelajaran	Buku apa yang digunakan dalam kegiatan belajar mengajar bahasa Arab di kelas?
4.	Tujuan Umum dan Khusus Pembelajaran Bahasa Arab	Tujuan pembelajaran bahasa Arab seperti apa yang ingin dicapai?
5.	Jumlah Peserta Didik Non Muslim di setiap Kelas	Berapa jumlah peserta didik non muslim yang mempelajari bahasa Arab di kelas 1, 2, 3, dst...?
6	Prinsip Pembelajaran	Bagaimanakah proses pembelajaran peserta didik non muslim dalam belajar bahasa Arab?
7	Strategi, Metode, dan Media Pembelajaran	Strategi, metode, media seperti apa yang digunakan guru dalam pembelajaran bahasa Arab?
8	Indikator Pencapaian	Materi ajar seperti apakah yang digunakan dalam pembelajaran bahasa Arab?
9	Minat Peserta Didik Non Muslim dalam Belajar Bahasa Arab	Bagaimana minat peserta didik non muslim dalam pembelajaran bahasa Arab?

10	Dampak pembelajaran bahasa Arab bagi siswa non muslim	Bagaimana dampak pembelajaran bahasa Arab terhadap siswa non muslim?
11	Relasi siswa non muslim terhadap lingkungan	Bagaimana hubungan siswa non muslim terhadap guru atau teman sejawat dalam pembelajaran bahasa Arab?
12	Nilai bahasa Arab peserta didik non muslim dalam semester terakhir	Bagaimana penilaian tes dan nontes terhadap pembelajaran bahasa Arab bagi peserta didik non muslim? Apakah ada perbedaan yang mencolok dengan peserta didik muslim?
13	Tantangan dan kesulitan yang dihadapi	Apa saja tantangan dan kesulitan yang dihadapi guru selama mengajarkan bahasa Arab kepada peserta didik non muslim?

3. Siswa Non muslim

No	Aspek Yang Ditanyakan	Pertanyaan
1	Identitas Peserta Didik Non-Muslim	1. Nama 2. TTL 3. Agama 4. Kelas 5. Alamat Rumah
2	Pengalaman Belajar Bahasa Arab	1. Kamu suka nggak belajar Bahasa Arab di sekolah? Kenapa suka / kenapa tidak suka? 2. Menurut kamu, pelajaran Bahasa Arab itu pelajaran yang seperti apa? 3. Apa yang paling kamu ingat dari pelajaran Bahasa Arab? (misalnya: huruf, lagu, menulis, atau kata-kata baru) 4. Apakah pembelajaran bahasa Arab mudah dimengerti?

		5. Bagian mana yang paling susah buat kamu? Kenapa terasa susah?
3	Cara guru mengajar	1. Bagaimana cara guru kamu mengajar Bahasa Arab di kelas? (cerita, menulis di papan, bernyanyi, permainan, dll.) 2. Menurut kamu, cara guru mengajar mudah dimengerti nggak? 3. Kalau kamu tidak paham pelajaran, apakah guru membantu menjelaskan sampai kamu mengerti? 4. Menurut kamu, guru Bahasa Arab orangnya seperti apa? (misalnya: sabar, baik, tegas, lucu, atau yang lain?) 5. Guru pernah nggak menyebutkan hal-hal tentang agama Islam saat pelajaran? Kalau iya, kamu merasa bagaimana?
4	Aktivitas Belajar di Kelas	1. Waktu pelajaran Bahasa Arab, kamu biasanya ngapain aja? (menulis, baca, dengar, hafalan, nonton video, dll.) 2. Kamu suka ikut aktif di kelas (menjawab, menulis di papan, atau ikut permainan), atau lebih suka diam saja? Kenapa? 3. Kalau guru memberi tugas atau latihan Bahasa Arab, kamu merasa mudah atau sulit?
5	Pemahaman dan Manfaat Pembelajaran	1. Menurut kamu, Bahasa Arab itu penting nggak untuk dipelajari? Kenapa? 2. Kamu merasa Bahasa Arab itu membantu kamu belajar hal baru? (misalnya: mengenal huruf

		lain, cara ngomong baru, budaya baru?) 3. Apa hal paling menarik yang kamu pelajari dari pelajaran Bahasa Arab? 4. Kalau kamu bisa memilih, kamu ingin pelajaran Bahasa Arab diubah seperti apa supaya lebih seru dan mudah dipahami?
6	Perasaan saat belajar Bahasa Arab	1. Kamu merasa senang, biasa saja, atau kurang senang saat pelajaran Bahasa Arab? Kenapa 2. Pernah nggak kamu merasa bingung atau tidak tahu harus ngapain waktu belajar Bahasa Arab? 3. Kalau kamu tidak paham, apa yang kamu lakukan? (bertanya, diam, minta bantuan teman, dll.) 4. Kamu lebih suka belajar Bahasa Arab sendirian atau bareng teman? Kenapa? 5. Setelah ikut pelajaran Bahasa Arab, kamu merasa jadi lebih tahu tentang apa?
7	Suasana di kelas	1. Waktu pelajaran Bahasa Arab, kamu merasa nyaman atau agak canggung? Kenapa? 2. Teman-teman di kelas biasanya bagaimana kalau kamu ikut belajar Bahasa Arab? Baik, biasa saja, atau ada yang aneh? 3. Kamu pernah merasa dibedakan nggak sama teman-teman atau guru waktu pelajaran Bahasa Arab?
8	Meteri dan isi pelajaran	1. Menurut kamu, pelajaran Bahasa Arab itu lebih banyak belajar

		tentang bahasa (kata, huruf, percakapan) atau tentang agama? 2. Kalau ada materi tentang doa atau hal agama, kamu biasanya ngapain? (misalnya: ikut, mendengarkan, atau diam saja?) 3. Bagian apa dari pelajaran Bahasa Arab yang paling kamu suka? Kenapa? 4. Bagian mana yang paling susah buat kamu?
--	--	---

4. Orang tua Siswa Non muslim

No	Aspek Yang Ditanyakan	Pertanyaan
1	Identitas Peserta orang tua peserta Didik Non-Muslim	1. Nama 2. TTL 3. Agama 4. Kelas 5. Alamat Rumah
2	Pengalaman dan Pandangan Umum	1. Sejak kapan Bapak/Ibu mengetahui bahwa di SD LAB UNG ada pelajaran Bahasa Arab? 2. Bagaimana tanggapan Bapak/Ibu ketika tahu anak akan belajar Bahasa Arab di sekolah? 3. Menurut Bapak/Ibu, pelajaran Bahasa Arab itu penting tidak bagi anak-anak non-Muslim? Mengapa? 4. Apa pandangan Bapak/Ibu tentang tujuan atau manfaat belajar Bahasa Arab di sekolah umum seperti SD LAB UNG?
3	Pengalaman Anak dalam Belajar Bahasa Arab	1. Bagaimana respon anak Bapak/Ibu terhadap pelajaran Bahasa Arab? Apakah ia senang, biasa saja, atau kurang suka?

		2. Apakah anak Bapak/Ibu pernah bercerita tentang kegiatan di kelas Bahasa Arab? Bisa diceritakan seperti apa? 3. Apakah anak Bapak/Ibu mengalami kesulitan tertentu dalam belajar Bahasa Arab? (misalnya dari segi bahasa, tulisan, atau isi materi?) 4. Menurut pengamatan Bapak/Ibu, apakah anak merasa nyaman saat mengikuti pelajaran Bahasa Arab di sekolah?
4	Sikap dan Peran Guru	1. Bagaimana penilaian Bapak/Ibu terhadap guru Bahasa Arab di sekolah anak? 2. Apakah menurut Bapak/Ibu, guru sudah memperlakukan semua siswa (termasuk non-Muslim) dengan baik dan adil? 3. Apakah cara guru mengajar menurut anak atau Bapak/Ibu sudah cukup menyenangkan dan mudah dipahami?
5	Dukungan di Rumah	1. Apakah anak pernah belajar Bahasa Arab di rumah, atau hanya di sekolah saja? 2. Apakah Bapak/Ibu membantu anak jika ada tugas Bahasa Arab dari sekolah? 3. Bagaimana Bapak/Ibu membantu anak memahami pelajaran yang mungkin terasa sulit, seperti menulis huruf Arab atau mengingat kosakata?
6	Harapan dan Saran	1. Apa harapan Bapak/Ibu terhadap pelajaran Bahasa Arab di SD LAB UNG agar anak non-Muslim bisa lebih nyaman belajar?

		2. Apakah ada hal yang sebaiknya ditingkatkan oleh sekolah atau guru dalam mengajar Bahasa Arab untuk anak-anak non-Muslim? 3. Menurut Bapak/Ibu, bagaimana cara agar pembelajaran Bahasa Arab bisa lebih menarik dan bermanfaat untuk semua siswa?
--	--	---

PEDOMAN OBSERVASI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

A. Identitas Observasi

Komponen

Nama Peneliti

Tanggal & Waktu Observasi

Kelas yang Diobservasi

Guru Pengampu

Jumlah Siswa (Muslim / Non-Muslim)

Kegiatan yang Diobservasi

Materi Pembelajaran

B. Tujuan Observasi

Observasi ini bertujuan untuk memperoleh gambaran tentang:

1. Suasana kelas dan interaksi sosial selama pembelajaran Bahasa Arab.
2. Metode dan strategi pembelajaran yang digunakan oleh guru.
3. Bentuk keterlibatan dan reaksi siswa non-Muslim terhadap materi yang diajarkan.
4. Sikap guru dan siswa dalam proses pembelajaran.

C. Aspek dan Indikator Observasi

No.	Aspek yang Diamati	Indikator Pengamatan	Catatan Lapangan / Temuan
1	Suasana Kelas dan Lingkungan Belajar	- Suasana kelas terlihat kondusif dan inklusif bagi semua siswa. - Tidak terdapat aktivitas atau simbol yang menimbulkan rasa tidak nyaman bagi siswa non-Muslim.	

		- Siswa saling menghargai tanpa perbedaan agama.	
2	Strategi & Metode Pembelajaran Guru	- Metode pembelajaran (ceramah, tanya jawab, permainan, lagu, media visual, dll) - Guru menjelaskan tujuan belajar Bahasa Arab dalam konteks umum (bahasa, budaya, komunikasi). - Guru menggunakan pendekatan yang ramah bagi semua siswa.	
3	Interaksi Guru dan Siswa Non-Muslim	- Guru memberikan perhatian dan kesempatan yang sama kepada siswa non-Muslim. - Guru menanggapi pertanyaan siswa non-Muslim dengan empati dan keterbukaan. - Tidak ada perbedaan perlakuan yang bersifat negatif.	
4	Keterlibatan Siswa Non-Muslim	- Siswa non-Muslim berpartisipasi aktif dalam kegiatan pembelajaran. - Menunjukkan ekspresi antusias, netral, atau ragu terhadap materi. - Tidak menunjukkan tanda-tanda ketidaknyamanan selama pelajaran.	
6	Materi dan Konten Pembelajaran	- Materi berfokus pada aspek bahasa (kosa kata, kalimat, komunikasi dasar).	

		- Tidak ada dominasi konten keagamaan yang bisa menimbulkan ketidaknyamanan. - Guru menjelaskan konteks materi secara netral dan terbuka.	
7	Sikap Guru terhadap Keberagaman	- Guru menunjukkan sikap toleran dan menghargai perbedaan. - Menekankan nilai-nilai universal seperti sopan santun dan saling menghormati. - Menjaga agar pembelajaran tetap berfokus pada aspek akademik.	
8	Respons Emosional dan Sikap Siswa Non-Muslim	- Siswa tampak senang, tertarik, atau justru bingung dan enggan. - Ada atau tidaknya ekspresi ketidaknyamanan terhadap kegiatan atau materi tertentu. - Siswa tetap berinteraksi secara normal setelah kegiatan berlangsung.	
9	Evaluasi dan Penilaian	- Bentuk penilaian berfokus pada kemampuan bahasa, bukan hafalan doa atau teks religius. - Guru memberikan umpan balik yang membangun. - Penilaian dilakukan dengan adil untuk semua siswa.	

D. Catatan Lapangan Umum

Tuliskan gambaran umum mengenai situasi kelas, perilaku siswa, serta interaksi antara guru dan siswa.

.....

.....

.....



صورة: الكتاب الدراسي المستخدم في المدرسة

الملحق: توثيق المقابلة مع المعلم والطلاب



الصورة: مقابلة مع نيلو، طالبة في الصف السادس الصورة: مقابلة مع راديت ، طالب في الصف الخامس



الصورة: مقابلة مع اريا، طالب في الصف الرابع الصورة: مقابلة مع غوري، طالبة في الصف الخامس



الصورة: مقابلة مع رائي، طالبة في الصف الرابع

الصورة: مقابلة مع معلم الماد اللغة العربية



الصورة: مقابلة مع والدة الطالبة غير المسلم



الصورة: طلاب يتعلمون باستخدام الهاتف كوسيلة تعليمية



الصورة: معلم يستخدم التهجئة اللاتينية في عملية التعلم



الصورة: استخدام أجهزة التلفزيون الذكي والفيديو في
تعليم اللغة العربية



الصورة: تفاعل بين الطلاب غير المسلمين والمسلمين
أثناء تعلم اللغة العربية



رابط للاستماع إلى تسجيل المقابلة مع أحد المصادر في البحث

السيرة الذاتية



أ. البيانات الشخصية

الاسم : محمد الدى فطرة

رقم الجمعي: ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٢

تاريخ الميلاد : ١٤ ديسمبر ٢٠٠١

الجنس : ذكر

الدين : الإسلام

الجنسية : إندونيسيا

العنوان: Jln. Gunung Merapi, Kec. Luwuk, Kab. Banggai, Sulawesi Tengah

رقم الجوال : ٠٨١٢٤٣٩١٤٢٢١

البريد الإلكتروني: aldihamunta@gmail.com

ب. المستوى الدراسي

٢٠١٣-٢٠٠٧	المدرسة الابتدائية الحكومية ٧ لوك عام
٢٠١٤-٢٠١٣	المدرسة المتوسطة حب الله الإسلامي غورونتالو
٢٠١٦-٢٠١٤	المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية ١ لوك
٢٠١٩-٢٠١٦	المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ١ بانغاي
٢٠٢٣-٢٠١٩	مرحلة البكالوريوس من جامعة السلطان أماي الإسلامية الحكومية غورونتالو
٢٠٢٦-٢٠٢٤	مرحلة الماجستير بقسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج