

إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية
جامعة لعلوم القرآن (UNSIQ) جاوى الوسطى على ضوء نظرية البناء الاجتماعي

أطروحة الدكتوراة

:إعداد

رفقي أولياء الرحمن

الرقم الجامعي: ٢٢٠١٠٤٣١٠٠٢٤



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦

استهلال

قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ

(سورة الزمر : ٩)

قال رسول الله ﷺ: "من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين"

(رواه البخاري و مسلم) - في كتاب الغزالي، مكاشفة القلوب، ص. ٢٧٧

إهداء

أهدى هذه الأطروحة إلى:

إلى أبي رافعي دز وأمي نور خاتمة اللذين رباني أحسن التربية، وأدباني أحسن التأديب و
منحني الهمة في جميع الأحوال، وأغمراني بالصبر والرفق. أسأل الله أن يرحمهما ويبارك
فيهما في الدارين، آمين.

إلى من وقف إلى جانبي وشجعني في ليالي العمل لتحقيق هذا الهدف، حبيبي وزوجتي،
إينداه كوما لاساري، حفظها الله وأسعدها.

إلى أبنائي الأعزاء، قرّة عيني، أول فرحة قلبي، ودليلي إلى الخير، وطبيبي حين تعجز
الأطباء، وحبيبي حين يبتعد الأحباب، عيني سلمى فينانديطا، هوادا رحمي ثوريا، و
محمد راض عيش الله، حفظهم الله وأسعدهم. أسأل الله تعالى أن يجعلهم قرّة عينٍ
لوالديهم، ويحفظهم من كل سوء ومكروه.

آمين يا سميع الدعاء

اعتماد لجنة المناقشة

إن أطروحة الدكتوراة بعنوان إستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية جامعة لعلوم القرآن (UNSIQ) جاوى الوسطى على ضوء نظرية البناء الاجتماعي التي أعدها الطالب:

الاسم : رفيق أولياء الرحمن

الرقم الجامعي : ٢٢٠١٠٤٣١٠٠٢٤

قد قدمها الطالب أمام لجنة المناقشة وقررت قبولها شرطا للحصول على درجة الدكتوراة في تعليم اللغة العربية، وذلك في يوم الإثنين، بتاريخ ٢٢ يونيو ٢٠٢٦ م.

وتتكون لجنة المناقشة من السادة:

١. أ.د. محمد فيصل

رقم التوظيف : ١٩٧٤١١٠١٢٠٠٣١٢١٠٠٣

٢. د. سلامت دارين

رقم التوظيف : ١٩٧٣٠٣٠٥٢٠٠٠٣١٠٠١

٣. د. زكية عارفة

رقم التوظيف : ١٩٨٠٠٤١٦٢٠٠٨٠١٢٠٢٠

٤. أ.د. بشري مصطفى

رقم التوظيف : ١٩٧٢١٢١١٢٠٠٠٣١٠٠٣

٥. أ.د. معصمة

رقم التوظيف : ١٩٧٣٠٤٠٢٢٠٠٦٠٤٢٠٢٤

٦. أ.د. أوريل بحر الدين

رقم التوظيف : ١٩٧٢٠٥٠٩٢٠٠٣١٢١٠٠٣

٧. د. نور هادي

رقم التوظيف : ١٩٦٤٠١٠٣٢٠٠٣١٢١٠٠١

اعتماد

عبد الله الدراسات العليا

أ.د. أغوس ميمون

رقم التوظيف : ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠٣



موافقة المشرف

بعد الاطلاع على الأطروحة التي أعدها:

الاسم : رفيق أولياء الرحمن

رقم الجامعي : ٢٢٠١٠٤٣١٠٠٢٤

عنوان البحث : إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية جامعة لعلوم القرآن (UNSIQ)
جاوى الوسطى على ضوء نظرية البناء الإجتماعي.

باتو، ١٨ مايو ٢٠٢٦

المشرف الأول،

أ.د. أوريل بحر الدين

رقم التوظيف: ١٩٧٢٠٥٠٩٢٠٠٣١٢١٠٠٣

المشرف الثاني،

د. نور هادي

رقم التوظيف: ١٩٦٤٠١٠٣٢٠٠٣١٢١٠٠١

الاعتماد

رئيسة قسم الدكتوراة لتعليم اللغة العربية

د. د. معصية

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٤٠٢٢٠٠٦٠٤٢٠٢٤

إقرار أصالة البحث

أنا الموقع ، وبياناتي كالاتي:

الاسم : رفقي أولياء الرحمن

رقم الجامعي : ٢٢٠١٠٤٣١٠٠٢٤

العنوان : إستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية جامعة لعلوم القرآن

(UNSIQ) جاوى الوسطى على ضوء نظرية البناء الاجتماعي.

أقر بأن هذه الأطروحة التي حضر بها لتوفير شرط لنيل درجة الدكتوراة في تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج تحت عنوان:

إستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية جامعة لعلوم القرآن (UNSIQ)

جاوى الوسطى على ضوء نظرية البناء الاجتماعي

حضرتها وكتبتها بنفسي وما زورتها من إبداع غيري أو تأليف الآخر. وإذا ادعى أحد استقبالا أنها من تأليف وتبين أنها فعلا ليست من بحثي فأتحمل المسؤولية على ذلك، ولن تكون المسؤولية على المشرف أو على كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

هذا، وقد حررت هذا الإقرار بناء على رغبتى الخاصة ولم يجبرني أحد على ذلك.

باتو، ١٨ مايو ٢٠٢٦

صاحب الإقرار،



رفقي أولياء الرحمن

الرقم الجامعي : ٢٢٠١٠٤٣١٠٠٢٤

شكر و تقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العلمين إله الأولين والآخرين. صلاته وسلامه على نبينا محمد قدوة الناشئين. وعلى آله وصحبه الطاهرين. أما بعد.

يسر الباحث انتهاء كتابة هذه الرسالة العلمية للدكتوراة، وهنا يريد الباحث أن يقوم من صميم قبله العميق أجزل الشكر وأثنى التقدير لمن قد ساهم وساعده على كتابة هذه الأطروحة، وهم:

١. فضيلة الأستاذة الدكتورة إلفي نور ديانا رئيسة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج على ما تفضلت من منح الفرصة للحصول على منحة دراسية للدكتوراة
٢. فضيلة الأستاذ الدكتور أغوس ميمون عميد الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج الذي قام بتنظيم التعليم عالي الجودة
٣. فضيلة الأستاذة الدكتورة معصمة رئيسة قسم تعليم اللغة العربية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج التي قد رعت طلاب برنامج الدكتوراة قسم تعليم اللغة العربية في جو عائلي.
٤. فضيلة الأستاذ الدكتور أوريل بحر الدين، المشرف الأول. الدكتور نور هادي، المشرف الثاني، اللذين وجهها الباحث وأشرفا عليه بكل اهتمام وصبر وحكمة في كتابة هذه الأطروحة.
٥. سماعة الأساتذة في قسم تعليم اللغة العربية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج الذين شاركوا خبراتهم ومعرفتهم في كل محاضرة
٦. مدير الجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى، عميد كلية لعلوم التربية والتدريس، و رئيس قسم تعليم اللغة العربية الجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى، اللذين دعموا مواصلة الدراسة الدكتوراة.

٧. أشكر أيضاً (BIB) - وزارة الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا ووكالة إدارة صندوق التعليم (LPDP) - وزارة المالية في جمهورية إندونيسيا الذين أداروا وتصرفوا أموال التعليم بأمانة.
٨. جميع الأصحاب الذين ساعدوا الباحث في كتابة الأطروحة.

باتو، ١٨ مايو ٢٠٢٦
الباحث

رفقي اولياء الرحمن

مستخلص البحث

رفقي أولياء الرحمن. ٢٠٢٦ : إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية جامعة علوم القرآن (UNSIQ) جاوى الوسطى على ضوء نظرية البناء الاجتماعي. أطروحة الدكتوراة. قسم تعليم اللغة العربية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج. المشرف الأول: أ.د. أوريل بحر الدين. المشرف الثاني: د. نور هادي.

ينطلق هذا البحث من إشكالية الجدل المعرفي بين المقاربتين التقليدية والحديثة في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة علوم القرآن، في ظل ندرة الدراسات حول إبستمولوجيا المنهج في مؤسسات التعليم العالي القائمة على قيم بيسانترين باندونيسيا. وتسعى الأطروحة إلى تحقيق ثلاثة أهداف: (١) دراسة عملية استيعاب القيم الخارجية وتحسينها في وثائق المنهج، (٢) وتحليل تأطير القيم الثقافية فيه، (٣) وفهم كيفية تأصيل الداخلي لهذه القيم لدى الطلاب.

يستخدم البحث المنهج الكيفي بنوعه الوصفي التحليلي، مستنداً إلى ثلاثة مصادر بيانات: آراء المخبرين، وملاحظات تعلم اللغة العربية، ووثائق السياسات المنهجية. وتتنوع أدوات الجمع بين الملاحظة الميدانية، والمقابلات العميقة، وتحليل الوثائق والاستبانات. وارتكز الإطار النظري على نظرية البناء الاجتماعي لتحليل عمليات الاستيعاب الخارجي والتأطير والتأصيل الداخلي، مع التحقق من صحة البيانات بالتثليث ومراجعة الأقران.

يتوصل البحث إلى ثلاثة نتائج رئيسية. أولاً: يُمثل الاستيعاب الخارجي لقيم بيسانترين في المنهج عملية بناء اجتماعي تداولية، يتشارك فيها فاعلون متعددون (من رئيس القسم والكلية والمحاضرين والطلاب والكياهي) لترجمة قيم البركة والأدب والتعظيم والإخلاص إلى وثائق المنهج ومقرراته الخاصة. ثانياً: تنعكس القيم الثقافية في المنهج عبر توثيقها الرسمي واستيفائها المعايير الوطنية، مُنتجةً نموذج التأطير التكميلي يجمع بين الرسوخ والمرونة. ثالثاً: يمر تأصيل الداخلي للمنهج لدى الطلاب بثلاث مراحل (الصدمة، فالقبول، فالتبني الحقيقي) بتيسير من برنامج QBS والمنهج الخفي، لينتج خريجاً يحمل هوية سانترى-سرجانا المتكاملة.

يُقَدِّم هذا البحث ثلاثة إسهامات نظرية: أولاً، يُوسِّع نظرية البناء الاجتماعي لبرغر ولوكمان بإثبات أن الاستيعاب الخارجي في المؤسسات التعليمية ذات الجذور المحلية إشكالية تأويلية-ثقافية لا مسألة تقنية، مما يدعو إلى إعادة فهمه بوصفه تفاوضاً معرفياً لا نقلاً محايداً للمحتوى. ثانياً، يُطرح مفهوم الإبستمولوجيا التعددية المتكاملة إطاراً نظرياً يُجادل بأن المعرفة الروحية-المحلية تمتلك شرعية معرفية مستقلة مساوية للإبستمولوجيا الأكاديمية الحديثة، متحديةً مسلّمة حيادية المعرفة الوضعية. ثالثاً، يُوصِّل مفهوم الحفاظ التكميلي نموذجاً تحليلياً يصف كيف تُعيد المؤسسات بناء منظوماتها القيمية في بنى رسمية دون إفراغها من مضمونها، مقدِّماً إجابة نظرية لإشكالية صمود الهوية المؤسسية في مواجهة ضغوط التوحيد القياسي الخارجي.

ABSTRACT

Rifqi Aulia Rahman. 2026. **The Epistemology of the Arabic Education Study Program Curriculum UNSIQ Jawa Tengah Based on Social Construction Theory**. Doctoral Dissertation. Arabic Language Education. Postgraduate Program, UIN Maulana Malik Ibrahim Malang. Supervisor I: Prof. Dr. Uril Bahrudin, M.A., Supervisor II: Dr. Nurhadi, M.A.

This study departs from the epistemological tension between traditional and modern approaches within the curriculum of the Arabic Language Education Department at the University of Qur'anic Sciences, against the backdrop of a scarcity of scholarly inquiries into curriculum epistemology in pesantren-based higher education institutions in Indonesia. The dissertation pursues three objectives: (1) to examine the mechanisms by which external values are appropriated and embodied in curriculum documents; (2) to analyze the framing of cultural values within the curriculum; and (3) to understand how these values are internalized by students.

The study employs a qualitative approach (using a descriptive-analytical study), drawing on three data sources: informant perspectives, observations of Arabic language learning, and curriculum policy documents. Data were collected through field observation, in-depth interviews, document analysis, and questionnaires. The theoretical framework is grounded in Social Construction Theory to analyze the trajectories of externalization, objectivation, and internalization in the formation of curriculum epistemology. Data validity was ensured through source and method triangulation, as well as peer evaluation.

The study yields three interrelated findings. (1) the externalization of pesantren values into the curriculum constitutes a deliberative and dynamic process of social construction, in which multiple actors (including the department and faculty leader, lecturers, students, and the *kiai*) collaborate to translate the core values of *barakah*, *adab*, *ta'dhim*, and *ikhlas* into official curriculum documents and its dedicated courses. (2) cultural values are reflected in the curriculum through formal documentation and compliance with national standards, producing a model of adaptive objectivation that is simultaneously stable and flexible. (3) students' internalization of the curriculum follows a multi-layered identity transformation across three stages (initial shock, acceptance, and genuine adoption) facilitated by the Qur'anic Boarding Program (QBS), the mentoring system, and the hidden curriculum of daily life, ultimately producing graduates who embody an integrated santri-sarjana identity.

This study makes three theoretical contributions: 1) it expands Berger and Luckmann's theory of social construction by demonstrating that external assimilation in educational institutions with local roots is an interpretive-cultural problem rather than a technical one, calling for a reinterpretation of it as an epistemological negotiation rather than a neutral transmission of content. 2) the concept of integrative pluralist epistemology is proposed as a theoretical framework that argues that spiritual-local knowledge possesses independent epistemic legitimacy equal to that of modern academic epistemology, challenging the assumption of the neutrality of positivist knowledge. 3) the concept of adaptive preservation is established as an analytical model that describes how institutions reconstruct their value systems within formal structures without emptying them of their content, offering a theoretical answer to the problem of institutional identity's resilience in the face of external pressures for standardization.

ABSTRAK

Rifqi Aulia Rahman. 2026. **Epistemologi Kurikulum Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Universitas Sains Al-Qur'an (UNSIQ) Jawa Tengah Berdasarkan Teori Konstruksi Sosial**. Disertasi Doktor. Pendidikan Bahasa Arab. Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing I: Prof. Dr. Uril Bahrudin, M.A., Pembimbing II: Dr. Nurhadi, M.A.

Penelitian ini berangkat dari ketegangan epistemologis antara pendekatan tradisional dan modern dalam kurikulum Program Studi PBA UNSIQ, di tengah minimnya kajian mendalam mengenai epistemologi kurikulum pada institusi pendidikan tinggi berbasis pesantren di Indonesia. Disertasi ini merumuskan tiga tujuan penelitian: (1) mengkaji mekanisme eksternalisasi nilai-nilai budaya pesantren dan perwujudannya dalam dokumen kurikulum; (2) menganalisis objektivasi nilai-nilai tersebut di dalam kurikulum; serta (3) memahami bagaimana nilai-nilai tersebut terinternalisasi kepada mahasiswa.

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif (studi deskriptif-analitis) dengan bertumpu pada tiga sumber data: perspektif para informan, observasi pembelajaran bahasa Arab, dan dokumen kebijakan kurikulum. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi lapangan, wawancara mendalam, analisis dokumen, dan angket. Kerangka teoretis yang digunakan adalah Teori Konstruksi Sosial untuk menganalisis proses eksternalisasi, objektivasi, dan internalisasi dalam pembentukan epistemologi kurikulum. Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber dan metode serta penilaian sejawat.

Penelitian ini menghasilkan tiga temuan utama yang saling berkaitan. *Pertama*, eksternalisasi nilai-nilai pesantren ke dalam kurikulum merupakan suatu proses konstruksi sosial yang deliberatif dan dinamis, di mana berbagai aktor (meliputi ketua program studi, pimpinan fakultas, dosen, mahasiswa, dan kiai) bersinergi menerjemahkan nilai-nilai inti pesantren berupa *barakah*, *adab*, *ta'zim*, dan *ikhlas* ke dalam dokumen kurikulum beserta mata kuliah khususnya. *Kedua*, nilai-nilai budaya tercermin dalam kurikulum melalui pendokumentasian formal dan pemenuhan standar nasional, sehingga menghasilkan model objektivasi adaptif yang sekaligus berciri kukuh dan lentur. *Ketiga*, internalisasi kurikulum pada diri mahasiswa berlangsung melalui transformasi identitas berlapis dalam tiga tahap (guncangan awal, penerimaan, dan penghayatan sejati) yang difasilitasi oleh Program QBS, sistem pembimbingan, dan hidden kurikulum dalam kehidupan sehari-hari, hingga melahirkan lulusan yang menyandang identitas santri-sarjana yang utuh.

Penelitian ini memberikan tiga kontribusi teoretis: *Pertama*, memperluas teori konstruksi sosial karya Berger dan Luckmann dengan membuktikan bahwa asimilasi eksternal di lembaga pendidikan yang berakar pada lokalitas merupakan masalah interpretatif-budaya, bukan masalah teknis, sehingga perlu dipahami kembali sebagai negosiasi epistemologis, bukan sekadar penyampaian konten yang netral. *Kedua*, konsep epistemologi pluralistik terintegrasi diajukan sebagai kerangka teoretis yang berpendapat bahwa pengetahuan spiritual-lokal memiliki legitimasi epistemologis yang mandiri dan setara dengan epistemologi akademis modern, sehingga menantang asumsi netralitas pengetahuan positivistik. *Ketiga*, konsep pelestarian adaptif dikemukakan sebagai model analitis yang menggambarkan bagaimana lembaga-lembaga membangun kembali sistem nilai mereka dalam struktur formal tanpa mengosongkan isinya, sekaligus memberikan jawaban teoretis atas permasalahan ketahanan identitas kelembagaan dalam menghadapi tekanan standarisasi eksternal.

محتويات البحث

الموضوع

ب	استهلال.....
ج	إهداء
د	اعتماد لجنة المناقشة
هـ	موافقة المشرف
و	إقرار أصالة البحث
ز	شكر و تقدير.....
ط	مستخلص البحث
ل	محتويات البحث
ع	قائمة الجداول
ف	قائمة الأشكال والصورة

الفصل الأول: الإطار العام والدراسات السابقة

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

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الأول: إبستمولوجيا المنهج الدراسي

- أ. فهم إبستمولوجيا المنهج الدراسي ٢٠
- ب. أبعاد إبستمولوجيا المنهج الدراسي ٢٣
- ج. وظائف الإبستمولوجيا في المنهج الدراسي ٢٥
- د. أنواع إبستمولوجيا في المنهج الدراسي ٢٦
- هـ. تأثير الإبستمولوجيا على مكونات المنهج الدراسي ٢٨
- و. أهمية إبستمولوجيا المنهج في السياق المعاصر ٣٠

المبحث الثاني: الإطار النظري للبناء الاجتماعي للواقع عند ل. بيرغر ولوكمان

- أ. خلفية نظرية سوسيولوجيا المعرفة ٣٢
- ب. الواقع الموضوعي في المجتمع ٣٣
- ج. الواقع الذاتي في المجتمع ٣٤
- د. نظرية البناء الاجتماعي وعلاقتها بالتعليم ٣٥

المبحث الثالث: منهج تعليم اللغة العربية

- أ. مفهوم المنهج ٣٧
- ب. أهمية المنهج ٤٠
- ج. أساس المنهج ٤١
- د. مبادئ المنهج ٤٤
- هـ. مكونات المنهج ٤٥
- و. نماذج المنهج ٤٨
- ز. العوامل المؤثرة في بناء المنهج ٥٠
- ح. تعليم اللغة العربية

١. مفهوم التعليم اللغة العربية ٥٢
٢. مراحل تعليم اللغة العربية ٥٢
٣. أهداف تعليم اللغة العربية ٥٣

٥٤ ٤. خصائص تعليم اللغة العربية

الفصل الثالث: منهجية البحث

- أ. مدخل البحث و نوعه ٥٧
- ب. حضور الباحث ٥٨
- ج. موقع البحث ٥٩
- د. البيانات ومصادرها ٦٠
- هـ. أسلوب جمع البيانات ٦١
- و. تحليل البيانات ٦٤
- ز. طريقة التأكد في صحة البيانات ٦٦

الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها

المبحث الأول: الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج قسم تعليم اللغة العربية
بجامعة لعلوم القرآن

- أ. الفاعلون في عملية الإستيعاب الخارجي وخلفيات قيمهم ٦٧
- ب. عملية الإستيعاب الخارجي من خلال صياغة الرؤية والرسالة ومخرجات التعلم ٧٩
- ج. تعبير القيم من خلال اختيار المقررات والمضامين المنهجية ٨٨
- د. المقاومة والتفاوض والتسوية في عملية الإستيعاب الخارجي إلى المجال العام .. ١٠١
- المبحث الثاني: تطبيق الواقع الاجتماعي-الثقافي في منهج اللغة العربية بقسم تعليم

اللغة العربية جامعة لعلوم القرآن جاوة الوسطى

- أ. توثيق المنهج وتقنيته بوصفهما بنية موضوعية ١١٣
- ب. هيكل المنهج تجسيدياً موضوعياً للقيم ١٢١
- ج. الممارسة التعليمية بوصفها تكراراً روتينياً للأمثلة الموضوعية ١٣٥
- د. البنية التحتية والوسائل المساندة بوصفها تجسيدياً مادياً للقيم ١٥٠
- هـ. نقل المنهج إلى الجيل الجديد وتعزيز موضوعيته ١٥٦

المبحث الثالث: التأصيل الداخلي للقيم الثقافية بمنهج القسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن

- أ. التنشئة الأولى وتجربة الطلبة في تلقي المنهج الموضوعي ١٦٦
- ب. تشكيل هايتتوس الأكاديمي وهوية "السَّانْترِي-السَّرْجَانة" ١٧١
- ج. إعادة إنتاج قيم المنهج في الممارسة اليومية للطلبة ١٧٧
- د. مساهمة التأصيل الداخلي للمنهج في تشكيل هوية الخريج المهنية ١٨٣

الفصل الخامس: مناقشة نتائج البحث

- أ. الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن ٢٠٦
- ب. تأطير القيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو ٢١٥
- ج. التأصيل الداخلي للقيم الثقافية بمنهج القسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن ٢٢٤

الفصل السادس: الخاتمة

- أ. ملخص نتائج البحث ٢٣٧
- ب. المقترحات ٢٣٨
- ج. الآثار البحثية ٢٤٠
- قائمة المراجع ٢٤٢

الملاحق

القائمة الجداول		
الصفحة	الموضوع	الرمز
١٧	الدراسات السابقة وأصالة البحث	١،١
٧٤	القيم المخرجة إلى المنهج	٤،١
٨٤	مخرجات التعلم للخريج	٤،٢
٩٢	الموجز (الجدلية والحلول)	٤،٣
٩٤	توزيع المقررات بحسب حمولة بيسانترين والحمولة الأكاديمية	٤،٤
١٠٠	استراتيجيات قيم بيسانترين في المنهج الجامعي: التحديات والحلول	٤،٥
١٢٠	تطور منهج القسم	٤،٦
١٢٦	مكونات المنهج وهيكله	٤،٧
١٣٣	الربط بين المقررات وملف الخريج	٤،٨
١٣٩	سوروغان-باندونغان مقابل الأسلوب التواصلية	٤،٩
١٤٨	الأنشطة اللاصفية المنتظمة ووظائفها	٤،١٠
١٥٥	البنية التحتية ووظائفها	٤،١١
١٦٣	آليات نقل المنهج الدراسي	٤،١٢
١٦٩	الفروق في تجارب الطلاب ذوي الخلفية بيسانترين و المدرسة الثانوية العامة في تكيف منهج القسم	٤،١٣
١٧١	منظومة الدعم والمرافقة للطلاب الجدد في القسم	٤،١٤
١٧٦	مراحل التحول الوعبي من المقاومة إلى التبني	٤،١٥
١٨٢	الممارسات اليومية وآليات إعادة إنتاج عادات بيسانترين في القسم	٤،١٦
١٨٨	كفاءات الخريجين ونتائج استيعاب المنهج الدراسي	٤،١٧
٢٠٢	إسهامات التأصيل الداخلي للمنهج الدراسي	٤،١٨

القائمة الصورة او الرسم البياني		
الصفحة	الموضوع	النمرة
٥٦	الإطار التفكيري للبحث	٢,١
٦٥	تحليل البيانات التفاعلي	٣,١
١١٧	جوانب المنهج	٤,١
١٣١	تلبية منهج القسم بمتطلبات الإحترافية و الأكاديمية	٤,٢
١٣٨	تنوع منهجية التدريس	٤,٣
١٤٥	طلاب القسم يشاركون في برنامج حوارى بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية (١٨ ديسمبر ٢٠٢٢) بصفة متحدثين ومشاركين	٤,٣
١٦٠	تصورات الطلاب نحو مساهمة المنهج	٤,٤
١٦١	مناسبة منهج القسم مع إحتياجات المجتمع	٤,٥
١٦٨	مناسبة منهج القسم مع إحتياجات المجتمع ٢	٤,٦
١٨٧	ملف كفاءات خريجي القسم	٤,٧
٢٠٦	مخطط تدفق عملية البناء الاجتماعي للمنهج الدراسي (الإستيعاب الخارجي - التأطير - التأصيل الداخلي).	٥,١
٢١٤	خريطة العلاقات بين الفاعلين الرئيسيين والقيم المبنية في منهج اللغة العربية	٥,٢
٢٢٣	مصفوفة كفاءات خريجي قسم اللغة العربية القائمة على البناء الاجتماعي	٥,٣

الفصل الأول

الإطار العام والدراسات السابقة

أ. المقدمة

يحتل تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مكانة استراتيجية، خاصة في المدارس الدينية والمدارس الإسلامية، لأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ومعظم الأدب الديني الإسلامي. من مرحلة رياض الأطفال وحتى الجامعات الإسلامية، يتم تصميم مناهج اللغة العربية بشكل متسق لتزويد الطلاب بالقدرة على فهم النصوص الدينية والثقافية الإسلامية. وكجزء من نظام التعليم، يجب أن تكون هذه المناهج ديناميكية. سوبارنو يؤكد أن علم المعرفة المنهجية يتطور بالتوازي مع تقدم العلوم والتكنولوجيا، لذا يجب تحديث منهج اللغة العربية باستمرار ليتوافق مع العصر. تغير العصر يطرح تحديات وفرصاً في الوقت نفسه للابتكار في المناهج الدراسية، حتى يتحلى خريجو قسم اللغة العربية بمهارات تتناسب مع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والتطورات العالمية الحالية.¹

المنهج هو قسم مخطط ومنفذ بغرض تحقيق التعليم عالي الجودة. يعتبر المنهج مؤشراً هاماً في تقييم نجاح وجودة التعليم في مؤسسة أو نظام تعليمي معين. يتطور المنهج باستمرار مع تغيرات الزمن ومتطلبات المجتمع.² لذلك، يجب على مؤسسة تعليمية تكون جزءاً من المجتمع أن تنظر باستمرار إلى تطور المجتمع كمصدر للتعليم وأحد العوامل المؤثرة في تطوير مناهجها أو مؤسساتها. يعتبر النظام التعليمي جزءاً من البنية الاجتماعية الذي يتم تنظيمه وامتلاكه من قبل المجتمع، ويجب أن يلبي احتياجات هذا المجتمع. ببساطة، يجب على الجامعات أن تفهم احتياجات وتوقعات ومتطلبات المجتمع المحيط بها.

¹ Muhammad Khumaini, "Urgensi Bahasa Arab Dalam Kurikulum Pendidikan Sekolah Dasar Dan Menengah Sebagai Bahasa Asing Pilihan Pada Era Society 5.0," *Al-TARQIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, no. 1 (2022): 1–15.

² Rosichin Mansur, "Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam Multikultural (Suatu Prinsip-Prinsip Pengembangan)," *Vicratina: Jurnal Ilmiah Keagamaan* 1, no. 2 (2016).

بالإضافة إلى ذلك، فإن تقييم المنهج الدراسي وإثرائه ضروريان لضمان أن المواد الدراسية المقدمة تتماشى مع احتياجات الخريجين في سوق العمل.^٣ وبالتالي، يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تكون نشطة في إجراء دراسات حول خصائص المنهج الدراسي لتتكيف مع متطلبات السوق واحتياجات المجتمع. علاوة على ذلك، فإن تشكيل شخصية الطلاب يتأثر أيضًا بالبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم. لذلك، من المهم أن تعمل مؤسسات التعليم على خلق بيئة أكاديمية داعمة وشاملة، يمكن أن تساعد الطلاب في تطوير قيم اجتماعية إيجابية.^٤

و في سياق هذه الدراسة، يعتبر منهج التعليم العالي الذي يأخذ بعين الاعتبار ثقافة بيسانترين مهمًا أيضًا في سياق التعليم في إندونيسيا، خاصةً بالنظر إلى دور بيسانترين كمؤسسة تعليمية قديمة ساهمت في تشكيل الشخصية والمعرفة الدينية بين المجتمع. لا تعمل البيسانترين فقط كمكان للتعليم الديني، بل أيضًا كمركز لتشكيل القيم الاجتماعية والثقافية ذات الصلة بالسياق المحلي. لذلك، فإن دمج قيم البيسانترين في منهج التعليم العالي يصبح مهمًا لخلق خريجين ليسوا فقط أكفاء من الناحية الأكاديمية، ولكن أيضًا يمتلكون شخصية قوية ووعي اجتماعي مرتفع.^٥

تُعدّ إحدى التحديات التي تواجه هذا المنهج هي كيفية دمج نموذج التعليم التقليدي في البيسانترين مع المنهج الوطني الأكثر حداثة. تشير الأبحاث إلى أن النهج التكاملية الذي يجمع بين أساليب التعليم السلفي (التقليدي) والخلفي (الحديث) يمكن أن يوفر

³ Nadia Utari, Ahyanuardi Ahyanuardi, and Sukardi Sukardi, "Studi Kajian Mengenali Karakteristik Kurikulum LPTK Pada Program Studi Pendidikan Teknik Elektro Universitas Negeri Padang," *Jtev (Jurnal Teknik Elektro Dan Vokasional)* 6, no. 2 (2020): 232, <https://doi.org/10.24036/jtev.v6i2.107921>.

⁴ Monica Mayeni Manurung and Rahmadi Rahmadi, "Identifikasi Faktor-Faktor Pembentukan Karakter Mahasiswa," *Jas-Pt (Jurnal Analisis Sistem Pendidikan Tinggi Indonesia)* 1, no. 1 (2017): 41, <https://doi.org/10.36339/jaspt.v1i1.63>.

⁵ Abu Kholish, Moch. Khoirul Anam, and Abrori, "Integrasi Model Pendidikan Pondok Pesantren Salaf Dan Khalaf (Studi Kasus Di Pondok Pesantren Irsyadul Anam Yogyakarta)," *At Turots Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 1 (2022): 37–55, <https://doi.org/10.51468/jpi.v4i1.90>.

حلاً لإنشاء منهج يستجيب لاحتياجات العصر دون إغفال القيم التقليدية الموجودة في البيسانتين. وبالتالي، يجب تصميم منهج التعليم العالي بطريقة تعكس ثراء ثقافة البيسانتين، بما في ذلك في جوانب التعليم والتعلم والتقييم.⁶

علاوة على ذلك، فإن أهمية إدارة دمج منهج البيسانتين مع المنهج الوطني تبرز أيضاً. تشير الأبحاث إلى أن الإدارة الجيدة في دمج هذين المنهجين يمكن أن تعزز من جودة خريجي البيسانتين، مما يجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة التحديات في سوق العمل والمجتمع.⁷ وفي هذا السياق، يُتوقع أن يُسهم المنهج الذي يستوعب قيم (البيسانتين) في خلق جيل لا يمتلك فقط مهارات أكاديمية، بل أيضاً فهماً عميقاً لقيم الإسلام والثقافة المحلية.⁸

جامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى (UNSIQ)، المعروفة سابقاً باسم معهد علوم القرآن (IIQ)، تأسست استناداً إلى السياق الثقافي للمعهد الأشعرية في كاليبير، وهي مدرسة تقليدية تركز على تعليم ودراسة القرآن الكريم.⁹ في هذه المنطقة أيضاً، توجد مدارس دينية تقليدية أخرى (سلفية) تدرس الكتب الكلاسيكية السلفية. من هذا، يمكن فهم أن وجود جامعة لعلوم القرآن نشأ وتطور من خلال التكيف مع احتياجات المجتمع المحيط بها، خاصة مع المجتمعات الدينية التقليدية، والذي يركز على التقليد والثقافة القانونية، وكذلك المجتمع الذي يعرف اللغة العربية كلغة ثقافية أو حضارية إسلامية.

⁶ Lucia Maduningtias, "Manajemen Integrasi Kurikulum Pesantren Dan Nasional Untuk Meningkatkan Mutu Lulusan Pesantren," *Al-Afkar Journal for Islamic Studies*, 2022, 323–31, <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v5i4.378>.

⁷ Fauzan Akmal Firdaus and Husni Husni, "Desain Kurikulum Perguruan Tinggi Pesantren Dalam Mewujudkan Pendidikan Yang Berkualitas," *Tsamratul Fikri | Jurnal Studi Islam* 15, no. 1 (2021): 83, <https://doi.org/10.36667/tf.v15i1.703>.

⁸ Ira Kusumawati and None Nurfuadi, "Integrasi Kurikulum Pesantren Dalam Kurikulum Nasional Pada Pondok Pesantren Modern" 2, no. 01 (2024): 1–7, <https://doi.org/10.58812/spp.v2i01.293>.

⁹ Z Sukawi, Abdul Majid, and Sri Haryanto, "Format Universitas Transformatif, Humanis Dan Qur'ani Berbasis Pesantren," *Syariati: Jurnal Studi Al-Qur'an Dan Hukum* 9, no. 1 (2023): 119–28.

بالإضافة إلى ذلك، تعكس الرؤية حول اللغة العربية أيضًا كيفية استخدامها في تقاليد بيسانترين.

تلهم التقاليد والاتجاهات في المجتمع المحيط الجامعة ظهور ثلاث روحانيات الجامعة، وهي التحولية، والإنسانية، والقرآنية. تكون هذه الروحانيات أيضًا التوجيه الأساسي لمناهج في جميع الأقسام، بما في ذلك قسم تعليم اللغة العربية. باستنادها إلى تلك الروحانيات، يُتوقع من قسم تعليم اللغة العربية أن يكون قادرًا على دمج التقاليد والحداثة في نموذج واحد لنموذج المناهج. تعني مفهوم التقاليد جهد القسم في الحفاظ على قيم الحكمة المحلية والثقافة النبيلة للمدارس الدينية. أما الحداثة، فيُفهم أنها جهد القسم في تكييف منهج تعليم اللغة العربية باستناد إلى منهج التعليم العالي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة الشؤون الدينية وجمعيات تعليم اللغة العربية مثل إتحاد مدرسي اللغة العربية إندونيسيا و رابطة أقسام تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. قد تبين البحث السابق، المتعلق بالمنهج MBKM في قسم تعليم اللغة العربية في جامعة علوم القرآن جاوى الوسطى، أنه فتح فرصة واسعة لتعميق إستمولوجي منهج قسم تعليم اللغة العربية على البعد الاجتماعي والثقافي، لأن البحث كان يركز فقط على نموذج المنهج من مبدأ دمج الحكمة المحلية.¹⁰

قسم تعليم اللغة العربية في كلية علوم التربية والتدريس بجامعة علوم القرآن بجاوى الوسطى في ونوسوبو، قد استمر لما يقارب ثلاثين عامًا، بروح تجمع بين التراث والحداثة، لتحقيق الحلم الكبير للجامعة، وهو أن تصبح جامعة قرآنية ذات مستوى عالمي، وذلك من خلال تجسيد رؤيتها كجامعة تحويلية، إنسانية، وقرآنية. في العصر العالمي الحالي، يجب إدارة مؤسسات التعليم العالي باحترافية باعتبارها مراكز للمعرفة، والابتكار، والحضارة، والثقافة. إن حاجة المجتمع إلى خريجي القسم الذين يحملون روح القرآن أصبحت ضرورة

¹⁰ Rifqi Aulia Rahman, Chairani Astina, and Nurul Azizah, "Kurikulum 'Merdeka Belajar-Kampus Merdeka' Di PBA UNSIQ Jawa Tengah," *Taqdir* 7, no. 2 (2021): 165–79.

ملحة، وذلك تماشيًا مع رؤية، ورسالة، وأهداف الجامعة، التي تسعى إلى تحقيق جامعة تحويلية، إنسانية، وقرآنية.

يمتلك قسم تعليم اللغة العربية عدة نقاط قوة، كما يتضح من البيانات التوثيقية التي تفيد بأن غالبية طلاب القسم هم من خريجي المعاهد الإسلامية الحديثة والتقليدية داخل وخارج جزيرة جاوى، حيث اكتسبوا الكفاءة الأساسية في اللغة العربية خلال فترة دراستهم في بيسانترين. ونتيجة لذلك، فإن القسم قادر على تخريج طلاب يتمتعون بكفاءات تتوافق مع مجال تخصصهم، حيث يصبحون معلمي اللغة العربية في المدارس، وبيسانترين، والمؤسسات التعليمية الإسلامية، نظرًا لكون التدريس هو المهنة الأساسية لخريجي القسم. ويتميز خريجو القسم بفرص واعدة، بالنظر إلى العدد الكبير من المدارس الإسلامية والمعاهد المنتشرة في جاوى الوسطى، لا سيما في منطقة كاري سيدينان كيدو. كما أن القسم يطمح إلى تخريج طلاب قادرين على تلبية احتياجات سوق العمل، مثل تطوير المواد التعليمية، وإجراء البحوث، وريادة الأعمال في مجال التعليم، والترجمة، والعمل في مجالات اللغة الأخرى. ولتحقيق هذه الأهداف، قام بصياغة رؤيته الأكاديمية على النحو التالي: "دراسة وتطوير علم تعليم اللغة العربية على أساس نظرية البنائية الاجتماعية، ليكون قسما مفضلاً، تحويليًا، إنسانيًا، وقرآنيًا".

من المهم التأكيد على أن منهج تعليم اللغة العربية في أي مؤسسة، باستخدام مختلف النهج المتاحة، يجب أن يأخذ في اعتباره احتياجات الفاعلين سواء من الداخل (الأساتذة، الطلاب، الموظفين) أو من الخارج (المجتمع، مستخدمي الخريجين، الخريجين). على الرغم من أن اللغة العربية أصبحت اللغة الرسمية الخامسة للأمم المتحدة منذ عام ١٩٧٣، إلا أنها في إندونيسيا، خاصة في منطقة وونوسوبو، لا تزال تعتبر لغة عربية باعتبارها لغة حضارية، وهي لغة ثقافية تمتلك إشرافًا في علمها قرونًا مضت. يرى السكان هناك لا يزالون اللغة العربية باعتبارها لغة ذات قيمة مقدسة، وهي اللغة التي جاءت مع الإسلام

إلى نوسانتارا. كما قال محبيب في مقال رحمن، على الرغم من أن الاهتمام بالجوانب الدينية في دراسة اللغة العربية لا يزال مرتفعاً، إلا أن ذلك لم يكن كافياً لتعزيز استخدام اللغة العربية بشكل وظيفي.¹¹ وقد رصدت الدراسات أن اللغة العربية في المجتمع الإندونيسي، لا سيما في بيئات البيسانترين، لا تزال تُوظَّف في الغالب لغرض ديني لا وظيفي، وهو ما يشكل أحد التحديات التي يسعى منهج القسم إلى تجاوزها.¹²

لذلك، سيتناول هذا البحث إبستمولوجي منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن. يُستخدم هذا النهج استناداً إلى نظرية البناء الاجتماعي لبيتر ل. بيرجر التي تقول إن المعرفة تنبعث من التفاعلات بين الأفراد وبين محيطهم.¹³ يُقصد بهذا البحث في الأساس أن هناك نوعاً من التدخلات لتعزيز ظهور منهج معين في مؤسسة تعليمية، ولذلك يجب العثور على الدينامية (العلاقات المتبادلة) لفعالية التأثيرات الاجتماعية التي تحيط بهذه المؤسسة. وهذا يعني أن المنهج في القسم، لا يولد ويصاغ فوراً بناءً على أسس تنظيمية رسمية، بل يشكل سلسلة طويلة من ترجمة أو تحول لإبستمولوجي. ويظهر إبستمولوجي الجامعة نفسها لأن هناك حاجة من قبل مجتمع.

بناءً على هذه الظاهرة، يهتم الباحث بدراسة إبستمولوجيا المنهج الذي يستند إلى الجذور الاجتماعية والثقافية، مع عدم إغفال مطالب الحداثة كجزء من تنفيذ الروحانية التحولية للجامعة، خاصة في منهج قسم تعليم اللغة العربية. من منظور البناء الاجتماعي، يتوقع الباحث أن تظهر هذه الدراسة فكرة تكامل قيم التقاليد والحداثة في شكل نموذج المنهج. وفي هذه الدراسة، سيتم التركيز على دراسة اللغة العربية كلغة تستخدمها مجتمع

¹¹ Rifqi Aulia Rahman and Indah Kumalasari, "Rekonstruksi Epistemologis Pendidikan Bahasa Arab Di Era Disruptif," *Armala* 1, no. 1 (2020): 24–40.

¹² Dony Handriawan, "Mempertegas Kembali Arah Pembelajaran Bahasa Arab," *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 1 (2015): 53–78.

¹³ Peter L Berger and Thomas Luckmann, "Tafsir Sosial Atas Kenyataan: Risalah Tentang Sosiologi Pengetahuan, Terj," *Hasan Basari. Jakarta: LP3ES*, 1990.

وونوسوبو يومياً كأداة لدراسة علوم الإسلام، وكذلك اللغة العربية كلغة تدرس وتُدمج في منهج هذا القسم.

ب. أسئلة البحث

- بناءً على السياق المقدم، سيقوم الباحث بتصنيف المشكلات على النحو التالي:
١. كيف يتم الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو؟
 ٢. كيف يتم تأطير القيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو؟
 ٣. كيف يتم التأصيل الداخلي للقيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو؟

ج. أهداف البحث

الهدف الرئيسي من هذا البحث هو فهم وكشف إستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى. يقسم الباحث الهدف الرئيسي إلى النقاط التالية:

١. كشف الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو
٢. كشف تأطير القيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو
٣. كشف التأصيل الداخلي للقيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بوونوصوبو.

د. فوائد البحث

بالنظر إلى الظاهرة أعلاه، سيقوم الباحث بدراسة إبستمولوجيا للمنهج بدءًا من جذوره الاجتماعية و الثقافية، دون نسيان مطالب الحداثة كجزء من ترجمة روحانيات الجامعة، وخاصة منهج اللغة العربية. من منظور البناء الاجتماعي، ستثير هذه الدراسة فكرة دمج قيم التقاليد والحداثة في شكل منهجي. يقسم الباحث فوائد البحث إلى فائدة نظرية و فائدة عملية:

١. فائدة نظرية:

من المتوقع أن يساهم نتائج هذا البحث في زيادة المساهمة العلمية في تفسير ديناميات إبستمولوجيا للمنهج، بحيث يمكن أن يقدم رؤية شاملة ومحددة خاصة في ميدان متعددة العلوم، لا سيما علم الفلاسفة و علم الاجتماع

٢. فائدة عملية:

أما بالنسبة للفائدة العملية، يُأمل أن تكون نتائج هذا البحث مفيدة بشكل خاص لمؤسسات التعليم العالي التي تقع داخل المجتمع ذي الثقافة الإسلامية التقليدية والمبنية على النصوص الكلاسيكي، حتى يمكن لهم اعتبار إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية التي تتناسب مع احتياجات كلا الطرفين، المجتمع كجذور ظهور مؤسسات التعليم (التقاليد) وسياسات الحكومة ورابطات العلم كمعيار لتحول العلم، والتكيف وتقدم برامج الدراسة (الحداثة). كما يُأمل أن تكون نتائج هذا البحث موادًا لتطوير النظريات في مجال التعليم، خاصة في إبستمولوجيا منهج القسم. بالنسبة للباحث، يُجعل هذا البحث المتعدد التخصصات الباحث يفتح آفاقه أكثر، خاصة فيما يتعلق بإبستمولوجيا المناهج في الجامعات التي تأخذ في اعتبارها تخصصات لعلم تعليم اللغة العربية.

هـ. حدود البحث

هذا البحث يركز في إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة علوم القرآن جاوى الوسطى.

١. الحد الموضوعي: يتركز هذا البحث في إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية منذ السنة ٢٠١٢ ميلادية حتى الآن، الذي سيتم تناوله من خلال ثلاثة أمور، الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج القسم، تأطير القيم الثقافية في منهج القسم و التأصيل الداخلي للقيم الثقافية في منهج القسم. الثلاثة الموضوعات التي تشكل أسئلة البحث هذه، سيتم تحليلها باستخدام نظرية البناء الاجتماعي لِبِرْجر وتوماس لاكمان والتي تشمل الإستيعاب الخارجي، التأطير، والتأصيل الداخلي

٢. الحد المكاني: هذا البحث يجرى في قسم تعليم اللغة العربية، كلية لعلوم التربية و التدريس جامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى بوونوسوبو.

٣. الحد الزماني: يعقد هذا البحث ما بين شهر يوليو ٢٠٢٤ م و يونيو ٢٠٢٥ م.

و. تحديد المصطلحات

هذا البحث يهدف إلى استكشاف إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى، مبني على نظرية البناء الاجتماعي. وبالتالي، يركز هذا البحث على فهم الطرق التي يتم بها بناء المعرفة في منهج القسم، مع مراعاة الجوانب الثقافية والتفاعل الاجتماعي المشاركة في هذه العملية.

١. إبستمولوجيا المنهج : تُشير إلى فرع من الفلسفة يدرس طبيعة ومصدر وحدود المعرفة، وكيفية اكتساب المعرفة.^{١٤} في البحث، يُستخدم الأبستمولوجيا لفهم الأسس والطبيعة

¹⁴ Mudjia Rahardjo, "Pemikiran Dan Peradaban: Telaah Filsafat Pengetahuan Dan Sociolinguistik," 2010.

المشاركة للمعرفة في المنهج. وأما المنهج هو خطة تعليمية تشمل جميع الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة وتوجهها لتحقيق الأهداف التعليمية. يشير شيرو إلى أن المنهج ليس مجرد محتوى أو مواد دراسية، بل يشمل أيضاً طرق التدريس، والأنشطة التعليمية، وكذلك التقييمات التي يتم إعدادها لدعم عملية التعلم وتطوير الطلاب بشكل شامل.^{١٥} في البحث، يركز على منهج قسم تعليم اللغة العربية. يمكن تعريف إبستمولوجيا المنهج على أنها من فروع فلسفة التربية يدرس بعمق طبيعة المعرفة ومصادرها وهيكلها وأساليبها وصلاحياتها التي تقوم عليها عملية تطوير المنهج وتنفيذه وتقييمه. هذا المفهوم هو خلاصة من مجالين رئيسيين للعلم: الإبستمولوجيا كنظرية للمعرفة، والمنهج كخطة تعليمية منهجية.^{١٦}

٢. تعليم اللغة العربية : إن تعليم اللغة العربية هو عملية تهدف إلى تطوير قدرة الطلاب على فهم واستخدام اللغة العربية بشكل فعال. ويجب أن يتكيف تعلم اللغة العربية وفقاً لاحتياجات وتطورات الطلاب، وأن يدعمه استخدام الوسائط والتكنولوجيا ذات الصلة لخلق تجربة تعليمية شاملة وممتعة.^{١٧} و في الجامعة، تسعى عملية تعليم اللغة العربية إلى المزج بين وظيفة اللغة العربية ذاتها بوصفها أداة للاتصال، وبين دورها كوسيط في تعلّم الدين الإسلامي.

¹⁵ Michael Schiro, *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns* (Sage, 2013).

¹⁶ Encep Ishak, "Penguatan Landasan Epistemologi Dalam Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam Dan Budi Pekerti Sekolah Dasar Untuk Meningkatkan Karakter Siswa," *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan* 3, no. 2 (2024): 291–310.

^{١٧} رشدي أحمد، طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو (رباط، ١٩٨٩)

ز. الدراسات السابقة

فيما يتعلق بالأبحاث السابقة، هناك بعض الدراسات التي تتناول منهج تعليم اللغة العربية. ومن بين الدراسات، يقوم الباحث بتقديمها وهي كما يلي:

١. بحث الدكتوراه لهاشم أشعري: منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا وتولونج أجونج الإسلامية الحكومية في ضوء المعيار الوطني للتعليم العالي ومعايير مجلس تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا.^{١٨} أجرى بحثاً باستخدام المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وذلك في ضوء المعيار الوطني للتعليم العالي ومعايير مجلس تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا (ACTFL). وأظهرت نتائجه أن كفاءات الخريجين شملت التدريس والترجمة والإرشاد السياحي، وأن محتوى المنهج تدرّج من المستوى المتقدم المرتفع إلى المتوسط، وأن العملية التعليمية اتجهت نحو التعلّم النشط ونماذج القرن الحادي والعشرين، فيما اعتمد التقويم على قياس الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية. ويستخلص البحث أن المنهج المتوافق مع المعايير الوطنية والدولية يُنتج خريجين ذوي كفاءة لغوية وتدرسية متكاملة. ويتميز بحثنا الحالي عن هذا البحث في أنه لا يقتصر على قياس المنهج بالمعايير الوطنية والدولية، بل يسعى إلى الكشف عن الأسس الإبتيمولوجية للمنهج بوصفها نتاجاً للبناء الاجتماعي والثقافي في سياق بيسانترين.

٢. بحث الدكتوراه لنور عيني : تطوير المنهج والمواد الدراسية لتعليم اللغة العربية القائم على معايير الإطار الإندونيسي للمؤهلات في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة محمدية

منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا وتولونج أجونج الإسلامية “، Hasyim Asy’ari¹⁸ (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2020). ”الحكومية في ضوء المعيار الوطني للتعليم العالي ومعايير مجلس تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا

فونوروكو.^{١٩} أجرت بحثاً بمنهج البحث والتطوير، يهدف إلى تطوير المنهج وإنتاج مواد دراسية لمهارة الكتابة واختبار فعاليتها، وفق خطوات جاك ريتشاردز السبع من تحليل الحاجات حتى التقييم. وتوصل البحث إلى أن المنهج المطور يركز على معيار كفاءة الخريجين بأبعادها العاطفية والمعرفية والمهارية والإدارية، وأن المواد الدراسية لمهارة الكتابة المصممة للمستوى الابتدائي أثبتت فعاليتها في تحسين قدرات طلبة الفصل الثاني. ويتميز بحثنا الحالي عن هذا البحث في أنه لا يقتصر على تطوير المنهج ومواده وفق أطر وطنية، بل يتعمق في الكشف عن الأسس الإستمولوجية التي تشكل المنهج في سياقه الاجتماعي والثقافي البيسانتريني.

٣. بحث الدكتوراه لبودي سانتوسو ويووو : مناهج تعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق :دراسة الحالة.^{٢٠} أجرى بحثاً بالمدخل الكيفي بأسلوب دراسة الحالة، يهدف إلى كشف اتجاهات تعليم اللغة العربية وتطبيق مناهجها، مستخدماً أدوات المقابلة والملاحظة والوثائق وتحليل بيانات مايلز وهوبرمان. وتوصل البحث إلى أن تعليم اللغة العربية في تلك الجامعة يتوزع بين ثلاثة اتجاهات متكاملة: الاتجاه الديني الذي يجعل اللغة أداة لفهم التراث الإسلامي، والاتجاه العلمي الذي يعدّها غايةً في ذاتها لتنمية المهارات اللغوية، والاتجاه المهني الذي يوظّفها لإعداد الطلبة لسوق العمل، وكلها تسير على أساس إطار «أولي الألباب» الذي يُعدّ الطلبة علمياً وروحياً وأخلاقياً. ويتميز بحثنا الحالي عن هذا البحث في أنه لا يقتصر على رصد اتجاهات المنهج وتطبيقه، بل يتعمق

تطوير المنهج والمواد الدراسية لتعليم اللغة العربية القائم على معايير الإطار الإندونيسي للمؤهلات في قسم الدراسات “ Nuraini, 19 (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2020). ”الغسلامية بجامعة محمدية فونوروكو

20 Budi Santoso Wibowo, “ مناهج تعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق :دراسة “ (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2019). ”الحالة

في الكشف عن الأسس الإستيمولوجية التي تُشكّل بنية المنهج في ضوء البناء الاجتماعي والثقافي المتجذّر في تقاليد بيسانترين.

٤. بحث الدكتوراه لولدان نافع: منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية وفق إطار المؤهلات الوطني الإندونيسي: دراسة الحالات المتعددة بجامعة فونوروجو الإسلامية الحكومية وجامعة هاشم أشعري بجومبانج.^{٢١} أجرى بحثاً بالمنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالات المتعددة، يهدف إلى كشف أهداف التعليم ومحتواه وطرائقه وتقويمه في ضوء إطار المؤهلات الوطني الإندونيسي (KKNI)، مستخدماً المقابلة والملاحظة والتوثيق وتحليل مايلز وهوبرمان. وتوصّل البحث إلى أن الأهداف تتمحور حول ثلاث كفاءات متكاملة هي اللغوية والاتصالية والثقافية المتضمّنة لعناصر KKNI الأربعة، وأن المحتوى مُنظّم تسلسلياً وتوازياً وفق مستويات التعلّم، وأن الطريقة التوليفية المتمركزة حول الطالب هي الأكثر توظيفاً، فيما يجمع التقويم بين النمط التلخيصي والتكويني والديناميكي. ويتميز بحثنا الحالي عن هذا البحث في أنه لا يقتصر على وصف مكّونات المنهج وقياسها بالأطر الوطنية، بل يسعى إلى الكشف عن البنية الإستيمولوجية التي تُنتج المنهج وتشكّله في ضوء التفاعل الاجتماعي والثقافي البيسانتريني.

٥. بحث الدكتوراه لنور الهادي : هيكل منهج قسم تعليم اللغة العربية في ضوء المعيار المنهجي الوطني الإندونيسي: دراسة حالات متعددة بجامعتي مولانا مالك إبراهيم الإسلامية

منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية وفق إطار المؤهلات الوطني الإندونيسي: دراسة الحالات المتعددة “Wildan Nafi”,²¹ Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, (بجامعة فونوروجو الإسلامية الحكومية وجامعة هاشم أشعري بجومبانج 2022).

الحكومية مالانج ومادورا الإسلامية الحكومية باميكاسن.^{٢٢} أجرى بحثاً بالمدخل الكيفي بأسلوب دراسة الحالات المتعددة، يهدف إلى وصف هيكل منهج القسم، في ضوء المعيار المنهجي الوطني الإندونيسي. وتوصل البحث إلى أن هيكل منهج جامعة مالانق يتوافق مع معايير اتحاد مدرسي اللغة العربية ٢٠١٩ مع اختلاف طفيف عن قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٥ لعام ٢٠١٨، بينما افترق هيكل جامعة مادورا عن كلا المرجعين، كما أظهر البحث أن أسس اختيار المواد في جامعة مالانق تقوم على الأسس الفلسفية التربوية التقدمية إلى جانب الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والتاريخية، في حين تفتقر جامعة مادورا إلى الأسس النفسية والتاريخية. ويتميز بحثنا الحالي عن هذا البحث في أنه لا يكفي بوصف هيكل المنهج ومراجعته وفق معايير وطنية، بل يتعمق في استجلاء الأسس الإستمولوجية التي تُنتج المنهج وتُشكّله من خلال منظور البناء الاجتماعي في سياق بيسانترين.

٦. مجلة وطنية (sinta 5) لبخاري مسلم و شريف الدين هاشم : تنفيذ القانون رقم ١٢ لسنة ٢٠١٢ و PP رقم ٨ لعام ٢٠١٢ بشأن تطوير مناهج قسم دراسة تعليم اللغة العربية ، كلية التربية وتدريب المعلمين UIN الرنيري باندا آتشيه.^{٢٣} تناولت الدراسة مستخدمةً منهج البحث والتطوير بمراحله الأربع: التحديد والتصميم والتطوير والتجريب. وخلصت إلى أن القسم أعاد صياغة خطته التعليمية بما يتوافق مع إطار المؤهلات الوطني الإندونيسي

هيكل منهج قسم تعليم اللغة العربية في ضوء المعيار المنهجي الوطني الإندونيسي: دراسة حالات متعددة بجامعة "Nurul Hadi, 22 Universitas Islam Negeri Maulana (Malik Ibrahim, 2021). "مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج ومادورا الإسلامية الحكومية باميكاسن

23 Buhori Muslim and Syarifuddin Hasyim, "Implementasi UU No. 12 Tahun 2012 Dan PP No. 8 Tahun 2012 Terhadap Pengembangan Kurikulum Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Fakultas Tarbiyah Dan Keguruan UIN Ar-Raniry Banda Aceh," لساننا (LISANUNA): Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya 8, no. 2 (2019): 291–313.

(KKNI)، بهدف تخريج أكاديميين ومترجمين وباحثين مبتدئين يمتلكون كفاءات عامة وخاصة تمكّنهم من المنافسة في سوق العمل. ويختلف بحثنا الحالي عن هذه الدراسة في أنه لا يقتصر على تطوير المنهج وفق الأطر التشريعية، بل يسعى إلى الكشف عن الأسس الإبيستيمولوجية التي تُشكّل المنهج في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي البيسانتريني.

٧. مجلة وطنية (sinta 2) محمد إلفان فوزي : استخدام العلوم العصبية في تصميم برنامج تطوير اللغة العربية.^{٢٤} تناولت الدراسة مستخدمةً أسلوب تحليل المحتوى بمصادر أدبية متعددة. وخلصت إلى أن تطبيق العلوم العصبية في تصميم برنامج اللغة العربية يتجلى في ثلاثة محاور: تحسين توازن الدماغ الأيمن والأيسر، ومراعاة الأبعاد المعرفية والنفسية والعاطفية في تصميم المحتوى، وتحقيق التكامل بين هذه الأبعاد وأهداف التعلم وأساليبه وتقنياته. ويتميز بحثنا الحالي عن هذه الدراسة في أنه لا ينطلق من منظور علم الأعصاب أو التصميم التقني للبرامج، بل يتوجّه نحو الكشف عن الأسس الإبيستيمولوجية للمنهج من خلال منظور البناء الاجتماعي والثقافي المتجذّر في بيئة بيسانترين.

٨. مجلة وطنية لسيّتي عائمة : نموذج تطوير المناهج في الجامعات القائمة على بيسانترين.^{٢٥} تناقش هذه المقالة (١) الأساسيات لتطوير الدورة التدريبية، (٢) موقف وجود الدورة تدريبية ومعدل تطويرها، (٣) تطوير خطة التعلم، (٤) التكامل بين العلوم الدينية مع العلوم والتكنولوجيا التي تعتمد على خطة التنمية RPS، (٥) تنفيذ تطوير الدورات التدريبية في IAIDA Blokagung Banyuwangi كمدرسة أساسية. هذه المقالة هي نتائج دراسة الحالة التي تستخدمها؛ استشارات عميقة، ومراقبة المشاركين والتوثيق في تجميع

²⁴ Muhammad Ilfan Fauzi, "Pemanfaatan Neurosains Dalam Desain Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 4, no. 1 (2020): 1.

²⁵ Siti Aimah, "Model Pengembangan Kurikulum Pada Perguruan Tinggi Berbasis Pesantren," *Tarbiyatuna: Jurnal Pendidikan Islam* 14, no. 2 (2021): 253–80.

البيانات، في حين أن تحليل البيانات تستخدم ثلاث نموذج Miles و Huberman: تخفيض البيانات وموقع البيانات وتقييم النتائج البحثية. الجامعة في تنفيذ نموذج تطوير الدورة التدريبية باستخدام تكوين نموذجي الدورة تدريبية وكذلك تطبيق التكامل الدينية والتكنولوجيا التي تم إنشاؤها في خطة التعلم الثانوي، وهذا هو تطبيق النموذج الإبداعي، النموذج التكميلي، النماذج التحليلية والتحقق والتكامل الديمقراطي، والعلوم والتكنولوجيات الرقمية من أجل تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمعات في العصور الالمانية التي لا يمكن أن تتحرك من التكنولوجيا الرقمية ؛ والتجهيزات والوسائط الاجتماعية.

٩. مجلة وطنية (sinta 2) لشيندي أوكتايفاني : تطوير المناهج العربية مع نموذج التكامل والربط البيئي في إشارة إلى KKNi و SN-Dikti^{٢٦}. والغرض من هذه المجلة هو النظر في وضع منهج دراسي متكامل ومترابط يستند إلى نموذج متكامل ومترابط في التعليم العربي استناداً إلى اللغة الكردية الكردية واللغتين الكردية والديوية.(١) هل أعد هيكل المنهج الدراسي للبرنامج الدراسي وفقاً لاحتياجات الطلاب الذين سيواجهون تحديات في المجتمع كهدف لصياغة البرنامج الدراسي؟، (٢) هل عمق وحرية مواد المحاضرات وفقاً لدليل البرنامج الدراسي الوطني للتعليم العالي ودليل إعداد المناهج الدراسية للتعليم العالي؟ هذه المادة هي نوع من البحوث المكتبية مع طريقة البحث النوعي لأن مصدر البيانات في هذه الدراسة هو وثيقة منهج دراسي تم وضعها تشير إلى KKNi و SN-Dikti في قسم تعليم اللغة العربية UIN Suka Yogyakarta الماجستير. وتستخدم طريقة تحليل البيانات طريقة وصفية-تحليلية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى هيكل المنهج الدراسي لبرنامج ماجستير قسم تعليم اللغة

²⁶ Syindi Oktaviani R Tolinggi, "Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab Berparadigma Integrasi-Interkoneksi Mengacu KKNi Dan SN-DIKTI," *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya* 8, no. 2 (2020): 177–200.

العربية، الذي يشير إلى KKNi و SN-Dikti، اللذين ينقسمان إلى دورات أساسية للخبرة والتركيز والدعم تنقسم إلى دورات إلزامية وانتخابية بما مجموعه ٤٠ نقطة. وقد شمل تحديد مستوى عرض وعمق المواد الدراسية عناصر مؤهلات KKNi و SN-Dikti، أي عناصر العلم والمعرفة والمهارات والخبرة. ونهج هيكل المناهج الدراسية الذي يستخدمه البرنامج الرئيسي قسم تعليم اللغة العربية هو نهج نموذجي تسلسلي يستند إلى منطقته أو هيكله العلمي.

جدول ١,١: الدراسات السابقة وأصالة البحث

الرقم	الإتجاهات في منهجية البحث	عناون البحث
١	البحث والتطوير	أ. تطوير المنهج والمواد الدراسية لتعليم اللغة العربية القائم على معايير الإطار الإندونيسي للمؤهلات في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة محمدية فونوروكو ب. تنفيذ القانون رقم ١٢ لسنة ٢٠١٢ و PP رقم ٨ لعام ٢٠١٢ بشأن تطوير مناهج قسم دراسة تعليم اللغة العربية ، كلية التربية وتدريب المعلمين UIN الرنيري باندا آتشيه
٢	دراسة الحالة	أ. منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا وتولونج أجونج الإسلامية الحكومية في ضوء المعيار الوطني للتعليم العالي ومعايير مجلس تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا ب. مناهج تعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بالانق ج. نموذج تطوير المناهج في الجامعات القائمة على بيسانترين

الرقم	الإتجاهات في منهجية البحث	عناون البحث
٣	دراسة مقارنة، دراسة الحالات المتعددة	أ. منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية وفق إطار المؤهلات الوطني الإندونيسي: دراسة الحالات المتعددة بجامعة فونوروجو الإسلامية الحكومية و جامعة هاشم أشعري بجومبانج ب. هيكل منهج قسم تعليم اللغة العربية في ضوء المعيار المنهجي الوطني الإندونيسي: دراسة حالات متعددة بجامعتي مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج ومادورا الإسلامية الحكومية باميكاسن
٤	دراسة مكتبية	أ. تطوير المناهج العربية مع نموذج التكامل والربط البيئي في إشارة إلى KKNi و SN-Dikti ب. استخدام العلوم العصبية في تصميم برنامج تطوير اللغة العربية ج. تطوير المناهج العربية مع نموذج التكامل والربط البيئي في إشارة إلى KKNi و SN-Dikti
الدراسة الحالية		
٥	دراسة وصفية تحليلية على ضوء نظرية البناء الإجتماعي	إبستمولوجيا منهج اللغة العربية بقسم تعليم اللغة العربية جامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى

بعد إجراء بحث متعمق في الدراسات السابقة ذات المواضيع والعناوين المشابهة، يتبين أنها تركزُ بشكل عام على الجوانب الفنية والتربوية والإدارية لمناهج تعليم اللغة العربية، مثل التنفيذ وتطوير أدوات التدريس ومقارنة التصاميم وتحليل السياسات التنظيمية، بينما نادراً ما تتناول البعد الاجتماعي والثقافي كإطارٍ لإنتاج النتائج المعرفية للمناهج، ولم يتم تحليل تفاعل

القيم الثقافية المحلية (كتقاليد البيسانترين) مع ديناميات السياسات الوطنية في صياغة منهج القسم، رغم وجود وصفٍ لاختلافات توجهات التعليم التقليدي والحديث، إذ لم يُدمج هذا الفهم في الأدبيات الأساسية، مما يُشكّل فجوةً واضحةً؛ لذا تستخدمُ هذه الرسالةُ إطارَ نظرية البناء الاجتماعي لبيرغر ولوكمان لتفكيك المنهج كـ "نتاج خلق الإنسان" ناتجٍ عن تفاوض الجهات الفاعلة، مُحلّلةً عمليةَ الاستيعاب الخارجي على قيم البيسانترين واستيعاب الواقع السياسي التعليمي الحديث، لتقديم إطارٍ تفسيريٍّ جديدٍ في دراسات المنهج يفهم المناهج كبناء اجتماعي وثقافي مزدوج (تقاليد البيسانترين مقابل حداثة السياسات)، مما يُثري التطبيق العملي بتوجيه تطوير المناهج أكثر انعكاسية وسياقية، ويُساعدُ صانعي السياسات على صياغة سياسات تُحترم الخصائص المحلية وتُفي بمتطلبات المعايير الوطنية، ليصبحَ تعليمُ اللغة العربية في بيئة القسم أكثرَ معنى وصلة بالسياق الثقافي والسياسات ذات الصلة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول : إستيمولوجيا المنهج الدراسي

أ. مفهوم إستيمولوجيا المنهج الدراسي

إستيمولوجيا المنهج الدراسي هو فرع من الفلسفة يدرس بعمق طبيعة المعرفة وكيفية بنائها، خاصة في سياق تطوير وتطبيق المناهج التعليمية. من الناحية الاشتقاقية، يأتي مصطلح "الإستيمولوجيا" من اليونانية، حيث "إستيمي" تعني المعرفة و"لوجوس" تعني النظرية أو التفسير. تعمل إستيمولوجيا المنهج كأساس يوجه مكونات المنهج، بما في ذلك أهداف التربية، واختيار المحتوى، وطرق التدريس، ونظام التقييم المتكامل في تقديم التعليم.¹ وهذا يتماشى مع رؤية ديوي التي تؤكد أهمية الترابط بين التربية والديمقراطية، حيث لا تُستهلك المعرفة بشكل سلبي فحسب، بل تُبنى من خلال التفاعل النشط في السياق الاجتماعي.²

عندما نناقش مفهوم إستيمولوجيا المنهج الدراسي، نحتاج إلى النظر في كيفية ضرورة أن تُبنى مقدمة تطوير المنهج على فهم راسخ لمصادر وصحة المعرفة ذاتها. كما أوضح تايلر، فإن المنهج المبني على الأهداف في التربية يتطلب صياغة واضحة لما يجب تحقيقه من خلال المنهج الدراسي. هناك الأسئلة الأساسية الأربعة نقطة انطلاق لتطوير المنهج: ما يجب تدريسه، وما هي الخبرات التعليمية المتاحة، وكيفية تنظيم هذه الخبرات، وكيفية قياس تحقيق

¹ Michael Uljens and Helena Rajakaltio, "National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-Affirmative Approach," 2017, 411–37, https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_13.

² Neil Hopkins, "Dewey and the Democratic Curriculum," 2018, 141–59, <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-625-120181015>.

الأهداف. بهذا المنهج، لا يُنظر إلى المنهج الدراسي على أنه مجرد وثيقة جامدة، بل كأداة ديناميكية تتكيف مع الاحتياجات وواقع الحياة المعاصرة.^٣

أضاف براميلد أيضاً منظوراً إضافياً مهماً في فهم إبستيمولوجيا المنهج. اقترح أحمد براميلد أن التربية لها هدف في نقل وتعديل الثقافة، خاصة في حالة الأزمة، حيث يجب على وظيفة المنهج أن تسلط الضوء على القيم ذات الصلة بتطور المجتمع. يؤكد هذا المنهج أن المنهج يجب أن يكون انعكاسياً للسياق الاجتماعي ليكون ذا صلة ومعنى. من خلال عدسة الإبستيمولوجيا لإعادة البناء، نُذكر بأهمية تكامل القيم الإنسانية وتطوير الذات في عملية التعلم.^٤

أكد ديوي أن التربية يجب أن تكون موجهة نحو خبرات الطلاب والسياق الاجتماعي لهم. هذا يتماشى مع فكرة أن المعرفة تتشكل في سياق التفاعل الاجتماعي النشط، حيث لم يعد الطلاب مجرد متلقي للمعلومات بشكل سلبي، بل بناء المعرفة من خلال النقاش والتعاون والتأمل. لذلك، لا تتضمن إبستيمولوجيا المنهج فقط تقديم الحقائق، بل أيضاً عملية التفكير النقدي وتطوير المهارات ذات الصلة. في هذا السياق، يصبح التعلم القائم على الاستقصاء نموذجاً مثالياً، حيث يُشجع الطلاب على التحري والسؤال بنشاط والبحث عن حلول للمشاكل التي يواجهونها في الحياة اليومية.^٥

إلى جانب ذلك، تؤكد رؤية أرنستين وهانكينز حول المنهج على أهمية فهم أن التربية ليست فقط حول نقل المعرفة ولكن أيضاً حول تطوير الشخصية والقيم والمواقف للطلاب.^٦

³ Victor X Wang, "Traditional Educational Leadership," 2012, 557-68, <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-068-2.ch041>.

⁴ Hopkins, "Dewey and the Democratic Curriculum."

⁵ James H Stronge, "Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape1," 2006, 2-24, <https://doi.org/10.4135/9781412990202.d4>.

⁶ Uljens and Rajakaltio, "National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-Affirmative Approach."

يحتجون بأن النهج الإستمولوجي في تطوير المنهج يلعب دوراً مهماً في تحديد كيفية المشاركة وبناء المعرفة. في سياق التربية الإسلامية، يؤكد عبد الله على ضرورة التكامل بين الوحي والعقل، وبين المعرفة العملية والنظرية، مما يخلق التوازن بين الفكر والمهارات والأخلاق في التعليم.^٧

في تحليل إستمولوجيا المنهج، من المهم ملاحظة أن هذه النظريات تطورت مع التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر على التعليم. كمثال، في تطوير المنهج الوطني كما أوضحه أولينز وراجاكالتيو، يُنظر إلى المنهج ككيان وظيفي في سياق اجتماعي أوسع ويحتاج إلى القيادة التعليمية الاستراتيجية والتأملية.^٨ تطوير المنهج المستجيب والمتكيف للتغيرات التي تحدث في المجتمع هو حاجة ملحة في مواجهة التحديات العالمية المعقدة بشكل متزايد.

مع جميع الآراء المذكورة أعلاه، يمكن استنتاج أن إستمولوجيا المنهج توفر إطاراً قوياً لفهم كيفية بناء المعرفة وتطبيقها في الخبرة التعليمية. يشمل هذا جوانب من نظرية المعرفة الكلاسيكية مع التوجه العملي في التربية ذات الصلة، مؤكداً أهمية العلاقة بين المعرفة والعمل والسياق الاجتماعي.^٩ لذلك، من المهم للمربين ومطوري المناهج ألا يركزوا فقط على تطوير المحتوى، ولكن أيضاً على كيفية تشكيل هذه المعرفة وتنظيمها وتقديمها للطلاب بطريقة مهمة وتبني القدرة على التفكير النقدي والشخصية الطيبة.^{١٠}

⁷ Riana Steyn and Sunet Eybers, "Unlocking the Power of Micro-Credentials in Commerce Degrees: A Practical Example," 2024, 225–36, <https://doi.org/10.4102/aosis.2024.bk454.15>.

⁸ Uljens and Rajakaltio, "National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-Affirmative Approach."

⁹ Stronge, "Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape1."

¹⁰ Hopkins, "Dewey and the Democratic Curriculum."

في عالم الميسر بالتكنولوجيا والمعلومات بشكل متزايد، يوفر هذا النهج الإستيمولوجي أساساً قوياً لتطوير علم التربية المبتكر وذو الصلة، الذي لا يُعد الطلاب فقط للنجاح في السياق الأكاديمي ولكن أيضاً كأعضاء مجتمع نقديين وفاعلين.^{١١} وبالتالي، لا يمكن فصل تطوير إستيمولوجيا المنهج عن الجهود للإجابة على تحديات التعليم الحاضر والمستقبل المستدام.

ب. أبعاد فلسفية المنهج الدراسية

أبعاد فلسفية المنهج الدراسي توفر نهجاً شاملاً لتطوير التربية المرتبط بإيصال المعرفة في السياق المنهجي. الأبعاد الرئيسية الثلاثة وهي الأنطولوجي والإستيمولوجي والأكسيولوجي أساسية لفهم كيفية تعريف المعرفة واكتسابها وتطبيقها في العملية التربوية.

١. البعد الأنطولوجي

يدرس البعد الأنطولوجي طبيعة حقيقة المعرفة التي ستحول في التربية. الأسئلة الأساسية في هذا البعد تتناول جانب "ما يحتاج المتعلمون إلى معرفته؟" و"كيف توجد حقيقة المعرفة؟". في سياق منهج اللغة العربية، يتضمن هذا البعد فهماً بأن اللغة هي نظام اتصال ليس فقط أداة للتفاعل ولكن أيضاً كوسيلة للتفكير النقدي ووسط الفهم للتعاليم الدينية. هذا يتماشى مع رؤية مجيب الرحمن التي تؤكد أهمية ربط المنهج بالتعرف على خلق الله والبيئة، والترابط بين المعرفة المقدسة والعلمانية لخلق طلاب متوازنين روحياً وفكرياً.^{١٢}

¹¹ Karen Swan, D R Garrison, and Jennifer Richardson, "A Constructivist Approach to Online Learning," 2009, 43–57, <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-654-9.ch004>.

¹² Mujiburrohman Mujiburrohman, "Peran Filsafat Islam Pada Lembaga Pendidikan Islam Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Huda Bonangrejo: Studi Analisis Ontologi, Epistemologi, Dan Aksiologi Tahun 2025," *Tsaqofah* 5, no. 5 (2025): 5350–62, <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v5i5.7064>.

٢. البُعد الإبتيمولوجي

يناقش البُعد الإبتيمولوجي مصادر المعرفة وطرق معرفتها. وفقاً لأمين عبد الله، هناك ثلاث قضايا أساسية في الإبتيمولوجيا وهي مصدر المعرفة والطبيعة الأساسية للمعرفة ومعايير صحة المعرفة.^{١٣} في الممارسة التربوية، هذا يؤكد ضرورة طرق التدريس التي لا تعتمد فقط على المعرفة المتلقاة ولكن تشرك أيضاً الطلاب في عملية تطوير فهمهم من خلال التجربة المباشرة والتأمل. بهذه الطريقة، يُشجع الطلاب على التمييز بين المعرفة الصحيحة والخاطئة، وتطبيق معايير قوية في تقييم المعلومات.

٣. البُعد الأكسيولوجي

علاوة على ذلك، يرتبط البُعد الأكسيولوجي بالقيم المكونة لأهداف التربية. السؤال "لماذا تُعطى المعرفة؟" ذو صلة كبيرة في هذا السياق، خاصة في المنهج الموجه نحو القيم الإسلامية والأخلاق والآداب. هذه القيم ليست مجرد إضافة على المنهج، بل هي جوهر التربية التي تهدف إلى تكوين الشخصية والسلوك الأخلاقي للمتعلمين.^{١٤} تكامل القيم الأكسيولوجية في المنهج يشجع الطلاب ليصبحوا أفراداً مسؤولين اجتماعياً وأخلاقياً.^{١٥}

¹³ Ismail Gani et al., "Article RETRACTED Due to Manipulation by the Authors Analysis of Multiple Intelligence of Elementary Students in Physical Education Lessons in Yogyakarta Indonesia," *Retos* 56 (2024): 1086–95, <https://doi.org/10.47197/retos.v56.105459>.

¹⁴ Beatriz C García, "Conceptualizing and Enabling Transformative Learning Through Relational Onto-Epistemology: Theory U and the *u.Lab* Experience," *Journal of Transformative Education* 21, no. 4 (2023): 514–33, <https://doi.org/10.1177/15413446231152237>; Kirstine Moffat and Anne McKim, "Transforming Conceptual Space Into a Creative Learning Place: Crossing a Threshold," *Arts and Humanities in Higher Education* 15, no. 3–4 (2015): 414–31, <https://doi.org/10.1177/1474022215572915>.

¹⁵ Mujiburrohman, "Peran Filsafat Islam Pada Lembaga Pendidikan Islam Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Huda Bonangrejo: Studi Analisis Ontologi, Epistemologi, Dan Aksiologi Tahun 2025."

ج. وظائف إستمولوجيا في المنهج الدراسي

تلعب إستمولوجيا في المنهج الدراسي دوراً مهماً مع عدد من الوظائف الاستراتيجية التي يمكن أن تكون دليلاً في تطوير التربية الفعالة. هذه الوظائف تعكس الأسس الفلسفية اللازمة لتوجيه كيفية تنظيم المعرفة وتقديمها وتلقيها من قبل الطلاب.

١. الوظيفة التأسيسية (الأساس)

توفر الإستيمولوجيا الأساس الفلسفي الذي يصبح أساس التفكير لجميع الأنشطة المنهجية. ذكر تايلر أن الفلسفة هي واحدة من المعايير الخمسة الرئيسية في اختيار وتحديد أهداف التربية. في هذا الجهد، تعمل الإستيمولوجيا كـ "المرشح الأول" في تصميم البرامج التعليمية، بحيث تؤثر على قرارات حول ما يجب تدريسه وكيفية تدريسه. هذا يتماشى مع الرؤية بأن المنهج يجب أن يعكس القيم والمعتقدات الفلسفية التي تؤسس التربية، بما في ذلك الاعتبارات حول المعرفة الأكثر صلة ومفيدة للطلاب.^{١٦}

٢. الوظيفة التوجيهية (الموجهة)

لا تعمل إستيمولوجيا فقط كأساس، ولكنها توفر أيضاً الاتجاه لتطوير المنهج. أكد جون ديوي أن فلسفة التربية توفر إطاراً للأهداف وأساليب المدرسة. وبالتالي، فإن الفهم العميق للإستمولوجيا يساعد المربين ومطوري المناهج على صياغة استراتيجيات التدريس الفعالة، وتكييف نهجهم مع السياق التعليمي الأوسع. هذا يسمح للمنهج بأن يتطور ويتكيف مع احتياجات المجتمع.^{١٧}

¹⁶ Syamsul Bahri, "Pengembangan Kurikulum Dasar Dan Tujuannya," *Jurnal Ilmiah Islam Futura* 11, no. 1 (2017): 15–34; Nurul Huda, "Manajemen Pengembangan Kurikulum," *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 1, no. 2 (2017): 52–75.

¹⁷ Rosyida R Haq et al., "Manajemen Pembelajaran Dalam Pengembangan Proyek Penguatan Pelajar Pancasila Rahmatan Lil Al-Amin (P5RA) Di MAN 1 Nganjuk," *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan* 6, no. 9 (2023): 6739–43, <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i9.2815>.

٣. الوظيفة الانتقائية (الاختيارية)

تسعى الوظيفة الانتقائية للإبستمولوجيا إلى تحديد المعرفة التي يجب أن تُدرج في المنهج. يرى براميلد أن إبستمولوجيا هي أداة تقدم الضمان للمربين بأن ما يدرسونه هو الحق. هذا يوضح أن هناك معايير واضحة يجب تطبيقها في اختيار محتوى المنهج، بما في ذلك تقييم مصادر المعرفة وضمان أن المعلومات المقدمة للطلاب صحيحة وموثقة. لذلك، يصبح التركيز على جودة المعرفة التي تُدخل في المنهج حاسماً في خلق تربية عالية الجودة.^{١٨}

٤. الوظيفة التكاملية (التوحيدية)

أخيراً، تمكن الإبستمولوجيا تكامل مصادر المعرفة المتنوعة في المنهج. في سياق التربية الإسلامية، يظهر هذا في الجهود لدمج المعرفة النقلية (مصدرها الوحي) والعقلية (مصدرها العقل)، وكذلك المعلومات من العلوم الإسلامية والعلوم الحديثة. النهج التكاملي لا يثري فقط التجربة التعليمية للطلاب، ولكنه يخلق أيضاً التناغم بين المعرفة العلمية والقيم الروحية، مساعداً إياهم على فهم العالم بطريقة أكثر شمولية.^{١٩}

د. نوعيات إبستمولوجيا في المنهج الدراسي

تشمل تصنيفات إبستمولوجيا في المنهج الدراسي مجموعة من المناهج التي تقدم رؤى مختلفة في فهم ودمج المعرفة في العملية التعليمية. لكل منها خصائص فريدة تؤثر في كيفية تنظيم التعليم وكيفية تفاعل الطلاب مع التعلم.

¹⁸ Ella Kristiani et al., "Komparatif Epistemologi-Aksiologis Kurikulum K13 Dengan Kurikulum Merdeka," *Jurnal Pengajaran Sekolah Dasar* 2, no. 1 (2023): 76–92, <https://doi.org/10.56855/jpsd.v2i1.337>; Maduningtias, "Manajemen Integrasi Kurikulum Pesantren Dan Nasional Untuk Meningkatkan Mutu Lulusan Pesantren."

¹⁹ Faiq I Rosyadi and Usman Usman, "Konsep Dasar Kurikulum Pendidikan Islam: Kajian Teoritis Filosofis," *Heutagogia Journal of Islamic Education* 1, no. 2 (2021): 1–13, <https://doi.org/10.14421/hjie.2021.12-01>.

١. إبستمولوجيا التجريبية-الوضعية

يؤكد هذا المنهج على المعرفة القابلة للملاحظة والقياس والتحقق تجريبياً. في سياق المنهج، يركز الإبستمولوجيا الوضعية غالباً على النتائج المعرفية القابلة للقياس والمعرفة الموضوعية. يعني ذلك أن طرق التدريس تميل إلى الأسلوب الكمي، مع التركيز على التقييمات المعيارية الموضوعية. على سبيل المثال، في المنهج المبني على المنهج الوضعية، قد يشمل التعليم فهماً عميقاً للحقائق والنظريات العلمية القابلة للاختبار. يتجاهل هذا المنهج غالباً البعد الذاتي والعاطفي في التعلم، ولكنه ذو صلة كبيرة في السياقات التي تتطلب دليلاً تجريبياً ونتائج واضحة.^{٢٠}

٢. إبستمولوجيا البنائية

في إبستمولوجيا البنائية، تُعتبر المعرفة نتيجة تفاعل نشط بين المتعلم والبيئة المحيطة. يؤكد هذا المنهج على أن الطلاب لا يكتفون بتلقي المعلومات بشكل سلبي، بل يشاركون بنشاط في تشكيل معرفتهم الخاصة من خلال التجربة والتأمل. في المنهج، يمكن تطبيق هذا من خلال التعلم القائم على المشاريع والاستقصاء الذي يتيح للطلاب استكشاف وبناء فهمهم الخاص.^{٢١} هذا النموذج يدعو إلى التعلم التفاعلي والتعاوني، مما يخلق تجارب تعليمية ذات مغزى.

٣. إبستمولوجيا النقدية

يتبنى المنهج النقدي، الذي اشتهر به باولو فريري، فكرة أن المعرفة يمكن أن تكون أداة للتحرر والتحول الاجتماعي. في هذا السياق، يجب تصميم المنهج لتنمية الوعي

²⁰ Uljens and Rajakaltio, "National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-Affirmative Approach."

²¹ Hopkins, "Dewey and the Democratic Curriculum."

النقدي لدى الطلاب، مما يتيح لهم تحليل وفهم الواقع الاجتماعي. يؤكد فريري أن التربية ليست مجرد نقل للمعلومات، بل يجب أن تشمل الحوار والتأمل النقدي حول هياكل السلطة والظلم في المجتمع.^{٢٢} لذلك، غالبًا ما يدمج المنهج الذي يتبنى هذا المنهج القضايا الاجتماعية والسياسية ضمن الدروس، مشجعًا الطلاب على المساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.

٤. إبستيمولوجيا الدينية-التكاملية

في سياق التربية الإسلامية، تسعى إبستيمولوجيا الدينية-التكاملية إلى دمج المعرفة النقلية، المتمثلة في القرآن والحديث، مع المصادر العقلية والتجريبية. يقوم هذا المنهج على الاعتقاد بأن المعرفة الروحية والفكرية يجب أن تُكَمَّل بعضها البعض في تطوير المنهج. في هذا الإطار، يُصمم التعليم لتحقيق توازن بين الأبعاد الروحية والفكرية والعملية. يمكن تطبيق هذا المفهوم في التعلم الذي لا يركّز على المعرفة النظرية فقط، بل يُعَلِّم القيم الأخلاقية والآداب العملية في تعامل الطلاب مع العالم.^{٢٣} يشجّع هذا المنهج الطلاب على السعي وراء المعرفة مع فهم أعمق لهدف حياتهم في السياق الأوسع.

هـ. تأثير الإبستيمولوجيا على مكونات المنهج الدراسي

تعد آثار الإبستيمولوجيا على مكونات المنهج الدراسي بالغة الأهمية، إذ تشكل الرؤية الفلسفية حول المعرفة كل عنصر في العملية التعليمية. تُظهر الجوانب الأربعة (أهداف

²² Wang, "Traditional Educational Leadership."

²³ Stronge, "Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape"; Steyn and Eybers, "Unlocking the Power of Micro-Credentials in Commerce Degrees: A Practical Example."

المنهج، ومحتوى المنهج، وأساليب التعلم، والتقييم) كيفية تأثير الإيستيمولوجيا على هيكل وتطبيق المنهج في سياقات مختلفة.

١. أثرها على أهداف المنهج

تلعب الإيستيمولوجيا دوراً حاسماً في تحديد توجهات وصياغة أهداف المنهج. أشار رالف تايلر إلى أن الفلسفة التربوية والاجتماعية المتبناة في المؤسسة التعليمية تعمل كـ"الشاشة الأولى" في تحديد أهداف برامج التربية. بمعنى آخر، يجب أن تعكس أهداف المنهج القيم والمبادئ المهمة للمجتمع والمؤسسة التعليمية.^{٢٤} ونتيجة لذلك، لا تركز الأهداف على الإمام بالمعرفة الأكاديمية فحسب، بل تشمل أيضاً تنمية الشخصية والسلوك الاجتماعي بما يتماشى مع رؤية أفضل للحياة في المجتمع، مما يدعم تكوين الفرد الشامل.

٢. أثرها على محتوى المنهج

تؤثر الإيستيمولوجيا في كيفية اختيار وتنظيم وترتيب محتوى المنهج. في سياق منهج اللغة العربية، يُعد التكامل بين المواد اللغوية والقيم الإسلامية والسياق الثقافي والاجتماعي أمراً أساسياً. يضمن هذا المنهج تعلم اللغة كأداة تواصل وفهماً لوظائفها الاجتماعية والثقافية في سياق الأمة.^{٢٥} ويعزز الفهم العميق للعلاقة بين المعرفة والقيم الأخلاقية والآداب العملية، وهو جوهر التعليم الإسلامي.

²⁴ Uljens and Rajakaltio, "National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-Affirmative Approach."

²⁵ Stronge, "Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape1."

٣. أثرها على أساليب التعلم

تحدد الإستيمولوجيا نوع الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المطبقة. فعلى سبيل المثال، تركز الإستيمولوجيا المثالية على أنشطة التعلم الغنية بالتجربة والتأمل، بينما تؤكد الإستيمولوجيا الواقعية على دور المعلم كناقل للمعرفة. وفي المقابل، يشدد الإستيمولوجيا البراغماتية على التعلم القائم على حل المشكلات.^{٢٦} يؤثر اختيار الأساليب على تجربة تعلم الطالب وكيفية فهمه وتطبيقه للمعرفة، لذا ينبغي للمربين اختيار الأسلوب الأنسب لأهداف التربية وخصائص الطلاب لتحقيق نتائج مثلى.

٤. أثرها على التقييم

أخيراً، تؤثر الإستيمولوجيا في طريقة تقييم المنهج. من منظور الإستيمولوجيا الوُضعية، يتجه التقييم نحو النهج الكمي المعياري، ويقاس نتائج التعلم بناءً على بيانات واضحة وقابلة للقياس. بينما تُفضل الإستيمولوجيا البنائية التقييمات الأصلية والشاملة، التي تركز على العملية التعليمية وتجاربها وليس فقط على النتائج النهائية.^{٢٧} تدعم هذه الأساليب المتنوعة للتقييم الهدف المتمثل في الحصول على صورة مكتملة لتقدم الطلاب وفهمهم، بما في ذلك تطور مهاراتهم النقدية والإبداعية التي لا يمكن قياسها بالأدوات التقليدية.

و. أهمية إستيمولوجيا المنهج في السياق المعاصر

تُعد أهمية إستيمولوجيا المنهج الدراسي في السياق المعاصر بالغة في مواجهة تحديات تعليم القرن الحادي والعشرين. في عصر التحولات السريعة، يساعد الأساس الإستيمولوجي القوي على تطوير مناهج تستجيب للتغيرات العصرية، مع الحفاظ على

²⁶ Hopkins, "Dewey and the Democratic Curriculum."

²⁷ Wang, "Traditional Educational Leadership."

مبادئ الحقيقة الأساسية. باستخدام المناهج التحويلية، كما طورها جاك مزيرو، نرى أن الإبتيمولوجيا تعمل كهيكل فكري يمكن الطلاب من تجاوز تراكم المعلومات والوصول إلى فهم عميق لكيفية بناء المعنى.

وسط تعقيدات وعدم يقين العالم الحديث، يُظهر التعلم التحويلي أن المتعلمين يحتاجون إلى تغيير جذري في وجهات نظرهم، مما يغير طريقة رؤيتهم للعالم. تُشير الأبحاث إلى أن التعليم القائم على إبتيمولوجيا متكاملة يمكن أن ينمي مهارات التفكير النقدي، والتواصل الفعّال، والتعاون، والتعلم الذاتي، والتي تُعتبر جميعها كفاءات أساسية في القرن الحادي والعشرين.²⁸ يوفر المنهج المبني على أساس إبتيمولوجي قوي فرصة للطلاب ليس فقط لطلب المعلومات، بل للتأمل فيها وجعلها جزءاً من بناء هويتهم وشخصياتهم.

يمكن أن يؤدي نقص التكامل بين الأبعاد الفكرية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية في التعليم إلى خريجين غير مستعدين لمواجهة القضايا العالمية المعقدة. يؤكد النموذج التربوي الشمولي، المستلهم من فكر روسو وديوي وستاينر، أن التعليم يجب أن يراعي جميع جوانب نمو الفرد. في هذا السياق، لا تقتصر الإبتيمولوجيا في المنهج على نظرية المعرفة فقط، بل تشمل أيضاً بناء الشخصية والمسؤولية الاجتماعية للمتعلمين، داعمةً إياهم ليصبحوا أشخاصاً متفوقين أكاديمياً وذوي نزاهة أخلاقية.²⁹

²⁸ Ayşenur KULOĞLU, "The Relationship Between 21st Century Learner Skills and Program Literacy Levels of Pre-Service Teachers," *International Journal of Contemporary Educational Research* 9, no. 3 (2022): 624–32, <https://doi.org/10.33200/ijcer.1083782>; Yenny A Sarumaha et al., "Revolutionary of Curriculum and Its Challenges in the 21st Century," *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan* 6, no. 8 (2023): 5881–87, <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i8.2258>.

²⁹ Jason Gold, "Cognitive and Sociocultural Perspectives: Approaches and Implications for Learning, Teaching and Assessment," *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 30, no. 3 (2021): 217–35, <https://doi.org/10.15405/ejsbs.301>.

يجب أن تتمكن إستيمولوجيا التعليم من تجسير التناقض بين التنوع والعمومية، والابتكار والاستمرارية. كما أكد «بوصركي ويوانيجور» في تقرير «بوصلة التعلم ٢٠٣٠» الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يمكن للمنهج المبني على أساس إستيمولوجي قوي دمج الأهداف التي تبدو متضادة في الواقع. من خلال فهم الحاجة إلى احترام الإستيمولوجيات المتنوعة والسياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة، يصبح المنهج أكثر شمولية ويوفر مساحة للتنوع مع الحفاظ على القيم العالمية الجامعة. تؤكد الدراسات الحديثة أن التربية على القيم الفعالة تتطلب نهجاً إستيمولوجياً شاملاً يشمل المكونات المعرفية والعاطفية والسلوكية لإنتاج أفراد يتحملون المسؤولية الاجتماعية. في هذا الإطار، يصبح تطبيق المنهج الذي يركز على القيم مثل الأخلاق والعدالة الاجتماعية، مع إعداد الطلاب لمواجهة تحديات العالم الواقعي، أمراً في غاية الأهمية.^{٣٠}

المبحث الثاني : الإطار النظري للبناء الاجتماعي للواقع عند ل. بيرغر ولوكمان

أ خلفية نظرية سوسيولوجيا المعرفة

تقدم نظرية البناء الاجتماعي للواقع التي طرحها بيتر ل. بيرجر وتوماس لوكمان فهماً لعملية تكوين المعرفة والواقع الاجتماعي داخل المجتمع. يركز بيرجر ولوكمان على أن الواقع ليس شيئاً موضوعياً فحسب، بل هو بناء اجتماعي يشارك فيه الأفراد بنشاط في تشكيله.^{٣١} في هذا السياق، تعمل ظواهرية ألفريد شوتز كأساس لأفكارهما، مع التشديد

³⁰ Medson Mapuya, "Exploring Social Justice Issues That Inform the 21st-Century Curriculum in Higher Education: Lecturers' Voices and Experiences," *Research in Educational Policy and Management* 5, no. 3 (2023): 108–27, <https://doi.org/10.46303/repam.2023.26>.

³¹ Muksalmina, "Fenomena Money Politic Pada Pemilihan Geusyik Desa Ujong Baroh Tahun 2019," *Jjih* 1, no. 1 (2024): 23–32, <https://doi.org/10.70193/pxgr3761>.

على أهمية فهم المعنى في التفاعل الاجتماعي.^{٣٢} تشير هذه النظرية إلى أن المعرفة اليومية، التي غالباً ما يُنظر إليها على أنها تافهة، هي مفتاح لفهم ديناميات المجتمع.^{٣٣}

يؤكد أهمية المنظور الاجتماعي في التعليم مبادئ بيرجر ولوكمان، التي تشير إلى أن عملية التعلم يجب أن تشمل وجهات نظر الطلاب لتحقيق فهم أعمق.^{٣٤} وتفترض هذه الفكرة أن المعرفة ليست فردية فحسب، بل هي أيضاً نتيجة للتفاعل داخل المجتمع.^{٣٥}

لذا، فإن فهم سوسيولوجيا المعرفة من خلال عدسة البناء الاجتماعي يمكن أن يوفر رؤى عميقة حول كيفية تشكُّل المعاني والقيم في المجتمع.

ب الواقع الموضوعي في المجتمع

ينبثق الواقع الموضوعي من عملية المؤسسة، حيث تشكل الأفعال اليومية المتكررة (التعود) أنماطاً سلوكية منظمة وتصبح مؤسسات تقلل من عبء اتخاذ القرار الفردي. تخضع هذه المؤسسات بعد ذلك للتأطير، حيث تُورث القيم والمعايير كحقائق حتمية من خلال ترسيب الخبرات واللغة، بحيث تعتبرها الأجيال الجديدة واقعاً خارجياً يبقى ذا صلة رغم التغيرات الاجتماعية.^{٣٦}

³² Ilzam H D Alfani and Widia D Putri, "Analisis Fenomenologi Alfred Schutz: Tradisi Takbir Keliling Pondok Pesantren Krapyak Yayasan Ali Maksum Yogyakarta," *Jurnal Ilmiah Sosiologi Agama (Jisa)* 7, no. 1 (2024): 45, <https://doi.org/10.30829/jisa.v7i1.19425>.

³³ Utami Budiati, "Pengembangan Keilmuan Pai Dengan Pendekatan Sosiologi," *Al-Athfal* 3, no. 2 (2022): 154–66, <https://doi.org/10.58410/al-athfal.v3i2.529>.

³⁴ Dewi A Anggraeni et al., "Strategi Gaya Mengajar Guru Asistensi Mengajar Berbasis Perspektif Konstruksi Realitas Sosial Di SMA Negeri 9 Malang," *Jurnal Integrasi Dan Harmoni Inovatif Ilmu-Ilmu Sosial* 2, no. 7 (2022): 656–66, <https://doi.org/10.17977/um063v2i7p656-666>.

³⁵ Nova A Julian and Erianjoni Erianjoni, "Motif Mahasiswa Laki-Laki Menggunakan Jasa Salon Waria Dalam Perawatan Diri Di Kota Padang," *Jurnal Perspektif* 6, no. 4 (2023): 319–28, <https://doi.org/10.24036/perspektif.v6i4.820>.

³⁶ Puji Hadiyanti, "Strategi Pemberdayaan Masyarakat Melalui Program Keterampilan Produktif Di PKBM Rawasari, Jakarta Timur," *Perspektif Ilmu Pendidikan* 17, no. IX (2008): 90–99, <https://doi.org/10.21009/pip.171.10>; Ismatullah Ismatullah and Gerry K Mahendra, "Partisipasi Masyarakat Dalam Pembangunan Infrastruktur Jalan Di Desa Kaligintung Kecamatan Temon Kabupaten Kulon Progo 2019," *Journal of Social Politics and Governance (Jspg)* 3, no. 1 (2021): 1–11, <https://doi.org/10.24076/jspg.2021v3i1.556>; Intan Modanggu et al., "Peran Partisipasi Masyarakat

تمثل الأدوار البنية المؤسسية في الفعل الاجتماعي: إذ يعكس أداء الدور معايير المعنى التي تم تشييدها، ويربط في الوقت نفسه الأفراد بشبكات أوسع من القواعد. من خلال الأدوار، يصل الفاعلون إلى "مخزون المعرفة" المشترك، مما يتيح دمج المعنى الماكروسكوبي الاجتماعي مع التجربة الذاتية اليومية.³⁷

ج الواقع الذاتي في المجتمع

يُبنى الواقع الذاتي من خلال عملية التأصيل الداخلي، حيث يفسر الأفراد العالم الموضوعي كمعنى في العلاقات الاجتماعية. تغرس التنشئة الأولية (مرحلة الطفولة) الأدوار والمواقف من خلال التفاعل مع الآخرين المهمين، مما يشكل صورة الذات والقدرة على فهم التوقعات الجماعية.³⁸ وبعد ذلك، تقدم التنشئة الثانوية المعايير الرسمية في المؤسسات، بطابع مجهول ومنهجي، مما يثري التجربة الاجتماعية خارج الأسرة. بعد التأصيل الداخلي، يُحافظ على الواقع الذاتي من خلال الحوار اليومي وبنية المعقولة، الإطار الاجتماعي الذي يعزز المعنى المشترك. عندما يواجه الأفراد تغييراً في البيئة، يحدث التبديل وإعادة التنشئة لتفكيك المعايير القديمة وإعادة بناء واقع جديد، مما يتطلب تماشياً عاطفياً عميقاً مع وكلاء التنشئة الجدد.³⁹

Dalam Proses Perencanaan Wilayah: Studi Kasus Di Desa Butu Kecamatan Tilongkabila,” *JGS* 1, no. 2 (2023): 79–84, <https://doi.org/10.69606/geography.v1i2.72>.

³⁷ Muhammad Rizal, “Sosialisasi Hukum Pengawasan Pemilu Partisipatif: Memasyarakatkan Kepedulian Dan Pengawasan Partisipatif Pemilu Serentak 2024,” *J-Abdi Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 3, no. 6 (2023): 1121–28, <https://doi.org/10.53625/jabdi.v3i6.6764>.

³⁸ Yoshihisa Kashima, “Meaning, Grounding, and the Construction of Social Reality,” *Asian Journal of Social Psychology* 17, no. 2 (2014): 81–95, <https://doi.org/10.1111/ajsp.12051>.

³⁹ Ann L Cunliffe, “Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and Its Implications for Knowledge and Learning,” *Management Learning* 39, no. 2 (2008): 123–39, <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>.

جدلياً، تعمل اللحظات الثلاث للبناء الاجتماعي، الإستيعاب الخارجي (يخلق الأفراد منتجات اجتماعية)، والتأطير (تعتبر المنتجات حقائق خارجية)، والتأصيل الداخلي (تُبنى مجدداً في الوعي) بشكل متزامن، مؤكدة الدور النشط للأفراد في تشكيل وإعادة تفسير الواقع الاجتماعي.^{٤٠}

د نظرية البناء الاجتماعي وعلاقتها بالتعليم

تمتلك نظرية البناء الاجتماعي للواقع، كما طورها بيرجر ولوكمان، مجموعة من الآثار المنهجية والنظرية المهمة للبحث السوسيولوجي. يقترح هذا المنظور أن العلوم الاجتماعية لا يمكن تعريفها فقط من خلال النظرة الوضعية التي تتجاهل أبعاداً هامة من التجربة الإنسانية. بدلاً من ذلك، تدعو هذه النظرية إلى استخدام طرق تجريبية دون فقدان الجوهر الإنساني لعلم الاجتماع، مما يعني وجوب مراعاة السياقين التاريخي والفلسفي الأوسع في كل تحقيقاتها.^{٤١}

تتجلى أهمية هذه الآثار في سياق تحليل المناهج التعليمية، بما في ذلك دراسات مناهج اللغة العربية. يوفر الإطار النظري للبناء الاجتماعي عدسة تحليلية قوية لفهم كيفية بناء المناهج اجتماعياً من خلال التفاعل بين القيم والمؤسسات والممارسات الاجتماعية التي تشكل واقعاً موضوعياً للفاعلين في مجال التعليم.^{٤٢} وفي هذا الصدد، تتماشى هذه النظرية مع الجهود الرامية إلى استكشاف العلاقة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مشددة على أن التعليم ليس عملية منفصلة عن الحياة الاجتماعية بل جزء لا يتجزأ من ديناميات المجتمع ذاته.

⁴⁰ Andre Heid Rocha da Costa et al., "Smart Maintenance Solutions: AR- And VR-Enhanced Digital Twin Powered by FIWARE," *Sensors* 25, no. 3 (2025): 845, <https://doi.org/10.3390/s25030845>.

⁴¹ Kashima, "Meaning, Grounding, and the Construction of Social Reality."

⁴² Fajar Surahman et al., "The Pragmatics Model of Bhur'maen 'Beggar' Madura in Social Construction Perspective," *Budapest International Research and Critics Institute (Birci-Journal) Humanities and Social Sciences* 3, no. 2 (2020): 1464–76, <https://doi.org/10.33258/birci.v3i2.1010>.

في إطار البناء الاجتماعي، يُنظر إلى الإنسان والمجتمع كمنتجين لعملية جدلية ديناميكية ومتعددة الأبعاد. تشمل هذه العملية ثلاث مراحل رئيسية: الاستيعاب الخارجي (eksternalisasi)، والتأطير (objektivasi)، والتأصيل الداخلي (internalisasi). يمثل الاستيعاب الخارجي اللحظة التي يعبر فيها الأفراد عن أفكارهم ومفاهيمهم في شكل ملموس، متكيفين مع السياق الثقافي والاجتماعي المحيط. في مرحلة التأطير، يُدرك الأفراد القيم والواقع المحيط بهم ويصدقون بها، وهنا تبدأ البنى الاجتماعية في التشكل والتأسيس. أما المرحلة الأخيرة، والتأصيل الداخلي، فتؤدي إلى وعي الفرد بخياراته استناداً إلى فهمه للواقع الاجتماعي. وهي عملية يحدد فيها الفرد هويته ضمن السياق الاجتماعي الأوسع.⁴³

يمكن ملاحظة مثال واحد لتطبيق هذه النظرية في تطوير المناهج ضمن قسم تعليم اللغة العربية بالجامعة. إذ يمثل القسم، كجزء من المؤسسة الاجتماعية، بيئة تعليمية لا تقتصر على تدريس اللغة فحسب، بل تشكل أيضاً وسطاً اجتماعياً مرتبطاً بقيم المجتمع المحلي وثقافته. وفي هذا السياق، يشكل انتقال القيم من البيئة التقليدية (البيسانترين) إلى التعليم العالي تحدياً يتطلب تحليلاً منهجياً دقيقاً. فلا يكفي تقييم مدى ملائمة المناهج المطورة، بل يجب أيضاً تحليل كيفية تشكيل هذه المناهج لطرق التفكير وكيفية تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في هذه العملية.⁴⁴

علاوة على ذلك، تطرح المقاربة البنائية تداعيات هامة في التدريس وتصميم المناهج. فتقدم هذه المنظومة أهمية النسبية في التعليم، مما يتيح مساحة لاستيعاب وجهات نظر متعددة بالتوازي. ولا يمكن اعتبار عملية نقل القيم من مجتمع إلى آخر في سياق

⁴³ Awaluddin Hasrin et al., "Religious Experiences of the Muslim Community in Tomohon City," 2023, 1916–24, https://doi.org/10.2991/978-2-494069-35-0_230.

⁴⁴ Leni Kicha, Tini Moge, and Nihta V F Liando, "Development, Implementation, Evaluation, and Comparison Toward ELT Curriculum (A Case in Indonesia)," *Edumaspul - Jurnal Pendidikan* 7, no. 2 (2023): 3529–43, <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6978>.

التعليم كعملية كلية أو شاملة، بل هي تفاعل معقد تشارك فيه المكونات الداخلية، بما في ذلك القيم والفاعلون وتنظيمات المؤسسات، في تشكيل تجربة التعليم.^{٤٥}

بهذا، يقدم الفهم العميق لنظرية البناء الاجتماعي للواقع رؤية ثرية ومتنوعة للبحث السوسيولوجي، خصوصاً في حقل التعليم، حيث تظل التفاعلات بين الأفراد والمؤسسات والمجتمع الدينامو الرئيسي في تشكيل المعرفة وفهم الواقع الاجتماعي.

المبحث الثالث : منهج تعليم اللغة العربية

أ. مفهوم المنهج

عندما ننظر إلى المصطلح "المنهج" بالمعنى الحرفي، فإنه يأتي من اللغة اللاتينية "currere" والتي تعني "مضمار سباق صغير" أو "المسافة التي يجب أن يقطعها في مسابقة رياضية". وفي سياق التعليم، خضع هذا المصطلح لتحول معنوي حتى أصبح "circle instruction" والذي يشير إلى دائرة التعليم حيث يشارك المعلم والطالب في عملية التعلم. في اللغة العربية، يمكن التعبير عن مصطلح المنهج تعني "الطريق الذي يسلكه الإنسان في مجالات الحياة المختلفة".^{٤٦} وهذا يشير إلى أن المنهج يغطي الرحلة أو المسار الذي يجب على الفرد أن يسلكه للحصول على المعرفة والمهارات والفهم حول مختلف جوانب الحياة. وفي سياق التعليم الإسلامي، فإن مصطلح "المنهج" أو "المنهاج" له معنى كمجموعة من التخطيطات والوسائل التي يستخدمها المؤسسة التعليمية كدليل لتحقيق أهداف التعليم. وهذا المفهوم يتماشى مع فهم المنهج في التعليم العربي كما أعرب عنه طعيمة:^{٤٧} "يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف

⁴⁵ Surahman et al., "The Pragmatics Model of Bhur'maen 'Beggar' Madura in Social Construction Perspective."

⁴⁶ Bahri, "Pengembangan Kurikulum Dasar Dan Tujuannya."

^{٤٧} طعيمة, تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة اوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي او خارجها وذلك تحت اشراف هذا المعهد".

يركز التعريف على منهج اللغة العربية كبرنامج دراسي مخطط ومنظم. تم تصميم المنهج لتوفير تجارب تعلم متنوعة للطلاب في اللغة العربية، والتي تشمل الجوانب المعرفية (المعرفة)، العاطفية (المواقف)، والحركية (المهارات). يمكن أن تتم عملية التعلم سواء داخل بيئة المدرسة أو خارجها، ولكن تحت إشراف ومسؤولية المدرسة. الهدف الرئيسي من منهج اللغة العربية هذا هو أن يكون الطلاب قادرين على التواصل باستخدام اللغة العربية وفهم الثقافة العربية. لذلك، لا يركز هذا المنهج فقط على تطوير مهارات الكلام والقراءة والكتابة والاستماع باللغة العربية، بل يعرف الطلاب أيضًا على الجوانب الثقافية العربية ذات الصلة. من الناحية القانونية، يُعرّف المنهج الدراسي في القانون رقم ٢٠ لعام ٢٠٠٣ بشأن نظام التعليم الوطني على أنه مجموعة من الخطط والترتيبات المتعلقة بالأهداف والمحتوى ومواد الدراسة والطريقة المستخدمة كدليل لتنظيم الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية معينة.^{٤٨} بينما في القانون رقم ١٢ لعام ٢٠١٢ المادة ٣٥ بشأن التعليم العالي، يُعرّف المنهج الدراسي لبرنامج دراسة التعليم العالي على أنه مجموعة من الخطط والترتيبات المتعلقة بالأهداف والمحتوى ومواد التدريس والطريقة المستخدمة كدليل لتنظيم الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف التعليم العالي. يتم إعداد وتطوير هذا المنهج بناءً على المعايير الوطنية للتعليم العالي.

في العربية، يُستخدم المنهج^{٤٩} للإشارة إلى خطة التعلم التي تشمل المواد، والأساليب، والاستراتيجيات التعليمية التي سيتم استخدامها لتحقيق أهداف تعليمية محددة. بشكل عام، يوفر المنهج الدراسي في تعلم اللغة العربية التوجيه والبنية المهمة في

⁴⁸ R I Undang-Undang, "No. 20 Tahun 2003," *Tentang Sistem Pendidikan Nasional* 9 (2003).

⁴⁹ Ismail Muhammad, "Diferensi Makna Kurikulum Di Indonesia," *Jurnal MUDARRISUNA: Media Kajian Pendidikan Agama Islam* 3, no. 2 (2013).

التخطيط وتنفيذ التعلم الفعال والمنهجي للغة العربية.^{٥٠} يضمن هذا المنهج أن يكتسب الطلاب مهارات اللغة العربية ذات الصلة والقابلة للقياس والتي تتناسب مع احتياجاتهم في التواصل والتفاعل باللغة العربية.

هناك الكثير من الالتباس في أذهان العامة، وحتى في أذهان بعض العاملين في مجال التربية والتعليم، حول طبيعة المنهج وماهيته. يعود هذا الالتباس إلى تعدد التعريفات المتعلقة بالمنهج، والتي تنقسم عمومًا إلى مفهومين: التقليدي والحديث.^{٥١} لذا، أرغب في توضيح هذين المفهومين لتوفير فهم أولي حول المنهج قبل التطرق إلى مسألة بناءه وتطويره. المفهوم التقليدي للمنهج يعتبر أن المنهج هو كل ما تقرره المدرسة كضروي للطالب، مع مراعاة احتياجاته وقدراته وميوله، دون اعتبار للبيئة الاجتماعية التي ستواجهه مستقبلاً. في هذا الإطار، يُركز المنهج على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق، بينما يسعى المعلم إلى ملء عقول الطلاب بأكبر كمية من هذه المعلومات.

أما المفهوم الحديث للمنهج فهو يشمل كل التجارب التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية التي توفرها المدرسة لطلابها داخل وخارج الصف، بهدف مساعدتهم على النمو المتكامل وتعديل سلوكهم لتحقيق الأهداف التربوية. بناءً على هذا المفهوم، لا يُنظر إلى الطالب كعقل منفصل عن الجسد، بل يُعنى بنموه الشامل، عقليًا وجسديًا واجتماعيًا وأخلاقيًا وروحيًا. كذلك، لم تعد المواد الدراسية هدفًا بحد ذاتها، بل وسيلة لتحقيق نمو شامل للطالب. بالتالي، أصبح المنهج بمعناه الواسع يشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف وتوجيه المدرسة، مما يجعله يعكس الحياة اليومية التي يعيشها الطلاب ويشمل جميع الخبرات التي تهتم بنموهم في كافة الجوانب

⁵⁰ Muhammad.

^{٥١} أوريل بحر الدين، "تطوير منهج تعليم اللغة العربية. مالانج: مطبعة الجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية"، ٢٠١٠.

ب. أهمية المنهج

المنهج وعملية التعلم مترابطان ولا يمكن فصلهما عن بعضهما. يعمل المنهج كدليل يقدم الاتجاهات والأهداف التعليمية ويحدد محتوى المواد التي يجب على الطلاب دراستها. بينما التعلم هو عملية تفاعلية تحدث بين المعلم والطالب في سعيهما لتحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها في المنهج. يُعتبر المنهج الواضح والمنظم أساسًا لعملية التعلم الفعّالة. يوفر المنهج توجيهات بشأن ما يجب تعليمه، وكيفية تدريس المواد، وما يتوقع أن يحققه الطلاب في التعلم. من دون منهج واضح، ستفقد عملية التعلم الاتجاه والأهداف المحددة، مما يجعلها غير فعّالة في تحقيق النتائج المرجوة. من ناحية أخرى، سيكون للمنهج معنى فقط إذا تم تطبيقه في عملية التعلم التي تحدث في الصف. يجب تنفيذ المنهج الجيد من خلال التفاعل التعليمي الفعّال بين المعلم والطالب. يُعتبر التعلم الذي يحدث في الفصل الدراسي وسيلة لتطبيق المنهج، وتيسير عملية فهم واستيعاب الطلاب للمواد الدراسية، وتطوير المهارات والفهم المتوقعة في المنهج.⁵²

بسبب أهمية دور المنهج في التعليم، يجب أن يتم تطويره على أساس قوي ومبني على تفكير وبحث عميق. قد يؤدي تطوير المنهج دون قاعدة قوية إلى تأثير سلبي على فشل التعليم بشكل عام. لذلك، يجب أن يتوازن تطوير المنهج مع تطور العلوم، والتكنولوجيا، والفنون، وعلم النفس، والسياسة الاجتماعية، والاقتصاد، ومجالات أخرى. تطوير المنهج هو خطوة مهمة في تكييف المنهج مع تطور العصر. يجب أن يكون المنهج قادرًا على تقديم رؤية واضحة عن اتجاه وأهداف التعليم التي ستتم تنفيذها من قبل مطبقي المنهج. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر المنهج أيضًا نتاجًا لتغير الزمان وتأثيرات القوى

⁵² Agus Tricahyo, "Landasan Filosofis Kebijakan Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab," *Cendekia: Jurnal Kependidikan Dan Kemasyarakatan* 11, no. 1 (2013): 57-74.

الاجتماعية، ومواقف الفلسفة، ومبادئ علم النفس، وقيادة التعليم في ذلك الوقت في التاريخ.^{٥٣}

تعكس هذه البيانات أن المنهج يتغير دائماً مع التغيرات التي تحدث في مختلف جوانب الحياة. يستند تطوير المنهج إلى التغير في النظام الاجتماعي، والفلسفة، والديانة، ووجهات نظر علم النفس، وسياسات التعليم، بهدف تحقيق وظائف التعليم ذات الصلة للمجتمع. تطوير المنهج ليس أمراً سهلاً وبسيطاً، كما اعترف به نسوطيون. يشمل هذا العملية العديد من الاعتبارات والأسئلة التي يجب مراعاتها. يجب أخذ كل جانب ذو صلة بعناية، بما في ذلك الفهم للتغيرات الاجتماعية، والقيم المحترمة من قبل المجتمع، ومبادئ علم النفس المعمول بها، وسياسات التعليم المعمول بها. يجب مراعاة كل هذه الجوانب بعناية لضمان أن تلبية تطوير المنهج للاحتياجات والمطالب القائمة.^{٥٤}

ج. أساس المنهج

يبين هذا الشرح على أهمية المبادئ أو الأسس في المنهج. يجب أن يستند كل تطوير للمنهج، بما في ذلك منهج تعليم اللغة العربية، إلى المبادئ الأساسية التي تحكم المنهج بشكل عام. هذه المبادئ تشمل الأسس الفلسفية، والأسس الدينية، والأسس الاجتماعية والثقافية، والأسس التنموية للعلوم والتكنولوجيا.^{٥٥}

⁵³ Nurjannah Nurjannah, "Analisa Kebutuhan Sebagai Konsep Dasar Dalam Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab Di MAN Curup," *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 2, no. 1 Juni (2018): 49–72.

⁵⁴ Sorimuda Nasution, "Kurikulum Dan Pengajaran," 2006.

⁵⁵ Sahkholid Nasution and Zulheddi Zulheddi, "Pengembangan Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Teori Konstruktivisme Di Perguruan Tinggi," *Arabi: Journal of Arabic Studies* 3, no. 2 (2018): 121–44.

١. الفلسفة والدينية

إن كل مؤسسة تعليمية لديها معاييرها الخاصة المتعلقة بالقيم. يمكن أن تكون هذه القيم صحيحة وحسنة ونبيلة. وتُعتبر هذه المعايير دليلاً وتوجيهاً للخريجين. للوصول إلى ذلك، يتطلب الأمر أساساً فلسفياً معيناً بالإضافة إلى قواعد قيم دينية واضحة. في تطوير المنهج، يتم الاعتماد بالطبع على تيارات فلسفية ودينية محددة، وستوفر هذه الخطوة لمسة فريدة لمفهوم وتنفيذ المنهج المطور.^{٥٦} كل تيار فلسفي له مزايا وعيوبه. لذلك، يجب تعزيزها بالعقيدة الدينية. في ممارسة تطوير المنهج، يتم تطبيق التيار الفلسفي عادة بشكل شامل للمزيد من التوفيق واستيعاب مختلف المصالح المتعلقة بالتعليم. على الرغم من ذلك، خاصة في إندونيسيا، بدأت هناك تحولات في المبادئ في تطوير المناهج، حيث تركز أكثر على فلسفة إعادة البناء. في هذا البحث، ستستخدم المبادئ والنهج البنائي لدراسة تطوير منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات.

٢. النفسية

المنهج لا يمكن أن ينفصل عن هذا المبدأ. لأن الفاعل الرئيسي في التعليم (المنهج) هو المتعلم. يجب أن يُراعى المتعلم في تطوير المنهج فيما يتعلق بنفسيته. فالتعلم مع متعلمي المراهقين يختلف بشكل واضح عن تعلمهم وهم أطفال. وبالتالي، يجب أن يأخذ المنهج في الاعتبار علم النفس التطوري. وفي الوقت نفسه، يجب أن يأخذ المنهج في الاعتبار أيضاً التنوع في اتجاهات وحالات نفسية كل متعلم. لذلك، يتطلب الأمر فهماً لعلم نفس التعلم. يمكن من هذا الوصف فهم أن المبدأ النفسي في تطوير المنهج يحتل مكانة هامة ويؤدي دوراً مهماً.^{٥٧} إذ يعتبر المتعلم الفاعل الرئيسي في المنهج،

⁵⁶ Bahri, "Pengembangan Kurikulum Dasar Dan Tujuannya."

⁵⁷ Indira Falasifa and Umdaturrosyidah Umdaturrosyidah, "Landasan Psikologis Dalam Pengembangan Kurikulum," *Jurnal Al-Qiyam* 2, no. 1 (2021): 86–92.

فيجب أن تكون الاعتبارات النفسية شيئاً مهماً في تخطيط وتنظيم المنهج، مما يتيح تحقيق أقصى نتائج.

٣. الاجتماعية والثقافية

يصعب تصور المؤسسة التعليمية من دون ثقافة المجتمع المحيط. فالطلاب هم نتاج لمجتمع معين حيث يتوقع أن توجههم المؤسسة التعليمية نحو آمال المجتمع النبيلة. يشكل المنهج جزءاً فرعياً في التعليم يجب أن يتكيف مع احتياجات المجتمع المحيط به. ومع ذلك، يجب أن تأخذ المؤسسة التعليمية مع منهجها في الاعتبار أيضاً مبادئ أخرى. حتى لا يعتمد المنهج فقط على المبادئ الاجتماعية والثقافية للمجتمع ويصبح بالأخص منهجاً مستنداً إلى المجتمع، وهو ما كان يشغل بال ناسوتيون في كتابه.^{٥٨}

٤. التنمية للعلوم والتكنولوجيا

تشكل هذه الأسس الأخيرة أيضاً مشكلة تم تناولها في صياغة مشكلة البحث في هذه الدراسة. يجب أن يتبع تطوير المناهج التطورات في سياسات التعليم سواء من الحكومة أو الجمعيات العلمية المعنية.^{٥٩} في هذه الدراسة، تتعلق سياسة الدولة المتعلقة بتطوير مناهج الجامعات بمستوى الحرية الجامعية. يحاول مفهوم هذه المناهج استيعاب وتكييف تطور التكنولوجيا السريع جداً. يمثل مبدأ حرية الاختيار والكفاءة الإدارية وتوفير بيئة ملائمة لاختلافات اهتمامات الطلاب رموزاً خاصة للتوجه الإنساني لهذه المناهج الجامعية. بالإضافة إلى مزامنة أسس تطوير المناهج مع سياسات الحكومة، يجب أيضاً مراعاة توجيهات الجمعيات. في هذه الدراسة، يتكيف قسم تعليم اللغة العربية مع توجيهات وسياسات اتحاد مدرسي اللغة العربية في إندونيسيا وجمعية الأقسام لقسم تعليم اللغة العربية في إندونيسيا فيما يتعلق بمنهج تعليم اللغة العربية. يعود ضرورة

⁵⁸ Nasution, "Kurikulum Dan Pengajaran."

⁵⁹ Chaira Saidah Yusrie et al., "Pengembangan Kurikulum Dan Proses Pembelajaran Pendidikan Tinggi," *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal* 3, no. 1 (2021): 52–69.

مشاركة البرنامج في الجمعيات إلى أنها توفر منصة لمناقشة التقدم والديناميكيات العلمية وصياغتها. بالطبع من خلال تكييف احتياجات المجتمع في إطار زمني محدد.

د. مبادئ المنهج

حسب عبد الله إدي، هناك ستة مبادئ لتطوير المنهج تم شرحها في مقال راسخ منصور، وهي:⁶⁰

١. الارتباط: هذا المبدأ يشدد على أهمية التوافق والتناسق في التعليم مع مطالب المجتمع. هناك جانبان للارتباط، ألا وهما الارتباط الخارجي والداخلي. يتعلق الارتباط الخارجي بتوافق الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم مع متطلبات واحتياجات وتطورات المجتمع. أما الارتباط الداخلي فيتعلق بالاتساق أو التناسق بين مكونات المنهج، مثل الأهداف والمحتوى وعمليات التدريس والتقييم التي تظهر التكامل الجيد.
٢. الفعالية: هذا المبدأ يتعلق بقدرة تنفيذ ما تم التخطيط له أو المطلوب، ونجاح تنفيذ المنهج سواء من حيث الكم أو النوعية. المنهج الفعال قادر على تحقيق أهداف التعلم المحددة وتحقيق نتائج كافية في عملية التعلم والتدريس.
٣. الكفاءة: هذا المبدأ يركز على استخدام الوقت والجهد والتكاليف في عملية التعلم والتدريس. المنهج الكفء يضمن استخدام الموارد بشكل أمثل، وبشكل عملي وسهل التنفيذ، واستخدام أدوات بسيطة، وتوفير التكاليف في تحقيق نتائج تعلم مثلى.
٤. الاستمرارية: هذا المبدأ يؤكد على العلاقة المترابطة بين مختلف مستويات وأنواع البرامج التعليمية أو مجالات الدراسة. المنهج الذي يحقق الاستمرارية يهتم بتدفق وعلاقات مستمرة بين مستويات التعليم، والمراحل التعليمية، والعلاقة بالعمل.

⁶⁰ Mansur, "Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam Multikultural (Suatu Prinsip-Prinsip Pengembangan)."

٥. المرونة: هذا المبدأ يتضمن قدرة المنهج على التكيف مع التغيرات والاحتياجات التي تحدث. المنهج المرن يتيح للمتعلمين اختيار البرنامج التعليمي الذي يتناسب مع اهتماماتهم ومواهبهم واحتياجاتهم وبيئتهم.

٦. التوجه نحو الأهداف: هذا المبدأ يشدد على أهمية تحديد أهداف التعلم قبل تصميم مواد التعلم. يجب على المعلمين تحديد أهداف التي ترغب في تحقيقها بوضوح لكي يتمكنوا من اختيار أساليب التدريس ووسائل التدريس، والتقييم المناسبة لعمليات التعلم والتدريس.

هـ. مكونات المنهج

١. أهداف التعلم

يشير هذا المصطلح إلى الأهداف أو النتائج التعليمية التي يُراد تحقيقها من قبل المتعلمين بعد إتمام عملية التعلم.^{٦١} يجب أن تكون كل أهداف التعلم واضحة، محددة، قابلة للقياس، ذات صلة، ويمكن تحقيقها خلال فترة زمنية معينة. كما يجب أن تتناسب أهداف التعلم مع مستوى قدرات الطلاب، وبيئة التعلم، والمنهاج المطبق.^{٦٢} إن أهداف التعلم في تعليم اللغة العربية تهدف إلى إنتاج طلاب قادرين على استخدام اللغة العربية بشكل فعال وكفاء في التواصل الشفهي والكتابي، ولديهم القدرة على فهم وتحليل النصوص العربية. تشمل أهداف التعلم أيضاً تطوير مهارات القراءة، والكتابة، والتحدث باللغة العربية، بالإضافة إلى الفهم المتعمق لقواعد اللغة والمفردات العربية.

⁶¹ Ahmad Muradi, "Tujuan Pembelajaran Bahasa Asing (Arab) Di Indonesia," *Jurnal Al-Maqayis* 1, no. 1 (2013).

⁶² Amalia Dwi Pertiwi, Siti Aisyah Nurfatimah, and Syofiyah Hasna, "Menerapkan Metode Pembelajaran Berorientasi Student Centered Menuju Masa Transisi Kurikulum Merdeka," *Jurnal Pendidikan Tambusai* 6, no. 2 (2022): 8839–48.

٢. مواد التعليم

يشير هذا المصطلح إلى المحتوى أو المادة المقدمة في عملية التعلم لمساعدة الطلاب على تعلم اللغة العربية. تشمل مواد تعلم اللغة العربية جوانب مختلفة من اللغة مثل المفردات، القواعد، الجمل، والنصوص التي تمكن الطلاب من تعلم وفهم اللغة العربية. يمكن أن تكون مواد تعلم اللغة العربية على شكل كتب دراسية، مواد صوتية ومرئية، ومواد تعليمية عبر الإنترنت. يجب اختيار مواد التعلم بعناية لتناسب مع مستوى قدرات الطلاب والأهداف التعليمية المراد تحقيقها.^{٦٣}

٣. طرق التعليم

أن طريقة التدريس ينبغي أن ينظر إليها لا على أساس أنها شيء منفصل عن المادة العلمية أو عن المتعلم ، بل على أنها جزء متكامل من موقف تعليمي : يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية ، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.^{٦٤} فالتدريس بهذا الاعتبار و نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجه السلوك المنشود ، وحتى يتم ربط التلميذ بالخبرة التعليمية (محتوى المنهج) يتوصل المدرس بطرق واستراتيجيات تدريس ، ويستعمل وسائل تعليمية تزيد من فاعلية تلك الطرق والاستراتيجيات، ومتى ما قرر المدرس أنه سوف يدرس لتلاميذه شيئاً، فإن عليه بالضرورة أن يقوم من جانبه بعدة أنواع من النشاط : ينبغي عليه أولاً أن يقرر ويحدد الأهداف التي يقصد تحقيقها في نهاية المقرر الدراسي ، ثم عليه عندئذ أن ينتقى أساليب العمل والمحتوى والطرق التي تناسب الأهداف والتي تدفع التلميذ للتفاعل

⁶³ Nurul Hadi, "Analisis Isi Buku Ajar Bahasa Arab (Pendekatan Sainifik Kurikulum 2013) Kelas I Madrasah Ibtidaiyah Terbitan Kementerian Agama Republik Indonesia 2014," *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 1, no. 1 (2018).

⁶⁴ حسن، شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (قاهرة: دار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢).

مع المادة الدراسية الملائمة بما يتفق مع مبادئ التعلم . وفي النهاية ينبغي عليه أن يقيس أو يقوم أداء التلميذ وفقا للأهداف التي انتقاهها في الأصل

٤. تقييم التعليم

المكون التالي من مكونات المنهج هو التقييم. يشير هذا المصطلح إلى عملية قياس وتقييم نتائج تعلم الطلاب بشكل منهجي، سواء من خلال الاختبارات أو الواجبات أو الملاحظات أو بطرق أخرى. يهدف تقييم تعلم اللغة العربية إلى قياس تقدم الطلاب في تحقيق أهداف التعلم وتقديم التغذية الراجعة للطلاب من أجل تحسين أدائهم التعليمي.^{٦٥} يجب أن يتم تقييم التعلم بشكل عادل وموضوعي ودقيق، ويجب أن يستند إلى معايير ومقاييس محددة مسبقًا. كما يجب أن يشرك التقييم الطلاب في عملية التعلم حتى يتمكنوا من فهم نقاط قوتهم وضعفهم والعمل على تحسين أنفسهم في المستقبل.

وفقًا لهداية، فإن تقييم التعلم هو عملية منهجية تُستخدم لقياس نتائج تعلم الطلاب بهدف تحديد مدى تحقيق أهداف التعلم وتقديم التغذية الراجعة للطلاب والمعلمين والمؤسسات التعليمية. كما يمكن استخدام تقييم التعلم كأداة لتحسين جودة التعليم وتطوير المنهاج الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، يشدد هداية على أهمية التقييم التكويني في عملية التعلم، وهو التقييم الذي يتم بشكل مستمر خلال فترة التعلم. يهدف التقييم التكويني إلى تقديم تغذية راجعة للطلاب حول تقدمهم في التعلم ومساعدة المعلمين على تعديل الأساليب والاستراتيجيات التعليمية بشكل أكثر فعالية.^{٦٦}

⁶⁵ Ina Magdalena et al., "Pentingnya Evaluasi Dalam Proses Pembelajaran Dan Akibat Manipulasinya," *Masaliq* 3, no. 5 (2023): 810–23.

⁶⁶ Moh Syarif Hidayat et al., *Pengantar Evaluasi Pendidikan* (Penerbit Widina, 2023).

و. نماذج المنهج

يتم تعريف النموذج بأنه كائن أو مفهوم يستخدم لتقديم شيء ما شيء حقيقي وتحويله إلى شكل أكثر شمولاً، على سبيل المثال ، نموذج طائرة مصنوعة من الخشب والبلاستيك والغراء، هو نموذج حقيقي للطائرة. النموذج هو نمط عام من السلوك لتحقيق أهداف التعلم المتوقعة. النموذج هو العام لسلوك التعليم لتحقيق أهداف التعليم جزيئاً وويل وجدت النموذج تعليم هو خطة أو نمط التي يمكن استخدامها لتشكيل المناهج، تصميم المواد التعليمية وإدارة عملية التعلم في الفصول الدراسية أو غيرها نموذج التعليم يمكن استخدام أنماط الاختيار، وهذا يعني أن معلم قد يختار نموذج التعلم المناسب وبكفاءة لتحقيق أهداف التعلم.⁶⁷

من خلال كتابه "نظرية المناهج: رؤى متعارضة واهتمامات دائمة"، يقدم شيرو تحليلاً عميقاً لأربعة نماذج رئيسية للمناهج التي شكّلت وأثرت على الممارسات التعليمية في جميع أنحاء العالم. هذه النماذج الأربعة هي: الأيديولوجية الأكاديمية للعالم، الأيديولوجية الاجتماعية الكفائية، الأيديولوجية المتمركزة حول المتعلم، والأيديولوجية الاجتماعية التعميرية.⁶⁸

الأيديولوجية الأكاديمية للعالم (Scholar Academic Ideology) تركز على تطوير المعرفة الأكاديمية. الهدف الرئيسي من هذا النموذج هو نقل المعرفة الأكاديمية المتراكمة من جيل إلى جيل. يؤكد هذا النموذج على أهمية المواد الدراسية التقليدية مثل الرياضيات، العلوم، والأدب كجوهر للمنهج الدراسي. في هذا السياق، يُنظر إلى المعلم كخبير في مواده

⁶⁷ Rusman, *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru* (Rajawali Pers/PT Raja Grafindo Persada, 2011).

⁶⁸ Schiro, *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*.

الدراسية ويلعب دور موصل المعرفة. بينما يُعتبر الطلاب كمستقبلين للمعرفة التي يقدمها المعلم. يبرز هذا النهج أهمية نقل المعرفة المنظمة والعميقة من المعلم إلى الطالب.⁶⁹ الأيديولوجية الاجتماعية الكفائية (Social Efficiency Ideology) تركز على إعداد الطلاب لأدوارهم في المجتمع. الهدف من هذا النموذج هو إنشاء منهج دراسي فعال وكفاء لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية المتنامية. يعتبر المنهج القائم على الكفاءة، الذي يركز على المهارات العملية المطلوبة في سوق العمل والحياة اليومية، جوهر هذا النهج. في هذا النموذج، يلعب المعلم دور المدرب الذي يسهل تعلم المهارات المطلوبة من قبل الطلاب. من ناحيتهم، يُنظر إلى الطلاب كأفراد يجب عليهم تعلم المهارات اللازمة للمساهمة بفعالية في المجتمع.

الأيديولوجية المتمركزة حول المتعلم (Learner Centered Ideology) تركز على تطوير الفرد الطالب. الهدف الرئيسي من هذا النهج هو مساعدة الطلاب على تطوير إمكاناتهم بشكل كامل. يشجع هذا النهج التعلم المخصص وفقاً لاهتمامات واحتياجات ومواهب كل طالب. في هذا النموذج، يلعب المعلم دور الميسر الذي يدعم التعلم الذاتي واستكشاف الطلاب. يُعتبر الطلاب مشاركين نشطين يستكشفون ويوجهون تعلمهم بأنفسهم، مع الحرية لاكتشاف ومتابعة اهتماماتهم في السياق التعليمي.⁷⁰

الأيديولوجية الاجتماعية التعميرية (Social Reconstruction Ideology) تهدف إلى تغيير وتحسين المجتمع من خلال التعليم. يرى هذا النموذج التعليم كأداة رئيسية لتحقيق العدالة الاجتماعية والتغيير المجتمعي. المنهج الدراسي في هذا النهج يركز على القضايا

⁶⁹ Graham McPhail, "The Fault Lines of Recontextualisation: The Limits of Constructivism in Education," *British Educational Research Journal* 42, no. 2 (2015): 294–313, <https://doi.org/10.1002/berj.3199>.

⁷⁰ Ulfa Nurhayani, Andri Zainal, and Rini Herliani, "The Relationship Among Motivation, the Implementation of Learning Approaches and Students' Performance: A Study From Accounting Education Students," 2020, <https://doi.org/10.4108/eai.4-12-2019.2293888>.

الاجتماعية والسياسية، ويشجع مشاركة الطلاب في مشاريع التغيير الاجتماعي. يُنظر إلى المعلم كوكيل للتغيير الذي يلهم ويوجه الطلاب للمشاركة الفعالة في التحول الاجتماعي. يُعتبر الطلاب في هذا السياق كعملاء للتغيير النقدي والتأملي، يتم تشجيعهم على التفكير النقدي حول القضايا الاجتماعية والعمل على تحسين حالة المجتمع.^{٧١}

كل أيديولوجية التي شرحها شيرو تقدم وجهة نظر فريدة ومختلفة حول أهداف التعليم، دور المعلم، ودور الطالب. يؤكد شيرو على أنه لا توجد أيديولوجية واحدة تعتبر بطبيعتها أفضل من الأخرى. بدلاً من ذلك، يجب أن يستند اختيار الأيديولوجية المناسبة إلى السياق التعليمي والأهداف التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها. وهكذا، فإن الفهم العميق لهذه النماذج الأربعة يمكن المربين من تصميم مناهج أكثر ملاءمة وفعالية، تتماشى مع احتياجات وتطلعات المجتمع الذي يخدمونه.

ز. العوامل المؤثرة في بناء المنهج

- هناك العديد من العوامل التي تؤثر في هذا المنهج نشير إلى بعضها هنا بإيجاز:^{٧٢}
١. تطور الدراسات اللغوية والدراسات التربوية في ميدان تعليم اللغات وتعلمها مما أدى إلى استحداث مناهج جديدة في دراسة اللغات وتعليمها وظهور علوم جديدة مثل علم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي وعلم الاجتماع اللغوي والدراسات التقابلية، وظهور مداخل جديدة لتعليم اللغة وتعلمها مثل المدخل الإيحائي، والمدخل اللغوي التكاملي، ومدخل الاستجابة الجسمية الشاملة... الخ.
 ٢. تطور استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعلم اللغات وظهور الحاسبات التدريس، مما أدى إلى استحداث برامج التعليم اللغات تعتمد على التعلم الذاتي الفردي والجماعي.

⁷¹ Elizabeth Rata, "The Politics of Knowledge in Education," *British Educational Research Journal* 38, no. 1 (2012): 103–24, <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.615388>.

⁷² طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣. زيادة الاهتمام بالبحث العلمي التربوي في ميدان تعليم اللغات وتعليمها مما أدى إلى ظهور اتجاهات جديدة في بناء المناهج والبرامج مثل البرمجة والنمذجة والكفاءات، والأداء... الخ.

٤. الاهتمام بالمستوى الفني للمعلم والاتجاه نحو إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإنشاء العديد من المعاهد التي تقوم على إعداد وتدريبه، وإقبال معلمي هذه اللغة في أنحاء العالم المختلفة على الدورات التدريبية التي تقوم بها المنظمات العربية والإسلامية الدولية منها والمحلية لتدريب المعلمين، ومن ثم فإن نجاح أي منهج أو برنامج التعليم العربية إنما يتوقف على مدى الاهتمام بالمستوى الفني للمعلم.

٥. طبيعة وخصائص الدارسين المقبلين على تعلم اللغة العربية من الصغار والكبار، ومن مختلف الجنسيات واللغات والأعراض، فكلما توافرت لدينا دراسات و معلومات و معارف وبيانات حول نوعية الدارسين وخصائصهم وأعمارهم ولغاتهم ودوافعهم وخبراتهم السابقة توافرت لدينا إمكانية بناء مناهج في تعلم اللغة وبرامج مناسبة لهم، بالإضافة إلى إمكانية إعداد المواد التعليمية المناسبة لهم أيضاً.

٦. تجارب الأمم الأخرى في تعليم لغاتها ونشرها، هذه التجارب التي يمكن أن نفيد منها في بناء برامج تعليم اللغة العربية من حيث المداخل والطرق والفنيات والاستراتيجيات ومن حيث التكنولوجيات والوسائل

في سياق تطور ونشاط تعلم الطلاب، من المهم الحفاظ على استمرارية متجانسة بين مختلف مستويات التعليم، سواء داخل مستوى واحد أو بين مستويات تعليمية مختلفة. يجب أن يكون المنهج مرناً بحيث يمكنه تهيئة الطلاب للحياة الحالية والمستقبلية، في مواقع مختلفة، مع مراعاة اختلاف خلفياتهم وقدراتهم. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي منح الطلاب حرية اختيار البرامج التعليمية التي تتناسب مع اهتماماتهم ومواهبهم واحتياجاتهم وبيئتهم. يجب أن يكون المنهج موجهاً نحو أهداف التعلم، حيث

يقوم المعلم بتحديد أهداف التعلم قبل تحديد مواد التعلم. يتيح هذا للمعلم اختيار أساليب التدريس ووسائل التعليم والتقييم المناسبة وفقاً للأنشطة التعليمية التي تجري.

ح. تعليم اللغة العربية

١. مفهوم التعليم اللغة العربية

يقصد بالتعليم لغةً نقل المعرفة والعلم، وهو يتضمن تفهيم التلاميذ المادة الدراسية بطريقة منظمة. وعرفه الدكتور صالح عبد العزيز بأنه نقل المعلومات من المعلم الإيجابي إلى المتعلم المتلقي. أما الباحث التربوي دو جلاس براون فقدّم تعاريف متعددة للتعليم تشمل مساعدة الشخص على تعلم شيء معين، أو تقديم معلومات، أو التوجيه والتزويد بالمعرفة. يرى الباحث يونس أن للتعليم ثلاثة عوامل أساسية: المعلم والمتعلم والمعلومات، غير أن براون أضاف عنصراً أساسياً وهو الطريقة والوسائل التعليمية. وهكذا يحتوي التعليم على عملية معاملة بين المعلم والمتعلم تتضمن التوجيه والتفهم والتزويد بالمعارف، وتتم هذه العملية باستخدام طرائق ووسائل تساعد على سهولة الفهم والاستيعاب. أما تعليم اللغة العربية تحديداً فهو نقل المعلومات والمهارات اللغوية من المعلم إلى المتعلم باستخدام طرائق خاصة ووسائل إيضاح مناسبة، بحيث تركز العملية التعليمية على المواد اللغوية الخاصة باللغة العربية. ٧٣ ٧٤

٢. مراحل تعليم اللغة العربية

مرّ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بخمس مراحل متميزة. بدأت المرحلة الأولى بتعليم ألفاظ العبادات المفروضة والأدعية اليومية وقراءة القرآن الكريم. ثم انتقلت المرحلة الثانية إلى تعليم الدين عن طريق شرح الكتب الدينية وترجمتها إلى اللغة المحلية. وشهدت المرحلة الثالثة نهضة حقيقية لتعليم اللغة العربية حيث تم تحديد استخدام طرق تعليمية حديثة

^{٧٣} لويس، مألوف، المنجد في اللغة، (دار المشرق بيروت، ١٩٩٧).

⁷⁴ Mahmud Yunus, "Pendidikan Seumur Hidup," Jakarta: Lodaya 4 (1987): 1660–2549.

مثل الطريقة المباشرة. ثم تلتها المرحلة الرابعة التي حاولت التوفيق بين الطرق التقليدية والحديثة. وأخيراً، جاءت مرحلة النضج التي أظهرت نتائج واضحة من التجارب الطويلة والمتراكمة.^{٧٥}

٣. أهداف تعليم اللغة العربية

يعتبر المنهج الحديث الإطار الشامل الذي يتضمن جميع أنواع النشاط والمواقف التعليمية التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة، وتشكل عناصره الأساسية (الأهداف والمضامين والطرائق والتقييم) كياناً عضوياً متكاملاً. والأهداف هي الغايات المقصود الوصول إليها في نهاية مرحلة تعليمية معينة.^{٧٧٧٦}

ينقسم الهدف من تعليم اللغة العربية عند الإندونيسيين إلى جانبين: عملي وتثقيبي. يركز الجانب العملي على تعليم التلاميذ التكلم بلغة صحيحة والكتابة الراكبة والأسلوب المتين، بينما يركز الجانب التثقيبي على تعريف التلاميذ بالحالة الاجتماعية لأهل اللغة وطبيعة البلاد التي يعيشون فيها، مع تنمية ملكة الملاحظة وقوة الإدراك والاستدلال. وتحدد الأهداف العملية لتعليم اللغة العربية للإندونيسيين في: فهم القرآن والحديث كمصادر لأحكام الإسلام وتعاليمه؛ فهم الكتب الدينية والثقافة الإسلامية المكتوبة بالعربية؛ إكساب التلاميذ المهارة في التكلم والإنشاء؛ جعل اللغة مساعدة في علوم أخرى؛ وتكوين أهل لغة عاملين. أما بشكل إجمالي، فيهدف التعليم إلى تمكين التلاميذ من فهم القراءات الدينية، استخراج المعلومات من القرآن الكريم، قراءة الكتب العربية، والمهارة في التحدث بالعربية.^{٧٨}

⁷⁵ Ahmad Muradi, "Bahasa Arab Dan Pembelajarannya Ditinjau Dari Berbagai Aspek," Yogyakarta: Pustaka Prima, 2011.

^{٧٦} معروف محمود نبيف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس (بيروت، ١٩٩٨).

^{٧٧} إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة (بيروت، ١٩٩٥).

^{٧٨} يونس، فتحي علي، تصميم المنهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة (قاهرة، ١٩٧٨).

أما الأهداف العامة فتتمثل في ترسيخ محبة اللغة العربية في نفوس التلاميذ وغرس الاعتزاز بها بوصفها لغة القرآن، والفخر بالمجد العربي والإسلامي. كما يسعى التعليم إلى اكتساب المعرفة من خلال الفصحى، وتقليل الفجوة بين العاميات والفصحى، وتنمية التذوق اللغوي وتطوير المهارات اللغوية الأساسية. بالإضافة إلى ذلك، يهدف التعليم إلى خدمة المجتمع العربي المسلم عبر تأكيد المبادئ الاجتماعية والروحية والعدالة الإسلامية، وتنمية حب العمل وخدمة البيئة.^{٧٩}

تتضمن الأهداف المرحلية للتعليم في البلاد العربية تحقيق مستويات متسلسلة: اكتساب القدرة على استعمال الفصحى، والقراءة الاستيعابية، والقراءة الجهرية السليمة، والكتابة السليمة، والمهارات اللغوية والحياتية، والتدرب على الذوق الأدبي، وتنمية الميل للمطالعة، وتكوين دافع للبحث والمعاجم.^{٨٠}

أما الأهداف الخاصة فتركز على إكساب التلاميذ القدرة على استعمال العربية صحيحة في النطق والقراءة والكتابة، مع تعويدهم على فهم المادة المقررة والتعبير عنها بجرية. كما تشمل تحفيزهم على القراءات الخارجية وتكوين عادات قرائية صحيحة، وتنمية الذوق الجمالي والإحساس بالتعبيرات الأدبية. ويؤكد التعليم على ضرورة تدريب التلاميذ على الحكم والموازنة والنقد، وتنمية المهارات الخطية والإملائية، واستخدام القواعد اللغوية بطريقة تطبيقية متكاملة.^{٨١}

٤. خصائص تعليم اللغة العربية

عرف الإندونيسيون اللغة العربية منذ وصول الإسلام إلى بلادهم في القرن السابع الميلادي مع قدوم التجار العرب المسلمين. تبنى الإندونيسيون الحرف العربي لكتابة اللغة

^{٧٩} نيف، خصائص العربية وطرائق تدريسها.

^{٨٠} زكريا، طرق تدريس اللغة العربية.

^{٨١} علي، تصميم المنهج لتعليم اللغة العربية للأجانب.

الملاوية، وسعوا منذ البداية لتعليم أبنائهم اللغة العربية من خلال جهود كبيرة في التعليم الحكومي والأهلي. أوضح الباحث أبكر أن اللغة العربية قد دُرست في الجامعات الإندونيسية لأكثر من ربع قرن، حيث أنشئت أقسام متخصصة في كليات الآداب والمعاهد العليا والجامعات الإسلامية. كان الهدف من هذه الأقسام تمكين المتخصصين من الوصول إلى المصادر الأصلية للتشريع الإسلامي، وتعريف الطلاب بالثقافة والتراث العربي الإسلامي، وإعداد معلمين مؤهلين، مما أثمر عن تخرج آلاف الدعاة والمعلمين.

تكتسب اللغة العربية مكانة دينية فريدة لأنها لغة القرآن الكريم. أقام هذا صلات عميقة بين اللغة والإسلام جعلت تعلمها وتعليمها واجباً لا يسقط عن المسلم. وكما روي عن عمر بن الخطاب: "تعلموا العربية فإنها من دينكم". وبرغم إمكانية التواصل مع القرآن من خلال الترجمة، فإن الإعجاز اللغوي للقرآن يجعل نقل ألفاظه أمراً مستحيلاً، وما الترجمات إلا محاولات لنقل المعاني والأفكار لا الألفاظ والأساليب. لهذا كانت العربية لغة أولى تالية للغات القومية في كثير من البلاد المسلمة.^{٨٢ ٨٣}

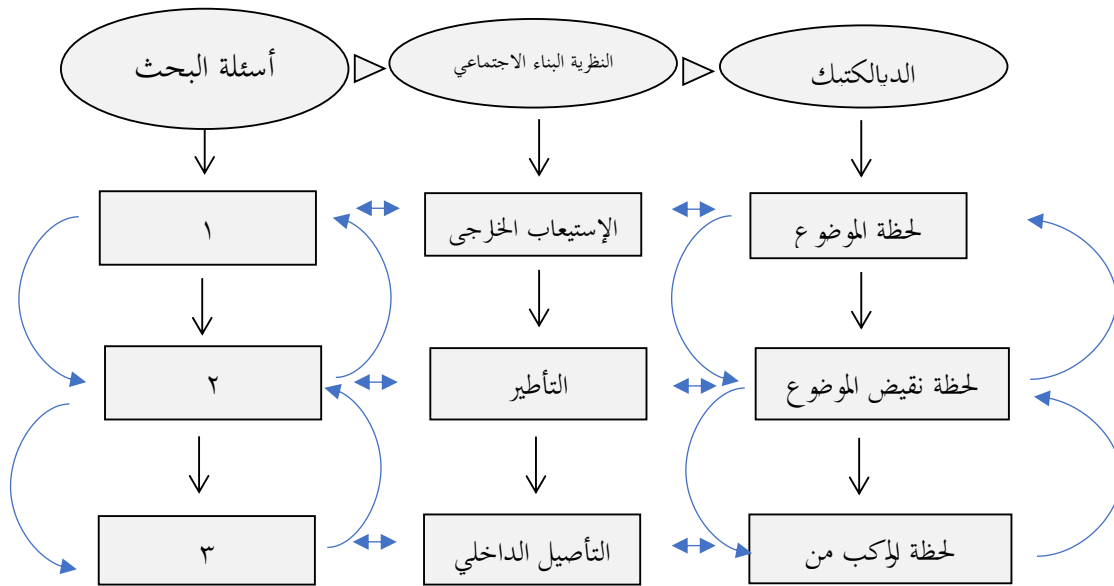
الإطار التفكري

الموضوع الرئيسي الذي يتناوله البحث هو الرغبة في فهم وكشف النقاب عن إستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى. يتم صياغة هذا النموذج وتنفيذه وتقييمه باعتبار اثنين من الأنماط الرئيسية، وهما التقليد والحداثة. بتوجيه نظرية البناء الاجتماعي، سيقوم الكاتب بتعمق الإستيعاب الخارجي لمنهج قسم تعليم اللغة العربية ضمن التقاليد الدينية في المنطقة المحيطة بالجامعة (لحظة الموضوع). ثم، سيركز الكاتب على جمع البيانات حول تأطير القيم الثقافية لمنهج قسم تعليم اللغة العربية (لحظة نقيض الموضوع). وبناءً على هذين النقطتين السابقتين، سيقوم الكاتب بتحليل

^{٨٢} الدين، "تطوير منهج تعليم اللغة العربية. مالانج: مطبعة الجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية".

^{٨٣} طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى (مكة المكرمة، ١٩٨٦).

التأصيل الداخلي تلك القيم في منهج القسم لدى الطلبة (لحظة المركب من الموضوع). يمكن معرفة أن سياسات وظواهر منهج قسم تعليم اللغة العربية لا تقف بمفردها ولا يمكن فصلها عن شبكة المؤسسات أو المؤسسات الاجتماعية المجتمعية التي تدعم وجودها. هذا هو المعنى الحقيقي للبحث الأنثروبولوجي في فهم واقع التعليم. هذه هي التعديلات على مفهوم الخريطة المستخدمة في هذا البحث:



الصورة ١، ٢. الإطار التفكري للبحث

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ. مدخل البحث و نوعه

استخدم هذا البحث مدخل البحث الكيفي و نوعه البحث الوصفي، وهو أحد الأساليب التي تستند إليها نظرية البناء الاجتماعي. يهدف البحث إلى الحصول على صورة شاملة للموضوع البحثي، مع التركيز على وصف التجارب اليومية للأفراد من خلال ملاحظتهم ومقابلتهم مع أشخاص آخرين ذوي صلة.^١ تتبادل ميد بأنه لفهم التعليم بشكل شامل، يجب على الباحثين التفاعل مباشرة مع موضوعات البحث. يتماشى هذا مع الرأي القائل بأن المدخل النوعي يوفر رؤى أعمق حول السياق الاجتماعي والثقافي الذي يؤثر على التعليم. بالإضافة إلى ذلك، يسمح المدخل النوعي للباحثين بالتقاط المعاني والتجارب الذاتية للأفراد، وهو أمر مهم للغاية في دراسة التعليم.^٢

يتميز المنهج الاجتماعي و الثقافي بأربع سمات أساسية في عمله، وهي:

١. وصفي، وليس تقديري: يهدف إلى وصف الظواهر والممارسات بشكل موضوعي، دون تقييم أو وصف كيفية يجب أن يتم ذلك بالضبط.
٢. الممارسات المحلية: يركز على الممارسات الواقعية والملموسة التي تحدث في الميدان. يشمل ذلك المراقبة والبحث حول الثقافة، والعادات، والمعتقدات، والأنشطة اليومية للمجتمع الذي يُدرس.

¹ Valerie A. Lambert and Clinton E. Lambert, "Qualitative Descriptive Research: An Acceptable Design," Pacific Rim International Journal of Nursing Research 16, no. 4 (2012): 255–256.

² Janez Krek, "Understanding the Discourse of Early Childhood Education in *Coming of Age in Samoa*," Sage Open 10, no. 1 (2020), <https://doi.org/10.1177/2158244020902083>.

٣. البحث عن الارتباط والتفاعل: يسعى دائماً للعثور على العلاقات والتفاعلات بين مختلف مجالات الحياة، مثل الدين، والاقتصاد، والسياسة، والعائلة، والثقافة بشكل شامل. يفهم هذا النهج أن الظواهر الاجتماعية لا يمكن فهمها عزلة، وإنما يجب رؤيتها في سياق أوسع. ٤. المقارنة: يشمل في كثير من الأحيان المقارنة بين مجموعات أو ثقافات مختلفة. يتم ذلك لفهم الاختلافات والتشابهات والتنوع في الممارسات الاجتماعية، والقيم، وأنظمة الاعتقاد في سياقات ثقافية مختلفة. تساعد هذه المقارنة في فهم أعمق لتنوع الإنسان.

تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى وصف طبيعة الوضع في وقت إجراء البحث.^٣ الهدف الرئيسي هو وصف المتغيرات أو الظروف الموجودة في هذا الوضع. في هذا النهج، يعتبر من المهم أن ننظر إلى المؤسسة أو قسم الدراسة كجزء لا يتجزأ من نظام اجتماعي أوسع، وعدم عزلها إلى متغيرات أو فرضيات منفصلة. يسعى هذا النهج لفهم خلفية المؤسسة بشكل شامل، من خلال النظر إلى مختلف الجوانب والعلاقات الموجودة فيها.^٤ النهج الذي يتبعه الباحث هو نظرية البناء الاجتماعي، حيث يُعتبر قسم الدراسة نظاماً اجتماعياً في مجتمع الجامعة. تتضمن هذه الدراسة عملية كشف الحقائق، باستخدام المفاهيم الأساسية المعروفة في علم الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع. المفاهيم الأساسية التي توجه هذا البحث تشمل التفاعل الاجتماعي، والمجموعات الاجتماعية، والثقافة، والمؤسسات الاجتماعية، والطبقات الاجتماعية، والقوة والسلطة، والتغيير الاجتماعي، والقضايا الاجتماعية.^٥

ب. حضور الباحث

في البحوث النوعية، يلعب دور الباحث دوراً حاسماً كأداة رئيسية في جمع البيانات. يكون الباحث حاضراً في الميدان مباشرةً للمشاركة في عملية جمع البيانات، بما في ذلك إجراء المقابلات،

³ Donald Ary, Luchu Cheser Jacobs, and Asghar Razavieh, "Pengantar Penelitian Dalam Pendidikan, Terj," *Arief Furchan. Cet. IV*, 2011.

⁴ Lexy J Moleong, "Metodologi Penelitian Kualitatif," (No Title), 1989.

⁵ Creswell and Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.

والملاحظة، والتوثيق. في سياق هذا البحث، سيكون دور الباحث هو دور الملاحظ المشارك، مما يعني أن الباحث سيشارك في التفاعلات والأنشطة التي يقوم بها موضوع البحث، أي مطوّر منهج القسم، وأفراد الجامعة والمجتمع الجامعي والمجتمع المحلي في الجامعة.

كملاحظ مشارك، يقوم الباحث بالملاحظة وتسجيل مختلف الأحداث والمشاركة في المناقشات والأنشطة التي تحدث. ومع ذلك، لن يتدخل الباحث في عملية التعلم أو يعيق التفاعلات الجارية. الهدف هو أن يقدم دور الباحث كملاحظ مشارك فهمًا أعمق حول منهج قسم تعليم اللغة العربية في الجامعة. من خلال استخدام الباحث كملاحظ مشارك، يُأمل في الحصول على رؤى أكثر غنى وفهم أعمق حول منهج القسم.

ج. موقع البحث

الخلفية البحثية لهذا البحث تقع في قسم تعليم اللغة العربية، كلية لعلوم التربية والتدريس، جامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى. يتمركز الموقع في الحرم الجامعي واحد الكائن في شارع ه. هاشم أشعاري، كم ٠٣، كالبيير، منطقة موجوتينغاه، مدينة وونوسوبو، جاوى الوسطى ٥٦٣٥١.

تقوم خلفية هذا البحث على عدة اعتبارات أكاديمية في اختيار الموقع وموضوع البحث. أولاً، تمتلك كلية لعلوم التربية والتدريس قسم تعليم اللغة العربية مما يجعلها مكاناً مناسباً لإجراء البحث المتعلق بمنهج قسم تعليم اللغة العربية والذي يمكن أن يساهم في إبستمولوجي المنهج. ثانياً، تأسست الجامعة من مبادرة ثلاث كيانات، وهي الحكومة، حيث تمثلها حكومة جاوى الوسطى، حيث تمثلها بيسانترين الأشعرية ومؤسسها الشيخ منتهى الحافظ، والكيان السياسي، لذلك يتعين على البحث في صياغة الرؤية والرسالة إلى منهج القسم أن يأخذ في اعتباره البيئة والثقافة لهذه الكيانات الثلاث. ثالثاً، هناك حقيقة تاريخية لمنهج القسم دائماً تولي الأولوية للنهج التقليدي فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية كوسائل لدراسة العلوم الدينية والقرآن. في المقابل، يُطلب من القسم التكيف مع توجيهات وسياسات حكومة إندونيسيا و الجمعية (رابطة أقسام تعليم

اللغة العربية بإندونيسيا وإتحاد مدرسي اللغة العربية إندونيسيا). لذا، يُأمل من هذا البحث أن يسهم في منهج قسم تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بشكل عام، بمراعاة الجوانب الاجتماعية و الثقافية حيث يتم تصيغ هذا المنهج.

د. البيانات ومصادرها

يركز الباحث على إستمولوجي منهج قسم تعليم اللغة العربية. البيانات الأولية التي حصل عليها الباحث هي نصوص المقابلات الشخصية مع رئيس القسم، ونائب عميد الكلية علوم التربية و التدريس والمحاضر في القسم، وطلاب القسم، ورعاة بيسانترين (بيسانترين الجامعة و البيسانترين الأشعرية). أما البيانات الثانوية، فتم الحصول عليها من مجتمع الجامعة، ووثائق منهج قسم تعليم اللغة العربية، ودلائل تطوير مناهج التعليم العالي، ودلائل تطوير المناهج في الجامعة، وتوثيق عبر الصور، والإدارة اليومية، وكذلك مصادر بيانات أخرى ذات صلة بمنهج قسم تعليم اللغة العربية في الجامعة وفي المعاهد. وأما مصادر البيانات فتشمل آراء المخبرين، وحقائق دراسية عن اللغة العربية، والوثائق السياسية المتعلقة بالمنهج.

تم فحص وتحليل جميع المصادر والوثائق بنفس الطريقة لتحديد مدى الأصالة والمعنى الصحيح، لأن هدف الباحث في هذه الدراسة ليس فقط وصف الأفراد أو الجماعات المدروسة بدقة، ولكن أيضًا التعرف على الجوانب الاجتماعية و الثقافية التي تؤدي إلى تفكير الأفراد أو الجماعات في اعتبار واتخاذ منهج معين للمنهج.

للحصول على البيانات، حاول الباحث اختيار المخبرين ومواضيع البحث الأخرى بناءً على خصائصها، أي الأفراد والناشطين أو الفاعلين الذين لديهم السلطة لاتخاذ قرارات ذات صلة بالمنهج أو النظام الثقافي المتعلق بتعليم اللغة العربية في الجامعة. بما أن هذا البحث هو نوع من أنواع البحث الإيمى، فإنه غير مسموح بفرض أحد على أن يكون مشاركًا.

هـ. أسلوب جمع البيانات

في هذا البحث، يحتاج الباحث إلى طريقة مناسبة لجمع البيانات في دراسة نوعية للوصول إلى البيانات المطلوبة. لذا، يستخدم الباحث أربع تقنيات لجمع البيانات، وهي: (أ) المقابلة، (ب) الملاحظة، (ج) الاستبانة، و (د) الوثائق.⁶

١. المقابلة

تستخدم المقابلة كأحد الأساليب الرئيسية. تُستخدم المقابلة كطريقة لجمع المعلومات التي تسمح للباحث بالرد على أسئلة البحث. يُستخدم هنا نوعان من المقابلة، وهما المقابلة شبه المهيكلة والمقابلة العميقة. يتيح نوع المقابلة شبه المهيكلة للباحث الحصول على إجابات متنوعة، بينما تُستخدم المقابلة العميقة للحصول على معلومات مفصلة تُترك للمشاركة حرية التعبير.

تم توجيه المقابلات في هذا البحث إلى

(أ) نائب عميد كلية لعلوم التربية والتدريس للحصول على بيانات تتعلق بسياسات المنهج الدراسي في الكلية والبرامج الأكاديمية داخل الكلية. بالإضافة إلى ذلك، سيتم جمع البيانات التاريخية حول منهج قسم تعليم اللغة العربية منذ عام ١٩٩٤.

(ب) رئيس القسم، للحصول على بيانات تتعلق بتطوير منهج القسم. بالإضافة إلى ذلك، سيتم جمع البيانات حول تنفيذ سياسات المنهج الدراسي للقسم بدءًا من التخطيط حتى التقييم.

(ج) محاضروا القسم، وهم الدكتور ليليك رحمة نور خالصة والدكتورة خيراني أستيئا، لجمع بيانات تتعلق بتنفيذ المنهج الدراسي في المحاضرات الخاصة ببرنامج القسم. بالإضافة إلى ذلك، سيتم جمع البيانات حول تنفيذ الثقافة المحلية/بيسانترين في المحاضرات.

⁶ Mudjia Raharjo, "Pengantar Metodologi Penelitian Studi Kasus Metode Campuran (Mixed Method), Penelitian Dan Pengembangan (R&D)," CV Mazda Media Publishing. Malang, 2020.

د) طلبة القسم، حيث اختار الباحث طالباً لتمثيل كل فصل دراسي وتنظيم مناقشة جماعية تركز على ردود الفعل حول تنفيذ منهج القسم، وسياسات البرنامج الأكاديمي في المحاضرات ودمج ثقافة بيسانترين في محاضرات القسم.

هـ) خريجو القسم، من أحدهم محمد علي عبد الباسط، خريج القسم عام ٢٠١٦، وهو أيضاً رئيس مجلس إدارة البيسانترين مبارك مانجيسان وونوسوبو.

و) مستخدم الخريجين، وهو الدكتور عبد الرحمن الأشعري، وهو أيضاً مدير البيسانترين الأشعرية كالبيير وونوسوبو

ز) أصحاب المصلحة في الجامعة، بما في ذلك مدير بيسانترين الجامعة حيث يُقام برنامج المدرسة الداخلية القرآنية (QBS)، وهو الدكتور أشهار خليل، أمين مكتبة الجامعة، وأحمد سباغيو الذي يدير المراجع ومصادر تعلم اللغة العربية في مكتبة الجامعة.

٢. الملاحظة

تستخدم الملاحظة لضمان الحصول على البيانات المرغوبة. يقوم الباحث بملاحظة الممارسات الثقافية والاجتماعية لأطراف البحث، مع تسجيل البيانات الهامة خلال هذه الملاحظة. يركز الباحث على الوقوع في الثقافة والنظام الاجتماعي الذي يتبعه المتعلمون للغة العربية، بما في ذلك العلماء والمتدربون ومدير البيسانترين والأساتذة والطلاب والمجتمع غير المتورط في الملاحظة.

في البحث، تم استخدام أداة جمع البيانات وهي الملاحظة التشاركية، وهي طريقة نوعية تتيح للباحث الانخراط مباشرة في السياق الذي يتم دراسته. توفر الملاحظة التشاركية فرصة للباحث لمراقبة التفاعلات الاجتماعية وديناميات المجموعات بشكل مباشر، مما يسمح بالحصول على بيانات أكثر عمقاً وسياًقاً.^٧ تُستخدم هذه الطريقة لفهم ظاهرة تنفيذ المنهج

⁷ Muhibbudin Muhibbudin, Mujamil Qomar, and A Rashid A Aziz, "Implementasi Strategi Kepala Madrasah Dalam Pengembangan Bakat Dan Minat Siswa," *Edusaintek Jurnal Pendidikan Sains Dan Teknologi* 9, no. 2 (2022): 362–80, <https://doi.org/10.47668/edusaintek.v9i2.512>.

الدراسي في فصول القسم، خاصة في سياق دمج ثقافة المدرسة الدينية في عملية المحاضرات، حيث تكون التفاعلات بين الطلاب والمحاضرين وبيئة التعلم مهمة جدًا. يتماشى ذلك مع أبحاث أخرى تظهر أن الملاحظة التشاركية يمكن أن تعزز فهم الباحث للسياق الاجتماعي والثقافي الذي يؤثر على سلوك الأفراد في البيئة التعليمية

٣. الإستبانة

في هذه الدراسة، استخدم الباحث الاستبيان المفتوح كأداة من أدوات جمع البيانات لاستكشاف معلومات أعمق حول تصورات وتجارب المستجيبين المتعلقة بالظاهرة المدروسة. يُعتبر الاستبيان المفتوح أداة تمنح المستجيبين حرية الإجابة على الأسئلة بكلماتهم الخاصة، مما يتيح للباحث الحصول على بيانات نوعية غنية ومتنوعة. تم تصميم الاستبيان المفتوح في هذه الرسالة مع مراعاة أهداف البحث وخصائص المستجيبين. كانت الأسئلة المطروحة استكشافية ومفتوحة، بحيث يمكن للمستجيبين التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وتجاربهم بحرية. تم جمع البيانات من خلال توزيع الاستبيان المفتوح على المستجيبين المحددين. ويتكون المستجيبون من طلاب في الفصول الدراسية ٢ و ٤ و ٦ و ٨ الذين يشاركون في عملية المحاضرات في القسم.

٤. الوثائق

تُستخدم الوثائق للبحث عن الحقائق والبيانات في الوثائق، الكتب، المجلات، الأبحاث، السجلات، والمواد الكتابية الأخرى. تكثر استخدام وثائق الأبحاث النصية في البحث النوعي أكثر من الأساليب الكمية. تساعد هذه الوثائق في الحصول على الحقائق أو البيانات حول المنهج، وسجلات الحياة اليومية المتعلقة بعملية تعلم اللغة العربية، وسيرة حياة وتاريخ تعلم اللغة العربية في الجامعة. تُلخص هذه الوثائق المناهج الذي يشكل هدف الدراسة الرئيسي. تحليل هذه البيانات والوثائق يساعد في تفسير النتائج والوصول إلى استنتاجات تتعلق بمنهج قسم تعليم اللغة العربية في الجامعة.

و. تحليل البيانات

بالنسبة للخطوة الأولى في مجال البحث، يتعين على الباحث جمع البيانات. يقوم الباحث بجمع البيانات من خلال المقابلات، سواء كانت فردية أو جماعية حسب الحاجة والوضع، وأيضًا من خلال الوثائق والملاحظات. إذا شعر الباحث بأن البيانات التي تم جمعها لا تزال غير كافية ولم تصل إلى الثراء المطلوب ولم تحقق تشبع البيانات، فسيقوم بجمعها في دورة جديدة حتى تكون البيانات المتاحة كافية للإجابة على السؤال البحثي.

بعد جمع البيانات المتاحة، يقوم الباحث بتكثيف البيانات المناسبة للتصنيف. يشير تكثيف البيانات إلى خمس عمليات، وهي: الاختيار، والتركيز، والتبسيط، والتجريد، والتحويل.⁸ لا يمكن استخدام وتحليل جميع البيانات. من المهم تضيق نطاق البيانات لتكون متوافقة مع سؤال البحث حتى لا تصبح البحث غامضًا. يجب على الباحث تقليص البيانات الأولية والثانوية المطلوبة وكذلك البيانات غير المطلوبة. يتم حذف البيانات غير المتعلقة بالمشكلة من قبل الباحث، ويتم الاحتفاظ فقط بالبيانات الضرورية لأسئلة البحث.

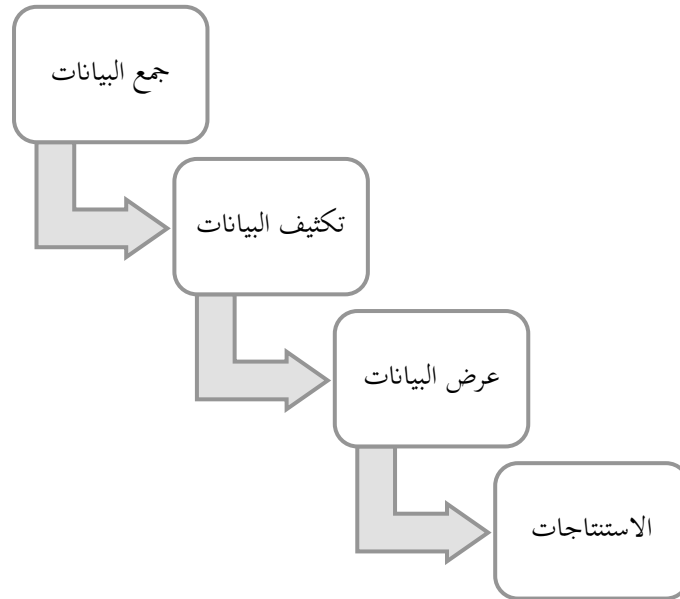
بعد ذلك، يعمل الباحث على نقل البيانات من هذه الأدوات إلى جدول تبويب مناسب يتناسب مع النظام المطلوب حتى يمكن تحليلها وتفسيرها بشكل منظم. في هذه المرحلة، يحدد الباحث البيانات المفيدة والبيانات غير المفيدة بحيث يتم الاحتفاظ فقط بالبيانات المفيدة. ثم، يقوم الباحث بفصل وتصنيف البيانات المجمعة بناءً على مشكلة البحث المقدمة.

فيما يتعلق بعرض البيانات، يتضمن ذلك عملية تحرير وتنظيم البيانات، بما في ذلك ترتيب البيانات في جداول وتقسيمها إلى مفاهيم ومواضيع فرعية معينة. في هذا السياق، قام الباحث بتحرير وتنظيم البيانات لتكون سهلة الفهم والاستنتاج منها.

ترجمة مجموعة البيانات تعني أن الباحث يحاول تشكيل هذه المجموعة من البيانات بناءً على سلسلة من المصطلحات الأساسية التي قد تشكل إطارًا نظريًا يمكن للباحث الدفاع عنه، سواء

⁸ Johnny Saldana, *Thinking Qualitatively: Methods of Mind* (SAGE publications, 2014).

دعمت نتائج البحث أو تعارضت معها. يستخدم الباحث منهج التفاعل (تكثيف البيانات، عرض البيانات، والتحقق)^٩ في مناقشة نتائج البحث مع النظريات والأبحاث السابقة حول منهج قسم تعليم اللغة العربية، وتكامل منهج القسم في الجامعات وثقافة بيسانترين، والمشكلات والعمليات المتعلقة به، وحتى العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في هذا السياق.



الصورة ٣،١: تحليل البيانات التفاعلي (المصدر: سلدانا ٢٠١٤)

تتضمن عملية تحليل البيانات في النموذج التفاعلي ليس فقط بعد جمع البيانات، بل أيضًا أثناء عملية جمعها. عند استخلاص الاستنتاجات، يستشير الباحث دائمًا "صوت الميدان" لضمان صحة الاستنتاجات. يهدف التحليل أثناء جمع البيانات إلى تحديد التركيز، وتطوير الأسئلة التحليلية، وصياغة الافتراضات الأولية، التي تكون أساسًا للتحليل بعد جمع البيانات. وبالتالي، يتم تنفيذ تحليل البيانات بشكل دوري، مع تسجيل نتائج كل ملاحظة أو مقابلة في

⁹ Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (California: SAGE Publications, 2020).

مذكرات الميدان. تشمل هذه المذكرات التفاصيل التقنية، ووقت ومكان جمع البيانات، ونتائج الاستنتاجات، وانطباعات وتعليقات الباحث.^{١٠}

يقوم الباحث بعده، بالتحقق لضمان صحة نتائج البحث. يستخرج الباحث النتائج بشكل عام ويجعلها أسهل للتعميم حتى يصبح البحث أكثر توضيحًا. تتألف نتائج البحث من نوعين، وهما نتائج النواة التي تجيب على ثلاثة أسئلة بحثية، وهي الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج القسم، وتأطير القيم الثقافية في منهج القسم، والتأصيل الداخلي للقيم الثقافية في منهج القسم.

ز. طريقة التأكد في صحة البيانات

١. التثليث

التثليث هو أحد الطرق لفحص صحة البيانات عن طريق استخدام عامل أو شيء خارجي لتحليل أو تحقيق توازن في هذه البيانات. يتم التثليث بين أساليب جمع البيانات؛ لمقارنة بيانات محددة، وعند العثور على اختلافات بين البيانات المجمعة من الملاحظة والوثائق، أو بين الوثائق والمقابلات، أو بين الملاحظة والمقابلات.

٢. التقييم النظير

إحدى الطرق التي يستخدمها الباحث لضمان مصداقية البيانات الكيفية هي عرض هذه البيانات أمام أقرانه أو الخبراء للنقاش والتحسين إذا لزم الأمر. في هذا النقاش، يمكن العثور على معلومات صحيحة وذات صلة بتحليل وتفسير البيانات والنظريات. من خلال تقديم نتائج البحث، يسعى الباحث للحفاظ على الشفافية والنزاهة عند قيام زملاء الباحث أو الخبراء بتقييم النتائج من خلال مناقشة تحليلية حول نتائج البحث سواء كانت مؤقتة أو نهائية. يشمل المشاركون في هذا النقاش الباحثين ومحاضروا القسم.^{١١}

¹⁰ Raharjo, "Pengantar Metodologi Penelitian Studi Kasus Metode Campuran (Mixed Method), Penelitian Dan Pengembangan (R&D)."

¹¹ Mudjia Rahardjo, "Triangulasi Dalam Penelitian Kualitatif," 2010.

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها

المبحث الأول: الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن

أ. الفاعلون في عملية الإستيعاب الخارجي وخلفيات قيمهم

إنّ عملية إعداد منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن ليست مجرد نشاط إداري أو تقني فحسب، بل هي بناء اجتماعي تشترك فيه مجموعة من الفاعلين ذوي خلفيات وقيم ورؤى مختلفة. ومن منظور سوسيولوجي عند بيرجر ولوكمان، تمثّل مرحلة الإستيعاب الخارجي طوراً يُعبّر فيه عن الأفكار والقيم والرؤى الكامنة في وعي الأفراد، وتُترجم إلى نُظُم وهياكل ووثائق ذات طبيعة موضوعية. وفي سياق القسم، تبدأ هذه العملية من الحوار، والمداولة، وتبادل الأفكار بين الفاعلين الرئيسيين الذين يحملون التزاماً واسعاً تجاه منهج يقوم على الثقافة المستمدة من بيئة بيسانترين.

١. تحديد الفاعلين

أ) فريق تطوير المنهج ودورهم

يتكوّن فريق تطوير المنهج القسم من عدّة طبقات من الفاعلين المؤسسيين. فالطبقة الأولى تضم قيادة القسم، أي رئيس القسم ونائب العميد، اللذين يتحمّلان المسؤولية الاستراتيجية في تحديد اتجاه تطوير المنهج وضمان اتساقه مع السياسات الوطنية ورؤية الجامعة.

تشير بيانات دليل تطوير المنهج^١ إلى أن رئيس القسم ونائب العميد يقومان بدورين أساسيين هما: التيسير والمبادرة في عملية التطوير. وهما يقودان فريقاً صغيراً يتكوّن من أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة، ورئيس فريق ضمان الجودة، وممثلين

^١ مؤسسة التخطيط والتطوير الأكاديمي بجامعة "UNSIQ، إرشادات تنفيذ سياسة حرية الجامعات Universitas"،
Sains Al-Qur'an Jawa Tengah, 2020.

من مختلف التخصصات (اللغة، التربية، والدراسات الإسلامية). أوضح نائب العميد قائلاً: "نسعى إلى إيجاد توازن بين تقاليد بيسانترين والمعايير الوطنية. فكلما ظهرت سياسة جديدة من الحكومة أو وردت ملاحظات من مستخدمي الخريجين، ندعو الفريق إلى اجتماع نناقش فيه كيفية مواءمة المنهج بما يتناسب مع التطورات دون التضحية بروح بيسانترين".^٢

ولا يعمل هذا الفريق في فراغ مؤسسي، بل يقوم بإجراء دراسات احتياج، وجلسات حوار مركّز مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما ينظّم ورش عمل مع أصحاب المصلحة الخارجيين قبل مراجعة المنهج. وتضمن هذه المقاربة التشاركية أن تعبّر كلّ مراجعة في المنهج عن آراء ومساهمات جميع الأطراف المعنية.

ب) المحاضرون الكبار المنتمون إلى بيئة بيسانترين

الفئة الثانية من الفاعلين هي المحاضرون الكبار الذين يمتلكون خلفية راسخة في تقاليد بيسانترين. فكثيرٌ منهم من خريجي بيسانترين التقليدية في جادة الوسطى، ثم واصلوا تعليمهم إلى مستوى الجامعة داخل البلاد أو خارجها. ول هؤلاء دور مزدوج: فهم المحاضرون في تعليم اللغة العربية، وحماة في الوقت ذاته للقيم والموروث الثقافي المستمد من بيئة بيسانترين.

تُظهر البيانات أن المحاضرون الكبار، مثل فتح الرحمن، يحملون منظوراً يؤكد على أهمية الحفاظ على التراث العلمي بيسانترين داخل المنهج الأكاديمي الرسمي. وفي مقابلة معه، قال: "كان هناك في الماضي قلقٌ من أن التحديث المفروض للمنهج قد يُضعف روح بيسانترين، لذلك سعينا نحن الأساتذة الكبار إلى ضمان أن تبقى المقررات الكلاسيكية مثل النحو والبلاغة ودراسة الكتب الصنفاء (الكُتب التراثية) هي الأساس في منهج قسم تعليم اللغة العربية".^٣

^٢ فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القرآن" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

^٣ فتح الرحمن.

كما يؤدي هؤلاء المحاضرون دورًا مهمًا بوصفهم مرشدين أخلاقيين وموجهين أكاديميين للطلبة؛ فهم لا يقتصرون على التعليم النظري فحسب، بل يحققون القيم بيسانترين في سلوكهم، مثل الإخلاص، والتواضع، والتفاني في خدمة العلم، والتقدير العميق للمعرفة. وموقعهم داخل فريق إعداد المنهج يمنح العملية وزنًا تراثيًا ضروريًا يضمن أن تبقى كل مبادرة تطويرية منسجمة مع القيم المحلية الأصيلة.

ج) مشرفو بيسانترين وأصحاب المصلحة الداخليون

الفاعلون البارزون في الفئة الثالثة هم مشرفو بيسانترين (كياهي) ومديرو حي الجامعة. فهؤلاء لا يُعدّون أعضاءً رسميةً من فريق المنهج، إلا أنهم في الواقع يمارسون تأثيرًا كبيرًا على تطوير المنهج من خلال الاستشارات غير الرسمية ودورهم كمستشارين معنويين. تُظهر بيانات المقابلات أنه في كل مرة يُقدّم فيها تعديل في المنهج قد يُهدّد بترك تقاليد بيسانترين، تقوم الكلية عادةً بعقد حوار مع مشرفي بيسانترين. وقد أوضح رئيس القسم: "عندما بدأ المنهج الجديد في إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى تعليم اللغة العربية، ظهرت مخاوف من قبل بعض الأساتذة في بيسانترين الذين رأوا أن الاعتماد المفرط على الأجهزة الإلكترونية قد يُضعف بركة العلم. لذلك عقدنا ورشة عمل شارك فيها مشرفو بيسانترين كمستشارين، حتى تبقى كلّ تعديلات المنهج محافظة على المبادئ التقليدية".^٤

كما يمتلك مشرفو بيسانترين صلاحية التوصية بالمحتوى وطرائق التعليم التي تنسجم مع تقاليد بيسانترين، خصوصًا في المقررات ذات الطابع الإسلامي أو التي تتناول الكتب التراثية الكلاسيكية. وبهذا يصبحون بمنزلة "حراس قيم بيسانترين" في عملية الاستيعاب الخارجي للمنهج إلى حيّز التطبيق.

^٤ أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

٢. القيم المخرجة إلى المنهج

(أ) بركة العلم

يُعدّ مفهوم بركة العلم إحدى القيم الجوهرية في ثقافة بيسانترين، والتي يتمّ إستيعابها الخارجي بصورة مستمرة في منهج القسم. وتشير بركة العلم إلى الاعتقاد بأن المعرفة التي تُكتسب بنية صالحة، وسلوك مهذب، ومن خلال مسارٍ تربوي سليم، ستجلب الخير الدائم والنفع الواسع للمجتمع. وفي سياق المنهج، تُترجم هذه القيمة إلى صورٍ عملية متعدّدة، من أهمها:

(١) التأكيد على النية وهدف التعلّم

يقوم فريق إعداد المنهج عن وعيٍ بإدراج بُعد النية وسموّ الهدف التعليمي في كل مقرر دراسي؛ فليس المقصود مجرد إتقان المهارات اللغوية أو البيداغوجية، بل يُنتظر من الطلبة أن يُدركوا أن تعليم اللغة العربية صورةٌ من صور العبادة والعمل النافع للمجتمع. وتشير معطيات جلسات الحوار المركز مع الطلبة إلى أن عددًا كبيرًا منهم قد استبطن هذا الفهم؛ إذ صرّح أحد الطلبة قائلاً: "أدركتُ أن أكون معلّمًا للغة العربية ليس مسألة راتب أو مكانة اجتماعية فحسب، بل هو متعلّق بتقديم النفع للمجتمع وللأجيال الصاعدة، وهذا الفهم جعلني أكثر جديةً في طلب العلم".^٥

(٢) أهمية مسار التعلّم القائم على الصبر والتدرّج

تُربط قيمة البركة كذلك بالصبر والمثابرة في التعلّم؛ لذا صُمّم منهج القسم بطريقة منهجية وتدرجية، لا بهدف تسريع التحصيل، بل لضمان أن يتقن كل طالب الأسس قبل الانتقال إلى المعارف الأكثر تعقيدًا، وذلك انسجامًا مع تقاليد بيسانترين التي تُقدّم التعلّم المتأني والعميق على التعلّم السريع والسطحي. وقد بيّن

^٥ مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعية للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية" FITK ونوسوبو،

أحد الأساتذة الكبار هذه الفلسفة بقوله: "نحن لا نتعجل في تدريس اللغة العربية؛ لا بد من إتقان النحو أولاً، ثم الانتقال إلى البلاغة، ثم بعد ذلك إلى توظيفهما في ميدان التعليم، وهذا هو منهج بيسانترين، ونحن نعتقد أن هذا المسار يجلب البركة في تحصيل العلم".^٦

(ب) الأدب (الأخلاق وآداب السلوك)

يُفهم الأدب، بمعناه الواسع، على أنه جملة الأخلاق وآداب السلوك والتهديب والاحترام، وهو قيمة محورية في ثقافة بيسانترين، تُعتبر شرطاً أساساً لنيل العلم. ويُتداول في الأوساط بيسانترين القول المأثور "الأدب قبل العلم"، الذي يعني أن بناء الشخصية وتقويم الأخلاق ينبغي أن يسبق عملية نقل المعارف. وفي منهج القسم تُخرج قيمة الأدب إلى حيز التطبيق من خلال آليات متعددة، من أبرزها:

(١) مقرر أخلاق وتصوّف

يُدرج القسم، بشكلٍ صريح، مقرر "الأخلاق والتصوّف" ضمن المنهج، لا بوصفه مادة معرفية فحسب، بل باعتباره مجالاً لتكوين الشخصية وتهديب السلوك. فهذا المقرر لا يقتصر على عرض النظريات المتعلقة بالأخلاق الإسلامية، بل يناقش كذلك كيفية تنزيل هذه القيم في الحياة اليومية للمدرس.

(٢) المنهج الخفي في العلاقة بين المحاضر و الطلبة

يُعرّس الأدب أيضاً عبر ما يُعرف بالمنهج الخفي؛ أي جملة الأعراف والممارسات غير المكتوبة التي تُشكّل جزءاً لا يتجزأ من ثقافة التعلّم. وتُظهر بيانات الملاحظة الصقيّة أن العلاقة بين الأساتذة والطلبة في القسم تتميّز بتأكيد قوي على قيمة الأدب؛ إذ يعتاد الطلبة على مناداة أساتذتهم بألقاب تشريفية مثل "كياهي" أو "بو نياهي" بدل الاختصار على الأسماء، ويتحدّثون معهم بعبارات مهذّبة ويصغون إليهم بكامل الانتباه.

^٦ أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

وقد أوضح أحد الطلبة: "في جامعة العلوم القرآن، نتعلم أن توقير الأستاذ جزءٌ من توقير العلم نفسه؛ فعندما نجلس أمام الأستاذ بأدبٍ كاملٍ وإنصاتٍ تام، نكون في الحقيقة نُغلق الأبواب أمام كل ما يمكن أن يحول بيننا وبين تلقي العلم كما ينبغي".^٧

(ج) التعظيم (الاحترام)

يُقصد بالتعظيم الموقفُ القائم على الاحترام العميق، سواء كان موجَّهًا إلى الأستاذ، أو إلى العلم نفسه، أو إلى الأقران داخل مجتمع التعلم. وفي تقاليد بيسانترين لا يُعتبر التعظيم مجرد مظهر خارجي من مظاهر الأدب، بل هو تعبير عن استبطان قيمة التواضع واستشعار حدود النفس أمام سعة المعرفة التي لا تُدرك نهايتها. وتظهر قيمة التعظيم في منهج القسم من خلال عدّة آليات، من بينها :

(١) تسلسل التعلم ونظام الإرشاد (Mentoring)

صُمم المنهج بحيث يتولّى الطلبة الكبار دور الموجهين (المُرشدين) للطلبة الجدد؛ الأمر الذي يُنشئ بناءً هرميًا تربويًا يتعلّم فيه الطلبة الأصغر سنًا احترامَ علم وخبرة من سبقهم. وهذا ينسجم مع قيم بيسانترين التي تؤكد أن التعلم لا يكون من الأساتذة فحسب، بل كذلك من الإخوة الكبار داخل الجماعة العلمية. و تشير بيانات جلسات الحوار المركز إلى أن ممارسة الإرشاد هذه تؤدي دورها على نحو فعال؛ فقد قال أحد الطلبة الجدد: "قام الإخوة الكبار بمساعدتي في فهم الكتب الصعبة، ولم يجعلوني أشعر بالجهل، بل أرشدوني بصبرٍ وأناة، فامتألت قلبي بتعظيمهم، وتعلّمت في الوقت نفسه أن العلم لا بد أن يُنقل للآخرين في إطارٍ من الاحترام والتوقير".^٨

(٢) تقويم المواقف (الجانب الوجداني) في التقويم الدراسي

^٧ مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

^٨ مناقشة مجموعة التركيز.

ومن تجليات قيمة التعظيم كذلك أن نظام التقييم في القسم لا يقتصر على قياس الجوانب المعرفية (العقلية) والمهارية (الحركية)، بل يشمل أيضاً البُعد الوجداني المتعلق بالمواقف والقيم؛ وبذلك تُدرج مواقف الاحترام، والتواضع، والجدية في التعلّم في صلب التقييم الأكاديمي الرسمي. وقد أوضح أحد الأساتذة هذا الأمر بقوله: "عندما أقيم أعمال الطلبة أو عروضهم الشفوية، لا أنظر إلى المحتوى فقط، بل ألحظ كذلك طريقة عرضهم: هل يجمعون بين الثقة بالنفس والتواضع، أم يغلب عليهم الكبر والغرور؟ فهذه الجوانب السلوكية جزءٌ من تقويم الموقف الذي نحتسبه ضمن الدرجة النهائية".

(د) الإخلاص

يُفهم الإخلاص، في هذا السياق، على أنه القيام بالأعمال خالصةً لوجه الله تعالى، من غير تطلّع إلى مدح أو مكافأة أو اعتراف دنيوي، وهو قيمة أساسية يُعاد تأكيدها باستمرار في منهج القسم. وتكتسب هذه القيمة أهمية خاصة في مهنة التعليم، باعتبار أن التدريس عملٌ تعبدي ينبغي أن يدور أساساً حول الإخلاص، لا حول السعي وراء المكاسب المادية. وتتجلى قيمة الإخلاص في المنهج من خلال:

(١) فلسفة التعليم والخدمة

في كل نقاشٍ حول مهنة المعلم، يؤكد القسم، بصورة مستمرة، أن مهنة التعليم هي شكلٌ من أشكال العبودية لله وخدمة للمجتمع. كما تتناول بعض المقررات، مثل "فلسفة التربية الإسلامية"، بشكلٍ صريح، أهمية النية والإخلاص في ممارسة مهنة التعليم. وتُظهر بيانات المقابلات مع الأساتذة أنهم يسعون عن وعيٍ لتجسيد هذه القيمة في ممارساتهم التعليمية؛ إذ قال أحد الأساتذة: "أدرّس اللغة العربية بكل ما أستطيع من جهد، لا لأن الأجر المادي كبير، بل لأنني أؤمن أن هذا العلم

سيعود بالنفع على الطلبة والمجتمع في المستقبل، وآمل أن يلتقط الطلبة قيمة

الإخلاص هذه من طريقة تدريسي".^٩

(٢) دمج قيمة الإخلاص في المنهج الخفي

يحدّد المنهج الرسمي أهدافاً أكاديمية واضحة وقابلة للقياس، غير أنّ هناك، إلى جانب ذلك، منهجاً خفياً يؤكد على مركزية الإخلاص في السعي لتحقيق هذه الأهداف. فعلى سبيل المثال، وإن كان يُطلَب من الطلبة تحصيل درجاتٍ عالية في الاختبارات، يُعرّس فيهم في الوقت ذاته فَهْمُ مفاده أن هذه الإنجازات لا تكتسب معناها الحقيقي إلا إذا ساندتها دوافع صادقة ونوايا خالصة، لا مجرد الرغبة في تحصيل الأرقام والمراتب.

الجدول ٤، ١: القيم المُخرَجة إلى المنهج

قيمة بيسانتين	التعريف	آليات الاستيعاب الخارجي في المنهج	مؤشرات نجاح الإستيعاب الخارجي
بركة العلم	الاعتقاد بأن العلم الذي يُكتسب بنية صالحة، وجهد صادق، وبأسلوب سليم، سيجلب نفعاً دائماً ومتعدّد الأبعاد للفرد والمجتمع.	مقرّرات تركّز على النية، وتبيّن أهداف تعلّم ذات بُعد تعبدي، وترتيب تدريجي للمعرفة يضمن رسوخ الأسس قبل الانتقال إلى المباحث الأعلى، مع تأكيد الصبر والمثابرة في مسار التعلّم.	إدراك الطلبة لدورهم بوصفهم طالبي علمٍ ورساليّين، وظهور تأثير العلم في ممارساتهم وخدمتهم للمجتمع، لا في المستوى المعرفي فحسب.
الأدب	جملة الأخلاق، والتهذيب، وآداب التعامل التي تُنظّم	إدراج مقرّر «الأخلاق والتصوّف»، وبناء بيئة صقيّة تقوم على الاحترام، مع تفعيل "المنهج الخفي"	التزام الطلبة بآداب الحوار مع الأساتذة والزملاء، وظهور سلوكيات الاحترام والتواضع في

^٩ ليليك رحمة نور خالصة، "نتائج المقابلة في ١٧ فبراير في غرفة رئيس قسم علوم القرآن و التفسير" (نوسوبو، ٢٠٢٥).

قيمة بيسانترين	التعريف	آليات الإستيعاب الخارجي في المنهج	مؤشرات نجاح الإستيعاب الخارجي
	علاقة الفرد بالله، وبالناس، وبالعلم.	من خلال سلوك الأساتذة والطلبة اليومي.	التفاعل الأكاديمي داخل الحرم الجامعي.
التعظيم	موقف الاحترام العميق تجاه الأستاذ، والعلم، وأهل الخبرة في مجتمع التعلم	نظام الإرشاد بين الطلبة الكبار والصغار، وترتيب هرميّ تربويّ يجعل الخبرة العلمية أساساً للمكانة، وتشجيع ممارسات التعاون والتوقير بين مستويات الدراسة المختلفة.	مبادرة الطلبة الكبار لتعليم من هم أصغر منهم، واستعداد الطلبة الجدد لتلقي التوجيه باحترام، وقيام علاقات تعليمية تعاونية يسودها التوقير المتبادل.
الإخلاص	الدافع الصادق للعمل ابتغاء وجه الله وحده، بعيداً عن البحث عن المصلحة المادية أو السمعة الاجتماعية	ترسيخ فلسفة التعليم بوصفه عبادةً وخدمةً للمجتمع، وتناول موضوع النية في مقررات كفلسفة التربية الإسلامية، مع تفعيل "المنهج الخفي" الذي يشجّع على تحصيل العلم والعمل به بنيّة خالصة	ظهور دوافع تعلم تتجاوز الرغبة في الدرجات والشهادات، واستعداد الطلبة لخدمة المجتمع بما حصلوه من علم، ولو في غياب المكافآت المادية المباشرة

٣. آليات التعبير من خلال الحوار والمشاورة

(أ) المنتديات الرسمية للتعبير عن القيم

إن الإستيعاب الخارجي لقيم الثقافة بيسانترين إلى المنهج لا يتم بصورة عفوية أو أحادية الجانب، بل يتم عبر آليات رسمية مُصمّمة لاستيعاب الحوار والشورى بين مختلف الفاعلين. وتتضمن هذه الآليات عدداً من المنتديات الرئيسية، من أهمها:

(١) ورش عمل تطوير المنهج

يعقد القسم بشكلٍ دوري عادةً كل أربع أو خمس سنوات، أو عندما تصدر سياسات جديدة من الحكومة ورشة عملٍ لتطوير المنهج يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس، وقيادة القسم، وممثلون عن الأطراف الخارجية ذات الصلة، مثل مديري المدارس، وممثلي بيسانترين، والخريجين، وجهات المستخدمين الآخرين. وتُظهر وثائق هذه الورش أن المحاضرين الكبار المنتمين إلى بيئة بيسانترين يعبرون فيها بصراحة عن مخاوفهم من احتمال ابتعاد المنهج عن تقاليد بيسانترين، في حين يؤكد المحاضرون الشباب وقيادة القسم أهمية الابتكار والتكيف مع متطلبات العصر. ومن خلال نقاشات مكثفة، يتم التوصل إلى حلولٍ توفيقية تدمج هذين المنظورين في صيغ المراجعة المنهجية المعتمدة.

وقد لخص أحد المشاركين في الورشة هذه الدينامية بقوله: "في ورشة العمل لا نصغي لطرفٍ واحد فحسب؛ إذ يقدم كياهي ملاحظاته حول أهمية الكتب الصفراء، بينما يؤكد الأساتذة الشباب ضرورة توظيف التكنولوجيا، ويعرض مديرو المدارس حاجاتهم العملية من الكفاءات التعليمية في الميدان، ومن مجموع هذه الأصوات نسعى معًا لصياغة نموذجٍ منهجي قادرٍ على استيعابها جميعًا".^{١٠}

(٢) اجتماعات فريق المنهج وضمان الجودة

إلى جانب الورش الكبرى، تُعقد اجتماعاتٌ دورية أصغر حجمًا لفريق المنهج لمناقشة التفاصيل الدقيقة للمقررات. ويتكوّن هذا الفريق من رئيس القسم، والأساتذة الكبار، وممثلي وحدة ضمان الجودة. وفي هذه الاجتماعات تُبحث قيم بيسانترين بصورةٍ ملموسة، مثل أفضل السبل لتدريس مفاهيم كبركة العلم، والأدب، والإخلاص من خلال بنية المنهج ومكوّناته. وتُظهر نصوص محاضر الاجتماعات أن هذه النقاشات ذات طابع جوهري؛ فعلى سبيل المثال، ناقش الفريق في أحد

^{١٠} المؤسسة للتخطيط والتطوير الأكاديمي، "UNSIQ، تقرير إعداد وثائق المناهج الدراسية PBA في موبى بارك" (ونوسوبو، ٢٠٢٣) - <https://fitk-unsig.ac.id/index.php/2023/07/24/program-studi-pba-fitk-unsig-selenggarakan-penyusunan-dokumen-kurikulum/>.

الاجتماعات ما إذا كان ينبغي توسيع مقرر "الأخلاق والتصوّف" أو الاكتفاء بدمج القيم الأخلاقية في جميع المقرّرات. وانتهى القرار إلى الجمع بين الخيارين معاً؛ أي الإبقاء على المقرر بوصفه مادةً مستقلةً، وفي الوقت نفسه إدماج موضوعات أخلاقية في كلّ مقرر ذي صلة.

(٣) الاستشارات غير الرسمية مع مشرفي بيسانترين

وعلى الرغم من أنّ هذه الاستشارات لا تُردّ ضمن الهيكل التنظيمي الرسمي، فإن التواصل مع مشرفي بيسانترين والأساتذة القاطنين في محيط الجامعة يحتلّ مكانةً مهمّةً في عملية الإستيعاب الخارجي القيم. إذ يحرص رئيس القسم والأساتذة الكبار على زيارة بيسانترين بانتظام لمناقشة تطوّر المنهج وطلب الآراء والمقترحات.^{١١} وقد أوضح أحد المشاركين في البحث هذا الأمر بقوله: "لا نرغب في أن تُتخذ قرارات تغيير المنهج في غرفٍ مغلقة من دون إشراك بيسانترين؛ فهو قلب جامعة العلوم القرآن، ولذلك، قبل إقرار أي صيغة نهائية للمنهج، نحرص عادةً على طلب رأي كياهي والأساتذة حول تصوّراتهم لهذه التغييرات واتّساقها مع روح بيسانترين".^{١٢}

(ب) الشورى وثقافة الحوار المفتوح

تُعَدّ الشورى إحدى آليات الحوار بالغة الأهمية في عملية الإستيعاب الخارجي للقيم؛ فهي بما تمثّله من تقليدٍ راسخ في الإسلام وفي ثقافة بيسانترين، تُمارَس باعتبارها وسيلةً للوصول إلى قرارٍ جماعي يراعي مختلف وجهات النظر. وتُبيّن المعطيات المستقاة من مصادر متعدّدة أن ثقافة الشورى هذه قوية نسبياً في القسم؛ فعندما يُطرح مقترح لتعديل المنهج من قِبَل أستاذٍ أو طالبٍ أو طرفٍ خارجي، تُتاح مساحةٌ للحوار المفتوح. وعلى الرغم من أن رئيس القسم وقيادة الكلية يمتلكون

^{١١} عبد الرحمن الأشعري، "نتائج المقابلة مع مدير مؤسسة الأشعرية في قاعة اجتماعات مؤسسة الأشعرية في ١٢ مايو ٢٠٢٥" (ونوسيو، ٢٠٢٥).

^{١٢} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

في النهاية سلطة اتخاذ القرار، فإن المراحل السابقة تتسم بالإنصات الجاد والصادق لمختلف الأصوات.

وقد روت إحدى الأستاذات الشابات، التي كانت في البداية متحفظة إزاء أهمية قيم بيسانترين في المنهج الحديث، تحوّل نظرتها عبر هذا المسار التشاوري بقولها: "في البداية كنتُ أعتقد أن التركيز على الكتب الصفراء وقيم بيسانترين أمرٌ متجاوز زمنه، لكن من خلال جولات متكررة من الحوار مع الأساتذة الكبار وكياهي أدركتُ أن هذه القيم لا تتعلّق بالتخلّف عن العصر، بل هي الأساس الروحي الذي يمنح العملية التعليمية معناها الأعمق، ومن ثم أصبحتُ من الداعمين لدمج تلك القيم في المنهج".^{١٣}

ج) التعليق من الطلبة والخريجين

آلية مهمة أخرى تتمثّل في جمع التعليق من الطلبة عبر جلسات الحوار المركز والاستبيانات، ومن الخريجين من خلال دراسات التتبّع ومنتديات الخريجين؛ إذ يعتبر هذا التعليق ضرورية لمعرفة ما إذا كانت القيم المخرجة إلى المنهج قد استقرّت بالفعل في نفوس الطلبة وأثّرت في ممارستهم بعد التخرّج. وتُظهر بيانات جلسات الحوار مع الطلبة عدّة ملاحظات لافتة؛ فبعضهم يقدّر عاليًا الإستيعاب الخارجي لقيم بيسانترين في المنهج، ويشعر أن المزج بين القيم التقليدية والمقاربات الحديثة يمنحهم هويةً مميزةً بوصفهم "سانتري-أكاديميين". في المقابل، يشعر بعض الطلبة أحيانًا بأن التركيز الكبير على القيم التقليدية يجعل المنهج ثقيلًا ومحملاً بمتطلبات كثيرة.^{١٤} ويتحوّل هذا التعليق لاحقًا إلى أحد أسس مراجعة المنهج في السنوات التالية؛ إذ توضح إحدى عضوات فريق المنهج ذلك بقولها: "في كل عام نجتمع ملاحظات الطلبة حول المنهج؛ فإذا شعر بعضهم بأن المنهج مُثقل، أو أن هناك مقررات

^{١٣} خيراني أستينا، "نائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراء" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

^{١٤} مناقشة مجموعة التركيز، "نائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

يُحَسَّب أنها متكررة بلا حاجة، ندون ذلك كله ونناقشه في اجتماعات الفريق؛

فهذه طريقتنا لضمان بقاء المنهج مواكبًا وذا قابلية للتطبيق".^{١٥}

ب. عملية الاستيعاب الخارجي من خلال صياغة الرؤية والرسالة ومخرجات التعلم

إن إخراج القيم الثقافية ليسانترين في منهج القسم لا يتم على سبيل المصادفة ولا يقتصر على شعارات عامة، بل يبدأ من عملية واعية ومحكمة لصياغة الرؤية والرسالة ومخرجات التعلم المتوقعة من الخريجين، لتكون أساسًا تصوّريًا يبنى عليه كامل البناء المنهجي. فالرؤية والرسالة ومخرجات التعلم تمثل صيغًا مُخَرَّجَة تعبر عن تطلّعات المؤسسة الجماعية، ثم تُترجم بعد ذلك إلى بنى أكاديمية ملموسة قابلة للقياس.

١. الرؤية والرسالة

أ) صياغة رؤية تكاملية

تنصّ رؤية القسم على ما يلي: "دراسة وتطوير علوم تعليم اللغة العربية بالاستناد إلى نظرية البناء الاجتماعي القائمة على ثقافة بيسانترين ذات الطابع التحويلي، الإنساني، والقرآني".^{١٦} وهذه الرؤية ثمرة تفاوض بين وجهات نظر متعدّدة داخل مجتمع القسم؛ فالقيم الثلاث: تحويلي، إنساني، قرآني ليست مجرد عبارات بلاغية، بل حصيلة اتفاق يعكس التزامًا بالفلسفة التربوية التي يراد ترسيخها. وقد شرح رئيس القسم مسار صياغة هذه الرؤية: "لم نضع هذه الرؤية بصورة فردية؛ بل أشركنا الأساتذة الكبار الممثلين لتقاليد بيسانترين، والأساتذة الشباب الذين يجسّدون روح الابتكار الأكاديمي، إلى جانب ممثلي مستخدمي الخريجين من المدارس. ومن خلال هذه الرؤى المتعدّدة توصّلنا إلى صيغة تستوعب مختلف التطلّعات؛ فـ"تحويلي" تعني توجّهاً تقدّمياً، وـ"إنساني" تشير إلى مركزية البعد الإنساني، وـ"قرآني" تعبر

^{١٥} خيراني أستينا، "نائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراءان."

^{١٦} فريق الإعداد، "كتاب منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القراءان" (ونوسوبو، ٢٠٢٣).

عن هويتنا كجامعة إسلامية قرآنية".^{١٧} وبهذا تغدو الرؤية ملكية اجتماعية لمجتمع أكاديمي واسع لا محض قرار فردي، وتحوز بذلك شرعية مؤسسية قوية.

ب) الرسالة بوصفها جسراً بين المثاليات والواقع

تنبثق رسالة القسم من الرؤية السابقة، لكنها تتسم بطابع أكثر عملائية؛ إذ تتضمن ثلاثة أهداف رئيسية: إعداد معلّمي لغة عربية أكفاء للمستويين الأساسي والمتوسط، وإعداد ممارسين في مجالات الترجمة والتدريب والإرشاد السياحي الديني ممن يمتلكون كفاءة في اللغة العربية وتعليمها، فضلاً عن إعداد باحثين متمرسين في حقل اللغة العربية وطرائق تدريسها، وذلك مع دمج القيم التحويلية والإنسانية والقرآنية في هذه المجالات جميعاً.^{١٨}

وتكتسب هذه الرسالة أهميتها من كونها تعبّر عن براغماتية ناضجة؛ فالقسم لا يقتصر على إعداد المعلّمين بالمعنى المدرسي أو بيسانترين التقليدي، بل يعترف كذلك بتنوّع الحاجات في سوق العمل المعاصر، من مترجمين مهنيين، ومدربي دورات لغوية، ومرشدي رحلات دينية، إلى باحثين أكاديميين، فيستجيب عبر تنويع آفاق المهنة أمام خريجه. غير أنّ العنصر الحاسم في الرسالة يتمثل في عبارتها الختامية: "مع دمج القيم التحويلية والإنسانية والقرآنية"، إذ تؤدي هذه العبارة وظيفة الحارس الذي يضمن ألاّ يؤدي تنويع آفاق المهنة إلى التفريط في قيم بيسانترين؛ فسواء عمل الخريج معلّماً في مدرسة، أو مترجماً محترفاً، أو باحثاً أكاديمياً، يبقى مُطالباً بحمل القيم الإسلامية والإنسانية، وبالالتزام برسالة التغيير الاجتماعي الإيجابي.

^{١٧} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

^{١٨} فريق الإعداد، "كتاب منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القراءان."

ج) عملية الحوار والتغذية الراجعة في صياغة الرؤية والرسالة

إن عملية صياغة الرؤية والرسالة ليست أمراً جامداً يُكتب مرة واحدة ثم يُترك بلا مراجعة، بل تُدعم بآلية حوارٍ مستمرة لتقويمهما وتعديلهما بما ينسجم مع تطوّر الأزمنة وتنوّع الملاحظات الواردة من مختلف الأطراف.

وتدلّ وثائق ورش تطوير المنهج على أنّ القسم يعقد كل أربع أو خمس سنوات منتدى واسعاً يضمّ الأساتذة، ومستخدمي الخريجين، والخريجين أنفسهم، والطلبة، من أجل تحديث الرؤية والرسالة؛ حيث يُدعى المشاركون لتقديم آرائهم حول مدى ملاءمة الرؤية والرسالة الراهنة، وما إذا كانت بحاجة إلى إضافة أو حذف، ومدى محافظة النصوص الحالية على روح قيم بيسانترين أو حاجتها إلى تعزيز أكبر.

وقد سُجِّل في إحدى جلسات الحوار أن بعض المشاركين اقترحوا في ورشة العام الماضي إضافة بُعد "مهارات القرن الحادي والعشري" مثل الكفاءة الرقمية إلى صياغة الرسالة؛ فدار نقاش حيوي بين أساتذة كبار أبدوا تحوُّفهم من هيمنة التكنولوجيا على حساب الكتب الصفراء، وبين أساتذة شباب شددوا على حتمية العصر الرقمي، وانتهى النقاش إلى إضافة كلمة "مبتكر" في نصّ الرؤية لتحقيق توازنٍ بين الجانبين.^{١٩}

وتُظهر هذه الشهادة أن القيم المخرّجة في نصوص الرؤية والرسالة هي حصيلة تفاوضٍ حيٍّ وليست عقائد صلبة غير قابلة للمراجعة؛ فديناميات الحوار المستمر هي التي تكفل بقاء الرؤية ذات صلة وفاعلية مع مرور الزمن.

٢. مخرجات التعلّم بوصفها تفصيلاً للقيم

أ) بنية شاملة لمخرجات التعلّم

تُعَدّ مخرجات التعلّم المتوقّعة من الخريجين ثمرةً مباشرة للرؤية والرسالة في القسم. فهي تُنظّم على مستويين: مخرجاتٍ عامّة تخصّ جميع الخريجين، وتشمل كفاءاتٍ

^{١٩}، UNSIQ, تقرير إعداد وثائق المناهج الدراسية PBA في موى برك.

في جانب الموقف والمعرفة والمهارات وفق المعايير الوطنية، ومخرجاتٍ خاصة تميّز قسم تعليم اللغة العربية في الجامعة عن البرامج المناظرة في مؤسسات أخرى. وتشمل هذه المخرجات الخاصة ما يأتي:

(١) القدرة على فهم النصوص العربية التراثية وتطبيقها

يُنتظر من خريجي القسم أن يقدروا على قراءة النصوص الإسلامية الكلاسيكية، ككتب التفسير والحديث والفقه، وتحليلها وتوظيفها في سياقات التعليم والدعوة؛ وهو تجلّ مباشر لقيم بركة العلم والأدب في تقاليد بيسانترين. وتُقاس هذه الكفاءة من خلال قدرة الخريج على قراءة النصوص العربية غير المشكولة بفهم عميق، مُضافاً إليها تحليلٌ نحوي دقيق.

(٢) القدرة على التواصل الشفهي والكتابي باللغة العربية

يجب أن يمتلك الخريج قدرةً فعّالة على التواصل باللغة العربية، فصيحاً كانت أو محكية، بمستوى طلاقة لا يقل عن مستوى B2 وفق المعايير المعتمدة في اختبارات الكفاءة العربية للأجانب (TOAFL) ونظائرها. وهذا يعكس أن القسم، مع محافظته على قيم بيسانترين، يولي في الوقت نفسه أهمية كبيرة للمهارات العملية في التواصل اللغوي في العصر العالمي.

(٣) القدرة على تصميم وتنفيذ تعليم اللغة العربية

يُطالب الخريج بالقدرة على تخطيط عمليّات تعليم اللغة العربية بما يدمج بين النظريات اللسانية المعاصرة وحكمة تقاليد بيسانترين، واختيار الطرائق الملائمة، وإعداد المواد التعليمية، وإجراء تقييم شامل لنتائج التعلّم؛ بما يدلّ على أن احترافية المعلّم لا تقوم على إتقان المادة العلمية وحدها، بل كذلك على كفاءته البيداغوجية القابلة للقياس.

(٤) القدرة على إجراء بحوث مبسّطة في ميدان اللغة العربية

من المتوقّع أن يكون الخريج قادرًا على تحديد المشكلات، وجمع البيانات اللازمة، وتحليلها، وصياغة تقارير بحثية بلغة علمية رصينة؛ وهي كفاءة تعكس قيم الإخلاص والتفاني، لأن البحث العلمي هنا لا يُقصد به مجرد الترقّي الأكاديمي، بل الإسهام في تحسين جودة تعليم اللغة العربية في المجتمع.

(٥) السلوك والمهارات الاجتماعية ذات الأخلاق القرآنية

يُتظَر من الخريج أن يُحقّق سلوكًا يعكس القيم الإسلامية، من تواضع أمام العلم، واحترام للمعلمين، وتحمل للمسؤولية، والتزام بخدمة المجتمع؛ وبذلك تُدمج القيم الوجدانية المستمدّة من ثقافة بيسانترين إدماجًا صريحًا في معايير التقييم الأكاديمي الوطنية.

ب) آلية تفعيل مخرجات التعلّم في المقرّرات

تُترجم مخرجات التعلّم المتوقّعة من الخريجين (CPL) إلى مخرجات تعلّم خاصّة بالمقرّرات (CPMK) وإلى بنية منهجية ملموسة من خلال اعتماد مقاربة "التصميم الرجعي" (backward design). ويوضّح رئيس القسم: "يُصمّم كلّ مقرر دراسي بحيث يساهم في تحقيق واحدٍ أو أكثر من عناصر مخرجات التعلّم للخريج؛ فمثلاً، يساهم مقرر النحو الأساسي في مخرج التعلّم المتعلّق بفهم النصوص العربية الكلاسيكية، كما يدعم مقرر المحادثة مخرج التعلّم المتعلّق بالتواصل باللغة العربية، ويخدم مقرر منهجية تعليم اللغة العربية مخرج التعلّم المتعلّق بتصميم تعليم فعال. وبهذه الطريقة لا توجد أي مقرّرات "عاطلة"، بل لكلّ منها دور واضح في بناء كفاءة الخريج".^{٢٠}

ج) مخرجات التعلّم بوصفها صيغة توازنٍ توافقي

^{٢٠} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

ومن الجوانب اللافتة في مخرجات التعلّم للقسم أنها تمثّل صيغةً توازنية بين جملةٍ من المطالب المتباينة، كما يوضحه كتاب المنهج الرسمي للقسم.

جدوال ٤،٢ : مخرجات التعلّم للخريج

المطالبة	التمثيل في مخرجات التعلّم للخريج
تراث بيسانترين	القدرة على فهم النصوص الكلاسيكية، والتواضع تجاه العلم، والالتزام بالخدمة والتفاني
المعايير الأكاديمية الوطنية	القدرة على البحث، والإتقان النظري في علم التربية، والامتثال لمعايير الإطار الوطني للمؤهلات (KKNI)
احتياجات سوق العمل	القدرة على التواصل العملي باللغة العربية، وتصميم التعلم الإبداعي والفعال، والإتقان التكنولوجي
التطور العالمي	القدرة على التحدث باللغة العربية بمعايير دولية، والمحو الرقمي، والبحث القائم على الأدلة

ففي الجدول المشار إليه يتبيّن أن كل عنصر من عناصر مخرجات التعلّم ليس نتاجاً لهدف طرفٍ واحد، بل ثمرة تركيبٍ بين رؤى متعدّدة؛ وهو ما يبرهن عملياً أن الإستيعاب الخارجي لقيم الثقافة بيسانترين في المنهج لا يعني التغافل عن متطلبات الحداثة، بل إدماج تلك القيم في بنيةٍ منهجيةٍ تستوعب مقتضيات العصر بصورة منسجمة ومتناغمة.^{٢١}

٣. الجدل بين مثالية التقليد وواقع التنظيمات الوطنية

(أ) فهم الجدل (الديالكتيك)

يُقصد بالجدل في هذا السياق حالة التوتّر البناء بين قوتين متغايرتين متكاملتين في الوقت ذاته: مثالية قيم بيسانترين التي تُركّز على العمق الروحي، والتقاليد العلمية، والأخلاق، في مقابل واقع اللوائح الوطنية التي تُشدّد على معايير التوحيد،

^{٢١} فريق الإعداد، "كتاب منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة علوم القرآن".

والكفاءات القابلة للقياس، وملاءمة مخرجات التعليم لسوق العمل. وفي الممارسة الفعلية لا يحقق هذا الجدل في صورة صراعٍ هدام، بل كعملية تفاوض دينامية تُنتج صيغاً تركيبية جديدة؛ إذ لا يختار القسم بين "النموذج بيسانترين الخالص" أو "الحداثة الخالصة"، بل يسعى إلى بناء جسرٍ يصل بينهما.

(١) الجدل في محتوى المنهج

التحدّي يتمثّل في أن تقاليد بيسانترين تدعو إلى التعمّق في دراسة الكتب "الصفراء"، بينما تشدّد المعايير الوطنية على تنمية المهارات العملية ومنهجيات التعليم الحديثة، مع أن الإطار الزمني المحدود (ثمانية فصول دراسية) لا يسمح بتفصيلٍ كامل في الجانبين معاً. وكان الحلّ هو اعتماد "تسويةٍ مخطّطة" من خلال تكامل المحتوى؛ فالمقرّرات التي تتناول النصوص التراثية في الفقه والتفسير ما تزال قائمة، لكن حجومها أُعيد ضبطها وُجمعت بعض موادّها في وحدات تعليمية تكاملية، بحيث يمكن تخصيص حيّز زمني كافٍ لمقرّرات المنهجيات المعاصرة مثل "وسائل وتقنيات التعليم" و"تصميم التعلّم الرقمي"، دون التفريط بجوهر خبرة بيسانترين.

وقد لحّضت إحدى الأستاذات هذه الاستراتيجية بقولها: لم نحذف الكتب الصفراء من المنهج، بل جعلنا دراستها أكثر كفاءة عن طريق دمجها في مقرّرات أخرى؛ فعوضاً عن تدريس التفسير بوصفه مادةً مستقلة لفصلٍ كامل، ندمج قراءات تفسيرية موضوعية ضمن مقرّر "تعليم اللغة العربية في بيسانترين، وبذلك يظلّ الطالب متمكّناً من النص الكلاسيكي وفي الوقت نفسه يتعلّم كيف يدرّسه في سياقٍ تعليمي حديث".^{٢٢}

(٢) الجدل في طرائق التعلّم

^{٢٢} خيراني أستيوار، "نائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراءان."

التحدّي هنا أن الطريقة بيسانترين التقليدية تقوم في الغالب على التعلّم غير الرسمي دون وجود خطط دراسية دقيقة، في حين تقتضي مهنية التعليم المعاصر وجود تخطيط مضبوط، وأهداف تعلّم واضحة، وتقييم منهجي منظم. والحلّ الذي اعتمد هو المزج التكيّفي (التعلّم المدمج)؛ إذ يجمع الأساتذة بين طريقة البندونغان الكلاسيكية حيث تُقرأ نصوص من كتب مرجعية كتفسير الجلالين قراءةً جماعية وبين عناصر التعلّم الحديث، فيدوّن الطلبة معاني الألفاظ كلمةً كلمة (نمط "الغاندول")، ثم تُتبع الجلسة بنقاش تفاعلي يُسمّى التفكير النقدي، مع بقاء الأستاذ ملتزمًا بروبريك تقويم واضح وأهداف تعلّم محدّدة مسبقًا.

وقد شرحت إحدى الأستاذات الشابات، التي كانت متحفّظة في البداية، هذا التحوّل بقولها: "حين بدأت التدريس ظننت أن طريقة البندونغان عتيقة، لكن بعد نقاشات متكرّرة مع الأساتذة الكبار أدركت أن البندونغان لا تتعلّق بالتخلف عن العصر، بل ببناء علاقة إنسانية عميقة بين المعلّم والطالب؛ وعندما طبّقتها وجدت أن الطلبة يتذكّرون المادة أكثر ويشعرون بالقرب من أستاذهم، فقلنا: لسنا مضطرين للاختيار بين التقليد والحداثة، فهما قادران على السير معًا".^{٢٣}

(٣) الجدل في توجّه الخريجين

التحدّي التالي أن ثقافة بيسانترين تُعلي من شأن الخدمة الخالصة من غير تطلّع إلى رواتب عالية، بينما تفرض المهنية الحديثة وضوح المسار الوظيفي ومستوى دخلٍ تنافسي، مما يجعل الطلبة منقسمين بين من يطمح إلى أن يكون كياهي أو الأستاذة، ومن يتطلّع إلى مسارٍ وظيفي رسمي أو في القطاع الخاص. والحلّ هو الإرشاد المهني الفردي الذي يوضّح للطلبة إمكان الجمع بين التوجّهين في آنٍ واحد، وفق فلسفة "الاحتراف المهني مع الاستمرار في خدمة الأمة"؛ فالمعلّم في المدارس الرسمية يمكن أن يكون قدوةً في الأخلاق، في حين يحتاج كياهي أو

^{٢٣} خيراني أستيئا.

الأستاذة إلى تبني أساليب تعليم منظمة وقيادة مهنية. ولهذا يبني القسم شبكة خريجين تُسهم في الحفاظ على الهوية بيسانترين للخريجين في فضاءات العمل الحديثة.

٤) الجدل بين التنظيمات والخصوصية المحلية

أما التحدي فيمكن في أن اللوائح الوطنية تحدّد معيارًا لنسب الأساتذة إلى الطلبة (في حدود ٢٠-٣٠ طالبًا لكل أستاذ) ، بينما ترى ثقافة بيسانترين أن التعلّم في جماعات كبيرة أمرٌ مألوف بل ومصدرٌ للبركة. والحلّ تمثّل في اعتماد "مرونة مشروطة"؛ إذ يلتزم القسم بالمعايير الوطنية في المقرّرات التطبيقية عبر تقسيمها إلى مجموعاتٍ صغيرة، لكنه يفسح المجال في الوقت ذاته لصفوفٍ كبيرة في المحاضرات العامة أو دروس "التّقارير" وقراءة الكتب التراثية على نحوٍ جماعي. وقد لخصّ أحد الأساتذة هذا التوازن: "نحن لا نتجاهل اللوائح؛ فنحن نلتزم بنسب الأساتذة إلى الطلبة في الصفوف العملية، ولكننا في الوقت نفسه لا نرضى بالتخلّي عن قيمة التعلّم الجماعي الذي تُعتبَر له في تقاليد بيسانترين بركةٌ خاصّة؛ ولذلك نُجيز الصفوف الكبيرة في المواد الوعظية أو مجالس قراءة الكتب، بوصفها صيغةً من صيغ المرونة التي نعتمدها".^{٢٤}

الجدول ٣، ٤: الموجز (الجدلية والحلول)

الجدلية	التحديات	حلول التوفيق
محتوى المنهج	الكتب الصفراء (عميقة) مقابل المنهجيات الحديثة	دمج المحتوى؛ تقليل حصة المواد الكلاسيكية، ودمجها في وحدات متكاملة
أساليب التدريس	السروجان-باندونغان (غير رسمية) مقابل التركيز على الطالب (قابلية للقياس)	التعلم المختلط؛ باندونغان + مناقشات تفاعلية + معايير تقييم قابلة للقياس

^{٢٤} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

الجدلية	التحديات	حلول التوفيق
توجيه الخريجين	الخدمة الإخلاصية (تقليدية) مقابل الاحترافية الحديثة (مهنية)	إرشاد مهني شخصي؛ دعم شبكة الخريجين للحفاظ على هوية الزاوية
التنظيم مقابل المحلي	معيار نسبة صغيرة مقابل التعلم الجماعي	مرونة مشروطة؛ فصول صغيرة للتدريب العملي، وفصول كبيرة للإلقاء الجماعي

٤. مفتاح التوازن: الحوار المستمر والمرنة

يتبين من هذا المقطع أن تحقيق التوازن بين تراث بيسانترين ومتطلبات الاحترافية الحديثة يقوم على حوارٍ مستمر ومرنٍ مؤسسية، حيث يجمع القسم بين الأساتذة الممثلين للتقليد، وحملة مشاريع التجديد من الأساتذة الشباب، والطلبة، وجهات توظيف الخريجين لصياغة حلول مشتركة عند ظهور توترٍ قيمى، وقد أظهرت استبانات الطلبة انسجامًا مع روايات المشاركين في المقابلات من حيث شعور الغالبية بأن المنهج يجمع بين الاستجابة لمتطلبات المهنة واحترام قيمهم المعهدية، ويجد هذا المسعى دعمًا من ثقافة الحرم الجامعي وقيادته التي تشجع الابتكار التعليمي وتقدم في الوقت نفسه نموذجًا حيًا للتدوين، مما يجعل معالجة الجدل مهمةً مؤسسية شاملة تتجاوز حدود البرنامج، لتسفر في النهاية عن خريجين يقفون على قدمٍ راسخة في تراث بيسانترين وأخرى في عالم الاحترافية الحديثة، فيجمعون بين الكفاءة اللغوية والمهنية والجذور الدينية والثقافة المحلية والقدرة على الإسهام في الحياة المعاصرة دون التفريط بالهوية الروحية.

ج. تعبير القيم من خلال اختيار المقررات والمضامين المنهجية

إن إخراج القيم الثقافية بيسانترين في منهج القسم لا يتوقف عند مستوى صياغة رؤية ورسالة ومخرجات تعلم مجردة، بل يمتد إلى مستوى أكثر تجسّدًا من خلال اختيار مقررات محدّدة وتحديد مضامين دراسية تعكس التزام المؤسسة بثقافة بيسانترين؛ فالمقررات ومحتوياتها تشكّل "لغة رمزية" تتكلّم بها قيم بيسانترين مع الطلبة في صورة قابلة للقياس والتنظيم الأكاديمي. وتتناول هذه الفقرة بيان كيفية تحوّل المقررات ذات

الطابع بيسانترين إلى رموزٍ للقيم، وكيف يجري دمج المضامين المنهجية مع القيم الثقافية المحلية، إلى جانب الاستراتيجيات المعتمدة للحفاظ على حيوية تلك القيم ضمن نظام جامعي رسمي.

١. المقررات بيسانترين الخاصة بوصفها تجسيداً للقيم^{٢٥}

أ) تعريف المقررات بيسانترين الخاصة

يُقصد بالمقررات بيسانترين الخاصة في منهج القسم المقررات التي لا نجد لها من الناحية التاريخية والمعرفية والوظيفية نظيراً في قسم تعليم اللغة العربية بالجامعات الدينية التي لا تتخذ من بيسانترين أساساً هويّاتياً؛ فهي لا تُمثّل معارف أكاديمية فحسب، بل تجسّد منظومةً من القيم المترسّخة في تقاليد بيسانترين على مدى قرون. وعلى نحوٍ صريح تُدرج هذه المقررات ضمن فئة مقررات جامعية (MBKU) في إطار مبادرة التعلّم الحر وبعضها ضمن مقررات أساسية للبرنامج الدراسي (MBKP). وتشمل هذه المقررات على سبيل المثال:

(١) تحفيظ القرآن (الأساسي و المهني): يركّز على حفظ القرآن الكريم وعرض الحفظ بصورةٍ متدرّجة.

(٢) تجويد وتحسين القرآن: إتقان قراءة القرآن وفق قواعد التجويد مع تحسين جودة الأداء الصوتي

(٣) علوم القرآن: دراسة العلوم المتعلقة بفهم القرآن الكريم وتفسيره

(٤) أهل السنّة والجماعة على المنهج النّهضي: فهم الرؤية الدينية والتقاليد الاجتماعية لنهضة العلماء.

(٥) دراسات بيسانترين: التعرّف إلى تاريخ بيسانترين، ونُظُم التعلّم فيه، وتقاليد العلمة

(٦) إعراب القرآن وبلاغة القرآن: تحليل البنية النحوية والبيانية لآيات القرآن الكريم

^{٢٥} فريق الإعداد، "كتاب منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة علوم القرآن.".

(٧) فن الخط القرآني: تذوق فنون كتابة القرآن الكريم في التراث الإسلامي وتطبيقاتها الجمالية.

ب). تجسيد القيم في المقررات بيسانترين الخاصة

تُجسّد كلّ مقرر من هذه المقررات الخاصة قيمًا أساسية من قيم بيسانترين التي جرى بيانها في الفقرات السابقة:

(١) تحفيظ القرآن

إن مقرر (بمجموع ٦ ساعات معتمدة موزعة على ثلاثة فصول دراسية) ليس مقررًا عاديًا كبقية المقررات؛ فحفظ القرآن في سياق بيسانترين يُعدّ من أسمى صور العبادة، ويرتبط مباشرة بقيمة "بركة العلم". ويوضح الأستاذ المكلف بالمقرر هذه الفلسفة: "إن حفظ القرآن لا يعني مجرد تخزين النص في الذاكرة، بل هو ممارسة تعبديّة تُنمّي الانضباط والإخلاص؛ فطلبتنا لا يكتفون بضبط الألفاظ، بل يستنبطون كذلك القيم الكامنة في الآيات".^{٢٦}

ويُحدّد لكل طالب هدفٌ يتمثّل في حفظ جزءٍ واحدٍ على الأقل في كل فصل دراسي، وهو ما يُجسّد التزامًا عمليًا بقيمة البركة؛ إذ تُقيّم الحفظيات من خلال التسميع المباشر أمام الأستاذ أو لجنة متخصصة، في استحضارٍ لتقليد تسميع الحفظ على كياهي، بما يُشعر الطالب بعلاقة شخصية ومسؤولية أخلاقية، ويغدو جزءًا من قيمة الإخلاص في طلب العلم. أوضح أحد الطلبة في إحدى جلسات الحوار تجربتهم: "أثناء تسميع الحفظ نشعر كأننا في مجلس تلاوة الطلبة؛ إذ ينصت إلينا الأستاذ بخشوع، ثم يدكرنا بأهمية المحافظة على الحفظ، فنفهم أن الحفظ ليس مجرد درجة، بل استثمارٌ روحي".^{٢٧}

(٢) أسواجا النهضية

^{٢٦} نور العزيزة، "نتائج المقابلة في ١٢ فبراير في غرفة المحاضر" (وونوصوبو، ٢٠٢٦).

^{٢٧} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

يُعتبر مقرّرًا جامعيًا إلزاميًا يقدّم بصورةٍ صريحة الرؤية الدينية لحركة نخضة العلماء، وفي سياق الجامعة التي تأسست في إطار هذا التيار، يُؤدّي المقرّر وظيفة نقل قيم تنظيمٍ ذي جذورٍ عميقة في بيسانترين التقليدي في جاوة. ويمثّل المقرر اختصارًا لأهل السنّة والجماعة، بما يعكس مدرسةً كلاميةً إسلامية معتدلة؛ إذ لا يقتصر التدريس فيه على المفاهيم العقديّة، بل يتناول أيضًا أخلاقيات التوحيد، وكيفية التعاطي مع علوم الدين بروح الاحترام والتواضع. ويشرح أحد الأساتذة ذلك: "ليس المقرر مجرّد منظومة عقائدية، بل منهج حياة؛ فهي تُعلّم الوسطية، والتوازن، والعدل، والتسامح، وهذه كلها قيم بيسانترين نحرص على أن يفهمها الطلبة وأن يعيشوها في الواقع".^{٢٨}

وتبرز قيمة التعظيم في هذا المقرّر من خلال أسلوب تناول الاختلاف الفقهي والكلامي؛ فبيسانترين النهضي معروف بمبدأ "الاتفاق على جواز الاختلاف بأدب"، حيث يمكن للناس أن يتجادلوا في مسائل الفقه أو العقيدة، مع بقاء الاحترام المتبادل وعدم الطعن في نيات الآخرين؛ وبذلك يتعلّم طلبة قسم تعليم اللغة العربية ليس اللغة وحدها، بل أيضًا الأساليب القرآنية في السلوك العلمي.

(٣) دراسات بيسانترين

يتميّز المقرّر بفرادته؛ إذ يركّز بصورةٍ صريحة على دراسة بيسانترين نفسها: تاريخها، ونُظم تعليمها، ورجالها، ومصادرها العلمية، فيعمل بوصفه مرآة تمكّن الطلبة من فهم المؤسسة التي يدرسون فيها والتراث الفكري الذي يرثونه. وفي هذا المقرّر يطالع الطلبة الكتب الكلاسيكية المتداولة في بيسانترين، مثل سفينة النجاة، وتعليم المتعلّم، وغيرها، ويتعرّفون إلى تاريخ بيسانترين في إندونيسيا، ودورها في بناء الوعي الوطني، وكيف واصلت التكيّف مع تحولات العصر. ويعلّق أحد الأساتذة: "حين يدرس الطلبة مقرّر دراسات بيسانترين، فهم لا يقرأون تاريخًا أكاديميًا

^{٢٨} اشهر خليل، "تناجح مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

فحسب، بل يتعرفون إلى هويتهم بوصفهم "سانتري-أكاديميين"؛ نريد لهم أن يقدّروا هذا الإرث العلمي العظيم، ليكونوا ليس مجرد طالبي علم، بل حُمّاء ومواصلين للتقليد".^{٢٩} ومن ثمّ يشكل المقرّر تجسيداً لقيم الإخلاص والخدمة لتراث أضاء مسيرة المجتمع.

(٤) إعراب القرآن وبلاغة القرآن

يمثل هذان المقرران نموذجاً لما يُسمّى في تقاليد بيسانترين "علوم الآلة"؛ أي العلوم التي تمكّن من قراءة النصوص العربية التراثية وفهمها وتحليلها، وعلى رأسها القرآن الكريم؛ فإتقان الإعراب، أي تحليل البنية النحوية والبلاغة أي فنون البيان. يُعدّ علامة على عمقٍ منهجي في التعامل مع لغة الوحي. ووجود هذين المقررين في منهج القسم يُجسّد قيمة "بركة العلم" المتأبّية من الفهم العميق المنظم لا من مجرد الحفظ؛ إذ يوضّح أحد الأساتذة منهجية التدريس: "نُعلّمنا مقرّر إعراب القرآن أن لا تقتصر على الترجمة الحرفية للآيات، بل أن نفهم كلّ كلمة في موضعها الإعرابي، ومعناها في السياق، وتأثيرها في دلالة الآية ككل؛ وهذا هو منهج العلماء المتقدّمين في التعامل مع القرآن، منهج يقوم على الدقّة والعمق".^{٣٠}

(ج) وظيفة المقررات بيسانترين الخاصة في استيعاب القيم

من ناحية سوسيولوجيا، وفي إطار نظرية برغر ولوكمان، تؤدّي المقررات بيسانترين الخاصة وظيفة آليّة ملموسة جدّاً لعملية الاستيعاب الخارجي؛ فهي تحوّل القيم المجردة مثل البركة، والتعظيم، والإخلاص إلى خبرات تعلّم منظّمة، قابلة للقياس، ومتكرّرة، بحيث لا تبقى القيم مجرد عبارات تُذكر في نصوص الرؤية أو الشعارات، بل ممارسات تُعاش يومياً داخل العمل الأكاديمي. ويشرح أحد الأساتذة الكبار في القسم وراء اختيار هذه المقررات: "لم نضيف مقررات إسلاميّة إلى المنهج لمجرد زيادة العبء الدراسي، بل إنّ كلّ مقرّر بيسانترين خاصّ بوضع لا استيعاب ما يجعل جامعة العلوم القرآن متميّزة؛

^{٢٩} أشهر خليل.

^{٣٠} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

فنحن نؤمن بأن خريج القسم ينبغي أن يحمل "روح بيسانترين"، وهذا لن يتحقق عبر التنظير وحده، بل من خلال الممارسة المباشرة عبر هذه المقررات".^{٣١}

٢. دمج المضامين المنهجية مع القيم الثقافية المحلية

أ) بنية المنهج التي تدمج بين مضمون بيسانترين والبعد الأكاديمي يتكوّن منهج القسم من سبعة مكّونات رئيسة: مقرّرات وطنية، ومقرّرات جامعية، ومقرّرات كليّة، ومقرّرات أساسية للقسم، ومقرّرات اختيارية داخل القسم، ومقرّرات اختيارية من قسم آخر داخل الجامعة، ومقرّرات اختيارية من خارج الجامعة. ويعكس توزيع المقرّرات بين هذه المكّونات السبعة جهدًا واعيًا لدمج القيم الثقافية المحلية في البناء المنهجي العام. يتراوح إجمالي العبء الدراسي بين ١٤٤ و ١٥٠ ساعة معتمدة تُنجز في ثمانية فصول دراسية، وقد صُمّم توزيع الساعات بصورة متوازنة كمّا بحيث لا يُهمل أيّ من الأبعاد: الأكاديمي، أو الإسلامي، أو المهاري العملي؛ إذ يوضّح رئيس القسم: "لا يمكننا التضحية بأيّ جانب؛ فعلى طلبتنا أن يتقنوا اللغة العربية باحتراف لأنها مطلب سوق العمل، وفي الوقت نفسه يجب أن يمتلكوا أساسًا إسلاميًا متينًا لأنها مقتضى رؤية بيسانترين، ولذلك صغنا ميكالًا منهجيًا دقيقًا يضمن سير الجانبين في توازن".^{٣٢} ويظهر التصرّور الجدولي لتوزيع المقرّرات بحسب حمولة بيسانترين والحمولة الأكاديمية:

^{٣١} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

^{٣٢} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

جدول ٤، ٤: توزيع المقررات بحسب حمولة بيسانترين والحمولة الأكاديمية

أمثلة على المواد الدراسية	القيم الزاوية المحملة	التركيز الرئيسي	مكونات المنهج
تحفيظ القرآن، أسواجا النهضة، دراسات بيسانترين، علوم القرآن	بركة العلم، التعظيم، الإخلاص، الأخلاق القرآنية	الإسلامية و بيسانترين	مواد الجامعة
النحو، الصرف، البلاغة، إعراب القرآن، منهجية التدريس، تدريس اللغة العربية في الزوايا	العمق العلمي، الاحترافية، الانضباط	اللغوية والتربوية مع حمولة زاوية	مواد القسم الأساسية
علم التربية، علم نفس التربية، منهجية البحث	كفاءة المعلم المهنية، التفاني	التربوية العامة	مواد الكلية
إعراب القرآن، بلاغة القرآن، الخط القرآني	المرونة والتعمق في القيم	التخصص مع خيارات زاوية	مواد اختيارية داخلية
تبادل الطلاب، التدريب العملي، البحث	التكيف العالمي مع الجذور المحلية	بين التخصصات والتعلم خارج الحرم	مواد اختيارية خارجية

أن القيم الثقافية بيسانترين لا تقتصر على مكوّن المقررات الجامعية، بل تتغلغل في مختلف مكوّنات المنهج؛ فحتى المقررات التي تبدو محايدة مثل منهجية البحث أو علوم التربية يمكن ضبط محتواها ليجسّد منظور بيسانترين؛ فبحوث التربية مثلاً يمكن أن تُوجّه إلى سياقات بيسانترين، كما يمكن أن تستوعب طرائق البحث الحكمة المحلية بيسانترين بوصفها معطًى نوعياً يُحلّل علمياً.

ب) تكامل المحتوى من خلال الموضوع والسياق المحلي

إن تكامل محتوى المقررات الدراسية مع القيم الثقافية المحلية لا يحدث فقط في مستوى اختيار المقررات، بل كذلك في مستوى المحتوى داخل كل مقرر دراسي. وهذا يعني أنّ المقرر الدراسي قد يحمل الاسم نفسه كما في الجامعات الأخرى، إلا أنّ المحتوى والمقاربة قد يختلفان لأنه تم تكييفهما مع سياق بيسانترين.

١) تعليم اللغة العربية المبني على النصوص التراثية

في مقررات المهارات اللغوية، لا يتركز التدريس على التواصل المعاصر فحسب، بل يحافظ أيضاً على التعليم المبني على النصوص التراثية. فعلى سبيل المثال، في مقرر مهارة القراءة، لا يقتصر الأمر على قراءة الطلبة للمقالات الإخبارية العربية المعاصرة، بل يقرؤون أيضاً نصوصاً من الكتب التراثية أو آيات من القرآن الكريم. وقد أوضحت إحدى الأستاذات: "نحن نريد من طلبتنا أن يكونوا قادرين على قراءة الأخبار العربية اليوم، وفي الوقت نفسه قادرين على قراءة كتاب إحياء علوم الدين أو الموطأ لمالك الذي كُتب قبل قرون. إنّ القدرة على القراءة عبر الأزمنة لا تُكتسب إلا إذا تدربوا على كليهما منذ البداية".^{٣٣} وبهذه الطريقة، تُحافظ قيمة "عمق العلم" في بيسانترين، التي تُعلي من شأن التمكن من المصادر التراثية، ضمن سياق العملية التعليمية الحديثة.

٢) محتوى "تعليم اللغة العربية في بيسانترين" بوصفه مقررًا دراسيًا

يملك قسم تعليم اللغة العربية مقررًا خاصًا يحمل عنوان "تعليم اللغة العربية في بيسانترين يُعدّ مميزًا. فهذا المقرر لا يقتصر على تعليم منهجية تدريس اللغة العربية، بل يبيّن كذلك الكيفية التي يمتاز بها سياق بيسانترين بخصوصيته. في هذا المقرر، يتعلّم الطلبة كيف يرتبط تعليم اللغة العربية في بيسانترين مباشرةً بحفظ القرآن الكريم، ودراسة الكتب "الصفراء"، ونقل القيم الدينية. كما يدرسون كيف أنّ

^{٣٣} العزيزة، "نتائج المقابلة في ١٢ فبراير في غرفة المحاضر".

المتعلمين في بيسانترين يتلقون اللغة العربية لا من أجل "التواصل" أساسًا، بل من أجل فهم النصوص الدينية وأداء العبادات. ويقول أحد الأساتذة: "إنّ منهجية تعليم اللغة العربية في بيسانترين تختلف عن المدارس العامة. ففي بيسانترين تُستخدم اللغة العربية أداة لفهم القرآن الكريم والكتب، لا لمجرد التواصل الاجتماعي. يجب على طلبتنا أن يدركوا اختلاف السياق هذا حتى يكونوا معلمين حسّاسين تجاه البيئة التي يعملون فيها".^{٣٤}

إنّ محتوى هذا المقرر نفسه يمثّل تجسيدًا لتكامل قيم ثقافة بيسانترين؛ فهو يبيّن للطلبة أنّ أساليب بيسانترين في تدريس اللغة العربية أساليب مشروعة وذات قيمة في السياق الأكاديمي الرسمي.

٣) محتوى التفسير والحديث المبني على تقاليد بيسانترين

تستخدم المقررات المرتبطة بفهم القرآن الكريم والحديث النبوي في كثير من الأحيان كتبًا تراثية شائعة في بيسانترين، مثل تفسير الجلالين، والأربعين النووية، والكتب التراثية الأخرى في الشروح. ويشرح الأساتذة المنهجية المتبعة: "نحن لا ندرّس التفسير اعتمادًا على الكتب الحديثة فقط، بل نفتح كتاب التفسير التراثي معًا في الصف؛ فيتعلّم الطلبة قراءة النصوص الخالية من الحركات، وتدوين الشروح على هوامش النص، ثم مناقشة التفسير. إنّ هذه العملية هي العملية نفسها التي تُمارَس في بيسانترين منذ قرون".^{٣٥} وبذلك يتكامل محتوى التفسير مع أساليب التعلّم في بيسانترين؛ فالمضمون (محتوى التفسير) والمنهج (طريقة القراءة والمناقشة) كلاهما يعكسان قيم بيسانترين.

^{٣٤} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

^{٣٥} اشهر خليل، "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

ج) تأثير تكامل المحتوى في تعلّم الطلبة

إنّ تكامل محتوى المقررات الدراسية مع القيم الثقافية المحلية له أثر بارز في تجربة تعلّم الطلبة. فالطلبة القادمون من خلفية بيسانترين يشعرون بأن دراستهم في الجامعة امتداد طبيعي لتعلّمهم في بيسانترين، وليست انقطاعاً عنه أو استبدالاً له. وهم يستشعرون استمرارية الثقافة، إذ تبقى "روح بيسانترين" حاضرة في التعليم الرسمي. قال أحد الطلبة في جلسة المناقشة المركزة: "أنا من بيسانترين سلفي تقليدي تماماً. في بداية دراستي الجامعية كنت أخشى أن تحتفي ثقافة بيسانترين، لكن عندما حضرتُ دروس التفسير وعقيدة أهل السنة والجماعة، شعرت كأنني ما زلت في بيسانترين؛ طريقة التدريس هي نفسها، والمراجع هي نفسها، والقيم كذلك هي نفسها، غير أنني الآن أدرس أيضاً الجوانب البيداغوجية واللغوية الحديثة. لذلك لم أفقد هويتي، بل أضفت إليها كفاءات جديدة".^{٣٦} ومن ناحية أخرى، يحصل الطلبة الذين لا خلفية لهم في بيسانترين على فرصة للتعرف إلى التقليد الفكري الإسلامي بصيغة تختلف عمّا ألفوه من قبل. وتثري خبرة التعلّم بالمحتوى المتكامل هذا فهمهم لتعدد أساليب التفكير داخل الإسلام.

٣. استراتيجيات تكيف قيم بيسانترين في النظام الأكاديمي الرسمي

إنّ إخراج قيم بيسانترين إلى حيّز المنهج الدراسي الرسمي ليس عملية يسيرة. فهناك تحديات ومقاومات متعدّدة يجب التفاوض معها. وتعرض هذه الفقرة الاستراتيجيات التي يطبّقها القسم للتكيف مع النظام الأكاديمي الرسمي مع الاستمرار في الحفاظ على قيم بيسانترين.

أ) استراتيجية المؤسسة وإعادة الهيكلة

التحدي: يتّسم بيسانترين بطابع غير رسمي؛ فلا توجد فيه مناهج مكتوبة صارمة، ولا جداول منتظمة، ولا آليات تقييم رسمية. أما الحل: فتُعاد هيكلة قيم

^{٣٦} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

بيسانترين دون المساس بجوهرها. فحفظ القرآن الكريم الذي كان يتم بصورة مستمرة وغير رسمية، أُعيد تنظيمه في القسم في إطار بنية رسمية تتضمن أهدافاً محددة لكل فصل دراسي، وجلسات تسميع مجدولة، وتقييماً يدخل ضمن نظام الساعات المعتمدة. وبالمثل جرى تنظيم جلسات "باندونغان" في صورة لقاءات صفية منتظمة لها خطة فصل دراسي ومخرجات تعلّم واضحة.

ويشرح أحد الأساتذة ذلك: "نحن لا نقول إن طريقة بيسانترين خاطئة، بل نرى أنّ قيم بيسانترين قيمة للغاية، ولذلك نعيد "تغليفيها" في قالب أكاديمي لكي تتمكن هذه القيم من الاستمرار بل والتعزّز من خلال نظام أكثر تنظيمًا".^{٣٧}

ب) استراتيجية دمج المحتوى بدل الإلغاء

التحدي: محدودية الوقت؛ فبرنامج البكالوريوس لا يتجاوز أربع سنوات، في حين يتطلّب بيسانترين التقليدي سنوات طويلة لإتقان كتاب واحد. أما الحل: فبدل إلغاء المقررات التراثية، يُدمج محتواها في مقررات أخرى أكثر عمومية. فمثلاً، جرى تقليص الحيز الزمني لمقرر "الفقه المقارن" مع الإبقاء على المحتوى الجوهري المتعلق باختلافات الآراء الفقهية من خلال دمجها في مقرر "أهل السنة والجماعة النهضي".

ويشرح رئيس القسم: "نحن لم نقلل من حصة مقرر الفقه المقارن لأنه غير مهم، بل على العكس هو مهم جداً، غير أنّ المحتوى المهم يمكن تدريسه بصورة أكثر كفاءة من خلال دمجها في مقرر أهل السنة والجماعة النهضي القائم أصلاً. وبهذه الطريقة يظلّ الطلبة يتعلّمون عن اختلاف الآراء الفقهية ولكن بطريقة توفّر الوقت".^{٣٨}

^{٣٧} أشهر خليل، "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

^{٣٨} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

ج) استراتيجية فريق التدريس المتنوع (التدريس الجماعي)

التحدي: الأساتذة الأكاديميون البحث لا يلمّون بخصوصيات بيسانترين، وأساتذة بيسانترين البحث لا يحيطون تمامًا بالمعايير الأكاديمية الحديثة. أما الحل: فهو اعتماد التدريس الجماعي عبر تعاون أساتذة بيسانترين (الكياي/الأساتذة التقليديون) مع الأساتذة الشباب خريجي الجامعات الحديثة. ففي مقرر التفسير مثلاً، يقوم الكياهي بقراءة النص التراثي وشرحه، بينما يضيف الأستاذ الشاب التحليل الحديث. وبهذه الكيفية تُنقل قيم بيسانترين بواسطة من يدركها عميقاً، مع الاستمرار في الوفاء بالمعايير الأكاديمية. وتوضح أستاذة شابة: "في البداية لم أكن واثقة من كيفية التدريس مع كياهي تقليدي، لكن بعد التعاون أدركت أنه لا يرفض الحداثة، بل يريد فقط أن يضمن بقاء النصوص التراثية محل احترام وفهم عميق. وبهذا يحصل الطلبة على أفضل ما في العالمين".^{٣٩}

د) استراتيجية البرامج الخاصة خارج المنهج الرسمي

التحدي: لا يمكن دمج جميع قيم بيسانترين في المقررات الرسمية؛ فبعض الأبعاد تتطلب خبرة مباشرة ومعايشة كاملة. أما الحل: فاعتماد برامج خاصة غير معتمدة أكاديمياً لنقل قيم بيسانترين، من بينها:

- ١) برنامج: Quranic Boarding School (QBS) وهو برنامج إلزامي في السنة الأولى يتضمن أنشطة مكثفة مثل تلاوة القرآن، والحفظ، ودراسة الكتب الصغرى، والصلاة الجماعية، وترسيخ أخلاق المتعلم في بيسانترين.
- ٢) دروس الكتب المنتظمة: وهي دروس أسبوعية في كتب التراث مع أساتذة بيسانترين المحليين.

- ٣) المحاضرة مع مجلس القراءة: (Kuliah Plus Ngaji) حيث تُدمج المحاضرات الجامعية مع جلسات القراءة في السكن أو في مسجد الحرم الجامعي.

^{٣٩} خيراني أستيوار، "نائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القرآن.".

٤) الخطابة والمحاضرة: وهي تدريبات على الخطابة والعرض العلمي باللغة العربية. ويشرح أحد الطلبة أهمية هذه البرامج: "لو اقتصرنا على التعلّم في الصفوف فقط لبقيت قيم بيسانترين نظرية فحسب، لكن عندما نشارك في برنامج QBS ودروس الكتب المنتظمة نعيش فعليًا داخل تلك الثقافة؛ نتعلّم الانضباط والإخلاص والأخلاق من خلال الخبرة المباشرة".^{٤٠}

هـ) استراتيجية التقييم والتغذية الراجعة المستمرة

التحدي: عملية التكيّف معقّدة، وهناك خطر ضياع قيم بيسانترين في الترجمة. أما الحلّ: فهو اعتماد تقييم مستمر من خلال:

- ١) اجتماعات منتظمة لفريق المنهج وضمان الجودة.
- ٢) جلسات مناقشة مركّزة مع الطلبة.
- ٣) مقابلات مع الخريجين.
- ٤) حوارات مع الأساتذة ومشرفي بيسانترين.

وتُستخدم نتائج التقييم لإجراء التعديلات اللازمة في المنهج. فمثلاً، إذا لوحظ أنّ قيمة "التسامح" (التسامح) في إطار عقيدة "أسواجا" لم تترسّخ بالقدر الكافي، يعمد القسم إلى زيادة مساحة النقاش أو إضافة أنشطة عملية لتعزيز هذه القيمة.

جدول ٥، ٤: استراتيجيات قيم بيسانترين في المنهج الجامعي: التحديات والحلول

الاستراتيجية	التحدي	الحل
الرسمية والتنظيم	الزاوية غير الرسمية مقابل الأكاديمية الرسمية	هيكل رسمي للحفظ، باندونغان، التقييم
دمج المحتوى	قصر الوقت في ٤ سنوات	دمج المحتوى الكلاسيكي في المواد العامة، لا حذفه

^{٤٠} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

الاستراتيجية	التحدي	الحل
التدريس الجماعي	أساتذة بيسانترين مقابل الأكاديميين	التعاون؛ بيسانترين+أكاديمي في مادة واحدة
البرامج الخاصة	قيم الزاوية تحتاج غمراً	نظام القرآن البسيط (QBS)، دراسات دورية، محاضرات مع نجي، الخطابة
التقييم المستمر	خطر فقدان القيم بسبب الوقت	اجتماعات المنهج، مناقشات جماعية للطلاب، استطلاعات الخريجين

د. المقاومة والتفاوض والتسوية في عملية الاستيعاب الخارجي إلى المجال العام

إنّ إخراج قيم ثقافة بيسانترين إلى داخل النظام الأكاديمي الرسمي ليس عملية خطية أو سلسلة تمامًا. بل واجه القسم في مساره أنواعًا متعددة من العوائق، والمقاومات، وتوتر القيم بين تقاليد بيسانترين المحلية ومتطلبات تحديث التعليم العالي على المستوى الوطني. ومع ذلك، لا تؤدي هذه العوائق دائمًا إلى نتائج سلبية؛ بل على العكس، من خلال الحوار بين-ثقافي وآليات التسوية الدقيقة، استطاع القسم أن يطور نموذجًا "تكيفيًا-تحويليًا" يتيح لقيم بيسانترين أن تبقى حيّة وذات صلة داخل النظام الأكاديمي المعاصر.

١. العوائق في عملية الاستيعاب الخارجي للقيم

أ) العوائق المفهومية والإبستمولوجية

يستند بيسانترين التقليدي إلى نموذج تعلّم شمولي وروحي؛ فطلب العلم ليس مجرد نشاط عقلي، بل هو شكل من أشكال العبادة. وقد أوضحت إحدى الأستاذات ذلك: "في تقاليد بيسانترين، حفظ القرآن أو دراسة الكتب ليس مجرد ملء العقل بالمعلومات، بل هو شكل من أشكال الاتصال الروحي بسلسلة العلماء في الماضي، وهناك بُعد من البركة لا يمكن قياسه بالأرقام".^{٤١}

^{٤١} العزيزة، "نتائج المقابلة في ١٢ فبراير في غرفة المحاضر".

في المقابل، يركّز النظام الأكاديمي الرسمي على نواتج التعلّم القابلة للقياس وعلى مخرجات تعليمية يمكن التحقق منها. فالمعيار الوطني للتعليم العالي يفرض على كل قسم أن يصوغ مخرجات تعلم للخريجين تكون محددة وقابلة للقياس. يصبح هذا العائق واضحاً عندما يتبنى القسم إطار "ك ك ن إ" والنظام القائم على نواتج التعلّم؛ إذ يخشى بعض الأطراف في بيئة بيسانترين أن يؤدي التركيز المفرط على المخرجات القابلة للقياس إلى التضحية بالقيم الروحية. وقد عبّر أحد مشرفي المعهد الجامعي عن ذلك: "إذا كان كل شيء يجب أن يُقاس بالأرقام والروبوت، ألا يبقى مكان لقيمة الإخلاص وبركة العلم؟ لم يحتاج طلبة العلم في الماضي إلى CPL مكتوب، ومع ذلك خرجوا علماء كباراً، أما الآن فأصبحنا إداريين أكثر من اللازم".^{٤٢}

وتتمثل عقبة ملموسة أخرى في كيفية قياس قيم بيسانترين مثل الإخلاص، والتعظيم، وبركة العلم ضمن نظام التقويم الأكاديمي الرسمي؛ فالجوانب الوجدانية والروحية أصعب بكثير في القياس الموضوعي مقارنة بالجوانب المعرفية. وقد أوضح رئيس القسم ذلك: "نحن نريد أن تبقى قيمة البركة والإخلاص متجذّرة في نفوس الطلبة، لكن كيف نقيسها ضمن نظام الساعات المعتمدة؟ وإذا لم تُحتسب في الساعات، فهل يعني ذلك أنها غير مهمة؟".^{٤٣}

وقد عالج القسم هذه الإشكالية من خلال إدراج تقويم خاص للمواقف (البعد الوجداني) داخل مجال التقويم الأكاديمي، مثل مكّونات لسلوك الإخلاص والانضباط، و"المشاركة الفاعلة وفق أدب الطالب في بيسانترين، والتواضع والبساطة في العرض العلمي. وعلى الرغم من أنّ تقويم المواقف أكثر ذاتية وأصعب في التقييس الموحد، فإن هذه الخطوة تعكس اعترافاً رسمياً بأن قيم بيسانترين تشكّل جزءاً لا يتجزأ من عملية التقييم الأكاديمي.

^{٤٢} أشهر خليل، "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

^{٤٣} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

ب) العوائق البنيوية والتنظيمية

تتمثل أبرز العوائق البنيوية في اللوائح الحكومية ذات الطابع الموحد التي لا تراعي خصوصية المؤسسات القائمة على نظام بيسانترين. فمثلاً، يحدّد المعيار الوطني نسبة محددة بين عدد المدرسين والطلبة في المقررات العملية مثل ١٥:١ أو ٢٠:١، في حين تقوم تقاليد بيسانترين على التعلّم الجماعي في حلقة تحوي عشرات الطلبة في مجلس واحد. وقد عبّر أحد الأساتذة الكبار عن هذا الإشكال: "المعيار الوطني يقرّر أن تكون حصص العملي صغيرة، وهذا مهم لضمان الجودة، لكننا في الوقت نفسه نريد استمرار نموذج "باندونغان" الذي يضم عددًا كبيرًا من الطلبة. فكيف يمكننا التوفيق بين الأمرين من غير مخالفة اللوائح؟".^{٤٤}

أما الحلّ الذي تم اعتماده فهو تسوية براغماتية؛ إذ تُقسّم المقررات التي تحتاج إلى متابعة دقيقة وممارسة فردية مثل "التدريس المصغّر" إلى شعب صغيرة بما يوافق المعايير الرسمية، في حين يُسمح باجتماع أعداد كبيرة من الطلبة في المقررات التي تقوم على دراسة الكتب التراثية أو في المجالس العلمية العامة. وتبرز عائقة أخرى في محدودية زمن الدراسة؛ فبرنامج الإجازة لا يتجاوز ثمانية فصول دراسية بعبء قدره ١٤٤-١٥٠ ساعة معتمدة، بينما يُطالب الطلبة بإتقان العربية الكلاسيكية والحديثة، ومقررات تربوية، ومقررات إسلامية، إلى جانب أنشطة لا صفّية. يعبر أحد الطلبة: "علينا أن نحفظ من القرآن جزءًا واحدًا على الأقل في كل فصل، وندرس نظريات التربية، ونطالع الكتب التراثية، ونمارس التدريس في الوقت نفسه. أحيانًا نشعر كأننا نطارِد الزمن، فلا نستطيع التعمّق في أي مجال بقدر كافٍ".^{٤٥}

هذا الوضع يخلق معضلة حقيقية: فإذا انصبّ التركيز على تعميق الجوانب التراثية وفق نمط بيسانترين، تراجع الطلبة في الكفاءات التربوية الحديثة، وإذا تم التركيز على الكفاءة المهنية المعاصرة، خيف على بيسانترين أن تبتهت أو تتلاشى.

^{٤٤} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

^{٤٥} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

ج) العوائق المتعلقة بالموارد والبنية التحتية

من العوائق العملية البارزة مسألة توافر أعضاء هيئة التدريس الذين يجمعون بين خلفية بيسانترين وبين تأهيل أكاديمي عالٍ. فكثير من أساتذة بيسانترين لا يحملون شهادات ماجستير أو دكتوراه رسمية رغم عمق معارفهم، في حين قد لا يدرك بعض الحاصلين على الدكتوراه من جامعات غير بيسانترين دقائق الثقافة بيسانترين . يوضح رئيس القسم: "الأساتذة القادمون من بيسانترين كثيرًا ما لا يملكون شهادات ماجستير أو دكتوراة، مع أن رصيدهم العلمي عميق، بينما الأساتذة الحاصلون على الدكتوراه من جامعات خارج بيسانترين قد لا يفهمون جيدًا خصوصيات ثقافة بيسانترين. إنَّ استقطاب وتطوير الأستاذ النموذجي يتطلَّب وقتًا واستثمارًا كبيرًا".^{٤٦}

أما الحلّ المتَّبَع فيتمثَّل في القسم لتنمية الكفاءات من الداخل؛ إذ يُدعَم أساتذة بيسانترين لمواصلة دراستهم الرسمية، وفي الوقت نفسه يُدرَّب الأساتذة الأكاديميون الشباب على فهم تقاليد بيسانترين عبر آلية الإرشاد العلمي مع الأساتذة الكبار. كما أنَّ دمج الأساليب التقليدية مع تقنيات التعليم الحديثة يقتضي بنية تحتية ملائمة. وتذكر إحدى المشاركات: "نحن نرغب في دمج التكنولوجيا في التدريس، كاستخدام تطبيقات المعاجم الرقمية أو منصات التعليم الإلكتروني لتدريب مهارات العربية، لكن مختبر اللغة عندنا محدود، وميزانية صيانة الأجهزة لا تكفي".^{٤٧}

د) العوائق الثقافية والمقاومة التقليدية

يوجد بعض الأطراف، خصوصًا بين مشرفي بيسانترين والأساتذة الكبار، ممن يخشون أن تؤدي المواءمة مع النظام الأكاديمي الرسمي إلى "تغريب" مفرط. فعندما يعتمد القسم تقنيات تعليمية حديثة أو يشجّع الطلبة على التفكير النقدي، تبرز

^{٤٦} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

^{٤٧} خيراني أستينا، "نتائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراءان."

تساؤلات من قبيل: "إذا شُجّع الطلبة على النقد والمناقشة، ألا يضيع بذلك معنى التعظيم للمعلم؟ وإذا اعتمدنا كليًا على التكنولوجيا وقلل الاعتماد على قراءة الكتب، فكيف ستستمر تقاليد بيسانترين".^{٤٨}

ثم إنّ ليس كل طلبة القسم من خلفية بيسانترين، لذا قد تبدو لهم ثقافة بيسانترين الصارمة، مثل إلزامية السكن في المهجع أو الانضباط في صلاة الجماعة، أمرًا غريبًا. يحكي أحد الطلبة غير المتخرجين من بيسانترين تجربته: "عندما التحقت أول مرة، لم أكن مستعدًا لنظام السكن المنظم جدًّا؛ في البيت كنت أستطيع الاستيقاظ في الخامسة، أما هنا فعليّ أن أكون جاهزًا لصلاة الفجر في الرابعة والنصف. كان انضباط بيسانترين ثقيلًا عليّ في البداية".^{٤٩}

٢. الحوار بين الثقافات آلية للتسوية

في مواجهة هذه العوائق المتنوعة، لم يختَر القسم طريق القمع أو التجاهل، بل اعتمد آلية الحوار بين الثقافات بوصفها وسيلة رئيسة للوصول إلى حلول وسط.

أ) عملية الحوار والمشاورة الداخلية

تتمثل أولى آليات الحوار في عمل فريق تطوير المنهج ووحدة ضمان الجودة، حيث يعقدان اجتماعات منتظمة لا تقل عن مرة واحدة في كل فصل دراسي. يشرح رئيس القسم: "في اجتماعات فريق المنهج نتحاور بصراحة؛ فبعض الزملاء يقول: لا تُكثِّروا من التكنولوجيا، تمسكوا بالتقليدي، وآخرون يقولون: يجب أن نكون مبتكرين حتى يكون الطلبة مستعدين لسوق العمل. نستمع إلى جميع الأصوات ثم نبحث عن نقطة التقاء، والنتيجة غالبًا هي حلّ وسط؛ مثل الإبقاء على تدريس الكتب التراثية، مع إضافة تدريب على المهارات الرقمية".^{٥٠}

^{٤٨} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

^{٤٩} مناقشة مجموعة التركيز.

^{٥٠} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

كما يشمل الحوار الأطراف الخارجية، وعلى رأسهم مشرفو بيسانترين المحيطة بالجامعة. فعند مراجعة المنهج، ينظّم القسم ورش عمل خاصة يُدعى إليها مشرفو بيسانترين لشرح مبررات التعديل والبحث عن حلول مشتركة. يروي أحدهم تجربته: "في البداية كنت أخشى أن يفقد القسم طابعه بيسانترين، لكن بعد الحوار مع فريق القسم فهمت أن طلبة القسم سيصبحون معلمين عصريين وهم في الوقت نفسه متجذرون في تقاليد بيسانترين؛ فليست خسارة، بل تطور. عندها أصبحت مؤيدًا لتلك التغييرات".^{٥١} ويُشرك القسم الطلبة كذلك من خلال جلسات المناقشة البؤرية المنتظمة واستبيانات قياس الرضا، وقد أفرزت هذه التعليقات رؤى مهمّة؛ مثل تأكيد الطلبة على فاعلية برنامج QBS في السنة الأولى، ما دفع إلى استمراره وتعزيزه، وفي المقابل، حين عبّر بعضهم عن ثقل عبء الحفظ المتزامن مع فترات الامتحان، استجاب القسم بإجراء تعديلات مناسبة في الجدول ومتطلبات الحفظ.

ب) استراتيجية التفاوض والتسوية

بدل إقصاء المقررات التراثية لصالح المقررات الحديثة، يعتمد القسم استراتيجية الدمج، أي صهر محتوى عدد من المقررات التقليدية في إطار مقررات حديثة أكثر كفاءة. فمثلاً، لم يُلغَ مقرر "الفقه المقارن" ذي الطابع التقليدي، بل دُمج محتواه في مقرر "أهل السنة والجماعة النهضة"، مما يتيح للطلبة الاستمرار في دراسة اختلافات الآراء الفقهية وأساليب التعايش معها بروح التسامح، ولكن ضمن إطار زمني أكثر كفاءة. يوضح رئيس القسم ذلك: "نحن لا نقول إن المقررات القديمة غير مهمة، بل كلها مهمة، غير أن طريقة عرضها يمكن تحسينها؛ فالعبرة أن تبقى قيم بيسانترين مُدرّسة، ولكن في قالب أكثر كفاءة وملاءمة".^{٥٢}

وفي ميدان طرق التدريس، يطبق البرنامج نموذج "التعلم المدمج" الذي يجمع بين أساليب بيسانترين التقليدية (سوروغان، باندونغان، الحفظ) وبين الأساليب

^{٥١} الأشعري، "نتائج المقابلة مع مدير مؤسسة الأشعرية في قاعة اجتماعات مؤسسة الأشعرية في ١٢ مايو ٢٠٢٥".

^{٥٢} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم".

الحديثة (الحوار التفاعلي، العروض الشفوية، التعلم القائم على المشاريع، واستخدام التكنولوجيا). ففي مقرر "تفسير القرآن الكريم" مثلاً، يقرأ الأستاذ في الجزء الأول من الحصة نص التفسير الكلاسيكي بطريقة البندونجان بينما يصغي الطلبة، ويدونون، ويستخرجون المعاني من هوامش الكتب. ثم في الجزء الثاني، يُقسّم الطلبة إلى مجموعات لمناقشة سياق الآيات في قضايا اجتماعية معاصرة أو إعداد عروض حول راهنية التفسير؛ وبذلك تُصان القيمة التقليدية مع تنمية التفكير النقدي.

أما في نظام التقويم، فيتبنّى القسم مقارنة شمولية تستوعب مختلف أبعاد التعلم. فمثلاً في مقياس تقييم أي مقرر، تُوزّع الدرجات على مكّونات:

- (١) البعد المعرفي (فهم المادة، التحليل): ٤٠٪
- (٢) البعد المهاري الحركي (الكفاءات العملية): ٣٠٪
- (٣) البعد الوجداني (السلوك، الشخصية، الإخلاص): ٣٠٪

وبهذه المقاربة، تنال الأبعاد الروحية وقيم بيسانترين وزناً معتبراً. يوضح أحد الأساتذة: "نريد من الطلبة أن يدركوا أن قيمة البركة، والإخلاص، والأخلاق، قيم أساسية تدخل في التقييم؛ فليس المطلوب حفظ النظريات فقط، بل إظهار السلوك السليم. الطالب الذي يحفظ كل النظريات ولكنه متعجرف لن يحصل على درجة عالية في برنامجنا".^{٥٣}

ولمواجهة ضغوط اللوائح الحكومية الصارمة، يعتمد القسم استراتيجية "المرونة ضمن إطار المعيار"، أي الالتزام شكلياً بالتنظيمات الرسمية مع ممارسة قدر من المرونة في التطبيق بما يسمح باحتضان تقاليد بيسانترين. يقول رئيس البرنامج: "نحن نلتزم باللوائح؛ لدينا خطط دراسية، ومخرجات تعلم، ونظام تقييم واضح، ولكن في التطبيق نُبقي مساحة من المرونة؛ فإذا مال الطلبة إلى تعميق موضوع

^{٥٣} أسيب سوناركو.

معين بدل الإسراع في إنهاء المادة، لا نمنعهم، ما دام جميع مخرجات التعلم ستتحقق في النهاية. هذه طريقتنا في احترام عملية التعلم العميق على طريقة بيسانترين".^{٥٤}

٣. نتيجة التسوية: نموذج تكييفي-تحويلي والاعتراف بأنشطة بيسانترين

أ) النموذج التكييفي-التحويلي

من خلال سلسلة من عمليات الحوار والتفاوض والتسوية، طور القسم ما يمكن تسميته نموذجًا تكييفيًا-تحويليًا.

١) التكيف مع تطورات العصر

هذا النموذج لا يتجمد عند تقاليد بيسانترين الخالصة، بل يفتح على التكيف مع تطورات العصر، والأنظمة الوطنية، واحتياجات سوق العمل. فعندما تظهر سياسات جديدة مثل MBKM و KKNi، لا يرفضها القسم، بل يبحث عن سبل إدماجها مع الاستمرار في الحفاظ على القيم المحلية. يوضح أحد الأساتذة: "لسنا بيسانترين سلفيًا يرفض كل جديد؛ إنّ الجامعة عصرية تخضع لمعايير الاعتماد الوطني، لذا يجب أن نكون متكيفين، غير أنّ التكيف لا يعني نسيان الجذور، بل هو تكيف يحافظ على تقاليد بيسانترين".^{٥٥}

ومن أمثلة هذا التكيف تطبيق سياسة MBKM، حيث يستثمر القسم هذه السياسة بوصفها فرصة؛ فيمكن للطلبة القيام بتدريب مهني في بيسانترين أخرى، أو تنفيذ مشاريع إنسانية في شكل أنشطة دعوية، أو المشاركة في برامج التبادل الطلابي مع جامعات أخرى، وكلها تُصمّم بما يضمن استمرار دعم قيم بيسانترين واللغة العربية.

^{٥٤} أسيب سوناركو.

^{٥٥} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

٢) التحويل في الهدف النهائي

وعلى الرغم من طابعه التكتيقي، يحتفظ هذا النموذج باتجاه تحويلي واضح، أي السعي إلى إحداث تحول اجتماعي من خلال نفع الخريجين للمجتمع. يصرّح رئيس القسم: "الكفاءة مهمة، لكنها بلا معنى إن لم تُسخّر لخدمة المجتمع؛ رؤيتنا أن يكون خريجونا تحويليين، يدخلون المجتمع فيحدثون تغييرًا إيجابيًا في مجالات التعليم والدين والأخلاق، وهذا من قيم بيسانترين التي لا يجوز التفريط فيها".^{٥٦} وعليه، فإنّ التكيّف الذي يمارسه البرنامج ليس تكيّفًا سلبيًا أو استسلاميًا، بل هو تكيّف موجّه نحو رؤية تحويليّة واضحة المعالم.

ب) الاعتراف بأنشطة بيسانترين ضمن النظام الأكاديمي الرسمي

تتمثّل ثمرة التسوية الأبرز في الاعتراف الرسمي بأنشطة بيسانترين باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من النظام الأكاديمي.

١) الاعتراف عبر نظام الساعات المعتمدة والقيمة الأكاديمية

في السابق كانت أنشطة بيسانترين مثل حفظ القرآن أو مجالس قراءة الكتب الصفراء تُعدّ "الأنشطة اللا منهجية"، أما نتيجة التفاوض فهي الإقرار رسميًا بأن لهذه الأنشطة قيمة أكاديمية يمكن احتسابها ضمن الساعات المعتمدة. فعلى سبيل المثال، أن برنامج ق ب س في السنة الأولى بات معترفًا به كمقرر مسجّل وإن لم يمنح ساعات معتمدة، وأن حفظ القرآن أصبح مقررًا رسميًا باسم "تحفيظ القرآن" مخصّصًا له عدد محدّد من الساعات ووزنٌ في التقدير، كما أُدمجت مجالس دراسة الكتب الصفراء ضمن مقرراتٍ رسمية تحظى بالاعتراف الأكاديمي.

يشرح أحد الأساتذة أهمية هذا الاعتراف: "من خلال الاعتراف الأكاديمي بأنشطة بيسانترين، نبعث رسالة مفادها أن قيم بيسانترين لا تقل أهمية عن نظريات

^{٥٦} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

اللسانيات أو مناهج التعليم؛ فالطلبة يدركون أن ما يقومون به في السكن أو في حلقات الدرس هو جزء من دراستهم، وليس نشاطاً هامشياً خارجها".^{٥٧}

٢) الاعتراف عبر ملامح الخريج ومخرجات التعلم

يتجلى الاعتراف بأنشطة بيسانترين أيضاً في مخرجات التعلم للخريجين الرسمية؛ إذ ينصّ ملف خريج القسم صراحةً على أن الخريج يجب أن يتقن اللغة العربية أكاديمياً، ويملك قدرة تدريس حديثة مراعية للسياق، ويتصف بالأخلاق والإخلاص المستمدة من ثقافة بيسانترين، ويلتزم بخدمة المجتمع بوصفها كفاءة اجتماعية-روحية راسخة.

٣) الاعتراف عبر البرامج والأنشطة الرسمية

ويظهر الاعتراف بأبلغ صورة في مؤسسة برامج بيسانترين ضمن البنية الأكاديمية؛ إذ أصبح برنامج ق ب س برنامجاً رسمياً بميزانية مخصصة من التمويل التشغيلي، وصارت دروس الكتب الصفراء نشاطاً رسمياً يشرف عليه القسم، مع إشراك أساتذة بيسانترين بوصفهم مدرّسين معترفاً بهم. وتعكس هذه النقلة في الوضعية أنّ ثقافة بيسانترين ليست مجرد تراث حنين إلى الماضي، بل عنصر جوهري في النموذج التربوي الذي يتبنّاه القسم.

ج) الآثار العملية للتسوية

١) محتوى منهجي متوازن

أدّت التسوية في جانب المحتوى إلى توزيع متوازن للمقررات؛ حيث تحتل المقررات الإسلامية الرسالية ذات الطابع بيسانترين نحو ٢٠-٢٥٪ من إجمالي الساعات المعتمدة، ومقررات اللسانيات العربية ٣٥-٤٠٪، والمقررات التربوية ٢٠-٢٥٪، بينما تشكّل المقررات العامة ١٥-٢٠٪، بما يعكس عدم إهمال أي بُعد من الأبعاد.

^{٥٧} اشهر خليل، "تناجح مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

٢) طرق تدريس هجينة

أفضت التسوية في جانب المنهجية إلى اعتماد مقاربة «هجينة» تجمع بين أساليب بيسانترين التقليدية، والأساليب الحديثة، وأشكال التعلم التعاوني، مما يجعل عملية التعلم أكثر ثراءً وتنوعاً.

٣) نظام تقويم شمولي

أما التسوية في مجال التقويم فتمخضت عن نظام تقييم شمولي يقدر الإنجازات المعرفية، والمهارية الحركية، والوجدانية، وبذلك تصبح قيم بيسانترين جزءاً من منجزات الطالب المعترف بها والمقومة رسمياً.

من خلال التحليل المتعمق للأطراف الفاعلة في عملية الاستيعاب الخارجي إلى المجال العام، والقيم المخرجة، وآليات الحوار، وصياغة الرؤية-الرسالة-مخرجات التعلم، واختيار المقررات، وتكامل المحتوى، إضافة إلى العوائق والتجاذبات التي حدثت، تكشف هذه الدراسة أنّ إخراج قيم ثقافة بيسانترين إلى منهج القسم ليس مجرد إجراء إداري أحادي الجانب، بل هو بناء اجتماعي ديناميّ تشاركي. فالفواعل المؤسسية من خلفيات متعددة، بدءاً من قيادة البرنامج، والأساتذة الكبار ذوي الجذور بيسانترين، والأساتذة الشباب الأكاديميين، وصولاً إلى مشرفي بيسانترين، ينخرطون بفعالية في حوار مستمر لترجمة القيم المجردة مثل بركة العلم، والأدب، والتعظيم، والإخلاص إلى صيغ موضوعية قابلة للقياس، وذلك عبر رؤية-رسالة تكاملية، ومخرجات تعلم شاملة، ومقررات ذات دلالة، ومحتوى متكامل، وطرائق تدريس هجينة. وبهذا لا تتلاشى قيم بيسانترين في مسار المؤسسة الأكاديمية، بل يُعاد تنظيمها، ومنحها الشرعية، وتعزيز حضورها ضمن نظام أكثر انتظاماً، عبر آليات الشورى، وورش تطوير المنهج، والمشاورات غير الرسمية مع الكيالي، وجمع التغذية الراجعة من الطلبة والخريجين التي تضمن بقاء كل قرار منهجي متجذراً في القيم المحلية مع الاستجابة لمتطلبات تحديث التعليم.

وتمخّضت عملية الإستعاب الخارجي المركّبة هذه عن ميلاد نموذج تكيّفي-تحويلي متوازن؛ فهو متكيف مع تطورات العصر، والأنظمة الوطنية، واحتياجات سوق العمل، إلا أنه يظل تحويليًا في التزامه بتخريج طلبة يسهمون إسهامًا فعليًا في خدمة المجتمع وهم يرفعون راية قيم بيسانترين. وقد نجح القسم في تجاوز جدلية مثالية تقاليد بيسانترين وواقع التنظيم الأكاديمي الرسمي من خلال استراتيجيات مدروسة، مثل تكامل المحتوى، ومأسسة القيم ضمن نظام الساعات المعتمدة، والتدريس الجماعي التعاوني، والبرامج الغامرة الخاصة كـ ق ب س ودروس الكتب المنتظمة؛ وعلى الرغم من استمرار العوائق البنيوية والمعرفية والثقافية، تبين هذه الدراسة أن المرونة، والحوار المستمر، والالتزام المؤسسي القوي بالرؤية هي مفاتيح الحفاظ على قابلية قيم بيسانترين للحياة في النظام الأكاديمي الحديث، بحيث لا يكون إخراج هذه القيم مجرد استبدال للتقليد بالحدثاء، بل تطورًا مقصودًا يحافظ على إرث الآباء المؤسسين حيًا وفعالًا في وعي الطلبة المعاصرين، مع انفتاح دائم على الابتكار وتحولات العصر.

المبحث الثاني: تأطير القيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن بونونوصوبو

ينصبّ التركيز في المبحث على الكيفية التي تُحوّل بها قيم بيسانترين التي جرى إستيعابها الخارجي إلى المجال العام عبر حوار الفاعلين في المبحث السابق واقع موضوعي في صورة بنى مؤسسية رسمية ومكتوبة. وفي إطار منظور برغر ولوكمان، يشكّل التأطير المرحلة التي تكتسب فيها الحقيقة الاجتماعية صورة ملموسة داخل الوثائق، واللوائح، والممارسات الملزمة جماعيًا. وبالنسبة للقسم، تتجلى عملية التأطير من خلال التوثيق الرسمي للمنهج، والالتزام بالمعايير الوطنية، والتطور التاريخي الذي يعكس تحولات العصر. وتعمّق هذه المباحثة في هذه الأبعاد الثلاثة لفهم الكيفية التي تتحوّل بها القيم المجردة إلى بنى رسمية تنظم الممارسة التربوية اليومية.

أ. توثيق المنهج وتقنيته بوصفهما بنية موضوعية

لا ينفصل تأطير قيم بيسانترين في منهج القسم عن عملية التوثيق والتقنين المنهجية؛ إذ تُصبح الوثائق الرسمية الوسيط الذي تتبلور عبره تلك القيم المجردة في صورة بني مؤسسية ملزمة ومعترف بها على نحو رسمي.

١. كتاب المنهج والوثائق الرسمية بوصفها أدوات التأطير

أ) تعريف وثيقة المنهج ووظيفتها

يُعدّ كتاب المنهج، إلى جانب الوثائق المساندة مثل خطة التدريس الفصلية والبرنامج التفصيلي (السيلاؤس)، تمثيلاً مكتوباً للقرارات البيداغوجية التي خضعت للتفاوض بين مختلف الفاعلين المؤسسيين. وتعمل هذه الوثائق أداةً للتأطير، لأنها تُحوّل القيم والالتزامات ذات الطابع البني-الذاتي إلى مُنتجات مادية يمكن حفظها، ودراستها، وتطبيقها بصورة متسقة بين عدد كبير من الأساتذة والطلبة. وبناءً على المقابلات مع فريق إعداد المنهج في القسم، يتبيّن أن كتاب المنهج ينهض بدور دليلٍ تشغيلي يشمل هيكلية المقررات، وأوزان الساعات المعتمدة، ومخرجات تعلم الخريج، ووصفاً لكل مقرر على حدة. وقد تمّ تطوير هذا الكتاب عبر ورش عمل متخصصة في بناء المنهج شارك فيها الأساتذة، وممثلو جهات التوظيف مثل مديري المعاهد والمدارس وقيادات بيسانترين، إضافةً إلى ممثلي المجتمع. وتضمن هذه العملية التشاركية تراكم القيم المحلية، والحاجات العملية، والمعايير الأكاديمية في وثيقة واحدة نهائية وملزمة.

ب) أمثلة التوثيق العملي: خطة التدريس الفصلية والسيلاؤس^{٥٨}

تُعدّ خطة التدريس الفصلية الوثيقة الأكثر تقنيةً في عملية موضوعنة المنهج؛ إذ يُخصّص لكل مقرر يشتمل على مخرجات تعلّم المقرر، واستراتيجيات التدريس، وخطط الواجبات والتقويم، إضافةً إلى مصادر التعلّم المعتمدة. فعلى سبيل المثال،

^{٥٨} فريق الإعداد، "مثال RPS مادة دراسية لتطوير ومراجعة منهج القسم" (نوسوبو، ٢٠٢٣).

في مقرر "تحفيظ القرآن" الذي يُعدّ من المكونات المميّزة لبيئة بيسانترين، تُحدّد في الخطة أهدافٌ كمية واضحة للحفظ، حيث يُلزم الطلبة بحفظ جزء معيّن في كل فصل دراسي مع تقويم يتمّ عبر جلسات "تسميع" منظّمة، ويُصاغ الهدف في لغة أكاديمية رسمية من قبيل: يستطيع الطالب حفظ الأجزاء الخاصة مع أداءٍ صحيح في النطق وأحكام التجويد.

أما السّيلاّبس فيتضمّن تفصيل محتوى التعلّم، وتوزيع الزمن على الموضوعات، وطرائق التدريس المستخدمة؛ فمثلاً في مقرر "علوم القرآن" الذي يمزج بين تقاليد بيسانترين والمقاربة الحديثة، يبيّن السّيلاّبس كيفية الجمع بين أسلوب القراءة الكلاسيكي وبين النقاشات الأكاديمية والعروض البحثية، ليغدو السّيلاّبس بهذا جسراً يُجسّد فلسفة التعلّم التكاملي في صورة خطة تعليمية قابلة للتنفيذ.

وتُنشر هذه الوثائق في الدليل الأكاديمي الصادر بقرار رسمي من مدير الجامعة، بما يجعلها وثائق مؤسسية ملزمة لجميع أفراد المجتمع الأكاديمي؛ كما أن النسخة الأحدث من الدليل تعكس مواءمة المنهج مع "المعيار الوطني للتعليم العالي ٢٠٢٠" وسياسة "التعلّم الحر – الحرم الحر"، الأمر الذي يدلّ على أن توثيق المنهج عملية ديناميكية تستجيب دوماً للتشريعات المستجدة.^{٥٩}

ج) وظيفة التأطير في عملية التوثيق

للتوثيق الرسمي جملة من الوظائف المحورية في مسار الموضوعنة: أولاً، يضمن التوثيق اتساق التطبيق بين مئات الأساتذة وآلاف الطلبة؛ فبدون وثائق مكتوبة يمكن أن تُفهم قيم بيسانترين وفلسفة التعلّم التكاملي على نحوٍ مختلف من أستاذ لآخر، بينما يوفّر وجود الخطة والسّيلاّبس والدليل الأكاديمي مرجعاً موحدًا لتطبيق المنهج. ثانياً، يمنح التوثيق شرعيةً رسميةً للمنهج؛ إذ إنّ كونه مُقرّاً بقرار مدير الجامعة يجعل منهج القسم جزءاً من بنية مؤسسية معترف بها وملزمة، بخلاف ممارسات

^{٥٩} المؤسسة للتخطيط والتطوير الأكاديمي، UNSIQ، "دليل أكاديمي بجامعة علوم القرآن"، Pub. L. No. 236/SK/UNSIQ/VIII/2022 (٢٠٢٢).

التعلّم في بيسانترين التقليدية التي يغلب عليها الطابع غير الرسمي وترتكز غالبًا إلى سلطة الكياهي الفردية؛ ففي الجامعة، تتوزع سلطة المنهج وتُدمج في وثائق مؤسسية. ثالثًا، يسهّل التوثيق عمليات المساءلة والتقويم؛ حيث تُستخدم وثائق المنهج أساسًا لاعتماد البرامج من قِبَل هيئات الاعتماد (BANPT) و (LAMDIK)، وللتقويم الداخلي، وللتواصل مع أصحاب المصلحة الخارجيين، وبذلك يتجاوز التوثيق حدود الشكليات الإدارية ليصبح أداةً جوهرية لضمان جودة التعليم.

٢. المعايير الوطنية واللوائح إطارًا للموضوعنة

إنّ تأطير منهج القسم لا تجري في فراغ، بل في سياق منظومة من اللوائح والمعايير الوطنية الصارمة التي تشكّل إطارًا قانونيًا وأكاديميًا ملزمًا لكل مؤسسة تعليم عالٍ في إندونيسيا.

أ) الإطار التنظيمي الوطني

يستند المنهج في القسم أولاً على الإطار التنظيمي الوطني للتعليم العالي الذي يفرض صياغة مخرجات تعلّم واضحة لكل مقرر، وتركيز العملية التعليمية على الكفاءات القابلة للقياس لا مجرد تلقين المحتوى؛ لذلك لم يعد السؤال المركزي: ماذا ندرّس؟ بل: أي كفاءات ينبغي أن يمتلكها الخريج، وهو ما يظهر مثلاً في ضبط أهداف مقرر تحفيظ القرآن بأجزاء محددة ومعايير أداء واضحة. كما يلتزم القسم بالإطار الوطني للمؤهلات (KKNI) الذي يضع برنامج البكالوريوس في المستوى السادس، فيُنظّم تسلسل المقررات من تأسيس لغوي ونظري في الفصول الأولى إلى التطبيق والبحث والتفكير النقدي في الفصول المتقدمة، وتُربط مخرجات تعلّم الخريج صراحةً بمتطلبات هذا المستوى، مع الاستجابة في الوقت ذاته لسياسة "التعلّم الحر" — الحرم الحر" عبر نموذج ٥-١-٢ الذي يوفّر خمسة فصول داخل القسم، وفصلاً واحداً للدراسة في برامج أخرى أو دورات خاصة، وفصلين للنشاطات الميدانية،

مع الحفاظ على إلزامية المقررات الحاملة لقيم بيسانترين مثل تحفيظ القرآن وأهل السنة والجماعة النهضية ودراسات بيسانترين بوصفها مكوّنًا لا يُستبدل.

وإلى جانب ذلك، يسترشد القسم بمعايير الجمعيات التخصصية والهيئات المهنية مثل اتحاد مدرّسي اللغة العربية، ورابطة برامج تعليم العربية، وهيئة الاعتماد LAM-DIK، ويقوم بعمليات مقارنة معيارية مستمرة مع برامج أخرى في إندونيسيا لتحديث مقرراته وضمان تنافسيته؛ ومن ثمّ أضيف مثلاً مقرر "اللسانيات المعجمية" بعد ملاحظة وجود مقرر "علم المعاجم" في UIN Purwokerto.

ب) وظيفة اللوائح في عملية التأطير

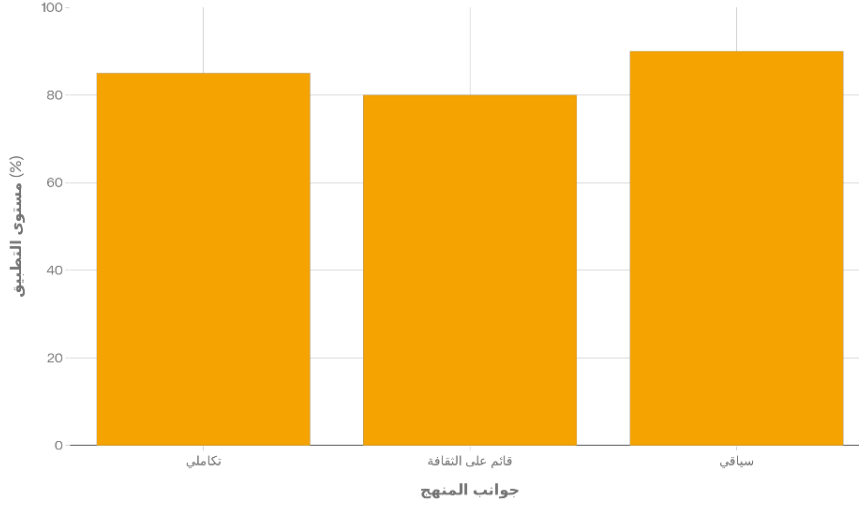
تعمل المعايير الوطنية واللوائح إطارًا خارجيًا للتحقق من موضوعنة المنهج وقياسها؛ فمن خلال هذه المعايير:

١) يكتسب منهج القسم شرعية وطنية ودولية؛ إذ إنّ استناده إلى SN-DIKTI و KKNi وإلى أطر كفاءة عالمية مثل CEFR يجعل الاعتراف به يتجاوز النطاق المحلي إلى السياقين الوطني والدولي.

٢) تصبح موضوعنة المنهج قابلةً للمراجعة والتقييم؛ فالمعايير توفر مؤشرات واضحة للحكم على مدى التزام التطبيق بالخطة المرسومة، وتصبح عمليات الاعتماد التي تجريها هيئات مثل BAN-PT و LAM-DIK آليةً رقابية خارجية للتحقق من جودة التنفيذ.

٣) يظل المنهج ديناميًا وقابلًا للاستجابة؛ إذ إن كل تعديل في السياسات الوطنية يدفع إلى مراجعة جديدة للمنهج، مما يجعل عملية الموضوعنة غير ثابتة، بل في حالة تكيف مستمر مع تطوّر اللوائح واحتياجات سوق العمل.

الصورة ٤،١: جوانب المنهج



ومع ذلك، فإن التكيف مع المعايير الوطنية يطرح تحديات واقعية؛ فهناك توتر بين درجة التجانس التي تطلبها المعايير الوطنية وبين فرادة الهوية المحلية التي تميز القسم. فعلى سبيل المثال، يحدد المعيار الوطني نسبةً قياسيةً قدرها ١:٣٠ بين عدد المدرسين والطلبة، في حين تسمح تقاليد بيسانترين بالحلقات العلمية الكبيرة التي تضم أكثر من خمسين طالبًا. ويستجيب القسم لهذه المعضلة بأسلوب مرن؛ إذ تُقسّم المقررات العملية إلى شعب صغيرة وفق المعيار، بينما يُسمح في المحاضرات النظرية والدروس العامة باستمرار الحلقات الكبيرة. ويبيّن هذا النهج البراغماتي أن تأطير المنهج هو في جوهره عملية تفاوض دائم بين متطلبات التنظيم الخارجي وخصوصية الهوية المؤسسية.

٣. تاريخية وثائق المنهج تطورها من منهج ٢٠١٣ إلى م ب ك م

إنّ تاريخ تطوّر منهج القسم يُجسّد عملية التأطير متعدّدة الطبقات ومتغيّرة عبر الزمن، ويُظهر كيف تأقلم المنهج مع تغيّر اللوائح الوطنية مع الاستمرار في الحفاظ على هوية بيسانترين.

أ) المرحلة الأولى: ١٩٩٥ - ٢٠٠٠ من IIQ إلى UNSIQ

^{٦٠} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

أُسِّس القسم في سبتمبر ١٩٩٥ حين كانت الجامعة لا تزال تحمل اسم IIQ في ونوسوبو. في هذه المرحلة تأثر المنهج بقوة بنموذج التعليم بيسانترين؛ فالتوثيق كان غير رسمي متمركزاً حول سلطة مشرفي بيسانترين، وتركزت المواد الدراسية على إتقان النحو والصرف الكلاسيكي، وفهم المتون التراثية، وحفظ القرآن الكريم. لم تكن هناك مصطلحات مثل مخرجات تعلّم، بل صيغت الأهداف بصياغات تقليدية من قبيل الإجادة في اللغة العربية أو حفظ كتب معينة، كما جرى التقويم بصورة غير رسمية من خلال ملاحظة الأدب والقدرة على قراءة النصوص من قبل الكيائي أو الأساتذة الكبار.

ب) مرحلة الانتقال: ٢٠٠١-٢٠١٠ (المأسسة الأكاديمية)

عندما تحوّل IIQ سنة ٢٠٠١ إلى UNSIQ حدث تغير جوهري في تأطير المنهج؛ إذ أصبح القسم ملزماً باتّباع نموذج التعليم العالي الرسمي القائم على نظام الساعات المعتمدة وتقسيم المقررات إلى وحدات منظّمة مثل المقررات العامة، ومقررات التخصص، والمقررات الداعمة. أصبح توثيق المنهج أكثر رسمية من خلال دليل أكاديمي، وأوصاف مقررات، وسلبّسات معتمدة، وبدأ المنهج يستوعب المقررات العامة المفروضة وطنياً (كتعليم بانشاسيلا، واللغة الإندونيسية، واللغة الإنجليزية)، مع الحفاظ على المقررات الخاصة ببيئة بيسانترين مثل تحفيظ القرآن وقراءة الكتب. وفي هذه المرحلة برز توتر بين توجه جامعي يركّز على الكفاءات القابلة للقياس، وبين الالتزام بقيم بيسانترين التي يصعب ضبطها كمياً؛ فجاء التوثيق محاولةً للجمع بين هذين البعدين، مثل إدخال مقرّر الأخلاق والتصوّف ضمن المكونات الأكاديمية الرسمية.

ج) مرحلة النمو: ٢٠١٠ - ٢٠١٥ (المنهج القائم على الكفاءة)^{٦١}

^{٦١} مؤسسة التخطيط والتطوير الأكاديمي، "دليل أكاديمي" (2008) UNSIQ

بدأ منهج القسم في هذه الفترة يتكيف مع المنهج القائم على الكفاءة (KBK) الذي دفع إليه التوجه الوطني؛ وهذا التحول بَدَل أسلوب التوثيق من مجرد بيان "ما المقررات التي تُدرّس" إلى بيان "ما الكفاءات التي يجب أن يمتلكها الخريج. فقد أدرجت وثائق المنهج شروحاً تفصيلية لكفاءات الخريجين المرتبطة بكل مقرر؛ فمثلاً في مقرر المحادثة لم يعد الوصف يقتصر على "يتعلم الطلبة الحوار"، بل أصبح: "يستطيع الطالب التواصل شفهيًا باللغة العربية في موضوعات الحياة اليومية بنطق سليم وقواعد صحيحة". وتميّزت هذه الفترة أيضاً بصعود المعايير الأكاديمية الدولية؛ إذ بدأ القسم يسترشد بإطار الكفاءة اللغوية العالمي مثل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) لتحديد مستويات إتقان العربية لدى الخريجين.

(د) مرحلة التحديث: ٢٠١٥-٢٠٢٠ والتعليم القائم على المخرجات^{٦٢}

أدّى تطبيق الإطار الوطني للمؤهلات في إندونيسيا (KKNI) عام ٢٠١٥ إلى تغييرات مهمة في توثيق المنهج؛ إذ فرض الإطار على كل برنامج دراسي أن يصوغ كفاءات الخريج بشكل محدّد وقابل للقياس وفق توصيفات المستوى السادس (لدرجة البكالوريوس). أصبحت وثائق منهج القسم في هذه المرحلة أكثر تفصيلاً وتنظيماً؛ فصيغت مخرجات تعلّم الخريج بصورة صريحة ضمن أربعة أبعاد:

- (١) البعد السلوكي (الشخصية والقيم)،
 - (٢) البعد المعرفي (تمكّن الطالب من العلوم)،
 - (٣) المهارات العامة (القدرات المهنية المشتركة)،
 - (٤) المهارات الخاصة (الكفاءات المتخصصة في اللغة العربية وعلوم التربية).
- وتم تصميم كل مقرر مع خطة فصلية تربط عملية التعلّم مباشرةً بهذه المخرجات؛ مما حوّل المنهج إلى نظام متكامل تساهم فيه كل وحدة دراسية في بناء مجمل كفاءات الخريج.

^{٦٢} مؤسسة التخطيط والتطوير الأكاديمي، "دليل أكاديمي UNSIQ القائم ب. (2018) KKNi"

هـ) مرحلة المرونة: ٢٠٢٠-الآن والتعلّم السياقي^{٦٣}

منذ إطلاق سياسة التعلّم الحر - الحرم الحر (MBKM) عام ٢٠٢٠، شهد منهج القسم مراجعات واسعة؛ فأصبح التوثيق أكثر مرونة، يتضمن مقررات اختيارية، ومسارات تركّز، وبرامج خارج الحرم الجامعي. غدت بنية المنهج أكثر وحدوية (modular)، فهناك مقررات أساسية ملزمة لكل الطلبة، تقابلها مقررات اختيارية وفق ميولهم. وخصصت وثائق المنهج عددًا واضحًا من الساعات المعتمدة لأنشطة MBKM، بحيث يمكن للطلاب أن ينجز ما يصل إلى ٢٠ ساعة معتمدة عبر أنشطة خارج الحرم مثل التدريب في المدارس أو بيسانترين، أو المشاركة في برامج التبادل الطلابي، أو المبادرات الإنسانية. كما أصبحت مخرجات التعلّم أكثر شمولًا، فتشمل إلى جانب التحصيل الأكاديمي خبرات الممارسة العملية، وتنمية القيادة، وخدمة المجتمع.

ويجسّد الدليل الأكاديمي الأحدث (قرار رئيس الجامعة لسنة ٢٠٢٢) هذه إعادة الهيكلة، عبر توضيح الكيفية التي يمكن بها للطلاب تصميم مسار تعليمي مرن من دون الإخلال بمستوى الكفاءات المطلوب عند التخرج. ومن الجدير بالذكر أنّ مرونة MBKM لم تُضعف المنهج الجوهرى المميّز لبيئة بيسانترين؛ إذ توضح وثائق المنهج صراحة أن مقررات مثل تحفيظ القرآن، وأهل السنة والجماعة النهضية، ودراسات بيسانترين، مقررات إلزامية لجميع الطلبة ولا يمكن استبدالها بأنشطة خارجية، وبذلك تظهر المرونة بوصفها إطارًا داعمًا لا بديلًا عن هوية البرنامج القائمة على روح بيسانترين.

جدول ٤، ٦: تطور منهج القسم

المرحلة	السنوات	وضع المؤسسة	خصائص التوثيق	التركيز على الكفاءات
---------	---------	-------------	---------------	----------------------

^{٦٣} UNSIQ، دليل أكاديمي بجامعة لعلوم القرآن.

النحو والصرف، الكتب الصفراء، حفظ القرآن	غير رسمي؛ قائم على سلطة الكياهي	المعهد الإسلامي العالى وونوسوبو IIQ	١٩٩٥- ٢٠٠٠	البداية
استيعاب المواد الجامعية العامة + التراث بيسانترين	إضفاء الطابع الرسمي؛ دليل إرشادي، ومفردات دراسية	جامعة UNSIQ	٢٠٠١- ٢٠١٠	الانتقال
قائم على الكفايات القابلة للقياس؛ معيار CEFR	المنهج القائم على الكفايات؛ كفايات لكل مادة دراسية	جامعة UNSIQ	٢٠١٠- ٢٠١٥	النمو
الالتجاهات، والمعارف، والمهارات العامة والخاصة	الإطار الوطني للمؤهلات الإندونيسية؛ مخرجات التعلم ذات الأبعاد الأربعة؛ خطط دراسية منظمة	جامعة UNSIQ	٢٠١٥- ٢٠٢٠	التحديث
شمولي: أكاديمي + تطبيقي + قيادي + خدمي	برنامج التعلم خارج الحرم الجامعي؛ وحدات مرنة، ومقررات اختيارية، وبرنامج SKS٢٠	جامعة UNSIQ	٢٠٢٠- الآن	المرونة

ب. هيكل المنهج تجسيداً موضوعياً للقيم

بعد المرور بعملية التوثيق والتقنين، لم تعد قيم بيسانترين حبيسة الوثائق الرسمية فحسب، بل تجسدت بصورة عملية من خلال بنية المنهج المنظم والقابل للقياس. ويعمل هذا الهيكل بمثابة هندسة مؤسسية تُحوّل القيم المجردة إلى وحدات تعليمية يمكن تنفيذها وملاحظتها وتقويمها بصورة متسقة. وفي عملية تأطير الواقع الاجتماعي عند برغر ولوكمان، يُعدّ هيكل المنهج وسيطاً يُجسّد الالتزام القيمي في صورة مقررات

دراسية، وأوزان للساعات المعتمدة، ومخرجات تعلّم الخريج، وملامح للخريج ذاته. وتتناول هذه المباحثة ثلاثة أبعاد رئيسة لهذا التجسيد الموضوعي: (١) توزيع الساعات المعتمدة ومكوّنات المنهج بما يعكس سلّم الأولويات القيمية، (٢) المقرر بوصفه أصغر وحدة مؤسسية حاملة للقيم، (٣) ملامح الخريج بوصفها نموذجًا اجتماعيًا مركّبًا يجمع مختلف القيم في هوية واحدة.

١. توزيع الساعات المعتمدة ومكوّنات المنهج

أ) مفهوم هيكل المنهج ووظيفته

يمثّل هيكل المنهج الإطار المنظّم للمقررات الدراسية في ضوء نظام الساعات المعتمدة، وليس مجرد تقسيم إداري، بل هو تمثيل كمّي لأولويات القيم التي تتبنّاها المؤسسة. فالطريقة التي تُوزّع بها القيم في صورة ساعات معتمدة، وفئات مقررات، وتسلسل في التعلّم، تكشف عن التزام موضوعي من جانب المؤسسة تجاه قيم معينة. ينظّم القسم منهجه في سبعة مكوّنات رئيسة، يعبر كلّ منها عن بُعد قيمي مختلف:

١) مقررات الوطنية (MBKN)

يشمل هذا المكوّن المقررات العامة الإلزامية لكل البرامج في الجامعات الإندونيسية، مثل: التربية الدينية الإسلامية، وبانشاسيلا والمواطنة، واللغة الإندونيسية، ويُخصّص لكل منها نحو ٢-٣ ساعات معتمدة. تجسّد التزام القسم بقيم الوطنية والمواطنة التي تُعدّ أساسًا لأي خريج جامعي في إندونيسيا، بغضّ النظر عن تخصّصه. ومن منظور التأطير، يشير حضور المقررات إلى أنّ منهج القسم ليس محليًا خالصًا أو متمركزًا حول بيسانترين وحدها، بل هو جزء من منظومة التعليم العالي الوطني؛ كما أنّ الالتزام باللوائح التي تفرض المقررات يمنح المنهج شرعية خارجية ويوازن هيمنة المكوّنات المحلية-الرسالية في أجزاء أخرى من المنهج.

٢) مقررات الجامعة (MBKU)

يضمّ هذا المكوّن المقررات التي تعكس هوية الجامعة بوصفها جامعة ذات جذور بيسانترين، مثل: تحفيظ القرآن - أساسيات وتطوير (٤ ساعات معتمدة)، وعلوم القرآن، والقرآن والعلم الحديث، وأهل السنة والجماعة النهضية، ودراسات بيسانترين، والريادة، واللغة الإنجليزية، وتقانة المعلومات، و خدمة المجتمع. ويظهر إدراج هذه المقررات في فئة الجامعة أنّ قيم بيسانترين والقيم الإسلامية تُعدّ جوهرية لجميع طلبة الجامعة، لا لطلبة البرنامج فقط؛ فمقررات مثل تحفيظ القرآن، وأهل السنة والجماعة النهضية، ودراسات بيسانترين، تنقل بصورة صريحة قيم الإسلام، وتراث نهضة العلماء، وأخلاقيات بيسانترين إلى جميع الطلبة. كما يدلّ تخصيص ٢٠-٣٠ ساعة معتمدة لهذا المكوّن على أن المؤسسة تمنح وزنًا كبيرًا لتشكيل الشخصية الدينية، لا لزيادة المعارف الفنية وحسب.

ومن السمات البارزة وجود تحفيظ القرآن بأربع ساعات معتمدة، وهو أمر نادر في الجامعات الحديثة، ويعكس التزامًا واضحًا لدى الجامعة بالحفاظ على تقليد حفظ القرآن جزءًا من كفاءة الخريج لا نشاطًا لاصفيًا؛ فحين يُحوّل تحفيظ القرآن إلى ساعات معتمدة رسمية، تصبح قيمة بيسانترين في هذا المجال هدفًا تعليميًا قابلاً للقياس يُخضع للتقويم الأكاديمي.

(٣) مقررات الكلية (MBKF)

يشمل هذا المكوّن المقررات التربوية الإلزامية لكل برامج كلية لعلوم التربية والتدريس، مثل: علم التربية الإسلامية، وفلسفة التربية الإسلامية، ومهنة التعليم، وإدارة المدرسة، وعلم النفس التربوي، والإرشاد والتوجيه، والإحصاء التربوي، ومنهجية البحث التربوي، ومهارات كتابة الرسالة العلمية، ودراسة الخبرة الميدانية، و التدريس المصغّر، والتدريب الميداني. وتجسّد المقررات معايير الكفاءة المهنية للمعلمين على المستوى الوطني؛ إذ تتطلّب لوائح وزارة التعليم إتقان المعلم للكفاءات البيداغوجية، والمهنية، والاجتماعية، والشخصية، وقد صُمّمت مقررات

هذا المكوّن لضمان استيفاء خريجي البرنامج لهذه المعايير، وبذلك تكون المقررات تجسيّدًا لقيم المهنية التربوية المعترف بها وطنيًا.

٤) مقررات القسم (MBKP)

يُعَدّ هذا المكوّن الأكبر من حيث عدد المقررات (أكثر من أربعين مقرّرًا) ومن حيث عدد الساعات المعتمدة (نحو ٦٠-٧٠ ساعة)، ويضمّ جوهر تخصّص اللغة العربية وطرائق تدريسها. ويمكن تقسيمه إلى عدّة فئات فرعية:

(أ) المقررات اللغوية التأسيسية: تاريخ اللغة والثقافة العربية، وفقه اللغة، واللسانيات

العربية، وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي

(ب) مقررات العلوم الآلية: علم المنطق، وعلم الأصوات، والصرف - أساس وتطوير، والنحو - أساس وتطوير، و تطبيق القواعد.

(ج) مقررات المهارات اللغوية التطبيقية: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، والمحادثة، والخطابة.

(د) مقررات الأدب والتحليل: البلاغة - أساس وتطوير، والإملاء والإنشاء، والمطالعة والمحفوظات، والترجمة عربي-إندونيسي وإندونيسي-عربي.

(هـ) مقررات علم النفس وتربية اللغة: علم النفس لتعلّم العربية، وتطوير وتقييم مناهج العربية، وتصميم تدريس العربية، وطريقة تعليم العربية، ووسائل ومصادر تعليم العربية، وتقييم تعلّم العربية.

(و) مقررات سياق التخصّص: تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية، وتعليم اللغة العربية في بيئاتين وثقافة تعليم اللغة العربية.

(ز) البحث العلمي: الرسالة العلمية

وتمثّل المقررات التزام المؤسسة بالتمكّن العميق من حقل اللغة العربية؛ فثقل الساعات المعتمدة يشير إلى أن العربية ليست مهارة فرعية بل كفاءة جوهرية تتطلّب بناءً متدرجًا من الأساس النظري إلى التطبيق العملي. كما أن التسلسل المنطقي

من اللسانيات العامة إلى التطبيقات التربوية يعكس مقارنة بنائية-تدرجية في تنمية الكفاءة. ومن المهم التنبيه إلى أنّ المقررات تتضمن مقررين سياقيين مميزين: تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية وتعليم اللغة العربية في بيسانترين، وحضورهما في المنهج الرسمي يدل على إدراك البرنامج لاختلاف السياق التعليمي بين البيئتين، وضرورة إعداد الخريج للتدريس في كليهما، في تجسيد واضح لقيمة مؤسسية تحترم ثنائية التقليد والحداثة.

٥) مقررات اختيارية داخل القسم (MBPDP)

يؤقّر هذا المكوّن مجموعةً من المقررات الاختيارية المتخصصة في اللغة العربية، مثل: المراسلات العربية، وتقديم المقالة (العرض)، وإعراب القرآن، وبلاغة القرآن، والصحافة والإعلام التربوي، واللسانيات المعجمية، وتنمية المهارات الرقمية، والعربية للأغراض الخاصة، وفن الخط القرآني، و المناظرة. وتجسّد المقررات مرونة المنهج في الاستجابة لاهتمامات الطلبة ومساراتهم المهنية المتنوّعة؛ فالطالب المهتم بالترجمة يختار المراسلات العربية ومقررات الترجمة، ومن يتجه للإعلام ينتقي الصحافة والإعلام، ومن يسعى إلى تعميق تقاليد التراث يتوجّه إلى إعراب القرآن وبلاغة القرآن. وبهذا، يعبرّ هذا المكوّن عن قيمة التخصيص الفردي وحرية التعلّم المسؤولة المتوافقة مع روح سياسة MBKM

٦) مقررات اختيارية خارج القسم (MBPLP)

يتيح هذا المكوّن للطلبة دراسة مقررات من برامج أخرى في الجامعة أو جامعات أخرى، مثل: السكولاستيكية، وأصول الفقه والفقه، ونظريات الاتصال، وريادة الأعمال للمعلم الإنجليزي، وعلم معاني القرآن، والتهيئة لاختبار TOEFL، ومنهجية الدراسات الإسلامية، وتطوير الألعاب، والأنظمة المتعددة الوسائط؛ ويمكن للطلاب أن يقضي ما يقارب فصلاً دراسياً (١٥-٢٠ ساعة) ضمن هذا المسار.

وتمثل المقررات قيمة الانفتاح على المعارف البينية والاستعداد للعمل في قطاعات متنوعة؛ فالخريج الذي يدرس ريادة الأعمال للمعلم الإنجليزي يتأهل ليكون معلّمًا-رائد أعمال، ومن يدرس تطوير الألعاب يستطيع المساهمة في إنتاج تطبيقات تعليمية تفاعلية، في تجسيد لرؤية الجامعة لمعلّم العربية ممارسًا متعدد الوسائط يحمل روح بيسانترين.

(٧) مقررات اختيارية خارج الجامعة (MBPLU)

يتضمن هذا المكوّن أنشطة تعلّم خارج الجامعة، مثل: المشاريع القروية (العمل الإنساني)، والتدريس في المدارس، والتبادل الطلابي، والبحث العلمي، مع إمكانية احتساب ما يصل إلى ٢٠ ساعة معتمدة من إجمالي ١٤٤-١٥٠ ساعة. وتجسد المقررات قيمة التعلّم السياقي والتجريبي التي تشكّل جوهر MBKM؛ فمن خلال تخصيص حصة معتبرة من الساعات للنشاطات خارج الحرم، تقرّ الجامعة بأن اكتساب المعارف والمهارات لا يقتصر على الفصول الدراسية، بل يتحقق أيضًا عبر التفاعل المباشر مع المجتمع وسوق العمل، مثل تعلّم تدريس العربية في بيئات قروية ذات احتياجات خاصة، أو اكتساب خبرة تدريسية وثقافية عبر التبادل الطلابي في مؤسسات أخرى داخل البلاد وخارجها.

(ب) تحليل توزيع الساعات المعتمدة بصورة شمولية

إذا جُمعت المكوّنات السبعة السابقة، فإنها تنظّم مجموع ١٤٤-١٥٠ ساعة معتمدة خلال ثمانية فصول دراسية على النحو الآتي:

جدول ٧، ٤: مكونات المنهج وهيكله

المكوّن	الوظيفة	التقدير التقريبي لعدد الساعات المعتمدة	تمثيل القيم
MBKN	وطني	٦-٩ ساعات معتمدة	المواطنة والهوية الوطنية
MBKU	الجامعة (الزاوية/المعهد)	٢٠-٣٠ ساعة معتمدة	الإسلام، وتقاليد نهضة العلماء، وحفظ القرآن الكريم

تمثيل القيم	التقدير التقريبي لعدد الساعات المعتمدة	الوظيفة	المكوّن
الاحترافية الوطنية للمعلم	٣٠-٤٠ ساعة معتمدة	الكلية (التربية والتعليم)	MBKF
الإتقان العميق لتخصص اللغة العربية	٦٠-٧٠ ساعة معتمدة	التخصص الأساسي في البرنامج (اللغة العربية)	MBKP
المرونة والتخصص الدقيق	١٠-١٥ ساعة معتمدة	اختياري داخل البرنامج	MBPDP
الانفتاح بين التخصصات والتعدد التخصصي	١٠-٢٠ ساعة معتمدة	اختياري خارج البرنامج	MBPLP
التعلم السياقي والتجريبي	١٥-٢٠ ساعة معتمدة	أنشطة خارج الجامعة	MBPLU

ومن خلال هذا التوزيع يتّضح أن مكوّن MBKP يحظى بأكبر وزن، إذ يضمّ ٦٠-٧٠ ساعة من أصل ١٤٤-١٥٠ ساعة، أي ما يقارب ٤٥٪ من إجمالي العبء الدراسي، الأمر الذي يدلّ على أن إتقان اللغة العربية يمثل الأولوية الأولى في المنهج. ومع ذلك، تُخصّص أيضاً حصّة معتبرة لكلّ من MBKU القيم الإسلامية/البيئة بيسانترين، بنحو ١٥-٢٠٪ من الإجمالي MBKF المكوّن التربوي، بنحو ٢٠-٢٥٪ من الإجمالي، وهو ما يبيّن أن تحقيق التوازن بين الأركان الثلاثة: اللغة، والقيم الإسلامية، والبعد البيداغوجي، يعدّ التزاماً موضوعاً بوضوح في بنية الساعات المعتمدة.

ج) المقرّر بوصفه "وحدة مؤسسية" موضوعنة

١) مفهوم الوحدة المؤسسية

إن المقرّر الدراسي يمثل مستوى الميكرو من عملية التأطير، في حين تعبّر مكوّنات المنهج عن مستواه الماكرو؛ فالمقرّر هو أصغر وحدة مؤسسية تمتلك خطة

تدريس فصلية موثقة، ومخرجات تعلّم خاصة قابلة للقياس ومرتبطة بمخرجات تعلّم الخريج، واستراتيجيات تعلّم مصمّمة لتحقيق تلك المخرجات، ونظام تقويم بسّلّم تقدير واضح، وأستاذًا مسؤولًا يضمن سير العملية التعليمية، وبذلك لا يكون المقرّر مجرد محتوى يُقدّم بصورة ارتجالية، بل بنية مؤسسية منظّمة لنقل المعرفة والقيم بصورة منهجية، وفضاءً موضوعيًا تتجسّد فيه القيم المجردة عبر التفاعل المتكرر بين الأستاذ والطلبة..

(٢) مقررات ذات طابع بيسانترين

يمثّل مقرر "تحفيظ القرآن - الأساسيات والتطوير" (٤ ساعات معتمدة: ٢ أساس + ٢ تطوير) تجسيدًا مؤسسيًا واضحًا لقيمة بيسانترين في تعظيم حفظ القرآن؛ فبينما يتم الحفظ في البيئة التقليدية بصورة غير رسمية وفي أوقات وأماكن مرنة دون هيكلية صارمة، أعادت الجامعة صياغة هذه الممارسة عبر خطة تدريس فصلية رسمية تحدّد أهداف حفظ دقيقة لكل فصل (مثل حفظ الجزء الثلاثين في الفصل الأول والجزء التاسع والعشرين في الفصل الثاني)، ومخرجات تعلّم مصاغة بلغة أكاديمية تنص على قدرة الطالب على حفظ آيات القرآن بأداء صحيح وتجويد متقن وبكمية دنيا محددة، إلى جانب أساليب تعلّم تشمل لقاءات وجاهية لضبط التجويد، وإرشادًا فرديًا من حقّاض متقدّمين، ومجموعات تعلّم ذاتي، مع تقويم رسمي من خلال جلسات تسميع يُعطى فيها الطالب درجة رقمية وفق سّلّم يراعي الدقة والتجويد والسلاسة، ثم يُسجّل ذلك في كشف الدرجات ويؤثر في معدّله التراكمي بوصفه اعترافًا أكاديميًا كاملاً.

من منظور الطالب، يوفّر هذا المقرر بنية واضحة ودافعًا قويًا؛ فهو يعرف مسبقًا مقدار الحفظ المطلوب ووقت التقويم، ويحصل على اعتراف رسمي من الجامعة إلى جانب تقدير مجتمع السانترين، كما يواجه مستوى أعلى من المساءلة لأن

الإخفاق في بلوغ الهدف ينعكس على درجته وربما يستلزم الإعادة، مما يعزز التزامه ومواظبته على الحفظ.

أما من منظور المؤسسة، فيضمن المقرر توحيد مستوى الإنجاز القيمي بحيث يحقق جميع طلبة البرنامج حدًا أدنى من الحفظ بدل اقتصره على الأكثر حماسة فقط، ويوفّر توثيقًا وشفافية لأن الأهداف والطرائق والنتائج مكتوبة وقابلة للمراجعة من هيئات الاعتماد، كما يضمن استمرارية نقل قيمة تحفيظ القرآن عبر الأجيال؛ إذ إن تحويله إلى مقرر رسمي يجعل هذا التقليد جزءًا راسخًا من المنهج المصرّح به، قابلاً للقياس والتقييم والاعتراف، وليس مجرد ممارسة خفية مرتبطة بوجود شخصيات أو حالة معينة.

٣) مقررات ذات طابع حديث

يمثل مقرر "طريقة تعليم اللغة العربية" (نحو ثلاث ساعات معتمدة) تجسيدًا لقيمة معاصرة تركز على التعلّم المبني على أساس علمي والابتكار البيداغوجي؛ إذ يُنظّم وفق خطة فصلية تفصيلية تتناول نظريات التعلّم السلوكية والمعرفية والبنائية والإنسانية والمقاربة التواصلية والتعلّم القائم على المهمات وغيرها، وتُصاغ له مخرجات تعلّم قابلة للقياس من قبيل قدرة الطالب على تصميم وتنفيذ وتقييم درس في اللغة العربية باستخدام طرائق متنوّعة وتقانات تعليمية ملائمة للسياق، وتُفعّل فيه أساليب تعلّم تفاعلية مثل العروض الشفوية والنقاشات ودراسة الحالات وتصميم خطط الدروس والتدريس المصغّر، إلى جانب تكليف الطلبة بمهام أكاديمية منظمة كإعداد خطط تدريس وفيديوهات تعليمية ومقالات تحليلية أو بحوث قصيرة حول فاعلية طرائق معينة، مع اعتماد تقييم قائم على الأداء لا يقتصر على الامتحان التحريري بل يشمل المهام التطبيقية والعروض والتدريس المصغّر لإظهار الكفاءة العملية.

وبهذا يوجّه المقرر رسالة أكاديمية واضحة مفادها أن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يُبنى على البحث والتجديد لا على مجرد نقل المادة التقليدية؛ فيتعلّم الطلبة أن لكل طريقة تعليمية مزايا وحدودًا بحسب السياق، وأن المعلم المحترف هو من يحسن اختيار الاستراتيجية المناسبة وتكييفها بما يلبي حاجات المتعلمين وخصائص بيئتهم التعليمية.

(٤) تفاعل المقررات التراثية والحديثة في الممارسة اليومية

اللافت في الممارسة التعليمية ببرنامج الجامعة أنّ المقررات ذات الطابع بيسانترين والمقررات الحديثة لا تعمل في عزلة، بل في تكامل متبادل؛ فطلبة القسم لا يكتفون بحفظ القرآن، بل يتعلمون في الوقت نفسه كيفية تدريسه بطرائق حديثة وباستخدام التقنية (عبر مقررات المنهجية، ووسائل ومصادر التعلم، وتقانة تعليم العربية)، ليكون الخريج حافظًا متقنًا ومعلّمًا محترفًا ومبتكرًا في آن واحد. وفي المقابل، لا تُدرّس مقررات المنهجية في فراغ نظري، بل تُسند دائمًا إلى سياق المجتمع المحيط الذي تغلب عليه ثقافة بيسانترين؛ فقد يُقال للطلبة مثلاً: إنّ طريقة سوروغان المتبعة في بيسانترين هي في جوهرها صورة من التدريس الفردي القائم على مبادئ معرفية، ويمكن تحليل مزاياها في ضوء النظريات الحديثة، ثم تكييفها لصفوف رسمية تضم ثلاثين طالبًا، وبذلك تصبح التجربة التراثية موضوعًا للتأمل العلمي والتطوير.^{٦٤}

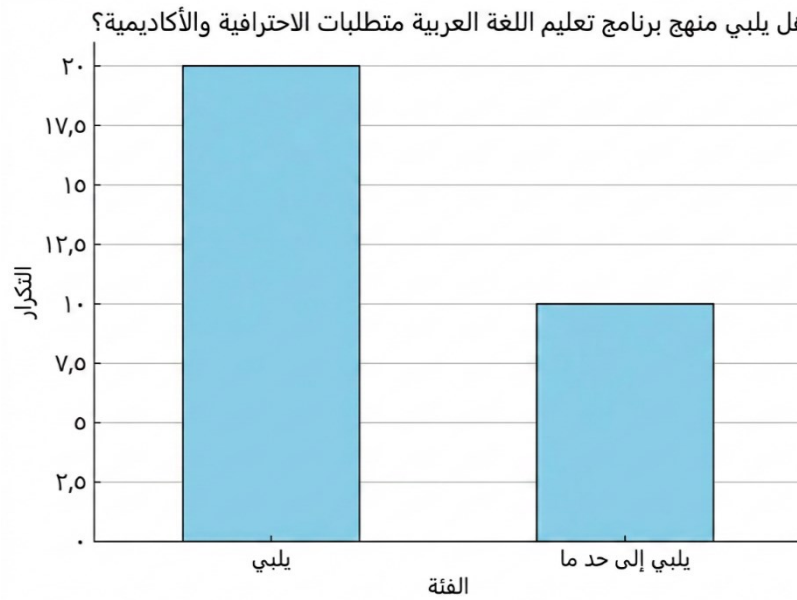
(٥) المقرّر جسراً بين القيم

بعض مقررات البرنامج صُمّمت عمدًا لتكون جسورًا بين التقليد والحداثة؛ فمقرر "تعليم اللغة العربية في بيسانترين" و "تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية" يُدرّسان بصورة متوازية ليبرزًا اختلاف السياق ومزايا وحدود كل نموذج ويُدرّبا الطلبة على التنقّل المرن بينهما، بينما يقدّم مقرر "دراسات بيسانترين" تاريخ هذا التقليد

^{٦٤} خيراني أستيوار، "نائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراءان."

وفلسفته وبنائه من منظور أكاديمي يتيح لطلبة الخلفية بيسانترين تأمل تجربتهم نقدياً، ويمكن الآتين من خارجها من فهمها وتقديرها، كما يشكل مقرر "إعراب القرآن" نموذجاً للتكامل بين التراث واللسانيات الحديثة من خلال دراسة الإعراب بوصفه ممارسة تقليدية راسخة وربطها بمفاهيم الصوتيات والصرف والنحو المعاصر، بحيث يدرك الطلبة أن الموروث التعليمي يمتلك أساساً علمياً يمكن قراءته في ضوء النظريات الراهنة، فيغدو كل مقرر منها فضاءً تربوياً يساعد الطلبة على التفاوض الواعي بين قيم بيسانترين ومتطلبات الاحتراف التربوي الحديث.

الصورة ٤،٢: تلبية منهج القسم بمتطلبات الإحترافية و الأكاديمية



(د) ملف الخريج بوصفه نموذجاً موضوعياً

(أ) مفهوم ملف الخريج ووظيفته

يُبيّن في هذا النص أن ملف الخريج يمثل الإسقاط الماكروي لبنية المنهج، فيترجم القيم المتنوعة المندمجة في المقررات إلى صورة شخصية متكاملة يطمح القسم إلى تخريجها ويجيب عن سؤال: من هو النموذج البشري الذي يستهدفه البرنامج؟ ويقوم هذا الملف بثلاث وظائف محورية؛ إذ يُستخدم مرجعاً لتصميم المقررات حتى تُبنى محتوياتها ومهامها انسجاماً مع الكفاءات المصرّح بأن يمتلكها الخريج، ويعمل بمثابة

ضمانة للمجتمع وجهات التوظيف من خلال عقد اجتماعي تعلن فيه المؤسسة التزاماتها الكفائية تجاه كل خريج، كما يجسّد هوية البرنامج المميزة عن البرامج المشابهة عبر المزج بين عمق التمكن من العربية، وفهم تقاليد بيسانترين، والقدرة البيداغوجية الحديثة.

٢) ملف خريج القسم: ثلاثة نماذج موضوعية

تُظهر البيانات الأصلية أن ملف خريج القسم يتجسّد في ثلاثة أنماط رئيسة، أولها معلّم اللغة العربية، وهو النمط الأبرز والأوسع انتشاراً؛ إذ يُراد له أن يكون قادراً على التدريس في المراحل الأساسية والمتوسطة والثانوية في المدارس والمعاهد، ومتمكناً من العربية الكلاسيكية والمعاصرة مع القدرة على تقديمهما بصورة سياقية، وملماً بنظريات التربية الحديثة وتخطيط التعلّم المتمركز حول الطالب القائم على توظيف التقنية ونتائج البحوث، ومتّصفاً بروح الطالب المقيم في بيسانترين من حيث الانضباط وحسن الخلق وروح الخدمة وفهم السياق الاجتماعي-المحلي، وقادراً على التكيف مع البيئات النظامية وغير النظامية على حدّ سواء؛ وبذلك يجسّد هذا النموذج رؤية القسم لخريج محترف في التعليم ومتشبع بروح بيسانترين، يستطيع التدريس نهائياً في مدرسة رسمية بأدوات معاصرة، ومساءً في بيسانترين بأسلوب سوروغان والحفظ دون فقدان الفاعلية في أيّ من السياقين.

أما النمط الثاني فهو الممارس اللغوي الذي يوظّف كفاءته العربية خارج إطار التدريس النظامي، مثل المترجمين في المجالات الأكاديمية أو التجارية أو الإعلامية، والعاملين في الصحافة والإعلام، والمرشدين في السياحة الدينية، والممارسين في ميدان الأعمال والمؤسسات ذات الصلة بالعالم العربي؛ ويعكس إدراج هذا النمط اعتراف المؤسسة باتّساع سوق العمل واعتمادها مقررات اختيارية كالإعلام التربوي واللسانيات المعجمية والعربية للأغراض الخاصة لاستيعاب هذه المسارات. والنمط الثالث هو الباحث في اللغة العربية الذي يواصل الدراسة العليا ويعمل في البحث

العلمي، حيث يُتَوَقَّع منه امتلاك كفاءة بحثية راسخة في تصميم الدراسات وجمع البيانات وتحليلها وكتابة المقالات، وتمكّن نظري من اللسانيات وعلوم التربية، والقدرة على دراسة ظواهر العربية في سياقها المحلي مثل تعليمها في بيسانترين أو ربطها بالثقافة المحلية؛ ما يدل على أن القسم لا يخرج الممارسين الميدانيين فقط، بل يؤهل أيضًا نواة من الباحثين والأكاديميين المجدّدين في حقل اللغة العربية وتعليمها.

(٣) جدول التكامل: من المقرّر إلى ملف الخريج

الجدول ٨، ٤: الربط بين المقررات وملف الخريج

أنشطة MBPLP /الأنشطة الخارجية	المقررات الاختيارية (MBPDP)	المقررات الداعمة المقررات الجوهرية لـ MBKM	الملف الخرجي
التدريب الميداني في المدارس/المعاهد الشريكة، المشاريع القروية (التعليم)، خدمة المجتمع الجامعي	تصميم التعليم القائم على التكنولوجيا، محو الأمية الرقمية	منهجية التدريس، تصميم التعليم، الوسائل والمصادر التعليمية، تقويم التعلم، التدريس في المدرسة، التدريس في بيسانترين، التدريس المصغّر، التدريب الميداني	المعلّم (Pendidik)
التدريب الميداني في وسائل الإعلام الإسلامية، مؤسسات الترجمة، أو القطاع الخاص	علم المعجم، الصحافة والإذاعة، المراسلة العربية، العربية لأغراض خاصة	الترجمة من العربية إلى الإندونيسية، الترجمة من الإندونيسية إلى العربية، البلاغة، علم المعجم، علم النفس التربوي	الممارس/المتّرجم (Praktisi/ Penerjemah)
البحث في الجامعات الأخرى، نشر المقالات العلمية،	إعراب القرآن، بلاغة القرآن، علم المعجم	منهجية البحث التربوي، الإحصاء التربوي، البحث (Skripsi)، فقه اللغة،	الباحث (Peneliti)

أنشطة MBPLP /الأنشطة الخارجية	المقررات الاختيارية (MBPDP)	المقررات الداعمة المقررات الجوهرية لـ MBKM	الملف الخريجي
تبادل الطلاب مع الجامعات البحثية		اللسانيات العربية، الاجتماعية اللغوية	

يُظهر الربط بين المقررات وملف الخريج أن جميع طلبة القسم يمرّون بالنواة المشتركة مكوّن (MBKP)، مع إتاحة المجال لهم للتخصّص عبر المقررات الاختيارية (MBPDP) والأنشطة خارج الجامعة (MBPLU) تبعًا للنمط الذي يستهدفونه؛ فالمتجه إلى نمط المعلّم يركّز على منهجيات التدريس، ووسائل التعليم، والخبرة الميدانية، بينما يميل الممارس اللغوي نحو الترجمة والإعلام والعربية للأغراض الخاصة، ويتجه الباحث إلى المقررات البحثية المتقدمة ومشروعات الدراسة الميدانية. وبذلك يغدو ملف الخريج تجسيدًا لقيمة المرونة والتخصيص الفردي في التعلّم؛ حيث يُتاح للطالب أن يرسم مساره المهني داخل إطار من الكفاءات الجوهرية المشتركة، في انسجام مع روح سياسة التعلّم الحر - الحرّم الحر التي تشجّع تصميم المسارات التعليمية بحسب الاهتمامات والقدرات مع الحفاظ على معايير الكفاءة المشتركة بين جميع الخريجين.

(٤) ملف الخريج بوصفه هويةً اجتماعية

من منظور علم الاجتماع، يمثّل ملف الخريج هوية اجتماعية يعترف بها كلّ من المؤسسة والمجتمع؛ فحين يتخرّج الطالب من القسم لا ينال لقب "ليسانس في التربية" فحسب، بل يكتسب كذلك هويةً من قبيل: "معلّم لغة عربية ذو شخصية بيسانترين، أو "ممارس محترف في حقل اللغة العربية"، أو "باحث كفاء في الدراسات العربية. وتحمل هذه الهوية في طيّاتها سلسلة من التوقّعات الاجتماعية والأدوار المنتظرة من الخريج في المجتمع؛ ففي إطار أنثروبولوجيا التربية، يُعدّ ملف الخريج بناءً اجتماعيًا يصل بين المنهج الرسمي والواقع الاجتماعي الأوسع؛ إذ إنّ

خريج الجامعة الذي يعمل معلّمًا للعربية لا يقتصر دوره على نقل اللغة، بل يصبح قدوة يُجسّد كيفية دمج تقاليد بيسانترين مع متطلبات المهنة الحديثة. كما يؤثّر ملف الخريج في الوعي النفسي للطلبة؛ فعندما يدرك طالب القسم أن ملف تخرّجه هو معلّم لغة عربية ذو شخصية بيسانترين، يفهم أن قيم بيسانترين من انضباط، وحسن خلق، وروح خدمة، ليست مجرّد خطاب أيديولوجي مجرّد في الحرم الجامعي، بل كفاءات ستُقاس وتُعترف بها رسميًا في سوق العمل؛ وهذا يدفعه إلى توجيه جهوده لا نحو إتقان اللغة وحدها، بل أيضًا نحو بناء الشخصية والأخلاق بوصفهما جزءًا لا يتجزأ من مهنته المستقبلية.

ج. الممارسة التعليمية بوصفها تكراراً روتينياً للأمثلة الموضوعية

بعد المرور بمرحلة التوثيق الشكلي كما في المبحث الثاني/أ، ومرحلة تنظيم البنية العامة للمناهج كما في المبحث الثاني/ب، تتجسّد قيم بيسانترين من خلال الممارسة التعليمية اليومية التي تتسم بالطابع الروتيني والتكراري. فالممارسة التعليمية ليست مجرد تنفيذ تقني للمناهج المصمّمة سلفاً، بل هي تكرار روتيني مستمرّ يقوم بتعزيز هذه القيم وترسيخها في وعي الطلبة شيئاً فشيئاً. وفي منظور برغر ولوكمان، تمثّل الممارسة التعليمية اللحظة التي تلتقي فيها الأمثلة الاجتماعية الموضوعية المتمثلة في بنية المنهج مع الحياة الإنسانية الملموسة في سياق التفاعل اليومي بين البشر. ومن خلال التكرار اليومي، والأسبوعي، وكل فصل دراسي، تتحوّل الممارسة التعليمية إلى وسيط رئيس لعملية التمثّل الداخلي للقيم. فالطلبة لا يدرسون المادة العلمية فحسب، بل يتشرّبون أيضاً أنماط التفكير، وأساليب التفاعل، وطريقة العيش التي تنعكس في تلك الممارسة ذاتها. يتناول هذا المبحث ثلاثة أبعاد رئيسة في الممارسة التعليمية، هي: أولاً، منهجية التدريس المعيارية التي تمزج بين المقاربة التقليدية في بيسانترين والمقاربات التواصلية الحديثة؛ ثانياً، أنماط التفاعل بين الأستاذ والطلبة التي تستلهم علاقة "كياهي و سان تري" في سياق أكاديمي جامعي؛ وثالثاً، الروتين الأكاديمي والأنشطة اللاصفية المؤسّسة مثل ق ب

س، وحلقات دراسة الكتب التراثية، وبرامج الخطابة وغيرها، والتي تسهم جميعاً في بناء منظومة تعليمية متماسكة ومتكاملة.

١. منهجية التدريس المعيارية

(أ) تعريف منهجية التدريس ووظيفتها

منهجية التدريس هي الطريقة العملية التي تُنقل من خلالها محتويات المنهج الدراسي (بعد توثيقها وتنظيم بنيتها) إلى الطلبة في القاعة الدراسية. فهي في القسم لا تُفهم بوصفها مجرد أسلوب في الإلقاء، بل تُعتبر مجالاً طقسياً تُستعاد فيه القيم التربوية في كل لقاء تعليمي. ومن خلال تكرار المنهجية ذاتها، مثل السَّرْغان والباندغان في تدريس النصوص التراثية، والمقاربة التواصلية في تدريس مهارة الكلام، لا يكتفي الطلبة بتعلّم المادة العلمية، بل يعيشون ويُجسّدون أنماط التفكير والسلوك الكامنة في هذه المنهجيات ويدخلونها في بنيتهم الداخلية.

(١) منهجية السورغان والباندوغان: تكرار الطقس التربوي في بيسانترين

تُعدّ المنهجية من المنهجيات التعليمية الكلاسيكية في بيسانترين. فالسَرْغان هي عملية تعليم فردي يقرأ فيها الطالب نصاً عربياً تراثياً أمام كياهي قراءة مباشرة يقوم بتصحيحها وتوجيهه. أما الباندغان فهي تعليم جماعي يقرأ فيه كياهي النص ويشرحه أمام عدد كبير من الطلبة، بينما يقومون بكتابة المعاني كلمة كلمة فيما يُعرف بالشرح الهامشي.

وفي القسم تُعاد صياغة هاتين المنهجيتين وتُطبّقان بصورة منتظمة في المقررات التي تعتمد على قراءة النصوص، مثل: علوم القرآن، أصول الفقه، البلاغة، إعراب القرآن، والنحو. ففي مقرر النحو، يفتح الأستاذ الدرس بشرح القاعدة التركيبية من خلال نماذج مأخوذة من نص تراثي كألفية ابن مالك، وهذه هي مرحلة الباندغان. وبعد انتهاء الشرح، يقرأ الطلبة بالتناوب الجزء التالي من النص ويقدمون شرحه أمام زملائهم، بينما يصغي الأستاذ إليهم بدقة، ثم يقدم التصحيح والتعليق

عند وقوع الخطأ، وهذه هي مرحلة السورغان. إن هذا المزج بين المرحلتين يضمن حصول كل طالب على عناية فردية، وفي الوقت نفسه يتيح له الاستفادة من شروح الأستاذ الموجهة إلى المجموعة كلها.

إن تكرار المنهجيتين في كل لقاء دراسي يكون لدى الطلبة عادةً تعليمية ويُنتج لديهم “هابيتوس” خاصاً بالتعلم. فيعتادون على وتيرة بطيئة ومتأنية وهي سمة السّرغان وعلى الشرح المستفيض الشامل وهي سمة الباندغان إلى جانب التصحيح الشخصي البناء. ويشرح أحد أساتذة القسم: “لَقَهْمُ كَتَبَ التَّرَاثُ مَا زِلْنَا نَسْتَخْدَمُ طَرِيقَةَ الْبَآئِدْغَانِ؛ يَسْتَمِعُ الطَّلَبَةُ إِلَى التَّرْجُمَةِ الْحَرْفِيَّةِ ثُمَّ نَنَاقِشُ الْمَضْمُونِ مَعًا”.^{٦٥} إن هذا التصريح يوضح أن الأساتذة يتبنون الباندغان عن وعي كامل بوصفها منهجية يرونها فعالة. ومن ثمّ، فإن تكرار استعمال هذه المنهجية في القاعة لا يُعتبر أمراً عفويّاً، بل هو خيار مؤسسي مقصود ومخطّط له.

(٢) المنهجية التواصلية: تكرار طقس التفاعل الحديث

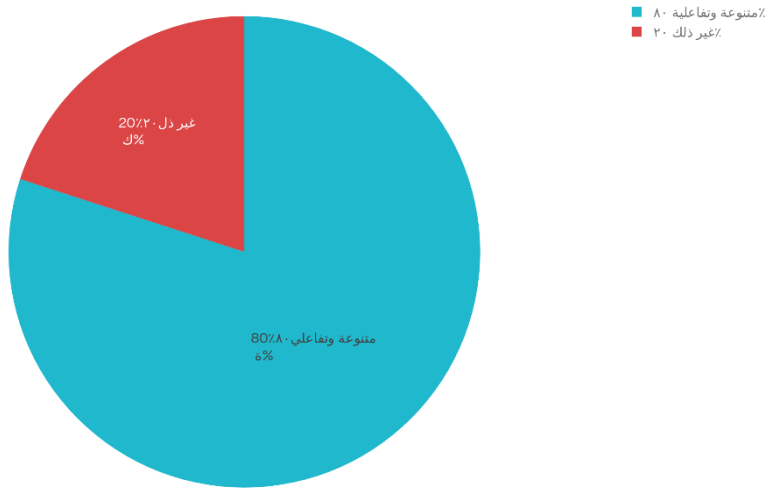
في المقررات الموجهة إلى تنمية مهارة الكلام، مثل مهارة الكلام والمحادثة وتقديم المقالة، يعتمد أساتذة القسم مقاربة تواصلية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ حيث تُنظّم الحصص حول طيف من الأنشطة الشفوية كالمحادثات الثنائية في موضوعات محددة، وتمثيل الأدوار عبر محاكاة مواقف حياتية واقعية كالبيع والشراء، وتقديم العروض الشفوية، وإدارة المناقشات الجماعية بالعربية، إلى جانب تدريب الطلبة على توليد الأفكار والتعبير العفوي دون الاتكال على نصوص مكتوبة سلفاً، بما يعزّز الطلاقة والقدرة على استخدام اللغة في سياقات تواصلية طبيعية. ومع تكرار هذه الأنشطة أسبوعياً، تتكوّن لدى الطلبة عادةً استعمال العربية استعمالاً نشطاً وشفهياً؛ فالمنهجية التواصلية تُقدّم عنصر الطلاقة على عنصر

^{٦٥} أسيب سوناركو، “نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم.”

الدقة، وتشجّع الطلبة على الكلام حتى مع بقاء بعض الأخطاء النحوية أو الصرفية ما دام المقصود تحقيق تواصل مفهوم وحيّ.

غير أن الملاحظات الميدانية تُظهر أن تطبيق هذه المقاربة يواجه جملةً من التحديات؛ إذ ما تزال أنشطة الكلام تعتمد في كثير من الأحيان على نصوص مكتوبة يُعاد تكرارها أكثر من اعتمادها على تعبيرات تلقائية، كما يعاني عدد غير قليل من الطلبة من حواجز نفسية كالخجل والخوف من الخطأ، مما يُضعف جرأتهم على التحدث بحرية، ويضاف إلى ذلك ميلهم إلى شرح المفاهيم باللغة الإندونيسية بدل العربية، وهو ما يدل على أن التزامهم بالاستخدام المستمر للعربية داخل الصف لم يترسّخ بعدُ بوصفه جزءاً من وعيهم اللغوي والسلوكي.

الصورة ٣، ٤: تنوع منهجية التدريس



وتُظهر نتائج الاستبانة أن نحو ثمانين في المئة من الطلبة يرون أن منهجية التدريس لدى الأساتذة متنوّعة وتفاعلية، وليست مجرد محاضرات أحادية الاتجاه.^{٦٦} وهذا يشير إلى أن تكرار المنهجيات المتعدّدة، من السّرغان والباندغان إلى المنهجية التواصلية، إضافة إلى المناقشة والعرض الشفهي، أصبح ممارسة راسخة في القسم.

^{٦٦} فريق الإعداد، "نتائج استبيان طلاب القسم في ٢٧ فبراير ٢٠٢٥" (نوسوبو، ٢٠٢٥).

إن هذا التنوع المنظم في طرق التدريس هو جزء من التصميم البيداغوجي المقصود للوصول إلى أهداف التعلم في المنهج.

الجدول ٩، ٤ : سوروغان-باندونغان مقابل الأسلوب التواصل		
التواصل	سوروغان-باندونغان	الجانب
الطلاقة والتلقائية	الدقة والعمق	التركيز
الممارسة الكلامية النشطة	تحليل النصوص والتصحيح الفردي	التكرار / الممارسة
التعارض بين النص والتلقائية؛ العوائق النفسية	—	التحديات
يبني الطالب عادةً التواصل اللغوي النشط	يتعود الطالب على التحليل العميق	النتائج

٢. نمط التفاعل الموضوعي بين الأساتذة والطلبة

أ) مفهوم علاقة الكياهي-السانتري في بيسانترين التقليدي

في بيسانترين، تُعتبر علاقة الكياهي بالسانتري علاقةً محورية وأساسية في جميع العملية التعليمية. فالكياهي، أي الأستاذ أو الشيخ، ليس مجرد مبلِّغ للمحتوى العلمي، بل هو أيضاً مُرشد روحي، ونموذج أخلاقي، ومرجع موثوق للمعرفة الدينية. أما السانتري، أي الطالب، فلا يقتصر تعلّمه على استيعاب المادة التي يقدمها الكياهي، بل يتشرب من خلال الملاحظة المباشرة والتفاعل اليومي معه منظومةً من الأخلاق والآداب وطريقة خاصة في العيش.

وتتسم هذه العلاقة بطابعٍ هرمي، إذ يمتلك الكياهي سلطةً معرفية وروحية أعلى من السانتري، لكنها في الوقت نفسه علاقة شخصية حميمة؛ فالكياهي يرافق طلبته فرداً فرداً، ويتعرّف إلى طبائعهم وحاجاتهم الخاصة، ويقدم لهم التوجيه الملائم لكل واحد منهم. وفي إطار هذه العلاقة تتجلى جملة من القيم الأساسية، من أبرزها:

(١) قيمة التعظيم؛ حيث يُظهر السَّانَتري احترامه للكيَّاهي لا بدافع الخوف، بل تقديرًا لعلمه وشخصيته وأمانته العلمية.

(٢) قيمة التواضع؛ إذ يتلقَّى السَّانَتري توجيهات الكيَّاهي وقبول تصحيحاته بصدر رحب، دون أن ينظر إلى التصحيح بوصفه مساساً بكرامته أو انتقاصاً من قدره.

(٣) التقوى في طلب العلم؛ حيث ينظر السَّانَتري إلى عملية التعلُّم على أنها عبادة وقربة إلى الله، لا مجرد وسيلة لتحصيل الدرجات أو الحصول على الشهادات الرسمية.

ب) تكييف علاقة الكيَّاهي-السَّانَتري في القسم

في قسم تعليم اللغة العربية بالجامعة، تُعاد صياغة علاقة الأستاذ بالطالب على نمط علاقة الكيَّاهي-السَّانَتري، ولكن ضمن إطار أكاديمي جامعي حديث. وتُظهر نتائج حلقات النقاش المركزة والملاحظات الميدانية عدداً من السمات البارزة لهذه العلاقة.^{٦٧}

(١) الأستاذ بوصفه كيَّاهي أكاديمياً

لا يُنظر إلى الأستاذ على أنه مجرد مبلِّغ، بل يُفهم بوصفه مُرشداً ومُستشاراً أكاديمياً للطلبة. ويُظهر الطلبة تعظيمهم للأساتذة من خلال جملة من الممارسات، من أبرزها: قيامهم وقوفاً عند دخول الأستاذ إلى القاعة الدراسية وهي عادة ما تزال مُحافَظاً عليها في عدد من القاعات، واستخدامهم لغةً مهذَّبة عند الحديث معه، وحرصهم على مناداته بألقاب تشريفية مثل كيَّاهي، بو ياهي، أستاذ\ة، لا بمجرد الشيخ\ة، إضافةً إلى الإصغاء إلى شرحه بإمعان وانتباه كامل. هذه الممارسات تشكِّل طقساً متكرراً من طقوس الاحترام يُمارَس في كل لقاء صفّي، ومن خلال هذا التكرار يترسِّخ في وعي الطلبة أن الأستاذ

^{٦٧} الكاتب، "نتائج ملاحظة مادة بلاغة القرآن في ٢٧ فبراير" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

شخصية جديرة بالاحترام، لا بدافع الخوف، بل تقديرًا لعلمه وإخلاصه في توجيه الطلبة.

(٢) علاقة ودّية ضمن إطار أكاديمي منضبط

ومع ذلك، وعلى خلاف كثير من بيسانترين التقليدي التي تتسم فيها المسافة الاجتماعية بين الكياهي والسّانترين بالاتساع، تتسم العلاقة بين الأساتذة والطلبة في القسم بطابع ودّي قريب، مع الحفاظ في الوقت ذاته على قدرٍ من المسافة الأكاديمية. فالأستاذ يستطيع التحدّث مع الطلبة بأسلوب بسيط وغير متكلّف، والطلبة بدورهم يمكنهم طرح الأسئلة بل وحتى إبداء الملاحظات أو النقد العلمي. غير أن جميع هذه التفاعلات تبقى محكومةً بأدب المخاطبة والاحترام المتبادل. وقد عبّر أحد الطلبة في إحدى حلقات النقاش: "أساتذتنا منفتحون جداً؛ فإذا نقصت مفرداتنا يُساعدوننا بتعريفنا بتعابير جديدة، وهكذا نشعر أننا نتطوّر يوماً بعد يوم".^{٦٨} وهذه الشهادة تبين أن الأستاذ لا يؤدّي دور صاحب السلطة العلمية فحسب، بل يقوم أيضاً بدور الميسّر والمرشد الذي يحرص على دعم نمو الطلبة وتطوّرهم المستمر

(٣) الأستاذ بوصفه مُرشداً روحياً وأكاديمياً

في تقاليد بيسانترين يُشار إلى الكياهي كثيراً بوصفه مرشداً روحياً. وفي القسم يتقمّص الأستاذ دور المرشد، ولكن بمعناه الأوسع، إذ لا يقتصر دوره على التدريس الأكاديمي، بل يشمل كذلك توجيه الطلبة في بنائهم الخُلقي والروحي. ويتجلّى ذلك في ممارسات متكرّرة، منها: افتتاح بعض الأساتذة حصصهم بالدعاء، وإدماج القيم الإسلامية في أثناء شرح المادة، وتقديم النصائح المتعلقة بالأخلاق والسلوك إلى جانب الإرشاد الأكاديمي، فضلاً عن مساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبات شخصية أو دراسية. إن تكرار هذا النمط من التوجيه

^{٦٨} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

الشامل في معظم اللقاءات الصفية يرسّخ لدى الطلبة قناعة أن الدراسة الجامعية لا تتعلّق فقط بجمع الدرجات، بل هي مسار متكامل لبناء الذات علمياً وروحياً وأخلاقياً.

(٤) دمج الحوار النقدي ضمن إطار الأدب

من الفوارق الجوهرية بين علاقة الكياهي – السّانّري التقليدية وعلاقة المحاضر – الطلبة في الجامعة الحديثة مستوى الحرية الأكاديمية المتاحة للطلاب. ففي كثير من بيسانترين يتلقّى السّانّري كلام الكياهي بالقبول، ولا يكثر من السؤال أو النقاش، بينما تُشجّع البيئة الجامعية الحديثة الطلبة على التفكير النقدي، وطرح الأسئلة، بل وعدم الموافقة أحياناً على رأي الأستاذ ضمن ضوابط محدّدة. وقد استطاع القسم أن يدمج بين قيمة التواضع المستمدّة من التراث بيسانترين وبين مبدأ الحرية الأكاديمية المعاصرة. فأساتذة القسم يؤكّدون للطلبة "أنّ النقد العلمي مسموح به، بل مرغوب فيه، ما دام يُقدّم بأدب ويهدف إلى تعميق الفهم والمعرفة".^{٦٩} وقد أقرّ الطلبة في إحدى حلقات النقاش بأنهم في البداية كانوا متردّدين في الاعتراض على رأي الأستاذ بسبب خلفيتهم بيسانترين التي تُربّيهم على الطاعة، لكن أساتذة القسم قاموا بتوعيتهم بأن النقد العلمي، إذا كان مقصده خدمة العلم وتمّ عرضه بأدب واحترام، فهو مقبول ومطلوب.^{٧٠} وبذلك تتحوّل علاقة الكياهي – السّانّري إلى علاقة محاضر – طلبة تجمع بين الاحترام العميق وتشجيع الحوار النقدي. ومع تكرار هذا النمط من التفاعل في مختلف الحصص والمناقشات الصفية، يتشكّل هايتوس أكاديمي مميّز: طلبة يجلّون أساتذتهم، لكنهم في الوقت نفسه يفكّرون تفكيراً نقدياً، ويتّسمون بالتواضع، دون أن يفقدوا الجرأة على إبداء الرأي.

(٥) الإرشاد الفردي بوصفه سوروغان غير رسمي

^{٦٩} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

^{٧٠} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

وخارج الإطار الصفي الرسمي، يُعاد تكييف علاقة الكياهي-السَّانْترِي في صورة إرشاد فردي غير رسمي. فالطلبة الكبار الأكثر تمكّناً من اللغة العربية يقومون بمرافقة زملائهم الأصغر سنّاً في تدريبهم على المحادثة، كما يخصّص بعض الأساتذة أوقاتاً لاستقبال الطلبة الراغبين في تعميق فهمهم للمادة. ويمكن النظر إلى هذه الممارسة بوصفها نوعاً من سوروغان غير الرسمي؛ إذ يشبه الطالب الذي يعرض فهمه أو قراءته أمام أستاذه أو زميله المتقدّم في المستوى السَّانْترِي الذي يقرأ درسه أمام الكياهي في بيسانترين التقليدي ليتلقّى التصحيح والتوجيه. إن تكرار هذا النمط من الإرشاد الفردي يسهم في بناء ثقافة التعلّم المستمر؛ فالطلبة لا ينتظرون الحصة الرسمية كي يتعلّموا، بل يبادرون إلى طلب فرص إضافية للتعلّم عبر التواصل مع زملائهم المتقدّمين أو أساتذتهم. وهذه الممارسة تعبّر عن استبطان إحدى قيم بيسانترين الأساسية، وهي قيمة الاستقلالية في طلب العلم وامتلاك أخلاقيات جهد تعلّمي عالٍ ومستمر

٣. الروتين الأكاديمي والأنشطة اللاصفية المؤسّسة

إن الروتين الأكاديمي والأنشطة اللاصفية المؤسّسة في البرنامج لا تُعتبر برامج إضافية فحسب، بل تمثّل فضاءً مكثّفاً تُرسّخ فيه قيم بيسانترين من خلال التكرار المنظم والمستمر. وتشمل هذه المنظومة عدداً من البرامج الرئيسة المتكاملة فيما بينها.

أ) برنامج ق ب س : خبرة معيشة بيسانترين^{٧١}

يُعَدّ برنامجاً إلزامياً لطلبة السنة الأولى، يشاركون من خلاله في أنشطة ذات طابع بيسانترين بصورة مكثّفة لمدة لا تقل عن عام كامل. ويشتمل البرنامج على تلاوة يومية للقرآن الكريم ومراجعته، وحفظ منظم بأهداف محدّدة لكل فصل دراسي، وتعلّم قراءة الكتب التراثية باستخدام منهجية سوروغان-

^{٧١} فريق الإعداد، "تقرير برنامج المدارس القرآنية الداخلية (QBS) للقسم" (نوسوبو، ٢٠٢١).

باندونغان، إلى جانب تعويد الطلبة على صلاة الجماعة، والمباحثة العلمية حول النصوص، وترسيخ أخلاق السَّانَتري في حياتهم اليومية. ومن خلال تكرار هذه الأنشطة كل يوم، يعيش الطلبة تجربة بيسانترين عملياً، فلا يقتصر الأمر على "التعرّف إلى بيسانترين" عبر المقررات النظرية، بل يختبرون نمط الحياة ببسانترين بصورة مباشرة؛ إذ يستيقظون لصلاة الفجر جماعة، ثم يتلون القرآن، ويحضرون المحاضرات الأكاديمية، وبعدها يشاركون في حلقات قراءة الكتب التراثية في المساء. إن هذا الروتين اليومي يخلق نمطاً جديداً من الحياة تصبح فيه قيم ببسانترين من الانضباط، والإخلاص، والبساطة جزءاً طبيعياً من الممارسة اليومية للطلبة.

وقد أُدرج البرنامج في الإطار المؤسسي بوصفه جزءاً لا يتجزأ من المنهج (ساعات دراسية غير مصنّفة ضمن المقررات الرسمية)، لا خياراً تطوعياً يمكن تركه. فلا يمكن للطلاب التخرّج دون أن يُتمّ بنجاح سنة واحدة على الأقل في هذا البرنامج. ويعبّر أحد المشرفين على السكن الطلابي عن ذلك "إن البرنامج يتضمّن أنشطة المباحثة والحفظ المفروضة على طلبة السنة الأولى، وبذلك تبقى ثقافة ببسانترين حاضرة موازية للدراسة النظامية في الجامعة".^{٧٢}

ب) حلقات دراسة الكتب التراثية المؤسّسة

توجد حلقات منتظمة لدراسة الكتب التراثية أو ما يُعرف ببحث المسائل، وهي متاحة لجميع الطلبة وتُعقد مرةً في الأسبوع خارج الجدول الرسمي للمحاضرات. وتشمل هذه الحلقات دراسة كتب إسلامية كلاسيكية مثل تعليم المتعلّم، والآجروميّة، وغيرها من كتب الحديث والتفسير والفقه. وتستند هذه الحلقات إلى منهجية سوروغان-الباندونغان؛ حيث يقوم الأستاذ بقراءة النص وشرحه أولاً، ثم يقرأ الطلبة ويشرحون تبعاً أمام زملائهم. ومن خلال ذلك لا

^{٧٢} اشهر خليل، "تناجح مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

يكتفي الطلبة بفهم محتوى الكتب، بل يستوعبون أيضاً التصوّر بيسانترين لطلب العلم، بوصفه معرفة تُتلقَى مباشرةً عن الشيخ الخبير وتُنقل من جيل إلى جيل. إن تكرار هذه الحلقات أسبوعياً يضمن استمرار حضور المعرفة التراثية التي تشكّل أساس ثقافة بيسانترين في بيئة جامعية حديثة.

ج) الخطابة وبيئة اللغة

تُقام تدريبات الخطابة أي إلقاء الخطب القصيرة باللغة العربية بصورة منظّمة منتظمة، حيث يُطالب الطلبة تباعاً بإلقاء كلمات قصيرة بالعربية أمام زملائهم. إن تكرار ممارسة الخطابة يكون لديهم عادةً التحدّث بثقة أمام الجمهور؛ فالطالب الذي يبدأ متردّداً خجولاً يصبح، مع مرور الوقت وكثرة المحاولات، أكثر ثباتاً وجرأة في التعبير. إن تكرار هذه الممارسة يوفر للطلبة فرصاً طبيعية لممارسة العربية في سياق واقعي، ويُرسّخ في أذهانهم صورة الطالب في القسم بوصفه متحدّثاً بالعربية قادراً على مخاطبة الآخرين.

الصورة ٤، ٤: العلاقة بين الجوانب الاجتماعية والثقافية، احتياجات المجتمع،

والمطلوبات المهنية في تطوير منهج القسم



وتُدعم هذه الأنشطة بنظام بيئة اللغة أو البيئة العربية، وهو جهد يهدف إلى جعل العربية لغة التخاطب اليومي. ومن بين برامج المنظمة "يوم العربية"، وهو يوم محدد يُلزم فيه الطلبة باستخدام العربية في أحاديثهم اليومية داخل السكن الجامعي أو في أروقة القسم. وقد أشار بعض الطلبة في النقاشات الجماعية إلى أنهم يشعرون أن الحرم الجامعي يتحوّل في ذلك اليوم إلى "بيسانترين صغير"، لأن العربية تصبح لغة الحياة اليومية. إن تكرار "يوم العربية" أسبوعياً يسهم في ترسيخ عادة استخدام العربية، ويوفّر بيئة داعمة تقلّل من الحاجز النفسية، حتى يصبح هذا اليوم مع الوقت جزءاً طبيعياً من هوية طالب القسم لا مجرد تكليف ثقيل.^{٧٣}

د) المحاضرات العلمية والنوادي العربية

تُقام المحاضرات بوصفها ندوات علمية منظمة باللغة العربية، يتدرّب فيها الطلبة على تقديم عروض علمية بالعربية مع التركيز علىطلاقة اللسان، وجودة البلاغة، وإحكام السيطرة على المادة العلمية المعروضة. ويغلب على هذه المحاضرات طابع رسمي أكثر من الخطابة والكُلُوم، إذ تُعنى بمعايير الجودة وعمق المحتوى العلمي. كما توفّر النوادي اللغوية ونوادي النقاش والجدل بالعربية فضاءً للطلبة لممارسة التواصل الشفهي من خلال حوارات ودية حول قضايا معاصرة، ومناظرات منظمة، وكلمات قصيرة. ويؤدّي انتظام هذه الأنشطة أسبوعياً إلى نشوء مجتمع ناطق بالعربية يُغذّي نفسه بنفسه؛ فالطلبة المتقدمون يشكّلون قدوة لزملائهم الجدد، والنقاشات الجيدة تمنحهم دافعاً إضافياً للاستمرار، وثقافة الدعم المتبادل تقلّل من الشعور بالخوف أو الخجل عند التحدّث بالعربية.

^{٧٣} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

هـ) المسابقات العلمية

تشمل برامج المسابقات العلمية مسابقات المناظرة باللغة العربية بين الدفعات أو بين الجامعات، ومسابقة قراءة الكتب التراثية، ومسابقة تلاوة القرآن الكريم في المستويات المختلفة. إن هذه المنافسات السنوية تمنح الطلبة حافزاً إضافياً لبذل الجهد، وتوفّر لهم اعترافاً اجتماعياً بإنجازاتهم، وتساعد على وضع معايير عالية للأداء العلمي، إلى جانب إسهامها في صون ثقافة بيسانترين التي تُعلي من شأن التفوّق العلمي والتميّز في حفظ النصوص وفهمها.

و) برنامج التدريب الميداني، وخدمة المجتمع، والتدريب في بيسانترين^{٧٤}

يُعتبر التدريب الميداني برنامجاً إلزامياً في المراحل المتقدمة من الدراسة، حيث يُكلّف الطلبة بالتدريس في المدارس أو المعاهد الشريكة لمدة تقارب أربعين يوماً عملياً. ومن خلال هذا البرنامج، يختبر الطالب بصورة ملموسة كيف تُطبّق النظريات والطرائق التي درسها في الواقع التعليمي، وكيف يواجه تحديات إدارة الصف، وتكييف الأساليب مع ظروف الميدان، والتعامل مع ثقافة المؤسسة التعليمية. أما خدمة المجتمع فهي برنامج إلزامي في الفصول الأخيرة، يشارك فيه الطلبة في خدمة البيئات القروية أو المجتمعات المحلية، وغالباً ما يقوم طلبة القسم بتعليم مبادئ العربية أو الدروس الدينية الأساسية لأفراد المجتمع. ومن خلال هذا الانخراط يتعلّمون أن معارفهم ليست حبيسة الفضاء الأكاديمي، بل هي وسيلة لتمكين المجتمع وخدمته.

ويأتي التدريب في بيسانترين الشريك بوصفه تجربة يدرّس فيها الطلبة الكتب التراثية أو يستمعون إلى حفظ الطلاب في تلك بيسانترين. وتمثّل هذه التجربة عودة واعية إلى الجذور؛ جذور بيسانترين، حيث يوظّف الطلبة أساليب

^{٧٤} فريق الإعداد، “دليل برنامج الخبرة الميدانية (PPL) كلية علوم التربية والتدريس جامعة بجاية لعلوم القرآن” (٢٠٢٢)، <https://drive.google.com/file/d/13gsE0s9pOTYYSC0SnJ1lJNV-15o-bC44/view>

التدريس المنظّمة التي تعلموها في الجامعة، مثل التخطيط للدروس والتقويم المنهجي، داخل سياق بيسانترين الأصيل الذي يقوم على السّؤزغان، والباندوغان، والحفظ. إن هذه البرامج المختلفة تُكرّر في سياقات واقعية متنوعة، فتضيف بعداً تطبيقياً جديداً لعملية التشكل العلمي والأخلاقي لدى الطلبة؛ فهم لا يدرسون النظرية ولا يكتفون بالمحاكاة داخل القاعة، بل يعيشون بأنفسهم تطبيق القيم في المجتمع، وبذلك تتجذّر لديهم قناعة بأن ما يحملونه من علم ومنهجية هو رسالة عملية تتجاوز أسوار الجامعة إلى فضاءات الحياة العامة.

الجدول ١٠، ٤ : الأنشطة اللاصفية المنتظمة ووظائفها

الوظيفة الرئيسية	التكرار / التردد	البرنامج
التجربة المعيشية في بيسانترين؛ تعميق القيم من خلال الانغماس اللغوي	يومي (سنة على الأقل)	QBS
استمرارية المعرفة التراثية لبيسانترين	أسبوعي	دراسة الكتب
تنمية الجرأة والثقة بالنفس في التواصل باللغة العربية	منتظم	الخطابة
الممارسة الطبيعية للغة العربية؛ تعزيز الهوية	أسبوعي / يومي	كلم
ترسيخ عادة التحدث بالعربية؛ تهيئة البيئة الداعمة	أسبوعي	يوم اللغة العربية
تقديم عروض علمية راقية باللغة العربية	منتظم	المحاضرة
التواصل اللفظي؛ بناء مجتمع تعزيزي ذاتي	أسبوعي	نادي النقاش
التحفيز؛ الاعتراف بالتفوق؛ رفع معايير الجودة	سنوي	المسابقة
تطبيق النظرية في ممارسة التدريس الفعلي	٤٠ يوم عمل (نهاية الدراسة)	PPL

البرنامج	التكرار / التردد	الوظيفة الرئيسية
KPM	الفصل الأخير	خدمة المجتمع؛ توظيف العلوم الاجتماعية عملياً
التدريب الميداني بيسانترين	نهاية الدراسة	تطبيق النظرية في السياق الأصيل لبيسانترين

٤. المنهج الخفي

إلى جانب المنهج الرسمي الذي يتضمن المقررات، ووصف المقررات، وأساليب التقييم الشكلي، يوجد أيضاً منهج خفي يتم من خلاله ترسيخ القيم عبر البيئة والثقافة الجامعية والتفاعلات اليومية، دون وجود تعليمات صريحة أو نصوص مكتوبة.

أ) **قراءة الدعاء:** قبل بداية كل حصة دراسية وبعد انتهائها، يتولى الأستاذ أو أحد الطلبة في الغالب قيادة قراءة دعاء قصير باللغة العربية. وتمثل هذه الممارسة طقساً يومياً ثابتاً يؤكد في وعي المشاركين أن عملية التعلم هي نوع من العبادة والتقرب إلى الله، لا مجرد نشاط أكاديمي تقني محض.

ب) **ثقافة المشاورة:** تستند أنشطة التنظيم الطلابي وعمليات اتخاذ القرار في القسم إلى مبدأ المشاورة، أي النقاش الجماعي للوصول إلى توافق في الرأي، وهو من القيم الراسخة في بيئة بيسانترين. ومن خلال ممارسة هذا الأسلوب مراراً، يستبطن الطلبة فكرة أن القرارات المهمة ينبغي أن تُتخذ عبر الحوار وتبادل الآراء، لا من خلال قرارات فردية أحادية.

ج) **القيم الضمنية:** لا يضطر الأساتذة إلى تعليم قيم الإخلاص، والاعتماد على النفس، والبساطة في العيش بطريقة مباشرة أو خطابية. فهذه القيم تُجسّد عملياً في سلوك الأساتذة الذين يعيشون حياة بسيطة، ويظهرون إخلاصاً في التدريس، ويخصّصون وقتاً إضافياً لمساعدة الطلبة، كما تظهر في ثقافة الحرم الجامعي التي تخلو من مظاهر الترف المبالغ فيه، وفي نمط الحياة المشتركة في السكن الطلابي،

وكذلك في التوقعات الضمنية التي ترافق مختلف الأنشطة والبرامج. وبهذه الطريقة تتكوّن لدى الطلبة منظومة قيمية راسخة عبر الملاحظة والمشاركة أكثر من التلقين المباشر.

د. البنية التحتية والوسائل المساندة بوصفها تجسيداً مادياً للقيم

إن قيم بيسانترين التي جرى توثيقها وتنظيمها في المقررات الدراسية، وتفعيلها من خلال الروتين التعليمي اليومي، تتجسّد أيضاً في البنية التحتية والوسائل المادية. فالسكن الطلابي، ومختبرات اللغة، ونظم التقييم، كلها تمثّل تجسيداً مادياً للقيم التي يسعى منهج القسم إلى ترسيخها.

١. السكن الطلابي والمُعْهَد بوصفهما فضاءً مادياً للتجسيد

لا يُعدّ السكن الطلابي في القسم مجرّد مكان للإقامة، بل هو ساحة تُمارَس فيها قيم بيسانترين بصورة مستمرة، وتُستبطن من خلال الروتين اليومي الملموس. ويُجسّد برنامج QBS التزام القسم بتحويل قيم بيسانترين من قيم تُدرّس في المحتوى النظري إلى قيم تُعاش في الحياة اليومية، إذ يُلزم طلبة القسم الجدد بالإقامة في نظام داخلي لمدة لا تقل عن سنة واحدة. وتجسّد الأنشطة المنظّمة داخل السكن هذه القيم بصورة عملية؛ ففي الفترة بين الساعة الرابعة والخامسة فجراً يُنظّم تلاوة جماعية للقرآن الكريم في مُصلّى السكن. ومع تكرار هذا النشاط كل صباح تصبح قراءة القرآن جزءاً طبيعياً من روتين الاستيقاظ اليومي. كما يُلزم الطلبة بأهداف محدّدة في الحفظ لكل فصل دراسي كحفظ جزء واحد، مثلاً، مع تقديم محاضرة الحفظ بصورة دورية أمام المشرف. ويُقيّم هذا الحفظ من خلال الأداء العملي لا عبر اختبار كتابي، في إشارة واضحة إلى اعتبار الحفظ استثماراً أساسياً في التكوين العلمي. وفي أوقات المساء أو بعد العصر تُقام حلقات المعادلة أو دروس الكتب التراثية بمنهجية سوروغان والباندوغان، كما يُشجّع الطلبة على أداء الصلوات الخمس جماعةً، في إشارة إلى أن الانضباط في العبادة أساس

في تكوين شخصية السّانتري. إضافةً إلى ذلك، تُنظَّم مرة أو مرتين أسبوعياً حلقات نقاش لمساءلة قضايا دينية معاصرة.

وتقوم عملية التمثّل الداخلي في السكن على عنصري التكرار والبيئة التي لا يمكن الانفكاك عنها؛ إقامة الطلبة في هذا الفضاء تجعلهم يعيشون انضباط بيسانترين بصورة مباشرة. فلا يوجد اتصال لاسلكي بالإنترنت في غرف النوم، ولا أجهزة تكييف، ولا خصوصية كاملة في المبيت، إذ يتشارك الطلبة الغرفة مع زملاء آخرين. وكل عنصر من هذه العناصر المادية يهيئ الطلبة لخوض تجربة قيم بيسانترين عملياً. وقد عبّر أحد الطلبة في إحدى حلقات النقاش عن تحوّل الشخصي: إنه في البداية صُدم من كثافة البرنامج اليومي؛ فالاستيقاظ لصلاة الفجر والأنشطة الصباحية، والحلقات المسائية، شكّلت عبئاً عليه، لكنه مع مرور الوقت أدرك الفائدة، فأصبح أكثر انضباطاً في تنظيم وقته بين الدراسة الجامعية والأنشطة بيسانترين، وتكوّنت لديه، بصورة تلقائية، قيم احترام الأستاذ وروح الأخوة مع زملائه في الغرفة، مما جعله يشعر أن شخصيته أصبحت أكثر توازناً ممّا كانت قبل التحاقه بالبرنامج.^{٧٥}

يسهم السكن الداخلي في تسريع عملية استبطان قيم بيسانترين؛ إذ تعلّم الحياة المشتركة بين ثلاثة أو أربعة طلبة في غرفة واحدة معنى الأخوة، وتدكّرهم البنية البسيطة للمرافق بقيمة العيش الزاهد، بينما تجعل إلزامية الإقامة الطالب في مواجهة مباشرة مع هذه القيم دون إمكانية الالتفاف عليها، ويعزز هذا الأثر اعتراف الجامعة المؤسسي ببرامج السكن وQBS ضمن هيكل المنهج الرسمي، سواء في صورة ساعات غير مصنّفة أو نقاط اعتماد طلابية، بحيث لا يُسمح للطلاب بالتخرّج من دون إتمام سنة واحدة على الأقل في هذا النظام. ورغم فاعلية هذه البيئة في ترسيخ القيم، إلا أن الطلبة القادمين من خلفيات غير بيسانترين يَمُرّون في البداية بما يشبه الصدمة الثقافية، ما يدفع الجامعة إلى تنظيم برامج تهيئة وتوجيه يتولّاها مشرفو السكن من الكيأهية الشباب

^{٧٥} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

والطلبة الكبار لمرافقة الجدد في مرحلة التكيف، ومع مرور الوقت تتحول المقاومة الأولى تدريجياً إلى قبول، ثم إلى تذوق واعٍ لهذه القيم واستيعاب عميق لمعانيها.

٢. مختبر اللغة ومصادر التعلم الرقمية

إذا كان السكن الداخلي يجسّد قيم بيسانترين مثل الانضباط، والروحانية، والأخوة، فإن مختبر اللغة يجسّد قيم التحديث والكفاءة التواصلية. فالمختبر مزوّد بأجهزة سمعية-بصرية، وسماعات فردية، وبرامج تفاعلية، وغرف مخصّصة لمحاكاة مواقف التدريس. ويستمتع الطلبة في هذا الفضاء إلى تسجيلات حوارية أصيلة باللغة العربية، ويسجّلون محاكاة لعمليات التدريس، ثم يتلقّون بعد ذلك تغذية راجعة من الأساتذة حول أدائهم. وإلى جانب المختبر المادي، يوظّف القسم بنيةً رقمية متنامية؛ إذ يُستخدم نظام تعليمي إلكتروني متكامل في جمع الواجبات، ويُفعّل نظام إدارة التعلم DARLINK في التعليم الإلكتروني، كما تُستثمر الموارد الرقمية مثل الفيديوهات التعليمية من متحدثين أصليين، والمعاجم الإلكترونية، وتطبيقات الاختبارات القصيرة، والمقالات الإخبارية العربية على الشبكة، والبودكاست الدعوي. ويستفيد الطلبة من هذه المنصّات للوصول إلى خبرات تعلم أصيلة من مجتمعات لغوية حقيقية، لا من الكتب وحدها.

ومع ذلك، تواجه عملية توظيف التكنولوجيا في القسم عدداً من التحديات البارزة؛ فمستوى الإلمام الرقمي لدى الأساتذة متفاوت، وبعض الأساتذة من الجيل الأقدم يقرّون بأنهم لم يعتادوا بعد على استخدام نظم إدارة التعلم، فيستمرّون في التدريس بأساليب تقليدية. وتشير البيانات المتاحة إلى أن الإلمام الرقمي لدى الأساتذة متفاوت،^{٧٦} وبعض الأساتذة الكبار يعترفون بأنهم أقلّ تمكّناً من استثمار منصّة نظام إدارة التعلم، ولذلك ما زال التدريس لديهم يجري بصورة تقليدية. كما أن البنية التحتية للإنترنت ليست مستقرة دائماً، ولا تُجهّز جميع القاعات بالأدوات التقنية اللازمة؛ إذ

^{٧٦} فريق الإعداد، "تقرير استخدام نظام إدارة التعلم «DARLINK» (LMS) لأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة "UNSIQ" ونوسوبو، ٢٠٢٢).

لوحظ أن إحدى محاضرات بلاغة القرآن لم تشهد استخدام أي وسيلة رقمية مثل المدونات اللغوية العربية أو برمجيات التفسير المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.^{٧٧} والملاحظ أن الطلبة القادمين من خلفية بيسانترين تقليدية استطاعوا التكيف مع البيئة الرقمية بسرعة نسبياً عندما توفّر لهم الإرشاد المناسب. فقد ذكر أحد الطلبة أنه في البداية كان يشعر بالحيرة في التعامل مع نظام التعلّم الإلكتروني في الجامعة بسبب اعتياده على الكتب الورقية، ولكنه بعد بضعة أسابيع استطاع أن يرفع المواد التعليمية بنفسه ويُعدّ اختبارات قصيرة على الشبكة.^{٧٨} ومن منظور تربوي، يمكن أن يُنظر إلى التكامل بين بيسانترين والتكنولوجيا بوصفه علاقة تكاملية لا تصادية؛ فكلٌّ منهما قادر على إثراء الآخر إذا أُحسن توجيههما. وإدراكاً من الجامعة لهذه الحقائق، بادرت الكلية إلى تنظيم دورات تدريبية منتظمة للأساتذة في استخدام تكنولوجيا التعليم، في محاولة لسدّ الفجوة ورفع مستوى الكفاءة الرقمية لهيئة التدريس بصورة تدريجية.^{٧٩}

٣. نظام التقييم بوصفه مقياساً للتقيم

إن نظام التقييم في القسم يمثل تصريحاً علنياً عمّا يُعتَبَر ذا قيمة، وما يُعترف به، وما يجعل الفرد "كفوّاً" في نظر المؤسسة. فهو يجمع بين أساليب التقييم التقليدية مثل الواجبات، والعروض الشفوية، والامتحانات التحريرية وبين أساليب التقييم الأصيل. وتشمل هذه الأخيرة حفظ القرآن الكريم (تقديم المحفوظ غيباً أمام المشرف دون النظر إلى النص)، واختبارات التجويد والتحسين (قراءة القرآن مع مراعاة أحكام التلاوة)، ومكوّن دراسات بيسانترين كمشاريع بحثية أو تجارب تدريس في بيسانترين شريكة، إلى جانب قياس المهارات اللغوية العملية كالحوار، وكتابة المقالات، وترجمة النصوص الأصيلية.

^{٧٧} الكاتب، "نتائج ملاحظة مادة بلاغة القرآن في ٢٧ فبراير".

^{٧٨} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعية للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

^{٧٩} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

والجانب اللافت في هذا النظام هو الاعتراف الرسمي على شكل ساعات معتمدة أو نقاط أكاديمية بالأنشطة اللاصفية مثل QBS ، وحلقات دراسة الكتب التراثية المنتظمة، والخطابة، والمحاضرات العلمية، والتدريب الميداني، وخدمة المجتمع. فمن خلال تحويل هذه الأنشطة إلى وحدات دراسية معترف بها، تبث الجامعة برسالة واضحة مفادها "أن قيم بيسانترين مثل الحفظ، ودراسة الكتب، والخطابة، وخدمة المجتمع تُعدّ كفاءات أكاديمية موازية للمعرفة النظرية". ولا يمكن للطلاب التخرج دون تجميع رصيد كافٍ من هذه الأنشطة، أي إن قيم بيسانترين هنا إلزامية لا اختيارية.

كما يراعي نظام التقييم تباين الخلفيات التعليمية لدى الطلبة؛ إذ تشير المعطيات إلى أن "خريجي بيسانترين السلفية غالباً ما يمتلكون تفوقاً في قراءة النصوص الخالية من الحركات، لكنهم قد يفتقرون إلى مهارات الحديث، في حين أن خريجي المدارس الحديثة أكثر طلاقة في الكلام لكنهم أقل تعمقاً في النصوص التراثية".^{٨٠} واستجابةً لذلك، يمنح الأساتذة للطلبة خيارات في التقييم النهائي؛ فيمكن للطلاب أن يختار بين إعداد بحث تحليلي متعمق في أحد الكتب التراثية، أو تصميم وسيلة حديثة لتعليم اللغة العربية. ومن خلال هذا التنوع يُتاح لكل طالب أن يقدم أفضل ما لديه، ويتجلى في النظام مبدأ أن الكفاءة يمكن أن تتجسد في أشكال متعددة متساوية في الشرعية.

ويولي القسم اهتماماً خاصاً لتقويم البعد الوجداني المرتبط بالقيم والمواقف والخصال الشخصية. فالمقررات مثل الأخلاق والتصوف، وأهل السنة والجماعة ذات الطابع النهضوي، لا تقتصر على اختبار مدى معرفة الطلبة بالنظريات الأخلاقية، بل تركز على مدى عيشهم لهذه القيم وتجسيدهم لها في سلوكهم اليومي. وتشير الأدلة إلى أن تقويم السلوك وفهم القيم (البعد الوجداني) يؤخذ في الحسبان في هذه المقررات، وأن عناصر مثل الانضباط، والالتزام بآداب حضور الصلاة الجماعية والأنشطة الدينية في

^{٨٠} اشهر خليل، "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

الحرم الجامعي، وإن لم تُترجم دائماً إلى درجات رقمية مباشرة، تُعتبر جزءاً من التقييم الشامل وصورة التزكية الأخلاقية التي يخرج بها الطالب عند التخرج.^{٨١}

ويُبنى نظام التقييم على مبدأ قياس المجالات الثلاثة: المجال المعرفي المتعلق بالعلم، والمجال الوجداني المتعلق بالقيم والمواقف، والمجال المهاري المتعلق بالأداء العملي. فمقرر النحو والصرف، على سبيل المثال، يقيس فهم القواعد نظرياً في البعد المعرفي، ويختبر قدرة الطالب على تطبيقها في الترجمة أو التحليل اللغوي في البعد المهاري. أما مقرر الأخلاق والتصوف فيقيّم فهم الطالب لمبادئ الأخلاق الإسلامية من جهة، ومدى تجلّي هذه المبادئ في سلوكه اليومي من جهة أخرى. وبهذا التصوّر يصبح التقييم تجسّيداً لرؤية تكاملية تسعى إلى تخريج طلبة يعلمون في البعد المعرفي، ويكونون في البعد القيمي، ويقدرّون على الفعل في البعد المهاري.

إلى جانب ذلك، يُقدّم للطلبة الذين يتأخّرون عن زملائهم دعمٌ تعليمي إضافي من دون تعريضهم للوصم أو الانتقاص. وتشير البيانات إلى أن "جلسات علاجية واستدراكية تُنظّم لمن يواجهون صعوبات، دون وصم، انسجاماً مع روح التعليم في بيسانترين التي تؤكد أن لكل سأنترِي حقّاً في التعليم حتى يفهم".^{٨٢} وبهذا المعنى لا يُعامل التقييم بوصفه أداة قياس فحسب، بل يُنظر إليه أيضاً كوسيلة للتعلّم؛ فإذا لم ينجح الطالب في الاختبار النصفّي مثلاً، فإن ذلك يُقرأ إشارةً تستدعي توفير دعمٍ إضافي وتمكينه من استدراك ما فاتته.

الجدول ١١، ٤: البنية التحتية ووظائفها

المكوّن	الوصف	الوظيفة الرئيسية
السكن الداخلي\QBS	برنامج إلزامي لمدة سنة على الأقل؛ أنشطة يومية منظّمة	التجربة المعيشية؛ تعميق القيم من خلال البيئة

^{٨١} UNSIQ، دليل أكاديمي بجامعة علوم القراءان.

^{٨٢} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

المكوّن	الوصف	الوظيفة الرئيسية
مختبر اللغة	الأجهزة السمعية البصرية، سماعات الرأس، البرمجيات التفاعلية، محاكاة التدريس	الكفاءة التواصلية الحديثة؛ التغذية الراجعة المنظّمة
المنصة الرقمية	Google Classroom، نظام إدارة التعلم، مقاطع المتحدثين، DARLINK، الأصليين، المعجم الرقمي	الوصول إلى التعلم الأصيل؛ مرونة التعلم
التقييم الأصيل	تحفيظ القرآن، أحكام التجويد، الدراسات بيسانترين، المهارات اللغوية التطبيقية	قياس الكفاءة العملية، لا الجانب النظري فحسب
الاعتراف بالساعات المعتمدة	QBS، دراسة الكتب، الخطابة، المحاضرة، KPM، PPL، تُمنح ساعات معتمدة رسمية	تُعترف بقيم بيسانترين بوصفها كفاءات أكاديمية معتمدة
تقييم KAP	المعرفي + الوجداني + النفسي	خريج متكامل: يعلم، ويتشرب، ويستطيع التطبيق
التقوية / الدعم الأكاديمي	توجيه بلا وصمة للطلاب المتأخرين	تعلّم مستمر؛ لا يُترك أحد خلف الركب

هـ. نقل المنهج إلى الجيل الجديد وتعزيز موضوعيته

إن المنهج الذي جرى توثيقه في صيغته الرسمية من خطط مقرّرات ووصف للمسابقات لا بدّ أن يُنقل إلى الأساتذة والطلبة في الأجيال اللاحقة حتى يبقى حيّاً في مستوى الممارسة الفعلية. فهذه العملية ليست نقل معلومات فحسب، بل هي مسار معقّد من التمثّل الاجتماعي تُستبطن من خلاله قيم المنهج في وعي الفاعلين الجدد.

١. تسويق المنهج للأساتذة الجدد

تواجه عملية تسويق المنهج عدداً من التحديات. أول هذه التحديات هو مقاومة التغيير لدى بعض الأساتذة ذوي خلفية بيسانترين الراسخة؛ إذ تُظهر مقابلات ميدانية أن «أحد التحديات الرئيسة يتمثّل في المقاومة التي يبديها بعض الأساتذة أو الأطراف

التي تحرص بشدة على صون تقاليد بيسانترين، وأن الانتقال من الأساليب الكلاسيكية إلى الأساليب الجديدة، كاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم أو تطبيق منهج MBKM المرن، يحتاج إلى وقت وتدريب مكثف للأساتذة. وتنشأ هذه المقاومة من كون الأساتذة قد تشكّلت هويتهم البيداغوجية على مدى عقود في إطار مناهج بيسانترين التقليدية، وبالتالي فإن مطالبهم بالتخلي السريع عن تلك المناهج تشكّل ما يشبه "صدمة ثقافية" على المستوى الأكاديمي تتطلب زمناً للتقبّل والتكيف.^{٨٣}

أما التحدي الثاني فيرتبط بالفجوة القائمة في الخلفيات العلمية للأساتذة؛ فليس جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم من خريجي بيسانترين، إذ إن بعضهم تخرّج في جامعات حديثة ويتقن البيداغوجيا المعاصرة لكنه أقل إلماماً بتقاليد بيسانترين. ويؤكد رئيس القسم أن التحدي الأهم هو توحيد منظور الأساتذة القادمين من هذين السياقين المختلفين بحيث يُدرّس المنهج بصورة منسجمة وتعاونية.^{٨٤} ويضاف إلى ذلك تحدّي ثالث يتمثّل في تباين مستوى الكفاءة الرقمية؛ إذ تُظهر الملاحظات الميدانية أن جزءاً من التدريس ما يزال يعتمد على الكتب الورقية والشرح الشفهي دون الاستفادة المثلى من الوسائط الرقمية. أما التحدي الرابع فيتعلّق بمحدودية الموارد المادية والبشرية اللازمة لتطبيق نموذج MBKM، باعتباره يتطلّب شبكات واسعة من الشراكات خارج الجامعة. ولمواجهة هذه التحديات طوّر القسم آليات منظّمة لتسويق المنهج. تتمثّل الآلية الأولى في الدورات التدريبية وورش العمل الدورية للأساتذة في مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم، وتكييف خطط التدريس، وتعميق الفهم بالقيم المؤسسية مثل التحوّل، والإنسانية، والمرجعية القرآنية. ولا تقتصر هذه الورش على الجانب النظري، بل تركز على التطبيق العملي. أما الآلية الثانية فهي التدريس الشئائي أو "التعليم بالفرق"، حيث يُكلّف بتدريس المقرر الواحد أستاذان من خلفيتين مختلفتين: أحدهما منخرط في تقاليد بيسانترين، والآخر أستاذ شاب من خريجي الجامعات الحديثة. ولا يهدف هذا

^{٨٣} فتح الرحمن، "نتائج المقابلة في ٦ فبراير في غرفة نائب عميد كلية علم التربية و التدريس بجامعة لعلوم القراءان."

^{٨٤} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

النموذج إلى توزيع الأعباء فحسب، بل إلى تجسيد تركيب حي بين التقليد والحداثة بحيث يتشرب الأستاذ الجديد هذا النمط التكاملي من خلال الممارسة المباشرة.^{٨٥} وتتمثل الآلية الثالثة في جلسات "تبادل الخبرات" والاجتماعات التقييمية المستمرة؛ إذ يعقد القسم بصورة دورية منتديات لتشارك التجارب بين الأساتذة، تُناقش فيها الممارسات الناجحة وما يحتاج إلى تطوير، فتتحوّل هذه الجلسات إلى فضاء لتسويق المنهج أفقياً بين الأقران. وفي هذا السياق يضطلع الأستاذ بدورين متكاملين: دور المفسّر لبنية المنهج، ودور الحارس للقيم التي يتضمّنها؛ فهو، بوصفه مفسّراً، يترجم هيكل المنهج إلى خطط تدريس عملية، وبوصفه حارساً للقيم، يضمن تجلّي الرؤية (التحويلية، الإنسانية، القرآنية) في طرائق تدريسه. وتُظهر المعطيات أن "أساتذة القسم يميلون إلى تبني دور يشبه دور الكياهي في بيسانترين؛ إذ يرافقون الطلبة أخلاقياً وروحياً، لا كمجرّد معلّمي مادة، كما أن بنية العلاقة بين الأستاذ والطالب تستبطن قدراً من المودّة والهرمية على النمط بيسانترين، حيث يُعامل الأستاذ باحترام يشبه احترام الشيخ في بيسانترين.

ويُدعم تسويق المنهج أيضاً من خلال آليات تقويم مستمرة لخطط التدريس وآليات التغذية الراجعة؛ فبعد حضور الدورات التدريبية يضع الأساتذة خططاً تدريسية محدّثة تتماشى مع بنية المنهج الجديدة، ومخرجات التعلّم، وأساليب التقييم المعتمدة. وتُعرض هذه الخطط على الأساتذة الكبار أو على وحدات ضمان الجودة لمراجعتها والتحقّق من مدى التزامها بالإطار المعتمد. وتشكّل هذه العملية حواراً تعليمياً يتلقّى من خلاله الأساتذة الجدد ملاحظات بناءة تساعد على فهم المنطق العميق الذي يقوم عليه المنهج، وبذلك تتحول مراجعة الخطط إلى أداة فعّالة لتسويق المنهج وتعميق استيعابه بصورة تدريجية.^{٨٦}

^{٨٥} أسيب سوناركو.

^{٨٦} فريق الإعداد، "مثال RPS مادة دراسية لتطوير ومراجعة منهج القسم."

٢. تجربة الطلبة الجدد في تلقي المنهج

يستقبل القسم فئتين رئيسيتين من الطلبة الجدد: فئة السَّانَتري الخالص الآتين من بيسانترين التقليدية ولديهم خبرة لا تقل عن ثلاث أو أربع سنوات في بيئة بيسانترين، وفئة خريجي المدارس الثانوية العامة غير بيسانترين. ويتعامل هذان الصنفان مع المنهج بطرائق مختلفة تماماً؛ إذ يُعدّ المنهج الأكاديمي الرسمي المبني على البحث العلمي تجربة جديدة نسبياً للسَّانَتري، في حين تبدو منظومة بيسانترين ذات الجداول التبعّدية الدقيقة والانضباط الصارم في السكن الداخلي غريبة على خريجي المدارس العامة.

وتتمّ عملية تكيف الطلبة عادةً بثلاث مراحل واضحة. المرحلة الأولى هي مرحلة الصدمة أو المقاومة الأولية التي تظهر في الأسابيع الأولى، حيث يشعر الطلبة بأنهم غرباء في بيئة بيسانترين؛ وقد وصف أحدهم ليلته الأولى في السكن "إنه فكّر في العودة إلى بيته بسبب كثرة القواعد، وجدول الدراسة الصارم، والقيود على استخدام الإنترنت، حتى وصف المنظومة بأنها أشبه بمنهج السجن".^{٨٧} ثم تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة القبول من خلال التجربة والفهم، والتي تبدأ غالباً بعد الأسبوع الثالث أو الرابع؛ إذ يبدأ الطلبة في إدراك المنطق الكامن خلف القواعد، فيفهمون أن الانضباط على صلاة الجماعة يهدف إلى بناء عادة روحية لا مجرد فرض رقابي، وأن الجدول المنظّم يساعد على إدارة الوقت، وأن الحياة الجماعية تفتح أمامهم فرصاً لتعلّم متبادل وبناء علاقات أخوة. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة الاستبطان الداخلي، وتبلغ ذروتها عادةً بعد مرور شهرين إلى أربعة أشهر؛ حيث تتحوّل القيم والممارسات المنهجية إلى جزء أصيل من هوية الطالب، فيلتزم بالقواعد لا تحت ضغط الإلزام الخارجي، بل عن قناعة بقيمة ما تحمله من معانٍ. وتشير شهادات الطلبة إلى هذا المسار؛ إذ يذكر أحدهم أنه وإن صُدم بدايةً بكثافة برنامج بيسانترين، إلا أنه مع مرور الوقت لمس فوائده، فأصبح أكثر انضباطاً في تنظيم وقته بين الدراسة والأنشطة الدينية، وتكوّنت لديه قيم احترام المعلم

^{٨٧} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

وروح التضامن مع زملائه بصورة تلقائية، حتى شعر أن شخصيته أصبحت أكثر انتظاماً مما كانت عليه قبل الالتحاق بالبرنامج.^{٨٨}

ولتهيئة الطلبة لهذه النقلة، صمّم القسم برامج توجيه ومرافقة بصورة منظّمة. ففي الأسبوعين الأولين يُقدّم برنامج تعريف يشرح رؤية البرنامج ورسالته، وبنية المنهج، وقواعد السكن الداخلي. ثم تأتي المرافقة المستمرة عبر تعيين "أستاذ مرشد" لكل طالب أو مجموعة صغيرة، وتفعيل دور الطلبة الكبار بوصفهم مرشدين أكاديميين بحكم قرب تجربتهم، إلى جانب تنظيم حلقات نقاش صغيرة مع الأساتذة، ووضع آليات تغذية راجعة تتيح للطلبة التعبير بانتظام عن تجاربهم وملاحظاتهم.

الصورة ٥، ٤: تصورات الطلاب نحو مساهمة المنهج

PBA – UNSIQ ملخص تصورات الطلاب نحو مساهمة منهج

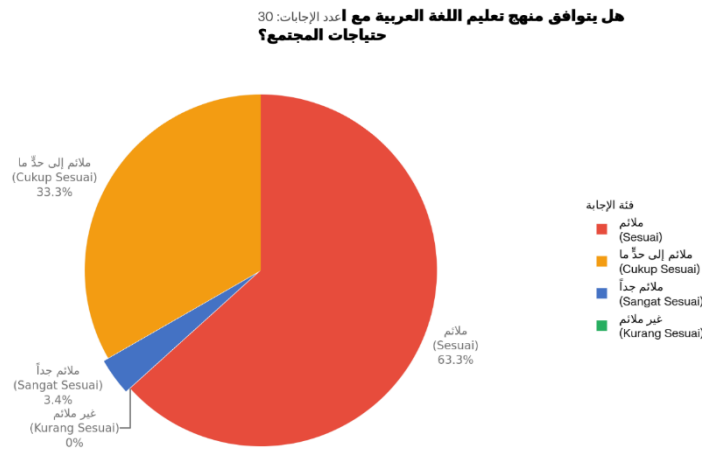


وقد انعكست فاعلية هذه المرافقة في المعطيات التي تظهر أن ٨٥٪ من الطلبة أجابوا بـ "نعم، جداً" أو "نعم، إلى حدٍ ما" عن سؤال: "هل تشعر أنك مُحتَضَن ومُسانَد في التكيّف مع المنهج بيسانترين؟" بينما عبّر ١٥٪ فقط عن شعور أقل بالاحتواء. وتشير استبانة شملت خمسين طالباً إلى أن ٧٨٪ رأوا أن المنهج "مناسب" أو "مناسب جداً" لاحتياجاتهم، وأن ٨١٪ وافقوا على أن المنهج متوافق مع احتياجات المجتمع، كما حصل بُعد تأثير بيسانترين في تنمية الشخصية على درجة ٤,٥ من ٥، مما يدل

^{٨٨} مناقشة مجموعة التركيز.

على تقدير الطلبة العميق للقيمة التشكيلية للمنهج في جانب بناء الشخصية. كما أظهرت البيانات أن ثلاثين طالباً صرّحوا بأن التكنولوجيا ساعدتهم كثيراً، خصوصاً في "تصوير" القواعد النحوية المعقدة وإتاحة الوصول إلى مواد أصيلة باللغة العربية كالأخبار الإلكترونية.^{٨٩}

الصورة ٥، ٤: مناسبة منهج القسم مع إحتياجات المجتمع



ومع أن الغالبية العظمى من الطلبة تنجح في التكيف مع المنهج، تبقى هناك تحديات قائمة. أول هذه التحديات هو ثقل العبء المنهجي؛ إذ يُطالب الطالب بإتقان ثلاثة أبعاد في آن واحد: العربية العملية، والأدبيات التراثية، ونظريات وممارسات التربية الحديثة، مما دفع بعضهم إلى التعبير عن شعور بالضغط حين يجمع بين حفظ القرآن، وفهم الكتب التراثية، وكتابة البحوث العلمية، وتقديم العروض الشفوية في وقت واحد. أما التحدي الثاني فيتمثل في تباين القدرات الأساسية؛ ففي الصف الواحد قد يوجد طالب من خلفية بيسانترين يتقن العربية بطلاقة إلى جانب طالب من خلفية مدرسية عامة يكاد يستمع لأول مرة إلى متحدث أصلي بالعربية. والتحدي الثالث هو الفجوة بين التصميم والتطبيق؛ فرغم أن المنهج صُمم ليكون تواصلياً و متمحوراً حول الطالب، إلا أن الملاحظات الميدانية تُظهر أن عدداً غير قليل من الحصص ما

^{٨٩} فريق الإعداد، "نتائج استبيان طلاب القسم في ٢٧ فبراير ٢٠٢٥".

زال قائماً على قراءة النصوص الجاهزة أو الحفظ؛ وقد ذكر بعض الطلبة أن حصص المحادثة تقتصر في كثير من الأحيان على تكرار حوارات أعدّها الأستاذ سلفاً، مع فرص محدودة للمبادرة الكلامية الحرة أو التعبير عن الأفكار الشخصية.^{٩٠}

٣. استمرارية المنهج وإعادة إنتاجه عبر الأجيال

أن انتقال قيم المنهج بين الأجيال يتحقق عبر ثلاث آليات مترابطة؛ أولها التدريس المشترك الذي يقرن الأستاذ الشاب بأستاذ كبير من خلفية بيسانترين، فيتعلّم من خلال الخبرة التعاونية كيفية المواءمة بين التقاليد والأساليب الحديثة، وثانيها المنهج الخفي المتجسّد في أنشطة الحياة اليومية بالسكن مثل حلقات قراءة التراث، وتلاوة القرآن الجماعية، والصلاة في جماعة، وهي ممارسات لا تحتاج إلى إلزام رسمي لأنها تُعاش فعلياً كل يوم ويتشرب الطلبة قيمها من خلال القدوة والمشاركة المستمرة، أما الآلية الثالثة فتتمثل في دور الأستاذ بوصفه "كياهايا حديثاً" يرفع طلبته في أبعادهم الأكاديمية والأخلاقية والروحية معاً، فيمنحهم نموذجاً حياً للمربيّ الشامل، وبمرور الزمن تتحول الممارسات المتكررة في الانضباط والتعاون والتواضع إلى عادات راسخة في شخصيات الطلبة يعيدون إنتاجها عندما يصبحون معلمين ومؤثرين في أجيال لاحقة.

ويشكّل برنامج التدريب الميداني وخدمة المجتمع فضاءً لنقل المنهج من الحرم الجامعي إلى المجتمع؛ فعندما يُرسل الطلبة إلى القرى أو المدارس، يحملون معهم الأساليب والقيم التي اكتسبوها في الجامعة، ويتحوّلون من "متعلّمين" إلى "وكلاء خدمة ونقل للمنهج". وقد أظهرت نقاشات المجموعات أن هذه التجربة تفتح أعين الطلبة على حاجات المجتمع لعلمهم؛ إذ ذكر بعضهم أن نساء حلقات الذكر طلبن تعلّم أحكام التجويد، وأن الأطفال احتاجوا إلى دروس أساسية في العربية، ما جعلهم يشعرون أن ما تعلّموه في الجامعة يكتسب قيمته الحقيقية حين يُعمل به، وأنهم بعد التخرّج يطمحون إلى التدريس في بيسانترين أو المدارس في قراهم لخدمة الجيل القادم. وعندما يعود خريجو

^{٩٠} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

القسم إلى ساحة التعليم، يتحوّلون إلى "وكلاء نقل" للمنهج؛ يدرّسون وفق المقاربة التي اكتسبوها في الجامعة، ويربّون طلبتهم على القيم ذاتها، وحين يتحوّل هؤلاء الطلبة لاحقاً إلى معلمين يعيدون إنتاج الأساليب نفسها، فيستمرّ مسار إعادة إنتاج المنهج من جيل إلى جيل ويتوسع أثره في المجتمع.^{٩١}

ولضمان بقاء المنهج ملائماً للعصر، طوّر القسم نظام حلقة تغذية راجعة يدمج أصوات الخريجين وأرباب العمل في عملية التقييم والمراجعة؛ فقد أظهرت هذه التغذية أن خريجي القسم متمكّنون في تدريس العربية الكلاسيكية لكنهم بحاجة إلى تطوير أكبر في تدريس العربية المعاصرة العملية، خاصة في مجالي المحادثة والكتابة الطبيعية، فصار هذا المعطى أساساً لإضافة مقررات عملية في الكلام ودمج محتوى معاصر في المنهج. ويُعدّ الانتقال من منهج ٢٠١٣ إلى منهج MBKM مثلاً ملموساً على تطور المنهج مع الحفاظ على الهوية؛ إذ ركّز منهج ٢٠١٣ على تعزيز المواد الأساسية والعلوم الإسلامية في بنية تقليدية، بينما جاء منهج MBKM أكثر مرونة، إلا أن القسم لم يكتفِ باتّباع التوجّه العام، بل قام بتكييف حذر يحافظ على الجوهر ويستفيد من الهيكل الجديد؛ فالمقررات الحاملة لقيم بيسانترين مثل أهل السنة والجماعة النهضية، وتحفيظ القرآن، وقراءة الكتب، ودراسات بيسانترين، بقيت في موقعها المركزي، واستمر إشراك الأساتذة الجدد في التدريس المشترك، وظلّت الأنشطة الإضافية ذات الطابع بيسانترين جزءاً ثابتاً من التجربة التعليمية، ضمن فلسفة واضحة مفادها: "نواكب سياسات المنهج الوطنية، لكن الروح القرآنية والجذور المحلية لا يجوز أن تضيع".

الجدول ١٢، ٤: آليات نقل المنهج الدراسي

الوظيفة	الوصف	الآلية
تعميم مفهوم المنهج على أعضاء هيئة التدريس	ورش عمل دورية حول التكنولوجيا، وخطط الدراسة، والقيم المؤسسية	تدريب أعضاء هيئة التدريس

^{٩١} مناقشة مجموعة التركيز.

الوظيفة	الوصف	الآلية
نمذجة التوليف المعرفي؛ التنشئة المهنية للمدرسين الجدد	دكتوران من خلفيتين مختلفتين (المعهد والحادثة) يُدرّسان مادة واحدة معاً	التدريس المشترك
التعميم الأفقي؛ التعلم المتبادل	منتدى نظيري بين أعضاء هيئة التدريس لتبادل الممارسات الفضلى	جلسة التشارك
تيسير التكيف؛ استيعاب القيم الداخلية	برنامج التوجيه، المرشد الأكاديمي، المرشد الأقدم، الحلقة الدراسية، آلية التغذية الراجعة	التوجيه ومرافقة الطلاب
نقل القيم من خلال التجربة المعيشية	الأنشطة غير الائتمانية: تلاوة القرآن، التدارس الديني، الصلاة الجماعية	المنهج الخفي
نمذجة دور المعلم المربي الشامل	التوجيه الأكاديمي والأخلاقي والروحي بصورة متكاملة	دور المحاضر بوصفه كياهي العصر الحديث
تحوّل الهوية؛ عامل نقل المنهج بين الأجيال	يُدرّس الطلاب في المدارس/القرى؛ نقل المنهج إلى المجتمع	التدريب الميداني وخدمة المجتمع
إبقاء المنهج ملائماً وحاضراً؛ التحسين المستمر	تقييمات الخريجين وأصحاب العمل لمراجعة المنهج	حلقة تغذية راجعة الخريجين

من خلال التحليل المتعمّق للتوثيق الرسمي، وبنية المنهج، والممارسة التعليمية اليومية، والبنية التحتية المساندة، وآليات نقل المنهج، يكشف هذا البحث أن تجسيد قيم بيسانترين في منهج القسم هو عملية متعددة الطبقات تُحوّل الواقع الاجتماعي التشاركي إلى بنية مؤسسية ملموسة، قابلة للقياس، وقابلة لإعادة الإنتاج بصورة منتظمة. فالقيم المجردة مثل بركة العلم، والأدب، والتعظيم، والإخلاص التي جرى إخراجها من حيّز الوعي الفردي إلى حيّز الخطاب الجمعي في تفاعلات الفاعلين (في المبحث الأول)، تتحوّل بعد ذلك إلى صيغ عملية عبر وثائق رسمية كخطط التدريس ووصف المقررات

والأدلة الأكاديمية، وعبر هيكل منهجي مضبوط بعدد الساعات، ومقررات محدّدة ذات مخرجات تعلم قابلة للقياس، ومنهجيات تدريس معيارية كسوروغان-الباندوغان والمنهج التواصل، وأنماط تفاعل بين الأستاذ والطالب تستلهم علاقة الكياهي-السّانّري، فضلاً عن التجسيد المادي في فضاءات كالأسرة الداخلية ببرنامج QBS، ومختبرات اللغة، ونظام التقييم الشمولي.

وهذه العملية في تأطير القيم ليست حتمية صمّاء، بل هي مسار جدلي متوازن؛ فالتشريعات الوطنية مثل معايير التعليم العالي الوطنية، وإطار المؤهلات، ومنظور MBKM توفر إطاراً خارجياً يمنح المنهج شرعية رسمية، في حين يحتفظ المؤسسة بهامش من الاستقلالية يسمح بتكييف التطبيق بما ينسجم مع هوية بيسانترين. والنتيجة الملموسة هي منهج يجمع بين الديناميكية والرسوخ؛ فوثائق المنهج قابلة للتطوير تبعاً لتحولات العصر (كتحوّلها من منهج ٢٠١٣ إلى منهج MBKM) لكن القيم الجوهرية لبيسانترين مثل حفظ القرآن، ودراسة الكتب التراثية، وبناء الأخلاق تبقى نواة ثابتة لا يُسمح بالمساس بها.

وتكمن أهمية تأطير المنهج في قدرته على إعادة إنتاج قيم بيسانترين بصورة متّسقة على نطاق واسع وعبر الأجيال؛ إذ لولا تجسيده في وثائق وهيكليات وممارسات معيارية لبقيت تلك القيم مجزأة، مرتبطة بشخصيات أساتذة بعينهم، وسهلة التلاشي عند تقاعدهم. أما مع التجسيد الناضج، فإن هذه القيم تتحوّل إلى "ملكية جماعية" للمؤسسة تنتقل إلى الأساتذة والطلبة الجدد عبر آليات منظّمة، كبرامج تدريب الأساتذة، والتدريس المشترك، والخبرة المعيشة في السكن الداخلي، والمنهج الخفي، ودور الأستاذ بوصفه كياهي حديثاً، ومشاركة الخريجين أنفسهم كوسطاء نقل في المجتمع. وتُظهر تجارب الطلبة أن التحوّل من الشك الأولي إلى الاستبطان الداخلي للقيم يتحقّق من خلال التكرار اليومي للأنشطة (تلاوة الفجر، الصلاة الجماعية، دروس الكتب الأسبوعية، وممارسة العربية) التي تُنتج لديهم هايتوس جديداً. وتتمّ عملية التكيّف

بثلاث مراحل متتابعة (الصدمة أو المقاومة، ثم القبول عبر الفهم، فمرحلة الاستبطان) تُدعم ببرامج مرافقة منظّمة وبيئة جماعية لا يمكن الانفصال عنها. وبذلك يتبيّن أن تأطير منهج القسم لا يمثل مجرد إجراء إداري أو استجابة شكلية للأنظمة، بل هو استراتيجية واعية لضمان أن القيم العميقة لبيسانترين، رغم صعوبة قياسها وتوحيد معاييرها، تظل حية وفاعلة وذات أثر في سياق التعليم العالي الحديث بكل تعقيداته.

المبحث الثالث: التأصيل الداخلي للقيم الثقافية بمنهج القسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن

أ. التنشئة الأولى وتجربة الطلبة في تلقي المنهج الموضوعي

١. التنشئة الأولية في العالم الأكاديمي للقسم

يأتي الطلبة الجدد في القسم من فئتين مختلفتين: فئة السّانّ تري الخالصين الذين قضوا ما لا يقل عن ثلاث أو أربع سنوات في بيسانترين، وفئة خريجي المدارس الثانوية العامة غير بيسانترين. وتنتج عن هذه التعددية وضعية تعلّم فريدة؛ إذ يتعيّن على السّانّ تري التكيّف مع منظومة أكاديمية رسمية قائمة على البحث والكتابة العلمية، بينما يجد خريجو المدارس العامة أنفسهم يتعلّمون ضمن بيئة بيسانترين التي لم يألّفوها من قبل.

يعرّف برنامج التوجيه في الأسابيع الأولى الطلبة برؤية ورسالة القسم، وبنية المنهج، وقواعد السكن الطلابي، غير أنّ الأهم من ذلك هو التجربة المباشرة التي يخوضها الطلبة في مواجهة واقع الحياة اليومية في القسم. وفي هذا السياق يؤدي الأستاذ دوراً محورياً بوصفه ميسراً للتكيّف الثقافي؛ إذ يعقد لقاءات دورية للاطمئنان على أحوال الطلبة وتقديم الدعم النفسي والعاطفي. كما ينهض الطلبة الكبار بدور الموجهين غير الرسميين مستفيدين من خبرتهم القريبة في مرحلة التكيّف، ليشكّلوا نمطاً من الإرشاد يشبه نظام سوروغان في بيسانترين من حيث المرافقة الفردية المتدرّجة.

وتمثل تجربة الطلبة في مواجهة منهج القسم نوعاً من القبول بعالم موضوعي متجذّر في بنى قائمة سلفاً؛ إذ يتعيّن عليهم تعلّم المنطق الكامن خلف كل مكوّن من مكوّنات المنهج: لماذا وُضعت مقرّرات معيّنة، وكيف تُطبّق طرائق التدريس، وما الأسس التي يقوم عليها نظام التقويم المعتمد. ومن خلال هذا المسار يبدأ الطلبة بالانتقال من موقع المتفرّج على المنهج إلى موقع الفاعل الذي يفهم بنية المنظومة الأكاديمية ويجد لنفسه مكاناً داخلها.

٢. الصدمة الثقافية ومسار تكيف الطلبة

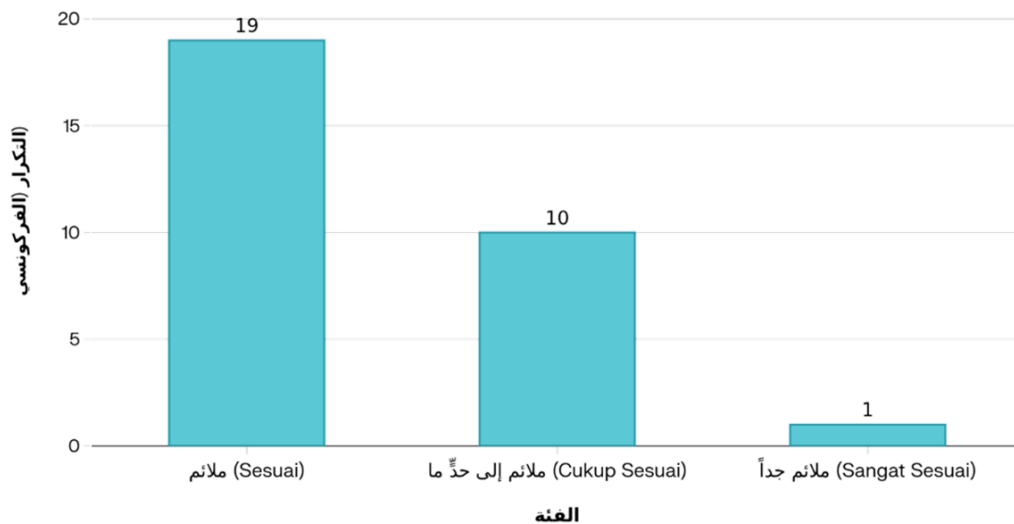
يختبر الطلبة (ولا سيما القادمون من خلفيات غير بيسانترين) صدمة ثقافية واضحة عند دخولهم لأول مرة إلى بيئة القسم؛ إذ يصف أحدهم ليلته الأولى في السكن الداخلي بأنه فكّر جدياً في العودة إلى بيته بسبب كثرة اللوائح، وجدول الدراسة المحكم، والقيود على استخدام الإنترنت، حتى رأى المنظومة وكأنها منهج سجنى.^{٩٢} ويمرّ مسار التكيف بثلاث مراحل متتابعة: أولاً، مرحلة الصدمة أو المقاومة الأولية (في الأسابيع ١-٣) حيث يواجه الطلبة ردود فعل نفسية قوية رافضة للنظام الجديد؛ ثانياً، مرحلة القبول عبر الخبرة المباشرة (الأسابيع ٤-٨) عندما يبدأون بملاحظة فوائد القواعد والبنية المنظمة؛ وثالثاً، مرحلة الاستبطان الداخلي (ما بين الشهرين الثاني والرابع) حين تصبح القيم جزءاً لا يتجزأ من هوية الطالب. وقد لخص أحد الطلبة هذا التحوّل بقوله إنه في البداية صُدم بكثافة برنامج بيسانترين من أنشطة الفجر والدروس الليلية، لكنه مع مرور الوقت شعر بفوائد ذلك في الانضباط في إدارة وقته، وأن قيماً مثل احترام المعلم وروح الأخوة مع زملائه في الغرفة تشكّلت عنده تلقائياً، مما جعله يشعر أن شخصيته أصبحت أكثر توازناً وتنظيماً.

أما طلبة بيسانترين فيواجهون نوعاً مختلفاً من الصدمة؛ إذ ينتقلون من بيئة تغلب عليها ثقافة الحفظ وفهم سياق الكتب التراثية إلى منظومة أكاديمية رسمية تتطلب كتابة

^{٩٢} مناقشة مجموعة التركيز.

علمية، وبحوثاً مستقلة، وعروضاً شفوية. ويشرح أحد الأساتذة أن طلبة بيسانترين غالباً ما يتفوقون في الحفظ وفهم النصوص، لكنهم يحتاجون إلى صقل مهاراتهم في الكتابة الأكاديمية، بينما يميل خريجو المدارس العامة إلى سرعة استيعاب النظريات مع شعور بالغربة تجاه الكتب الكلاسيكية.^{٩٣} وتستجيب المؤسسة لهذه التحديات عبر برنامج تعريف يشرح المنطق الكامن خلف بنية المنهج وقواعده، إلى جانب مرافقة مستمرة من خلال الأساتذة المرشدين، والطلبة الكبار كموجهين، وحلقات نقاش صغيرة تتيح للطلبة التعبير عن مخاوفهم. وتُظهر البيانات أن ٨٥٪ من الطلبة يشعرون بأنهم مُحْتَضِنُونَ ومُسانِدُونَ في عملية التكيّف، وأن ٧٨٪ يرون المنهج مناسباً لاحتياجاتهم، فيما يرى ٩٦,٧٪ منهم أن المنهج ملائم لاحتياجات المجتمع (إذ أجاب ٦٣,٣٪ بـ "ملائم"، و ٣٣,٣٪ بـ "ملائم إلى حدٍّ ما"، و ٣,٣٪ بـ "ملائم جداً") بينما حصل بُعد تأثير بيسانترين في بناء الشخصية على درجة ٤,٥ من ٥، وهو أعلى الأبعاد المقاسة.

الصورة ٤,٦: مناسبة منهج القسم مع إحتياجات المجتمع



^{٩٣} اشهر خليل, "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

ورغم هذا، لا تزال هناك تحديات قائمة؛ من بينها ثقل العبء المنهجي الذي يفرض على الطالب إتقان العربية العملية، والأدب التراثي، ونظريات وممارسات التربية الحديثة في آن واحد، والتباين الكبير في القدرات الأساسية داخل الصف الواحد، والفجوة بين تصميم المنهج التواصلي وبين واقع التطبيق الذي ما تزال تهيمن عليه في بعض المقررات ممارسات قائمة على قراءة النصوص الجاهزة والحفظ أكثر من التفاعل التواصلي الحر.

الجدول ١٣، ٤: الفروق في تجارب الطلاب ذوي الخلفية بيسانترين و المدرسة

الثانوية العامة في تكيف منهج القسم

الطالب ذو الخلفية المدرسية العامة	الطالب ذو الخلفية بيسانترين	الجانب
الصدمة من انضباط حياة المعهد (صلاة الفجر جماعة، الصلاة في جماعة، القوانين الصارمة للسكن الداخلي)	الصدمة من النظام الأكاديمي الرسمي (الكتابة العلمية، الاستقلالية في الدراسة، العروض التقديمية)	الصدمة الثقافية الأولى
الألفة بالعروض التقديمية والبحث والكتابة والتكنولوجيا	قوة الحفظ، فهم الكتب الكلاسيكية، الأخلاقية الذاتية في التعلم	نقاط القوة الأولية
التعمق في الكتب الكلاسيكية والحفظ والبعد الروحي	الكتابة الأكاديمية والتفكير النقدي المنهجي	مجالات التطوير
تعلم تقدير تراث بيسانترين والتمكن منه	تعلم دمج الحفظ بمنهجيات البحث الأكاديمي	عملية التكيف
طلاب متمكنون تكنولوجياً وراسخون في الثقافة المعهدية في الوقت ذاته	طلاب راسخون في الكتب الكلاسيكية ومتمكنون أكاديمياً في الوقت ذاته	نتائج التكيف
برامج التوجيه المعهدي والإرشاد في دراسة الكتب الكلاسيكية	تدريب على الكتابة الأكاديمية والإرشاد في النشر العلمي	الدعم المؤسسي المطلوب

٣. التنشئة الثانوية نحو عالم العمل والهوية المهنية

مع تقدّم الطلبة في مراحل الدراسة، تنتقل عملية التنشئة من مستوى التكيّف مع بيئة بيسانترين الأكاديمية إلى مستوى الاستعداد لأداء الأدوار المهنية. ففي السنة الأولى يُركّز على أساسيات اللغة العربية والمعارف الإسلامية، بينما تُخصّص السنتان الثانية والثالثة لتعميق الجوانب البيداغوجية مثل طرائق تدريس العربية، وعلم نفس التربية، وتقويم التعلّم.

ويُعدّ كلٌّ من "التدريس المصغّر" والتدريب الميداني عنصريّن محوريّين في هذا المسار؛ إذ يحصل الطلبة على فرصة للتدريس أمام مجموعة صغيرة من التلاميذ (بين خمسة وعشرة) من أجل تنمية مهاراتهم الصّفّية، وتلقّي تغذية راجعة تفصيلية، ثم تعديل أساليبهم بناءً على تلك الملاحظات. وتُظهر المشاهدات أن طلبة القسم يبدون قدرة جيدة على التكيّف مع بيئة المدارس، والتزاماً انضباطياً عالياً، واستعداداً لاستيعاب ثقافة المؤسسة التعليمية، مع بقاء حاجة واضحة لتعزيز توظيف الوسائط الرقمية في العملية التعليمية.

كما يمنح منهج MBKM الطلبة خبرات تعلم متنوّعة؛ فيمكنهم دراسة مجالات مساندة مثل إدارة التعليم أو تكنولوجيا المعلومات، أو الالتحاق ببرامج تدريبية في مؤسسات مختلفة كمعاهد اللغة، ومكاتب الترجمة، ووسائل الإعلام، والمنظمات الدولية. وتساعد هذه التجارب الطلبة على بلورة هوية مهنية أكثر تحديداً، وتوسيع شبكاتهم المهنية المستقبلية. وتشير إفادات الخريجين إلى أن الدراسة في القسم هيّأتهم ليكونوا معلّمين أكفّاء يعتنون بنموّ شخصية التلاميذ، ويجسّدون قيم الجامعة في أساليب تدريسهم وتفاعلهم اليومي مع الطلبة.

الجدول ١٤، ٤: منظومة الدعم والمرافقة للطلاب الجدد في القسم

نوع المرافقة	الدور / الوظيفة	التوقيت / التكرار	الأثر على التكيف
المشرف الأكاديمي	الإرشاد الأكاديمي والتوجيه الشخصي	لقاء شهري	يشعر الطالب بوجود من يهتم بمصلحته ورفاهيته
المشرف الأقدم / الأخ	الدعم النظيري وتقديم النصائح العملية للتكيف	مستمر، لا سيما في الأسابيع ١-٤	يستطيع الطالب التماهي مع من اجتاز الصدمة الأولى قبله
برنامج الحلقة / نادي المجموعات الصغيرة	توفير بيئة آمنة لمشاركة المخاوف والتعلم من الأقران	مرة إلى مرتين شهرياً	يشعر الطالب بأنه مفهوم، ويدرك أن الآخرين يمرون بتجارب مماثلة
آلية التغذية الراجعة	استقاء آراء الطلاب حول تجاربهم	كل فصل دراسي أو بصفة دورية	يشعر الطالب بأن صوته مسموع، ويلاحظ تغييرات فعلية بناءً على مقترحاته
برنامج التوجيه المنظم	شرح رؤية المؤسسة وأنظمتها ومرافقها وثقافتها الجامعية	الأسبوعان الأولان من الفصل الدراسي	يفهم الطالب السياق والمنطق الكامن وراء البنية المؤسسية القائمة

ب. تشكيل هابيتوس الأكاديمي وهوية "السَّانْترِي-السَّرْجَانَة"

١. التأصيل الداخلي هابيتوس بيسانترين في السياق الأكاديمي

أن هابيتوس بيسانترين هو نسق من الاستعدادات الذهنية والسلوكية مثل الانضباط والإخلاص والبساطة والاحترام المتبادل وتعظيم العلم، يُغرس في الطلبة عبر تنشئة ممتدة تعتمد على برنامج QBS الإلزامي، ومجموعة مقررات صريحة تحمل قيم بيسانترين، ومنهج خفي يتجلى في الشعائر الجماعية والانضباط اليومي، إضافة إلى نمط علاقة خاصة بين الأستاذ والطالب يستند إلى نموذج الكياهي، بحيث يُعامل الأستاذ باحترام

وتوقير مع بقاء مسافة من الوقار، فتتشكل لدى الطلبة بمرور الوقت عقلية وسلوك جماعي يعكسان هذه القيم بوصفها جزءاً من شخصيتهم وهويتهم العلمية. وتُظهر إفادات الطلبة أن هذه البنية القيمية تنتقل من كونها عبئاً خارجياً إلى كونها جزءاً من الهوية الشخصية؛ إذ يذكر أحدهم أنه وجد في البداية صعوبة في الالتزام بأنظمة بيسانترين، لكنه مع الوقت أدرك أن تلك الأنظمة صاغت شخصيته في مجالات الانضباط والصدق والبساطة، حتى لم يعد ينظر إليها كتكاليف ثقيلة بل كجزء من "من أكون الآن".^{٩٤} ولا تتم عملية التأصيل الداخلي هذه في إطار جامد، بل ضمن مناخ أكاديمي في الجامعة يشجع على الحوار النقدي؛ حيث يوضح الأساتذة لطلبتهم أن النقد العلمي مسموح به ما دام يُطرح بأدب. ومن ثمّ يحدث نوع من المزاوجة بين روح السّانترين القائم على الجد والاجتهاد والإخلاص، وبين روح أكاديمي حديث يقوم على التفكير النقدي والابتكار، فينشأ لدى الطلبة هايتوس مزدوج لهوية "سانترين-سرجانة" يجمع بين الجذور بيسانترين والروح العلمية المعاصرة.

٢. تشكّل الهوية الهجينة: "سانترين يدرس في الجامعة" و"طالب جامعي يانترين"

تتكوّن لدى طلبة القسم هوية هجينة مميّزة؛ فهم ليسوا طلبة جامعة بالمعنى التقليدي فحسب، بل هم أيضاً سانترين وفق الفهم الكلاسيكي في بيسانترين، وفي الوقت نفسه "سانترين يدرسون في الجامعة" بكل ما يحمله ذلك من متطلبات أكاديمية حديثة. وينشأ هذا التشكل الهجين عبر تفاعل مركّب بين نظامين ثقافيين مختلفين (ثقافة بيسانترين التقليدية وثقافة الأكاديمية الحديثة) كلاهما حاضر بقوة في تفاصيل حياتهم اليومية.

ويعبّر الطلبة عن هذه الازدواجية بقولهم إنهم أحياناً يضطرون إلى التبديل بين هويتين في اليوم الواحد؛ ففي الصباح يعيشون كطلبة جامعيين يناقشون النظريات التربوية، وطرائق البحث، والمقاربات البيداغوجية المعاصرة، مستخدمين أطر تحليل غربية، وقراءة

^{٩٤} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعة للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

مقالات علمية بالإنجليزية، وتوظيف التكنولوجيا في التعلّم، بينما يعودون في المساء إلى دورهم كسّانترِي يقرؤون الكتب التراثية بمنهجية الباندُوغان أو سوروغان ، ويحفظون القرآن أو المتون الأساسية، ويُظهرون آداب السّانترِي في تعاملهم مع المشايخ. ويتطلب تشكّل هذه الهوية المزدوجة جهداً نفسياً وثقافياً ملحوظاً؛ إذ يتعلّم الطلبة الحركة السلسلة بين عالمين من دون التفریط في أصالة أيٍّ منهما، مع ما يصحب ذلك أحياناً من توتر، خاصة عندما تبدو المنظومتان القِيمَتان متعارضتين؛ فثقافة بيسانترين تميل إلى تأكيد طاعة الكيّاهي وقبول المعرفة على نحوٍ توقيفي، بينما تؤكد الثقافة الأكاديمية على التفكير النقدي وطرح الأسئلة. غير أن كثيراً من الطلبة ينجحون في تحويل هذا التوتر إلى تركيب معرفي منسجم بدلاً من تركه تناقضاً لا حلّ له.

وتكشف نقاشات المجموعات عن أن الطلبة يمارسون تفاوضاً مستمراً بين هاتين الهويةتين؛ فهم يرون في القدرة على الانتقال بين النظامين القِيمَيَّين مصدر قوة لا موطن ضعف. وقد عبّر بعضهم عن أن قيم بيسانترين مثل الجدّ، والإخلاص، وبركة العلم تمنحهم دافعاً للتفوّق الأكاديمي، في حين أن أفق التفكير العلمي الحديث يجعلهم أكثر نقدية ومنهجية في قراءة النصوص الدينية، فيشعرون أن هذا التركيب لا يجعلهم مجرد متفوّقين في الجانب العلمي، بل أيضاً أغنى روحياً.^{٩٥}

وتنعكس هذه الهوية الهجينة كذلك في علاقتهم بالمعرفة اللغوية؛ فهم لا يتعاملون مع العربية مجرد "موضوع دراسة" أكاديمي، بل يعيشونها أيضاً كلغة تراث حيّ تُقرأ بها النصوص المقدسة، وتُمارَس بها حياة الجماعة المتديّنة، وتُعبّر بها عن الهوية الدينية. كما تتجلى هذه الهجنة في مظهرهم وسلوكهم وأنماط خطابهم؛ ففي قاعات الدرس يتبنّون لغة أكاديمية، يستخدمون المصطلحات المتخصصة، ويستشهدون بالأبحاث، وينيون حججهم بمنطق تحليلي، بينما يتجه خطابهم في المسجد أو في فضاءات بيسانترين إلى لغة أكثر روحانية ومهابة. وتظهر الهجنة أيضاً في أنماط اللباس؛ إذ يلتزمون غالباً بزيّ

^{٩٥} مناقشة مجموعة التركيز.

محتشم منضبط بمعايير بيسانترين، مع لمسات عصرية تعبّر عن كونهم أيضاً طلبة في جامعة حديثة. ويؤدّي السكن الداخلي دوراً مركزياً في ترسيخ هذه الهوية؛ إذ يعيش في الغرفة الواحدة طلبة من خلفيات بيسانترين سلفية وحديثة ومدارس دينية وعامة، فيُصبح السكن "مختبراً اجتماعياً" تُمارس فيه الحياة الهجينة يومياً؛ فتنشأ عادات مشتركة تجمع بين حلقات النقاش الأكاديمي وجلسات القراءة الدينية، وبين التخطيط للدراسة الجامعية والمواظبة على الصلاة الجماعية والقراءة الجماعية للكتب التراثية، فيتشكّل من خلال ذلك كله نمط عيش يعكس الهوية المزدوجة "السانتري-طالب جامعي" في آن واحد.^{٩٦}

٣. تحوّل الوعي من المقاومة إلى تبني القيم

لا تسير رحلة التأصيل الداخلي بسلاسة تامة، بل تمرّ عبر ثلاث مراحل لتحوّل الوعي:

أ) المرحلة الأولى (الأسابيع ١-٣): الصدمة/المقاومة

في هذه المرحلة يشعر الطلبة بالغربة الشديدة؛ وقد عبّر أحدهم عن ذلك بقوله إنّه في الليلة الأولى أراد العودة إلى بيته بسبب كثرة القوانين، وضيق الوقت، وتقيد الوصول الحر إلى الإنترنت، حتى رأى في النظام نوعاً من السجن. وتعدّ هذه المرحلة أمراً طبيعياً عندما يواجه الفرد عالماً جديداً غير مألوف.^{٩٧}

ب) المرحلة الثانية (الأسابيع ٤-٨): القبول

يبدأ الطلبة هنا في إدراك المنطق الكامن وراء القواعد؛ فيرون أن الانضباط على صلاة الفجر لا يحمل بُعداً تعبدياً فحسب، بل يكون أيضاً عادة صحية، وأن الجدول المنظم يساعد على إدارة الوقت، وأن الحياة الجماعية تمنح شعوراً بالأمان والتضامن. ويشجعون في احترام الأساتذة لا لمجرد أن ذلك "مطلوب"، بل لأنهم

^{٩٦} اشهر خليل، "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

^{٩٧} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعية للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

يلمسون فيهم صفات شخصية وعلمية جدية بالتقدير، كما تصبح مشاركتهم في الدرس أكثر فاعلية.

ج) المرحلة الثالثة (من الشهر الثاني إلى الرابع وما بعده): التَّبَيُّ الحقيقي

في هذه المرحلة تغدو قيم بيسانترين جزءاً لا يتجزأ من هوية الطالب؛ فيمارسها عن قناعة لا عن إكراه. فلا يكتفي بحضور الصلاة في جماعة، بل يبادر إلى دعوة زملائه، وتنمو لديه رغبة ذاتية في التعمق في القرآن والدراسات بيسانترين تتجاوز حدود الواجبات الدراسية. وتشير إفادات الخريجين إلى أن تجربة القسم هيأتهم ليصبحوا معلمين أكفاء يعتنون ببناء شخصية الطلبة، ويُجسّدون قيم الجامعة في أساليب تعليمهم.

ويُدعم هذا التحوّل بخمسة آليات أساسية: (١) الخبرة المباشرة الملموسة؛ فالنظريات المجردة وحدها لا تكفي، بل الذي يُحدث التغيير هو اختبار الفائدة في الواقع اليومي. (٢) ملاحظة النماذج القدوة؛ إذ يرى الطلبة أساتذتهم يعيشون القيم بصدق في حياتهم العملية. (٣) آلية التماهي مع الجماعة؛ فالشعور بالانتماء إلى مجتمع يُسهّم في تبني معايير القيمة. (٤) الشرح الهادف؛ حيث توضح المؤسسة للطلبة مقاصد القواعد وأهدافها، لا تكتفي بإلزامهم بها. (٥) المرونة وفتح باب الحوار؛ فإتاحة المجال للسؤال والنقد البناء تعزّز المشاركة الواعية في عملية التَّبَيُّ.^{٩٨} وتختلف سرعة هذا التحوّل من طالب إلى آخر تبعاً لخلفيته، ودافعيته، وسماته الشخصية؛ فطلبة بيسانترين يتركّز تحوّلهم على استيعاب القيم الأكاديمية الحديثة، بينما ينصبّ تحوّل طلبة الخلفية غير بيسانترين على تبني منظومة قيم بيسانترين بأكملها. ومع ذلك تُبيّن المعطيات أن أغلبية الطلبة ينجحون في اجتياز هذه المراحل، وإن تفاوتت سرعة عبورهم لها.

^{٩٨} علي عبد الباسط، "نتائج مقابلة مع رئيس جمعية خريجي القسم على WhatsApp الخاص في ١١ مايو" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

الجدول ١٥، ٤: مراحل التحول الوعي من المقاومة إلى التبنى

المرحلة	الوقت	الموقف الأولي	المشاعر السائدة	الآليات الرئيسية	مؤشرات التغيير
الصدمة / المقاومة	الأسبوعان ١-٢	الرفض والريبة	الخوف، الغضب، خيبة الأمل، الرغبة في العودة	الصدمة الثقافية، التعارض مع التوقعات	الشكاوى المتكررة، الأسئلة النقدية السلبية، الرغبة في المغادرة
القبول الأولي	الأسابيع ٣-٨	الانفتاح التدريجي والفضول	الفضول، وبعض الارتياح	التجارب الملموسة للفائدة، مشاهدة القدوات، الترابط الجمعي	تحول الأسئلة نحو البناء، بداية المشاركة الفعالة
القبول العميق	الشهران ٢-٤	الاعتراف بالفائدة	الامتنان، الشعور بالانتماء إلى المجتمع	الحوار الهادف، التفسير المنطقي، التماهي مع المجتمع	المبادرة الشخصية، دعم الأقران، التغيير الملحوظ في السلوك
التبنى الحقيقي	الشهر الرابع فصاعداً	الاقتناع الكامل والانخراط الفعلي	الفخر، السعادة، الشعور بالاكتشاف الذاتي	تعميق القيم داخلياً، القدوة والنمذجة، الشعور بالانتماء	السلوك التطوعي المنسجم مع القيم، تحول الطالب إلى مرشد للقادمين الجدد

ج. إعادة إنتاج قيم المنهج في الممارسة اليومية للطلبة

إن التأصيل الداخلي للمنهج وحضور هايتوس بيسانترين لا يتحققان فقط عبر مسارات التنشئة الرسمية في قاعة الدرس، بل يُعاد إنتاجهما أيضاً من خلال الممارسات اليومية للطلبة في فضاء الحرم الجامعي والسكن الداخلي. فهذه الممارسات لا تُعتبر مجرد أنشطة روتينية، بل تشكل وسائط حية يستمر عبرها ترسيخ هايتوس الأكاديمي بيسانترين ونقله بين الطلبة جيلاً بعد جيل.

١. استخدام العربية بوصفه ممارسة غمر هايتوس

لا تُعامل اللغة العربية في القسم بوصفها موضوعاً دراسياً فحسب، بل كوسيط للحياة اليومية. ولهذا يشجّع الطلبة على استعمالها من خلال يوم العربية الذي يُلزمون فيه بالتخاطب بالعربية داخل أروقة القسم والسكن الداخلي. ويشير رئيس القسم إلى أن الهدف هو "خلق بيئة يعتاد فيها الطلبة على المحادثة العربية في حياتهم اليومية، مع وجود يوم أسبوعي مخصّص للعربية وأنشطة موازية كالمحاضرة لتدريب الخطابة".^{٩٩} وقد لخص أحد الطلبة تجربته بقوله إنه كان في البداية يشعر بالدونية والحجل من ارتكاب الأخطاء، لكن جو التشجيع من الزملاء والأساتذة منحه الشجاعة، حتى أصبح التحدّث بالعربية عادة طبيعية لديه.^{١٠٠}

وتُظهر الملاحظات أن استعمال العربية يمتدّ إلى ما بعد نطاق يوم العربية الرسمي؛ فعبارات من قبيل "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"، و"جزاك الله خيراً"، و"عفواً" تُستعمل على نحو عفوي، وتختلط الأحاديث الأكاديمية بتعابير عربية تُكسب الجو صبغة لغوية دائمة، فتتحوّل العربية تدريجاً إلى لغة علم ولغة حياة في آن واحد. ويمكن توصيف هذه العملية بالثقيف اللغوي؛ حيث لا تُدرك اللغة كنظام إشاري فقط، بل تُستبطن بوصفها هوية جماعية وطريقة في رؤية العالم. ومن خلال استخدام العربية يومياً،

^{٩٩} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

^{١٠٠} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعية للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

يتشرب الطلبة منظومة القيم والرؤى الكامنة في هذه اللغة، من روحانية، وتراث علمي كلاسيكي، وهوية دينية. ومع ذلك تبقى هناك تحديات؛ إذ يظل كثير من الطلبة أكثر راحة في استخدام الإندونيسية خارج الأطر المقررة، بفعل عوامل نفسية مثل الخجل والخوف من الخطأ، وبسبب ثقافة احترام الأستاذ التي تجعلهم مترددين في التجريب، إلى جانب محدودية الفضاءات الداعمة كالنوادي الحوارية الدائمة أو المناطق المخصصة حصراً للعربية، مما يستدعي توسيع البنى المساندة لجعل العربية حضوراً دائماً لا موسمياً في الحياة الجامعية.^{١٠١}

٢. الإرشاد بين الأقران وتقاليد سوروغان غير الرسمي

يُعدّ نظام الإرشاد بين الأقران في القسم تكييفاً حديثاً لمنهجية سوروغان (التعلم الفردي) والبانندوغان (التعلم الجماعي) المعروفة في بيسانترين، لكن في صيغة غير رسمية داخل السياق الأكاديمي. فكما يوضح أحد الأساتذة، تتطور ثقافة التعلم الذاتي خارج أوقات المحاضرات عبر مرافقة الطلبة الكبار لزملائهم الأصغر سنّاً، في صورة تشبه سوروغان حيث يشرف "السينيور" على "الجونيور" في قراءة النصوص، مما يعزز تماسك جماعة التعلم ويُثمي لديهم إحساساً بالمسؤولية الجماعية.^{١٠٢}

في هذا الإطار يقوم الطلبة المتقدمون، ممن يمتلكون طلاقة أعلى في العربية أو فهماً أعمق للنصوص الكلاسيكية، بتقديم دعم تطوعي لزملائهم الجدد؛ فيتدربون معهم على المحادثة العربية ويتبادلون التصحيح، ويُقام في السكن مساءً جلسات مُطالعة لإعادة قراءة الدروس ومذاكرة جماعية تُدار بالكامل بمبادرات طلابية. ويصف بعض الطلبة أثر هذا النموذج بقولهم إنه لولا مرافقة الإخوة الكبار لكانوا عاجزين عن مواكبة الدروس، وأنهم بعد أن استفادوا من هذا الدعم باتوا هم أيضاً يقدمونه للدفعات اللاحقة، في تجلٍّ واضح لإعادة إنتاج القيم عمودياً؛ فالمتعلم الأمس يصبح موجّهاً اليوم. ولا يقتصر دور الإرشاد على البعد العلمي، بل يشمل البعد الوجداني والروحي

^{١٠١} الكاتب، "نتائج ملاحظة محاضرة مهارة الكلام في ٢٧ فبراير" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

^{١٠٢} اشهر خليل، "نتائج مقابلة مع مشرف معهد الجامعة للطلاب في غرفة المشرفين في ١٥ مايو."

أيضاً؛ إذ يتشارك الطلبة الكبار تجاربهم في التكيف، ويقدمون التشجيع المعنوي، فتتشكل سلسلة متصلة من نقل الخبرة والقيم بين الأجيال داخل المجتمع الطلابي.^{١٠٢}

٣. الانخراط في الأنشطة اللاصفية بوصفه تثبيتاً لها بيتوس

تُشكّل الأنشطة اللاصفية وسيطاً عملياً لتطبيق القيم المتعلّمة، وبناء خبرات ذات معنى تتجاوز حدود قاعة الدرس.

أ) الخطابة والكلتوم

تُعَدّ تدريبات الخطابة و "كلتوم" في القسم تكييفاً جامعياً لتمرينات المحاضرة في بيسانترين؛ إذ يتناوب الطلبة إلقاء كلمات عربية في القاعة أو في إطار نشاطات جمعية الطلبة، فلا يكون الهدف مجرد التدرب على النطق، بل تنمية الثقة بالنفس، والقدرة على التفكير الفوري، وعمق الفهم للموضوع. أما الكلتوم أي موعظة من سبع دقائق قبل الحصة، فيحمل غالباً رسائل تحفيزية وروحية موجزة. وتُظهر الملاحظات أن مستوى المشاركة مرتفع؛ فالطلبة الذين كانوا يشعرون بالخجل في البداية يُمنحون فرصاً تدريجية للظهور، فيتلقّون تقديرًا من زملائهم، ويطوّرون شعوراً متنامياً بالثقة في قدراتهم الخطابية.

ب) حلقات قراءة الكتب التراثية المجدولة

وخارج الجدول الرسمي للمحاضرات، تُنظّم حلقات منتظمة لدراسة الكتب الكلاسيكية أو جلسات بحث المسائل الفقهية، مثل دروس تعليم المتعلّم في آداب طلب العلم، أو الأجرّومية في قواعد النحو. ويقترّب شكل هذه الحلقات من النمط بيسانترين؛ حيث يقرأ الموجه النص، ويقدم ترجمته وشرحه، بينما يصغي الطلبة، مع فتح المجال للنقاش الحر حول بعض القضايا. ومن خلال هذه الحلقات يعمّق الطلبة فهمهم للنصوص، ويُعيدون إنتاج الثقافة العلمية بيسانترين القائمة على التعلّم المستمر وقراءة النصوص بعمق في إطار جماعة علمية.

^{١٠٢} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج مناقشات الجماعية للباحثين مع الطلاب في ١٨ فبراير في مختبر الدين كلية FITK."

ج) المسابقات العلمية (المسابقات)

كما يشارك طلبة القسم بنشاط في مسابقات محلية ووطنية مثل مسابقة قراءة الكتب التراثية، ومسابقات تلاوة القرآن، ومناظرات اللغة العربية؛ وتُظهر بيانات منشورة على موقع الكلية أن بعض الطلبة حققوا مراكز متقدمة على مستوى المحافظة في مسابقة قراءة الكتب، وأن فرق المناظرة وصلت إلى الأدوار نصف النهائية في بطولات عربية طلابية. وتُعتبر هذه النجاحات دليلاً على أن المنهج والممارسات اليومية قد أفرزا طلبة يجمعون بين الكفاءة والثقة بالنفس؛ إذ إن الاستعداد للمسابقات يدفعهم إلى مضاعفة الجِدِّ في المذاكرة، ويبرهن على أن المهارات التي يكتسبونها ذات جدوى عملية في ساحات تنافسية أوسع، كما يفتح أمامهم آفاقاً جديدة للتعارف وبناء الشبكات المهنية.

٤. ممارسة الأدب والأخلاق في الحياة اليومية

يمثّل تطبيق الأدب في الحياة اليومية الجانب الأعمق في إعادة إنتاج هابيتوس بيسانترين؛ إذ تُجسّد من خلاله منظومة سلوك تعبّر عن احترام العلم، والمعلم، والآخرين في المجتمع الجامعي.

أ) أسلوب الحديث

في مخاطبة الأساتذة أو الكبار، يستخدم الطلبة لغة مهذّبة، أحياناً بلغة الجاوية الرسمية أو بتعابير عربية دالّة على الاحترام، وتشبي ألقاب مثل كياهي و بو ياهي بمستوى رفيع من الأدب. كما تنتشر عبارات مثل "جزاك الله خيراً" عند الشكر و"عفواً" عند الاستئذان، بما يحمل بعداً روحياً يذكّر باستمرار بالقيمة الدينية للعلاقات الإنسانية. وتُظهر الملاحظات الصفيّة أن هذه المعايير تُطبّق باستمرار، وأن التصحيح يتمّ عند حدوث تصرّف غير لائق بأسلوب لطيف ولكن حازم.

ب) أسلوب اللباس

تلتزم الطالبات بارتداء حجاب منضبط ولباس محتشم غير ضيق ولا شفاف، في حين يحافظ كثير من الطلاب على مظهر أنيق، ويختار بعضهم ارتداء القبعة أو الطاقية ذات الطابع بيسانترين. ولا يُفرض هذا النمط بقرارات قسرية مباشرة، بل يبدو نتاجاً لاستبطان قيم البساطة والحياء والهوية الدينية؛ إذ يستمر الطلبة في الحفاظ على هذا المظهر حتى خارج الحرم الجامعي، لتغدو هئيتهم الخارجية تعبيراً بصرياً عن هايتوس "السَّانترِي-السَّرْجَانة" الذي استقرّ في ذواتهم.

ج) أسلوب التعامل

يتجلّى تقدير عالٍ لقيم التواضع والأخوة؛ فعند تحقيق أحد الطلبة إنجازاً، يبادر زملاؤه إلى تهنئته وتشجيعه، وعند وقوع أحدهم في ضائقة دراسية أو شخصية يظهر التضامن والاستعداد للمساعدة. وتشير إفادات الطلبة إلى أن الحياة في السكن الداخلي تقوم على تبادل العون؛ فمن أنهى واجباته يساعد من تخلف، وإذا مرض أحدهم زاره زملاؤه وقدموا له الطعام والدعم، في صورة حيّة لما يصفونه بأخوة بيسانترين.^{١٠٤}

د) احترام الكبار والتراتبية

يُظهر الطلبة الأصغر سنّاً احتراماً واضحاً للطلبة الكبار؛ فيقدّمون لهم المقاعد الأفضل، ويستمعون إلى آرائهم، ويبادرون إلى مساعدتهم عند الحاجة. وتنسج هذه الممارسات بنية هرمية يغلب عليها الودّ والرعاية، تذكّر بنية العلاقات في بيسانترين التقليدية، حيث تمتزج المرجعية بالحبّة.

هـ) الانضباط وتحمل المسؤولية

وتكشف البيانات عن معدلات حضور مرتفعة وندرة في ظواهر التغيب بلا عذر؛ إذ يسعى الطلبة إلى الالتزام بالمواعيد انطلاقاً من قناعة بأن احترام وقت الدرس جزء من احترام العلم والمعلم. كما تُنجز الواجبات بجدية وفي الوقت المحدد، دون

^{١٠٤} مناقشة مجموعة التركيز.

حاجة إلى رقابة لصيقة؛ وقد أشارت إحدى الأستاذات إلى أن الطلبة نادراً ما يتأخرون في تسليم التكاليفات أو يهملونها، مما يعكس إحساساً داخلياً قوياً بالمسؤولية الذاتية.^{١٠٥}

الجدول ١٦، ٤: الممارسات اليومية وآليات إعادة إنتاج عادات بيسانترين في القسم

الانعكاسات على هوية الطالب	قيم بيسانترين المُعاد إنتاجها	الشكل الملموس	الممارسة اليومية
اللغة العربية ليست مجرد أداة أكاديمية، بل لغة تواصل متجذّرة في الهوية	التشرب اللغوي، الروحانية اللغوية، هوية المجتمع	يوم اللغة العربية، المنطقة العربية، المحادثة غير الرسمية	استخدام اللغة العربية
يصبح الطالب عاملاً في إعادة إنتاج الثقافة نحو من هم أصغر منه	الأخوة، المسؤولية الجماعية، أهمية التوجيه الشخصي	السوروغان غير الرسمي، المطالعة الجماعية، المذاكرة في الأسرة	الإرشاد النظيري
يتحوّل الطالب إلى متواصل فعّال وبلغ في اللغة العربية	الكلام أمام الجمهور، الثقة بالنفس، إجادة الخطاب العربي العلني	تدريب الخطابة بالتناوب، الخطابة القصيرة ٧ دقائق قبل بدء الفصل	الخطابة والكلتوم
يظل الطالب مرتبطاً بالأدب الكلاسيكي بوصفه جزءاً من هويته	التعلم المستمر، تعميق فهم الكتب الكلاسيكية، صون التراث	القراءة المنتظمة للكتب الكلاسيكية وتعمّقها خارج أوقات الدراسة الرسمية	دراسة الكتب الكلاسيكية
يشعر الطالب بالصلة المباشرة بين القيم	التنافس في الفضيلة، الدافعية للتعلم، قياس الإنجاز	مسابقات قراءة الكتب، المناظرة، تلاوة القرآن الكريم	المسابقات والتنافس الأكاديمي

^{١٠٥} خيراني أستيغار، "تائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراءان."

الانعكاسات على هوية الطالب	قيم بيسانترين المُعاد إنتاجها	الشكل الملموس	الممارسة اليومية
المكتسبة وانعكاساتها العملية			
كل تفاعل يُتحوّل إلى فرصة لممارسة قيم بيسانترين	التوقير تجاه العلم والعلماء، الأدب في الحوار	الخطاب الرسمي مع الأساتذة، التعابير الدينية، اللغة الجاوية المهذّبة (كرومو)	أسلوب الخطاب
يصبح جسد الطالب تمثيلاً بصرياً للعادات المتجذّرة	البساطة، الحشمة، الهوية الدينية	الحجاب المنظم، اللباس المحتشم، الطاقية (للطلاب الذكور)	الزّي واللباس
تُصمّم حياة الطالب اليومية لممارسة القيم الجماعية	التواضع، التضامن، تماسك المجتمع	التعاون المتبادل، التواضع (تواضع)، الأخوة (الإخاء)	السلوك والتعامل
يُتميّ الطالب ضبطاً ذاتياً راسخاً وتعميقاً حقيقياً للقيم	المسؤولية الذاتية، الداخلية، التوقير للعلم، الانضباط الروحاني	الحضور المنتظم، أداء المهام في وقتها، احترام الوقت، احترام العلم، الانضباط الروحي	الانضباط

د. مساهمة التأصيل الداخلي للمنهج في تشكيل هوية الخريج المهنية

بعد إكمالهم ثمانية فصول تجمع بين تكوين أكاديمي صارم وحياة يومية بطابع بيسانترين، يدخل طلبة القسم مرحلة انتقالية حاسمة يتحولون فيها من موقع الطالب إلى موقع المهني التربوي، فتظهر نتائج استبطان المنهج في كيفية ترجمة القيم والمعارف والهايتوس التي اكتسبوها إلى ممارسات مهنية ملموسة في ميدان العمل، وتشكل هويتهم بوصفهم "سانتري-سرجانا" يجمعون بين كفاءة رسمية في تعليم العربية وعلومها ورصيد قيم وأخلاقي عميق الجذور، الأمر الذي يؤهلهم لأداء دور مزدوج كممارسين

محترفين قادرين على تلبية متطلبات التعليم الحديث، وحملة رسالة أخلاقية-روحية يستحضرون من خلالها قيم الجامعة في أساليب تدريسهم وتفاعلهم مع المتعلمين.

١. كفاءات الخريجين بوصفها ثمرة استبطان المنهج

أ) ملامح الكفاءة لدى خريجي القسم

وُضع منهج القسم بهدف تخرج طلبة يمتلكون كفاءات شمولية؛ إذ تُصاغ مخرجات التعلم في وثائق المنهج بالاستناد إلى الإطار الوطني للمؤهلات في مستواه السادس (درجة البكالوريوس)، مع مراعاة احتياجات الميدان العملي. وتشمل كفاءات الخريجين أربعة أبعاد رئيسة.

١) الكفاءة البيداغوجية والمنهجية

يتمثل البعد الأول في الكفاءة البيداغوجية، أي القدرة على تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلّم اللغة العربية. ويتجلى التأصيل الداخلي للمنهج في هذا البعد من خلال ما يمرّ به الطلبة من خبرات عملية مكثفة؛ إذ يدرسون مقررات مثل تصميم التعلم للغة العربية، ومنهجيات تعليم اللغة العربية، ووسائل التعليم ومصادر التعلّم، وتقييم تعلّم اللغة العربية، ثم يطبقون هذه المعارف في ميدان واقعي عبر برامج التدريس المصغّر والتدريب الميداني لمدة لا تقل عن أربعين يوماً في المدارس أو المعاهد الشريكة. وتشير نتائج دراسات التتبع للخريجين إلى أن خريجي القسم يُظهرون (عند عملهم معلّمين) قدرة سريعة على التكيف وبناء ممارسات تدريس مبتكرة؛ حيث يشير مدير إحدى المدارس الشريكة إلى أن طلبة القسم في فترة التدريب الميداني ليسوا فقط متقنين للمادة العلمية، بل متمكّنين أيضاً من إدارة الصف وفهم خصائص المتعلمين، وأن عدداً من خريجي البرنامج الذين التحقوا بالعمل في مدرسته واصلوا استخدام الأساليب النشطة التي تعلّموها في الجامعة.^{١٠٦} وهذه

^{١٠٦} الأشعري، "نتائج المقابلة مع مدير مؤسسة الأشعرية في قاعة اجتماعات مؤسسة الأشعرية في ١٢ مايو ٢٠٢٥".

الشهادة تدلّ على أن الكفاءة البيداغوجية التي استُبطنت خلال الدراسة قد انتقلت بالفعل إلى الممارسة المهنية في الميدان.

٢) الكفاءة في العربية الشفوية والتحريرية

أن البعد الثاني في تكوين الخريج يتمثل في قدرته على استعمال العربية بفعالية في الكلام والكتابة، وهو ما يتحقق عبر مسار ممتد من المقررات اللغوية التي تغطي النحو والصرف والبلاغة ومهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وصولاً إلى المحادثة والخطابة، مدعوماً ببرامج غمر لغوي مثل يوم العربية وتمارين الخطابة وحلقات المطالعة في السكن، بحيث يغدو استخدام العربية جزءاً من الممارسة اليومية لا نشاطاً معزولاً. وتظهر نتائج هذا التأصيل الداخلي في المشاركات الخارجية؛ إذ حقق طلبة القسم إنجازات في مسابقات قراءة الكتب التراثية على المستوى الوطني، وشاركوا في مناظرات عربية من طراز Arabic League بأداء تنافسي، ما يشير إلى أن الجمع بين تعليم اللغة في القاعة وممارستها في الحياة اليومية أسهم في تكوين كفاءة لغوية راسخة تمكّن الخريجين من تمثيل قدراتهم بثقة في المحافل الوطنية.

٣) الكفاءة الروحية وتشكيل الشخصية الإسلامية

يمثل البعد الثالث الكفاءة الروحية وبناء الشخصية الإسلامية التي تُعدّ جزءاً أصيلاً من ملامح خريجي القسم. فمن خلال مقررات مثل الأخلاق والتصوف، وعلوم القرآن، ودراسات بيسانترين، إلى جانب التجربة المعيشة في بيئة بيسانترين الجامعية، يطور الطلبة فهماً عميقاً للقيم الإسلامية ويتشربونها في سلوكهم اليومي. وبذلك يُنتظر من خريج القسم ألا يقتصر دوره على امتلاك معرفة نظرية بتعليم اللغة العربية، بل أن يكون أيضاً قدوة أخلاقية لطلبته وللمجتمع من حوله. وتُظهر بيانات حلقات النقاش مع الخريجين أن هذا البعد يحتل مكانة محورية في هويتهم المهنية؛ إذ يذكر أحد خريجي البرنامج العاملين في بيسانترين محلية أنه عند تدريسه

للكتب التراثية لا يكتفي بشرح النص، بل يحرص على تجسيد آداب الجلوس، وطريقة الحديث، وكيفية توقيع الكتب، كما تعلّمها أثناء دراسته في الجامعة، وأن هذه القيم التصرفية ترسّخت لديه لأنه عاشها وشاهدها يومياً، لا لأنها مجرد محتوى في مقرر دراسي، حتى أصبح يجد أن طلابه بدورهم يقلّدون سلوكه في البساطة والإخلاص في طلب العلم.^{١٠٧} وتُشير مثل هذه الشهادات إلى أن الكفاءة الروحية المتجذّرة في تجربة الدراسة تشكّل رأس مال رمزياً وثقافياً يميّز خريجي القسم عن خريجي البرامج المماثلة في الجامعات غير بيسانترين، حيث تُقدّم اللغة العربية فيها غالباً كمعرفة لغوية أكثر من كونها حاملة لميراث روحي وأخلاقي متكامل

(٤) الكفاءة التكيّفية والابتكارية (مهارات القرن الحادي والعشرين)

يشمل البعد الرابع كفاءات القرن الحادي والعشرين؛ أي القدرة على التكيّف مع التكنولوجيا، وممارسة التفكير النقدي، والعمل التعاوني، والإبداع. فمن خلال مقررات مثل تكنولوجيا تعليم اللغة العربية، ووسائل التعليم الرقمية، والتكليفات القائمة على المشاريع التي تدمج الأدوات الحديثة، يكتسب الطلبة مهارات تصميم الدروس وتقديمها باستثمار المنصّات والتطبيقات المعاصرة. ويبيّن رئيس القسم في إحدى المقابلات أن المنهج الجديد في القسم قد ضمّن مكونات رقمية صريحة؛ إذ يُكلّف الطلبة بإنتاج وسائل تعليمية قائمة على التطبيقات، وإعداد محتوى دعوي رقمي، واستخدام منصّات التعلّم الإلكتروني، بهدف تأهيلهم للتدريس في الصفوف التقليدية وكذلك في سياقات التعليم عن بعد أو النماذج المدججة، كما برزت الحاجة إليه خلال جائحة كوفيد-١٩.^{١٠٨} وتُظهر المعطيات أن عدداً كبيراً من خريجي القسم استطاعوا، عند تفشّي الجائحة، الانتقال بسرعة إلى التدريس عبر الإنترنت، بل وتطوير ابتكارات في تصميم أنشطة تعليمية رقمية لطلبتهم، مما يؤكد أن

^{١٠٧} علي عبد الباسط، "نتائج مقابلة مع رئيس جمعية خريجي القسم على WhatsApp الخاص في ١١ مايو."

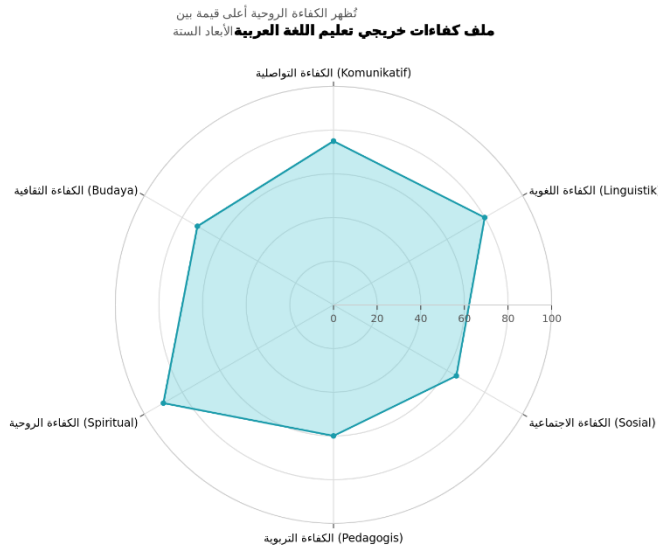
^{١٠٨} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

الاستعداد التكنولوجي الذي وفّره المنهج قد تحوّل إلى قدرة عملية في مواجهة ظرف عالمي طارئ.

ب) نتائج قياس كفاءة الخريجين

لقياس مدى فاعلية التأصيل الداخلي للمنهج في تكوين كفاءات الخريجين، نفّذ القسم سلسلة من التقييمات، من بينها دراسات تتبّع للخريجين. وتُظهر نتائج إحدى هذه الدراسات أن نسبة توظيف خريجي القسم تتجاوز ٨٥٪ خلال الأشهر الستة الأولى بعد التخرج، حيث يعمل نحو ٦٠٪ منهم في مهنة التدريس، و ١٥٪ في مجالات الدعوة والإرشاد، و ١٠٪ في الترجمة، بينما يتوزّع الباقون - حوالي ١٥٪ - على وظائف أخرى مثل الصحافة أو الإدارة التعليمية.^{١٠٩}

الصورة ٤،٧: ملف كفاءات خريجي القسم



وتكتسب هذه الأرقام دلالة أكبر إذا قورنت بدرجات رضا مستخدمي الخريجين؛ إذ تشير بيانات صادرة عن جهات التوظيف إلى أن متوسط مستوى الرضا عن خريجي القسم يبلغ ٤,٢ من ٥ في جانب الكفاءة البيداغوجية، و ٤,٠ في جانب الكفاءة اللغوية العربية، و ٤,٣ في جانب الأخلاق والشخصية. وتدل

^{١٠٩} فريق القسم، "بيانات نتائج دراسة المتبع الخاصة بقسم تعليم اللغة العربية في" UNSIQ ونوسوبو، ٢٠٢٤.

هذه المؤشرات على أن الخريجين لا يُنظر إليهم بوصفهم مؤهلين علمياً فحسب، بل يحظون أيضاً بتقدير مجتمعي من حيث جودة سلوكهم الأخلاقي ورصيدهم الروحي الذي يصاحب أداءهم المهني.

الجدول ١٧، ٤: كفاءات الخريجين ونتائج استيعاب المنهج الدراسي

الانعكاسات على الهوية المهنية	مؤشرات الإنجاز	نتائج استيعاب المنهج	بُعد الكفاءة
الخريج مستعد للتدريس بالابتكار والتكيف؛ يصبح مُحِلًّا للمشكلات في الميدان التعليمي	قُبِل ٨٥٪ من الخريجين معلمين خلال ستة أشهر؛ تقييم مستخدمي الخريجين ٥/٤,٢	يُجري الطالب التدريب الميداني والمصغّر ومقررات منهجية التدريس	الكفاءة التربوية
الخريج واثق من نفسه في التواصل بالعربية في مختلف السياقات؛ يمتلك مصداقية بوصفه متخصصاً في اللغة	إنجازات تنافسية: الفوز في مسابقة قراءة الكتب، بلوغ نصف نهائي Arabic League Debate	الانغماس اللغوي عبر يوم اللغة العربية والخطابة والمطالعة في الأسرة؛ مقررات لغوية متكاملة	الكفاءة في اللغة العربية
الخريج قدوة أخلاقية؛ قيادة ذات معنى ومستدامة	تغذية راجعة من مستخدمي الخريجين: سكور الأخلاق ٥/٤,٣؛ نشاط فاعل للخريجين في الدعوة المجتمعية	تجربة الإقامة في المعهد ثمانية فصول دراسية؛ مقرر الأخلاق والتصوف؛ دور أعضاء هيئة التدريس قدوة	الكفاءة الروحية والشخصية
الخريج تنافسي في العصر الرقمي؛	الخريجون قادرون على التدريس عن بُعد إبان الجائحة؛ عدد منهم بادر	تكنولوجيا التعليم، الإعلام الرقمي، مشاريع	الكفاءة التكيفية لعصر

الانعكاسات على الهوية المهنية	مؤشرات الإنجاز	نتائج استيعاب المنهج	بُعد الكفاءة
قادر على التعلم المستمر	بابتكار حلول التعلم الإلكتروني	تقنية المعلومات والاتصالات، MBKM	القرن الحادي والعشرين

٢. التحضير لدخول سوق العمل من خلال هايتوس الأكاديمي و بيسانترين

أ) الانتقال من موقع الطالب إلى موقع المهني

تُعَدّ النقلة من وضعية الطالب إلى وضعية المهني مرحلة حاسمة يواجه فيها الخريج ضرورة التوفيق بين هويته السَّانترِي-الأكاديمية التي ترسّخت خلال ثمانية فصول دراسية في بيئة جامعية ذات طابع بيسانترين، وبين متطلبات هوية مهنية في عالم عمل أكثر تعقيداً وتعدّداً. فهائيتوس بيسانترين-الأكاديمي الذي تكوّن في الجامعة لا ينتقل دائماً بسلاسة إلى بيئات عمل قد تختلف جذرياً، سواء كانت مدارس حديثة في المدن الكبرى، أو مؤسسات حكومية، أو قطاعات خاصة، أو حتى بيسانترين ذات ثقافة تنظيمية مختلفة.

وتُظهر مقابلات متعمقة مع خريجي دفعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ أن كثيراً منهم يختبر شكلاً خفيفاً لكن واضحاً من "الصدمة الثقافية" عند دخول سوق العمل؛ إذ يصف أحد الخريجين الذي يدرّس في مدرسة إسلامية خاصة في جاكرتا دهشته الأولى من ثقافة العمل التي بدت له أقلّ تنظيماً عبادياً وأكثر طابعاً مهنيّاً-تجارياً مقارنةً بأجواء الجامعة؛ فزملاؤه لم يكونوا جميعاً من خلفية بيسانترين، وأساليب التدريس بدت أكثر تحرراً، ما اضطره إلى التعلّم كيف يتكيّف مع البيئة الجديدة دون التفريط في القيم التي اكتسبها في الجامعة.^{١١٠} ومع ذلك، يشير عدد من الخريجين إلى أن هذه المرحلة فتحت أمامهم فرصة للتحوّل إلى "وكلاء تغيير"؛ إذ

^{١١٠} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج المقابلات التي أجريت مع عدد من خريجي القسم في ١٢ مارس ٢٠٢٥ في قاعة كلية لعلوم التربية والتدريس" (ونوسوبو، ٢٠٢٥).

بادر بعضهم إلى اقتراح حلقات دينية منتظمة في المدارس، أو ترسيخ ثقافة سلام دافئ بين المعلمين والطلبة، أو دمج دروس الأخلاق ضمن المواد الدراسية، وبذلك لم يكتفوا بالحفاظ على هاييتوس بيسانترين في ذواتهم، بل سعوا لنشره في المجتمعات المهنية التي انتسبوا إليها.

ب) استراتيجية التوظيف والتوجيه المهني

لتهيئة الطلبة لدخول سوق العمل، طوّر القسم عدداً من الاستراتيجيات المدججة في المنهج.

١) برامج التدريب العملي والتدرّب المهني

إلى جانب برنامج التدريب الميداني للطلبة المتجهين إلى مهنة التعليم، فتح القسم مسارات تدريب مهني في قطاعات متنوّعة. فمن خلال آلية MBKM يستطيع الطلبة خوض تجارب تدريب أو مشاريع في مؤسسات حكومية مثل وزارة الشؤون الدينية أو مكاتب شؤون الحج، وفي مؤسسات خاصة مثل شركات الترجمة، ووسائل الإعلام الإسلامية، وهيئات البثّ، إضافة إلى بيسانترين خارج منطقة وونوسوبو. وتمنح هذه البرامج الطلبة خبرة مباشرة بخرائط الفرص المهنية المتاحة لحملة تخصص تعليم اللغة العربية ذات الخلفية بيسانترين، وتساعدهم على استشراف مسارات عمل محتملة منذ مرحلة الدراسة.

ويشرح رئيس القسم أن القسم عقد شراكات مع عدد من الجهات الخارجية في إطار هذه السياسة؛ فهناك طلبة تدربوا في شركات تنظيم رحلات العمرة، وآخرون في مكاتب وزارة الشؤون الدينية، وغيرهم في بيسانترين فروعية لتدريس الكتب التراثية، مما يوفّر لهم صورة واقعية عن بيئات العمل المختلفة ويساعدتهم على تخطيط مساهمهم المهني مبكراً على ضوء التجربة لا على مستوى الافتراض فقط.^{١١١}

٢) تدريب المهارات اللينة وروح الريادة

^{١١١} أسيب سوناركو، "نتائج المقابلة، ٣ فبراير في غرفة رئيس القسم."

يتضمّن المنهج المحدث في القسم مقرّر الريادة وبرنامج خدمة المجتمع الذي صُمّم لتنمية المهارات اللينة لدى الطلبة، مثل مهارات التواصل، والقيادة، وإدارة الفرق، وحلّ المشكلات. ومن خلال هذه المقرّرات والبرامج الميدانية يكتسب الطلبة خبرة عملية في التخطيط للمشروعات، واتخاذ القرار، والتعامل مع مشكلات المجتمع بصورة مباشرة، الأمر الذي يهيئ بعضهم لتأسيس مبادراتهم التربوية والدعوية الخاصة. وتُظهر بيانات التتبّع أن عدداً من الخريجين قد استثمر هذه المهارات في إطلاق مشروعات شخصية، من قبيل إنشاء دورات تعليمية للغة العربية عبر الإنترنت، وتأسيس مراكز لتعليم القرآن للصغار، أو إدارة مؤسسات صغيرة لنشر الكتب الإسلامية. كما تشير الإحصاءات إلى أن نحو ٨-١٠٪ من خريجي القسم يختارون مسار العمل الحر في مجالات تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، مقابل ما يقارب ٣-٥٪ فقط في بعض برامج إعداد معلّمي اللغات الأخرى، مما يدلّ على أن هايتوس بيسانترين الذي يشدّد على الاستقلالية وخدمة المجتمع يسهم بصورة إيجابية في تنمية المبادرة الريادية لدى الخريجين.^{١١٢}

(٣) الإرشاد المهني ومرافقة التخطيط للمستقبل

يوفّر القسم برنامجاً للإرشاد المهني يتولّاه الأساتذة إلى جانب عدد من الخريجين المتميزين، وذلك من أجل مرافقة الطلبة في تخطيط مساراتهم الوظيفية بعد التخرّج. ففي إطار هذا البرنامج يتعرّف الطلبة على مجالات العمل الممكنة، ويناقشون مع المرشدين متطلبات كل مجال، ويوجّهون لاختيار المسار المهني الذي ينسجم مع قدراتهم وميولهم وقيمهم الشخصية.

وفوق ذلك، يعتزم القسم إنشاء "حاضنة مهنية" تُساعد الطلبة في المراحل الأخيرة من دراستهم على استكشاف الفرص الوظيفية المتاحة، والتدرّب على مهارات إجراء المقابلات الشخصية، وإعداد سير ذاتية مهنية متقنة. ويُخطّط لبدء إشراك

^{١١٢} فريق القسم، "بيانات نتائج دراسة التتبّع الخاصة بقسم تعليم اللغة العربية في UNSIQ."

الطلبة في هذه الأنشطة منذ الفصلين الخامس والسادس، حتى يتاح لهم الوقت الكافي للاستعداد المنهجي لدخول سوق العمل قبل نيل درجة التخرج.

(ج) مدى توافق هايتوس بيسانترين مع متطلبات عالم العمل

تكشف قراءة البيانات النوعية المستخرجة من مقابلات الخريجين أن هايتوس المزدوج، القائم على المزج بين قيم بيسانترين والتكوين الأكاديمي، والذي جرى استبطانه داخل منهج القسم، يُظهر في المجمل درجة عالية من التوافق مع متطلبات عالم العمل المعاصر، وإن كان ذلك لا يخلو من بعض التحفظات.^{١١٣}

(١) الجوانب المتوافقة

إن هايتوس بيسانترين الذي يربّي على الانضباط في أوقات الصلاة، والالتزام بالحضور في الوقت المحدد، وأداء الواجبات بجدية، تبين أنه يمثل رصيذاً مهماً في بيئات العمل الرسمية. وقد أقرّ بعض مديري المدارس التي يعمل فيها الخريجون بأن خريجي القسم معروفون غالباً بالموظبة، وعدم التأخر، وتحمل المسؤولية بجدية في أداء المهام الموكلة إليهم. كما أن هايتوس الأخوة الذي يتشكّل في الحرم الجامعي ذي الخلفية بيسانترين يجعل الخريجين أكثر اعتياداً على العمل ضمن فرق، وأكثر استعداداً لتبادل الدعم والمساندة.^{١١٤} وهذا يُعدّ ميزة واضحة في البيئات المهنية التي تتطلب تعاوناً بين الأقسام أو تنسيقاً بين مؤسسات متعددة. وتُسهم قيم بيسانترين ، ولا سيما البساطة في العيش والإخلاص في أداء العمل، في جعل خريجي القسم أقلّ انجرافاً وراء قضايا الراتب أو المكانة الاجتماعية بوصفها المعيار الوحيد للنجاح. فهم يميلون إلى التركيز على معنى العمل وأثره الاجتماعي، وهو ما ينسجم مع الرؤية التي تنظر إلى التعليم بوصفه رسالة خدمة وعطاء.

(٢) الجوانب التي قد تُمثّل تحدياً

^{١١٣} علي عبد الباسط، "نتائج مقابلة مع رئيس جمعية خريجي القسم على WhatsApp الخاص في ١١ مايو."

^{١١٤} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج المقابلات التي أجريت مع عدد من خريجي القسم في ١٢ مارس ٢٠٢٥ في قاعة كلية لعلوم التربية والتدريس."

قد يؤدي هايتوس بيسانترين القائم على احترام السلطة والطاعة لها إلى شيء من التردد لدى بعض الخريجين في طرح آرائهم أو مخالفة رؤسائهم في بيئات العمل. وقد أفاد بعضهم بأنهم واجهوا صعوبة حين اضطروا إلى مناقشة مدير المدرسة أو الاعتراض على بعض السياسات أو طرائق التدريس المعتمدة، بسبب شعورهم بأن المجادلة المباشرة قد تُفهم على أنها تجاوز لحدود الأدب. وفي بعض مؤسسات القطاع الخاص أو المنظمات ذات الطابع غير الديني، قد يجد خريجو القسم أنفسهم أمام منظومات قيمة تختلف عن القيم التي تشكّلت لديهم خلال الدراسة، سواء فيما يتعلق بقضايا النوع الاجتماعي، أو أنماط اللباس، أو مرونة أوقات العمل والإجازات. ومن ثمّ يُضطرّ هؤلاء الخريجون إلى خوض عملية تفاوض هويّاتي معقّدة نسبياً، حتى يتمكنوا من المحافظة على مهنتهم في العمل دون أن يفرطوا في مبادئهم الشخصية.

٣. إعادة إنتاج القيم ونقلها

أ) الخريجون بوصفهم وكلاء لإعادة إنتاج ثقافة بيسانترين

يُعدّ أحد الآليات الأساسية التي يسهم عبرها منهج القسم في تشكيل الهوية المهنية للخريجين هو الدور الذي يضطلع به هؤلاء الخريجون في إعادة إنتاج قيم بيسانترين ونقلها إلى البيئات العملية التي ينتمون إليها. فمن منظور علم الاجتماع عند بورديو، يصبح الخريجون بمثابة "وسطاء ثقافيين"، يحملون هايتوس بيسانترين - الأكاديمي من مؤسسة إلى أخرى، ويضمنون أن ثقافة بيسانترين لا تبقى محصورةً في فضاء الحرم الجامعي، بل تنتشر وتؤثّر في مجتمعات متنوّعة. وتُظهر بيانات دراسات التتبع والمقابلات مع الخريجين أن خريجي القسم يمارسون فعلياً دور إعادة إنتاج قيم بيسانترين في أماكن عملهم.^{١١٥} ومن الأمثلة الملموسة على ذلك ما يلي:

١) الخريجون ناشطون في ترسيخ القيم داخل مؤسسات جديدة

^{١١٥} فريق القسم، "بيانات نتائج دراسة التتبع الخاصة بقسم تعليم اللغة العربية في UNSIQ."

يروى أحد الخريجين الذي يعمل معلماً في مدرسة متوسطة إسلامية حكومية في محافظة بورورجو مبادرة شخصية قام بها: "عندما التحقت بهذه المدرسة لأول مرة لاحظت أن ثقافة تبادل السلام والتحية لم تكن حاضرة بقوة؛ فالطلبة نادراً ما يبادرون إلى إلقاء السلام بحرارة".^{١١٦} عندها حاولت (بمساعدة زميل آخر في قسم اللغة العربية) نقل بعض الممارسات التي عشتها في الجامعة؛ فبدأنا بتشجيع الطلبة على المصافحة وإلقاء السلام كل صباح، وتنظيم قراءة جماعية للقرآن بعد صلاة العصر، وبناء روابط أخوة بين الطلبة. في البداية استغرب بعض المعلمين هذه المبادرات، لكنهم مع مرور الوقت لمسوا أثرها؛ إذ غدا الطلبة أكثر انضباطاً وتحسنت أخلاقهم.

تُبين هذه الشهادة أن القيم التي استُبطنت من خلال منهج الجامعة لا تتوقف عند حدود الذات الفردية للخريج، بل تُنقل وتُعاد إنتاجها داخل مؤسسات جديدة، بما يخلق أثراً تراكمياً إيجابياً يشبه "تأثير الدومينو".

(٢) الخريجون بوصفهم مرشدين ونماذج يُحتذى بها

ومن الأدوار المهمة كذلك دور الخريجين كموجهين للطلبة الجدد أو للأجيال الأصغر في المؤسسات التي يعملون بها؛ فبعض خريجي القسم الذين التحقوا بالعمل في مدارس مرموقة أو منظمات كبيرة يقومون بمرافقة المتدربين أو الطلبة المبتعثين من برامج أخرى، فيقدمون لهم النصيحة، وينقلون إليهم ما استفادوه من المنهج بيسانترين الأكاديمي في الجامعة، ويساعدونهم على الربط بين متطلبات الاحتراف المهني والقيم الروحية والأخلاقية. وبهذا الأسلوب يتجاوز أثر المنهج حدود قاعات الدرس إلى فضاءات أوسع، حيث يُسهم الخريجون في بناء جيل مهني جديد يجمع بين الكفاءة والالتزام القيمي.

(ب) تنظيم الخريجين وشبكة المهنة

^{١١٦} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج المقابلات التي أجريت مع عدد من خريجي القسم في ١٢ مارس ٢٠٢٥ في قاعة كلية لعلوم التربية والتدريس."

أنشأ القسم رابطة خريجي قسم تعليم اللغة العربية التي تنشط في تسهيل بناء الشبكات المهنية وتمكين الخريجين. وتعمل هذه الرابطة بوصفها وسيطاً لتحقيق عدد من الأهداف، من أبرزها:

(١) الحفاظ على روابط مجتمع الخريجين

تنظّم الرابطة لقاءات دورية، وحلقات قراءة للكتب والدروس الدينية، ولقاءات تعارفية في مدن مختلفة. وتخدم هذه الفعاليات في صون الروابط العاطفية والروحية بين الخريجين، وضمان بقاء قيم بيسانترين حيّة في مجتمع الخريجين، على الرغم من تفرّقهم في أماكن عمل متعدّدة ومتباعدة جغرافياً. وقد أوضح منسّق الرابطة: "نحن ندرك أن الخريجين يغادرون الجامعة من حيث المكان، لكن القيم التي استبطنوها يجب أن تبقى حاضرة في حياتهم. ومن خلال رابطة الخريجين نوفر فضاءً يمكنهم فيه الالتقاء، وتبادل الخبرات، وتقديم الدعم المتبادل، والاستمرار في تعميق قيم بيسانترين، وهذا أمر مهم حتى لا ينفصل الخريجون عن مجتمع بيسانترين رغم بُعد المسافات".^{١١٧}

(٢) تيسير الفرص الوظيفية والتوظيف

تشكل شبكة الخريجين وسيلة فعّالة لتسهيل الحصول على فرص عمل جديدة؛ إذ تنتشر كثير من الإعلانات الوظيفية عبر مجموعات الخريجين في تطبيقات التواصل أو منصّات شبكات العلاقات المهنية، وكذلك في لقاءات الخريجين. وتشير بعض البيانات إلى أن ما يقرب من ٣٠٪ من خريجي القسم حصلوا على وظائفهم الأولى عن طريق توصيات من خريجين سابقين، الأمر الذي يبرز قوة الشبكة المهنية التي تشكّلت حول هذا البرنامج.^{١١٨}

(٣) برامج التمكين والتطوير المستمر

^{١١٧} علي عبد الباسط، "نتائج مقابلة مع رئيس جمعية خريجي القسم على WhatsApp الخاص في ١١ مايو."

^{١١٨} فريق القسم، "بيانات نتائج دراسة التتبع الخاصة بقسم تعليم اللغة العربية في UNSIQ."

تنظم رابطة الخريجين كذلك ورش عمل، وندوات، ودورات تدريبية تهدف إلى دعم التطوير المهني المستمر للخريجين. ومن أمثلة ذلك ورش بعنوان: "الابتكار في تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي" أو "القيادة التربوية في ضوء القيم الإسلامية". وتضمن هذه المبادرات أن يواصل الخريجون صقل كفاءاتهم العلمية والعملية بعد مغادرتهم الحرم الجامعي، وأن يبقوا على صلة بأحدث التطورات في ميدان تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية.

ج) إسهام الخريجين في الحفاظ على ثقافة بيسانترين

تُظهر المعطيات النوعية أن خريجي القسم، سواء العاملين في التدريس النظامي أو في مجالات الدعوة والترجمة والعمل الاجتماعي، يحملون التزامًا قويًا بالحفاظ على ثقافة بيسانترين ونشرها في مجتمعاتهم؛ ويتجلى هذا الالتزام في مبادرات عملية متعدّدة، من أبرزها افتتاح أو رعاية مراكز لتعليم القرآن للأطفال في مناطقهم، وتنظيم حلقات دينية منتظمة لأفراد المجتمع باستخدام أساليب تربوية استمدّوها من خبراتهم في بيسانترين، وتوجيه الأجيال الشابة عبر الفروع المحلية للمنظمات الإسلامية كنهضة العلماء ومحمدية من خلال أنشطة تربوية ودعوية، إضافة إلى نشر مقالات أو إنتاج محتوى رقمي يعرّف بحكمة التراث البيسانتريني ومعلم التعليم الإسلامي التقليدي.

ويقول أحد الخريجين الناشطين في العمل المجتمعي: "أشعر أن لديّ رسالة للحفاظ على تقاليد بيسانترين التي عشتها في الجامعة. فعلى الرغم من أنني أعمل معلّمًا في مدرسة عامة، فإنني ما زلت أدرس الكتب التراثية في حلقات مسائية، وأحرص على مرافقة الجيل الجديد حتى لا يفقدوا ميراث ثقافة بيسانترين. وأرى أن هذا جزء من مسؤوليتي كخريج الجامعة في نقل ما منحني إياه المؤسسة إلى من بعدي".^{١١٩} يكشف هذا الالتزام أن التأصيل الداخلي للمنهج بيسانترين—

^{١١٩} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج المقابلات التي أجريت مع عدد من خريجي القسم في ١٢ مارس ٢٠٢٥ في قاعة كلية لعلوم التربية والتدريس."

الأكاديمي قد أفرز لدى الخريجين شعوراً عميقاً بالانتماء وبامتلاك رسالة، يدفعهم إلى الاستمرار في نشر قيم بيسانترين والحفاظ عليها، حتى بعد مغادرتهم أسوار الجامعة واندماجهم في بيئات مهنية ومجتمعية متنوعة.

٤. الالتباس والتفاوض المستمر في الهوية المهنية

أ) مفارقات هوية السّانترين-السّرجانة في زمن الحداثة

على الرغم من أن التأصيل الداخلي لمنهج القسم قد نجح في تشكيل خريجين ذوي كفاءة علمية عالية وشخصية راسخة، تُظهر البيانات أن الهوية المهنية لهؤلاء الخريجين ليست حالة ثابتة مغلقة، بل هي هوية تُعاد صياغتها باستمرار ضمن سياقات اجتماعية معقدة، متعددة، وديناميكية. فخريجو القسم يجدون أنفسهم في حالة "تفاوض مستمر" بين أدوار وقيم وتوقعات قد تتعارض أحياناً فيما بينها. ومن المفارقات البارزة التي يعيشها بعض الخريجين ما يلي:

١) مفارقة البساطة مقابل الطموح الاقتصادي

يؤكد هايتوس بيسانترين الذي يتلقاه الطلبة في الجامعة على بساطة العيش وعدم الإفراط في طلب الدنيا. غير أن الخريجين، بصفتهم مهنيين شباباً، يواجهون في المقابل ضغوطاً اقتصادية ملموسة، مثل مسؤوليات تأسيس أسرة، وسداد أقساط المسكن أو وسائل النقل، والمساهمة في إعالة الوالدين. وقد عبّر أحد الخريجين العاملين معلماً: "في بيسانترين تعلّمت أن طلب المال بإفراط أمر غير محمود، وأن الكفاية والقدرة على العطاء للآخرين هي المعيار، لكن الواقع أن راتب المعلم لا يكفي غالباً للعيش بكرامة، خاصة بعد الزواج وإنجاب الأبناء، فأجد نفسي حائراً: هل ألتزم بنموذج البساطة كما تعلّمت، أم أكون أكثر اندفاعاً في البحث عن مداخيل إضافية لأجل أسرتي؟" ١٢٠

١٢٠ علي عبد الباسط، "نتائج مقابلة مع رئيس جمعية خريجي القسم على WhatsApp الخاص في ١١ مايو."

تكشف هذه المفارقة عن توتر بين منظومة القيم الروحية التي تمّ استبطانها والواقع الاقتصادي لعالم الحداثة.

(٢) مفارقة الطاعة مقابل حرية التفكير

يُرسّخ المنهج بيسانترين في القسم قيمة تعظيم المعلم وطاعته، بوصفها قيمة محورية في تقاليد بيسانترين. وفي المقابل، تشدّد المنظومة الأكاديمية الحديثة على التفكير النقدي، والاستقلالية الذهنية، وجرأة طرح الأسئلة. وقد عاش بعض الخريجين توتراً بين هذين البعدين؛ إذ يذكر أحدهم ممّن واصل دراسته في مرحلة الماجستير أن أستاذه في هذه المرحلة كان يتوقع منه أن يناقش الآراء وأن ينتقد الحجج المقدّمة إذا لم يقتنع بها، في حين كان يشعر بالحرج لأن تربيته العلمية في الجامعة عوّدتة على الإصغاء واحترام الأستاذ دون إكثار من المجادلة، وهو ما استدعى وقتاً طويلاً ليتأقلم مع ثقافة أكاديمية أكثر نقدية، وإن كان قد تعلم في النهاية تقدير القيمتين معاً.^{١٢١} وتشير هذه المفارقة إلى أن الخريج مضطر أحياناً إلى ممارسة "التحويل في الشفرة الثقافية"؛ أي تبديل نمط التفكير والسلوك تبعاً لاختلاف السياقات الاجتماعية والعلمية.

(٣) مفارقة خصوصية بيسانترين مقابل كونية الخطاب الأكاديمي

يرتبط منهج القسم ارتباطاً وثيقاً بتقاليد بيسانترين ذات الخلفية النهضة في وسط جاوة، مع التركيز على كتب محددة، وأساليب تدريس من قبيل سوروغان-الباندوغان، وفهم فقهي متجذر في المذهب الشافعي. غير أن الخريجين، عندما يعملون في مؤسسات متعدّدة المرجعيات الفكرية أو الدينية، يجدون أنفسهم بحاجة إلى تكييف طرائقهم بما يراعي تنوع الأفهام. فقد أشار أحد الخريجين العاملين في مدرسة إسلامية دولية إلى أن مدرسته تعتمد منهجاً عالمياً وتضم طلبة من دول شتى، ذوي تصورات متنوّعة عن الإسلام، وأنه لا يستطيع تدريس الفقه من زاوية

^{١٢١} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج المقابلات التي أجريت مع عدد من خريجي القسم في ١٢ مارس ٢٠٢٥ في قاعة كلية لعلوم التربية والتدريس".

شافعية محضة أو وفق مقارنة نهضة العلماء وحدها، بل ينبغي له أن يكون أكثر شمولاً، وأن يعترف بوجود آراء ومدارس أخرى، مع التمسك في الوقت ذاته بالقيم الأساسية التي يحملها.^{١٢٢}

وتُظهر هذه التجربة حاجة الخريج إلى إعادة تشكيل أساليبه التعليمية بحيث تتحرك بين خصوصية ميراث بيسانترين المحلي ومتطلبات الخطاب الأكاديمي العالمي، دون التفريط بجوهر القيم التي تشكلت في ذاته.

ب) التفاوض على الهوية بوصفه عملية تكيف

على الرغم من وجود مفارقات وتوترات، تُظهر المعطيات أن خريجي القسم قادرون على إدارة تفاوض هويّاتي بنحوٍ بناء وتكيفي. فهم لا يكتفون بالاستسلام التام لمتطلبات بيئة العمل الحديثة، ولا يُصرّون في الوقت نفسه على فرض هايتوس بيسانترين بصورته الصلبة غير القابلة للتغيير؛ بل يمارسون ما يمكن تسميته "التكيف الانتقائي"، حيث ينتقون من هايتوس بيسانترين الجوانب الأقدر على الإفادة في بيئة العمل الجديدة، مع إبقاء الباب مفتوحاً أمام التعلّم والتأقلم المستمر. وتظهر هذه المفاوضة الهويّاتية في أمثلة عملية منها:

١) تكيف قيمة الانضباط مع السياق المهني

تُعاد صياغة قيمة الانضباط التي ترسّخت في بيئة بيسانترين (مثل الاستيقاظ لصلاة الفجر، والمواظبة على الجماعة، والالتزام الصارم بالمواعيد) في صورة "احترافية" في مكان العمل. يوضّح أحد الخريجين العاملين في مكتب تابع لوزارة الشؤون الدينية هذه الفكرة: "لا يمكنني أن أتوقع من جميع زملائي أن يستيقظوا للفجر كما في بيسانترين، أو أن يصلّوا جماعة في المكتب؛ فالثقافة هنا مختلفة، لكنني أترجم الانضباط والمسؤولية التي تعلّمتها هناك إلى سلوك مهني يتمثل في عدم التأخر عن الدوام، وأداء المهام بجدية، والحضور إلى العمل في أفضل حال صحياً ونفسياً من

^{١٢٢} مناقشة مجموعة التركيز.

أجل الإسهام الفعّال". وبهذا المعنى أرى أنني "أواصل" قيم بيسانترين داخل سياق وظيفي حديث.

(٢) دمج القيم الروحية في الممارسة المهنية

بدلاً من الفصل بين الحياة الروحية والحياة المهنية، يحاول كثير من الخريجين أن يدمجوا بينهما. فمنهم من يدعو زملاءه إلى الدعاء المشترك قبل الاجتماعات المهمّة، أو يقدّم نصيحة دينية في المواقف المناسبة، أو يطوّر برامج تعليمية تدمج بين المحتوى العلمي والقيم الإيمانية. وقد عبّر أحد الخريجين الذين يشغلون منصب مدير مدرسة دينية عن هذا التوجّه: "لست مضطراً إلى أن أتحوّل كلياً إلى "مهني حديث" منفصل عن الدين؛ فما زلت قادراً على حمل القيم الروحية التي تلقّيتها في الجامعة (مثل الإخلاص، والتوكّل، وحسن النية) إلى داخل عملي القيادي في المجال التربوي، وأعتقد أن هذا الدمج تحديداً هو ما يمنح تجربتي في القيادة معنى أعمق واستمرارية أكبر".^{١٢٣}

(ج) تحديات مستمرة في عملية التفاوض على الهوية

مع أن عدداً كبيراً من الخريجين ينجح في إدارة تفاوض هويّاتي بناءً، تُظهر البيانات أيضاً وجود جملة من التحديات المزمّنة، من أهمها:

(١) مخاطر الاندماج الثقافي السلبي

يتعرّض بعض الخريجين لما يمكن تسميته "الاندماج الثقافي السلبي"، أي عملية يتعدّون فيها تدريجياً عن قيم بيسانترين التي سبق أن استدخلوها، ويتبنّون بصورة شبه كاملة قيم البيئة المهنية الجديدة التي قد تتعارض أحياناً مع مبادئهم الأصلية. وعلى الرغم من أن نسبة هذه الفئة تبدو محدودة (يُقدّر عددهم بنحو ٥-١٠٪ بناءً على تغذية راجعة غير رسمية)، فإن الظاهرة تثير قلقاً لدى رئيس القسم. وقد أشارت إحدى الأستاذات إلى أن بعض الخريجين، بعد سنوات من العمل، طرأ

^{١٢٣} مناقشة مجموعة التركيز.

على منظومتهم القيمية تغير جوهري؛ فمن كانوا معروفين بالبساطة والمواظبة على طلب العلم أصبحوا أكثر ميلاً إلى النزعة المادية وأقل اهتماماً بالحياة الروحية، وربطت ذلك - جزئياً - بتأثير بيئات عمل علمانية أو دوائر اجتماعية تؤثر في ممارساتهم الدينية.^{١٢٤}

(٢) العبء النفسي الناتج عن التفاوض الهويّاتي المستمر

يمكن أن يخلف التفاوض المستمر على الهوية عبئاً نفسياً غير هيّن؛ إذ يذكر بعض الخريجين أنهم يعانون من ضغوط أو حالة من اضطراب الهوية، فيشعرون بأنهم "بين عالمين" دون انتماء كامل إلى أيٍّ منهما. وقد صرّح أحد الخريجين العاملين في القطاع الخاص بأنه "أحياناً يشعر كالغريب في مكان عمله بسبب اختلاف منظومته القيمية عن غالبية زملائه، بينما يتنابه في الوقت نفسه شعور بأنه لم يعد "سانتري خالصاً" عندما يعود إلى بيسانترين أو يلتقي بجماعة خريجيه؛ مما يخلق لديه حالة من "التيه الهويّاتي" المربك، تقف بين عالمين لا يندمج في أيهما تماماً".^{١٢٥}

(د) دور المؤسسة في دعم تفاوض الهوية لدى الخريجين

لمواجهة التحديات المرتبطة بتفاوض الهوية، طوّر القسم عدداً من المبادرات التي تهدف إلى مساندة الخريجين في هذه العملية المستمرة:

(١) تنظّم رابطة الخريجين برامج إرشاد يُتاح فيها للخريجين الذين يواجهون إشكالات أو تحديات في تفاوض هويتهم أن يتبادلوا التجارب مع موجهين (غالباً من الخريجين الأقدم أو من أعضاء هيئة التدريس) ممن مروا بتجارب مماثلة. ويوفّر هذا البرنامج مساحة آمنة للتأمل المشترك، وطرح التساؤلات، والبحث عن حلول جماعية تساعد الخريج على استعادة توازنه الهويّاتي.

(٢) ورش عمل وحلقات نقاش حول "الهوية المهنية المتكاملة"

^{١٢٤} خيراني أستيغار، "نتائج المقابلة في ٢٦ فبراير في غرفة رئيسة مركز اللغة بجامعة لعلوم القراءان".
^{١٢٥} مناقشة مجموعة التركيز، "نتائج المقابلات التي أجريت مع عدد من خريجي القسم في ١٢ مارس ٢٠٢٥ في قاعة كلية لعلوم التربية والتدريس".

بدأ القسم كذلك في تطوير ورش عمل مخصّصة للخريجين حول كيفية بناء هوية مهنية متكاملة، لا تفصل بين البعد الروحي والبعد المهني، بل تسعى إلى دمجهما في وحدة منسجمة ذات معنى. ويشارك في تقديم هذه الورش بعض الخريجين الذين نجحوا في تحقيق هذا الدمج في حياتهم العملية، بحيث تصبح تجاربهم نماذج حيّة تُلهم المشاركين وتقدّم لهم أمثلة عملية على إمكان الجمع بين الاحتراف المهني والالتزام القيمي.

(٣) مرافقة مهنية شمولية

في إطار سياسة التعلّم الجامعي الحر وتطوير المنهج، بدأ القسم في تصميم برامج إرشاد مهني أكثر شمولاً، لا تقتصر على مساعدة الطلبة في الحصول على وظيفة فحسب، بل تُعنى أيضاً بإعدادهم لخوض الحياة المهنية مع الحفاظ على تكامل هويتهم الشخصية والروحية. ويُراد لهذه البرامج أن تجعل من المسار المهني نفسه سبيلاً لتحقيق رسالة الخدمة الاجتماعية والالتزام الأخلاقي، بحيث يُنظر إلى العمل لا كوسيلة للارتزاق فقط، بل كمساحة لتحقيق الذات والإسهام في بناء المجتمع.

جدول ١٨، ٤: إسهامات التأصيل الداخلي للمنهج الدراسي

التأصيل الداخلي	الآلية	الممارسة اليومية	النتائج / المساهمات
هايتوس بيسانترين	QBS، المقررات الجوهرية، المنهج الخفي، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس	الانضباط، الصلاة الأدب، جماعة، التهذيب	شخصية راسخة، البُعد الروحي القوي، القيم الداخلية المتجدّرة
الهوية الهجينة	التنقل بين السياقات، التفاوض على القيم، الإقامة المشتركة في الأسرة	الصباح أكاديمي، المساء معهدي؛ اللغة الهجينة	"الطالب-الخريج" الأصيل والمرن والقابل للتكيف

النائج / المساهمات	الممارسة اليومية	الآلية	بُعد التأصيل الداخلي
استيعاب أصيل والتزام طويل الأمد	٣ مراحل: الصدمة ← القبول ← التبنى الحقيقي	التجارب الملموسة، القدوة، الحوار، المرونة	تحول الوعي
الكفاءة اللغوية- الأكاديمية-الروحية المتكاملة	المحادثة الطبيعية، التعبير الدينية، العروض التقديمية	يوم اللغة العربية، الانغماس اللغوي، الخطابة، الدراسة المنتظمة للكتب	اللغة العربية
إعادة الإنتاج العمودي للقيم، المسؤولية الجماعية	المطالعة المسائية، إرشاد الأصغر، النقاش	السوروغان-البندونغان غير الرسمي، مبادرات الطلاب	الإرشاد النظري
الثقة بالنفس، الفهم العميق، التقدير والاعتراف	الخطابة، مناقشة الكتب، التنافس، بناء الشخصية	الخطابة، دراسة الكتب، المسابقات، الحلقة	الأنشطة اللاصفية
الأخلاق الداخلية، الروحانية الراسخة، الهوية البصرية	الكلام المؤدّب، اللباس المحتشم، حسن المعاملة	الأعراف المنظمة، الملاحظة المستمرة، التصحيح اللطيف	ممارسة الأدب
معلم-مُربّ كفاء ذو أخلاق روحية رفيعة	ممارسة التدريس، التجربة الميدانية، الابتكار	التدريس المصغّر، التدريب الميداني، MBKM، تنوع التدريب العملي	الكفاءة المهنية
ثقافة بيسانترين تتواصل وتتسع؛ أثر اجتماعي واسع النطاق	التعليم المجتمعي، TPQ، بناء الأجيال	الروابط والجمعيات، الإرشاد الداخلي، المبادرات الاجتماعية، الشبكات المهنية	إعادة إنتاج الخريجين
التوازن بين المهنية والروحانية	الحفاظ على القيم الجوهرية مع تكييف السياقات المتنوعة	التكيف الانتقائي، التنقل بين الأكواد (code-switching)، الحوار المستمر	التفاوض على الهوية

يُبرز النص أن استبطان منهج القسم هو عملية تحوّل هوية معقّدة ومتعدّدة الطبقات، لا تقتصر على نقل المعارف أو تراكم الكفاءات، بل تُحوّل الطالب الجديد عبر ثلاث مراحل: صدمة أو مقاومة أولية عندما تبدو بنية السكن والانضباط غريبة، ثم قبول تدريجي مع فهم المنطق والفائدة وراء التجربة، ثم تبني حقيقي تصبح فيه قيم بيسانترين-الأكاديمية جزءاً من هويته ورؤيته للعالم. وتحقق هذه النقلة بفضل خبرة مكثفة في برنامج QBS والأنشطة اللاصفية، والاقتداء بأساتذة يُجسّدون صورة "الكياهي الحديث" وزملاء متقدّمين يقومون بدور المرشد، وبناء روح جماعية في السكن الداخلي، والشرح الواعي لأهداف القواعد وبُعدها المقاصدي، وفسح مجال للحوار والنقد البناء؛ لتتكوّن في النهاية هوية هجينة "سانتري-سرجانا" قادرة على الحركة السلسة بين ثقافة بيسانترين والثقافة الأكاديمية الحديثة، مركّبة بين قيم الانضباط والإخلاص والبساطة والتواضع من جهة، وقيم النقد والابتكار والبحث العلمي من جهة أخرى.

ويُترجم هذا التأصيل الداخلي العميق إلى كفاءات مهنية شاملة وقابلة للقياس؛ إذ لا يكفي خريجو القسم بإتقان الجوانب البيداغوجية واللغوية والبحثية من الناحية الأكاديمية، بل يحملون معهم أيضاً بُعداً روحياً وشخصية إسلامية متميّزة تشكّل عامل فرق ملحوظاً في سوق العمل التربوي. وتُظهر بيانات دراسات التتبع وتغذية راجعة من مؤسسات التوظيف أن خريجي القسم يُقيّمون بدرجات مرتفعة في الكفاءة البيداغوجية (٤,٢ من ٥)، وأن قدرتهم في اللغة العربية تنافسية كما تدل عليها إنجازاتهم في مسابقات وطنية، بينما تحوز أخلاقهم وشخصياتهم على تقييم أعلى (٤,٣ من ٥)، وهو البعد الأكثر تقديراً لدى كثير من المؤسسات التعليمية. والأهم من ذلك أن استبطان المنهج بيسانترين-الأكاديمي يرسّخ لدى الخريجين شعوراً مستمراً بالرسالة، يدفعهم إلى النظر إلى مهنتهم لا بوصفها وظيفة فحسب، بل كصورة من صور الخدمة للدين والمجتمع؛ إذ ينشط العديد منهم في إعادة إنتاج قيم بيسانترين ونقلها إلى بيئات عملهم (عبر ترسيخ ثقافة السلام

والاحترام، وتنظيم الحلقات الدينية، ومرافقة الأجيال الشابة، أو تأسيس مراكز لتعليم القرآن) بما يخلق أثراً تراكمياً إيجابياً يتجاوز حدود الحرم الجامعي.

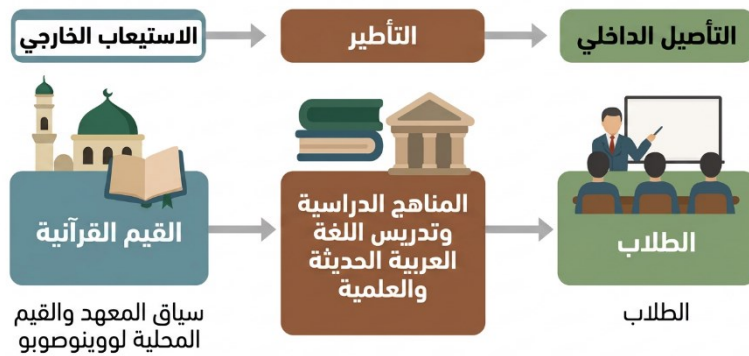
ومع ذلك، تشير المعطيات أيضاً إلى أن الهوية المهنية للخريجين ليست حالة جامدة، بل تمرّ عبر عملية تفاوض مستمرة بين هابيتوس بيسانترين الذي تمّ تأصيله الداخلي وبين متطلبات عالم العمل الحديث المتعدّد والمتغيّر، بما يولّد مفارقات متنوّعة (من قبيل التوتر بين البساطة والطموح الاقتصادي، وبين الطاعة وحرية التفكير، وبين خصوصية المرجعية بيسانترين وكونية الخطاب الأكاديمي) تتطلّب ممارسة تكيّف انتقائي و"تحويل في الشفرة الثقافية" بطريقة واعية ومتوازنة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التأصيل الداخلي لمنهج القسم لا يُنتج أفراداً "متجمّدين" في هوية بيسانترين مغلقة، بل يُنتج مربّين مهنيين ذوي أفق "محليّ-عالمي"، يتحركون بمرونة بين المحلي والعالمي، وبين التقليدي والحديث، وبين الروحي والمهني، مع حفاظهم على تماسك قيمه الداخلي ورسالة اجتماعية واضحة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

يتناول هذا الفصل مناقشة معمّقة لنتائج البحث المتعلقة بإبستمولوجيا المنهج في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن، وذلك في ضوء الإطار النظري للبناء الاجتماعي للواقع عند بيتر ل. برغر وتوماس لوكمان. يركّز هذا الفصل على بيان أنّ المنهج ليس مجرد حزمة من الوثائق الرسمية، بل هو تجلّ لواقع اجتماعي يُبنى ويُورث داخل سياق الثقافة الجامعية والثقافة بيسانترين معاً. وتُفسّر النتائج التي عُرضت في الفصول السابقة تفسيراً نقدياً من خلال ربطها ببناء القيم، وبالممارسات المؤسسية، وبموقع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بوصفهم فاعلين رئيسيين في عملية إعادة إنتاج المنهج وتحويله. وبهذا المعنى، لا تقتصر هذه المناقشة على إعادة بناء دلالة المنهج في إطاره الاجتماعي، بل تتعدّى ذلك إلى تحليل إسهامه في تشكيل الهوية، وبناء الكفاءة، وتعزيز القدرة التحويلية لخرجي القسم في المجتمع.

أ. الإستيعاب الثقافي الخارجي عند صياغة منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن



الصورة ١، ٥: مخطط تدفق عملية البناء الاجتماعي للمنهج الدراسي (الإستيعاب الخارجي - التأثير - التأصيل الداخلي).

يوضح الشكل مخطط سير عملية البناء الاجتماعي للمنهج (الإستيعاب الخارجي - التأطير - التأصيل الداخلي). فالدراسة الميدانية تكشف عن مجموعة من العوامل الثقافية الرئيسة (مثل تقاليد بيسانترين في منطقة وُنوسوبو، وبنية مجتمع الطلبة السُنْترِي، والمعايير الثقافية السائدة في القرية) بوصفها محرّكات أساسية في صياغة منهج القسم. وتبيّن نتائج البحث أن عملية الإستيعاب الخارجي لقيم بيسانترين إلى حيّز المنهج هي في جوهرها بناء اجتماعي ديناميكي وتداولي، وليست مجرّد آلية إدارية أحادية الاتجاه. إذ تشترك فيها مجموعة من الفاعلين المؤسسيين متعددي الخلفيات، بدءاً من قيادة القسم والكلية، مروراً بالأساتذة الكبار ذوي الخلفية بيسانترين الذين يقومون بدور حراس التقاليد، والأساتذة الشباب خريجي الجامعات الحديثة، وصولاً إلى مشرفي بيسانترين (الكياهي) والأساتذة الذين يقدّمون مداخلات غير رسمية لكنها شديدة التأثير ضمن حوار متواصل يهدف إلى ترجمة القيم المجرّدة إلى صيغ ملموسة قابلة للقياس في إطار المنهج الرسمي.

إن القيم الأساسية التي يجري إخراجها، مثل بركة العلم، والأدب، والتعظيم، والإخلاص، لا تذوب في مسار الترسيم الأكاديمي، بل يُعاد تنظيمها، وإضفاء الشرعية عليها، وتقويتها من خلال نظام أكثر تنظيماً. فتشكّل آليات الشورى، وورش العمل المستمرة حول المنهج، والمشاورات غير الرسمية مع الكيَّاهي، وجمع التعليق من الطلبة والخريجين أدواتٍ محورية تضمن أن تبقى كلّ قرارات المنهج متجذّرة في القيم المحلية، وفي الوقت نفسه قادرة على الاستجابة لمتطلبات تحديث التعليم العالي على المستوى الوطني، واحتياجات سوق العمل المتغيّر.

وفي إطار نظرية برغر ولوكمان، يمثّل الإستيعاب الخارجي المرحلة الأولى من عملية البناء الاجتماعي، حيث تُصاغ الأفكار والقيم والرؤى الكامنة في الوعي الفردي وتُترجم إلى أنظمة وهياكل ووثائق ذات طابع موضوعي. وتكشف نتائج البحث أن إخراج قيم بيسانترين في منهج القسم يتم عبر آلية تعبير واعية ومنهجية، لا عبر عملية عفوية عَرَضية؛ إذ يقوم فريق تطوير المنهج بتحديد صريح للقيم التي تُعدّ جوهرية في تقاليد بيسانترين، ثم يبحث عن السبل الأنسب للتعبير عنها في صورة مقررات محددة، ومضامين تعليمية،

وطرائق تدريس، واستراتيجيات تقويم قابلة للتنفيذ في سياق الجامعة النظامية. ويبدأ هذا المسار من حوار مفتوح مع مختلف الأطراف المعنية، لا سيما الأساتذة الكبار من خلفية بيسانترين الذين يملكون فهماً عميقاً لروح وتقاليد بيسانترين، وكذلك مع الكيائي والأساتذة في بيسانترين المحلية الذين يظلون مرجعاً أخلاقياً للحياة الأكاديمية في الحرم الجامعي. وعليه، فالإخراج هنا ليس عملية هرمية مفروضة من أعلى فحسب، بل هو مسار يستوعب أصواتاً آتية من مستويات وخلفيات متعددة، مما يفضي إلى شرعية واسعة وإلى فهم مشترك للقيم التي ينبغي الحفاظ عليها ونقلها عبر المنهج.

تكشف القراءة المتعمقة لهذا المسار أن الإستيعاب الخارجي لقيم بيسانترين إلى حيز المنهج الرسمي يواجه سلسلة من التحديات الإستمولوجية الجوهرية.

١. التحدي الأول هو اختلاف نموذج التعلم بين تقليد بيسانترين والنظام الأكاديمي الحديث. فبيسانترين التقليدية تعتمد نموذجاً تعليمياً شاملاً وروحياً؛ إذ يُنظر إلى طلب العلم لا بوصفه نشاطاً عقلياً لتنمية القدرات المعرفية فحسب، بل بوصفه عبادة متصلة بالحياة الروحية، مع تركيز خاص على بركة العلم ذات البعد الغيبي. أما النظام الأكاديمي الرسمي فيتمحور حول نواتج تعلم قابلة للقياس الموضوعي، وإنجازات تعليمية يمكن التحقق منها عبر أدوات تقويم معيارية، مع اهتمام بالكفاءة والفعالية في بلوغ الأهداف الأكاديمية. ويظهر التوتر بين النموذجين بوضوح حين يسعى القسم إلى تبني معايير "إطار المؤهلات الوطني" ونظم التقييم المبنية على نواتج التعلم، مع الإصرار في الوقت ذاته على الحفاظ على البعد الروحي لقيمة بركة العلم؛ إذ عبّر بعض مربّي بيسانترين في حلقات النقاش عن خشيتهم من أن يُفضي التركيز المفرط على المؤشرات الرقمية والروبركات إلى إضعاف البعد الروحي للتعلم، لأن الجوانب الحميمة والغامضة في عملية التعليم (التعلم في بيسانترين، مثل انتقال البركة من الشيخ إلى التلميذ) عسيرة، وربما متعذرة، على التحويل إلى مقاييس كمية داخل نظم التقييم الرسمية.

٢. أمّا التحديّ الإستمولوجي الثاني فيتصل باختلاف النظرة إلى مصادر المعرفة وسلطتها بين بيسانترين والنظام الأكاديمي الحديث. ففي تقليد بيسانترين تُعدّ النصوص الكلاسيكية، وهي مؤلفات العلماء المتقدمين والمعتمدة، المصدرَ الأوثق للمعرفة، بينما تُركّز السلطة العلمية في شخص الكياهي أو الأستاذ الذي يمتلك فهماً عميقاً لتلك النصوص. في المقابل، يقدّم النظام الأكاديمي المعاصر المعرفة المستندة إلى أحدث الأبحاث، والمنشورات المحكمة، وسلطة علمية موزعة بين خبراء متعدّدين داخل مجتمع تخصصي واسع. وعندما يُدخل القسم مقرّرات من قبيل "تعليم اللغة العربية في بيسانترين"، يُطالب الطلبة بقراءة الكتب التراثية المعتمدة في بيسانترين، لكنهم يُنتظر منهم في الوقت نفسه أن يطبقوا مناهج التحليل اللغوي الحديثة ونظريات التعلّم المعاصرة في تفسير تلك النصوص. وهذه المحاولة في الدمج ليست يسيرة؛ لأن الهرميوطيقا الكلاسيكية في بيسانترين والهرميوطيقا الأكاديمية الحديثة تقومان على افتراضات مختلفة بشأن كيفية توليد المعنى في النص وكيفية التحقق من صحته.

يظهر تفسير هذه النتائج أن الإستيعاب الخارجي لقيم بيسانترين في منهج القسم لا يُقصد به "تحميد" تقاليد بيسانترين في قالب أكاديمي جامد، بل يُقصد به حماية القيم التي تُعدّ جوهرية في هذه التقاليد (مثل بركة العلم، والأدب، والتعظيم، والإخلاص) وإحيائها من جديد، حتى تبقى حاضرة وفاعلة في سياق التعليم العالي الحديث المحكوم بالأنظمة الوطنية واحتياجات سوق العمل. وبعبارة أخرى، يمثّل الإخراج هنا شكلاً من "الحفظ التكيّفي"؛ إذ تُصان القيم التقليدية لا بتركها في صورتها الأصلية غير الرسمية واللامركزية، بل بإعادة تنظيمها في صيغ رسمية قابلة للقياس ومنظمة، تمكّنها من الاستمرار والانتقال بصورة منتظمة إلى أعداد أوسع من الطلبة. ويتطلّب هذا المسار قدراً من الجرأة على تغيير الشكل مع السعي إلى الحفاظ على الجوهر؛ فحين تُخرّج قيمة بركة العلم مثلاً في صورة مقرّر تحفيظ القرآن، لا تضيع القيمة الروحية لحفظ القرآن، لكنها تُوضع ضمن بنية أكاديمية محددة بساعات معتمدة، ومعايير تقييم واضحة، وتسجيل رسمي في السجل الأكاديمي

للطالب. ويسمح هذا التحويل الشكلي بأن تُعترف قيمة بركة العلم اعترافاً مؤسسياً، وأن تنتقل إلى الطلبة الجدد بطريقة منظّمة ومنهجية، مع الإبقاء على البعد الروحي الذي يشكّل جوهر هذه القيمة.

تتمثّل **المساهمة النظرية لهذه النتائج** في تطوير الإطار المفهومي لبرغر ولوكمان من خلال إظهار أن الإستيعاب الخارجي في سياق التعليم العالي الحديث لا يقتصر على كونه مشكلة تقنية تتعلّق بكيفية تنظيم المقررات ومضامين التعلّم، بل هو في جوهره إشكال هرمنيوطيقي يتعلّق بكيفية ترجمة القيم من نموذج معرفي معيّن (نموذج بيسانترين) إلى منطق نظام مغاير (النظام الأكاديمي الرسمي) من غير أن يفقدها معناها الجوهرية. وتبيّن الدراسة أنه عندما تسعى مؤسسة تعليمية إلى الإستيعاب الخارجي لقيم محلية متجذّرة في تقليد غير حدثي (مثل بيسانترين) ضمن إطار أكاديمي حديث، فإن عليها أن تطوّر ما يمكن تسميته "استراتيجية للترجمة الثقافية" تشمل ما يأتي:

١. تحديد القيم الجوهرية التي لا يجوز التنازل عنها أو المساومة عليها، مثل بركة العلم، وحسن الخلق، وتعظيم أهل العلم.
٢. تمييز القيم أو العناصر القابلة للتكييف أو التحويل بما يتناسب مع السياق المعاصر، مثل تطوّر أساليب التدريس من مجلس بُندوغان التقليدي إلى بُندوغان مضاف إليه نقاشات تفاعلية ومنهجيات تعلّم نشط.
٣. إنشاء آليات للحوار المستمر بين حملة التقليد (كالكياهي والأساتذة الكبار من خلفية بيسانترين) وبين حملة النظام الرسمي (كالقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ذوي التكوين الجامعي)، بما يضمن استمرار التفاهم والتفاوض حول كيفية تجسيد القيم في المنهج.
٤. تطوير مستوى كافٍ من التوثيق والتقنين حتى لا تضيع القيم التي جرى إخراجها عند مرحلة التطبيق العملي؛ وذلك عبر لوائح واضحة، ووثائق منهجية مفصّلة، وأدوات ضمان جودة تراقب مدى التزام الممارسة الصقيّة بروح المنهج المكتوب.

وبهذا المعنى، يمكن توسيع نظرية برغر ولوكمان، التي صيغت في الأصل لشرح كيفية بناء المعنى والقيم ونقلها داخل المجتمع بصورة عامة، لتفسير ديناميات أكثر تعقيداً تظهر عند التقاء نظامين مختلفين، تقليدي وحداثي، داخل فضاء التعليم؛ حيث لا يكون البناء الاجتماعي للواقع مجرد تكرار لما هو قائم، بل عملية ترجمة ثقافية تفاوضية تسعى إلى حفظ الجوهر مع تجديد الإطار.

تُظهر المقارنة بين هذه النتائج وبين عدد من النظريات والدراسات السابقة نقاط التقاء واختلاف لافتة للنظر. فعلى مستوى التقاطع النظري، تتوافق هذه النتائج مع طرح غرامشي حول الهيمنة الثقافية ودور المثقف العضوي في صون الثقافة الغالبة، وإن كان السياق هنا مختلفاً.¹ إذ يرى غرامشي أنّ الجماعات الاجتماعية التي تسعى للحفاظ على ثقافتها وقيمها لا بدّ أن تُنظّم "دور المثقفين العضويين" القادرين على التعبير عن قيم الجماعة في صيغ يمكن أن يتقبلها النظام الأوسع ويقدرها.² وفي ضوء هذا الإطار، يمكن فهم دور الأساتذة الكبار من خلفية بيسانترين والكياهي في هذه الدراسة بوصفهم مثقفين عضويين يضمنون ألا تضيع قيم بيسانترين عند إدماجها في النظام الأكاديمي الرسمي؛ وذلك من خلال مشاركتهم الفاعلة في فرق تطوير المنهج، وتنظيمهم لمجالس الشورى، وتدخلهم المباشر في مختلف دوائر اتخاذ القرار دفاعاً عن قيم بيسانترين. كما تبدو أعمال بورديو حول مفهوم "الهأيتوس" ذات صلة وثيقة؛ إذ يمكن النظر إلى إخراج قيم بيسانترين في المنهج بوصفه سعيّاً لتشكيل «هأيتوس أكاديمي-بيسانترين لدى الطلبة، أي مجموعة من الاستعدادات والعادات وأنماط التفكير التي تُستبطن عبر المشاركة المستمرة في ممارسات تعليمية منسجمة مع قيم بيسانترين.³

¹ Antonio Gramsci, Quintin Hoare, and Geoffrey Nowell-Smith, *Selections from the Prison Notebooks* (New York: International Publishers, 1971).

² James Martin, "Antonio Gramsci: A Marxist Intellectual," *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2023.

³ Pierre Bourdieu, *Reproduction in Education, Society and Culture* (London: SAGE Publications, 1977).

أمّا على مستوى الاختلاف، فتبيّن نتائج البحث دينامية أكثر تعقيداً مما يُصوّر عادة في أدبيات التربية متعدّدة الثقافات.⁴ فهذه الأدبيات تركز غالباً على أهمية تمثيل الثقافات المتعددة في المنهج "كإدخال المنظورات غير الغربية أو تدريس التاريخ من زوايا نظر متعدّدة" بينما تُظهر هذه الدراسة أنه عندما تُترجم قيم منظومة ثقافية واحدة ذات منطق داخلي متماسك (مثل بيسانترين) إلى نظام يحمل منطقاً مغايراً (النظام الأكاديمي الرسمي)، فإن الإشكالات تتجاوز مسألة التمثيل إلى قضايا أعمق تتعلّق بكيفية بناء المعنى، ومصدر السلطة العلمية، وطبيعة عملية التعلّم، وغايات التربية ذاتها في كل من النظامين. ومن ثم فإن عملية الدمج بينهما تستلزم نزاعاً تفاوضياً مستمراً، لا مجرد إضافة محتوى أو زاوية نظر جديدة. وهذا يتقاطع مع تحليل أبادوراى لمفهوم التفاوت أو عدم التوافق بين مسارات الثقافات في سياق العولمة؛ حيث لا تُنتج عمليات اللجنة الثقافية دائماً تركيباً منسجماً، بل كثيراً ما تُفضي إلى توترات وتفاوضات وتحولات مستمرة في كلا النظامين المتداخلين.⁵ وتشير الدراسات السابقة عن منهج بيسانترين، ولا سيما أعمال ظفير حول تقاليد بيسانترين في شرق جاوة⁶ وأبحاث زيمك عن نظام التعليم في بيسانترين،⁷ إلى أن بيسانترين التقليدي يمتلك بنية تعلّم فريدة، غير موحّدة، وتعتمد اعتماداً كبيراً على سلطة الكيّاي الفردية.⁸ غير أن نتائج هذا البحث تكشف أنه عندما تُنقل قيم بيسانترين إلى فضاء الجامعة الرسمية الخاضع لمعايير اعتماد وطنية صارمة، ولوائح مفصّلة، ومسؤولية أمام طيف واسع من أصحاب المصلحة، يصبح من الضروري "تفريغ" بنية التعلّم بيسانترين في قوالب رسمية موحّدة؛ ما يفضي إلى ظهور نمط يمكن تسميته "بيسانترين داخل الجامعة"؛ يحافظ

⁴ Basil Bernstein, "Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model," *Language in Society* 10, no. 3 PP-327–363 (1981).

⁵ Arjun Appadurai, "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy," *Public Culture* 2, no. 2 PP-1–24 (1990).

⁶ Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kiai* (Jakarta: LP3ES, 2011).

⁷ Manfred Ziemek, *The Pesantren in Indonesia: Its Role in Shaping Muslim Identity* (Honolulu: University of Hawaii Press, 1986).

⁸ Ahmad Salehudin, "Konstruksi Jaringan Sosial Pesantren," *Religi: Jurnal Studi Agama-Agama* 7, no. 2 PP-153–175 (2011).

على روح بيسانترين، لكنه يتخذ معماراً تنظيمياً مختلفاً عن بيسانترين التقليدي الذي يظل محتفظاً ببنيته اللامركزية وشكله التعليمي غير الرسمي.⁹

إنَّ الآثار العملية لهذا الفهم على المؤسسات التعليمية الأخرى التي تسعى إلى دمج القيم الثقافية المحلية تتمثل في أن إخراج هذه القيم إلى حيّز النظم الرسمية يتطلب استثماراً ملحوظاً للوقت والموارد من أجل الحوار والتفاوض وبناء آليات قادرة على التوفيق بين منطق التقاليد ومنطق النظام الرسمي. فإذا جرى التعجيل في هذا المسار أو إهماله، فإن الخطر القائم هو أن تنحصر القيم المحلية في مستوى الشعارات والزينة في وثائق المنهج، بينما تظل الممارسات التعليمية اليومية خاضعة لمنطق النظام الأكاديمي الرسمي المهيمن. وعلى العكس من ذلك، إذا نُقِذَت عملية الإخراج بعناية ودقّة، كما هو الحال في برنامج تعليم اللغة العربية بالجامعة، أمكن أن ترسخ القيم المحلية ترسخاً حقيقياً في البنية الأكاديمية، وأن تُنقل إلى الأجيال الجديدة من الطلبة بصورة منتظمة ومتسقة.

تشمل الإجراءات والمتابعات التي ينبغي القيام بها في ضوء هذه النتائج عدّة أبعاد:

١. البعد الأول هو تعزيز كفاءة أعضاء هيئة التدريس في فهم وتنفيذ عملية الاستيعاب الخارجي قيم بيسانترين في الممارسات التعليمية اليومية. فعلى الرغم من أن توثيق المنهاج مكتمل بدرجة جيّدة، ما تزال هناك فجوة بين وثيقة المنهاج وبين الممارسة الفعلية في قاعات الدرس، ولا سيما عند الأساتذة الشباب الذين لا يمتلكون خلفية بيسانترين. ومن ثم تبرز الحاجة إلى برامج تدريب وتأطير أكثر منهجية تضمن قدرة الأساتذة الجدد على دمج قيم بيسانترين في المقررات التي يدرسونها، خصوصاً في المقررات التي لا تُصنّف صراحة ضمن علوم الإسلام أو دراسات بيسانترين.

٢. البعد الثاني هو تطوير أدوات تقويم أكثر تقدماً لقياس تحقق قيم بيسانترين ذات الطابع الوجداني والروحي. فالمعايير الوطنية الراهنة تركز أساساً على الجوانب المعرفية والمهارية، بينما يستلزم قياس قيم مثل الإخلاص، والتعظيم، وبركة العلم، مقاربات تقويمية أشمل

⁹ Ayu Anisah, "Dinamika Pendidikan Pesantren: Transformasi Dan Modernisasi," *Jurnal Pendidikan Islam* 5, no. 1 PP-45–62 (2020).

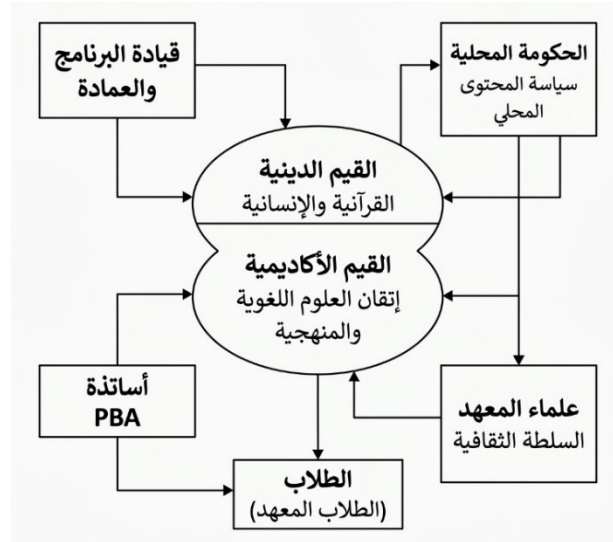
وأقرب إلى الطابع الكيفي والشمولي. وسيكون من المفيد جداً إجراء دراسات أعمق حول تطوير سلالمة ومقاييس تقويم خاصة بهذا البعد الوجداني-الروحي.

٣. البعد الثالث هو تعميق الحوار المستمر مع أصحاب المصلحة من بيئة بيسانترين الخارجية (من الكياهي، والأساتذة، والمؤسسات الشريكة من بيسانترين) لضمان أن تبقى عملية إخراج قيم بيسانترين منسجمة مع فهم وتطلعات مجتمع بيسانترين الأوسع، لا أن تظل مجرد تقدير أكاديمي مجرد لتجربة بيسانترين. ومن خلال المتابعة الجادة لهذه الأبعاد، يمكن لقسم تعليم اللغة العربية في الجامعة أن يواصل الارتقاء بجودة إخراج قيم بيسانترين في منهجه، وأن يضمن بقاء هذه القيم حيّة وذات صلة في حياة الأجيال القادمة من الطلبة.

توسع النتائج النظرية في هذا الفصل الفرعي مفهوم الإستيعاب الخارجي في نظرية البناء الاجتماعي لبيرغر ولوكمان. في إطاره الأصلي، يُفهم على أنه انعكاس الذات البشرية إلى العالم من خلال الأنشطة الجسدية والعقلية. إلا أن هذا البحث يُظهر أنه في سياق التعليم العالي القائم على التقاليد المحلية، لا يكفي فهم الإستيعاب الخارجي على أنه عملية تقنية أو إدارية فحسب، بل هو في الأساس إشكالية تفسيرية-ثقافية، أي عملية تفسير وتفاوض وترجمة بين أنظمة معانٍ مختلفة. وينطبق هذا الافتراض النظري بشكل عام: فكل مؤسسة تعليمية تسعى إلى تحويل القيم الثقافية إلى وثائق منهجية رسمية ستواجه بلا شك تناقضاً تأويلياً بين لغة القيم التقليدية واللغة الأكاديمية القياسية، مما يستلزم ذكاءً ثقافياً جماعياً من جميع الجهات الفاعلة في المنهج الدراسي لربط بينهما.

ب. تأطير القيم الثقافية في منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة علوم القرآن

بوونوصوبو



الصورة ٢، ٥: خريطة العلاقات بين الفاعلين وبين القيم التي تُبنى داخل المنهج

تُظهر نتائج البحث أنه بعد الإستيعاب الخارجي قيم ثقافة بيسانترين إلى حيز التداول من خلال حوار الفاعلين المؤسسيين (كما بُيّن في المبحث السابق)، لا بدّ أن يُحسّد تلك القيم المجرّدة وتُمنح شرعية في صورة بنى مؤسسية رسمية، قابلة للقياس، ويمكن إعادة إنتاجها بصورة منتظمة على مدى زمني طويل. ويُعرف هذا المسار، في إطار نظرية برغر ولوكمان، بمسار "التأطير"؛ أي المرحلة التي تتحوّل فيها الحقيقة الاجتماعية، التي كانت في الأصل بين-ذاتية (كامنة في الوعي المشترك بين الفاعلين)، إلى حقيقة موضوعية مخزّنة في الوثائق، والهياكل التنظيمية، والطقوس الرسمية، والممارسات المعيارية التي تُلزم جميع أفراد الجماعة الأكاديمية، سواء الذين حضروا لحظة إخراج هذه القيم أو الذين انضمّوا إلى المؤسسة بعدها.

وتُظهر النتائج أن تأطير قيم بيسانترين في منهج القسم يقع في ثلاثة أشكال رئيسية: أولاً: التوثيق الرسمي وإضفاء الصبغة القانونية على المنهج، حيث تُسجّل القرارات البيداغوجية في صورة كتاب المنهج، وخطط التعلم الفصلية، والمقررات التفصيلية، والأدلة

الأكاديمية التي تُصدّق بقرارات رسمية صادرة عن مدير الجامعة. ثانياً: بناء الهيكل المنهجي في إطار نظام الساعات المعتمدة، بحيث يُخصّص وزن معيّن لكل مكّون من مكّونات التعلم، وتُرسّم من خلاله "هندسة" المنهج التي تعكس أولويات القيم المؤسسية. ثالثاً: تنظيم المقررات الدراسية كوحدات مؤسسية صغرى تُجسّد قيماً محدّدة عن طريق معايير تعلم واضحة، ونظم تقويم قابلة للقياس، وآليات مساءلة رسمية. وهذه الأشكال الثلاثة للتشبيء لا تعمل بمعزل بعضها عن بعض، بل تتساند وتتعاقد، فتُنشئ نسقاً متماسكاً تُحفظ فيه قيم بيسانترين لا في الوثائق المقروءة فحسب، بل أيضاً في البنى التي تُوجّه قرارات توزيع الموارد، وتُعاد عبرها إنتاج تلك القيم في الممارسات التعليمية اليومية داخل كل مقرر.

وفي سياق نظرية برغر ولوكمان، يمثّل التأطير المرحلة التي يكتسب فيها العالم الاجتماعي الذي بناه الفاعلون من خلال عملية الإستيعاب الخارجي مكانة "واقع موضوعي" منفصل نسبياً عن الإرادات الفردية. وبعبارة أخرى، تصبح القيم التي أُخرجت عبر المشاورة والتفاوض "موضوعات اجتماعية" تمتلك قوة ذاتية، ويجب الالتزام بها حتى من قِبَل الفاعلين الجدد الذين لم يشاركوا في عملية صياغتها الأولى. وتُبيّن نتائج هذا البحث أن تأطير قيم بيسانترين يبلغ مستوى عالياً من الفاعلية عندما لا تبقى هذه القيم حبيسة الوثائق، بل تُنظّم داخل بنى رسمية تجعل من المتعدّر تجاهلها أو نسيانها من قِبَل الفاعلين المؤسسيين.

فعلى سبيل المثال، عندما تُخرج قيمة "بركة العلم" من خلال مقرر تحفيظ القرآن الكريم، مع تحديد هدف حفظ قابل للقياس (مثل حفظ جزء واحد في كل فصل دراسي)، تتحوّل هذه القيمة من مجرد شعار فلسفي إلى معيار أكاديمي ملموس يجب على كل طالب تحقيقه حتى يُسمَح له بالتخرّج أو اجتياز المقرر. وبذلك تُصبح القيمة متجسّدة في بنية مؤسسية ذات قوة معيارية، حيث يلتزم الطالب بحفظ القرآن لا فقط انطلاقاً من قناعاته الفلسفية الشخصية، بل لأن البنية المؤسسية نفسها تفرض عليه هذا الالتزام وتحوّله إلى شرط من شروط النجاح الأكاديمي.

تكشف القراءة المتعمقة لمسار التأطير في القسم أن تشييء قيم بيسانترين في سياق التعليم العالي الحديث يواجه عدداً من التحديات المتناقضة الالاففة.

١. التحدي الأول هو المفارقة بين الطابع الشكلي والجوهر الروحي. فالقيم بيسانترين مثل بركة العلم، والإخلاص، والتعظيم، تحمل أبعاداً روحية وغيبية يصعب، بل قد يستحيل أحياناً، قياسها قياساً كاملاً ضمن أنظمة التقويم الأكاديمي الرسمي. وعندما تسعى المؤسسة إلى تشييء هذه القيم في قالب الساعات المعتمدة، أو في سُلّم الدرجات من صفر إلى مائة، أو في أوصاف لمخرجات التعلم قابلة للقياس، ينشأ خطر تآكل البعد الروحي لهذه القيم. فعلى سبيل المثال، عندما تُقاس قيمة بركة العلم من خلال هدف عددي في الحفظ (حفظ جزء معيّن مع الحصول على درجة ٨٠)، يثور تساؤل فلسفي صعب: هل تعكس درجة ٨٠ فعلاً بركة العلم، أم أنها لا تعكس إلا الجانب الفني من عملية الحفظ؟ وقد عبّر عدد من الأساتذة الكبار من خلفية بيسانترين في هذا البحث عن هذه الهواجس بصورة ضمنية عندما تحدّثوا عن الأبعاد غير القابلة للقياس في التعلم بيسانترين. وقد قال أحدهم في مقابلة: "إن قيمة البركة في العلم لا تتعلق بعدد الآيات المحفوظة فحسب، بل أيضاً بالنية، والإخلاص، وطريقة تلقّي العلم بقلب صادق. فكيف يمكننا تقييم هذه الأمور بنظام النقاط؟"

٢. التحدي الثاني هو المفارقة بين التوحيد المعياري والسياقية. فالتوثيق الرسمي وبناء الهيكل المنهجي يقتضيان قدراً من التوحيد والقياس المعياري؛ إذ يتعيّن على جميع الطلبة أن يسيروا في بنية دراسية واحدة، وأن يدرسوا المقررات نفسها، وأن يُقيّموا وفق معايير موحّدة. غير أن تقليد بيسانترين في جوهره سياقي وشخصي للغاية؛ فالتعلم فيه يقوم على علاقة خاصّة بين الكيّاي والطالب، وعلى ظروف كل بيسانترين المحلي، وعلى إيقاع دراسي غير منتظم. وعندما يحاول القسم توحيد تعليم بيسانترين عبر مقررات رسمية ذات خطط تدريس صارمة وجدول ثابتة، يبرز خطر فقدان المرونة والشخصنة التي تميّز بيسانترين. وتُظهر المعطيات أن بعض الأساتذة الكبار من خلفية بيسانترين

شعروا في البداية بعدم الارتياح تجاه خطط التدريس المفصلة جداً، لأنهم اعتادوا أنماطاً تعليمية أكثر عفوية ومرونة تبعاً لحاجات الطالب. ثم تبين لهم تدريجياً أن التوحيد المعياري ليس عدواً للجودة التربوية، بل يمكن أن يكون أداة لضمان ثبات مستوى الجودة بين مئات الطلبة.

٣. التحدي الثالث هو المفارقة بين الضبط التنظيمي الخارجي والاستقلالية المحلية. فمسار تأطير منهج القسم لا يجري في فراغ، بل يتشكل داخل إطار تنظيمي وطني صارم يتمثل في "معايير التعليم العالي الوطنية" و"إطار المؤهلات الوطنية الإندونيسية" و سياسات "التعلم المستقل-الحرم الجامعي المستقل". وهذه اللوائح ترسم الإطار الخارجي لشكل وثائق المنهج، وبنية المقررات، ونظام التعلم المعترف به على المستوى الوطني. غير أن هذه اللوائح ذات الطابع الموحد لا تنسجم دائماً مع خصوصية البرامج القائمة على تقليد بيسانترين. فعلى سبيل المثال، يحدّد المعيار الوطني نسبة أستاذ واحد لكل ثلاثين طالباً، بينما تسمح تقاليد بيسانترين بالتعلم في حلقات تضم خمسين طالباً أو أكثر دون أن ينخفض مستوى الفاعلية التعليمية. وهنا يبرز أمام القسم مأزق عملي: هل يلتزم التزاماً كاملاً بالمعيار الوطني ولو أدّى ذلك إلى التضحية بجانب من تقاليد بيسانترين، أم يحافظ على التقليد بيداجوجي الأصلي مع خطر الإخلال بمتطلبات الاعتماد الوطني؟ وفي الواقع، توصّل البرنامج إلى حلّ توفيقى مرن؛ فالتقيد الصارم بالمعايير الوطنية يُطبّق في المقررات العملية التي تحتاج إلى متابعة فردية دقيقة، أما في المقررات النظرية أو الكلاسيكية، فيُسمح باستمرار نمط الحلقات الكبيرة بما ينسجم مع تراث بيسانترين، مع الحفاظ في الوقت ذاته على الحد الأدنى من متطلبات الجودة الأكاديمية.

تُظهر تفسير هذه النتائج أن تأطير قيم بيسانترين في منهج القسم هو في جوهره عملية تفاوض مستمرة بين أقطاب متقابلة ومتوتّرة فيما بينها، لا مجرد خطوة تنظيمية نهائية. فالتأطير هنا ليس حصيلة ثابتة أو حالة جامدة، بل مسار دينامي يتطوّر مع تغيّر اللوائح

الوطنية، ومع تراكم آراء الطلبة والخريجين، ومع خبرة المؤسسة ذاتها في تمييز ما ينجح وما يحتاج إلى مراجعة وتقييم. ومن خلال هذا المسار التفاوضي، تمكّن البرنامج من بلورة ما يمكن تسميته "التشيء التكيّفي"؛ أي نمط من المنهج المؤسّس بصورة كافية لضمان ثبات نقل قيم بيسانترين بين الأجيال، ولكنه في الوقت نفسه يتمتع بقدر من المرونة يسمح له بالاستجابة لتحوّلات السياق الخارجي ومتطلبات التطوير الداخلي للمؤسسة.

تتمثّل **المساهمة النظرية** لهذه النتائج في تطوير نظرية برغر ولوكمان من خلال إظهار أن مسار التأطير في سياق مؤسسة تعليمية معقّدة، ذات أطراف معنية متعدّدة وقيود متشابكة (مثل اللوائح الوطنية، والمعايير الدولية، واحتياجات سوق العمل)، لا يمكن فهمه بوصفه عملية بسيطة تُحوّل فيها القيم إلى صيغ جامدة تبقى على حال واحد إلى الأبد. بل إن التشييء، في مثل هذا السياق، هو عملية تتطلّب ما يمكن تسميته "الذكاء المؤسسي"؛ أي قدرة المؤسسة على التعلّم من التجربة، والتكيّف مع التحوّلات، والاستمرار في تحسين طرائق تجسيد القيم موضوعياً مع الحرص على بقاء جوهر تلك القيم محفوظاً. وتُظهر هذه الدراسة أن الآليات المؤسسية التي تتيح التعلم والتكيّف المستمرين (مثل عقد ورش عمل دورية لمراجعة المنهج، وإنشاء حلقات تغذية راجعة من الطلبة والخريجين، ونظام مراجعة خطط التدريس الفصلية بمشاركة الأساتذة الجدد والقدامى، ومنتديات التأمل المهني لأعضاء هيئة التدريس) تشكّل جزءاً لا يتجزأ من عملية تشييء ناجحة. ومن دون هذه الآليات، يميل التشييء إلى التصلّب والجمود، وفي النهاية يعجز عن الحفاظ على راهنية المنهج وملاءمته للتحديات المتغيّرة.

تُظهر **المقارنة بين هذه النتائج** وبين عدد من النظريات والدراسات السابقة عدداً من نقاط التقاطع والاختلاف البارزة. فعلى مستوى التقاطع، تنسجم نتائج هذا البحث مع نظرية "التأسيس المؤسسي" عند ماير وروان حول مفهوم "التشابه المؤسسي"؛ أي ميل المنظمات إلى مواءمة هياكلها وممارساتها مع المعايير التي تُعدّ مشروعة في بيئتها المؤسسية.¹⁰

¹⁰ John W Meyer and Brian Rowan, "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony," *American Journal of Sociology* 83, no. 2 PP-340-363 (1977).

إذ يُظهر القسم بالفعل نوعاً من التشابه مع المعايير الوطنية؛ فالمنهج صيغ وفق قالب SN-DIKTI، ووثائق المنهج تتضمن خطط التدريس الفصلية ومخرجات التعلم المطلوبة تنظيمياً، ونظام التقويم يتبع التوجيهات الوطنية.^{١١} ومع ذلك، تُبين نتائج البحث أن المؤسسة لا تقف موقف المتلقي السلبي للمعايير الخارجية، بل تمارس فعلياً دور التأويل والتكيف لهذه المعايير بهدف الحفاظ على هويتها المحلية. وهذا ما ينسجم مع نقد سكوت للتصور الحتمي المفرط لمفهوم التشابه المؤسسي؛ إذ يؤكد أن للمنظمات قدرة على "الامتثال الخلاق"، أي الالتزام الشكلي بالمعايير مع الإبقاء على الممارسات المحلية الخاصة.^{١٢} كما تبرز صلة وثيقة بأعمال جيرسون حول "استمرارية المؤسسة"، التي تشدد على أن المؤسسات قادرة على صون هويتها عبر الزمن من خلال التكيف المستمر وإعادة تفسير منظومة قيمها.^{١٣}

وعلى مستوى الاختلاف، تكشف نتائج البحث عن درجة من التعقيد لا تُلتقط دائماً في أدبيات التأسيس المؤسسي التي تركز على منظمات الأعمال أو القطاع الصناعي.^{١٤} ففي ميدان التعليم العالي الذي يركز على منظومة قيم تقليدية محلية قوية (كما هو الحال في بيسانترين) لا يكون تشييء القيم مجرد مسألة بنوية أو إجرائية، بل يلامس بُعدين أنطولوجيين وإبستمولوجيين يتعلقان بما يُعتَبَر معرفة صحيحة، وما يُعَدّ تعلّماً ذا معنى، وما هي الغاية الحقيقية من التربية. ولا تعطي الأدبيات الكلاسيكية في التأسيس المؤسسي اهتماماً كافياً لهذه الجوانب. وهنا تبدو الدراسات الحديثة حول "إزالة الاستعمار عن التعليم" في التعليم العالي أكثر قدرة على تفسير التحديات التي يواجهها القسم؛ فعمل تبيخيدا وآخرين حول "إعادة التفكير في العدالة الاجتماعية" يشدد على أن إدماج المعارف المحلية في منظومة التعليم العالي الرسمي ليس مجرد إدخال محتوى محلي في المقررات، بل

¹¹ Peter Frumkin, "Institutional Isomorphism and Public Sector Organizations," *Journal of Public Administration Research and Theory* 14, no. 3 PP-283–307 (2004).

¹² William Richard Scott, "Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities," 2008.

¹³ Daron Acemoglu and James A Robinson, "Institutional Change and Institutional Persistence," *The Handbook of Historical Economics*, 2021.

¹⁴ Acemoglu and Robinson.

يقتضي مراجعة الإستمولوجيا والأنطولوجيا التي يقوم عليها النظام التعليمي نفسه. وهذا يتوافق مع تجربة القسم؛ حيث إن تأطير قيم بيسانترين لا يقتصر على إضافة مقررات مثل تحفيظ القرآن أو دراسات بيسانترين، بل يستلزم أيضاً تغيير النظرة إلى معنى "التعلم الجيد"، وكيفية قياس القيم، وطبيعة العلاقة بين الأستاذ والطالب.^{١٥}

كما تشير الدراسات المتعلقة بمنهج بيسانترين عند ظفير وزيمك إلى أن بيسانترين التقليدي يعمل وفق منطق إستمولوجي يختلف جوهرياً عن منطق الجامعة الحديثة؛^{١٦} فبيسانترين يركّز على نقل العلم في إطار مدمج مع القيم الروحية والأخلاقية، وبأساليب تعليمية غير رسمية ومرنة، في حين تركز الجامعة الحديثة على التعلم القائم على البحث، والمخرجات القابلة للقياس، والفعالية الإدارية.^{١٧} وتُظهر نتائج هذا البحث أن الجمع بين هذين المنطقيين الإستمولوجيين المختلفين عبر تشييء المنهاج يتطلب ابتكاراً مفاهيمياً عميقاً، لا مجرد تسوية إدارية سطحية. فمقرر "تعليم اللغة العربية في بيسانترين" على سبيل المثال، صُمم لا ليعرّف الطلبة فحسب على كيفية تدريس العربية في بيسانترين التقليدي، بل أيضاً ليعينهم على تثمين المنطق الإستمولوجي لبيسانترين، وفهم سبب استخدامه أساليب مغايرة للأساليب الحديثة؛ لا لأنه متخلف عن العصر، بل لأنه ينطلق من تصوّر مختلف لغايات التربية ومعنى طلب العلم.

تتمثل الآثار العملية للفهم المتعلق بتأطير القيم على نحو معقّد ودينامي (بالنسبة للمؤسسات التعليمية الأخرى التي تسعى إلى دمج القيم المحلية) في أن عملية التأطير تتطلب استثماراً معتبراً في الوقت، والموارد الفكرية، والالتزام المؤسسي. فإذا جرى التعجيل بهذه العملية أو تنفيذها على نحو سطحي، فالنتيجة هي ما يمكن تسميته "تشيئاً زائفاً"؛ حيث لا تتجسّد القيم المحلية إلا في مستوى الوثائق الرسمية والعناوين الجميلة في وثائق المنهاج،

¹⁵ Carlos Tejeda, Manuel Espinoza, and Kris Gutierrez, "Toward a Decolonizing Pedagogy: Social Justice Reconsidered," in *Pedagogies of Difference* (Routledge, 2003), 9–37.

¹⁶ Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kiai*.

¹⁷ Ziemek, *The Pesantren in Indonesia: Its Role in Shaping Muslim Identity*.

بينما لا تترسّخ فعلياً في الممارسات التعليمية اليومية. ولمنع هذا النمط من التشييء الزائف، ينبغي للمؤسسة أن تعتمد مسار تشييء متعدّد الطبقات يشمل ما يأتي:

١. توثيقاً رسمياً يبيّن بوضوح الفلسفة، والأسس المعيارية، والآليات الإجرائية لكل مكوّن من مكوّنات المنهاج الذي يدمج القيم المحلية.
٢. بناءً هيكلياً متماسكاً يضمن أن أوزان الساعات المعتمدة، وتسلسل الخبرات التعليمية، وتوزيع الموارد يعكس فعلاً الالتزام بالقيم المحلية.
٣. توحيداً معيارياً للعملية التعليمية مع الحفاظ على قدر من المرونة، أي صياغة معايير واضحة مع إتاحة المجال للتكيف السياقي عند التنفيذ العملي.
٤. آليات مستمرة لضمان الجودة، تُستعمل للتحقّق من انسجام الممارسات التعليمية الفعلية مع التصميم المنهاجي المعلن.
٥. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والموظّفين، بما يضمن فهمهم العميق لفلسفة المنهاج وتمكّينهم من تطبيقه بصورة متّسقة وواعية.

تشمل الإجراءات والخطوات اللاحقة التي ينبغي القيام بها لتعزيز تأطير قيم بيسانترين في منهج القسم عدّة أبعاد:

١. البعد الأول هو تطوير توثيق المنهج بصيغة أكثر فلسفية وسردية، إلى جانب الصيغ الفنية المعمول بها حالياً. فوثائق المنهج في البرنامج اليوم مفصّلة بما يكفي من حيث خطط التدريس الفصلية، والمقررات، ومخرجات التعلم، لكنها ما تزال محدودة في جانب بيان لماذا تُعدّ قيم بيسانترين أساسية، وكيف جرى دمجها في كل مقرر من المقررات. ومن خلال إعداد "بيان فلسفة المنهاج" بصورة أكثر تفصيلاً ويسهل فهمها، يمكن للمؤسسة أن تساعد الأساتذة الجدد والطلبة على إدراك المنطق الكامن خلف بنية المنهاج.

٢. البعد الثاني هو تعزيز الاتساق بين تصميم المنهاج الرسمي والممارسات التعليمية اليومية. فقد أظهرت بيانات الملاحظة أن وجود الفجوة بين خطط التدريس المصاغة بروح

تواصلية ومتمركزة حول الطالب، وبين واقع الحصص الدراسية الذي ما يزال يعتمد في كثير من الأحيان على أساليب تقليدية قائمة على الإلقاء والحفظ. ولمعالجة هذه الفجوة، تُحتاج برامج تدريب وإرشاد عملي أكثر كثافة للأساتذة في مجال تطبيق طرائق تعليمية مبتكرة داخل الصف.

٣. **البعد الثالث** هو تقوية البنية التحتية المادية والمعنوية الداعمة لتشغيل قيم بيسانترين. وتشمل البنية التحتية المادية: الأسارة (السكن الطلابي)، ومختبرات اللغة، والقاعات المهيأة للأنشطة الكلاسيكية. أمّا البنية التحتية غير المادية فتشمل: ثقافة أكاديمية تشجّع دمج قيم بيسانترين، وقيادة مؤسسية ثابتة في توجهها، وسياسات توظيف تُقدّم أولوية للأساتذة الذين يمتلكون فهماً عميقاً لقيم بيسانترين.

٤. **البعد الرابع** هو تطوير نظام أكثر شمولاً للتعليق وتقييم المنهج. فالقسم يجمع حالياً آراء الطلبة من خلال الاستبانات ومجموعات النقاش المركز، غير أن آراء الخريجين و مستخدم الخريجين ما زالت بحاجة إلى تعزيز. وتكتسب التعليق من الخريجين أهمية خاصة لأن بإمكانهم تقديم رؤية طويلة المدى حول مدى نجاح منهج القسم في إعدادهم لعالم العمل وفي تشكيل هويتهم المهنية كمربين. ومن خلال تقوية هذا النظام للتغذية الراجعة، تستطيع المؤسسة الاستمرار في تطوير المنهج استناداً إلى أدلة تجريبية راسخة، لا اعتماداً على مجرد الحدس أو الافتراضات.

تؤدي النتائج النظرية في هذا الفصل الفرعي إلى ظهور مفهوم التأطير التكيفي باعتباره تطويراً لمفهوم التأطير الذي وضعه بيرغر ولوكمان. في النظرية الأصلية، يُوصف التأطير بأنه عملية تكتسب فيها نتائج النشاط البشري طابع الواقع الموضوعي المستقل عن ذاتية منشئها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التأطير في سياق مناهج التعليم العالي القائمة على التقاليد المحلية، لا تكون دائماً جامدة ونهائية، بل يمكن أن تنتج بنية متينة ومرنة في آن واحد، متينة في الحفاظ على جوهر القيم، ومرنة في تكيف شكلها مع متطلبات المعايير الخارجية. من الناحية النظرية، يمكن تطبيق نموذج التأطير التكيفي هذا لفهم كيف تنجح

المؤسسات التي تقع عند تقاطع نظامين معياريين مختلفين في صياغة وثائق رسمية تستوعب كلا النظامين دون أن تفقد هويتها الجوهرية.

ج. التأصيل الداخلي للقيم الثقافية بمنهج القسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن



الصورة ٥،٣: مصفوفة كفاءات خريجي القسم القائمة على البناء الاجتماعي

تُظهر نتائج البحث أن التأصيل الداخلي لقيم المنهج وبنيته في القسم داخل ذوات الطلبة هو مسار تحوّل معقّد ومتعدّد الطبقات؛ فهو ليس مجرد نقل للمعرفة أو تراكم لكفاءات أكاديمية ذات طابع معرفي فقط. فالتأصيل الداخلي يمثل المرحلة الثالثة في إطار برغر ولوكمان، حيث تُمتَصّ الحقيقة الموضوعية التي جرى إخراجها وبنائها مؤسسياً (كما بُيّن في المناقشتين السابقتين) وتصبح جزءاً لا يتجزأ من وعي الفرد وقيمه وطريقة نظره إلى العالم. وتُشير النتائج إلى أن مسار التأصيل الداخلي لمنهاج القسم يتمّ عبر خبرة عيشٍ مشتركة مكثّفة داخل مجتمع أكاديمي - بيسانترين، ومن خلال تكرار روتين يومي يشمل كل أبعاد حياة الطالب (الأكاديمية، والروحية، والاجتماعية، والجسدية)، وكذلك عبر تحوّل في الهوية يتضمن تبني هابيتوس جديد يمزج بين قيم بيسانترين ومتطلبات الأكاديمية الحديثة. وتُبيّن البيانات التجريبية أن الطلبة يمرون في رحلة التأصيل الداخلي يمكن تتبعها عبر ثلاث مراحل ديناميكية:

١. المرحلة الأولى: مرحلة الصدمة أو المقاومة الأولى (من الأسبوع الأول إلى الثالث)، حيث تبدو بنية المنهج وبيئة بيسانترين غريبة جداً عن التصوّرات السابقة لدى الطالب.

٢. المرحلة الثانية: مرحلة القبول عبر الخبرة الملموسة والفهم ذي المعنى (من الأسبوع الرابع إلى الثامن)، عندما يبدأ الطالب في إدراك المنطق والفائدة الكامنة وراء كل مكوّن من مكوّنات القسم.

٣. المرحلة الثالثة: مرحلة التبنّي الحقيقي أو الاستبطان العميق (من الشهر الثاني إلى الرابع وما بعده)، حين تصبح القيم جزءاً أصيلاً من هوية الطالب وتوجّه حياته.

ويُيسّر هذا المسار التحويلي عبر آليات مؤسسية ناضجة؛ مثل برنامج "المدرسة القرآنية الداخلية" ذي الطابع الغامر، ونظام الإرشاد الزملي الذي يُعيد توظيف نموذج سوروغان في بيسانترين، والأنشطة اللاصفية المؤسّسة، والمنهج الخفي المزروع في الممارسات اليومية، ودور الأستاذ بوصفه "كياهي عصرياً" يوجّه أبعاد شخصية الطالب المختلفة. وبهذا يتشكّل نظام تعلّم متماسك تُدرّس فيه القيم وتُعاش وتُمارَس وتُعاد إنتاجها باستمرار. وفي إطار نظرية برغر ولوكمان، يمثّل التّأصيل الداخلي العملية التي يجلب فيها الفرد الحقيقة الاجتماعية الموضوعية من خارج ذاته إلى داخل وعيه، بحيث تغدو هذه الحقيقة داخلية، تشكّل جزءاً من طريقة تفكيره وشعوره وتصرفه.^{١٨} غير أن نتائج هذا البحث تكشف أن التّأصيل الداخلي في سياق التعليم العالي القائم على بيسانترين أكثر تعقيداً من مجرد عملية معرفية سلبية يتلقّى فيها الفرد الواقع الاجتماعي كما هو؛ بل هو مسار فعّال وتحويلي يفاوض فيه الطلبة (بوعي وبغير وعي) بين الحقيقة الموضوعية التي تعرضها المؤسسة (المنهج، والبنى، والقواعد، والقيم) وبين هوياتهم السابقة، وخبراتهم قبل الالتحاق بالبرنامج، وتطلعاتهم المستقبلية.

ومن خلال هذا التفاوض، يبني الطلبة هوية جديدة تشكّل تركيباً بين هوياتهم القديمة هايتوس أكاديمي-بيسانترين المستجد، فينشأ ما يمكن تسميته "هوية هجينة:

¹⁸ Peter L Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (Garden City, New York: Doubleday, 1967).

سنتر-أكاديمي" أو "طالب جامعي في موقع التلقي بيسانترين. وليس مسار التأصيل الداخلي هنا عملية حتمية صرفة تُرغم فيها المؤسسة الطلبة على أن يصبحوا كما تريد؛ بل هو فضاء للمبادرة والفاعلية يمتلك فيه الطلبة هامشاً لقبول بعض عناصر المنهج، وتعديل بعضها، وربما رفض بعضها الآخر، وإن ظلّ ذلك كله يجري ضمن إطار بنيوي صارم ونُظم معيارية قوية.

تكشف القراءة المتعمقة لمسار التأصيل الداخلي في القسم عن عدد من المفارقات والتوترات الجديرة بالتحليل:

١. *المفارقة الأولى* هي بين التجربة المكثفة الغامرة وبين قصر المدة الزمنية. فالبرنامج الداخلي للقرآن، الذي يمثل قلب عملية التأصيل الداخلي لقيم بيسانترين، لا يستمر رسمياً إلا سنة واحدة، مع إلزامية المشاركة في هذه السنة، ثم يُترك للطلبة الخيار بين الاستمرار أو الانتقال إلى السكن العادي. وسنة واحدة تُعدّ فترة قصيرة نسبياً في سياق التنشئة الاجتماعية الممتدة على مدى الحياة، غير أن البيانات تُظهر أن شدة الخبرة في تلك السنة، إلى جانب تكرار الأنشطة اليومية (تلاوة الفجر في الساعة الرابعة صباحاً، والصلوات الخمس جماعة، وجلسات الحفظ المنتظمة، ودروس الكتب الأسبوعية، والحياة الجماعية في السكن)، تُنتج أثراً تحويلياً عميقاً. وتُولد هذه الخبرة المكثفة ما يمكن تسميته "التنشئة المضغوطة"، حيث تتم في وقت قصير عمليات التأصيل الداخلي عادةً ما تحتاج إلى سنوات طويلة. ومع ذلك، تُبيّن المتابعات الطولية أن أثر هذا التحول لا يكون ثابتاً دائماً بعد خروج الطلبة من برنامج QBS؛ إذ يُظهر بعضهم بوادر ارتداد إلى الممارسات السابقة بعد ترك السكن المكثف، مما يشير إلى أن الاستبطان يحتاج إلى تعزيز مستمر.

٢. *المفارقة الثانية* هي بين التوحيد المعياري والتفريد. فبنية المنهج في القسم مصمّمة وفق معايير موحّدة؛ فجميع الطلبة يلتحقون بالبرنامج ذاته لـ QBS، ويدرسون المقررات نفسها، ويتبعون الجداول عينها، ويخضعون لنظام تقويم واحد. والهدف من هذا التوحيد

هو ضمان الاتساق والعدالة، بحيث يحصل كل طالب على فرصة متكافئة للتأصيل الداخلي لقيم بيسانترين. لكن الواقع النفسي يبيّن أن هذا التوحيد لا يعمل بسلاسة تامة؛ فالطلبة يختلفون في الخلفيات، والشخصيات، وسرعة التكيف، وحتى في الدوافع الأولى للالتحاق. فالطالب القادم من بيسانترين يواجه المنهج بطريقة تختلف عن طالب قادم من مدرسة ثانوية عامة لا خبرة له بعالم بيسانترين. وتُظهر البيانات أن هذه التعددية تستلزم مرونة في التطبيق؛ فمثلاً، يُعدّل نظام الإرشاد الزملي حسب حاجات الأفراد، وتُصمّم برامج التهيئة وفق الخلفيات المتنوعة، وتتيح أنظمة التقويم خيارات في أشكال التقييم. وهكذا، ينبغي موازنة توحيد الهيكل المنهجي مع تفريد التنفيذ والدعم التربوي، لتحقيق فاعلية التأصيل الداخلي.

٣. المفارقة الثالثة هي بين القيم الروحية اللاملموسة في بيسانترين وبين النظام الأكاديمي القابل للقياس والمادي. فالقيم الجوهرية مثل بركة العلم، والإخلاص، والتعظيم، والتواضع هي في أصلها قيم داخلية وروحية يصعب قياسها بدقة عبر أدوات التقويم الأكاديمية التقليدية. فكيف يمكن، على سبيل المثال، قياس مدى صدق استبطان الطالب لقيمة الإخلاص، وتمييزه عن مجرد التظاهر؟ إن النظام الأكاديمي الرسمي القائم على سلامة الدرجات، والساعات المعتمدة، وكشوف العلامات لم يُصمّم أساساً لقياس هذه الأبعاد الروحية. وعندما تحاول المؤسسة تشييء هذه القيم وتسويغها رقمياً عبر أنظمة تقويم وجداني أو نقاط سلوكية، يبرز خطر أن ما يُقاس ليس القيمة الحقيقية بل مظهرها الخارجي؛ إذ قد يتعلم الطالب كيف يُظهر سلوكاً يتوافق مع ما تتوقعه المؤسسة دون أن يعني ذلك استبطاناً حقيقياً للقيمة ذاتها. ومع ذلك، تُظهر البيانات أن اعتماد نظام تقويم شمولي يدمج البعد الوجداني، وإن كان غير كامل، يسهم في تعزيز الالتزام المؤسسي بهذه القيم، وفي إرسال رسالة واضحة للطلبة بأن القيم الروحية مُعترف بها ومُثمّنة بقدر ما تُثمّن الكفاءات الأكاديمية.

تُظهر تفسير هذه النتائج أن التأصيل الداخلي لمنهج القسم ليس عملية علوية أحادية الاتجاه أو آلية صرفاً، تُفرض فيها بنية المنهج قسراً في عقول الطلبة بينما يظلّون مجرد متلقين سلبيين. بل إن التأصيل الداخلي عملية حوارية وتفاعلية يشارك فيها الطلبة بفعالية في إضفاء المعنى على خبراتهم، وتأويل أهداف المنهاج ومنطقه، وتغيير طرائق تفكيرهم وتصرفهم تدريجياً. وتشمل هذه العملية ليس البعد المعرفي وحده، بل أيضاً البعد الوجداني، والبعد الإرادي-الدافعي، والبعد الجسدي. وبعبارة أخرى، يمثّل التأصيل الداخلي مساراً يطال شخصية الطالب بجميع أبعادها: العقل، والقلب، والإرادة، والجسد. ويجعل هذا المدخل الشمولي عملية التأصيل الداخلي أعمق وأكثر رسوخاً من مجرد عملية تنشئة ذات طابع معرفي-ذهني فقط.

تتمثّل المساهمة النظرية لهذه النتائج في تطوير نظرية برغر ولوكمان من خلال إظهار أن مسار التأصيل الداخلي، في سياق مؤسسة تعليمية معقّدة متعددة الثقافات (بيسانترين التقليدي والأكاديمية الحديثة)، لا يمكن فهمه بوصفه عملية بسيطة يُستدخل فيها واقع اجتماعي واحد إلى داخل شخصية الفرد. بل إن التأصيل الداخلي هنا يشارك على ما يمكن تسميته "بناء الهوية متعدّدة الطبقات"، حيث لا يستبدل الطالب هويته السابقة بهوية جديدة استبدالاً كاملاً، بل يُنشئ هوية جديدة مركّبة وهجينة تجمع بين عناصر من هويته القديمة وعناصر جديدة يكتسبها عبر المنهج. وتغدو نظرية بورديو عن هايتوس ذات صلة وثيقة في هذا المقام؛ إذ يُعرّف بورديو هايتوس بأنه نسق من الاستعدادات الراسخة والقابلة للانتقال، يُشكّل طريقة تفكير الفرد وشعوره وتصرفه في سياقات اجتماعية متعدّدة.¹⁹ ومن هذا المنظور، يمكن فهم التأصيل الداخلي لمنهج القسم بوصفه عملية تشكيل هايتوس جديد (هايتوس أكاديمي - بيسانترين) يغدو جزءاً من نواة شخصية الطالب، ويستمر في توجيه طريقة تفكيره وأفعاله حتى بعد مغادرته للمؤسسة.

¹⁹ Pierre Bourdieu, "Habitus and Habitus," *The Logic of Practice*, 1990.

ومع ذلك، تُظهر نتائج الدراسة في القسم أيضاً أن هايتوس ليس بنية ثابتة لا تتغير بعد تشكّلها؛ بل هو قابل للتفاوض وإعادة التكييف عندما يدخل الفرد سياقات اجتماعية جديدة تختلف عن السياق الذي نشأ فيه هايتوس. وهذا يقود إلى مفهوم "التناوب الرمزي" أو "التكيف السياقي"، حيث يتمكن خريجو القسم من إبراز جوانب مختلفة من هايتوس الذي يحوزونه تبعاً للسياق الاجتماعي الذي يوجدون فيه، فينتقلون بمرونة بين أدوار ومساحات ثقافية متعدّدة دون فقدان نواتهم القيمة الأساسية.

تُظهر المقارنة بين هذه النتائج وبين عدد من النظريات والدراسات السابقة وجود نقاط تقاطع واختلاف مهمّة. فعلى مستوى التقاطع، تنسجم نتائج القسم انسجاماً كبيراً مع أبحاث بورديو حول "إعادة الإنتاج الاجتماعي" عبر المؤسسة التعليمية؛^{٢٠} إذ يرى بورديو أن التعليم العالي ليس مجرد وسيلة لنقل معرفة محايدة، بل أداة لإعادة إنتاج البنى الاجتماعية وتوزيع الرأسمال الثقافي القائم. ومن هذا المنظور، يمكن النظر إلى منهج القسم بوصفه محاولة لإعادة إنتاج الرأسمال الثقافي بيسانترين (المعرفة بالكتب التراثية، والممارسات الدينية، وطريقة النظر إلى الحياة) ونقله إلى أجيال جديدة من الطلبة. وتنجز المؤسسة ذلك من خلال وجود أساتذة ذوي خلفية بيسانترين (يحملون رأسمال بيسانترين الثقافي)، ومن خلال بنية الأسرة (السكن الطلابي) التي توفر خبرة عيش بيسانترين، ومن خلال منهج يركّز على المواد بيسانترين، ومنظومة تقويم تمنح شرعية مؤسسية للإنجازات المتسقة مع قيم بيسانترين.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم التعليم في القسم بوصفه شكلاً من "إعادة الإنتاج الثقافي" في سياق حديث. كما تبدو أبحاث دوركهائم حول دور المدرسة في التنشئة الأخلاقية وثيقة الصلة هنا؛ إذ يؤكد دوركهائم أن المدرسة ليست مجرد مؤسسة لنقل المعرفة التقنية، بل أداة أساسية لتشكيل الشخصية و التّأصيل الداخلي للقيم الأخلاقية والجماعية. وتنسجم نتائج

²⁰ Marta Cristina Azaola, "Revisiting Bourdieu: Alternative Educational Systems in the Light of the Theory of Social and Cultural Reproduction," *International Studies in Sociology of Education* 22, no. 2 (2012): 81–95, <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.700187>.

هذا البرنامج مع هذا المنظور؛ حيث تصمّم المؤسسة، عن وعي وبأسلوب منظم، عملية التعلّم بهدف تشكيل شخصية الطلبة بما يتوافق مع منظومة القيم الجماعية في بيسانترين. أمّا على مستوى الاختلاف، فتُظهر نتائج هذا البحث درجة من التعقيد لا تلتقطها دائماً الأدبيات الكلاسيكية حول التنشئة الاجتماعية، والتي تفترض غالباً وجود ثقافة مهيمنة واحدة تُنقل إلى الطلبة الذين يقومون، بدرجة من الفاعلية أو السلبية، باستبطانها. بينما يبيّن هذا البحث حالة أكثر تعقيداً: فهناك ثقافتان مختلفتان (ثقافة بيسانترين وثقافة الأكاديمية الحديثة) تتعايشان في مؤسسة واحدة، ويُطلب من الطلبة التأصيل الداخلي كليهما في آن واحد ودمجهما في هوية واحدة متماسكة. وهذا يخلق ما يمكن تسميته "التنشئة المزدوجة"، حيث يخضع الطالب لعمليتي تنشئة في آن، ما يستدعي منه بناء تركيب هويّاتي جديد. وتُظهر الدراسات حول "أبناء الثقافة الثالثة"،^{٢١} أي الذين ينشأون بين ثقافتين مختلفتين، كما في حالة أبناء الجاليات المغتربة، أن التنشئة المزدوجة قد تنتج أفراداً ذوي هوية هجينة مرنة وقابلة للتكيف، لكنها قد تولّد أيضاً توتراً وارتباكاً داخلياً إذا لم تُدار هذه التنشئة إدارة تربوية واعية.^{٢٢} ويُظهر القسم أن الإدارة التربوية السليمة (عبر برامج التهيئة، ونظام المصاحبة التربوية، والحوار المستمر، ومنح الاعتراف المؤسسي بالهوية الهجينة) قادرة على جعل التنشئة المزدوجة تنتج خريجين أصحاء ومندمجين.

كما تبدو الأبحاث حول "الفضاءات اللامتمايزة" أو "الفضاءات المرحلية" في سياق التعليم ذات أهمية خاصة.^{٢٣} فالسكن الجامعي يمكن النظر إليه كفضاء مرحليّ انتقالي؛ حيث لا يعود الطالب تماماً كالسابق بوصفه سانترين تقليدياً، وفي الوقت نفسه لم يصبح بعدُ باحثاً أكاديمياً حديثاً مكتمل الملامح. ففي هذا الفضاء، يوجد الطالب في حالة التباس مؤقت تتيح له التجريب، واستكشاف هويات جديدة، والتفاوض بين هويته القديمة

²¹ Anthony Giddens, "Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis," 1979.

²² Monika F De Waal and Marise Ph Born, "Where I'm from? Third Culture Kids about Their Cultural Identity Shifts and Belonging," *International Journal of Intercultural Relations* 83 (2021): 67–83.

²³ Ray Land, Julie Rattray, and Peter Vivian, "Learning in the Liminal Space: A Semiotic Approach to Threshold Concepts," *Higher Education* 67, no. 2 (2014): 199–217.

والجديدة من غير أن يُجبر على اختيار حاسم وفوري لصالح إحداهما. وتشير الأدبيات حول طقوس العبور إلى أن هذا الفضاء اللمرحلي يحتل موقعاً نفسياً واجتماعياً حاسماً في تحقيق تحوّل عميق في الهوية.²⁴ ويمكن القول إن السكن الجامعي، ولا سيما برنامج QBS، يحمل خصائص طقس عبور متكامل؛ إذ يمرّ الطلبة بمرحلة انفصال عن حياتهم السابقة عند دخولهم السكن، ثم مرحلة مَرَحَلِيَّة يتسم فيها وضعهم بالالتباس والتحوّل، ثم مرحلة اندماج جديدة في المجتمع الأوسع بعد انتهاء الدراسة وهم يحملون هوية جديدة مغايرة لما كانوا عليه من قبل.

تتمثّل الآثار العملية لهذا الفهم العميق لمسار التأصيل الداخلي بالنسبة للمؤسسات التعليمية الأخرى التي تسعى إلى دمج القيم المحلية أو التقليدية في أن عملية التأصيل الداخلي تتطلب ما هو أبعد بكثير من مجرد إضافة مقررات جديدة أو إدراج قيم في عبارات المقررات. فالتأصيل الداخلي يستلزم ما يلي:

١. بنية تحتية مساندة، مثل الأسرة أو مجتمعات التعلّم-المعيشة، التي تمكّن الطلبة من معايشة القيم بصورة مباشرة ويومية.
٢. آليات دعم عاطفي ونفسي متينة (الإرشاد، والاستشارات، ودعم الأقران) تُعين الطلبة على اجتياز مراحل التكيف والتحوّل.
٣. قدوات أصيلة؛ أي أساتذة وكبار الطلبة يعيشون تلك القيم فعلياً ويمارسونها في حياتهم اليومية بصدق.
٤. نظام تقويم ينسجم مع الفلسفة التربوية، لا يقتصر على قياس الجانب المعرفي، بل يشمل أيضاً الأبعاد الوجدانية والحركية، ويمنح وزناً حقيقياً للبعد الوجداني-الروحي.
٥. مرونة في مستوى التنفيذ مع الحفاظ على ثبات المبادئ؛ أي توحيد معياري في بنية المنهاج يقابله تخصيص في مستويات الدعم والمرافقة.

²⁴ Anna Lipska and Wanda Zagórska, "Crossing the Threshold. Emerging Adulthood as an Elaborate Liminal Phase of the Rite of Passage," *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* 46, no. 2 (2021): 7-26.

٦. حوار مستمر مع الطلبة والخريجين لفهم ما ينجح وما يحتاج إلى تطوير في مسار الاستبطان القيمي.

٧. أفق زمني طويل؛ إذ إن التأصيل الداخلي للقيم على مستوى العمق الجوهري لا يمكن إنجازه في وقت قصير، بل يتطلب التزاماً مؤسسياً بعيد المدى.

تشمل الإجراءات والخطوات اللاحقة التي ينبغي القيام بها لتعزيز التأصيل الداخلي لمنهج القسم عدّة أبعاد استراتيجية:

١. البعد الأول هو تعزيز برامج مرافقة الطلبة، ولا سيما للطلبة القادمين من خارج بيئة بيسانترين الذين يواجهون صدمة ثقافية أشد. ويقتضي ذلك تقوية برنامج المرشدين من الطلبة الكبار عبر تدريب أفضل لهؤلاء المرشدين على كيفية تيسير التكيف الثقافي والتحوّل الهويّاتي. كما يحتاج المرشدون الأكاديميون من أعضاء هيئة التدريس إلى دعم إضافي ليقدموا إرشاداً لا يقتصر على الجانب الدراسي، بل يشمل البعد العاطفي-الروحي أيضاً. وينبغي توسيع حلقات النقاش الصغيرة في عددها وجعلها أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة.

٢. البعد الثاني هو توثيق "الحكمة العملية" وتنظيمها بصورة منهجية فيما يتعلق بما ثبت نجاحه في مسار التأصيل الداخلي. فالكثير من الممارسات الجيدة يجري الآن بصورة عضوية في الأسرة أو ضمن تفاعلات الأساتذة والطلبة، لكنها تظل غير موثقة، مما يجعل نقلها وتكرارها أمراً صعباً. ومن ثم تبرز الحاجة إلى توثيق الممارسات الفضلى، وإعداد أدلة عملية للأساتذة والمرشدين حول كيفية تيسير التأصيل القيمي الداخلي، وتقاسم هذه الخبرات مع مؤسسات أخرى.

٣. البعد الثالث هو إجراء أبحاث طولية حول الأثر البعيد لعملية التأصيل الداخلي لمنهج بيسانترين-الأكاديمي. فالمعطيات الحالية يغلب عليها الطابع المقطعي (قياس الطلبة في نقطة زمنية واحدة)، في حين نحتاج إلى دراسات تتبّع الطلبة منذ دخولهم وحتى تخرجهم،

بل وتمتد إلى مرحلة ما بعد التخرج، لرصد كيف تتطور الهوية المستبطنة في الحرم الجامعي، وكيف تصمد أو تتغير ضمن سياقات العمل المتنوعة.

٤. البعد الرابع هو مواصلة تطوير نظام أكثر تقدماً لتقويم البعد الوجداني. فالتقويم الراهن للأبعاد الوجدانية-الروحية ما يزال بسيطاً نسبياً ويعتمد كثيراً على تقديرات ذاتية من طرف الأساتذة. لذا يلزم تطوير أدوات تقويم أكثر ضبطاً وموضوعية، مع الحفاظ في الوقت نفسه على قدرتها على التقاط جوهر القيم الروحية المراد قياسها.

٥. البعد الخامس هو تعميق برامج الإعداد المهني لمساندة الطلبة في الانتقال من هوية "طالب بيسانترين" إلى هوية مهنية في سوق العمل المتعدد الخلفيات. ويشمل ذلك تعزيز برامج الإرشاد المهني، وورش العمل حول التفاوض على الهوية المهنية، وبرامج الإرشاد من قبل الخريجين العاملين في قطاعات مختلفة.

٦. البعد السادس هو تقوية رابطة الخريجين وشبكاتهم المهنية بوصفها وسيطاً للتدعيم المستمر للهوية و هابيتوس اللذين جرى استبطانها خلال الدراسة، بما يضمن ألا تبدد قيم بيسانترين عندما ينتقل الخريجون إلى بيئات عمل مغايرة.

توسع النتائج النظرية في هذا الفصل الفرعي مفهوم التأصيل الداخلي الذي وضعه بيرغر ولوكمان، وتقترح في الوقت نفسه مفهوماً جديداً يُسمى الإستيمولوجيا التعددية التكاملية. يعرف بيرغر ولوكمان التأصيل الداخلي بأنه إعادة استيعاب العالم الموضوعي في الوعي، بحيث تحدد هياكل ذلك العالم الهياكل الذاتية لوعي الفرد. تُظهر هذه الدراسة أن التأصيل الداخلي في سياق المؤسسات التي تجمع بين نظامين معرفيين مختلفين "التقليدي والحديث" يجري بشكل متدرج عبر ثلاث مراحل لتحوّل الهوية، وينتج عنه أفراد لا يستوعبون نظاماً معرفياً واحداً فحسب، بل يبنون هابيتوس مزدوجاً قادراً على تشغيل منهجيتين معرفيتين في آن واحد. من الناحية النظرية، ترفض هذه النتائج الافتراض القائل بأن التأصيل الداخلي يجب أن ينتج عنه توحيد الهوية، بل تشير على العكس إلى أن التأصيل الداخلي السليم يمكن أن يولد فرداً يتمتع بقدرة "التبديل المعرفي" أي القدرة على

الانتقال بين الإطار المعرفي الروحي-المحلي والإطار الأكاديمي الحديث وفقاً للسياق، دون التعرض لتنافر الهوية.

لقد كشف البحث الشامل حول البناء الاجتماعي منهج قسم تعليم اللغة العربية في جامعة لعلوم القرآن أن عمليات الاستيعاب الخارجي والتأطير والتأصيل الداخلي تشكّل منظومة واحدة متشابكة العناصر ومتبادلة التأثير. فمن خلال الحوار المستمر مع أطراف مؤسسية متعدّدة (إدارة البرنامج، والأساتذة الكبار من خلفية بيسانترين، والكياهي، والأساتذة الشباب ذوي التكوين الأكاديمي، والطلبة، والخريجين)، لم تحتفِ القيم الجوهرية بيسانترين (مثل بركة العلم، والأدب، والتعظيم، والإخلاص) عند تحويلها إلى بني منهاجية رسمية، بل جرى إضفاء الشرعية عليها وتعزيزها عبر التوثيق الرسمي، وتوزيع الساعات المعتمدة، ونظم التقويم القابلة للقياس.

وهكذا تحوّل كل عنصر جرى تشيئؤه (مثل مقرّر تحفيظ القرآن الكريم، أو صياغة مخرجات تعلم تتضمن قيمة الإخلاص، أو نظام التقويم الشمولي) إلى أداة تسهّل استبطاناً أعمق لهذه القيم في نفوس الطلبة. فالطلبة لا يكتفون بتعلّم قيم بيسانترين على المستوى النظري، بل يعيشونها بصورة ملموسة عبر الممارسة اليومية في الأسرة، وتكرار روتين الحفظ، والتفاعل مع الأساتذة بوصفهم نماذج وقدوات، ونظام التقويم الذي يعترف بالإنجازات المنسجمة مع هذه القيم. وبهذه الطريقة يتشكّل في القسم منهاج حيّ؛ منهج يتسم بالحيوية والاستجابة والسياقية، لا مجرد وثيقة جامدة، بل واقع اجتماعي يُعاد بناؤه باستمرار عبر الممارسة المتواصلة.

ومن النتائج المهمّة الأخرى أن منهج القسم لا يمثّل تسوية وسطى بنسبة خمسين في المائة بين منطقتين مختلفتين (منطق بيسانترين ومنطق الأكاديمية الحديثة)، بل هو "إعادة تفسير إبستمولوجي" تحفظ المنطقين في ثنائية منتجة. وتبيّن المعطيات أن المؤسسة تمارس "تفاوضاً إبستمولوجياً" ذكياً في كل نقطة قرار منهجي، دون التضحية بجوهر أيّ من النظامين. ففي ميدان تقويم التعلّم، مثلاً، تواصل المؤسسة المحافظة على قيم بيسانترين

الروحية العسيرة القياس (مثل الإخلاص وبركة العلم) من خلال تطوير نظام تقييم شمولي يدمج الأبعاد الوجدانية والمعرفية والحركية في آن واحد. وفي مجال طرائق التعلّم، لا تُلغى أساليب السوروغان والبندونغان الكلاسيكية، بل تُطوّر عبر إضافة نقاشات تفاعلية وتأمّلات نقدية.

وتنتج عن ذلك إستمولوجيا "تعددية-متكاملة" تعترف بشرعية كلا النظامين، وتفتح مجالاً حوارياً للتعلّم المتبادل والإغناء المتقابل. ويختلف هذا النموذج عن الاستجابات الأخرى التي تكتفي بالحفظ-الشكلي (الإبقاء على التقليد دون أيّ تنظيم رسمي)، أو الامتنعاص الكامل (التضحية بالتقليد لصالح الحداثة)، أو الفصل التام (عزل قيم بيسانترين عن التعلّم الأكاديمي). ومن خلال بناء تكامل حقيقي، ينجح القسم في تخريج "سانتري-سَرَجَنَة" يجمعون بين هوية منسجمة وكفاءات مزدوجة، ويحملون دافعاً تحويلياً تجاه المجتمع.

ويرتبط نجاح القسم في بناء منهج ذي معنى وفي الوقت نفسه مستوفٍ لمتطلبات الاعتماد بثلاثة شروط حاسمة متسلسلة: أولاً، التزام مؤسسي ثابت من جانب القيادة للحفاظ على هوية بيسانترين؛ ثانياً، وجود قادة فكريين يفهمون النظامين معاً وقادرين على حمل رؤية تكاملية؛ ثالثاً، بنية تحتية صلبة مادية (أسرة، مختبرات، مرافق تعليمية) وغير مادية (ثقافة أكاديمية داعمة، وآليات حوار مستمرة، ونظم تغذية راجعة). ويتيح الحوار المتصل (عبر ورش عمل المنهج، واجتماعات التقييم الدورية، والتعليق من الطلبة والخريجين، والاستشارات مع الكياهي ومشرفي بيسانترين) للمؤسسة أن تظلّ في حالة "تعلّم من الخبرة" وأن تُجري تعديلات متدرّجة ومتّسقة في آن واحد. وتمنع هذه الآليات انزلاق المؤسسة بعيداً عن قيمها الأساسية، كما تجنّبها الجمود الذي يقيدها بممارسات تقليدية لم تعد ملائمة للسياق الراهن. وبهذا المعنى فإن استدامة النموذج بيسانترين-الأكاديمي ليست معطىً نهائياً، بل تحتاج إلى تجديد مستمر للالتزام واستثمار متواصل.

وعلى المستوى الإستمولوجي، يكشف هذا البحث أن منهج القسم يمثل تصوّراً تربوياً يناقض بعض المسلّمات المركزية في نموذج التعليم الحديث السائد، خصوصاً الفرضية القائلة إن "المعرفة" يمكن فصلها عن "القيم" و "الروحانية"، وإن غاية التربية هي نقل كفاءات قابلة للقياس لا إحداث تحوّل في الهوية الحياتية. ففي منطق بيسانترين الذي يظل حياً داخل هذا المنهج، يُفهم التعلّم بوصفه نشاطاً متكاملاً مع الحياة الروحية والأخلاقية والاجتماعية للمتعلم؛ فلا وجود للفصل بين "التعلّم" بوصفه تملّكاً للمعلومات و "التكوّن" بوصفه بناءً للشخصية. وتبيّن هذه الإستمولوجيا أن بناء المعرفة لا يكون أبداً محايداً قيمياً، بل هو دوماً منغرس في سياقات اجتماعية وثقافية وروحية محدّدة.

ومن خلال دمج إستمولوجيا بيسانترين في النظام الأكاديمي الرسمي، يطرح القسم، بصورة ضمنية، سؤالاً نقدياً: هل يمكن للتعليم العالي الحديث أن يحافظ على بعده الروحي والتحويلي، وفي الوقت ذاته يفي بالمعايير الأكاديمية الصارمة؟ وتجيّب نتائج هذا البحث بالإيجاب، شريطة أن تجري عملية البناء الاجتماعي للمنهج بعناية واستمرارية، وأن تستند إلى بنية تحتية متينة. ومن ثمّ، فإن إستمولوجيا منهج القسم تقدّم نموذجاً تربوياً بديلاً يستحق النقاش والتطوير والتكيف في سياقات مؤسسات تعليمية أخرى تسعى بدورها إلى دمج القيم المحلية وخدمة التحوّل الاجتماعي.

الفصل السادس

الخاتمة

أ. ملخص نتائج البحث

يُظهر هذا البحث في إبستمولوجيا منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى واقعًا مركّبًا حول كيفية ترجمة القيم الثقافية لبيئة بيسانترين، وبنائها، واستدخالها في سياق التعليم العالي الرسمي الذي تحكمه المعايير الوطنية والمتطلبات العالمية. يُبيّن هذا البحث، من خلال توظيف متكامل لنظرية البناء الاجتماعي عند برغر ولوكمان، أن المنهج ليس مجرد وثيقة تقنية إدارية، بل هو صورةٌ لواقع اجتماعي يعاد تشكيله بصورة ديناميّة عبر عمليات الإستيعاب الخارجي، والتأطير، والتأصيل الداخلي. وفيما يلي خلاصة شاملة منظّمة وفق الأركان الثلاثة لسؤال البحث الرئيس:

١. يلخّص النص في أن الإستيعاب الخارجي لقيم بيسانترين إلى منهج القسم يتمّ عبر بناء اجتماعي تشاركي تشترك فيه القيادة الأكاديمية، والمحاضرون الحُرّاس للتقاليد، ومشايخ بيسانترين وأصحاب المصلحة الخارجيون، من خلال حوارٍ منظم وورش عمل ومراجعات مستمرة تُحوّل القيم الأساسية مثل بركة العلم والأدب والتعظيم والإخلاص إلى مقررات ومضامين تعليمية وأساليب تقويم وسلوك مؤسسي عملي، ومع وجود تحديات إبستمولوجية ناجمة عن اختلاف نموذج التعلم الروحي الشمولي عن النموذج الأكاديمي القابل للقياس، طوّر القسم استراتيجيةً فعّالة لترجمة الثقافة تقوم على حفظ القيم الجوهرية، وتكييف القيم الأخرى، وتوثيقها في صيغٍ رسمية قابلة للقياس ضمن حالة من "الحفظ التكيّفي" كما في مثال مقرر تحفيظ القرآن، ما مكّنه من دمج التقاليد المحلية في النظام الأكاديمي الحديث دون التفريط بجوهر القيم الأساسية.

٢. يلخّص النص في أن قيم ثقافة بيسانترين، بعد الإستيعاب الخارجي إلى الواقع عبر حوار الفاعلين المؤسسيين، جرى تأطيرها وإضفاء الشرعية عليها من خلال موضوعنة مؤسسية تمثّلت في توثيق رسمي للمنهج، وتنظيمه في نظام الساعات المعتمدة، وتصميم المقررات

كوحداث صغيرة تحقق قيماً محددة، مما أوجد بنيةً متماسكة تُغرس فيها القيم في القرارات والممارسات اليومية، ومع أنّ هذه العملية تواجه مفارقات بين الشكلية والروحانية، وبين التقييس والسياقية، وبين التنظيم الخارجي والاستقلال المحلي، فقد طوّر القسم نموذج "التأطير التكيّفي" يحافظ على البعد الروحي عبر تقويم شمولي، ويوازن بين المعايير الوطنية والخصوصية المحلية عبر "تقييس مع مرونة" مدعومٌ بآليات تعلّم مؤسسي مستمر، لينجح بذلك في مأسسة قيم بيسانترين ضمن نظام حديث يجمع بين حفظ الجوهر والاستجابة لمتطلبات التحديث، في تجسيدٍ لذكاءٍ مؤسسي قادر على التعلّم والتكيّف والتطوير دون التفريط بالقيم.

٣. يبيّن النص أن التأصيل الداخلي لقيم بيسانترين ومنهج القسم في شخصية الطلبة هو عملية تحوّل شاملة تمسّ أبعادهم الأكاديمية والروحية والاجتماعية والجسدية عبر ثلاث مراحل مترابطة: صدمة البداية، ثم القبول عبر الخبرة المباشرة، ثم الاستدخال العميق حين تصبح القيم جزءاً من الهوية، ويُسهّم في ذلك برنامج ق ب س الغامر، والإرشاد الرفاعي، والأنشطة اللاصفية، والمناهج الخفية، ودور المحاضرين بوصفهم موجّهين شموليين، مما ينتج "تنشئة اجتماعية مضغوطة" ذات أثر عميق؛ وعلى الرغم من مفارقات بين التجربة المكثفة والزمن المحدود، وبين التقييس والتفريد، وبين القيم الروحية والنظام الأكاديمي القابل للقياس، فقد نجح القسم في بناء عملية استدخال متماسكة تُنتج هويةً هجينةً لطالبٍ معهدي-جامعي يمتلك هايتوس أكاديمياً راسخاً يمكنه من التكيّف مع سياقات معاصرة مع الحفاظ على جذوره القيمية.

ب. المقترحات

بناءً على محدودية نطاق البحث والنتائج التي توصل إليها، يقدم الباحث بعض الاقتراحات للبحوث اللاحقة على النحو التالي:

١. توصيات لقسم تعليم اللغة العربية بجامعة لعلوم القرآن جاوى الوسطى

يُختصر المقترح في ضرورة إعداد توثيقٍ فلسفي واضح يبيّن معاني قيم بيسانترين وكيفية تفعيلها في المنهج، مع تنفيذ برامج تدريب مستمرة للمحاضرين في البيداغوجيا التكاملية والتقويم الشمولي والإرشاد المهني، وتعزيز نظم التعليق وضمان الجودة عبر تتبع الخريجين والنقاشات المركّزة والتقارير الدورية، إلى جانب تطوير البنية التحتية المادية والرمزية، وتوثيق الشراكات مع بيسانترين مرجعية والمدارس والجامعات الأخرى لخدمة احتياجات المجتمع.

٢. توصيات للجامعة بوصفها مؤسسةً شاملة

تُدعى الجامعة إلى ترسيخ التزامها بدمج قيم بيسانترين في الرؤية والرسالة والسياسات والقيادة، وبناء مجتمع أكاديمي متماسك من خلال برامج التهيئة والأنشطة المشتركة ونظم الحوافز والإرشاد، إضافة إلى تشجيع البحوث حول التعليم المرتكز على القيم المحلية وأثره في الخريجين، والاضطلاع بدورٍ فاعل في التأثير على السياسات الوطنية لإبراز إمكانية تكيف اللوائح مع الخصوصيات المحلية دون المساس بالجودة.

٣. توصيات لمؤسسات التعليم العالي الأخرى الراغبة في دمج القيم المحلية

ينبغي لهذه المؤسسات الالتزام برؤية طويلة الأمد مدعومة باستثمار فعلي وقيادة واعية، والتميز بين القيم الجوهرية والقيم القابلة للتكيف، وبناء استراتيجيات ترجمة ثقافية عبر حوار واسع مع الفاعلين المحليين، مع اعتماد آليات حوار مستمر ومحترم وبناء بنية تحتية مادية ورمزية تسمح بعيش القيم، وتطبيق نظام شامل دائم لضمان الجودة ومتابعة الأثر.

٤. توصيات للباحثين والأكاديميين

يُقترح إجراء دراسات طويلة عن أثر تأصيل القيم في المسار المهني للخريجين، وأبحاث مقارنة بين المؤسسات، ودراسات حول تكيف الهايتوس في السياقات الجديدة والأبعاد الجندرية المهملة، إلى جانب تطوير أعمق للمفاهيم المرتبطة باستراتيجيات

الترجمة الثقافية والهابيتوس الهجين والذكاء المؤسسي والتنشئة الاجتماعية المضغوطة، مع نشر النتائج بفاعلية عبر المجلات والمؤتمرات والأدلة التطبيقية والمقالات العامة.

٥. توصيات لصانعي السياسات والجهات الحكومية

تُصحّح الحكومة بتبني سياسات للتعليم العالي تراعي تنوع المؤسسات وتسمح بتكثيف اللوائح الوطنية بما يناسب الخصوصيات المحلية دون الإخلال بمعايير الجودة، مع توفير دعم مادي ومعنوي وتشجيع المبادرات المبتكرة في دمج القيم المحلية ومنح فرص ريادية للمؤسسات الرائدة، كما يُستحسن أن تطوّر هيئات الاعتماد أطراً تقييمية تراعي أبعاد القيم المحلية إلى جانب مخرجات التعلّم المعيارية، بما يدعم بناء نماذج تعليم عربي سياقية وتحولية ومتجذّرة في البيئة المحلية.

ج. الآثار البحثية

في البعد النظري، يُقدّم هذا البحث ثلاثة إسهامات نظرية متكاملة تتجاوز حدود موقع البحث وتنتمي إلى الخطاب الأكاديمي الأوسع في مجال تعليم اللغة العربية وسوسولوجيا المعرفة التربوية. أولاً، يُوسّع البحث مفهوم الاستيعاب الخارجي في نظرية البناء الاجتماعي لبرغر ولوكمان، إذ يُثبت أن هذه المرحلة في سياق المؤسسات التعليمية ذات الجذور المحلية لا تقتصر على إجراء تقني أو إداري، بل هي في جوهرها إشكالية تأويلية-ثقافية تستلزم تفاوضاً مستمراً بين أنساق المعنى المختلفة، مما يعني أن أي مؤسسة تسعى إلى ترجمة قيمها الثقافية إلى وثائق مناهج رسمية ستواجه حتماً هذا التوتر التأويلي بصرف النظر عن موقعها الجغرافي أو سياقها الثقافي. ثانياً، يقترح البحث مفهوم التأطير التكميلي كتطوير لمفهوم التأطير الأصلي، ويُبيّن أن التأطير في المؤسسات التي تقع عند تقاطع نظامين معياريين متميزين يمكن أن ينتج بني وثائقية راسخة ومرنة في آنٍ واحد، مما يُفنّد الثنائية الكلاسيكية التي تعدّ الرسمنة والأصالة ضدّين لا يجتمعان. ثالثاً، يُطوّر البحث مفهوم التأصيل الداخلي ليكشف أن بناء المعرفة في البيئات التي تتقاطع فيها منظومتا المعرفة التقليدية والحديثة لا تُفضي بالضرورة إلى توحيد الهوية، بل

قد تُنتج فاعلاً يمتلك هابيتوساً مزدوجاً قادراً على التحويل بين إطارين معرفيين —
الروحي-المحلي والأكاديمي الحديث — دون تناقض أو انفصام، وهو ما يُحققه مفهوم
الإبستمولوجيا التعددية المتكاملة بوصفه إطاراً نظرياً بديلاً يرفض مسلّمة حيادية المعرفة
ويُضفي الشرعية على المعرفة الروحية-المحلية بوصفها معرفة أكاديمية صالحة ومستقلة.
أما في البعد العملي، فينتج عن هذا البحث إطار تطبيقي لتطوير منهج تعليم اللغة
العربية في مؤسسات التعليم العالي على قيم بيسانترين يتضمّن: تحديد القيم الجوهرية
غير القابلة للتفاوض في مقابل القيم القابلة للتكييف في المقررات اللغوية، وبناء آليات
حوار مستمر بين حمّلة التقاليد والنظام الأكاديمي الرسمي، وتطوير توثيق منهجي يضمن
تجذّر القيم في مواد تعليم اللغة العربية، وإعداد أدوات تقييم شاملة تدمج الكفايات
اللغوية الأربع مع البعد الوجداني والروحي في آنٍ واحد. كما يقدّم البحث توصيات
عملية تشمل: تعميق البعد الفلسفي في وثائق المنهج، وتدريب الأساتذة على
البيداغوجيا التكاملية في تعليم اللغة العربية، وبناء منظومة ضمان الجودة التي تشمل
الخريجين وأرباب العمل، مع تعزيز آليات برنامج ق.ب.س والإرشاد الرفاعي والمنهج
الخفي بوصفها ممارسات نموذجية لبناء هابيتوس أكاديمي-لغوي متكامل.
وبالتالي، يُتوقع أن تكون هذه الأطروحة ليس فقط مساهمة علمية في مجال دراسات
المناهج الدراسية، بل أيضاً نقطة انطلاق لتعزيز نموذج تعليم اللغة العربية الذي يتعلق
بالسياق والتحول ويملك بجذور قوية في القيم المحلية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، طعيمة، رشدي. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى. مكة المكرمة، ١٩٨٦.
- الدين، أوريل بحر. "تطوير منهج تعليم اللغة العربية. مالانج: مطبعة الجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية"، ٢٠١٠.
- زكريا، إسماعيل،. طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة. بيروت، ١٩٩٥.
- شحاتة، حسن،. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢.
- طعيمة، رشدي أحمد،. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إيسيسكو. رباط، ١٩٨٩.
- علي، يونس، فتحي. تصميم المنهج لتعليم اللغة العربية للأجانب. دار الثقافة. القاهرة، ١٩٧٨.
- مألف، لويس،. المنجد في اللغة. دار المشرق. بيروت، ١٩٩٧.
- نييف، معروف محمود. خصائص العربية وطرائق تدريسها. دار النفائس. بيروت، ١٩٩٨.

المراجع العجمية:

- Aimah, Siti. "Model Pengembangan Kurikulum Pada Perguruan Tinggi Berbasis Pesantren." *Tarbiyatuna: Jurnal Pendidikan Islam* 14, no. 2 (2021): 253–80.
- Alfani, Ilzam H D, and Widia D Putri. "Analisis Fenomenologi Alfred Schutz: Tradisi Takbir Keliling Pondok Pesantren Krapyak Yayasan Ali Maksum Yogyakarta." *Jurnal Ilmiah Sosiologi Agama (Jisa)* 7, no. 1 (2024): 45. <https://doi.org/10.30829/jisa.v7i1.19425>.
- Anggraeni, Dewi A, Rita Arsyantie, Rossita Wijayanti, Waskito Waskito, and Panjilmo Putro. "Strategi Gaya Mengajar Guru Asistensi Mengajar Berbasis Perspektif Konstruksi Realitas Sosial Di SMA Negeri 9 Malang." *Jurnal Integrasi Dan Harmoni Inovatif Ilmu-Ilmu Sosial* 2, no. 7 (2022): 656–66. <https://doi.org/10.17977/um063v2i7p656-666>.
- Ary, Donald, Luchu Cheser Jacobs, and Asghar Razavieh. "Pengantar Penelitian Dalam Pendidikan, Terj." Arief Furchan. Cet. IV, 2011.

- Bahri, Syamsul. "Pengembangan Kurikulum Dasar Dan Tujuannya." *Jurnal Ilmiah Islam Futura* 11, no. 1 (2017): 15–34.
- Berger, Peter L, and Thomas Luckmann. "Tafsir Sosial Atas Kenyataan: Risalah Tentang Sosiologi Pengetahuan, Terj." Hasan Basari. Jakarta: LP3ES, 1990.
- Budi Santoso Wibowo. "مناهج تعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية." *Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim*, 2019.
- Budiyati, Utami. "Pengembangan Keilmuan Pai Dengan Pendekatan Sosiologi." *Al-Athfal* 3, no. 2 (2022): 154–66. <https://doi.org/10.58410/al-athfal.v3i2.529>.
- Costa, Andre Heid Rocha da, João Miranda, Duarte Dias, Nuno Dinis, Luís Romero, and Pedro M Faria. "Smart Maintenance Solutions: AR- And VR-Enhanced Digital Twin Powered by FIWARE." *Sensors* 25, no. 3 (2025): 845. <https://doi.org/10.3390/s25030845>.
- Creswell, John W, and J David Creswell. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage publications, 2017.
- Cunliffe, Ann L. "Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and Its Implications for Knowledge and Learning." *Management Learning* 39, no. 2 (2008): 123–39. <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>.
- Falasifa, Indira, and Umdaturrosyidah Umdaturrosyidah. "Landasan Psikologis Dalam Pengembangan Kurikulum." *Jurnal Al-Qiyam* 2, no. 1 (2021): 86–92.
- Fauzi, Muhammad Ilfan. "Pemanfaatan Neurosains Dalam Desain Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab." *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 4, no. 1 (2020): 1.
- Firdaus, Fauzan Akmal, and Husni Husni. "Desain Kurikulum Perguruan Tinggi Pesantren Dalam Mewujudkan Pendidikan Yang Berkualitas." *Tsamratul Fikri | Jurnal Studi Islam* 15, no. 1 (2021): 83. <https://doi.org/10.36667/tf.v15i1.703>.
- Gani, Ismail, Tomoliyus Tomoliyus, Awan Hariono, Ratko Pavlović, Arief Darmawan, Abdul A P Shidiq, and Muhammad I Rahmatullah. "Article RETRACTED Due to Manipulation by the Authors Analysis of Multiple Intelligence of Elementary Students in Physical Education Lessons in Yogyakarta Indonesia." *Retos* 56 (2024): 1086–95. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.105459>.
- García, Beatriz C. "Conceptualizing and Enabling Transformative Learning Through Relational Onto-Epistemology: Theory U and the u.Lab Experience." *Journal of Transformative Education* 21, no. 4 (2023): 514–33. <https://doi.org/10.1177/15413446231152237>.
- Gold, Jason. "Cognitive and Sociocultural Perspectives: Approaches and Implications for Learning, Teaching and Assessment." *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 30, no. 3 (2021): 217–35. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.301>.

- Hadi, Nurul. "Analisis Isi Buku Ajar Bahasa Arab (Pendekatan Saintifik Kurikulum 2013) Kelas I Madrasah Ibtidaiyah Terbitan Kementerian Agama Republik Indonesia 2014." *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 1, no. 1 (2018).
- Hadiyanti, Puji. "Strategi Pemberdayaan Masyarakat Melalui Program Keterampilan Produktif Di PKBM Rawasari, Jakarta Timur." *Perspektif Ilmu Pendidikan* 17, no. IX (2008): 90–99. <https://doi.org/10.21009/pip.171.10>.
- Handriawan, Dony. "Mempertegas Kembali Arah Pembelajaran Bahasa Arab." *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 1 (2015): 53–78.
- Haq, Rosyida R, Nur Ali, Abdul Bashith, Fadila Z Arifah, Irma D Amalia, and Nurul Yaqin. "Manajemen Pembelajaran Dalam Pengembangan Proyek Penguatan Pelajar Pancasila Rahmatan Lil Al-Amin (P5RA) Di MAN 1 Nganjuk." *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan* 6, no. 9 (2023): 6739–43. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i9.2815>.
- Hasrin, Awaluddin, Sangputri Sidik, Hamzah Hamzah, and Sanita C Sasea. "Religious Experiences of the Muslim Community in Tomohon City," 2023, 1916–24. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-35-0_230.
- Hasyim Asy'ari. "منهج قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا وتولونج أجونج الإسلامية الحكومية في ضوء المعيار الوطني للتعليم العالي ومعايير مجلس تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا." Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2020.
- Hidayat, Moh Syarif, Dian Fitra, Agus Milu Susetyo, Reza Ruhbani Amarulloh, and Ryan Ardiansyah. *Pengantar Evaluasi Pendidikan*. Penerbit Widina, 2023.
- Hopkins, Neil. "Dewey and the Democratic Curriculum," 2018, 141–59. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-625-120181015>.
- Huda, Nurul. "Manajemen Pengembangan Kurikulum." *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 1, no. 2 (2017): 52–75.
- Ishak, Encep. "Penguatan Landasan Epistemologi Dalam Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam Dan Budi Pekerti Sekolah Dasar Untuk Meningkatkan Karakter Siswa." *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan* 3, no. 2 (2024): 291–310.
- Ismatullah, Ismatullah, and Gerry K Mahendra. "Partisipasi Masyarakat Dalam Pembangunan Infrastruktur Jalan Di Desa Kaligintung Kecamatan Temon Kabupaten Kulon Progo 2019." *Journal of Social Politics and Governance (Jspg)* 3, no. 1 (2021): 1–11. <https://doi.org/10.24076/jspg.2021v3i1.556>.
- Julian, Nova A, and Erianjoni Erianjoni. "Motif Mahasiswa Laki-Laki Menggunakan Jasa Salon Waria Dalam Perawatan Diri Di Kota Padang." *Jurnal Perspektif* 6, no. 4 (2023): 319–28. <https://doi.org/10.24036/perspektif.v6i4.820>.

- Kashima, Yoshihisa. "Meaning, Grounding, and the Construction of Social Reality." *Asian Journal of Social Psychology* 17, no. 2 (2014): 81–95. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12051>.
- Kholish, Abu, Moch. Khoirul Anam, and Abrori. "Integrasi Model Pendidikan Pondok Pesantren Salaf Dan Khalaf (Studi Kasus Di Pondok Pesantren Irsyadul Anam Yogyakarta)." *At Turots Jurnal Pendidikan Islam* 4, no. 1 (2022): 37–55. <https://doi.org/10.51468/jpi.v4i1.90>.
- Khumaini, Muhammad. "Urgensi Bahasa Arab Dalam Kurikulum Pendidikan Sekolah Dasar Dan Menengah Sebagai Bahasa Asing Pilihan Pada Era Society 5.0." *Al-TARQIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, no. 1 (2022): 1–15.
- Kicha, Leni, Tini Moge, and Nihta V F Liando. "Development, Implementation, Evaluation, and Comparison Toward ELT Curriculum (A Case in Indonesia)." *Edumaspul - Jurnal Pendidikan* 7, no. 2 (2023): 3529–43. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6978>.
- Krek, Janez. "Understanding the Discourse of Early Childhood Education in <i>Coming of Age in Samoa</I>." *Sage Open* 10, no. 1 (2020). <https://doi.org/10.1177/2158244020902083>.
- Kristiani, Ella, Papin Andrianti, Enjelie Enjelie, Norjanah Norjanah, and Bulandari Bulandari. "Komparatif Epistemologi-Aksiologis Kurikulum K13 Dengan Kurikulum Merdeka." *Jurnal Pengajaran Sekolah Dasar* 2, no. 1 (2023): 76–92. <https://doi.org/10.56855/jpsd.v2i1.337>.
- KULOĞLU, Ayşenur. "The Relationship Between 21st Century Learner Skills and Program Literacy Levels of Pre-Service Teachers." *International Journal of Contemporary Educational Research* 9, no. 3 (2022): 624–32. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1083782>.
- Kusumawati, Ira, and None Nurfuadi. "Integrasi Kurikulum Pesantren Dalam Kurikulum Nasional Pada Pondok Pesantren Modern" 2, no. 01 (2024): 1–7. <https://doi.org/10.58812/spp.v2i01.293>.
- Lambert, Valerie A., and Clinton E. Lambert. "Qualitative Descriptive Research: An Acceptable Design." *Pacific Rim International Journal of Nursing Research* 16, no. 4 (2012): 255–256.
- Maduningtias, Lucia. "Manajemen Integrasi Kurikulum Pesantren Dan Nasional Untuk Meningkatkan Mutu Lulusan Pesantren." *Al-Afkar Journal for Islamic Studies*, 2022, 323–31. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v5i4.378>.
- Magdalena, Ina, Nurul Hidayati, Ratri Hersita Dewi, Sabgi Wulan Septiara, and Zahra Maulida. "Pentingnya Evaluasi Dalam Proses Pembelajaran Dan Akibat Memanipulasinya." *Masaliq* 3, no. 5 (2023): 810–23.

- Mansur, Rosichin. "Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam Multikultural (Suatu Prinsip-Prinsip Pengembangan)." *Vicratina: Jurnal Ilmiah Keagamaan* 1, no. 2 (2016).
- Manurung, Monica Mayeni, and Rahmadi Rahmadi. "Identifikasi Faktor-Faktor Pembentukan Karakter Mahasiswa." *Jas-Pt (Jurnal Analisis Sistem Pendidikan Tinggi Indonesia)* 1, no. 1 (2017): 41. <https://doi.org/10.36339/jaspt.v1i1.63>.
- Mapuya, Medson. "Exploring Social Justice Issues That Inform the 21st-Century Curriculum in Higher Education: Lecturers' Voices and Experiences." *Research in Educational Policy and Management* 5, no. 3 (2023): 108–27. <https://doi.org/10.46303/repam.2023.26>.
- McPhail, Graham. "The Fault Lines of Recontextualisation: The Limits of Constructivism in Education." *British Educational Research Journal* 42, no. 2 (2015): 294–313. <https://doi.org/10.1002/berj.3199>.
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. California: SAGE Publications, 2020.
- Modanggu, Intan, Wahyudin Kuuna, Moch R Pambudi, and Sunarty S Eraku. "Peran Partisipasi Masyarakat Dalam Proses Perencanaan Wilayah: Studi Kasus Di Desa Butu Kecamatan Tilongkabila." *JGS* 1, no. 2 (2023): 79–84. <https://doi.org/10.69606/geography.v1i2.72>.
- Moffat, Kirstine, and Anne McKim. "Transforming Conceptual Space Into a Creative Learning Place: Crossing a Threshold." *Arts and Humanities in Higher Education* 15, no. 3–4 (2015): 414–31. <https://doi.org/10.1177/1474022215572915>.
- Moleong, Lexy J. "Metodologi Penelitian Kualitatif." (No Title), 1989.
- Muhammad, Ismail. "Diferensi Makna Kurikulum Di Indonesia." *Jurnal MUDARRISUNA: Media Kajian Pendidikan Agama Islam* 3, no. 2 (2013).
- Muhibbudin, Muhibbudin, Mujamil Qomar, and A Rashid A Aziz. "Implementasi Strategi Kepala Madrasah Dalam Pengembangan Bakat Dan Minat Siswa." *Edusaintek Jurnal Pendidikan Sains Dan Teknologi* 9, no. 2 (2022): 362–80. <https://doi.org/10.47668/edusaintek.v9i2.512>.
- Mujiburrohman, Mujiburrohman. "Peran Filsafat Islam Pada Lembaga Pendidikan Islam Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Huda Bonangrejo: Studi Analisis Ontologi, Epistemologi, Dan Aksiologi Tahun 2025." *Tsaqofah* 5, no. 5 (2025): 5350–62. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v5i5.7064>.
- Muksalmina. "Fenomena Money Politic Pada Pemilihan Geusyk Desa Ujong Baroh Tahun 2019." *Jjih* 1, no. 1 (2024): 23–32. <https://doi.org/10.70193/pxgr3761>.
- Muradi, Ahmad. "Bahasa Arab Dan Pembelajarannya Ditinjau Dari Berbagai Aspek." Yogyakarta: Pustaka Prima, 2011.

- . “Tujuan Pembelajaran Bahasa Asing (Arab) Di Indonesia.” *Jurnal Al-Maqayis* 1, no. 1 (2013).
- Muslim, Buhori, and Syarifuddin Hasyim. “Implementasi UU No. 12 Tahun 2012 Dan PP No. 8 Tahun 2012 Terhadap Pengembangan Kurikulum Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Fakultas Tarbiyah Dan Keguruan UIN Ar-Raniry Banda Aceh.” *لساننا (LISANUNA): Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya* 8, no. 2 (2019): 291–313.
- Nasution, Sahkholid, and Zulheddi Zulheddi. “Pengembangan Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Teori Konstruktivisme Di Perguruan Tinggi.” *Arabi: Journal of Arabic Studies* 3, no. 2 (2018): 121–44.
- Nasution, Sorimuda. “Kurikulum Dan Pengajaran,” 2006.
- Nuraini. “تطوير المنهج والمواد الدراسية لتعليم اللغة العربية القائم على معايير الإطار الإندونيسي.” *Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim*, 2020.
- Nurhayani, Ulfa, Andri Zainal, and Rini Herliani. “The Relationship Among Motivation, the Implementation of Learning Approaches and Students’ Performance: A Study From Accounting Education Students,” 2020. <https://doi.org/10.4108/eai.4-12-2019.2293888>.
- Nurjannah, Nurjannah. “Analisa Kebutuhan Sebagai Konsep Dasar Dalam Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab Di MAN Curup.” *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab* 2, no. 1 Juni (2018): 49–72.
- Nurul Hadi. “هيكل منهج قسم تعليم اللغة العربية في ضوء المعيار المنهجي الوطني الإندونيسي: دراسة حالات متعددة بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج ومادورا الإسلامية.” *Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim*, 2021.
- Pertiwi, Amalia Dwi, Siti Aisyah Nurfatimah, and Syofiyah Hasna. “Menerapkan Metode Pembelajaran Berorientasi Student Centered Menuju Masa Transisi Kurikulum Merdeka.” *Jurnal Pendidikan Tambusai* 6, no. 2 (2022): 8839–48.
- Rahardjo, Mudjia. “Pemikiran Dan Peradaban: Telaah Filsafat Pengetahuan Dan Sociolinguistik,” 2010.
- . “Triangulasi Dalam Penelitian Kualitatif,” 2010.
- Raharjo, Mudjia. “Pengantar Metodologi Penelitian Studi Kasus Metode Campuran (Mixed Method), Penelitian Dan Pengembangan (R&D).” *CV Mazda Media Publishing*. Malang, 2020.
- Rahman, Rifqi Aulia, Chairani Astina, and Nurul Azizah. “Kurikulum ‘Merdeka Belajar-Kampus Merdeka’ Di PBA UNSIQ Jawa Tengah.” *Taqdir* 7, no. 2 (2021): 165–79.

- Rahman, Rifqi Aulia, and Indah Kumalasari. "Rekonstruksi Epistemologis Pendidikan Bahasa Arab Di Era Disruptif." *Armala* 1, no. 1 (2020): 24–40.
- Rata, Elizabeth. "The Politics of Knowledge in Education." *British Educational Research Journal* 38, no. 1 (2012): 103–24. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.615388>.
- Rizal, Muhammad. "Sosialisasi Hukum Pengawasan Pemilu Partisipatif: Memasyarakatkan Kepedulian Dan Pengawasan Partisipatif Pemilu Serentak 2024." *J-Abdi Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 3, no. 6 (2023): 1121–28. <https://doi.org/10.53625/jabdi.v3i6.6764>.
- Rosyadi, Faiq I, and Usman Usman. "Konsep Dasar Kurikulum Pendidikan Islam: Kajian Teoritis Filosofis." *Heutagogia Journal of Islamic Education* 1, no. 2 (2021): 1–13. <https://doi.org/10.14421/hjie.2021.12-01>.
- Rusman. *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Rajawali Pers/PT Raja Grafindo Persada, 2011.
- Saldana, Johnny. *Thinking Qualitatively: Methods of Mind*. SAGE publications, 2014.
- Sarumaha, Yenny A, Melinda P S Jaya, Nofirman Nofirman, Padilah Padilah, and Khoirul Khobir. "Revolutionary of Curriculum and Its Challenges in the 21st Century." *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan* 6, no. 8 (2023): 5881–87. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i8.2258>.
- Schiro, Michael. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Sage, 2013.
- Steyn, Riana, and Sunet Eybers. "Unlocking the Power of Micro-Credentials in Commerce Degrees: A Practical Example," 2024, 225–36. <https://doi.org/10.4102/aosis.2024.bk454.15>.
- Stronge, James H. "Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape1," 2006, 2–24. <https://doi.org/10.4135/9781412990202.d4>.
- Sukawi, Z, Abdul Majid, and Sri Haryanto. "Format Universitas Transformatif, Humanis Dan Qur'ani Berbasis Pesantren." *Syariati: Jurnal Studi Al-Qur'an Dan Hukum* 9, no. 1 (2023): 119–28.
- Surahman, Fajar, Ishomuddin Ishomuddin, Tri Sulistyaningsih, and Rinikso Kartono. "The Pragmatics Model of Bhur'maen 'Beggars' Madura in Social Construction Perspective." *Budapest International Research and Critics Institute (Birci-Journal) Humanities and Social Sciences* 3, no. 2 (2020): 1464–76. <https://doi.org/10.33258/birci.v3i2.1010>.
- Swan, Karen, D R Garrison, and Jennifer Richardson. "A Constructivist Approach to Online Learning," 2009, 43–57. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-654-9.ch004>.

- Tolinggi, Syindi Oktaviani R. "Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab Berparadigma Integrasi-Interkoneksi Mengacu KKNi Dan SN-DIKTI." *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya* 8, no. 2 (2020): 177–200.
- Tricahyo, Agus. "Landasan Filosofis Kebijakan Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab." *Cendekia: Jurnal Kependidikan Dan Kemasyarakatan* 11, no. 1 (2013): 57–74.
- Uljens, Michael, and Helena Rajakaltio. "National Curriculum Development as Educational Leadership: A Discursive and Non-Affirmative Approach," 2017, 411–37. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_13.
- Undang-Undang, R I. "No. 20 Tahun 2003." *Tentang Sistem Pendidikan Nasional* 9 (2003).
- Utari, Nadia, Ahyanuardi Ahyanuardi, and Sukardi Sukardi. "Studi Kajian Mengenali Karakteristik Kurikulum LPTK Pada Program Studi Pendidikan Teknik Elektro Universitas Negeri Padang." *Jtev (Jurnal Teknik Elektro Dan Vokasional)* 6, no. 2 (2020): 232. <https://doi.org/10.24036/jtev.v6i2.107921>.
- Wang, Victor X. "Traditional Educational Leadership," 2012, 557–68. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-068-2.ch041>.
- Wildan Nafi'. "منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية وفق إطار المؤهلات الوطني الإندونيسي: دراسة الحالات المتعددة بجامعة فونوروجو الإسلامية الحكومية و جامعة هاشم أشعري بجومبانج." Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2022.
- Yunus, Mahmud. "Pendidikan Seumur Hidup." Jakarta: Lodaya 4 (1987): 1660–2549.
- Yusrie, Chaira Saidah, Ernawati Ernawati, Dadang Suherman, and Ujang Cepi Barlian. "Pengembangan Kurikulum Dan Proses Pembelajaran Pendidikan Tinggi." *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal* 3, no. 1 (2021): 52–69.
- Acemoglu, Daron, and James A Robinson. "Institutional Change and Institutional Persistence." *The Handbook of Historical Economics*, 2021.
- Anisah, Ayu. "Dinamika Pendidikan Pesantren: Transformasi Dan Modernisasi." *Jurnal Pendidikan Islam* 5, no. 1 PP-45–62 (2020).
- Appadurai, Arjun. "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy." *Public Culture* 2, no. 2 PP-1–24 (1990).
- Azaola, Marta Cristina. "Revisiting Bourdieu: Alternative Educational Systems in the Light of the Theory of Social and Cultural Reproduction." *International Studies in Sociology of Education* 22, no. 2 (2012): 81–95. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.700187>.
- Berger, Peter L, and Thomas Luckmann. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York: Doubleday, 1967.

- Bernstein, Basil. "Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model." *Language in Society* 10, no. 3 PP-327–363 (1981).
- Bourdieu, Pierre. "Habitus and Habitus." *The Logic of Practice*, 1990.
- . *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications, 1977.
- Dhofier, Zamakhsyari. *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kiai*. Jakarta: LP3ES, 2011.
- Frumkin, Peter. "Institutional Isomorphism and Public Sector Organizations." *Journal of Public Administration Research and Theory* 14, no. 3 PP-283–307 (2004).
- Giddens, Anthony. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- Gramsci, Antonio, Quintin Hoare, and Geoffrey Nowell-Smith. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971.
- Land, Ray, Julie Ratray, and Peter Vivian. "Learning in the Liminal Space: A Semiotic Approach to Threshold Concepts." *Higher Education* 67, no. 2 (2014): 199–217.
- Lipska, Anna, and Wanda Zagórska. "Crossing the Threshold. Emerging Adulthood as an Elaborate Liminal Phase of the Rite of Passage." *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* 46, no. 2 (2021): 7–26.
- Martin, James. "Antonio Gramsci: A Marxist Intellectual." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2023.
- Meyer, John W, and Brian Rowan. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony." *American Journal of Sociology* 83, no. 2 PP-340–363 (1977).
- Salehudin, Ahmad. "Konstruksi Jaringan Sosial Pesantren." *Religi: Jurnal Studi Agama-Agama* 7, no. 2 PP-153–175 (2011).
- Scott, William Richard. "Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities," 2008.
- Tejeda, Carlos, Manuel Espinoza, and Kris Gutierrez. "Toward a Decolonizing Pedagogy: Social Justice Reconsidered." In *Pedagogies of Difference*, 9–37. Routledge, 2003.
- Waal, Monika F De, and Marise Ph Born. "Where I'm from? Third Culture Kids about Their Cultural Identity Shifts and Belonging." *International Journal of Intercultural Relations* 83 (2021): 67–83.
- Ziemek, Manfred. *The Pesantren in Indonesia: Its Role in Shaping Muslim Identity*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1986.



UNIVERSITAS SAINS AL-QUR'AN (UNSIQ) JAWA TENGAH DI WONOSOBO

PROGRAM STUDI :

Magister Pendidikan Islam, Magister Ilmu Al Qur'an & Tafsir, Pendidikan Agama Islam, Pendidikan Fisika, Pendidikan Guru MI/SD, Pendidikan Bahasa Arab, Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Komunikasi dan Penyiaran Islam, Ilmu Politik, Hukum Keluarga, Hukum Ekonomi Syariah, Ilmu Qur'an dan Tafsir, Ilmu Hukum, Perbankan Syariah, Akuntansi, Manajemen, Sastra Inggris, Pendidikan Bahasa Inggris, Arsitektur, Teknik Sipil, Teknik Informatika, Manajemen Informatika, Teknik Manufaktur, Keperawatan, Kebidanan

Kampus I : Jalan KH. Hasyim Asy'ari Km. 03 Kalibebler, Mojotengah, Wonosobo 56351 Telp. (0286) 321873 Fax. (0286) 324160
Kampus II : Jalan KH. Abdurrahman Wahid Km. 3 Krasak, Mojotengah, Wonosobo, Website : www.unsiq.ac.id, Email : humas@unsiq.ac.id

SURAT KETERANGAN NOMOR : 115/S.Ket/UNSIQ/VII/2025

Yang bertanda tangan di bawah ini, Rektor Universitas Sains Al-Qur'an Jawa Tengah di Wonosobo, menerangkan dengan sesungguhnya bahwa :

Nama : Rifqi Aulia Rahman
NIM : 220104310024
Prodi : S3 Pendidikan Bahasa Arab

Telah melaksanakan Penelitian di Universitas Sains Al-Qur'an mulai tanggal 20 Desember 2024 sampai 20 Juni 2025 yang berjudul

“إبستمولوجيا منهج اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة علوم القرآن
جاوى الوسطى (دراسة أنثروبولوجية تربوية)”

**“Epistemologi Kurikulum Bahasa Arab di Prodi Pendidikan Bahasa Arab
UNSIQ Jawa Tengah (Studi Antropologi Pendidikan).”**

Demikian Surat Keterangan ini dibuat untuk dapat dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wonosobo, 16 Juli 2025

Rektor

Dr. Z. Sukawi, M.A.
NIDN: 0614046501



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-3273/Ps/TL.00/8/2024
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

12 Agustus 2024

Yth. **Rektor UNSIQ Jawa Tengah**

Jl. KH. Hasyim Asy'ari Km. 03 Kalibebber Kec. Mojotengah Kab. Wonosobo 56351

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

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

Nama : Rifqi Aulia Rahman
NIM : 220104310024
Program Studi : Doktor Pendidikan Bahasa Arab
Promotor : 1. Prof. Dr. H. Uril Bahrudin, Lc., M.A
2. Dr. H. Nurhadi, MA
Judul Penelitian : **إبستمولوجيا منهج اللغة العربية بقسم تعليم اللغة العربية جامعة علوم القرآن
جاوى الوسطى (دراسة أنثروبولوجية تربوية)**
Pelaksanaan : Secara Tatap Muka / Offline
Waktu Penelitian : Disesuaikan dengan jadwal yang ditentukan oleh
instansi/perusahaan yang Bapak/Ibu pimpin.

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

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,



Wahidmurni





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-3274/Ps/TL.00/8/2024
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

12 Agustus 2024

Yth. **Dewan Pembina Pesantren Al-Asy'ariyah Wonosobo**
Jl. KH. Asy'ari No. 09 Kalibeer Mojotengah Wonosobo 56351

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

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

Nama : Rifqi Aulia Rahman
NIM : 220104310024
Program Studi : Doktor Pendidikan Bahasa Arab
Promotor : 1. Prof. Dr. H. Uril Bahrudin, Lc., M.A
2. Dr. H. Nurhadi, MA
Judul Penelitian : **إبستمولوجيا منهج اللغة العربية بقسم تعليم اللغة العربية جامعة علوم القرآن
جاوى الوسطى (دراسة أنثروبولوجية تربوية)**
Pelaksanaan : Secara Tatap Muka / Offline
Waktu Penelitian : Disesuaikan dengan jadwal yang ditentukan oleh
instansi/perusahaan yang Bapak/Ibu pimpin.

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

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,



Wahidmurni



Dokumen ini telah ditanda tangani secara elektronik.

Token : vGnOO9

Nomor :

Lampiran : Instrument Wawancara, Observasi, Dokumentasi dan Angket

LEMBAR VALIDASI INSTRUMEN

Instrumen dari disertasi yang ditulis oleh mahasiswa:

Nama : Rifqi Aulia Rahman

NIM : 220104310024

Program Studi : S3 Pendidikan Bahasa Arab (PBA)

Judul Disertasi :

إبستمولوجيا منهج اللغة العربية بقسم تعليم اللغة العربية جامعة علوم القرآن جاوى الوسطى

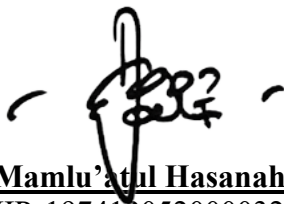
EPISTEMOLOGI KURIKULUM BAHASA ARAB DI PRODI PBA UNSIQ

Telah disetujui oleh Promotor 1 dan Promotor II untuk digunakan dalam pengambilan data penelitian.

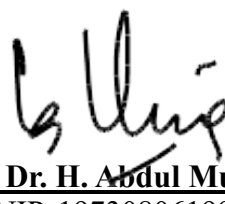
Wonosobo, 3 September 2024

Validator I

Validator II



Dr. Mamlu'atul Hasanah, M.Pd
NIP. 197412052000032001



Prof. Dr. H. Abdul Munip, M.Ag.
NIP. 197308061997031003

Mengetahui,

Promotor I,

Promotor II,



Prof. Dr. Uril Bahrudin, M.A.
NIP. 197205092003121003



Dr. Nurhadi, M.A.
NIP. 196401032003121001

Lampiran 1: Kisi-Kisi Instrumen Penelitian

Rumusan Masalah	Aspek yang diukur	Indikator	Pertanyaan Inti	Instrumen	Subjek
1 Latar Belakang Sosial-Budaya Kurikulum Bahasa Arab di PBA UNSIQ	Pemahaman Terhadap Latar Belakang Budaya Masyarakat	a. Pemahaman dosen terhadap budaya lokal mahasiswa b. Pemahaman mahasiswa terhadap budaya mereka dalam pembelajaran	a. Bagaimana dosen memahami latar belakang budaya mahasiswa dalam proses pembelajaran? b. Apakah mahasiswa memahami relevansi budaya mereka dengan pembelajaran?	Wawancara Kuesioner	Dosen PBA Mahasiswa PBA
	Pengaruh Budaya Pesantren terhadap Pembelajaran Bahasa Arab	c. Budaya pesantren dalam materi pembelajaran Bahasa Arab d. Penerapan nilai-nilai pesantren dalam metode pengajaran	c. Bagaimana budaya pesantren mempengaruhi materi yang digunakan dalam pembelajaran Bahasa Arab? d. Apakah nilai-nilai pesantren diterapkan dalam metode pengajaran Bahasa Arab?	Wawancara Observasi	Kaprodi Dosen Mahasiswa
	Adaptasi Kurikulum terhadap Budaya Pesantren	e. Modifikasi kurikulum untuk sesuai dengan budaya masyarakat dan pesantren f. Kesesuaian kurikulum dengan kebutuhan masyarakat	e. Bagaimana kurikulum Bahasa Arab disesuaikan dengan budaya pesantren di PBA UNSIQ? f. Apakah kurikulum sudah memenuhi kebutuhan masyarakat pesantren?	Wawancara	Wakil Dekan FITK Kaprodi Pengasuh Pesantren
	Nilai-Nilai Pesantren dalam Proses Pembelajaran	g. Nilai-nilai budaya pesantren yang diajarkan melalui pembelajaran Bahasa Arab h. Implementasi adab pesantren dalam interaksi kelas	g. Nilai-nilai pesantren apa yang diajarkan dalam pembelajaran Bahasa Arab? h. Apakah adab pesantren diterapkan dalam interaksi antara dosen dan mahasiswa?	Wawancara, Observasi	Wakil Dekan Kaprodi Pengasuh Pesantren Dosen
	Sumber Daya Pendukung Implementasi Kurikulum Berbasis Budaya	i. Ketersediaan materi ajar yang sesuai dengan budaya pesantren j. Dukungan dosen dalam menyesuaikan materi dengan budaya pesantren	i. Apakah materi ajar yang digunakan sudah sesuai dengan budaya pesantren? j. Bagaimana dukungan dosen dalam menggunakan materi berbasis budaya pesantren?	Wawancara	Kaprodi Dosen Pengasuh Pesantren
	Pengaruh Budaya Lokal terhadap Hasil Belajar	k. Hubungan latar belakang budaya pesantren dengan prestasi belajar Bahasa Arab	k. Apakah latar belakang budaya pesantren mempengaruhi prestasi belajar mahasiswa dalam Bahasa Arab?	Wawancara	Kaprodi Dosen Mahasiswa

		l. Pengaruh budaya pesantren terhadap keterampilan berbahasa Arab	l. Bagaimana budaya pesantren mempengaruhi keterampilan berbahasa Arab mahasiswa?		
	Kendala dalam Implementasi Kurikulum Berbasis Budaya	m. Tantangan menyesuaikan kurikulum dengan latar belakang budaya pesantren n. Hambatan dalam penggunaan materi berbasis budaya pesantren	m. Apa saja kendala yang dihadapi dalam menyesuaikan kurikulum dengan latar belakang budaya pesantren? n. Apakah ada hambatan dalam penggunaan materi ajar berbasis budaya pesantren?	Wawancara,	Wakil Dekan Kaprodi Dosen
	Respon Mahasiswa terhadap Implementasi Kurikulum Berbasis Budaya	o. Respon mahasiswa terhadap pembelajaran Bahasa Arab yang berorientasi pada budaya pesantren p. Relevansi kurikulum dengan harapan dan kebutuhan mahasiswa	o. Bagaimana respon mahasiswa dengan pembelajaran Bahasa Arab yang disesuaikan dengan budaya pesantren? p. Apakah kurikulum sudah relevan dengan harapan dan kebutuhan mahasiswa?	Kuesioner	Mahasiswa

Rumusan	Aspek yang diukur	Indikator	Jenis Pertanyaan	Instrumen	Subjek
2 Implementasi Realitas Sosial Budaya dalam Kurikulum Bahasa Arab di PBA UNSIQ	Kesesuaian Kurikulum dengan Latar Belakang Budaya Masyarakat	a. Kurikulum disusun berdasarkan budaya lokal Masyarakat b. Materi ajar sesuai dengan tradisi dan nilai-nilai budaya setempat	a. Bagaimana kurikulum Bahasa Arab di PBA UNSIQ disesuaikan dengan budaya lokal masyarakat? b. Apakah materi ajar mencerminkan nilai dan tradisi masyarakat sekitar?	Wawancara	Wakil Dekan Kaprodi Dosen
	Integrasi Nilai Budaya dalam Materi Ajar	c. Penggunaan kosakata dan contoh teks yang relevan dengan budaya masyarakat local d. Penekanan pada nilai sosial dan budaya masyarakat	c. Apakah kurikulum mencakup penggunaan contoh kosakata atau teks yang relevan dengan budaya local? d. Bagaimana penerapan nilai-nilai sosial dan budaya dalam materi pembelajaran?	Wawancara Observasi	Kaprodi Dosen
	Kesesuaian Metode Pengajaran dengan Budaya Masyarakat	e. Metode pengajaran sesuai dengan kebiasaan dan pola belajar Masyarakat f. Penggunaan metode yang menghormati kearifan lokal	e. Apakah metode pengajaran disesuaikan dengan kebiasaan dan pola belajar masyarakat setempat? f. Bagaimana penggunaan metode yang menghormati kearifan lokal dalam proses pembelajaran?	Wawancara, Observasi	Kaprodi Dosen

	Relevansi Tujuan Pembelajaran dengan Kebutuhan Masyarakat	g. Tujuan pembelajaran relevan dengan kebutuhan masyarakat lokal h. Pembelajaran Bahasa Arab mempersiapkan mahasiswa untuk berkontribusi dalam masyarakat	g. Apakah tujuan pembelajaran Bahasa Arab di PBA UNSIQ sesuai dengan kebutuhan masyarakat lokal? h. Bagaimana pembelajaran mempersiapkan mahasiswa untuk terjun ke masyarakat?	Kuesioner, Wawancara	Kaprodi Dosen Mahasiswa
	Penerapan Nilai-Nilai Masyarakat dalam Proses Pembelajaran	i. Penerapan nilai-nilai kultural dan sosial masyarakat dalam interaksi pembelajaran j. Penekanan pada kesantunan dan etika lokal dalam kelas	i. Bagaimana penerapan nilai-nilai kultural dan sosial masyarakat lokal dalam proses pembelajaran? j. Apakah nilai-nilai kesantunan lokal diterapkan dalam interaksi kelas?	Observasi Wawancara	Dosen Mahasiswa
	Pengaruh Budaya Lokal terhadap Hasil Belajar	k. Pencapaian hasil belajar yang relevan dengan latar belakang budaya mahasiswa l. Keterampilan berbahasa Arab yang sesuai dengan kebutuhan komunikasi dalam masyarakat	k. Bagaimana pengaruh budaya lokal terhadap pencapaian hasil belajar mahasiswa? l. Apakah keterampilan berbahasa Arab mahasiswa sesuai dengan kebutuhan komunikasi di masyarakat?	Kuesioner, Wawancara	Dosen Mahasiswa
	Kendala Implementasi Kurikulum Berbasis Budaya Lokal	m. Hambatan yang dihadapi dalam menyusun kurikulum berbasis budaya Masyarakat n. Tantangan dalam menyelaraskan kurikulum dengan budaya lokal	m. Apa saja kendala yang dihadapi dalam menyusun kurikulum yang berbasis budaya masyarakat? n. Tantangan apa yang dihadapi dalam implementasi kurikulum berbasis budaya lokal?	Wawancara	Wakil Dekan Kaprodi

Rumusan	Aspek yang diukur	Indikator	Jenis Pertanyaan	Instrumen	Subjek
3 Kontribusi Kurikulum Bahasa Arab di PBA UNSIQ dalam memenuhi	Relevansi Kurikulum	a. Kesesuaian kurikulum dengan visi dan misi PBA UNSIQ	a. Apakah Anda merasa materi yang diajarkan dalam kurikulum sudah relevan dengan kebutuhan masyarakat?	Wawancara	Kaprodi
	Peningkatan Kompetensi Bahasa Arab	b. Penguasaan keterampilan berbahasa (mendengar, berbicara, membaca, menulis)	b. Seberapa jauh Anda merasa kemampuan berbahasa Arab meningkat setelah mengikuti perkuliahan?	Kuesioner,	Mahasiswa

kebutuhan masyarakat		c. Pemahaman teks-teks Arab klasik dan modern	c. Apakah kurikulum mampu membantu Anda memahami teks Arab klasik dan modern dengan baik?		
	Pengembangan Keterampilan Profesional	d. Kesiapan lulusan bekerja di bidang pendidikan bahasa Arab atau sektor lain e. Keterampilan mengajar yang diperoleh selama perkuliahan	d. Apakah kurikulum telah memberikan bekal yang cukup untuk Anda menjadi pengajar Bahasa Arab? e. Seberapa siap Anda bekerja di bidang yang memerlukan keterampilan Bahasa Arab setelah lulus?	Kuesioner	Mahasiswa
	Inovasi dalam Kurikulum	f. Penggunaan teknologi dalam pembelajaran g. Penerapan metode pembelajaran yang inovatif	f. Apakah dosen menggunakan teknologi dalam proses pembelajaran Bahasa Arab? g. Bagaimana pendapat Anda tentang inovasi metode pengajaran dalam kurikulum saat ini?	Kuesioner, Wawancara, Observasi	Dosen Mahasiswa
	Evaluasi Pembelajaran	h. Sistem penilaian yang objektif dan adil i. Keterlibatan mahasiswa dalam proses evaluasi	h. Apakah Anda merasa sistem evaluasi yang digunakan dalam pembelajaran sudah objektif? i. Seberapa sering Anda mendapatkan umpan balik yang membantu dari dosen terkait hasil belajar?	Kuesioner, Wawancara, Dokumentasi	Mahasiswa
	Respon Mahasiswa	j. Respon mahasiswa terhadap kurikulum dan proses pembelajaran k. Dampak kurikulum terhadap pengembangan diri mahasiswa	j. Bagaimana respon Anda dengan pembelajaran Bahasa Arab di PBA UNSIQ? k. Bagaimana kontribusi kurikulum terhadap pengembangan diri Anda, baik akademik maupun non-akademik?	Kuesioner	Mahasiswa

Lampiran 3: Instrumen Observasi I dan II

Peneliti : Rifqi Aulia Rahman

Tanggal Observasi :

Mata Kuliah : Maharah Istima dan Balaghoh Al-Qur'an

Dosen Pengampu : Chairani Astina, M.Pd dan Dr. Asep Sunarko, M.Pd.I

Ruangan :

Jumlah Mahasiswa :

No	Indikator	Deskripsi Pengamatan	Catatan;Foto;Uraian
1	Budaya pesantren dalam materi pembelajaran Bahasa Arab	Bagaimana budaya pesantren mempengaruhi materi yang digunakan dalam pembelajaran Bahasa Arab?	
2	Penerapan nilai-nilai pesantren dalam metode pengajaran	Apakah nilai-nilai pesantren diterapkan dalam metode pengajaran Bahasa Arab?	
3	Nilai-nilai budaya pesantren yang diajarkan melalui pembelajaran Bahasa Arab	Nilai-nilai pesantren apa yang diajarkan dalam pembelajaran Bahasa Arab?	
4	Implementasi adab pesantren dalam interaksi kelas	Apakah adab pesantren diterapkan dalam interaksi antara dosen dan mahasiswa?	
5	Penggunaan kosakata dan contoh teks yang relevan dengan budaya masyarakat local	Apakah kurikulum mencakup penggunaan contoh kosakata atau teks yang relevan dengan budaya local?	

6	Penekanan pada nilai sosial dan budaya masyarakat	Bagaimana penerapan nilai-nilai sosial dan budaya dalam materi pembelajaran?	
7	Metode pengajaran sesuai dengan kebiasaan dan pola belajar Masyarakat	Apakah metode pengajaran disesuaikan dengan kebiasaan dan pola belajar masyarakat setempat	
8	Penggunaan metode yang menghormati kearifan lokal	Bagaimana penggunaan metode yang menghormati kearifan lokal dalam proses pembelajaran?	
9	Penerapan nilai-nilai kultural dan sosial masyarakat dalam interaksi pembelajaran	Bagaimana penerapan nilai-nilai kultural dan sosial masyarakat lokal dalam proses pembelajaran?	
10	Penekanan pada kesantunan dan etika lokal dalam kelas	Apakah nilai-nilai kesantunan lokal diterapkan dalam interaksi kelas?	
11	Penggunaan teknologi dalam pembelajaran	Apakah dosen menggunakan teknologi dalam proses pembelajaran Bahasa Arab?	
12	Penerapan metode pembelajaran yang inovatif	Bagaimana pendapat Anda tentang inovasi metode pengajaran dalam kurikulum saat ini?	

Lampiran 4: Cek List Dokumentasi

Judul Penelitian : Epistemologi Kurikulum Bahasa Arab di PBA UNSIQ

Peneliti : Rifqi Aulia Rahman

Tanggal Pengumpulan Data :

Lokasi :

No	Indikator	Tersedia	Tidak Tersedia	Keterangan
1	Dokumen Kurikulum Bahasa Arab			
	a. Dokumen visi dan misi program studi PBA terkait pembelajaran Bahasa Arab			
	b. Dokumen silabus dan RPS (Rencana Pembelajaran Semester) Bahasa Arab			
	c. Dokumen deskripsi mata kuliah Bahasa Arab			
	d. Dokumen capaian pembelajaran lulusan (CPL) Bahasa Arab			
	e. Dokumen pemetaan kurikulum (mapping) Bahasa Arab			
	f. Integrasi latar belakang budaya pesantren dalam kurikulum			
2	Aspek Filosofis dan Epistemologi Kurikulum			
	a. Dokumen yang menjelaskan landasan filosofis pembelajaran Bahasa Arab			
	b. Landasan epistemologi yang digunakan dalam penyusunan kurikulum Bahasa Arab			

	c. Konsep keilmuan yang mendasari pengembangan kurikulum Bahasa Arab			
	d. Integrasi nilai-nilai antropologi dalam kurikulum			
	e. Integrasi latar belakang budaya lokal/pesantren dalam epistemologi kurikulum			
3	Struktur dan Pengembangan Kurikulum			
	a. Struktur kurikulum berdasarkan kebutuhan kompetensi mahasiswa			
	b. Kesesuaian struktur kurikulum dengan visi misi universitas dan program studi			
	c. Pengembangan kurikulum yang responsif terhadap perkembangan budaya			
	d. Keterlibatan budaya pesantren dalam pembentukan struktur kurikulum			
	e. Penerapan kurikulum berbasis keterampilan berbahasa (maharah lughawiyah)			
	f. Pengembangan kurikulum berbasis teknologi dalam pembelajaran Bahasa Arab			
4	Implementasi Kurikulum Bahasa Arab			
	a. Dokumen panduan pelaksanaan kurikulum Bahasa Arab (pedoman)			
	b. Program pengembangan keterampilan maharah			

	(mendengar, berbicara, membaca, menulis)			
	c. Bukti-bukti pengintegrasian aspek budaya pesantren dalam pelaksanaan kurikulum			
	d. Program evaluasi keberhasilan kurikulum (berkala)			
	e. Hasil monitoring dan evaluasi implementasi kurikulum			
5	Evaluasi Kurikulum Bahasa Arab			
	a. Dokumen laporan evaluasi kurikulum Bahasa Arab secara berkala			
	b. Dokumen hasil studi tracer terhadap alumni PBA			
	c. Evaluasi ketercapaian kompetensi lulusan Bahasa Arab			
	d. Penggunaan evaluasi formatif dan sumatif dalam evaluasi hasil belajar			
	e. Penerapan umpan balik hasil evaluasi untuk perbaikan kurikulum			
6	Sumber Daya dan Dukungan			
	a. Ketersediaan dosen yang kompeten dalam bidang Bahasa Arab			
	b. Fasilitas pendukung pembelajaran Bahasa Arab (ruang belajar, laboratorium bahasa, dll.)			
	c. Media pembelajaran (buku teks, perangkat multimedia, sumber online, dll.)			

	d. Program pelatihan dosen untuk pengembangan kompetensi dan pedagogi			
	e. Dukungan dari pimpinan universitas dalam pengembangan kurikulum			

Penjelasan Komponen Ceklis Dokumentasi:

1. Dokumen Kurikulum Bahasa Arab: Berisi dokumen-dokumen resmi yang menunjukkan struktur dan isi kurikulum yang diterapkan di PBA UNSIQ.
2. Aspek Filosofis dan Epistemologi Kurikulum: Berisi pengamatan terhadap landasan filosofis dan epistemologis yang mendasari pengembangan kurikulum, termasuk bagaimana kurikulum dipengaruhi oleh budaya lokal atau pesantren.
3. Struktur dan Pengembangan Kurikulum: Mengamati bagaimana kurikulum disusun untuk memenuhi kebutuhan akademik mahasiswa serta bagaimana relevansi kurikulum terhadap budaya pesantren dan perkembangan teknologi.
4. Implementasi Kurikulum Bahasa Arab: Mengamati pelaksanaan kurikulum di lapangan, program-program pendukung, dan evaluasi keberhasilan implementasi kurikulum.
5. Evaluasi Kurikulum Bahasa Arab: Berisi dokumen evaluasi dan hasil monitoring dari pelaksanaan kurikulum yang bertujuan untuk perbaikan ke depan.
6. Sumber Daya dan Dukungan: Mengamati ketersediaan sumber daya manusia dan fasilitas yang mendukung pelaksanaan kurikulum Bahasa Arab di PBA UNSIQ.

Lampiran 5: Instrumen Angket Terbuka

Responden : Dosen PBA

Tujuan :

Angket ini bertujuan untuk mengeksplorasi pandangan dan pengalaman dosen Pendidikan Bahasa Arab terkait penerapan kurikulum, metode pembelajaran, serta pemanfaatan teknologi dalam konteks budaya lokal mahasiswa dan kebutuhan masyarakat.

Petunjuk :

Mohon Bapak/Ibu dosen memberikan tanggapan secara terbuka dan mendalam berdasarkan pengalaman dan pengetahuan yang dimiliki.

No	Indikator	Pertanyaan	Jawaban
1	Pemahaman terhadap Budaya Lokal Mahasiswa	1. Bagaimana Bapak/Ibu memahami latar belakang budaya mahasiswa yang diajar? 2. Apakah hal tersebut mempengaruhi cara Bapak/Ibu dalam mengajar Bahasa Arab? 3. Jelaskan pengalaman Bapak/Ibu!	
2	Relevansi Kurikulum dengan Harapan dan Kebutuhan Mahasiswa	4. Sejauh mana kurikulum yang diterapkan relevan dengan harapan dan kebutuhan mahasiswa? 5. Apakah ada penyesuaian yang Bapak/Ibu lakukan untuk memenuhi kebutuhan tersebut?	
3	Tujuan Pembelajaran dan Kebutuhan Masyarakat Lokal	6. Menurut Bapak/Ibu, apakah tujuan pembelajaran Bahasa Arab yang diajarkan relevan dengan kebutuhan masyarakat lokal? 7. Bagaimana peran mahasiswa dalam memberikan kontribusi terhadap masyarakat setelah lulus?	
4	Persiapan Mahasiswa untuk Berkontribusi dalam Masyarakat	8. Bagaimana Bapak/Ibu melihat pembelajaran Bahasa Arab sebagai alat untuk mempersiapkan mahasiswa berkontribusi dalam kehidupan bermasyarakat? 9. Apa tantangan yang dihadapi dalam mencapai tujuan tersebut?	
5	Pencapaian Hasil Belajar yang Relevan dengan Latar	10. Apakah pencapaian hasil belajar mahasiswa sudah sesuai dengan latar belakang budaya mereka?	

	Belakang Budaya Mahasiswa	11. Bagaimana Bapak/Ibu mengukur pencapaian ini, dan adakah kesulitan yang dihadapi?	
6	Keterampilan Berbahasa Arab dan Kebutuhan Komunikasi dalam Masyarakat	12. Sejauh mana keterampilan berbahasa Arab mahasiswa yang Bapak/Ibu ajarkan sesuai dengan kebutuhan komunikasi dalam masyarakat? 13. Apa bentuk keterampilan yang dianggap paling penting?	
7	Penggunaan Teknologi dalam Pembelajaran	14. Bagaimana Bapak/Ibu memanfaatkan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Arab? 15. Teknologi apa yang paling sering digunakan dan bagaimana pengaruhnya terhadap proses belajar mengajar?	
8	Penerapan Metode Pembelajaran yang Inovatif	16. Apakah Bapak/Ibu menerapkan metode pembelajaran yang inovatif dalam mengajar Bahasa Arab? 17. Jika ya, sebutkan contoh metode tersebut dan bagaimana dampaknya terhadap motivasi dan hasil belajar mahasiswa.	

Responden : Mahasiswa PBA

Tujuan :

Angket ini bertujuan untuk mengeksplorasi pandangan dan pengalaman mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab terkait kurikulum, metode pembelajaran, keterampilan berbahasa, serta keterlibatan mahasiswa dalam proses pembelajaran.

Petunjuk :

Mohon Anda memberikan tanggapan secara terbuka dan mendalam berdasarkan pengalaman dan persepsi pribadi terkait proses pembelajaran di program studi PBA.

No	Indikator	Pertanyaan	Jawaban
1	Pemahaman Terhadap Budaya dalam Pembelajaran	1. Bagaimana Anda memandang budaya lokal (pesantren) Anda dalam konteks perkuliahan Bahasa Arab? 2. Sejauh mana hal ini mempengaruhi cara Anda belajar bahasa Arab?	
2	Respon Terhadap Pembelajaran yang Berorientasi pada Budaya Pesantren	3. Bagaimana pendapat Anda tentang perkuliahan Bahasa Arab yang berorientasi pada budaya pesantren? 4. Apakah cara/pendekatan ini membantu Anda dalam memahami materi?	
3	Relevansi Kurikulum dengan Harapan dan Kebutuhan	5. Sejauh mana kurikulum yang Anda pelajari di PBA sesuai dengan harapan dan kebutuhan Anda sebagai mahasiswa? 6. Jelaskan lebih lanjut!	
4	Tujuan Pembelajaran dan Kebutuhan Masyarakat Lokal	7. Menurut Anda, apakah tujuan perkuliahan di PBA relevan dengan kebutuhan masyarakat local/pesantren? 8. Berikan contoh bagaimana perkuliahan bahasa Arab ini mempersiapkan Anda untuk berkontribusi dalam masyarakat!	
5	Persiapan untuk Berkontribusi dalam Masyarakat	9. Bagaimana perkuliahan Bahasa Arab di PBA membantu Anda mempersiapkan diri untuk berkontribusi di masyarakat? 10. Apa keterampilan yang paling Anda rasakan bermanfaat?	

6	Pencapaian Hasil Belajar yang Relevan dengan Latar Belakang Budaya	11. Apakah hasil belajar Anda sesuai dengan latar belakang budaya Anda? 12. Bagaimana dosen menyesuaikan materi dengan latar belakang mahasiswa yang berbeda-beda?	
7	Keterampilan Berbahasa yang Sesuai dengan Kebutuhan Komunikasi dalam Masyarakat	13. Bagaimana keterampilan berbahasa Arab yang Anda pelajari memenuhi kebutuhan komunikasi di masyarakat? 14. Keterampilan apa yang paling berguna menurut Anda?	
8	Penguasaan Keterampilan Berbahasa (Mendengar, Berbicara, Membaca, Menulis)	15. Seberapa baik Anda menguasai keterampilan mendengar, berbicara, membaca, dan menulis dalam Bahasa Arab? 16. Apakah ada keterampilan yang menurut Anda perlu ditingkatkan?	
9	Pemahaman Teks Arab Klasik dan Modern	17. Bagaimana tingkat pemahaman Anda terhadap teks-teks Arab klasik dan modern? 18. Apakah Anda di PBA UNSIQ merasa cukup dibekali untuk memahaminya dengan baik?	
10	Kesiapan Bekerja di Bidang Pendidikan Bahasa Arab atau Sektor Lain	19. Seberapa siap Anda merasa untuk bekerja di bidang pendidikan Bahasa Arab atau sektor lain setelah lulus? 20. Keterampilan apa yang paling membantu Anda dalam persiapan setelah lulus?	
11	Keterampilan Mengajar yang Diperoleh Selama Perkuliahan	21. Bagaimana perkuliahan di PBA membantu Anda mengembangkan keterampilan mengajar? 22. Berikan contoh keterampilan mengajar yang Anda dapatkan selama perkuliahan.	
12	Penggunaan Teknologi dalam Pembelajaran	23. Bagaimana penggunaan teknologi diterapkan dalam perkuliahan Bahasa Arab di PBA? 24. Apakah teknologi tersebut efektif dalam membantu proses belajar Anda?	

13	Penerapan Metode Pembelajaran yang Inovatif	25. Apakah dosen menggunakan metode pembelajaran yang inovatif? 26. Jika ya, sebutkan metode tersebut dan bagaimana dampaknya terhadap motivasi dan hasil belajar Anda.	
14	Sistem Penilaian yang Objektif dan Adil	27. Bagaimana menurut Anda sistem penilaian yang diterapkan di PBA? 28. Apakah penilaian yang dilakukan dosen sudah objektif dan adil? Jelaskan!	
15	Keterlibatan dalam Proses Evaluasi	29. Sejauh mana Anda terlibat dalam proses evaluasi pembelajaran? 30. Apakah Anda diberikan kesempatan untuk memberikan masukan atau saran?	
16	Respon Terhadap Kurikulum dan Proses Pembelajaran	31. Apa pendapat Anda mengenai kurikulum dan proses pembelajaran yang diterapkan? 32. Apa yang menurut Anda bisa ditingkatkan?	
17	Dampak Kurikulum Terhadap Pengembangan Diri	33. Bagaimana kurikulum di PBA mempengaruhi pengembangan diri Anda secara pribadi dan akademis? 34. Apakah kurikulum tersebut membantu Anda mencapai tujuan pribadi?	

Terima kasih atas partisipasi dan waktu yang diberikan. Jawaban Anda sangat berarti bagi pengembangan penelitian ini.

KUESIONER PENELITIAN

Relevansi Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab (PBA) dalam Konteks Budaya, Kompetensi, dan Kebutuhan Masyarakat

Petunjuk Pengisian:

1. Berikan tanda (✓) pada jawaban yang sesuai dengan pendapat Anda.
2. Semua jawaban akan digunakan untuk tujuan penelitian dan dijamin kerahasiaannya.

I. Nilai-Nilai Budaya dalam Perkuliahan Bahasa Arab

1. Bagaimana penerapan nilai-nilai budaya dalam perkuliahan Bahasa Arab di PBA?
 - Sangat Baik
 - Baik
 - Cukup
 - Kurang
2. Sejauh mana budaya pesantren berpengaruh dalam perkuliahan di PBA?
 - Sangat Berpengaruh
 - Berpengaruh
 - Cukup Berpengaruh
 - Kurang Berpengaruh

II. Kesesuaian Kurikulum dengan Kebutuhan dan Tuntutan

3. Apakah kurikulum PBA sudah sesuai dengan kebutuhan masyarakat?
 - Sangat Sesuai
 - Sesuai
 - Cukup Sesuai
 - Kurang Sesuai
4. Apakah kurikulum PBA sudah memenuhi tuntutan profesional dan akademik?
 - Sangat Memenuhi
 - Memenuhi
 - Cukup Memenuhi
 - Kurang Memenuhi

III. Kompetensi Keterampilan Berbahasa Arab

5. Sejauh mana kurikulum PBA meningkatkan keterampilan berbahasa Arab mahasiswa?
 - Sangat Baik
 - Baik
 - Cukup
 - Kurang
6. Keterampilan bahasa Arab apa yang paling dominan diajarkan?
 - Maharah Kalam (Berbicara)
 - Maharah Istima (Menyimak)
 - Maharah Qiroah (Membaca)
 - Maharah Kitabah (Menulis)
7. Keterampilan bahasa Arab apa yang kurang dikuasai mahasiswa?
 - Maharah Kalam (Berbicara)
 - Maharah Istima (Menyimak)
 - Maharah Qiroah (Membaca)

- Maharah Kitabah (Menulis)

IV. Kompetensi Keilmuan Bahasa Arab

8. Sejauh mana kurikulum PBA meningkatkan pemahaman keilmuan bahasa Arab?
 - Sangat Baik
 - Baik
 - Cukup
 - Kurang
9. Keilmuan bahasa Arab apa yang paling dominan diajarkan?
 - Nahwu (Sintaksis)
 - Sharf (Morfologi)
 - Semantik (Balaghah/Manthiq)
 - Ashwat (Fonologi)
 - Lain-lain: _____
10. Keilmuan bahasa Arab apa yang kurang dikuasai mahasiswa?
 - Nahwu (Sintaksis)
 - Sharf (Morfologi)
 - Semantik (Balaghah/Manthiq)
 - Ashwat (Fonologi)
 - Lain-lain: _____

V. Kompetensi Pedagogik dalam Mengajar Bahasa Arab

11. Sejauh mana kurikulum PBA meningkatkan kompetensi mengajar mahasiswa?
 - Sangat Baik
 - Baik
 - Cukup
 - Kurang
12. Kompetensi pedagogik apa yang paling dominan dalam perkuliahan?
 - Metode/Strategi Pembelajaran
 - Media Pembelajaran
 - Evaluasi Pembelajaran
 - Kurikulum Pembelajaran
 - Lain-lain: _____
13. Kompetensi pedagogik apa yang kurang dikuasai mahasiswa?
 - Metode/Strategi Pembelajaran
 - Media Pembelajaran
 - Evaluasi Pembelajaran
 - Kurikulum Pembelajaran
 - Lain-lain: _____

VI. Pengembangan Karakter Santri atau Pesantren dalam Perkuliahan

14. Apakah kurikulum PBA berkontribusi dalam pengembangan karakter santri/pesantren?
 - Sangat Berkontribusi
 - Berkontribusi
 - Cukup Berkontribusi
 - Kurang Berkontribusi



DOKUMEN KURIKULUM

PROGRAM STUDI PENDIDIKAN BAHASA ARAB

FAKULTAS ILMU TARBIYAH DAN KEGURUAN

Jenjang:

STRATA-1

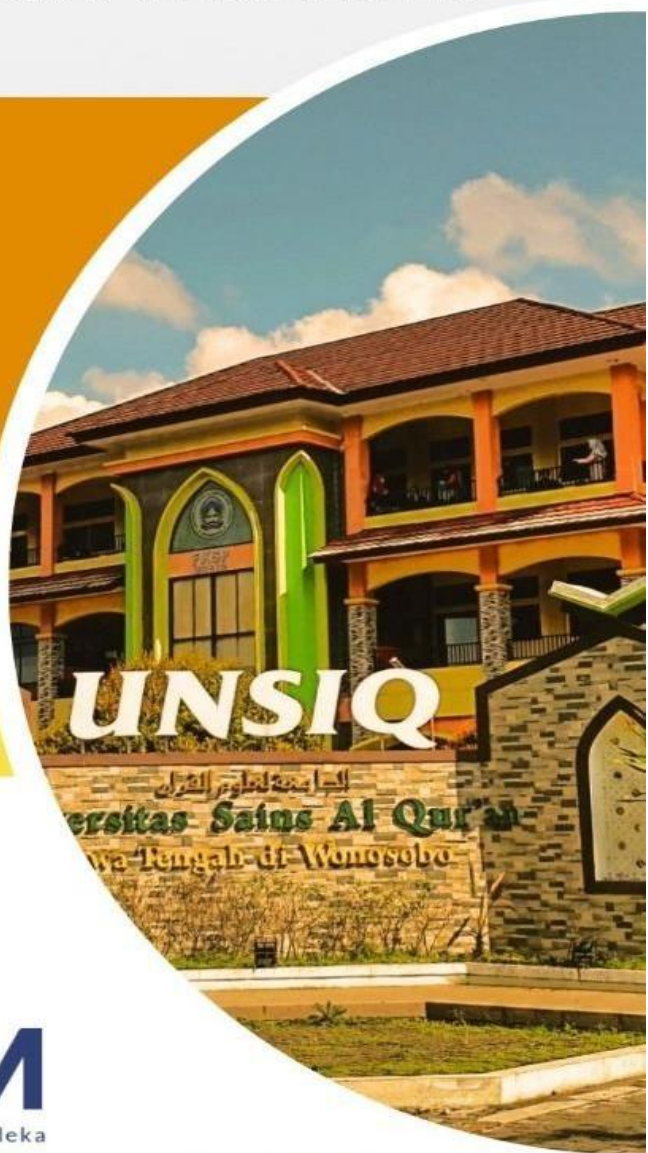
KEPENDIDIKAN

Mengacu pada:

**Kampus
Merdeka**
INDONESIA JAYA

MBKM

Merdeka Belajar Kampus Merdeka

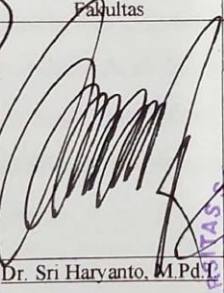


UNIVERSITAS SAINS AL-QUR'AN

Jl. KH. Hasyim Asy'ari Km. 03 Kalibeber
Kec. Mojotengah 56351

HALAMAN PENGESAHAN

Kurikulum Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Dini jenjang S-1 Kependidikan mengacu pada Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) telah dibuat oleh Tim Program Studi Pendidikan Bahasa Arab, disetujui oleh Dekan FITK UNSIQ dan diperiksa LP2A UNSIQ, serta disahkan oleh Rektor UNSIQ Jawa Tengah di Wonosobo sebagai salah satu pedoman utama dalam melaksanakan proses pembelajaran di Program Studi Pendidikan Bahasa Arab FITK UNSIQ.

	PENGESAHAN			
	Dibuat oleh Kaprodi	Disetujui oleh Dekan Fakultas	Diperiksa oleh Ketua LPPA	Disahkan oleh Rektor
Tanda Tangan				
Nama	Dr. Asep Sunarko M.Pd.I	Dr. Sri Haryanto, M.Pd.T	Muhammad Najib Al Adib, S.S., M.Ed.	Dr. Z. Sukawi, M.A.
Tanggal	1 Juli 2024			
Revisi	-			

E. DESAIN KURIKULUM

1. Profil dan Kompetensi Program Studi

No	Profil Lulusan	Kompetensi Utama	Kompetensi Pendukung	Kompetensi Lainnya
1	Guru/Praktisi Pendidikan (profil lulusan utama)	Mampu melaksanakan tugas sebagai pengajar bahasa Arab yang ahli dan profesional, dalam arti mampu merancang, melaksanakan, mengevaluasi, dan memecahkan masalah yang dihadapi dalam pembelajaran, serta mampu memutakhirkan pengetahuan dan keterampilannya sesuai dengan tuntutan zaman	Mampu berkomunikasi lisan dalam bahasa Arab dengan penutur asli; memahami siaran radio dan televisi berbahasa Arab; membaca koran, majalah, jurnal, karya sastra, dan buku berbahasa Arab dalam bidang politik, ekonomi, sosial, budaya, dan agama; menulis surat resmi, artikel dan karya ilmiah berbahasa Arab.	Mampu mengenali, mengidentifikasi, mengklasifikasi dan menganalisis fenomena pendidikan bahasa, kesastraan, dan kebudayaan Arab, serta mengemukakan gagasan secara lisan atau tulisan.

2	Peneliti Pendidikan (profil lulusan pendukung)	Menguasai Metode Penelitian Pendidikan Bahasa Arab Menguasai kecakapan linguistik dan keterampilan berbahasa Arab Memiliki kepekaan sosial baik di dalam lingkungan	Menguasai teknik penulisan karya tulis ilmiah baik berbahasa Arab, maupun non Arab,	Menguasai teknik presentasi ilmiah baik berbahasa Arab, maupun non Arab,
		pendidikan maupun masyarakat luas		
3	Pengembang Bahan Ajar (profil lulusan pendukung)	Memiliki kemampuan merencanakan, mendesain dan menyusun bahan ajar bahasa Arab baik cetak maupun elektronik	Menguasai teknik penulisan modul, LKS, maupun kamus bahasa Arab	Mampu membuat aplikasi dan atau content bahasa Arab di website dan sosial media
4	Penerjemah Referensi Arab dan kajian keagamaan Islam (profil lulusan pendukung)	Menguasai teknik menerjemah kepustakaan Arab, baik menerjemah dari arab ke Indonesia, atau sebaliknya	Memiliki penguasaan kosa kata yang mumpuni baik klasik maupun kontemporer	Memiliki pemahaman ke- Islaman dari referensi Arab yang komprehensif

5	Enterpreneur Pendidikan (profil lulusan pendukung)	Mampu mengembangkan produk-produk kreatif di bidang bahasa Arab dan Pembelajarannya. Terutama dalam mengembangkan produk media dan teknologi pembelajaran secara umum dan bahasa Arab secara khusus sekaligus mampu memasarkannya	Mampu mengembangkan sistem pembelajaran bahasa Arab non-formal seperti kursus, pelatihan terkait bahasa Arab	Memiliki penguasaan teknologi pemasaran berbasis <i>e-commerce</i>
---	---	--	---	---

A. Struktur Kurikulum Kampus Merdeka Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

1. Sebaran mata kuliah menurut kategori mata kuliah

NO	Kode Makul	Nama Makul	Prodi	Jenis Makul	Bobot Makul	Bobot Tatap Muka	SMT 1	SMT 2	SMT 3	SMT 4	SMT 5	SMT 6	SMT 7	SMT 8
Mata kuliah Nasional (MN)														
1	MBKN-01.02.01	Pendidikan Agama Islam	PBA	Wajib Nasional	2	16	2							
2	MBKN-01.02.02	Pancasila	PBA	Wajib Nasional	2	16	2							
3	MBKN-01.02.03	Kewarganegaraan	PBA	Wajib Nasional	2	16		2						
4	MBKN-01.02.04	Bahasa Indonesia	PBA	Wajib Nasional	2	16		2						
Total SKS					8									
Mata kuliah Universitas (MU)														
5	MBKU-01.02.01	Tahfidzul Qur'an Dasar	PBA	Wajib Universitas	2	16		2						
6	MBKU-01.02.02	Tahfidzul Qur'an Ayat Profesi	PBA	Wajib Universitas	2	16			2					
7	MBKU-01.02.03	Tajwid dan Tahsin Al-Qur'an	PBA	Wajib Universitas	2	16		2						
8	MBKU-01.02.04	Ulumul Qur'an	PBA	Wajib Universitas	2	16			2					
9	MBKU-01.02.05	Al-Qur'an dan Sains Modern	PBA	Wajib Universitas	2	16	2							
10	MBKU-01.02.06	Aswaja An-Nahdliyah	PBA	Wajib Universitas	2	16	2							
11	MBKU-01.02.07	Studi Pesantren	PBA	Wajib Universitas	2	16			2					
12	MBKU-01.02.08	Kewirausahaan	PBA	Wajib Universitas	2	16							2	
13	MBKU-01.02.09	Bahasa Inggris	PBA	Wajib Universitas	2	16	2							
14	MBKU-01.02.10	Teknologi Informasi	PBA	Wajib Universitas	2	16							2	
15	MBKU-01.02.11	Kuliah Pengabdian Masyarakat	PBA	Wajib Universitas	4	16								4
Total SKS					24									
Mata kuliah Fakultas (MF)														
16	MBKF-01.02.01	Ilmu Pendidikan Islam	PBA	Wajib Fakultas	2	16	2							
17	MBKF-01.02.02	Filsafat pendidikan islam	PBA	Wajib Fakultas	2	16							2	
18	MBKF-01.02.03	Profesi Keguruan	PBA	Wajib Fakultas	2	16							2	
19	MBKF-01.02.04	Manajemen Sekolah	PBA	Wajib Fakultas	2	16		2						
20	MBKF-01.02.05	Psikologi Pendidikan	PBA	Wajib Fakultas	2	16							2	

NO	Kode Makul	Nama Makul	Prodi	Jenis Makul	Bobot Makul	Bobot Tatap Muka	SMT 1	SMT 2	SMT 3	SMT 4	SMT 5	SMT 6	SMT 7	SMT 8
21	MBKF-01.02.06	Bimbingan dan Konseling	PBA	Wajib Fakultas	2	16							2	
22	MBKF-01.02.07	Statistik Pendidikan	PBA	Wajib Fakultas	2	16				2				
23	MBKF-01.02.08	Metodologi Penelitian Pendidikan	PBA	Wajib Fakultas	2	16					2			
24	MBKF-01.02.09	Teknik Penulisan Skripsi	PBA	Wajib Fakultas	2	16						2		
25	MBKF-01.02.10	Studi Pengalaman Lapangan (SPL)	PBA	Wajib Fakultas	3	16				3				
26	MBKF-01.02.11	Micro Teaching	PBA	Wajib Fakultas	3	16					3			
27	MBKF-01.02.12	Praktik Pengalaman Lapangan (PPL)	PBA	Wajib Fakultas	6	16							6	
Total SKS					30									
Mata kuliah Inti Keprodian (MIK)														
28	MBKP-01.02.01	Sejarah Bahasa dan Budaya Arab	PBA	Wajib Program Studi	2	16	2							
29	MBKP-01.02.02	Fiqhul Lughah	PBA	Wajib Program Studi	2	16							2	
30	MBKP-01.02.03	Linguistik Arab	PBA	Wajib Program Studi	2	16				2				
31	MBKP-01.02.04	Psikolinguistik	PBA	Wajib Program Studi	2	16			2					
32	MBKP-01.02.05	Sosiolinguistik	PBA	Wajib Program Studi	2	16				2				
33	MBKP-01.02.06	Ilmu Mantiq	PBA	Wajib Program Studi	2	16		2						
34	MBKP-01.02.07	Ilmu Ashwat	PBA	Wajib Program Studi	2	16	2							
35	MBKP-01.02.08	Sharf Dasar	PBA	Wajib Program Studi	2	16			2					
36	MBKP-01.02.09	Sharf Pengembangan	PBA	Wajib Program Studi	2	16				2				
37	MBKP-01.02.10	Nahwu Dasar	PBA	Wajib Program Studi	2	16			2					
38	MBKP-01.02.11	Nahwu Pengembangan	PBA	Wajib Program Studi	2	16				2				
39	MBKP-01.02.12	Tathbiqul Qawaid	PBA	Wajib Program Studi	2	16					2			
40	MBKP-01.02.13	Balaghah Dasar	PBA	Wajib Program Studi	2	16				2				
41	MBKP-01.02.14	Balaghah Pengembangan	PBA	Wajib Program Studi	2	16					2			
42	MBKP-01.02.15	Maharah Istima'	PBA	Wajib Program Studi	2	16	2							
43	MBKP-01.02.16	Maharah Kalam	PBA	Wajib Program Studi	2	16	2							
44	MBKP-01.02.17	Maharah Qira'ah	PBA	Wajib Program Studi	2	16		2						
45	MBKP-01.02.18	Maharah Kitabah	PBA	Wajib Program Studi	2	16		2						
46	MBKP-01.02.19	Muhadatsah dan Khitobah	PBA	Wajib Program Studi	2	16		2						

[illegible]

NO	Kode Makul	Nama Makul	Prodi	Jenis Makul	Bobot Makul	Bobot Tatap Muka	SMT 1	SMT 2	SMT 3	SMT 4	SMT 5	SMT 6	SMT 7	SMT 8
71	MBPP-01.02.011	Skolastik	PAI	Pilihan Luar Prodi	2	16								
72	MBPP-01.02.012	Ushul Fiqh dan Fiqh	PAI	Pilihan Luar Prodi	2	16								
73	MBPP-01.02.013	Teori Komunikasi	KPI	Pilihan Luar Prodi	2	16								
74	MBPP-01.02.014	English Teacher-Preneureship	SI	Pilihan Luar Prodi	2	16								
75	MBPP-01.02.015	Ilmu Ma'anil Qur'an (Semantika Al-Quran)	IQT	Pilihan Luar Prodi	2	16								
76	MBPP-01.02.016	TOEFL Preparation	PBI	Pilihan Luar Prodi	2	16								
77	MBPP-01.02.017	Metodologi Studi Islam	PAI	Pilihan Luar Prodi	2	16								
78	MBPP-01.02.018	Pengembangan Game	TI	Pilihan Luar Prodi	3	16								
79	MBPP-01.02.019	Sistem Multimedia	TI	Pilihan Luar Prodi	3	16								
	Jumlah SKS				20									
	Mata kuliah Pilihan Luar Universitas (MPLU)													
80	MMKL-01.02.002	Proyek di Desa/ kemanusiaan	PBA/UNIV	Pilihan Luar Univ										
81	MMKL-01.02.003	Mengajar di sekolah	PBA/UNIV	Pilihan Luar Univ										
82	MMKL-01.02.004	Pertukaran Mahasiswa	PBA/UNIV	Pilihan Luar Univ										
83	MMKL-01.02.005	Riset atau Penelitian	PBA/UNIV	Pilihan Luar Univ										
	Jumlah MKL													
	Total Keseluruhan				173	153	20	20	21	21	19	22	20	10

توثيق الصور لجمع البيانات



المقابلة العميقة مع رئيس القسم تعليم اللغة العربية



المقابلة العميقة مع نائب عميد الكلية لعلوم التربية



المقابلة العميقة مع محاضرة القسم وكرئيسة لمركز اللغة



المقابلة العميقة مع محاضر القسم

Kuesioner Terbuka Penelitian Disertasi Rihda

Uraian 1 dari 2

Kuesioner Penelitian Disertasi

ada 1 orang Rihda Taharun (0401-08-10000) dengan judul "Efektivitas Platform Program Studi Pendidikan Bahasa Arab (UNIQ) Berbasis Test Strategi Sosial"

Nama Lengkap *

Tanya jawaban singkat

Kuesioner Tertutup Penelitian Disertasi

Uraian 1 dari 5

Kuesioner Tertutup Penelitian Disertasi

ada 1 orang Rihda Taharun (0401-08-10000) dengan judul "Efektivitas Platform Program Studi Pendidikan Bahasa Arab (UNIQ) Berbasis Test Strategi Sosial"

Seriusitas *

☐ 2

☐ 4

☐ 6

الاستبيانات المفتوحة والمغلقة في الأطروحة



مجموعة نقاش مركزة مع طلاب قسم

السيرة الذاتية



الإسم : رفيقي أولياء الرحمن

رقم التسجيل : ٢٢٠١٠٤٣١٠٠٢٤ :

مكان الميلاد والتاريخ : قدس، ١٢ أغسطس ١٩٩٠

العنوان : قرية قومان عمبال رجو باي قدس

الهاتف : ٠٨٥٢٩٠٠٥٢٨٠٠ :

البريد الإلكتروني : rifqiaulia@unsiq.ac.id

المراحل الدراسية

الرقم	المستوى الدراسي	متخرج
١	المدرسة الابتدائية دار العلوم بقدس	٢٠٠٢
٢	المدرسة الثانوية قدسية بقدس	٢٠٠٦
٣	المدرسة العالية قدسية بقدس	٢٠٠٩
٤	مرحلة بكالوريوس، قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية، يوغياكارتا	
٤	مرحلة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية، يوغياكارتا	٢٠١٣
٥	مرحلة الدكتوراة، قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج - جاوى الشرقية	٢٠٢٦