DINAMIKA ILMU
Vol. 20 No. 1, 2020
P-ISSN: 1411-3031; E-ISSN: 2442-9651
doi: http://doi.org/10.21093/di.v20i1.2124

المنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

al-Manhaj al-Dirasi wal Ithar al-Mafahimi Li i'dad Muallimi al-Lughah al-Arabiyah fi Jamiah Maulana Malik Ibrahim al-Islamiyah al-Khukumiyah Malang

Abdul Mutholib
IAIN Kudus
e-mail: abdmutholib@iainkudus.ac.id

Agus Retnanto
IAIN Kudus
e-mail: agus.retnanto13@gmail.com

Abstract

This research aims to describe the reality of the curriculum of teacher preparation in the Department of Arabic Language Teaching at the Maulana Malik Ibrahim Islamic State University Malang and unveiling the conceptual framework for the preparation of Arabic language teachers in this Department. The methodology used in this paper is the qualitative case study. The results of this research are that the curriculum for the preparation of teachers in the Department of Arabic Language Teaching at this university is based on competencies based curriculum and the criterion of the Indonesian national framework for qualifications and the idea of the education of the first kernel, which includes the development of personality and the aspect of pedagogy and research and Arabic language science, to provide students with teaching skills and competencies in the field; and The conceptual framework for the preparation of teachers in this department includes the philosophy and standards of the department, the vision, mission and objectives, the included cognitive rules, specifications for graduates, and the system of evaluation adopted for it. The theoretical conclusion of this research is that the quality of the curriculum for the preparation of teachers depends on the extent of the link between the teacher preparation program and its conceptual framework, and the potential of the institutions of preparation to equip students to translate educational theories into practical teaching in schools.

Keywords: Arabic Language, Curriculum, Competency Standard, Conceptual Framework, Teacher Preparation

أ– المقدمة

إن جودة التعليم تعتمد على جودة المعلم أكثر مما تعتمد على أي عامل آخر بمفرده. قال الجبوري في الحريري (2014) إنه تستوجب جودة التعليم الالتفات إلى التمكين المستمر لأحد أعمدة العملية التربوية أي المعلم. وأكد النصار (2007, 1) على ذلك حيث قال إنه ظهرت نداءات متعددة من بعض التربويين لإصلاح التعليم العام، والرقي بمستواه، ومعالجة عيوبه، وتطوير مبانيه وإمكاناته البشرية والمادية، ومع أن الإصلاح المطلوب يشمل كل مظاهر وآليات التعليم العام مثل المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبيئة المدرسية؛ إلا أنه يجب أن يتوجه بدرجة أكبر إلى المعلم بوصفه الحلقة الأقوى في عملية التربية والتعليم، وهو المحرك أو المتوج لأية جهود تصب في إصلاح أو تطوير التعليم.

لذلك، لقد أنشأت معظم الجامعات الإسلامية الحكومية بإندونسيا قسم تعليم اللغة العربية وذلك تحقيقا للهدف إلى إعداد معلمي اللغة العربية، وتأهيلهم تأهيلا علميًا وتربويًا ومهنيًا. بل منذ صدور القانون رقم ٢٠ من عام ٢٠٠٣ الذي يلزم على المعلمين في المدارس الابتدائية حتى الثانوية أن يمتلكوا المؤهلات الأكاديمية من المرحلة الجامعية وأن تتناسب تلك المؤهلات مع مجالات تخصصهم في التدريس، ومنذ صدور القوانين والقرارات في شأن المنهج الدراسي للجامعات ولمؤسسات إعداد المعلمين، مثل القانون رقم ١٢ سنة ٢٠١٢ في شأن الجامعات أو التعليم العالي، والقرار رقم ٨ سنة ٢٠١٢ في شأن معايير الإطار الوطني الإندونسيي للمؤهلات، والقرار رقم ٧٣ سنة ٢٠١٣ في شأن تطبيق معايير الإطار الوطني الإندونيسيي للمؤهلات في مجال الجامعات، يجب أن يتضمن المنهج المواد الدراسية التي تتناسب مع المؤهلات للخريجين وميدان العمل. فيلتزم تطوير المنهج لإعداد معلمي اللغة العربية منطلقة من هذه القوانين والقرارات من أجل أن يكون لدى الخريجين المؤهلات الأكاديمية، والكفايات وفقا للاستجابات لتطور العلوم والتكنولوجيا واحتياجات المجتمع وأصحاب المصلحة. هذا كما أشار إليها راندى كريستينشين وجرالد كنيزك (2018) حيث قال إن معظم الدول في العالم يتفق على أن الكفايات التكنولوجية هي مهمة للمعلمين في

العصر الحادي والعشرين. وكما أشار إليها عبد السلام في محبب (2016) حيث قال إن تطوير المنهج لإعداد معلمي اللغة العربية على الوجه الأكمل هو يتوجه إلى توفير المتطلبات لبناء الأمة واستجابات التحديات العالمية مع مراعاة درجة التوازن بين الوجوه الكمية والوجوه الكيفية وفقا لما وضعته المعايير المعتمدة.

ومع كل الجهود في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين إلا أنه تأتي المشكلات التي تواجه المعلم خلال إعداده كما ذكر المفرج والمطيري وحمادة (2006, 28–29) منها: تدنّ مستوى الإعداد في مؤسسات أو معاهد ما قبل الخدمة، وتدنّ مستوى الطلاب الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلمين، وتدنّ فعالية طرائق التدريس المستخدمة في تلك المؤسسات، وازدحام خطة الدراسة الأكاديمية بالمقررات النظرية التي تفوق المقررات العملية، وتدني مستوى تلك المقررات، وضعف مستوى التأهيل الفني للمعلمين، وحاجتهم إلي التدريب على كفايات معينة، مثل حسن توظيف الوسائل التعليمية، واختيار الأنشطة التعليمية الملائمة، وبناء الاختبارات التحصيلية. وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج المستخدم وترتبط ارتباطا قويا به لكونه دليلا على كل عملية إعداد المعلمين وعاملا مهما في تحقيق جودة الجامعة أو مؤسسة إعداد المعلمين وتحسين جودة الخريجين فيها. فيجب أن يتضمن المنهج الدراسي لإعداد المعلمين وبالخصوص إعداد معلمي اللغة العربية الجانب اللغوي العربي والجانب الأكاديمي والجانب الثقافي والجانب المهني وبشكل متوازن يتناسب مع المرحلة التعليمية وطبيعة التخصص مما يحقق الأهداف المنشودة. ولكي تكون المحتويات الدراسية الموجهة في المنهج متناسبة، فيجب عند تصميم المنهج الدراسي أن ينطلق من الإطار المفاهيمي للجامعة أو مؤسسة إعداد المعلمين. هذا كما قال ميلر (1996, 13) إن الإطار المفاهيمي يحتوي على المبادئ التي تنص على الممارسات المفضلة وتكون بمثابة المبادئ التوجيهية لبناء البرامج والمنهج الدراسي. بل كما شرح المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (2008, 12) إن الإطار المفاهيمي يوفّر الأسس التي تصف الفلسفة والمعايير المعتمدة للمؤسسة التي تميّز الخريجين في مؤسسة عن الخريجين في مؤسسة أخرى.

ونظرا إلى أهمية اللغة العربية يُدرك أن قضية إعداد معلمي اللغة العربية من القضايا المهمة. فقد أكد الخليفة في أوريل بحر الدين (2011) على هذه القضية حيث قال إن اللغة العربية تحتاج إلى معلم من طراز خاص، ليس متقنا لمهاراتها وقواعدها فقط، بل يكون موهوبا. فكثرت البحوث في مجال إعداد المعلمين لتعليم اللغة العربية. رغم ذلك، فإن البحوث التي تتناول عن المنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية لاتزال قليلة، ومن بين هذه البحوث هي: البحث الذي قام به أوريل بحر الدين (2011) تحت الموضوع "تنمية الكفاءات التعليمية لمعلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية". والبحث الذي قام به هانلي وريتبا (2011) تحت الموضوع "المنهج لإعداد معلمي المدارس المتوسطة". والبحث الذي قام به غونتور (2015) تحت الموضوع "بين الواقع، والأمل والحلول في تعليم اللغة العربية بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية في لامفونج". والبحث الذي قام به عبد الوهاب محبب (2016) تحت الموضوع "توحيد المعايير للمنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية". والبحث الذي قام به أرلينا والأخرون (2019) تحت الموضوع "إدراك أصحاب المصلحة عن المظهر الجانبي للخريجين وآثاره في تطوير المنهج الدراسي". وهناك البحوث الأخرى التي قد ارتكزت على الوجه العام على المنهج الدراسي لتعليم اللغة ولإعداد وتطوير معلميها، وعلى دور مؤسسات التعليم العالي في تعليم اللغات، مثل البحوث التي قام بها كل من سلمينن وأننيفيرتا (2016)، وكونستان ليونج وأنجيلا سجارينو (2016)، وموريل جاريتا دومينجو والآخرون (2017)، وجاني أندرينير وجوانا جانسين (2018)، ودنيل أفلانجير (2018)، وريفي كارمل وميراف باداص (2019)، وكلير جورارا والآخرون (2019) . وإذا تأمل الباحث في تلك البحوث، فهناك فرق بينها وبين هذا البحث، لأنه ارتكز على المنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وهذا البحث ليس تكرارا لما قبله من بين تلك البحوث.

انطلاقا من ذلك، قام الباحث بالبحث عن المنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية من مرحلة البكالوريوس بهذه الجامعة. وقد اختار الباحث

هذه الجامعة لأنها من أفضل الجامعات الإسلامية بإندونيسيا كما كتبتها مؤسسة أربع المعاهد والجامعات العالمية 4ICU (UniRank 2019)، ومؤسسة ويبومتريك سنة ٢٠١٩م (Webometrics 2019). وأشار إلى ذلك وجود الإنجازات لهذه الجامعة في تعليم اللغة العربية ونشرها للمجتمع الإندونيسي، وإنجازاتها في الحصول على وثيقة الاعتماد الأكاديمي على نتيجة مستوى الألف (A) وفقا للقرار من هيئة الاعتماد الوطنية للمرحلة الجامعية سنة ٢٠١٩م، وكذلك وثيقة الاعتماد الأكاديمي على نتيجة مستوى الألف (A) لقسم تعليم اللغة العربية وفقا للقرار من هذه الهيئة. وأشار إلى ذلك أيضا وجود الإنجازات في إعداد معلمي اللغة العربية من خلال إنشاء أقسام تعليم اللغة العربية من مرحلة البكالوريوس حتى مرحلة الدكتوراه. بل، قد طبقت هذه الجامعة لجميع أقسامها المنهج القائم على أساس معايير الإطار الوطني الإندونسيي للمؤهلات، وأصدرت للخريجين فيها الخطاب المرفق مع الشهادة الجامعية وهو لبيان الكفاءات الإضافية لديهم وبيان مؤهلاتهم التخصصية المساوية في مستواها للممارسات العالمية الجيدة. لذلك، تكون لهذا المنهج مزايا وهي: أنه يسمى بالمنهج القائم على أساس معايير الإطار الوطني الإندونسيي للمؤهلات المتكامل مع فكرة أولى الألباب، وأنه يحتوي على برنامج الطبقة الدولية والمقررات المختارة التخصصية لتزويد الطلاب بالكفايات الإضافية مثل مقرر الألعاب والأغاني والقصص لتعليم العربية للأطفال، ومقرر المفاهيم الثقافية في تعليم الإندونيسية للأجانب. ومع ذلك، هناك بعض العيوب المتعلقة بتطبيق هذا المنهج وهي كما قال نور هادي وأجونج ستياوان (2017) إنه ازدحم هذا المنهج بالمقررات التي تحتوي عددا كبيرا من الساعات الدراسية، ومازالت تسمية المقررات المتجانسة بالرقم الترتيبي ولم تدل على فروق المستويات للمهارات والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلاب بعد دراستها.

فاستهدف هذا البحث الكشف عن واقع وحالة المنهج الدراسي لإعداد المعلمين كما وضعه قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، والكشف عن الإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية الذي يلخص وجهات النظر

الفلسفية حول أدوار التعليم والتعلم، والفهم الأساسي لكيفية أن يصبح الطلاب معلمي اللغة العربية وفق أعلى المواصفات للخريجين المتوقع تخرجهم في هذا القسم.

ب– منهجية البحث

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج النوعي بدراسة الحالة. وأما الحالة المبحوثة فهي واقع المنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. فميدان هذا البحث هو قسم تعليم اللغة العربية في كلية علوم التربية والتعليم بهذه الجامعة.

وأما البيانات التي حصل عليها الباحث فهي البيانات عن المنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية. وأما مصادرها فهي رئيسة قسم تعليم اللغة العربية والوثائق. ولجمع البيانات، استخدم الباحث أسلوب الملاحظة والمقابلة والتوثيق. وأما الأداة الأساسية لجمع البيانات في هذا البحث فهي الباحث نفسه الذي سمي بالأداة الإنسانية. وقام الباحث بالمقابلة العميقة مع رئيسة قسم تعليم اللغة العربية. وقام الباحث بالملاحظة غير المباشرة من خلال مراجعة السجلات والتقارير وغير ذلك من الوثائق المتعلقة بالمنهج الدراسي والإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج مثل الدليل الأكاديمي لقسم تعليم اللغة العربية في في كلية علوم التربية والتعليم بهذه الجامعة.

وأما أسلوب التحليل المستخدم فهو الأسلوب الذي ذهب إليه ميليس وهوبرمين. وهو يتكوّن من المراحل الأربعة التي يرتبط بعضها مع بعض، وهي: جمع البيانات، وتخفيض البيانات، وعرض البيانات، والاستنتاج. وللتأكد من صدق نتائج البيانات قام الباحث بأربع الاختبارات التي ذكرها سوغييونو (2013, 366–78) أن اختبار صدق البيانات في البحث النوعي يشمل أربعة معايير وهي: المصداقية بالصدق الداخلي، وإمكانية النقل بالصدق الخارجي، وإمكانية الاعتماد والثقة بالثبات، والتوكيد والتثبيت بالموضوعية.

ج- نتائج البحث

١- المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

بعدما قام الباحث بتحليل الوثائق التي تتعلق بالمنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، وجد الباحث أنه قد وضعت هذه الجامعة لقسم تعليم اللغة العربية المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية. وكمعظم الأقسام في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا في أيامنا هذه، يرتكز هذا القسم على المنهج القائم على الكفايات ومعايير الإطار الوطني الإندونسيي للمؤهلات، ويتميز منهجه باعتماد فلسفة التربية التي يسمى بفكرة تربية أولي الألباب. وانطلاقا من الفلسفة وهذه المعايير، قد وضع القسم المواصفات للخريجين فيه وصنفها إلى ثلاث الكفاءات: الكفاءة الرئيسة والكفاءة الداعمة والكفاءة الإضافية أو الكفاءة الاختيارية (وسيأتي تفصيلها في المبحث التالي عن الإطار المفاهيمي في هذا القسم).

وانطلاقا من الفلسفة وهذه المعايير، ونظرا إلى المواصفات للخريجين، صمم هذا القسم المواد المنهجية نظرية وتطبيقية متعددة. فيحتوي هذا المنهج على أربعة جوانب، وهي: جانب تطوير الشخصية، وجانب البداغوجيا، وجانب البحوث، وجانب العلوم اللغوية. وأكدت على هذه البيانات رئيسة قسم تعليم اللغة العربية حيث قالت: إن قسم تعليم اللغة العربية يعطي الطلبة المعلومات في مجال تعليم اللغة العربية من حيث المهارات والعلوم نظريا كانت أم تطبيقيا التي سيستخدمها الخريجون في أعمال وظيفتهم في التعليم والبحوث العلمية في مجال تعليم اللغة العربية. وفيما يلي بيانات أربعة الجوانب من المحتويات الدراسية الموجهة في المنهج الدراسي لإعداد المعلمين في هذا القسم.

أ) المقررات لتطوير الشخصية

إن هذا القسم يزود الطلبة بالمواد التي تصفهم بمواصفات خاصة تدل على المواقف الدينية الإسلامية والمواقف المواطنية الإندونيسية. ويعتبر هذا الجانب الإعداد الثقافي الذي

يهدف إلى تزويد الطلبة بالثقافة الإنسانية عامة وثقافة العصر بصفة خاصة ولتعرف على ثقافة مجتمعه. فهذه المقررات هي البنتشاسيلا Pancasila والدراسة الوطنية، واللغة الإندونيسية، واللغة الانجيليزية، والعلوم الطبيعية الأساسية، وفلسفة العلوم، ودراسة القرآن والحديث، ودراسة الفقه، والثيوصوفيا *theosophia*، وتاريخ الحضارة الإسلامية، واللغة العربية في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية.

ب) المقررات في مجال البيداغوجيا

ويزود القسم الطلبة بالمواد التربوية والتعليمية العامة والتخصصية والمواد الاختيارية في مجال تعليم اللغة العربية. وأما المواد التربوية والتعليمية العامة فهي نظريات التعلم وسيكولوجية التطوير، وتقويم التعليم والتعلم، وأساسيات التربية الإسلامية، وإدارة التربية الإسلامية، وتطوير المنهج، والأدب المهني التربوي، والمهارات الأساسية التدريسية، والإشراف والإرشاد. وأما المواد التخصصية فهي طريقة تعليم اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وتطوير المصادر والوسائل التعليمية، وتطوير مواد تعليم اللغة العربية، وتصميم تعليم اللغة العربية، ودراسة التطبيق الميدانية، وتدريب التعليم الميداني.

وأما المواد الاختيارية فهي الألعاب والأغاني والقصص لتعليم العربية للأطفال، وتصميم تعليم الإندونيسية للأجانب، وطريقة تعليم الإندونيسية للأجانب، وإنتاج الوسائل التفاعلية لتعليم العربية، وتطبيقات الرسوم المتحركة لتعليم العربية للأطفال، وتصميم تعليم اللغة العربية للأطفال، المفاهيم الثقافية في تعليم الإندونيسية للأجانب.

وفي هذا القسم، وجد الباحث المقررات التي باعتبارها الجانب التطبيقي من المنهج، وهي مقررات التربية العملية التي تنقسم إلى أربعة وهي: المهارات الأساسية للتدريس، ودراسة التطبيق الميدانية الأولى، ودراسة التطبيق الميدانية الثانية، وتدريب التعليم الميداني. وقالت رئيسة قسم تعليم اللغة العربية تأكيدا لوجود هذه المقررات أن التربية العملية هي من مجموعة المقررات للكلية وتعتبر البرامج المنطلقة من المقررات في مجال البيداغوجيا لتزويد الطلبة الخبرات الميدانية في مجال تعليم اللغة العربية.

وفيما يلي البيانات لبرامج التربية العملية في قسم تعليم اللغة العربية.

- المهارات الأساسية للتدريس أو التعليم المصغر أو تطبيق التدريس العملي الأول

اسم هذا المقرر هو المهارات الأساسية للتدريس. وأما عدد الساعات المعتمدة له ثلاث ساعات. والمتطلبات السابقة له هي أن حصل الطلبة مقرر تقويم التعليم والتعلم. والمستوى الأكاديمي الذي يعطى فيه هذا المقرر هو المستوى السادس. ويهدف هذا المقرر إلى أن يفهم الطالب مهارات التدريس الأساسية ويطبقها تكامليا في عملية تعليم اللغة العربية بمعمل التدريس المصغر لاستعداده في تدريب التعليم الميداني.

- دراسة التطبيق الميدانية الأولى

اسم هذا المقرر المكتوب في المنهج هو دراسة التطبيق الميدانية الأولى. وأما عدد الساعات المعتمدة له ساعة واحدة، ولا توجد المتطلبات السابقة. ويعطى هذا البرنامج في المستوى الثالث. ويهدف إلى بناء الأساس لشخصية الطالب كالمعلم المرشخ وإعطاءه الخبرات الواقعية عن العمل الميداني المتناسب مع مجال تخصصه في تعليم اللغة العربية.

- دراسة التطبيق الميدانية الثانية

اسم هذا المقرر المكتوب في المنهج هو دراسة التطبيق الميدانية الثانية. وعدد الساعات المعتمدة له هو ساعة واحدة. والمقرر الذي باعتباره المتطلبات السابقة له هو دراسة التطبيق الميدانية الأولى. والمستوى الأكاديمي الذي يعطى فيه هذا البرنامج هو المستوى الخامس. ويهدف هذا البرنامج إلى تأكيد الكفايات الأكاديمية التربوية لدى الطالب وإعطاءه الخبرات الواقعية عن العمل الميداني التي تتعلق بالكفايات الأكاديمية في مجال تخصص تعليم اللغة العربية مثل بناء وتطوير منهج تعليم اللغة العربية، وإستراتيجيات تدريس اللغة العربية، نظام

التقويم في تعليم اللغة العربية، وتطوير الدروس الإبداعية من خلال عمليات تخطيط المواد الدراسية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

- تدريب التعليم الميداني أو تطبيق التدريس العملي

اسم هذا المقرر المكتوب في المنهج هو تدريب التعليم الميداني أو تطبيق التدريس العملي الثاني. وعدد الساعات المعتمدة له هو أربع ساعات. والمتطلبات السابقة له هي المهارات الأساسية للتدريس أو التدريس المصغر. والمستوى الأكاديمي الذي يعطى فيه المقرر الدراسي هو المستوى السابع. وهناك نوعان من برامج تطبيق التدريس العملي، وهما برنامج تطبيق التدريس العملي داخل البلاد، وبرنامج تطبيق التدريس العملي خارج البلاد وهو الذي يعقد لطلبة برنامج الطبقة الدولية. ويهدف هذا المقرر إلى نقل الخبرات التربوية بكافة أنواعها للطالب المتدرب بسهولة ويسر، وإكساب الطالب الخبرات المهنية من خلال إتاحة فرص حقيقية لممارسة مهام المعلم وأدواره داخل الصف وخارجه، والقدرة على حل المشكلات التعليمية بخاصة والتربوية بعامة حتى يتفق مع قواعد وقوانين العملية التعليمية بجمهورية إندونيسيا.

ج) المقررات اللغوية

ويزود قسم تعليم اللغة العربية الطلاب أيضا بالمواد اللغوية العربية وهي تنقسم إلى ثلاثة أنواع: (١) مقررات العلوم اللغوية، وهي المدخل إلى علم اللغة، وعلم الأصوات، وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم البلاغة، واكتساب اللغة، وقواعد الإملاء، وصناعة المعجم، والثقافة العربية؛ (٢) مقررات الفنون اللغوية، وهي الخط العربي، وفن الخطابة، والمسرحية، والصحفي، والتحقيق الصحفي والنشر؛ (٣) مقررات المهارات اللغوية، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وعلم الترجمة، والترجمة الفورية. فمن أجل إعداد معلمي اللغة العربية، فلا بد للطلاب أن يكتسبوا هذه اللغة التي سوف يعلمونها في حجرة الدراسة في المدارس.

د) المقررات في مجال البحوث

ويزود قسم تعليم اللغة العربية الطلاب أيضا بمواد البحوث في مجال تعليم اللغة العربية وهي: كتابة المقالة العلمية، والإحصاء التربوي، ومنهج البحث الكمي، ومنهج البحث الكيفي، واختبار خطة البحث، والبحث الإجرائي الفصلي، والبحث العلمي للحصول على درجة سرجانا في تعليم اللغة العربية.

٢–الإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

وجد الباحث الإطار المفاهيمي لإعداد المعلمين في هذا القسم أنه يشمل فلسفة القسم والمعايير المعتمدة له، والرؤية والرسالة والأهداف، والقواعد المعرفية المتضمنة، والمواصفات للخريجين، ونظام التقييم المعتمد لهذا القسم. وفيما يلي بيان هذه العناصر من الإطار المفاهيمي لإعداد المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

أ) الفلسفة ومعايير الكفاءات المعتمدة للخريجين

وجد الباحث أن فلسفة التربية لقسم تعليم اللغة العربية تنبع من الأسس العامة الواردة في سياسة التعليم بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج حيث ورد فيها **فكرة تربية أولي الألباب**، وهي عبارة عن التربية على أساس الذكر والفكر والعمل الصالح، أي تريد الجامعة أن توضح فلسفتها وأهدافها التربوية ومناهجها التي تسلكها، منطلقة إلى أن تصبح أفضل الجامعات وأعرقها وأنفعها للمجتمع. كما تهدف الجامعة بهذه الفكرة إلى ترقية جودة التربية الإسلامية التي تتناسب مع متطلبات العصر. ومن مقابلة الباحث مع رئيسة قسم تعليم اللغة العربية، وجد أن هذه الفكرة هي لغرس مجال الدين في نفوس الطلبة من خلال تطبيق أساس الذكر والفكر والعمل الصالح في كافة جميع الأنشطة التعليمية بهذا القسم. فوضع قسم تعليم اللغة العربية أهداف التربية الإسلامية إلى بناء الإنسان أولي الألباب على

الوجه الأكمل والمتكامل والشامل في مجال الدين والأخلاق والمعارف والعلوم والأعمال المهنية، كما ورد في رؤية هذا القسم ورسالته وأهدافه.

واعتمد القسم لمنهجه على معايير الكفايات ومعايير الإطار الوطني الإندونيسيي للمؤهلات. وذلك من ظهور الأمر الإلزامي من القانون رقم ١٢ سنة ٢٠١٢ في شأن الجامعات، وقرار رئيس جمهورية إندونسيا رقم ٨ سنة ٢٠١٢ في شأن معايير الإطار الوطني الإندونسيي للمؤهلات، وقرار وزير التربية والثقافة لجمهورية إندونسيا رقم ٧٣ سنة ٢٠١٣ في شأن تطبيق معايير الإطار الوطني الإندونيسيي للمؤهلات في مجال الجامعات، وقرار وزير شؤون البحوث والتكنولوجيا والتعليم الجامعي رقم ٤٤ سنة ٢٠١٥ في شأن المعايير الوطنية للتعليم العالي، وقرار وزير شؤون البحوث والتكنولوجيا والتعليم الجامعي رقم ٥٥ سنة ٢٠١٧ في شأن معايير الاعتماد لتربية المعلمين. وتفصيلا لما وضعته هذه القوانين والقرارات، ذكر في التقرير الرابع من قرار المدير العام للتربية الإسلامية رقم ٢٥٠٠ سنة ٢٠١٨ في شأن معايير الكفايات للخريجين والإنجازات التعليمية والتعلمية في الأقسام للمرحلة الجامعية الإسلامية وكليات الدين الإسلامي في الجامعات العامة أنه يجب على الجامعات الإسلامية وكليات الدين الإسلامي في الجامعات العامة أن تطور معايير الكفايات للخريجين والإنجازات التعليمية والتعلمية في الأقسام للمرحلة الجامعية منطلقة من معايير الإطار الوطني الإندونيسيي للمؤهلات ومعايير الاعتماد الوطني للتعليم العالي.

وقد قام القسم بتطوير معايير الكفايات وفقا لما وضعه قرار المدير العام للتربية الإسلامية من أجل أن تكون الكفايات التي اكتسبها الطلاب مساوية في مستواها للممارسات العالمية الجيدة، وأن يكون قبول المؤهلات التي يقدمها القسم بهذه الجامعة بلا تردد في أي مؤسسة تربوية في إندونيسيا خاصة وفي أي مكان في العالم عامة، وأن يكون لدى خريجي هذا القسم المؤهلات الأكاديمية والكفايات وفقا لما وضعته القونين والقرارات المعتمدة. وهذه الكفايات هي: الكفايات التربوية والكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية والكفايات المهنية.

وعلاقة بتخصص تعليم اللغة العربية، فمعايير الكفايات المعتمدة للخريجين في القسم هي موجهة ومنطلقة إلى أن تكون لدى خريجي القسم المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي المستويات المعيارية الأكاديمية، والمستويات المعيارية المهنية، والمستويات المعيارية الثقافية.

ب) الرؤية والرسالة والأهداف

وأما رؤية القسم فهي أن يصبح قسم تعليم اللغة العربية كأفضل الأقسام في تنفيذ خدمات الجامعة الثلاثة من أجل تحصيل الخريجين في تخصص تعليم اللغة العربية الذين يمتلكون القوة الروحية، ومتانة الخلق، وسعة العلم، وإتقان العمل، ويكونون محركي المجتمع المستعدين للتنافس في المستوى الوطني والدولي. وأما رسالة القسم فهي: (١) تنفيذ التربية والتعليم الجيدة لتحصيل الخريجين في مجال تعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد والمجتمع خارج المدارس، (٢) تنفيذ برنامج البحوث وخدمات المجتمع لتطوير العلوم والمعراف في قسم تعليم اللغة العربية، (٣) القيام بالعلاقة التعاونية والصداقة مع أولي الدعامة في البلاد التي تجمع في رابطة طول جنوب شرق آسيا المعروف اختصارا باسم آسيان.

وأما الأهداف لهذا القسم فهي تنبثق من الأهداف المحددة للجامعة بشكل عام ومن الأهداف المحددة لكلية علوم التربية والتعليم بشكل خاص وهي تحصيل الخريجين كمعلمي اللغة العربية الذين لديهم الكفايات التربوية والتعليمية والسلامة الدينية، وتحصيل الخريجين الذين يمتلكون الكفايات والمهارات لتجديد التربية أو لتجديد تعليم اللغة العربية، وتحصيل المتخرجين الذين يمتلكون الكفايات والمهارات كالعاملين في المجالات اللاتربوية مثل كالمترجمين، الصحافيين، موجهي الرحلات، ومنظمي المشروعات في مجال التربية، وتحصيل المتخرجين الذين يستوعبون مناهج البحث في تعليم اللغة العربية كوسيلة لتنمية وتوسيع العلوم العلمية والإسلامية والفنية والثقافية والحضارية، وتوليد نتائج البحوث التي تكون مصدرا ومرجعا في تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس وغيرها، وتوسيع الارتباط التعاوني مع المؤسسات التربوية والمؤسسات اللاتربوية في داخل البلاد وخارجها.

ج) القواعد المعرفية المتضمنة

وقد طوّر هذا القسم القواعد المعرفية المتضمنة التي توجه إلى إكساب الطلبة الكفايات الأكاديمية التربوية في مجال تخصص تعليم اللغة العربية وفقا للمعايير المعتمدة له. وهي تشتمل على بيانات أنواع الأنشطة التعليمية، وإستراتيجيتها، ومبادؤها. وهذه هي بيانات القواعد المعرفية المتضمنة التي تنقسم إلى أربعة نشاطات وهي:

(١) النشاطات لتحقيق الأهداف المتعلقة بالمجال الأكاديمي التخصصي، مثل:

- تركيب الجسم من المعارف لقسم تعليم اللغة العربية باعتبارها معيارا في تصميم المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية إعدادا بيداغوجيا ومهنيا واحتماعيا وشخصيا.
- توظيف الطلبة لتنفيذ التعليم الميداني في المدارس المشتهرة وطنيا كانت أو عالميا.
- تصميم المنهج الدراسي وفقا للمتطلبات الدولية بالتعاون مع اتحاد المؤسسات التربوية الدولية لتعليم اللغة العربية.
- عقد عمليات التعليم والتعلم باستخدام اللغة العربية كاللغة الواسطة الاتصالية.
- عقد الصفوف الدراسية العالمية لطلبة قسم تعليم اللغة العربية.

(٢) النشاطات التي تتركز على تحقيق الأهداف المتعلقة بالمجال المهني، مثل:

- عقد برنامج اليوم العربي مرة واحدة في كل أسبوع لترقية الكفايات اللغوية والمنهجية لدى الطلبة.
- تطوير المقررات الاختيارية لتزويد الطلبة الكفاءات الداعمة في مجال غير تخصصهم في تعليم اللغة العربية.
- تهيئة البرامج لتطوير ميول الطلبة وملكتهم من خلال إنشاء المنظمات لأنشطة الطلبة مثل: منظمة الكندي، ومنظمة الفاتح، ومنطمة إعادة اللغة.
- عقد محادثات الصفوف الواقعية لمقررات مهارات اللغة العربية.

(٣) النشاطات التي تتركز على تحقيق الأهداف المتعلقة بالمجال البحثي، مثل:

- مشاركة جميع الأطراف من قسم تعليم اللغة العربية في البحوث في المستوى الوطني والدولي.
- عقد البحوث التعاونية مع الجامعات الأخرى.
- عقد ورشة العمل عن منهجية البحث للمعلمين والطلبة في كل سنة.

(٤) النشاطات التي تتركز على تحقيق الأهداف المتعلقة بالمجال التعاوني، مثل:

- عقد معرض تقدير الخوازن العربية في كل سنة كوسيلة لعقد التعاون مع المؤسسات التربوية.
- عقد التوجيهات والإرشادات الفنية عن تطوير المنهج الدرسي لتعليم اللغة العربية بالمدارس.

ويستخدم قسم تعليم اللغة العربية الإستراتيجيات لتنفيذ تلك الأنشطة وهي طريقة التعلم المتمركز حول الطالب، وطريقة التعلم الاكتشافي، والتعلم النشط، ونموذج التعليم التكاملي، وأسلوب المعلم النموذجي في الإشراف والمراقبة. وهذه الإستراتيجيات تقوم على المبادئ التعليمية التربوية، وهي: المبدأ الفطري، ومبدأ الفروق الفردية، والمبدأ الشمولي، والمبدأ التكاملي، المبدأ النمطي وبحث المعاني من الأنماط الموجودة، ومبدأ التدرج، ومبدأ الانفعال، ومبدأ الاجتهاد، ومبدأ المناقشة، ومبدأ إعطاء التحديات والإثراء، والمبدأ الإبداعي، والمبدأ التناسبي، ومبدأ اتجاه القيمة، ومبدأ الاتجاه الاجتماعي، ومبدأ لعب الأدوار النموذجية.

د) المواصفات للخريجين.

ففي ضوء رؤية القسم ورسالته، وانطلاقا من فلسفته والمعايير المعتمدة له، قد وضع القسم المواصفات للخريجين فيه وهي أن يمتلكون القدرة على العمل، واستيعاب المعارف، والمهارات الإدارية، والمسؤولية كالمدرس في مجال تعليم درس اللغة العربية في المدارس الابتدائية، والمدارس المتوسطة، والمدارس الثانوية، والذي يمتلك الشخصية الحسنة، والمعارف والعلوم المعاصرة الواسعة في مجال تخصصه، والقدرة على تنفيذ مهامه ووظيفته، والمسؤولية القائمة على أساس المبادئ والأخلاق الإسلامية والعلمية والمهنية.

وأما المقصود بامتلاك القدرة على العمل فهو يعني أن يكون الخريجون كمدرسي اللغة العربية الذين لهم إمكانات من القيام بتطبيق نظريات التربية والتعليم في إعداد الأدوات التدريسية، وتنفيذها وتقويمها لتعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس على أساس تكنولوجيا في المعلومات والاتصالات؛ وتطبيق الفكرات من نظريات العلوم اللغوية في تعليم اللغة العربية في المدارس، ومعالجة القضايا التي يواجهها في الميدان؛ واستخدام اللغة العربية شفويا وتحريريا على الأقل في مستوى الاعتماد الذاتي أو في مستوى المتوسطة من الكفايات اللغوية التي تساعد على مهنته كالمدرس المبتدي لتعليم اللغة العربية؛ والاستفادة من تطور المعارف والعلوم والتكنولوجيا في المعلومات والاتصالات لمعالجة مشاكل تعليم اللغة العربية وتعلمها في المعاهد والمدارس؛ والبحث العلمي في مجال اللغة العربية وتعليمها الذي يدعم مهنته كالمدرس المبتدي لتعليم اللغة العربية، وتهيئة نفسه في المواقف المتعلقة بتغير المجتمع والثقافة والاقتصاد والسياسة، وتحاديات العولمة التي يواجهها عند تنفيذ عملية تعليم اللغة العربية في المدارس.

وأما المقصود بامتلاك القدرة على استيعاب العلوم والمعارف فهو أن يكون الخريجون كمدرسي اللغة العربية لهم إمكانات لاستيعاب محتويات دراسات اللغة العربية واسعة وعميقة ومعاصرة لإشراف المتعلمين في اكتساب معايير الكفايات المعتمدة؛ واستيعاب الفكرات والنظريات من العلوم التربوية على وجه عميق كمنطلقة تنمية الطاقة اللغوية لدى المتعلمين في اكتساب معايير الكفايات المعتمدة؛ واستيعاب نظريات تعليم اللغة العربية ويمكن له من يشكلها إجرائيا في تعليم اللغة العربية؛ واستيعاب فكرة الاندماج والتكامل بين العلوم، والدين، والعلوم، والشؤون الإندونيسية في تعليم اللغة العربية؛ واستيعاب فكرة البحث العلمي في مجال اللغة وتعليم اللغة التي تساعد على مهنته كالمدرس المبتدء في تعليم اللغة العربية؛ واستيعاب فكرة الرياسة التربوية من أجل تحريك وتثقيف وتدريب المتعلمين على استخدام اللغة العربية في المدارس.

وأما المقصود بامتلاك المهارات الإدارية فهو أن يكون الخريجون كمدرسي اللغة العربية لهم إمكانات والقدرات على استيعاب الأحوال المتعلقة بأخذ القرارات المناسبة والاستراتيجي

في تعليم اللغة العربية في المدارس؛ والإمكانات من إعطاء الإجراءات والخطوات لحلول مشكلات تعليم اللغة العربية من وجهته فرديا ومجموعة لنيل تحصيلات التعليم الجيدة والمرتفعة في تكوين السلوك الديني لدى المتعلمين؛ والإمكانات من وضع الإطار الفكري عن المباحث والظواهر اللغوية العربية والموضوعات اللغوية العصرية في تعليم اللغة العربية من أجل تأسيسها كمنطلقات الأساسية في تطوير تعليم اللغة العربية الجديد والإبداعي.

وأما المقصود بامتلاك المسؤولية فهو أن يكون الخريجون كمدرسي اللغة العربية مسؤولين ومستعدين لحمل المسؤولية فرديا كان أو مجموعة عن تنفيذ تعليم اللغة العربية الفعال والمنتج وذي المعني والسامح والذي يقوم على أساس الإنسانية والمجتمع الذي فيه الأديان المتعددة والمختلفة؛ وأن يكونوا لهم الإمكانات من تهيئة نفسه متناسبا مع عملية تنفيذ وظيفته في تعليم اللغة العربية انطلاقا من شخصيته الثابتة والمتينة والرجولية والعارفة وذات المهابة القوية، وشخصيته التي تكون أسوة حسنة للمتعلمين وذات الأخلاق الكريمة، ويقوم بذلك كله فرديا مع الاعتماد بنفسه.

ووجد الباحث أنه قد صنف القسم المواصفات للخريجين فيه إلى ثلاث الكفاءات وهي الكفاءة الرئيسة والكفاءة الداعمة والكفاءة الإضافية أو الكفاءة الاختيارية. وأما الكفاءة الرئيسة فهي كما شرحت رئيسة قسم تعليم اللغة العربية أنها الكفاءة التي تتعلق بالبرافيل الرئيسي لخريجي قسم تعليم اللغة العربية بهذه الجامعة، والتي تصفهم بالمواصفات الرئيسة كمدرسي اللغة العربية بعد تخرجهم في هذا القسم. وأما الكفاءة الداعمة فهي الكفاءة التي زادها القسم على المواصفات الرئيسة للخريجين، والتي تصف هذا القسم بالامتيازات في تحصيل الخريجين كمعلمي اللغة العربية. وقد وضع قسم تعليم اللغة العربية الكفاءة الداعمة وهي أن يكون خريجو هذا القسم معلمي اللغة العربية الذين لهم المواصفات وهي يمكن لهم تطوير شخصيتهم استمراريا كالمدرس المسلم المهني، وامتلاك المعارف والمهارات في شؤون الإدارية والإشراف والمراقبة لترقية جودة المدرسة، ويمكن لهم الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتعليم اللغة العربية، ويمكن لهم تحسين جودة التعليم من خلال البحث الفصلي

الإجرائي، ويمكن لهم الاستفادة من التكنووجيا الإحصائي لدعم التعليم والبحث في اللغة العربية، ويمكن لهم القيام بأنشطة تطوير المواد والمنهجية الأساسية لعلوم اللغة العربية، ويمكن لهم الإسهام في تطوير تعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد والمجتمع في المستوى المحلي والوطني والعالمي، وامتلاك المعارف والاهتمام بشؤون المجتمع والدولة، وامتلاك المهارات والقدرات لتحليل وحل المشكلات والتعاون مع الغير، وامتلاك الإحساس الاجتماعي لترقية جودة المدرس متعاونا مع المجتمع ولجنة المدرسة.

وأما الكفاءة الإضافية فهي كما شرحت رئيسة قسم تعليم اللغة العربية أنها الكفاءة التي زادها القسم على مواصفات الخريجين في مجال غير تخصصهم مثل المترجم والصحافي والمدرسين لتعليم اللغة الإندونيسية للناطقين باللغة العربية، والتي تصف هذا القسم بالامتيازات في تحصيل الخريجين الذين لهم الفرصة الواسعة في اختيار مجالات الحياة المهنية. وتشتمل هذه الكفاءة على المواصفات وهي: يمكن للخريجين تطوير التعليم في مجال غير تخصصهم مثل المترجم والصحافي والمدرسين لتعليم اللغة الإندونيسية للناطقين باللغة العربية، ويمكن لهم تطوير كفايات ريادة الأعمال في مجال التعليم والبحوث في اللغة العربية.

هـ) نظام التقويم

قد وضع القسم أنظمة التقويم التي تشتمل على الأهداف، والإستراتيجيات، وتقدير القيمة على تحصيل التعليم والتعلم لدى الطلبة. وأما أهداف التقويم في قسم تعليم اللغة العربية فهي: لتقويم مهارات الطلبة وقدراتهم على فهم مضمون المواد الدراسية وإتقانها، ولاكتشاف نجاح المعلم في تقديم المواد الدراسية ونجاح ذلك القسم في تنفيذ البرنامج الأكادمي التعليمي، ولمعرفة مستوى إتقان الطلبة في الكفاءات المتطلبة من كل المقررات الدراسية.

وأما إستراتيجيات التقويم لتحقيق الأهداف السابقة فهي تنقسم إلى أربع أنواع: الإستراتيجيات للتقويم على الكفاءات الأكاديمية لدى الطلبة في كل المقررات مثل الامتحان اليومي، الامتحان النصفي والنهائي على شكل الاختبارات أو إعطاء المهام أو التطبيق؛ والإستراتيجيات للتقويم على نجاح الطلبة في التدريب الميداني؛ والإستراتيجيات للتقويم على

نجاح الطلبة في اختبار التأهيل في مجال الدين واختبار التأهيل في مجال التخصصي على شكل تحريري وشفوي؛ والإستراتيجيات للتقويم على نجاح الطلبة في مناقشة البحث العلمي التي تركز على تقويم الطلبة في إتقانهم على محتوى البحث العلمي وتنظيمه، وتقديمه.

وأما تقدير القيمة على تحصيل التعليم والتعلم لدى الطلبة فهو ينقسم إلى خمسة مستويات وهي: أولا، القيمة (٤،٠٠) بتقدير الممتاز؛ وثانيا، القيمة (٣،٥) بتقدير الجيد جدا؛ وثالثا، القيمة (٣،٠٠) بتقدير الجيد؛ ورابعا، القيمة (٢،٥) بتقدير المقبول؛ وخامسا، القيمة (٢،٠٠) بتقدير المقبول؛ وسادسا، القيمة (١،٠٠) بتقدير الراسب؛ وسابعا، القيمة (٠،٠٠) بتقدير الراسب. ونجاح الطالب يتوقف على القيمة التي حصل عليها، إن كانت في مستوى ما بين الألف والجيم فيكون من الناجحين، وإن كانت في مستوى ما بين الدال والواو فيكون من الراسبين.

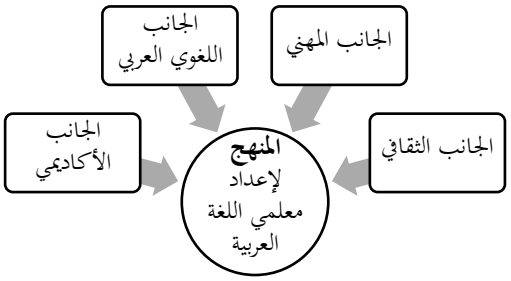
ج- مناقشة البحث

١- المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

وجد الباحث أنه اشتمل المنهج الدراسي لإعداد المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية على المقررات الدراسية التي تصنف إلى أربعة جوانب، وهي جانب تطوير الشخصية، وجانب البيداغوجيا، وجانب البحوث، وجانب علوم اللغة العربية لتزويد الطلبة بالكفايات والمهارات التدريسية في مجال تخصص تعليم اللغة العربية. وهذه النتيجة توافق برأي نيمي وزكو-سيهبونين (2011) بأن المحتويات الدراسية الموجهة في برنامج إعداد المعلمين تتكون من العناصر الرئيسة وهي المواد الأكاديمية، ومواد البحوث، والمواد البيداغوجية، والمواد الاتصالية واللغوية على أساس المعلومات والتكنولوجيا، والمادة لإستعداد التخطيط الشخصي. وهذه تؤكد على ما لخصه الفوزان والآخرون (2004) بأن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين تحتوي على ثلاثة عناصر أساسية وهي الإعداد اللغوي، يعني تزويد الطالب المتدرب باللغة الهدف التي

سيقوم بتعليمها؛ والإعداد العلمي، أي تزويد الطالب المتدرب بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة باللغة الهدف؛ والإعداد التربوي يعني تزويد الطالب المتدرب بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية وأساليب تقويم أداء الدارسين وتحليل أخطائهم وتصويبها وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة واستخدامها بطريقة فعالة. وكذلك إعداد المورد التعليمي، مثل تأليف الدروس والتدريبات المختلفة. وأكد أوساكي في مينا (2009) على ذلك بأن المناهج الدراسية المتوازنة لإعداد المعلمين يجب أن تتضمن مزيجا متناغما من المكونات الثلاثة، وهي: الأكاديمية والبيداغوجيا والتطبيق العملي. وعلاقة بالمكونة الأكاديمية وهي كالمعرفة الأسلوبية من الموضوعات الأكاديمية، ونظرة ثاقبة إلى إمكانيات وقيود المعرفة العلمية والقدرة على تقييم مدى صلة الانضباط العلمي. وأما مكونة البيداغوجيا فتهتمّ بالكفاءة المهنية، على سبيل المثال القدرة على إشراك الطلاب في عملية التعليم والتعلم. وعلاقة بالمكونة الثالثة فهي تعتبر فرصة للطلاب لجمع كل المكونات الأخرى معًا ولممارسة دور المعلم في الفصول الدراسية. بل قالت زولي أرنولد وبريان مندي (2020) إن التطبيق العملي البيداغوجي هو ذو قيمة كبيرة في المعلم وهو يربط ارتباطا أقرب بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لدعم إعداد المعلمين قبل الخدمة. وتأكيدا على وجوب العلاقة بين مجال النظريات والتطبيق، قال فيرجيني مارز وجيرت كيلجتيرمانس (2020) إن هناك مكونتان مهمتان يجب أن يمتلكهما المعلم وهما الإدراك الذاتي عن المهنة والنظريات التربوية الذاتية. فأما الإدراك الذاتي عن المهنة فهو يرجع إلى كيفية المعلم لمعرفة نفسه كالمعلم، وإدراكه عن ذاتيه. وأما النظريات الذاتية عن التربية فهي نظام المعرفة الشخصي والمعتقدات التربوية التي يستعملها المعلمون عند تنفيذ أعمالهم. وشرح جوريت بان بوميل والآخرون (2020) إنه لكي لم يواجه المعلمون المشاكل عند تنفيذ أعمالهم فيجب عليهم أن يمتلكوا محتويات المعرفة المهنية – وهي مصطلح من الفكرة الأصلية لدى شولمان (1987) – التي تشمل الكفاءات الثلاثة وهي كفاءة تقديم المدخل المفاهيمي، وكفاءة الإدراك التواصلي، وكفاءة التفكير المتكيف عن المواد الدراسية.

فيرى الباحث بعد البيان السابق تأكيدا على نتيجة جميع الدراسات التربوية والبحوث العلمية التي بحثت في برامج إعداد المعلمين أن الجوانب الرئيسة التي يجب أن تكون محتويات دراسية موجهة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية هي: الجانب اللغوي والجانب الأكاديمي والجانب الثقافي والجانب المهني بشكل متوازن يتناسب مع المرحلة التعليمية وطبيعة التخصص مما يحقق الأهداف المنشودة. ولمزيد من التوضيح عن هذه المحتويات الدراسية يمكن تقديم النموذج لها كما يلي:



الرسم البياني رقم-١: نموذج المحتويات الدراسية الموجهة في المنهج لإعداد المعلمين

٢- الإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

ووجد الباحث أنه قد وضع قسم تعليم اللغة العربية الإطار المفاهيمي لإعداد المعلمين الذي يشمل فلسفة القسم والمعايير المعتمدة له، والرؤية والرسالة والأهداف، والقواعد المعرفية المتضمنة، والمواصفات للخريجين، ونظام التقويم المعتمد له. وهذه النتائج توافق برأي الشايع (2009) أن الإطار المفاهيمي لكلية إعداد المعلمين هو يشمل فلسفة الكلية والمعايير المؤسسية المعتمدة، الرؤية والرسالة والأهداف لكل من الجامعة والكلية والقواعد المعرفية المتضمنة والمواصفات للخريجين وما يرتبط بها من معارف ومهارات والتوجهات المهنية ووصف لنظام التقييم. وتأكيدا على هذه النتيجة، قالت أيليزابيت جريرا (2020) إن جودة التربية في المدارس تتطلب التصورات والتوضيحات الصحيحة عن جميع مكوناتها لتحكم تخطيطها وتنفيذها من أجل إصلاحها. وهي تؤكد على أهمية الإطار المفاهيمي لجودة التربية، لأنه يوضح الارتباط

بين عدد من مكونات التربية (التي تشمل المدخلات والعمليات والمخرجات) وبين المستويات المختلفة من المؤسسات التربوية في النظام التربوي (مثل المؤسسة القومية، والتعليم العالي، والمدارس، ومؤسسات ما قبل المدرسة) كأساس المعرفة والإدراك لفهم جودة التربية والتعليم في المدارس كالخطوة الأساسية نحو توفير قاعدة علمية لدراسة جودة التربية والتعليم في المدارس.

واعتمد قسم تعليم اللغة العربية لمنهجه الدراسي على فلسفة التربية وهي فكرة تربية أولي الألباب. وهي التي باعتبارها فكرة تربوية إسلامية عند جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، وتعني عبارة عن التربية على أساس الذكر والفكر والعمل الصالح، أي تريد الجامعة أن توضح فلسفتها وأهدافها التربوية ومناهجها التي تسلكها، منطلقة إلى أن تصبح أفضل الجامعات وأعرقها وأنفعها للمجتمع. كما تهدف الجامعة بهذه الفكرة إلى ترقية جودة التربية الإسلامية المتماشية مع متطلبات العصر. وهذه النتيجة توافق بفكرة خياط (1994) حيث قال إنه ينبغي على المنهج الإسلامي له المواصفات الإسلامية. وتوافق أيضا برأي الشيباني (1980) الذي قال إنه ينبغي في المجتمع الإسلامي ربط فلسفة إعداد المعلم بكتاب الله وسنة نبيه المطهرة، وبآثار وممارسة السلف الصالح، وبمعطيات الفكر التربوي الإسلامي الأصيل؛ وينبغي التخطيط لمنهج إعداد المعلمين ومقرراتهم وبرامجهم في ضوء الأهداف الفردية والاجتماعية والمهنية المحددة لإعداد المعلمين في مجتمع إسلامي معين، وأن تكون وظيفته ترتبط بحاجات الطلاب كمعلمين في المستقبل وكأفراد صالحين مؤثرين في مجتمعهم الإسلامي وبحاجات المجتمع الإسلامي نفسه الذي يعيشون فيه.

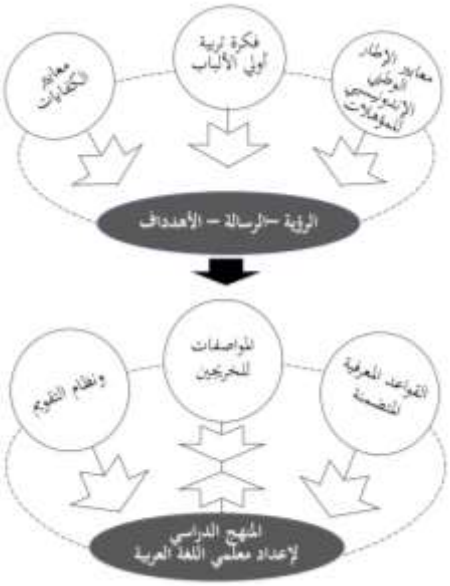
وهذه النتيجة تؤكد على أهيمة فكرة التربية الإسلامية في برنامج إعداد المعلمين لبناء هويتهم. فهذه النتيجة توافق بفكرة ديغو وويلصان وأنجيليكا (2020) حيث قال إن برنامج إعداد المعلمين يتطلب اهتماما صريحا بأهمية بناء الهوية لغرس الوعي على الاحتياجات إلى تطوير هوية المعلمين. وبيّنت أناليا ميو وعينا ترابيني (2020) إن هناك ثلاثة عناصر ظهرت بها هوية المعلمين وهي آداب المهنة للعناية والرعاية، وتخصيص التعليم، وتصور التعليم كمجموعة

المحاولة. وتعتبر هوية المعلم كالعامل الهام في فهم كيفية هذه المؤسسات التربوية التي تعمل كالمكان التربوي المتضمن.

واعتمد أيضا قسم تعليم اللغة العربية لمنهجه على معايير الكفايات ومعايير الإطار الوطني الإندونيسيي للمؤهلات وهي التي ظهرت في رؤيته ورسالته وأهدافه الدراسية بأن يكون الخريجون في هذا القسم معلمي اللغة العربية. فهذه النتيجة توافق برأي سينوك في مينا (2009) الذي أشار إلى أنه في كثير من الحالات كانت الكفايات المقصودة في المنهج الدراسي هي قد وضعتها الحكومة. وهذه النتيجة توافق أيضا بدراسة مركز التنظيم الإقليمي للابتكار والتكنولوجيا لوزراء التعليم في جنوب شرق آسيا (2010) التي أشارت إلى أن حكومة إندونسيا لها السياسة الوطنية لدعم إعداد المعلمين، وهي تصف تطوير معايير الكفايات للمعلمين وتعتبر مرجعا لبناء معايير الكفايات للتعليم الوطني. وأكد على هذه النتيجة الأزرق في الشيب وزاهى (2012) بأن المنهج القائم على أساس الكفايات لإعداد المعلم يتضمن على توصيف الكفايات التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل. وتماشيا مع رأي الأزرق، قال ميكائيل غراسك (2017) إن معايير الكفايات للمعلمين تحتاج إلى أن تترجم إلى إطار المنهج الدراسي. وتفصيلا على هذه النتيجة، قال جينارا (2020) إن المعلم المهني يتخصص بالكفايات التي قد لخّصها بثلاث وجهات النظر الرئيسية، وهي وجهة النظر الإدارية، ووجهة النظر المهنية، ووجهة النظر التحويلية.وأما الأولى فهي تؤكد على أن المعلم المهني يحتاج إلى النظام الذي يواجهه ويراقبه وفقا للمعايير المعتمدة الواضحة. وأما الثانية فهي تؤكد على وجود المعارف الأساسية للتعليم وأهمية إعداد المعلم وتطويره على الوجه الأكمل والجودة العالية. وأما الثالثة فهي تزويد كفايات المعلم من أجل بناء مهنته لتأسيس وتعزيز مجتمع متساو وعادل.

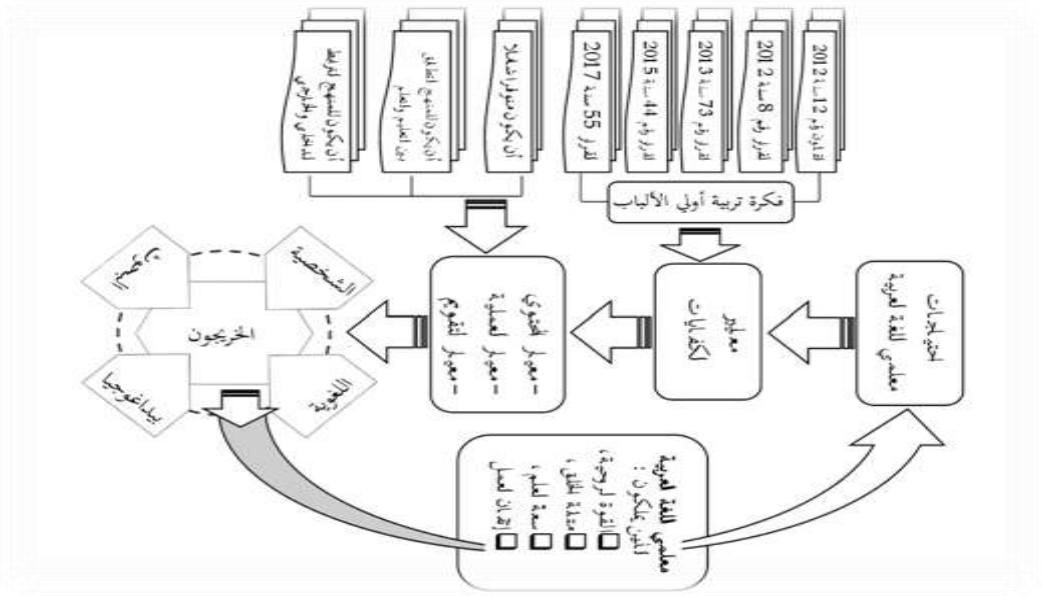
وانطلاقا من ذلك، يرى الباحث أنه لا بد للمؤسسات التربوية ومعاهد إعداد المعلمين أن تتبع صياغة الكلمات في تحديد الكفايات كما هو مكتوب في

القوانين أو القرارات من أجل أن تكون الكفايات التي اكتسبها الطلاب مساوية في مستواها للممارسات العالمية الجيدة، وخاصة أن يكون قبول المؤهلات التي يقدمها قسم تعليم اللغة العربية بلا تردد في أي مؤسسة تربوية في إندونيسيا وفي أي مكان في العالم، وأن يكون لدى خريجي هذا القسم المؤهلات الأكاديمية والكفاءات وفقا لما وضعته القوانين والقرارات المعتمدة. ويوضح الرسم البياني التالي الارتباط بين الإطار المفاهيمي والمنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية بهذه الجامعة، وهو كما يلي:



الرسم البياني رقم–٢ : الارتباط بين الإطار المفاهيمي والمنهج الدراسي

وأما نموذج فكرة تطوير المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج هي كما يتصوره الرسم البياني التالي:



الرسم البياني رقم-٣: نموذج فكرة تطوير المنهج لإعداد معلمي اللغة العربية

من هذه الفكرة، يتبن أن المنهج الدراسي لإعداد المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية بهذه الجامعة هو ينطلق من المنهج القائم على الكفايات ومعيار الإطار الوطني الإندونسي للمؤهلات وفكرة تربية أولى الألباب، وهو يشمل جانب تطوير الشخصية وجانب البداغوجيا وجانب البحوث وجانب العلوم اللغوية العربية لتزويد الطلبة بالكفايات والمهارات التدريسية في مجال تخصص تعليم اللغة العربية، حيث الخريجون يكونون معلمي اللغة العربية الذين يمتلكون الشخصية الحسنة، والمعارف والعلوم المعاصرة الواسعة في مجال تعليم اللغة العربية، والقدرة على تنفيذ مهامهم ووظائفهم، والمسؤولية القائمة على أساس المبادئ والأخلاق الإسلامية والعلمية والمهنية بالمؤسسات التربوية في بلد إندونيسيا خاصة وبلاد العالم عامة. ووجد الباحث المميزات للمنهج الدراسي لإعداد المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية بهذه الجامعة، وهي كما يلي:

- إجمالا، إن هذه المميزات تقع في رؤية هذا القسم وهي أن يصبح قسم تعليم اللغة العربية كأفضل الأقسام في تنفيذ خدمات الجامعة الثلاثة من أجل تحصيل الخريجين في تخصص تعليم اللغة العربية الذين يملكون القوة الروحية، ومتانة الخلق، وسعة العلم، وإتقان العمل، ويكونون محركي المجتمع المستعدين للتنافس في المستوى الوطني والدولي.

- وتفصيلا، إن هذه المميزات تقع في الأمور التالية: أن ينطلق المنهج من فلسفة التربية وهي "فكرة تربية أولي الألباب"، بجانب أساس الكفايات ومعيار الإطار الوطني الإندونيسي للمؤهلات، وأن يوضع القسم برامج التربية العملية باعتبارها جانبا تطبيقيا من المنهج التي تتكون من أربعة برامج تطبيقية متسلسلة مترابطة بينها. فبهذه الحالة، قد أعطى قسم تعليم اللغة العربية الطلاب الفرصة الكثيرة لتطبيق ما اكتسبوه من الدراسات النظرية في مجال تعليم اللغة العربية في حجرة الدراسة في داخل البلاد بل خارجها.

د- الخلاصة

من خلال مناقشة هذا البحث، يستنتج الباحث أن المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج هو المنهج القائم على أساس الكفايات والمعيار الوطني الإندونسي للمؤهلات بالتكامل مع فكرة تربية أولى الألباب، وأن الإطار المفاهيمي لإعداد معلمي اللغة العربية في هذه الجامعة هو يشمل فلسفة قسم تعليم اللغة العربية والمعايير المعتمدة له، والرؤية والرسالة والأهداف، والقواعد المعرفية المتضمنة، والمواصفات للخريجين، ونظام التقويم المعتمد. وبوضع هذا الإطار المفاهيمي والارتباط بين عناصره كالمبادئ التوجيهية لبناء المنهج الدراسي، أصبح هذا القسم من أفضل أقسام تعليم اللغة العربية بإندونيسيا الذي يتميز في تطبيق أساس الذكر والفكر والعمل الصالح في كافة جميع الأنشطة التعليمية بقصد أن يصبح الخريجون فيه متميزين عن الخريجين في الأقسام الأخرى، لأنهم معلمو اللغة العربية الذين يمتلكون القوة الروحية ومتانة الخلق وسعة العلم وإتقان العمل لتعليم اللغة العربية في المدارس. فبناء على هذه النتيجة، فلا بد للكليات وأقسام التربية وما شابهها من معاهد أو مؤسسات إعداد معلمي اللغة العربية أن تهتمّ بوضع الإطار المفاهيمي كالمبادئ التوجيهية لبناء المنهج الدراسي لإعداد معلمي اللغة العربية وتأهيلهم تأهيلا علميًا وتربويًا ومهنيًا وفق أعلى المواصفات للخريجين المتوقع تخرجهم في تلك المؤسسات.

المراجع

Abd al-Rahman Ibrahîm al-Fauzan. (2004). *Durus Al-Daurah al-Tadrîbiyyah Li Mu'allimî al-Lughah al-'Arabiyyah Li Ghairi al-Nathiqîn Bihâ (al-Jânib al-Nadhariy)*. Riyad: Muassasah al-Waqf al-Islâmiy.

Abdul Wahab, Muhbib. (2016). "Standarisasi Kurikulum Pendidikan Bahasa Arab Di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Negeri." *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 3 (1): 32–51. https://doi.org/10.15408/a.v3i1.3187.

Analía Meo, and Aina Tarabini. (2020). "Teachers' Identities in Second Chance Schools: A Comparative Analysis of Buenos Aires and Barcelona." *Teaching and Teacher Education* 88: 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963.

Badriah al-Mufaraj, Affaf al-Muthiry, and Muhammad Hammadah. (2006). *Ittijâhât Al-Mu'ashirah Fi I'dad al-Muallim Wa Tanmiatih Mihnian*. Al-Kuwait: Wizârah al-Tarbiyah.

Claire Gorrara, Lucy Jenkins, Eira Jepson, and Tallulah Llewelyn Machin. (2019). "Multilingual Perspectives: Preparing for Language Learning in the New Curriculum for Wales." *The Curriculum Journal*, 1–14. https://doi.org/10.1002/curj.11.

Constant Leung, and Angela Scarino. (2016). "Reconceptualizing the Nature of Goals and Outcomes in Language/s Education." *The Modern Language Journal* 100 (0026-7902/16): 81–95. https://doi.org/10.1111/modl.12300.

Daniel Alvunger. (2018). "Teachers' Curriculum Agency in Teaching a Standards-Based Curriculum." *The Curriculum Journal* 29 (4): 479–98. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1486721.

Diego Fernando Macias Villegas, Wilson Hernandez Varona, and Angelica Gutierrez Sanchez. (2020). "Student Teachers' Identity Construction: A Socially-Constructed Narrative in a Second Language Teacher Education Program." *Teaching and Teacher Education* 91: 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055.

Elizabeth Garira. (2020). "A Proposed Unified Conceptual Framework for Quality of Education in Schools." *SAGE Open*, March, 1–9. https://doi.org/10.1177/21582440198994.

Erlina, Khoirurrijal, Muhbib Abdul Wahab, and Umi Hijriyah. (2019). "Perception of Stake Holder About Graduates' Profile and Its Implications for Curriculum Development." *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 11 (1): 90–110. https://doi.org/10.24042/albayan.v11i1.3678.

Fahd ibn Sulaiman al-Syayi'. (2009). "Al-Ithar al-Mafâhîm Li Kulliyat al-Tarbiyah." *Jâmi'ah al-Malik Saud – Kulliyah al-Tarbiyah.*, 1–37.

Guntur Cahaya Kesuma. (2015). "Antara Fakta, Cita Dan Solusi Pengajaran Bahasa Arab Di Iain Raden Intan Lampung." *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 7 (1).

Hannele Niemi, and Ritva Jakku-Sihvonen. (2011). "Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers." 2011. www.revistaeducacion.educacion.es/re350/.

J. Salminen, and T. Annevirta. (2016). "Curriculum and Teachers' Pedagogical Thinking When Planning for Teaching." *European Journal of Curriculum Studies* 3 (1): 387–406.

Janne Underriner, and Joana Jansen. (2018). "The Role of Institutions of Higher Education in Teaching Indigenous Languages: Ichishkíin and Chinuk Wawa." *Lang Linguist Compass* 12 (e12276): 1–13. https://doi.org/10.1111/lnc3.12276.

Jina Ro. (2020). "Curriculum, Standards and Professionalisation: The Policy Discourse on Teacher Professionalism in Singapore." *Teaching and Teacher Education* 91: 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103056.

Jorryt van Bommel, Ann-Christin Randahl, Yvonne Liljekvist, and Kenneth Ruthven. (2020). "Tracing Teachers' Transformation of Knowledge in Social Media." *Teaching and Teacher Education* 87: 1–9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958.

Julie Arnold, and Brian Mundy. (2020). "Praxis Pedagogy in Teacher Education." *Smart Learning Environments* 7 (8): 1–14. https://doi.org/10.1186/s40561-020-0116-z.

Lee S. Shulman. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–21. https://doi.org/10.17763/ haer.57.1.j463w79r56455411.

M. D, Miller. (1996). "Philosophy: The Conceptual Framework for Designing a System of Teacher Education.," Beyond tradition: Preparing the teachers of tomorrow's workforce, .

Michael Grosch, and Michael Grosch. (2017). "Developing A Competency Standard For Tvet Teacher Education In Asean Countries." *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan* 23 (3): 279–87.

Muassasah Rafiq al-Harîry. (2014). *Waqâi' Mu'tamar al-Tajdîd al-Tarbawîy 'Abara Tadrîb al-Mu'Allimîn (Silsilat al-Tajdîd al-Tarbawîy al-Ishdâr al-Tsânîy)*. Beirut: Markaz al-Thibâ'ah al-Hadîtsah.

Muhammad Al-Sâsiy Al-Syayyib, and Mansur ibn Zaha. (2012). *Qirâ'ah Mafhum al-Kifâyât al-Tadrîsiyyah*. Al-Jazair: Jâmi'ah Qashîdiy Murbah Ourgla. www.manifest.univ-ourgla.dz.

Muhammad Jadîl Khayyâth. (1994). *Al-I'dâd al-Ruhiy Wa al-Khuluqiy Li al-Mu'allim*. 1st ed. Makkah: Mathabi' al-Shafa.

Muriel Garreta-Domingo, Peter B. Sloep, Davinia Hernández-Leo, and Yishay Mor. (2017). "Learning Design for Teacher Professional Development."

International Journal of Educational Technology in Higher Education 14 (36). https://doi.org/10.1186/s41239-017-0074-x.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional Standards for The Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education.* Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education. http://www.ncate.org/documents/standards/unitstnds_2008.pdf.

Nurhadi, and Agung Setiyawan. (2017). "Model Penerapan Kualifikasi Kurikulum Nasional Indonesia (KKNI) Sebagai Penguatan Mutu Program Studi Pendidikan Bahasa Arab (Studi Komparasi Kurikulum PBA UIN Malang (Diktis) Dan PBA UMY (Dikti))." *Al Mahāra Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 3 (2): 199–216.

Rhonda Christensen, and Gerald Knezek. (2018). "Measuring Teacher Attitudes, Competencies, and Pedagogical Practices in Support of Student Learning and Classroom Technology Integration." *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, Springer International Handbooks of Education*, 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_21-1.

Rivi Carmel, and Merav Badash. (2019). "Who Is the Effective Teacher? Perceptions of Early Career English Teachers in Israel." *The Language Learning Journal*, 1–16. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1656767.

Shalih ibn Abd al-'Aziz al-Nashar. (2007). *Nahwa Ma'âyîr Mihnat Li I'timad Muassasat I'dâd al-Muallimîn: Namudzaj NCATE*. Sanmarcus: Jâmi'ah Wilâyah California.

Sirep. (2010). *Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit*. Philippine: SEAMEO INNOTECH. http://www.seameo-innotech.org.

Sugiyono. (2013). *Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*. Bandung: Alfabeta.

Umar Muhammd al-Naumi al-Syaiban. (1980). *I'dâd al-Mu'allim Wa Atsaruhu Fi Tathbîq Manhaj al-Tarbiyah al-Islâmiyyah*. Makkah: Jâmi'ah al Malik Abd al-'Aziz.

Uni Rank. (2019). "Top Universities in Indonesia." *Top Universities in Indonesia* (blog). 2019. https://www.4icu.org/.

Uril Bahruddin. (2011). *Mahârât Al-Tadris Nahwa I'dâd Mudarris al-Lughah al-'Arabiyyah al-Kaf'i*. Malang: Mathba'ah Jâmiah Maulana Malik Ibrahim al-Islamiyyah al-Hukumiyyah bi Malang.

Virginie Marz, and Geert Kelchtermans. (2020). "The Networking Teacher in Action: A Qualitative Analysis of Early Career Teachers' Induction Process." *Teaching and Teacher Education* 87: 1–15. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933.

Webometrics. (2019). "Rangking Universitas Asia." *Rangking Asia* (blog). 2019. http://www.webometrics.info/en/Asia/Indonesia.

Wilberforce Force E Meena. (2009). *Curriculum Innovation in Teacher Education*. Abo: Åbo Akademi University Press.