

Designing the Arabic language teaching curriculum based on the behavioral theory of the primary level at Al-Wildan 2 Bekasi School

تصميم منهج تعليم اللغة العربية على أساس النظرية السلوكية للمرحلة الابتدائية في مدرسة
الولدان ٢ بيكاسي

Jihan Priscila¹, Arif Taufikurrohman²

^{1,2}. Institut Muslim Cendekia, Sukabumi, Indonesia

E-Mail: jihanpriscilla30@gmail.com¹; ariftaufikurrohman@edu.mc.ac.id²

Submission: 09-05-2026

Revised: 07-06-2026

Accepted: 07-06-2026

Published: 28-06-2026

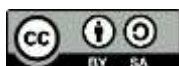
Abstract

Arabic holds a special position in Indonesian Islamic primary schools, yet its instruction often lacks a clearly structured curriculum linking objectives, teaching methods, and assessment. This gap is evident at Al-Wildan 2 Islamic School, Bekasi, which faces limited weekly hours, varying student proficiency levels, and the absence of a written curriculum document, despite its mission emphasizing Arabic-based education development. This study aims to design a procedural framework for a behaviorist-based Arabic curriculum for primary-level learners, encompassing objectives, content, activities, and assessment. The research employs a descriptive-analytical method combined with a Research and Development approach, limited to the theoretical and design stages without field trials. The findings present eight sequenced instructional units grounded in stimulus-response, reinforcement, repetition, and immediate feedback principles, featuring measurable behavioral objectives, activities such as modeling, substitution drills, and guided dialogues, along with pre-, formative, and summative assessment tools. The study concludes that the behaviorist approach serves as an effective foundational stage for building initial language habits rather than a final alternative to communicative approaches and recommends teacher training along with subsequent empirical field studies to test its actual impact.

Keywords: Curriculum Design 1; Teaching Arabic 2; Behavioral Theory 3;

Abstrak

Bahasa Arab menempati posisi penting di madrasah ibtidaiyah Islam Indonesia, namun pengajarannya sering kali tidak memiliki kurikulum yang jelas, yang menghubungkan tujuan, metode, dan evaluasi secara sistematis. Kondisi ini juga dialami MI Al-Wildan 2 Bekasi, yang menghadapi keterbatasan jam pelajaran, perbedaan kemampuan bahasa siswa, dan ketiadaan dokumen kurikulum tertulis, meskipun visi-misinya menekankan pengembangan pembelajaran berbasis bahasa Arab. Penelitian ini bertujuan merancang kerangka prosedural kurikulum



pengajaran bahasa Arab tingkat dasar berdasarkan teori behavioristik, mencakup tujuan, materi, kegiatan, dan evaluasi. Penelitian menggunakan metode deskriptif-analitis dengan pendekatan Research and Development, namun dibatasi pada tahap teoretis dan desain tanpa uji coba lapangan. Hasil penelitian berupa rancangan delapan unit pembelajaran bertahap yang didasarkan pada prinsip stimulus-respons, penguatan, pengulangan, dan umpan balik segera, disertai tujuan perilaku yang terukur, kegiatan seperti pemodelan, latihan substitusi, dan dialog terpimpin, serta instrumen evaluasi awal, formatif, dan sumatif. Penelitian menyimpulkan bahwa pendekatan behavioristik efektif sebagai landasan awal pembentukan kebiasaan berbahasa, bukan pengganti akhir pendekatan komunikatif, serta merekomendasikan pelatihan guru dan uji coba lapangan lanjutan.

Kata kunci: Desain kurikulum 1; mengajar Bahasa Arab 2; teori perilaku 3;

ملخص البحث

تحتل اللغة العربية مكانة خاصة في المدارس الابتدائية الإسلامية الإندونيسية، غير أن تدريسها كثيراً ما يفتقر إلى منهج واضح المعالم يربط الأهداف بالأساليب والتقويم، ومن ذلك مدرسة الولدان ٢ ببيكاسي التي تعاني من محدودية الحصص وتفاوت مستوى التلاميذ وغياب وثيقة منهجية مكتوبة رغم أن رسالتها التربوية تنص على تطوير تعليم اللغة العربية. يهدف هذا البحث إلى تصميم إطار إجرائي لمنهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية قائم على النظرية السلوكية، يشمل الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي مع توظيف مدخل البحث والتطوير، مقتصرًا على مرحلتيه النظرية والتصميمية دون التجريب الميداني. وتوصل البحث إلى تصميم ثنائي وحدات دراسية متدرجة قائمة على مبادئ المثير والاستجابة والتعزيز والتكرار والتغذية الراجعة الفورية، مع أهداف سلوكية إجرائية وأنشطة كالنمذجة وتدرجات الاستبدال والحوار المحفوظ، وأدوات تقويم قبلي وتكويني وختامي. ويخلص البحث إلى أن الأساس السلوكي أداة تأسيسية فعالة لبناء العادات اللغوية الأولى، لا بديلاً نهائياً عن المداخل الاتصالية، ويوصي بتدريب المعلمين وإجراء دراسات تجريبية لاحقة لاختبار أثره ميدانياً.

الكلمات المفتاحية: تصميم المنهج (١)، تعليم اللغة العربية (٢)، النظرية السلوكية (٣)

المقدمة

تحتل اللغة العربية مكانة خاصة في المؤسسات التعليمية الإسلامية بإندونيسيا، باعتبارها لغة القرآن الكريم ومفتاحاً للعلوم الشرعية (Thuaimah, 2004)، ولذلك تحرص المدارس الابتدائية الإسلامية على إدراج مادة اللغة العربية ضمن مقرراتها منذ السنوات الأولى من التعليم الأساسي. غير أن واقع تدريس هذه المادة كثيراً ما يعاني من غياب منهج واضح المعالم يربط بين الأهداف التربوية والأساليب التدريسية وأدوات التقويم، مما ينعكس سلباً على مستوى تحصيل التلاميذ في المهارات اللغوية الأربع (Al-Naqah, 1985). وتُعد النظرية السلوكية من أقدم النظريات النفسية التي وُظفت في ميدان تعليم اللغات، إذ ترى أن التعلم اللغوي هو نتاج علاقة بين مثير واستجابة يتقوى

رباطها بالتكرار والتعزيز (Skinner, 1957)، وقد أفضت هذه الرؤية إلى ظهور طرائق تدريسية بعينها كالطريقة السمعية الشفوية التي ما زالت أصداؤها حاضرة في كثير من الممارسات الصفية حتى اليوم (Richards & Rodgers, 2001)، لا سيما في تعليم اللغة لصغار السن الذين يحتاجون إلى التكرار المنتظم والتعزيز الفوري لترسيخ العادات اللغوية الجديدة (Brown, 2007).

ومدرسة الولدان ٢ بيكاسي، بوصفها إحدى المدارس الابتدائية الإسلامية في هذه المنطقة الصناعية المكتظة بالسكان على أطراف العاصمة جاكرتا، تمثل نموذجا واقعيا لمدارس عديدة تواجه تحديات مشتركة تتعلق بمحدودية الحصص المخصصة للغة العربية، وتفاوت المستوى اللغوي للتلاميذ، وقلة توافر منهج مكتوب موجه بنظرية تعلم واضحة. ومما يزيد من أهمية هذا البحث أن من مهام مدرسة الولدان ٢ بيكاسي المعلنة ضمن رؤيتها ورسالتها التربوية تطوير التعليم القائم على اللغة العربية إلى جانب الرياضيات والعلوم، بالاستفادة من التقنية الحديثة وعلى أساس من قوة العقيدة والأخلاق (Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi, 2026)، وهو ما يجعل وجود منهج لغوي مصمم بأساس نظري متماسك ضرورة تتصل مباشرة برسالة المدرسة نفسها لا مجرد إضافة خارجية عليها. ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث في تقديم أساس نظري متماسك يمكن معلمي اللغة العربية من تخطيط دروسهم وتقويم تلاميذهم بصورة أكثر انضباطا وفعالية (Tyler, 1949؛ Taba, 1962).

وقد تناولت أدبيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قضية توظيف نظريات علم النفس التربوي في تصميم المناهج اللغوية من زوايا متعددة. فقد أكد طعيمة والناقة (٢٠٠٦) في كتابهما “تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات” أهمية ربط تصميم المنهج بنظرية تعلم واضحة تحدد طبيعة الأهداف وأساليب التدريس والتقويم، بدلا من الاكتفاء بجمع محتوى لغوي عشوائي. كما تناول إبراهيم (١٩٦٨) في “الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية” الإجراءات الصفية العملية لتدريس مهارات اللغة العربية الأساسية دون التركيز تحديدا على أساس سلوكي منهجي شامل. ومن جهة أخرى، عالجت الأدبيات الغربية العلاقة بين السلوكية وتعليم اللغة معالجة نظرية عميقة، إذ بين (Skinner 1957) في “Verbal Behavior” كيف يمكن تفسير اكتساب اللغة في ضوء الإشارات الإجرائي، بينما قدم Rodgers (2001) & Richards عرضا تحليليا نقديا للطريقة السمعية الشفوية المنبثقة عن هذا الأساس النظري. كما تناول Tyler (1949) وTaba (1962) الأسس العامة لتصميم المناهج الدراسية بمعزل عن تخصيصها لتعليم لغة بعينها أو فئة عمرية محددة.

ورغم غنى هذه الأدبيات، يلاحظ أن الدراسات العربية اقتصر كثير منها على وصف الإجراءات التدريسية العامة دون ربطها بإطار نظري سلوكي منظم يشمل عناصر المنهج الأربعة (الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم) في منظومة واحدة متكاملة، في حين اقتصرت الدراسات الغربية على تناول السلوكية وتصميم المناهج تناولاً نظرياً عاماً مجرداً من أي سياق مدرسي محدد. أما دراسة نبيلة (Nabilah, 2016)، فرغم قربها الموضوعي من هذا البحث في توظيفها للنظرية السلوكية أساساً لتصميم منهج تعليم اللغة العربية، فإنها تختلف عن الدراسة الحالية في ثلاثة أوجه رئيسية: أولاً، من حيث الأساس النظري، إذ جمعت دراسة نبيلة بين النظرية السلوكية والنظرية البنوية معاً، بينما تقتصر الدراسة الحالية على النظرية السلوكية وحدها أساساً نظرياً للتصميم. ثانياً، من حيث الفئة المستهدفة وميدان التطبيق، إذ طبقت دراسة نبيلة على طلبة معهد النقاية الإسلامي سومنب بمدورا، وهم طلبة متقدمون في المعهد الديني يفوق عمرهم وخلفيتهم اللغوية تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين تستهدف الدراسة الحالية تلاميذ المرحلة الابتدائية تحديداً في مدرسة الولدان ٢ بيكاسي. ثالثاً، من حيث السياق الجغرافي والمؤسسي، إذ تنتمي دراسة نبيلة إلى بيئة معهد ديني تقليدي (بيسانترين) بجزيرة مدورا، بينما تنتمي الدراسة الحالية إلى بيئة مدرسة ابتدائية نظامية في منطقة بيكاسي الصناعية. ويتميز هذا البحث عن هذه الدراسات السابقة مجتمعة بأنه يدمج الأساس النظري السلوكي الخالص (Skinner, 1957؛ Tyler, 1949) بتصميم إجرائي تفصيلي مخصص لسياق مدرسي بعينه، هو مدرسة الولدان ٢ بيكاسي، ومنسجم مع رسالتها التعليمية الخاصة بتطوير تعليم اللغة العربية (Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi, n.d)، بما يشمل صياغة الأهداف السلوكية، وتنظيم المحتوى في وحدات متدرجة، وتصميم الأنشطة الصفية، وأدوات التقييم الملائمة لخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية في السياق الإندونيسي المتعدد اللغات تحديداً (Thu'aimah, 2004؛ Brown, 2007).

وفي ضوء ما تقدم، يهدف هذا البحث إلى: استقصاء الأسس النظرية للسلوكية وتطبيقاتها في تعليم اللغات (Rodgers, 2001 & Richards؛ Skinner, 1957) وتحليل واقع تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدرسة الولدان ٢ بيكاسي؛ وتصميم إطار إجرائي لمنهج تعليم اللغة العربية قائم على المبادئ السلوكية (Tyler, 1949؛ Taba, 1962) وتقديم توصيات عملية لمعلمي اللغة العربية والقائمين على وضع المناهج في المدارس المماثلة. وتنبع فائدته العلمية من إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بتوظيف نظريات علم النفس التربوي في تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في السياق الإندونيسي (Al:Naaqah, 1985؛ Thu'aimah, An-Naaqah, 2006)، فضلاً عن تقديمه نموذجاً إجرائياً تطبيقياً يفيد معلمي اللغة العربية مباشرة ويثري الدراسات اللاحقة في هذا الميدان.

الإطار النظري

١. النظرية السلوكية في علم النفس التربوي

تقوم النظرية السلوكية على افتراض جوهري مفاده أن السلوك الإنساني، بما فيه السلوك اللغوي، سلوك متعلم يمكن تفسيره من خلال العلاقة بين المثيرات البيئية والاستجابات الصادرة عن الفرد، من دون حاجة إلى افتراض عمليات عقلية داخلية يصعب رصدها وقياسها موضوعيا. وترجع الجذور الأولى لهذا الاتجاه إلى أعمال العالم الروسي إيفان بافلوف حول الإشرط الكلاسيكي، الذي بيّن كيف يمكن لمثير محايد أن يكتسب القدرة على استدعاء استجابة معينة إذا اقترن تكرارا بمثير طبيعي يستدعي تلك الاستجابة أصلا (Pavlov, 1927).

وقد طور عالم النفس الأمريكي جون واطسون هذه الأفكار في مطلع القرن العشرين، مناديا بأن يقتصر علم النفس على دراسة السلوك الظاهر القابل للملاحظة، ورفض الاعتداد بالاستبطان والعمليات الشعورية غير القابلة للقياس (Watson, 1913). غير أن الإسهام الأكثر تأثيرا في ميدان التربية وتعليم اللغة يعود إلى عالم النفس الأمريكي بورهوس فريدريك سكينر، الذي طور مفهوم الإشرط الإجرائي (Operant Conditioning)، مبينا أن السلوك الذي يعقبه تعزيز إيجابي تزداد احتمالية تكراره مستقبلا، في حين يضعف السلوك الذي لا يعقبه تعزيز أو يعقبه عقاب (Skinner, 1953).

ولم يقتصر إسهام سكينر على السلوك العام، بل امتد إلى تفسير اكتساب اللغة ذاتها في كتابه الشهير “السلوك اللفظي”، إذ عدّ الكلام سلوكا لفظيا يخضع لقوانين الإشرط الإجرائي شأنه شأن سائر ضروب السلوك، فالطفل يكتسب لغته الأم من خلال محاكاة ما يسمعه من الكبار، ثم يُعزّز إيجابيا حين ينطق الكلمات والتراكيب الصحيحة، فيرسخ لديه هذا النمط اللغوي، بينما تحبو الأنماط التي لا تلقى تعزيزا أو استجابة من محيطه (Skinner, 1957).

ويميز سكينر (Skinner, 1957) في تحليله للسلوك اللفظي بين عدة أصناف وظيفية من الاستجابات اللفظية، من أبرزها ما سماه “المأند” (Mand)، وهو الاستجابة اللفظية التي يصدرها الفرد استجابة لحالة حرمان أو حاجة داخلية، كطلب الطفل الماء حين يشعر بالعطش؛ و”التاكت” (Tact)، وهو الاستجابة اللفظية التي يستدعيها مثير بيئي خارجي، كأن يسمي الطفل شيئا يراه أمامه؛ إضافة إلى الاستجابات الصدى التي تقوم على تقليد ما يسمعه الفرد مباشرة. وقد استثمر هذا التصنيف في تصميم الأنشطة اللغوية الصفية بحيث تُقدّم للمتعلم مواقف متنوعة تستدعي كل صنف من هذه الاستجابات، بدلا من الاقتصار على الاستظهار الصدي وحده.

كما تسهم في بناء الإطار السلوكي لتعليم اللغة مفاهيم إجرائية أخرى ذات صلة وثيقة بالتصميم التعليمي (Skinner, 1953)، من أهمها: التعزيز الإيجابي، وهو تقديم مثير مُرضٍ عقب الاستجابة المرغوبة بغرض زيادة احتمال تكرارها، كالثناء اللفظي أو المكافأة الرمزية؛ والتعزيز السلبي، وهو إزالة مثير غير مرغوب فيه عقب الاستجابة المطلوبة؛ والانطفاء، وهو تلاشي السلوك تدريجياً حين يُحرم من التعزيز المعتاد؛ والتعميم والتمييز، إذ يميل المتعلم إلى تعميم استجابة اكتسبها في موقف معين على مواقف مشابهة، بينما يحتاج إلى تدريب خاص للتمييز بين المثيرات المتقاربة تجنباً للخلط بينها، كالتمييز بين حرفين متقاربين في المخرج الصوتي في اللغة العربية.

٢. النظرية السلوكية وتعليم اللغات

انعكست المبادئ السلوكية بوضوح في ميدان تعليم اللغات الأجنبية من خلال ما عرف بالطريقة السمعية الشفوية، التي ازدهرت في الولايات المتحدة الأمريكية إبان الحرب العالمية الثانية وما بعدها، بالتعاون بين علماء اللغة البنيويين وعلماء النفس السلوكيين (Rodgers, 2001 & Richards). وتقوم هذه الطريقة على مبدأ أن تعلم اللغة الثانية هو في جوهره تكوين عادات لغوية جديدة، وأن أفضل وسيلة لتكوين هذه العادات هي التدريب النمطي المكثف (Pattern Drill)، والتكرار الشفوي المنظم، مع تأخير تعليم القراءة والكتابة إلى ما بعد ترسخ المهارات الشفوية (Rodgers, 2001 & Richards).

ومن أبرز الإجراءات الصفية المستمدة من هذه الطريقة: تدريبات الاستبدال والتحويل، وتدريبات التكرار الآلي للجمل النموذجية، والحوارات المحفوظة التي يرددها المتعلمون جماعياً وفردياً حتى تصبح استجابات تلقائية، مع حرص المعلم على تصحيح الأخطاء فوراً تفادياً لترسخها، وتقديم التعزيز اللفظي أو الرمزي عقب الاستجابات الصحيحة (Skinner, 1953). ورغم ما وُجّه إلى هذه الطريقة من نقد لاحق، وبخاصة من الاتجاه التوليدي التحويلي بزعامة نعوم تشومسكي الذي شكك في قدرة الإشراف وحده على تفسير الإبداع اللغوي وقدرة المتكلم على إنتاج جمل لم يسبق له سماعها، فإن كثيراً من إجراءاتها التطبيقية، وبخاصة التكرار المنظم والتعزيز الفوري والتصحيح المباشر، ما زالت تحتفظ بقيمتها العملية في تعليم صغار السن الذين يمرون بمرحلة تكوين العادات اللغوية الأولى (Brown, 2007).

ويمكن إجمال أهم المبادئ السلوكية القابلة للتوظيف في تصميم منهج تعليم اللغة العربية في العناصر الآتية (Skinner, 1957؛ Rodgers, 2001 & Richards): أولاً، مبدأ المثير والاستجابة، بحيث يُقدّم للمتعلّم مثير لغوي واضح (كلمة، تركيب، نص قصير) يستدعي منه استجابة محددة. ثانياً، مبدأ التعزيز، بتقديم مكافأة معنوية

أو مادية عقب الاستجابة الصحيحة لترسيخها. ثالثاً، مبدأ التكرار والممارسة الموزعة، بإعادة التدريب على النمط اللغوي في سياقات متعددة ومتدرجة. رابعاً، مبدأ التغذية الراجعة الفورية، بتصحيح الخطأ فور وقوعه لمنع ترسخه. خامساً، مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب، بتجزئة المهارة اللغوية إلى وحدات صغيرة يسهل إتقانها تباعاً.

وقد استند رواد الطريقة السمعية الشفوية، ومن أبرزهم تشارلز فريز وروبرت لادو، إلى ما عُرف بالتحليل التقابلي بين اللغة الأم واللغة المستهدفة، على افتراض أن أوجه الاختلاف بين اللغتين هي المصدر الرئيس لصعوبات التعلم وللأخطاء اللغوية المتوقعة، وأن تحديد هذه الفروق مسبقاً يعين المعلم على التركيز في تدريباته على مواضع الصعوبة المرتقبة (Rodgers, 2001 & Richards). وفي سياق تعليم اللغة العربية للتلاميذ الإندونيسيين، تبرز فروق تقابلية جوهرية بين نظام الأصوات العربي (وبخاصة الأصوات الحلقية والمفخمة التي لا نظير لها في اللغة الإندونيسية) ونظام الكتابة العربي بحروفه المتصلة وحركاته القصيرة، وهي فروق تستدعي تدريبات نطقية وكتابية سلوكية مكثفة في المراحل الأولى من التعلم (Thu'aimah, 2004).

ومن جهة أخرى، لا يخفى أن الاعتماد المطلق على المنطق السلوكي في تعليم اللغة يعرضه لمآخذ منهجية جديدة بالاعتبار عند التصميم، إذ إن الاختصار على التكرار الآلي قد يُنتج طلاقة شكلية في نطق الأنماط المحفوظة دون أن يواكبها فهم عميق للقواعد التوليدية التي تمكن المتعلم من إنتاج جمل جديدة لم يسبق تدريبه عليها بعينها، وهو الانتقاد الذي وجهه تشومسكي ومن تبعه من أصحاب الاتجاه المعرفي والتوليدي. ولهذا يوصي كثير من الباحثين المعاصرين في تعليم اللغات (Rodgers, 2001 & Richards) بتوظيف الإجراءات السلوكية بوصفها أداة تكميلية فعالة في مرحلة التأسيس وبناء العادة اللغوية الأولى، على أن تُستكمل تدريجياً في المراحل اللاحقة بأنشطة اتصالية أكثر انفتاحاً تتيح للمتعلم توليد اللغة بحرية أكبر، وهو ما يتبناه هذا البحث في تصميمه المقترح بوصفه أساساً لا حصراً نهائياً.

وقد رافق ازدهار الطريقة السمعية الشفوية في منتصف القرن العشرين تطور موازٍ في تصميم المواد التعليمية للغات الأجنبية عموماً، إذ ظهرت كتب تعليمية منظمة في دروس متتابعة يفتتح كل درس منها بحوار قصير يقدم النمط التركيبي الجديد، يليه شرح موجز، فتدريبات نمطية متنوعة (استبدال، تحويل، سؤال وجواب)، ثم نشاط ختامي تطبيقي (Rodgers, 2001 & Richards). وقد أثر هذا النموذج التنظيمي تأثيراً بالغاً في تصميم كثير من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي ظهرت لاحقاً في العالمين العربي والإسلامي (Thu'aimah, 2004؛ Ibrahim, 1968)، والتي ما زال أثرها ظاهراً في الكتب المدرسية المستخدمة في كثير من المدارس الإسلامية

الإنديونيسية حتى اليوم، وإن كانت هذه الكتب تفتقر غالبا إلى وثيقة منهجية مصاحبة توضح الأساس النظري الذي تقوم عليه وتربط عناصرها ببعضها بصورة منهجية واضحة، وهي الثغرة التي يسعى هذا البحث إلى سدها جزئيا من خلال التصميم المقترح.

٣. مفهوم المنهج الدراسي وأسس تصميمه

يُقصد بالمنهج الدراسي، في مفهومه الحديث، مجموع الخبرات التربوية المخططة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين بقصد تحقيق أهداف تربوية محددة، ويشمل ذلك الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس والأنشطة، وأساليب التقويم، بوصفها عناصر متفاعلة لا ينفصل بعضها عن بعض (Tyler, 1949). وقد قدّم رالف تايلر في كتابه “المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس” نموذجا مرجعيا في تصميم المناهج يقوم على الإجابة عن أربعة أسئلة جوهرية: ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟ وما الخبرات التعليمية التي يمكن أن توفرها لتحقيق هذه الأهداف؟ وكيف يمكن تنظيم هذه الخبرات تنظيما فعالا؟ وكيف يمكن التحقق من مدى تحقق الأهداف؟ (Tyler, 1949).

وقد أضافت هيلدا تابا إلى هذا النموذج بعدا استقرائيا، إذ رأت أن يبدأ تصميم المنهج بتحديد حاجات المتعلمين الفعلية من خلال تشخيص ميداني، قبل الانتقال إلى صياغة الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه، ثم اختيار الأنشطة التعليمية وتحديد أساليب التقويم (Taba, 1962). وتلتقي كل من نموذجي تايلر وتابا في التأكيد على أن الأهداف التربوية ينبغي أن تكون نقطة الانطلاق التي تتحدد في ضوءها سائر عناصر المنهج (Tyler, 1949؛ Taba, 1962)، وهو ما يتسق مع المنطق السلوكي الذي يشترط صياغة الأهداف في عبارات سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس (Skinner, 1957)، من قبيل: “أن يتمكن التلميذ من نطق عشر مفردات جديدة نطقا صحيحا”، بدلا من عبارات عامة غامضة يصعب التحقق من تحققها.

وتتألف عناصر المنهج في ضوء هذا التصور من أربع مكونات رئيسية (Tyler, 1949): الأهداف التعليمية، وهي الغايات السلوكية القابلة للقياس التي يُراد للمتعلم بلوغها؛ والمحتوى التعليمي، وهو المادة اللغوية المختارة من مفردات وتراكيب ونصوص؛ والأنشطة والإجراءات التدريسية، وهي الوسائل العملية لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف؛ وأساليب التقويم، وهي الأدوات التي يُحقق بها من مدى تحقق الأهداف المرسومة، على أن تخضع هذه العناصر جميعا للمراجعة والتطوير المستمر في ضوء نتائج التطبيق.

ويعني بعض منظري المناهج (Taba, 1962) بمعايير اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه، ومن أبرز هذه المعايير: الصدق، بأن يعكس المحتوى الأهداف المرسومة فعلا؛ والأهمية، بأن يمثل المحتوى المختار جوهر المعرفة أو المهارة المستهدفة دون تفاصيل هامشية؛ والملاءمة لخصائص المتعلمين العمرية والمعرفية؛ والقابلية للتعليم، بأن يكون في متناول قدرات المتعلمين المستهدفين؛ والاتساق مع البيئة الثقافية والاجتماعية للمتعلم. أما تنظيم المحتوى فيقوم على معيارين متكاملين: الاستمرارية، أي تكرار التعرض للعنصر التعليمي عبر مستويات متعاقبة بعمق متزايد؛ والتتابع، أي ترتيب العناصر التعليمية بحيث يبني كل عنصر لاحق على ما سبقه من عناصر (Taba, 1962)، وهو ما يتسق تمام الاتساق مع المنطق السلوكي القائم على التدرج والبناء التراكمي للعادات اللغوية.

وتبغى الإشارة أيضا إلى أن تصميم المنهج، في أي نموذج من نماذجه، لا ينفصل عن التصميم التعليمي الإجرائي على مستوى الدرس الواحد (Instructional Design)، الذي يعني بترجمة عناصر المنهج العامة إلى خطوات تنفيذية محددة داخل الحصة الدراسية. ومن النماذج الشائعة في هذا الصدد نموذج “أدي” (ADDIE) بمراحله الخمس: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم، وهو نموذج مرن يمكن توظيفه بالتكامل مع نموذج تايلر العام (Tyler, 1949) في بناء خطط الدروس التفصيلية المستمدة من التصميم المنهجي الكلي المقترح في هذا البحث.

ويميز منظرو المناهج كذلك بين مستويين من تقويم المنهج ذاته، متجاوزين بذلك تقويم أداء المتعلمين فحسب: التقويم التكويني للمنهج، الذي يجري أثناء مراحل بنائه وتجريبه الأولي بغرض تحسينه وتنقيحه قبل تعميمه، والتقويم التجميعي (الختامي) للمنهج، الذي يجري بعد فترة كافية من التطبيق الفعلي للحكم على مدى تحقيقه لأهدافه العامة واتخاذ قرار بشأن استمراره أو تعديله أو استبداله (Taba, 1962؛ Tyler, 1949). وينطبق هذا التمييز على المنهج المقترح في هذا البحث، الذي يُعد في مرحلته الراهنة تصميمًا نظريًا خاضعًا للتقويم التكويني عبر عرضه على أهل الخبرة والتخصص، تمهيدا لتقويمه التجميعي اللاحق بعد تطبيقه ميدانيا في مدرسة الولدان ٢ بيكاسي لفترة زمنية كافية.

٤. تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية: خصائص وضوابط

يمر تلاميذ المرحلة الابتدائية، الذين تتراوح أعمارهم عادة بين السادسة والثانية عشرة، بمرحلة نمو معرفي ولغوي تتسم بالميل إلى المحاكاة والتقليد، وقصر مدى الانتباه، والحاجة إلى الحركة والنشاط الحسي، والتأثر الكبير بالتعزيز

الفوري والتشجيع المباشر من المعلم (Brown, 2007). وتوصي أدبيات تعليم اللغات، ومن أبرزها ما أورده رشدي أحمد طعيمة في مؤلفاته حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بأن يُراعى في تعليم هذه الفئة العمرية التدرج من المحسوس إلى المجرد، والاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية، وتقصير زمن كل نشاط تعليمي، وتنويع الأساليب بين الفردي والجماعي، وربط تعلم اللغة بمواقف الحياة اليومية القريبة من خبرة الطفل (Thu'aimah, 2004).

وتقوم مهارات اللغة العربية الأساسية المستهدفة في هذه المرحلة على أربع مهارات متكاملة (An-Naaqah, 1985): مهارة الاستماع، وهي القدرة على فهم المسموع من أصوات وكلمات وجمل بسيطة؛ ومهارة الكلام، وهي القدرة على التعبير الشفوي عن المعاني بأصوات وتراكيب صحيحة؛ ومهارة القراءة، وهي القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وفهم دلالتها؛ ومهارة الكتابة، وهي القدرة على تمثيل الأصوات والكلمات برموز مكتوبة صحيحة الرسم. وتتيح المبادئ السلوكية، من تكرار وتعزيز وتدريب نمطي وتغذية راجعة فورية (Skinner, 1957)، أساساً ملائماً لبناء هذه المهارات تباعاً، بدءاً بالاستماع والكلام قبل الانتقال إلى القراءة والكتابة، تمثيلاً مع الترتيب الطبيعي لاكتساب اللغة.

ويضاف إلى ما تقدم أن تلميذ هذه المرحلة يوجد في سياق إندونيسي متعدد اللغات، إذ يتعامل غالباً مع ثلاث منظومات لغوية متزامنة: اللغة الإندونيسية الرسمية بوصفها لغة التعليم العام، واللغة المحلية (كاللغة الجاوية أو السوندية) بوصفها لغة التواصل الأسري اليومي في كثير من البيئات، واللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ذات وظيفة دينية بارزة. ويفرض هذا التعدد اللغوي على مصمم المنهج مراعاة ظاهرتي التداخل اللغوي والتحويل اللغوي بين هذه اللغات (Rodgers, 2001 & Richards)، وبخاصة على مستوى النظام الصوتي، إذ يفتقر النظامان الإندونيسي والجاوي إلى عدد من الأصوات العربية المميزة كالضاد والظاء والعين والحاء، مما يستدعي تدريبات نطقية سلوكية خاصة ومكثفة لهذه الأصوات تحديداً ضمن الوحدات الأولى من المنهج (Thu'aimah, 2004).

كذلك تجدر الإشارة إلى أن الدافعية لدى متعلم هذه المرحلة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعزيز الاجتماعي المباشر من المعلم والأقران، أكثر من ارتباطها بدوافع معرفية بعيدة المدى كإدراك أهمية اللغة مستقبلاً (Skinner, 1953)؛ (Brown, 2007)، وهو ما يرجح كفة الأساليب السلوكية القائمة على التعزيز الفوري الملموس في هذه المرحلة العمرية بالذات، مقارنة بمراحل تعليمية لاحقة يمكن فيها الاعتماد بقدر أكبر على الدافعية الذاتية والأساليب المعرفية الاكتشافية.

٥. دور المعلم وخصائصه في ضوء النظرية السلوكية

يحتل المعلم في النموذج السلوكي مكانة محورية بوصفه المهندس الرئيس لبيئة التعلم ومصدر المثيرات والتعزيز (Skinner, 1953)، خلافا لبعض النماذج التربوية الحديثة التي تُعلي من دور المتعلم الذاتي وثُبُقي المعلم في موقع الميسر أو الموجه فحسب. ويستلزم هذا الدور المحوري توافر جملة من الخصائص المهنية لدى معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (Ibrahim, 1968)، من أبرزها: النطق النموذجي السليم للأصوات العربية، بوصفه المصدر الأول الذي يحاكيه التلاميذ؛ والقدرة على تجزئة المهارة اللغوية المركبة إلى خطوات صغيرة متسلسلة يسهل تدريب التلاميذ عليها تباعاً؛ والحساسية في توقيت التعزيز ونوعه، بحيث يُقدَّم فور الاستجابة الصحيحة مباشرة لا بعد تأخر يفقده أثره الرابط بين السلوك والمكافأة (Skinner, 1957)؛ والقدرة على الملاحظة الدقيقة لاستجابات التلاميذ الفردية داخل المجموعة الواحدة، تمييزاً بين من أتقن الهدف ومن لا يزال بحاجة إلى تدريب إضافي.

ويضاف إلى ذلك ضرورة تحلي المعلم بالصبر والاتساق في تطبيق الإجراءات التصحيحية، إذ إن التذبذب في تصحيح الأخطاء اللغوية (بتصحيح الخطأ أحياناً وتجاهله أحياناً أخرى) يضعف من فعالية الإشراف ويربك المتعلم بشأن الاستجابة الصحيحة المتوقعة منه (Skinner, 1953). كما ينبغي أن يتجنب المعلم الإفراط في التعزيز اللفظي المكرر بصيغة واحدة رتيبة (كتكرار "ممتاز" بعد كل استجابة دون تمييز)، إذ يفقد التعزيز قيمته الدافعية بالتكرار الآلي، ويُستحسن تنويع صيغ الثناء وأدائه بحماس حقيقي متناسب مع مستوى الإنجاز الفعلي للتلميذ. ويقع على عاتق إدارة المدرسة، في هذا الإطار، مسؤولية توفير برامج تدريب مستمر لمعلمي اللغة العربية يوظف نماذج تدريسية مصغرة (Micro-teaching) لتمرين المعلمين على هذه المهارات الإجرائية الدقيقة قبل تطبيقها فعلياً داخل الصفوف.

منهجية البحث

١. نوع البحث ومنهجه

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي في استقصاء الأدبيات النظرية المتعلقة بالسلوكية وتصميم المناهج، مع توظيف مدخل البحث والتطوير (Research and Development) في بناء التصور الإجرائي المقترح للمنهج. وتسير خطوات هذا المدخل، بحسب النموذج الذي أورده بورج وغال، على مراحل متتابعة تبدأ بدراسة الاحتياجات الميدانية وتحليل الأدبيات ذات الصلة، ثم التخطيط لتصميم أولي للمنهج، فبناء المسودة الأولى لعناصره،

ثم عرضها على أهل الخبرة والتخصص للتحكيم والمراجعة، وصولاً إلى صياغتها في صورتها شبه النهائية القابلة للتجريب الميداني والتطوير المستمر (Gall, 1983 & Borg).

وقد اقتصر هذا البحث، بحكم طبيعته، على المراحل النظرية والتصميمية من هذا المدخل (Gall, & Borg, 1983)، أي تحليل الاحتياجات في ضوء الأدبيات والملاحظة الميدانية العامة لواقع تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية الإندونيسية المماثلة، ثم بناء التصميم الإجرائي المقترح للمنهج بعناصره الأربعة، تاركاً مرحلتي التجريب الميداني الموسع والتقييم التبعي لدراسات لاحقة تستكمل هذا المسار.

٢. مجتمع البحث: نبذة عن مدرسة الولدان ٢ بيكاسي

مدرسة الولدان ٢ هي إحدى المدارس الابتدائية الإسلامية الأهلية العاملة في مدينة بيكاسي بمقاطعة جاوة الغربية، التي تُعد من أكبر المناطق الصناعية والسكانية المحيطة بالعاصمة جاكارتا. وتتبع هذه المدرسة، شأنها شأن كثير من المدارس الابتدائية الإسلامية (Madrasah Ibtidaiyah) في إندونيسيا، منهجاً مزدوجاً يجمع بين المقررات الوطنية الصادرة عن وزارة الشؤون الدينية والمقررات الدينية الخاصة، ومن بينها مادة اللغة العربية التي تُدرس بوصفها مادة أساسية ضمن الخطة الدراسية الأسبوعية، بما ينسجم مع رسالتها التربوية المعلنة في تطوير التعليم القائم على اللغة العربية (Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi, 2026). وتتميز البيئة الطلابية في هذه المدرسة، كحال أغلب المدارس المماثلة، بتفاوت واضح في المستوى اللغوي السابق للتلاميذ، إذ يلتحق بعضهم بخلفية دينية أسرية تتيح لهم إلماماً أولياً ببعض المفردات العربية، بينما يلتحق آخرون من دون أي تعرض سابق للغة.

وتخصص المدرسة، بحسب الهيكل الدراسي المعتاد في المدارس الابتدائية الإسلامية الإندونيسية، حصتين أسبوعيتين لمادة اللغة العربية، مدة كل منهما بين خمس وثلاثين وأربعين دقيقة، موزعة على أيام متفرقة من الأسبوع الدراسي، وهو زمن محدود بالقياس إلى اتساع الأهداف اللغوية المرجوة، مما يفرض على مصمم المنهج والمعلم معاً حسن استثمار كل دقيقة من زمن الحصة عبر إجراءات مكثفة وواضحة الأثر، وهو ما يعزز من جدوى توظيف الإجراءات السلوكية المنضبطة زمنياً والمحددة الأهداف بدلاً من الأنشطة المفتوحة طويلة المدى (Skinner, 1957). كما تفتقر المدرسة، كحال كثير من نظيراتها، إلى معمل لغوي متخصص أو وسائط رقمية تفاعلية، وتعتمد بصورة رئيسة على السبورة والبطاقات الورقية والكتاب المدرسي المقرر، وهي معطيات واقعية روعيت عند اقتراح الأنشطة

والوسائل في تصميم هذا البحث بحيث تبقى قابلة للتنفيذ بإمكانات المدرسة المتاحة فعلا دون اشتراط تجهيزات متقدمة.

٣. خطوات تصميم المنهج المقترح

سار تصميم المنهج المقترح في هذا البحث وفق الخطوات الآتية (Tyler, 1949؛ Taba, 1962): أولا، تحليل الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء وثائق المنهج الوطني الإندونيسي ووثائق المدرسة الداخلية. ثانيا، صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية المشتقة من هذه الأهداف العامة. ثالثا، اختيار المحتوى اللغوي (المفردات والتراكيب والنصوص) وتنظيمه في وحدات دراسية متدرجة الصعوبة. رابعا، تصميم الأنشطة والإجراءات التدريسية المستندة إلى المبادئ السلوكية من تكرار وتعزيز وتدريب نمطي. خامسا، تصميم أدوات التقويم القبلي والبعدي والتكويني المناسبة لكل وحدة دراسية.

ويسترشد هذا البحث في اختيار مدخل البحث والتطوير، بدلا من المدخل التجريبي الصرف، بكون الغاية الأساسية منه ليست اختبار فرضية إحصائية بعينها بقدر ما هي إنتاج منتج تربوي إجرائي (المنهج المصمم بعناصره الأربعة) قابل للاستخدام المباشر من المعلمين والقابل للتحسين المستمر عبر دورات متعاقبة من التصميم والتجريب والمراجعة (Gall, 1983 & Borg)، وهو ما يتناسب مع طبيعة الإشكالية البحثية المطروحة، المتمثلة في غياب وثيقة منهجية مكتوبة أصلا، أكثر من تناسبه مع إشكالية المفاضلة بين طريقتين تدريبيتين قائمتين بالفعل.

٤. أدوات جمع البيانات ومصادرها

استند البحث في جمع بياناته إلى مصدرين رئيسيين: الأول، تحليل الوثائق المتمثلة في المراجع النظرية العربية والأجنبية المتعلقة بالسلوكية وتصميم المناهج وتعليم اللغة العربية (Skinner, 1957؛ Tyler, 1949؛ Thu'aimah, 2004)، وكذلك الوثائق الرسمية المتاحة للمنهج الوطني الإندونيسي لمادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ووثيقة رؤية المدرسة ورسالتها (Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi, 2026). والثاني، الملاحظة الميدانية العامة والمقابلات غير الرسمية مع عدد من معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية الإسلامية بمنطقة بيكاسي، بغية الوقوف على أبرز الصعوبات العملية التي تواجه تدريس هذه المادة، والتي استؤنس بها في صياغة عناصر التصميم المقترح، من دون أن يزعم البحث تعميم نتائج هذه الملاحظات بوصفها دراسة ميدانية إحصائية شاملة.

٥. حدود البحث ومحدداته

ينبغي التنبيه إلى أن هذا البحث يقتصر، بحكم طبيعته وحدوده الزمنية والإجرائية، على المرحلتين النظرية والتصميمية من مدخل البحث والتطوير (Gall, 1983 & Borg)، أي على بناء التصور الإجرائي للمنهج المقترح، من دون الانتقال إلى مرحلتَي التطبيق الميداني الموسع على عينة فعلية من تلاميذ مدرسة الولدان ٢ بيكاسي وقياس أثره الإحصائي في تحصيلهم اللغوي مقارنة بمجموعة ضابطة، وهو ما يستدعي دراسات ميدانية تجريبية لاحقة تستكمل هذا المسار البحثي. كما يقتصر التصميم المقترح على وحدات الفصل الدراسي الأول من المرحلة الابتدائية، وقد يحتاج تعميمه على بقية الصفوف والمراحل إلى تعديلات في المحتوى ووتيرة التقدم بما يلائم النمو اللغوي المتزايد للتلاميذ في الصفوف الأعلى.

نتائج الدراسة وتحليلها

تصميم المنهج المقترح على أساس النظرية السلوكية

١. الأهداف العامة والأهداف السلوكية الإجرائية

يقوم التصميم المقترح على هدف عام مؤداه تمكين تلميذ المرحلة الابتدائية من استخدام قدر أساسي من اللغة العربية الفصحى المبسطة في مواقف اتصالية محدودة ومألوفة، مع بناء أساس صوتي وصرفي سليم يؤهله لمواصلة تعلم اللغة في المراحل اللاحقة. وتتفرع عن هذا الهدف العام أهداف سلوكية إجرائية لكل وحدة دراسية، تُصاغ وفق معايير الوضوح والقياس (Tyler, 1949؛ Skinner, 1957)، من قبيل أن يتمكن التلميذ، بعد الانتهاء من الوحدة، من نطق مجموعة محددة من المفردات نطقاً صحيحاً، واستخدامها في جمل بسيطة شفويا وكتابياً، والتمييز السمعي بينها وبين مفردات أخرى متقاربة في النطق.

ويحرص التصميم على أن تصاغ كل وحدة من وحدات المنهج بثلاثة إلى خمسة أهداف سلوكية إجرائية على الأكثر، تجنباً لتشتت انتباه التلميذ (Brown, 2007)، وتيسيراً على المعلم في عملية التخطيط والتقويم، مع مراعاة التدرج من الأهداف المرتبطة بمهارتي الاستماع والكلام في الوحدات الأولى إلى الأهداف المرتبطة بمهارتي القراءة والكتابة في الوحدات اللاحقة.

٢. تنظيم المحتوى التعليمي

يُفترض تنظيم محتوى المنهج في ثماني وحدات دراسية موزعة على فصلين دراسيين، تتناول موضوعات قريبة من بيئة الطفل الإندونيسي المسلم وخبرته اليومية (Thua'aimah, 2004; An-Naaqah 1985)، من قبيل: التعريف بالنفس والأسرة، وأسماء أعضاء الجسم، والألوان والأعداد، وأدوات المدرسة، والمهن الأسرية البسيطة، والمأكولات والمشروبات، والعبادات اليومية (كأركان الصلاة والوضوء)، والحيوانات الأليفة. وتُختار المفردات والتراكيب في كل وحدة بعدد محدود لا يتجاوز عشر مفردات جديدة وتركيبين أو ثلاثة تراكيب أساسية، مراعاة لسعة الذاكرة قصيرة المدى لدى هذه الفئة العمرية (Brown, 2007)، وحرصاً على تحقيق إتقان راسخ قبل الانتقال إلى الوحدة التالية، بما يتسق مع مبدأ التعلم للإتقان في الأدبيات السلوكية.

ويُراعى في تسلسل الوحدات مبدأ البناء التراكمي (Taba, 1962)، بحيث تُوظف المفردات والتراكيب المكتسبة في الوحدات السابقة ضمن سياقات الوحدات اللاحقة، تعزيزاً لترسخها عبر التكرار الموزع بدلاً من التكرار المكثف في جلسة واحدة، وهو ما تؤكد الأدبيات النفسية أنه أكثر فعالية في بقاء أثر التعلم على المدى البعيد (Skinner, 1953).

ويمكن تفصيل الوحدات الثماني المقترحة، مع الهدف السلوكي المحوري لكل وحدة والتراكيب الأساسي المصاحب لها، على النحو الآتي:

- ١) الوحدة الأولى: التعريف بالنفس، وتتضمن مفردات الاسم والسن والتحية، وتركيب "اسمي... وعمرى..."، بهدف أن ينطق التلميذ ببيانات هويته الأساسية شفويا.
- ٢) الوحدة الثانية: أفراد الأسرة، وتتضمن مفردات الأب والأم والأخ والأخت والجد والجدة، وتركيب "هذا أبي، هذه أمي"، بهدف التمييز بين أسماء الإشارة للمذكر والمؤنث.
- ٣) الوحدة الثالثة: أعضاء الجسم، وتتضمن عشر مفردات لأعضاء الجسم الظاهرة، وتركيب الاستفهام "أين...؟" والجواب "هذا/هذه..."، بهدف الربط بين المفردة والإشارة الجسدية المباشرة.
- ٤) الوحدة الرابعة: الألوان والأعداد من واحد إلى عشرة، وتركيب "هذا القلم أحمر"، بهدف تكوين جمل وصفية بسيطة من مبتدأ وخبر.

- ٥) الوحدة الخامسة: أدوات المدرسة، وتتضمن مفردات الكتاب والقلم والحقيبة والسبورة، وتركيب “في حقيتي...” ، بهدف استخدام ظرف المكان في جملة بسيطة.
 - ٦) الوحدة السادسة: المأكولات والمشروبات، وتتضمن مفردات الخبز والماء واللبن والفاكهة، وتركيب “أحب أن أكل...” ، بهدف التعبير عن التفضيل الشخصي البسيط.
 - ٧) الوحدة السابعة: العبادات اليومية، وتتضمن مفردات الوضوء والصلاة والمسجد وأركان الصلاة الأساسية، وتركيب “أنا أتوضأ ثم أصلي” ، بهدف ترتيب سلسلة أفعال زمنية بسيطة باستخدام أداة العطف.
 - ٨) الوحدة الثامنة: الحيوانات الأليفة، وتتضمن مفردات القطاة والدجاجة والعصفور والسمكة، وتركيب الجمع المذكر والمؤنث السالمين البسيطين، بهدف التمييز الأولي بين صيغتي المفرد والجمع.
٣. الأنشطة والإجراءات التدريسية السلوكية

يعتمد التصميم المقترح مجموعة من الإجراءات التدريسية المستمدة مباشرة من المبادئ السلوكية (Skinner, 1957 & Rodgers, 2001 & Richards)، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- ١) التقديم بالمثير الحسي: يعرض المعلم المفردة الجديدة مقترنة بصورة أو شيء محسوس أو حركة تمثيلية قبل النطق بها، ربطاً للفظ بالمعنى مباشرة دون وساطة الترجمة قدر الإمكان.
- ٢) النمذجة والتكرار الجماعي: ينطق المعلم المفردة أو التركيب نطقاً نموذجياً واضحاً، ثم يردده التلاميذ جماعياً ثلاث مرات على الأقل، ثم فردياً لعينة من التلاميذ، مع تصحيح فوري لأي انحراف في النطق.
- ٣) تدريبات الاستبدال والتحويل: يُدرَّب التلاميذ على استبدال عنصر واحد في تركيب ثابت (كاستبدال اسم بآخر في جملة نمطية)، بما يرسخ البنية التركيبية مع تنويع المفردات.
- ٤) الحوار المحفوظ الموجه: تُقدَّم حوارات قصيرة مكونة من جملتين إلى أربع جمل حول الموضوع المدروس، يحفظها التلاميذ ويؤدونها في أزواج أمام زملائهم، مع تعزيز الأداء الجيد بالثناء اللفظي.
- ٥) الألعاب اللغوية المعززة: توظف أنشطة تنافسية بسيطة (كالبطاقات الخاطفة، ولعبة السؤال والجواب السريع) تتضمن تعزيزاً فورياً ملموساً (كنجمة أو بطاقة تقدير) عقب كل استجابة صحيحة، تحقيقاً لمبدأ التعزيز الفوري مع الحفاظ على الدافعية (Skinner, 1953).
- ٦) التغذية الراجعة التصحيحية الفورية: يحرص المعلم على تصحيح كل خطأ لغوي فور صدوره بأسلوب غير محبط، عبر إعادة النموذج الصحيح وحث التلميذ على إعادة الاستجابة بصورتها الصحيحة.

وُتُنظَّم هذه الإجراءات ضمن خطة درس نموذجية تسير في أربع مراحل زمنية متتابعة داخل الحصّة الواحدة (التي تستغرق عادة خمساً وثلاثين إلى أربعين دقيقة في المرحلة الابتدائية): مرحلة التمهيد والتنشيط (خمس دقائق) تُستدعى فيها المفردات السابقة عبر أسئلة سريعة؛ ومرحلة التقديم والنمذجة (عشر دقائق) يعرض فيها المحتوى الجديد بالمثير الحسي والنطق النموذجي؛ ومرحلة التدريب الموجه (خمس عشرة دقيقة) تُنفذ فيها تدريبات التكرار والاستبدال والحوار؛ ومرحلة التطبيق والتعزيز الختامي (خمس إلى عشر دقائق) يُطبّق فيها نشاط تلخيصي قصير مع تقديم التعزيز الختامي وتكليف واجب منزلي بسيط للممارسة الموزعة.

مساعدة كاملة للمتعلم في المراحل الأولى من تعلم النمط اللغوي الجديد (كأن يهمس المعلم بالإجابة الصحيحة أو يشير إلى الصورة المطابقة)، ثم تقليل هذه المساعدة تدريجياً مع تكرار التدريب حتى يصل التلميذ إلى إنتاج الاستجابة الصحيحة بصورة مستقلة تماماً دون أي إشارة أو تلميح من المعلم (Skinner, 1957). ويلائم هذا الأسلوب بصفة خاصة التلاميذ الأبطأ تعلمًا داخل الفصل الواحد، إذ يتيح لهم فرصة النجاح المبكر المعزز بالمساعدة، مما يحول دون شعورهم بالإحباط المبكر، مع ضمان انتقالهم التدريجي نحو الاستقلال في الأداء اللغوي شأنهم شأن بقية زملائهم (Thu'aimah, An-Naaqah, 2006).

٤. أساليب التقويم في المنهج المقترح

يعتمد التصميم المقترح ثلاثة مستويات من التقويم متسقة مع المنطق السلوكي القائم على القياس الموضوعي للأداء الظاهر (Skinner, 1957): التقويم القبلي، الذي يُجرى في مستهل كل وحدة للتعرف على المستوى اللغوي السابق للتلاميذ عبر أسئلة شفوية بسيطة؛ والتقويم التكويني المستمر، الذي يواكب سير الدرس من خلال ملاحظة استجابات التلاميذ أثناء التدريبات الصفية وتقديم التعزيز أو التصحيح الفوري تبعاً لذلك؛ والتقويم الختامي (البعدي)، الذي يُجرى في نهاية كل وحدة عبر اختبار قصير شفوي وكتابي يقيس تحقق الأهداف السلوكية المحددة لتلك الوحدة، ويحدد مدى استعداد التلاميذ للانتقال إلى الوحدة التالية أو الحاجة إلى إعادة التدريب.

ويوصى بأن يُستكمل هذا التقويم بسجل متابعة فردي بسيط لكل تلميذ، يُدوّن فيه مستوى إتقانه لكل هدف سلوكي (متقن، في طور الإتقان، يحتاج إلى إعادة تدريب)، بما يتيح للمعلم تفريداً محدوداً للتعليم داخل الصف الواحد (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦)، ويمكن الإدارة المدرسية من متابعة التقدم العام للفصل عبر فترات دراسية متعاقبة.

ومن الأمثلة الإجرائية على بنود الاختبار الحتامي لوحدة “الألوان” المشار إليها سابقا: بند التعرف السمعي، إذ يسمع التلميذ اسم لون وعليه أن يشير إلى البطاقة المطابقة من بين أربع بطاقات ملونة معروضة أمامه؛ وبند الإنتاج الشفوي، إذ يعرض المعلم شيئا ملونا ويطلب من التلميذ تسميته وتكوين جملة وصفية كاملة عنه؛ وبند الإنتاج الكتابي، ويقتصر على التلاميذ الذين تجاوزوا مرحلة تعلم الحروف الهجائية، إذ يُطلب منهم نسخ اسم اللون المطابق للصورة المعروضة أو اختياره من بين بدائل مكتوبة. وتُرصَد درجة كل تلميذ في هذه البنود الثلاثة على سلم تقدير مبسط (يتقن تماما، يتقن جزئيا، لا يتقن بعد)، بدلا من الدرجات الرقمية التقليدية، تيسيرا على المعلم وتماشيا مع طبيعة الأهداف السلوكية الإجرائية القابلة للملاحظة المباشرة أكثر من كونها قابلة للقياس الكمي الدقيق في هذه المرحلة العمرية المبكرة.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا التقويم لا تُستخدم لأغراض الترتيب التنافسي بين التلاميذ، بل توظف توظيفا تكوينيا بحثا يوجه قرار المعلم بشأن الانتقال إلى الوحدة التالية أو تخصيص حصة إضافية للمراجعة والتعزيز، بما ينسجم مع فلسفة التعلم للإتقان (Mastery Learning) التي ترى أن معظم المتعلمين قادرين على بلوغ مستوى إتقان مرتفع في أي مهارة تعليمية إذا أُتيح لهم الوقت الكافي والتعزيز المناسب، بدلا من افتراض أن الفروق الفردية بين التلاميذ فروق ثابتة لا يمكن تجاوزها (Brown, 2007).

٥. نموذج تطبيقي لخطة درس سلوكية: وحدة “الألوان”

تجسيدا للتصميم النظري المتقدم (Skinner, 1957؛ Tyler, 1949)، يعرض هذا القسم نموذجا تطبيقيا مختصرا لخطة درس مبنية على الإجراءات السلوكية، مستمدة من الوحدة الرابعة (الألوان والأعداد)، بوصفها مثالا يمكن تعميم منطقها على سائر وحدات المنهج. ويتحدد الهدف السلوكي الإجرائي للدرس في أن يتمكن التلميذ، بنهاية الحصة، من نطق خمسة أسماء ألوان نطقا صحيحا، واستخدامها في تركيب وصفي بسيط من نمط “هذا... (اسم الشيء)... (اللون)”، مع تمييزها سمعيا عند سماعها من المعلم أو الزميل.

وتبدأ الحصة بمرحلة التمهيد والتنشيط، إذ يعرض المعلم بطاقات الألوان التي سبق تعلمها في دروس سابقة، ويطلب من عدد من التلاميذ تسميتها سريعا، مع تعزيز الاستجابات الصحيحة بكلمة “أحسن” وتصحيح أي استجابة خاطئة فورا بإعادة النموذج الصحيح (Skinner, 1953). تليها مرحلة التقديم والنمذجة، إذ يرفع المعلم قلما أحمر ويقول بصوت واضح “هذا قلم أحمر”، ويكرر الجملة ثلاث مرات مشيرا إلى القلم في كل مرة، ثم يكرر

التلاميذ الجملة جماعيا، فأفواجا صغيرة، ثم أفرادا مختارين عشوائيا، مع تصحيح النطق فور وقوع أي خطأ في مخرج الحرف أو الحركة الإعرابية.

وفي مرحلة التدريب الموجه، يوزع المعلم على التلاميذ أشياء ملونة مختلفة (أقلام، كتب، بطاقات) ويطلب من كل تلميذ أن يكون جملة مشابهة عن الشيء الذي بيده، فيما يقوم بقية التلاميذ بدور "المستمع المصحح" الذي ينبه زميله إن أخطأ، بإشراف مباشر من المعلم؛ ثم ينتقل إلى تدريب استبدال سريع يعرض فيه بطاقات متلاحقة لأشياء وألوان مختلفة يطلب من التلاميذ تسميتها فرديا خلال ثوان معدودة، محاكاة لأسلوب "التدريب السريع" الذي يرسخ الاستجابة التلقائية (Rodgers, 2001 & Richards). أما مرحلة التطبيق والتعزيز الختامي، فتتمثل في لعبة جماعية قصيرة يقسم فيها الفصل فريقين، يتنافسان على تسمية أكبر عدد من الأشياء الملونة المعروضة خلال زمن محدد، مع منح الفريق الفائز تعزيزا رمزيا (كنجمة تُلصق على لوحة متابعة الفصل)، ثم يُختتم الدرس بتكليف التلاميذ بواجب منزلي بسيط يطلب منهم تسمية ألوان ثلاثة أشياء موجودة في منازلهم أمام أحد الوالدين، تحقيقا لمبدأ الممارسة الموزعة خارج الحصة الدراسية.

ويُختتم الدرس بتقويم تكويني سريع يطرح فيه المعلم على عينة من التلاميذ سؤال "ما لون...؟" عن أشياء متنوعة في الفصل، ويُدون أداء كل تلميذ في سجل المتابعة الفردي المشار إليه سابقا بوصفه مؤشرا أوليا على مدى تحقق الهدف السلوكي المحدد لهذه الحصة، تمهيدا للاختبار الختامي الأوسع الذي يُجرى في نهاية الوحدة الدراسية كاملة.

٦. معايير اختيار المفردات والتراكيب اللغوية

استند اختيار المفردات والتراكيب في وحدات المنهج المقترح إلى مجموعة من المعايير التي أرستها أدبيات إعداد المواد التعليمية للغات الأجنبية (Brown, 2007؛ Rodgers, 2001 & Richards)، من أبرزها: معيار الشيوع والتواتر، بحيث تُختار المفردات الأكثر ورودا في الاستعمال اللغوي اليومي المرتبط بحياة الطفل؛ ومعيار التوافر، أي كون المفردة متصلة بأشياء ومواقف متاحة فعلا في بيئة التلميذ يمكن الإشارة إليها حسيا أثناء التدريس؛ ومعيار التغطية، بأن تفتح المفردة المجال لتوليد عدد من التراكيب والمواقف الاتصالية المتصلة بها؛ ومعيار قابلية التعلم، بأن تكون المفردة يسيرة النطق نسبيا بالقياس إلى المرحلة العمرية المستهدفة، مع تأخير المفردات ذات الأصوات الصعبة إلى وحدات لاحقة بعد تمرين التلاميذ على تلك الأصوات تمرينا خاصا؛ ومعيار الأهمية الوظيفية والدينية، نظرا

للسياق الخاص لهذه المدرسة بوصفها مؤسسة تعليمية إسلامية تربط تعلم اللغة العربية بفهم النصوص الدينية الأساسية (Thu'aimah, 2004).

أما التراكيب النحوية المختارة فقد روعي فيها مبدأ البساطة البنيوية والتكرار الوظيفي (Taba, 1962)، بحيث تقتصر الوحدات الأولى على أنماط تركيبية محدودة العدد (كالجملية الاسمية البسيطة المكونة من مبتدأ وخبر، وأسلوب الاستفهام بأدوات محدودة كـ "ما" و "من" و "و" أين)، مع تأجيل التراكيب الأكثر تعقيدا (كالجملية الفعلية بأزمنتها المختلفة، وأساليب الشرط والاستثناء) إلى مراحل تعليمية لاحقة تتجاوز حدود هذا التصميم المخصص للصف الدراسي الأول من المرحلة الابتدائية. وقد رُوعي في هذا الاختيار كذلك مبدأ عدم تحميل المتعلم أكثر من نمط تركيبى جديد واحد في كل وحدة دراسية، تفاديا لتشتيت انتباهه وضمانا لتوافر فرصة كافية من التكرار والممارسة لكل نمط تركيبى قبل الانتقال إلى ما يليه (Skinner, 1957).

يُظهر التصور المقترح أن المبادئ السلوكية، رغم قدمها النسبي في تاريخ نظريات التعلم، ما زالت تحمل قيمة عملية حقيقية حين توظف في تصميم منهج لغوي موجه لصغار السن (Skinner, 1957 & Richards & Rodgers, 2001)، بما توفره من انضباط في صياغة الأهداف، ووضوح في تسلسل المحتوى، وفاعلية في ترسيخ العادات اللغوية الأولية عبر التكرار والتعزيز. غير أن تطبيق هذا التصميم في بيئة مدرسة الولدان ٢ بيكاسي، وأمثالها من المدارس الابتدائية الإندونيسية، يواجه عددا من التحديات ينبغي استحضارها عند التطبيق الفعلي.

يتمثل التحدي الأول في احتمال وقوع بعض المعلمين في فخ الآلية المفرطة والتكرار الممل إذا أُسيء تطبيق مبدأ التدريب النمطي من دون تنوع كافٍ في الأنشطة (Rodgers, 2001 & Richards)، وهو ما يستوجب تدريب المعلمين على المزج بين الإجراءات السلوكية والأنشطة التحفيزية التفاعلية التي تحافظ على دافعية التلميذ. ويتمثل التحدي الثاني في محدودية عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للغة العربية في كثير من المدارس الابتدائية الإسلامية، مما قد يحول دون تحقيق التكرار الموزع الكافي لترسيخ العادات اللغوية، ويستدعي تعويض ذلك بتكليف التلاميذ بممارسة موزعة في المنزل عبر واجبات قصيرة يومية.

ويتمثل التحدي الثالث في تفاوت المستوى اللغوي السابق للتلاميذ عند دخولهم المدرسة، مما يستدعي مرونة في وتيرة التقدم عبر الوحدات وإتاحة مسارات تقوية إضافية للتلاميذ الأبطأ تعلمًا (طعيمة والناقبة، ٢٠٠٦)، دون أن يعطل ذلك تقدم بقية الفصل. أما التحدي الرابع، فيتعلق بضرورة توفير مواد تعليمية بصرية وسمعية داعمة

(كالبطاقات والصور والتسجيلات الصوتية) لتفعيل مبدأ المثير الحسي، وهو ما يتطلب دعما ماديا وإداريا من إدارة المدرسة يتجاوز الجهد الفردي للمعلم.

ومقارنة بالمداخل البديلة المطروحة في أدبيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كالمدخل الاتصالي الذي ينادي به الناقدة وطعيمة (Thu'aimah, An-Naaqah, 2006) والذي يركز على توظيف اللغة في مواقف اتصالية حقيقية منذ البداية، يمكن القول إن التصميم السلوكي المقترح لا يتعارض جوهريا مع هذا المدخل، بل يمكن عده مرحلة تأسيسية تمهد له، إذ إن إتقان المتعلم لعادات لغوية أساسية صحيحة (نطقا وتركيبا) عبر الإجراءات السلوكية يوفر له رصيда لغويا أوليا يمكن توظيفه لاحقا في مواقف اتصالية أكثر انفتاحا وحرية عندما ينتقل إلى الصفوف الأعلى من المرحلة الابتدائية أو إلى المرحلة المتوسطة. وبعبارة أخرى، يقترح هذا البحث أن تكون السلوكية أساسا تدرجيا لا نهائيا في بناء الكفاية اللغوية، تتكامل مع مداخل أخرى أكثر انفتاحا كلما تقدم المتعلم في مستواه اللغوي وعمره الزمني (Rodgers, 2001 & Richards).

كما ينبغي التنبيه إلى أن نجاح هذا التصميم مرهون إلى حد بعيد بمدى تأهيل المعلم نفسه، إذ إن الإجراءات السلوكية، على وضوحها الإجرائي الظاهر، تتطلب من المعلم مهارة في ضبط الإيقاع الصفّي، وحساسية في توقيت التعزيز وتنويعه بحيث لا يفقد قيمته التحفيزية بالتكرار الرتيب (Skinner, 1953)، وقدرة على القراءة السريعة لاستجابات التلاميذ المتفاوتة لتحديد من يحتاج منهم إلى تدريب إضافي فوري. ومن هنا تكتسب برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة أهمية محورية في أي مسعى لتطبيق هذا التصميم على أرض الواقع، بحيث لا يظل حبيس الوثيقة المكتوبة، بل يتحول إلى ممارسة صفية يومية متقنة.

(١) وضوح الأهداف: تحديد ما هو متوقع من التلميذ إتقانه بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة، بدلا من أهداف عامة غامضة يصعب التحقق من بلوغها.

(٢) انضباط التدرج: تنظيم المحتوى في وحدات متتابعة مترابطة بدلا من عرض المفردات بصورة متناثرة غير مترابطة.

(٣) فورية التصحيح: تفادي ترسخ الأخطاء اللغوية الشائعة (كالخلط بين الأصوات المتقاربة) عبر التصحيح الفوري المنهجي بدلا من تأجيله إلى نهاية الفصل الدراسي.

(٤) قابلية القياس: إتاحة أدوات تقويم موضوعية مرتبطة مباشرة بكل هدف تعليمي، تمكن المعلم من تتبع تقدم كل تلميذ بدقة بدلا من الاعتماد على انطباعات عامة.

٥) اقتصاد الجهد والزمن: ملائمة الإجراءات السلوكية المكثفة لضيق الوقت المخصص لمادة اللغة العربية في الخطة الدراسية الأسبوعية، بخلاف الأنشطة الاتصالية المفتوحة التي تستهلك وقتاً أطول لتحقيق نتائج مماثلة في هذه المرحلة العمرية المبكرة تحديداً.

وفي المقابل، لا يغفل هذا البحث ضرورة موازنة هذه الإجراءات السلوكية المنضبطة بمساحة من المرونة والمتعة الصفية، بحيث لا تتحول الحصّة الدراسية إلى تدريب آلي جاف يفتقر إلى البهجة والدافعية الذاتية لدى المتعلم الصغير (Brown, 2007)، وهو ما يفسر حرص التصميم المقترح على تضمين الألعاب اللغوية والأنشطة التنافسية الجماعية إلى جانب تدريبات التكرار والاستبدال الأكثر انضباطاً، سعياً إلى تحقيق توازن عملي بين متطلبات الإتقان اللغوي ومتطلبات الدافعية النفسية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.

وأخيراً، فإن استدامة أي تصميم منهجي جديد مرهونة بمدى تبنيه مؤسسياً لا فردياً، أي أن يصبح وثيقة رسمية معتمدة من إدارة مدرسة الولدان ٢ بيكاسي يسترشد بها جميع معلمي اللغة العربية فيها (Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi, 2026)، لا مجرد اجتهاد شخصي يقتصر أثره على معلم بعينه ثم يزول بانتقاله أو تقاعده. ويستدعي هذا التبنّي المؤسسي عقد ورش عمل تدريبية دورية لعرض التصميم ومناقشته مع الهيئة التدريسية، وتخصيص آلية داخلية لمتابعة تطبيقه وجمع ملحوظات المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور عنه بصورة منتظمة، تمهيداً لمراجعته وتطويره في ضوء هذه الملحوظات بعد كل عام دراسي (Taba, 1962)، بما يضمن تطور المنهج تطوراً عضوياً متصلاً بدلاً من جموده على صورته الأولى إلى ما لا نهاية.

الخلاصة والتوصيات

خلص هذا البحث إلى أن تصميم منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على أساس النظرية السلوكية أمر ممكن ومجدٍ من الناحية الإجرائية (Skinner, 1957؛ Tyler, 1949)، متى رُوِعت خصائص نمو المتعلمين في هذه المرحلة العمرية، وتُرجمت المبادئ السلوكية، من مثير واستجابة وتعزيز وتكرار وتغذية راجعة فورية، إلى إجراءات صفية محددة ضمن أهداف سلوكية واضحة، ومحتوى متدرج مترابط، وأساليب تقويم موضوعية. وقد قدم البحث تصوراً تفصيلياً لهذا المنهج يشمل عناصره الأربعة الرئيسة، قابلاً للتطبيق التجريبي في مدرسة الولدان ٢ بيكاسي وأمثالها من المدارس الابتدائية الإسلامية في إندونيسيا.

وقد بيّن البحث أن قيمة النظرية السلوكية في هذا السياق لا تكمن في كونها نظرية تفسيرية شاملة لجميع أوجه اكتساب اللغة، فهذا ادعاء تجاوزته الأدبيات اللغوية الحديثة منذ عقود (Rodgers, 2001 & Richards)، بل في كونها توفر أدوات إجرائية دقيقة قابلة للتطبيق الفوري في الصف الدراسي، وبخاصة في المراحل التأسيسية الأولى من تعلم اللغة حيث يحتاج المتعلم الصغير إلى بناء عادات نطقية وتركيبية صحيحة قبل أن يتمكن من توظيفها بحرية إبداعية أكبر في مراحل لاحقة. وبهذا المعنى، ينبغي أن يُفهم التصميم المقترح في هذا البحث بوصفه أساساً تدريجياً أولاً، لا بديلاً نهائياً عن مداخل تعليمية أخرى أكثر انفتاحاً واتصالية (Thu'aimah, An-Naaqah, 2006)، وإنما رافداً يمهّد الطريق لها ويوفر لها الأرضية اللغوية الصلبة اللازمة.

كما يؤكد البحث أن نجاح أي تصميم منهجي، مهما بلغت دقته النظرية، مرهون في نهاية المطاف بجودة التطبيق الصفّي الفعلي، ويمدّ تأهيل المعلم وتمكّنه من الإجراءات الإجرائية الدقيقة التي يقتضيها المنطق السلوكي (Skinner, 1953)، ويمدّ توافر الدعم الإداري والمادي من المدرسة لتوفير الوسائل التعليمية اللازمة. ومن هنا فإن هذا البحث، إذ يقدم تصوراً تصميمياً متكاملًا، يدعو في الوقت ذاته إلى استكمال هذا المسار بدراسات تجريبية ميدانية لاحقة (Gall, 1983 & Borg) تختبر هذا التصميم فعلياً وتقيس أثره الكمي في تحصيل التلاميذ، بما يتيح تطويره وتنقيحه المستمر في ضوء معطيات الواقع الصفّي الفعلي.

وفي ضوء ما تقدم، يوصي البحث بما يأتي:

- ١) تدريب معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية على الإجراءات التدريسية السلوكية وأسلوب دمجها بالأنشطة التحفيزية التفاعلية.
- ٢) إعداد دراسات تدريبات ومواد بصرية وسمعية داعمة متسقة مع وحدات المنهج المقترح.
- ٣) إجراء دراسة تجريبية ميدانية لاحقة تطبق هذا التصميم فعلياً وتقيس أثره في تحصيل التلاميذ مقارنة بالطرائق التقليدية السائدة (Gall, 1983 & Borg).
- ٤) مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عبر توفير مسارات تقوية إضافية ضمن الحصّة الواحدة أو خارجها (Thu'aimah, An-Naaqah, 2006).
- ٥) إجراء مراجعة دورية لمحتوى الوحدات وأنشطتها في ضوء نتائج التطبيق الفعلي وملحوظات المعلمين والتلاميذ.

٦) تزويد المدرسة بمواد بصرية وسمعية داعمة، وتخصيص ميزانية سنوية محدودة لتجديد البطاقات والوسائل التعليمية المرتبطة بوحداث المنهج.

٧) تشجيع أولياء الأمور على متابعة الواجبات المنزلية اللغوية القصيرة اليومية، بوصفها امتدادا للممارسة الموزعة خارج أسوار المدرسة.

٨) الموازنة الدائمة بين الإجراءات السلوكية المنضبطة والأنشطة التحفيزية الممتعة، ضمانا لاستدامة دافعية التلاميذ نحو تعلم اللغة العربية.

وختاماً، فإن هذا البحث، إذ يقدم تصورا تصميميا مفصلا لمنهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدرسة الولدان ٢ بيكاسي على أساس النظرية السلوكية (Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi, 2026)، إنما يسعى إلى فتح الباب أمام مزيد من الدراسات التطبيقية والتجريبية التي تختبر هذا التصميم ميدانيا، وتنقحه في ضوء معطيات التطبيق الفعلي، بما يسهم في النهاية في الارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية الإسلامية الإندونيسية، وتمكين أجيال جديدة من التلاميذ من امتلاك أداة لغوية أساسية تصلهم بتراثهم الديني والثقافي.

المراجع

- Al-Hadidi, 'Ali. Musykilah Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghair al-'Arab. Al-Qahirah: Dar al-Katib al-'Arabi, 1966.
- Al-Naqah, Mahmud Kamil. Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li al-Natqin bi Lughatin Ukhran: Ususu, Madakhiluhu, Thuruq Tadrisihi. Makkah al-Mukarramah: Jami'ah Umm al-Qura, 1985.
- Al-Wildan Islamic School 2 Bekasi. "Vision & Mission." 2026 <https://alwildanbekasi.sch.id/vision-mission/>.
- Borg, Walter R., and Meredith D. Gall. Educational Research: An Introduction. 4th ed. New York: Longman, 1983.
- Brown, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. 5th ed. New York: Pearson Education, 2007.
- Ibrahim, 'Abd al-'Alim. Al-Muwajjih al-Fanni li Mudarrisi al-Lughah al-'Arabiyyah. Al-Qahirah: Dar al-Ma'arif, 1968.
- Nabilah, Dillah Fithri. Tashmim Manhaj Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah 'ala Asas al-Nazhariyyah al-Sulukiyyah al-Binyawiyyah li Thalabah Ma'had al-Niqayah al-Islami Sumenep Madura. Risalah Majistir Ghair Manshurah, Qism Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah, Kulliyyah al-Dirasat al-'Ulya, Jami'ah Maulana Malik Ibrahim al-Islamiyyah al-Hukumiyyah bi Malang, 2016.
- Pavlov, Ivan P. Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Translated by G. V. Anrep. Oxford: Oxford University Press, 1927.
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Skinner, B. F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953.
- Skinner, B. F. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Taba, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace & World, 1962.
- Thu'aimah, Rusydi Ahmad. Al-Marji' fi Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li al-Natqin bi Lughatin Ukhran: Manahijuhu wa Asalibuhu. Al-Ribat: Mansyurat al-Munazzhamah al-Islamiyyah li al-Tarbiyyah wa al-'Ulum wa al-Tsaqafah (ISESCO), 2004.
- Thu'aimah, Rusydi Ahmad, wa al-Naqah, Mahmud Kamil. Ta'lim al-Lughah Ittishalian baina al-Manahij wa al-Istratjiyyat. Al-Ribat: Mansyurat ISESCO, 2006.
- Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- Watson, John B. "Psychology as the Behaviorist Views It." Psychological Review 20, no. 2 (1913): 158-177.