

الباب الرابع

عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها

أ. التصوير العام عن مكان البحث

١. تاريخ بناء معهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر

الموقع لهذا البحث هو معهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر، وهو في شارع أحمد ياني كيلومتر ٧،٢ مهليجاي منطقة بنجر كاليمنتان الجنوبية. بواسع الأرض ٢ هكتار، وهذا المعهد محدود بما يلي: جانب الشرق والغرب بمساكن المقيمين، جانب الجنوب مزرعة وجنب الشمال شارع مهليجاي. تأسس معهد منبع العلوم بمنطقة بنجر المرحوم الحج محمد مكري غاويت الماجستير في تاريخ ١٢ ذي الحجة ١٤٠٥ هـ / ٢٨ أغسطس ١٩٨٥ م.

كانت الأجهزة في أول تأسيس معهد منبع العلوم بمنطقة بنجر بسيطة جدا وعدد الطلاب قليل، ولكن ذلك لا يقلل من حبهم للوصول إلى أمالهم. ليس لإعطاء الطلاب المعلومات فقط ولكن أيضا رعايتهم وتربيتهم ليكونوا صالحين، ومستقبل بنفسه ومستعد لرئاسة، لذلك يجب على جميع الطلاب أن يسكنوا في المبنى المكون لمدة ٢٤ ساعة في بيئة المعهد باشتراك الأنشطة المختلفة.^{١٢٨}

٢. طول التعليم والمناهج الدراسية

^{١٢٨} نتائج الوثائق في معهد منبع العلوم للبنات في ٦ ابريل ٢٠٢٦ م

الطالبات في المعهد يلزم بتعليم لمدة ٦ سنوات

أ) المرحلة المتوسطة ثلاث سنوات

ب) المرحلة الثانوية ثلاث سنوات

وفي المعهد استخدام المنهج الدراسي نوعين وهي:

أ) المنهج الدراسي الكلاسيكي معهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر.

ب) المنهج الديني ويسمى بكوريكولوم مردريكا يطبق هذا المنهج في المدرسة المتوسطة والثانوية.^{١٢٩}

٣. الرؤية، البعثة، والأهداف معهد منبع العلوم للبنات بمنطق بنجر

أ) الرؤية: لي جعل الطلبة الصالحين والأخلاق الكريمة العلمين.

ب) البعثة: ليصبح المؤسسة التعليمية الإسلامية ٢٤ ساعة بتنظيم التعليم السلفي والحديث.

ج) الأهداف:

١) لي جعل الطلبة الصالحين المؤمنين إلى الله ورسوله.

٢) لي جعل الطلبة بالأخلاق الكريمة إلى الوالدين ويركسون انفسهم للدين والشعب والدولة مع الشريعة الإسلامية.

٣) ليستولي الطلبة الدين الإسلامية عميقا لفهم الغرض من إلتزمات الحياة والحقوق والواجبات مع الله سبحانه وتعالى.

^{١٢٩} نتائج الوثائق في معهد منبع العلوم للبنات في ٦ ابريل ٢٠٢٦ م

٤) ليجعل الطلبة القدرة على مطالعة الكتب الدينية والعربية مع حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي. ١٣٠

٤. أحوال المدرّسون والمدرّسات بمعهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر

لمعرفة وضوح عن حالة المدرسين والمدرسات بمعهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر كما يلي: ١٣١

الجدول ١، ٤ أسماء المدرسين والمدرسات بمعهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر.

الرقم	الاسم	الخريج	المادة
١.	الشيخ الحاج محمد غزالي مقري	جامعة الزهار مصر	البلاغة، أصول الفقه، تاريخ التشريع، الصرف والخط
٢.	الحاج محمد صلاح الدين مقري	جامعة الأزهار مصر	قواعد فقهية، والمنطق.
٣.	الحاج محمد صلاح الدين مقري	معهد تحفيظ القرآن قدوس	القرآن، التحفيظ
٤.	فكر العلم	جامعة الإسلامية العقيدة بكاسي	علوم القران، الفقه، البلاغة، تاريخ التشريع.

١٣٠ نتائج الوثائق في معهد منبع العلوم للبنات في ٦ ابريل ٢٠٢٦ م

١٣١ نتائج الوثائق في معهد منبع العلوم للبنات في ٦ ابريل ٢٠٢٦ م

٥٠	الحاجة أمينة مقري	جامعة الأزهار مصر	المحفوظات، الأخلاق، التفسير، أصول الفقه
٥١	الحاجة محرّمة أحمد جيلا	جامعة الأزهار مصر	وتمرين اللغة، الحديث
٥٢	الحاجة نورالعزّة	جامعة الأزهار مصر	مصطلح الحديث وعلوم القرآن، التوحيد، الخط
٥٣	حسن الخاتمة	جامعة انتاسري الإسلامية الحكومية	المحادثة، الإملاء، التاريخ الإسلامي، النحو
٥٤	ستي ميمونة	معهد غونتور	نحو
٥٥	مروية	معهد تحفيظ القرآن قدوس	التحفيظ
٥٦	فحرية	معهد الفلاح	التفسير
٥٧	ستي مسنية كرنياوتي	جامعة الأزهر، مصر	الأخلاق، و سيرة
٥٨	الحاجة محموده	معهد مرشد الأمين	الحديث، المحادثة، الفقه، التوحيد
٥٩	أمانة	معهد دار السلام، مرتابورا	الصرف، التوحيد، الفرائض
٦٠	نور هداية	معهد منبع العلوم	الإملاء، المطالعة، المحادثة، المخفوظات
٦١	بيتي جنّتي	معهد منبع العلوم	الفقه، الحديث، الأخلاق

الإملاء، المحادثة، التاريخ الإسلامي	معهد منبع العلوم	نور شفاء	.١٧
التجويد، التاريخ الإسلامي	جامعة أنتساري بانجرماسين	سرياتي	.١٨
الحديث، الإنشاء	معهد منبع العلوم	وافيق عزيزة	.١٩
تمرين اللغة، التاريخ الإسلامي	الثانوية السعودية	الحاجة ميلان جميلة	.٢٠
النحو	معهد منبع العلوم	نورطبية أوليا	.٢١
التجويد	جامعة انتساري بانجرماسين	رينا حلمينا	.٢٢
تفسير، محفوظات	جامعة الأزهار، مصر	سيدي عائشة	.٢٣
مطالعة، محفوظات، الإملاء	معهد الفلاه، بنجر بار	سيدي مایمونة	.٢٤
تجويد و تفسير	معهد منبع العلوم	انا زكية الفكرية	.٢٥
توحيد	معهد منبع العلوم	نور عفيفة	.٢٦
توحيد	معهد منبع العلوم	كهفي جورايد	.٢٧
تاريخ الإسلامي، صرف	دار المصطفى	رحمي شاهيدا	.٢٨
الخط	معهد منبع العلوم	نورهداية	.٢٩

٥. احوال الموظفين بمعهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر

أما أحوال الموظفين بمعهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر كما في الجدوال: ١٣٢

الجدوال ٤،٢ أحوال الموظفين بمعهد منبع العلوم للبنات بمنطقة بنجر.

الرقم	الاسم	المهنة
٠١	نور هداية	موظفة المطبخ
٠٢	نور عفيفة	موظفة المطبخ

٦. أحوال الطالبات بمعهد منبع العلوم للبنات كرتك هنيار سنة الدراسية

٢٠٢٦/٢٠٢٥

عدد الطالبات بمعهد منبع العلوم للبنات في مرحلة المتوسطة حتى المرحلة

الثانوية سنة الدراسية ٢٠٢٥/٢٠٢٦ وعددهن ٢٢٥ طالبة. وتفصيلها في الجدوال

الآتي: ١٣٣

الجدول: ٤،٣ بيانات الطلبة في معهد منبع العلوم

الرقم	المرحلة	عدد الفصل	عدد الطالبات
٠١	المتوسطة	الفصل الأول	١٧٠
		الفصل الثاني	
		الفصل الثالث	
٠٢	الثاوية	الفصل الأول	٨٥

١٣٢ نتائج الوثائق في معهد منبع العلوم للبنات في ٦ ابريل ٢٠٢٦ م

١٣٣ نتائج الوثائق في معهد منبع العلوم للبنات في ٦ ابريل ٢٠٢٦ م

	٢٨	الفصل الثاني		
	٣٤	الفصل الثالث		
٢٥٥	الإعداد			

٧. أحوال الأجهزة بمعهد منيع العلوم للبنات بمنطقة بنجر

الأجهزة في معهد منيع العلوم للبنات بمنطقة بنجر وتفصيلها في الجدول

الآتي: ١٣٤

الجدوال ٤,٤ أحوال الأجهزة بمعهد منيع العلوم للبنات بمنطقة بنجر.

العدد	المباني	الرقم
١	غرفة الإدارة	٠.١
٢	غرفة المعلم أو المعلمة	٠.٢
٢١	قاعات الدراسة	٠.٣
٢	مكتبة	٠.٤
٢	غرفة الصحة	٠.٥
٢	غرفة منظمة طالبات منيع العلوم	٠.٦
٢	قاعة الطعام	٠.٧
١	مكتب الشؤون الإدارية	٠.٨
١	غرفة الحاسوب	٠.٩

٢	مرحاض المعلم أو المعلمة	.١٠
٤٢	مرحاض للطلاب والطالبات	.١١
٢٢	حمامات الطلاب والطالبات	.١٢
٢	المصلى	.١٣
١	قاعة المجلس التعليمي	.١٤
٤٠	مسكن الطلاب والطالبات	.١٥
١	قاعة المدرسة	.١٦

ب. عرض البيانات

بعد عرض التصور العام عن معهد منبع العلوم الإسلامي للبنات، قامت الباحثة بعرض البيانات الميدانية التي تم الحصول عليها أثناء عملية البحث، وذلك وفقاً لمشكلة البحث وأهدافه. في هذا البحث اجريت الباحثة ملاحظات مقابلة وتوثيقها لمعرفة كيفية تنفيذ تعليم القراءة التحليلي في معهد منبع العلوم للبنات.

البيانات التي ضمنتها الباحثة هي بيانات تتم الحصول عليها من خلال البحث الميداني الذي جمع بالمقابلة والملاحظة والتوثيق وذلك لمعرفة كيفية تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف الثالث بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات. وقد ضمنت الباحثة هذه البيانات في شكل وصف يتوافق مع مشكلة البحث، مما يساهم في تسهيل فهمها وتحليلها. وقد أجريت الباحثة هذا البحث في معهد منبع العلوم للبنات ببنجر كالمنتان الجنوبية من ٢٠ فبراير إلى ٢٠ ابريل ٢٠٢٦م.

تم جمع البيانات باستخدام ثلاث تقنيات، وهي: المقابلة والملاحظة والتوثيق. أما تقنيات الملاحظة والمقابلة التي تستهدف الباحثة إلى المعلمين الذين يقومون بتدريس القراءة في الصف الثالث. الملاحظة فقد نُقِدت من خلال المراقبة المباشرة لكيفية تنفيذ تعليم

القراءة في مادة القراءة بمعهد منبع العلوم للبنات. وقد أجريت المقابلات مع المدرّسة ورئيس المدرسة والطالبات الصف الثالث وذلك بغرض الحصول على بيانات بدقة وموثوقة. وأما التوثيق فقد استخدمت الباحثة لجمع البيانات المكتوبة في معهد منبع العلوم للبنات. أما البيانات التي جُمعت فهي الإجابة عن المشكلات التي صاغتها الباحثة. حيث عُرضت في شكل وصف لتعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف الثالث بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات. وذلك من خلال التعليم القراءة وتنفيذ التعليم و تقويم التعليم.

١. تنفيذ تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف الثالث

و للحصول على صورة واضحة حول تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف الثالث بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات، فقد عرضتها الباحثة في شكل وصف تمثل نتائج الملاحظة والمقابلة التي أجريت الباحثة.

أ) تخطيط التعليم

بناءً على نتائج المقابلات التي أجرتها الباحثة في الفترة ما بين ٢٠ فبراير إلى ٢٠ أبريل سنة ٢٠٢٦ مع معلمة تعليم القراءة لطالبات الصف الثالث في معهد منبع العلوم للبنات، تبين أن المعلمة في مرحلة تخطيط التعليم تقوم عادةً بإعداد خطوات التعليم بصورة منظّمة ومتسلسلة. وقد أوضحت المعلمة مهريطة ذلك في المقابلة بقولها: إنني أضع خطوات تعليمية أطبقها بصورة مستمرة، تبدأ بإلقاء السلام وتهيئة الجوّ التعليمي المناسب، ثم تقديم تمهيد مختصر وبيان أهداف التعليم، وبعد ذلك تقديم مادة القراءة، حيث أقوم بقراءة نصوص المحادثة أو القصة وترجمتها، مع إعطاء أمثلة للمفردات ومناقشة معانيها مع الطالبات، وشرح الكلمات الصعبة والفروق في أصوات الحروف. ثم أطلب من الطالبات إعادة قراءة النصوص مع ترجمتها بصورة شاملة، إمّا من أماكن جلوسهنّ أو بالتقدّم إلى أمام

الفصل بالتناوب لممارسة المحادثة. وبعد ذلك أوجّه الطالبات إلى فتح صفحة التدريبات، ثم يبدأ بقراءة الأسئلة وترجمتها والإجابة عنها بالتناوب بحسب ترتيب المقاعد أو وفق توجيهي. ثم تُستكمل الأنشطة بكتابة الأسئلة والأجوبة على السبورة دون النظر إلى الكتاب، يعقبها تصحيح الإجابات، وتعزيز المادة، وإعطاء الواجبات المنزلية، ثم اختتام الدرس".

وأما فيما يتعلّق بإعداد المواد التعليمية، فإن المعلمة تعتمد على كتاب (المرفق التعليمي) الذي يشتمل على مواد القراءة والمفردات والتدريبات القائمة على مهارات التفكير العليا (HOTS) وفق منهج (المنهاج المستقل). وقد ذكرت المعلمة مهريطة في المقابلة أما بالنسبة إلى المواد التعليمية فأنا أستخدم الكتاب الذي توصي به المدرسة، لأنه يُعدّ كتابًا متكاملًا، إذ يشتمل على نصوص القراءة في صورة محادثات أو قصص، وقواعد اللغة العربية، والتدريبات المختلفة، وإن كنت أرى أحيانًا أن بعض التراكيب اللغوية الواردة فيه تحتاج إلى مزيد من الدقة".

ويهدف هذا الكتاب بما يحتويه من مواد متكاملة إلى تمكين الطالبات من الربط بين نصوص القراءة والمفردات والقواعد اللغوية والمعاني بصورة مباشرة من خلال التدريبات، بحيث لا تكون ممارسة القراءة آلية محضة، بل مرتبطة بسياق المعنى والفهم. كما أن النصوص المقروءة تتفاوت في مستوى الصعوبة، وتتضمن بعض الكلمات المعرّضة للخطأ في الفهم، ولا سيما الكلمات غير المشكولة.

كما تُعدّ المعلمة طريقةً خاصةً في عرض المادة التعليمية بما يتناسب مع أهداف تعليم القراءة. وقد أوضحت المعلمة مهريطة ذلك بقولها إنني أحرص دائمًا على قراءة كل حرف في الجملة بوضوح قبل ترجمتها، كما أُعوّد الطالبات على قراءة النصوص من غير حركات بالتزامن مع تعلّم قواعد النحو والصرف، حتى يعتدن على وضع الحركات اعتمادًا على القواعد اللغوية، مثل: أدرُسُ في الفصل. وكذلك أدرِّهنّ على ملاحظة تركيب الحروف في الكلمات، خاصةً حروف المدّ،

مثل كلمة: قام، حيث يجب إطالة صوت حرف القاف حتى لا يقع الخطأ في المعنى. لأن حسن الاستماع يؤثر تأثيراً مباشراً في جودة القراءة. وإضافة إلى ذلك، فإنني عند الشرح أكتب الكلمات على السبورة من غير حركات مع قراءتها بصوت واضح، وذلك للتأكد من فهم الطالبات، ويظهر ذلك من خلال قدرتهن على إعادة قراءة ما كُتِب بالحركات الصحيحة".

وتهدف طريقة عرض المادة التعليمية هذه إلى بناء الكفاية اللغوية العربية لدى الطالبات بصورة شاملة، حيث تُقرأ الحروف والألفاظ بوضوح قبل الترجمة بغرض تنمية الحسّ الصوتي لديهنّ تجاه أصوات اللغة العربية منذ المراحل الأولى. كما أن تعويد الطالبات على قراءة النصوص غير المشكولة يهدف إلى تدريبهنّ على دمج الفهم النحوي والصرفي مباشرةً في عملية القراءة، لا الاكتفاء بحفظ الحركات. كذلك فإن تدريب الطالبات على ملاحظة تركيب الحروف، خاصةً حروف المدّ كما في كلمة (قام)، يهدف إلى تجنّب الأخطاء الدلالية الناتجة عن الخلل في التمييز بين المدّ والقصر. وبصورة عامة، تتجه هذه الطريقة إلى تحسين جودة القراءة من خلال تنمية مهارة الاستماع، انطلاقاً من اعتقاد المعلمة بأن جودة الاستماع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة القراءة".

وإلى جانب إعداد المادة التعليمية، قامت المعلمة أيضاً بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة. وقد ذكرت المعلمة مهريظة في المقابلة المتعلقة بالوسائل التعليمية: "عادةً ما تكون الوسائل الأساسية في تعليم القراءة هي كتاب المرافق التعليمي، وقراءة المعلمة، والسبورة، ودفاتر الطالبات"

ب) تنفيذ التعليم

تُعدُّ مرحلة تنفيذ التعليم عملية تطبيقٍ لما سبق أن خطّطت له المعلمة في مرحلة التخطيط. وبناءً على نتائج الملاحظة التي أجرتها الباحثة في الفصلين الثالث

(أ) والثالث (ب) بتاريخ ٧ و٩ أبريل سنة ٢٠٢٦، تبين أن تعليم القراءة لطالبات الصف الثالث في معهد منبع العلوم للبنات يمرُّ بثلاث مراحل رئيسة، وهي: مرحلة التمهيد، والأنشطة الأساسية، ومرحلة الختام.

في مرحلة التمهيد، بدأت المعلّمة بتهيئة جوِّ تعليميٍّ مناسبٍ ومشجِّعٍ على التعلُّم، حيث ألقّت السلامَ أولاً ثم أجابت الطالباتُ السلامَ. وبعد ذلك تأكّدت المعلّمة من جاهزية الفصل، وقدمت تمهيداً مختصراً حول المادة التي ستُدْرَس. وفي بداية التعليم شرحت المعلّمة أهدافَ تعليم القراءة، والمتمثّلة في تدريب الطالبات على الدقّة في الاستماع، وفهم المعاني، وقراءة النصوص والمفردات العربية قراءةً صحيحةً. كما أكّدت أهمية التركيز والانتباه، موضحةً أن الخطأ اليسير في الاستماع قد يؤدّي إلى خطأ كبير في القراءة وفهم المعنى. وإلى جانب ذلك، سعت المعلّمة إلى تحفيز الطالبات وتشجيعهنّ على المشاركة الفعّالة أثناء عملية التعليم.

وأما مرحلة الأنشطة الأساسية فتعدُّ أهمَّ مراحل تعليم اللغة العربية. وبناءً على نتائج الملاحظة، قامت المعلّمة بقراءة النصوص العربية وترجمتها، بهدف تقديم نموذج صحيح لنطق المفردات والجمل، مثل التمييز بين أصوات الحروف الهجائية، وفهم معاني الجمل الواردة في النصوص، والتعرّف على العناصر اللغوية المرتبطة بقواعد النحو والصرف. وكانت النصوص المقروءة غالباً مرتبطة بالمفردات التي ستُدْرَس وبالتراكيب اللغوية المتعلقة بالقواعد في الدروس اللاحقة.

وبعد قراءة النصوص العربية، ناقشت المعلّمة معانيها مع الطالبات، بحيث لم يقتصر التعليم على مجرّد القراءة، بل شمل أيضاً فهم المعاني والمفردات. وتمّت المناقشة من خلال ترجمة الجمل جملةً جملةً مع تقديم شروح مبسّطة تساعد الطالبات على الفهم. ثم استُكمل التعليم بتقديم مفردات جديدة مرتبطة بالنصوص السابقة، حيث تم تدريب الطالبات على نطق المفردات، والتعرّف على أصول الكلمات، وفهم معانيها الصحيحة. وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية مهارة القراءة لدى

الطالبات من خلال تحليل المفردات داخل التراكيب والجمل. وبعد ذلك تأكدت المعلّمة من مدى فهم الطالبات للمادة التعليمية عن طريق طرح أسئلة مباشرة، مثل: هل توجد أسئلة؟.

ثم طلبت المعلّمة من الطالبات إعداد دفاترهنّ وأدوات الكتابة استعدادًا للتدريبات، مع التأكد في الوقت نفسه من جاهزية الفصل. وبعد ذلك وجّهت الطالبات إلى فتح صفحات التدريبات في الكتاب، حيث قرئت الأسئلة، ثم تُرجمت وأُجيب عنها واحدةً تلو الأخرى بإشراف المعلّمة ومتابعتها. وكانت كل طالبة تتولى الإجابة عن سؤال واحد. فالطالبة التي تتمكن من الترجمة والإجابة الصحيحة تحصل على تشجيع مباشر من المعلّمة، أمّا إذا وقع خطأ في الترجمة أو الإجابة فإن المعلّمة تقوم بتصحيح الخطأ وتطلب من الطالبة إصلاحه مباشرةً. وفي حال عدم قدرة الطالبة على تصحيح الخطأ، تُعطى نوعًا من العقوبة التربوية، كأن تقف في مكانها، ثم يُحوّل السؤال إلى طالبة أخرى.

وبعد انتهاء الطالبات من حلّ الأسئلة، طلبت المعلّمة منهنّ كتابة الأسئلة والأجوبة مع معانيها على السبورة دون النظر إلى الكتاب. وقد ظهرت من خلال هذا النشاط بعض الأخطاء الشائعة، مثل الخطأ في كتابة الإجابات أو الترجمة. وكانت المعلّمة تقوم بفحص ما كتبتّه الطالبات على السبورة، ثم تصحح الأخطاء وتطلب من الطالبة إعادة الكتابة بصورة صحيحة، حتى تتمكن جميع الطالبات من نقل الإجابات الصحيحة إلى دفاترهنّ. وقد اعتُبر هذا النشاط مهمًّا لأن بعض الطالبات يتأخرن أحيانًا في تدوين الإجابات أو يفقدن التركيز أثناء التعليم.

واستمرت الأنشطة الأساسية بتقديم مادة القواعد العربية، حيث تم الشرح بصورة شفوية مع استخدام السبورة لعرض بعض الأمثلة. ثم أعادت المعلّمة توجيه الطالبات لقراءة الأسئلة المتعلقة بالقواعد والمرتبطة بالنصوص السابقة، فقامت الطالبات بالإجابة عنها بالطريقة نفسها كما في الأنشطة السابقة. وبعد ذلك

كُتبت الأسئلة والأجوبة والترجمة على السبورة دون النظر إلى الكتاب. ويهدف هذا النشاط إلى التطبيق المباشر للمادة التعليمية، والتأكد من فهم الطالبات لما تم شرحه، إضافةً إلى تحفيزهنّ على الاستمرار في التركيز والانتباه أثناء سير عملية التعليم.

وأما في مرحلة الختام، فقد استثمرت المعلّمة ما تبقى من وقت الحصة في إعادة مراجعة النقاط الأساسية التي سبق تعلمها، وتعزيز التعليم من خلال إعطاء واجبات منزلية بكثرة نسبياً، بغرض تشجيع الطالبات على مواصلة التدريب على القراءة. وتهدف هذه الأنشطة إلى تحفيز الطالبات على الاستمرار في التعلم ومراجعة ما تمّ تعلّمه داخل الفصل. كما تساعد هذه المرحلة الطالبات على تذكّر المادة التعليمية والاستعداد بصورة أفضل للدروس القادمة. وتُفيد كذلك الطالبات اللواتي لم يفهمن المادة بشكل كامل، إذ تمنحهنّ فرصةً لمناقشة الدرس مع زميلاتهنّ. كما أوضحت المعلّمة في خلاصة الدرس أن نجاح تعليم القراءة يعتمد اعتماداً كبيراً على الدقّة في الاستماع. وفي نهاية التعليم اختتمت المعلّمة الحصة بالسلام، ثم أجابت الطالباتُ السلامَ مع تقديم الشكر والتحية.

ج) تقويم التعليم

تُنقذ عمليةً تقويم تعليم القراءة لطالبات الصف الثالث في معهد منبع العلوم للبنات بصورةً تكوينيةً ومستمرّةً في كلّ لقاءٍ تعليمي. وبناءً على نتائج الملاحظة التي أجرتها الباحثة، تبين أن المعلّمة لا تقتصر في عملية التقويم على النتائج النهائية للقراءة فقط، بل تهتمّ أيضاً بعملية الاستماع والكتابة ومدى فهم الطالبات لمعاني النصوص المقروءة.

وبناءً على نتائج المقابلة مع معلمة تعليم القراءة لطالبات الصف الثالث في معهد منبع العلوم للبنات، ذكرت المعلّمة ما يلي:

"عادةً ما تُنفَّذ التدريبات باستخدام الأسئلة الموجودة في الكتاب المرافق للتعلم، ثم تتم عملية التصحيح بعدة أساليب، منها التصحيح المباشر من المعلمة، والتصحيح الجماعي داخل الفصل، والتصحيح الفردي من خلال دفاتر الطالبات، إضافةً إلى التقويم التشاركي عن طريق طلب بعض الطالبات التقدّم إلى السبورة لكتابة الأسئلة والأجوبة الصحيحة".

وأظهرت نتائج الملاحظة داخل الفصل أن مستويات الطالبات في مهارة القراءة متفاوتة. فقد استطاعت معظم الطالبات اللواتي يمتلكن سرعةً في الفهم قراءة النصوص قراءةً صحيحة، مع القدرة على معرفة العناصر النحوية والصرفية بصورة دقيقة بعد تكرار النص مرةً أو مرتين فقط، كما تمكّن من حفظ المفردات الجديدة وفهم تطبيقات القواعد العربية. وفي المقابل، وُجدت بعض الطالبات اللواتي يحتجن إلى مساعدة زميلاتهنّ لإعادة شرح المادة التي قدّمتها المعلمة، بسبب صعوبة متابعة سرعة سير التعليم.

وكانت هذه الحالة تظهر غالبًا عند قيام المعلمة بترجمة النصوص القرائية، وكذلك أثناء أنشطة الإجابة عن الأسئلة بالتناوب. كما ظهرت بعض الأخطاء الناتجة عن التسرّع في الإجابة، وذلك بسبب ضيق الوقت والضغط أثناء عملية التعليم.

وبناءً على نتائج المقابلة مع معلمة اللغة العربية في تعليم القراءة لطالبات الصف الأول في معهد منبع العلوم للبنات، صرّحت المعلمة أيضًا بما يلي:

"إن عملية التقويم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعليم القراءة، لأن جوهر هذه الطريقة يقوم على الاستماع والقراءة وفهم النصوص وكتابتها بصورة صحيحة. ولذلك يتركز التقويم على مدى حساسية الطالبات أثناء الاستماع، ودقّتهنّ في الكتابة، وقدرتهنّ على فهم معاني النصوص والمفردات التي تمّ تقديمها".

وتدلّ هذه النتائج على أن عملية التقويم في تعليم القراءة لا تُوجّه إلى قياس القدرة على النطق الصحيح فحسب، بل تشمل كذلك قياس الفهم اللغوي، والدقة الكتابية، ومهارة الاستماع. كما يظهر من تنوّع أساليب التصحيح والتقويم وجود محاولة لدمج الطالبات بصورة فعّالة في العملية التعليمية، بحيث تصبح الطالبة عنصراً مشاركاً في التقويم، لا متلقيةً للنتائج فقط.

ومن جهة أخرى، فإن تفاوت قدرات الطالبات في سرعة الفهم والاستيعاب يشير إلى اختلاف الخلفيات اللغوية والقدرات الفردية بينهنّ، الأمر الذي يؤثر في مستوى المشاركة والفهم أثناء التعليم. كما أن ضغط الوقت وسرعة الانتقال بين الأنشطة قد يؤديان أحياناً إلى ظهور بعض الأخطاء أو ضعف التركيز لدى بعض الطالبات، خاصةً عند الإجابة المباشرة أو الترجمة الفورية. ومع ذلك، فإن استمرار التقويم بصورة متواصلة يساهم في مساعدة المعلّمة على متابعة تطور مستوى الطالبات بصورة تدريجية، والتعرّف على جوانب القوة والضعف لديهنّ أثناء عملية التعليم.

٢. التحديات تعليم مهارة القراءة في الصف الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات بنجر كاليمينتان الجنوبية.

(أ) عوامل تتصل بخصائص اللغوية في النصوص القرائية

تعدّ العوامل المرتبطة بالخصائص اللغوية في النصوص القرائية من أبرز التحديات التي تواجه تعليم مهارة القراءة. وكما ذكرت معلّمة تعليم القراءة في تعليم اللغة العربية لطالبات الصف الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات أثناء المقابلة، فإنّ اللغة العربية تمتاز بخصائص لغوية خاصة تُشكّل تحدياً في أثناء عملية القراءة والتعلّم. وقد قالت: "إنّ اللغة العربية لها خصائص متميزة تُعدّ تحدياً خاصاً، مثل التشابه في بنية بعض الكلمات، نحو: (نهر) و(نهار)، إذ يكثر في مثل هذه الكلمات وقوع

الخطأ في النطق والفهم. وكذلك الفرق بين المد والقصر في القراءة، وتشابه بعض الحروف في المخرج والصوت. فالخطأ الصغير في القراءة قد يؤدي إلى خطأ كبير في السماع والفهم. كما تظهر صعوبة أخرى في التراكيب اللغوية المعقدة، مثل الجملة: (ذهب الطالب الذي اجتهد في دراسته إلى المكتبة بعد انتهاء الدرس)، لأنها تحتوي على جملة صلة، وأكثر من فكرة، وعلاقات نحوية متعددة. وغالبًا ما تواجه الطالبات صعوبة في الترجمة بسبب اختلاف تركيب الجملة العربية عن اللغة الإندونيسية. وكذلك الأمر في ضبط الحركات عند قراءة: عِلْم - عَلَّمَ - عَلِّم، لأنَّ اختلاف الحركات يؤدي إلى تغيير المعنى، وصيغة الكلمة، ونوع الفعل، ووظيفته في الجملة، مما قد يسبب خللاً في فهم المعنى. وهذه الخصائص تجعل تدريب القراءة أمرًا دقيقًا يحتاج إلى الاستمرار والممارسة حتى تعتاد الطالبات عليه. ولذلك أُقَدِّمُ لهنَّ تدريبات من خلال الكتابة دون حركات مع قراءتها قراءةً صحيحةً بالحركات المناسبة".

وأظهرت نتائج المقابلات مع بعض طالبات الفصل الثالث (أ) و(ب) بمعهد منبع العلوم للبنات أنَّ أكبر التحديات التي يواجهنها في تعلُّم اللغة العربية ترتبط بالخصائص اللغوية للغة العربية نفسها. فقد ذكرت إحدى الطالبات أنَّها تخطئ أحياناً في فهم العلاقة بين الجمل، فقالت: " أحياناً أخطئ في ترجمة الضمائر، خصوصاً الضمير الذي يعود إلى فاعلٍ معيَّن ". وأضافت طالبةً أخرى أنَّ مشكلة الحركات تُعدُّ من أبرز الصعوبات التي تواجهها، لأنَّ الخطأ في وضع الحركة يؤثر كثيراً في المعنى. فقالت: " الخطأ الذي أقع فيه كثيراً هو تحديد الحركات، فأحياناً أقرأ الكلمة بالضم، مع أنَّ الحركة الصحيحة هي الفتحة لأنَّ الكلمة تكون مفعولاً به.

كما ظهر تحدٍّ آخر يتعلَّق بقراءة المد، حيث اعترفت بعض الطالبات بأنَّهنَّ كثيراً ما يخطئن في قراءة الكلمات التي تحتوي على حروف المد، ممَّا يؤدي أحياناً

إلى الخطأ في الكتابة أيضاً. وقد قالت إحدى الطالبات: "عندما أكتب على السبورة، كثيراً ما أخطئ في تركيب الحروف، خاصة في الكلمات التي تحتوي على المد". وإلى جانب ذلك، ظهرت صعوبة في فهم المعاني الضمنية للنصوص. فقد ذكرت بعض الطالبات أنهنَّ يخطئن في فهم المعنى، خصوصاً في المفردات غير المألوفة. ومن أمثلة ذلك الجملة: (عاد الطالب إلى بيته وهو يجثُّ خطواته ببطء)، إذ تدلُّ هذه العبارة ضمناً على أنَّ الطالب كان متعباً أو حزيناً، لكنَّ هذا المعنى غيرٌ مذكورٍ بصورةٍ مباشرةٍ في النصِّ. وقد قالت إحدى الطالبات: "أخطئ أحياناً في الترجمة، خصوصاً عندما تكون المفردات جديدةً عليّ، فقد لا يكون المعنى الذي أفهمه هو المعنى الصحيح". كما أصبحت المفردات الجديدة عاملاً آخر يزيد من صعوبة التدريب على القراءة. فقد صرَّحت بعض الطالبات بأنَّهنَّ يشعرنَّ بالحيرة عند قراءة المفردات التي يسمعنَّها لأول مرة. وقالت إحدى الطالبات: "عندما نسمع مفردات جديدةً لأول مرة يكون من الصعب جداً تدكُّرها بصورةٍ صحيحة، وغالباً ما أنساها في البداية، ثم أبدأ في تدكُّرها بعد الوقوع في الخطأ".

(ب) عوامل ترجع إلى الطالبات

إنَّ طالبات الصفِّ الثالث قد وصلن إلى مرحلة التكيُّف مع نظام التعلُّم في بيئة المعهد. وقد صرَّحت رئيسة معهد منبج العلوم للبنات في إحدى المقابلات بأنَّ: "طالبات الصفِّ الثالث يُفترض أن يكنَّ قد اعتدن على اللغة العربية، لأنَّ معظمَ تعلُّمهنَّ يعتمدُ على الكتب العربية".

ومع ذلك، أظهرت المقابلات أنَّ بعض الطالبات ما زلنَّ يواجهن صعوبةً في متابعة وتيرة التعلُّم التي أصبحت أكثر سرعةً وتعقيداً. وقد قالت إحدى الطالبات: (أحياناً أجد صعوبةً في فهم الدرس بسبب سرعة سير التعلُّم، ممَّا يجعلني أتأخَّر في استيعاب المادة التعليمية). كما تبين أنَّ بعض الطالبات يواجهن صعوبةً

في متابعة سرعة شرح المعلمة، خاصّةً عند ترجمة النصوص وتحليل التراكيب اللغوية. ويرجع ذلك إلى كثافة المادة التعليمية وسرعة الانتقال من نشاطٍ إلى آخر، ممّا يؤدّي أحياناً إلى ضعف التركيز وعدم الفهم الكامل للمادة المقدّمة.

وبناءً على نتائج المقابلة مع معلمة اللغة العربية في تعليم القراءة لطالبات الصفّ الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات، ذكرت أنّ: (التحدّي في تعليم اللغة العربية يتمثّل في ضيق الوقت الذي لا يكفي أحياناً لشرح المادة وفق ما تتطلبه عملية التعلّم). ولذلك تعمل المعلمة على تسريع وتيرة التعليم في مادة اللغة العربية من أجل الاستفادة القصوى من الوقت المتاح، بحيث تتكامل المهارات اللغوية الأربع في أثناء عملية التعلّم. ويهدف هذا الأسلوب إلى المحافظة على تركيز الطالبات وعدم انشغالهنّ بأمرٍ أخرى خارج سياق الدرس.

وأظهرت نتائج الملاحظة كذلك أنّ مستوى فهم الطالبات للنصوص العربية ليس متساوياً، فبعض الطالبات يستطعن فهم النصوص وتحليل عناصر النحو والصرف بسرعة، في حين تحتاج طالبات أخريات إلى تكرار الشرح عدّة مرات. وقد أثر هذا التفاوت في سير عملية التعلّم داخل الفصل، ولا سيّما في تطبيق القراءة التحليلية والإجابة المباشرة عن الأسئلة.

وفي المقابلة، ذكرت المعلمة أنّ: (الفرق بين الطالبات اللاتي يفهمن المادة واللاتي لا يفهمنها يرجع إلى عزيمة كلّ طالبة في التعلّم، ولذلك أُعطي الطالبات الحرية في المجيء إلىّ والسؤال المباشر عن الأمور التي لم يفهمنها). ويظهر هذا السلوك إدراك المعلمة لمسؤوليتها التربوية واهتمامها بحق الطالبات في الحصول على الفهم المناسب للمادة التعليمية.

كما ذكرت إحدى الطالبات: "عندما أتأخّر في فهم الدرس، فإنّي أسأل زميلاتي اللاتي يفهمن المادة". ويعكس هذا السلوك وعي الطالبات بمسؤوليتهنّ بوصفهنّ متعلّقات، إضافةً إلى وجود التعاون بين الطالبات في أثناء عملية التعلّم.

ج) عوامل ترجع إلى المعلمة

أمّا العوامل المرتبطة بالمعلمة، فقد أظهرت نتائج المقابلات والملاحظات التي أجراها الباحث أنّ التحديات في تعليم اللغة العربية لا تقتصر على الطالبات فحسب، بل ترتبط أيضاً بجانب المعلمة، ولا سيما في مرحلة التخطيط للتعليم. فعلى الرغم من أنّ المعلمة قد ربّبت خطوات التعلم شفهيّاً ونقّدت عملية التعليم بصورة منظّمة، إلّا أنّها لم تُعدّ بعد وحدة تعليمية مكتوبة بصورة منهجية ومنظّمة. ومع أنّ عملية التعلم ظلّت تسيّر بصورة موجهة بفضل الخبرة التربوية التي تمتلكها المعلمة، فإنّ هذا الوضع يُعدّ تحدّيّاً في جانب توثيق عملية التعلم، واستمرارية المادة التعليمية، وتوحيد أهداف التعلم ومعاييرها.

وإلى جانب ذلك، تواجه المعلمة تحدّيّاً آخر يتمثّل في التكيّف مع تفاوت قدرات الطالبات في الفهم والاستيعاب. فبعض الطالبات يستطعن فهم المادة بسرعة، في حين تحتاج طالبات أخريات إلى التكرار والمرافقة الإضافية. وهذا التفاوت يُلزم المعلمة بالموازنة بين سرعة التعلم واحتياجات الطالبات المختلفة. وتنظر المعلمة إلى عملية التعليم بوصفها أمانة ومسؤولية، ولذلك تشعر بواجب إيصال جميع المواد التعليمية حتى تفهمها الطالبات بصورة جيّدة. وقد أدّى هذا الشعور بالمسؤولية إلى تخصيص وقت إضافي خارج ساعات الدراسة لمساعدة الطالبات اللاتي لم يفهمن المادة، ممّا يزيد من الأعباء التربوية والنفسية التي تتحمّلها المعلمة في أثناء عملية التعليم.

وفي المقابلة مع معلمة تعليم القراءة، ذكرت قائلة: "أحتاج إلى وسائل تعليمية مثل الشاشات الرقمية لعرض المحادثات العربية القائمة على الرسوم المتحركة، حتى تتمكن الطالبات من الاستماع إلى النطق العربي الصحيح، لأنّ هذه الأنشطة

ستدعمُ قدرةَ الطالباتِ على القراءة، وتُعوِّدُهُنَّ على قراءةِ النصوصِ العربيةِ وفهمِها بما يتوافقُ مع القواعدِ اللغويةِ العربيةِ."

ومع ذلك، لا تزالُ وسائلُ تعليمِ القراءةِ في مادةِ اللغةِ العربيةِ للصفِّ الثالثِ تعتمدُ بصورةٍ رئيسيةٍ على الكتابِ المساعدِ، والسبورةِ، والشرحِ الشفهيِّ. ويُظهرُ هذا الواقعُ أنَّ استخدامَ الوسائلِ التعليميةِ الحديثةِ في تعليمِ القراءةِ لم يُطبَّقْ بصورةٍ واسعةٍ بعدُ، رغمَ وجودِ الرغبةِ لدى المعلِّمةِ في تطويرِ الوسائلِ التعليميةِ بما يتناسبُ مع احتياجاتِ الطالباتِ وطبيعةِ تعلُّمِ اللغةِ العربيةِ.

ج. تحليل البيانات ومناقشتها

١. تنفيذ تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف الثالث

أ) تخطيط التعليم

بناءً على نتائج المقابلات التي أجراها الباحث في الفترة ما بين ٢٠ فبراير إلى ٢٠ أبريل ٢٠٢٦ مع معلِّمة تعليم القراءة لطالبات الصفِّ الثالثِ بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات، تبين أنَّ المعلِّمة في مرحلة تخطيط التعلُّم قد قامت بترتيب خطوات التعلُّم بصورةٍ منهجيةٍ ومتسلسلةٍ. وتُظهرُ هذه النتيجة أنَّ المعلِّمة تمتلك نمطاً تعليمياً منظماً يبدأ بالأنشطة الافتتاحية، ثم عرض المادة التعليمية، وتدريبات القراءة، ومناقشة المعاني، وصولاً إلى التقويم وختام الدرس. ويتوافق هذا النمط مع نظرية تخطيط التعلُّم التي ترى أنَّ التعلُّم الجيِّد يحتاج إلى خطواتٍ مترابطةٍ ومنطقيةٍ حتى تسير العملية التعليمية بصورةٍ موجهةٍ وتحقق أهداف التعلُّم بفعاليةٍ. ومن خلال وضوح هذه المراحل تحصل الطالبات على مسارٍ تعليميٍّ ثابتٍ يساعدهنَّ على متابعة عملية تعلُّم القراءة بصورةٍ أفضل. ومع ذلك، تُشير البيانات إلى أنَّ هذا التخطيط ما يزال ذا طابعٍ عمليٍّ يعتمد

بدرجة كبيرة على خبرة المعلمة وعاداتها التدريسية، إذ لم تظهر وثائق مكتوبة توضح تخطيط التعلم بصورة تفصيلية. ويبيّن هذا الواقع وجود جانبٍ إيجابيّ يتمثّل في استمرارية التنفيذ وانتظامه، وفي المقابل ما تزال هناك بعض المحودية في الجانب الإداري وفي تطوير التخطيط بصورة أكثر منهجيةً وتنظيمًا.

وأظهرت النتائج كذلك أنّ المعلمة تعتمد على كتاب (مرافق التعلم) بوصفه المصدر الرئيس للمادة التعليمية، لاحتوائه على النصوص القرائية، والمفردات، وقواعد اللغة العربية، والتدريبات القائمة على مهارات التفكير العليا (Higher Order Thinking Skills) ويشير ذلك إلى أنّ تعليم القراءة لا يقتصر على تدريب الطالبات على نطق النصوص فحسب، بل يمتدّ إلى تنمية الفهم والتحليل والتفكير العميق. ويتوافق هذا الأمر مع نظريات تعليم القراءة التي تؤكد أنّ القراءة ليست عملية آلية فقط، وإنما هي نشاطٌ ذهنيٌّ يقوم على فهم المعنى وربط المعلومات وتحليل مضمون النصوص. كما أنّ استخدام النصوص في صورة محادثاتٍ وقصصٍ يعكس توجُّهاً سياقياً في التعليم، حيث تُقدّم المادة في صورة استعمالاتٍ لغويةٍ مرتبطةٍ بمواقفٍ معيّنة. ومع ذلك، فقد أشارت المعلمة إلى وجود بعض العبارات اللغوية في الكتاب التي تراها أقلّ دقّةً أو ملاءمةً. ويُظهر هذا أنّ الكتاب، رغم إسهامه في تسهيل عملية التعليم بصورة منظّمة، ما يزال يحتاج إلى دورٍ فعّالٍ من المعلمة في اختيار المواد التعليمية وتكييفها بما يتناسب مع احتياجات الطالبات ومستوياتهنّ. ومن ثمّ فإنّ استخدام الكتاب المساعد يمتلك مزايا تتمثّل في توفير مادةٍ متكاملةٍ ومنظّمة، غير أنّه لا يُغني عن دور المعلمة في تعديل المحتوى وتطويره بحسب متطلبات التعلم.

وبناءً على نتائج المقابلات، تبين أيضاً أنّ المعلمة تُعدُّ أساليب تقديم المادة التعليمية بطريقةٍ تركز على قراءة الحروف بوضوحٍ قبل ترجمة النصوص، مع تعويد الطالبات على القراءة دون حركاتٍ. ويُظهر هذا الأسلوب أنّ تعليم

القراءة في معهد منبع العلوم الإسلامي للبنات لا يركّز على قراءة النصوص المشكولة فحسب، بل يسعى كذلك إلى تنمية القدرة على التحليل اللغوي من خلال فهم قواعد النحو والصرف. وتتوافق هذه النتيجة مع نظرية القراءة التحليلية التي تؤكد أهمية توظيف الكفايات اللغوية في فهم النصوص. كما أنّ تعويد الطالبات على القراءة دون حركاتٍ يساعدهنّ على الربط بين التراكيب اللغوية ووظائفها النحوية، بحيث لا يعتمدن على العلامات الإعرابية فقط، بل يفهمن العلاقات بين عناصر الجملة. إضافةً إلى ذلك، فإنّ تركيز المعلّمة على التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة يعكس اهتمامًا بالجوانب الفونولوجية في اللغة العربية، وهو ما يتوافق مع النظرية اللغوية التي ترى أنّ اختلاف الحركات والأصوات في العربية قد يؤدّي إلى اختلاف المعاني. ولذلك تُعدّ مهارة الاستماع الجيّد أساسًا لتحسين جودة القراءة. ومع ذلك، فإنّ هذه الطريقة تتطلب درجةً عاليةً من التركيز وإتقانًا أوليًا لقواعد النحو والصرف، إذ قد تواجه بعض الطالبات صعوبةً في قراءة النصوص غير المشكولة بسبب حاجتهنّ إلى تحليل البنية اللغوية مباشرةً أثناء القراءة.

وإلى جانب طرائق التعليم، استخدمت المعلّمة وسائل تعليميةً تمثّلت في الكتاب المساعد، وقراءة المعلّمة، والسبورة، ودفاتر الطالبات. ويُظهر استخدام هذه الوسائل أنّ تعليم القراءة ما يزال يعتمد بصورةً كبيرةً على الوسائل التقليدية التي تدعم أنشطة القراءة والكتابة والاستماع داخل الفصل الدراسي. وتتوافق هذه النتيجة مع نظرية الوسائل التعليمية التي ترى أنّ الوسيلة تُسهّم في تسهيل نقل الرسائل التعليمية وفهمها من قِبَل المتعلّمين. فاستعمال السبورة دون حركاتٍ، على سبيل المثال، يساعد على تدريب الطالبات على تحليل التراكيب اللغوية وتنمية مهارة القراءة المستقلة، في حين تؤدّي قراءة المعلّمة المباشرة دورَ النموذج الصحيح في النطق وفهم الأصوات العربية. ومن جهةٍ أخرى، فإنّ اقتصار الوسائل التعليمية

على الأدوات البسيطة يُظهر أنّ التعلّم يعتمد بدرجةٍ أكبر على التفاعل المباشر بين المعلّمة والطالبات مقارنةً باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة. ولهذا الواقع جانبٌ إيجابيٌّ يتمثّل في إتاحة التوجيه المباشر والمتابعة المستمرة من المعلّمة، غير أنّه قد يحدُّ من تنوع الخبرات التعليمية إذا لم يُدعّم بوسائل سمعيةٍ وبصريةٍ أو وسائل تفاعليةٍ أخرى تسهم في زيادة دافعية الطالبات واهتمامهنّ بتعلّم القراءة.

الجدول: ٥، ٤ تخطيط التعليم في تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف

الثالث بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات

نتائج الدراسة الميدانية	مكوّنات الوحدة التعليمية
تدريب الطالبات على قراءة النصوص العربية قراءةً صحيحةً، وفهم معانيها، وربط النصوص المقروءة بقواعد النحو والصرف، وتعويدهنّ على القراءة دون حركات.	أهداف التعلّم
نصوص القراءة في صورة محادثات وقصص، ومفردات جديدة، وقواعد النحو والصرف، وتدريبات قائمة على مهارات التفكير العليا (HOTS) من الكتاب المساعد للتعلّم.	المواد التعليمية
الكتاب المساعد الموصى به من المدرسة، وشرح المعلّمة، والنصوص القرائية، والتدريبات والأسئلة التطبيقية	مصادر التعلّم

طرائق التعلُّم	طريقة القراءة، والترجمة، والمحادثة، والتدريبات التكرارية (Drill) وتعويد الطالبات على القراءة دون حركات، وطريقة السؤال والجواب
الأنشطة التمهيديّة	إلقاء السلام، وتهيئة الجوّ الدراسي المناسب، والتمهيد للدرس، وبيان أهداف التعلُّم، وتحفيز الطالبات على التعلُّم
الأنشطة الأساسية	تقوم المعلّمة بقراءة النصوص وترجمتها، وشرح المفردات الصعبة، وبيان الفروق بين الأصوات والحروف، والقراءة بالتناوب، وتدريبات المحادثة، وحلّ التدريبات، وكتابة الإجابات على السبورة، ثم إجراء التصحيح الجماعي.
الأنشطة الختامية	تعزيز المادة التعليمية، وإعطاء الواجبات المنزلية، وإجراء تقييم مختصر، ثم ختام الدرس بالسلام
الوسائل التعليمية	الكتاب المساعد، والسبورة، وقراءة المعلّمة، ودفاتر الطالبات
تقويم التعلُّم	قراءة النصوص، وترجمتها، والإجابة عن الأسئلة، وتطبيق المحادثة، وكتابة الإجابات دون النظر إلى الكتاب، والتصحيح المباشر والجماعي.

بناءً على نتائج التحليل، تبين أنّ تخطيط تعليم القراءة لطالبات الصف الثالث في معهد منبع العلوم للبنات قد سار وفق نمطٍ تعليميٍّ منظمٍ من خلال مراحل التمهيد، والأنشطة الأساسية، والختامة التي تُنفَّذ بصورةٍ مستمرة. ولم يقتصر تعليم القراءة على تدريب الطالبات على نطق النصوص العربية فحسب، بل شمل

أيضاً فهم المعاني، وتحليل قواعد النحو والصرف، والتعويد على القراءة دون حركات. وقد ظهرت هذه الظاهرة بسبب نظرة المعلّمة إلى أن مهارة القراءة في اللغة العربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارة الاستماع، وفهم التراكيب اللغوية، والدقة الفونولوجية في النطق. كما ساهم استخدام كتابٍ مساعدٍ يشتمل على النصوص، والمفردات، والقواعد اللغوية، والتدريبات القائمة على مهارات التفكير العليا (HOTS) في دعم عملية تعليمية أكثر سياقياً وتحليلية. ومع ذلك، لا يزال تخطيط التعليم يعتمد بدرجةٍ كبيرة على الخبرة العملية للمعلّمة، ولم يُدعم بعدُ بوثائق مكتوبة بصورةٍ منهجية، مما يدل على أن الجوانب الإدارية ومعايير التخطيط التعليمي لم تُنفذ على نحوٍ كامل. ولذلك، تبرز الحاجة إلى إعداد وحدات تعليمية مكتوبة ومنظمة بصورةٍ أوضح، لضمان استمرارية التعليم، وتحقيق التوثيق، وتوحيد أهداف العملية التعليمية.

ومن جهةٍ أخرى، فإن استخدام أسلوب القراءة دون حركات، والتدريب على النطق، والاستفادة من السبورة وقراءة المعلّمة المباشرة، يدل على أن التعليم يركّز على تنمية الكفاية اللغوية والفونولوجية لدى الطالبات بصورةٍ مباشرة. وقد نشأت هذه الظاهرة بسبب الخصائص اللغوية للغة العربية التي تتطلب درجةً عالية من الدقة في القراءة، ولا سيما في جانب الحركات، والتمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة، وفهم العلاقات النحوية داخل الجملة. ومن ناحيةٍ إيجابية، أسهمت هذه الطريقة في تنمية مهارة القراءة التحليلية وزيادة الحسّ اللغوي لدى الطالبات، غير أنها في الوقت نفسه تحتاج إلى مستوى عالٍ من التركيز وإلى امتلاك أساسٍ قوي في النحو والصرف. كما أن بساطة الوسائل التعليمية المستخدمة أدت إلى محدودية تنوع الأنشطة التعليمية، وأصبح التعليم معتمداً بدرجةٍ كبيرة على الشرح الشفهي للمعلّمة. ولذلك، يُستحسن تطوير وسائل تعليمية أكثر تنوعاً وتفاعلية، مثل

الوسائل السمعية البصرية أو الوسائط الرقمية، حتى تصبح عملية تعليم القراءة أكثر جذبًا ومرونة، وقادرةً على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.

ب) تنفيذ التعليم

بناءً على نتائج الملاحظة التي قامت بها الباحثة، تبين أن تنفيذ تعليم مهارة القراءة لطالبات الصف الثالث في معهد منبع العلوم للبنات يتم من خلال ثلاث مراحل رئيسية، وهي: مرحلة التمهيد، والأنشطة الأساسية، ومرحلة الختام. وتدل هذه النتيجة على أن عملية التعليم قد سارت وفق البنية الأساسية لتنفيذ التعلم كما وردت في نظريات التربية والتعليم، والتي تشمل مرحلة الإعداد، والتنفيذ الأساسي، ثم التقويم أو التعزيز في نهاية الدرس. كما تُظهر هذه المراحل المرتبة بصورة منهجية أن المعلمة تسعى إلى إيجاد عملية تعلم منظمة ومتدرجة، بحيث تتمكن الطالبات من متابعة الدرس بصورة أكثر انتظامًا. ومن جهة أخرى، فإن هذا التنظيم في تنفيذ التعليم يُشير أيضًا إلى وجود نمط تعليمي يميل إلى التمرکز حول المعلمة، إذ إن معظم مجريات الأنشطة التعليمية كانت تُدار بصورة مباشرة من قبلها منذ بداية الدرس حتى نهايته.

وفي مرحلة التمهيد، بدأت المعلمة الدرس بتهيئة جو تعليمي مناسب من خلال إلقاء السلام، والتأكد من جاهزية الفصل، وتقديم الدافعية وشرح أهداف التعلم. وتتفق هذه الظاهرة مع النظرية التعليمية التي ترى أن مرحلة التمهيد تهدف إلى بناء الاستعداد النفسي والانتباه لدى المتعلمين قبل الدخول في المادة الأساسية. كما أن تأكيد المعلمة على أهمية التركيز في الاستماع يدل على أن تعليم القراءة لا يُنظر إليه على أنه نشاط بصري فحسب، بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارة الاستماع. وهذا يتوافق مع نظرية المهارات اللغوية المتكاملة التي تبين أن مهارتي القراءة والاستماع متداخلتان في عملية اكتساب اللغة.

وبذلك فإنَّ تعليمَ القراءة المطبَّقَ لا يركِّزُ على قدرةِ الطالبةِ في نطقِ النصِّ فقط، بل يشملُ كذلكَ فهمَ الأصواتِ والمعاني والبنية اللغويةِ في الوقتِ نفسه. ومع ذلك، فإنَّ التركيزَ الكبيرَ على الانتباهِ والدقَّةِ قد يشكِّلُ تحدِّيًا لبعضِ الطالباتِ اللواتي تختلفُ مستوياتُ تركيزهنَّ، ولا سيَّما في أثناءِ التعلُّمِ ذي الإيقاعِ السريعِ. أمَّا في الأنشطةِ الأساسيةِ، فقد قامتِ المعلِّمةُ بقراءةِ النصوصِ وترجمتها بهدفِ تقديمِ نموذجٍ صحيحٍ للنطقِ، والتمييزِ بينَ أصواتِ الحروفِ الهجائيةِ، وشرحِ العناصرِ النحويةِ والصرفيةِ الواردةِ في النصوصِ القرائيةِ. وتُظهرُ هذه النتائجُ أنَّ تعليمَ القراءةِ قد تمَّ من خلالِ مدخلٍ يدمجُ بينَ الجوانبِ الصوتيةِ والدلاليةِ والنحويةِ في اللغةِ العربيةِ. ويتوافقُ هذا الوضعُ معَ نظريةِ القراءةِ التحليليةِ التي تؤكدُ أنَّ فهمَ النصِّ لا يتحقَّقُ من خلالِ النطقِ فحسب، بل أيضًا عبرَ تحليلِ البنيةِ اللغويةِ وفهمِ المعنى. كما أنَّ قراءةَ النصِّ من قِبَلِ المعلِّمةِ تعكسُ استخدامَ أسلوبِ النمذجةِ، حيثُ تقومُ المعلِّمةُ بدورِ النموذجِ اللغويِّ الذي تحتذي به الطالباتُ في النطقِ. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ ترجمةَ الجملِ جملَةً جملَةً تدلُّ على استخدامِ طريقةِ الترجمةِ لمساعدةِ الطالباتِ على فهمِ معاني النصوصِ. وقد ساعدتِ هذه الطريقةُ الطالباتِ على استيعابِ مضمونِ القراءةِ بسرعةٍ أكبرِ، خاصةً لمن ما زلنَ في مرحلةِ اكتسابِ أساسياتِ اللغةِ العربيةِ. غيرَ أنَّ الإفراطَ في استخدامِ الترجمةِ قد يُوَدِّي إلى زيادةِ اعتمادِ الطالباتِ على اللغةِ الأمِّ بدلًا من تنميةِ القدرةِ على فهمِ المعنى مباشرةً من خلالِ سياقِ اللغةِ العربيةِ.

كما أظهرتِ الأنشطةُ التعليميةُ اللاحقةُ اهتمامَ المعلِّمةِ بتنميةِ المفرداتِ اللغويةِ لدى الطالباتِ، حيثُ شملتِ العمليةُ التدريبَ على نطقِ المفرداتِ الجديدةِ، وبيانَ أصلِ الكلمةِ، وشرحِ معانيها. ويكشفُ ذلك عن وجودِ علاقةٍ وثيقةٍ بينَ تعليمِ القراءةِ وتنميةِ الثروةِ اللغويةِ والعناصرِ الصرفيةِ. وتتفقُ هذه الظاهرةُ معَ نظريةِ تعليمِ المفرداتِ التي ترى أنَّ فهمَ المفرداتِ يُعدُّ من أهمِّ العواملِ المؤثرةِ في نجاحِ

القراءة. ومن خلال تحليل المفردات داخلَ الجمل، تتدرَّب الطالبات على فهم العلاقة بين صيغة الكلمة ووظيفتها النحوية ومعناها في سياق النص. ويساعد هذا الأسلوب على تنمية مهارة القراءة التحليلية، لأنَّ الطالبات لا يقرأن قراءة آليَّة فحسب، بل يُدركن كذلك العناصر المكوِّنة للغة. إلا أنَّ التركيز التفصيلي على كلِّ مفردة قد يجعل عملية التعليم تستغرق وقتًا أطول، ممَّا يؤدي إلى كثافة وتيرة التعلُّم بالنسبة لبعض الطالبات .

وأظهرت أنشطة التمارين التي تُنفَّذ بالتناوب من خلال القراءة والترجمة والإجابة عن الأسئلة أنَّ تعليم القراءة يُطبَّق بصورة نشطة وتشاركية. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية التعلُّم النشط التي تؤكد أهمية مشاركة المتعلِّمين بصورة مباشرة في العملية التعليمية. كما أنَّ الإجابة بالتناوب تعكس محاولة المعلِّمة تدريب الطالبات على الجاهزية والشجاعة وسرعة التفكير في فهم النصوص المقروءة. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ تقديم الثناء للطالبة التي تُجيب إجابةً صحيحةً يُعدُّ شكلاً من أشكال التعزيز الإيجابي المتوافق مع النظرية السلوكية، لأنَّ المكافأة تُسهم في رفع الدافعية للتعلُّم. ومن جهةٍ أخرى، فإنَّ تطبيق بعض العقوبات، مثل وقوف الطالبة في مكانها عند العجز عن تصحيح الخطأ، يُظهر وجود جانبٍ من الانضباط داخل الصف. وقد يُسهم هذا الأمر في بعض الأحيان في زيادة استعداد الطالبات ومتابعتهنَّ للدرس، إلا أنَّه قد يسبِّب أيضًا ضغطًا نفسيًّا أو خوفًا من الوقوع في الخطأ، ولا سيَّما لدى الطالبات ذوات المستوى اللغوي الضعيف.

كما أنَّ نشاط كتابة الأسئلة والأجوبة على السبورة دون النظر إلى الكتاب يدلُّ على وجود ترابطٍ بين مهارة القراءة ومهارة الكتابة والذاكرة لدى الطالبات. وتدعم هذه الظاهرة نظرية المهارات اللغوية المتكاملة التي ترى أنَّ القراءة والكتابة والاستماع والكلام تتكامل فيما بينها في تعليم اللغة. ومن خلال هذا النشاط لا تُطالب الطالبة بفهم النصِّ فقط، بل تُدرَّب أيضًا على تدكُّر المعلومات وإعادة

كتابتها والانتباه إلى دقّة الإجابة. كما أنّ التصحيح المباشر من قِبَل المعلِّمة للأخطاء الكتابية يدلُّ على وجود تقويم تكويني يُنفَّذ أثناء سير عملية التعليم. ويساعدُ هذا النوعُ من التقويم الطالبات على معرفة أخطائهنَّ بسرعةٍ وتصحيحها في الحال. غيرَ أنّ كثرة التصحيح المباشر والتدريبات المتكرّرة قد تجعلُ بعضَ الطالبات يشعرنَّ بالإرهاق، خاصةً من يُواجهنَّ صعوبةً في الكتابة أو في استيعابِ المادة التعليمية.

كما أنّ تقديمَ مادة القواعد العربية في أثناء الأنشطة الأساسية يدلُّ على أنّ تعليمَ القراءة في الصفِّ الثالث لا ينفصلُ عن تعليمِ النحو والصرف. وتتوافقُ هذه النتيجةُ معَ نظرية تعليم اللغة العربية التي ترى أنّ فهمَ البنية اللغوية أمرٌ أساسيٌّ لفهمِ النصوص، ولا سيّما النصوص غير المشكولة. ومن خلالِ ربطِ النصوصِ القرائية بالقواعد اللغوية، تُدرَّبُ الطالبات على تحليلِ العلاقات بينَ الكلمات وتحديدِ المعاني استناداً إلى تركيبِ الجملة. كما يُسهِّمُ هذا الأسلوبُ في تنمية مهارة القراءة التحليلية، لأنَّ الطالبات يُطالبنَّ بفهمِ النصوص من خلالِ التفكيرِ النحويِّ. ومع ذلك، فإنَّ التركيزَ الكبيرَ على الجوانبِ القاعدية قد يشكِّلُ تحدّيًا للطالبات اللواتي لم يكتسبنَّ أساساً قوياً في النحو والصرف، ممّا يجعلهنَّ بحاجةٍ إلى وقتٍ أطولَ لفهمِ النصوص بصورةٍ شاملة.

وفي مرحلة الختام، قامتِ المعلِّمة بإعادة شرحِ النقاطِ المهمّة وتقديمِ واجباتٍ منزليةٍ بعددٍ كبيرٍ نسبياً بوصفها شكلاً من أشكالِ تعزيزِ التعلُّم. وتُظهرُ هذه النتيجةُ أنّ المعلِّمة تطبِّقُ مبدأ التكرار والتدريب المستمر كما وردَ في النظرية السلوكية، التي ترى أنّ التكرارَ يُسهِّمُ في ترسيخِ العادات وتنمية المهارات. كما يدلُّ إعطاءُ الواجباتِ المنزلية على محاولةٍ تمديدِ عملية التعلُّم خارجَ الصفِّ حتى تستمرَّ الطالبات في ممارسة القراءة بصورةٍ مستقلة. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ تأكيدَ المعلِّمة أن نجاحَ القراءة يعتمدُ اعتماداً كبيراً على دقّة الاستماع يُبرزُ وجودَ علاقةٍ وثيقةٍ بينَ مهارتي

الاستماع والقراءة في تعليم اللغة العربية. غير أن كثرة الواجبات قد تؤدي في بعض الأحيان إلى شعور الطالب بالإجهاد الدراسي إذا لم تُراعَ مستويات قدرته وظروفه التعليمية. ولذلك، فعلى الرغم من أن التدريب المكثف قد يساعد في تنمية مهارة القراءة، فإن تطبيقه يحتاج إلى قدر من التوازن حتى تبقى دافعية الطالب للتعلم محفوظة.

الجدول: ٦، ٤ تنفيذ التعليم في تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف

الثالث بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات

مرحلة التعليم	خطوات التنفيذ بناءً على نتائج البحث
المرحلة التمهيديّة	إلقاء السلام، والتأكد من جاهزية الفصل، وتهيئة الجو التعليمي المناسب، وبيان أهداف التعليم، وتحفيز الطالبات، وشرح أهمية مهارة الاستماع في تعليم القراءة.
الأنشطة الأساسية	قامت المعلمة بقراءة النص وترجمته، وشرح نطق الحروف الهجائية، ومعاني المفردات، وعناصر النحو والصرف. ثمّ تقرأ الطالبات النصوص بالتناوب، ويُجبن عن الأسئلة، ويكتبن الإجابات على السبورة دون النظر إلى الكتاب، مع إجراء التصحيح الجماعي، وتقديم مادة القواعد العربية.
المرحلة الختامية	إعادة شرح المواد المهمة، وتعزيز التعلم، وتكليف الطالبات بالواجبات المنزلية، والتأكيد على العلاقة بين مهارتي الاستماع والقراءة، ثمّ اختتام التعليم بالسلام.

بناءً على نتائج التحليل، تبين أن تنفيذ تعليم مهارة القراءة في الصف الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات قد جرى بصورةٍ منمّمة من خلال مراحل التمهيد، والأنشطة الأساسية، والختام. ولم يقتصر تعليم القراءة على تدريب الطالبات على نطق النصوص العربية فحسب، بل شمل أيضًا فهم المعاني، واكتساب المفردات، وتحليل قواعد النحو والصرف، إلى جانب تنمية مهارتي الاستماع والكتابة. وقد ظهرت هذه الظاهرة نتيجةً نظر المعلّمة إلى أن مهارة القراءة في اللغة العربية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمهارات اللغوية الأخرى، ولذلك نقّدت التعليم بصورة تكاملية من خلال أنشطة القراءة، والترجمة، وتحليل التراكيب اللغوية، والتدريبات المباشرة. كما ساعد استخدام أسلوب النمذجة، والتكرار، والتدريبات المتدرجة الطالبات على فهم النصوص بصورة تحليلية ومنظمة. ومع ذلك، فإن هيمنة توجيهات المعلّمة على مجريات التعليم تدلّ على أن عملية التعلّم ما زالت تميل إلى التمرکز حول المعلّمة، مما يجعل مشاركة الطالبات واستقلاليتهن في استكشاف التعلّم لم تتطور بصورة مثلى.

إضافةً إلى ذلك، فإن تطبيق التدريبات المتكررة، والتصحيح المباشر، وتكليف الواجبات المنزلية يعكس حرص المعلّمة على تعزيز مهارة القراءة من خلال التمرين المستمر والتقييم التكويني المتواصل. وقد أسهمت هذه الظاهرة في تنمية القدرة على القراءة التحليلية، والدقة الصوتية، وفهم التراكيب اللغوية العربية لدى الطالبات. غير أن سرعة وتيرة التعليم، وكثرة التركيز على الجوانب القاعدية، وكثرة الواجبات المنزلية قد أصبحت تحدّيًا لبعض الطالبات اللاتي تختلف قدراتهن اللغوية ومستويات تركيزهن. لذلك، تبرز الحاجة إلى إدارة تعليمية أكثر مرونة وتكيفًا، من خلال مراعاة تفاوت سرعة التعلّم، وتنويع طرائق التدريس، وتوفير وسائل تعليمية أكثر تفاعلية، حتى يصبح تعليم القراءة أكثر توازنًا وفعاليّةً وقدرةً على تلبية احتياجات جميع الطالبات.

ج) تقييم التعليم

أظهرت نتائج البحث أن عملية تقييم تعليم مهارة القراءة في معهد منبع العلوم للبنات تُنفَّذ بصورة تكوينية ومستمرّة في كل لقاء تعليمي. ولم يقتصر التقييم على قياس النتيجة النهائية المتمثلة في قدرة الطالبات على قراءة النصوص، بل شمل أيضاً عمليات الاستماع، والكتابة، وفهم معاني المقروء. وتدلّ هذه النتائج على أن التقييم يُفهم بوصفه جزءاً متكاملًا مع عملية التعليم، لا مجرد نشاط يهدف إلى إعطاء الدرجات في نهاية الدرس. ومن منظور نظرية التقييم التربوي، ولا سيما التقييم التكويني، فإن هذا النوع من التقييم ينسجم مع الرأي القائل إن التقييم يهدف إلى متابعة تطور تعلم المتلمات بصورة مستمرة، حتى تتمكن المعلّمة من معرفة الصعوبات التعليمية التي تواجهها الطالبات والعمل على معالجتها مباشرة. وبذلك، فإن التقييم لا يؤدي وظيفة قياس النتائج فحسب، بل يصبح أيضاً وسيلةً للتغذية الراجعة لكل من المعلّمة والطالبات أثناء سير عملية التعليم.

وبناءً على نتائج المقابلات، استخدمت المعلّمة عدة أشكال من التقييم، مثل التصحيح المباشر، والتصحيح الجماعي داخل الفصل، والتصحيح الفردي من خلال الكتاب المساعد، إضافةً إلى التقييم التشاركي عبر مطالبة الطالبات بكتابة الإجابات على السبورة. ويُظهر تنوع أساليب التقييم وجود محاولة من المعلّمة لخلق تعليم يتيح مشاركة الطالبات بصورة فعّالة. وفي ضوء نظرية التعلم النشط ومنهج (المنهاج المستقل)، لا يُنظر إلى التقييم على أنه عملية أحادية الاتجاه يقوم بها المعلم وحده، بل ينبغي أن يوفّر مساحةً لمشاركة المتعلمين في عملية التأمل وتصحيح الأخطاء. كما أن كتابة الإجابات على السبورة تساعد الطالبات على تنمية الجرأة، والدقة، والقدرة على فهم النصوص بصورة مباشرة.

كذلك فإن التصحيح الجماعي يمكن الطالبات من معرفة مواضع الخطأ بصورة علنية، مما يجعل عملية التعلم قائمة على الخبرة المباشرة. غير أن هذا النوع من التقويم قد يواجه بعض التحديات، خاصة لدى الطالبات ذوات الثقة المنخفضة بالنفس أو محدودات القدرة في القراءة، لأن التقويم أمام زميلاتهن قد يسبب ضغطاً نفسياً إذا لم يُدعم بأسلوب تربوي مشجع.

وأظهرت نتائج الملاحظة كذلك أن مستويات قدرة الطالبات في القراءة متفاوتة، فبعض الطالبات استطعن فهم النصوص وقواعد النحو والصرف بسرعة من خلال تكرار واحد أو اثنين فقط، في حين احتاجت بعضهن إلى مساعدة الزميلات لإعادة شرح المادة التي قدمتها المعلمة. ويمكن تفسير هذا التفاوت في ضوء نظرية الفروق الفردية في التعلم، التي ترى أن لكل متعلم خلفية لغوية وقدرات واستعدادات وسرعات تعلم مختلفة. وفي سياق (المنهاج المستقل)، تدل هذه الظاهرة على أهمية تطبيق التعليم المتميز الذي يراعي احتياجات كل متعلمة وقدراتها الخاصة. ومن الجانب الإيجابي، فإن مساعدة الزميلات لبعضهن تعكس ظهور نوع من التعلم التعاوني داخل الفصل. إلا أن سرعة وتيرة التعليم قد تؤدي إلى صعوبة متابعة بعض الطالبات للتعليم بصورة مثلى، ولا سيما أثناء ترجمة النصوص والإجابة عن الأسئلة بالتناوب.

كما أظهرت ظاهرة الأخطاء الناتجة عن التسرع في الإجابة أن ضغط الوقت يؤثر في دقة الطالبات عند القراءة وفهم النصوص. ووفقاً لنظرية مهارة القراءة، فإن فهم المقروء لا يتأثر بإتقان المفردات والقواعد اللغوية فحسب، بل يرتبط أيضاً بالحالة النفسية ومستوى التركيز لدى القارئ. فعندما تشعر الطالبة بضرورة الإجابة بسرعة، قد يتشتت تركيزها، مما يزيد من احتمالية وقوع الأخطاء في القراءة، أو الترجمة، أو كتابة الإجابات. وهذا يدل على أن نجاح تعليم القراءة لا يعتمد على إتقان المادة وحده، بل يتطلب أيضاً توفير بيئة تعليمية داعمة

للتركيز والراحة النفسية. ومع ذلك، فإن نظام الإجابة بالتناوب الذي تطبقه المعلّمة يحمل جانبًا إيجابيًا أيضًا، إذ يسهم في تدريب الطالبات على الاستعداد والانتباه وتحمل المسؤولية أثناء سير التعلم.

إضافةً إلى ذلك، أظهرت نتائج المقابلات أن تقويم تعليم القراءة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات الاستماع، والقراءة، وفهم المعنى، والكتابة الصحيحة. ويشير تركيز التقويم على دقة الاستماع والكتابة إلى أن تعليم القراءة في هذا المعهد يُنفذ بصورة تكاملية بين المهارات اللغوية المختلفة. وهذا ينسجم مع نظرية تعليم اللغة التي ترى أن مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة مترابطة ولا يمكن فصل بعضها عن بعض بصورة تامة. وفي التطبيق العملي، فإن جودة القراءة تتأثر بالفعل بقدرة الطالبة على تمييز الأصوات اللغوية بدقة، خاصة في اللغة العربية التي تتميز بالفروق بين مخارج الحروف، وطول الحركات وقصرها، وتعقيد التراكيب النحوية. ولذلك، فإن التقويم الذي تطبقه المعلّمة لا يقتصر على تقييم نتيجة القراءة فحسب، بل يشمل أيضًا عملية الفهم اللغوي بصورة شاملة.

وعمومًا، تُظهر عملية تقويم تعليم القراءة في معهد منبع العلوم للبنات وجود محاولة من المعلّمة لتطبيق تقويم نشط ومستمر وموجّه نحو العملية التعليمية نفسها. فلم يُستخدم التقويم لمعرفة القدرة النهائية للطالبات فقط، بل استخدم أيضًا لتدريبهن على الفهم، والدقة، والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم. ومع ذلك، فإن تفاوت قدرات الطالبات وسرعة وتيرة التعليم ما زالا يمثلان تحديًا يحتاج إلى مزيد من العناية. ولذلك، تبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تقويم أكثر مرونة وتكيفًا، حتى تتمكن جميع الطالبات من الحصول على فرص تعلم تتناسب مع قدراتهن المختلفة دون الإخلال بالأهداف التعليمية المنشودة.

٣. التحديات في تعليم القراءة للمرحلة المتوسطة في الصف الثالث بمعهد منبع العلوم الإسلامي للبنات.

أ) عوامل مرتبطة باخصائص اللغوية في النصوص القرائية

أظهرت نتائج البحث أن الخصائص اللغوية في النصوص القرائية تُعدّ من أبرز التحديات في تعليم مهارة القراءة باللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات. وبناءً على نتائج المقابلات مع المعلّمة، تبين أن هذه الصعوبات ترتبط ببنية اللغة العربية التي تمتلك نظامًا صوتيًا وصرفيًا ونحويًا يختلف عن اللغة الإندونيسية. وتتفق هذه النتائج مع النظريات التي ترى أن اللغة العربية تتميز بخصائص لغوية معقدة، مثل التمييز بين المدّ والقصر، وتغيّر دلالات الكلمات بسبب الحركات، فضلًا عن التراكيب النحوية المتداخلة. وفي نظرية تعليم القراءة باللغة العربية، يُعدّ الجانب الصوتي والنحوي من العوامل الأساسية التي تؤثر في فهم النصوص. ولذلك فإن الخطأ البسيط في القراءة قد يؤدي إلى تغيّر المعنى بصورة كبيرة، مما يجعل عملية القراءة تتطلب دقة عالية في الاستماع، وفهم التراكيب، وضبط الحركات.

كما أظهرت الصعوبات المرتبطة بتشابه أشكال الحروف والأصوات أن قراءة اللغة العربية لا تعتمد على المهارة البصرية وحدها، بل تتطلب أيضًا القدرة على التمييز الصوتي. فمثلًا، الفرق بين كلمتي (نهر) و(نهار) يبيّن أن تغيّر عنصر واحد من الحروف أو طول الصوت قد يؤدي إلى اختلاف المعنى كليًا. ومن منظور النظرية الصوتية في اللغة العربية، فإن القدرة على التمييز بين الأصوات وأشكال الحروف تُعدّ أساسًا مهمًا في مهارة القراءة. وهذا يفسر لجوء المعلّمة إلى تقديم النصوص من غير حركات مع قراءتها بصوت واضح أمام الطالبات. وتدلّ هذه الاستراتيجية على وجود محاولة لدمج مهارتي الاستماع والقراءة في آن واحد. ومن الجانب الإيجابي، يساعد هذا الأسلوب الطالبات على بناء

الحساسية تجاه أصوات اللغة العربية تدريجيًّا، إلا أن القراءة من غير حركات قد تصبح تحديًّا لبعض الطالبات ذوات القدرات الأساسية المحدودة، لأنهن يُطالبن بفهم بنية الكلمة وتحديد النطق الصحيح بصورة مستقلة.

وإلى جانب الجانب الصوتي، أظهرت نتائج البحث أن التركيب النحوي المعقد في اللغة العربية يُعدّ عاملاً آخر في صعوبة فهم النصوص. فالجملة مثل: (ذهب الطالب الذي اجتهد في دراسته إلى المكتبة بعد انتهاء الدرس) تتضمن علاقات نحوية متعددة وأكثر من فكرة في تركيب واحد. وتتوافق هذه الظاهرة مع نظرية النحو التي تبين أن اللغة العربية تمتلك أنماطاً تركيبية تختلف عن اللغة الإندونيسية، خاصة في استعمال الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وأدوات الربط، والعلاقات بين عناصر الجملة. وفي نظرية القراءة التحليلية، يتأثر فهم النص بقدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الجمل والوظائف النحوية لعناصر اللغة. ولذلك فإن صعوبة الطالبات في الترجمة وفهم النص تدلّ على أن عملية القراءة لا تعتمد على حفظ المفردات فقط، بل تحتاج أيضاً إلى القدرة على تحليل التراكيب اللغوية بصورة شاملة.

كما أن الأخطاء في تحديد الحركات، كما ذكرتها الطالبات، تُظهر العلاقة الوثيقة بين مهارة القراءة وإتقان قواعد النحو والصرف. فالأمثلة مثل: (عَلِمَ - عَلَّمَ - عَلِّمَ) تدلّ على أن تغيير الحركات قد يؤدي إلى تغيير المعنى، وصيغة الكلمة، ونوع الفعل، بل ووظيفته داخل الجملة. وفي نظرية الصرف، فإن تغيير الأوزان الصرفية يؤدي بالفعل إلى اختلافات دلالية متعددة. ولذلك فإن قراءة النصوص العربية دون فهم أنماط التغيير الصرفي قد تؤدي إلى أخطاء في فهم المقروء. وتفسر هذه الظاهرة سبب معاناة بعض الطالبات في تحديد الحركات الإعرابية، خاصة في مواضع الفاعل والمفعول به. ومن الناحية التعليمية، يدلّ ذلك على أن تعليم القراءة في المعهد مرتبط ارتباطاً وثيقاً بإتقان قواعد

اللغة العربية، غير أن التركيز المفرط على التحليل النحوي قد يجعل بعض الطالبات أكثر اهتمامًا بصحة القواعد من الفهم الكلي لمعنى النص.

ومن التحديات الأخرى التي كشفتها نتائج البحث صعوبة فهم المعاني الضمنية في النصوص. فالجملة: (عاد الطالب إلى بيته وهو يجرُّ خطواته ببطءٍ) تحمل معنى ضمنيًا يدل على التعب أو الحزن، رغم أن ذلك لم يُذكر بصورة مباشرة. ووفقًا لنظرية فهم المقروء، فإن القدرة على إدراك المعاني الضمنية تُعدّ من مهارات القراءة العليا، لأن القارئ مطالب باستخلاص المعنى اعتمادًا على سياق الجملة. ويشير ذلك إلى أن تعليم القراءة في الفصل لا يقتصر على ترجمة الكلمات ترجمة حرفية، بل يتطلب أيضًا فهم السياق والرسائل الضمنية في النص. ومن جهة إيجابية، تساعد مثل هذه التدريبات على تنمية التفكير التحليلي لدى الطالبات، إلا أن محدودية المفردات والخبرة القرائية تجعل بعض الطالبات يجدن صعوبة في التمييز بين المعنى الحرفي والمعنى السياقي.

كما أظهرت نتائج البحث أن المفردات الجديدة تُشكّل تحديًا آخر في عملية القراءة. فقد أقرت بعض الطالبات بصعوبة تذكر المفردات التي يسمعنها لأول مرة، مما يؤدي إلى كثرة الأخطاء في المراحل الأولى من التعلم. وتتفق هذه النتائج مع نظرية اكتساب المفردات التي ترى أن إتقان المفردات يؤثر بصورة مباشرة في القدرة على فهم النصوص. فكلما ازدادت حصيلة القارئ من المفردات، سهل عليه فهم النص والعلاقات بين أفكاره. وفي سياق تعليم القراءة في المعهد، فإن التكرار والتعويد اللذين تطبقهما المعلّمة يعكسان تطبيق مبدأ التكرار في تعليم اللغة. وقد ساعد هذا الأسلوب الطالبات على حفظ المفردات بصورة تدريجية، إلا أن محدودية الرصيد اللغوي ما زالت تمثل عائقًا لبعض الطالبات، خاصة عند مواجهة كلمات غير مألوفة أو ذات دلالات سياقية مختلفة.

وعموماً، تُظهر نتائج البحث أن التحديات في تعليم مهارة القراءة باللغة العربية في معهد منبع العلوم للبنات تتأثر بدرجة كبيرة بالخصائص اللغوية للغة العربية نفسها. فتعقيد الأصوات، والتراكيب النحوية، وتغير الحركات، والمعاني الضمنية، كلها تجعل عملية القراءة تتطلب قدرةً تحليلية لغوية عميقة. ومن جهة، تسهم هذه الظروف في تنمية الدقة والتفكير التحليلي لدى الطالبات في فهم النصوص العربية، ومن جهة أخرى، فإن هذه التعقيدات تتطلب عملية تعليمية تدريجية ومستمرة تراعي اختلاف قدرات الطالبات حتى تتحقق أهداف التعلم بصورة أكثر فاعلية.

(ب) عوامل ترجع إلى الطالبات

أظهرت نتائج البحث أنّ العوامل المرتبطة بالطالبات تُعدّ من التحديات المهمة في تعليم مهارة القراءة باللغة العربية في معهد منبع العلوم للبنات. فعلى الرغم من أنّ طالبات الصفّ الثالث قد وصلن إلى مرحلة التكيّف مع نظام التعلّم في المعهد، واعتدن التعامل مع الكتب العربية، فإنّ بعضهنّ ما زلن يواجهن صعوبةً في متابعة نسق التعلّم السريع والمتداخل. وتدلّ هذه النتيجة على أنّ البيئة اللغوية العربية لا تضمن بالضرورة تساوي مستويات الطالبات في القدرة على القراءة وفهم النصوص. ويتوافق ذلك مع نظريّات تعلّم اللغات التي تؤكد أنّ نجاح التعلّم لا يتوقّف على البيئة التعليميّة فحسب، بل يتأثر كذلك باستعداد المتعلّمة، وقدراتها الأساسيّة، ودفاعيتها، وسرعة معالجتها للمعلومات اللغويّة. ولذلك، فإنّ عمليّة التكيّف مع البيئة العربية تختلف من طالبة إلى أخرى بحسب قدراتها الفرديّة.

كما كشفت النتائج أنّ بعض الطالبات يواجهن صعوبةً في متابعة سرعة شرح المعلّمة، ولا سيّما عند ترجمة النصوص وشرح قواعد النحو والصرف بصورة

سريعة. ويُفسَّر هذا الأمر في ضوء نظريّة الفروق الفرديّة التي ترى أنّ المتعلِّمين يختلفون في مستوى الفهم، وقوّة التركيز، وأنماط التعلُّم. فبعض الطالبات يستطعن متابعة الشرح مباشرةً، في حين تحتاج أخريات إلى التكرار ووقتٍ أطول لاستيعاب المادة. ومن منظور القراءة التحليليّة، فإنّ فهم النصوص العربيّة يتطلّب عمليّاتٍ ذهنيّةً معقّدة، لأنّ القارئة لا تكتفي بفهم المعنى الظاهري، بل تقوم أيضًا بتحليل التراكيب اللغويّة والعلاقات النحويّة بين عناصر الجملة. ولهذا السبب، فإنّ الطالبات اللاتي لم يترسّخ لديهنّ أساسٌ قويٌّ في اللغة العربيّة يكنّ أكثر عرضةً للتأخُّر في متابعة التعلُّم عندما يكون إيقاع الدرس سريعًا.

وأظهرت مقابلةُ المعلِّمة أنّ ضيقَ الوقت الدراسي يدفعها إلى تسريع وتيرة التعليم حتّى تتمكّن من تغطية المهارات اللغويّة الأربع في الحصّة الواحدة. ويمكن فهم هذه الظاهرة في ضوء نظريّة التعلُّم المتكامل التي تؤكّد الترابط بين مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة. ومن الجانب الإيجابي، فإنّ هذه الاستراتيجية تدلُّ على محاولة المعلِّمة استثمار الوقت بصورة فعّالة من أجل تحقيق تعليم شامل وغير رتيب، كما أنّ التنويع السريع في الأنشطة قد يساعد في المحافظة على تركيز الطالبات وتقليل التشتُّت. غير أنّ هذا الأسلوب قد يُشكّل عبئًا على بعض الطالبات اللاتي يحتجن إلى وقتٍ أطول للفهم، لأنّ الانتقال السريع بين الأنشطة قد يؤدّي إلى ضعف التركيز وعدم الفهم العميق للمادة الدراسيّة.

كما أظهرت نتائج الملاحظة وجودَ تفاوتٍ في مستويات فهم الطالبات للنصوص العربيّة، إذ إنّ بعضهنّ يستطعن فهم النص وتحليل عناصر النحو والصرف بسرعة، بينما تحتاج أخريات إلى تكرار الشرح عدّة مرّات. وتتفق هذه النتيجة مع نظريّة الاستعداد للتعلُّم التي ترى أنّ النجاح في فهم المادة يعتمد على الجاهزيّة المعرفيّة والخبرات التعليميّة السابقة. وفي تعليم القراءة باللغة العربيّة،

يُعدُّ إتقان المفردات، وفهم القواعد اللغوية، وكثرة التعرُّض للنصوص من العوامل الأساسية المؤثرة في القدرة على تحليل النصوص وفهمها. ولذلك، فإنَّ الطالبات اللاتي يمتلكن أساساً لغوياً أقوى يكنَّ أكثر قدرةً على متابعة القراءة التحليلية مقارنةً بغيرهنَّ.

كما تشير عبارة المعلِّمة: (إنَّ الفرق بين الطالبة التي تفهم المادة والتي لا تفهمها يعود إلى عزيمة الطالبة نفسها في التعلُّم) إلى أنَّ الدافعية الداخلية تؤدِّي دوراً مهماً في نجاح تعلُّم القراءة. وتؤكد نظريَّات الدافعية أنَّ الرغبة الذاتية والإصرار على التعلُّم يسهمان في تعزيز المثابرة عند مواجهة الصعوبات الدراسية. كما أنَّ إتاحة الفرصة للطالبة للسؤال المباشر يعكس وجود بيئة تعليمية داعمة ومنفتحة، حيث لا يقتصر دور المعلِّمة على نقل المعلومات، بل يتعداه إلى الإرشاد والتمهيد. غير أنَّ هذا النمط من التعلُّم يتطلَّب شجاعةً ومبادرةً من الطالبة نفسها، بينما تختلف مستويات الثقة بالنفس بين الطالبات في الواقع التعليمي.

ومن ناحيةٍ أخرى، أظهرت نتائج المقابلات أنَّ بعض الطالبات يلجأن إلى زميلاتهنَّ لفهم المادة عندما يشعرن بالتأخُّر في التعلُّم. ويمكن تفسير هذه الظاهرة في ضوء نظرية التعلُّم الاجتماعي والتعلُّم التعاوني التي تؤكد أهمية التفاعل بين المتعلِّمين في بناء الفهم. كما يدلُّ هذا التعاون على وجود وعيٍ بالمسؤولية الدراسية وروح المساندة بين الطالبات داخل المعهد. ومن الجوانب الإيجابية لهذا الأسلوب أنَّه يساعد الطالبات على فهم المادة بطريقة أقرب إلى أسلوب تفكيرهنَّ، كما يعزِّز روح التعاون والتضامن بينهنَّ. إلا أنَّ الاعتماد الزائد على الزميلات قد يؤدِّي إلى ضعف الاستقلالية في التعلُّم إذا لم يُصاحبه سعيٌ فرديٌّ لفهم المادة.

وبصفةٍ عامّة، تُظهر العواملُ المرتبطةُ بالطّالبات أنّ عمليّةَ تعلّم القراءة باللغة العربيّة تتأثّر بتداخل عدّة عناصر، منها القدرات الفرديّة، والدافعيّة، والاستعداد المعرفي، وظروف التعلّم داخل الصف. كما أنّ اختلاف مستويات الفهم، وسرعة التعلّم، وقوّة التركيز يُعدُّ أمرًا طبيعيًّا في تعلّم اللغة العربيّة بما تتسم به من تعقيد وتحليل لغوي. ومن جهةٍ أخرى، فإنّ البيئة اللغويّة في المعهد والعلاقة الإيجابيّة بين المعلّمة والطّالبات تُسهمان في دعم عمليّة التعلّم. ومع ذلك، فإنّ استمرار الفروق الفرديّة وضيق الوقت الدراسي يستلزمان تطبيق استراتيجيّات تعليميّة أكثر مرونةً وتكيّفًا، حتى تتمكّن جميع الطالبات من متابعة التعلّم وفق قدراتهنّ المختلفة دون الإخلال بالأهداف التعليميّة المنشودة.

ج) عوامل ترجع إلى المعلّمة

أظهرت نتائج البحث أنّ العواملَ المرتبطةَ بالمعلّمة تُعدُّ من التحدّيات في تعليم مهارة القراءة باللغة العربيّة في معهدٍ منبع العلوم للبنات. وقد بيّنت نتائج البحث أنّ المعلّمة تُنفذ عمليّة التعلّم بصورةٍ منظّمة، وتمتلك خطواتٍ تعليميّة واضحةً شفهيًّا اعتمادًا على خبرتها التربويّة. ويدلُّ ذلك على أنّ عمليّة التعليم تسيرُ باتجاهٍ وأهدافٍ منظّمةٍ نسبيًّا، على الرغم من عدم وجود وحدةٍ تعليميّة مكتوبةٍ بصورةٍ منهجيّة. ووفقًا لنظريّة تخطيط التعليم، فإنّ وجود أدواتٍ تعليميّة مكتوبة، كالوحدات التعليميّة أو خططِ التدريس، يُعدُّ عنصرًا مهمًّا بوصفه دليلًا لتنفيذ التعليم، ووسيلةً للتوثيق، ومرجعًا لاستمراريّة المادة والأهداف التعليميّة. ولذلك، فإنّ الواقع الميدانيّ يُظهر أنّ الخبرة التدريسيّة للمعلّمة تُسهم في المحافظة على انتظام عمليّة التعليم، غير أنّ غياب الوحدة التعليميّة المكتوبة قد يُشكّل تحدّيًّا في جانبٍ توحيد معايير التعليم واستمراريّة الموادّ التعليميّة على المدى البعيد.

ويمكن فهم هذه الظاهرة أيضًا في ضوء منظور المنهج المستقل الذي يُركِّد أهمية مرونة المعلم في تنظيم عملية التعلم بما يتناسب مع حاجات المتعلمين. ففي التطبيق العملي، تبدو المعلمة قادرة على تكيف التعلم مباشرةً وفق ظروف الفصل دون الاعتماد الكامل على وثائق تعليمية تفصيلية. ومن الجانب الإيجابي، يُتيح هذا الوضع للمعلمة مساحةً أوسع للتكيف والاستجابة لمتغيرات العملية التعليمية. غير أن محدودية التوثيق التعليمي قد تُسبب صعوبةً في عملية التقويم، وتطوير المواد بصورة منهجية، وضمان استمرارية التعليم عند حدوث تغيير في المعلم أو تعديل في المنهج مستقبلاً. ومن ثم، تُعدُّ الخبرة التربوية للمعلمة عنصر القوة الأساسي في استمرار عملية التعليم، إلا أنها ما زالت تحتاج إلى دعم إداري وتعليمي أكثر تنظيمًا.

وإلى جانب التحديات المرتبطة بالتخطيط، أظهرت نتائج البحث أن المعلمة تُواجه أيضًا صعوبةً في مواءمة التعليم مع تفاوت قدرات الطالبات. فبعض الطالبات يستوعبن المادة بسرعة، في حين تحتاج بعضهن إلى تكرار الشرح والتوجيه الإضافي. وتتوافق هذه الظاهرة مع نظرية الفروق الفردية التي تُبين أن لكل متعلم قدرات واستعدادات وسرعات مختلفة في فهم المادة التعليمية. وفي سياق تعليم القراءة باللغة العربية، الذي يتضمن تحليل النحو والصرف والمفردات وفهم النصوص، يظهر هذا التفاوت بصورة أوضح، لأن عملية القراءة لا تقتصر على نطق النصوص، بل تشمل أيضًا فهم البنية اللغوية والمعاني بصورة عميقة.

وتفرض هذه الحالة على المعلمة المحافظة على توازن سرعة التعليم، حتى يمكن تقديم المادة بصورة شاملة دون أن تتأخر بعض الطالبات عن متابعة الدرس. ووفقًا لنظرية التعليم المتميز، ينبغي للمعلمة أن تُكَيِّف استراتيجيات التعليم وفق حاجات الطالبات وقدراتهن. غير أن تطبيق التعليم المتميز في الواقع

كثيراً ما يواجه عوائق مرتبطةً بضيق الوقت وكثرة المواد التعليمية المطلوب إنجازها. ولذلك، تجد المعلمة نفسها أمام اعتبارات تربوية معقدة، تتمثل في الموازنة بين الحفاظ على فاعلية التعليم العام داخل الفصل وتقديم الدعم للطلبات اللاتي ما زلن يواجهن صعوبةً في فهم المادة.

كما أن تصريح المعلمة بأن التدريس يُعدُّ أمانةً يُظهر وجود بُعد أخلاقيٍّ ومسؤوليةٍ مهنيةٍ في عملية التعليم. إذ تشعر المعلمة بواجبها في التأكد من فهم الطالبات للمادة، ولذلك تُخصِّص وقتاً إضافياً خارج الحصص الدراسية للطلبات المتأخرات في الفهم. ومن منظور نظرية أدوار المعلم، تدلُّ هذه الحالة على أن المعلمة لا تؤدي دور ناقل المعرفة فحسب، بل تقوم أيضاً بدور المرشدة والميسرة للتعلم. ومن الجانب الإيجابي، يعكس هذا السلوك اهتمام المعلمة بحقوق الطالبات في التعلم والتزامها بمساعدتهن على تحقيق فهم أفضل. غير أن تقديم الدعم خارج أوقات الدراسة قد يُضيف أعباءً تربويةً وانفعاليةً على المعلمة، ولا سيما في ظل كثافة المواد التعليمية.

وأظهرت نتائج المقابلات أيضاً حاجة المعلمة إلى وسائل تعليمية رقمية، مما يدل على وعيها بأهمية الابتكار في تعليم القراءة باللغة العربية. فالرغبة في استخدام الشاشات الرقمية وعروض المحادثات العربية القائمة على الرسوم المتحركة تُظهر سعي المعلمة إلى تحسين جودة التعليم من خلال الوسائل السمعية البصرية. ووفقاً لنظرية الوسائل التعليمية، فإن استخدام الوسائل السمعية البصرية يُساعد المتعلمين على فهم النطق والتنغيم وسياقات استعمال اللغة بصورة أكثر وضوحاً. كما أن الوسائل المرئية والصوتية تُسهل في زيادة انتباه المتعلمين ودافعيتهم، لأن التعليم يصبح أكثر تنوعاً وتفاعليةً. ويتوافق هذا أيضاً مع نظرية التعلم متعدد الوسائط التي تُؤكد أهمية توظيف الحواس المختلفة في تسهيل فهم اللغة.

ومع ذلك، أظهرت نتائج الملاحظة أنّ الوسائل التعليمية المستخدمة في الفصل ما تزال تقتصر غالبًا على الكتاب المساعد والسبورة والشرح الشفهيّ من المعلّمة. ومن جهة، ما تزال هذه الوسائل البسيطة تؤدّي دورًا مهمًّا في تعليم اللغة العربية، ولا سيّما في تدريب الطالبات على الكتابة والقراءة دون حركات وتحليل البنية اللغوية مباشرة. كما يتوافق هذا الأسلوب مع تقاليد التعليم في بيئة المعهد التي تُركّز على الانضباط والدقّة في فهم النصوص. غير أنّ محدوديّة تنوع الوسائل قد تؤثر في مستوى اهتمام الطالبات وخبرتهنّ التعليمية، خاصّةً لدى الجيل المعتاد على الوسائط المرئية والرقمية. ولذلك، فإنّ الحاجة إلى وسائل تعليمية أكثر تنوعًا تُعبر عن محاولة تكيف التعليم مع التطوّرات التكنولوجية وخصائص المتعلّمين في العصر الحديث.

وعمومًا، تُظهر العوامل المرتبطة بالمعلّمة في تعليم مهارة القراءة باللغة العربية وجود علاقة وثيقة بين الكفاية التربويّة والمسؤوليّة المهنيّة وظروف التعليم داخل الفصل. فللمعلّمة دور مهمّ في الحفاظ على استمراريّة التعليم، وضبط سرعة التدريس، ومساعدة الطالبات اللاتي يُواجهن صعوبات في التعلّم. وفي المقابل، فإنّ التحدّيات المتمثّلة في محدوديّة الأدوات التعليمية المكتوبة، وتفاوت قدرات الطالبات، وضعف تنوع الوسائل التعليمية، تُشير إلى أنّ تعليم مهارة القراءة باللغة العربية يحتاج إلى دعم مستمرّ في مجالات التخطيط وإدارة الفصل وتطوير الوسائل التعليمية، حتى تتحقّق الأهداف التعليمية بصورة أكثر فاعليّة.

٤. المنهج المستقل في تعليم اللغة العربية للصف الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات

بمنطقة بنجر، كاليمنتان الجنوبية.

بناءً على نتائج البحث، يظهر أن تطبيق منهج (المنهج المستقل) (Kurikulum Merdeka) في تعليم القراءة بمعهد منبع العلوم للبنات قد انعكس في تخطيط التعليم وتنفيذه وتقييمه بصورة تركز على تنمية الكفايات اللغوية لدى الطالبات. فقد أظهرت عملية تخطيط التعليم وجود خطوات تعليمية منظمة تبدأ بالتمهيد ثم عرض المادة والتدريبات إلى مرحلة التقييم، وهو ما ينسجم مع مبادئ المنهج المستقل القائم على التعلم الموجه والمرن وتنمية قدرات المتعلم. كما يدل استخدام الكتاب المساعد القائم على تدريبات التفكير العليا (HOTS) على سعي المعلمة إلى تنمية مهارات الفهم والتحليل وربط النصوص بالقواعد النحوية والصرفية. كذلك فإن تعويد الطالبات على القراءة دون حركات يُظهر أن التعليم لا يقتصر على القراءة الآلية، بل يمتد إلى تنمية القدرة على التفكير التحليلي وفهم البنية اللغوية للنصوص العربية. غير أن اعتماد التعليم على كتاب معين بصورة كبيرة يدل على أن مرونة تطوير المواد التعليمية ما زالت محدودة بالمصدر التعليمي المستخدم.

كما أظهرت نتائج البحث أن تنفيذ تعليم القراءة قد قام على التكامل بين مهارات الاستماع والقراءة وفهم المعنى واستيعاب قواعد النحو والصرف، وهو ما يتوافق مع توجهات المنهج المستقل الذي يؤكد أهمية التعلم النشط وتنمية مهارات القراءة والكتابة بصورة شاملة. فلم تقتصر المعلمة على قراءة النصوص فحسب، بل أشركت الطالبات في أنشطة القراءة والترجمة والإجابة عن الأسئلة وكتابة الإجابات على السبورة، مما يدل على أن تعليم اللغة العربية يُنظر إليه بوصفه عملية متكاملة لفهم المعنى والبنية اللغوية في آن واحد. كما ساعدت التدريبات المتكررة والتصحيح المباشر على تعزيز فهم الطالبات من خلال التعلم التدريجي. ومع ذلك، فإن سرعة وتيرة التعليم وهيمنة المعلمة على إدارة الأنشطة

التعليمية تُظهر أنّ بعض الطالبات ما زلن يحتجن إلى مزيدٍ من التكييف في أساليب التعليم حتى يتمكنَّ من متابعة التعلُّم بصورة أفضل. وأظهرت نتائج البحث أيضًا أنّ تقويم تعليم القراءة قد نُقِّد بصورة تكوينية ومستمرّة من خلال أنشطة القراءة والإجابة عن الأسئلة وكتابة الإجابات والتصحيح الجماعي، وهو ما ينسجم مع مفهوم التقويم في المنهج المستقل الذي لا يركّز على النتائج النهائية فحسب، بل يهتمُّ أيضًا بمتابعة تطوُّر تعلُّم المتعلِّمين أثناء العملية التعليمية. وقد اهتمَّت المعلِّمة بقدرة الطالبات على الاستماع وفهم النصوص والدقة في القراءة والكتابة، مما يدلُّ على أنّ مهارة القراءة تُفهم باعتبارها مهارةً مترابطةً مع سائر المهارات اللغوية الأخرى. كما أسهم التقويم التشاركي من خلال الكتابة على السبورة في تنمية مشاركة الطالبات وثقتهن بأنفسهن. غير أنّ تفاوت قدرات الطالبات والضغط الزمني أثناء الإجابة عن الأسئلة ما يزال يُشكِّل تحديًا في مواءمة سرعة التعليم مع الفروق الفردية بين الطالبات.

يتبيّن من نتائج التحليل أنّ تطبيق المنهج المستقلّ في تعليم اللغة العربية للصف الثالث بمعهد منبع العلوم للبنات قد ظهر من خلال تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه بصورة تُركّز على تنمية كفايات الطالبات بشكلٍ متكامل. فلم يقتصر تعليم القراءة على تنمية القدرة على نطق النصوص العربية فحسب، بل شمل أيضًا فهم المعاني، وتحليل قواعد النحو والصرف، وتنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال استخدام الكتاب المساعد القائم على مهارات التفكير العليا (HOTS)، وتعويد الطالبات على القراءة دون حركات. وقد ظهرت هذه الظاهرة نتيجةً نظر المعلِّمة إلى تعليم اللغة العربية بوصفه عمليةً متكاملة تجمع بين مهارات الاستماع والقراءة وفهم التراكيب اللغوية والدقة اللغوية في آنٍ واحد. كما أنّ مشاركة الطالبات بصورة فعّالة في أنشطة القراءة والترجمة والإجابة

عن الأسئلة وكتابة الإجابات تدلُّ على تطبيق التعلُّم النشط وفق مبادئ المنهج المستقل.

ومع ذلك، لا تزال عملية التعليم تُظهر هيمنة المعلِّمة في تنظيم الأنشطة التعليمية والاعتماد على مصادر تعليمية معيَّنة، مما يدلُّ على أنَّ مرونة التعليم لم تتطور بصورةٍ مثالية بعد. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ تفاوت قدرات الطالبات وسرعة وتيرة التعليم نسبيًّا قد أدَّيا إلى مواجهة بعض الطالبات صعوبةً في متابعة عملية التعلُّم بصورةٍ كاملة. ولذلك، تبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر تكيفًا، مثل تنويع طرائق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية التفاعلية، وتعزيز التعلُّم المتميز، حتى يصبح تطبيق المنهج المستقل في تعليم اللغة العربية أكثر فاعليَّة ومرونةً وقدرةً على مراعاة احتياجات جميع الطالبات التعليمية.