Qawā'id
Jurnal Bahasa dan Sastra Arab
Vol. 2 No. 03 Tahun 2026 [Page 191-202]
E-ISSN 3123-5484

استراتيجية تعليم مهارة القراءة في مواجهة تفاوت قدرات الطالبات في قراءة القرآن الكريم

Rahmawita
Universitas As-Sunnah Deli Serdang, Indonesia
Email: rhmwit25@gmail.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى وصف استراتيجية تعليم مهارة القراءة في مواجهة تفاوت قدرات الطالبات في قراءة القرآن الكريم. وتنبع مشكلته من اختلاف الخلفيات التعليمية بين طالبات الصف السابع، إذ إن بعضهن خريجات من المدارس الابتدائية الإسلامية المتكاملة وبعضهن خريجات من المدارس الابتدائية العامة، مما يؤدي إلى تفاوت القدرات في قراءة القرآن الكريم ويؤثر في قدرتهن على قراءة النصوص العربية. استخدم البحث المنهج الوصفي النوعي، وأجري في مدرسة التبيان المتوسطة الإسلامية بتانجونج موراوا. وتمثلت المخبرات في معلمة مهارة القراءة ومعلمة التجويد وست طالبات من المستويات الثلاثة (العالي والمتوسط والمنخفض) ومديرة المدرسة. وجمعت البيانات من خلال المقابلة والملاحظة والتوثيق، وتم التحقق منها بتثليث المصادر والأساليب، ثم حللت وفق نموذج مايلز وهوبرمان. وأظهرت نتائج البحث أن المعلمة تطبق استراتيجية تعليمية متكاملة تشمل مراحل ما قبل التدريس والتدريس والتقييم، وأنها تواجه تفاوت القدرات مع المدرسة من خلال منظومة تجمع بين الجانب الصفي (تكثيف العناية الفردية والتصحيح الفوري) والجانب غير الصفي (الحلقات القرآنية ودروس التقوية والبيئة اللغوية العربية). ويتم تقويم فعالية هذه الاستراتيجية من خلال ملاحظة تطور الطلاقة وصحة القراءة وثقة الطالبات بأنفسهن، غير أنه لا توجد أداة تقييم مستقلة لمهارة القراءة ولا تنسيق رسمي بين معلمة القراءة ومعلمة التجويد، ويوصى بإعداد أداة تقييم خاصة بمهارة القراءة وبإنشاء آلية تنسيق رسمية بين المعلمتين.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، قراءة القرآن الكريم، تفاوت القدرات، استراتيجية التعليم، مدرسة التبيان المتوسطة الإسلامية.

Abstract

This study aims to describe the strategy of teaching reading skills (maharah qira'ah) in facing the differences in female students' ability to read the Holy Qur'an. The problem arises from the diverse educational backgrounds of seventh-grade students: some are graduates of integrated Islamic elementary schools and others of public elementary schools, which leads to differences in Qur'an reading ability and affects their ability to read Arabic texts. The study used a descriptive qualitative method and was conducted at Al-Tibyan Islamic Junior High School, Tanjung Morawa. The informants were the reading teacher, the tajwid teacher, six students from the three levels (high, medium, and low), and the school principal. Data were collected through interviews, observation, and documentation, validated by source and method triangulation, and then analyzed using the Miles and Huberman model. The findings show that the teacher applies an integrated teaching strategy covering the pre-teaching, teaching, and evaluation stages, and that she, together with the school, addresses the differences in ability through a system combining classroom measures (intensive individual attention and immediate correction) with measures outside the classroom (Qur'anic halaqah, reinforcement lessons, and an Arabic language environment). The effectiveness of the strategy is evaluated by observing the development of fluency, reading accuracy, and the students' self-confidence. However, there is no independent assessment instrument for reading skills and no formal coordination between the reading teacher and the tajwid teacher; therefore, a dedicated reading assessment instrument and a formal coordination mechanism between the two teachers are recommended.

Keywords: *reading skill, Qur'an reading, ability differences, teaching strategy, Al-Tibyan Islamic Junior High School.*

المقدمة

في اللغة العربية أربع مهارات رئيسية هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ وتندرج مهارتا الاستماع والتحدث ضمن القدرة على اللغة الشفوية، بينما تندرج مهارتا القراءة والكتابة ضمن اللغة المكتوبة (Hardiyanti, 2022). ومهارة القراءة إحدى مهارات اللغة التي لا تحظى باهتمام كبير من معظم المجتمع الإندونيسي، لأن نشاط القراءة غالبا ما يعتبر مملا ومتعبا، وهي القدرة على قراءة النصوص العربية بطلاقة، وفقا لمخارج الحروف والحركات وقواعد اللغة العربية، مع الفهم الكامل لمضمون النصوص. وغالبا ما يواجه تدريس هذه المهارة تحدي تنوع الخلفيات لدى الطالبات، خصوصا في المدارس التي تستقبل المتعلمات من مختلف مراحل التعليم الأساسي، مما يؤدي إلى اختلاف القدرات الأولية وأنماط التعلم ومستوى إتقان اللغة العربية بينهن (Wijaya, 2023). ويقدم تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية تحديين رئيسيين، هما التعقيد اللغوي للغة العربية نفسها، وتنوع الخلفيات الاجتماعية والثقافية والتعليمية للمتعلمات. لذلك يطلب من معلمة اللغة العربية أن تلعب دور «مهندسة التعلم» المبدعة، من خلال تعديل الاستراتيجيات والأساليب والنهج بما يتوافق مع اختلاف قدرات الطالبات وخبراتهن التعلمية، ويصبح النهج التربوي السياقي والتكيفي، مثل البيداغوجيا القائمة على البنيوية والتدريس التفريقي، مهما لخلق عملية تعلم فعالة وشاملة وذات معنى لجميع المتعلمات (Ayumi, 2025).

ومدرسة التبيان المتوسطة الإسلامية تانجونج موراوا واحدة من المدارس الإسلامية التي تعتمد بيئة ناطقة باللغة العربية في الحياة اليومية، سواء في الصف أو في السكن الداخلي. ولدعم عملية التعلم الصفي، يطلب من كل طالبة أن تحضر دفتر مفردات مكتوبا بيدها، يساعدها عند مواجهة صعوبة في تذكر المفردات أثناء الحديث باللغة العربية. ومع ذلك وجد في التطبيق العملي اختلاف كبير في الخلفيات التعليمية بين طالبات الصف السابع؛ فبعضهن خريجات من المدارس الابتدائية الإسلامية المتكاملة، وبعضهن خريجات من المدارس الابتدائية العامة. وتؤدي هذه الاختلافات إلى تفاوت القدرات في قراءة القرآن الكريم، فالطالبات الخريجات من المدارس الإسلامية عادة ما يمتلكن قاعدة قوية في قراءة القرآن وحفظه، بينما بعض الطالبات من المدارس العامة لا يزلن يجدن صعوبة في قراءته.

وبناء على الملاحظة الأولية التي أجرتها الباحثة بتاريخ 4 مايو 2026 خلال أنشطة تدريس مهارة القراءة في الصف السابع بالمدرسة، وجدت بعض المؤشرات على وجود اختلاف واضح في القدرات، مثل أن بعض الطالبات ما زلن يجدن صعوبة في قراءة النصوص باللغة العربية أو غالبا ما يرتكبن أخطاء في نطق الحروف المقطعة. وتشير هذه الحالة إلى أن استراتيجيات التدريس العامة التقليدية قد لا تكون قادرة بالكامل على استيعاب الفروق في قدرات الطالبات. وتؤثر الصعوبات في قراءة القرآن الكريم أيضا في قدرة الطالبات على قراءة النصوص العربية، ويتوافق ذلك مع نظرية Thorndike للعناصر المتطابقة (Identical Elements) التي تنص على أن النقل الإيجابي يحدث عندما تتشابه عناصر مادة التعلم (Syah, 2014)؛ إذ تمتلك القدرة على قراءة القرآن الكريم ومهارة القراءة عناصر متشابهة، مثل إتقان مخارج

الحروف والتجويد والطلاقة وفهم المعنى العام. ومن ثم فإن اختلاف قدرات الطالبات في قراءة القرآن الكريم يشكل تحديا حقيقيا يجب على المعلمة مواجهته أثناء تنفيذ تعليم مهارة القراءة. ومع ذلك تبذل إدارة المدرسة جهودا متعددة للحد من هذه الفجوة، ولا تزال الفروق في القدرة على قراءة النصوص العربية واضحة ولم تعالج بشكل كامل، مما يشير إلى ضرورة اعتماد استراتيجيات تعليمية أكثر ملاءمة ومرونة تمكن جميع الطالبات من تحقيق تطور أمثل.

واستراتيجية التعليم خطة عامة (مفهومية) لتنظيم أنشطة التعلم واتجاهها، أما الطريقة فهي الأسلوب التطبيقي المستخدم في تنفيذ تلك الاستراتيجية (Mislan, 2021). وقد نقل ناسوتيون عن عدد من الخبراء أن الاستراتيجية منهج شامل يستخدم لتحقيق الأهداف التربوية، وأنها تشمل اختيار الأنشطة التعليمية وترتيبها واستخدام القدرات والموارد المتاحة بصورة فعالة (Nasution, 2017). وتنفذ الاستراتيجية في ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة ما قبل التدريس (التحضير الأولي)، ومرحلة التدريس (التنفيذ الأساسي)، ومرحلة التقييم والمتابعة (Ariyanti, 2021). وفي سياق مهارة القراءة، تعمل الاستراتيجية على تكييف أسلوب التدريس مع قدرات الطالبات حتى يتمكن جميعهن من المشاركة الفعالة في عملية التعلم (Adiningrat & Albina, 2024).

والقراءة ليست مجرد نطق رموز مكتوبة، بل هي نشاط ذهني يشمل التقييم واتخاذ القرار والتحليل والبحث عن الحلول)محفوظ, 2017(، وتشتمل على أربع مهارات هي التعرف والفهم والنقد والتفاعل)حلمية, 2020(. وتصنف باعتبار طريقة الأداء إلى جهرية وصامتة، وباعتبار نوعها إلى مكثفة وموسعة (Rosyidi & Ni'mah, 2011). ويتمثل هدف تعليمها في تمكين الطالبات من قراءة النصوص العربية قراءة صحيحة وفهم ما قرأنه (Hasibuan & Sa'diyah, 2023). وتتأثر القدرة على القراءة بعوامل فسيولوجية وعقلية وبيئية ونفسية كما ذكرت ريانتي في إستيانه، ويمكن تقويمها من خلال دقة نطق الحروف والكلمات والجمل، والتعرف على تراكيب الجمل، وفهم معنى النص (Fadhli et al., 2024).

أما القدرة على قراءة القرآن الكريم فهي القدرة على نطق آياته وفق أحكام التجويد ومخارج الحروف وطلاقة القراءة أو الترتيل (Kusumawati, 2024)، وتحدد في هذا البحث في ثلاثة جوانب هي: تطبيق التجويد، ومخارج الحروف، وسلاسة القراءة. فالتجويد إعطاء الحروف حقوقها من تحقيق المخارج ومستحقاتها من إتمام الصفات)الغوثاني, 2001(؛ ومخارج الحروف سبعة عشر مخرجا تتركز في خمسة أماكن رئيسية هي الجوف والحلق واللسان والشفتان والخيشوم (RI, 2012)، وتوضع صفات الحروف كجزء من هذا الجانب لأنها تؤثر في كمال نطق الحرف (Purnamasari, 2022)؛ وسلاسة القراءة تشمل الفصاحة، أي وضوح نطق الحروف والكلمات ودقة الحركات (Fatah, 2021)، والترتيل، أي قراءة القرآن الكريم بهدوء مع إخراج كل حرف من مخرجه وإعطائه حقه وصفاته (Hasan, 2018). وتتأثر القدرة على قراءة القرآن الكريم بعوامل داخلية للطالب (كالعامل الجسمي والنفسي) وعوامل خارجية (البيئة الأسرية والمجتمعية والمدرسية) (Sarmidin et al., 2023). ويمكن أن يؤثر تعليم القرآن الكريم وطلاقة قراءته

في النطق في تعلم اللغة العربية، فبفضل طلاقة قراءة القرآن الكريم يصبح الإنسان قادرا على قراءة نصوص اللغة العربية بشكل جيد (Triyana et al., 2024).

وأما التقويم فهو عملية منظمة تهدف إلى جمع المعلومات ومعالجتها للحكم على نواتج تعلم الطالبات ومعرفة مدى تحقق أهداف التعلم (Rahman et al., 2019)، ومن أشكاله التقويم التكويني والختامي وتقويم التوزيع والتقويم التشخيصي (Emeliazola, 2024)، ومن أهدافه الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطالبات (Kurniawan et al., 2022). وتشمل مؤشرات تقويم مهارة القراءة فهم معاني المفردات والتراكيب اللغوية وتحديد الفكرة الرئيسة والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص (Lazuardi et al., 2025).

وقد سبقت هذه الدراسة دراسات أظهرت ارتباط القدرة على قراءة القرآن الكريم بمهارات القراءة في اللغة العربية (دراسة مهيمن ريان صالح 2025)، وبحثت استراتيجيات المعلمة في ترقية قدرة قراءة النصوص العربية (دراسة مودة هاسبوان 2024)، وصعوبات تعلم مهارة القراءة (دراسة بوتري نورسيافيكاه 2025)، وتنفيذ تدريس مهارة القراءة (دراسة محمد نذير 2024)، وفعالية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارة القراءة (دراسة فاطمة هانوم تيا سكينة 2025). غير أن أيا منها لم يتناول كيفية تكييف المعلمة لاستراتيجياتها التدريسية في مواجهة تفاوت قدرات الطالبات على قراءة القرآن الكريم داخل بيئة معهدية، وعليه تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة البحثية، وتتركز على كيفية تكييف المعلمة لاستراتيجية التدريس بما يتناسب مع مستويات قدرة الطالبات، دون التطرق بشكل مفصل إلى جانب قدرة الطالبات على قراءة القرآن نفسها.

وتهدف هذه الدراسة إلى: (1) وصف استراتيجية تنفيذ تعليم مهارة القراءة التي تطبقها المعلمة في الصف السابع بمدرسة التبيان المتوسطة الإسلامية بتانجونج موراوا، (2) معرفة كيفية تعامل المعلمة مع اختلاف قدرات الطالبات في قراءة القرآن الكريم أثناء عملية تعليم مهارة القراءة، (3) وصف كيفية قيام المعلمة بتقويم فعالية استراتيجيات التعلم في مواجهة تفاوت قدرات الطالبات. ويتوقع أن تسهم الدراسة نظريا في تقديم إضافة معرفية حول استراتيجيات تعليم مهارة القراءة وتقويم فعاليتها في البيئة المدرسية، وعمليا في أن تكون مرجعا للمعلمين والمدرسة في تطبيق وتقويم هذه الاستراتيجيات.

منهج البحث

تستخدم هذه الدراسة المنهج النوعي الوصفي، وهو منهج بحث يقوم على فلسفة ما بعد الوضعية أو التفسيرية، حيث تسعى الباحثة إلى فهم وتفسير معنى ظاهرة ما في ظروفها الطبيعية. ولا يهدف هذا المنهج إلى اختبار الفرضيات، بل يسعى إلى تصوير الواقع القائم وكشفه بعمق استنادا إلى وجهات نظر وتجارب الأشخاص الذين جرى البحث حولهم، ويعرض البيانات في صورة عبارات وجمل تصف الحالة الفعلية لا في صورة أرقام (Sugiyono, 2021). وهو الأنسب لهذه الدراسة لأنه قادر على تقديم صورة عميقة ومفصلة

وسياقية حول استراتيجية تنفيذ تعليم مهارة القراءة، ويكشف في الوقت نفسه عن المعنى والعملية المصاحبة لاختلاف قدرة قراءة القرآن الكريم لدى طالبات الصف السابع.

أجريت الدراسة في مدرسة التبيان المتوسطة الإسلامية الواقعة في منطقة تانجونج موراوا بمحافظة ديلي سردانج في إقليم سوماترا الشمالية، وقد اختير هذا الموقع لثلاثة اعتبارات: مدى الصلة بموضوع البحث، إذ تطبق المدرسة تعليم مهارة القراءة بشكل فعال كجزء من المنهج الدراسي لمادة التربية الإسلامية؛ ووجود اختلاف في قدرة قراءة القرآن الكريم بين طالبات الصف السابع؛ وتوفر إمكانية الوصول والدعم من إدارة المدرسة. وجرت الدراسة في العام الدراسي 2026/2025م، أي ابتداء من شهر نوفمبر 2025م إلى أبريل 2026م.

والمصدر الأولي للبيانات هو البيانات التي تستمد مباشرة من موضوع البحث (Ghazali, 2002)، وقد اعتمدت الباحثة في اختيار المخبرات على تقنية القصد (Purposive Sampling) (Sugiyono, 2021)، وهن: معلمة مهارة القراءة في الصف السابع، ومعلمة التجويد للصف السابع، وست طالبات من الصف السابع بواقع طالبتين من كل مستوى (العالي والمتوسط والمنخفض) يحدد مستوى كل منهن بناء على نتائج تصنيف الحلقات القرآنية المعتمدة في المدرسة، ومديرة المدرسة. وأما المصدر الثانوي فيشمل وثائق المدرسة (المنهج الدراسي وخطة تنفيذ التعليم وجدول الدروس وبيانات درجات الطالبات)، والكتب والمراجع والمجلات العلمية، والملاحظات أو التقارير المتعلقة بالأنشطة الدينية في المدرسة.

وتكون الباحثة هي الأداة الرئيسية (Sugiyono, 2021)، وتدعمها أدوات مساعدة هي: دليل المقابلة، ودليل الملاحظة، والتوثيق. وتم تحليل البيانات وفق نموذج مايلز وهوبرمان في ثلاث مراحل: تقليص البيانات (Sugiyono, 2022)، وعرض البيانات (Riduwan, 2016)، واستخلاص النتائج والتحقق منها (Iskandar, 2017). وللتحقق من صحة البيانات طبق التثليث بنوعيه: تثليث المصادر، بمقارنة البيانات المتعلقة بمحور واحد كما أفادت بها مصادر متعددة ومستقلة، وتثليث الأساليب، بجمع بيانات الظاهرة ذاتها بالمقابلة والملاحظة والتوثيق ثم مقارنتها؛ فإن تقاطعت النتائج اعتبرت البيانات صحيحة، وإن تعارضت أعيد البحث أو جمعت بيانات إضافية.

النتائج والمناقشة

استراتيجية تنفيذ تعليم مهارة القراءة في الصف السابع

أظهرت الملاحظة الميدانية بتاريخ 4 مايو 2026 أن درس مهارة القراءة في الصف السابع يسير وفق ثلاث مراحل متتابعة ومنظمة هي: ما قبل التدريس، والتدريس، والتقييم والمتابعة. ففي مرحلة ما قبل التدريس، تبدأ المعلمة الحصة بالتحقق من حضور الطالبات وتسجيل الغيابات ثم السؤال عن أحوالهن، وتمهد للدرس بطرح أسئلة تذكيرية عن الموضوع المقبل، وتبدأ بنموذج صوتي من خلال التلاوة الجهرية أمام الطالبات قبل أن يبدأن القراءة بأنفسهن، باستخدام وسائل تكنولوجية كالتلفزيون أو تطبيق «بين يديك». وفي

مرحلة التدريس، تكتب موضوع الدرس والمفردات الجديدة على السبورة مع ضبطها بالحركات الكاملة، ثم تتلو النص بصوت جهري تتبعه الطالبات جماعة (أسلوب المحاكاة)، ثم تأتي القراءة الفردية أو الزوجية أمام الفصل، يعقبها شرح المفردات الصعبة جملة جملة، ثم التدريب الزوجي بين الطالبات، وأخيرا حل التمارين الواردة في الكتاب. وفي مرحلة التقييم، تراقب المعلمة الطالبات باستمرار أثناء القراءة الجهرية وتصحح الأخطاء فور وقوعها، وتطرح أسئلة شفهية عن المفردات والتراكيب، وتختم الدرس بمراجعة سريعة وتوزيع واجب منزلي.

وأكدت المقابلات هذه الخطوات؛ فقد صرحت معلمة مهارة القراءة بأن التلقي من أهم الخطوات التي تتبعها: «أول شيء، لأنني أدرس في الصف السابع، فهن لا يزلن جددا، وكثير منهن لم يتعود لسانهن بعد على اللغة العربية، فالتلقي أمر حتمي. لا نترك الطالبات يقرأن بأنفسهن في البداية؛ نفتح الوسائط أحيانا، ونسمعهن تلاوة مباشرة من التلفزيون، وهناك تطبيق «بين يديك» الذي يتضمن متحدثا أصليا». وأكدت طالبة من ذوات المستوى المتوسط ذلك بقولها: «في بداية الدرس، كانت المعلمة تقرأ النص أولا، ثم نكرر القراءة بعدها حتى نفهم طريقة النطق الصحيحة»، وأضافت طالبة من ذوات المستوى المنخفض: «كانت المعلمة تطلب منا أن نستمع جيدا قبل أن نقرأ بأنفسنا، حتى لا نخطئ في القراءة». وفي مرحلة التدريس قالت طالبة من المستوى العالي: «كنا نقرأ النص مع المعلمة أولا، ثم نكرره أكثر من مرة، وبعد ذلك نقرأه أمام الفصل بصورة فردية»، وقالت طالبة من المستوى المنخفض: «إذا أخطأت في القراءة، كانت المعلمة تصحح لي مباشرة وتوضح لي النطق الصحيح». وأوضحت المعلمة أنه لا تجرى اختبارات تشخيصية رسمية في بداية كل درس، نظرا لأن الطالبات مررن بمرحلة الاختبار والتصنيف منذ انضمامهن إلى الحلقات القرآنية في بداية العام الدراسي. وبالتثليث، تطابقت أقوال المعلمة مع ما أدلت به الطالبات من المستويات الثلاثة، ومع ما رصدته الباحثة في الملاحظة، ومع الوثائق (صور أنشطة التعلم وكتاب «العربية بين يديك»)، مما يعزز مصداقية هذه البيانات.

واستنادا إلى هذه البيانات، تقوم استراتيجية تعليم مهارة القراءة في الصف السابع على ثلاثة محاور رئيسية. المحور الأول: التلقي والمحاكاة، إذ تبدأ المعلمة بتقديم نموذج صوتي صحيح قبل أن تنتقل الطالبات إلى القراءة الفردية، ويتوافق هذا مع ما نقله ناسوتيون عن ديك وكاري من أن استراتيجية التعليم الفعالة تشمل جميع المكونات والظروف التعليمية المصممة لمساعدة الطالبات في التعلم (Nasution, 2017). المحور الثاني: التدريج والمشاركة الفعالة، إذ تنتقل المعلمة من القراءة الجماعية إلى الزوجية فالفردية، وهذا ينسجم مع ما نقله ناسوتيون عن سمياوان من أن استراتيجية التعليم تعني إرشاد المتعلمين من خلال إيجاد بيئة تعليمية نشطة. المحور الثالث: التقييم التكويني الفوري، إذ تصحح المعلمة الأخطاء في اللحظة ذاتها، ويتوافق هذا مع مؤشرات تقويم مهارة القراءة المتمثلة في دقة نطق الحروف والكلمات والجمل وفهم معنى النص (Fadhli et al., 2024). كما تتوافق الاستراتيجية المتبعة مع مراحل التنفيذ الثلاث التي أوردها ناسوتيون، ومع نوع القراءة الجهرية المكثفة بوصفها أساسا لتحسين مهارة القراءة وإتقان نطق الأصوات والكلمات بصورة صحيحة. وفي المقابل، كشفت البيانات عن قصور في آليات التقييم؛ إذ لا توجد أداة مستقلة لقياس مهارة

القراءة، مما يضعف القدرة على تحقيق هدف الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطالبات بدقة (Kurniawan et al., 2022).

كيفية مواجهة المعلمة لتفاوت قدرات الطالبات في قراءة القرآن الكريم

أظهرت الملاحظة الميدانية أن المعلمة تتبع أسلوب التدريس الموحد داخل الفصل، غير أنها تكثف اهتمامها الفردي بالطالبات ذوات المستوى المنخفض، وتمنحهن هدفا أدنى في القراءة مقارنة بزميلاتهن، مع إبقائهن في دائرة المشاركة والتفاعل الصفي تفاديا لشعورهن بالإقصاء. كما لوحظ أن المدرسة تعمل وفق نظام الحلقات القرآنية المصنفة (متميزات، ومتوسطات، ومحتاجات للرعاية الخاصة)، وهو ما يسهم في تقليص الفجوة بين المستويات خارج الفصل الدراسي، ورصدت الباحثة وجود دروس تقوية إضافية خارج أوقات الدوام الرسمي للطالبات اللاتي يظهرن ضعفا في القراءة.

وأوضحت مديرة المدرسة أن كل مستوى دراسي يشتمل على ثلاث حلقات قرآنية تختلف أهدافها وفق قدرات منتسباتها؛ إذ يحدد للطالبات ذوات المستوى المنخفض هدف حفظ نصف جزء لكل فصل دراسي بدلا من جزء كامل، مع تخصيص وقت أطول لتحسين التلاوة والتجويد. وأكدت معلمة التجويد وجود ارتباط وثيق بين جودة الحفظ ومهارة القراءة، إذ قالت: «فيما لاحظته ثمة ارتباط واضح؛ فالطالبة التي يجود حفظها يجود أداؤها، بل إنها تكون في الغالب أكثر قدرة على فهم اللغة العربية». وأفادت معلمة مهارة القراءة بأنها تنظم دروس تقوية خاصة للطالبات اللواتي يظهرن ضعفا واضحا بتردد يتراوح بين مرتين وثلاث مرات في الأسبوع: «هناك بعض الطالبات اللاتي يحتجن إلى دعم خاص، ولذلك نوفر لهن دروسا إضافية خارج أوقات الدراسة مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع». وقالت طالبة من ذوات المستوى المنخفض: «إن وجد أحد صعوبة تدخلت المعلمة فورا، فمثلا إن أخطأت في طريقة القراءة صححتها لي مباشرة»، وقالت طالبة من ذوات المستوى المتوسط: «كانت المعلمة تهتم أكثر بالطالبة التي تحتاج إلى مساعدة، لكنها لا تهمل الطالبات الأخريات». وذكرت مديرة المدرسة أن البيئة العربية الإجبارية تيسر على الطالبات فهم النصوص العربية المقروءة، مضربة مثلا بقولها: «حين تتعود الطالبة على نطق كلمة (مكنسة) أو (غرفة) في حياتها اليومية، فإنها حين تصادفها في النص المقروء تدرك معناها فورا، وإن لم تر رسمها من قبل». وكشفت وثيقة درجات الطالبات عن تفاوت فعلي في مستويات الأداء، وأثبتت وثيقة خلفياتهن الدراسية أن هذا التفاوت مرتبط جزئيا بالخلفية المدرسية السابقة (مدرسة دينية أم عامة)، وتطابقت هذه المعطيات مع المقابلات والملاحظة.

وتكشف البيانات أن إدارة التباين في قدرات الطالبات تتحقق من خلال منظومة متكاملة من الآليات تجمع بين ما هو داخل الفصل وما هو خارجه. فداخل الفصل: تكثيف العناية الفردية بالطالبات ذوات المستوى المنخفض والتصحيح الفوري للأخطاء، ويتوافق هذا مع ضرورة تكييف أنشطة التعلم مع أسلوب التعلم الخاص بكل متعلم حتى يتمكن جميع الطالبات من المشاركة الفعالة (Adiningrat & Albina, 2024)، ومع ما أشارت إليه ريانتي في إستيانه من أن العامل النفسي، الذي يشمل الدافعية ورغبة التعلم، يؤثر في قدرة الطالبة على القراءة، وهو ما تراعيه المعلمة بإبقاء الطالبات ذوات المستوى المنخفض في دائرة المشاركة. وخارج

الفصل: التقويم بهدف توزيع الطالبات إلى مجموعات تعليمية مناسبة، وهو ما يسهم في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية (Emeliazola, 2024)، كما يتوافق مع ما أشارت إليه ريانتي من أن العامل البيئي ومنه البيئة المدرسية يؤثر في القدرة على القراءة. وتتوافق هذه الآليات كذلك مع أن القدرة على قراءة القرآن الكريم، من حيث التجويد ومخارج الحروف والفصاحة، ترتبط ارتباطا وثيقا بمهارة القراءة العربية (Triyana et al., 2024؛ فالطالبات اللواتي يتقن قراءة القرآن يكن في الغالب أقدر على نطق الحروف العربية نطقا صحيحا وفهم تراكيب الجمل وإدراك معاني النصوص، مما يجعل نظام الحلقات القرآنية المصنفة أداة داعمة لتنمية مهارة القراءة في الوقت ذاته.

كيفية تقويم المعلمة لفعالية استراتيجيات تعليم مهارة القراءة

أظهرت الملاحظة الميدانية أن التقييم في درس مهارة القراءة يجري على مستويين: تكويني وختامي. فعلى الصعيد التكويني، تراقب المعلمة الطالبات باستمرار أثناء القراءة الجهرية وتصحح الأخطاء فور وقوعها؛ وعلى الصعيد الختامي، تكلف الطالبات بحل التمارين المكتوبة في كتاب «بين يديك»، وتختم الدرس بمراجعة سريعة وتوزيع واجب منزلي. كما لوحظ أن المعلمة لا تعتمد على أداة تقييم مستقلة لمهارة القراءة، إذ تندمج درجتها في الدرجة الإجمالية لمادة اللغة العربية، ولم ترصد بطاقة تقييم خاصة بمهارة القراءة أثناء الدرس.

وصرحت معلمة مهارة القراءة بأنها تعتمد على ثلاثة مؤشرات في تقييم مهارة القراءة لدى الطالبات، إذ قالت: «أول ما ألاحظه هو طلاقة الطالبة في القراءة، ثم دقة نطق الحروف والحركات، وأخيرا ثقتها بنفسها أثناء القراءة»، وأكدت مديرة المدرسة هذا التوجه من زاوية مؤسسية بقولها: «مؤشراتها أن الطالبة قد أتقنت القراءة وفهم المعنى». وأكدت المعلمة أنها تلحظ تحسنا ملموسا لدى كثير من الطالبات مع مرور الوقت، وإن أقرت بوجود نسبة صغيرة لا تزال تعاني من صعوبات. وأشارت المعلمتان (القراءة والتجويد) إلى غياب التنسيق الرسمي بينهما في تقويم الطالبات، وإن كان ثمة تواصل غير رسمي حول أحوال بعض الطالبات، واتفقتا على أن هذه الفجوة التنسيقية تمثل جانبا يستدعي التحسين. وبينت وثيقة الدرجات أن درجة مهارة القراءة لا تظهر بصورة مستقلة في سجل الدرجات، بل تندمج في الدرجة الكلية لمادة اللغة العربية، وكشفت أدوات البحث أن مؤشرات مهارة القراءة المعتمدة تشمل الطلاقة ودقة المخارج وفهم النص، غير أنها غير موثقة في بطاقة رصد مستقلة.

وتكشف البيانات أن تقويم فعالية استراتيجيات تعليم مهارة القراءة يجري عبر آليتين: ذاتية ومؤسسية. فعلى صعيد التقويم الذاتي، تعتمد المعلمة على الملاحظة المباشرة أثناء الحصة وفق ثلاثة مؤشرات هي الطلاقة ودقة الأداء والثقة بالنفس، ويتوافق هذا مع التقويم التكويني الذي يجري لمعرفة مدى فهم الطالبات في فترة زمنية قصيرة (Kurniawan et al., 2022)، ومع مؤشرات القدرة على القراءة المتمثلة في قراءة النصوص بمخارج صحيحة وإلقاء سليم والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص (Fadhli et al., 2024). وعلى صعيد التقويم المؤسسي، تندمج درجة مهارة القراءة في الدرجة الكلية للغة العربية دون تحديد وزن

نسبي واضح. وبمقارنة هذا الواقع بمستويات تقويم مهارة القراءة، يتضح أن طالبات الصف السابع يقعن في المستوى الابتدائي الذي يستوجب تقويما يركز على التعرف على الرموز والمفردات وفهم الجمل البسيطة (Lazuardi et al., 2025)، وهو ما يعكسه كتاب «بين يديك» المعتمد، غير أن غياب أداة تقييم مستقلة يضعف الدقة في رصد التطور الفردي.

العوامل المؤثرة في تعليم مهارة القراءة

تتمثل العوامل الميسرة في: البيئة اللغوية العربية الإجبارية التي تتيح للطالبات اكتساب المفردات والتعرف عليها في سياقات حقيقية قبل أن يصادفنها في النصوص المكتوبة؛ ونظام الحلقات القرآنية المصنفة الذي يضمن تلقي كل طالبة التوجيه الملائم لمستواها خارج الفصل ويعمل بوصفه بيئة تطبيق عملي لما يدرس نظريا في حصة التجويد؛ وكتاب «بين يديك» المشكل الذي يخفف من عبء التشكيل على الطالبات ويوجه قراءتهن نحو الصحة؛ وأسلوب التلقي والمحاكاة الذي يعين الطالبات على اكتساب النطق الصحيح منذ البداية. وأما العوامل المعيقة فهي: كثافة الفصل، إذ يتجاوز عدد الطالبات (نحو 30 طالبة) الحد الأمثل (15–20 طالبة)، وقد عبرت المعلمة عن ذلك بقولها: «عدد الطالبات في الفصل كبير، وهذا يجعل من الصعب إعطاء كل طالبة اهتماما فرديا كافيا»؛ وضعف ثقة بعض الطالبات بأنفسهن، وقد أفصحت إحدى الطالبات: «أشعر أحيانا بالخجل من الإجابة لأن بعض زميلاتي أكثر تفوقا مني»، وتطابقت شهادتها مع ما أشارت إليه معلمة مهارة القراءة؛ وتباين الخلفيات التعليمية الذي يفرز فجوات واضحة في قدرات الطالبات لا سيما في المرحلة الأولى من الدراسة؛ وغياب أدوات التقييم الخاصة بمهارة القراءة؛ وغياب التنسيق الرسمي بين معلمتي القراءة والتجويد. ويتوافق عامل كثافة الفصل مع العامل البيئي (البيئة المدرسية)، وضعف الثقة بالنفس مع العامل النفسي (الدافعية والنضج الاجتماعي وضبط العواطف)، كما ذكرت ريانتي في إستيانه.

وأما ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها فيتجلى في كشفها أن إدارة تفاوت قدرات الطالبات لا تستلزم بالضرورة تطبيق تمييز صريح داخل الفصل الدراسي، بل يمكن تحقيقها بصورة فعالة من خلال منظومة متكاملة من الآليات خارج الفصل، تشمل: تكثيف العناية الفردية من قبل المعلمة، ونظام الحلقات القرآنية المصنفة، ودروس التقوية الإضافية، والبيئة اللغوية العربية الإجبارية.

الخاتمة

تعتمد معلمة مهارة القراءة في الصف السابع بمدرسة التبيان المتوسطة الإسلامية استراتيجية تعليمية متكاملة بثلاث مراحل رئيسية؛ إذ تشمل مرحلة ما قبل التدريس التلقي والتمهيد لإعداد الطالبات نفسيا وأكاديميا، وتتضمن مرحلة التدريس المحاكاة والتكرار والتدريب الثنائي وعرض المحفوظات، فيما تجمع مرحلة التقييم بين التقييم التكويني والختامي وفق ثلاثة مؤشرات هي: الطلاقة، وصحة الحروف والحركات، وثقة الطالبة بنفسها. وتتعامل المعلمة والمدرسة مع تفاوت قدرات الطالبات في قراءة القرآن الكريم من خلال منظومة متكاملة تشمل الجانبين الصفي وغير الصفي؛ فداخل الفصل تكثف المعلمة المتابعة الفردية للطالبات الأضعف وتصحح أخطاءهن فور وقوعها، وخارجه توفر المدرسة نظام الحلقات القرآنية المصنفة وفق

المستويات، ودروس التقوية، وحصص التجويد والتحسين، فضلا عن البيئة اللغوية العربية الإجبارية. وقد ثبت وجود علاقة ارتباطية واضحة بين إتقان قراءة القرآن الكريم والطلاقة في قراءة النصوص العربية، مما أكدته المعلمتان والطالبات في المقابلات. ويجري تقويم فعالية الاستراتيجية عبر مستويين؛ أولهما التقويم الذاتي غير الرسمي القائم على الملاحظة المستمرة من قبل المعلمة، وثانيهما التقويم المؤسسي المندمج في درجة اللغة العربية الإجمالية، غير أن ثمة ثغرتين تستدعيان المعالجة، هما: غياب أداة تقييم خاصة ومستقلة لمهارة القراءة، وانعدام التنسيق الرسمي بين معلمة القراءة ومعلمة التجويد في عملية التقويم.

وبناء على نتائج البحث، توصي الباحثة المعلمة بإعداد أداة تقييم خاصة ومستقلة لمهارة القراءة تشمل مؤشرات واضحة وقابلة للقياس مثل دقة النطق وضبط الحركات والطلاقة والفهم القرائي، وبتبني التمييز التدريسي (Differentiated Instruction) بصورة أكثر تنظيما، وبتوظيف أسلوب تعليم الأقران (Peer Teaching) بصورة منظمة داخل الفصل، إذ أبدت بعض الطالبات رغبتهن في الاستفادة من هذا الأسلوب. وتوصي المدرسة بإنشاء آلية تنسيق رسمية ودورية بين معلمة مهارة القراءة ومعلمات التجويد والحلقات القرآنية، ومراجعة معايير قبول الطالبات الجدد، والحد من كثافة الفصول الدراسية بما لا يتجاوز عشرين طالبة. وتوصي الدراسات المستقبلية بالتعمق في تصميم أدوات تقييم متخصصة لمهارة القراءة العربية في السياقات المعهدية، ودراسة فاعلية برامج التنسيق بين معلمي اللغة العربية ومعلمي القرآن الكريم، وإجراء بحوث تجريبية لاختبار فاعلية أساليب التمييز التدريسي في مواجهة تباين القدرات القرآنية داخل الفصول المختلطة.

المراجع

Adiningrat, N., & Albina, M. (2024). *Pentingnya Perencanaan Strategi Pembelajaran Untuk Menciptakan Pembelajaran Yang Efektif Dan Berkualitas*. *1*.

Ariyanti, H. (2021). *Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Meningkatkan Minat Belajar Bahasa Arab Siswa Kelas VII MTs Nurul Muttaqin Simpang Tiga*. *I*(1).

Ayumi, N. M. (2025). *Constructivist-Based Arabic Reading Pedagogy In A Heterogeneous Student Context: Insights From Ma'had IAIN Kerinci*. *9*(1).

Emeliazola, S. Z. (2024). *Konsep Evaluasi Dalam Pembelajaran*. *2*(2).

Fadhli, Hakmi, Wahyudi, & Rusdi. (2024). Analisis Kemampuan Maharatul Qira'ah Siswa Kelas X Madrasah Aliyah Negeri 1 Kepulauan Meranti. *Jurnal Pendidikan Educandum*, *4*(2).

Fatah, A. (2021). Penerapan Metode Yanbu'a Dalam Meningkatkan Kefasihan

Membaca Alquran Di Pondok Pesantren Darul Rachman Kudus. *Jurnal Penelitian Pendidikan, Agama, Dan Kebudayaan*, *15*(1).

Ghazali, M. B. (2002). *Konsep Ilmu Menurut Al-Ghozali*. Pedoman Ilmu Yahya.

Hardiyanti, P. (2022). Mafhum Maharah Qiraah Dan Kitabah. *Islamic Education*, *2*(2).

Hasan, A. R. (2018). *Kaidah Tahsin Tilawah Al-Qur'an*.

Hasibuan, M. N., & Sa'diyah, H. (2023). Metode Contextual Teaching And Learning Dalam Pembelajaran Maharah Qira'ah. *Jurnal REVORMA*, *3*(1).

Iskandar, J. (2017). *Metodologi Penelitian Pendidikan Dan Sosial*. Jakarta Persada Press.

Kurniawan, A., Febrianti, A. N., Risan, R., Merris, D., & Sari, M. (2022). *Evaluasi Pembelajaran*. Global Eksekutif Teknologi.

Kusumawati, A. (2024). Hubungan Pemahaman Ilmu Tajwid Dengan Kemampuan Membaca Al-Qur'an Kelas VIII MTs Al Huda Sumobito Jombang. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, *2*(3).

Lazuardi, R. F., Al Hazmi, M. Z., & Ridlo, U. (2025). Pengembangan Instrumen Evaluasi Maharah Qira'ah. *As-Sulthan Journal Of Education (ASJE)*, *02*(02).

Mislan, E. I. (2021). *Buku Ajar Strategi Pembelajaran*. Penerbit Lakeisha.

Nasution, W. N. (2017). *Strategi Pembelajaran*. Perdana Publishing.

Purnamasari, E. (2022). *Belajar Mudah Makhraj Dan Sifat Huruf Hijaiyah*. Pusat Pengembangan Pendidikan dan Penelitian Indonesia.

Rahman, A. A., Nasryah, C. E., & Indonesia, U. I. (2019). *Evaluasi Pembelajaran*. Uwais Inspirasi Indonesia.

RI, K. A. (2012). *Materi Bimbingan Agama Pada Lapas "Seri Tuntunan Baca Al-Qur'an."* Direktorat Jenderal Bimbingan Masyarakat Islam, Direktorat Penerangan Agama Islam.

Riduwan. (2016). *Dasar-Dasar Statistika*. Alfabeta.

Rosyidi, A. W., & Ni'mah, M. (2011). *Memahami Konsep Dasar Pembelajaran Bahasa Arab*. UIN-Maliki Press.

Sarmidin, Mahmuda, O. V., & Andrizal. (2023). Analisis Faktor Penyebab

Kesulitan Membaca Al-Qur'an Terhadap Siswa Siswi SMP N 7 Singing. *JOM FTK UNIKS*, *4*(1).

Sugiyono. (2021). *Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, Kombinasi, R&D, Dan Penilitian Pendidikan)*. Alfabeta.

Sugiyono. (2022). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Syah, M. (2014). *Psikologi Pendidikan Dengan Pendekatan Baru*. Remaja Rosdakarya.

Triyana, A., Soe'aiddy, M. D., & Rachma, F. M. (2024). Hubungan Antara Kemahiran Membaca Al-Qur'an Dengan Kemahiran Membaca Teks Bahasa Arab. *Al-Kaff: Jurnal Sosial Humaniora*, *2*(2).

Wijaya, F. H. M. (2023). Problematika Pembelajaran Maharah Qiro'ah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Pada Siswa Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Educatio*, *9*(2).

الغوثاني, ي. ع. ا. (2001). *علم التجويد*. مطبعة المصحف الشريف.

حلمية, ع. (2020). تعليم مهارة القراءة للناطقين بغيرها. *مجلة التدريس*, *8*.(1)

محفوظ, ا. م. أ. (2017). *المهارات اللغوية*. دار التدمرية.