



تحليل استراتيجيات تعليم اللغة العربية وطرقه في ضوء المنهج المستقل بمدرسة لقمان الحكيم

Siti Nur Wulandari

Universitas As-Sunnah Deli Serdang, Indonesia

Email: sitinurwulandari12@gmail.com

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل استراتيجيات تعليم اللغة العربية وطرقه في ضوء تطبيق المنهج المستقل (Kurikulum Merdeka) في الصف الثاني بمدرسة لقمان الحكيم المتوسطة الإسلامية المتكاملة بسي منسيري، وإلى وصف كيفية مواءمة المعلمة بين هذه الاستراتيجيات والطرق وخصائص الطالبات وحاجاتهن. وتنتقل الدراسة من أن مرونة المنهج المستقل تمنح المعلمين مساحة واسعة للابتكار، في حين ما تزال الدراسات التي تبحث كيفية استثمار معلمي اللغة العربية لهذه المرونة محدودة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكيفي، وجمعت بياناتها بالملاحظة والمقابلة والتوثيق في صفين من قسم الطالبات خلال الفترة من نوفمبر 2025 إلى مايو 2026، ثم خلّلت وفق نموذج مايلز وهوبرمان، وتم التحقق من صدقها بالتثليث. أظهرت النتائج أن المعلمة تطبق ثلاث استراتيجيات متمركزة حول المتعلم هي التعلم التعاوني والتعلم النشط والاستراتيجية التواصلية، وتستخدم الطريقة الانتقائية التي تجمع بين المحاضرة والسؤال والجواب والمناقشة والقراءة والترجمة وتمثيل الأدوار. كما تواءم المعلمة تعليمها مع حاجات الطالبات بمراعاة أنماط التعلم، وتنوع الوسائل، وتطبيق التعلم المتميز، وتكوين مجموعات غير متجانسة تدعم التعلم بالأقران. ومع ذلك، تتوافق هذه الممارسات جزئياً فقط مع مبادئ المنهج المستقل، إذ ما زال التعليم مرتبطاً بكتاب «دروس اللغة»، ولم يُفعّل التعلم القائم على المشاريع بعد، وتفاوتت مشاركة الطالبات. وتخلص الدراسة إلى أن تعزيز التوافق مع المنهج المستقل يقتضي تنويع الوسائل التعليمية وتخفيف الاعتماد على الكتاب المدرسي وإدخال مشروعات لغوية مرتبطة بحياة الطالبات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعليم، طرق التعليم، تعليم اللغة العربية، المنهج المستقل، التعلم المتميز

Abstract

This study analyzes the strategies and methods used to teach Arabic in light of the implementation of the Merdeka Curriculum (Kurikulum Merdeka) in Grade VIII at SMP IT Luqmanul Hakim, Sei Mencirim, and examines how the teacher adapts them to students' characteristics and needs. The study starts from the premise that the flexibility of the Merdeka Curriculum gives teachers considerable room for innovation, yet research on how Arabic teachers make use of this flexibility remains limited. Using a descriptive qualitative approach, data were collected through observation, interviews, and documentation in two female classes between November 2025 and May 2026, analyzed with the Miles and Huberman model, and validated through source and technique triangulation. The findings show that the teacher applies three strategies, namely cooperative learning, active learning, and a communicative strategy, and uses an eclectic method that combines lecturing, question-and-answer, discussion, reading and translation, and role play. The teacher also adapts her teaching by considering learning styles, using varied media, applying differentiated learning, and forming heterogeneous groups that support peer teaching. These practices, however, align only partially with the principles of the Merdeka Curriculum: instruction remains closely tied to the textbook Duruus al-Lughah, project-based learning has not yet been implemented, and student participation is uneven. The study concludes that strengthening alignment with the curriculum requires more varied learning media and language projects connected to students' real lives.

Keywords: teaching strategies, teaching methods, Arabic language teaching, Merdeka Curriculum, differentiated learning

المقدمة

يُعدّ التعليم جهدًا مستمرًا لتوجيه المتعلم نحو صفات أفضل، ويستند في إندونيسيا إلى قيم الثقافة الوطنية وفلسفة بانجاسيلا (Jannah et al., 2022). وفي التعليم الإسلامي يُوظف التعلم لتكوين الفهم الديني والأخلاق والقدرة على العبادة على نحو صحيح (Misbah & Mariyam, 2024). وتؤدي اللغة العربية في هذا السياق دورًا محوريًا، لأنها وسيلة التواصل الأساسية في حياة المسلم وعبادته، ولأن إتقانها مفتاح لفهم مصادر العلوم الإسلامية المكتوبة بها (Mandalika, 2023).

ومع هذه الأهمية، يرى كثير من الطلاب أن تعلم اللغة العربية صعب ومُملّ، ولا سيما من لم يدرسوها في المراحل الأساسية (Zakiah, 2021). ويفرض ذلك على المعلم تصميم استراتيجيات وطرق تعليمية مناسبة، تتسم بالتواصلية والسياقية والمتعة، لتساعد الطلاب على إتقان المهارات اللغوية وتزيد ثقتهم بأنفسهم (Syaroh et al., 2021). غير أن الواقع الميداني يكشف عن معوقات منهجية (Syaroh et al., 2021)، منها عدم ملائمة طرق التعليم للظروف الاجتماعية والثقافية للطلاب، واعتماد المعلمين على طريقة واحدة، وقلة الإبداع في تطبيق الاستراتيجيات (Ardiansyah, 2020). ولذلك يُعدّ اختيار الاستراتيجيات والطرق السياقية أمرًا بالغ الأهمية (Iliyati & Hikam, 2024).

ولا ينفصل التعليم عن المنهج، فهو عنصر أساسي في عملية التعلم يتطلب تخطيطًا وتطبيقًا وتقييمًا مستمرًا، وقد صار يشمل جميع الخبرات التعليمية التي تصممها المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية (Amrullah, 2021). وقد أدى التغير المستمر في العصر إلى تحديث المناهج باستمرار، ولكل منهج خصائصه وأهدافه التنموية (Nurdianto, 2020). وقد شهدت إندونيسيا نحو عشرة تغييرات في المناهج الدراسية، كان آخرها المنهج المستقل (Kurikulum Merdeka) الذي أطلق عام 2022، ثم اعتمد منهجًا وطنيًا عام 2024 بعد مرحلة تطبيق محدودة (Wahyudin, 2024). وبمنح هذا المنهج المعلم حرية في اختيار المواد والطرق والاستراتيجيات، ويطبق التعلم القائم على المشاريع لتعزيز ملف الطالب البانجاسيلي (Kemendikbudristek, 2022) Profil Pelajar Pancasila.

وتفتح هذه المرونة آفاقًا أمام معلمي اللغة العربية للتجديد والإبداع في مواجهة صعوبات التعلم وملل الطلاب. غير أن التطبيق ما زال يواجه تحديات، منها ضعف الابتكار في تطوير الطرق والنماذج المناسبة، وقلة الاستفادة من وسائل التعلم، وروتينية التدريس، واعتياد الطلاب على السلبية في الاستماع لشروح المعلم (Masturoh & Mahmudi, 2023).

ومع ذلك، ما تزال الدراسات التي تبحث تحديدًا في كيفية استفادة معلمي اللغة العربية من مرونة المنهج المستقل محدودة. فقد اقتصرَت بعض البحوث على وصف تطبيق المنهج المستقل في تعليم اللغة العربية بالمدارس الدينية دون التعمق في الاستراتيجيات الابتكارية التي يتبعها المعلمون (Azzahra & Muhajir, 2023; Masturoh & Mahmudi, 2023). وركزت دراسات أخرى على استراتيجية واحدة هي استراتيجية التمايز في مدرسة ثانوية إسلامية حكومية (Ningsih, 2024)، أو على نماذج عامة ملائمة للقرن

الحادي والعشرين (Nurrahma & Suryanto, 2025)، أو على بيئة غير رسمية هي السكن الطلابي (Mandalika, 2023). ومن ثم تبرز فجوة بحثية تستحق دراسة ميدانية لكيفية استثمار معلمي اللغة العربية هذه المرونة في صفوف رسمية، وكيفية موازنة استراتيجياتهم وطرقهم مع خصائص الطلاب. وتُعد مدرسة لقمان الحكيم المتوسطة الإسلامية المتكاملة بسي منسيريم (SMP IT Luqmanul Hakim) من المدارس الإسلامية الخاصة التي تولي اللغة العربية اهتمامًا كبيرًا، إذ تؤكد رؤيتها ورسالتها أهمية إتقانها وسيلةً لفهم التعاليم الإسلامية فهمًا شاملاً، وقد بدأت تطبيق المنهج المستقل، وتُدْرَس فيها اللغة العربية ضمن مواد المحتوى المحلي (Muatan Lokal). ومع ذلك تشير الملاحظات الأولية للباحثة إلى أن بعض الاستراتيجيات والطرق المستخدمة لا تتسق تمامًا مع مبادئ المنهج المستقل، كالتعلم المتميز والتعلم القائم على المشاريع، وأن تنوع الطرق والوسائط ما زال محدودًا، إذ يميل بعض المعلمين إلى أسلوب واحد كالمحاضرة أو شرح الكتاب المدرسي، فيقل تفاعل الطلاب. ويقترن ذلك بانخفاض دافعية بعض الطالبات ومشاركتهم، ولا سيما من يتعلمن العربية لأول مرة. وانطلاقًا من ذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة: ما استراتيجيات تعليم اللغة العربية التي تطبقها المعلمة في الصف الثاني (Kelas VIII) في ضوء المنهج المستقل؟ وما طرق التعليم التي تستخدمها؟ وكيف توائم بين هذه الاستراتيجيات والطرق وخصائص الطالبات وحاجاتهن؟ وتسهم الدراسة نظريًا في إثراء الأدبيات المتعلقة بدمج المنهج المستقل في تعليم اللغة العربية بوصفها مادة محلية، وعمليًا في تقديم دليل للمعلمين والمدارس ذات الظروف المشابهة.

منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكيفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، إذ تُدرس الظاهرة في سياقها الواقعي وتكون الباحثة الأداة الرئيسية في جمع البيانات (Sugiyono, 2023). ويركز هذا المنهج على فهم المعنى والسياق أكثر من التعميم. أُجريت الدراسة بمدرسة لقمان الحكيم المتوسطة الإسلامية المتكاملة بسي منسيريم، دلي سردانج، سومطرة الشمالية، في الفترة من نوفمبر 2025 إلى مايو 2026. وشمل الميدان صفين من صفوف الطالبات هما الصف الثاني (ب) والصف الثاني (ج)، ويبلغ عدد الطالبات فيهما 19 و18 طالبة على الترتيب.

جاءت البيانات الأولية من معلمة اللغة العربية للصف الثاني ومدير المدرسة بوصفهما الجهتين اللتين تفهمان تطبيق المنهج المستقل والسياسات الداعمة له، ومن بعض الطالبات، ومن وثائق مثل خطة الدروس والوسائل التعليمية والجدول الدراسي. أما البيانات الثانوية فجاءت من الكتب والمقالات العلمية والدراسات السابقة والوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والثقافة والبحث والتكنولوجيا. وجمعت البيانات بثلاث تقنيات. الأولى الملاحظة المباشرة لعملية تعلم اللغة العربية داخل الصف باستخدام الدفتر والقلم وأداة التسجيل في الهاتف المحمول، للحصول على صورة أوضح عن الاستراتيجيات

والطرق المطبقة (Sidiq & Chairi, 2019). والثانية المقابلة غير المنظمة المعتمدة على دليل مقابلة، أجريت مع معلمة اللغة العربية وبعض طالبات الصف الثاني بغرض فهم أعمق لما تطبقه المعلمة في ظل المنهج المستقل. والثالثة دراسة الوثائق، ومنها المنهج الدراسي وخطط التدريس والكتاب المدرسي «دروس اللغة» ودليل المنهج الصادر عن الوزارة.

وللتحقق من صحة البيانات استخدمت الباحثة التثليث بالمصادر وبالتقنيات (Herlina, 2025). وُحُلَّت البيانات وفق نموذج مايلز وهوبرمان في ثلاث مراحل: تقليص البيانات بتصنيفها وفق محاور البحث واستبعاد غير الضروري منها، ثم عرضها في سرد منظم وجدول، ثم استخلاص الاستنتاجات والتحقق منها (Sidiq & Chairi, 2019).

نتائج البحث ومناقشتها

سياق تعليم اللغة العربية وسير الحصة الدراسية

تأسست المدرسة عام 2020 تحت إشراف مؤسسة سبيل الرشاد (Sabilur Rasyad) بديلي سردانج، وتعتمد المنهج المستقل، وتفصل بين مبنى الطالبات ومبنى الطلاب. ويُنفَّذ تعليم اللغة العربية في الصف الثاني بقسم الطالبات مرة واحدة في الأسبوع بمدة (2 × 40) دقيقة، وتتولاه معلمة واحدة، وتُدرج المادة ضمن مواد المحتوى المحلي، ويقوم محتواها على كتاب «دروس اللغة». وتُفهم الاستراتيجية بأنها خطة من الإجراءات تتضمن استخدام الطرائق والموارد لتحقيق أهداف محددة سلفًا (Maulana, 2023)، على أن تُختار بما يناسب الأهداف والمادة وطبيعة الطلاب وبيئة التعلم (Hasriadi, 2021). أما الطريقة فهي جهد عملي لتطبيق الخطط المعدة، ووسيلة لتجسيد الاستراتيجية المحددة مسبقًا (Indriana, 2020).

وتنظم المعلمة تعليمها في ثلاث مراحل. ففي مرحلة الاستعداد تعتمد على البرنامج السنوي (Prota) والبرنامج الفصلي (Prosem) ومسار أهداف التعلم (ATP) ومخرجات التعلم (CP) وفق متطلبات المنهج المستقل، وتعد المادة والطريقة والوسائل. وفي مرحلة التنفيذ تقسم الطالبات إلى مجموعات متفاوتة القدرات (عالية ومتوسطة ومنخفضة)، وتفتتح الدرس بالتحية والسؤال عن الأحوال وبيان أهداف التعلم. وفي الصف الثاني (ب) بدأ الدرس بحوار تقرأه الطالبات بالتناوب مع ترجمته وتصحيح المعلمة أخطاءهن، ثم تمثل ممثلات المجموعات الحوار (role play)، وتمنح المشاركات درجات إضافية وتشجع من لم يجرؤن على المشاركة. بعد ذلك تحل الطالبات تمارين الكتاب بالتناوب بعد توضيح التعليمات، وتناقش الإجابات الصحيحة جماعيًا، وترتبط المعلمة المادة بما سبقت دراسته. ومن ذلك أن بعض الطالبات واجهن صعوبة في فهم معنى كلمة «عَمَّ» رغم سبق دراستها، فطلبت المعلمة من كل مجموعة البحث عنها في المعجم العربي، ثم وجهتهن إلى طريقة البحث الصحيحة لأن بعضهن لم يحسن استخدامه. وفي الصف الثاني (ج) قرأت الطالبات التمارين وترجمتها، ثم انتقلت المعلمة إلى شرح قواعد النحو على السبورة مع طرح أسئلة مرتبطة بالمادة.

وفي مرحلة الختام تكلف المعلمة الطالبات بإتمام التمارين بعد شرح تعليمات كل سؤال، وتطرح أسئلة لقياس مدى استيعاب المادة، وتختتم بالدعاء والسلام مع نصائح تحفيزية لمراجعة الدرس في المنزل. وتبين المقابلات أن بناء الحصة يتبع بنية كتاب «دروس اللغة»، وأن الطالبات استجبن إيجابيًا، إذ شعرن بأن التعلم ممتع وغير رتيب.

استراتيجيات تعليم اللغة العربية

تبين من الملاحظة والمقابلة والتوثيق أن التعلم جرى وفق مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، إذ تؤدي الطالبات دورًا نشطًا في عملية التعلم وتؤدي المعلمة دور الميسرة (Putri, 2023). وقد طبقت المعلمة ثلاث استراتيجيات رئيسة.

الاستراتيجية الأولى هي التعلم التعاوني، وتُطبق بتقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة القدرات، يتعاون أفرادها ويتناقشون ويساعد بعضهم بعضًا على فهم المادة. وتقوم هذه الاستراتيجية من الناحية النظرية، على التعاون في مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك، ومساعدة الطلاب بعضهم بعضًا في فهم المادة وتنمية مهارات التفكير وبناء التفاعل الاجتماعي (Maulana, 2023)، وتجعل المتعلم نشطًا في بناء الفهم بينما تؤدي المعلمة دور الميسرة [عطا الله، 2016]. وهي تدعم كذلك التعلم المتميز في إطار المنهج المستقل، لأنها تراعي الفروق في قدرات الطلاب بتشكيل مجموعات غير متجانسة (Wahyudin, 2024). وقد رأت الطالبات أن النقاش الجماعي يعزز التفاعل والثقة بالنفس بفضل دعم الزميلات، غير أن بعضهن رأين أن قلة أعضاء المجموعة لا تنشط النقاش بما يكفي.

والاستراتيجية الثانية هي التعلم النشط، وتتجلى في مشاركة الطالبات في أنشطة متنوعة، مثل قراءة الحوارات وترجمة النصوص وتمثيل الأدوار وحل التمارين فرديًا وجماعيًا. فهن لا يكتفين بتلقي المادة سلبًا، بل يشاركن فيها بفاعلية، بينما توجه المعلمة سير العملية بوصفها مرشدة وميسرة (Alkasem & Mohamed, 2025). وتتسق هذه الاستراتيجية مع التعلم المتمركز حول المتعلم والطابع المرن للتعلم، وتعكس مبدأ التعلم المتميز الذي يتيح للطلاب التعلم وفق قدراتهم الفردية (Marzuqi & Ahid, 2023).

أما الاستراتيجية الثالثة فهي الاستراتيجية التواصلية، وتظهر في استخدام العربية في أنشطة تفاعلية كالمحاورات وتمثيل الأدوار التي تؤديها ممثلات المجموعات أمام الصف. وتهدف هذه الأنشطة إلى تدريب مهارة التحدث في سياقات واقعية وتعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن في استخدام العربية، فلا يقتصر الاهتمام على إتقان اللغة نظريًا بل يمتد إلى القدرة على استعمالها في مواقف تواصلية حقيقية (Ritonga et al., 2023). وبوجه عام تعكس الاستراتيجيات الثلاث محاولة لوضع الطالبات في مركز العملية التعليمية، بما ينسجم مع التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم النشط والتعلم المتميز في المنهج المستقل (Wahyudin, 2024).

غير أن شرح القواعد على السبورة وضبط المعلمة لتسلسل النشاط يقتربان من الاستراتيجية المباشرة التي تقوم على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلمين ويحتفظ فيها المعلم بالسيطرة على تسلسل المحتوى (Maulana: الهلال، 2024). ويعني ذلك أن الممارسة مزيج من استراتيجيات متمركزة حول المتعلم وعناصر من التعليم المباشر، لا نمط واحد خالص.

طرق تعليم اللغة العربية

تستخدم المعلمة مجموعة متنوعة من طرق التدريس في آن واحد، ويرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بكتاب «دروس اللغة» الذي يُعدّ المرجع الأساس في إعداد المحتوى وتنظيمه. وقد وجّه هذا الاعتماد المعلمة نحو دمج عدة طرق وفق ترتيب موضوعات الكتاب ومتطلبات التعلم، وتتمثل في خمس طرق رئيسية.

الأولى طريقة المحاضرة، وتظهر حين تعرض المعلمة المادة مباشرة أمام الصف بالشرح الشفهي المصحوب بالكتابة على السبورة، ولا سيما في قواعد اللغة وبنية الجمل. والثانية طريقة السؤال والجواب، إذ تطرح المعلمة أسئلة شفوية أثناء الشرح وبعده، فتقدم المادة وتنشط التفاعل في الوقت نفسه. والثالثة طريقة المناقشة، وتُنَفَّذ بتقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة لمناقشة المادة وحل التدريبات جماعياً، وهي وسيلة لتعزيز المادة ومراجعة المفاهيم بصورة منظمة ومتكررة، وتساعد المعلمة على تقييم فهم الطالبات (Wassalwa, 2023).

والرابعة طريقة القراءة والترجمة، وتظهر في الأنشطة التي تتطلب قراءة النصوص العربية وترجمتها إلى الإندونيسية، مما يساعد الطالبات على فهم معاني المفردات وبنية اللغة، ولا سيما في نصوص الحوار، وتدمجها المعلمة أحياناً بتمثيل الأدوار. وهي طريقة تعزز إتقان القواعد وتدريب الطلاب على فهم المعنى بالترجمة الصحيحة (Sa'adah, 2023). والخامسة طريقة تمثيل الأدوار، وفيها تقلد الطالبات نشاطاً أو شخصية محددة، وتظهر في تمثيل الحوار أمام الصف، فتتدرب الطالبات على العربية في مواقف تواصلية واقعية وتتمو مهارة التحدث والثقة بالنفس (Sembiring et al., 2021)، وهي طريقة تتسق مع المدخل التواصلية في تعليم اللغة (Ritonga et al., 2023).

وترى الباحثة أن الطريقة التي تستخدمها المعلمة هي الطريقة الانتقائية. وتقوم هذه الطريقة على أن لكل طريقة مزاياها ونقائصها، وأن الأولى النظر إلى الطرق بوصفها متكاملة لا متنافسة، وأن للمعلم حرية اختيار ما يلئم حاجات طلابه (Hermawan, 2018). وهي فعالة حين يتمكن المعلم من عدة طرق فيختار الأنسب لاحتياجات البرنامج ويطبقه بتوازن وفق ظروف التعلم [فوزية, 2025]. وفي إطار المنهج المستقل ينسجم هذا التنوع مع التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم النشط وتنمية المهارات اللغوية في سياقات أكثر واقعية، ويتجلى ذلك في مشاركة الطالبات الفاعلة وممارستهن المباشرة للغة (Wahyudin, 2024).

مواءمة الاستراتيجيات والطرق مع خصائص الطالبات وحاجاتهن

تواءم المعلمة بين استراتيجياتها وطرقها وخصائص الطالبات من ثلاثة أوجه. أولها أنها تحدد قدرات الطالبات وخصائصهن من خبرتها التدريسية المتصلة منذ الصف السابع، فطالبات الصف الثاني هن أنفسهن اللواتي كن في ذلك الصف، مما أتاح لها فهم الفروق الفردية وميولهن في أنماط التعلم وبناءً على ذلك تراعي أنماط التعلم، كالنمط البصري والسمعي البصري، فتستعين بالشرح على السبورة وبمقاطع فيديو تعليمية بالعربية في أوقات معينة. ومعرفة أنماط تعلم الطلاب تساعد المعلم على تطبيق استراتيجيات وتقنيات أدق وأكثر فاعلية (Fitri & Solihati, 2023).

وثانيها أن المعلمة تتمتع، تماشيًا مع المنهج المستقل، بمرونة في إعداد المحتوى والتخطيط والتقييم ضمن مرحلة واحدة، وتوظف ذلك استنادًا إلى نتائج التقييم التشخيصي في بداية التعلم، مما يتيح تطبيق التعلم المتمايز (Fitri & Solihati, 2023). وتقوم مستوى فهم الطالبات بانتظام بأسئلة وأجوبة في نهاية الحصة وتعيد شرح المادة عند الحاجة، وهو ما يتفق مع تأكيد المنهج المستقل على التقييم في بداية التعلم وأثنائه ونهايته لتعديل الاستراتيجيات والطرق (Wahyudin, 2024).

وثالثها أنها تكون مجموعات غير متجانسة، فيساعد الطالبات ذوات القدرة الأعلى زميلاتهن اللواتي يواجهن صعوبات، وتحصل الأقل قدرة على دعم تعليمي من أقرانهن. وتتوافق هذه الممارسة مع التعليم بالأقران (peer teaching) القائم على مساعدة الأكثر قدرة لغيرهم على فهم المادة، وهو لا يعزز الفهم الأكاديمي فحسب، بل ينمي كذلك المهارات الاجتماعية والتواصلية ويخلق بيئة تعلم أكثر إيجابية (Padol & Lathif, 2026). وتعالج المعلمة ضعف مشاركة بعض الطالبات وانخفاض ثقتهن بأنفسهن وضعف حضورهن بالتوجيه والتنبيه، وبالتنسيق مع المرشدة الصفية لمتابعة الحالات.

التوافق مع المنهج المستقل والتحديات القائمة

يلخص الجدول 1 الاستراتيجيات والطرق المطبقة ومبادئ المنهج المستقل المقابلة لها.

جدول 1

الاستراتيجيات والطرق المطبقة في الصف الثاني ومبادئ المنهج المستقل المقابلة لها

الاستراتيجية / الطريقة	مظاهر التطبيق في الصف	المبدأ المقابل في المنهج المستقل
التعلم التعاوني	مجموعات صغيرة غير متجانسة القدرات؛ تعاون الطالبات ومناقشتهن ومساعدة بعضهن بعضًا في حل التمارين	التعلم المتمركز حول المتعلم؛ التعلم المتمايز
التعلم النشط	قراءة الحوارات بالتناوب وترجمتها، وتمثيل الأدوار، وحل التمارين فرديًا وجماعيًا	التعلم المتمركز حول المتعلم؛ مرونة التعلم
الاستراتيجية التواصلية	حوارات وتمثيل أدوار بالعربية تؤديها ممثلات المجموعات أمام الصف	استخدام اللغة في سياقات واقعية
الطريقة الانتقائية	شرح القواعد على السبورة، وأسئلة شفوية أثناء الشرح وبعده، ومناقشة جماعية للتمارين، وقراءة النصوص وترجمتها إلى الإندونيسية، وتمثيل الأدوار	حرية المعلم في اختيار الطرق والاستراتيجيات؛ تنوع الأساليب

المصدر: نتائج الملاحظة والمقابلة والتوثيق (نوفمبر 2025 - مايو 2026).

يكشف تحليل البيانات أن الممارسة تتوافق مع المنهج المستقل في ثلاثة جوانب هي التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعلم النشط، والتعلم المتمايز. غير أن الصورة ليست متجانسة، وتظهر فيها أربع فجوات. الأولى أن كتاب «دروس اللغة» ما زال يحدد بنية الدرس وتسلسله، ولذلك لم يُفعَل التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning) الذي يؤكد عليه المنهج لتنمية المهارات الشخصية بما يتوافق مع ملف الطالب البنجاناسيلي (Kemendikbudristek, 2022; Widyastusi, 2024). والثانية أن طالبات الصف الثاني (ج) لم يلتزمن، أثناء الملاحظة، بالجلوس وفق المجموعات المحددة سلفًا، مما يضعف تحقق التعلم التعاوني كما صُمم. والثالثة أن تنوع الوسائل محدود، فمقاطع الفيديو تُستخدم في أوقات معينة لا بصورة مستمرة، وهو تحدٍ سبق أن رُصد في تطبيق المنهج المستقل (Masturoh & Mahmudi, 2023). والرابعة

أن بعض الطالبات ما زلن يواجهن صعوبات في حفظ المفردات واستخدام المعجم وفهم قواعد النحو والصرف وضبط الحركات، وهي صعوبات تؤكد ما رُصد من أن تعلم العربية عسير على كثير من الطلاب، خاصة من لم يدرسوها في المراحل الأساسية (Zakiah, 2021).

ومن ثم يمكن وصف الممارسة بأنها توافق جزئي: فهي تتبنى روح المنهج المستقل في تمركز التعلم حول المتعلم وفي التمايز، لكنها لم تستثمر بعد مرونة المنهج استثماراً كاملاً، لأن اعتمادها الكبير على الكتاب المدرسي يحد من تنوع الأنشطة والمشروعات. وتتميز هذه الدراسة عن دراسة (Ningsih, 2024) التي ركزت على استراتيجية واحدة هي التمايز، وعن دراسة (Nurrahma & Suryanto, 2025) التي تناولت نماذج عامة للقرن الحادي والعشرين، وعن دراسة Mandalika (2023) التي أُجريت في بيئة غير رسمية، بأنها تحلل الاستراتيجيات والطرق معاً في صف رسمي وتربطها بخصائص الطالبات. وتجدر الإشارة إلى أن نتائجها مقصورة على معلمة واحدة وصفين من قسم الطالبات، فلا ينبغي تعميمها على غيرها من المدارس.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن تعليم اللغة العربية في الصف الثاني بمدرسة لقمان الحكيم المتوسطة الإسلامية المتكاملة يعكس مبادئ المنهج المستقل، ولا سيما التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم النشط والتعلم المتميز. فقد طبقت المعلمة ثلاث استراتيجيات هي التعلم التعاوني والتعلم النشط والاستراتيجية التواصلية، واستخدمت الطريقة الانتقائية التي جمعت بين المحاضرة والسؤال والجواب والمناقشة والقراءة والترجمة وتمثيل الأدوار، فعززت بذلك مشاركة الطالبات وتفاعلهن. كما واءمت بين استراتيجياتها وطرقها وخصائص الطالبات بمراعاة أنماط التعلم وتنويع الوسائل وتطبيق التعلم المتميز وتكوين مجموعات غير متجانسة تدعم التعلم بالأقران.

غير أن هذا التوافق جزئي، لأن العملية التعليمية ما زالت تعتمد بدرجة كبيرة على كتاب «دروس اللغة»، ولم يُفعَل التعلم القائم على المشاريع، وما زال تنوع الوسائل محدوداً. وتتمثل الدلالة العملية لهذه النتائج في أن مرونة المنهج المستقل لا تتحقق بمجرد تبني استراتيجيات نشطة، بل تتطلب أيضاً تحرراً نسبياً من الكتاب المدرسي وإدخال أنشطة ومشروعات مرتبطة بحياة الطالبات. ولذلك يُوصى المعلمة بمواصلة الابتكار بتطبيق التعلم القائم على المشاريع وتنويع الوسائل التعليمية، ويُقترح على المدرسة، نظراً لضيق وقت الحصة، توفير أنشطة لاصفية قائمة على اللغة العربية لتهيئة بيئة لغوية أكثر، ويُوصى الطالبات بزيادة الانضباط والمشاركة الفاعلة وتنمية الاستقلالية في التعلم باستخدام المعجم ومصادر التعلم الأخرى. وتبقى الحاجة قائمة إلى دراسات لاحقة تشمل معلمين ومدارس أخرى لاختبار مدى انتقال هذه النتائج إلى سياقات مختلفة.

المراجع

- Alkasem, A. A., & Mohamed, Y. (2025). استراتيجيات التعلم النشط وأثرها في عملية التعليم والتحصيل الدراسي. *Ijaz Arabi*, 8(1), 31–40.
- Amrullah, A. F. (2021). *Manajemen kurikulum pembelajaran bahasa Arab*. Kencana.
- Ardiansyah, A. A. (2020). Trial use of inquiry methods in learning to write Arabic in junior high school Santi Asromo Majalengka. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*, 3(1), 56–65. <https://doi.org/10.31538/alsuna.v3i1.706>
- Azzahra, T. A., & Muhajir, M. (2023). Implementation of the Kurikulum Merdeka in Arabic language learning. *Inovasi Kurikulum*, 20(2), 261–274. <https://doi.org/10.17509/jik.v20i2.59793>
- Fitri, A. A., & Solihati, N. (2023). Analisis penerapan strategi diferensiasi proses dengan gaya belajar siswa pada pembelajaran menulis teks laporan hasil observasi. *Semantik*, 12(2), 221–232. <https://doi.org/10.22460/semantik.v12i2.p221-232>
- Hasriadi. (2021). *Strategi pembelajaran*. Mata Kata Inspirasi.
- Herlina, L. (2025). *Metodologi penelitian pendidikan*. HN Publishing.
- Hermawan, A. (2018). *Metodologi pembelajaran bahasa Arab*. Remaja Rosdakarya.
- Iliyati, S., & Hikam, F. S. (2024). Metode pembelajaran bahasa Arab. *International Conference on Islamic Civilization and Humanities*, 777.
- Indriana, D. (2020). *Strategi pembelajaran bahasa Arab* (Vol. 7). Media Madani.
- Jannah, F., Fathuddin, T. I., & Az Zahra, P. F. (2022). Problematika penerapan kurikulum merdeka belajar 2022. *Al Yazidiy: Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*, 4(2), 55–65. <https://doi.org/10.55606/ay.v4i2.36>
- Kemendikbudristek. (2022). *Buku saku: Tanya jawab Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. <http://repositori.kemdikbud.go.id/id/eprint/25344>
- Mandalika. (2023). Analisis strategi dan metode pembelajaran bahasa Arab di Asrama Bahasa Arab Manhalun Nabighin. *Jurnal Sathar*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.59548/js.v1i1.38>
- Marzuqi, B. M., & Ahid, N. (2023). Perkembangan kurikulum pendidikan di Indonesia: Prinsip dan faktor yang mempengaruhi. *JoIEM (Journal of Islamic Education Management)*, 4(2), 113. <https://doi.org/10.30762/joiem.v4i2.1284>
- Masturoh, F., & Mahmudi, I. (2023). Implementasi kurikulum merdeka belajar dalam pembelajaran bahasa Arab. *Kalamuna: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 4(2), 207–232. <https://doi.org/10.52593/klm.04.2.07>
- Maulana, A. (2023). *Strategi pembelajaran bahasa Arab*. Bumi Aksara.
- Misbah, W. A., & Mariyam, S. (2024). Urgensi pendidikan agama Islam dalam meningkatkan kecerdasan spiritual siswa kelas VIII di SMP Alfa Sanah Cisauk. *Ikhlas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 1(4), 38–47.
- Ningsih, I. J. (2024). Penerapan strategi diferensiasi dalam pembelajaran bahasa Arab berdasarkan Kurikulum Merdeka di Sekolah Menengah Islam Negeri 2 Maratam Tahun Ajaran 2023-2024. Universitas Muhammadiyah Mataram.
- Nurdianto, T. (2020). *Kompetensi dasar pembelajaran bahasa Arab*. Zahir.
- Nurrahma, S., & Suryanto, C. (2025). Arabic language learning model in the era of independent curriculum that is relevant in the 21st century / Model pembelajaran bahasa Arab di era Kurikulum Merdeka yang relevan di abad ke-21. *LOGHAT ARABI: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab*, 6(1), 1–19.
- Padol, A., & Lathif, A. (2026). Pengaruh metode peerteaching pada pelajaran bahasa Arab bagi siswa madrasah aliyah. *Jolse*, 2(1), 58.

- Putri, C. A. (2023). Model pembelajaran berorientasi student centered menuju transisi Kurikulum Merdeka. *Ibtidaiyyah*, 2(2), 97.
- Ritonga, M., Nisak, A., Harahap, F. E., & Rehanda, F. (2023). Strategi penyusunan silabus pembelajaran bahasa Arab berbasis pendekatan komunikatif. *Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab*, 5(2), 84–90. <https://doi.org/10.47435/naskhi.v5i2.1772>
- Sa'adah, N. (2023). فاعلية تطبيق طريقة القواعد والترجمة لتعزيز مهارة قراءة كتاب التراث في معهد باب الرضا العزيرية. *Al Mihwar*.
- Sembiring, M. C. W., Guchi, Z., & Sumiati. (2021). Penggunaan metode role playing terhadap kemahiran bahasa Arab siswa kelas VII MTs Nurul Ikhwan Desa Dagang Krawan Kec. Tanjung Morawa Kab. Deli Serdang. *Taushiah FAI UISU*, 11(1), 74.
- Sidiq, U., & Chairi, M. M. (2019). *Metode penelitian kualitatif di bidang pendidikan*. Nata Karya.
- Sugiyono. (2023). *Metode penelitian pendidikan*. Alfabeta.
- Syaroh, M., Hanif, M., & Musthofa, I. (2021). Strategi guru bahasa Arab dalam meningkatkan maharotul kalam siswa pada mata pelajaran bahasa Arab di SMP Islam Sabilurrosyad Malang. *VICRATINA: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 17–23.
- Wahyudin, D. (2024). *Kajian akademik Kurikulum Merdeka*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Wassalwa, A. (2023). Implementasi metode diskusi dalam pemahaman teks Arab siswa madrasah I'dadiyah. *Al Fakkar*, 4(2), 32–43.
- Widyastusi, A. (2024). *Merdeka belajar dan implementasinya*. Elex Media Komputindo.
- Zakiah, N. (2021). Problematika pembelajaran bahasa Arab siswa Madrasah Tsanawiyah Al Islamiyah Kotabumi Lampung Utara. *Indonesian Journal of Instructional Technology*, 2(1), 52–66.
- الهلل, أ. ج. س. (2024). مستوى تأثير استراتيجيات التدريس الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهارتي الاستدلال والتحليل لدى طلبة الرياضيات في الصف العاشر الثانوي بدولة الكويت. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*, 1(1), 66.
- عطا الله, ز. م. (2016). *استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها التربوية*. دار المسيرة.
- فوزية, و. (2025). *تطبيق طريقة الانتقائية في تعليم اللغة العربية في المدرسة العالية «معارف» للبنات فونوروجو*. جامعة كياهي الحاج محمد بشيري الإسلامية الحكومية فونوروجو.