Proceedings of International Conference on Islamic Education (ICIED)
Building an Inclusive and Sustainable Educational System
Volume 11, 2026 (p-ISSN 2477-3638 / e-ISSN 2613-9804)

استراتيجية مبتكرة لتعلم اللغة العربية للأجيال الرقمية: دمج التكنولوجيا، الثقافة الرقمية، والمنهجيات التربوية الحديثة

Maulidia A. Noer[1], Hermi Ismawati[2], Efy Setiawati Atanjuani[3]

Correspondence:
ummazahra@uin-malang.ac.id

Affiliation:
Department of Islamic Primary Education, Faculty of Tarbiyah and Teacher Training, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang, Indonesia[1]
ummazahra@uin-malang.ac.id

Department of Informatics Engineering, Faculty of Science and Technology, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang, Indonesia[2]
hermi.ismawati@uin-malang.ac.id

Department of Social Studies Education, Faculty of Tarbiyah and Teacher Training, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang, Indonesia [3]
efysetiawati@gmail.com

Abstract
The development of digital technology has changed the learning environment and created a need for Arabic language learning strategies that are responsive to digitally oriented learners. This study describes innovative Arabic language learning strategies through the integration of digital technology, digital literacy, and contemporary pedagogical approaches in the Special Program for Arabic Language Development (PKPBA) at Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. The study employed a qualitative descriptive approach. Data were collected from three Arabic language teachers and 60 PKPBA students selected purposively during February–April 2026. Data collection involved direct observation conducted three times in two classes, semi-structured interviews, and document analysis. The data were analyzed inductively through initial coding, category development, thematic organization, and comparison across observation, interview, and documentary evidence. The findings show that digital technology was used through YouTube for audiovisual input followed by question-and-answer activities and paired conversation practice, Wordwall for interactive vocabulary practice, and Quizizz for interactive assessment of reading and writing skills. Students were also assigned to produce Arabic-language videos as a form of digital content production and conversational practice. These practices indicate that digital literacy in the observed context involved accessing, interacting with, practicing through, and producing digital learning content. The findings also show communicative, task-based, active, and collaborative elements in the learning activities. However, the qualitative data reported in this study describe patterns of technology use and participation rather than establish causal effects on motivation or learning effectiveness. The study contributes a contextual description of how technology, digital literacy, and contemporary pedagogy are integrated in an intensive Arabic language program in higher education.

Keywords:
Arabic language learning; digital technology; digital literacy; innovative learning strategies; active learning; PKPBA.

A. INTRODUCTION/ المقدمة

شهد تطور التكنولوجيا الرقمية في القرن الحادي والعشرين تغييرات كبيرة في مختلف جوانب الحياة البشرية، بما في ذلك في مجال التعليم. لم تؤثر التحولات الرقمية فقط على طريقة إنتاج المعلومات ونشرها، بل غيرت أيضًا خصائص وأسلوب تعلم الطلاب. يُطلق غالبًا على الجيل الذي وُلد ونشأ في بيئة رقمية اسم الجيل الرقمي الأصلي، وهو الجيل المعتاد على استخدام الأجهزة التكنولوجية مثل الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات الرقمية في الحياة اليومية. تتطلب هذه الحالة ابتكار استراتيجيات تعليمية بحيث يتلاءم عملية التعليم مع احتياجات وخصائص هذا الجيل الرقمي .(Prensky, 2001)

في سياق تعلم اللغة، وخصوصًا اللغة العربية، يوفر دمج التكنولوجيا الرقمية فرصًا كبيرة لتعزيز فعالية عملية التعلم. تتيح التكنولوجيا استخدام وسائل تعليمية تفاعلية متنوعة مثل منصات التعلم عبر الإنترنت، ومقاطع الفيديو التعليمية، وتطبيقات اللغة، بالإضافة إلى مصادر التعلم المختلفة المعتمدة على الإنترنت. من خلال الاستفادة من هذه التكنولوجيا، يمكن أن تتم عملية التعلم بشكل أكثر مرونة وتواصلاً وتعاونًا، مما يسهم في تعزيز الدافعية على التعلم ومشاركة المتعلمين في العملية التعليمية (هوكلي، 2018). علاوة على ذلك، يدعم دمج التكنولوجيا تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين مثل القدرة على التفكير النقدي والإبداع والتواصل والتعاون، والتي تشكل كفاءات هامة في عصر عولمة التعليم (تريلينغ وفاديل، 2009).

ومع ذلك، فإن تطبيق التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية لا يزال يواجه تحديات مختلفة. وتشير بعض الدراسات إلى أن تعليم اللغة العربية في العديد من المؤسسات التعليمية لا يزال يميل إلى استخدام النهج التقليدي الذي يركز على المعلم (التعلم المرتكز على المعلم) ويعطي أهمية للجوانب النحوية بشكل نظري. وغالبًا ما يكون هذا النهج غير قادر على تلبية احتياجات الجيل الرقمي الذي يفضل التعلم التفاعلي، البصري، والمعتمد على التكنولوجيا (علاء الدين، 2019). بالإضافة إلى ذلك، فإن محدودية الثقافة الرقمية بين المعلمين ونقص الابتكار في تطوير وسائل التعلم تعد أيضًا عوامل تعيق الاستفادة القصوى من التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية (رحمن وويكي، 2018).

الدراسات السابقة حول استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية قدمت أدلة مهمة حول إمكانات الوسائط الرقمية في زيادة التفاعل والدافعية وتوسيع مصادر التعلم. ومع ذلك، فإن نطاق هذه الدراسات يترك ثلاث نقاط تحتاج إلى مزيد من التوضيح. أولًا، تركز بعض الدراسات على التكنولوجيا أو الوسائط الرقمية بوصفها أدوات تعليمية، من دون تحليل كيفية دمجها مع تنمية الثقافة الرقمية والمناهج التربوية الحديثة في ممارسة صفية متكاملة. ثانيًا، لا توضح الدراسات السابقة بصورة كافية كيف تُترجم هذه المكونات إلى ممارسات تعليمية فعلية داخل برنامج مكثف لتعليم اللغة العربية في بيئة التعليم العالي. ثالثًا، ما يزال الربط بين الاستراتيجية المستخدمة في الصف وبين الأدلة التجريبية المتعلقة بمشاركة الطلاب، والدافعية، والتعلم التواصلي بحاجة إلى وصف أكثر تفصيلًا. لذلك، لا تتمثل الفجوة في غياب الحديث عن التكنولوجيا، وإنما في محدودية الوصف التجريبي المتكامل لكيفية تفاعل التكنولوجيا والثقافة الرقمية والمناهج التربوية الحديثة داخل سياق مؤسسي محدد.

على الرغم من ذلك، فإن معظم هذه الدراسات لا تزال تركز على البحث المفاهيمي حول استخدام التكنولوجيا أو تسلط الضوء فقط على استخدام الوسائط الرقمية بشكل عام في تعلم اللغة. هذه الدراسات لم تتناول بعد بشكل متعمق تطبيق استراتيجيات تعليم اللغة العربية التي تدمج بشكل منهجي التكنولوجيا الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والمناهج التربوية الحديثة في سياق برامج تعليمية محددة. وبعبارة أخرى، لا يزال هناك فجوة بحثية بين الدراسات النظرية حول تعليم اللغة العربية المستند إلى التكنولوجيا والتطبيق العملي له بشكل ملموس في بيئة التعليم العالي.

تسهم هذه الدراسة في معالجة هذه الفجوة من خلال تقديم وصف ميداني لسياق البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربيّة بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج، مع الجمع بين ثلاثية البيانات: الملاحظة المباشرة والمقابلات شبه المهيكلة، والوثائق التعليمية. وتختلف مساهمة الدراسة عن العرض العام لاستخدام التكنولوجيا من خلال تحديد الأدوات الفعلية التى ظهرت في البيانات وهي Youtube, Wordwall,Quizizz وربط كل أداة بوظيفتها في النشاط التعليمي، إلى جانب تحليل مهمة: إنتاج الطلبة لمقاطع فيديو باللغة العربية. كما تنظم الدراسة النتائج في ثلاثة محاور مترابطة دمج التكنولوجيا وترسيخ الثقافة الرقمية والمناهج التربوية الحديثة.

استنادًا إلى هذه الخلفية، يهدف هذا البحث إلى تحليل استراتيجيات التعليم المبتكرة لتعليم اللغة العربية المطبقة في أنشطة التعلم في PKPBA بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج. ويركز البحث على ثلاثة أسئلة رئيسية: (1) كيف تُدمج التكنولوجيا الرقمية في أنشطة تعلم اللغة العربية؟ (2) كيف تُنمّى الثقافة الرقمية لدى الطلاب من خلال أنشطة التعلم؟ و(3) ما المناهج التربوية الحديثة التي يستخدمها المعلمون وكيف تظهر في التفاعل الصفي؟ ومن خلال الإجابة عن هذه الأسئلة، تقدم الدراسة وصفًا تجريبيًا أكثر تحديدًا للعلاقة بين التكنولوجيا والثقافة الرقمية والممارسات التربوية في تعليم اللغة العربية للمتعلمين في البيئة الجامعية.

B. METHODS/منهج البحث

استخدمت الدراسة منهجًا نوعيًا ذا تصميم وصفي لفهم استراتيجيات تعلم اللغة العربية في سياقها الطبيعي داخل برنامج الخاص لتعليم اللغة العربية (PKPBA) بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج. واختير هذا التصميم لأنه يسمح بوصف الممارسات التعليمية كما تحدث فعليًا، مع التركيز على استخدام التكنولوجيا، وممارسات الثقافة الرقمية، وأنماط مشاركة الطلبة، والأساليب التربوية المستخدمة في أنشطة التعلم. أُجريت الدراسة خلال الفترة من فبراير إلى أبريل 2026.

شارك في الدراسة ثلاثة معلمين للغة العربية و60 طالبًا من طلاب PKPBA. اختير المشاركون باستخدام العينة القصدية (purposive sampling). وكان معيار اختيار المعلمين هو مشاركتهم المباشرة في تدريس المقرر، بينما اشترط في الطلبة أن يكونوا مشاركين فعليًا في أنشطة التعلم التي تمت ملاحظتها. وتم اختيار PKPBA وصفه سياقًا مناسبًا للدراسة لأنه برنامج مكثف لتطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب السنة الأولى، ويستخدم وسائط تعليمية رقمية ضمن أنشطة التعلم.

جُمعت البيانات باستخدام ثلاث تقنيات مترابطة: الملاحظة، والمقابلة شبه المهيكلة، والتوثيق. أُجريت الملاحظة المباشرة 3 مرة في 2 فصول خلال الفترة المحددة للدراسة. وركزت بطاقة الملاحظة على أربعة مؤشرات: نوع التكنولوجيا المستخدمة، ووظيفة التكنولوجيا في تقديم المادة أو التفاعل أو التقويم، وأشكال مشاركة الطلاب، والممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم. وسُجلت الملاحظات في ورقة الملاحظة بعد كل جلسة.

ولضمان وضوح الإجراء، ينبغي إدراج مدة كل ملاحظة ومكانها في النسخة النهائية إذا كانت هذه المعلومات متاحة في سجلات البحث.

جُمعت البيانات باستخدام ثلاث تقنيات مترابطة: الملاحظة المباشرة، والمقابلات شبه المهيكلة، وتحليل الوثائق. أُجريت الملاحظة المباشرة ثلاث مرات في فصلين خلال الفترة المحددة للدراسة. وركزت بطاقة الملاحظة على أربعة مؤشرات رئيسية: (1) نوع التكنولوجيا المستخدمة، (2) وظيفة التكنولوجيا في تقديم المادة أو التدريب أو التفاعل أو التقويم، (3) أشكال مشاركة الطلبة، و(4) الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم. وسُجلت الملاحظات في ورقة الملاحظة بعد كل جلسة.

كما أُجريت مقابلات شبه مهيكلة مع ثلاثة معلمين و60 طالبًا خلال فبراير–أبريل 2026، واستمرت كل مقابلة نحو خمس دقائق وفق البيانات المتاحة. تناول دليل مقابلة المعلمين اختيار التكنولوجيا، وأهداف استخدامها، واستراتيجيات تنمية الثقافة الرقمية، وتطبيق التعلم التواصلي والقائم على المهام والتعاوني، والتحديات التي تواجه التنفيذ. أما مقابلات الطلبة فتناولت خبراتهم في استخدام الوسائط الرقمية، وأشكال مشاركتهم في الأنشطة، واستخدام المصادر الرقمية خارج الصف. وتم تسجيل المقابلات وتفريغها قبل التحليل.

واستُخدمت الوثائق بوصفها مصدرًا ثالثًا للتحقق من بيانات الملاحظة والمقابلات. وشملت الوثائق التي تمت مراجعتها المنهج الدراسي، وخطط ومواد التعليم، والوسائط الرقمية المستخدمة، وتقارير أنشطة التعلم. وفُحصت الوثائق وفق ثلاثة أسئلة: ما التكنولوجيا المقررة أو المستخدمة؟ ما الأنشطة التي تتطلب مشاركة رقمية من الطلبة؟ وما المؤشرات التي تدل على استخدام الأساليب التربوية الحديثة؟ ثم قورنت نتائج فحص الوثائق مع بيانات الملاحظة والمقابلات.

حُللت البيانات بصورة استقرائية عبر مراحل متتابعة. أولًا، جُمعت ملاحظات الصف وتفريغات المقابلات والوثائق في وحدة تحليل واحدة، وقُرئت بصورة متكررة لتحديد المقاطع المرتبطة بأسئلة البحث. ثانيًا، أُجري الترميز الأولي من خلال وضع رموز قصيرة على المقاطع التي تصف استخدام التكنولوجيا، وممارسات الثقافة الرقمية، وأشكال مشاركة الطلبة، والأساليب التربوية، والتحديات. ثالثًا، جُمعت الرموز المتقاربة في فئات مؤقتة، ثم روجعت هذه الفئات بالعودة إلى البيانات الأصلية للتأكد من اتساقها. رابعًا، نُظمت الفئات في موضوعات نهائية مرتبطة بالمحاور الثلاثة للدراسة: دمج التكنولوجيا، وترسيخ الثقافة الرقمية، والمناهج التربوية الحديثة، مع الاحتفاظ بالموضوعات الفرعية التي ظهرت من البيانات. وأخيرًا، قورنت كل نتيجة بالأدلة المتاحة من الملاحظة والمقابلة والوثائق قبل صياغة التفسير النهائي.

لضمان مصداقية التفسير، استخدمت الدراسة تثليث المصادر وتثليث الأساليب. فقورنت إفادات المعلمين بإفادات الطلبة وبالوثائق التعليمية، كما قورنت نتائج الملاحظة بنتائج المقابلات والتوثيق. وعند وجود تعارض بين مصدرين، تم الرجوع إلى البيانات الأصلية. ولم تُعتمد النتيجة في التفسير إلا عندما كان لها سند واضح في مادة البيانات. وبذلك، لم يُفترض تحقق مهارة أو أثر تعليمي لمجرد وجود التكنولوجيا، بل رُبطت الاستنتاجات بما ظهر في الأنشطة أو بما ورد في البيانات المتاحة.

ملاحظة منهجية: لم تُدرج اقتباسات حرفية من المقابلات أو أرقامًا تفصيلية للمشاركة غير الموجودة

في البيانات المتاحة، تجنبًا لاختلاق بيانات. ويمكن إدراجها في النسخة النهائية إذا كانت نصوص المقابلات الأصلية متاحة للباحثين.

C. RESULT & DISCUSSION/ نتائج البحث ومناقشتها

1. تنفيذ دمج التكنولوجيا في تعلم اللغة العربية

أظهرت البيانات أن دمج التكنولوجيا في تعلم اللغة العربية ظهر في استخدام أدوات رقمية محددة، هي YouTube و Wordwallو Quizizz، إضافة إلى تكليف الطلبة بإنتاج مقاطع فيديو باللغة العربية. ولم تُستخدم هذه الأدوات بالطريقة نفسها؛ فقد ارتبط كل منها بنشاط تعليمي محدد. ويشير هذا النمط إلى أن التكنولوجيا في السياق المدروس لم تكن مقتصرة على عرض المادة، بل استُخدمت في تقديم المحتوى والتدريب والتفاعل والتقويم وإنتاج المحتوى الرقمي.

استنادًا إلى الملاحظة الصفية، استُخدمت الوسائط السمعية والبصرية عبر منصة YouTube لعرض مقاطع فيديو تعليمية باللغة العربية، ثم أعقب ذلك نشاط السؤال والجواب وممارسة المحادثة بصورة ثنائية. وقد لوحظ أن الطلبة استجابوا لأسئلة المدرس وشاركوا في تدريبات المحادثة مع زملائهم. وبذلك، فإن الدليل الميداني يدعم وصف استخدام YouTube بوصفه مدخلًا لممارسة التفاعل الشفهي، وليس مجرد أداة لعرض الفيديو.

كما استُخدم تطبيق Wordwall في تدريب الطلبة على المفردات العربية من خلال أنشطة تفاعلية. ويشير ذلك إلى استخدام التطبيق في مرحلة التدريب والممارسة، حيث يتفاعل الطلبة مع المفردات من خلال نشاط رقمي. واستُخدم Quizizz في تقويم مهارتي القراءة والكتابة من خلال أسئلة وتدريبات تفاعلية تتيح للطلبة الإجابة بصورة مباشرة. ويُظهر ذلك وظيفة تقويمية واضحة للتكنولوجيا الرقمية داخل عملية التعلم.

إضافة إلى ذلك، كُلّف الطلبة بإعداد مقاطع فيديو تتضمن ممارسة المحادثة باللغة العربية. وتمثل هذه المهمة انتقالًا من استهلاك المحتوى الرقمي إلى إنتاج محتوى رقمي باللغة المستهدفة. ومن ثم، يمكن وصفها بأنها ممارسة تجمع بين استخدام الوسيط الرقمي وممارسة المحادثة وإنتاج محتوى باللغة العربية. ولا تسمح البيانات المتاحة، مع ذلك، بإثبات أن هذه المهمة أدت إلى تحسن قابل للقياس في الكفاءة اللغوية.

أما أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل روبوتات المحادثة والتعرف على الصوت والتصحيح الآلي، فلا توجد في البيانات المتاحة أدلة ميدانية تثبت استخدامها في الأنشطة المرصودة. لذلك لا تُقدم هذه الأدوات بوصفها جزءًا من نتائج الدراسة، ويمكن تناولها فقط في إطار نظري إذا دعت الحاجة.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات حول أهمية مواءمة التكنولوجيا مع أهداف النشاط التعليمي بدل التعامل معها بوصفها غاية مستقلة .(Iswanto, 2017; Akmir et al., 2025) وتُظهر الحالة المدروسة بصورة أكثر تحديدًا أن وظيفة الأداة الرقمية تختلف بحسب النشاط YouTube :لتقديم مدخل سمعي بصري يتبعه تفاعل شفهي، Wordwallلتدريب المفردات، Quizizzللتقويم، وإنتاج الفيديو لممارسة المحادثة وإنشاء محتوى رقمي.

2. ترسيخ الثقافة الرقمية في تعلم اللغة العربية

تظهر الثقافة الرقمية في البيانات المدروسة من خلال أنماط استخدام الطلبة للمحتوى الرقمي ضمن أنشطة تعلم اللغة العربية. فقد شاهد الطلبة مقاطع تعليمية باللغة العربية عبرYouTube ، ثم أجابوا عن أسئلة المدرس ومارسوا المحادثة بصورة ثنائية. كما شاركوا في أنشطة المفردات عبرWordwall ، وأجابوا عن تدريبات التقويم عبرQuizizz ، وأُسندت إليهم مهمة إنتاج مقاطع فيديو باللغة العربية. وتشير هذه الممارسات إلى أن الثقافة الرقمية لم تظهر في مجرد امتلاك جهاز أو فتح تطبيق، وإنما في توظيف الوسيط الرقمي لأداء مهمة لغوية محددة.

وتظهر ممارسة الثقافة الرقمية أيضًا في انتقال الطلبة من التلقي إلى الإنتاج. فمهمة إعداد مقاطع الفيديو تتطلب استخدام وسيط رقمي لإنتاج مادة باللغة العربية، وهو ما يوسع مفهوم الثقافة الرقمية من الوصول إلى المحتوى إلى إنشاء محتوى ذي صلة بالتعلم اللغوي. غير أن البيانات المتاحة لا تتضمن قياسًا مستقلًا لمستوى الكفاءة الرقمية لدى الطلبة؛ لذلك تُعرض هذه المظاهر بوصفها ممارسات رقمية ملحوظة، وليس بوصفها دليلًا على مستوى معياري محدد من الكفاءة الرقمية.

وتتوافق هذه النتيجة مع الدراسات التي ترى أن التعلم الرقمي في اللغة يرتبط بتوسيع فرص الوصول إلى مصادر التعلم وممارسة اللغة خارج أنماط التعلم التقليدية .(Tsany et al., 2022; Sanjaya et al., 2024) إلا أن الدراسة الحالية تضيف وصفًا سياقيًا لوظيفة الوسائط الرقمية في نشاط لغوي محدد داخل برنامج مكثف لتعليم العربية.

وبالنسبة إلى التعلم الذاتي، تشير الأدبيات إلى أن الموارد الرقمية يمكن أن توسع فرص التعلم خارج الصف .(Tsany et al., 2022) لكن البيانات الحالية لا تتضمن أدلة كافية لتقرير أن الطلبة مارسوا التعلم الذاتي بصورة منتظمة خارج الصف؛ ولذلك لا تُقدّم هذه الفكرة بوصفها نتيجة ميدانية، وإنما بوصفها دلالة نظرية محتملة لا تتجاوز ما تسمح به البيانات.

3. الأساليب التربوية الحديثة في تعلم اللغة العربية

تُظهر الملاحظة أن استخدام YouTube تَبِعَه نشاط السؤال والجواب وممارسة المحادثة بصورة ثنائية، حيث استجاب الطلبة لأسئلة المدرس وشاركوا في التدريبات الشفهية مع زملائهم. ويقدم هذا النمط دليلًا ميدانيًا على وجود عناصر من النهج التواصلي؛ إذ استُخدمت اللغة في التفاعل والممارسة، ولم يقتصر النشاط على استقبال المحتوى.

كما يظهر عنصر التعلم القائم على المهام بصورة أوضح في تكليف الطلبة بإعداد مقاطع فيديو تتضمن ممارسة المحادثة باللغة العربية. فالمهمة تتطلب من الطلبة توظيف اللغة لإنجاز منتج محدد، وهو ما ينسجم مع مفهوم التعلم القائم على المهام عندما تكون المهمة نفسها وسيلة لتنظيم ممارسة اللغة (Richards & Rodgers, 2014). وفي الوقت نفسه، فإن وصف هذه المهمة بأنه تعلم قائم على المهام يستند إلى طبيعة النشاط الموثقة في البيانات، وليس إلى افتراض عام بأن كل استخدام للتكنولوجيا يمثل تعلمًا قائمًا على المهام.

ويظهر التعلم التعاوني من خلال ممارسة المحادثة الثنائية بين الطلبة. ويشير هذا النشاط إلى تنظيم التفاعل بين الزملاء بوصفه جزءًا من ممارسة اللغة. أما التعلم المدمج، فلا تُقدمه الدراسة بوصفه نتيجة ميدانية؛ إذ لا تتوافر في البيانات الحالية تفاصيل كافية تثبت بصورة محددة انتظام الجمع بين التعلم وجهًا لوجه والتعلم عبر الإنترنت من حيث التكرار والوظيفة.

وعليه، تكشف البيانات عن تداخل التكنولوجيا مع ممارسات تربوية تركز على النشاط والمشاركة: عرض محتوى رقمي يتبعه تفاعل شفهي، تدريب تفاعلي على المفردات، تقويم رقمي، ومهمة إنتاج فيديو باللغة العربية. وتنسجم هذه الممارسات مع الاتجاه الذي يركز على استخدام اللغة في سياقات تواصلية وأنشطة ذات معنى بدل الاقتصار على المعرفة اللغوية المجردة.(Richards & Rodgers, 2014)

4. تر ابط التكنولوجيا والثقافة الرقمية والممارسات التربوية في التعلم

تسمح المقارنة بين محاور النتائج الثلاثة بصياغة نموذج تفسيري وصفي يتكون من ثلاثة عناصر مترابطة. الأول هو التكنولوجيا بوصفها أداة ذات وظيفة محددة بحسب النشاط: تقديم المحتوى، التدريب، التفاعل، التقويم، أو إنتاج المحتوى. والثاني هو الثقافة الرقمية بوصفها ممارسة لاستخدام الموارد والتطبيقات الرقمية لأداء مهام لغوية. والثالث هو الأساليب التربوية الحديثة بوصفها طرقًا لتنظيم مشاركة الطلبة في النشاط، مثل السؤال والجواب، والمحادثة الثنائية، والتدريب التفاعلي، وإنتاج الفيديو.

وتوضح هذه العلاقة أن القيمة التعليمية للتكنولوجيا لا يمكن فصلها عن النشاط الذي تُوظف فيه. فمشاهدة YouTube اقترنت بممارسة المحادثة، و Wordwallاقترن بتدريب المفردات، و Quizizzاقترن بالتقويم، وإنتاج الفيديو اقترن بممارسة المحادثة وإنتاج المحتوى. ومن ثم، فإن الابتكار الموصوف في هذه

الدراسة يتمثل في تكامل الأداة الرقمية مع المهمة اللغوية وطريقة تنظيم التفاعل، وليس في مجرد وجود الأجهزة أو التطبيقات.

ولا يقصد بهذا النموذج إثبات علاقة سببية بين التكنولوجيا والثقافة الرقمية ونتائج التعلم، وإنما وصف كيفية اجتماع هذه المكونات في سياق PKPBA كما ظهرت في البيانات. وبالمثل، لا يمكن الجزم بتحسن الدافعية أو فعالية اكتساب المهارات اللغوية من خلال وجود التكنولوجيا وحده؛ فإثبات ذلك يتطلب بيانات أداء أو قياسًا قبليًا وبعديًا أو أدلة نوعية مباشرة ومحددة.

أما كفاءات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي والإبداع والتواصل والتعاون، فلا تُنسب إلى الطلبة على نحو عام إلا بقدر ما تدعمها الأنشطة المرصودة. وتوفر المحادثة الثنائية دليلًا على ممارسة التفاعل الشفهي، بينما توفر مهمة إنتاج الفيديو دليلًا على استخدام الوسيط الرقمي لإنتاج محتوى باللغة العربية. أما التفكير النقدي أو الإبداع بوصفهما كفاءتين مستقلتين، فلا تتوافر في البيانات الحالية مؤشرات كافية لقياسهما أو الحكم على مستواهما.

D. CONCLUSION/ الخاتمة

استنادًا إلى بيانات الملاحظة والمقابلات والوثائق، يمكن فهم الاستراتيجية الابتكارية في تعليم اللغة العربية في PKPBA بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج من خلال تكامل ثلاثة محاور: استخدام التكنولوجيا التعليمية، وممارسات الثقافة الرقمية، والأساليب التربوية التي تنظم مشاركة الطلبة. وقد أظهرت البيانات استخدام YouTube لعرض المحتوى السمعي البصري الذي أعقبه السؤال والجواب وممارسة المحادثة، واستخدام Wordwall في تدريب المفردات، و Quizizzفي تقويم مهارتي القراءة والكتابة، إلى جانب تكليف الطلبة بإنتاج مقاطع فيديو باللغة العربية لممارسة المحادثة.

وتشير هذه النتائج إلى أن الثقافة الرقمية في السياق المدروس تتجسد في الوصول إلى المحتوى الرقمي، والتفاعل معه، واستخدام التطبيقات في التدريب والتقويم، ثم إنتاج محتوى رقمي باللغة العربية. كما ظهرت عناصر من النهج التواصلي والتعلم القائم على المهام والتعلم التعاوني من خلال أنشطة السؤال والجواب والمحادثة الثنائية ومهمة إنتاج الفيديو. وتكمن مساهمة الدراسة في تقديم وصف ميداني متكامل يربط بين الأداة الرقمية ووظيفتها والنشاط اللغوي والأسلوب التربوي داخل برنامج جامعي مكثف لتعليم العربية.

ومع ذلك، ينبغي تفسير النتائج في حدود طبيعة الدراسة النوعية والبيانات المتاحة. فوجود التكنولوجيا والمشاركة في الأنشطة لا يكفي لإثبات زيادة الدافعية أو تحسن فعالية اكتساب المهارات اللغوية. كما لا تتوافر في البيانات الحالية مؤشرات كمية قبلية وبعدية لقياس أثر الاستراتيجية. لذلك، تقترح الدراسة

أن تتجه البحوث اللاحقة إلى اختبار أثر هذه الممارسات باستخدام مقاييس أداء لغوي ومؤشرات واضحة للدافعية والكفاءة الرقمية، مع الاحتفاظ بالوصف السياقي الذي توفره الدراسة الحالية.

وتشير الآثار التطبيقية إلى أهمية أن يختار معلمو اللغة العربية الأدوات الرقمية وفق وظيفة تعليمية محددة، وأن يربطوا استخدام التكنولوجيا بممارسة لغوية فعلية ومهمة واضحة. كما تحتاج المؤسسات التعليمية إلى دعم البنية التحتية والتطوير المهني للمعلمين بما يساعد على توظيف الوسائط الرقمية بصورة متسقة مع أهداف تعلم اللغة.

REFERENCES/ قائمة المصادر

Afril, R., Husna, I., & Jasem, H. (2023). Learning Arabic in the digital era: Challenges and effective strategies. Arabiyyatī: Journal of Arabic Language Education, 1 (1), 1–12.

Akmir, A., Fauziah, F., Sahib, M. Q., Ayulista, A., Agustian, A., & Angraeny, F. (2025). Peran teknologi digital dalam pembelajaran bahasa Arab. Invention: Journal Research and Education Studies, 6 (3), 45–60.

Aladdin, A. (2019). Technology integration in Arabic language teaching and learning: Challenges and opportunities. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14 (22), 4–17.

Bisri, M., & Hamid, A. (2012). Metode dan strategi pembelajaran bahasa Arab. UIN Maliki Press.

Graham, C. R. (2019). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Routledge.

Hazrah, A. A., & Harisca, R. (2026). Model pengembangan teknologi pembelajaran bahasa Arab di era digital. Al-Qiblah: Jurnal Studi Islam dan Bahasa Arab, 5 (2), 174–189.

Hockly, N. (2018). Blended learning in English language teaching: Course design and implementation. Oxford University Press.

Iswanto, R. (2017). Pembelajaran bahasa Arab dengan pemanfaatan teknologi. Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab, 1 (2), 139–152.

Mazyuna, A. L., & Mad'ali. (2024). Reformulasi strategi pembelajaran bahasa Arab di era disrupsi digital. Khatulistiwa: Jurnal Pendidikan dan Sosial Humaniora, 5 (2), 1–12.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9 (5), 1–6.

Rahman, F., & Wekke, I. S. (2018). Technology and language learning: Opportunities and challenges in Arabic language education. Arab World English Journal, 9 (4), 129–142.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Sanjaya, M. B., Nasution, M. F. R., Maulana, A. D., & Nasution, S. (2024). Mengoptimalkan media teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab: Analisis tantangan dan peluang di era digital. Jurnal Nirta: Studi Inovasi, 4 (1), 54–70.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass.

Tsany, H. A., Nurramadhan, L., Salma, N., & Dewiajie, S. (2022). Penerapan pembelajaran bahasa Arab berbasis digital untuk mencapai keberhasilan pembelajaran. Muhadasah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 4 (1), 24–31