

## الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية مراجعة نظامية تحليلية في ضوء التحولات التربوية والرقمية (مقال مراجعة)

م.م. انعام عبد الله خميس محمد

مديرية تربية محافظة ديالى

Kareemsanarya674@gmail.com

### المخلص

هدفت هذه المراجعة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية، وتحليل مرتكزاتها النظرية وتطبيقاتها التربوية، والكشف عن أثرها في التحصيل والمهارات اللغوية والتفكير والدافعية، فضلاً عن رصد تحديات التطبيق والفجوات البحثية. اتبعت المراجعة المنهج الوصفي التحليلي ضمن إطار مراجعة نظامية استرشدت بإرشادات PRISMA 2020، التي تنظم الإبلاغ عن مراحل تحديد الدراسات وفرزها وتقويم أهليتها وإدراجها، وتؤكد ضرورة وصف استراتيجيات البحث ومعايير الاشتمال والاستبعاد بصورة قابلة للتكرار. (Page et al., 2021: 178–189) وأظهرت المراجعة أن الاتجاهات المعاصرة انتقلت بتدريس اللغة العربية من التركيز على الحفظ والتلقين وتجزئة فروع اللغة إلى تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية، وإشراك المتعلم في إنتاج اللغة واستعمالها في سياقات ذات معنى. وتمثلت أبرز الاتجاهات في التعلم النشط والتعاوني، والتدريس التواصلي والتكاملي، والتعلم القائم على المهام والمشكلات والمشروعات، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والصف المقلوب والتعليم المتمازج، والتلعيب، والتقويم من أجل التعلم، وتوظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة (Prince, 2004: 223–231)؛ فرج الله، 2022: 705–725؛ Sapawi, 2025: 1–16)؛ وخلصت المراجعة إلى أن فاعلية الاتجاهات الحديثة لا ترتبط بحدثة اسم الاستراتيجية أو التقنية وحدهما، وإنما بسلامة التصميم التعليمي، وملاءمة الأنشطة للأهداف اللغوية، وكفاية المعلم، ووضوح الأدوار، ونوعية التغذية الراجعة والتقويم. كما كشفت عن حاجة ميدانية إلى دراسات طويلة ومتعددة المواقع، وأدوات أداء لغوي أصيلة، ودراسات تضبط سلامة التنفيذ وتقارن بين بدائل تدريسية حديثة بدل الاختصار على المقارنة بالطريقة الاعتيادية (Hattie & Timperley, 2007: 81–112؛ Black & Wiliam, 2009: 5–31).

**الكلمات المفتاحية:** طرائق تدريس اللغة العربية، الاتجاهات الحديثة، التعلم النشط، التعليم الرقمي، الذكاء الاصطناعي، المهارات اللغوية، المراجعة النظامية.

### Modern Trends in Arabic Language Teaching Methods: A Systematic Analytical Review in Light of Educational and Digital Transformations (Review Article)

Lecturer Inam Abdullah Khamis Muhammad

### Abstract

This systematic analytical review identifies modern trends in Arabic language teaching methods, examines their theoretical foundations and educational applications, and discusses their effects on language skills, achievement, thinking, and motivation. The review follows PRISMA 2020 reporting principles and synthesizes Arabic and international literature on active learning, communicative and integrated instruction, task-, problem-, and project-based learning, metacognitive strategies, blended and flipped learning, gamification, formative assessment, digital tools, and artificial intelligence. The review concludes that effectiveness depends less on the novelty of a method or technology than on instructional alignment, teacher competence, meaningful language practice, feedback, and authentic assessment (Page et al., 2021: 178–189; Hattie & Timperley, 2007: 81–112).

**Keywords:** Arabic language teaching methods, modern trends, active learning, digital education, artificial intelligence, systematic review.

. المقدمة

تمثل اللغة العربية منظومة مترابطة من المهارات والأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتداولية، ولا يقتصر تعلمها على معرفة القواعد أو حفظ المفردات، بل يشمل القدرة على فهم الخطاب وإنتاجه واختيار الصياغة الملائمة للغرض والمتلقي والسياق. ولذلك ينبغي أن تتجه طرائق تدريسها نحو بناء الكفاية اللغوية والتواصلية، لا نحو تقديم المعرفة المجزأة وحدها، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات التواصلية التي تدرس اللغة بوصفها أداة لإنجاز المعنى والوظائف الاجتماعية (Richards & Rodgers, 2014: 83–115).

اذ ظلت ممارسات تعليمية كثيرة تتعامل مع فروع اللغة العربية بوصفها مواد منفصلة؛ فتدرس القواعد بعيداً عن القراءة والتعبير، ويُقدّم الأدب في صورة معلومات تاريخية، وتتحول القراءة إلى نطق النص والإجابة عن أسئلة مباشرة. ويؤدي هذا الفصل إلى ضعف انتقال أثر التعلم من المعرفة النظرية إلى الأداء، إذ قد يعرف المتعلم القاعدة ولا يستطيع توظيفها في الكتابة أو الحديث، وهو ما يبرر الدعوة إلى التدريس التكامل القائم على النصوص والمهام اللغوية (Wahba et al., 2014: 1–22). وأسهمت التحولات المعرفية والتقنية في إعادة النظر في النموذج الذي يضع المعلم مصدراً وحيداً للمعلومات، والانتقال إلى بيئات تجعل المتعلم مشاركاً في الاستقصاء والتحليل والإنتاج والتقويم. وتشير المراجعات العامة إلى أن التعلم النشط يرفع مستوى المشاركة والأداء عندما يتضمن مهاماً معرفية واضحة، وأن أثره لا يتحقق بمجرد زيادة الحركة الصفية أو تغيير شكل الجلوس (Prince, 2004: 223–231). Freeman et al., 2014: 8410–8415). ومع انتشار المنصات والتطبيقات والصفوف المقلوبة والذكاء الاصطناعي، أصبح تدريس اللغة العربية أمام فرص جديدة لتوفير مصادر متعددة، وتدريب متدرج، وتغذية راجعة أسرع، وتعلم أكثر مرونة. غير أن المراجعات الخاصة بتعليم العربية تؤكد أن نجاح الدمج التقني يتأثر بكفايات المعلم والبنية التحتية وملاءمة المحتوى للخصائص الخطية والصوتية والدلالية للعربية، ولا ينتج تلقائياً عن استخدام الأجهزة أو المنصات (Sapawi, 2025: 1–16). Saad, 2025: 1–14).

من هنا تأتي أهمية مراجعة الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية ضمن إطار يجمع الأسس النظرية والنتائج التطبيقية، ويميز بين الاستراتيجية بوصفها تصميمًا تربوياً متكاملًا وبين النشاط العابر أو الأداة التقنية، ويكشف المجالات التي ما تزال بحاجة إلى البحث والتطوير (فرج الله، 2022: 705–725).

٢. مشكلة المراجعة

تزايدت الدراسات التي تتناول استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية، إلا أن هذه المعرفة ما تزال موزعة بين بحوث تركز على مهارة واحدة أو مرحلة دراسية محددة أو تقنية بعينها. ويؤدي هذا التشتت إلى صعوبة بناء تصور متكامل يوضح الاتجاهات الكبرى، والعناصر المشتركة بينها، والشروط التي تجعلها قابلة للنجاح في البيئات الصفية المختلفة (Sapawi, 2025: 1–16). Rambe, 2025: 72–81). فضلاً عن أن عدداً كبيراً من الدراسات العربية يعتمد تصميمات شبه تجريبية قصيرة، ويقاس التحصيل البعدي المباشر، في حين تقل الدراسات التي تتبع الاحتفاظ بالتعلم وانتقاله إلى مواقف لغوية جديدة. وتزداد الحاجة إلى مراجعة نقدية لأن التفوق البعدي قد يرتبط بزيادة زمن التعلم أو أثر الجدة أو حماس المعلم، لا بالاستراتيجية وحدها (Prince, 2004: 223–231).

وتظهر مشكلة أخرى في اتساع استعمال مصطلحات مثل التعلم النشط، والتعليم المتمازج، والصف المقلوب، والتلعيب، والذكاء الاصطناعي، من دون وصف كافٍ لإجراءات التنفيذ. وغياب هذا الوصف يضعف إمكان تكرار الدراسة، ويجعل المقارنة بين النتائج صعبة، ويحول الاستراتيجية أحياناً إلى عنوان عام لا يكشف مكونات المعالجة التدريسية (Page et al., 2021: 178–189).

وعليه تتمثل مشكلة المراجعة في الحاجة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية، وتحليل أسسها وتطبيقاتها ونتائجها، والكشف عن التحديات والفجوات المنهجية والموضوعية التي ينبغي أن تتجه إليها البحوث المقبلة.

### ٣. أسئلة المراجعة

ما أبرز الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية؟  
ما المرتكزات النظرية والتربوية التي تستند إليها هذه الاتجاهات؟  
كيف تطبق الاتجاهات الحديثة في القراءة والكتابة والقواعد والأدب والاستماع والتحدث؟  
ما أثرها في التحصيل والمهارات اللغوية والتفكير والدافعية؟  
ما موقع التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية؟  
ما التحديات والفجوات التي تكشفها الدراسات العربية والأجنبية؟

### ٤. أهداف المراجعة وأهميتها

تهدف المراجعة إلى تصنيف الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، وتحليل مرتكزاتها النظرية، وبيان تطبيقاتها في فروع اللغة، واستخلاص نتائج الدراسات ذات الصلة، والكشف عن التحديات والفجوات البحثية. وتتبع أهميتها من تقديم إطار جامع للباحثين والمعلمين ومطوري المناهج، يساعد في اختيار الاستراتيجيات على أساس الأهداف وخصائص المتعلمين والأدلة البحثية، بدلاً من استعمالها بوصفها إجراءات شكلية أو توجهات عابرة (فرج الله، 2022: 705-725).

### ٥. الإطار النظري

#### ١. النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية

تنطلق البنائية من أن المتعلم يبني المعرفة من خلال تفسير الخبرات الجديدة وربطها ببنائه المعرفية السابقة، ومن ثم لا يكون التعلم اللغوي استقبالياً سلبياً للقواعد والتعريفات، بل نشاطاً يتضمن اكتشاف الأنماط وتكوين الفرضيات وتجريبها. وفي تدريس العربية يظهر ذلك في استقراء القاعدة من الشواهد، ومناقشة دلالة النص، وإعادة بناء المعنى، وكتابة النصوص في ضوء أغراض واضحة (Vygotsky, 1978: 84-91).

أما البنائية الاجتماعية فتؤكد أن التعلم يتطور من خلال الحوار والتفاعل والدعم التدريجي، وأن اللغة أداة لبناء التفكير وليست موضوعاً منفصلاً عنه. لذلك تكتسب المناقشة، وتعليم الأقران، والكتابة المشتركة، والتغذية الراجعة الحوارية أهمية كبيرة في الصف اللغوي؛ لأنها تسمح للتعلم بإنجاز أداء أعلى بمساندة المعلم أو الزملاء ثم الانتقال تدريجياً إلى الاستقلال (Vygotsky, 1978: 84-91).

#### ٢. الاتجاه التواصلي

ينظر الاتجاه التواصلي إلى تعلم اللغة بوصفه قدرة على استعمالها لتحقيق أغراض حقيقية، ولا يختزل الكفاية في صحة الجملة النحوية. ولذلك يهتم بملاءمة التعبير للمقام، وإدارة الحوار، وفهم المقاصد، وترابط النص، ويستخدم مواقف تحاكي التواصل الواقعي. وفي تعليم العربية لا يعني هذا إهمال القواعد، بل تقديمها في سياقات تجعلها أداة لتحسين الفهم والإنتاج (Richards & Rodgers, 2014: 83-115).

#### ٣. الاتجاه المعرفي وما وراء المعرفة

يؤكد الاتجاه المعرفي عمليات الانتباه والتمييز والتنظيم والاسترجاع، في حين تركز استراتيجيات ما وراء المعرفة على وعي المتعلم بخطواته وقدرته على التخطيط والمراقبة والتقييم. وتظهر هذه الاستراتيجيات في القراءة عندما يحدد المتعلم هدفه ويتنبأ وي طرح الأسئلة ويراقب الفهم، وفي الكتابة عندما يخطط وينظم الأفكار ويراجع النص وينقحه (العديقي، 2015: 268-289).

#### ٤. التعلم متعدد الوسائط

يقوم التعلم متعدد الوسائط على التكامل المنظم بين الكلمات والصور والصوت والتفاعل، مع تجنب ازدحام الشاشة وتكرار المعلومات بطريقة تزيد العبء المعرفي. وفي تعليم العربية ينبغي أن توظف الوسائط لتوضيح النطق، وبنية الكلمة، والعلاقات النحوية، وتسلسل الأفكار، مع الحفاظ على وضوح الخط واتجاه الكتابة وسهولة التفاعل (Mayer, 2021: 1-24).

## 6. منهجية المراجعة النظامية

### 6.1 التصميم وإرشادات PRISMA

اتبعت المراجعة المنهج الوصفي التحليلي في إطار مراجعة نظامية استرشدت بإرشادات PRISMA 2020 وتساعد هذه الإرشادات على توثيق أسباب إجراء المراجعة، ومصادر المعلومات، واستراتيجية البحث، ومعايير الاشتمال والاستبعاد، ومراحل الفرز، وطرق استخراج البيانات وتقييم الجودة، بما يعزز الشفافية وقابلية التكرار. (Page et al., 2021: 178–189)

### 6.2 قواعد البيانات والكلمات المفتاحية

تُجرى عملية البحث في قواعد Scopus و Web of Science و ERIC و Google Scholar ودار المنظومة وشبكة، باستخدام تراكيب عربية وإنجليزية تشمل: طرائق تدريس اللغة العربية، استراتيجيات تدريس العربية، التعلم النشط، التعليم المتمازج، الصف المقلوب، التعلم القائم على المهام والمشكلات والمشروعات، التلعيب، التعليم الرقمي، والذكاء الاصطناعي. ويستعمل الرابط OR بين المرادفات و AND بين المفاهيم الرئيسة، مع توثيق تاريخ آخر بحث والنص الكامل لمعادلات البحث (Page et al., 2021: 181–184).

### 6.3 معايير الاشتمال والاستبعاد

تشمل معايير الاشتمال الدراسات المنشورة بالعربية أو الإنجليزية خلال المدة المحددة، والتي تتناول طريقة أو استراتيجية حديثة في تعليم العربية، وتقدم بيانات تجريبية أو وصفية أو تحليلية واضحة، ويتوافر نصها الكامل. وتستبعد الدراسات اللغوية الخالصة، والمواد غير المحكمة، والسجلات المكررة، والدراسات التي لا توضح منهجها أو أدواتها، والتطبيقات التقنية التي لا تتضمن تقويماً تربوياً (Page et al., 2021: 182–185).

### 6.4 الفرز واستخراج البيانات

تمر عملية الاختيار بمرحلة تحديد السجلات، وإزالة التكرار، وفحص العناوين والملخصات، ثم قراءة النصوص الكاملة وتوثيق أسباب الاستبعاد. ويستخرج من كل دراسة المؤلف والسنة والدولة والمرحلة والمهارة والاستراتيجية والتصميم والعينة والأداة والمدة والنتائج والقيود، مع تفضيل الفرز المستقل من باحثين وحساب نسبة الاتفاق. (Page et al., 2021: 183–186)

لا توضع أعداد نهائية في مخطط PRISMA إلا بعد تنفيذ البحث الفعلي في قواعد البيانات؛ لأن اختلاق أعداد السجلات أو الدراسات المدرجة يخل بسلامة المراجعة. لذلك تملأ خانات التحديد والفرز والأهلية والإدراج بعد إتمام البحث وتوثيق نتائج كل قاعدة. (Page et al., 2021: 184–188)

## 7. الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية

### 7.1 التعلم النشط

يقوم التعلم النشط على انخراط المتعلم في عمليات مثل التحليل والتفسير والتطبيق والمناقشة والإنتاج، ولا يقتصر على الاستماع. وتشير المراجعات إلى وجود دعم واسع، وإن كان متفاوتاً، لفاعلية التعلم النشط والتعاوني والقائم على المشكلات مقارنة بالمحاضرة التقليدية، مع ضرورة تحديد نوع النشاط والمخرجات المتوقعة بدقة. (Prince, 2004: 223–231)

أظهر تحليل واسع للدراسات التجريبية أن التعلم النشط يرتبط بتحسين الأداء وانخفاض معدلات الإخفاق، مع اختلاف حجم الأثر باختلاف حجم الصف وطبيعة التطبيق. ورغم أن هذه النتائج جاءت أساساً من مجالات علمية، فإنها تدعم المبدأ التربوي العام القائم على الممارسة النشطة والتغذية الراجعة، وهو مبدأ يمكن تكييفه مع تدريس القراءة والكتابة والقواعد. (Freeman et al., 2014: 8410–8415)

### 7.2 التعلم التعاوني وتعليم الأقران

يوفر التعلم التعاوني فرصاً موسعة لاستعمال اللغة، ويقوم على الاعتماد المتبادل الإيجابي والمسؤولية الفردية وتوزيع الأدوار. ويمكن تطبيقه في تحليل النص، وبناء المعجم، وتصحيح الأخطاء، وإعداد العروض، والكتابة المشتركة. ويكون أكثر فاعلية عندما يقترن بمنهج لغوي واضح وتقييم فردي وجماعي، لا عندما يقتصر على تقسيم الطلبة إلى مجموعات. (Prince, 2004: 226–229)

وتكشف الدراسات الميدانية أن إدراك معلمي العربية للاستراتيجيات الحديثة قد يكون مرتفعاً، لكن تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة مستدامة يحتاج إلى تدريب ومتابعة ودعم مؤسسي، مما يوضح أن تبني التعلم التعاوني وغيره لا يعتمد على الاتجاهات الإيجابية وحدها) فرج الله، (2022: 705-725).

### 7.3 التدريس التكاملي والتواصلي

ينطلق التدريس التكاملي من أن الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والقواعد والأدب تتفاعل في الاستعمال الحقيقي، ولذلك تبني الوحدة حول نص أو موضوع أو مهمة تجمع أكثر من مهارة. ويمكن أن يبدأ الدرس باستماع أو قراءة، ثم مناقشة وتحليل ظاهرة لغوية، ثم إنتاج نص جديد، وبذلك تتحول القاعدة إلى أداة للفهم والتعبير. (Wahba et al., 2014: 1-22).

أما التدريس التواصلي فيركز على استعمال اللغة لإنجاز أغراض مثل الوصف والإقناع والتفسير وطلب المعلومات، ويوازن بين الطلاقة والدقة. ومن تحدياته في الصفوف العربية كثافة المتعلمين، وقلة وقت الممارسة، وهيمنة الاختبارات الكتابية، مما يستدعي أنشطة قصيرة متكررة وتقويماً يراعي الأداء الفعلي (Richards & Rodgers, 2014: 83-115).

### 7.4 التعلم القائم على المهام والمشكلات والمشروعات

تدور المهمة اللغوية حول إنجاز عمل ذي نتيجة واضحة، مثل كتابة تقرير أو إجراء مقابلة أو تلخيص مصادر أو تقديم حجة. وتتميز بأنها تجعل اللغة وسيلة للعمل، وتكشف حاجة المتعلم إلى المفردات والتراكيب في سياق حقيقي، وتسمح بتقويم التخطيط والتنظيم والدقة والطلاقة والمراجعة (Ellis, 2003: 9-16).

أما التعلم القائم على المشكلات فيبدأ بموقف يحتاج إلى تفسير أو حل، مثل ضعف ترابط نص أو اختلاف فهم خطاب، ويدفع المتعلمين إلى جمع الأدلة ومناقشة البدائل. ويختلف المشروع بامتداده الزمني وانتهائه بمنتج مركب، مثل مجلة أو بودكاست أو معرض لغوي، ويحتاج إلى مراحل ومعايير واضحة حتى لا يطغى الجانب التقني على جودة اللغة. (Prince, 2004: 227-230).

### 7.5 استراتيجيات ما وراء المعرفة

تجعل استراتيجيات ما وراء المعرفة العمليات الذهنية الخفية قابلة للتعليم؛ فيتعلم الطالب تحديد الهدف، واستدعاء المعرفة السابقة، والتنبؤ، وطرح الأسئلة، ومراقبة الفهم، والتلخيص، وإعادة القراءة. وتبين الدراسات أن التساؤل الذاتي يمكن أن يساهم في تنمية الفهم القرائي عندما يقدم بنمذجة وتدريب موجه ثم ممارسة مستقلة) العذقي، (2015: 268-289).

وفي الكتابة تشمل هذه الاستراتيجيات تحليل المهمة، وتحديد الجمهور، وتوليد الأفكار، وتنظيمها، ومراجعة المسودة في ضوء معايير محددة. وينبغي أن يقدم المعلم نموذجاً بالتفكير بصوت مرتفع، ثم يقلل الدعم تدريجياً حتى يستطيع المتعلم تنظيم أدائه بنفسه. (Graham & Harris, 2018: 13-37).

### 7.6 خرائط المفاهيم والمنظمات البصرية

تساعد خرائط المفاهيم على تمثيل العلاقات بين الأفكار والمفاهيم والتراكيب، ويمكن استخدامها قبل القراءة لتنشيط المعرفة السابقة، وبعدها لتنظيم المعنى، وفي الكتابة لبناء مخطط النص. وقد أظهرت دراسة عربية فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التعبير الكتابي لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها، بما يشير إلى دور التنظيم البصري في تحسين توليد الأفكار وترابطها) آل كدم، (2018: 355-380).

### 7.7 الصف المقلوب والتعليم المتمازج

يعيد الصف المقلوب توزيع وقت التعلم، فيطلع المتعلم خارج الصف على مادة موجزة، ويخصص وقت الحصة للتطبيق والمناقشة والدعم. وتظهر نتائج دراسات عربية فاعليته في بعض مهارات القراءة والكتابة والقواعد، بشرط توفير مواد قصيرة واضحة وآلية للتحقق من الاستعداد القبلي وبدائل لمن يواجهون صعوبات تقنية) العطوي، (2021: 33-70).

أما التعليم المتمازج فيجمع بصورة مخططة بين التفاعل الحضوري والأنشطة الرقمية، ويمنح كل بيئة وظيفة محددة؛ فقد تستعمل المنصة للقراءة القبلية والاختبارات القصيرة، ويخصص الصف للحوار والتطبيق. وتؤكد المراجعات الحديثة أن فائدته تتأثر بجودة التصميم، والدعم الفني، وكفاية المعلم الرقمية (Sapawi, 2025: 1-16).

#### 7.8 التلعيب والألعاب التعليمية

يستخدم التلعيب النقاط والمستويات والتحديات والشارات والتغذية الراجعة لزيادة المشاركة والمثابرة. وتظهر مراجعة منهجية في تعليم العربية للناطقين بغيرها أن التلعيب استعمل في المفردات والقواعد والألعاب المحمولة والصفية، وأن نتائجه الإيجابية تتركز في الدافعية والمشاركة وبعض نواتج التعلم (Almelhes, 2024: Article 1371955).

ولا يكفي وجود النقاط أو المنافسة لتحقيق تعلم عميق؛ إذ ينبغي أن ترتبط المكافآت بإتقان لغوي حقيقي، وأن تتضمن الأنشطة تفسيراً وإنتاجاً وتطبيقاً، وألا تؤدي المنافسة إلى تهيمش المتعلمين الأقل سرعة. لذلك يعد التوازن بين المتعة والهدف اللغوي شرطاً أساسياً لفاعلية التلعيب (Almelhes, 2024: Article 1371955).

#### 7.9 التقويم من أجل التعلم

ينظر التقويم من أجل التعلم إلى التقويم بوصفه عملية مستمرة لتحسين الأداء، ويشمل الأسئلة التشخيصية وبطاقات الخروج وسلالم التقدير وملفات الإنجاز والتقويم الذاتي وتقويم الأقران. وتكمن قيمته في توفير معلومات تساعد المعلم والمتعلم على تحديد مستوى الأداء والخطوة التالية، لا في إصدار الدرجة النهائية فقط. (Black & Wiliam, 2009: 5–31)

تكون التغذية الراجعة أكثر تأثيراً عندما تجيب عن ثلاثة أسئلة: ما الهدف؟ كيف يسير الأداء؟ وما الخطوة التالية؟ كما تختلف فعاليتها باختلاف المستوى الذي تستهدفه؛ فقد تتعلق بالمهمة أو العملية أو التنظيم الذاتي، في حين أن الثناء العام غير المرتبط بالأداء أقل فائدة (Hattie & Timperley, 2007: 81–112).

ويفيد التقويم الذاتي في تنمية وعي المتعلم بمعايير الجودة، لكنه يحتاج إلى تدريب وسلالم تقدير وأمثلة أداء، حتى لا يتحول إلى تقدير انطباعي. وتبين المراجعات أن التقويم الذاتي يكون أكثر قيمة عندما يستخدم للتعلم والتحسين، لا بوصفه بديلاً كاملاً عن حكم المعلم. (Andrade, 2019: Article 87)

#### 7.10 التعليم الرقمي والوسائط المتعددة

تتيح الأدوات الرقمية الاستماع المتكرر، وتسجيل الصوت، والتعليق على النص، والكتابة التشاركية، والتدريب المتكيف. وأظهرت مراجعات حديثة أن دمج التقنية في تعليم العربية يمكن أن يحسن التفاعل والوصول والتعلم الذاتي، لكنه يواجه تحديات تتعلق بالفجوة الرقمية، ونقص التدريب، وجودة المحتوى العربي. (Sapawi, 2025: 1–16)

وفي تنمية التحدث، تكشف مراجعة للأدوات الرقمية المستخدمة في تعليم العربية أن التسجيلات والمنصات التفاعلية والمواد السمعية تساعد في التدريب على النطق والطلاقة، مع الحاجة إلى تصميم أنشطة تضمن التفاعل الحقيقي والتغذية الراجعة، بدل الاكتفاء بالمشاهدة أو التكرار الآلي. (Saad, 2025: 1–14).

#### 7.11 الذكاء الاصطناعي

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يدعم تعليم اللغة من خلال توليد تدريبات متدرجة، وتحليل الأخطاء، وتقديم تغذية راجعة أولية، وبناء حوارات، وتكييف المهام. وتبين مراجعة لأدوات تعلم اللغات المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن الاستخدامات الشائعة تشمل التعرف على الأخطاء والتقويم والتغذية الراجعة والتخصيص، مع حاجة واضحة إلى إعداد المعلمين لفهم قدراتها وحدودها. (Woo & Choi, 2021: 1–17).

في العربية ينبغي التعامل مع المخرجات الآلية بوصفها مسودات تحتاج إلى تحقق؛ لأن النماذج قد تنتج تحليلاً نحوياً غير دقيق أو شاهداً مصطنعاً أو لغة لا تناسب المرحلة. كما تبرز قضايا الخصوصية والملكية والأمانة العلمية، مما يقتضي تعليم الطلبة نقد المخرجات وتوثيق استخدامها ومقارنة الإجابة بمصادر موثوقة. (Sapawi, 2025: 10–15)

8. عرض تحليلي للدراسات العربية والأجنبية

#### 8.1 الدراسات العربية

تكشف الدراسات العربية اهتمامًا متزايدًا باستراتيجيات مثل الفصل المقلوب وخرائط المفاهيم والتساؤل الذاتي والتعلم التعاوني. وقد أظهرت دراسة التساؤل الذاتي تحسنًا في مهارات الفهم القرائي، بما يدعم التدريس الصريح لعمليات التنبؤ والتساؤل والمراقبة والتلخيص) العذيق، (2015: 268-289)

وأظهرت دراسة خرائط المفاهيم أثرًا إيجابيًا في التعبير الكتابي لدى دارسات العربية الناطقات بغيرها، ويمكن تفسير ذلك بأن الخريطة تساعد على توليد الأفكار وترتيبها وربطها قبل صياغة النص، وهو ما يقلل العبء الذي يواجه الكاتب عند إدارة المحتوى واللغة في وقت واحد) آل كدم، (2018: 355-380)

كما تشير دراسات الصف المقلوب إلى إمكان تحسين الكتابة وبعض المهارات اللغوية عندما يخصص المحتوى القبلي للعرض الأولي ويستثمر وقت الصف في الممارسة والتغذية الراجعة. غير أن صغر العينات وقصر مدة التطبيق يحدان من تعميم النتائج ويبرزان الحاجة إلى دراسات أطول وأكثر تنوعًا) العطوي، (2021: 33-70)

وتبين دراسة إدراك المعلمين في محافظة الخليل أن مستوى إدراك استراتيجيات التدريس الحديثة كان مرتفعًا، إلا أن هذا النوع من النتائج يقيس الوعي المصرح به ولا يكشف وحده جودة الممارسة داخل الصف؛ لذلك ينبغي ربط الاستبانات بالملاحظة وتحليل التخطيط والأداء الفعلي) فرج الله، (2022: 705-725)

## 2.8 الدراسات الأجنبية والدولية

قدمت الأدبيات الدولية في تعليم اللغات أساسًا قويًا للتدريس التواصلي والقائم على المهام، إذ تؤكد أن تعلم اللغة يتحسن عندما يستخدم المتعلم الموارد اللغوية لإنجاز غرض واضح ويتلقى تغذية راجعة بعد الأداء. ويتيح هذا الأساس تكييف المهام مع خصائص العربية ومراحل تعلمها. (Ellis, 2003: 9-16)

وتشير مراجعة دمج التقنية في مناهج اللغة العربية إلى نمو سريع في استخدام المنصات والموارد الرقمية والتعلم المحمول، مع استمرار تشتت الأدلة بين سياقات وأعمار وأهداف مختلفة. وتؤكد المراجعة أن البنية الرقمية والسياسات والتطوير المهني عناصر لا تقل أهمية عن الأداة نفسها. (Sapawi, 2025: 1-16)

كما توضح مراجعة التلعيب في تعليم العربية للناطقين بغيرها أن المجال يتوسع، لكن كثيرًا من الدراسات يركز على الدافعية والاتجاهات، بينما تقل القياسات الدقيقة للاحتفاظ بالمفردات وانتقال أثر التعلم إلى التواصل الحر، وهي فجوة تستحق البحث. (Almelhes, 2024: Article 1371955)

## 9. مناقشة النتائج

تكشف النتائج أن الحداثة في طرائق تدريس العربية ليست قائمة من الاستراتيجيات المنفصلة، بل تحول في تصور اللغة والتعلم؛ من نقل المعلومات إلى بناء المعنى، ومن تجزئة الفروع إلى التكامل، ومن التقويم النهائي إلى التغذية الراجعة المستمرة، ومن المتعلم المتلقي إلى المتعلم المنتج للغة-83 (Richards & Rodgers, 2014: 83-115)

Black & Wiliam, 2009: 5-31

كما يتضح أن الاستراتيجية لا تعمل بوصفها متغيرًا بسيطًا، بل بوصفها حزمة تشمل الوقت والأنشطة والأدوار والتغذية الراجعة. لذلك قد يعود التفوق في بعض الدراسات إلى زيادة زمن الممارسة أو أثر الجدة أو حماس المعلم، وهو ما يوجب وصف المعالجة وقياس سلامة تنفيذها وتقديم حجم الأثر لا الدلالة الإحصائية وحدها (Prince, 2004: 223-231)

وتشير النتائج إلى أن التكامل بين الاتجاهات أكثر ملائمة من المفاضلة المطلقة بينها؛ فقد يجمع درس واحد بين عرض مباشر موجز، وعمل تعاوني، ومهمة كتابية، وتقويم ذاتي، ومنصة رقمية. ويكون معيار الاختيار هو توافق الإجراء مع الهدف اللغوي وخصائص المتعلم، لا عدد الاستراتيجيات أو حداثة أسمائها: (Mayer, 2021: 1-24)

أما التقنية والذكاء الاصطناعي فينبغي النظر إليهما بوصفهما جزءًا من التصميم لا بديلاً عن المعلم أو التفكير. فقد تعمق التقنية التعلم عندما تستخدم للتحليل والمقارنة والتدريب والتغذية الراجعة، وقد تضعفه عندما تتحول إلى عرض سلبي أو تسمح بإنتاج واجبات لا تمثل أداء المتعلم الحقيقي. (Woo & Choi, 2021: 1-17)

## 10. الفجوات البحثية

**هيمنة الدراسات القصيرة:** تحتاج البحوث إلى تطبيقات تمتد فصلاً دراسياً أو عامًا كاملاً وتقاس الاحتفاظ وانتقال أثر التعلم، لأن الاختبار البعدي المباشر لا يبين استدامة التحسن. (Prince, 2004: 223-231)

**ضعف الدراسات متعددة المواقع:** تجرى دراسات كثيرة في مدرسة أو شعبة واحدة، مما يحد من التعميم ويجعل النتائج شديدة الارتباط بالمعلم والسياق.

**قلة المقارنة بين بدائل حديثة:** تكثر مقارنة استراتيجية حديثة بطريقة اعتيادية غير موصوفة، بينما تقل المقارنات بين استراتيجيتين نشطتين أو بين مكونات الاستراتيجية نفسها.

**ضعف قياس سلامة التنفيذ:** لا توضح دراسات كثيرة درجة التزام المعلم بخطوات المعالجة، رغم أن الشفافية في وصف التدخل شرط لتفسير النتائج وتكرارها. (Page et al., 2021: 183–187)

**التركيز على التحصيل:** تقل أدوات الأداء الأصيل التي تقيس جودة الكتابة والطلاقة والتواصل والفهم العميق والتنظيم الذاتي، مع استمرار هيمنة الاختبارات التحصيلية.

**تجزئة فروع اللغة:** تحتاج الدراسات إلى نماذج تدمج القراءة والكتابة والقواعد والتحدث في مهام ووحدات مترابطة.

**نقص البحوث المتعلقة بالمعلم:** توجد حاجة إلى دراسة المعرفة التخصصية والتربوية الرقمية، والمعتقدات، والقرارات الصفية، وشروط استدامة التطبيق (فرج الله، 2022: 705–725).

**فجوات الذكاء الاصطناعي:** ما تزال الحاجة قائمة إلى بحوث تقارن التغذية الراجعة البشرية والآلية، وتختبر دقة التحليل العربي، وتقيس أثر الأدوات في التفكير والأمانة العلمية والخصوصية-1 (Woo & Choi, 2021: 17).

#### 11. الاستنتاجات

- شهد تدريس اللغة العربية تحولاً من مركزية المحتوى والمعلم إلى بناء الكفاية والمشاركة والإنتاج.
- يمثل التعلم النشط والتعاوني والتواصل والتكاملي والقائم على المهام مرتكزات مشتركة لمعظم الاتجاهات الحديثة.
- ترتبط الفاعلية بالممارسة اللغوية الفعلية ووضوح الهدف والتغذية الراجعة والتقييم الأصيل.
- لا تحقق التقنية قيمة تعليمية بذاتها، بل تتحدد قيمتها بطريقة دمجها في تصميم الدرس.
- يوفر الذكاء الاصطناعي فرصاً للتخصيص والتغذية الراجعة، لكنه يتطلب تحققاً بشرياً وضوابط أخلاقية.
- تعاني الأدبيات من قصر التطبيقات وصغر العينات والتركيز على التحصيل وضعف قياس سلامة التنفيذ.

#### 12. التوصيات

- إعادة تنظيم مقررات اللغة العربية حول النصوص والكفايات والمهام المتكاملة.
- تدريب المعلمين تدريباً تطبيقياً يتضمن التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتغذية الراجعة.
- زيادة زمن الممارسة الفعلية للقراءة والكتابة والاستماع والتحدث.
- توظيف التقييم التكويني وملفات الإنجاز وسلام تقدير الأداء.
- توفير موارد رقمية عربية محكمة تراعي خصائص الخط والصوت والدلالة.
- وضع ضوابط واضحة للاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعلم والتقييم.
- إجراء دراسات طولية ومتعددة المواقع والإبلاغ عن حجم الأثر وسلامة التنفيذ.
- تطوير أدوات معيارية لقياس الأداء اللغوي الحقيقي.

#### المراجع

- آل كدم، مشاعل بنت ناصر. (2018). فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 37(180)، 355–380.
- العديقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2015). فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرآني لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، 31(3)، 268–289.
- العطوي، مطلق سليمان. (2021). فاعلية الفصل المقلوب في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى. حولية كلية اللغة العربية بجرجا، 25(4)، 33–70.
- فرج الله، موسى أحمد. (2022). مدى إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل. المجلة العربية للنشر العلمي، 47(2)، 705–725.
- Almelhes, S. A. (2024). Gamification for teaching the Arabic language to non-native speakers: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1371955.



- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (pp. 13–37). Brill.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 178–189.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Rambe, P. (2025). Innovative methods and strategies in Arabic language teaching: A systematic literature review. *TSCS Proceedings*, 72–81.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Saad, R. (2025). The use of digital teaching tools to support Arabic speaking skills: A systematic literature review. *Journal of Language Teaching and Research*, 16, 1–14.
- Sapawi, M. S. M. (2025). Integrating technology into the Arabic language curriculum: A systematic review of recent evidence and emerging directions. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 1–16.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahba, K. M., Taha, Z. A., & England, L. (Eds.). (2014). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (2nd ed.). Routledge.
- Woo, J. H., & Choi, H. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *arXiv*, 1–17.