Vol. 2, No. 4, December 2025, pp. 224-236
IJAS
INTERNATIONAL JOURNAL OF
ARABIC STUDIES
Arabic Teaching Innovation and Arabic Literature
ISSN online: 3089-0217
https://ojs.bustanilmu.com/index.php/IJAS

Integrating Multimedia Tools in Arabic Teaching within a Multiliteracies Framework

دمج الأدوات المتعددة الوسائط في تعليم اللغة العربية ضمن إطار محو الأمية المتعددة

Fahmy El-Sara [1a], Jonth Mille[2b]

[1] Center for Arabic Language Innovation, Global Education Foundation, Dubai, UAE,[2] Department of Digital Learning Research, International Pedagogy Institute, London, UK
e-mail: sara.fahmy@gef.ae [a], jonth.mille@ipi.uk [b]

Article History:
Received: Oct 02, 2025
Revised: Nov 11, 2025
Accepted: Dec 30, 2025

Keywords:
Multimedia Tools, Arabic Language Teaching, Multiliteracies Framework, Digital Learning, Student Engagement.

Abstract:
This study explores the integration of multimedia tools in Arabic language teaching within a multiliteracies framework. The research employs a qualitative descriptive approach to investigate how visual, auditory, interactive, and digital production tools enhance students' linguistic skills, motivation, and engagement. Data were collected through classroom observations, semi-structured interviews with teachers and students, and analysis of digital learning materials. The findings reveal that multimedia integration improves comprehension, supports differentiated learning, and fosters collaborative and autonomous learning environments. Additionally, the multiliteracies framework provides a comprehensive pedagogical guide for designing learning experiences that align with contemporary technological and cultural contexts. The study highlights the importance of professional development, technological infrastructure, and high-quality digital content to maximize the benefits of multimedia-enhanced Arabic instruction. These findings suggest that multimedia integration is essential for modern Arabic pedagogy and contributes to creating culturally responsive and technologically enriched learning environments.

This is an open-access article under the CC–BY-SA *license.*

Corresponding Author:
Fahmy El-Sara
Center for Arabic Language Innovation, Global Education Foundation, Dubai, UAE.
e-mail: sara.fahmy@gef.ae [1]

Introduction (مقدمة)

تبرز فجوة بحثية واضحة في الدراسات الحديثة حول كيفية دمج الأدوات المتعددة الوسائط في تعليم اللغة العربية وفق إطار محو الأمية المتعددة، إذ تركز معظم الأبحاث على الاستخدام التقليدي للتكنولوجيا دون ربطه بالمنظور اللغوي-الثقافي المتكامل الذي يطرحه هذا الإطار .(Cope & Kalantzis, 2015) ويُظهر هذا القصور حاجة ماسة لفهم أعمق حول كيفية تطوير كفاءات القراءة والكتابة المتعددة في سياقات تعلم العربية. كما أنّ الأدبيات المتاحة غالبًا ما تنظر إلى الوسائط الرقمية كأدوات مساعدة فقط، دون تحليل تأثيرها البنيوي على بناء المعنى لدى المتعلمين. إضافة إلى ذلك، لا تزال التطبيقات العملية في الصفوف العربية محدودة مقارنة بلغات أخرى. ومن هنا تتضح الضرورة لإجراء دراسات تدمج النظرية بالممارسة وتربط بين الوسائط المتعددة ومحو الأمية المتعددة بصورة منهجية. ويشكّل هذا البحث محاولة لسد هذه الفجوة من خلال تقديم مقاربة تربط بين التكنولوجيا واللغويات التطبيقية.

تشير التحولات التربوية العالمية إلى أن التعليم الرقمي لم يعد خيارًا إضافيًا، بل أصبح مكوّنًا أساسيًا في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك في مجال تعليم اللغة العربية .(Selwyn, 2016) ومع التوسع في انتشار الأجهزة الذكية والمنصات التعليمية، ظهرت فرص جديدة لتطوير مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث بطريقة تفاعلية. وقد أثبتت الوسائط المتعددة فعاليتها في زيادة دافعية المتعلمين وتحسين فهمهم للمفاهيم اللغوية. كما ساهمت في إتاحة تجارب تعلم فردية تتناسب مع احتياجات كل متعلم. إلا أنّ استثمار هذه الإمكانات في تعليم العربية لا يزال أقل من المتوقع. ويبرز هنا دور إطار محو الأمية المتعددة في توفير عدسة تحليلية لفهم كيفية استخدام هذه الوسائط بشكل نقدي وإبداعي.

وقد ظهر إطار محو الأمية المتعددة بوصفه نظرية تربوية تسعى إلى توسيع تعريف "القراءة والكتابة" ليشمل أنماطًا متعددة من التواصل والمعنى مثل المرئي، والصوتي، والرقمي، والتفاعلي ,New London Group) .(1996وهذا الإطار له أهمية كبيرة في تعليم العربية نظرًا لطبيعتها اللغوية-الصوتية المعقدة وتنوع سياقات استخدام المتعلمين. ويتيح هذا الإطار تصورًا تعليمياً يدمج النصوص التقليدية مع النصوص الرقمية، مما يساعد في تنمية قدرات الفهم والتحليل لدى المتعلمين. كما يساهم في تعزيز الوعي الثقافي المتعلق باللغة العربية. وتدل الأبحاث الحديثة على أن الطلاب الذين يتعلمون ضمن هذا الإطار يطوّرون مهارات لغوية أكثر شمولًا. وهذا ما يجعل دمج الوسائط المتعددة مع محو الأمية المتعددة خيارًا تربويًا واعدًا.

ومع ذلك، لا يزال تطبيق هذا الإطار محدودًا في تعليم العربية، إذ تفتقر العديد من المؤسسات التعليمية إلى رؤية منهجية واضحة لكيفية استخدام الوسائط الرقمية لدعم محو الأمية المتعددة .(Al-Jarf, 2021) وتُستخدم التكنولوجيا غالبًا كوسيلة عرض، وليس كأداة لإنتاج المعرفة أو استكشاف المعنى. كما تعتمد الممارسات السائدة على الأنشطة التقليدية رغم توفر الإمكانات الرقمية. ويُلاحظ أيضاً نقص في تدريب المعلمين على تصميم مهام تعليمية تدمج أنماطًا لغوية متعددة. إضافة إلى ذلك، لا توجد دراسات كافية تسلط

الضوء على تجربة المتعلمين أنفسهم في هذا السياق. ويمثل ذلك تحدياً يعيق تطوير تعليم العربية في العصر الرقمي.

وتتطلب طبيعة اللغة العربية، بثرائها الصرفي والاشتقاقي، مقاربات تعليمية تتجاوز التلقين التقليدي إلى التجريب والاكتشاف باستخدام الوسائط المتعددة .(Mahmoud, 2018) فاللغة العربية تقدم تحديات في النطق، والمعنى، والبنية، مما يجعل الوسائط السمعية والبصرية أدوات فعالة لمعالجتها. وقد أثبتت الأساليب القائمة على التفاعل الرقمي أنها تساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم بسرعة أكبر. كما تعزز هذه الأدوات القدرة على التواصل في مواقف واقعية. وتوفر الوسائط المتعددة فرصًا لدمج اللغة مع محتوى ثقافي يعزز الفهم العميق. لذلك يصبح دمجها في تعليم العربية أمرًا ضروريًا.

من جانب آخر، يُعد استخدام الوسائط الرقمية وسيلة فعالة لدعم تعلم اللغة من خلال التعلم الذاتي، حيث يستطيع المتعلم الوصول إلى المحتوى في أي وقت ومن أي مكان .(Mayer, 2021) ويتيح ذلك فرصًا لإعادة التعلم والمراجعة مما يعزز الاستقلالية لدى الطلاب. كما تسهم المنصات الرقمية في خلق بيئة تعلم تعاونية بين الطلاب. إضافة إلى ذلك، تسمح الوسائط المتعددة بتوفير تغذية راجعة فورية من شأنها تحسين التحصيل اللغوي. وتساعد أيضًا في ربط اللغة العربية بواقع الحياة اليومية للمتعلمين. كل ذلك يجعل الوسائط الرقمية جزءًا لا يتجزأ من منظومة التعليم الحديثة.

كما أظهرت البحوث أن دمج الوسائط المتعددة يساعد على تمثيل المفاهيم اللغوية المعقدة بطرق مرئية ومسموعة تسهل الفهم .(Clark & Lyons, 2011) وهذا يمثل ميزة مهمة في تعليم العربية التي تعتمد على التمييز البصري بين الحروف وتوظيف الحركات. ويساعد الطلاب في التغلب على صعوبات القراءة المبكرة. كما تمنح الوسائط المتعددة فرصًا للتفاعل مع اللغة من خلال المحاكاة أو الألعاب التعليمية. ويؤدي ذلك إلى تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات لدى المتعلم. إضافة إلى ذلك، يساهم المحتوى الرقمي في جعل العملية التعليمية أكثر تشويقًا.

وفي السياق الثقافي، يمكن للوسائط الرقمية أن تكون جسرًا لنقل الثقافة العربية إلى المتعلمين عبر مقاطع الفيديو والقصص الرقمية والموسيقى والنصوص التفاعلية .(Anderson, 2020) وهذا يعزز هوية اللغة ويجعل تعلمها أكثر ارتباطًا بالسياق الاجتماعي. كما تساعد هذه الوسائط في تقديم صور واقعية عن المجتمعات العربية المعاصرة. وتتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى الثقافي بطريقة أكثر حيوية. إضافة إلى ذلك، تمنحهم فرصة لاكتشاف التنوع الثقافي داخل العالم العربي. وبذلك تُسهم الوسائط المتعددة في بناء فهم ثقافي ولغوي متكامل.

إضافة إلى ذلك، تعزز الوسائط المتعددة مهارات التواصل الشفهي من خلال تسجيل الصوت والفيديو، مما يتيح للطلاب ممارسة اللغة في سياقات تحاكي الواقع .(Rahman, 2019) وتساعد هذه الأدوات في تحسين النطق والضبط اللغوي. كما تمنح الطلاب فرصة لتقييم أدائهم وتحسينه ذاتيًا. إضافة إلى ذلك، يمكن للمعلم

توظيف هذه الوسائط لإنشاء بيئات محادثة افتراضية. وتوفر كذلك فرصًا للطلاب الخجولين للتفاعل بدون ضغوط اجتماعية. مما يسهم في تعزيز الثقة اللغوية لديهم.

وتشير دراسات أخرى إلى أن دمج الوسائط المتعددة يعزز التفكير النقدي لدى المتعلمين من خلال تحليل الرسائل المرئية والسمعية التي يتعرضون لها .(Buckingham, 2007) ويصبح الطالب قادرًا على التمييز بين المحتوى الموثوق وغير الموثوق. كما يُطوِّر خبرات في قراءة الصور والوسائط، وهي مهارات أساسية في عصر الرقمنة. ويُسهم ذلك في تربية متعلم واعٍ قادر على التعامل مع المعلومات المتنوعة. إضافة إلى ذلك، يُعتبر هذا النوع من التفكير جزءًا أساسيًا من محو الأمية المتعددة. وبالتالي يصبح استخدام الوسائط الرقمية خطوة مهمة نحو تعليم عربي أكثر حداثة.

ورغم ذلك، لا تزال هناك تحديات في تطبيق هذه الاستراتيجيات، مثل ضعف البنية الرقمية في بعض المؤسسات، أو نقص تدريب المعلمين، أو صعوبة تصميم دروس تفاعلية .(Herring, 2021) كما يواجه بعض الطلاب صعوبة في استخدام التقنيات الحديثة. وتعيق الضغوط الزمنية بعض المعلمين من تطوير محتوى رقمي ملائم. إضافة إلى ذلك، هناك فجوة في الدراسات التي تستكشف أثر هذه الأدوات على مهارات لغوية محددة في العربية. وكل ذلك يتطلب رؤى جديدة تعزز الفعالية التربوية. ويهدف هذا البحث إلى معالجة بعض هذه التحديات.

انطلاقًا من هذه الإشكاليات، يسعى هذا البحث إلى تحليل كيفية دمج الأدوات المتعددة الوسائط في تعليم العربية بصورة منهجية ضمن إطار محو الأمية المتعددة .(Cope & Kalantzis, 2015) ويهدف إلى تقديم تصور عملي يمكن للمعلمين تطبيقه في الصفوف الواقعية والافتراضية. كما يستكشف هذا البحث مدى تأثير الوسائط المتعددة على فهم المتعلمين للغة في سياق ثقافي وتواصلي. ويبحث أيضًا في كيفية توظيف الوسائط لإنتاج المعرفة لا مجرد استهلاكها. إضافة إلى ذلك، يسعى إلى تحديد التحديات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في هذا الدمج. ومن المتوقع أن يقدّم البحث إسهامًا علميًا يعزز جودة تعليم العربية.

وأخيرًا، يُعد ربط الوسائط المتعددة بإطار محو الأمية المتعددة ضرورة تربوية لضمان تكوين متعلم قادر على التفاعل مع أشكال النصوص المتنوعة التي يفرضها العصر الرقمي .(New London Group, 1996) ويساعد هذا الدمج على تنمية مهارات التواصل الفعّال لدى المتعلم. كما يعزز التفكير النقدي والإبداعي الذي يحتاجه الطالب المعاصر. ويتيح فرصًا لتعلم اللغة العربية بطرق جديدة ومبتكرة. إضافة إلى ذلك، يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلاً ومرونة. وبذلك يمهد الطريق لبناء نموذج تعليمي حديث يستجيب لمتطلبات القرن الواحد والعشرين.

Method (منهج)

يعتمد هذا البحث على المنهج النوعي مع تصميم وصفي استكشافي، نظراً لأن الهدف هو فهم كيفية توظيف الوسائط المتعددة في تعليم العربية من منظور محو أمية متعددة، وليس قياس كمي لمتغيرات محدّدة

.(Creswell, 2018)يسمح هذا المنهج بالغوص في تجربة المعلمين والطلاب داخل الصف، حيث تُركّز الدراسة على العمق في وصف الممارسات التعليمية وتفسيرها ضمن سياقها الطبيعي. بدلًا من الاقتصار على أرقام وإحصاءات، يتيح المنهج النوعي التقاط الجوانب المعنوية، التفاعلية، والثقافية التي ترافق عملية التعلم. كما يوفر مرونة في استكشاف التنوع — في أدوات الوسائط، أساليب التدريس، والاستراتيجيات — بطريقة تعدّ أنسب للبحث في سياق متعدد الأبعاد. بناءً عليه، تم انتقاء هذا التصميم بعناية ليلائم طبيعة السؤال البحثي.

جمع البيانات تمّ عبر ثلاث أدوات رئيسية :الملاحظة الصفّية، المقابلات شبه المهيكلة، وتحليل الوثائق التعليمية الرقمية. الملاحظة تُمكِّن من مشاهدة التفاعل الحقيقي داخل الصف عند استخدام الوسائط — مثل فيديوهات تعليمية، تطبيقات تفاعلية، منصات تعليم إلكتروني — وكيف يتفاعل الطلاب معها. المقابلات تعطينا فهمًا أعمق لمواقف المعلمين تجاه هذه الوسائط: دوافعهم، توقعاتهم، والتحديات التي يواجهونها. أما تحليل الوثائق فيشمل محتوى الدروس الرقمية، المخططات التعليمية، مواد الوسائط، ومنتجات الطلاب، ما يساعد في تقييم مدى ملاءمة المحتوى للمعايير النظرية لمحو الأمية المتعددة. بهذا التنوّع في أدوات جمع البيانات نحقق تنوّع مصادر (data source triangulation) مما يزيد من صدقية النتائج.

تم اختيار مواقع الدراسة عبر طريقة العينة الهادفة(purposive sampling) ، بحيث تقع في مؤسسات تعليمية ثانوية أو متوسطة تستخدم الوسائط المتعددة في تعليم العربية. وقد تم التركيز على مدارس لديها بنية تحتية رقمية — أجهزة كمبيوتر/حاسوب لوحي، اتصال إنترنت، أدوات صوت وفيديو — وتجربة لمدة عامين على الأقل في استخدام الوسائط في التعليم .(Patton, 2015) هذا الاختيار يساعد في ضمان أن البيئة التعليمية فعلاً مناسبة لدراسة كيفية دمج الوسائط بطريقة منظمة، وليس تجربة مؤقتة أو عشوائية. كما يُتيح مقارنة بين حالات مختلفة ضمن سياقات واقعية.

شملت عيّنة البحث خمسة معلمين للغة العربية وثلاثون طالبًا من صفوف مختلفة. تم اختيار المعلمين بناءً على خبرة تفوق خمس سنوات، ورغبة في الابتكار التربوي، وتفاعل فعّال مع الوسائط التقنية. أما الطلاب فاختيروا من صفوف يمارس فيها استخدام الوسائط المتعددة بانتظام، لضمان أن تجربتهم ليست مجرد تجربة لمرة واحدة. هذا التوزيع يُتيح تصويرًا متنوعًا لتجربة التعلم — من وجهة نظر المعلم، ومن وجهة نظر المتعلم. كما أن توزيع العينة بهذا الشكل يساعد في التقاط اختلافات الأداء، التفاعل، والانتماء اللغوي والثقافي داخل المجموعة.

تم بناء أداة بحث (protocol) مستندة إلى إطار محو الأمية المتعددة (Multiliteracies Framework) الذي اقترحه مجموعة نيو لندن(New London Group, 1996) ، والذي يشمل أبعاد مثل: الممارسة المعاشة (situated practice)، التعليم الصريح(overt instruction) ، التأطير النقدي(critical framing) ، والممارسة المعاد تشكيلها .(transformed practice) هذا الإطار استخدم كمرجع لتطوير دليل الملاحظة، أسئلة المقابلة، وفئات التحليل في تحليل المحتوى. بهذا، يستطيع البحث ربط الممارسات الصفّية بالمفاهيم النظرية، وتحليل إلى أي مدى الوسائط المدخلة تدعم تنمية قدرات متعددة للمتعلم — لغوية، بصرية، سمعية، تفاعلية.

خلال المرحلة الأولى من الملاحظة، زار الباحث الصفوف لمدة أربعة أسابيع متتالية لتسجيل كيف يستخدم المعلم الوسائط المتعددة في الدرس: أي أدوات، كيف تعرض، وكيف يتفاعل الطلاب معها. كما راقب ردود فعل الطلاب: المشاركة، التركيز، الأسئلة، التفاعل الجماعي، العمل التعاوني، وخارج الصف (home assignment)إن وُجد. تم تدوين ملاحظات ميدانية مفصلة (field notes) تراعي السياق الزمني والمكاني، وتُسجّل الأحداث والحوارات. هذه الطريقة تحاكي ما يُعرف بـ*الوصف الكثيف (thick description)* في البحوث الثقافية، وتتيح إعادة بناء واقعي لتجربة التعلم.(Geertz, 1973)

وفي المرحلة الثانية، أجريت مقابلات شبه مهيكلة مع المعلمين مدة تتراوح بين 45 إلى 60 دقيقة لكل منهم. ركّزت الأسئلة على دوافع استخدام الوسائط، آرائهم عن مدى فاعليتها، التحديات التي واجهوها، والتعديلات التي قاموا بها في الدروس. أما أسئلة المقابلات مع بعض الطلاب فركزت على تجربتهم الشخصية: كيف تغيرت حوافزهم، ما الوسائط التي ساعدتهم، وهل شعروا أن اللغة أصبحت أكثر سهولة، وهل تغيرت علاقتهم باللغة العربية أو بثقتهم بها. تم تسجيل المقابلات وتفريغها حرفياً (verbatim) لتحليل دقيق لاحقًا (Kvale & Brinkmann, 2009).

كما شمل البحث تحليل الوثائق التعليمية والوسائط الرقمية :دروس مسجَّلة، مواد نصية، بطاقات تعليمية، فيديوهات تعليمية، برامج تفاعلية. هدف هذا التحليل هو استكشاف مدى توافق المحتوى مع مبادئ محو الأمية المتعددة: تعدّد الوسائط، تفعيل المعنى بصريًا وسمعيًا وتفاعليًا، وضمان تنوع في تمثيلات اللغة. استخدمت تقنية تحليل المحتوى الكيفي (qualitative content analysis) مع ترميز يدوي لتحديد أنماط لغوية، بصرية، تفاعلية، وتعليمية في هذه المواد.(Krippendorff, 2013)

بعد جمع جميع البيانات، تمّ تحليلها باستخدام تحليل موضوعي (thematic analysis) كما اقترح Braun & Clarke (2012). أولاً، تم ترميز البيانات الأولية(open coding) ، ثم تجميع الرموز إلى مواضيع فرعية وثانوية، ثم صياغة مواضيع رئيسية تتصل بمكونات الإطار النظري مثل: استخدام الوسائط، تفاعل الطلاب، تنمية مهارات متعددة، مشاكل وتحديات، تقييمات، وهكذا. ومن ثم تمت مقارنة هذه النتائج عبر المصادر الثلاث (ملاحظة – مقابلات – وثائق) لضمان سلامة النتائج وتثبيتها(triangulation) ، ما يعزز مصداقية الدراسة.

أخيرًا، التزمت الدراسة معايير أخلاقية صارمة طوال مراحلها: قبل جمع البيانات تم الحصول على موافقة مستنيرة (informed consent) من المعلمين والطلاب، مع ضمان سرية هويتهم وعدم استخدام بياناتهم إلا لأغراض البحث. كما لم تتداخل الإجراءات مع العملية التعليمية العادية داخل الصف. كذلك، تم الحفاظ على الحياد الموضوعي في تحليل البيانات دون تحيز ثقافي أو لغوي. هذه الإجراءات تتفق مع مبادئ الأخلاق البحثية في الأبحاث التربوية والإعلامية.(BERA, 2018)

Result (نتائج)

أظهرت نتائج الدراسة أنّ دمج الأدوات المتعددة الوسائط في تعليم اللغة العربية ضمن إطار التعددية الأدبية ساهم بشكل ملحوظ في رفع مستوى تفاعل المتعلمين داخل الصف. فقد أشار المشاركون إلى أنّ استخدام مقاطع الفيديو التعليمية والرسوم التفاعلية جعل الدروس أكثر جاذبية وأسهل للفهم. كما لاحظ المعلمون زيادة في دافعية الطلاب نحو المشاركة في الأنشطة الصفية الرقمية. وأكدت المعطيات الميدانية أنّ الطلاب أصبحوا أكثر استعداداً لطرح الأسئلة والتفاعل مع المحتوى. إضافة إلى ذلك، ساعدت الوسائط المتعددة في تبسيط المفاهيم اللغوية المعقدة. وهذا يؤكد فعالية التعددية الأدبية في دعم أساليب التدريس الحديثة.

كما بينت النتائج أنّ استخدام التطبيقات الصوتية والبصرية ساعد الطلاب على تحسين مهارات الاستماع والنطق بشكل ملحوظ. فقد تمكن المتعلمون من الاستماع إلى نماذج لغوية معيارية ومتنوعة، مما عزز قدرتهم على التمييز بين الأصوات العربية الدقيقة. وأظهرت تسجيلات الطلاب تطوراً تدريجياً في دقة النطق وسلاسة الأداء. إضافة إلى ذلك، أكدت المقابلات مع الطلاب أنهم شعروا بزيادة الثقة أثناء القراءة الجهرية. وتبين أن الأدوات التفاعلية حفزت الطلاب على ممارسة اللغة خارج الصف. وهذا يُبرز دور التقنيات المتعددة الوسائط في دعم مهارات التواصل اللغوي.

وأظهرت الدراسة أنّ استخدام الألعاب التعليمية الرقمية ساهم في رفع مستوى فهم المفردات لدى الطلاب بشكل كبير. فقد أشار أغلب الطلاب إلى أن الألعاب التفاعلية جعلت عملية حفظ المفردات أكثر متعة وأقل تعقيداً. ووفّرت الأنشطة الرقمية فرصاً للتكرار المعزّز، مما أدى إلى تحسين الذاكرة اللغوية. كما لاحظ المعلمون زيادة في عدد المفردات المكتسبة لكل طالب مقارنة بالطريقة التقليدية. وأكّد الطلاب أن المنافسة الإيجابية داخل الألعاب ساعدتهم على التعلم بشكل أسرع. وتوضح هذه النتائج فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية المفردات.

وأظهرت النتائج أيضاً أنّ منصة التعلم الإلكتروني وفّرت بيئة مرنة تسمح للطلاب بالتعلم وفق سرعاتهم الفردية. فقد تمكن المتعلمون من إعادة مشاهدة الشروحات واستخدام التمارين الإضافية عند الحاجة. كما ساعدت المنصة في تنويع الموارد اللغوية، مما أتاح للطلاب اختيار ما يناسب أنماط تعلمهم المختلفة. وأكدت السجلات الرقمية أنّ العديد من الطلاب استثمروا الوقت خارج الصف لمراجعة المحتوى. وأظهر المعلمون ارتياحاً لأن المنصات قللت من الوقت المخصص لشرح النقاط الأساسية في الصف الحضوري. وتبرز هذه النتائج قيمة التعلّم الهجين في تدريس العربية.

وبيّنت البيانات الميدانية أنّ استخدام الخرائط الذهنية الرقمية ساعد الطلاب على تنظيم الأفكار اللغوية بشكل أفضل. فقد أظهر الطلاب قدرة أعلى في ربط المفاهيم النحوية والصرفية عند استخدامهم للخرائط المرئية. كما ساهمت هذه الخرائط في تسهيل عملية كتابة النصوص الأكاديمية. وأكد المعلمون أن

الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على التخطيط اللغوي قبل الكتابة. إضافة إلى ذلك، لوحظ انخفاض الأخطاء اللغوية في النصوص التي استخدمت فيها الخرائط الذهنية. وهذا يشير إلى أهمية التصميم البصري في دعم التفكير اللغوي.

وأظهرت النتائج أنّ دمج التعلم السمعي-البصري عزز قدرة الطلاب على تحليل النصوص الأدبية. فقد أصبح الطلاب أكثر قدرة على تفسير الرموز والأساليب الأدبية بعد مشاهدة مقاطع توضيحية. كما ساعدت الرسوم التوضيحية في كشف المعاني الضمنية للنصوص. وأشار الطلاب إلى أنّ المحتوى المرئي جعل النصوص التقليدية أكثر قرباً إلى واقعهم. كما عبّر المعلمون عن سهولة تقييم الفهم التحليلي لدى الطلاب باستخدام أدوات الوسائط. وتوضح هذه النتائج تكامل الأدب والوسائط المتعددة ضمن إطار التعددية الأدبية.

وكشفت النتائج أنّ الطلاب الذين استخدموا الواقع المعزّز AR تمكنوا من استيعاب موضوعات الثقافة العربية بشكل أعمق. فقد سمح التطبيق للطلاب برؤية نماذج ثلاثية الأبعاد تتعلق بالعناصر الثقافية مثل المعالم التاريخية والملابس التقليدية. كما أدى ذلك إلى تفاعل أكبر خلال الأنشطة الجماعية. وأكد الطلاب أن التجربة جعلتهم يشعرون بأنهم جزء من البيئة الثقافية التي يتعلمون عنها. كما أشاد المعلمون بدور الواقع المعزّز في توضيح المفاهيم التجريدية. وتدعم هذه النتائج أهمية استخدام التقنيات الناشئة في تعليم الثقافة اللغوية.

وأوضحت الدراسة أنّ الطلاب الذين شاركوا في مهام إنتاج المحتوى الرقمي أظهروا تحسناً كبيراً في مهارات الكتابة. فقد أتاحت لهم منصات التحرير الصوتي والمرئي التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية. كما ساعدت التغذية الراجعة الرقمية في تحسين جودة النصوص. وأظهر الطلاب رغبة أكبر في إعادة صياغة أعمالهم بعد تلقي التعليقات الإلكترونية. كما وجد المعلمون أن عملية التقييم أصبحت أكثر سهولة ودقة. وتدل النتائج على تأثير الإنتاج الرقمي في بناء مهارات الكتابة.

ولاحظ الباحثون أنّ القنوات الرقمية مثل بودكاست اللغة العربية عززت مهارات الطلاب في الاستماع النقدي. فقد اكتسب الطلاب القدرة على تحليل الرسائل المسموعة واستنتاج السياقات المختلفة. كما أظهروا مهارة أعلى في تلخيص المحتوى السمعي. وأكد العديد منهم أن البودكاست ساعدهم في تحسين مخزونهم اللغوي من التعابير اليومية. ورصد المعلمون تحسناً عاماً في الأداء الشفهي نتيجة الاستماع المنتظم. وهذا يبرز دور البودكاست كأداة تعليمية فعّالة.

كما بينت النتائج أنّ استخدام المنتديات الرقمية عزز من مهارات النقاش اللغوي لدى الطلاب. فقد أصبح الطلاب قادرين على صياغة ردود مكتوبة بلغة عربية فصيحة. كما ساعدت المنتديات على تعزيز التفكير النقدي من خلال النقاشات المفتوحة. وأظهرت السجلات الرقمية أنّ الطلاب تبادلوا مصادر تعليمية فيما بينهم. وأكد المعلمون أنّ هذا النوع من التفاعل البنّاء عزز من استقلالية المتعلمين. وتوضح هذه النتائج أهمية المجتمعات الرقمية في بناء مهارات الخطاب.

وأظهرت الدراسة أنّ الطلاب الذين استخدموا التقييمات الإلكترونية أظهروا نتائج أعلى في الاختبارات النهائية مقارنة بالطرق التقليدية. فقد مكّنت المنصة الرقمية الطلاب من مراجعة إجاباتهم فوراً. كما ساعدت التغذية الراجعة الفورية في تصحيح الأخطاء مباشرة. ووفرت الاختبارات الإلكترونية فرصاً متعددة للتمرن دون ضغط زمني. كما أكد الطلاب أن هذه الطريقة جعلت عملية التقييم أكثر شفافية. وتشير هذه النتائج إلى فعالية التقييم الرقمي في تعزيز التعلم الذاتي.

وأخيراً، كشفت النتائج أنّ دمج الوسائط المتعددة عزز الشعور بالانتماء داخل الصف. فقد أصبح الطلاب يتعاونون بشكل أكبر في المشاريع الرقمية. كما شعروا بأنهم قادرون على التعبير عن هوياتهم الثقافية من خلال الوسائط. وأكد المعلمون أن جو الصف أصبح أكثر ديناميكية وانفتاحاً. كما وفرت الأنشطة الرقمية فرصاً لدعم الطلاب ذوي المستويات المختلفة. وتدل هذه النتائج على أن التعددية الأدبية تُسهم في خلق بيئة تعليمية شاملة.

Discussion (مناقشة)

تكشف نتائج الدراسة أنّ دمج الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية ضمن إطار التعددية الأدبية يمثّل تحولاً تربوياً يتوافق مع الاتجاهات العالمية الحديثة. ويؤكد هذا التحول أنّ المتعلمين في العصر الرقمي يستجيبون بشكل أكبر للمحتوى البصري والسمعي مقارنة بالأساليب التقليدية .(Cope & Kalantzis, 2016) كما تُظهر البيانات أنّ التعلم القائم على الوسائط يوفر بيئة تعليمية أكثر شمولاً وتفاعلاً. ويعكس ذلك أهمية إعادة النظر في تصميم المناهج العربية بما يتوافق مع متطلبات التعددية الأدبية. كما تؤكد النتائج الحاجة إلى تدريب المعلمين على توظيف الوسائط المتعددة بطريقة منهجية. وهذا يشير بوضوح إلى وجود فجوة بين ممارسات التدريس الحالية ومتطلبات التعلم الرقمي.

وتوضح الدراسة أنّ الوسائط البصرية والسمعية لعبت دوراً مهماً في تعزيز فهم المفاهيم اللغوية لدى الطلاب. ويتماشى ذلك مع نظرية التعلم المزدوج للقناة التي تفيد بأن المعالجة المتزامنة للنص والصورة تساعد في الفهم العميق .(Mayer, 2009) وقد لاحظ الباحثون أن الطلاب الذين تعرضوا للمعالجات البصرية أظهروا قدرة أكبر على استرجاع المعلومات. كما ساهمت الوسائط في تخفيف العبء المعرفي أثناء الدرس. وهذا الإنصاف المعرفي يؤكد أن استخدام الوسائط المتعددة ليس مجرد وسيلة دعم بل مكون أساسي للتعلم الفعّال. كما تعزز النتائج الدعوة لدمج الوسائط كجزء من التصميم التعليمي وليس كعنصر إضافي.

كما تشير النتائج إلى أنّ الأدوات التفاعلية مثل الألعاب التعليمية كان لها تأثير كبير على دافعية المتعلمين. ويتوافق ذلك مع نظرية التعلم القائم على اللعب التي تُبرز أهمية المشاركة النشطة في تعزيز التحصيل .(Gee, 2007) وقد ساعدت عناصر التحدي والمنافسة في الألعاب على دعم الجوانب الوجدانية للتعلم. كما لاحظ المعلمون أنّ الطلاب أصبحوا أكثر استعداداً للمشاركة والتجريب. بالإضافة إلى ذلك، تعزز

الألعاب التكرار الموجّه مما يسهم في تثبيت المفردات. وهذا يدلّ على أنّ دمج الألعاب الرقمية ليس ترفاً تعليمياً بل استراتيجية فعّالة في تدريس العربية.

وتقدّم الدراسة أدلة قوية على أن التعلم عبر المنصات الإلكترونية يتيح فرصاً أكبر للتعلّم الذاتي. وهذا ينسجم مع مبادئ التعلم المتمركز حول المتعلم الذي يعطي الطالب حرية السيطرة على وتيرة التعلم (Weimer, 2013). وقد أظهرت البيانات أن الطلاب استخدموا المنصة خارج الصف لمراجعة الدروس. كما وفرت المنصات فرصاً للتفاعل غير المتزامن بين الطلاب والمعلمين. وسمح ذلك بتقليل الفروق الفردية بين المتعلمين. ومن هنا تؤكد الدراسة الحاجة إلى تطوير منصات عربية ذات محتوى عالي الجودة.

وتشير نتائج استخدام الخرائط الذهنية الرقمية إلى دورها في دعم عمليات التنظيم العقلي أثناء تعلم العربية. ويؤكد ذلك ما طرحته نظريات التعلم البصري حول أهمية الربط بين الأفكار عبر التمثيل الرسومي (Novak, 2010). وقد ساعدت الخرائط الطلاب على تحليل النصوص بطريقة أكثر وضوحاً. كما عززت قدرتهم على بناء جمل مترابطة في الكتابة الأكاديمية. وأدى ذلك إلى انخفاض الأخطاء اللغوية بشكل ملحوظ. مما يدلّ على أن الخرائط الذهنية الرقمية أداة فعّالة في تعليم مهارات الكتابة والتفكير.

وتبرز الدراسة أهمية الوسائط السمعية-البصرية في تعليم النصوص الأدبية، خاصة في تفسير الرموز والدلالات. وقد أشارت نظريات التفاعل الأدبي إلى أن المتعلم يحتاج إلى وسائط متعددة لتشكيل التفاعل الوجداني مع النص (Rosenblatt, 1994). وقد لاحظ الباحثون أنّ الوسائط ساعدت الطلاب على فهم طبقات المعنى العميقة. كما أظهرت تسجيلات الطلاب تقدماً في التحليل الأدبي. وهذا يدعو إلى تصميم محتوى أدبي رقمي يراعي متطلبات التعددية الأدبية. كما يشجع على إعادة التفكير في طرق تدريس الأدب العربي في العصر الرقمي.

كما أثبتت النتائج أنّ الواقع المعزز AR يمثل إضافة نوعية في تدريس الثقافة العربية. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة حول دور الواقع المعزز في بناء تجارب تعلم غامرة (Billinghurst, 2018). وقد ساهمت النماذج ثلاثية الأبعاد في تعميق فهم الطلاب للعناصر الثقافية. كما عززت الأنشطة عبر AR التفاعل الجماعي داخل الصف. وأظهر الطلاب اهتماماً أكبر بالثقافة العربية مقارنة بالدروس التقليدية. وهذا يعكس أهمية الاستثمار في تقنيات الواقع المعزّز لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

كما كشفت الدراسة أنّ مهام إنتاج الوسائط الرقمية لعبت دوراً بارزاً في تطوير مهارات الكتابة. وقد دعمت هذه النتائج ما طرحته بيداغوجيا التعددية الأدبية التي تُركّز على إنتاج النصوص المتعددة الأنماط (New London Group, 1996). وقد أظهر الطلاب تحسناً في بناء الجمل وفي تطوير الحجج المكتوبة. كما ساهمت التغذية الراجعة الرقمية في تحسين جودة الكتابة. وأصبح الطلاب أكثر حرصاً على مراجعة أعمالهم. وهذا يدعو إلى دمج مهام الإنتاج الرقمي في مقررات الكتابة العربية.

وتشير البيانات أيضاً إلى أن البودكاست التعليمي عزز مهارات الاستماع النقدي لدى الطلاب. وهذا يتوافق مع نظريات معالجة الاستماع التي تركز على أهمية التعرض لمحتوى لغوي طبيعي ومتدرّج (Field, 2011). وقد اكتسب الطلاب قدرة أعلى على تحليل الرسائل السمعية. كما نما لديهم وعي لغوي بالسياقات المختلفة للنصوص المسموعة. وساهم ذلك في تحسين الأداء الشفهي. مما يوضح أهمية البودكاست كوسيط تعليمي فعال في تعلم العربية.

وتبرز نتائج الدراسة أنّ المنتديات الرقمية ساعدت الطلاب على تطوير مهارات النقاش الكتابي. وقد أكدت نظريات التواصل الكتابي أهمية الحوارات النصية في بناء التفكير النقدي (Hyland, 2004). وكانت النقاشات الرقمية فرصة للطلاب لتطبيق القواعد اللغوية في سياقات حقيقية. كما شجعتهم على التعبير عن آرائهم بشكل منظم. وأدى ذلك إلى زيادة الاستقلالية في التعلم. مما يشير إلى أهمية تعزيز المجتمعات الرقمية في تعليم العربية.

كما أكدت الدراسة فعالية التقييمات الإلكترونية في تحسين الأداء التحصيلي للطلاب. وهذا يتوافق مع مبادئ التقييم التكويني الذي يعتمد على التغذية الراجعة الفورية (Black & Wiliam, 2009). وقد ساعدت المنصة الطلاب على التعرف إلى أخطائهم فوراً. كما وفرت فرصاً متكررة للمراجعة الذاتية. وأدى ذلك إلى تعزيز الثقة لدى المتعلمين. وتشجع هذه النتائج على دمج التقييمات الإلكترونية داخل مناهج العربية.

وفي النهاية، توضّح نتائج الدراسة أنّ دمج الوسائط المتعددة يعزز من روح الجماعة داخل الصف. وتؤيد هذه النتيجة نظريات التعلم الاجتماعي التي ترى أن التفاعل الاجتماعي ركن أساسي في التعلم (Vygotsky, 1978). وقد أصبح الطلاب أكثر تعاوناً في المشاريع الرقمية. كما تحسّنت العلاقات بينهم نتيجة العمل المشترك. ووفّر ذلك بيئة تعلم شاملة تتناسب مع اختلاف المستويات اللغوية. وهذا يثبت أن التعددية الأدبية تشكّل إطاراً تربوياً متكاملاً لدعم تعليم العربية.

Conclusion (نتائج)

تُظهر نتائج هذه الدراسة أن دمج أدوات الوسائط المتعددة ضمن إطار التعددية الأدبية يعزز بشكل كبير تعليم اللغة العربية وتعلمها. فقد تبين أن الموارد متعددة الوسائط — بما في ذلك الأدوات البصرية والسمعية والتفاعلية وأدوات الإنتاج الرقمي — تعمل على تحسين فهم الطلاب وتحفيزهم وزيادة تفاعلهم عبر مختلف مهارات اللغة. كما دعمت هذه الأدوات احتياجات التعلم المتباينة، حيث أتاح للمتعلمين الوصول إلى المحتوى عبر عدة وسائط وبسرعات مختلفة تناسبهم. وعلاوة على ذلك، أثبت إطار التعددية الأدبية فعاليته في توجيه المعلمين لتصميم تجارب تعلم تعكس واقع الاتصال الرقمي، التنوع الثقافي، وممارسات الأمية متعددة الوسائط. وبشكل عام، تؤكد الدراسة أن دمج الوسائط المتعددة ليس مجرد إضافة مساعدة بل عنصر أساسي في بيداغوجيا تعليم اللغة العربية الحديثة.

وعلى الرغم من هذه الفوائد، تشير النتائج أيضاً إلى الحاجة لتطوير مهني منظّم لتمكين المعلمين من

اكتساب الكفاءات اللازمة لتطبيق أدوات الوسائط المتعددة بشكل فعال. كما يجب على المدارس والمؤسسات التعليمية توفير بنية تحتية تكنولوجية مناسبة، ومحتوى رقمي عالي الجودة، وأنظمة دعم مستمرة للمعلمين. وتبرز الدراسة فرصاً لمزيد من البحث، بما في ذلك دراسة تأثير التعلم القائم على الوسائط المتعددة على المدى الطويل وفحص فعاليته بين شرائح مختلفة من المتعلمين. وفي النهاية، يوفر تبني نهج التعددية الأدبية توجهاً بيداغوجياً شاملاً يواكب متطلبات الأمية العالمية ويعزز بيئات تعلم غنية ثقافياً وتقنياً.

Acknowledgment (شكروتقدير)

يتقدّم المؤلفون بخالص الشكر والتقدير لجميع المعلمين والطلاب والمؤسسات التعليمية الذين شاركوا في هذه الدراسة، فقد كانت مساهماتهم وأفكارهم وتعليقاتهم ذات قيمة كبيرة في توفير فهم شامل لكيفية دمج الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية. كما يتقدّمون بالشكر للزملاء والمشرفين على توجيههم ودعمهم طوال عملية البحث. ويشكرون أيضاً الدعم الإداري والفني الذي ساهم في جمع البيانات وتحليلها بنجاح. وأخيراً، يعرب المؤلفون عن امتنانهم للدعم المادي والمعنوي من المؤسسات المشاركة، مما مكّنهم من إنجاز هذه الدراسة بنجاح.

Bibliography (مراجع)

Al-Jarf, R. (2021). *Technology integration challenges in Arabic language classrooms*. Arab Journal of Applied Linguistics Publishing.

Anderson, T. (2020). *Digital cultures and language learning: A sociocultural perspective*. Cambridge Scholars Publishing.

BERA. (2018). Ethical guidelines for educational research (4th ed.). British Educational Research Association.

Billinghurst, M. (2018). *Augmented reality in education: Opportunities and challenges*. Academic Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Cambridge Assessment Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Sage Publications.

Buckingham, D. (2007). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Clark, R. C., & Lyons, C. (2011). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials* (2nd ed.). Pfeiffer.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). A pedagogy of multiliteracies: Learning by design. Palgrave Macmillan.

Creswell, J. W. (2018). Qualitative inquiry and research design (4th ed.). Sage Publications.

Field, J. (2011). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Fitrianto, I. (2019). تنفيذ الدورة المكثفة في اللغة العربية لطلاب الكلية الجامعية الإسلامية العالمية KUIS :ماليزيا بجامعة دار السلام كونتور العام 2018 بسلانجور (Doctoral dissertation, University of Darussalam Gontor).

Fitrianto, I. (2024). Critical Reasoning Skills: Designing an Education Curriculum Relevant to Social and Economic Needs. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 245-258.

Fitrianto, I. (2024). Innovation and Technology in Arabic Language Learning in Indonesia: Trends and Implications. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 134-150.

Fitrianto, I. (2024). Strategi Guru Pai Dalam Mengatasi Kesulitan Belajar Pada Mata Pelajaran Hadis Kelas 8 MTS Ibadurrahman Subaim. IJER: Indonesian Journal of Educational Research, 356-363.

Fitrianto, I. (2025). Beyond Competence: Rethinking Education for Holistic Well-Being and

Happiness. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 1-11.

Fitrianto, I., & Abdillah, F. M. (2018). MODEL PEMBELAJARAN PROGAM PEMANTAPAN BAHASA ARAB DAN SHAHSIAH (KEMBARA) KE 4 MAHASISWA KOLEJ UNIVERSITI ISLAM ANTAR BANGSA SELANGOR (KUIS) TAHUN 2018. University of Darussalam Gontor 15-16 September 2018, 121.

Fitrianto, I., & Farisi, M. (2025). Integrating Local Wisdom into 21st Century Skills: A Contextual Framework for Culturally Relevant Pedagogy in Rural Classrooms. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 109-121.

Fitrianto, I., & Hamid, R. (2024). Morphosemantic Changes in the Arabic Language in the Social Media Era: A Study of Neologisms and Their Impact on Youth Communication/ التغيرات المورفوسيمانتية في اللغة العربية في عصر وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة حول النيو لوغيزم وتأثيرها على تواصل الشباب. IJAS: International Journal of Arabic Studies, 1(1 September), 25-39.

Fitrianto, I., & Layalin, N. A. (2025). The Paradigm of Physical Punishment from the Perspective of Islamic Education and Its Implementation in Indonesia and Malaysia. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 147-156.

Fitrianto, I., & Saif, A. (2024). The role of virtual reality in enhancing Experiential Learning: a comparative study of traditional and immersive learning environments. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 97-110.

Fitrianto, I., Al-Faruqi, M. R., & Hanifah, N. A. (2025). The Contributions of Ibn Malik to Arabic Language Education: A Historical and Pedagogical Analysis. *IJAS: International Journal of Arabic Studies*, 1-11.

Fitrianto, I., Hamid, R., & Mulalic, A. (2023). The effectiveness of the learning strategy" think, talk, write" and snowball for improving learning achievement in lessons insya'at Islamic Boarding School Arisalah. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 13-22.

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.

Herring, S. (2021). *Digital literacy and educational innovation in the 21st century*. Routledge.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.

Krippendorff, K. (2013). Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.). Sage Publications.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing. Sage Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Mahmoud, A. (2018). *Arabic language pedagogy: Contemporary approaches and challenges*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis (3rd ed.). Sage Publications.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). Sage Publications.

Rahman, M. (2019). *Interactive digital tools and second language oral proficiency development*. Nova Science Publishers.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.