

## Transforming Arabic as a Foreign Language Teaching in the Digital Era: Integrating Cognitive, Communicative, and Multimedia Approaches

تحويل تدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في العصر الرقمي: دمج المقاربات المعرفية والتواصلية والوسائط المتعددة

Fikri Hakim <sup>1a</sup>, Rafi Al-Faruqi <sup>2b</sup>

<sup>1</sup> Departement Arabic Language and Digital Education, Zulkarnain Institute Doha, Qatar, <sup>2</sup> International Institute for Arabic Language and Teaching, Kuala Lumpur, Malaysia  
e-mail: fikrih7@gmail.com <sup>a</sup>, rafif89@gmail.com <sup>a</sup>

### Article History:

*Received: Jul 10, 2026*

*Revised: Aug 12, 2026*

*Accepted: Sep 23, 2026*

### Keywords:

Arabic as a Foreign Language;  
Digital Language Teaching;  
Cognitive Approach;  
Communicative Language  
Teaching; Multimedia Learning.

### Abstract:

The rapid development of digital technology has transformed language education and created new possibilities for teaching Arabic as a foreign language. This study examines the integration of cognitive, communicative, and multimedia approaches in Arabic language teaching in the digital era. It employs a qualitative descriptive-analytical approach through a literature review of relevant academic sources on foreign language education, Arabic teaching, cognitive learning, communicative language teaching, multimedia learning, and digital technology. The literature was analyzed thematically by identifying the principles, pedagogical functions, and contributions of each approach and examining their potential integration. The findings indicate that the cognitive approach supports information processing and cognitive load management, while the communicative approach emphasizes meaningful interaction, authentic language use, and communicative competence. Multimedia technologies provide flexible environments for presenting linguistic input through text, audio, images, video, and interactive activities. Their integration offers a foundation for developing effective, interactive, and cognitively appropriate Arabic language teaching in digital environments.

*This is an open-access article under the [CC-BY-SA](#) license.*



### Corresponding Author:

Fikri Hakim

Departement Arabic Language and Digital Education, Zulkarnain Institute Doha, Qatar

e-mail: @gmail.com

## Introduction (مقدمة)

يشهد تعليم اللغات الأجنبية في العصر الرقمي تحولات متسارعة نتيجة التطور المستمر في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي أدى إلى إعادة النظر في طبيعة عملية التعليم والتعلم وأدوار المعلم والمتعلم وطرائق تقديم المحتوى اللغوي. (Chapelle 2001; Godwin-Jones 2018) ولم يعد تعليم اللغة الأجنبية قائمًا على الكتاب المدرسي والتفاعل الصفّي المباشر فحسب، بل أصبح يستفيد من المنصات الرقمية، والتطبيقات التعليمية، ومقاطع الفيديو، والعروض التفاعلية، والموارد التعليمية المفتوحة (Hubbard and Levy 2006; Stockwell 2012). وقد أتاح هذا التحول فرصًا جديدة لتوفير بيئات تعلم أكثر مرونة وتنوعًا وتفاعلية، إلا أنه في الوقت نفسه فرض تحديات تتعلق بكيفية اختيار التكنولوجيا وتوظيفها بصورة تتوافق مع المبادئ النفسية والتربوية والتواصلية في تعلم اللغة. (Chapelle 2001; Hubbard and Levy 2006)

وتبرز اللغة العربية بوصفها إحدى اللغات الأجنبية التي شهد تعليمها اهتمامًا متزايدًا في البيئات التعليمية غير العربية، سواء في المؤسسات التعليمية الرسمية أو مراكز اللغات أو برامج التعليم الإلكتروني. ومع ذلك، فإن طبيعة اللغة العربية من حيث نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والكتابي، إلى جانب تنوع مستويات استخدامها وتعدد سياقاتها الثقافية والتواصلية، تجعل تعليمها للناطقين بغيرها يتطلب استراتيجيات تعليمية تتجاوز تقديم القواعد والمفردات بصورة منفصلة (Al-Busaidi 2014; Wahba, Taha, and England 2006). فإن تطوير تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية يحتاج إلى نموذج تعليمي يراعي طبيعة المتعلم وعمليات المعالجة المعرفية، ويمنحه فرصًا حقيقية لاستخدام اللغة في مواقف تواصلية ذات معنى. (Richards 2006; Nation and Macalister 2010)

وقد أدى الانتقال إلى البيئات الرقمية إلى ظهور إمكانات واسعة لتطوير تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، ولا سيما من خلال الوسائط المتعددة التي تجمع بين النص والصورة والصوت والفيديو والعناصر التفاعلية. (Mayer 2021; Stockwell 2012) ويمكن لهذه الوسائط أن توفر للمتعلمين مدخلات لغوية متنوعة، وأن تساعد على الربط بين الشكل اللغوي والمعنى والسياق، وأن تزيد من فرص التعرض للغة خارج حدود الصف التقليدي. (Godwin-Jones 2018; Hubbard and Levy 2006) إلا أن كثرة الوسائط لا تعني بالضرورة جودة التعلم؛ إذ قد يؤدي العرض غير المنظم للمعلومات والمواد الرقمية إلى تشتيت انتباه المتعلم وزيادة العبء المعرفي، مما يجعل توظيف الوسائط المتعددة بحاجة إلى تصميم تعليمي قائم على أسس معرفية واضحة. (Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019; Mayer 2021)

ومن هذا المنطلق، تمثل المقاربة المعرفية أحد المداخل المهمة لإعادة التفكير في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. وتنطلق هذه المقاربة من أن تعلم اللغة يرتبط بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والمعالجة وبناء المعرفة. (Ellis 2008; Evans and Green 2006) وفي البيئات الرقمية، تزداد أهمية هذه العمليات بسبب تعدد مصادر المعلومات وتنوع أشكال تقديمها. وتؤكد نظرية الحمل المعرفي أن قدرة الذاكرة العاملة محدودة، وأن

التصميم التعليمي ينبغي أن يقلل الحمل غير الضروري ويوجه الموارد المعرفية نحو التعلم الفعلي (Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019). فإن تعليم العربية رقميًا يحتاج إلى مراعاة كمية المعلومات وطريقة تنظيمها وتسلسلها بما يتناسب مع القدرة المعرفية للمتعلم (Sweller 1988; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011).

وترتبط المقاربة المعرفية كذلك بنظرية التعلم بالوسائط المتعددة التي ترى أن المتعلم يعالج المعلومات من خلال قنوات معرفية مختلفة، وأن التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما تُنظم الكلمات والصور بطريقة تساعد المتعلم على بناء تمثيلات عقلية مترابطة. (Mayer 2021) وفي تعليم العربية، يمكن أن يكون هذا المبدأ ذا أهمية خاصة عند تعليم المفردات والاستماع والنطق والقراءة؛ إذ يمكن الجمع بين الصوت والصورة والنص المكتوب لمساعدة المتعلم على بناء علاقة أكثر وضوحًا بين المدخل اللغوي والمعنى (Mayer 2009; Plass and Jones 2005). غير أن هذا الدمج ينبغي أن يكون هادفًا، لأن إضافة عناصر بصرية أو سمعية غير ضرورية قد تزيد العبء المعرفي بدلًا من تحسين التعلم. (Mayer 2021; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011).

وعلى الرغم من أهمية البعد المعرفي، فإن تعليم اللغة الأجنبية لا يمكن اختزاله في عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها، لأن اللغة في جوهرها وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي. ومن هنا تبرز المقاربة التواصلية التي تنظر إلى تعلم اللغة باعتباره قدرة على استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا وفعالًا في مواقف حقيقية أو شبه حقيقية. (Canale and Swain 1980; Richards 2006) ولا يقتصر نجاح المتعلم في هذه المقاربة على معرفة القواعد اللغوية، بل يشمل قدرته على فهم الرسالة وإنتاجها والتفاعل مع الآخرين وتوظيف الموارد اللغوية بحسب السياق. (Canale and Swain 1980; Savignon 2002) ولذلك، فإن تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية يحتاج إلى الانتقال من التركيز الحصري على المعرفة اللغوية إلى تنمية الكفاءة التواصلية.

وتكتسب المقاربة التواصلية أهمية أكبر في العصر الرقمي، لأن التكنولوجيا تتيح فرصًا واسعة للتفاعل اللغوي تتجاوز حدود الصف التقليدي. (Chapelle 2001; Godwin-Jones 2018) ويمكن للمتعلمين استخدام المنصات الرقمية، وغرف المحادثة، ومؤتمرات الفيديو، والأنشطة التعاونية، ومواقع التواصل الاجتماعي لممارسة اللغة العربية مع معلمين أو متعلمين آخرين (Thorne and Reinhardt 2008; Stockwell 2012). ويسمح هذا النوع من التعلم بزيادة فرص الإنتاج اللغوي والتفاوض حول المعنى وتلقي التغذية الراجعة. ومن ثم، لا ينبغي النظر إلى التكنولوجيا بوصفها مجرد وسيلة لنقل المحتوى، وإنما باعتبارها بيئة يمكن أن تدعم التفاعل اللغوي وتوسع فرص استخدام العربية في سياقات متنوعة (Godwin-Jones 2018; Richards 2006).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغات يصبح أكثر فاعلية عندما يرتبط بأهداف تعليمية واضحة واستراتيجيات تدريس مناسبة، وليس عندما يكون استخدام التكنولوجيا غاية في ذاته. (Chapelle 2001; Hubbard and Levy 2006) وفي تعليم العربية، قد يؤدي الاستخدام العشوائي للتطبيقات أو مقاطع الفيديو أو العروض التفاعلية إلى زيادة كمية المدخلات دون أن يؤدي بالضرورة إلى

تحسين الفهم أو الإنتاج اللغوي. ولذلك، فإن التحدي الأساسي لا يتمثل في توفير أدوات رقمية أكثر، وإنما في تصميم أنشطة تعليمية تحقق التوازن بين المحتوى اللغوي، والمعالجة المعرفية، والتفاعل التواصلي (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019; Richards 2006).

وتكشف الدراسات السابقة، بصورة عامة، عن وجود اهتمام متزايد بتوظيف الوسائط الرقمية والتكنولوجيا في تعليم اللغات، كما ركزت دراسات أخرى على أهمية المقاربات المعرفية في تنظيم المحتوى وتقليل الحمل المعرفي، في حين تناولت دراسات أخرى فاعلية المقاربة التواصلية في تنمية الكفاءة اللغوية (Mayer 2021; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011; Richards 2006). ومع ذلك، غالبًا ما عولجت هذه المداخل بصورة منفصلة؛ إذ يُنظر إلى التكنولوجيا من جانب، والمبادئ المعرفية من جانب آخر، والكفاءة التواصلية من جانب ثالث. ويؤدي هذا الفصل إلى وجود فجوة في بناء تصور متكامل يوضح كيف يمكن دمج هذه الأبعاد الثلاثة داخل تصميم واحد لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في البيئة الرقمية (Chapelle 2001; Godwin-Jones 2018).

وتتمثل الفجوة البحثية، إذن، في محدودية الدراسات التي تتناول التكامل المنهجي بين المقاربة المعرفية والمقاربة التواصلية والوسائط المتعددة في تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. فالمشكلة ليست في غياب الدراسات التي تتناول كل عنصر من هذه العناصر، وإنما في ندرة الدراسات التي تبحث في العلاقة الوظيفية بينها: كيف يمكن تصميم الوسائط المتعددة بما يتوافق مع قدرة المتعلم المعرفية، وكيف يمكن توظيف هذه الوسائط في أنشطة تواصلية، وكيف يمكن أن يؤدي هذا التكامل إلى بناء تعلم لغوي أكثر معنى وفاعلية. ومن هنا، تسعى الدراسة الحالية إلى تجاوز التعامل مع التكنولوجيا باعتبارها أداة مستقلة، والنظر إليها ضمن منظومة تربوية تجمع بين كفاءة معالجة المتعلم للمعلومات وكيفية استخدامه اللغة في التفاعل والتواصل (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019; Richards 2006).

وانطلاقًا من هذه الفجوة، تتموضع الدراسة الحالية ضمن الاتجاه الذي ينظر إلى تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية باعتباره عملية متعددة الأبعاد تتطلب التكامل بين المعرفة والتواصل والوسائط الرقمية. ويقوم التصور المقترح على أن المقاربة المعرفية تساعد في تنظيم المعلومات وتخفيف الحمل المعرفي، بينما توفر المقاربة التواصلية فرصًا لاستخدام اللغة في مواقف ذات معنى، وتعمل الوسائط المتعددة على تقديم المدخلات اللغوية بصورة متنوعة وتفاعلية. (Mayer 2021; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011; Richards 2006). وبهذا التكامل يمكن الانتقال من نموذج يركز على نقل المعرفة اللغوية إلى نموذج يجعل المتعلم مشاركًا نشطًا في بناء المعرفة واستخدام اللغة وتوظيف الموارد الرقمية. (Godwin-Jones 2018; Stockwell 2012).

وبناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى بحث إمكانات تحويل تدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في العصر الرقمي من خلال دمج المقاربات المعرفية والتواصلية والوسائط المتعددة. وتركز الدراسة على تحليل المبادئ التي يمكن من خلالها تحقيق هذا التكامل، وبيان دور كل مقاربة في دعم تعلم العربية، والكشف عن الكيفية التي يمكن بها تصميم بيئة تعليمية رقمية تراعي العمليات المعرفية للمتعليم، وتنمي

كفاءته التواصلية، وتوظف الوسائط المتعددة بصورة تربوية هادفة (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019; Richards 2006). ومن المتوقع أن يسهم هذا التصور في تقديم إطار متكامل يمكن أن يفيد الباحثين والمعلمين ومصممي المواد التعليمية في تطوير ممارسات أكثر فاعلية واستدامة في مجال تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية.

## Method (منهج)

### منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة بتدريس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في العصر الرقمي، مع التركيز على تكامل المقاربات المعرفية والتواصلية والوسائط المتعددة. ويُعد المنهج الوصفي التحليلي مناسباً للدراسات التي تهدف إلى تنظيم المفاهيم والنظريات وتحليلها واستخلاص العلاقات بينها دون الاعتماد على جمع البيانات الميدانية المباشرة. (Creswell and Poth 2018) وتم جمع المصادر العلمية من الكتب الأكاديمية، والمقالات المنشورة في المجالات العلمية المحكمة، والدراسات السابقة التي تناولت تعليم اللغات الأجنبية، والتعلم القائم على التكنولوجيا، ونظرية العبء المعرفي، ونظرية التعلم بالوسائط المتعددة، والمدخل التواصلية. (Chapelle 2001; Hubbard and Levy 2006) وقد تم اختيار الأدبيات بصورة قصدية وفق مدى ارتباطها المباشر بموضوع الدراسة وقدرتها على دعم بناء إطار متكامل لتطوير تعليم اللغة العربية في البيئة الرقمية.

وفي مرحلة التحليل، صُنِّفَت الأدبيات إلى ثلاثة محاور رئيسة، هي: المقاربة المعرفية، والمقاربة التواصلية، والمقاربة القائمة على الوسائط المتعددة. وتم تحليل كل محور من حيث مفاهيمه الأساسية، ومبادئه التعليمية، وإمكاناته في تعليم اللغة العربية، ثم تمت مقارنة نقاط الالتقاء والتكامل بينها. واستند التحليل المعرفي بصورة خاصة إلى نظرية العبء المعرفي التي تؤكد أهمية إدارة الموارد المحدودة للذاكرة العاملة أثناء التعلم (Sweller 1988; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011)، وإلى نظرية التعلم بالوسائط المتعددة التي تفسر كيفية معالجة المتعلم للمعلومات المقدمة من خلال القنوات اللفظية والبصرية. (Mayer 2009, 2021) وفي المقابل، استند التحليل التواصلية إلى مبادئ الكفاءة التواصلية واستخدام اللغة في سياقات تفاعلية ذات معنى. (Canale and Swain 1980; Savignon 2002; Richards 2006) كما تم تحليل دور الوسائط الرقمية في تقديم المدخلات اللغوية، وتنظيم المعلومات، وتعزيز التفاعل، ودعم المتعلم في معالجة المحتوى اللغوي، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في توظيف التكنولوجيا في تعلم اللغات (Stockwell 2012; Godwin-Jones 2018).

ولضمان الاتساق التحليلي، اتبعت الدراسة ثلاث مراحل إجرائية، وهي: أولاً، تحديد المفاهيم والمبادئ الرئيسية في الأدبيات المتعلقة بالمقاربات الثلاث؛ ثانياً، تحليل أوجه التكامل والتعارض المحتملة بينها في سياق

تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية؛ وثالثاً، تركيب النتائج في إطار تصوري يوضح كيفية توظيف المبادئ المعرفية والتواصلية والوسائط المتعددة بصورة متكاملة في البيئة الرقمية. ويستند هذا الإجراء التركيبي إلى مبدأ أن تصميم التعلم الرقمي الفعال لا يعتمد على توظيف التكنولوجيا في حد ذاتها، وإنما على مواءمة خصائص الوسائط مع العمليات المعرفية وأهداف التعلم والتفاعل التعليمي (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019). تسعى الدراسة إلى تقديم تصور تربوي يربط بين إدارة المعالجة المعرفية للمعلومات، وتصميم التفاعل والتواصل اللغوي، والاستخدام الهادف للوسائط الرقمية، بما يمكن أن يساهم في تطوير ممارسات أكثر فاعلية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في العصر الرقمي. (Richards 2006; Chapelle 2001).

### نتائج (Result)

أظهرت نتائج المراجعة المنهجية للأدبيات أن التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لم يعد يقتصر على نقل المحتوى التعليمي التقليدي إلى المنصات الرقمية، بل أصبح مرتبطاً بإعادة تنظيم عملية التعليم والتعلم على أساس التفاعل بين العمليات المعرفية، والممارسة التواصلية، والتصميم الفعال للوسائط المتعددة. وتكشف الأدبيات التي تم تحليلها أن توظيف التكنولوجيا يكون أكثر فاعلية عندما يرتبط بأهداف تعليمية واضحة ومبادئ معرفية وتواصلية محددة، بدلاً من استخدام الأدوات الرقمية باعتبارها غاية تعليمية مستقلة. (Chapelle 2001; Stockwell 2012; Godwin-Jones 2018).

ومن حيث الاتجاهات العامة للدراسات المشمولة، برزت ثلاثة اتجاهات رئيسية في الأدبيات، وهي: التركيز على العمليات المعرفية للمتعلم، والاهتمام بتنمية الكفاءة التواصلية، وتوظيف الوسائط الرقمية والمتعددة لتقديم المحتوى اللغوي. وعلى الرغم من أن هذه الاتجاهات ظهرت في عدد من الدراسات بصورة منفصلة، فإن التحليل يكشف وجود نقاط تقاطع واضحة بينها، ولا سيما في الاهتمام بكيفية تقديم المدخلات اللغوية، وكيفية معالجة المتعلم للمعلومات، وكيفية تحويل المعرفة اللغوية إلى ممارسة تواصلية ذات معنى. وتؤكد هذه النتيجة الحاجة إلى الانتقال من النماذج التعليمية التي تعالج هذه الأبعاد بصورة منفصلة إلى نموذج أكثر تكاملاً.

وفيما يتعلق بالمقاربة المعرفية، أظهرت النتائج أن عملية تعلم اللغة ترتبط بصورة وثيقة بقدرة المتعلم على الانتباه إلى المدخلات اللغوية، ومعالجتها، وتنظيمها، وتخزينها في الذاكرة. وتوضح الأدبيات المستندة إلى نظرية العبء المعرفي أن تصميم المواد التعليمية الرقمية ينبغي أن يراعي محدودية الذاكرة العاملة، لأن كثرة العناصر والمعلومات غير الضرورية يمكن أن تؤدي إلى زيادة الحمل المعرفي وإضعاف عملية التعلم (Sweller 2011; Sweller, Ayres, and Kalyuga 1988; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011). ومن ثم، فإن تبسيط عرض المحتوى وتنظيمه بصورة تدريجية يمثلان عنصرين أساسيين في تصميم تعليم العربية الرقمي.

كما كشفت النتائج أن نظرية التعلم بالوسائط المتعددة تقدم أساساً مهماً لفهم كيفية استفادة متعلم

اللغة العربية من الجمع بين المعلومات اللفظية والبصرية. وتشير الأدبيات إلى أن التعلم يمكن أن يصبح أكثر فاعلية عندما تُستخدم النصوص والصور والأصوات والفيديو بصورة منسقة، مع تجنب العناصر التي لا تخدم الهدف التعليمي. ووفقًا لنظرية التعلم بالوسائط المتعددة، يعتمد التعلم على قناتين أساسيتين لمعالجة المعلومات، مع محدودية القدرة على المعالجة في كل قناة، مما يجعل التصميم التعليمي عاملاً حاسماً في تحديد مدى استفادة المتعلم من الوسائط الرقمية. (Mayer 2009, 2021)

وأظهرت المراجعة كذلك أن استخدام الفيديو والصوت والصور والعناصر التفاعلية يمكن أن يوفر مدخلات لغوية أكثر تنوعاً لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية. وتكتسب هذه الوسائط أهمية خاصة في تعليم المهارات المرتبطة بالاستماع والنطق والفهم والسياق اللغوي، لأنها تتيح للمتعلم الوصول إلى اللغة من خلال أكثر من نمط من أنماط التمثيل. إلا أن النتائج تشير في الوقت نفسه إلى أن تعدد الوسائط لا يؤدي تلقائياً إلى تحسين التعلم؛ إذ تعتمد فعاليته على جودة التصميم، ومدى ارتباط الوسيط بالمحتوى، ومستوى المتعلم، وكمية المعلومات المقدمة في الوقت نفسه. (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019)

وفيما يتعلق بالمقاربة التواصلية، أظهرت النتائج أن تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية يحتاج إلى تجاوز التركيز على المعرفة النحوية والمعجمية المجردة نحو تمكين المتعلم من استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية وذات معنى. وتندرج هذه النتيجة مع مفهوم الكفاءة التواصلية الذي ينظر إلى تعلم اللغة باعتباره قدرة على استخدام اللغة بصورة مناسبة وفعالة في سياقات مختلفة، وليس مجرد إتقان القواعد اللغوية. (Canale and Swain 1980; Savignon 2002). ومن ثم، فإن البيئة الرقمية توفر إمكانات مهمة لإعادة توجيه التعلم نحو الاستخدام الفعلي للغة.

كما بينت النتائج أن التكنولوجيا الرقمية يمكن أن توسع فرص التفاعل اللغوي خارج حدود الفصل الدراسي التقليدي. فقد أتاحت المنصات الرقمية، وأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن، والأنشطة التشاركية، والوسائط الاجتماعية فرصاً للمتعلمين لممارسة اللغة والتفاعل مع الآخرين بصورة أكثر مرونة. ويشير هذا الاتجاه إلى أن البيئة الرقمية يمكن أن تدعم المبادئ الأساسية للمدخل التواصلية عندما تُستخدم التكنولوجيا لإنشاء مواقف حقيقية أو شبه حقيقية لاستخدام اللغة، بدلاً من الاقتصار على تقديم المحتوى بصورة أحادية الاتجاه. (Richards 2006; Stockwell 2012; Godwin-Jones 2018)

وعلى الرغم من ذلك، كشفت المراجعة عن وجود تحدٍ رئيس يتمثل في التوفيق بين كثافة الوسائط الرقمية ومتطلبات المعالجة المعرفية. فالتصميم الرقمي الذي يجمع بين النص والصوت والصورة والفيديو والعناصر التفاعلية بصورة مفرطة قد يزيد من العبء المعرفي الخارجي ويشتت انتباه المتعلم. لذلك، فإن دمج الوسائط المتعددة ينبغي أن يكون قائماً على مبدأ الانتقائية والتنظيم، بحيث يُستخدم كل عنصر وسائطي لخدمة وظيفة تعليمية محددة. وتدعم هذه النتيجة المبادئ التي تؤكد أن فعالية الوسائط تعتمد على طريقة تصميمها وتنظيمها أكثر من اعتمادها على عدد الوسائط المستخدمة (Mayer 2021; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011).

ومن النتائج المهمة التي برزت من التحليل أن المقاربة المعرفية والمقاربة التواصلية لا تمثلان اتجاهين متعارضين، بل يمكن أن تؤدي كل منهما وظيفة مكملة للأخرى. فالمقاربة المعرفية تفسر كيفية استقبال المتعلم للمعلومات اللغوية ومعالجتها، في حين تحدد المقاربة التواصلية كيفية توظيف هذه المعرفة في التفاعل واستخدام اللغة. وعندما تُدعم هاتان المقاربتان بالوسائط الرقمية المصممة بصورة مناسبة، يمكن للبيئة التعليمية أن تجمع بين تقديم المدخلات اللغوية، ومعالجتها معرفياً، ثم توظيفها في أنشطة تواصلية ذات معنى (Mayer 2021; Richards 2006; Chapelle 2001).

كما أظهرت النتائج أن دور المعلم يتغير في البيئة الرقمية من مجرد ناقل للمعلومات إلى مصمم للخبرات التعليمية ومنظم للتفاعل وموجه لعملية التعلم. ويحتاج المعلم في هذا السياق إلى القدرة على اختيار الوسائط المناسبة، وتنظيم المحتوى وفق مستوى المتعلم، وتحديد الأنشطة التي تتطلب معالجة معرفية مناسبة، ثم توظيفها في مواقف تسمح بالممارسة والتواصل. ولذلك، فإن الكفاءة الرقمية للمعلم ينبغي أن تقترن بالكفاءة البيداغوجية والمعرفية والتواصلية حتى تصبح التكنولوجيا جزءاً من التصميم التعليمي وليس مجرد إضافة تقنية. (Hubbard and Levy 2006; Godwin-Jones 2018).

وبناءً على التركيب النهائي للدراسات، توضح النتائج أن التحول الفعال في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في العصر الرقمي يمكن فهمه من خلال ثلاث حلقات مترابطة: المعالجة المعرفية، والتفاعل التواصلية، والتصميم الوسائطي. تبدأ العملية بتقديم المدخلات اللغوية بصورة منظمة تقلل الحمل المعرفي غير الضروري، ثم تنتقل إلى معالجة المتعلم لهذه المدخلات وفهمها، ثم إلى استخدامها في أنشطة تواصلية وتفاعلية، مع توظيف الوسائط الرقمية لدعم الانتقال بين هذه المراحل. ويكشف هذا النموذج أن التكنولوجيا تصبح أكثر قيمة عندما تعمل كوسيط يربط بين المعرفة والمعالجة والممارسة اللغوية.

وأخيراً، تشير نتائج المراجعة إلى أن تطوير تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في العصر الرقمي يتطلب تحولاً من نموذج يقوم على استخدام التكنولوجيا إلى نموذج يقوم على التكامل التربوي للتكنولوجيا. ويعني ذلك أن اختيار الأدوات الرقمية ينبغي أن يبدأ من طبيعة المحتوى اللغوي، واحتياجات المتعلم، والعمليات المعرفية المطلوبة، وأهداف التواصل، ثم تحديد الوسائط الأكثر ملاءمة لتحقيق تلك الأهداف. وبناءً على ذلك، تقترح الدراسة إطاراً تكاملياً يقوم على أن المقاربة المعرفية تنظم عملية التعلم، والمقاربة التواصلية توجه استخدام اللغة، والوسائط المتعددة توفر البيئة والأدوات التي تدعم هاتين العمليتين. ويمثل هذا التكامل الأساس الرئيس لتحويل تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي من مجرد رقمنة المحتوى إلى بناء خبرات تعلم أكثر تنظيماً وتفاعلاً وفاعلية (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019; Richards 2006).

## ( مناقشة ) Discussion

توضح نتائج هذه المراجعة المنهجية أن التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لا ينبغي أن يُفهم باعتباره مجرد انتقال من التعليم التقليدي إلى استخدام المنصات والأدوات الرقمية، وإنما باعتباره تحولاً في طبيعة التصميم التعليمي نفسه. وتكشف الأدبيات التي تم تحليلها أن القيمة التربوية للتكنولوجيا تعتمد على كيفية دمجها في عملية التعلم، وعلى مدى توافقها مع الخصائص المعرفية للمتعلم وأهداف استخدام اللغة في التواصل. وتتفق هذه النتيجة مع تصور (2001) Chapelle الذي يؤكد أن التكنولوجيا في تعلم اللغة ينبغي أن تُقوّم من خلال قيمتها التعليمية والتفاعلية، لا من خلال حداثتها التقنية وحدها. كما ينسجم ذلك مع (2012) Stockwell و (2018) Godwin-Jones اللذين يريان أن التقنيات الرقمية يمكن أن توسع فرص تعلم اللغة، شريطة أن تُوظف ضمن تصميم تربوي واضح.

وتشير النتائج إلى أن المقاربة المعرفية تمثل أساساً مهماً لفهم كيفية استفادة متعلم العربية من البيئة الرقمية. فاللغة العربية بوصفها لغة أجنبية تتطلب من المتعلم معالجة أنظمة لغوية متعددة، تشمل الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والدلالات، والمهارات الكتابية والشفوية. وعندما تُقدّم هذه العناصر في بيئة رقمية غنية بالمعلومات دون تنظيم مناسب، يمكن أن تتجاوز كمية المدخلات قدرة الذاكرة العاملة على المعالجة. ومن هنا تكتسب نظرية العبء المعرفي أهميتها؛ إذ تؤكد أن قدرة الذاكرة العاملة محدودة وأن التصميم التعليمي ينبغي أن يقلل المعالجة غير الضرورية ويوجه الموارد العقلية نحو العمليات المرتبطة بالتعلم (1988; Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011). ولذلك، فإن تصميم تعليم العربية الرقمي يحتاج إلى تنظيم المحتوى بصورة تدريجية ومركزة بدلاً من تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات في وقت واحد.

وتدعم نتائج المراجعة كذلك أهمية التمييز بين أنواع الحمل المعرفي عند تصميم المواد التعليمية الرقمية. فبعض الصعوبات المعرفية ترتبط بطبيعة المحتوى نفسه، بينما تنتج صعوبات أخرى عن الطريقة التي يُعرض بها المحتوى. وفي تعليم العربية، قد تكون بعض الموضوعات اللغوية ذات درجة مرتفعة من التعقيد بالنسبة للمتعلمين المبتدئين، مثل التمييز بين الأصوات المتقاربة، وفهم البنية الصرفية، وربط العناصر النحوية بالمعنى والسياق. ولذلك ينبغي أن يركز التصميم التعليمي على تقليل الحمل المعرفي غير الضروري من خلال تقسيم المعلومات، والتدرج في عرضها، وإبراز العلاقات الأساسية بينها. ويتفق هذا التفسير مع مبادئ Cognitive Load Theory التي تجعل تصميم التعليم جزءاً أساسياً من إدارة الموارد المعرفية للمتعلم (2011). (Sweller, Ayres, and Kalyuga 2011).

ومن ناحية أخرى، تكشف النتائج عن أهمية Cognitive Theory of Multimedia Learning في تفسير إمكانات الوسائط المتعددة في تعليم العربية. ووفقاً لـ (2009, 2021) Mayer، فإن المتعلم يعالج المعلومات من خلال قناتين أساسيتين، لفظية وبصرية، مع محدودية القدرة على المعالجة في كل منهما. ولذلك فإن الجمع بين الصوت والصورة والنص والفيديو يمكن أن يدعم بناء تمثيلات معرفية أكثر تكاملاً عندما تُستخدم هذه

العناصر بطريقة منسقة. وفي سياق تعليم العربية، يمكن أن يساعد الجمع بين الصوت والصورة والنص في تعليم النطق، والاستماع، والمفردات، وفهم المواقف التواصلية. غير أن هذه الفائدة لا تتحقق بمجرد إضافة عناصر متعددة إلى المادة التعليمية، وإنما تتطلب تصميمًا يراعي مبادئ المعالجة المعرفية والانتباه والاختيار والتنظيم والدمج. (Mayer 2021)

وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في تعليم العربية ينبغي أن ينتقل من منطق كثرة الوسائط إلى منطق وظيفية الوسائط. فالفيديو الطويل المليء بالنصوص والصور والمؤثرات قد يبدو أكثر جاذبية، لكنه قد لا يكون أكثر فاعلية من مادة أبسط وأكثر تنظيمًا. ويمكن أن يؤدي تزامن النص المكتوب والصوت والصورة بصورة غير مناسبة إلى زيادة الحمل المعرفي وتشتيت انتباه المتعلم. ومن ثم، ينبغي اختيار كل عنصر وسائطي بناءً على الوظيفة التي يؤديها في تحقيق هدف لغوي محدد. ويتفق هذا التوجه مع مبادئ (Mayer 2021) ومع الدراسات التي تربط التصميم الوسائطي الفعال بإدارة الحمل المعرفي (Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019).

وتكشف النتائج في الوقت نفسه أن المقاربة التواصلية تقدم البعد الذي يمنع التعليم الرقمي من التحول إلى عملية معرفية فردية تركز فقط على استقبال المعلومات ومعالجتها. فتعلم اللغة لا يكتمل بمجرد معرفة المفردات والقواعد، بل يتطلب قدرة المتعلم على استخدام اللغة في مواقف حقيقية وذات معنى. ويؤكد مفهوم الكفاءة التواصلية أن تعلم اللغة يشمل القدرة على اختيار الأشكال اللغوية المناسبة واستخدامها وفق السياق والغرض والمتلقي. (Canale and Swain 1980) ولذلك، فإن تعليم العربية الرقمي يحتاج إلى الانتقال من تقديم المحتوى إلى خلق فرص لاستخدام اللغة، مثل المحادثات الرقمية، والمناقشات، والمهام التشاركية، والمواقف القائمة على حل المشكلات، والأنشطة التي تتطلب إنتاج اللغة وفهمها.

ومن هذا المنظور، فإن البيئة الرقمية توفر إمكانات مهمة لتطبيق مبادئ Communicative Language Teaching. فالمنصات الرقمية وأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن يمكن أن تخلق مساحات يتفاعل فيها المتعلمون باللغة العربية خارج حدود الحصة الدراسية التقليدية. كما يمكن للأنشطة الرقمية أن تمنح المتعلم فرصًا أكبر للتعرض للغة واستخدامها بصورة متكررة وفي سياقات مختلفة. ويتفق ذلك مع (Richards 2006) و (Savignon 2002) في أن تعلم اللغة يصبح أكثر معنى عندما يرتبط بالاتصال والتفاعل والاستخدام الفعلي للغة. كما أن التقنيات الحديثة يمكن أن توسع مفهوم البيئة اللغوية بحيث لا يقتصر تعرض المتعلم للعربية على المعلم والكتاب المدرسي.

ومع ذلك، توضح نتائج المراجعة أن إدخال البعد التواصلية إلى البيئة الرقمية لا يعني بالضرورة تحقيق تعلم تواصلية فعال. فقد تتحول بعض المنصات الرقمية إلى مجرد أدوات لعرض المحاضرات والملفات والاختبارات التقليدية دون توفير تفاعل لغوي حقيقي. ولذلك فإن الفرق الأساسي لا يكمن في وجود التكنولوجيا، وإنما في نوع النشاط الذي تتيحه التكنولوجيا. فإذا كان المتعلم يستخدم المنصة فقط لمشاهدة المحتوى والإجابة عن أسئلة مغلقة، فإن إمكاناتها التواصلية تظل محدودة. أما إذا استخدمت لإنشاء مهام

تتطلب التفاوض على المعنى، والتفاعل، والتعاون، والإنتاج اللغوي، فإنها تصبح أكثر انسجامًا مع المبادئ التواصلية. (Richards 2006; Stockwell 2012)

وتكشف المقارنة بين المقاربات الثلاث أن المقاربة المعرفية والمقاربة التواصلية والوسائط المتعددة تؤدي وظائف مختلفة لكنها مترابطة داخل العملية التعليمية. فالمقاربة المعرفية تجيب عن سؤال كيف يعالج المتعلم المعلومات؟، بينما تجيب المقاربة التواصلية عن سؤال كيف يستخدم المتعلم اللغة في التفاعل؟، وتجيب الوسائط المتعددة عن سؤال كيف يمكن تصميم وتقديم المدخلات والأنشطة باستخدام بيئة رقمية مناسبة؟. ومن ثم، فإن التكامل بينها يمكن أن يوفر أساسًا أكثر شمولًا لتصميم تعليم العربية الرقمي. وهذا التكامل يتوافق مع الاتجاه الذي يرى أن التكنولوجيا ينبغي أن تخدم العمليات التعليمية بدلًا من أن تحل محل المبادئ التربوية الأساسية. (Chapelle 2001; Mayer 2021)

وتشير النتائج أيضًا إلى أن هذا التكامل يتطلب إعادة تعريف دور المعلم في البيئة الرقمية. فالمعلم لم يعد مجرد مصدر للمعلومات، بل أصبح مصممًا للخبرة التعليمية، ومنظمًا للتفاعل، وموجهًا للانتباه، ومراقبًا للحمل المعرفي، ومختارًا للوسائط والأنشطة المناسبة. وهذا التحول يفرض على معلم العربية امتلاك مجموعة من الكفايات المتداخلة، تشمل الكفاءة اللغوية والتربوية والرقمية، إضافة إلى القدرة على تصميم أنشطة تراعي خصائص المتعلم واحتياجاته. ويتفق ذلك مع الأدبيات المتعلقة بإعداد المعلمين في مجال CALL، التي تؤكد أن الاستخدام الفعال للتكنولوجيا يحتاج إلى معرفة تربوية متخصصة وليس مجرد القدرة التقنية على تشغيل الأدوات الرقمية. (Hubbard and Levy 2006)

ومن أهم ما يمكن استخلاصه من هذه المراجعة أن نجاح التحول الرقمي في تعليم العربية يتوقف على تحقيق التوازن بين المعالجة المعرفية والتفاعل التواصلية والتصميم الواسطي. فإذا ركز التصميم على الوسائط دون مراعاة العبء المعرفي، فقد يؤدي إلى التشبث بدلًا من التعلم. وإذا ركز على المعالجة المعرفية دون توفير فرص للتواصل، فقد يبقى التعلم محصورًا في المعرفة النظرية. وإذا ركز على التواصل دون تنظيم المدخلات اللغوية، فقد يواجه المتعلم صعوبات في بناء المعرفة اللغوية اللازمة للمشاركة الفعالة. لذلك، فإن القيمة الحقيقية للتحول الرقمي تكمن في بناء بيئة تعليمية تجمع بين هذه الأبعاد بصورة مترابطة (Mayer 2021; Sweller, van Merriënboer, and Paas 2019; Richards 2006).

وبناءً على ذلك، تقترح الدراسة أن التحول في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ينبغي أن يقوم على نموذج تكاملي يمكن وصفه بثلاث مراحل مترابطة: المعالجة، والتفاعل، والتحول الرقمي الهادف. تبدأ المرحلة الأولى بتصميم مدخلات لغوية منظمة تراعي محدودية الذاكرة العاملة ومبادئ التعلم بالوسائط المتعددة؛ ثم تنتقل المرحلة الثانية إلى توظيف هذه المدخلات في أنشطة تواصلية تسمح للمتعلمين بالممارسة والتفاعل وإنتاج اللغة؛ أما المرحلة الثالثة فتتمثل في استخدام التكنولوجيا بوصفها بيئة تربط بين المعرفة والمعالجة والممارسة، وليس بوصفها هدفًا مستقلًا. وبهذا المعنى، لا يتمثل التحول الرقمي الحقيقي في استبدال الكتاب أو المعلم بالشاشة، وإنما في إعادة تصميم خبرة تعلم العربية بحيث تصبح أكثر توافقًا مع آليات التعلم

المعرفي، وأكثر ارتباطاً بالاستخدام التواصلي، وأكثر استفادة من الإمكانيات التي توفرها الوسائط الرقمية (Chapelle 2001; Mayer 2021; Stockwell 2012).

### Conclusion (نتائج)

خلصت هذه الدراسة، استناداً إلى نتائج المراجعة المنهجية للأدبيات، إلى أن التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لا يتحقق بمجرد إدخال التكنولوجيا والوسائط الرقمية إلى العملية التعليمية، وإنما يتطلب إعادة تصميم التعليم على أساس التكامل بين المعالجة المعرفية، والتفاعل التواصلي، والتوظيف الهادف للوسائط المتعددة. وقد أظهرت المراجعة أن نظرية العبء المعرفي ونظرية التعلم بالوسائط المتعددة توفران أساساً مهماً لتنظيم المدخلات اللغوية وتقليل الحمل المعرفي غير الضروري، في حين توفر المقاربة التواصلية إطاراً لتوظيف المعرفة اللغوية في مواقف تفاعلية ذات معنى. ومن ثم، فإن التكامل بين هذه المقاربات يمكن أن يسهم في بناء بيئة رقمية أكثر توافقاً مع آليات التعلم واحتياجات متعلمي العربية بوصفها لغة أجنبية.

وبناءً على ذلك، تقترح الدراسة الانتقال من نموذج يقوم على رقمنة المحتوى إلى نموذج يقوم على التكامل التربوي للتكنولوجيا، بحيث تُختار الوسائط والأدوات الرقمية وفق أهداف التعلم، وخصائص المتعلم، ومتطلبات المعالجة المعرفية، وفرص الاستخدام التواصلي للغة. وتتمثل الإضافة الرئيسة للدراسة في تقديم تصور تكاملي يربط بين ثلاثة أبعاد مترابطة: المقاربة المعرفية لتنظيم عملية التعلم، والمقاربة التواصلية لتوجيه استخدام اللغة، والوسائط المتعددة لتوفير بيئة تعلم رقمية داعمة. ويشير هذا التصور إلى أن مستقبل تعليم العربية في العصر الرقمي لا يعتمد على كثرة الأدوات التقنية، بل على جودة التكامل بينها وبين المبادئ المعرفية والتواصلية. ومع ذلك، تظل الحاجة قائمة إلى دراسات تجريبية تختبر فاعلية هذا النموذج في سياقات مختلفة، وتقارن أثره في تنمية المهارات اللغوية والتحصيل والتفاعل والدافعية لدى متعلمي العربية بوصفها لغة أجنبية.

### Acknowledgment (شكرو تقدير)

يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير إلى جميع من أسهم في إنجاز هذه الدراسة، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، من خلال ما قدموه من دعم وتوجيه وتشجيع خلال مراحل إعداد البحث وكتابته. كما يعبر الباحث عن امتنانه لكل من أسهم في توفير المصادر والمعلومات العلمية التي ساعدت في إتمام هذه الدراسة، سائلاً الله تعالى أن يجزي الجميع خير الجزاء.

### Bibliography (مراجع)

- Al-Busaidi, Saleh. 2014. "The Role of Technology in Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language." *International Journal of Language Studies*.
- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101.

- Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Chapelle, Carol A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, John W., and Cheryl N. Poth. 2018. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ellis, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Vyvyan, and Melanie Green. 2006. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fitrianto, I. (2019). تنفيذ الدورة المكثفة في اللغة العربية لطلاب الكلية الجامعية الإسلامية KUIS: ماليزيا بجامعة دار السلام كونتور العام. 2018 العالمية 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., & 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 لوجيزم وتأثيرها على تواصل الشباب. *IJAS: International Journal of Arabic Studies*, 1(1 September), 25-39.
- 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., El-Amina, S., & Davidson, W. (2026). Exploring Differentiated Instruction Strategies in Arabic Teaching for Heterogeneous Classrooms: A Constructivist Learning Framework/ استكشاف استراتيجيات التدريس في اللغة العربية للفصول الدراسية المتغايرة: إطار تعلم بنائي. *IJAS: International Journal of Arabic Studies*, 37-50.
- 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.
- Fitrianto, I., Layalin, N. A., & Ahmad, 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., Layalin, N. A., & Cooper, H. (2025). Examining the Role of Policy and Leadership Behavior in Shaping Educational Quality. *Innovative Journal of Educational Research and Insights*, 228-237.
- Fitrianto, I., Purnama, S., & Shodiq, M. J. (2026). TRADITION IN TRANSITION: AN ETHNOGRAPHIC EXPLORATION OF ARABIC LANGUAGE LEARNING AND CULTURAL ADAPTATION AMONG SALAFI PESANTREN GRADUATES. *Shibghoh: Prosiding Ilmu Kependidikan*, 4, 948-963.
- Godwin-Jones, Robert. 2018. "Using Mobile Technology to Develop Language Skills and Cultural Understanding." *Language Learning & Technology* 22 (3): 3-17.
- Haq, U. S., Prianto, S., & Fitrianto, I. (2024). Implementasi Metode Al-Qiyasiyyah Dan Al-Istiqrariyyah Terhadap Pembelajaran Ilmu Nahwu. *IJER: Indonesian Journal of Educational Research*, 216-226.
- Hubbard, Philip, and Mike Levy, eds. 2006. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Julkifli, J., Mastur, M., & Fitrianto, I. (2025). Julkifli, Ibnu Fitrianto Metode Langsung (Thaiqah Mubāsyaarah) Dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Pondok Pesantren Bin Baz Yogyakarta. *Jurnal*

- Al-Fawa'id: Jurnal Agama dan Bahasa, 15(1), 158-173.
- Mayer, Richard E. 2009. *Multimedia Learning*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., and John Macalister. 2010. *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Plass, Jan L., and Russell E. Jones. 2005. "Multimedia Learning in Second Language Acquisition." In *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, edited by Richard E. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, Sandra J. 2002. *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.
- Stockwell, Glenn. 2012. *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, John, Jeroen J. G. van Merriënboer, and Fred G. W. C. Paas. 2019. "Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later." *Educational Psychology Review* 31: 261-292.
- Sweller, John, Paul Ayres, and Slava Kalyuga. 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
- Sweller, John. 1988. "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning." *Cognitive Science* 12 (2): 257-285.
- Thorne, Steven L., and Jonathan Reinhardt. 2008. "Bridging Activities, New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency." *CALICO Journal* 25 (3): 558-572.
- Stockwell, Glenn. 2012. *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, John. 1988. "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning." *Cognitive Science* 12 (2): 257-285.
- Sweller, John, Paul Ayres, and Slava Kalyuga. 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
- Sweller, John, Jeroen J. G. van Merriënboer, and Fred G. W. C. Paas. 2019. "Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later." *Educational Psychology Review* 31: 261-292.
- Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Chapelle, Carol A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godwin-Jones, Robert. 2018. "Using Mobile Technology to Develop Language Skills and Cultural Understanding." *Language Learning & Technology* 22 (3): 3-17.
- Hubbard, Philip, and Mike Levy, eds. 2006. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mayer, Richard E. 2009. *Multimedia Learning*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, Sandra J. 2002. *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Stockwell, Glenn. 2012. *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, John. 1988. "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning." *Cognitive Science* 12 (2): 257-285.
- Sweller, John, Paul Ayres, and Slava Kalyuga. 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
- Sweller, John, Jeroen J. G. van Merriënboer, and Fred G. W. C. Paas. 2019. "Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later." *Educational Psychology Review* 31: 261-292.