



Development of TIKAR Web-Based Media to Improve Arabic Writing Skills Using ACTFL Guidelines

تطوير وسيلة TIKAR التعليمية القائمة على الويب لتنمية مهارة الكتابة وفق إرشادات ACTFL

Nilna U. Farida^{1*}, Nurul Murtadho², Kholisin³, Abd R. Hassan⁴

^{1,2,3} Universitas Negeri Malang, Indonesia

⁴ Universiti Putra Malaysia, Malaysia

Correspondence: E-mail: nilna.ulfatul.2402318@students.um.ac.id

ARTICLE INFO

Article History:

Submitted/Received 18 Jul 2026

First Revised 31 Aug 2026

Accepted 14 Oct 2026

Publication Date 18 Oct 2026

Keywords:

ACTFL writing proficiency

ADDIE model

Arabic writing skills

TIKAR

Web-based learning media.

ABSTRACT

This study describes the development of TIKAR, an interactive web-based learning medium for Arabic writing using 12 narrative texts selected from Shuwar Min At-Tarikh Al-Islami. Using the ADDIE model, the study involved a needs analysis of 35 female students and one Arabic teacher, followed by a limited trial with 10 eleventh-grade female students at MA Al-Manshur Al-Islamy. TIKAR integrates four writing-exercise levels mapped to ACTFL Writing Proficiency levels from Novice Low to Intermediate Low. Content-expert validation reached 79.46%, media-expert validation 80.00%, and female students' responses 84.13%, indicating pedagogical feasibility, instructional appropriateness, and strong user acceptability of the developed medium. Trial data showed that 70% of female students were at the Novice Mid level. These data describe the use of the medium and are not evidence of its effectiveness. The findings provide a model for integrating authentic Islamic historical texts with ACTFL-based scaffolded writing tasks in a web-based learning platform.

Copyright (c) [2026] Nilna Ulfatul Farida, Nurul Murtadho, Kholisin, Abd Rauf Bin Hassan. This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



تحتل مهارة الكتابة بين المهارات اللغوية الأربع هي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة مكانة استراتيجية في تعليم اللغة العربية بوصفها مهارة إنتاجية تستلزم إتقان الجوانب اللغوية الأخرى من مفردات وقواعد وتراكيب نحوية (Munawarah & Zulkiflih, 2021)، وهي في جوهرها تعبير عن الأفكار يعكس عمق فهم النظام اللغوي العربي بأبعاده المختلفة (Al Khuli, 2023).

ومن الناحية الاشتقاقية ترجع كلمة الكتابة إلى الجذر كتب (Latif, 2023)، وتُعرّف مهارة الكتابة اصطلاحاً بأنها القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء كتابياً باللغة العربية الصحيحة وفق القواعد اللغوية ومعايير الكتابة (Bahauddin, 2017). وعُرفها طعيمة، كما نقل عنه (Garba, 2022)، بأنها القدرة على التعبير عن الأفكار والتصورات والمشاعر في هيئة رموز خطية يستطيع الآخرون فهمها. ويتضح من هذا التعريف أن للكتابة جانباً تعبيرياً يتمثل في الإفصاح عن المعاني الداخلية، وجانباً تواصلياً يتمثل في إيصالها إلى القارئ. وتتم عملية الكتابة بثلاث مراحل رئيسة هي ما قبل الكتابة (التخطيط وجمع الأفكار)، والكتابة، وما بعد الكتابة (المراجعة والتحرير) (Masita & Niswah, 2023).

وقد حددت مخرجات تعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية في إندونيسيا أن تكون الطالبات قادرات على إنتاج نصوص سردية بالعربية الفصحى مع مراعاة قواعد النحو والصرف، بيد أن الواقع الميداني يكشف عن صعوبات جوهرية في الاستخدام الدقيق للمفردات وتطبيق القواعد النحوية (Hafnidar & Falah, 2023; Umiani, 2021). وقد كشفت دراسة حللت أخطاء الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة تتركز في الخلط بين الحروف المتشابهة وضعف ضبط علامات الإعراب، وأنها تعود إلى عوامل داخلية كقلة التدريب وعوامل خارجية كطريقة التدريس (Wagola et al., 2025).

وتتقارب مع ذلك نتائج دراسة تحليل الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في كتابة الإنشاء لدى طلاب أحد المعاهد الإسلامية، حيث الباحثون رصدوا شيوع هذه الأخطاء الثلاثة معا واقتروا معالجتها عبر إعادة شرح القواعد وتقديم الأمثلة التطبيقية والتدريب المتكرر مما يؤكد تكرار هذا النمط من الأخطاء عبر سياقات تعليمية مختلفة

(Soleckah et al, 2023). وتزداد هذه المشكلة مع محدودية الوسائل التعليمية التفاعلية، إذ لا تزال العملية التعليمية

تعتمد بدرجة كبيرة على الكتب المطبوعة والأنشطة الكتابية التقليدية (Hatami & Amrulloh, 2025).

ومما يزيد من حدة هذه الإشكالية أن الكتاب المدرسي الرسمي الصادر عن وزارة الشؤون الدينية بجمهورية إندونيسيا رقم ١٨٣ لعام ٢٠١٩، وهو المرجع الأساسي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية، لم يخضع لتصميم منهجي واضح وفق أطر الكفاءة اللغوية العالمية. فقد كشف تحليل Rosyid et al, (2023) أن مادة الكتابة في هذا الكتاب للصف الحادي عشر تُعرض بأوزان غير متسقة وغير متدرجة تتراوح بين المستوى المبتدئ الأوسط والمتوسط الأوسط وفق معيار (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) ACTFL، دون تسلسل منهجي واضح بين الدروس. وتوصل Ubaidillah et al, (2023) إلى نتيجة مشابهة بشأن تفاوت مستويات الكفاءة اللغوية الموزعة في الكتاب ذاته، بينما أكدت هداية أن معايير جودة تعليم اللغة العربية في المدرسة الإندونيسية ما زالت بحاجة إلى إعادة صياغة وفق إرشادات ACTFL لضمان تدرج منطقي في اكتساب الكفاءة الكتابية (Hidayah, 2020).

ويعزز هذا الاتجاه التحليلي ما دأبت عليه دراسات سابقة من تحليل نقدي لمحتوى الكتب المدرسية الرسمية لتعليم العربية في إندونيسيا وتقييم مدى ملاءمتها لمستوى المتعلمين، إذ تناولت إحدى هذه الدراسات بالتحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر بالمدرسة العالية وفق منهج وزارة الشؤون الدينية الصادر عام ٢٠١٩، معتمدةً على نظرية Mackey في عناصرها الأربعة: الاختيار والتدرج والعرض والتكرار، إلى جانب معايير ACTFL لتصنيف مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ضمن مستويات المتوسط الأدنى والمتوسط والمتوسط الأعلى بحسب مدى ملاءمتها لقدرات المتعلمين (Siregar et al., 2022).

وعلى صعيد متصل، لا يقتصر انعدام الانسجام مع أطر الكفاءة العالمية على مستوى محتوى الكتاب المدرسي فحسب، بل يمتد إلى مستوى ممارسات التقويم ذاتها. فقد خلصت دراسة إلى أن تقويم الكتابة في التعلم المتميز القائم على التعلم بالمشاريع ينبغي أن يتم عبر تقويم المنتج أو المشروع، على أن يُكيّف وفق استعداد المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم، مستندة إلى أن تكليف المتعلمين بمشاريع موحدة رغم تفاوت استعدادهم يُنتج فجوات واضحة في التقويم (Salsabila & Baroroh (2024). غير أن هذه الدراسة اقتصرت على منهج دراسة أدبية وصفية كيفية دون

اختبار ميداني، ولم تربط معايير التقييم بإطار مرجعي عالمي متدرج للكفاءة الكتابية كإطار ACTFL، كما لم توظف وسيطا رقميا تفاعليا أو نصا تاريخيا أصيلا كنموذج أسلوبى للكتابة. وهذا القصور المزدوج على مستوى المحتوى المنهجي ومستوى ممارسات التقييم معا هو ما يسعى هذا البحث إلى معالجته من خلال وسيلة تعليمية مكتملة مصممة خصيصا وفق واصفات ACTFL. وتؤكد دراسة حديثة حللت مهام الكتابة في كتاب العربية للصف الثاني عشر بالمدرسة العالية وفق إرشادات ACTFL أن هذه المهام تتراوح بين المبتدئ الأعلى والمتوسط الأدنى مع محدودية التدرج نحو المستويات الأعلى (Zulkarnaen & Maulani, 2026).

ومن أبرز أسباب القصور الإضافية في تعليم مهارة الكتابة ضعف التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة، مع أن هذا التكامل يعد أمرا بالغ الأهمية لأن النص المقروء يشكل نموذجا يحتذى به في إنتاج النصوص المكتوبة (Alkaaideh & Othman, 2024). وتؤكد دراسة ميدانية أجريت في مدرسة إعدادية إسلامية إندونيسية هذا الترابط، إذ بينت أن القراءة والكتابة نشاطان لغويان متكاملان يجسدان الكاتب في صورة قارئ والقارئ في صورة كاتب، بحيث يقوم كل منهما بمراجعة المعنى وتوقيمه أثناء إنتاج النص أو استقباله، كما خلصت إلى أن إتقان الكتابة الجيدة لا يتحقق إلا إذا كان مدعوما بتدريب مكثف على القراءة (Ichsan et al, 2024). ومن هنا تبرز أهمية مدخل القراءة من أجل الكتابة، الذي يدمج القراءة بالكتابة في مهمة تعليمية واحدة (Yuan & Zhang, 2022).

وفي هذا الإطار، يتمتع توظيف نصوص التاريخ الإسلامي بقيمة استراتيجية بالغة كونها توفر محتوى وثيق الصلة بالخلفية الدينية لطالبات المدارس الثانوية الإسلامية (Saman, 2024)، وتقدم النصوص التاريخية الأصيلة كتلك الواردة في كتاب صور من التاريخ الإسلامي نماذج كتابية بلغة عربية واضحة (Hanifansyah, 2024). ويُقصد بكتاب صور من التاريخ الإسلامي أحد الكتب ضمن سلسلة تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وقد صُمم لتعليم العربية للناطقين بغيرها بلغة عربية فصحة وأسلوب سردي يعرض الأحداث التاريخية في سياقها الزمني والجغرافي والاجتماعي مع بيان العلاقات السببية بينها، وتستخدمه المدرسة موضوع البحث في تعليم مهارة الكتابة. ولم يشمل البحث الكتاب كله، بل اقتصر على اثني عشر نصا سرديا اختيرت وفق معايير محددة يبينها قسم منهجية البحث.

والحل الإبداعي لتجاوز هذه العقبات يتمثل في تطوير وسائل تعليمية قائمة على الشبكة الإلكترونية، فرغم أن دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة يتيح بيئات تعلم تعاونية وتبادلاً للمحتوى ويعزز دافعية المتعلم واستقلاليته في إدارة وقته خارج الفصل الدراسي، فإن أنظمة إدارة التعلم وأدوات اختبار الكتابة العربية القائمة فعلاً ما زالت تقتصر غالباً على التقويم السطحي وتغفل الأبعاد اللغوية الدقيقة للكتابة العربية، إذ نادراً ما تربط الدراسات السابقة بين أنماط الأخطاء وقدرة المنصات الرقمية على كشفها والتكيف معها وهي الفجوة التي تسعى وسيلة TIKAR إلى معالجتها (Ismail et al., 2025).

وقد أكدت دراسات حديثة أن تطوير المواد الرقمية القائمة على منصات الويب يساهم في معالجة محدودية المواد المطبوعة التقليدية وإتاحة تخصيص المحتوى وفق حاجات المتعلم (Nurhadi & Hilmi, 2023)، كما بينت تجربة تطوير وسيلة ديلا بيسا أن اعتماد نموذج ADDIE في تصميم الوسائط الرقمية العربية يحقق نسب صلاحية مرتفعة تتجاوز ٩٠٪ من حيث المادة والوسيلة معاً (Malikh et al, 2024)، مما يعزز الثقة في جدوى هذا النموذج التطويري بالنسبة لوسيلة TIKAR موضوع هذا البحث. كما تشير دراسات منشورة في دوريات دولية إلى جدوى توظيف التقنيات التفاعلية في دعم تعلم الكتابة العربية (Zakraoui et al., 2023).

يصف إطار ACTFL ما يستطيع المتعلم إنجازه فعلياً باللغة في مستويات متدرجة من المبتدئ إلى المتميز، ويضطلع بوظيفتين أساسيتين في التعليم: تحديد المستوى الأولي للمتعليم، وتوجيه تصميم أنشطة التعلم وأهدافها المرحلية (ACTFL, 2024). وقد رُوعي في تصميم وسيلة TIKAR أن يُقابل كل مستوى من مستوياتها الأربعة بمستوى واحد محدد من مستويات ACTFL الكتابية، ابتداءً من المبتدئ الأدنى وانتهاءً بالمتوسط الأدنى، تلافاً للتفاوت وعدم الاتساق الذي كشفت عنه دراسات تحليل الكتاب المدرسي الرسمي آنفة الذكر. وبذلك تتمثل جودة وسيلة TIKAR في جمعها بين نصوص تاريخية إسلامية أصيلة مأخوذة من كتاب مستخدم في المدرسة، وتدريبات كتابية متدرجة مرتبطة بواصفات ACTFL، وتغذية راجعة آلية فورية، ضمن منصة ويب لا تحتاج إلى تثبيت تطبيق.

وانطلاقاً مما سبق، يهدف هذا البحث إلى: (١) وصف عملية تطوير وسيلة تعليمية تفاعلية قائمة على الويب أُطلق عليها اسم TIKAR، لتنمية مهارة الكتابة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية،

مستندة إلى نصوص كتاب صور من التاريخ الإسلامي ومصممة وفق واصفات ACTFL للكفاءة الكتابية باستخدام نموذج ADDIE، و(٢) وصف مدى صلاحية هذه الوسيلة بناء على تقييم خبيري المادة وخبير الوسيلة واستجابات الطالبات بعد التطبيق.

٢. منهجية البحث

تُعرض إجراءات هذا البحث تفصيليا في الفروع الآتية: تصميم البحث، وخصائص المشاركين، وأدوات البحث وأسلوب جمع البيانات، ونظام التقويم الآلي والمقابلة التشغيلية لمستويات ACTFL، وأسلوب تحليل البيانات، وذلك بقدر يُمكن القارئ من تصور إجراءات البحث وإعادة تطبيقها.

تصميم البحث

اعتمد هذا البحث مدخل البحث والتطوير وفق نموذج ADDIE الذي يشتمل على خمس مراحل متتابعة: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم (Gustafson & Branch, 2002). والمنتج المطور في هذا البحث وسيلة تعليمية تفاعلية قائمة على الويب أُطلق عليها اسم TIKAR، متاحة عبر الرابط الإلكتروني دون الحاجة إلى تثبيت تطبيقات إضافية، وتضم اثني عشر نصا سرديا مأخوذا من كتاب صور من التاريخ الإسلامي مصحوبة بتدريبات كتابية متدرجة في أربعة مستويات وفق إطار ACTFL.

وقد استندت مرحلتا التحليل والتصميم إلى بيانات ميدانية جُمعت من موقع البحث نفسه الذي طبقت فيه الوسيلة لاحقا، في حين اقتصرَت مرحلتا التطوير والتنفيذ على تقييم الخبراء وتجريب محدود، دون اعتماد تصميم شبه تجريبي بقياسين قبلي وبعدي، بحكم الطبيعة التطويرية لهذا البحث.

وُنُفذت كل مرحلة من مراحل ADDIE بصورة متتابعة، بدءا من تحليل الاحتياجات، ثم تصميم الوسيلة، فإنتاجها وتطويرها، ثم تنفيذ التجريب المحدود، وأخيرا إجراء التقويم من خلال تقييم الخبراء واستجابات الطالبات.

خصائص المشاركين (العينة)

أُجري البحث في مدرسة الثانوية المنصور الإسلامي بكديري خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م. تكوّن مجتمع تحليل الاحتياجات من خمس وثلاثين طالبة من الصفين العاشر والحادي عشر (اثنتا عشرة طالبة من الصف العاشر وثلاث وعشرون طالبة من الصف الحادي عشر) إلى جانب معلم اللغة العربية، باستخدام أسلوب العينة الشاملة. أما في مرحلة التجريب المحدود، فقد اختيرت عينة قصدية مكونة من عشر طالبات من الصف الحادي عشر، لأنهن سبق أن درسن الموضوعات المرتبطة بمحتوى الوسيلة، في حين لم تصل طالبات الصف العاشر إلى تلك الموضوعات بعد، ولم تُشرك طالبات الصف الثاني عشر لانشغالهن ببرامج الاختبارات النهائية.

وشارك في تقييم الوسيلة خبيران متخصصان في مادة تعليم مهارة الكتابة العربية، وكلاهما حاصل على درجة الدكتوراه في تخصص تعليم اللغة العربية وله كفاءة بحثية متصلة بتعليم المهارات اللغوية العربية، إلى جانب خبير واحد متخصص في تصميم الوسائل والتقنيات التعليمية لتعليم اللغة العربية وهو حاصل أيضا على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية. وتولى خبيرا المادة تقييم جوانب المحتوى والمادة العلمية للوسيلة، في حين تولى خبير الوسيلة تقييم جوانبها التقنية والتصميمية.

أدوات البحث وأسلوب جمع البيانات

تضمنت أدوات البحث استبانة إلكترونية لتحليل احتياجات الطالبات وُزعت عبر Google Form، واستبانة إلكترونية تتضمن أسئلة مفتوحة وُجّهت إلى معلم اللغة العربية لجمع تعليقاته حول واقع تعليم مهارة الكتابة، وبطاقة تقييم لخبيري المادة وخبير الوسيلة التعليمية بمقياس ليكرت الرباعي (١-٤)، إذ تضمنت بطاقة تقييم الخبير المادة ٢٨ فقرة وُزعت على خبيري المادة، وتضمنت بطاقة تقييم الخبير الوسيلة ٢٥ فقرة عرضت على خبير الوسيلة، واستبانة استجابات الطالبات بعد التطبيق بالمقياس ذاته في ٢٣ فقرة وُزعت على الطالبات العشر المشاركات في التجريب المحدود. وقد أُعدت بطاقتا التقييم استنادا إلى مؤشرات تقويم الوسائل التعليمية، ثم عُرضتا على خبيري المادة وخبير الوسيلة للتحقق من صلاحية الوسيلة التعليمية. وقد جُمعت بيانات تحليل الاحتياجات في مرحلة

التحليل، ثم جُمعت بيانات تقييم الخبراء (التحقق من الصلاحية) عقب اكتمال التطوير الأولي للوسيلة، وأخيرا جُمعت استجابات الطالبات وبيانات الأداء الكتابي إلكترونيا عقب التجريب المحدود الذي استغرق لقاءين تعليميين فقط. ويقصد بتقييم الخبراء هنا تحقق الخبراء من صلاحية الوسيلة من الناحيتين العلمية والتقنية (expert validation).

نظام التقويم الآلي لأداء الكتابة والمقابلة التشغيلية لمستويات ACTFL

تعتمد وسيلة TIKAR نظام تقويم آلي (AI Scoring) لتقدير أداء الطالبات الكتابي في كل مستوى من المستويات الأربعة فور إدخال الإجابة. ففي المستوى الأول، يقيّم النظام أساسا مدى ضبط المفردات ودقة الإجابة من خلال معايير دقة المعنى والإملاء والحركات الإعرابية عند الاقتضاء ومدى صلة الإجابة بالنص المصدر. أما في المستوى الثاني، فيقيّم النظام قدرة الطالبة على بناء جملة عربية سليمة من خلال معايير الإعراب وتصريف الفعل ومطابقة النعت للمنوعات والمبتدأ للخبر وبنية الجملة عموما. وفي المستويين الثالث والرابع، يوسع النظام معايير التقويم لتشمل مدى مناسبة الموضوع والوظيفة التواصلية للنص والمفردات المستخدمة والبنية النحوية والتماسك والاتساق النصي، إلى جانب اتساق زمن الفعل عبر الجملة أو الفقرة. وتُمنح كل إجابة درجة رقمية تتراوح بين ٠ و ١٠٠. ولتوصيف أداء الطالبات في ضوء مستويات ACTFL، اعتمدت الوسيلة مقابلة تشغيلية داخلية بين الدرجة الرقمية المجمعة والمستوى اللغوي، على النحو الآتي: من ٠ إلى ١٩ درجة تقابل المبتدئ الأدنى، ومن ٢٠ إلى ٣٩ تقابل المبتدئ الأوسط، ومن ٤٠ إلى ٥٤ تقابل المبتدئ الأعلى، ومن ٥٥ إلى ٦٩ تقابل المتوسط الأدنى، ومن ٧٠ إلى ٨٤ تقابل المتوسط الأوسط، ومن ٨٥ إلى ١٠٠ تقابل المتوسط الأعلى. وتمثل هذه المقابلة آلية تصنيف تشغيلية داخلية صممها الباحثة ضمن وسيلة TIKAR، استنادا إلى خصائص الأداء في المهام الكتابية وواصفات ACTFL العامة، وليست معيارا رسميا معتمدا من هيئة ACTFL لأغراض الاعتماد أو التصديق اللغوي. ومن ثم، تُقرأ نتائج هذا التصنيف بوصفها توصيفا تقريبا لأداء الطالبات في سياق هذا البحث، ولا تمثل شهادة كفاءة لغوية رسمية. ويتفق هذا الحذر مع ما تشير إليه مراجعات الأدبيات من أن أنظمة تقويم المقالات آليا ما زالت تجد صعوبة في تقدير صلة المحتوى بالموضوع والتماسك (Ramesh & Sanampudi, 2022).

وُصِّمَت مستويات التدريب الأربعة في وسيلة TIKAR بحيث تتدرج في متطلبات الأداء الكتابي بما يتوافق بصورة عامة مع خصائص المستويات الأربعة الأولى، وهي المبتدئ الأدنى والمبتدئ الأوسط والمبتدئ الأعلى والمتوسط الأدنى، مع بقاء إمكانية تصنيف أداء الطالبة ضمن مستويات أعلى إذا بلغت الدرجة المطلوبة وفقا لآلية التصنيف المعتمدة في الوسيلة.

واستندت المقابلة بين مستويات TIKAR الأربعة ومستويات ACTFL إلى ثلاثة أسس. الأول المرجع العلمي المعتمد، وهو إرشادات ACTFL للكفاءة اللغوية التي تصنف الكفاءة الكتابية في مستويات رئيسة هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز، ينقسم كل منها إلى أدنى وأوسط وأعلى، وقد اقتصر هذا البحث على مستويي المبتدئ والمتوسط لأن مستوى الطالبات المستهدفات يقع ضمنهما. والثاني توافق هذا النطاق مع مخرجات التعلم (CP) للمرحلة F في المدرسة الثانوية الإسلامية التي تشترط كتابة نصوص سردية مترابطة باللغة العربية الفصحى، وهي كفاءات تقع في المستويات الممتدة من المبتدئ الأعلى إلى المتوسط الأدنى (ACTFL, 2024). والثالث الدراسات السابقة التي بينت صلاحية الأدلة الإرشادية المستندة إلى الكفاءة مثل ACTFL أساسا لبناء مناهج اللغة العربية وتعليمها، وطُبِّقت فعلا على كتب العربية في إندونيسيا (Rosyid et al., 2023). ويُعد ACTFL، إلى جانب CEFR وILR، من أكثر معايير قياس الكفاءة اللغوية تداولاً في الدراسات المتعلقة بالعربية (Mujahidah et al., 2025).

وعلى هذا الأساس لُحِصَت واصفات الكتابة في المستويات الأربعة الأولى إلى مخرجات كتابية يمكن تنفيذها في مهام تدريبية: كلمة أو عبارة قصيرة (١-٣ كلمات) للمبتدئ الأدنى، وجملة مفيدة واحدة للمبتدئ الأوسط، وجملتان إلى ثلاث جمل مترابطة للمبتدئ الأعلى، وفقرة سردية قصيرة (٣-٥ جمل) للمتوسط الأدنى، كما يوضح الجدول ١. وهذه المقابلة تكييف تصميمي لوصفات ACTFL على مهام الكتابة العربية في سياق المدرسة، وليست مطابقة حرفية للوصفات الرسمية. وقد خضع توافق التدريبات مع إطار ACTFL لتقييم خبيري المادة (انظر نتائج التقييم)، أما تصنيف أداء الطالبات فلم يُجره مقيّمون معتمدون من ACTFL. لذلك تُقرأ نتائج التصنيف بوصفها توصيفا تقريبا لا حكما رسميا على كفاءة الطالبات، وتُعد من حدود هذا البحث.

أسلوب تحليل البيانات

حللت بيانات تقييم الخبراء واستجابات الطالبات كميًا بحساب نسبة الصلاحية وفق المعادلة: $P = (\sum x \div \sum xi) \times 100\%$ ، حيث يمثل $\sum x$ مجموع الدرجات التي حصلت عليها الوسيلة، و $\sum xi$ أعلى درجة ممكنة، بتكييف من قواعد مقياس ليكرت (Syarlisjiswan et al., 2021). واعتمدت معايير التفسير المئوية المشار إليها عند Arikunto وعبد الجبار كما نقلتها دراسة (Farida & Firdaus, 2022)، إذ تصنّف النسبة ما بين ٨١٪-١٠٠٪ صالحا جدا، وما بين ٦١٪-٨٠٪ صالحا، وما دون ذلك يستلزم تعديلا جزئيا أو جذريا. كما سُجل أداء الطالبات الكتابي إلكترونيا خلال التجريب المحدود، وصُنّف وصفا وفق مستويات ACTFL الأربعة موضوع الدراسة، دون اعتماد تصميم شبه تجريبي بقياسين قبلي وبعدي، بحكم أن هذا البحث يندرج ضمن البحوث التطويرية.

٣. نتائج البحث ومناقشتها

تحليل صعوبات الطالبات

كشف تحليل الاحتياجات، الذي شمل خمسا وثلاثين طالبة من الصفين العاشر والحادي عشر ومعلمة اللغة العربية، أن ٨٨,٦٪ من الطالبات يواجهن صعوبة في اختيار المفردات المناسبة عند الكتابة، وأن ٨٢,٩٪ منهن يعانين من صعوبة في تطبيق قواعد النحو والصرف، وهو ما يدل على أن المشكلة صعوبة مركبة في الإنتاج الكتابي لا ترتبط بالجانب المعجمي أو النحوي وحده. وأفاد معلم اللغة العربية في المقابلة المنظمة بأن مستوى مهارة الكتابة لدى الطالبات ضعيف بوجه عام، وأن أنشطة الكتابة الحالية تعتمد الدفاتر المدرسية دون مسار تدريجي واضح أو تدريب منظم ومتدرج.

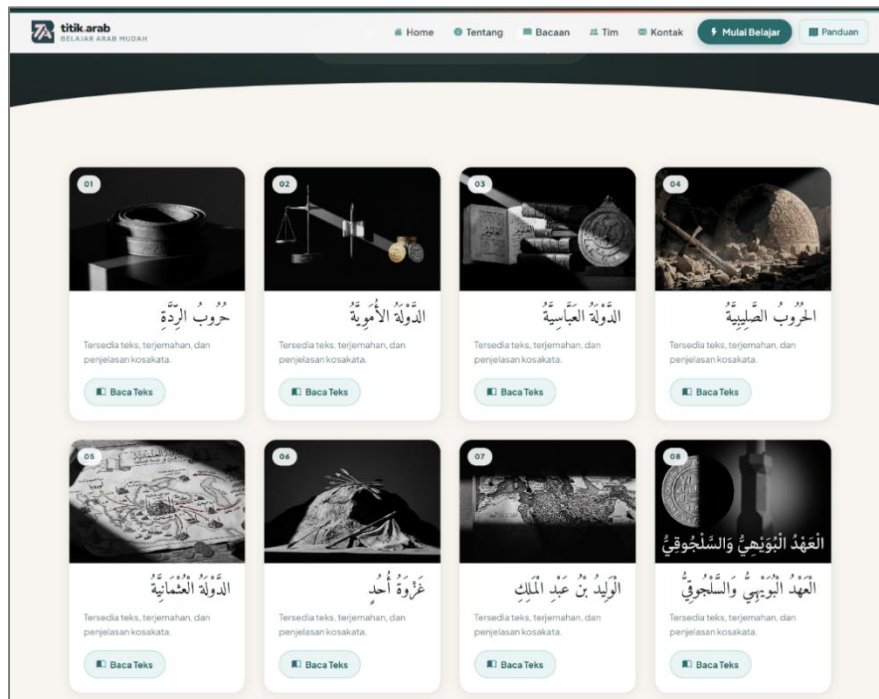
تحليل الحاجة إلى الوسيلة التعليمية

وفيما يخص الحاجة إلى الوسيلة، طالبت ٩١,٤٪ من الطالبات صراحة بوسيلة تعليمية أكثر تفاعلية. وأظهرت البيانات التقنية أن ٩٣٪ منهن يملكن أجهزة رقمية واتصالا بالإنترنت، وأن ٨٠٪ منهن يتقن استخدام المواقع

الإلكترونية للتعليم. وتدل هذه النتائج على حاجة واضحة إلى وسيلة تفاعلية قائمة على الويب تقدم مسارا تدريجيا للكتابة وتكمل الكتاب المدرسي المطبوع ولا تحل محله.

بنية المنصة ومميزاتها

تعدّ وسيلة TIKAR تطبيقًا إلكترونيًا تفاعليًا قائمًا على الويب، يمكن الوصول إليه مباشرةً عبر الرابط <https://tikar.vercel.app> دون الحاجة إلى تنزيل تطبيقات إضافية أو تثبيتها على الجهاز. كما تتكيف واجهته تلقائيًا مع أحجام شاشات الأجهزة المختلفة، مثل الحاسوب المكتبي والحاسوب المحمول والهاتف الذكي، بما ييسر استخدام الوسيلة والوصول إلى وظائفها المختلفة. ويوضح الصورة ١ الواجهة الرئيسية لوسيلة TIKAR وفهرس الوحدات التعليمية المتاحة فيها.

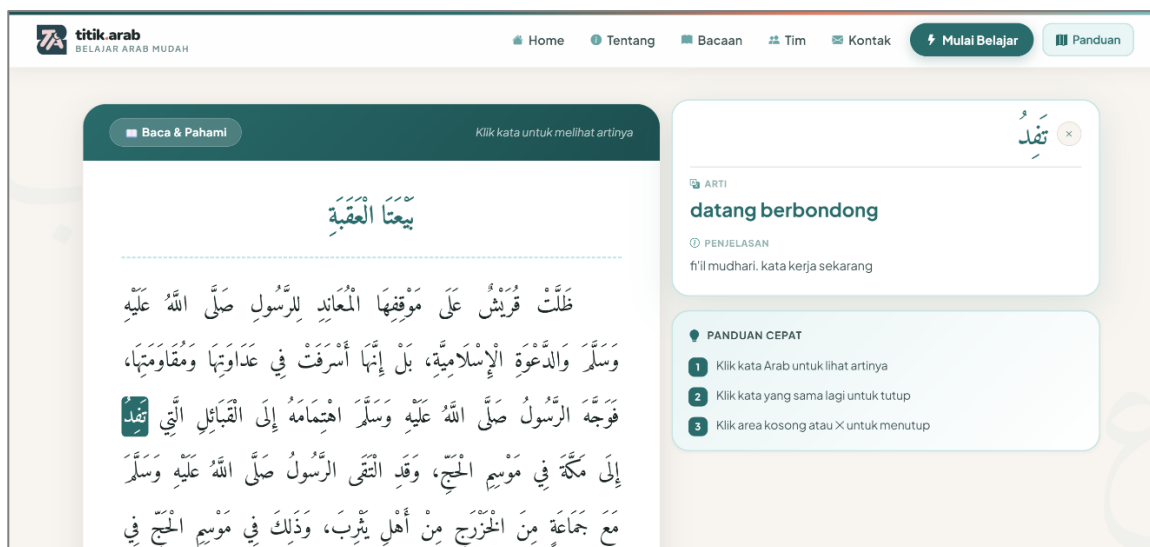


الصورة ١. الصفحة الرئيسية وفهرس الوحدات التعليمية في وسيلة TIKAR

يعرض الصورة ١ الواجهة الرئيسية لوسيلة TIKAR، التي تتضمن قائمة المواد، ودليل الاستخدام، ومعلومات الموقع، بما يساعد الطالبة على التعرف إلى آلية التنقل بين مكونات الوسيلة. كما يوضح فهرس الوحدات التعليمية الذي يضم اثنتي عشرة وحدة في صورة بطاقات تفاعلية، تشتمل كل منها على نص سردي، وقائمة مفردات، وشرح

للقواعد اللغوية، وأنشطة كتابية متدرجة.

تتضمن وسيلة TIKAR وحدة للقراءة التفاعلية تجمع بين عرض النصوص العربية وقائمة المفردات المفتاحية وشرح معانيها في سياق النص. كما تتيح خاصية النوافذ المنبثقة للطالبة النقر على الكلمات الواردة في النص للاطلاع على ترجمتها وشرحها مباشرة دون الانتقال إلى صفحة أخرى. ويوضح الصورة ٢ واجهة القراءة التفاعلية وآلية عرض معاني المفردات باستخدام النوافذ المنبثقة.

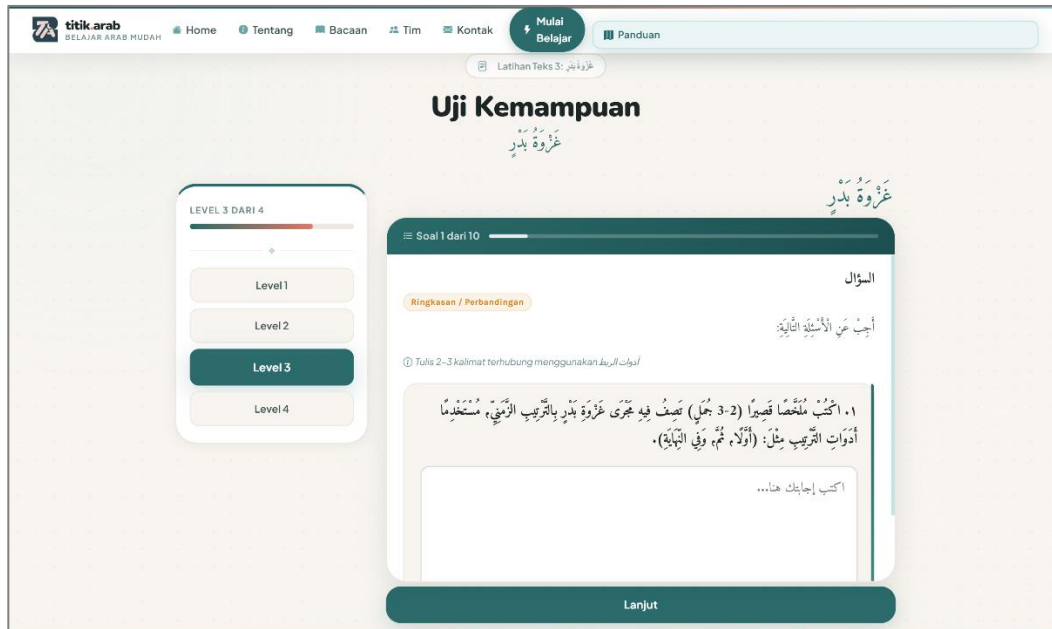


الصورة ٢. وحدة القراءة التفاعلية وخاصية النوافذ المنبثقة للمفردات

يوضح الصورة ٢ طريقة تنظيم محتوى القراءة التفاعلية، حيث يمكن للطالبة قراءة النص والاستعانة بقائمة المفردات لفهم معاني الكلمات في سياقها. كما تظهر خاصية النوافذ المنبثقة التي تتيح الوصول إلى ترجمة الكلمة وشرحها عند النقر عليها، مما يساعد على فهم المفردات أثناء القراءة دون مغادرة صفحة النص.

تبدأ التدريبات الكتابية بمرحلة تمهيدية تتضمن رسالة تحفيزية وشخصية مصاحبة مرتبطة بموضوع النص، ثم تنتقل الطالبة إلى أربعة مستويات متدرجة من الأنشطة الكتابية، كما هو موضح في الصورة ٣. وقد صُممت هذه المستويات في ضوء مؤشرات الكفاءة الكتابية وفق إرشادات ACTFL، بحيث تبدأ بمهام بسيطة تتناسب مع مستوى المبتدئ الأدنى (Novice Low)، ثم تتدرج إلى إنتاج العبارات والجمل والفقرات القصيرة وصولاً إلى مستوى المتوسط الأدنى (Intermediate Low). ويهدف هذا التدرج إلى إتاحة فرص ممارسة الكتابة بما يتناسب مع مستويات الكفاءة

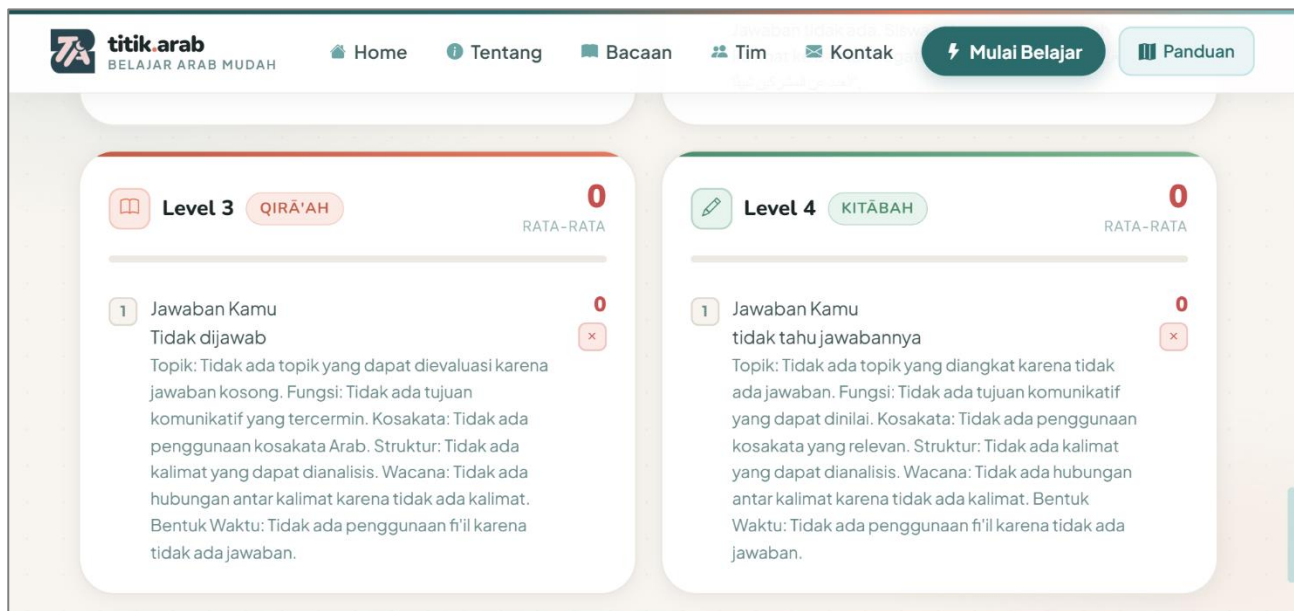
اللغوية المستهدفة. ويوضح الصورة ٣ واجهة التدريبات الكتابية وتنظيم الأنشطة في المستويات الأربعة.



الصورة ٣. واجهة التدريبات الكتابية في المستويات الأربعة

يوضح الصورة ٣ واجهة الأنشطة الكتابية في وسيلة TIKAR، التي تنظم التدريبات في أربعة مستويات متدرجة. ويعكس هذا التنظيم الانتقال من المهام الكتابية البسيطة إلى أنشطة تتطلب إنتاج عبارات وجمل وفقرات قصيرة. كما يبين الصورة كيفية عرض التدريبات داخل الوسيلة بما يتيح للطالبة ممارسة الكتابة بصورة متدرجة وفق مستويات الكفاءة الكتابية المستهدفة.

توفر وسيلة TIKAR تغذية راجعة فورية بعد إنجاز كل نشاط، توضح مدى صحة الإجابة وتعرض الإجابة النموذجية عند الحاجة. كما تعرض في نهاية التدريبات تقريرًا لنتائج التعلم يتضمن درجات الطالبة في كل مستوى والدرجة الكلية، إلى جانب شارات إنجاز بصرية تهدف إلى تعزيز الدافعية نحو التعلم. وتتيح الوسيلة أيضًا إعادة أداء التدريبات لتحسين النتائج، مع إمكانية الرجوع إلى النص الأصلي أثناء تنفيذ الأنشطة دون مغادرة صفحة التدريب. ويوضح الصورة ٤ آلية تقديم التغذية الراجعة الفورية وطريقة عرض تقرير نتائج التعلم.



الصورة ٤. التغذية الراجعة الفورية وتقرير نتائج التعلم

يوضح الصورة ٤ آلية تقديم التغذية الراجعة بعد الإجابة عن الأنشطة، بما يساعد الطالبة على التعرف إلى صحة إجاباتها ومراجعتها عند الحاجة. كما يعرض تقرير نتائج التعلم درجات الطالبة في المستويات المختلفة والدرجة الكلية، إلى جانب شارات الإنجاز البصرية. وتتيح هذه الخصائص للطالبة متابعة نتائج أدائها وإعادة التدريبات بهدف تحسينها.

دمج المحتوى

تضم الوسيلة اثني عشر نصا سرديا مأخوذة من كتاب صور من التاريخ الإسلامي، اختيرت بعد تحليل مضمون الكتاب وفق ثلاثة معايير: وضوح بنية السرد بما يوفر نموذجا كتابيا للطالبة، والكثافة المعجمية المناسبة التي تتيح إعداد قوائم مفردات سياقية، والارتباط المباشر بالكتاب المستخدم فعليا في المدرسة. وهذه النصوص هي: مقاطعة قريش لبني هاشم وبني المطلب، وبناء المسجد والمؤاخاة بين المهاجرين والأنصار، وغزوة بدر الكبرى، وبيعنا العقبة، وحروب الردة، والدولة الأموية، والدولة العباسية، والحروب الصليبية، والدولة العثمانية، وغزوة أحد، والوليد بن عبد الملك، والعهد البويهى والسلجوقي. وتمتد هذه النصوص من عهد النبوة والخلافة الراشدة إلى العهد العثماني، ولم يُستخدم من الكتاب غيرها.

ولتهيئة النصوص لتكون نماذج لغوية للكتابة خضع كل نص لثلاث مراحل معالجة: ضبط التشكيل في كل كلمة، وإعداد قائمة بالمفردات المفتاحية مع شرحها في سياق الجملة، وتطوير أسئلة التدريب للمستويات الأربعة بالاستناد إلى مضمون النص. وفي ضوء ملاحظة المحكم على ارتفاع مستوى صعوبة بعض النصوص، قُسمت الفقرات الطويلة بعلامات الترقيم والنقاط مع بقاء النص الأصلي سليماً.

نظام التدريبات المتدرجة وفق ACTFL والتقييم الآلي

بناءً على نتائج تحليل الاحتياجات وتحليل المنهج الدراسي، صُممت أربعة مستويات تدريبية تُقابل مستويات ACTFL الكتابية الأربعة الأولى مقابلة مباشرة دون دمج، كما يوضحها الجدول ١.

الجدول ١. مقابلة مستويات وسيلة TIKAR بمستويات ACTFL الكتابية

المستوى في TIKAR	مستوى ACTFL المقابل	المخرج الكتابي المستهدف
المستوى الأول	المبتدئ الأدنى	كلمة أو عبارة قصيرة (١-٣ كلمات)
المستوى الثاني	المبتدئ الأوسط	جملة مفيدة واحدة صحيحة نحوياً
المستوى الثالث	المبتدئ الأعلى	جملتان إلى ثلاث جمل مترابطة ومتناسكة
المستوى الرابع	المتوسط الأدنى	فقرة سردية من ٣-٥ جمل منظمة

يتضح من الجدول (١) أن كل مستوى من مستويات TIKAR يستهدف مخرجا كتابيا محدداً يتصاعد تدريجياً من إنتاج الكلمة المفردة إلى الفقرة السردية القصيرة، وأن كل مستوى فيها يقابل مستوى واحداً محدداً من مستويات ACTFL الكتابية دون دمج بين المستويات. ويختلف هذا التصميم عن تنظيم تدريبات الكتاب المدرسي الرسمي الذي أظهرت الدراسات السابقة تفاوتاً في توزيع مستوياته، إذ يوفر TIKAR مساراً تعليمياً متدرجاً يتيح للطالبة الانتقال بصورة منهجية من مستوى إلى آخر وفقاً لوصف كل مستوى في ACTFL. ويرتبط بهذه المستويات نظام التقييم الآلي المبين في منهجية البحث، إذ تحصل كل إجابة على درجة رقمية من ٠ إلى ١٠٠ فور إدخالها، وتُجمَع الدرجات في تصنيف تشغيلي للمستوى، مع تغذية راجعة فورية توضح صحة الإجابة وتقدم الإجابة النموذجية عند الحاجة.

التقييم الكمي

بلغت النسبة الإجمالية لتقييم خبير المادة (سنة جوانب في ٢٨ فقرة) ٧٩,٤٦٪، محسوبة من مجموع درجات ١٧٨ من أصل ٢٢٤ درجة، ووقعت ضمن فئة صالح. وقد تفوقت الجوانب المرتبطة بجودة النصوص العربية وأصالتها (٨٧,٥٠٪)، وتوافق التدريبات مع إطار (٨٥,٠٠٪) ACTFL، وجودة الأسئلة والتعليمات (٨٥,٤١٪) على جانبي توافق المادة مع مخرجات التعلم (٧٨,١٢٪) وأسس المقاربة التعليمية (٧٩,١٦٪). أما تقييم خبير الوسيلة فقد بلغ إجماليه ٨٠,٠٠٪، ضمن فئة صالح أيضاً، بتفوق واضح لجانبي التفاعلية (٨٧,٥٠٪) وتجربة المستخدم (٨٥,٠٠٪) على جانب تصميم واجهة المستخدم الذي سجل أدنى نسبة (٦٥,٠٠٪، صالح نسبياً)، وهو تفاوت يعكس أولوية واعية وُضعت خلال التطوير تقضي بإيلاء الوظيفة التربوية أهمية أعلى من الزخرفة البصرية.

الجدول ٢. ملخص نتائج صلاحية وسيلة

مصدر التقييم	النسبة الإجمالية	التصنيف
تقييم خبير المادة (٢٨ فقرة)	٧٩,٤٦٪ (٢٢٤/١٧٨)	صالح
تقييم خبير الوسيلة	٨٠,٠٠٪ (١٠٠/٨٠)	صالح
استجابات الطالبات (١٠ طالبات)	٨٤,١٣٪ (٩٢٠/٧٧٤)	صالح جداً

يتضح من الجدول (٢) أن جميع نتائج التقييم وقعت ضمن فئتي "صالح" و"صالح جداً"، مما يدل على أن وسيلة TIKAR تستوفي معايير الصلاحية من حيث المحتوى والتصميم، وتحظى بدرجة مرتفعة من القبول لدى الطالبات. كما تشير الفروق بين الجوانب المختلفة إلى أن أبرز نقاط القوة في الوسيلة تتمثل في التفاعلية وتجربة التعلم، في حين ما يزال تصميم واجهة المستخدم بحاجة إلى بعض التحسينات البصرية، وهو ما أخذ بعين الاعتبار عند إعداد النسخة النهائية من الوسيلة.

الملاحظات النوعية للمحكمين وإجراءات المراجعة

إلى جانب التقييم الكمي، قدم المحكمان ملاحظات نوعية ترتب عليها تسع مراجعات أُجريت قبل مرحلة التنفيذ، يلخصها الجدول ٣. ويمكن تصنيفها في ثلاث فئات: تحسينات إمكانية الوصول التقنية (المراجعتان ٣ و ٤)،

وتعزيز الهوية المؤسسية (المراجعتان ٦ و ٧)، والارتقاء بجودة الواجهة والمحتوى (المراجعات ١ و ٢ و ٥ و ٨ و ٩).

الجدول ٣. ملخص ملاحظات المحكمين وإجراءات المراجعة

م	ملاحظة الخبراء	الإجراء المتخذ
١	مستوى صعوبة النصوص مرتفع نسبياً، وطلب تجنب الفقرات الطويلة جداً	تبسيط الفقرات الطويلة في بعض الوحدات مع إبقاء الاستشهادات الأصلية ودعمها بشرح معجمي كافٍ
٢	عدم اتساق مظهر الصور، وغياب النص أثناء التدريب، وتعذر ظهور ترجمة المفردات عند النقر عليها	توحيد مظهر الصور، وإضافة خيار الوصول إلى النص أثناء التدريب، وإصلاح ميزة النقر على المفردات
٣	حجم خط التعليمات غير واضح في بعض الصفحات	تغيير نوع الخط وزيادة حجمه في تعليمات الأسئلة
٤	ضعف قراءة النص العربي على الهواتف الصغيرة	زيادة حجم الخط من ١٤px إلى ١٦px وتوسيع المسافة بين الأسطر
٥	غياب رسالة تأكيد عند إعادة تعيين التدريب، مما قد يحذف التقدم دون قصد	إضافة مربع حوار تأكيد قبل حذف التقدم السابق
٦	غياب الهوية المؤسسية للجهة المطورة	إضافة شعار جامعة ولاية مالانج في تذييل الصفحة
٧	غياب صفحة مخصصة لفريق التطوير	إضافة صفحة تضم أسماء الباحثة والمشرفين والخبراء
S	عدم تناسق ألوان الواجهة في بعض العناصر	إعادة ضبط لوحة الألوان لتحقيق تناسق بصري وراحة قراءة أعلى
٩	غياب صفحة مخصصة للأهداف التعليمية	إضافة صفحة توضح أهداف التعلم في المرحلة F وارتباطها بالمنهج

ونفذت هذه التعديلات جميعها دون المساس ببنية المحتوى ولا نظام التدريب الذي اجتاز التقويم، وأجري اختبار تقني للنسخة المعدلة قبل تطبيقها في الجلسة الأخيرة.

استجابات الطالبات

بلغت النسبة الإجمالية لاستجابات الطالبات العشر بعد التطبيق ٨٤,١٣٪ ضمن فئة صالح جدا، محسوبة من مجموع درجات ٧٧٤ من أصل ٩٢٠، وسجل محور الرضا عن الخصائص التفاعلية أعلى نسبة (٩٠,٠٠٪) تلاه محور الفائدة في تنمية مهارة الكتابة (٨٦,٨٨٪)، كما يوضح الجدول ٢، مما يدل على درجة قبول مرتفعة للوسيلة لدى الطالبات.

مستوى الأداء الكتابي وفق مستويات ACTFL

وثقت بيانات الأداء الإلكتروني لعشر طالبات خلال التجريب المحدود توزيعا وصفيا وفق إطار ACTFL، كما يبينه الجدول ٤، دون وصول أي طالبة إلى مستوى المتوسط الأدنى المستهدف في مخرجات التعلم الرسمية.

الجدول ٤. توزيع الطالبات وفق مستويات ACTFL بعد التجريب المحدود

النسبة	عدد الطالبات	مستوى ACTFL
٢٠٪	٢	المبتدئ الأدنى
٧٠٪	٧	المبتدئ الأوسط
١٠٪	١	المبتدئ الأعلى
١٠٠٪	١٠	المجموع

يتضح من الجدول (٤) أن غالبية الطالبات، وعددهن سبع طالبات (٧٠٪)، تركزن في مستوى المبتدئ الأوسط، في حين بلغت نسبة الطالبات في مستوى المبتدئ الأدنى ٢٠٪، ولم تحقق سوى طالبة واحدة (١٠٪) مستوى المبتدئ الأعلى. ولم تصل أي طالبة إلى مستوى المتوسط الأدنى، وهو المستوى المستهدف في مخرجات تعلم اللغة العربية للصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية.

وتشير هذه النتائج إلى أن معظم الطالبات ما زلن في المستويات الأولية من الكفاءة الكتابية، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى توفير أنشطة تعليمية متدرجة تساعدن على الانتقال تدريجيا نحو مستويات أعلى من الأداء الكتابي،

بما يتوافق مع واصفات ACTFL .

وتقدّم هذه البيانات توثيقاً وصفيًا لمستوى الأداء أثناء الاستخدام المحدود للوسيلة، ولا تمثل دليلاً على فاعليتها في تحسين مهارة الكتابة، إذ يندرج هذا البحث ضمن البحوث التطويرية التي تهدف إلى تطوير المنتج والتحقق من صلاحيته، ولا يعتمد تصميمها شبه تجريبي بقياسين قبلي وبُعدي يسمح بقياس أثر الوسيلة على تحصيل الطالبات.

المناقشة

نتيجة تحليل الاحتياجات المتعلقة بضعف المفردات والقواعد أن غياب السياق السردي الحقيقي في أنشطة الكتابة يجعل المتعلم عاجزاً عن توليد تعبيرات مترابطة مهماً أتقنت المفردات والقواعد بمعزل عن بعضها، وهو ما يفسر جوهرية الجمع بين القراءة السردية والتدريب الكتابي في تصميم TIKAR بدل معالجة المهارتين بمعزل إحداهما عن الأخرى (Arridha et al., 2023).

ويستند هذا الدمج أيضاً إلى ما اقترحه Yuan & Zhang (2022) من إطار "الأفكار الكبرى" بوصفه مفهوماً ذا بعدين لغوي ومضموني في آن واحد، يتيح للمتعلم اكتشاف المعنى وتوظيفه عبر عملية تفاعلية مستمرة ضمن مهام قرائية كتابية متكاملة، بدل معالجة البعدين بمعزل أحدهما عن الآخر. ويدعم هذا التوجه استنتاجهما بأن هذا الإطار يوفر آلية شاملة وعملية للتدريس تجمع اللغة والمضمون في منظومة واحدة، وهو ما ينسجم مع الأساس الذي بني عليه تصميم TIKAR.

وتتسق نتيجة الجاهزية التقنية المرتفعة (٩٣٪ و ٨٠٪) مع ما توصل إليه عبد الحميد وآخرون في تحليل احتياجات تطوير الوحدات التفاعلية القائمة على الويب لتعليم القواعد العربية، من أن الجاهزية التقنية المرتفعة لدى المتعلمين مبرر أساسي للاستثمار في وسائل الويب التفاعلية بدل الوسائل التقليدية (Abdul Hamid et al., 2024). كما أن عدم استقرار الاتصال بالإنترنت من التحديات التي رصدتها دراسات حديثة في استخدام التقنيات الرقمية في تعليم العربية (Sumiarni et al., 2026)، وهو ما يستدعي مراعاته في الاستخدام الميداني للوسيلة.

أما مقارنة مستويات TIKAR الأربعة بمستويات ACTFL مقابلة مباشرة دون دمج (الجدول ١)، فتعالج التفاوت وعدم الاتساق الذي رصدته دراسات تحليل الكتاب المدرسي الرسمي KMA 183، حيث تُعرض مادة الكتابة في ذلك

الكتاب بأوزان غير متدرجة بين المستويين المبتدئ الأوسط والمتوسط الأوسط دون منطق تصاعدي واضح بين الدروس (Ubaidillah et al., 2023). وبذلك تقدم TIKAR بديلاً منهجياً أكثر اتساقاً، إذ روعي أن يستهدف كل مستوى فيها كفاءة كتابية واحدة محددة بدقة وفق واصف ACTFL المقابل لها، وهو ما يتفق مع ما أكدته غاربا من أن جودة النص المصدر ووضوح تدرج المهمة الكتابية هما المنبئان الأقوى بجودة الكفاءة الكتابية المكتسبة (Garba, 2022). وتتفق مع ذلك دراسة محمد التي بينت أن تصنيف النصوص العربية وتدرجها وفق خصائصها اللغوية والسياقية يعين مطوري المواد والمعلمين على اختيار نصوص تناسب مستوى المتعلمين (Mohamed, 2024).

ويتسق هذا التوجه أيضاً مع ما توصل إليه محمودي وآخرون في تصميم بنود اختبار الكتابة العربية للمبتدئين وفق المستويات الفرعية لـ ACTFL (Novice Low, Novice Mid, Novice High)، إذ وزّعوا بنود الاختبار توزيعاً نسبياً صريحاً على هذه المستويات الفرعية دون خلط بينها، وخلصوا إلى أن مواءمة بنود الأداة مع مؤشرات كل مستوى على حدة هي الضامن الأساسي لصدق الأداة المستخدمة في قياس الكفاءة الكتابية (Mahmudi et al., 2025)، وما تعززه نصوص صور من التاريخ الإسلامي بوصفها نماذج أسلوبية واضحة البناء. وفي دراسة لاحقة، طوّر الفريق البحثي ذاته نموذج اختبار تكيفي محسوب للكفاءة العربية وفق معايير ACTFL في سياق التعليم العالي الإسلامي بإندونيسيا، أثبت قابلية ترجمة مؤشرات الإطار إلى بنود اختبارية متدرجة للتحقق من صدق الخبراء (Mahmudi et al., 2026)، مما يدعم صلاحية توظيف هذا الإطار في تصميم المهام الكتابية المتدرجة كما فعلت وسيلة TIKAR.

وتترجم الخصائص التفاعلية لوسيلة TIKAR من نظام اللوحتين المتزامنتين والنوافذ المنبثقة للمفردات إلى التغذية الراجعة الفورية وتقارير التعلم ونظام الشارات ودورة التعويض مبدأ التعلم المتدرج الذي يوجه الطالبة تدريجياً من فهم النص إلى الإنتاج الكتابي المستقل. ويتسق هذا التصميم مع ما أكدته دراسات تطوير تطبيقات الويب العربية من أن الوظائف التفاعلية الفورية تعزز استقلالية المتعلم في التعلم الذاتي وتقلص الفجوة بين القراءة والكتابة (Rambe, 2019)، وهو ما تعززه دراسة حديثة بينت أن الوظائف التفاعلية كالتغذية الراجعة الفورية تعزز دافعية المتعلم وحماسه للتعلم (Katili & Hula, 2025). وتدعم هذا التصميم أدلةً حديثة من السياق الإندونيسي، إذ بينت دراسة باستخدام نمذجة المعادلات البنائية على ١٥٧ طالباً أن التعلم المنظم ذاتياً وسهولة الاستخدام المدركة هما أقوى المنبئات بفاعلية

السقالات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مما يؤكد أهمية اقتران الدعم الآلي بجاهزية المتعلم وبساطة الواجهة (Nuryanis et al., 2026).

كما تؤكد دراسة إندونيسية حديثة في سياق الكتابة التشاركية الافتراضية أن السقالات الرقمية تدعم البناء المشترك للنص وتطور الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين، مع بقاء دور المعلم في التوجيه والمتابعة عنصرًا حاسمًا لا غنى عنه (Sundari & Febriyanti, 2023)، وهو ما يتسق مع الحدود التي وُضعت لتفسير نتائج التقييم الآلي في هذا البحث.

كما أن المواد الرقمية التي تتيح تخصيص التفاعل وفق حاجة المتعلم أكثر فاعلية من المواد الثابتة المطبوعة (Nurhadi & Hilmi, 2023). وعلى المستوى المحلي، بيّنت دراسات حديثة أن توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة العربية يحتاج إلى توجيه بشري وإلى مراجعة مخرجاته لما يظهر فيها من أخطاء وتكرار، وهو ما يؤكد أهمية الحدود التي وُضعت لتفسير نتائج التقييم الآلي في هذا البحث (Zubaidi, 2026).

وفيما يخص صلاحية الوسيلة (الجدول ٢)، تتسق النسب التي حققتها TIKAR مع نتائج دراسات مماثلة في تطوير الوسائط الرقمية العربية باستخدام نموذج ADDIE، فقد سجلت وسيلة ديلا بيسا القائمة على Lectora Inspire نسبتي صلاحية بلغت ٩٩,١٣٪ للمادة و ٩٨٪ للوسيلة، وهي نسب أعلى نسبيًا مما حققتها TIKAR، الأمر الذي يشير إلى أن جانب التصميم البصري للواجهة وهو الجانب الأدنى نسبة في تقييم TIKAR يستحق مزيدًا من الصقل في الإصدارات اللاحقة. ومع ذلك، فإن الوظيفة التربوية والتفاعلية لوسيلة TIKAR حققت مستويات صلاحية مرتفعة تُقارب ما سجلته دراسات مبكرة في تطوير تطبيقات الويب العربية.

ويتسق توزيع أداء الطالبات وفق مستويات ACTFL (الجدول ٤) مع الفجوة التي كشفتها دراسات تحليل الكتاب المدرسي الرسمي بين المستوى الفعلي للطالبات والمستوى المستهدف في مخرجات التعلم، ويؤكد الحاجة إلى فترة استخدام أطول وممارسة أوسع لتحقيق الانتقال إلى مستوى المتوسط الأدنى. كما يعزز هذا التوزيع الوصفي حجة الإسهام النظري الذي يقدمه هذا البحث، وهو إمكانية تكييف إطار ACTFL بدقة تشخيصية لتصميم تدريبات الكتابة العربية في السياق الإندونيسي، بما يعالج الفجوة التطبيقية التي رصدتها دراسات هداية وعبيد الله وعينين

يقدم هذا البحث إسهاما نظريا يتمثل في نموذج متكامل يدمج نصا تاريخيا إسلاميا أصيلا مع تدريبات كتابية متدرجة تقابل واصفات ACTFL مقابلة مباشرة، وإسهاما تطبيقيا يتمثل في مسار منهجي قابل للتكرار لمطوري وسائل تعليم اللغة العربية الرقمية: تحليل احتياجات متعدد الأدوات، ورسم فجوة المستوى بإطار ACTFL، واعتماد نصوص أصيلة من مصادر قائمة فعلا في المدرسة، وتحكيم متخصص في المادة والوسيلة. غير أن نطاق التطبيق المحدود بعشر طالبات في مدرسة واحدة واقتصار المحتوى على اثني عشر نصا من الكتاب يستلزم حذرا في تعميم النتائج، ويستدعي مزيدا من الدراسات التي تعتمد تصميمًا شبه تجريبي أوسع نطاقا بمجموعة ضابطة لإثبات الفاعلية إحصائيا.

ومن زاوية واصفات ACTFL نفسها، فإن تركز غالبية الطالبات (٧٠٪) عند المستوى المبتدئ الأوسط يعني عمليا أن أداءهن الكتابي يتجاوز مرحلة استرجاع الكلمات المنفردة التي يمثلها المستوى المبتدئ الأدنى، دون بلوغ القدرة على إنتاج جمل مستقلة متعددة مترابطة التي يتطلبها المستوى المبتدئ الأعلى فما فوق؛ أي أن أغلب الطالبات ما زلن يعتمدن بصورة أساسية على أنماط جملية محفوظة أو شبه محفوظة مستقاة من النص المصدر، وهو نمط أداء متوقع في المراحل المبكرة من تعلم الكتابة العربية لغة أجنبية، ويستلزم تخصيص وقت تدريبي أطول عند هذا الانتقال تحديدا في أي استخدام مستقبلي موسّع للوسيلة.

وتترتب على هذه النتائج دلالات عملية لمصممي المناهج ومعلمي اللغة العربية على حد سواء. فبالنسبة لمصممي المناهج، يوفر النموذج التشغيلي الذي تتبناه TIKAR في مقابلة مستويات التدريب بواصفات ACTFL مسارا عمليا قابلا للتكيف مع كتب أخرى غير كتاب صور من التاريخ الإسلامي، شريطة توافر نصوص أصيلة يمكن تدريبها وفق مبدأ الانتقال من الاسترجاع اللغوي البسيط إلى الإنتاج الكتابي شبه المستقل، وهو المبدأ الذي يوصي به الأدب المتخصص في تدريس اللغة القائم على الكفاءة.

أما بالنسبة للمعلمين، فتشير نتيجة تركز غالبية الطالبات عند المستوى المبتدئ الأوسط إلى أن التدريب الصفي المصاحب لاستخدام الوسيلة ينبغي أن يولي عناية خاصة بأنشطة الانتقال من المستوى المبتدئ الأوسط إلى المستوى المبتدئ الأعلى، من خلال تمارين إضافية تدرب الطالبات على إنتاج جمل مركبة قصيرة بدلا من الاكتفاء

بالمفردات والعبارات المنعزلة. ومع ذلك، ينبغي التعامل مع هاتين التوصيتين بوصفهما استنتاجين أوليين مستمدين من تجريب محدود بعينة صغيرة، لا نتيجة قابلة للتعميم على سياقات تعليمية أوسع دون مزيد من الدراسة.

٤. الخلاصة

أسفر هذا البحث عن تطوير وسيلة TIKAR، وهي وسيلة تعليمية تفاعلية قائمة على الويب لتنمية مهارة الكتابة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية الإسلامية، مستندة إلى اثني عشر نصا سرديا من كتاب صور من التاريخ الإسلامي ومصممة وفق نموذج ADDIE وواصفات ACTFL الكتابية الأربعة الأولى مقابلة مباشرة دون دمج. أظهرت نتائج تقييم الخبراء صلاحية الوسيلة بنسبة ٧٩,٤٦٪ لخبر المادة و٨٠,٠٠٪ لخبر الوسيلة ضمن فئة صالح، كما بلغت نسبة استجابات الطالبات ٨٤,١٣٪ ضمن فئة صالح جدا. ووثقت بيانات الأداء توزيعا وصفيا لمستويات الطالبات تركز غالبية (٧٠٪) عند المستوى المبتدئ الأوسط، دون بلوغ المستوى المستهدف رسميا.

تسهم هذه النتائج في معالجة الفجوة التي كشفتها دراسات سابقة بين مادة الكتابة في الكتاب المدرسي الرسمي KMA 183 ومتطلبات إطار ACTFL، وتقدم نموذجا تطبيقيا لدمج النصوص التاريخية الإسلامية الأصلية بتدريبات كتابية متدرجة رقميا. ويوصي البحث بإجراء دراسات لاحقة تعتمد تصميمًا شبه تجريبي بمجموعة ضابطة لإثبات فاعلية الوسيلة إحصائيا، وتوسيع نطاق التطبيق ليشمل مدارس ومستويات دراسية متعددة، واختبار نسخة معززة بالخصائص الصوتية.

شكر وتقدير

يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة مالانج الحكومية على دعمها المالي لهذا البحث. كما يتوجه الباحث بالشكر الجزيل إلى المشرفين، والمحكمين، وإدارة المدرسة الثانوية المنصور الإسلامي بكديري، معلم اللغة العربية والطالبات اللواتي شاركن في هذا البحث، على ما قدموه من دعم وتعاون أسهما في إنجاز هذه الدراسة.

إقرار استخدام التقنيات المدعومة بالذكاء الاصطناعي

استخدم المؤلفون Google Gemini للمساعدة في البحث والاستكشاف الأولي للمعلومات وصياغة بعض المواد، كما استخدم SciSpace و Consensus للمساعدة في استكشاف الأدبيات العلمية وتحليل المقالات ذات الصلة. واستخدم Publish or Perish لاسترجاع الأدبيات العلمية وتنظيمها وتحليل بيانات الاستشهادات. كما تتضمن وسيلة TIKAR نظاما آليا لتقويم أداء الكتابة يعتمد على تقنية الذكاء الاصطناعي، وقد استخدم هذا النظام بوصفه جزءا من الوسيلة التعليمية وموضوعا للدراسة لتقدير أداء الطالبات الكتابي وتقديم الدرجات والتغذية الراجعة وفقا لمعايير التقويم المحددة في البحث. يتحمل المؤلفون المسؤولية الكاملة عن محتوى المخطوطة ودقة البيانات والنتائج وتفسيرها.

معلومات التمويل

حظيت هذه الدراسة بدعم مالي في إطار برنامج المنح البحثية لعام ٢٠٢٦، وذلك لتمويل تنفيذ مراحل البحث وتطوير وسيلة TIKAR وتقويمها. وقد مُوِّلت هذه الدراسة بموجب رقم ١٠٧٠،٤٠٤،١٤٠٤/UN32.14.1/LT/2026.

بيان إسهامات المؤلفين

اسم المؤلف	C	M	So	Va	Fo	I	R	D	O	E	Vi	Su	P	Fu
Nilna Ulfatul Farida	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	
Nurul Murtadho	✓	✓						✓		✓	✓	✓		
Kholisin				✓			✓			✓		✓	✓	✓
Abd Rauf Bin Hassan				✓						✓		✓		

Visualization: Vi
Supervision: Su
Project administration: P
Funding acquisition: Fu

Investigation: I
Resources: R
Data Curation: D
Writing - Original Draft: O
Writing - Review & Editing: E

Conceptualization: C
Methodology: M
Software: So
Validation: Va
Formal analysis: Fo

المراجع

- Abdul Hamid, M. F., Sahrir, M. S., Ab. Halim, Z., Yahaya, M. F., Nasir, M. S., Sha'ari, S. H., & Amiruddin, A. Z. (2024). Needs analysis for the development of website-based interactive infographic modules in Arabic grammar learning. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i1.24342>
- ACTFL. (2024). *ACTFL proficiency guidelines. american council on the teaching of foreign languages*. 1–56. <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines?resources=view>
- Al Khuli, M. A. (2023). *Asālīb tadrīs al-lughah al-'arabiyyah (Versi Terjemahan)* (S. Y. Husein & S. Sahrani (eds.); Pertama). CV. Alfa Press.
- Alkaaideh, A. H., & Othman, M. A. uddin. (2024). Ahammiyyat al-naṣṣ al-muwaḥḥad fī ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī ḍaw' tarābuṭ al-mahārāt al-lughawīyyah. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 7(3). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i3.27015>
- Arridha, R., Magfirah, T., & Roy, A. (2023). Peningkatan keterampilan menulis bagi santri melalui pembuatan dan pengelolaan blog. *JMM (Jurnal Masyarakat Mandiri)*, 7(2), 1389. <https://doi.org/10.31764/jmm.v7i2.13600>
- Bahauddin, B. (2017).). I' dād māddat ta'lim mahārat al-kitābah 'alā asās al-anmāt al-lughawīyyah (baḥṡ taṭwīr li-māddat al-kitābah l li-ṭalabat qism ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah bi-Jāmi'at Sūnān Ampīl al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah Sūrābāyā). *Alfazuna: Jurnal Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.15642/alfazuna.v2i1.244>
- Farida, N. U., & Firdaus, M. (2022). Developing an android application 'amiyah' of Arabic conversation for hajj and umrah with kodular. *Arabi: Journal of Arabic Studies*, 7(2), 150–161. <https://doi.org/10.24865/ajas.v7i2.441>
- Garba, A. (2022). Athar mahārat al-kitābah fī taḥsīn al-khaṭṭ al-'Arabī ladā al-talāmīdh al-nāṭiqīn bi-ghayr al-'Arabiyyah fī al-marāḥil al-ta'limiyyah al-asāsiyyah fī Nijīriyā. *Journal of Calligraphy*, 1(2), 46–54. <https://doi.org/10.17977/um082v1i22021p46-54>
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). Survey of instructional development models. In *Performance Improvement* (Fourth Edition, Vol. 42, Issue 5). ERIC Clearinghouse on Information & Technology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477517.pdf>
- Hafnidar, H., & Falah, M. F. (2023). Taṭwīr māddah al-kitābah fī kitāb bahasa arab madrasah aliyah bi biṭṭāqah at-takammulah li tarqiyah qudrah aṭ-ṭālibāt 'alā tarkīb al-jumal al-mufidah bi ma'had darul muta'allimīn meulaboh. *EL-MAQALAH: Journal of Arabic Language Teaching and Linguistics*, 4(2), 22–46. <https://doi.org/10.22373/maqalah.v4i2.3802>
- Hanifansyah, N. (2024). Enhancing maharah kitabah in arabic language education: improving arabic typing proficiency through mnemonic arabic keyboard techniques. *Lisanan Arabiya: Jurnal*

<https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/liar/article/view/7959%0Ahttps://ojs.unsiq.ac.id/index.php/liar/article/download/7959/3597>

- Hatami, A., & Amrulloh, M. A. (2025). Improving arabic writing skills through the effectiveness of imla' manzhur learning. *Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 13(1), 45–58. <https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.9893>
- Hidayah, F. (2020). Learning Arabic quality standard at madrasa in Indonesia based on ACTFL standard (Mi'yār jawdat ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah fī al-madrasah fī Indūnīsiyā 'alā asas mi'yār ACTFL). *LISANUNA: Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya*, 9(2), 169. <https://doi.org/10.22373/lis.v9i2.6740>
- Ichsan, M. N., Syafe'i, I., Husen, A., Hasan, M., & Hasyim, A. (2024). Problems of learning Arabic in reading and writing skills in Nagreg Junior High School. *Asalibuna*, 8(02), 18–34. <https://doi.org/10.30762/asalibuna.v8i02.2386>
- Ismail, M., Zaid, A. H. bin, Muhyiddin, L., & Ma'ruf, M. A. (2025). A techno-linguistic decoding errors in Arabic writing assessments: A case study of Alikhtibar LMS. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 9(1), 227–248. <https://doi.org/10.29240/jba.v9i1.12426>
- Katili, I. S., & Hula, I. R. N. (2025). Interactive Arabic writing skills test design using a Mentimeter: Research and development. *Alsuna Journal of Arabic and English Language*, 8(1), 53–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.31538/alsuna.v8i1.6596>
- Latif, H. A. (2023). Taṭwīr mahārat al-kitābah bi-al-lughah al-'Arabiyyah li-ṭullāb Jāmi'at al-Rānīrī al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah. *LISANUNA: Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya*, 13(1), 27. <https://doi.org/10.22373/lis.v13i1.18027>
- Mahmudi, I., Hasanah, M., Ismail, M., Saifulloh, A., & Fatawi, I. (2025). A design of Arabic writing skills test for beginners according to standardization of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 8(2), 292–304. <https://doi.org/10.32699/liar.v8i2.8353>
- Mahmudi, I., Ismail, M., Rizki Sista, T., Saifulloh, A., & Anne Barkah Nur Fauziah, S. (2026). Computerized adaptive testing for Arabic language proficiency based on ACTFL standards in Islamic higher education. *Izdiyar : Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 9(2), 227–246. <https://doi.org/10.22219/jiz.v9i2.44063>
- Malikh, M. Q., Ahmad Mubaligh, & Alvira Nirma Wijayanti. (2024). Development of Dila Bisa media based on Lectora Inspire in Arabic language learning. *Izdiyar : Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 7(3), 301–318. <https://doi.org/10.22219/jiz.v7i3.33676>
- Masita, I., & Niswah, I. I. (2023). Istikhdām wasīlat al-kalimāt al-mutaqāṭi'ah fī tanmiyat mahārat al-kitābah li-ṭālibāt al-faṣl al-sābi' fī al-madrasah al-mutawassīṭah “al-Khadījah” Jombang. *EL-FUSHA: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan*, 4(1), 24–33. <https://doi.org/10.33752/el-fusha.v4i1.4492>
- Mohamed, S. (2024). Text classification and gradation in Arabic textbooks. *The Language Learning Journal*, 52(6), 629–649. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2213695>

- Mujahidah, Z. A., Ainin, M., Ahsanuddin, M., & Abouelyazid, A. A. (2025). Exploring Arabic language proficiency measurement standards based on Interagency Language Roundtable (ILR) skill levels. *ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, Dan Budaya Arab*, 8(1), 212–225. <https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v8i1.80630>
- Munawarah, M., & Zulkifli, Z. (2021). Pembelajaran keterampilan menulis (maharah al-kitabah) dalam bahasa Arab. *Loghat Arabi : Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan Bahasa Arab*, 1(2), 22. <https://doi.org/10.36915/la.v1i2.15>
- Nurhadi, N., & Hilmi, D. (2023). Reform for the development of digital Arabic language teaching materials based on constructivism theory. *Izdihar : Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 5(3). <https://doi.org/10.22219/jiz.v5i3.22872>
- Nuryanis, N., Nusantara, T., Murtadho, N., & Faizah, S. (2026). AI-based scaffolding and conceptual understanding: evidence from Indonesian students using PLS-SEM. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 15(2), 1060. <https://doi.org/10.11591/ijere.v15i2.38450>
- Rambe, P. (2019). Pengembangan aplikasi pembelajaran inovatif dalam pembelajaran bahasa Arab berbasis web. *Arabi : Journal of Arabic Studies*, 4(1), 55. <https://doi.org/10.24865/ajas.v4i1.138>
- Ramesh, D., & Sanampudi, S. K. (2022). An automated essay scoring systems: a systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*, 55(3), 2495–2527. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2>
- Rosyid, R., Ainin, M., & Muassomah, M. (2023). Taḥlīl al-kitāb al-madrasī fī al-faṣl al-ḥādī ‘ashar min al-madrasah al-thanawīyyah ‘alā asās al-mi‘yār ACTFL. *Cordova Journal Language and Culture Studies*, 13(1), 67–88. <https://doi.org/10.20414/cordova.v13i1.7555>
- Salsabila, N. M., & Baroroh, R. U. (2024). Assessment of Arabic writing skills in differentiated learning based on project-based learning. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i2.25429>
- Saman, T. (2024). Urgensi pembelajaran sejarah kebudayaan Islam di madrasah. *Jurnal Pendidikan Guru*, 5(1), 90–96. <https://jurnal.literasikitaindonesia.com/index.php/jurpendigu/article/view/712>
- Siregar, H. H., Moh. Ainin, Muassomah, Dadang Firdaus, & Rendi Pramadi. (2022). Exploring of Arabic text book for MA KMA 183 in 2019 based on Mackey’s theory and ACTFL standards. *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 8(1), 123–152. <https://doi.org/10.14421/almahara.2022.081-06>
- Soleckah, U. K., Putra, W. H., & Salma, K. N. (2023). Taḥlīl al-akḥṭā’ al-naḥwiyyah wa-al-ṣarfiyyah wa-al-implā’iyyah fī kitābat al-inshā’ bi-al-ma’had. *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 7(2), 161–176. <https://doi.org/10.32699/liar.v7i2.5438>
- Sumiarni, N., Saefuloh, H., & Pratama, M. I. S. (2026). Transforming Arabic language learning with artificial intelligence: Teacher perspectives and student experiences. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v9i1.35113>

- Sundari, H., & Febriyanti, R. H. (2023). Collective scaffolding in virtual collaborative writing: A study during emergency remote teaching in Indonesia. *Studies in English Language and Education*, 10(1), 16–40. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.25039>
- Syarlisjiswan, M. R., Sukarmin, & Wahyuningsih, D. (2021). The development of e-modules using Kodular software with problem-based learning models in momentum and impulse material. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796(1), 012078. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012078>
- Ubaidillah, I., Ainin, M., & Muassomah, M. (2023). Tingkat kemahiran berbahasa dalam buku ajar bahasa Arab KMA 183 berdasarkan perspektif ACTFL. *Tsaqofiya : Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab*, 5(1), 74–91. <https://doi.org/10.21154/tsaqofiya.v5i1.135>
- Umiani. (2021). Faktor penghambat pembelajaran bahasa Arab di MTsN 5 Bireuen. *At-Tarbiyyah*, 1(1), 142–164. <https://ejournal.unisai.ac.id/index.php/jiat/article/view/96>
- Wagola, S., Zainal, A. Q., Syahid, A., Hamdy, M. Z., & Ismail, A. M. A. A. (2025). Tracing errors, shaping skills: An analysis of maharah al-kitabah among Arabic learners. *Al-Irfan : Journal of Arabic Literature and Islamic Studies*, 8(1), 523–540. <https://doi.org/10.58223/al-irfan.v8i1.420>
- Yuan, R., & Zhang, T. (2022). Applying big ideas to facilitate reading-writing integration in language classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100949. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100949>
- Zakraoui, J., Saleh, M., Al-Maadeed, S., & AlJa'am, J. M. (2023). A study of children emotion and their performance while handwriting Arabic characters using a haptic device. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1783–1808. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11246-7>
- Zubaidi, A. (2026). Fostering Arabic Writing Proficiency through an AI-Driven Spiral Learning Model. *Asalibuna*, 10(01), 151–172. <https://doi.org/10.30762/asalibuna.v10i01.8142>
- Zulkarnaen, T. G. M. P., & Maulani, H. (2026). analysis of Arabic writing proficiency in a textbook. *IJSSH: International Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 218–229. <https://doi.org/https://doi.org/10.55681/ijssh.v4i2.2343>