Proceeding of International Conference on Arabic Language (INCALA)

Organized by Arabic Department, Faculty of Letters, Universitas Negeri Malang

التعلم المتمايز في اللغة العربية

Muhammad Rois Akbar Al amin[1], Hosita Laili Rahma[2], Lusi Ade Pramita[3], Mohammad Ahsanuddin[4]

muhammad.rois.2502318@students.um.ac.id[1], hosita.laili.2502318@students.um.ac.id[2], lusi.ade.2502318@students.um.ac.id[3], mohammad.ahsanuddin.fs@um.ac.id[4]

Universitas Negeri Malang[1,2,3,4]

Jl. Semarang 5 Malang 65145 Jawa Timur

ABSTRACT

Arabic language learning practices in Indonesia are increasingly widespread and continue to develop. However, many challenges and problems remain in the Arabic language learning process. One of these is the heterogeneity of students, who have varying levels of ability, backgrounds, and learning styles. A learning system that addresses these challenges is differentiated learning. An effective learning process that considers the differences of each student and enhances their potential according to their readiness, interests, and learning profile. Therefore, this article explains the components and dimensions of differentiated learning in Arabic, strategies for implementing differentiated learning, and the implementation of differentiated learning in Arabic.

Keyword Arabic language, Learning methods, differentiation instruction

مستخلص البحث

تنتشر ممارسات تعلم اللغة العربية في إندونيسيا بشكل متزايد وتتطور باستمرار. ومع ذلك، لا تزال هناك العديد من التحديات والمشاكل التي تواجه عملية تعلم اللغة العربية. فأحد هذه الأسباب هو اختلاف مستويات الطلاب، حيث يختلفون في مستويات من القدرات، وخلفيات، وأنواع مختلفة من التعلم. ويُعد التعلم المتمايز نظامًا تعليميًا قادرًا على معالجة هذه التحديات. فهو عملية تعلم فعّالة تراعي اختلافات كل طالب وتعزز إمكاناته وفقًا لاستعداداته واهتماماته ومسار تعلمه. لذلك، تشرح هذه المقالة مكونات وأبعاد التعلم المتمايز في اللغة العربية، واستراتيجيات تطبيقه، وتطبيقه عمليًا.

كلمات أساسية التعلم المتمايز؛ طريقة التعلم؛ اللغة العربية

Introduction (المقدمة)

إن إندونيسيا، عتبارها دولة ذات عدد كبير من السكان المسلمين، تجعل اللغة العربية ضرورية (ويك، ٢٠١٥). وذلك لأن اللغة العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً لروتين الذي يمارسه بعض الناس. وليس هذا فحسب، بل إن إتقان اللغة العربية يعد فرصة عظيمة لتحقيق التفاعلات العالمية والتطور العلمي والمهارات (البنتاني وآخرون، ٢٠١٩). وقد أدى ذلك إلى انتشار تعلم اللغة العربية وتطبيقه في العديد من المؤسسات التعليمية، الرسمية وغير الرسمية.

ومع ذلك، لا يزال تعلم اللغة العربية في إندونيسيا يواجه العديد من التحد ت. ومن هذه التحد ت تباين الطلاب. فلكل طالب خصائص فريدة، بما في ذلك القدرات المعرفية، وأساليب التعلم، والاهتمامات، وخلفية اللغة العربية (أريفين وآخرون، ٢٠٢٤). ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال تطبيق نظام تعلم يتكيف مع تنوع الطلاب.

ويُعد التعلم المتمايز أحد الأساليب التي تُعالج تحدي تباين الطلاب. التعلم المتمايز هو عملية تعلم فعّالة تراعي اختلافات كل طالب لتعزيز إمكا ته بناءً على استعداده واهتماماته ونمط تعلمه (دليلة وآخرون، ٢٠٢٢). يؤكد المبدأ الأساسي للتعلم المتمايز على أن أي جهد لتكييف فرص التعلم مع اختلافات الطلاب يجب أن يستند إلى منهج دراسي منظم. تساهم عدة عوامل متفاعلة في نمط تعلم كل فرد، وهو مزيج من نقاط القوة والضعف والتفضيلات التي تحدد أفضل أداء للفرد في التعلم (توملينسون وجارفيس، ٢٠٢٣).

في سياق تعلم اللغة العربية، يُعدّ نهج التعلم المتمايز لغ الأهمية لضمان تحقيق كل طالب لكفاءة مثالية في اللغة العربية. ويتعيّن على المعلمين، عند تطبيقه، توفير فرص لكل طالب لتحقيق أهدافه من خلال استخدام مجموعة متنوعة من مصادر التعلم، وأساليب التعلم، وأساليب التقييم المصمّمة خصيصًا لاستعداده للتعلم، واهتماماته، وأساليب تعلمه (رحماواتي وآخرون، ٢٠٢٤). و ستخدام نهج متمايز، يمكن للطلاب تعلم اللغة العربية وفقًا لاحتياجاتهم، ومستوى فهمهم، واهتماماتهم، ومواهبهم. وبناءً على ذلك، سيكتب المؤلف مقالًا بعنوان "التعلم المتمايز في اللغة

العربية"، يهدف إلى وصف مكو ت وأبعاد التعلم المتمايز في اللغة العربية، واستراتيجيات تطبيقه، وتطبيقه عمليًا.

Methods (منهجية البحث)

المنهج الذي استخدمه المؤلف في هذه المقالة هو المنهج الوصفي النوعي. مصادر البيا ت المستخدمة هي مراجع أدبية، كالكتب والمقالات العلمية التي تتناول التعلم المتمايز في اللغة العربية. ومن خلال هذه البيا ت، سيتم وصف مفاهيم التعلم المتمايز في اللغة العربية وأبعاده واستراتيجياته وتطبيقاته ..

Results & Discussion (نتائج البحث ومناقشاتها)

أ. تعريف التعلم المتمايز

التعليم المتمايز هو نهج تربوي يُدرك تنوع المتعلمين داخل الفصل الدراسي ويستجيب له. ووفقًا لتوملينسون (٢٠٠١)، فإن التعليم المتمايز هو جهد لتكييف عملية التعلم الصفية لتلبية الاحتياجات التعليمية الفردية لكل طالب. ويؤكد هذا التعريف على أن التعليم المتمايز ليس مجرد أسلوب أو استراتيجية واحدة، بل هو فلسفة ونهج شاملين يضعان احتياجات الطلاب الفردية في صميم عملية التعلم (توملينسون،).

يركز التعليم المتمايز، وفقًا لتوملينسون وماكتيغ، على من يُدرّس، وأين يُدرّس، وكيف يُدرّس. يُنشئ التعليم المتمايز مجموعة متنوعة من مسارات التعلم التي تُمكّن الطلاب ذوي القدرات والميول وأساليب التعلم المختلفة من تحقيق نفس أهداف التعلم من خلال أنشطة مختلفة. التعليم المتمايز يتفوق بشموله ومرنة يشمل التخطيط والإعداد وتقديم التعليم لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب في الفصل الدراسي (فوكس وهوفمان). يؤكد هذا التعريف على أن التمايز لا يحدث

فقط خلال مرحلة تنفيذ التدريس في الفصل الدراسي، بل يجب أن يبدأ خلال مرحلتي التخطيط والإعداد.

يعود ريخ التعلم المتمايز إلى حركة التعليم التقدمية في أوائل القرن العشرين، والتي شددت على التعلم المتمركز حول الطفل والاستجابة للاحتياجات الفردية. ومع ذلك، لم يتطور المفهوم الحديث للتعلم المتمايز كنهج منهجي ومنظم حتى أواخر القرن العشرين، وذلك في المقام الأول من خلال العمل الرائد لكارول آن توملينسون وزملائها في جامعة فرجينيا. في سياق تعلم اللغات الأجنبية، بما في ذلك اللغة العربية، اكتسب التعلم المتمايز زخمًا بعد الاعتراف همية الفروق الفردية في اكتساب اللغة الثانية (SLA). تشير الأبحاث في SLA إلى أن العوامل الفردية مثل الاستعداد والدافع واستراتيجيات التعلم والشخصية تؤثر بشكل كبير على تعلم اللغة الناجح. يوفر التعلم المتمايز إطارًا عمليًا لمعالجة هذا التنوع الفردي في بيئات الفصول الدراسية الواقعية.

ب. عناصر التعلم المتمايز

١. المحتوى

المحتوى في التعلم المتمايز هو المادة التي يُدرّسها المعلمون للطلاب (توملينسون، ٢٠١٤). يُمكن للمعلمين تكييف مواد التعلم لتناسب استعداد الطلاب الذهني، ودافعيتهم، وخصائصهم الشخصية، أو مزيجًا من هذه العناصر الثلاثة، وفقًا لاحتياجاتهم (زليخة ولايلي، ٢٠٢٣). ومن خلال هذا التكييف، يُمكن للمعلمين إنشاء مواد تعليمية بناءً على الجوانب التالية:

- تكييف مواد التعلم مع مستو ت استعداد الطلاب واهتماماتهم
- تكييف طريقة تقديم المحتوى/المادة التعليمية بناءً على خصائص الطلاب (وهيونينغساري وآخرون، ٢٠٢٢).

على سبيل المثال، يُمكن للمعلمين تكوين مجموعات دراسية مع مراعاة عدة اعتبارات المناسبة للمحتوى الذي سيتعلمه الطلاب، بهدف تطوير مهارات تُحقق المعايير وتُلبي احتياجات الطلاب المحددة (عايدة وليو، ٢٠١١). يمكن دمج التعلم المتمايز مع مناهج تعلم أخرى، مثل التعلم التعاوني ستخدام الألغاز، والتعلم القائم على حل المشكلات، والفصل الدراسي المقلوب، وغيرها، مع مراعاة تمايز المادة الدراسية وفقًا لاحتياجات الطلاب (Smale-Jacobse et al., 2019).

٢. العملية

العملية في التعلم المتمايز هي نشاط مصمم لضمان استخدام الطلاب للمهارات الأساسية لفهم وتطبيق ونقل المعرفة والفهم المهمين (Tomlinson, 2014). علاوة على ذلك، يمكن اعتبار العملية نشاطًا "لتحصيل المعنى" يتيح للطلاب البدء في التفكير في المحتوى والعمل عليه وتخصيصه في الفصل الدراسي والمنزل (Tomlinson & Imbeau, 2023). هذه المعرفة المهمة هي المحتوى/المادة التعليمية في الفصل (Sanakulova, 2024). يجب أن تكون أنشطة التعلم تحدً وهادفًا للطلاب (Heacox, 2012). كما أضاف توملينسون وهيكوكس، كما ذكر بورخا وآخرون، معايير عملية في التعلم المتمايز، حيث يجب أن تكون العملية مرنة ومتنوعة وشاملة. ويجب أن تتاح للطلاب أيضًا فرصة اختيار ما يريدون فعله ليتمكنوا من إنجاز المهام وفقًا لاهتماماتهم مع تعزيز مهاراتهم المعرفية الكامنة لتحقيق مستوى عالٍ. علاوة على ذلك، يجب أن تكون هذه الأنشطة بمثابة وسيلة للمعلمين لتقييم الطلاب ستمرار، مع توفير فرص للطلاب لإظهار ما تعلموه.

٣. الانتاج

الانتاج التعليمي للطلاب هو عرض لما تعلمه الطلاب بعد فترة محددة من التدريس (هيكوكس، ٢٠١٢). يجب أن يُنمي الانتاج قدرة الطلاب على التفكير النقدي وتطبيق ما تعلموه وإظهاره،

مما يوفر فرصًا مفيدة للتعلم التعاوني مع التركيز على الصلة لموضوع والتطبيق العملي (بورخا وآخرون، ٢٠١٥). تتطلب عملية تطوير الانتاج مدة أطول نسبيًا وتتطلب فهمًا شاملًا ومتعمقًا من الطلاب. لذلك، لا تقتصر أنشطة تطوير المنتج عادةً على الأنشطة الصفية، بل تستمر أيضًا خارج ساعات الدراسة. يمكن تنفيذ هذه المهمة بشكل فردي أو جماعي. في سياق العمل الجماعي، يجب تصميم نظام التقييم بحيث يُراعي نسبة مساهمة كل عضو في الفريق خلال عملية تطوير المنتج (Wahyuningsari وآخرون، ٢٠٢٢).

٤. التمايز البيئي

يُشجع التمايز البيئي في بيئة التعلم على احترام الأفراد والمكان والزمان. كما يُشجع على الدعم والتعاون والتآزر بين الطلاب. يُعدّ توافر الموارد اللازمة لإنجاز الواجبات الصفية مع مراعاة العوامل المختلفة التي تُميّز كل طالب عاملاً آخر يجب مراعاته في التمايز البيئي (Borja وآخرون، ٢٠١٥). عند التمايز البيئي، يتشارك المعلمون والطلاب مسؤولية التدريس والتعلم، ويُقدّم المعلمون اهتمامًا فردً للطلاب وفقًا لاحتياجاتهم. من خلال مراعاة العوامل التي تُشجع على إنشاء بيئة تعلم مُتمايزة والتي ذُكرت سابقًا.

ج. مبادئ التقييم المتمايز

يُعد التقييم جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم، إذ يوفر معلومات قيّمة للمعلمين لتعديل استراتيجيات التدريس. في التعلم المتمايز، لا يُفهم التقييم كأداة لتحديد الدرجات النهائية فحسب، بل كأداة تشخيصية تُساعد في رسم خريطة لاستعداد الطلاب واهتماماتهم وأنماط تعلمهم. وقد أظهر مارانتيك وآخرون (٢٠٢٢) أن التقييم التشخيصي المستمر يُسهّل على المعلمين تكييف أساليب التعلم مع الاحتياجات الفردية للطلاب في الفصول الدراسية غير المتجانسة.

وفي سياق فصول اللغات، بما فيها اللغة العربية، تتجلى أهمية هذا المبدأ بشكل أكبر نظرًا لتفاوت قدرات الطلاب. فبعض الطلاب يتقنون المفردات بسرعة لكنهم ضعفاء في الكتابة، بينما يتفوق آخرون في الاستماع لكنهم يفتقرون إلى القراءة. وتماشيًا مع بحث أجراه أمينور وآخرون (٢٠٢٣)، فقد ثبت أن التعلم المتمايز المقترن لتقييم التكويني التكيفي يُعزز مشاركة الطلاب ونتائج تعلمهم.

بشكل عام، هناك ثلاثة مبادئ رئيسية للتقييم المتمايز: التقييم الأصيل، والتقييم المستمر، والتقييم القائم على الكفاءة.

١) التقييم الأصيل

يركز التقييم الأصيل على قدرة الطلاب الفعلية على تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها في سياقات الحياة اليومية. ففي تعلم اللغة العربية، على سبيل المثال، يمكن تقييم الطلاب من خلال التعريف نفسهم، أو إجراء حوارات بسيطة، أو تلاوة الأدعية بنطق صحيح. لا تقتصر هذه الأنشطة على تقييم القدرات المعرفية فحسب، بل تشمل أيضًا الجوانب العاطفية والنفسية الحركية، مثل الثقة لنفس، ودقة النطق، والتعبير اللغوي.

أظهرت دراسة أجراها موليايني وآخرون (٢٠٢٥) أن تطبيق التقييم الأصيل في تعلم اللغة العربية فعال في قياس مهارات الطلاب اللغوية من خلال مهام سياقية، مثل المشاريع، وحافظات الأعمال، والعروض التقديمية. يساعد هذا النهج المعلمين على تقييم الطلاب بشكل أكثر شمولية من خلال مراعاة أدائهم الفعلي في الفصل. كما يرى فوزي ورحماواتي (٢٠٢٥) أن تقييم أداء التحدث يجب أن يشمل عناصر الطلاقة، والدقة، والترابط، والثقة، بحيث تعكس نتائج التقييم قدرة الطلاب الحقيقية على التواصل للغة العربية.

٢) التقييم المستمر

يعني لتقييم المستمر هو إجراء التقييم بشكل مستمر طوال عملية التعلم، وليس فقط في نهاية فترة التعلم. يتضمن ذلك التقييمات التشخيصية في البداية لرسم خريطة لقدرات الطلاب، والتقييمات التكوينية في منتصف العملية لمراقبة التقدم، والتقييمات التجميعية في النهاية لتقييم إنجاز الكفاءة. ومن خلال هذا النهج، يمكن للمعلمين تقديم ملاحظات سريعة ودقيقة حتى يتمكن الطلاب من تصحيح الأخطاء وتعزيز الفهم. وذكر فان دير ستين وآخرون (٢٠٢٢) أن التقييمات التكوينية المصممة بشكل مستمر والمتوافقة مع أهداف التعلم تمكن المعلمين من اتخاذ قرارات تعليمية أكثر فعالية. علاوة على ذلك، تدعم أيضًا الممارسات التعاونية في تصميم التقييمات التكوينية الشاملة من خلال بحث أجراه جورتزن (٢٠٢٣)، والذي يوضح أن المعلمين والباحثين يصممون بشكل مشترك أدوات حساسة لتطور الطلاب.

في سياق التعلم المتمايز، يساعد التقييم المستمر المعلمين على إدراك الاختلافات في وتيرة التعلم واستراتيجيات التعلم لكل طالب، بحيث لا يعمل التقييم كأداة لقياس النتائج فحسب، بل أيضًا كأداة تشخيصية تدعم تطوير الإمكا ت الإجمالية لكل طالب.

٣) التقييم القائم على الكفاءة

يُوجِّه التقييم القائم على الكفاءة التقييم نحو المهارات التي يجب على الطلاب اكتسابها وفقًا للمنهج الدراسي. لا ينصب التركيز على كمية المواد التي تم حفظها، بل على مدى قدرة الطلاب على إظهار المهارات ذات الصلة. في تعلم اللغة العربية، تشمل الكفاءات المقاسة أربع مهارات رئيسية (مهارة): الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. يُتيح هذا النهج للمعلمين تقييم مدى قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية تواصليًا وعمليًا في مواقف الحياة الواقعية.

تشير نتائج بحث نور خوليس ومصطفى (٢٠٢٤) في سياق منهج المدرسة الدينية إلى أن تطوير منهج عربي قائم على الكفاءة يُركز على تقييم هذه المهارات الأربع لضمان امتلاك الطلاب لمهارات لغوية شاملة وفقًا لما يتطلبه المنهج. تقنيات التقييم في التعلم المتمايز

د. تقنيات التقييم المتمايز

في حين أن مبادئ التقييم تشرح اتجاه التفكير وأساسه، فإن تقنيات التقييم توضح الطرق العملية لتطبيق هذه المبادئ في الفصل الدراسي. يُطلب من المعلمين استخدام مجموعة متنوعة من تقنيات التقييم لضمان حصول كل طالب على فرصة متساوية لإظهار قدراته. وفقًا لبروكهارت (٢٠١٩)، فإن مجموعة متنوعة من تقنيات التقييم تساعد المعلمين على تحديد الفروق الفردية وتسهيل التعلم الأكثر تكيفًا مع احتياجات الطلاب.

بشكل عام، هناك أربع تقنيات تقييم ذات صلة لتعلم المتمايز: التقييم التكويني والختامي، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، وملف الإنجاز، واختبارات الأداء. تتكامل هذه التقنيات الأربع في إنشاء عملية تقييم مستمرة وحقيقية وموجهة نحو الكفاءة.

١. التقييم التكويني والختامي

يُجرى التقييم التكويني طوال عملية التعلم بهدف تقديم تغذية راجعة سريعة للمعلمين والطلاب لتحسين استراتيجيات التعلم بشكل مباشر. وفي سياق تعلم اللغة العربية، يمكن أن يتخذ هذا التقييم شكل اختبارات مفردات، أو ملات قصيرة، أو تمارين كلامية، مما يساعد المعلمين على فهم تطور الطلاب. ويلعب هذا النوع من التقييم دورًا حاسمًا في ز دة دافعية التعلم ومساعدة المعلمين على تكييف التعلم بناءً على احتياجات الطلاب الفعلية (هيربتيج، ٢٠٢١).

في الوقت نفسه، يُجرى التقييم الختامي في نهاية عملية التعلم لتقييم مدى تحقيق الكفاءات العامة. ويمكن أن يكون على شكل امتحان شفوي، أو عرض تقديمي، أو مقال قصير (كتابة). ووفقًا لبلاك وويليام (٢٠١٨)، يهدف التقييم الختامي إلى كيد نتائج التعلم مع تقديم لمحة عامة عن فعالية التعلم الذي تم. و لتالي، فإن التقييم التكويني والختامي ليسا نهجين منفصلين، بل هما جزءان من دورة تعلم واحدة متكاملة تدعم تحسين جودة تعلم الطلاب.

٢. التقييم الذاتي وتقييم الأقران

يتيح التقييم الذاتي للطلاب فرصة تقييم قدراتهم والتأمل فيها، بينما يتيح تقييم الأقران للطلاب تقديم تغذية راجعة بناءة حول عمل بعضهم البعض. ولا يقتصر دور هاتين التقنيتين على مجرد أدوات تقييم، بل هما أيضًا وسيلة لتعزيز الوعي المعرفي ومسؤولية التعلم. ويشير بتلر (٢٠٢٣) إلى أن التقييم الذاتي في تعلم اللغة يمكن أن يزيد من الوعي لتعلم ويساعد الطلاب على فهم تطورهم الذاتي.

وفي الوقت نفسه، أثبت تقييم الأقران فعاليته في تحسين مهارات التحدث والتعاون والثقة لنفس لدى الطلاب. وقد وجد هومايوني وآخرون (٢٠٢٢) أنه عند دمج تقييم الأقران مع الأنشطة الجماعية والدعم، يتمكن الطلاب من تقديم تغذية راجعة أكثر دقة وتعلم تقدير أداء الآخرين. وفي تعلم اللغة العربية، يمكن تطبيق هذه التقنية من خلال التقييم المتبادل لأداء التحدث (مهارة الكلام) بعد حوارات صفية بسيطة، بحيث لا يقتصر التقييم على المعلم فحسب، بل يشمل أيضًا التأمل بين الطلاب.

٣. ملف الإنجاز

ملف الإنجاز هو مجموعة مُعدّة بشكل منهجي لأعمال الطلاب لإظهار تقدمهم في التعلم خلال فترة زمنية محددة. في تعلم اللغة العربية، يمكن أن يتضمن ملف الإنجاز ملاحظات حول المفردات، وكتا ت قصيرة، وتسجيلات كلامية، و ملات شخصية مكتوبة للغة العربية. تساعد هذه التقنية المعلمين والطلاب على تقييم عملية التعلم بشكل شامل، وليس فقط التركيز على النتيجة النهائية.

أظهرت دراسة أجراها بني يونس وآخرون (٢٠٢٤) أن استخدام ملفات الإنجاز الرقمية يُسهم بشكل كبير في تحسين مهارات التفكير النقدي، والوعي لتعلم، واستقلالية الطلاب في سياق تعلم اللغات الأجنبية. و لمثل، يؤكد خصاونة وآخرون (٢٠٢٥) أن تقييم ملف الإنجاز في بيئات التعلم الرقمية يُمكن أن يُعزز التنظيم الذاتي للطلاب ومسؤوليتهم عن التعلم. لذلك، يُمكن لمعلمي

اللغة العربية استخدام ملفات الإنجاز كأداة تقييم تكوينية شخصية ومتكيّفة ومستمرة لمراقبة تقدم الطلاب بشكل أصيل.

٤ . اختبارات الأداء

تُستخدم تقييمات الأداء لتقييم قدرة الطلاب على تطبيق اللغة في مواقف واقعية من خلال الممارسة المباشرة. في تعلم اللغة العربية، يمكن للمعلمين أن يطلبوا من الطلاب أداء مسرحية بسيطة، أو المشاركة في محادثة في السوق، أو تقديم عرض تقديمي حول موضوع عائلي. يركز هذا النوع من التقييم على مهارات الطلاب التواصلية والسياقية، بدلاً من مجرد إتقان القواعد أو حفظ المفردات. ووفقًا لأميتي (٢٠٢٤)، يعتبر المعلمون التقييم القائم على الأداء طريقة فعالة وعادلة لأنه يقيم الطلاب بناءً على مهارات فعلية في سياقات حقيقية. علاوة على ذلك، أظهرت دراسات في تدريس اللغات الأجنبية أن التقييم القائم على الأداء يمكن أن يحسن مهارات التحدث والقراءة لدى الطلاب وثقتهم نفسهم مقارنةً ساليب الاختبار التقليدية (مارينو، ٢٠٢١). و لتالي، فإن اختبارات الأداء في تعلم اللغة العربية تخدم غرضًا مزدوجًا: كأداة لقياس مهارات التواصل وكوسيلة لتعزيز دافعية الطلاب ومشاركتهم الفعالة في الفصل.

هـ. أمثلة على أدوات التقييم

أدوات التقييم هي أدوات يستخدمها المعلمون لتقييم مستوى كفاءة الطلاب. في التعلم المتمايز، يجب تصميم أدوات التقييم بمرونة وإنصاف، وتكييفها مع أنماط تعلم الطلاب. ينبغي على المعلمين عدم استخدام أداة واحدة لجميع الطلاب، بل توفير بدائل متنوعة بحيث تتاح لكل طالب فرصة متساوية لإظهار كفاءته.

في سياق تعلم اللغة العربية، يتجلى تنوع قدرات الطلاب في اختلافاتهم في إتقان المفردات، وسرعة فهم القواعد، ومهارة الكلام. لذلك، يجب تصميم أدوات التقييم بحيث تعكس هذه الاختلافات في القدرات، بحيث تعكس نتائج التقييم التطور التعليمي العام للطلاب بشكل حقيقي. ووفقًا

للشمري (٢٠٢٢)، فإن أدوات التقييم الجيدة لا تقيس نتائج التعلم فحسب، بل تساعد المعلمين أيضًا على فهم احتياجات الطلاب وإمكا تهم من خلال البيا ت التأملية المستمدة من عملية التعلم. لذلك، يُعد اختيار الأداة جزءًا استراتيجيًا من تطبيق التعلم المتمايز.

١. معايير تقييم قواعد اللغة العربية

يُعد معيار التقييم أداة تقييم لغة الأهمية، إذ يوفر معايير واضحة وموضوعية وقابلة للقياس. في تقييم قواعد اللغة العربية (مهارات التحدث)، يغطي هذا المعيار جوانب الطلاقة، ودقة بناء الجملة، واستخدام المفردات، وحسن التنغيم والنطق.

على سبيل المثال، عندما يُطلب من الطلاب تقديم أنفسهم للغة العربية، يمكن للمعلمين تقييمهم بناءً على المؤشرات التالية:

١) الطلاقة: هل يتحدث الطالب دون توقف أو تردد.

٢) بنية الجملة: هل يتوافق ترتيب الكلمات مع قواعد النحو والصرف.

٣) استخدام المفردات: هل الكلمات المستخدمة مناسبة لسياق المحادثة.

٤) النطق والتنغيم: هل ينطق الطالب الحروف العربية بشكل صحيح، على سبيل المثال، التمييز بين حرفي العين (ع) والألف (أ).

من خلال استخدام معايير التقييم، لا يقدم المعلمون الدرجة النهائية فحسب، بل يقدمون أيضًا ملاحظات محددة وبناءة.

٢. قائمة تدقيق مهارات الكتابة

تُعد قوائم التدقيق أداةً بسيطةً وفعّالةً لتقييم كتابة الطلاب، إذ تُوفر قائمةً واضحةً وسهلة الاستخدام من المعايير. تُظهر دراسةٌ أجراها أوزون وآخرون (٢٠١٩) أن قوائم التدقيق، إلى جانب معايير التقييم التحليلية، تتمتع بموثوقيةٍ عاليةٍ عند استخدامها لتقييم كتابة القصة، مما يجعلها مناسبةً للاستخدام كأداةٍ لتقييم أداء الطلاب الكتابي.

١) هل للكتابة بنيةٌ واضحةٌ للفقرات؟

٢) هل توجد أي أخطاءٍ نحويةٍ (نحوية/شرفية).

٣) هل المفردات المستخدمة مناسبةٌ لموضوع الكتابة؟

٤) هل هناك ترابطٌ وتماسكٌ بين الجمل؟

تُسهّل قوائم التدقيق على المعلمين إجراء تقييماتٍ سريعة، خاصةً في الفصول الدراسية الكبيرة ذات العدد الكبير من الطلاب. علاوةً على ذلك، يُمكن للطلاب استخدام قوائم التدقيق للتقييم الذاتي قبل تسليم واجباتهم الكتابية.

٣. مقياس تقييم المفردات

من الأدوات الأخرى التي يُمكن استخدامها مقياس التقييم. تُستخدم مقاييس التقييم لتقييم مستوى إتقان الطلاب للمفردات. يمكن للمعلمين استخدام فئات مثل المبتدئ والمتوسط والمتقدم، أو استخدام مقياس رقمي من ١ إلى ٥ لوصف مستو ت الإتقان.

على سبيل المثال، بعد درس حول موضوع الأسرة، يُقيّم المعلمون مدى قدرة الطلاب على استخدام المفردات المتعلقة فواد الأسرة في جمل.

١) يُقيّم الطلاب الذين لا يستطيعون سوى تسمية الكلمات بشكل تقريبي على مستوى المبتدئين.

٢) يُقيّم الطلاب الذين يستطيعون تكوين جمل بسيطة مثل "هذا والدي" على مستوى المتوسط.

٣) يُقيّم الطلاب الذين يستطيعون إجراء محاد ت قصيرة على مستوى المتقدم.

د. التحد ت والحلول

على الرغم من المزا النظرية للتعلم المتمايز، إلا أن تطبيقه ميدانيًا لا يكون دائمًا سلسًا. ففي سياق تعلم اللغة العربية، لا تزال هناك عقبات عديدة، سواء من حيث الموارد البشرية أو أعداد الطلاب أو الدعم المؤسسي. لذلك، يتطلب تطبيق التعلم المتمايز استراتيجيات تكيفية تتناسب مع الظروف الفعلية للمدارس أو المدارس الدينية.

وفقًا لتومالينسون ومون (٢٠١٧)، فإن أكبر عقبة في تطبيق التمايز لا تكمن في المفهوم نفسه، بل في استعداد المعلمين وفهمهم لتكييف استراتيجيات التعلم مع الخصائص المتنوعة للطلاب. ويعزز ذلك بحث جو (٢٠٢٤)، الذي يُظهر أن نجاح التعلم القائم على التمايز يعتمد بشكل كبير على قدرة المعلمين على إدارة الوقت والموارد، وتقديم تغذية راجعة شخصية للطلاب.

١. تحد ت التطبيق

أ. قيود الوقت على المعلمين

غالبًا ما يواجه معلمو اللغة العربية قيودًا زمنية في تصميم التعلم المتنوع. تستغرق عملية تحديد احتياجات الطلاب، وتطوير مواد تعليمية متمايزة، وإنشاء أدوات تقييم تكيفية وقتًا طويلاً. في ظل هذه الظروف، يميل العديد من المعلمين إلى اللجوء إلى نموذج تدريس موحد. كما يُظهر بحث أجراه جو (٢٠٢٤) أن ضغط الوقت المرتفع يُمثل عاملاً هاماً يعيق تطبيق التقييم الأصيل والتمايز في الفصول الدراسية الكبيرة.

ب. حجم الطلاب الكبير

يُمثل حجم الفصول الدراسية الكبير أيضاً عقبة رئيسية أمام التعلم المتمايز. فمع وجود ٣٠–٤٠ طالباً، يُكافح المعلمون لتوفير الاهتمام الفردي لكل طالب. وقد أكد تومالينسون ومون (٢٠١٧) أن فعالية التمايز تنخفض عندما تكون نسبة المعلم إلى الطالب مرتفعة للغاية، حيث لا يستطيع المعلمون إجراء ملاحظات متعمقة وتقييمات تكوينية لكل فرد.

ج. كفاءة المعلم واستعداده

لا يفهم جميع المعلمين تماماً المفاهيم الأساسية للتعلم المتمايز وتطبيقه. ولا يزال بعض المعلمين معتادين على استخدام الأساليب التقليدية التي تُركز على التوحيد والحفظ. ويؤثر هذا الوضع على إبداع المعلمين وقدرتهم على تكييف الاستراتيجيات والوسائط وأدوات التقييم لتناسب خصائص الطلاب.

د. محدودية موارد التعلم والوسائط

تُشكل محدودية موارد التعلم، وخاصةً في سياق المدارس الدينية، تحدً أيضًا. لا تزال العديد من المدارس تعتمد على الكتب المدرسية الفردية دون دعم الوسائط الرقمية مثل مقاطع الفيديو أو ملفات الإنجاز الإلكترونية. في الواقع، ووفقًا لنورداد و غوزار (٢٠٢٢)، يمكن للوسائط الرقمية، مثل ملفات الإنجاز الإلكترونية، أن تساعد المعلمين على إجراء تقييمات أكثر تكيفًا وتمكين الطلاب من إظهار تقدمهم في التعلم بشكل أكثر أصالة. عندما لا تتوفر هذه الأدوات، يصعب تحقيق التعلم المتمايز على النحو الأمثل.

هـ. ثقافة تعلم الطلاب

لا يزال لدى بعض الطلاب عادات تعلم موجهة نحو الحفظ والامتحا ت التحريرية. هذا النوع من نماذج التعلم يجعلهم أقل اعتيادًا على التقييمات البديلة مثل ملفات الإنجاز، أو تقييمات الأقران، أو اختبارات الأداء. ونتيجة لذلك، يصبح بعض الطلاب أقل جدية أو يشعرون لحرج عند مواجهة نماذج تقييم أكثر إبداعًا وانفتاحًا.

و. الحلول والتوصيات

لمواجهة التحد ت المختلفة المذكورة أعلاه، هناك حاجة إلى خطوات استراتيجية منهجية ومستدامة وتعاونية. الحلول لا تقع على عاتق المعلمين فحسب، بل تتطلب أيضًا دعمًا من المدارس والحكومة وجميع الجهات المعنية لتعليم.

١. تطوير كفاءات المعلمين

يحتاج معلمو اللغة العربية إلى توجيه وتدريب مستمرين فيما يتعلق ستراتيجيات التمايز، والتقييمات الأصيلة، واستخدام وسائل التعلم المبتكرة. يمكن لأنشطة التدريب العملي أو ورش العمل أن تساعد المعلمين على تطبيق التعلم المتمايز بثقة وتوجيه أكبر.

٢. استخدام التكنولوجيا الرقمية

يمكن أن تكون التكنولوجيا حلاً فعالاً للتغلب على قيود الوقت والطلاب. يمكن استخدام تطبيقات مثل Kahoot! وQuizizz وGoogle Classroom وPadlet كأدوات تقييم تكوينية تفاعلية وجذابة. لإضافة إلى كفاءتها، تساعد التكنولوجيا المعلمين أيضًا على إجراء تقييمات تكيفية بناءً على قدرات الطلاب تلقائيًا.

٣. التعاون بين المعلمين

يُعد التعاون بين المعلمين خطوة مهمة في تعزيز تطبيق التعلم المتمايز. يمكن لمعلمي اللغة العربية التعاون مع زملائهم في تصميم المواد التعليمية، ومشاركة وسائل التعلم، وتطوير معايير التقييم أو أدوات التقييم معًا. من خلال التعاون، يُخفف عبء التخطيط وتكون النتائج أفضل.

٤. تصميم مرن للتعلم

ليس على المعلمين تطبيق التعلم المتمايز بشكل شامل دفعةً واحدة. النهج الأكثر واقعية هو البدء بجوانب محددة، مثل التمايز.

Conclusions (الخاتمة)

التعلم المتمايز في تعلم اللغة العربية هو نهجٌ يستجيب لتنوع الطلاب وتباينهم في الفصل الدراسي. فلكل طالب مستو ت مختلفة من الاستعداد والاهتمامات وأنماط التعلم، لذا يحتاج المعلمون إلى تكييف عملية التعلم بما يحقق أقصى إمكا تهم. تشير الدراسات إلى أن التعلم المتمايز الفعال في اللغة العربية يشمل ثلاثة مكو ت رئيسية: المحتوى، والعملية، والمنتج، وهي مصممة بمرونة لاستيعاب الفروق الفردية بين الطلاب.

عند تطبيقه، يُتوقع من المعلمين تكييف المواد والأساليب والتقييمات بناءً على قدرات الطلاب واحتياجاتهم المتنوعة. تشجع مبادئ التقييم المتمايز، وهي التقييم الأصيل، والتقييم المستمر، والتقييم القائم على الكفاءة، المعلمين على تقييم الطلاب بشكل شامل، ليس فقط من خلال الحفظ، بل أيضًا من خلال قدرتهم على تطبيق المعرفة اللغوية في سياقات الحياة الواقعية.

توفر تقنيات التقييم المختلفة، مثل التقييمات التكوينية والختامية، والتقييمات الذاتية وتقييمات الأقران، وملف الإنجاز، واختبارات الأداء، أدوات عملية لإنشاء تقييمات عادلة وسياقية وشاملة. على الرغم من مزا ه العديدة، لا يزال تطبيق التعلم المتمايز في تعليم اللغة العربية يواجه تحد تٍ عديدة، منها ضيق وقت المعلم، وكثرة أعداد الطلاب، ونقص موارد التعلم الرقمية، وانتشار ثقافة تعلم الطلاب التي لا تزال تتجه نحو الحفظ. لذلك، ثمة حاجة إلى خطوات استراتيجية من خلال تطوير كفاءات المعلمين، واستخدام التكنولوجيا الرقمية، والتعاون بين المعلمين، وتصميم مرن للتعلم، ودعم المؤسسات التعليمية وسياسات المدرسة.

في نهاية المطاف، لا يُعد التعلم المتمايز مجرد استراتيجية تدريس، بل هو أيضًا إطار فلسفي يدعم مبادئ الشمولية والإنصاف في التعليم. ومن خلال التطبيق السليم، يمكن لهذا النهج أن يُحسّن بشكل كبير من المشاركة، ونتائج التعلم، وجودة تعلم اللغة العربية في إندونيسيا.

Acknowledgment

تقدّم الباحثون بجزيل الشكر والامتنان إلى جميع من ساهم في إنجاز هذا البحث. كما يعبّر الباحثون عن تقديرهم العميق لجامعة الحكومية مالانج على دعمها الأكاديمي والبحثي المتواصل، ولجميع الأساتذة والزملاء الذين قدّموا الملاحظات البنّاءة أثناء إعداد هذه الدراسة وكتابتها.

ولا يفوتنا أن نتوجّه لشكر الخاص إلى لجنة مؤتمر كُونَسْبَارَا – إِنْكَالا على إ حة الفرصة لعرض هذا العمل العلمي ضمن فعّاليات المؤتمر. نسأل تعالى أن يجعل هذا الجهد فعًا للباحثين والمربين في مجال تعليم اللغة العربية.

References (المراجع)

Aída, W., & Leo, van L. (2011). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise.* WestEd.

Albantani, A. M., Madkur, A., & Muharom Albantani, A. (2019). Teaching Arabic in the era of Industrial Revolution 4.0 in Indonesia: Challenges and opportunities. *ASEAN Journal of Community Engagement, 3*(2), 3. https://doi.org/10.7454/ajce.v3i2.1063

Ameti, D. (2024). Performance-based assessment in language teaching: Teachers' perceptions and attitudes. *International Journal of Education and Practice, 12*(2), 59–74. https://ijep.ibupress.com/articles/performance-based-assessment-in-language-teaching-teachers-perceptions-and-attitudes

Arifin, Z., Lubis, T., Ath-Thukhi, A. M., Alsokari, T., Ainin, M., & Taufan, M. (2024). Analyzing the problems of Arabic language learning in higher education. *International Journal of Islamic Studies Higher Education, 3*(3). https://doi.org/10.24036/INSIGHT.V3I3.193

BaniYounes, M. A., Al-Rawashdeh, A. F., & Alawneh, A. (2024). Portfolio assessment and its impact on EFL learners' critical thinking, growth mindfulness, and autonomy. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ), 25*(2), 220–236. https://callej.org/index.php/journal/article/view/491

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Borja, L. A., Soto, S. T., & Sanchez, T. X. (2015). Differentiating instruction for EFL learners. *International Journal of Education, 5*(8).

Brookhart, S. M. (2019). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

Butler, Y. G. (2023). Self-assessment in second language learning. *Language Teaching, 56*(2), 248–264. https://doi.org/10.1017/S0261444822000489

Dalila, A. A., Rahmah, S., Liliawati, W., & Kaniawati, I. (2022). Effect of differentiated learning in problem-based learning on cognitive learning outcomes of high school students. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 8*(4), 2116–2122. https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i4.1839

Fauzi, A., & Rahmawati, S. (2025). Evaluation of speaking competence in Arabic language learning: A performance assessment approach. *IJAS: International Journal of Arabic Studies,* 12–22.

Goertzen, L. (2023). Co-designing formative assessment practices: A teacher–researcher partnership [Manuscript in preparation].

Guo, H. (2024). The effect of electronic portfolio-based writing instruction on learners' writing skills and feedback engagement. *SAGE Open, 14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241257697

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Grades K–12)* (Updated anniversary ed.). Free Spirit.

Heritage, M. (2021). Formative assessment in the classroom: Promoting student engagement and achievement. *Educational Assessment Review, 34*(2), 175–193.

Homayouni, M., Marzban, A., & Rajabi, P. (2022). Peer assessment in group-oriented classroom contexts: On the effectiveness of peer assessment coupled with scaffolding and group work on speaking skills and vocabulary learning. *Language Testing in Asia, 12*(1), 1–21. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00211-3

Khasawneh, M. A., Al-Haq, F. A., & Al-Khasawneh, F. M. (2025). Portfolio assessment in AI-enhanced learning environments: A pathway to learner reflection and accountability. *Language Testing in Asia, 15*(1), 1–17. https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-025-00345-0

Kholis, N., & Mustofa, M. A. (2024). Development of competency-based Arabic language curriculum in traditional Islamic boarding schools. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab, 8*(2), 827–848.

Marinho, S. (2021). The digital portfolio as an assessment strategy for learning. *Distance Education, 42*(2), 265–283. https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1911628

Mulyani, R. E., Habib, I., & Hadi, N. (2025). Authentic assessment strategies in Arabic language learning in the digital era. *Abjadia: International Journal of Education, 10*(2), 338–349.

Nourdad, N., & Banagozar, M. A. (2022). The effect of e-portfolio assessment on EFL vocabulary learning and retention. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 12*(2), 466–475. https://doi.org/10.17509/ijal.v12i2.44232

Rahmawati, N., Nasrul, M., Al-Muayyad, F., Rohmah, K., Najwa, A., Fitri, N., & Damayanti, A. (2024). Differentiated instruction as a form of *Merdeka Belajar* in Arabic language learning. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab, 8*(2), 873–896. https://doi.org/10.29240/JBA.V8I2.11022

Sanakulova, S. X. (2024). Differentiation of instruction in the elementary grades. *Current Research Journal of Pedagogics, 5*(12), 74–77. https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-05-12-15

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10,* 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. M. (2023). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 599–628). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003419426-22

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2017). *Assessment and student success in a differentiated classroom.* ASCD.

tomlinson, carol ann. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Uzun, N. B., Alici, D., & Aktas, M. (2019). Reliability of the analytic rubric and checklist for the assessment of story writing skills: G and decision study in generalizability theory. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 169–180. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.169

van der Steen, J., van Schilt-Mol, T., van der Vleuten, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2022). Supporting teachers in improving formative decision-making: Design principles for formative assessment plans. *Frontiers in Education, 7,* 925352. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.925352

Wahyuningsari, D., Mujiwati, Y., Hilmiyah, L., Kusumawardani, F., & Sari, I. P. (2022). Pembelajaran berdiferensiasi dalam rangka mewujudkan *Merdeka Belajar. Jurnal Jendela Pendidikan, 2*(4), 529–535. https://doi.org/10.57008/jjp.v2i04.301

Wekke, I. S. (2015). Arabic teaching and learning: A model from Indonesian Muslim minority. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191,* 286–290. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.04.236

Zulaikha, I. P. N., & Laeli, A. F. (2023). Differentiated learning in diverse students to meet curriculum targets. *International Social Sciences and Humanities, 2*(2), 436–441. https://doi.org/10.32528/issh.v2i2.259