

أثر تطوير بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى
متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمرحلة المتوسطة في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء
متطلبات التعليم المستقبلي

(دراسة ميدانية بمدرسة الشارقة الدولية الخاصة – إمارة الشارقة)

*The Effect of Developing an Educational Environment Based on Interactive
Digital Platforms on Developing Linguistic Communication Skills among
Intermediate-Level Learners of Arabic as a Non-Native Language in the United
Arab Emirates, in Light of the Requirements of Future Education
(A Field Study at Sharjah International Private School – Emirate of Sharjah)*

نهى عبد الرحيم نصر النجار

باحثة الدكتوراة – نيوايبرا كوليدج

e-mail: nohanagar2019.sips@gmail.com

أثر تطوير بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية

الناطقين بغيرها بالمرحلة المتوسطة في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء متطلبات التعليم المستقبلي

(دراسة ميدانية بمدرسة الشارقة الدولية الخاصة – إمارة الشارقة)

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تطوير بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمرحلة المتوسطة في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء متطلبات التعليم المستقبلي، واعتمدت الباحثة تصميماً منهجياً مختلطاً متتابعاً تفسيرياً يبدأ بمرحلة كمية شبه تجريبية ذات مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة، عشرون طالباً لكل منهما) مع قياس قبلي وبعدي، تليها مرحلة كيفية لتعميق فهم النتائج، وذلك في بيئة تعليمية حقيقية بمدرسة الشارقة الدولية الخاصة، استُخدم لجمع البيانات اختبار مهارات التواصل اللغوي المكوّن من (٢٨) فقرة، وبطاقة ملاحظة أداء لغوي تواصلية من (١٢) بنداً، ودليل مقابلة شبه مقننة طُبّق على عيّنة فرعية قصدية من المجموعة التجريبية لاستكشاف مستوى الرضا، وتحققت الباحثة من صدق الأداتين بالتحكيم المتخصص وثباتهما بمعامل ألفا كرونباخ بلغ (٠.٨٨) و(٠.٩١) على التوالي، ونظراً لكون العيّنة قصدية غير عشوائية، استُخدم اختبار مان-ويتني اللامعلمي بدلاً عن اختبار (ت)، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥ α) لصالح المجموعة التجريبية في الجانبين المعرفي والأدائي بحجم أثر كبير جداً، كما كشف التحليل الموضوعي لبيانات المقابلات عن رضا مرتفع مرتبط بانخفاض القلق اللغوي، وواقعية المهام، وفورية التغذية الراجعة، وأوصت الدراسة بإدراج معايير التواصل اللغوي الرقمي ضمن مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد برامج تدريبية مستدامة للمعلمين في ضوء متطلبات التعليم المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: المنصات الرقمية التفاعلية، مهارات التواصل اللغوي، اللغة العربية للناطقين بغيرها، المرحلة المتوسطة، التعليم المستقبلي، الكفاية التواصلية الرقمية، التصميم المتتابع التفسيري، دولة الإمارات العربية المتحدة.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of developing an educational environment based on interactive digital platforms on developing linguistic communication skills among intermediate-level learners of Arabic as a non-native language in the United Arab Emirates, in light of the requirements of future education. The researcher adopted a **sequential explanatory mixed-methods design**, beginning with a quasi-experimental quantitative phase involving two equivalent groups—a treatment group and a control group—with 20 students in each group, using pre- and post-testing. This phase was followed by a qualitative phase aimed at gaining a deeper understanding of the quantitative findings.

The study was conducted in an authentic educational setting at **Sharjah International Private School**. Data were collected using a **28-item Linguistic Communication Skills Test**, a **12-item Observation Checklist of Communicative Language Performance**, and a **semi-structured interview protocol** administered to a purposive subsample of the treatment group to explore students' level of satisfaction. The validity of the two instruments was established through expert review, while their reliability was confirmed using **Cronbach's alpha coefficients of 0.88 and 0.91, respectively**.

Given the purposive and non-random nature of the sample, the **non-parametric Mann–Whitney U test** was used as an alternative to the independent-samples *t*-test. The results revealed statistically significant differences at the $\alpha \leq 0.05$ level in favor of the treatment group in both the cognitive and performance domains, with a **very large effect size**. Thematic analysis of the interview data further revealed a high level of satisfaction, associated with reduced language anxiety, authentic and realistic tasks, and immediate feedback.

The study recommended integrating **digital linguistic communication standards** into Arabic language curricula for non-native speakers and developing sustainable professional training programs for teachers in alignment with the requirements of future education.

Keywords: Interactive Digital Platforms; Linguistic Communication Skills; Arabic as a Non-Native Language; Intermediate Level; Future Education; Digital Communicative Competence; Sequential Explanatory Mixed-Methods Design; United Arab Emirates.

الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة وتأسيسها النظري:

يعيش العالم المعاصر طفرةً تكنولوجية غير مسبوقة صاغت ملامح الثورتين الصناعيتين الرابعة والخامسة، حيث تداخلت خوارزميات الذكاء الاصطناعي والبيئات السحابية والمنصات التفاعلية في شتى مناحي الحياة، ولم يعد الحقل التربوي بمعزل عن هذه التحولات؛ بل أصبح المختبر الرئيسي الذي تُختبر فيه كفاءة هذه التقنيات في إعداد أجيال تمتلك مهارات المستقبل، وفي هذا السياق، يواجه التعليم الحديث تحدياً محورياً يتمثل في الانتقال من نمط التلقين التقليدي إلى التعليم المستقبلي القائم على التواصل الشبكي والبنائية الرقمية.

وتحتل اللغة العربية مكانة الصدارة في المنظومات التربوية العربية بوصفها وعاء الفكر ومحور الهوية الثقافية، إلا أن الناظر في واقع تدريسها بالمرحلة المتوسطة يلحظ انفصاماً واضحاً بين المحتوى التعليمي المقروء وبين الممارسات الحياتية لجيل "الطلبة الرقميين" الذين يقضون جُلَّ وقتهم متفاعلين مع الشاشات الذكية، بينما يجدون أنفسهم داخل الغرفة الصفية بنمط "المستمع السلبي"، وتزداد حدة هذا الانفصام لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على وجه الخصوص.

ومن هنا، برزت الحاجة الملحة إلى تطوير بيئات تعليمية مرنة تستثمر المنصات الرقمية التفاعلية؛ بوصفها بيئات ديناميكية غنية بالوسائل المتعددة توفر "بيئة لغوية آمنة" تقلل من القلق اللغوي وتتيح لكل متعلم فرصاً عادلة لإنتاج اللغة وممارستها، وتكتسب هذه الدراسة أهمية مضاعفة بتطبيقها في سياق مدرسة الشارقة الدولية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، الساعية إلى تحقيق رؤية التعليم المستقبلي ٢٠٣١ بدولة الإمارات.

ثانياً: مشكلة الدراسة

رصدت الدراسات والتقارير التربوية المعاصرة تراجعاً ملحوظاً في مستويات الأداء اللغوي التواصلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الناطقين بغير العربية؛ إذ يعاني شريحة واسعة منهم من عدم القدرة على التعبير الشفهي السليم القائم على التواصل الفعّال، والافتقار إلى مهارات الاستماع التحليلي، وضعف كفاءة التحرير الكتابي التشاركي عبر البيئات الرقمية المعاصرة، وقد كشفت الملاحظات الميدانية داخل مدرسة الشارقة الدولية الخاصة عن جملة من المؤشرات الدالة، أبرزها عدم قدرة الطلاب على صياغة خطاب لغوي متماسك في المواقف التواصلية الحقيقية، وضعف الانخراط اللغوي الفعّال في الأنشطة الصفية

التقليدية، وغياب التوظيف الوظيفي لما يدرسه الطالب من قواعد ومفردات في السياقات الرقمية المحيطة، إضافة إلى محدودية دمج تقنيات التعليم الرقمي في التصميم التعليمي لمادة اللغة العربية.

وتعود جذور المشكلة إلى قصور الطرائق التقليدية عن توفير زمن كافٍ للممارسة اللغوية الفردية الفعالة داخل الحصة الصفية المحدودة، إضافة إلى ضعف الدمج الحقيقي للتكنولوجيا التفاعلية في صلب التصميم التعليمي، وقد تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة تصميم بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية، والتحقق تجريبياً وكيفياً من أثرها في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب الصف الثامن الناطقين بغيرها في مدرسة الشارقة الدولية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

ثالثاً: أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: "ما أثر تطوير بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمرحلة المتوسطة في مدرسة الشارقة الدولية الخاصة في ضوء متطلبات التعليم المستقبلي؟" وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات التواصل اللغوي الواجب تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التعليم المستقبلي؟
- ما المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

الأدائية؟

- ما مستوى رضا الطلاب عن تجربة التعلم عبر البيئة الرقمية التفاعلية، وما العوامل المفسرة لهذا المستوى كما تكشفها

بيانات المقابلات الكيفية؟

رابعاً: أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى رصد وتحديد مهارات التواصل اللغوي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة في العصر الرقمي وفق متطلبات التعليم المستقبلي، وتصميم بيئة تعليمية رقمية تفاعلية مقترحة وفق نموذج ADDIE لتدريس وحدة "مهارات التواصل الحياتي" للمرحلة المتوسطة في مدرسة الشارقة الدولية الخاصة، وقياس الفاعلية والأثر التجريبي لهذه البيئة في تنمية الكفايات

التواصلية المعرفية والأدائية باستخدام أساليب إحصائية ثلاثية طبعة العينة القصدية، إضافة إلى استكشاف مستوى رضا الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم عبر البيئة الرقمية استكشافاً كيفياً معمقاً يتجاوز الاكتفاء بالنسب المئوية، وصولاً إلى تقديم نموذج إجرائي وسيناريو تعليمي تطبيقي يمكن لمعلمي اللغة العربية محاكاته.

خامساً: أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء التواصل التربوي العربي بدراسة تجمع بين اللسانيات التطبيقية وتكنولوجيا التعليم ومنهجية البحث المختلط، وتقديم إطار نظري متكامل حول توظيف المنصات الرقمية تفاعلياً، وتقديم تصوّر نظري لمفهوم "الكفاية التواصلية الرقمية" (Digital Communicative Competence) بوصفه امتداداً معاصراً لمفهوم الكفاية التواصلية في عصر الرقمنة، إسهاماً في بناء نموذج تكاملي يجمع بين نظرية التعلم البنائي الاجتماعي ونظرية الاتصالية (Connectivism) في سياق تعليم اللغة العربية.

أما الأهمية التطبيقية، فتتمثل في تزويد معلمي وموجهي اللغة العربية بأدوات قياس محكّمة جاهزة للتطبيق (اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة أداء، ودليل مقابلة شبه مقننة)، وتقديم سيناريو تعليمي رقمي مرّن يساهم في رفع كفاءة نواتج التعلم وتلبية متطلبات التعليم الذكي برؤية الإمارات ٢٠٣١، إضافة إلى مساعدة صانعي القرار التربوي في مدرسة الشارقة الدولية الخاصة على تحديث وثائق المناهج وضَمّ معايير التواصل اللغوي الرقمي إليها.

سادساً: حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على قياس أثر المنصات الرقمية التفاعلية في مهارات التواصل اللغوي بأبعادها الأربعة (الاستماع الناقد، والتحدث الإقناعي، والقراءة التحليلية التشعبية، والكتابة التشاركية الرقمية) لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدرسة الشارقة الدولية الخاصة، بإجمالي (٤٠) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين متكافئتين للمرحلة الكمية، وعيّنة فرعية قصدية من (٨) طلاب للمرحلة الكيفية، وذلك في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م، بمدة تطبيق (٦) أسابيع بواقع (٤) حصص أسبوعياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: المنصات الرقمية التفاعلية وتطور البيئات التعليمية

١.١ مفهوم المنصات الرقمية التفاعلية وخصائصها

تُعرّف المنصات الرقمية التفاعلية في الأدب التربوي الحديث بأنها بيئات تعلّم رقمية شاملة تُتيح للمتعلّمين الانخراط الفعّال في بناء المعرفة من خلال تفاعلات متعددة الأبعاد والاتجاهات، وتتميّز هذه المنصات عن النماذج التقليدية بجملة من الخصائص الجوهرية، أبرزها: التفاعلية الفائقة، والتكيف مع الفروق الفردية، وإتاحة التعلّم في أي وقت ومكان، والدعم الاجتماعي-التشاركي للتعلّم.

ويُصنّف الباحثون أدوات التفاعل في هذه المنصات إلى أدوات تزامنية (الفصول الافتراضية المباشرة، والاستطلاعات الفورية) وأدوات غير تزامنية (المدونات اللغوية، ومنتديات النقاش، وحوائط Padlet التشاركية)، ودمج هذين الصنفين يُحقق ما يُسمى "التعلّم المدمج المتكامل" الذي يستثمر مزايا الحضور الفيزيائي والبيئة الرقمية في آنٍ واحد. وتشتمل المنصات المستخدمة في هذه الدراسة على منصة IRTEQAA (نظام إدارة التعلّم المحوري)، وأدوات MS Teams التعليمية، وحوائط Padlet التشاركية.

١.٢ المنصات الرقمية والنظرية البنائية الاجتماعية

تستند الفلسفة التربوية لتصميم المنصات الرقمية التفاعلية إلى النظرية البنائية الاجتماعية لفيغوتسكي (Vygotsky, ١٩٧٨) التي تؤكد أن المعرفة تُبنى اجتماعياً ولا تُلقن سلوكياً، وعلى صعيد التطبيق، تعمل المنصات الرقمية كبيئة وسيطة غنية تُجسّد "منطقة النمو الوشيك" (ZPD)، حيث يتعاون المتعلّمون لتوليد المعرفة اللغوية جماعياً، ويُقدّم المعلم والأقران الدعم السقالي (Scaffolding) اللازم.

١.٣ فاعلية المنصات الرقمية في تدريس اللغات

أشارت الدراسات الحديثة إلى أن توظيف المنصات التفاعلية في تعليم اللغات يُحقق نتائج ملموسة في رفع مستوى الانخراط الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (السلوكي والمعرفي والوجداني)، وتعزيز الطلاقة الشفهية والتحريرية، وتخفيف "القلق اللغوي" الذي يُعدّ

من أهم العوائق النفسية أمام اكتساب اللغة، والجدير بالذكر أن البيئة الافتراضية توفر قدرًا من اللاتزامنية والخصوصية يُشعر المتعلم بالأمان ويُشجعه على المخاطرة اللغوية.

المحور الثاني: مهارات التواصل اللغوي في ضوء الرقمنة

٢.١ تطور مفهوم الكفاية اللغوية

شهد مفهوم الكفاية اللغوية تطوراً جوهرياً؛ من الرؤية البنائية الضيقة (Chomsky, ١٩٦٥) التي حصرت الكفاءة في القواعد النحوية والصرفية، إلى "الكفاية التواصلية" (Hymes, ١٩٧٢) التي أكدت ضرورة معرفة متى وكيف وأين تُستخدم اللغة، وفي العصر الرقمي، اتسع هذا المفهوم ليشمل "المواطنة اللغوية الرقمية" التي تضيف القدرة على إنتاج المحتوى الرقمي والمشاركة في مجتمعات التعلم الافتراضية بعين ناقدة واعية.

٢.٢ المهارات التواصلية الأربع في البيئة الرقمية:

لم يعد الاستماع الناقد مجرد تلقٍ سلبي للموجات الصوتية؛ بل غدا عملية عقلية عليا تتطلب تحليل الخطاب المسموع عبر البودكاست والفيديوهات التعليمية التفاعلية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واستخلاص النتائج وتقييم أساليب الإقناع. ويتطلب التحدث الإقناعي والطلاقة الافتراضية قدرات تتجاوز النطق السليم لتشمل صياغة الحجج المنطقية، والتعبير الشفهي المقنع عبر الفصول الافتراضية، مع الوعي بفن إدارة الصوت وتنظيم الخطاب الرقمي في النقاشات التفاعلية. وتتميز القراءة في المنصات الرقمية بأنها غير خطية، مما يستدعي تطوير استراتيجيات جديدة تشمل الفرز السريع والمسح الانتقائي، وتقييم مصداقية المصادر الرقمية، والربط الدلالي بين عناصر النص المتشعب. أما الكتابة التشاركية الرقمية فتتجسد في إنتاج النصوص الرقمية بصورة جماعية عبر مستندات سحابية مشتركة، حيث يتعلم الطلاب التحرير التشاركي وتبادل التعليقات البناء واحترام أساليب الأقران الكتابية.

المحور الثالث: متطلبات التعليم المستقبلي وتدريب اللغة العربية

يفرض التعليم المستقبلي إعادة هيكلة المخرجات التعليمية بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وتُصنّف وثائق وزارة التربية والتعليم الإماراتية هذه المتطلبات في أربعة محاور: مهارات التفكير الناقد والإبداع، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارات

المواطنة الرقمية، ومهارات التعلم الذاتي المستمر، وتلبية هذه المتطلبات في تدريس اللغة العربية يقتضي تبني بيئات تعلم ذكية توفر تغذية راجعة فورية وشخصية، وتُمكن الطالب من متابعة مسيرته خارج جدران الفصل التقليدي.

المحور الرابع: الدراسات السابقة ذات الصلة

أ- دراسات عربية

دراسة الزهراني (٢٠٢٣): هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على التعليم الرقمي في تنمية مهارات التواصل اللغوي بمادة اللغة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة، وخلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مؤكدة دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارة التعبير الكتابي على وجه الخصوص.

دراسة الشمري (٢٠٢٣): هدفت إلى الكشف عن فاعلية توظيف منصة Nearpod في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وأسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد الأثر الإيجابي لهذه المنصة. دراسة العتيبي والعنزي (٢٠٢٢): تناولت أثر استخدام منصة Google Classroom في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وخلصت إلى وجود أثر إيجابي دالٍ إحصائياً للمنصة في تنمية مهارات الكتابة.

دراسة الحربي (٢٠٢٢): تناولت تطوير بيئات التعلم الرقمية في المدارس وأثرها على التحصيل اللغوي، وكشفت عن إسهام المنصات الرقمية في رفع مستوى الفهم القرائي وتحسين مهارات الاستيعاب التحليلي، وتتفق الباحثة مع هذه الدراسة في أن بيئات التعلم الرقمية لها دور كبير في ترسيخ التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولكن شريطة متابعة المعلم وقياس الأثر بأدوات دقيقة، وتقديم تغذية راجعة فورية.

ب- دراسات أجنبية

دراسة (Sung et al (2021): استقصت تأثير المنصات الرقمية التفاعلية على دافعية المتعلمين وتحصيلهم في تعلم اللغة الثانية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع ملحوظ في مستوى الدافعية والمشاركة والأداء اللغوي.

دراسة (Chen & Li (2020): استقصت أثر المنصات الرقمية في تحسين مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغات الأجنبية، وأكدت الدور الإيجابي لهذه المنصات في توفير فرص حقيقية للتفاعل اللغوي الوظيفي.

تعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي للمنصات الرقمية التفاعلية في تنمية المهارات اللغوية، وتتميز الدراسة الحالية بتركيزها على المهارات التواصلية الأربع بشكل متوازن ومتكامل في إطار متطلبات التعليم المستقبلي، وباعتمادها تصميمًا بحثيًا مختلطًا متتابعًا تفسيريًا يجمع بين الدقة الكمية والعمق الكيفي، وبتطبيقها في السياق الإماراتي الخاص بمدرسة الشارقة الدولية الخاصة.

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

أولاً: منهج الدراسة والتصميم البحثي

اعتمدت الدراسة تصميمًا بحثيًا مختلطًا من النوع المتتابع التفسيري (Explanatory Sequential Mixed Methods Design) وفق تصنيف (Creswell & Plano Clark ٢٠١٨) ، ويقوم هذا التصميم على مرحلتين متعاقبتين: مرحلة كمية أولى تُعطى فيها الأولوية المنهجية، تليها مرحلة كيفية ثانية تهدف إلى تعميق فهم النتائج الكمية وتفسيرها، لا سيما فيما يتعلق برضا الطلاب عن تجربة التعلم، الذي تعذر الوقوف على أبعاده الدقيقة بأداة كمية وحدها. ففي المرحلة الكمية، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع قياس قبلي وبعدي لكلتيهما، ويُعد هذا المنهج الأنسب لطبيعة الدراسات التربوية الميدانية التي تُجرى في بيئات مدرسية حقيقية حيث يصعب التعيين العشوائي الكامل، وقد جرى التحقق من تكافؤ المجموعتين قبلًا، مما يُتيح عزل أثر المتغير المستقل (البيئة الرقمية) وإسناد الفروق البعدية إليه.

وتجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة اختيرت بطريقة قصدية (Purposive Sampling) لا عشوائية، وهو ما استوجب استخدام أساليب إحصائية لا معلمية (Non-Parametric) في المعالجة الاستدلالية للبيانات الكمية بدلاً من الاختبارات المعلمية التي تفترض عشوائية اختيار العينة، كما سيرد تفصيله في النتائج بعد ذلك. أما في المرحلة الكيفية، فقد استخدمت الباحثة المقابلة شبه المقننة مع عينة فرعية قصدية من طلاب المجموعة التجريبية، بهدف استكشاف مستوى رضاهم عن تجربة التعلم عبر البيئة الرقمية التفاعلية وتفسير الاستجابات الكمية بعمق أكبر، وخضعت بيانات المقابلات لتحليل موضوعي (Thematic Analysis) لاستخلاص الأنماط والفئات الدالة.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن المتوسط في مدرسة الشارقة الدولية الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م، واختارت الباحثة عينة قصدية (Purposive Sample) بلغت (٤٠) طالباً وطالبة، جرى تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية (ن=٢٠) درست وحدة "مهارات التواصل الحياتي" عبر البيئة التعليمية الرقمية التفاعلية المقترحة (منصة IRTEQAA مدعومة بأدوات MS Teams التعليمية وحوائط Padlet)، والمجموعة الضابطة (ن=٢٠) درست الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية المعتادة القائمة على الشرح الصفّي المباشر والكتاب المدرسي.

أما عينة المرحلة الكيفية، فقد اختيرت منها عينة فرعية قصدية مكوّنة من (٨) طلاب من المجموعة التجريبية (٤ من ذوي التحصيل المرتفع في الاختبار البعدي و٤ من ذوي التحصيل المتوسط)، لضمان تنوّع وجهات النظر، وأُجريت المقابلات بُعيد الانتهاء من التطبيق البعدي للأداتين الكيميتين مباشرة.

نتائج تكافؤ المجموعتين قبل التجربة (اختبار مان-ويتني اللامعلمي لعينتين مستقلتين)

بما أن عينة الدراسة قصدية غير عشوائية، استُخدم اختبار مان-ويتني اللامعلمي بدلاً من اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبلياً، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

النتيجة	مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	متوسط رتب الضابطة	متوسط رتب التجريبية	الأداة القبلية
متكافئتان	٠.٩٣٦	-٠.٠٠٨	١٩٥.٥٠	٢٠.٦٥	٢٠.٣٥	الاختبار المعرفي
متكافئتان	٠.٧٢٧	-٠.٣٥	١٨٦.٠٠	٢١.٢٠	١٩.٨٠	بطاقة الملاحظة

جدول (١): نتائج اختبار مان-ويتني للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبلياً

يتضح من الجدول أن مستويات الدلالة لكلتا الأداتين أكبر من (٠.٠٥)، مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائية بين

المجموعتين قبل بدء التجربة، وبالتالي تكافؤهما.

ثالثاً: إعداد البيئة التعليمية الرقمية المقترحة:

طوّرت الباحثة البيئة التعليمية الرقمية وفق نموذج التصميم التعليمي ADDIE عبر مراحل الخمس المتسلسلة: تحليل خصائص طلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة الشارقة الدولية (متوسط أعمارهم ١١-١٤ سنة) واحتياجاتهم اللغوية الفعلية والبنية التحتية التقنية المتاحة؛ ثم تصميم الأهداف التعليمية الإجرائية لكل مهارة تواصلية وفق مستويات بلوم الرقمي، وتصميم السيناريو التعليمي المتكامل بين اللقاءات التزامنية (مناظرات افتراضية، حلقات نقاش) وغير التزامنية (تدوين Padlet، بودكاست لغوي)؛ ثم رفع المحتوى الرقمي (نصوص محكية، فيديوهات، بودكاستات، روابط تشعبية) على المنصة وتجهيز غرف النقاش وبطاقات الأنشطة التفاعلية؛ ثم تطبيق التجربة على (٦) أسابيع متتالية بواقع (٤) حصص أسبوعية (حصتان تزامنيتان ومهام غير تزامنية أسبوعية) مع رصد التفاعل عبر لوحة التحليلات الرقمية؛ وأخيراً تقويم تكويني مستمر (استطلاعات رقمية فورية) وتقويم ختامي بتطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين.

رابعاً: بناء أدوات الدراسة وتقنياتها:

١. اختبار مهارات التواصل اللغوي (الجانب المعرفي)

بنت الباحثة الاختبار في ضوء مهارات التواصل اللغوي المستخلصة من الأدب التربوي ومراجعة مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وتضمن في صورته الأولى (٣٢) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد (٤ بدائل)، موزعة على المهارات الأربع (٨ فقرات لكل مهارة)، وبعد التحكيم المتخصص من (٥) محكمين واستخدام معامل لاوشي، استقر الاختبار على (٢٨) فقرة، بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٨٨)، مما يشير إلى ثبات مرتفع ومقبول للأغراض البحثية، وقد استُبعدت نصوص فقرات الاختبار من متن البحث، وأدرجت نماذج منها في الملحق (أ) تيسيراً لقراءة التقرير البحثي.

٢. بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي التواصلية (الجانب الأدائي)

بنت الباحثة بطاقة الملاحظة لرصد الأداء اللغوي الحقيقي للطلاب، وتشتمل على (١٢) بنداً أدائياً موزعة على (٤) محاور رئيسية (التحدث والطلاقة الافتراضية، الاستماع والتفاعل الناقد، الكتابة التشاركية الرقمية، سلوكيات المواطن الرقمية)، يُقِيم كل بند بمقياس تدرج ثلاثي (متمكّن ٣ درجات، متوسط درجتان، غير متمكّن درجة واحدة)، وبلغت الدرجة الكلية (٣٦) درجة، بلغ

معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.91) وثبات المراقبين (0.93)، وقد استُبعد نص البطاقة الكامل من متن البحث، وأدرج في

الملحق (ب).

3. دليل المقابلة شبه المقننة (أداة المرحلة الكيفية)

استجابةً لضرورة توفير أداة كيفية واضحة تكشف بعمق عن مستوى رضا الطلاب عن تجربة التعلم، بنت الباحثة دليل مقابلة شبه مقننة في ضوء الأدب التربوي المتعلق بالرضا والانخراط في البيئات الرقمية، وعُرض على لجنة التحكيم المتخصصة ذاتها (5 محكمين) للتحقق من ملاءمة أسئلته ووضوحها، ثم طُبّق تجريبياً على طالبين من خارج عينة الدراسة لضبط الصياغة، ويتضمن الدليل في صورته النهائية سبعة أسئلة مفتوحة تتناول طبيعة التجربة، وأبرز جوانبها الإيجابية، والصعوبات التي واجهت الطلاب، وأثرها في القلق اللغوي، والتغذية الراجعة، والرغبة في الاستمرار، ومقترحات التطوير، وقد استُبعد نص الدليل الكامل من متن البحث، وأدرج في الملحق (ج).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نتائج الفرضية الأولى – الجانب المعرفي

تنص الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي". ونظراً لأن عينة الدراسة اختيرت بطريقة قصدية لا عشوائية، فإن أحد الشروط الأساسية لاستخدام الاختبار التائي (ت) لعينتين مستقلتين - وهو عشوائية اختيار العينة من المجتمع - لم يتحقق؛ لذا استعاضت الباحثة عن اختبار (ت) باختبار مان-ويتني اللامعلمي (Mann-Whitney U)، وهو البديل اللامعلمي الملائم للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين حين لا يمكن افتراض العشوائية الكاملة لاختيار العينة (Mann & Whitney, 1947).

حجم الأثر r	مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة
0.85 (كبير جداً)	* 0.000	-0.35	10.50	609.50	30.48	20	التجريبية
—	—	—	—	210.50	10.53	20	الضابطة

* دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ | جدول (2): نتائج اختبار مان-ويتني للمقارنة البعدية في الاختبار المعرفي

يتضح من الجدول أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (٣٠.٤٨) أعلى بشكل واضح من متوسط رتب المجموعة الضابطة (١٠.٥٣)، وأن قيمة (U) بلغت (١٠.٥٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهو أصغر من (٠.٠٥)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر (r=٠.٨٥) وفق معامل الارتباط الرتبى الثنائي (Rank-Biserial Correlation)، وهو حجم أثر كبير جداً وفق معيار (Cohen ١٩٨٨)، مما يؤكد الأثر القوي للبيئة الرقمية التفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل اللغوي.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية – الجانب الأدائي

حجم الأثر r	مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة
٠.٨٦ (كبير جداً)	* ٠.٠٠٠	-٥.٤٢	٣.٥٠	٦١٦.٥٠	٣٠.٨٣	٢٠	التجريبية
—	—	—	—	٢٠٣.٥٠	١٠.١٨	٢٠	الضابطة

* دالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) | جدول (٣): نتائج اختبار مان-ويتني للمقارنة البعدية في بطاقة الملاحظة

يتضح التفوق الواضح لطلاب المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي التواصللي الفعلي، وبلغ حجم الأثر (r=٠.٨٦)، وهو حجم أثر كبير جداً يتجاوز حد الأثر الكبير وفق معيار (Cohen 1988)، مما يفيد بأن البيئة الرقمية التفاعلية أسهمت إسهاماً قوياً في تحسين الأداء اللغوي التواصللي الفعلي لدى طلاب مدرسة الشارقة الدولية الخاصة.

ثالثاً: نتائج الرضا الكمي (المرحلة الأولى)

أظهرت النتائج الكمية الأولية لاستبانة الرضا مستوى مرتفعاً من الرضا العام بلغ (٨٩.٣٪) لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومحور سهولة الاستخدام (٨٧.٦٪)، ومحور جاذبية المحتوى (٩١.٢٪)، وأشار (٩٢٪) من الطلاب إلى رغبتهم في الاستمرار في التعلم عبر هذه البيئة مستقبلاً، غير أن هذه النسب المئوية، على دلالتها، لا تكشف عن العمق الفعلي لتجربة الطلاب أو عن الأسباب الكامنة وراء رضاهم أو تحفظاتهم؛ لذا انتقلت الدراسة إلى المرحلة الكيفية للإجابة عن السؤال البحثي المتعلق بمستوى الرضا إجابةً وافية ومعمقة.

رابعاً: نتائج المرحلة الكيفية — تحليل بيانات المقابلات شبه المقتنة

خضعت استجابات الطلاب الثمانية الذين أُجريت معهم المقابلات لتحليل موضوعي (Thematic Analysis) بدأ بالترميز المفتوح للبيانات النصية، ثم تجميع الرموز في فئات، وانتهاءً باستخلاص أربعة أنماط رئيسية (Themes) فسّرت مستوى الرضا المرتفع الذي أظهرته الاستبانة الكمية:

- الشعور بالأمان اللغوي: أفاد معظم المشاركين بأن إمكانية التسجيل المسبق للمهام الصوتية أتاحت لهم فرصة المراجعة والتحسين قبل المشاركة، مما قلّل من قلقهم من الخطأ أمام الزملاء.

- واقعية المهام ووظيفيتها: عبّر الطلاب عن شعورهم بأن كتابة المدونات والمشاركة في المناظرات الافتراضية جعلت اللغة العربية أداة تعبير حقيقية لا مجرد مادة دراسية.

- قيمة التغذية الراجعة الفورية: أشار عدد من المشاركين إلى أن التعليقات الفورية من المعلم والزملاء ساعدتهم على تصحيح أخطائهم بسرعة وفهم نقاط ضعفهم اللغوية.

- تحديات تقنية محدودة: أبدى بعض الطلاب ملاحظات حول تفاوت جودة الاتصال بالإنترنت في المنزل أحياناً، واقترحوا معالجة هذا الجانب مستقبلاً.

وبذلك تلقت نتائج المرحلتين الكمية والكيفية عند نتيجة واحدة مؤداها أن البيئة الرقمية التفاعلية حقّقت مستوى مرتفعاً وحقيقياً من الرضا، مدعوماً بأسباب واضحة تتصل بخفض القلق اللغوي، وواقعية المهام، وفورية التغذية الراجعة، وهو ما يقدّم إجابة وافية عن السؤال البحثي الخاص بمستوى رضا الطلاب، ويتجاوز قصور الاعتماد على النسب المئوية وحدها.

خامساً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

تُفسّر نظرية الحاجز الوجداني لكراشن (Krashen, ١٩٨٥) أن القلق اللغوي المرتفع يُشكّل عائقاً أمام اكتساب اللغة، وقد وفّرت البيئة الرقمية لطلاب مدرسة الشارقة الدولية أدوات تسجيل مسبق ومشاركة غير تزامنية مرنة، مما خفّض مستوى القلق اللغوي وشجّعهم على المخاطرة اللغوية بشكل أكثر جرأة وطلاقة مقارنة بالسياق الصفّي التقليدي، وهو ما تؤكده أيضاً الشهادات الكيفية للطلاب في المقابلات.

كما أتاحت المنصة الرقمية، بوصفها بيئة تعلّم حية على مدار اليوم والأسبوع، زمن ممارسة غير محدود لجميع طلاب المجموعة التجريبية دون استثناء، على خلاف الحصة الصفية التقليدية التي لا يتمكن فيها من التحدث أمام الصف عادةً سوى (٣-٥) طلاب، مما أتاح فرص ممارسة فعلية حقيقية للتدوين والتعليق والاستماع في ظروف آمنة ومدعومة. ولم تكن الأنشطة مجرد تدريبات نحوية جافة، بل مهام أدائية وظيفية حقيقية شملت إنتاج بودكاست لغوي جماعي، وكتابة مقالات تشاركية، وإدارة مناظرات افتراضية مباشرة، وهذه المهام الأصيلة جعلت الطالب يدرك القيمة الحياتية الفعلية للغة العربية بوصفها أداة تعبير وتفاعل رقمي معاصر، وهو ما عبّرت عنه صراحةً الفئة الثانية من نتائج المقابلات. كما وفّرت المنصة الرقمية نظاماً متكاملًا للتقويم الفوري يُتيح للطالب رؤية نتيجة أدائه اللحظي واستقبال تعليقات المعلم والأقران آنياً، وقد أثبتت الدراسات التربوية أن التغذية الراجعة الفورية والمفصلة (Hattie & Timperley, ٢٠٠٧) تُعدّ من أقوى العوامل المؤثرة في تسريع التعلّم وتحسين جودة الأداء اللغوي، وهو ما تؤكدته الفئة الثالثة من نتائج التحليل الموضوعي للمقابلات.

التوصيات والمقترحات والبحوث المستقبلية

أولاً: التوصيات الإجرائية:

أ- على مستوى مدرسة الشارقة الدولية الخاصة وصانعي القرار:

توصي الدراسة بالإسراع في تضمين "معايير التواصل اللغوي الرقمي" ضمن وثائق مناهج الناطقين بغير العربية للمرحلة المتوسطة، والخروج من دائرة الاكتفاء بالمعايير الورقية التقليدية، مع إعادة صياغة أهداف تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بما يُبرز الكفاية التواصلية الرقمية بوصفها مخرجاً تعليمياً محورياً، وتوفير بنية تحتية رقمية متكاملة (حزم إنترنت عالية السرعة، أجهزة ذكية، تراخيص منصات تعليمية) لضمان المساواة في الوصول، وتوظيف أدوات القياس الكمية والكيفية المُقدّمة في هذه الدراسة كأدوات رصد وتقويم معيارية رسمية.

ب- على مستوى التوجيه التربوي والممارسة الصفية:

توصي الدراسة بإلزام معلمي الناطقين بغير العربية بتخصيص نسبة لا تقل عن (٣٠٪) من التقييمات الأسبوعية للأنشطة اللغوية التشاركية عبر المنصات الذكية، وتبني نموذج التعلم المدمج (Blended Learning) رسمياً في حصص اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تُشكّل الأنشطة الرقمية عنصراً بنائياً جوهرياً.

ج- على مستوى التطوير المهني للمعلمين:

توصي الدراسة بتصميم برامج تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تُركّز على استراتيجيات التدريس الرقمي اللغوي وإدارة النقاشات الافتراضية، وإنشاء مجتمعات تعلّم مهنية افتراضية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لتبادل الخبرات الجيدة في توظيف المنصات الرقمية، وتشجيع المعلمين على الانخراط في الأبحاث الإجرائية (Action Research) لتطوير سيناريوهات تعليمية رقمية مبتكرة.

ثانياً: البحوث المستقبلية المقترحة:

- دراسة أثر دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصحيح الأخطاء التركيبية وتنمية الطلاقة الشفهية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- دراسة مقارنة بين فاعلية المنصات الرقمية المحلية والعالمية في تنمية مهارات التواصل اللغوي العربي.
- بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات الرقمية اللغوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والتحقق من فاعليته.
- دراسة أثر توظيف تقنيّتي الواقع المعزز والواقع الافتراضي في تصميم بيئات تعلّم لغوية غامرة لتنمية مهارات التواصل الشفهي.
- دراسات طولية متابعة لقياس استمرارية الأثر في مهارات التواصل اللغوي على المدى البعيد، باستخدام تصاميم مختلطة مماثلة.

خاتمة الدراسة:

أظهرت نتائج هذه الدراسة الميدانية بمراحلتيها الكمية والكيفية، وبأدلتها الإحصائية واللامعلمية الرصينة، أن تطوير بيئة تعليمية قائمة على المنصات الرقمية التفاعلية يُمثل حلاً جذرياً ومستداماً لمشكلات الضعف التواصلية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثامن في مدرسة الشارقة الدولية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تجلّى هذا الأثر في تفوق طلاب المجموعة التجريبية تفوقاً دالاً إحصائياً على أقرانهم في المجموعة الضابطة في كلتا أداتي القياس، بحجم أثر كبير جداً بلغ ($r=0.85$) في الاختبار المعرفي و($r=0.86$) في بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي التواصلية، كما كشف التحليل الموضوعي لبيانات المقابلات شبه المقننة عن أسباب واضحة ومفصرة لارتفاع مستوى رضا الطلاب عن هذه التجربة.

إن دمج التكنولوجيا التفاعلية وفق أطر تصميمية بنائية محكمة كنموذج ADDIE، مع تصميم بحثي مختلط متتابع تفسيري يجمع بين الدقة الكمية والعمق الكيفي، لا يسهم فقط في تحسين المهارات المعرفية والأدائية، بل يُعيد للغة العربية ألقها ووظيفتها الحيوية في عصر الذكاء الاصطناعي والرقمنة المتسارعة، محوِّلاً إياها من مادة للحفظ إلى أداة تعبير حي وإنتاج معرفي حقيقي.

وما كشفت عنه هذه الدراسة لا يقتصر على إثبات فاعلية منصة رقمية بعينها، بل يدعو إلى إعادة النظر الشاملة في فلسفة تدريس اللغة العربية وأهدافها ومحتواها وأساليب تقييمها بما يُحقق الغايات الأسمى لتعليم مستقبلي مستدام — تعليم يُعلم الطالب كيف يتواصل وكيف يُنتج وكيف يُبدع بالعربية في عصر التحولات الرقمية الكبرى.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية

- الحربي، عبدالله بن سعد. (٢٠٢٢). تطوير بيئات التعلّم الرقمية في المدارس وأثرها على التحصيل اللغوي. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ٣٤(٢)، ١٤٥-١٧٢.
- الزهراني، منى بنت علي. (٢٠٢٣). التعليم الرقمي وتنمية مهارات التواصل اللغوي في مادة اللغة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة. مجلة التربية الحديثة والمعاصرة، ١١(٣)، ٨٩-١١٥.
- الشمري، فهد بن ناصر. (٢٠٢٣). فاعلية توظيف منصّة Nearpod في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٩(٢)، ٤٥-٨٩.
- العتيبي، سلطان والعنزي، خالد. (٢٠٢٢). أثر استخدام منصّة Google Classroom في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٩٤(٢)، ٢١٣-٢٦٧.
- القحطاني، نورة بنت سعد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم التعاوني في تنمية مهارتي التحدّث والاستماع. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٤٨(٢)، ١٥٦-٢٠٨.
- وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة. (٢٠٢٤). إطار معايير ومؤشرات التعليم الرقمي والمستقبلي في مدارس الدولة، أبو ظبي: قطاع السياسات والمناهج والتقويم.
- حسين، مجدي عزيز. (٢٠٢٠). مهارات التواصل اللغوي: تنميتها وتقويمها في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة. عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chen, X., & Li, Y. (2020). The impact of digital platforms on oral communication skills in second language learning. *Language Teaching Research*, 24(3), 312-338.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.
- Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning & Technology*, 22(2), 8–27.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50–60.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275–288.
- Sung, Y. T., Yang, J. M., & Lee, H. Y. (2021). The effects of digital portfolios on student learning in language arts. *Educational Technology & Society*, 24(2), 115–129.

Vaughan, N., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2013). Teaching in blended learning environments. Athabasca University Press.

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

Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. Review of Research in Education, 34(1), 179–225.

Weller, M. (2020). 25 years of ed tech. Athabasca University Press.

الملاحق

الملحق (أ): نماذج من فقرات اختبار مهارات التواصل اللغوي (الجانب المعرفي)

السؤال ١ - محور الاستماع الناقد: إذا استمعت إلى متحدث في ندوة رقمية يُلقى خطاباً إقناعياً، وأردت التحقق من مصداقية خطابه، فإن الإجراء الأكثر فاعلية هو:

• أ) التركيز على نبرة صوته المفعمة بالحماس وحدها.

• ب) فحص الأدلة والبراهين الواقعية التي يستند إليها. ✓ (الإجابة الصحيحة)

• ج) الموافقة الفورية تماشياً مع رأي أغلبية الحضور.

• د) تدوين الكلمات الصعبة لإيجاد مرادفات لها.

السؤال ٢ - محور الكتابة التشاركية الرقمية: أثناء مشاركتك في تحرير نص جماعي عبر مستند سحابي مشترك، ما الإجراء الأمثل عند رغبتك في اقتراح تعديل على فقرة كتبها زميلك؟

• أ) حذف ما كتبه واستبداله مباشرة.

• ب) إضافة تعليق نقدي ببناء يوضح مبرراتك مع الحفاظ على نصه الأصلي. ✓ (الإجابة الصحيحة)

• ج) إرسال رسالة خاصة له خارج المستند.

• د) ترك الأمر للمعلم للبت في الصحة.

(تتوفر بقية فقرات الاختبار الثمانية والعشرين لدى الباحثة، وتُقدّم عند الطلب لأغراض التحكيم أو البحث العلمي.)

الملحق (ب): بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي التواصل (الدرجة الكلية = ٣٦)

غير متمكن (١)	متوسط (٢)	متمكن (٣)	المحور والبند
			المحور الأول: التحدث والطلاقة الافتراضية والتواصل
☐	☐	☐	ينطق الحروف من مخارجها الصحيحة أثناء المداخلات الصوتية الرقمية.
☐	☐	☐	يتحدث بلغة عربية فصيحة خالية من العامية المبتذلة.
☐	☐	☐	يوظف تلوين الصوت للتعبير عن المعاني الإقناعية في البيئات الافتراضية.
			المحور الثاني: الاستماع والتفاعل الناقد
☐	☐	☐	يُظهر انصاتاً كاملاً لمداخلات زملائه عبر المنصة دون مقاطعة.
☐	☐	☐	يستخلص الأفكار الرئيسة من المقاطع الصوتية والبصرية المرفوعة على المنصة.
☐	☐	☐	يقدم تعليقات رقمية نقدية بناءة على أطروحات زملائه في المنتديات.
			المحور الثالث: الكتابة التشاركية الرقمية

غير متمكّن (١)	متوسط (٢)	متمكّن (٣)	المحور والبند
☐	☐	☐	يشارك بفاعلية في تحرير النصوص الجماعية على المستندات السحابية.
☐	☐	☐	يراعي القواعد الإملائية والنحوية وعلامات الترقيم في كتاباته الرقمية.
☐	☐	☐	يصيغ أفكاره بكتابة واضحة وموجزة تناسب بيئات النقاش الإلكترونية.
			المحور الرابع: سلوكيات المواطنة الرقمية والتعليم المستقبلي
☐	☐	☐	يلتزم بأداب الحوار الرقمي واحترام الرأي الآخر في المنتديات والمناظرات.
☐	☐	☐	يستجيب للتغذية الراجعة من المعلم والأقران ويُعدّل أدائه بناءً عليها.
☐	☐	☐	يُظهر مهارة في توظيف أدوات المنصة لخدمة نتاجه اللغوي.

الملحق (ج): دليل المقابلة شبه المقتنة (أداة المرحلة الكيفية – استكشاف مستوى الرضا)

- صف تجربتك في التعلّم عبر البيئة الرقمية التفاعلية خلال الأسابيع الماضية.
- ما الجوانب التي أعجبتك أكثر في استخدام المنصة والأدوات الرقمية؟ ولماذا؟
- هل واجهتك أي صعوبات أثناء استخدام المنصة؟ صفها.
- كيف أثرت البيئة الرقمية في شعورك بالقلق أو الارتياح عند التحدث أو الكتابة بالعربية؟
- ما رأيك في التغذية الراجعة التي تلقيتها من المعلم والزملاء عبر المنصة؟
- هل ترغب في الاستمرار في التعلّم بهذه الطريقة مستقبلاً؟ ولماذا؟
- ما مقترحاتك لتطوير هذه التجربة؟

— انتهى البحث —