Digital Education In Learning Arabic Among Non-Native Speakers In China

التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في الصين

Zawawi Ismail[*1], Ma Xu[2], Mohammad Odeh[3]
[1,2]Faculty of Education, Universiti Malaya, Malaysia
[3]College of Humanities and Social Sciences, Zayed University, Abu Dhabi, U.A.E
zawawiismail@um.edu.my[*1], supperb69@gmail.com [2], Mohammad.Odeh@zu.ac.ae[3]

Abstract
This study aims to explore the level of digital education usage in learning Arabic among non-native speakers at a Chinese university, and to examine the influence of gender and duration of language teaching on this usage. The study adopted a descriptive analytical approach and utilized a questionnaire distributed to 151 students studying at Northwest Normal University. Data were analyzed using SPSS software, and the questionnaire focused on three main domains: digital learning channels, academic areas, and accessibility. The results showed that the overall digital education usage was at an "upper-medium" level, with no statistically significant differences related to gender or length of language learning. These findings indicate a general consistency in technology usage across different student groups, highlighting the importance of a supportive digital environment in promoting equal learning opportunities.
Keywords: Digital Education; Arabic; Non-Native Speakers; Chinese University

المقدمة

تُعدّ اللغة العربية من بين أكثر اللغات استخدامًا رسميًا في العالم، إذ تُستعمل في أكثر من عشرين دولة، وقد أصبحت إحدى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة منذ السبعينات (Sani, 2021). وفي العقود الأخيرة، ازدادت أهمية تعليم اللغة العربية في الصين بفضل تعمّق العلاقات الصينية العربية، لا سيما في إطار مبادرة "الحزام والطريق" (Long, 2022)، مما دفع الجامعات الصينية إلى توسيع برامجها وتحديث مناهجها التعليمية (Liu, 2022). تهدف مبادرة "الحزام والطريق" إلى تعزيز التعاون بين الصين والدول العربية في مجالات متعددة، أبرزها التجارة، والاستثمار، وبناء البنية التحتية (Xue, 2018)، وفي ضوء هذه المبادرة، لم تقتصر الجامعات الصينية على إضافة مقررات لتعليم اللغة العربية فحسب، بل اتجهت أيضًا إلى تطوير نماذج تعليمية متعددة التخصصات، من خلال دمج اللغة العربية مع تخصصات مثل التجارة الدولية، والعلاقات الدولية، والطاقة النفطية (Na, 2014)، ويهدف هذا التوجه إلى إعداد كوادر قادرة على تلبية احتياجات الشراكة الصينية العربية في مجالات الاقتصاد والثقافة. ومن ثم، فإن هذا النموذج لا يسهم في دعم التبادل التجاري والثقافي بين الجانبين فقط، بل يُعَدّ أيضًا خطوة مهمة نحو تجديد منهجية تعليم اللغة العربية في

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

السياق الصيني.

التعليم الرقمي هو نهج تعليمي يعتمد على تقنيات المعلومات والاتصالات لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم (Khomsah & Muassomah, 2021)، ويلعب دورًا محوريًا في عصرنا الحاضر، ويُعَدُّ من أبرز أساليب التعليم الحديثة، إذ يُسهم في معالجة مشكلة الانفجار المعرفي، والاستجابة للإقبال المتزايد على التعلم، وتوسيع فرص الالتحاق بالمؤسسات التعليمية (المحمدي وآخرون، ٢٠٢٠). برز التعليم الرقمي كوسيلة فعالة في تدريس اللغات، بما فيها اللغة العربية، حيث أثبتت الدراسات فعاليته في تحفيز المتعلمين وتعزيز تفاعلهم (Hidayat et al., 2024)، خاصة خلال جائحة كوفيد-١٩ التي أبرزت أهمية التعليم عن بعد في ضمان استمرارية العملية التعليمية (Limniou et al., 2021; Khomsah& Muassomah, 2021). كما ساهمت منصات التعلم الإلكتروني والتطبيقات الذكية في توفير بيئة مرنة وتفاعلية، مما أتاح للمتعلمين ممارسة اللغة في أي وقت ومن أي مكان (Rani et al., 2023; Baity, 2024).

ورغم هذه التطورات، لا تزال بعض الجامعات الصينية تواجه تحديات في تعليم اللغة العربية، مثل الأداء الأكاديمي عند الطلبة غير المُرضي، وانخفاض ومستويات الطلبة العلمية في اللغة العربية، ولعل السبب الرئيسي لهذه المشكلات هو نقص الوسائط التعليمية الفعالة والأساليب التدريسية المبتكرة (Ma, 2023). وفي بعض الجامعات الصينية، يفتقر متعلمو اللغة العربية إلى الرغبة في الدراسة، وتبقى كفاءتهم اللغوية منخفضة، ويظل مستواهم العلمي متدنيًا حتى بعد دراستة اللغة لأربع سنوات (Liu, 2022). وفي ظل عصر التحول الرقمي، تشهد أنماط التعليم التقليدية تحولات كبيرة. ولعله، من الضروري إدراج الوسائط التعليمية الحديثة والأساليب التعليمية الجديدة في التعليم الحالي (Hidayat et al. 2024)، إن الأساليب التعليمية للغة العربية تتطور تطورا بطيئا مقارنةً بالمواد الأخرى في الصين، (Liu, 2022). علاوة على ذلك، كثير من الجامعات الصينية مازالت تستعمل الطرق التقليدية في تدريس اللغة العربية، غير أن بعض الطرق الحالية قد تعجز عن تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب في العصر الرقمي (Al-Nahdi & Zhao, 2022)، وليس من نفل الفعل تقويم أساليب التدريس الحالية للغة العربية وتحديثها كي تتماشى مع تطورات العصر الرقمي، ولتلبي احتياجات الطلاب المتنوعة في التعلم (Hong et al., 2024).

فضلا عن ذلك، إن الأبحاث السابقة ركّزت تركيزا أساسيا على أثر التعليم الرقمي في دافعية الطلاب أو في جودة العملية التعليمية في مواد ولغات أخرى أو في سياقات تعليمية مختلفة (Aljaser, 2019; Argawati, 2020; Idris, 2019). غير أن هناك فجوة في الدراسات التي تتناول استعمال التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الصينية، ولا تزال المعلومات المتوفرة حول هذا الموضوع محدودة. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مدى استعمال الطلبة

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الصينيين للتعليم الرقمي في تعلّم اللغة العربية، بالإضافة إلى بحث ما إذا كان هذا الاستعمال يختلف باختلاف جنس الطالب أو مدة تعلمه للغة.

انطلاقًا مما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى فحص مستوى استخدام التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها في إحدى الجامعات الصينية، مع التركيز على تأثير متغيري الجنس ومدة تعلم اللغة. كما تسعى إلى سد فجوة بحثية تتعلق بفهم واقع التعليم الرقمي في سياق تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في الصين، وتوفير أساس مرجعي يمكن الاستفادة منه مستقبلاً في تطوير الممارسات التربوية ذات الصلة. تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة ما مستوى استخدام التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها في جامعة شمال غرب الصين للمعلمين؟ ما تأثير متغيري الجنس ومدة تعلم اللغة على مستوى استخدام التعليم الرقمي من وجهة نظر هؤلاء الطلبة؟

منهجية البحث

تشير منهجية البحث إلى الإطار العلمي والمنهجي الذي يحدد خطوات البحث وأساليبه المستعملة لتحقيق أهدافه، ويُعد أداة أساسية في تنظيم العمل البحثي وضمان دقة النتائج وموضوعيتها (Patel & Patel, 2019). في هذا البحث، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأنسب لدراسة الظواهر التربوية وتحليل العلاقة بين المتغيرات، حيث يتيح وصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا، وتفسير البيانات إحصائيًا لاستخلاص نتائج موضوعية (فتيسي، ٢٠٢٠). وقد استعمل الباحث المنهج الكمي ضمن هذا الإطار، لما له من قدرة على التعامل مع كميات كبيرة من البيانات بشكل منظّم، وتحويلها إلى نتائج قابلة للتفسير. أُخْتِير الاستبيان أداة رئيسية لجمع البيانات، بعد تصميمه بعناية ليتماشى مع أهداف الدراسة، بحيث يوفّر معلومات دقيقة حول مستوى استعمال التعليم الرقمي لدى الطلبة. مكّن هذا المنهج من تحليل البيانات بطريقة علمية تساعد على فهم الفروق بين المتغيرات المدروسة، وتقديم توصيات مبنية على نتائج موثوقة (عبيدي، ٢٠٢٠).

المجتمع في البحث العلمي يشير إلى جميع الأفراد أو العناصر الذين يشاركون في خصائص معينة تتعلق بموضوع الدراسة (Hossan, Mansor, & Jaharuddin, 2023). المجتمع في هذا البحث العلمي يشير إلى الطلبة جميعهم الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية في قسم اللغة العربية بجامعة شمال غرب الصين للمعلمين من مختلف المستويات الأكاديمية وعددهم بلغ 300 طالب تقريبا.

نظرًا لصعوبة شمول جميع أفراد المجتمع الأصلي، أُخْتِيرَت عينة تمثيلية عشوائية بلغ عددها ١٥١ طالبًا، بهدف تسهيل جمع البيانات وتحقيق نتائج قابلة للتعميم. ولضمان موثوقية العينة،

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

اشترط الباحث أن يكون المشاركون من طلبة جامعة شمال غرب الصين للمعلمين، وأن تكون لغتهم الأم غير العربية، وأن تتم دراستهم في بيئة تُستخدم فيها اللغة العربية كلغة تدريس في المقررات.

أُستعملت الاستبانة بكونها أداة رئيسية لجمع البيانات في هذه الدراسة، نظرًا لكونها من أكثر الأدوات شيوعًا في البحوث الكمية، حيث تتيح جمع بيانات دقيقة ومنظمة من عدد كبير من المشاركين في وقت قصير وبتكلفة منخفضة، مع الحفاظ على السرية وتعزيز دقة الإجابات (عبيدي، ٢٠٢٠). صُمِّمَت الاستبانة عبر منصة Wenjuanxing مع ترجمتها من اللغة العربية إلى الصينية وتوزيعها على طلبة اللغة العربية كلغة ثانية في جامعة شمال غرب الصين للمعلمين. استند تصميم الاستبانة إلى نموذج Limniou (2020)، واحتوت على قسمين: الأول لجمع البيانات الديموغرافية مثل الجنس والمرحلة الدراسية، والثاني لقياس استعمال التعليم الرقمي، واشتمل على ٣٨ سؤالًا موزعة على أربعة مجالات. المجال الأول "القنوات المستخدمة لتعلم العربية" (٧ أسئلة) يقيس اعتماد الطلبة على الوسائل الرقمية مثل التطبيقات والدورات الإلكترونية. المجال الثاني "المجالات الدراسية" (١٨ سؤالًا) يتناول استعمال التقنية في المواد المختلفة. المجال الثالث "إمكانية الوصول" (٨ أسئلة) يقيس توافر الموارد الرقمية والعقبات التقنية. المجال الرابع "الإنجازات الأكاديمية" (٥ أسئلة) يقيّم مستوى الإنجازات الأكاديمية. استخدمت الأسئلة مقياس ليكرت الخماسي لضمان إمكانية التحليل الإحصائي الدقيق. أُستُخدِم برنامج SPSS لتحليل البيانات إحصائيًا، وقد استُخدِم مقياس ليكرت الخماسي في تقييم استجابات الطلبة، حيث تمثل القيمة (١) أدنى درجة و(٥) أعلى درجة. شملت التحليلات الإحصائية ما يلي:

للسؤال الأول المتعلق بمستوى استعمال التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، مع تصنيف النتائج إلى ثلاثة مستويات تفسيرية :مرتفع، متوسط، منخفض، وذلك استنادًا إلى تصنيف Oxford (1995) وBurry-Stock على النحو التالي:

الجدول (١). قائمة تصنيف النتائج إلى ثلاثة مستويات تفسيرية.

الدلالة	المدى الحسابي	التقدير
استخدام أو موافقة بدرجة عالية	5.0 – 3.5	مرتفع
استخدام أو موافقة بدرجة متوسطة	3.4 – 2.5	متوسط
استخدام أو موافقة بدرجة منخفضة	2.4 – 1.0	منخفض

وللسؤال الثاني المتعلق بتأثير متغيري الجنس ومدة تعلم اللغة على مستوى استعمال التعليم الرقمي، تم استخدام اختبار "T-test" لتحليل الفروق بين الجنسين، واختبار "ANOVA" لتحليل الفروق بين مجموعات مدة التعلم المختلفة.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

نتائج البحث ومناقشتها

مستوى استعمال التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها

وقد تم تحليل بيانات ثلاثة مجالات رئيسية: ١) القنوات الرقمية (٧ أسئلة)، ويتناول الأدوات التي يعتمد عليها الطلبة مثل منصات الفيديو، تطبيقات المحادثة، القواميس الإلكترونية، والمكتبات الرقمية. ٢) المجالات الدراسية (١٨ سؤالًا)، ويشمل استعمال التعليم الرقمي في تعلم المفردات، الصوتيات، النحو، الصرف، ومهارات اللغة الأربع. ٣) إمكانية الوصول (٨ أسئلة)، ويتعلّق بتوفّر الأجهزة والاتصال بالإنترنت، والقدرة على التعامل مع المشكلات التقنية، واتجاهات الطلبة نحو استعمال التقنية.

الجدول ٢ مستوى استعمال التعليم الرقمي في المجالات الإجمالية

المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
القنوات الرقمية	0.85	3.43	متوسط
المجالات الدراسية	0.88	3.41	متوسط
إمكانية الوصول	0.73	3.59	مرتفع
الإنجازات الأكاديمية	0.84	3.39	متوسط

أظهرت نتائج الجدول (٢) أن متوسط استعمال القنوات الرقمية بلغ ٣,٤٣ (±٠,٨٥)، ضمن المستوى "المتوسط" القريب من "المرتفع"، مما يدل على استعمال متكرر نسبيًا لتطبيقات مثل الفيديوهات التعليمية والقواميس الإلكترونية. في المجالات الدراسية، بلغ المتوسط ٣,٤١ (±٠,٨٨)، وهو مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، مما يعكس اعتماد الطلبة على التقنية في تعلم المواد الدراسية المختلفة، مع احتمالية تفاوت الاستعمال حسب صعوبة المواد. أما إمكانية الوصول، فسجلت أعلى متوسط ٣,٥٩ (±٠,٧٣)، ما يشير إلى توفر جيد في الأجهزة والإنترنت والمهارات التقنية، ويُعد هذا بُعدًا قويًا يدعم نجاح التعليم الرقمي.

الجدول ٣ مستوى استعمال التعليم الرقمي في مجال القنوات المستخدمة لتعلم اللغة العربية

الفقرات	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	قليلًا	أبدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
منصات الفيديو. (مثل Bilibili)	(25.8%)	(33.8%)	(22.5%)	(13.9%)	(4.0%)	1.13	3.64	مرتفع
منصات التواصل الاجتماعي(مثل Wechat)	(25.2%)	(32.5%)	(25.8%)	(11.3%)	(5.3%)	1.14	3.61	مرتفع
برمجيات المحادثة الآلية (مثلChatGpt)	(21.9%)	(37.7%)	(27.2%)	(9.3%)	(4.0%)	1.05	3.64	مرتفع
تطبيقات تعلم اللغة (مثل Duolingo)	(15.2%)	(21.2%)	(27.2%)	(29.8%)	(6.6%)	1.18	3.09	متوسط
تطبيقات تبادل اللغات (مثل Hellotalk)	(12.6%)	(21.9%)	(24.5%)	(26.5%)	(14.6%)	1.25	2.91	متوسط
القواميس الإلكترونية	(43.7%)	(27.8%)	(14.6%)	(7.9%)	(6.0%)	1.20	3.95	مرتفع
المكتبة الإلكترونية	(13.2%)	(26.5%)	(33.8%)	(19.2%)	(7.3%)	1.12	3.19	متوسط

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

أظهرت النتائج من الجدول (٣) أن معظم القنوات الرقمية التي يستخدمها الطلبة جاءت ضمن المستوى المرتفع، مثل استعمال منصات الفيديو (متوسط ٣,٦٤)، وبرمجيات المحادثة مثل(3.64) ChatGPT، ومنصات التواصل الاجتماعي مثل (3.61) WeChat. أما استعمال القواميس الإلكترونية فقد سجل أعلى متوسط (٣,٩٥)، مما يشير إلى اعتماد واسع عليها في تعلم المفردات وفهم المعاني. في المقابل، جاء استعمال تطبيقات تبادل اللغات مثل Hellotalk وتطبيقات تعليم اللغة مثل Duolingoضمن المستوى المتوسط، بمتوسطات ٢,٩١ و٣,٠٩ على التوالي، مما يدل على استعمالها المحدود نسبيًا مقارنةً بالقنوات الأخرى.

الجدول ٤ مستوى استعمال التعليم الرقمي في مجال المجالات الدراسية

الفقرات	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
١: أستخدم التقنية الرقمية لتعلّم المترادفات	(17.2%)	(34.4%)	(27.8%)	(15.2%)	(5.3%)	1.10	3.43	متوسط
٢: أستخدم التقنية الرقمية لفهم المتضادات	(17.2%)	(29.8%)	(29.8%)	(17.2%)	(6.0%)	1.13	3.35	متوسط
٣: أستخدم التقنية الرقمية لاكتشاف الألفاظ متعددة المعاني	(18.5%)	(35.8%)	(28.5%)	(13.2%)	(4.0%)	1.06	3.52	مرتفع
٤: أستخدم التقنية الرقمية لتعلم مخارج الحروف	(16.6%)	(31.1%)	(28.5%)	(16.6%)	(7.3%)	1.15	3.33	متوسط
٥: أستخدم التقنية الرقمية للحصول على المعلومات عن النبر	(18.5%)	(35.8%)	(28.5%)	(11.3%)	(6.0%)	1.10	3.50	مرتفع
٦: أستخدم التقنية الرقمية لتصحيح الأخطاء الصوتية	(13.9%)	(35.8%)	(30.5%)	(15.9%)	(4.0%)	1.04	3.40	متوسط
٧: أستخدم التقنية الرقمية للتمييز بين الجملة الاسمية والفعلية	(17.2%)	(29.8%)	(30.5%)	(15.9%)	(6.6%)	1.14	3.35	متوسط
٨: أستخدم التقنية الرقمية لفهم استعمال حروف الجر	(15.9%)	(29.8%)	(32.5%)	(16.6%)	(5.3%)	1.10	3.34	متوسط
٩: أستخدم التقنية الرقمية لفهم استعمال حروف العطف	(17.2%)	(27.2%)	(29.8%)	(19.9%)	(6.0%)	1.15	3.30	متوسط
١٠: أستخدم التقنية الرقمية لفهم أدوات النفي	(9.9%)	(37.1%)	(29.8%)	(16.6%)	(6.6%)	1.06	3.27	متوسط
١١: أستخدم التقنية الرقمية لدراسة الجذور الصرفية	(15.9%)	(35.8%)	(25.2%)	(15.9%)	(7.3%)	1.15	3.37	متوسط
١٢: أستخدم التقنية الرقمية لتحليل الأوزان الصرفية	(13.9%)	(34.4%)	(32.5%)	(13.9%)	(5.3%)	1.06	3.38	متوسط
١٣: أستخدم التقنية الرقمية لتعلم الاشتقاق	(12.6%)	(35.8%)	(27.8%)	(14.6%)	(9.3%)	1.14	3.28	متوسط

يتبع

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

١٤: أستخدم التقنية الرقمية لتعلم التصريف	(13.2%)	(31.8%)	(35.1%)	(13.9%)	(6.0%)	1.06	3.32	متوسط
١٥: أستخدم التقنية الرقمية لتنمية مهارة الاستماع	(27.8%)	(30.5%)	(23.8%)	(12.6%)	(5.3%)	1.17	3.63	مرتفع
١٦: أستخدم التقنية الرقمية لتحسين مهارة التحدث	(24.5%)	(32.5%)	(25.2%)	(11.9%)	(6.0%)	1.16	3.58	مرتفع
١٧: أستخدم التقنية الرقمية لتنمية مهارة القراءة	(23.8%)	(33.1%)	(27.8%)	(10.6%)	(4.6%)	1.10	3.61	مرتفع
١٨: أستخدم التقنية الرقمية لتحسين مهارة الكتابة	(19.2%)	(31.8%)	(28.5%)	(11.9%)	(8.6%)	1.18	3.41	متوسط

كما يوضح الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستعمال التعليم الرقمي في المجالات الدراسية المختلفة تراوحت بين (٣,٢٧) و(٣,٦٣)، وهي تقع إجمالًا ضمن المستوى المتوسط والمرتفع. سجّلت أعلى المتوسطات في استعمال التقنية لتنمية مهارات الاستماع (٣,٦٣) والقراءة (٣,٦١)، تليها مهارة التحدث (٣,٥٨)، ما يدل على اعتماد جيد على التقنية في تطوير المهارات الشفوية. أما المهارات الأخرى مثل النحو، الصرف، معالجة الحروف، فمتوسط استعمالها بقي في المستوى المتوسط، وهو ما يشير إلى استعمال أقل نسبيًا في الجوانب اللغوية التحليلية. بوجه عام، تشير النتائج إلى أن الطلبة يستخدمون التعليم الرقمي بشكل أكبر في المهارات التواصلية، بينما يقل الاستعمال في مجالات النحو والصرف.

ولتحليل بيانات هذا السؤال، أُسْتُخْدِم زاستعمال الأدوات الإحصائية المناسبة. فقد استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) لاختبار دلالة الفروق في متوسط مؤشر الاستعمال الرقمي بين مجموعتي الجنس (الذكور والإناث). كما طُبِّق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستعمال التعليم الرقمي بين المجموعات الأربع الممثلة لفئات مدة تعلّم اللغة العربية.

الفروق الإحصائية تبعا لمتغير الجنس

من أجل تحليل نتائج السؤال هذا، أُستعمل استعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك بعد احتساب المتوسط الحسابي لمجالات الاستبانة الثلاثة الأولى (القنوات الرقمية، المجالات الدراسية، وإمكانية الوصول). وقد وُزّع أفراد العينة إلى مجموعتين وفقًا للجنس: ذكور وعددهم ٥٤، وإناث وعددهم٩٧، ونتائج التحليل تتجسد في الجدول (٦).

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الجدول ٦ نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) قيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٥٤	٣,٣٨	٠,٨١			
إناث	٩٧	٣,٥٠	٠,٧٦			
				-0.885	149	0.38

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن متوسط استعمال التعليم الرقمي لدى الذكور بلغ ٣,٣٨ بانحراف معياري 0.81، في حين بلغ لدى الإناث ٣,٥٠ بانحراف معياري 0.76، مما يعكس تفوقًا قليلا في المتوسط لصالح الطالبات، لكن نتائج اختبار (ت) أظهرت أن هذا الفرق ليس ذا دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة $t = -0.885$ ، وكان مستوى الدلالة $p=0.38$، وهي أعلى بكثير من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد ٠,٠٥، كما أظهر اختبار (Levene) لتساوي التباينات أن الفروق في التباين بين المجموعتين غير دالة($p = 0.38 > 0.05$) ، مما يسمح باعتماد فرضية تساوي التباين، لذلك، تشير هذه النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استعمال التعليم الرقمي بين الذكور والإناث، وهذا يعكس توفّر فرص متساوية نسبيًا بين الجنسين في الاستفادة من تقنيات التعليم الرقمي في الجامعة المستهدفة.

الفروق الإحصائية تبعا لمتغير مدة تعلم اللغة العربية

في هذا القسم، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسط الحسابي لمؤشر استعمال التعليم الرقمي بين المجموعات الأربع لتعلم اللغة العربية.

الجدول ٧ نتائج الإحصائية الوصفية لمدة تعلم اللغة العربية

مدة تعلم اللغة العربية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من سنة	٢٤	3.40	0.47
سنة إلى سنتين	٣١	3.53	0.69
سنتين إلى ثلاث سنوات	٤٢	3.39	0.95
أكثر من ثلاث سنوات	٥٤	3.49	0.79

أظهرت نتائج الجدول (٧) أن أعلى متوسط لاستعمال التعليم الرقمي سُجّل لدى الفئة التي درست العربية لأكثر من ٣ سنوات (٣,٤٩)، تليها فئة (١–٢ سنة) بمتوسط (٣,٤٣)، بينما سجّلت فئة (٢–٣ سنوات) أدنى متوسط (٣,٤٠). وبالنظر إلى اختبارLevene ، فقد بلغ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٠١، مما يدل على عدم تساوي التباين بين المجموعات.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الجدول ٨ نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعا لمتغير مدة تعلم اللغة العربية

مصدر التباين	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.236	0.144	3	0.433	0.871
داخل المجموعات		0.610	147	89.707	
المجموع			150	90.140	

أظهرت نتائج الجدول (٨) أن القيمة الاحتمالية بلغت ٠,٨٧١، وهي أعلى من ٠,٠٥، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استعمال التعليم الرقمي تعزى إلى مدة تعلّم اللغة. رغم وجود اختلاف بسيط في المتوسطات بين الفئات، إلا أن هذه الفروق غير كافية إحصائيًا. وتشير النتائج إلى أن استعمال التعليم الرقمي متقارب بين الطلبة بغض النظر عن مدة تعلّمهم. كما أظهرت التحليلات بشكل عام أن متغيري الجنس ومدة التعلّم لا يؤثران بشكل معنوي على مستوى استعمال التعليم الرقمي في هذه العينة.

أظهرت النتائج أن الاستعمال جاء في المستوى "المتوسط المرتفع"، مما يدل على إقبال جيد من الطلبة على دمج التقنية في التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Hidayat et al. (2024) التي أوضحت أن استعمال التقنية يزداد مع توفر الوسائل والدافعية.

٤,١,٢ مناقشة نتائج مستوى استعمال التعليم الرقمي في مجال القنوات الرقمية

أظهرت النتائج في مجال القنوات الرقمية أن الطلبة يعتمدون بشكل واضح على بعض الأدوات أكثر من غيرها، حيث جاءت القواميس الإلكترونية في المرتبة الأولى، تليها منصات الفيديو وتطبيقات التواصل الاجتماعي، بينما كان استعمال تطبيقات تبادل اللغات في أدنى مستوى. ويُفسَّر هذا التوجه بتفضيل الطلبة للموارد المباشرة وسهلة الاستعمال، دون الحاجة إلى تفاعل مع الآخرين. تتفق هذه النتائج مع دراسة Rani et al. (2023) التي أشارت إلى أن الطلبة يميلون إلى استعمال المحتوى المرئي والمباشر، ودراسة Ma'amor et al. (2024) التي أكدت دور الفيديو في تعزيز التعلم الذاتي والفهم السمعي. أما ضعف استعمال تطبيقات التبادل، فقد يعود إلى صعوبة التواصل أو غياب بيئة داعمة، كما أوضحت دراسة Alneyadi et al.(2023) أن فعالية بعض أدوات التعليم الرقمي، مثل تطبيقات تبادل اللغات، تتطلب استعدادًا شخصيًا مرتفعًا وبيئة ثقافية مشجعة، وهي عناصر قد لا تتوفر في جميع السياقات، وتشير هذه النتائج إلى أن الوعي الرقمي واستعداد الطالب له دور في اختيار الأداة، وليس توفر التقنية وحده.

مستوى استعمال التعليم الرقمي في مجال المجالات الدراسية

في مجال المجالات الدراسية، أظهرت النتائج تفاوتًا في استعمال التعليم الرقمي حسب نوع

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

المحتوى اللغوي. فقد كان الاستعمال أعلى في تعلم المفردات، خاصة الترادف والتضاد، وهو ما يتفق مع دراسة Hidayat et al. (2024) التي أشارت إلى فعالية التقنية في دعم المفردات من خلال التكرار والمحتوى المرئي. في المقابل، كان استعمال التعليم الرقمي أقل في النحو والصرف، نظرًا لطبيعتهما التي تتطلب شرحًا مباشرًا وتدريبًا منظمًا، وقد أشار حليجة وآخرون (٢٠٢٤) إلى أن تعليم القواعد يحتاج إلى تفاعل مباشر مع المدرّس، وغياب هذا التفاعل في البيئة الرقمية قد يُضعف من فاعلية التعلم في هذه الجوانب. أما بالنسبة للمهارات اللغوية الأساسية مثل الاستماع، القراءة، التحدث، والكتابة، فقد ظهر استعمال متكرر للأدوات الرقمية، مما يعكس اعتمادًا واضحًا على الموارد التفاعلية، وهو ما أكدته أيضًا دراسة قام بها الزهراني وآخرون (٢٠٢٣)، التي بينت أن الطلبة يحققون تقدمًا ملحوظًا في المهارات العملية عند استعمالهم موارد رقمية تعتمد على التفاعل الحسي والبصري، وتشير هذه النتائج إلى أن طبيعة المهارة تؤدي دورًا في تحديد مستوى استعمال التقنية، فالاستعمال يكون أعلى في المهارات التفاعلية وأقل في الجوانب التحليلية.

مستوى استعمال التعليم الرقمي في مجال إمكانية الوصول

أظهرت النتائج أن مجال إمكانية الوصول جاء في المستوى "المرتفع"، مما يدل على أن معظم الطلبة لهم أجهزة مناسبة واتصالًا جيدًا بالإنترنت، وهو ما يوفر بيئة مناسبة لتعلم اللغة العربية رقميًا. كما عبّر الطلبة عن مواقف إيجابية تجاه استعمال التقنية، حيث رأى أغلبهم أنها تجعل التعلم أكثر متعة وفعالية، وهي نتائج تتوافق مع دراسة المحمدي وآخرين (٢٠٢٠) التي أكدت أن توفر البيئة التكنولوجية يشجع على دمج الوسائط الحديثة في العملية التعليمية. مع ذلك، ظهرت بعض التحديات مثل تفاوت جودة الإنترنت والدعم التقني، خاصة لدى الطلبة في المناطق النائية، كما لاحظت دراسة قام بها Hong et al. (2024) عند مقارنتها بين جامعات صينية مركزية وأخرى في الأطراف.

باختصار، فإن نتائج هذا السؤال الأول تظهر أن الطلبة الناطقين بغير العربية في هذه الجامعة المستهدفة يستخدم التعليم الرقمي بدرجات متفاوتة، لكن الاتجاه العام إيجابي، ويشمل أدوات متنوعة تغطي عدة مجالات لغوية. وهذا يعكس وعيًا متزايدًا بأهمية التقنية في تعلم اللغة، ويؤكد الحاجة إلى دعم المحتوى الرقمي والبنية التحتية، وتمكين المعلمين من دمجها بفعالية.

تأثير متغيري الجنس، ومدة تعلم اللغة العربية في مستوى استعمال التعليم الرقمي

يهدف هذا السؤال إلى الكشف عن مدى تأثير متغيري الجنس ومدّة تعلّم اللغة العربية في مستوى استعمال التعليم الرقمي لدى الطلبة غير الناطقين بالعربية في الجامعة المستهدفة. وقد تم

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تحليل هذه المتغيرات باستعمال اختبار (T-test) للفروق بين الجنسين، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين الطلبة حسب مدة تعلمهم للغة.

٤,٢,١ مناقشة نتائج تأثير متغير الجنس في مستوى استعمال التعليم الرقمي

أولا، بنسبة إلى متغير الجنس، أشارت نتائج اختبار (T-test) إلى أن متوسط استعمال الذكور للتعليم الرقمي أدنى من الإناث بقليل، وهو ما يشير إلى تفوق طفيف للإناث في المتوسط العام، غير أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة تجاوزت الحد المقبول. كما أظهر اختبار Levene أن الفروق بين المجموعتين غير دالة أيضًا، مما يعزز من موثوقية النتيجة. بناءً على ذلك، يمكن القول إن استعمال التعليم الرقمي في هذه العينة لا يتأثر بشكل جوهري بعامل الجنس، مما يعكس درجة من التكافؤ الرقمي بين الذكور والإناث في الوصول إلى الموارد التعليمية واستعمالها. هذه النتيجة تتماشى مع ما توصلت إليه دراسة Aljaser (2019) التي لم تسجل فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استعمال التكنولوجيا التعليمية، بل أشارت إلى أن انتشار الأدوات الرقمية داخل المؤسسات التعليمية أصبح يشمل الجميع دون تحيز يُذكر. كما دعمت دراسة المحمدي وآخرون (2020) هذا التوجه، مبينة أن توفر الأجهزة والبنية التحتية الرقمية يُقلل من احتمالية وجود فجوات قائمة على النوع الاجتماعي.

تأثير متغير مدة تعلم اللغة العربية في مستوى استعمال التعليم الرقمي

أما بنسبة إلى متغير مدة تعلم اللغة العربية، قُسِّم الطلبة إلى أربع فئات حسب مدة تعلم اللغة، ثم استعمال اختبار ANOVA لقياس الفروق. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، ما يعني أن مدة تعلم اللغة لا تؤثر بشكل واضح في استعمال التعليم الرقمي. هذه النتيجة تخالف نتيجة الدراسة التي أجرتها بوعروة وحميدة (٢٠٢٢)، والتي بينت أن المتعلمين في المراحل الأعلى كانوا يمتلكون قدرة وتكراراً أعلى في استعمال التعليم الرقمي من الذين في المراحل المنخفضة، إلا أن السياق التعليمي لهذه الدراسة وهو جامعة صينية تتمتع ببنية تحتية رقمية معقولة، قد يكون أدّى دورًا في تقليص الفجوات المرتبطة بالمدة. ومن الممكن أيضًا أن الطلبة الجدد يحصلون منذ البداية على تدريب موجه وتوجيه رقمي كافٍ، مما يقلل من أثر قلة الخبرة اللغوية على مستوى استعمال الأدوات التكنولوجية.

الخاتمة

توصلت هذه الدراسة إلى أن مستوى استعمال التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها في الجامعة المستهدفة يقع في المستوى "المتوسط المرتفع"، مما يعكس حضورًا

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

واضحًا للتقنية في البيئة التعليمية. كما بيّنت النتائج أن متغيري الجنس ومدة تعلم اللغة لا يشكلان عوامل مؤثرة ذات دلالة إحصائية في هذا الاستعمال، مما يدل على توفر فرص متقاربة بين الطلبة جميعهم. وتبرز هذه النتائج أهمية دعم البنية التحتية الرقمية، وتعزيز الوعي باستعمال الوسائل التقنية بشكل فعّال، لضمان توظيفها في تطوير المهارات اللغوية للمتعلمين بمختلف مستوياتهم. توصي الدراسة بمواصلة دعم الطلبة بالتدريب والتوجيه الرقمي، وتشجيع المعلمين على دمج التقنية في تعليم اللغة العربية بطريقة منظمة ومتوازنة.

قائمة المراجع

Afril, R., Husna, I., & Jasem, H. (2024). Learning Arabic in the digital era: Challenges and effective strategies. *ARABIYATI: Journal of Arabic Language Education, 1*(1), 198–220.

Aljaser, A. M. (2019). The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English among primary students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *20*(2), 176–194. https://doi.org/10.17718/tojde.557862

Almuhamadi, Mustafaa Rahimi; Zahir, Thamir Eabd Alkarim; Zahir, Sarat Rahimi. (2020). Waqie Altaelim Al'iiliktrunii Fi Aleiraq Waltahadiyat Almueasirati: Dirasat Mueasarati. Waqayie Almutamar Alduwalii Althaani Liltaelim Baed Jayihat Kuruna, Aleiraqi

Al-Nahdi, Y. A. A., & Zhao, S. (2022). Learning Arabic language in China: Investigation on instrumental and integrative motivations of Chinese Arabic learners. *Technium Social Sciences Journal*, 27, 767–797. https://doi.org/10.47577/technium.v27i1.6881

Alneyadi, S., Wardat, Y., Alshannag, Q., & Abu-Al-Aish, A. (2023). The effect of using smart e-learning app on the academic achievement of eighth-grade students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19*(4), em2248.

Alzahrani, 'Ibrahim; Alhamadi, Khalid. (2023). Tatwir 'Ada' Mudiri Madaris Altaelim Aleami Bimintaqat Alqasim: Tasawur Muqtarah Fi Daw' Mutatalibat Altahawul Alraqmi. Majalat Aleulum Altarbawiat Waldirasat Al'iinsaniati, 44

Argawati, N. O., & Suryani, L. (2020). Digital-based instruction: Chances and challenges in English language teaching context. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(4), 1138–1144. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20579

Baity, A. N. (2024). Navigating the challenges of Arabic language learning in Society 5.0: Embracing digital transformation. *Kilmatuna: Journal of Arabic Education*, *4*(2), 139–153. https://doi.org/10.55352/pba.v4i2.1128

Buearwat, Hamidata. (2022). Altaealum Alraqamiu Wa'ahamiyatuh Fi Tanmiat Alnaashiat Watahsin Altahsil Aldirasii Eind Almutaealimin Fi Zili Jayihat Kuruna: Dirasat Maydaniatun. Majalat Alrisalat Lildirasat Walbuhuth Al'iinsaniati, 7(4)

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Eabidi, Sana'a. (2023). Manhajiat Albahth Aleilmii. Markaz Aljamieii Eabd Alhafiz Bualsuwf, Qalimatu, Aljazayar

Fataysi, Fawziata. (2022). Manhajiat Albahth Aleilmi. Jamieat 8 May 1945, Kuliyat Alhuquq Waleulum Alsiyasiati, Qalimatu, Aljazayir.

Halijata, Siti., Ali, Yasifin Halimi. (2024). Tathir Alwasayit Alraqamiat Fi Taealum Maharat Alkitabati: Manzur Dirasat 'Adabiatin. Majalat Taelim Allughat Wal'adba, 3(1)

Hidayat, R., Rezi, M., Kadir, M. A., & Ulfiyati, N. S. (2024). Digital transformation for effective Arabic learning. *Journal of Multidisciplinary Sustainability Asean*, *1*(1), 43–57. https://doi.org/10.70177/ijmsa.v1i1.990

Hong, J., Liu, W., & Zhang, Q. (2024). Closing the digital divide: The impact of teachers' ICT use on student achievement in China. *Journal of Comparative Economics*, *52*(3), 697–713. https://doi.org/10.1016/j.jce.2024.06.003

Hossan, D., Mansor, Z. D., & Jaharuddin, N. S. (2023). Research population and sampling in quantitative study. *International Journal of Business and Technopreneurship, 13*(3), 209–222.

Idris, O. A. S. (2019). Investigating the challenges of integrating information and communication technology in teaching English language. *Journal of Linguistics and Literature*, *3*(1), 11–18. https://doi.org/10.12691/jll-3-1-3

Khomsah, A. F., & Muassomah, M. (2021). Implementation of e-learning in Arabic language learning during the pandemic. Jurnal Pendidikan Ilmiah. http://ejournal.kopertais4.or.id/mataraman/index.php/tarbiyatuna/article/view/4300

Kouihi, S. (2019). *The challenges of learning Modern Standard Arabic as a foreign language in China*. Ibn Zohr University, Faculty of Letters and Human Sciences, Department of English Studies.

Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C., & Elshamaa, M. (2021). Learning, student digital capabilities, and academic performance over the COVID-19 pandemic. *Education Sciences, 11* (361)

Liu, J. (2022). Reform and exploration of Arabic as a second foreign language teaching in Chinese universities. *Shandong Trade Unions' Tribune, 21*(1), 138-140.

Long, X. (2022). Study on the training mode of employment-oriented Arabic talents in the context of "the Belt and Road". *Discipline Exploration, 32*(11), 34-36.

Ma, Y. (2023). *An Exploration of Basic Arabic Language Teaching Methods. Higher Education Research, 50*(438), 54-57.

Ma'amor, H., Achim, N., Ahmad, N. L., Roszaman, N. S., Kamarul Anuar, N. N., Khairul Azwa, N. C. A., Abd Rahman, S. N., & Hamjah, N. A. (2024). The effect of artificial intelligence (AI) on students' learning. *Information Management and Business Review*, *16*(3S), 856–867. https://doi.org/10.37134/ibej.vol16.3s.2024

Na, H. (2014). Analysis of the development trends of Arabic language in Chinese universities. *Heihe Journal*, *10*(207), 82–84. https://doi.org/10.14054/j.cnki.cn23-1120/c.2014.10.093

Patel, M., & Patel, N. (2019). Exploring research methodology: Review article. *International Journal of Research and Review, 6*(3), 48–55.

Rani, S. A., Zikriati, Muhammady, A., Syukran, & Ali, B. (2023). Arabic language learning based on technology: Opportunities and challenges in the digital era. *International Journal of Education, Language and Social Science, 1*(1), 1–11.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Sani, A. (2021). Characteristics of the Arabic language. *Arabiyya: Jurnal Studi Bahasa Arab*, *10*(2), 383–392. https://ejournal.staindirundeng.ac.id/index.php/arabiyya

Xue, Q. G. (2018). Arabic in Chinese universities: Opportunities and challenges under the Belt and Road Initiative. *Foreign Language Teaching and Research, 3*, 54-59.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)