مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ١٨٧– ٢١٨ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.4197/Edu.4-5.5

أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

إعداد

د. طارق مقبل مريشيد الرفيعي الحربي

أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة-١٤٤٧هـ

tarekalharbie@gmail.com

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في ضوء تنامي الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد مركزية التقويم التكويني في تحسين نواتج التعلم. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المعالجة الكمية، مع توظيف الوصف التحليلي في تفسير النتائج، وطبقت على عينة بلغت (١٦٤) طالبًا، وُزعت على أربع مجموعات تجريبية وفق أساليب تدريس مختلفة، شملت: التعليم المباشر، والتعليم الإلكتروني، والتعليم باستخدام الوسائط المتعددة، والتعليم التعاوني. واستخدم الباحث اختبارًا تكوينيًا لقياس مستوى أداء الطلاب في التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة، وتم التحقق من صدقه وثباته إحصائيًا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تُعزى لاختلاف أساليب التدريس، حيث حققت مجموعة التعليم الإلكتروني أعلى متوسط حسابي، تلتها مجموعة التعليم التعاوني، ثم مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة، في حين جاءت مجموعة التعليم المباشر في المرتبة الأخيرة.

كما أكدت النتائج أن التحول الرقمي يسهم بفاعلية في تحسين التقويم التكويني من خلال توفير تغذية راجعة فورية، وتنويع أدوات القياس، وزيادة تفاعل المتعلمين، وتقليل الفروق الفردية بينهم. كما خلصت الدراسة إلى أن تبني نماذج التعليم الرقمي المتكاملة يمثل خيارًا استراتيجيًا لتطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية:

التحول الرقمي، التقويم التكويني، تعليم العربية لغير الناطقين بها، التعليم الإلكتروني، أساليب التدريس الرقمية.

المقدمة:

يُعدُّ التحول الرقمي في التعليم من أهم الاتجاهات الحديثة التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية لتحقيق تعلم فعال يواكب التطور التكنولوجي، ويهدف هذا البحث إلى دراسة أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويشهد التعليم في العصر الحديث تحولات جوهرية نتيجة التطور المتسارع في تقنيات المعلومات والاتصال، حيث أصبح التحول الرقمي أحد المرتكزات الأساسية لتطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، ولم يعد التعليم مقتصرًا على الأساليب التقليدية القائمة على التلقين داخل الفصول الدراسية، بل اتجه نحو توظيف المنصات الرقمية، والوسائط المتعددة، وأساليب التعلم التعاوني؛ بما يسهم في تحقيق تعلم نشط يركز على المتعلم ويعزز مشاركته الفاعلة.

ويُعد التقويم التكويني من أهم عناصر العملية التعليمية، إذ يهدف إلى متابعة تعلم الطلاب بصورة مستمرة، وتقديم تغذية راجعة فورية تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي وتصحيح مسار التعلم، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تزداد الحاجة إلى تطوير أساليب التقويم التكويني بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم اللغوية، خاصة في ظل تنوع خلفياتهم الثقافية واللغوية.

ومن هنا، تأتي هذه الدراسة للكشف عن أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، من خلال مقارنة فاعلية مجموعة من أساليب التدريس التقليدية والرقمية.

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبرز الحاجة إلى توظيف التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني، بما يسهم في رفع مستوى التفاعل، وتحسين الأداء اللغوي، وتنويع أدوات القياس بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن أثر التحول الرقمي من خلال توظيف أربعة أساليب تدريس مختلفة في تطوير التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في التساؤل عن مدى فاعلية أساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي في تطوير التقويم التكويني مقارنة بأساليب التدريس التقليدية.

كما تُظهر بعض الدراسات التطبيقية المعاصرة أن التحول نحو التقويم الرقمي في تعليم العربية سواء من خلال الاختبارات التفاعلية أو الأنشطة الإلكترونية المولّدة للحافز، ما زال يتركّز في سياقات محددة أو في مراحل تجريبية، ولم يتحول بعد إلى منظومة متكاملة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، إذ يستمر الاعتماد

الكبير على الأسئلة الموضوعية القصيرة، والاختبارات الختامية، مع محدودية توظيف أدوات التقويم التكويني الإلكتروني القادرة على قياس تطور المهارات اللغوية في مواقف أداء حقيقية أو شبه حقيقية.

وعلى الرغم من التوسع الملحوظ في توظيف التقنيات الرقمية في التعليم، إلا أن كثيرًا من الممارسات التقويمية في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما تزال تعتمد على الأساليب التقليدية، مع محدودية الاستفادة من الإمكانات التي يتيحها التحول الرقمي في التقويم التكويني، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أسئلة الدراسة:

- ما أثر التعليم المباشر داخل الفصل في تطوير التقويم التكويني لدى الطلاب؟
- ما أثر التعليم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية في تطوير التقويم التكويني؟
- ما أثر التعليم باستخدام الوسائط المتعددة في تطوير التقويم التكويني؟
- ما أثر التعليم التعاوني في تطوير التقويم التكويني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تبعًا لاختلاف أساليب التدريس المستخدمة؟
- هل تحقق أساليب التعليم الرقمية أداءً أعلى في التقويم التكويني مقارنة بالتعليم التقليدي؟
- أي أساليب التدريس أكثر فاعلية في تطوير التقويم التكويني لدى الطلاب؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني.
- مقارنة فاعلية طرق التدريس التقليدية والرقمية في التقويم التكويني.
- تحديد أكثر أساليب التدريس فاعلية في تحسين أداء الطلاب.
- تقديم نموذج تطبيقي يمكن الاستفادة منه في معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- التعرف على الفروق في أداء الطلاب بين الأساليب المختلفة في العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

١- إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتحول الرقمي والتقويم التكويني.
٢- دعم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الأهمية التطبيقية:

١- مساعدة المعلمين على اختيار أساليب تدريس أكثر فاعلية.
٢- تطوير أدوات التقويم التكويني باستخدام التقنيات الرقمية.
٣- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير البرامج التعليمية.

أهمية للمعلمين:

١- تزوّد هذه الدراسة معلّمي العربية لغير الناطقين بها بمؤشرات عملية حول الأساليب الرقمية الأكثر فاعلية في التقويم التكويني
٢- تدعم تطوير كفاياتهم في توظيف المنصات التفاعلية وأدوات التقويم الإلكتروني في متابعة تقدّم المتعلمين.

أهمية للمتعلمين:

١- تسهم هذه الدراسة في تحسين خبرة التعلّم لدى متعلمي العربية، من حيث زيادة التفاعل،
٢- رفع مستوى الدافعية للطلاب في تيسير الوصول إلى تغذية راجعة فورية تساعدهم على ضبط تعلمهم الذاتي.

أهمية لصنّاع القرار:

توفّر هذه الدراسة معطيات يمكن أن تُستند إليها في وضع سياسات أو أدلة إجرائية للتقويم الرقمي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولا سيما فيما يتصل باختيار الأدوات والمنصات، وبناء المعايير، وتخطيط برامج التدريب للمعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الحدود المكانية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٦هـ

الحدود الموضوعية: أساليب التقويم التكويني في ضوء التحول الرقمي.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

التحول الرقمي: يُقصد به في هذه الدراسة مجمل التغيّرات التي طرأت على بيئات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نتيجة توظيف التقنيات الرقمية ومنصات التعلم الإلكترونية في التعليم والتقويم، بحيث تُستبدل الإجراءات الورقية التقليدية بأنظمة إلكترونية تفاعلية تدعم إدارة التعلم والتقويم.

التقويم التكويني الرقمي: يُقصد به توظيف أدوات ومنصات رقمية (مثل أنظمة إدارة التعلّم، والنماذج الإلكترونية، والتطبيقات التفاعلية، ومنصات الاختبارات والأنشطة عبر الويب) في تنفيذ التقويم التكويني لمتعلمي العربية، بما يتيح طرح أسئلة وأنشطة تفاعلية، وتسجيل الاستجابات آليًا، وتحليل نتائج الأداء، وتوليد تغذية راجعة فورية.

متعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها: هم الدارسون الذين لا تُعد العربية لغتهم الأم، ويلتحقون ببرامج أو معاهد متخصصة لتعلم اللغة العربية لغةً ثانية أو أجنبية، بهدف استخدامها في الدراسة الجامعية أو التواصل أو الأغراض المهنية والدينية.

الدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى عرض وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، وذلك للكشف عن الاتجاهات البحثية الحديثة في مجالات التحول الرقمي في التعليم، وأساليب التدريس الرقمية، والتقويم التكويني، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، وتحديد موقع البحث الحالي بينها.

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور رئيسة:

١- دراسات تناولت التحول الرقمي في التعليم.
٢- دراسات تناولت أساليب التدريس الرقمية والتقويم التكويني.
٣- دراسات تناولت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التقنيات الحديثة.

المحور الأول: دراسات تناولت التحول الرقمي في التعليم

أشارت دراسة Smith & Brown (٢٠٢٠) إلى أن التحول الرقمي في التعليم أسهم بشكل فاعل في تحسين جودة العملية التعليمية، خاصة في مجالات التفاعل، والتغذية الراجعة الفورية، وتنوع أدوات التقويم، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وطبقت على عينة من طلاب التعليم العالي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي استخدمت التعليم الرقمي مقارنة بالتعليم التقليدي.

كما هدفت دراسة Johnson (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر التحول الرقمي في تطوير أنماط التقويم التكويني في التعليم الجامعي، حيث توصلت إلى أن استخدام المنصات التعليمية الرقمية ساعد في تعزيز دور التقويم التكويني المستمر، وتحسين أداء الطلاب الأكاديمي. وأكدت الدراسة ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أدوات التقويم الرقمية.

وفي السياق العربي، تناولت دراسة محمد (٢٠٢٢) أثر التحول الرقمي في تطوير العملية التعليمية في المؤسسات الجامعية العربية، وأظهرت النتائج أن التحول الرقمي أدى إلى تحسين نواتج التعلم وزيادة دافعية الطلاب، إلا أن الدراسة أشارت إلى وجود تحديات تتعلق بالبنية التحتية الرقمية وتأهيل الكوادر التعليمية.

المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التدريس الرقمية والتقويم التكويني

هدفت دراسة Black & Wiliam (٢٠١٨) إلى دراسة العلاقة بين التقويم التكويني واستخدام التكنولوجيا التعليمية، حيث أكدت النتائج أن دمج التقنيات الرقمية في التقويم التكويني يسهم في تحسين فهم الطلاب للمحتوى، ويعزز من قدرتهم على تصحيح أخطائهم بشكل ذاتي. وأوصت الدراسة بتبني استراتيجيات التقويم التكويني الرقمية في المقررات الدراسية.

كما تناولت دراسة Andrade (٢٠١٩) أثر استخدام الوسائط المتعددة في التقويم التكويني، وتوصلت إلى أن الفيديوهات التعليمية والمقاطع الصوتية ساعدت في تحسين استيعاب الطلاب للمفاهيم، ووفرت فرصًا متنوعة للتغذية الراجعة المستمرة، مما انعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي.

وأجرت Karp & Woods (٢٠٢٠) دراسة حول فاعلية التعليم التعاوني المدعوم بالتكنولوجيا في تحسين التقويم التكويني، حيث بينت النتائج أن العمل الجماعي عبر المنصات الرقمية أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وزيادة التفاعل بين الطلاب، وتحسين نتائج التقويم التكويني مقارنة بالتعليم الفردي.

أما في الدراسات العربية، فقد توصلت دراسة أحمد (٢٠٢١) إلى أن استخدام التعليم الإلكتروني في التقويم التكويني أسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب، وتحسين مشاركتهم الصفية، وأكدت على أهمية توظيف الاختبارات الإلكترونية القصيرة والأنشطة التفاعلية في العملية التعليمية.

المحور الثالث: دراسات تناولت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التقنيات الحديثة:

هدفت دراسة Al–Mutairi (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر استخدام المنصات الرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب الذين تعلموا باستخدام الوسائط المتعددة مقارنة بالتعليم التقليدي.

كما تناولت دراسة Hassan & Salem (٢٠٢٠) فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، وأكدت النتائج أن استخدام الفيديوهات التعليمية والتطبيقات الرقمية أسهم في تحسين الأداء اللغوي وزيادة دافعية التعلم.

وفي دراسة عربية حديثة، سعت عبد الله (٢٠٢٢) إلى دراسة أثر التعليم التعاوني عبر الإنترنت في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام التعليم التعاوني الرقمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح ما يلي:

- أكدت معظم الدراسات فاعلية التحول الرقمي في تحسين العملية التعليمية والتقويم التكويني.
- ركزت غالبية الدراسات على التعليم الإلكتروني أو الوسائط المتعددة بشكل منفصل.
- قلة الدراسات التي جمعت بين أكثر من أسلوب تدريس رقمي في إطار دراسة مقارنة واحدة.
- ندرة الدراسات التي تناولت التقويم التكويني تحديدًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- الجمع بين أربعة أساليب تدريس (المباشر، الإلكتروني، الوسائط المتعددة، التعاوني).
- التركيز على التقويم التكويني كمتغير تابع رئيس.
- تطبيق الدراسة على طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- اعتماد تصميم شبه تجريبي يجمع بين المقارنة الثنائية والرباعية.
- وبذلك تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات التربوية، وتقدم إضافة علمية يمكن الإفادة منها في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحول الرقمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات، وإجراءات التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، بما يحقق أهداف الدراسة ويجيب عن أسئلتها.

منهج الدراسة:

ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية وما تضمنها من مشكلة وأسئلة وأهداف، وما تناولته من موضوع يتناول أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ فقد استخدم الباحث منهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) ذي المعالجة الكمية، مع توظيف الوصف التحليلي في تفسير النتائج ولاسيما في الحالات التي يصعب فيها التحكم الكامل في جميع المتغيرات ولملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيراً كمياً بوصفها رقمياً بما يوضِّح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى .

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو مصطلح علمي منهجي يُرادُ بهِ كل من يُمكِن أنْ تُعمَّم عليهم نتائج الدراسة سواء كانوا مجموعة أفراد، أو كتب، أو مباني مدرسية ... الخ [١].

١) العساف، صالح حمد، صالح حمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ١٤٢٤، ص ٩١.

ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (٢٨٤) طالباً، خلال الفصل الدراسي الذي أُجريت فيه الدراسة للعام (١٤٤٦) هـ.

عينة الدراسة:

يقصد بالعينة اختيار جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تقوم بعد ذلك بتعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله. [٢] وتم تحديد عينة الدراسة وهي جزء من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة فيما يتعلق بالتحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى الطلاب.

ولاختيار عينة الدراسة استخدم الباحث معادلة "Slovins Formula" لحساب حجم العينة لأنها تناسب الأسلوب الاحصائي للدراسة:

معادلة "Slovins Formula" لحساب حجم العينة:

$$n = N / (1 + N * e^2)$$

حيث:

n = حجم العينة

N = حجم المجتمع (٢٨٤)

e = هامش الخطأ (عادة ٠,٠٥)

$(٢^{٨}٠,٠٥ * ٢٨٤ + ١) / n = 284$

$(٠,٠٠٢٥ * ٢٨٤ + ١) / n = 284$

$(٠,٧١ + ١) / n = 284$

$n = 284 / 1.71$

$n \approx 166$

إذًا حجم العينة المناسب حوالي ١٦٦ طالباً وتم استبعاد طالبن من حضور الامتحان نظراً لعدم تمكنهم من حضور دروس المادة نسبة لظروف طارئة حالت دون تمكنهم من الحضور وبهذا يصبح العدد الكلي للعينة (١٦٤) طالباً من طلاب المستوى الرابع بالمعهد.

٢) النبهان، موسى ، أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ٢٠٠٤م ، ص٨٠ .

تصميم الدراسة التجريبي:

تعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) ذي المعالجة الكمية، مع توظيف الوصف التحليلي في تفسير النتائج لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبيًا قائمًا على المجموعات المتكافئة، وفق مرحلتين تجريبيتين كما يأتي:

المرحلة الأولى:

تم تدريس الطلاب بطرقتين: الطريقة الأولى دُرست باستخدام أسلوب التعليم المباشر داخل الفصل، أما الطريقة الثانية دُرست باستخدام التعليم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية وتم اختيار مادة التدريبات اللغوية لما تتميز به من صعوبة في فهم قواعد النحو وتطبيقها بشكل صحيح لدى الطلاب.

وتهدف هذه المرحلة إلى المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي، حيث قام الباحث بإجراء الدراسة على عدد (٢٩) طالباً من طلاب المستوى الرابع بالمعهد لمعرفة فيما إذا كان لديهم القابلية من تطبيق التعليم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية تمهيدا لتعميم تطبيق هذه الدراسة على جميع طلاب العينة الكلية التي تم اختيارها.

المرحلة الثانية:

قام الباحث بإجراء الدراسة في هذه المرحلة على جميع أفراد العينة التي تم اختيارها من المجتمع الكلي والبالغ عددهم (١٦٤) طالباً تم تقسيم الطلاب بالتساوي إلى أربع مجموعات تجريبية:(مجموعة التعليم المباشر، مجموعة التعليم الإلكتروني، مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة، مجموعة التعليم التعاوني) حيث تتكون كل مجموعة من (٤١) طالباً وقد تم تدريس المحتوى نفسه لجميع المجموعات وهي مادة التدريبات اللغوية مع اختلاف أسلوب التدريس فقط، لضمان عزل أثر المتغير المستقل.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: أساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي، ويشمل: (التعليم المباشر – التعليم الإلكتروني – التعليم باستخدام الوسائط المتعددة – التعليم التعاوني)

المتغير التابع: التقويم التكويني لدى الطلاب، ويقاس من خلال الاختبار التكويني المعد للدراسة.

أدوات الدراسة:

أعد الباحث اختبارًا تكوينيًا لقياس مستوى أداء الطلاب في مادة التدريبات اللغوية (النحو العربي والتراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة) وتضمن مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية القصيرة، بما يحقق أهداف التقويم التكويني.

صدق الظاهري للأداة:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومتخصصين القياس والتقويم والأخذ بملاحظاتهم وتعديل الفقرات وفق آرائهم.

صدق الداخلي للأداة:

جدول (١) يوضح الصدق الداخلي لدرجات الطلاب حسب المجموعات.

Correlations

		المجموعة	درجات الطلاب في الاخبار
المجموعة	Pearson Correlation	1	.٩٩٦**
	Sig. (2-tailed)		.٠٠١
	N	164	164
درجات الطلاب في الاخبار	Pearson Correlation	.٩٩٦**	1
	Sig. (2-tailed)	.٠٠١	
	N	164	164

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح هذا الجدول نتائج الصدق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في الاختبار الكلي ودرجاتهم حسب المجموعات.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيمة مرتفعة جدًا تشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين متغيرات الأداة.

وتدل هذه النتيجة على أن فقرات اختبار التقويم التكويني مترابطة فيما بينها، وتقيس بصدق البُعد نفسه الذي صُممت من أجله، وهو مستوى أداء الطلاب في التراكيب اللغوية، كما تعكس هذه القيمة العالية اتساق بنية الاختبار، وخلوه من الفقرات الشاذة أو غير المنسجمة مع الهدف العام للأداة.

ومن الناحية المنهجية، يُعد هذا المستوى من الارتباط مؤشرًا قويًا على صدق الأداة الداخلي، ويعزز الثقة في النتائج اللاحقة المستخلصة من تطبيق الاختبار، إذ إن أي فروق أو تحسن في الأداء يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل (أساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي)، وليس إلى ضعف في أداة القياس.

كما تشير هذه النتيجة إلى ملاءمة الأداة للتطبيق على عينة الدراسة، وإمكانية استخدامها في دراسات لاحقة مشابهة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثبات الأداة:

جدول (٢) يوضح ثبات الأداة لدرجات الطلاب حسب المجموعات.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.٩42	2

يوضح هذا الجدول نتائج حساب معامل الثبات لاختبار التقويم التكويني باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٩٤٢).

وتُعد هذه القيمة مرتفعة جدًا وفق المعايير الإحصائية المعتمدة، إذ تشير القيم التي تزيد على (٠,٨٠) إلى مستوى عالٍ من الثبات، بينما تعكس القيم التي تتجاوز (٠,٩٠) ثباتًا ممتازًا للأداة.

وتدل هذه النتيجة على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأنه يعطي نتائج متقاربة عند تطبيقه في ظروف متشابهة، مما يعزز موثوقية القياس ودقته، كما تشير إلى أن فقرات الاختبار متجانسة في قياس المهارات اللغوية المستهدفة، ولا تتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل العشوائية أو الذاتية.

ومن الناحية التربوية، يعكس هذا المستوى المرتفع من الثبات قدرة الأداة على رصد التغير الحقيقي في مستوى أداء الطلاب قبل التجربة وبعدها، وبالتالي فإن التحسن الذي ظهر في نتائج الطلاب يُعزى إلى فاعلية أساليب التدريس الرقمية، وليس إلى تذبذب أو عدم استقرار أداة القياس.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن اختبار التقويم التكويني المستخدم في الدراسة يتمتع بدرجتي صدق وثبات مرتفعتين، مما يجعله أداة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المجموعات التجريبية.
- إعداد المحتوى التعليمي وتوحيده لجميع المجموعات.

- تطبيق أساليب التدريس المختلفة على كل مجموعة خلال مدة زمنية متساوية.
- تطبيق اختبار التقويم التكويني بعد انتهاء فترة التدريس.
- جمع البيانات وتفريغها تمهيدًا للتحليل الإحصائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة على المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS الإصدار (٢٠٢٣)، وفق خطوات علمية منظمة، تتمثل في تهيئة البيانات الإحصائية وترميز المتغيرات المستقلة والتابعة ومراجعة البيانات والتأكد من خلوها من القيم المفقودة أو المتطرفة وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار تجانس التباينات باستخدام اختبار Levene.
- الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار.
- اختبار Shapiro–Wilk للتحقق من التوزيع الطبيعي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار T–test للمقارنة بين مجموعتين.
- تحليل التباين الأحادي One–way ANOVA للمقارنة بين أربع مجموعات.
- اختبار Tukey للمقارنات البعدية.

الاعتبارات الأخلاقية للدراسة:

التزم الباحث بالأخلاقيات البحثية، حيث تم الحصول على موافقة الجهات المختصة وأُبلغ الطلاب بأهداف الدراسة وضُمنت سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

حدود الدراسة المنهجية:

اقتصرت الدراسة على أساليب تدريس محددة تتمثل في الدراسة عن طريق (التعليم المباشر – التعليم الإلكتروني – التعليم باستخدام الوسائط المتعددة – التعليم التعاوني) وطبقت على مستوى دراسي واحد وهو طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة استخدمت أدوات تقويم معينة دون غيرها.

خلاصة منهجية:

تشير نتائج الصدق والثبات، إلى جانب التحليل البياني للدرجات، إلى أن أداة الدراسة كانت دقيقة وموثوقة، وأن الفروق التي أظهرتها الجداول والأشكال تعكس أثرًا حقيقيًا لأساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي، وليس ناتجًا عن عوامل قياس أو توزيع عشوائي.

تفسير النتائج

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وذلك للكشف عن أثر التحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد اعتمد الباحث في هذا الفصل على الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي جُمعت من تطبيق اختبار التقويم التكويني القبلي والبعدي، إضافة إلى تحليل نتائج المجموعات التجريبية الأربع وفق أساليب التدريس المختلفة (التعليم المباشر، التعليم الإلكتروني، التعليم باستخدام الوسائط المتعددة، والتعليم التعاوني).

وتضمّن الفصل عرض الإحصاءات الوصفية، والتحقق من افتراضات التحليل الإحصائي مثل التوزيع الطبيعي وتجانس التباينات، ثم اختبار الفروض باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة، كاختبار (T-test) للمجموعات المرتبطة، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، واختبارات المقارنات البعدية.

وفي ضوء هذه التحليلات، تم تفسير النتائج تفسيرًا علميًا دقيقًا، وربطها بالدراسات السابقة، وصولًا إلى استخلاص النتائج النهائية التي تسهم في تطوير ممارسات التقويم التكويني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل التحول الرقمي.

جدول (٣) يوضح الإحصاءات الوصفية لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لمادة التدريبات اللغوية.

Descriptives

			Statistic	Std. Error
درجات الاختبار القبلي	Mean		19.1724	.83941
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	17.4530	
		Upper Bound	20.8919	
	5% Trimmed Mean		19.0805	
	Median		18.0000	
	Variance		20.433	
	Std. Deviation		4.52034	
	Minimum		12.00	
	Maximum		28.00	
	Range		16.00	

	Interquartile Range		6.50	
	Skewness		.457	.434
	Kurtosis		-.801-	.845
درجات الاختبار البعدي	Mean		26.9310	.50595
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	25.8946	
		Upper Bound	27.9674	
	5% Trimmed Mean		27.0728	
	Median		28.0000	
	Variance		7.424	
	Std. Deviation		2.72464	
	Minimum		21.00	
	Maximum		30.00	
	Range		9.00	
	Interquartile Range		4.50	
	Skewness		-.491-	.434
	Kurtosis		-.894-	.845

يبيّن هذا الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة التدريبات اللغوية، حيث يُظهر هذا الجدول فروقًا جوهرية بين أداء الطلاب في الاختبار القبلي وأدائهم في الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي (١٩,١٧)، وهو متوسط يعكس مستوىً متوسطًا إلى منخفض نسبيًا في إتقان التراكيب اللغوية قبل تطبيق أساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي. كما أن ارتفاع الانحراف المعياري (٤,٥٢) يدل على وجود تباين واضح بين مستويات الطلاب قبل التجربة.

في المقابل، ارتفع المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي إلى (٢٦,٩٣)، وهو ارتفاع كبير إحصائيًا وتربويًا، يعكس تحسنًا ملحوظًا في مستوى الأداء اللغوي للطلاب بعد تطبيق أساليب التدريس الرقمي،. كما انخفض الانحراف المعياري إلى (٢,٧٢)، مما يشير إلى تقارب مستويات الطلاب بعد التجربة، وهو مؤشر إيجابي على فاعلية التدخل التعليمي في تقليل الفروق الفردية.

ويؤكد الفرق بين الحدين الأدنى والأعلى في الاختبارين (القبلي: ١٢–٢٨، البعدي: ٢١–٣٠) أن التحول الرقمي أسهم في رفع مستوى جميع الطلاب، وليس فئة محددة فقط.

ويتبين لنا أيضاً الفرق في الخطأ المعياري فقد كانت قيمته في الاختبار القبلي (83941.) وتباين قيمته(٢٠,٤٣٣) وعند مقارنة ذلك بالاختبار البعدي نجد الخطأ المعياري فقد كانت قيمته(50595.) والتباين قيمته(7.424)، مما يشير هذا الارتفاع الواضح في الخطأ المعياري والتباين في الاختبار القبلي، مع انخفاض ذلك في الاختبار البعدي مما يبين لنا أن هناك تحسن ملحوظ في مستوى أداء الطلاب بعد تطبيق أساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي، إضافة إلى تقارب مستويات الطلاب بعد التجربة، مما يعكس فاعلية المعالجة التجريبية في تحسين التقويم التكويني.

وبهذا يمكننا تطبيق الدراسة على مجموعة من أساليب التدريس المختلفة على الطلاب لنتمكن من معرفة أي الأساليب أكثر فعالية واحترافية.

جدول رقم (٤) يوضح التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لمادة التدريبات اللغوية.

Tests of Normality

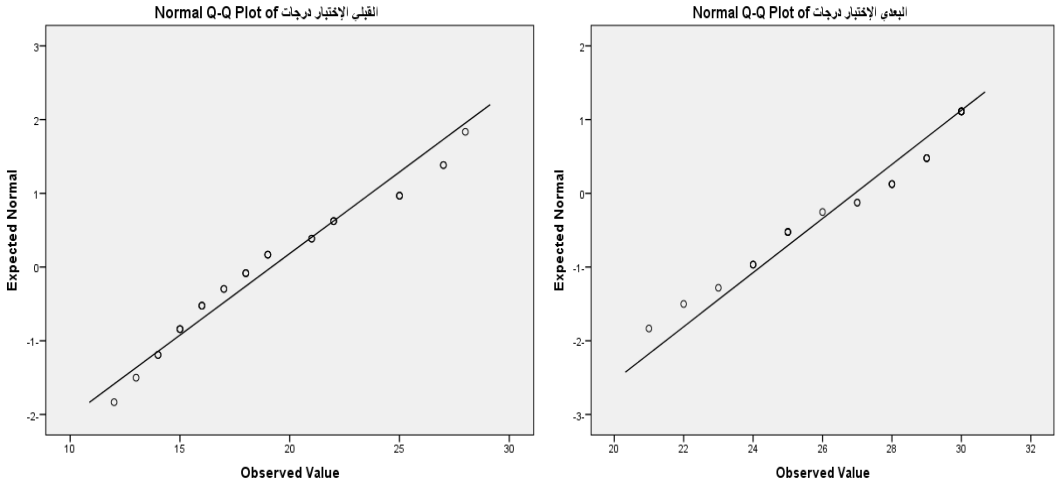
	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
درجات الاختبار القبلي	.136	29	.١٨٢*	.946	29	.١43
درجات الاختبار البعدي	.170	29	.٢٠٠*	.903	29	.١12

a. Lilliefors Significance Correction

تؤكد نتائج اختباري Kolmogorov–Smirnov وShapiro–Wilk أن درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي تتبع التوزيع الطبيعي، حيث تجاوزت قيم الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

ويُعد تحقق هذا الافتراض شرطًا أساسيًا لاستخدام اختبار (T–test)، مما يعزز موثوقية النتائج الإحصائية المستخلصة من الدراسة والأمر الذي يجيز استخدام الاختبارات الإحصائية المعملية في تحليل البيانات.

شكل رقم (١) يوضح توزيع التوزيع الطبيعي لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لمادة التدريبات اللغوية.



يتبين لنا من هذا الشكل أن البيانات أن درجات الطلاب في الاختبار القبلي تمركزت ما بين القيم ١٢و٢٨، بالمقابل نجد ان درجات الطلاب في الاختبار البعدي ما بين ٢١ و٣٠ مما يعكس لنا أن المدرس قام بواجبه تجاه الطلاب دون تحير تجاه درجات الطلاب وأن درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي تتبع التوزيع الطبيعي، حيث تتركز القيم حول المتوسط، دون وجود تشوهات حادة أو قيم متطرفة.

ويدعم ذلك سلامة استخدام الاختبارات الإحصائية المعملية في تحليل البيانات، كما يعكس انتظام تأثير المعالجة التجريبية على جميع أفراد العينة.

جدول رقم (٥) يوضح علاقة الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لمادة التدريبات اللغوية.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	درجات الاختبار البعدي & درجات الاختبار القبلي	29	.925	.000

أظهر الجدول وجود علاقة ارتباط قوية جدًا (٠,٩٢٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين كانت مستوياتهم أعلى نسبيًا قبل التجربة حافظوا على تفوقهم بعد التطبيق، ولكن مع تحسن عام في الأداء لجميع الطلاب، مما يدل على أن التحول الرقمي لم يُلغِ الفروق

الفردية تمامًا، لكنه أسهم في رفع المستوى العام، ويعكس ذلك اتساق أداء الطلاب، وأن التحسن في نتائجهم البعدية لم يكن عشوائيًا، بل نتيجة مباشرة لتأثير أساليب التدريس الرقمية المستخدمة.

جدول رقم (٦) يوضح اختبار T–test للمقارنة بين مجموعتين لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لمادة التدريبات اللغوية.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2–tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	درجات الاختبار البعدي – درجات الاختبار القبلي	7.75862	2.74714	.51013	6.71366	8.80358	15.209	28	.000

أظهرت نتائج اختبار (T–test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية جدًا لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة (t = 15.209) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وتُعد هذه النتيجة دليلًا قاطعًا على فاعلية التحول الرقمي في تطوير التقويم التكويني، إذ إن هذا التحسن لا يمكن تفسيره بالصدفة، بل يُعزى إلى أساليب التدريس الرقمية المستخدمة وتشير هذه النتيجة إلى وجود أثر دال إحصائيًا للتحول الرقمي في تحسين التقويم التكويني لدى الطلاب، مما يؤكد فاعلية التدخل التجريبي.

جدول (٧) يوضح الإحصاءات الوصفية لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).

Descriptives

درجات الطلاب في الاخبار

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
مجموعة التعليم المباشر	41	16.0488	2.99704	.44750	15.3869	16.7107	12.00	20.00
مجموعة التعليم الإلكتروني	41	28.0488	1.92290	.30031	27.4418	28.6557	22.00	30.00
مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	41	22.4634	2.80266	.43770	21.5788	23.3480	17.00	28.00
مجموعة التعليم التعاوني	41	25.5122	٢.13944	.39030	24.5213	26.5031	16.00	30.00
Total	164	23.0183	5.15344	.40242	22.2237	23.8129	12.00	30.00

يوضح هذا الجدول وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات الطلاب تبعًا لاختلاف أسلوب التدريس، حيث جاءت مجموعة التعليم الإلكتروني في المرتبة الأولى بأعلى المتوسطات بمتوسط قيمته (28.0488)، وانحراف معياري (1.92290) وخطأ معياري (30031.) وهما أقل القيم مقارنة مع القيم الأخرى وفتر ثقة تراوحت ما بين (٢٧,٤٤١٨و٢٨,٦٥٥٧) بحد أدني للدرجات (22.00) وحد أعلى للدرجات (30.00) وهو ما يعكس فاعلية هذا الأسلوب في توفير تغذية راجعة فورية، وإتاحة فرص متعددة للتقويم المستمر.

تلتها مجموعة التعليم التعاوني بمتوسط (25.5122) ويعتبر أقل من متوسط درجات الطلاب تبعًا مجموعة التعليم الإلكتروني، وانحراف معياري (2.13944) وخطأ معياري (39030.) وهما أعلى نسبياً قيم درجات الطلاب في مجموعة التعليم الإلكتروني وفتر ثقة تراوحت ما بين (24.5213و26.5031) بحد أدني للدرجات (16.00) وحد أعلى للدرجات (30.00)، مما يشير إلى دور التفاعل الجماعي والعمل التشاركي عبر المنصات الرقمية في تحسين الأداء اللغوي.

أما مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (22.4634) ويعتبر أقل من متوسط درجات الطلاب تبعًا مجموعة التعليم الإلكتروني ومجموعة التعليم التعاوني، وانحراف معياري

(2.80266) وخطأ معياري (.43770) وهما أعلى نسبياً قيم درجات الطلاب في مجموعة التعليم الإلكتروني والتعليم التعاوني وفتر ثقة تراوحت ما بين (21.5788و23.3480) بحد أدني للدرجات (17.00) وحد أعلى للدرجات (28.00)، وهو تحسن ملحوظ مقارنة بالتعليم المباشر، لكنه أقل من التعليم الإلكتروني والتعاوني.

وجاءت مجموعة التعليم المباشر في المرتبة الأخيرة بأقل المتوسطات بمتوسط (16.0488)، وانحراف معياري (2.99704) وخطأ معياري (.44750) وهما أعلى نسبياً قيم درجات الطلاب في مجموعة التعليم الإلكتروني والتعليم التعاوني ومجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة وفتر ثقة تراوحت ما بين (15.3869 و16.7107) بحد أدني للدرجات (12.00) وحد أعلى للدرجات (20.00) مما يؤكد محدودية فاعليته في ظل متطلبات التقويم التكويني الحديث.

وتدل هذه النتائج على تفوق الأساليب الرقمية، ولا سيما التعليم الإلكتروني، في تطوير التقويم التكويني مقارنة بالتعليم التقليدي.

جدول رقم (٨) يوضح توزيع التوزيع الطبيعي لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).

Tests of Normality

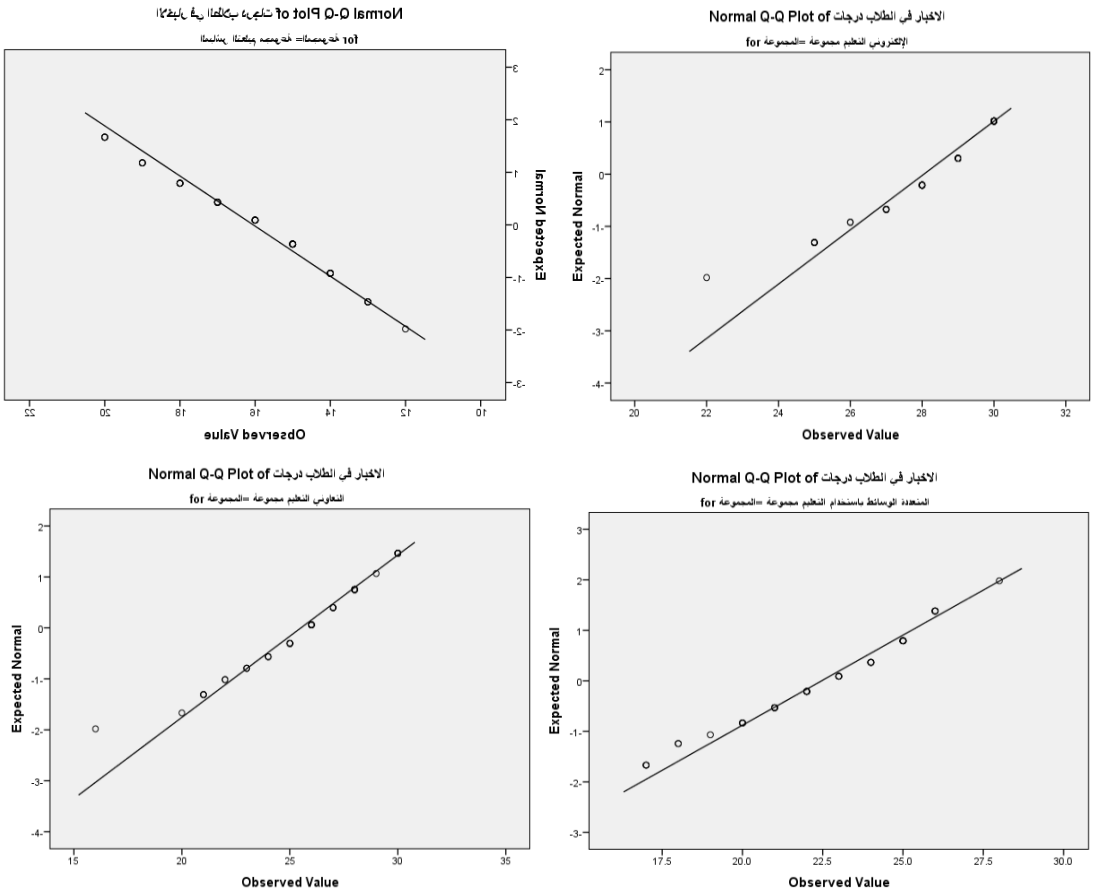
المجموعة حسب أسلوب التدريس	Kolmogorov–Smirnova			Shapiro–Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مجموعة التعليم المباشر	.155	41	.200*	.957	41	.198
مجموعة التعليم الإلكتروني	.197	41	.199*	.866	41	.190
مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	.123	41	.193*	.956	41	.200
مجموعة التعليم التعاوني	.123	41	.200*	.948	41	.189

a. Lilliefors Significance Correction

تؤكد نتائج Kolmogorov–Smirnova أن جميع المجموعات الأربع تتبع التوزيع الطبيعي، حيث يتبين لنا أن قيمة مستوي المعنوية تراوحت ما بين (*193.و*200.) وجميع هذه القيم لمجموعات التعليم حسب أسلوب التدريس كانت أكبر من (٠,٠٥)، مما يسمح بإجراء تحليل التباين الأحادي بثقة إحصائية عالية.

وأيضاً يفسر لنا الجدول نتائج Shapiro–Wilk أن جميع المجموعات تتبع التوزيع الطبيعي، حيث كانت قيم الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يسمح بإجراء تحليل التباين الأحادي.

شكل رقم (٢) يوضح توزيع التوزيع الطبيعي لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).



يُظهر الشكل أن توزيع درجات الطلاب في كل مجموعة تدريسية يتسم بالانتظام، دون انحرافات كبيرة، مما يدل على أن النتائج المتحصل عليها تعكس أثر أسلوب التدريس وليس عوامل عشوائية.

ويوضح هذا الجدول وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات الطلاب تبعًا لاختلاف أسلوب التدريس، حيث نجد أن درجات الطلاب في مجموعة التعليم المباشر كان الحد الأدنى لها (12.00) والحد الأعلى لها (20.00) وأن درجات الطلاب في مجموعة التعليم الإلكتروني كان الحد الأدنى لها (22.00) والحد الأعلى لها (30.00) ودرجات الطلاب في مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة كان الحد الأدنى لها (17.00) والحد الأعلى لها (28.00) ودرجات الطلاب في مجموعة التعليم التعاوني كان الحد الأدنى لها (16.00) والحد الأعلى لها (30.00) مما يعكس لنا هذا الفرق الواضح بين درجات الطلاب في مختلف أساليب التدريس دون الميول لأي مجموعة وأن الدرجات كانت موزعة علي الطلاب طبيعياً وهو شرط لاستخدام الإحصاء المعملي وبهذا يمكننا القول أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وهو شرط من شروط استخدام التباين الأحادي.

جدول (٩) يوضح التجانس لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).

Test of Homogeneity of Variances

درجات الطلاب في الاخبار

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.001	3	160	1.000

يُعد اختبار تجانس التباينات (Levene's Test) من المتطلبات الإحصائية الأساسية قبل الشروع في تطبيق تحليل التباين الأحادي، إذ يهدف إلى التحقق من مدى تساوي تباينات المجموعات التجريبية، بما يضمن سلامة النتائج المستخلصة من التحليل الإحصائي المعملي.

وقد أظهرت نتائج الجدول رقم (٩) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية بلغت (Sig = 1.000)، وهي قيمة تفوق مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥)، مما يشير بوضوح إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تباينات درجات الطلاب في المجموعات الأربع. ويعني ذلك أن تشتت درجات الطلاب داخل كل مجموعة كان متقاربًا إحصائيًا، وأن المجموعات كانت متجانسة من حيث التباين.

وتكمن الأهمية المنهجية لهذه النتيجة في أنها تؤكد أن الفروق التي أظهرتها نتائج الدراسة لاحقًا تعود إلى أثر المتغير المستقل (أساليب التدريس في ضوء التحول الرقمي)، وليس إلى اختلافات بنيوية أو عشوائية في توزيع الدرجات.، كما تعزز هذه النتيجة من قوة التصميم المنهجي للدراسة، وتدعم صدقية الاستدلال الإحصائي، بما يسمح بالاعتماد على نتائج تحليل التباين الأحادي والاختبارات البعدية بثقة علمية عالية.

جدول (١٠) يوضح تحليل التباين لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).

ANOVA

درجات الطلاب في الاخبار

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3296.701	3	1098.900	170.332	.000
Within Groups	1032.244	160	6.452		
Total	4328.945	163			

أظهر تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تبعًا لأسلوب التدريس، حيث نجد أن مجموع مربعات التباين بين المجموعات الأربعة لأساليب التدريس المختلفة كانت قيمتها (3296.701) بدرجات حرية (N–1) كانت قيمتها (٣) ومتوسط (1098.900) ومجموع مربعات التباين داخل المجموعات كانت قيمته (1032.244) بدرجات حرية (N–K) قيمتها (١٦٠) بمتوسط قيمته (6.452) ومجموع المربعات الكلي للتباين قيمته (4328.945) بدرجات حرية (١٦٣) ونجد أن قيمة F المحسوبة بلغت (F = 170.332) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وتشير هذه النتيجة إلى أن أسلوب التدريس يُعد عاملًا مؤثرًا في تطوير التقويم التكويني وأن هناك فروق معنوية بين درجات الطلاب حسن نوع أسلوب التدريس المستخدم ولمعرفة هذه الفروق يمكننا استخدام الاختبارات البعدية لمعرفة أين توجد هذه الفروق.

جدول (١١) يوضح الاختبارات البعدية لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).

Dependent Variable: Post Hoc: Tests Multiple Comparisons درجات الطلاب في الاخبار

			Mean Difference (I–J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	المجموعة (I)	المجموعة (J)				Lower Bound	Upper Bound
Dunnett T3	مجموعة التعليم المباشر	مجموعة التعليم الإلكتروني	-12.00000-*	.44434	.000	-13.1975-	-10.8025-

	مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	-6.41463	.54666	.970	-7.8904-	-4.9389-
	مجموعة التعليم التعاوني	-9.46341	.58962	.895	-11.0577-	-7.8691-
مجموعة التعليم الإلكتروني	مجموعة التعليم المباشر	12.00000*	.44434	.000	10.8025	13.1975
	مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	5.58537*	.53082	.000	4.1506	7.0201
	مجموعة التعليم التعاوني	2.53659	.57496	.583	.9797	4.0935
مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	مجموعة التعليم المباشر	6.41463	.54666	.970	4.9389	7.8904
	مجموعة التعليم الإلكتروني	-5.58537-*	.53082	.000	-7.0201-	-4.1506-
	مجموعة التعليم التعاوني	-3.04878	.65725	.985	-4.8203-	-1.2773-
مجموعة التعليم التعاوني	مجموعة التعليم المباشر	9.46341	.58962	.895	7.8691	11.0577
	مجموعة التعليم الإلكتروني	-2.53659	.57496	.583	-4.0935-	-.9797-
	مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	3.04878	.65725	.985	1.2773	4.8203

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يهدف الجدول رقم (١١) (الاختبارات البعدية (Dunnett T3) لمقارنة متوسطات المجموعات) إلى تحديد مصادر الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التقويم التكويني، بعد أن أثبت تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، وقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية ما يأتي:

تفوق مجموعة التعليم الإلكتروني تفوقًا دالًا إحصائيًا على:(مجموعة التعليم المباشر، ومجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة، مجموعة التعليم التعاوني).

وتؤكد هذه النتائج أن درجة التفاعل الرقمي والتغذية الراجعة الفورية هي العامل الحاسم في تحسين أداء الطلاب، وليس مجرد استخدام التقنية بصورة شكلية، حيث بلغت الفروق بين المتوسطات مستويات دلالة إحصائية مرتفعة (Sig < 0.05)، مما يؤكد أن التعليم الإلكتروني كان الأكثر فاعلية في تطوير التقويم التكويني.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التعليم التعاوني مقارنة بالتعليم المباشر، والتعليم باستخدام الوسائط المتعددة مقارنة بالتعليم المباشر لصالح الأساليب الرقمية، وهو ما يؤكد أن التحول الرقمي مهما اختلفت درجاته يتفوق على الأسلوب التقليدي في تطوير التقويم التكويني. وفي المقابل، لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم التعاوني والتعليم باستخدام الوسائط المتعددة، مما يدل على تقارب أثرهما في تحسين الأداء، وإن كان أقل من التعليم الإلكتروني.

وتبرز هذه النتائج أن درجة التفاعل الرقمي ومستوى مشاركة المتعلم تمثل عاملًا حاسمًا في فاعلية التقويم التكويني، وليس مجرد استخدام التقنية في حد ذاتها.

ويشير هذا التفوق إلى أن التعليم الإلكتروني يمثل النموذج الأكثر تكاملًا في تفعيل التقويم التكويني، لما يوفره من أدوات رقمية داعمة للتغذية الراجعة الفورية، والتقويم المستمر، وتتبع الأداء الفردي، وتحليل الاستجابات بشكل آني.

جدول (١٢) يوضح اختبار (توكي) لمتوسط لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس لمادة التدريبات اللغوية (التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة).

Tukey B[a]

المجموعة	N	Subset for alpha = 0.05			
		1	2	3	4
مجموعة التعليم المباشر	41	16.0488			
مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة	41		22.4634		
مجموعة التعليم التعاوني	41			25.5122	
مجموعة التعليم الإلكتروني	41				28.0488

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 41.000.

يوضح الجدول رقم (١٢) الترتيب النهائي للمجموعات التجريبية بناءً على متوسطات درجات الطلاب في اختبار التقويم التكويني، حيث كشف عن تدرج تصاعدي واضح يعكس أثر مستوى التحول الرقمي في العملية التعليمية.

فقد جاءت مجموعة التعليم المباشر في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (١٦,٠٤٨٨) وهو ما يعكس محدودية هذا الأسلوب في دعم التقويم التكويني المستمر، واعتماده بدرجة كبيرة على التلقين والتقويم الختامي،

تلتها مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة، التي حققت تحسنًا ملحوظًا في الأداء مقارنة بالتعليم المباشر حيث حققت متوسط أعلى قيمته (٢٢,٤٦٣٤) ويعتبر أعلى من متوسط مجموعة التعليم المباشر، نتيجة توظيف الوسائط المرئية والمسموعة، إلا أن هذا التحسن ظل أقل من الأساليب الأكثر تفاعلية.

ثم جاءت مجموعة التعليم التعاوني، التي أظهرت مستوى مرتفعًا من الأداء قيمته (٢٥,٥١٢٢) مما يعكس فاعلية التعلم القائم على التفاعل الجماعي، والتقويم التشاركي، وبناء المعرفة بصورة اجتماعية.

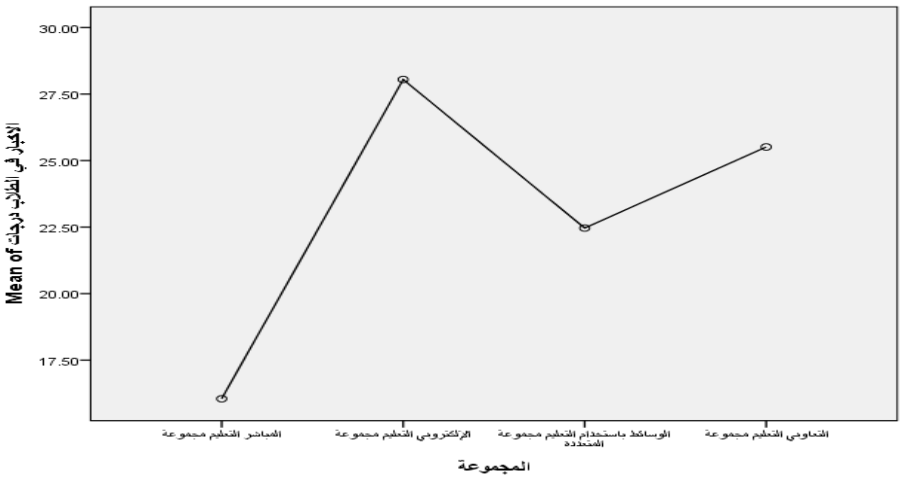
أما مجموعة التعليم الإلكتروني، فقد تصدرت الترتيب بأعلى متوسط حسابي قيمته (٢٨,٠٤٨٨) مؤكدة أن البيئات الرقمية المتكاملة تمثل الإطار الأكثر فاعلية لتطبيق التقويم التكويني، نظرًا لما تتيحه من مرونة، وتنوع في أدوات التقويم، وإمكانية تقديم تغذية راجعة فورية ومخصصة لكل متعلم.

ولكل ما سبق ذكره نستنتج من الجدول الآتي:

- مجموعة التعليم المباشر تمثل الأسلوب التقليدي القائم على التلقين، مع محدودية فرص التغذية الراجعة.
- مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة تعكس فاعلية المحتوى المرئي والمسموع في دعم الفهم، لكنها أقل تفاعلًا من التعليم الإلكتروني.
- مجموعة التعليم التعاوني متوسط يبرز أثر التفاعل الجماعي، والتقويم التشاركي، والتعلم الاجتماعي.
- مجموعة التعليم الإلكتروني تؤكد تفوق بيئات التعلم الرقمية في توفير تقويم تكويني مستمر، مرن، وفوري.

ويؤكد هذا الترتيب أن كلما زادت درجة التحول الرقمي والتفاعل النشط مع أدوات التقويم، ارتفع مستوى أداء الطلاب، وهو ما يدعم نتائج الجداول السابقة ويعكس اتساقًا إحصائيًا وتربويًا واضحًا.

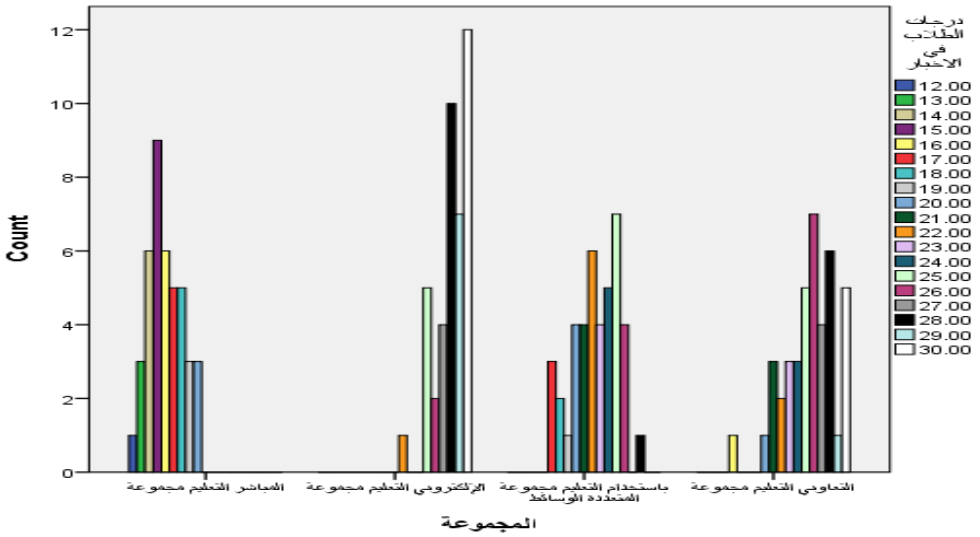
شكل رقم (٣) يوضح مخطط المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب حسب أسلوب التدريس



يوضح شكل (٣) التباين في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في اختبار التقويم التكويني تبعًا لاختلاف أساليب التدريس المستخدمة، ويُظهر الشكل بوضوح وجود تدرج تصاعدي في متوسطات الدرجات، حيث جاءت مجموعة التعليم المباشر في أدنى مستوى، تلتها مجموعة التعليم باستخدام الوسائط المتعددة، ثم مجموعة التعليم التعاوني، بينما حققت مجموعة التعليم الإلكتروني أعلى متوسط حسابي.

ويعكس هذا التدرج أثر مستوى التفاعل الرقمي في العملية التعليمية، إذ كلما زادت درجة توظيف التقنيات الرقمية والتفاعل النشط مع المحتوى، ارتفع مستوى أداء الطلاب في التقويم التكويني، كما يبرز الشكل التفوق الواضح للتعليم الإلكتروني، الذي يوفّر بيئة تعلم مرنة، وتغذية راجعة فورية، وفرصًا متعددة للتقويم المستمر، مقارنة بأسلوب التعليم المباشر الذي يعتمد بدرجة أكبر على التلقين، ويدعم هذا الشكل النتائج الإحصائية التي أظهرها تحليل التباين الأحادي واختبارات المقارنات البعدية، ويقدّم تمثيلًا بصريًا واضحًا للفروق بين المجموعات، مما يعزز تفسير النتائج ويُسهم في توضيح أثر التحول الرقمي في تطوير التقويم التكويني.

شكل رقم (٤) يوضح توزيع درجات الطلاب حسب أسلوب التدريس



يوضح شكل (٤) توزيع درجات الطلاب في اختبار التقويم التكويني وفق أساليب التدريس المختلفة، ويبيّن أن توزيع الدرجات في المجموعات الرقمية يتسم بقدر أكبر من التركّز حول المتوسط مقارنة بمجموعة التعليم المباشر.

ويشير هذا التركز إلى تقارب مستويات الطلاب في المجموعات التي استخدمت التعليم الإلكتروني والتعاوني، وهو ما يعكس فاعلية هذه الأساليب في تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يظهر الشكل أن مدى التشتت في درجات مجموعة التعليم المباشر كان أكبر، مما يدل على تفاوت مستويات الطلاب وعدم قدرة هذا الأسلوب على دعم جميع المتعلمين بالقدر نفسه، ومن الناحية التربوية، يعكس هذا الشكل أن التحول الرقمي لا يسهم فقط في رفع متوسط الأداء، بل يعمل أيضًا على تحقيق قدر من العدالة التعليمية من خلال دعم الطلاب ذوي المستويات المتوسطة والمنخفضة، عبر أدوات التقويم التكويني الرقمية التي تتيح فرصًا متكررة للتعلم والتصحيح.

ويؤكد هذا التمثيل البياني أن الأساليب الرقمية تُعد أكثر ملاءمة لطبيعة متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لما توفره من تنوع في الأنشطة والتغذية الراجعة، مقارنة بالأساليب التقليدية.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج الرئيسة، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للتحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- يعاني التعليم المباشر من محدودية واضحة في فاعلية تلبية متطلبات التقويم التكويني الحديث مقارنة بالأساليب الرقمية.

- يُعد التعليم الإلكتروني أكثر الأساليب فاعلية في التقويم التكويني حيث تفوق التعليم الإلكتروني بوصفه أكثر أساليب التدريس فاعلية في تحسين أداء الطلاب في التقويم التكويني.
- أسهمت الوسائط المتعددة في رفع متوسط أداء الطلاب بشكل ملحوظ وتقليل الفروق الفردية وتعتبر أداة داعمة، لكنها أقل فاعلية مقارنة مع التعليم الإلكتروني.
- يسهم التعليم التعاوني الرقمي في تنمية مهارات التفكير والتفاعل اللغوي.
- تفوق التعليم التعاوني والتعليم باستخدام الوسائط المتعددة على التعليم المباشر، بما يؤكد أهمية دمج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.
- تأكيد فاعلية التقويم التكويني الرقمي في دعم التعلم المستمر، وتحسين مستوى إتقان التراكيب اللغوية المتوسطة والصعبة.
- انسجام نتائج الدراسة مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الثانية، ومع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة.
- أسهمت النتائج في تقديم نموذج تطبيقي يمكن الإفادة منه في معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها.

توصيات الدراسة:

وبناءً ما توصل إلية الباحث من نتائج توصل الى بعض التوصيات تتمثل في الآتي:

- التوسع في توظيف التعليم الإلكتروني في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- تدريب المعلمين على تصميم أدوات تقويم تكويني رقمية واعتماد التقويم التكويني الرقمي كجزء أساسي من منظومة التقويم.
- إعادة تصميم مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها وفق نموذج التقويم التكويني الرقمي.
- تطوير أدلة إجرائية للتقويم الرقمي في معاهد تعليم العربية وإدماج منصات إدارة التعلم كأداة تقويم أساسية.
- اعتماد التقويم التكويني المستمر بدلًا من الاعتماد على الاختبارات النهائية فقط.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وما كشفت عنه من أثر إيجابي للتحول الرقمي في تطوير أساليب التقويم التكويني لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات المستقبلية نجملها في الآتي:

- إجراء دراسة مطولة تتبع أثر التقويم التكويني الرقمي على التحصيل اللغوي لمتعلمي العربية لغير الناطقين بها عبر فصول دراسية متعددة، بهدف الكشف عن مدى استدامة أثر التحول الرقمي في التعلم، وليس الاكتفاء بالقياس الآني أو القصير المدى.

- إعادة تطبيق الدراسة باستخدام تصميم تجريبي كامل (True Experimental Design) مع التوزيع العشوائي للمجموعات، للتحقق بدرجة أعلى من صدقية العلاقة السببية بين أساليب التدريس الرقمية والتقويم التكويني.
- بحث فاعلية أدوات التقويم التكويني الرقمية المتنوعة مثل (الاختبارات التكيفية ملفات الإنجاز الإلكترونية (E–Portfolios) وذلك لمعرفة أي الأدوات أكثر ملاءمة لطبيعة تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- دراسة أثر التقويم التكويني الرقمي في تنمية مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) كلٌّ على حدة، بدل التركيز على التراكيب اللغوية فقط.
- بحث أثر أساليب التقويم التكويني الرقمية في دافعية المتعلمين واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية، مقارنة بأساليب التقويم التقليدية.
- بناء برنامج تدريبي قائم على التحول الرقمي في التقويم التكويني لمعلمي العربية لغير الناطقين بها، وقياس أثره في تحسين ممارساتهم الصفية.
- إجراء دراسات مقارنة بين مؤسسات تعليمية مختلفة (جامعات – معاهد – منصات تعليمية إلكترونية) في تطبيق التقويم التكويني الرقمي وبناء نموذج مقترح للتقويم التكويني الرقمي في تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ثم التحقق من فاعليته ميدانيًا.

المراجع العربية مع الرومنة:

- أحمد، عبد الرحمن بن صالح. (٢٠٢١). استخدام المنصات التعليمية الرقمية في التقويم التكويني. مجلة التربية المعاصرة، ٣٥(٢)، ١٤٥–١٧٨.
- Ahmed, Abdulrahman bin Saleh. (2021). Istikhdam al-Manssat al-Ta'limiyyah al-Raqmiyyah fi al-Taqwim al-Takwini. Contemporary Education Journal, 35(2), 145–178.
- أحمد، محمد بن علي. (٢٠٢١). فاعلية التعليم الإلكتروني في التقويم التكويني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- Ahmed, M. bin Ali. (2021). Fa'iliyyat al-Ta'lim al-Iliktr وني fi al-Taqwim al-Takwini.Cairo: Dar Al-Fikr Al-'Arabi.
- أحمد، محمد عبد الله. (٢٠٢١). التقويم التكويني الإلكتروني في التعليم الجامعي. القاهرة: دار الفكر.
- Al-Ahmad, M. A. (2021). Al-Taqwīm al-Takwīnī al-Iliktrūnī fī al-Ta'līm al-Jāmi'ī. Cairo: Dar Al-Fikr.
- عبد الله، خالد بن حسين. (٢٠٢٢). أثر التعليم التعاوني الرقمي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى غير الناطقين بها. الرياض: مكتبة الرشد.
- Abdullah, Khalid bin Hussein. (2022). Athar al-Ta'lim al-Ta'awuni al-Raqmi fi Tanmiyat Maharat al-Lughah al-'Arabiyyah lada Ghayr al-Natiqin biha. Riyadh: Al-Rushd Library.
- محمد، أحمد حسن. (٢٠٢٢). التحول الرقمي في التعليم الجامعي العربي: الواقع والتحديات. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Mohammed, Ahmed Hassan. (2022). Al-Tahawwul al-Raqmi fi al-Ta'lim al-Jami'i al-'Arabi: Al-Waqi' wa al-Tahaddiyat. Amman: Dar Al-Masirah.
- عبد الله، محمد بن سعيد. (٢٠٢٢). التعليم التعاوني عبر الإنترنت وأثره في تنمية مهارات الكتابة. مجلة دراسات تربوية، ١٤(١)، ٧٧–١٠٢.
- Abdullah, Mohammed bin Saeed. (2022). Al-Ta'lim al-Ta'awuni 'Abr al-Internet wa Atharuh fi Tanmiyat Maharat al-Kitaba. Educational Studies Journal, 14(1), 77–102.
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٢٤هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- Al-Assaf, S. B. H. (1424H). Al-Madkhal ilā al-Baḥth fī al-'Ulūm al-Sulūkīyah. Riyadh: Obeikan.

- النبهان، موسى. (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمّان: دار الشروق.
- Al-Nabhan, M. (2004). Asāsiyyāt al-Qiyās fī al-'Ulūm al-Sulūkīyah. Amman: Dar Al-Shorouk.

المراجع الأجنبية:

- Black, P., & Wiliam, D.(٢٠١٨) . Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.
- Smith, J., & Brown, T.(٢٠٢٠) . Digital learning and formative assessment. Journal of Educational Studies, 28(3), 201–219.
- Johnson, L.(٢٠٢١) . Digital transformation in higher education. Educational Technology Research and Development, 34(2), 115–130.
- Andrade, H.(٢٠١٩) . Formative assessment and technology integration. Educational Psychologist, 54(1), 1–14.
- Karp, M., & Woods, D.(٢٠٢٠) . Collaborative learning supported by digital technologies. Computers & Education, 148, 103–821.
- Al-Mutairi, A.(٢٠١٩) . The impact of digital platforms on teaching Arabic as a foreign language. International Journal of Arabic Linguistics, 6(2), 55–72.
- Hassan, R., & Salem, M.(٢٠٢٠) . E-learning effectiveness in developing Arabic language skills. Journal of Language Teaching and Research, 11(4), 623–631

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ١٨٧– ٢١٨ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.4197/Edu.4-5.5

The Impact of Digital Transformation on Developing Formative Assessment Methods for Fourth Level Students at the Institute of Arabic Language for Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah

Prepared by

Dr. Tariq Muqbil Merashed Al-Rufaiy Al-Harbi

Assistant Professor:Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Islamic University of Madinah

tarekalharbie@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the impact of digital transformation on the development of formative assessment methods among fourth-level students at the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah. Employing a quasi-experimental design, the study involved a sample of 164 students divided into four experimental groups based on different teaching approaches: traditional face-to-face instruction, e-learning, multimedia-based instruction, and cooperative learning.

A formative assessment test targeting intermediate and advanced grammatical structures was developed and validated. The results revealed statistically significant differences attributable to teaching methods, with e-learning demonstrating the highest effectiveness, followed by cooperative learning and multimedia-based instruction, compared to traditional teaching. The findings highlight the pivotal role of digital transformation in enhancing formative assessment practices by providing immediate feedback, increasing learner engagement, supporting continuous assessment, and reducing individual differences among learners. The study recommends adopting integrated digital teaching models in Arabic language programs for non-native speakers.

Keywords: Digital Transformation, Formative Assessment, Teaching Arabic to Non-Native Speakers, E-learning, Digital Instruction.