اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حول تعليم اللغة العربية افتراضياً عبر شبكة الإنترنت والعوامل المؤثرة فيها

ثراء عبد الله المعضماني[1]* أ.م.د. آلاء فيصل عيسى[2]

1- طالبة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، المعهد العالي للغات، جامعة دمشق, سوريا.

(*) الباحث المراسل Tharaa.almuadamani@damascusuniversity.edu.sy

ORCIDhttps://orcid.org/0009-0004-2940-6706

2- مدرس، قسم تعليم اللغة العربية، المعهد العالي للغات، جامعة دمشق, سوريا.

alaa.issa@ damascusuniversity.edu.sy

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التعليم الافتراضي عبر الإنترنت، وتحليل العوامل المؤثرة فيها (التقنية، التربوية، النفسية، والمؤسسية). انطلقت من واقع التحول الرقمي المتسارع وما فرضته جائحة كوفيد-19 من ضرورة اعتماد التعليم الإلكتروني، مع التركيز على فئة المعلمين بوصفهم العنصر الأساسي في نجاح العملية التعليمية.

اعتمدت الباحثة على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، إضافة إلى دراسة استطلاعية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شملت مقابلات مع المعلمين حول الوسائل التعليمية المستخدمة وتجاربهم في التعليم الافتراضي.

أظهرت النتائج وجود تحديات بارزة مثل: نقص الأجهزة التعليمية، ضعف التواصل خارج أوقات الدوام، والحاجة إلى تدريب تقني متقدم. وأكدت الدراسة أن التعليم المدمج يمثل حلاً مناسبًا لتجاوز هذه العقبات، من خلال الجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني.

تتميز الدراسة بتركيزها على فئة غير مطروقة بكثرة (معلمي العربية للناطقين بغيرها)، وبشمولية تحليلها للعوامل المؤثرة، مما يسهم في تطوير أساليب التعليم الحديثة، وإثراء المكتبة الجامعية ببحوث معاصرة تخدم هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، التعليم الافتراضي، معلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ورد للنشر بتاريخ: 16 / 4 / 2026

قبل للنشر بتاريخ : 1 / 6 / 2026

2026 © المؤلف (المؤلفون).هذا المقال منشور بنظام الوصول المفتوح بموجب ترخيصCC BY-NC-SA 4.0

Attitudes of Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers Regarding Teaching Arabic Virtually via the Internet and the Factors Influencing Them

Tharaa Abdullah Al-Madmani [1] * **Alaa Faisal Issa [2]**

[1] Master's student:, Department of Arabic Language Education, Higher Institute of Languages, Damascus University**.**

(*) Corresponding Author: Tharaa.almuadamani@damascusuniversity.edu.sy

ORCIDhttps://orcid.org/0009-0004-2940-6706

[2] **Assistant Professor**, Department of Arabic Language Education, Higher Institute of Languages, Damascus University

alaa.issa@ damascusuniversity.edu.sy

Abstract

This study investigates the attitudes of Arabic language teachers for non-native speakers towards online teaching and examines the influencing factors, including technical, pedagogical, psychological, and institutional aspects. It emerges from the rapid digital transformation and the necessity of e-learning, especially after the COVID-19 pandemic, highlighting teachers as the key element in the success of virtual education.

The researcher combined a review of previous literature with an exploratory field study conducted at the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, involving interviews with teachers about their teaching methods and experiences with online instruction.

Findings revealed significant challenges such as the lack of educational devices, limited teacher-student interaction outside working hours, and insufficient technical training. The study emphasizes that blended learning offers a viable solution by integrating traditional and digital approaches.

This research is distinguished by its focus on a relatively underexplored group (teachers of Arabic for non-native speakers) and its comprehensive analysis of influencing factors. It contributes to the development of modern teaching methods and enriches academic resources with contemporary studies in the field.

Keywords: Trends, virtual education, Arabic language teachers who speak other languages.

Received: 16/4/2026

Accepted: 1/6/2026

© 2026 Author(s). This article is licensed under CC BY-NC-SA 4.0 Open Access License.

المقدمة:

اللغات جسور تربط بين الشعوب والثقافات، فهي ليست مجرد وسائل اتصال، بل نوافذ تطل من خلالها الأمم على بعضها البعض، وتزداد أهمية تعلم اللغات في عصرنا الحالي نظراً لدورها المحوري في تعزيز التفاهم الدولي، وتيسير التبادل الثقافي والعلمي، وفتح آفاق جديدة للتعاون الاقتصادي والسياسي.

تغير اهتمام التربوين من تقديم المعارف وتلقينها للمتعلّمين، إلى مساعدتهم في تنمية مهاراتهم التي تمكنهم من الحصول على تلك المعارف المختلفة، في ظلِّ الثَّورةِ الرَّقميَّةِ المتسارِّعةِ والتَّطوُّراتِ التِّكنولوجيَّةِ المتلاحقةِ، (مفلحة، 2023 ، ص 3)، لذا أضحى تدريس العربية افتراضيا أمرا ملِّحًا؛ لأن تعليم اللغات عبر الإنترنت يراعي استمرارية التعليم وممارسته في أي مكان وزمان دون قيود.

بالرغم من الجهود المبذولة في الأبحاث والدراسات والتجارب الميدانية، إلا إن هناك العديد من المشكلات التي ظهرت عند استخدام نظم التعليم عند بعد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منها: المشكلات التقنية لدى المعلمين والمتعلمين، والمؤسسات التعليمية (المؤتمر الدولي اففتراضي، 2020)، فكثير من المعلمين يحتاج إلى التدريب التقني، فضلا عن عدم توافر البنية التحتية المناسبة لذلك النوع من التعليم، فضلا عن ندرة البرامج التعليمية عن بعد، والعجز عن توظيف المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة وتعلمها.(هريدي، 2007، ص 88) لذا صار التعليم المدمج بديلا مناسب لعلاج أغلب المشكلات التي تواجه تعليم العربية كلغة ثانية، فهو نمط تعليمي يدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، من خلال البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والوسائط الرقمية، ويراعي في ذلك: المرونة، وتعزيز المشاركة، فضلا عن توفير الوقت والجهد.

المشكلة:

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع وانتشار التعلم الإلكتروني، خاصة بعد جائحة كوفيد-19، برزت الحاجة إلى فهم اتجاهات المعلمين نحو تعليم اللغة العربية افتراضياً عبر الإنترنت، نظراً لكونهم العنصر الأساسي في نجاح أو فشل هذه العملية. ومع ذلك، تبقى هناك فجوة في الدراسات التي تستكشف اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (ANLA)، من حيث العوامل التي تؤثر فيها، سواء كانت عوامل تقنية، أو تربوية، أو نفسية، أو مؤسسية مما دفع الباحثة إلى دراسة هذا الموضوع مستفيدة من الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الميدان:

كدراسة (موسى، 2025)، و دراسة (نبيرصي، 2020)، و دراسة ، ودراسة (طوطح، 2025)، ودراسة (حسن، 2023)، ودراسة (الفراني والحجيلي، 2020)، حيث كشفت عن وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى المعلمين، إلا أنهم أشاروا إلى تحديات تتعلق بضعف التفاعل المباشر وصعوبة ضبط الجانب القيمي والوجداني للمتعلم عبر الشاشة، كما أظهرت أن الاتجاهات كانت متوسطة قبل الجائحة، وكانت العوامل التقنية (ضعف الشبكة) وعدم توفر التدريب الكافي هي العوامل الأكثر تأثيراً على تبني هذا النوع من التعليم.

كما أكدت العديد من المؤتمرات التي ناقشت اتجاهات معلمي العربية نحو التعليم الافتراضي، كالمؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصر التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي (2024)، ومؤتمر اللغة العربية الدولي السابع بالشارقة بعنوان:" تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل "المتطلبات، الفرص، والتحديات" (2024)على ضرورة إعداد مناهج مرنة تتوافق مع التعليم المدمج (Blended Learning)، وتعزيز التواصل بين المعلم والمتعلم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وضرورة تداوُل اللُّغة العربية في الأنشطة الإعلامية والإعلانية والوسائط المتعدِّدة، والمساهَمة في التنمية الاقتصاديَّة والاجتماعية والثقافية، وإضافة برامج جديدة تتعلَّق بوضع اختبار لقياس التمكن من اللُّغة العربية.

إن هذه الدراسات النظرية دفعت الباحثة إلى القيام بدراسة استطلاعية لتتعرف على الواقع التعليمي العملي في (معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المعهد العالي), وقد تضمنت هذه الدراسة:

- مقابلة مع المعلمين والمعلمات العاملين في المعهد وتوجيه أسئلة لهم حول طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منها:
  - ✓ ما الوسائل التعليمية التي تستعملها في تنمية مهارات المتعلمين؟
  - ✓ هل تستعين بالوسائل التعليمية الحديثة؟ ومن شبكة الانترنت في تعليم طلابك؟
  - ✓ هل مارست عملية التعليم الافتراضي (عن بعد) مع طلابك؟

ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية توصّلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- عدم توفر الأجهزة التعليمية اللازمة التي تدرب المتعلم على التعلم على اكتساب المهارات بطرق شائعة.

عدم التواصل بين المعلم والمتعلم خارج أوقات الدوام لممارسة التعليم الافتراضي عن بعد في الرظروف الاستثنائية أو العادية.

الأمر الذي دعا إلى تسليط الضوء العلمي على تلك الظاهرة المهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تتلخص في السؤال الرئيس التالي:

(ما اتجاهات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها حول تعليم اللغة العربية افتراضياً عبر شبكة الانترنت وما العوامل المؤثرة فيها؟)

الأهمية:

قد يساهم هذا البحث في:

1. تطوير أساليب التعليم الحديثة.
2. توفير أكبر قدر ممكن من الأساليب التعليمية الحديثة ليصبح المتعلم محور العملية التعليمية.
3. الحدّ من عوائق استخدام التعليم الافتراضي عبر الشابكة في سورية.
4. إثراء المكتبة الجامعية بدمشق بالبحوث الحديثة حول أساليب التعليم المعاصر.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات الحديثة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وأظهرت معظمها اتجاهات إيجابية مع وجود بعض التحديات التقنية والتنظيمية، مثل:

– دراسة موسى العمري (2025)، و دراسة نبريصي (2020)، دراسة حسن (2023)، دراسة طوطح (2025) التي استهدفت التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني وتعليم العربية للناطقين بغيرها في ظل جائحة كورونا، وناقشت التحديات التي فرضتها الجائحة على التعليم الحضوري، والتحول نحو التعليم الإلكتروني، كما أبرزت أهمية تطوير المناهج الرقمية، وتوظيف المنصات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية، مع التأكيد على ضرورة دعم المتعلمين نفسيًا واجتماعيًا في ظل الظروف الاستثنائية.

أيضا دراسة عبد الحميد ومحمد (2024)، دراسة السبيعي (2023)، دراسة الشرفات (2023)، دراسة العامري (2024)، ودراسة الفراني والحجيلي (2020)، ودراسة النغيمشي وسعودي (2018)، حيث بحثت في اتجاهات معلمي اللغات نحو تطبيقات الواقع المعزز المدعومة بالذكاء الاصطناعي، كما تناولت واقع توظيف أدوات التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، و تناولت مستوى توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية.

–المؤتمرات الدولية (2024): أكدت على أهمية المناهج المرنة، التعليم المدمج، إنتاج محتوى مرئي، تدريب المعلمين، وتطوير استراتيجيات تعليمية حديثة، إضافة إلى تعزيز حضور اللغة العربية في الإعلام والاقتصاد.

نستنتج مما سبق أن الدراسات السابقة تشير إلى أن الاتجاهات العامة للمعلمين والمعلمات نحو توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم إيجابية بدرجة كبيرة، مع إقرار بوجود تحديات تقنية وبنيوية تتطلب تدريبًا مستمرًا، دعمًا تقنيًا، وتوفير البنية التحتية اللازمة. كما تؤكد المؤتمرات على ضرورة تطوير المناهج، تعزيز التواصل الرقمي، وإنتاج محتوى تعليمي مبتكر يتماشى مع التحول الرقمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الوقوف على المشكلة بدقة و بناء خطة الدراسة، وبناء إطارها النظري، فضلا عن الإفادة من المجال النظري لهذه الدراسات.

الاتجاهات الإيجابية نحو التكنولوجيا: معظم الدراسات (طوطح، حسن، عبد الحميد ومحمد، السبيعي، الشرفات، العامري، الفراني والحجيلي) أكدت وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم، مع قناعة بأثرها في تحسين الأداء والتفاعل.

التحديات التقنية والبنية التحتية: جميع الدراسات تقريبًا أشارت إلى معوقات مثل نقص الأجهزة، ضعف الإنترنت، الحاجة إلى تدريب تقني، وعدم ملاءمة بعض التطبيقات أو المناهج.

أهمية التدريب المستمر: الدراسات شددت على ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين لرفع كفاءتهم في استخدام الأدوات الرقمية والتقنيات الحديثة.

دور التعليم المدمج: المؤتمرات والدراسات أوصت بالجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني (Blended Learning) كحل لتجاوز العقبات وضمان فاعلية أكبر.

غياب الفروق الكبيرة بين المتغيرات: بعض الدراسات (الشرفات، الفراني والحجيلي) أوضحت أن الاتجاهات الإيجابية لا تختلف كثيرًا حسب الجنس أو المؤهل أو سنوات الخبرة.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

– التركيز على فئة خاصة: بخلاف الدراسات السابقة التي تناولت معلمي اللغة العربية في المدارس العامة أو معلمي لغات أخرى، يتميز البحث الحالي بتركيزه على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي فئة قليلة التناول في الأدبيات.

– شمولية العوامل المؤثرة: لا يقتصر البحث على الجانب التقني فقط، بل يتناول أيضًا العوامل التربوية (ملاءمة المناهج)، النفسية (دافعية المعلمين وتقبلهم للتغيير)، والمؤسسية (الدعم الإداري والبنية التحتية).

– الربط بين التعليم الافتراضي وتعليم اللغات: الدراسة تحلل تعليم اللغة العربية ككيان متكامل (نطق، قراءة، كتابة، قواعد) في البيئة الافتراضية، وهو منظور لم تتطرق إليه معظم الدراسات السابقة.

– البعد التطبيقي الميداني: من خلال مقابلات مباشرة مع المعلمين في معهد متخصص، مما يضيف واقعية وعمقًا أكبر مقارنة بالدراسات التي اعتمدت فقط على الاستبانات.

– الإسهام في تطوير التعليم العربي عالميًا: البحث يثري المكتبة الجامعية بدمشق، ويقدم حلولًا عملية لتطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات البحث:

تعرف الاتجاهات: بأنها نزعة أو استعداد مكتسب، ثابت نسبيًّاً، يحدّد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات (البدرس، 2005، ص22).

والاتجاهات إجرائياً: هي مواقف معلمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في مراكزِ تعليمِها بدمشق واستعداداتُهم العاطفيةُ والمعرفيةُ والمهنيةُ والمهاريةُ لتعليمِها افتراضيّاً على الشابكةِ.

تعريف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: هو اتجاه تعليمي معاصر يمارسه معلمون مختصون ومتدربون هدفه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مستخدمين وسائل التواصل الاجتماعي وأحدث التقنيات التربوية التي تيسّر للمتعلمين تمكينهم من تعلّمها.

وإجرائيًّا: ممارساتٌ تعليميّةٌ تعلّميّةٌ يتبعُها معلمو اللّغة العربيّة للناطقين بغيرِها من جنسياتٍ متعددةٍ بدمشقِ؛ من خلالِ توظيفِ إمكاناتِ التقانةِ وتطبيقاتِها في التدريس والتقويم والتخطيطِ وإكسابِ اللغةِ وممارستِها لدى المتعلمينَ أينما كانوا.

التعليم الافتراضي:

عرفه صلاح القرب بأنه عبارة عن محاولة الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم عن بعد باختلاف النقطة الجغرافية، كما أنه منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية والتي تعتمد على الإلكترونية بحيث تعمل على رقمنة المحتوى التعليمي وتقديمة للطالب بواسطة الإنترنت ومنصات التعلم وأجهزة الحاسوب. (صلاح الرقب، 2021، ص7).

كما عرفته وزارة التعليم الأمريكية بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنية واحدة أو أكثر لتقديم التعليم للطلاب غير القادرين على الالتحاق بالنظام الحضوري. (McFarland et al, 2017: 333)

فالتعليم الافتراضي نظام تعليمي جديد يعتمد أسلوب التعليم عن بعد باستخدام شبكة الانترنت, وهو بديل عن التعليم الصفّي المباشر, في ظروف استثنائية, ويمنح المعلم والمتعلم مساحة من الحرية في اختيار الزمان والمكان المناسبين للتواصل بينهما.

إجرائيًّا: تتبنى الباحثةُ تعريفَ (صلاح الرقب، 2021)، لشموليتِه، ودقّتِه، وحداثتِه، واقترابِه من مفهومِ الباحثةِ المقصودِ في البحثِ الحاليّ.

الإطار النظري:

بيئة التعلم الافتراضي:

بيئة يتم إنتاجها من خلال الحاسوب، بحيث تمكن المستخدم من التفاعل معها سواء كان ذلك يتفحص ما تحتويه هذه البيئة من خلال حاستي البصر والسمع أو بالمشاركة والتأثير فيها بالقيام بعمليات تعديل وتطوير، فهي عملية محاكاة لبيئة واقعية أو خيالية يتم تصورها وبنائها من خلال الإمكانات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة باستخدام الصور والصورة ثلاثية الأبعاد والرسومات لإنتاج مواقف حياتية تشد من يتفاعل معها وتدخله في عالمها. (صالح, 2013, 483).

ويشير إليها عالم آخر على أنها تكنولوجيا تعليم ومعلومات متقدمة توفر بيئة تعلم مجسمة مولدة بالكمبيوتر بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه، بحيث تمكن الفرد من التفاعل معها. (خميس, 2003, 327)

مميزات البيئة الافتراضية

1. تضم برامج محاكاة تقدم سلسلة من الأحداث الواضحة للمتعلم والتي تتيح له الفرصة للمشاركة الإيجابية في التجارب.
2. تقدم للمتعلم العديد من الاختيارات التي تناسب قدراته.
3. الاستعانة بالصوت والصور والرسوم الثابتة والمتحركة الواضحة والدقيقة.
4. توجيه المتعلم التوجيه السليم لدراسة تعتمد على تحكم المتعلم في بيئة التعلم
5. توفير قاعدة كبيرة من المعلومات التي يمكن أن يلجأ إليها المتعلم لتساعده في فهم موضوع التجربة.
6. يسمح للمتعلم بارتكاب أخطاء لا تكون نتائجها سيئة على المتعلم أو المؤسسة التعليمية.

7. يسمح للمتعلم بالاستقلالية في اتخاذ القرار في عملية التعلم.
8. يمكن دراسة العمليات والإجراءات التي يصعب دراستها بالطرق التقليدية.
9. يستطيع الطالب التحاور وجها لوجه مع معلمه من خلال الفيديو المتفاعل أو بطريقة غير مباشرة عبر الايميل. (عوض و برغوث, 2015, 18)

خصائص بيئة التعلم الافتراضية:

تشير إلى أن هناك بعض الخصائص الهامة لبيئة التعلم الافتراضي: (جويدة وآخرون، 2019)

1) التحكم في الوصول لعناصر المناهج التي تم تخطيطها والتي يمكن تسجيلها وتقييمها كل عنصر على حدا.

2) متابعة نشاط الطالب وإنجازه باستخدام عناصر بسيطة لإدارة عملية التعلم، والتي تتيح للمدرسين إمكانية تحديد وتنظيم الدورات التدريبية أو المناهج اللازمة.

3) توفير المواد والأنشطة المطلوبة خلال عملية التعلم بهدف توجيه ومتابعة مستوى تقدم المتعلم.

4) دعم التعليم المباشر (online) وغير المباشر (off–line) مشتملا في ذلك إمكانية الدخول على مصادر التعلم المختلفة، والتقييم والإرشاد، ومصادر التعلم هذه مقدمة من قبل متخصصين ومتوفرة لاستخدام المتعلمين وخدمة أهداف عملية التعلم وغالباً ما تكون ذاتية التطوير.

5) تسهيل الاتصال بين المتعلم من جهة والمعلم، والمواد التعليمية ومصادر التعلم، ومجموعات الأقران التي تبني شعور بهوية المجموعة وتجسد اهتمامات مشتركة تدعم عملية التعلم التعاون.

ومما سبق نستنتج أن التعليم الافتراضي (عن بعد) أصبح وسيلة عصرية من وسائل التعليم سهلت وسائل الاتصال الحديثة وممارسته، وترى الباحثة أنه لابد للمعلم أن يتدرب على ممارسة هذا النوع من التعليم لاستعماله في الظروف الطارئة أو التعليم في بلدان بعيدة في مجال تعليم اللغة العربية أو في مجالات العلوم والآداب المتنوعة.

– **مزايا ومعوقات التعليم عن بعد:** (الموسى، 2001 ، ص 249) ، (جويدة وآخرون، 2019)

هناك العديد من المزايا للتعلم عن بعد نذكر منها:

1) تقريب المسافات بين الطالب والجهة التعليمية المقدمة لخدمة التعليم عن بعد. فلا يحتاج الطالب والاستاذ إلى أن يكونا متواجدين في مكان واحد من أجل تبادل المعلومات. فالطالب يمكن له أن يقرأ أو أن يستمع ويشاهد محاضرة الأستاذ إلكترونيا on–line عبر شبكة الإنترنت، اذ يمكن للأستاذ أن ينشر محاضرته إلكترونيا بشكل نصي أو صوتي أو مرئي عبر شبكة الإنترنت.

2) الاستفادة من سرعة شبكة الإنترنت والحاسوب في نقل المعلومات. فاستخدام الكمبيوتر كوسيط لنقل المعلومات أمر يساعد في تطوير وسرعة اكتساب المعلومات.

3) تقديم فرص التعليم وتسهيل طرق الحصول عليها لغير القادرين عليها. اذ يمكن شريحة كبيرة من أفراد المجتمع من تحقيق رغباتها خصوصا هؤلاء الذين لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم العالي لظروف مختلفة ككبر سنهم أو مزاولتهم لعمل ما فالتعليم عن بعد مفتوح للجميع ولا حاجة فيه لحضور نظامي إلى المدرسة او الجامعة في أوقات محددة.

4) تخطي مشاكل السعة الاستيعابية والهيئات التعليمية. فالتعليم عن بعد لا يتطلب حضور الطلبة إلى الاقسام الدراسية، ولا يتطلب تواجد محاضر في كل قسم كي يعطي محاضرة لعددا محدودا من الطلبة. هذا يعني أن المدارس والجامعات والهيئات التعليمية ستتمكن من التغلب على مشكلة طاقاتها الاستيعابية المحدودة التي تحتم عليها قبول عدد من الطلبة يتناسب مع ما هو متوفر في المؤسسة التعليمية.

إلا انه هناك عدد من معوقات تعوق التعلم عن بعد نوجزها في النقاط التالية:

1. النقص والحاجة إلى التدريب على استخدام شبكة الإنترنت. حيث يحتاج المدرسون إلى تدريب على استخدام الانترنت بشكل عام إضافة إلى التدريب على استخدام برامج خاصة لاستغلالها في عمل صفحات الانترنت ونشر المحاضرات كبرنامج اوبل وغيره كذلك فالطالب يحتاج إلى تدريب على استخدام الانترنت إضافة إلى التدريب على استخدام البرامج التي تساعده على تبادل المعلومات مع استاذه كذلك نقص الكفاءات المؤهلة لاستخدام البرامج الخاصة في تصميم صفحات الإنترنت الخاصة بهذا الأمر.

2. الافتقار إلى بنية تحتية تكنولوجية. من أجل إنشاء نظام تعليم عن بعد يجب توفر بنية تكنولوجية تحتية عند الجامعة أو الجهة التي ترغب بطرح برامج التعليم عن بعد. فهذه البنية ليست متوفرة لدى كل المدارس والجامعات.

3. عرض الموجة والتي تعتمد على مدى سرعة تبادل البيانات والمعلومات بين مستخدم الشبكة ومزود خدمات الإنترنت. فمن المشاكل الأساسية التي تواجه عملية التعليم عن بعد مشكلة عرض الموجه Bandwidth أي السرعة التي يتم عن طريقها تبادل المعلومات بين مزود خدمات الإنترنت ومستخدم شبكة الإنترنت الذي يتصل بالشبكة عبر هذا المزود. فمستخدمو شبكة الإنترنت الذين يتصلون بالشبكة من أجهزة الهواتف المنزلية العادية عبر مزودي خدمات الإنترنت يتبادلون المعلومات مع شبكة الإنترنت بسرعة لا تتجاوز عادة 22,6 كيلوبايت في الثانية Kbps من أجل نقل المحاضرات المرئية بشكل مناسب بحيث يمكن مشاهدة المحاضرات على شاشة كاملة الحجم ودون تقطع في الصوت والصورة، فيحتاج مستخدم الإنترنت إلى توفر سرعة عالية لنقل المعلومات بينه وبين شبكة الإنترنت.

4. وجود مشكلات في الأمور الأمنية خلال أداء الامتحانات الإلكترونية. حيث يمثل الأمن أحد المشاكل الأساسية التي تواجه عملية التعلم عن بعد. فخلال أداء الامتحانات الإلكترونية online quizzes لا يضمن الأستاذ أن الطالب لا يحاول الغش. كذلك لا يضمن الأستاذ أن من يقوم بأداء الامتحان هو الطالب نفسه وليس شخصا غيره.

5. هنالك بعض الوسائل البرمجية والتقنيات التي قد تساعد في التغلب على بعض السلبيات المتعلقة بالأمن، إلا أنها غير كافية للتغلب على كل تلك السلبيات. من هذه الوسائل استخدام ما يعرف بالـ Login Names و الـ Passwords للدخول إلى الامتحان عن طريق برمجة الموقع لكي يقبل فقط الطلبة المسموح لهم بالدخول.

6. هنالك تكاليف تتحملها الجهة التي ترغب بتطبيق نظام التعليم عن بعد. من هذه التكاليف ما يتعلق بالبنية التكنولوجية التي يتطلبها نظام التعليم عن بعد. فشراء وصيانة حاسوب خادم Server مع معدات وبرامج، أو استئجار مساحة على حاسوب خادم من جهة خارجية كلها أمور تمثل أعباء مالية. كما أن تدريب المدرسين على استعمال البرامج والأدوات المستخدمة في نظام التعليم عن بعد يمثل عبئاً مالياً إضافياً.

وبناء على ذلك ترى الباحثة أنه لابد من آلية للحد من هذه المعوقات من خلال دراستها من قبل مختصين في مجال تقنيات التعليم عن بعد حتى يحقق أهدافه المرجوة.

العوامل المؤثرة (Influencing Factors): (التركي،2021، ص41)

متغيرات فردية (كالمهارة التقنية) أو بيئية (كجودة الإنترنت) التي تشكل اتجاهات المعلمين، ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

أ. عوامل فردية:

- الخبرة التقنية: مدى إلمام المعلم بالأدوات الرقمية.
- الخبرة التدريسية: سنوات خبرة المعلم في التعليم generally والتعليم الافتراضي specifically.
- الخوف التكنولوجي: قلق من استخدام التقنيات الجديدة.

ب. عوامل تنظيمية:

- الدعم المؤسسي: توفر التدريب والموارد التقنية من المؤسسة.
- ضغط العمل: زيادة العبء بسبب إعداد المواد الرقمية.

ج. عوامل تقنية:

- جودة المنصات: سهولة استخدامها وملاءمتها لتعليم اللغة (مثل: دعمها للكتابة العربية).
- استقرار الإنترنت: تأثير انقطاع الاتصال على جودة التعليم.

د. عوامل متعلقة بالمتعلم:

- تفاعل الطلاب: انخفاض التفاعل في الفصول الافتراضية مقارنة بالتقليدية.
- اختلاف التوقيت: صعوبة التوافق الزمني بين المعلم والمتعلمين across time zones.

لذلك ترى الباحثة ضرورة تنظيم دورات خاصة للمعلمين الراغبين في التعليم عن بعد تتضمن تدريبا عمليا على التقنية الرقمية، وأساليب الاتصال والتعليم والتفاعل بين المعلم والمتعلمين ووسائل التشويق للمادة العلمية عن بعد.

3. إجراءاتُ البحث

يتناولُ الجانبُ الحاليّ منَ البحثِ الإجراءاتِ المتّبعةَ من حيثُ بناءُ الأدواتِ، والتحقّقُ من خصائصِها السيكومتريّةِ، ومصادرُ بنائِها، والغرضُ منها، وقُدّمتْ على النَّحو الآتي:

3-1- بناءُ استبانةِ اتجاهاتِ معلمي اللغة العربيةِ للناطقين بغيرها نحو تعليمها افتراضيًّا

- **الغرض من الاستبانةِ:** صُممتِ الاستبانةُ لتعرّفِ اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيّة للناطقينَ بغيرِها نحو تعليمه افتراضيًّا عبر شبكة الانترنت، وتحديد العوامل المؤثرة فيها.
- **مصادرُ بناءِ الاستبانةِ:** استعانتِ الباحثةُ بمصادرَ عدّةٍ لبناءِ الاستبانةِ وتحديدِ أبعادِها وعباراتِها؛ كالدراساتِ ذواتِ الصلةِ مثلَ طوطح (2025)، دراسة السبيعي (2023). وكذلكَ إلى الأدبِ النظريّ المتعلقِ بالاتجاهاتِ، وأنواعِها، وبالتعليم الإلكتروني والافتراضيّ، وكذلك إلى ملاحظاتِ الخبراءِ في تعليم اللغةِ العربيّةِ للناطقين بغيرِها.
- **مضمونُ الاستبانةِ وصورتُها الأوليةُ:** تكونتْ من (4) محاورَ: الأولُ؛ للاستعداداتِ المعرفيةِ، وأسئلتُه (10)، والثاني للاستعدادات العاطفيّة، وأسئلتُه (11)، والثالث؛ للاستعدادات المهارية (الكفاءة الذّاتيّة)، وأسئلته (15)، والرابعُ؛ للدافعيةُ المهنيةُ، وأسئلتهُ (5).

3-2- **التحقّقُ من الخصائصِ السيكومتريةِ للاستبانةِ**

تمّ التحقّقُ من صدقِ الاستبانةِ وثباتِها بطرائقَ عدةٍ، وصولًا إلى الصيغةِ النهائيةِ القابلةِ للتطبيقِ على العينةِ الأساسيةِ؛ وذلكَ بتجريبِها استطلاعيًّا على (11) آخرين، وتمّ استثناؤهم عند التطبيقِ على العينةِ البالغةِ (36) معلمًا ومعلمةً للغةِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها:

- **صدقُ الاستبانةِ**

- صدقُ المحكَّمينَ (الظاهريّ): عُرضتِ الاستبانةُ في صورتِها الأوليةِ على عددٍ من الخبراءِ والمختصينَ في طرائقِ تدريسِ اللغةِ العربيّةِ التربية، والقياسِ والتقويم، وعددٍ من المعلمين ذوي الخبرةِ الطويلةِ؛ لإبداءِ الملاحظاتِ والمقترحاتِ التطويريّةِ حولَ مناسبةِ الاستبانةِ لغرضِها، وارتباطِ كلّ سؤالٍ بالمحورِ الموافقِ لها، وصحةِ الأسئلةِ علميًّا ولغويًّا، فتمحورت ملاحظاتُهم حولَ ما يأتي:
  - إعادةُ الصياغةِ اللغويةِ لبعضِ البنودِ.
  - نقل سؤالينِ إلى محورينِ أكثرَ مناسبةً.
  - إضافةُ أسئلةٍ إلى محورِ الدافعيّةِ المهنيةِ لعدمِ كفاية البنودِ المقدمةِ.
  - حذفُ سؤالٍ من محورِ "الاستعدادِ المعرفي"؛ لتضمّنهِ في محورِ "الاستعدادِ المهاريّ".

وبعدَ الالتزامِ بمقترحاتِ المحكمّين وملاحظاتِهم السابقةِ، أصبحتِ الاستبانةُ مكونةً من (4) محاورَ رئيسةٍ: الأول: الاستعداد المعرفي، وأسئلتُه (10)، والثاني: الاستعداد العاطفيّ وأسئلتُه (12)، والمحور الثالث:

الاستعدادُ المهاري (الكفاءة الذاتيّة) وأسئلتُه (17)، وأما الرابعُ: الدافعيّةُ المهنيّةُ وأسئلتُه (8). وبلغ العدد النهائي لأسئلةِ الاستبانةِ من (47) سؤالًا، ويندرجُ أمام كلّ سؤالٍ (5) خاناتٍ (مقياس ليكرت الخماسي)، إلى جانبِ خاناتٍ أخرى تتعلقُ ببياناتِ المستجيبِ مثل: سنوات خبرتِه في تعليم العربية للناطقين بغيرِها، والمؤهل العلمي، والجنس.

- صدقُ الاتساقِ الدّاخليّ: إذْ تمّ من خلالِ برنامجِ الرزمِ الإحصائيةِ (SPSS)؛ بحسابِ الارتباطِ بينَ درجةِ كلّ محور مع الدرجة الكليةِ للاستبانةِ. وكانتِ النتائجُ على النَّحو الموضحِ في الجدولِ من أجل (11) مستجيبًا (معلمون وطلبة معلمون وأساتذة جامعيونَ):

الجَدوَل (1) نتائج اختبارِ ارتباطِ بيرسون (Pearson) لصدقِ الاتساقِ الداخليّ لاستبانةِ "اتجاهاتُ معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تعليمه افتراضيًّا عبر شبكة الانترنت" كلّ محور مع الدرجة الكليّةِ

البُعد	مجال الأسئلة	قيمة ارتباط بيرسون	القرار
الاستعداد المعرفي	10-1	**0.635	مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)
الاستعداد العاطفي (الوجداني)	22-11	**0.628	مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)
الكفاءة الذاتية (الجانب المهاري)	39-23	**0.461	مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)
الدافعية المهنية	47-40	*0.702	مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.05)

يشيرُ الجَدوَل (1) أعلاه إلى نتائجِ اختبارِ بيرسون للتحققِ الاتساقِ الداخليّ لاستبانةِ اتجاهاتِ معلّمي اللغة العربية نحو تعليم العربيةِ افتراضيًّا عبر شبكةِ الانترنت، وبالنظرِ إلى القيمِ الناتجةِ تضحُ أنّ قيمَ الارتباطِ كلّها مقبولةٌ ودالةٌ إحصائيًّا عند القيمتينِ الاحتماليتينِ (0.05) و(0.01).

الجَدوَل (2) نتائج اختبارِ ارتباطِ بيرسون (Pearson) لصدقِ الاتساقِ الداخليّ لاستبانةِ اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيةِ نحو تعليمِها افتراضيًّا عبر شبكةِ الانترنت.

	الفقرة	الارتباط	قيمة الدّلالة		الفقرة	الارتباط	قيمة الدّلالة
الاستعداد المعرفي	1	*0.362	0.049	**استعداد العاطفي (الوجداني)**	11	**0.530	0.003
	2	**0.515	0.004		12	**0.509	0.004
	3	**0.725	0.000		13	**0.760	0.000
	4	**0.569	0.001		14	*0.413	0.023
	5	**0.747	0.000		15	**0.736	0.000
	6	**0.691	0.000		16	**0.452	0.012
	7	**0.571	0.001		17	**0.578	0.001

	8	**0.742	0.000		18	**0.697	0.000
	9	**0.577	0.001		19	*0.460	0.010
	10	**0.666	0.000		20	0.408*	0.025
					21	**0.398	0.029
					22	0.780**	0.000
الكفاءة الذاتية (الجانب المهاري)	23	**0.649	0.000	الدافعية المهنية	40	*0.610**	0.000
	24	**0.613	0.000		41	0.436*	0.016
	25	0.363	0.049		42	**0.500	0.005
	26	**0.583	0.001		43	**0.766	0.000
	27	**0.741	0.000		44	*0.457	0.011
	28	**0.363	0.049		45	0.398**	0.029
	29	**0.503	0.005		46	0.418*	0.022
	30	**0.784	0.000		47	0.366*	0.046
	31	**0.649	0.000				
	32	0.499**	0.005				
	33	0.501**	0.005	تشيرُ * إلى أن قيم الارتباط دالة عند المستوى 0.05 تشيرُ ** إلى أنّ قيم الارتباط دالة عند المستوى (0.01)			
	34	0.377*	0.040				
	35	0.531**	0.003				
	36	0.606**	0.000				
	37	**0.398	0.029				
	38	0.775**	0.000				
	39	*0.612**	0.000				

- **ثباتُ الاستبانةِ**

جرى التّحقّق من ثباتِ الاستبانةِ بمحاورِها الأربعة بطريقتينِ؛ ألفا كرونباخ، والإعادةِ بعد مضيّ 15 يومًا من التّطبيق الاستطلاعي الأولِ، وكانتِ النتائجُ باستعمالِ (SPSS) على النَّحو الموضّحِ في الجدولِ الآتي:

الجدول (3) ثباتُ استبانةِ اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيةِ نحو تعليمِها افتراضيًّا عبر شبكةِ الانترنت بطريقتيّ الإعادةِ (لزمن) وبكرونباخ ألفا

المحور	قيمة Cronbach's Alpha	القرار	قيمة ارتباط بيرسون (بالإعادة)	قيمة الدلالة	القرار
الاستعداد المعرفي	0.822	مرتفع	**0.819	0.000	**مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)**
الاستعداد العاطفي (الوجداني)	0.715	مرتفع	**0.793	0.004	**مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)**
الكفاءة الذاتية (الجانب المهاري)	0.726	مرتفع	**0.766	0.000	**مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)**
الدافعية المهنية	0.666	جيد	**0.625	0.001	**مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)**
الاستبانة كاملةً	**0.700**	**مرتفع**	**0.712**	**0.001**	**مقبول ودال إحصائيًّا عند (0.01)**

يتضمن الجَدوَل (2) نتائجِ اختبارِ كرونباخ ألفا واختبارِ سبيرمان (بالإعادة) للتحققِ من ثباتِ الاستبانةِ، ويتضح من خلالِ القيمِ الناتجةِ، أنّ قيمَ الثباتِ مقبولةٌ في كلتا الطريقتين؛ وتجاوزتْ (0.600). وأصبحَ بالإمكانِ تطبيقُها على العينةِ الأساسيةِ المكونةِ من (36) معلمًا ومعلمةً، و(الملحق: 2) يمثل الاستبانة في صورتِها النهائيّةِ.

12-3- تحديدُ فئاتِ تقدير الاستجابةِ ودلالاتِ متوسطاتِها: اختارتِ الباحثةُ مقياس ليكرت الخماسيّ، ذا الترتيب المتدرج (5-1) المقابل لـ (موافق بشدة ودرجتُه (5)، موافق ودرجته (4)، ومحايد ودرجته (3)، وغير موافق ودرجته (2)، وغير موافق بشدة ودرجتُه (1))، وقد اتُّبعتِ الخطواتُ الآتيةُ لتقدير فئات الاستجابة:

- **تحديدُ طولِ الفئةِ:** من خلالِ طرحِ أدنى تقدير للبدائل منْ أعلى تقدير لها، وتقسيمِ الناتج على عددِ الفئات (وقد اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي وخمسَ فئات رتبية).

= (3-1) /3 =0.67 ويمثلُ طولَ الفئة.

- **تحديد فئات تقدير الاستجابة ودلالة المتوسّطات الناتجة كما يأتي:**

= (5−1) /5 =0.8 ويمثلُ طولَ الفئة.

- **تحديد فئات تقدير الاستجابة ودلالة المتوسّطات الناتجة كما يأتي:**
  - من 1 حتى 1.8 تقابل درجةَ تقييمٍ منخفضةً لأفراد العينة على الاستبانة.
  - أكثر من 1.8 حتى 2.6 تقابل درجةَ تقييمٍ متوسطةً لأفراد العينة على الاستبانة.
  - أكثر من 2.6 وحتى 3.4 تقابلُ درجةَ تقييمٍ جيدةً لأفراد العينة على الاستبانة.
  - أكثر من 3.4 وحتى 4.2 تقابلُ درجةَ تقييمٍ مرتفعةً لأفراد العينة على الاستبانة.
  - أكثر من 4.2 تقابلُ درجةَ تقييمٍ مرتفعةً جدًّا لأفراد العينة على الاستبانة.

4. الإجابةُ عن أسئلةِ الدّراسة

- السؤال الفرعي الأول: ما اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها نحو تعليمِها افتراضيّاً عبرِ شبكة الانترنت وفقًا لمحور الاستعدادِ المعرفي؟، وللإجابةِ عن السؤال، حسبتِ الباحثةُ المتوسطاتِ الحسابيةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ للإجاباتِ أفرادِ عينةِ المعلمينَ على محور الاستعداداتِ المعرفيّة، وكانتِ النتائج على النَّحو الموضح في الجَدوَل الآتي:

الجَدوَل (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عيّنة البحث عند تقييمِ اتجاهاتِهم نحو تعليم العربيةِ افتراضيًّا على محور الاستعداد المعرفي

الاستعداد المعرفي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1. أمتلك المعرفة الكافية في استخدام منصات تعليم اللغات افتراضياً	3.8333	.69693	مرتفعة
2. أمتلك الخبرة الكافية لتطبيق التكنولوجيا في تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها	4.1667	.77460	مرتفعة
3. أثق بمعارفي ومعلوماتي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر المنصات الالكترونية	3.7778	.86557	مرتفعة
4. أمتلك المعرفة الكافية لتعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً	3.9444	.79082	مرتفعة
5. أفضل تعليم مهارة الاستماع افتراضياً عبر شبكة الانترنت على تعليمها بالطرائق الاعتيادية	3.3889	.96445	مرتفعة
6. امتلك الاستعداد المعرفي لاتخاذ القرارات بشأن تطبيق المهارات اللغوية افتراضياً	3.8333	.77460	مرتفعة

7. **أرغب في حل المشكلات المتعلقة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً**	3.5000	.65465	**مرتفعة**
8. **أرى أن منصات التعليم الافتراضي عبر شبكة الأنترنت توفر الأدوات الكافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.**	3.7222	.81455	**مرتفعة**
9. **أعتقد أن منصات التعليم الافتراضي عبر شبكة الأنترنت مناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.**	2.7500	.96732	**جيدة**
10. **أعتقد أن تعليم اللغة افتراضياً يتطلب مهارات تقنية عالية.**	3.8611	.79831	**مرتفعة**
الكلي	3.6778	.49113	**مرتفعة**

يوضح الجَدوَل السابقُ الاتجاهات (الاستعداد المعرفي) لدى أفراد العينة في تعليم العربية افتراضيًّا، وأظهرت النتائج أنّ أكثر جاءتْ بدرجة تقييم مرتفعة مع متوسطات حسابية تتراوح بين (3.38–4.16)، والانحرافات المعيارية تراوحتْ بين (0.65–0.96)، هذا وقد لوحظ أنّ السؤال المتعلقَ بملاءمة المنصات الافتراضية نالَ الترتيبَ الأدنى، بمتوسط (2.75) بدرجة تقييم "جيدة"، في حقق سؤالُ الخبرةِ في تعليم المفردات المتوسط الأعلى، بمتوسط (4.16). وبصورةٍ عامةٍ أشارتِ الدرجةُ الكليةُ إلى تقييم مرتفعٍ؛ ما يعني أنْ لدى أفراد العيّنة استعدادًا معرفيًّا قويًّا لتبني تعليم العربية لغير النّاطقينَ بها افتراضيًّا، وتتفقُ النتائج مع نتائج كلّ من دراسة عبد الحميد ومحمد (2024)، ودراسة الشرفات (2023).

- السؤال الفرعي الثاني: ما اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها نحو تعليمِها افتراضيّاً عبرِ شبكة الانترنت وفقًا لمحور الاستعدادِ العاطفيّ؟، وللإجابةِ عن السؤال، حسبتِ الباحثةُ المتوسطاتِ الحسابيةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ للإجاباتِ أفرادِ عينةِ المعلمينَ على محور الاستعداداتِ العاطفيةِ، وكانتِ النتائج على النَّحو الموضح في الجَدوَل الآتي:

الجَدوَل (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عيّنة البحث عند تقييمِ اتجاهاتِهم نحو تعليم العربيةِ افتراضيًّا على محور الاستعداد العاطفيّ

الاستعداد العاطفيّ	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم
11. **أجد صعوبة في التعامل مع منصات التعليم الافتراضي .**	4.0833	.80623	**مرتفعة**
12. **أشعر بالراحة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً .**	3.2222	1.01731	**مرتفعة**
13. **أشعر بالسعادة في أثناء التفاعل افتراضياً عبر الشابكة مع متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.**	4.2222	.63746	**مرتفعة جداً**
14. **أشعر بالضيق عند مواجهة مشكلات تقنية متكررة تعيق عملية سير تعليم اللغة افتراضياً .**	3.8333	.69693	**مرتفعة**
15. **أفضل بيئة التعلم التقليدي عن بيئة التعلم الافتراضي كونها معزولة .**	3.7778	.63746	**مرتفعة**

16.أشعر أن تعليم اللغة العربية افتراضياً يحتاج لبنية تحتية متطورة ليكون فعالاً.	3.3889	.83761	مرتفعة
17.أشعر أن المتعلمين غير الناطقين بالعربية يواجهون صعوبات في التفاعل والتعامل مع التقنية في التعليم الافتراضي.	3.4444	1.05409	مرتفعة
18.أظن أن منصات تعليم اللغة العربية افتراضياً تلبي احتياجات تعليم اللغة.	3.0000	.86189	مرتفعة
19.أعتقد أن تعليم اللغة افتراضياً يوفر مرونة أكثر للمعلم والمتعلم.	3.7778	.83190	مرتفعة
20.أشعر بصعوبة تفعيل طرائق تدريس متنوعة في تعليم اللغة افتراضياً.	3.7222	.84890	مرتفعة
21.أشعر أن التعليم الافتراضي يقلل من جودة عمليات التغذية الراجعة للمتعلمين.	3.8889	.78478	مرتفعة
22.أتقبل فكرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً.	3.8889	.57459	مرتفعة
الكلي	3.6875	.35264	مرتفعة

يوضح الجَدوَل السابق أنّ مستوى الاستعداد العاطفي لدى أفراد العينة تجاه التعليم الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها جاءَ مرتفعًا، إذْ أشارت أكثر الأسئلةِ إلى تقييم مرتفعٍ، مع متوسطات حسابية تراوحت بين (3.00–4.22)، والانحرافات المعيارية تراوحت بين (0.57–1.05) وتبين أنّ السؤال المتعلقَ بالشعور بالسعادة أثناء التفاعل الافتراضي كان المتوسطَ الأعلى (4.22) بدرجة "مرتفعة جداً"، في حين كان أدنى متوسطٍ للسؤال حول أنّ المنصات تلبي احتياجات التعليم (3.00)، بعنى آخر، إن عينةَ المعلمينَ عبروا عن مواقفَ إيجابية تجاه التعليم الافتراضي للغةِ العربيةِ، وقد بلغ المتوسط الكلي (3.68) بدرجة "مرتفعة"، الأمر الذي يؤكد أنّ استعداداً عاطفياً جيداً للتعليم الافتراضي وتطبيقِه. وتتفقُ النتائج مع نتائج كلّ من دراسة عبد الحميد ومحمد (2024)، ودراسة طوطح (2025).

- السؤال الفرعي الثالث: ما اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها نحو تعليمِها افتراضيّاً عبرِ شبكة الانترنت وفقًا لمحور الاستعدادِ المهاريّ؟، وللإجابةِ عن السؤال، حسبتِ الباحثةُ المتوسطاتِ الحسابيةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ للإجاباتِ أفرادِ عينةِ المعلمينَ على محور الاستعداداتِ المهاريّة، وكانتِ النتائج على النَّحو الموضح في الجَدوَل الآتي:

الجَدوَل (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عيّنة البحث عند تقييمِ اتجاهاتِهم نحو تعليم العربيةِ افتراضيًّا على محور الاستعداد المهاريّ

الاستعداد المهاري	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم

23. امتلك المهارات التقنية اللازمة لتحقيق التفاعل مع المتعلمين في التعليم الافتراضي .	2.8889	.85449	جيدة
24. أرغب في استخدام استراتيجيات فعالة لزيادة مشاركة المتعلمين عبر شبكة الأنترنت .	3.5556	.80868	مرتفعة
25. أثق بقدراتي التي تؤهلني لتعليم اللغة افتراضياً عبر شبكة الانترنت	3.5000	1.00000	مرتفعة
26. أبذل الكثير من الجهد لتطبيق استراتيجيات تعليمية خاصة بمجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها	4.2778	.65949	مرتفعة جدًّا
27. أحاول التصرف بجدية في جميع المواقف التي تتطلب تعليم المهارات اللغوية	3.9444	.53154	مرتفعة
28. أعتقد أن جميع المنصات التعليمية سهلة الاستخدام .	3.8889	.82038	مرتفعة
29. اعتقد أنني قادر على تقييم المتعلمين بأساليب متنوعة عبر الشابكة في التعليم الافتراضي .	3.1944	1.00909	مرتفعة
30. أشعر أن التفاعل في التعليم الافتراضي بين المتعلم والمعلم محدود .	4.0000	.86189	مرتفعة
31. أرغب باستخدام أدوات تفاعلية (مثل الاختبارات، الألعاب التعليمية) لتحفيز المتعلمين .	3.1944	1.00909	مرتفعة
32. أرى تعليم اللغة العربية افتراضياً توفر فرصاً جيدة للتواصل الفردي مع المتعلمين .	3.7500	1.02470	مرتفعة
33. أشعر بصعوبة ملاحظة لغة الجسد من قبل المتعلم عبر التعليم الافتراضي	3.2778	.91374	مرتفعة
34. أرى أن تعليم اللغة العربية افتراضياً يقلل فرص ممارسة المتعلمين للمهارة اللغوية .	4.1389	.72320	مرتفعة
35. أشعر أن استخدام الأدوات المناسبة من الممكن أن يجعل بيئة التعلم الافتراضي تفاعلية .	4.1111	.70823	مرتفعة
36. أجد صعوبة في إدارة الوقت في أثناء تعليم اللغة افتراضياً.	3.8611	.72320	مرتفعة
37. أشعر بالسعادة عند التعامل افتراضياً للمتعلمين من جنسيات مختلفة .	3.5000	.77460	مرتفعة
38. أرى أن المتعلم يكتسب مهارة الاستماع عند تعليم اللغة افتراضياً أكثر من التعليم التقليدي .	3.7222	.65949	مرتفعة
39. أعتقد أن المهارات اللغوية للمتعلم تنمو في التعليم الافتراضي أكثر من التعليم التقليدي .	3.6111	.49441	مرتفعة
الكلي	3.6716	.31891	مرتفعة

يتضمن الجَدوَلُ أعلاه مستو تقييمِ أفراد العيّنة لاتجاهاتِهم المهاريةِ نحو التّعليم الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها، وكانتِ أكثرُ الأسئلةِ بدرجة تقييم مرتفعة، وتراوحت المتوسطاتُ بين (2.88–4.27)، والانحرافات المعيارية بين (0.49–1.02) وحاز السؤال المتعلقُ بالجهد لتطبيق استراتيجيات تعليمية خاصة بمجال تعليم اللغات التقييمَ الأعلى (4.27) بدرجة "مرتفعة جداً"، في حين كان أدنى متوسط للسؤال المتعلقِ بامتلاك المهارات التقنية اللازمة للتفاعل (2.88) بدرجة "جيدة". ما يعني أنْ أفراد العيّنة امتلكوا استعداداً مهارياً في توظيف الأدوات التفاعلية، وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية، وبلغ المتوسط الكلي (3.67) بدلالةٍ "مرتفعة"، ما يشيرُ إلى أنّ عيّنة البحث تتقبلُ التّعليم الافتراضيّ بمستوى مهاريّ عالٍ. وتتفقُ النتائج مع نتائج كلّ من دراسة عبد الحميد ومحمد (2024)، ودراسة الشرفات (2023)، دراسة طوطح (2025).

- السؤال الفرعي الرابع: ما اتجاهاتِ معلمي اللغةِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها نحو تعليمِها افتراضيّاً عبرِ شبكة الانترنت وفقًا لمحور الدافعية المهنية؟، وللإجابةِ عن السؤال، حسبتِ الباحثةُ المتوسطاتِ الحسابيةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ للإجاباتِ أفرادِ عينةِ المعلمينَ على محور الدافعية المهنية، وكانتِ النتائج على النَّحو الموضح في الجَدوَل الآتي:

الجَدوَل (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عيّنة البحث عند تقييمِ اتجاهاتِهم نحو تعليم العربيةِ افتراضيًّا على محور الدافعية المهنية

الدافعية المهنية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم
40. امتلك المهارات التقنية اللازمة لتحقيق التفاعل مع المتعلمين في التعليم الافتراضي .	3.7778	.63746	مرتفعة
41. أرغب في استخدام استراتيجيات فعالة لزيادة مشاركة المتعلمين عبر شبكة الأنترنت .	3.6111	.76636	مرتفعة
42. أثق بقدراتي التي تؤهلني لتعليم اللغة افتراضياً عبر شبكة الانترنت	3.5278	.94070	مرتفعة
43. أبذل الكثير من الجهد لتطبيق استراتيجيات تعليمية خاصة بمجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها	3.5833	.50000	مرتفعة
44. أحاول التصرف بجدية في جميع المواقف التي تتطلب تعليم المهارات اللغوية	3.7500	.64918	مرتفعة
45. أعتقد أن جميع المنصات التعليمية سهلة الاستخدام .	3.5833	.76997	مرتفعة
46. اعتقد أنني قادر على تقييم المتعلمين بأساليب متنوعة عبر الشابكة في التعليم الافتراضي .	3.6944	1.14191	مرتفعة
47. أشعر أن التفاعل في التعليم الافتراضي بين المتعلم والمعلم محدود .	3.6944	1.14191	مرتفعة

الكلي	3.6349	.43525	**مرتفعة**

يتناول الجَدوَل السابقُ تقييمَ عينةَ البحثِ للدافعية المهنية نحو تعليم العربيةِ افتراضيًّا، فجاءت أكثرُ الأسئلةِ مرتفعةً، وتراوحت بين (3.52–3.77)، مع انحرافاتٍ معيارية (0.50–1.14)، وكان السؤال المرتبط بامتلاك المهارات التقنية اللازمة للتفاعل المتوسطَ الأعلى (3.77)، في حين نال المتوسط الأدنى السؤالُ المرتبط بالثقة بالقدرات لتعليم اللغة افتراضياً (3.52)، فالمعلمون يتسمون بدافعية مهنية مرتفعة؛ كونهم أظهروا ميلًا في توظيفِ استراتيجيات فعالة، وجديةً للتعامل مع المواقف التعليمية، مع استعدادهم لتقييم المتعلمين بأساليب متعددة، متنوعة. وكان المتوسط الكلي مرتفعًا (3.63).

- اختبارُ فرضيات البحث:
  - اختبار الفرضية التي نصّها: "توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطاتِ إجاباتِ عيّنة البحثِ على استبانةِ اتجاهاتِهم نحو تعليم اللغةِ العربيةِ افتراضيّا عبر شبكة الانترنت تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ"، ولاختبارِ الفرضيةِ، استعملتِ الباحثةُ اختبار (ANOVA)، أي تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول:

الجدول (8) نتائج اختبار (ANOVA)للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسّطات إجابات عيّنة البحث تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي

مستوى المتغيّر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المقارنة	مج المربعات	متوسّط المربعات	درجة الحرية	Fقيمة	قيمة الدّلالة	القرار
إجازة (15)	3.6809	.25226	بين المجموعات	0.126	.042	3	.456	.715	غير دالّ إحصائيًّا
دبلوم (3)	3.7568	.30951							
حاصل على (11) ماجستير	3.5957	.35437	داخل المجموعات	2.939	.092	32			
حاصل على دكتوراه (7)	3.7305	.32984							

يبين الجَدوَل أعلاه نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرّف الفروق في متوسطات إجابات العيّنة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، ويتضح أنها غير دالّة إحصائيًّا؛ إذْ بلغت قيمة الدّلالة (0.715)، وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (0.05)، كما يتبيّن أنّ قيمة (ف) قد بلغت (0.456). وعليه تُرفض الفرضية البديلة، وتقبلُ الصفرية التي نصّها: " لا توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطاتِ إجاباتِ عيّنة البحثِ على استبانةِ اتجاهاتِهم نحو تعليم اللغةِ العربيةِ افتراضيّا عبر شبكة الانترنت تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ. وترجح الباحثةُ السبب في ذلك إلى أنّ المؤهل العلمي قد لا يكونُ سببًا جوهريًّا في تكوين اتجاهات المعلمينَ نحو تعليم العربية

افتراضيًّا، لأن لديهم خبراتهم العمليّة الخاصة، وهم مطلعون ومواكبون على متابعة مستجدات التكنولوجيا، وكونهم لديهم اهتمام مشترك بالتعليم الإلكتروني. وتتشابه النتائج مع دراسة كُلّ من العمري (2025) والسبيعي (2023) التي أبرزت المعوقات التقنية، ويؤكد أن التحدي الأكبر ليس في الموقف النفسي أو التربوي للمعلمين، بل في البنية التحتية والتدريب، كما أن نتائج الإحصاء تدعم توصيات المؤتمرات الدولية (2024) بضرورة التعليم المدمج، إذ أظهرت الدراسة الحالية أن الجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني هو الحل الأكثر واقعية.

عدم وجود فروق كبيرة بين الجنس أو المؤهل أو الخبرة في الاتجاهات (كما في الشرفات 2023 والفراني والحجيلي 2020) يعزز أن المشكلة عامة وليست مرتبطة بخصائص فردية للمعلمين.

الجدول (9) نتائج اختبار (ANOVA)للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسّطات إجابات عيّنة البحث تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

مستوى المتغيّر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المقارنة	مج المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	Fقيمة	قيمة الدّلالة	القرار
اقل من 3 (10)	3.7277	.21693	بين المجموعات	.040	2	.020	.219	.804	غير دالّ إحصائيًّا
من (19) 5-3	3.6529	.32916							
أكثر من 5 (7)	3.6535	.32932	داخل المجموعات	3.025	33	.092			

يوضح الجَدوَل أعلاه نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرّف الفروق في متوسطات إجابات العيّنة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبالنظرِ إلى القِيَم الناتجة، يتبينُ أنها غير دالّة إحصائيًّا؛ إذْ بلغت قيمة الدّلالة (0.804)، وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (0.05)، كما يتبيّن أنْ قيمة (ف) قد بلغت (0.219). وعليه تُرفض الفرضية البديلة، وتقبلُ الصفرية التي نصّها: " لا توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطاتِ إجاباتِ عيّنة البحثِ على استبانةِ اتجاهاتِهم نحو تعليم اللغةِ العربيةِ افتراضيّا عبر شبكة الانترنت تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة". وترجح الباحثة سبب ذلك إلى أنّ ممارسةَ التعليم الافتراضي عبر الشبكة قائمٌ على مدى امتلاك المعلمينَ المهارات التقنية والاجتماعية والإدارية وتعدُّد التّجارب التي يمكن أنْ يكون قد مر بها أفراد العيّنة، بصرف النظر عن سنوات خبرتهم. وتختلف النتائج مع دراسة دراسة الفراني والحجيلي. (2020) من حيثُ سنوات الخبرة.

الجدول (10) نتائج اختبار (t-test)للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسّطات إجابات عيّنة البحث تبعًا لمتغيّر الجنس

فئات المتغيّر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الدّلالة	القرار
ذكر	12	3.6330	.29872	34	.579	.566	غير دالّ إحصائيًّا
أنثى	24	3.6941	.29878				

يشيرُ الجَدوَل أعلاه إلى نتائج اختبار ت ستودنت لتعرّف الفروق في متوسطات إجابات العيّنة تبعًا لمتغير الجنس، وبالنظرِ إلى القِيَم الناتجة، يتبينُ أنها غير دالّة إحصائيًّا؛ إذْ بلغت قيمة الدّلالة (0.566)، وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (0.05)، كما يتبيّن أنْ قيمة (ت) قد بلغت (0.579). وعليه تُرفض الفرضية البديلة، وتقبلُ الصفرية التي نصّها: " لا توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطاتِ إجاباتِ عيّنة البحثِ على استبانةِ اتجاهاتِهم نحو تعليم اللغةِ العربيةِ افتراضيّا عبر شبكة الانترنت تبعًا لمتغيّر الجنس"، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ الاتجاهات نحو التعليم الافتراضي قد يكون مرتبطًا بعوامل أخرى غير الجنسين؛ كالخبرة التقنية ومتابعة التقانة، وتعزيز المهارات بحسب التّجارب وبيئات التّعلُّم ومتطلباتِها، ولا تعتقد الباحثة أنْ للجنس أثرًا يُنتجُ فروقًا جوهريّةً في الاتجاهاتِ. وتختلف النتائج مع دراسة دراسة الفراني والحجيلي. (2020) من حيثُ الجنس.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التعليم الافتراضي عبر الإنترنت تتسم بالتباين بين الإيجابية والقلق، حيث أبدى معظمهم استعدادًا لتبني هذا النمط التعليمي لما يوفره من مرونة واستمرارية، إلا أن التحديات التقنية والمؤسسية والنفسية ما زالت تشكل عائقًا أمام فاعليته الكاملة. وقد أبرزت النتائج أن التعليم المدمج يمثل الحل الأكثر واقعية لتجاوز العقبات، إذ يجمع بين مزايا التعليم التقليدي والافتراضي، ويعزز من فرص التفاعل والدافعية لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

النتائج

1. وجود اتجاهات إيجابية عامة لدى المعلمين نحو التعليم الافتراضي، مع إدراكهم لأهميته في الظروف الاستثنائية مثل جائحة كوفيد-19.
2. أبرز التحديات التي واجهت المعلمين تمثلت في:
   - نقص الأجهزة التعليمية وضعف البنية التحتية التقنية.
   - محدودية التواصل مع الطلاب خارج أوقات الدوام.
   - الحاجة الماسة إلى تدريب تقني متخصص ومستمر.
3. العوامل المؤثرة في الاتجاهات شملت:
   - العوامل التقنية:ضعف الشبكة، نقص الأجهزة.
   - العوامل التربوية: ملاءمة المناهج للتعليم الافتراضي.

- العوامل النفسية: دافعية المعلمين وتقبلهم للتغيير.
- العوامل المؤسسية: الدعم الإداري والبيئة التنظيمية.

4. التعليم المدمج (Blended Learning) ظهر كخيار استراتيجي لتجاوز العقبات وضمان استمرارية التعليم بجودة أعلى.

التوصيات

1. تعزيز البنية التحتية التقنية: توفير أجهزة حديثة، إنترنت عالي السرعة، ودعم فني مستمر للمعلمين والمتعلمين.
2. إعداد برامج تدريبية متخصصة: رفع كفاءة المعلمين في استخدام المنصات التعليمية والأدوات الرقمية.
3. تطوير المناهج الرقمية: تصميم محتوى تعليمي مرن يتناسب مع بيئة التعليم الافتراضي ويحفّز التفاعل.
4. تفعيل التعليم المدمج: الجمع بين التعليم الحضوري والإلكتروني لتحقيق التوازن بين التفاعل المباشر والمرونة الرقمية.
5. تعزيز الدعم النفسي والمؤسسي: توفير برامج إرشاد نفسي للمعلمين والمتعلمين، وتقديم دعم إداري يضمن استمرارية العملية التعليمية.
6. تشجيع التواصل المستمر: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم خارج أوقات الدوام.
7. إثراء المكتبة الجامعية: دعم البحوث التطبيقية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، خاصة في سياق التعليم الافتراضي.

المراجع والمصادر:

- جبلي، نايف محمد، والقحطاني, سراء سعد عمير. (2022). "درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية"، بجامعة الملك خالد.

- الحبسية، منيرة بنت سليّم بن حمود، والعزري، سيف بن ناصر بن سيف. (2023). واقع الممارسات التدريسية التي تسهم في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة التعليم الأساسي (5 - 10) من وجهة نظر معلمِي اللغة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.، الأردن، مج. 12، ع. 1، ص ص. 35-53.
- خميس, محمد عطية (2003), منتوجات تكنولوجيا التعليم, القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- زيتون, حسن (2005), رؤيا جديدة في التعليم – التعليم الإلكتروني, المفهوم, القضايا, التطبيق, التقييم, الدار للنشر و التوزيع: الرياض.
- السبيعي، نوف بنت عبد الله. (2023). واقع توظيف أدوات التقويم الإلكتروني في مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19). رسالة ماجستير، المناهج وطرق التدريس. وزارة التربية والتعليم، السعودية.
- الشرفات، ختام صياح مطير. (2023). إتجاهات معلمي اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية بالأردن نحو استخدام التقنية الرقمية في التدريس، مجلة كلية التربية. مصر، مج. 39، ع. 3، ص ص. 2-19
- صالح, منى (2013), دراسة إمكانية تطبيق بيئة تعليم افتراضية في المؤسسات التعليمية, مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. العدد الخاص بمؤتمر الكلية.
- العامري، أحمد بن محمد. (2024). مستوى توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الثانية بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان من وجهة نظر معلميها، رسالة ماجستير، جامعة الشرقية، سلطنة عمان. المجلة العربية للتربية النوعية. مج. 8، ع. 30، ص ص. 1-16
- عبد الحميد، فاطمة، ومحمد عبد العليم. (2024). اتجاهات معلمي اللغة الفرنسية بالمدارس الدولية (المرحلة الثانوية) في منطقة الرياض نحو استخدام تطبيقات الواقع المعزز المدعم بالذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. رسالة دكتوراه، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. ص ص. 321-372.
- عبد الغني، باسم عبد الغني أحمد. (2023). *نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي ومستويات السعة العقلية وأثره في تنمية مهارات التحول الرقمي ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية*. أطروحة دكتوراة. تكنولوجيا التعليم. جامعة قناة السويس. كلية التربية بالإسماعيلية.
- عبد الغني، سماء زكي عابدين. (2014). تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGPT في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية، *مجلة الناطقين بغير العربية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع7 (20)، ص ص91-108.
- عوض, منير, وبرغوث, محمود.(2017). "أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا في فلسطين", المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية, المجلد 18, العدد الثاني, ص18.
- طوطح، حمزة حسن أحمد (2025): اتجاهات المعلمين نحو توظيف التنكولوجيا الحديثة في التدريس وتأثيرها على أداء الطلاب في مدارس البلدة القديمة في القدس، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات-السوادن.
- الفراني، لينا بنت أحمد بن خليل، والحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان. (2020). "العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT)" . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، مصر . مج. 4، ع. 14، ص ص. 215-252.
- القحطاني، أمل بنت سفر، والدايل، صفية بنت صالح. (2021)." مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الإصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم"، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، البحرين. مج. 22، ع. 1، ص ص. 163-192.

- محمود، عبد الرازق مختار، ورشوان، أحمد محمد علي، وعبد الوهاب، أحمد عبد الفتاح. (2023). "تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية"، ***مجلة كلية التربية***. مصر، مج. 39، ع. 1، ص ص. 110-135.
- النغيمشي، سليمان بن عبدالعزيز، وسعودي، علاء الدين حسن. (2018). "معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له"، ***المجلة العلمية للعلوم التربوية والنفسية***، العدد (5)، ص ص 247-295.
- المؤتمر الدولي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصر التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي: تحديات وآفاق (2024)، **كلية الآداب والعلوم الإنسانية** - جامعة محمد الخامس- المغرب، مركز ضياء للمؤتمرات والأبحاث.
- مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع بالشارقة بعنوان:" تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل "المتطلبات، الفرص، والتحديات" (2024).
- مفلحة، لطفية (2023)، الذكاء الاصطناعي في خدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تحدّيات تواجهها وآفاق مبشرة، جامعة دار السلام، كونتور فونوروكو، إندونيسيا، المؤتمر الدولي لطلبة الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية والآداب، واللسانيات.
- المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية لغير الناطقين بها بعد كوفيد 19 بعنوان (تجديد الإستراتيجيات وتطوير الوسائل المنهجية)، تعليم اللغة العربية في أوزبكستان خلال جائحة كوفيد 19، ، منظمة التعاون الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو، المغرب.
- إيمان هريدي (2007)، تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مؤتمر(تكنولوجيا التعليم والتعلم، نشر العلم وحيوية الإبداع)، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ص ص 18:129
- البدري، سميرة موسى (2005)، مُصطلحات تربويَّة ونفسيَّة، عمَّان: دار الثَّقافة للنشر والتَّوزيع.
- صلاح إبراهيم الرقب (2021)، صعوبات التعلم عن بعد في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي ومدراء محافظة خان يونس في قطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- جويدة، عميرة، طرشون، عثمان، عليان، علي(2019)، خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ع 6.
- الموسي، عبد الله بن عبد العزيز(2001)، استخدام خدمات الاتصال في الانترنت بفاعلية في التعليم، محاضرة ألقيت في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
- مأمون التجاني حسن الدالي (2023)، تجربة (التعليم عن بعد) من منظور معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، مجلة عالم العربية للناطقين بغيرها، ع(7)، صص 3: 57
- سوسن نبريصي (2020) تعليم العربية للناطقين بغيرها في ظلّ جائحة كورونا، معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها/جامعة النجاح الوطنيّة نموذجًا دراسة نظريّة تحليليّة، صص 1: 24.
- يوسف محمد موسى العمري (2025)، معوقات التعليم الإلكتروني في الصفوف الأولية بإدارة التعليم بمحافظة المخواة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، مجلة كلية التربية ببنها- مصر، ع (142)، ج (2)، صص 204: 260.
- McFarland, J., Hussar, B., De Brey, C., Snyder, T., Wang, X., Wilkinson-Flicker, S.,Bullock Mann, F. (2017). The condition of education2017.NCES2017-144.National Center for Education Statistics.

الملاحق:

الملحق رقم (1)

أسماء محكمي البحث (رُتبت الأسماء حسب الترتيب الألف بائي)

العدد	الاسم	الاختصاص
1	د. رانيا رضوان	قياس وتقويم
2	د. رمضان درويش	قياس وتقويم
3	د. زينة بوظة	تعليم اللغة العربية
8	أ. شيرين صمادي	تعليم اللغة العربية
9	د. طاهر حبقة	تعليم اللغة العربية
4	د. عصمت الله رمضان	مناهج وطرائق تدريس
5	د. مجدي السعدي	أصول تربية
6	د. وئام الشيخ	تعليم اللغة العربية
7	د. ياسر الجاموس	قياس وتقويم

الملحق (2):

مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تعليم اللغة العربية افتراضياً عبر شبكة الانترنت

المحور الأول: الاستعداد المعرفي	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1. أمتلك المعرفة الكافية في استخدام منصات تعليم اللغات افتراضياً					
2. أمتلك الخبرة الكافية لتطبيق التكنولوجيا في تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها					
3. أثق بمعارفي ومعلوماتي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر المنصات الالكترونية					
4. أمتلك المعرفة الكافية لتعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً					
5. أفضل تعليم مهارة الاستماع افتراضياً عبر شبكة الانترنت على تعليمها بالطرائق الاعتيادية					
6. امتلك الاستعداد المعرفي لاتخاذ القرارات بشأن تطبيق المهارات اللغوية افتراضياً					
7. أرغب في حل المشكلات المتعلقة بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً					
8. أرى أن منصات التعليم الافتراضي عبر شبكة الأنترنت توفر الأدوات الكافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.					
9. أعتقد أن منصات التعليم الافتراضي عبر شبكة الأنترنت مناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.					
10. أعتقد أن تعليم اللغة افتراضياً يتطلب مهارات تقنية عالية.					
المحور الثاني: الاستعداد العاطفي (الوجداني)					
11. أجد صعوبة في التعامل مع منصات التعليم الافتراضي.					
12. أشعر بالراحة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً.					
13. أشعر بالسعادة في أثناء التفاعل افتراضياً عبر الشابكة مع متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.					
14. أشعر بالضيق عند مواجهة مشكلات تقنية متكررة تعيق عملية سير تعليم اللغة افتراضياً.					
15. أفضل بيئة التعلم التقليدي عن بيئة التعلم الافتراضي كونها معزولة.					
16. أشعر أن تعليم اللغة العربية افتراضياً يحتاج لبنية تحتية متطورة ليكون فعالاً.					
17. أشعر أن المتعلمين غير الناطقين بالعربية يواجهون صعوبات في التفاعل والتعامل مع التقنية في التعليم الافتراضي.					
18. أظن أن منصات تعليم اللغة العربية افتراضياً تلبي احتياجات تعليم اللغة.					
19. أعتقد أن تعليم اللغة افتراضياً يوفر مرونة أكثر للمعلم والمتعلم.					
20. أشعر بصعوبة تفعيل طرائق تدريس متنوعة في تعليم اللغة افتراضياً.					
21. أشعر أن التعليم الافتراضي يقلل من جودة عمليات التغذية الراجعة للمتعلمين.					
22. أتقبل فكرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً.					
المحور الثالث: الكفاءة الذاتية (الجانب المهاري).					
23. امتلك المهارات التقنية اللازمة لتحقيق التفاعل مع المتعلمين في التعليم الافتراضي.					
24. أرغب في استخدام استراتيجيات فعالة لزيادة مشاركة المتعلمين عبر شبكة الأنترنت.					
25. أثق بقدراتي التي تؤهلني لتعليم اللغة افتراضياً عبر شبكة الانترنت					
26. أبذل الكثير من الجهد لتطبيق استراتيجيات تعليمية خاصة بمجال تعليم					

اللغات للناطقين بغيرها					
27. أحاول التصرف بجدية في جميع المواقف التي تتطلب تعليم المهارات اللغوية					
28. أعتقد أن جميع المنصات التعليمية سهلة الاستخدام.					
29. اعتقد أنني قادر على تقييم المتعلمين بأساليب متنوعة عبر الشابكة في التعليم الافتراضي.					
30. أشعر أن التفاعل في التعليم الافتراضي بين المتعلم والمعلم محدود.					
31. أرغب باستخدام أدوات تفاعلية (مثل الاختبارات, الألعاب التعليمية) لتحفيز المتعلمين.					
32. أرى تعليم اللغة العربية افتراضياً توفر فرصاً جيدة للتواصل الفردي مع المتعلمين.					
33. أشعر بصعوبة ملاحظة لغة الجسد من قبل المتعلم عبر التعليم الافتراضي					
34. أرى أن تعليم اللغة العربية افتراضياً يقلل فرص ممارسة المتعلمين للمهارة اللغوية.					
35. أشعر أن استخدام الأدوات المناسبة من الممكن أن يجعل بيئة التعلم الافتراضي تفاعلية.					
36. أجد صعوبة في إدارة الوقت في أثناء تعليم اللغة افتراضياً.					
37. أشعر بالسعادة عند التعامل افتراضياً للمتعلمين من جنسيات مختلفة.					
38. أرى أن المتعلم يكتسب مهارة الاستماع عند تعليم اللغة افتراضياً أكثر من التعليم التقليدي.					
39. أعتقد أن المهارات اللغوية للمتعلم تنمو في التعليم الافتراضي أكثر من التعليم التقليدي.					
المحور الرابع: الدافعية المهنية					
40. أشعر برغبة قوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها افتراضياً.					
41. أمتلك النية لتعليم اللغة العربية افتراضياً					
42. أشعر بالقدرة العالية على إدارة الصف الإلكتروني في التعليم الافتراضي.					
43. أشعر بالحماس لتطوير مهارات المتعلمين في تعليم اللغة افتراضياً.					
44. أعتقد أن دافعية المتعلمين ستزداد في تعليم اللغة العربية افتراضياً.					
45. أرى أن تباعد الأماكن الجغرافية للمتعلمين لن يشكل عائقاً في التعليم الافتراضي.					
46. أفضل التعلم الافتراضي على التعليم التقليدي في تعليم مهارات اللغة للناطقين بغيرها.					
47. أستطيع بناء علاقات جيدة مع المتعلمين غير الناطقين في تعليم اللغة افتراضيا.					