

فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في تنمية الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية

سوسن غازي الفريجات

طالبة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

إياد حسين أبو رحمة

عضو هيئة تدريس، أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

تاريخ استلام البحث: ٣٠ ايلول ٢٠٢٦ تاريخ نشر البحث: ٣٠ تشرين الأول ٢٠٢٦ المجلد: ٨ العدد: ١١

الملخص بالعربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في تنمية الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة موزعين على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة في كل منها (30) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة النزهة الثانوية المختلطة التابعة للواء القويسمة، وقد تم جمع البيانات بتطبيق اختبار قبلي وبعدي على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لاختبار الكتابة التحليلية لصالح لاختبار البعدي، فقد بلغت قيمته (32.23)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على أبعاد الكتابة التحليلية (مقدمة النص، و متن النص، وخاتمة النص، وتماسك النص)، حيث توجد فروق دالة إحصائية عند (مستوى الدلالة = 0.000) في بُعد متن النص البعدي، و (مستوى الدلالة = 0.000) في بُعد تماسك النص البعدي. وأوصت الدراسة بالعمل على تطوير منصات رقمية تعليمية مخصصة لوزارة التربية والتعليم وربطها بالكتب المدرسية، مع ضرورة إعداد المعلمين على استخدامها وتفعيلها في العملية التعليمية وخاصة تعليم المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية

التعلم القائم على المشاريع، المنصات الرقمية، الكتابة التحليلية.

The Effectiveness of a Project-Based Learning Strategy Using Digital Platforms in Developing Analytical Writing Skills Among Secondary School Female Students

Sawsan Ghazi Al-Frejat

PhD Student, Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E), Amman, Jordan.

Iyad Hussein Abu Rahmeh

Faculty Member, Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E.), Amman, Jordan.

Corresponding Author: Sawsan Ghazi Al-Frejat, **E-mail:** alfrejatsawsan@gmail.com

Abstract in English

This study aimed to investigate the effectiveness of a project-based learning strategy utilizing digital platforms in developing the analytical writing skills of female secondary school students. The study employed a quasi-experimental approach, with a sample consisting of 60 eleventh-grade students from Al-Nuzha Secondary Mixed School, under the Qwaismeh Directorate. The participants were divided equally into two groups: an experimental group ($n = 30$) and a control group ($n = 30$). Data were gathered by administering a pre- and post-test of analytical writing to the study sample. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-assessments of the analytical writing test, favoring the post-test with a mean value of 32.23. Furthermore, statistically significant differences were observed at the significance level ($\alpha = 0.05$) among the students' mean scores across the specific dimensions of analytical writing (text introduction, text body, text conclusion, and text coherence). Notably, highly significant differences were detected at the significance level ($p = 0.000$) in the post-assessment of both the "text body" and "text coherence" dimensions. Based on these findings, the study recommends developing specialized educational digital platforms for the Ministry of Education and integrating them with school textbooks, while emphasizing the necessity of training teachers to effectively utilize and implement these platforms in the educational process, particularly for teaching language skills.

Keywords

Project-Based Learning, Digital Platforms, Analytical Writing.

ARTICLE INFORMATION

RECIEVED: 30 September 2026

PUBLISHED: 30 October 2026

DOI: 10.32996/jhsss.2026.8.11.10

المقدمة:

تعدّ اللغة الأم مكوّناً جوهرياً للهوية الفردية والجماعية وعنصراً ثقافياً فارقاً للمجتمع؛ إذ تؤدي وظيفة حيوية في حفظ التراث الفكري والثقافي والديني والتقاليد للأمة. وتمتاز اللغة العربية الفصيحة بأدوار متعددة؛ كونها أداة للتفكير والتعبير والتواصل، مع ما لها من أثر في تماسك الهوية القومية والاجتماعية للناطقين بها، وذلك بما تتسم به من خصائص لغوية كارتباطها العضوي بالقرآن الكريم، ووضوح بُنيته، ومرونتها، وقابليتها للتكيف، والإيجاز في التعبير.

ويرى مجمّع الملك سلمان العالمي للغة العربية (2023) أن إقبال الطلبة نحو اللغة العربية ومهاراتها يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويحميهم من الشعور بالاغتراب الثقافي واللغوي؛ ممّا ينعكس بالإيجاب على أدائهم وتحصيلهم في المعارف المختلفة، فاللغة مدخل فهم العلوم الطبيعية والإنسانية؛ لذا فالالتجاه نحو العربية ضرورة استراتيجية لتماسك المجتمع.

والكتابة من المهارات اللغوية الضرورية لترابط النسيج المجتمعي، بنقل الإرث الفكري من عصر إلى عصر ومن جيل لآخر، وتعدّ الكتابة التحليلية نوع من أنواع مهارة الكتابة التي تحظى بمكانة؛ ذلك لأنها تسمح للمتعلم من فحص الأفكار وتفكيكها إلى عناصرها المكونة لها، واستخلاص الدلالات التي لا تتضح بالقراءة السطحية، بل بإثارة التساؤلات والافتراضات، مع تقديم الاستنتاجات المدعومة بالأدلة والحجج، وتدريب العقل على التفكير المنطقي المؤدي إلى إنتاج نصوص أكثر وضوحاً وتأثيراً، فتنظيم الأفكار وتفسيرها وتقييمها نقدياً تجعل الفرد قادراً على حماية نفسه من التضليل والخداع (السالم، 2023).

ويصنّف النشاط الكتابي على أنه تحليلي حين يوجّه تركيزه نحو تماسك نصي عالٍ وترابط منطقي، حيث يهتم الكاتب في هذا النمط بتشكيل بنية لغوية متكاملة تعتمد على الربط الواعي بين الجمل، وتنظيم المعلومات في وحدات دلالية متسقة، كما يتجاوز هذا النمط مجرد السرد إلى إدراك العلاقات السببية والمنطقية بين الأفكار، وتحليل العلل والأسباب الكامنة وراء الظواهر والقضايا المطروحة؛ مما يعمق الفهم وينقل القارئ من مستوى الوصف إلى مستوى التفسير والتأويل، ويتطلب هذا النمط الكتابي دمج المعطيات السابقة بالمعلومات الحالية في إطار متماسك، وبيان أوجه الترابط والاستدلال التي يسهم في بناء الحجة أو تقديم الرؤية التحليلية (أمين وآخرون، 2022).

وظهرت الكتابة التحليلية كاستجابة للحاجة إلى نمط كتابي يقوم أساساً على التفكير المنطقي المنهجي بدلاً من الانطباعات العاطفية؛ ممّا يجعل إتقانها يتطلب جهداً ووقتاً أكبر مقارنة بالأنماط التعبيرية الأخرى، خاصة في ظل التسارع المعرفي والتطور الحضاري الشامل؛ الأمر الذي يستدعي إعداد الطلبة وتأهيلهم؛ ليكونوا قادرين على مواكبة المستجدات الفكرية وإملاك أدوات التقييم النقدي، بما في ذلك القدرة على تحليل الآراء المختلفة ومناقشتها بموضوعية (سعد، 2021).

وانطلاقاً من هذه الأهمية، وهذا التحول نحو التكنولوجيا واستخدامها، تبرز استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية كإطار عملي يتكامل مع هذه المتطلبات، واستراتيجية التعلم القائم على المشاريع هو اختصار لـ "التعلم القائم على المشاريع" (Project-Based Learning) أو "التعلم القائم على حل المشكلات" (Problem-Based Learning)، وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل جوهري على توظيف المصادر الإلكترونية في تنفيذ المشروع التعليمي، وعرضها على الطلبة بطرائق تحفز التنافس المعرفي البناء، مع ربط المحتوى المعروض بأهداف المشروع التعليمي المحددة، واتباع تسلسل منهجي يضمن تحقيق النتائج التعليمية المنشودة (الحمادي، 2017)، إذ تستند على إشراك الطلبة بشكل عميق في معالجة القضايا الدراسية من خلال تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة تطبيقية في سياقات واقعية، يتعاون الطلبة فيها ضمن مجموعات صغيرة لمواجهة تحديات معقدة، وبينون معرفتهم عبر التفكير التأملي في تجاربهم وأخطائهم أثناء عملية التنفيذ، مما يعزز الحوار الفعّال بين المعلم والطلبة ويرسخ قيم الاستقلال والمساءلة والتفكير الناقد (العبد الله، 2025).

وتعزز استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية المشاركة الفاعلة للطلبة، فتشجعهم على التعلم من خلال المهام التي ينفذونها، وتطبيق ما تم تعلمه في السياقات الواقعية؛ مما يرفع من المستوى التحصيلي لهم والتحليل المعرفي مقارنة بالتدريس بالطرق التقليدية. بالإضافة إلى أنه يكسب الطلبة مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون الجماعي في أثناء تنفيذهم للمشاريع المطلوبة. ويسهم أيضاً في تعزيز الفهم العميق للموضوع وتحسين مهارات التفاعل بين الطلبة (Amin, 2023).

وتتكامل المنصات الإلكترونية مع منهجيات التعلم القائم على المشاريع في جعلها بيئة التعلم أكثر تفاعلية وشخصية؛ لأنّ المنصات الرقمية توفر أدوات دعم التعلم الإلكتروني، والتقييم المستمر، والتغذية الراجعة (Baziuke, et al, 2025)، وتعزيز مهارات اللغة العربية من خلال إشراك الطلبة في أنشطة تفاعلية، تتطلب فهماً متعمقاً للنصوص، وتنمية قدراتهم على التفسير والتحليل، بالإضافة إلى تعزيز الكتابة الإبداعية والمنظمة، عبر ممارسة كتابة التقارير والمقالات، مما ينمي المهارات التحليلية والنقدية والقدرة على التعبير بدقة، وتطور مهارات البحث والتحليل المنهجي، مما يعزز العمل الجماعي والاتصال، ويكسب الطلبة منهجية استقصائية في معالجة المعلومات (الرفاعي، 2018؛ الجابري، 2019؛ السبتي، 2020).

وبناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتقديم معالجة علمية تجريبية من خلال استقصاء فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، وقياس فاعليتها في تنمية الكتابة التحليلية؛ بما يسهم في إثراء الأدبيات، ويدعم الميدان التربوي باستراتيجية يمكن تطبيقها في تعليم اللغة العربية في ظل التحول الرقمي، وبما يخدم تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وموزعة على ثلاثة محاور كما يلي:

قام إيرغامريدي وجوزيف (Eragamreddy & Joseph, 2025) بدراسة طبقت في عُمان، وهدفت لاستقصاء فاعلية الأدوات الرقمية في تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية والتفكير النقدي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية (EFL)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب المراجعة المنهجية (Systematic Review)، حيث شملت العينة (40) دراسة بحثية سابقة نُشرت في هذا المجال، واستخدم الباحثان أداة بطاقة تحليل المحتوى المنهج واستخلاص البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن دمج التقنيات التفاعلية والمنصات الرقمية التشاركية قد ساعد على تطوير المهارات الكتابية للطلبة، وعزز مهاراتهم التحليلية والنقدية والإبداعية.

تناولت دراسة العشري (2025) هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية "رافت (RAFT)" في تدريس اللغة العربية، لتنمية مهارات القراءة البيانية والكتابة التحليلية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، من خلال تطبيق اختبار مكون من جزأين جزء يقيس مهارات القراءة البيانية، وجزء يقيس مهارات الكتابة التحليلية. وتم تنفيذ التجربة على مجموعتين تجريبية درست باستخدام استراتيجية RAFT، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية المهارات المستهدفة.

بينما هدفت دراسة سوراني وآخري (Suryani et al., 2024) إلى استقصاء فاعلية دمج التكنولوجيا والتعلم القائم على المشاريع عبر منصة "Storyboard That" في تحسين مهارات الكتابة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت العينة من (54) طالباً في إندونيسيا، وتمثلت الأداة في اختبار مهارات الكتابة، وأظهرت النتائج تفوقاً ملحوظاً للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنصة الرقمية في تحسين مهارات الكتابة، والذي تمثل في دقة صياغة الجمل، وتقليل الأخطاء النحوية والمعجمية.

وهدفت الغامدي وفلاته (2023) في المملكة العربية السعودية إلى استقصاء أثر اختلاف الدعم الإلكتروني (معلم- أقران) عبر المنصات الرقمية في تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (45) طالباً بالصف الأول الثانوي، وأوضحت النتائج أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعات البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست بنمط دعم المعلم؛ مما يعنى ارتفاع مستوى تحصيل طلاب مجموعة دعم المعلم.

أما دراسة المنصوري (2022) في قطر فهذه هدفت التعرف على أثر استخدام المنصات التعليمية على اكتساب المهارات النحوية بماده اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني عشر، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد بلغ حجم العينة (60) طالبة بمدرسة بعياً للتعليم الأساسي والثانوي، وكانت أهم النتائج أن استخدام المنصات التعليمية قد ساعد على اكتساب المهارات النحوية لدى الطالبات عينة البحث.

وقدّمت دراسة سيف (2022) التي أجريت في جمهورية مصر العربية، فهذه هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على النظرية البنوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج قائم على النظرية البنوية، واختبار مهارات القراءة التحليلية، واختبار مهارات الكتابة التحليلية. وتكونت مجموعة البحث من (30) طالباً معلماً من طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام بقسم اللغة العربية بكلية التربية- جامعة عين شمس بمصر، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختباري مهارات القراءة التحليلية، والكتابة التحليلية لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية.

وفي السياق نفسه بجمهورية مصر العربية هدفت دراسة السمان (2019) إلى بناء برنامج قائم على نظرية التماسك النصي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة التحليلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، وذلك من خلال بناء اختبارين؛ أحدهما لمهارات الكتابة التحليلية، والآخر لمهارات الكتابة الناقدة، وضبطهما، واختبار مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة تعليم عام بكلية

التربية جامعة عين شمس، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: تفوق المجموعة التجريبية، وفاعلية البرنامج القائم على نظرية التماسك النصي في تنمية مهارات الكتابة التحليلية والكتابة الناقدة لدى مجموعة البحث من الطلاب.

مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة هذه الدراسة من ملاحظات ميدانية تولدت من خلال خبرتها الطويلة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية لأعوام عديدة، وأيضًا من طبيعة عملها كمشرف تربوي مقيم متابعة لسير العملية التعليمية التعلمية، ومن خلال استطلاع آراء بعض المشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات والطلاب، فقد لاحظت عن قرب مظاهر الضعف في الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، لا سيما الضعف في الفهم والتعبير، من مثل: مفردات محدودة، وتركيب جمل خاطئ، وصعوبة السرد، وضعف الوعي الصوتي، من مثل: الأخطاء الإملائية، وصولًا إلى تحديثات أعمق تتعلق بالهوية والثقافة كغياب الوعي بأهمية اللغة العربية، والتداخل بين العامية والفصحى، وكلها تؤثر على التواصل والتحصيـل الدراسي، وتتطلب تدخلًا متخصصًا وتنمية مستمرة للقدرة اللغوية. كما رصدت تدنيًا واضحًا في صعوبات مرتبطة بالكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية من مثل صعوبة ترتيب الأفكار منطقيًا، وإنشاء جمل وفقرات متسلسلة، وصعوبة الحفاظ على التركيز أثناء الكتابة والتنشئة السريع، وصعوبة تذكر الكلمات والقواعد وتطبيقها، ونقص في المفردات أو صعوبة استحضارها، وصعوبات في فهم القواعد النحوية والصرفية وتطبيقها. قلة الممارسات اللغوية، وعدم الاهتمام الكافي باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ مما أدى إلى تدني المهارات اللغوية، ونقص الثروة اللغوية، وتظهر أسباب ذلك في عمل المعلمات كمصدر وحيد للمعرفة، ودورهن في نقل المحتوى وتوجيه الطالبات بشكل مباشر، بينما تكون الطالبات سلبيات، مستخدمات الكتب المدرسية والمواد المطبوعة بشكل أساسي، ودون التفات منهجًا لتحديات التطور التكنولوجي والحاجة لتطوير أساليب أكثر مرونة وتفاعل، واستخدام طرائق تعليمية وتقنيات تكنولوجية حديثة تعزز الاستخدام والممارسة اللغوية، الذي يتوافق مع ميول جيل الطالبات الحالي، ويوفر بيئة تعلم محفزة تشجع على الانخراط والمشاركة اللغوية.

وفي سياق تأكيد الملاحظات ومشكلة الدراسة، فما تزال نتائج الدراسات تكشف عن فجوة واضحة في مستوى الوعي اللغوي والكتابة التحليلية والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الطالبات، فقد أوضحت دراسة (حسن (2019)؛ وقنصوه (2020)؛ ومحمد (2022)؛ وسبهان (2023)؛ وإبراهيم (2024)؛ وسيف (2022)؛ العشري (2025)؛ (Yulina, et al, 2018) ضعف مستوى الوعي اللغوي لدى الطلبة؛ لا سيما تحديد وتصحيح الأخطاء اللغوية، ووجود اتجاهات سلبية نحو دراسة اللغة، وعدم معرفة المعلمات والمعلمين مفهوم الوعي اللغوي، وطرائق تنميته، وعدم توفر برامج للتدريب على الوعي اللغوي، وقصور الكتابة الصحيحة وفق أنظمة اللغة العربية (النحوية والصرفية والصوتية والدلالية)، ضعف مهارات الكتابة التحليلية لدى الطلبة، والتي يرجع سببها إلى تقليدية المعلم والمعلمة، وسيطرته على التدريس، وعدم إعطائه الفرصة الكافية للطلبة لممارسة التحدي ومهارات التفكير؛ على الرغم من استخدام المعلمين والمعلمات للعروض التقديمية والصور والرسومات، لكن لا تزال عملية التعلم والممارسة تقليدية؛ ولهذا يرى الطلبة أن تطبيق المهارات الكتابية التحليلية صعبة عليهم

ومما سبق عرضه من معطيات ميدانية ونظرية تتحدد مشكلة البحث في ضعف الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، إذ إن النمط الإلصقي الأحادي والأساليب التقليدية ما يزال عاجزًا عن مواكبة احتياجات الطالبات وخصائصهن في ظل التحول الرقمي، مع قلة الدراسات العربية التي تستكشف التكامل بين الاستراتيجية التربوية المقدمة والأدوات الرقمية بشكل منهجي لمعالجة قضايا تعليم اللغة العربية على وجه التحديد؛ مما يستدعي الحاجة إلى التحقق التجريبي من فاعلية نموذج تعليمي متكامل يجمع بين القوة التربوية في استراتيجية والإمكانيات التحفيزية والتقنية للمنصات الرقمية، وذلك لتنمية نواتج تعلم حاسمة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهي: الوعي اللغوي المتمثل في حساسية نحو التراكيب والأساليب والدلالات، والكتابة التحليلية القائمة على الحجج والاستدلال المنطقي، وتحسين الاتجاه والميول نحو تعلم اللغة العربية كمدخل لتعزيز الانتماء اللغوي والثقافي.

لذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في استقصاء فاعلية توظيف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في تنمية الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف المتمثل في استقصاء فاعلية توظيف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في تنمية الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعلى وجه التحديد، فقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في تنمية الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

فرضية الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة التحليلية تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من خلال مساهمتها النظرية والتطبيقية، والتي يمكن تلخيصها كالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

إثراء الأدب التربوي: إذ يؤمل أن تسد الدراسة فجوة بحثية في المكتبة العربية من خلال تقديم دراسة تجريبية ممنهجة تختبر تكاملاً حديثاً بين استراتيجية التعلم القائم على المشاريع والمنصات الرقمية في سياق تعليم اللغة العربية، وهو حقل لا تزال الدراسات التطبيقية فيه محدودة نسبياً.

تطوير النماذج التكاملية: تساهم في بناء نموذج تعليمي متكامل يجمع بين الفلسفة التربوية البنائية المتمثلة في استراتيجية التعلم القائم على المشاريع والتقنيات التعليمية المعاصرة، ودمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية؛ مما يقدم إطاراً مرجعياً يمكن للباحثين تطويره أو تكييفه في سياقات تعليمية أخرى.

تعميق الفهم للعلاقات بين المتغيرات: قد تسهم نتائج الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقات التفاعلية بين المتغيرات (كالكتابة التحليلية)؛ مما يقدم فهماً أعمق لكيفية تأثير النهج التكاملي في تنمية الكفاءات اللغوية المعقدة بشكل مترابط.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تطوير الممارسات التعليمية: ستقدم الدراسة نموذجًا عمليًا قابلاً للتطبيق للمعلمين والمدراس الثانوية؛ يمكنهم من خلاله تحويل بيئة تعليم اللغة العربية من نمط إلقائي تقليدي إلى بيئة تفاعلية قائمة على المشاريع والتقنية؛ مما يزيد من فاعلية التدريس.

تطوير المناهج والمواد التعليمية: إذ يمكن لنتائج الدراسة أن تزود مصممي المناهج ومطوري المواد التعليمية بأدلة تجريبية على فاعلية هذا النهج؛ مما يشجع على دمج مشاريع رقمية قائمة على ضمن كتب اللغة العربية أو المنصات التعليمية الرسمية.

تحفيز الطالبات وإيجابيتهن: من خلال التركيز على الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية، إذ تهدف الدراسة إلى معالجة جانب دافعي ونفسي مهم، وهو تحسين النظرة إلى اللغة العربية، وجعل تعلمها تجربة أكثر جاذبية وارتباطًا بواقعهن وتطلعاتهن.

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة في ضوء مجموعة من الحدود ستلتزم بها الباحثة، وهي:

الحدود البشرية: طالبات الصف الحادي عشر الأكاديمي.

الحدود المكانية: مدرسة النهضة الثانوية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القويسمة لواء القويسمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2025/2026م.

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على متغير الكتابة التحليلية.

محددات الدراسة: تم تعميم نتائج هذه الدراسة حسب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والمتمثلة في صدقها وثباتها، ومدى موضوعية المستجيبين على أدواتها، ودقة المعلمة المتعاونة في تنفيذ إجراءات التطبيق.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

في إطار هذه الدراسة وغايتها ستُعرّف الدراسة المصطلحات التالية إجرائيًا على النحو الآتي:

استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية:

استراتيجية التعلم القائم على المشاريع: عرّفها عبد الحميد (2010) بأنها " نشاط أو مجموعة من الأنشطة اليدوية أو الذهنية التي يمارسها لمتعلمون في جو تفاعلي اجتماعي ويتوجه من المعلم من أجل تحقيق الأهداف المحددة، وكذلك هو أي عمل ميداني يقوم به المتعلم ويتسم بالناحية الإجرائية وتحت إشراف المعلم يكون هادفاً لخدمة المادة التعليمية" (ص. 2).

المنصات التعليمية: عرفتها هومانوفا وبريكستوفا (2017) (Homanova & Prextova) بأنها: "مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين والآباء وغيرهم من المشاركين في التعليم بالمعلومات والأدوات والموارد لدعم وتعزيز تقديم التعليم والإدارة" (P.13).

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها منصات إلكترونية تجمع بين سمات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وسمات مواقع شبكات التواصل الاجتماعي من خلال طرح مشروعات تعليمية، وما تتضمنه من واجبات ومهام تعليمية، مع إمكانية تقديم واجبات وملاحظات واستطلاعات رأي لطالبات الصف الحادي عشر الأكاديمي في مبحث اللغة العربية.

وتُعرّف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها خطوات منظّمة ومتسلسلة ومخطط لها مسبقًا، وفق مجموعة من معايير تصميم المشاريع، وتعتمد بشكل أساسي على نشاط طالبات الصف الحادي عشر الأكاديمي في تنفيذ مهام تعليمية باستخدام المنصات الرقمية القائمة على الإنترنت، وتستخدم بشكل منهجي؛ لإدارة وتنفيذ مشروعات تعليمية، بدءًا بتصميمه وتحديد موضوع المشروع، مرورًا بتخطيطه وتنفيذه، وصولاً لمرحلة عرضه وتقييمه النهائي.

الكتابة التحليلية: عرفها فيلدس (2017) (Fields) "بقدرته الكاتب على كتابة المعاني والأفكار الخفية التي يحملها النص الأصلي من خلال التفكير الدقيق، وتوضيح مكوناته، وكذلك تنظيم المعلومات الواردة فيه وتصنيفها، وتحديد العلاقة التي تربط بينها للوصول إلى استنتاجات منطقية" (P.3).

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بقدرته طالبات الصف الحادي عشر الأكاديمي على التعبير حول قضية ما، بتسلسل وتنظيم منطقي، وعمق في التحليل والربط بين الأفكار، مع إبراد الحجج والأدلة القوية الداعمة، والدقة اللغوية، والنوعية، والإملائية، وستقاس بالدرجة التي ستحصل عليها طالبة الصف الحادي عشر الأكاديمي في اختبار الكتابة التحليلية الذي ستعده الباحثة لهذا الغرض، ويتصف بالخصائص السيكومترية اللازمة.

طالبات المرحلة الثانوية: هن الفتيات اللواتي يدرسن في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، بمساريه الأكاديمي والمهني، والمسجلات في سجلات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2025/2026)، يشهدن نموًا جسيديًا وعقليًا ونفسيًا، ويواجهن تحديات أكاديمية واجتماعية وتكنولوجية (ديباجه، 2022).

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة الحالية من طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة النهضة الثانوية المختلطة والتابعة لمديرية التربية والتعليم لواء القويسمة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2025/2026، حيث تم اختيار هذه المدرسة قصدًا؛ وذلك لعمل الباحثة فيها، وقربها من مكان سكنها، ولوجود أكثر من شعبة من شعب الصف الحادي عشر، وتم اختيار شعبتين وعددهم (60) طالبة، وتعيينهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع (30) طالبة في كل مجموعة، وتم تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية على المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة. كما تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي لجميع أدوات الدراسة الثلاثة، حيث استخدمت الباحثة اختبار (ت) Independent Samples T-Test لعينتين مستقلتين، وجدول (1) تعرض هذه النتائج:

جدول (1)

نتائج اختبار (t) لفحص الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للمقاييس على الاختبار القبلي

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار الكتابة التحليلية	الضابطة	14.73	8.196	-1.101	0.275
	التجريبية	13.83	6.433		

أدوات الدراسة

تم بناء الأدوات الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وعلى النحو الآتي:

اختبار الكتابة التحليلية

تم إعداد اختبار الكتابة التحليلية، وذلك بعد الرجوع إلى كتاب العربية لغتي للصف الحادي عشر والدراسات السابقة مثل دراسة السمان (2019)، ودراسة سيف (2022)، ودراسة العشري (2025)، وهدف الاختبار قياس (12) مهارة فرعية تندرج تحت أربع مهارات رئيسية، وهي: مهارات كتابة مقدمة النص، ويندرج تحتها المهارات الفرعية الآتية: كتابة المقدمة في فقرة مستقلة، وتحديد الهدف من النص بوضوح، وصياغة الفكرة العامة للنص، وتوضيح مدى أهمية النص، ومهارات كتابة متن النص (عرض الأفكار)، ويندرج تحتها المهارات الفرعية الآتية: تحليل الفكرة العامة إلى عناصرها الأساسية، وتحليل البنى اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية، والدلالية) للنص في فقرات، ومهارات كتابة خاتمة النص، ويندرج تحتها المهارات الفرعية الآتية: صياغة الخاتمة في فقرة مستقلة، وكتابة ملخص شامل لما تم تحليله، واستنباط استنتاجات منطقية مرتبطة بمحتوى النص، ومهارات تماسك النص (التحرير الكتابي، ويندرج تحتها المهارات الفرعية الآتية: استخدام وسائل الاتساق النحوي (السبك)، واستخدام وسائل الاتساق المعجمي، وتحقيق الانسجام (الحبك) بين أفكار المقال). وُطبق الاختبار على موضوع كتابي تحليلي قبل وبعد المعالجة.

صدق اختبار الكتابة التحليلية

تم التحقق من صدق اختبار الكتابة التحليلية من خلال طريقتين هما:

- 1- صدق الظاهري تم عرض اختبار الكتابة التحليلية بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (15) من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والمناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، من أساتذة الجامعات الأردنية، والخبراء التربويين؛ وذلك بهدف إبداء الرأي بفقرات الأداة ودرجة انتمائها للمجال المراد قياسه من خلال إضافة معايير أخرى، وتم الأخذ بأراء المحكمين، والإبقاء على المعايير المتفق عليها بينهم على تلك الفقرات.
- 2- صدق البناء: تم تطبيق اختبار الكتابة التحليلية على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبة، مشابهة لمجتمع الدراسة، لكنها ليست جزءًا من العينة التجريبية أو الضابطة من طالبات الصف الحادي عشر، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين فقرات اختبار الكتابة التحليلية مع الأبعاد الفرعية، والمجال الكلي والدرجة الكلية للاختبار وقد تراوحت هذه القيم بين (0.54-0.81) وجميعها دالة إحصائية عند (0.05)، (0.01).

معاملات صعوبة الفقرات وتمييزها

تم استخراج معاملات صعوبة الفقرات وتمييزها، والجدول (2) يبين معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار مهارة التفكير الناقد.

الجدول (2) معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال
0.33	0.38	1
0.41	0.37	2
0.40	0.46	3
0.34	0.33	4
0.87	0.50	5
0.80	0.56	6
0.49	0.27	7
0.42	0.31	8
0.51	0.26	9
0.64	0.39	10
0.73	0.40	11
0.50	0.77	12

يبين الجدول (2) أن معاملات صعوبة الأسئلة تراوحت بين (0.27 – 0.77)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.33-0.87) مما يدل على أن الاختبار يراعي الفروقات بين الطلبة وذو معاملات صعوبة مقبولة؛ مما أدى للاحتفاظ بجميع فقرات الاختبار.

ثبات اختبار الكتابة التحليلية

أولاً: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest): قامت الباحثة بالتحقق من ثبات اختبار الكتابة التحليلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات الصف الحادي عشر الأكاديمي مكونة من (25) طالبة، من خارج أفراد الدراسة وداخل مجتمعتها، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للمقياس (0.890)، كما تراوحت قيمه لمجالات الاختبار ما بين (0.694- 0.752)؛ مما يدل على أن الاختبار حقق اشتراطات الثبات بالإعادة.

ثانياً: الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات المقياس وإيجاد معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، والجدول (3) يبين النتائج

جدول (3) معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لمقياس الكتابة التحليلية

الأبعاد	كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)
مقدمة النص	0.693
متن النص	0.931
خاتمة النص	0.609
تماسك النص	0.692
الدرجة الكلية	0.832

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد تراوحت (0.609 – 0.931)، وبلغت للدرجة الكلية (0.832)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على أن الأداة تتمتع باشتراطات الثبات.

دليل المعلمة القائم على استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية

تم تصميم دليل المعلمة القائم على استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الغامدي وفلاته (2023)، ودراسة حلوة وحلوة (Helwa & Helwa, 2018)، وكتاب العربية لغتي للصف الحادي عشر، ويشتمل الدليل على مجموعة من المشاريع المصممة باستخدام المنصات الرقمية، وقامت الباحثة باختيار المشاريع وفق معايير مناسبة، وفيما يأتي المحاور التي تم الاعتماد عليها في إعداد الدليل، حيث تم تطبيق الاستراتيجية في مدة شهر.

أولاً: تحديد أهداف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية: وفي هذه المرحلة يتم تحديد أهداف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، حيث يتم التركيز على:

1- تطوير مهارات البحث العلمي بتدريب الطالبات على حجم المعلومات من مصادر رقمية وتقييمها.

2- تعزيز التفكير النقدي بتحليل المعلومات وربط المفاهيم عبر التخصصات.

3- التمكن من مهارة حل المشكلات باستخدام الادوات الرقمية وتصميم الحلول الإبداعية.

4- العمل الجماعي عبر المنصة الرقمية.

5- المواطنة الرقمية بفهم اخلاقيات المحتوى الرقمي وحقوق الملكية الفكرية.

6- تعزيز المسؤولية الذاتية في أداة الوقت والمهام باستخدام الأدوات الرقمية.

7- استخدام أدوات التقييم الرقمي لتعزيز الوعي التعليمي.

8- إعداد الطالبات لسوق العمل الرقمي.

9- ربط المعرفة بالسياقات الواقعية باستخدام المنصات الرقمية لمحاكاة بيئات العمل الحقيقية.

10- تعزيز التعلم مدى الحياة، وبناء عادات التعلم المستقل باستخدام الموارد الرقمية.

ثانيًا: مرحلة تصميم المشروع: تُعدّ هذه المرحلة الأساس الذي تُبنى عليه بقية مراحل التعلّم القائم على المشروع، وذلك أنها تشمل:

- تحديد النتائج الإجرائية والسلوكية، القابلة للقياس لجميع دروس الوحدة المختارة.

- تحديد ترتيب المحتوى: وذلك بالتخطيط لإعداد محتوى التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية وفقا للأهداف التعليمية السلوكية،

- تحديد استراتيجية التعلم التعاوني لضمان إتاحة فرصة المشاركة لجميع الطالبات، بتقسيمهن إلى مجموعات عمل صغيرة مكونة من (5-6) طالبات، تقوم كل مجموعة بإنجاز المشاريع المطلوبة إلكترونياً، مع تحديد دور كل من (القائدة، والمخططة، والمصممة، والكاتبة، والناشرة).

- تنظيم النقاشات التفاعلية التي تساعد الطلبة على اختيار مشروع واقعي وذو معنى، يعالج مشكلة حقيقية أو يلبي حاجة تعليمية واضحة.

ثالثًا: مرحلة تطوير المشروع: تتضمن هذه المرحلة إعداد المصادر التعليمية الرقمية المخطط لها مسبقًا، مثل:

- تطبيق (Microsoft Teams) والذي يتيح فرصة التفاعل ما بين المعلمة والطالبات، وتوفير خيارات للاستفسار والإجابة عن جميع الأسئلة المتاحة، بالإضافة إلى توفير خيارات متنوعة تسمح بإضافة الواجبات والاختبارات، ويسمح بالعمل في مجموعات لتنفيذ المشروعات المطلوبة.

رابعًا: مرحلة تنفيذ المشروع: في هذه المرحلة يشرع الطلبة في:

- تنفيذ الأنشطة المخططة بنشر المحتوى الإلكتروني في برنامج (Microsoft Teams)، ومتابعة مشروعات الطالبات، وتقسيمهن إلى مجموعات؛ للتأكد من وصول الطالبات جميعهن، ثم البدء في إجراء التجربة بتنفيذ التعلم القائم على المشروع وفقا للخطة الزمنية المعدة.

خامسًا : مرحلة تقويم المشروع: تهدف هذه المرحلة إلى:

- تقويم نواتج التعلّم ومدى تحقق أهداف المشروع، سواء من خلال التقويم الذاتي، أو التقويم التشاركي، أو تقويم المعلم.

- استخدام المنصّات الرقمية في تصميم أدوات التقويم، مثل (rubrics) الإلكترونية، والاختبارات الرقمية، والعروض التقديمية، ومناقشة النتائج.

- تعزيز التأمل في تجربة التعلّم، وتحديد نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين؛ بما يدعم التعلّم المستمر وتطوير الأداء.

صدق دليل المعلمة

للتأكد من صدق الدليل تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم عن (15) من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والمناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، من أساتذة الجامعات الأردنية، والخبراء التربويين؛ وذلك بهدف إبداء الرأي على السلامة اللغوية، وصدق المحتوى وجودته، واتباعه لخطوات استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، ووضوح الأهداف، وإمكانية التطبيق، وملائمة الفئة المستهدفة، وتم الأخذ بآراء المحكمين.

تصميم الدراسة

تبنت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي ذا المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع القياس القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق القياس القبلي والبعدي للمتغير التابع (الكتابة التحليلية) لكلا المجموعتين، والذي يمكن تمثيله بالرموز الآتية:

EG	O1	X	O1
CG	O1	---	O1

حيث إن:

G1: المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها وفق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية.

G2: المجموعة الضابطة والتي سيتم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية.

O1: اختبار الوعي الكتابة التحليلية، والذي طبق قبلًا وبعديًا.

X: المعالجة التجريبية وهي التدريس باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع (باستخدام المنصات الرقمية).

-: الطريقة الاعتيادية بدون معالجة.

تغيرات الدراسة

تمثلت الدراسة بالمتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان هما: استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، والطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع وهو: الكتابة التحليلية.

المعالجات الإحصائية

لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، فتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف الحادي عشر الأكاديمي في التطبيق القبلي والبعدي للأدوات.
تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)؛ للإجابة عن السؤال الأول.
تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One Way MANCOVA)؛ للإجابة عن السؤال التالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن تساؤل الدراسة: ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في تنمية الكتابة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكتابة التحليلية، ويبين الجدول (4) النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكتابة التحليلية

المجموع ة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريبية	30	13.83	6.433	32.23	5.532	32.313	1.246
الضابطة	30	14.73	8.196	21.6	8.011	21.520	1.246

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الكتابة التحليلية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، الطريقة الاعتيادية)، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (32.23)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة للقياس البعدي (21.6)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مقياس الكتابة التحليلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر n ²
المجموع	1740.751	1	1740.751	37.457	.000	.397
قبلي	99.606	1	99.606	2.143	.149	.036
الخطأ	2648.961	57	46.473			
الكلية	4444.583	59				

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكتابة التحليلية، حيث بلغت قيمة "F" (37.457)، لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر لطريقة التدريس (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، الطريقة الاعتيادية)، على الكتابة التحليلية (39.7%)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد اختبار الكتابة التحليلية، ويبين الجدول (6) النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبُعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد اختبار الكتابة التحليلية

الأبعاد	المجموعة الاختبار	تجريبية		ضابطة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقدمة النص	القبلي	3.53	1.137	5.141	.186
	البُعدي	5.63	0.718	5.626	.186
متن النص	القبلي	4.87	3.170	7.758	.562
	البُعدي	13.83	2.291	13.809	.562
خاتمة النص	القبلي	2.13	1.655	2.809	.278
	البُعدي	3.10	1.807	3.058	.278
تماسك النص	القبلي	3.30	2.562	5.951	.536
	البُعدي	9.67	2.155	9.682	.536

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البُعدي على أبعاد مقياس الكتابة التحليلية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، الطريقة الاعتيادية)، كما يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة؛ إذ تراوحت (3.058 - 13,809)، بينما تراوحت للمجموعة الضابطة (2.809 - 7.758)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار "MANCOVA" والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) نتائج اختبار "MANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس الكتابة التحليلية

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	حجم الأثر n^2
المجموعة قيمة هوتلينغ (1.919) قيمة ف (24.472) الدلالة الإحصائية (0.000)	مقدمة النص بعدي	2.852	1	2.852	3.068	.086	.054
	متن النص بعدي	444.384	1	444.384	52.381	.000	.492
	خاتمة النص بعدي	.750	1	.750	.362	.550	.007
	تماسك النص بعدي	168.936	1	168.936	21.915	.000	.289
مقدمة_قبلي	مقدمة النص بعدي	.092	1	.092	.099	.754	.002
	متن النص بعدي	.364	1	.364	.043	.837	.001
	خاتمة النص بعدي	10.867	1	10.867	5.249	.026	.089
	تماسك النص بعدي	5.011	1	5.011	.650	.424	.012
متن_قبلي	مقدمة النص بعدي	1.007	1	1.007	1.083	.303	.020
	متن النص بعدي	1.605	1	1.605	.189	.665	.003

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	حجم الأثر n^2
	خاتمة النص بعدي	.159	1	.159	.077	.783	.001
	تماسك النص بعدي	2.636	1	2.636	.342	.561	.006
خاتمة_قبلي	مقدمة النص بعدي	1.048	1	1.048	1.127	.293	.020
	متن النص بعدي	4.474	1	4.474	.527	.471	.010
	خاتمة النص بعدي	.006	1	.006	.003	.958	.000
	تماسك النص بعدي	1.064	1	1.064	.138	.712	.003
	مقدمة النص بعدي	3.978	1	3.978	4.279	.043	.073
تماسك_قبلي	متن النص بعدي	.227	1	.227	.027	.871	.000
	خاتمة النص بعدي	.006	1	.006	.003	.956	.000
	تماسك النص بعدي	.058	1	.058	.008	.931	.000
	مقدمة النص بعدي	50.204	54	.930			
الخطأ	متن النص بعدي	458.120	54	8.484			
	خاتمة النص بعدي	111.784	54	2.070			
	تماسك النص بعدي	416.273	54	7.709			
	مقدمة النص بعدي	58.183	59				
الكلي	متن النص بعدي	1030.183	59				
	خاتمة النص بعدي	127.733	59				
	تماسك النص بعدي	646.983	59				
	مقدمة النص بعدي						

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد (متن النص، تماسك النص) لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، الطريقة الاعتيادية)، حيث كانت جميع قيم "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وعدم وجود فروق على أبعاد (مقدمة النص، خاتمة النص)، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي تُعَدُّ الفرضية الأولى من الصورة الصفرية إلى الموجبة، وتصبح على الصيغة الآتية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة التحليلية تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

دلت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لاختبار الكتابة التحليلية لصالح لاختبار البعدي، فقد بلغت قيمته (32.23) مرتفعاً عن الاختبار القبلي والذي بلغ (13.83)، وبلغت قيمة حجم الأثر لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية (39.7%).

وبناء على هذه النتائج يكون الأثر كبيراً في استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع من خلال المنصات الرقمية، وقد يُعزى ذلك إلى أن الاستراتيجية عززت مهارات التفكير العليا لدى الطالبات؛ إذ مكنت استراتيجية التعلم القائم على المشاريع من ممارسة التحليل، واستنباط استنتاجات منطقية والابتكار، وحل المشكلات، وتحسين مهاراتهم التقنية، والتواصلية، والإدارية، بالإضافة إلى ما يمكن قوله من زيادة دافعية الطالبات واندماجهن؛ إذ أدت المشاريع من خلال المنصات الرقمية إلى زيادة شغف الطالبات، بينما زادت المنصات الرقمية من جاذبية التعلم عبر الوسائط المتعددة، واتاحت للطالبات الوصول للمصادر والتعلم بالسرعة التي تناسب قدراتهن الذاتية، وتسهيل التعاون والمرونة، ومشاركة الملفات والمشاريع، والتواصل بين الطالبات والعمل الجماعي بين الطالبات وزميلاتهن داخل المدرسة وخارجها. كما زادت استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع من خلال المنصات الرقمية من جهد الطالبات في جمع البيانات من معلومات وأفكار؛ فزادت الثقة في أنفسهن، وتحوّل دورهن من التلقي المستمع إلى النشاط والباحث عن المعرفة والمحل لها، مما يعني رسوخ الأفكار الناتجة عن بحثهن في ذهنهن، والتي ساهمت في تحسين مهاراتهم الكتابية التحليلية كتماسك النص الأدبي ووجوده، وذلك بفضل ربطهن للمعرفة بمشكلات واقعية، وهذا لا يتأتى إلا إنهن امتلكن مهارات التفكير العليا من تفكيك وتركيب وعمق المقارنات، وتقديم النقد من خلال المناقشة والحوار الإيجابي، الذي سمح بتطور مهارات الطالبات الكتابية في ضوء التغذية الراجعة الذاتية، أو التغذية الآتية من الأقران، أو من المعلمة، وربطها بالأهداف المتعلقة بالمشروع.

وقد اتفقت هذه النتائج الإحصائية الدالة مع ما جاءت به الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة سيف (2022) ودراسة المنصوري (2022)، ودراسة سورياني وآخرين (Suryani et al., 2024)، ودراسة إيرغامريدي وجوزيف (Eragamreddy & Joseph, 2025) والذين أكدوا أنّ استخدام المنصات الرقمية قد ساهم في اكتساب المتعلمين مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية والنحوية بشكل ملحوظ، إذ إن بيئة المشاريع تعد بيئة مساهمة بشكل ملحوظ في اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية.

كما أفصحت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على أبعاد الكتابة التحليلية (مقدمة النص، ومتن النص، وخاتمة النص، وتماسك النص)، حيث توجد فروق دالة إحصائية في البعدين: (متن النص وتماسك النص)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في البعدين: (مقدمة النص وخاتمة النص)، أما الأثر الإجمالي فكانت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وذلك في اختبار الكتابة التحليلية ككل، ويعزى ذلك في الفروق الدالة في البعدين: (متن النص، وتماسك النص) إلى ما تتمتع به استراتيجية التعلم القائم على المشاريع باستخدام المنصات الرقمية في منحها المتعلم الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة و مقارنتها، وتبادل الأفكار وإعادة صياغتها وتنظيمها وبنائها وفق قواعد النحو والإملاء، كما تمنح المتعلم مراجعة وتقييم من الأقران؛ مما انعكس على متن النص بجعله أكثر متانة وترابطاً وعمقاً بالمقارنة مع التعلم بالطريقة النمطية، وقد يعزى ذلك إلى الالتزام الذي تقدمه البيئة الرقمية للمتعلم، بفضل المؤثرات البصرية والسمعية والصوتية، والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعات؛ مما عزز عند الطالبات تحسين صياغة الأفكار التي تم توليدها بالأسلوب الرقمي، وقد انسجمت هذه النتائج مع دراسة سيف (2022)، ودراسة العتيبي والوادي (2022)، ودراسة سورياني وآخرين (Suryani et al., 2024)، ودراسة إيرغامريدي وجوزيف (Eragamreddy & Joseph, 2025)، ودراسة العشري (2025)، الذين أكدوا الأثر الإيجابي للاستراتيجية في تحسين مهارات الكتابة التحليلية والفهم والتحليل النقدي وتقديم التفسيرات المنطقية للسياق التعليمي.

أما فيما يتعلق بغيب الفروق الدالة إحصائية للبعدين (مقدمة النص، وخاتمة النص) فقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الاستراتيجية الرقمية القائمة على المشاريع، من حيث انخراط وتركيز مجموعات الطالبات أثناء المشاريع في جمع البيانات، وتحليلها، وعرض الحجج، وإيجاد الحلول، وإنجاز المشاريع، وإظهار النتائج؛ مما يطور بُعد متن النص التحليلي وتماثله بشكل ملحوظ، في حين يُترك بُعد المقدمة والخاتمة والبنية الأكاديمية الدقيقة للمقالة التحليلي كإطار هامشي لا يأخذ القدر نفسه من الاستقصاء، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أسباب تكنولوجية وما توفره المنصات الرقمية من أدوات فعالة لتحليل البنى اللغوية، وتنظيم الأفكار، وتصميم المشاريع، ولكنها لا تعطي الفرصة والاهتمام والميزة الملموسة نفسها لتعلم مهارات كتابية لغوية بحتة ككتابة الجمل الافتتاحية والمقدمة في فقرة مستقلة، أو صياغة الخاتمة في فقرة، وكتابة ملخص شامل لما تم تحليله. فضلاً عما يمكن قوله من امتلاك الطالبات قوالب جاهزة مسبقة في صياغة مقدمة النص وخاتمته مستخدمين الأساليب الإنشائية والجمل الاستهلاكية، وهذه النمطية المكتسبة من الطريقة الاعتيادية تجعل الأداء متقارباً بين المجموعتين دون فروق جوهرية. كما أن مهارات كتابة المقدمة والخاتمة مهارات كتابية تخصصية ممتدة تحتاج لتدريب طويل، وورش عمل مخصصة في الكتابة التحليلية، وقد يعزى ذلك لطبيعة العمل الجماعي في المشاريع؛ إذ قد تستحوذ طالبة أو طالبان على كتابة المقدمة والخاتمة؛ مما يعني أن بقية طالبات المجموعة التجريبية لم يمارسوا مهارات كتابة المقدمة والخاتمة بشكل كافٍ ليتفوقوا على طالبات المجموعة الضابطة، إضافة لامتلاك طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة المعرفة القليلة والمهارات نفسها حول كيفية صياغة مقدمة النصوص وخاتمتها، وهي مهارات تتصف بالثبات؛ كونها نمت وتطورت معهم عبر سنوات الدراسة؛ مما يجعل إحداث فروق دالة إحصائية فيها أمراً صعباً خلال فترة تطبيق الدراسة القصيرة.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالعمل على تطوير منصات رقمية تعليمية مخصصة لوزارة التربية والتعليم وربطها بالكتب المدرسية، مع ضرورة إعداد المعلمين على استخدامها وتفعيلها في العملية التعليمية، وخاصة تعليم المهارات اللغوية، مع ضرورة تطوير أدلة المعلمين بناء على المنصات الرقمية.

المراجع

- [1] إبراهيم، سجا. (2024). الوعي اللغوي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات التربوية. (66)، 1-26.
- [2] أمين، أماني، عبد القادر، محمود، وأحمد، أسماء. (2022). فاعلية برنامج مقترح باستخدام مدخل التعلم المتمركز على المهام في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير المنطقي لدى طلاب الصف الأول ثانوي. مجلة شباب باحثين، كلية التربية: جامعة سوهاج، (13)، 453-510.
- [3] الجابري، ناصر. (2019). التعلم بالمشاريع وأثره على دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في تعلم اللغة العربية. مجلة الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 38(4)، 123-140.

- [٤] حسن، سعاد. (2019). فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي لدى طالبات كلية التربية المجمع باستخدام بعض أدوات الجيل الثاني للإنترنت، *المجلة التربوية*، (62)، 1-26.
- [٥] الحمادي، أحمد. (2017). أثر استراتيجية التعلم بالمشاريع على تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 37(121)، 56-78.
- [٦] ديباجه، فادية. (2022). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد في الأردن نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كوفيد-19. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، (16)، 40-50.
- [٧] الرفاعي، فاطمة. (2018). التعلم القائم على المشاريع وأثره في تحسن مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 42(2)، 211-235.
- [٨] السالم، عبيد. (2023). فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراة في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، (33)، 257-322.
- [٩] السبتي، خالد. (2020). دور التعلم القائم على المشاريع في تعزيز مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب الجامعات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 27(3)، 90-112.
- [١٠] سبهان، ليلي. (2023). الوعي اللغوي وعلاقته بالتحصيل المعرفي عند طلبة أقسام اللغة العربية في مادة النحو. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، 18، 2، 309 - 330.
- [١١] سعد، محمد. (2021). مراجعة كتاب: الكتابة التحليلية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4(1)، 573-586.
- [١٢] السمان، مروان. (2019). برنامج قائم على نظرية التماسك النصي لتنمية مهارات الكتابة التحليلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 108(2)، 1 - 35.
- [١٣] سيف، أحمد. (2022). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد - كلية التربية، 40، 254 - 294.
- [١٤] عبد الحميد، عبد العزيز. (2010). سلسلة استراتيجيات التعليم الإلكتروني. *مجلة التعليم الإلكتروني*، 6.
- [١٥] العبدالله، ياسين. (2025). فعالية استخدام التعلم القائم على المشاريع في تعليم اللغة العربية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 8(76)، 298-316.
- [١٦] العشري، آلاء. (2025). فاعلية استخدام استراتيجية رأفت "RAFT" في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة البيانية والكتابة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج - كلية التربية، 137، 1111 - 1176.
- [١٧] الغامدي، عبد الرحمن وفلاته، أحمد. (2023). أثر اختلاف الدعم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية في تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب 30، 109 - 130.
- [١٨] القحطاني، سمية. (2022). أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشاريع في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 6(59)، 95 - 118.
- [١٩] قنصوه، أماني. (2020). فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، 78-135.
- [٢٠] مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. (2023). قطاع التخطيط والسياسة اللغوية. تم الاسترداد من <https://ksaa.gov.sa/planning-and-language-policy/>
- [٢١] محمد، حجاج. (2022). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 16، 11، 1-113.
- [٢٢] المنصور، أريج. (2016). برامج ركن الحاسب الآلي ودورها في إكساب طفل الروضة مهارات القراءة والكتابة. *مجلة التربية ببنها*، 2(108)، 182-278.
- [٢٣] المنصوري، ميثاء. (2022). أثر استخدام المنصات التعليمية على اكتساب المهارات النحوية بمادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني عشر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 29، 205 - 226.
- [1] Alfonso, S. (2017). Implementing the Project Approach in an Inclusive Classroom: A Teacher's First Attempt With Project-Based Learning (Voices). *Young Children*, 72(1). (
- [2] Amin, S.(2023).Benefits and challenges of online project –based learning: Students and the lecturers perceptions. *Dimension Badge*, 7(1), 15-30.
- [3] Baziuké, D., Rupšienė, L., Kesylė, K., & Norvilienė, A. (2025). How e-learning platforms are addressing project-based learning: An assessment of digital learning tools in primary education. *Applied Sciences*, 15(23), 12422. doi.org.
- [4] Buck Institute for Education.(2023). What is project based learning (PBL)? <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>
- [5] Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2020). *Project-Based Learning: A Literature Review*. MDRC.
- [6] Cons, A. (2013). *The Use of Academic Words in the Analytical Writing of Secondary English Learners and Native English Speakers*, PH.D., University of California, Irvine.
- [7] Eragamreddy, N., & Joseph, R. (2025). Digital tools and writing education: A thematic analysis of technology's role in writing skills development. *Arab World English Journal*, 16(3), 3–25. doi.org.

- [8] Fields, S. (2017). *Analytical Writing and Identity Development of Diverse Adolescents in an Alternative High School Preparatory Academy*, Ed.D. , Boston University
- [9] Helwa, H, & Helwa,S. (2018). *Online Project based Instruction in English Language Learning: Theory and Prattice*. Journal of Research in Curriculum, Instruction & Educational Technology,4(1),155-173..
- [10] La Framboise, L. (2023). *Analytical and critical writing*. College of Humanities and the Arts, San José State University Writing Center.
- [11] Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. ASCD.
- [12] PBLWorks. (2023). What is project based learning? Buck Institute for Education. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>.
- [13] Suryani, N. Y., Rizal, S., Rohani, T., & Ratnaningsih, H. (2024). Improving learners' English writing skills through digital technology and project-based learning. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 8(1), 21–34. doi.org.
- [14] Yulina, K., Permanasari, A., Hernani, H., & Setiawan, W. (2018). Analytical thinking skill profile and perception of pre service chemistry teachers in analytical chemistry learning, *Journal of Physics Conference*, 1157, (4), 1- 7.