تنمية الكفاءة المتعددة الوسائط لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية من خلال استخدام المخطّطات المعلوماتية *

تأليف: بنخامين كاركامو وبرناردو بينو

جامعة لاس أميريكاس بتشيلي UDLA

ترجمة: نسرين لولي بوخالفة

مقدمة

أدّى التوسع المتزايد في تقنيات إنتاج الوسائط الرقمية إلى تعزيز وصول الأفراد بشكل غير مسبوق إلى أشكال متعددة من المنتجات الثقافية، كالفيديوهات، والصور، والمخرجات الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وهي كلها مكوّنات أساسية في المشهد التواصلي خلال العقد الأخير (Lim & Tan-Chia, 2023; Lim & Toh, 2020; Lim et al., 2022a). ويكفي القول إن جائحة كوفيد-19 قد عمّقت من اعتماد الأفراد على التكنولوجيا، الأمر الذي أسفر عن تحولات عميقة في المجال التربوي وفي أنماط الحياة اليومية على حدّ سواء (Zhao & Watterson, 2021). وفي ظل إتاحة فرص متزايدة لكل من المتعلمين والمعلّمين لإنتاج ومعالجة الوسائط الرقمية متعددة الوسائط، فمن الطبيعي أن نتساءل حول انعكاسات ذلك على عمليتي التعليم والتعلّم (Lim, 2021; Mayer, 2021).

تُعدّ حالة تعليم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية (EFL) نموذجًا بارزًا في

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Carcamo and Pino Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ. "Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics"

https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3

هذا السياق، حيث أصبح المدرّسون والباحثون يولون اهتماماً متزايداً لكيفية تسخير هذه التكنولوجيات في تطوير الممارسات البيداغوجية ضمن هذا المجال (Gao et al., 2024; Pellicer Sánchez et al., 2020; Pellicer-Sánchez, 2022; Wang et al., 2024; Zapata, 2022).

وقد أظهرت الأدبيات البحثية نتائج مشجعة فيما يخص تعليم الطلبة استراتيجيات التعامل مع النصوص الرقمية المتعددة الوسائط وفهمها؛ حيث بيّنت الدراسات أن الشباب اليوم يقرؤون أكثر من أي وقت مضى، بفضل تكرار تعرضهم للنصوص ذات الطبيعة التعددية في البيئات الرقمية (Potter & McDougall, 2017). ويبدو أن الوعي بالطابع المتعدد الوسائط للنصوص يتيح للمعلّمين فرصة استثمار العرض المتزامن لمختلف أشكال التعبير (Pellicer-Sánchez et al., 2020 ; Webb & Chang, 2015) .ومن بين المزايا التي تبرزها هذه النصوص، والتي تركز عليها هذه الدراسة تحديدًا، فائدتان أساسيتان : تعزيز الفهم القرائي وتنمية التفكير النقدي. ففيما يتعلّق بالفهم القرائي، تُشير الأبحاث إلى أنّ الجمع بين النصوص والصور، عند عرضها بشكل متجاور، قد يُعزّز التعلّم ضمن المجال المعرفي المستهدف، ويساعد على تطبيقه لاحقًا (Johnson & Mayer, 2012; Mason et al., 2015). كما أوضحت الدراسات التجريبية أن القرّاء، من فئتي الشباب والبالغين، غالبًا ما يُخصّصون وقتًا أطول لقراءة النص مقارنة بمعالجة الصور (Serrano & Pellicer-Sánchez, 2019; Tragant & Pellicer-Sánchez, 2019) . أمّا فيما يخصّ العلاقة بين النصوص المتعددة الوسائط وتنمية مهارات التفكير النقدي، فقد أظهرت الأبحاث أنّ الممارسات التحويلية تُصبح ممكنة من خلال عمليات إنتاج المعنى التي تُتيحها التأليفات المتعددة الوسائط (Karatza, 2022; Lim et al., 2021) وفي دراسة نوعية أجرتها **تشانغ**(Zhang 2018) ، تمّ إبراز كيف يمكن لتوظيف الموارد الرقمية المستندة إلى اللسانيات الوظيفية النظمية (SFL) أن يدعم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية في إبراز كفاءاتهم في التفكير النقدي داخل سياقات الكتابة الأكاديمية. وقد لاحظ كل من **ليم وتان** (Lim and Tan 2017) أنّ "المشاهدة النقدية" تُعدّ كفاءة أساسية ينبغي توفّرها لدى الأفراد كي يتمكنوا من دعم تفسيراتهم للمواد المتعددة الوسائط. وعلى الرغم من أن مهارتي الفهم القرائي

والتفكير النقدي قائمتان بذاتهما، إلا أنّه لا يمكن إنكار أهمية كل منهما في تحقيق ما يُعرف بكفاءة الوعي المعلوماتي(Information Literacy) ، التي تُعرّف بوصفها القدرة على تحديد الاحتياجات المعلوماتية، والبحث عن المعلومات المناسبة، والتفكير النقدي لتقييم هذه المعلومات واستخدامها على النحو الأمثل (Wu, 2018).

نظرًا لأنّ «الجيل الرقمي» ليس متجانسًا بالضرورة، نتيجةً لتفاوت مستويات الوصول إلى التكنولوجيا بين الأفراد (Brown & Czerniewicz, 2010; Selwyn, 2009)، فقد غدا تطوير الكفاءة في التعدّد الوسائطي(multimodal literacy) مسألة تمكين وإنصاف تربوي (Cope & Kalantzis, 2015; Zapata, 2022). وقد اقتُرحت مقاربات متنوّعة لإدماج الكفاءات المتعددة الوسائط (multiliteracies) ضمن ممارسات التعليم داخل قاعة الدرس. ومن بين هذه المقاربات نذكر: الحركات البيداغوجية التي طوّرها فريق "مجموعة نيو لندن" (New London Group NLG, 1996)، ومبادئ التعلّم المتعدد الوسائط (Mayer 2021)، وإطار "التعلّم عبر التصميم"(Learning by Design Framework - L-by-D) (Cope & Kalantzis, 2015 ; Kalantzis et al., 2005). وإطار FAMILY (Lim & Tan, 2017) ، وكذلك المقاربة النظامية (Systemic Approach) (Lim & Tan, 2017, 2018).

يمثّل FAMILY اختصارًا يسهّل على المدرّسين تنظيم وحداتهم التعليمية بحيث تشتمل على الجوانب الأساسية المطلوبة لبناء وعي نقدي بالنصوص المتعدّدة الوسائط. F تشير إلى Form، أي الشكل، بما فيه من خصائص ووظائف ترتبط بالنوع النصي قيد التدريس. A تمثّل Awareness، أي الوعي بالإستراتيجيات الممكن استخدامها لتشكيل النص بما يتلاءم مع الجمهور المستهدف. M ترمز إلى Message، أي الرسالة، وتؤكّد على أهمية إدراك كيفية تأثير النصوص على المتلقي، بما يشمل المعاني الحرفية والضمنية. I تدل على Integration، أي التكامل، وهي مرحلة يساعد فيها الأستاذ الطلبة على التعرف على العلاقات بين الوسائط الدلالية المختلفة. L ترمز إلى Link، أي الربط، وتبرز كيف يُنتظر من المدرّس أن يربط التعدّد الوسائطي بكلّ من تعلّم اللغة والمحتوى المعرفي. Y تشير إلى Why، أي لماذا، وهي تمثّل الفرصة التي يتيحها

الأستاذ للطلبة لطرح تساؤلات نقدية حول النص مستندين إلى المعارف المكتسبة كأداة للتفسير والاستدلال.

على الرغم من النتائج الإيجابية التي أسفرت عنها تطبيقات هذه الأطر البيداغوجية، إلا أنّ مراجعة الأدبيات لم تُظهر وفرة في الدراسات التي تتناول تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في هذا السياق. وكما تشير **بليثيير-سانشيز** (Pellicer-Sánchez 2022)، ما يزال من الضروري جمع المزيد من الأدلة التي تُسهم في بناء نموذج فعّال لتعلّم اللغة الثانية في بيئات تعليمية متعددة الوسائط ومتعدّدة الوسائط الإعلامية.

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر تدخّلٍ بيداغوجي يستند إلى مزيج من إطارَي "التعلّم عبر التصميم (Learning by Design - L-by-D) "و "FAMILY"على تنمية الفهم القرائي النقدي المتعدد الوسائط لدى الطلبة من خلال تحليل المخطّطات المعلوماتية. ونعتقد أنّ النتائج التي ستُسفر عنها هذه الدراسة يمكن أن تُوجّه أساتذة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية نحو طرائق فعّالة لإدماج النصوص المتعددة الوسائط ليس فقط كمادة قرائية، بل أيضًا كدعامة تربوية قد تسهم في تعزيز الفهم القرائي والتفكير النقدي لدى الطلبة من خلال هذا النوع من المواد. وتتمثّل الإضافة الرئيسة لهذه الدراسة في توظيف أطر تربوية محدّدة لتطوير الكفاءة في التعدد الوسائطي داخل سياق تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، مع التركيز على البُعد النقدي الذي تروّج له هذه الأطر. وفي هذا السياق، نتناول أوّلًا أهمية التعدد الوسائطي في التعليم، ثم نناقش دور التفكير النقدي في علاقته بهذا التعدد، لنختتم بعرض المنهجية التي اعتمدناها في هذه الدراسة، بما في ذلك: خصائص المشاركين، وتصميم البحث، وطبيعة التدخل البيداغوجي، وأدوات جمع البيانات وتحليلها.

مراجعة الأدبيات

مقاربات تدريس التعدد الوسائطي

شهد مفهوم القرائية (Literacy) تطورًا ملحوظًا خلال العقدين الماضيين، الأمر

الذي وسّع من فهم الناس لآليات التواصل والتعبير. ويتّفق عدد من الباحثين على أن العمل التأسيسي الذي أنجزته **"مجموعة نيو لندن"** شكّل علامة فارقة دفعت بهذا التطوّر قُدمًا (NLG, 1996; Zapata, 2022). فقد كانت هذه المجموعة تضمّ عشرة من المدرّسين الذين أبدوا قلقًا إزاء التحوّلات المتسارعة التي مسّت الجوانب الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية التي تستدعي -في نظرهم- إعادة صياغة جذرية لمقاربة القرائية في السياقات التربوية. ومن بين المؤشرات التي أشار إليها أعضاء المجموعة لتبرير هذا المطلب، نجد بروز وسائط وتقنيات تواصلية جديدة، فضلًا عن ظهور أنماط نصية متنوّعة في بيئات الع

مل. وانطلاقًا من هذه المعطيات، اقترحت **مجموعة نيو لندن** إطارًا تربويًا جديدًا للقرائية أطلقت عليه اسم "تعددية القرائية" (Multiliteracies)، وهو إطار يستند من الناحية النظرية إلى المقاربة الوظائفية اللغوية لـ "هاليداي" (Halliday & Matthiessen, 2014) وقد اعترف هذا التوجّه بأن القرائية في ذلك الحين لم تعد مقتصرةً على القراءة التقليدية للنصوص المطبوعة، بل صارت تشمل أشكالًا متعددة من التعبير والمعنى. وفي هذا الإطار، حدّدت المجموعة ستة مكوّنات تصميمية للمعنى، هي: المعنى اللغوي (Linguistic Meaning)، المعنى البصري (Visual Meaning)، المعنى السمعي (Audio Meaning)، المعنى الإيمائي أو الحركي (Gestural Meaning)، المعنى المكاني أو الفضائي (Spatial Meaning)، وأنماط المعنى التعددي الوسائط (Multimodal Patterns of Meaning)، وهي التي تربط المكوّنات الخمسة السابقة في بنية تكاملية واحدة.

قدّمت مجموعة نيو لندن (NLG) حجّتين رئيسيتين دعمتا مقاربتها في "تعدّدية القرائية":(Multiliteracies) أولًا، البُعد النمطي/الوسائطي (Modal Dimension)، حيث تشير المجموعة إلى أن بناء المعنى لم يعد حكرًا على النمط اللغوي، بل يتمّ عبر تكامل متزايد بين أنماط متعددة من الوسائط، كالبصرية، والسمعية، والحركية، وغيرها. ثانيًا، استُخدم مصطلح تعدّدية القرائية للإشارة إلى ما يشهده العالم من تنوّع محلّي متزايد (من حيث الخلفيات الثقافية والاجتماعية) في مقابل ترابط عالمي متنامٍ،

وهو ما يفرض أن تكون الكفاءة التواصلية متعدّدة الأوجه ومتعددة الأنماط. ولغرض تنفيذ المقاربة المُقتَرَحة، تؤكد مجموعة نيو لندن على ضرورة وضوح "ماذا" و"كيف." وفيما يتعلق بـ«ماذا"، تقترح مجموعة نيو لندن النظر إلى مفهوم "التصميم" بوصفه أشكالًا منظمة للمعنى. ويقوم هذا الفهم على ثلاثة مفاهيم أساسية :**التصميمات المتاحة**، أي الموارد المتوفرة لإنتاج المعنى؛ **عملية التصميم**، وهي النشاط الذي يُنجز على هذه الموارد وضمنها في إطار العملية السيميائية؛ **والموارد المعاد تصميمها**، أي الموارد التي يُعاد إنتاجها وتحويلها كنتيجة لعملية التصميم. أمّا فيما يخص "كيف"، فتطرح مجموعة نيو لندن أربع مقاربات بيداغوجية مرنة (New London Group, 1996; Zapata, 2022).

أ- الممارسة المدرجة في السياق :(Situated Practice) تُفهم باعتبارها بناء صلات بين مخرجات المنهج وهويات المتعلمين واحتياجاتهم. ويُمكن في هذا الإطار توظيف التصميمات المتاحة المستمدة من خبرات الطلبة الحياتية، إلى جانب محاكاة النصوص المتعددة الوسائط التي قد يواجهونها مستقبلًا في بيئات العمل أو في الفضاءات العامّة، على الوجه الذي يتيح إدخال المألوف إلى قاعة الدرس وفي الوقت نفسه الانفتاح على الجديد.

ب- التعليم الصريح (Overt Instruction):تنطوي هذه الخطوة على إدخال لغات وصفية صريحة (explicit metalanguages) تساعد الطلبة على وصف وتفسير كيفية نقل المعنى عبر الأوضاع المختلفة للتواصل. ومن شأن ذلك أن يقود الطلبة إلى فهم الجوانب المُحفِّزة التي تدخل في عملية التصميم.

ج- الإطار النقدي (Critical Framing): من خلال هذه الزاوية، يمكن للأساتذة مساعدة الطلبة على أخذ مسافة من النص المتعدد الوسائط وكذلك من المعارف المكتسبة، بغرض تفسير تصميمه نقديًّا في ضوء علاقته بسياقه.

د- الممارسة المحوّلة (Transformed Practice): في هذه الخطوة، يمنح الاستاذ الطلبة فرصة لتطبيق ما تعلّموه، سواء من خلال تعديل التصميمات المتاحة أو الانخراط بأنفسهم في عملية التصميم.

لقد أصبحت مقترحات مجموعة نيو لندن (NLG) منطلقًا أساسيًا للأطر التربوية الأحدث، التي سعت إلى توجيه الأساتذة نحو تنمية كفاءات الطلبة باعتبارهم

قرّاء ومستخدمين للنصوص متعددة الوسائط. ومن أبرز الامتدادات التي واصلت هذا الجهد ما قام به اثنان من أعضاء المجموعة، وهما **ماري كالانتزيس** (Mary Kanlantzis) **وبيل كوب** (Bill Cope)، حيث عملا على تطوير مقاربة المجموعة بهدف جعلها أكثر قابلية للتطبيق والفهم من قِبل الأساتذة والطلبة. ويُعرف هذا التصور باسم إطار التعلم من خلال التصميم (Learning by Design L-by-D) (Kalantzis et al., 2005).

يُقِرّ إطار "التعلُّم بالتصميم (L-by-D) "بأن السياق الذي ينتمي إليه الطلبة لا يزال في تطور مستمر بفضل إتاحة تقنيات متعددة تُشكّل طرائق إنتاج النصوص واستهلاكها. ونظرًا للحضور الشامل للأبعاد الرقمية في سياقات الطلبة، يدعو واضعو هذا الإطار إلى مزج التعلم غير النظامي بالتعلم النظامي، بهدف تشجيع الطلبة على إدراك أن التعدّدية الوسائطية ليست فقط جزءًا من واقعهم اليومي، بل هي أيضًا جزء لا يتجزأ من التجربة المدرسية. ومن خلال هذا التصور، يتيح إطار L-by-D إمكانية تعزيز بُعدين أساسيين في مسار التعلُّم من أجل تحقيق العدالة التعليمية : (1) الإحساس بالانتماء، الذي يُمَكِّن الطلبة من التواصل على المستوى الشخصي مع كل من المحتوى والسياق؛ (2) التحوُّل، الذي يشير إلى التغيرات في حياة الطلبة التي يمكن أن تجعلهم منخرطين بشكل فاعل في عملية تعلُّمهم (Zapata, 2022). أما فيما يخص "كيف"، فيُعيد إطار L-by-D صياغة الزوايا التربوية من خلال مفهوم "عمليات المعرفة" أو "الإجراءات المعرفية"، وهي مصطلحات تُستخدم للإشارة إلى أنماط التفكير الأساسية أثناء العمل (Zapata, 2022)، وتتمثل في :التجريب، والتنظير المفهومي، والتحليل، والتطبيق (Cope & Kalantzis, 2015; Zapata, 2022).

في سنغافورة، كان لعمل كلٍّ من **ليم وتان** دورٌ مهم في بلورة فهمٍ للتعليم والتعلّم بوصفهما تجربتين متعددتي الوسائط، حيث وضعا في الاعتبار أن النصوص بطبيعتها متعددة الوسائط، وعلى أهمية تصميم التعلم التعددي الوسائط (Lim & Tan Chia, 2017, 2023; Lim & Toh, 2020; Lim & Tan, 2018, 2021). وتتمحور المقاربات التي طوّراها حول مفهوم الوعي السيميائي، وهو مفهوم طُرح لأول مرة في عمل **تاوندراو وآخرون** (Towndrow et al., 2013). ويُعرَّف الوعي السيميائي بأنه المهارة التي تُمكِّن

المتعلّمين من تحليل النصوص التعددية الوسائط تحليلًا نقديًّا من خلال الانتباه إلى جوانب التصميم. ويمكن التعبير عن هذه القدرة من خلال مهارتين أساسيتين هما: المُشاهَدة (viewing)، والتمثيل(representing).

اقترح **ليم وتان** (2017) المقاربة النظامية (The Systemic Approach) لتطوير الكفاءة التعددية الوسائط لدى المتعلّمين، وهدفها تحويل الطلبة إلى مشاهدين نقديين للنصوص التعددية الوسائط. وتتكوّن هذه المقاربة من ثلاث مراحل لرؤية النص البصري:

أ) التفاعل الأولي مع النص (Encountering the text): تتعلق هذه المرحلة بتفاعل الطالب مع النص على مستوى شخصي وعاطفي. وتشمل استجابات الطلبة هنا تعليقات مثل أن النص "مثير للاهتمام" أو "مبتكر"، مع التعبير عن الأسباب التي تدفعهم إلى هذه الانطباعات. ويمكن للمدرّس أن يوسّع النقاش حول بعض الجوانب التي يبرزها الطلبة، مما يعزّز وعيهم بعناصر نصيّة معيّنة (لغوية و/أو بصرية).

ب) فهم النص (Comprehending the text):تهدف هذه المرحلة إلى تزويد الطلبة بما يلزمهم من لغة وصفية (Metalanguage) تساعدهم على مناقشة النص التعددي الوسائط وفهم الخيارات النسقية التي تُحقّق الوظائف الثلاث في المقاربة النحوية الوظيفية.(SFL) فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرّس أن يركّز على دور الجمهور لفهم أعمق للوظيفة التفاعلية (interpersonal metafunction). ويقترح **ليم وتان** (2017) في هذه المرحلة الاستعانة بإطار FAMILY التعليمي.

ج) المشاهدة النقدية للنص(Critically viewing the text) : تشجّع هذه الخطوة التربوية الطلبة على تقييم مدى فاعلية توظيف الموارد السيميائية داخل النص التعددي الوسائط. وتصبح الأسئلة من قبيل "كيف نجح المؤلف أو النص في إحداث أثر معيّن؟" أو "كيف يمكن تحسين النص البصري؟" من المحاور المركزية في هذا المستوى.

لقد مثّلت المقاربة النظامية (The Systemic Approach) إطارًا تربويًّا فاعلًا أسهم في تعزيز تفاعل المتعلّمين مع المنتجات المتعدّدة الوسائط، ورسّخ القراءة التعدّدية الوسائط باعتبارها ممارسةً معرفيةً متداخلة مع التفكير النقدي. لكن رغم

توقع إطارFAMILY، أنه يُمكّن المتعلّمين من امتلاك الأدوات الكفيلة بمساءلة هذه المنتجات، فإنّ مفهوم التفكير النقدي لا يبدو مُفعّلاً بوضوح على المستوى الإجرائي؛ الأمر الذي يجعل نتائج البحوث المرتبطة به عُرضةً للتساؤل العلمي. ولتوضيح الكيفية التي تم بها تناول التفكير النقدي في علاقته بالكفاءة التعددية الوسائط، تستعرض المراجعة الأدبية الآتية مجموعة من الدّراسات ذات الصلة ونتائجها. ويمكن النظر إلى المقاربات التي قدّمها فريق نيو لندن (NLG) وإطار التعلّم بالتصميم (L-by-D) بوصفها امتدادًا تطوريًّا لمفهوم الكفاءة القرائية على مدار العقدين الأخيرين. ورغم ما أحرزته هذه الأطر من تقدّم ملموس في تطوير الكفاءة التعددية الوسائط وربطها بالتفكير النقدي، فإن مسألة تطوير مهارة التفكير النقدي ضمن سياق تعلّم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية لا تزال تفتقر إلى الوضوح المنهجي المطلوب.

التفكير النقدي في إطار القرائية التعدّدية الوسائط

أظهر عدد من الباحثين أنّ تنمية مهارة التفكير النقدي ترتبط ارتباطًا إيجابيًّا بتحسين الكفاءة التعددية الوسائط (Lim & Tan, 2018; O'Halloran et al., 2015) وكذلك بتحسّن مهارات اللغة الإنجليزية .(Liang & Fung, 2021; Lu & Xie, 2019) وعلاوة على ذلك، فإن بعض الباحثين المهتمين بتعددية الوسائط (مثل **تسيرونيس** Tseronis, 2015)يقرّون صراحةً بأن المعنى في النصوص التعددية الوسائط يمكن أن يتحوّل إلى حُجج تُدافع عن وجهة نظر معيّنة. ونظرًا للحاجة المتزايدة إلى الكفاءة التعددية الوسائط في السياقات التعليمية، اقترح عدد من الباحثين مقاربات تربوية تتضمّن تنمية مهارات التفكير النقدي بوصفها وسيلة فعّالة لفهم المعاني التي تنقلها القنوات المختلفة المتداخلة في النص التعددي الوسائط نفسه. فعلى سبيل المثال، يعرض **أوهالوران** O'Halloran وآخرون (2015) مقاربة اجتماعية-سيميائية تُعنى باكتساب لغة وصفية تحليلية تساعدهم في تفسير النصوص التعددية الوسائط وإنتاجها، عُرفت باسم التحليل التعددي الوسائط للتفكير النقدي(MACT) .

وبالنسبة لمناصري مقاربة MACT، يُنظر إلى النص التعددي الوسائط بوصفه نتيجةً لمجموعة معيّنة من الخيارات السيميائية، تُجسَّد في الطريقة التي ينظّم بها

المؤلفون المعلومات التي ينقلونها إلى قرّائهم ويكيّفونها. وتشكل هذه الطريقة المعاني المتضمَّنة في النص، وهي معانٍ قابلة للتحليل الفعّال من الطلبة والأساتذة متى توفرت لديهم المهارات المناسبة. وعمليًّا، تُترجم هذه المقاربة إلى تطبيق طريقة مدعومة بتقنيات المعلومات (IT) لتحليل الخصائص البنائية والأفكار المحورية لمختلف أنواع الأجناس النصية (مثل الإعلانات، وملصقات الأفلام، والتقارير الإخبارية، إلخ)، مع معالجة المعلومات ذات الصلة بطريقة موجَّهة (مثل تلخيص المعلومات أو تركيبها)، وفي النهاية تقييم الأثر التواصلي لتوليفة معيّنة من العناصر اللفظية وغير اللفظية، تقييماً نقدياً.

وفي السياق نفسه، تُقدِّم المقاربة النظامية للرؤية النقدية التي طوّرها كلٌّ من **ليم وتان** (2017) إطارًا لتعليم النصوص البصرية وتأويلها، حيث تُدمَج مهارات التفكير النقدي وتحليل الخطاب من أجل التمييز بين الاستراتيجيات التعددية الوسائط وتقييمها. ويُستقى بناء التفكير النقدي في الترجمة التعليمية لهذه المقاربة، على نحوٍ انتقائي من مصادر متعددة، من بينها نسخة مُعدَّلة من الأنواع الثلاثة للإقناع الواردة في "الخطابة" لأرسطو: اللوغوس Logos (الاستناد إلى المنطق)، والإيثوس Ethos (الاستناد إلى المصداقية)، والباثوس Pathos (الاستناد إلى التأثير العاطفي). وعليه، فإن الإطار المقترَح لتقييم القوّة الإقناعية للنصوص التعددية الوسائط يتضمّن مكونًا يهدف إلى تمحيص الطريقة التي تُوظَّف بها العناصر اللفظية والبصرية لإظهار استخدام المعلومات الواقعية (اللوغوس)، أو المعرفة المهنية (الإيثوس)، أو التأثير العاطفي على الجمهور (الباثوس).

تُوفِّر العديد من الدراسات أسسًا للبُعد البيداغوجي الذي تتيحه مهارات التفكير النقدي، سواء في سياق تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية أو خارجه. فعلى سبيل المثال، درست **هولدرن** (Holdren 2012) إنشاء الفنون البصرية لتقييم أداء طلبة المرحلة الثانوية في مهارات الفهم القرائي العليا والتفكير النقدي. لقد بيّن توظيف مشروع فنّي بصري كأداة للتقييم، قدرة المتعلّمين على إظهار مهارات تفكير عليا، تجلّت في بناء الروابط المجازية، والتحكّم في التفاصيل، وحلّ المشكلات. وقد شكّلت هذه

النتائج أساسًا لتقديم توصيات بشأن تقييم يعتمد على شبكة معايير واضحة ومحدّدة. وبالمثل، في سياق التعليم العالي، درست **بيريرا** (Pereira 2017) الجوانب الإقناعية في الحجج التعددية الوسائط من خلال تمرين المعرفة الرقمية، وخلصت إلى أن الأجهزة الرقمية يمكن أن تؤثر في الجمهور على المستوى المعرفي من خلال تناغم الوسائط التي يصفها المؤلفون بـ "العبارات التعددية الوسائط" أو "التسلسلات التعددية الوسائط". ووفقًا لها: «فإن التصميم الدقيق الذي يُوظَّف في مصائد الانتباه، والنظرات المركزية، وإلهام الجمهور، والأشياء المحورية في الحجاج التعددي الوسائط، يوازي في فعاليته انشغالات البلاغة التقليدية باللوغوس والإيثوس والباثوس» (ص. 15). وفي سياق تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، يفحص **هو انغ** (Huang2017) البيداغوجيا النقدية للقرائية التعددية الوسائط، مع التركيز على فهم المتعلمين للنصوص الإعلامية. وقد أظهر الباحث في دراسته أن الانتباه إلى الصور والأصوات والكلمات وتنظيمها مكّن الطلبة من تنمية مهارات التفكير النقدي في علاقتها بالنصوص المرئية المتحركة. ويبيّن **تشانغ (2018)** من جهته، كيف يمكن تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية في الكتابة الأكاديمية، وذلك من خلال توظيف مواد رقمية مستندة إلى اللسانيات الوظيفية النظامية (SFL). أما **كاراتزا** (Karatza 2022)، فتعرض نموذجًا للتعلُّم يرتكز على كلٍّ من مقاربة MACT التي وضعها **أوهالوران** وآخرون (2017)، والمقاربة النظامية لتعليم القراءة النقدية التي اقترحها **ليم وتان** (2017). وقد جاءت هذه الدراسة في شكل ورشة عمل افتراضية امتدّت على مدى أربعة أسابيع، واستهدفت تعريف أساتذة اللغة الإنجليزية حديثي التوظيف بمفاهيم القرائية التعدّدية الوسائط. وأظهرت نتائج تحليل الوسائط المتعدّدة والتفكير اللاحق في محتوى الورشة وتنفيذها وجود وعيٍ معرفي باستخدام اللغة الواصفة الملائمة، فضلًا عن نجاح تعليم التفكير النقدي استنادًا إلى نموذج MACTبوصفه عمليةً تحوّلية فعّالة. وفي السياق نفسه، كشفت دراسة حالة أجراها **ليم وآخرون (2021)** حول البيداغوجيا التعدّدية الوسائط لدى معلّمَيْن في المرحلة الابتدائية عن وجود فجوة بين قدرة المعلّمين على تصميم أنشطة ملائمة للمعرفة التعدّدية الوسائط، وبين الفرص المتاحة للتلاميذ في استكشاف

ممارسات إنتاج المعنى على نحو نقدي من خلال الإنشاء التعدّدي الوسائط. وبوجه عام، تُظهر الأدبيات التربوية إمكانات واعدة تستحقّ الاهتمام، من أبرزها: توظيف اللغة الوصفية المناسبة، والتركيز على كلٍّ من العمليات والنتاجات، نظرًا لما لهما من قيمة بيداغوجية واضحة في السياقات التعليمية..

لقد أظهرت الدراسات أن تنمية مهارات التفكير النقدي تؤثر بشكل مباشر في تعزيز الكفاءة النقدية لدى المتعلمين. ومن منظور نظري، تتيح الأطر البيداغوجية مثل مقاربة MACT والمقاربة النظامية فرصًا حقيقية للمدرسين لتطوير التفكير النقدي لدى الطلبة من خلال توظيف النصوص التعددية الوسائط داخل الأقسام الدراسية. غير أنّ البحث في قضايا تعددية الوسائط داخل أقسام اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية أو لغةً ثانية (EFL/ESL) لا يزال محدودًا، خاصةً حين يتعلق الأمر بتركيزه على التفكير النقدي. ويُبرز هذا الواقع ضرورة ملحة لسدّ فجوة بحثية مهمة، في ظلّ ما أصبح مؤكدًا اليوم بخصوص تنامي أهمية التواصل التعددي الوسائط، وما له من قدرة متزايدة على التأثير في الأفراد. وعلى وجه العموم، فإن القرائية التعددية الوسائط تتركز أساسًا على القدرة على التعامل النقدي مع التمثيلات التعددية، وقد أظهرت الدراسات المُتناولة حتى الآن أن مهارات التفكير النقدي تمثل عنصرًا محوريًّا يمكّن المتعلمين من تقييم المحتوى التعددي الوسائط وإنشائه بنجاح.

المنهجية

المشاركون

تكوّنت العيّنة الأوّلية في هذه الدراسة (n = 72) من طلبة جامعيين مسجّلين في مادّة إلزامية للغة الإنجليزية لغةً أجنبية (EFL) في مستوى ما قبل المتوسط، يُقدَّم وفق نظام التعليم المدمج، ويتوزّع على عدّة أفواج حسب تخصّصات الدراسة المختلفة. وتُعدّ هذه المادّة ثاني مادّة إلزامية في اللغة الإنجليزية تُطرح ضمن البرنامج الأكاديمي لهذه المؤسسة، وذلك يتماشى مع المستوى A2 من مستويات اللغة الإنجليزية بحسب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR). ويُعدّ تدريس اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية أمرًا شائعًا في مؤسسات التعليم العالي في تشيلي، وذلك بهدف تعزيز فرص

التوظيف للمهنيين المستقبليين، عبر تزويدهم بالكفاءة اللغوية التي تمكّنهم من النجاح في سوق العمل المتزايد العولمة.

اعتمدت هذه الدراسة على أربعة أفواج كاملة؛ صُنف فوجان منها مجموعات ضابطة، في حين يمثل الفوجان الآخران مجموعتي التجربة. وقد اعتمدنا ثلاثة معايير أساسية لاختيار الطلبة ضمن هذه الأفواج، هي: (1) أن يكون الطالب ناطقًا أصليًا باللغة الإسبانية، (2) أن يكون مسجلًا لدراسة هذه المادّة للمرة الأولى، و(3) ألّا يكون لديه أيّ تشخيص لحالة عصبية نمائية (مثل اضطراب طيف التوحّد، أو عسر القراءة، وما شابه). ويبيّن الجدول رقم (1) توزيع المشاركين في مرحلة التجربة. وقد وقع اختيارنا على هذا العدد من الأفواج نظرًا لما هو معهود في مثل هذا النوع من الدراسات من مشكلات التسرّب، نتيجة عدم استكمال بعض المشاركين لاختباريْ ما قبل وما بعد التجربة. إذ بلغ عدد المشاركين الذين اجتازوا اختبار ما قبل التجربة 72 مشاركًا، في حين أنهى 46 فقط من هذا العدد اختبار ما بعد التجربة. يبيّن الجدول رقم (1) توزيع العيّنة النهائية بحسب نوع المعالجة والجنس.

جدول 1: المشاركون في الدراسة

			المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع الكلي
الجنس	إناث	العدد	14	12	26
		% من الإجمالي	%30.4	%26.1	%56.5
	ذكور	العدد	8	12	20
		% من الإجمالي	%17.4	%26.1	%43.5
المجموع		العدد	22	24	46
		% من الإجمالي	%47.8	%52.2	%100

جدول 2: تصميم البحث بطريقة المنهج المختلط

مرحلة الدراسة	تقنيات جمع البيانات	هدف الدّراسة
الأولى – كمية (قبلية وبعدية)	اختبار فهم المقروء باستخدام المخطّطات المعلوماتية متعددة الوسائط (قبل وبعد التجربة)	قياس أثر التدخل من خلال مقارنة النتائج المحصلة باختبارين متماثلين لفهم المقروء متعدد الوسائط
الثانية – نوعية	مذكرات الأساتذة	تحليل تصورات أساتذة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية حول التدخل الذي تم تطبيقه

وقّع جميع المشاركين على استمارات موافقة مستنيرة تتوافق مع متطلبات لجنة الأخلاقيات في المؤسسة التي أُجريَت فيها الدراسة. وقد حظيت الدراسة بموافقة لجنة أخلاقيات المؤسسة التي ينتمي إليها المشاركون.

تصميم البحث

تعتمد هذه الدراسة على تصميم منهجي تفسيري ذي مقاربة مختلطة. ووفقًا لما أورده كل من **كريسويل وكريسويل**(Creswell & Creswell, 2018) ، فإن هذا النوع من التصميم البحثي يتكوّن من مشروع بحثي يتم على مرحلتين. تنطوي المرحلة الأولى على جمع البيانات الكمية وتحليلها، ممّا يقدّم نتائج أوّلية. ثم، في المرحلة الثانية، يَختار الباحث عن قصد مشاركين يمكنهم تقديم رؤى إضافية حول نتائج المشروع، وذلك باستخدام أدوات جمع بيانات نوعية مثل المقابلات الفردية ومقابلات مجموعات التركيز. وفي الجدول رقم (2)، بيّنا كيفية تنفيذ هذا التصميم البحثي في الدراسة الحالية. أمّا فيما يخص الأدوات المستعملة قبل التدخل وبعده لقياس مدى تأثيره، فقد قمنا بإعداد اختبارين متماثلين في فهم المقروء. أولًا، فلاختيار مادة القراءة، وقع الاختيار على مخطّطات معلوماتية صادرة عن منظمتين مرموقتين في المجال الصحّي: منظمة الصحة العالمية (WHO) ومراكز مكافحة الأمراض (CDC). وقد احتوى الاختبار النهائي على خمسة مخطّطات معلوماتية، يتبع كلّ منها أربعة أسئلة. بالنسبة لكل واحد من النصوص الخمسة، صُمّم السؤال الأوّل لقياس المعنى الذي

يعبّر عنه النظام اللفظي، في حين تطلب السؤال الثاني الرجوع إلى الصورة للإجابة عنه بدقة. وقد تم التنبيه إلى هذا التمييز بين الأسئلة النصية وأسئلة الصور في دراسات سابقة محورية (Pellicer-Sánchez et al., 2020; Unsworth, 2017; Unsworth et al., 2019) وقد أُعدّ لكل سؤال ثلاث مُشتِّتات (خيارات خاطئة).

كان السؤال الثالث موحّدًا لجميع المخطّطات المعلوماتية، وهو: "بالنظر إلى النص والصورة معًا، ما هي الرسالة الرئيسية التي يقدّمها هذا المخطّط المعلوماتي؟" وقد صُمّم هذا السؤال لقياس مستوى "قاعدة النصTextbase level"، الذي يُعبر في هذه الدراسة على القدرة على إجراء استدلال يربط بين مقاطع الخطاب على مستوى السطح، مما يكوّن تمثيلًا ذهنيًا دلاليًا (van Dijk & Kitsch, 1978). ومن خلال صياغتنا لهذا السؤال، أبرزنا المنظور المتعدد الوسائط الذي اعتمدناه، والذي يعتبر أن مقاطع الخطاب قد تصدر عن وسائط سيميائية مختلفة، مما يضفي بُعدًا متعدد الوسائط على الصياغة التقليدية. وقد تم حساب معامل ألفا كريبيندورف Krippendorff's Alpha لقياس درجة الاتفاق بين المصححين في تصحيح الإجابات المفتوحة. فبالنسبة لإجابات ما قبل الاختبار، بلغ معامل الاتفاق 0.705، مما يدل على وجود اتفاق معتدل، في حين بلغ بعد الاختبار 0.887، وهو ما يُعد اتفاقًا مرتفعًا. ويُحتمل أن يرجع ذلك التحسّن إلى النقاش الذي أُجري بعد تصحيح نتائج الاختبار القبلي. وقد حُلّت جميع الفروقات من خلال المناقشة.

أما السؤال الرابع، فقد خُصِّص لتقييم مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة، حيث طُلب منهم تحديد مؤشرات المصداقية والمحاور العاطفية المستعملة في المخطّطات المعلوماتية. وقد تم اعتماد النسختين من الاختبار (القبلي والبعدي) من خلال عمليتين متكاملتين: التجريب الميداني للأداة مع طلبة ذوي خصائص مشابهة من خارج العيّنة، والتحكيم العلمي للأسئلة والخيارات من قبل لجنة من الخبراء (Carcamo, 2023) وتُعدّ لجان الخبراء ضرورية للحصول على آراء علمية مستنيرة حول الأداة (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Garrote & Rojas, 2015)، بينما تساعد التجربة الميدانية على الكشف عن المشكلات المحتملة في صياغة

الأسئلة، وطريقة استجابة المشاركين، فضلًا عن التأكد من الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة على الأداة (Brooks et al., 2016).

لرصد تصوّرات الأساتذة حول المواد التعليمية المستخدمة ومدى تعلّم الطلبة، طُلب منهم جميعا تدوين مذكرات يومية(logs). وقد ضمّت هذه المذكرات ثلاث فقرات أساسية: أولًا، يتوجب على كل أستاذ تسجيل الحضور، لتمكين الباحثين من تحديد عدد الطلبة الذين شاركوا فعليًا في الحصة. ثانيًا، يُطلب من الأستاذ تقديم انطباعه حول كيفية تفاعل الطلبة مع الأنشطة والأوراق التطبيقية المُعتمدة في التدخّل البيداغوجي. وأخيرًا، طُلب من الأستاذ تقديم تأمّل شخصي حول مدى فاعلية المادة التعليمية المستخدمة، مع إتاحة المجال له لاقتراح سبل لتحسينها إن وجد ذلك ممكنًا. أمّا فيما يخصّ تحليل البيانات النوعية، فقد اعتمدنا مقاربة استقرائية تستند إلى مبادئ التحليل الموضوعاتي (Braun & Clarke, 2006). وقد تمّ تطبيق الخطوات التي اقترحها إليوت وزملاؤه (Elliot et al., 1999)، وتتمثل فيما يلي:

1. التعرّف على البيانات وتوليد رموز مبدئية أولية.
2. توليد الرموز الأولية بشكل منهجي.
3. تجميع الرموز الأولية في محاور وموضوعات.
4. مراجعة الموضوعات المتشكّلة.
5. التحقّق من صلاحية هذه الموضوعات في مجموعة البيانات الكاملة.
6. تعريف الموضوعات والموضوعات الفرعية المنبثقة عنها وتسميتها.
7. إعادة ضبط هذه الموضوعات بالاستناد إلى مقتطفات بيانات داعمة.

التدخّل البيداغوجي

يشير **ليم وتان-شيا** (Lim & Tan-Chia, 2023) إلى أهمية تبنّي تسلسل تعليمي يواكب مسار تنمية الكفاءة المتعددة الوسائط، ويقترحان أربع مراحل أساسية هي : مرحلة التفاعل الأولي، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التقييم، ومرحلة التعبير. ومن أجل تعزيز هذا التصوّر وتكييفه مع تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً (EFL)، اخترنا اعتماد

تسلسل الحصة وفق نموذج "التهيئة – الدراسة – التفعيل (Engage-Study-Activate)"، المستند إلى مقترح **هارمر** (Harmer 2007). ويعود اختيارنا لهذا النموذج أساسًا إلى رغبتنا في تسهيل التواصل مع أساتذة اللغة الإنجليزية الذين أشرفوا على تنفيذ هذه الدروس، وذلك من خلال توظيف مصطلحات مألوفة لديهم ضمن حقل تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية داخل الأقسام الدراسية أثناء جلسات التكوين. وقد ارتأينا أن يكون تقديم الدروس وفق نموذج "التهيئة – الدراسة – التفعيل (E-S-A) " الذي من شأنه أن يُيسّر على الأساتذة فهم المنطق الكامن وراء كل كُرّاس تدخّلي. وقد تمّ تجسيد مرحلة "التهيئة" في الكرّاس من خلال العنوان الفرعي "هيا نلعب"، في حين خُصِّص العنوان "هيا نتعلّم" لتمثيل مرحلة "الدراسة"، أمّا مرحلة "التفعيل" فقد وردت تحت العنوان "هيا ننجز". وقد استمرّ التدخّل على مدى سبع حصص دراسية، وهو عدد ينسجم مع ما طُبِّق في بعض دراسات الحالة التي قدّمها **ليم وتان-شيا** 2023. ويعرض الجدول رقم (3) نظرةً شاملة على سير هذا التدخّل ومراحله الأساسية.

وقبل الشروع في تنفيذ هذا المحتوى البيداغوجي، تم إطلاع جميع الأساتذة على تصميمه، وأُتيح لهم الوقت اللازم للاطلاع على المواد التعليمية وإبداء اقتراحاتهم بشأن سبل تحسينها.

جدول 3: ملخّص التدخّل البيداغوجي وفق إطارFAMILY

الدرس	إطارFAMILY	الهدف
1	المقدّمة والاختبار القبلي	تقديم المشروع مشاركة الموافقات المستنيرة إجراء الاختبار القبلي
2	F: الشكل A: الجمهور	التركيز على مساعدة الطلبة في تنمية وعيهم بخصائص المخططات المعلوماتية وفهم علاقتها بالجمهور المستهدف
3	F: الشكل A: الجمهور M: الرسالة	مراجعة عناصر المخطّطات المعلوماتية (مثل: استخدام الشعارات، وأنواع الأنساق السيميائية المستخدمة) التركيز على أنواع التمثيلات الرسومية الممكنة في النمط البصري وتأثيراتها، وكذلك الأغراض التواصلية المحتملة للمخطّطات المعلوماتية

4	F: الشكل A: الجمهور M: الرسالة I: التكامل	التركيز على علاقات الصورة-النص وآثار التداخل بين الأنساق تحليل المخطّطات المعلوماتية من حيث الشكل، والجمهور، والرسالة، والتكامل
5	Y: لماذا؟	التركيز على الوعي السيميائي وعلاقته بالإقناع
6	F: الشكل A: الجمهور M: الرسالة L: الرابط Y: لماذا؟	تصميم وإنتاج المخطّطات المعلوماتية مع مراعاة الشكل، والجمهور، والغرض التواصلي، وأنماط الإقناع
7	الخاتمة والاختبار البعدي	مراجعة التدخّل إجراء الاختبار البعدي

جدول 4: درجات الفهم والتفكير النقدي

	الحالة	العدد	متوسط درجات الفهم	الانحراف المعياري	متوسط درجات التفكير النقدي	الانحراف المعياري
الإجمالي (قبل)	المجموعة الضابطة	22	10.727	2.55	2.046	1.13
	المجموعة التجريبية	24	12.21	2.54	2.13	.9
الإجمالي (بعد)	المجموعة الضابطة	22	11.137	4.13	1.6	.91
	المجموعة التجريبية	24	16.75	2.17	1.88	2.17

النتائج

تمّ توظيف الإحصاءات الوصفية لقياس أداء مجموعتي الضبط والتجريب في كلٍّ من الاختبار القبلي والاختبار البعدي (انظر الجدول 4). كما تمّ إجراء اختبارات التوزيع الطبيعي للتحقّق من مدى استيفاء الدرجات الكلية –الناتجة عن دمج درجات الفهم القرائي والتفكير النقدي –في كلٍّ من مجموعتي الضبط والتجريب، لاختباري

ما قبل التدخل وما بعده، من أجل افتراض التوزيع الطبيعي، الذي يُعدّ شرطًا أساسيًا لإجراء الاختبارات الإحصائية العلمية. ويعرض الجدول 5 نتائج هذا الفحص.

وقد أُستخدم اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro–Wilk)، نظرًا إلى ما تشير إليه الأدبيات من كونه الخيار الأفضل في حالة العيّنات التي تقل عن 50 مفردة (Rodrigues de Souza et al., 2023). وتشير نتائج اختبار شابيرو-ويلك، كما هو مبيّن في الجدول 5، إلى أن المقاييس الأربعة تفي بشرط التوزيع الطبيعي؛ وعليه، يمكن استخدام الاختبارات الإحصائية العلمية.

جدول 5: اختبار شابيرو-ويلك(Shapiro–Wilk)

	الحالة	الإحصاء	درجات الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية (sig)
الدرجة الكلية قبل الاختبار	مجموعة الضبط	.947	22	.271
	مجموعة التجريب	.956	24	.368
الدرجة الكلية بعد الاختبار	مجموعة الضبط	.919	22	.072
	مجموعة التجريب	.969	24	.643

جدول 6: الدرجات الإجمالية

	الحالة	عدد المشاركين	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجمالي (قبل)	مجموعة الضبط	22	12.77	3.01
	مجموعة التجريب	24	14.33	2.94
الإجمالي (بعد)	مجموعة الضبط	22	12.73	4.35
	مجموعة التجريب	24	18.63	2.63

يعرض الجدول 6 نتائج الإحصاءات الوصفية لكلٍّ من درجات الاختبار القبلي والبعدي، مع الأخذ في الاعتبار الدرجات المحصّلة في أسئلة الفهم القرائي المتعدد الوسائط، وأسئلة التفكير النقدي، بالإضافة إلى المجموع الكلي (أي مجموع

النتيجتين). وقد تم إجراء اختبارات (T) للعينات المستقلة لمقارنة نتائج المجموعتين في الاختبار القبلي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ($t (44) = 1.778, p = 0.082$) غير أنه بعد التدخّل، ارتفع متوسط نتائج المجموعة التجريبية، بينما ظل متوسط المجموعة الضابطة دون تغيير يُذكر. وقد أُجري اختبار (T) للعينات المستقلة لمقارنة نتائج الاختبار البعدي، فكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص النتائج النهائية ($t (44) = 5.611, p = 0.00$). إلا أنّ هذه الفروق لم تظهر عند مقارنة نتائج أسئلة التفكير النقدي فقط ($t (44) = 0.932, p = 0.39$). وتشير هذه النتيجة إلى أن التحسّن في أداء الطلبة الخاضعين للتجربة كان محصورًا في الأسئلة المتعلقة بفهم المعاني في النصوص المتعددة الوسائط. كما أُجري اختبار (T) للعينات المرتبطة لتقييم أثر التدخّل من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود زيادة ذات دلالة إحصائية في الدرجات من متوسط ($M = 14.33, SD = 2.94$) في الاختبار القبلي إلى متوسط ($M = 18.63; SD = 2.63$) في الاختبار البعدي، ($t (23) = 6.148, p = 0.00$). وقد تم استخدام برنامج G*Power لحساب حجم الأثر، حيث تبيّن أنه كبير ($d = 1.26$). أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فلم تكن الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية ($p = 0.943$).

بالإضافة إلى ذلك، قمنا بتحليل مذكّرات الأساتذة (teacher logs) لدراسة تصوّراتهم حول المواد التعليمية التي استُخدمت خلال التدخّل، وذلك بالاعتماد على التحليل الموضوعاتي(Braun & Clarke, 2006) . وتضمّنت هذه المذكرات تأمّلات الأساتذة التي دوّنوها بعد كلّ حصّة دراسية، وقد اختلفت هذه التأمّلات من حيث الطول، لكنها تركزت في مجملها في دور المواد المتعدّدة الوسائط في الأقسام الدراسية. ومن خلال التحليل الموضوعاتي، وعليه فقد تمكّنا من تحديد ثلاثة محاور رئيسة: التفاعل (Engagement)، استخدام اللغة الأم (L1 use)، الآراء العامة (General opinions).

لقد اتّفق الأساتذة على أنّ المواد التعليمية كانت فعّالة في تحفيز الطلبة على التفاعل مع الطابع المتعدد الوسائط للدروس. وأكّدوا على أهمية نشاط "Engage" في

نجاح الحصة بشكل عام، إلى جانب النقاشات الصفّية التي ساعدت على رصد سوء الفهم وتصحيحه، وكذلك تقديم الإجابات بعد انتهاء الحصة. ولم يُقدّم الأساتذة اقتراحات محدّدة لتعديل المواد مستقبلاً، غير أنّهم أشاروا إلى أنّه كان من الضروري أحيانًا استخدام اللغة الأم للطلبة لشرح بعض المفاهيم المتعلقة بالتعدّدية الوسائطية، مثل مفهومي "النمط" (mode) و"المرتبة" (status).

مناقشة

يهدف هذا البحث أساسًا إلى استقصاء أثر التدخّل التعليمي القائم على المواد متعددة الوسائط في تنمية الفهم القرائي النقدي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، مع تركيز خاص على استخدام المخططات المعلوماتية. وتشير النتائج المعروضة أعلاه إلى أنّ هذا التدخّل أسهم بوضوح في تحسين أداء الطلبة في الفهم القرائي، مما ينسجم مع ما توصّلت إليه دراسات سابقة حول أثر التعليم متعدد الوسائط في تطوير مهارات بناء المعنى (Lim & Tan-Chia, 2023; Pellicer-Sánchez et al., 2020). وتقدّم الفقرات الآتية تحليلًا معمّقًا لهذه النتائج، من خلال وضعها في سياقها البحثي والتربوي، واستجلاء دلالاتها التعليمية على ممارسات التدريس القائمة على الوسائط المتعددة.

يتّسق التحسّن الملحوظ في درجات الفهم القرائي مع ما أظهرته دراسات سابقة من أنّ النصوص المتعددة الوسائط تُسهم في تيسير عملية التعلّم من خلال دمج أنماط تمثيل متنوّعة (Mayer, 2021; Serrano & Pellicer-Sánchez, 2019). وبشكل أكثر تحديدًا، يبدو أنّ المخططات المعلوماتية تساعد متعلّمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية على استيعاب المفاهيم المعقّدة بفضل الدمج بين العناصر النصّية والبصرية، كما أوضح ذلك جونسون وماير (Johnson & Mayer, 2012). وتتوافق هذه الملاحظة مع ما خلصت إليه دراسات أخرى في المجال ذاته، تربط بين المهام المتعددة الوسائط وتنمية الفهم القرائي النقدي (Stankić & Jakovljević, 2022; Varaporn & Sitthitikul, 2019).

ومع ذلك، تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة التحلي بالحذر، إذ لا توجد أدلّة تُجيز

الجزم بوجود فرق دال إحصائيًا بين مجموعة الضبط ومجموعة التجريب فيما يتعلّق بالنتائج الخاصة بالسؤال الذي خُصِّص لقياس التفكير النقدي. ويمكن تفسير هذا التباين مع نتائج دراسات سابقة بطريقة تشغيل مفهوم التفكير النقدي في هذه الدراسة، حيث اقتصر التركيز على بُعدي الصدق الأخلاقي (Ethos) والاستمالة العاطفية (Pathos)، وذلك وفقًا للمقاربة المنهجية التي اقترحها **ليم وتان** (2017). وقد اتخذ هذا الخيار من أجل ضمان صلاحية البنية المفاهيمية للاختبار، عبر المواءمة الدقيقة بين الأسئلة والمفاهيم المراد قياسها (مثل: تفسير المعنى النصّي، تفسير المعنى البصري، التفكير النقدي). غير أن هذا قد يكون قد حدّ من اتساع نطاق المفهوم التشغيلي للتفكير النقدي، إذ لم يشمل جوانب أوسع كالبعد الحجاجي المنطقي (Logos). ويتوافق هذا مع ما أشار إليه أوز وميميش (Öz and Memiş 2018) من ضرورة استخدام اختبارات شاملة وموحّدة لقياس التفكير النقدي، إضافة إلى ما بيّنته دراسات أخرى (Huang, 2017; Zhang, 2018)من أن تنمية التفكير النقدي تتطلب تدخلًا تعليميًا مستمرًا يركّز بشكل صريح على مهارات التحليل والتقويم. وبناءً على ذلك، تُقترح دراسة مستقبلية تستخدم أدوات تقييم شاملة، مع توسيع مدّة التدخّل التعليمي، بما يسمح للطلبة بتطوير مستوى أعمق من التفاعل النقدي مع الوسائط المتعددة.

ومن منظور تربوي، تؤكّد النتائج قدرة أُطر العمل مثل FAMILY و L-by-D على التعامل مع تحدّيات التدريس متعدد الوسائط في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية (Cope & Kalantzis, 2015; Lim & Tan, 2017) وتتّسق تأملات الأساتذة، التي شددت على دور المواد التعليمية في تحفيز الطلبة وتعزيز كفاءتهم في التعدد الوسائطي، مع نتائج أبحاث سابقة تناولت الإمكانات التحويلية للبيداغوجيا المتعددة الوسائط في سياقات مماثلة في التعليم العالي (Farías & Véliz, 2019; Romero & Bóbkina, 2021) وهو ما ينسجم بدوره مع دراسات أخرى بيّنت أنّ الأساتذة، متى ما أُتيحت لهم الفرصة، يدمجون التعدد الوسائطي في دروسهم بفاعلية وبروح إيجابية (Juli nar, 2019; Ryu & Boggs, 2016). غير أن المواقف الإيجابية للأساتذة كانت لافتة إلى حدّ ما، إذ تُناقض ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى تردد

المعلمين في إدماج التعدد الوسائطي داخل الأقسام الدّراسية، نتيجة القيود المنهجية (Lim et al., 2022b) ويُعزى هذا الاختلاف على الأرجح إلى هامش الاستقلالية المهنية الممنوح للأساتذة في هذه الدراسة، حيث قُدّمت التدخّلات البيداغوجية كفرصة للابتكار في الممارسات التعليمية لا كإلزام منهجي مفروض.

تنسجم النتائج المجمّعة لهذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة حول الشروط المناسبة لإنجاز مهام بيداغوجية متعددة الوسائط في كل من التعليم الثانوي والعالي. فعلى سبيل المثال، يدعم **تاكايا** (Takaya 2019) الفرضية القائلة بأن طلبة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية في المستوى الجامعي يفتقرون إلى المهارات الضرورية في مجال الثقافة البصرية، بينما تُظهر دراسة **روميرو وبوبكينا** (Romero and Bóbkina 2021) أنّ متعلمي اللّغة الإنجليزية في التعليم العالي غالبًا ما يُغفلون بعض الجوانب البراغماتية والنقدية الدقيقة ضمن النصوص المتعددة الوسائط نتيجة لهذا النقص. وقد أظهرت تحليلات سجلّات الأساتذة إلى جانب نتائج الاختبارات أن المقاربة التي صُمّمت لهذا التدخل ساعدت الأساتذة والطلبة على تجاوز عدد من العوامل المعروفة التي تعيق الاستخدام المنهجي للنصوص متعددة الوسائط في أقسام تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، مثل: محدودية الوصول إلى مواد تعليمية مناسبة، ضعف التأهيل البيداغوجي للأساتذة، وهيمنة التصورات التقليدية للقرائية (Farías & Véliz, 2019).

ورغم ما أظهرتْه النتائج من إمكانات واعدة للتعليم المتعدّد الوسائط، فإنّ الدراسة تواجه جملةً من القيود؛ من أبرزها ارتفاعُ معدل التسرب، الذي أسهم في تقليص حجم العيّنة وأثّر بالتالي في إمكانية تعميم النتائج. كما أنّ قِصَرَ مدة التدخّل قد حدّ من تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المشاركين. وإضافةً إلى ذلك، لم يُؤخذ منظورُ الطلبة بعين الاعتبار على نحوٍ منهجي، الأمر الذي كان من شأنه أن يُسهم في تعميق تفسير النتائج وإضفاء مزيدٍ من العمق عليها.

وعلى الرغم من هذه القيود، فإنّ هذه الدراسة تسهم في إثراء الرصيد المتنامي من الأدبيات التي تدعم إدماج التعدّد الوسائطي في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة

أجنبية، مؤكدةً القيمةَ التعليمية للمواد المتعددة الوسائط – مثل تصاميم المخططات المعلوماتية – في تنمية مهارات الفهم القرائي. كما تتوافق نتائجها مع التوجّهات الحديثة الداعية إلى تطوير مناهج اللغة الإنجليزية بما يواكب كفاءات القرن الحادي والعشرين، من خلال تشجيع المعلّمين على تبنّي ممارسات تعليمية تعزّز الطابع التعددي للوسائط (Lim & Tan-Chia, 2023; Pellicer-Sánchez, 2022).

خاتمة

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف وتكييف مقاربة FAMILY التي طوّرها **ليم وتان** (2017) في تدريس النصوص البصرية، وذلك بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي المتعدد الوسائط من منظور نقدي لدى طلبة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وقد كشفت النتائج أن المقاربة المصممة، التي جمعت بين إطارَي العمل L-by-D و FAMILY ضمن تسلسل دراسي من نوع Engage-Study-Activate (ESA)، تُعد فعالة في مواجهة تحديات تنمية الكفاءة في التعدد الوسائطي داخل أقسام التعليم الجامعي للغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وتشير هذه النتائج إلى إمكانية اعتماد التدريس القائم على المخطّطات المعلوماتية لتعزيز الفهم القرائي المتعدد الوسائط في سياقات تعليمية مشابهة.

ومع ذلك، فإن قابلية تعميم هذه النتائج تظل رهينة بجملة من القيود. منها أن أبرز نقاط الضعف في هذه الدراسة تمثّلت في ارتفاع معدل التسرب بين المشاركين، الأمر الذي أسفر عن تقليص حجم العينة، حيث لم يُكمل اختبار ما بعد التدخل سوى 42 طالبًا من أصل 72. كما يُضاف إلى ذلك غياب استكشاف منهجي لوجهات نظر الطلبة حول كيفية سير التدخل البيداغوجي، وهو ما يشكّل قيدًا منهجيًا حال دون استثمار تصوّرات المشاركين حول التجربة التي خاضوها، والتي كان من شأنها أن تثري تفسير النتائج.

علاوة على ذلك، ومثلما سبق التنبيه إليه، لم تُظهر النتائج دليلًا كافيًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتَي التدخل والضبط فيما يتعلق بدرجات التفكير النقدي. وقد يُعزى ذلك إلى قِصر مدة التدخل أو إلى التعقيدات الملازمة

لتدريس مهارات التفكير النقدي في سياق النصوص المتعددة الوسائط. ويبدو من المرجح أن هذا النوع من التعليم يتطلب مقاربة أطول زمنًا وأكثر تكاملًا.

وعلى الرغم من أن صغر حجم العينة يُعد من السمات المعتادة في الدراسات التجريبية التعليمية ضمن سياقات تدريس اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية (Carcamo & Carmona, 2024; Sato, 2020)، فإننا نأمل أن تتعمّق البحوث المستقبلية في دراسة طرائق التدريس، مثل مقاربة FAMILY، عند التعامل مع أنواع محددة من النصوص المتعددة الوسائط، وذلك قصد رفع الوعي داخل الحقل التربوي بخصوص أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي المتعدد الوسائط. وينبغي أيضًا أن تتناول الدراسات المستقبلية تدخلات تعليمية أطول زمنًا، وأن تعمل على تحسين معدلات احتفاظ المشاركين، مع إدماج وجهات نظر الطلبة من خلال مقابلات أو استبانات، بغية الوصول إلى فهم أعمق لفعالية التدخل البيداغوجي. وكما يشير ليم **وتان-شيا** (2023)، فمن الضروري ألّا تُقدّم نماذج وصفية جامدة لتناول التعدد الوسائطي، بل أن يُستفاد منها كمصدر إلهام يحفّز الأساتذة على التأمل في ممارساتهم التعليمية ودمج التعدد الوسائطي في دروسهم.

إنّ توسيع المنهاج من جهة، واستكشاف طرائق تعليمية مبتكرة من جهة أخرى، يمثلان مسارين متكاملين ينبغي أن يتقدّما في توازٍ وتفاعلٍ مستمرّين، بحيث يُفضي هذا التكامل إلى إعادة صياغة مفهوم "القرائية" وتجديده ضمن سياقات تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية.

قائمة المراجع :

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': Beyond digital apartheid, towards digital democracy. Journal of Computer Assisted Learning, 26(5), 357–369.

Brooks, J., Reed, D., & Savage, B. (2016). Taking off with a pilot: the importance of testing research instruments. In V. Benson & G. Filippaios (Eds.), Proceedings of the 15th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies (ECRM 2016; pp. 51–56). Academic Conferences and Publishing International Limited.

Carcamo, B. (2023). The roles of vocabulary knowledge and metacognitive awareness as mediators between prior knowledge and L2 academic reading. International Journal of Applied Linguistics, 33(2), 292–326. https://doi.org/10. 1111/ijal.12466

Carcamo, B., & Carmona, C. (2024). The impact of a vision intervention on translation and interpretation students' L2 motivation. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29(1), 1–19

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), A pedagogy of multiliteracies: Learning by design (pp. 1–36). Macmillan.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning. Cam bridge University Press.

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). Sage.

De Souza, R. S., Toebe, M., Mello, A. C., & Bittencourt, K. C. (2023). Sample size and Shapiro-Wilk test: An analysis for soy bean grain yield. European Journal of Agronomy, 142, 126666. https://doi.org/10.1016/j.eja.2022.126666

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de

expertos: Una aproximación a su utili zación. Av. Med., 6, 27–36.

Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychol ogy and related fields. British Journal of Clinical Psychology, 38(3), 215–229.

Farías, M., & Véliz, L. (2019). Multimodal texts in Chilean english teaching education: Experiences from educators and pre service teachers. Profile Issues in Teachers Professional Development, 21(2), 13–27.

Garrote, P. R., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 18, 124–139.

Halliday, M., & Matthiessen, C. (2014). Halliday's introduction to functional grammar (4th ed.). Routledge.

Harmer, J. (2007). The practice of english language teaching (4th ed.). Pearson Longman.

Holdren, T. S. (2012). Using art to assess reading comprehension and critical thinking in adolescents. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55(8), 692–703. https://doi.org/10.1002/jaal.00084

Huang, S. (2017). Critical multimodal literacy with moving-image texts. English Teaching, 16(2), 194–206. https://doi.org/ 10.1108/etpc-02-2017-0018

Hurley, P. J. (2014). A concise introduction to logic. Cengage Learning.

Johnson, C. I., & Mayer, R. E. (2012). An eye movement analysis of the spatial contiguity effect in multimedia learning. Journal of Experimental Psychology Applied, 18, 178–191.

Julinar, J. (2019). Teachers' perception towards the use of multimodality in teaching reading. In Proceedings of the Eleventh Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2018) (pp. 374–379).

Kalantzis, M., Cope, B., & the Learning by Design Project Group. (2005). Learning by Design. Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground Publishing.

Karatza, S. (2022). The "Multimodal literacy in the EFL Classroom" workshop as a

design for learning. Designs for Learning, 14(1), 112–128.

Liang, W., & Fung, D. (2021). Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: Challenges and opportunities. Thinking Skills and Creativity, 39, 100769. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100769

Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2023). Designing learning for multimodal literacy. Routledge.

Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. (2022a). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. Linguistics and Education, 69, 101048. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048

Lim, F. V., Chia, A., & Nguyen, T. (2022b). "From the beginning, I think it was a stretch"—teachers' perceptions and practices in teaching multiliteracies. English Teaching: Practice & Critique, 21(4), 379–396. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022. 101048

Lim, F. V., Towndrow, P. A., & Tan, J. C. (2021). Unpacking the teachers' multimodal pedagogies in the primary English language classroom in Singapore. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/00336882211011783

Lim, F. V., & Tan, J. (2021). Curriculum and assessment mismatch: Examining the role of images in literacy assessments. Australian Journal of Language and Literacy, 44(3), 22–33.

Lim, F. V., & Toh, W. (2020). How to teach digital reading? Journal of Information Literacy, 14(2), 24–43. Lim, F. V., & Tan, S. (2018). Developing multimodal literacy through teaching the critical viewing of films in Singapore. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62(3), 291–300.

Lim, F. V., & Tan, K. (2017). Multimodal translational research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaboration (pp. 175–200). Bloomsbury.

Lim, F. V. (2021). Designing learning with embodied teaching: Perspectives from multimodality. Routledge.

Lu, D., & Xie, Y. (2019). The effects of a critical thinking oriented instructional pattern in a tertiary EFL argumentative writing course. Higher Education Research & Development, 38(5), 969–984

Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2015). Integrative processing of verbal and graphic information during re reading predicts learning from illustrated text: An eye movement study. Reading and Writing, 28, 851–872.

Mayer, R. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.

O'Halloran, K., & Tan, S. (2015). Multimodal analysis for critical thinking. Learning, Media and Technology, 42(2), 147–170. https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003

Öz, M., & Memiş, E. K. (2018). Effect of multi modal representations on the critical thinking skills of the fifth grade stu dents. International Journal of Progressive Education, 14(2), 209–227.

Pellicer-Sánchez, A., Tragant, E., Conklin, K., Rodgers, M., Serrano, R., & Llanes, A. (2020). Young learners' processing of multimodal input and its impact on reading comprehension: An eye-tracking study. Studies in Second Language Acquistion, 42(3), 577–598.

Pellicer-Sánchez, A. (2022). Multimodal reading and second language learning. International Journal of Applied Linguistics, 173(1), 2–17.

Pereira, A. J. (2017). Exploring the multimodal argument: The interplay of multimodality and attention economy. Pedago gies An International Journal, 13(3), 201–221. https://doi.org/10.1080/1554480x.2017.1399796

Potter, J., & McDougall, J. (2017). Digital media, culture & education: Theorising third space literacies. Palgrave Mcmillan.

Romero, E. D., & Bóbkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL University classroom. Thinking Skills and Creativity, 40, 100783. https://doi.org/10.1016/j.tsc. 2020.100783

Ryu, J., & Boggs, G. (2016). Teachers' perceptions about teaching multimodal composition: The case study of Korean English teachers at secondary schools. English Language Teaching, 9(6), 52–60.

Sato, M. (2020). Generating a roadmap for possible selves via a vision intervention: Alignment of second language motivation and classroom behaviour. TESOL Quarterly, 55(2), 427–457. https://doi.org/10.1002/tesq.611S

Selwyn, N. (2009). Challenging educational expectations of the social web: A web 2.0 far? Nordic Journal of Digital Literacy, 4(2), 72–85.

Serrano, R., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Young L2 learners' online processing of information in a graded reader during reading-only and reading-while-listening conditions: A study of eye movements. Applied Linguistics Review, 13(1), 49–70. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0102

Stankić, D. L. P., & Jakovljević, B. M. (2022). Incorporating multiliteracies and multimodality into literacy instruction for EFL students at a tertiary level: A case study. Filolog, 13(25), 68–85.

Takaya, K. (2016). Exploring EFL students' visual literacy skills and global understanding through their analysis of Louis Vuitton's advertisement featuring Mikhail Gorbachev. Journal of Visual Literacy, 35(1), 79–90. https://doi.org/10.1080/ 1051144X.2016.1197561

Tan, L., Zammit, K., D'warte, J., & Gearside, A. (2020). Assessing multimodal literacies in practice: A critical review of its implementations in educational settings. Language and Education, 34(2), 97–114. https://doi.org/10.1080/09500782. 2019.1708926

Tondrow, P. A., Nelson, M. E., & Yusuf, W. F. (2013). Squarring literacy assessment with multimodal design: An analytic case for semiotic awareness. Journal of Literacy Research, 45(4), 327–355. https://doi.org/10.1177/1086296x13504155

Tragant, E., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Young EFL learners' processing of multimodal input: Examining learners' eye movements. System, 80, 212–223.

Tseronis, A. (2015). Multimodal argumentation in news magazine covers: A case study of front covers putting Greece on the spot of the European economic crisis. Discourse, Context and Media, 7, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.12.003

Ugalingan, G. B., Flores, G. M. L., Garinto, L. A. B., & Mante-Estacio, M. J. (2022). The pedagogy of multiliteracy and multimo dality through memes. International Journal of Media and Information Literacy, 7(1), 264–271.

Unsworth, L. (2017). Image-language interaction in text comprehension: Reading reality and national reading tests. In C. Ng & B. Bartlett (Eds.), Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation (pp. 99–118). Springer.

Unsworth, L., Cope, J., & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. Australian Journal of Language and Literacy, 42(2), 128–139. https://doi.org/10.1007/bf03652032

Varaporn, S., & Sitthitikul, P. (2019). Effects of multimodal tasks on students' critical reading ability and perceptions. Reading in a Foreign Language, 31(1),81–108.

Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Fostering engagement in AI-assisted Chinese EFL classrooms: The role of classroom climate, AI literacy, and resilience. European Journal of Education. https://doi.org/10.1111/ejed.12874

Webb, S., & Chang, A. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? Language Teaching Research, 19, 667–686. https://doi. org/10.1177/1362168814559800

Wu, M.-S. (2018). Information literacy, creativity and work performance. Information Development, 35(5), 676–687. https:// doi.org/10.1177/0266666918781436

Zapata, G. (2022). Learning by design and second language teaching: Theory, researching, and practice. Routledge.

Zhang, X. (2018). Developing college EFL writers' critical thinking skills through Online resources: A case study. SAGE Open, 8(4), 215824401882038. https://doi.org/10.1177/2158244018820386

Zhao, Y., & Watterson, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. Journal of Educational Change, 22, 3–12. https://doi.org/10.1007/s10833-

021-09417-3

ملاحظة الناشر:

تظل شركة **Springer Nature** على الحياد فيما يتعلّق بالمطالبات القضائية الخاصة بالحدود الجغرافية الواردة في الخرائط المنشورة والانتماءات المؤسسية.

شكر وعرفان

نتقدّم بجزيل الشكر إلى مجموعة أبحاث IDI على الدعم الذي قدّمته طوال فترة تنفيذ مشروعنا البحثي.

مساهمات المؤلفين

صاغ **بنخامين كاركامو** الأجزاء الخاصّة بالمقدّمة، والمنهجية، والنتائج، والخاتمة. بينما تولّى **برناردو بينو** صياغة الأجزاء الخاصّة بمراجعة الأدبيات والمناقشة. راجع كلٌّ من **بنخامين كاركامو وبرناردو بينو** المخطوط. تولّى **بنخامين كاركامو** تحليل البيانات. وقرأ جميع المؤلفين المخطوط ووافقوا على إرساله للنشر.

التمويل

حصل هذا العمل على تمويل من مشروع الابتكار التعليمي PID 202301 من جامعة UDLA بتشيلي.

توفر البيانات والمواد

تتوفر البيانات التي تم تحليلها خلال هذه الدراسة لدى المؤلف المراسل، ويمكن الحصول عليها عند الطلب المعقول.

التصريحات

تضارب المصالح

يصرّح المؤلفان بعدم وجود أي تضارب في المصالح.

تاريخ الاستلام: 25 فبراير 2042

تاريخ القبول: 22 يناير 2025

تاريخ النشر الإلكتروني: 09 يونيو 2025

التعريف بالمؤلّفين:

بنخامين كركامو مرالس (Benjamín Cárcamo Morales) باحث وأستاذ بجامعة لاس أميريكاس في سانتياغو (تشيلي)، حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيات. يركّز أبحاثه على تعليم اللغات الأجنبية وتقييم الكفاءات اللغوية وفاعلية المعلّمين الذاتية في تعليم اللغة الإنجليزية.

برناردو بينو روخاس (Bernardo Pino Rojas) باحثة بجامعة لاس أميريكاس (تشيلي)، حاصب على دكتوراه في الفلسفة من جامعة شيفيلد. تتمحور اهتماماته البحثية حول اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ملخص المقال:

أُدرِجت الكفاءة المتعددة الوسائط ضمن المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين، وذلك نظرًا لتزايد النفاذ إلى الوسائط الرقمية. وعلى الرغم من وجود مداخلات تربوية تهدف إلى تنمية هذه الكفاءة، فإنّ عدد الدراسات التي تناولتها في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (EFL) لا يزال محدودًا. تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية استخدام المخططات المعلوماتية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى عينة نهائية من ستة وأربعين طالبًا جامعيًا ناطقًا بالإسبانية يتعلّمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وقد استُخدم منهج اختبار قبلي–اختبار بعدي، ضُمِنت فيه مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. جرى تقييم الفهم بناءً على تصورات سابقة تأخذ بعين الاعتبار الأسئلة المعتمدة على الصورة، والأسئلة التي تربط بين النص والصورة. وتشير النتائج إلى تحسّن دالّ إحصائيًا في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الذين تعرّضوا لتعليم قائم على المخطّطات المعلوماتية. كما أظهرت مذكرات الأساتذة – التي استُخدمت لاستقراء تصوّراتهم – أن هذه المواد التعليمية كانت فعّالة، رغم أنّها قد تستفيد من دعم إضافي باستخدام اللغة الأم(L1). وتؤكّد هذه النتائج على إمكانات المخطّطات المعلوماتية كأداة تربوية فعالة داخل أقسام تعليم

اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وتُسهم في تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تسعى إلى تعزيز الفهم القرائي في مثل هذه السياقات.

الكلمات الدالّة: تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، المخطّطات المعلوماتية، التعدد الوسائطي، الجامعة.