فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

م.د سالم ناظم ناصر
الكلية التربوية المفتوحة / مركز الديوانية

Dr. Salem Nazem Nasser

Open Educational College / Diwaniyah Center

E-mail : Salam.nathem.s@gmail.com

A Training Program Based on Digital Collaborative Learning for Developing Blended Learning Competencies Among Male and Female Arabic Language Teachers in the Preparatory Stage.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي عند بناء البرنامج التدريبي، كما وظف المنهج التجريبي عند قيام بتطبيق البرنامج، وتمثلت إداة البحث في: اعداد بطاقة ملاحظة كفايات التعليم المدمج، وبلغ مجتمع البحث (223) مدرسًا ومدرسة، وتكونت عينة البحث من (20) مُدرّساً ومدرّسة، بواقع (8) مدرّسين و(12) مدرّسة، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إداء عينة البحث في بطاقة الملاحظة لكفايات التعليم المدمج قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي وبعده لصالح الاختبار البعدي، وفي ضوء النتائج التي تم توصل إليها أوصى الباحث بجملة من التوصيات إبرزها: التنسيق المباشر بين أقسام الإعداد والتدريب، والمشرفين التربويين، وإدارات المدارس، والمدرسين؛ بهدف التعرف الدقيق على احتياجاتهم التدريسية وتحديد استعداداتهم المهنية، وذلك لتوجيه الدورات التدريبية نحو تلبية تلك الحاجات بنحوٍ فعّال وموجه، وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته اقترح الباحث العديد من البحوث التي يمكن اجراءها على مدرسي ومدرسات اللغة العربية، وذلك استكمالا لموضوع البحث.

Abstract

The current research aimed to identify the effectiveness of a training program based on digital collaborative learning in developing the competencies of blended learning among male and female Arabic language teachers in the preparatory stage. The researcher relied on the descriptive approach when building the training program, and employed the experimental approach when implementing the program. The research tool was: preparing an observation card for blended learning competencies. The research community

amounted to (223) male and female teachers, and the research sample consisted of (20) male and female teachers, with (8) male teachers and (12) female teachers. The research found that there were statistically significant differences between the average performance of the research sample in the observation card for blended learning competencies before and after their exposure to the training program in favor of the post-test. In light of the results reached, the researcher recommended a number of recommendations, the most prominent of which are: direct coordination between the preparation and training departments, educational supervisors, school administrations, and teachers;

أولا: مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية دور مدرس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ومحورية كفاياته المهنية في نجاح العملية التعليمية، يلاحظ الباحث[1] وجود ضعف في كفايات التعليم المدمج لديهم، وعدم مواكبتهم للتطورات المتسارعة في المجال الرقمي، هذا الضعف لا يقتصر على الجوانب المعرفية والتطبيقية في استعمال أدوات واستراتيجيات التعليم المدمج، بل يمتد ليشمل انخفاضًا محتملاً في الدافعية المهنية لديهم نحو تبني الأساليب التعليمية الحديثة والفعالة.

قام الباحث بتوجيه استبانة مفتوحة لخمسة من مشرفي اللغة العربية في المدارس الاعدادية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية، بهدف تقييم مستوى مدرسي ومدرسات اللغة العربية لديهم في استعمال كفايات التعليم المدمج، أظهرت إجابات المشرفين تباينًا في أداء المدرسين بين "متوسط" و "ضعيف"، إذ أكد 90% منهم على وجود ضعف واضح في أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج، مع اعتمادهم الكبير على الطرائق التقليدية في التدريس وقلة استعمالهم للاستراتيجيات الحديثة والفعالة التي تتضمن كفايات التعليم المدمج.

وفي ضوء ما تقدم، تبلورت المشكلة البحث بوضوح في ضعف كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، إذ أن البرامج التدريبية المتاحة لم تولِ اهتمامًا كافيًا لتنمية هذه الكفايات المتنوعة (مثل: كفايات ثقافة التعليم المدمج، كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج، كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت، كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة، كفايات تقويم التعليم المدمج) وعليه، يسعى البحث الحالي للتصدي لهذه المشكلة من طريق التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وفي ضوء ذلك، يتحدد سؤال البحث الرئيس كالآتي :هل للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التشاركي الرقمي فاعلية في تنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؟

ثانيًا: أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي يفرض على النظم التعليمية تحديث أساليبها، خاصة في مجال تدريس اللغة العربية لذا، أصبح لزاماً على التربية أن تواكب هذا التقدم، وأن تصبح قوة فاعلة في التغيير والتجديد والتطوير، لإعداد عقول

[1] كان يعمل الباحث في المدارس الإعدادية أكثر من 17 سنة وحاليا تدريسي في الكلية التربوية المفتوحة/ مركز الديوانية ومدة خدمته (22سنة).

بشرية ذات كفاءة عالية مؤهلة لمواجهة تحديات العصر. ولما كان السبيل الوحيد لمواجهة هذه التحديات هو التربية والتعليم وما يتصل بهما من مناهج واستراتيجيات تعلم وتعليم، كان من الضروري تطويرها بما يضمن للأفراد التسلح بالكفايات والمهارات والقدرات والمعارف اللازمة للتفاعل الإيجابي مع المجتمع (صالح، 2016: 4).

يُعد المدرس ركيزة أساسية في العملية التربوية، فهو الجهة المسؤولة عن نوعية التجربة التعليمية ومدى تأثيرها على الطلبة، بغض النظر عن جودة المنهج وتوافر التكنولوجيا، إن تأهيل المدرسين وتدريبهم، خاصة قبل وأثناء الخدمة، يواجه تحديات، منها قلة البرامج التي تركز على الجوانب التطبيقية للكفايات التدريسية، مما يؤدي إلى فجوة بين المفاهيم النظرية والتطبيق العملي، هذا البحث يسعى لسد هذه الفجوة من طريق برنامج تدريبي يركز على تنمية كفايات التعليم المدمج، التي أصبحت ضرورية لنجاح التعليم الرقمي، والذي يعتمد على ما يمتلكه أعضاء الهيئة التدريسية من كفايات مختلفة خاصة بهذا النوع من التعليم، فالتعليم المدمج يمكن أن يسهم في حل العديد من المشكلات التربوية مثل الانفجار المعرفي وعدم مراعاة الفروق الفردية(أمبوسعيد وسليمان ، 2009 : 20).

يعمل التعلم التشاركي الرقمي على تعزيز أداء المدرسين ورفع مهاراتهم وكفاياتهم التدريسية، وتنمي مهارات الطلبة وتزيد قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم هذه الاستراتيجيات، كما أشارت بعض الدراسات، تحقق نتائج أفضل من تلك التي تعتمد على الطرائق التقليدية.

ثالثاً: هدفا البحث، وفرضياته:

يهدف هذا البحث إلى:

1. بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
2. معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية.

ولتحقيق الهدف الثاني للبحث الحالي صاغه الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج (بطاقة الملاحظة) قبل تطبيق البرنامج وبعده، ولتحقيق هذه الفرضية صاغة الباحث الفرضيتين الصفريتين الفرعيتين الآتيتين:

أ. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج (بطاقة الملاحظة) التطبيق القبلي والبعدي، بحسب متغير سنوات الخدمة (الأقل من 10 سنة) ومن (10 فما فوق).

ب. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج (بطاقة الملاحظة) التطبيق القبلي والبعدي، بحسب متغير الجنس.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

1. الحد المعرفي برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج.
2. الحد المكاني: المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية.
3. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025/2024م).
4. الحد البشري: مُدرسي اللغة العربية ومُدرّساتها للصف الرابع والخامس الإعدادي في أثناء الخدمة في المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية.

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولا: الفاعلية:

أ. لُغَةً: " وَرَدَتْ فِيْ لِسَانِ العَرَبِ عَلى أَنَّها مَأْخُوذَةً مِنْ مَادَة (ف ع ل) الفِعْلُ: كِنَايَة عَنْ كُلِ عَمَلٍ مُتَعَدٍ أو غَيْرِ مُتَعدٍ فِعْلَ يَفْعَلُ فِعْلًا وفعلًا... وَالْفِعَالِ وَاحِد مَا فِي الخَيْرِ وَالشَرِ، وَفَعَال قَدْ جَاءَ بِمَعْنَى أَفْعِل، وَجَاءَ بِمَعْنَى فَاعِلَه بِكَسْرِ اللام وَالْفَعَالَ اسْمٌ لِلفِعْلِ الحَسْنِ مِنْ الجُودِ والكَرَمِ ونَحْوَه". (ابن منظور،115:2011).

ب. اصطلاحا: عرفها كل من:

1. (عطية، 2008)، بأنها: **"**القدرة على إحداث الأثر، وفعّالية الشيء تُقاس بما يحدثه من أثر في شيءٍ آخر"(عطية،61:2008**).**

2. (زيتون)، بأنّها: "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة لبلوغ النتائج المرجوة، أو مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه"(زيـــــــــــــتون، 2001: 37).

التعريف الاجرائي: النماء الذي يحدثه البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في كفايات التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها (عينة البحث)، في أثناء الخدمة ويجري قياسه باستعمال معادلة خاصة استعملها الباحث لاستخراج فاعلية البرنامج بعد تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) التي أعدت لهذا الغرض.

ثانيًا: البرنامج التدريبي:

أ. **الْبَرْنَامَجُ / لُغَةٌ:** وَرَدَ فِي الْمُعْجَمِ الْوَسِيطِ أَنَّهُ: " الْوَرَقَةُ الْجَامِعَةُ لِلْحِسَابِ، أَوْ النُّسْخَةِ الَّتِي يُكْتَبُ فِيهَا الْمُحْدِثُ أَسْمَاءَ رُوَاتِهِ وَأَسَانِيدُ كُتُبِهِ، وَالْخُطَّةِ الْمَرْسُومَةِ لِعَمَلِ مَا كَبَرَامِجِ الدَّرْسُ" (مصطفى وآخرون، ١٩٨٩: ٥٢).

ب. **التَّدْرِيبُ / لُغَةٌ: "** وَرُدَّتْ لَفْظَةُ "التَّدْرِيبُ" فِي "الْمُعْجَمِ الْمُفَصَّلِ" بِأَنَّهَا فِعْلٌ عَلَى وَزِنِ "دَرْبٍ" وَ " الدَّرَبَةُ" تَعْنِي الْعَادَةِ وَالْجَرَاءَةِ وَ " دَرِبَ عَلَى مُدَاوَمَةِ الشَّيِّ إعْتَادَهُ وَأَلْفُهُ " (الرازي، ١٩٨٩: ١٧٧).

ت. **البرنامج التدريبي:** اصطلاحًا: عرفه كل من:

1. (عبيدات وسهيلة،2007)، بأنه: **"**عمليَّةٌ منظَّمةٌ مُستمرَّةٌ ترمي إلى تزويد القُوى البشريَّة بمعارفٍ ومهاراتٍ واتِّجاهاتٍ ايجابيَّةٍ، اي يهدفُ إلى تحسين اداء تلك القوى في العمل لِيكون الاداء فعَّالا "(عبيدات،2007: 166).

2. **(محمد،2017)،** بانَّه: "منظومة تتضمَّن اهدافا ومحتوى تعليميًّا واستراتيجياتٍ او طرائقَا خاصَّةً، ونشاطاتٍ يتِمُّ تنفِيذها داخل الْمدرسةِ او خارجها، وادواتٍ تقْويمِيَّةً على وفْقِ الاهدافِ المحدَّدة للبرنامج "(محمد، 2017: 29).

التعريف الاجرائي: مخطط شامل مصمم وفق المراحل(التخطيط للبرنامج التدريبي وتصميمه، تنفيذ البرنامج التدريبي، تقويم البرنامج التدريبي)؛ لتزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية(عينة البحث) بمعلومات، وخبرات، وأنشطة متنوعة عن استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي وتدريبهم عليها؛ بهدف تحسين وتطوير معارفهم وخبراتهم وأدائهم، وتنمية كفاياتهم بالتعليم المدمج.

ثالثًا: التعلم التشاركي الرقمي: عرفه كل من:

1. (سوزان، وآخرون٢٠٢٠): بأنه "أسلوب تعلم يتشارك فيه المدرسين في مجموعات صغيرة لإنجاز المهام والأنشطة المطلوبة، والتي يتيح لهم التفاعل والتواصل بأدوات التعلم التشاركي المتزامنة والغير متزامنة"(سوزان، وآخرون،2020:211).

رابعًا: **التنمية:**

أ. **التَّنْمِيَةُ / لُغَةً:** من: "(نمي) (كنَمَي يَنْمي نَمِيًا)، ... و(ونماء) بالمدِّ (ونَمِيَّة) كعطيَّةٍ أي زادِ وكَثُرِ مثل المال وغيره ... وينمي بالكسر (نماءً) ... ونَمى (الماءُ) يِنْمى: (طَما) وارْتَفَع) ... وقال الأصمعي: (نَميتُ) الحديث مخَفَّفًا أي: بلّغته على وجه الإصلاح والخير". (الزبيدي، 2007: 61-62)

ب. **التنمية اصطلاحاً:** عرفها كل من:

1. (جامل، 2000)، بأنَّها: "تحسن مستوى السلوكيات التي يظهرها الطالب في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، تظهر هذه السلوكيات من طريق الممارسات التدريبية لها في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية، تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي" (جامل، 2000: 78).
2. (زاير وسماء2013)، بأنَّها: "التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه إلى متغيرات تعليمية فاعلة"(زاير وسماء، 2013: 157).

التعريف الاجرائي: مقدار التنمية الحاصلة في كفايات التعليم المدمج عند عينة البحث بعد اتمام تطبيق البرنامج التدريبي مقارنة ببطاقة الملاحظة.

خامسًا: كفايات التعليم المدمج:

الْكِفَايَةُ / لُغَةً: جَاءَ فِي كِتَابِ الْعَيْنِ " كَفِّي كَفَى، يَكْفِي كِفَايَةً، إِذَا قَامَ بِالْأَمْرِ، يُقَالُ كَفَّاكُ هَذَا الأَمْرِ أَيْ حَسَبَكَ هَذَا الشَّيْءُ، وَقَالَ وَاسْتَكْفَيْتُهُ أَمْرًا فَكَفَانِيهِ، مَصْدَرٌ لِلْفِعْلِ كَفِّي قَامَ بِالْأَمْرِ" (ابن منظور، ١٩٩٤: ٥٤).

كفايات التعليم المدمج: اصطلاحًا: عرفه:

1. زيتون (٢٠٠٥) بأنه: "هو إحدى صيغ التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، إذ توظف أدوات التعلم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الشبكة في الدروس، مثل معامل الحاسوب والصفوف الذكية، ويلتقي المدرس مع الطالب وجهًا لوجه"(زيتون،2005:14).

التعريف الاجرائي: القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تترجم إلى الأساليب، والممارسات، والأنشطة، وأنماط السلوك التي يؤديها مُدرسي اللغة العربية ومدرساتها (عينة

البحث)، في أثناء اعداد الدرس والتخطيط له، أو في أثناء تنفيذ الدرس داخل الصف والمتعلقة بكفايات التعليم المدمج، وهي: (كفايات ثقافة التعليم المدمج، كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج، كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت، كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة، كفايات تقويم التعليم المدمج)، ويمكن ملاحظتها وقياسها باستعمال أداة البحث المُعدة لهذا الغرض بطاقة الملاحظة.

سادسًا: مدرسي اللغة العربية: يعرفهم:

1. **(عطية، 2008)**، بأنَّهم: "كلُ مُدرس ومدرسة على ملاك المدرسة يمارسون تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية خلال المدة التي تهيؤها الدراسة" (عطية، ٢٠٠٨ : ٣٦).

ثامنًا: المرحلة الاعدادية:

1. **(تعرفها وزارة التربية اصطلاحاً)**، بأنَّها: "المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ووظيفتها الإعداد للحياة العلمية، أو الدراسة الجامعية الأولية، وتتضمن الصف الرابع بفرعيه العلمي والأدبي، والخامس بفرعيه العلمي والأدبي، والصف السادس بفرعيه العلمي والأدبي" (وزارة التربية،2012: 25).

الفصل الثاني: جوانب نظري ودراسات سابقة

المبحث الأول: جوانب نظرية.

أولًا: التعلم التشاركي الرقمي:

يعد التعاون والتشارك من مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي يتعاون فيها أفراد المنظومة التعليمية كافة في أداء المهام التي تتعلق بالعملية التعليمية، فالتقدم التكنولوجي أدى إلى ظهور عدد من المفاهيم الحديثة في مجال التعليم والتعلم، ومن هذه المفاهيم ما يُعرف باسم التعلم التشاركي.

التعلم التشاركي هو نهج تعليمي يركز على التعاون بين الطلبة في بيئة تعليمية، يهدف هذا التعلم إلى تعزيز التفاعل بين الطلبة من طريق تبادل الأفكار والمعلومات، مما يؤدي إلى تحسين الفهم والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، يعتمد التعلم التشاركي على العديد من الأسس النظرية، منها نظرية التنمية الاجتماعية التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في تعلم الأفراد، ويُعتمد هذا النوع من التعلم على التفاعل، وتبادل الأفكار، وحل المشكلات الجماعية.

بيئات التعلم التشاركي الرقمي:

ويمكن الإشارة إلى التعلم التشاركي باعتباره البيئة التي تقوم على تعلم اثنين من الطلاب أو أكثر بنحو جماعي وحل المشكلات الجماعية، وحاز استخدام الأساليب التشاركية في التعليم على اهتمام كبير خلال العقود الأخيرة، إذ يتضمن التعلم التشاركي عمل الطلاب بنحو جماعي دون الإشراف الفوري من المدرس في الجماعات الطلابية الصغيرة التي يشارك فيها الطلاب بنحو تعاوني لإنجاز المهام الدراسية، ويتم عد التشارك بمثابة النشاط المتناسق المتزامن الناتج عن الجهود المستمرة لبناء المفاهيم المشتركة حول حل المشكلات، لذا تساعد بيئة التعلم التشاركية على تعزيز الأداء المعرفي والعلاقات الاجتماعية والجوانب المعرفية لدى الطلاب،

فبيئات التعلم التشاركية تعد واحدة من أنظمة التعليم المدمج التي يجب أن يسبق تطبيقاتها دراسات علمية تحدد كيفية بناء وتصميم تلك الأنظمة وكيفية الاستفادة منها وتوظيفها في المواقف التعليمية عبر الإنترنت، كما أن بيئات التعلم التشاركية بيئات إلكترونية مستحدثة لها ما يجعلها تختلف عن بيئات التعلم الأخرى (المعايطة وآخران،2023:261).

وتتمثل بيئات التعلم التشاركية في أنها تمنح للطلاب فرص التفاعل الاجتماعي ومشاركة المعرفة فيما بينهم من أجل بناء بنية معرفية جديدة، كما تسمح بالتفاعل بين المدرس والطالب، وبين الطالب والمحتوى، وبين الطالب والبيئة، وأيضًا بين الطلبة فيما بينهم (الدسوقي،2015:131).

وتتميز بيئة التعلم التشاركية بالتداخل الإيجابي الذي يتضمن التزام المجموعات الطلابية بالاعتماد على بعضهم لتحقيق الأهداف، والمحاسبية الفردية التي تتضمن تحمل كل طالب في المجموعة مسؤولية مشاركة الأعمال من أجل تعزيز الجودة في التعلم، والتفاعل المباشر الذي يقوم على التواصل وتقديم التغذية الرجعية والتشجيع، واستخدام المهارات التعاونية القائمة على بناء الثقة والقيادة وصنع القرار والتواصل وإدارة الصراعات، والمعالجة الجماعية التي تتضمن تحديد الأهداف الجماعية والتقييم الدوري لما تم إنجازه بشكل جماعي(حلواني، 2019:387).

يستنتج الباحث أن بيئة التعلم التشاركية التي تركز على الطلاب لتنمية مهارات التواصل أفضل أساليب التعلم لبناء المعارف، إذ تتضمن الأساليب القائمة على المشروعات والتقييم من الأقران، وتشمل أساليب التعلم التطبيقي الأسلوب القائم على بيئة ويكي لتوثيق المشروعات وتعزيز مهارات الكتابة، وتيسير تبادل المحتويات والتفكير والمناقشة والتواصل بين المجموعات والتفكير الناقد والتحليل، وكذلك أسلوب العرض العام القائم على المقررات الدراسية والذي يسمح بتعزيز المهارات الشفوية والمشاركة والتواصل الجماعي

النظريات الداعمة للتعلم التشاركي الرقمي:

- نظرية فيجوتسكي للتفاعل الاجتماعي: تؤكد أن التعلم يحدث في منطقة التطور القري من طريق التفاعل مع الآخرين، ويُسهم التعلم التشاركي الرقمي في توسيع هذه المنطقة من طريق التفاعل مع الزملاء عبر الإنترنت.
- نظرية البناء المعرفي :ترى أن المعرفة لا تُنقل، بل تُبنى من طريق التجربة والتفاعل، أن التعلم التشاركي يُمكّن الطلبة من بناء فهم مشترك من طريق النقاشات الجماعية.
- نظرية التعلم الاجتماعي: تُركّز على التعلّم من طريق الملاحظة والتقليد، وفي السياق الرقمي، يتعلم الطلبة من طريق مراقبة ممارسات زملائهم الناجحة في الويبنارات أو المدونات التعليمية (المعايطة وآخران،2023:258)

أدوات التعلم التشاركي الرقمي في التدريب المهني:

تشمل الأدوات المستخدمة:

- منصات التعاون :مثل (Microsoft Teams) (Google Workspace) .

- المنتديات التربوية :مثل Edutopia و.PLN
- الويبنارات :تُعدّ وسيلة فعّالة لعقد جلسات تدريبية تفاعلية
- المدونات التعليمية :تُستخدم لتوثيق التجارب والانعكاس المهني.

ثانيًا: التعليم المدمج:

لم تعد عمليتا التعليم والتعلم في هذا العصر قائمتين على العناصر التقليدية المتمثلة في كل من المدرس والطالب، وأصبحت المعرفة غير مقتصرة على عملية نقل المعلومات من المدرس إلى الطالب، بل أيضاً كيفية تلقي الطالب لهذه المعرفة، ولما كان الموقف التعليمي هو موقف اتصالي تتفاعل فيه عناصر الاتصال كافة المتمثلة في المرسل والمستقبل والرسالة والوسيلة، فإن هذه الرؤية تتطور باستمرار بتطور وسيلة الاتصال بين طرفي الموقف التعليمي (المدرس والطالب). وبفضل التطور في تقنيات الاتصال والمعلومات أخذ التواصل بين المدرس والمدرس بعداً آخر، سواء كان هذا التواصل متزامناً أو غير متزامن، دون اشتراط لمكان أو زمان، وبوسائل متعددة منها النصوص والأصوات والصور المتحركة والثابتة، ومع انتشار نظم التعليم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية، أظهرت التجارب العملية والبحوث العلمية نتائج إيجابية تشجع مسؤولي التعليم على تبني نمط التعليم الإلكتروني مثل دراسة عبد العاطي (2006)، ودراسة الحصري (2007)، ودراسة يوسف (2009)؛ إلا أن العديد من الدراسات أظهرت أن التعليم الإلكتروني يعاني من جوانب قصور كثيرة مثل دراسة زيتون (2005)، ودراسة سالم (2008)، ودراسة سليم (2010)؛ ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة إلى نظام تعليمي جديد يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي، وهو ما سمي بالتعلم المدمج (زيتون، 2005: 173)، إذ يتشاركان معًا في إنجاز العملية التعليمية على أتم وجه.

مميزات التعليم المدمج :

يشير الفقي (2011: 23، 24) والرنتيسي (2011: 162) أن أهم خصائص التعليم المدمج منها:

1. التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب.
2. زيادة التفاعل بين الطلاب والمدرسين، والطلاب، والطلاب والمحتوى، والطلاب والمصادر الخارجية.
3. زيادة إمكانات الوصول للمعلومات.
4. التكوين المتكامل وجمع آليات التقييم للطلاب والمدرس.
5. تحقيق الأفضل من حيث كافة التطوير والوقت اللازم.

أنواع التعليم المدمج:

تتعدد أنواع التعليم المدمج، إذ يحددها كل من الفار (2000: 19)، وكارم(Carman, 2002) ، وسينغ (Sing, 2003)، وآخرون (2005: 340-342) فيما يلي:

1. دمج التعليم المباشر على الإنترنت(Online) ، والتعليم غير المباشر(Offline) ، والذي يحدث في إطار الصفوف التقليدية، مثل البرامج التعليمية التي توفر مواد دراسية ومصادر بحثية مباشرة على الإنترنت، في حين يوفر توجيه المدرس وجلسات التدريب الصفية وسيطًا أساسيًا للتعليم.
2. دمج التعليم ذاتي السرعة الذي يتحكم به الطالب، والتعليم التعاوني المباشر، الذي يدل على الاتصال الديناميكي بين العديد من الطلبة، ويقربهم من تناظر المعرفة بينهم، مثل: مؤتمرات الفيديو المباشرة، إذ يتم تبادل الآراء والنقاش حولها، بحضور وسيط مناقشة بين مجموعات الطلاب والأقران.
3. دمج التعليم المخطط وغير المخطط، إذ يسعى تصميم برنامج التعليم المدمج من أحاديث ووثائق التعليم غير المخطط؛ لتحويلها إلى معرفة يتم استدعاؤها، وتوفيرها بحسب الطلب؛ لدعم أداء العاملين في المجالات المعرفية وتعاونهم، مثل: الاجتماعات، والأحاديث الجانبية في الممرات، واستخدام البريد الإلكتروني.
4. الدمج بين المحتوى الجاهز ذاتي التحكم والمحتوى المخصص، أو الخبرات المباشرة الحية (الصفرية أو الإلكترونية)؛ وذلك لتحسين خبرة المستخدم، وتقليل الكلفة في الوقت نفسه، مثل: النموذج المرجعي لمواد المحتوى القابلة للمشاركة.
5. دمج التعليم المنظم سلفاً (قبل استهلال مهام وظيفية جديدة)، والممارسة (باستخدام نماذج محاكاة المهام أو العمليات الوظيفية)، وأدوات الدعم الفوري للأداء التي تيسر التنفيذ المناسب لتلك المهام، وتوفر بيئات جديدة لفضاءات العمل تجمع بين الأعمال القائمة على الحاسوب، ومهارات التعاون، وأدوات الدعم للأداء (الفقي، 2011: 29-30).

طرائق توظيف التعلم المدمج:

يتم توظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية كما يرى (زيتون 2005)، وفقاً للطرائق الآتية:

1. الطريقة الأولى:
تتأسس على أن يتم فيها تعليم درس معين -أو أكثر- في المقرر الدراسي من طريق أساليب التعليم الصفي المعتادة، وتعليم درس آخر أو أكثر بأدوات التعليم المدمج، ويتم تقويم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

2. الطريقة الثانية :
تتأسس على أن يتشارك فيها التعليم الصفي والتعليم المدمج تبادلياً في تعليم الدرس الواحد، إلا أن البداية تكون للتعليم الصفي أولاً، يليه التعليم المدمج، ويتم تقويم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

3. الطريقة الثالثة :
تتأسس على أن يتشارك فيها التعليم الصفي والتعليم المدمج تبادلياً في تعليم الدرس الواحد، غير أن بداية التعليم تتم بأسلوب التعليم المدمج، ويعقبه التعليم الصفي، ويتم تقويم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

4. الطريقة الرابعة:

تتأسس على أن يتشارك فيها التعليم الصفي والتعليم المدمج تبادلياً في تعليم الدرس الواحد، إذ يتم التناوب بين أسلوب التعليم المدمج، والتعليم الصفي أكثر من مرة للدرس الواحد، ويتم تقويم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية (زيتون، 174:2005).

كفايات التعليم المدمج

تصنف كفايات التعليم المدمج اللازم توافرها لدى مدرسي اللغة العربية في ضوء ما يلي:

1. **كفايات ثقافة التعليم المدمج :**وتتضمن هذه الكفايات ما الآتي :

أ. معرفة مفهوم وخصائص وأهمية ومميزات التعليم المدمج.

ب. معرفة المنطلقات الفلسفية والمتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج .

ت. الإلمام بالمعايير التربوية لبيئة التعليم المدمج، واللوائح والتشريعات التي تحكم التعاملات عبر شبكة الإنترنت، وأدوار المدرس والطلبة في بيئة التعليم المدمج .

ث. التعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التعليمية التي يعمل بها الكمبيوتر، وأدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن، والفيروسات وطرائق الوقاية منها .

ج. معرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، وحقوق الملكية الفكرية للمعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت(المريفيع، 2015: ص56).

2. **كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت :**وتتضمن هذه الكفايات ما الآتي :

أ. استخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي يحتاجها، والتعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة مثل خدمة الـ - **www**المحادثة - نقل الملفات - القوائم البريدية .

ب. القدرة على إنزال الملفات من الشبكة وحفظها .

ت. القدرة على تحميل الملفات إلى الشبكة ونشرها، وإتقان إحدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات والمواقع التعليمية .

ث. القدرة على المشاركة خلال تطبيقات الحوسبة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت من خلال تطبيقات الحوسبة.

ج. القدرة على توظيف تطبيقات الويب التشاركي (Web 2.0) في العملية التعليمية (المدونات، الويكي، الشبكات الاجتماعية).

3. **كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج :**وتتضمن هذه الكفايات الآتي:

أ. القدرة على إدارة الحوارات والنقاشات الإلكترونية بفاعلية

ب. القدرة على تقديم التغذية الراجعة الفورية وغير الفورية للطلاب

ت. القدرة على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب في البيئة الإلكترونية

ث. القدرة على العمل بروح الفريق مع الزملاء في تصميم وتنفيذ المقررات الإلكترونية

ج. القدرة على توظيف أدوات التواصل المتنوعة (البريد الإلكتروني، المنتديات، المحادثات الفورية، مؤتمرات الفيديو).

4. **كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة :**وتتضمن هذه الكفايات الآتي:
   أ. القدرة على تحديد الأهداف التعليمية للمقرر بشكل واضح ومحدد وقابل للقياس.
   ب. القدرة على تحليل خصائص الطلبة واحتياجاتهم.
   ت. القدرة على اختيار المحتوى التعليمي المناسب وتنظيمه بشكل منطقي.
   ث. القدرة على تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية والمثيرة لدافعية الطلبة.
   ج. القدرة على دمج الأنشطة الإلكترونية والصفية بشكل فعال.
5. **كفايات تقويم التعليم المدمج :**وتتضمن هذه الكفايات الآتي:
   أ. القدرة على تقويم فاعلية المقررات المدمجة وأثرها على تعلم الطلاب
   ب. القدرة على استخدام أدوات تحليل البيانات لتقويم أداء الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
   ت. القدرة على تقديم تقارير موضوعية عن نتائج تقويم التعليم المدمج.
   ث. القدرة على استخدام نتائج التقويم في تطوير وتحسين المقررات المدمجة.
   ج. القدرة على اختيار أدوات ووسائل التقييم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف التعليمية (العجلان، 2019، ص332).

المبحث الثاني: دراسات سابقة:

المحور الأول: عرض الدراسات السابقة والموازنة بينها:

عمل الباحث على تصميم جدولاً، ضم فيه الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التشاركي الرقمي، ودراسات تناولت كفايات التعليم المدمج وجدول رقم(1) يوضح ذلك:

ت	اسم الباحث والسنة	مكان إجراء التجربة	هدف الدراسة	منهج الدراسة	التصميم التجريبي	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية	أداة الدراسة	مدة التجربة	الوسائل الاحصائية	أهم النتائج

جدول (1) عرض الدراسات السابقة والموازنة بينها

أولا: دراسات سابقة تناولت التعلم التشاركي الرقمي:

1	نجوان أبو اليزيد مدني موسى وآخرون 2022م	مصر	قياس فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نمطي التعلم التشاركي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، والنقل التكنولوجي (TAM)لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية	المنهج البحثي التطويري، والذي يتضمن المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الإطار النظري للدراسة، وأدواته، ومناقشة الفروض، وعرض وتفسير النتائج، وكذلك المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني	التصميم شبه التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي للجوانب المعرفية والأدائية للمجموعتين التجريبيتين	(40) طالبًا وطالبة	طلاب الدبلوم العام بقسم المناهج وطرق التدريس- شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة طنطا	اختبار معرفي تحصيلي، بطاقة ملاحظة، بطاقة تقييم منتج تصميم الاختبارات الإلكترونية، مقياس النقل التكنولوجي	فصل دراسي	SPSS23	عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (تعيين قائد للمناقشة)، في التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لإنتاج وتصميم الاختبارات الإلكترونية والقبل والتقويم، وهذا يدل على أن تأثير البرنامج التدريبي الإلكتروني ذو فاعلية

ثانيًا: دراسات سابقة تناولت كفايات التعليم المدمج:

ت	اسم الباحث والسنة	مكان إجراء التجربة	هدف الدراسة	منهج الدراسة	التصميم التجريبي	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية	أداة الدراسة	مدة التجربة	الوسائل الاحصائية	أهم النتائج
1	هديل ساجد إبراهيم و اوس طه محيسن 2022م	العراق	التعرف على كفايات التعليم المدمج لدى تدريسي اقسام علوم الحياة في جامعة ديالى وعلاقتها بدافع طلبتهم للإنجاز	المنهج الوصفي	ـــــــ	(70) تدريسيًا وتدريسية	تدريسي اقسام علوم الحياة في جامعة ديالى	الاستبانة	فصل دراسي واحد	برنامج Spss	1. يمتلك تدريسيو أقسام علوم الحياة كفايات التعليم المدمج بدرجة عالية في بعض المجالات. 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية).

المحور الثاني: دلالات ومؤشرات من الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسة السابقة لاحظ وجود عدد من الدلائل والمؤشرات فيها، ويُمكن تحديدها بالآتي:

1. اجريت الدراستين السابقة في مصر والعراق.
2. هدفت دراسة (موسى 2022م) قياس فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نمطي التعلم التشاركي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، والنقل التكنولوجي (TAM)لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، ودراسة (إبراهيم ومحيسن 2022م) التعرف على كفايات التعليم المدمج لدى تدريسيي اقسام علوم الحياة في جامعة ديالى وعلاقتها بدافع طلبتهم للإنجاز.
3. جمعت دراسة (موسى 2022م) بين المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، أما دراسة (إبراهيم ومحيسن 2022م) اتبعت المنهج الوصفي.

المحور الثالث: جوانب لإفادة من الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، أفاد الباحث أموراً عدة، منها:

1. رسمت أهداف وإجراءات ونتائج الدراستان السابقة أهمية البحث الحالي، كونه لم يأت من فراغ، بل أتى استناداً إلى قاعدة واسعة من البحث العلمي السابق في هذا المجال.
2. الاطلاع على خطوات بناء البرامج.
3. التعرف على منهج البحث الملائم للبحث الحالي، وإجراءاته.
4. إرشاد الباحث إلى كيفية تحديد مجتمع البحث، وعينته.
5. الاسترشاد عن المصادر التي يمكن أن ترفد البحث بالمعلومات اللازمة.
6. تبصر الباحث بالوسائل الاحصائية الملائمة لبحثه، واسلوب عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

ولتحقيق الهدف الأول من هذا البحث، وهو بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الرقمي؛ لتنمية كفايات التعليم المدمج، اتبع الباحث على وفق طبيعة الهدف الأول المنهج الوصفيّ؛ لملاءمة هذا المنهج متطلبات البحث، ومن أجل تعرف فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية، اتبع الباحث على وفق طبيعة البحث، المنهج التجريبي في فاعلية البرنامج التدريبي.

إجراءات المنهج الوصفي في بناء البرنامج التدريبي:

أولاً: الإطلاع على دراسات سابقة:

اطّلع الباحث على عددٍ كبير من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التدريبية بوجهٍ عام، واستراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي بوجهٍ خاص، إذ قام بدراسة واقع تلك البرامج بهدف التعرف على نقاط القوة والضعف فيها، للاستفادة منها في بناء البرنامج التدريبي الحالي.

ثانيا: فلسفة البرنامج:

بعد اطلاعه على عدد من البرامج التدريبية، تبيّن للباحث أن لكل برنامج فلسفة خاصة أو تصورًا نابعًا من تفسيرهِ الشامل لطبيعة التدريب، إذ يسعى كل برنامج إلى توضيح مصادر بنائه وتنظيمها ضمن نظام متكامل يعزز التواصل بين الفرد والجماعة، ويتطلّب هذا الأمر الإلمام بعدد من البرامج المستندة إلى نظم معرفية متفاعلة ومتكاملة، يمكن في ضوئها إعادة بناء المخططات والعمليات العقلية وتوظيفها في تحقيق تدريب فعّال.

ثالثاً: مبررات بناء البرنامج:

بناءً على الخطوة السابقة في الاطّلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وما تضمّنته من مشكلات وتحديات مختلفة، تكوّن لدى الباحث تصورٌ واضح حول مبرّرات ومنطلقات بناء البرنامج التدريبي الحالي، وقد تمثّلت فيما يأتي:

1. تمثّل أهمية التدريب أثناء الخدمة ركيزة أساسية لأي جهد تبذله المؤسسات التربوية وغيرها في سبيل التنمية والتطوير والتجديد.
2. ضرورة الارتقاء بمستوى التدريس بما يتلاءم مع التطورات المعرفية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة.
3. ضعف أداء مدرّسي اللغة العربية للكفايات المتعلقة بالتعليم المدمج في المرحلة الإعدادية.
4. غياب برامج تدريبية مخصصة لمدرّسي اللغة العربية تقوم على استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي.
5. الاعتماد على التدريب التقليدي النظري في أغلب برامج تأهيل المدرّسين.

وبناءً على ما تقدّم، يرى الباحث أن البرنامج التدريبي الحالي لعله يُعدّ وسيلة فاعلة من بين وسائل وأساليب متعددة تسهم في تنمية وتطوير الممارسات التدريسية لمُدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، لا سيّما في كفاياتهم في التعليم المدمج.

رابعا: أسس بناء البرنامج:

استند البرنامج التدريبي الحالي إلى أسس ومبادئ منطقية ونفسية، استُنبطت من نظريات التعلم ونظريات تصميم التعليم ونماذجه، وقد تمثّلت هذه الأسس بما يأتي:

1. صياغة أهداف سلوكية في مستهل كل وحدة تدريبية، تُسهم في توجيه العملية التدريبية، وتنظيم جهود المتدربين نحو تحقيق تلك الأهداف، مما يجعل التدريب أكثر فاعلية ونجاحًا، ويسهّل على كلٍّ من المدرب والمتدرب متابعة التقدّم بوضوح.
2. تنويع الطرائق والأساليب والنشاطات والوسائل التدريبية المستخدمة من قبل المدرب والمتدرب، يسهم في تعزيز تفاعل المتدربين مع البرنامج، وتنشيط دورهم، وتمكينهم من اكتساب كفايات التعليم المدمج (كفايات ثقافة التعليم المدمج، كفايات اعداد مقررات التعليم المدمج، كفايات استخدام شبكة الانترنيت، كفايات استخدام الحاسب الآلي).
3. إطلاع المتدرب على مستوى إنجازه وتقدّمه نحو الأهداف، من طريق التقويم التكويني المستمر والتغذية الراجعة، يُسهم في تعزيز دافعيته نحو التعلّم ويزيد من تفاعله الإيجابي مع التدريب.
4. تحليل المادة التدريبية وتنظيمها بما يتوافق مع الأهداف التدريبية، يُعد عاملًا جوهريًا في تحقيق النجاح المنشود للعملية التدريبية.

خامسا: مراحل بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج التدريبي الحالي وفق المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: التخطيط للبرنامج التدريبي وتصميمه.
- المرحلة الثانية: تنفيذ البرنامج التدريبي.
- المرحلة الثالثة: تقويم البرنامج التدريبي.

المرحلة الأولى: التخطيط للبرنامج التدريبي وتصميمه:

تتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. تحديد أهداف البرنامج:

➢ الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

قام الباحث بصياغة الأهداف العامة الخاصة بالبرنامج التدريبي الحالي، وقد جرى تحديد الهدف العام للبرنامج على النحو الآتي: تدريب مدرّسي اللغة العربية في مديرية تربية القادسية بهدف تنمية كفايات التعليم المدمج، من طريق توظيف استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في التعليم الفعلي للمرحلة الإعدادية، ثم عُرض هذا الهدف على عدد من المحكّمين والمتخصصين، وتم تضمينه بصيغته النهائية ضمن البرنامج التدريبي.

2. تحليل الواقع التعليمي:

قام الباحث بعدد من الإجراءات الاستطلاعية بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية كفايات التعليم المدمج لدى مدرّسي اللغة العربية، وتمثلت هذه الإجراءات بالآتي:

أ. عقد لقاءات فردية مع عدد من المشرفين التربويين، تم خلالها التعرّف على الاحتياجات التدريبية ذات الصلة بكفايات التعليم المدمج لدى المدرّسين.

ب. إجراء مقابلات ميدانية مع عدد من المدرّسين، بهدف الوقوف على احتياجاتهم التدريبية المباشرة والمتوقعة.

ت. الاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث العلمية ذات الصلة بإعداد البرامج التدريبية، للاستفادة من نتائجها في بناء البرنامج التدريبي الحالي.

ث. زيارة قسم الإعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية القادسية، بهدف الاطلاع الميداني على واقع التدريب أثناء الخدمة لمدرّسي اللغة العربية، وذلك من طريق فحص سجل الدورات التدريبية التي نفّذها القسم، وتحليلها لمعرفة مدى توافر المواد، والأدوات، والمستلزمات، والمتطلبات الضرورية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث.

وقد توصّل الباحث من طريق هذه الإجراءات إلى عدد من النتائج التي أسهمت في تحديد ملامح البرنامج التدريبي وأولوياته.

- أن طبيعة البرامج التدريبية المقدّمة، ونوعيتها، والمعلومات والمعارف التي تُعرض للمتدرّبين تتركز غالبًا حول موضوعات تقليدية، مثل تنظيم إدارة الصف، وإعداد الخطط اليومية والسنوية.
- أن تلك الدورات لم تتضمّن أي تركيز على استراتيجيات التعليم الحديثة، ولا سيّما استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي.
- غياب برامج تدريبية متخصصة تُعنى بتنمية كفايات التعليم المدمج لدى المدرّسين.
- عدم توفر برامج تهدف إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

- وجود قاعة تدريبية مهيأة ومجهزة بنحو جيد، تحتوي على عدد كافٍ من المقاعد، إضافة إلى تجهيزها بتقنيات حديثة، منها جهاز العرض(Data Show) ، الذي يُستفاد منه في تقديم العروض التوضيحية والمصورات الخاصة، وشرح الموضوعات باستخدام شرائح البوربوينت.

3. تحديد الحاجات التدريبية:

تم اتباع الإجراءات الآتية:

أ. توزيع استبانة على المدرسين، وهم الفئة المستهدفة في عملية التدريب، إذ توصّل الباحث من طريق إجابات المشاركين إلى ضعف معرفتهم بكفايات التعليم المدمج، واتّفق معظمهم على الحاجة الملحة إلى برامج تدريبية متخصصة في هذا المجال.

ب. توجيه استبانة استطلاعية إلى مجموعة من المحكمين والمتخصصين (عددهم 2)، وقد شملت إجراءات إعداد وتنفيذ الاستبانة مايأتي:

- اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في التعليم، وتمكّن من حصر الاستراتيجيات الملائمة لتدريس مادة اللغة العربية، والتي بلغت (10) استراتيجيات، إذ تضمنتها الاستبانة الاستطلاعية لتحديد الحاجات التدريبية.
- عُرضت الاستبانة الاستطلاعية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين للتقييم.
- بعد جمع نتائج الاستبانة الاستطلاعية الخاصة بتحديد الحاجات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي، تبيّن الآتي:
- رأى عدد من المحكمين وجود بعض الاستراتيجيات التي تتشابه مع أخرى أو تتطلب نفس نوع الأداء، ومن ثمّ كان من الأفضل حذفها، وقد اتفق الباحث مع رأي المحكمين والمتخصصين، وبناءً على ذلك، توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:
  - الحاجة إلى توظيف استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في تدريس مادة اللغة العربية.
  - الحاجة إلى توظيف كفايات التعليم المدمج من قبل مدرسي اللغة العربية في تدريس فروع اللغة العربية.
  - الحاجة إلى معلومات نظرية ونماذج تطبيقية لاستعمال استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في تدريس مادة اللغة العربية.
  - الحاجة إلى التدريب العملي على بعض استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي وتطبيقها في ميدان تدريس مادة اللغة العربية.
- أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من(7) سبع استراتيجيات، وهي: (واستراتيجية حل المشكلات الإلكترونية، واستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، واستراتيجية التعليم المتمازج، واستراتيجية المشروعات الإلكترونية، واستراتيجية المناقشة الإلكترونية، واستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، واستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الإنترنت).

4. تحديد محتوى البرنامج التدريبي:

يمثل محتوى البرنامج التدريبي موضوعات تتعلق بكفايات التعليم المدمج واستراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي، التي بلغت (7) سبع استراتيجيات تم تحديدها وفق الإجراءات الآتية:

- تمّ تحديد استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي من طريق توزيع استبانة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين؛ بهدف تقييم مدى ملاءمة هذه الاستراتيجيات لاستخدامها في التدريب ضمن البرنامج التدريبي.

5. تحليل خصائص المتدربين (عينة البحث):

قام الباحث باتخاذ الإجراءات الآتية:

أ. قام الباحث بتطبيق أداة البحث قبليًا، وهي بطاقة الملاحظة، بهدف الوقوف على مستوى المعلومات السابقة عند عينة البحث (المتدربين)، ومقارنتها مع نتائج التطبيق البعدي لنفس الأداة بعد التدريب.

ب. اشتملت عينة البحث على أفراد من كلا الجنسين.

ت. لم يسبق لأفراد عينة البحث أن خضعوا لأي خبرة تدريبية مخططة مشابهة للبرنامج التدريبي الذي سيتم تطبيقه في الدراسة الحالية.

6. تحليل البيئة التدريبية: فقد تمثلت بالآتي:

أن البيئة التدريبية تتكوّن من نوعين أساسيين، هما:

- البيئة الفيزيقية: وهي البيئة التي يُمكن ملاحظتها والتفاعل معها كوسائل الجلوس الإنارة والتهوية وأدوات العرض والإدارة الصفية (نرجس، ١٩٩٩: ٧١).
- البيئة السيكولوجية: وتتمثل بالعوامل الإجتماعية والنفسيّة التي تحيط بالمتدرب وتؤثر في عمليات التدريب بنحو مُباشر (الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٨٣).

وبناءً على ذلك، حرص الباحث على توفير بيئة تدريبية ملائمة لإجراء عمليات التدريب داخل القاعة التدريبية، إذ جُهّزت القاعة بمقاعد مريحة، وإضاءة وتهوية ملائمة، كما تم توظيف تطبيقات التواصل الاجتماعي، المتمثلة بـ (Telegram وYouTube) لإنشاء قنوات تعليمية خاصة بالطلبة، إضافة إلى استخدام تطبيق سناب تيوب (Snaptube) لتحميل الفيديوهات من منصة يوتيوب، وبرنامج (PowerPoint) لكتابة النصوص، ودمج الصور ومقاطع الفيديو، وإنتاج محتوى تعليمي بصيغة فيديو.

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ:

يواصل الباحث استكمال عملية البناء من طريق إنجاز متطلبات تنفيذ البرنامج التدريبي، التي مرت عبر الخطوات الآتية:

1. صياغة الأهداف السلوكية:

بلغ عددها (85) هدفًا، وجرى تصنيفها وفق المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي، وقد عُرضت هذه الأهداف ضمن محتوى البرنامج التدريبي على عدد من المحكّمين والمتخصصين، لغرض إبداء آرائهم حول سلامة صياغتها ومدى تمثيلها لمحتوى البرنامج. وبناءً على ملاحظاتهم، تم تعديل بعض الأهداف، إذ بلغ مستوى الاتفاق بين المحكّمين (90%)، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) الدلة الإحصائية للصدق الظاهري للأهداف السلوكية

عدد الفقرات	الموافقون	غير موافقون	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية

	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	المحسوبة	الجدولية	عنـــد مســـتوى (0,05)
85	8	%100	0	0	8	3,841	دالة احصائية

2. **تنظيم محتوى البرنامج التدريبي:**

اتبع الباحث أسلوب التوسّع في تنظيم المحتوى التدريبي، وذلك من طريق اعتماد التحليلات الإجرائية للمحتوى، مع مراعاة توافر الاستعداد عند المتدربين لتنفيذ الإجراءات التدريبية، وتقديم أكثر من فكرة أو مفهوم في الوقت نفسه، وقد أسهم هذا التوجه في إكساب المتدربين المفاهيم التدريسية بأسلوب هرمي متدرّج، يبدأ من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل.

وقد نَظَّم الباحث المحتوى التدريبي وفق الإعداد الآتي:

- **دليل المدرب:** أعدّ الباحث دليلاً للتدريب بهدف الإسهام في عملية التوجيه والإرشاد أثناء تنفيذ البرنامج، وقد تضمّن هذا الدليل مقدمة، وأهدافًا عامة وخاصة، بالإضافة إلى الطرائق والأساليب والوسائل والأنشطة المستخدمة، فضلاً عن المحتوى التدريبي، واشتمل الدليل على عشر وحدات تدريبية، تضمّ كلٌّ منها ثلاث جلسات، ليبلغ مجموع الجلسات التدريبية ثلاثين جلسة، وقد عُرض الدليل على مجموعة من المحكّمين والمتخصصين، وبعد حصوله على قبولهم، تم اعتماده من قبل المدرب.
- **دليل المتدرب:** أعدّ الباحث دليلاً خاصًا بالمتدربين، تضمّن الأهداف التدريبية الخاصة، والوسائل التدريبية، بالإضافة إلى الأنشطة المرتبطة بعشر وحدات تدريبية، وقد عُرض هذا الدليل على مجموعة من السادة المحكّمين والمتخصصين، وبعد أن حاز قبولهم، تم اعتماده من قبل الباحث.

3. **تحديد طرائق واستراتيجيات وأساليب التدريب:**

سعيًا إلى تحديد الطرائق والأساليب التدريبية التي تتلاءم مع محتوى البرنامج التدريبي، وأهدافه، وطبيعة المتدربين من عينة البحث، أعدّ الباحث استبانة خُصصت لهذا الغرض، تضمّنت مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التدريبية، مع ترك حقل فارغ لاقتراح أية طريقة أو استراتيجية أو أسلوب تدريبي آخر.

وقد عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكّمين والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وبناءً على آرائهم، تم تحديد الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التدريبية المناسبة لموضوعات البرنامج التدريبي، وذلك بعد أن حصلت على نسبة اتفاق بلغت (88%)، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري لاختيار طرائق واساليب التدريب

عدد الفقرات	الموافقون		غير موافقون		قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية عنـــد مســـتوى (0,05)
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	المحسوبة	الجدولية	
1،2،3،4،5،6،7	22	%88	3	%12	14,44	3,841	دالة إحصائية
8،9،10	9	%36	16	%64	1,96	3,841	غير دالة إحصائية

4. **اختيار الوسائل التدريبية:**

حرص الباحث على استعمال عدد من الوسائل الملائمة خلال تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، والتي تتوافق مع أهدافه، ومن هذه الوسائل:

- أنموذج استمارة الخطط اليومية على وفق كل استراتيجية تدريبية.
- السبورة البيضاء مع الأقلام الملونة.
- جهاز العرض البلازما.
- برنامج (PowerPoint): يتميز هذا البرنامج بتوفير العديد من الخدمات للمستخدم مثل تصميم واستخدام العروض وتشغيلها، استخدام الرسومات والصور، إضافة المؤثرات الصوتية، اخراج الفيديوهات التعليمية، بالإضافة إلى إمكانية نشر المعلومات على صفحة الانترنت، وقد استخدمه الباحث لإنتاج العرض التقديمي للبرنامج التدريبي.
- اجهزة التعليم النقال المتمثلة بـ (Laptop) الحاسوب المحمول، (Tablet) الجهاز اللوحي، الهاتف الذكي (Mobile).
- تطبيق سناب تيوب (Snap tube) لتحميل الفيديوهات من منصة يوتيوب.
- متصفح كوكل (Google) لتصفح الانترنت ومواقع الويب ضمن محتويات البرنامج التدريبي.
- تطبيقات المشاركة في وحدات البرنامج التدريبي الإلكترونية المتمثلة
- بـ(Meet google وFCC).
- مخططات وأشكال.
- أوراق العمل.

5. **إعداد الأنشطة التدريبية:**

اشتمل البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية التي تهدف إلى تدريب عينة البحث على استراتيجيات التعلم الرقمي، ومن بين هذه الأنشطة:

الأنشطة الاستهلالية: تهدف الأنشطة الاستهلالية (التمهيدية) إلى إعداد المتدربين نفسيًا وذهنيًا لاستقبال الوحدة التدريبية الجديدة، وكلما كانت هذه الأنشطة مبتكرة وجذابة، زاد تحفيز المتدربين واهتمامهم بالتعلم (دعمس، ٢٠١٥: ١٣٧).

- **الأنشطة التنموية:** تُعد الأنشطة التنموية المحور الرئيس للأنشطة الصفية، إذ يتم من طريقها ترجمة الأهداف السلوكية إلى مواقف تعليمية تُمكّن المتدرب من تحقيق نموّ في معارفه ووجدانياته ومختلف المهارات الأساسية عنده، وذلك من طريق ممارسته لتلك المواقف التنموية، وقد تكون هذه الأنشطة فردية أو جماعية (أبو دية، ٢٠١١: ١٠٠).
- **الأنشطة الختامية:** تهدف الأنشطة الختامية إلى التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية المخططة للبرنامج التدريبي، وقياس مدى استيعاب المتدربين للحقائق والمفاهيم، بالإضافة إلى ملاحظة المتدربين الذين يحتاجون إلى متابعة خاصة (سبيتان، ٢٠١٢: ٢٢١).

6. اعداد الوحدات التدريبية:

يضم البرنامج محورين وعلى النحو الآتي:

المحـور الأول: عنـوان البرنـامج، والهـدف منـه، ومكوناتـه، وأسـاليب التـدريب ووسـائله، وأساليب التقويم.

المحور الثاني: يشتمل البرنـامج التدريبي علـى عشر وحدات تدريبيـة، وتتكوّن كل وحدة من العناصر الآتية:

- الزمن المخصص لها.
- عنوان الوحدة التدريبية.
- كفايات التعليم المدمج المتضمنة في الوحدة التدريبية.
- النتاجات التعليمية المتوقعة.
- الأهداف السلوكية.
- المحتوى التدريبي.
- الوسائل التدريبية.
- النشاطات والأساليب التدريبية.
- أساليب التقويم.

المرحلة الثالثة: تقويم البرنامج التدريبي:

جرى تقويم هذا البرنامج من طريق ثلاث مراحل، وهي:

أ- مرحلة التقويم قبل تنفيذ البرنامج التقويم القبلي:

- اسـتطلاع آراء المحكّمـين والمتخصصـين بشـأن البرنـامج التـدريبي مـن حيـث موضـوعاته، والمشكلات التي يعالجها، فضـلاً عن المواد التدريبية، ومدّة التدريب، وعدد الجلسات، وذلك بهدف الوقوف على مدى صلاحيته للتطبيق العملي.
- تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) قبليًا، قبل تنفيذ البرنـامج التدريبي، للتعرف علـى مستوى أداء المتدربين (عينة البحث)؛ وذلك لغرض مقارنتـه بنتـائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظـة بعد تنفيذ البرنامج.

ب ـ مرحلة التقويم في أثناء تنفيذ البرنامج (التقويم التكويني):

وفي هذه المرحلة، يُستعمل التقويم التكويني بهدف التأكد من أنَّ البرنـامج التدريبي يسير وفق الخطوات المرسومة له؛ وذلك لتلافي السلبيات وتعزيز الإيجابيات، وتطوير الأنشطة التدريبية، ودعم أساليب التدريب التي تلبي حاجات المتدربين، ويُقيَّم أداء المتدربين أثناء تنفيذ البرنامج من طريق أوراق العمل الفردية، وأوراق العمل الجماعية، والتفاعل داخل قاعة التدريب، إضافة إلى تنفيذ مواقف تدريس مصغّرة خلال جلسات التدريب.

ت ـ مرحلة التقويم بعد انتهاء البرنامج التقويم (الختامي):

يُجرى هذا النوع من التقويم في نهاية البرنامج التدريبي بهدف تحديد مدى فاعليته، والتحقق من تحقيق أهدافه، وقد تم تقويم نتائج التدريب من طريق التطبيق البعدي لأداة البحث المعتمدة في البحث الحالي (بطاقة الملاحظة)، وذلك للتأكد من انتقال أثر التدريب إلى الواقع العملي،

ومعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التعليم المدمج عند المتدربين بعد الانتهاء من تنفيذه.

ث ـ التغذية الراجعة:

توصّل الباحث إلى معلومات وبيانات تصحيحية وعلاجية مفيدة، كانت نتاجًا لتطبيق الأساليب التقويمية المذكورة آنفاً.

المحور الثاني: (المنهج التجريبي) إجراءات تعرف فاعلية البرنامج التدريبي:

من أجل التعرّف إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التعليم المدمج عند مدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها في المرحلة الإعدادية، اعتمد الباحث تبعًا لطبيعة بحثه المنهج التجريبي.

أولاً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، لعينة تجريبية واحدة، ذات الاختبارين القبلي والبعدي (بطاقة الملاحظة)، لكونه من أكثر التصاميم ملاءمة لإجراءات البحث الحالي وتحقيق أهدافه، والشكل (7) يوضح ذلك.

المجموعة	القياس القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة	القياس البعدي
مجموعة تجريبية واحدة	ملاحظة قبلية	برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي الرقمي	تنمية كفايات التعليم المدمج	بطاقة ملاحظة	ملاحظة بعدية

شكل (7) يُوضح التصميم التجريبي المُعتمد في البحث الحالي

ثانيا: مجتمع البحث وعينته:

1. مجتمع البحث:

تمثّل مجتمع البحث الحالي بمدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها في المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية، وعليه، يتألّف مجتمع البحث الحالي من مدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها في المرحلة الإعدادية، العاملين في المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية ، والبالغ عددهم (223) مدرّسًا ومدرّسة، وذلك بحسب إحصائية صادرة عن شعبة الإحصاء في قسم التخطيط التربوي(*)، حصل عليها الباحث بعد تزويد الشعبة بكتاب تسهيل مهمة صادر عن الكلية التربوية المفتوحة / مركز الديوانية، وقد قام الباحث بتوثيق مجموع المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية للعام الدراسي (2024–2025)، إذ بلغ عددها (36) مدرسة. وجدول (4) يُوضح ذلك.

جدول (4) يُوضح أسماء مدارس مجتمع البحث

ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة
1	ع/ المركزية للبنين	13	ع/ دمشق الثانية للبنات	25	ع/ الصقور للبنين
2	ع/ ابن النفيس للبنين	14	ث/ المتفوقات الأولى للبنات	26	ع/ الديوانية للبنات

(*) تم الحصول على البيانات من المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية - قسم التخطيط التربوي - شعبة الإحصاء.

3	ع/ الفردوس للبنات	15	ث/المتفوقات الثانية للبنات	27	ع/ الكرامة للبنين
4	ث/ الصدرين	16	ث/ الشهيدة مريم للبنات	28	ع/ ابي تراب للبنين
5	ث/ النهضة للبنين	17	ث/ السرور للبنات	29	ث/ الجمهورية للبنين
6	ث/ التفوق للبنين	18	ث/ بلقيس للبنات	30	ع/ الثقلين للبنين
7	ع/ الجواهري للبنين	19	ث/ الحوراء للبنات	31	ع/ الغدير للبنين
8	ع/ قتيبة الأولى للبنين	20	ع/ الطلية للبنات	32	ث/ شمس المعارف للبنات
9	ع/قتيبة الثانية للبنين	21	ع/ صنعاء للبنات	33	ث/المتفوقين الاولى
10	ع/ دمشق الأولى للبنات	22	ع/ الزيتون للبنين	34	ث/المتفوقين الثانية
11	ث/ المسك للبنات	23	ع/ النور للبنات	35	ع/ الكوثر للبنات
12	ث/الديوانية للمتميزين	24	ث/المتميزات	36	ع/ التحرير للبنات

2.عينة البحث:

وقد تمثّلت عيّنة البحث الحالي بالآتي:

أ ـ عينـة المـدارس: بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث والبالغ عددها (20) مدرسة من المدارس الإعدادية والثانوية بصورة عشوائية(*)، لتمثّل عيّنة بحثه، كما في جدول (4) يوضح ذلك.

ب ـ عينة المدرسين:

بعد تحديد عيّنة المدارس الإعدادية والثانوية النهارية ضمن المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية، عمد الباحث إلى اختيار عيّنة من مدرّسي اللغة العربية العاملين في تلك المدارس، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، إذ بلغ عددهم (20) مُدرّساً(*) ومدرّسة، بواقع (8) مدرّسين و(12) مدرّسة، بمعدل مدرّس واحد من كل مدرسة، وقد مثّل أفراد هذه العيّنة المجموعة التجريبية التي خضعت لتأثير المتغيّر المستقل (التعلّم التشاركي الرقمي)، وقد تمّت زيارة أفراد العيّنة وتبليغهم رسميًا بموجب كتاب صادر عن قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات، ويُبيّن الجدول (5) أسماء مدارس عيّنة البحث وعدد المدرّسين فيها.

جدول (5) يُوضح أسماء المدارس الإعدادية والثانوية النهارية وأعداد مدرسي العينة الأساسية وجنسهم

ت	اسم المدرسة	الذكور	اناث	ت	اسم المدرسة	الذكور	اناث
1	ع/ المركزية للبنين	1		11	ث/ الصدرين	1	
2	ع/ ابن النفيس للبنين	1		12	ث/ النهضة للبنين	1	
3	ع/ الكرامة للبنين	1		13	ث/ التفوق للبنين	1	
4	ع/ ابي تراب للبنين	1		14	ع/ الجواهري للبنين	1	
5	ع/ دمشق الأولى للبنات		1	15	ع/ دمشق الثانية للبنات		1
6	ث/ المسك للبنات		1	16	ث/ المتفوقات الأولى للبنات		1
7	ث/ شمس المعارف للبنات		1	17	ث/المتفوقات الثانية للبنات		1
8	ع/ الفردوس للبنات		1	18	ث/ الشهيدة مريم للبنات		1
9	ع/ دمشق الأولى للبنات		1	19	ث/ السرور للبنات		1

(*) وضع الباحث أسماء المدارس التابعة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية في قصاصات ورقية ووضعه في دورق وطلب من أحد زملائه بسحب الورقة الأولى ثم الثانية.

(*) بلغ حجم عينة البحث الأساسية (20) مدرساً ومدرسة وهذا العدد من العينة الذي سمح بتدريبه قسم الإعداد والتدريب كحد أقصى.

10	ع/ النور للبنات		1	20	ث/ بلقيس للبنات		1

ثالثا: ضبط المتغيرات:

١. ضبط متغيرات تكافؤ المتدربين (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي):

سعى الباحث إلى تحقيق التكافؤ بين أفراد العيّنة (المتدرّبين)؛ بهدف السيطرة على تلك المتغيّرات المحتملة، التي قد تؤثّر في نتائج التجربة، وذلك كما يأتي:

أ- سنوات الخدمة:

فيما يتعلّق بالخبرة التعليمية التي يمتلكها أفراد عيّنة البحث، والمتمثّلة في عدد سنوات الخدمة في تدريس مادة اللغة العربية، فقد تراوحت بين (أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر)، وقد قام الباحث بتوزيع العيّنة على فئتين وفق هذا المتغيّر، وذلك لأغراض تحقيق التكافؤ وضبط أثر الخبرة التعليمية في نتائج التجربة، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يُوضح الخبرة التعليمية لمدرسي عينة البحث

الخبرة التعليمية	أعداد المدرسين والمدرسات		المجموع
	ذكور	اناث	
أقل من ١٠ سنوات	4	6	10
١٠ سنوات فأكثر	4	6	10
المجموع	8	12	20

ب- التحصيل الدراسي:

فيما يتعلّق بالتحصيل الدراسي لأفراد عيّنة البحث (المتدرّبين)، تبيّن أن جميع المشاركين في البرنامج التدريبي، وعددهم (20) مدرّسًا ومدرّسة، هم من خريجي كليات التربية ويحملون شهادة البكالوريوس، ويدلّ ذلك على تحقّق التكافؤ بينهم من حيث المستوى التعليمي.

ت- دورات التأهيل التربوي:

بعد أن وزّع الباحث استمارة طلب المعلومات على عيّنة البحث الأساسية، واستفسر منهم عن عدد الدورات التدريبية التي شاركوا فيها سابقًا، والمتعلّقة بطرائق تدريس اللغة العربية، أو استراتيجيات التعلّم التشاركي الرقمي، أو كفايات التعليم المدمج، تبيّن أن جميع أفراد العيّنة لم يسبق لهم المشاركة في أي دورة تدريبية في هذه المجالات، ويُشير ذلك إلى تحقق التكافؤ بينهم من حيث الخبرة التدريبية ذات الصلة بموضوع البحث.

ث - الجنس:

نظرًا لكون الكادر التدريسي في المرحلة الإعدادية يتكوّن من الجنسين (الذكور والإناث)، فقد بلغ عدد أفراد عيّنة البحث (20) مدرّسًا ومدرّسة، بواقع (8) مدرّسين و(12) مدرّسة.

2.ضبط المتغيرات الدخيلة(السلامة الخارجية):

ومن أجل ضمان سلامة التجربة، حرص الباحث على عزل المتغيرات الدخيلة من طريق ضبطها، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات مع توضيح طريقة ضبطها:

أ- ظروف التجربة والعوامل المصاحبة لها:

أما بالنسبة للبحث الحالي، فلم يتعرض أثناء مدة التجربة لأي حادث يُذكر يؤثر سلبًا على سيرها أو نتائجها.

ب- مكان تطبيق التجربة:

تم اختيار إحدى القاعات في قسم الإعداد والتدريب التابع للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية، إذ تعدّ هذه القاعة ملائمة لتطبيق البرنامج الحالي.

ت- القائم بالتدريب:

تمّت السيطرة على هذا المتغيّر من طريق قيام الباحث بنفسه بتدريب أفراد عيّنة البحث، مما يضمن أن تكون نتائج البحث دقيقة وموضوعية.

ث - الاندثار التجريبي:

أن البحث الحالي لم يشهد أي حالات انقطاع أو ترك طوال مدة التجربة.

رابعا: الإجراءات التجريبية:

1. **مدة تطبيق التجربة:** طبق الباحث تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني إذ بدأت بتاريخ (20/ 2 / 2025) وانتهت بتاريخ (21/ 4 / 2025).

2-مستلزمات التجربة: من متطلبات البحث الحالي تهيئة المادة العلمية، ودليل المدرب ودليل المتدرب، وإعداد الأنشطة وسيجري تفصيلها فيما يأتي:

أ- المادة العلمية: أُعدّت وحدات تدريبية نموذجية وفق التعلّم التشاركي الرقمي، وعُرضت جميعها على مجموعة من المحكّمين والمتخصّصين، وقد أُجريت بعض التعديلات بناءً على الملحوظات التي قدّموها حول الوحدات التدريبية، لتأخذ وحداتها شكلها النهائي.

ب- دليل المدرب: أعدّ الباحث دليلاً للمدرّبين ليكون مرشدًا وموجّهًا لهم أثناء تدريبهم على البرنامج التدريبي، وتضمّن هذا الدليل مقدمة تمهيدية، والهدف منه، بالإضافة إلى مجموعة من التوجيهات التي تساعد المدرّبين على تطبيق البرنامج بنحو صحيح، وأخيرًا عرض الوحدات التدريبية وفقًا للبرنامج التدريبي.

ت- دليل المتدرب: من أجل تمكين المتدربين من الوصول إلى المستوى المطلوب، أعدّ الباحث كتيبًا بعنوان (دليل المتدرب)، اشتمل على الأنشطة الخاصة بالوحدات التدريبية للبرنامج، وتضمنت الوحدات أهدافًا عامة وأهدافًا سلوكية، بالإضافة إلى الأنشطة المرتبطة باستراتيجيات التعلّم التشاركي الرقمي لكل وحدة تدريبية.

ث- إعداد الأنشطة: في ضوء إجراءات البحث، أعدّ الباحث عددًا من الأنشطة الفردية والجماعية لكل وحدة من الوحدات التدريبية، والتي استندت في مضمونها إلى استراتيجيات التعلّم التشاركي الرقمي.

خامسا: أداة البحث:

صمم الباحث أداة بحثه، وهي بطاقة الملاحظة.

- **أداة البحث بطاقة الملاحظة:**

تم إعداد بطاقة الملاحظة لقياس أداء المتدربين (عيّنة البحث) في كفايات التعليم المدمج، وذلك وفقًا لمايأتي:

أ- تحديد أداة البحث (بطاقة الملاحظة):

- تحديد المجالات الرئيسة وفقراتها لكفايات التعليم المدمج (بصيغتها الأولية):

سعى الباحث إلى تحديد مجالات كفايات التعليم المدمج، والتي اشتملت على خمسة مجالات رئيسة، وهي:

- **كفايات ثقافة التعليم المدمج.**
- **كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج.**
- **كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت.**
- **كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة.**
- **كفايات تقويم التعليم المدمج.**

وبعد أن حدّد الباحث مجالات كفايات التعليم المدمج في خمسة مجالات رئيسة، اشتُقّت منها (55) فقرة، وُزّعت جميعها ضمن المجالات التي تنتمي إليها كل فقرة بحسب طبيعتها ومضمونها.

الهدف العام من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى أداء المتدربين (عينة البحث) في مجالات كفايات التعليم المدمج.

ب- مصادر اشتقاق فقرات بطاقة الملاحظة:

قام الباحث باشتقاق فقرات بطاقة الملاحظة من طريق ما يأتي:

1. الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والبحوث العربية والمحليّة ذات الصلة بكفايات التعليم المدمج.
2. الرجوع إلى مجموعة من الأدبيات التي تناولت كفايات التعليم المدمج ومجالاتها بنحو تفصيلي.
3. إجراء مقابلات مع عدد من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، والحوار معهم ومناقشتهم حول كفايات التعليم المدمج.
4. اللقاء بمجموعة من مشرفي اختصاص اللغة العربية(*) في المديرية العامة لتربية القادسية، ومناقشتهم بشأن ملاحظاتهم لأداء مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها، وفقرات بطاقة الملاحظة المعتمدة من قبل المشرفين التربويين في وزارة التربية.

ت- ضبط أداة البحث بطاقة الملاحظة:

1 - صدق الأداة (بطاقة الملاحظة) :

اعتمد الباحث نوعين من الصدق، وهما كما يأتي:

أ- الصدق الظاهري:

ولإيجاد الصدق الظاهري لأداة البحث الحالية (بطاقة الملاحظة) بصيغتها الأولية، اعتمد الباحث على آراء مجموعة من المحكّمين والمتخصصين، إذ تم عرض بطاقة الملاحظة عليهم؛ لاستطلاع آرائهم بشأن مدى صلاحيتها، وذلك من حيث:

1. اشتمال البطاقة على كفايات التعليم المدمج ومجالاته الفرعية.
2. ملاءمة صياغة الفقرات وارتباطها بالمجالات الفرعية للكفايات الرئيسة.
3. صلاحية التوصيف الإجرائي الخاص بكل كفاية.
4. حذف الفقرات المكرّرة أو غير الملائمة.

(*) بلغ مجموع المشرفين الاختصاص في اللغة العربية (٥) مشرفين.

5. تقويم مستوى وضوح الصياغة اللغوية وإخراج فقرات البطاقة.

وبناءً على آراء المحكّمين والمتخصصين، قام الباحث بتعديل بطاقة الملاحظة من طريق دمج الفقرات المتشابهة، وتوحيد المتكرّر منها، وإعادة صياغة الفقرات التي تحتاج إلى تحسين لغوي أو فني، وحذف الفقرات غير الملائمة، وقد اعتمد الباحث على الفقرات التي حصلت على نسبة قبول بلغت (80%) فأكثر من آراء المحكّمين والمتخصصين.

اعتمد الباحث على اختبار مربع كاي لبيان صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيم مربع كاي المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً على ذلك، حُذفت الفقرات غير الدالة، لتصبح بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكوّنة من (25) فقرة مقسّمة على خمسة مجالات، وقد عدّ هذا الإجراء معيارًا لصلاحية كل فقرة وصدقها في قياس ما وُضعت من أجله.

- **العينة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة / تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) على العينة:**

قام الباحث بزيارة مدارس العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها بطريقة عشوائية(*)وفقًا لجدول (7)، والتقى الباحث بإدارات المدارس، وشرح لهم هدف الزيارة، واطلع على جداول الحصص الأسبوعية لتحديد الأيام الملاءمة للزيارة، وذلك بموجب كتاب تسهيل المهمة.

بدأ الباحث التطبيق الاستطلاعي على عينة مكوّنة من (30) مدرّسًا ومدرّسة موزعين على المدارس الإعدادية والثانوية النهارية ضمن مجتمع البحث، إذ يدرّسون مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، كما استعان الباحث بتصوير مقاطع فيديو لكل مدرّس ومدرّسة، لتمكينه من مراجعة السلوك لاحقًا، وتبيّن للباحث إمكانية تطبيق الأداة عمليًا، فضلًا عن ملاءمة فقراتها للوقت المخصص للحصة الدراسية، وقد استخرج الزمن المستغرق لملء بطاقة الملاحظة من طريق حساب متوسط زمن تسجيل البطاقة لكل مدرّس ومدرّسة، وتم حساب الوقت النهائي وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{متوسط زمن ملء البطاقة} = \frac{\text{مجموع زمن دروس المدرسين}}{\text{مجموع مدرسي (العينة الاستطلاعية)}} = \frac{1200}{30} = 40 \text{دقيقة}$$

جدول (7) يُوضح أسماء المدارس الإعدادية والثانوية النهارية وأعداد مدرسي العينة الاستطلاعية وجنسهم

ت	أسماء المدارس	عدد المدرسين	عدد المدرسات
1	ع/ الصقور للبنين	2	
2	ع/ الديوانية للبنات		2
3	ع/ الحوراء للبنات		2
4	ع/ قتيبة الأولى للبنين	2	
5	ث/ الجمهورية للبنين	2	
6	ع/ الثقلين للبنين	2	
7	ع/ الغدير للبنين	2	

(*) وضع الباحث أسماء المدارس التابعة إلى المديرية العامة لتربية القادسية بعد أن استبعد أسماء المدارس الاعدادية والثانوية المشمولة بعينة البحث الحالي، في قصاصات ورقية ووضعه في دورق، وطلب من أحد زملائه بسحب الورقة الأولى ثم الثانية..

8	ع/ قتيبة الثانية للبنين	2	
9	ث/المتفوقين الاولى	2	
10	ث/المتفوقين الثانية	1	
11	ع/ الكوثر للبنات		3
12	ع/ التحرير للبنات		2
13	ع/ الطلية للبنات		2
14	ع/ صنعاء للبنات		2
15	ث/ المتميزات للبنات		
مجموع المدرسين والمدرسات		**15**	**15**
المجموع		**30 مدرسا ومدرسة**	

ب ـ صدق البناء:

ولحساب صدق البناء لأداة البحث (بطاقة الملاحظة) تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية لغرض التحقق من إيجاد العلاقة الارتباطية الداخلية للمجالات الكفايات وفقراتها ، ملحق(9) فاعتمد الباحث (معامل ارتباط بيرسون) وذلك من طريق إيجاد الآتي:

- علاقة الفقرة بمجالها الذي تنتمي اليه.
- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.
- أدناه: علاقة المجال بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، كما موضح في الجداول (8-10-9) في ادناه:

جدول (8) يُوضح علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

مجالات الكفايات	الفقرات	الارتباط
كفايات ثقافة التعليم المدمج	1	٠,٥٤٣
	2	٠,٦٧٤
	3	٠,٧٥٠
	4	٠,٧٤٣
	5	٠,٧٦٣
كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج	1	٠,٥٨٣
	2	٠,٦٣٢
	3	٠,٥٤٤
	4	٠,٥٧٣
	5	٠,٦٣٨
كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت	1	٠,٧٣٠
	2	٠,٥٤٧
	3	٠,٦٥٣
	4	٠,٦٧٩

	5	٠٬٦٧٩
كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة	1	٠٬٥٦٤
	2	٠٬٥٨٩
	3	٠٬٦٢٨
	4	٠٬٦٧٣
	5	٠٬٧٤٦
كفايات تقويم التعليم المدمج	1	٠٬٦٢٩
	2	٠٬٦٨٢
	3	0،783
	4	٠٬609
	5	٠٬603

جدول (9) يُوضح علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

مجالات الكفايات	الفقرات	الارتباط
كفايات ثقافة التعليم المدمج	1	٠٬٧٤٣
	2	٠٬٥٨٧
	3	٠٬٥٧٧
	4	٠٬٦١٥
	5	٠٬٦٢١
كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج	1	٠٬٥٣٢
	2	٠٬٦٨٦
	3	٠٬٦٠٨
	4	٠٬٥١٨
	5	٠٬٥٧١
كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت	1	٠٬٦٩٣
	2	٠٬٥٣٩
	3	٠٬٦٢٥
	4	٠٬٥٨٣
	5	٠٬٦٣١
كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة	1	٠٬٥٦٤
	2	٠٬٦٧٣
	3	٠٬٥٥٦
	4	٠٬٦٧٣
	5	٠٬٦٧٣
كفايات تقويم التعليم المدمج	1	٠٬٥٥٦
	2	٠٬٦٨٢
	3	٠٬٦٣٩
	4	٠٬٦٤٨
	5	٠٬٦٣٩

جدول (10) يُوضح علاقة الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات كفايات التعليم المدمج بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

كفايات التعليم المدمج	نسبة العلاقة
كفايات ثقافة التعليم المدمج	٠٫٦٢٤ %
كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج	٠٫٦٣٥ %
كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت	٠٫٦٩٣ %
كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة	٠٫٧٨٥ %
كفايات تقويم التعليم المدمج	868، 0 %

يتضح مما سبق أن العلاقات الارتباطية بين كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للمجال كانت جيدة جداً، إذ كانت أكثر من (٠٫٤٠) كمااشارة أبيل(Ebel & Frisbie 2009 :299).

2.ثبات أداة البحث (بطاقة الملاحظة):

طبّق الباحث معادلة (ألفا كرونباخ) على درجات العيّنة الاستطلاعية، التي بلغ عدد أفرادها (30) مدرساً ومدرّسة من مجتمع البحث، بلغت قيمة معامل ثبات بطاقة الملاحظة (0.75) كما هو موضح في الجدول (11)، ويُعدّ هذا معامل ثبات جيّداً (عودة، 1999، ص. 367)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ممّا يعزز الثقة في قدرتها على قياس مستوى أداء المتدربين (عينة البحث) في كفايات التعليم المدمج، قبلياً وبعدياً.

وقد تبين للباحث إمكانيّة تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) بنحو عملي، فضلاً عن ملاءمة فقراتها للوقت المحدد للحصة الدراسية.

جدول (11) يُوضح مقياس لحساب معامل ثبات البطاقة بطريقة الفا كرونباخ

تسلسل فقرة	تباينها	تسلسل فقرة	تباينها
1	0.616	14	0.861
2	0.875	15	0.869
3	0.654	16	1.013
4	1.289	17	0.838
5	1.057	18	0.907
6	0.878	19	0.855
7	0.976	20	1.195
8	1.151	21	1.195
9	1.099	22	1.126
10	0.878	23	1.013
11	0.944	24	1.099
12	0.833	25	1.513
13	0.782		
مجموع تباين فقرات	24.55		
تباين مجموع درجات	86.99		
قيمة معامل ثبات الفا كورنباخ للمقياس ككل	0,75		

3 .ثبات الملاحظة: من أجل التحقق من حيادية الباحث في الملاحظة، استعان الباحث بملاحظين اثنين(*) لمتابعة أداء المدرّسين في مدارسهم، كما استعمل الباحث نوعين من ثبات الملاحظة، هما: ثبات الملاحظة عبر الزمن، وثبات الملاحظة مع ملاحظ آخر، وبعد استخراج نتائج الثبات باستخدام معادلة كوبر، تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.88 - 0.98)، وهي معاملات تُعدّ جيّدة، إذ تُعدّ الأداة ثابتة كلما اقترب معامل الثبات من الواحد الصحيح، وجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) يُوضح ثبات الملاحظة باستعمال معادلة كوبر

ت	الملاحظ	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معادلة كوبر
1	الباحث	88	2	%98
2	الباحث نفسه			
3	الباحث	82	8	%91
4	الملاحظ الأول			
5	الباحث	85	5	%94
6	الملاحظ الثاني			
7	الملاحظ الأول	79	11	%88

ح. وصف أداة البحث بطاقة الملاحظة:

اشتمل مقياس الأداء الخاص بكفايات التعليم المدمج على خمسة مجالات، تضمنت في مجموعها (25) فقرة بصيغتها النهائية، وقد وُضع أمام كل فقرة خمسة مستويات متدرجة لأداء المدرسين، تم تسجيلها وفق الدرجات المحددة في المقياس، واعتمد الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي المتدرج لقياس كفايات التعليم المدمج في الفقرات موضع الملاحظة، وقد كانت مستويات التقدير كالآتي: (جيّد جداً، جيّد، متوسط، مقبول، ضعيف). وقد خُصصت لكل مستوى درجة كمية وفق الترتيب الآتي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتشير هذه التقديرات إلى ما يأتي:

- **(الدرجة ٥ - جيد جداً):** يعني أنَّ المُدرس يمتلك الفقرة وينفذها بنحو دائم بحسب الاستراتيجيات والشروط المحددة لاستعمالها، كما أنه يستعملها في الوقت الملائم وبالتالي، فإنَّ الفقرة تظهر بصفة دائمة في كفاياته التعليمية الإلكترونية بنسبة تتراوح بين (80%-100%) من المواقف الصفية الملائمة في الدرس.
- **(الدرجة 4 = جيد):** يعني أنَّ المُدرس يمتلك الفقرة وينفذها في الغالب، وهي تظهر بدرجة أقل وضوحاً في كفاياته التعليمية الإلكترونية من التقدير جيد جداً، وذلك بنسبة تتراوح بين(60%-80%) من المواقف الصفيّة المُلائمة في الدرس.

(*) الملاحظ الأول هو طالب دكتوراه م.م ستار نعيم، والملاحظ الثاني مدرس في المديرية العامة لتربية بابل م.م أمير جميل. ويُشار إلى أن اختصاصهما الدقيق هو (طرائق تدريس اللغة العربية). وبعد أن أنهى الباحث والملاحظان تقويم أداء (30) مدرساً تم اختيارهم عشوائياً من خارج عينة البحث، تم اعتماد نتائج الملاحظة في تحليل ثبات الأداة.

- **(الدرجة ٣ = متوسط)** : يعني أنَّ المُدرس يمتلك الفقرة وينفذها بنحو قليل، وهي تظهر بدرجة أقل في كفاياته التعليمية الإلكترونية من التقديرين السابقين، وبنسبة تتراوح بين (40%-60%) من المواقف الصفيّة المُلائمة في الدرس.
- **(الدرجة ٢ = مقبول):** يعني أنَّ المُدرس يمتلك الفقرة وينفذها نادراً، وهي تظهر بدرجة نادرة في كفاياته التعليمية الإلكترونية وبنسبة تتراوح بين (20 %- 40 %)من المواقف الصفية الملائمة في الدرس.
- **(الدرجة 1 = ضعيف):** يعني أنَّ المُدرس لا يُمارس الفقرة، وبذلك لا تظهر إطلاقاً في كفاياته التعليمية الإلكترونية أو تظهر بنسبة أقل من (٢٠٪) من المواقف الصفية الملائمة في الدرس (جبران ، ٢٠٠٦ : ١٠٤) .

ح ـ بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية:

بعد أن تأكد الباحث من صدق وثبات بطاقة الملاحظة للكفايات التعليم المدمج، وبذلك تكون بطاقة الملاحظة مُعدّة في صورتها النهائية، وجاهزة للتطبيق، تتألف من (25) فقرة، موزعة بين المجالات الرئيسة للكفايات التعليم المدمج ، كما تُحسب للمدرس درجة كلية للبطاقة بجمع درجاته في فقرات البطاقة ككل، وتكون الدرجة التي يحصل عليها المدرس محصورة بين (25 - 125) ، وجدول (١٤) يُوضح ذلك:

جدول (13) يُوضح وصف بطاقة الملاحظة

الكفايات الرئيسة	عدد الفقرات	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى
كفايات ثقافة التعليم المدمج	5	5	25
كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج	5	5	25
كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت	5	5	25
كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة	5	5	25
كفايات تقويم التعليم المدمج	5	5	25
البطاقة ككل	25	25	125

سادساً: تطبيق التجربة:

1. البدء في تطبيق البرنامج التدريبي (الوحدات التدريبية) في يوم (الخميس) الموافق (2025/2/20) ولغاية يوم (الاثنين) الموافق (2025/4/21).

2. سابعاً: الوسائل الاحصائية:

اعتمد الباحث في العمل الإحصائي على الحقيبة الإحصائية لبرنامج (spss) و (APSS) وتطبيق (Microsoft Excel) في استخراج وتحليل بيانات البحث الحالي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضًا مفصلاً لنتائج البحث وتفسيرها تفسرًا علميًا دقيقًا على وفق أهداف البحث وفرضياته.

❖ **عرض النتائج وتفسيرها:**

1. أهداف البحث:

الهدف الأول: بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي لمُدرسي اللغة العربية.

الهدف الثاني: معرفة فاعليّة البرنامج التدريبيّ القائم في تنمية كفايات التعليم المدمج عند مدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها في المرحلة الإعدادية.

وللتحقق من الهدف الثانيّ طبق الباحث أداة البحث (بطاقة المُلاحظة)/ التطبيق (القبليّ والبعديّ) على مُدرسيّ اللغة العربيّة للمرحلة الإعداديّة (عينة البحث الاساسيّة) البالغ عددهم (20) مُدرسًا ومُدرسةً، ولاستخراج النتائج أجرى الباحث ما يأتي:

1. استخرج الباحث قيمة المتوسط الحسابيّ المُرجَّح بحساب تكرارات الإجابات لكلّ فقرة من فقرات بطاقة المُلاحظة على وفق البدائل الخمس لمقياس ليكرت (Likert) المؤلف من خمسة مستويات مجموع أوزانها (15)، وذلك بإعطاء (5) للمستوى الأول (جيّدجدا)، و(4) للمستوى الثاني (جيّد)، و(3) للمستوى الثالث (المتوسط)، و(2) للمستوى الثاني (مقبول)، و(1) للمستوى الأول (ضعيف).
2. اعتمد الباحث الكفاية التي ستحصل على (مُتوسط حسابي مُرجَّح (3) فأكثر، ونسبة مئويّة (60%)[2] معيار على تحقُّق الكفاية، أما الكفاية التي يقل فيها المُتوسط الحسابي المُرجّح عن (3) وبنسبة مئويّة أقل من (60%) فتعد معيارًا دالاً على عدم تحقّقها في مُستوى أداء مُدرسيّ اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج.
3. رتب الباحث فقرات بطاقة الملاحظة ترتيبًا تنازليًا من أعلى مُتوسط حسابيّ مُرجّح ونسبة مئويّة إلى أقل متوسط حسابي مُرجّح ونسبة مئويّة لكلّ كفاية ومجال من المجالات الرئيسة والفرعية.

وفيما يأتي عرض مُفصل لنتائج تطبيق أداة البحث (بطاقة المُلاحظة) على عينّة البحث الأساسية لكل كفاية من كفايات التعليم المدمج وبحسب الكفايات الرئيسة ومجالاتها الفرعيّة من طريق توضيح جوانب تحقق الكفاية من عمه.

1. المؤشرات الوصفيّة لبطاقة مُلاحظة كفايات التعليم المدمج(التطبيق القبليّ):

لغرض إعطاء صورة أكثر وضوحًا لأداء مُدرسيّ اللغة العربيّة في كل مجال أفرغ الباحث البيانات التي حصل عليها لكل فقرات بطاقة الملاحظة، ثمّ حسب تكرارات المُدرسين واستخرج المُتوسط الحسابيّ المُرجح، والانحراف المعياريّ، والنسبة المئوية لكل فقرة ولكل مجال.

أنَّ قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام والنسبة المئوية لأداء مُدرسيّ اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لكفايات التعليم المدمج (التطبيق القبليّ)، كانت منخفضة وللمجالات الرئيسة(كفايات ثقافة التعليم المدمج، كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج، كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت، كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة، كفايات تقويم التعليم المدمج)، ومجالاتها الفرعية. ويعزو الباحث سبب ذلك ربما يعود إلى ما يأتي:

---

[2] تمَّ حساب المتوسط الحسابيّ المُرجّح والنسبة المئويّة من حيث أن أعلى درجة من المقياس هي (5) وأقل درجة فيه هي(1)، أي أنَّ وسط المقياس =(5+4+3+2+1)=15 ← 5/15 =3، لذا فإن المتوسط الحسابيّ المُرجح هو (3)، أما النسبة المئويّة فتّم التوصل إليها من قسمة المتوسط الحسابي المُرجّح على أعلى درجة في المقياس ةهي (5)× 100← فيكون الآتي: (3/5× 100=60%) وبذلك تكون النسبة المئويّة للمُتوسط المذكور(60%).

1. لا توجد برامج تدريبية كافية ومستمرة ومتخصصة في التعليم المدمج لمدرسي اللغة العربية، تركز على طبيعة تدريس اللغة ومهاراتها الرقمية؛ حتى إن وُجدت دورات، قد تكون جودتها متدنية أو لا تتلاءم مع الاحتياجات الحقيقية للمدرسين، أو تفتقر إلى التطبيق العملي.
2. يواجه بعض مدرسي اللغة العربية صعوبة في التعامل مع منصات التعليم المدمج المختلفة (مثل:Google Classroom, Moodle, Zoom)، وإدارة الفصول الافتراضية بفاعلية.
3. غياب الوعي بأهمية الثقافة الرقمية؛ كثير من المدرسين اللغة العربية لا يدركون الأهمية الحقيقية لامتلاك ثقافة رقمية متكاملة تتجاوز الاستعمال الأساسي للأجهزة، وبالتالي لا يسعون لتطويرها بنحو منهجي، وينظرون إلى التقنية كأداة إضافية وليست جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية الحديثة.
4. الخوف من التكنولوجيا وتحدياته، الرهبة من مواجهة المشكلات التقنية، أو الشعور بعدم القدرة على التكيف مع التحديثات المستمرة، يجعل مدرسيّ اللغة العربية يتجنبون التعمق في فهم بيئة التعليم المدمج، مما يعيق بناء ثقافة رقمية قوية عندهم.
5. يواجه مدرسو اللغة العربية صعوبة في تصميم أنشطة رقمية تفاعلية لتعليم مهارات اللغة (مثل: النحو، والصرف، والبلاغة، والقراءة، والكتابة) تتجاوز مجرد عرض الشرائح، مما يجعل دروسهم الإلكترونية جافة وغير محفزة.
6. لا يتقن مُدرسو اللغة العربية استعمال برامج أو تطبيقات متخصصة لإنشاء مواد تعليمية رقمية فعالة وجذابة (مثل برامج تحرير الفيديو البسيطة، أو أدوات إنشاء الرسوم البيانية التفاعلية)، مما يؤثر سلباً على جودة تنفيذ الدرس الإلكتروني.

أما قيمة المتوسط الحسابي المرجح، والنسبة المئوية لأداء مدرسيّ اللغة العربية في المرحلة الاعداديةّ لكفايات التعليم المدمج (التطبيق البعديّ) تحققت وللمجالات الرئيسة جميعها (كفايات ثقافة التعليم المدمج، كفايات التفاعل والتواصل في بيئة التعليم المدمج، كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت، كفايات التصميم التعليمي للمقررات المدمجة، كفايات تقويم التعليم المدمج) ومجالاتها الفرعيّة على وفق المعيار المُحدد (3)، ويعزو الباحث سبب ذلك ربما يعود إلى ما يأتي:

1. تضمن البرنامج التدريبي على مجموعة من المحاور المعرفية والتطبيقية، والتي ساهمت بوضوح في ترسيخ وتنمية ثقافة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية، لقد تميزت كل وحدة تدريبية، وكذلك الخطط التدريسية المعدة، بتناولها المباشر لهذه الكفايات، مما أدى إلى تحسن كبير في أداء مدرسيّ اللغة العربية وساعد على تنمية هذه الكفاية عندهم.
2. ساهم البرنامج التدريبيّ بنحو مباشر في تعريف مدرسيّ اللغة العربية بـ ماهية التعليم المدمج وأبعاده التربوية والتقنية، وربطها بسياق تدريس اللغة العربية، مما وسّع مداركهم النظرية والتطبيقية.
3. عمل البرنامج التدريبيّ على إبراز خصائص التعليم المدمج الفريدة، وكيف تؤثر هذه الخصائص في تصميم وتنفيذ وتقييم دروس اللغة العربية، مما مكّن مدرسيّ اللغة العربية من تكييف ممارساتهم بفعالية.

4. ركز البرنامج التدريبيّ على تمكين مدرسيّ اللغة العربية من إتقان أنماط التعليم المدمج المختلفة (مثل المتزامن وغير المتزامن، والمدمج)، وكيفية توظيف منصات التعليم المدمج بمرونة في تدريس فروع اللغة العربية المتنوعة، مما عزز قدرتهم على اختيار الأداة الملائمة لكل سياق تعليمي.
5. عالج البرنامج التدريبيّ بنحو شامل مهام وأدوار المدرس في التعليم المدمج، مما ساعد مدرسيّ اللغة العربية على فهم مسؤولياتهم الجديدة بوصفه (ميسر، ومصمم، ومقوّم) في هذا السياق الرقمي، وكيف يمكنهم التفاعل بفعالية مع المحتوى والطلاب والتقنية.
6. ساهم البرنامج التدريبيّ بنحو فعال في تحقيق تحسن ملحوظ في أداء مدرسيّ اللغة العربية في التطبيق البعدي، وذلك على وجه الخصوص في كفاية التصميم التعليمي للمقررات المدمجة، لقد تجلّى هذا التحسن في وضوح إدراكهم لأهمية هذه الكفاية ودورها المحوري في جودة العملية التعليمية الرقمية، وقد انعكس ذلك في قدرتهم المتزايدة على تنمية هذه الكفاية عندهم.

2. فرضيات البحث:

وللتحقق من الهدف الثاني وضع الباحث الفرضيّات الصفرية الآتية، وسيعرض الباحث النتائج الخاصة بهذا الهدف وعلى النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الرئيسة: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات مدرسيّ اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج (بطاقة الملاحظة) قبل تطبيق البرنامج وبعده، تحقق الباحث من هذه الفرضية وذلك من طريق الخطوات الآتية:

❖ **التحقق من شرط اعتدالية توزيع بيانات بطاقة المُلاحظة:**

للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعيّ استعمل الباحث معادلة "Shapiro-Wilk" "شابيرو- ويلك" التي تستعمل عندما يكون حجم العينة أقل من (30)، وأظهرت النتائج أنَّ قيمة "شـابيرو= ويلـك" المحسوبة القبلي (0.941) عند مستوى (0.297)، والمحسوبة البعدي (0,957) عند مستوى (0,490)، وهما أكبر من مُستوى الدلالة المُعتمد (0,05) أي غير دالة، وأنَّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعيّ، جدول(15).

جدول (15) يُوضح نتيجة "اختبار شابيرو-ويلك" للتوزيع الطبيعي للبيانات في تطبيق بطاقة الملاحظة لكفايات التعليم المدمج (القبليّ والبعديّ)

حجم العينة للتطبيقين (القبليّ والبعديّ)	(Shapiro-Wilk) شابيرو ويلك		مستوى الدلالة (0,05)
	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	
40	0.965	0.650	غير دالة إحصائيًا

	الاختبار	فـــــرق						القيمة التانية					

		التطبيقين بين القبليّ والبعديّ لبطاقة المُلاحظة						
قبل تطبيق البرنامج	20	19,65	22,10 %	88,9	2,68	7,21	19	16,973	2,093	دالة إحصائيًا
بعد تطبيق البرنامج				108,55	4,19	17,61				

وبناءً على ماسبق يتضح تحقق شروط استعمال الاختبارات المعلميّة؛ لذا فإنَّ الباحث سيستعمل الاختبار البارا مترية الملائم وهو الاختبار التائي (t-test) لعينتين مُترابطتين؛ وذلك التحقق من الفرضية الصفريّة الرئيسة وقد كانت نتائج التحليل الإحصائي كما يأتي:

جدول (16) يُوضح القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات مُدرسيّ اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعده لمجالات كفايات التعليم المدمج (لبطاقة المُلاحظة).

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة البالغة (16,973) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(2,093) بدرجة حرية (19) وعند مستوى دلالة (0,05)، وبنسبة تنمية (22,10%)، وهذا يعني وجود تنميّة إحصائية لفروق ذات دلالة إحصائية بين مُدرسيّ اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح التطبيق البعديّ لبطاقة المُلاحظة، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة (0,05)؛ لكون المحسوبة أكبر من الجدولية.

والزيادة التحقق من الفرضية الرئيسة صاغ الباحث الفرضيات الفرعية الآتية:

أ. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات مُدرسيّ اللغة العربية لكفايات التعلم الالكتروني (بطاقة المُلاحظة) بحسب مُتغير سنوات الخدمة(لأقل من 10 سنوات) (ومن 10 سنوات فما فوق).

للتأكد من أنَّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعيّ(الاعتداليّ) استعمل الباحث معادلة (شابيرو-ويلك) وتبين أنَّ المحسوبة لمجموعة سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات) (0,930)، والمحسوبة لمجموعة سنوات الخدمة (من 10 سنوات فما فوق) (0,910)، وهما دالتان عند مستوى (0,446) و (0,279) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05) المُعتمدة، وهذا يعني اعتدالية التوزيع الطبيعيّ في المجموعتين، وللتأكد من تجانس التباين استعمل الباحث معادلة (ليفين) وتبيّن أنّ المحسوبة (1,683) عند مستوى دلالة معنويّة (0,211) وهي أكبر من مُستوى الدلالة (0,05) المُعتمدة، وهذا يدل على تجانس تباين المجموعتين، وجدول (17) يُوضح ذلك:

جدول (17) يُوضح نتيجة اختبار (شابيرو ويلك) و (ليفين) للتوزيع الطبيعي للبيانات في متغير سنوات الخدمة

المجموعات		شابيرو- ويلك		ليفين	مستوى الدلالة

			القيمـــــة المحسوبة	مسـتوى الدلالة	القيمـــــة المحسوبة	مستوى الدلالة	عند (0,05)
سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	10	0,930	0,446	1,683	0,211	دالة إحصائيًا
	من 10 سنوات فما فوق	10	0,910	0,279			

وعند اعتماد الاختبار التائي لعينتين مُستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، ظهر أنّ المتوسط الحسابي لمتغير سنوات الخدمة من المدرسين(اقل من 10 سنوات) بلغ (109,1)، والانحراف المعياري (5,16)، والمتوسط الحسابي (من 10 سنوات فما فوق) من المدرسين بلغ (108,7) والانحراف المعياري (3,08) فاتضح أنّ الفرق ليست ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة هي(0,211) أكبر من القيمة التائية الجدولية (2,101) وبدرجة حرية(18)، وجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18) يوضح القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مدرسيّ اللغة العربية (عينة البحث) على وفق متغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات) و (من 10 سنوات فما فوق) على مجالات كفايات التعليم المدمج (بطاقة الملاحظة):

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة البالغة(0,211) هي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة

متغير سنوات الخدمة	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
	اقل من 10 سنوات	10	109,1	5,16	26,59	18	0,211	2,101	غير دالة إحصائيًا
	من 10 سنوات فما فوق	10	108,7	3,08	9,51				

(2,101) بدرجة حرية (18) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُدرسيّ اللغة العربية الذين خدمتهم (أقل من 10 سنوات) والمدرسين الذين خدمتهم(من 10 سنوات فما فوق)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة(0,05)؛ لكون المحسوبة أصغر من الجدولية.

ب. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات مدرسيّ اللغة العربية لكفايات التعليم المدمج (بطاقة المُلاحظة) بحسب متغير الجنس.

للتأكد من أنّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعيّ (الاعتداليّ) استعمل الباحث معادلة (شابيرو- ويلك) وتبين أنّ المحسوبة لمجموعة الذكور (0.944)، والمحسوبة لمجموعة الاناث (0.965)، وهما دالتا عند مستوى (0.653) و (0.851) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0,05) المعتمدة، وهذا يعني اعتدالية التوزيع الطبيعيّ في المجموعتين، وللتأكد من تجانس التباين استعمل الباحث معادلة (ليفين) وتبين أنَّ المحسوبة (2.160) عند مستوى دلالة معنويّة (0.159) وهي أكبر من مُستوى الدلالة (0,05) المعتمدة، وهذا يدل على تجانس تباين المجموعتين، وجدول(19).

جدول (19) يُوضح نتيجة اختبار (شابيرو ويلك) و (ليفين) للتوزيع الطبيعي في متغير الجنس.

متغير الجنس	المجموعات	حجم العينة	شابيرو ويلك		ليفين		مستوى الدلالة عند (0,05)
			القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	
	ذكور	8	0.944	0.653	2.160	0.159	دالة إحصائيًا
	اناث	12	0.965	0.851			

وعند اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، ظهر أن المتوسط الحسابي للذكور (106.0)، والانحراف المعياري (4.18)، والمتوسط الحسابي للإناث (110.83) والانحراف المعياريّ (3.02)، فاتضح أنَّ الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة هي(3.006) أكبر من القيمة التائية الجدولية(2.101) وبدرجة حرية (18) وجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20) يُوضح القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مُدرسيّ اللغة العربية(عينة البحث) على وفق متغير الجنس(ذكور- اناث) لمجالات كفايات التعليم المدمج (بطاقة المُلاحظة).

متغير الجنس	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	8	106,0	4,18	17,5	18	3,006	2,101	دالة إحصائيًا
	اناث	12	110,83	3,02	9,14				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة البالغة (3,006) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,101) بدرجة حرية (18) عند مستوى دلالة(0,05)، فاتضح أنّ الفرق ذو دلالة احصائيا عند مستوى (0,05)، بين مُدرسيّ اللغة العربية بحسب متغير الجنس، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية عند مستوى دلالة (0,05)؛ لكون المحسوبة(3,006) أكبر من الجدولية(2,101).

مماسبق ذكره أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائيًا بين التطبيقين(القبلي والبعديّ) ولصالح التطبيق البعديّ في متغير كفايات التعليم المدمج بحجم اثر كبير، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

أ. يركز البرنامج التدريبيّ على الأنشطة التطبيقية التي تهدف إلى تطوير الكفاءات المطلوبة في التعليم المدمج، من طريق هذه الأنشطة، يمكن للمشاركين تطبيق المعرفة النظرية عمليًا، مما يعزز من فهمهم ومهاراتهم.

ب. ساهم البرنامج التدريبيّ في تزويد المدرسين بالمعارف والمهارات اللازمة لإتقان كفاءات التعليم المدمج، هذا التمكين ينعكس بنحو إيجابيّ على الطلاب، إذ يساعد على تحفيزهم وخلق تفاعل إيجابيّ ومثمر بين المدرسين والطلاب.

ت. اكتسب المدرسين خبرات ومعلومات ومهارات تعليمية قيمة نتيجة تدريبهم على استراتيجيات متنوعة وتطبيقها عمليًا من طريق الخطط التدريسية، هذه التجربة ساعدت بنحو مباشر في تنمية كفاءات التعليم المدمج لديهم.

ث. يرجع نجاح البرنامج التدريبيّ إلى تنوعه، إذ احتوى على استراتيجيات وأنشطة مختلفة (افتتاحية، تنموية، وختامية) تربط بين الجانبين النظريّ والعمليّ، هذا المزيج ساعد المدرسين (المتدربين) على استيعاب المعلومات والمهارات بنحو أفضل، مما انعكس إيجابًا على أدائهم في تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركيّ داخل الصف.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضًا لأهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث من طريق نتائج البحث، وتقديم التوصيات العلميّة المُستمدة من نتائج البحث، وتقديم المقترحات لإجراء دراساتٍ لاحقة.

أولا: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي:

1. أسهم البرنامج التدريبيُّ القائم على استراتيجيات التعلُّم التشاركي الرقمي في تلبية حاجات مدرسي اللغة العربية (عينة البحث) للتدريب، مما يعكس أهمية مواكبة التطورات التكنولوجية في العملية التعليمية.
2. أسهم البرنامج التدريبيُّ القائم على التعلُّم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج وتحسينها لدى المدرسين، مما يؤكد فعالية البرنامج في تطوير قدراتهم المهنية بما يخدم متطلبات العصر الرقمي.
3. أسهم البرنامج التدريبيُّ في تنمية روح التعاون والعمل الجماعي وتكوين علاقات ودية بين المتدربين، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على وضع الحلول الناجحة للمشكلات التدريسية المتنوعة، وتبادل الخبرات والمعلومات، والالتزام بالوقت المحدد

ثانيًا: التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. اعتماد البرنامج التدريبيّ القائم على التعلُّم التشاركي الرقمي ضمن برامج تدريب مدرسي اللغة العربية في أثناء الخدمة، لما له من أثرٍ إيجابيٍّ وملموس في تطوير كفاياتهم في مجال التعليم المدمج.
2. التنسيق المباشر بين أقسام الإعداد والتدريب، والمشرفين التربويين، وإدارات المدارس، والمدرسين؛ بهدف التعرف الدقيق على احتياجاتهم التدريسية وتحديد استعداداتهم المهنية، وذلك لتوجيه الدورات التدريبية نحو تلبية تلك الحاجات بنحوٍ فعّال وموجه.
3. التأكيد على الجانب التطبيقي لاستراتيجيات التعلُّم التشاركي الرقمي؛ وذلك من طريق تضمين كتابة الخطط الدراسية وتنفيذها عمليًا في أثناء الدورات التدريبية، يجب عدم الاكتفاء بتوصيل المعلومات النظرية من المدرب إلى المتدربين، بل لا بد من تمكينهم تطبيقيًا.

ثالثًا: المقترحات:

استكمالًا لما توصل إليه البحث الحاليّ، اقترح الباحث إجراء أبحاث منها:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التشاركي الرقمي في تنمية كفايات التعليم المدمج والدافعية المهنية لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصميم الشمولي للتعلم (UDL) في تطوير كفايات التفريق في التعليم (Differentiated Instruction) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
3. فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تقييم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية.

المصادر:

1. إبراهيم،هديبل ساجد ومحيسن، اوس طه(2023م): التعرف على كفايات التعليم المدمج لدى تدريسيي اقسام علوم الحياة في جامعة ديالى وعلاقتها بدافع طلبتهم للإنجاز، مجلة الفتح، مجلد (27)، العدد(2)، جامعة ديالى، العراق.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(2011م): لسان العرب، مراجعة وتدقيق يوسف البقاعي وابراهيم شمس الدين ونضال علي، ج 16، مؤسسة الأعلمي، بيروت.
3. أبو دية، عدنان أحمد(2022م): أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
4. أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس ومنى بنت محمد العفيفي(2020م): التقويم الصفي الفعال، 111 أداة واستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
5. جامل، عبد الرحمن. التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية، دار المناهج، عمان، 2000م
6. الحيلة، محمد محمود(2002م): مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
7. دعمس، مصطفى نمر(2015م): استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر(1989م): مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
9. الرنتيسي، محمود محمد درويش؛ وعقل، مجدي.(2011). تكنولوجيا التعليم النظرية والتطبيق العملي. غزة: مكتبة آفاق.
10. زاير، سعد علي وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المرتضى، بغداد، 2013م.
11. الزبيدي، محمد مرتضى بن محمد الحسيني. تاج العروس من جواهر القاموس، ج39، المجلد العشرون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2007م.
12. زيتون، حسن حسين. تصميم التدريس رؤية منظومية، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2001م.
13. زيتون، حسن حسين .(2005).رؤية جديدة في التعليم (التعليم الالكتروني/المفهوم-القضايا-التطبيق - التقييم) .الرّياض :الدّار الصّولتيّة للتّربية.
14. زيتون، حسين حسن(2005م): رؤية جديدة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، مصر.
15. سبيتان، فتحي ذياب(2014م): التدريس الفعال والمعلم الذي نريد، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16. سوزان، محمود الشحات وهمت عطية السيد ومحمد إبراهيم الدسوقي وزينب محمد خليفة(2020م): معايير تصميم التعلم التشاركي الالكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس- كلية التربية- مركز تطوير التعليم الجامعي (ع 46) 164-129.
17. صالح، حسام يوسف (2016م): طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم، المطبعة المركزية، جامعة ديالى، العراق.
18. عبد السلام، محمد(2020م): مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مكتبة النور.
19. عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد(2007م): الدماغ والتعليم والتفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
20. عطية، محسن علي (2008م): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
21. عطية، محسن علي (2008م): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
22. عودة، احمد سليمان (1998م): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن..
23. الفقي، عبد الله إب ا رهيم.(2011). التعلم المدمج- التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة- التفكير الابتكاري. مصر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

24.محمد، حاتم صبار (2017م): فاعلية برنامج مقترح على وفق نظرية المخططات العقلية في الفهم القرائي وانتاج الاسئلة الذاتية عند طلاب الصف الرابع الادبي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.
25. المريفع، خالد محمد(2015م): درجة امتلاك الموظفين الأداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التكنولوجية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج/ كلية التربية، العدد(41)، مصر.
26.مصطفى، ابراهيم وآخرون (1989) المعجم الوسيط، ج1، ط5، مؤسسة الصادق، العراق.
27. موسى، نجوان أبو اليزيد مدني وآخرون(2022م): قياس فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نمطي التعلم التشاركي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، والنقل التكنولوجي ((TAMلدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، مصر.
28.نرجس، أحمد عبد القادر(1999م): تطوير وتقويم انموذج تدريسيّ في تصميم التقنيات التعليميّة في ضوء منحى النظم، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربويّة، المجلد(26) العدد(1).
29.وزارة التربية، جمهورية العراق. منهج الدراسة الاعدادية، المديرية العامة للمناهج، 2012م.
30.Radovan.M&Kristl, N(2017),Acceptance of technology and its impacton teachers activiesin Virtual classroom: I ntegrating VTAUT and col into a combined model Turkishine Journal of Educational Technology,16(3)11-22.
31.Ebel,Robert. L& Frisbile, david. A (2009): "Essentials of educational measure ement"o"ed, PHILearning Private Limimed, New Delhi.