برنامج في تدريس التعبير باستخدام التعلُّم المدمج القائم على المشروعات لتنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي

إعداد

آلاء مختار أحمد إسماعيل

معلمة اللغة العربية والتربية الإسلامية بمدارس مصر الحديثة بالمنيا

الْمُلَخَّصُ:

هَدَفَ هذا البحثُ إلى إعدادِ برنامجٍ مُقْتَرَحٍ في تدريس التعبير باستخدام التعلُّم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي، وقياسِ أثرِهِ في تنميةِ مهاراتِ التفكير الناقد لديهنَّ، وتمَّ استخدامُ المنهجِ التجريبيّ القائمِ على التصميمِ شبهِ التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت عينة البحث من (46) طالبةً بمدرسة (الشهيد إسلام مصطفى نجيب فولي الثانوية المشتركة) بقرية صفط الخمار التابعة لإدارة المنيا التعليمية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 / 2024م، وتم تقسيم هذه العينة عشوائيًّا إلى مجموعتين: (تجريبية)، وعددها (23) طالبة، ودرست باستخدام البرنامج المقترح، و(ضابطة)، وعددها (23) طالبة، ودرست باستخدام المعالجة المعتادة، وتمثَّلَت أدَاة البحث في اختبارِ التفكير الناقد، ولتجريبِ أَثَرِ البرنامجِ في تنميةِ هذا المتغير، تمَّ تطبيقُ أَدَاته على الطَّالباتِ مجموعَتَي البحثِ؛ ومن ثمَّ دلَّتِ النتائجُ عَلَى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة، وذلك لصالحِ المجموعة التجريبية، كما تمَّ التوصُّلُ إلى أنَّ حَجْمَ الأثرِ للمُتغيّرِ المستقلِ (البرنامجِ المُقترحِ باستخدام التعلُّم المدمج القائم على المشروعات) في المُتغير التَّابع (التفكير الناقد) كان كبيرًا؛ ممَّا يدلُّ على فاعليةِ البرنامجِ في تنميته لَدَى طالباتِ المجموعة التجريبية؛ ومن ثم تمَّ تقديمُ عددٍ من التَّوصياتِ والبُحُوثِ المُقْتَرَحَةِ المستقبلية في ضَوْءِ النتائجِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها.

كَلِمَاتٌ مِفْتَاحِيَّةٌ: تدريس التعبير ـ التعلم المدمج القائم على المشروعات ـ التفكير الناقد.

A Program in Teaching Composition Using Project-Based Blended Learning to Develop First Grade Secondary School Students' Critical Thinking Skills

Alaa Mokhtar Ahmed Ismail

Abstract

This research aimed to develop a proposed program for teaching composition using project-based blended learning to first-grade secondary school students and to measure its impact on developing their critical thinking skills. The experimental approach based on a quasi-experimental design with two groups—experimental and control—was employed. The research sample consisted of 46 female students from "El-Shahid Islam Mustafa Naguib Fawly Secondary School" in Safet El-Khamar village, Minia Educational Administration, during the second semester of the 2023/2024 academic year. The sample was randomly divided into two groups: an experimental group of 23 students who studied using the proposed program, and a control group of 23 students who studied using the usual approach. The research tool was critical thinking skills. The tool was applied to both groups to test the impact of the program on the development of this variable. The results indicated a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test critical thinking test as a whole and its sub-skills individually, favoring the experimental group. It was also concluded that the effect size of the independent variable (the proposed program using project-based blended learning) on the dependent variables (critical thinking) was large, indicating the program's effectiveness in developing these skills among the experimental group. Finally, several recommendations and proposed future research were presented based on the results obtained.

Keywords: Teaching Composition, Project-Based Blended Learning, Critical Thinking

مقدمة :

التواصلُ اللغويُّ والقدرةُ على التعبير بتراكيب فصيحة غايةٌ مبتغاةٌ وكفايةٌ من الكفايات التي يهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيقها، ويتطلب ذلك طالبًا ناقدًا قادرًا على التمييز بين الأساليب اللغوية، وإبداء الآراء في الجمل والعبارات، واتخاذ القرارات التي من شأنها الارتقاء بقدرته التعبيرية، والحكم على تعبيرات أقرانه؛ فالطالب الناقد لا يقبل الأمور كما تُروى له، وإنما يعرضها على عقله، فيفحصها ويقيّمها؛ فيقبل ويرفض، ويتفق ويختلف، وذلك استنادًا إلى أدلة داعمة لوجهة نظره.

ويُعَدُّ التفكيرُ الناقدُ من أكثر أنواع التفكير التي يمارسُهَا الإنسان في حياته اليومية، وذلك من خلال طرحه عديدًا من التساؤلات عن أسباب تصرفاته وتصرفات غيره في مواقفَ معينةٍ، وما يعقبُ ذلك من إصدار حكمٍ على تلك التصرفات؛ لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليًّا قبل اعتمادها؛ مما يجعل السلوكَ الإنسانيَّ أكثر منطقيةً في معالجة أفكاره ومشكلاته واتّخاذ قراراته (ر.ج. مارزانو وآخرون، 1998 : 234؛ المهوس، 2009: 397؛ Al-Shalabi et al, 2012 : 40)(1)، كما أنه يؤدي إلى فهمٍ أعمقَ للمحتوى المُتعلَّم، وربطٍ لعناصره بعضُها ببعضٍ بشكلٍ أفضل، كما يجعل الخبراتِ التعليميةَ ذات معنًى؛ ذلك أن التعلُّمَ في أساسه عمليةُ تفكيرٍ، والعملياتُ الفكريةُ هي الثِّمار الحقيقية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة (مايرز، 1993 : 2؛ البشير، 2006 : 50).

وقد حظي التفكير الناقد باهتمام عديد من الدراسات، حيث هدفت إلى تنميته لدى الطلاب في صفوف ومراحل تعليمية مختلفة، منها دراسة كلٍّ من: عبد الله؛ إبراهيم (2006)، وهلال (2007)، Cattle (2008)، ونصار (2009)، Qing, et al (2010)، Akkaya (2012)، ومحمود (2015).

ويتطلَّبُ تدريسُ التعبيرِ لطلاب المرحلة الثانوية ضرورةَ مواكبَةِ التَّطوراتِ التِّكنولوجيَّةِ المُتلاحقةِ، والَّتي تَدْفَعُ باتجاهِ دَعْمِ المُمَارَسَاتِ التَّدْرِيسِيَّةِ القائمةِ عَلَى دَمْجِ التَّعليمِ وجهًا لوَجْهٍ مع التعلُّمِ عَبْرَ شبكةِ الإنترنت؛ ومن هنا ظَهَرَ مفهومُ التعلُّمِ المُدْمَجِ Blended Learning الذي يُعَدُّ مِنْ أَكْثَرِ أساليبِ التعلُّمِ الحديثَةِ انتشارًا في مَجَالِ تَدْرِيسِ اللُّغَاتِ.

(1) تمَّ الالتزامُ في التَّوْثيقِ بطريقةِ الجمعيَّةِ الأمريكيَّةِ لِعِلْمِ النَّفْسِ (6th) APA Style.

ويُحَقِّقُ التعلُّمُ المُدْمَجُ مُسْتَوًى أَفْضَلَ مِنَ الخبرةِ عند الطُّلابِ، ونوعيةً أَجْوَدَ مِنَ النِّتَاجَاتِ التعليميَّةِ؛ حيثُ إنَّهُ يَدْعَمُ الممارسَاتِ النَّشِطَةَ لبيئَةِ التعلُّمِ في بُعْدَيْهَا المُعْتَادِ والإلكترونِيّ، ويُحسِّنُ من إدارةِ الصَّفِّ، ويزيدُ من إمكانيَّةِ وُصُولِ المتعلِّمينَ لمصادِرِ المعرفَةِ المختلفَةِ (شواهين، 2016: 4)، ويساعِدُ على نُمُوِّ مهاراتِ التعلُّمِ الذَّاتيّ لديهم، كما أنه يُسْهِمُ في التفاعُلِ الإيجابيّ بين الطُّلابِ بَعْضُهُمْ مَعَ بَعْضٍ، وبينهم وبين القَائِمِ بالتدريسِ، ويُحقِّقُ مستوياتٍ أعلى من الفَهْمِ والاندمَاجِ في عمليَّةِ التعلُّمِ، ويوفِّرُ الدَّعْمَ المَطْلُوبَ عَبْرَ أساليبِ التعلُّمِ وجهًا لِوَجْهٍ، فضلًا عن أنه يُتِيحُ إمكانيَّةَ التعلُّمِ في أيِّ وقتٍ ومن أيِّ مكانٍ، ويُحَسِّنُ مستوى الرِّضَا عن التعلُّمِ (Cleveland & Wilton, 2018: 5; Stein & Graham, 2020: 14).

وقَدِ اسْتَخْدَمَتْ بعضُ الدِّراساتِ العربيَّةِ والأجنبيَّةِ التعلُّمَ المُدْمَجَ في التَّدريسِ، بَيْدَ أن أكثر هذه الدراسات في المرحلَةِ الجامعيَّةِ، منها: دراسَةُ Banditvilai (2016)، وتوصَّلت إلى فاعليةِ استخدامِ التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنميةِ المهاراتِ اللغويَّةِ والاتِّجَاهِ نحو هذا النوعِ من التعلُّم لدى عينةٍ من طُلابِ السَّنَةِ الثانيَةِ تخصُّصِ اللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ في كليَّةِ الفُنُونِ والعُلُومِ بجامعة (Kasetsart University) بتايلاند، ودلَّت نتائج دراسَةِ Ghazizadeh & Fatemipour (2017) على فاعلية استخدام التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنميةِ مهاراتِ القراءَةِ باللغَةِ الإنجليزيَّةِ لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (60) طالبًا من الطُّلاب الجامعيين التايلانديين الذين يدرسون اللُّغَةَ الإنجليزيَّةَ في جامعة (Naresuan University) بتايلاند، كما توصَّلت دراسةُ Isti'anah (2017) إلى فاعلية استخدام التعلُّم المُدْمَج في تحصيل قواعد اللُّغة الإنجليزيَّة لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (26) طالبًا من طلاب قِسْمِ اللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ بجامعة (Sanata Dharma University) بأندونيسيا.

وتوصَّلت دراسة عبد الرحمن؛ صديق؛ أحمد (2019) إلى فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس التربية الدينية الإسلامية على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة المراغة محافظة سوهاج، كما توصَّلت دراسة مصطفى؛ أحمد؛ عثمان (2019) إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، حيث تمَّ استخدام فصول جوجل الدراسية

Google Classroom بيئة تعلم إلكترونية يتم من خلالها عرض الجانب الإلكتروني للبرنامج فضلًا عن بيئة الفصل الدراسي المعتادة التي يتم فيها ممارسة الأنشطة الصفية.

ودلَّت نتائجُ دراسَةِ Warman (2021) على فاعلية استخدام التعلُّم المُدْمَج عبر فُصُول Google Classroom في تنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (68) طالبًا بجامعة STMIK-AMIK Riau in Pekanbaru-Riau الأندونيسيَّة، كما دلَّت نتائج دراسة محمود (2024) على فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقةِ تتضِّحُ أهميةُ توظيفِ التعلُّمِ المُدْمَجِ فِي العمليَّةِ التدريسيَّةِ؛ حيثُ أَسْهَمَ استخدامُهُ في تحسينِ المهاراتِ اللُّغويةِ، وتحصيلِ قواعِدِ اللُّغَةِ، وتنمية مهارات النقد الأدبي، فضلًا عن تنمية الاتجاهِ نحو هذا النوع من التعلُّم؛ ممَّا يؤكِّدُ أنَّ الاستنادَ إلى التعلُّمِ المُدْمَجِ يُعَدُّ ضرورةً لتدريسِ فُنُونِ اللُّغَةِ وعُلُومِهَا لا سيَّما إذا كان مصحوبًا بأحد نُظُمِ التعلم التي تقوم على نشاط المتعلم وإيجابيته، وتحمُّله مسؤولية تعلمه عبر مراحل وإجراءات تدريسية معيَّنة ومتدرجة يصل منها إلى منتج نهائي تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ لذا آثرت الباحثة إحداث نوع من الترابط والتكامل بين التعلُّم المدمج والتعلُّم القائم على المشروعات.

ويحقق التعلم القائم على المشروعات عددًا من الفوائد، منها: أنه يعوِّد المتعلم على البحث المنظم سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، كما يعوِّده على التعلم التعاوني وفق قدراته، ويُراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند توزيع المهمات الخاصة بالمشروع وتنفيذها، فضلًا عن أنه يُثير في المتعلم حب الاستطلاع والشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس، ويعزز قدرته على العمل الهادف والممارسة الإيجابية (نبهان، 2008: 100)، وكذلك " يقوم على نشاط الطلاب وفعاليتهم، حيث يجعلهم هذا الأسلوب مستقلين بآرائهم وأفكارهم مع توجيه بسيط وإرشاد من المعلم، كما يصبحون مسيطرين على بيئة التعلم في اكتساب العديد من المعارف والمهارات والاندماج في التعلم والإقبال عليه " (عبد الوهاب؛ عبد الكريم، 2014: 218).

ويمر التعلم القائم على المشروعات بعدة مراحل، هي: اختيار المشروع، وتخطيط المشروع، وتنفيذ المشروع، وتقويم المشروع، وكتابة تقرير نهائي بنتائج المشروع، والتوصيات المتعلِّقة به (لاشين، 2009 :46)

ونظرًا لأهمية التعلم القائم على المشروعات في تدريس اللغات، فقد استخدمته بعض الدراسات في مراحل وصفوف دراسية مختلفة، منها: دراسة عبد الوهاب؛ عبد الكريم (2014)، وتوصلت إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم من خلال المشروعات اللغوية لتنمية مهارات الإبداع الأدبي والاندماج في التعلم لدى الطلاب الموهوبين في المجالات الأدبية بالمرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة محمد (2015) إلى وجود أثر إيجابي دال إحصائيًّا لبرنامج مقترح قائم على المشروعات اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة (المستوى الثاني).

وأظهرت نتائج دراسة Putri, Artini, & Nitiasih (2017) وجود أثر دال إحصائيًّا للتعلم القائم على المشروعات في تنمية المهارات الإنتاجية في اللغة الإنجليزية (التحدث والكتابة) لدى (28) طالبًا من طلاب الصف السابع بإحدى المدارس الثانوية في بالي بإندونيسيا، كما توصلت دراسة Ruengkul & Wasanasomsithi (2020) إلى فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تدريس الكتابة على القدرة الكتابية والاتجاه لدى (24) طالبًا جامعيًّا يدرسون اللغة الإنجليزية في السنة الأولى بوصفها لغة أجنبية في تايلاند، وتوصلت دراسة Dewi (2020) إلى وجود أثر دال إحصائيًّا للتعلم القائم علي المشروعات في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثامن.

ودلَّت نتائج دراسة Yimwilai (2020) على فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القراءة الناقدة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة الجامعية الرابعة، كما كان لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التعلم، وأظهرت نتائج دراسة Puangpunsi (2021) إلى فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية أداء الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية للمتعلمين البالغين على المستوى الجامعي.

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية، فإن الباحثة قد لاحظت ـ من خلال حضورها بعض حصص اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي ـ غلبة الناحية النظرية المتمثِّلة في المناهج ومفردات المادة الواجب تقديمها للطالبات، واستخدام

أساليب نظرية لا تعطي فرصة لإعمال العقل بالتحليل والاستنتاج والمقارنة وإصدار الأحكام؛ حيث يتوجَّه الاهتمام إلى التأكُّد من حفظ هؤلاء الطالبات واستظهارهن أكبر قدر ممكن من المحتوى اللغوي؛ للحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات الفصلية والنهائية.

وقد أكَّدت خمسٌ من معلمات اللغة العربية للصف الأول الثانويّ في مقابلةٍ عقدتها الباحثةُ معهنَّ ـ أن الطالبات في التعبير الكتابي يحفظن عبارات افتتاحية وختامية متنوعة، وجملًا عامَّةً يصلح استعمالها في أي موضوعٍ، وذلك بدلًا من النقاش فيما بينهن وإبداء الآراء حول تلك الموضوعات وعناصرها وتسلسلها؛ مما انعكس سلبًا على قدرة هؤلاء الطالبات على التفكير الناقد.

ونظرًا لعدم وجود دراسة سابقة هدفت إلى تدريس التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لتنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي؛ فقد نبعت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث في ضعف طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد، وكذلك الحاجة إلى توظيف مداخل تدريسية حديثة تواكب التطورات التكنولوجية المتلاحقة من ناحية، وتؤكد ذاتية المتعلم ونشاطه وإيجابيته من ناحية أخرى، وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج في تدريس التعبير باستخدام التعلُّم المدمج القائم على المشروعات لتنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما مهارات التفكير الناقد اللازم تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي؟
2. ما أسس بناء برنامج في التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي ؟
3. مَا البرنامجُ المقترحُ في التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي ؟
4. ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

1. تحديد مهارات التفكير الناقد اللازم تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي.
2. تحديد أسس بناء برنامج في التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي.
3. بناء برنامج في التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي.
4. قياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على ما يلي:

1. عينةٌ من طالباتِ الصفِّ الأول الثانوي بمدرسَةِ (الشهيد إسلام مصطفى نجيب فولي الثانوية المشتركة) بقرية (صفط الخمار) التابعَةِ لإدارةِ المِنْيَا التعليميَّةِ، وذلك في الفَصْلِ الثَّاني مِنَ العَام الدِّراسي 2023/ 2024؛ ويرجِعُ اختيارُ هؤلاءِ الطَّالباتِ إِلَى أَنَّهُنَّ وَصَلْنَ لمرحلةٍ من النضجِ تمكِّنُهُنَّ من الحِجَاجِ والنَّقدِ وإبداءِ الآراءِ ومحاولةِ إقناعِ الآخرينَ بوجهَةِ نَظَرِهِنَّ المؤيَّدَةِ بالأدلَّةِ.
2. بعضُ مهاراتِ التفكير الناقد اللازمةِ لهؤلاءِ الطَّالباتِ، وذلك على ضَوْءِ آراءِ المحكَّمينَ في قائمةٍ أُعِدَّتْ لهذا الغَرَضِ، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ مكوَّنةٍ من (5) مهاراتٍ رئيسةٍ، هي مهاراتُ: التفسير، والتحليل، والاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحُجج، وسيأتي توضيحُ ذلك في إجراءاتِ إعدادِ القائمةِ.

تحديد مصطلحات البحث:

(1) التعلم المدمج :

يُعَرِّفُ التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ إجرائيًّا بأنَّهُ: نَمَطٌ من أنماطِ التعلُّم الإلكترونيّ يتمُّ فيه إحداثُ نوعٍ من التمازج بين التعليم في قاعة الدراسة المعتادة وجهًا لوجه بما يتيحُهُ من توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، وبين التعلُّم الإلكتروني المتزامن عبر الفصل الافتراضي (Zoom) بما يتيحُهُ من أدواتٍ تفاعليَّةٍ؛ لتدريسِ التعبير الكتابي لطالبات الصف الأول الثانوي عبر إجراءات علمية معينة.

(2) التعلم القائم على المشروعات :

يُعرَّف التعلُّم القائم على المشروعات إجرائيًّا بأنه: نموذج تدريسي يستند إلى التعلم الذاتي لتدريس التعبير الكتابي لطالبات الصف الأول الثانوي، وذلك وفق إجراءات مستندة إلى خمس مراحل، هي: اختيار المشروع، والتخطيط للمشروع، وتنفيذ المشروع، وتقويم المشروع، وكتابة تقرير بالمشروع والنتائج التي تمَّ التوصُّل إليها.

(3) التفكير الناقد :

يُعرَّفُ التفكيرُ النَّاقدُ إجرائيًّا بأنه: نشاطٌ عقليٌّ تمارس فيه طالبات الصف الأول الثانوي مهارات: التفسير، والتحليل، والاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحُجج، في أثناء ممارسة الأنشطة الكتابية. ويُقَاسُ بالدَّرجةِ التي تحصلُ عليها الطَّالبةُ في الاختبارِ المُعَدِّ لذلك.

منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح لتدريس التعبير الكتابي باستخدام التعلُّم المدمج القائم على المشروعات في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

يرجى أن يَفيد من هذا البحث الفئات التالية:

1ـ مخططو مناهج اللُّغة العربيَّة ومطوّروها بالمرحلة الثانوية: حيث يمدُّهُم هذا البحث ببرنامَجٍ مقترحٍ في تدريسِ التَّعبيرِ باستخدام التعلُّم المُدْمَجِ القائم على المشروعات وَفْقَ مراحِلَ وإجراءاتٍ علميَّةٍ محدَّدةٍ تمَّ التوصُّلُ إليها لطالبَاتِ الصفِّ الأولِ الثانوي، كما يقدِّمُ قائمة بمهاراتِ التفكير الناقد، وكذلك يقدِّمُ اختبارًا لقياس هذا المتغير لدى هؤلاءِ الطالبَاتِ.

2. طالبات الصف الأول الثانوي: حيث يُتوقَّعُ أن يُسْهِمَ البرنامجُ المقترحُ في تدريس التعبير الكتابي باستخدام التعلُّم المُدْمَجِ القائم على المشروعات في تنميةِ مهاراتِ التفكير الناقد لدى هؤلاء الطالبات.

3. الباحثون: يمثِّلُ البحثُ مُنطلقًا لدراساتٍ أخرى تستخدم التعلم المدمج والتعلم بالمشروعات في تدريس علوم اللغة العربية وفنونها للطُّلابِ في مراحِلَ وصفوفٍ تعليميَّةٍ مختلفَةٍ.

الخلفية النظرية للبحث :

أولًا ـ التفكير الناقد (تعريفُهُ، وأهميتُهُ، ومهاراتُهُ) :

(1) تعريف التفكير الناقد :

عرَّف مصطفى (2002: 240) التفكير الناقد بأنه: تقويم الأشياء والحكم عليها طبقًا لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

وعرَّفه إبراهيم (2006: 73) بأنه: نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال، ويؤدي إلى نتائج جيدة تتمثَّل في تفسير المعلومات والبيانات، وإخضاعها لعملية الفرز والتحليل، وإدراك ما فيها من حقائق بطريقة موضوعية، وكذلك إصدار أحكام على هذه المعلومات بغرض تقويمها، وإدراك إطار العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أو تأثر بالنواحي العاطفية والآراء التقليدية الشائعة.

وعرَّف أبو جادو، ونوفل (2007: 231) التفكير الناقد بأنه: " تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الإستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات، والأدلة والبراهين، والمفاهيم والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكمٍ ما، أو حل مشكلةٍ ما، أو صنع قرار، مع الأخذ في الاعتبار وجهات نظر الآخرين" ، كما عرَّفه العتوم وآخران (2007: 73) بأنه: "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنتاج".

وعرَّف إبراهيم (2010: 103) التفكير الناقد بأنه: تفكير تأملي يعكس ما يعتقده الفرد، أو ما يقوم بأدائه، وهو يعني فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكمٍ حول قيمة الشيء المستهدف، وعرَّفه Heard, et al (2020: 2) بأنه : نشاط عقلي يتمثل في قدرة الشخص على معالجة المعلومات من خلال تحليلها وتقييمها والحكم عليها في ضوء معايير معينة؛ من أجل اتخاذ قرارات مستنيرة وحل المشكلات بفعالية.

يتضح من التعريفات السابقة ما يلي:

. اشتركت بعض التعريفات في الإشارة إلى بعض مهارات التفكير الناقد، وهي: التفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم وإصدار الأحكام.

. أضافت بعض التعريفات مهارات أخرى، هي: الاستدلال، والتمييز بين الأفكار، ومعرفة الافتراضات، والمقارنة، والتصنيف.

وفي ضوء العرض السابق لتعريفات التفكير الناقد، يمكن التوصُّل إلى أنه: نشاطٌ عقليٌّ يمارسُ فيه الطلابُ عمليات متنوعة، هي: التفسير، والتحليل، والاستدلال، والاستنتاج، والتمييز، ومعرفة الافتراضات، والمقارنة، والتصنيف، والتقويم وإصدار الأحكام، وذلك أثناء القيام بالأنشطة اللغوية الصفية أو غير الصفية؛ بغرض الوصول إلى نتائج تعليمية مبتغاة.

(2) أهمية التفكير الناقد :

تكمن أهمية التفكير النَّاقد في تعزيز الاستقلالية الفكرية لدى الطلاب، وتطوير قدراتهم على الاستنتاج والتحليل العميق للمعلومات؛ ممَّا يجعلهم قادرين على التمييز بين الزائف والصحيح من المعلومات والبيانات المكتوبة أو المسموعة، والتفكير المنطقي، ويُحسِّن ذلك من مستويات التواصل والتفاعل والتفاوض مع الآخرين.

كما يساعد التفكير الناقد المتعلِّمَ على أن يتخيَّلَ نفسَهُ في مكان الآخرين؛ ومن ثم تُتاح له إمكانيةُ أن يفهم وجهات نظرهم، وأن يُطوِّرَ قدراته على الاستماع لهم بعقليةٍ منفتحةٍ، حتى وإن كانت وجهاتُ نظرهم مخالفةً له، كما يُحسِّنُ ذلك النوع من التفكير قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي، ويُحسِّن تحصيلهم في مختلف المواد الدراسية، كما ينمِّي لديهم سَعَة الأفق، ويسهم في خلق بيئةٍ صفيَّةٍ تتسم بالحوار الهادف، فضلا عن أنه يُشجِّع المناقشة والحوار، ويساعد المتعلِّمَ على البحث الجادِّ في كثيرٍ من الأمور (العتوم وآخران، 2007: 91ـ92)، وربط ما تعلَّمه في مادةٍ دراسيةٍ بما يتعلَّمه في مواد أخرى، وتصبح لديه القدرة على التطبيق؛ مما ينمي لديه الدافعية للتعلُّم (Mihaila, 2012 : 141).

والعقليةُ النقديةُ لا تقبل الأمورَ والحوادثَ كما تُروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة؛ لتتحققَ من مدى صحتها أو خطئها (عبد الله؛ إبراهيم، 2006: 423)، وهذا يعني أن التفكير الناقد يَفيد صاحبُهُ مما لديه من معارفَ سابقةٍ

في مواقفَ جديدةٍ؛ من أجل التَّوصُّل إلى حلولٍ علميةٍ للمشكلاتِ واتِّخاذِ صائبٍ للقراراتِ، فهو تعلُّمُ كيف تسأل، ومتى تسأل، وعن ماذا تسأل... (الدردير؛ عبد الله، 2005 : 85).

ويؤكِّد توماس Thomas (2011) أن التفكير الناقد مهارةٌ مهمةٌ يحتاجُهَا الطلابُ؛ حيث إنَّه من المهمّ أن يكون الطالبُ قادرًا على أن يُصدرَ أحكامًا، وأن يشرح آراءه ووجهات نظره إزاء الموضوعات المختلفة من ناحيةٍ، وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية بكفاءةٍ وفعاليةٍ من ناحيةٍ أخرى.

ويحتاج الطالب كي يكون فعالًا في التفكير الناقد إلى بذل جهد لتحديد الفِكَر الواردة في النص الذي يقوم بتحليله، وأن يوازن بين تلك الفِكَر؛ ليحدد العلاقات بينها والمتناقض منها، ومدى ارتباطها بالنصّ نفسِهِ، وأن يحكم على الحُجج والأدلة في النصّ من حيث قوَّتها أو ضعفها؛ ليبني الطالب بعد ذلك آراءه الخاصة حول مدى توافق فِكَر النص مع فِكْرِهِ، ومدى تعارض حُججه مع ما يؤمن به، ثمَّ يقدِّم رؤيته التي تبيِّن كيفية تصحيح أي قصور من وجهة نظره، مع تأييد ذلك كلِّه بالأدلة الداعمة (Bradley & Price, 2016 : 5).

ويُعد تعزيز التفكير الناقد لدى الطالب أمرًا ضروريًّا؛ فالطالب الذي يتم تشجيعه على أن يكون مفكرًا ناقدًا يتطور لديه دائمًا شعورٌ بالفضول تجاه الأحداث من حوله؛ ممَّا يجعل لديه رغبة في تحليل تلك الأحداث ومحاولة استيعابها بطريقة موضوعية وإبداء الرأي فيها، ويساعده على فهم العالم من حوله؛ وينعكس ذلك كلُّهُ إيجابًا على ثقته بنفسه، وقدرته على التعلُّم من أخطائه، وعدم قبول الأمور كما تُروى له، والنظر إلى المشكلات بطريقة بنَّاءة، واتخاذ قرارات عقلانية في سبيل إيجاد الحلول المناسبة والإبداعية للتغلُّب عليها (Neha, 2021: 1).

يتضحُ مما سبق أهميةُ التفكيرِ الناقدِ في خلْقِ عُقُولٍ مُفكِّرةٍ فيما يُعرَضُ عليها من مواقفَ أو مشكلاتٍ، حيث إنه يساعد الفرد على:

- طرح تساؤلات عن أسباب تصرفاته وتصرفات غيره في مواقف معينة.
- الاستماع لوجهات نظر الآخرين وإن كانت مخالفةً لوجهة نظره.
- إصدار حكم إزاء القرارات التي يتَّخذُها؛ لمعرفة مدى انسجامها عقليًّا قبل اعتمادها.

كما يتضح من العرض السابق لأهمية التفكير الناقد، أنه يتطلَّب امتلاك الطلاب مجموعةً من المهارات، هي: الاستنتاج، والتحليل، والتفسير، والتمييز بين صدق معلوماتٍ معطاة وعدم صدقها، والتقويم وإصدار الأحكام.

(3) مهاراتُ التفكير الناقد :

تعدَّدت مهارات التفكير النَّاقد في الأدبيات والدراسات السابقة، حيث حدد ر.ج. مارزانو وآخرون (1998 : 8 ـ 9) في البُعْد الثالث من نموذج أبعاد التعلم عددًا من مهارات التفكير الناقد التي تعمل على تعميق معرفة المتعلمين وصقلها عند اندماجهم في أنشطة تعليمية تتعلَّق بها، وهذه المهارات هي: الاستقراء، والاستنباط، والمقارنة، والتصنيف.

ويؤكد سليمان (2001 : 61) أنَّ التفكيرَ الناقدَ عمليةٌ تنصبُّ على بحث الموضوعات والقضايا والمشكلات وتقويمها؛ ومن ثمَّ يظهر من خلالها عناصرُ القوة والضَّعف، وهذا يستلزم جمع الحقائق، ثم مناقشتها بواقعيةٍ في ضوء خمس مهارات رئيسة للتفكير الناقد، هي: الاستنتاج، وتعرُّف الافتراضات، والاستنباط، والتَّفسير، والتَّقويم.

ويشير الكبيسي (2007 : 142 ، 147 ـ 148) إلى أن التفكير الناقد ينطوي على مجموعةٍ من المهارات التي يمكن تنميتُها لدى الطلاب، وهي:

أ. الاستنباط: وهو استخلاص نتيجةٍ من مقدمتين أو أكثر في ضوء وجود علاقة بين هذه المقدمات والنتيجة.

ب . التَّحليل: وهو العملية العقلية التي تقوم على تعرُّف المكونات الجزئية في معلوماتٍ معطاةٍ.

ج . التَّفسير: وهو العملية الفكرية التي يحكم المتعلِّم من خلالها على ما إذا كانت التفسيرات المقترحة تترتب منطقيًّا على المعلومات المقدَّمة أم لا، وذلك على فرض صحة تلك المعلومات.

د . تقويم الحجج: ويُقصد به العملية العقلية التي يُميِّز المتعلِّمُ من خلالها بين الحجج القوية والضعيفة بناءً على أهميتها وصلتها بالموضوع المُقدَّم.

ويُعَدُّ تصنيف واطسون وجلاسر Watson & Glaser من أشهر تصنيفات مهارات التفكير الناقد، حيث قسَّماها إلى المهارات التالية: (العتوم وآخران، 2007 : 77 ـ 78):

أ. تعرُّف الافتراضات: وتشير إلى قدرة المتعلِّم على التمييز بين درجة صدق معلوماتٍ معطاةٍ من عدم صدقها، وتحديد الغرض من هذه المعلومات، وكذلك التمييز بين ما تتضمَّنُها من حقائق وآراء.

ب . التَّفسير: ويعني القدرة على تقديم تفسيراتٍ منطقيةٍ لمشكلةٍ محدَّدةٍ، وكذلك مدى مقبولية التعميمات والنتائج المبنية على معلوماتٍ معينةٍ.

ج . الاستنباط: ويشير إلى قدرة المتعلِّم على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدماتٍ، أو معلوماتٍ سابقةٍ لها.

د. الاستنتاج: ويشير إلى قدرة المتعلِّم على استخلاص نتيجةٍ من حقائقَ معينةٍ ملاحَظةٍ أو مفترَضةٍ، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

هـ . تقويم الحجج: وتعني قدرة المتعلِّم على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار حكمٍ على مدى كفاية المعلومات.

كما يرى Akkaya (2012) أن التفكير الناقد يتضمن مهاراتٍ أساسيةً ينبغي تنميتُها لدى المتعلمين، وهي: التَّفسير، والتَّحليل، والاستنتاج، والتَّقييم. ويشير Al-Shalabi et al (2012 :41) إلى أن التفكير الناقد عبارةٌ عن عمليات عقلية منظمة تتضمن تحليل المواقف، والوصول إلى استدلالات حولها، وتقويمها.

ويرى Facione (2020: 5) أن التفكير الناقد يشتمل على مهارات أساسية، هي: مهارة (التفسير)، وتعبِّر عن أهمية مجموعة واسعة من الخبرات أو المواقف أو البيانات أو الأحداث أو الأحكام أو الاتفاقيات أو المعتقدات أو القواعد أو الإجراءات أو المعايير، ومهارة (التحليل)، وتتعلَّق بتحديد العلاقات والحُجج والادعاءات، ومهارة (الاستدلال)، وتعبِّر عن استخلاص استنتاجات منطقية، والاستعلام عن الأدلة، وتشكيل الفرضيات بناءً على معلومات معطاة، ومهارة (التعليل)، وذلك بتبرير الإجراءات التي تمَّ القيام بها نحو موضوع محدد، وتعليل النتائج التي يتم التوصل إليها، ومهارة (التقويم)، وذلك لمصداقية الادعاءات أو البيانات والمعلومات، ومدى قوة الحُجج أو ضعفها.

كما حددت عديدٌ من الدراسات السابقة مهارات مختلفة للتفكير الناقد، منها: دراسة عيسى (1999)، والتي اقتصرت على مهارات: الاستنتاج، والتمييز، والموازنة، والتقويم، وإصدار الأحكام، وذلك لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة، ودراسة عبد الله؛ إبراهيم (2006) واقتصرت على مهارات: الاستنتاج، والاستدلال، والتفسير، والدقة في فحص حياة الرسل والأنبياء والصحابة، ومهارات نقد المادة المقروءة، وذلك لدى طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية بجامعة الأزهر، كما اقتصرت دراسة فتحي (2008) على مهارات: تقويم الافترضات، والاستقراء، والاستنباط، وتقويم الحجج، وذلك لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وتمثَّلت مهارات التفكير الناقد في دراسة Qing, et al (2010) في: التحليل، والتقييم، والاستدلال (ويشمل: الاستنتاج، والاستقراء)، وذلك لدى عينة من المعلمين، كما تمثَّلت تلك المهارات في دراسة محمود (2010) في: تحديد علاقة السبب بالنتيجة، والتصنيف، والتفسير، والاستنتاج، وتقويم الحجج، وذلك لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتحدَّدت مهارات التفكير الناقد في دراسة محمود (2015) في: التفسير، والتحليل، والاستنتاج، والمقارنة، والتصنيف، وإصدار الأحكام، لصيغٍ صرفيةٍ متنوعةٍ، وذلك لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

يتضح من العرض السابق لمهارات التفكير الناقد ما يلي:

. اشتركت الأدبيات التربوية في الإشارة إلى بعض مهارات التفكير الناقد، وهي: تعرُّف الافتراضات، والتَّفسير، والتحليل، والاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج.

. اشتركت بعض الدراسات السابقة في الإشارة إلى مهارات التفكير الناقد التالية: التفسير، والاستدلال (ويشمل: الاستنتاج والاستقراء)، والتقويم، وإصدار الأحكام.

. أضافت بعض الدراسات السابقة مهارات أخرى للتفكير الناقد، وهي: التحليل، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة، والدقة في فحص حياة الرسل، والتمييز، والاستنباط، والموازنة، والتصنيف.

وممَّا سبق عرضه من مناقشة مفهوم التفكير الناقد، وأهميته، ومهاراته؛ حددت الباحثة قائمة أولية لمهارات التفكير الناقد على النحو التالي:

. التفسير.

. التحليل.

. الاستنتاج.

. التمييز.

. معرفة الافتراضات.

. المقارنة.

. الموازنة.

. التصنيف.

. تقويم الحجج.

. إصدار الأحكام.

ثانيًا ـ التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ Blended Learning (ماهيتُهُ، وأهميتُهُ، ونماذجُهُ):

التَّعَلُّمُ المُدْمَجُ هو نمطٌ من أنماطِ التعلُّمِ الإلكترونيّ يتمُّ فيه إحداثُ نوعٍ من التمازُجِ المُحْكَمِ والتكامُلِ الفعَّالِ بين التعليمِ الصفيّ التقليديّ وجهًا لوَجْهٍ داخل قاعة الدراسة، والتعلُّمِ عَبْرَ الإنترنت سواء أمتزامنًا كان أم غَيْرَ متزامِنٍ، وذلك مع الطُّلابِ الذين يدرُسُون المحتوى نفسَهُ؛ من أَجْلِ زيادَةِ تفاعلِهِمْ، وإيجَادِ فُرَصٍ أكْثَرَ للتعلُّم؛ بما يؤدي إلى الارتقاءِ بجودةِ العمليَّةِ التعليميَّـةِ، وتحسينِ نتـائِجِ الطُّـلابِ (الشرمان، 2015: 31، 33؛ شـواهين، 2016: 3ـ4؛ Cleveland & Wilton, 2018: 2؛ Hrastinski, 2019 :566؛ Stein & Graham, 2020: 12).

ويُطلقُ على التعلُّمِ المُدْمَجِ مسمَّياتٌ عديدةٌ، منها: التعلُّمُ المزيجُ أو المتمازِجُ أو التمازجيُّ Blended Learning، والتعلُّمُ الخليطُ أو المختلطُ Mixed Learning (محمد، 2010: 104؛ أبو موسى، الصوص، 2012: 5؛ الشرمان، 2015: 32)، وكان المصطلحُ الأكثرُ استخدامًا قبل مصطلحِ (التعلُّمِ المُدْمَجِ) هو التعلُّم الهَجِين Hybrid Learning، وهما مصطلحان يُشيران إلى المعنى نفسِهِ (Hrastinski, 2019 :564).

وينطوي نهجُ التعلُّمِ المُدْمَجِ على بُعْدٍ كميٍّ يتمثلُ في تحديد حجم النَّشاطات التي يتمُّ تنفيذُهَا في بيئة التعلُّم الصفيّ وجهًا لوجْهٍ وتلك التي يتمُّ تنفيذُهَا في بيئة التعلُّم الافتراضيَّة عَبْرَ الإنترنت، وهناك اختلافٌ حول التوزيعِ الأنسبِ من حيث الكَمّ بين هاتين البيئتين، فهناك من يرى أن تتراوحَ نِسْبَةُ المحتوى المقدَّمِ عَبْرَ الإنترنت في التعلُّمِ المُدْمَجِ بين 30% إلى 79%، وهناك من يَرَى أنَّ الوَقْتَ المخصَّصَ للتعلُّم وجهًا لوَجْهٍ ينبغي ألَّا يقل عن 50% من إجمالي الوقت المخصَّصِ لبرنامج التعلُّم حتى تتحقَّقَ الاستفادةُ القصوى من نهج التعلُّم المُدْمَج، وهذا الأَمْرُ يتوقَّفُ على عواملَ كثيرةٍ، منها: عُمْرُ الطُّلابِ، والمرحلةُ الدراسيَّةُ، وطبيعةُ المنهجِ الدِّراسي، ومدى توافرِ التقنياتِ والأجهزةِ اللازمَةِ للتعلُّم عَبْرَ الإنترنت، والخلفياتُ الاقتصاديَّةُ والاجتماعيَّةُ لعائلاتِ الطُّلابِ (الشرمان، 2015: 235؛ Hrastinski, 2019 :564-566).

وتكمُنُ أهميَّةُ التعلُّمِ المُدْمَجِ في جَمْعِهِ بين مزايا التعلُّم الإلكترونيّ ومزايا التعليم الصفيّ، ودَعْمِهِ الممارسَاتِ النَّشِطَةَ القائِمَةَ على النقاشِ وتبادلِ الآرَاءِ في بيئةِ التعلُّمِ، وعَدَمِ تقيُّدِهِ بزمانٍ أو مكانٍ (زيتون، 2005: 173)، وما يحقِّقُهُ من تفاعلٍ إيجابيّ وتواصُلٍ فعَّالٍ بين القائمِ بالتَّدريسِ والطُّلابِ من ناحيةٍ، وبين الطُّلاب بعضُهُم مع بَعْضٍ من ناحيةٍ أخرى، وذلك سواء أوجهًا لوَجْهٍ كان هذا التعلُّم أم عبر الفضاءِ الإلكترونيّ، كما أنه يُتيحُ فرصًا حقيقيةً وهادفةً للطلاب للإفادة من التقنيات التكنولوجية المتاحة؛ فيبني الطلابُ المَعْرِفَةَ بدلًا من مجرَّدِ استهلاكِهَا من خلال عمليات البحث والاستقصاء الَّتي يكلَّفون بها في الأنشطة المختلفة؛ ممَّا يزيدُ من خبراتهم، وينمّي قدرتهم على التفكير النقديّ واتخاذ القرارات.

وهناك أربعةُ نماذِجَ من التعلُّمِ المُدْمَجِ، هي: (الشرمان، 2015: 71- 72، 77، 80؛ Hrastinski, 2019 :565)

(1) نموذجُ التناوُبِ Rotation Model : يعتمدُ هذا النموذجُ على توزيع التعلُّم على محطاتٍ داخل قاعة الدراسة، تعتمدُ إحداها على الإنترنت، في حين تشملُ الأخرى نشاطاتٍ مختلفةً، مثل: مجموعات النقاش، ومجموعات لتنفيذ المشاريع الجماعية، وتدريس المجموعات الصغيرة، وجلسات التعلُّم الفردية، كما يمكنُ تدريسُ الصفِّ ككل، ويتنقلُ الطالبُ أو الطلابُ

بين هذه المحطَّات حسب جدولٍ موضوعٍ مسبقًا أو حسب إرشادات المعلِّم؛ لاكتساب المعرفة، وتنمية المهارات المتعلِّقة بموضوع الدرس.

(2) النموذجُ الانتقائيُّ Self – blended model : يعتمدُ هذا النموذجُ على إعطاءِ الطَّالِبِ الحريَّةَ في تسجيل مادة (مساق) أو أكثر من المواد المقررة عليه يرغبُ في دراستها عبر الإنترنت Online، بينما يدرسُ الموادَّ الأخرى بالطرائق المعتادة داخل قاعة الدراسة، فالدَّمْجُ في هذا النموذج يكونُ على مستوى التخصص، وليس على مستوى المادة.

(3) النموذجُ المَرِنُ Flex Model : يعتمدُ هذا النموذجُ على الإنترنت بشكلٍ أساسيٍّ في تقديم المحتوى، ويتحركُ الطُّلابُ بين الطرائق الأخرى للتعلُّم وفقًا لجدولٍ زمنيٍّ مخصصٍ حسب احتياجاتهم الفردية، حيث يُقَدِّمُ المعلِّمُ الدَّعْمَ وجهًا لوجْهٍ حَسْبَ الحَاجَةِ من خلال التعليم القائم على المجموعات الصغيرة، أو المشاريع الجماعيَّة، أو التدريب الفرديّ.

(4) النموذجُ الافتراضيُّ المُعزز/ المُحَسَّن Enriched Virtual Model : يعتمدُ هذا النموذجُ على الجمع بين التعلُّم الإلكترونيّ الافتراضيّ وبين التعلُّم وجهًا لوِجْهٍ في قاعة الدراسة، بحيث يقومُ الطُّلابُ في كلِّ مادةٍ تعليميَّةٍ بتقسيم أوقاتهم بين الحضورِ الفعلي إلى المؤسَّسَةِ التعليميَّةِ وبين التعلُّمِ إلكترونيًّا عن بُعْدٍ من خلال الإنترنت.

باستقراءِ النَّمَاذِجِ الأربعةِ السَّابقةِ؛ فَقَدْ طَبَّقَت الباحثةُ النَّمُوذَجَ الرَّابِعَ (الافتراضي المُعزز/ المُحَسَّن) فِي تدريسِ التعبيرِ ببرنامَجِ هَذَا الْبَحْثِ، وقد كانت نِسْبَةُ التعلُّم في قاعة الدراسة المعتادة (50%)، في حين كانت نِسْبَةُ التعلُّم عبر الإنترنت (50%)؛ وذلك مراعاةً لطبيعة المحتوى، حيث تمَّ التناوب بين الجانبين المعتاد والإلكتروني في الدرس الواحد.

وقد أشار زيتون (2005: 174 ـ 176) إلى أنَّ هناك أَرْبَعَةَ بدائِلَ لتطبيقِ التعلُّمِ المُدْمَجِ في عمليَّتي التعليم والتعلُّم، هي:

(1) تعليمُ وتعلُّمُ درسٍ معينٍ ـ أو أكثر ـ في المقرر الدِّراسي من خلال طرائق واستراتيجيات التعلُّم الصفي المعتادة، وتعليمُ درسٍ آخَرَ أو أكثر بأدوات التعلُّم الإلكتروني، ويتمُّ تقويمُ تعلُّمِ الطُّلابِ ختاميًّا من خلال وسائِلِ التقييم التقليدية، أو من خلال أساليب التقييم الإلكترونيّ.

(2) تَشَارُكُ كلٍّ من: التعلُّم الصفيّ مع التعلُّم الإلكترونيّ تبادليًّا في تعليم وتعلُّم الدرس الواحد، على أن تكونَ البدايةُ للتعلُّم الصفيّ يليه التعلُّمُ الإلكترونيُّ، ويتمُّ تقويمُ الطلابِ ختاميًّا بأساليب التقييم التقليدية أو أساليب التقييم الإلكترونية.

(3) تَشَارُكُ كلٍّ من: التعلُّم الصفيّ مع التعلُّم الإلكترونيّ تبادليًّا في تعليم وتعلُّم الدرس الواحد، على أن تكونَ البدايةُ للتعلُّم الإلكترونيّ يليه التعلُّمُ الصفيُّ، ثمَّ التقييم الختامي التقليدي أو الإلكتروني.

(4) يُشبه البديلين الثاني والثالث، إلا أنَّ التناوُبَ بين التعلُّم الصفيّ والتعلُّم الإلكترونيّ يحدثُ أكثر من مرةٍ داخل الدرس الواحد، وليس مرة واحدة كما هو حادثٌ في هذين البديلين.

باستقراءِ البدائِلِ الأربعَةِ السَّابِقَةِ، يتضحُ أنَّ البديلَ الثاني يتسقُ في ماهيتِهِ مَعَ النموذَجِ الافتراضيّ المعززِ الَّذي سَبَقَتِ الإشارةُ إليهِ، وتمَّ تطبيقُهُ فِي برنامَجِ هَذَا الْبَحْثِ.

فِي ضَوْءِ اسْتِعْرَاضِ مَاهِيَةِ التعلُّمِ المُدْمَجِ، وأَهَمِّيَّتِهِ، ونَمَاذِجِهِ، يُمْكِنُ استخلاصُ الأُسُسِ التَّاليَةِ لبناءِ برنامجِ هَذَا الْبَحْثِ :

1ـ الاستنادُ إلى نموذجٍ للتعلُّم المدمج يعتمدُ على التكامل المُحْكَمِ والتفاعل الهادفِ بين التعليم داخل قاعة الدراسة المعتادة والتعلُّم عبر الإنترنت.

2ـ الاستنادُ في التدريس داخل قاعة الدراسة المعتادة إلى استراتيجيات قائمة على التعلم النشط، مثل: التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، والحوارِ والمناقشةِ، والعصف الذهني.

3ـ توظيفُ أحد الفصول الافتراضية التزامنية في الجانب الإلكتروني للتعلُّم المدمج، بحيث يكونُ التطبيقُ المتعلِّقُ به سَهْلَ التَّحميلِ على الهواتف الذكية أو أجهزة الحاسوب.

4ـ توظيفُ أدوات الفصل الافتراضي توظيفًا فاعلًا في تدريس الموضوعات الجدالية المتعلِّقة بدروس التعبير الكتابي، ومن هذه الأدوات: مشاركةُ كلٍّ من: صفحات (الويب)، وملفات PDF، ومقاطع الفيديو عبر YouTube تقدِّم معلوماتٍ للقضايا الجدالية المتضمَّنة بالبرنامج.

ثالثًا ـ التَّعَلُّمُ القائمُ على المشروعات :

(1) ماهية التعلُّم القائم على المشروعات وخصائصه:

يعدُّ التعلم القائم على المشروعات صورة محددة وواقعية من صور (منهج النشاط)، ذلك المنهج الذي اتخذ من طريقة المشروع منطلقًا له، وقد كانت أول نشأة هذا المنهج في

المدرسة التجريبية الملحقة بكلية التربية في جامعة شيكاغو عام 1896، وأشرف الفيلسوف الأمريكي جون ديوي أستاذ التربية فيها على تطبيقه (العفون، 2012: 150).

ويُعرَّف المشروع بأنه: " عمل استقصائي قد يُجريه الطالب بمفرده أو بالاشتراك مع زملائه بهدف حل مشكلة ما، أو الإجابة عن سؤال، أو تصميم عمل، أو القيام بتجربة، أو إنجاز مهمة ما، بما يكفل اكتشاف قدرة أو إبداع الطالب، ومن الأمثلة على المشاريع: إعداد مجسَّم لظاهرة البراكين، وزراعة مجموعة من البذور تبيِّن أثر الضوء في نمو النباتات، وبرنامج إلكتروني يوضِّح مفاهيم متعددة في القواعد، أو دراسة ظاهرة التلوث البيئي، أو الطلاق، أو السمنة، أو اقتراح حلول لظاهرة الحوادث المرورية..." (مهيدات؛ المحاسنة، 2009: 36).

كما يُعرَّف التعلُّمُ القائمُ على المشروعات بأنه : استراتيجية تدريسٍ مرتبطةٌ ارتباطًا وثيقًا بأهداف المنهج، ويؤدي الطلابُ في هذا النوع من التعلُّم مهامَّ وأنشطة تعليميةً استقصائية خلال فترة زمنية؛ للبحث عن حلٍّ لمشكلةٍ معينةٍ، أو الإجابة عن سؤالٍ محدَّد، ويكتسب الطلابُ من خلال انخراطهم في المشروع المفاهيمَ والمهاراتِ اللازمة، وتقوم هذه الطريقة أساسًا على التعلم الذاتي والتعاوني (العفون، 2012: 150).

ويُفضَّل أن يقوم بالمشروع جماعةٌ من الطلاب؛ حتى يتمكن كلٌّ منهم من أداء العمل الذي يتمشى مع قدراته واستعداداته، وحتى يكتسب الجميع روح العمل الجماعي التعاوني. ويمتد هذا النشاط إلى بيئة الطلاب؛ حتى لا يظل حبيسًا بين جدران المدرسة، بحيث يتيح لهم فرصة الاحتكاك بالبيئة والتفاعل معها وفهم مشكلاتها والعمل على حل هذه المشكلات (الجوّادي، 2016: 37).

وتتعدد خصائص التعلُّم القائم على المشروعات، منها : (الجوّادي، 2016: 38)

(أ) ارتكاز المشروع على مشكلةٍ حقيقيةٍ، وارتباطه باهتمامات الطلاب.

(ب) تعويدُ الطلاب على التفكير النَّقدي وحلِّ المشكلات.

(ج) تنمية الثقة بالنفس وحب العمل وتحمُّل المسؤولية الفردية المحورية لدى الطالب؛ حيث إنه يختار المشروع ويخطط له وينفذه تحت إشراف المعلم.

(د) مراعاة ذلك التعلُّم الفروقَ الفردية لدى الطلاب؛ لأن لكلٍّ منهم رأيًا يُعبِّر عنه ونهجًا خاصًّا، كما أنه يُشجِّع على تفريد التعليم.

(2) خطوات التعلُّم القائم على المشروعات:

تتمثَّل خطوات التعلُّم القائم على المشروعات فيما يلي: (أبوشريخ، 2008: 121-125؛ لاشين، 2009 :46 ؛ العفون، 2012: 154 ـ 157؛ الجوّادي، 2016: 142-156)

(أ) اختيار المشروع :

يتم اختيار موضوع المشروع وفق التصوُّر التالي:

- يمكن أن تبدأ هذه الخطوةُ بإثارة المعلم موضوعًا ليكون محورًا للنقاش بين الطلاب بعضهم مع بعض من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، وذلك حول: مشكلة من حياة الطلاب المدرسية، أو مشكلة من حياة الطلاب البيئية، أو صعوبة تواجه الطلاب، أو مظهر من حياة الطلاب الاجتماعية، أو ظاهرة بيئية معينة.
- كما يمكن للمعلم أن يعرض على طلابه (مقطع فيديو) يتناول الفكرة الرئيسة للدرس، أو مشكلة ذات علاقة بتلك الفكرة.
- يحاور المعلم طلابه ويناقشهم في المشكلة التي يعرضُها الفيديو؛ ليصل إلى استنتاج موضوع الدرس.
- تدور (المناقشة) حول مدى أهمية كل مشروع مقترح في ضوء مناسبته لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.

(ب) التخطيط للمشروع :

بعد اختيار المشروع تأتي مرحلة (وضع الخُطة)، ومن المفترض أن يقوم بها الطلابُ تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفي نهاية هذه المرحلة يقدِّم الطلابُ خُطة مكتوبة للمعلم، ويقدِّم لهم المعلم التغذية الراجعة اللازمة، ويجبُ مراعاة العناصر التالية عند وضع خُطة المشروع:

ـ تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع تحديدًا واضحًا (أو المهارات المستهدفة).

ـ تحديد المحاور الرئيسة لموضوع المشروع وتقسيماتها الفرعية.

ـ تحديد سلسلة الأنشطة اللازمة لتنفيذ كل محور من محاور المشروع.

ـ تحديد الدَّور الذي يقوم به كلُّ فرد داخل المجموعة وفقا لقدراته واستعداداته وميوله.

ـ تحديد مصادر الحصول على المعلومات اللازمة لتنفيذ المشروع، منها: شبكة الإنترنت، والمكتبة المدرسية، والمكتبات العامة، وبنك المعرفة، وقصر الثقافة ...

ـ تحديد الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ كل محور من محاور المشروع، وكذلك تحديد كيفية وأماكن الحصول عليها.

ـ تحديد المدة الزمنية لتنفيذ كلِّ محور من المحاور الرئيسة للمشروع.

ـ تحديد ميزانية المشروع، والصعوبات المتوقعة، وكيفية التغلب عليها.

ـ تحديد النتائج المتوقعة من تنفيذ المشروع (الإنتاج النهائي المتوقَّع).

(ج) تنفيذ المشروع :

تقوم كلُّ مجموعةٍ بالعمل وفق الخُطة التي وضعتها، وذلك بترجمة خُطة المشروع إلى واقعٍ عمليٍّ محسوسٍ، ويُراعى في تلك المرحلة ما يلي :

- عند تنفيذ خُطة المشروع يتابع المعلمُ الطلابَ بحرصٍ واهتمامٍ حتى يتمكن من توجيههم وإرشادهم وتحفيزهم على العمل والتعاون بينهم، والتأكد من قيام كلٍّ منهم بالعمل المطلوب منه، وليس معنى ذلك أن يتدخل المعلمُ عند وقوع الطالب في خطأ ما عند التنفيذ، بل عليه أن يتركه حتى يفهم خطأه بنفسه، ومن واجب المعلم التدخل فقط عند الضرورة، وخاصة عندما يدرك أنَّ الطالبَ قد وقع فى خطأ له تأثير بالغ فى تنفيذ المشروع حتى لا يحدث انحرافٌ في خط السَّير المرسوم، وحتى لا يتعثر الطلابُ بطريقة تعوقهم عن المضي في التنفيذ.
- من واجب المعلم أيضًا أن يقدم المشورة لمن يطلبها، وفي حالة حدوث مشكلة غير متوقعة يمكن أن يعقد اجتماعًا مع الطلاب لدراسة هذه المشكلة ووضع الحلول المناسبة لها.
- يجب أن يلتزم الطلابُ في هذه المرحلة ببنود خُطة المشروع وعدم الخروج عنها إلا إذا استدعت الضرورةُ ذلك؛ حيث يقوم المعلمُ بمناقشة الطلاب والاتفاق معهم على التعديلات اللازمة.

- يجب على الطلاب في المجموعات أن يدوّنوا الملاحظات التي تستدعي المناقشة العامة، وكذلك المشكلات التي واجهتهم وكيفية التغلب عليها.
- يجب على الطلاب في المجموعات أن يسجّلوا نتائج المشروع التي يتم التوصل إليها، وأن يعرضوا (متعاونين) مشروعهم ونتائجه عرضًا متماسكًا جذابًا مستثمرين وسائل العرض المختلفة، وذلك في الحصة المخصصة لذلك، ويمكن دعوة مدير المدرسة وبعض المعلمين من باب تعزيز جهود الطلاب.

(د) تقييم المشروع :

يتم في هذه المرحلة عرض المشروع وتقييمه في شكله النهائي، حيث يشاركُ المعلمُ الطلابَ في كلِّ مجموعة في مناقشة ما تم تنفيذه؛ من أجل أن يرى كل طالب نتاج جهده ضمن جهد المجموعة، ويستعرض كل طالب ما قام به من عمل، والفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع. ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تُعاد خطوة من خطوات المشروع، أو إعادة المشروع كله بصورة أفضل، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة، ويتم الحكم على المشروع وفقًا للنتائج التى تمَّ التوصل إليها.

(هـ) كتابة التقرير النهائي عن المشروع :

يقوم الطلابُ بمشاركة المعلم وإشرافه وتوجيهه بكتابة تقرير شامل عن المشروع وصعوبات تنفيذه وأنشطته والنتائج التي تم التوصل إليها، وبعض التوصيات.

فِي ضَوْءِ اسْتِعْرَاضِ مَاهِيَةِ التعلُّمِ القائم على المشروعات، وخصائصه، وخطواته، يُمْكِنُ استخلاصُ الأُسُسِ التَّاليَةِ لبناءِ برنامجِ هَذَا الْبَحْثِ :

1ـ الاستنادُ إلى الخطوات الرئيسة للتعلُّم بالمشروعات في بناء البرنامج بتوليفها مع التعلُّم المدمج.

2ـ تنويع المشروعات المتضمَّنة بالبرنامج، بحيث ترتبط بقضايا تراعي اهتمامات الطالبات في المرحلة الثانوية من ناحية، وتكون موضع اختلاف بينهن من ناحية أخرى.

3ـ القيام بالمشروعات في صورة مجموعات عملٍ تعاونية لا بصورة فردية.

4ـ توفير مساحة زمنية كافية للانتهاء من المشروعات وفق طبيعة كل مشروع والمهام المرتبطة به.

5ـ تعزيز أداءات الطالبات، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة، والتغذية الراجعة المناسبة.

- **فَرْض البَحثِ :**

. يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

- **<u>بناء أدوات البحث وإجراءات تطبيقه</u> :**

أولا . إجراءات بناء البرنامج باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات:

(1) تحديد أهداف البرنامج :

هدف البرنامج إلى تدريس التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات، ثم قياس أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي؛ ومن ثمَّ تمَّ **(إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة للطالبات عينة البحث)**، حيث هدف بناؤها إلى تحديدِ مهاراتِ التفكير الناقد اللازمَةِ لطَالباتِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، وقد اعتمدت الباحثة في بناءِ هذه القائمةِ على ما أشارت إليه الدِّراساتُ السَّابقةُ التي هدفت إلى تنمية التفكير الناقد لدى الطُّلاب في المرحلة الثانويَّة، وهو ما سَبَقَ بيانُهُ في الجزء النظريّ، فضلًا عن خصائصِ نُمُوِّ الطَّالباتِ في تلك المرحلة، وتمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ أوليةٍ تضمُّ (10) مهارات، هي: (التفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتمييز، ومعرفة الافتراضات، والمقارنة، والموازنة، والتصنيف، وتقويم الحجج، وإصدار الأحكام)، ثمَّ وُضِعَتْ هذه القائمةُ في صورة استبانةٍ تمَّ عرضُهَا على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصِّصينَ في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، وعلم النفس والصحة النفسيَّة، وبعض معلِّمي المرحلة الثانوية (ملحق1)؛ لتحديد مدى أهمِّيتها للطلاب، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى حذف مهارات: (التمييز، والمقارنة، والموازنة، والتصنيف)؛ باعتبار أنها من مهارات التفكير الأولية لا المركبة التي منها (التفكير الناقد)، كما أن مهارة (إصدار الأحكام) فيها تقويمٌ للُحجج المرتبطة بالمواقف المقيسة؛ لذا تم حذفها، والإبقاء على مهارة (تقويم الحجج)، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتِهَا النهائيَّةِ مكوَّنةً من (5) مهاراتٍ (ملحق2).

(2) تحديد محتوى البرنامج ومكوناته :

اشتمل محتوى البرنامج على (5) دروس تناولت قضايا جدالية متنوعة تتعلق بمواقع التواصل الاجتماعي بين القبول والرفض، وتجسيد الرسل والأنبياء في الأعمال الدرامية، وعمل المرأة، والزواج عبر الإنترنت، وظاهرة الدروس الخصوصية.

وقد تكوَّن البرنامج من جزأين، هما: (كتاب الطالبة)، واشتمل على: مقدمة توضح أهمية الكتابة الإقناعية، وماهية التعلم المدمج القائم على المشروعات، وإجراءات التدريس المتبعة وفق هذا النوع من التعلم، يليها الدروس التي اشتمل عليها الكتاب، وأمَّا الجزء الآخر من البرنامج فهو (دليل المعلم)، ويعرض مراحل وإجراءات التدريس باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات، وقد اشتمل الدليل على قسمين :

- **القسم النظري**، وتضمَّن: الهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية، ومصطلحات أساسية، ومحتوى البرنامج وزمن تطبيق دروسه، ومراحل وإجراءات التدريس المتَّبعة، وكذلك تحديد الأنشطة المستخدمة والوسائل التعليمية اللازمة للتطبيق، وأساليب تقويم الطالبات في البرنامج، فضلًا عن مصادر ومراجع يمكن للمعلم الاستعانة بها لإثراء خبراته في كلٍّ من: التعلم المدمج، والتعلم القائم على المشروعات، والكتابة الإقناعية.
- **القسم التطبيقي**، وتضمَّن: الأهداف الإجرائية للدرس، وبيانات أساسية للدرس (مكان التدريس، وزمنه، والوسائل التعليمية، والقضايا المتضمنة)، والمنتج النهائي المستهدف من المشروع، ومراحل وإجراءات التدريس، وتشمل إجراءات كلٍّ من: التهيئة، واختيار المشروع، والتخطيط للمشروع، وتنفيذ المشروع، وتقييم المشروع، وكتابة تقرير المشروع.

(3) مراحل وإجراءات استخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات :

تمَّ استخدامُ التعلُّمِ المُدْمَجِ القائم على المشروعات على النَّحْوِ التَّالي:

المرحلةُ الأُولى ـ التهيئةُ للتدريسِ :

هدفت هذه المرحلةُ إلى تشويق الطلاب وإثارة دافعيتهم لتعلم دروس البرنامج، وذلك من خلال عرض قضايا جدالية متنوعة، واستثارة الخبرات السابقة لدى الطلاب فيما يتعلق بمعلوماتهم حول هذه القضايا؛ ليكون ذلك منطلقًا لتناول تلك القضايا تناولًا حجاجيًّا ناقدًا في مراحل التدريس التي تلي تلك المرحلة. وتتم التهيئة في ضَوْءِ الإجراءاتِ التَّاليَةِ:

أ ـ توجيهُ الطالبات إلى قراءة الفقرة المتعلقة بالقضية الجدالية موضوع الدرس قراءة صامتة متأنية.

ب ـ مناقشة الطالبات في إجابة السؤال المتعلق بالقضية الجدالية، والاستماع إلى إجاباتهن، وتعزيزها تعزيزًا مناسبًا.

المرحلةُ الثانيةُ ـ المشروع :

تُمثِّل هذه المرحلة النقطة المركزية في كلِّ درس؛ حيث تهدف إلى مشاركة الطالبات في المجموعات مشاركة إيجابية فعَّالة في إجراءات التعلم المدمج القائم على المشروعات، وهي: اختيار المشروع، والتخطيط له، وتنفيذه، وتقييمه، وكتابة التقرير النهائي له، وذلك من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة التي يكون بعضُها داخل الفصل الدراسي، وبعضُها الآخر خارج قاعة الصف، حيث يتم التفاعل مع المعلم تفاعلًا مباشرًا وجهًا لوجه عند اختيار المشروع، والتخطيط له، في حين يتم التفاعل بينهما عبر تطبيق Zoom عند انطلاق الطالبات لتنفيذ المشروع (خارج الصف)، وبعد انتهاء الطالبات من تنفيذ مشروعاتهن، تلتقي جميع المجموعات داخل قاعة الصف لتتمَّ عملية التقييم لتلك المشروعات؛ ومن ثمَّ كتابة التقرير النهائي للمشروع.

وتمَّت هذه المرحلة على النحو التالي :

☜ التفاعل المباشر داخل قاعة الصف :

تم التفاعل المباشر داخل الفصل ابتداءً بمرحلتي (اختيار المشروع)، و(التخطيط لتنفيذ المشروع)، وذلك عبر مجموعة من الإجراءات، بيانُها فيما يلي:

أ ــ إجراءات اختيار المشروع :

تم اختيار المشروع عبر نشاطَيْن، هما :

- **إجراءات النشاط الأول :**
  - عرض مقالة متعلِّقة بقضية جدالية نقدية عبر شاشة العرض.
  - دعوة الطالبات في المجموعات إلى قراءة المقالة قراءة متأنية ناقدة، ثم التعاون فيما بينهن للإجابة عن الأسئلة المتعلِّقة بالمبررات والأدلة التي استند إليها كل فريق لدعم

ادعائه في القضية المعروضة، ومدى قوة أو ضعف الحُجج التي استند إليها، والرأي الذي تميل إليه كل مجموعة، مع تدعيم هذا الرأي بالأسباب المنطقية التي تؤيده.

- بعد انتهاء المجموعات من عملها، يستمع المعلم إلى إجابات متنوعة من الطالبات حول هذا النشاط، ومناقشتهن فيها، وتقديم التعزيز المناسب للأعضاء المتميزين أو المجموعة المتميزة من خلال كتابة أسمائهن في لوحة الشرف بالفصل، أو صفحة المدرسة على مواقع التواصل الاجتماعي، أو تقديم (شهادة تقدير) عن الإنجاز والتحصيل الأكاديمي الكلي للمجموعة.

- **إجراءات النشاط الثاني :**

- دعوة الطالبات في المجموعة إلى التعاون فيما بينهن والتناقش المثمر؛ لاقتراح أكبر عدد من المشروعات المرتبطة بموضوع الدرس، وتمَّ في هذه الخطوة توظيف استراتيجية (العصف الذهني) مع مراعاة قواعد هذه الاستراتيجية.
- تنبيه الطالبات إلى الاسترشاد ببعض المشروعات المقدَّمة لهنَّ (مثل: كتابة مقالة إقناعية، أو تقديم نشرة إخبارية، أو عرض تقديمي Power Point)، والاختيار من بينها، أو يمكنهن اقتراح مشروعات أخرى.
- توجيه الطالبات إلى أهمية مراعاة أن يكون المنتج النهائي للمشروع مكوَّنًا من مقدمة، ومتن، وخاتمة.

ب ــ إجراءات التخطيط المشروع :

- توزيع نموذج خطة المشروع؛ لتستعين به كل مجموعة في التخطيط لمشروعها الذي اختارته في إطار قضية الدرس، على أن تستوفي كلُّ مجموعة هذه الخطة من حيث: عنوان المشروع، واسم المجموعة، والأهداف الخاصة بالمشروع، ومحاوره الرئيسة، وكذلك اختيار الأنشطة اللازمة لتنفيذ المشروع من بين الأنشطة الموضَّحة بنموذج الخطة، مع إمكانية إضافة أنشطة أخرى حسب مقتضى المشروع، وبما يُحقق أهدافه، كما يجب أن يُستوفى في الخطة دور كل طالب في المجموعة، ومصادر الحصول على المعلومات بناءً على الأنشطة المطلوبة والأهداف الإجرائية المبتغاة، فضلًا عن الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ المشروع، وتحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها،

وميزانيتها، والصعوبات المتوقعة أثناء تنفيذه، وكيفية التغلب عليها، وتُختتم الخطة ببيان النتائج المتوقع تحقيقها من المشروع.

- إعطاء الطالبات في المجموعات وقتًا كافيًا للتحاور والتناقش فيما بينهنَّ؛ لاستيفاء عناصر نموذج الخطة تحت إشراف القائم بالتدريس وتوجيهه.
- إتاحة الفرصة أمام كل طالبة لتعبِّر عن رأيها بحرية تامَّةٍ.
- توجيه الطالبات إلى مراعاة آداب الحوار والمناقشة، ومن أهمها: احترام الرأي والرأي الآخر، وعدم مقاطعة المتحدث عند عرض اقتراحه والتعبير عن وجهة نظره، والتأني عند إصدار بعضهن أحكامًا على آراء بعضٍ.

☜ التفاعل غير المباشر عبر الفصل الافتراضي Zoom :

تم في هذه المرحلة توظيف التعلم المدمج في جانبه الإلكتروني، حيث التقى القائم بالتدريس (الباحثة) مع كلِّ مجموعة فرعيةٍ عبر الفصل الافتراضي المتزامن Zoom ؛ لمتابعة المجموعات، والاطمئنان على تنفيذ خطة المشروع بشكل فعَّال.

وفيما يلي إجراءات تنفيذ المشروع :

- تحديد مواعيد الالتقاء التزامني باستخدام Zoom مع كلِّ مجموعة على حدة، وذلك بإرسال تلك المواعيد عبر مجموعة (الواتساب) التي سبق إنشاؤها للتواصل مع الطالبات.
- دعوة قائدة كل مجموعة فرعية إلى عرض خطة المشروع الخاصة بمجموعتها عبر خاصية المشاركة (Share) بالفصل الافتراضي.
- مناقشة الطالبات فيما تحقق من أهداف، وما تم إنجازه من أنشطة في ضوء الخطة الموضوعة، وتمَّت المناقشة باستخدام الأدوات التفاعلية بالفصل الافتراضي، مثل: المحادثة الكتابية Chat ، أو المحادثة الصوتية، أو التواصل عبر كاميرا الفصل.
- إتاحة الفرصة لكل طالبة بالمجموعة لطرح أسئلتها أو استفساراتها أو عرض تعليقاتها.
- استعمال السبورة البيضاء (White Board) بالفصل الافتراضي عند الحاجة إلى توضيح بعض العناصر والمفاهيم التي تُعين الطالبات على متابعة تنفيذ مشروعهن.
- تقييم كل مرحلة من مراحل التنفيذ في ضوء الفترة الزمنية المحددة لها.

- مناقشة الطالبات في أي تعديلات لازمة يمكن إدخالها على الخطة إنْ كانت هناك ضرورة لذلك.
- تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة للطالبات في المجموعة؛ لمتابعة تنفيذ الخطة، وتشجيعهن على التعاون فيما بينهن، وأن تستوفي كلٌّ منهن العمل المطلوب منها.

☜ معاودة التفاعل المباشر داخل قاعة الصف :

بعد انتهاء المجموعات من تنفيذ مشروعاتهن، عاودت الباحثة التفاعل المباشر داخل الفصل، حيث عرضت طالبات كل مجموعة مشروعهن متعاوناتٍ، والنتائج التي توصلن إليها، وذلك في الحصص المخصصة للعرض؛ وذلك استعدادًا لتقييم المشروع، وكتابة تقريره النهائي.

بناءً على خطوة (تقييم المشروع)، انتقلت الطالبات إلى (كتابة تقرير المشروع)، حيث تمَّت دعوة المجموعات إلى كتابة التقرير النهائي للمشروع من خلال استيفاء نموذج التقرير الختامي، على أن تعرض الطالبات بعض التوصيات والمقترحات التي يرونها ضرورية لتطوير المشروع مستقبلًا، أو اقتراح مشروعات أخرى مكمِّلة ذات صلة.

المرحلةُ الثالثةُ ـ التقويم :

تقيس مرحلة التقويم قدرة الطالبة على كتابة مقالة إقناعية تتناول قضية الدرس، وإرسالها للمعلمة عبر مجموعة (الواتساب).

(4) تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

اشتمل البرنامجُ على الأنشطةِ التَّاليةِ :

(أ) أنشطةُ الحُجَجِ والأدلة: تعتمدُ على قيامِ الطَّالبةِ بتعيينِ الدَّليلِ الذي تم الاستناد إليه، وإصدارِ الحُكْمِ عليه من حيث قوَّتِهِ أو ضعفِهِ مع تدعيمِ الحُكْمِ بما يؤيِّدُهُ من براهِينَ.

(ب) أنشطةُ إبداءِ الرَّأي: تعتمدُ على عَرْضِ وِجْهَتَي نَظَرٍ مُتَنَاقِضَتَيْنِ إزاء قضيَّةٍ جدالية، وتقوم الطَّالبةُ بإبداءِ الرَّأي الذي تميلُ إليه منهما مع دَعْمِهِ بالمبرِّراتِ والأدلَّةِ.

(ج) أنشطةٌ تمثيليَّةٌ: تعتمدُ على قيام إحدى المجموعات للعب دور (لجنة التحكيم)، ويتقدم أعضاء مجموعة أخرى أمام هذه اللجنة؛ لتقييم مشروعهن في ضوء استمارة تتضمن معايير معينة.

(5) تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تمَّ تطبيقُ البرنامجِ باستخدامِ: كتابِ الطَّالبَةِ، ودليلِ المعلِّمِ، وسبورةٍ بيضاءَ، وتطبيق Zoom ، وبعض روابط الإنترنت، وتطبيق (الواتساب).

(6) تقويم أداء الطالبات في البرنامج:

تمَّ تقويمُ أداءِ الطَّالباتِ من خلالِ الأنشطةِ التعليميَّةِ التي كُلِّفْنَ بها في البرنامجِ، والمواقِفِ التمثيليَّةِ التي قُمْنَ بتنفيذِهَا، وكذلك الأسئلةِ التَّقويميَّةِ المتضمَّنةِ بالدُّرُوسِ، مع تقديمِ التَّغذيةِ الرَّاجعةِ اللازمَةِ التي تُمكِّنُ الطَّالبةَ من تصحيحِ مسارِهَا، وبلوغِهَا الأهدافَ الموضوعةَ.

وقد تمَّ عرضُ البرنامجِ بجزأيه: كتابِ الطَّالبةِ، ودليلِ المعلِّمِ على بعضِ المحكَّمينَ في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة (ملحق1)، وقد أشاروا إلى الدقَّةِ العلميَّةِ للبرنامجِ وعُمْقِهِ ووضوحِ إجراءاتِهِ، وصلاحيتِهِ للتطبيقِ (ملحق3 كتابُ الطَّالبة، وملحق4 دليل المعلِّم).

ثانيًا . إجراءات إعداد اختبار التفكير الناقد :

(1) تحديد الهدف من الاختبار:

هَدَفَ هذا الاختبارُ إلى قياس مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

(2) وصفُ محتوى الاختبار، وصياغة مفرداته:

تكوَّن الاختبارُ من صفحةِ الغِلَافِ، واشتملت على: عنوانِهِ وهدفِهِ وتعليماتٍ مقدَّمَةٍ للطالبَةِ للإجابَةِ عنه، يليها مفردات الاختبار، وهي (20) مفردة من نوع (الاختيار من متعدد) موزَّعةً بالتساوي على المهارات الخمس الرئيسة التي سبق تحديدُها، وقد اشتمل الاختبار على جزأين، هما :

- **مقدمة السؤال (الجذر):** وراعت الباحثةُ أن تكون القراءةُ المتأنيةُ لمقدّمة كلِّ سؤالٍ كفيلةً بمساعدة الطالبة على اختيار البديل الصحيح دونما حاجةٍ إلى تحصيلٍ سابقٍ.
- **البدائل (الاستجابات):** عددها أربعة بدائل لكلِّ مفردة، وقد راعت الباحثة في بنائها الدقة العلمية واللغوية، وارتباطها الوثيق بمقدمة السؤال، فضلا عن التقارب الكبير بين البدائل في كلِّ سؤال؛ مما يدعو الطالبة للتفكير، ويجعل السؤالَ أكثرَ تمييزًا بين الطالبات.

جدول (1)

جدول مواصفات اختبار التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي

م	المهارة	عدد الأسئلة وأرقامها بالاختبار	النسبة المئوية
1	التفسير	(4) أسئلة، هي أرقام: 1، 2، 3، 4	% 20
2			
3			
4			
5	التحليل	(4) أسئلة، هي أرقام: 5، 6، 7، 8	% 20
6			
7			
8			
9	الاستنتاج	(4) أسئلة، هي أرقام: 9، 10، 11، 12	% 20
10			
11			
12			
13	معرفة الافتراضات	(4) أسئلة، هي أرقام: 13، 14، 15، 16	% 20
14			
15			
16			
17	تقويم الحُجج	(4) أسئلة، هي أرقام: 17، 18، 19، 20	% 20
18			
19			
20			
	المجموع	20	% 100

(3) صياغةُ تعليمات الاختبار:

تمَّت صياغةُ عددٍ من التعليمات للطالبة، منها: القراءة المتأنية لمقدمة كل سؤال، واختيار بديل واحد فقط من البدائل الأربعة، والإجابة في الورقة المرفقة المعدَّة لذلك.

(4) تصحيحُ الاختبار:

لتقدير درجة الطالبات في الاختبار، تمَّ تحديد درجة واحدة لكل مفردة تُجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار عشرين درجة.

(5) ضبطُ الاختبار:

(أ) صدقُ الاختبار:

بعد إتمام الصورة الأولية للاختبار، تمَّ عرضه على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم (ملحق1)؛ لاستطلاع آرائهم حول: سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ودقتها العلمية، وانتماء السؤال للمهارة التي وُضِع لقياسها، ومناسبة الاختبار لطالبات الصف الأول الثانوي، ومناسبة البدائل وانسجام بعضُها مع بعضٍ، فضلا عن مقترحاتٍ أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل، وقد أشار المحكَّمون إلى سلامة الاختبار ودقته؛ ومن ثمَّ أصبح صالحًا لتطبيقه استطلاعيًّا.

(ب) التطبيقُ الاستطلاعيُّ للاختبار:

تمَّ تطبيقُ الاختبارِ على عينةٍ استطلاعيَّةٍ من طالبات الصفِّ الأول الثانوي (من غير عينة التطبيق الأساسية) قوامها (22) طالبةً، بمدرسة (السلام الثانوية بنات) التابعة لإدارة المنيا التعليمية، وذلك يوم الأحد 2024/2/18 في الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023، وهدف التطبيق الاستطلاعي إلى تحديد زمن الاختبار، وحساب ثباته، وذلك فيما يلي:

ـ تحديدُ زمن الاختبار:

تمَّ تحديدُ متوسطِ الزمنِ الذي استغرقَهُ أوَّلُ وآخِرُ خمس طالبات في إجابة الاختبار، وقد بلغ متوسطُ الزَّمنِ للمجموعة الأولى (34.2) دقيقة، ومتوسطُ الزَّمنِ للمجموعة الأخرى (69) دقيقة، ثمَّ تمَّ حسابُ المتوسطِ الزمنيِّ للمجموعتين معًا؛ فكان (52) دقيقةً تقريبًا.

ـ حسابُ ثبات الاختبار:

تمَّ حسابُ ثباتِ الاختبارِ باستخدامِ طريقةِ إعادةِ التَّطبيقِ - Test – Retest Relia bility حيث طبَّقت الباحثة الاختبارَ على العينةِ الاستطلاعيَّةِ، وذلك يوم الأحد 2024/2/18، ثم أُعِيدَ التطبيقُ على العينةِ نفسِهَا بعد أسبوعين في يوم الثلاثاء

2024/3/5، ثم تمَّ حسابُ ثباتِ الأداةِ من خلال معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين الدَّرَجَتَيْن، وبلغت قيمةُ معاملِ الثباتِ(0.985)، وهي قيمةٌ دالَّةٌ عند مستوى (0.01)، وتدلُّ على تمتُّع الاختبارِ بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثَّبات (ملحق8 جداول SPSS الخاصة بالمعالجات الإحصائية).

(6) وصف الاختبار في صورته النهائية :

بعد الانتهاء من ضبط الاختبار، وحساب صدقه وثباته؛ أصبح في صورته النهائية مشتملاً على خمس مهارات رئيسة تقيس التفكير الناقد لدى الطالبات، وهي مهارات: التفسير، والتحليل، والاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحُجج، وذلك في عشرين سؤالاً موزَّعةً بالتساوي على تلك المهارات بواقع أربعة أسئلة تحت كلِّ مهارة رئيسية. واشتمل الاختبار على ورقة منفصلة تُجيب فيها الطالبة عن أسئلته، كما أعدَّت الباحثة نموذجًا لإجابة الاختبار وتصحيحه (ملحق 5).

ثالثًا . تطبيق البرنامج المقترح باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات :

(1) تمَّ الحصول على خطاب معتمد من كلية التربية جامعة المنيا، موجّه إلى مديرية التربية والتعليم بمحافظة المنيا (ملحق9)، والتي بدورها وجَّهت الباحثة إلى الإدارة التعليمية محل التطبيق؛ ومن ثم إلى المدرسة المختارة، والسماح بتطبيق أدواتها.

قامت الباحثة بزيارة المدرسة، ومقابلة مديرها، وشرح أهداف البحث، والاطلاع على قوائم الفصول، وتمَّ الاتفاق مع إدارة المدرسة على تخصيص حصتين متتاليتين أسبوعيًّا (زمن الحصة أربعون دقيقة)؛ لتدريس البرنامج.

(2) اختيار عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة (الشهيد إسلام مصطفى نجيب فولي الثانوية المشتركة) بقرية صفط الخمار التابعة لإدارة المنيا التعليمية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 / 2024م، وتكونت عينة البحث من (46) طالبةً، تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين: (تجريبية)، وتمثلت في فصل (1أ)، وتكونت من (23) طالبةً، ودرست باستخدام البرنامج المقترح، و(ضابطة)، وتمثلت في فصل (1ب)، وتكونت من (23) طالبةً، ودرست باستخدام المعالجة المعتادة.

(3) التطبيق القبلي لأداة القياس :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين، قامت الباحثة بتطبيق اختبار (التفكير الناقد) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء الموافق 2024/3/6، وذلك قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث، وقد روعي أن يكون التطبيق في الحصص الأولى، حيث تكون الطالبات في كامل نشاطهن، وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS)، ويوضح جدول (2) نتائج التطبيق القبلي على هؤلاء الطالبات :

جدول (2)

نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد

على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التجريبية	23	8.043	2.439	0.774	0.447	غير دالة
الضابطة	23	8.695	3.197			

يتضح من جدول (2) أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائيا؛ مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المُتغيِّر.

(4) التدريس لمجموعتي البحث :

تم تدريس البرنامج المقترح في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 / 2024 لطالبات المجموعة التجريبية وفق المراحل والإجراءات التي تمَّ عرضها في دليل المعلم، وقامت الباحثةُ نفسُها بالتدريس لتلك المجموعة، واستغرقت التجربة تسعة أسابيع دراسية، بدأت يوم الخميس الموافق 7 / 3 / 2024 ، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق 30 / 4 / 2024 بواقع حِصَّتين متتاليتين أسبوعيًّا، في حين درست المجموعة الضابطة وفق المعالجة المعتادة من خلال معلمة الفصل. ويوضحُ جدولُ (3) الخُطَّةَ الزمنيَّةَ لتطبيقِ البرنامَجِ، علمًا بأنَّ الدَّرْسَ الواحد تمَّ التناوبُ فيه بين التفاعل المباشر داخل قاعة الصف وبين التفاعل غير المباشر إلكترونيًّا عَبْرَ الْفَصْلِ الافتراضيِّ Zoom، وذلك وفق الإجراءات التي سبق بيانها في هذا الفصل :

جدول (3)

الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج على طالبات المجموعة التجريبية

الأسبوع	الدرس	اليوم والتاريخ	الزمن
	تقديمٌ عام للبرنامج	الخميس 7 / 3 / 2024	حصتان
الأول	مواقع التواصل الاجتماعي بين القبول والرفض		
	التهيئة + اختيار المشروع ووضع خُطته عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 10 / 3 / 2024	حصتان
	التفاعل غير المباشر عبر الفصل الافتراضي Zoom ؛ لمتابعة تنفيذ المشروع		
الثاني	تقييم المشروع + كتابة تقريره عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 17 / 3 / 2024	حصتان
الثالث	تجسيد الرسل والأنبياء في الأعمال الدرامية		
	التهيئة + اختيار المشروع ووضع خُطته عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 24 / 3 / 2024	حصتان
	التفاعل غير المباشر عبر الفصل الافتراضي Zoom ؛ لمتابعة تنفيذ المشروع		
الرابع	تقييم المشروع + كتابة تقريره عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 31 / 3 / 2024	حصتان
الخامس	عمل المرأة		
	التهيئة + اختيار المشروع ووضع خُطته عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 7 / 4 / 2024	حصتان
	التفاعل غير المباشر عبر الفصل الافتراضي Zoom ؛ لمتابعة تنفيذ المشروع		
السادس	تقييم المشروع + كتابة تقريره عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الإثنين 15 / 4 / 2024	حصتان
السابع	الزواج عبر الإنترنت		
	التهيئة + اختيار المشروع ووضع خُطته عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 21 / 4 / 2024	حصتان
	التفاعل غير المباشر عبر الفصل الافتراضي Zoom ؛ لمتابعة تنفيذ المشروع		
تابع السابع	تقييم المشروع + كتابة تقريره عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الخميس 25 / 4 / 2024	حصتان

الأسبوع	الدرس	اليوم والتاريخ	الزمن
الثامن	ظاهرة الدروس الخصوصية		
	التهيئة + اختيار المشروع ووضع خُطته عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الأحد 28 / 4 / 2024	حصتان
	التفاعل غير المباشر عبر الفصل الافتراضي Zoom ؛ لمتابعة تنفيذ المشروع		
تابع الثامن	تقييم المشروع + كتابة تقريره عبر التفاعل المباشر داخل الفصل.	الثلاثاء 30 / 4 / 2024	حصتان

(5) التطبيق البعدي لأداة القياس :

بعد انتهاء التدريس لمجموعتي البحث، قامت الباحثة بتطبيق اختبار (التفكير الناقد) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذا المتغير لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتم التطبيقُ يوم الأربعاء الموافق 2024/5/1، ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتحليلها، كما سيتضح في عرض النتائج.

- **نتائج البحث، وتفسيرها، وتوصياتها، ومقترحاتها :**

أولًا ـ عرض نتائج البحث، وتفسيرها :

فيما يلي عرضُ نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته:

ـ للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصُّهُ: ما مهارات التفكير الناقد اللازم تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي؟ تمَّ تحديدُ مهاراتِ التفكير الناقد، ووضعُهَا في قائمةٍ أوليَّةٍ، وعرضُهَا في صورة استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرضُ ذلك بالتفصيل.

ـ للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصُّهُ: ما أسس بناء برنامج في التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي؟ تمَّ استخلاصُ أسس بناء البرنامج من خلال دراسة التعلم المدمج من حيث: ماهيَّته، وأهميَّته، ونماذجه، وكذلك من خلال استعراض ماهيَّة التعلم القائم على المشروعات، وخصائصه، وخطواته، وقد تمَّ بيانُ هذه الأسس أثناء عرض الخلفية النظرية للبحث.

ـ للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصُّهُ: مَا البرنامجُ المقترحُ في التعبير الكتابي باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لطالبات الصف الأول الثانوي؟ تمَّ تحديدُ أهدافِ البرنامجِ، ومحتواهُ ومكوِّناتِهِ، ومراحلِ وإجراءاتِ التدريسِ باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات، كما تمَّ تحديدُ الأنشطةِ والوسائلِ التعليميَّةِ المستخدمَةِ في تنفيذِهِ، وأساليبِ تقويمِ أداءِ الطَّالباتِ فيه، وقد سبق تفصيلُ ذلك أثناء عرض خطوات بناء البرنامج.

. للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصُّهُ: ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّت صياغةُ الفرض التالي: "**يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح المجموعة التجريبية**".

للتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات هاتين المجموعتين في الاختبار. ويعرض جدولُ (4) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (4)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل، ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة

عدد طالبات التجريبية (ن) = (23) عدد طالبات الضابطة (ن) = (23)

مهارات التفكير الناقد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التفسير.	تجريبية	3.869	0.457	10.842	0.01
	ضابطة	1.869	0.757		
التحليل.	تجريبية	3.478	0.730	4.896	0.01
	ضابطة	2.130	1.099		

مهارات التفكير الناقد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الاستنتاج.	تجريبية	3.652	0.647	6.173	0.01
	ضابطة	1.956	1.147		
معرفة الافتراضات.	تجريبية	3.304	0.973	4.712	0.01
	ضابطة	1.782	1.204		
تقويم الحُجج.	تجريبية	3.608	0.782	6.125	0.01
	ضابطة	1.478	1.473		
الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد	**تجريبية**	**17.913**	**2.087**	**12.686**	**0.01**
	ضابطة	**9.217**	**2.539**		

يتضحُ من نتائج جدول (4) تحسُّنُ أداء المجموعة التجريبية مقارنةً بأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل، ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني قبول الفرض الثاني في هذا البحث.

وقد تمَّ تمَّ حسابُ (مُربع إيتا) باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 27)؛ لتعرُّف حجم الفرق بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد، ويوضحُ جدولُ (5) النتائجَ التي تمَّ التوصُّل إليها:

جدول (5)

حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (التفكير الناقد)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا	حجم التأثير
التجريبية	17.913	2.087	0.696	كبير
الضابطة	9.217	2.539		

يتضح من جدول (5) أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (التفكير الناقد) كان (كبيرًا)، وذلك في ضَوْءِ معاييرِ الحُكْمِ على مقدارِ

مؤشِّرِ (مربع إيتا)؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفقُ تلك النتيجةُ مع نتائجِ كثيرٍ من الدراساتِ السابقةِ التي نمَّت مهاراتِ التفكير الناقد لدى الطُّلابِ، مِثْلُ دراسةِ كلٍّ مِنْ: عبد الله؛ إبراهيم (2006)، وهلال (2007)، Cattle (2008)، ونصار (2009)، Qing, et al (2010)، Akkaya (2012)، ومحمود (2015).

وقد يرجعُ الأثرُ الفعَّالُ للبرنامج في تنمية مهاراتِ التفكير الناقد للطَّالبات مجموعة الدراسة . إلى استخدامُ التعلم المدمج القائم على المشروعات بمراحله وإجراءاته بدءًا بتهيئة المواقف المُشكلة المتمثلة في عرض القضايا الخلافية، والمقالات الجدالية؛ دَفَعَ الطالبات إلى التفكير في الموضوعات الجدالية تفكيرًا نقديًّا من حيث: الادعاء الذي يميل إليه كلُّ طرف، ومدى قوة أو ضعف الحُجج والمبررات التي يستندون إليها؛ ومن ثمَّ تبني ادعاء محدد تجاه القضية المعروضة في كلِّ درس، واتباع المراحل والإجراءات اللازمة سواء داخل الفصل أو خارجه؛ لإنجاز المشروعات المتعلِّقة بها؛ ممَّا انعكس إيجابيًّا على مهارات الطالبات المتعلِّقة بالتحليل والاستنتاج وتقويم الحُجج المدعومة بالأدلة.

كما أن المناقشات الدائمة سواء بين الطالبات بعضهن مع بعض داخل المجموعات، أو بينهن وبين القائم بالتدريس داخل الفصل أو عبر الفصل الافتراضي Zoom، وذلك حول القضية الجدالية، والآراء حولها، وما توصلن إليه، وكيفية الإفادة منه في المنتج النهائي للمشروع؛ كلُّ ذلك ساعد على بناء عقلية ناقدة لا تقبل كلَّ ما يُعرضُ عليها.

وممَّا ساعد أيضًا على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، هي تلك المجادلات البنَّاءة بين الطالبات لا سيَّما في مرحلة (تقييم المشروع)، وقيام لجنة التحكيم من الطالبات أنفسهن بإصدار حكم على مدى استيفاء المجموعات معايير المشروع من حيث: أهدافه، وأنشطته، ونتاجه النهائي؛ مما أسهم في تعويد الطالبات على إبداء الآراء وإصدار الأحكام المدعومة بالأدلة، وهي المعايير المحددَّة لهن عند تقييم المشروعات.

فضلًا عن الرؤية النقدية الاستشرافية التي تمَّت مع نهاية كل مشروع، والمتمثِّلة في توظيف إجراءات استراتيجية (فكِّر ـ زاوج ـ شارك) في توجيه الطالبات للإجابة عن سؤالٍ

متعلِّق بكيفية تجويد تلك المشاريع التي قامت بها الطالبات في مجموعاتهن، وتلقي الاستجابات التي تحمل في جوهرها رؤية نقدية بناءة لما كان يجب القيام به لتطوير تلك المشرعات، والوصول بها إلى أفضل صورة ممكنة.

ثانيًا . التوصيات والبحوث المقترحة :

(1) التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها في هذا البحث؛ فإن الباحثَ يُوصي بما يلي:

(أ) الإفادةُ من البرنامجِ المقدَّمِ في هذا البحثِ لتنميةِ مهاراتِ التفكير الناقد لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويِّ، وكذلك الإفادةُ من أداة القياس في قياسِ تلك المهاراتِ لدى هؤلاء الطُّلابِ.

(ب) تدريبُ معلِّمي اللُّغَةِ العربيَّةِ سواء أثناءَ الخدمَةِ أم قبلَهَا على توظيفِ التعلم المدمج المستند إلى المشروعات في التَّدريس، ويمكنُ الاسترشادُ بالمراحلِ والإجراءاتِ العلميَّةِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها في هذا البحث.

(ج) تدريبُ الطلاب المعلمين بكليات التربية على المهارات التكنولوجية التي تؤهلهم لاستخدام التعلُّم المُدمج في تدريس اللغة العربية بمدارس التعليم العام لا سيَّما بعد تخرُّجهم، والإفادة من تقنيات الإنترنت في دعم تعلُّم طلابهم.

(2) البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذا البحث والتَّوصيات السابق بيانها، تقترح الباحثة إجراءَ البحوث والدراسات التالية :

(أ) برنامجٌ في تدريسِ البلاغَةِ باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات لتنميةِ مهاراتِ التذوُّقِ الأدبيِّ والكتابَةِ الإبداعيَّةِ لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويِّ.

(ب) استخدامُ التعلُّم المُدْمَج في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التحليل الأدبي والوعي النقدي لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

(ج) برنامجٌ مقترحٌ في تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم المدمج القائم على المشروعات في تنمية مهارات التواصُلِ الشفويِّ لدى تلاميذِ الصف السادس الابتدائي.

مراجع البحث

إبراهيم، مجدي عزيز (2010). *التفكير الناقد آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

إبراهيم، محمد أنور (2006). *التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. الأردن، عمان: دار المسيرة.

أبو شريخ، شاهر ذيب (2008). *استراتيجيات التدريس*. الأردن، عمَّان: دار المعتز.

أبو موسى، مفيد أحمد؛ الصوص، سمير عبد السلام (2012). *التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. الأردن، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

البشير، محمد بن فهد (2006). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (55)، يونية، 43 ـ 86.

الجوّادي، رياض بن علي (2016). *الموسوعة الشاملة للتعلُّم المبنيّ على المشروع الأسس . المفاهيم ـ الإجراءات ـ النماذج*. ط2، تونس: دار التجديد.

الدردير، عبد المنعم أحمد؛ عبد الله، جابر محمد (2005). *علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

ر.ج. مارزانو، د.ج. بيكرنج، د.إ. أريدوندو، ج.ج. بلاكبورن، ر.س. برانت، س.أ. موفت (1998): *أبعاد التعلم دليل المعلم*، تعريب: جابر؛ جابر عبد الحميد؛ الأعسر، صفاء؛ شريف، نادية. القاهرة: دار قباء.

زيتون، حسن حسين (2005). *التعلُّم الإلكتروني المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم*. الرياض: الدَّار الصولتية.

سليمان، محمود جلال الدين (2001). فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (3)، يناير، 45 ـ 96.

الشرمان، عاطف أبو حميد (2015). *التعلُّم المدمج والتعلُّم المعكوس*. عمَّان، الأردن: دار المسيرة.

شواهين، خير سليمان (2016). *التعلم المدمج والمناهج المدرسية*. الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث.

عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد؛ صديق، محفوظ يوسف؛ أحمد، أحمد فؤاد السيد (2019). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس التربية الدينية الإسلامية على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية. 20* (147)، ديسمبر، 1 ـ 40.

عبد الله، عواطف النبوي؛ إبراهيم، وجيه المرسي (2006). فاعلية بعض النشاطات المقترحة في ضوء المدخل التراثي في تنمية بعض المفاهيم العقائدية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية جامعة الأزهر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول من المؤتمر العلمي الثامن عشر: "*مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي* "، عُقد في دار الضيافة، جامعة عين شمس في الفترة من: 25ـ 26 يوليو، 395 ـ 447.

عبد الوهاب، وحيد حامد عبد الرشيد؛ عبد الكريم، محمود محمد (2014). برنامج مقترح قائم على التعلم من خلال المشروعات اللغوية لتنمية مهارات الإبداع الأدبي والاندماج في التعلم لدى الطلاب الموهوبين في المجالات الأدبية بالمرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد*. (16)، نوفمبر، 209 ـ 300.

العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ بشارة، موفق (2007). *تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات عملية*. الأردن، عمَّان: دار المسيرة.

العفون، نادية حسين يونس (2012). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير*. الأردن، عمَّان: دار صفاء.

عيسى، محمد أحمد (1999). فعالية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مراحل التعليم العام. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

فتحي، منى محمد (2008). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007). *تنمية التفكير بأساليب مشوّقة*. الأردن، عمَّان: دار ديبونو.

لاشين، سمر (2009). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (151)، 135 ـ 167.

مايرز، شيت (1993): *تعليم الطلاب التفكير الناقد*. ترجمة: جرَّار، عزمي. الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، عمان: مركز الكتب الأردني.

محمد، ماجدة فتحي سليم (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*. (64)، أغسطس، 243 ـ 278.

محمد، مجدي محمود فهيم (2010). التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. *مجلة العلوم البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة المنوفية*. (18)، 92. 119.

محمود، تهاني عطية (2010). فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (73)، ج2، مايو، 261 ـ 293.

محمود، محمد فاروق حمدي (2015). فاعلية برنامج مقترح لتعليم الصرف قائم على المدخل الدلاليّ ونموذج أبعاد التعلُّم في تنمية المفاهيم الصرفية والتفكير النَّاقد والاتجاه نحو المادة لدى معلمي اللغة العربية قبل الخدمة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمود، محمد فاروق حمدي (2024). برنامج مقترح في المعارضات الشِّعْرِية قائم على التعلُّم المدمج لتنمية مهارات النقد الأَدبيّ لطُلَّاب شعبة اللُّغة العربيَّة بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم*، 18 (7)، يوليو، 211 ـ 280.

مصطفى، عزة علي محمود؛ أحمد، عقيلي محمد؛ عثمان، عثمان مصطفى (2019). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، 28، 111-171.

مصطفى، فهيم (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال . الابتدائي . الإعدادي (المتوسط) . الثانوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المهوس، وليد بن إبراهيم (2009). مدى احتواء كتب القواعد للصف الثالث متوسط على مهارات التفكير الناقد. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (64)، ج (1)، يوليو، 377- 424.

مهيدات، عبد الحكيم علي؛ المحاسنة، إبراهيم محمد (2009). *التقويم الواقعي*. الأردن، عمَّان: دار جرير.

نبهان، يحيى محمد (2008). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. عمان: دار اليازوري.

نصار، إيهاب خليل (2009). أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

هلال، رانيا محمد (2007). فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

Akkaya, N. (2012). The relationship between teachers candidates' critical thinking skills and their use of reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47*, 797–801.

Al-Shalabi, N., Neimneh, S., Omary, K., Shureteh, H., & Abu-Joudeh, M. (2012). Integrating Critical Thinking Skills into American Literature Classes, *Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture, 8*(2), 40-43.https://doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020120802.2833

Banditvilai, C. (2016). Enhancing students language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, *14*(3), 223-232. https://eric.ed.gov/?id=EJ1107134

Bradley, S., & Price, N. (2016). *Critical Thinking: Proven Strategies to Improve Decision Making Skills, Increase Intuition and Think Smarter*. CreateSpace Independent Pub.

Cattle, J., & Howie, D. (2008). An Evaluation of a School Programme for the Development of Thinking Skills through the CASE@KS1 Approach. *International Journal of Science Education, 30*(2), 185-202. https://doi.org/10.1080/09500690601116373

Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Commonwealth of Learning (COL). https://doi.org/10.56059/11599/3095

Dewi, K. M. S. (2020). The Effect of Project Based Learning and Learner Autonomy on Students' Speaking Skills. *Journal of Education Research and Evaluation, 4*(1), 82-89. http://dx.doi.org/10.23887/jere.v3i3.21855

Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts.* USA, Insight Assessment Inc.

Ghazizadeh, T., & Fatemipour, H. (2017). The effect of blended learning on EFL learners' reading proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(3), 606-614. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.21

Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). *Critical thinking: Definition and structure*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/38

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? TechTrends, 63(5), 564-569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Isti'anah, A. (2017). The effect of blended learning on the students' achievement in grammar class. *Indonesian Journal of English Education*, *4*(1), 16-30. http://dx.doi.org/10.15408/ijee

Mihaila, G. (2012). Considerations On Developing Critical Thinking Skills in Students of English. *Social – Behavioural Sciences*, 2 (66),138 – 142.

Neha, G. (2021). *THE IMPORTANCE OF CRITICAL THINKING SKILLS FOR STUDENTS*. Sai University. Retrieved 21 October 2021. From: https://saiuniversity.edu.in/blogs/why-critical-thinking-is-crucial-for students-of-today/

Puangpunsi, N. (2021). Learners' Perception towards Project-Based Learning in Encouraging English Skills Performance and 21st Century Skills. *THAITESOL Journal, 34*(1), 1-24. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304647.pdf

Putri, N. L. P. N. S., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2017). Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(6), 1147-1155. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0806.16

Qing, Z., Jing, G., & Yan, W. (2010): Promoting preservice teachers' critical thinking skills by inquiry-based chemical experiment. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4597 - 4603. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.737

Ruengkul, A., & Wasanasomsithi, P. (2021). The Effects of Project-Based Writing Instruction on Writing Ability of Thai EFL Undergraduate Students. *Journal of Humanities and Social Sciences Thonburi University*, *15*(1), 21–33. Retrieved from https://so03.tci-thaijo.org/index.php/trujournal/article/view/246401

Stein, J., & Graham, C. (2020). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.

Thomas, T. (2011). Developing First Year Students' Critical thinking Skills. Faculty of Arts and Sciences, Australian Catholic University, *Asian Social Science, 7*(4),26 - 35. http://dx.doi.org/10.5539/ass.v7n4p26

Warman, L. (2021). The effect of Google classroom in Blended Learning on university students' English ability. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*,*8*(1),12-23. http://dx.doi.org/10.25299/jshmic.2021.vol8(1).6216

Yimwilai, S. (2020). The Effects of Project-based Learning in an EFL Classroom. Journal of Liberal Arts, Maejo University, 8(2), 214-232.https://so03.tci-thaijo.org/index.php/liberalartsjournal/article/view/241944