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

آلاء مختار أحمد إسماعيل والي

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 الكتابة الإقناعية 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، وتمثَّلت أدَاة البحث في اختبارِ الكتابة الإقناعية، 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 الكتابة الإقناعية ككل ومهاراتها 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 (الكتابة الإقناعية) 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 الكتابة الإقناعية.

A Program in Teaching Composition Using Project-Based Blended Learning to Develop First Grade Secondary School Students' Persuasive Writing

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 persuasive writing. 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 the persuasive writing test. The tools were 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 for persuasive writing 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 (persuasive writing) was large, indicating the program's effectiveness in developing this skill 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, Persuasive Writing

مقدمة :

التواصلُ اللغويُّ والقدرةُ على التعبير غايةٌ مبتغاةٌ وكفايةٌ من الكفايات التي يهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيقها، لا سيَّما التعبير في شِقِّه الكتابي الإقناعي، والذي يُعدُّ من أهم أنواع الكتابة الوظيفية التي ينبغي للقائمين على العملية التعليمية الاهتمام بتنميتها لدى الطلاب، ويتطلب تحقيق هذا الإقناع طالبًا ناقدًا قادرًا على إبداء الآراء، واتخاذ القرارات، فلا يقبل الأمور كما تُروى له، وإنما يعرضها على عقله، فيقبل ويرفض، ويتفق ويختلف، وذلك استنادًا إلى أدلة داعمة لوجهة نظره.

وتمكِّن الكتابةُ الإقناعيةُ الطالبَ " من فرص التفاعل الاجتماعي سواء داخل المدرسة أو خارجها، وذلك من خلال الحوار الحِجّي مع الآخرين، فيعرف الطرق اللازمة لتطوير تفكيره، وتمكِّن الطالب كذلك من تقديم أفضل الوسائل لمناقشة مختلف الادَّعاءات وتفكيك الخلافات وحل المشكلات؛ ومن ثم إنجاز الأهداف، فضلًا عن أن هذا النوع من الكتابة يساعد الطالب على التعبير عن ذاته، والدفاع عن وجهة نظره وتعديلها على نحو يجعلها أكثر وضوحًا واتساقًا... وهي وسيلة للتعلم واكتساب المعارف من خلال محاجَّة الطرف الآخر... كما أنها تقوي الروح النقدية بين الأفراد " (شحاتة، 2012 : 21 ـ 22) ([1]).

وتتضمن الكتابة الإقناعية مجموعة من الأنشطة العقلية التي تشمل: التأمل والدمج والتفصيل والتأليف والتبرير؛ مما يساعد الطلاب على فهم القضايا الجدلية المطروحة بشكل أفضل وأكثر عمقًا (Sampson, et al, 2013,644)، كما أنها تنمي القدرة على حل المشكلات، فهي تستلزم من الطلاب تبني وجهة نظر معينة، ومحاولة إقناع القارئ باتباع وجهة النظر نفسها (Helwa , Hasnaa,2015,273).

ونظرًا لأهميَّةِ الكتابة الإقناعية؛ فَقَدْ هَدَفَتْ عَدِيدٌ مِنَ الدِّرَاسَاتِ إِلَى تنميةِ مهاراتِها لَدَى الطُّلابِ فِي المَرْحَلَة الثَّانويةِ، مِنْهَا دراسةُ كلٍّ مِنْ: السمان (2012)، وأبو سريع؛ السمان؛ شحاتة (2015)، وزهران (2015)، وتوفيق؛ عطا؛ شحاتة؛ عويس (2019)، ومحمود (2023).

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

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.

ويُحَقِّقُ التعلُّمُ المُدْمَجُ مُسْتَوًى أَفْضَلَ مِنَ الخبرةِ عند الطُّلابِ، ونوعيةً أَجْوَدَ مِنَ النِّتَاجَاتِ التعليميَّةِ؛ حيثُ إنَّهُ يَدْعَمُ الممارسَاتِ النَّشِطَةَ لبيئَةِ التعلُّمِ في بُعْدَيْهَا المُعْتَادِ والإلكترونِيِّ، ويُحسِّنُ من إدارةِ الصَّفِّ، ويزيدُ من إمكانيَّةِ وُصُولِ المتعلِّمينَ لمصادِرِ المعرفَةِ المختلفَةِ (شواهين، 2016: 4)، ويساعِدُ على نُمُوِّ مهاراتِ التعلُّمِ الذَّاتيِّ لديهم، كما أنه يُسْهِمُ في التفاعُلِ الإيجابيِّ 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 الكتابة الإقناعية لطلاب المرحلة الثانوية، فإن الباحثة ـ من خلال مقابلة بعض المعلمات بتلك المرحلة ـ قد لاحظت أن الكتابة الإقناعية لا تَحْظَى باهتمامٍ في المرحلةِ الثَّانويَّةِ؛ حيثُ تُرَكِّزُ موضوعاتُ التعبيرِ الكتابيّ المقررةُ على قَضَايَا عامَّةٍ، مثل: (التَّعاوُنِ، والنَّظافةِ، والتَّواضُعِ، وتَحَمُّلِ المسؤوليَّةِ، والصَّداقةِ، والقراءةِ، وحبِّ الوطنِ، والْعِلْمِ والعَمَلِ)، ولا يهتمُّ المعلّمون بتكليفِ الطُّلابِ بالكتابَةِ في موضوعاتٍ جِدَاليَّةٍ تَحْتَمِلُ وجهاتِ نَظَرٍ مختلفةً، ولا بتنميةِ مهاراتِ طُلابِهِم في سَوْقِ الآراءِ المَدْعُومَةِ بالأدلةِ والبراهينِ، كما لا يهتمُّونَ بتوجيهِ الطُّلابِ إلى عَرْضِ الآراءِ المُخالفةِ لآرائِهِم، وتفنيدِهَا، والْحُكْمِ عليهَا بالحُجَجِ والأسَانِيدِ.

وقد تبيَّنَ للباحِثةِ أنَّ التَّعبيرَ الكتابِيَّ يتمُّ تدريسُهُ في تلك المرحلةِ بطريقةٍ تقليديَّةٍ، حيثُ وَجَّهَت سؤالًا لثلاثِ معلّماتٍ يُدَرِّسْنَ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ للصفِّ الأولِ الثانويّ حول الإجراءاتِ الَّتي يَتَّبِعْنَهَا في تدريسِ التَّعبيرِ، وتبيَّنَ من إجاباتِهِنَّ أن الطالبَةَ تختارُ موضوعًا واحدًا من موضوعَيْن أو ثلاثةٍ تُعْطَى لها، وتتمُّ مناقشةُ كلِّ موضوعٍ؛ لتحديدِ عناصِرِهِ الرئيسَةِ، ثم تنطلقُ الطالباتُ للكتابَةِ في الموضوعِ الذي ترغبُ فيه كلٌّ مِنْهُنَّ، ويُسَلِّمْنَهُ مكتوبًا في حصةٍ قادمةٍ، وقد يتمُّ الانتقالُ إلى شرحِ فرعٍ آخَرَ (مثل: البَلاغة أو النَّحو) حتى تنتهي حِصَّةُ التَّعبيرِ.

وقد ظَهَرَ أَثَرُ ذلك جليًّا في الدراسَةِ الاستطلاعيَّةِ التي قامت بها الباحثة، حيث وَجَّهَت (30) طالبةً من طالبات الصفِّ الأول الثانوي إلى الكتابَةِ في القضيَّةِ الخلافيَّةِ التَّاليةِ: (مَوَاقِعُ التَّواصُلِ الاجتماعيّ بين الدَّعْوَى إلى غَلْقِهَا بِزَعْمِ أنها مضيعةٌ للوقتِ، وبين الإبقاءِ عليهَا وتطويرِهَا بِزَعْمِ أنها تقدِّمُ معلوماتٍ مفيدةً في مجالاتٍ متنوعةٍ. اكْتُبِي في هذه القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ مبيّنةً وَجْهَةَ نظرِكِ الَّتي تَمِيلِينَ إليهَا وتُحَاوِلِينَ إقنَاعَ غَيْرِكِ بها، وداعِمَةً رَأْيَكِ بالأدلَّةِ والحُجَجِ)، وبعد تحليلِ كِتَابَاتِ الطالباتِ تبيَّنَ أنَّ:

(1) 33.33 % من الطَّالباتِ اتَّخَذْنَ موقفًا وسطًا في القضيَّةِ الخلافيَّةِ من خلال عَرْضِ إيجابياتِ الموضُوعِ وسلبياتِهِ عرضًا سرديًّا، دون أن تَتَبَنَّى ادِّعَاءً محددًا فيها.

(2) 66.67 % من الطَّالباتِ تَبَنَّيْنَ ادِّعَاءً محددًا، بَيْدَ أَنَّهُنَّ لم تُقَدِّمْنَ المُبرراتِ التي تَدْعَمُ رَأْيَهُنَ في القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ.

(3) 80 % تقريبًا من الطَّالباتِ اللاتي تَبَنَّيْنَ ادِّعَاءً محددًا لم تُقَدِّمْنَ أدلةً تَدْعَمُ الادِّعَاءَ، في حين استَنَدَت 20% مِنْهُنَّ إلى خبراتٍ سابقةٍ لمواقِفَ مَرَرْنَ بها أفَادَتْهُنَ مواقِعُ التواصُلِ الاجتماعيّ فيها.

(4) 60 % من الطَّالباتِ عَرَضْنَ الآراءَ المُخَالفةَ.

(5) 90 % من اللاتِي عَرَضْنَ الآراءَ المُخَالفةَ، لم تُفَنِّدْنَ تلك الآراءَ، ولم تَدْحَضْنَهَا بالأدلَّةِ.

فضلًا عن بعض الصِّفَاتِ الَّتي غَلَبَتْ على كتاباتِ هؤلاء الطَّالباتِ، وهي: ضَعْفُ التراكيبِ وركاكتُهَا، وشيوعُ الأخطاءِ اللغويَّةِ بأنواعِهَا، وافتقادُ التَّسلسلِ المنطقيّ عند كثيرٍ مِنْهُنَّ، وقِصَرُ المُحْتَوى الكتابيّ الذي قدَّمْنَهُ عن القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ.

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

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث في ضعف طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الكتابة الإقناعية، 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:

كيف يمكن بناء برنامج في تدريس التعبير باستخدام التعلُّم المدمج القائم على المشروعات لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لطالبات الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما مهارات الكتابة الإقناعية 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 الكتابة الإقناعية لطالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

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

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على ما يلي:

1ـ 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.
2ـ بعضُ مهاراتِ الكتابَةِ الإقْنَاعِيَّةِ اللازمةِ لهؤلاءِ الطَّالباتِ، وذلك على ضَوْءِ آراءِ المحكَّمينَ في قائمةٍ أُعِدَّتْ لهذا الغَرَضِ، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ مكوَّنةٍ من (3) مهاراتٍ رئيسةٍ تتعلَّقُ بـ: الادِّعاءاتِ وعَرْضِ الأدلَّةِ حول قضيَّةٍ جِدَاليَّةٍ، والادِّعاءاتِ المُخالفَةِ في القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ، وكتابَةِ النَّصِّ الإقناعيِّ وتنظيمِهِ، ويندرجُ تحتها (10) مهاراتٍ فرعيَّةٍ، وسيأتي توضيحُ ذلك في إجراءاتِ إعدادِ القائمةِ.

تحديد مصطلحات البحث:

(1) التعلم المدمج :

يُعَرِّفُ التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ إجرائيًّا بأنَّهُ: نَمَطٌ من أنماطِ التعلُّم الإلكترونيِّ 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 project Based Learning :

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) الكتابة الإقناعية :

تُعَرَّفُ الكِتَابَةُ الإِقْنَاعِيَّةُ إجرائيًّا بأنَّهَا: لَوْنٌ من ألوانِ الكتابَةِ الوظيفيَّةِ تتبنَّى فيه طالبةُ الصفِّ الأول الثانوي ادِّعاءً محدَّدًا في قضيَّةٍ جِدَاليَّةٍ، وتقدِّمُ المبرراتِ والأدلَّةَ التي تَدْعَمُ هذا الادِّعَاءَ، وتَعْرِضُ الادِّعاءاتِ المُخَالفَةَ وحُجَجَهَا، وأسبابَ قبولِهَا أو رفضِهَا، وذلك في سياقٍ لغويٍّ سليمٍ ومنظَّمٍ تبعًا لترتيبِ عناصِرِ البِنْيَةِ التنظيميَّةِ للنَّصِّ؛ بغرضِ إقناعِ القارئ بوجهَةِ نَظَرٍ معينةٍ تتبنَّاها الطَّالبةُ. وتُقَاسُ 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 الكتابة الإقناعية لطالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

يرجى أن يَفيد من هذا البحث الفئات التالية:

1ـ مخططو مناهج اللُّغة العربيَّة ومطوِّروها 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 الكتابة الإقناعية، 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 الكتابة الإقناعية 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 الكتابَةُ الإقناعيَّةُ (تعريفُهَا، وعناصرُهَا، ومهاراتُهَا):

(1) تعريفُ الكتابة الإقناعية :

يُقَالُ في مَعْنَى (الإقناعِ) لُغَةً: " قَنَعَ إِلَى فُلَانٍ: خَضَعَ لَهُ وَانْقَطَعَ إِلَيْهِ... (اقْتَنَعَ) بِالْفِكْرَةِ أَوِ الرَّأْيِ: قَبِلَهُ وَاطْمَأَنَّ إِلَيْهِ" (مجمع اللغة العربية القاهري، 2004: 762ـ 763).

يُستدلُّ من ذلك أن الإقناعَ هو التسليمُ بالرأي والإقرارُ به، حيث يعرضُ فيها الفردُ الأدلةَ والحُجَجَ التي تؤيّدُ رأيَهُ، وفي الوقت نفسه يُفَنِّدُ الأدلةَ المُناقِضَةَ لهذا الرأي، ويبيّنُ جوانِبَ قوَّتِهَا من ضعفِهَا؛ ومن ثمَّ يؤدي ذلك إلى تسليمِ القارئ بأَحَدِ الرَّأيين وقبولِهِ والاطمئنانِ إلى صحَّتِهِ.

وتُعَرَّفُ الكتابةُ الإقناعيَّةُ بأنها: لَوْنٌ من ألوانِ الكتابَةِ الوظيفيَّةِ تقومُ على عَرْضِ ادِّعَاءٍ (رأي) ما في إحدى القضايا الجداليَّة، ثم تدعيمِ هذا الادِّعَاءِ بالحُجَجِ والأدلَّةِ، وتقديمِ الآراءِ المضادَةِ وحُجَجِهَا الدَّاعِمَةِ، ثم مناقشَةِ تلك الحُجَجِ وتفنيدِهَا ودَحْضِهَا بالأدلَّةِ والبراهينِ؛ بغرض إقناع القارئ بوجهةِ نظرٍ معينةٍ يتبنَّاها الكاتبُ (شحاتة، 2012: 23؛ عبد القادر، 2014: 25؛ Alwaely, Alhourani & Abdallahi, 2020 : 234).

وتتنوعُ الأدلةُ التي يمكنُ الاستنادُ إليها لتدعيم ادِّعاءٍ ما في قضيةٍ جداليَّةٍ، منها: عَرْضُ التَّجاربِ والخبراتِ الشخصيَّةِ التي مرَّ بها الكاتبُ، والبُحُوثُ والدِّراسَاتُ التي أُجريت حول الموضوعِ الجداليّ، والمقالاتُ التي اهتمَّت بهذا الموضوع (شحاتة، 2012: 48)، فضلًا عن الإحصائياتِ الصادرةِ بشأنِهِ، أو الاقتباسِ الموثوقِ به من صحيفةٍ أو كتابٍ أو من شبكة الإنترنت، كما يمكنُ للكاتبِ الاستنادُ إلى نتائجِ مقابلةٍ مع مسؤولٍ يضطلعُ بهذا الموضوع؛ كلُّ ذلك ينعكسُ إيجابًا على مصداقيَّةِ الكاتبِ، ويدفعُ القارئَ إلى الاقتناعِ بادِّعائِهِ وصِدْقِ مناقشاتِهِ الجِدَاليَّةِ.

(2) عناصرُ الكتابة الإقناعية :

تشتملُ البِنْيَةُ التنظيميَّةُ للنَّصِّ الإقناعيِّ على مجموعةٍ من العناصِرِ الرئيسَةِ، هي: (أبو حجاج، 2001: 61؛ شحاتة، 2012: 27-28؛ Aziz & Ahmad, 2017 : 19).

أـ عرضُ الادِّعاءِ (أي: الرأي)، وهو وجهةُ نظرٍ يقدمُهَا الفردُ في موضوعٍ جداليٍّ.

ب ـ عرضُ البرهانِ أو الدَّليلِ الذي يَدْعَمُ هذا الادِّعَاءَ، من حقائِقَ ومعلوماتٍ وأحداثٍ.

ج ـ عرضُ الأسبابِ أو المبرراتِ المنطقيَّةِ التي توضحُ العلاقةَ بين الادِّعَاءِ والبرهانِ وتربطُ بينهما.

د ـ عرضُ الادِّعاءاتِ المضادةِ، أو وجهاتِ النَّظَرِ المعارضةِ للادِّعاءِ المطرُوحِ.

هـ ـ تفنيدُ الادِّعَاءِ المُعَارِضِ ودَحْضُهُ، ويتمُّ ذلك من خلال إبطالِ الحُجَجِ والبراهينِ التي تعتمدُ عليها الآراءُ المخالفةُ؛ بهدفِ دَعْمِ الرَّأْيِ الذي يتبناهُ الكاتبُ وتأكيدِهِ.

يتضحُ من استقراءِ عناصِرِ النَّصِّ الإقناعيِّ أنها مترابطةٌ بعضُهَا مع بعضٍ، ومتصلةٌ فيما بينها؛ فكلُّ عنصرٍ يعتمدُ على ما قبلَهُ ويتصلُ بما بعدَهُ ويُمهِّدُ له؛ ممَّا يسهمُ في تحقيق الترابط والاتساق بين مكوِّناتِ المقالةِ الإقناعيَّةِ، كما يُستدلُ من تلك العناصِرِ على أن هذا النَّوْعَ من الكتابَةِ له مراحِلُ أساسيَّةٌ يجبُ أن يَمُرَّ بها الطالبُ في أثناءِ الكتابَةِ، هي: كتابةُ مقدمةٍ يحدِّدُ فيها القضيةَ الجداليَّةَ الخلافيَّةَ ووجهتَي النظرِ حولَهَا، ثمَّ يتمُّ في المَتْنِ تبنِّي ادِّعاءٍ محدَّدٍ وواضحٍ في تلك القضيةِ، وتقديمُ مبرراتٍ وأدلَّةٍ تدعمُ هذا الادِّعَاءَ، وعَرْضُ الادِّعاءاتِ المخالفةِ للطَّرَفِ الآخَرِ وحُجَجِهَا، وتقديمُ أسبابٍ منطقيةٍ لقبولِ هذه الادِّعاءاتِ وتلك الحُجَجِ أو رفضِهَا، وصولًا إلى الخاتمةِ التي يقدِّمُ فيها الكاتبُ استنتاجاتٍ منطقيةً وواضحةً ومختصرةً ترتبطُ بما تمَّ عرضُهُ في متن الموضوع، وذلك كلُّهُ في سياقٍ لغويٍّ وتنظيميٍّ سليمٍ ودقيقٍ؛ لإقناعِ القارئ بوجْهَةِ نظرٍ معينةٍ يتبنَّاها الكاتبُ.

(3) مهاراتُ الكتابة الإقناعية :

تنوَّعت مهاراتُ الكتابَةِ الإقناعيَّةِ اللازمَةُ لطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانويَّةِ في الدِّراسَاتِ السَّابقةِ، منها: دراسةُ آل تميم (2015) وتوصلت إلى فاعلية برنامجٍ قائمٍ على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية أربعِ مهاراتٍ رئيسةٍ للكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الثاني الثانوي، هي: المهاراتُ اللغويَّةُ العامَّةُ، ومهاراتُ كتابةِ المقدمةِ، ومهاراتُ المضمونِ الفكريِّ، ومهاراتُ كتابةِ الخاتمةِ، واشتملت تلك المهاراتُ الرئيسةُ على (16) مهارةً فرعيةً، منها: يبرزُ

الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع، ويعرضُ وجهات النظر المختلفة للموضوع، ويُورِدُ مجموعةً من الأدلة والشواهد التي تدعمُ وجهات النظر.

ودلَّت نتائجُ دراسة حرحش (2017) على وجودِ أثرٍ لوحدةٍ بلاغيَّةٍ مقترحةٍ في ضوء المُدْخَلِ الأسلوبيّ في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، وتمثَّلت تلك المهاراتُ في: عرض ادِّعاءٍ ما في قضية جدليَّة، وتدعيم الادِّعاء بالأدلَّة، وعرض الآراء المضادة، وتفنيد الادِّعاءات المضادة، والتوصل إلى نتيجة نهائية، كما توصَّلت دراسةُ سعودي (2017) إلى فاعلية استخدام التعلُّم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعيَّة والوعي بمهاراتها لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، واشتملت الدراسةُ على (11) مهارةً وُزِّعت على محورَيْن: المحور الأول (مهارات تتعلَّق بتنظيم النصِّ الإقناعيّ) وتضمن (3) مهارات، هي: يحدد الطالبُ نوع الجمهور المستهدف بالنصِّ الإقناعيّ، ويختار قضية للنصِّ الإقناعيّ تلائم طبيعة الجمهور، ويحدد رأيه في قضية النصِّ من خلال المقدمة. والمحور الثاني (مهارات تتعلَّق بتأليف النصِّ الإقناعيّ)، وتضمن (8) مهارات، هي: يعرض الأدلَّة الداعمة لرأيه، ويفنِّد وجهات النظر المعارضة لرأيه، ويوظِّف الاقتباسات والاستشهادات الموثقة من مصادرها لتدعيم رأيه، ويخصِّص فقرة واحدة كمقدمة للنصِّ الإقناعيّ، ويقسِّم متن النصِّ الإقناعيّ إلى ثلاث فقراتٍ على الأقل، ويخصِّصُ فقرةً واحدةً كخاتمة للنص الإقناعي، ويستخدم الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة، ويلخِّص رأيه والأدلة الداعمة له في خاتمة النصِّ الإقناعيّ.

وتوصَّلت دراسةُ مصطفى؛ أحمد؛ عثمان (2019) إلى فاعلية برنامجٍ قائمٍ على التعلُّم المُدْمَج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي، وتمثلت تلك المهاراتُ في أربَعِ مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي مهاراتٌ خاصةٌ بـ: (عَرْضِ الفكرة الإقناعيَّة)، و(الأدلَّةِ والمبرراتِ المتعلِّقةِ بالقضيَّةِ المطروحَةِ)، و(الجَانِبِ الأُسلوبيّ)، و(الجَانِبِ التنظيميّ)، ويندرجُ تحت هذه المهاراتِ الرئيسَةِ عَدَدٌ من المهاراتِ الفرعيَّةِ، منها: تعريف القضية المطروحة تعريفًا صحيحًا، وعرض وجهات النظر في القضية المطروحة، وتبني وجهة نظر ثابتة ومحددة تجاه القضية المطروحة، ودعم القضية المطروحة بأدلةٍ وحُجَجٍ دقيقة، وتقديم الآراء المعارضة للقضية المطروحة، وتقديم الحُجَج والأدلَّة التي تستندُ إليها الآراءُ المعارضة، وتقديم أسباب منطقية لقبول أو رفض حُجَجِ الطرف الآخر، واستخلاص نتائج منطقية من خلال عرض

الأدلـة الداعمـة والمعارضـة، واستخدام مفرداتٍ معبرةٍ عن المعنـى وملائمـةٍ لموضـوع القضـية، وصياغة الجُمَل صياغة لغويَّة صحيحة، وترتيب فقرات الموضوع ترتيبًا منطقيًّا.

وهدفت دراسةُ Alwaely, Alhourani & Abdallahi (2020) إلى استخدامِ استراتيجيةٍ قائمةٍ على بِنْيَةِ النَّصّ في تدريس النُّصوصِ لتنمية مهارات الكتابَةِ الإقناعيَّةِ لطالبات الصف الثامن الثانوي في مدارس أبو ظَبْي؛ ودلَّت النتائجُ على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات كتابة نصٍّ إقناعيٍّ من حيث: المقدمةِ، ومَتْنِ النصّ، والخاتمَةِ، وأسلوبِ الكتابَةِ.

كما دلَّت نتائج دراسة محمود (2023) على فاعلية برنامجٍ مُقْتَرَحٍ قائمٍ على الْأَجْوِبَةِ الْمُسْكِتَةِ فِي تنمية مهارات الكتابة الحجاجية الإقناعية لِطَالِبَاتِ الصَّفِّ الأَوَّلِ الثَّانَوِي، ومن هذه المهارات: تبني ادعاءٍ واضحٍ ومحدَّدٍ ودقيقٍ في قضية جدالية خلافية، وتقديم مبررات تدعم الادعاء المُتبنَّى في القضية الجدالية، وعرضُ الآراء المخالفة لادعاء الطالبة حول القضية الجدالية، وتحديدُ حُجَج الطرف الآخر في تبني ذلك الرأي أو تلك الآراء، وكتابة مقدِّمة مرتبطة بالقضية الجدالية، وعرض الفِكَرِ عرضًا منطقيًّا سليمًا، واستخدام الألفاظ والتراكيب الملائمة للموضوع الجدالي.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقَةِ ومهاراتِ الكتابَةِ الإقناعيَّةِ المشترَكَةِ بينها أو الَّتي تفرَّدت بها بعضُ الدِّراساتِ، يمكنُ استخلاصُ قائمةٍ مبدئيَّةٍ بتلك المهاراتِ تشتملُ على (3) مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي: مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ وعَرْضِ الأدلَّةِ حول قضيَّةٍ جداليَّةٍ، وتشمل: تبني ادِّعاءٍ واضحٍ ومحدَّدٍ ودقيقٍ في قضيةٍ جداليَّةٍ خلافيَّةٍ، وتقديم مبرراتٍ تدعمُ الادِّعاءَ المُتبنَّى في القضية الجدالية، ومهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ المخالفةِ في القضيَّةِ الجداليَّةِ، وتشمل: عرض الرأي/الآراء المخالفة لادِّعاء الطالبة حول القضيَّةِ الجداليَّةِ، وتحديد أدلَّة الطَّرَف الآخَر، وتقديم أسبابٍ منطقيةٍ لقبول حُجَجِ الطرف الآخر أو رفضها، ومهاراتٌ خاصةٌ بكتابَةِ النصّ الإقناعيّ وتنظيمِهِ، وتتضمَّن: كتابة مقدِّمة مرتبطة بالقضيَّةِ الجداليَّةِ في فقرة واحدة، وعرض الفِكَرِ عرضًا منطقيًّا سليمًا في فقرات متتابعة، وكتابة خاتمةٍ مختصرةٍ تشملُ استنتاجاتٍ واضحةً مرتبطةً بالمقدِّمات.

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 أَكْثَرَ للتعلُّم؛ بما يؤدي إلى الارتقاءِ بجودةِ العمليَّةِ التعليميَّةِ، وتحسينِ نتائِجِ الطُّلابِ (الشرمان، 2015: 31، 33؛ شواهين، 2016: 3-4؛ Cleveland & Stein & Graham, 2020: 12 ؛Hrastinski, 2019 :566 ؛Wilton, 2018: 2).

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 كميّ 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 الكَمِّ 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، وينمِّي قدرتهم على التفكير النقديّ واتخاذ القرارات.

وهناك أربعةُ نماذِجَ من التعلُّمِ المُدْمَجِ، هي: (الشرمان، 2015: 71ـ 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 يدوِّنوا الملاحظات التي تستدعي المناقشة العامة، وكذلك المشكلات التي واجهتهم وكيفية التغلب عليها.
- يجب على الطلاب في المجموعات أن يسجِّلوا 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 الكتابة الإقناعية ككل ومهاراتها 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 الكتابة الإقناعية لطالبات الصف الأول الثانوي؛ ومن ثمَّ تمَّ **(إعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة للطالبات عينة البحث)**، حيث هدف بناؤها إلى تحديدِ مهاراتِ الكتابَةِ الإقناعيَّةِ اللازمَةِ لطَالباتِ الصفِّ الأولِ الثَّانوي، وقد اعتمدت الباحثة في بناءِ هذه القائمةِ على ما أشارت إليه الدِّراساتُ السَّابقةُ التي هدفت إلى تنمية الكتابَةِ الإقناعيَّةِ لدى الطُّلاب في المرحلة الثانويَّة، وهو ما سَبَقَ بيانُهُ في الجزء النظريّ، فضلًا عن خصائصِ نُمُوّ الطَّالباتِ في تلك المرحلة، وتمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ أوليةٍ تضمُّ (3) مهاراتٍ رئيسةٍ، هي: (مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ وعَرْضِ الأدلَّةِ حول قضيَّةٍ جداليَّةٍ)، و(مهاراتٌ خاصةٌ بالادِّعاءاتِ المخالفةِ في القضيَّةِ الجداليَّةِ)، و(مهاراتٌ خاصةٌ

بكتابَةِ النصّ الإقناعيّ وتنظيمِهِ)، ويندرجُ تحت هذه المهارات الرئيسة (8) مهاراتٍ فرعيَّةٍ، 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، وارتباط المهارات الفرعيَّة في كلِّ بُعْدٍ بالمهارة الرئيسة، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى إجراءِ التعديلاتِ التَّاليةِ: إضافةُ مهارةٍ تتعلَّقُ بعرض الأدلَّة تحت المهارة الرئيسة الأولى؛ وذلك لأنَّ تقديمَ المبرِّراتِ فقط ليس بكافٍ في دَعْمِ الادِّعاء؛ ومن ثمَّ تمَّت إضافةُ مهارةِ: (تقديم الأدلة التي تدعمُ هذا الادِّعاء وتلك المبررات) لتكونَ مُكَمِّلَةً للمهارتَيْنِ الفرعيَّتَيْنِ قبلها، كما أشار المحكَّمون إلى إعادةِ صياغةِ مهارةِ: (تحديد أدلَّة الطَّرَف الآخَر) المندرجة تحت المهارة الرئيسة الثانية؛ لتصبحَ: (تحديد حُجَجِ الطَّرَفِ الآخَرِ في تبنِّي ذلك الرأي أو تلك الآراء)، وكذلك إضافة مهارة: (استخدام الألفاظ والتراكيب الملائمة للموضوع الجِدَالي) إلى المهارات المندرجة تحت المهارة الرئيسة الثالثة، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتِهَا النهائيَّةِ مكوَّنةً من (3) مهاراتٍ رئيسةٍ تندرجُ منها (10) مهاراتٍ فرعيَّةٍ (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 بالقضية الجدالية 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 في فقرة واحدة:** تُحدد فيها القضية الجدالية الخلافية، ووجهة النظر حولها.

✓ **متن**، ويتكوَّن من ثلاث فقرات: (الفقرة الأولى) تتعلَّق بتبني ادِّعاء محدد وواضح في القضية الجدالية، وتقديم مبررات وأدلة تدعم هذا الادعاء، و(الفقرة الثانية) تتعلَّق بعرض الادعاءات المخالفة وحجَّتها، و(الفقرة الثالثة) تتعلَّق بتقديم أسباب منطقية لقبول حُجج الطرف الآخر أو رفضها.

✓ **خاتمة** : تكون في فقرة واحدة، تُقدَّم فيها استنتاجات منطقية وواضحة ومختصرة بشأن القضية الجدالية.

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 تَعْيينِ الادِّعاءاتِ وتقديمِ المُبَرِّرَاتِ: تعتمدُ على قيامِ الطَّالبةِ بتحديدِ القضيَّةِ الجِدَاليَّةِ، والادِّعَاءِ الذي تبناهُ كُلُّ فريقٍ إزاء هذه القضيَّةِ، ثم تقديمِ المبرِّراتِ والأسبابِ المنطقيَّةِ التي يمكنُ للطَّالبةِ بها أن تَدْعَمَ ادِّعَاءً محدَّدًا في تلك القضيَّةِ.

(ب) 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.

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

(د) 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 ـ إجراءات إعداد اختبار الكتابة الإقناعية :

(1) تحديدُ الهدف من الاختبار:

هَدَفَ هذا الاختبارُ إلى قياسِ أداءِ طالبَاتِ الصفِّ الأوَّلِ الثَّانوي في الكتابَةِ الإقناعِيَّةِ.

(2) وصفُ محتوى الاختبار:

تكوَّن الاختبارُ من صفحةِ الغِلَافِ، واشتملت على: عنوانِهِ وهدفِهِ وتعليماتٍ مقدَّمَةٍ للطالبَةِ للإجابَةِ عنه، وكذلك المكانِ المُخصَّصِ لكتابَةِ بياناتِهَا، يليها سؤال الاختبار، وهو من النَّوعِ المقالي؛ نظرًا لأنَّ مهاراتِ الكتابَةِ الإقناعِيَّةِ مهاراتٌ متداخلةٌ؛ لذا يجبُ قياسُهَا بشكلٍ متكاملٍ، وقد صِيغَ سؤالُ الاختبارِ على شكلِ موضوعَيْن جَدَليين، تكتبُ الطالبةُ مقالًا إقناعيًّا في أحدهِمَا، وهما:

أ ـ يُشْرِكُ بعضُ الآباءِ صِغَارَهُم في مشاهدةِ الأفلامِ الأجنبيَّةِ القائمةِ على العُنْفِ في التلفازِ أو عَبْرَ أيِّ وسيطٍ آخَرَ؛ ويرون أن ذلك ينمّي لدى أبنائهم مهاراتِ التفكيرِ واتخاذِ القراراتِ وحلِّ المشكلاتِ، في حين يُعارِضُ آخرون ذلك بشدَّةٍ ويرون أنَّ مشاهدةَ الصِّغَارِ تلك الأفلامَ يُكْسِبُهُم العَدِيدَ من السلوكياتِ السلبيَّةِ التي تؤثِّرُ في تصرفاتِهِم وتعاملاتِهِم مع أقرانِهِم ومع الكبارِ، وقد يرتكبُ بعضُهُم جَرَائِمَ مِنْ جرَّاءِ تلك المُشاهداتِ.

ب ـ فريقٌ من أصدقائك على قناعةٍ تامَّةٍ بضرورةِ إغلاقِ موقعِ (الفيس بوك facebook)؛ لتأثيراتِهِ السلبيَّةِ على المستوياتِ الأخلاقيَّةِ والاجتماعيَّةِ والتعليميَّةِ عند كثيرٍ من النَّاسِ، في حين يرى آخرون أنَّهُ أَسْهَمَ في تقريبِ المسافاتِ، وأَحْدَثَ نقلةً نوعيَّةً في مجالاتٍ متعددةٍ.

(3) صياغةُ تعليمات الاختبار:

تمَّت صياغةُ عددٍ من التعليمات للطالبة، منها: قراءةُ الموضوعَيْن المحدَّدَيْن بالاختبارِ قراءةً متأنيةً، ثم اختيارُ أحدهِمَا للكتابَةِ فيه، وتحديدُ عناصِرِ الموضوعِ الجِدَالي، ومراعاةُ مهاراتِ الكتابَةِ الإقناعِيَّةِ في كتابتِهِ، وذلك في المساحَةِ المخصصةِ لذلك بالاختبارِ.

(4) تصحيحُ الاختبار:

لتصحيحِ كتابَاتِ الطَّالباتِ في الاختبارِ، أعدَّت الباحثة (**بطاقة تقدير أداء الطَّالبات في الاختبار**)، وهي عبارةٌ عن محورَيْن: (رأسي) اشتمل على المهارات الرئيسة والفرعية المَقِيسَة التي سبق التوصُّلُ إليها، و(أفقي) اشتمل على مؤشراتِ الأداءِ، وتمثَّلت في أربعةِ مؤشراتٍ، هي: جيد جدًّا (ثلاث درجات)، وجيِّد (درجتان)، ومقبول (درجة واحدة)، وضعيف (صفر)، كما تمَّ إعدادُ (**مقياسٍ متدرّجٍ لتقدير أداء الطَّالبات في الاختبار**)، وهو يبيِّنُ دلالات مؤشرات الأداء الأربعة السَّابقة بشكلٍ متدرّجٍ لكلِّ مهارةٍ على حدة؛ حتى يستطيعَ المعلِّمُ تقديرَ الأداءِ الكتابيِّ الإقناعيِّ لكلِّ طالبةٍ تقديرًا دقيقًا (ملحق6 بطاقة التقدير، والمقياس المتدرّج).

وقد قُدِّمت تعليماتٌ للمعلِّمِ تبيِّنُ له كيفيةَ تقدير أداء الطالبات في الاختبار، وكيفية الإفادة من المقياس المتدرّج المعدِّ لهذا الغرض، منها: أن يقرأَ (المقياسَ المتدرّجَ) قراءةً متأنيةً قبل البَدْءِ في تصحيحِ كتاباتِ الطَّالباتِ، وأن يَضَعَ علامة (√) أمام (المهارة الفرعية المَقِيسَة) وأسفل (مؤشر الأداء) الدالِّ عليها لكل طالبةٍ على حِدَة، وذلك بـ(بطاقة التَّقدير) المُعَدَّةِ لذلك.

(5) ضبطُ الاختبار:

(أ) صدقُ الاختبار:

تمَّ عرضُ كلٍّ من: الاختبار وبطاقة التقدير والمقياس المتدرّج على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض معلمي المرحلة الثانوية (ملحق1)؛ لاستطلاع آرائهم في: مناسبة الموضوعَيْن المحدَّدَيْن

بالاختبار لقياس مهارات الكتابة الإقناعيَّة لطالبات الصف الأول الثانوي، ومدى مناسبتهما لخصائص نموِّهن، وكذلك مدى وضوح تعليمات الاختبار وكفايتها، والدقة العلميَّة لكلٍّ من: بطاقة تقدير الأداء، والمقياس المتدرِّج، المُستخدَمَيْن في تصحيح كتابات الطالبات، فضلًا عن مقترحاتٍ أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى ضرورة الإيجاز في صياغة موضُوعَي الاختبار بما لا يُخِلُّ بِعَرْضِ وجْهَتَي النَّظَرِ المُبَيّنَتَيْنِ لكلِّ موضوعٍ، وكذلك تعديل الميزان المتدرِّج لمهارة (عرض الرأي/ الآراء المخالفة لادِّعاء الطالبة حول القضية الجدالية) ليصبح: (إذا عرضت الرأي المخالِفَ لادِّعائها في القضيَّةِ الجِدَالية عرضًا واضحًا ومفصَّلًا: ثلاث درجات)، (إذا عرضت الرأي المخالِفَ لادِّعائها عرضًا واضحًا وموجزًا: درجتان)، (إذا عرضت الرأي المخالِفَ لادِّعائها عرضًا مشوَّشًا وغامضًا: درجة واحدة)، (لم تعرضْ أيَّ آراءٍ مخالفةٍ لادِّعائها في القضيَّةِ الجِدَالية: صفر)، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلاتِ.

(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 بلـغ متوسطُ الـزَّمنِ للمجموعـة الأولـى (34) دقيقـة، ومتوسطُ الـزَّمنِ للمجموعـة الأخـرى (51) دقيقة، ثمَّ تمَّ حسابُ المتوسطِ الزمنيِّ للمجموعتين معًا؛ فكان (42) 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 (0.916)، وهي قيمةٌ دالَّةٌ عند مستوى (0.01)، وتدلُّ على تمتُّع الاختبارِ بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثَّبات (ملحق8 جداول SPSS الخاصة بالمعالجات الإحصائية).

كما تمَّ حسابُ معامل الاتفاق بين الباحثة وإحدى المعلمات([1]) في تقدير درجات (15) طالبة من هؤلاء الطالبات في مهارات الكتابة الإقناعيَّة المُحدَّدة ببطاقة التقدير استنادًا إلى المقياس المتدرِّج المعدِّ لهذا الغرض، وبعد تفريغ البيانات الخاصة بالملاحظَيْن، تم تحديدُ عدد مرات الاتفاق والاختلاف في المهارات المَقِيسَة بالاختبار، وعددُهَا (10) مهارات فرعيَّة، وذلك لكلِّ طالبة على حِدَةٍ، وباستخدام معادلة نسبة الاتفاق التالية:

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف، وضرب الناتج في 100 (طعيمة، 2004: 549)؛ تمَّ التوصُّلُ إلى أن نسبة الاتفاق الإجمالية بين الملاحِظَيْن هي (72 %)، وهي نسبةٌ مقبولةٌ تدلُّ على ثباتِ عمليةِ التَّصحيحِ للاختبار.

(6) وصف الاختبار في صورته النهائية :

بعد عمل تعديلات المحكمين، أصبح الاختبار في صورته النهائية، وهو من النَّوعِ المقالي، حيث صِيغَ على شكلِ موضوعَيْن جَدَليين، تكتبُ الطالبةُ مقالًا إقناعيًّا في أحدهِمَا؛ لقياس ثلاث (3) مهارات رئيسة، تندرج منها عشر (10) مهارات فرعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي (ملحق5 الصورة النهائية لاختبار الكتابة الإقناعية).

ثالثًا ـ 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.

([1]) أ/ فاطمة محمد عبد العزيز ـ كبير معلِّمي اللغة العربية بمدرسة (الشهيد إسلام مصطفى نجيب فولي الثانوية المشتركة) بقرية صفط الخمار التابعة لإدارة المنيا التعليمية.

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 (الكتابة الإقناعية) 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 الكتابة الإقناعية

على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التجريبية	23	10.695	3.168	0.491	0.628	غير دالة
الضابطة	23	10.130	4.444			

يتضح من جدول (2) أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائيًّا؛ مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة الإقناعية؛ 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

الأسبوع	الدرس	اليوم والتاريخ	الزمن
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
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 (الكتابة الإقناعية) 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 الكتابة الإقناعية اللازم تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي؟ تمَّ تحديدُ مهاراتِ الكتابَةِ الإقناعيَّةِ، 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 الكتابة الإقناعية 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 الكتابة الإقناعية ككل ومهاراتها 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 الكتابَةِ الإقناعِيَّةِ ككل ومهاراتها 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 الكتابة الإقناعية ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة

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

مهارات الكتابة الإقناعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
1- تبني ادعاءٍ واضحٍ ومحدَّدٍ ودقيقٍ في قضية جدالية خلافية.	تجريبية	2.869	0.344	6.884	0.01
	ضابطة	1.652	0.775		
2- تقديم مبررات تدعم الادعاء المُتبنَّى في القضية الجدالية.	تجريبية	2.347	0.647	5.921	0.01
	ضابطة	1.347	0.486		
3- تقديم الأدلة التي تدعم هذا الادعاء وتلك المبررات.	تجريبية	2.260	0.688	5.172	0.01
	ضابطة	1.304	0.558		
مهارات الادعاءات وعرض الأدلة حول قضية جدالية (ككل)	**تجريبية**	**7.48**	**1.344**	**7.419**	**0.01**
	ضابطة	**4.30**	**1.550**		
4- عرضُ الرأي / الآراء المخالفة لادعاء الطالبة حول القضية الجدالية.	تجريبية	2.304	0.558	7.794	0.01
	ضابطة	1.130	0.457		
5- تحديدُ حُجَج الطرف الآخر في تبني ذلك الرأي أو تلك الآراء.	تجريبية	2.173	0.650	6.734	0.01
	ضابطة	1.043	0.474		
6- تقديمُ أسبابٍ منطقيةٍ لقبول حُجَجِ الطرف الآخر أو رفضها.	تجريبية	2.260	0.619	8.244	0.01
	ضابطة	1.087	0.288		
مهارات الادعاءات المخالفة في القضية الجدالية (ككل)	**تجريبية**	**6.74**	**1.251**	**10.197**	**0.01**
	ضابطة	**3.26**	**1.054**		
7- كتابة مقدِّمة مرتبطة بالقضية الجدالية في فقرة واحدة.	تجريبية	2.043	0.638	5.586	0.01
	ضابطة	1.173	0.387		
8 - عرض الفِكَرِ عرضًا منطقيًّا سليمًا	تجريبية	2.173	0.576	7.455	0.01

مهارات الكتابة الإقناعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
في فقرات متتابعة.	ضابطة	1.130	0.344		
9- استخدام الألفاظ والتراكيب الملائمة للموضوع الجدالي.	تجريبية	2.173	0.491	9.156	0.01
	ضابطة	1.087	0.288		
10- كتابة خاتمة مختصرة تشمل استنتاجات واضحة مرتبطة بالمقدِّمات.	تجريبية	2.434	0.506	9.477	0.01
	ضابطة	1.173	0.387		
مهارات كتابة النصِّ الإقناعي وتنظيمه (ككل)	**تجريبية**	**8.83**	**1.749**	**10.050**	**0.01**
	ضابطة	**4.57**	**1.037**		
الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإقناعية	**تجريبية**	**23.04**	**3.574**	**11.426**	**0.01**
	ضابطة	**12.13**	**2.865**		

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

ونظرًا لكون اختبار " ت " اختبار دلالة للفروق؛ أي أنه يشيرُ إلى مدى الثقة في وجود الفرق بين المجموعتين أو القياسين، بصرف النَّظَرِ عن حجم هذا الفرق؛ فقد تمَّ حسابُ (مُربع إيتا) باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 27)؛ لتعرُّف حجم الفرق بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإقناعية، ويوضحُ جدولُ (5) النتائجَ التي تمَّ التوصُّل إليها:

جدول (5)

حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (الكتابة الإقناعية)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا	حجم التأثير
التجريبية	23.04	3.574	0.725	كبير
الضابطة	12.13	2.865		

يتضح من جدول (5) أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (الكتابة الإقناعية) كان (كبيرًا) ([1])؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفقُ تلك النتيجةُ مع نتائجِ كثيرٍ من الدراساتِ السابقةِ التي نمَّت مهاراتِ الكتابةِ الإقناعيَّةِ لدى الطُّلابِ في المرحلة الثانوية، مِثْلُ دراسةِ كلٍّ مِنْ: السمان (2012)، وأبو سريع؛ السمان؛ شحاتة (2015)، وآل تميم (2015)، وزهران (2015)، وتوفيق؛ عطا؛ شحاتة؛ عويس (2019)، ومحمود (2023)، كما تتفقُ تلك النتيجةُ مع نتائج دراسة Alwaely, Alhourani & Abdallahi (2020) ، والتي توصَّلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على بنية النص في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الثامن الثانوي في مدارس أبو ظبي.

وقد يرجعُ الأثرُ الفعَّالُ للبرنامج في تنمية مهاراتِ الكتابَةِ الإقناعِيَّةِ للطَّالبات مجموعة الدراسة . إلى التدرُّجِ في تنميةِ تلك المهاراتِ عبر مراحِلَ وإجراءاتٍ تدريسيَّةٍ معينةٍ قائمة على التعلم المدمج المستند إلى المشروعات، وتبدأُ تلك المراحل بالتهيئةِ لكلِّ درسٍ من خلال عرض قضايا جدالية، وتوجيه أسئلة متعلِّقة بها تستثير اهتمام الطالبات، ومن هذه الأسئلة ما كان يتعلَّق بِبَيَانِ الادِّعاءِ في القضية المعروضة، ومنها ما يتعلَّقُ بالأدلةِ والبراهينِ الدَّاعمةِ له؛ ممَّا أَسْهَمَ في وَعْي الطَّالباتِ تدريجيًّا بمفهوم الإقناع وعناصرِهِ، ورغبتِهِنَّ في متابعةِ مراحلِ الدَّرْسِ وأنشطتِهِ، ثم تعميق هذا الوَعْي في مرحلةٍ أخرى لاحقةٍ هي مرحلة (المشروع)، حيث تمَّ فيها توجيه الطالبات داخل قاعة الصفِّ إلى قراءة المقالة الجدالية المعطاة في كل درس؛ 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؛ ومن ثم دعوة الطالبات باستخدام استراتيجية (العصف الذهني) إلى اقتراح أكبر عدد من

(1) يُعَدُّ مقدارُ مؤشِّر (مربع إيتا) صغيرًا عندما يُساوي (0.01)، ومتوسطًا عندما يُساوي (0.06)، وكبيرًا عندما يُساوي (0.14) (نصار، 2006: 53 ـ 54).

المشروعات المرتبطة بموضوع الدرس الذي تناقشُه المقالة المعروضة؛ لتنطلق كلُّ مجموعة إلى وضع (خُطة المشروع)، ممَّا حقق التفاعل الإيجابي بين الطالبات بعضُهُن مع بعضٍ، وبينهن وبين القائم بالتدريس، وجعل المُناخَ التعليميَّ التعلميَّ مُناخًا شائقًا وماتعًا ومشجِّعًا للطالبات على العمل الإنجاز.

وقد أسهم التفاعلُ غير المباشر مع مجموعات الطالبات عبر الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في تعميق استيعاب الطالبات لمهارات الكتابة الإقناعية أثناء تنفيذ المشروعات، حيث تمَّ توجيه الطالبات إلى الالتزام بخطة المشروع، والتواصل مع القائم بالتدريس عند وجود أية مشكلة تعوقهن في تنفيذ المشروعات؛ لحلِّها، والعمل على استمرار العمل.

وكان ممَّا أسهم ـ أيضًا ـ في تنميةِ مهاراتِ الكتابَةِ الإقناعيَّةِ لدى الطَّالبات، مشاركتُهُنَّ الإيجابيَّةُ في (الأنشطةِ الإقناعيَّة) اللازمة لتنفيذ المشروعات المُختارة، حيث ساعدت الطالبات على تحديد القضية الجِدَاليَّة، والادعاءات المتبنَّاة، والحُجَج والمبررات المستند إليها، والحُكْم عليها قوةً أو ضعفًا؛ ممَّا نمَّى ثقة الطالبات في أنفسهن، وأشعرهن بأنهن خبيراتٌ في المَهَمَّاتِ التي كُلِّفْنَ بها، وعَمَّقَ من استيعابِهِنَّ عناصِرَ الإقناعِ.

وقد كان توجيه الطالبات على أن يحرصْن أثناء تنفيذ المشروع على أن يتضمَّن المنتج النهائي له **مقدمةً** تُحدد فيها القضية الجدالية الخلافية، ووجهة النظر حولها، **ومتنًا** يعرضْنَ فيه ادِّعاء محددًا وواضحًا في القضية الجدالية، وتقديم مبررات وأدلة تدعم هذا الادعاء، وكذلك عرض الادعاءات المخالفة وحجَّتها، فضلًا عن الأسباب المنطقية الداعية لقبول حُجج الطرف الآخر أو رفضها، و**خاتمةً** تُقدِّم فيها الطالباتُ استنتاجات واضحة ومختصرة بشأن القضية الجدالية؛ كلُّ ذلك حَسَّنَ من مستوى كتاباتِهِنَّ الإقناعيَّةِ، وجَعَلَهَا أكْثَرَ منطقيةً وتنظيمًا.

وساعد استخدام استراتيجيتي (لعب الأدوار) و(فكِّر . زاوج ـ شارك) المستخدمَتَين في تقييم المشروعات المعروضة ـ على تجويد المشاريع المقدَّمة في ضوء معايير محددة تم التقييمُ في ضوئها بواسطة الطالبات أنفسهن بعضهن لمشاريع بعض تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وصولًا إلى كتابة التقرير النهائي للمشروع؛ ممَّا أسهم في تعودِّهن على ممارسةِ هذا اللَّوْنِ من الكتابَةِ، والْحِرْصِ على استيفاءِ عناصِرِهِ.

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 الكتابة الإقناعية لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويّ، 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.

(د) تدريبُ طلابِ المرحلةِ الثانويَّةِ على الكتابَةِ الإقناعيَّةِ من خلال موضوعاتٍ مألوفةٍ لهم نحو تلك التي تمَّ تضمينُهَا في برنامجِ هذا البحث؛ حتى يكونَ ذلك سبيلًا لتبنِّي ثقافةِ الْحِجَاجِ والإقناعِ ومهاراتِهِ في تعبيراتِهِم المختلفةِ.

(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 الأدبيّ والكتابَةِ الإبداعيَّةِ لطُّلابِ الصفِّ الأوَّلِ الثانويّ.

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

(ج) استخدامُ التعلم المُدمج في تدريسِ التَّحَدُّثِ لتنميةِ مهاراتِ الحِجَاجِ الشفويّ والكتابَةِ الإقناعيَّةِ لتلاميذِ المرحلة الإعدادية.

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

مراجع البحث

أبو حجاج، أحمد زينهم محمد (2001). علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 8*، 23 ـ 86.

أبو سريع، ولاء محمد؛ السمان، مروان، أحمد محمد؛ شحاتة، حسن سيد (2015). تعليم الكتابة الإقناعية في المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (159)*، يناير، 65 ـ 79.

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

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

آل تميم، عبد الله بن محمد بن عايض (2015). برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 29*(114)، 599 ـ 663.

توفيق، هند سيد؛ عطا، إبراهيم محمد؛ شحاتة، حسن سيد؛ عويس، محمد أحمد (2019). دراسة العلاقة بين مدركات عينة من طالبات المرحلة الثانوية لمهارات الكتابة الإقناعية ومهارات التفكير الناقد لديهن. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (13)، ج(1)، 165 ـ 194.

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

حرحش، صفوت توفيق هنداوي (2017). وحدة بلاغية مقترحة في ضوء المدخل الأسلوبي لتنمية مهارات التذوق البلاغي والكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس*، 222، 16ـ 65.

زهران، نورا محمد أمين (2015). برنامج قائم على التعلم الاستقصائي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة دكتوراه*، كلية البنات، جامعة عين شمس.

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

سعودي، علاء الدين حسن إبراهيم (2017). استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 183*، 25 ـ 65.

السمان، مروان أحمد محمد (2012). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 133*، 22 ـ 64.

شحاتة، حسن (2012). *الكتابة الإقناعية الحجاجية فكر جديد من النظرية إلى التطبيق*. القاهرة: دار العالم العربي.

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.

طعيمة، رشدي (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه . أسسه . استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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 القادر، محمود هلال عبد الباسط (2014). برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 158*، 21ـ 83.

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.

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

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.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2004). *المعجم الوسيط*. ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

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، محمد فاروق حمدي (2023). برنامج مقترح قائم على الأجوبة المسكتة لتنمية مهارات التواصل الشفوي والكتابة الحجاجية الإقناعية لطالبات الصفِّ الأوَّل الثَّانوي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (112)، أغسطس، 517 ـ 575.

محمود، محمد فاروق حمدي (2024). برنامج مقترح في المعارضات الشِّعْرِية قائم على التعلُّم المدمج لتنمية مهارات النقد الأدبيّ 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.

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، يحيى حياتي (2006). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين*، 7(2)، 35-59.

Alwaely, S. A., Alhourani, M. I., & Abdallahi, T. (2020). Text structure teaching on the development of persuasive writing skills for high school students in the United Arab Emirates. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25*(12), 230-244. https://doi.org/10.5281/zenodo.4280132

Aziz, F. I. A., & Ahmad, U. K. (2017). Persuasive writing: How students argue. *Sains Humanika, 9*(4-2), 19-32. http://dx.doi.org/10.11113/sh.v9n4-2.1356

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

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

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

Helwa, H. (2015). The effectiveness of Relevance and Confidence Motivational Strategies in Developing EFL Argumentative Writing Skills and Overcoming Apprehension Among Students Teachers at Faculty of Education. *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology (ASEP), 59*, 271-306. https://dx.doi.org/10.12816/0022429

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

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

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

Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J., & Witte, S. (2013). Writing to learn by learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education,* *97*(5), 643–670. https://doi.org/10.1002/sce.21069

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

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