

أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن

محمد ابراهيم الغزيوات

أستاذ دكتور في المناهج وطرق التدريس
جامعه مؤتة- الأردن
alghz58@gmail.com

يزن سليم العويسات

ماجستير مناهج وطرق التدريس
معلم- مديرية تربية محافظة الكرك- الأردن
Yazansaleem88@yahoo.com

قبول البحث: 2022/4/30

مراجعة البحث: 2022/4/6

استلام البحث: 2022/3/27

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.5>



أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن

يزن سليم العويسات

ماجستير مناهج وطرق التدريس- معلم- مديرية تربية محافظة الكرك- الأردن

Yazansaleem88@yahoo.com

محمد ابراهيم الغزبوات

أستاذ دكتور في المناهج وطرق التدريس- جامعه مؤتة- الأردن

alghz58@gmail.com

استلام البحث: 2022 /3/27 مراجعة البحث: 2022/4/6 قبول البحث: 2022/4/30 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.5>

الملخص:

هدفت الدراسة الوقوف على أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين مع التطبيق القبلي البعدي لأداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة، موزعين على مجموعتين بالتساوي، ضابطة وتجريبية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى، وقام الباحث بإعداد المواد التجريبية القائمة على التعلم المدمج، وإعداد دليل المعلم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على وجود أثر لاستخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم المدمج في التدريس لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج؛ مهارة الكتابة؛ طلبة الصفوف الثلاث الأولى.

1. المقدمة:

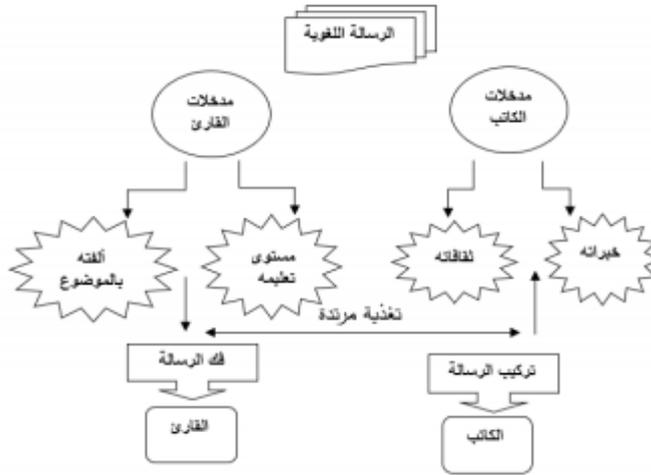
يشهد العصر الحالي تطوراً تكنولوجياً وتقدم سريعاً في مجال العلم وطرائق التدريس، حيث أصبح من الصعب التخلي عن التكنولوجيا الحديثة في مختلف مجالات الحياة، وذلك لمميزاتها ولتقديمها مجموعة من التسهيلات للمتعلّم والمعلم على حد سواء، ونتيجة لهذا التطور ظهرت مفاهيم جديدة ساهمت في تحديث دور المعلم.

يُعدُّ التمكن من مهارتي القراءة والكتابة عاملاً رئيساً لنجاح الطلبة في أداء المهمات التعليمية المطلوبة، ويتوقف ذلك على إمكانية المعلم وقدرته على تعليم هؤلاء الطلاب، باستخدام أساليب وطرائق متنوعة ومن بينها التعلم المدمج (أبو حمدة، 2012). تحديداً لدى طلاب المرحلة الأولى.

وتعد الكتابة إحدى المهارات الأساسية للغة، وأهمية الكتابة تكمن في أنها وسيلة لنقل الكلمة والمعرفة وحفظها لتصل من جيل لآخر، وللكتابة العربية أهمية خاصة؛ لأنها تصل بيننا وبين حضارة المسلمين التي قامت عليها حضارة الغرب (محي الدين، 2006، 10).

وتعتمد الكتابة على فن الاتصال الذي يعني نقل المعلومات أو إعطاء تعليمات، أو نقل تحية أو طلب وهي عملية تتطلب وجود عدة مكونات منها: المرسل (الكاتب)، والمستقبل (القارئ) وبينهما رسالة، ولقد لجأ الإنسان إلى الكتابة عندما احتاج لنقل المعاني المهمة وقضاء الحاجات من شخص لآخر،

فطلبات التوظيف وتبادل الرسائل بين الأصدقاء، وما شابه ذلك من كتابات تتصل اتصالاً وثيقاً بحياة الإنسان وحاجته للاتصال مع الغير، وشكل (1) يوضح الطبيعة الاتصالية للكتابة (شعبان، 2014، 30).



شكل (1): الطبيعة الاتصالية للكتابة من الكاتب للقارئ (شعبان، 2014، 30)

وتتنوع أهداف تعليم الكتابة بالمرحلة الأساسية، بحيث يكون الطالب قادراً على أن يكتب الحروف والكلمات العربية من اليمين إلى اليسار، يرسم الحروف بأشكالها ومواقعها المختلفة، يميز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، ويكتب الحركات القصيرة والحركات الطويلة بالكلمات، ويضم مجموعة من الكلمات ليكون جملاً، ويكتب جملاً بخطي النسخ والرقعة كتابة صحيحة، ويكتب ما يملي عليه، يكتب جملاً قصيرة في حدود خمس كلمات في التعبير عن مشاهدته، ويستخدم من علامات الترقيم المناسبة، ويكتب ملخصاً الموضوع قراه، ويكتب مقالاً وبرقية وإعلاناً وعدداً من المراجع، ويكتب قصة قصيرة مرعياً عناصرها ومعايير جودتها، ويصف منظراً رآه بالكتابة، ويملا استمارة، ويكتب في موضوعات متعددة (شعبان، 2014).

وكما تعدد مؤشرات الكتابة الجيدة والتي تتمثل في: الاهتمام بتعليم الكتابة في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظيفتها، وتعليم الكتابة في جو من الحرية وعدم التكلف، واستثارة دوافع الطلبة عند الكتابة، والاهتمام بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الموضوع وتعبّر عنه، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، واستخدام الأسئلة الموجهة للطلبة وذلك عند التخطيط لموضوع الكتابة بحيث يكون المعلم مرشداً وموجهاً، وتزويد الطلبة بمعايير ومستويات تستخدم عند التحدث والكتابة، واختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة بحيث تتصف بسلامة التفكير والموضوعية، والرجوع إلى المواد الدراسية المتنوعة كمصادر للمعلومات يستقي منها التلميذ عند الكتابة، والاهتمام بالوعاء اللغوي الذي يعبر عن هذه الأفكار، وعدم الفصل في تعليم الكتابة بين الفكرة المكتوبة وبين صحة الأداء اللغوي، نحواً، وإملائياً، وخطياً، وأسلوبياً، والاهتمام الشديد بالتدريب العلاجي في تعليم الكتابة (سيد، 2015، 30).

ويرى محيي الدين (2006، 8) بأن ممارسة الطلبة لمهارات الكتابة في الإملاء والتعبير والخط من الأمور الهامة والأساسية التي تمكنه من نقل أفكاره ومشاعره للآخرين؛ لإتمام عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، واستقبال ما تبوح به الأفلام، ومما تموج به النفوس والعقول. وعلى الرغم من أهمية مهارات الكتابة - سواء أكانت وظيفية أم إبداعية - إلا أن الدراسات تشير إلى ضعف مستوى الطلبة في مهارات الكتابة، ومنها دراسة لطفي وآخرون (2016)، والتي أكدت وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الحلقة الإعدادية.

كما ركزت التوجهات التربوية الحديثة على إيجاد وسائل واستراتيجيات لتطوير طرائق التدريس؛ مما يزيد من فرصة ممارسة العمليات الفكرية والرمزية، واستخدامها لغة الفن والتعبير لاكتشاف الذات والتواصل مع الآخرين وفهمهم، وكذلك الوصول إلى فهم أعمق للمواد المعرفية، وتنمية المهارات الأكاديمية، ومعالجة المؤثرات البيئية، واستخدامه في سير المناقشات والأفكار في أثناء جلسات العمل لحل المشكلات (ابو عاذرة، 2007).

ويرى عبد العظيم، وعبد الجليل (2008، 33) أن التعلم الإلكتروني يتميز بسهولة تحديث وتعديل المعلومات المقدمة، ويزيد من إمكانية التواصل لتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر بين الطلبة ومعلمهم وبين الطلبة وبعضهم البعض، ويتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة مع ضيق قاعات الدراسة، ويمد الطالب بالتغذية الراجعة المستمرة خلال عملية التعلم، وتنوع مصادر التعلم المختلفة، والتعلم في أي وقت وأي مكان وفقاً لقدرته، واعتماده على الوسائط المتعددة في إعداد المادة العلمية، وتقليل الأعباء الإدارية على المعلم، وتعدد طرق تقييم الطلبة.

ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يسمى بالتعلم المدمج، فهذا النوع من التعلم يجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وبعد التعلم المدمج تطوراً طبيعياً للتعليم الإلكتروني نحو برنامج متكامل لأنواع الوسائل المتعددة، وتطبيقه بالطريقة المثلى لحل المشكلات، فهو أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام

تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة والتي تزيد من استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والمتمركز حول المتعلم (2003, Bersin & Associates). فالتعلم المدمج يجمع بين مميزات التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني المتزامن الذي يفاعل فيه المعلم والطالب على شبكة الانترنت في نفس اللحظة، وغير المتزامن الذي لا يشترط تواجدهما في نفس الوقت على شبكة الإنترنت، الأمر الذي يجعل منه مدخلاً جيداً لصياغة البرامج التعليمية القادرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحقيق تعلم متميز (اسماعيل، 2009، 100).

1.1.1. مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة في أنّ "فيروس كورونا" أجبر منظومة التعليم على استخدام التكنولوجيا (المدمج أو الهجين)، مع التطبيق العملي داخل المؤسسات التعليمية، وبذلك تحوّل الأمر في قطاع التعليم إلى الدمج بين النظام التقليدي والتكنولوجيا الإجبارية، وبالتالي أصبح التعليم عن بُعد أمراً ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه، وهذا ما ينطوي على تعلّم الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى لتعليم المهارات الأساسية في المناهج الدراسية. فبعد تعلّم اللغة وتنميتها من خلال التقنية الحديثة واحداً من أهداف إستراتيجيات التعلم الحديثة، حيث تشير داود (2012) إلى أنّ هناك تكاملاً قائماً بالفعل بين التقنية واللغة، وتؤكد ذلك كثير من كتابات المختصين، وكثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في السنوات الأخيرة في مجال اللغات عامة، ومنها اللغة العربية، واستخدمت العديد من الأنماط التقنية المختلفة في بُعدها المادي والفكري في تدريس اللغة عامة، والكتابة بصفة خاصة؛ لتنمية مهاراتها المختلفة باستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة مثل: الحقائق التعليمية، والمنظمات المتقدمة، والتعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، والتعليم التعاوني، والتعلم حتى الإتقان، وغير ذلك ومن هذه الدراسات دراسة (عسيري والعمري، 2021) ودراسة (الصقري والسالمي، 2021). وقد تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث بوصفه معلماً لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فقد لاحظ صعوبات في التعلم الحالي للمنهج؛ قام الباحث بدراسة استطلاعية طبقت على طلبة الصف الثالث الأساسي، وعددهم (25) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة مخارج عينتها، وطلب منهم كتابة بعض الجمل ثم وضع علامات التقييم، حيث وجد الباحث أن: (19) طالباً ونسبتهم 65.5% لا يكتبون بإتقان وباستخدام علامات التقييم والتشكيل المطلوب، حيث أن هناك ضعف عند كل الطلبة في خطوات الكتابة وأساليبها.

بسبب الظروف التي فرضت نفسها على عملية التعليم، ولاحظ بمقابل ذلك تطوراً في المواد، وزيادة المهارات فيها، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من القائمين على التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية لتطوير طرائق التعليم والتعلم وتحسينها، والتوصيات التي تدعو إلى دمج التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي من أجل تحسين التعليم والارتقاء في تعلّم اللغة، إلا أنّ الطريقة المعتادة والتقليدية في التعلّم هي السائدة في معظم مؤسساتنا التعليمية، الأمر الذي تطلب دراسة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثالث الأولى.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وجد الباحث العديد من الدراسات التي تناولت أهمية تدريس مهارات اللغة العربية باستخدام التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج لتنمية هذه المهارات المختلفة؛ كالاستماع والقراءة والإملاء والتذوق اللغوي كما في دراسة الربابعة (2019) ودراسة الصراف (2017) ودراسة الشمري (2017) ودراسة عياض (2018).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر التدريس المدمج؛ في تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس تربية منطقة الكرك، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي: ما أثر لأسلوب التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث؟

2.1. فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى: معرفة ما إذا كان هناك أثر لأسلوب التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث.

4.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

• الأهمية النظرية:

1. تنبع أهمية الدراسة في مواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي وإدخال الطرق الحديثة للتدريس؛ كالتعلم المدمج في التعليم لجميع المواد ومنها اللغة العربية.

2. تحاول الدراسة تيسير تعلم الطلاب لمادة اللغة العربية بوصفها مادة رئيسة ومهمة في تأسيس طلبة الصفوف الأساسية الأولى كالصف الثالث بصورة آلية.
3. توفر أدبًا نظريًا للباحثين في المكتبة العربية.

• الأهمية التطبيقية:

1. تقدّم هذه الدراسة حلاً للأزمة؛ لمتابعة التعلم، حيث ركّزت على البدائل الفعّالة للتعليم التقليدي كالتعلم المدمج.
2. تحاول هذه الدراسة لفت انتباه المشرفين ومديري المدارس بشكل عامّ والمعلّمين بشكل خاص لاستخدام هذه الطريقة في العملية التعليمية.

5.1. حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة الحالية في ضوء الحدود، والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصر أفراد الدراسة على طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك، والبالغ عددهم (63) طالبًا/ة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة من العام الدراسي 2021/2022م.
- الحدود المكانية: الصفوف الثلاث الأولى بمدرسة رحمة في محافظة الكرك.

6.1. التعريفات الإجرائية:

- **التعلم المدمج (Learning Blended)** وهو: "التعلم الذي يجمع بين أفضل ما يحويه التعلم الصفّي المباشر والتعلم من خلال الإنترنت" (الشهران، 2015). ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه عملية مزج وخلط منظمة ومرتبطة بين عمليتي التدريس التقليدي والإلكتروني، من خلال مصادر وأدوات معينة، وبواسطة كوادَر خبيرة بكلّ ما تحتاجه هذه العملية وذلك لتنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية الكرك بالأردن.
- **مهارات الكتابة وهي:** "علمية ذهنية يقوم الفرد من خلالها بتحويل الأفكار أو الآراء والمعلومات الموجودة في الذهن إلى عملي مكتوب" (فضل الله، 2003). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: عملية يتم من خلالها تحويل الأفكار والمعاني والصور المجردة في ذهن طلبة الصفوف الثلاث الأولى إلى رموز خطية، وتُفاس باختبارات الكتابة المستخدمة لأغراض الدراسة الحالية.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري:

يمتاز العصر الحالي بالتغيير المتسارع في جميع جوانب الحياة؛ مما ينعكس أثره على التعليم، فيفرض على المؤسسات التعليمية التعاطي مع التغيرات التي أفرزتها الثورة التقنية، وقد توجّهت المؤسسات التعليمية عامةً إلى التوسّع باستخدام التعليم الإلكتروني، من خلال تحويل عددٍ من مقرراتها وموادّها التعليمية من الصورة التقليدية إلى الصورة الإلكترونية أو دمج الطرق القديمة بالطرق التكنولوجية كالتعلم المدمج. وتعتبر القدرة على الكتابة جانب مهمّ من جوانب نجاح الطالب في المرحلة الأساسية، فالطالب الذي لا يقرأ ولا يكتب، لا يستطيع أن يؤدي ما هو مطلوب منه، ونظرًا لما تمثله مادة اللغة العربية، وعلى وجه التحديد مادة القراءة والكتابة في المدارس الأساسية باعتبارها إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها؛ ولأنّ اللغة أهمّ أداة للاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته، وهي الأساس الذي يعتمد عليه في تربيته وتنشئته، ويعتمد عليه كلّ نشاطٍ تعليميٍّ داخل المدرسة وخارجها (مرجي، 2007).

كما ركّزت التوجهات التربوية الحديثة على إيجاد وسائل واستراتيجيات لتطوير طرائق التدريس؛ مما يزيد من فرصة ممارسة العمليات الفكرية والرمزية، واستخدامها لغة الفنّ والتعبير لاكتشاف الذات والتواصل مع الآخرين وفهمهم، وكذلك الوصول إلى فهمٍ أعمق للموادّ المعرفية، وتنمية المهارات الأكاديمية (ابو عاذرة، 2007).

1.1.2. مهارة الكتابة:

تعدّ الكتابة أداةً من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات، وتخضع لأسس وأصولٍ يجب على المعلم مراعاتها، وهذه الأسس تتمثل في قدرة المعلم وإيمانه على تعليم الكتابة، وأن يكون مطلعًا على النواحي النفسية والعقلية لطلابه، وأن يتمتع بمهارات وقدرات، ويمتلك ثروة لغوية وثقافية كافية، فضلًا عن استغلاله ميول الطلاب إلى الكتابة، والتدرج معهم من السهل إلى الصعب، والتدريب على الكتابة في حصّة القراءة؛ لتيسير العمليتان جنبًا إلى جنب (الدليحي والوائل، 2005).

أما مفهوم الكتابة: فالكتابة هي وسيلة الاتصال التي يعزّز الفرد من خلالها عن أفكاره ومشاعره ويدونها وينقلها إلى الآخرين، كما تمكّن الفرد من الاطلاع على أفكار غيره، والوقوف على ما أحدثه من تطوير في حياة الأفراد والمجتمعات، وتمتاز الكتابة بأنها عملية عقلية فكرية، يؤديها الفرد بعد أن يمرّ بمراحل عديدة، تصل في النهاية إلى الخطّ أو الكلام المكتوب على الورق (مرجي، 2007). وعرّف عليان (2008) الكتابة بأنها: عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة؛ إذ يتم فيها تحويل الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى منشئها إلى رموز خطية.

• مراحل تطوُّر الكتابة:

إن اللغة من حيث الاستعمال شفهيَّة ومكتوبة، وما يهْمُننا في هذا المقام مهارة اللغة المكتوبة التي تُعدُّ واحدةً من مهارات الاتصال اللغويِّ، وإحدى وسائل الإرسال فيه، والكتابة: هي حروفٌ أو رموزٌ مرسومةٌ، تصوِّرُ أفضاًلاً دالَّةً على المعاني التي قصدها الكاتبُ من النصف المكتوب، ومن المعروف أنَّ ظهورَ الكتابة جاء متأخراً عن استعمال اللغة الشفهيَّة، إذ استخدمَ الإنسانُ الأصواتَ للتعبيرِ بها عن حاجاته، والتواصل مع الآخرين، وعندما تقدمت الحياة وتطورت، وظهرت الحاجةُ إلى نقل الآراء والأفكار إلى أشخاصٍ آخرين بطريقةٍ غير مباشرة، ولا تقومُ على المواجهة بين المرسل والمستقبل، لجأ الإنسان إلى اختراع الكتابة لتحقيق ذلك، ومن المعروف أنَّ الكتابة تطورتُ خلال مراحلٍ هي (الدليحي والوائل، 2005):

1. مرحلةُ الصور: أي استخدامُ الصور والرسوم للدلالة على المطلوب، فمثلاً: يرسمُ المعبرُ صورةً بقرةً للدلالة على البقرة، وصورة الحصان للدلالة على الحصان.
 2. مرحلةُ التصوير المعنوي: فعندما وجدَ الإنسانُ أنه بحاجةٌ إلى التعبير عن معنى معين، لجأ إلى ذلك باستخدام الصور المعبرة، فمثلاً: قام بتصوير السيوف، والرماح، والخيول للدلالة على الحرب.
 3. مرحلةُ التصوير الحرفي: وهنا حدثت نقلة في الكتابة: إذ تمَّ تصويرُ الحروف التي تتكوَّن منها الكلمات، وجعلَ لكلِّ حرفٍ صورةً، ومن مجموع الحروف تتكوَّن الجمل.
 4. مرحلةُ الحروف الأبجدية: وهي المرحلة الأخيرة، وتمَّ بموجبها استبدالُ الحروف الأبجدية بالصور.
- وأكدَ العلماءُ العلاقة بين التفكير وتطوير الكتابة؛ لأنَّ الكتابة أداةٌ موجَّهةٌ للتفكير، فتعليمُ التفكير لا يجري بمعزلٍ عن تعليم الكتابة، فالتعبير الكتابيُّ عملياتٌ بنائيةٌ تراكمية، متعلقةٌ بالشكلي والمحتوى معاً، بمعنى أنَّ عمليات الكتابة تتضمنُ التفكير وما يلازمه من اضطرابٍ أو تنظيمٍ أو تحسين. والكتابة فعلٌ يعكسُ تفكير الفرد، فالأفكارُ التي يريدُ الفردُ أن يقدِّمها لن تكونَ منطقيَّةً على الورق إن لم تكن كذلك في رأسه، وقاد هذا الواقعُ التربويَّ إلى مناصرة قضية تعليم حِلِّ المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الجدلي؛ لكي يكتب الفردُ بشكلٍ أفضل. ويبدو أنَّ مهارة الكتابة من أصعب مهارات اللغة؛ ففي كلِّ مرةٍ يكتبُ فيها الطالبُ جملة، يكونُ عرضةً للوقوع في كثيرٍ من الأخطاء، وهذا ما يدعو إلى تعليم هذه المهارة وتعلُّمها وفق مستوياتٍ متدرجةٍ حتى تصل إلى النهاية، أي إلى كتابة جيدة، فإنَّ ما يميِّزُ الإنسانيَّة هو ذلك الاستخدامُ المبدعُ للنظم التي تُوظَّفُ في تحويل الأفكار إلى كلماتٍ وجملٍ كتابية (صومان، 2006).

• أهدافُ تعليم الكتابة:

أنها ترتبطُ أهدافُ تعليم الكتابة بأهداف تعليم اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً؛ ذلك أنَّ الكتابة حصيلَةُ مهارات اللغة العربية من استماعٍ وقراءةٍ وكتابةٍ، وتأتي أهدافُ تعليم الكتابة بصورةً عامةٍ من الأهمية الكبيرة لها، فقد أعطتِ الكتابةُ المجتمعَ الإنسانيَّ فرصةً كبيرةً للتواصل بين أفرادِه في مجالات الحياة كلها، فبالكتابة حفظَ التراث على مرِّ الأزمان والأجيال، وبها استطاعَ أن يعبِّرَ عن أفكاره وخلجات نفسه في قوالب لغويةٍ مكتوبة، وبذلك يعزِّزُ ثقتهُ بنفسه من خلال إقناعها وإقناع الآخرين، فضلاً عن أنه يكتسبُ القدرة على وصفِ الأحداث التي تجري معه أو تواجهه في المواقف الحياتية المتنوعة، بتوظيف ما لديه من مخزونٍ لغويٍّ وخبراتٍ سابقة، ووسيلة لتطوير مهاراته المعرفية (عامر، 2000).

وهناك عدَّة أهدافٍ عامةٍ لتعليم الإملاء ضمن مهارات الكتابة، يمكنُ السعي إليها في جميع دروس الإملاء وفروع اللغة الأخرى وهي (عطية، 2006):
(تدريبُ الطلبة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، تدريبُ الطلبة على حسن الخطِّ وتنظيم ما يكتبون، تعويدُ الطلبة على النظافة فيما يكتبون، زيادةُ الثروة اللغوية لدى الطلبة من خلال ما يطلعون عليه من نصوص في درس الإملاء، التمرسُّ على السرعة في الكتابة، تنميةُ القدرة لدى الطلبة على الفهم والإفهام، تدريبُ الطلبة على حسن الإصغاء والاستيعاب، وتدكُّر صور الكلمات).

• مهارات الكتابة لطلاب الصفِّ الثالث الأساسي:

يمكنُ إجمال مهارات الكتابة لطلاب الصفِّ الثالث الأساسي كالتالي (عاشور والحوامدة، 2010): الرسم الكتابيُّ، كتابةُ التنوين بأشكاله الثلاث كتابةً صحيحةً، التفريقُ بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء، كتابةُ كلماتٍ مشددة، التمييزُ في الكتابة بين الحروف المتشابهة في النطق، كتابةُ الكلمات التي تحتوي على لأم شمسيةٍ كتابةً صحيحةً، كتابةُ كلماتٍ مختومةٍ بالألف والواو والياء، كتابةُ أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، إتقانُ رسم الحروف والكلمات ومحاكاةُ المکتوب بدقة، كتابةُ قطعةٍ مكونةٍ من 30 كلمةً بعد النظر إليها ثم حجماً، كتابةُ قطعةٍ مكونةٍ من 40 كلمةً غيباً، رسمُ الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، مع مراعاة ما يكونُ منها فوق السطر وما يكونُ تحتهُ، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات.

ويُعدُّ التمكنُ من مهارة الكتابة عاملاً رئيساً لنجاح الطلبة في أداء المهمات التعليمية المطلوبة، ويتوقَّف ذلك على إمكانية المعلم وقدرته على تعليم هؤلاء الطلاب، باستخدام أساليب وطرائق متنوعةٍ ومن بينها التعلُّم المدمج (أبو حمده، 2012). تحديداً لدى طلاب المرحلة الأولى كالصفِّ الثالث الأساسي.

2.1.2. التعلُّم المدمج:

يُعتبَرُ استمرازُ الدراسة بالمدارس وكافة القطاعات التعليمية باستخدام التعلُّم المدمج بمثابة كلمة السرِّ في مواجهة كورونا، وخاصة أنَّ هذا الوباء انتشر بسرعةٍ في عددٍ كبيرٍ من الدول والقارات، فلا يستطيعُ أعضاء هيئة التدريس والطلاب الاجتماع مباشرة، مما منع جميع الأطراف من الوصول إلى

المؤسسات التعليمية لفترة طويلة، ولذلك لجأت إلى التعلم المدمج، وسارعت في تطبيقه وتدريب الكوادر عليه؛ وذلك لتقليل الكثافة الطلابية بالفصول والغرف الصفية، حيث يمزج النظام الجديد بين التعليم عن بُعد والتعليم الواجهي. وقد جمع التعلم المدمج بين مميزات كل من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني. ويُعدّ التعلم المدمج نتيجة تطور طبيعي للتعليم الإلكتروني، فهو لا يلغي التعلم الإلكتروني ولا التعلم التقليدي، وإنما يدمج بينهما (علام، 2007). ويُعدّ التعلم المدمج أحد المداخل الحديثة القائمة على الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة، تمزج بين التدريس داخل الفصول الدراسية والتدريس عبر الإنترنت، وتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط Active Learning والتعلم فرداً لفرد Peer to Peer، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم؛ وذلك لما يتميز به من الجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة وبين مميزات التعلم الواجهي في حجرات الدراسة تحت إشراف المعلم وتوجيهه (عبد المجيد، 2009).

والتعلم المدمج يوظف أدوات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وشبكاته في الدروس النظرية والعملية التي تتم في قاعات الدراسة الحقيقية، حيث يلتقي المعلم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته (السيد، 2011).

ويرى العربي (2016)، أن التعلم المدمج هو: الجمع بين أنماطٍ عدّة من التعلم، التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي الواجهي، والتعلم الذاتي، وأفضل أسلوب للدمج هو الذي يجمع بين عدّة طرق؛ للحصول على أعلى إنتاجية وبأقل تكلفة.

ويعرف خان (Khan, 2005:3) التعلم المدمج: "بأنه طريقة مبتكرة لتقديم تصميم تفاعلي جيد متمركز حول المتعلم، وإتاحة التعلم لأي شخص وفي أي مكان وزمان، من خلال الاستفادة من سمات التقنيات الرقمية المختلفة ومصادرها التي تعمل بجانب أشكال أخرى من المواد التعليمية الملائمة لتوفير بيئة تعليمية مفتوحة ومرنة".

كما يعرف التعلم المدمج بأنه: "التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفّي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكلٍ منهما. (Milneim, 2006: 44)

• مستويات التعلم المدمج:

فهناك عدّة مستويات للتعلم المدمج، وتُصنّف وفقاً لطبيعته، ودرجة الدمج بين مكوناته، ودرجة التعقيد، كما بينها الفقي (2011) بالآتي:

1. أولاً: المستوى المركب: يتم الربط بين الأدوات التي توصل المعلومات، ومحتوى التعلم، ومثال ذلك، النموذج ثنائي المكون، ويتم من خلال استخدام مصادر وأدوات التعلم الإلكتروني، ثم يلي ذلك، تعلم في الغرفة الصفية، باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة والمحاضرة، وهناك نموذج ثلاثي المكون، ويتم بالوقوف على مستوى تعلم الطلاب من خلال التغذية الراجعة، وبعد ذلك تصحيح تعلم الطلاب من خلال الطرق والأساليب الاعتيادية في التدريس، ثم استخدام التعلم الإلكتروني لإثراء عملية التعلم وتعزيزها.
2. ثانياً: المستوى المتكامل: يتم التكامل بين مختلف عناصر التعلم الإلكتروني، ومثال ذلك، الدمج ما بين ثلاثة مكونات، كالدمج بين مصدر المعلومات المتوفرة، ومجموعات المناقشة المتواصلة، وعملية التقويم المباشرة ويتم ذلك كله عبر الإنترنت.
3. ثالثاً: المستوى التعاوني: ويتم الدمج بين المعلم ومجموعات التعلم داخل الغرفة الصفية، أو مجموعات التعلم التعاونية من خلال الإنترنت، سواء كان المعلم تقليدياً أم إلكترونياً، ومن الأمثلة على هذا المستوى، الدمج بين الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم، والمعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت، أو الدمج بين الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، ومجموعات التعلم التعاونية من خلال الإنترنت.
4. رابعاً: مستوى الامتداد والانتشار: يتم الدمج بين التعلم التقليدي داخل غرفة الصف التقليدية، ومصادر التعلم الإلكتروني غير المتصلة، مثل البريد الإلكتروني، والوسائط الإلكترونية، والبرمجيات المحوسبة، والأجهزة الخلوية المحمولة.

• عوامل النجاح في تطبيق التعلم المدمج:

أشارت الأدبيات إلى وجود عددٍ من عوامل النجاح الخاصة بالتعلم المدمج ومن هذه العوامل ما يلي: (Vaughan, 2007)

1. تقييم الممارسات المؤسسية بانتظام ونشر النتائج، فضلاً عن ضرورة استجابة نماذج التعلم المدمج للاحتياجات المؤسسية المحلية.
 2. ضرورة استجابة نماذج التعلم المدمجة لاحتياجات المعلمين واستعداد الطلاب.
 3. يجب النظر بعين الاعتبار إلى أعباء الطلاب الكثيرة عند تطبيق التعلم المدمج.
 4. تدريب الطلاب على تحمّل مسؤولية تعلمهم، فضلاً عن تطوير مهارات إدارة الوقت.
 5. يتطلب التعلم المدمج التطوير المهني المستمر للمعلمين.
- أما دور المعلم والمتعلم في ظلّ التعلم المدمج: حيث يلعب المعلم دوراً مركزياً في توفير بيئة تعلم منظمة، تضمن مشاركة الطلاب في عملية التعلم، وأشار "مارش" (Marsh, 2012) إلى أنّ دور المعلم في ظلّ التعلم المتمركز حول المتعلم يتمثل فيما يلي: (توجيه الطلاب في عملية تعلمهم، إدارة أنشطة الطلاب، توجيه عملية تعلم الطلاب، يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم اللغوية، مساعدة الطلاب على تحمّل مسؤولية تعلمهم، كما يساعد على تسهيل عملية الدمج، ويشجّع على التعلم الذاتي والتعاوني ويسهّل عملية التعلم عبر الإنترنت من خلال التواصل مع الطلاب عبر منتديات المناقشة مثلاً).

كما أشار "مارش" Marsh (2012) إلى أن دور الطلاب في ظل التعلم المتمركز حول المتعلم يتمثل فيما يلي: (ينخرط الطلاب في عملية التعلم بفاعلية، لا يعتمد الطلاب في عملية تعلمهم على المعلم طوال الوقت، يتواصل الطلاب مع بعضهم في مجموعات صغيرة، يقوم الطلاب بتقييم أعمال بعضهم، يتعاون الطلاب مع بعضهم، يتعلم الطلاب من أقرانهم، يقوم الطلاب بمساعدة بعضهم في عملية التعلم).

• مميزات التعلم المدمج:

حيث أن هناك كثيرًا من المميزات للتعلم المدمج؛ وذلك أنه جَمَعَ بين مميزات التعلم التقليدي (التعلم الوجيه) والتعلم الإلكتروني، ولقد أشار حرب (Harb, 2013) لهذه المميزات ومنها ما يلي: (الوصول بسهولة إلى مصادر المعرفة، التفاعل الاجتماعي بين كافة أطراف الموقف التعليمي، الفعالية من حيث التكلفة، سهولة مراجعة المحتوى، زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب، زيادة مشاركة الطلاب في عملية التعليم، المرونة في التدريس وبيئة التعلم، وتحفيز الطلاب من خلال التفاعل والتعاون، وتوفير فرص للتعلم الذاتي، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مساعدة الطلاب على تطوير مهارات التعلم اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين، مساعدة الطلاب على الاستقلال في التعلم، زيادة نتائج تعلم الطلاب وتقليل التكلفة المادية، التغلب على مشكلة الفصول الدراسية المكتظة/ المزدحمة).

• تحديات التعلم المدمج:

فالرغم من أن هناك عديدًا من المميزات التي يتمتع بها التعلم المدمج، إلا أن هناك عددًا من التحديات التي تعيق تطبيقه ومنها (Vandermolen, 2010): (شعور بعض الطلاب بالرهبة من استخدام الحاسوب، الإحباط والقلق للذين قد ينتجان عن التفاعل مع الآخرين، والذين يؤثران سلبيًا على عملية التعلم، الصعوبات المختلفة في التقييم والرصد وإدارة الصف، يتطلب التعلم المدمج من الطلاب بذل مزيد من الجهد في عملية التعلم، عدم توافر الوقت الكافي لتطبيق هذا النوع من التعلم، يحتاج التعلم المدمج إلى توفير مزيد من الدعم، عدم ضمان قدرة الطلاب على استخدام التكنولوجيا بنجاح، اعتقاد كثير من الطلاب بأن الطرق التدريسية التقليدية أفضل من التعلم المدمج).

فالتعلم المدمج يعني استخدام التعلم الوجيه مع تعزيز ذلك بالإنترنت، والتكنولوجيا الحديثة في التعليم والتدريس؛ سواء كان داخل الفصل الدراسي أم خارجه، ويتم هذا الدمج بوساطة المعلم، وبالرغم من ذلك فإن أنظمة التعلم الإلكتروني لا تسلم من النقد؛ بسبب غياب دور التفاعل الإنساني (البشري) بين أطراف الموقف التعليمي، مما يؤثر سلبيًا على مخرجات التعلم (Lim & Morris, 2009)، ويجعل التعلم المدمج مميّزًا إلى حد ما.

2.2 الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات لإثراء دراسته، إضافة إلى الاستفادة منها في تفسير النتائج، وفيما يلي استعراض للدراسات السابقة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

- أجرى عبده والفقهي ودرويش (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. وفي سبيل تحقيق ذلك، أعدت الدراسة أدواتها والتي تمثلت في: إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وكذلك اختبار التعبير الكتابي الإبداعي بهدف تحديد المستوى الكتابي المبدئي لتلاميذ عينة الدراسة وبعد تطبيق البرنامج توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.
- أجرى على وطلبة وإبراهيم وعبد النبي (2021) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من حيث خطوات تعليم التلاميذ الكتابة الوصفية، وطرق تدريب التلاميذ على الكتابة الوصفية، ومعايير الكتابة الوصفية، وسعي البحث إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من خلال برنامج قائم على التعلم المدمج، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات الكتابة الوصفية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أجرت المبارك وكفافي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على ضعف المهارات الموسيقية لدى مشرفي التربية في دولة الكويت، وتم بناء برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية المهارات، ولتحقيق ذلك اتبع منهج البحث شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في مشرفي التربية الموسيقية بوزارة التربية في دولة الكويت وعددهم (10 أفراد)، وتضمنت أدوات البحث: اختبار تحصيلي هدف لقياس الجانب المعرفي للمهارات الموسيقية لدى المشرفين واختبار أداء وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي للمهارات الموسيقية، وأوضحت النتائج أن معدلات درجات المشرفين بعد التطبيق أكبر بكثير، واتضح أن البرنامج كان له تأثير كبير في تحسين جميع مهارات التربية الموسيقية لدى المشرفين، ومن توصيات البحث اهتمام الهيئات المسؤولة عن تدريب المشرفين والمعلمين للتربية الموسيقية بمثل هذه البرامج حتى يتسنى لهم أداء دورهم بالعملية التعليمية بنجاح.
- أجرت الصقرية والسالمي (2021) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعتهن للتعلم، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، قسمت إلى مجموعتين (30) تجريبية و(30) ضابطة. واستخدم المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد اختبار تحصيلي مكون من (20) سؤالاً، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباته فبلغ (0.71) كما استخدم مقياس دافعية التعلم، وهو مكون من (67) عبارة تقيس خمسة عوامل، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباته فبلغ (0.86). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة

- ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم المدمج. وأوصت الدراسة باستخدام التعلم المدمج في تدريس التربية الإسلامية نظراً لفاعليته في عملية التعلم.
- أجرت عسيري والعمري (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية لمحايل عسير، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي، حيث طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (53) طالبة مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (29) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (24) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من مدرسة "المتوسطة الثالثة" للعام الدراسي (1440هـ-1441هـ)، طبق على مجموعتين اختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية كأداة للبحث قبلًا وبعديًا، بعد ضبط أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها، وتم جمع البيانات وتحليلها بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، ومرجع إيتا لحساب حجم أثر المتغير المستقل (التعلم المدمج) على المتغير التابع (تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية)، وأسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، أيضًا اتضح الأثر الإيجابي على تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط عند استخدام التعلم المدمج.
 - أجرى علي وإبراهيم وعبد الرحمن وعبد النبي (2021) هدفت الدراسة للكشف عن تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الأول والإعدادي من خلال أعداد برنامج قائم على التعلم المدمج، وقد تجددت مشكلة البحث في ضعف مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الأول والإعدادي، ولتحقيق هدف البحث مزج الباحث بين المنهجين، المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وصمم لذلك الأدوات والمواد التعليمية وهي، قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختبار مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبرنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها قام الباحث بتطبيق البحث على مجموعة بحثية بلغ عددها 40 تلميذًا، حيث انقسمت مجموعة البحث إلى 20 تلميذًا للمجموعة التجريبية و20 تلميذًا للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج بعد التحليل الإحصائي فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي واختتم البحث بتقديم التوصيات والمقترحات.
 - وأجرى محمد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الكتابية والإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينته الدراسة من (68) طالبًا وطالبة من مدرسة (أسماء الابتدائية المشتركة) حيث تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وكانت مقسمة على أربع شعب للصف الثالث الأساسي، ثم تم تقسيمها على مجموعتين (ضابطة) واحتوت (34) طالبًا وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية احتوت (34) طالبًا وطالبة درسوا وفق برنامج يوظف التعلم المدمج، وكان منهج الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث اختبارًا كتابيًا لقياس المهارات الكتابية والإملائية، يوظف التعلم المدمج استنادًا إلى دليل المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
 - وأجرى محمد وقطوس (2010) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، والتعرف على أثر الخبرة الحاسوبية في التحصيل، أتبعًا فيها المنهج شبه التجريبي، واختبرت عينته الدراسة قصدًا، حيث بلغ عددها (45) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي من مدرسة أم عطية الأنصارية بالأردن، وتم توزيعها على مجموعتين: الأولى تجريبية قُدمت لها المادة التعليمية من كتاب اللغة العربية للصف الرابع، من خلال البرنامج التعليمي الذي يمزج بين التعليم الإلكتروني والطريقة الاعتيادية، والمجموعة الثانية ضابطة درست المادة التعليمية ذاتها بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في: برنامج تعليمي، واختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية القليلة والطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية المتوسطة، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين الطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية المتوسطة، والطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية الكبيرة.
 - أجرى طوالبه والصوص (2007) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في الأنماط والتراكيب اللغوية في مادة اللغة العربية. وتكون أفراد الدراسة من إحدى وخمسين (51) طالبة في إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية. واستخدم الباحثان أداتان للدراسة هما: البرنامج المحوسب بطريقة التعلم المدمج، ومادة تعليمية خاصة بطريقة التدريس الصفوي الاعتيادي، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي في اللغة العربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة

إحصائية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في الأنماط والتراكيب اللغوية في مادة اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس المعتمدة على التعلم المدمج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات التي تطرقت لموضوع التعلم المدمج كان تركيز بعض الدراسات على طلبة الصفوف الثالث الأولى كدراسة محمد (2017) بينما استعرضت دراسات أخرى طلبة المرحلة الإعدادية كدراسة الصقريه والسالمي (2021). وجاءت دراسات لتنمية مهارات الكتابة لطلبة الصفوف الثالث الأولى كدراسة علي وطلبة وإبراهيم وعبد النبي (2021) التي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من حيث خطوات تعليم التلاميذ الكتابة الوصفية، ودراسة محمد (2017) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الكتابية والإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. أما فيما يتعلق بمنهجية الدراسات كانت شبه التجريبي والذي هو منهج الدراسة الحالية، فكانت دراسة عبده والفقي ودرويش (2021) لمعرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. أما أهداف الدراسات فقد تعددت وتنوعت فكانت بين أثر متغير بآخر، كدراسة الصقريه والسالمي (2021) التي هدفت لمعرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعيتهن للتعلم، وبين معرفة مستوى متغير ما، كدراسة علي وطلبة وإبراهيم وعبد النبي (2021) التي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من حيث خطوات تعليم التلاميذ الكتابة الوصفية. وبالنسبة للنتائج فقد تنوعت نتائج الدراسات، ولكن أغلبها تشابه في إثبات فاعلية البرامج المستخدمة وهي ذات المنهج التجريبي وشبه التجريبي. وبينما لوحظ أن الدراسات التي تتشابه مع موضوع الدراسة الحالي بمتغير التعلم المدمج وتنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثالث الأولى كادت تكون نادرة- في حدود علم الباحث-، حيث أن الدراسة الحالية تفرقت باختيار هذه المتغيرات لكونها ذات صلة بواقع المعلمين والطلبة، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث منهجية البحث وتصميم البحث واختيار العينة، واختيار أداة الدراسة.

3. إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

3.1. منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة هذه الدراسة، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق استراتيجية قائمة على التعلم المدمج، لتنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

3.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف الثالث الأولى في مديرية تربية الكرك والبالغ عددهم (63) طالباً وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الميسرة.

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مدرسة رحمة الأساسية تم توزيعهم على مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالباً وطالبة ودرست بالتعليم المدمج والمجموعة الثانية بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، ومثلت المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية.

4. أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على الأدوات والمواد التعليمية التالية:

- قائمة بمهارات الكتابة في اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- اختبار لمهارات الكتابة في اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- دليل المعلم للاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- إجراءات بناء وإعداد الأدوات: تم إعداد اختبار لمهارات الكتابة في اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك بالاستعانة بقائمة المهارات التي تم التوصل إليها، ومقياس التصحيح الخاص به.
- عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مناسبه وصحته اللغوية، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.
- تطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة الصف الثالث الأساسي، غير مجموعة الدراسة الأساسية الضبط الخصائص السيكمومترية للاختبار.

5.3. صدق الاختبار وثباته:

صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار مقدرة على قياس ما وضعت من أجله، وقد تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور، وبين المحاور والاختبار ككل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1): معامل ارتباط العبارات بالمحاور الرئيسية لاختبار الكتابة الوصفية

رقم العبارة	الكتابة	رقم العبارة	الكتابة
1	**0.28	7	**0.76
2	**0.35	8	**0.64
3	**0.54	9	**0.75
4	**0.36	10	**0.78
5	**0.490	11	**0.68
6	**0.51	12	**0.73

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي بين الفقرات والمحاور والاختبار ككل، الأمر الذي يشير إلى صلاحية الاختبار للاستخدام والتطبيق. صدق المحتوى: تم استخدام طريقة صدق المحتوى، حيث تم إعداد الاختبار في صورته الأولى، وعرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (8) تخصصهم مناهج وأساليب التدريس، لمعرفة مدى صدقه من حيث المحتوى، ومدى سلامة صياغة العبارات وملامتها للموضوع، وأيضًا للتأكد من أن العبارات شاملة وواضحة ومعبرة عن المجالات التي وضعت من أجلها. وبعد الاسترشاد بآراء هؤلاء المحكمين وإجراء أهم التعديلات التي اتفقوا عليها أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

ثبات الاختبار:

يتم التحقق من ثبات الأدوات بطرق متعددة منها: طريقة إعادة التطبيق، وطريقة الصورتين المتكافئتين، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ، وقد تم حساب معامل الثبات للأدوات بطريقة معامل ألفا كرونباخ) وهو يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى جزأين بطرق مختلفة.

وقد تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وكان (0.73) وهو معامل ثبات مقبول للاستمرار بإجراءات الدراسة.

إعداد الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي: قام الباحث بالإجراءات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بالتعلم المدمج.
- تحديد أسس التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- بناء الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- وضع الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في صورته النهائية.
- بناء دليل المعلم للاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

تطبيق التدريس باستخدام الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج:

- تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة في اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي قبليًا على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).
- تم تطبيق الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي على المجموعة (التجريبية) لمدة فصل دراسي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الوصفية في اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي بعددًا على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).
- رصد النتائج، واستخلاص النتائج وتفسيرها.

4. نتائج الدراسة وتفسيرها:

نص سؤال الدراسة على "ما أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن. وللإجابة عن السؤال قام الباحث باختبار صحة فرضيتي الدراسة كالتالي:

1.4. الفرضية الأولى: وتنص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية."

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارة الكتابة، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (2) بين نتائج التحليل.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة*
الضابطة	30	42.50	13.44	دالة عند 0.01
التجريبية	30	94.67	16.02	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية عند مستوى دلالة (0.01)، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة وأبعادها لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد تحسن مستوى درجات طلبة المجموعة التجريبية عن الضابطة وفعالية التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مدى أهمية وقيمة الأنشطة التي احتواها التعلم المدمج والذي ركز على هذه الاستراتيجيات، والتي كانت تركز على تدريب الطلبة على ربط الفقرات والجمل ببعضها واستخراج مرادف الكلمات، وكانت استراتيجية التعلم المدمج في أنشطتها تؤكد على أن الكتابة يجب أن تكون بلغة فصيحة، خالية من المفردات العامة، وقد تضمنت الأنشطة تصويماً لبعض الأخطاء الشائعة في الكتابة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2017) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الكتابية والإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

2.4. الفرضية الثانية: والتي تنص على: " يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارة الكتابة، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينة مرتبطة، والجدول (3) بين نتائج التحليل.

الاختبار	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة*
القبلي	30	40.67	12.64	16.96	دالة عند 0.01
البعدي		94.67	16.02		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة وأبعادها عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد فعالية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

يعزو الباحث هذه النتيجة لقوة مواد التعلم المستخدمة والقائمة على التعلم المدمج وما لها من أثر واضح في رفع وتحسين مستوى مهارة الكتابة لدى الطلبة حيث انتقلوا نقلة نوعية من مشاكل وصعوبات كتابة بعض الجمل مع علامات التقييم وكيفية ضبطها وشكلها، إلى قدرتهم على الكتابة مع التشكيل والضبط واعطاء المرادف لبعض الكلمات والربط بين الجملة ومفهومها من خلال التعبير النصي إملائيًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد وقطوس (2010) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية.

3.4. التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- إعداد المعلمين في المدارس للتعامل مع برامج التعلم المدمج في تدريس طلبة الصفوف الثلاث الأولى.
 - إجراء زيارات ميدانية من قبل الدوائر الرسمية ومناقشة المعلمين في المعوقات التي تواجههم في تطبيق التعليم المدمج والعمل على حلها قدر الإمكان.
 - إجراء دراسات مشابهة تتناول وجهة نظر المشرفين، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

4.4. المقترحات:

- في ضوء البحث الحالي يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:
- دراسة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة والقراءة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى.
 - إجراء دراسات مماثلة على مناهج أخرى لطلبة الصفوف الثلاث الأولى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. عالم الكتب.
2. داود، سميرة سعيد. (2012). تعليم الإملاء القائم على التعلم المدمج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والإنساني: 4*(2) 323-346.
3. أبو حمدة، سعدة أحمد سليمان. (2012). *أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة والتخيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن* رسالة دكتوراه. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
4. الدليبي، طه علي حسين والوالثي، سعاد عبد الكريم. (2005). *اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها*. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. سيد، أحمد صالح. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاكاة لتنمية بعض مهارات كتابة الخط العربي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
6. السيد، يسرى مصطفى. (2011). اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الأونرا) نحو التعلم المدمج بعد دراستهن للمسابقات الجامعية المدمجة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية: 59*(59): 87-120.
7. الشorman، عاطف أبو حميد. (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. الشمري، فهد بنت لايق بن سعود. (2017). *التعلم المدمج التتابعي وأثره في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة، البحرين.
9. الصراف، رهام ماهر نجيب. (2017). *فاعلية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية شعبه اللغة العربية*. *مجلة كلية التربية: 68*(4): 1-77.
10. الصقرية، رابعة بنت محمد بن مانع، والسالمي، محسن بن ناصر بن يوسف. (2021). *أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعيتهن للتعلم*. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، 33*(2): 283-305.
11. صومان، أحمد إبراهيم رشيد. (2006). *بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
12. أبو عاذرة، سناء محمد. (2007). *أثر استخدام التخيل في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
13. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد. (2010). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. عامر، فخر الدين. (2000). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية*. ط1. عالم الكتب.
15. عبد الباري، ماهر شعبان. (2014). *الكتابة الوظيفية والإبداعية. المجالات. المهارات. الأنشطة. التقويم*. ط2، دار الميسرة.
16. عبد العظيم، سلامة، عبد الجليل، أشواق. (2008). *الجودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)*. دار الجامعة الجديدة.
17. عبد المجيد، ممدوح محمد. (2009). *استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني الممزوج في تدريس العلوم وفاعليتها في تنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى المرحلة الإعدادية*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 152، جامعة عين شمس، ص(15-66).
18. عبده، أحمد عبد عوض، الفقي، محمد شعبان خطاب، درويش، عفت حسن سعيد (2021) *فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، 101*(101): 423-446.
19. العربي، سهان بنت عبد الرحمن. (2016). *واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج، مجلة عالم التربية: 17*(53): 166-265.
20. عسييري، أمل عامر آل مربع، العمري، عبد الله بن سعد. (2021) *أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: 7*(7): 174-201.
21. عطية، محسن علي. (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
22. علام، إسلام جابر أحمد. (2007). *أثر التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحوث النفسية والتربوية: جامعة المنوفية، 22*(3): 238-287.
23. علي، أحمد صالح وآخرون. (2021). *برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الإعدادية*. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية: جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، 5*(5): 1-26.

24. عليان، أيمن يوسف. (2008). أثر استراتيجيات التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
25. علي، أحمد صالح سيد وآخرون. (2021). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات الكتابة الوصفية في اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الإعدادية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية- الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، (3): 301- 275.
26. عياض، عبد المنعم. (2018). آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج المتمازج من منظور تكنولوجيا التعليم، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - كلية الآداب واللغات - مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، (11): 199-206.
27. فضل الله، محمد رجب. (2003). *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقها "تعليمها وتقويمها"* ط1، عالم الكتب.
28. الفقي، عبد الله إبراهيم. (2011). *التعلم المدمج، التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
29. لطفي، محمد جاد وآخرون. (2016). *استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، العلوم التربوية*: 24(3): 312-334.
30. المبارك، ريم علي وآخرون. (2021). أثر برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية المهارات الموسيقية لمشرفي التربية الموسيقية في دولة الكويت. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية - الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، (5): 161-160.
31. محمد، آلاء عبد الكريم. (2017). *فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الإملانية لدى طلبة الصف الثاني الاساسي بمدارس وكالة الغوث في غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة السالمية. غزة. فلسطين.
32. محمد، جبرين عطية، وقطوس، رشا محمد. (2010). *فاعلية استخدام التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن*. بحث مقدم إلى مؤتمر التربية في عالم متغير محور تكنولوجيا التعليم. الجامعة الهاشمية، الأردن، خلال الفترة 7-8 نيسان، 2010.
33. محيي الدين، محمد. (2006). *قواعد الكتابة العربية*. مكتبة الآداب.
34. مدكور، علي. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
35. مرجي، فهد مثقال ذيب. (2007). *أثر برنامج التعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bersin & Associates (2003). *Blended Learning: what works?* Retrieved March 21st <http://www.bersin.com/Search/Index.aspx?search=blended%20learning&idx=research>
2. Harb, I (2013). *The Effectiveness of a Blended Learning Program on Developing and Retention of Palestinian Tenth Graders' English Writing Skills* Faculty of Education the Islamic University-Gaza.
3. Khan, B.H. (2005). Managing e_learning strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Educational Technology*, 46(6).
4. Lim D. H. & Morris M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning within a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 12 (4) 282-293.
5. Marsh, D. (2012). *Blended Learning Creating Learning Opportunities For Language Learners* Cambridge University Press. <https://www.google.com/eg/?gferd=cr&ei=I0FVfulO-jH8gws rd-ssl#q=Blended-Leam.ing-Combines3.pdf>
6. Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Educational Technology*, 46(6).
7. Vandermolen, R.M. (2010). *The Examination of the Implementation of Blended Learning Instruction on the Teaching and Learning Environment in Tow West Michigan School Districts*. Doctoral Dissertation. Eastern, Michigan University.
8. Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal of E-learning*, 6(1), 81-94.

Effect of the Blended Learning Method on Developing the Writing Skill of the Students of the First Three Grades in the Karak Education Directorate

Yazan Saleem Al-Owaisat

Master of Curriculum and Instruction, Teacher, Directorate of Education of Karak Governorate, Jordan
Yazansaleem88@yahoo.com

Mohammed Ibrahim Al- Ghaziwat

Professor, Department of Curriculum and Instruction, Mutah University, Jordan
alghz58@gmail.com

Received : 27/3/2022 Revised : 6/4/2022 Accepted : 30/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.5>

Abstract: This study aimed to know the effect of the blended learning method on developing the writing skill of the students of the first three grades in the Karak Education Directorate. The students' writing skills and their level were tested. The study sample consisted of (29) male and female students who took a pre-test for writing skill and their results were low. Students from the three divisions were randomly selected to join the application of the strategy or method based on blended learning. The writing test (prepared by the researcher, and the strategy based on blended learning) was used, and the results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental group students in the post application to test writing skills and its dimensions in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences between the average scores of members of the experimental group in the pre and post measurements in favor of the post application to test writing skills and its dimensions, which confirms the effectiveness of the training program in improving students' levels. The study recommended that attention should be paid when training in writing skills to access the main and common errors and focus on them, and not be satisfied with superficial education.

Keywords: *blended learning; writing skill; first three grades' students.*

References:

1. Abw 'adhr, Sna' Mhmd. (2007). Athr Astkhdam Altkhyl Fy Tdrys Al'lwm Fy Tnmyht Alqdrh 'la Hl Almshklat Waktsab Almfahym Al'lmyh Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'man, Alardn.
2. 'amr, Fkhr Aldyn. (2000). Trq Tdrys Allghh Al'rbyh Waltrbyh Aleslmyh, T1. 'alm Alktb.
3. 'ashwr, Ratb Qasm Walhwamdh, Mhmd F'ad. (2010). Asalyb Tdrys Allghh Al'rbyh Byn Alnzryh Walttbyq, T, 'man: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.
4. 'bd Al'zym, Slamh, 'bd Aljllyl, Ashwaq. (2008). Aljwdh Fy Alt'lym Allktrwny (Mfahym Nzryh Wkhbrat 'almyh). Dar Aljam'h Aljdydh.
5. 'bd Albary, Mahr Sh'ban. (2014). Alktabh Alwzyfyh Walebda'yh. Almjalat. Almharat. Alanshth. Altqwym. T2, Dar Almysrh.
6. 'bd Almjyd, Mmdwh Mhmd. (2009). Astratyjyh Mqtrhh Lt'lm Alalktrwny Almmzwy Fy Tdrys Al'lwm Wfa'lytha Fy Tnmyt B'd Mharat Alastqsa' Al'lmy Walatjah Nhw Drash Al'lwm Lda Almrhlh Ale'dadyh. Drasat Fy Almnahj Wtrq Altdry, Al'dd 152, Jam't 'yn Shms, S(15-66).
7. 'bdh, Ahmd 'bd 'wd, Alfqy, Mhmd Sh'ban Khtab, Drwysh, 'ft Hsn S'yd (2021) Fa'lyt Brnamj Mqtrh Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Ltnmyh Mharat Alt'byr Alktaby Alebda'y Lda Tlmyd Als Althalth Ale'dady, Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh, Klyt Altrbyh, (101): 446-423.
8. 'lam, Eslam Jabr Ahmd. (2007). Athr Alt'lym Almdmj Fy Tnmyh Althsyl Wb'd Mharat Tsmym Almqaq' Alt'lymyh Lda Altlab Alm'lmy, Mjlt Albhwth Alnfsyh Waltrbwyh: Jam't Almnwfyh, 22(3): 238-287.

9. 'ly, Ahmd Salh Wakhrwn. (2021). Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Ltnmyh Mharat Ktabt Alqsh Alqsyryh Fy Allghh Al'rbyh Ltlamyd Almdrsh Ale'dadyh. Almjhl Aldwlyh Llmnahj Waltrbyh Altknwlyjyh: Jam't Alqahrh- Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh, Aljm'yh Al'rbyh Lldrasat Almtqdmh Fy Almnahj Al'lmyh, (5): 1-26.
10. 'lyan, Aymn Ywsf. (2008). Athr Astratyjyh Altkhyl Almwjhl Ltdrysh Alt'byr Fy Tkwyn Alswr Alfnyh Alktabyh Wtnmyh Mharat Altkyr Alebda'y Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'man, Alardn.
11. 'ly, Ahmd Salh Syd Wakhrwn. (2021). Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Ltnmyh Mharat Alktabh Alwsfyh Fy Allghh Al'rbyh Ltlamyd Almdrsh Ale'dadyh. Almjhl Aldwlyh Llmnahj Waltrbyh Altknwlyjyh: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh- Aljm'yh Al'rbyh Lldrasat Almtqdmh Fy Almnahj Al'lmyh, (3): 275 – 301.
12. Al'ryny, Shan Bnt 'bd Alrhmn. (2016). Waq' Astkhdam M'lmat Alryadyat Fy Almrhlh Almtwsth Lmharat Alt'lm Almdmj, Mjlt 'alm Altrbyh: 17(53): 166-265.
13. 'sry, Aml 'amr Al Mry', Al'mry, 'bd Allh Bn S'd. (2021) Athr Astkhdam Alt'lm Almdmj 'la Thsly Talbat Als Althalth Almtwst Lmfrdat Allghh Alenjlyzyh, Mjlt Shbab Albahthyn Fy Al'lwm Altrbyh: (7): 174-201.
14. 'tyh, Mhsn 'ly. (2006). Alkafy Fy Asalyb Tdrysh Allghh Al'rbyh. T1, Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
15. 'yad, 'bd Almn'm. (2018). Afaq T'lymyh Allghh Al'rbyh Fy Alt'lym Al'aly Aljza'ry Wfq Alt'lym Almdmj Almtmazj Mn Mnzwr Tknwlyjya Alt'lym, Jam't Qasdy Mrbah Wrqlh - Klyt Aladab Wallghat - Mkhbr Altrath Allghwy Waladby Fy Aljnw Alshrqy Aljza'ry, (11): 199-206.
16. Esma'yl, Alghryb Zahr. (2009). Alt'lym Alelktwry Mn Alttbyq Ela Alahtraf Waljwdh. 'alm Alktb.
17. Dawd, Smyrh S'yd. (2012). T'lym Alemla' Alqa'm 'la Alt'lm Almdmj Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh Dwy S'wbath Alt'lm. Mjlt Aldrasat Altrbyh Walensany: 4. 323-346 (2)
18. Aldlymy, Th 'ly Hsyn Walwa'ly, S'ad 'bd Alkrym. (2005). Allghh Al'rbyh Wmnahjha Wtra'q Tdrysha. T1. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
19. Fdl Allh, Mhmd Rjb. (2003). 'mlyat Alktabh Alwzyfyh Wttbyqha "T'lymha Wtqwymha" T1, 'alm Alktb.
20. Alfqy, 'bd Allah Ebrahym. (2011). Alt'lm Almdmj, Altsmym Alt'lymy- Alwsa't Almt'ddh Altkyr Alabtkary. Dar Althqafh Llnshr Waltwzy'.
21. Abw Hmdh, S'dh Ahmd Slyman. (2012). Athr Alt'lm Alnsht Fy Tnmyh Mharat Alqra'h Walktabh Walkhyl Lda Tlbt Als Althalth Alasasy Fy Alardn Rsalt Dktwrah. Jam't Al'lwm Alaslamyh Al'almyh, Alardn.
22. Ltfy, Mhmd Jad Wakhrwn. (2016). Astratyjyh Mqtrhh Qa'mh 'la Alnzryh Albna'yh Ltnmyh Mharat Alt'byr Alktaby Alebda'y Lda Tlmyd Alhlqh Ale'dadyh, Al'lwm Altrbyh: 24(3): 312- 334.
23. Almbark, Rym 'ly Wakhrwn. (2021). Athr Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Fy Tnmyt Almharat Almwsyqyh Lmshrfy Altrbyh Almwsyqyh Fy Dwl Alkwy. Almjhl Aldwlyh Llmnahj Waltrbyh Altknwlyjyh: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh - Aljm'yh Al'rbyh Lldrasat Almtqdmh Fy Almnahj Al'lmyh, (5): 160-161.
24. Alshrman, 'atf Abw Hmyd. (2015). Alt'lm Almdmj Walt'lm Alm'kws. Dar Almsyryh Llnshr Waltwzy'.
25. Alshmy, Fhdh Bnt Layq Bn S'wd. (2017). Alt'lm Almdmj Alttab'y Wathrh Fy Tnmyt Althsyl Waldaf'yh Nhw T'lm Allghh Al'rbyh Ltalbat Almrhlh Almtwsth. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Almnah, Albhryn.
26. Alsryh, Rab'h Bnt Mhmd Bn Man', Walsalmy, Mhsn Bn Nasr Bn Ywsf. (2021). Athr Astkhdam Alt'lm Almdmj Fy Tdrysh Whdh Alfqh 'la Thsly Talbat Als Althany 'shr Wdaf'ythn Lt'lm. Mjhl Al'lwm Altrbyh: Jam't Almlk S'wd - Klyt Altrbyh, 33(2): 283-305.
27. Alsraf, Rham Mahr Njyb. (2017). Fa'lyt Alt'lm Almdmj Fy Tnmyt B'd Mharat Altdrysh Lda Tlab Klyt Altrbyh Sh'bh Allghh Al'rbyh. Mjlt Klyt Altrbyh: 68(4): 1-77.
28. Swman, Ahmd Ebrahym Rshyd. (2006). Bna' Brnamj T'lymy Bastkhdam Alwsa't Almt'ddh Wakhtbar Athrh Fy Tnmyt Mharat Althdth Walktabh Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'man, Alardn.
29. Syd, Ahmd Salh. (2015). Fa'lyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Almhakah Ltnmyt B'd Mharat Ktabt Alkht Al'rby Lm'lmy Allghh Al'rbyh Balmrhlh Alabtda'yh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Bny Swyf.
30. Alsyd, Ysra Mstfa. (2011). Atjahat Talbat Klyt Al'lwm Altrbyh (Alawnra) Nhw Alt'lm Almdmj B'd Drasthn Llmsaqat Aljam'yh Almdmj. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh: (59): 87-120.