برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم

A program based on blended learning to develop the functional reading skills of Arabic language learners of Non- Arabic Native in the light of their needs

إيناس عبد الراضي أحمد مصطفى[1]، تحت اشراف: أ.د/ ثناء عبد المنعم رجب حسن[2]، د/ نورا محمد أمين زهران[3]

[1]باحثة / دكتوراة – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية –كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس

[2] أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية –كلية البنات – جامعة عين شمس

[3]مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية –كلية البنات – جامعة عين شمس

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في ضوء احتياجاتهم، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة باحتياجات الدارسين الخاصة بالقراءة الوظيفية، وأيضاً إعداد قائمة بمهارات القراءة الوظيفية في ضوء هذه الاحتياجات، ودليل للمعلم وكتاب الدارس، واختبار لقياس مهارات القراءة الوظيفية، وقد تم اختيار مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط وجاءت مكونة من (16) دارساً، وتوصل البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بين التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية _ككل_ لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بين التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية _في كل مهارة على حدة_ لصالح التطبيق البعدي، وأخيرًا قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: دارسو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى– الاحتياجات اللغوية– القراءة الوظيفية – التعلم المدمج.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a program based on blended learning in developing functional reading skills among Arabic language learners who speak other languages at the intermediate level in the light of their needs. These needs, a guide for the teacher and the student's book, and a test to measure functional reading skills. The research group was chosen from Arabic language learners who speak other languages at the intermediate level, and it consisted of (16) learners. The research concluded that there is a statistically significant difference between the average scores of language learners Arabic speakers of other languages at the average level between the two applications: pre and post to test the functional reading skills _ as a whole_ in favor of the post application, and there are statistically significant differences between the mean scores of Arabic language speakers of other languages at the intermediate level between the two applications: pre and post to test the functional reading skills _ in each skill separately_ in favor of the post application, and finally the research presented a set of recommendations and proposals related to the research results.

Keywords: Arabic language learners of Non - Arabic Native - Linguistic needs - Functional reading - Blended learning.

المحور الأول: الإطار العام للبحث

المقدمة:

تعد القراءة من أعظم إنجازات الحضارة البشرية، وهي أحد أهم عوامل الاستجابة لنداء الباري عز وجل. بها بدأ أول خطاب موجه إلى نبيه –محمد صلى الله عليه وسلم– فقد قال عز وجل: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} (العلق: ١). ثم توالت هذه الكلمة في القرآن الكريم لتبين أهمية هذه المهارة بين المهارات اللغوية الأخرى، لتشمل أهميتها للفرد والمجتمع، كما تُعتبر مهارة رئيسة في تعلم أي لغة أجنبية، فمن خلالها يمكن إنجاز الأهداف التعليمية المستهدفة من تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

والقراءة الوظيفية بصفة خاصة أحد أنواع القراءة التي يحتاجها الناطقون بغير العربية؛ فمن خلالها يستطيعون معرفة العالم الخارجي، والاطلاع على الصحف والمجلات، وقراءة نشرات الأخبار المكتوبة على صفحات التلفاز وصفحات الإنترنت، ومتابعة ما يطرأ في العالم العربي من أحداث ثقافية واجتماعية عبر وسائل النشر والإعلام، وقراءة التعليمات التي تنتشر في حياتنا اليومية، مثل: العلامات الإرشادية، واتجاهات الشوارع، والتعليمات المدونة على عبوات الدواء، وغيرها من المواد المكتوبة، وقراءة القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، والتفسير .(دوايت إلويد، وكرستين بيتر،2008، 15).

كما أنها تجعل الدارس فردًا فاعلًا في هذا العصر؛ حيث إنها تجعله يوظف ما يتعلمه من مهارات قرائية لتيسير أمور حياته في عالم تعقدت فيه الثقافة، وازدادت فيه المخترعات. وهي تقيه المخاطر باتباعه الإرشادات المدونة على المنتجات التجارية.

وبالتالي فإن تركيز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على هذا النوع من القراءة يساعد الدارس على: قضاء حاجاته الضرورية، وتحقيق قدر من الاستقلالية من خلال الاعتماد على نفسه في أمور كثيرة، وتحقيق التكيف للدارس مع المجتمع الذي يعيش فيه، واكتساب قدر من الثقة بالنفس (حسن شحاتة، 2018، 102).

ونظراً لأهمية مهارات القراءة عامة، والقراءة الوظيفية خاصةً لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فقد نالت اهتمام الباحثين، وتناولتها دراسة كل من: (محمود شرابي، 2011)، (داليا أسعد، 2014)، (عادل أبو الروس، 2015)، (كريستينا حنا، 2017)، والتي أثبتت – جميعها– أهمية تعليم مهارات القراءة للناطقين بلغات أخرى بصفة عامة، ومهارات القراءة الوظيفية بصفة خاصة. وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة وجد أنها أوصت بضرورة استخدام مداخل حديثة وبرامج واستراتيجيات فاعلة لتنمية مهارات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وحيث إن اللغة السائدة في العصر الحالي هي لغة التقدم العلمي الذي أصبح يشكل المحور الأساسي لكل جانب من جوانب الحياة، لذا ظهر التعليم الإلكتروني في الفترة الأخيرة، والذي يتمثل الهدف منه في جعل المتعلم محور العملية التعليمة بدلاً من المعلم، ويقصد به بصفة عامة "استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة داخل الفصل المدرسي أو خارجه (حسن عبد العاطي والسيد أبو خطوة، 2009، 22).

وأصبح التعلم الإلكتروني وتوظيفه في مختلف المراحل التعليمية محور اهتمام المسؤولين عن التعليم في دول العالم المختلفة (حسن عبد العاطي، والسيد السيد، 2007، 151).

وقد أدت المشكلات ذات الصلة بأنظمة التعلم سواء التقليدية أو الإلكترونية إلى ظهور فكرة التعلم المدمج Blended Learning وذلك للدمج بين نظامي التعلم (التقليدي، والإلكتروني) بغرض التغلب على أوجه القصور في كل منهما. (Delialiogh & Yildirim, 2007; Orhan, 2007).

إن فلسفة التعليم المدمج تقوم على مجموعة متنوعة من الأساليب والأنشطة والخبرات التعليمية للتعلم الفردي والجماعي والاستراتيجيات والوسائل المتعددة، وهذا ما

جعل له دورًا كبيرًا ومؤثرًا في تنمية التحصيل، وتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وهذا بدوره يساعد في حل بعض مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

لذلك أوصت (إلهام أبو الريش،2013، 105) بضرورة استخدام التعليم المدمج نظرًا لما يتميز به من مميزات عدة أهمها: جمعه أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية، وتقديمه نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص المتعلم واحتياجاته، وهذا يسهم في إيجاد جو من الألفة تجاه التعلم، وهذا ما تفتقر إليه طرائق التعليم الاعتيادية أو التقليدية.

ويشير لي (Lee , 2008, 363) إلى أن التعلم المدمج هو "التعلم الذي يعمل على الدمج المتوازن لكل الجوانب المحددة للعملية التعليمية، مثل: التعلم وجهاً لوجه، والتعلم الموجه بالمعلم من جهة، والتعلم الإلكتروني من جهة أخرى".

كما أن التعليم المدمج يهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، ويسمح بالانتقال من التعليم إلى التعلم، ومن التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها.

ونظراً لأهمية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة، فقد تناولتها العديد من الدراسات، ومنها: (إلهام أبو الريش،2013)، (فراس الريماوي،2014)، (أحمد حسين،2015)، (فتحي أبو موسى،2016) وأثبتت نتائج هذه الدراسات فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ورفع التحصيل الدراسي.

إن طبيعة التعليم المدمج القائم على التنوع والتعدد في استخدام الأساليب والأدوات التعليمية المختلفة التي تناسب احتياجات الدارسين اللغوية، تستلزم مراعاة هذه الاحتياجات عند استخدام هذا النوع من التعليم عند تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء الدارسين، حيث أصبح تقدير الاحتياجات ضرورة ملحة تمثل جزءاً مهماً من عمليات التخطيط بوجه عام، وتخطيط وبناء المناهج بوجه خاص؛ وذلك لأن عدم المعرفة بهذه الاحتياجات بشكل واضح ينتج عنه عدم القدرة على تقدير ما الذي يتم عمله لإشباعها، وبالتالي تفشل عملية التخطيط برمتها ويصبح التنفيذ ارتجالياً عشوائياً (شاكر عبد العظيم،2013، 22).

وفي هذا الإطار يمكن تعريف الاحتياجات بأنها: البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسًا داخليًا ورغبة في تعليم لغة معينة (رشدي طعيمة، 2003، 6).

ونظراً لأهمية دراسة الاحتياجات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فقد اهتمت بها العديد من الدراسات، ومنها: (هداية الشيخ، 2015، 194)، (منار الشيخ، 2018، 9)، والتي أثبتت – جميعها– أهمية معرفة الاحتياجات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة وجد أنها أوصت بضرورة الاهتمام باحتياجات الدارسين الناطقين بلغات أخرى عند بناء المناهج أو البرامج الخاصة بهم.

الشعور بمشكلة البحث:

يتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وعلى الرغم من ذلك فإن واقع تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يؤكد ضعف الدارسين في هذه المهارات. وقد نبع شعور الباحثة بمشكلة البحث من عدة مصادر على النحو التالي:

1. **الخبرة الشخصية للباحثة:** حيث عملت الباحثة معلمة للغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لمدة أربعة أعوام، وقد لاحظت ضعف مهارات القراءة الوظيفية، وخاصة الأمور اليومية التي يحتاج الدارس إلى استخدام اللغة العربية فيها، وهذا ما أكد ضعف الدارسين في مهارات القراءة لوظيفية.

ومن مظاهر ضعف الدارسين في القراءة الوظيفية، ما يلي:

- عدم القدرة على التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية.
- عدم القدرة على إبداء رأيه فيما ما يتضمنه النص المقروء من فكر.
- عدم القدرة على قراءة تعليمات المنتجات التجارية.
- عدم القدرة على الحصول على المعلومات الصحيحة لما يريده من خلال الشبكة الدولية للمعلومات.
- عدم القدرة على استنتاج المغزى المراد من الصورة.

2. **نتائج البحوث والدراسات السابقة:** فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة عامة والوظيفية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ضعف هؤلاء الدارسين في تلك المهارات، ومنها دراسة: (محمود شرابي،2011)، (عادل أبو الروس، 2015)، (كريستينا حنا، 2017)، (محمد فضل الله،2022).
3. **الدراسة الاستطلاعية:** قامت بها الباحثة، واشتملت على الإجراء التالي:

قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات القراءة الوظيفية وتطبيقه على مجموعة من الدارسين بلغ عددهم (21) دارساً في مركز (لسان العرب لتعليم اللغة العربية – بمدينة نصر – الحي العاشر)، وكشفت نتيجة الاختبار أن (18) دارسًا بما يعادل نسبة (85 %) من الدارسين حصلوا على أقل من نصف الدرجة الكلية في اختبار مهارات القراءة، ومن تلك المهارات: (يحصل على المعلومات الصحيحة لما يريده من خلال الشبكة الدولية للمعلومات، و يستنتج المغزى المراد من الصورة، ويحدد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق، و يميز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء، ويحدد أنواع الأساليب الإنشائية في النص المقروء) مما يؤكد وجود ضعف لدى هؤلاء الدارسين في مهارات القراءة الوظيفية، مما يستدعي الحاجة إلى إجراء هذا البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

1- بعض الاحتياجات اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، كما حددتها قائمة الاحتياجات التي تم إعدادها؛ وذلك لقلة توافر تلك الاحتياجات في المواد الدراسية المقدمة لهم، وهي كالآتي:

2- بعض مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، كما حددتها قائمة المهارات التي تم إعدادهما؛ وذلك لضعف الدارسين بتلك المهارات.

3- مجموعة من الدارسين في المستوى المتوسط؛ وذلك لأن المستوى المتوسط يقع بين المستوى الأول الذي يعد بدايات معرفة اللغة وأصواتها وحروفها، والمستوى المتقدم الذي يمثل الانطلاق في استخدام قواعد اللغة من نحو، وصرف، وبلاغة، وبعض النصوص الأدبية.

4- استغرق تدريس البرنامج المدمج (27) ساعة تدريبية على مدار (6) أسابيع بواقع (3) حصص في الأسبوع؛ وذلك حتى يتسنى تنمية المهارات المستهدفة.

5- طُبق البرنامج في مركز "النيل" لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالقاهرة؛ وذلك لتوفر العينة المطلوبة.

مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية وفي ضوء طبيعة البحث تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث:

- **التعلم المدمج:** طريقة تعليمية يتم فيها الدمج بين أفضل مزايا التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأفضل مزايا التعليم التقليدي وجهاً لوجه في الفصول الدراسية، بهدف تنمية مهارات القراءة والكتابة

الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم.

- **القراءة الوظيفية:** مجموعة من المهارات المرتبطة بفهم المادة القرائية، وقراءة الصور، والحصول على المعلومات باستخدام المصادر التقليدية والإلكترونية المختلفة، وتوظيفها في مواقف حياتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط في ضوء احتياجاتهم.
- **دارسو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** هم الذين يدرسون في أحد مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى المتوسط ممن لا يتحدثون اللغة العربية.

منهج البحث: في ضوء أسئلة البحث وفروضه أُستخدمت المناهج التالية:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك فيما يتصل بمراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاحتياجات اللغوية، ومهارات القراءة الوظيفية، والتوصل إلى الاحتياجات اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط.
- **المنهج التكنولوجي:** يتم توظيفه في إعداد البرنامج القائم على التعلم المدمج وتصميم مراحله.
- **المنهج شبه التجريبي:** وذلك فيما يتصل بتجربة البحث وضبط متغيراته، حيث تم الاستعانة بالتصميم ذي المجموعة الواحدة وتم تطبيق أدوات البحث – قبلياً – وبعد ذلك إجراء المعالجات التجريبية على المجموعة من خلال البرنامج القائم على التعلم المدمج، ثم التطبيق– البعدي– لأدوات البحث؛ حيث إن هذا التصميم ملائم لهدف البحث وطبيعته.

ثامناً – أدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد الأدوات والمواد التعليمية التالية:

أ– أدوات تجريب، وتشمل:

1– قائمة بالاحتياجات اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط. (إعداد الباحثة)

2– قائمة بمهارات القراءة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط. (إعداد الباحثة)

3– دليل المعلم وكتاب الدارس.

ب– أدوات قياس، وتشمل:

1– اختبار مهارات القراءة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط. (إعداد الباحثة)

تاسعاً – فروض البحث:

تحقق البحث من صحة الفروض التالية:

ف1. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بين التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية _ككل_ لصالح التطبيق البعدي.

ف2: يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بين التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية_ في كل مهارة على حدة_ لصالح التطبيق البعدي.

ف3: يتسم البرنامج القائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بفاعلية مرتفعة حسب نسبة الكسب المعدلة لبلاك.

أهمية البحث: من المتوقع أن يسهم البحث بما يلي:

1. الأهمية النظرية:

يرجى أن يقدم هذا البحث إطارًا نظريًا يتعلق بالاحتياجات اللغوية، والقراءة الوظيفية والتعلم المدمج، ومن ناحية أخرى يقدم البحث إطارًا نظريًا عن دور البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية.

2. **الأهمية التطبيقية:** يرجى أن يفيد البحث كلا من:

1- **دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** تنمية مهارات القراءة الوظيفية لديهم من خلال تطبيق البرنامج المقترح في التعلم المدمج. ومن خلال ما يقدمه البحث لهم من مفردات وتراكيب جديدة تستخدم في الحياة اليومية.

2- **معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**وذلك بإمداد الخبراء والقائمين على التعليم فيها بالبرنامج القائم على التعليم المدمج ليمكنهم الإفادة منه في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

3- **المعلمين:** تزويد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بدليل يوضح كيفية استخدام التعلم المدمج في التدريس لدارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا الأمر قد يسهم في تنمية المهارات لديهم.

4-**الباحثين في مجال اللغة العربية:** من الممكن أن يكون هذا البحث بداية لبحوث أخرى جديدة في التعليم المدمج لتنمية مهارات أخرى.

المحور الثاني- الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري نبذة مختصرة عن كيفية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم.

وقد تضمن الإطار النظري ثلاثة محاور تهدف في مجملها إلى استخلاص أسس بناء برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم، وهذه المحاور وما تهدف إليه، تتمثل فيما يلي:

- **دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى واحتياجاتهم اللغوية:** يهدف إلى تحديد الاحتياجات اللغوية لديهم للخروج بقائمة الاحتياجات.
- **مهارات القراءة الوظيفية وأهميتها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات القراءة الوظيفية المناسبة للدارسين والتي يمكن الاهتمام بتنميتها لديهم.
- **التعلم المدمج ودوره في تعليم العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** يهدف هذا المحور إلى تحديد خطوات استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وسوف يتم عرض كل محور من هذه المحاور على النحو التالي:

أولا: دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى واحتياجاتهم اللغوية.

لقد زادت أهمية تعلم اللغات الأجنبية في الآونة الأخيرة؛ نظرًا للتغيرات المتلاحقة التي يعيشها المجتمع الدولي، ونظرًا لأهمية التعريف بدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى واحتياجاتهم اللغوية، فسوف يكون الحديث في هذا المحور على النحو التالي:

أ- دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى: ويتم تناول هذه الفئة بشيء من التفصيل على النحو التالي:

- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

تعد اللغة من أعظم نعم الله على الإنسان؛ حيث إنها تعد وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع، كما أنها تعبر عن ثقافتهم، وتدعم روابط المحبة والمودة بينهم، ويعد التواصل اللغوي أساس كل تقدم إنساني؛ حيث يؤدي ضعف الاتصال وعدم فهم الآخرين إلى صراعات كبيرة (علي الحديبي وآخرون، 2017، 17).

وتتميز العربية بكونها من أقدم اللغات الحية التي لم يطرأ تغيير يذكر على نحوها وصرفها وقواعدها العامة، كما تتميز العربية بكبر حجم معجمها وتعدد مفرداتها تعدداً يجعل الإحاطة بها أمراً صعباً، ولضخامة حجم المعجم العربي أسباب عدة: منها تاريخ العربية الطويل، حيث يشتق أصحابها مفردات جديدة، أو يستعملون مفردات معروفة للدلالة على معانٍ وأشياء جديدة، وهو ما أثرى العربية عبر تاريخها الطويل دقة في استعمال المفردات

والمترادفات التي تدل على الفروق الوصفية أو الذهنية المختلفة (Fadel Abdallah, 2006, 27).

وقد ارتفع شأن العربية بين لغات العالم لأنها وعاء لثقافة عالمية، فهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، ولغة حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، كما أنها المفتاح إلى الثقافة الإسلامية والعربية، ذلك لأنها تتيح لمتعلمها الاطلاع على كم حضاري وفكري لأمة تربعت على عرش الدنيا عدة قرون، وخلفت إرثاً حضارياً ضخماً في مختلف الفنون وشتى العلوم. كما أنها لغة موسيقية شاعرة، فإذا تكلم بها ذو بيان فإنك تطرب لسماعها، وتفهم بيانها، وترتاح لمعانيها وأصواتها، ولذلك منحت العربي التفوق في الأداء كلاماً وكتابة (علي مدكور، وإيمان هريدي، 2006، 13).

وبناءً على ما سبق ذكره تتضح أهمية اللغة العربية لدى دارسيها الناطقين بلغات أخرى في منع حدوث عدم الفهم أو سوء الفهم؛ الناتج عن ضعف التواصل اللغوي، ومساعدتهم على الفهم المتبادل بينهم وبين أهل اللغة المتعلمة، مما يجعلهم يصلون لدرجة كفاءة التواصل اللغوي.

– أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى:

يهدف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إلى تمكنهم من استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، وذلك بإكسابهم المهارات الأساسية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والتدرج في تنمية هذه المهارات (خالد عرفان، ونصر الدين أحمد، وعصام أبو الخير، 2005، 211).

وتحدد الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فيما يلي (عبد العظيم عبد العظيم، 2011، 70)، (مختار حسين، 2018، 210):

تزويد دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بحصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة، وتمكينهم من الإلمام بالتراكيب اللغوية والأساليب التي تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم والتي تيسر لهم التواصل مع الناطقين باللغة العربية بصورة صحيحة، وإكساب هؤلاء الدارسين المهارات اللغوية التي تهيئهم للتواصل مع الطبيعة العربية.

ومما سبق يتضح أن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يهدف إلى تعويد الدارس على استخدام اللغة بصورة صحيحة، مع تمكنه من فهم واستيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

ب– الاحتياجات اللغوية:

ويتم تناولها بشيء من الإيجاز على النحو التالي:

- مفهوم الاحتياجات اللغوية:

يعتبر مفهوم الاحتياجات في المعجم الوجيز والمعجم الوسيط ولسان العرب أن الحاجة والاحتياج جاءا من (حاجة) حوجًا وهي: "ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه".

ويرى (رشدي طعيمة، 2003، 226) أنها: البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسًا داخليًا ورغبة في تعليم لغة معينة.

ويمكن تعريفها إجرائيًا في هذا البحث بأنها: الموقف الذي يوضع فيه الدارس غير الناطق باللغة العربية في المستوى المتوسط، ويتطلب منه القيام بمجموعة من المهارات التي تلبي حاجاته اللغوية في هذا الموقف، ليصل إلى الكفاءة التواصلية مع الآخرين.

- أهمية تحديد الاحتياجات اللغوية:

نظراً لأهمية الاحتياجات اللغوية فإن عدم تحديد الحاجات الفعلية التي يحتاج إليها دارسو اللغة في بعض البرامج اللغوية يجعل تلك البرامج قليلة الفائدة للدارسين؛ وذلك لابتعادها عن احتياجاتهم الفعلية، وعدم تلبيتها لما يريده الدارسون ويحتاجون إليه، وهذا ما أشارت إليه دراسة (هداية الشيخ، 2015، 194) حيث أوضحت أنه لا يمكن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلا من خلال منهج علمي، مُعد على أسس واضحة وبطريقة منظمة، ويراعي احتياجات وقدرات وميول الدارسين.

ويستفيد البحث الحالي مما سبق في تحديد الاحتياجات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لتضمينها في المحتوى التعليمي في البرنامج المراد تنفيذه؛

مما يجعله ذا معنى، وله قيمة كبيرة لدى الدارسين، وإعداد قائمة بتلك الاحتياجات.

- أدوات تحديد الاحتياجات:

إن تحديد الاحتياجات اللغوية من الخطوات المهمة في عملية تعليم اللغة، حيث تمثل مرحلة التشخيص بالنسبة لتعلم اللغة، وذلك لتحديد الأبعاد التي يتناولها تعليم المهارات اللغوية التي يجب أن يتعلمها الدارس وهو يتدرب عليها؛ ليمارسها في مواقف اتصالية حقيقية (رشدd طعيمة، 2004، 41)،(صلاح مراد وأمين سليمان، 2012، 374)، ومن هذه الأدوات: (الاستبانة، والمقابلة، والاختبارات، ودراسه التقارير والسجلات وتقويمها، والملاحظة، و قوائم الاحتياجات التدريبية، وتحليل الدراسات والبحوث، ودراسة سجل الدارس، واستخدام الأنشطة الدراسية).

ويستفيد البحث الحالي في تحديد الاحتياجات اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في: استبانة لتحديد الاحتياجات اللغوية لهؤلاء الدارسين، وإعداد قائمة بالاحتياجات اللغوية اللازمة لهم.

ثانيا: مهارات القراءة الوظيفية وأهميتها لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تعد القراءة من مهارات اللغة العربية التي يحتاج إليها الدارسون بصفة عامة، أما القراءة الوظيفية _ بصفة خاصة _ لها مكانة فريدة بين أنواع القراءة التي يحتاج إليها الدارسون؛ حيث إنها تيسر تحقيق المتطلبات الحياتية والاحتياجات اليومية والأغراض والاهتمامات المختلفة، ويمكن تناولها بشيء من الإيجاز على النحو التالي:

- مفهوم القراءة الوظيفية:

لقد تعددت تعريفات القراءة الوظيفية لعل من أهمها ما يلي:

يعرفها (Wagner, et.al, 2006, 42) بأنها: هي تلك القراءة التي يوظفها التلاميذ في الأنشطة المختلفة لتحقيق أغراض عملية وظيفية حياتية بما يمكنهم من فهم المادة المقروءة واستيعابها.

ويعرفها (حسن شحاتة، 2016، 240) بأنها: تلك القراءة التي تهدف إلى تمكين التلاميذ من تحصيل المعلومات، وفهمها، واختيار مواد القراءة المطلوبة، وتحديدها، وتنظيمها، وتلخيصها.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف القراءة الوظيفية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: مجموعة من المهارات المرتبطة بفهم المادة القرائية، وقراءة الصور، والحصول على المعلومات باستخدام المصادر التقليدية والإلكترونية المختلفة، وتوظيفها في مواقف حياتية.

- أهمية تعليم القراءة الوظيفية للناطقين بلغات أخرى:

يؤكد بعض التربويين أهمية تعليم مهارات القراءة _ بصفة عامة _ للناطقين بلغات أخرى، ويمكن إيجاز بعض ما ورد عن أهميتها فيما يلي:

يشير (محمود الناقة، 2017، 131) إلى كونها: أداة تتسم بدوام الاستمرار والاستخدام من حيث هي أداة هذا المتعلم لاستمراره في التعلم، وأداته في الاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة، سواء في الماضي أو الحاضر، وأداة من أدواته في قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به.

بالإضافة إلى ذلك فإن تزويد الدارسين بمهارات القراءة الوظيفية أمر ضروري للغاية؛ لمواجهة مظاهر الحياة سريعة التغير، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (افتكار الإبراهيم،2016)، (فراس حسين،2022) بأن القراءة الوظيفية مظهر مهم للتفكير، كما أنها تشجع الدارسين على حرية الرأي، والاستكشاف، وطرح التساؤلات، والمشاركة الإيجابية، وتعزيز روح المنافسة الإيجابية بينهم، وأوصت بضرورة تنمية مهارات الدارسين في القراءة الوظيفية باستخدام برامج مقترحة حديثة تناسب العصر من أجل تكوين المبدعين.

باستقراء ما سبق تتضح أهمية القراءة الوظيفية؛ حيث إن الفرد يسعى في مسيرة حياته اليومية ونشاطه الدراسي إلى

استخدام مهارات قرائية محددة تسعفه لقضاء حاجاته اليومية في مجتمع تتطلب بعض نشاطاته مهارات قرائية وظيفية.

– أهداف تعليم مهارة القراءة الوظيفية للناطقين بلغات أخرى:

وقد اتفق كل من (محمد لطفي، 2001، 257)، (فلاح الجبوري،2012، 648)، (فراس حسين،20،2022) **على أن تعليم القراءة الوظيفية يهدف إلى:** (إثارة الدارسين وذلك من خلال محتوى الدرس، والأنشطة المصاحبة، وطرائق التقويم، والوسائل المعينة؛ لجعلهم محور العملية التعليمية، وزيادة خبرات الدارس، وتنمية مهاراته العملية والتعليمية، والاهتمام بنمو الدارس اجتماعياً، ومساعدته على الانفتاح على العالم، وتدريبه على التعلم الذاتي من خلال البحث والتوسع، لاستكمال جوانب الموضوع الذي يدرسه وإغناء معارفه حوله).

- مهارات القراءة الوظيفية:

إن مهارات القراءة الوظيفية لا تنفصل في مجملها عن مهارات القراءة العامة، بل هي جزء منها، اختصت بالمهارات التي تتعلق بحياة الدارس اليومية، ومهماته الدراسية.

ولقد حددت بعض الدراسات السابقة مهارات القراءة الوظيفية: (علي إسماعيل، 2003، 66)، (أحمد الصبيحي، 2007)، (سامي الجبوري، 2014)، (مروان السمان،2019، 36).

وتم الاعتماد في تحديد مهارات القراءة الوظيفية على ما أشارت إليه بإيجاز بعض الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تنمية مهارات القراءة لخبراء تعليم اللغة العربية للأجانب، وكذلك من أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وقد تم التوصل إلى قائمة محددة يُعتمد عليها في بناء اختبار للقراءة الوظيفية.

ثالثا: التعلم المدمج ودوره في تعليم العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ظهرت فكرة التعلم المدمج Blended Learning في العصر الحديث بغرض التغلب على أوجه القصور في أنظمة التعلم سواء التقليدية أو الإلكترونية.

وهو أسلوب تعليمي حديث، والذي تعتمد فكرته على المزج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وسوف يتم الحديث عنه على النحو التالي:

- مفهوم التعلم المدمج:

ويعرف سينغ (Singh,2003,51_54) التعلم المدمج على أنه تعلم يجمع بين نماذج متصلة وأخرى غير متصلة من التعليم، وغالباً ما تكون النماذج المتصلة Online من خلال الإنترنت، بينما تحدث النماذج غير متصلة في الفصول التقليدية.

كما يُعرف بأنه:" التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منه (Milheim, 2006 ,44).

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التعلم المدمج إجرائيًا في هذا البحث بأنه:_طريقة تعليمية يتم فيها الدمج بين أفضل مزايا التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأفضل مزايا التعليم التقليدي وجهاً لوجه في الفصول الدراسية، بهدف تنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم.

- أهمية التعلم المدمج، ومزاياه:

للتعليم المدمج أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ حيث إنه يساعد على: جمع آليات التقييم للدارس والمعلم، وخفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده، والتحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الدارس، وتمكين الدارسين من الحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه، ومن ثم تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين الدارسين فيما بينهم وبين المعلم، وتلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى الدارسين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم أوقاتهم، ويستطيع الدارس في حال

عدم تمكنه من حضور الدرس أن يتعلم ما تعلمه زملاؤه دون أن يتأخر عنهم، وهو مفيد للدارسين الذين يعانون من أمراض مزمنة، كما أنه مفيد لسريعي التعلم في الحصول على عدد أكبر من المعلومات، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة (Usta , Ozdemir,2007,40) ، (أحمد الصغير، 2011، 60)، (Herb, 10, 2013) .

ويتضح مما سبق أن تلك المزايا تجعل التعليم المدمج تعليماً مناسباً لعلاج كثير من المشكلات التي تواجه المعلمين في التعلم، مما يتيح تنمية كثير من المهارات لديهم، ويطور أداء المعلم في الوقت نفسه، ويحقق جودة العملية التعليمية بصورة متكاملة.

- أنماط التعلم المدمج:

يقوم التعلم المدمج على بعض الأنماط التي يمكن استخدامها أو استخدام بعض منها، ويختار المعلم النمط المناسب للفئة ونوع التدريب وخصائص المحتوى المقدم، ومنها ما يلي:

1- **النمط الأول:** يتم فيه تعليم درس ما من خلال أساليب التعليم التقليدي، ثم تعليم درس آخر بأدوات التعليم الإلكتروني، ويتم تقييم الدارس بعد ذلك من خلال التعليم التقليدي أو التعلم الإلكتروني أو كليهما معاً.
2- **النمط الثانية: يتشارك** فيها كل من التعلم التقليدي مع التعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم الدرس الواحد، غير أن البداية تكون للتعليم التقليدي أولاً يليه التعلم الإلكتروني، ويتم تقويم تعلم الدارسين ختامياً بأساليب التقويم التقليدية أو أساليب التقويم الإلكترونية.
3- **النمط الثالث:** يشبه النمط السابق غير أن البداية تكون للتعلم الإلكتروني أولاً يليه التعلم التقليدي، ثم تقويم تعلم الدارسين ختامياً بأساليب التقويم التقليدية أو الإلكترونية.
4- **النمط الرابع:** تشبه كلاً من النمطين السابقين غير أن التناوب بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني يحدث أكثر من مرة داخل الدرس الواحد. ومن ثم يتم تقييم تعلم الدارسين بأحد الأساليب التقليدية، أو الإلكترونية. (حسن زيتون، 2005، 174).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن للمعلم الدور البارز في اختيار وتحديد النمط المناسب وتطبيقه، في ضوء تقديراته لمجموعة من العوامل منها: خصائص الدارسين، طبيعة المحتوى، أدوات التعلم الإلكتروني، وإمكان استخدامها في وقت الدرس، وخصائصه وقدراته؛ حيث إن الاختيار من هذه الأنماط لا يتم بطريقة عشوائية، **هذا وقد تم الاعتماد على النمط الرابع في هذا البحث؛ لجمعه بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في عرض الدرس الواحد ولتنمية المهارات اللغوية المختلفة وخاصة مهارات القراءة الوظيفية ولمناسبتها لاحتياجات الدارسين وميولهم بالمستوى المتوسط، أخذاً بالحسبان الخطة الزمنية المعتمدة لتنفيذ البرنامج.**

- نماذج التعلم المدمج:

تعددت نماذج التعلم المدمج، نذكر منها: أنموذج (ADDIE)، ونموذج المعهد الوطني لتكنولوجيا المعلومات (Valiathan, 2002, 20)، ونموذج خان الثماني نقلًا عن سينج (Singh, 2003, 2)، وأنموذج "عبد اللطيف الجزار" لتطوير المنظومات التعليمية للدرس أو الوحدة (عبد اللطيف الجزار, 1995, 247)، ونموذج (Huang & Zhou, 2005)

وبعد الاطلاع على بعض **نماذج التصميم التعليمي** فإنه تم تصميم البرنامج التعليمي المدمج _ موضوع البحث الحالي _ وفق نموذج أدل (ADDIE) لتصميم البرامج التعليمية المدمجة (النموذج العام) ضمن خمس خطوات رئيسة كما يلي: (التحليل، التصميم، التطوير، التطبيق، التقويم).

أسباب اختيار النموذج العام: (سهولة ووضوح خطوات النموذج العام، وتتابع خطوات النموذج العام وتكاملها، ومناسبة النموذج العام لطبيعة برنامج قائم على التعلم

المدمج لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى).

ويُعد النموذج العام لتصميم التعليم هو أساس كل نماذج التصميم التعليمي، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، وجميع نماذج تصميم التعليم تدور حول خمس مراحل رئيسة تظهر جميعها فيما يسمى بالنموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model" (مصطفى جودت، 2003، 104)

- **دور المعلم والمتعلم في ظل التعلم المدمج:**

يؤدي المعلم دوراً مركزياً في توفير بيئة تعلم تضمن مشاركة الدارسين في عملية التعلم.

وتُحدد أدوار المعلم في التعليم المدمج كما تذكرها (أماني برهوم،٢٠١٣، 48)، (غادة محمد، 2014، 212)، (أفنان العبيد، حصة الشايع،٢٠١٥) بالآتي:

(ميسَّر للعمليات: فالمعلم في ظل التعليم المدمج ليس ملقّناً للمعلومات، بل هو مسّير للعملية التعليمية، و**مبسّط للمحتوى:** حيث يقوم المعلم بتبسيط المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة للدارسين، و**باحث:** حيث يقوم المعلم بإجراء البحوث التجريبية لحل ما يعترضه من مشكلات والبحث، و**تكنولوجي:** دور المعلم في ظل التعليم المدمج هو مساعدة الدارسين على الإبحار في محيط المعلومات، لاختيار الأنسب، والتحليل الناقد، و**مدير للعملية التعليمية:** يدير كل عناصر العملية التعليمية، و**ناصح ومستشار:** من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم عند تطبيق التعلم المدمج هو تقديم النصح والمشورة للمتعلمين).

وفي ظل هذا الدور الذي يقوم به المعلم فإن المتعلم له دوره المهم (أحمد إبراهيم، 2011، 17)، (أنس الخطيب، 2014، 53)، (حمد عبد العزيز،2016، 262) **والذي يتمثل في:** (يتواصل الدارسون بتقييم أعمال بعضهم، ويقوم الدارسون بمساعدة بعضهم في عملية التعلم، والحوار والنقاش في أثناء المحاضرات بما يساعد في انخراطهم في عملية التعلم بفاعلية، والتواصل الإلكتروني أو وجهاً لوجه، والتعاون والتفاعل مع المعلم ومع زملائه وخاصة في الورش التدريبية، والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات، التعامل مع مصادر التعلم المختلفة المطبوعة والإلكترونية).

مما سبق يمكن القول إن دور المعلم في بيئة التعلم المدمج يتمثل في: اختيار أحد أنماط التعلم المدمج؛ لاستخدامها في تنفيذ الدرس، والعمل بكفاءة، فهو المسير والمنظم والمشرف والموجه والمرشد في عملية التعليم، والقيام بدور المستشار في العملية التقنية لدارسيه.

كما يتضح دور المتعلم في بيئة التعلم المدمج فيما يأتي: للدارس في التعلم المدمج مجموعة من الأدوار منها ما يتعلق بعملية تعلمه، ومنها ما يتعلق بعلاقته مع معلمه، من أهمها: القيام بما يطلبه منه المعلم من أنشطة ومهام سواءً كان الطلب وجهاً لوجه أو إلكترونياً.

من خلال ما تم عرضه من الإطار النظري مرتبط بمتغيرات البحث الحالي أمكن التوصل إلى ما يلي:

- الوقوف على الاحتياجات اللغوية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط لتنمية مهارات القراءة الوظيفية في ضوئها.
- بعض مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، والتي تم الاستعانة بها في إعداد القائمة الأولية وتتكون من ثلاث مهارات أساسية، وهي:
  1. مهارات البحث عن المعلومات من مصادرها التقليدية والإلكترونية، وتضم ست مهارات.
  2. مهارات قراءة الصور، وتضم مهارتين.
  3. مهارات فهم المقروء، وتضم سبع مهارات.
- التوصل إلى إجراءات مناسبة لتعليم الدارسين مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لهم.
- تحديد أسس البرنامج القائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات القراءة الوظيفية في ضوء احتياجات الدارسين.

المحور الثالث: الدراسة التجريبية أدواتها وإجراءاتها

لبناء أدوات البحث وتطبيقها؛ قامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية:

أ- إجراءات بناء أدوات البحث:

أولاً _ إعداد قائمة بالاحتياجات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

ومر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من القائمة:

كان الهدف من إعداد هذه القائمة هو: تحديد الاحتياجات المناسبة للدارسين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، التي تعد مهمة بالنسبة لهم في مواقف التواصل اللغوي.

ب- تحديد مصادر اشتقاق القائمة:

تم اشتقاق القائمة من المصادر التالية من: الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت احتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والأدبيات العربية والأجنبية في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومعطيات الإطار النظري للبحث.

ج – إعداد محتوى القائمة في صورتها الأولية [1]*:

بعد أن تم الرجوع إلى المصادر السابقة، والتوصل إلى عدد من الاحتياجات، تم وضع القائمة في صورتها الأولية مشتملة على (23) احتياجًا خاصًا بالقراءة الوظيفية.

د- ضبط القائمة (صدق قائمة الاحتياجات الأولية):

لضبط قائمة الاحتياجات، والتأكد من صدقها، تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين* بلغ عددهم (30) محكماً من المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقد عرضت على السادة المحكمين في صورة استبانة، وطلب منهم الاطلاع على الاحتياجات الواردة في هذه الاستبانة، وإبداء الرأي فيما تضمنته من حيث: (مدى مناسبة الاحتياجات لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتعديل صوغ بعض الاحتياجات التي تتطلب إعادة الصوغ، وحذف أو إضافة ما يرونه من احتياجات).

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (13) احتياجاً للقراءة، وهي كالآتي:

- قراءة بعض الاستمارات الرسمية القصيرة.
- قراءة مطويات شركات السفر والسياحة.
- قراءة تعليمات استخدام المنتجات التجارية المستخدمة في الحياة اليومية.
- قراءة بعض القصص البسيطة القصيرة.
- قراءة الإعلانات في المركز الذي يتعلم به أو في سكنه أو في أي مكان.
- قراءة عناوين الفنادق أو المستشفيات أو..... على الإنترنت.
- قراءة اللوحات الإرشادية في الأماكن العامة والمؤسسات المختلفة .
- قراءة لافتات التحذير (خطر- حفر- كهرباء- ممنوع الاقتراب.....)
- قراءة القوائم، مثل: (قائمة الطعام _ قائمة الأسعار _ قائمة أسماء).
- مشاهدة فيلم قصير مبسط مزود بترجمة مكتوبة على الشاشة.
- قراءة النص المكتوب لمناقشته مع الزملاء.
- قراءة ما يكتب على شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل مع الأصدقاء العرب، مثل: الفيس بوك والواتس آب و.....وغيرهما.
- قراءة بعض عناوين نشرات الأخبار المكتوبة إلكترونيًا أو ورقيًا أو متلفزة.

ثانياً: إعداد قائمة مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

ومر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

* ملحق (1) أسماء السادة المحكمين.

*ملحق (2) الصورة الأولية لقائمة الاحتياجات اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أ- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ب- تحديد مصادر اشتقاق القائمة:

تم اشتقاق القائمة من المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي أجريت في مجال مهارات القراءة عموماً، وتلك التي اهتمت بمهارات القراءة الوظيفية على وجه الخصوص، والأدبيات العربية والأجنبية في مجال القراءة، ومعطيات الإطار النظري للبحث.

ج- إعداد محتوى القائمة في صورتها الأولية [2]:

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة أولية بمهارات القراءة الوظيفية وتضمنت (4) مهارات أساسية، ويتفرع منها (21) مهارة فرعية.

د-ضبط القائمة (صدق قائمة المهارات):

لضبط قائمة المهارات، والتأكد من صدقها، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (30) في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقد عرضت على السادة المحكمين في صورة استبانة، وطلب منهم الاطلاع على المهارات الواردة في هذه الاستبانة، وإبداء الرأي فيما تضمنته من حيث: (مدى مناسبة المهارات لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتعديل صوغ بعض المهارات التي تتطلب إعادة الصوغ، وحذف أو إضافة ما يرونه من مهارات).

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تشتمل على (3) مهارات رئيسة للقراءة الوظيفية يندرج تحتها (15) مهارة فرعية، وقد تم تصنيف مهارات القراءة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلى ثلاثة مستويات رئيسة، وهي:

* ملحق (4) الصورة الأولية لقائمة مهارات القراءة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

❖ **مهارات البحث عن المعلومات من مصادرها التقليدية والإلكترونية:**

- يستخدم الكلمات المفتاحية في الحصول على المعلومات التي يريدها إلكترونيًا.
- يحصل على المعلومات الصحيحة لما يريده من خلال الشبكة الدولية للمعلومات.
- يستخدم قائمة محتويات الكتاب بطريقة صحيحة تعبر عن الفهم.
- يقرأ مطويات شركات السفر والسياحة.
- يقرأ تعليمات المنتجات التجارية.
- يقرأ لوحات الإرشاد في الأماكن العامة والطرقات.

❖ **مهارات قراءة الصور:**

- يحدد العناصر الموجودة في الصورة.
- يستنتج المغزى المراد من الصورة.

❖ **مهارات فهم المقروء:**

- يحدد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق.
- يستنتج هدف الكاتب من النص المقروء.
- يميز بين الفكر الرئيسة والفرعية.
- يميز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.
- يحدد ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- يحدد أنواع الأساليب الإنشائية في النص المقروء.
- يبدي رأيه عما يتضمنه النص المقروء من فكر.

ثالثاً_ إعداد البرنامج القائم على التعلم المدمج لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

بعد الوصول إلى قائمتي الاحتياجات ومهارات القراءة الوظيفية تم البدء في إعداد البرنامج القائم على التعليم المدمج، وقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الخطوات لكل مرحلة من المراحل الخمس السابقة تتناسب مع طبيعة بحثها، وتضم كل خطوة من خطوات النموذج العام على النحو التالي:

1- **المرحلة الأولى- مرحلة التحليل:** تشتمل مرحلة التحليل على الخطوات التالية:

(دراسة الواقع الحالي، ودراسة الخصائص التكنولوجية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط عبر شبكة الإنترنت، وتحليل بيئة التعليم والتعلم، وتحليل المحتوى).

2- **المرحلة الثانية- مرحلة التصميم:** تشمل مرحلة التصميم على الخطوات التالية:

- تحديد أهداف البرنامج القائم على التعلم المدمج:

أ- الهدف العام من البرنامج القائم على التعلم المدمج.

ب- الأهداف الخاصة الإجرائية للبرنامج القائم على التعلم المدمج.

- تحديد محتوى البرنامج القائم على التعلم المدمج.
- طريقة تدريس البرنامج.
- أنشطة البرنامج.
- الأجهزة والمواد التعليمية المستخدمة في البرنامج.
- التقويم: يشتمل البرنامج المقترح على أنواع مختلفة من التقويم يمكن توضيحها فيما يلي: (التقويم المبدئي، والتقويم البنائي، والتقويم النهائي).

3- **المرحلة الثالثة - مرحلة التطوير/ الإنتاج:** تشتمل مرحلة التطوير/ الإنتاج على الخطوات التالية: (اختيار المنصة الإلكترونية، وإنتاج المحتوى الإلكتروني، والتعامل مع البرنامج على المنصة التعليمية).

4- **المرحلة الرابعة- مرحلة التنفيذ:** تشتمل مرحلة التنفيذ على الخطوات التالية:

(تسجيل الدارسين في الفصل الإلكتروني على المنصة التعليمية، ومتابعة تفاعل الدارسين، ودعمهم).

5- المرحلة الخامسة- مرحلة التقويم.

- **إعداد دليل المعلم:** مما لا شك فيه أن نجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل كبير على المعلم، ولذا تطلب الأمر إعداد دليل له يساعده في تدريس البرنامج المدمج بطريقة تحقق الأهداف المطلوبة. وقد مر إعداد هذا الدليل بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من إعداد دليل المعلم:** تم إعداد دليل المعلم من أجل الاسترشاد به في عملية تدريس البرنامج المدمج، وليوضح للمعلم دوره الذي يمكنه القيام به في هذا الصدد، وذلك في سبيل تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **تحديد مكونات دليل المعلم:** تكون دليل المعلم من جزأين: الجزء النظري، والجزء التطبيقي.

أما الجزء النظري، فقد اشتمل على ما يلي:

(مقدمة الدليل، وذكر الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، وعرض المهارات المستهدفة من البرنامج، وعرض محتوى البرنامج، وعرض طرائق التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس البرنامج، وعرض الأدوات والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها، وعرض الأنشطة اللغوية التي يمكن الاستعانة بها في تدريس البرنامج، وعرض أساليب التقويم المعينة على قياس مدى تحقق أهداف البرنامج، وتقديم بعض التوجيهات والإرشادات العامة للمعلمين للاستفادة منها في عملية التدريس، وعرض الخطة الزمنية لتدريس البرنامج).

وأما الجزء التطبيقي، فقد اشتمل على ما يلي:

(ذكر الأهداف الإجرائية السلوكية لكل درس من دروس البرنامج، وذكر طرائق التدريس التي يمكن الاستعانة بها في الدرس، وعرض الأدوات والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في الدرس، وتحديد الزمن الخاص بتنفيذ كل درس، وبيان خطة السير في تدريس كل درس، والإجراءات التدريسية التفصيلية، وما يرتبط بها من وسائل وأنشطة وأساليب تقويم).

صدق دليل المعلم[3]:

بعد الانتهاء من إعداد الدليل في صورته الأولية وفقًا للخطوات السابقة، فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تعليمها بهدف التحقق مما يلي: (مدى مناسبة الموضوعات

* ملحق (8) دليل المعلم وفقاً لبرنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم.

للأهداف والمهارات المستهدف تنميتها، ومدى ملاءمة الأنشطة والتدريبات التعليمية المقترحة للدروس، ومدى ملاءمة أساليب التقويم للدروس، ومدى مناسبة الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ الدروس، والتأكد من صلاحية محتوى الدليل للتطبيق).

- **إعداد كتاب الدارس:** تم إعداد كتاب الدارس؛ ليتيح الفرصة للدارسين لتنمية مهاراتهم (القراءة والكتابة الوظيفية) في ضوء التعليم المدمج، الذي يعتمد على كل من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وقد اشتمل الكتاب على ما يلي: (مقدمة توضح للدارس – أهمية القراءة والكتابة الوظيفية، والأهداف العامة – والإجرائية للدروس المتوقع تحقيقها في نهاية كل درس، والمهارات المستهدف تنميتها في كل درس، ومجموعة كبيرة من التدريبات والأنشطة التعليمية، وتدريبات وأنشطة على كل درس من الدروس وهي موجودة (بكتاب الدارس)، وهي متعددة ومتنوعة لتنمية المهارات المستهدفة، وأنشطة وتكليفات منزلية).

ضبط كتاب الدارس [4]: بعد الانتهاء من إعداد كتاب الدارس في صورته الأولية وفقًا للخطوات السابقة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ وذلك بهدف التحقق مما يلي: (مدى كفاية التدريبات والأنشطة لتنمية المهارات المستهدف تنميتها، ومدى صحة الصياغة اللغوية للتدريبات والأنشطة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط، والتأكد من صلاحية محتوى الدليل للتطبيق، ومدى مناسبة محتوى الدليل – ككل– لمستوى الدارسين، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا).

وقد تم تعديل ما رأي السادة المحكمون تعديله، وبذلك أصبح كتاب الدارس في صورته النهائية صالحًا للاستخدام.

التجربة الاستطلاعية لدليل المعلم وكتاب الدارس:

للتأكد من صلاحية دليل المعلم وكتاب الدارس، تم تجريبهما استطلاعياً قبل التطبيق الفعلي؛ حيث قامت الباحثة بتدريس موضوع (الوقاية خير من العلاج) من موضوعات البرنامج وفقًا لما هو معد في دليل المعلم وكتاب الدارس، وذلك لمجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط (غير مجموعة البحث) عددهم 15 دارساً بمركز لسان العرب بمدينة نصر؛ وذلك للتأكد من الآتي:

مدى مناسبة الزمن المحدد لتدريس كل موضوع.

مدى مناسبة الأنشطة المتضمنة في كتاب الطالب للدراسين.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

أن تدريس الموضوع الأول من موضوعات البرنامج يفوق الزمن المحدد له؛ ولمعالجة ذلك قامت الباحثة بزيادة عدد الساعات المحددة لكل موضوع من موضوعات البرنامج، فبعد أن كان من المقرر أن يستغرق الموضوع في تدريسه حصتين وكل حصة ساعة، تم زيادتها لساعة ونصف، فأصبح كل درس يدرس في 3 ساعات بدلاً من ساعتين.

وبعد إجراء التعديلات السابقة، أصبح دليل المعلم وكتاب الدارس في صورتهما النهائية وصالحين للاستخدام [5].

رابعاً _ إعداد أدوات القياس:

إعداد اختبار القراءة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد هذا الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من إعداد الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط من مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لمستواهم، تلك المهارات التي يهدف البرنامج إلى تنميتها لديهم، وتتضمن (3) مهارات أساسية، ويندرج تحتها (15) مهارة فرعية.

* ملحق (9) كتاب الدارس وفقاً لبرنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم.

* ملحق (8) الصورة النهائية لدليل المعلم.

* ملحق (9) الصورة النهائية لكتاب الدارس.

- **مصادر إعداد الاختبار:** لإعداد مفردات الاختبار تم الرجوع إلى عدة مصادر، وذلك للتعرف على نوعية الأسئلة، والإفادة من ذلك في إعداد الاختبار الحالي، ومن هذه المصادر: (قائمة مهارات القراءة الوظيفية للتأكد من جميع المهارات المراد قياسها دون إغفال أي منها، والكتابات التربوية المرتبطة بكيفية إعداد الاختبارات وصياغة الأسئلة، وكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، والاختبارات التي تم إعدادها في مجال القراءة، خاصة ما يتعلق منها بقياس مهارات القراءة الوظيفية).
- **وصف الاختبار في صورته الأولية:**

تضمنت الصورة الأولية للاختبار خمسة وأربعين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وذلك لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات القراءة الوظيفية المستهدفة.

- **ضبط الاختبار:**

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، لإبداء آرائهم من حيث: (مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه، وكفاية عدد الأسئلة، ومناسبة مفردات الاختبار للدارسين (مجموعة البحث)، ودقة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، وصحة وكفاية البدائل الواردة تحت كل سؤال، وصحة ووضوح تعليمات الاختبار، وصلاحية الاختبار للتطبيق، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه).

وفي ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، تم إجراء بعض التعديلات في الاختبار إلى أن صار صالحاً للتطبيق.

- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار** [6]:

حُدد نظام تقدير الدرجات على أساس أن تكون هناك درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبلغت الدرجة العظمى للاختبار (30) درجة.

- **تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار (الصورة النهائية بعد التجربة الاستطلاعية):**

بعد ضبط الاختبار، تم تجربته استطلاعياً على مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بمركز "لسان العرب" لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان عددهم (15) دارساً، وذلك يوم الأحد 15 شعبان 1442 هـ، الموافق 28 مارس 2021م. وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من وضوح التعليمات.
- حساب الزمن المناسب للاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار القراءة الوظيفية.
- حساب معاملات ثبات اختبار القراءة الوظيفية.
- صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة الوظيفية.

وكانت النتائج كالآتي:

أولاً- حساب زمن الاختبار: فكان متوسط الزمن هو (ساعة و17 دقيقة)+ 5 دقائق للتعليمات.

ثانيًا: حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية:

- أن معاملات السهولة لأسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية قد امتدت من (0.40) إلى (0.66)، ومعاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية قد امتدت من (0.31) إلى (0.60)، وهي نسب تؤكد مناسبة الاختبار لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ثالثًا: حساب معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة الوظيفية:

(1) تم حساب ثبات أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية بطريقتين هي:

(ا) حساب معاملات الارتباط بين درجات السؤال والدرجات الكلية للمهارة الرئيسة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ **مما يدل على الاتساق الداخلي** وثبات جميع أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات السؤال والدرجات الكلية لاختبار مهارات القراءة الوظيفية، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ **مما يدل على الاتساق الداخلي** وثبات جميع أسئلة اختبار

* ملحق (11) مفتاح تصحيح اختبار القراءة الوظيفية.

مهارات القراءة الوظيفية. ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية.

- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01 أو 0.05)؛ **مما يدل على الاتساق الداخلي** وثبات جميع أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01 أو 0.05)؛ **مما يدل على الاتساق الداخلي** وثبات جميع أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

2) معامل ثبات المهارات الرئيسة والثبات الكلي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية:

تم حساب ثبات المهارات الرئيسة والثبات الكلي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية بطريقتين هما:

- الطريقة الأولى: طريقة معامل كودر–ريتشاردسون20.
- الطريقة الثانية: طريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون Spearman–Brown.

- إن معاملات ثبات المهارات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة الوظيفية بطريقتي معامل كودر–ريتشاردسون20، وطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان براون هي معاملات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المهارات الرئيسة والثبات الكلي لاختبار القراءة الوظيفية.

رابعاً_ صدق اختبار مهارات القراءة الوظيفية:

(1) صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي يقيسها السؤال في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة، باعتبار أن بقية أسئلة المهارة الرئيسة محكًا للسؤال.

- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي يقيسها السؤال) دالة إحصائيًا (عند مستوى 0.01 أو 0.05)؛ مما يدل على صدق جميع أسئلة اختبار مهارات القراءة الوظيفية.

(2) صدق المهارات الرئيسة والفرعية:

تم حساب صدق المهارات الرئيسة والفرعية لاختبار مهارات القراءة الوظيفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل من المهارة الرئيسة والفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية (لمهارات القراءة الوظيفية) والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الوظيفية دالة إحصائيًا (عند مستوى 0.01)؛ مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الوظيفية.
- إن معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الوظيفية دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01)، مما يدل على صدق جميع المهارات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة الوظيفية.

- **<u>وضع الاختبار في صورته النهائية</u>** [7]:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الخطوات السابقة، والاطمئنان إلى صدق الاختبار وثباته ومدى صعوبته، ووضوح ما جاء به من تعليمات، وحساب الزمن المناسب لأدائه، أصبح الاختبار في شكله النهائي يتكون من (30) سؤالاً صالحاً للتطبيق الفعلي لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات القراءة الوظيفية. والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار القراءة الوظيفية في صورته النهائية:

* ملحق (10) الصورة النهائية لاختبار القراءة الوظيفية.

خامساً– التصميم التجريبي للبحث:

استندت الباحثة في بحثها إلى التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وذلك لتحقيق الهدف من تجربة البحث. وهذا التصميم يتفق مع هدف وطبيعة البحث الحالي، حيث تم التطبيق القبلي على مجموعة البحث، ثم تدريس البرنامج القائم على التعليم المدمج لها، ثم التطبيق البعدي، وذلك للتحقق من مدى فاعلية استخدام البرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال مقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة القياس (اختبار القراءة الوظيفية) تطبيقاً قبلياً وبعدياً على مجموعة البحث.

- **مجموعة البحث:**

اختيرت مجموعة البحث من بين دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بمركز النيل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدينة نصر، وذلك بوصفه أحد المراكز الكبيرة العاملة في هذا المجال، وقد بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (ستة عشر) دارساً، وتراوحت أعمارهم بين تسع عشرة سنة وخمس وعشرين سنة.

- **التطبيق القبلي لأداة البحث:**

تم تطبيق اختبار القراءة الوظيفية على مجموعة البحث قبل تدريس البرنامج القائم على التعليم المدمج، وذلك على النحو التالي:

➢ **تطبيق اختبار القراءة الوظيفية:**

تم تطبيق هذا الاختبار قبلياً لتحديد مدى تمكن الدارسين من مهارات القراءة الوظيفية، وكان ذلك في يوم الأربعاء 25 شعبان 1442هـ، الموافق 7 إبريل 2021م، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- قامت الباحثة بتوفير بيئة تعليمية مناسبة لإجراء الاختبار.
- قامت بتوضيح تعليمات الاختبار للدارسين.
- أجرت الباحثة الاختبار على الدارسين بنفسها للتأكد من دقة التطبيق.
- وقد استغرق تطبيق الاختبار (ساعة و17 دقيقة) + 5 دقائق للتعليمات.

- **تدريس البرنامج القائم على التعليم المدمج لمجموعة البحث:**

بناءً على النتائج التي أظهرها التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية بُدئ في تدريس البرنامج الذي تم إعداده لمجموعة البحث، وذلك بهدف تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى الدارسين. وقد قامت الباحثة بنفسها بالتدريس لمجموعة البحث حرصاً منها على سلامة التجربة، وضماناً لسير التدريس وفق الخطة الزمنية الموضوعة.

وقد بدأ تدريس البرنامج يوم الثلاثاء 22 رمضان 1442هـ، الموافق 4 مايو 2021م، واستغرق (18) ساعة، بواقع ساعة ونصف للحصة الواحدة، فبلغ عدد الحصص (18) حصة. واستمر تدريس البرنامج نحو ستة أسابيع. ولمست الباحثة وجود استجابة كبيرة من الدارسين، وحرص منهم على الدراسة، وعلى المشاركة في الأنشطة والقيام بالتدريبات المطلوبة، لأنهم وجدوا في البرنامج ما يشبع احتياجاتهم من تعلم اللغة العربية، ولأن التكنولوجيا كانت عامل جذب بالنسبة لهم، إضافة إلى الوسائط المستخدمة التي وفرت لهم خبرة تعليمية جيدة.

- **التطبيق البعدي لأداة البحث:**

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم تطبيق اختبار القراءة الوظيفية تطبيقاً بعدياً على مجموعة البحث، وكان هذا في يوم الثلاثاء 5 ذي الحجة 1442هـ، الموافق 15 يونيو 2021م، وذلك باتباع نفس خطوات التطبيق القبلي للاختبار. ثم صُحَح الاختبار، ورُصدت الدرجات البعدية تمهيداً للمعالجة الإحصائية لها من أجل استخلاص النتائج، واختبار فروض البحث.

- **المعالجة الإحصائية:**

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي للاختبار وتصحيحه، صار لمجموعة البحث من الدراسين درجتان في الاختبار: درجة في التطبيق القبلي، ودرجة فى التطبيق البعدي. ووفقاً لطبيعة التصميم التجريبي تم الاستعانة ببرنامج

الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة هذه البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مرتبطين، وذلك من أجل حساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات دارسي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري القراءة الوظيفية، بهدف تحديد مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى الدارسين.
- معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black)، وذلك لقياس حجم فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- معادلة (d) التي تبين حجم التأثير بواسطة قيمة (ت) المباشرة، وذلك لقياس حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى الدارسين.

المحور الرابع: نتائج البحث (تحليلها وتفسيرها)

يمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة البحث وفروضه والمتعلقة بمدى فاعلية استخدام برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم، والكشف عن حجم تأثير البرنامج القائم في التعلم المدمج وأثره في تنمية بعض مهارات القراءة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء احتياجاتهم، مما يساعد على التحقق من صحة فروض البحث.

وتم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس على (عينة البحث)؛ وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم تفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء فروض البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية (ككل) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

ينص الفرض الرئيسي الأول على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بين التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية _ككل_ لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار (ت) T. Test.

جدول (1) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والقبلي على اختبار مهارات القراءة الوظيفية ككل

التطبيق	المتوسط	التباين	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الفاعلية	حجم التأثير
البعدي	27.37	0.77	13.06	0.88	38.99	0.00	1.26	0.99
القبلي	14.31	1.96		1.40				

ويتضح من الجدول (1) ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات الدارسين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، فقد بلغ متوسط الدرجات في التطبيق البعدي (27.37) وبانحراف معياري (0.88)، في حين بلغ في التطبيق القبلي (14.31) وانحراف معياري (1.40)، في حين بلغ الفرق بين المتوسطين (13.06)
- عند حساب الدلالة تبين من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (38.99)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (15) تبين وجود فرق ذات دال إحصائياً عند مستوى 0.001 بين متوسطي درجات دارسي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى مجموعة البحث.

وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الوظيفية_ ككل_ لصالح التطبيق البعدي.

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة الوظيفية–كل على حدة–

المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط	التباين	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الفاعلية	حجم التأثير
البحث عن المعلومات	البعدي	10.56	0.65	5.43	0.81	17.98	0.01	1.24	0.95
	القبلي	5.12	1.16		1.08				
قراءة الصورة	البعدي	3.41	0.26	1.79	0.51	7.65	0.01	1.19	0.80
	القبلي	1.62	0.25		0.50				
فهم المقروء	البعدي	13.81	0.16	6.25	0.40	25	0.00	1.41	0.97
	القبلي	7.56	0.79		0.89				

ويتضح من الجدول (2) ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات الدارسين في التطبيق البعدي في مهارات البحث عن المعلومات من مصادرها التقليدية والإلكترونية مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، فقد بلغ متوسط الدرجات في التطبيق البعدي (10.56) وبانحراف معياري (0.81)، في حين بلغ في التطبيق القبلي (5.12) وانحراف معياري (1.08)، في حين بلغ الفرق بين المتوسطين (5.43). وارتفاع متوسط درجات الدارسين في التطبيق البعدي في مهارات قراءة الصور مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، فقد بلغ متوسط الدرجات في التطبيق البعدي (3.41) وبانحراف معياري (0.52)، في حين بلغ في التطبيق القبلي (1.62) وانحراف معياري (0.5)، في حين بلغ الفرق بين المتوسطين (1.79). وكذلك ارتفاع متوسط درجات الدارسين في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق

القبلي، فقد بلغ متوسط الدرجات في التطبيق البعدي (13.81) وبانحراف معياري (0.40)، في حين بلغ في التطبيق القبلي (7.56) وانحراف معياري (0.79)، في حين بلغ الفرق بين المتوسطين (6.25).

- عند حساب الدلالة تبين من الجدول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.001 بين متوسطي درجات دارسي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات القراءة الوظيفية_ كل على حدة _ لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية
- ولقياس حجم فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية القراءة الوظيفية–كل على حدة– لدى دارسي المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك التي أظهرت أن درجة الفاعلية المحسوبة في اختبار مهارات القراءة الوظفية _كل على حدة_ تخطت الواحد الصحيح، وهي تقع في المدى الذي حدده بلاك (1–2)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية– كل على حدة– لدى دارسي المجموعة التجريبية.
- ولقياس حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية _كل على حدة_ لدى دارسي المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة إيتا إسكوير، والتي أظهرت أن البرنامج المقترح له تأثير كبير في تنمية مهارات القراءة الوظيفية–كل مهارة على حدة–.

وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الوظيفية_ في كل مهارة على حدة_ لصالح التطبيق البعدي.

تفسير نتائج الدارسين في اختبار مهارات القراءة الوظيفية:

تُرجع الباحثة تفوق الدارسين (المجموعة البحثية) في اختبار مهارات القراءة الوظيفية (ككل، وكل مهارة فرعية على حدة) مقارنة بالتطبيق القبلي إلى ما يلي:

- دراسة البرنامج القائم على التعلم المدمج، ومراعاته للأسس التي تم عرضها عند بناء البرنامج وتنفيذه، وكذلك ما تم تقديمه من معرفة نظرية للدارسين حول مهارات القراءة وأهميتها، والتعريف بكل مهارة وشرحها وإعطاء أمثلة توضحها، بما أكسب الدارسين دافعًا لاكتساب هذه المهارات وتعلمها وممارستها.
- تركيز البرنامج بجميع مكوناته على عدد من العوامل التي كانت لها أدوار إيجابية في تنمية المهارات القرائية؛ والتي تمثلت في إقامة البرنامج على دروس القراءة المختارة بما يتناسب والدارسين حيث تم التدريس باستخدام التعلم المدمج (التعليم التقليدي، والتعلم الإلكتروني)، كما أنه يتفق مع توجهاتهم في استخدام التكنولوجيا، وهذا ما جعلهم يهتمون بالبرنامج القائم على التعلم المدمج، وساعد في إثارة اهتمام الدارسين وتفاعلهم معه، وتشجيعهم على تنمية المهارات القرائية.
- استخدام الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم المدمج والمهارات القرائية، ووسائل تعلمية ساعدت على تنمية المهارات القرائية.
- احتواء دروس القراءة التي بُني عليها البرنامج على العديد من الأمثلة، والأنشطة، والتدريبات التي تتطلب من الدارسين العمل بشكل فعال طوال الحصة؛ مما ساعد على ربط المعارف والخبرات القديمة بالجديدة وجعل الدارسين أكثر تركيزاً، والتي أسهمت في اكتساب الدارسين للمهارات القرائية.

- مراحل التعلم التي سلكها الدارسين في أثناء دراسة القراءة، والتي هيأت لهم الفرصة لاكتساب المهارات القرائية، وتوظيفها.
- إسهام المناقشات المنظمة بين الدارسين (التعلم التعاوني) وتبادل الآراء ووجهات النظر المختلفة والتعليق عليها في فهم المهارات المقدمة والمغزى الذي تتناوله، وقد انعكس ذلك إيجابياً على أداء الدارسين في أثناء ممارسة التدريبات والأنشطة، وبما أسهم في تنمية المهارات القرائية لديهم.
- تفاعل المعلم مع الدارسين، وتواصله معهم، وتفاعل الدارسين مع بعضهم البعض، بالإضافة إلى التعلم التعاوني بين الدارسين في أثناء الإجابة عن بعض الأسئلة والتدريبات التي يتم توزيعها داخل الصف الدراسي.
- كما احتوى التعليم المدمج على بعض وسائل التعلم الإلكتروني، مثل: الأسئلة المحوسبة؛ حيث شجعت الدارسين على التعلم الذاتي وتنمية مهاراتهم بأنفسهم من خلال الإجابة عن الأسئلة الموجودة في الفصل الافتراضي، ومعرفة الإجابات الصحيحة ودرجاتهم بعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة والتدريبات؛ وهذا كله قد أدى إلى تشجيع الدارسين وتفاعلهم داخل الصف، كما أدى ذلك إلى زيادة دافعية الدارسين من أجل التمكن من مهارات القراءة الوظيفية.

ولقد تمت مراعاة الدارسين الذين يخشون من التفاعل الاجتماعي مع المعلم أو مع الدارسين؛ حيث ساعدهم التعليم المدمج في الدراسة من خلال استخدام الفصل الافتراضي، والألعاب التعليمية، والفيديوهات، وهذا كله كان سبباً في أن التعليم المدمج له أثر إيجابي في تنمية مهارات القراءة الوظيفية المستهدفة لهؤلاء الدارسين.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة عادل أبو الروس (2015)، كريستين حنا (2017)، أحمد بركات (2019)، أحمد القرني (2019)، نهى ساهر (2021)، فقد أشارت هذه الدراسات إلى تفوق التعلم المدمج على الطريقة التقليدية في التدريس، وتنمية المهارات من خلال البرنامج، كما أوصت باستخدام التعلم المدمج في التدريس، وهذا يتفق مع نتائج هذا البحث.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستويات المختلفة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجال استخدام التعليم المدمج، وكيفية تصميم البرامج اللغوية باستخدام التعليم المدمج.
- الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استخدام التعليم المدمج في الممارسات التعليمية، وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة له، وكيفية تهيئة البيئة الصفية الملائمة لتنفيذه.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة؛ لتدريبهم على الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة التي تساعدهم في تنمية مهارات اللغة.
- الاهتمام بتطوير تدريس مهارات القراءة والكتابة الوظيفية وإعادة تنظيم محتواها بما يتماشى مع طبيعة عصر المعلوماتية، ومحاولة دمج شبكة الإنترنت مع المقرر.

مقترحات البحث:

يمكن في ضوء نتائج البحث تقديم المقترحات التالية:

- دراسة فاعلية التعليم المدمج في تنمية المفردات اللغوية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ.
- فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- المقارنة بين التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تدريس القراءة ومعرفة أثر ذلك في التحصيل لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

1. أحمد بن صالح الصبيحي (2007): استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. أحمد جمعة أحمد إبراهيم (2011): فاعلية استخدام التعلم الخليط Blended Learning في تدريس اللغة العربية لتنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه، **التربية، جامعة الأزهر**، مصر، ع 145، مج1، 115-166.
3. أحمد سمحان عبد الخالق القرني. (2019): أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، جامعة عين شمس، كلية التربية، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ع212، 163 – 236.
4. أحمد محمد الصغير عمران أحمد (2011): فاعلية التعليم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
5. أحمد محمد حسين (2015): أثر استخدام التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
6. افتكار عبد الله (2014): أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الوظيفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، **مجلة الطفولة العربية**، المملكة العربية السعودية، ع48، 9_23.
7. أفنان عبد الرحمن العبيد وحصة محمد الشايع (2015): **تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات**، الرياض، مكتبة الرشيد.
8. إلهام حرب محمد أبو الريش (2013): فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.
9. أماني برهوم (2012): أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية مفاهيم ومهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية المتضمنة في مساق تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية، بحث ماجستير، غزة، فلسطين.
10. أنس عبد اللطيف الخطيب (2014): أثر استخدام تقنية Show me على تحصيل الطلاب في مقرر اللغة الإنجليزية بالمرحل المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
11. برهامي عبد الحميد زغلول (2010): فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مفاهيم الاستثمار في بورصة الأوراق المالية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 158،ج 2، جامعة عين شمس، 156- 119 القاهرة.
12. حسن الباتع محمد عبد العاطي، السيد عبد المولى السيد أبو خطوة (2009): **التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية-التصميم-الإنتاج)**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
13. حسن الباتع محمد عبد العاطي، و السيد عبد المولى السيد (2007): أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**، جامعة القاهرة (تكنولوجيا التعليم والتعلم) نشر العلم حيوية الإبداع.5-6 سبتمر، مركز المؤتمرات جامعة القاهرة 149-224.

14. حسن حسين زيتون (2005): **رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني"، المفهوم –القضايا – التطبيق–التقييم**، المملكة العربية السعودية، الرياض، الدار الصولتية للتربية.
15. حسن سيد حسن شحاتة (2018):المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، مج3، ع1، 128_96.
16. حسن شحاتة (2016): **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**، القاهرة، دار العالم العربي.
17. حمد بن صالح عبد العزيز (2016): فاعلية التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لطلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ج32، ع4 أكتوبر، 246 – 292.
18. خالد محمود عرفان، نصر الدين خضري أحمد، عصام محمد أحمد أبو الخير (2005): برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المتطلبات اللغوية اللازمة للدراسة بالصف الأول الإعدادي الأزهري. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، 15(61)، يونيو: 208– 255.
19. داليا مفيد أسعد (2014): تدريس اللغة العربية وظيفيا لغير الناطقين به، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
20. دوايت وديفيدسون إلويد و وكوم كرستين بيتر (2008): **أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة الدامغ، خالد عبد العزيز**، الرياض، النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
21. رشدي طعيمة (2003): **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الأيسسكو، الرباط، المغرب.
22. رشدي أحمد طعيمة (2004): **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها**، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
23. رشدي أحمد طعيمة، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي(2010): **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، القاهرة، دار الفكر العربي.
24. سامي سلمان علي الجبوري (2015): برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات اللغة العربية لدى العراقيين الناطقين بالكردية، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
25. شاكر عبد العظيم قناوي (٢٠١٣): فاعلية برنامج تنموي لغوي في ضوء وثيقة الأسيسكو في تلبية احتياجات المعلم الجامعي اللغوي وتنمية مهارات التواصل لديه، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، القاهرة، ع 35، مج1، 11_42.
26. صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان (2012): **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية (خطوات إعدادها وخصائصها)**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
27. عادل منير أبو الروس (2015): فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، كلية التربية**، جامعة قطر مج4، ع1،7_22.
28. عبد العظيم صبري عبد العظيم (2011): برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، القاهرة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (171)، يونيو، 56– 91.
29. علي إبراهيم عبدالله إسماعيل (2003): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية

بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

30. علي أحمد مدكور، وإيمان أحمد هريدي (2006): **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي.
31. علي عبد المحسن الحديبي (2017): فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات، المجلد (41)، العدد (4)، 228 – 271.
32. علي عبد المحسن الحديبي، محمد جابر قاسم، صالح عياد الحجوري، أحمد محمد شيخ (2017): **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. المملكلة العربية السعودية**، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
33. غادة محمد حسني محمد (2014): "فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية الذكاء الثقافي وبعض مهارات التدريس الأدائية لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد (50)، يونيو، 199-249.
34. فتحي حماد موسي (2016): **استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات تجويد القرآن الكريم لدي تلاميذ الصف الخامس الأساسي**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
35. فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ (٢٠٠٣): **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق**، القاهرة، مكتبة وهبة.
36. فراس الريماوي (2014): أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.
37. فراس طاهر حسين، وسعد علي زاير (2022): فاعلية برنامج مقترح على وفق التلمذة المعرفية في تنمية مهارات القراءة الوظيفية عند طلاب الصف الرابع الأدبي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع151، 1 – 48.
38. فلاح صالح حسين الجبوري (2012): أثر القراءة الوظيفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة كركوك، **مجلة جامعة تكريت للعلوم**، مج19، ع11، 633_705.
39. كريستين زاهر حنا (2017): فاعلية التعلم التوليفي التقليدي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة لدى المبتدئين من غير الناطقين باللغة العربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ع 191، 71 – 108.
40. محمد علي الزعبي، حسن علي أحمد بني دومي (2012): أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها، **مجلة جامعة دمشق**، مج 28، ع1، 518 _ 485.
41. محمود علي محمد شرابي (2011): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعه القاهرة.
42. محمود كامل الناقة (2017): **المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس**، القاهرة، دار الفكر العربي.
43. مختار الطاهر حسين (2018): **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة**، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

44. مروان أحمد محمد السمان (2019): استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع241، 16 – 64.

45. مصطفى جودت صالح (2003): بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني على الشبكات، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.

46. منار إسماعيل محمد الشيخ (2018): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها.

47. منار إسماعيل محمد الشيخ. (2022): فاعلية استراتيجية رافت "RAFT" في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **مجلة التربية، كلية التربية – جامعة الأزهر**. ع195، ج3، 197 – 258.

48. نهى ساهر سعيد (2021): برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلن القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

49. هداية إبراهيم السيد هداية (٢٠٠٨): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارس اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. رسالة دكتوراة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

50. هداية إبراهيم الشيخ (2015): تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، **مجلة اللسانيات العربية**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع1، 180_271.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Delialioglu O. & Yildirim Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. **Educational Technology & Society** 10 (2) 133-146..
2. Harb, I. (2013). The Effectiveness of Blended Learning Program on Developing and Retention of Palestinian Tenth Graders' English witting Skill, Faculty of Islamic University Gaza.
3. Fadel Abdallah (2006): Arabic Language Curriculum: Issues, Problems and Solutions, M. A Arabic, **Ph.D**. Education, (To be presented at ISNA Educational Conference of March 25- 27- available at: www. Google.com
4. Huang, R. H., Zhou, Y. L., & Wang, Y. (2006). **Blended Learning: Theory into Practice. Beijing:** Higher Education Press
5. Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction World. **Applied Sciences Journal** 2(4) 390-398.
6. Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. **Educational Technology**, 43(6), 51-54ا .
7. USTA, E.& Ozbemir, S.(2007). An Analysis Of Students, Opinions About Blanded Learning Environment. Unpublished. Ph. D. Thesis. Ahi Evran University, Kyrykkale University, Turkey.
8. Valiathan, P.(2002). Blended Learning Models, American Society for Training& Development, available at: www.learning circuits.org.
9. Wagner, D., et.al. (2006): "The use of functional reading analysis to identify effective reading interventions". University of Minnesota, **Assessment for Effective Intervention**, V. (32), N. (1).
10. Milheim, W. D. (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. Educational and Delivery Technology, 46 (6).