فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات التدريس الفعال والثقة بالنفس لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر

إعـداد

د/ نجلاء محمد محمود أحمد سليم

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية للبنات بالقاهرة – جامعة الأزهر

المستخلص: استهدف البحث تعرُّف فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؛ ولتحقيق هذا الهدف، تمَّ إعداد قائمة بمهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر – الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة، وإعداد البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج المتمثل في (دليل عضو هيئة التدريس– كتاب الطالبة المعلمة)، وإعداد اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال، وإعداد مقياس الثقة بالنفس للطالبات المعلمات، وطبقت الأدوات على عينة تمَّ اختيارها عشوائيًّا بلغت (٣٠) طالبة معلمة من طالبات كلية التربية للبنات بالقاهرة– جامعة الأزهر، وتم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصَّل البحث إلى عدَّة نتائج من أهمها: تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بضرورة: الاستفادة من البرنامج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.

الكلمات المفتاحيَّة: الطَّالبات المعلمات– مهارات التدريس الفعَّال– الثقة بالنفس– التعلُّم المُدمج.

The Effectiveness of a Blended Learning-Based Program in Developing Effective Teaching Skills and Self-Confidence among Female Student Teachers at the Faculty of Education for Girls, Al-Azhar University

ABSTRACT

The study aimed to determine the effectiveness of a blended learning-based program in enhancing effective teaching skills and self-confidence among female student teachers at the Faculty of Education for Girls, Al-Azhar University. To achieve this objective, a list of effective teaching skills necessary for third-year female student teachers majoring in Arabic language at the Faculty of Education for Girls, Cairo, Al-Azhar University, was developed. The program, based on blended learning, included a faculty member's guide and a student teacher's handbook. An achievement test was designed to assess the cognitive aspects of effective teaching skills, along with an observation checklist to measure the performance aspects of these skills. Additionally, a self-confidence scale was created for the student teachers. The tools were administered to a randomly selected sample of 30 female student teachers from the Faculty of Education for Girls, Cairo, Al-Azhar University. A one-group experimental design was employed. The study results revealed significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-application of the achievement test, the observation checklist, and the self-confidence scale, in favor of the post-application. Based on these findings, the study recommended utilizing the program to develop effective teaching skills and self-confidence.

Keywords: Female Student Teachers, Effective Teaching Skills, Self-Confidence, Blended Learning.

مقدمة:

يشهدُ العصر الحالي مزيدًا من التغييرات والتطوُّرات في مختلف المجالات؛ حيث أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة تتناقل فيها الأخبار والأحداث فور وقوعها، ولم يعُد بإمكان أي دولة أن تبتعد عن هذه التغييرات والتطوُّرات؛ خاصَّة بعد أن أصبح معيار التقدم يُقاس بمدى استخدام التكنولوجيا في المجالات الحياتيَّة المختلفة، وأصبحت التكنولوجيا الحديثة من ضروريات الحياة؛ ممَّا جعل من الطبيعي الاعتماد عليها في العمليَّة التعليميَّة التي أصبحت في حاجة ماسَّة إلى التطوير المستمر لمواكبة متغيرات العصر.

ويُعد التعلُّم المُدمج من أبرز التطوُّرات التي تميز بها القرن الحادي والعشرون؛ لما له من مقدرة على توفير التعليم للجميع بغض النظر عن ظروفهم، والتغلُّب على حواجز الزمان والمكان، فالتعلم المُدمج نمط من أنماط التعلُّم التي تساعد في إيجاد حلول للعديد من القضايا التي تواجه كلًّا من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (عاطف الشرمان، ٢٠١٥، ٣٨-٣٩).[١]

ولقد أصبح دمج التكنولوجيا في العمليَّة التعليميَّة ضرورة عصريَّة، وواحدة من الاهتمامات التي توجهت إليها دول العام، خاصَّة في ظل جائحة كورونا؛ ممَّا يستلزم العمل الجاد لجعل التكنولوجيا عنصرًا أساسيًّا في التعليم، خصوصًا بعدما أصبحت طرق التدريس التقليديَّة غير مجدية (إلى حد ما)، ولا تثير دافعية المتعلم نحو التعلُّم، وكونها لا تنسجم مع بيئته الحياتية خارج المؤسسات التعليميَّة؛ حيث تشغل التكنولوجيا فيها حيزًا كبيرًا فأصبح هذا الجيل في حاجة لتسخير التكنولوجيا لإضافة الإثارة والتشويق لعناصر البيئة التعليميَّة المتعددة داخل أو خارج الصَّف.

والتعلُّم المُدمج هو نظام تعليمي تعلمي يستفيد من كافة الإمكانات والوسائط التكنولوجيَّة المتاحة من خلال الجمع بين أكثر من أداة تعليميَّة سواء كانت إلكترونيَّة أو تقليديَّة؛ لتقديم

[١] اتبع البحث نظام توثيق(APA7) مع مراعاة الثقافة العربية للمراجع العربية.

نوعيَّة جيدة من التعلُّم بحيث تتناسب مع خصائص المتعلمين وطبيعة المقرر الدراسي والأهداف المراد تحقيقها (عماد السيد، ٢٠١٦، ١٣).

وعليه، فإنَّ التعلُّم المُدمج نوعٌ من التعلُّم يجمع بين التعليم التقليدي وجهًا لوجه، والتعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بمنصَّاته التعليميَّة المختلفة، ووسائطه التكنولوجيَّة المتعددة، فهو يعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي المباشر وعبر الإنترنت، ويشمل التعلُّم المُدمج جميع الممارسات التربويَّة والإجراءات التدريسيَّة التي تهدف تفعيل دور المتعلم بمساعدة المعلم؛ حيث يتم التعلُّم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على نفسه في بناء المعارف واكتساب المهارات، ويستفيد من مصادر التعلُّم المختلفة بشكل عام، ويكون نشطًا وفعَّالًا في الموقف التعليمي (Peres, P., et al, 2011).

ويُحقق التعلُّم المُدمج عديدًا من الفوائد التربويَّة، منها: توفير مصادر التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للوصول إلى المحتوى في أي وقت، وفي أي مكان دون حرمانهم من التفاعل الاجتماعي مع زملائهم ومعلميهم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ ممَّا يوفر مرونة أكبر في العمليَّة التعليميَّة، فالتعلم المُدمج نموذج مناسب مع طبيعة المتعلمين يُمكن تطبيقه في القاعات الدراسية مع تدعيمه بوسائط التعليم الإلكتروني (الغريب إسماعيل، ٢٠٠٩، ٩٨).

والتعلُّم المُدمج ليس مجرد إضافة تقنية للعملية التعليميَّة؛ بل إنه يوفر مزيجًا مدروسًا لخبرات التعليم وجهًا لوجه مع خبرات التعليم الإلكتروني، فالفرق الرئيسي هو أن مهمة المعلم لا تقتصر على وضع المنهج التعليمي عبر الإنترنت، بل يجب على المعلم إعادة التفكير في كيفية تقديم واستلام المحتوى من أجل تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والنقدي، وذلك بديلًا عن حجرة الصَّف الذي يتم التدريس فيه بطريقة تقليدية بواسطة المعلم وجهًا لوجه، أو في بيئة إلكترونية محضة؛ حيث يسمح التعلُّم المُدمج للطلاب بالحصول على مساعدة من المعلم أثناء العمل على تطبيق المفاهيم التي يدرسونها عبر التطبيقات والمواقع التعليميَّة على الإنترنت (Hesse, L., 2017).

كما تشير Kennedy, E. (2021, 12) إلى أن التعلُّم المُدمج يحقق نتائج كبيرة للمتعلمين بفضل إتاحته فرص التفاعل وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم، والتواصل الاجتماعي بين المتعلمين، كما أنه يوفر الكثير من المرونة من حيث وقت ومكان التعلُّم؛ ممَّا يساعد المعلمين على التطوير المهني رغم جداولهم المزدحمة بالدروس، كما أنه يقلل من تكلفة التعليم للمتعلمين.

وبناءً على ذلك، تتضح أهمية التعلُّم المُدمج في العمليَّة التعليميَّة؛ حيث يعمل على زيادة التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، كما يُعزز أسلوب حل المشكلات داخل وخارج قاعات الدرس، ويجعل الطالب أكثر إيجابية في عملية التعلُّم، وقادرًا على الوصول إلى المعلومة في أي مكان. بالإضافة إلى ذلك يُحَول دور المعلم من ملقن إلى ميسر وموجه ومرشد ومقيِّم للتعلم؛ ممَّا يجعل الموقف التعليمي أكثر جاذبية.

ونظرًا لأهمية التعلُّم المُدمج فقد اهتمت به العديد من الدراسات والبحوث السابقة، منها: بحث عماد السيد (٢٠١٦) الذي هدف بيان أثر استخدام التعلُّم المُدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهنَّ نحوه، وبحث يسري أبو العنين (٢٠١٨) الذي أثبت فاعلية تطبيق استراتيجية التعلُّم المُدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلُّم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية، وبحث ماربيل سعيد وآخرين (٢٠١٩) الذي هدف بيان أثر استخدام نمطين للتعلم المُدمج (المرن/ الفصول المقلوبة) في تنمية بعض مهارات برنامج الجداول الحسابية لدى طالبات الثانوي التجاري، وبحث (Peng, R.& Fu, R., 2021) الذي هدف بيان تأثير دافعية التعلُّم لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصين على نتائج التعلُّم في بيئة التعلُّم المُدمج.

ومن هنا أصبحت الطَّالبات المعلمات بحاجة ماسة إلى التدريب القائم على التعلُّم المُدمج لمواكبة تغييرات العصر والمستحدثات التكنولوجية، ولتغير أدوار المعلم في العصر الحديث عمَّا كان عليه في الماضي، كما يُمكن الاستفادة من مزايا التعلُّم المُدمج في مجال تدريبهنَّ على المهارات المختلفة وخاصة مهارات التدريس الفعَّال لما يتميز به هذا النمط التعليمي من

إمكانات هائلة، خاصة أنه يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بمنصاته التعليميَّة ووسائطه المتعددة عبر الإنترنت الذي يتيح تقديم المحتوى إلكترونيًّا، ومتابعة المتدربات وإدارة الواجبات ...إلخ.

وبما أن المعلم يمثل الركيزة الأساسية في العمليَّة التعليميَّة، فقد حظِي إعداده بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته، وهذا ما أكدت عليه العديد من المؤتمرات العلمية التربوية، منها: مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيًّا ومهنيًّا(٢٠١٦)، ومؤتمر منظومة تكوين المعلم: التحديات وسياسات التطوير (٢٠١٧)، ومؤتمر إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا في عصر المعرفة: رؤى وممارسات (٢٠١٩)، ومؤتمر مستقبل إعداد المعلم في ضوء متغيرات الثورة الصناعية: الرابعة والخامسة (٢٠٢٢).

وحتى تتمكَّن الطَّالبات المعلمات من القيام بدورهنَّ، ينبغي إعدادهن أكاديميًّا ومهنيًّا وتربويًّا قبل الخدمة، وإكسابهنَّ مهارات التدريس الفعَّال التي تمكنهن من القيام بدورهنَّ في العمليَّة التعليميَّة بفعالية.

ويُعد التدريس الفعَّال من الاتجاهات الحديثة في التربية، ويقصد به أنه ذلك النوع من التدريس الذي يسعى من خلاله المعلم إلى جعل عملية التعلُّم ذات معنى لدى المتعلمين؛ ممَّا يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة، واكتساب المتعلمين المهارات اللازمة للعمل والحياة؛ وبالتالي يتطلب التدريس الفعَّال معلمًا فعالًا يتسم بخصائص مميزة تظهر في أثناء ممارسته التدريسية (عبد الله أمبوسعيدي وآخرون، ٢٠١٩، ٢٢).

كما يُعد التدريس الفعَّال أداة المعلم لبناء عقول المتعلمين القادرة على مواجهة التحديات في مختلف المجالات، ويستمد فلسفته من المتغيرات العالمية المعاصرة، ويفعل دور المتعلم في التعلُّم فلا يكون متلقيًا للمعلومات فقط، بل مشاركًا وباحثًا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، معتمدًا على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية تحت إشراف وتوجيه وتقويم المعلم (عفاف مصطفى، ٢٠١٤، ٥١، ٥٢).

ويُنظر إلى التدريس الفعَّال على أنه التدريس الذي يتصف بإثارة التفكير وإدراك المفاهيم وإظهار العلاقات بينها، وإدراك صلة هذه المفاهيم بحياة الطالب (زيد الهويدي، ٢٠٠٥، ١٣).

وبناءً عليه، يتحقق التدريس الفعَّال من خلال معلم فعَّال، ومتعلم فعَّال، ومادة علمية فعَّالة، وبيئة تعليمية فعَّالة، ولتحقيق دور فعَّال لمعلم اللغة العربيَّة في التدريس الفعَّال، ينبغي أن ينتقل دوره من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر وموجه ومرشد في عملية التعلُّم؛ وينبغي إتقانه لمهارات التدريس الفعَّال لمساعدته في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى مناسب من التمكن.

ومهارات التدريس الفعَّال هي: مجموعة من القدرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم ويمارسها من خلال التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ ممَّا يسهم في تحسين جودة الأداء التدريسي الفعَّال (عهود الفهيد، ٢٠٢٢، ١٧٣)، وهذه المهارات ينبغي أن يمتلكها المعلم لكي يصبح ناجحًا في مهنته، وتشمل مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف (محمد الحيلة، ٢٠١٤)، وتشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن مهارات التدريس الفعَّال تتضمن التخطيط، والتنفيذ، والتقويم (مليكة ستيتي٢٠١٣، ١٧٠)، (عفت الطناوي، ٢٠١٣)، وبناءً عليه؛ فهناك من يعتبر إدارة الصَّف جزءًا من مهارة التنفيذ، بينما يفضل آخرون اعتبارها مهارة رئيسة مستقلة، وهو ما سيتم اعتماده في هذا البحث.

وبالرغم من الاهتمام الواضح بمهارات التدريس الفعَّال، فإنَّ هناك ضعفًا فيها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة، واهتمت بتنميتها باستخدام العديد من البرامج والاستراتيجيات الحديثة، منها: بحث دعاء عبد الرحيم (٢٠١٩) الذي هدف بيان فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعَّال، ودراسة سارة النعيمي (٢٠٢٠) التي هدفت التعرف على دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعَّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات، وبحث محمد علي (٢٠٢١) الذي هدف بيان فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعَّال ومهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية.

وتعتبر مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس مرتبطتين بشكل وثيق، فامتلاك الطَّالبات المعلمات لمهارات التدريس الفعَّال وإتقانها يعزز من ثقتهنَّ بأنفسهنَّ. وبالمثل، فإنَّ الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات تجعلهنَّ قادرات على مواجهة التحديات وإتقان مهارات التدريس الفعَّال في ضوء البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج.

وتُعد الثقة بالنفس من الموضوعات الأساسية التي ترتبط بشكل مباشر بشخصية الإنسان؛ حيث تؤثر على نشاطاته اليومية في شتى مجالات الحياة، وتؤدي الثقة بالنفس دورًا مهمًّا في التحصيل الأكاديمي، وتعلم المهارات؛ إذ إنَّ الشخص الواثق من نفسه يكون متفائلًا بتحصيل يرضي طموحه وتحقيق أهدافه، ولا يُمكن تعلم مهارات جديدة إلا إذا كان لديه الثقة بقدرته على تعلمها، وتنمو الثقة بالنفس تدريجيًّا وتقود إلى التقدم، فهي مفتاح للنجاح، كما أنها تفضي إلى تفاعل اجتماعي سوي ومواجهة المشكلات بفعالية، وتقويم المشكلة تقويمًا صحيحًا، ثمَّ القدرة على طرح بدائل لحل المشكلة، ثمَّ اختيار البديل المناسب لحل المشكلة (محمد عمرو، د.ت، ٢٢-٢٧).

والثقة بالنفس هي سمة من سمات تكامل الشخصيَّة، تجعل الفرد متقبلًا لذاته وللآخرين وقادرًا على إبراز شخصيته وتحقيق أهدافه (سلوى المسلاتي، ٢٠١٨، ٢٨٥). وبناءً عليه، تؤدي الثقة بالنفس دورًا مهمًّا في حياة الفرد؛ حيث إنها تسهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي لديه، كما أن ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الشعور بالإحباط وعدم الرضا عن الحياة؛ ممَّا يؤثر سلبًا على علاقته بالآخرين وينعزل عنهم. فالثقة بالنفس مطلب مهم يُمكن الفرد من الوصول لكثير من الأمور في حياته، ويساعده على تحقيق الأهداف والغايات التي يتطلع إليها، فهي تعني قدرات الفرد وإمكاناته في الحياة، وقدراته على تجاوز الصعاب، فإذا فقد ثقته بنفسه فلن يستطيع أن يحقق ما يطمح إليه، ولن يستطيع أن يغير من نفسه وحياته نحو الأفضل، فهي حُسن تقدير الشخص لنفسه ونظرته لذاته ومعرفته لقدراته وإمكاناته دون مبالغة أو تقليل.

ولذلك، فقد تمَّ ربط الثقة بالنفس بمهارات التدريس الفعَّال: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف. ونظرًا لأهمية الثقة بالنفس كجانب وجداني، فقد اهتمت بها العديد من الدراسات

والبحوث السابقة، منها: بحث الهادي سراية (٢٠١٤) الذي هدف التعرف على الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز – دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة، وبحث سلوى المسلاتي (٢٠١٨) الذي هدف بيان فاعلية فنية دي بونو لقبعات التفكير الست لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بليبيا، وبحث Bozgun, K.& Akin-Kosterelioglu, M.(2023)الذي أثبت وجود علاقة بين الوعي المعرفي والثقة بالنفس لطلاب المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح بمهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس؛ فإنه ما زال هناك ضعف فيهما، ولمواجهة هذه المشكلة كانت الحاجة ماسة إلى توجيه الأنظار إلى استخدام برامج حديثة تساعد على تنميتها لدى الطَّالبات المعلمات، والبحث الحالي يُمثل محاولة علمية لمواجهة تلك الحاجة باستخدام برنامج قائم على التعلُّم المُدمج.

الإحساس بالمشكلة:

وبالرغم من أهمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس، وضرورة الاعتناء بهما والعمل على تنميتهما لدى الطَّالبات المعلمات فإنَّه يوجد ضعف فيهما، ولقد نبع الإحساس بالمشكلة من خلال ما يلي:

أولًا: الدراسات السابقة:

وبناءً على ما تمَّ عرضه من دراسات سابقة تأكد ضعف الطَّالبات المعلمات في مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس، وبعد مراجعة الدراسات التربوية السابقة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة؛ تبين للباحثة أنه لم توجد دراسة– على حد علمها– تناولت التعلُّم المُدمج، ومهارات التدريس الفعَّال، والثقة بالنفس.

ثانيًا: الخبرة الذاتيَّة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمدرس بكلية التربية للبنات بالقاهرة –جامعة الأزهر، وإشرافها على التربية العمليَّة في بعض المعاهد الأزهرية ضعف الطَّالبات المعلمات في مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس؛ ممَّا كان له أكبر الأثر في تكوين فكرة هذا البحث.

ثالثًا: الدراسة الاستطلاعيَّة:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على مجموعة من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر – الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة بلغ عددها (٣٠) طالبة معلمة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وقد تضمنت هذه الدراسة الاستطلاعية مجموعة من التساؤلات هدفت معرفة مدى امتلاك الطَّالبات المعلمات لمهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس، وقد نتج عنها تدني مستوى الطَّالبات المعلمات في مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.

ممَّا تطلب البحث عن برامج حديثة تساعد على تنمية مهارات التدريس الفعَّال بطريقة سليمة وفعَّالة، وتعزيز الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات.

وفي ضوء ما سبق، ظهرت الحاجة إلى إجراء بحث يستهدف تعرُّف فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات ـ جامعة الأزهر.

مشكلة البحث وأسئلته:

تمثَّلت مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن **السؤال الرئيسِ** التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس **الأسئلة الفرعيَّة** التالية:

١. ما مهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
٢. ما صورة البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟

٣. ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟
٤. ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟
٥. ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- تعرُّف مهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- بناء برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.
- تعرُّف فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.
- تعرُّف فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.
- تعرُّف فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

أهميَّة البحث:

اتضحت أهميَّة البحث فيما يلي:

- **بالنسبة للطالبات المعلمات؛** قد يفيد الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات ـ جامعة الأزهر في النهوض بمستواهنَّ في مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس، من خلال برنامج قائم على التعلُّم المُدمج، ومسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة.

- **بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس؛** قد يُرشد أعضاء هيئة التدريس إلى أهميَّة استخدام البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس- والذي من الممكن أن يكون نموذجًا يحتذى به في إعداد برامج تدريبية للطالبات المعلمات، والإفادة أيضًا من الأدوات المستخدمة في هذ البحث، ومن دليل عضو هيئة التدريس المُعد في هذا البحث.
- **بالنسبة لواضعي المناهج؛** قد يُوجه أنظار واضعي المناهج إلى ضرورة تطوير المقررات؛ فيقدم هذا البحث برنامجًا يسهم في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات ـ جامعة الأزهر، وكيفية الاستفادة منه في العمليَّة التعليميَّة.
- **بالنسبة لمخططي البرامج التدريبية للمعلم؛** قد يُفيد القائمين على تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، والأكاديمية المهنية للمعلم في رفع مهارات هؤلاء المعلمين في مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.
- **بالنسبة الباحثين؛** حيث يُعد هذا البحث نواة لإجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث لتنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس بالاستعانة ببرامج ومداخل أخرى حديثة.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة- جامعة الأزهر، وتم اختيار عينة البحث من الطَّالبات المعلمات بالفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة بالكلية.

أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبيَّة:

استخدم البحث الأدوات ومواد المعالجة التجريبيَّة التالية:

١. قائمة بمهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة- شعبة اللغة العربيَّة.
٢. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال.

٣. بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال.

٤. مقياس الثقة بالنفس.

٥. البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج (دليل عضو هيئة التدريس- كتاب الطالبة المعلمة).

فروض البحث:

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

- تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لصالح التطبيق البعدي.
- تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لصالح التطبيق البعدي ككل، وكل مهارة على حدة.
- تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي.

متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

- متغير مستقل، وهو: البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج.
- متغيران تابعان، وهما: مهارات التدريس الفعَّال، والثقة بالنفس.

حدود البحث:

تمثَّلت حدود البحث فيما يلي:

- **حدود مكانيَّة:** كلية التربية للبنات بالقاهرة – جامعة الأزهر.
- **حدود زمانيَّة:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م
- **حدود بشريَّة:** الطَّالبات المعلمات بالفرقة الثالثة- شعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر.

- **حدود موضوعيَّة:** وتتمثل في:
  - ✓ مهارات التدريس الفعَّال التي تمَّ التوصل إليها، وهي:
    - ➢ مهارة التخطيط في التدريس الفعَّال.
    - ➢ مهارة التنفيذ في التدريس الفعَّال.
    - ➢ مهارة التقويم في التدريس الفعَّال.
    - ➢ مهارة إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال.
  - ✓ البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي منهجين من مناهج البحث، هما:

- **المنهج الوصفي:** وذلك لمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي سوف يتم الاستفادة منها وتوظيفها في عرض الإطار النظري، والاستفادة منها– أيضًا – في إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبيَّة.
- **المنهج شبه التجريبي:** وذلك فيما يتصل بتجربة البحث وضبط متغيراته، وإعداد أدوات البحث الميدانية وتطبيقها على عينة البحث، واستخدم البحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي، وسيكون **التصميم التجريبي** للبحث كالتالي:

جدول (١)

يوضح التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	مجموعة البحث	المعالجة التجريبيَّة	التطبيق البعدي
– اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال. – بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال. – مقياس الثقة بالنفس.	المجموعة التجريبيَّة.	التدريس بالبرنامج القائم على التعلُّم المُدمج.	– اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال. – بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال. – مقياس الثقة بالنفس.

مصطلحات البحث:

التعلُّم المُدمج:

يُعرف التعلُّم المُدمج إجرائيًّا بأنه: نوع من التعلُّم قائم على الدمج بين التعليم التقليدي وجهًا لوجه، وبين التعليم الإلكتروني بمنصَّاته التعليميَّة المختلفة عبر الإنترنت، ووسائطه التكنولوجية المتعددة بهدف تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية داخل قاعات الدرس أو خارجها.

مهارات التدريس الفعَّال:

تُعرف مهارات التدريس الفعَّال إجرائيًّا بأنَّها: مجموعة الأداءات السلوكية التي ينبغي أن تكتسبها الطالبة المعلمة وتتقنها في موقف تدريسي فعَّال، وتتمثل في مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في

الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي المعدة لهذا الغرض.

الثقة بالنفس:

تُعرف الثقة بالنفس إجرائيًا بأنَّها: سمة من سمات تكامل الشخصيَّة، تجعل الطالبة المعلمة مؤمنةً بقدراتها التدريسية دون خوف، ومتقبلة لذاتها وللآخرين، وقادرةً على بلوغ أهدافها، وحل مشكلاتها واتخاذ قرارات سليمة لحلها، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في مقياس الثقة بالنفس المُعد لهذا الغرض.

إجراءات البحث:

سار البحث وفقًا للإجراءات التالية:

١) الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في:

- ❖ إعداد الإطار النظري.
- ❖ إعداد أدوات البحث، ومواد المعالجة التجريبيَّة، كما يلي:

- ✓ قائمة بمهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر – الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة.
- ✓ اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال.
- ✓ بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال.
- ✓ مقياس الثقة بالنفس.
- ✓ البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج (دليل عضو هيئة التدريس– كتاب الطالبة المعلمة).

٢) بناء البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

٣) بناء أدوات القياس المتعلقة بالبحث.

٤) اختيار العينة والقيام بإجراءات التطبيق الميداني لتدريس البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج.
٥) تطبيق أدوات البحث ومواد المعالجة على عينة البحث.
٦) رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا.
٧) تحليل النتائج وتفسيرها.
٨) تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري للبحث:

يهدف الإطار النظري للبحث عرض المنطلقات النظريَّة والفلسفيَّة التي يستند إليها البحث من خلال ثلاثة محاور، هي: التعلُّم المُدمج، ومهارات التدريس الفعَّال، والثقة بالنفس، وبيانها على النحو التالي:

المحور الأول/ التعلُّم المُدمج: (Blended Learning)

مفهوم التعلُّم المُدمج:

يطلق على التعلُّم المُدمج مسميات كثيرة، منها: التعلُّم الخليط، والتعلُّم المزيج، والتعلُّم الهجين، والتعلُّم الثنائي؛ ويرجع سبب تعدد مسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعته ونوعه. ويعتمد التعلُّم المُدمج على مجموعة من نظريات التعلُّم، مثل: النظرية السلوكيَّة، والبنائيَّة، والمعرفيَّة، والتواصليَّة، وقد وردت في الأدبيات التربوية عدة تعريفات للتعلم المُدمج، وعلى الرغم من تنوعها، فإنها تتفق جميعًا في جوهرها، منها ما يلي:

عُرِّفَ التعلُّم المُدمج بأنه: طريقة تعليمية تهدف مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة من خلال الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها (إسماعيل حسن ٢٠١٠، ١١)، (مجدي هاشم، ٢٠١٧، ٩٠).

وعُرِّف أيضًا بأنه: طريقة تعليمية تتضمن تكاملًا فعَّالًا بين وسائط مختلفة من التعليم؛ حيث يُستخدم التعليم التقليدي جنبًا إلى جنب مع التعليم المحوسب للحصول على أفضل الميزات من الطريقتين (خير شواهين، ٢٠١٦، ٣).

كما عُرِّفَ بأنه: صيغة تعليمية تدمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد متكامل؛ حيث تُوظف أدوات التعليم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب، أو المعتمدة على شبكة الإنترنت في الدروس والمحاضرات، وجلسات التدريب (هند الدليمي، ٢٠١٨، ٥٥، ٥٦).

بينما عرفته سلوى عبد الحي وآخرون (٢٠٢٠، ٥٥٣) بأنه: استخدام التقنيات الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصَّف؛ حيث يكون فيه المتعلم محور عملية التعلُّم من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدي وأي شكل من أشكال التعليم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة أو خارجها.

ومن خلال ما سبق **تعرف الباحثة التعلُّم المُدمج إجرائيًّا بأنه:** نوع من التعلُّم قائم على الدمج بين التعليم التقليدي وجهًا لوجه، وبين التعليم الإلكتروني بمنصَّاته التعليميَّة المختلفة عبر الإنترنت، ووسائطه التكنولوجية المتعددة بهدف تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية داخل قاعات الدرس أو خارجها.

استراتيجيات التعلُّم المُدمج:

وبما أن التعلُّم المُدمج يقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، فقد تعددت استراتيجياته، وينبغي على المعلم اختيار الاستراتيجية المناسبة عند استخدامه للتعلم المُدمج، وقد حدد كلٌّ من حسن زيتون (٢٠٠٥، ١٧٤- ١٧٧)، وخالد السعود (٢٠٠٨، ١٠) استراتيجيات التعلُّم المُدمج، كما يلي:

الاستراتيجية الأولى: ويتم فيها تعلم موضوع ما أو أكثر باستخدام أساليب التعليم التقليدي، وتعلم موضوع آخر باستخدام التعليم الإلكتروني، وتتم عملية التقويم بما يناسبها من وسائل التقويم التقليدي أو الإلكتروني.

الاستراتيجية الثانية: ويتم فيها استخدام التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني تبادليًّا في تعليم وتعلم موضوع واحد بحيث تكون البداية للتعليم التقليدي ثمَّ يليه التعليم الإلكتروني، ويتم تقويم تعلم المتعلمين ختاميًّا بما يناسبهم من وسائل التقويم التقليدي أو الإلكتروني.

الاستراتيجية الثالثة: تشبه الاستراتيجية السابقة، ولكن البداية تكون للتعليم الإلكتروني أولًا، ثمَّ يليه التعليم التقليدي ويتم التقويم الختامي باستخدام أساليب التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

الاستراتيجية الرابعة: تشبه كلًّا من الاستراتيجيتين السابقتين، ولكن يحدث التبادل بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني أكثر من مرة داخل الموضوع الواحد.

وبناءً على ما تقدم من استراتيجيات التعلُّم المُدمج ترى الباحثة أن اختيار أي من تلك الاستراتيجيات لتعلم موضوع معين لا يتم بشكل عشوائي، بل يتم في ضوء تقدير المعلم لعدة عوامل مهمة، منها: طبيعة المحتوى، وخصائص المتعلمين، ومدى توافر أدوات التعليم الإلكتروني وإمكانية استخدامها وقت الدرس، ونظرًا لطبيعة محتوى مهارات التدريس الفعَّال، وما يحتويه من معارف ومهارات، بالإضافة إلى الجانب الوجداني المتمثل في الثقة بالنفس، سيعتمد البحث الحالي على الاستراتيجية الثالثة.

متطلبات التعلُّم المُدمج:

نظرًا لطبيعة التعلُّم المُدمج التي تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لضمان نجاح هذا النوع من التعلُّم، حددها كلٌّ من محمد عماشة (٢٠٠٩، ٥)، ومنصور عبد المنعم (٢٠١٠، ٢)، وأحمد منصور (٢٠١٥، ١٥)، وعاطف الشرمان (٢٠١٥، ١٢٧- ١٣١)، و Lalima, D. (2017, 131) فيما يلي:

أولًا: متطلبات تقنيَّة:

تتعدد المتطلبات التقنية للتعلم المُدمج كما يلي:

- ✓ **الفصول التقليديَّة:** يتيح التعلُّم المُدمج التدريس بنمط الفصول التقليدية؛ لإتاحة التفاعل وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم؛ ممَّا يساعد في تزامن الاتصال، وتقدم المتعلم في تعلمه.
- ✓ **الفصول الافتراضيَّة:** تعتبر الفصول الافتراضية نمطًا أساسيًّا في التدريس بالتعلم المُدمج؛ لإتاحة التعلُّم في أي وقت وفي أي مكان، بغض النظر عن الحدود الجغرافية.
- ✓ **البيئة التعليميَّة التفاعليَّة:** يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية؛ لجذب انتباه الطلاب وحثهم على التفاعل وتبادل الآراء والخبرات، وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ويُعد الحاسب الآلي والإنترنت وما

يلحق بهما من وسائط متعددة للاتصال من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليميَّة التفاعلية.

- ✓ **الأجهزة والبرمجيات اللازمة:** ينبغي أن تتوفر الأجهزة والبرمجيات التعليميَّة المناسبة لكل مقرر دراسي، بحيث تكون كافية لاستخدام المعلمين والطلاب، وتتيح لكل طالب فرصة الوصول المباشر للنظام المناسب لكل مقرر دراسي.
- ✓ **الندوات عبر الإنترنت:** تُعتبر الندوات عبر الإنترنت سمة من سمات التعلُّم المُدمج، وشكلًا لدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكون مشاركة الطلاب في الندوات في بعض الموضوعات ذات الصلة لهم عن طريق الاتصال بشبكة الإنترنت، ويتم توصيل المشاركين من خلال البرامج المختلفة والمشاركة في المناقشات من خلال مؤتمرات الفيديو كونفرانس.
- ✓ **أدوات للاتصال التعليمي:** تُتيح أدوات الاتصال عبر الويب للطلاب التفاعل والتواصل مع بعضهم البعض، وتبادل المعارف والمهارات افتراضيًّا من خلال موقع تعليمي عبر الويب، وتشمل هذه الأدوات: المنتديات التعليميَّة (Forums)، والبريد الإلكتروني (E-Mail)، وشبكات التواصل الاجتماعي.
- ✓ **الهاتف المحمول:** يُستخدم الهاتف المحمول في التعليم؛ نظرًا لتطوره المستمر، وهو ما يعطيه إمكانات إضافية؛ حيث أصبحت الهواتف الذكية الآن حواسيب محمولة بها الكثير من الإمكانات الهائلة لاستخدام الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني.

كما أنه من الممكن إضافة بعض أدوات الاتصال التعليمي، والتي يُمكن استخدامها من خلال الحاسب الآلي، والهاتف المحمول، ومن هذه الأدوات:(Zoom) ، (Microsoft Teams)، والتي توفر بيئة تعليمية تفاعلية تناسب بيئة التعلُّم المُدمج، وتتكيف مع احتياجات المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

ثانيًا: متطلبات بشريَّة:

تشمل المتطلبات البشرية المعلم والمتعلم، وهما يمثلان قطبي العمليَّة التعليميَّة في بيئة التعلُّم المُدمج، ولكل منهما دور حيوي ومتكامل لا يقل أهمية عن الآخر لإنجاح التعلُّم المُدمج، فالمعلم مُيسر ومُوجه ومُقدم للتغذية الراجعة للمتعلمين، ولديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا، والمتعلم له دور إيجابي فعَّال في هذا النوع من التعلُّم؛ ولذا ينبغي أن يتوافر لديه المهارات اللازمة للتعامل أيضًا مع التكنولوجيا، والتقنيات اللازمة لبيئة التعلُّم المُدمج.

ثالثًا: المواد التعليميَّة:

وتنقسم المواد التعليميَّة إلى نوعين:

- ✓ **مواد تعليمية مطبوعة:** تشمل الكتب المطبوعة، والملصقات، وكراسة التدريبات، والاختبارات الورقية.
- ✓ **مواد تعليمية مرئية أو مسموعة:** تشمل الصور الثابتة أو المتحركة، ولقطات الفيديو.

وبناءً على ذلك؛ تتنوع متطلبات التعلُّم المُدمج بين المتطلبات التقنية، والمتطلبات البشرية، والمواد التعليميَّة بنوعيها، ولضمان نجاح التعلُّم المُدمج ينبغي أيضًا التخطيط الجيد لتوظيف هذه المتطلبات في بيئة التعلُّم المُدمج من قبل المعلم والمتعلم.

خطوات تنفيذ التعلُّم المُدمج:

تُعد أبسط طريقة لتنفيذ التعلُّم المُدمج هي تقديم الدرس المراد شرحه بالطريقة الكلاسيكية، والتي تشمل التدريس التقليدي في صف دراسي حقيقي مع معلم حقيقي وتقويم تقليدي، بعد ذلك يتم الاستعانة بعناصر التعلُّم الإلكتروني، مثل: الحاسوب، والفيديو، والويب، والبريد الإلكتروني؛ ممَّا يساهم في إثراء المحتوى العلمي وتعميق فهم المتعلم (تيسير الكيلاني، ٢٠١١، ٣٣-٣٤).

وقد حدد Baldwin-Evans, k. (2006) مجموعة من الخطوات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم وتنفيذ التعلُّم المُدمج، وهي كالتالي:

الخطوة الأولى: التحقق من المهارات التكنولوجية للمتعلمين، والتأكد من قدرتهم على استخدام البرامج المستخدمة في بيئة التعلُّم المُدمج.

الخطوة الثانية: نشر المعلومات للمتعلمين، وتزويدهم بفكرة عامة عن المحتوى.

الخطوة الثالثة: شرح المعلم وتقديم الفكرة أو المفهوم أو المهارة للمتعلم بشكل واضح من خلال وضع المهارة في سياق واقعي، وتوضيح كيفية تنفيذ المهام للمتعلم.

الخطوة الرابعة: الممارسة من جانب المتعلم للمهارات التي تعلمها ليصبح أكثر اطمئنانًا في تطبيق ما تعلمه أو اكتسبه من مهارات.

الخطوة الخامسة: التقييم من خلال تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية لما تعلمه، مع تنوع الاختبارات بين التحصيلية والأدائية.

الخطوة السادسة: تبدأ عند نهاية التدريب الرسمي بهدف تزويد المتعلم بالدعم المناسب لترسيخ المهارة لدى المتعلم.

الخطوة السابعة: يُسمَح فيها للمتعلم بممارسة المهارة في الواقع لتحسين مستواه.

الخطوة الثامنة: يتعاون فيها المتعلم مع أقرانه من خلال مشاركته معهم والحوار المباشر والتفاعل وجهًا لوجه، أو عبر البريد الإلكتروني لتحسين المهارات المتعلمة.

وبناءً عليه؛ يحتاج التعلُّم المُدمج إلى معلم لديه القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي، والإلكتروني، وتصميم الدروس بما يتناسب مع الإمكانات المتاحة، والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والبرامج الحديثة المتطورة، والاتصال بالإنترنت، بالإضافة إلى تصميم الاختبارات الإلكترونية بجانب التقليدية، كما يحتاج التعلُّم المُدمج إلى متعلم متفاعل ومشارك مع المعلم في عملية التعلُّم، ولديه القدرة أيضًا على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

مميزات التعلُّم المُدمج:

يتميز التعلُّم المُدمج بالعديد من المميزات التي أكدت عليها الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، ذكرها كلٌّ من برهامي زغلول (٢٠١٠، ١٢٩، ١٣٠)، وعبد اللاه الفقي (٢٠١١، ٢٣- ٢٤)، وخديجة الغامدي (٢٠١٠، ٢٩)، Kennedy, E. (2021,12) فيما يلي:

- التفاعل الإيجابي وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم.
- التواصل الاجتماعي بين المتعلمين بعضهم البعض.
- المرونة في التطبيق من حيث وقت ومكان التعلُّم ومصادر المعرفة؛ ممَّا يلبي احتياجات المتعلمين المختلفة باختلاف مستوياتهم وأعمارهم.

- إتاحة الفرصة للمعلمين للتطوير المهني على الرغم من جداولهم المزدحمة بالدروس.
- خفض التكلفة الاقتصادية للتعليم بالنسبة للمتعلمين.
- الاستفادة من التقدم التكنولوجي والتقنيات الحديثة وأدوات التعلُّم الإلكتروني في تصميم وتنفيذ الدروس التعليميَّة، وفي العمليَّة التعليميَّة ككل.
- التغلب على مساوئ التعليم الإلكتروني.
- رفع جودة العمليَّة التعليميَّة، وجودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين.
- زيادة التفاعل مع المحتوى المقدم للمتعلمين، وخلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة يشعر فيها المتعلمون بالأمان وعدم التوتر.

وبهذا، فإنَّ التعلُّم المُدمج يجمع بين أفضل مميزات التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني لتحقيق الأهداف التعليميَّة المحددة. في هذا السياق، يكون المعلم موجهًا ومرشدًا، والمتعلم نشطًا وفعَّالًا؛ حيث يعمل التعلُّم المُدمج على تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعيَّة بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يتيح العديد من فرص التعلُّم السمعية والبصرية، ويوفر مصادر متعددة للمعرفة، ويساعد في إنجاز المهام بدقة، ويقدم تغذية راجعة فورية للمتعلمين؛ ممَّا يبرز أهمية التعلُّم المُدمج في العمليَّة التعليميَّة، ويساهم في تنمية مهارات التدريس الفعَّال، وتعزيز الثقة بالنفس، وتمكين التفاعل والتعاون بين المتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.

وفي السياق ذاته، أشار حمد عبد العزيز (٢٠١٦، ٢٦٢) إلى أن المتعلم يقوم بدور نشط وفعَّال في بيئة التعلُّم المُدمج؛ حيث يختار الوسيلة المناسبة لمهاراته وقدراته من بين العديد من الوسائل التقليدية والإلكترونية، كما يشارك في العديد من الأنشطة الفردية والجماعية، ويتفاعل مع معلمه ومع زملائه وجهًا لوجه من خلال وسائل التفاعل التقليدية والإلكترونية. بالإضافة إلى ذلك، يقوم بتقييم أدائه وأداء زملائه؛ ممَّا يعزز دوره النشط بدلًا من دوره السلبي المتمثل في استقبال المعلومات.

وممَّا يؤكد أهمية التعلُّم المُدمج في العمليَّة التعليميَّة ما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة منها: بحث جيهان عبد الوهاب وآخرون (٢٠١٨) حيث أثبت فاعلية برنامج

قائم على التعلُّم المُدمج في التربية الإسلامية لتنمية القيم الخلقية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية، ودراسة علي السبيعي (٢٠١٩) التي أكدت أهمية استخدام التعلُّم المُدمج في التدريس، وضرورة اهتمام المسؤولين بتشجيع وحث معلمي ومعلمات اللغة العربيَّة على استخدام التعلُّم المُدمج لما له من تأثير في عملية التعليم والتعلُّم وتحقيق نواتج إيجابية باستخدامه، وبحث فائق السبعاوي، وقصي الزبيدي (٢٠٢٢) الذي أكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المُدمج في تطوير الأداء العملي لعدد من مهارات التدريس لدى معلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل، وبحث خالد الغملاس، وعبد العزيز الزهراني (٢٠٢٢) الذي أثبت فاعلية استراتيجية مقترحة لتطبيق التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية وبحث(2024) Rahmi, U., Mahande, R.& Azrul, A. الذي توصَّل إلى أن أنظمة الدعم واستراتيجيات التعلُّم لها تأثير على محو الأمية الرقمية، وأن محو الأمية الرقمية لها تأثير مباشر على نتائج التعلُّم، وبذلك أثبت مساهمة أنظمة الدعم واستراتيجيات التعلُّم ومحو الأمية الرقمية في تحسين نتائج التعلُّم للطلاب في بيئة التعلُّم المُدمج، وبحث Yin Zhang, et al. (2024) الذي أثبت فاعلية سيناريو التعلُّم المُدمج في تحسين أداء الطلاب المعلمين في الكتابة الأكاديمية.

معوقات التعلُّم المُدمج وكيفية التغلب عليها:

على الرغم من المميزات العديدة للتعلم المُدمج، فإنه مثل أي نمط آخر يواجه تحديات ومعوقات متعددة؛ حيث لا يوجد موقف تعليمي هو الأفضل على الإطلاق، وقد أشار كلٌّ من أحمد عبيدات (٢٠١٣، ٣٣- ٣٩)، وحسن شحاتة (٢٠١٦، ١٥٦- ١٥٧) إلى بعض هذه المعوقات والصعوبات، وذلك فيما يلي:

- قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع هذا النوع من التعلُّم.
- ضعف الدعم الفني فيما يرتبط بالجزء الإلكتروني.
- ضعف نظام التقويم والمراقبة للحضور والغياب.
- قلة التجهيزات في قاعات الدراسة فيما يرتبط بالحاسوب وتوصيل الإنترنت.

- ضعف امتلاك المتعلمين لمهارات استخدام التكنولوجيا، وخاصة في المحتوى الذي يحتاج إلى تعلم ذاتي.
- صعوبة اختيار استراتيجية الدمج المناسبة.
- بُطء الإنترنت ممَّا يعطل سير العمليَّة التعليميَّة.
- عدم قدرة المعلمين على متابعة الطلاب المشاغبين أثناء تنفيذ أنشطة التعلُّم الإلكتروني.
- قلة دافعية المعلمين بالمؤسسات التعليميَّة نحو استخدام التعلُّم المُدمج.
- ضعف المعلمين باللغة الإنجليزية لاستخدام التعلُّم المُدمج.
- كثرة الأعمال الملقاة على عائق المعلم.

ولتفادي هذه المعوقات ترى الباحثة أنه بالفعل بدأ الاهتمام بالتعلم المُدمج من قبل المؤسسات التعليميَّة، وخاصة بعد جائحة كورونا؛ حيث بدأ تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدامه فعليًّا، وتوفير دورات تدريبية للمتعلمين على مهارات استخدام التكنولوجيا، كما توفرت منصَّات تعليمية إلكترونية مثل:(Microsoft Teams)، (Zoom) بها خاصية متابعة الحضور والغياب بدقة، كما يجب وضع قواعد واضحة للجميع في بيئة التعلُّم المُدمج ينبغي الالتزام بها، واختيار استراتيجية دمج مناسبة لإدارة عملية التعلُّم بفاعلية؛ وذلك للتغلب على أي معوقات.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتعلم المُدمج، تمَّ التوصل إلى أن التعلُّم المُدمج يُعَد مناسبًا وفعَّالًا لتنمية العديد من المتغيرات في مختلف الفروع والمراحل الدراسية المختلفة؛ حيث إنَّ هذا النوع من التعلُّم له تأثير كبير في تحسين المستوى التحصيلي للمتعلمين واكتسابهم لعدد من المهارات، كما أنه يتيح للمتعلمين فرصة الاعتماد على الذات، والقدرة على المواءَمة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، كذلك القدرة على التعامل مع معطيات التقنية الحديثة المختلفة والاستفادة منها إلى جانب ما يتطلبه التعليم التقليدي من تعامل مع المواد والمصادر المختلفة، كما يُعد التعلُّم

المُدمج أيضًا فرصة للدول النامية للحاق بالدول المتقدمة الموظفة للتعليم الإلكتروني في كافة المجالات، وخاصة في العمليَّة التعليميَّة.

وبناءً عليه، يُمكن للتعلم المُدمج أن يوفر بيئة تعليمية صالحة لتنمية المهارات المختلفة، بما في ذلك مهارات التدريس الفعَّال؛ حيث تعمل خطوات التعلُّم المُدمج على الوصول إلى درجة إتقان المهارات، من خلال إتاحة الممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التغذية الراجعة.

المحور الثاني: مهارات التدريس الفعَّال: (Effective Teaching Skills)

مفهوم التدريس الفعَّال:

وردت في الأدبيات التربوية عدة تعريفات للتدريس الفعَّال، منها:

عُرِّف بأنه: ذلك النمط من التدريس الذي يُفَعِّل من دور الطالب في التعلُّم، فلا يكون الطالب فيه مجرد متلقٍّ للمعلومات فقط، بل مشاركًا وباحثًا عنها بشتى الوسائل الممكنة، ويعتمد هذا النمط على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية مثل الملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج؛ ممَّا يساعده في الوصول إلى المعلومات المطلوبة بنفسه تحت إشراف وتوجيه وتقويم المعلم (علي قورة، ووجيه أبو لبن، ٢٠١٣، ٤٩)، (عفاف مصطفى، ٢٠١٤، ٥١- ٥٢).

كما عرف بأنه: نمط من أنماط التدريس يهدف جعل المتعلم المحور الرئيس في العمليَّة التعليميَّة، وذلك بدمجه فيها وخلق طالب إيجابي متفاعل، مشاركًا وباحثًا عن المعلومات بكل الوسائل المتاحة، وموظفًا للمعارف، ومبدعًا ومبتكرًا، بديلًا عن أن يكون دوره مقتصرًا على تلقي المعلومات فقط (عبد الرحمن الرشيدي، ٢٠٢١، ٢٣٧).

وبناءً على ذلك، يُعَد التدريس الفعَّال نشاطًا مهنيًّا يؤدّيه المُعلم من خلال عمليَّات أساسيَّة ورئيسيَّة، يبتعد المعلم فيه عن دوره التقليدي، فهو حجر الأساس بالنسبة لتحقيق أهداف العمليَّة التعليميَّة، والهدف من التدريس الفعَّال مساعدة المتعلمين على حُسن التعلُّم والتعليم، وتفعيل دورهم في عملية التعلُّم، فهو من الأعمالِ التي يُمكن الحكم عليها، وعلى جودتها وإتقانها من خلال التحليل والملاحظة؛ ممَّا يتيح تَحسين الأداءِ وتطويره بعد التقويم.

مفهوم مهارات التدريس الفعَّال:

عُرفت بأنَّها: مجموعة من السمات والخصائص التي يُمكن ملاحظتها وقياسها، وتتضمن مهارات وكفايات يجب أن يمتلكها المعلمون، ويمارسونها خلال العمليَّة التعليميَّة، وتشمل مجالات متعددة، مثل: الأهداف، وطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، وتكنولوجيا المعلومات، والإبداع، والتقويم (جودت سعادة، ٢٠٠٦، ٢١)، (فخري خضر، ٢٠٠٦، ٢٨).

وعرفت بأنَّها: قدرة المعلم على أداء نشاط معين يتعلق بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، قابل للتحليل والتقييم بناءً على معايير الدقة في القيام به، والسرعة في إنجازه؛ للتمكن من تحسينه في المستقبل للحصول على أفضل النتائج في عملية التدريس الفعَّال (عمر عبد الرازق، ٢٠١٧، ١٣٢).

كما عرفت بأنَّها: قدرات يتم التعبير عنها بعبارات سلوكية، تشمل مجموعة من الأهداف المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة، التي تكوِّن الأداء المتوقع إنجازه بمستوى معين من الفاعلية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بوسائل الملاحظة المتعددة (وداد الصلوي،٢٠٢٠، ١٦٠).

في حين عرفت أيضًا بأنَّها: مجموعة من المهارات والقدرات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويمارسها من خلال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس؛ ممَّا يسهم في تحقيق جودة الأداء التدريسي الفعَّال (عهود الفهيد، ٢٠٢٢، ١٧٢– ١٧٣).

ومن خلال ما سبق **تعرف الباحثة مهارات التدريس الفعَّال إجرائيًّا بأنَّها:** مجموعة الأداءات السلوكية التي ينبغي أن تكتسبها الطالبة المعلمة وتتقنها في موقف تدريسي فعَّال، وتتمثل في مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي المعدة لهذا الغرض.

أهمية التدريس الفعَّال:

يُعد التدريس الفعَّال من الاتجاهات الحديثة في التربية، وضرورة تفرضها متطلبات العصر الحالي، فلم يعُد الطالب نفسه كما كان قبل عشرين عامًا، فهو ذلك النوع من التدريس الذي

يسعى من خلاله المعلم إلى جعل عملية التعلُّم ذات معنى لدى المتعلمين؛ ممَّا يساعد المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة، واكتساب المهارات اللازمة للعمل والحياة، كما يسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية والميول نحو عملية التعلُّم، فهو يتطلب بالتأكيد معلمًا فعَّالًا يتسم بعددٍ من السمات تؤهله للقيام بواجباته الوظيفية على أكمل وجه (عبد الله أمبوسعيدي وآخرون،٢٠١٩، ٢٢).

كما أن التدريس الفعَّال يُعلم المتعلمين كيفية مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص؛ ممَّا يحول العمليَّة التعليميَّة إلى شراكة بين المعلم والمتعلم، ويسهم في بناء شخصية متوازنة للمتعلم (عفاف مصطفى،٢٠١٤، ٥٢).

ويتميز الموقف التدريسي في التدريس الفعَّال بالتفاعل بين المعلم والمتعلم؛ حيث يقوم المعلم بالإجراءات والخطوات التي تؤدي إلى أن يتعلم المتعلمون ما يقصد أن يعلمه لهم المعلم، وكلما كانت هذه الإجراءات مناسبة لحاجات المتعلمين ومراحل نموهم، وكلما كانت المادة التعليميَّة والخبرات التي يقوم المعلم بإكسابها للمتعلمين تجيب عن تساؤلات مهمة ولها قيمتها الواضحة لديهم، وكلما كانت البيئة المدرسية منظمة ومتعاونة وواعية بالعمل التدريسي؛ كان ذلك سببًا لزيادة كفاءة التعلُّم (علي قورة، ووجيه أبو لبن، ٢٠١٣، ٤٩-٥٠).

كما أن مهارات التدريس الفعَّال تساعد الطلاب على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تسعى للحصول على الدرجة العلمية فقط، ولا طموحًا شخصيًّا تقف دونه كل الطموحات الأخرى، إنما يرجى من هذه المهارات تنمية الطالب لذاته وقدرته على تحقيق أهدافه، ومواجهة مشكلات مجتمعه، ويتطلب ذلك أن يكون لديه القدرة على التحليل والتفسير والفهم؛ ممَّا يساعد في تحقيق أهداف العمليَّة التعليميَّة (محمد علي، ٢٠٢١، ١٩٦).

وبناءً عليه، فإنَّ التدريس الفعَّال يساعد الطلاب على تحقيق أهداف التعلُّم المرجوة بطريقة مبتكرة، ويعزز فهمهم للمفاهيم الأساسية وتطبيقها بشكل فعَّال، ويحفزهم على المشاركة الفعَّالة في العمليَّة التعليميَّة، وعلى التفكير النقدي والإبداعي، وتطوير مهاراتهم في التفكير الذاتي، وتحليل المعلومات بشكل أكثر فعالية، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات والتعاون مع

الآخرين، كما يعمل التدريس الفعَّال على تحسين جودة التعليم والتعلُّم ورفع مستوى الأداء الأكاديمي.

ونظرًا لأهمية التدريس الفعَّال ومهاراته، فقد اهتمت به العديد من الدراسات والبحوث السابقة منها: بحث Welsh, K.& Schaffer, C. (2017) الذي هدف تطوير مهارات التدريس الفعّالة لدى المرشحين لمنصب المعلم في سياق الخبرات الميدانية المبكرة المرتبطة بشكل مباشر بدورة تعليمية، وبحث فارس عماوي (٢٠١٨) حيث هدف الكشف عن مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعيَّة في الأردن لمهارات التدريس الفعَّال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعيَّة، ودراسة سارة النعيمي (٢٠٢٠) التي هدفت التعرُّف على دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعَّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات، وبحث Nurani, Y., et al (2020) الذي هدف تطوير سلسلة من مهارات التدريس الفعَّالة القائمة على الاتصال لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة والتي تتطور وفقًا لإطار المناهج الوطنية الإندونيسية المستخدمة مؤخرًا في قسم تعليم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة ولاية جاكرتا، وبحث محمد علي (٢٠٢١) الذي هدف بيان فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعَّال ومهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية، وبحث عهود الفهيد (٢٠٢٢) الذي هدف الكشف عن الفروق في مستويات مهارات التدريس الفعَّال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيرات التخصص، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

خصائص المعلم في التدريس الفعَّال:

يتمتع المعلم في التدريس الفعَّال بعدة خصائص، حددها عبد الحميد حسن (٢٠١١، ٨) فيما يلي:

- التمركز حول المتعلم، ويقصد بها أن يخطط المعلم دروسه وينفذها على المتعلم لا عليه هو.

- المهنية، ويقصد بها أن يتخذ المعلم من التدريس مهنة تتطلب التزامًا واتجاهات إيجابية نحوها، وليس مجرد وظيفة يتقاضى عليها راتب.
- الإلمام بالمادة التعليميَّة التي يقوم بتدريسها والتمكن منها.
- القدرة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تعمل على إيصال المعلومة للمتعلم بسهولة ويُسر.
- امتلاك المعلم لأخلاق مهنة التدريس.
- الإحساس بالقدرة والكفاءة في العمل والإنجاز.
- القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

وعليه، فإنَّ المعلم بوجه عام أو الطالب المعلم بوجه خاص ينبغي أن يتمتع بعدد من الخصائص المتعلقة بسماته الشخصيَّة، أو أدائه الأكاديمي، أو أدائه المهني؛ لضمان توفير المناخ التعليمي اللازم لنجاح عملية التدريس الفعَّال، وبناءً على خصائص المعلم في التدريس الفعَّال تتحدد أدواره فيما يلي:

أدوار المعلم في التدريس الفعَّال:

تختلف أدوار المعلم في التدريس الفعَّال عن أدواره في التدريس التقليدي؛ حيث يتحوَّل من ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلُّم، ومشجع وداعم لها. وفيما يلي أهم أدوار المعلم في التدريس الفعَّال: (عفاف مصطفى، ٢٠١٤، ٥٦)، (عبد الله أمبوسعيدي وآخرون، ٢٠١٩، ٢٤-٢٥).

- التخطيط لدروسه بشكل واعٍ، محددًا أهدافه التدريسية، ومخططًا لمشاركة طلابه بشكل كامل.
- مشاركة الطلاب في عملية التخطيط والتنفيذ بما لا يتعارض مع أهدافه التدريسية.
- إظهار حماسه في عملية التدريس الفعَّال وينقل هذا الحماس للطلاب؛ حيث إنَّ حماس الطالب ينبع من حماس معلمه.
- استخدام استراتيجيات التدريس الفعَّال المناسبة لتقديم مادته التعليميَّة بشكل فعَّال.
- إلمامه بالمادة العلمية التي يقوم بتدريسها، وتنظيمها بشكل جيد.

- العمل على تنمية مهارات التفكير بأنواعه لدى طلابه.
- توظيف تكنولوجيا التعليم المناسبة حسب ما يتطلبه الموقف في بيئة التدريس الفعَّال.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة لطلابه.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- العمل جيدًا على إدارة الصَّف وتهيئة المناخ المناسب في البيئة الصفية.
- تصميم الأنشطة وإشرافه على الطلاب أثناء ممارسة الأنشطة.
- استخدام التقويم المناسب بكل أنواعه أثناء الموقف التدريسي في التدريس الفعَّال.

بناءً على هذه الأدوار، يكون المعلم مخططًا، ومنفذًا، ومقومًا، ومديرًا للصف الدراسي بشكل جيد في التدريس الفعَّال، ويرتبط نجاحه بكفاءته واستعداده الشخصي للقيام بدوره، كما يرتبط نجاحه أيضًا بنوعية التدريس واستراتيجياته وأساليبه وطرق تقويمه التي يمارسها داخل الصَّف الدراسي.

مهارات التدريس الفعَّال:

يتطلب التدريس الفعَّال مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تمتلكها الطالبة المعلمة لتكون ناجحة في مهنتها المستقبلية. فالتدريس الفعَّال ليس مجرد نقل المعلومات والمعارف، بل هو عملية بناء شخصية متكاملة تتضمن تشكيل شخصية الفرد، وتتمثل مهارات التدريس الفعَّال في مهارات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف، وفيما يلي بيان ذلك:

أ- مهارة التخطيط في التدريس الفعَّال:

تُعد مهارة التخطيط أولى المهارات الرئيسة في التدريس الفعَّال، وتعرف بأنَّها: عملية عقلية منظمة وهادفة تمثل منهاجًا في التفكير وأسلوبًا منظمًا في العمل لتحقيق أهداف معينة بدرجة عالية من الإتقان، فهو عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة مسبقًا، ويمثل الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العمليَّة التدريسية، وما بينهم من علاقات متداخلة ومتبادلة (محمد الحيلة،٢٠١٤، ٥٠).

وتتضمن مهارة التخطيط مجموعة من المهارات الفرعيَّة، منها: ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية إجرائية مصاغة بعبارات واضحة قابلة للقياس، وتحديد الوسائل التعليميَّة المناسبة، وتحديد الإمكانات المتاحة، واختيار الاستراتيجيات التعليميَّة المناسبة، واختيار أساليب التقويم المناسبة (محمد الحيلة،٢٠١٤، ٥٠-٥٢).

وتُعتبر مهارة التخطيط في التدريس الفعَّال أمرًا بالغ الأهمية لنجاح المعلم ونجاح عملية التدريس بشكل عام، وقد أوضحت عفت الطناوي (٢٠١٣، ٣٥- ٣٦) أهمية التخطيط فيما يلي:

- يساعد المعلم على مواجهة الموقف التعليمي بثقة وتمكُّن.
- يجعل عملية التدريس عملية منظمة ذات عناصر واضحة ومترابطة.
- يساعد المعلم على تحديد الأهداف الإجرائية التي يسعى لتحقيقها، والأنشطة المناسبة، والوسائل التعليميَّة، وطرق التدريس، وأساليب التقويم المناسبة؛ للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

لذلك، ينبغي على الطالبة المعلمة اكتساب مهارات التخطيط في التدريس الفعَّال؛ حيث يمكنها من خلال هذه المهارات الاستعداد لكافة التوقعات والاحتمالات واتخاذ التدابير اللازمة لها، فلا يُمكن للطالبة المعلمة الاستغناء عن التخطيط؛ وذلك للقيام بدورها التدريسي على أكمل وجه.

ب- مهارة التنفيذ في التدريس الفعَّال:

تُعد مهارة التنفيذ المهارة الثانية الرئيسة في التدريس الفعَّال، وتعرف بأنَّها: العمليَّة التي يقوم بها المعلم لتطبيق خطة الدرس عمليًّا في الصَّف الدراسي، وذلك من خلال تفاعل المعلم وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة تعلم مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس، ومن خلال قيامه بمجموعة إجراءات تدريسية معينة (عمر عبد الرازق، ٢٠١٧، ١٣٣).

وتتضمن مهارة التنفيذ في التدريس الفعَّال مجموعة من المهارات الفرعيَّة، منها: مهارة التهيئة، والإلقاء، والشرح، والمناقشة، واستخدام الوسائل التعليميَّة، وطرح الأسئلة، وإعطاء التعليمات، والتفاعل، والتعزيز (ماجدة السيد وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢٩- ١٥٢).

كما تؤدي مهارة التنفيذ في التدريس الفعَّال دورًا مهمًّا في أداء المعلم في العمليَّة التعليميَّة، فكلما أتقن المعلم المهارات الفرعيَّة للتنفيذ في التدريس الفعَّال؛ زادت فرص نجاح العمليَّة التعليميَّة بمكوناتها وعلاقتها المتشابكة، وتقوم مهارات التنفيذ على أساس مجموعة من مهارات التخطيط؛ حيث إنه ليس كل ما يقوم به المعلم من تخطيط يُمكن تطبيقه في مرحلة التنفيذ، ولكن كلما تقاربت المسافة بين ما يقوم به المعلم من تخطيط للتدريس وبين ما يطبقه أثناء التدريس حصلنا على نتائج أفضل وتدريس أكثر فعالية (ماجدة السيد وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢٩).

إذن، فإنَّ مهارات التنفيذ في التدريس الفعَّال مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمهارات التخطيط؛ حيث يُعد التخطيط مجموعة من الخطوات المنظمة والمترابطة والمصاغة في صورة مخطط عملي لتنفيذ التدريس وتحقيق الأهداف التدريسية المحددة بنظام.

ج- مهارة التقويم في التدريس الفعَّال:

تُعد مهارة التقويم المهارة الثالثة الرئيسة في التدريس الفعَّال، والتي ينبغي على الطالبة المعلمة إتقانها. وتعرف بأنَّها: عملية إصدار حكم بناءً على معايير محددة في ضوء بيانات كميَّة أو كيفيَّة عن ظاهرة معينة (كمال زيتون،٢٠٠٣، ٥٤٢).

فالتقويم عمليَّة تشخيصيَّة، وعلاجيَّة، ووقائيَّة مستمرة تهدف معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية (عبد السلام الجقندي، ٢٠٠٨، ١٨٢).

وتتضمن مهارة التقويم في التدريس الفعَّال مجموعة من المهارات الفرعيَّة، منها: استخدام التقييم المسبق لتحديد الصعوبات، وطرح أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس، وتصحيح إجابات الطلاب والتعقيب عليها، وتوزيع الأسئلة بشكل عادل بين الطلاب، واستخدام أساليب متنوعة في التقويم، وطلب واجبات منزلية لتثبيت المعلومات، وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة (منذر العتوم، ٢٠١٨، ١٧٥).

وللتقويم أهمية كبيرة في العمليَّة التعليمة؛ حيث يعمل على زيادة دافعية المتعلمين للاستذكار والتحصيل الدراسي، ويساعد في التعرُّف على مدى تقدمهم في الجوانب المختلفة، كما يُعد التقويم مؤشرًا جيدًا لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة، فهو عملية تشخيصية وعلاجية (علي راشد، ٢٠٠٥، ١٧٩).

كما تظهر أهمية التقويم أيضًا في بيان وتقدير مدى التحصيل العلمي للطلاب، وتزويد المعلم بأسس يعتمد عليها في وضع درجات الطلاب وتقديراتهم بطريقة عادلة، بالإضافة إلى توفير بيانات توضح مستوى الطلاب وإرسال تقارير بها للآباء (عبد الرحمن الرشيدي، ٢٠٢١، ٢٤٤).

إذن، فإنَّ التقويم هو عملية تشخيصية وعلاجية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة، وتحديد نقاط القوة والضعف لتعزيز القوة ومعالجة الضعف.

د- مهارة إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال:

تُعد مهارة إدارة الصَّف المهارة الرابعة الرئيسة في التدريس الفعَّال، وتعرف بأنَّها: مجمل السلوك التدريسي الفعَّال الذي يتضمن المعارف والمهارات، والذي يكتسبه الطالب/ المعلم وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الفصل فيزيقيًّا، واجتماعيًّا، وضبط سلوكيات الطلاب، وتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لديهم، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتعزيز العلاقات الإنسانية الجيدة لخلق جو اجتماعي فعَّال والمحافظة عليه داخل الفصل؛ وذلك لتحقيق الأهداف التعليميَّة المحددة (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٥١٠- ٥١٢)، (فاتح الدين شنين، ٢٠١٦، ١٠٥).

وتتضمن مهارة إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال مجموعة من المهارات الفرعيَّة، منها: القدرة على التواصل الفعَّال، وضبط الصَّف وفقًا لطبيعة الموقف التعليمي، والمحافظة على النظام داخل الصَّف، واستخدام التعزيز الإيجابي والسلبي، وتشجيع الطلاب على المناقشة، واستخدام الأسلوب التربوي المناسب لمواجهة السلوكيات السلبية داخل الصَّف، وتهيئة المناخ المناسب للتعلم داخل الصَّف (محمد الحيلة،٢٠١٤، ٢٥٩- ٢٦٠).

فالمعلم الناجح في إدارة الصَّف هو الذي يضع القواعد ويتخذ الإجراءات المناسبة لتوفير بيئة صفية فعَّالة تسودها العلاقات الإنسانية الجيدة والجو الاجتماعي الفعَّال، كما يساعد المعلم المتعلمين على الالتزام بهذه القواعد، ويعرف كيف يتدخل في الوقت المناسب لمنع حدوث أي سلوك غير مرغوب فيه (عفت الطناوي، ٢٠١٣،١٢٦).

وعلى ذلك، فإنَّ المعلم الناجح في إدارة صفه هو القادر على استثارة دافعية المتعلمين للتعلم، والاندماج في الأنشطة التعليميَّة التي تناسب اهتماماتهم وميولهم، بحيث لا يجدون فرصة للقيام بسلوكيات غير مناسبة، فالمعلم هو الذي يمنع حدوث المشكلات في صفه.

وبناءً على ما تمَّ عرضه من مهارات التدريس الفعَّال، ترى الباحثة أن اكتساب الطالبة المعلمة لمهارات التدريس الفعَّال تجعلها قادرة على الاستعداد الجيد لعملية التدريس والتخطيط له، كما تجعلها قادرة على استثارة الخبرات السابقة للمتعلمين والانطلاق منها للتدريس الجديد، وتجعلها قادرة على الاقتصاد في الوقت والجهد، واختيار طرق التدريس والوسائل التعليميَّة المناسبة، والاستعانة بأكثر من طريقة تدريس ووسيلة تعليمية مشوقة وفعَّالة لجذب انتباه المتعلمين، وغيرها من المهارات التي تساعدها بشكل جيد في تنفيذ التدريس الفعَّال، وصولًا إلى تقويم التدريس وإدارة الصَّف دون رهبة وبثقة في النفس.

المحور الثالث: الثقة بالنفس: (Self- Confidence)

مفهوم الثقة بالنفس:

حظِي مفهوم الثقة بالنفس باهتمام كبير من قبل الباحثين؛ ممَّا أدى إلى تعدد تعريفاته، ومنها ما يلي:

عرفت الثقة بالنفس بأنَّها: الشعور بالكفاية النفسيَّة والاجتماعيَّة لأداء مهمة معينة، أو التغلب على النقص في أداء المهمات (Sunderland, L., 2004,395).

وعرفت بأنَّها: حالة نفسية يكتسبها الفرد منذ طفولته في محيط الأسرة، وتظل تلازمه وتدفعه للنجاح؛ حيث تعتبر منبئة بالأداء الأكاديمي، وأساسًا لدعم تقدير الذات والقدرات الإبداعية (أحمد النور، ٢٠١٦، ٢١٥).

كما عرفت بأنَّها: قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، واتخاذ القرارات، وتمتعه بالعزيمة والإصرار، وإدراكه لكفاءته الأكاديمية من حيث اكتساب الخبرات وتعلم خبرات جديدة باستمرار، وكفاءته الاجتماعيَّة من حيث التفاعل مع الآخرين، وكفاءته الجسمية وحسن استثماره لها (همت مصطفى، ٢٠١٦، ٢٩٠).

وعرفت أيضًا بأنَّها: إحدى سمات الشخصيَّة؛ حيث تعبر عن شعور الفرد بالأمان والكفاءة، والطمأنينة، والاعتداد بالذات، واستجابة الفرد للبيئة التي يعيش فيها من خلال تنظيم خبراته لتحقيق أهدافه المرجوة والتكيف النفسي والاجتماعي (سلوى المسلاتي، ٢٠١٨، ٢٩٢).

كما عرفت أيضًا بأنَّها: عامل نفسي يقوي شخصية الطالب المعلم في قدراته ومعلوماته؛ ممَّا يمكنه من إدارة مهامه التدريسية بمستوى متوازن (كنعان حبيب، ٢٠٢١، ٢٣٨).

وتعرف الثقة بالنفس إجرائيًّا بأنَّها: سمة من سمات تكامل الشخصيَّة، تجعل الطالبة المعلمة مؤمنةً بقدراتها التدريسية دون خوف، ومتقبلة لذاتها وللآخرين، وقادرةً على بلوغ أهدافها، وحل مشكلاتها واتخاذ قرارات سليمة لحلها، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في مقياس الثقة بالنفس المعد لهذا الغرض.

أهمية الثقة بالنفس:

تُعد الثقة بالنفس من أهم السمات الشخصيَّة الأساسية، وأحد معايير الشخصيَّة السوية؛ حيث ترتبط بالسلوك بوجه عام؛ لما لها من قيمة تربويَّة وعلميَّة وأخلاقيَّة واجتماعيَّة، فهي جوهر نجاح الطالب المعلم في حياته، ولكي يكتسب الطالب المعلم مهارة ما؛ ينبغي عليه أن يكون واثقًا بقدراته على النجاح ليحقق ما يريد.

كما تُعد الثقة بالنفس أحد المقومات المهمة للنجاح؛ حيث ترتبط بالنجاح بشكل وثيق، وتظهر من خلال إحساس الفرد بكفاءته الجسميَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة، وقدرته على تحقيق ما يريد، وإدراك تقبل الآخرين له وثقتهم به، فهي عملية توافق وانسجام بين أبعاد الشخصيَّة (Couch, C., 2004, 314).

وقد أشارت لبنى أبو زيد (٢٠٢١) في دراستها أن الثقة بالنفس تتأسس لبناتها الأولى لدى الفرد منذ الميلاد، فهي تتكوَّن داخله من خلال والديه والمجتمع المحيط به، وكلما ساعده من

حوله على الشعور بثقته بنفسه؛ زادت قدرته على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات في حياته اليومية.

وبهذا فإنَّ الثقة بالنفس تتمركز حول اتجاه الطالب نحو كفايته النفسيَّة والاجتماعيَّة؛ ممَّا يؤدي إلى شعوره بالأمن النفسي والاجتماعي في مواقف الحياة المختلفة. وبناءً عليه، ينبغي على الطالب المعلم أن يكون لديه نظرة متفائلة للأمور؛ ممَّا يجعله قادرًا على تحقيق حاجاته، وبلوغ أهدافه (ناصر باي كريمة وآخرون، ٢٠١٨، ١٠٢).

وبناءً على ما سبق، تتضح أهمية الثقة بالنفس في النقاط التالية:

- القدرة على التحصيل الدراسي بشكل جيدة.
- الاستمرار في اكتساب الخبرات والمهارات وتعلم الجديد منها.
- الشعور الدائم بالارتياح عند تحقيق النجاح.
- مواجهة الصعاب وإنجاز المطلوب.
- الحفاظ على الحالة النفسية من خلال التفاعل والتواصل مع الآخرين بطرق صحيحة.
- تكوين علاقات صداقة قوية وفعَّالة مع الشخصيات المناسبة.

وبما أن الثقة بالنفس تعني الإيمان بقدراتك وقيمتك كفرد، وتعزز شعورك بالاستقلالية والقوة الداخلية، وتمكنك من مواجهة التحديات بثبات وإيجابية، فإنَّ بناء الثقة بالنفس يحتاج إلى الوقت والاستمرارية، ولن تظهر النتائج بين ليلة وضحاها، فتربية الفرد على أن يكون قوي الشخصيَّة واثقًا من نفسه ليست مهمة سهلة لكنها ليست مستحيلة، إلا أنها تتطلب الصبر والمثابرة وبذل الجهد المستمر.

ونظرًا لأهمية الثقة بالنفس فقد اهتمت بها العديد من الدراسات والبحوث السابقة، منها: بحث Chang,C.& Cheng, W.(2008) الذي هدف التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي في المواد العلمية، والثقة بالنفس، ودراسة شفيقة داود (٢٠١٢) التي هدفت التعرُّف على العلاقة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبد الله شراب (٢٠١٣) حيث هدفت التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة لقمان فتاح (٢٠١٥) هدفت

الكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية في مفهوم الذات، والثقة بالنفس، وجهة الضبط الداخلي – الخارجي، وبحث همت مصطفى (٢٠١٦) الذي هدف معرفة أهمية استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك وعلاقته بالثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المؤسسات الإيوائية، وبحث ناصر باي كريمة (٢٠١٨) حيث هدف معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس ودرجة التفاؤل لدى الطلبة المقبلين على التخرج في معهد علوم تقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة ومعرفة مستوى الثقة بالنفس ودرجة التفاؤل لديهم، وبحث كنعان حبيب (٢٠٢١) الذي هدف تعرُّف أثر تدريس الكفايات اللازمة في تعزيز الثقة بالنفس لطلبة قسم التربية الفنية أثناء التطبيق، وبحث كل من Peciuliauskiene, P.& Kaminskiene, L. (2022) الذي هدف التعرُّف على مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي العلوم الليتوانيين في تدريس العلوم ودورها في الأنشطة الابتكارية للمعلمين.

العوامل المؤثرة في نمو الثقة بالنفس:

تتأثر الثقة بالنفس بالعديد من العوامل التي تسهم في نموها، حددها كلٌّ من سارة ليتفينوف (٢٠٠٥، ٥٤– ٥٥)، وسمية رجب (٢٠٠٨، ٢٢)، وناجي سكر وأكرم حبيب (٢٠١٢، ٩٤١) **فيما يلي:**

العوامل الجسميَّة: وتعني أن تمتع الفرد بصحة جيدة، وخلو جسمه من العاهات والأمراض يساهم بشكل كبير في تعزيز ثقته بنفسه.

العوامل العقليَّة: تُعد الذاكرة القوية واستعداد الفرد للتعلم واكتساب الخبرات الجديدة دعائم أساسية لحل المشكلات التي تعترض الفرد في حياته، وتساعده في بناء ثقته بنفسه، ويندرج تحتها ثلاث من الدعائم الأساسية وهي: (الذكاء، وقوة الذاكرة، والخيال).

- **الذكاء:** يُعد من العناصر المهمة التي تساعد الفرد على اكتساب الجديد، وتجنب الأخطاء، وجعله محبوبًا بين الآخرين.
- **قوة الذاكرة:** تُساعد قوة الذاكرة على شعور الفرد بالثقة في النفس، بينما ضعفها يشعره بالضعف النفسي؛ لأنه لا يستطيع مجاراة المتطلبات الحياتية.

- **الخيال:** يستطيع الفرد الواثق بنفسه ذو الشخصيَّة القوية ضبط خياله وتوظيفه بشكل فعَّال في مواقف الحياة بما يفيد البشر، وجعل خياله وسيلة توصله لتحقيق أهدافه.

العوامل الوجدانيَّة: يستطيع الفرد الواثق بنفسه السيطرة على نواحيه المزاجية عند تغييرها، كما أن خلوه من الشكوك والمخاوف المرضية والوساوس، وقدرته على التحرر من تأثيرات التربية الخاطئة في طفولته تزيد من ثقته بنفسه.

العوامل الاجتماعيَّة: لا يُمكن للفرد أن يعيش بمعزل عن المجتمع؛ لأنه جزء منه، وفي حال شعور الفرد برفض المجتمع له يفقد ثقته بنفسه؛ حيث يتأثر الفرد بالمجتمع من لحظة ميلاده وتتكوَّن صورته عن نفسه من خلاله.

العوامل الاقتصاديَّة: تزداد ثقة الفرد بنفسه عندما يزداد دخله؛ حيث يكون قادرًا على تلبية احتياجاته ممَّا يزيد من ثقته بنفسه.

وتعقيبًا على ما سبق، فإنَّ هذه العوامل سواء كانت عوامل جسميَّة، أو عقليَّة، أو وجدانيَّة، أو اجتماعيَّة، أو اقتصاديَّة لها تأثير كبير على نمو ثقة الفرد بنفسه، إلا أنه في العوامل الجسمية من الممكن ألا نُسلم بالربط بينها وبين الثقة بالنفس، فهناك العديد من الشخصيات البارزة والواثقة بنفسها التي كانت تعاني من عاهات أو مشكلات صحية، ومع ذلك تركت أثرًا في حياتها وبعد مماتها. لذا ينبغي الاهتمام بالجانب الجسمي دون جعله شرطًا للثقة بالنفس، كما أنه في العوامل الاقتصادية ليس من الضروري أن يكون الشخص الواثق بنفسه غنيًّا، فهناك العديد من الأشخاص ميسوري الحال والفقراء الذين يتمتعون بثقة عالية بأنفسهم، والأمثلة على ذلك كثيرة في حياتنا. وبناءً على ذلك، يجب على الوالدين الاهتمام بهذه العوامل وتوفير الحد الأدنى منها لأطفالهم؛ ممَّا يساعدهم على بناء شخصية قوية وسوية وواثقة بنفسها.

أبعاد الثقة بالنفس:

تعددت أبعاد الثقة بالنفس، وبما أن هناك اتفاقًا على أن الثقة بالنفس تتضمن الجانب الإدراكي المعرفي الذي يتضح في إدراك الفرد لكفاءته وقدراته ومعرفته للمهارات التي يمتلكها، مع معرفته لحدود تلك القدرات، وتقبله لها واقتناعه أن هذه الإمكانات من عند الله– سبحانه وتعالى، وتتضمن أيضًا الجانب السلوكي الذي يظهر في ترجمة هذه المعتقدات الإيجابية عن

الذات إلى أفعال سلوكية تعكس مدى ثقة الفرد بنفسه من خلال قدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية، وصولًا إلى الرضا بقضاء الله وقدره؛ حيث إنَّ الشخص الواثق في نفسه يرضى بما لديه من قدرات ويكون على يقين أنها من عند الله- سبحانه وتعالى، وبناءً على ذلك، فقد حددت همت مصطفى (٢٠١٦، ٢٩٤- ٢٩٥) أبعاد الثقة بالنفس فيما يلي:

- الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية؛ حيث يعتمد الفرد على نفسه في أداء مهامه المتعلقة به، ولا يكون اتكاليًّا يعتمد على غيره في تيسير أمور حياته، مع تقبله لفكرة طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة.
- القدرة على اتخاذ القرار وتنفيذه؛ حيث إنَّ اتخاذ الفرد لقرار ما وتنفيذه له أهمية كبيرة خاصة عندما يتعلق بقرارات مصيرية مثل الالتحاق بجامعة معينة، أو اختيار تخصص ما.
- إدراك الفرد لكفاءته الاجتماعيَّة والأكاديميَّة والجسميَّة وحسن استثمارها بما يشعره بالرضا عن حالته الاجتماعيَّة، والرضا عن مستواه الأكاديمي، وأيضًا الرضا عن مظهره.
- التوكُّل على الله؛ أي الاعتماد على الله وإرجاع الفضل إلى الله- عز وجل- في أي تفوق أو نجاح.

كما حددت إبتسام أحمد (٢٠٢١، ٢٧٤- ٢٧٥) أبعاد الثقة بالنفس فيما يلي:

البُعد الذاتي: يتعلق بذات الفرد ومقوماته الداخلية، ويتمثل في إدراك الفرد لكفاءته وإيمانه بمهاراته وقدراته من خلال التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

البُعد الاجتماعي: يتعلق بالموقف الاجتماعي، ويتمثل في مواجهة الآخرين وحسن التوافق معهم، والقدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعيَّة الناجحة.

وبناءً على ما سبق، فإنَّ الفرد إذا التزم بهذه الأبعاد زادت ثقته بنفسه واستطاع التعامل مع التحديات المختلفة، واتخاذ القرارات بشكل مستقل دون الاعتماد على الآخرين، وأيضًا إنَّ عدم السماح للآخرين بالتقليل من شأن الفرد يزيد من ثقته بنفسه، ويمكن القول بأنَّ الفرد الواثق في نفسه لديه القدرة على استقبال النقد البنَّاء، والاعتراف بالخطأ والتعلُّم منه.

وبهذا، تؤدي الثقة بالنفس دورًا حيويًّا في العمليَّة التعليميَّة، خاصة بالنسبة للطالبات المعلمات، فعندما تكون الطالبة المعلمة واثقة من نفسها، فإنها تكون أكثر قدرة على أداء مهارات التدريس الفعَّال (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف) بفعالية؛ ممَّا ينعكس إيجابًا على جودة التعليم المقدمة.

وممَّا تقدم تكمن أهمية البحث الحالي في الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التي تمَّ اتباعها في هذا البحث، والتي شملت منهج البحث المتبع فيه، ووصف مجتمع البحث، وبيان أدواته، وإيجاد صدقها وثباتها، والتصميم التجريبي، وكيفية تنفيذ البحث وإجراءاته، والمعالجة الإحصائيَّة التي استخدمت في تحليل البيانات، **وفيما يلي تفصيل ذلك:**

منهجية البحث، وتشمل:

أولًا: منهج البحث: وقد استخدمت الباحثة:

- ✓ **المنهج الوصفي:**

وذلك لمسح بعض الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث.

- ✓ **المنهج شبه التجريبي:**

وذلك فيما يتعلق بتجربة البحث وضبط متغيراته.

ثانيًا: اختيار عينة البحث:

تكوَّنت عينة البحث من مجموعة من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر– الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وقد بلغ عددهنَّ (٣٥) طالبة معلمة، هنَّ اللاتي طبق عليهنَّ أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا، وتم استبعاد اللاتي تغيبن عن أحد الاختبارات أو تغيبن أكثر من مرة أثناء التطبيق؛ وبذلك تمَّ استبعاد خمس طالبات منهنَّ ليصبح عدد أفراد العينة (٣٠) طالبة معلمة للمجموعة.

ثالثًا: التصميم التجريبي للبحث: وقد سبق بيانه.

رابعًا: إعداد مواد المعالجة التجريبيَّة وأدوات البحث وضبطها، وفيما يلي بيان ذلك:

أ- **إعداد قائمة بمهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر** – الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة، اتبعت الباحثة الإجراءات التالية وصولًا إلى صورتها النهائية:

- **الهدف من القائمة:** استهدفت القائمة بعض مهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر – الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة.
- **مصادر إعداد القائمة:** تمثَّلت مصادر إعداد القائمة في:
  - البحوث والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التدريس الفعَّال.
  - الأدبيات التربوية في مجال التدريس الفعَّال ومهاراته.
- **إعداد القائمة في صورتها الأوَّلية:** من خلال المصادر السابقة؛ تمَّ تحديد عدد من مهارات التدريس الفعَّال وتوزيعها على المحاور التالية:
  - مهارة التخطيط في التدريس الفعَّال.
  - مهارة التنفيذ في التدريس الفعَّال.
  - مهارة التقويم في التدريس الفعَّال.
  - مهارة إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال.
- **ضبط القائمة والتأكد من صدقها:** لضبط القائمة والتأكد من صدقها تمَّ عرضُها على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المصرية؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة وأهمية كل مهارة للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر، ومدى انتماء كل مهارة فرعيَّة للمهارة الرئيسة للتدريس الفعَّال، ووضوح الصياغة اللغوية لمهارات التدريس الفعَّال، كما طلب من السَّادة المحكّمين اقتراح تغييرات من إضافات ضرورية، أو حذف، أو تعديل ما يكون مناسبًا،

وكان لبعض المحكّمين بعض الآراء والمقترحات، التي أُخِذَت بعين الاعتبار؛ حيث قامت الباحثة بدراسة آراء المحكّمين وملاحظاتهم، ورصد استجاباتهم لحساب عدد مرات التكرار التي حصلت عليها كل مهارة، وأجرت بعض التعديلات خاصة بالصياغة اللغوية، مثل: مهارة (التمهيد للدرس بطريقة مناسبة) من مهارات التخطيط، تمَّ تعديلها إلى(كتابة تمهيد مناسب للدرس)، ومهارة (طرح أسئلة بمستويات مختلفة) من مهارات التقويم، تمَّ إضافة المستويات إلى المهارة (معرفة- فهم- تطبيق- تحليل- تركيب- تقويم) لضبط المهارة.

وقد تمَّ إجراء التعديلات وفق آراء المحكّمين، لتصبح قائمة مهارات التدريس الفعَّال صادقة من حيث المحتوى، ولتُصبح في صورتها النهائية (٤) مهارات رئيسة يندرج تحتها (٣١) مهارة فرعيَّة.

ب- إعداد الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال:

تمَّ إعداد الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، وضبطه بالخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة، والتي تتمثل في المهارات الرئيسة التالية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف.
- **مصادر إعداد الاختبار:** استندت الباحثة إلى المصادر التالية:
  - قائمة مهارات التدريس الفعَّال السَّابق إعدادها، والتي تمَّ ضبطها وتعديلها في ضوء آراء المحكّمين.
  - البحوث والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التدريس الفعَّال.
  - الاطلاع على بعض الاختبارات الخاصة بمهارات التدريس الفعَّال.
  - الكتابات التربوية المرتبطة بالتقويم والقياس وكيفية إعداد الاختبارات.

- **الصورة الأولية للاختبار**: تمَّ إعداد الاختبار في صورته الأولية، وتنوعت أسئلته الموضوعية بين (الاختيار من متعدد- التكملة- الصواب والخطأ- والمصطلح التربوي)، وقد تكون من (٥٨) مفردة، وروعي في الاختبار ما يلي:

-مناسبة أسئلة الاختبار للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة.

- وضوح تعليمات الاختبار.

-سلامة الصياغة اللغوية للاختبار.

-صلاحية الاختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال.

- **صياغة تعليمات الاختبار**: بعد الانتهاء من إعداد محتوى اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، تمَّ كتابة مقدمة توضح للطالبات المعلمات الهدف من الاختبار، وبعض التعليمات الواجب عليهن الالتزام بها أثناء أداء الاختبار بصورة واضحة لغويًّا.
- **ضبط الاختبار**: لضبط الاختبار والتأكُّد من صحته وصدق محتواه، تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المصرية، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة وأهمية كل سؤال للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر، ومدى انتماء كل سؤال للمهارة الرئيسة للتدريس الفعَّال، ووضوح الصياغة اللغوية، كما طلب من السادة المحكّمين اقتراح تغييرات من إضافات ضرورية، أو حذف، أو تعديل ما يكون مناسبًا، وكان لبعض المحكّمين بعض الآراء والمقترحات، التي أُخِذَت بعين الاعتبار؛ حيث قامت الباحثة بدراسة آراء المحكّمين وملاحظاتهم، وأجرت بعض التعديلات، مثل: تعديل بعض البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد.

وقد تمَّ إجراء التعديلات وفق آراء المحكّمين، ليصبح الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال صادقًا من حيث المحتوى، وقابلًا للتطبيق في صورته الأوليَّة، وليُصبح عدد مفرداته (٥٨) مفردة.

- **تصحيح الاختبار:** تمَّ تصحيح الاختبار وتقدير درجاتهنَّ بطريقة موضوعية من خلال نموذج الإجابة المُعد للتصحيح.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار وتحكيمها وتعديلها حتى صارت صالحة للتطبيق قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لهذا الاختبار على عينة عشوائية من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر– الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة تمَّ اختيارهنَّ من خارج عينة البحث قوامها (٣٠) طالبة؛ بهدف ضبط الجوانب المرتبطة بالاختبار، والتي تتمثل فيما يلي:
  - ✓ **التأكُّد من وضوح التعليمات،** والوقوف على مدى استعداد أفراد العينة للمطلوب من الاختبار.
  - ✓ **زمن الاختبار:** تمَّ رصد زمن الإجابات لكل الطَّالبات في المجموعة الاستطلاعية، ثمَّ حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، ووجد أن متوسط زمن الاختبار (٨٠) دقيقة.
  - ✓ **صدق الاختبار:** ويقصد به قياس الاختبار ما وضع لقياسه.

-الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:

تمَّ استخدام الاتساق الداخلي لاستبعاد الأسئلة غير الصالحة في الاختبار؛ حيث يقصد به تحديد التجانس الداخلي للاختبار؛ بمعنى أن يهدف كل سؤال قياس نفس الوظيفة التي تقيسها الأسئلة الأخرى في الاختبار.

وللتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار فقد تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.576**	٣٠	٠.890**
٢	٠.496**	٣١	٠.843**
٣	٠.560**	٣٢	٠.855**
٤	٠.518**	٣٣	٠.843**
٥	٠.560**	٣٤	٠.788**
٦	٠.518**	٣٥	٠.852**
٧	٠.576**	٣٦	٠.888**
٨	٠.496**	٣٧	٠.786**
٩	٠.560**	٣٨	٠.855**
١٠	٠.518**	٣٩	٠.748**
١١	٠.516**	٤٠	٠.820**
١٢	٠.478**	٤١	٠.771**
١٣	٠.518**	٤٢	٠.844**
١٤	٠.560**	٤٣	٠.835**
١٥	٠.576**	٤٤	٠.832**
١٦	٠.576**	٤٥	٠.738**
١٧	٠.496**	٤٦	٠.868**
١٨	٠.560**	٤٧	٠.850**
١٩	٠.518**	٤٨	٠.775**
٢٠	٠.518**	٤٩	٠.827**
٢١	٠.876**	٥٠	٠.837**
٢٢	٠.781**	٥١	٠.877**
٢٣	٠.881**	٥٢	٠.576**
٢٤	٠.837**	٥٣	٠.496**
٢٥	٠.881**	٥٤	٠.560**

٢٦	٠.879**	٥٥	٠.518**
٢٧	٠.881**	٥٦	٠.741**
٢٨	٠.843**	٥٧	٠.560**
٢٩	٠.837**	٥٨	٠.496**

- ** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

باستقراء بيانات الجدول السَّابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار جاءت بقيم مرتفعة أكثر من (٠.٣)؛ ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار والاختبار ككل.

كما تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعَّال والدرجة الكلية للاختبار كما يلي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة الرئيسة	عدد الأسئلة	معامل الارتباط
١	**التخطيط في التدريس الفعَّال**	٢٩	**0.984
٢	**التنفيذ في التدريس الفعَّال**	١٤	**٠.958
٣	**التقويم في التدريس الفعَّال**	٩	**٠.968
٤	**إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال**	٦	**٠.939

يتضح من خلال الجدول السَّابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعَّال والدرجة الكلية للاختبار عن (٠.٣)؛ ممَّا يعني الاتساق الداخلي للاختبار.

- **حساب ثبات درجات الطَّالبات على الاختبار:**

لحساب ثبات درجات طالبات العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، فقد تمَّ استخدام طريقة التجزئة النصفية؛ حيث تمَّ إيجاد

معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية باستخدام معادلة (سبيرمان وجتمان) للتجزئة النصفية، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال

جتمان	سبيرمان
٠.٨٦٠	٠.٨٧٩

وبالنظر إلى المعاملات السابقة بالجدول تجعلنا نطمئن إلى استخدام الاختبار كأداة للقياس بالبحث الحالي في ضوء خصائص عينته؛ حيث إنها معاملات مرتفعة. ممَّا يشير إلى تجانس أسئلة الاختبار، وتمتعه بدرجة عالية من الثبات وإمكانية استخدامه وصلاحيته للتطبيق في صورته النهائية.

ج- **إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال.**

تمَّ إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال، وضبطها بالخطوات التالية:

- **هدف بطاقة الملاحظة:** هدفت البطاقة قياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة، والتي تتمثل في المهارات الرئيسة التالية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصَّف.
- **مصادر إعداد بطاقة الملاحظة:** استندت الباحثة على المصادر التالية:
  - قائمة مهارات التدريس الفعَّال السَّابق إعدادها، والتي تمَّ ضبطها وتعديلها في ضوء آراء المحكّمين.
  - البحوث والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التدريس الفعَّال.
  - الاطلاع على بعض بطاقات الملاحظة الخاصة بمهارات التدريس الفعَّال.
  - الكتابات التربوية المرتبطة بالتقويم والقياس وكيفية إعداد بطاقات الملاحظة.

- **الصورة الأوَّلية لبطاقة الملاحظة:** وضعت الصورة الأوَّلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال متضمنة المهارات الرئيسة، والمهارات الفرعيَّة، وتم صياغتها في عبارات قصيرة واضحة تصف أداء الطَّالبات المعلمات، ومستوى الأداء كالتالي: (أدت المهارة بدرجة كبيرة- أدت المهارة بدرجة متوسطة- أدت المهارة بدرجة منخفضة- لم تؤد المهارة)، وتم توزيع الدرجات (٣- ٢- ١- ٠) على التوالي.
- **ضبط بطاقة الملاحظة:** لضبط بطاقة الملاحظة والتأكُّد من صدق محتواها، تمَّ عرضُها على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المصرية؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة وأهمية كل مهارة للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر، ومدى انتماء كل مهارة فرعيَّة للمهارة الرئيسة للتدريس الفعَّال، ووضوح الصياغة اللغوية لمهارات التدريس الفعَّال، كما طلب من السادة المحكّمين اقتراح تغييرات من إضافات ضرورية، أو حذف، أو تعديل ما يكون مناسبًا، وكان لبعض المحكّمين بعض الآراء والمقترحات، التي أُخِذَت بعين الاعتبار؛ حيث قامت الباحثة بدراسة آراء المحكّمين وملاحظاتهم.

وقد تمَّ إجراء التعديلات وفق آراء المحكّمين، لتصبح بطاقة ملاحظة قياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال صادقة من حيث المحتوى، وقابلة للتطبيق في صورتها الأوليَّة، وليُصبح عدد مفرداتها (٣١) مهارة.

- **التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:** بعد إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، وتحكيمها وتعديلها حتى صارت صالحة للتطبيق قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لبطاقة الملاحظة على عينة عشوائية من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة تمَّ اختيارهنَّ من خارج عينة البحث قوامها (٣٠) طالبة؛ بهدف ضبط الجوانب المرتبطة بالبطاقة، والتي تتمثل فيما يلي:

✓ **صدق البطاقة:** ويقصد به قياس البطاقة ما وضعت لقياسه.

- **الاتساق الداخلي لبنود بطاقة الملاحظة:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، فقد تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وهو ما يُمكن توضيحه فيما يلي:

تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات التخطيط في التدريس الفعَّال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وذلك كما يلي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (التخطيط في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٥**	٦	٠.٧٠١**
٢	٠.٥٧٢**	٧	٠.٥٧٩**
٣	٠.٧١٨**	٨	٠.٧٠١**
٤	٠.٥٧٢**	٩	٠.٦٦٦**
٥	٠.٦٩٧**	١٠	٠.٧٠٨**

باستقراء بيانات الجدول السَّابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (التخطيط في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها جاءت بقيم مرتفعة أكثر من (٠.٣)؛ ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين مهارة التخطيط في التدريس الفعَّال والمهارات الفرعيَّة التي تنتمي إليها.

كما تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات التنفيذ في التدريس الفعَّال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وذلك كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (التنفيذ في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.486**	٥	٠.792**
٢	٠.615**	٦	٠.607**
٣	٠.802**	٧	٠.629**
٤	٠.792**	٨	٠.802**

باستقراء بيانات الجدول السَّابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (التنفيذ في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها جاءت بقيم مرتفعة أكثر من (٠.٣)؛ ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين مهارة التنفيذ في التدريس الفعَّال والمهارات الفرعيَّة التي تنتمي إليها.

كما تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات التقويم في التدريس الفعَّال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وذلك كما يلي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (التقويم في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.563**	٥	٠.534**
٢	٠.935**	٦	٠.935**
٣	٠.782**	٧	٠.935**
٤	٠.935**		

باستقراء بيانات الجدول السَّابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (التقويم في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها جاءت بقيم مرتفعة أكثر من (٠.٣)؛ ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين مهارة التقويم في التدريس الفعَّال والمهارات الفرعيَّة التي تنتمي إليها.

كما تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وذلك كما يلي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.804**	٤	٠.804**
٢	٠.719**	٥	٠.719**
٣	٠.466*	٦	٠.580**

باستقراء بيانات الجدول السَّابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعيَّة من مهارات (إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال) والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها جاءت بقيم مرتفعة أكثر من (٠.٣)؛ ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين مهارة إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال والمهارات الفرعيَّة التي تنتمي إليها.

كما تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعَّال والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة كما يلي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعَّال والدرجة الكلية

لبطاقة الملاحظة

م	المحور	معامل الارتباط
١	**التخطيط في التدريس الفعَّال**	٠.951**
٢	**التنفيذ في التدريس الفعَّال**	٠.962**
٣	**التقويم في التدريس الفعَّال**	٠.953**
٤	**إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال**	٠.950**

يتضح من خلال الجدول السَّابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعَّال، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة عن (٠.٣)؛ ممَّا يعني الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

- **حساب ثبات درجات الطَّالبات على بطاقة الملاحظة:**

لحساب ثبات درجات طالبات العينة الاستطلاعية على بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال، فقد تمَّ استخدام طريقتين: طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ كما يلي:

حيث تمَّ إيجاد معامل الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية باستخدام معادلة (سبيرمان وجتمان) للتجزئة النصفية، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٠)

معاملات ثبات جتمان وسبيرمان لبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال

جتمان	سبيرمان
٠.٩٧٨	٠.٩٨٠

وبالنظر إلى المعاملات السابقة بالجدول تجعلنا نطمئن إلى استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للقياس بالبحث الحالي في ضوء خصائص عينته؛ حيث إنها معاملات مرتفعة.

ثبات درجات الطَّالبات باستخدام ألفا كرونباخ: تمَّ حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١١)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات الطَّالبات بالمهارات الرئيسة وبطاقة الملاحظة ككل

م	المحور	عدد المهارات الفرعيَّة	قيمة معامل ألفا
١	**التخطيط في التدريس الفعَّال**	١٠	**0.789**
٢	**التنفيذ في التدريس الفعَّال**	٨	**0.771**
٣	**التقويم في التدريس الفعَّال**	٧	**0.900**

٤	إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال	٦	0.846
	مهارات التدريس الفعَّال إجمالًا	٣١	0.960

يتضح من جدول (١١) أن قيمة معامل الثبات مقبولة لبطاقة الملاحظة ككل، ولكل مهارة رئيسة؛ ممَّا يشير إلى تجانس بنود بطاقة الملاحظة، وتمتعها بدرجة عالية من الثبات وإمكانية استخدامها وصلاحيتها للتطبيق.

د-**إعداد مقياس الثقة بالنفس.**

تمَّ إعداد مقياس الثقة بالنفس للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة، وضبطه بالخطوات التالية:

- **هدف مقياس الثقة بالنفس:** هدف هذا المقياس إلى قياس الثقة بالنفس للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة- شعبة اللغة العربيَّة.
- **مصادر إعداد مقياس الثقة بالنفس:** استندت الباحثة على المصادر التالية:
  - قائمة مهارات التدريس الفعَّال السَّابق إعدادها، والتي تمَّ ضبطها وتعديلها في ضوء آراء المحكّمين.
  - البحوث والدراسات السابقة الخاصة بالثقة بالنفس.
  - الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالثقة بالنفس.
  - الكتابات التربوية المرتبطة بالتقويم والقياس وكيفية إعداد المقاييس.
- **الصورة الأولية لمقياس الثقة بالنفس:** وضعت الصورة الأولية لعبارات مقياس الثقة بالنفس، وتم صياغتها في عبارات قصيرة واضحة، ويقابلها ثلاث استجابات، وهي: (دائمًا- أحيانًا- نادرًا)، وتحصل العبارات الإيجابية منها على الدرجات (٣- ٢- ١) على التوالي، بينما تحصل العبارات السلبية على الدرجات (١- ٢- ٣) على التوالي.
- **صياغة تعليمات مقياس الثقة بالنفس:** بعد الانتهاء من إعداد محتوى مقياس الثقة بالنفس، تمَّ كتابة مقدمة توضح للطالبات المعلمات الهدف من المقياس، وبعض التعليمات الواجب عليهنَّ الالتزام بها أثناء الإجابة عن المقياس بصورة واضحة لغويًّا.

ضبط مقياس الثقة بالنفس: لضبط مقياس الثقة بالنفس، والتأكُّد من صدق محتواه، تمَّ عرضُه على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال علم النفس التعليمي من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المصرية؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة وأهمية كل عبارة للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر، ووضوح الصياغة اللغوية لعبارات المقياس، كما طلب من السادة المحكّمين اقتراح تغييرات من إضافات ضرورية، أو حذف، أو تعديل ما يكون مناسبًا، وكان لبعض المحكّمين بعض الآراء والمقترحات، التي أُخِذَت بعين الاعتبار؛ حيث قامت الباحثة بدراسة آراء المحكّمين وملاحظاتهم، وأجرت بعض التعديلات، مثل: البُعد عن أدوات النفي في عبارات المقياس، والبُعد عن الألفاظ التي تدل على بدائل الاستجابة، مثل: (كثيرًا- معظم الوقت).

وقد تمَّ إجراء التعديلات وفق آراء المحكّمين؛ ليصبح مقياس الثقة بالنفس صادقًا من حيث المحتوى، وقابلًا للتطبيق في صورته الأوليَّة، وليُصبح عدد مفرداته (٣٨) عبارة.

- **التجربة الاستطلاعية لمقياس الثقة بالنفس:** بعد إعداد الصورة الأولية لمقياس الثقة بالنفس، وتحكيمه وتعديله حتى صار صالحًا للتطبيق قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لمقياس الثقة بالنفس على عينة عشوائية من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر- الفرقة الثالثة – شعبة اللغة العربيَّة تمَّ اختيارهنَّ من خارج عينة البحث قوامها (٣٠) طالبة؛ بهدف ضبط الجوانب المرتبطة بالمقياس، والتي تتمثل فيما يلي:
  - ✓ **صدق مقياس الثقة بالنفس:** ويقصد به قياس المقياس ما وضع لقياسه.
  - **الاتساق الداخلي لبنود مقياس الثقة بالنفس:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس، فقد تمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يُمكن توضيحه من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.600**	٢٠	٠.627**
٢	٠.616**	٢١	٠.727**
٣	٠.684**	٢٢	٠.572**
٤	٠.682**	٢٣	٠.665**
٥	٠.444*	٢٤	٠.594**
٦	٠.657**	٢٥	٠.623**
٧	٠.818**	٢٦	٠.635**
٨	٠.586**	٢٧	٠.675**
٩	٠.619**	٢٨	٠.627**
١٠	٠.653**	٢٩	٠.689**
١١	٠.627**	٣٠	٠.665**
١٢	٠.665**	٣١	٠.530**
١٣	٠.634**	٣٢	٠.783**
١٤	٠.742**	٣٣	٠.684**
١٥	٠.565**	٣٤	٠.619**
١٦	٠.688**	٣٥	٠.675**
١٧	٠.405*	٣٦	٠.635**
١٨	٠.635**	٣٧	٠.627**
١٩	٠.646**	٣٨	٠.775**

باستقراء بيانات الجدول السَّابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس جاءت بقيم مرتفعة أكثر من (٠.٣)؛ ممَّا يعني الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس.

- **حساب ثبات درجات الطَّالبات على مقياس الثقة بالنفس:**

لحساب ثبات درجات طالبات العينة الاستطلاعية على مقياس الثقة بالنفس، فقد تمَّ استخدام طريقتين: طريقة التجزئة النصفية؛ حيث تمَّ إيجاد معامل الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية باستخدام معادلة (سبيرمان وجتمان) للتجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ كما يلي:

جدول (١٣)

معاملات ثبات جتمان وسبيرمان وألفا كرونباخ لمقياس الثقة بالنفس

جتمان	سبيرمان	ألفا كرونباخ
٠.٩٦٠	٠.٩٦١	٠.٩٦٢

وبالنظر إلى المعاملات الواردة بجدول (١٣) تجعلنا نطمئن إلى استخدام مقياس الثقة بالنفس كأداة للقياس بالبحث الحالي؛ حيث إنَّ جميعها معاملات مرتفعة. ممَّا يشير إلى تجانس بنود المقياس، وتمتعه بدرجة عالية من الثبات وإمكانية استخدامه وصلاحيته للتطبيق في صورته النهائية.

هـ- **إعداد البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر**. (دليل عضو هيئة التدريس- كتاب الطالبة المعلمة).

تمَّ إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية:

- ✓ فلسفة البرنامج.
- ✓ أسس بناء البرنامج.
- ✓ مراحل بناء البرنامج.
- ✓ مكونات البرنامج.

١- **فلسفة البرنامج:** تمثَّلت فلسفة البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال معرفيًّا؛ ممَّا ينعكس إيجابًا على الجانب الأدائي للمهارات، وتعزيز الثقة بالنفس كجانب وجداني مرتبط بمهارات التدريس الفعَّال، لتتمكن الطَّالبات

المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر – الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة من اكتساب مهارات التدريس الفعَّال، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ.

٢- **أسس بناء البرنامج: تمثَّلت أسس بناء البرنامج فيما يلي:**

أ) **الأسس المعرفيَّة: وتتمثل الأسس المعرفيَّة للبرنامج فيما يلي:**

- الخلفية المعرفيَّة للطالبات المعلمات بكلية التربية– الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة؛ لأنها تُعد محورًا مهمًّا للوقوف على ما لديهنَّ من معلومات ومعارف تجاه مهارات التدريس الفعَّال؛ حتى يكون البرنامج مكملًا لما وصلوا إليه.
- طبيعة وخصائص الطَّالبات المعلمات، واحتياجاتهن، وأهدافهن من التعلُّم.
- تعريف الطَّالبات المعلمات بمهارات التدريس الفعَّال.
- الانتفاع بما لدى هؤلاء الطَّالبات المعلمات من خلفية معرفية لإثارة المعرفة الجديدة المراد تعلمها.

ب) **الأسس التربويَّة:** من أهم الأسس التربوية التي روعيت في هذا البحث عند إعداد البرنامج ما يلي:

- تحديد أهداف البرنامج بصورة دقيقة من حيث قابليتها للقياس، ووضوح صياغتها، وشمولها لخبرات متنوعة ومناسبة.
- الربط بين الخبرات السابقة والحالية للطالبات المعلمات؛ حتى تتمكن من تعزيز معلوماتهنَّ السابقة، وتعميق واستيعاب المعلومات الجديدة.
- مراعاة تسلسل موضوعات البرنامج تسلسلًا منطقيًّا؛ بحيث يتعلمن المهارة تدريجيًّا.

٣- **مراحل بناء البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج:** تمَّ بناء البرنامج وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى: التحليل، وتشمل:

- **تحليل خصائص الفئة المستهدفة:** تمَّ تحليل خصائص المتعلمين من حيث إن جميع أفراد عينة البحث لديهنَّ خبرة واطلاع عن كيفية استخدام الحاسوب وشبكة

الإنترنت، مع أيضًا توافر الهاتف المحمول لديهن، وقد وضحت الباحثة هذا الإجراء أثناء لقائها بهنَّ في بداية اللقاء، وبناءً على ذلك تمَّ اختيار المتعلمين من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة- الفرقة الثالثة- شعبة اللغة العربيَّة، وقد تمَّ مراعاة طبيعتهنَّ وخصائصهنَّ أثناء بناء البرنامج.

- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج**، وتتمثل في:

✓ تنمية مهارات التدريس الفعَّال (التخطيط- التنفيذ- التقويم- إدارة الصَّف) لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية.

✓ تنمية وتعزيز ثقة الطَّالبات المعلمات بأنفسهنَّ.

المرحلة الثانية: التصميم، وتشمل:

- **إعداد محتوى البرنامج:** تمَّ إعداد المادة العلمية لمحتوى البرنامج في ضوء مهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية- الفرقة الثالثة- شعبة اللغة العربيَّة بجامعة الأزهر؛ حيث تمَّ كتابة سيناريو البرنامج: المتمثل في كتابة الموضوعات المقرر تدريسها في البرنامج على برنامج بوربوينت PowerPoint، فهو يعتبر أداة مثالية لكتابة السيناريو، ومن أدوات كتابة السيناريو كذلك برنامج معالجة النصوص الأشهر Microsoft Word، حيث يُمكن عرضها كما هي أو تحويلها لملف Pdf؛ حيث تُعد هذه البرنامج من أفضل البرامج التي يُمكن عرض محتواها على جهاز العرض Data Show في التعليم المباشر، أو على منصة ميكروسوفت تيمز Microsoft Teams؛ حيث تمثل هذه المنصة بيئة تعليمية تفاعلية تناسب بيئة التعلُّم المُدمج، وتتكيف مع احتياجات المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتم توزيع المحتوى على جلسات البرنامج حيث تضمنت كل جلسة الآتي: عنوان الجلسة، الأهداف السلوكيَّة للجلسة، والاستراتيجيات المستخدمة المناسبة مع التعلُّم المُدمج، والوسائل التعليميَّة، خطة السير في الجلسة والتي تتضمن (التمهيد- عرض المحتوى للجلسة)، والتقويم، والواجب المنزلي.

- **استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج:** تمَّ استخدام استراتيجية التعلُّم التعاوني، والتعلُّم الذاتي، والحوار والمناقشة، والتدريس المصغر بما يتناسب مع بيئة التعلُّم المُدمج.
- **تحديد عناصر ومصادر التعلُّم (الوسائل التعليميَّة)**، وتمثلت فيما يلي:

✓ **أدوات ووسائل التعليم المباشر الحضوري:** وتمثلت في المحاضرات النظرية داخل القاعة الدراسية والنقاش مع أفراد عينة البحث، والتي يتم من خلالها مناقشة المادة العلمية، وتقديم الأمثلة والتطبيقات لها، بالإضافة إلى الاستعانة بمواد مطبوعة، أو الاستعانة بجهاز العرض Data Show، لعرض المادة العلمية للجلسات وما يتضمنها من ملفات PowerPoint، وملفات Microsoft Word، وملفات Pdf، فضلًا عن بعض مقاطع الفيديو المرتبطة بالموضوع.

✓ **أدوات ووسائل التعليم الإلكتروني:** وتمثلت في عرض المادة العلمية بشكل مباشر (On Line) من خلال إجراء رابط عبر منصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) وإدراجه داخل المجموعة الدراسية الإلكترونية، والتي تمَّ إنشاؤها على تطبيق (WhatsApp)، فضلًا عن الاستعانة بملفات (PowerPoint, Pdf, You Tube) خاصة بالمادة العلمية للجلسات، وتم إدراج مجموعة من الأنشطة وسط ونهاية كل جلسة لغرض إثارة التفاعل بين عينة البحث، كتقويم تكويني وختامي لهنَّ لضمان فاعلية الجلسة الإلكترونية.

- **تحديد خطة تنفيذ البرنامج:** تحددت خطوات تنفيذ البرنامج وفقًا لما يلي:

✓ عقد لقاء مبدئي مع عينة البحث لتعريفهنَّ بمحتوى البرنامج وأهمية، والهدف من دراسته، والمدة المحددة لتنفيذه، وطريقة توزيع مفردات المحتوى التعليمي للبرنامج على الجلسات، والمتطلبات الواجب توافرها لعينة البحث، والمتمثلة بجهاز حاسوب أو هاتف محمول مرتبط بشبكة الإنترنت، والتعرُّف على

إمكانـاتهنَّ للتعامـل مـع شـبكة الإنترنـت وتطبيقاتهـا؛ وذلـك تمهيـدًا لتنفيـذ البرنامج، ويشمل محتوى البرنامج الموضوعات التالية:

جدول (١٤)

موضوعات محتوى البرنامج

الموضـــــوعات	
م	**التدريس الفعَّال**
١	ماهية التدريس الفعَّال وأهميته ومعاييره.
	مهارات التدريس الفعَّال
٢	التخطيط في التدريس الفعَّال.
٣	التنفيذ في التدريس الفعَّال.
٤	التقويم في التدريس الفعَّال
٥	إدارة الصَّف في التدريس الفعَّال.

- **أساليب التقويم:** تتضمن عملية التقويم بالبرنامج ما يلي:

✓ **التقـويم القبلـي:** ويكـون هذا التقـويم قبـل تـدريس البرنـامج؛ بهـدف قيـاس مسـتوى الطَّالبات المعلمات في مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.

✓ **التقويم التكويني (البنائي):** ويكون هذا التقويم أثناء تطبيق البرنامج في نهاية كل درس من دروس البرنامج.

✓ **التقـويم الختـامي (البعـدي):** ويـتم هذا التقـويم بعـد الانتهـاء مـن تـدريس البرنـامج بهدف الحكم على فاعلية البرنامج، والتأكد من اكتساب الطَّالبات المعلمات لمهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.

٤- **مكونـات البرنـامج:** يحتـوي البرنـامج علـى جـزأين، همـا: (دليـل عضـو هيئـة التدريس- كتاب الطالبة المعلمة).

- ✓ **دليل عضو هيئة التدريس:** تمَّ إعداد دليل عضو هيئة التدريس وفقًا للبرنامج القائم على التعلُّم المُدمج؛ ليكون بمثابة المرشد والموجه له عند التدريس.
- ✓ **كتاب الطالبة المعلمة:** تمَّ إعداد كتاب الطالبة المعلمة للأنشطة والتدريبات؛ بهدف ضمان المشاركة الفعَّالة لهنَّ، ومساعدتهنَّ في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لديهنَّ.

- **ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:** لضبط البرنامج والتأكد من صدقه وصلاحيته؛ تمَّ وضعه في صورته الأولية، ثمَّ عرضه على السادة المحكّمين، وبعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بدراسة آرائهم ورصد استجاباتهم فيما يتعلق بالبرنامج ومكوناته، وأجزائه ممثلة في دليل عضو هيئة التدريس، وكتاب الطالبة المعلمة، ووضوح تعليماته، ودقته اللغوية؛ وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية، وصالحًا للتطبيق على عينة البحث.

خامسًا: إجراءات تطبيق أدوات البحث، وتشمل:

١- **القياس القبلي لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من تحديد عينة البحث وإعداد أدواته، وبناء البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال، ومقياس الثقة بالنفس قبليًّا على مجموعة البحث.

٢- **تدريس البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج:** بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث، تمَّ البدء في تدريس البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج لتنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالقاهرة– الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة، واستغرق تدريس البرنامج ستة أسابيع.

٣- **القياس البعدي لأدوات البحث:** تمَّ تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال، ومقياس الثقة بالنفس بعديًّا على مجموعة البحث، وذلك بعد الانتهاء

من تدريس البرنامج، وتم تدوين النتائج بعد تصحيح الاختبار وبطاقة الملاحظة والمقياس وفق أدوات التصحيح المُعدة لذلك.

سادسًا: الأساليب والمعالجات الإحصائيَّة: تمثَّلت الأساليب الإحصائيَّة للبحث فيما يلي:

- ✓ مربع إيتا (η^2)؛ لمعرفة حجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.
- ✓ معامل ثبات ألفا كرونباخ.
- ✓ معادلة (سبيرمان وجتمان)؛ لقياس ثبات الأدوات.

وبعد القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال، ومقياس الثقة بالنفس وتصحيحهم ورصد الدرجات؛ أصبح لكل طالبة معلمة درجة في القياس القبلي، وأخرى في القياس البعدي، وبذلك تمَّ رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًّا، وتحليلها لاستخلاص ما يترتب عليها من نتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

يهدف هذا المحور عرض النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء أسئلته وفروضه، فيما يتعلق بفاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر. الفرقة الثالثة– شعبة اللغة العربيَّة، ثمَّ مناقشة هذه النتائج وتفسيرها.

عرض البحث الحالي النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تمَّ طرحها في أسئلة البحث، وهي كما يلي:

- ➢ **للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينصُّ على:** "ما مهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟" تمَّ التوصل إلى قائمة مهارات التدريس الفعَّال الواجب توافرها لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات، وقد سبق توضيح ذلك في إجراءات البحث.

- **وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينصُّ على:** "ما صورة البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟" تمَّ إعداد صورة للبرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس، وقد سبق توضيح ذلك في إجراءات البحث.
- **وللإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي ينصُّ على:** "ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟"، وتطلب ذلك التحقق من الفرض المرتبط به.

– **التحقق من الفرض الأول:** ونصّه "تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من هذا الفرض تمَّ حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال ككل، كما تمَّ إيجاد حجم أثر البرنامج في تنمية الجانب المعرفي لهذه المهارات باستخدام قيمة إيتا تربيع **(η^2)**، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (١٥)

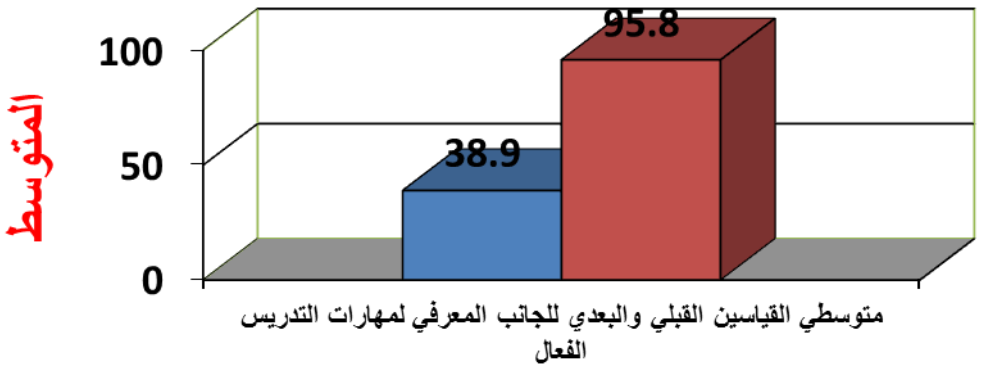
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي وحجم الأثر في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال ككل

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
قبلي	30	38.9	9.256	29	33.861	0.00	0.975
بعدي	30	95.80	3.623				كبير

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٣٨.٩)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (٩٥.٨٠)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (٣٣.٨٦١) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الأول للبحث المرتبط بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٧٥)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لإجمالي اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال.



شكل (١): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

- **وللإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي ينصُّ على:** "ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات

المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟"، وتطلب ذلك التحقق من الفرض المرتبط به.

-**التحقق من الفرض الثاني:** ونصّه "تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لصالح التطبيق البعدي ككل، وكل مهارة على حدة".

وللتحقق من هذا الفرض تمَّ حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال ككل، كما تمَّ إيجاد حجم أثر البرنامج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال ككل باستخدام قيمة إيتا تربيع **(η^2)**، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (١٦)

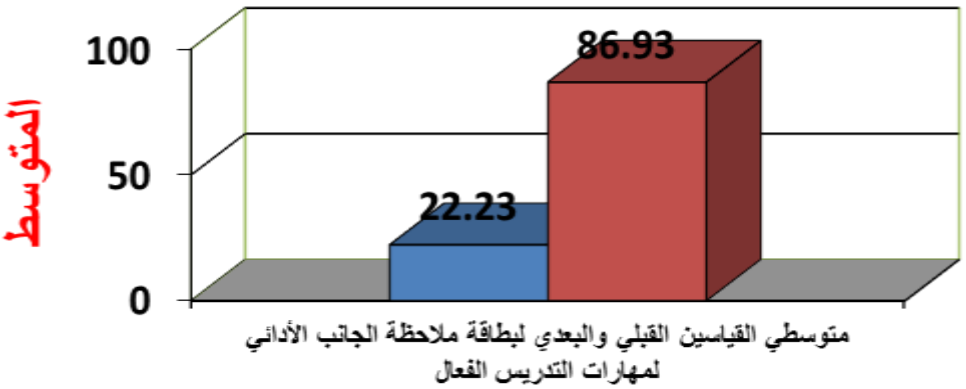
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال ككل وحجم الأثر

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
قبلي	30	22.23	5.775	29	55.548	0.00	0.990
بعدي	30	86.93	2.625				كبير

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٢٢.٢٣)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (٨٦.٩٣)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (٥٥.٥٤٨) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الثاني للبحث المرتبط بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي ككل لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٩٠)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال ككل.



شكل (٢): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال ككل.

وأيضًا تمَّ حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لكل مهارة على حدة، كما تمَّ إيجاد حجم أثر البرنامج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال لكل مهارة على حدة باستخدام قيمة إيتا تربيع (η^2)، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة (التخطيط) وحجم الأثر

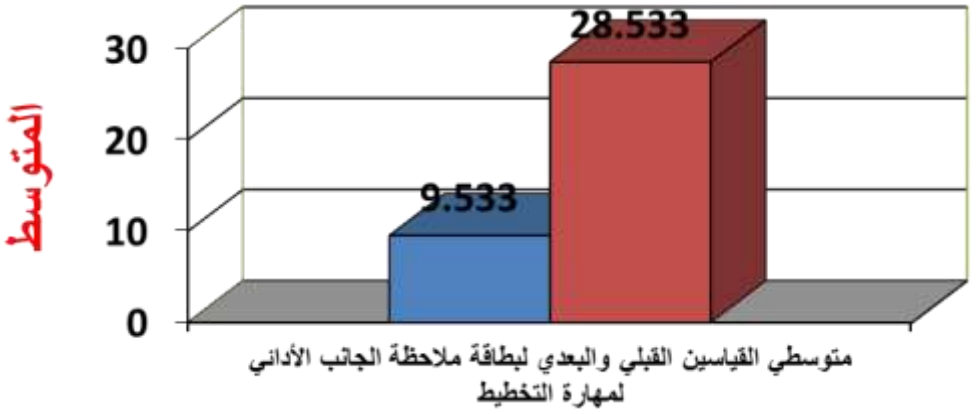
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
تحدد موضوع الدرس بدقة.	قبلي	30	1.3667	.66868	29	12.105	0.00	0.834 كبير
	بعدي	30	2.9667	.18257				
تحلل محتوى الدرس جيدًا.	قبلي	30	.6000	.62146	29	14.994	0.01	0.885 كبير
	بعدي	30	2.7667	.43018				
تصيغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس.	قبلي	30	.8667	.62881	29	12.794	0.01	0.849 كبير
	بعدي	30	2.8000	.40684				
تختار طريقة التدريس المناسبة للدرس.	قبلي	30	1.4667	.50742	29	9.497	0.01	0.756 كبير
	بعدي	30	2.7667	.43018				
تختار الوسائل التعليميَّة المناسبة للدرس.	قبلي	30	.8333	.59209	29	16.370	0.01	0.967 كبير
	بعدي	30	2.9000	.30513				
تحدد الأنشطة المناسبة للدرس.	قبلي	30	1.3000	1.66402	29	5.354	0.01	0.497 كبير
	بعدي	30	2.9333	.25371				
تكتب تمهيدًا مناسبًا للدرس.	قبلي	30	1.0000	.52523	29	18.154	0.01	0.919 كبير
	بعدي	30	2.9333	.25371				
تُعد خطة السير في الدرس جيدًا.	قبلي	30	.7333	.52083	29	15.303	0.01	0.889 كبير
	بعدي	30	2.8000	.40684				
تُعد الأسئلة الخاصة بتقويم الدرس بما يتناسب مع نواتج التعلُّم المستهدفة.	قبلي	30	.6667	.54667	29	20.029	0.01	0.560 كبير
	بعدي	30	2.7000	.53498				
تحدد الواجبات المنزلية.	قبلي	30	.7000	.59596	29	19.408	0.01	0.928

	بعدي	30	2.9667	.18257				كبير
مهارة التخطيط ككل	قبلي	30	9.533	2.56949	29	37.613	0.00	0.979
	بعدي	30	28.533	1.10589				كبير

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٩.٥٣٣)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (٢٨.٥٣٣)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (٣٧.٦١٣) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما جاءت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) للمهارات المندرجة تحت مهارة التخطيط وهي (١٢.١٠٥-١٤.٩٩٤-١٢.٧٩٤-٩.٤٩٧-١٦.٣٧٠-٥.٣٥٤-١٨.١٥٤-١٥.٣٠٣-٢٠.٠٢٩-١٩.٤٠٨)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الثاني للبحث فيما يتعلق بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة التخطيط كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة التخطيط كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة للمهارات المندرجة تحت مهارات التخطيط ولمهارة التخطيط ككل حيث بلغ حجم الأثر لمهارة التخطيط ككل قيمة قدرها (٠.٩٧٩)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي في مهارة التخطيط عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة التخطيط ككل كإحدى مهارات التدريس الفعَّال.



شكل (٣): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة التخطيط

جدول (١٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة (التنفيذ) وحجم الأثر

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
تهيئ الطلاب للدرس بطريقة مناسبة.	**قبلي**	30	.9667	.31984	29	18.923	0.00	0.925
	بعدي	30	2.8000	.40684				**كبير**
تشرح وتعرض الدرس بجاذبية لشد انتباه الطلاب	**قبلي**	30	.7333	.58329	29	15.157	0.01	0.887
	بعدي	30	2.8333	.37905				**كبير**
تطرح الأسئلة الشفهية أثناء عرض الدرس.	**قبلي**	30	.7667	.56832	29	17.696	0.01	0.915
	بعدي	30	2.8333	.37905				**كبير**
تستخدم طريقة	**قبلي**	30	.5333	.57135	29	18.018	0.01	0.917

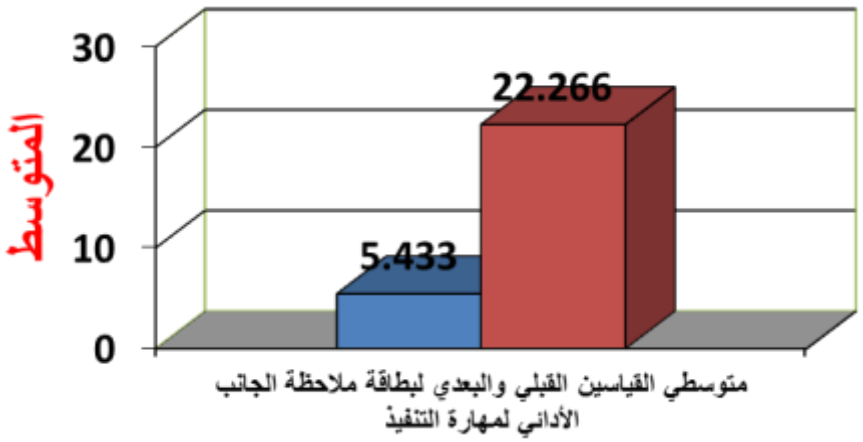
التدريس المناسبة للدرس.	**بعدي**	30	2.7667	.43018				**كبير**
تستخدم العروض العمليَّة المناسبة للدرس.	**قبلي**	30	.4000	.56324	29	19.338	0.01	0.928
	بعدي	30	2.7333	.44978				**كبير**
تستثير الدافعية للتعلم لدى الطلاب.	**قبلي**	30	.7000	.59596	29	14.421	0.01	0.877
	بعدي	30	2.7667	.43018				**كبير**
تستخدم التغذية الراجعة المناسبة.	**قبلي**	30	.7000	.59596	29	14.324	0.01	0.876
	بعدي	30	2.8000	.40684				**كبير**
تغلق الدرس بطريقة جيدة.	**قبلي**	30	.6333	.61495	29	14.324	0.01	0.876
	بعدي	30	2.7333	.52083				**كبير**
مهارة التنفيذ ككل	**قبلي**	30	5.433	2.4023	29	39.988	0.00	0.982
	بعدي	30	22.266	0.8683				**كبير**

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٥.٤٣٣)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (٢٢.٢٦٦)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (٣٩.٩٨٨) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما جاءت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) للمهارات المندرجة تحت مهارة التنفيذ وهي (١٨.٩٢٣-١٥.١٥٧-١٧.٦٩٦-١٨.٠١٨-١٩.٣٣٨-١٤.٤٢١-١٤.٣٢٤-١٤.٣٢٤)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الثاني للبحث فيما يتعلق بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة التنفيذ كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة التنفيذ كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة للمهارات المندرجة تحت مهارات التنفيذ ولمهارة التنفيذ ككل حيث بلغ حجم الأثر لمهارة التنفيذ ككل قيمة قدرها (٠.٩٨٢)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو

تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي في تلك المهارة عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة التنفيذ كإحدى مهارات التدريس الفعَّال.



شكل (٤): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة التنفيذ

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة (التقويم) وحجم الأثر

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
تستخدم الأسئلة الشفهية المحددة التي يستطيع الطلاب الإجابة عنها.	**قبلي**	30	.6333	.55605	29	19.408	0.00	0.928
	بعدي	30	2.9000	.30513				**كبير**
تطرح أسئلة بمستويات مختلفة (معرفة– فهم–	**قبلي**	30	.5667	.50401	29	16.000	0.01	0.898
	بعدي	30	2.7000	.46609				**كبير**

تطبيق– تحليل– تركيب– تقويم).

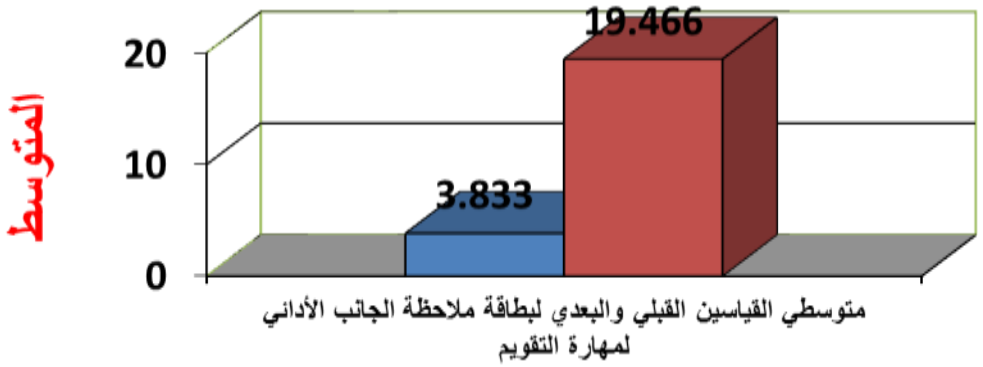
تُعد الاختبارات المقالية.	قبلي	30	.6333	.61495	29	13.581	0.01	0.864 كبير
	بعدي	30	2.7667	.43018				
تُعد الاختبارات الموضوعية بأنواعها.	قبلي	30	.4667	.50742	29	23.837	0.01	0.951 كبير
	بعدي	30	2.7333	.44978				
تستخدم التقويم الذاتي للطلاب.	قبلي	30	.4667	.50742	29	23.339	0.01	0.949 كبير
	بعدي	30	2.8667	.34575				
تربط التقويم بنواتج التعلُّم المستهدفة.	قبلي	30	.4333	.50401	29	18.044	0.01	0.918 كبير
	بعدي	30	2.8000	.48423				
تستخدم التقويم المبدئي والتكويني والختامي.	قبلي	30	.6333	.55605	29	14.421	0.01	0.877 كبير
	بعدي	30	2.7000	.65126				
مهارة التقويم ككل	قبلي	30	3.833	1.9841	29	36.805	0.00	0.979 كبير
	بعدي	30	19.466	1.2521				

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٣.٨٣٣)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (١٩.٤٦٦)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (٣٦.٨٠٥) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما جاءت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) للمهارات المندرجة تحت مهارة التقويم وهي (١٩.٤٠٨–١٦.٠٠٠–١٣.٥٨١–٢٣.٨٣٧–٢٣.٣٣٩–١٨.٠٤٤–١٤.٤٢١)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الثاني للبحث فيما يتعلق بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة التقويم كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة التقويم كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة للمهارات المندرجة تحت مهارات التقويم ولمهارة التقويم

ككل؛ حيث بلغ حجم الأثر لمهارة التقويم ككل قيمة قدرها (٠.٩٧٩)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي في تلك المهارة عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة التقويم كإحدى مهارات التدريس الفعَّال.



شكل (٥): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة التقويم

جدول (٢٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة (إدارة الصَّف) وحجم الأثر

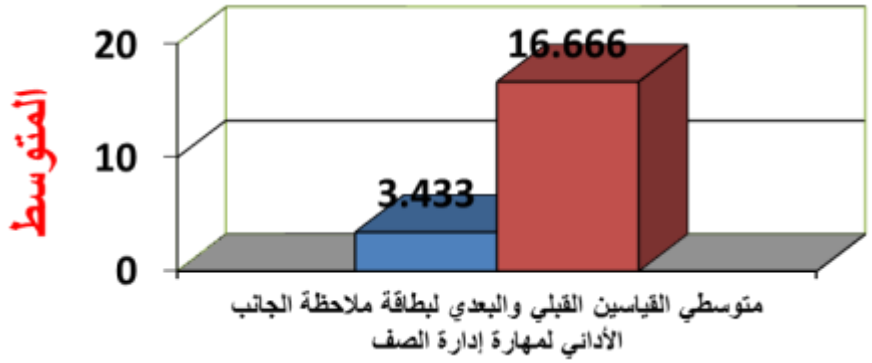
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
تتواصل بفاعلية مع المتعلمين.	قبلي	30	.6000	.56324	29	19.746	0.00	0.930
	بعدي	30	2.8000	.40684				كبير
تضبط الصَّف في ضوء طبيعة الموقف التعليمي.	قبلي	30	.4667	.50742	29	14.231	0.01	0.874
	بعدي	30	2.6333	.55605				كبير
تحافظ على النظام داخل الصَّف.	قبلي	30	.7333	.52083	29	16.00	0.01	0.898
	بعدي	30	2.8667	.43417				كبير
تستخدم لغة الجسد في	قبلي	30	.6667	.08754	29	17.147	0.01	0.910

إدارة الصَّف بشكل مناسب.	**بعدي**	30	2.8000	.07428			**كبير**
تستخدم الأسلوب التربوي المناسب لمواجهة السلوكيات السلبية داخل الصَّف.	**قبلي**	30	.6333	.55605	29	16.979	0.01	0.908
	بعدي	30	2.8000	.40684				**كبير**
تستخدم كلًّا من التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.	**قبلي**	30	.3333	.47946	29	21.288	0.01	0.939
	بعدي	30	2.7667	.43018				**كبير**
مهارة إدارة الصَّف ككل	**قبلي**	30	3.433	1.222	29	51.535	0.00	0.989
	بعدي	30	16.666	0.9589				**كبير**

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٣.٤٣٣)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (١٦.٦٦٦)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (٥١.٥٣٥) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما جاءت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) للمهارات المندرجة تحت مهارة إدارة الصَّف وهي (١٩.٧٤٦-١٤.٢٣١-١٦.٠٠-١٧.١٤٧-١٦.٩٧٩-٢١.٢٨٨)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الثاني للبحث فيما يتعلق بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة إدارة الصَّف كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة إدارة الصَّف كإحدى مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة للمهارات المندرجة تحت مهارات إدارة الصَّف ولمهارة إدارة الصَّف ككل حيث بلغ حجم الأثر لمهارة إدارة الصَّف ككل قيمة قدرها (٠.٩٨٩)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي في تلك المهارة عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة إدارة الصَّف كإحدى مهارات التدريس الفعَّال.



شكل (٦): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارة إدارة الصَّف

ومن خلال ما سبق عرضه يُمكن قبول الفرض الثاني للبحث والمرتبط بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال (التخطيط–التنفيذ–التقويم–إدارة الصَّف) ككل، وكل على حدة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؛ وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

وبناءً عليه، فقد أثبتت النتائج السابقة فاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال معرفيًّا وأدائيًّا لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أجريت لمعرفة فاعلية التعلُّم المُدمج في تنمية بعض المتغيرات، منها: بحث (أحمد أبو المجد، ٢٠١٩)، وبحث (فائق السبعاوي، وقصي الزبيدي، ٢٠٢٢)، وبحث (خالد الغملاس، وعبد العزيز الزهراني،٢٠٢٢)، وبحث (Bedebayeva, M., et al, 2022)، وبحث (مينا عبد الملاك، ٢٠٢٣)، وبحث (Rahmi, U., Mahande, R& Azrul, A.,2024)، وبحث (Yin Zhang, et al ,2024).

وتتفق أيضًا مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أجريت لتنمية مهارات التدريس الفعَّال، منها: بحث (Welsh, K.& Schaffer, C.,2017)، وبحث (دعاء عبد الرحيم، ٢٠١٩)، ودراسة (سارة النعيمي،٢٠٢٠)، وبحث (Nurani, Y., et al, 2020)، وبحث (محمد علي،٢٠٢١).

- **وللإجابة عن السؤال الخامس للبحث والذي ينصُّ على:** "ما فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؟" وتطلب ذلك التحقق من الفرض المرتبط به.

- **التحقق من الفرض الثالث:** ونصّه "تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من هذا الفرض تمَّ حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس، كما تمَّ إيجاد حجم أثر البرنامج في تنمية الثقة بالنفس باستخدام قيمة إيتا تربيع **(η^2)**، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (٢١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي لمقياس الثقة بالنفس وحجم الأثر

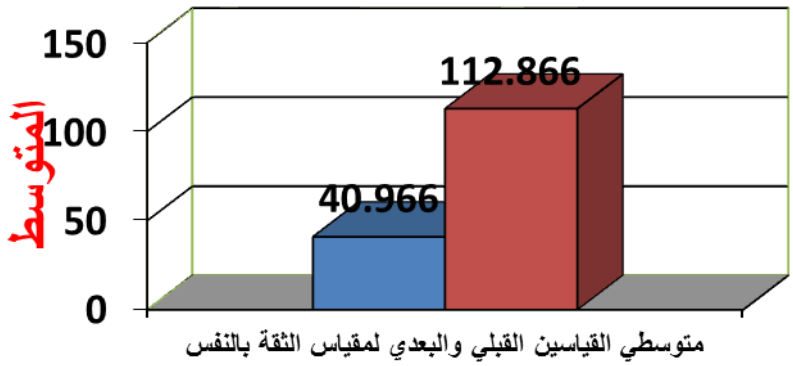
التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
قبلي	30	40.966	2.4562	29	133.949	0.00	0.998
بعدي	30	112.866	1.2242				**كبير**

يتضح من بيانات الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات القياس القبلي (٤٠.٩٦٦)، بينما سجلت متوسط درجات القياس البعدي (١١٢.٨٦٦)، كما جاءت (ت) المحسوبة بقيمة قدرها (١٣٣.٩٤٩) وهي دالة إحصائيًّا عند

مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ ممَّا يعني قبول الفرض الثالث للبحث المتعلق بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وفيما يرتبط بحجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر، فقد سجلت (η^2) قيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٩٨)؛ ممَّا يعني أن البرنامج ذو تأثير كبير، وهو ما أدى إلى تفوق عينة البحث وزيادة متوسطات درجات القياس البعدي عنه في القياس القبلي.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس.



شكل (٧): الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الخامس من أسئلة البحث. وبناءً عليه، فقد أثبتت النتائج السابقة فاعلية البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج في تنمية وتعزيز الثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أجريت لتنمية الثقة بالنفس، منها دراسة (عبد الله شراب، ٢٠١٣)، وبحث (همت مصطفى، ٢٠١٦)، وبحث (سلوى

المسلاتي، ٢٠١٨)، وبحث (ميرفت التارقي، ٢٠٢٣)، وبحث (محمد عبد الله، وسليمان القن، ٢٠٢٤).

وبهذا فقد أثبتت نتائج هذا البحث فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر؛ ويرجع ذلك إلى أن:

- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج ارتبط أهدافه بمستقبل العمل المهني للطالبات المعلمات؛ ممَّا ساعد في تنمية مهارات التدريس الفعَّال بجانبيها المعرفي والأدائي، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج أتاح التدريب على مهارات التدريس الفعَّال نظريًّا من خلال التعليم الإلكتروني، وعمليًّا من خلال التعليم التقليدي الصفي؛ ممَّا ساهم في تعميق مهارات التدريس الفعَّال لدى الطَّالبات المعلمات، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج أتاح تنظيم المحتوى بشكل جيد وساهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطَّالبات المعلمات؛ نتيجة لاختلاف أنماط تعلمهم، فهناك الصور التي تناسب الطالبة المعلمة ذات النمط البصري، والفيديوهات للطالبة المعلمة ذات النمط البصري السمعي معًا.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج أسهم في تفاعل الطَّالبات المعلمات طوال فترات الدراسة حضوريًّا وإلكترونيًّا؛ ممَّا أسهم في تنمية مهارات التدريس الفعَّال، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ بشكل كبير.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج ساعد على خلق جو من الإثارة والتشويق؛ نظرًا لما يوفره التعلُّم المُدمج من مؤثرات صوتيَّة ومرئيَّة حركيَّة؛ ممَّا ساعد على تنمية مهارات التدريس الفعَّال.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج استخدم استراتيجيات متنوعة في ضوئه كالحوار والمناقشة، والتعلُّم الذاتي، والتعلُّم التعاوني، والتدريس المصغر؛ ممَّا أتاح الفرصة أمام الطَّالبات المعلمات للعمل ذاتيًّا، ومع بعضهنَّ البعض داخل مجموعات تعاونية والقيام

بالأنشطة الجماعية، وتفعيل حلقات التدريس المصغر؛ لإنجاز المهام بكفاءة، وتحقيق أهداف البرنامج في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.

- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج أتاح التدريس وفق مواقف حياتية واقعية ترتبط بحاجات وميول الطَّالبات المعلمات؛ ممَّا ساعدهنَّ على إشباع حاجتهنَّ، وإنجاز المهام المطلوبة منهنَّ، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج أمدَّ الطَّالبات المعلمات بالتغذية الراجعة، والتعزيز المستمر لهنَّ؛ ممَّا أسهم في تنمية مهارات التدريس الفعَّال، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ.
- البرنامج القائم على التعلُّم المُدمج اعتمد على أساليب التقويم المتنوعة (القبلي- البنائي- البعدي)؛ ممَّا أدى إلى ترسيخ المعلومات الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعَّال في أذهان الطَّالبات المعلمات، وتنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الفعَّال بشكل كبير، وتعزيز ثقتهنَّ بأنفسهنَّ.

توصيات البحث ومقترحاته:

أولًا: توصيات البحث:

في ضوء ما توصَّل إليه البحث من نتائج يُمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاستفادة من البرنامج الحالي في تدريب الطَّالبات المعلمات على مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس في مختلف التخصصات.
- التوسع في استخدام التعلُّم المُدمج في مختلف التخصصات الأكاديميَّة والتربويَّة؛ لما له من مردود تعليمي جيد.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربيَّة أثناء الخدمة في مختلف المراحل التعليميَّة، لتدريبهم على كيفية التدريس باستخدام التعلُّم المُدمج في العمليَّة التعليميَّة.
- الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمي اللغة العربيَّة نحو استخدام التعلُّم المُدمج في تدريس اللغة العربيَّة في جميع المراحل التعليميَّة.

- زيادة وعي الموجهين والمعلمين بأهمية التدريس الفعَّال، وكيفية توظيفه في العمليَّة التعليميَّة من خلال البرامج المهنية لهم.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربيَّة أثناء الخدمة لتدريبهم على مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس.

ثانيًا: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصَّل إليه البحث من نتائج وتوصيات يُمكن تقديم المقترحات التالية:

- برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية الكفايات التدريسية الرقمية لدى الطَّالبات المعلمات.
- برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين في المراحل المختلفة.
- برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات التفكير التأملي وبقاء أثر التعلُّم.
- برنامج إلكتروني قائم على التعلُّم الذاتي في تنمية مهارات التدريس الفعَّال لدى المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية.
- برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التدريس الفعَّال والثقة بالنفس لدى الطَّالبات المعلمات.

مراجع البحث:

أولًا/ المراجع العربيَّة:

إبتسام أحمد محمد أحمد (٢٠٢١). الثقة بالنفس وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر الأمهات. دراسة وصفية تحليلية، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط*، (١٩)، ٢٥٧- ٣٣٨، أكتوبر.

أحمد إبراهيم منصور (٢٠١٥). *تكنولوجيا التعليم*. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

أحمد بلال فندي عبيدات (٢٠١٣). *صعوبات تطبيق التعلُّم المُدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

أحمد حلمي محمد أبو المجد (٢٠١٩). أثر استخدام الدعم الإلكتروني في بيئة التعلُّم المُدمج القائمة على الفصل المعكوس على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلُّم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بجامعة جنوب الوادي. *المؤتمر الدولي الثاني- التعليم النوعي.. وخريطة الوظائف المستقبلية، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا* (٢٢)، ٢٣٣- ٢٧٤، مايو.

أحمد يعقوب النور (٢٠١٦). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة رابطة التربويين العرب*، جامعة إمام عبد الرحمن بن فيصل، (٣٣)، ٢١٠- ٢٦٥.

إسماعيل محمد إسماعيل حسن (٢٠١٠). التعليم المُدمج. مقال منشور، *مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة*، ١١ (٥)، مارس.

برهامي عبد الحميد زغلول (٢٠١٠): فاعلية استخدام التعليم المُدمج في تنمية مفاهيم الاستثمار في بورصة الأوراق المالية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢ (١٥٨)، ١١٨- ١٥٦.

تيسير الكيلاني (٢٠١١). *استراتيجيات التعلُّم المُدمج*. بيروت: مكتبة لبنان.

جودت سعادة (٢٠٠٦). *التدريس الفعَّال بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جيهان عبد الفتاح عبد الوهاب، وإبراهيم أحمد السيد عطية، وسامية محمدي عجوة (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المُدمج في التربية الإسلامية لتنمية القيم الخلقية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٥ (١١٦)، ١٢١- ١٨٤ أكتوبر.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٤). *مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). *رؤية جديدة في التعليم: التعلُّم الإلكتروني: المفهوم- القضايا- التطبيق- التقييم*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

حسن شحاتة (٢٠١٦). *اتجاهات حديثة في التعليم والتعلُّم: خبرات عالمية وتطبيقات عربية*. القاهرة: دار العالم العربي.

حمد بن صالح عبد العزيز (٢٠١٦). فاعلية التعلُّم المُدمج في مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لطلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٢ (٤)، ٢٤٦- ٢٩٢، أكتوبر.

خالد بن عبد الله الغملاس، وعبد العزيز بن عبد الله الزهراني (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية مقترحة لتطبيق التعلُّم المُدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١ (٤٦)، ٣٦٩- ٤٠٤.

خالد محمد السعود (٢٠٠٨). *تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها*. الرياض: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.

خديجة بنت علي بن مشرف الغامدي (٢٠١٠). *فاعلية التعلُّم المُدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية (power point) لطالبات الصَّف الثاني الثانوي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خير سليمان شواهين (٢٠١٦). *التعلُّم المُدمج والمناهج المدرسية*. الأردن: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

دعاء محمد سيد عبد الرحيم (٢٠١٩). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعَّال. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٦)، ٢٤٨- ٢٧٢، يونية.

زيد الهويدى (٢٠٠٥). *مهارات التدريس الفعَّال*. الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

سارة ليتفينوف (٢٠٠٥). *خطة الثقة- خطوات ضرورية لتجديد شخصيتك*. الرياض: مكتبة جرير.

سارة موسى النعيمي (٢٠٢٠). *دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعَّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

سلوى سامي عبد الباسط عبد الحي، وأحمد ماهر عبد الله، ورضا هندي جمعة، وهالة الشحات عطية (٢٠٢٠). استخدام التعلُّم المُدمج في تدريس التاريخ لتنمية الفهم التاريخي والاتجاه نحو

المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣ (١٢٢)، ٥٢٩- ٥٦٨، أبريل.

سلوى علي محمد المسلاتي (٢٠١٨). فاعلية فنية دي بونو لقبعات التفكير الست لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بليبيا. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٦ (١١٦)، ٢٨١- ٣١٠، أكتوبر.

سمية رجب (٢٠٠٨). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية* بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

شفيقة داود (٢٠١٢). *الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا بالثانويات بولاية تيزي – وزو بالجزائر*. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.

عاطف أبو حميد الشرمان (٢٠١٥). *التعلُّم المُدمج والتعلُّم المعكوس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد حسن شاهين (٢٠١١). *استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعلُّم*. جامعة الإسكندرية، كلية التربية.

عبد الرحمن شامخ الرشيدي (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعيَّة لمبادئ التدريس الفعَّال في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١١٣)، ٢٣٥- ٢٥٤، يناير.

عبد السلام عبد الله الجقندي (٢٠٠٨). *دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس*. دمشق: دار قتيبة.

عبد اللاه إبراهيم الفقي (٢٠١١). *التعليم المُدمج: التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة- التفكير الابتكاري*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الله بن خميس أمبوسعيدي، وعزة بنت سيف البريدية، وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٩). *استراتيجيات المعلم للتدريس الفعَّال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الله عادل راغب شراب (٢٠١٣). *فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراه، كلية البنات الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

عفاف عثمان عثمان مصطفى (٢٠١٤). *استراتيجيات التدريس الفعَّال*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٣). *التدريس الفعَّال: تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه*. ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي راشد (٢٠٠٥). *كفايات الأداء التدريسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي رسام هاجد السبيعي (٢٠١٩). *واقع استخدام التعلُّم المُدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربيَّة في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بيشة، المملكة العربيَّة السعودية.

علي عبد السميع قورة، ووجيه المرسي أبو لبن (٢٠١٣). *الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة*. رابطة التربويين العرب، القاهرة: مطبعة شيماء.

عماد أبو سريع حسين السيد (٢٠١٦). أثر استخدام التعلُّم المُدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهنَّ نحوه. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣ (١٠٦)، ١- ٥٧، أبريل.

عمر محمد عبد الرازق (٢٠١٧). التدريس الفعَّال النشط: ماهيته، أبعاده. *عالم التربية، المؤسسة العربيَّة للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ٥٨ (٨)، ١٢٦- ١٦٥، أبريل.

عهود شبيب عبد الرحمن الفهيد (٢٠٢٢). الفروق في مستويات مهارات التدريس الفعَّال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة وفقا لمتغيرات التخصص وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٦)، ١٦٨- ٢٠١، أبريل.

الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. القاهرة: عالم الكتب.

فاتح الدين شنين (٢٠١٦). *دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة.

فارس حمود أحمد عماوي (٢٠١٨). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعيَّة في الأردن لمهارات التدريس الفعَّال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعيَّة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (٤)، ٤٦- ٥٨.

فائق يونس علي السبعاوي، وقصي حازم محمد الزبيدي (٢٠٢٢). فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المُدمج في تطوير الأداء العملي لعدد من مهارات التدريس لدى معلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١٨ (٤)، ٦٨٤- ٧٠٩.

فخري خضر (٢٠٠٦). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعيَّة*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). *التدريس: نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

كنعان غضبان حبيب (٢٠٢١). أثر تدريس الكفايات في تعزيز الثقة بالنفس لدى طلبة قسم التربية الفنية أثناء التطبيق. *مجلة الأكاديمي*، (٩٩)، ٢٣٥- ٢٥٢.

لبنى شعبان أحمد أبو زيد (٢٠٢١). برنامج قائم على اللعب لتحسين الثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم. *مجلة دراسات الطفولة والتربية، جامعة أسيوط*، (١٦)، ٢٥٦-٣٠٨.

لقمان فتاح (٢٠١٥). *مفهوم الذات والثقة بالنفس ووجهة الضبط لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

ماجدة مصطفى السيد وآخرون (٢٠٠٧). *التدريس المصغر ومهاراته*. سلسلة العلوم التربوية، القاهرة: الدار العربيَّة للنشر والتوزيع.

ماربيل ميلاد سعيد، عايدة سيدهم اسكندر، والسيد أحمد الوكيل (٢٠١٩). أثر استخدام نمطين للتعلم المُدمج (المرن/ الفصول المقلوبة) في تنمية بعض مهارات برنامج الجداول الحسابية لدى طالبات الثانوي التجاري. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢ (١٢٠)، ٢٠٢- ٢٢٨ أكتوبر.

مجدي يونس هاشم (٢٠١٧). *التعليم الإلكتروني*. الجيزة، مصر: دار زهور المعرفة والبركة.

محمد عبد الوهاب محمد عبد الله، وسليمان داود مسعود القن (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير علم اللغة النصي في تنمية مهارات التحدث والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر*، (٢٠١)، ٥٤٤- ٥٨٩، يناير.

محمد عبده راغب عماشة (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني المُدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية. *مجلة المعلوماتية، كلية المعلمين، جامعة القصيم، المملكة العربيَّة السعودية*، (٢١)، ١-٧.

محمد فتحي علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعَّال ومهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١١٤)، ١٨٥- ٢٢٦، أكتوبر.

محمد محمود الحيلة (٢٠١٤). *مهارات التدريس الصفي*. ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد ياسر عمرو (د.ت). *الثقة بالنفس: مفهومها- مبادئ غرسها- نظريات بنائها- سمات الواثقين من أنفسهم- اختبارات الثقة بالنفس*. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

مليكة ستيتي (٢٠١٣). التدريس الفعَّال مهارات ومبادئ. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، (٤)، ١٦٤-١٧٥، ديسمبر.

منذر سامح العتوم (٢٠١٨). أثر التدريس المصغر في إكساب مهارات التدريس لطلبة التربية الفنية بجامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للفنون*، ١١ (٢)، ١٥٥-١٧٥.

منصور أحمد عبد المنعم (٢٠١٠). تصور مقترح لاستخدام التعلُّم الخليط في خطة الجامعة للتعليم عن بعد. *مجلة كلية التربية، دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق*، (٦٩)، ١-١٠، أكتوبر.

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيًّا ومهنيًّا (٢٠١٦). عمان، الجامعة العربيَّة المفتوحة.

مؤتمر إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا في عصر المعرفة: رؤى وممارسات (٢٠١٩). كلية التربية، جامعة طنطا.

مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في ضوء متغيرات الثورة الصناعية: الرابعة والخامسة (٢٠٢٢). كلية التربية، جامعة حلوان.

مؤتمر منظومة تكوين المعلم: التحديات وسياسات التطوير (٢٠١٧). كلية التربية، جامعة أسيوط.

ميرفت خميس عبد القادر بوبكر التارقي (٢٠٢٣). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الثقة بالنفس والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة بنغازي. *مجلة كلية التربية العلمية، جامعة بنغازي*، (١٤)، ١- ٢٧، ديسمبر.

مينا عبد المسيح حنا عبد الملاك (٢٠٢٣). تدريس مقرر الثقافة العلمية في ضوء استراتيجية التعلُّم المُدمج لتنمية الكفاءة الذاتية والمسئولية الاجتماعيَّة لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، (٤٧)، ٢٠٥- ٢٧٠.

ناجي سكر، وأكرم حبيب (٢٠١٢). *تصور مقترح لبناء وتعزيز ثقة الطالب بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة*. المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

ناصر باي كريمة، وبوملاح أسامة، وعلوان رفيق (٢٠١٨). الثقة بالنفس وعلاقتها بدرجة التفاؤل لدى الطلبة المقبلين على التخرج- دراسة ميدانية على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالبويرة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (٩)، ٩٧- ١٢٠، سبتمبر.

الهادي سراية (٢٠١٤). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز- دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٣)، ٤٦- ٦٤.

همت مختار مصطفى (٢٠١٦). استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقته بالثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المؤسسات الإيوائية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١٦٧)، ٢٨١- ٣٥١، يناير.

هند مؤيد الدليمي (٢٠١٨). *بيئات التعلُّم الافتراضية*. القاهرة: دار السحاب للنشر.

وداد طه محمد قائد الصلوي (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعَّال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، اليمن، ٥(١٢)، ١٥٤- ١٨٠.

يسري عطية محمد أبو العنين (٢٠١٨). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلُّم المُدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلُّم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٥٦)،٢٥٨- ٣١٨ ديسمبر.

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

Baldwin-Evans, K. (2006). Key steps to implementing a successful blended learning strategy. *Industrial and Commercial Training*, *38*(3), 156 – 163.

Bedebayeva, M., Grinshkun, V., Kadirbayeva, R., Zhamalova, K.& Suleimenova, L. (2022). A blended learning approach for teaching computer science in high schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17* (7), 2235-2246.

Bozgun, K.& Akin-Kostereliogl u, M. (2023). Self-confidence as the predictor of metacognitive awareness in high school students. *Participatory Educational Research*, *10*(1), 375-388.

Chang, C.& Cheng, w. (2008). Science achievement and student, seelf – confidence and interest in science. *ATaiwanese Representative Sample Study, International Journal of Science Education, 30*(9), 1200- 1183.

Couch, C. (2004). The assessment trust orientation. *Journal of personality Assessment*, *67*(2), 305-323.

Hesse, L. (2017). *The effects of blended learning on k-12th grade students.* Master thesis, University of Northern Iowa, USA.

Keenedy, E. (2021). *Blended learning in teacher education &training. Findings from research& practice.* Brussels, Belgium. European

Schoolnet(EUN Partnership AIBSL) Rue de Trèves, 61.1040 Brussels, Belgium.

Lalima, D.& Kiran, L. (2017). Blended learning: an innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, India, *5*(1), 129-136.

Nurani, Y., Hartati, S., Utami, A., Hapidin& Pratiwi, N. (2020). Effective communication-based teaching skill for early childhood education students. *International Journal of Higher Education*, *9* (1), 153-158.

Peciuliauskiene, P& Kaminskiene, L. (2022). Lithuanian science teachers' self-confidence in teaching and their innovative work activities. *Journal of Turkish Science Education*, *19*(2), 577-593.

Peng, R.& Fu, R. (2021). The effect of chinese efl students' learning motivation on learning outcomes within a blended learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, *37*(6), 61-74.

Peres, P., Gouveia, L.& Pimenta, P. (2011). Blended-learning strategies in higher education. In *The 3rd annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona-Espanha*.

Rahmi, U.; Mahande, R.& Azrul, A. (2024). The role of support system, digital literacy and learning strategy on learning outcomes for preservice teachers in a blended learning environment. *Journal of Educators Online*, *21*(3), 1-13.

Sunderland, L. (2004). Speech, language, and audiology services in public school. *Intervention in School and Clinic*, *39* (4), 209-217.

Welsh, K.& Schaffer, C. (2017). Developing the effective teaching skills of teacher candidates during early field experiences. *Educational Forum*, *81*(3), 301-321.

Yin, Z., Samuel, K., Xuyan, Q., Zamzami, Z.& Xiuhan, L. (2024). Facilitating undergraduates' plagiarism-free academic writing practices in a blended learning scenario. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(1), 154-167.