فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في تنمية المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية

أ.د. خضرة سالم عبد الحميد

أ. نورا إبراهيم عبد الغفار

مقدمة:

يشهد العالم ثورة تقنية علمية ومعرفية هائلة، ظهرت بوادرها في السنوات الأخيرة من القرن الحالي، فقد شملت تطورات متسارعة ومذهلة في مجال التكنولوجيا، وأصبحت المنهجية المنظمة والمعرفة المتسلسلة تمثل سمة هذا العصر في ميادين الحياة المختلفة، وأصبح التقدم العلمي من الخصائص المهمة التي تتميز بها المجتمعات الإنسانية، ولا شك أن التغييرات التي طرأت على المجتمع قد انعكست في مجال المناهج الدراسية وطرائق تدريسها.

وتتباين الأهداف وتتنوع الغايات من الناطقين بغير العربية لتعلم اللغة العربية، فمنهم من يقبل عليها لغرض مهني، وآخر لغرض تجاري وغيره لغرض سياسي أو أكاديمي أو ديني، ويعد تعلم العربية لغرض ديني من أهم أهداف تعلم العربية؛ وذلك لارتباط اللغة العربية بفهم مبادئ الدين الإسلامي وتعاليمه، وكذلك فهم أقسامه من تفسير وحديث وسيرة وعقيدة وفقه وأصوله.

وبالرغم من أهمية تدريس الفقه للناطقين بغير العربية إلا أن الواقع يشير إلى غير ذلك؛ حيث اهتم معظم المختصين على المهارات اللغوية وقضوا جُلَّ وقتهم في وضع استراتجيات وطرق لتدريس مهارات اللغة، وأغفلوا حاجات هؤلاء المتعلمين التي من أجلها أقبلوا على تعلم العربية وهي حاجاتهم الدينية والتي على رأسها الفقه الإسلامي لأهميته وحاجاتهم الماسة لفهمه وتطبيقه في كل جوانب حياتهم، وربما تعود هذه المشكلة إلى العديد من الأسباب لعل في مقدمتها اعتقاد المختصين أن الطالب الأجنبي يحتاج إلى أن يتعلم مهارات اللغة فقط، وكذلك عدم مراعاة المناهج المعدة لحاجات المتعلمين، وأيضاً قصور الأداء التدريسي للمعلم نتيجة عدم إلمامه بالاتجاهات الحديثة في تدريس الفقه، وعدم استخدامه لاستراتيجية التدريس المناسبة لمهاراته.

وتعد المفاهيم الفقهية وعاء للشريعة الإسلامية ومركز الانطلاق إلى فهم صحيح الدين والمنبع الأصلي لكل العلوم الإسلامية، كما أن فهم الفقه بصورة صحيحة يعني مسلم واعٍ مفكر.

وحددت الكثير من الدراسات أسباب القصور في طريقة التدريس التي يتبعها المعلم، وأسلوب تقويم الفقه؛ حيث يتم التركيز عند تقويم المفاهيم الفقهية على حفظ الأحكام والأدلة النقلية دون فهم عميق لهذه الأدلة وتبسيطها وتعليلها للمتعلمين مما ينتج عنه مسلماً ضعيف الحجة مشوش العقل لم يتمكن من الفهم العميق للأحكام الفقهية.

ومن الملاحظ أن هناك ندرة في الدراسات والأبحاث التي تناولت تدريس المواد الشرعية - بشكل عام- والمفاهيم الفقهية للناطقين بغير اللغة العربية – بشكل خاص - ومن هذه الدراسات:

- دراسة مصطفى أبو بكر (٢٠١٥)، التي هدفت استقصاء أثر المدخل اللغوي في تنمية الملكة الفقهية لدى الناطقين بغير العربية في نيجيريا، وقد أكدت على ضرورة تمكن الدارس من مهارات اللغة العربية أولاً، وأكدت أنه كلما تمكن المتعلم الناطق بغير العربية من

مهارات اللغة العربية ساعده هذا في فهمه للنصوص الفقهية ونمّى الملكة الفقهية لديه.

- ودراسة علي مبومبو (٢٠١٠)، التي هدفت بيان أثر دراسة النحو العربي في استنباط الأحكام الفقهية للمتعلم الناطق بغير العربية في الكاميرون، وقد أكدت على أن هناك علاقة وطيدة بين فهم المتعلم للقواعد النحوية وقدرته على فهم واستنباط المفاهيم الفقهية، وضرورة مراعاة تدريس اللغة العربية قبل دراسة المواد الشرعية.
- ودراسة رحاب الزناتي (٢٠٠٨)، التي هدفت بناء منهج في المواد الشرعية للناطقين بغير العربية في معهد الدراسات الخاصة بمدينة البعوث الإسلامية، وقد أكدت على وجوب اشتمال المناهج الشرعية – ومنها الحديث – على وسائل تعليمية مرفقة – كشرائط الكاسيت، واسطوانات الحاسوب – كما أكدت على تنوع طرق التقويم المستخدمة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها فاعلية المنهج المقترح في زيادة التحصيل لدى الدارسات الناطقات بغير العربية وكذلك اتجاههم نحو مادة الحديث.
- ودراسة يوسف الخليفة أبو بكر (٢٠٠٣)، التي هدفت تصميم منهج يساعد معدي المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم والمجيدين لتلاوته من الناطقين بلغات أخرى؛ لتمكينهم من فهم القرآن الكريم فهماً عاماً بدلاً من تلاوته دون فهم.
- ودراسة محمود عبده، ومصطفى عبد الله (٢٠٠١)، التي هدفت تقديم إطار لمنهج مقترح لتعليم الدين الإسلامي للناطقين بغير العربية في ضوء الأسس اللازمة لبناء المنهج، ولقد قام الباحثان ببناء إطار المنهج، وذلك بتحديد الأهداف العامة للمنهج ككل، ثم لكل مستوى من المستويات الثلاثة (مبتدئ – متوسط – متقدم)، وبناء وحدة دراسية في السيرة النبوية بعنوان: (النبي صلى الله عليه وسلم في مكة) وتجريبها على عينة من طلاب المستوى الأول، ولقد توصل البحث إلى فاعلية الوحدة التي تم تجريبها في تحصيل الطلاب الناطقين بغير العربية للسيرة النبوية، وأرجع الباحثان ذلك إلى دافعية الطلاب، وسهولة اللغة التي تم صياغة الوحدة بها، وطريقة تدريس الوحدة التي راعت فنون اللغة العربية.
- ودراسة محمد شيرازي (٢٠٠٠)، التي هدفت تحديد المشكلات التي ينبغي تضمينها في منهج التربية الدينية الإسلامية، وتقويم محتوى المنهج الحالي في ضوء تلك المشكلات، واقترح الباحث منهجاً في التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالتعليم العام بأندونيسيا يراعي هذه المشكلات، وقد أكدت الدراسة فاعلية المنهج المقترح في زيادة الوعي الديني، كما وضحت أن أهم المشكلات التي يواجهها الدارسون هي: مشكلات متعلقة بطبيعة المادة (عقيدة، وعبادات، ومشكلات حول مصادر التشريع، وحول الفرق والمذاهب الدينية)، ومشكلات في ضوء طبيعة نمو الطلاب مترتبة على النمو (الجسمي، والجنسي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي)، ومشكلات في ضوء طبيعة المجتمع (سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وبيئية).
- ودراسة محمود الناقة، وفتحي يونس (١٩٩٨)، التي هدفت تقديم إطار منهجي لتعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية لأبناء الجاليات الإسلامية يأخذ في اعتباره عناصر المنهج من حيث الأهداف والمحتوى والنشاط والعمليات والتقويم، ولقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج ومنها: وضع إطار لمنهج تعليم اللغة العربية للمستويين المبتدئ والمتوسط، دار محتواه حول أربعة محاور: الحضارة العربية الإسلامية، والحياة المعاصرة، ومواقف الحياة اليومية، والتفاعل بين الحضارة العربية الإسلامية والعالم الذي نعيشه.
- ودراسة محمد أبو الكلام آزاد (١٩٩٨)، التي هدفت وضع المعايير والأسس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الراغبين في دراسة العقيدة، ولقد قام الباحث بإعداد برنامج مكون من ثلاث وحدات بعناوين (التوحيد، والإيمان بالملائكة، والإيمان بالكتب)، وكانت هذه الدروس معدة للدارسين بالمستوى المتقدم، واقتصرت على تعليم مهارات القراءة، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي منها: ضرورة تحديد حاجات الدارسين قبل البدء في وضع دروس البرنامج، وإذا لم يتيسر ذلك فإنه يمكن وضع الدروس بناء على نتائج دراسات سابقة لحاجات المتعلمين، كذلك ينبغي عدم تقديم الموضوعات ذات الخلافات الشائكة في مثل هذه البرامج، ومنها (أسماء الله وصفاته) و(القضاء والقدر).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن الاستراتيجيات التي استخدمت في تدريس المفاهيم الفقهية كانت معظمها تقوم على المدخل اللغوي أو استراتجيات وطرق تدريس تقليدية تعتمد على المحاضرة والإلقاء، ولم تستخدم أية دراسة – في حدود علم الباحثتين – استراتجية التعليم المتمازج لتنمية المفاهيم الفقهية للناطقين بغيرها في المستوى المتميز، بالرغم من أن الكثير من متخصصي المناهج

وطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها أكدوا على أن التعليم المتمازج من المداخل المناسبة لتدريس المواد الشرعية؛ وذلك لأنه يقوم بتنمية المهارات والمعارف لدى الطلاب مقارنة بالتعليم التقليدي، فهو تعليم لا يلغي التعليم التقليدي بل يحاول التغلب على السلبيات الموجودة فيه.(عزة أحمد عبد الخالق، ٢٠١٣: ٣)

فالتعليم المتمازج هو تكامل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني؛ أي الدمج بين التعليم الإلكتروني بكافة أنواعه وأشكاله وبين التعليم التقليدي، وبشكل متفاعل نضمن به الحفاظ على الشكل التقليدي لتدريس الفقه الإسلامي مع إلباسه لباساً تكنولوجياً يواكب التطورات العصرية، وأيضاً يتم التغلب على العديد من المشكلات الاقتصادية والنفسية والأكاديمية التي تواجه المتعلم الناطق بغير العربية.

ويؤكد ذلك دراسة عبد الحكيم قاسم (٢٠١٦) التي أكدت أن استخدام نموذج التعلم المدمج بشكل متوازن يمكن أن يكون أداة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنها تعد وسيلة مناسبة لتقديم مواد وأنشطة لغوية دقيقة للمتعلم، فهي تتصف بالمرونة؛ حيث يمكن للمتعلم الحصول عليها متى شاء وأينما شاء، ويمكن للمتعلم أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه.

وأشارت Marsh (٢٠١٢) إلى أن التعليم المتمازج هو الحل الأمثل للغة؛ حيث يتم توظيف مجموعة متنوعة من تقنيات إدارة الفصول لتحقيق أقصى قدر من فرص الممارسة اللغوية؛ مما يكسب المتعلمين دخلاً لغوياً يسهم في التواصل الفعال. (Marsh، ٢٠١٢: ٢٠)

كما أكدت دراسة سامي زكي (٢٠١٤) أن التعليم المتمازج من أفضل الطرق التعليمية لتنمية المهارات اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث قام بتدريس الاستماع لمجموعة من الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى الثالث وأثبتت الدراسة فاعليتها.

وبينت دراسة Grgurovic (٢٠١١) أن التعليم المتمازج قادر على حل المشكلات التعليمية التي تتعلق بازدياد عدد الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، إضافة لمرونته فيما يتعلق بزمن ومكان التعلم، فضلاً عن مراعاته للتعلم الذاتي للطالب، كما أنه يساير تحول دور المعلم من ملقن إلى موجه ومشرف ومدير للعملية التعليمية، وكل هذا بفضل الاتصال بمصادر المعرفة المختلفة من خلال الاتصال بمواقع مختلفة عبر الإنترنت. (Grgurovic، ٢٠١١: ٢٩)، وهذه النتائج عززتها دراسة (Semimy، ٢٠١٠ &Hong)؛ حيث أكدت الدراسة أن التعليم المتمازج يخرجنا من النمطية المعتادة في التدريس التقليدي، ويكسر حاجز الملل لدى المتعلم، ويتيح له فرصة أكبر لاختيار وتكرار المادة التعليمية كيفما يشاء.

واستناداً إلى نتائج الدراسات السابقة يمكننا أن نلخص مميزات التعليم المتمازج بأنه: يختصر الوقت والجهد والتكلفة للمتعلم الناطق بغير العربية، ومن خلاله يمكن للمعلم إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين مستوى التحصيل والفهم ، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة للفروق الفردية بين المتعلمين.

ويعرف التعليم المتمازج بأنه: شكل من أشكال التعليم يدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني القائم على تكنولجيا المعلومات والاتصال بالإنترنت المتوافر مع المتعلمين داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (سامي زكي السيد، ٢٠١٤: ٦٢).

مشكلة البحث:

من خلال استقراء ما سبق وما تأكد من خلاله ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية في المفاهيم الفقهية فإنه يمكن صياغة مشكلة البحث في العبارة التقريرية التالية: "تدني مستوى طلاب المستوى المتميز من الناطقين بغير العربية في تنمية المفاهيم الفقهية".

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية في فهم المفاهيم الفقهية، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية المفاهيم الفقهية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية من خلال التعليم المتمازج؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

ما المفاهيم الفقهية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتميز؟

ما مستوى تحصيل طلاب المستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية للمفاهيم الفقهية؟

ما فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في تنمية المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية؟

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- اطلاع القائمين على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ببعض الألعاب التعليمية المناسبة لتعليم قواعد النحو.
- تقديم استراتيجية تدريسية مناسبة تخدم مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تدريب المعلمين على كيفية التدريس وفق التعليم المتمازج للمفاهيم الفقهية.
- زيادة كفاءة تعليم المواد الشرعية بوجه عام للناطقين بغير العربية، والمفاهيم الفقهية بوجه خاص.
- مساعدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغير العربية في تحديد إجراءات تدريس المفاهيم الفقهية في ضوء التعليم المتمازج.
- زيادة الاتجاهات الإيجابية لدى الناطقين بغير العربية نحو دراسة المواد الشرعية، والتفهم الصحيح للنصوص الفقهية.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لتحديد المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب المستوى المتميز للناطقين بغير العربية ؛ وذلك لإعداد الموضوعات وفق الاستراتيجية المستخدمة في البحث، كما اعتمدا المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لأهداف البحث الحالي وفروضه، ولطبيعة البيانات المراد الحصول عليها، والمتمثلة في دراسة أثر المتغير المستقل (التعليم المتمازج) على المتغير التابع (تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المستوى المتميز للناطقين بغير العربية).

فروض البحث:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج، وبعد التطبيق في أبعاد اختبار المفاهيم الفقهية للمستوي المتميز من الناطقين بغير العربية والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١- عينة من طلاب المستوى المتميز بمركز الشيخ زايد؛ وذلك لأنه المستوى الذي يلخص فيه الدارس كل ما تعلمه في المستويات السابقة، وكذلك هو نقطة الانطلاق للدراسة الأكاديمية في الجامعة.

٢- بعض المفاهيم الفقهية اللازمة لطلاب المستوى المتميز من الناطقين بغير العربية؛ وذلك لأهمية المفاهيم الفقهية للناطقين بغير العربية بوجه عام، وعينة البحث بوجه خاص.

٣- اقتصر تطبيق البحث على المستوى المتميز من العام الدراسي ٢٠١٧ م.

أهمية البحث:

بناء على ما سبق تبرز أهمية البحث في:

١- تقديم أسس إستراتيجية التعليم المتمازج؛ حيث إنها تُعد طريقة تدريس حديثة.

٢- ومن المحتمل أن تساعد هذه الإستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية .

٣- وقد تشير هذه الدراسة إلى بعض النشاطات التعليمية التي قد تفيد المربين في كيفية تطبيق التعليم المتمازج.

٤- كما أنها قد تساهم في مساعدة معلمي المواد الشرعية على استعمال الإستراتيجيات التعليمية الحديثة المناسبة للطلاب الناطقين بغير العربية.

مصطلحات البحث:

التعليم المتمازج:

يعرف التعليم المتمازج بأنه أسلوب لتصميم المقررات التعليمية يجمع بشكل ذي معنى أفضل خصائص التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت وأفضل خصائص التعلم التقليدي وجهاً لوجه، ويبني من كليهما تجربة تعليمية جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين بهدف تحسين وتحقيق الأهداف التعليمية. (حسن غانم، ٢٠٠٩: ٨٧)

كما يعرف بأنه التعليم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي والتعليم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما. (إلهام أبو الريش، ٢٠١٣: ١٠)

ويعرفه حسن زيتون بأنه خلط وتوليف بين التعليم التقليدي واستخدام شبكة الإنترنت. (حسن زيتون، ٢٠٠٥: ١٧٣)

ويعرف في البحث إجرائياً بأنه طريقة تعليمية تعتمد في تقديم المفاهيم الفقهية للناطقين بغير العربية على المزج بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفي التقليدي، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وطريقة للتعلم بما يتناسب مع خصائص وحاجات الدارسين الناطقين بغير العربية في المستوى المتميز من جهة، وطبيعة المفاهيم الفقهية والأهداف التعليمية المرجو تحقيقها للناطقين بغير العربية من جهة أخرى.

المفاهيم الفقهية:

وتعرف المفاهيم الفقهية بأنها: التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات الموضحة المحددة التي تتصل بمجموعة من التراكيب والجمل في مقرر الفقه. (إسلام طارق، ٢٠١١: ٩)

كما تعرف بأنها: صورة ذهنية وبنية عقلانية تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء جديدة يتم التعرف عليها مستقبلاً، مثال: الحج، والصوم، والاعتكاف ... إلخ. (نصر الخوالدة، وإسماعيل يحيى، ٢٠٠١: ١٣٤)

وكذلك عرفت أيضا بأنها: "صور ذهنية أو تمثيلات للأشياء والأحداث تجمعها خصائص مشتركة ويشار إليها باسم أو رمز، مثل: الصلاة،، أركان الصلاة، والصيام، وأركان الصيام. (عمر الخطيب، وعاشق خالد، ٢٠١٠: ٦)

وتعرف المفاهيم الفقهية في هذا البحث بأنها الصورة العقلية التي يكوّنها الطلاب الناطقون بغير العربية في المستوى المتميز عن الأحكام والقضايا الفقهية وربطها بعلاقة منطقية يمكن التعبير عنها بمصطلح أو معنى أو فكرة تمثلها وتقاس من خلال درجة الطلاب في اختبار المفاهيم الفقهية المعد في هذا البحث.

الإطار النظري:

أولاً: التعليم المتمازج وفوائده:

لقد تغيرت الكثير من المفاهيم وطرق التواصل التعليمي؛ وذلك نتيجة لظهور التقنيات المستحدثة في مجال التعليم والتعلم، وزيادة المعرفة واستخداماتها في شتى المجالات حتى أصبحنا نعيش أزهى عصور تكنولوجيا التعليم وتوظيف المستحدثات التكنولوجية (محمد خلف الله ،١:٢٠٠١)

ويشير كل من كوندي وليفنجستون (Condie & Livingston، ٢٠٠٧) إلى أن تغيير الممارسات التعليمية سيتم بمزج التعلم التقليدي بالتعلم على الإنترنت وهو ما سيؤدي إلى التركيز على مهارات تعليمية مرغوبة مثل التفكير الناقد، وتحمل الطلاب لمسئولياتهم فى عملية التعلم، وتنظيم عملية تداول مصادر التعلم وغيرها من أهداف التعلم، وما يهدف إليه التعلم المدمج – أيضاً – هو دعم المتعلم بالمصادر التعليمية الإلكترونية فى وجود التعلم التقليدي، ويشير فرانسن (Fransen، ٢٠٠٦) إلى التعلم المدمج بأنه مزيج من التعلم الإلكتروني والعديد من أشكال التعلم التقليدية الأخرى، ويتضمن اختيارات تتعلق بكيفية تعلم المحتوى وأشكال مختلفة من أدوات الاتصال بين المتعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم والطلاب والمحتوى، كما يرى تراب (Trapp، ٢٠٠٦) التعلم المدمج على أنه التكامل بشكل واسع بين الوسائط

التعليمية الإلكترونية والطرق التعليمية التقليدية.

كما يشير بدر الهدى الخان (٢٠٠٥) إلى أنه يمكن دمج التعلم الإلكتروني مع التعلم داخل الصف حينما يدخل الطلاب على مواقع تعليمية إلكترونية بإشراف المعلم والمدرسة، وقد يكون ذلك إما بتخصيص وقت لها داخل وقت التعلم بالمدرسة أو خارج وقت التعلم فيمكن أن يحصل الطالب على المصادر التعليمية الإلكترونية من خلال الإنترنت، وكذلك مراسلة زملائه ومعلمه من خلال أدوات الاتصال التى توفرها الإنترنت أو بيئة التعلم الافتراضية التى تتبع الوزارة أو الإدارة التعليمية أو من خلال موقع المدرسة نفسه على الإنترنت.

فوائد التعليم المتمازج:

تجمع الدراسات والأبحاث على أن للتعلم المتمازج فوائد كثيرة، من أهمها:

١. ربط الأهداف بالنتائج ومخرجات التعلم.
٢. يزيد من إمكانية الحصول على المعلومات بين مواقع الإنترنت المختلفة متجاوزاً حدود الزمان والمكان.
٣. انخفاض تكاليفه ونفقاته المالية بالمقارنة مع وسائل التعليم الأخرى.
٤. يولد الشعور لدى المتعلم بأن التعلم يحدث خارج الفصول الدراسية.
٥. المرونة الكافية في توفير كافة الاحتياجات ومتطلبات الأفراد وفرص التعلم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم.
٦. تنمية مفاهيم العمل الجماعي والتعاوني.
٧. يحافظ على استمرارية الرابطة الأصلية بين الطالب والمدرس.
٨. يركز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير أحدهم على الآخر.
٩. الجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم التقليدي.
١٠. إثراء المعرفة وتوظيفها باستخدام أساليب الفهم والتحليل والتركيب، ورفع جودة العملية التدريسية وجودة المنتج وكفاءة المدرسين.
١١. التواصل والتفاعل الحضاري بين مختلف الثقافات لمواكبة كل جديد.
١٢. الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم في مجال التصميم والتنفيذ والتطبيق في التعلم المزيج.
١٣. التركيز على التعليم الذاتي المتعلم وزيادة دافعيته وخبراته.
١٤. الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الحديثة.
١٥. تدعيم طرائق التدريس التقليدية بالوسائط التقنية الحديثة.
١٦. يعمل على تنوع نظم التقويم التكويني والنهائي للمتعلمين والمعلمين.
١٧. يعمل على مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.
١٨. ينمي الخبرات التعليمية وغير التعليمية ويربطها بالبنية المعرفية لدى المتعلمين.

(Dziuban et al & (٢٠٠٤ ،Singh & Reed) & (٢٠٠٧ ،Black، Beck، Dawson، Jinks، & DiPietro)، و(السيد عبدالمولى، ٢٠٠٩: ١٠-١٣)

مكونات بيئة التعليم المتمازج:

يحتوي التعلم المدمج على العديد من العناصر التي من الممكن دمجها للحصول على هذا النوع من التعليم، وقد أشار (Carman، ٢٠٠٢) إلى أنه توجد خمس مكونات رئيسة للتعلم المدمج، وهي:

١- الأحداث الحيّة Live Events؛ حيث يقدم المعلم أحداثاً متزامنة يشارك فيها كل المتعلمين في نفس الوقت وصولاً إلى ما يمكن أن يسمى الفصل الافتراضي virtual classroom، ويمكن ذلك من خلال نموذج ARCS الذي قدمه Keller، والذي يتكون من أربع خطوات متمثلة في: جذب انتباه الطلاب Attention، والصلة Relevance؛ وذلك حفاظاً على تركيز المتعلم بإدراكه الصلة بين التدريب واحتياجاته المختلفة، والثقة Confidence؛ حيث يجب أن يثق المتعلم بما لديه من مهارات وإمكانات ليبقى متحفزاً لعملية التعلم،

والرضا Satisfaction والذي يتمثل في ضرورة أن يرضى المتعلم عن نتائج خبرات التعلم التي مر بها.

٢- التَعَلّم ذو الخطو الذاتي Self-Paced Learning، وذلك بتقديم خبرات تعليمية يستطيع المتعلم إنجازها بمفرده وبما يتناسب مع سرعته في التعلم وفيما يناسبه من وقت.

٣- التعاون Collaboration، وذلك من خلال توفير بيئات تعليمية يستطيع المتعلم فيها أن يتواصل مع الآخرين عن طريق البريد الإلكتروني أو الدردشة على الإنترنت، ويوجد نوعان من التعاون:

الأول: ما يسمى Peer-to-Peer، ويسمح في هذا النوع بمناقشة العديد من القضايا بين المتعلمين بعضهم البعض.

والثاني: ما يسمى Peer-to-Mentor، ويتم فيه النقاش بين المتعلم والمعلم.

٤ Assessment؛ حيث يتم تقييم معارف الطالب سواء تلك التي لديه قبل المرور بخبرات التعلم عن طريق التقييم القبلي Pre-Assessment أو تلك التي اكتسبها نتيجة المرور بالخبرات التعليمية عن طريق التقييمPost-Assessment .

٥- المواد الداعمة للأداء Performance Support Materials، وهي تلك المواد التي تدعم عملية التعلم في التعلم المدمج (جمال مصطفى، ٢٠٠٨: ٧).

إن مفهوم الدمج لا يقتصر فقط على توفير مصادر التعلم بواسطة الإنترنت، وإنما يتعدى ذلك إلى عملية التعلم النشط التي يكون المتعلم محورها، فعملية تحول التعليم من طريقة المحاضرات الجماعية إلى التركيز على المتعلم كمحور للتعلم وإيجابيته ونشاطه كأساس للحصول على المعلومات سواء من خلال الإنترنت أو حتى فى اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه داخل قاعات الدارسة، " كما يركز التعلم المدمج على تفاعل المتعلم مع المحتوى ومع زملائه ومع معلمه من خلال أدوات الاتصال والتفاعل على الإنترنت، مثل: المحادثة والمناقشات والبريد الإلكتروني، كما يمكن من خلال التعلم المدمج التكامل بين التقويم البنائي والنهائي لتقييم أداء المتعلم والمعلم أيضا"(Dziuban et al.، ٢٠٠٤)

ثانيا : المفاهيم الفقهية :

وتعرف المفاهيم الفقهية بأنها: المصطلح الفقهي الذي له خصائص مشتركة يدل على كل موضيع الفقه، وما يتكون لدى الطلاب من معنى وفهم للمفاهيم الفقهية من خلال تدريسهم. (خولة أحمد، ٢٠١٤: ٢٧٤)

كما تعرف بأنها: التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات الموضحة المحددة التي تتصل بمجموعة من التراكيب والجمل في مقرر الفقه. (إسلام طارق، ٢٠١١: ٩)

وكذلك عرفت بأنها: الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي. (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٣٨٤)

وعرفها آخرون بأنها: صورة ذهنية وبنية عقلانية تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء جديدة يتم التعرف عليها مستقبلاً، مثال الحج، والصوم، والاعتكاف ... إلخ. (نصر الخوالدة، وإسماعيل يحيى، ٢٠٠١: ١٣٤)

وكذلك عرفت أيضا بأنها: صور ذهنية أو تمثيلات للأشياء والأحداث تجمعها خصائص مشتركة ويشار إليها باسم أو رمز، مثل الصلاة، وأركان الصلاة ، والصيام ، وأركان الصيام. (عمر الخطيب، وعاشق خالد، ٢٠١٠: ٦)

وتعرف المفاهيم الفقهية في هذا البحث بأنها: الصورة العقلية التي يكوّنها الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتميز عن الأحكام والقضايا الفقهية وربطها بعلاقة منطقية يمكن التعبير عنها بمصطلح أو معنى أو فكرة تمثلها وتقاس من خلال درجة الطلاب في اختبار المفاهيم الفقهية المعد في هذا البحث.

أهمية استخدام التعلم المتمازج لتدريس المفاهيم الفقهية للناطقين بغير العربية :

من الواضح للمتأمل في طرق تدريس الشريعة الإسلامية عموماً والفقه الإسلامي على وجه الخصوص سيادة الطرق التقليدية؛ بحيث يعد المعلم مصدراً للمعرفة وملقناً، والطالب مجرد مستمع ومتلق لهذه المعرفة؛ وذلك لاعتقاد المختصين والتربويين أن استخدام الطرق

الحديثة للتعلم يزيل من هيبة واحترام المعلم الشرعي، وخوفهم – أيضاً - من الاقتراب – ولو بقليل – ناحية تعليم هذه المواد الشرعية بطرق تعليمية حديثة، ظنًّا منهم أن هذا سيكون تعدياً على قدسيتها، ولا سيما إذا كان هذا التعليم يعتمد على التكنولوجيا الحديثة التي يظن البعض – وقد يكون هذا الظن في بعض الأحيان حقيقياً – أن هناك بعض الأخطاء الأكاديمية في محتوى الكتب الشرعية الموجودة على الإنترنت، وإن سلم المحتوى فلا نسلم من إضاعة الوقت وتهميش دور النموذج – المعلم - المقتدى به في تعليم المواد الشرعية.

لذا فإننا نرى أن التعليم المتمازج يحل كل هذه المشكلات، فالمعلم فقط هو من يستطيع أن يحدد المادة والمحتوى الذي يوجه إليه الطالب، وكذلك تستمر الصورة الذهنية لمعلم المواد الشرعية – شيخ العمود – ثابتة في ذهن المتعلمين الناطقين بغير العربية.

إن الدافع الديني من أهم الدوافع التي بسببها يقبل المتعلمون الناطقون بغير العربية على تعلم اللغة، بل إن أقصى أماني هؤلاء الدارسين فهم الدين الإسلامي والشريعة الإسلامية - ولا سيما المفاهيم الفقهية – فهماً صحيحاً، فلا يجدون سبيلاً لفهمها إلا بفهم اللغة العربية - أولاً - ومن ثم الشروع في فهم المسائل الفقهية وغيرها من المواد الشرعية، فكيف لا نهتم بتقديم هذه المواد الضرورية من خلال طرائق تدريس تناسب هؤلاء المتعلمين وظروفهم الحياتية والمادية والأكاديمية والبيئية.

إن التعليم المتمازج هو الحل الأمثل لتعليم المفاهيم الفقهية لهؤلاء الدارسين؛ ذلك لأنه:

١- يلبي الاحتياجات الأكاديمية للدارسين الناطقين بغير العربية .

٢- يطوع الوسائل التكنولوجية في خدمة الإسلام .

٣- يراعي خصائص المتعلمين مختلفي الجنسيات .

٤- يقدم المسائل الفقهية بصور حية واقعية مما يجعل المتعلم – حتى وإن كان ضعيفاً في اللغة العربية – يفهم من خلال الفيديوهات والصور ... إلخ.

٥- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم من تكرار عرض المادة بنفسه أكثر من مرة.

٦- توجيه المتعلمين توجيهاً حميداً لاستخدام المواقع والصفحات الموثوق بها في شرح المسائل الفقهية.

٧- تعويد المتعلمين على ممارسة القياس والاستنباط للأحكام الشرعية كذلك النقد بنوعيه.

٨- تحبيب المتعلمين الناطقين بغير العربية في المواد الشرعية والمسائل الفقهية، وذلك بتبسيطها لهم من خلال التعليم المتمازج.

٩- وضع المتعلم على بداية الطريق الصحيح بشرح الأسس الفقهية؛ وذلك تمهيداً لانطلاق المتعلم – بعد انتهائه من الدراسة – للتعلم الذاتي.

١٠- فتح آفاق جديدة وتنمية أسلوب الحوار الفعال وقبول الرأي الآخر فيما يخص الاختلافات المذهبية والفقهية.

إجراءات التدريس باستخدام التعليم المتمازج في تنمية المفاهيم الفقهية لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتميز:

وتتلخص إجراءات تدريس المفاهيم الفقهية وفق التعليم المتمازج في التالي: (أمال خالد محمد: ٢٠١٦)، و(عبد الحكيم القاسم: ٢٠١٦)، و(عيسى خليل حسان: ٢٠١٦)، و(حسين جمعان: ٢٠١٣)، و(عزة عبد الخالق: ٢٠١٣)، وJordan & Rovai، ٢٠٠٤))، و(Solving، ٢٠٠٧)، و(LAllier، ١٩٩٧)

- يحدد المعلم المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب تضمن ما يعرفه كل طالب وما يحتاج إليه كل طالب.
- يختار المعلم استراتيجيات وطرق التدريس الملائمة لكل طالب أو مجموعة – إذا كان عدد الطلاب كثير- من الطلاب تشترك في نفس المعارف والخبرات أو حتى الجنسية أو السن أو المهمة المطلوبة حسب ما يراه المعلم مناسباً .
- يحدد المعلم الأهداف الإجرائية لكل درس.
- يمهد المعلم للدرس بربط الدرس اللاحق بالسابق .
- يحدد المعلم المهام التي سيقوم بها الطالب لتحقيق أهداف التعلم وفق مجموعات تعلم تعاونية، ويوزع على كل مجموعة المهمة المطلوبة منها.
- يساعد المعلم الطلاب في توجيهم للمصادر والمواقع التي يجمعون منها معلومات عن مهمتهم في المجموعة.
- يطلب المعلم من كل مجموعة عرض المطلوب منها بطرق مختلفة ولا يتبعون طريقة واحدة في العرض، مثلاً: مجموعة تعرض بالبور

بوينت وأخرى بالتمثيل وثالثة بالتحليل والمناقشة وهكذا.

- تقوم كل مجموعة بعرض الدرس وفقا للمهمة التي وكلت لها .
- يناقش المعلم المجموعة بعد العرض لغرض التوضيح للمجموعات الأخرى أو التدعيم أو الشرح أو الإثراء أو حتى التأكيد.
- يطلب المعلم من باقي المجموعات تقييم عمل المجموعة أثناء العرض وبعده وفق معايير متفق عليها سلفاً (توزع أوراق للتقييم مع توزيع مهمات المجموعات).
- يلخص المعلم الدرس من كل جوانبه، ويوجه طلابه لمواقع وصفحات تعليمية أو فيديوهات لتأكيد المفهوم الفقهي الذي درسوه وتكليفهم بتلخيص وتوثيق ما يحصلون عليه من معلومات حول مضمون الدرس.
- تقويم أداء الطلاب على محتوى الدرس؛ للتأكد من تحصيلهم للمفاهيم الفقهية.

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

في ضوء تساؤلات البحث وفروضه اتبع البحث الخطوات الإجرائية التالية لتحقيق أهدافه مكتملة؛ حيث يعمل على إعداد أدوات الدراسة والتي تشمل اختباراً تحصيلياً مرتبطاً بالمفاهيم الفقهية (الصلاة، والصوم، والطهارة، والوضوء) القائمة على فلسفة التعليم المتمازج والمقررة بالفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٦-٢٠١٧م على طلاب المستوى المتميز للناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر في محتوى الفقه ودليل المعلم للتدريس الموضوعات الفقهية المقررة والمعد في ضوء فلسفة التعليم المتمازج.

أولاً: إعداد اختبار للمفاهيم الفقهية:

ويتطلب إعداد الاختبار في محتوى الفقه تحديد الغرض منه، وضع التعليمات الخاصة بالإجابة عن مفرداته، ووصف محتواه بدقة وضبط الخصائص السيكومتريه له من خلال الصدق والثبات للوصول به كأداة صالحة للتطبيق على عينة البحث المستهدفة للاطمئنان على نتائجه.

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار تعرف مدى تنمية المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب المستوى المتميز للناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر.

البناء المعرفي: اقتصر على المفاهيم والمعلومات المتضمنة بالدروس.

اختيار فقرات الاختبار وضبطها: تم ترجمة جدول المواصفات في فقرات الاختبار، والذي تم ضبطه من قبل مجموعة من المختصين في استبانة صممت خصيصاً لذلك.

تجريب الاختبار استطلاعياً: بعد ضبط اختبار المفاهيم من قبل عدد من المحكمين وإجراء التعديلات التي سبق تفصيلها طبق تجريبياً على عدد (٢٠) طالباً في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦م، واستهدفت التجربة الاستطلاعية ما يلي:

تحديد الزمن المناسب للاختبار: يؤثر زمن الاختبار تأثيراً مباشراً على درجة الاختبار؛ لذا فمن المهم قياس وتحديد زمن الاختبار المناسب للاختبار، ويمكن حساب زمن الاختبار بجمع الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة مع الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة، والقسمة على اثنين لإيجاد المتوسط.

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة}}{٢}$$

وعند تجربة الاختبار استطلاعيا سجلت أسرع طالبة زمناً قدره (٢٠ دقيقة) وسجلت أبطأ طالبة زمناً قدره (٦٠ دقيقة)، وبتطبيق المعادلة السابقة يكون الزمن المناسب للاختبار (٤٠ دقيقة).

صدق الاختبار Test Validity: تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبار الجيد؛ حيث يتعلق صدق الاختبار بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله؛ ومن ثم فليس لكل اختبار مؤشر صدق واحد، وإنما يمكن أن يكون له عدة مؤشرات للصدق بحسب أغراضه (صلاح الدين علام: ٢٠٠٢، ١٨٦-١٨٧)، وتم قياس صدق الاختبار في البحث الحالي من خلال: قياس الصدق الظاهري، وصدق المحتوى، والصدق الذاتي، وفيما يلي بيان ذلك:

الصدق الظاهري Face Validity: يتصف الاختبار بالصدق الظاهري إذا كان ظاهره يشير إلى قياس المحتوى الذي وضع لقياسه من خلال عرضه على مختص ليحكم على قدرة الاختبار، وقد تم عرض الاختبار على مختص بصورته المبدئية قبل الوصول لصورته النهائية؛ مما ساعد على بناء الاختبار بشكل صادق ودقيق.

صدق محتوى الاختبار Content Validity: يعتمد صدق الاختبار على تمثيله للجوانب المعني بقياسها، ولضبطه نقوم بفحص مفردات الاختبار ومضمونها فحصاً دقيقاً بغرض تحديد جوانب السلوك التي تقيسها، وحساب وزن كل جانب بالنسبة للجوانب الأخرى، كما يتعلق صدق المحتوى بمحاولة تحديد مدى كفاية بناء الاختبار، بحيث تمثل مفرداته النطاق السلوكي المراد قياسه؛ ولذلك فإن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية أو المهتمين بتنمية المهارات والكفايات التعليمية والمهنية والفنية، وتتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التناظر بين مفردات الاختبار والنطاق السلوكي الذي تمثله هذه المفردات (صلاح الدين علام: ٢٠٠٢، ١٩١).

وقد تم التأكد من صدق الاختبار لقياس ما وضع من أجله من خلال تصميم جدول المواصفات لتحديد المستوى المعرفي والبناء المعرفي الذي تقيسه كل فقرة، كما تم عرض الاختبار على مجموعة من التربويين للتحقق من صدق محتواه.

الصدق الذاتي: يرتبط مفهوم صدق الاختبار بمفهوم ثبات الاختبار ارتباطاً وثيقاً، فالاختبار لا يتسم بالصدق دون أن تكون درجاته متسقة؛ فقيمة مؤشر الثبات تعد بمثابة الحد الأعلى لقيمة معامل صدق الاختبار (صلاح الدين علام: ٢٠٠٢، ٢٣٠).

ثبات الاختبار: الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى، وفي نفس الظروف بشرط ألا يحدث تعلم أو تدريب في الفترة ما بين مرات إجراء الاختبار (فاروق عبد السلام وآخرون: ١٩٩٤، ١٩٤)، كما يعد المقياس ثابتاً كلما كانت نتيجة التطبيق القبلي قريبة من نتيجة التطبيق البعدي (سالم القحطاني، وآخرون: ٢٠٠٤، ٢٣٧)، وقد تم اختيار معامل بيرسون لقياس ثبات الاختبار قبلياً وبعدياً على مجموعة استطلاعية؛ وذلك لأنه الأنسب، لذا فإن طريقة التطبيق القبلي والبعدي وقياس الفروق بين المجموعة قبلياً وبعديا أكثر دقة ومناسبة لبيانات الاختبار وفق معادلة بيرسون المعروفة، وبتطبيق المعادلة السابقة ببرنامج spss اتضح أن معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار في التطبيق التجريبي سجل نسبة ارتباط مناسبة هي (٨٦،٦٪) مما يثبت أن الاختبار يتمتع بالثبات.

وبناء على كل الخطوات المتصلة بالاختبار تم إخراجه بصورته النهائية - انظر ملحق(١) - حيث بلغ عدد مفردات الاختبار بعد التعديلات (٣٥) مفردة، وقد تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار، وقد أعطيت الطالبة درجة عن كل سؤال تكون الإجابة عنه صحيحة وبذلك تكون الدرجة النهائية لاختبار المفاهيم الفقهية (٣٥ درجة).

ثانياً: إعداد دليل المعلم:

- تحديد أسس إعداد دليل المعلم القائم على التعليم المتمازج لتنمية المفاهيم الفقهية لدى الناطقين بغير العربية بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر؛ ولتحقيق هذا الهدف تم مراجعة الدراسة الأدبيات التربوية التي تناولت المفاهيم من حيث: تعريفها، وأنواعها، وطبيعتها، وأهميتها، وأسسها، ونموها، وتطورها، وتقييم تعلمها، والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت الفقه من حيث: مفهومه، وخصوصيته، ودراسته وتدريسه.

- إعداد دليل المعلم القائم على استراتيجية التعليم المتمازج للطلاب الناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر، ويتم ذلك من خلال:

- تحديد الأهداف الخاصة بدليل المعلم: وكانت على النحو التالي:

- صياغة المحتوى المقرر في محتوى الفقه لطلاب الناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر، ويتم ذلك من خلال:

عرض الأهداف السلوكية للدرس: يساعد تحديد الأهداف - خاصة السلوكية منها - على اختيار الوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة، كما تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة، وبذلك يمكن قياس المستوى الذي يصل إليه المتعلم في أداء السلوك المطلوب.

عرض تمهيد لكل درس: وهو بمثابة تقديم للدرس كما يعمل على ربطه بالدرس السابق، ومن ثم فهو مهم وضروري لتوفير الربط المنطقي.

التدريس للمجموعة التجريبية: بعد الإجراءات السابقة كلها قام أحد الباحثين بتدريس الموضوعات وفقا لاستراتيجية التعليم المتمازج؛ وذلك حرصاً على تنفيذ التجربة بالشكل المطلوب. وقد استغرق زمن التجربة (٤) أسابيع بواقع محاضرتين تقريباً كل أسبوع وبواقع (٤٥) دقيقة للمحاضرة الواحدة، وذلك في المستوى المتميز للعام الدراسي ٢٠١٦م في الفترة من ٩/١٨ : ١٠/١٨.

التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق أدوات البحث (اختبار المفاهيم) تطبيقاً بعدياً على الطلاب عينة البحث، ثم صححت وفرغت درجات الطالبات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" T. Tes، ويتمثل في حساب قيمة ودلالة "ت" باستخدام برنامج SPSS لمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الفقهية.

عرض النتائج ومناقشتها:

في ضوء فرضيات البحث ستعرض الباحثتان النتائج التي توصل إليها وعلى النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج، وبعد التطبيق في أبعاد اختبار المفاهيم الفقهية للمستوي المتميز من الناطقين بغير العربية والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الوضوء) لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الصلاة) لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الطهارة) لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الصوم) لصالح التطبيق البعدي.

وفي إطار هذه الفروض - موضع التحقق في هذه الدراسة - نعرض للنتائج التي تم التوصل إليها فيما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالفرض الفرعي الأول: والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الوضوء) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار (ت) T- Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل مهارة من مهارات جانب الوضوء قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية المستخدم في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (١)

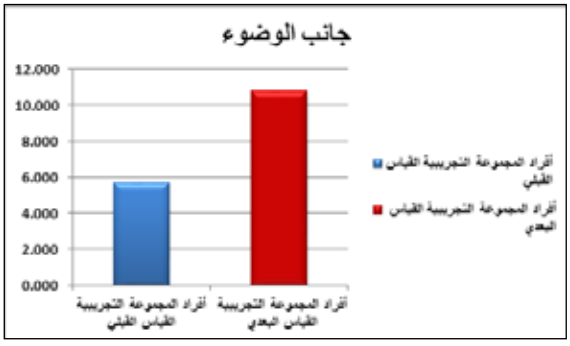
يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الوضوء

	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	متوسط الفروق (م ف)	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق (ع ف)	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
أفراد المجموعة التجريبية القياس القبلي	32	5.688	0.931	5.063	1.917	**14.942	0.01
أفراد المجموعة التجريبية القياس البعدي	32	10.750	1.481				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الوضوء؛ حيث كانت قيمة (ت) (١٤,٩٤٢)، وتلك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)؛ حيث قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية علما بأن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = (٢,٧٤)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهي تشير إلى نجاح وفاعلية إستراتيجية تحسين مهارة جانب الوضوء لدى عينة الدراسة، وعليه يُقبل الفرض الأول، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية التعليم المتمازج كونه يراعي قدرة المتعلم وسرعته الذاتية، كما إنه يراعي التفضيلات التعليمية لأفراد المجموعة التجريبية، ولعل هذه الإستراتيجية الجديدة على الطلبة أدت إلى زيادة تفاعل الطلبة وفهمهم واستيعابهم لمفهوم الوضوء، الأمر الذي أسهم في زيادة تحصيلهم، فضلاً عن أن التعليم المتمازج مكن الطلبة من التفاعل والتعامل واستيعاب المعلومات مما جعلها ملائمة أكثر، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من عبد الحكيم قاسم (٢٠١٦) ، و (سامي زكي السيد، ٢٠١٤: ٦٢) Marsh ، و (٢٠١٢(، و Semimy(٢٠١٠) &Hong.

شكل (١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الوضوء



ثانياً: فيما يتعلق بالفرض الفرعي الثاني: والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الصلاة) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار (ت) T – Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل مهارة من مهارات جانب الصلاة قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية المستخدم في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الصلاة

	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	متوسط الفروق (م ف)	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق (ع ف)	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
أفراد المجموعة التجريبية القياس القبلي	32	1.969	0.933	4.781	1.362	**19.865	0.01
أفراد المجموعة التجريبية القياس البعدي	32	6.750	0.880				

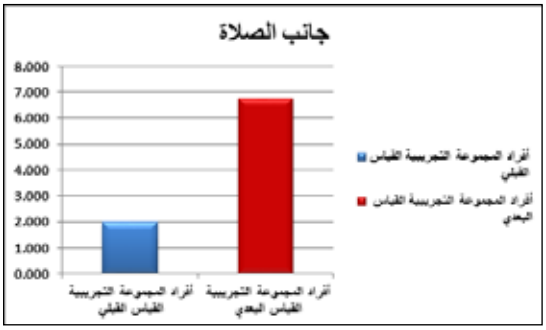
× دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

×× دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الصلاة؛ حيث كانت قيمة (ت) (١٩,٨٦٥)، وهذه فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) ؛ حيث قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية علماً بأن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = (٢,٧٤)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهذه النتائج تشير إلى نجاح وفاعلية إستراتيجية تحسين مهارة جانب الصلاة لدى عينة الدراسة ، كما تعزو الباحثتان النتيجة لإستراتيجية التعليم المتمازج؛ لما تتميز به من تقديم واضح للمفاهيم الفقهية على شكل أسئلة يمكن تذكرها؛ إذ تعمل هذه الإستراتيجية على تذكر المفاهيم بشكل أفضل من خلال سؤال الطالبة نفسها قبل التعلم ما الذي ينبغي أن تتعلمها ثم في مرحلة التعلم تربط ما لديها من المعلومات بما موجود ما الذي تعلمتها، ثم مرحلة ما بعد التعلم؛ حيث يتم تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة من خلال ربط الأفكار بعضها ببعض ، وتحديد هذه المفاهيم.

شكل (٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الصلاة



ثالثاً: فيما يتعلق بالفرض الفرعي الثالث، والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الطهارة) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار (ت) T – Testلحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل مهارة من مهارات جانب الطهارة قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المستخدمة في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الطهارة

	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	متوسط الفروق (م ف)	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق (ع ف)	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
أفراد المجموعة التجريبية القياس القبلي	32	1.313	1.030	4.406	1.241	**20.090	0.01
أفراد المجموعة التجريبية القياس البعدي	32	5.719	0.924				

× دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

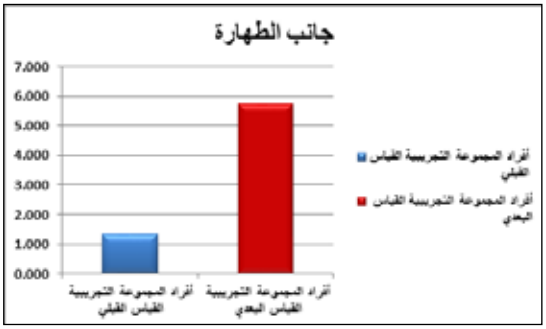
×× دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الطهارة؛ حيث كانت قيمة (ت) (٢٠,٠٩٠)، وتلك فروق دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) حيث قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية علماً بأن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = (٢,٧٤)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهي تشير إلى نجاح وفاعلية الإستراتيجية تحسين مهارة جانب الطهارة لدى عينة الدراسة.

شكل (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الطهارة



رابعاً: فيما يتعلق بالفرض الفرعي الرابع، والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في جانب (الصوم) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار (ت) T- Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل مهارة من مهارات جانب الصوم قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية المستخدم في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الصوم

	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	متوسط الفروق (م ف)	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق (ع ف)	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
أفراد المجموعة التجريبية القياس القبلي	32	4.094	0.995	6.406	1.811	**20.006	0.01
أفراد المجموعة التجريبية القياس البعدي	32	10.500	1.414				

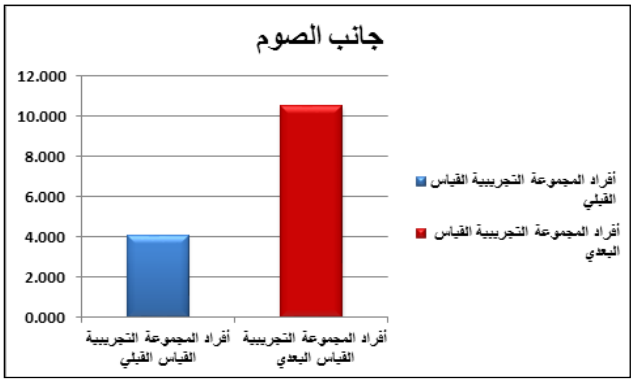
× دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

×× دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الصوم؛ حيث كانت قيمة (ت) (٢٠,٠٠٦) وتلك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١)؛ حيث قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية علما بأن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = (٢,٧٤)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهي تشير إلى نجاح وفاعلية إستراتيجية تحسين مهارة جانب الصوم لدي عينة الدراسة.

شكل (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جانب الصوم



فيما يتعلق بالفرض الرئيسي، والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق إستراتيجية التعليم المتمازج وبعد التطبيق في أبعاد اختبار المفاهيم الفقهية للمستوي المتميز من الناطقين بغير العربية والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثتان اختبار (ت) T- Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المستخدمة في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية

	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	متوسط الفروق (م ف)	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق (ع ف)	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
أفراد المجموعة التجريبية القياس القبلي	32	12.906	1.653	20.813	2.717	**43.329	0.01
أفراد المجموعة التجريبية القياس البعدي	32	33.719	2.808				

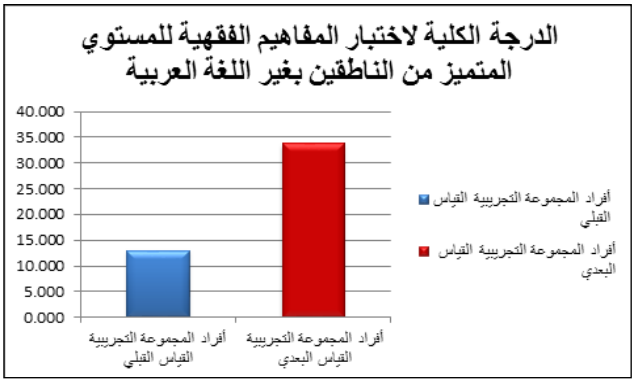
× دالة عند مستوي دلالة (٠,٠٥).

×× دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١).

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث كانت قيمة (ت) (٤٣,٣٢٩)، وهذه فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)،؛حيث قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية علماً بأن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = (٢,٧٤)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهي تشير إلى نجاح وفاعلية إستراتيجية تحسين المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية لدى عينة الدراسة.

شكل (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية



مما سبق يتضح أنه تم التأكد من صحة الفروض الخمسة التي وضعتها الدراسة لتحديد فاعلية إستراتيجية التعليم المتمازج في تنمية المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية من خلال الجوانب الأربعة - جانب الوضوء، وجانب الصلاة، وجانب الطهارة، وجانب الصوم - لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولمزيد من التأكد من فاعلية استراتيجية التعليم المتمازج في تنمية المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية تم حساب نسبة الكسب المعدل عن طريق مقارنة النتائج القبلية والبعدية لنتائج طلاب المجموعة التجريبية في الجوانب الأربعة باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث (ص) هي متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي لمدى تحقق مستوى المفاهيم الفقهية، و(س) هي متوسط درجات الطلاب في القياس القبلي لمدى تحقق مستوى المفاهيم الفقهية، و(د) هي الدرجة الكلية المخصصة لمستوى المفاهيم الفقهية.

والجدول التالي يوضح نسب الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى تحقيق المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية:

جدول رقم (٦)

يوضح نسب الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى تحقيق المفاهيم الفقهية للمستوى المتميز من الناطقين بغير اللغة العربية

جوانب المفاهيم الفقهية	النهاية العظمى للدرجات	متوسط الدرجات في القياس القبلي	متوسط الدرجات في القياس البعدي	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
جانب الوضوء	١٦	٥,٦٩٠	١٠,٧٥٠	٠,٨١	غير دالة
جانب الصلاة	٨	١,٩٧٠	٦,٧٥٠	١,٣٩	دالة
جانب الطهارة	٨	١,٣١٠	٥,٧٢٠	١,٢١	دالة
جانب الصوم	١٤	٤,٠٩٠	١٠,٥٠٠	١,١٠	غير دالة
المجموع	٤٨	١٢,٩١٠	٣٣,٧٢٠	١,٠٣	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية في جوانب الصلاة والطهارة كانت نسب كسب معدل دال إحصائياً؛ حيث إن هذه النسب قد تراوحت بين (١,٣٩ ، ١,٢١)، وهي أكبر من (١,٢)، وهذا يدل على أن إستراتيجية التعليم المتمازج لها فاعلية في تنمية تلك الجوانب المفاهيم الفقهية في ضوء عدم دلالة الكسب المعدل في باقي الجوانب والدرجة الكلية للمقياس، وقد يرجع ذلك إلى تنوع طرق التدريس المستخدمة ، والمناسبة للمعلم والمتعلمين والبيئة التعليمية ؛ بحيث يستطيع المعلم أن يمزج - حسبما شاء - الطريقة التقليدية مع الإلكترونية كليا أو جزئيا أو متماثلا حسبما يراه مناسبا للطلاب والموقف الدراسي وبحسب مستويات الطلاب وميولهم، والفروق الفردية بينهم والمتغيرات التي تطرأ على العملية التعليمية، كما كان لتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس الأثر الطيب في نجاح البحث ، وأيضا كانت للأنشطة المستخدمة في التدريس تأثير إيجابي في تحقيق الهدف الرئيسي وهو فهم الطلاب للمفاهيم الفقهية.

التوصيات:

في ضوء النتائج يمكن ذكر التوصيات التالية:

١- تدريب المعلمين للطلاب غير الناطقين بالعربية على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس فروع العلوم الشرعية.

٢- تضمين الإستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها التعليم المتمازج ضمن مفردات طرائق تدريس العلوم الشرعية.
٣- إقامة دورات وندوات تثقيفية وتدريبية لتدريس المفاهيم الفقهية.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١- أثر إستراتيجية التعليم المتمازج في إكساب طلبة المستوى التمهيدى لطلاب الناطقين بغير العربية للمفاهيم الفقهية وتنمية ثقتهم بأنفسهم .
٢- أنماط التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات الفقه وأثرها في تكوين المفاهيم الفقهية وتنمية دافعية طلبتهم للتعلم في المرحلة الجامعية.
٣- أثر برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الجامعية في إكسابهم مهارات التفكير الناقد وتنمية المفاهيم الفقهية.

المراجع

المراجع العربية:

١- أسامة زكي السيد (٢٠١٤): أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوها، المجلة الفلسطنية للتعليم المفتوح، مج ٤، ع ٨، ص ص ٣٥ – ٨٦، غزة، فلسطين.
٢- إسلام طارق الرملي (٢٠١١): أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٣- بدر الهدى الخان (٢٠٠٥): استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة: علي الموسوي وآخرين، شعاع للنشر والعلوم، سوريا.
٤- جمال مصطفى (٢٠٠٨): صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي المُؤلَّف، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني لكلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
٥- حازم راشد (٢٠٠٥): تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٠٣، ص ص ٨٧-١٣٠.
٦- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥): رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني (المفهوم، والقضايا، والتطبيق والتقييم)، الدار الصوتية للتربية، الرياض، السعودية.
٧- حسن دياب غانم (٢٠٠٩) فاعلية التعليم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.
٨- حسين جمعان صفعك (٢٠١٦): أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعليم الإلكتروني لطلاب الصف العاشر في التحصيل والتفكير الإبداعي بدولة الكويت، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.
٩- خولة أحمد الفبريكاني (٢٠١٤): أثر استخدام أنموذج جانية التعليمي في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الإعدادية الإسلامية في مادة الفقه ودافعيتهن نحوها، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، مج١٣، ع٢، ص ص ٢٦٥: ٣٠٨، الموصل، العراق.
١٠- السيد عبد المولى أبو خطوة (٢٠٠٩): التعلم المدمج وحلول مقترحة لمشكلات التعلم الإلكتروني. www.slaati.com/inf/articles.php?action=show&١٠=٧٨.
١١- عبد الحكيم عبد القاسم (٢٠١٦): أثر تطبيق التعلم المدمج في تعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة ديكن نموذجاً، المؤتمر الدولي الخامس، المجلس الدولي للغة العربية ، دبي ، الإمارات.
١٢- عبد الرحمن عبد الله (١٩٩٤): المرجع في تدريس علوم الشريعة، مؤسسة الوراق، الأردن .

١٣- عبد الله سعود (٢٠١٦): أثر استراتجية التعليم المتمازج في تحصيل طلبة كلية العلوم الإسلامية وتنمية المفاهيم الفقهية لديهم، مجلة ديالي، ع٦٩ ، ص ص ٣٠٩: ٣٣٩ الموصل، العراق.

١٤- عزة أحمد عبد الخالق (٢٠١٣): أثر تنوع استراتجيات التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة لمنطقة الباحة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

١٥- عمر الخطيب، وعاشق خالد (٢٠١٠): أثر استخدام خريطة الشكل ((v في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة، مجلة علوم إنسانية، ع ٤٥، جامعة الملك حسين بن طلال، الأردن

١٦- عيسى خليل الحسنات (٢٠١٦): أثر التعليم المتمازج في تحسين أداء الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية لمهارة الاستماع، المؤتمر الدولي الخامس، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، الإمارات.

١٧- ماجد الجلاد، وعمر عبد القادر (٢٠٠٠): المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج١٦، ع٣، ص ص ٦٣ – ٧٩، جامعة اليرموك، الأردن.

١٨- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، ط٢، مكتبة إبراهيم مدكور، القاهرة.

١٩- محمد أبو الكلام آزاد (١٩٩٨): تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

٢٠- محمد خلف الله (٢٠١٠): فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة.

٢١- محمد شيرازي دمياطي (١٩٩٥): تطوير محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالتعليم العام في إندونيسيا، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر.

٢٢- محمد شيرازي دمياطي (٢٠٠٠): منهج مقترح في التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في أندونيسيا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٣- محمود عبده أحمد فرج، ومصطفى عبد الله إبراهيم (٢٠٠١): منهج مقترح لتعليم الدين الإسلامي لطلاب المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٠، ص ص ٨٣-١١٧.

٢٤- محمود كامل الناقة، وفتحي علي يونس (١٩٩٩): المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإيسيسكو.

٢٥- ناصر الخوالدة، وإسماعيل يحيى (٢٠٠١): طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين للنشر والتوزيع، الأردن.

٢٦- يوسف الخليفة أبو بكر: (٢٠٠٣): نحو منهج لتعليم فهم القرآن لحفاظه غير الناطقين بالعربية، وثائق وبحوث ندوة تعليم باللغة العربية لأغراض خاصة المنعقدة بالخرطوم في ٤-٦ يناير ٢٠٠٣، ص ص ٧٩-١٠٠.

المراجع: الأجنبية

27. Heinze, A & Chris, P. (2004). Reflections on the use of blended learning. The University of Salford. Retrieved, September 10, 2010 from http://www.edu.salford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf

28. Al-Otaibi, Maryam F., Nouby, Ahmed M. Abdul Aziz, Hamdy A. & Alagab M. Alagab (2012). Effect of multimedia activities in blended learning on listening skills and satisfaction in a college English language course, Journal of Human Capital Development ,Vol. 5 No. 1 January- June 2012 ,PP. 99- 115

29. Association for Educational Communications and Technology (1994). The Definition of Educational

Technology. Washington: AECT.

30. Behjat, Fatemeh, Yamini, Mortada & Bagheri, Mohammad Sadeq (2012). Blended Learning: a ubiquitous learning environment for reading comprehension. International Journal of English Linguistics Vol. 2, No. 1; February 2012, www.ccsenet.org/ijel
31. Baldwin, E. K. (2005). Key steps to implement a successful blended learning strategy, industrial and commercial training, Vol. 38, No. 3. PP: 156- 163.
32. Carman, J. (2002). Blended learning design, five key ingredient, knowledge net, Retrieved on April,25,2008
33. Işık, Ceme & Yılmaz, Sümeyra. (2011). E- learning in lifelong education: A computational approach to determining listening comprehension ability ,Educ. Inf. Technol,16: 71–88
34. CONOLE, GRÁINNE. (2008). Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students, (Available in 22/ 12/ 2012) ReCALL 20 (2): 124- 140.
35. Darcy Song. (2012). A Study on EFL students' use of e- learning programs for learning English —Taking a Taiwanese University as an Example ,English Language Teaching Vol. 5, No. 4; April 2012, Retrieved 8 July 1009 from: http://ccsenet.org/elt
36. Grgurović, Maja. (2011). Blended learning in an ESL class: a case study, CALICO Journal, 29 (1) , p- p 100- 117
37. Haung, R. & Zhou, Y. (2005). Designing blended learning focused on knowledge category and learning activities case studies from Beijing Normal University , in the book of Blended Learning , Retrieved 8 July 2010 from: http://publicationshare.com/toc_section_intros2.pdf
38. Harveys, s. (2003). Building effective blended learning programs. Educational technology, v43, n6.
39. Fujishiro, Noritake & Miyaji Isao (2012). Effects on the oral reading performance through the 'blended learning' in English class utilizing the WBT courseware, (Retrieved 15 march, 1009 from: http://www.icce2009ied.edu.hk/pdf/C3/proceedings472476-.pd
40. Hsu, H. Y. ;Wang, S. K. & Comac, L. (2008). Using audio blogs to assist English language learning: an investigation into student perception. Computer Assisted Language Learning, 21, 2, 181- 198.
41. Marsh, Debra. (2012). Blended learning creating learning opportunities for language learners, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Cambridge University Press. www.cambridge.org
42. Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. educational technology , Vol. 46, No. 6. pp. 341
43. Ally, M. (2004). Designing effective learning objects. In McGreal (ED), online education using learning. London: Routledge/Falmer.
44. Barrows, H.S., & Tamblyn, R.M. (1980). Problem-based learning: an approach to medical education. New York: Springer Publishing Company.
45. Black, E. W., Beck, D., Dawson, K., Jinks, S. & DiPietro, M. (2006). Considering implementation and use in the adoption of an LMS in online and blended learning environments. TechTrends. 51(2).

46. Chitwood, K. & Bunnow, D. (2005). Learning objects: resources for learning. 18th annual conference on distance teaching and learning. http://www.uwex.edu/disted
47. Compton, V., & Harwood, C. (2003). Enhancing technological practice: An assessment framework for technology education in New Zealand. International Journal of Technology and Design Education, 13(1), 126-.
48. Condie, R. & Livingston, K. (2007). Blending online learning with traditional approaches: changing practices. British Journal of Educational Technology. 38(2), 337–348
49. Dziuban, C.D., Hartman, J. & Moskal, P.D. (2004). Blended learning. educause center for applied research. research bulletin, 7. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf
50. EL-Deghaidy, H. & Nouby, A. (2007). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education program. Computers & Education, 51(3), 9881006-
51. Fransen, J. (2006). Een nieuwe werken definitie van blended learning (A New Working Definition of Blended Learning). Dutch Open University: Journal 'Onderwijs Innovatie', year 8, issue 2, 2629-.
52. Glading, N. (2004). Blended learning in k-12 social studies instruction. http://www.nicholasglading.com/resources/blendedlearning_litreview.pdf

http://www.schoolnet.ca/home/documents/Report_EN.pdf Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. (IEEE), Learning.

53. Kay, R. & Knaack, L. (2006). Developing learning objects for secondary school students: a multi-component model. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 1.
54. L'Allier, J. J.(1997). Frame of reference. NETg's map to the producers, their structure and core beliefs. netg. http://www.netg.com/research/whitepapers/frameref.asp
55. Li, Q., Lau, R., Leung, E., Li, F., Lee,V., Wah, B. & Ashman, H. (2009). Emerging e-learning technologies. IEEE Internet Computing. http://www.computer.org/internet/
56. Marlino, M., Sumner, T. R., Fulker, D., Manduca, C., & Mogk, D. (2001). The digital library for earth system education: Building community, building the library. Communications of the ACM, 44(5), 8081-.
57. McRobbie, C. J., Ginns, I. S., & Stein, S. J. (2000). Preservice primary teachers' thinking about technology and technology education. International Journal of Technology and Design Education, 10, 81101-.
58. Mercado, C., Andrade, E. & Reynoso, J. (2008). The effect of learning objects on a c++ programming lesson. proceedings of the 19th annual international information management association.
59. Naidu, S. (2006). E-Learning. A guidebook of principles, procedures and practices. commonwealth educational media center for Asia (CEMCA). New Delhi.
60. Plante, J., & Beattie, D. (2004). Connectivity and ICT integration in Canadian elementary and secondary schools: First results from the Information and Communications Technologies in Schools Survey, 2003-2004. Statistics Canada.
61. Rovai, A. P. & Jordan, M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with

traditional and fully online graduate courses. The international review of research in open and distance learning, 5,ISSN:14923831-. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192274/

62. Runyon, D. & Holzen, R.V. (2005). Designing and developing interactive learning objects for online courses. 20th annual conference on distance teaching and learning. http://www.uwex.edu/disted
63. Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. the interdisciplinary. journal of problem-based learning. 1(1) (Spring 2006).
64. Schatz, S. (2001). Learning objects phase two: integration into performance support portals. 17TH Annual Conference on Distance Teaching and Learning. http://www.uwex.edu/disted
65. Singh, H. & Reed, C. (2001). Achieving success with blended learning. Centre software. ASTD state of the industry report. American society for training & development, retrieved, June, 2008. from http://www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf
66. Solving, N. (2007). Designing learning objects for online. commonwealth of learning. available at www.col.org/knowledge
67. Trapp, S. (2006). Blended learning concepts – a short overview. innovative approaches for learning and knowledge sharing, ec-tel workshops proceedings, ISSN 16130073-, p. 282006 ,35-.
68. Wiley, D. A. (2001). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), The instructional use of learning objects (Chapter 1.1). Accessed September, 2005 from: http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc
69. Wiley, D. A. (2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor and a taxonomy. The Instructional use of leaning objects. www.wisc-online.com/Info/FIPSE/What Learning Object.html.
70. Wiley, D. A. (2003). Learning objects: difficulties and opportunities. Accessed September, 2005 from: http://wiley.ed.usu.edu/docs/lo_do.pdf.

www.ieeeltsc.org/working-groups/wg12LOM/lomDescription