كلية التربية بالقاهرة
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية والكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

إعداد

الدكتور
عمرو محمد عبد السميع جلال
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية -كلية التربية بالقاهرة- جامعة الأزهر.

الدكتور
أحمد سعد إسماعيل علي
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية -كلية التربية بالقاهرة- جامعة الأزهر.

1446هـ - 2024م

فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية والكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

د/عمرو محمد عبد السميع.
المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر.
البريد الإلكتروني: amr20010013@gmail.com
د/ أحمد سعد إسماعيل علي.
المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر.
البريد الإلكتروني: ahmed2015saad2014@gmail.com

المستخلص:
هدف البحث تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، وأخرى بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم، واختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، وآخر في الكتابة الوظيفية، كما تم إعداد مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في: البرنامج القائم على التعلم المنتشر، ودليل الدارس، ودليل المعلم، واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) دارسًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، بواقع (30) دارسًا للمجموعة الواحدة، وبعد دراسة المجموعة التجريبية للبرنامج، وتطبيق أدوات البحث بعديًّا، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ حجم الأثر لحساب الفاعلية الخارجية للبرنامج، ما بين (0.73- 0.74)، لمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، و(0.74- 0.80)، لمهارات الكتابة الوظيفية، وكلاهما يشير إلى حجم تأثير كبير وفقًا لمؤشرات كوهين؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنتشر - الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية- الكتابة الوظيفية- الناطقون بغير اللغة العربية.

The Effectiveness of a Ubiquitous Learning-Based Program in Developing the Functional Practice Skills of Grammatical Rules and the Functional Writing among Non-native Arabic Language Learners

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of a ubiquitous learning-based program in developing the functional practice skills of grammatical rules and the functional writing among non-native Arabic language learners. To meet such an end, the researchers prepared a checklist of the functional practice skills of grammatical rules, a checklist of the functional writing skills appropriate for the advanced level, a test of the functional practice skills of grammatical rules, and a test of the functional writing. Moreover, the experimental treatment including the ubiquitous learning-based program, learner's guide, and teacher's guide were prepared as well. The study utilized the experimental approach with 60 participants who were assigned to an experimental group (30) and a control one (30). After conducting the program on the experimental group participants, the results showed that there is a statistically significant difference between the mean scores attained by the experimental and control group participants in the functional practice skills of grammatical rules test, and the functional writing test in the favor of the experimental group participants. The effect size for calculating the external effectiveness of the program was between (0.73 -0.74) for functional grammatical practice skills, and (0.74 -0.80) for functional writing skills, both of which indicate a large effect size according to Cohen's indicators. Which indicates the effectiveness of the program in developing the skills of functional practice of grammatical rules and functional writing among the research sample.

Keywords: ubiquitous learning, the functional practice skills of grammatical rules, the functional writing, non-native Arabic language learners.

مقدمة:

يمثل علم النحو عصب اللغة العربية؛ فهو بمثابة النظام الذي يحكم فنون اللغة (قراءة وكتابة وتحدثًا واستماعًا)، وهو الذي يُقوِّم ألسنة المتحدثين، ويعصم ألسنتهم من اللحن في التحدث أو القراءة، ويعصم أقلامهم من الخطأ في الكتابة، ويعودهم دقة التعبيرات، وينمي ثروتهم اللغوية، ويصقل مواهبهم وأذواقهم.

ويرى عبد القاهر الجرجاني (1992، 82)[1]، أن علم النحو " هو معيار الصواب والخطأ في تعلم اللغة ومعرفة أصولها فيقول: "فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، وخطؤه إن كان خطأ إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النحو، قد أصيب به موضعه ووضع في حقه وعومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاما قد وصف بصحة أو فساد، أو وصف بمزية وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة، وذلك الفساد، وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه ".

وللنحو أهمية كبرى في برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها، فهو أساس تعليم اللغة، وبدونه تصبح اللغة حشوًا من الألفاظ التي لا يربط بينها رابط أو يحكمها نظام، ولا يتمكن الدارس من تحقيق التواصل اللغوي الواضح والسليم؛ ومن ثم اهتمت برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعلم النحو، لكن ما وقعت فيه أغلب هذه البرامج هو التركيز على النحو التقليدي الذي يهتم بدراسة القواعد النحوية وحفظها، وعدم التركيز على توظيف هذه القواعد في ممارساته اللغوية، والاهتمام بالموضوعات النحوية التي يمكن تدريسها في إطار الأساليب الموجودة في محيط الدارس، والمرتبطة بواقع حياته، والمتصلة بحاجاته اللغوية اليومية، مع مراعاة مستواه العمري والعقلي عند اختيار هذه الموضوعات النحوية. ومن هنا يجب أن نتخيل الفرق الشاسع بين الغاية المرجوة، والواقع التعليمي.

لذا نجد بعض علماء النحو المعاصرين قد قسم النحو، إلى النحو الوظيفي، والنحو التخصصي، ويعني بالنحو الوظيفي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل، وسلامة اللسان من الخطأ في النطق؛ وسلامة القلم من الخطأ في الكتابة. بينما النحو التخصصي: هو ما يتجاوز ذلك من مسائل متشعبة وبحوث دقيقة تحفل بها الكتب الواسعة. (أحمد المتوكل، 2006).

والمتأمل لهدف النحو الوظيفي يجده متفقًا مع الهدف الأساسي الذي رسمه العلماء القدامى للنحو، وهو الوصول بالدارس إلى سليقة المتكلم الأول؛ حيث يقول الزجاجي (425،1980) "والفائدة من النحو هي الوصول إلى المتكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا

---

[1] (1) اتبع البحث في كتابته، وتوثيقه للمراجع الأجنبية، قواعد الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA- V. 7.0) أما في توثيقه للمراجع العربية، فقد التزم بكتابة الاسم الأول والأخير في المتن، والاسم الأول والثاني والأخير في قائمة المراجع؛ وذلك مراعاةً للثقافة العربية، كما رتبت قائمة المراجع ترتيبا أبجديا دون الاعتداد بـ "الألف والام".

غير مبدل ولا مغير" كما يعرف ابن جني (د.ت، 34) النحو بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدَّ إليها".

لذا فتبني نهج تدريس النحو وظيفًا في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يعد مطلبًا ضروريًّا وملحًّا لهؤلاء الدارسين؛ لأنه يتفق مع احتياجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم؛ فالنحو الذي نقدمه لهؤلاء الدارسين، يجب أن يكون مغايرًا عما نقدمه لأبناء اللغة الأصليين، من حيث طريقة العرض والتنظيم، والكمية، والنوعية، وهذا لأن طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها تختلف تمام الاختلاف عن أبناء اللغة الأصليين من جوانب عدة، منها: الخبرة، والقدرة اللغوية، والبيئة اللغوية والاجتماعية والأهداف التعليمية، والاختلاف أيضا قد يكون في الدوافع، والسلوك واحتياجات الدارسين في النحو واستعداداتهم في تعلمه.

وتنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها تعد وسيلة، غايتها تنعكس في أدائهم الشفهي والكتابي؛ لذا فالتعبير الكتابي بشقيه الوظيفي والإبداعي يحتاج إلى تمكن الدارس من مهارات النحو الوظيفي، كما أن تمكين الدارسين من مهارات الكتابة يعد هدفا أصيلا في مختلف برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها، فمن خلالها يمكننا الوقوف على مدى تقدم الدارس في تعلم المهارات الأخرى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فهي نشاط صفي مهم لدعم تعلم الدارس للمهارات اللغوية الأخرى؛ حيث أنها تساعد الدارس في توظيف المفردات وتعرف التراكيب واستخدامها؛ لذا فهي المحصلة النهائية لتعلم اللغة بكل فنونها.

وإذا كان للكتابة كل هذه الأهمية، فإن الكتابة الوظيفية تحظى بأهمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث تساعدهم في التفاعل والتواصل مع جميع أطياف المجتمع، وقضاء جميع أغراضهم، والتخلص من كل مظاهر الاغتراب الناتج عن صعوبة التواصل مع أبناء اللغة الناطقين بها، خاصة فيما يتعلق بعرض مطالبهم وقضاء حاجاتهم. (وجيه أبو لبن، ونورا عبد الغفار، 2016).

ويركز التعبير الكتابي الوظيفي على أداء الدارسين الكتابي في مواقف حقيقية وحياتية مثل، كتابة الرسائل، والتقارير، والطلبات، ومحاضر الاجتماعات، وملء الاستمارات، والملخصات، والمذكرات...، ويتطلب التعبير الكتابي الوظيفي أسلوبًا خاصًّا يركز على اختيار الألفاظ والأساليب والعبارات التي تؤدي المعنى المطلوب، بطريقة لا تحتمل التأويل أو التفسير، وتوضح الفكرة في عبارة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية. (حسين قورة، 2001).

ورغم أهمية تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحو، ومهارات الكتابة الوظيفية، لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إلا أن هناك ضعفًا ملحوظًا لدى الدارسين في هذه المهارات، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات، كدراسة كل من: محمد علي (2008)، وماجد أبو غليون (2010)، ومحمد الشرابي (2011)، وياسر إبراهيم (2013)، وجمال أحمد (2014)، وهبة أبو حجازي (2014)، ووجيه أبو لبن، ونورا عبد الغفار (2016)، وزيد

الشمري (2017)، ومروة عبد الله (2017)، ومحمد الفوزان (2018)، وشعبان عبد التواب (2019). وعبد الرازق عبد القادر (2019)، وخميس عطية (2020)، ومحمد صالح (2021)، ومحمد عبد القادر (2022).

وللتصدي لضعف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية، يسعى البحث الحالي إلى استخدام التعلم المنتشر باعتباره اتجاهًا يتناسب مع عصر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في شتى المجالات التعليمية.

ويُعد التعلم المُنتشر Ubiquitous Leaming أكثر من مجرد طريقة للتعليم والتعلم، فهو يُمثل رؤية للتعلم الذي يحدث ليس فقط في الحجرات المدرسية ولكن في المنزل، ومكان العمل، والملعب، والمكتبة، والمتحف، وتفاعلاتنا اليومية مع الآخرين. فالتعلم المُنتشر يعتبر توسيعا وامتدادًا في فكرة الحاسب المنتشر Ubiquitous وهذا المصطلح يصفُ الوجود النافذ لأجهزة الحاسب في تعلمنا. ويساعد التعلم المنتشر في تكوين بنية معرفية تعليمية جديدة ممكنة بواسطة موفري الوسائط المتعددة (محمد خميس، ٢٠١١، ١٢).

ومن ثم يعرف كل من: (Georgiev& Smrikarov, 2008)، ومحمد خميس (2011) التعلم المنتشر بأنه: تعلم سياقي حقيقي وظيفي وتكيفي يتم خلاله توصيل كائنات التعلم الإلكتروني المناسبة إلى مجموعة من الدارسين، متواجدين في أماكن مختلفة ومتباعدة وإدارة عمليات التعلم والتفاعلات والأنشطة التعليمية المناسبة في الوقت والمكان المناسب في فضاءٍ إلكتروني منتشر باستخدام تكنولوجيا لاسلكية وأجهزة رقمية محمولة.

ومن هنا ظهر في الأوساط التربوية مصطلح التعلم المنتشر كصيغة نوعية متطورة تسمو بمنظومة التعلم الإلكتروني إلى توفير بيئة موزّعة جغرافيا تستخدم فيها الميديا الرقمية، من شأنها أن تدعم عملية تعلم المتعلم؛ وبالتالي مجتمع تعلم موجود حولنا في كل مكان وزمان - يُمكن بلوغه بسهولة باستخدام أجهزة التعلم النقال، وحاسب الجيب، وجهاز المساعدات الرقمية الشخصي (PAPS)، وجهاز قراءة الكتب الإلكترونية (محمد خميس، ٢٠٠٨، ٩).

ويرى ليو (Liu, 2009,161-171) أن إدارة التعلم M-Leaming تعزز نمو وازدهار التعلم المُنتشر؛ فأجهزة الهواتف الذكية الآن تدعم جميعها التعلم في أي وقت وأي مكان؛ ومن ثم فإن مُجتمع التَّعلُّم المُنتشر، هو: نموذج اجتماعي تفاعلي تم تصميمه مع الوضع في الاعتبار بعض العوامل التي تؤثر بشكل أساسي في عملية التعلم لدى الدارسين المنتمين إلى جيل الإنترنت.

وفي ضوء ما سبق، يُمكن القول أنَّ بيئة التعلم المُنتشر تسمح لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالانخراط المعرفي بشكل كامل في عملية التعلم؛ حيث لا يعتمد على الحجرات الدراسية فقط؛ بل يتعدى ذلك إلى التَّعْلُمِ المُناسِب في الوقت المناسب، مع توافر أجهزة الهواتف النقالة مع كل الأفراد في شتى المجتمعات وصولا إلى التعلم بطريقة جديدة مناسبة لمتغيرات العصر الحالي؛ لذا بدت الحاجة إلى إجراء بحث يستهدف تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية والكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال ما يأتي:

- نتائج عديد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحو، ومهارات الكتابة الوظيفية، وبينت وجود ضعف لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في هذه المهارات، ومنها دراسة كل من: محمد علي (2008)، وماجد أبو غليون (2010)، ومحمد الشرابي (2011)، وياسر إبراهيم (2013)، وجمال أحمد (2014)، وهبة أبو حجازي (2014)، ووجيه أبو لبن، ونورا عبد الغفار (2016)، وزيد الشمري (2017)، ومروة عبد الله (2017)، ومحمد الفوزان (2018)، وشعبان عبد التواب (2019). وعبد الرازق عبد القادر (2019)، وخميس عطية (2020)، ومحمد صالح (2021)، ومحمد عبد القادر (2022).
- نتائج عديد من المؤتمرات العلمية التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحو، ومهارات الكتابة الوظيفية، لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، ودعت إلى ضرورة تنمية هذه المهارات واستخدام مداخل تكنولوجية، تتناسب مع حاجاتهم اللغوية والثقافية. ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالرياض (2009)، والملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر بالقاهرة (2013)، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر بالقاهرة (2016)، ومؤتمر اسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (2016).
- البعد المكاني المرتبط ببيئات معظم دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي يفرض عليهم عدم القدرة على الالتحاق ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية، الأمر الذي يدعو إلى التفكير في إيجاد مداخل تكنولوجية ووسائل متنوعة، ومتاحة للجميع، تكون قادرة على الوصول إلى هؤلاء الدارسين في أماكن تواجدهم.
- نتائج الاختبارات النصفية، واختبارات اجتياز المستوى التي تشير إلى ضعف ملحوظ في مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحو، ومهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية في مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحو، ومهارات الكتابة الوظيفية؛ لذا سعى البحث الحالي إلى إجراء بحث يستهدف تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية والكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية والكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

أ- أسئلة البحث:

1- ما مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
2- ما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
3- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟
4- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟
5- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟
6- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟

فروض البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا).
2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا).
3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا).
4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا).

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الأهداف الآتية:

1- تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية من خلال برنامج قائم على التعلم المنتشر.
2- تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية من خلال برنامج قائم على التعلم المنتشر.

أهمية البحث:

يتوقع لهذا البحث أن يستفيد منه:

1 – دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها:

يضع بين يديهم برنامجًا يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تساعدهم في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية.

2– معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- يقدم لهم الإجراءات التدريسية، التي يمكن أن تتبع عند تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفق البرنامج القائم على التعلم المنتشر.
- يقدم لهم دليلًا معدًا وفق البرنامج القائم على التعلم المنتشر، يمكن الاسترشاد به في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- يقدم لهم أدوات قياس يمكن استخدامها عند تقويم مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ مما يسهم في تنمية تلك المهارات.

3 – مخططو المناهج ومطوروها:

- يقدم لهم قائمة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية، يمكن الإفادة منهما في بناء مقررات وبرامج متنوعة لتنمية هذه المهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- يقدم تصورًا جديدًا لما يجب أن تكون عليه برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4 – الباحثون:

يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في مادة القواعد النحوية، والكتابة الوظيفية، وفق الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه؛ فهو ينتمي إلى فئة البحوث التجريبية؛ حيث يتم قياس فاعلية متغير مستقل، وهو البرنامج القائم على التعلم المنتشر، على متغيرين تابعين هما: مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية.

تصميم البحث:

تبنى البحث التصميم شبه التجريبي، المعروف باسم القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث سيتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس باستخدام البرنامج القائم على التعلم المنتشر، والأخرى ضابطة تدرس باستخدام المقرر الحالي، والجدول التالي يوضح هذا التصميم:

جدول (1) التصميم شبه التجريبي للبحث.

المجموعة التجريبية	**O1**	**X**	**O2**
المجموعة الضابطة			

يشير الجدول السابق إلى التصميم شبه التجريبي المُستخدم في البحث؛ حيث يشير الرمز (**O_1**) إلى تطبيق أدوات البحث على المجموعتين قبليًا، بينما يشير الرمز(X) إلى المعالجة التجريبية المستخدمة مع دارسي المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى الرمز(**O2**) الذي يشير إلى تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث بعديًا.

حدود البحث:

التزم البحث في إجراءاته بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على بعض مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية التي تم التوصل إليها من خلال الاستبانتين المعدتين في البحث الحالي.
- **الحدود البشرية والمكانية:** عينة من دارسي المستوى المتقدم الأول (C1) الناطقين بغير العربية.

متغيرات البحث:

المتغير مستقل: البرنامج القائم على التعلم المنتشر.

المتغيران التابعان: مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية.

أدوات الدراسة:

- **أدوات جمع البيانات**: (أ) استبانة للتوصل إلى قائمة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، (ب) واستبانة للتوصل إلى قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية.
- **أدوات القياس**: (أ) اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، (ب) واختبار مهارات كتابة الوظيفية.

مصطلحات البحث:

التعلم المنتشر إجرائيًا:

شكل من أشكال التعلم الإلكتروني يتم من خلاله تقديم المحتوى التعليمي للدارسين عن طريق الموقع التعليمي (تعلم ووظف وارتق) في صورة مواد تعليمية (نصوص مقروءة ومسموعة ومرئية، وملفات pdf، وصور وفيديوهات تناسب الدارس باستخدام أجهزة التعلم المتنقل (الهاتف المحمول، والحاسب المحمول) دون التقيد بمكان أو زمان.

مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية إجرائيًّا:

مجموعة من العمليات العقلية والأدائية التي يوظفها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها في تواصلهم اللغوي عند دراسة بعض القواعد النحوية، والتي تتمثل في: فهم بعض القواعد النحوية، وتطبيقها، وتحليلها، وتقويمها، وتوظيفها في بناء التراكيب اللغوية، وتقاس بأدوات القياس المعدة في البحث الحالي.

مهارات الكتابة الوظيفية إجرائيًّا:

مجموعة من الأنشطة الكتابية التي يستخدمها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها لتحقيق أغراضهم، وتنظيم شئونهم؛ مثل: كتابة التقارير، والتلخيصات، وتقاس بأدوات القياس المعدة في البحث الحالي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، وقبول فروضه أو رفضها، تم القيام بالإجراءات التالية:

أولًا: الإطار النظري للبحث، ويشتمل على:

المحور الأول: الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية.

1.1. مفهوم الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية.

تعددت التعريفات التي أوردها الباحثون والكتاب في تعريف النحو الوظيفي؛ ومن ثم سوف نتناول في الأسطر التالية أبرز التعريفات لمفهوم النحو الوظيفي، ومفهوم الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية:

حسن شحاتة، وزينب النجار (309، 2003) النحو الوظيفي بأنه: مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو من ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة.

وعرفه كل من راتب عاشور، ومحمد الحوامدة (105، 2009) بأنه: مجموعة من القواعد التي يكتسبها الطلاب؛ لتساعدهم في إتقان مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة؛ بحيث يكون المعنى واضحًا ومفهومًا.

في حين عرف خالد عبد المنعم (618، 2022م) مهارات النحو الوظيفي بأنها: تطبيق بعض القواعد النحوية، وتحليلها، وتكوين التراكيب اللغوية، واكتشاف أخطائها، وتصويب ما انحرف منها عن القواعد النحوية.

وعرف أحمد عوض، وعفت درويش، ورائد البقري. (270، 2023) الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية بأنها: مجموعة الممارسات التي تحقق وظيفية القواعد النحوية؛ بهدف تحسين قدرة الطلاب على فهم اللغة وإنتاجها.

من خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج التالي:

- أن النحو الوظيفي عملية عقلية، يرتقي فيها الطالب من المعرفة الدنيا؛ المتمثلة في المعرفة، والفهم، إلى المعرفة العليا؛ المتمثلة في التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ولكي يصل الطالب إلى هذه المرحلة العليا، لا بد أن يتوفر لديه قدرٌ عالٍ من الدافعية، والتفاعل الذهني.

- أن النحو الوظيفي يهدف إلى تنمية المهارات الأدائية من خلال توظيف ما يتعلمه من قواعد نحوية في ممارساته اللغوية (استماعًا وقراءة وتحدثًا وكتابة).
- يهتم النحو الوظيفي بتلك المباحث النحوية التي تكون ذات فائدة كبيرة للدارسين، وتسهم في إشباع حاجاتهم اللغوية، وتنبع من محيطهم الذي يعيشون فيه، وتفيدهم في عملية تواصلهم اللغوي.

ومن ثم فالتعريف الذي يرتضيه الباحثان لمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية بأنها: مجموعة من العمليات العقلية والأدائية التي يوظفها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها في تواصلهم اللغوي عند دراسة بعض القواعد النحوية، والتي تتمثل في: فهم بعض القواعد النحوية، وتطبيقها، وتحليلها، وتوظيفها في بناء التراكيب اللغوية، واكتشاف أخطائها، وتصويب ما انحرف منها عن القواعد النحوية.

2.1. الأسس الفلسفية للممارسة الوظيفية للقواعد النحوية.

تستند الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية إلى مجموعة من المبادئ العامة لنظرية النحو الوظيفي لسيمون دِك (Simon Dik, 1997)، ومن أهمها: (أحمد المتوكل، 19، 2006) و(محمد مليطان، 19، 2014).

1- اللغة أداة وظيفتها تحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية.
2- القدرة التي يكتسبها مستخدم اللغة هي قدرة تواصلية عامة تشمل كل المعارف اللغوية والخطابية وغيرها والتي تمكنه من إنتاج أي خطاب وفهمه وتحويله إما ترجمة أو تفسيرًا أو تأويلًا أو شرحًا.
3- يرتبط نسق اللغة ارتباطًا وثيقًا بنسق استعمالها، ويقصد بنسق الاستعمال: مجموعة القواعد والأعراف التي تحكم التعامل داخل مجتمع معين، ومن أبسط الأمثلة على ذلك اختلاف خصائص العبارات اللغوية باختلاف الوسائط الاجتماعية كجنس المخاطب وسنه وطبقته الاجتماعية والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها. فالمتكلم لا يستعمل نفس النمط من العبارات في مخاطبة أشخاص ذوي أوضاع مجتمعية مختلفة.
4- يجب أن يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق ثلاث كفايات:

أ- **الكفاية التداولية:** وتعني أن النحو الوظيفي لا يقتصر على القواعد التي تضمن سلامة بناء الجمل أو النصوص فحسب، بل تعنى بالقدر نفسه، رصد القواعد والشروط اللازمة لجعل تلك الجمل أو النصوص مقبولة وناجحة وملائمة للموقف التبليغي الذي تكون مسرحًا له.

ب- **الكفاية النفسية**: وتعني أن النحو الوظيفي يحاول أن يكون مطابقًا للنماذج النفسية، التي تنقسم إلى نماذج إنتاج: والتي تحدد كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، ونماذج فهم: وهي التي تحدد كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها.

ج- **الكفاية النمطية**: وتعني أن النحو الوظيفي، يطمح إلى أن ينطبق على أكبر عدد ممكن من اللغات الطبيعية، ذات البنى اللغوية المتباينة، فيرصد ما يؤلف بين هذه المتباينة نمطيًّا وما يخالف بينها.

وفي ضوء ما سبق تم استنتاج بعض الأسس التربوية، التي تم الاستناد إليها عند إعداد البرنامج المقترح للبحث الحالي، منها:

- التركيز على القواعد النحوية التي يحتاجها الدارسون في حياتهم.
- تنمية قدرة الدارسين على تعرف الجمل وإنتاجها.
- الاقتصار على القواعد الوظيفية التي يظهر أثرها في ضبط الكلمات، لتعين الدارسين على فهم الأساليب والتعبير عن الأفكار المختلفة، كالنفي والشرط والاستفهام وغيرها.
- تمكين الدارسين من تعلم طرق عديدة للتعبير عن الأشياء.
- الربط بين النحو وفروع اللغة الأخرى، والنظر إليها على أنها مواقف جوهرية لقواعد اللغة، من حيث تخفيض عدد المفاهيم اللغوية التي تدرس، وتوضيح المفاهيم المفيدة في تنمية التعبير والممارسة لاستخدام اللغة.

3.1. أهمية الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

يمكن حصر أهمية تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها فيما يلي:

1- اعتماد نهج الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، يتماشى مع الهدف العام الذي ترنو إليه مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فدارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها يتعلمون اللغة بهدف توظيفها في تواصلهم اللغوي (استماعًا، وقراءة، وتحدثًا، وكتابة).

2- كما أن اعتماد نهج الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتماشى مع الهدف الأساسي لتعلم القواعد النحوية؛ ألا وهو عصمة اللسان من اللحن، وعصمة القلم من الخطأ في الكتابة.

3- كما أن اعتماد نهج الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ يؤدي إلى تكاملية اللغة ووحدتها بين فروعها وفنونها.

4- تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية تعزز الثقة بالنفس لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في تطوير أساليبهم اللغوية؛ فالدارس عندما يقرأ قراءة سليمة، ويتحدث بلغة سليمة، ويكتب بلغة سليمة، تزداد ثقته بنفسه. ويشعر بأهمية ما يتعلمه من قواعد.

5- تدريب الدارسين على الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، تساعد المعلمين في اكتشاف الأخطاء النحوية عند الدارسين؛ ومن ثم تقويمها ومعالجتها في وقت باكر.

6- تساعد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الاهتمام بالجوانب الوظيفية التي يحتاجها الدارسون في تواصلهم مع الآخرين، بدلاً من الانشغال بالعوامل الإعرابية في دراسة التراكيب والجمل في اللغة العربية.

7- تساعد الدارسين في التدرب على ضبط الكلمات، وتأليف الجمل بصورة سليمة، وقراءة النصوص قراءة سليمة.

4.1. مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

تعددت الدراسات التي تناولت تصنيف مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بها، بصفة عامة، والناطقين بغيرها، بصفة خاصة، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

صنف كل من: جمال أحمد (106، 2014)، وخميس عطية (439، 2020)، وزيد الشمري (449،2017) مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها كالآتي:

أولًا: مهارات الضبط الإعرابي: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- مراعاة ضبط الكلمات عند النطق.
- توظيف قواعد النحو في استخدام التعبيرات اللغوية الشفهية والكتابية.
- مراعاة الحركات الإعرابية كتابة، ونطقًا وإملاء في القراءة، والكتابة.

ثانيًا: مهارات التركيب اللغوي: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تحديد أركان الجملة الاسمية، وملحقاتها.
- تحديد أركان الجملة الفعلية، وملحقاتها.
- تمييز التعبيرات اللغوية، وأزمنة الجملة.
- تكوين جملة صحيحة من كلمات متفرقة، ومتباعدة.

ثالثًا: مهارات التحليل: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تحليل التراكيب اللغوية إلى كلمات، ومفردات، وحروف.
- تعرف أنواع الأسماء، والأفعال.
- دراسة مكونات الجملة الفعلية، وترتيب الفعل، والفاعل، والمفعول بها.

رابعًا: مهارات الاستنباط: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- فهم بعض المصطلحات النحوية، وما تدل عليه.

- استنباط القاعدة النحوية من خلال توظيف المعاني، وتركيب الجمل.
- استخدام القواعد النحوية وظيفيًّا أثناء النطق والكتابة.

5.1. مهارات التقويم: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- إدراك الأخطاء اللغوية، وكيفية علاجها.
- الحكم على المقروء من خلال مراعاة قواعد الضبط، والإعراب، وصحة المعنى.

في حين حدد أحمد محمود (157، 2018) مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في مهارتين رئيستين، كالآتي:

أولًا: الممارسة الوظيفية للنحو في فهم اللغة، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تحديد الضبط الصحيح للكلمات وفق السياق الأول الواردة فيه.
- تغيير ضبط أواخر الكلمات بتغير وضعها الإعرابي.
- تحديد العلاقات داخل الجمل والنصوص.
- تحديد نوعية الأساليب والتراكيب اللغوية الواردة عليها اللغة.
- اكتشاف الخطأ النحوي وتصويبه.

ثانيًا: الممارسة الوظيفية للنحو في إنتاج اللغة، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- ضبط أواخر الكلمات ضبطًا صحيحًا.
- تغيير ضبط أواخر الكلمات بتغير وضعها الإعرابي.
- توظيف القاعدة النحوية في جمل وعبارات جديدة.
- الإتيان بالخطأ النحوي وتصويبه.

في حين صنف كل من: محمد الزهراني (2008)، وعيد دهشان، وعطية يوسف، وعصام خطاب (2023)، وجيهان عوف، وعبد البديع سلامة (2019)، وخالد عبد المنعم (2022)، أحمد عوض، وعفت درويش، ورائد البقري. (2023)، مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية في الآتي: مهارة التعريف النحوي، والفهم النحوي، والتطبيق النحوي، والتحليل النحوي، والتصنيف النحوي، واكتشاف الأخطاء النحوية وتصحيحها، والتوظيف النحوي.

وفي ضوء العرض السابق، تبنى الباحثان مجموعة من المهارات الوظيفية لممارسة القواعد النحوية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم، من خلال خمس مهارات رئيسة، هي كالآتي: (مهارات الفهم النحوي، والتطبيق النحوي، والتحليل

النحوي، والتقويم النحوي، والتوظيف النحوي)، وتم عرضها بالتفصيل في ملاحق البحث (ملحق2)

تطبيقات تربوية مستفادة من دراسة المحور:

بعد عرض المحور السابق، تم استخلاص مجموعة من التطبيقات التربوية التي تم الاستفادة منها في إعداد مواد معالجة البحث وأدوات قياسه، من أهمها ما يلي:

- أن يقتصر البرنامج على قواعد النحو الوظيفية التي تتصل بحاجات الدارس أثناء الاستعمال العادي للغة، والتخفيف من النحو غير الوظيفي، أي النحو الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.
- أن يتضمن محتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التي تساعد في تثبيت القاعدة النحوية فهمًا وتطبيقًا.
- أن يتضمن محتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التكاملية التي تربط بين القواعد النحوية والمهارات اللغوية (استماع- وقراءة- وكتابة- وتحدث).
- الممارسة والتدريب والتطبيق على القواعد النحوية بالأمثلة العربية الفصيحة التي تجري في محيط حياة الدارس، ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة.
- أن يتبنى البرنامج نهج التشخيص والعلاج الفردي، بحيث يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف لدى الدارسين في القواعد المختلفة فرديًا كله أو معظمه؛ لأن النظرة الفردية في علاج ضعف الدارسين أفضل كثيرًا من العلاج الجمعي، الذي تضيع معه الفائدة على كثير من الدارسين.
- تزويد البرنامج بمجموعة من الأنشطة التي تساعد الدارسين في صحة الضبط اللغوي للجمل والعبارات، وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفا صحيحًا.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الدارسين.
- تزويد البرنامج بمجموعة من المواقف اللغوية التي تساعد الدارس في استعمال القاعدة والتدريب عليها.

المحور الثاني: الكتابة الوظيفية.

1.2. **مفهوم الكتابة الوظيفية:**

يعرفها حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢، ٧٠) بأنها: التعبير عن المواقف الاجتماعية، في كل ما يتصل بحياة الناس، وتنظيمها وقضاء حاجاتهم، واتصال بعضهم البعض مثل: كتابة الرسائل، والتقارير، والمذكرات، والتلخيصات والنشرات، وغيرها للتعبير عن آرائهم، أو ما يريدون توصيله إلى الآخرين

بينما تعرفها كل من: داليا صبري (٢٠١٥،٤٣). ومروة محمد (2019، 642)، بأنها: التعبير عن المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الطلاب عند قضاء حاجاتهم، مثل: كتابة

الرسائل والتقارير والتلخيصات والنشرات من خلال استخدام الأسلوب العلمي الخالي من العبارات الموحية، والمدلولات.

ومن ثم فالتعريف الذي يرتضيه الباحثان لمهارات الكتابة الوظيفية بأنها: مجموعة من الأنشطة الكتابية التي يستخدمها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها لتحقيق أغراضهم، وتنظيم شئونهم؛ مثل: كتابة التقارير، والتلخيصات وملء الاستمارات، وكتابة الطلبات، والرسائل الشخصية.

2.2. معايير الكتابة الوظيفية.

تتسم الكتابة الوظيفية بمجموعة من المعايير، منها: (ماهر شعبان، 2010، 54)

- غلبة الأسلوب الخبري التقريري.
- الموضوعية في العرض.
- الدقة والوضوح (ألفاظها لا تحمل التأويل).
- ارتباطها بمجالات حياتية محددة.
- المباشرة في العرض، ودقة الإيجاز.
- الالتزام بأماكن محددة عند كتابة بعض المجالات.
- الأمانة العلمية في عرض أفكار كاتب الموضوع.

3.2. مجالات الكتابة الوظيفية.

حدد كل من: حسن شحاتة (2010)، وماهر شعبان (2010)، مجالات الكتابة الوظيفية، في المجالات التالية: (الرسائل- البرقيات- الإعلانات- اللافتات- ملء الاستمارات- الوصف- النصائح والتوجيهات والإرشادات- التلخيص- التقارير- التعليقات- المذكرات- السجلات- محاضر الجلسات واللقاءات والاجتماعات- الشكاوي والتظلمات- المقالات- البطاقات- البحوث العلمية- النشرات- الأسئلة- القوائم- قوائم المراجع- الجداول- الكتابة في الأحداث الجارية- الكلمات الافتتاحية والخاتمة- التوثيق والهوامش- الملاحظات- كتابة الطلب).

4.2. أهمية مهارات الكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

يمكن حصر أهمية تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها فيما يلي:

1- تساعدهم في التواصل الفعال مع ناطقي اللغة الأصليين؛ لتحقيق أغراضهم وحاجاتهم الشخصية.
2- تعودهم التنظيم، والتخطيط، وترتيب الأفكار، وحسن التنسيق.
3- تساعدهم في التعبير عن متطلباتهم الشخصية.
4- تساعدهم في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، والقراءة، والتحدث) لما بين هذه المهارات من علاقة تأثير وتأثر.

5- تساعدهم في توظيف قواعد اللغة والإفادة منها في مواقف حقيقية.

5.2. مهارات الكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

صنف كل من: محمد عيسى (2004)، ومحمود شرابي (2011)، وياسر محمد (2013)، وجيه أبو لبن، ونورا عبد الغفار (2016)، ومحمد الفوزان (2018)، عبد الرازق عبد القادر (2019)، مهارات الكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى مهارات عامة، ومهارات نوعية، كالاتي:

أولًا: مهارات الكتابة الوظيفية العامة: ومنها المهارات الفرعية التالية:

- استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.
- استخدام أدوات الربط استخدامًا صحيحًا.
- اتباع نظام الفقرات في الكتابة.
- كتابة العناوين الرئيسة والفرعية.
- وضوح ونظافة الخط.
- صحة الرسم الإملائي والهجائي.

ثانيًا: مهارات الكتابة الوظيفية النوعية، وسيقتصر البحث الحالي على عرض مهارات (التلخيص- والتقرير):

1- مهارات كتابة التلخيص، منها:

- استيفاء الأفكار الرئيسة للنص الأصلي.
- الاختصار والإيجاز دون الإخلال بالمعنى.
- ترابط الأفكار وتسلسلها منطقيًّا.
- الالتزام بعدد الأسطر المحدد.
- التحليل الدقيق والتتابع المنطقي للأفكار.
- إبراز العناوين وبعض الجمل أو الألفاظ المهمة.

2- مهارات كتابة التقارير، منها:

- كتابة تاريخ التقرير.
- تحديد موضوع التقرير.
- كتابة جسم التقرير في عبارات موجزة دقيقة.
- وضع التوصيات (إن لزم الأمر).

- توقيع كاتب التقرير.

وفي ضوء العرض السابق، تبنى الباحثان مجموعة من مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التقرير- والتلخيص) اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم، وتم عرضها بالتفصيل في ملاحق البحث (ملحق3)

تطبيقات تربوية مستفادة من دراسة المحور:

بعد عرض المحور السابق، تم استخلاص مجموعة من التطبيقات التربوية التي تم الاستفادة منها في إعداد مواد معالجة البحث وأدوات قياسه، من أهمها ما يلي:

- تضمن البرنامج مجالي كتابة التقارير والتلخيصات؛ لمناسبتها لأهداف تدريس الكتابة لدارسي المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية، ومناسبتها للمستوى اللغوي لهؤلاء الدارسين، ولحاجتهم لها في حياتهم الدراسية.
- تضمن محتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التي تساعد في تنمية مهارات كتابة التقارير والتلخيصات فهمًا وتطبيقًا.
- تبنى البرنامج نهج التشخيص والعلاج الفردي، بحيث يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف لدى الدارسين في مهارات الكتابة الوظيفية فرديًا كله أو معظمه؛ لأن النظرة الفردية في علاج ضعف الدارسين أفضل كثيرًا من العلاج الجمعي، الذي تضيع معه الفائدة على كثير من الدارسين.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الدارسين.
- تزويد البرنامج بمجموعة من المواقف الكتابية التي تساعد الدارس في استعمال مهارات الكتابة الوظيفية والتدريب عليها.

المحور الثالث: التعلم المنتشر. (Ubiquitous Learning)

1.3. مفهوم التعلم المنتشر.

التعلم المنتشر مصطلح مبتكر يساعد الدارسين على اكتساب المعرفة في أي وقت وأي مكان معتمدًا على التكنولوجية المتنقلة، ويمكن المعلم في المستقبل من فهم سلوكيات الدارسين واحتياجاتهم والعمل على إرضاء هذه الاحتياجات.

ويعرف كل من: (Georgiev& Smrikarov, 2008)، ومحمد خميس (2011) التعلم المنتشر بأنه: تعلم سياقي حقيقي وظيفي وتكيفي يتم خلاله توصيل كائنات التعلم الإلكتروني المناسبة إلى مجموعة من الدارسين، متواجدين في أماكن مختلفة ومتباعدة وإدارة عمليات التعلم والتفاعلات والأنشطة التعليمية المناسبة في الوقت والمكان المناسب في فضاءٍ إلكتروني منتشر باستخدام تكنولوجيا لاسلكية وأجهزة رقمية محمولة.

والتعلم المنتشر ذلك النوع من التعلم الذي يسمح بالتفاعل المباشر بين الدارس والبيئة التعليمية لما توفره من بدائل وخيارات تعليمية يجد فيها ما يناسبه؛ مما يتيح له فرصة

اكتساب مهارات التعلم الذاتي وهي مهارات البقاء في فضاء التعلم الإلكتروني المنتشر (عصام الحسن، 2015).

وهو عملية تعلم تتم في كل مكان وزمان، وترتبط بأنشطة وفعاليات وظيفية، باستخدام تقنيات رقمية محمولة لتحقيق هدف معين. (طارق الجبروني، ٢٠١٩).

في حين ترى دعاء الكردي (2019)، أن التعلم المنتشر نوع من التعلم قادر على نقل التعلم في أماكن متباعدة دون التقيد بمكان أو زمان محدد، ويتم من خلالها تقديم محتوى التعلم بما يتضمنه من مهام وأنشطة تعلم وتتميز هذه البيئة بالتفاعلية حيث يمكن أن يتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض أو مع معلميهم وتوفر البيئة الفرصة المناسبة لتحقيق الموقف التعليمي.

وفي ضوء ما سبق فالتعلم المنتشر يوظف كل الأجهزة الرقمية المتاحة (النقالة والمحمولة)؛ لتحقيق التفاعل والمرونة في العملية التعليمية في أي زمان ومكان؛ وبهذا يتحقق انتشار التعلم، كما أنه يعزز فلسفة تفريد التعليم؛ حيث يساعد الدارس على التعلم الذاتي وفق قدراته وإمكاناته المتاحة.

ويعرف الباحثان التعلم المنتشر إجرائيًا بأنه: شكل من أشكال التعلم الإلكتروني يتم من خلاله تقديم المحتوى التعليمي للدارسين عن طريق الموقع التعليمي (تعلم ووظف وارتق) في صورة مواد تعليمية (نصوص مقروءة ومسموعة ومرئية، وملفات pdf، وصور وفيديوهات تناسب الدارس باستخدام أجهزة التعلم المتنقل (الهاتف المحمول، والحاسب المحمول) دون التقيد بمكان أو زمان.

2.3. أهمية استخدام التعلم المنتشر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تظهر أهمية استخدام التعلم المنتشر في العملية التعليمية عن طريق تحقيق مبدأ الانتشار بتخطي حدود الزمان والمكان.

يؤكد الغريب إسماعيل (2021، 216-217) أن التعلم المنتشر يساعد في توفير بيئات تعليمية قائمة على إدراك السياق المرتبط بالدارس والتكنولوجيا الرقمية، وتعزيز دور الدارس النشط والبناء في عمليات التعلم من خلال ما يوفره من تسهيلات للدارس متمثلة في: سهولة الوصول للمادة التعليمية، تنويع أنواع أدوات ومصادر الحصول على المعلومات، تقديم الإعلانات والإرشادات والتغذية الراجعة والدعم، توفير أدوات دعم المشاركة وتبادل المواد التعليمية، وتوفير أدوات مراقبة الدارس لمعدلات تقدمه في التعلم، وتنويع المحفزات وتشجيع الدارس على تطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية، وتوفير الوقت وعناء السفر والتنقل للمتعلم، وتوفير بيئة تساعد الدارسين على تطوير مهاراتهم فيما يتعلق بتجاربهم الحالية من خلال برنامج الكتروني يقدم الأنشطة والمهارات الرئيسية والتي لا تنفصل عن تجاربهم الحياتية، واستجابة برامجه للتطور بشكل حيوي طبقا للتغيرات العالمية.

وتتضح أهمية التعلم المنتشر في مجال تعليم اللغة العربية في كونه يحقق الأهداف التعليمية بسهولة ويسر، ويساعد في جذب انتباه الدارسين للاستفادة من التقنيات

التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، كما يوفر السرعة العالية في التعامل والاستجابة من قبل الدارسين نحو تعلم اللغة، ويوفر كمًّا هائلاً من المصادر والمكتبات والموسوعات ومراكز البحث على شبكة الانترنت، كما يفتح محاور عديدة في منتديات النقاش، ويساعد في الحصول على المعلومات وتحليلها كمصدر أساسي وهائل لاستيفاء المعلومات، كما أن دعمه لخاصية الانتشار في أي مكان وزمان مناسب للدارس، ويساعده في إيصال المعلومة المقروءة والمسموعة والمكتوبة في الوقت الحقيقي عن بعد.

3.3. خصائص التعلم المنتشر.

يتميز التعلم المنتشر بعدة خصائص رئيسة؛ أهمها ما يلي: (Ayoola,2014)، و(عصام الحسن، 2015)، و(دعاء الكردي، 2019)، و(محمد سالم، ورضا شنودة، 2021)، و(الأمير ريان، 2023).

أ- الدوام والثبات:permanency

لا يمكن أن يفقد الطلاب عملهم أبداً إذا لم يقوموا بمسحه عن قصد، بالإضافة إلى ذلك يتم تسجيل كل عمليات التعلم التي يقوم بها الطلاب باستمرار كل يوم.

ب- إمكانية الوصول:Accessibiliy

يمكن أن يصل الطلاب إلى وثائقهم التعليمية من أي مكان، والمعلومات التي توفر لهم تتم وفق احتياجاتهم وقدراتهم ومن ثم يكون التعلم موجهًا ذاتيًا.

ج- الفورية:lmmediacy

وهي إمكانية حصول الطلاب على المعلومات في الحال أينما يكونوا ، وبناءً على ذلك يستطيع الطلاب التوصل لحل مشكلاتهم التعليمية بسرعة ، كما يمكن للطلاب تسجيل أسئلتهم والبحث عن إجابتها بعد ذلك.

د- التكيف: ويعني توفير المعلومات الصحيحة للدارس من خلال متطلباته التعليمية وسلوكه التعليمي؛ ومن ثم تقديم الدعم المطلوب حسب احتياج الدارس.

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها التعلم المنتشر والتي تناسب طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، منها:

- التكامل: ويعني التكامل بين الأنشطة والخبرات التعليمية التي يحصل عليها الدارسون داخل بيئات التعلم المنتشر، فالدارس يتمكن من الحصول على الخبرات التعليمية من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة عن طريق المشاهدة والملاحظة وجمع البيانات والمعلومات باستخدام الأجهزة اللاسلكية المتاحة في بيئته.
- التفاعل: ويعني إتاحة الفرصة للدارس في بيئات التعلم المنتشر من التفاعل مع الأقران والمعلمين والخبراء بكفاءة بشكل متزامن وغير متزامن.

- الإتاحة: وتعني تلبية حاجات الدارسين التعليمية، دون الحاجة إلى الانتظام داخل بيئات المؤسسات التعليمية النظامية؛ ومن ثم تنتشر برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر تكنولوجيا الحوسبة دون التقيد بالحدود الزمانية والمكانية.

4.1. أساليب بيئات التعلم المنتشر.

أشار كل من: Sung (2009)، وإيمان سحتوت (٢٠١٤) إلى أسلوبين من أساليب بيئات التعلم المنتشر، هما:

أ- أسلوب التعلم المتزامن:

يشير أسلوب التعلم المتزامن إلى أن عملية التعلم يتم تنفيذها، في أماكن مختلفة في نفس التوقيت، وفي هذا الأسلوب يتم تصميم نظام التعلم المنتشر ليشمل الوسائط السمعية والمرئية والمحادثة، مع إجراء رقابة على الاختبارات الإلكترونية، ويتميز هذا الأسلوب بأيقونات التفاعل وصندوق القوائم التي تساعد الدارس على التفاعل مع مادة التعلم وغيرها، وأسلوب التعلم المتزامن يكون مؤسسًا على نموذج العميل / الخادم، ويتألف هذا الأسلوب من: خادم التعلم المنتشر، والعميل المعلم، والعميل الدارس.

ب- أسلوب التعلم غير المتزامن:

تعرف بأنها بيئة تعلم يتاح من خلالها مشاركة الدارسين في عملية التعلم في أي وقت ومن أي مكان، وتوفر لهم مواد تعليمية قائمة على الوسائط التعليمية مثل: ملفات الفيديو والصوت، وغير ذلك، وتهدف إلى نقل المعرفة الأساسية للمتعلمين، كما يهدف هذا النوع إلى الجمع بين المواد التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة وأدوات التفاعل غير المتزامنة.

ومن ثم يشير أسلوب التعلم غير المتزامن إلى أن عملية التعلم يتم تنفيذها بغض النظر عن دخول الدارسين والمعلم في مكان واحد وزمن واحد، ففي هذا الأسلوب يحصل الدارس عل الخبرات التعليمية حسب ظروفه الزمانية الخاصة.

5.3. تطبيقات بيئات التعلم المنتشر.

يتيح التعلم المنتشر عدة تطبيقات يمكن توظيفها في العملية التعليمية، منها:

منصة إيزي كلاس: Easy Class

تتميز منصة إيزي كلاس التعليمية بإدارة وتنظيم عملية التعلم الإلكتروني وتبادل المحتوى عن بعد، وتحضير الدارسين إلكترونيا ومتابعتهم وتوزيع المهام بينهم، وتقييم الدارسين وتصحيح الاختبارات والواجبات إلكترونيا، وإتاحة الفرصة للنقاش بين المعلم والدارسين، ومناسبة لجميع المراحل الدراسية بالإضافة أنها مجانية، وتوفر المنصة بيئة تعليمية مغلقة بين المعلم والطلاب، تسمح بتعليم أعداد كبيرة من الدارسين، ويمكن من خلالها مشاركة الملفات والروابط والمقاطع المرئية وتقديم الواجبات ويملك المعلم إدارة

الفصل وتحرير المشاركات وحذف أو إضافة طلاب آخرين إلخ (نشوى مرسي، ٢٠٢١، 247)

تقنية البث الثابت: Podcasting

وهي تقنية تتألف من تسجيلات مرئية أو صوتية يتم تحميلها بشكل مباشر على سطح المكتب أو الأجهزة اللوحية، ويُمكن تعريفها بأنها: عبارة عن ملف صوتي أو مرئي يتم تخزينه عبر موقع إلكتروني مع إتاحة صلاحية الوصول إليه والاطلاع عليه من خلال زوار الموقع، وكذلك تنزيله عبر أجهزتهم الخاصة. كما أن هذه التقنية تحقق عددًا من المميزات في التعليم، منها: زيادة تفاعل الدارسين مع المقرر؛ حيث تتيح للدارسين التفاعل مع المحتوى التعليمي بالصوت والصورة في آن واحد، كما يمكن من خلالها تقديم مهام متعددة في أماكن مختلفة وأزمنة مختلفة؛ حيث يستطيع الدارس مشاهدة الدرس أثناء السفر في قطار، أو أثناء التنقل في السيارة، أو أثناء أداء تمارين رياضية. (محمد عماشة وسالم الخلف، ٢٠١٥، ١٢).

فصول جوجل التعليمية: (Classroom Google)

تعد فصول جوجلGoogle Classroom أحد تطبيقات جوجل التي بدا توظيفها في التعليم منذ عام ٢٠١4م، وتعرف بأنها منصة رقمية تعليمية مجانية، تعتمد على شبكة الانترنت وتقوم بدمج تطبيقات (Google suite) التعليمية مع جميع التطبيقات والخدمات الأخرى ل(Google)، وتتيح لمستخدميها تقديم تعلم الكتروني وإدارة عمليات التعلم، وتهدف إلى تبسيط عملية مشاركة الملفات بين المعلمين والمتعلمين عن طريق مساعدة المعلمين على إنشاء فصل دراسي الكتروني (Google A,2019)

وتتضمن فصول جوجل (Classroom Google) العديد من خدمات Google، مثل البريد الالكتروني والملفات المحملة على السحابة، ونماذج جوجل لإنشاء الاختبارات والاستبانات وعروض جوجل التقديمية، كما تتيح إنشاء فصول دراسية يمكن عن طريقها عرض المادة العلمية والأنشطة والواجبات والحصول على ردود أفعال الدارسين، ويتم كل ذلك من خلال دخول الدارسين على الفصل من أي مكان وعلى أجهزة الحاسوب أو على الهاتف النقال.

ومما سبق يمكن استنتاج سبب انتشار استخدام منصة Google Classroom بشكل كبير في التعليم بمراحل تعليمية مختلفة؛ لذا يتبنى البحث الحالي منصة Google Classroom في عرض برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية ومهارات الكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

6.3. إجراءات تصميم بيئات التعلم المنتشر.

عند تصميم بيئة التعلم المنتشر ينبغي مراعاة مجموعة من العناصر والخطوات، ذكرها الغريب إسماعيل (٢٠٢١، ٢٣١-٢١٠)، وهي:

1- تحديد أهداف بيئة التعلم المنتشر.

وهي تحويل التعليم إلى التعلم مدى الحياة، وإحداث التعلم في أي مكان وفي أي وقت لارتباطه بالتكنولوجيا النقالة، وتعد بيئة التعلم المنتشر هي حالة تعلم مستمر لتعليم واسع الانتشار ومتوفر باستمرار بتفاعلات متكاملة من الدارس.

2- إنتاج مكونات بيئة التعلم المنتشر، وهي كما يلي:

- **المعالجات الدقيقة مع الذاكرة:** وهي المعلومات التي سوف تكون لدى المعالج الدقيق للنصوص عن الأداة، وعندما يتعامل الدارس مع هذه الأداة، فإن جهاز الإحساس يكشف وجوده ويبدأ في بث المعلومات إلى البريد الخاص بالدارس.
- **وحدة خادم بيئة التعلم المنتشر:** وتضم هذه الوحدة الخادم، ووحدة الإستراتيجيات التعليمية، وقاعدة البيانات، ويدير الخادم موارد الشبكة وتسمح وحدة الإستراتيجيات التعليمية بتطبيق الإستراتيجيات لتعزيز فهم الدارسين ومساعدتهم عبر التفاعل والتغذية الراجعة مع تحليل إجابات الدارسين عن أسئلة الاختبار وتخريبها في قاعدة البيانات.
- **التكنولوجيا اللاسلكية:** وتتمثل في شبكات الإنترنت التي تتوافر في جميع الأماكن، ولديها القدرة على الاتصال المباشر بين المعلم والدارسين في أي وقت.
- **أجهزة الاستشعار والكشف:** تستخدم للكشف عن أي تغيرات في البيئة المحيطة، وهذه الأجهزة يتم وضعها بصورة متقاربة مع الأدوات والأجهزة، وتستخدم للتعرف على وجود الدارسين؛ أي أن وحدة الخادم تحدد كل دارس داخل فضاء التعلم المنتشر بواسطة استخدام أجهزة الاستشعار؛ إذ بمجرد أن يقترب الدارس منها فإن أجهزة الإحساس تصل وبشكل لاسلكي إلى الإنترنت، ووحدة الخادم في التعلم المنتشر، وتنقل معلومات عن الموقع.

3- تفاعلية مكونات بيئة التعلم المنتشر.

يتم التفاعل داخل بيئة التعلم المنتشر بين الدارس والنظام، وبين الدارس والمعلم، وبين الدارسين فيما بينهم في المادة التعليمية التي تعرض عليهم.

4- التقويم وتطوير التواصل بين مكونات بيئة التعلم المنتشر.

يتم تقويم بيئة التعلم المنتشر من خلال أدوات التقويم، وذلك للتأكد من تحقيق أهداف بيئة التعلم المنتشر، وجودة نواتج التعلم، ثم في ضوء النتائج يتم تطوير التواصل بين مكونات البيئة.

7.3. دور التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية.

يعد التعلم المنتشر إحدى الحلول لإدارة عملية التعلم وتدريب الدارسين على المهارات عبر الإنترنت، وفي إطار السعي لتنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد

النحوية، والكتابة الوظيفية، يمكن إجمال الأدوار التي يمكن أن يلبيها التعلم المنتشر لتنمية هذه المهارات في النقاط الآتية:

- يعالج التعلم المنتشر ضيق الوقت، ومن ثم يتيح المحتوى في أي وقت يناسب الدارسين؛ مما يزيد من فرص تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية في الوقت المناسب لهم.
- يجذب الدارسين نحو دراسة البرنامج المقترح، من خلال اعتمادهم على ميولهم نحو استخدام الإنترنت والكمبيوتر.
- يساعد بقدر كبير في تنفيذ الدارسين للأنشطة التعليمية المتنوعة الموجودة داخل حلقات البرنامج.
- يجعل عملية تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية جذابة، من خلال ما تقدمه هذه الفصول من المتعة والتسلية.
- يسمح بعرض محتوى الحلقات بأكثر من طريقة، بدل صفحات الكتاب الجامدة، مما يساعد في زيادة تحصيل الدارسين للمعلومات الموجود بحلقات البرنامج.
- يقدم المعلومات بصورة ملموسة، من خلال عرض المعلومات من خلال الفيديوهات، والعروض التقدمية، مما يجعل الدارسين قادرين على تحصيل معلومات حلقات البرنامج بصورة أكثر فاعلية.
- يقضي على بعض المشكلات الموجودة لدى بعض الدارسين، مثل: المواجهة المباشرة بين المعلم والدارسين أثناء شرح الدرس في الفصل العادي.
- يعطي فرصة للدارسين للمناقشة وطرح الأسئلة حول كيفية تنفيذ بعض الأنشطة النحوية والكتابية، دون خوف من الردود، أو الاستهزاء.
- يساعد بعض الدارسين للوصول إلى مرحلة إتقان مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية، من خلال إعادة الحلقات المسجلة أكثر من مرة، حتى يصل إلى كيفية تنفيذ المهارة المستهدفة بدقة وسرعة.

8.3. الأسس الفلسفية التي يستند إليها التعلم المنتشر.

يستند التعلم المنتشر إلى مجموعة من الأسس الفلسفية يمكن إجمالها في النقاط التالية: (عصام الحسن، 2015، 86، 87)

- **التعلم الاجتماعي النشط.**

يبدأ هذا الأساس بالدارس بفحص نواتج التعلم المرغوب فيها والتخطيط للظروف المادية المحيطة بغية تحقيق أفضل بيئة تعليمية تعكس اهتمامات الدارسين وحاجاتهم الفعلية. لذا؛ يتكون هذا الأساس من:

- السلوك الممكن: وهو الأداء المُعين الذي يقوم به الدارس ومن المتوقع أن يظهره في الوقت المعين وذلك في حدود إمكاناته.

- التوقعات: وهي النتائج المحتملة التي يتوقع أن يؤدي إليها سلوك معين؛ فإذا توقع الدارس أنَّ هذا السلوك يؤدي إلى نتائج طيبة فإنّه يقوم بأدائه، وعلى قدر درجة التوقع وقوته يأتي السلوك.
- قيمة التعزيز: وتُشير إلى الرغبة في حدوث النتائج، فإذا كان التوقع وقيمة التعزيز مرتفعين، فإن السلوك المحتمل يكون مرتفعا، والعكس صحيح وعليه فإن التوقع وقيمة التعزيز يُحددان إمكانية حدوث السلوك.

- **التعلم البنائي.**

ويشير هذا الأساس إلى أن التعلم نشاط تكيفي وموقفي ضمن السياق الذي يحدث فيه، وأن المعرفة يتم بناؤها عن طريق الدارس ذاته وليس نقلها إليه، فالمعرفة والمعاني تنتج من خلال نشاط يقوم به الدارس؛ ومن ثَمَّ فإنَّ الدارس ليس سلبيًا، وبالتالي فإنَّ التَّعلم ينبع من داخل الدارس وليس من الخارج.

- **التعلم التجريبي.**

ويُشير هذا الأساس إلى أن الدارسين يتفاعلون مع فضاء إلكتروني مؤسس على احتياجاتهم في نطاق دائرة التعلم، أي توفير الخبرة والنشاط والتفكير وهكذا يُمكن أن يتكامل التفكير مع التجريب والذي ينتج عنه أساليب من التعلم لابد للمعلم أن يعرفها ليُكيف أنشطته التعليمية في ضوئها بما يحقق رغبات الدارسين من خلال ما يُقدم لهم من تكليفات وأنشطة، توفر لهم فرصة لتنمية المهارات التي يسعى المعلم لتنميتها لديهم.

التطبيقات التربوية المستفادة من هذا المحور.

بعد عرض محور التعلم المنتشر، تم استخلاص مجموعة من التطبيقات التربوية التي تم الاستفادة منها في إعداد مواد معالجة البحث وأدوات قياسه، من أهمها ما يلي:

- تقديم مجموعة من الأنشطة التمهيدية التفاعلية من خلال عرض فيديو تعليمي؛ لجذب انتباه الدارسين نحو حلقات البرنامج.
- إثراء الحلقات التعليمية في البرنامج المقترح بمجموعة من المثيرات السمعية والبصرية؛ مما يساعد الدارسين على وصول المعلومات بأكثر من طريقة، وحتى يصل إلى درجة إتقان المهارات.
- توجيه الدارسين إلى العديد من المصادر الالكترونية والمكتبات الإلكترونية، ويتم ذلك من خلال تضمين حلقات البرنامج مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تثري المعلومات لدى الدارسين.
- تزويد البرنامج بأنشطة لغوية متنوعة تساعد الدارسين في توظيف ما تدربوا عليه من مهارات في مواقف لغوية مشابهة.

ثانيًا: إعداد أدوات البحث وضبطها.

1. إعداد استبانتين، إحداهما خاصة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والأخرى خاصة بمهارات الكتابة الوظيفية.

مر بناء الاستبانتين بعدة خطوات، تم توضيحها فيما يلي:

1.1. الهدف من الاستبانتين:

تحديد مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية (التقرير- والتلخيص) المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الأول الناطقين بغير العربية، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

2.1. الاستبانتان في صورتهما المبدئية:

في ضوء ما سبق، تم بناء استبانتين مبدئيتين؛ حيث تكونت الاستبانة الخاصة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية من خمس مهارات رئيسة (مهارة الفهم النحوي، والتطبيق النحوي، والتحليل النحوي، والتوظيف النحوي، والتقويم النحوي) ويندرج تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية الممثلة له، بلغ عددها الإجمالي (25) مهارة فرعية. بينما تكونت الاستبانة الخاصة بمهارات الكتابة الوظيفية مجموعة من مهارات الكتابة الوظيفية العامة، ومجموعة من المهارات الخاصة بمجالي كتابة التقري والتلخيص، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية الممثلة له، بلغ عددها الإجمالي (26) مهارة فرعية.

3.1. التحقق من صدق الاستبانتين:

للتأكد من صدق الاستبانتين، تم عرضهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرائق تدريسها، وطلب منهم إبداء الرأي فيهما، من حيث ما يلي:

1- مدى مناسبة المهارة لدارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية.
2- مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارات الرئيسة التي صنفت فيها.
3- تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا، وحذف غير المناسب.

4.1. الاستبانتان في صورتهما النهائية:

في ضوء آراء المحكمين، وبعد دراسة آرائهم ومقترحاتهم؛ تم اعتماد المهارات التي حظيت بنسبة موافقة 80% فأكثر، وقد تم الأخذ بهذه النسبة دون غيرها؛ نظرًا لاعتماد كثير من الدراسات السابقة عليها، ومن ثم تم التوصل إلى قائمة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الأول الناطقين بغير العربية، بلغ عددها (18) مهارة فرعية. وقائمة أخرى بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الأول الناطقين بغير العربية، بلغ عددها (21) مهارة فرعية.

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول والثاني من أسئلته، ونصهما " ما مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير

العربية، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟ وما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

2. إعداد اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية.

مر بناء الاختبار بعدة خطوات، كما يلي:

1.2. الهدف من الاختبار:

استهدف الاختبار قياس مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الأول (C1) الناطقين بغير العربية.

2.2. إعداد جدول مواصفات الاختبار:

تم إعداد جدول مواصفات للاختبار، ضمنت فيه المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة من مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، وعدد الأسئلة التي تمثل كل مهارة، وأرقامها في الاختبار، والوزن النسبي لها، والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار. (ملحق 3)

3.2. صياغة تعليمات الاختبار:

تم صياغة عدد من التعليمات التي تساعد الدارسين في الإجابة عن أسئلة الاختبار بدقة؛ حيث وضح لهم الهدف من الاختبار، ومكوناته، وطريقة الإجابة عن أسئلته، كما وضح لهم أن الإجابة عن الاختبار ستكون من خلال رابط سوف يقوم الطالب بالدخول عليه من خلال برنامج (Google Forms)، وعليهم تدوين بياناتهم (الاسم، والجنسية، والمستوى) في المكان المخصص لذلك في الاختبار وسوف يقوم بالضغط على إرسال بعد الإجابة عن جميع الأسئلة.

4.2. نظام تقدير الدرجات وتصحيح الاختبار:

تكون الاختبار من (52) سؤالًا، ذات نمطي الاختيار من متعدد، والإجابة القصيرة، وتم وضع درجة واحدة لكل استجابة؛ وعليه كان المجموع الكلي لدرجات الاختبار (158) درجة، منها (15) درجة للأسئلة ذات نمط الاختيار من متعدد، و(143) درجة للأسئلة ذات نمط الإجابة القصيرة، كما تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار؛ لتسهيل عملية التصحيح (ملحق4).

5.2. صدق الاختبار:

وتم فيه حساب نوعين من الصدق، هما:

1,5.2. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرائق تدريسها، وطلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث ما يلي: (تحديد مدى ملاءمة الاختبار لعينة البحث- وتحديد مدى مناسبة مفردات الاختبار للمهارة التي تقيسها- وتحديد مدى السلامة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار- وتحديد مدى وضوح تعليمات الاختبار).

وقد أسفرت هذه الخطوة عن النتائج التالية:

وقد جاءت معظم آراء المحكمين مؤكدة على مناسبة الأسئلة للمهارات التي يقيسها الاختبار، كما أبدى بعض المحكمين عددًا من الملاحظات المتعلقة بإعادة ترتيب الأسئلة

ومراعاة التعليمات؛ ومن ثم تم مراعاة هذه الملاحظات وأصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتجريب على العينة الاستطلاعية.

2,5.2. صدق المحتوى:

تم التأكد من تحقيق صدق المحتوى عن طريق وضع جدول مواصفات يبين توزيع الأسئلة الاختبارية على مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، وكذلك عدد الأسئلة الاختبارية التي تغطي كل مهارة على حدة، وأوزانها النسبية. (فؤاد أبو حطب وآخرون، 2008، ص168-169).

6.2. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية- غير عينة البحث الأساسية- تكونت من (20) دارسًا من دارسي المستوى المتقدم الأول الناطقين بغير اللغة العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بغرض تحديد زمن الاختبار، وحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار.

6.2. 1. حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط باستخدام **معادلة بيرسون** بين درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (2) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية له.

الأبعاد	الفهم النحوي	التطبيق النحوي	التحليل النحوي	التقويم النحوي	التوظيف النحوي	المجموع الكلي للأبعاد
الفهم النحوي						
التطبيق النحوي	.602**					
التحليل النحوي	.511*	.465*				
التقويم النحوي	.543*	.629**	.544*			
التوظيف النحوي	.602**	.915**	.465*	.629**		
المجموع الكلي	.616**	.914**	.684**	.844**	.914**	

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

اتضح من الجدول السابق، أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له، تراوحت بين (*465.) إلى (**915.) وكلها قيم دالة عند مستوى (0,05) أو (0,01)؛ مما

يشير إلى اتساق داخلي مناسب بين كل بعد وغيره من الأبعاد، وبين كل بعد والمجموع الكلي لأبعاد الاختبار؛ لذا تم قبول جميع الأبعاد دون حذف.

6.2. 2. ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك لاعتبارات منها:

وقد تم تجزئة أسئلة الاختبار إلى جزئين: الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية؛ ومن ثم يصبح لكل طالبة درجتان، مجموع درجات الأسئلة الفردية، ومجموع درجات الأسئلة الزوجية، وقد تم الوصول إلى النتائج التالية.

جدول (3) معامل ثبات اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية بطريقة التجزئة النصفية

بنود الاختبار	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية معامل الفا كرو نباخ	معامل سيبرمان – بروان المعدلة
الفردية	0,744	0,803
الزوجية	0,779	

اتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بعد تصحيح أثر التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون، بلغت (0,803)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ على النصف الأول من الاختبار (0,744)، وعلى النصف الثاني (0,779)، وهذا بدوره يشير إلى صلاحية استخدام الاختبار كأداة للقياس في هذا البحث.

6.2. 3. حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين والتمييز لمفردات الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم تصحيحه لحساب معامل السهولة، والصعوبة، والتباين، والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة بين (0.33) إلى (0.66) وهي معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، بينما تراوح معامل التباين بين (0.22) إلى (0.25) وهي معاملات مقبولة، بينما تراوح معامل التمييز بين (0.3) إلى (0.66) وهي معاملات تمييز مقبولة. (ملحق5)

6.2. 4. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار:

تم حساب الزمن باتباع المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة الدارسين}}{\text{عدد الدارسين}} = \frac{1800}{20} = 90 \text{ دقيقة تقريبًا}$$

يتضح من المعادلة السابقة أن زمن لإجابة عن أسئلة الاختبار هو (90) دقيقة.

7.2. الصورة النهائية للاختبار:

بعد الانتهاء من مراحل بناء الاختبار، والتأكد من صدقه وثباته؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحًا للتطبيق على عينة البحث.

3. إعداد اختبار مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التقرير- والتلخيص):

مر بناء الاختبار بعدة خطوات، كما يلي:

1.3. الهدف من الاختبار:

استهدف الاختبار قياس مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التقرير- والتلخيص) لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الأول (C1) الناطقين بغير العربية.

2.3. وصف الاختبار:

تكون الاختبار من سؤالين من نوع الأسئلة المقالية المفتوحة، السؤال الأول متعلق بكتابة ملخص، والسؤال الثاني متعلق بكتابة تقرير عن أحد الموضوعات الاختيارية المقدمة للدارس.

3.3. صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام أسلوب الصدق الظاهري؛ حيث تم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس؛ للتحقق من الأمور الأتية: (تحديد مدى ملاءمة الاختبار لعينة البحث- وتحديد مدى مناسبة مفردات الاختبار للمهارة التي تقيسها- وتحديد مدى السلامة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار- وتحديد مدى وضوح تعليمات الاختبار).

وقد جاءت معظم آراء المحكمين مؤكدة على مناسبة الأسئلة للمهارات التي يقيسها الاختبار، كما أبدى بعض المحكمين عددًا من الملاحظات المتعلقة بضرورة أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة لخصائص الدارسين الثقافية واللغوية؛ ومن ثم تم مراعاة هذه الملاحظات وأصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتجريب على العينة الاستطلاعية.

4.3. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية- غير عينة البحث الأساسية- تكونت من (20) دارسًا من دارسي المستوى المتقدم الأول الناطقين بغير اللغة العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بغرض تحديد زمن الاختبار، وحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار.

4.3. 1. حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط باستخدام **معادلة بيرسون** بين درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والدرجة الكلية للاختبار، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (4) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية له.

الأبعاد	المهارات العامة	مهارات التلخيص	مهارات التقرير	المجموع الكلي للأبعاد
المهارات العامة				
مهارات التلخيص	.727**			
مهارات التقرير	.727**	.848**		
المجموع الكلي للأبعاد	.939**	.871**	.936**	

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

اتضح من الجدول السابق، أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له، تراوحت بين (.727**) إلى (.939**) وكلها قيم دالة عند مستوى **(0.01)**؛ مما يشير إلى

اتساق داخلي مناسب بين كل بعد وغيره من الأبعاد، وبين كل بعد والمجموع الكلي لأبعاد الاختبار؛ لذا تم قبول جميع الأبعاد دون حذف.

4.3. 2. ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار، حيث تم تطبيقه على عينة تكونت من (20) دارساً من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول، ثم إعادة تطبيقه على نفس العينة مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعين، وذلك لحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط والثبات بين التطبيقين، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5) معاملات ثبات الاختبار لمهارات الكتابة الوظيفية في مجالي التلخيص والتقرير لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط باستخدام سبيرمان-برون
المهارات العامة	0,836
التلخيص	0.842
التقرير	0.913

من الجدول السابق يتضح أن: ثبات درجات الاختبار وفقًا لمعامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل سبيرمان-برون في المهارات العامة (0,836)، وفي مهارات التلخيص (0,842)، وفي مهارات التقرير (0,913)، وهذا يجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا الاختبار كأداة للقياس في هذا البحث.

4.3. 3. حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين والتمييز لمفردات الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم تصحيحه لحساب معامل السهولة، والصعوبة، والتباين، والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة بين (0.29-0.71) وهي معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، بينما تراوح معامل التباين بين (0.22) إلى (0.25) وهي معاملات مقبولة، بينما تراوح معامل التمييز بين (0,43- 0,50)، وهي معاملات تمييز مقبولة. (ملحق5)

4.3. 4. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار:

تم حساب الزمن باتباع المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة الدارسين}}{\text{عدد الدارسين}} = \frac{1200}{20} = 60 \text{ دقيقة تقريبًا}$$

يتضح من المعادلة السابقة أن زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار هو (60) دقيقة.

5.3. الصورة النهائية للاختبار:

بعد الانتهاء من مراحل بناء الاختبار، والتأكد من صدقه وثباته؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحًا للتطبيق على عينة البحث.

4. مقياس الأداء المتدرجRubric لتقدير مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص والتقرير) لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول:

تم بناء وضبط مقياس وفق الخطوات التالية:

1- الهدف من المقياس:

استهدف هذا المقياس تحليل أداءات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول لمهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص والتقرير).

2- تقدير أداء الدارسين باستخدام المقياس المتدرج:

تم استخدام أسلوب التقدير ذي المستويات المتعددة، ففي حالة تقييم أي مستوى من مستويات مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص والتقرير)، الذي يكون مكونًا من ست أداءات على سبيل المثال؛ فإن المقياس يكون مكونًا من سبع مستويات، يأخذ فيه الأداء الكامل ست درجات، ثم تتدرج المستويات تبعًا للتدرج في الأداء إلى أن تصل إلى انعدام الأداء ويأخذ صفرًا، وقد جاءت مستويات الأداء كالتالي(7-6-5-4-3-2-1-0)

3-تعليمات استخدام المقياس:

تم صياغة تعليمات توضح بدقة خطوات تقييم أداء الدارسين باستخدام هذه المقاييس المتدرجة، شملت توجيه المستخدم إلى تقييم الدارس بعد إجاباته حول الموضوعات المطلوب الكتابة عنها، وتحديد مستوى الأداء المراد قياسه، ثم إعطاء الدارس درجة على كل بعد من أبعاد المقياس في ضوء مواصفات أدائه التي تضعه في مستوى من مستويات المقياس، ثم القيام بجمع درجات الدارس على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وهي تمثل الدرجة الكلية التي حصل عليها في مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص والتقرير).

4- الصورة الأولية للمقياس:

تكونت الصورة الأولية للمقياس؛ من ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: (المهارات العامة للكتابة الوظيفية- والمهارات الخاصة بالتلخيص- والمهارات الخاصة بالتقرير)، بالإضافة إلى صفحة العنوان، والتعليمات، ويتضمن كل بعد من الأبعاد الرئيسة عدة مستويات متدرجة؛ حيث يتضمن البعد الأول: (المهارات العامة للكتابة الوظيفية) تسعة مستويات يبدأ بتسع درجات، وينتهي بصفر، بينما يتضمن البعد الثاني: (المهارات الخاصة بالتلخيص) ثمانية مستويات يبدأ بثمان درجات، وينتهي بصفر، بينما يتضمن البعد الثالث: (المهارات الخاصة بالتقرير) سبعة مستويات يبدأ بسبع درجات، وينتهي بصفر، ومن ثم بلغ عدد أداءات مقياس مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص والتقرير) في صورتها الأولية (21) أداءً.

5- صدق المقياس: وتم فيه حساب صدق المقياس من خلال **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرائق تدريسها (ملحق 1)، وطلب منهم إبداء

الرأي فيه، من حيث: دقة محكات التقدير لكل مهارة من مهارات الكتابة الوظيفية المراد قياسها، ومدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية لمستويات الأداء، ومدى صحة ترتيب الأداءات في كل مستوى من مستويات المقياس.

وقد جاءت معظم آراء المحكمين مؤكدة على دقة محكات التقدير لكل مهارة من مهارات الكتابة الوظيفية المراد قياسها، كما أبدى بعض المحكمين عددًا من الملاحظات المتعلقة بضرورة إعادة ترتيب بعض الأداءات في بعض الأبعاد من الأسهل للأصعب؛ ومن ثم تم مراعاة هذه الملاحظات وأصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتجريب على العينة الاستطلاعية.

6- ثبات المقاييس:

لحساب ثبات المقاييس تم استخدام طريقة إعادة التصحيح لأداءات العينة الاستطلاعية؛ حيث تم تصحيح استجابات الدارسين على اختبار الكتابة الوظيفية باستخدام المقياس المتدرج، وصحح آخر (2) أداء نفس الدارسين بنفس الطريقة السابقة، ثم تم تطبيق معادلة هولستي التالية؛ لحساب معامل اتفاق المقدرين:

$$\text{معامل اتفاق المقدرين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100 = \frac{54}{6+54} \times 100 = 90\%$$

ومن ثم فقد بلغ معامل ثبات مقاييس تقدير الأداء (0.90)، مما يعني أن المقياس حصل على درجة عالية من الثبات؛ ومن ثم يكون المقياس صالحًا للاستخدام.

7- **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد الانتهاء من خطوات بناء المقياس، والتأكد من صدقه وثباته؛ أصبح المقياس في صورته النهائية وصالحًا للاستخدام على استجابات الدارسين.

ثالثًا: إعداد أدوات مواد المعالجة.

1. إعداد البرنامج القائم على التعلم المنتشر (كتاب الدارس).

مر بناء البرنامج القائم على التعلم المنتشر بعدة مراحل، تم توضيحها فيما يلي:

1.1. المرحلة الأولى (التحليل)، وتضمنت ما يلي:

أ- **تحديد فلسفة البرنامج:**

استندت فلسفة البرنامج الحالي إلى فلسفة التعلم المنتشر، واتجاه التفريد في تعلم اللغة ، والذي أسس على الاستفادة من مبادئ مجموعة من نظريات علم النفس، منها: (نظرية معالجة المعلومات- والنظرية البنائية)، كما استند البرنامج -أيضًا- إلى الاستفادة من مبادئ مجموعة من النظريات اللغوية، منها: (النظرية التفاعلية- ونظرية الدراسة المستقلة)؛ فالبرنامج الحالي يهدف إلى تمكين الدارسين من مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة

(٢) محمد السيد حامد: مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة الأزهر.

الوظيفية بشكل يستطيعون من خلاله ممارستها في مواقف وظيفية ترتبط بحياتهم العلمية واليومية.

ب- **تحديد أسس بناء البرنامج:** تم تحديد عدد من الأسس والمعايير التي تعد ضوابط تحكم إعداد البرنامج المقترح، وذلك من خلال استقراء ما جاء في البحوث والدارسات المتخصصة في المجال، والجانب النظري للبحث، وتستند هذه الأسس إلى ما يأتي:

- طبيعة خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من حيث مستوياتهم اللغوية وأهدافهم، ودوافعهم، واتجاهاتهم.
- طبيعة التعلم المنتشر وفلسفته وأهميته ومستوياته واستراتيجياته التدريسية.
- طبيعة مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، وأهميتها، ومهاراتها، في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- طبيعة مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص- والتقرير)، وأهميتها، ومهاراتها، في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- عرض محتوى البرنامج بأسلوب منطقي، ومتسلسل يمتاز بالسهولة واليسر، ويتناسب مع طبيعة الدارسين.
- التركيز على تنمية المهارة لا على قياسها فحسب، وذلك من خلال الأنشطة المكثفة، والمتعددة، والمتنوعة أثناء كل حلقة من حلقات البرنامج.
- مراعاة تنوع الأساليب التعليمية، والأنشطة التي يتضمنها البرنامج، بحيث تخاطب مختلف حواس الدارسين، وتستثير دافعيتهم لتعلم المهارات وتطبيقها.
- ضرورة مراعاة إيجابية الدارسين ونشاطهم، ومشاركتهم واستثارة دوافعهم، وذلك من خلال تعريفهم بأهداف كل حلقة وضرورة العمل على تحقيقها.
- ضرورة مراعاة أن يكون التقويم شاملاً لكافة المهارات المراد التدريب عليها، وتدريب الدارسين على التقويم والمراجعة الذاتية للمهارات المكتسبة، وتصويب أخطائهم بأنفسهم، وإمدادهم بأهم المعايير التي يتم الحكم بها على هذه المهارة، وفي ضوء هذه الأسس، وتلك المعايير مجتمعة تم التخطيط للبرنامج، وإعداد حلقاته؛ وتدريسها، وتقويمها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه بكل سهولة ويسر.

ج- **تحديد أهداف البرنامج، وتتضمن ما يلي:**

- **الأهداف العامة للبرنامج:** سعى هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص- والتقرير) لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الأول الناطقين بغير العربية.
- **الأهداف الإجرائية للبرنامج:** تمثلت الأهداف الخاصة للبرنامج في أهداف حلقات البرنامج، والتي تختص بتنمية المهارات النوعية المرتبطة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص- والتقرير)، التي يتوقع أن يتم اكتسابها وإتقانها بعد كل حلقة من حلقات البرنامج، وقد تم مراعاة

تركيزها على سلوك الدارس، ووضوحها، ووصفها لنتاجات التعلم المطلوبة وإمكانية قياسها.

2.1. المرحلة الثانية. التصميم، والتنظيم وتضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ- **تصميم المحتوى التعليمي للبرنامج:**

تكون محتوى البرنامج من أربع وحدات تعليمية، كل وحدة تضم مجموعة من الدروس المرتبطة بمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص- والتقرير).

ب- **تنظيم محتوي البرنامج:**

تم تنظيم المحتوى الدراسي الخاص بالبرنامج في شكل وحدات تعليمية، كل وحدة تضم عدة دروس، وتم تقديمه من خلال بيئة قائمة على التعلم المنتشر، والتي تعتمد على تقديم المعرفة بصورة متعددة (نصوص- صوتيات- فيديوهات) إلى الدارسين، وإتاحتها لهم خارج بيئة التعلم الصفي من خلال بيئة تعلم إليكترونية تفاعلية مماثلة للفصل العادي، وتم عرض حلقات البرنامج على موقع (**Google sites**) ورابطه https://urlc.net/IOP6

3.1. المرحلة الثالثة. إنتاج البرنامج:

بعد الانتهاء من تصميم وتنظيم البرنامج ومحتوياته، بدأت مرحلة الإنتاج، واشتملت على مجموعة من الخطوات الآتية:

- **إعداد وسائط المحتوى السمعية والبصرية.**

تم في هذه الخطوة تجهيز الوسائط التعليمية المختلفة وتجميعها، سواء أكانت لفظية كالنصوص المكتوبة، أو غير لفظية كالصور والموسيقى، والمقاطع الصوتية، ولقطات الفيديو اللازمة لإنتاج البرنامج التعليمي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات، والمراجع والمصادر العلمية، ومواقع الانترنت ذات العلاقة.

- **رفع عناصر ووسائط المحتوى على بيئة التعلم المنتشر**، من خلال موقع (**Google sites**) ورابطه **https://urlc.net/IOP6**
- **تم إنشاء جروب على** Whats App مخصص للتواصل مع الدارسين، وعنوانه "دارسي المستوى المتقدم"،

وقد اشتمل البرنامج على مجموعة من العناصر التالية:

- **الواجهة الرئيسة للبرنامج**، واحتوت على الصفحة الرئيسة للبرنامج وفيها شعار البرنامج وعنوان البرنامج، وأسماء معدي البرنامج.

- **تعليمات البرنامج،** وتم فيها توضيح الهدف من البرنامج ومكوناته، وأهميته لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- **دليل المعلم،** وتم فيه شرح هدف البرنامج، وما ينبغي على المعلم عمله لتنفيذ البرنامج، كما تضمن خطوات سير المعلم وتوجيهه للدارسين، كما تضمن الخطة التدريسية لوحدات البرنامج. ومقياس تصحيح اختبار الكتابة الوظيفي.

- **دليل الدارس،** وتم فيه شرح هدف البرنامج وإرفاق فيديو توضيحي للدارس لشرح خطوات السير داخل البرنامج، وكيفية الإبحار داخل كل وحدة من وحدات البرنامج ودروسه.

- **الاختبار القبلي**، وتم فيه كتابة الهدف من الاختبارين، وتعليماتهما: (اختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، واختبار الكتابة الوظيفية)، وتم تصميمه من خلال نماذج (**Googel Forms**)، وتم رفع رابطه على الموقع.

- **وحدات البرنامج**، وتم فيه تضمين الوحدات الدراسية للبرنامج؛ حيث اشتمل البرنامج على أربع وحدات رئيسة على النحو التالي:

1- الوحدة الأولى بعنوان: الجملة العربية الأساسية، وضمت (3) دروس.
2- الوحدة الثانية بعنوان: متممات الجملة، وضمت (4) دروس.
3- الوحدة الثالثة بعنوان: التوابع والأساليب النحوية، وضمت (3) دروس.
4- الوحدة الرابعة بعنوان: الكتابة الوظيفية، وضمت (4) دروس.

- **الاختبار البعدي**، وتم فيه كتابة الهدف من الاختبارين، وتعليماتهما: (اختبار الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، واختبار الكتابة الوظيفية)، وتم تصميمه من خلال نماذج (**Googel**

Forms)، وتم رفع رابطه على الموقع.

- **أيقونة تواصل معنا** وتم فيها تضمين روابط للتواصل مع المعلم؛ يستخدمها الدارس عندما يريد الاستفسار عن شيء ما متعلق بالبرنامج.

4.1. التحقق من صلاحية البرنامج:

تم التحقق من صلاحية البرنامج للتطبيق بعرضه على عدد من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم؛ لتقييم البرنامج، والموقع، وإبداء آرائهم، ومقترحاتهم من حيث خصائصه الفنية، ووضوح أهدافه، وشموله لمتغيرات البحث، وسهولة استخدامه، وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات، منها:

- ✓ إضافة زر للعوة للصفحة الرئيسة لوحدات البرنامج، وتكون أسفل كل حلقة، حتى يتسنى للدارس الرجوع إلى صفحة وحدات البرنامج بسهولة ويسر.
- ✓ إضافة زر للتواصل معنا، كي يستطيع الدارس التواصل المستمر مع المعلم ومناقشته.

وقد تم إجراء كافة التعديلات التي أبداها السادة المحكمون على البرنامج، وتم تجهيزه للتجريب على العينة الاستطلاعية.

5.1. التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

تم في هذه المرحلة تطبيق درسين من دروس البرنامج على مجموعة استطلاعية (من غير عينة البحث)، وعددهم (10) دارسين من دارسي المستوى المتقدم الأول بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بهدف التحقق من وضوح المادة العلمية للبرنامج، ومدي مناسبة المحتوى المقدم للدارسين، ومدى وضوح عناصر الإخراج الفني المتضمنة بالبرنامج.

وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن تقبل الدارسين، وحماسهم للعمل من خلال البرنامج، ووضوح تعليماته، وأهدافه، وسهولة استخدامه، وأبدوا رغبتهم في المشاركة في دراسة البرنامج، باستثناء بعض الدارسين الذين أشاروا إلى انخفاض مستوى بعض الصوتيات، والصور، وقد تم التغلب عليها باستبدالها بصور أخرى أكثر وضوحا؛ ومن ثم أصبحت بيئة البرنامج في صورتها النهائية الصالحة للتطبيق الفعلي.

2. إعداد دليل المعلم للبرنامج التعليمي.

وتم فيه شرح هدف البرنامج، وما ينبغي على المعلم عمله لتنفيذ البرنامج، كما تضمن خطوات سير المعلم وتوجيهه للدارسين، كما تضمن الخطة التدريسية لوحدات البرنامج. ومقياس تصحيح اختبار الكتابة الوظيفي، وتم رفع الدليل على موقع البرنامج، تحت أيقونة دليل المعلم.

1.2. التحقق من صلاحية دليل المعلم:

بعد الانتهاء من إعداد الدليل، تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي فيه، وقد أقروا بوضوح أهدافه، وتعليماته، وبذلك أصبح الدليل جاهزًا للتطبيق.

3. إعداد دليل الدارس للبرنامج التعليمي.

وتم فيه شرح هدف البرنامج، ومتطلبات استخدامه، وكيفية السير والتقدم في دراسته، وقد تم إرفاق فيديو توضيحي للدارس لشرح خطوات السير داخل البرنامج، وكيفية الإبحار داخل كل وحدة من وحدات البرنامج ودروسه، ثم تم رفع الدليل على موقع البرنامج، تحت أيقونة دليل الدارس.

1.3. التحقق من صلاحية دليل الدارس:

بعد الانتهاء من إعداد الدليل، تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي فيه، وقد أقروا بوضوح أهدافه، وتعليماته، وبذلك أصبح الدليل جاهزًا للتطبيق.

ثالثًا: إجراءات تطبيق البحث على العينة النهائية:

وقد مرت التجربة الميدانية بالمراحل الآتية:

1. مرحلة الإعداد للتجربة الميدانية، وتضمنت الإجراءات التالية:

- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق البحث بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- اختيار عينة البحث في ضوء مجتمع الدراسة من دارسي المستوى المتقدم الأول (C1) الناطقين بغير اللغة العربية بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبالغ عددهم (60) دارسًا، بواقع (30) دارسًا للمجموعة التجريبية، و(30) دارسًا للمجموعة الضابطة.
- **تكافؤ المجموعتين (القياس القبلي):**

✓ تم تطبيق اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية على عينة البحث، إلكترونيا عبر رابط على (Google Firms)، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وبعد التطبيق القبلي تم تصحيح ورصد درجات الدارسين على الاختبار، ثم استخدام اختبار(ت) T–test لمجموعتين مستقلتين للتعرف على الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(7) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة عند مستوى 0,05
تجريبية	30	23,31	5,27	58	0,836	**غير دال إحصائيًا**
ضابطة	30	22,46	6,16			

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,836)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (2,00) عند درجة حرية (58)، وعليه يصبح هناك تكافؤ بين المجموعتين.

- ✓ ثم تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص- والتقرير) على عينة البحث، إلكترونيا عبر رابط على(Google Firms)، وذلك للتأكد -أيضًا- من تكافؤ المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة الوظيفية.

المجموعة	**حجم العينة**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**درجة الحرية**	**ت**	**الدلالة عند مستوى 0,05**
تجريبية	30	13.56	4,21	58	0,619	**غير دال إحصائيًا**
ضابطة	30	14,24	3,83			

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية في مجالي (التلخيص- والتقرير)؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,619)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (2,00) عند درجة حرية (58)، وعليه يصبح هناك تكافؤ بين عينة البحث

- عقد جلسة تمهيدية؛ لتعريف الدارسين بماهية البرنامج، وأهدافه، وكيفية الاستفادة منه، وطبيعة المهارات التي تقدم من خلاله، وبيئة التعلم المنتشر التي يقدم في ضوئها.، وإمكانية تصفح البرنامج من على الموقع من خلال الهواتف المحمولة أو اللاب توب الخاص بهم.

2. مرحلة تنفيذ التجربة الميدانية، وتضمنت الإجراءات التالية:

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث، ابتداء من يوم السبت الموافق 2024/8/3، وحتى يوم الخميس الموافق 2024/9/12، وتم تقديم البرنامج في المواعيد المحددة للدارسين، وفي أماكن

تواجدهم على موقع البرنامج، دون اشتراط وجودهم بالمركز، وتم تنفيذ التجربة وفقاً للإجراءات الآتية:

- إعلام الدارسين بموعد بدء تجربة البحث من خلال مجموعة (**Wats App**)، المخصص لهم.
- إرسال موقع البرنامج على (**Google sites**) للدارسين على مجموعة (**Wats App**) الخاص بهم، ورابطه **https://urlc.net/IOP6**

2. 1. التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة الأساسية للبحث، تم تطبيق أدوات البحث بعديًّا؛ وذلك لتعرف الفرق بين أداء عينة البحث قبل التعرض للبرنامج وبعده، وتحديد مدى فاعليته، وتم التطبيق البعدي لأدوات البحث بالطريقة نفسها التي طبقت بها قبليًّا، وبحضور جميع عينة البحث؛ تمهيدًا لتسجيل هذه النتائج، ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

رابعًا: عرض نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:

أولًا: عرض نتائج البحث، ومناقشتها.

1.4. نتيجة الفرض الأول.

نص الفرض الأول على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، وتم عرض هذه النتائج خلال الجدول التالي:

جدول (9) نتائج قيمة (z) لتعرف الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا).

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة عند مستوى 05.
التجريبية	30	45.50	1365.00	6.66	دالة إحصائيا
الضابطة	30	15.50	465.00		

اتضح من جدول (9) أن قيمة (z) لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، بلغت (6.66)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، يوجه لصالح المجموعة التجريبية؛ لأنها المجموعة الأعلى في متوسط الرتب؛ حيث بلغت قيمة متوسط

الرتب للمجموعة التجريبية (45.50)، بمجموع رتب قيمته (1365.00) وهو أعلى من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الذي بلغت قيمته (15.50)، بمجموع رتب قيمته (465.00)؛ وهذا بدوره يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية.

- **اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث**: في ضوء تلك النتيجة، تم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل، ونصه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا)، لصالح المجموعة التجريبية "
- **الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث**: في ضوء تلك النتيجة فقد تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: " ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية(إجمالًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟"

2.4. نتيجة الفرض الثاني.

نص الفرض الثاني على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)، وتم عرض هذه النتائج خلال الجدول التالي:

جدول (10) نتائج قيمة (z) لتعرف الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا).

***مهارات* الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)**	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
مهارات الفهم النحوي.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.67	دالة عند مستوى0.05
	الضابطة	30	15.50	465.00		
مهارات التطبيق النحوي.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.69	
	الضابطة	30	15.50	465.00		

مهارات التحليل النحوي.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.69
	الضابطة	30	15.50	465.00	
مهارات التقويم النحوي.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.68
	الضابطة	30	15.50	465.00	
مهارات التوظيف النحوي.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.67
	الضابطة	30	15.50	465.00	

اتضح من جدول (10) أن قيمة (z) لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار *مهارات* الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)، بلغت على الترتيب (6.67-6.69- 6.69- 6.68- 6.67)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، يوجه لصالح المجموعة التجريبية؛ لأنها المجموعة الأعلى في متوسط الرتب؛ حيث بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (45.50)، بمجموع رتب قيمته (1365.00) وهو أعلى من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الذي بلغت قيمته (15.50)، بمجموع رتب قيمته (465.00)؛ وهذا بدوره يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا).

اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث: في ضوء تلك النتيجة، تم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل، ونصه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)". لصالح المجموعة التجريبية "

- **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث**: في ضوء تلك النتيجة فقد تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه: " ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (تفصيلًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟"

3.4. نتيجة الفرض الثالث.

نص الفرض الثالث على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)، وتم عرض هذه النتائج خلال الجدول التالي:

جدول (11) نتائج قيمة (z) لتعرف الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا).

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة عند مستوى 05.
التجريبية	30	45.50	1365.00	6.70	دالة إحصائيا
الضابطة	30	15.50	465.00		

اتضح من جدول (11) أن قيمة (z) لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)، بلغت (6.70)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، يوجه لصالح المجموعة التجريبية؛ لأنها المجموعة الأعلى في متوسط الرتب؛ حيث بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (45.50)، بمجموع رتب قيمته (1365.00) وهو أعلى من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الذي بلغت قيمته (15.50)، بمجموع رتب قيمته (465.00)؛ وهذا بدوره يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا).

- **اختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث**: في ضوء تلك النتيجة، تم رفض الفرض الصفري الثالث وقبول الفرض البديل، ونصه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)، لصالح المجموعة التجريبية "

- **الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث**: في ضوء تلك النتيجة فقد تم الإجابة عن السؤال الخامس للبحث، ونصه: " ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟"

4.3. نتيجة الفرض الرابع.

نص الفرض الرابع على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)"، وتم عرض هذه النتائج خلال الجدول التالي:

جدول (12) نتائج قيمة (z) لتعرف الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)".

مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
المهارات العامة.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.84	دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	30	15.50	465.00		
مهارات التلخيص.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.95	
	الضابطة	30	15.50	465.00		
مهارات التقرير.	التجريبية	30	45.50	1365.00	6.88	
	الضابطة	30	15.50	465.00		

اتضح من جدول (12) أن قيمة (z) لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)، بلغت على الترتيب (6.84-6.95- 6.88)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، يوجه لصالح المجموعة التجريبية؛ لأنها المجموعة الأعلى في متوسط الرتب؛ حيث بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (45.50)، بمجموع رتب قيمته (1365.00) وهو أعلى من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الذي بلغت قيمته (15.50)، بمجموع رتب قيمته (465.00)؛ وهذا بدوره يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا).

- **اختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث**: في ضوء تلك النتيجة، تم رفض الفرض الصفري الرابع وقبول الفرض البديل، ونصه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى05. بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)، لصالح المجموعة التجريبية "

- **الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث**: في ضوء تلك النتيجة فقد تم الإجابة عن السؤال السادس للبحث، ونصه: " ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (تفصيلًا)، لدى عينة من دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغير العربية؟"

5. حساب الفاعلية الخارجية للبرنامج:

للتحقق من فاعلية البرنامج، والتعرف على حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة: (البرنامج القائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية)، تم حساب مربع ايتا

(η^2) Eta-Squar باستخدام قيمة (Z) المحسوبة سلفا (Fritz, Morris & Richler, 2012, p. 12) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (13) *قيم η^2 ، لدرجات اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية وحجم التأثير الناتج وفقًا لمؤشرات كوهين.*

الجانب المُقاس	العدد الكلي للمجموعتين (N)	قيمة Z	قيمة $\eta^2 = \frac{Z^2}{N}$	حجم التأثير
أولًا: مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا)	60	6.66	0.73	كبير
مهارات الفهم النحوي	60	6.67	0.74	كبير
مهارات التطبيق النحوي	60	6.69	0.74	كبير
مهارات التحليل النحوي	60	6.69	0.74	كبير
مهارات التقويم النحوي	60	6.68	0.74	كبير
مهارات التوظيف النحوي	60	6.67	0.74	كبير
ثانيًا: مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا)	60	6.70	0.75	كبير
المهارات العامة	60	6.95	0.80	كبير
مهارات التلخيص	60	6.88	0.78	كبير
مهارات التقرير	60	6.68	0.74	كبير

* مؤشرات كوهين لمعرفة حجم الأثر

η^2=0.01 تأثير ضعيف، η^2=0.06 تأثير متوسط، η^2=0.14 تأثير كبير

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (13) يتضح أن قيمة η^2 لمهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا وتفصيلًا) تراوحت بين (0.73- 0.74)، بينما يتضح أن قيمة η^2 لمهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا وتفصيلًا) تراوحت بين (0.74- 0.80)، وهي تشير إلى حجم تأثير كبير وفقًا لمؤشرات كوهين؛ أي أن ما بين (73%- 74%) من تباين درجات الدارسين في اختبار مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية (إجمالًا وتفصيلًا) يمكن تفسيرها بأثر المتغير المستقل (البرنامج)، وأن ما بين (74%- 80%) من تباين درجات الدارسين في اختبار مهارات الكتابة الوظيفية (إجمالًا وتفصيلًا) يمكن تفسيرها بأثر المتغير المستقل (البرنامج)؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية، لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وبذلك يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الرئيس للبحث.

ثانيًا: تفسير نتائج البحث.

وبالنظر إلى النتائج السابقة، فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية لدى دارسي المجموعة التجريبية، ويمكن القول إن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي يمكن أن يرجع إلى ما يأتي:

- الاعتماد في بناء البرنامج على فلسفة ورؤية واضحة تستند إلى فلسفة التعلم المنتشر، واتجاه التفريد في تعلم اللغة، والذي أسس على الاستفادة من مبادئ مجموعة من النظريات النفسية واللغوية، منها: (نظرية معالجة المعلومات- والنظرية البنائية- والنظرية التفاعلية- ونظرية الدراسة المستقلة)؛ أدى إلى تمكين الدارسين من مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، ومهارات الكتابة الوظيفية بشكل يستطيعون من خلاله ممارستها في مواقف وظيفية ترتبط بحياتهم العلمية واليومية.
- وضوح أهداف البرنامج وصياغتها بطريقة علمية ولغوية سليمة وترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية بشكل يمكن تطبيقه وقياسه، وإعلام الدارسين بها قبل البدء في دراسة البرنامج، وإحساسهم بأهميتها ورغبة في تحقيقها؛ أدي إلى تعلمها بشكل أفضل وساعدهم على تحقيقها بطريق صحيحة.
- تنظيم عناصر المحتوى التعليمي للبرنامج، وتقديمها في مجموعة من الوحدات المترابطة والدروس المتسلسلة، ومراعاة كافة المعايير الفنية في إخراجه، وعرضه من حيث: حجم الخطوط ونوعها، والألوان، والرسوم، والصور، والأصوات، والفيديوهات؛ مما زاد من إقبال الدارسين وتشوقهم لدراسة البرنامج عن رغبة وقناعة تامة بأهميته بالنسبة لهم.
- اشتمال المحتوى التعليمي للبرنامج على مجموعة من الوسائط المتعددة كالصور، والرسوم، والخرائط الذهنية الاليكترونية والمقاطع الصوتية، والفيديوهات الداعمة التي ساعدت في سهولة ويسر إيصال المعلومات للدارسين، وجذب انتباههم أثناء عرض دروس البرنامج.
- توجيه الدارسين إلى العديد من المصادر الالكترونية والمكتبات الإلكترونية، من خلال تضمين دروس البرنامج مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تثري المعلومات لدى الدارسين.
- تفاعل الدارسين المستمر مع البرنامج من خلال رابط على (google sites) يتم إرساله من قبل المعلم على جروب الواتس المخصص لهم، وفي الزمان والمكان المناسب لكل منهم؛ ساعدهم في الإحاطة الشاملة الكاملة بكل عناصر البرنامج (أهداف- محتوى- أنشطة – تقويم- أنشطة إثرائية)؛ وهذا بدوره أدى إلى نمو المهارات لديهم من خلال دراسة البرنامج.
- تضمين كل درس من دروس البرنامج أنشطة تمهيدية قبل البدء في الدرس؛ ساعد الدارسين في جذب انتباههم وإيقاظ مشاعرهم وحماسهم ودافعيتهم نحو الدرس.

- تزويد البرنامج بأنشطة لغوية متنوعة ساعدت الدارسين في توظيف ما تدربوا عليه من مهارات في مواقف لغوية مشابهة.
- اقتصار البرنامج على قواعد النحو الوظيفية التي تتصل بحاجات الدارس أثناء الاستعمال العادي للغة، والتخفيف من النحو غير الوظيفي، أدى إلى تخفيف العبء المعرفي على ذاكرة الدارسين؛ ومن ثم أدى إلى زيادة دافعيتهم وتحصيلهم.
- الممارسة والتدريب والتطبيق على القواعد النحوية بالأمثلة العربية الفصيحة التي تجري في محيط حياة الدارس، ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة، أدى إلى تمكنهم من مهارات النحو الوظيفي.
- تبني البرنامج نهج التشخيص والعلاج الفردي، بحيث يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف لدى الدارسين في القواعد المختلفة فرديًا كله أو معظمه؛ وذلك من خلال تضمين البرنامج مجموعة من المعايير التي يحتكم إليها الدارس في تشخيص أدائه في نهاية كل درس.
- تزويد البرنامج بمجموعة من الأنشطة التي تساعد الدارسين في صحة الضبط اللغوي للجمل والعبارات، وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفا صحيحًا.
- تزويد البرنامج بمجموعة من المواقف الكتابية ساعدت الدارس في استعمال مهارات الكتابة الوظيفية والتدريب عليها، ومن ثم إتقانها.
- التقويم القبلي والتكويني والبعدي للدارسين قبل دراسة الحلقة وأثناءها وبعدها، قد ساعد الدارسين في زيادة ارتباطهم بمحتوى الدرس؛ للإجابة عن الأسئلة والأنشطة بنجاح.
- تضمن محتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التي تساعد في تنمية مهارات كتابة التقارير والتلخيصات فهمًا وتطبيقًا.

خامسًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

أولًا: توصيات البحث.

- ضرورة تدريب المعلمين على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة (التعلم المنتشر)، وكيفية استخداماتها، والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد لتنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة.
- ضرورة تدريب المعلمين على بناء الاختبارات الإلكترونية عبر نماذج جوجل (Google Forms) وتفعيل استخدامها في قياس المهارات اللغوية المختلفة لدى الدارسين.
- تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التقنيات التكنولوجية الحديثة؛ مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم التدريسية.
- أهمية تدريب الدارسين على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وكيفية توظيفها، والاستفادة منها في دراسة مهارات وفنون اللغة العربية المختلفة.
- ضرورة تشجيع الدارسين وتقديم والتعزيز المناسب لهم؛ لبث الثقة بالنفس لديهم، وتدعيم قدراتهم نحو ممارسة القواعد النحوية والكتابة الوظيفية في مواقف الحياة المختلفة.

- التوسع في استخدام البرامج والاستراتيجيات والأساليب التي تعتمد على تفريد التعليم والتعلم الذاتي في تدريس مهارات اللغة العربية بصفة عامة، وتدريس مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، والكتابة الوظيفية بصفة خاصة؛ مما يزيد من استقلالية الدارسين، ونشاطهم في توظيف اللغة العربية في حياتهم المدرسية واليومية.
- أهمية تدريس محتويات برامج ومناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التعلم المنتشر؛ نظراً لطبيعية الدارسين والتغلب على متاعب السفر والترحال، وكذلك نظراً لما يمر به العالم الآن من مشكلات وبائية عالمية.

ثانيًا: مقترحات البحث.

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات، يقترح البحث الحالي إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- ✓ فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ✓ فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ✓ فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات فهم المسموع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ✓ فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ✓ فاعلية برنامج قائم على التعلم المنتشر لتنمية المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مراجع البحث:

أولًا المراجع العربية:

أبو الفتح عثمان بن جني. (د.ت). ***الخصائص***. تحقيق: عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ج3، د. ط.

أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني. (1992). ***دلائل الإعجاز***، علق عليه محمود محمد شاكر، ط 3، مطبعة المدني بالقاهرة.

أحمد المتوكل. (2006). ***المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)***. دار الأمان، الرباط.

أحمد سعيد محمود. (2018). ***مدخل تدريسي مقترح قائم على تفعيل دور النحو في فهم اللغة وإنتاجها وأثره في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية ومدى الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية***. مجلة دراسات الخليج والجيرة العربية، ع171، 139- 184. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/946842

أحمد عبده عوض، وعفت حسن درويش، ورائد عطية البقري. (2023). ***أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية***. مجلة كلية التربية، ع108 (2023): 253- 282. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1383115

الأمير أبو السعود ريان. (2023). ***أثر استخدام التعلم المنتشر في تدريس القراءة على تنمية مهارات الاستماع الناقد والطلاقة اللفظية لدى طلاب الصف الأول الثانوي***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج.

إيمان محمد سحتوت. (2014). ***تصميم وإنتاج مصادر التعلم الإلكترونية***. الرياض: مكتبة الرشد.

جمال رمضان أحمد. (2014). ***أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية***. مجلة القراءة والمعرفة، ع158، 85- 115، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/720891

جيهان محمد عوف، وعبد البديع محمد سلامة (2019). ***أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب مهارات النحو الوظيفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية***. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، مج4، ع16، 56-92. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1039818

حسن سيد شحاتة. (2010). ***المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع***. دار العالم العربي، القاهرة.

حسن سيد شحاتة، ومروان السمان. (2012). ***المرجع في تعليم اللغة وتعلمها***. القاهرة: الدارة العربية للكتاب.

حسن شحاتة، وزينب النجار. (2003). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية.*** الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

حسين سليمان قورة. (2001). ***دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي.*** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

خالد عبد العظيم عبد المنعم. (2022). ***تدريس اللغة العربية باستراتيجية التخيل الموجه لتنمية مهارات النحو الوظيفي والأداء الكتابي اللازمة لطلاب الشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي (IGCSE) في ضوء المعايير الدولية.*** مجلة البحث في التربية وعلم النفس: 37(3)، 601-682.

خميس عبد الهادي عطية. (2020). ***استراتيجيةٌ مُقْتَرَحَةٌ لتنميةِ مَهَارَاتِ النَّحوِ الوظِيفيَّةِ والأداءِ الكتابي الإبْدَاعِيِّ للنَّاطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.*** مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج4، ع35، 427- 460.

داليا سيد صبري. (2015). ***فاعلية مدخل الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

دعاء فؤاد الكردي. (2019). ***تطوير بيئة تعلم منتشر وأثرها في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتقبلهم التكنولوجي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة. (2009). ***فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق.*** عالم الكتب الحديثة، أربد، جدارا للكتاب العالمي، عمان.

زيد بن مهلل الشمري. (2017). ***فعالية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.*** مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج11، ع2، 419- 466. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/842983

شعبان قرني عبد التواب. (2019). ***اتجاهات البحث في تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها.*** مجلة كلية الآداب، مج. 2019، ع. 51، 391-452. مسترجع من https://search.emarefa.net/detail/BIM-1080533

طارق علي الجبروني (2019). ***التفاعل بين أنماط التعلم في بيئة التعلم المنتشر وأثره في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.*** الجمعية المصرية لتكنولوجيا التربية، (41)، 235-302.

عبد الرازق مختار عبد القادر. (2019). ***أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية.*** المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج1، ع3، 215- 275. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/959116

عصام إدريس الحسن. (2015). ***التعلم الإلكتروني المنتشر نقلة جديدة نحو تفريد التعليم الجامعي: من تعلم كل المجموعة إلى تعلم كل فرد في المجموعة.*** دراسات تربوية: بحوث ومقالات، مج16، ع31، 76- 94.

علي بن عصفور الأشبيلي الزجاجي. (1980). ***شرح جمل الزجاجي (الشرح الكبير).*** تحقيق: صاحب أبو جناح. (مؤسسة الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

عيد أبو الفتوح دهشان، وعطية عبد المقصود يوسف، وعصام محمد خطاب. (2023). **فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات النحو الوظيفي وأثرها على الأداء الشفهي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** مجلة القراءة والمعرفة، مج23، ع264، 189- 246.

الغريب زاهر إسماعيل. (2021). قوة التعلم الإلكتروني المنتشر: الانتشار واستراتيجيات تطور العقول القاهرة: عالم الكتب.

فكري لطيف متولي. (2016). **دراسة الحالة في علم النفس.** القاهرة. دار الرشد للنشر.

فؤاد أبو حطب، وسيد عثمان، وآمال صادق. (2008). ***التقويم النفسي.*** ط4، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

ماجد علي أبو غليون. (2010). **تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير العربية، مشكلات وحلول.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية عمان.

ماهر شعبان عبد الباري. (2010). ***الكتابة الوظيفية والإبداعية.*** (ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

محمد إبراهيم الفوزان. (2018). ***أثر استخدام مدخل العمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحو الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.*** العربية للناطقين بغيرها، ع22، 201-155، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1236555

محمد أحمد سالم، ورضا جرجس شنودة. (2021). *أثر التفاعل بين نمط الدعم (موجز، تفصيلي) وأسلوب تنظيم المحتوى (جزئي، وكلي) ببيئة التعلم المنتشر على تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية وقابلية استخدام هذه البيئة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.* الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 31 (3). 3-90.

محمد أحمد عيسى. (2004). ***فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.*** (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد الحسين مليطان. (2014). **نظرية النحو الوظيفي (الأسس والنماذج والمفاهيم).** دار الأمان، الرباط.

محمد سعيد الزهراني. (2008). **مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي.** (رسالة ماجستير)، جامعة الطائف.

محمد سيد صالح. (2021). **أثر النحو الوظيفي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.** مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، مج13، ع2، 621-670.

محمد عبده عماشة، وسالم صالح الخلف. (2015). ***استخدام التعلم المنتشر كنموذج للتدريب الإلكتروني (دراسة تطبيقية على التعليم بالمملكة العربية السعودية).*** ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: الرياض.

محمد عطية خميس. (2011). ***الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم***. القاهرة: دار السحاب.

محمد محمود عبد القادر. (2022). **تعليم النحو واللغة للناطقين بغير العربية: رؤية تحليلية.** مجلة البحث العلمي في الآداب، مج5، ع23، 100-119.

محمود علي شرابي. (2011). ***فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.*** (رسالة دكتوراة غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمود محمد عبيدات، وعبد الكريم محمود أبو جاموس. (2006). **بناء برنامج قائم على نظرية النحو الوظيفي واختبار أثره في التحصيل النحوي والأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.** (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/572625

مروة إبراهيم محمد. (2019). ***فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.

مروة دياب عبد الله. (2017). **فاعلية برنامج قائم على التحليل اللغوي في تنمية مهارات استخدام أدوات الربط في الكتابة التعبيرية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع86، 283- 344. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/941533

الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (2013). **تجارب ورؤى مستقبلية**. المنعقد بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، جامعة الأزهر، في الفترة ما بين 14إلى16 يناير.

مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (2016). **إضاءات ومعالم**. المنعقد بمؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث، في الفترة من 8 إلى 9 أكتوبر.

المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (2009). المنعقد في معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، في الفترة من 2إلى3 أكتوبر.

المؤتمر العلمي الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (2016). **اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها " تجارب وإنجازات"**. المنعقد بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الأزهر، في الفترة ما بين 26 إلى 27 أكتوبر.

نشوى عبد الرحمن مرسي. (2011). ***اتجاهات طلاب التربية الفنية نحو استخدام منصة إيزي كلاس لتوظيفها كوسيلة تعليمية مستحدثة.*** المجلة العلمية إمسيا عن طريق الفن، جمعية إمسيا عن طريق الفن. (25). 241-262.

هبة محمود أبو حجازي. (2014). **مدى فاعلية مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التمكن من التعبير الوظيفي بين طلبة برنامج الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

وجيه المرسي أبو لبن، ونورا إبراهيم عبد الغفار. (2016). ***فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى.*** المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، القاهرة: جامعة عين شمس. مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية. 1131- 1184. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/872288

ياسر محمد إبراهيم. (2013). **كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Ayoola, O. L., & Mangina, E. (2014). CHANNELLING ADAPTIVE AND SOCIAL LEARNING INTO A UBIQUITOUS LEARNING ENVIRONMENT. In INTED2014 Proceedings (pp. 2332-2338). IATED.

Dik, S. C. (1997). The theory of function grammar part 1: The structure of the clause. Mouton de Gruyter.

Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. Journal of experimental psychology: General, 141(1), 2.

Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004, June). M-learning-a New Stage of E-Learning. In *International conference on computer systems and technologies-CompSysTech* (Vol. 4, No. 28, pp. 1-4).

Google A, (2019). About Google Classroom. Retrieved on 27/ June /2019, from Google Classroom: https://support.google

Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2009). Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment. *Journal of Educational Technology & Society, 12*(4), 161-175.

Sung, J. S. (2009). U-learning model design based on ubiquitous environment. International Journal of advanced science and technology, 13, 77-88.