برنامج مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية ورفع كفاءة الذات الكتابية لدى الناطقين بغير اللغة العربية

(بحث كمي كيفي)

إعداد

د/ هواري عبد الحفيظ علي د/ أحمد محمد محمد أبوعيدة

مدرس المناهج وطرق التدريس مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بالدقهلية -جامعة الأزهر كلية التربية بالدقهلية -جامعة الأزهر

برنامج مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية ورفع كفاءة الذات الكتابية لدى الناطقين بغير اللغة العربية (بحث كمي كيفي)

هواري عبد الحفيظ علي، أحمد محمد محمد أبوعيدة.

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالدقهلية -جامعة الأزهر.

البريد الإلكترونى: hawaryabdelhafez@gmail.com

المستخلص:

استهدف البحث تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية الكتابية لدى عينة من الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم، ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد قائمة بمجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، كما تم إعداد قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وأخرى لأبعاد الكفاءة الذاتية الكتابية، واختبار معرفيّ، ومقياس تقدير متدرج لمهارات الكتابة الوظيفية، ومقياس للكفاءة الذاتية الكتابية، واستمارة التأمل الذاتي للبرنامج، وإعداد المعالجة التجريبية، وتمثلت في البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية عبر الويب، واستخدم البحث المنهج المختلط، وتكونت العينة من (٣٠) دارسا، وبعد دراستهم للبرنامج، وتطبيق أدوات البحث بعديًّا؛ تم التوصل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج النوعية للبحث: اهتمام الدارسين بفكرة الرحلات المعرفية عبر الويب، ورغبتهم في تعميم دراستهم وفق الرحلات المعرفية عبر الويب؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية لدى مجموعة البحث.

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية عبر الويب- مهارات الكتابة الوظيفية – الكفاءة الذاتية الكتابية- الناطقون بغير اللغة العربية.

A Proposed Program Based on Web Cognitive Journeys in Developing Functional Writing and Increasing Writing Self-Efficacy Among Non-Native Speakers of Arabic (A Quantitative-Qualitative Research)

Houari Abdul Hafeez Ali, Ahmad Muhammad Abu Aida.

Department of Curriculum and Teaching Classification, College of Education in Dakahlia -Al -Azhar University.

E-mail: hawaryabdelhafez@gmail.com

ABSTRACT:

The research aimed at identifying the effectiveness of web-based cognitive journeys in developing some functional writing skills and writteing self-efficacy in a sample of non- native speakers of Arabic at the advanced level. To achieve this goal, a list of functional writing fields suitable for non-Arabic speaking learners at the advanced level was prepared. A list of functional writing skills for non- native speakers of Arabic learners at the advanced level was also prepared and another for the dimensions of written self-efficacy, a cognitive test, a graded scale of appreciation of functional writing skills, a measure of written` self-efficacy, a self-reflection form for the program and the preparation of experimental processing was represented in the educational program based on web-based cognitive journeys. The research used the mixed approach and the sample consisted of (30) learners. After studying the program and applying the research tools, a statistically significant difference was found between the pre and post applications in functional writing skills and written self-efficacy in favor of the post application. The Qualitative findings also showed the interest of students in the web-based cognitive journeys, they desire to generalize their studies according to the web-based cognitive journeys; this indicates the effectiveness of the proposed program in developing functional writing skills and writing self-efficacy of the research group.

Keywords: Web-based Cognitive Journeys, Functional Writing skills, Written Self-Efficacy, Non- native speakers of Arabic.

مقدمة:

تعد اللغة وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع، وأداته في التعبير عن مراده، والتنفيس عن رغباته، وقضاء حاجاته، وتحقيق مآربه، كما أنها مستودع تراث الأمم، وجسره للعبور من الماضي إلى الحاضر فالمستقبل.

وتمتاز اللغة العربية على غيرها من اللغات بمزيد فضل وسعة فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، وحافظة تراث الحضارة الإسلامية، وديوان العرب، وهي أكثر اللغات إقبالاً على تعلمها من غير الناطقين بها لدوافع متنوعة؛ إشباعا لحاجاتهم، وتحقيقا لمقاصدهم.

وتتمثل الغاية من تعلم اللغة في هدفين رئيسين أولاهما: فهمها حين تسمع أو تقرأ، والآخر: إفهامها للآخرين عند الحديث أو الكتابة، وتمثل هذه الأهداف مهارات اللغة الأربع التي ينبغي أن يتملكها كلُّ متعلِّمٍ للغة بصفة عامة، وتعد الكتابة إحدى وسائل التواصل التي بواسطتها يتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، وإبراز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يمر يه من أحداث ووقائع، ونقلها للآخرين متجاوزا بها حدود الزمان والمكان.

ويعد تمكن المتعلمين من مهارات الكتابة هدفا أصيلا في مختلف برامج تعليم اللغة ومناهجها، لكونها جزءا رئيسا من متممات الثقافة وعاملا مهما في تحققها، وبالتالي فهي ضرورة اجتماعية وعصرية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها (منى اللبودي، ٢٠٠٥، ٩٧٠) (*).

وتصنف الكتابة وفق الغرض منها إلى: كتابة إبداعية، وتشير إلى تعبير الفرد عن أفكاره، وانفعالاته، وما يمر به من تجارب بأسلوب أدبي مشوق ومثير معتمدا على حسه اللغوي الصادر عن خبراته وقدراته اللغوية؛ وكتابة وظيفية، وهي الكتابة بشكل رسمي يرتبط بمجالات حياتية محددة، ورغم أهمية كل منهما إلا أن الكتابة الوظيفية تحظى بأهمية خاصة؛ لما لها من دور كبير في العصر الحالي، حيث تشابكت مصالح الناس وتعقدت، وزاد إيقاع الحياة سرعة، وأصبح إنجاز كثير من المهام، وقضاء معظم المصالح مرهون بتوفر مهاراتها (عبد الرازق مختار، ٢٠١٩، ٢١٩).

وإذا كان للكتابة الوظيفية أهمية لدى متعلمي اللغة العربية بشكل عام؛ فإن هذه الأهمية تتعاظم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بشكل خاص؛ وذلك لحاجتهم إلى قضاء مصالح مادية واجتماعية وحكومية متنوعة في البلد التي يتعلمون اللغة العربية فيها، فضلا إلى حاجتهم إلى التواصل مع من حولهم لتحقيق أهدافهم، وتيسير شؤون حياتهم، كما أنها تعكس شخصية الدارس، ومدى تمكنه من اللغة، ومقدرته على ممارستها.

والكتابة الوظيفية هي ذلك النوع من الكتابة الذي يرتبط بمواقف اجتماعية معينة، غرضها اتصال الناس ببعضهم؛ لقضاء حاجاتهم وتنظيم شئونهم، ولا يخضع هذا النوع لأساليب التجميل اللفظي، ولا التأنق الجمالي، كما لا يتسم بالإسهاب في العرض، وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقها من أقصر الطرق (ماهر شعبان، ٢٠١٠، ٥٤).

---

* اتبع الباحث في التوثيق قواعد الإصدار السادس لجمعية علم النفس الأمريكية(APA) American Psychological Association، وذلك بذكر اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة في المراجع الأجنبية؛ والاسم الأول والأخير، والسنة، ورقم الصفحة في المراجع العربية مراعاة للثقافة العربية.

وترتكز الكتابة الوظيفية على أداء المتعلم في مواقف حقيقية أو حياتية ككتابة الرسائل، والتقارير، والإعلانات، وملء الاستمارات، والملخصات، والمذكرات، والأبحاث العلمية، وغيرها من المجالات الوظيفية، وهذا الأداء له قواعد محددة، وأصول مقننة، وتقاليد متعارف عليها، ينبغي أن يتمكن منها المتعلم؛ كي يمارسها بفعالية في مستقبل حياته (عبد الفتاح البجة، ٢٠٠١، ٢٥٢).

ويتأثر الأداء الكتابي للمتعلم بعوامل متنوعة يعد من أهمها العامل الذاتي والوجداني، فالمعتقدات والأفكار الذاتية التي يكونها المتعلم عن ذاته نتيجة الخبرات الكتابية المتنوعة التي مر بها، ومستوى الثقة المتحقق لديه بقدراته اللغوية، وتمكنه من المهاراته النحوية واللغوية والإنشائية ذات تأثير كبير على أدائه الكتابي، ومن ثم ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة.

وتعد الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة أحد أبرز العوامل النفسية المؤثرة في موقف الكتابة بصفة عامة، والكتابة الوظيفية بصفة خاصة، حيث إن التصورات الذاتية والمعتقدات التي يكونها المتعلم عن ذاته تجاه الكتابة ذات تأثير على مستوى أدائه، إذ كلما توافر لديه تصورات إيجابية لموقف الكتابة، وثقة عالية بمستوى تمكنه من مهاراتها، والقدرة على القيام بمهامها في مختلف المواقف الحياتية التي تتطلبها؛ كلما دفعه ذلك إلى خوض غمارها، وتكونت لديه دافعية، ومثابرة، ورغبة في الاستمرار لمواجهة كافة الصعوبات التي تكتنف تنفيذ مهامها، فضلا عن إيثاره المهام الكتابية الأكثر صعوبة؛ تحديا لقدراته، وإمكاناته، وعلى النقيض من ذلك فإن المتعلمين ذوي التصورات السلبية لأدائهم الكتابي، إنما يؤثرون المهام الكتابية السهلة، كما أنهم سرعان ما يفقدون دافعيتهم أثناء الكتابة، فضلا عن كونهم يتوقفون عند مواجهتهم ثمة صعوبة أثناء أدائهم الكتابي دون مثابرة، ومجاهدة لذاتهم (Tabrizi & Ragee, 2016, 218).

ورغم أهمية الكتابة بين مهارات اللغة إلا أن الضعف في ممارسة مهاراتها لا يزال ملموسا، وإذا كان هذا ضعف المتعلمين في مهارات الكتابة بصفة عامة أمرا ملحوظا؛ فإن ضعفهم في مهارات الكتابة الوظيفية، ومستوى كفاءتهم الذاتية للكتابة لا يكاد ينكره أحد من الخبراء والمتخصصين، والقائمين بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فضلا عن الناطقين بها، ويتضح ذلك في خوفهم من الإقبال على المهام الكتابية؛ لانخفاض مستوى ثقتهم بقدرتهم اللغوية، ولجوء كثير منهم إلى أشخاص من ذوي الخبرة لمساعدتهم في كتابة برقية، أو صياغة طلب، أو ملء استمارة، أو إعداد مقال، أو كتابة رسالة أو تقرير، أو تلخيص، أو محضر اجتماع، بل لا يكادون يدركون ما يقصد بالتعبير الوظيفي(سعيد لافي، ٢٠٠٥، ٣٥٢).

وقد دلل على هذا الضعف كثير من الدراسات التي أجريت على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها منها، دراسة كل من: عاطف العمريين (٢٠٠٥)، رحاب زناتي (٢٠٠٥)، إبراهيم الربابعة (٢٠٠٩)، ماجد أبو غليون (٢٠١٠)، عوني القاعوري (٢٠١١)، فهد زايد (٢٠١٢)، الطاهر حامد (٢٠١٢)، أحمد الخالدي (٢٠١٣)، هبة شحادة (٢٠١٤)، رائد عبد الرحيم (٢٠١٦)، عبد الرازق مختار(٢٠١٩).

كما أرجعت الدراسات هذا الضعف إلى أسباب متنوعة يعد من أهمها: استخدام طرائق تدريسية لا تلائم طبيعة التعبير الوظيفي، فضلا عن كونها لا تلائم طبيعة الدارسين للغة، ولا تتماشى مع مستجدات العصر ومستحدثاته، فما زال التعبير الوظيفي مهملا في العملية

التعليمية، فضلا عن أنه إذا تم تدريسه فإنما يتم بصورة نظرية تقليدية بحتة تبعث على الملل، ولا تشعر المتعلم بقيمة ما يتعلمه وأهميته.

وقد أشارت رقية محرم (٢٠٠٦، ٤) إلى أن الواقع يبين أن تدريس التعبير الكتابي الوظيفي بصورته الحالية يحتاج إلى إعادة النظر من حيث تحديد مجالاته، ومهاراته، وطرق تدريسه، واختيار موضوعاته، وأساليب تقويمه.

واستنادا إلى ما تقدم من ضعف الدارسين في مهارات الكتابة الوظيفية، ومن ضرورة تبني استراتيجية حديثة ومتطورة تناسب طبيعة الدراسين، وتستجيب لمستجدات واقعهم المعاصر برزت استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كأحد أبرز الاستراتيجات الحديثة التي تعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على الدمج بين التكنولوجيا و التعليم بما يحق الترابط بينهما من خلال تقديم مهام تعليمية محددة تستثير دافعية المتعلم، وتدفعه إلى مزيد من البحث والاستقصاء عبر مصادر إلكترونية أصيلة ومنتقاة؛ بغية إشباع حاجاته، وتحقيق أهدافه (حنان السعيدي، ٢٠١٦، ٢٦).

وتقوم الرحلات المعرفية عبر الويب على الجمع بين التخطيط المحكم في البحث عن المعلومات عبر شبكة المعلومات، وبين الاستعمال العقلاني لاستخدام شبكة الإنترنت، كما أنها تتبنى مبادئ الفكر البنائي الاجتماعي الذي يركز على الدور الفاعل للمتعلم، ويجعل منه محورا لموقف التعلم، ويؤكد على بنائه للمعرفة بنفسه، ويزيد من نشاطه وإيجابيته، ويدفعه إلى المشاركة في البحث عن المعلومات والتقصي الدقيق لها، وترتيبها وتنظيمها، وتلخيصها، وعرضها شفهيا أو كتابة أثناء ممارسة مهام حياتية وظيفية وذات معنى، ومن ثم تنمية قدراته على التعلم الذاتي، وتحسين مستوى كفاءته الذاتية بصفة عامة، والكتابية بصفة خاصة (عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠، ١٢).

ولأهمية الرحلات المعرفية عبر الويب، فقد تبنتها كثير من الدراسات في تنمية متغيرات متنوعة، وقد توصلت في نتائجها إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية، وأوصت بضرورة استخدامها نظرا لدورها في تحقيق فعالية المتعلمين، وإيجابيتهم في مهام التعلم، وأحداثه المختلفة، ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من: رقية علي (٢٠١٦)، وحيد عبد الرشيد؛ محمود عبد الكريم (٢٠١٧)، Wang & Hannafin (2009)، حاتم المشد؛ وآخران (٢٠١٩)، علي محروس (٢٠٢٠).

وترتبط الرحلات المعرفية بالكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية للكتابة ارتباطا وثيقا حيث تعمد في تحققها على مجموعة من المراحل المحددة والتي يعد جوهرها مرحلة المهام، و تتضمن مجموعة من المهام والمواقف الكتابية الوظيفية المنظمة، والمثيرة لاهتمام الدارسين، وذات الارتباط الوثيق بأهدافهم، ككتابة رسالة، أو برقية أو تلخيص، أو تقرير وغير ذلك من مهام كتابية؛ ومرحلة المصادر، وفيها يتم تقديم عدد وافر من مصادر التعلم المنتقاة(إلكترونية، غير إلكترونية) ذات الارتباط بالمهمة الكتابية المستهدفة، والتي يستقصيها الدارسون بحثا واستكشافا عن كافة المعلومات (الألفاظ، والتراكيب، والعبارات) المرتبطة بالمهمة معتمدين على قدراتهم الذاتية، ومتحملين مسؤولية تعلمهم، ودورهم الفاعل في إنجاز مهامهم الموكلة إليهم في جو من الإيجابية والاستقلالية في موقف التعلم، وهذا بدوره يسهم في تنمية الكتابة بصورة عامة

والوظيفية بخاصة من خلال ما يتحقق لدى الدارسين من خبرات متنوعة تعينهم على إجراء موقف الكتابة، فضلاء عما يسهم به من رفع مستوى كفاءتهم الذاتية تجاه الكتابة.

وانطلاقا مما تقدم من ضعف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الكتابة الوظيفية، وانخفاض مستوى كفاءتهم الذاتية في الكتابة، وانطلاقا مما أوصت به الدراسات من أن تنمية مستوى الدارسين في مهارات الكتابة الوظيفية، وتنمية مستوى كفاءتهم الذاتية للكتابة يتحقق من خلال تبني استراتيجيات حديثة ومتطورة تلائم طبيعة المحتوى، والدارسين، وتناسب طبيعة العصر، وتساير تقدماته، وانطلاقا من أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتناسب إجراءاتها مع مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية للكتابة، فضلا عن مناسبة هذه الاستراتيجية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ نظرا لارتباطها بشبكة الإنترنت، ورغبتهم في التعلم من خلالها، وتمحورها حول فاعلية المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم؛ سعى البحث إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

ثانيا: مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم في مهارات الكتابة الوظيفية، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف من خلال الآتي:

أ- نتائج الدراسات والأبحاث السابقة وتوصياتها، والتي أشارت إلى وجود ضعفٍ في مهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي انعكس بدوره على مستوى كفاءتهم الذاتية، منها دراسة كل من: عاطف العمريين (٢٠٠٥)، رحاب زناتي (٢٠٠٥)، ابراهيم الربابعة (٢٠٠٩)، ماجد أبو غليون (٢٠١٠)، عوني القاعوري (٢٠١١)، فهد زايد (٢٠١٢)، الطاهر حامد (٢٠١٢)، أحمد الخالدي (٢٠١٣)، هبة شحادة (٢٠١٤)، رائد عبد الرحيم (٢٠١٦)، وحيد عبد الرشيد؛ محمود عبد الكريم (٢٠١٧)، محمد الفوزان (٢٠١٨)، عبد الرازق مختار(٢٠١٩)، Ibrahim, Abdel Massieh, &Ramadan. (2019)، هدى هلالي (٢٠١٩)، صفاء إبراهيم؛ رانيا كامل (٢٠٢٠)، كما أوصت بضرورة توظيف مداخل وبرامج واستراتيجيات حديثة تلائم تحديات العصر وتطوراته، وتلبي احتياجات هؤلاء الدارسين، وتناسب طبيعتهم الخاصة، وتسهم في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، وتزيد من مستوى كفاءتهم الذاتية تجاه الكتابة.

ب- استشارة الخبراء والمتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين؛ فقد أكدوا وجود ضعف ملحوظ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مجالات الكتابة الوظيفية، كما أوصوا بضرورة تنمية مهارات الكتابة الوظيفية؛ لحاجتهم إليها تيسرا لمصالحهم، وقضاء حوائجهم.

ج- نتائج الدراسة الاستطلاعية: تدعيما لمشكلة البحث؛ تم إجراء اختبار استطلاعي لقياس مهارات الكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة طنطا؛ حيث تم تطبيق الاختبار على خمسة عشر دارسا، وقد طلب فيه من

الدارسين كتابة رسالة رسمية موجهة لمدير الكلية بشأن السكن الجامعي، وقد بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٣٣) درجة، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (١): النسب المئوية لمستوي الدارسين في اختبار الكتابة الوظيفية

الدرجة النهائية	عدد الطلاب	مستوي الدارسين في اختبار الكتابة الوظيفية					
		٠ ≤ **منخفض**<١١		١٢ ≤ *متوسط*<٢٢		٢٣ ≤ *مرتفع*<٣٣	
٣٣	١٥	ن	%	ن	%	ن	%
		١٠	٦٧	٣	٢٠	٢	١٣

ويتضح من الجدول السابق: أن نسبة الدارسين منخفضي المستوى في مهارات الكتابة الوظيفية بلغت ٦٧% من العينة؛ بينما بلغت نسبة الدارسين متوسطى المستوى في مهارات الكتابة الوظيفية ٢٠%؛ في حين بلغت نسبة الدارسين مرتفعي المستوى في مهارات الكتابة الوظيفية١٣%، وهذا يدل على وجود ضعف ملحوظ في مهارات الكتابة الوظيفية لدى الدارسين، فليس لديهم قدرة على تحديد عناصر الرسالة، أو التقديم لها، فضلا عن ضعف أفكارهم، وعدم مراعاتهم الجانب اللغوي أو التنظيمي للكتابة، كما أن بعضهم قد أحجم عن الكتابة لضعف كفاءتهم الذاتية في الكتابة، وانخفاض مستوى ثقتهم بقدرتهم اللغوية، وخوفهم من الوقوع في الخطأ أثناء الكتابة.

ثالثا: أسئلة البحث:

في ضوء ما تقدم أمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

س١: ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٢: ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٣: ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة) لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٤: ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية أبعاد كفاءة الذات الكتابية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٥: ما مدى مناسبة توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية من وجهة نظر عينة البحث؟

س٦: ما العوامل التي أدت إلى تميز الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية من وجهة نظر عينة البحث.

س٧: ما الصعوبات والمشكلات التي واجهت الدارسين عند تعلمهم من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب وفق رؤيتهم الخاصة؟

س٨: إلى أي مدى يرغب دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها تعميم فكرة التعلم من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب؟

رابعاً: أهدف البحث:

استهدف البحث التحقق من فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية الكتابية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول.

خامساً: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في إفادة كلٍّ من:

- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: يسهم البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية الكتابية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ مما يعينهم على تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم، وقضاء مصالحهم الحياتية.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث يُمِدُّهم البحث بدليل يرشدهم إلى كيفية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية الكتابية لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها: يسهم البحث في توجيه أنظار مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومطوريها إلى أهمية تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية الكتابية، والاهتمام بتوظيف الأنشطة اللغوية المتنوعة التي تنمي هذه المهارات، وضرورة توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مسايرة لظروف العصر.

سادساً: مصطلحات الإجرائية للبحث:

- **الكتابة الوظيفية:**

تعرف بأنها: الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة، والأصول المقننة، والتقاليد المتعارف عليها، بين الموظفين ورؤسائهم، أو بين الموظفين بعضهم البعض، أو بين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة (محمد فضل الله، ٢٠٠٣، ٦٢).

وعرفها أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠١٣، ١٤٥) بأنها: مجموعة من الأنشطة الكتابية التي يستخدمها أفراد المجتمع على اختلاف فئاته ومستوياته والتي ترتبط بحاجات الإنسان وتنظيم شؤونه.

كما عرفت بأنها: نوع من التعبير غرضه اتصال الناس ببعضهم لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، ولا يخضع لأساليب التجميل اللفظي، والخيال، كما أن له مجالات محددة، وتستخدم في مواطن خاصة حسبما تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠، ٥٤).

وتعرف وفقًا لإجراءات البحث بأنها: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على إتقان مهارات الكتابة الوظيفية في مجالات لغوية كتابية ترتبط بمعاملات ومواقف اجتماعية معينة

يتعرضون لها، وفق قوالب خاصة، ولغة منضبطة بعيدة عن التجميل اللفظي، والخيال العاطفي؛ بغرض تحقيق التواصل مع من يحيطون بهم، وقضاء حوائجهم.

- **الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة:**

عرفها Bandora (1997,21) بأنها: الأحكام الشخصية للفرد حول قدرته على تنظيم المهام، والعمل على إنجازها لتحقيق الأهداف الموضوعة، أي حكم الفرد على استطاعته تحقيق مستوى معين من الإنجاز.

وعرفت بأنها: معتقدات الطلاب وانطباعاتهم عن مهاراتهم وقدراتهم اللغوية للقيام بمهام لغوية ذات أهداف محددة، والميل نحو اللغة، ومثابرتهم واجتهادهم في تعلمها، وثقتهم وإحساسهم بذاتهم، وبمستوى الصعوبة في التعلم.(محمود عبد القادر،٢٠٢٣، ٣).

كما عرفت بأنها: مدى ثقة المتعلمين بقدراتهم وإمكانياتهم بامتلاك المهارات النحوية واللغوية والإنشائية في الكتابة (Jalaluddin, et al., 2013,38).

وتعرف وفقًا لإجراءات البحث بأنها: معتقدات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها حول قدراتهم الكتابية ومستوى تمكنهم من مهاراتها تمكنا يعينهم على ممارستها، والمثابرة في تنفيذ مهامها في شتى المواقف الحياتية التي يتعرضون لها بكفاءة وثقة.

- **الرحلات المعرفية عبر الويب:**

تعرف بأنها: أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهمات الموكلة للطلبة، والمتوافرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من المعلم؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين (محمد الحيلة؛ ومحمد نوفل، ٢٠٠٨، ٢٠٦).

وعرفها(Schweizer & Kossow (2007,31 بأنها: استراتيجية قائمة على الاستقصاء، وتتيح للطلبة استخدام المصادر والأدوات في بيئة الإنترنت؛ لتحقيق التعلم ذي المعنى، وتعميق فهمهم للموضوعات الدراسية.

كما عرفت بأنها: نموذج تربوي محكم لتنظيم المعلومات بصورة يسهل على المتعلم استكشاف واستنتاج المعرفة باستخدام الحاسوب، ومصادر المعرفة المتاحة على شبكة الإنترنت، كما يسهل تقييم أداء المتعلم، وقياس تطور المهارات العقلية العليا، وترتكز على المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية، وتشجع العمل الجمعي والفردي معا (محمد العمري؛ محمد المومني، ٢٠١١، ٦٢).

وتعرف وفقًا لإجراءات البحث بأنها: استراتيجية تعلم قائمة على الإبحار المعرفي المنظم عبر المصادر الإلكترونية المنتقاة؛ للوصول إلى معارف وممارسات من شأنها تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

سابعاً: محددات البحث:

يتحدد تعميم نتائج البحث في ضوء مجموعة الحدود الآتية:

١- **محددات موضوعية:**

- بعض مهارات الكتابة الوظيفية التي أسفرت عنها قائمة المهارات النهائية للبحث.
- بعض أبعاد الكفاءة الذاتية المرتبطة بالكتابة، التي أسفرت عنها قائمة أبعاد كفاءة الذات الكتابية النهائية للبحث.

٢- **محددات بشرية:** عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بشعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بكلية الآداب جامعة طنطا، وعددهم (٣٠) دارسا، ويمثلون جنسيات مختلفة (صينية، أندونيسية، روسية)، وتتراوح أعمارهم ما بين (٢٥- ٣٠) سنة، وتنوعت دوافعهم لتعلم اللغة ما بين دوافع دينية، ودوافع سياسية، ودوافع تجارية، وقد اجتازوا عددا من مستويات تعلم اللغة؛ مما مكنهم من الالتحاق بشعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة طنطا، وهذا يمثل مستوى متقدما من مستويات تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ وتمَّ اختيارهم لامتلاكهم قدرًا مناسبا من الحصيلة اللغوية، والمعرفية التي اكتسبوها من خلال مرورهم بالمستويات والمراحل السابقة، والتي تمكنهم من التعبير الكتابي عن مختلف القضايا، والمواقف والأحداث التي يمرون بها، والمنافع والاحتياجات الحياتية التي يرغبون في إنجازها، كما أنَّ دارسي هذا المستوى في حاجةٍ شديدةٍ إلى تنمية مهاراتهم في التعبير الكتابي الوظيفي، وكفاءتهم الذاتية في الكتابة؛ بما يمكنُهم من قضاء مصالحهم الحياتية بصفة عامة، ومتابعة دراستهم في التعليم الجامعي، وتحقيق كفاءتهم في المجتمع، بصفة خاصة، وهذا ما اتضح من خلال المقابلات التي أجريت معهم.

٣- **حدود مكانية:** مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب، جامعة طنطا.

٤- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م، في الفترة من ٧ / ١٠ / ٢٠٢٣ إلى ٢٠٢٣/١٢/١٩.

ثامناً: منهج البحث:

وفقا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ تم اتباع منهج البحث المختلط Mixed Research Methods، وهو طريقة لجمع البيانات الكمية والنوعية، ثم مزجها، وتحليلها؛ لفهم مشكلة البحث، والتوصل إلى حلول دقيقة لها، كما تم اختيار تصميم الثلاثي المتزامن كأحد تصميمات المنهج المختلط الذي استهدف جمع البيانات الكمية والنوعية معا، ثم تحليل كلا النوعين من البيانات، ثم التحقق من دعم كل منهما الآخر في توضيح الظاهرة، وتفسير أسبابها، ونتائجها، ومن ثم تكامل المنهج الكمي والنوعي، وتم تفسير النتائج بشكل أوضح.

تاسعاً: مواد المعالجة الجريبية:

تمثلت مواد المعالجة التجريبية للبحث فيما يأتي:

-البرنامج المقترح القائم على الرحلات المعرفية.
-دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح.
-دليل المشارك لاستخدام البرنامج المقترح.

عاشراً: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

-اختبار معرفي في مهارات الكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول.

-اختبار أدائي في مهارات الكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول، وما يرتبط به من مقياس تقديرأداء متدرج (Rubric)؛ لتقدير مستوى الدارسين في مهارات الكتابة الوظيفية

-مقياس كفاءة الذات الكتابية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-استمارة التأمل الذاتي.

حادي عشر: الإطار النظري والدراسات ذات الصلة بالبحث:

نظرا لما هدف إليه البحث من تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية الكتابية من خلال برنامج مقترح قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب؛ فإن الإطار النظري للبحث يدور حول المحاور الآتية:

١- الكتابة الوظيفية:

تعد الكتابة الوظيفية مهارة لغوية حياتية يستعين بها الفرد لتصريف شؤونه، وقضاء مآربه، فطبيعة الإنسان الاجتماعية تقتضي منه أن يتواصل مع غيره من خلال مجموعة من السياقات والمواقف التي تفرض عليه نمطا معينا من الكتابة فهو تارة في موقف تهنئة، وأخرى يحتاج إلى كتابة تقرير، وأحيانا يتطلب الموقف منه ملء استمارة، وقد يتطلب منه كتابة ملخص، أو مقال حسبما يتطلب الموقف.

ويري كل من محسن عطية (٢٠٠٧، ٢٢٨)، ماهر شعبان (٢٠١٠، ٥٤) أن الكتابة الوظيفية تعد نوعاً من الكتابة يرتبط بمواقف اجتماعية معينة، غرضها اتصال الناس بعضها ببعض؛ لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤونهم، وهذا النوع لا يخضع لأساليب التجميل اللفظي، ولا الخيال، ولا التأنق الجمالي، ولا يتسم بالإسهاب في العرض، أو محاولة تكرار الأفكار والمعلومات لتأكيدها، وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقها من أقصر الطرق، وهذا النوع من الكتابة له أنماطه المتعارف عليها، كما أن له طريقته الخاصة، ومهاراته النوعية المميزة له عما سواه

ومما تقدم يمكن تعريف الكتابة الوظيفية بأنها: ذلك النوع من الكتابة الذي يعبر به الفرد عن حاجاته، ومتطلباته اليومية من بيع وشراء، ومأكل ومشرب، وإدارة شؤونه، وتيسير تعاملاته، فهو يطلق على كل تعبير يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة.

وتتسم الكتابة الوظيفية بمجموعة من المعايير التي ينبغي الالتزام بها، ذكرها كل من: حسن شحاته (٢٠١٠، ١٣٣)، ماهر عبدالباري (٢٠١٠، ٥٥) عددا من هذه المعايير منها:

- غلبة الأسلوب الخبري التقريري.
- الموضوعية في العرض.
- الدقة والوضوح فلا تقبل التأويل.
- المباشرة في العرض مع الدقة والإيجاز.
- الأمانة في عرض أفكار الموضوع.
- ارتباطها بمجالات حياتية محددة.

وتتضح أهمية الكتابة الوظيفية فيما ذكره كل من: محمد فضل الله (٢٠٠٣، ٧٠)، ماهر عبد الباري (٢٠١٠، ٥٣) أنها:

- تعد قواما للمعاملات التي تنظم شؤون الحياة الاجتماعية.
- تساعد في التعبير عن المتطلبات الشخصية.
- تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو قيمة الكلمة المكتوبة.
- تنمي الحساسية للمواقف الاجتماعية، وتجعل الفرد مشاركا فعالا فيها.
- تعمل على ربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وتمكنهم من تحقيق أهدافهم.

كما تتضح أهمية الكتابة الوظيفية من خلال كثرة الدراسات التي اهتمت بتنمية مهاراتها في كافة المراحل التعليمية لدى الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها، وذلك إيمانا بأهميتها في حياة متعلم اللغة على حد سواء، كما أوصت الدراسات بضرورة تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والبحث عن مداخل واستراتيجيات حديثة لتنميتها لحاجة متعلمي اللغة إليها؛ تصريفا لأمورهم وشؤون حياتهم، ومن هذه الدراسات: دراسة محمد عيسى (٢٠٠٤)، سلوى عزازي (٢٠٠٤)، عاطف العمريين (٢٠٠٥)، رحاب زناتي (٢٠٠٥)، جلال اشتيوي (٢٠١٢)، أحمد الخالدي (٢٠١٣)، هبة شحادة (٢٠١٤)، عبد الرازق مختار(٢٠١٩).

ومما تقدم: يتضح أن للكتابة الوظيفية أهمية كبرى لمتعلمي اللغة العربية بصفة عامة، ولمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة خاصة؛ لكونهم أكثر حاجة من غيرهم إلى التواصل باللغة الهدف، فكثير منهم ينشدون اللغة لأغراض تواصلية، والكتابة الوظيفية هي إحدى القنوات المهمة للتواصل، والتي بها يشبع المتعلمون حاجاتهم، ويقضون مصالحهم، وسائر شؤونهم.

وتتمثل أهداف تعليم الكتابة الوظيفية فيما ذكره كل من: محمد مجاور (١٩٩٨، ٢٢٧)، حسين قورة (٢٠٠١، ١٨١)، محمد فضل الله (٢٠٠٣، ٧٢):

- أن يستخدم الطلاب الكلمة المكتوبة في التعبير عن حاجاتهم الضرورية.
- أن يكتسب المهارات النوعية الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية.
- أن يتقن الطلاب الأعمال الكتابية المختلفة التي تساعدهم على التكيف في مواقف الحياة المتنوعة.
- أن يجيد الطلاب عرض معلوماتهم، وتوضيح أفكارهم بكلمات مناسبة.
- أن يحسن الطلاب الكتابة بإيجاز غير مخل بسرعة مناسبة.
- أن يلتزم الطلاب بالمواصفات اللغوية والفنية للأعمال الكتابية الوظيفية.
- أن يقدر الطلاب أهمية الكتابة الوظيفية في مجالاتها المتنوعة، وأن يحرصوا على تنمية مهاراتهم في الكتابة الوظيفية
- أن يتعود الطلاب الدقة والنظام في كتاباتهم.

وللكتابة الوظيفية مجالات كثيرة ومتنوعة بتنوع المواقف الحياتية التي يتعرض لها الفرد في حياته مثل: كتابة الرسائل، والبرقيات، والملخصات، والتقارير، والمحاضرات، والمقالات، واللافتات، والإعلانات، وملء الاستمارات، والوصف، الشكاوى والتظلمات، الملاحظات، البحوث العلمية، الكتابة الحجاجية، وغيرها من المجالات الحياتية، وقد أشارت إلي هذه المجالات كثير من الدراسات التي تناولت مجالات الكتابة الوظيفية، كدراسة: حسن شحاته (٢٠١٠)، ماهر شعبان (٢٠١٠)، زياد البطاينة (٢٠١٤)، محمد الفوزان (٢٠١٨)، عبد الرازق مختار(٢٠١٩)، رشا عبد الرحمن (٢٠١٩).

وسيقتصر البحث الحالي على بعض المجالات؛ لأهميتها، ومناسبتها لاحتياجات الدارسين للغة العربية الناطقين بغيرها، وهي:

١- **كتابة الرسائل:** وتعد من المجالات الوظيفية التي لا يستغني عنها إنسان في حياته، فمن منا لا يحتاج كتابة رسالة لصديق، أو لجهة عمل، ولأهمية هذا المجال ينبغي التدريب على مهاراته، واستغلال كافة المواقف الاجتماعية الطبيعية لتدريب المتعلمين على كتابة الرسائل بمختلف أنواعها الرسمية، والخاصة. (حسن شحاته، ٢٠١٠، ٢٥٤).

ومن المهارات الخاصة اللازمة لكتابة الرسائل ما ذكره خليل الخطيب (٢٠٠٠، ٨٧)؛ محمد عيسى (٢٠٠٤، ٩٢): استفتاح الرسالة بالبسملة، والتحية، وكتابة اسم المرسل إليه، مع ذكر صفته ولقبه اللائق به، وكتابة اسم المرسل، وعنوانه، وتقديم الهدف من الرسالة بإيجاز، ووضوح، وتنظيم، والتحية الختامية للرسالة، وتوقيع المرسل، وذكر تاريخ كتابة الرسالة، وعرض المرفقات.

٢- **المقالات الرسمية:** مجال من مجالات الكتابة الوظيفية، يمثل نصا نثريا محدود الطول يدور حول موضوع معين تظهر فيه شخصية الكاتب وثقافته، وله مقومات فنية تتمثل في: المقدمة، والعرض، والخاتمة، ويشترط في صياغته أن تكون بصورة علمية، وبأسوب واضح ودقيق.

ومن المهارات النوعية اللازمة لكتابة المقال ما ذكره خليل الخطيب (٢٠٠٠، ٨٧)، عثمان الفريح؛ أحمد رضوان (٢٠٠٢، ١٨٣)، وتتمثل في الآتي:

- وضع عنوان مناسب للموضوع.
- تنظيم الموضوع في ضوء العناصر الأساسية للمقال (مقدمة، عرض، خاتمة).
- ترتيب أفكار الموضوع في تسلسل منطقي.
- مراعاة تنوع الأفكار، ودقتها ووضوحها.
- استخدام الأمثلة والأدلة الداعمة للأفكار.
- التعبيرعن وجهة النظر الخاصة بدقة ووضوح.

٣- **التلخيص:** مجال من مجالات الكتابة الوظيفية، يتطلب التعبير عن الأفكار الأساسية لموضوع ما في كلمات قليلة بدون إخلال بالمضمون أو إبهام في الصياغة.

ويعد التلخيص مجالا وظيفيا تتطلبه مواقف لغوية عديدة، ويحتاجه الدارسون في حياتهم العلمية والعملية، وتتحقق عملية التلخيص وفق مجموعة من الإجراءات ذكرها محمد عيسى (٢٠٠٤، ٩٨) منها:

- قراءة المادة المراد تلخيصها قراءة شاملة لتكوين فكرة أولية.
- قراءة المادة قراءة عميقة؛ بهدف تحليلها، واستخلاص ما تشتمل عليه من أفكار.

- التمييز بين المهم وغير المهم من الأفكار والمعلومات.
- حذف الجداول والرسوم التوضيحية التي لا تضيف جديدا.
- تلخيص النص بلغة الدارس.
- مراجعة الملخص مرة ثانية.

ومن المهارات النوعية اللازمة لكتابة التلخيص ما ذكره عبد الحميد عبد الله (١٩٩٦، ٩٢)، وتتمثل في الآتي:

- إبراز الفكرة الأساسية للموضوع.
- استيفاء الأفكار الرئيسة للموضوع.
- تنظيم الأفكار وترتيبها وفقا للموضوع الأصلي.
- التعبير بأسلوب الملخص مع عدم الإخلال بالموضوع.
- ألا يزيد حجم الموضوع بعد التلخيص عن الربع.

٤- **كتابة البرقيات:** مجال من مجالات الكتابة يتمثل في شكل رسالة تكتب في ظروف عاجلة لتحقيق غرض ما، كالإخبار بأمر مهم مهني أو وظيفي، أوجتماعي، أو الإخبار عن الفرح أو الحزن تجاه موقف محدد.

وتتعد أنواع البرقيات لتشتمل برقيات التهنئة، والتعزية، والشكر، والاعتذار، والاستغاثة، والتأكيد، والإخبار.

ومن المهارات النوعية اللازمة لكتابة البرقيات ما ذكره خليل الخطيب (٢٠٠٢، ٩٤):

- كتابة اسم المرسل إليه وعنوانه كاملا وواضحا في أعلى البرقية ناحية اليمين.
- كتابة موضوع البرقيه في منتصف البرقية في عبارة وجيزة ودقيقة.
- كتابة اسم المرسل وعنوانه في أسفل البرقية.
- تنفيذ التعليمات المكتوبة في هامش الاستمارة أو بدايتها.

٥- **ملء الاستمارات:** وتعنى كتابة البيانات المختلفة في بنود الاستمارات سابقة الإعداد، وتتعدد الاستمارات لدرجة يصعب حصرها في العصر الحالي، ومن أمثلتها: استمارة المكتبات، استمارة الاشتراكات في الأنشطة المختلفة، استمارة التقدم للامتحانات، استمارة تقديم الطلبات لمؤسسة ما، استمارة جواز السفر، استمارة البريد، استمارة البطاقة الشخصية، استمارة عقد بيع وشراء، وغيرها.

ومن المهارات الخاصة اللازمة لملء الاستمارات ما ذكره أحمد الظاهر (٢٠٠٧، ٨٥):

- استخدام المعلومات الشخصية بدقة ووضوح.
- الكتابة في الأماكن المخصصة للكتابة دون زيادة أو نقصان.
- معرفة المصطلحات كثيرة الدوران في الاستمارات.
- تنفيذ التعليمات المكتوبة في هامش الاستمارة أو بدايتها.

وتعد الكتابة الوظيفية كتابة ذات قواعد محددة، وتنظيمات متعارف عليها، وتستلزم مهارات معينة ينبغي التقيد بها، وقد ذكر المتخصصون أن للكتابة الوظيفية مهارات عامة يحتاج إليها الكاتب في كل مجال وظيفي يرغب الكتابة فيه، كما أن هناك مهارات نوعية يتطلبها مجال وظيفي دون غيره، فما يتطلبه مجال كتابة الرسائل من مهارات نوعية، قد لايتطلبه مجال ملء الاستمارة، وتتحدد المهارات العامة للكتابة الوظيفية في ثلاث مكونات رئيسة ذكرها كل من: محمود الناقة (٢٠٠٠، ٩٧)، عبد الفتاح البجة (٢٠٠١، ٢٧٣)، علي مدكور (٢٠٠٧، ٧٥)، حاتم البصيص(٢٠١١، ٨٠) على النحو التالي:

أ- **مهارات المحتوى والمضمون، وتتضمن:** كتابة مقدمة مناسبة، وكتابة خاتمة جامعة، كتابة الجملة الرئيسة، والمدعمة، والختامية، وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية بوضوح، وتنظيم الفكر وعرضها في ترتيب منطقي، وتأييد الفكر بالأدلة والشواهد، وكتابة كل فكرة رئيسة في فقرة، وتنويع الفكر ذات الصلة بالموضوع.

ب- **مهارات الصحة اللغوية، وتتمثل في:** اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى، واستخدام كلمات عربية فصيحة، ومراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها، واتباع قواعد النحو في الكتابة، واستخدام أدوات الربط المناسبة.

ج- **مهارات الشكل والتنظيم، وتشتمل على:** استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح، واتباع قواعد الهجاء الصحيحة، والكتابة بخط واضح مراعيا صفات رسم الحرف، ومراعاة الشكل التنظيمي للفقرة، مراعاة الطول المناسب للموضوع.

وقد استفاد الباحث من وقوفه على هذه المهارات عند إعداده قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢- الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة:

تعد الكفاءة الذاتية أحد أهمِّ المفاهيم الرئيسة في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، وتشير إلى أن المعتقدات والأحكام التي يكونها الفرد عن نفسه تؤثر في سلوكه وإنتاجه، فقيام الفرد بسلوك معين، إنما يصدر منه لتيقنه واعتقاده أن لديه الاستعداد والقدرة لفعله، ولولا تلك المعتقدات والتوقعات والأحكام عن ذاته تجاه هذا السلوك ما قام به، فإدراك الفرد للمهارات المعرفية والسلوكية التي يمتلكها تجاه مهمة ما، والتوقعات المرتبطة بها؛ تعد عوامل مهمة تدفعه للقيام بتلك المهمة، أو تجنبها (خالد إبراهيم، ٢٠١٧، ١٢١).

ويشير باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية تنحصر في ثلاث جوانب مهمة، تتمثل في: الكفاءة الذاتية المعرفية، والكفاءة الذاتية السلوكية، والكفاءة الذاتية الانفعالية، وتشير الكفاءة الذاتية المعرفية إلى القدرة على فهم الأفكار والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه والسيطرة عليها خلال مواجهته لموقف ما، بينما تشير الكفاءة الذاتية السلوكية إلى المهارات والسلوكيات التي يقوم بها الفرد لدى مواجهته للموقف، في حين تشير الكفاءة الذاتية الانفعالية إلى قدرة الفرد على السيطرة على مشاعره، وانفعالاته أثناء مواجهته للموقف (حوراء كرماش، ٢٠١٦، ٥٢٧).

وتختلف الكفاءة الذاتية عن مفهوم الذات، فالكفاءة الذاتية ترتبط بمجال محدد، ومن الممكن أن يكون للفرد كفاءة ذاتية مرتفعة في مجال ما، ومنخفضة في مجال آخر، بينما يشير مفهوم الذات إلى تصور كلي وثابت نسبيا عن الذات، ويرتبط بكافة المجالات التي يقوم بها الفرد (Hashemnejad, Zoghi & Amini, 2014,1047).

وتحقق الكفاءة الذاتية دورا مهما في التحصيل الدراسي، إذ يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للمتعلم من خلال كفاءته الذاتية، فالمعتقدات والأحكام التي يكونها عن نفسه تؤثر في سلوكه، ودافعيته نحو التحصيل والإنجاز، فالمتعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يبذلون مزيدا من الجهد لمواجهة التحديات، كما أن لديهم قدرا عاليا من المثابرة والاستمرار في العمل، فضلا عن كونهم يتمتعون بمستوى عال من الدافعية للتعلم، وهذا من شأنه أن يحقق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي (فائقة بدر، ٢٠٠٦، ٣٩٨).

ومن بين المجالات الأكاديمية التي تؤثر فيها الكفاءة الذاتية للمتعلمين، مجال الكتابة، فتشير الدراسات إلى ضعف المتعلمين في مهارات الكتابة بصفة عامة، وأرجعت ذلك لأسباب متنوعة يعد من أهمها: استخدام طرق تدريس غير ملائمة، وتدني مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة (إيمان الحوسنية، ٢٠١٨، ١٤).

وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة بأنها: مدى ثقة المتعلم بقدراته وإمكاناته في البعد التصوري والتنفيذي، والتنظيم الذاتي للكتابة (Holmes, 2016, 6).

كما عرفت بأنها: مدى ثقة المتعلمين بقدراتهم وإمكانياتهم بامتلاك المهارات النحوية واللغوية والإنشائية في الكتابة (Jalaluddin, et al., 2013,38).

وعرفت أيضا بأنها: نشاط معرفي معقد، ومهمة وجدانية انفعالية في الوقت ذاته تتطلب من الكاتب إعمال العقل والتفكير؛ لتحقيق تواصل فعال مع قارئ غير مرئي، ويعتمد هذا النشاط على التكامل، والتنسيق بين المهارات المعرفية، وما وراء المعرفية، ومهارات اللغة؛ مما يتطلب من الكاتب ملاحظة أدائه، ومستوى نجاحه في مهام الكتابة المتنوعة(Bruning, et al., 2013, 25).

كما عرفها (Hall & Vance, 2010,) بأنها: معتقدات الطلاب وأفكارهم عن قدراتهم لأداء المهام المنوطة بهم، وتحقيق النتيجة المرجوة من أهداف التعلم، ويمكن لهذه المعتقدات أن تؤثر في سلوك الطلاب إما سلبا أو إيجابا بالاعتماد على تصورهم لقدراتهم المتعلقة بمهمة معينة.

وتعد الكفاءة الذاتية من أهم ميكانيزمات قوى الشخصية التي تتحقق لدى الفرد منذ مرحلة الطفولة المبكرة، وتتطور معه عبر سنوات حياته متأثرا بآراء من يحيطون به في مجتمعه واتجاهاتهم نحو مستويات تفكيره وأدائه للمهام المتنوعة لا سيما الكتابة؛ إذ كلما أدرك أن جهوده الكتابية تنال استحسان المحيطين به، نما لديه شعور بقدرته، وقيمته في تنفيذ مهامها، ومن ثم تتطور كفاءته الذاتية المدركة نحوها من خلال فهمه لقدراته الكتابية، وجوانب القوة والضعف فيها، وتقييمه لذاته بشكل موضوعي، ووضع الخطط العلاجية المناسبة لتحسين مهاراته وقدراته الذاتية المدركة تجاهها. (خالد إبراهيم، ٢٠١٧، ١٢٥)

وتتمثل مصادر تطور الكفاءة الذاتية الكتابية في أربعة مصادر ذكرها كل من: Bandura (1977,191) ، فتحي الزيات (١٩٩٩، ١٤٥)، Klassen (2002, 88)، وتتمثل في:

- **الإنجازات الكتابية**: وهي من أكثر المصادر تأثيرا في تطور الكفاءة الذاتية الكتابية لدى المتعلم، وتتمثل في مجموعة الخبرات الكتابية النشطة ذات الدلالة في حياة الفرد؛ لأنها تقدم أدلة فعلية وحقيقية على مدى تمكن الفرد من مهاراتها، ومستوى تمكنه منها، فكلما

تكرر نجاحه في المهام الكتابية التي توكل إليه كلما ازداد شعوره بازدياد مستوى كفاءته الذاتية نحو الكتابة.

- **الخبرات البديلة**: وتشير إلى الخبرات التي يستقيها المتعلم من النماذج الاجتماعية المحيطة به، فملاحظة المتعلم لمعلمه أو لزملائه، وهم يؤدون مهاما كتابية بدرجة عالية من الإتقان من شأنه أن ينشأ لديه رغبة في الاقتداء بهم ومحاكاتهم، ويصبح لديه قناعات داخلية بقدرته على إنجاز هذه المهام؛ مما يزيد من كفاءته الذاتية المدركة للكتابة.
- **الإقناع اللفظي**: ويمثل أحد المحاور التي تشكل معتقدات المتعلم حول كفاءته الذاتية الكتابية، فالمعلومات التي تأتي للمتعلم من قبل الآخرين حول كفاءته الكتابية، ويزداد اقتناعه بأهميتها قد يكسبه نوعا من الترغيب في ممارستها، فالفرد دائما ما يميل إلى ممارسة المهام التي يقتنع بأهميتها، وكلما كانت المعلومات والملاحظات بناءة وذات أهمية، وصاحبها الدعم والتشجيع من الآخرين، كلما أسهم في تحسين كفاءته الذاتية نحو الكتابة.
- **الحالة النفسية والفسيولوجية**، تعد البنية الفسيولوجية والنفسية للمتعلم ذات تأثير على كفاءته الذاتية في مختلف المجالات التي يمارسها لاسيما الكتابة إذ كلما كانت المهام المطلوبة في مستوى قدرات الفرد الجسمية، ولا تثير لديه مشاعر القلق والضغط والتوتر، وتحقق له نوعا من الطمأنينة والاسترخاء كلما أدى ذلك إلى تحسن مستوى كفاءته الذاتية تجاه المهمة التي يمارسها.

وتظهر أهمية الكفاءة الذاتية للكتابة من خلال ما تحققه من أهداف لدى المتعلم فيرى كل من: Bandura (1997)، سلطانة الفالح (٢٠١٧) أن الكفاءة الذاتية تسهم في:

- ازدياد مستوى ثقة المتعلم بنفسه، وبقدرته، وإشعاره بالحماس في أداء مهامه الكتابية.
- تنشيط العمليات المعرفية، فالكتابة عملية معقدة تتطلب مستوى مرتفعا من الانتباه والتفكير اللذين يعتمدان بقدر كبير على الكفاءة الذاتية للمتعلم تجاه الكتابة.
- مساعدة المتعلم على اختيار المهام الكتابية المناسبة لقدراته ومستوى تمكنه منها، واعتقاداته المعرفية والسلوكية تجاهها.
- تشجع المتعلم على الاجتهاد، والمثابرة، وبذل الجهد لتحقيق النجاح، وبلوغ الأهداف.
- تعزز فاعلية الإنجاز لدى المتعلم، وتنشأ لديه حافزا يودي به إلى الانخراط في الأعمال الموكلة إليه.
- تخلق جوانب نفسية تبعث على الراحة، وزيادة مستوى الدافعية والتنظيم، وخفض مستوى القلق والتوتر.

ولأهمية الكفاءة الذاتية بصفة عامة، والكتابية بصفة خاصة، فقد اهتمت بتنميتها دراسات كثيرة منها دراسة كل من: محمد عبد الرازق(٢٠١٥)، يسري عيسى (٢٠١٦)، سماح السقا (٢٠١٧)، حصة الشايع؛ ابتسام عافشي (٢٠١٨)، إيمان الحوسنية (٢٠١٨)، صفاء إبراهيم؛ رانيا كامل(٢٠٢٠).

وللكفاءة الذاتية الكتابية ثلاثة أبعاد رئيسة ذكرها كل من: Zimmerman & Bandura (1994)، Shell & Bruning (1995)، Zimmerman & Kitsantas (2006)، Villagrasa, et al., (2018)؛ وتتمثل في:

- **البعد الأول: توليد الأفكار**، ويتمثل في قدرة الكاتب على توليد الأفكار وبناء المحتوى، وغالبا ما تمثل تلك الأفكار(المعاني) التي تتطلب ترجمتها بالألفاظ (المباني) المعبرة عنها.
- **البعد الثاني: أعراف الكتابة ومعاييرها**، وتشير إلى مجموعة المعايير العامة التي تضبط التعبير الكتابي، وتشمل التدقيق الإملائي، والضبط النحوي، والدلالي، فهي بمثابة أطر عامة لضبط التعبير الكتابي المعبر عن الأفكار المطروحة.
- **البعد الثالث: التنظيم الذاتي**، وتشير إلى ثقة الكاتب بذاته، وأدائه الكتابي من خلال عدد من المهام منها: اختيار موضوع مناسب للكتابة، وتحفيز النفس على الكتابة، والبحث عن الأخطاء وتصويبها، ومراقبة تحقيق الأهداف.

ويتضح مما تقدم أن أبعاد الكفاءة الذاتية للكتابة تبدأ من البنية المعرفية العميقة للمتعلم، وقدرته على توليد الأفكار، وتشكيل المبادئ والأسباب التي يبنى عليها النص المكتوب، وتمكنه من استخدام أعراف الكتابة وقواعدها؛ لتنظيم التعبير عن تلك الأفكار باختيار المفردات، والتراكيب النحوية الملائمة، وكلتا العمليتين السابقتين لا يتوفر لهما النجاح دون توفر التنظيم الذاتي الذي يمكن الكاتب من التغلب على ما يواجهه من صعوبات، وتحقيق إدارته لذاته، والتحكم الانفعالي، وإصدار الأحكام المعرفية واللغوية على النص، ومن ثمَّ فالكفاءة الذاتية تبدأ داخلية، ثم تمر بسياق الكلمات، وقواعد تنظيمها كمرحلة انتقالية خارجية، ويوجه ذلك التنظيم الذاتي، وإدارة الكاتب لقراراته الذاتية لعملية الكتابة.

بينما يشير(Holmes (2016, 9 **إلى أن أبعاد الكفاءة الذاتية للكتابة تتمثل في الآتي:**

- **البعد التصوري:** ويشير إلى مدى ثقة المتعلم بقدرته في توليد الأفكار حول النص المطلوب.
- **البعد التنفيذي**: ويشير إلى مدى ثقة المتعلم بقدرته في نقل الأفكار، والتعبير عنها كتابة، وفق المعايير اللغوية والنحوية.
- **بعد التنظيم الذاتي**، وتشير إلى مدى ثقة المتعلم بقدرته في توجيه ذاته نحو الكتابة، والقدرة على التركيز والبعد عن التشتت والمثيرات الخارجية.

وقد استفاد الباحث مما تقدم عند إعداده لقائمة الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بغرض تنميتها لديهم.

٣- الرحلات المعرفية عبر الويب:

يشهد العصر الحالي اهتماما متزايدا بشبكة الإنترنت في خدمة العملية التعليمية في مختلف أنحاء العالم؛ لما لها من آثار إيجابية في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يؤدي استخدامها، وتضمينها في العملية التعليمية إلى تعلم أسرع وأعمق، وأكثر بقاء واستمرارا؛ إذ إنها تسمح للمتعلمين بالوصول إلى المعلومات بسرعة ويسر من خلال محركات بحث عملاقة تجعل المعلومات

التي يبحثون عنها في متناول أيديهم، فضلا عن كونها تنمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي، وتكسبهم معتقدات إيجابية حول ذاتهم الأكاديمية.

وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب أحد أفضل النماذج التطبيقة لشبكة الإنترنت في موقف التعلم، وقد ظهرت على يد Dodge &March (1995) بجامعة سان ديجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، كنموذج دقيق يجمع بين التخطيط التربوي المحكم، والاستخدام المقنن للإنترنت، حيث تعتمد على تقديم مهام وأنشطة تعليمية محددة تستدعي من المتعلم القيام بعمليات مختلفة من البحث والاكتشاف للمعلومات عبر الويب مستخدما قدراته الذهنية ومهاراته العقلية العليا، ومهارات حل المشكلات في الوصول لتلك المعلومات وتوظيفها. (داليا المنهراوي؛ إيمان شعيب، ٢٠١٥، ١٠٣).

وتنسجم الرحلات المعرفية عبر الويب مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تجعل المتعلمين محور العملية التعليمية، وتجعل منهم أعضاء نشطين، وإيجابيين في موقف التعلم، حيث تسمح لهم بالعمل في مجموعات للتشارك في تنفيذ المهام الموكلة إليهم، والمتوافرة على شبكة الانترنت، بهدف تمكينهم من الوصول الصحيح والمباشر للمعلومات، وبناء المعرفة وإنتاجها اعتمادا على قدراتهم الذاتية، بدلا من تلقينها إياهم (Kachina, 2012,186)

ويعرفها March (2004,42) بأنها: نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم، والاستعمال العقلاني للحواسيب، مع الاستخدام الفعال للإنترنت لتعزيز الممارسات التعليمية.

وعرفها كل من: Dodge (1995,1)، محمد الحيلة؛ ومحمد نوفل (٢٠٠٨، ٢٠٦) بأنها: أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهمات الموكلة للطلبة، والمتوافرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من المعلم؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين.

وعرفها Schweizer & Kossow (2007,31) بأنها: استراتيجية قائمة على الاستقصاء، وتتيح للطلبة استخدام المصادر والأدوات في بيئة الإنترنت؛ لتحقيق التعلم ذي المعنى، وتعميق فهمهم للموضوعات الدراسية.

كما عرفت بأنها: نموذج تربوي محكم لتنظيم المعلومات بصورة يسهل على المتعلم استكشاف واستنتاج المعرفة باستخدام الحاسوب، ومصادر المعرفة المتاحة على شبكة الإنترنت، كما يسهل تقييم أداء المتعلم، وقياس تطور المهارات العقلية العليا، وترتكز على المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية، وتشجع العمل الجمعي والفردي معا (محمد العمري؛ محمد المومني، ٢٠١١، ٦٢).

ويعرفها إبراهيم الفار(٢٠١٢، ١٧) استراتيجية تعلم موجهة تعتمد على قائمة من المصادر تم انتقاؤها مسبقا، يتفاعل فيها المتعلمون مع مصادر التعلم المتاحة على شبكة الإنترنت لتنمية مهارات التفكير العليا؛ بهدف الوصول الصحيح للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن، وتنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين.

ومما تقدم: يتضح أن الرحلات المعرفية عبر الويب سواء أكانت أنشطة تعليمية، أم مدخلا تدريسيا، أم نموذجا، أم استراتيجية تدريسية، فإنها ركزت على عناصر مشتركة بينها، تتمثل في: وجود بيئة تعلم منظمة تعتمد على شبكة الإنترنت تمثل بنية داعمة للتعلم من خلال استخدام

روابط تعليمية متاحة على مواقع الويب، ووجود مهام أو مشكلات تحفز على البحث والتقصي، والمشاركة ببيئات التعلم التعاوني والتشاركي بين الطلاب؛ بغية صنع المعرفة وبنائها بأنفسهم، وتحقيق التعلم ذي المعنى، وإنماء قدراتهم الذهنية.

يشير كل من: Dodge (1995,2)، Nicky (2008,118)، عبد العزيز عبد الحميد (٢٠١٠، ٢٠)، Gaskill, et al. (2006,133)، Stetter &Hughes (2017,610) أن الرحلات المعرفية تتنوع وفق الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق أهدافها، ونوعية ومستوى أهدافها التعليمية، وما تتطلبه من قدرات ذهنية، ونوعية المهام والأنشطة اللازمة لتنفيذها إلى نوعين هما:

- **الرحلات المعرفية قصيرة المدى:** يستهدف هذا النوع من الرحلات جعل المتعلم قادرا على استيعاب قدر بسيط من المعلومات في مدة زمنية تتراوح ما بين حصة دراسية واحدة إلى أربع حصص، وتتطلب عمليات ذهنية بسيطة، ويستخدم هذا النوع مع المتعلمين المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات محركات البحث، وتستخدم كمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى، ويقوم حصاد هذا النوع من الرحلات في شكل بسيط، مثل: عروض شفوية وكتابية قصيرة، الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة، المناقشات القصيرة.
- **الرحلات المعرفية طويلة المدى:** يستهدف هذا النوع من الرحلات إكساب الطلاب مهارات التحليل العميق في مدة زمنية تمتد عددا من الأسابيع، وتتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم، ويستخدم مع المتعلمين المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، ويقوم حصاد هذا النوع من الرحلات في شكل عروض شفوية. أو بحوث علمية، أو الإجابة على الأسئلة المحورية.

وتظهر أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال ما تتميز من مز ايا يعد من أهمها ما ذكره كل من:(Renau & Pesudo (2016,29 ، Arciniegas &Vásquez (2017, 84)، Murphy, et al. (2020,12).

- تعد نمطا بنائيا حيث تتمحور حول المتعلم الرحالة والمستكشف، وتجعله باحثا مستقصيا للمعلومات.
- تتيح للمتعلمين مصادر متنوعة ومحددة بدقة من قبل المعلم، وتكون متاحة عبر الويب، وتعمل على توسيع آفاق المتعلم؛ وتساعده في بناء معارفه وخبراته في موضوع بحثه.
- تنمي لدى المتعلم مهارات البحث عن المعلومات، وأسلوب التعامل معها لتحقيق المهام المطلوبة.
- توفر للمتعلم المسار الآمن لاستخدام الإنترنت في موقف التعلم، وذلك من خلال التوجه الآمن إلى المواقع التعليمية الموثوقة ذات الصلة بموضوع بحثه.
- تؤدي إلى فهم أعمق للمعلومات التي يعالجها المتعلمون من خلال التحول من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي.

- تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، وتجعلهم يحظون بفرص أكبر من المشاركة، والتفاعل، وتحمل المسؤولية.
- تعزز لديهم مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وفي مقدمتها شبكة الانترنت؛ مما يؤدي إلى ثراء موقف التعلم، وتعدد مصادره.
- تشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مع التأكيد على فردية التعلم.
- تشجع المتعلمين على التعلم الذاتي وفقا لقدراتهم الذاتية، ورغبتهم في التعلم.
- تنمي القدرات التفكيرية العليا، كالنقد والإبداع، وأسلوب البحث العلمي.
- تحمل المتعلم مسؤولية التعلم، وتدفعه للمشاركة في الموقف التعليمي.
- تقلل من الاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم.
- تصلح لكافة المراحل التعليمية، ولجميع المواد الدراسية.

ولأهمية الرحلات المعرفية عبر الويب وما تتمتع به من مزايا؛ فقد تبنتها دراسات عديدة في تنمية متغيراتها منها دراسة:(2007) Chuo، (2011) Termsinsawadi & Wasanasomsithi، بثينة محمد (٢٠١٦)، ليث العبد اللات (٢٠١٧)، وحيد عبد الرشيد؛ محمود عبد الكريم (٢٠١٧)، وهيبة المعولية (٢٠١٩)، خولة المزوغي (٢٠١٩)، علي محروس (٢٠٢٠)، سمية بادي (٢٠٢١)، وقد أثبتت في نتائجها فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية متغيراتها البحثية، وأوصت بضرورة توظيفها بشكل فعال كأحد الاستراتيجيات الحديثة في مواقف التعليم، وإذا كان لتوظيف الرحلات المعرفية كل هذه الأهمية لدى المتعلمين بصفة عامة؛ فإنها تتضاعف لدى غير الناطقين بالعربية حيث تمكنهم من ممارسة مهارات التعلم الذاتي من خلال شبكة المعلومات في المكان والزمان المناسب لهم، كما تمكنهم من استخدام المعاجم اللغوية، والبحث في كافة المراجع والمصادر المتاحة؛ مما يمكنهم من بناء الأفكار، و يعزز مهارات الأداء الكتابي لديهم، والكفاءة الذاتية تجاه عمليات الكتابة، وهذا ما أكدته دراسة Chuo, T (2007) .

وتتحقق الرحلة المعرفية من خلال مجموعة من الخطوات التي ذكرها كل من: Dodge (2001,7)؛ Schweizer & Kossow (2007,35)، Al-Shamisi (2016,133)، وتتمثل في الآتي:

أولا-المقدمة أو التمهيد: وتعد أولى خطوات الرحلة المعرفية، وفيها يتم التقديم والتهيئة لموضوع الرحلة المعرفية، والمتمثل في (مجالات الكتابة الوظيفية) من خلال تقديم بسيط بأهمية المجال الكتابي، أو طرح أسئلة تحفيزية للكشف عن معرفة الدارسين بالموضوع، ودفعهم إلى دراسته، وغير ذلك من أساليب متنوعة؛ لتحفيز الدارسين، وتشويقهم إلى الرحلة، وتنفيذ مهامها، كما يتم فيها إخبار الدارسين بالأهداف المتوقع منهم تحقيقها عقب انتهائهم من تنفيذ الرحلة وتحقيق مهامها.

ثانيا- العمليات: وفيها يقدم وصفا تفصيليا لكافة الإجراءات والتعليمات التي ينبغي الالتزام لإنجاز مهام الرحلة بكفاءة وفعالية من حيث تقسيم الدارسين إلى مجموعات وفقا لمهام التعلم، وتحديد الأدوار المختلفة للدارسين وفقا لإجراءات تنفيذ المهمة وخطوات تنفيذها، والجداول الزمنية، والقوائم المرجعية اللازمة.

ثالثا- المهام: وتمثل جوهر الرحلة المعرفية، وتتضمن مجموعة من المهام والمواقف الكتابية المنظمة (الفردية، والجماعية)، والمثيرة لاهتمام الدارسين، وذات الارتباط الوثيق بأهداف

الرحلة، وتنوعت أشكال المهام التعليمية التي تم تقديمها للدارسين داخل البرنامج ما بين إعادة صياغة المادة التعليمية من وجهة النظر الخاصة للدارس، وإعداد تقرير عن إحدى الموضوعات أو الأفكار ذات الارتباط بفكرة الرحلة، وكتابة مقال علمي حول إحدى الموضوعات والمهارات المستهدفة، وتارة بالإجابة عن بعض الأسئلة المطروحة، وأخرى بالبحث عن معلومات محددة، أو إعادة كتابة نصوص مماثلة لنصوص مقدمة، أو تلخيصها.

رابعا- المصادر: وفيها يتم تقديم عدد وافر من مصادر التعلم الإلكترونية وغيرها ذات الارتباط بمجال الكتابة المستهدف، والتي من خلالها يتمكن الدارسون من تحقيق أهداف الرحلة، وتنفيذ مهامها، وروعي فيها أن تكون منتقاة ومحددة، ويسهل الوصول إليها، وأن تكون في مستوى الدارسين وخبراتهم، وتنوعت تلك المصادر لتشمل قواعد البيانات المتاحة على شبكة الإنترنت، والكتب والمراجع الإلكترونية أو الورقية، والعروض التقديمية، والفيديوهات، والصوتيات، والدوريات، والمجلات، وغير ذلك من مصادر معلوماتية تزيد من خبرة الدارس بمهارات الكتابة الوظيفية، وتمكنه من إنجاز مهامه الكتابية، وتحقيق أهدافه.

خامسا- التقويم: وتحقق ذلك من خلال أساليب تقويم تعمل وفق معايير تربوية دقيقة بحيث تكون واضحة لكل من المعلم، والدارسين، وتنوعت أساليب التقويم بتنوع المهارات المستهدفة داخل الرحلة المعرفية، ومن أبرز أساليب التقويم المناسبة للرحلات المعرفية بطاقة الملاحظة، وفيها تعرض المعايير التي تعبر عن الجوانب المختلفة لجودة المهمة، ومن المعايير التي تبناها البحث في بطاقة الملاحظة ما يلي: (الجانب المعرفي، الجانب التعاوني، وجانب تحمل المسئولية، الجانب التكنولوجي)، وتم التقييم وفق مستويات تقدير رقمية وصفية؛ بغرض تقويم مستوى أداء المتعلمين أثناء الرحلة.

كما تضمن التقويم أيضا أسلوب استمارة التامل الذاتي للرحلة، وتقدم للدارسين لتقييم مستوى الرحلة، من حيث وضوح أهدافها، ودقة محتواها، وإمكانية التوصل إلى روابط ومصادر التعلم المقدمة وكفاءتها، ودقة إجراءات السير داخل الرحلة، ووضوح التعليمات، وتنوع المهام وكفايتها.

سادسا- الخاتمة: وفيها يتم تقديم تلخيص لنتائج الرحلة، وما اكتسبه الدارسون من معارف ومهارات ترتبط بمجال الكتابة المستهدف على نحو يشجعهم على الاستفادة من النتائج، وتطبيقها، ومطالبتهم بتقديم عرض موجز لتلك النتائج، أو إعداد بحث موجز عنها، وتوجيههم إلى روابط تعليمية أخرى؛ لإثراء موقف التعلم، وتحقيق مبدأ الاستمرارية، وتكليفه أيضا ببعض الواجبات المنزلية، وتشجيعه على الاستمرار في تنفيذ كافة الرحلات التعليمية للبرنامج لأهميتها، وتناولها مهارات مهمة ينبغي أن يجيدوا ممارستها في حياتهم تحقيقا لتواصل كتابي وظيفي فعال في شتي المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.

سابعا-صفحة المعلم: وتمثل صفحة منفصلة يتم إدراجها داخل الرحلة المعرفية، وتتضمن البريد الإلكتروني للمعلم، والذي من خلاله يتمكن الدارسون من التواصل مع معلمهم وإبداء استفساراتهم، وملاحظتهم حول موقف التعلم، وما يواجههم من مشكلات، فضلا عن تقديم نتائج تنفيذ مهام الرحلة؛ ليتمكن المعلم من مراجعتها وتقويمها.

في ضوء ما تقدم يتضح أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب، وأنها تسير وفق إجراءات محددة ومتسلسلة منطقيا، ترتكز خطواتها على بعضها وتتكامل في تحقيق أهداف التعلم من خلال البحث عبر الإنترنت للحصول على المعلومات المطلوبة بأسلوب علمي سليم، وهادف من

خلال مصادر محددة ومنتقاة بدقة، فضلا عن كونها تساهم في بناء متعلم باحث ومستقص جيد للمعلومات، وقادر على تقييمها في سياق من المتعة والرغبة والدافعية نحو التعلم، وفق رقابة منظمة تضمن حسن سير موقف التعلم.

وتتعدد أدوار المعلم في ضوء الرحلات المعرفية فيشير كل من: وجدي جودة (٢٠٠٩، ٤٨)، تغريد الجهني (٢٠١٦، ٦٣٥)، توكل الجمل (٢٠١٦، ١٩٩) أن أدوار المعلم في ظل الرحلات المعرفية تتمثل في ثلاث مهام رئيسة:

- **قبل تنفيذ الرحلة المعرفية:** وتتمثل في تحديد عنوان الرحلة، وتصميم موقعها عبر الويب، والبحث عن كافة المواقع والمصادر الموثوقة، وتحديد وسائل الاتصال بينه وبين المتعلمين، وإعطاء المتعلمين نبذة عن الاستراتيجية، وتحديد مستوى تمكنهم من التعامل مع محركات البحث، وتحديد دور كل طالب في الرحلة المعرفية.
- **أثناء تنفيذ الرحلة المعرفية:** وتتمثل في تقديم المهام، وجدولتها، وتوزيعها على المتعلمين، والتعرف على خبراتهم عن موضوع الرحلة، والإشراف على المتعلمين أثناء تنفيذهم المهام، وإرشادهم وتوجيههم.
- **بعد تنفيذ الرحلة المعرفية:** وتتمثل في مناقشة نتائج الرحلة، وتلخيصها، وتصحيح الأخطاء، وتقويم العمل، وتعزيز المتعلمين.

كما تتعدد أيضا أدوار المتعلم في ظل الرحلات المعرفية عبر الويب فهو محور عملية التعلم، ولا بد له من دور فعال في تحقيق أهداف الرحلة المعرفية، وتتمثل أدواره في البحث في مواقع الويب المحددة من قبل المعلم، وتنفيذ مهام الدور المنوط به داخل المجموعة، والتعاون مع الزملاء لإنجاز المهام المطلوبة، والالتزام بالوقت المحدد لإنجاز المهام المطلوبة، وعرض نتائج الرحلة بصدق وموضوعية (رقية علي، ٢٠١٦، ٢٢٨).

ومن خلال ما تقدم تظهر ثمة علاقات وطيدة بين الرحلات المعرفية عبر الويب، وتنمية الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات الكتابية لدى الناطقين بغير العربية، وتتضح تلك العلاقة في الآتي:

- توفر الرحلات المعرفية عبر الويب للدارسين فرصا متنوعة لممارسة مهارات البحث والتحليل والاستقصاء، وهي مهارات يعوزها كل كاتب لا سيما في الكتابة الوظيفية التي تتطلب دقة في البحث عن الألفاظ، وأسلوبا موجزا في التعبير عن المعاني.
- توفر الرحلات المعرفية عبر الويب للدارسين مصادر متنوعة تمكن الدارسين من بناء معارف جيدة ترتبط بمهاراتهم الحياتية بعامة ومهارات الكتابة الوظيفية بخاصة، ومن ثم التمكن من ممارستها في شكل أداء كتابي متقن.
- تمنح الرحلات المعرفية عبر الويب للدارسين إمكانية البحث في مواقع رصينة منتقاة توفر الوقت والجهد؛ مما يجعلهم يميزون الغث من السمين في انتقاء المصادر والمعلومات التي يعتمدون عليها في كتاباتهم بعامة، والوظيفية بخاصة.
- أن مهارات الكتابة الوظيفية لا تتم إلا من خلال ممارسة حقيقية، وهذا ما تتيحه الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال مجموعة المهام المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية، والتي يكلف بها الطلابأثناء تنفيذهم الرحلات المعرفية عبر الويب.

- توفر الرحلات المعرفية عبر الويب للدارسين ممارسة التعلم الذاتي وفق قدراتهم الذاتية، وحسبما يتفق معهم الزمان والمكان، كما تعمد إلى استقلاليتهم وإيجابيتهم في موقف التعلم، وتجعلهم متحملين لمسؤولية التعلم؛ وذلك يؤدي إلى ازدياد كفاءتهم الذاتية بصفة عامة، وكفاءتهم الكتابية بخاصة.

ثاني عشر: فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

١- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في الجانب المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية.
٢- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية.
٣- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة).
٤- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية للكتابة.

ثالث عشر: إجراءات البحث:

١. إعداد قائمة بمجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

مرَّ إعداد قائمة مجالات الكتابة الوظيفية بمجموعة الخطوات الآتية:

أ- **هدف القائمة:** استهدف بناء هذه القائمة تحديد مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **مصادربناء القائمة:** تمثلت مصادر بناء القائمة فيما يلي:

- الكتب والملفات الخاصة بمهارات اللغة ومجالاتها.
- الكتب والمؤلفات التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالكتابة الوظيفية.
- طبيعة الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

ج- **القائمة في صورتها المبدئية:** باستقصاء المصادر السابقة؛ تم التوصل إلى عدد من مجالات الكتابة الوظيفية، وتم إعداد قائمة بها؛ لعرضها على المحكمين، وقد جاءت القائمة في صورتها المبدئية مشتملة على ثلاثة أنهر: قابل النهر الأول مجالات الكتابة الوظيفية، في حين تضمن النهر الثاني، مدى أهمية المجالات للناطقين بغير العربية، وقد قسم إلى خانتين فرعيتين (مهم، وغير مهم)، بينما تضمن النهر الثالث الملاحظات التي يبديها المحكمون حول المجالات بالإضافة أو الحذف أو التعليق.

وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على أربعة عشر مجالا كتابيا وظيفيا رئيسًا على النحو التالي: مجال كتابة (الرسائل، الإعلان، البرقية، الاستمارات، اللافتات، النصائح، الملاحظات، الاجتماعات، الطلب، التقرير، المقال، التلخيص، الوصف، البطاقات).

د- **ضبط القائمة:** تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين(*)، وقد بلغ عددهم (١١) محكما من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد جاءت القائمة مصدرة بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية تحكيمها.

هـ- **الصورة النهائية للقائمة:** بعد فحص آراء السادة المحكمين؛ تم وضع القائمة في صورتها النهائية متضمنة (خمسة) مجالات من مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لعينة البحث.

٢. إعداد قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

مرَّ إعداد قائمة مهارات الكتابة الوظيفية بمجموعة الخطوات الآتية:

أ- **هدف القائمة:** استهدف بناء هذه القائمة تحديد مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول تمهيدا لتنميتها لديهم.

ب- **مصادر بناء القائمة:** تمثلت مصادر بناء القائمة فيما يلي:

- الأدبيات والدوريات العربية والأجنبية الخاصة بمهارات اللغة ومجالاتها لاسيما الكتابة الوظيفية.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالكتابة الوظيفية.
- الكتب والمؤلفات التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- قائمة مجالات الكتابة الوظيفية التي تم التوصل إليها.
- خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأهدافهم، ودوافعهم، ومتطلباتهم نحو تعلم اللغة العربية.
- المستويات المعيارية لتعليم اللغات الأجنبية، ومؤشرات تعليم مهارات الكتابة بالمستوى المتقدم الأول وفقا لما نص عليه الإطار الأوروبي، والمجلس الأمريكي، والإطار الكندي، وما تركز عليه هذه المعايير والمؤشرات من مهارات.
- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج- **القائمة في صورتها المبدئية:** باستقصاء المصادر السابقة؛ تم التوصل إلى عدد من مهارات الكتابة الوظيفية، وتم إعداد قائمة بها لعرضها على المحكمين، وقد جاءت القائمة في صورتها المبدئية متضمنة (٦١) مهارة فرعية موزعة على قسمين رئيسين هما: (المهارات العامة للكتابة الوظيفية)، وتضمن (٢٣) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة تمثلت في: مهارات المضمون (٨)، مهارات اللغة والأسلوب (٨)، مهارات الشكل والتنظيم (٧)؛ و (المهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية)، وتضمن (٣٥) مهارة موزعة على مجالات الكتابة الوظيفية التالية: مجال كتابة الرسائل (١٣)، مجال كتابة المقال (٥)، مجال كتابة التلخيص (١٠)، مجال كتابة البرقيات (٤)، مجال ملء الاستمارات (٣)، وأمام كلِّ قسم من هذه الأقسام ثلاث خيارات؛ الأول للسؤال عن مدى المناسبة، وأمامه استجابتان (مناسبة-غير مناسبة)، والثاني

(*) انظر ملحق رقم (١): قائمة المحكمين.

للسؤال عن مدى أهمية المهارة، وأمامه استجابتان (مهمة- غير مهمة)، والثالث للسؤال عن مدى الارتباط بين المهارات الرئيسة وما يندرج تحتها؛ ليبدي المحكَّم رأيه في كل مهارة بما يتناسب مع درجة أهميتها، ومناسبتها، وارتباطها، حيث طلب من المحكَّم وضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيه، وقد روعى عند صياغة المهارات أن تكون واضحةً، ومحددةً، ودقيقةً، وأن تتضمن كلُّ عبارةٍ مهارةً واحدةً.

د- **ضبط القائمة:** للتأكد من صلاحية القائمة في تحقيق هدفها؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين (*) بلغ عددهم (١١) محكما من أساتذة اللغة العربية وطرائق تدريسها في صورة استبانة؛ وقد تم استهلال القائمة بمقدمة توضِّحُ عنوان البحث، والهدف منه، وكيفية تحكيمها.

هـ- **الصورة النهائية لقائمة:** بعد إجراء التعديلات المطلوبة؛ تم تحديد مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للناطقين بغير العربية، من خلال الأوزان النسبية لتكرار الموافقة على أهمية ومناسبة كل مهارة رئيسة وفرعية، وقد تم استبقاء المهارات التي حظيت بنسبة تكرار أعلى من (٧٥%)، وجاءت القائمة في صورتها النهائية متضمنة (٤٩) مهارة فرعية موزعة على قسمين رئيسين هما: (المهارات العامة للكتابة الوظيفية)، وتضمن (٢٠) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة تمثلت في: مهارات المضمون (٧)، مهارات اللغة والأسلوب (٧)، مهارات الشكل والتنظيم (٦)؛ و (المهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية)، وتضمنت (٢٩) مهارة موزعة على مجالات الكتابة الوظيفية التالية: مجال كتابة الرسائل (١٠)، مجال كتابة المقال (٤)، مجال كتابة التلخيص (٨)، مجال كتابة البرقيات (٤)، مجال ملء الاستمارات (٣) (*)

٣. **إعداد الاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية:** اتبعت الإجراءات الآتية لإعداد الاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول:

أ- **الهدف من الاختبار:** استهدف الاختبار التعرف على الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **مصادر بناء الاختبار: اعتُمِد في إعداد اختبار الكتابة الوظيفية على الآتي:**

- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الكتابة الوظيفية بوجه عام، ولدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بوجه خاص.
- الأدبيات، والمصادر، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات وبنائها بصفة عامة، وبناء اختبارات الكتابة الوظيفية بصفة خاصة.
- المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية لدى الدارسين بصورة عامة، والناطقين بغير العربية بصفة خاصة.
- آراء المتخصصين، والخبراء في مجالات الاختبارات، والتقويم، والقياس.
- قائمة مهارات الكتابة الوظيفية في صورتها النهائية، والتي تم بناء الاختبار في ضوئها.

---

* انظر ملحق رقم (١): قائمة المحكَّمين.

* انظر ملحق رقم (٢): قائمة مهارات الكتابة الوظيفية.

ج- وصف محتوى الاختبار:

من خلال تقصي كافة المصادر السابقة أمكن إعداد الاختبار في صورته المبدئية، فقد صدر الاختبار بمجموعة من التعليمات التي توضح للدارسين كيفية التعامل مع مفردات الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، وقد روعى في صياغتها أن تكونَ بلغةٍ سهلة واضحة، بعيدةٍ عن الاستطراد الممل أو الإيجاز المخل، مبينةً لهم ما ينبغي عليهم القيام به عند تنفيذهم للاختبار.

وتكون الاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية من (٤٩) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد؛ لسهولة إعداده، وتصحيحه، وارتفاع معدل صدقه، وثباته، وموضوعيته.

وتكونت أسئلة الاختبار من جزأين؛ الأول: مقدمة؛ وتتضمن عبارة تُحدِّد المطلوب من السؤال، وقد روعي فيها الوضوح، والبساطة؛ بينما الجزء الثاني من السؤال، فيتمثل في البدائل؛ حيث يتبع كلُّ سؤالٍ أربعةَ بدائل، تم صياغتها في صورة لفظية، وتم اختيارها أربعة؛ لتقليل أثر التخمين، كما تم توزيع الإجابات الصحيحة عشوائيا بين البدائل، وكون البدائل جميعها محتملة من وجهة نظر الدارسين، وتناسقها في الطول قدر الإمكان، ووضوح ألفاظها، وخلوُّها من التعقيد.

د- نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:

- بلغ عدد درجات الاختبار(٤٩) درجة، موزعة على (٤٩) سؤالا، وتم تحديد عدد (١) درجة لكل مفردة صحيحة، و(صفر) للمفردة الخطأ، وبذا تكون الدرجة الكلية للاختبار(٤٩) درجة.
- تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة لكل دارس، يكتب عليها اسمه، ورقم مسلسله.
- تم إعداد ورقة خاصة؛ لتصحيح إجابات الدارسين وفق مفتاح التصحيح المثقب، وذلك بثقب خانات الإجابة الصحيحة؛ لتسهل عملية المقارنة والتصحيح.

هـ- الخصائص السيكومترية للاختبار المعرفي للكتابة الوظيفية:

- **التحقق من صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (١١) محكَّما؛ لإبداء الرأي حول ملائمة الاختبار لهدفه، ووضوح تعليماته، ومفرداته، واتساق بدائله، وملاءمته لمهارات الكتابة الوظيفية، وللناطقين بغير العربية، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية الاختبار، مع مراعاة بعض الملاحظات كتعديل الصياغة لبعض الأسئلة، وتعديل ترتيب بعضها، وإعادة الصياغة لبعض البدائل، وقد تم الأخذ بهذه الملاحظات؛ للوصول إلى الصورة النهائية للاختبار.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على (١٠) دارسين من دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة طنطا، وذلك في يوم السبت الموافق ٧ /١٠ /٢٠٢٣م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:
  - **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار؛ بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة على الاختبار، وقسمته على عددهم، وكان متوسط زمن الاختبار (٦٠) دقيقة تقريبا.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الإختبار اعتمادا على معادلة معامل الصعوبة؛ وبتطبيق المعادلة تراوحت مفردات الاختبار ما بين معاملى السهولة (٠,٨٠) والصعوبة (٠,٢٠)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بدرجة عالية من الاعتدالية.
- **حساب معاملات تمييز مفردات الاختبار:** تم حساب معامل التمييز لمفردات الإختبار من خلال معادلة حساب معامل التمييز للمفردة؛ وبتطبيق المعادلة اتضح أنَّ جميع قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار تزيد عن (٠,٤٠)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بمعامل تمييز جيد.
- **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار المعرفي للكتابة الوظيفية من خلال إعادة تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية نفسها بفاصل زمني خمسة عشر يوما، وقد روعي أن تكون ظروف التطبيق مشابهة قدر الإمكان لظروف التطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط لسبيرمان بين درجات الطلاب في التطبيقين بلغ معامل الارتباط (٠,٨١)، وهو معامل ارتباط كبيرٍ؛ مما يدل على ثبات الاختبار المعرفي وصلاحيته للتطبيق.

و- الصورة النهائية للاختبار(*): في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار المعرفي للكتابة الوظيفية، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٤٩) مفردة، من نوع الاختيار من متعدد، وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة.

٤. **إعدادالاختبار المو اقفي لمهارات الكتابة الوظيفية ومقاييس تقديره المتدرجة:** لإعداد الاختبار المواقفي لمهارات الكتابة الوظيفية، ومقاييس تقديره المتدرجة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ اتبعت الإجراءات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار**: استهدف الاختبارُ التعرفَ على الجانب الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول، وتقدير مستوى تمكنهم من ممارستها في مواقف حياتية.

ب- مصادربناء الاختبار.

- الأدبيات، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات وبنائها بصفة عامة، وبناء اختبارات الكتابة الوظيفية بصفة خاصة.
- الأدبيات المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية، وكيفية تقدير درجاتها تقديرًا موضوعيًا.
- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الدارسين بصفة عامة، ودارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة خاصة.
- آراء المتخصصين والخبراء في مجالات الاختبارات، والتقويم، والقياس.
- قائمة مهارات الكتابة الوظيفية في صورتها النهائية، والتي تم التوصل إليها.

ج-وصف الاختبار: اشتمل الاختبار على خمسة اختبارات فرعية لمجالات الكتابة الوظيفية التي استهدفتها الدراسة، و تمثلت في مجال: (الرسائل، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء

* انظر ملحق رقم (٣): الاختبار المعرفي للكتابة الوظيفية.

الاستمارات) وتكون كلُّ اختبار من جزأين؛ الأول: مقدمة الاختبار، وتضمنت تحديد الهدف من الاختبار، وتعليمات تنفيذه، وعددا من الملاحظات التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الاختبار، وقد روعي فيها الوضوح والبساطة، بينما الجزء الثاني، فتمثل في عرض عدد من المواقف الوظيفية المرتبطة بالمجال الكتابي الوظيفي المستهدف، وتكليف الدارسين باختيار إحداها، وممارسة مهارات الكتابة المعبرة عن الموقف المختار، مراعيين ما تعلموا من مهارات الكتابة الوظيفية.

د- **تصحيح الاختبار المواقفي لمهارات الكتبة الوظيفية:** لتصحيح الاختبار؛ تم إعداد مقاييس تقدير متدرجة Rubrics؛ لتقدير مستوى أداء الدارسين في مجالات الكتابة الوظيفية بدقة، وتم الاعتماد في تصميمها على المصادر الآتية:

- مراجعة المعايير، والمقاييس التي استخدمتها الدراسات السابقة.
- الأدبيات النظرية، والتطبيقية، والدراسات التي تناولت طرائق تقويم الكتابة.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجالات القياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس حول مواصفات مقياس التقدير المتدرج لمهارات الكتابة الوظيفية.

هـ- **وصف مقاييس التقدير:** تمثلت مقاييس التقدير لمجالات الكتابة الوظيفية في ستة مقاييس فرعية، بالإضافة إلى صفحتي العنوان والتعليمات، واشتملت صفحة التعليمات على الهدف من المقاييس، ووصفٍ موجزٍ لها، بالإضافة إلى التعليمات الموجهة للمعلم؛ للاسترشاد بها، وهي على النحو الآتي:

- مقياس متدرج للمهارات العامة للكتابة الوظيفية، وقُسِّم إلى: مهارات المضمون، وتضمنت (٧) مهارات؛ ومهارات اللغة والأسلوب، وتضمنت (٧) مهارات؛ ومهارات الشكل والتنظيم، وتضمنت (٦) مهارات.
- مقياس متدرج للمهارات الخاصة بمجال كتابة الرسائل، وتضمن (١٠) مهارات.
- مقياس متدرج للمهارات الخاصة بمجال كتابة المقال، وتضمن (٤) مهارات.
- مقياس متدرج للمهارات الخاصة بمجال التلخيص، وتضمن(٨) مهارات.
- مقياس متدرج للمهارات الخاصة بمجال كتابة البرقيات، وتضمن (٤) مهارات.
- مقياس متدرج للمهارات الخاصة بمجال ملء الاستمارة، وتضمن (٣) مهارات.

و- **مستويات تقدير الأداء للاختبار الموقفي:** تم تقدير درجات الدارسين في ضوء مقاييس التقدير المتدرجة وفق ما يحققه الدارس من مؤشرات تحقق المهارة، بحيث يُعطَى لكل مهارة يحقق جميع مؤشراتها تقدير (جيد جدا)، ودرجته (٤)، وأن أخفق في تحقيق مؤشر واحد من مؤشرات تحقق المهارة استحق تقدير (جيد)، ودرجته (٣)، فإن أخفق في تحقيق مؤشرين استحق تقدير (متوسط)، ودرجته (٢)، فإن أخفق في تحقيق أكثر من مؤشرين لتحقق المهارة، استحق تقدير (ضعيف)، ودرجته (١).

وتم إعداد استمارة تسجيل للمقياس؛ بحيث يسجل فيها المطبق أو القائم بالتقدير الدرجة التي تشير إلى مستوى الدارس على كل مهارة، وذلك في المكان المخصص للتقدير وفقا للمستوى الذي يحققه الدارس من المستويات الأربعة.

ز- **الخصائص السيكومترية للاختبار الموقفي لمهارات الكتابة الوظيفية، ومقاييس تقديره:**

- **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار المواقفي لمهارات الكتابة الوظيفية ومقاييس تقديره من خلال أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (١١) محكما؛ لإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ملاءمة الاختبار لمجموعة البحث، ومدى وضوح مستويات الأداء و صلاحيتها لتقدير الجانب الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية، ومدى دقة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات لمواقف الاختبار ومقاييس تقديره، وإضافة ما يرونه مناسبًا، وتعديل ما يرونه غير مناسب، أو حذفه، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، ومقاييس تقديره، وقد أشار معظم المحكَّمين إلى صلاحية الاختبار ومقاييس تقديره، ووضوح التعليمات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة الاختبار لمجموعة البحث، ودقة المقاييس و صلاحيتها لتقدير الأداء الكتابي الوظيفي، مع مراعاة بعض الملاحظات التي قام الباحث بمراعاتها، وإجراء التعديلات في ضوئها.
- **التجريب الاستطلاعي للاختبار المو اقفي لمهارات الكتابة الوظيفية**: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على (١٠) دارسين من دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة طنطا، وذلك في أيام الأحد، الاثنين، الثلاثاء الموافق: ٨، ٩، ١٠ /١٠ /٢٠٢٣م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار؛ بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة على مواقف الاختبار، وقسمته على عددهم، وفقا لمعادلة حساب زمن الاختبار(*)، وكان متوسط زمن الاختبار (١٣٠) دقيقة تقريبا.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار المواقفي لمهارات الكتابة الوظيفية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجريب الاستطلاعي بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا، وقد بلغت قيم معامل الارتباط لسبيرمان بين التطبيقين (٠,٨٢٦)؛ مما يعد مؤشرا قويا على ثبات الاختبار.
- **ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات مقاييس التقدير؛ تم استخدام نمط اتفاق المصححين، حيث تم تقييم الأداء الكتابي للدارسين على الاختبار المواقفي من قبل اثنين من المصححين(*) باستخدام مقاييس التقدير المتدرجة، وتم حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين المصححيين باستخدام معادلة كوبر (*)، وبلغت (٨٩%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس التقدير.

ح- الصورة النهائية للاختبار المو اقفي لمهارات الكتابة الوظيفية، ومقاييس تقديره(*) (*):

---

* انظر مرجع: (صلاح علام، ٢٠٠٠، ٣٣٩)

* الباحثان، وزميلهما؛ د/ سليمان القن؛ المدرس بالقسم.

* انظر مرجع: حلمي الوكيل، محمد المفتي (٢٠٠٤، ٦٢).

* انظر ملحق رقم (٤): الاحتبار المو اقفي لمهارات الكتابة الوظيفية.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار المواقفي لمهارات الكتابة الوظيفية، ومقاييس تقديره، وآراء السادة المحكمين، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من خمسة اختبارات فرعية تضمنت مواقف كتابية طلب من الدارسين ممارسة مهاراتهم الكتابية الوظيفية في ضوئها، كما أسفرت النتائج عن صلاحية المقاييس المتدرجة لتقدير أداء الدارسين في الجانب الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية، بالإضافة إلى وضوح التعليمات، وسهولة الاستخدام.

٥. **إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية الكتابية المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.**

مرَّ إعداد قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية الكتابية بمجموعة الخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل في تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؛ بهدف تنميتها لديهم، من خلال البرنامج المقترح للبحث.

ب- **مصادر بناء القائمة.**

- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالكفاءة الذاتية بصفة عامة، والكفاءة الذاتية الكتابية بصفة خاصة.
- الأدبيات والدوريات التي تناولت الكفاءة الذاتية من حيث مفهومها، وأبعادها، وسمات المتصفين بها، وخصائصهم.
- طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأهدافهم، ودوافعهم، ومتطلباتهم وخصائصهم النفسية.
- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية، وعلم النفس، والقياس التربوي، والصحة النفسية، حيث تمَّ إجراء مقابلات مفتوحة مع عدد من أعضاء هيئة التدريس، لاسيما بقسم علم النفس، وكان الحديث ينصب حول الكفاءة الذاتية وارتباطها بالكتابة، والأبعاد التي يمكن من خلالها تنمية الكفاءة الذات الكتابية لدى الدارسين.

ج- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:** تضمنت القائمة في صورتها الأولية (ثلاثة) أبعادٍ رئيسةٍ تمثلت في (الكفاءة في توليد الأفكار، الكفاءة في الضبط اللغوي ومراعاة أعراف الكتابة، الكفاءة في التنظيم الذاتي)، ويندرج تحت كل بعدٍ منها عددًا من المؤشرات الفرعية بلغت (٣٩) مؤشرًا، وتمَّ استهلال القائمة بمقدمة توضح عنوان البحث، والهدف منه، وروعي في صياغة الأبعاد الرئيسة، والمؤشرات الدالة عليها أن تكون واضحة، ومحددة، ودقيقة، وأن تتضمن كل عبارة فكرة واحدة، والتوازن في صياغة المؤشرات من حيث الطول والقصر، وتنوع العبارات من حيث الإيجاب والسلب.

د- **ضبط القائمة:** للتحقق من صلاحية القائمة في تحقيق هدفها؛ تم عرضها على مجموعة من المحكَّمين بلغ عددهم (١١) محكما من أساتذة اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس، والصحة النفسية في صورة استبانة جاءت في ثلاثة أنهر: النهر الأول، اشتمل على الأبعاد الرئيسة لكفاءة الذات الكتابية، بينما خصص النهر الثاني

* انظر ملحق رقم (٥): مقاييس التقدير المتدرجة لمهارات الكتابة الوظيفية.

للمؤشرات الفرعية لكل بعد، بينما النهر الثالث، لمدى ملاءمة المؤشرات الفرعية للأبعاد الرئيسة، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى وضوح الأبعاد الرئيسة للمقياس، ومدى ارتباطها بمهارات الكتابة، ومدى اتساق المؤشرات الفرعية لكل بعد، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ودقتها، وكذا تعديل وإضافة ما يرونه مناسبا لكل بعد أو عبارة بالقائمة.

هـ- **القائمة في صورتها النهائية** (*): بعد تفريغ استجابات المحكَّمين على القائمة، ودراسة آرائهم، ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة وفقا لها، واستبعاد المؤشرات التي أشار المحكمون إلى حذفها؛ تمَّ التوصلُ إلى قائمة نهائية بأبعاد الكفاءة الذاتية المرتبطة بمهارات الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتضمنت ثلاثة أبعادٍ رئيسةٍ هي (الكفاءة في توليد الأفكار، الكفاءة في الضبط اللغوي ومراعاة أعراف الكتابة، الكفاءة في التنظيم الذاتي)، واندرج تحتها (٣٦) مؤشرا فرعيًا على النحو التالي: (٨)، (١٣)، (١٥).

٦. **إعداد مقياس كفاءة الذات الكتابية:** تم إعداد مقياس كفاءة الذات الكتابية في ضوء الخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس تقدير مستوى كفاءة الذات تجاه الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **مصادر بناء المقياس.**

- الدوريات والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بكيفية إعداد الاختبارات والمقاييس، وبنائها بصفة عامة، والمرتبطة بالكفاءة الذاتية بوجه خاص.
- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت بناء مقاييس الكفاءة الذاتية بصفة عامة، ومقاييس كفاءة الذات الكتابية بصفة خاصة.
- استطلاع آراء المتخصصين والخبراء في مجالات طرق التدريس، وعلم النفس، والصحة النفسية، والقياس التربوي حول أبعاد المقياس، ومفرداته.
- قائمة أبعاد كفاءة الذات المرتبطة بالكتابة في صورتها النهائية بالبحث.
- قائمة مهارات الكتابة الوظيفية في صورتها النهائية بالبحث.

ج- **تعليمات المقياس:** روعى في صياغتها أن تكون بلغةٍ سهلة وواضحة، بعيدةٍ عن الاستطراد الممل، أو الإيجاز المخل، وأن تبين للدارسين ما ينبغي عليهم القيام به عند تطبيقهم للمقياس، وقد وضَّح فيها الباحث الهدف من المقياس، وعدد مفرداته، والمكان المخصص للإجابة، وكيفيتها.

د- **وصف المقياس:** صيغت مفردات المقياس في ضوء أبعاد الكفاءة الذاتية للكتابة، والمؤشرات الدالة عليها، وتكون المقياس من (٣٦) موقفًا؛ تم توزيعهم على ثلاثة أبعاد رئيسة هي (الكفاءة في توليد الأفكار، الكفاءة في الضبط اللغوي، الكفاءة في التنظيم الذاتي)، وقد صُدِّر المقياس بصفحتي العنوان والتعليمات؛ واشتملت صفحة التعليمات على الهدف من المقياس، ووصفٍ موجزٍ له.

* انظر ملحق رقم (٦): القائمة النهائية لأبعاد كفاءة الذات الكتابية.

تكونت مواقف المقياس من جزأين؛ الأول: مقدمة؛ وتتضمن عبارة تحدد مضمون الموقف، وقد روعي فيها الوضوح والبساطة، بينما الجزء الثاني، فيتمثل في البدائل؛ حيث يتبع كلُّ عبارةٍ ثلاثةَ بدائلَ: أحدها إيجابية، والثانية محايدة، والثالثة سلبية، وقد روعي توزيع البدائل عشوائيا، وتناسقها في الطول قدر الإمكان، ووضوح الألفاظ، وخلوها من التعقيد، ووزعت مواقف مقياس الكفاءة الذاتية للكتابة في ضوء الأبعاد الرئيسة على النحو التالي: بعد الكفاءة في توليد الأفكار وتمثلت مواقفه من (١:٨)؛ بعد الكفاءة في الضبط اللغوي، وتمثلت مواقفه من (٩:٢٢)؛ بعد الكفاءة في التنظيم الذاتي، وتمثلت مواقفه من (٢٣: ٣٦).

هـ- **تصحيح المقياس:** تراوحت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٦-١٠٨)، حيث وُضِع أمامَ كلِّ عبارة ثلاث بدائل للإجابة عليها أحدها إيجابية، ودرجتها (٣)، والثانية محايدة، ودرجتها (٢)، والثالثة سلبية، ودرجتها (١)، وعلى هذا فقد حَدَّد المقياسُ ثلاثة مستويات للكفاءة الذاتية للكتابة على النحو التالي:

- مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية للكتابة، ويتحقق عند حصولِ الدارس على درجة تتراوح من (٨٤-١٠٨).
- مستوى متوسط للكفاءة الذاتية للكتابة، ويتحقَّقُ عند حصولِ الدارس على درجة تتراوح من (٦٠-٨٣).
- مستوى منخفض للكفاءة الذاتية للكتابة، ويتحقق عند حصولِ الدارس على درجة تتراوح من (٣٦-٥٩).

و- **الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية للكتابة:**

- **صدق المقياس:** للتحقق من صدق المقياس؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١١) محكما من أساتذة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس والصحة النفسية؛ بهدف استطلاع آرائهم حول مدى مناسبة المقياس للهدف الذي أُعِدَّ من أجله، ومدى مناسبة الأبعاد الرئيسة للمقياس ودقتها، ومدى مناسبة المواقف المقدمة لكل بُعْدٍ، ومدى دقة البدائل المطروحة للموقف، ومدى صحة الصياغة اللغوية ودقتها، وكذا إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- اتفق معظم المحكمين على مناسبة الأبعاد الرئيسة للمقياس.
- اتفق معظم المحكمين على ضرورة توزيع البدائل.
- رأى بعض المحكمين تعديل الصياغة اللغوية لعدد من العبارات والبدائل.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واقتراحاتهم دليلا على صدق المقياس، وجاهزيته للاستخدام في قياس الكفاءة الذاتية للكتابة لدى مجموعة البحث.

- **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على (١٠) دارسين من دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة طنطا، وذلك في يوم الأربعاء الموافق١١/١٠ /٢٠٢٣م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **حساب زمن تطبيق المقياس:** تم حساب زمن تطبيق المقياس من خلال حساب مجموع الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة على المقياس، وقسمته على عددهم، وقد بلغ متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس (٤٠) دقيقة تقريبًا.
- **ثبات المقياس**: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وبلغ مقداره (٠,٨٢٤)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومن ثم يمكن الوثوق فى النتائج التى يتم الحصول عليها عند تطبيق المقياس على مجموعة البحث الأساسية.
- **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية للكتابة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للكتابة بالدرجة الكلية على النحو التالي: (٠,٨٢٧، ٠,٩٠٢، ٠,٩٣٨)، وهي قيم مرتفعة، ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ز- **الصورة النهائية للمقياس(*)**: تم إعداد الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية للكتابة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس، وآراء السادة المحكمين، وإجراء كافة التعديلات اللازمة، وتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: (الكفاءة في توليد الأفكار، الكفاءة في الضبط اللغوي، الكفاءة في التنظيم الذاتي)، واندرج تحت كلّ بعدٍ منها عددًا من المواقف، بلغت في مجموعها (٣٦) موقفًا.

٧. **استمارة التأمل الذاتي (*)**: لإعداد استمارة التأمل الذاتي؛ اتُّبَعت الإجراءات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاستمارة:** استهدفت الاستمارة التوصل إلى تفسيرات نوعية، للنتائج الكمية للبحث للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية للكتابة لدى مجموعة البحث؛ لتكتمل الرؤية عند تفسير النتائج، ويتحقق قدرٍ من الدِّقة والموثوقية في تفسيرها.

ب- **بناء الاستمارة:** تمَّ إعداد الاستمارة في صورة أسئلة مفتوحة يتاح فيها للدارسين الإجابة بحرية تامة سواء تحقق ذلك بصورة شفهية أوكتابية، وقد درات عناصرها حول ما يأتي:

- أهداف البرنامج، وهل تمثل ضرورة في حياتهم.
- الطريقة التي قدم بها البرنامج، وهل مكنتهم من تحقيق أهدافهم.
- الأنشطة التي تضمنها البرنامج، وهل ساعدت في تنمية مقدرتهم على الكتابة الوظيفية وكفاءتهم الذاتية تجاه الكتابة.
- الفيديوهات التي ضمنت بالبرنامج، وهل كانت داعمة لهم في فهم مهارات الكتابة الوظيفية.
- الأشياء التي نالت إعجابهم أثناء دراستهم للبرنامج.
- الأشياء التي لم تنل إعجابهم أثناء دراستهم للبرنامج.
- الأشياء التي رغبوا في وجودها بالبرنامج وتحقق وجودها.

* انظر ملحق رقم (٧): مقياس كفاءة الذت الكتابية.

* انظر ملحق رقم (٨): استمارة التأمل الذاتي.

- الأشياء التي رغبوا في وجودها بالبرنامج، ولم تحقق.
- الأشياء التي يرغبوا في إضافتها للبرنامج.
- الأشياء التي يرغبوا في حذفها من البرنامج.
- الصعوبات التي واجهتهم أثناء دراستهن للبرنامج.
- مدى الرغبة في تعميم فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب في تعليم اللغة العربية.

وقد ضمَّت الاستمارة صفحةً لتسجيل بيانات الدارس، ليسهل الرجوع إليها عند تفريغ البيانات المتضمنة.

ج- **صدق الاستمارة:** تم التحقق من صدق الاستمارة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، وقد طالب بعض المحكَّمين بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة؛ تيسيرًا على الدارسين، كما طالب بعضهم بترتيب بعض الأسئلة؛ لتأخذ أسلوب التدرج والتعمق، ولكنهم أقروا جميعا بصلاحيتها؛ لتحقيق الهدف منها بعد إجراء التعديلات، وقد تم مراعاة الملاحظات التي أبداها المحكمون على الاستمارة قبل تطبيقها.

د- **ثبات الاستمارة:** للتحقق من ثبات الاستمارة؛ تم تطبيقها على مجموعة البحث الاستطلاعية التي بلغ عددها (١٠) دارسين بعد تعرضهم لدراسة رحلتين معرفيتين من البرنامج المقترح، وتم تجميع استمارات الدارسين، وتقييمها، كما قام زميلٌ له بتقييم استجابات الدارسين، وتم حساب معامل الاتفاق بين الباحث وزميله باستخدام سبيرمان، وبلغ (٠,٩٢) وهو معامل اتفاق مرتفع يشير إلى ثبات الاستمارة بشكل يمكن الاعتماد عليها في تطبيقها.

هـ- **خطوات تنفيذ الاستمارة: مرَّتنفيذ استمارة التأمل الذاتي بالخطوات الآتية:**

- تحديد موعد تنفيذ الاستمارة: وتم تحديده أثناء تنفيذ البرنامج، وإعلام الدارسين به، حيث تم تنفيذ الاستمارة أثناء وعقب الانتهاء من دراسة البرنامج.
- تنفيذ الاستمارة: تم تنفيذ الاستمارة بصورتين متكاملتين: الأولى، بصورة شفهية، وذلك بإجراء مقابلة شخصية متعمقة مع الدارسين عقب الانتهاء من دراسة البرنامج في مناخ يسوده حرية التعبير واحترام وجهات النظر، وذلك بتجميع الدارسين، وطرح الأسئلة عليهم، بصورة جماعية، مع القيام بتسجيل استجاباتهم على الأسئلة الموجهة لهم بشكل مباشر، بعد اكتمال تعبيرهم عن آرائهم؛ وأما الثانية، فتم فيها تطبيق الاستمارة بصورة تحريرية؛ وقد تحقق ذلك بصورة مرحلية عقب كل رحلة من رحلات البرنامج؛ وبصورة نهاية عقب الانتهاء من البرنامج كلية؛ حيث تم تجميع الدارسين للإجابة عن أسئلتها بصورة كتابية؛ لإتاحة الفرصة لهم في التعبير عن آرائهم بحرية كاملة تفاديًا لتحفظ بعضهم عن الإدلاء برأيه بصورة شفهية؛ حرجًا من زملائه، أو الباحث.
- تفريغ البيانات: بعد الانتهاء من تطبيق الاستمارة بصورها، تم تجميع الاستمارات من الدارسين، وتفريغ البيانات التحريرية جنبًا إلى جنب مع البيانات التي تمَّ الحصول عليها من المقابلة الشخصية؛ تمهيدًا للاعتماد عليها في تفسير نتائج البحث.

و- **خطوات تفريغ بيانات الاستمارة:** لتفريغ البيانات النوعية التي تم التوصل إليها من إجابات الدارسين، تم اتباع الخطوات الآتية:

- القراءة الواعية والدقيقة لكافة البيانات التي تّم الحصول عليها من إجابة الدارسين على عناصر الاستمارة المطبقة بصورتها الشفهية والتحريرية.
- تلخيص إجابات الدارسين حول عناصر الاستمارة، وترميزها بكلمة أو رمز مفهوم، وفي هذه الخطوة تمَّ التوصل إلى كم هائل من الترميزات(codes).
- جمع الترميزات المتشابهة والمتقاربة أو المختلفة حول أحد عناصر الاستمارة في تصنيف واحد يسمى موضوع أساسي (Theme).
- مراجعة كافة الموضوعات الأساسية، وما يندرج تحتها من ترميزات ضمانا لوجودها في موضعها الصحيح، أو نقلها لموضوع رئيس أكثر ارتباطا.
- عرض النتائج المرتبطة بكل موضوع أو فكرة رئيسة من واقع إجابات الدارسين.
- تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء طريقة PEEL، وتقوم على مجموعة الإجراءات الآتية:
  - البدء بالنقطة الأساسية (Point)، وهي الفكرة الرئيسة المراد تناولها وتوضيحها.
  - المثال الداعم لها (Example)؛ وهو المقطع المقتبس من المقابلة، أو الاستمارة دون تغيير أو تعديل.
  - الشرح (Explanation)؛ ويتضمن التفسير والتوضيح للفكرة وفق رؤيةِ الباحثِ وفلسفته الخاصة.
  - الربط (Link)؛ وفيه تم ربط ما تم التوصل إليه بالدراسات السابقة، والنظريات، والنتائج الكمية للبحث.

٨. **بناء البرنامج المقترح(*)، ودليلي الاستخدام(*)(*)**: لإعداد البرنامج المقترح القائم على الرحلات المعرفية عبر الويب، وضمان تصميمه وفقا لمعايير التصميم التعليمي الجيد؛ تمَّ الاطلاع على عدد من نماذج التصميم التعليمي كنموذج (Cyrs& Lowenthal، Gerelash& Ely، Kemp، Dick&Caey، عبد اللطيف الجزار، محمد خميس، ونموذج التعليم العام) وغيرها من نماذج التصميم التعليمي، وقد اعتمد في هذا البحث على النموذج العام ADDIE لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني؛ لكونه من أعمِّ وأشمل نماذج التصميم التعليمي، فجميع نماذج التصميم التعليمي على اختلافها تدور حول المراحل الخمسة التي يتكون منها النموذج العام، كما يقدم النموذج إطارًا إجرائيًا يضمن أن تكون المخرجات التعليمية ذات كفاءة وفاعلية عالية في تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى وضوح خطواته الإجرائية، وسهولة تنفيذها.

وفيما يأتي توضيح لخطوات بناء البرنامج المقترح للبحث في ضوء النموذج العام:

المرحلة الأولى-التحليل: وفيها يتم تحديد الاحتياجات والمتطلبات الرئيسة لبناء البرنامج التعليمي المقترح، وتضمنت ما يأتي:

---

* انظر ملحق رقم (٩): البرنامج المقترح.

* انظر ملحق رقم (١٠): دليل المعلم لاستخدام البرنامج.

* انظر ملحق رقم (١١): دليل الدارس لاستخدام البرنامج.

أ- **تحديد مشكلة البحث:** تمثلت مشكلة البحث في ضعف مهارات الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات الكتابية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **تحديد الفئة المستهدفة:** عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم أوَّل بشعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة طنطا للعام الدراسي:٢٠٢٣/٢٠٢٤، وعددهم (٣٠) دارسا.

ج- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج:** تمثل الهدف العام للبرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات الكتابية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

د- **تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج:** تمثلت الأهداف الخاصة للبرنامج في مجموعة الأهداف الإجرائية المحددة بالبرنامج، والتي تختص بتنمية المهارات النوعية المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية، وأبعاد كفاءة الذات الكتابية المراد تنميتها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

هـ- **تحديد فلسفة البرنامج:** تعتمد فلسفة البرنامج المقترح على الاستفادة من مبادئ مزيج من التطبيقات النظرية لكثير من الفلسفات التربوية التي ثبت فاعليتها في الميدان التربوي، والتي تتناسب مع طبيعة البحث، كالنظرية البنائية الاجتماعية والنظرية التواصلية، ونظرية الدراسة المستقلة؛ فالبرنامج المقترح يهدف إلى تمكين الدارسين من مهارات الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات الكتابية بشكل وظيفي يستطيعون من خلاله ممارستها في مواقف حياتية.

ويعتمد البرنامج أيضا في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات الكتابية على التكامل في تعليم المهارة بين الجانب النظري المعرفي، والعملي التطبيقي من خلال أمثلة يحتذيها الدارسون، ونماذج وتدريبات، وتكليفات متعددة ومتنوعة ومتدرجة، تؤدي بهم إلى إتقان المهارة المستهدفة بشقيها المعرفي والأدائي، بما يمكن الدارس من ممارسة مهارات الكتابة الوظيفية في شتى المواقف الحياتية التي يتعرض لها مع الآخرين بكفاءة.

كما يعتمد البرنامج في تحقيق أهدافه على دور الدارس وفاعليته في بناء معرفته بنفسه وتنظيمه لها، وأن التعلم لا يتحقق بمجرد نقل المعلومات للدارسين، وإنما يكون بمشاركتهم في اكتسابها في إطار مجموعة من الخطوات التي تبعث على التعاون والإيجابية والكفاءة في التعلم.

و- **تحديد أسس بناء البرنامج:** تمَّ التوصلُ إلى عددٍ من الأسس والمعايير التي تعد ضوابط تحكم إعداد البرنامج المقترح، وذلك من خلال استقراء ما جاء في البحوث، والدراسات المتخصصة في المجال، والجانب النظري للبحث، ويمكن إجمال أهم الأسس التي بني عليها البرنامج، وإيجازها في الآتي:

- مراعاة خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من حيث: مستوياتهم اللغوية، وأهدافهم، ودوافعهم، واتجاهاتهم.
- مراعاة خصائص اللغة العربية: اللغوية، والاجتماعية، والثقافية.
- استخدام التقنيات الحديثة، ومراعاة معايير استخدامها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- مراعاة الوظيفية في تدريس محتوى البرنامج من خلال تدريب الدارسين على مهارات الكتابة الوظيفية في مواقف حياتية يمارسونها داخل فصول تعليم اللغة، أو خارجها.
- التركيز على تنمية المهارة لا على قياسها فحسب، وذلك من خلال الأنشطة الكتابية المكثفة، والمتعددة، والمتنوعة أثناء كل رحلة من رحلات البرنامج.
- مراعاة تنوع الأساليب التعليمية، والأنشطة التي يتضمنها البرنامج؛ بحيث تخاطب مختلف حواس الدارسين، وتستثير دافعيتهم لتعلم المهارات وتطبيقها.
- مراعاة إيجابية الدارسين ونشاطهم، ومشاركتهم في تحقيق أهداف البرنامج.
- مراعاة التقويم الشامل لكافة المهارات المراد التدريب عليها، وتدريب الدارسين على التقويم والمراجعة الذاتية للمهارات المكتسبة، وتقويم زملائهم، وتصويب أخطائهم بأنفسهم، وإمدادهم بأهم المعايير التي يتم الحكم بها على المهارة.

وفي ضوء هذه الأسس، وتلك المعايير مجتمعة تم التخطيط للبرنامج، وإعداد رحلاته، وتدريسها، وتقويمها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه بكل سهولة ويسر.

المرحلة الثانية -التصميم: وتضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ- **تصميم المحتوى التعليمي للبرنامج:** تَمثَّل محتوى البرنامج في مجموعة المفاهيم والحقائق المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات الكتابية المعني بهما هذا البحث، ويُعَدُّ المحتوى الوعاء الرئيس الذي يتم في ضوئه تحقيق الأهداف؛ لذا روعى عند تصميمه ارتباطه بأهداف البحث، وتناسبه مع طبيعة الدارسين، واحتياجاتهم، وقدراتهم اللغوية، وصحة مادته العلمية، واتفاقها مع القيم الاجتماعية، والأخلاقية للبيئة الإسلامية العربية، وتحقق ذلك من خلال البحث عن كافة المصادر الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت وانتقاء المناسب منها، وتقديمه للدارسين من خلال روابط إلكترونية، وكذا البحث عن كافة المصادر الورقية ذات الصلة بموضوعات البرنامج.

ب- **تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج:** تم تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج في شكل رحلات تعليمية، تم تقديمها في ضوء العناصر المكونة للرحلة التعليمية، وتتمثل في:

- **المقدمة:** وفيها يتم تحديد فكرة الرحلة، وتهيئة الدارسين لإنجاز المهام، وتحقيق الأهداف المرتبطة.
- **المهام:** وفيها يتم تحديد المهام التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الرحلة بصورة واضحة ومحددة.
- **العمليات:** وفيها يقدم وصفا تفصيليا لكافة الأنشطة التي ينبغي على المتعلمين القيام بها، وخطوات تنفيذها، والجداول الزمنية، والقوائم المرجعية اللازمة، كما تتضمن التعليمات والإرشادات المساعدة للمتعلمين على تنظيم المعلومات المكتسبة، كما يتم فيها تحديد الأدوار المختلفة للطلاب وفقا لإجراءات تنفيذ المهام.

- **المصادر:** وفيها يتم تحديد مصادر التعلم التي تمكن المتعلم من تحقيق أهداف الرحلة، وتنفيذ مهامها، ويشترط في هذه المصادر أن تكون منتقاة ومحددة بعناية من قبل المعلم، ومرتبطة بأهداف الرحلة، وأن تكون في مستوى الطلاب وخبراتهم، ويسهل الوصول إليها.
- **التقويم:** وفيها يتم تقويم مستوى أداء المتعلمين للأنشطة والمهام داخل الرحلة التعليمية.
- **الخاتمة:** وفيها يتم تلخيص ما حققه الطلاب من أهداف، وما اكتسبوه من معارف، بعد انتهائهم من الرحلة.

وقد بلغ عدد الرحلات التعليمية سبع رحلات تعليمية تغطي مجموعة المهارات المراد تنميتها لدى الدارسين، وقد تم تصميم الرحلات بشكل متسلسل، ومترابط، حيث تُعَدُّ كلُّ رحلة وحدةَ تعلُّمٍ منفصلةٍ متصلةٍ في آن واحد، بحيث تعمل كل رحلة على تحقيق أهداف خاصة بها إذا ما درست بمفردها، وهي مع بقية الرحلات الأخرى تحقق الأهداف العامة للبرنامج، والجدول التالي يوضح الرحلات المعرفية للبرنامج.

جدول رقم (٢) توزيع الرحلات المعرفية للبرنامج التعليمي.

	عدد الرحلات المعرفية	مسمى الرحلات
١.	**الرحلة التمهيدية.**	كيف تدرس من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب؟
٢.	**الرحلة الأولى.**	التعبير الكتابي، أهميته، وأنواعه.
٣.	**الرحلة الثانية.**	التعبير الكتابي الوظيفي، مراحله، ومهاراته العامة.
٤.	**الرحلة الثالثة.**	المهارات النوعية لمجال الرسائل الرسمية.
٥.	**الرحلة الرابعة.**	المهارات النوعية لمجال المقال العلمي.
٦.	**الرحلة الخامسة.**	المهارات النوعية لمجال التلخيص.
٧.	**الرحلة السادسة.**	المهارات النوعية لمجال البرقيات.
٨.	**الرحلة السابعة.**	المهارات النوعية لمجال ملء الاستمارات الرسمية.

ج- **تصميم المهام التعليمية لمحتوى التعلم:** تم تصميم مجموعة من المهام التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية لكل رحلة تعليمية، وقد روعي في تصميمها أن تكون مناسبة لطبيعة المحتوى التعليمي للبرنامج، وللدارسين، وأن تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة للرحلة المعرفية.

د- **تصميم أنماط التفاعل في البرنامج:** اعتمد البرنامج التعليمي في تصميمه على مجموعة من أدوات التفاعل التي تيسر تبادل الآراء والخبرات، وتوجيه الأسئلة والاستفسارات، وتميزت أشكال التفاعل في ظل البرنامج التعليمي المقدم من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب بإتاحة قدرٍ كبير من الحرية للمتعلم في المشاركة الفعالة من خلال التعليقات،

والخطو الذاتي، والتجول بين صفحات المحتوى، والإجابة على الأسئلة، واستخدام محركات البحث، والإبحار عبر شبكة الإنترنت، وأداء أنشطة التعلم ومهامه، هذا إلى جانب تفاعله مع معلمه وزملائه بشكل متزامن من خلال غرف الحوار المباشر بالإنترنت من خلال التعليقات، أو بشكل غير متزامن من خلال البريد الإلكتروني الخاص بالبرنامج.

هـ- **تصميم أساليب التقييم والتعزيز والتغذية الراجعة في بيئة:** تم تقييم مستوى الدارسين في البرنامج من خلال إعداد الاختبارات، والمقاييس المناسبة، وتطبيقها قبل تنفيذ البرنامج وبعده، هذا إلى جانب الأسئلة القبلية والبعدية لكل رحلة معرفية بالبرنامج، كما تم تعزيز إجابات الدارسين بالبرنامج من خلال: تعزيز الأداء الصحيح، وتوجيه الأداء أثناء ممارسة الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة بشأنها.

و- **تصميم سيناريو لبيئة الرحلات المعرفية:** تمَّ تصميمُ السيناريو الخاص بالرحلات المعرفية عبر الويب في شكل صفحات تعليمية تضم نصوصًا، وصورًا ورسومًا، ومحركات بحث، ولقطات فيديو تعليمية، ترتبط بمهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية تجاه الكتابة، وذلك في ضوء العناصر المكونة للرحلة المعرفية.

ز- **تصميم دليلي الاستخدام للبرنامج:** وقد تم فيها إعداد دليل المعلم والمشارك لتبصيرهما بفكره البرنامج، ومكوناته وأهدافه، وإجراءات تنفيذه، وتوجيهات السير والتقدم في دراسته، والأدوار المنوطة بكل منهما لتحقيق أهداف البرنامج.

المرحلة الثالثة -الإنتاج: وتضمنت إنتاج وسائط التعلم، وانتقاء الروابط التعليمية، وإنشاء موقع إلكتروني وفقا لسيناريو التصميم المقترح، من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل Moodle، والذي تم رفع الرحلات المعرفية عليه تحت مسمى (الرحلات المعرفية وتنمية الكتابة الوظيفية)، وذلك من خلال الرابط التالي:

https://cognitive -trips.moodlecloud.com/login/index.php: ، وقد تم اختيار نظام إدارة التعلم Moodle؛ نظرًا لمجانيته، ولكونه نظام يتيح إمكانية التعلم بما يتماشى مع إمكانات كل دارس، كما أنه يحتوي على أدوات تواصل متزامنة وغير متزامنة، كما أنه يتيح لمدير النظام إمكانية تتبع الدارسين أو مجموعات التعلم، كما يمكن من خلاله تسجيل تقارير التعلم الخاصة بهم بعد أداء الدارسين لمهام الرحلات المعرفية، مع إمكانية إنشاء اختبارات إلكترونية.

و لإحداث التكامل بين مكونات بيئة التعلم وما تتضمنه من رحلات معرفية وتجهيزها لتحقيق أهداف البحث الحالي تم عمل التالي:

- عمل بنك للأسئلة تضمن الأسئلة القبلية والبعدية للرحلة، وأسئلة التقييم الذاتي لها.
- إنشاء حساب خاص لكل مستخدم، بحيث يكون لكل طالب حسابه الخاص به.
- تم تقسيم المحتوى على نظام Moodle إلى سبع رحلات معرفية، وتصميم قائمة بها، وتم تصميم قائمة بعناصر كل رحلة، من مقدمة، وإجراءات، ومهمات، ومصادر، وتقويم، وخاتمة، وغرف حوار ودردشة، ومنتديات مناقشة، مع كل رحلة معرفية.
- رفع الرحلات المعرفية على نظام Moodle وإجراء عمليات الضبط المتنوعة.

- تسجيل الطلاب على النظام من خلال إعداد قائمة بأسماء الطلاب للتعرف على كل طالب في بداية الدخول لبيئة التعلم، واستخدام حقلين لتسجيل بيانات الطلاب، أحدهما لكتابة اسم الطالب والآخر لكتابة كلمة السر الخاصة به، ومن خلال التعرف على كل طالب تمكن الباحث من تتبع خطوات تعلمه بكل رحلة معرفية، وقد روعي عند تصميم الموقع عددا من المعايير الفنية، يعد من أهمها:
  - سهولة الاستخدام والتصفح وسرعة التحميل.
  - المرونة في التنقل من رحلة لأخرى، ومن عنصر لآخر داخل الموقع.
  - تنوع وسائط التعلم مابين الصور ومقاطع الفيديو والنصوص الفائقة والعروض التقديمية.
  - الدقة العلمية واللغوية في المحتوى المعروض، والمصادر المختارة.

المرحلة الرابعة: التقويم: بعد الانتهاء من إنتاج البرنامج، ودليلي الاستخدام في صورتهما الأولية تأتي مرحلة التقويم، وتحققت من خلال:

أ- تحكيم البرنامج التعليمي ودليلي الاستخدام، وذلك بعرضهما على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم؛ لتقييم البرنامج ودليلي الاستخدام، والتحقق من صلاحيتهما في تحقيق الأهداف، وإبداء آرائهم، ومقترحاتهم حولهما، وتم رصد كافة التعديلات، وتنفيذ المقترحات قبل إجراء التجريب الاستطلاعي للبرنامج.

ب- التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي: وتحقق بتطبيق رحلتين معرفيتين؛ بهدف التحقق من وضوح خطوات السير بالبرنامج، ومدى سهولة الوصول إلى الروابط التعليمية، ومدى مناسبة المحتوى المتضمن بها لأهداف الرحلة والدارسين، ومدى وضوح عناصر الإخراج الفني المتضمنة بالبرنامج والتعرف على الملاحظات والمعوقات؛ لتداركها قبل التطبيق الفعلي للبرنامج، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن تقبل الدارسين، وحماسهم للعمل من خلال البرنامج، ووضوح تعليماته، وأهدافه، وسهولة استخدامه، وأبدوا رغبة في المشاركة، كما أبدوا عددا من الملاحظات على البرنامج، والتي تم الأخذ ببعضها لأهميتها.

المرحلة الخامسة: التنفيذ: في ضوء ما أسفرت عنه آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية؛ تم إجراء كافة التعديلات وأصبح الموقع في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، وقد تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث في ضوء الخطوات التالية:

أ- **الحصول على الموافقات الرسمية** (*): وتم ذلك باستخراج خطاب موجه من كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية بالموافقة على التطبيق، وتوجيهه إلى منسق شعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة طنطا؛ لتسهيل مأمورية الباحث، لتطبيق أدوات بحثه ميدانيًا.

ب- **عقد الجلسة التنظيمية (التمهيدية):** فقد تم عقد جلسة تنظيمية مع الدارسين مجموعة البحث؛ لتعريفهم بفكرة البرنامج، وأهدافه، وكيفية الاستفادة منه، وطبيعة المهارات التي تقدم من خلاله، وفكرة الرحلات المعرفية عبر الويب التي يقدم في ضوئها، وما

* انظر ملحق (١٢) الموافقات الرسمية للتجربة الميدانية.

تتميز به عن غيرها، وإجراءات التعامل مع البرنامج وآلية الدخول، وطبيعة أدوارهم داخل البرنامج، وإمدادهم بدليل استخدام البرنامج؛ وتوعيتهم بأهدافه، وكيفية السير فيه، وكيفية أداء الأنشطة، والتواصل مع المعلم، وتناول كل ما ييسر لهم استخدام الرحلات المعرفية استخدامًا فعَّالا.

ج- **تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليا**: وذلك بتطبيق أدوات البحث على الدارسين قبل دراستهم للبرنامج؛ لتحديد المستوى الفعلي للدارسين، واتخاذه معيارًا للحكم على فعالية البرنامج، وتحقق ذلك من خلال:

- تطبيق الاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية على مجموعة البحث تطبيقا قبليا، وذلك يوم الاثنين الموافق٢٣/١٠/٢٠٢٣.
- تطبيق الاختبار الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية على مجموعة البحث تطبيقا قبليا، وذلك في أيام ، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس الموافق ٢٤، ٢٥، ٢٦/١٠/٢٠٢٣.
- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية للكتابة على مجموعة البحث تطبيقا قبليا، وذلك يوم السبت الموافق ٢٨/١٠/٢٠٢٣.

د- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:** تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث ابتداءً من يوم الاثنين الموافق ٣٠/١٠/٢٠٢٣م، وحتى يوم الاثنين الموافق١١/١٢/٢٠٢٣م، وقد استمرت فترة التطبيق للبرنامج (٤١) يومًا، بما يعادل رحلة أسبوعيًّا.

هـ- **تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا**: وتحقَّق ذلك بتطبيق أدوات البحث على الدارسين بعد دراستهم للبرنامج؛ للتعرف على مستوى تمكنهم من المهارات المستهدفة، وتحديد المستوى الفعلي لديهم في ممارستها، وتحديد مدى التغير المتحقق لديهم من خلال المعالجة التجريبية، واتخاذه معيارًا للحكم على فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه، وتحقق ذلك من خلال:

- تطبيق الاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية على مجموعة البحث تطبيقا بعديا، وذلك يوم الأربعاء الموافق١٣/١٢/٢٠٢٣ .
- تطبيق الاختبار الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية على مجموعة البحث تطبيقا بعديا، وذلك أيام الخميس، السبت، الأحد الموافق ١٤، ١٦، ١٧/١٢/٢٠٢٣.
- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية للكتابة على مجموعة البحث تطبيقا بعديا، وذلك يوم الاثنين الموافق ١٨/١٢/٢٠٢٣.
- تطبيق استمارة التأمل الذاتي بصورة تحريرة وشفوية عقب الانتهاء من دراسة البرنامج وذلك يوم الثلاثاء الموافق١٩/١٢/٢٠٢٣ .

وبعد تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا؛ تم تصحيح إجابات الدارسين، وجدولة البيانات ومعالجتها إحصائيا من خلال برنامج التحليل الإحصائي SBSS, V 27.

كما تفريغ البيانات النوعية التي تم التوصل إليها من إجابات الدارسين من خلال الخطوات الآتية:

- القراءة الواعية والدقيقة لكافة البيانات التي تّم الحصول عليها من إجابة الدارسات على عناصر الاستمارة المطبقة بصورتيها الشفهية والتحريرية.
- ترميز إجابات الدارسات حول عناصر الاستمارة بكلمة أو رمز أو مفهوم.
- جمع الترميزات المتشابهة والمتقاربة أو المختلفة حول أحد عناصر الاستمارة تحت تصنيف واحد أو موضوع أساسي (Theme).
- مراجعة كافة الموضوعات الأساسية، وما يندرج تحتها من ترميزات ضمانا لوجودها في موضعها الصحيح، أو نقلها لموضوع رئيس أكثر ارتباطا.
- عرض النتائج المرتبطة بكل موضوع أو فكرة رئيسة.
- تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء النماذج المقتبسة من إجابات الدارسات، وربطها بالنتائج الكمية للبحث، والدراسات السابقة، وخبرة الباحث.

رابع عشر: نتائج البحث: بناء على التحليل الإحصائي؛ تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. النتائج الكمية للبحث:

أ- النتائج المرتبطة بالجانب المعرفي للكتابة الوظيفية.

- **نتيجة الفرض الأول:** نصَّ الفرضُ الأول على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في الجانب المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لدى مجموعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٣) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية.

الاختبار المعرفي	القياس	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
	القبلي	٣٠	٢٥,٩٠	٢,١٨٧	٥٦,٨٦٦	٠,٠١	١٠,٣٨٢	**كبير**
	البعدي	٣٠	٤٥,١٧	٢,١٥١				

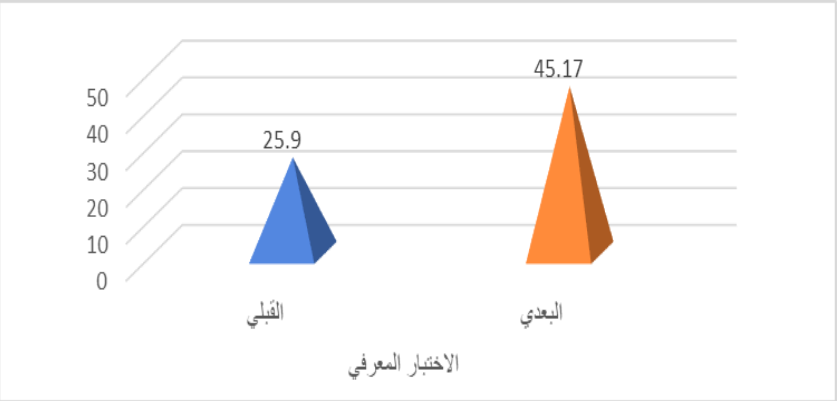
**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥٦,٨٦٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام **قيمة d كوهين** وقد تم الاعتماد على مؤشر **d كوهين** للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع على النحو التالي:

- التأثير الذي يُفسر (٠,٢) من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.
- التأثير الذي يُفسر (٠,٥) من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط.
- التأثير الذي يُفسر (٠,٨) أو أكثر من التباين الكلى يدل على تأثير قوى. (Cohen,1988)

وبحساب حجم التأثير وجد أنه يبلغ (١٠,٣٨٢)، ومستواه كبير؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لدى الدارسين مجموعة البحث، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (١) الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في الاختبار المعرفي للكتابة الوظيفية

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: زياد الفار(٢٠١١)، نسرين فايز(٢٠١٣)، صالح محمد (٢٠١٤)، صالح أبو طويلة (٢٠١٥)، ماجد سالم (٢٠١٧)، والتي توصلت إلى فعالية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ على أنَّه: يوجد فرق دالٌّ إحصائيًا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل الأول من أسئلة البحث.

ب- النتائج المرتبطة بالجانب الآدائي لمهارات الكتابة الوظيفية.

- **نتيجة الفرض الثاني:**

نصَّ الفرضُ الثاني على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية.

وللتحقُّق من صحةِ هذا الفرض؛ تمَّ استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى مجموعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

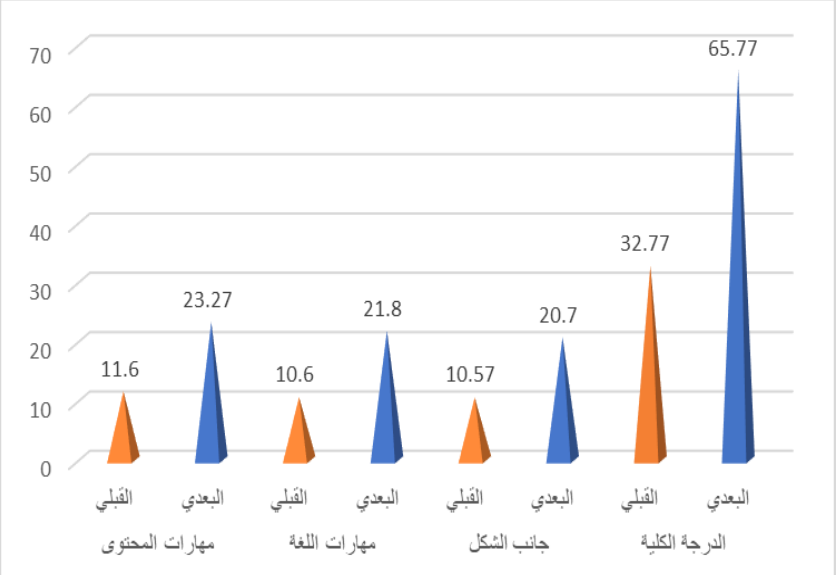
جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية.

المهارات العامة	القياس	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
مهارات المحتوى	القبلي	٣٠	١١,٦٠	١,٩٢٣	٣٩,٣٠	٠,٠١	٧,١٧٥	كبير
	البعدي		٢٣,٢٧	٢,١٦٤				
مهارات اللغة	القبلي	٣٠	١٠,٦٠	١,٨١٢	٤٤,٦٢	٠,٠١	٨,١٤٨	كبير
	البعدي		٢١,٨٠	٢,٢٠٣				
جانب الشكل	القبلي	٣٠	١٠,٥٧	١,٧٣٦	٢٣,٣٧	٠,٠١	٤,٢٦٨	كبير
	البعدي		٢٠,٧٠	٢,٦٠٢				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٣٢,٧٧	٢,٩٢١	٥٧,٥٥	٠,٠١	١٠,٥٠	كبير
	البعدي		٦٥,٧٧	٣,٨٨٤				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة علي التوالي تساوي (٣٩,٣٠، ٤٤,٦٢، ٢٣,٣٧، ٥٧,٥٥)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام d كوهين ، فوجد أنه يساوي على التوالي (٧,١٧٥، ٨,١٤٨، ٤,٢٦٨، ١٠,٥٠)، ومستواه كبير؛ مما يُعَدُّ مؤشِّرا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى الدارسين مجموعة البحث، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (٢) الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: هبة مصطفى (٢٠١٥)، رقية علي (٢٠١٦)، أسامة سالمان (٢٠١٧)، ليث العبد اللات (٢٠١٧)، سمر العطار(٢٠١٩)، حاتم المشد (٢٠١٩)، وهيبة المعولية (٢٠١٩)، خولة المزوغي (٢٠١٩)، هدى هلالي (٢٠١٩)، علي محروس (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهاراتها المستهدفة.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة على التساؤل الثاني من أسئلة البحث.

- **نتيجة الفرض الثالث:**

نصَّ الفرضُ الثالث على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة).

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة). لدى مجموعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

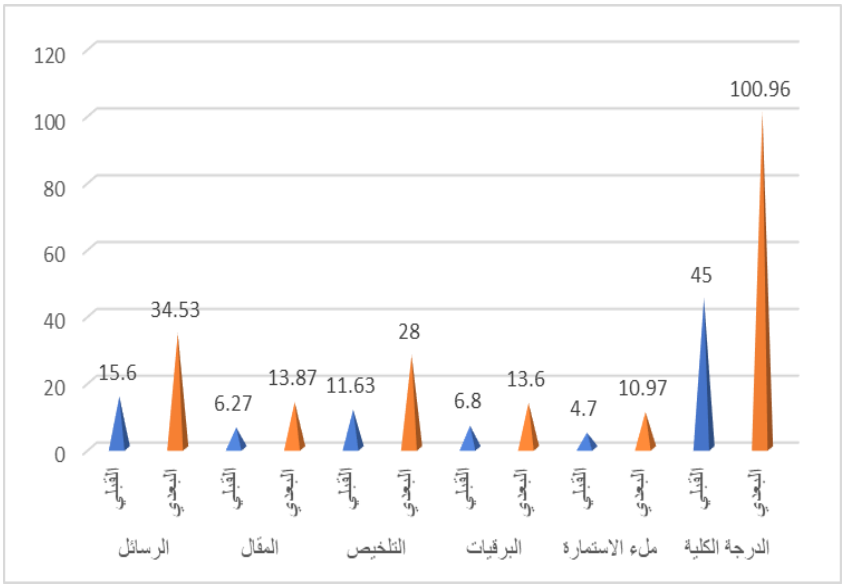
جدول (٥) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة).

مجالات الكتابة الوظيفية	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	قيمة d كوهين	حجم الأثر
الرسائل	القبلي	٣٠	١٥,٦٠	٣,٢٠١	٤١,٨٧٤	٠,٠١	٧,٦٤٥	كبير
	البعدي		٣٤,٥٣	٢,٦٠٩				
المقال	القبلي	٣٠	٦,٢٧	١,٥٥٢	٣١,٩٥٩	٠,٠١	٥,٨٣٥	كبير
	البعدي		١٣,٨٧	١,٠٤٢				
التلخيص	القبلي	٣٠	١١,٦٣	٢,٠٤٢	٢٩,٩٩٨	٠,٠١	٥,٤٧٧	كبير
	البعدي		٢٨,٠٠	٢,٥٨٦				
البرقيات	القبلي	٣٠	٦,٨٠	١,٦٩٠	١٨,٢٤٩	٠,٠١	٣,٣٣٢	كبير
	البعدي		١٣,٦٠	١,٢٢١				
ملء الاستمارة	القبلي	٣٠	٤,٧٠	١,١١٩	٣٣,٨٢٢	٠,٠١	٦,١٧٥	كبير
	البعدي		١٠,٩٧	٠,٦٦٩				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٤٥,٠٠	٤,٤١٧	٦٢,٨٠	٠,٠١	١١,٤٦٦	كبير
	البعدي		١٠٠,٩٦	٤,٥٨٩				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة على التوالي تساوي (٤١,٨٧٤، ٣١,٩٥٩، ٢٩,٩٩٨، ١٨,٢٤٩، ٣٣,٨٢٢، ٦٢,٨٠)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة) لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة) لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام قيمة d كوهين، فوجد أنه يساوي على التوالي (٧,٦٤٥، ٥,٨٣٥، ٥,٤٧٧، ٣,٣٣٢، ٦,١٧٥، ١١,٤٦٦) ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة) لدى الدارسين مجموعة البحث، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (٣) الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة).

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تمَّ رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل الرسمية، المقال، التلخيص، البرقيات، ملء الاستمارة) لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة على التساؤل الثالث من أسئلة البحث.

ج- النتائج المرتبطة بمقياس كفاءة الذات الكتابية.

- **نتيجة الفرض الرابع:** نصَّ الفرضُ الرابع على أنه: لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

وللتحقُّقِ من صحةِ هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية، وذلك على النحو الآتي:

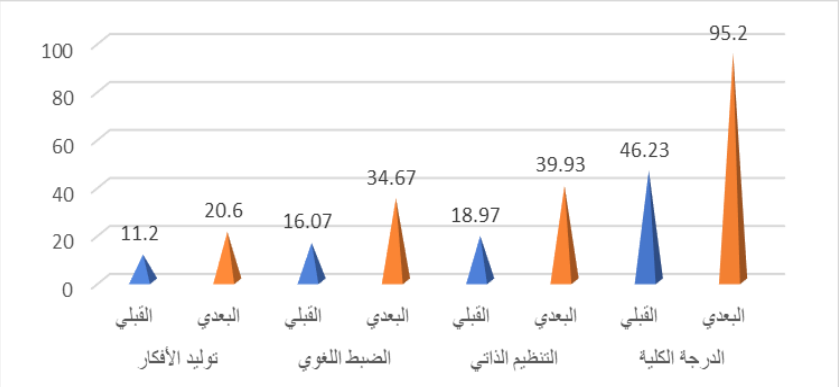
جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

أبعاد المقياس	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	قيمة d كوهين	حجم الأثر
توليد الأفكار	القبلي	٣٠	١١,٢٠	١,٦٩٠	٣٣,٨٢٢	٠,٠١	٦,١٧٥	كبير
	البعدي		٢٠,٦٠	١,٧٧٣				
الضبط اللغوي	القبلي	٣٠	١٦,٠٧	٢,٢٧٣	٣٩,٨٨٥	٠,٠١	٧,٢٨٢	كبير
	البعدي		٣٤,٦٧	١,٩٧١				
التنظيم الذاتي	القبلي	٣٠	١٨,٩٧	٢,٦٣٢	٤٩,٠٥٠	٠,٠١	٨,٩٥٥	كبير
	البعدي		٣٩,٩٣	٢,٩٧٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٤٦,٢٣	٣,٦٦٤	٧٢,٨٥٩	٠,٠١	١٣,٣٠٢	كبير
	البعدي		٩٥,٢٠	٤,٩٢٣				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي على التوالي (٣٣,٨٢٢، ٣٩,٨٨٥، ٤٩,٠٥٠، ٧٢,٨٥٩)، عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشيرُ إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية في الكتابة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كفاءة الذات الكتابية لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام قيمة **d كوهين** فوجد أنه يساوي على التوالي(٦,١٧٥، ٧,٢٨٢، ٨,٩٥٥، ١٣,٣٠٢)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية كفاءة الذات الكتابية لدى الدارسين مجموعة البحث. والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (٤) الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في مقياس كفاءة الذات الكتابية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: وحيد عبد الرشيد؛ محمود عبد الكريم (٢٠١٧)، رغدة غانم (٢٠١٨)، Ibrahim, et al. (2019)، سمية بادي (٢٠٢١)، ريهام عبد الحليم (٢٠٢٢)، والتي توصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية لدى المجموعات البحثية المستهدفة.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة على التساؤل الرابع من أسئلة البحث.

٢. النتائج النوعية للبحث:

بعد تفريغ استجابات الدارسات على استمارة التأمل الذاتي وفق إحدى طرائق التحليل النوعي للبيانات، والتي يرمز إليها بالرمز (P.E.E.L)؛ حيث تم البدء بالنقطة الأساسية (Point)، وهي الفكرة الرئيسة، يليها المثال الداعم لها (Example)؛ وهو المقطع المقتبس من المقابلة، أو الاستمارة دون تغيير أو تعديل، ثم الشرح (Explanation)؛ ويتضمن التفسير والتوضيح وفق رؤيةِ الباحثِ وفلسفته الخاصة، ثم الربط (Link)؛ وفيه تم ربط ما تم التوصل إليه بالدراسات السابقة، والنتائج الكمية للدراسة، وقد تم عرض البيانات النوعية للبحث وفق المحور الرئيس الآتي:

- ما مدى مناسبة توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، وكفاءة الذات الكتابية من وجهة نظر عينة البحث؟

بعد ترميز البيانات التي تم الحصول عليها حول هذا المحور الرئيس، تم تصنيفها تحت مجموعة من الأفكار الأساسية، أو الموضوعات Themes الرئيسة، وذلك على النحو الآتي:

أ- مهارات الكتابة الوظيفية تمثل ضرورة حياتية.

أشار الدارس (٣) إلى أن أهداف البرنامج تعد ضرورة في حياته؛ لكونها تساعده في تحقيق متطلباته، وقضاء مصالحه؛ حيث قال: " الأهداف مهم لي في حياتي، ويساعدني في كتابة طلب لمدير مركز، أملي استمارات في مركز في مطار في كلِّ شئ"(*)، وقد وافقه في ذلك الدارس (٢٠) حيث قال: "أهداف مهمة جدا، أريد أن تعلمها في حياتي"، والدارس (٦)؛ حيث قال: "أهداف واضحة، وجميلة تساعدني على تنفيذ مصالح وحاجات كثيرة جدا في دعوة في رسالة لمدير في تلخيص مواد في كتابة مقالات" كما أشار الدارس رقم (١٠) إلى أن أهداف البرنامج تمثل ضرورة لها ليس في حياتها الحالية فحسب، بل المستقبلية؛ حيث قال: "الأهداف مهم لي في حياتي في الحاضر، والمستقبل"، بينما أشار الدارس (٢٦) إلى أن أهمية هذا البرنامج تتمثل في كون أهدافه تُنَمِّي لديه الكفاءة الذاتية تجاه الكتابة؛ حيث قال: "برنامج مهم لي، يساعدني في ابحث بنفسي وزملائي عن المعلومات بالانترنت، ويشجعني على أكتب، وابحث عن مفردات ومعلومات وأنا واثق نفسي"؛ كما أشار الدارس (٢٤) إلى أن أهداف الكتابة قد رتبت ترتيبًا منطقيًّا بشكلٍ يُسهِمُ في تنميتها لدى الدارسين؛ حيث قال: "الأهداف واضح، ورتب جيد لفهم الكتابة"، وقد وافقه في ذلك الدارس (٣٠) حيث قال: "أهداف واضحة مهمة شاملة تساعدني كثير في أن اكتب".

* تم وضع استجابات الدارسات بين علامتي تنصيص؛ لوجود أخطاء لغوية بها؛ لأنها كتبت بنصها دون تغيير أو تعديل.

ومن خلال الأدلة المذكورة أعلاه اتضح أنَّ البرنامج الحالي، وما تتضمنه من أهداف كان ذا أهميةٍ كبيرةٍ لجميع الدارسين؛ لكونه اهتم بتنمية بعض مجالات الكتابة الوظيفية التي يرونها ضرورة مهمة في حياتهم، ليست الحالية فحسب، بل والمستقبلية أيضا؛ كما أنه يهتم بتنمية كفاءتهم الذاتية في موقف الكتابة.

ب- الرحلات المعرفية، وتنمية الجانب المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية.

أرجع كثيرٌ من الدارسين سبب إتقانهم المحتوى المعرفي لمهارات الكتابة الوظيفية إلى مجموعة من الأسباب التي أمكن توضيحها من خلال تفريغ إجاباتهم على النحو الآتي:

- **وضوح المحتوى المعرفي المقدَّم للدارسين، واحتوائه على عدد وافر من الوسائط المتعددة.**

فقد أشار الدارس (٤) إلى أنَّ البرنامج اشتمل على روابط مهمة ترتبط بمهارات الكتابة الوظيفية اطلع عليها، وتمكن من فهمها لوضوحها وانتقائها؛ حيث قال: "برنامج به كثير معلومات واضحة من خلال روابط على الشبكة كثيرة، تساعدني في فهم الكتابة والرسالة والمقال"، كما أشار الدارس (٩) إلى أنَّ البرنامج قد أكسبه معلوماتٍ كثيرة عن الكتابة الوظيفية، كما أمده بثروة مفرداتية جديدة، ومكَّنه من البحث عنها بالمعاجم العربية؛ حيث قال: "هذا برنامج مفيد جدا أستفيد منه معلومات أفكار تنظيم فكرة وضع مقدمة، وضع خاتمة وكثير مهارات لاكتب، وأتعلم منه كلمات جديدة، وأبحث عنها بالمعجم"، وقد وافقه في ذلك الدارس (١١) حيث قال: "البرنامج كثير المعلومات الجديدة، ومهمة، أحتاج إليها"، كما أشار الدارس (٢٢) إلى أنَّ الأسلوب الذي تم به تقديم الجانب المعرفي للمهارات كان جيِّدًا؛ لاحتوائه على روابط تضمنت وسائطَ متعددةٍ مناسبة؛ حيث قال: "الروابط جيد به صوت، وفيديوهات، استفدت كثير كثير"، كما أشار الدارس (٧) أنه قد استمتع أثناء دراسته بالرحلات المعرفية عبر الويب؛ وذلك لأنَّها تضمنت صورًا كثيرةً، وصوتيات واضحة، وفيديوهات شيِّقة؛ بقوله: "هذه البرنامج ممتع بها كثير من المعلومات والفيديوهات الجميلة"، وقد وافقه في الرأي الدارس (٨) بقوله: "برنامج به كثير صور، وأصوات واضحة جدًّا، وفيديوهات جميلة، أسمعها كثيرًا وأستمتع بمشاهدتها".

- **إتاحة المحتوى المعرفي المقدَّم بصفة مستمرة، وتقديمه لهم إلكترونيًّا من خلال روابط تعليمية منتقاة.**

أشار الدارس (١٨) إلى أن تقديم المحتوى إلكترونيًّا قد مكَّنه من قراءته في الوقت، والمكان المناسب لظروفه؛ حيث قال: "كنت أقرأ بالبيت، وفي المواصلات وبالمركز وكل مكان؛ لأني اتعلم بالانترنت"، وقد وافقه في ذلك الدارس رقم (١٤) حيث قال: "أتمكن أن أدرس هذا البرنامج في أي وقت و مكان"، كما أكَّد الدارس(٨) على ما أشارت إليه الدارسان رقم (١٤)، (١٨) بقوله: " تمكنت في فهم المقال والتلخيص بالبيت، واستغلال وقتٍ كثيرٍ بلا فائدة على الهاتف"، كما أشار الدارس (١٧) أنَّ تعلمه من خلال الرحلات عبر الويب قد مكنه من استغلال الهاتف في التعلم بدلا من استخدامه في اللعب، وإهدار الوقت حيث قال: "طريقة سهلة، وأفهم جيدًا، ووقتٌ طويلٌ باستخدام الهاتف، بلا فائدة".

- **متابعة المعلم للدارسين، وتشجيعه لمستوى الدارسين.**

أشار الدارس (١٢) أن من الأمور التي كثيرًا ما كانت تشجعه على دارسة المحتوى والتعليق عليه تشجيع المعلم له؛ بقوله: "كنت أفرح حينما يقول لي أستاذ كتابتك ممتازة، أنت ممتاز،

وأعلِّق كثيرًا"، وقد وافقه الدارس (٢٦) بقوله: " كنت أرى كلماتٍ جميلةٍ من أستاذ لصديق، فكنت أتشجع وأكتب تعليقات"؛ بينما أعرب الدارس (٢٣) عن رغبته في تعميم التعلم من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب على كافة ما يدرسه من مواد؛ حيث قال:"أتمنى أن أتعلم بانترنت، تعلم جميل بالبيت، وبالهاتف، ومع الصديق".

ج- الرحلات المعرفية وتنمية الجانب الآدائي وكفاءة الذات الكتابية لمهارات الكتابة الوظيفية.

أرجع كثير من الدَّارسين تحسُّن مستوى الأداء لديهم في مهارات الكتابة الوظيفية، والكفاءة الذاتية في مواقف الكتابة الوظيفية إلى مجموعة من الأسباب التي أمكن توضيحها من خلال تفريغ إجاباتهم على النحو الآتي:

- **تنوع الأنشطة والمهام ووضوحها، ومناسبتها للدارسين.**

أشار الدارس (٣) إلى أنَّ المهام التي قام بتنفيذها أثناء دراسته بالبرنامج قد حقَّقت له جانبًا كبيرًا من الرغبة في التعلم؛ لتنوعها، ووضوحها، وتشجيعها له على الكتابة والشعور بالكفاءة والثقة؛ بقوله: " كنت أشعر بمتعة عند ما أطبق أنشطة مع صديق، أبحث معهم، وأطلع، وابحث في معجم عن كلمات، ويشجعني المعلم"، وقد وافقه في ذلك الدارس (٣٠) حيث قال: "هذا برنامج به أنشطة كثير مهمة في التلخيص، البرقية، المقال"، كما أشار الدارس (٩) إلى أن البرنامج قد زاد معلوماته، ومهاراته عن الكتابة الوظيفية، لاسيما المقال، الذي يود أن يتقنه لأهميتِه في حياته المستقبلية حينما يعود إلى بلده؛ بقوله: " أنا أشعر بالفرح بتعليم هذه المهارات كتابة وظيفية منك أستاذ، لأن زياة معلوماتي ومهارات خصوصًا في مقال في مستقبل قبل سأكون صحفي في بلادي، جزاك الله خيرا كثيرا على حسنك أستاذ؛ لتساعدنا"، كما أشار الدارس (٢٤) أن دراسته للبرنامج، وتطبيقه للأنشطة قد أفاده كثيرًا، وأنه لم يكن لديه قبل دراسته للبرنامج قدرة على الكتابة الوظيفية، كما لم يكن لديه شعور بمستوى كفاءته الذاتية تجاهها؛ بقوله: "الأنشطة مهم جدًّا، استفدت كثيرا؛ لأن أنا لا أعرف كيفية لاكتب ملخص برقية رسالة استمارة قبل أكمل هذا البرنامج، والآن أعرف كيفية اكتب رسالة مقال استمارة".

- **تو افر النماذج الممثلة للمهارة، و إتاحة الفرصة المستمرة للمشاهدة والتطبيق.**

أشار الدارس (٢٧) أنه قد استمتع أثناء دراسته للبرنامج؛ وذلك لأنه تضمن روابط متنوعة تضمنت نصوصا، وصورًا، وصوتيات، وفيديوهات ثرية وشيِّقة بقوله: "برنامج به كثير صور، وأصوات واضحة جدا، وفيديوهات جميلة، أسمعها كثيرًا و أستمتع بمشاهدتها"؛ وقد وافقه في الرأي الدارس (٧) بقوله: "هذا البرنامج ممتعة بها كثير من المعلومات والفيديوهات الجميلة"، كما وافقه أيضًا الدارس (٢٢) بقوله: "الروابط تعطيني الأمثلة جيدة، وزيادة فهمي في كل رحلة".

- **تشجيع المعلم للدارسين وتعزيزه لمستوى الأداء.**

أشار الدارس (٢٨) أن تشجيع المعلم للأداء الكتابي للدارس قد مكنه من مهارات الكتابة الوظيفية وكفاءة الذات نحوها؛ بقوله: "أحب أطبق النشاط مع الزملاء، وأستاذ يشكر الأداء الجيد للصديق، ويعطينا فرصة كثيرة؛ لنجيد"، كما أشار الدارس (٢٥) إلى أنَّه أصبح لديه قدرة

على الكتابة في المجالات التي تدرب عليها في البرنامج؛ بقوله: "أستطيع أكتب رسالة، مقال، برقية، وأفعل مهارات كثيرة تعلمتها من معلم وزميل وإنترنت"، كما أشار الدارس (٢٤) أن ثناء المعلم على أداء الدارس وتشجيعه على الكتابة، وعدم الاعتراض على وقوع الخطأ قد شجعه على الكتابة، وزاد من كفاءته تجاهها؛ بقوله: "أستاذ دائما يشجع، ويقول لصديق أنت رائع، أنت أفضل في المرة أخرى، لا مشكل في الخطأ المرة، هذا شجعني كثيرًا".

٣. مناقشة النتائج الكمية والنوعية، وتفسيرها:

باستطلاع النتائج السابقة للبحث بنوعيها (الكمي/ النوعي) نلحظ تحسنا بينا في المستوى المعرفي، والتطبيقي لمهارات الكتابة الوظيفية، ومستوى كفاءة الذات الكتابية، وذلك في التطبيق البعدي لأدوات البحث؛ مما يثبت فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه.

وقد يُعزَى ذلك التحسن إلى ما يأتي:

- الاعتماد في بناء البرنامج المقترح على مجموعة من المبادئ والأسس المنهجية التي دعمتها النظريات التربوية التي ثبت فعاليتها في المجال التربوي كالنظرية البنائية والنظرية التواصلية والتي أكَّدت على الدور المحوري للمتعلم، وأنَّه مركز العملية التعليمية، وضرورة استقلالية شخصية المتعلم، وتنمية مقدرته على التعلم الذاتي، وتلبية احتياجاته، وضرورة الاستفادة من الكم الهائل من المعلومات المتاحة بشبكة المعلومات من خلال أدوات التواصل والتفاعل الإلكتروني التي تتميز بتنوع مصادر التعلم.
- وضوح أهداف الرحلات المعرفية، وصياغتها بطريقة علمية دقيقة، وترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية يمكن تطبيقها وقياسها، وإخبار الدارسين بها، وشعورهم بأهميتها في حياتهم، ورغبتهم في إتقانها؛ قد أدَّى بهم إلى تعلّمها بشكل أفضل؛ مما ساعدهم على تحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي.
- تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج وفق الرحلات المعرفية للويب، وتقديمها في ضوء عناصر وخطوات واضحة ومحددة ومترابطة، ومراعاة كافة المعايير الفنية في إخراجها من حيث: حجم الخطوط ونوعها، والألوان، والرسوم، والصور، والأصوات، والفيديوهات؛ مما زاد من تشويق الدارسين نحو البرنامج، وجَذَبَهم للإقبال على دراسته.
- تعدد مصادر التعلم التي يمكن للمتعلم من خلالها إتقان المحتوى، فقد اشتمل على مجموعة من الوسائط المتعددة كالصور، والرسوم، والمقاطع الصوتية، والفيديوهات الداعمة التي ساعدت في سهولة ويسر إيصال المعلومات للدارسين، وجذب انتباههم أثناء التعلم.
- تزويد الدارس بمواقع محددة للبحث والاستقصاء والاستكشاف؛ مكنهم من تحقيق أهداف البحث والاستقصاء بأقل وقت ومجهود بعيدا عن التشتت وضياع الوقت والمجهود في البحث.
- الإتاحة الدائمة والمستمرة للمحتوى العلمي المقدم للدارسين عبر بيئة التعلم من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب سهَّل لهم إمكانية الحصول على المعلومة في أي وقت ومكان حسب رغبتهم وقدرتهم؛ ممَّا يسر لهم عملية التعلم.
- توافر الروابط التعليمية لبعض مواقع وصفحات الويب التعليمية ذات الارتباط بمحتوى التعلم، وإتاحتها للدارسين؛ أسهم في إثراء خبراتهم، وعمق معرفتهم بمهارات الكتابة الوظيفية.
- أن هذا النوع من التعلُّم قد حقَّق للدارسين جانبًا من المتعة، وأزال عنهم جانبًا من الرتابة والملل من خلال ما يتيحه لهنَّ من روابط تعليمية متنوعة، ونماذج تعليمية داعمة، وما يتيحه

لهم من إمكانية التعليق عليها، والتواصل مع المعلم، والزملاء، والمشاركة في مجموعة الممارسات والأنشطة التعاونية داخل الصف، وخارجه.

- أن التعلم وفق الرحلات المعرفية قد ساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين فهو يتيح لهم التعلم متى، وكيفما شاءوا، حسب رغبتهم، وقدرتهم الذاتية.
- حداثة هذه الطريقة وعدم مألوفيتها لدى المتعلمين، قد زاد من دافعيتهم ورغبتهم في التعلم بهذه الطريقة؛ مما أسهم في إتقانهم للمهارات المستهدفة بشقيها المعرفي والأدائي.
- أن التعلم من خلال الرحلات المعرفية يُحقِّق نوعًا من التعلم التعاوني، وتعلم الأقران، وذلك من خلال تفاعل الدارسين وتعاونهم في الإطلاع على مصادر التعلم وإنجاز مهامه.
- اشتمال البرنامج التعليمي المقدم على مجموعة متنوعة ومتدرجة من الأنشطة والمهام التطبيقية التي اقتضت الممارسة الفعلية لمهارات الكتابة الوظيفية المستهدفة؛ مما أدى إلى إتقانهم للمهارات بشكل أفضل، وأسهم في تحقيقهم لمستوى مرتفع من الأداء أثناء التطبيق البعدي.
- عرض المهارات المستهدفة في صورة تكاملية تضمنت نصوصًا، وصورا، معبرة عن الأداء العملي الصحيح للمهارة، أدَّى ذلك إلى تصوّرٍ كاملٍ عن كيفية الأداء الأمثل للمهارة، وتنمية الجانب الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية لدى لدارسين.
- اعتماد الرحلات المعرفية عبر الويب على المتعلم واعتباره محور عملية التعلم، وجعله باحثا رحالة، ومستكشفا واعيا، ومستقصيا دقيقا عن المعلومات عبر مصادر التعلم المتنوعة جعلت منه دارسا واثقا بكفاءته الذتية، وقدرته على التعلم.
- توافر روابط تعليمية تتضمن نماذج تعليمية ممثِّلة لمحاكاة تنفيذ المهارة المستهدفة، وإتاحة الفرصة في الاطلاع عليها لأكثر من مرة؛ وصولا لمرحلة الإتقان المطلوب.
- التعزيز الفوري من قبل المعلم لأداء الدارسين؛ مما شجعهم على اكتساب المهارات، وذلَّل لهم الصعوبات التي واجهتهم.
- التغذية الراجعة الفورية المقدمة من قبل المعلم والدارسين أثناء تنفيذ المهام، أسهمت في معرفتهم بمستوى تقدمهم، وما وصلوا إليه؛ ممَّا دفعهم لتحسين مستوى أدائهم، لينالوا رضا معلمهم والزملاء.
- شعور الدارسين بأهمية مهارات الكتابة الوظيفية في حياتهم، ورغبتهم في التمكن منها، وإتقانها، تحقيقا لمتطلباتهم الحياتية.
- تنوع أنماط التفاعل بين الدارسين والمعلم وبين بعضهن البعض من خلال البريد اإلكتروني، وإمكانية التعليق على المحتوى.
- استغلال مختلف حواس الدارسين في موقف التعلم من خلال تنويع المثيرات التعليمية؛ مما زاد من إقبالهم على المحتوى التعليمي، وزاد من دافعيتهم في متابعته، ورغبهم في ممارسة المهارات المستهدفة.
- التشجيع الدائم للدارسين من قبل المعلم، وثناؤه على أدائهم كان من أهم العوامل التي ساعدت في تحسن مستوى الكتابة الوظيفية وكفاءتهم الذاتية تجاهها.

خامس عشر: توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، أمكن التوصية بما يأتي:

١. **توصيات تتعلق بالمعلم؛ وتشمل:**

-تدريب المعلمين على الاستخدام الجيد للرحلات المعرفية عبر الويب، كأحد البيئات التكنولوجية الحديثة، واستخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بعد؛ لتنمية مهاراتهم اللغوية.

-تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف التقنيات الحديثة، والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها.

-تقديم النماذج الجيدة للجانب الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية؛ ليتمكنوا من محاكاتها.

-التشجيع والتعزيز والدعم لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لبعث الثقة بكفاءتهم الذاتية اللغوية، وتدعيم قدرتهم على التواصل باللغة في بيئة يسودها الاحترام والتقدير.

-الاهتمام بتبني استراتيجيات تدريس حديثة متطورة يكون المتعلم فيها إيجابيا نشطا، قادرا على التقصي والبحث عن المعلومات من خلال التقنيات الحديثة.

-الاهتمام بجانب الأنشطة والمهام تعزيزًا للمهارات المكتسبة، وتمكينًا للدارسين من التطبيق الفعلي لها.

٢. **توصيات تتعلق بدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وتشمل:**

-تفعيل الدور الإيجابي للدارس، وتمكينه من إدارة عملية تعلمه، وتدعيم الاستقلال الذاتي لديه في موقف التعلم.

-توعية الدارسين بأهمية اللغة العربية، وضرورة التمكن من مهاراتها لا سيما المهارات الكتابية.

-تدريب الدارسين على استخدام التقنيات الحديثة، والاستفادة من تطبيقاتها المتعددة في تعلمهم مهارات اللغة العربية.

-تدريب الدارسين على ممارسة مهارات الكتابة الوظيفية في مواقف حياتية تمس اهتمامهم.

٣. **توصيات تتعلق بواضعي برامج اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وتشمل:**

-ضرورة تضمين مهارات الكتابة الوظيفية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

-ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تقديم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

-ضرورة بناء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إطار فلسفة واضحة تركز على العديد من تنظيمات المنهج، وأساليب التدريس المختلفة.

-الاهتمام بفعالية الذات من خلال نشر الثقافة النفسية بينهم، وضرورة تضمين المناهج الدراسية تدريبات وأنشطة تسهم في تنمية وترقية هذه الفعالية لديهم.

-ضرورة إعادة النظرة في أدوات ووسائل تقويم مهارات الكتابة لوظيفية، وكفاءة الذات الكتابية في ضوء أدوات البحث الحالي.

-توفير الإمكانات التقنية التي تساعد في تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، كتوفير أجهزة الحاسب الآلي، وشبكات الانترنت، ومعامل التكتولوجيا.

سادس عشر: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يُقْتَرَح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١. فاعلية برنامج قائم الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التواصل الشفهي، وتقدير الذات لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم.
٢. بناء برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتفكير التأملي لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.
٣. فاعلية برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة والتفكير الناقد لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.
٤. فاعلية برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الطلاقة الشفهية لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم ثان.
٥. فاعلية برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم ثان.
٦. فاعلية برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.

سابع عشر: مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم حسن الربابعة. (٢٠٠٩). الأخطاء الكتابية عند طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكيفية معالجتها. *مجلة الدراسات العربية*، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، ١٤ (٢)، ١٠٣١-١٠٤٦.

إبراهيم عبد الوكيل الفار. (٢٠١٢). *تربويات القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل. (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط٢* ، القاهرة:عالم الكتب.

أحمد ردود الخالدي. (٢٠١٣). *فاعلية استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير"غير منشورة" جامعة الطائف، كلية التربية، السعودية.

أحمد عبد الظاهر الظاهر. (٢٠٠٧). *تقويم مستويات المهارات الأساسية في التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أسامة كمال الدين سالمان. (٢٠١٧). الرحلات المعرفية في تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (٨٣)، ١١١-١٦٧.

إيمان بدر الحوسنية. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج تدريبي باستخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للكتابة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف أحادي عشر بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير "غير منشورة" ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

بثينة محمود محمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الشبكة الدولية للمعلومات في تحصيل تلاميذ الصف الثالث المتوسط للقواعد النحوية. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٤)، ٢٤٦-٢٨٨.

تغريد طربريش الجهني. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٢ (٣)، ٦١٤-٦٦٤.

توكل محمد الجمل. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية الويب في الاستيعاب المفاهيمي، وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (٧٧)، ١٩٧-٢٤٥.

جلال مفلح اشتيوي. (٢٠١٢). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الاجتماعي في تدريس مادة القضايا الأدبية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي والتعبير الوظيفي لهم*. رسالة دكتوراة "غير منشورة" الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا الأردن.

حاتم البصيص. (٢٠١١). *تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة التدريس والتقويم*. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

حاتم محمد المشد؛ صلاح الدين عبد الحميد خضر؛ هدى محمد هلالي. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات القراءة التحليلية في النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٥ (١٠)،٢١٠-١٦٩.

حسن سيد شحاته. (٢٠١٠). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*. القاهرة: دار العالم العربي.

حسين سليمان قورة. (٢٠٠١). *دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حصة محمد الشايع، ابتسام عباس عافشي. (٢٠١٨). فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة تحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٦ (٣)، ١٨١-٢٠٢.

حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المفتي(٢٠٠٤).*المناهج:المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية..

حنان أحمد السعيدي (٢٠١٦). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات بكلية التربية في أبها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٢)، ٣٣-٤٩.

حوراء عباس كرماش. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٢ (٢٩)، ٥٢٧-٥٤٤.

خالد أحمد إبراهيم. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية المدركة، وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج. *مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد*، ٢ (٢٢)،١٢١-١٢٦.

خليل أحمد الخطيب. (٢٠٠٠). *فنون الكتابة الأدبية لطلبة الثانوية الدولية*. عمان الأردن: دار الشروق.

خولة محمد المزوغي. (٢٠١٩). *برنامج في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية لتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية التربية، جامعة عين شمس.

داليا محمد المنهراوي؛ إيمان محمد شعيب. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية (Web Quest) للارتقاء بمستوى تحصيل وأداء طالبات دبلوم مراكز مصادر التعلم في مقرر مصادر التعلم والمعلومات واتجاهاتهن نحو هذه الرحلة. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (١)،٩٣-١٤٢.

رائد مصطفى عبد الرحيم. (٢٠١٦). الأخطاء الكتابية لدى طلاب معهد الدراسات الإفريقية والشرقية SOAS، جامعة لندن الملتحقين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية. *المجلة التربوية، الكويت*، ٣١ (١٢١)، ٣١٩-٣٥٦.

رحاب عبد الله زناتي. (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج في التمكن من بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلية*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية البنات، جامعة عين شمس.

رشا محمد عبد الرحمن. (٢٠١٩). مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ومدى توافرها لدى تلاميذ التعليم المجتمعي. *مجلة كية التربية، جامعة العريش*،١ (٢٠)، ٩-٤٠.

رغدة عبد الحفيظ غانم. (٢٠١٨). تنمية مفاهيم علم النفس وتفعيل الذات الأكاديمية باستخدام الرحلات المعرفية لدى الطلاب المعلمين بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*،٧١ (٣)، ٦٩٩-٧٢٥.

رقية سعيد محرم. (٢٠٠٦). *مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة صنعاء.

رقية محمود علي. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web-quest) في تنمية بعض المهارات العروضية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٤ ، (٤)،١٩٢-٢٦٩.

ريهام محمد عبد الحليم. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم بحث الدرس ورحلات الويب المعرفية في تنمية التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية للمعلم لدى الطلاب المعلمين بشعبة بيولوجي. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*،٢٥ (١)، ٧٧-١٣٦.

زياد أحمد البطاينة. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي، والتفكير الطائف. *مجلة الثقافة والتنمية بالطائف*، ١٤ (٧٧)،١٤١-١٨٠.

زياد يوسف الفار. (٢٠١١). *مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن*. رسالة ماجستير،"غير منشورة" كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

سعيد عبد الله لافي. (٢٠٠٥). تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"*، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس،٢٦/٢٧ يوليو، م١، ٣٤٩-٣٨٥.

سلطانة قاسم الفالح. (٢٠١٧). فاعلية ملف الإنجاز في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات قسم المناهج بكلية التربية، *المجلة التربوية للكويت*،٣١ (١٢٤)،١٩٥-١٩٩

سلوى محمد عزازي. (٢٠٠٤). *فاعلية برنامج قائم على الوعي الأدبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المراحل الإعدادية*. رسالة دكتوراة "غير منشورة" كلية التربية، جامعة المنصورة.

سماح محمد السقا. (٢٠١٧). تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي اللغة الانجليزية قبل الخدمة عن طريق التأملات القائمة على الفيديو. *دراسات في المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس، مصر*، (٢١٨)، ١-٤٥.

سمر جابر العطار. (٢٠١٩). دور الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٠ (١١٩)،١٩١-٢١٢.

سمية عبد الرحيم بادي. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب(الويب كويست) لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفى. *مجلة العلوم التربوية*، السعودية،٧ (٢)،٣٠١-٣٣٨.

صالح محمد أبو طويلة. (٢٠١٥). أثر استخدام الرحلات المعرفية (web Quest) في التحصيل المعرفي للغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، جامعة النجاح الوطنية، الأردن، ٢٩ (١١)، ٢٢٣٦-٢٢١٣.

صالح محمد صالح. (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٤٥* (٢)، ١٢٨-١٧٨.

صفاء محمد إبراهيم؛ رانيا محمد كامل. (٢٠٢٠). استخدام مدونة إلكترونية قائمة على نظرية الحجاج لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٣ (٢١)، ٢٠٢-٢٧٠.

صلاح الدين علام. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي النفسي*. القاهرة، دار الفكر العربي.

الطاهر محمد حامد. (٢٠١٢). تحليل الأخطاء اللغوية الكتابية لدى طلاب المستوى (الثاني) بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية. *مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها*، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، السودان. (١٤)، ٣٣٣-٣٣٧.

عاطف مفلح العمريين. (٢٠٠٥). *أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الطفيلة*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

عبد الحميد عبد الله عبد الحميد. (١٩٩٦). تنمية مهارات التلخيص لدى طلاب كلية التربية بطنطا. "دراسة تجريبية" ، *دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس*، (٣٥)، ٨٧-١١٠.

عبد الرازق مختار محمود. (٢٠١٩). 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*، ٢ (٣)، ٢١٥-٢٧٥.

عبد العزيز طلبة عبد الحميد. (٢٠١٠). الرحلات المعرفية عبر الويب إحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب، *مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة*، (٥)، ١٩-٢٠.

عبد الفتاح حسن البجة. (٢٠٠١). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

عثمان صالح الفريح؛ أحمد شوقي رضوان. (٢٠٠٢). *التحرير العربي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

علي أحمد محروس. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web-Quest) لتنمية المهارات العليا للفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي*، (٣٣)، ١٨٠-٢٠٥.

علي أحمد مدكور. (٢٠٠٧). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة.

عوني صبحي القاعوري. (٢٠١١). أخطاء الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها: دراسة تحليلية. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني*، الأردن، ٣٥ (٨١)، ٤٣-٩٦.

فائقة محمد بدر.(٢٠٠٦). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،١٦(٣)، ٣٩٥ -٤٣٤.

فتحي مصطفى الزيات. (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. *المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس،٣٧٣-٤١٧.

فهد خليل زايد. (٢٠١٢). الأخطاء الشائعة في المهارات الكتابية عند طلبة الكليات المتوسطة التابعة لوكالة الغوث الدولية، وطرائق معالجتها. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية (سلسلة العلوم الإنسانية)*، جامعة العلوم التطبيقية، الأردن،١٤ (٢)، ٣٨٧ - ٣٠٤.

ليث محمد العبد اللات. (٢٠١٦). أثر استخدام الرحلات المعرفية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية في مادة الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع في مديرية تربية وتعليم السلطان قابوس. *رسالة ماجستير" غير منشورة"* ، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان الأردن.

ماجد عبد الرحمن سالم. (٢٠١٧). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم للصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود*، (٥٩)،١٧-٣٤.

ماجد علي أبو غليون. (٢٠١٠). تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير العربية:(مشكلات وحلول). رسالة ماجستير" غير منشورة"، الجامعة الأردنية، عمان.

ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١٠). *الكتابة الوظيفية والإبداعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محسن علي عطية. (٢٠٠٧). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد ابراهيم الفوزان. (٢٠١٨). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحو الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية*، (٢٢)، ١٥٥-٢٠١.

محمد أحمد عيسى. (٢٠٠٤). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى*. رسالة دكتوراة "غير منشورة" كلية التربية جامعة المنصورة.

محمد رجب فضل الله. (٢٠٠٣). *عملية الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها" تعليمها وتقويمها"*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد صلاح الدين مجاور. (١٩٩٨). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد عبد القادر العمري؛ محمد ضيف الله المومني. (٢٠١١). *المستحدثات في عملية التعليم والتعلم ودليل استخدامها خطوة بخطوة*. إربد: عالم الكتب الحديثة.

محمد محمود الحيلة؛ محمد بكر نوفل. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. *المجلة الأردنية العلوم التربوية، جامعة اليرموك*،٤ (٣)، ٢٠٥-٢٢٠.

محمد مصطفى عبد الرازق. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، مصر،٣ (٣٩)، ٤٧٧-٥٦٨.

محمود كامل الناقة. (٢٠٠٠). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام- مداخله وفنياته*. ج٢ ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود هلال عبد القادر. (٢٠٢٣). الكفاءة الذاتية في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالاتجاه نحو تعلمها. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، كلية التربية، جامعة بغداد، ٦٢ (١)، ١-٢٢.

منى إبراهيم اللبودي. (٢٠٠٥). فعالية استخدام استراتيجية مناقشة المواد المقروءة في تنمية المحتوى الفكري في التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *المؤتمر العلمي*

السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس،٢٦/٢٧ يوليو، ٩٦٨-١٠٠٣.

نسرين بسام فايز. (٢٠١٣). *أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عش في مادة اللغة الإنجليزية*. رسالة ماجستير " غير منشورة"، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

هبة محمود شحادة. (٢٠١٤). *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.

هبة مصطفى مصطفى. (٢٠١٥). الرحلات المعرفية عبر الويب ودورها في تنمية مهارات اللغة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية. *مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*، كلية الآداب، جامعة بني سويف، ٣ (٢)، ١٣٩-١٤٨.

هدى محمد هلالي. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والتفكير التأملي لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٦ (٨٧)، ٢٠٤-١٤٤.

وجدي شكري جودة. (٢٠٠٩). *أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير "غير منشورة" الجامعة الإسلامية، فلسطين.

وحيد حامد عبد الرشيد؛ محمود محمد عبد الكريم. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب" "Web Quest Strategy" على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها، واستبقائها، وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة سوهاج، (٥٠)، ٢٥١-٣٢٢.

وهيبة حمد المعولية. (٢٠١٩). *فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب""Web Quest في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

يسري أحمد عيسى. (٢٠١٦) فعالية التدريب على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، مصر، (١٦)، ٣٥٧-٤٠٣.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim Hassan Al-Rababa'ah. (2009). Writing errors among non-native Arabic students and how to end them. Journal of Arabic Studies, Faculty of Dar Al Uloom, Minya University, Egypt, 14 (2), 1031-1046.

Ibrahim Abdul Wakil Al-Far. (2012). Pedagogies of the 21st century. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ahmed Hussein Al-Laqani & Ali Ahmed Al-Jamal. (2013). Glossary of cognitive pedagogical terms in curriculum and pedagogy. 2nd edition, Cairo: World of Books.

Ahmed Rudud Al-Khalid.(2013).The effectiveness of using the achievement portfolio in developing the functional written expression skills of elementary school students. Unpublished Master's Thesis, Taif University, Faculty of Education, Saudi Arabia.

Ahmed Abdul-Zaher Al-Zaher.(2007). Evaluating the levels of basic skills in functional written expression among sixth grade elementary school students. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Osama Kamaluddin Salman.(2017). Cognitive journeys to develop reading integration skills and divergent thinking to teach geographical linguistic meanings in literary texts to first grade secondary students. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (83), 111-167.

Iman Badr Alhosnia.(2018). The effectiveness of a training program using some cognitive strategies in improving the perceived self-efficacy of writing in English among 11th grade students in the Sultanate of Oman. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Buthaina Mahmoud Mohammed. (2016). The effectiveness of using the cognitive journey strategy through the Internet in the achievement of third grade middle school students of grammar rules. Journal of Educational Sciences, 1(4), 246-288.

Taghreed Tarbareesh Al-Jehani. (2016). The effectiveness of a web-quest strategy on the academic achievement and attitude towards science among the fourth grade primary school students. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 32 (3), 614-664.

Tawakkol Mohammed Al-Jamal.(2016). The effectiveness of web-quests on conceptual comprehension and the development of

reflective thinking skills through the subject of jurisprudence among Al-Azhar secondary school students. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (77), 197-245.

Jalal Mufleh Ashtiwi. (2012). The impact of an educational program based on the social approach in teaching the subject of literary issues on the achievement of first grade secondary literary students and their functional expression. Unpublished PhD dissertation, University of Jordan, Faculty of Graduate Studies, Jordan.

Hatem Al-Busais. (2011). Developing reading and writing skills Multiple teaching and evaluation strategies. Damascus: Syrian General Book Authority Publications .

Hatem Muhammad Al-Mashad; Salahuddin Abdul Hamid Khader & Huda Muhammad Hilali. (2019). The effectiveness of the cognitive journey strategy in developing analytical reading skills in literary texts for third grade preparatory students. Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 25 (10) 210-169.

Hassan Sayed Shehata. (2010). The reference in Arabic writing arts to shape the creative mind. Cairo: Dar Alam Al-Arabi.

Hussein Suleiman Qoura. (2001). Analytical studies and applied situations in teaching Arabic language and Islamic religion. Cairo: Anglo Egyptian Library.

Hessa Mohammed Alshaya, Ibtisam Abbas Afshi. (2018). The effectiveness of e-activities in developing written summarization skills and self-efficacy among female students of Princess Nourah bint Abdulrahman University. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 16 (3), 181-202.

Helmy Ahmed Al-Wakeel, Mohammed Amin Al-Mufti (2004).Curriculum: concept, elements, foundations, organizations and development. Cairo: Anglo Egyptian Library.

Hanan Ahmed Al-Saidi. (2016). The impact of using web-quests on developing mathematics teaching skills among female

students at the facukty of Education in Abha. International Journal of Specialized Education, 5(2), 33-49 .

Hawra Abbas Karmash. (2016). Perceived academic self-efficacy among students of the Faculty of Basic Education at Babylon University. Journal of the faculty of Basic Education for Educational Sciences and Humanities, 2(29), 527-544.

Khalid Ahmed Ibrahim. (2017). Perceived self-efficacy and its relationship with social skills among students of the second cycle of basic education in Sohag Governorate. Journal of the Faculty of Education. Port Said University, 2(22), 121-126.

Khalil Ahmed Al-Khatib. (2000). The art of literary writing for high school students. Amman Jordan: Dar Al-Shorouk.

Khawla Mohammed Al-Mazoughi. (2019). An extended reading program based on cognitive journeys to develop creative writing among secondary school students. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University .

Dalia Mohamed Al-Manhrawi; Iman Mohamed Shuaib. (2015). The effectiveness of the Web Quest strategy in improving the achievement and performance of LRC diploma students in the course of learning and information resources and their attitudes towards this journey. Educational and Social Studies, 21(1), 93-142.

Raed Mustafa Abdul Rahim. (2016). Writing errors among students of the Institute of African and Oriental Studies SOAS, University of London enrolled in the Arabic for Non-Native Speakers program at An-Najah National University. Educational Journal, Kuwait, 31(121), 319-356.

Rihab Abdullah Zanati. (2005). The effectiveness of a program in mastering some written expression skills among female students of the Al-Azhar preparatory stage in the light of the approach of interactive writing processes. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Girls, Ain Shams University.

Rasha Mohamed Abdel Rahman. (2019). Functional written expression skills and their availability among community education students. Journal of the Faculty of Education, Al-Arish University, 1(20), 9-40.

Raghda Abdelhafiz Ghanem. (2018). Developing psychology concepts and academic self-actualization using cognitive journeys among student teachers in the Psychology Department at the Faculty of Education, Tanta University. Faculty of Education Journal, Tanta University, 71(3), 699-725.

Ruqaiya Saeed Muharram. (2006). The extent of sixth grade students' acquisition of functional written expression skills. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Sana'a University.

Ruqaiya Mahmoud Ali. (2016). The effectiveness of Web-quests in developing some Arabic language students in the Faculty of Education, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 64, (4), 192-269.

Reham Mohamed Abdul Halim. (2022). The effectiveness of a lesson research-based program and web-quests in developing future thinking and teacher self-efficacy among student teachers in the biology department. Egyptian Society for Scientific Education, 25 (1), 77-136.

Ziad Ahmed Al-Batayneh. (2014). The effectiveness of a visualization-based strategy in improving written expression skills and lateral thinking. Journal of Culture and Development in Taif, 14(77), 141-180.

Ziad Yousef Al-Far. (2011). The effectiveness of using web-quests teaching geography on the level of reflective thinking and achievement of eighth grade students. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza .

Said Abdullah Lavi. (2005). Developing the skills of some areas of functional written expression in elementary school students. Seventeenth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curriculum and Instruction, "Curricula and Normative Levels", Cairo, Ain Shams University Guest House, July 26/27, M1, 349-385.

Sultana Qasim Al-Faleh. (2017). The effectiveness of the achievement file in developing self-efficacy among female students of the Department of Curriculum at the College of Education, Kuwait Educational Journal, 31(124), 195-199.

Salwa Mohammed Azzazi. (2004). The effectiveness of a program based on literary awareness in developing functional written expression skills among middle school students. Unpublished PhD dissertation, Faculty of Education, Mansoura University.

Samah Mohammed Alsakka. (2017). Developing pre-service English teachers' self-efficacy through video-based reflections. Studies in Curriculum and Instruction, Ain Shams University, Egypt, (218), 1-45 .

Samar Jaber Al-Attar. (2019). The role of web-quests in developing the language performance skills of student teachers specializing in Arabic language. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 30 (119), 191-212.

Sumaya Abdul Rahim Badi. (2021). The effectiveness of using the Web-quest strategy in developing active learning skills and self-efficacy among student teachers of Islamic studies at the College of Education in Zulfi. Journal of Educational Sciences, Saudi Arabia, 7 (2), 301-338.

Saleh Mohammed Abu Tawila. (2015). The impact of using Web-quests on the cognitive achievement of Arabic language among ninth grade students in Jordan. An-Najah University Journal of Research, An-Najah National University, Jordan, 29(11), 2236-2213.

Saleh Mohammed Saleh. (2014). The effectiveness of web-quests for teaching chemistry in developing reflective thinking and academic achievement among secondary school students. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 45 (2), 128-178.

Safaa Mohamed Ibrahim; Rania Mohamed Kamel. (2020). Using an electronic blog based on Hajj theory to develop persuasive writing skills and self-efficacy among student teachers of Arabic language at the Faculty of Education, Alexandria University, Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 3 (21), 202-270.

Salah Al-Din Allam. (2000). Psychological Educational Measurement and Evaluation. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Taher Mohamed Hamed. (2012). Analyzing the written linguistic errors of the second level students at the Institute of Arabic Language at the World Africa University. Journal of Arabic Language for Non-Native Speakers, Institute of Arabic Language, Africa World University, Sudan. (14), 333-337.

Atef Mufleh Al-Omariyin. (2005). The impact of a proposed educational program on developing functional written expression skills among eighth grade students in Tafileh Governorate. Unpublished Master's Thesis, Deanship of Graduate Studies, Jordan.

Abdul Hamid Abdullah Abdul Hamid. (1996). Developing summarization skills among students of the Faculty of Education in Tanta. "An Experimental Study", Studies in Curriculum and Instruction, Egyptian Society for Curriculum and Instruction, Ain Shams University, (35), 87-110.

Abdel Raziq Mokhtar Mahmoud. (2019). The impact of using a strategy based on situational learning in the development of verbal fluency and functional writing in Russian non-Arabic speaking students. International Journal of Research in Educational Sciences, 2(3), 215-275.

Abdulaziz Tolba Abdulhamid. (2010). Web-quests: A Web-Based Learning Strategy, Journal of E-Learning, Mansoura University, (5), 19-20 .

Abdul Fattah Hassan Al-Baja. (2001). Methods of teaching Arabic language skills and literature. Al-Ain: University Book House.

Othman Saleh Al-Freih; Ahmed Shawqi Radwan. (2002). Arabic editing. Riyadh: Al-Obeikan Library.

Ali Ahmed Mahrous. (2020). Using the Web-Quest strategy to develop the higher reading comprehension skills of Arabic language learners who speak other languages. Scientific Journal of the Faculty of Education, University of the Valley, (33), 180-205.

Ali Ahmed Madkour. (2007). Methods of teaching the Arabic language. Amman: Dar Al-Masirah.

Awni Subhi Al-Qaouri. (2011). writing errors of Arabic language learners from non-native speakers: An analytical study.

Journal of the Jordanian Arabic Language Academy, Jordan, 35(81), 43-96 .

Faiqa Mohammed Badr.(2006). Perceived self-efficacy and its relationship with writing ability and academic achievement among female middle school students with learning disabilities. Journal of Psychological Studies, Egyptian Psychologists Association, 16(3), 395-434.

Fathi Mustafa Zayat. (1999). The factor structure of academic self-efficacy and its determinants. The 6th International Conference, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, 373-417.

Fahad Khalil Zayed. (2012). Common errors in writing skills among students of UNRWA middle colleges and ways to end them. Jordanian Journal of Applied Sciences (Humanities Series), University of Applied Sciences, Jordan, 14 (2), 387-304.

Laith Muhammad Al-Abdulat. (2016). The impact of using cognitive journeys on improving academic writing skills in computer science among ninth grade students in Sultan Qaboos Directorate of Education. Unpublished Master's Thesis, Middle East University, College of Educational Sciences, Amman, Jordan.

Majed Abdulrahman Salem. (2017). The effectiveness of web-quests in increasing achievement and motivation in the course of teaching and learning strategies for deaf and hard of hearing students at the university level, Journal of Education and Psychology, King Saud University, (59), 17-34.

Majid Ali Abu Ghalioun. (2010). Teaching functional writing skills to non-Arabic speaking students: Problems and solutions. Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Amman.

Maher Shaaban Abdul Bari. (2010). Functional and creative writing. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Mohsen Ali Attia. (2007). Teaching the Arabic language in the light of performance competencies. Amman: Dar Al-Manajah for Publishing and Distribution.

Mohammed Ibrahim Al-Fouzan. (2018). The impact of using the writing process approach on developing functional writing

skills and attitude towards writing among Arabic language learners who are non-native speakers, Journal of Arabic Language for Non-Native Speakers, Institute of Arabic Language, Africa World University, (22), 155-201.

Mohammed Ahmed Issa. (2004). The effectiveness of a program in developing functional written expression skills among Arabic language learners from speakers of other languages. Unpublished PhD dissertation, Faculty of Education, Mansoura University.

Mohammed Ragab Fadlallah. (2003). Functional writing process and its applications "Teaching and evaluation". Cairo: World of Books.

Muhammad Salahuddin Majawar. (1998). Teaching the Arabic language at the secondary level. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Muhammad Abdul Qader Al-Omari; Muhammad Daifallah Al-Momani. (2011). Innovations in the teaching and learning process a step-by-step guide to their use. Irbid: Modern Book World.

Mohammed Mahmoud Al-Haila; Mohammed Bakr Nawfal. (2008). The impact of Web-quest strategy on developing critical thinking and academic achievement in the course of teaching thinking among students of the Faculty of Educational Sciences. Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 4(3), 205-220.

Muhammad Mustafa Abdul Raziq. (2015). The effectiveness of a training program based on habits of mind in developing the self-efficacy of students in the Department of Special Education. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, 3 (39), 477-568.

Mahmoud Kamel Al-Naqa. (2000). Teaching the Arabic language at general education - its approaches and techniques. J2, Faculty of Education, Ain Shams University.

Mahmoud Hilal Abdul Qader. (2023). Self-efficacy of the Arabic language among middle school students and its relationship with the tendency to learn it. Al-Ustad Journal of Humanities and Social Sciences, Faculty of Education, Baghdad University, 62 (1), 1-22 .

Mona Ibrahim Al-Laboudi. (2005). The effectiveness of using the strategy of discussing reading materials in developing the intellectual content of written expression among middle school students. Seventeenth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curriculum and Instructional Methods, Curricula and Standards, Cairo, Ain Shams University Guest House, July 26/27, 968-1003.

Nisreen Bassam Fayez. (2013). The impact of using the Web-quest strategy (Cognitive Journeys) on the immediate and delayed achievement of eleventh grade female students in English language. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan.

Heba Mahmoud Shehadeh (2014). The effectiveness of the Arabic language curriculum for non-native speakers in mastering functional expression among students of the non-native speakers program at the University of Jordan. Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Faculty of Graduate Studies, Jordan.

Heba Mustafa Mustafa. (2015). Web-quests and their role in developing the language skills of English language learners. Journal of Distance and Open Education, Faculty of Arts, Beni Suef University, 3 (2), 139-148.

Huda Mohamed Hilali. (2019). The effectiveness of the cognitive travel strategy in developing academic writing skills and reflective thinking for graduate students in faculties of education. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 16 (87), 204-144.

Wajdi Shukri Jouda. (2009). The impact of using Web Quest in teaching science on the development of scientific literacy for ninth grade students in Gaza governorate. Unpublished Master's Thesis, Islamic University, Palestine.

Waheed Hamed Abdulrasheed; Mahmoud Mohammed Abdulkarim. (2017). The impact of using the Web Quest Strategy on the acquisition, application, retention, and self-efficacy of grammatical concepts among secondary school students,

Journal of the Faculty of Education, Sohag University, (50), 251-322 .

Wahiba Hamad Al-Maouliya. (2019). The effectiveness of the Web Quest strategy in developing critical thinking skills in literary texts and retention among eleventh grade female students. Master's Thesis (Unpublished), Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Yusri Ahmed Issa. (2016) The effectiveness of guided imagery training in developing academic self-efficacy to reduce test anxiety in students with learning disabilities. Journal of Special Education, Educational, Psychological and Environmental Information Center, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt, (16), 357-403.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al-Shamisi, A. (2016). The Effec of web quests on Grad Reading Comprehension and Student Perception of web quests . American International Journal of Contemporary Research.6(1),132-143.

Arciniegas, L., &Vásquez, G. (2017). A Web quest tool to develop communicative competence in EFL students with an A2 proficiency level. Zona Próxima, (26), 82-98.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health Behavior. In A.Baum,s. Newman,j. Wienman,R. west,c.& McManus(Eds) Cambridge

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, *105*(1), 25-38.

Chuo, T. (2007). The Effects of the WebQuest Writing Instruction Program on EFL Learners' Writing Performance, Writing Apprehension, and Perception. Tesl-ej, 11(3),1-27.

Cohen. J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Ed, New York, Taylor and Francis Group.

Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. Distance educator, 1(2), 10-13.

Dodge, B.(1995). Some Thoughts about Web Quest. Available at: http//webquest.org/sdsu/about/ webquest.html.

Dodge,B.(2001).Five Rules for Writing a Great Web Quest, Learning& Leading with Technology,28(8),6-9.

Gaskill, M., McNulty, A., & Brooks, D. (2006). Learning from web Quests. Journal of Science Education and Technology, 15, 133-136.

Hall, S., & Vance, E. (2010). Improving self-efficacy in statistics: Role of self-explanation & feedback. Journal of Statistics Education, 18(3).

Holmes, M. (2016) Sources of self –efficacy information for writing: a qualitative inqury (unpublished master's thesis),University of Nebraska, Lincoln,UKA.

Hshemnejad, F., Zoghi, M., & Amini, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. Theory and Practice in Language Studies, 4(5), 1045-1052.

Ibrahim, M., Abdel Massieh, M., Ramadan, H. (2019). The Impact Of a Program Based on The Web 2 Application on Developing EFL Secondary School Student's Self- efficacy in Writing. Journal Of Faculty Of Education,Banha University.1 (119), 1-50.

Jalaluddin, I., Yamat, H., & Yunus, M. M. (2013). ESL writing self-efficacy: Contribution to ESL writing skills development. IOSR Journal of Research & Method in Education, 2(1), 37-47

Kachina, O. (2012). Using Web Quests In The Social Science Classroom. Contemporary Issues In Education Research. 5(3),158-200.

Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. Learning disability quarterly, 25(2), 88-102.

March, T.(2004).The Learning Power Of Web Quest,Educational Leadership, 61(4),42-47.

Murphy, C., Calder, N., Mansour, N., & Abu-Tineh, A. (2020). Introducing WebQuests in Mathematics: A Study of Qatari Students' Reactions and Emotions. International Electronic Journal of Mathematics Education, 15(3).

Nicky, H.(2008)." What is aWeb Quest? "Entre Lenguas,(13),117-120.

Renau, M.& Pesudo,M. (2016) "Analysis of the implementation of a Web Quest for learning English in a secondary school in Spain",International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,12(2),26-49.

Schweizer, H., & Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools for differentiation. Gifted Child Today, 30(1), 29-35.

Shell, D. & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. Journal of educational psychology, 87(3), 386.

Stetter, M., &Hughes, M. (2017)." Using Web Quests to Promote Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities", International Journal of Special Education,32(3),608-617.

Tabrizi, A. & Ragee, M. (2016). The effect of metacognitive writing strategies on Iranian elementary learners writing achievement. International Journal of Learning Development,6(3),216-229.

Termsinsawadi, P., & Wasanasomsithi, P. (2011). *WebQuest module development for enhancing EFL reading and writing abilities of Thai undergraduate engineering students English as an international Language prigram* . Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.

Villagrasa, P., Iglesias, I., Grande, M., Olivá, B., & Martín, J. (2018). Spanish version of "self-efficacy for writing scale*"(SEWS). Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(1), 86-91.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2009). Scaffolding preservice teachers' WebQuest design: a qualitative study. *Journal of Computing in Higher Education*, *21*, 218-234.

Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2006). *A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In Writing and motivation* (pp. 51-69). Brill.