برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية

د / محمد فاروق حمدي محمود
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية . جامعة المنيا

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، وقياس أثره في تنمية الوعي اللغوي الناقد لديهم. واقتصرت الدراسة على كلية التربية جامعة المنيا، وتمَّ استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تكوَّنت مجموعة الدراسة من (٢٤) طالبًا وطالبة من طلاب الماجستير والدكتوراه بالأقسام المختلفة بالكلية. ولتجريب أثر البرنامج المقترح في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه مجموعة الدراسة؛ تمَّ إعداد مقياس الوعي اللغوي الناقد، والذي اشتمل على ثلاثة مكوِّنات، هي: اختبار المكوِّن المعرفي، واختبار المكوِّن المهاري، ومقياس المكوِّن الوجداني، وبعد تطبيق المقياس بمكوناته الثلاثة على الطلاب قبليًّا وبعديًّا؛ تمَّ التوصُّل إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المهاري ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، باستثناء مهارتين اثنتين كانتا غير دالتين، كما تمَّ التوصُّل إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، وخلصت الدراسة إلى تقديم عددٍ من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية : الكتابة الأكاديمية . المدخل الوظيفي . الوعي اللغوي الناقد

A Suggested Program for teaching Academic Writing based on The Functional Approach in Developing Faculties of Education M.A and Ph.D Students' Critical Language Awareness

Dr. Muhammad Farouk Hamdy Mahmoud

Abstract:

The present study aimed at designing a suggested academic writing program based on the functional approach for Faculties of Education M.A and Ph.D students and measuring its impact in developing their critical language awareness. The present study was delimited to Faculty of Education-Minia University. One group quasi-experimental research design was employed. The sample of the study consisted of (24) male and female M.A and Ph.D students representing different departments at the Faculty. For measuring the impact of the program in developing M.A and Ph.D students' critical language awareness, a scale of critical language awareness was prepared. It consisted of three main components; cognitive, psychomotor and affective. Pre-post administration of the scale revealed

that there was a significant statistical difference between mean scores in the pre and post administration of the scale favoring the post-administration concerning the cognitive domain with all its subdomains. There was also a significant statistical difference between mean scores in the pre and post administration of the scale favoring the post-administration concerning the psychomotor domain except two skills that showed no significance. Results also revealed that there was a significant statistical difference between mean scores in the pre and post administration of the scale favoring the post-administration concerning the affective domain with all its sub-domains. Recommendations and suggestions for further research were presented.

Key words: Academic writing- The Functional Approach- Critical Language Awareness.

- **مقدمة** :

تقريرُ البحثِ هو الوثيقةُ التي يقدِّمُ فيها الباحثون خلاصةَ جهودهم في إعداد رسائلهم وأطروحاتهم، وكتابتُهُ تعدُّ المرحلةَ الأخيرة في البحث، ويشملُ التقريرُ عناصرَ أساسية، هي: مقدمة البحث ومشكلته وخطة دراستها، والإطار النظري للبحث، وبناء أدواته وتطبيقها، وعرض نتائجه وتحليلها ومناقشتها، وتقديم توصياته ومقترحاته.

وتتطلبُ كتابةُ تقريرِ البحثِ أسلوبًا في الكتابة له خصائصُ محددةٌ، تقوم على الصياغة الدقيقة للجملِ والتراكيب، والتعبير عن المعنى المقصود تعبيرًا علميًّا واضحًا، عباراتُهُ قصيرةٌ ودقيقة، وفقراتُهُ متتابعةٌ منطقيًّا، تظهرُ فيه شخصية كاتبِهِ بالكيفية العلمية الصحيحة، ويستندُ أسلوبُ كتابتِهِ إلى الأدلة والبراهين، وينأى عن كل من: الأهواء والانفعالات، والعمومية والغموض، والسخرية والتهكم، واستخدام الأساليب الأدبية، كما أنَّ الكلمة فيه لا تُكتبُ إلا في موضعِهَا، وتلك الخصائصُ تعكسُ نمطًا كتابيًّا علميًّا يُعْرف بالكتابة الأكاديمية.

وتكمنُ أهمية تعليم الكتابة الأكاديمية في أنها تُكسِبُ الطلابَ لغةَ الخطاب الأكاديمي، وتنمِّي لديهم مستوى الأداء الكتابي بما تُلزِمُهُم به من استخدام الحجج، ودعم الكتابةِ بالوقائع والأدلة الموثقة (مصطَفى، ٢٠٠٨: ٢٠٨)، إنَّها تساعد على تنمية كل من: التفكير الناقد والتحليلي، وتحسِّنُ قدرة الطلابِ على الاستدلال (Excel, 2014 : 12)، كما تنمِّي لديهم مهارات: التصنيف، والتفسير، وإبداء الآراء المدعومة بالبراهين، وكذلك مهارات التواصل بين الطلاب وبين المتخصصين من ذوي العلم والخبرة (الأحول، ٢٠١٥: ٩٩ ــ ١٠٠). والطالبُ عندما يكتبُ لا يقوم فقط بوضع كلماتٍ بعضُهَا بجوار بعض، وإنما يُقدِّم أفكارًا، ويراعي التسلسلَ المنطقيَّ في عرضها، ولذلك تسهم الكتابة الأكاديمية في تنمية التفكير ومهارات التنظيم في أثناء الكتابة Demirel, 2011 (222 :)، كما أنَّها تُظهرُ الفجوة التي يتصدَّى لها البحثُ في المجال الذي يتناولُهُ من خلال المعالجة العلمية للمشكلات (Murray & Moore, 2006 : 8-9).

والطالبُ في الكتابة الأكاديمية لتقرير البحث لا بُدَّ " أن يمتلك حدًّا أدنى من القدرة على التمحيص والمحاورة العقلية لكلِّ ما يتناوله بالبحث، فيحلل ويميز ويقبل ويرفض ويحاور ويسأل ويتأمل ويشك ويستنتج ويربط، ويأخذ موقفا جدليًّا وعلميًّا من الافتراضات والمنطلقات والمسلمات والنظريات والإسهامات ذات العلاقة بموضوعه " (الشهراني، ٢٠١١: ١٥).

ويؤكِّد فان دالين (١٩٩٧: ٥٤١) تلك النظرةَ الناقدةَ التي يجبُ أن يتصف بها الباحثون، فعلى كلِّ باحثٍ أنْ " يفحص الجملَ والفقراتِ والفصولَ المرة بعدَ المرةِ؛ ليتأكدَ من أنَّ الأشياءَ المتشابهة قد جَمَعَ بعضَهَا على البعض الآخر بقدرِ الإمكان، وأنَّ كلَّ فكرةٍ تقودُ إلى تلك التي تليها بصورةٍ طبيعيةٍ. وبعدَ نقلِ العناصرَ التي وُضعت في غيرِ موضعِهَا، وتجميعِ الأفكارِ المتشابهةِ، واستبعادِ الموادِّ التي لا لَزومَ لها أو المكررة، يقومُ بمراجعةِ سيرِ تقريرِهِ مرة أخرى، ويسألُ نفسَهُ: هل أوضحتُ العلاقاتِ بين الأفكارِ بحيثُ يستطيعُ القارئُ تتبعَ المناقشةِ في سهولةٍ ويسرٍ؟ هل استخدمتُ كلماتٍ وجملا وفقراتٍ انتقالية تنبِّهُ القارئَ إلى التغيرات التاليَّة، وتنتقلُ به برفقٍ منْ نقطةٍ لأخرى ؟ ".

إنَّ طرحَ التساؤلاتِ السابقةِ وغيرِهَا يشيرُ إلى ضرورة أن يمتلكَ الباحثُ العلميُّ القدرة على النقد وإصدار الأحكام وإبداء الآراء المدعومة بالحجج والأدلة حول النصِّ المكتوب، وهذا يتطلبُ أن يكون ملمًّا بخصائص الكتابة الأكاديمية من ناحيةٍ، وواعيًا باللغة التي يكتبُ بها من ناحيةٍ أخرى؛ ومن ثمَّ يطرحُ تساؤلاتٍ ناقدة حول النصوص المكتوبة بغرض تجويدها، وذلك من جوانبَ مختلفةٍ، منها: الدقة في اختيار الألفاظ، ومدى وضوح التعبيرات اللغوية، والصحة النحوية والإملائية، ومدى ابتعاد الأسلوب عن الركاكة والتكرار والأساليب المجازية، والحكم على الفقرات من حيث: استهلالها، ومدى اشتمال كل منها على فكرةٍ واحدةٍ، ووضوح الأفكار ومدى تسلسلها وارتباط بعضها ببعض، وكذلك مدى وضوح العلاقة بين العبارات داخل الفقرة الواحدة، وقوة الأدلة والبراهين التي استَنَد إليها أو ضعفها، فضلا عن مدى قدرة الباحث على إبراز شخصيته إبرازًا علميًّا صحيحًا؛ مما يكوِّنُ لديه وعيًا ناقدًا باللغة الأكاديمية.

ويشيرُ الوعيُ اللغويُّ الناقدُ إلى تنمية وعي المتعلمين وإحساسهم بأشكالِ اللغة ووظائفها في إطار السياق، فلا يقتصر على معرفة اللغة، وإنما هو حالةٌ عقليةٌ عليا يصل فيها المتعلمُ إلى الإحساس باللغة (كلمة وجملة وعبارة) في النصِّ، وتلك الحالة إذا تحققت لدى المتعلم على أرض الواقع؛ فإنها ستكون مثمرة للغاية؛ حيث يصبح المتعلمُ قادرًا على أن يُديرَ بشكل منهجي اختياراته اللغوية بما يناسب الفكرة المعبَّرَ عنها وخصائص النصِّ المكتوب Chaouki & (Elbah, 2017 : 1,4).

كما تكمنُ أهمية الوعي اللغويِّ الناقد في أنه يلفت انتباه الطلاب إلى السياق النصي، ويشجعهم على تقييم لغة النصِّ المكتوب من منظور نقدي،

والنظر في جميع الخيارات التي يتخذونها، والنتائج المترتبة عليها، فضلاً عن مساعدتهم على إدراك الخيارات الأخرى التي كان يمكنُ لكاتب النصِّ الإفادة منها (Zinkgraf, 2003 : 18). إنه يهدف إلى تنمية المستويات العليا من الجانب المعرفي لدى المتعلم، وإلى نمذجة الممارسات اللغوية الجيدة، وتحرير تعلم اللغة من التقليدية إلى تعزيز التفكير النقدي في النصِّ، بحيث يكون المتعلمون في نهاية فترة تعلمهم مفكرين ناقدين؛ ولأجل ذلك يتناول الوعيُ اللغويُّ الناقدُ تحليلَ العناصر المختلفة في النصِّ اللغويِّ، وإصدار أحكام بشأنها، ومنها: الحقائق والآراء، والمعنى المباشر والضمني، والأدلة المستنَد إليها، والاستدلالات، والادعاءات، وما يتضمنه النصُّ من أساليب التحيُّز أو التعصُّب Monyaki, 2010 (: 2).

والوعي اللغويُّ الناقد لا تكون له فاعليةٌ حقيقيةٌ في الكتابة الأكاديمية إلا إذا كان مرتبطا بنقد الواقع متمثلا في النصوص المكتوبة المتضمَّنة برسائل الماجستير والدكتوراه؛ فإن ذلك أعونُ على وصول طلاب البحث العلمي إلى تلك الحالة العقلية المشَارِ إليها سابقا، والمتمثلةِ في الإحساس باللغة في النصِّ المكتوب.

ويعدُّ المدخلُ الوظيفيُّ من المداخل التدريسية الحديثة التي تربط تعليم اللغة بواقع الطلاب وحاجاتهم، بما يؤهلهم لاستعمال اللغة في مواقفَ حقيقيةٍ، ويشير السمّان (٢٠١٥: ٢٤٥ ــ ٢٤٧) إلى أنَّ المدخلَ الوظيفيَّ مدخلٌ تدريسيٌّ يقومُ على مجموعةٍ من الأسس والمبادئِ لا بدَّ من مراعاتها عند تطبيقه، منها: أنَّ تعلمَ الطلابِ يكون أكثر فاعلية لما يدركون معناه، وما يشعرون بأهميته في مستقبلهم، وأن فهْم المادة لا يتحقق إذا دُرِّست في معزلٍ عن واقع الطلاب واحتياجاتهم ومشكلاتهم، كما أن استعمال طرائق تدريسٍ وظيفية يكون أعون على الاستيعاب، وكذلك ضرورة أنْ تكونِ المادة متدرجة سواء في الكتاب أو في أثناء تدريسها بحيث تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بخبرات الطلاب في الحياة العملية، واختيار محتوى تعليمي وظيفي يُحقق الأهداف التعليمية المرجوة، والاهتمام بالجانب التطبيقي الواقعي دون الاقتصار على الجانب النظري، والتركيز على الأنشطة التفاعلية التي يمكن ربطها بموضوع الدراسة، كما أن المتعلم في الوظيفية هو محور العملية التعليمية، إذ على المعلم إثارة الطلاب، وذلك من خلال محتوى الدرس والأنشطة المصاحبة وطرق التقويم والوسائل المعينة.

وقد استخدمت دراساتٌ قليلةٌ المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية، وقد تركزت هذه الدراسات في المرحلة الإعدادية، ومنها دراسة كل من: أحمد (٢٠٠٨)، والعيسى (٢٠٠٨)، والسليتي ومقدادي (٢٠١٢) ، وياسين (٢٠١٥)، وتوصلت نتائج تلك الدراسات ــ على الترتيب ــ إلى فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ورفع المستوى التحصيلي المعرفي في النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثامن الأساسي،

وتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وتنمية مهارات الاستماع الناقد والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأوصت تلك الدراسات باستخدام المدخل الوظيفي في التدريس، وتنظيم المحتوى، وتقويم الطلاب.

- **الإحساس بالمشكلة** :

على الرغم من أهمية تعليم الكتابة الأكاديمية، وتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، فإنَّ الباحثَ من خلال المراجعة اللغوية والأسلوبية لعددٍ كبيرٍ من رسائل الماجستير والدكتوراه بالتخصصات المختلفة بكلية التربية بالمنيا ـ قد لاحظ شيوعَ كثيرٍ من أخطاء الكتابة الأكاديمية في تلك الرسائل، منها: أخطاءٌ متعلقةٌ بالصِّحة اللغوية، وأخطاءٌ في كتابة الفقرات والتسلسل المنطقي، وكثافة الاقتباسات مع غياب الشخصية، وضعف الأدلة المستنَد إليها، فضلاً عن العمومية في تعبيرات بعض الباحثين، وكذلك استخدام الأساليب الأدبية في الكتابة.

كما أنه بحضور المناقشات العِلمية بالكلية، تمَّ تسجيلُ العديدَ من المسائل اللغوية والأخطاء الشائعة المتعلقة بالكتابة الأكاديمية، والتي أشار إليها المناقشون، منها: الأخطاء اللغوية، وافتقاد المعنى في كثيرٍ من الفقرات المترجمة، واستخدام التعبيرات المجازية والخطابية، وتكرار الجُمَل والعبارات، وافتقاد المنطقية في العرض، وعدم ارتباط التعقيبات بما يسبقهَا من مادةٍ مقدَّمةٍ.

وبفحص اللائحة الداخلية لمرحلة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا الصادرة عام (٢٠٠٩ / ٢٠١٠م) فيما يتعلَّق بدرجتي الماجستير في التربية، ودكتوراه الفلسفة في التربية ـ تبيَّن عدمَ وجودِ أي مقررٍ يتعلق بتعليم الكتابة الأكاديمية أو له علاقة بكتابة البحوث العلمية، وذلك في جميع الأقسام بالكلية، وهي: المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وأصول التربية، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية.(ملحق ٢ صورة ضوئية من اللائحة الداخلية لمرحلة الدراسات العليا بكلية التربية بالمنيا فيما يتعلق بدرجتي الماجستير والدكتوراه)

كما أنه بفحص توصيفات برنامجي الماجستير والدكتوراه بالأقسام الخمسة المذكورة، تبيَّن أنه ليس من أهداف أي من مقرراتهما ولا من موضوعاتها ما يتعلق بالكتابة الأكاديمية للبحوث العلمية، إلا مقرر (قضايا بحثية) بالفصل الدراسي الثاني من برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي، حيث تناول المقررُ لغةَ البحث وأسلوبه باعتباره أحد الموضوعات الفرعية التي يدرسها الطلابُ بالمقرر.

وقد أعدَّ الباحثُ دراسةً استطلاعيةً وجَّه فيها سؤالاً مفتوحًا لـ (٢٠) طالبًا من طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، وذلك بشأن أسباب

الضعف اللغوي والأسلوبي في الكتابة الأكاديمية للرسائل العلمية بالتخصصات المختلفة، وبفحص إجاباتهم تمَّ التوصل إلى الأسباب التالية:

- ٧٥٪ ذكروا خلو برنامج إعداد طلاب مرحلتي الماجستير والدكتوراه من مقررٍ في كتابة البحث.
- ٥٠٪ ذكروا عدم تقديم دورات تدريبية لتنمية مهارات الطلاب في كتابة البحث العلمي، وكذلك قلة قراءات الباحثين للبحوث والدراسات العلمية المتميزة.
- ٤٥٪ ذكروا تهاون بعض المشرفين على الرسائل العلمية؛ مما أدى إلى تهاون طلابهم.
- ٣٠٪ ذكروا عدم اشتراط الكفاءة في اللغة العربية للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه.
- ٢٥٪ ذكروا ضعف توعية الباحثين سواء من خلال ورش العمل أو حلقات البحث (Seminars) بالأخطاء اللغوية والأسلوبية الشائعة في الكتابة الأكاديمية، وكذلك غياب فرص إعداد الطلاب في الكتابة الأكاديمية فيما قبل مرحلة الماجستير.

فضلاً عمَّا سبق، لم تتطرَّق أكثرُ الدراسات العربية والأجنبية إلى تعليم الكتابة الأكاديمية أو تنمية مهاراتها لدى طلاب الدراسات العليا، وإنما تَركز اهتمامُهَا بالمرحلة الجامعية الأولى، منها: دراسة بوسكولو وارف وكواريسيا & Boscolo Arfe & Quarisa (2007) ، والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتحسين جودة الكتابة الأكاديمية لدى (٥٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية في جامعة (Padua) بإيطاليا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسنٍ دالٍ إحصائيًّا في جودة الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب. وهدفت دراسة بوفرجك Poverjuc (2011) إلى معرفة أثر التغذية الراجعة على الكتابة الأكاديمية لدى عدد(٥) طلاب يدرسون اللغة الإنجليزية في بريطانيا ضمن مقررات الماجستير، وأسفرت النتائج عن فعالية التغذية المرتدة في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية. وهدفت دراسة ديميرل Demirel (2011) إلى تعرف تأثير استخدام مدخل تعدد المسوَّدات الكتابية على ترشيد قلق الكتابة الأكاديمية لدى عينة مكوَّنة من (٢٦) طالبًا في الفرقة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية، وأسفرت النتائج عن فاعلية المدخل المستخدم.

كما هدفت دراسة كيرانين وميونيف Keranen & Muniv (2012) إلى تعرُّف تأثير برنامج تدريبي في الكتابة مبني وفقا لمنظور نفسي على الكتابة الأكاديمية لدى عينة مكوَّنة من (١٥) طالبًا من طلاب الدراسات العليا، وأثبتت نتائج الدراسة أن ورش العمل التدريبية التي تمت مع أفراد العينة كان لها دور في تحسُّن كتابات الطلاب بشكل مؤقت، ولكن مع مرور الوقت لم يستمر التحسن، واستندت الدراسة إلى مفاهيم نظرية العتبة الفارقة في تفسيرها لزبول النتائج الإيجابية لورش الكتابة التي تناولتها الدراسة. وهدفت دراسة إكسل Excel

(2014) إلى معرفة أثر استخدام ورش العمل في تعليم الطلاب الكتابة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبًا في جامعة Aston بإنجلترا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين حضور ورش العمل وبين الأداء على مهام الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الدمرداش، والطحاوي، وشحاتة (٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية قائم على إستراتيجيات: الحوار والمناقشة، والمحاضرة، والتعلم الذاتي، في تنمية بعض مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة غير المتخصصين بكلية التربية، وذلك من خلال إعداد تدريبات في مجال المقال الأكاديمي، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المعد في تنمية تلك المهارات. وهدفت دراسة السمّان (٢٠١٤) إلى بناء نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج التدريسي.

كما هدفت دراسة الأحول (٢٠١٥) إلى تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المستوى الأول في كلية التربية بجامعة الجوف من خلال برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج. وهدفت دراسة عبد القادر (٢٠١٦) إلى بناء برنامج مقترح قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية (التخطيط ـ التأليف ـ المراجعة والتنقيح) في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المنيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج، وأوصت بتدريب الطلاب على مراجعة النصوص المكتوبة بأنفسهم؛ لتعويدهم مراجعة ما يكتبونه سعيًا لتجويده.

باستقراء الدراسات السابقة يتضح أنها اهتمت بالكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية الأولى، باستثناء دراستين أجريتا في مرحلة الدراسات العليا، هما: دراسة بوفرجك Poverjuc (2011)، والتي اتبعت منهج دراسة الحالة لدى عينة من (٥) طلاب يدرسون اللغة الإنجليزية في بريطانيا ضمن مقررات الماجستير، ودراسة كيرانين وميونيف Munive & Keranen (2012) ، والتي تناولت العوائق النفسية التي يجدُها طلاب الدراسات العليا أثناء الكتابة الأكاديمية وفق برنامج تدريبي في الكتابة مبني وفقا لمنظور نفسي، في حين أنَّ الدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، كما استند برنامجهَا المقترحُ في تعليم الكتابة الأكاديمية إلى المعالجة التدريسية القائمة على المدخل الوظيفي، وهو ما لم تستخدمه الدراسات السابقة، وفي حين كانت العينة في الدراسات السابقة طلاب المرحلة الجامعية الأولى باستثناء الدراستين المذكورتين، فإنَّ عينة هذه الدراسة هي طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، ولم تستهدف أيٌّ من الدراسات السابقة تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب، وهو ما تستهدفه هذه الدراسة.

تأسيسًا على ما سبق، ونتيجةً لعدم وجود دراسة سابقة هدفت إلى إعداد برنامج تعليمي في الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي؛ لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية؛ فقد نبعت فكرة هذه الدراسة.

- **مشكلة الدراسة** :

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في ضعف الوعي اللغوي الناقد في مجال الكتابة الأكاديمية للرسائل العلمية لدى طلاب مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، والافتقار إلى مداخل تدريسية حديثة لتنمية ذلك الوعي لديهم، وعدم وجود برامج تعليمية معدَّة لتعليم الكتابة الأكاديمية في برنامجي هاتين المرحلتين. وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أثرُ برنامج مقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللُغويِّ النَاقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

- ما المفاهيم اللغوية التي يكثر استعمالهَا في رسائل الماجستير والدكتوراه بكليات التربية؟
- ما مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية إلى تنميتها لديهم ؟
- ما أبعاد المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية؟
- ما أسس بناء برنامج مقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ما البرنامج المقترح القائم على المدخل الوظيفي لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوِّن المعرفي للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوِّن المهاري للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟

- **حدود الدراسة** :

- كلية التربية جامعة المنيا؛ باعتبارها بيئةً ممثِّلةً للمجتمع الجامعي التربويِّ بمصر.
- مجموعة من طلاب الماجستير والدكتوراه بالأقسام المختلفة بالكلية؛ لأنهم (جميعًا) في مرحلة كتابة رسائلهم، وهم في أمسِّ الحاجة إلى برنامجٍ تعليمي وظيفي في الكتابة الأكاديمية.

- بعض المفاهيم اللغوية الأكثر استعمالاً في رسائل هؤلاء الطلاب، وذلك على ضوء آراء المحكمين في قائمةٍ أعدَّت لهذا الغرض.

ثبعض مهارات الوعي اللغوي الناقد اللازمة لهؤلاء الطلاب، وذلك على ضوء آراء المحكمين في قائمةٍ أعدَّت لهذا الغرض.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الكتابة الأكاديمية** Academic Writing :

تُعرَّف الكتابة الأكاديمية إجرائيًّا بأنها: أسلوبٌ علميٌّ يستخدمه الباحثون في كتابة تقاريرِ رسائل الماجستير والدكتوراه، وهو يقوم على عرض الأفكار عرضًا منطقيًّا منظمًا، ويستند إلى الأدلة والحجج، ويتسم بالدقة والوضوح في التعبيرِ، وينأى عن العمومية والغموض والأساليب الأدبية؛ وذلك للوصول إلى حل لمشكلةٍ مطروحةٍ.

- **المدخل الوظيفي** The Functional Approach :

يُعرَّف المدخل الوظيفي إجرائيًّا بأنه: مدخلٌ تدريسيٌّ في تعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، يتفاعل فيه الطالبُ مع نماذجَ واقعيةٍ لنصوصٍ مكتوبةٍ من رسائلَ علميَّةٍ سبق إجراؤها، وذلك بالاستناد إلى توليفةٍ مجمَّعةٍ من إجراءات استراتيجيات: الحوار الجدلي، والبحث التجريبي، وحل المشكلات، والحوار السقراطي، والتعلم في مجموعات صغيرة، بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات بعضُها مع بعض في سبع مراحل، هي: التهيئة الوظيفية، والحوار الوظيفي، وطرح الإشكاليات، وعرض المحتوى، والأنشطة الوظيفية، والتقويم الوظيفي، والأنشطة الإثرائية الوظيفية، ويرتكز إلى مصادرَ تعليميةٍ وتعلميةٍ مناسبةٍ، بحيث تكون لدى الطالب خبرةٌ حقيقية بخصائص الكتابة الأكاديمية ينعكس أثرُهَا في تجويد رسالته.

- **الوعي اللغوي الناقد** Critical Language Awareness :

يُعرَّف الوعي اللغوي الناقد إجرائيًّا بأنه: المعرفة الوظيفية التي يتم تقديمُهَا لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية حول بعض المفاهيم اللغوية (الصرفية والنحوية والتركيبية والإملائية) في ضوء نقد نماذج واقعيةٍ لنصوصٍ متعلقة بكتابتها، والحكم عليها، وكذلك تنمية مهارات الطلاب المتعلقة بطرحِ التساؤلات الناقدة، والاستدلال، وإبداء الآراء وإصدار الأحكام المؤيَّدة بالأدلة حول نصوص مكتوبة من رسائل علمية، وتقويم التناقض الظاهر في بعض فقراتها، بحيث يصل الطلاب إلى الإحساس باللغة في النصِّ الأكاديمي المكتوب، وتتكون لديهم رغبةٌ في الكتابة الأكاديمية وتجويد كتابة رسائلهم. ويُقاس الوعي اللغويُّ الناقد بالدرجة التي يحصل عليها الطالبُ في المقياس المعدِّ لذلك.

- **منهج الدراسة** :

تمَّ استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لتعرف أثر البرنامج المقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية

القائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.

- **أهمية الدراسة** :

- مطوري برامج الدراسات العليا بكليات التربية: حيث تقدِّم هذه الدراسةُ برنامجًا تعليميًّا في الكتابة الأكاديمية يمكن السَّعي لإدراجه ضمن المقررات التي يدرسُهَا الطلابُ في تمهيدي الماجستير أو الدكتوراه، كما تقدِّم مقياسًا يمكن استخدامُهُ في قياس الوعي اللغوي الناقد لدى هؤلاء الطلاب.
- أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية: حيث تساعدهم هذه الدراسة (من خلال برنامجها) في تجويد الرسائل العلمية التي يشرفون عليها بما يتواءم مع خصائص الكتابة الأكاديمية.
- طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية: حيث تقدِّم هذه الدراسة برنامجًا تعليميًّا متكاملاً في الكتابة الأكاديمية يمكن أن يسهم في تنمية الوعي اللغوي الناقد لديهم.
- الباحثين: قد تفتح هذه الدراسةُ الطريقَ أمام دراساتٍ أخرى تسعى إلى تعليم الكتابة الأكاديمية باستخدام مداخل ونماذج تدريسية أخرى.

- **الخلفية النظرية للدراسة** :

يهدف عرض الخلفية النظرية للدراسة إلى استخلاص أسس بناء البرنامج التعليمي القائم على المدخل الوظيفي، وكذلك استخلاص مهارات الوعي اللغوي الناقد اللازم تنميتها لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق ذلك تُعرَض الخلفية النظرية لكل من: الكتابة الأكاديمية، والوعي اللغوي الناقد، والمدخل الوظيفي. وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **الكتابة الأكاديمية** Academic Writing :

تُعرِّف مصطفى (٢٠٠٨: ٢٠٦) الكتابة الأكاديمية بأنها: ذلك النمط من الكتابة الذي يحمل الطابع العلمي والرسمي، ويسود في كتابات البِاحثين في الدوريات والمجلات العلمية والأبحاث المنشورة، ويقدَّم في إطارٍ منطقيٍ مدعومًا بالبراهين والدلائل، والاستنتاجات، والأمثلة، والاقتباسات، والتَوثيق من مراجع أكاديمية.

ويُعرِّف إكسل Excel (2014: 12) الكتابة الأكاديمية بأنها: أسلوبٌ رسميٌّ في الكتابة يلتزم بمجموعة من التقاليد في عرض الأفكار ووجهات النظر الخاصة بموضوع معين، ولا تعني فقط استخدام أسلوب التوثيق والاقتباس وعرض الدلائل، بل تتعدى ذلك إلى استخدام التفكير الناقد والتحليلي بشكل موضوعي، وتتضمن عرض الموضوع بشكلٍ خالٍ من الأخطاء، وسليمٍ من الناحية الأسلوبية والنحوية والبنية والتنظيم العام للنَصِّ المكتوب.

ويرى السمَّان (٢٠١٤: ٧٠ ـ ٧١) أنَّ الكتابة الأكاديمية هي: " تلك الكتابة التي يستخدمها الطلاب عند كتابة المقالات، والأبحاث الفصلية، والتقارير العلمية، وهي تحمل الطابع العلمي الأكاديمي، وتهدف إلى طرح مشكلة بحثية تتطلب الاعتماد على أُطر نظرية معينة، وعرضها بصورة منطقية مدعمًا كتابته بالأدلة للوصول إلى حل هذه المشكلة".

ويؤكد واي تيكر Whitaker (2009: 2) أن الهدف من الكتابة الأكاديمية ليس نقل كل ما تعرفه عن الموضوع، وإنما هدفُهَا أن توضح مدى فهمك له، وكيف تفكر فيه بشكل ناقد، وكيف تعبِّر عن أفكارك واستنتاجاتك، وتقدِّم تبريرات منطقية مدعومة بالدلائل، وتتيح الكتابة الأكاديمية بذلك تنمية مهارات البحث وتقديم المعلومات، وتنظيم الأفكار، والجدل والمناقشة، والاستجابة للحوارات التي يطرحها الآخرون، وتحليل الأفكار، والتعبير عن الذات.

بناءً على ما سبق، يمكن تعريف الكتابة الأكاديمية في ضوء إجراءات هذه الدراسة بأنها: أسلوبٌ علميٌّ يستخدمه الباحثون في كتابة تقارير رسائل الماجستير والدكتوراه، وهو يقوم على عرض الأفكار عرضًا منطقيًّا منظَّمًا، ويستند إلى الأدلة والحجج، ويتسم بالدقة والوضوح في التعبير، وينأى عن العمومية والغموض والأساليب الأدبية؛ وذلك للوصول إلى حل لمشكلةٍ مطروحةٍ.

كما يمكن استخلاص بعض أسس بناء برنامج هذه الدراسة، وهي:

- الاهتمام بتعليم الكتابة الأكاديمية من خلال طرح المشكلات، والمناقشة، والحوار الجدلي.
- الاعتماد على أنشطة تعليمية تقوم على النقد وإصدار الأحكام وإبداء الآراء في نماذج مكتوبة من رسائل علمية، وذلك في ضوء مفهوم الكتابة الأكاديمية وأهدافها.
- تحديد محتوى البرنامج المقترح في ضوءِ مفهوم الكتابة الأكاديمية وأهدافها، بحيث يتضمن موضوعاتٍ متعلقة بالصحة اللغوية، وكتابة الفقرات وتنظيمها، وإبراز الشخصية البحثية.

- **خصائص الكتابة الأكاديمية** :

تتسمُ الكتابةُ الأكاديميَّةُ بمجموعةٍ من الخصائص، فهي كتابةٌ منظمةٌ؛ لاشتمالها على مقدمةٍ ومتنٍ وخاتمةٍ، وعناوين رئيسيةٍ وأخرى فرعية، وإشارات وعلامات للتوثيق والترقيم والربط، كما أن لغتَهَا لغةٌ دقيقةٌ وواضحةٌ من حيث: اختيار الألفاظ في سياقات البحث بالدلالات التي تقوِّي النصَّ، وسلامة العناوين وتركيب الجمل، والاستخدام الصحيح للقواعد النحوية والإملائية وبناء الفقرات، وهي لغةٌ تقوم على المنطق العقلاني وإثبات الحجة وتقديم البراهين والإقناع، ولا مجال فيها للمبالغات، ولا للانحياز لأسباب ذاتية أو شخصية أو

حضارية أو قيمية، كما أنها لغةٌ موضوعيةٌ ليست عاطفيةً ولا شخصيةً، وهي تركز على المعلومات والجمل الخبرية الدالة، وعلى التحليل والتفسير والتركيب والاستنتاج الموضوعي، وتترابط جملها وأفكارُها وفقراتُها وعناوينُها في سياق منطقي وموضوعي مُحكم، ولا تُستخدم فيها اللهجات ولا الكلمات العامية ولا (الأنا) الصريحة ولا التفخيم للذات، كما لا تُستخدم العبارات والأفعال التي تشير مباشرة للكاتب، إلا بطريقة غير مباشرة، أو عندما يتطلبُهَا السياق لإثبات موقفه من نقطة معينة، وكذلك فإن اللغة الأكاديمية لا تَستخدم الكلمات ولا العبارات القاطعة فيما لا يمكن تأكيده أو توثيقه أو القطع فيه، كما أن السخرية ليست مقبولة في الكتابة الأكاديمية، وكذلك يجب أن تكون شخصية الباحث في الكتابة الأكاديمية حاضرة ومؤثرة في النصِّ علميًّا ومنهجيًّا ولغويًّا (الشهراني، ٢٠١١: ٥، ٨)

وفي ضوء استعراض خصائص الكتابة الأكاديمية، فإنه يمكن استخلاص الأساسين التاليين لبناء برنامج هذه الدراسة :

- مراعاة تضمين محتوى البرنامج المقترح موضوعات متعلِّقة بخصائص الكتابة الأكاديمية.
- توجيه الطلاب إلى تحليل نماذج من الرسائل العلمية والحكم عليها في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية.

- **مهارات الكتابة الأكاديمية** :

تتعدد مهارات الكتابة الأكاديميةِ التي يجب على الباحثين مراعاتُهَا أثناء كتابة بحوثهم، فقد أشارت دراسة كلٍ من: مصطفى (٢٠٠٨)، والسمَّان (٢٠١٤)، والأحول (٢٠١٥) إلى المهارات التالية:

- البناء المنطقي للنصِّ من خلال توافر مقدمة ومتن وخاتمة .
- وجود مقدمة تمهيدية للموضوع تتضمن الأفكار الواردة فيه .
- اتباع نظام الفقرات في الكتابة بحيث تقدم كلُّ فقرة فكرةً رئيسةً واحدةً يتوالد منها أفكار فرعية .
- ترتيب الأفكار الفرعية للنص في السياق الفكري للفكرة الرئيسية . احتواء الفقرة على جملة رئيسة وجمل داعمة وجملة خاتمة . اشتمال المتن على فقرات داعمة وشارحة للفكرة الرئيسية ـ وضوح الأفكار الواردة في النصِّ وتجنب الغموض فيها . مراعاة الترتيب المنطقي في عرض الأفكار
- الترابط بين الأفكار الواردة في الموضوع
- تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد اللازمة ــ عرض أفكار الموضوع بموضوعية دون تحيز أو أهواء شخصية ــ وضوح الأسلوب المستخدم في عرض الموضوع
- خلو الأسلوب من الصور البلاغية والمحسنات الجمالية ما لم يدع الأمر لذلك

- استخدام الألفاظ والجمل والعبارات المؤدية بدقة للمعنى المطلوب
- مراعاة الصحة النحوية والإملائية وعلامات الترقيم في الكتابة
- استخدام أدوات الربط المناسبة لطبيعة الموضوع ـ توحيد مصطلحات الكتابة في جميع أجزاء النص
- البعد عن الاختصارات والكلمات السطحية في الكتابة ـ معالجة الموضوع وفقاً لتسلسل أفكاره في المقدمة
- كتابة خاتمة تلخص أهم الأفكار والنتائج التي تم التوصل إليها
- ترقيم الصفحات أعلى الصفحة أو أسفلها
- إبراز العناوين الرئيسية والفرعية ـــ مراعاة تساوي المسافات بين جانبي الصفحة
- ترك مسافة في أول الفقرة
- مراعاة التباعد المناسب بين الأسطر
- دقة الرسوم والجداول والأشكال التوضيحية
- . وضوح الخط، وحسن الإخراج العام
- توثيق الاقتباسات بصورة موحدة وصحيحة
- توافر الصدق والأمانة في الإفادة من المصادر والمراجع ـــ ارتباط المراجع بالموضوع المكتوب
- كتابة قائمة المراجع بصورة موحدة وصحيحة.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة الأكاديمية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج هذه الدراسة : اشتقاق محتوى البرنامج وموضوعاته الفرعية في ضوء مهارات الكتابة الأكاديمية، بما يحقق الإحاطة بها، واستيعاب الطلاب لها نظرية وتطبيقا.

- **الوعي اللغوي الناقد** Critical Language Awareness :

جاء في لسان العرب في مادة (وَعَى) ما يلي: " الْوَعْيُ: حِفْظُ الْقَلْبِ الشَّيْءَ. وَعَى الشَّيْءَ وَالْحَدِيثَ يَعِيهِ وَعْيًا وَأَوْعَاهُ: حَفِظَهُ وَفَهِمَهُ وَقَبِلَهُ، فَهُوَ وَاعٍ، وَفُلَانٌ أَوْعَى مِنْ فُلَانٍ، أَيْ أَحْفَظُ وَأَفْهَمُ ... وَفِي حَدِيثِ أُبَيٍّ أَمَامَةَ: لَا يُعَذِّبُ اللَّهُ قَلْبًا وَعَى الْقُرْآنَ؛ قَالَ ابْنُ الْأَثِيرِ: أَيْ عَقَلَهُ إِيمَانًا بِهِ وَعَمَلًا، فَأَمَّا مَنْ حَفِظَ أَلْفَاظَهُ وَضَيَّعَ حُدُودَهُ فَإِنَّهُ غَيْرُ وَاعٍ لَهُ " (الأنصاري، د.ت: ص ٤٨٧٦).

يُستدلُّ من التعريف اللغويِّ السابق أن الوعي له ثلاثة جوانب، هي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري (العملي) ، والجانب الوجداني.

وقد كان ظهورُ الوعي اللغويِّ الناقد نتيجة اشتمال بعض النصوص اللغوية المكتوبة على مضامين أيديولوجية خاصة بالعرق، والجنس، والطبقة، والثقافة، حيث تتم صياغة النصوص لنقل تلك المعاني بطريقة معينة لتحقيق تأثير معين في القارئ، بحيث يتمُّ التسليم بها دون نقد أو محاولة الحكم على مضمونها اتفاقا أو اختلافا، ولتضعَ تلك النصوصُ القارئَ في الموضع الذي

يريدُهُ الكاتب؛ ولذلك بدأ الوعي اللغوي الناقد بالوعي باللغة باعتبارها ممارسةً اجتماعية تهدف إلى تحليل النصوص المكتوبة؛ للكشف عن الميول الأيديولوجية فيها، والحكم على مضامينها، واكتشاف ما بها من تناقض Huang, 2013 : 65 (- 67).

ويرى مونياكي Monyaki (2 : 2010) أنَّ الوعي اللغويَّ الناقد يشير إلى اعتبار اللغة ممارسة ناقدة في ضوء السياق التواصلي الذي استخدمت فيه. كما يرى جودلي وآخرون Godley et al (43 : 2015) أن التربية اللغوية الناقدة هي تلك التربية التي تعلِّم الطلابَ كيف يسألون، وكيف يحللون تحليلاً ناقدًا، وكيف يكتسبون وعيًا باللغة.

ويعرِّف جلستروم Kjellstrom (2 : 2016) الوعي اللغوي الناقد بأنه: تحليل اللغة النصية (من حيث: التراكيب النحوية، واختيار المفردات ...) لإدراك المعنى أو المعاني المتضمنة في النصِّ، ومدى كفايتها في التعبير عن الفكرة المقصودة، وهذا يتطلب قراءة النصِّ من وجهة نظرٍ ناقدةٍ في إطار بعض الأسئلة المتعلقة بموقف الكاتب من حيث الموضوعية أو الذاتية، وكيفية التعبير عن المعنى الصريح للنصِّ، وكذلك تحديد المعاني الضمنية المحتملة في لغة النصِّ المكتوب.

وجاء في ويكبيديا Wikipedia (2017) أنَّ الوعي اللغويَّ الناقد يشير إلى فهم الجوانب الاجتماعية والأيديولوجية للغة، وهو يهتم باللغة على أنها ممارسة اجتماعية يتعلَّم الطلابُ من خلالها كيفية تحليل اللغة التي يستخدمونها هم وغيرهم، وذلك من نواحي مختلفة، منها: مناسبة التراكيب المستخدمة للسياقات التي ترد فيها، وملاءمة الكلمات المعبَّر بها لطبيعة الموقف اللغوي، والصحة النحوية، وكذلك البحث في الآثار المترتبة على عدم استخدام اللغة المناسبة، فضلاً عن اتخاذ قرارٍ بشأن تفضيلات تلك اللغة في النصِّ.

وفي ضوء استعراض ماهية الوعي اللغوي الناقد، فإنه يمكن تعريفُهُ إجرائيًّا بأنه: المعرفة الوظيفية التي يتم تقديمُهَا لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية حول بعض المفاهيم اللغوية (الصرفية والنحوية والتركيبية والإملائية) في ضوء نقد نماذج واقعية لنصوص متعلقة بكتابتها، والحكم عليها، وكذلك تنمية مهارات الطلاب المتعلقة بطَرح التساؤلات الناقدة، والاستدلال، وإبداء الآراء وإصدار الأحكام المؤيَّدة بالأدلة حول نصوص مكتوبة من رسائل علمية، وتقويم التناقض الظاهر في بعض فقراتها، بحيث يصل الطلابُ إلى الإحساس باللغة في النصِّ الأكاديميِّ المكتوب، وتتكون لديهم رغبةٌ في الكتابة الأكاديمية وتجويد كتابة رسائلهم. ويُقاس الوعي اللغويُّ الناقد بالدرجة التي يحصل عليها الطالبُ في المقياس المعدِّ لذلك.

كما يمكن استخلاصُ مجموعة من مهارات الوعي اللغوي الناقد، وهي: إصدار الحكم على النصوص المكتوبة من جوانبَ مختلفةٍ متعلقةٍ بجودتها، واكتشاف التناقض في تلك النصوص، وطرح تساؤلات ناقدة حولها بغرض تجويدها.

وكذلك يمكن التوصُّل إلى الأساس التالي لبناء برنامج هذه الدراسة: الاهتمام بالوعي اللغوي الناقد في جوانبه الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والوجداني.

- **مهارات الوعي اللغوي الناقد** :

حددت دراساتٌ قليلةٌ مهارات الوعي اللغوي الناقد المتعلِّقة بالنصوص المكتوبة، فقد هدفت دراسة مافتون وساباجان Maftoon & Sabbaghan (2010) إلى تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى (١٠) طلاب جامعيين أثناء الكتابة الصحفية، حيث تم تحليل النصوص المكتوبة تحليلاً نقديًّا متكررًا من حيث: نقد المكتوب بإثارة التساؤلات حوله، وإبداء الرأي فيه في ضوء معايير محددة للكتابة الصحفية، وتم تقديم التغذية الراجعة الناقدة بعد كل محاضرة من جوانب مختلفة في النص المكتوب، منها: تماسك الموضوع، وبناء الفقرة، واستخدام أدوات الربط والضمائر والأفعال، والانتقال المنطقي في النص، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجات الطلاب في الكتابة الصحفية، وأوصت الدراسة بتعريض الطلاب لأنشطة التحليل النقدي للنصوص المكتوبة بشكل مستمر ومتكرر، وذلك في مجالات كتابية ذات معنى بالنسبة لهم.

وبحثت دراسة تشو وسينغا Chooa & Singha (2011) في كيفية تطبيق الوعي اللغوي الناقد في الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بجامعة تايوان من خلال مجموعة من المهام الكتابية المحددة (مثل: المقال) ، حيث طُلب منهم كتابة تعليقاتهم حولها بشكل مفصَّل، وكذلك تحليل الفقرات والتعليق عليها من حيث: اختيار المفردات، والتراكيب النحوية، وترابط الفقرات، وبناء الموضوع، وأشارت النتائج إلى أن الوعي اللغوي الناقد قد عزز أداء الطلاب في الكتابة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مناقشات أكثر وضوحًا مع الطلاب حول نتائج الوعي النقدي للنصوص الكتابية المقدَّمة لهم، واستكشاف المعنى الكامن وراء التحليل الناقد للغة.

وهدفت دراسة علي Ali (2011) إلى تنمية الوعي اللغوي الناقد من خلال التحليل الناقد للنصوص لدى عينة مكونة من (١٨) طالبًا من طلاب قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة الوطنية في باكستان، وقد استخدم الباحث في التدريس أنشطة ناقدة تسهم في تعلم الطلاب وتعليمهم كيفية فك شفرات النص لمعرفة رسالة الكاتب، وتدريب الطلاب على مهارة التقويم والحكم على مدى مواءمة الكلمات والجمل في النص المكتوب لطبيعة السياق الذي وردت فيه، ومهارات التفكير العليا وتقويم الاستنتاجات. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسنٍ دال في

مستوى الدافعية لدى الطلاب، وأن ٩٠٪ منهم ارتفع لديهم الوعي اللغوي الناقد بعد أن اعتادوا التحليل الناقد للنصِّ.

واقترحت دراسة وسيم وأسد الله Waseem & Asadullah (2012) اعتبار الوعي اللغوي الناقد مدخلاً بديلاً لتدريس اللغة؛ بهدف تمكين الطلاب من مهارة اكتشاف التناقضات في النصوص المكتوبة، ومواجهة الآثار الأيديولوجية المتضمنة فيها.

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص مهارات الوعي اللغوي الناقد التالية : إثارة التساؤلات حول النص المكتوب

- إبداء الرأي في النص المكتوب في ضوء معايير محددة . كتابة تعليقات مفصَّلة حول النصوص المكتوبة من جوانبها البنائية المختلفة
- الحكم على مدى مواءمة الكلمات والجمل في النص المكتوب للسياق الواردة فيه
- تقويم الاستنتاجات المتضمنة في النصوص المكتوبة . اكتشاف التناقضات في النصوص المكتوبة.

كما أنه باستعراض مهارات الوعي اللغوي الناقد في الدراسات السابقة، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :

- الاستناد إلى استراتيجياتِ تدريسٍ وظيفيةٍ يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.
- الاعتماد على أنشطة وظيفية مستقاة من نماذج واقعية في الرسائل العلمية، يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب.
- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي التي تهتم بتقويم مهارات الوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب من خلال نماذج واقعية من الرسائل العلمية.

- **المدخل الوظيفي** The Functional Approach :

يركز التعليم الوظيفي للغات على الإفادة المتحققة للمتعلم، ويعطي الأولوية لاستخدام اللغة على المعرفة اللغوية؛ ولذلك لا تُحَدَّد المادة التعليمية في المنهجية الوظيفية إلا بعد معرفة حاجات المتعلمين، وترتيب هذه الحاجات وفق أهميتها، حيث يتم التدرج من الوظائف الأكثر شيوعًا إلى الوظائف الأقل شيوعًا ؛ للعمل على تلبيتها لديهم، وليتمكنوا من توظيف اللغة في أداء مهام ذات معنًى بالنسبة لهم؛ مما يخلق في المتعلمين دافعًا نحو التعلم، وتزيد رغبتهم في المشاركة الفاعلة في المهام التعليمية (بوشحدان، ٢٠٠٢: ١٤٠ــ ١٤١ ؛ إبراهيم، ٢٠٠٩: ٨٨٧ ـ ٨٨٨).

" إنَّ الأخذ بفكرة تعليم اللغة وظيفيًّا يقتضي تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدِّم قواعدها ونصوصها في إطار علمي مدرسي بعيد عن واقع الحياة

ومشكلاتها، ويرسخ الطابَع النظري للتعليم ... إلى تعليم تواصلي يركز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها للتواصل في مواقف الحياة اليومية تواصلا مثمرًا على الصعيدين الشفوي والكتابي. إنه تعليمٌ يسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية، تلبي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه المواقف" (عمار، ٢٠١٠: ٣٣).

ولذلك يؤكِّد عريف، وبوجملين (٢٠١٥: ٢٧ ـ ٢٨) أن تبني المسلك الوظيفي في تعليم اللغة العربية يُوجب تقصي المواقف التي يتعرض لها المتعلمون، ويحتاجون فيها إلى استعمال اللغة، وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارسة المتعلمين لها في قاعة الدراسة، وتكييف مفردات المنهج لينسجم ومتطلبات هذه المواقف، لا أن نُعلِّمَ الطالبَ كلَّ شيء، بحيث لا يفهم في النهاية أيَّ شيء. ويجب أن تُمنَح الأبواب اللغوية الأكثر استخدامًا، مكانة عالية في البرامج التعليمية، وأن يتم التركيز على الأساليب التقويمية التي تكسبُ المتعلمَ القدرة على توظيف اللغة وممارستها، ولنجعل منه أداة منتجة للغة لا أداة حافظة فقط.

وفي ضوء استعراض ماهية المدخل الوظيفي في التدريس، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :

- الاستناد في تحديد محتوى برنامج الكتابة الأكاديمية إلى الحاجات الواقعية لطلاب الماجستير والدكتوراه، وتحديد المفاهيم اللغوية الأكثر استعمالا في رسائلهم.
- مراعاة تعليم الكتابة الأكاديمية وظيفيًّا من خلال نماذج واقعية من الرسائل العلمية.
- مراعاة الوظيفية في إعداد الأنشطة التعليمية وأسئلة التقويم والتدريبات العامة؛ ليشعر الطلابُ بقيمة هذا التعلم في تجويد رسائلهم؛ فيقبلون عليه، وتزيد مشاركتهم في مهامه.

- **خصائص الوظيفية في التدريس** :

أشار السمَّان (٢٠١٥: ٢٤٧ ـ ٢٤٨) إلى خصائص الوظيفية فيما يلي:

- تعتمد الوظيفية على طرح مشكلة حقيقية ترتبط بحاجات الطلاب، وتستثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التساؤل والبحث، وتحفزهم للوصول إلى الهدف المرجو تحقيقه، وللمعلم الحرية في اعتماد لغة الحوار أو المناقشة أو الاستنتاج في توجيه الطلاب والإشراف عليهم.
- تقيس النظرية الوظيفية فاعلية التعلم بقدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه في مواقف حقيقية جديدة أكثر تطورًا وإبداعًا، لا في حفظه للمعلومات وتكرارها.
- تعتمد النظرية الوظيفية على التطبيق اعتمادًا جوهريًّا في مختلف جوانبها، وترتضي أن يبدأ المتعلم اكتسابه للمعرفة، ولو بطريقة المحاولة والخطأ

حتى يصل إلى مستوى الاستبصار، ولكنها تشترط أن يقوم المتعلم بالعمل بنفسه، وبرغبة داخلية إرادية لا خارجية قسرية.

- تؤيد النظرية الوظيفية عملية تحديد الأهداف وشرحها للطلاب، حيث إن ذلك يساعدهم على تعرُّف ما هو متوقع منهم، ويسهِّل عليهم عملية الربط بين ما يتعلمونه في قاعة الدراسة، وما يواجهونه في حياتهم؛ مما يزيد من اهتمامهم بما يتعلمون، ويستحضر نشاطهم.

وفي ضوء استعراض خصائص الوظيفية في التدريس، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :

- الاستناد إلى مشكلات كتابية واقعية في تعليم الكتابة الأكاديمية بالبرنامج المقترح.
- لاستناد إلى استراتيجيات تدريس وظيفية في المعالجة التدريسية بالبرنامج تقوم على حل المشكلات، والحوار والمناقشة، والتعلم في مجموعات.
- تكثيف الأنشطة التطبيقية والتدريبات العملية في تعليم الكتابة الأكاديمية بالبرنامج المقترح.

- **استراتيجيات التدريس القائمة على المدخل الوظيفي** :

اعتمد المدخل الوظيفي في الدراسات السابقة على استراتيجيات متنوعة، فقد استخدم أحمد (٢٠٠٨) استراتيجيات: التساؤل، والعصف الذهني، والمناقشة، واستخدمت العيسى (٢٠٠٨) استراتيجية حل المشكلات، واستخدم السليتي ومقدادي (٢٠١٢) استراتيجيات: حل المشكلات، وطرح الأسئلة الواقعية، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، كما استخدمت ياسين (٢٠١٥) استراتيجية التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة.

ولَّما كان التعلم الفعَّال يحدث (طبقًا للمدخل الوظيفي) حينما يستخدم الطلاب المعرفة في أداء مهامّ لها معنى، فقد ذكر مارزانو وآخرون (١٩٩٨: ٩، ١٦٣، ١٨١، ١٨٨) و(١٩٩٩: ١٥٢، ١٦٠. ١٦٤، ٢٠٤) عددًا من الاستراتيجيات الوظيفية التي يمكن استخدامها لجعل التعلم ذا معنى في حياة الطلاب العملية، وهي:

- استراتيجية اتخاذ القرار: وفيها يقوم المتعلِّم بالمفاضلة بين عددٍ من البدائل لمواجهة مشكلةٍ محددةٍ؛ ومن ثمَّ اختيار الحل الأمثل من بينها، وفي الأغلب تبدو هذه البدائل متشابهة أو متكافئة ولو ظاهريًّا، وعلى ذلك يكون على متَّخذ القرار أن يحدد المحكات التي يستند إليها في اتخاذ قراره، وأسباب ترجيحه أحد البدائل على غيرها، وكذلك النتائج التي يريد أن يصلَ إليها.
- استراتيجية الاستقصاء: تعتمد هذه الاستراتيجية على استكشاف التناقض بين المعلومات أو القضايا المطروحة، أو استكشاف نقاط الغموض لحل مشكلة محددة، وتستند إلى أن حرص المتعلم على استجلاء الخلاف أو التناقض يدفعه إلى مزيدٍ من الاستقصاء حتى يصل إلى حلٍّ الإشكالية التي سبق تحديدها.

- استراتيجية البحث التجريبي: وفيها يقوم المتعلم بالإجابة عن أربعة أسئلة، هي: ماذا ألاحظ ؟ كيف يمكن تفسير ما ألاحظه ؟ بماذا أتنبأ على أساس ما ألاحظه ؟ كيف أختبر تنبؤاتي ؟ وفي ضوء النتيجة التي يصل إليها المتعلم يمكن أن يعيدَ تقييمَ تفسيرهِ للظاهرة، فيدعم تفسيره الأصلي أو يعدِّله أو يرفضه، وهذا هو المنهج العلمي في التفكير.
- استراتيجية حل المشكلات: تقوم هذه الاستراتيجية على وجود بعض العقبات أمام تحقيق المتعلم لأهدافٍ يسعى إليها؛ ومن ثمَّ يتضمَّن سلوك حل المشكلات إجابة السؤال التالي: كيف أستطيع تخطي العقبات التي تواجهُني ؟ فأساسُ حل المشكلات تحقيقُ هدفٍ في وجود عائقٍ ما أو ظروفٍ غير مواتيةٍ. وفي هذه الاستراتيجية يجب على المتعلم أن يحدِّد المشكلة التي تواجهه، ويفرض الفروض الممكنة لحلها، ويجمع المعلومات المتعلقة بموضوع المشكلة، ويختبر صحة الفروض في ضوء المعلومات التي جمعها؛ ليتوصل إلى حلٍّ المشكلة.
- استراتيجية الحوار السقراطي: تقوم هذه الاستراتيجية على المناظرة والنقاش المنطقي، ومن الأسئلة التي يمكن للقائم بالتدريس توجيهها للطلاب خلال تحاوره معهم حول أحد موضوعات المحتوى، ما يلي: ماذا تقصد بـ ... ؟ هل يمكنُك أن تعطينا مثالاً لذلك ؟ ما الافتراضُ أو المسلَّمُ الذي تستند إليه في هذه الفكرة ؟ ما أسبابُك في طرح هذا الكلام ؟ ما البدائلُ الممكنة لـ ... ؟ ما الذي تتوقَّعُ حدوثَهُ ؟
- ولا يقتصر الحوار على كونه منطقيًّا فحسب (نحو: الحوار السقراطي) ، وإنما هناك نوعٌ من الحوار الوظيفي يقوم على الجدل وطرح الإشكاليات، وقد سمَّاه فريري (٢٠٠٩: ١٧٦ ـ ١٧٨ ، ٢١٧) بـ (الحوار الإشكالي أو الجدلي) ، حيث يرى أن الحوار في أي موقف أو موضوع إنما يتطلب مواجهة إشكالية، والإشكاليات ترتبط بمواقف واقعية، أو ترتبط بمحتوى فكري وثيق الصلة بالواقع، وتستلزم أن يكون المتحاورون في الإشكالية على دراية وفهم بكلِّ معاني الرموز (اللغوية وغيرها) التي يتم بها التواصل، ودورُ المعلم هنا ليس ملء عقول المتعلمين بالمعرفة، ولكنه يتجسد في محاولة التحرك نحو أسلوب جديد في التفكير يقوم على العلاقة الحوارية بينه وبين الطلاب على أن يسير جريانُهَا في الاتجاهين بينهما، حيث إن المعلم في هذا النوع من الحوار يلفت انتباه الطلاب إلى المسائل الغامضة أو الساذجة من خلال النظر إليها على أنها دائمًا إشكالية، وهذا يعني تشجيعهم على التساؤل حول: لماذا ؟ كيف ؟ هل هي كذلك ؟ ما العلاقة بين رأيك الذي قدمته ورأي زملائك ؟ وهل ثمة تناقض فيما بين آرائهم؟ ولماذا ؟ ... حيث إن طرح الإشكاليات هو عملية جدلية يقوم المتعلمون فيها بالتحاور حول الإشكالية وتحليلها ومحاولة فهمها.

وفي ضوء استعراض الاستراتيجيات التدريسية القائمة على المدخل الوظيفي، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج الدراسة:

- الاستناد إلى توليفةٍ مجمَّعةٍ من الاستراتيجيات التدريسية السَّابقة القائمة على المدخل الوظيفي، بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات بعضُها مع بعض في مراحلَ محددةٍ لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.

- **فروض الدراسة** :

- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن المعرفي) لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن المهاري) لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن الوجداني) لصالح القياس البعدي.

- **بناء برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية باستخدام المدخل الوظيفي**:

- **تمَّ بناء برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية وفق الخطوات التالية** :

- تحديد أهداف البرنامج المقترح : هدف البرنامج المقترح إلى تعليم الكتابة الأكاديمية باستخدام المدخل الوظيفي، ثمَّ قياس أثر ذلك في تنمية الوعي اللغوي الناقد بمكوناته الثلاثة لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية؛ ومن ثمَّ تمَّ تحديد المفاهيم اللغوية اللازمة لهؤلاء الطلاب (المكوِّن المعرفي)، وتحديد مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاجون إلى تنميتها لديهم (المكوِّن المهاري)، وكذلك تحديد أبعاد (المكوِّن الوجداني) للوعي اللغوي الناقد، وتمَّ ذلك على النحو التالي:
- قائمة المفاهيم اللغوية : هَدَفَ بناء هذه القائمة إلى تحديد المفاهيم اللغوية (الصرفية والنحوية والتركيبية والإملائية) التي يكثر استعمالهَا في رسائل الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، وقد اعتمد الباحثُ في بناء هذه القائمة على خبرته في المراجعة اللغوية الناقدة للرسائل العلمية بكلية التربية جامعة المنيا طوال عشر سنوات، وتمَّ التوصل إلى قائمة أولية بهذه المفاهيم تضم (٦) مفاهيم صرفية يندرج تحتها (١١) مؤشِّرًا، و(١١) مفهومًا نحويًّا يندرج تحتها (١٨) مؤشِّرًا، و(٨) مفاهيم إملائية يندرج تحتها (١٣) مؤشِّرًا، و(١١) تركيبًا، ثمَّ وُضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق ٣ الصورة الأولية لمكوِّنات الوعي اللغوي الناقد ـ المكوِّن المعرفي)، وعُرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بالأقسام الخمسة بكلية التربية؛ لتحديد مدى استعمال المؤشرات والتراكيب المحددة في الرسائل العلمية على ضوء خبراتهم في

الإشراف أو المناقشة (ملحق ١ أسماء السادة المحكَّمين وصفاتهم) ، وبناءً على آراء المحكمين، تمَّ حساب نسب استعمال تلك المؤشرات والتراكيب، وتمَّ تحديد نسبة (٧٥٪) فأكثر؛ للدلالة على كثرة استعمال المؤشر أو التركيب في رسائل الماجستير والدكتوراه. (ملحق ٤ نسب استعمال المؤشرات والتراكيب المندرجة تحت المفاهيم اللغوية الخاصة بالمكوِّن المعرفي بناءً على آراء المحكمين) ؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم (٥) مفاهيم صرفية يندرج تحتها (٦) مؤشِّرات، و(٨) مفاهيم نحوية يندرج تحتها (١٣) مؤشِّرًا، و(٨) مفاهيم إملائية يندرج تحتها (١٢) مؤشِّرًا، و(٥) تراكيب.(ملحق ٥ الصورة النهائية لمكوِّنات الوعي اللغوي الناقد ــ المكوِّن المعرفي)

- قائمة مهارات الوعي اللغوي الناقد : هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية إلى تنميتها لديهم، وقد تمَّ الاعتمادُ في بناء هذه القائمة على عدة دراساتٍ سبق ذكرُها في الجزء النظري، فضلاً عن استطلاع رأي بعض أساتذة كلية التربية حول المهارات التي يحتاج هؤلاء الطلاب إلى الوعي بها في كتابة رسائلهم، وتمَّ التوصل إلى قائمةٍ أوليةٍ تضم تسع مهارات، ثمَّ وُضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق٣ الصورة الأولية لمكوِّنات الوعي اللغوي الناقد ـ المكوِّن المهاري) ، وعُرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بالأقسام الخمسة بكلية التربية؛ لتحديد مدى احتياج طالب الماجستير والدكتوراه إلى تنمية المهارة لديه، والدقة في صياغة المهارة، ومدى وضوح تعريفها الإجرائي (ملحق ١ أسماء السادة المحكَّمين وصفاتهم)، وقد أشار المحكمون إلى دمج المهارة الثانية: (تقديم توضيحات لتساؤلات ناقدة تمَّ طرحها حول نص أكاديمي مكتوب) في المهارة الأولى:(طرح تساؤلات ناقدة حول نص أكاديمي مكتوبٍ) لتصبح: (طرح تساؤلات ناقدة مُسبَّبَة حول نصوص واقعية من رسائل علمية)، كما أشاروا إلى ضرورة الإيجاز في صياغة بعض المهارات وتعريفاتها الإجرائية، وقد تمَّ إجراء هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكوَّنة من ثماني مهارات.(ملحق٥ الصورة النهائية لمكوِّنات الوعي اللغوي الناقد ـ المكوِّن المهاري)
- قائمة أبعاد (المكوِّن الوجداني) للوعي اللغوي الناقد: هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد أبعاد (المكوِّن الوجداني) للوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، وقد تمَّت الإفادة في تحديد هذه الأبعاد من مقاييس الوعي والاتجاه في بعض الدراسات السابقة، مثل: مقياس الوعي القصصي في دراسة موسى(٢٠٠٢)، ومقياس الاتجاه نحو تدريس الكتابة في دراسة Tahriri & Shabani & Zokaei (2016)، وتمَّ التوصل إلى قائمة أولية تضم ثلاثة أبعاد، ثمَّ وُضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق٣ الصورة الأولية لمكوِّنات الوعي اللغوي الناقد ــ المكوِّن الوجداني)، وعُرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بالأقسام الخمسة بكلية التربية؛

لتحديد مدى كفاية الأبعاد ومناسبتها، وتحديد الوزن النسبي المقترح لكلٍّ بُعْد (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم)، وقد أشار المحكمون إلى تعديل مسمَّى البُعْدين الأول والثاني، وقد تمَّ إجراء هذا التعديل، كما تمَّ حساب الوزن النسبي لكلِّ بُعْدٍ بناءً على آراء المحكمين، حيث كانت الأوزان النسبية للأبعاد على الترتيب: ٣٠ ٪، ٣٥٪ ، ٣٥ ٪ ؛ وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.(ملحق ٥ الصورة النهائية لمكوِّنات الوعي اللغوي الناقد ــ المكوِّن الوجداني)

- **تحديد محتوى البرنامج المقترح ومكوناته** :

- تمَّ تحديد محتوى البرنامج المقترح في ضوء مفهوم الكتابة الأكاديمية وأهدافها وخصائصها ومه
- اراتها، وتضمَّن عشرة لقاءات تناولت: ماهية الكتابة الأكاديمية تعريفًا وأهمية ومهاراتٍ ومراحلَ، وكذلك خصائص الكتابة الأكاديمية وممارسات الباحثين المناقِضة لها، كما تناولت الأبنية الصرفية الشائعة في النصِّ الأكاديمي، والصحة النحوية والتركيبية والإملائية في النصِّ الأكاديمي، وكذلك كتابة الفقرة والتسلسل المنطقي في الكتابة الأكاديمية، والكيفية الإجرائية لإبراز الشخصية في الكتابة الأكاديمية. وتم تناول هذه الموضوعات من خلال المعالجة التدريسية الوظيفية لنماذجَ ونصوصٍ واقعيةٍ من رسائلَ علميةٍ متنوعةٍ تمَّت مناقشتُهَا بمختلف الأقسام بالكليَّة، وتحليل تلك النماذج، والحكم عليها وتقويمها.
- وقد تكوَّن البرنامج من جزأين، هما: كتاب الطالب في تعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه، ودليل القائم بالتدريس، ويعرض مراحل وإجراءات استخدام المدخل الوظيفي في تعليم الكتابة الأكاديمية، وقد اشتمل الدليلُ على قسمين: نظري وتطبيقي.

- **مراحل وإجراءات استخدام المدخل الوظيفي في تعليم الكتابة الأكاديمية**:

المرحلة الأولي . التهيئة الوظيفية : استخدمت في هذه المرحلة أساليب متنوعة، منها: عرض مواقف واقعية جرت أثناء مناقشة رسائل علمية، أو التمثيل لأوجه الاختلاف بين الباحثين أثناء الكتابة الأكاديمية، أو عرض مادة علمية موجزة عن كتابة البحث العلمي ...

المرحلة الثانية ـ الحوار الوظيفي : استخدمت في هذه المرحلة إجراءات تدريس قائمة على التوليف بين استراتيجيتي: (الحوار الجدلي)، و(البحث التجريبي)، وفيما يلي هذه الإجراءات:

- توجيه طلاب الماجستير والدكتوراه (كلٌّ على حدة) إلى القراءة المتأنية للمحاورات الجدلية الوظيفية والأسئلة الناقدة المندرجة تحت هذه المرحلة بالكتاب، وذلك حول نصوصٍ واقعيةٍ مكتوبةٍ من رسائل علمية.

- مناقشة الطلاب في ملاحظاتهم الأولية وانطباعاتهم بعد الانتهاء من القراءة، ثم التحاور معهم على ضوء بعض الأسئلة الجدلية، منها :
  - ✓ والآن، ماذا تلاحِظُ في النصوص الواقعية المذكورة ؟ هل من شيءٍ يلفت الانتباه فيها ؟
  - ✓ تُرَى، لماذا الاختلافُ في مدى صحة كتابة تلك النصوص ؟
  - ✓ يقول بعضُهُم عن هذه النصوص: (كذا) ، في حين يقول آخرون: (كذا)، فكيف تردُّ على ذلك ؟ وهل لديك أدلةٌ تستندُ إليها ؟
  - ✓ ألا تتفق مع الفريق الذي يرى أن هذه النصوص تتصف بـ كذا ؟
- توجيه الطلاب إلى إعادة قراءة النصوص الواقعية المكتوبة مرة أخرى، إنْ لزم الأمر.
- تكليف الطلاب بتقديم تفسيراتهم الأولية لهذا الاختلاف بين بعض الباحثين في كتابة النصوص الواقعية المرتبطة بموضوع اللِقاء.
- تعزيز إجابة الطلاب المتحاورين، وتنبيههم إلى أنَّ حالة الحيْرَة التي يشعرون بها، وعدم معرفة الإجابة القاطعة عن التساؤلات المطروحة، ينمُّ عن أنهم أمام مشكلةٍ متعلقةٍ بالحكم على النصوص الواقعية المذكورة؛ مما يتطلب منهم الاستمرار في متابعة اللقاء.

- **المرحلة الثالثة ـ طرح الإشكاليات**:

استخدمت في هذه المرحلة إجراءات تدريس قائمة على إستراتيجية (حل المشكلات)، وهي:

- تحديد المشكلة تحديدًا واضحًا ودقيقًا
- فرض الفروض الممكنة لحل المشكلة التي يتم تحديدُها
- جمع المعلومات الممكنة عن موضوع المشكلة، وذلك بقراءة محتوى اللقاء في (رابعًا) بالكتاب
- اختبار صحة الفروض في ضوء المعلومات المُستفادة من المراجع المختلفة
- التوصُّل إلى حل المشكلة. وبيانُ ذلك فيما يلي :
- أثناء قيام الطلاب بالإجراءات السابقة لحل المشكلة (فرادى، أو في مجموعات) ، يتفقد القائم بالتدريس أداءهم، ويقدِّم ما يلزم من توجيهات تساعد في استيفاء إجراءات حلِّ المشكلة.
- بعد انتهاء الطلاب من الإجراءات السابقة، يتمُّ استخدام إستراتيجية (الحوار السقراطي) لمناقشة الطلاب فيما توصلوا إليه، من خلال طرح أسئلة منطقية، نحو: كيف توصلتم إلى هذا الحل ؟ لماذا رجَّحتم هذا الرأي ؟ هل تفسيراتكم التي قدَّمتموها سابقا كانت صحيحة ؟ كيف تفيدون مما سبق في تجويد كتابة رسائلكم ؟
- تعزيز الطلاب المشاركين تعزيزًا مناسبًا، ثم تقديم التغذية الراجعة متضمِّنةً إصدار الحكم على جودة النصوص الواقعية التي سبق ذكرُهَا في مرحلة الحوار الوظيفي.

- **المرحلة الرابعة ـ عرض محتوى اللقاء**:
  - توجيه الباحثين إلى قراءة محتوى اللقاء بالكتاب قراءةً متأنيةً.
  - مناقشة الباحثين فيما غَمُضَ عليهم من ذلك المحتوى.

علمًا بأن هذه المرحلة قد أفاد منها الطلاب أثناء جمع المعلومات في المرحلة السابقة.

- **المرحلة الخامسة ـ الأنشطة الوظيفية** :

تنوعت الأنشطة الوظيفية المتعلِّقة بالكتابة الأكاديمية في البرنامج، منها: طرح تساؤلات ناقدة حول نصوص واقعية من رسائل علمية، والحكم المؤيَّد بالأدلة على جودة نصوص واقعية، وإعادة صياغة النص غير الجيد، وكتابة تعليقات منطقية على ضوء قراءة ناقدة مقدَّمة لنصوص أكاديمية مكتوبة ...

- **المرحلة السادسة ـ التقويم الوظيفي**:

بعد غلق كلِّ لقاءٍ يتم الانتقال إلى مرحلة التقويم الوظيفي، وفيها تمَّ طرح أسئلة متنوعة مادتُهَا مستقاةٌ من نماذج واقعية من رسائل علمية؛ وذلك للتأكد من تحقق الأهداف الإجرائية المرجوة.

- **المرحلة السابعة ـ الأنشطة الإثرائية الوظيفية** :

وتستهدف تعميق استيعاب الطلاب خصائصَ الكتابة الأكاديمية، والوعي الناقد باللغة الأكاديمية في الرسائل العلمية، وقد تنوَّعت تلك الأنشطة، منها: تكليف الطلاب بتقويم رسائل ماجستير ودكتوراه أو فصول منها في ضوء معايير معينة، وتحديد الأخطاء الشائعة في استعمالات محددة على ضوء ما درس باللقاء وتصويبها، وإعادة صياغة فقرات غير جيدة الصياغة ...

- **تحديد الأنشطة الوظيفية المستخدمة في البرنامج** :

اشتمل البرنامج على عددٍ متنوعٍ من الأنشطة الوظيفية، وذلك فيما يلي:

- أنشطة المواقف الجدلية : تعتمدُ على قيام الطالب بإبداء رأيه المدعوم بالأدلة في مواقف وظيفية جدلية متعلقة بالكتابة الأكاديمية للرسائل العلمية على ضوء ما درس في كلِّ لقاء.
- أنشطة إصدار الحكم وإعادة الصياغة : تعتمد على قيام الطالب بالحكم على جودة تراكيبَ وفقراتٍ ونصوصٍ مكتوبةٍ من رسائل علمية في ضوء خصائص الكتابة الأكاديميةِ مع تدعيم الحكم بالبرهان، ثم إعادة صياغة غير الجيد منها صياغة علمية صحيحة.
- أنشطة التعقيب : تعتمد على قيام الطالب بإبداء الرأي المؤيَّد بالأدلة في تعقيباتٍ مقدَّمةٍ في رسائل علمية من حيث: ارتباطها بالفكرة مناط الحديث، ومدى وضوحها ودقتها.
- أنشطة تقويم التناقض في كتابة الفقرات : تعتمد على قيام الطالب بقراءة بعض الفقرات المنقولة من رسائل علمية قراءة متأنية؛ بغرض تحديد موضع التناقض واللبس في كتابة كلِّ فقرة، واقتراح صياغةٍ جديدةٍ لها.

- **تحديد الوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج**:
تمَّ استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية التالية:
  - حاسوب
  - جهاز عرض البيانات (Data Show)
  - سبورة بيضاء
  - لوحات ورقية لعرض أعمال المجموعات.

- **تقويم أداء الطلاب في البرنامج** :

تمَّ تقويم أداء الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية الوظيفية التي يُكلَّفون بها في البرنامج، وكذلك الأسئلة التقويمية الوظيفية والتدريبات العامة المتضمَّنة فيه، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة التي تُمكن الطالب من تصحيح مساره، وبلوغه الأهداف الموضوعة.

وقد تمَّ عرض البرنامج المقترح بجزأيه: كتاب الطالب، ودليل القائم بالتدريس، على بعض المحكمين؛ لاستطلاع آرائهم حول وضوح أهدافه، ومناسبة محتواه وأنشطته وتقويمه وصحته العلمية، ووضوح إجراءات التدريس بالمدخل الوظيفي (ملحق ١ أسماء السادة المحكَّمين وصفاتهم)، وقد أشار المحكمون إلى صلاحيته للتطبيق.(ملحق ٦ برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية بجزأيه)

- **إعداد مقياس الوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه**:
  - تحديد الهدف من المقياس : هدف بناء هذه الأداة إلى قياس الوعي اللغوي الناقد بمكوناته الثلاثة (المعرفي، والمهاري، والوجداني) لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.

- **وصف محتوى المقياس** :

- **تكوَّن مقياس الوعي اللغوي الناقد من المكونات الثلاثة التالية**:
  - اختبار المكوِّن المعرفي، والذي اشتمل على (٣٦) مفردة من المقال ذات الإجابة القصيرة موزَّعة على ثلاثة أسئلة رئيسيَّة متعلقة بالمفاهيم اللغوية: (الصرفية) و(النحوية والتركيبية) و(الإملائية) الأكثر استعمالا في كتابة الرسائل العلمية بمعدَّل مفردةٍ واحدةٍ لكلِّ مؤشرٍ مندرج تحت تلك المفاهيم. وقد تمت صياغة جميع أسئلة الاختبار في مستوًى (التقويم)؛ وذلك اتساقا مع التعريف الإجرائي لمصطلح (الوعي اللغوي الناقد) في هذه الدراسة.(ملحق ٧ المؤشرات المتعلقة بالمفاهيم اللغوية ومفرداتها في اختبار المكوِّن المعرفي)
  - اختبار المكوِّن المهاري، والذي اشتمل على (١٦) مفردة من المقال ذات الإجابة القصيرة موزَّعة على ثمانية أسئلة تمثِّل المهارات الرئيسة للوعي اللغوي الناقد بمعدَّل مفردتين لكلِّ مهارة، ويوضح جدول (١) تلك المهارات ومفرداتها في الاختبار:

جدول (١)مهارات الوعي اللغوي الناقد ومفرداتها في اختبار المكون المهاري

م	المهارات	السؤال والمفردة
١	طرح تساؤلات ناقدة مُسبَّبَة حول نصوص واقعية من رسائل علمية.	س١ مفردة ١ ، ٢
٢	الحكم على جودة نص أكاديمي مكتوب في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية مع تدعيم الحكم بالدليل، وإعادة صياغة النص غير الجيد.	س٢ مفردة ١ ، ٢
٣	الاستدلال على معطيات علمية من حيث: تحققها أو عدم تحققها، وذلك بالأدلة المستنبطة من نماذج واقعية من رسائل علمية.	س٣ مفردة ١ ، ٢
٤	الحكم على الأدلة في نص أكاديمي مكتوب من حيث: القوة أو الضعف، مع تدعيم الحكم بالبرهان العلمي.	س٤ مفردة ١ ، ٢
٥	كتابة تعليقاتٍ منطقيةٍ على ضوء قراءةٍ ناقدةٍ مقدَّمةٍ لنصٍ واقعي من رسالة علمية.	س٥ مفردة ١ ، ٢
٦	إبداء الرأي المؤيَّد بالدليل في مواقف جدلية أو حوارية متعلِّقة بالكتابة الأكاديمية في رسائل علمية.	س٦ مفردة ١ ، ٢
٧	الحكم على التعقيبات المقدَّمة في رسائل علمية على ضوء معايير محددة، مع تدعيم الحكم بالدليل.	س٧ مفردة ١ ، ٢
٨	تقويم التناقض الظاهر في فقرات أكاديمية واقعية بتحديد موضع التناقض، وإعادة صياغة الفقرة.	س٨ مفردة ١ ، ٢

- مقياس (المكوِّن الوجداني)، والذي اشتمل على (٤٠) عبارة في ثلاثة أبعاد، لكلٍّ بُعْدٍ عباراتُهُ الخاصة به وفق الوزن النسبي له، وقد تمَّ بناء مقياس المكوِّن الوجداني وفق أسلوب التقدير الجمعيِّ والمعروف بأسلوب ليكرت، وتمت مراعاة تساوي عدد العبارات الموجبة مع عدد العبارات السالبة في كلِّ بُعْد؛ وذلك لتقليل تأثير تحيُّز الاستجابات، ويوضح جدول (٢) مواصفات مقياس المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد:

جدول (٢)جدول مواصفات مقياس المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات		الوزن النسبي
		الموجبة	السالبة	
١. إدراك قيمة دراسة الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.	١٢	١-٤-٦-٨-٩-١١	٢-٣-٥-٧-١٠-١٢	٣٠٪
٢. الرغبة في تحقيق خصائص الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.	١٤	١٥-١٦-١٨-٢٠-٢١-٢٤-٢٦	١٣-١٤-١٧-١٩-٢٢-٢٣-٢٥	٣٥٪
٣. الاستمتاع بتحليل نصوص واقعية من رسائل علمية ونقدها.	١٤	٢٨-٣١-٣٢-٣٤-٣٦-٣٨-٤٠	٢٧-٢٩-٣٠-٣٣-٣٥-٣٧-٣٩	٣٥٪
المجموع	٤٠	٢٠	٢٠	١٠٠٪

- **صياغة تعليمات مقياس الوعي اللغوي الناقد** :

وُجِّهت لطلاب الماجستير والدكتوراه التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة المقياس:

- للإجابة عن أسئلة اختباري المكوِّنين المعرفي والمهاري: تضمنت التعليمات ضرورة أن يتأنى الطالبُ في قراءة رؤوس الأسئلة والمفردات المرتبطة بها قبل البَدء في الإجابة، والانتباه جيدًا إلى المطلوب في كلِّ سؤال، وتسجيل الإجابة في المكان المخصص بعد كلِّ مفردة.

- للإجابة عن عباراتٍ مقياس المكوِّن الوجداني: تضمنت التعليمات ضرورة ألا يترك الطالبُ عبارة دون أن يُبدي رأيه فيها، وأن يتأنى في قراءة العبارات، ثم عليه أن يختار اختيارًا واحدًا يتفق مع رأيه من الاختيارات الأربعة التاليةٍ: (أوافق بشدة) إذا كان موافقا بدرجة قوية جدًّا. (أوافق) إذا كان موافقا بدرجة قوية. (أرفض) إذا كان معارضًا بدرجة عادية. (أرفض بشدة) إذا كان معارضًا بدرجة قوية.

- **ضبط المقياس** :

تمَّ ضبط مقياس الوعي اللغوي الناقد من خلال ما يلي:

- صدق المقياس :تمَّ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم) ؛ لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل مفردات المقياس للسلوك المحك تمثيلا كافيًا، وسلامة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، والدقة العلمية لها، فضلا عن مقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل؛ وقد أشار المحكمون إلى الدقة العلمية للمقياس، وصلاحيته لقياس من أعِدَّ من أجله، وقد أوصى بعضُهُم بضرورة وضع نظام دقيق يُبيِّن كيفية تصحيح إجابات الطلاب عن أسئلة اختباري المكوِّنَين المعَرفي والمهاري للمقياس، على أن تكون الدرجة المقررة لكلِّ مفردة متدرِّجة على النحو التالي: (صفر ـ درجة واحدة ـ درجتان) ، وقد تمَّ الأخذُ بذلك.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس : تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الماجستير والدكتوراه (من غير عينة التطبيق الأساسية) قوامُهَا عشرون طالبًا، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ ، وهدف ضبط المقياس إلى تحديد زمنه، ومدى وضوح تعليماته وأسئلته، وحساب ثباته. وفيما يلي تفصيلُ ذلك:
- تحديد زمن المقياس : تمَّ حساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كلُّ طالبٍ من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن كلِّ مكوِّن من المكونات الثلاثة للمقياس، ثمَّ تمَّ حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة، فكان مساويًا (٥٠) دقيقة لاختبار المكوِّن المعرفي، و(٤٥) دقيقة لاختبار المكوِّن المهاري، و(١٥) دقيقة لمقياس المكوِّن الوجداني.
- وضوح تعليمات المقياس وأسئلته للطلاب :اتضح من التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات المقياس وأسئلته، باستثناء استفسار الطلاب عن معنى كلمة (المُسبِّب) في رأس السؤال الأول من أسئلة اختبار المكوِّن المهاري؛ وبناءً عليه تمَّ تقديمُ تعريفٍ لهذه الكلمة في هامش الصفحة التي ورد فيها السؤال، كما التبس على بعض الطلاب المطلوبُ في رأس السؤال الثامن من الاختبار نفسه؛ وبناءً عليه تمَّت إعادة صياغة رأس ذلك السؤال؛ لتجنب اللبس في فهمه.
- حساب ثبات المقياس :تمَّ حساب ثبات اختبار المكوِّن المعرفي للمقياس باستخدام معامل (ألفا لكرونباك)، وقد بلغت قيمته (٠,٩٠) ، وهي قيمةٌ تدلُّ

على تمتُّع الاختبار بالثبات، وتمَّ حساب ثبات اختبار المكوِّن المهاري باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في نصفي الأسئلة الفردية والزوجية (٠,٤٣٩) ، وتمَّ استخدام معادلة سبيرمان ــ براون لحساب معامل الثبات، وبلغت قيمتُهُ (٠,٦١) ، وهو معاملٌ يدلُّ على تمتُّع الاختبار بدرجةٍ مقبولةٍ من الثَّبَات، كما تمَّ حساب ثبات المكوِّن الوجداني للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية أيضًا، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في نصفي العبارات الفردية والزوجية (٠,٨٧٣)، وتمَّ استخدام معادلة سبيرمان ـ براون لحساب معامل الثبات، وبلغت قيمتُهُ (٠,٩٣) ، وهو معاملٌ يدلُّ على ثباتٍ مرتفع، كما بلغ معامل الثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٩١) وهو معاملٌ يدلُّ على تمتُّع المقياس بدرجة ثباتٍ يمكن الوثوقُ بها عند تطبيقه.(ملحق ٨ مقياس الوعي اللغوي الناقد في صورته النهائية)

- **تصحيح المقياس** :

تمَّ وضع مفتاحٍ لتصحيح مكونات مقياس الوعي اللغوي الناقد، وكيفية توزيع الدرجات.(ملحق ٩ نموذج إجابة المقياس، ونظام تصحيحه وتوزيع درجاته)

- **تطبيق البرنامج المقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية** :

تضمَّن تطبيق البرنامج المقترح ما يلي:

- اختيار مجموعة الدراسة : تكوَّنت مجموعة الدراسة من (٢٤) طالبًا وطالبةً ممن يدرسون الماجستير والدكتوراه بالأقسام المختلفة بكلية التربية جامعة المنيا، وقد تمَّ اختيارهم بناء على رغبتهم الذاتية في الالتحاق بالبرنامج بعد أن وضَّح لهم الباحث فكرته وأهدافه. (ملحق ١٠ أسماء الطلاب مجموعة الدراسة وتخصصاتهم ودرجاتهم العلمية ونسب حضورهم للقاءات البرنامج)
- التطبيق القبلي لمقياس الوعي اللغوي الناقد : تمَّ تطبيق مقياس الوعي اللغوي الناقد على مجموعة الدراسة تطبيقًا قبليًّا، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٤ / ٦ / ٢٠١٨م.
- تدريس البرنامج المقترح لمجموعة الدراسة : تمَّ تدريس برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية للطلاب مجموعة الدراسة وفق المراحل والإجراءات التي تمَّ عرضُها في دليل القائم بالتدريس، وقد تكوَّن البرنامج من عشرة لقاءات، تمَّ تطبيقها بمعدَّل لقاءٍ واحدٍ إلى لقاءين أسبوعيًّا بقاعة المناقشات بالكلية (قاعة أ.د. مصطفى إسماعيل موسى)، واستغرقت التجربةُ ستة أسابيع، وذلك خلال الإجازة الصيفية في الفترة من ٢٠١٨/٦/٢٥ إلى ٢٠١٨/٧/٣٠ ؛ نظرًا لأنَّ تلك الفترة هي الأكثر مناسبةً لطلاب الماجستير والدكتوراه؛ حيث يتخففون فيها من أعباء الأعمال والامتحانات في المدارس التي يعملون بها، ويوضح جدول (٣) الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج:

جدول (٣)الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة

الأسبوع	اللقاء	اليوم والتاريخ
الأول	(١) تقديم عام لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية.	الإثنين ٢٠١٨/٦/٢٥
	(٢) ماهية الكتابة الأكاديمية Academic Writing	الأربعاء ٢٠١٨/٦/٢٧
الثاني	(٣) خصائص الكتابة الأكاديمية.	الإثنين ٢٠١٨/٧/٢
	(٤) الأبنية الصرفية في النصِّ الأكاديمي.	الأربعاء ٢٠١٨/٧/٤
الثالث	(٥) الصحة النحوية والتركيبية في النصِّ الأكاديمي.	الأحد ٢٠١٨/٧/٨
	(٦) الصحة الإملائية في النصِّ الأكاديمي.	الثلاثاء ٢٠١٨/٧/١٠
الرابع	(٧) تدريبات عامة.	الخميس ٢٠١٨/٧/١٩
الخامس	(٨) الفِقرة في الكتابة الأكاديمية.	الأحد ٢٠١٨/٧/٢٢
	(٩) شخصية الباحث في الكتابة الأكاديمية.	الأربعاء ٢٠١٨/٧/٢٥
السادس	(١٠) تدريبات عامة على البرنامج.	الإثنين ٢٠١٨/٧/٣٠

- **التطبيق البعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد** :

تمَّ تطبيق مقياس الوعي اللغوي الناقد على مجموعة الدراسة تطبيقًا بعديًّا، وذلك يوم الأربعاء الموافق ١ / ٨ / ٢٠١٨م ؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية القائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية ـ جامعة المنيا، وتمَّ رصد درجات الطلاب التي حصلوا عليها في القياسين القبلي والبعدي، وتسجيلها في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا، والحصول على نتائج البحث وتحليلها.

- **نتائج الدراسة** :

فيما يلي عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها :

- للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما المفاهيم اللغوية التي يكثر استعمالهَا في رسائل الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديد قائمة أولية بالمفاهيم اللغوية التي يكثر استعمالها في الرسائل العلمية بكلية التربية، ويندرج تحت كلِّ مفهوم عددٌ من المؤشرات، ثم وُضِعَت هذه القائمة في صورة استبانة، وعُرِضَت على المحكمين، وتمَّ تحديد نسبة (٧٥٪) فأكثر للدلالة على كثرة الاستعمال؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.
- للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية إلى تنميتها لديهم ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديد مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج هؤلاء الطلاب إلى تنميتها لديهم، ووضعها في قائمة أولية، وعرضها في صورة استبانة على المحكمين؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصل إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.
- للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أبعاد المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ بناء قائمة أولية بأبعاد (المكوِّن الوجداني) ، ثم وُضِعَت هذه القائمة في صورة استبانة، وعُرِضَت على المحكمين؛ ومن ثمَّ تمَّ تحديد الأبعاد المناسبة، والوزن النسبي لكلِّ بُعْدٍ، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

- للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما أسس بناء برنامج مقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخلاص أسس بناء البرنامج المقترح من خلال دراسة طبيعة كل من: المدخل الوظيفي، والكتابة الأكاديمية، والوعي اللغوي الناقد، وقد تمَّ عرض هذه الأسس تفصيلاً أثناء عرض الخلفية النظرية للدراسة.
- للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما البرنامج المقترح القائم على المدخل الوظيفي لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديد أهداف البرنامج، وتحديد محتواه ومكوناته، ومراحل وإجراءات التدريس التي بُني عليها والقائمة على المدخل الوظيفي، كما تمَّ تحديد الأنشطة الوظيفية والوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذه، وأساليب تقويم الطلاب فيه، وقد سبق تفصيلُ ذلك أثناء عرض بناء البرنامج.
- **للإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه: ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوِّن المعرفي للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: " يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن المعرفي) لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًّا، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي بأبعاده الثلاثة (المفاهيم اللغوية: الصرفية، والنحوية والتركيبية، والإملائية) كلٌّ على حدة، وللاختبار ككل ، كما تمَّ حساب قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار السادس عشر؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدول (٤) النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها:**

جدول (٤)دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي للوعي اللغوي الناقد (ن) = ٢٤

أبعاد المكون المعرفي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المفاهيم اللغوية (الصرفية)	قبلي	٣,٠٨	١,٣١٦	١٦,٨٢٥	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٠,٣٣	٢,٠٥٧		
المفاهيم اللغوية (النحوية والتركيبية)	قبلي	٨,٨٨	٤,٥٥٢	٩,٣٦٧	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٢٦,٤٢	١٠,١٨٩		
المفاهيم اللغوية (الإملائية)	قبلي	٧,٢٥	٦,٦٤٨	٨,٤٥٢	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٧,١٧	٥,٥١٤		
الاختبار ككل	قبلي	١٩,٢١	١١,٠٣٠	١٢,٢٣١	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٥٣,٩٢	١٦,٩٨٨		

يتضح من نتائج جدول (٤) تحسُّن أداء الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعديِّ مقارنة بأدائهم في القياس القبليِّ لاختبار المكوِّن المعرفي للوعي اللغوي

الناقد، ويدعم ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطيِّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للدراسة.

- **للإجابة عن السؤال السابع، والذي نصه: ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوِّن المهاري للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: " يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن المهاري) لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًّا، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المهاري للوعي اللغوي الناقد ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حساب قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. والجدول (٥) يوضح ذلك:**

جدول (٥)دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسينالقبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المهاري للوعي اللغوي الناقد (ن) = ٢٤

مهارات المكون المهاري	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
(١) طرح تساؤلات ناقدة مُسبَّبَة حول نصوص واقعية من رسائل علمية.	قبلي	٠,١٢	٠,٣٣٨	٥,٨٩٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١,٥٤	١,٢٨٥		
(٢) الحكم على جودة نص أكاديمي مكتوب في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية مع تدعيم الحكم بالدليل، وإعادة صياغة النص غير الجيد.	قبلي	٠,٢١	٠,٥٠٩	٦,٣٧٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٢,١٢	١,٢٦٢		
(٣) الاستدلال على معطيات علمية من حيث: تحققها أو عدم تحققها، وذلك بالأدلة المستنبطة من نماذج واقعية من رسائل علمية.	قبلي	٢,٤٢	١,٢٨٣	٢,٢٧٧	دالة عند ٠,٠٥
	بعدي	٣,٠٨	١,١٠٠		
(٤) الحكم على الأدلة في نص أكاديمي مكتوب من حيث: القوة أو الضعف، مع تدعيم الحكم بالبرهان.	قبلي	١,٨٣	١,٠٤٩	٠,٦٧٨	غير دالة
	بعدي	٢,٠٠	١,١٤٢		
(٥) كتابة تعليقاتٍ منطقيةٍ على ضوء قراءةٍ ناقدةٍ مقدَّمةٍ لنص واقعي من رسالة علمية.	قبلي	١,٥٨	١,٠٦٠	١,٤٩٨	غير دالة
	بعدي	١,٩٢	٠,٥٨٤		
(٦) إبداء الرأي المؤيَّد بالدليل في مواقف جدلية أو حوارية متعلقة بالكتابة الأكاديمية في رسائل علمية.	قبلي	٠,٥٤	٠,٨٣٣	٤,٠١٧	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١,٧٥	١,٦٤٨		
(٧) الحكم على التعقيبات المقدَّمة في رسائل علمية على ضوء معايير محددة، مع تدعيم الحكم بالدليل.	قبلي	٠,٢٥	٠,٤٤٢	١٤,٢٢٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٣,٣٨	٠,٩٢٤		
(٨)تقويم التناقض الظاهر في فقرات أكاديمية واقعية بتحديد موضع التناقض، وإعادة صياغة الفقرة.	قبلي	١,٠٨	٠,٧٧٦	٤,٦٢٣	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١,٧٩	٠,٨٨٤		
الاختبار ككل	قبلي	٨,٠٤	٣,٠٨٥	١٣,٥٩٤	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٧,٥٨	٤,٨٥٤		

يتضح من نتائج جدول (٥) تحسُّن أداء الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي لاختبار المكوِّن المهاري للوعي اللغوي الناقد، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطيِّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المهاري ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، باستثناء المهارتين الرابعة والخامسة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للدراسة جزئيًّا.

- **للإجابة عن السؤال الثامن، والذي نصه: ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: " يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن الوجداني) لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًّا، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن الوجداني) ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حساب قيمة (t.test) باستخدام برنامج (SPSS) ؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدول (٦) النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها:**

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوِّن الوجداني) (ن) = ٢٤

أبعاد المكون الوجداني	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
(١) إدراك قيمة دراسة الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.	قبلي	٤١,٢١	٣,٢٩٧	٦,٨٤١	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٤٤,٧٥	٢,٥٤١		
(٢) الرغبة في تحقيق خصائص الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.	قبلي	٤٠,٢١	٣,٦٥٩	١٠,١٦٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٤٩,٧٥	٤,٥٠٤		
(٣) الاستمتاع بتحليل نصوص واقعية من رسائل علمية ونقدها.	قبلي	٤٨,٠٨	٤,٦٥٢	٢,٣٦٤	دالة عند ٠,٠٥
	بعدي	٥٠,٠٤	٤,٥٤٤		
المقياس ككل	قبلي	١٢٩,٥٠	٩,٠٢٢	٩,٩٠٥	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤٤,٥٤	٩,٥٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٦) تحسُّن المكوِّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطيِّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للدراسة. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج عديدٍ من الدراسات التي استخدمت المدخل الوظيفي، وأثبتت فاعليته في التدريس، مثل دراسة كل

من: أحمد (٢٠٠٨)، والعيسى (٢٠٠٨)، والسليتي ومقدادي (٢٠١٢) ، وياسين (٢٠١٥).

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

أظهرت النتائجُ السابق ذكرها وجودَ أثر دالٍّ إحصائيًّا لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية القائم على المدخل الوظيفيِّ في تنمية الوعي اللغوي الناقد بمكوناته الثلاثة لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، وقد يرجع ذلك الأثر إلى ما يلي:

- تعليمُ الكتابة الأكاديمية تعليمًا وظيفيًّا يقوم على ربط مهامِّ التعلُّم بحاجات الطلاب من خلال مراحل وخطوات إجرائية محددة وواضحة توصَّلت إليها هذه الدراسة، مستندًا إلى نماذج واقعية ممثِّلة لجميع فصول رسائل الماجستير والدكتوراه، ومن حلقات البحث (السمينار) ، وكذلك من المناقشات العلمية للرسائل المقدَّمة بالأقسام المختلفة بالكلية؛ مما جعل المُناخ التعليميَّ مناخًا شائقا ممتعًا شجَّع الطلابَ على المشاركة الإيجابية الفاعِلة، وكوَّن لديهم خبرات حقيقية بالكِتابةِ الأكاديمية لتقارير بحوثهم.
- تهيئة بعض المواقف التعليمية الوظيفية المشْكِلةِ التي استثارت تفكيرَ الطلاب في أثناء تعلَيم الكتابة الأكاديمية، ودفعتهم إلى التعامل معها ومحاولة حلها، وذلك بفرض الفروض، واختبارها، والمحاولة والخطأ في أثناء العمل، والحوار والنقاش الجدلي أحيانًا والمنطقيّ أحيانًا أخرى، والمفاضلة بين البدائل، واختيار الحِل الأمثل من بينها، وذلك بالاعتماد على توليفة الإستراتيجيات المتعلقة بالمدخل الوظيفي في هذه الدراسة، وهي: الحوارُ الجدلي، والبحثُ التجريبيُّ، وحلُ المشكلاتِ، والحوارُ السقراطيُّ.
- تنوع أنشطة البرنامج ما بين أنشطة فرديةٍ وزوجية وجماعية، وكلُّها أنشطةٌ واقعيةٌ من الرسائل العلمية، منها أنشطةٌ تعتمد على قيام الطلاب بإصدار أحكام مؤيَّدةٍ بالأدلة على مدى جودة نصوص أكاديمية مكتوبة، وأنشطة إعادة صياغة النصوص غير الجيدة، وأنشطة إبداء الرأي في تعقيبات مقدَّمة في رسائل علمية، أو في التسلسل المنطقي في فقرات مكتوبة، أو إبداء الرأي في مواقف جدلية متعلقة بالكتابة الأكاديمية مع تدعيم الرأي بالأدلة، كما تضمَّن البرنامج أنشطة استدلالية، وأنشطة تقويم التناقض في فقرات مكتوبة؛ مما رسَّخ لدى الباحثين القدرة على النقد وإصدار الأحكام المدعومة بالأدلة على النصوص الأكاديمية في الرسائل العلمية.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتناقش وطرح الأسئلة والعمل التعاوني، والاستماع للآراءِ المختلِفة حول النصوص الأكاديمية المكتوبة؛ مما كوَّن لدى الطلاب رؤية نقدية نحو تلك النصوص، وتلك الرؤية قائمةٌ على خلفية علمية مقصودة عن الكتابة الأكاديمية.
- شعورُ الطلاب بأن ما يتعلِمونه في البرنامج ينعكس إيجابيًّا على تجويد خططهم ورسائلهم؛ مما رَفعَ من معنوياتهم، وخَلقَ لديهم رغبة شديدة في مزيدٍ من التعلم من خلال البرنامج، حيث قاموا بإعادة صياغة فقراتٍ في

بحوثهم، وضبط التسلسل المنطقي للفقرات، والضبط اللغوي لكثير من الأبنية والتراكيب، وإعادة النظر في التعبيرات العامة وشديدة العموميّة، وإعادة صياغة التعبيرات الأدبية بأسلوب علمي ... وقد ظهر ذلك للقائم بالتدريس من خلال الأنشطة الإثرائية الوظيفية التي قام بها الطلاب طوال لقاءات البرنامج (ملحق ١١ نماذج ضوئية من الأنشطة الإثرائية الوظيفية) ، وكذلك من خلال تكليفهم بتقويم البرنامج من جوانب مختلفة، منها: مدى انعكاسه على تجويد خططهم أو رسائلهم، حيث لمس القائم بالتدريس انتقال أثر التعلم إلى بحوثهم الخاصة وبحوث أقرانهم من خلال نقدها على ضوء ما تمَّ تعلّمه في كلِّ لقاء.(ملحق ١٢ نماذج ضوئية من تقويم الطلاب لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية)

- الحِرْصُ على التعزيز المعنويِّ الفوريِّ لاستجابات الطلاب ومشاركاتهم، وكذلك التَّغذية الرَّاجعة التي تمَّ تقديمُها (بالاستعانة بدليل القائم بالتدريس) لأنشطة البرنامج وأسئلته التقويمية وتدريباته العامّة بعد انتهاءِ الطلاب من عرض استجاباتهم ومناقشتها.
- استخدامُ وسائل تعليمية مُعينة على الإفهام، نحو: اللوحات الورقية، والسَّبورة البيضاء، وجهاز (Data Show) ، وكذلك تنوع أساليب التقويم؛ لقياس مدى تحقق الأهداف الإجرائية المحدَّدة؛ مما أدى إلى زيادة الوعي الناقد لدى الطلاب بلغة الكتابة الأكاديمية.
- مناسبة مكان التطبيق (قاعة المناقشات) فيزيقيًّا للطلاب مجموعة الدراسة، وكذلك مناسبة مواعيد اللقاءات، حيث تمَّ تحديدُها بالتنسيق معهم وبناءً على رغباتهم، وذلك وفق ظروفهم ومتطلبات عملهم؛ مما أسهم في ارتفاع نسب حضورهم للقاءات البرنامج.

أمَّا فيما يتعلَّق بعدم وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية القائم على المدخل الوظيفي في تنمية المهارتين الرابعة والخامسة من المكوِّن المهاري للوعي اللغوي الناقد، وهما: (الحكم على الأدلة في نص أكاديمي مكتوب من حيث: القوة أو الضعف، مع تدعيم الحكم بالبرهان) ، و(كتابة تعليقاتٍ منطقيةٍ على ضوء قراءةٍ ناقدةٍ مقدَّمةٍ لنص واقعيٍ من رسالة علمية) ؛ فإن ذلك قد يرجع إلى قلة الأنشطة الوظيفية المتعلقة بهاتين المهارتين في البرنامج مقارنة بالمهارات الأخرى؛ وبالتالي استمرت رؤية الطلاب مشوشة نحوهما لا سيَّما مع تعدد وجهات النظر المتعلقة بمعايير الحكم على قوة الأدلة أو ضعفها، واعتياد الطلاب على (نقد نصوص مكتوبة) في أنشطة كثيرة بالبرنامج، وليس (التعليق على نقدٍ مقدَّمٍ) ببيان ما يجب عليهم الالتزام به أو تجنبه عند كتابة رسائلهم.

- **توصيات الدراسة** :

- تطبيق برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية المقدَّم في هذه الدراسة على طلاب الماجستير أو الدكتوراه التربويين في مرحلة التمهيدي؛ وذلك لتنمية الوعي اللغوي الناقد لديهم.

- توجيه الاهتمام نحو استخدام المدخل الوظيفي في تدريس المقررات الأخرى باللائحة الداخلية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه، مثل مقررات: (قضايا بحثية في مجال التخصص)، و(مقرر تخصص في مجال الرسالة) ، و(مقرر يختاره القسم ١ ، ٢) ...
- إعداد اختبارات في الكفاءة اللغوية للباحثين الذين تكون اللغةُ العربيةُ هي لغة رسائلهم، وذلك على غرار اختبار (Toefl).
- إعداد الطلاب في الكتابة الأكاديمية بدءًا من المرحلة الجامعية الأولى؛ لتضييق الفجوة بين مجتمع الأكاديميين وهؤلاء الطلاب.

- **مقترحات الدراسة** :

- استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء المدخل الوظيفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الأكاديمية لدى باحثي الماجستير والدكتوراه بكليات التربية.
- برنامج تدريبي قائم على مدخل تعدد المسوَّدات الكتابية لتحسين جودة الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.
- أثر استراتيجيتي تعليم الأقران والكتابة الحرة في اكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية.
- برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلاب الماجستير والدكتوراه التربويين.

- **مراجع الدراسة**

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد، وائل جمعة أحمد. (٢٠٠٨). أثر المدخل " الفكري . الوظيفي . اللغوي " في تنمية مهارات التواصل باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الأحول، أحمد سعيد محمود. (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٦٤، ٨٦ -١٤٥.
- الأنصاري، ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. تحقيق: الكبير، عبد الله علي؛ حسب الله، محمد أحمد؛ الشاذلي، هاشم محمد. القاهرة: دار المعارف.
- بوشحدان، شريف. (٢٠٠٢). لغة وظيفية أم تعليم وظيفي ؟ مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ٣، ١٣٥ -١٤٤.
- الدمرداش، نعمت محمد محمد خلف؛ الطحاوي، خلف حسن؛ شحاتة، حسن سيد.(٢٠١٤). برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية لتنمية بعض مهارات القراءة للدراسة ومهارات الكتابة الأكاديمية للطلبة المعلمين غير المتخصصين. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ١٦، ٤٦١ -٤٨١ .
- ر.ج. مارزانو، د.ج. بيكرنج، د.إ. أريدوندو، ج.ج. بلاكبورن، ر.س. برانت، س.أ. موفت. (١٩٩٨). أبعاد التعلم دليل المعلم. تعريب: عبد الحميد، جابر؛ الأعسر، صفاء؛ شريف، نادية. القاهرة: دار قباء.

- ر.ج. مارزانو، د.ج. بيكرنج، د.إ. أريدوندو، ج.ج. بلاكبورن، ر.س. برانت، س.أ. موفت. (١٩٩٩). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي. تعريب: عبد الحميد، جابر؛ الأعسر، صفاء؛ شريف، نادية. القاهرة: دار قباء.
- السليتي، فراس؛ مقدادي، فؤاد. (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٦(٩).
- السمَّان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٤). نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٤، ٥١ - ٩٧.
- (١١) السمَّان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٥). المدخل الوظيفي (الفصل الثاني عشر). في: شحاتة، حسن. (محرر). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. (ص ص: ٢٣٧ ـ ٢٤٨). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- (١٢) الشهراني، سعد بن علي. (٢٠١١). الكتابة الأكاديمية: خصائصها ومتطلباتها اللغوية. الملتقى العلمي الأول: " تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة "، نظمته جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض، في الفترة من (١٠ ـ ١٢ / ١٠ / ٢٠١١) ، ١ ـ ٢١.
- (١٣) عبد القادر، بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، ٢(٢٩)، ١٦ ـــ ٦٠.
- (١٤) عريف، هنية؛ بوجملين، لبوخ. (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة. مجلة الأثر، ٢٣، ٢١ -٣٠.
- (١٥) عمار، سام. (٢٠١٠). تعليم اللغة لأهداف وظيفية. مجلة التطوير التربوي، السنة التاسعة، ٦٠، ٣٠ -٣٥.
- (١٦) العيسى، وفاء أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريسي مُعد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص دراسة تجريبية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة دمشق. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- (١٧) فان دالين، ديوبولد ب. (١٩٩٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: نوفل، محمد نبيل؛ الشيخ، سليمان الخضري؛ غبريال، طلعت منصور. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (١٨) فريري، باولو. (٢٠٠٩). التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة: عمَّار، حامد. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (١٩) مصطفى، ريحاب محمد العبد. (٢٠٠٨). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية (دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨٣، ٢٠٣ -٢٢٣.
- (٢٠) موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠٢). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٧٧، ٢١٣ -٢٥٩.
- (٢١) ياسين، نادية أبو الحسن. (٢٠١٥). برنامج مقترح في تدريس الاستماع قائم على المدخل الوظيفي وأثره في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

- **المراجع الأجنبية** :

- (22) Ali, S. (2011). Critical Language Awareness in Pedagogic Context. English Language Teaching journal, 4(4), 28-35. Retrived on 27/12/2017. On line available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1081036.
- (23) Kjellstrom, K. (2016). Critical Language Awareness in the Swedish ESL Classroom. English Language Teaching Journal, 5 (2), 1- 4. Retrived on: 15/12/2017. On line available at: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source= web.
- (24) Boscolo, P., Arfe, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. Studies in Higher Education. 32 (4), 419- 438.
- (25) Chaouki, N., & Elbah, Z. (2017). The Role of Critical Language Awareness in Teaching English as a FL. Makalid Journal, 12, 1-8. Retrived on 15/12/2017. Online available at: https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-12-2017/3802-the-role.
- (26) Chooa, J., & Singha, M. (2011). Enhancing Critical Literacy in Writing by Employing Media in Explicit Instructional Approaches. Procedia - Social and Behavioral Sciences , 29, 1409-1417. Retrived on 27/12/2017. On line available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028473.
- (27) Demirel, E. (2011). Take it step: following a process approach to academic writing to overcome student anxiety. Journal of academic writing, 1 (1), 222-227.
- (28) Excel, C. (2014). Academic writing workshops: Impact of attendance on performance. Journal of academic writing, 4 (1), 12-25.
- (29) Godley, A., Reaser, J., & Moor, K. (2015). Pre-service English language Arts teachers' development of critical language awareness for teaching. Linguistics and Education Journal, 32, 41-54.
- (30) Huang, S. (2013). Revising Identities as Writers and Readers through Critical Language Awareness. English Teaching: Practice and Critique, 12(3), 65-86. Retrived on 27/12/2017. On line available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1017146.
- (31) Keranen, N., & Munive, S. (2012). Short and long-term effects of writing intervention from a psychological perspective on professional and academic writing in higher education – the EFL writers' workshop. Journal of academic writing, 2 (1), 48-58.
- (32) Maftoon, P., & Sabbaghan, S. (2010). Utilizing the Analysis of Social Practices to Raise Critical Language Awareness in EFL Writing Courses. Journal of Language Teaching and Research, 1(6), 815-824, November 2010. Retrived on 27/12/2017. On line available at: https://search.proquest.com.

- (33) Monyaki, B. (2010). Critical Language Awareness for English Today. Department of basic Education, The Journal of Asia TEFL, 10(5), 1-7. Retrived on 15/12/2017. Online available at: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source= web
- (34) Murry, R., & Moore, S. (2006). The Handbook of academic writing A fresh approach. Landon: McGraw Hill Open University Press.
- (35) Poverjuc, O. (2011). The experiences of feedback practices on academic writing undergone by students with English as an additional Language in a master's program: A multiple case study. Journal of academic writing. 1 (1), 143-152.
- (36) Tahriri, A., Shabani, M., & Zokaei, S.(2016). EFL Learners' Attitudes toward Writing Instruction Based on Critical Language Awareness. Theory and Practice in Language Studies, 6(1), 127-133. Retrived on 27/12/2017. On line available at: http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/.
- (37) Waseem, F., & Asadullah, S. (2012). Linguistic domination and critical language awareness. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 70, 799-820. Retrived on 15/12/2017. Online available at:http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001274.
- (38) Whitaker, A. (2009). Academic writing guide: A step – by – step guide to writing academic papers. City university of Seattle.
- (39) Wikipedia. (2017). Critical Language Awareness.1-3. Retrived on: 15/12/2017.On line available at: https://en. wikipedia. org/wiki/Critical_language_awareness.
- (40) Zinkgraf, M. (2003). Assessing the Development of Critical Language Awareness in a Foreign Language Environment. Ph.D. dissertation and thesis, Universidad Nacional Del Comahue, 1-22 Retrived on 27/12/2017. On line available at: https://eric.ed. gov/?id=ED479811.

❋❋❋❋❋❋❋