أثر نمط الدعم الرأسى بمهام الويب فى تنمية مهارات التعبير الكتابى باللغه الألمانية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى

اعداد

دينا محمد منصور محمد

معلم اللغة الالمانية

أثر نمط الدعم الرأسى بمهام الويب فى تنمية مهارات التعبير الكتابى باللغه الألمانية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى

دينا محمد منصور محمد

المقدمه:

تعد مهام الويب (الرحلات المعرفية) "Webquest"من الطرق الحديثة للتعلم القائم على الويب التى أثبتت فاعليتها وتاثيرها الايجابى فى تنمية كثير من نواتج التعلم، وهى تعد واحدة من بيئات التعلم التى تجمع مابين التصميم التعليمى المنظم والاستخدام الوظيفى لشبكة الإنترنت من خلال استراتيجية تعليمية تعتمد على تقديم مهمات محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب واستخدامها وتوظيفها فى أداء المهام المطلوبة وليس فقط الحصول عليها، وبناءً على ذلك تبناها واستخدمها كثير من المعلمين فى مختلف انحاء العالم.

و مهام الويب عبارة عن نشاط تكنولوجي استقصائى موجه "Inquiry-oriented Activity "في معظمه أو كله يتم بهدف تجميع معظم أو كل المعلومات المخطط استخدامها من قبل المتعلمين عبر الويب، وذلك لتحقيق أقصى افادة ممكنة من خلال تركيز عملية التعلم على كيفية استخدام المعلومات وتحويلها إلى منتجات، وليس الوقوف على حد الحصول عليها فقط، مع الحفاظ على وقت التعلم بحيث لا يتم اهداره فى البحث عن المعلومات. وبصفة عامة تعتمد مهام الويب على مجموعة من الخطوات والمراحل التى تساعد المتعلم على البحث فى مصادر المعلومات الإلكترونية، وتحقيق أهدافه من هذه المهام التى يقوم بها فى أثناء التنقل بين مصادر المعلومات المختلفة وعادة يقوم المتعلمين بتنفيذ هذه المهام بطريقة تعاونية أو تشاركية فى صورة مشروعات تطويرية لاحدى المنتجات التعليمية(Maria, 2011, P. 11) (١).

وتعد مهام الويب من المداخل التوليدية "Generative approaches" القائمة بشكل أساسى على افتراضات نظريتي بياجية والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة أي أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وتتم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي–

[١] استخدمت الباحثة نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA Ver. 6.0) American Psychological Association الإصدار السادس، وقد ذكر الباحث الاسم كاملاً باللغة العربية فى متن البحث.

والتخلص من التمركز حول الذات– وبناء الخبرة القائمة على النشاط. Awada et al, (2014, P. 89)، كذلك قدمت النظرية الاتصالية "Connectivism Theory" دعمًا متميزًا لتنفيذ مهام الويب حيث تركز النظرية الاتصالية على تعليم المتعلمين كيف يبحثون عن المعلومات، وينقحونها ويحللونها، ويركبونها، للحصول على المعرفة، لذلك فهى تمثل تحولاً نحو التعلم المتمركز حول المتعلم . وتطبق على الأنشطة التعليمية التى يقوم بها المتعلمون، من خلال العمل الجماعى، والمناقشة بين المتعلمين، حيث يكون دور المعلم ميسراً للتعلم، وليس ملقناً، بينما ينشط المتعلمون فى البحث عن المعلومات، والربط بينها، للوصول إلى المعرفة (محمد عطية خميس، ٢٠١٥، ص ٥٤).

ونظرًا لهذا التاثير الفعال لمهام الويب، حرص كثير من المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة على تبنيها واستخدامها، لذلك ظهرت الحاجة للاهتمام بالدراسات والبحوث التى تستهدف البحث فى تصميمها وبنائها بما يحقق أقصى فاعلية من استخدامها ويؤكد على ذلك الرأي(Allan &street,2007) بأن مهام الويب تحتاج لإجراء مزيد من الدراسات مع عينات مختلفة من الطلاب فى ضوء احتياجاتهم كذلك مع متغيرات تصميم مختلفة لتنفيذ تلك المهام.

وهنا ظهرت الحاجة لضرورة الاهتمام بتصميم هذه البيئات التعليمية وفقاً لنظريات التعليم والتعلم بما يحقق أعلى إفادة ممكنة من هذه البيئات فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة، حيث أن أحد الاهداف الاساسية للبحث فى تكنولوجيا التعليم كما يشير محمد عطية خميس (٢٠١٣، ص ١٢٩) تحسين نواتج التعلم من خلال تطوير تكنولوجيات تعليم جديدة تهدف إلى تحسين نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية .

وفى هذا الإطار تعد النظرية البنائية من أكثر نظريات التعلم ارتباطًا بتصميم بيئات التعلم الإلكترونية، حيث تنظر البنائية للتعلم على أنه عملية بناء نشطة، يقوم بها المتعلمون. حيث تاتى المعرفة من خلال نشاط المتعلمين.

لذلك فأذا ارادنا أن نصمم تعليمًا إلكترونيًا فعالا عبر بيئة مهام الويب فنحن فى حاجة إلى اختيار الاستراتيجيات والأساليب البنائية النشطة التى تتلائم مع طبيعة الاهداف والمحتوى، وتصميمها وفقًا لنوع البيئة الإلكترونية المستخدمة، وطبيعة الاهداف، والمحتوى، كذلك البحث المبادئ والاسس التى تزيد من فاعلية هذه الاستراتيجيات.

وفى هذا الإطار تعد دعامات التعلم أحد العناصر الاساسية المكونة للتعلم البنائى بوجه عام، حيث أن الأساس النظرى لدعامات التعلم يرجع إلى النظرية البنائية

الإجتماعية التى تنظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائى اجتماعى موجه نحو حل مشكلات معينة أو انجاز مهام تعليمية أو اكتساب خبرات جديدة فى مجال معين، بحيث لا يمكن للمتعلم الوصول إلى الهدف وبلوغ الغاية من خلال الإعتماد على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتى فقط، بل يحتاج إلى مساعدة ودعم وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران الأكثر خبرة فى ذلك، وبذلك تكون النظرية البنائية الإجتماعية أضافت للبنائية المعرفية مبدأ الدعم الخارجى فى سياق التفاعلات الإجتماعية بين المتعلمين والمعلمين أو الخبراء(Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007) ، حيث يتطلب فهم الانشطة التى تقدم للمتعلم وتنفيذها استخدام دعامات التعلم خاصة إذا لم يتوافر لدى المتعلم الخلفية المعرفية الكافية التي تعينه على تنفيذ هذه الأنشطة، وهنا تظهر أهمية تزويد المتعلم بما يسمى بالدعامات المعرفية "cognitive scaffolds "أو الجسور المعرفية، أي تقديم بعض المعرفة للمتعلم لتساعدة على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته، فالدعامات تتبني ما يسمى بصيغة " ما بعد المعلومات المعطاة " Beyond the Information Given" حيث تقدم الخلفية العلمية ذات العلاقة بموضوع مشكلة التعلم أولاً، ثم يمارس المتعلم حل المشكلة بعد ذلك(السيد عبد المولى، ٢٠١٠، ص٢٣)هذا وقد أدى استخدام دعامات التعلم فى بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على الويب إلى تغير مفهوم الدعامات فلم تعد دعامات التعلم – فى كثير من الاحيان – تقوم على التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، وأصبحت دعامات التعلم أدوات ومصادر وبرامج تحتوى على أشكال متنوعة من الدعم والمساعدة والتسهيلات المتعددة (Quintana, Krajcik & Soloway, 2013)

وبناًء على ما سبق يتضح أن الدعم لا يعد من كماليات عملية التعلم داخل البيئات الافتراضية، بل من الأساسيات الضرورية التي بدونها تفقد العملية التعليمية أهم مكوناتها التي تحول دون تحقق أهدافها. ويشير (Jeroen & Dominique, 2009) أن الدعم التعليمي بُعد هام يحدد نجاح العملية التعليمية أو فشلها لدى المتعلمين عبر الويب، وتأسيًا على ماسبق فنحن امام نمطين لدعم التعلم يمكن استخدامها فى بيئة مهام الويب هما: الدعم الرأسي "Vertical Scaffolds"، و الدعم الافقى الدعامات الأفقية" Horizontal Scaffolds".

وهنا تعد الكتابة هي العملية التي يتمكن من خلالها الطلاب من استكشاف الأفكار والآراء، وجعلها مرئية وملموسة. وهى مهارة صعبة على غير الناطقين بها، فا تتطلب من الطلاب تحقيق التوازن بين قضايا متعددة مثل المحتوى والتنظيم، والغرض، والجمهور، والمفردات، و علامات الترقيم والإملاء، والميكانيكا. الكتابة هي صعبة للغاية

لغير الناطقين لأن من المتوقع أن خلق المنتجات المكتوبة تثبت الإتقان لجميع القضايا سالفة الذكر في لغة جديدة (أبو راس، ٢٠٠١.).

ان تعلم الكتابه في اللغه الالمانيه كلغه ثانيه من شانه ان يساعد الطلاب على وضع أفكارهم على الورق وأيضا مشاركتها مع زملائهم الاخرين وبما ان هذه اللغه يدرسونها لفتره قصيره في المدارس الرسمية فيجب تنميتها والافاده من التعبير الكتابى لتحسين اللغه وتعزيز مايتعلمونه في الفصل من قواعد لغويه وكلمات والافاده منها في تنمية المهارات الاخرى مثل القراءه والاستماع والتحدث، وهنا يشير Scarcella وأكسفورد (١٩٩٢) إلي أن الكتابة بلغة أجنبية تساعد المتعلمين على تحسين قواعد اللغة، واختصاصاتها الاستراتيجية، اللغوية الاجتماعية، والخطاب عندما يكتب الطلاب، ينخرطون جدا مع لغة جديدة. للتعبير عن الأفكار والاستعمال المستمر من العين، واليد، والدماغ هو وسيلة فريدة لتعزيز التعلم. وعلى الرغم من أهمية الكتابة، وهي واحدة من المهارات اللغوية الأكثر صعوبة في إتقان. تعتبر الكتابة عموما مهارة صعبة ومهمة معقدة (غراهام، هاريس وماسون، ٢٠٠٥)

مشكلة البحث :

ظهرت مشكلة البحث الحالى عندما لاحظت الباحثة في أثناء قيامها بالمشاركة فى تدريس مقرر اللغة الالمانية لطلاب المرحاة الثانوية على مدار السنوات السابقة أن هناك تعثر للطلاب فى مهارات التعبير الكتابى، وقد تبين للباحث كذلك معاناة بعض زملاءها من نفس الظاهرة وهى القصور فى اداء الطلاب لكثير من مهارات الكتابة، ويظهر هذا القصور جاليًا فى وجود كثير من نواحى القصور فى كتابة الموضوعات المطلوبة.

ويؤكد ذلك ما أكدته الدراسات و البحوث السابقة من وجود قصور فى مستوى الطلاب فى مهارات التعبير الكتابى خاصة فى كتابة موضوعات التعبير ويرجع هذا الى لأسباب عدة منه أهمها:

* عدم قدرتهم على تحليل عناصر الموضوع المطلوب منهم.
* خوفهم من الوقوع في أخطاء حيث انها ماده جديده عليهم وعدم الثقه في ذواتهم
* استعمال بعض المعلمين الطرق التقليديه في تعليم الماده مما يصيب الطلاب بالملل وضعف مستوى الدافعيه

* عدم ترك مساحه من الحريه مع التوجيه والإرشاد للطلاب للبحث في الانترنت للحصول على معلومات وأفكار تساعدهم في التعبير حيث ان مايتوصل اليه الطلاب من خلاب البحث والاستقصاء هو مايترسخ في اذهانهم

* وجود عديد من المواقع على الشبكه مما قد يؤدى الى اهدار الوقت وعدم الاستفاده فالطلاب عند بحثهم من خلال المتصفحات المختلفه قد يتشعب بحثهم ويتسع نطاقه

ومن ثم قد يكون السبب فى هذه المشكلة عدم توافر البيئة الملائمة لتدريس هذه المهارات، وهنا ترى الباحثة أن توفير بيئة إلكترونية ملائمة لتدريس هذه المهارات قائمة على دعم المعلم والزملاء قد يساهم فى حل هذه المشكلة، وبيئة مهام الويب قد تكون هى البيئة الملائمة لحل هذه المشكلات، حيث تتيح مهام الويب إمكانية التشارك والتواصل بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وممارسة الأنشطة الجماعية والفردية و تتيح للمشاركين مجلسا للمناقشة وإبداء أرائهم، وتمكينهم من كتابة تعليقاتهم واقتراحاتهم وكذلك طرح أسئلتهم وتلقى الإجابات عليها بشكل مباشر، فمن يتقن استخدام مهام الويب يصبح أكثر قدرة على أن يعلم ويتعلم بشكل أفضل، مما قد يكون له تاثير أكثر ايجابية فى الافادة من هذه المهام فى تحسين نواتج التعلم المختلفة خاصة إذا زودت هذه المهام بنوع الدعم المناسب لطبيعة المحتوى والطلاب .

وفى هذا الإطار يعد تحقيق أكبر افادة ممكنة من بيئة مهام الويب من أهم أهداف المصمم التعليمي لذا فهو يضع نصب أعينه إمكانية توظيف هذه الشبكات فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة، و الأنواع المختلفة لدعامات التعلم هى أحد الخصائص الاساسية التى تميز بيئة مهام الويب، حيث تستخدم دعامات التعلم لمساعدة الطالب على التقدم فى دراسة المادة العلمية المقدمة وفهمها وتطبيقها من خلال أنواعها المختلفة، ويبحث المصمم التعليمي عن أفضل نوع للدعامات يمكن اتاحته للمتعلم ويمكنه من تحقيق أهداف التعلم بسهولة ويسر.

فعلى الرغم من تعدد أنواع دعامات التعلم الملائمة للاستخدام فى بيئات التعلم الالكترونية بصفة عامة وبيئة مهام الويب على وجه التحديد إلا أن نتائج الدراسات والبحوث لم تحسم أى هذه الانواع_ – كما تم عرضه فى مقدمة البحث – أكثر مناسبة وفاعلية فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة، خاصة ان هذه الدراسات لم تتعرض لدراسة تأثير هذه الأنواع من دعامات التعلم فى بيئة إلكترونية قائمة على البرامج الاجتماعية مثل بيئة مهام الويب.

وحيث أن الهدف الأساسي للباحثين في تكنولوجيا التعليم كما يشير كل من مورينو و ماير(Moreno & Mayer, 2007)هو البحث في الطرق والإرشادات التي تؤدى لزيادة فاعلية بيئات التعلم، مع تركيز الانتباه على كيف يؤثر التحفيز، والتفاعل الاجتماعي والعمليات الإدراكية على التعلم فى بيئات التعلم الإلكترونية.

وعلى ضوء ومما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي فى الحاجة إلى تحديد نوع الدعامات (الرأسية) فى بيئة مهام الويب، وذلك فيما يتعلق بمدى تأثيره فى تنمية مهارات التعبير الكتابى.

وفيما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في العناصر التالية :

- وجود صعوبة لدى طالبات الصف الثانى الثانوى فى مهارات التعبير الكتابى في اللغه الالمانيه.
- اختلاف الآراء ونتائج البحوث حول تحديد أنسب أنواع دعامات التعلم الملائمة للاستخدام مع الطلاب فى بيئة مهام الويب التعليمية.
- ما أوصت به بعض الدراسات والبحوث بضرورة التعرض بشكل دائم ومستمر لهذا النوع، وذلك لتطوير أساليب تصميمه وإنتاجه واختيار المناسب وفقًا لنوعية بيئة التعلم بهدف ضمان درجة فعاليتها وكفاءتها في تحقيق نواتج التعلم المختلفة فى إطاربيئات التعلم المختلفة.

أسئلة البحث :

وفى ضوء ما تقدم يمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة الأتية:

ما أثرنوع دعامات التعلم (الرأسية) فى تنمية مهارات مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مادة اللغه الالمانيه ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١-ما نموذج التصميم والتطوير التعليمي المقترح لبناء بيئة مهام الويب الملائمة لتنمية مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مادة اللغه الالمانيه

٢-ما أثر نوع دعامات التعلم (الرأسية) على تنمية مهارات مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مادة اللغه الالمانيه ؟

الهدف هو علاج القصور في مهارات التعبير الكتابى باللغه الالمانيه لدى طالبات الصف الثانى الثانوى

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في :

١- قد تسهم نتائج البحث في تبني المؤسسات التعليمية المعنية استخدام بيئة مهام الويب، سعياً للارتقاء بمستوى نواتج التعلم المختلفة.

٢- قد تسهم نتائج البحث في تعزيز الافادة من إمكانيات بيئة مهام الويب التعليمية في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند دراسة بعض المقررات.

٣- قد تسهم نتائج هذا البحث في تزويد مصممي ومطوري مهام الويب بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية عند تصميم هذه البيئات، وذلك فيما يتعلق بنوع الدعم المناسب لتنمية مهارات مهارات التعبير الكتابى ؟

٤- قد تفيد نتائج هذا البحث فى تزويد معلمى اللغة الالمانية بالمرحلة الثانوية بارشادات حول نوعيات دعامات التعلم الملائمة للبيئات الإلكترونية يمكن أن يكون لها تاثير فعال فى تحسين أداء الطلاب فى نواتج التعلم المختلفة.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١- **حدود موضوعية:** مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مادة اللغه الالمانيه .

٢- **حدود بشرية:** يتم تدريس مهارات التعبير الكتابى طالبات الصف الثانى الثانوى.

٣- **حدود مكانية:** مدرسة زهراء حلوان ع . ث بنات.

٤- **حدود زمنيه :** العام الدراسى ٢٠١٨-٢٠١٩

فرض البحث :

-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلاله (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعه التجريبيه في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التعبير الكتابى ككل لصالح التطبيق البعدى .

-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلاله (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعه التجريبيه في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التعبير الكتابى في كل مهاره على حدة لصالح التطبيق البعدى

منهج البحث ومتغيراته :

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

وتكونت متغيرات البحث من :

المتغير المستقل :اشتمل البحث على متغير مستقل وهو :

نوع دعامات التعلم ويضم نمط الدعم الرأسى

المتغير التابع :

مهارات التعبير الكتابى

التصميم التجريبي للبحث :

على ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي ومستوياته، استخدم في هذا البحث أمتداد التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة واختبار قبلي واختبار بعدي بعدي Extended One Group Pre-Test, Post-Test Design في ثلاث معالجات مختلفة(المجموعات التجريبية للبحث) ويوضح الجدول التالى التصميم التجريبي للبحث.

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	تطبيق قبلى لأداة القياس	نوع المعالجة	تطبيق بعدى لأداة القياس
المجموعة التجريبية الأولى	اختبار لمهارات التعبير الكتابى	دعامات راسية	اختبار مهارات التعبير الكتابى

أداة القياس :

اختبار مهارات التعبير الكتابى (من إعداد الباحث)؛ لقياس مهارات التعبير الكتابى

إجراءات البحث:

١-إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.

٢-تحليل مهارات التعبير الكتابى وتحكيمها للتأكد من صحة التحليل واكتماله.

٣-إعداد أداة القياس (اختبار مهارات التعبير الكتابى) وتحكيمها، ووضعها في صورتها النهائية.

٤-تصميم السيناريو المشترك للمعالجات الثلاثة، وتحكيمه ووضعه في صورته النهائية.

٥-إنتاج مهام الويب وعرضها على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم؛ لإجازتهما، ثم إعداد المهام في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة الخبراء المحكمين.

٦-إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة التجريبية، وأداة القياس ؛ بهدف قياس ثباتهما، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الباحثة، أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.

* اختيار عينة البحث الأساسية.
* تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابى؛ قبليًا للتأكد من تكافؤ مجموعة البحث للبحث ، وحساب درجات الكسب في التعبير الكتابى.
* تطبيق المعالجات على أفراد العينة وفق التصميم التجريبي للبحث.
* تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابى بعديًا على نفس أفراد العينة.
* حساب درجات الكسب في مهارات التعبير الكتابى.
* إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات، وحساب مدى التغير في مهارات التعبير الكتابى، ومقارنة نتائج التطبيق، ومناقشتها، وتفسيرها على ضوء الإطار النظري، والدراسات المرتبطة، ونظريات التعليم.
* تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث :

مهام الويب :WebQuests

تعرف إجرائيًا – فى هذا البحث – بأنها "مجموعة من الانشطة التعليمية التشاركية والفردية التى تعتمد على قائمة مصادر تم انتقائها مسبقًا من جانب الباحثة بهدف القيام بمهام محددة ترتبط بالجوانب المعرفية والادائية مهارات التعبير الكتابى فى اللغة الالمانية ".

دعامات التعلم:

تعرف إجرائيًا فى البحث الحالى بأنها تقديم المساعدة التى تحتاج إليها الطالبات فى وقت ما فى صورة ارشادات ونماذج وأمثلة، وذلك فى الطالبات قيام الطلاب بممارسة مهارات التعبير الكتابى، فى بيئة مهام الويب وتقدم هذه الدعامات فى صورة ثلاث أنواع مختلفة .

الدعم الرأسي"Vertical Scaffolding"

يعرف إجرائيًا بأنه إجراء: تقديم التوجيهات والمساعدات التي ترتبط بمراحل تنفيذ المهمات والانشطة المطلوبة بشكل مجمل وكلي أثناء تعلم مهارات التعبير الكتابى.

مهارات التعبير الكتابى:

وبعد اطلاع الباحثه على الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالدراسه والبحث تبنت قائمة المهارات الاتيه

- كتابة جمل بسيطه قصيره
- ملاء استماره
- المحافظة على على تسلسل الكلمات داخل الجمله
- بناء نص متماسك ومترابط
- استخدم القواعد اللغويه بطريقه صحيحه
- بقواعد الكتابه وعلامات الترقيم
- التعبير السليم من حيث البناء الصحيح للمفردات ومناسبتها لموضوع الكتابه
- ترابط الأفكار وتسلسلها منطقيا وترابط المحتوى
- وضوح الأفكار الرئيسه والفرعيه
- استخدام أدوات الربط بشكل صحيح من حيث المعنى والتكوين
- التنوع في بدايات الجمل ويستخدم كلمات مثل أولا وثم وبعد ذلك وفى النهايه

الاطار النظرى والدراسات السابقة:

يهدف البحث الحالي الى تصميم بيئة مهام الويب تحتوى على نمط من دعامات التعلم بهدف تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات المرحله الثانويه، لذلك فإن الاطار النظرى للبحث يشتمل على ثلاث محاور هي: المحور الأول تضمن مهام الويب من حيث مفهومها واجزائها واسسها النظرية واهمية استخدامها وانواعها وتضمن المحور

الثانى دعامات التعلم من حيث مفهومها واسسها النظرية وخصائصها واهميتها وانواعها، واختص المحور الثالث بالتعبير الكتابى ومفهومه وابعاده والمهارات التي يتضمنها

أولا : مهام الويب:

مهام الويب أو الرحلات المعرفية عبر الإنترنت من بين استراتيجيات التعلم الحديثة الهادفة إلى تغيير المنهج التقليدي للفعل التربوي و التعليمي، و تشجيع الطالب على بناء تعلمه بنفسه متجاوزا حدود الكتاب المدرسي إلى ما توفره التقنيات الحديثة من وسائل التفاعل و المشاركة و التعاون في التحصيل الدراسي.

وأضاف(Renau & Pesudo,2016) ان تعزى هذه الاستراتيجية إلى أستاذ جامعي في ولاية سان دييجو (برني دودج Bernie Dodge والذي أطلق فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب لأول مرة عام ١٩٩٥م كاستراتيجيته تدريسية تستند إلى البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين، وتجدر الإشارة إلى أن المصادر التعليمية التي يمكن تقديمها من خلال المعرفية عبر الويب، والمنتقاة مسبقًا من قبل المعلم، لا تقتصر على المصادر المتاحة عبر الويب، بل يمكن توجيه المتعلمين إلى مصادر متاحة في البيئة الواقعية، وهذا يتطلب من المتعلمين أن يكونوا مبتكرين ومتفكرين وناقدين لحل أي مشكلة تواجههم. والفكرة الرئيسة لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ليست في إيجاد المعلومات وكتابتها فحسب، ولكن أيضًا في اضطلاع المتعلمين بالبحث في مشكلة أو سؤال ما، وهذا يتطلب من المتعلمين التفكير خارج صندوق الطرائق التعليمية التقليدية، ومن ثم تتكون لديهم القدرة على إصدار الأحكام والتحليل والتركيب. وتجمع استراتيجية الرحلات المعرفية بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال المتقن لشبكة الإنترنت؛ لتنظيم الإبحار المعرفي. ولقد عمم دودج هذه الفكرة ونشرها على نطاق واسع من خلال تقديم العروض وحلقات العمل في جميع أنحاء العالم، وقد شاركه في ذلك زميله توم مارش.

مفهوم مهام الويب web quest:

حظى مفهوم الويب كويست باهتمام عديد من الباحثين حيث عرفها Dodge (١٩٩٧) بانها طريقة تدريس جديدة تعتمد على الاستقصاء والسؤال والبحث والاكتشاف، تهدف إلى تنمية القد رات الذهنية المختلفة لدى الطالب وتعتمد جزئيا أو كليا على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب، والمنتقاة مسبقا، مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر مثل المجلات والكتب و الاقراص المدمجة، أو أي مصادر أخرى للمعرفة.كما

عرفها العديد من الباحثين وفقا لتوجهاتهم ووجهة نظرهم حيث كلا تناولها من منظور معين ومن الباحثين الذين تناولونها بالبحث والتعريف

Fiedler & Allen (٢٠٠٢) ، March (٢٠٠٣) ، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٩) ، مؤنس طيبى (٢٠٠٣) ،أبو مغنم، كرامي بدوى(٢٠١٢) وعرفها اكرم صالح (٢٠١٢) ، احمد سعيد (٢٠١٢) وقد عرفها محمد خلاف (٢٠١٣) اما خالد فرجون (٢٠١٤) وعرفها (دياب، مي كمال موسى (٢٠١٦) .

ومن خلال المفاهيم التي تناولها الباحثين يمكن استخلاص مفاهيم مهام الويب كما يلى :

* أنشطة تعليمية وتربوية تنفذ في بيئة الانترنت .

* أنشطة تربوية تعتمد على عمليات البحث في الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة باقل وقت وجهد .

* وسيلة تعليمية تهدف الى تقديم نظام تعلم للطلبة عن طريق دمج شبكة الويب في العملية التعليمية .

* وسيلة تعليمية مرنة تتمحور حول المتعلم وتنمى مهارات استخدام الشبكة من خلال توظيف الانترنت في التعلم.

ثانيًا : العناصر المكونة لمهام الويب :

شكل (١) العناصر الاساسيه لمهام الويب

الرحلات المعرفية ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى مكونا محددا من مكونات الرحلة المعرفية، التي تتم في شكل عدد من الخطوات الأساسية المنظمة ;كما أشار(غسان يوسف قطيط ،٢٠١١؛ماهر صبري وليلى الجهنى،٢٠١٣؛ نبيل جاد ، ٢٠١٤؛ ووليد يوسف، ٢٠١٥) وهى كالتالى:

١.**التمهيد (Introduction)** يكون موجودا فى بداية الموضوع و يتسم بالتحديات المثيرة والحقيقية في(عرض الرسم مثلا مع النص، مقتطفات من فيلم شفويا، فى سياق التعليم). ويبدو من المهم ان يكون لدى المعلم المعرفة السابقة للطلاب مهما اختلفت أنواع مهام الويب باختلاف مادة البحث أو باختلاف المستهدفين منها فإن جميعها يجب أن تبدأ بتمهيد عام يهدف إلى تقديم السياق العام و الصورة المجملة للمهمة المنوطة بالتلميذ. من تحديد فكرة البحث و طريقة التقديم ، اسلوب البحث ، التقييم المطلوب ، توزيع الدرجات ، طريقة تقديم البحث (أوراق ، قرص مدمج.)

وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية بموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم، ونلاحظ كذلك أن المدّرس لا يزحم المقدمة بتفاصيل مهام الويب وهو ما يجب أن يكون في مقدمة أي مهام الويب، حيث يمكن للمدرس ان يؤجل التفاصيل الأخرى التي تهم من سيستفيد من مهام الويب من غير التلاميذ إلى آخر مهام الويب فى أيقونة خاصة تاخذ مسمىFor Teachers

٢. **المهمة (Tasks)**

.مهام تدريس الشخص تتمثل في وضع عدد من المهام القابله للتحقيق والتى بامكانه تسويتها وحلها . وهذا يجسد الموضوع ويجعل للعمل هدف واتجاه فهى تتمثل مثلا فى المجالات التالية:

أ–الحصول على معلومات حول الموضوع،

ب–تحليل المعلومات والاستنتاجات

ج– وضع الراى كجزء من حل المشكلة

و يقوم المدرس بعد التمهيد لمهام الويب، بتحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة و التي تدور حولها فكرة مهام الويب . يعد هذا المكون محوراً أساسياً ينطلق منه التلاميذ في رحلتهم عبر المهمة المطلوبة منهم . كما يحتوي هذا الجزء من النشاط تحديد الخطوات التي يجب اتباعها للإجابة على هذه الأسئلة. من المفيد الإشارة هنا إلى أن الكثير من مصممي مهام الويب يفضلون عزل الأجوبة الجوهرية للمهمة عن الخطوات التي يجب

اتباعها وذلك بوضع الأولى تحت عنصر المهمة، و الأخيرة تحت عنصر (Process) أو (خطوات البحث أو المعالجة او العمليات) . في حين أن الكثير من المصممين يجمعون بين الاثنين .وذلك يمكن اسنادة للفئة العمرية التي تخاطبها مهام الويب أو لمدى تعقيد أو سهولة فكرة البحث. حيث أنه لا يوجد قاعدة ثابتة لذلك فأنت كمصمم قد تستطيع دمج هاتين الخطوتين في خطوة واحدة و كذلك يمكنك فصلهما زيادة للتحديد و التوضيح . كما نجد نماذج عديدة لترتيب و تقييم و تصنيف العمليات الذهنية المطلوب من التلاميذ إتباعها و المطلوب من مهام الويب تنميتها لدى التلاميذ واستثمارها في الوصول لهدف البحث. من هذه النماذج بلوم وتصنيفاته للعمليات الذهنية والتي يمكن أن تتمحور حولها المهام المرتبطة بمهام الويب. حيث يمكن الاستعانة بها لتقويم مدى صعوبة أو سهولة الأسئلة المحورية لرحلاتك المعرفية على الويب وتطابقها مع مستوى تلاميذك. ينطلق فيه الطلبة في رحلتهم لبلوغ نتاجات المهمة المطلوبة منهم، وهي ذات طبيعة ممتعة، تعمل على استثارة دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، وتكون هذه المهام قابلة للتطبيق، إذ بعد التمهيد يتم تحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة والتي تدور حولها فكرة مهام الويب، ويعد هذا المكون محوراً أساسياً على تحديد الخطوات التي يجب إتباعها للإجابة عن هذه الأسئلة

٣. المصادر (Recourses)

هى مجموعة من المواد، بالاضافة الى وصلات الانترنت ايضا و مواد اخرى مثل(الكتب والافلام، اوغيرها). ويبدو ان المصادر الهامة التى تنشا من الانترنت يكون لها معنى اذا ما قورنت بالمصادر التقليدية كلوازم اضافية اذا لزم الامر كما يركز المدرس هنا على تقييم المعلومات او تقنيات البحث هذا المكون من مكونات مهام الويب ياتى بعد (المهمة) من حيث الاهمية ، ففكرة مهام الويب تتبلور حول البحث عن المعلومات من خلال الانترنت ، وفى هذه المرحلة يقوم المدرس بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالاسئلة المحورية المطلوب من التلاميذ ايجاد حلول لها او البحث فيها ، ولأن مهام الويب تعتمد جزئيا أو كليا على المصادر الإلكترونية المنتقاة مسبقا، فإن على مصمم مهام الويب تحري الدقة و البقاء على كثير من الحذر في هذه الخطوة

والسؤال هنا : هل هناك أي نقص في هذا النشاط التربوي في حال إذا قام المدرس بنفسه بانتقاء المواقع و المصادر المراد البحث منها ؟ ان الانتقاء المسبق من قِبل المدرسين للمواقع التي يجب على المتعلم زيارتها ، يسمح بتوجيه استعمال المتعلم للحاسوب، و

ذلك بإعطائه هدفا محددا يجب القيام به، كما أنه يحد من زيارة المواقع غير الهادفة.الميزة الثانية لهذا الانتقاء هو انة يسمح بتقنين استعمال الحواسيب ومدة الابحار على الشبكة ويوفر وقت التلميذ والمدرس وجهدهما التى بدورها تحفز التلميذ لمتابعة مراحل مهام الويب والوصول لنهايتها وتحدد الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المنوطة بهم للقيام بها والشيء المميز لهذه الخطوة هو أن المصمم لن يكتفِي بجرد المواقع بل يتوجب على المعلم زيادتها والقيام بربطها مباشرة بالأسئلة المحورية للمهمة وهذا يسهل تنفيذ المهمة بإتقان،

٤. التقويم (Evaluation)

يعد التقويم هو المرحلة الأخيرة الفعلية من مهام الويب إذ بواسطته يتم توضيح توزيع الدرجات على البحث أو الفكرة و على المراحل السابقة كذلك لمصمم مهام الويب الحرية في طريقة تصميم التقويم الذي يراه مناسباً ، مع مراعاة توضيح ما هو مطلوب منهم بالتحديد و كم من الدرجة يستلزمها القيام بعمل محدد حتى لو أدى ذلك إلى زيادة تفاصيل الخطوات، و يتطلب التقويم هنا ابتكار طرق جديدة تتعدد بتعدد المهارات التي تحتويها مهام الويب.

فإتمام المهام المرتبطة بمهام الويب تتطلب مجموعه من المهارات منها المعرفية، والإجتماعية، والذهنية، والتكنولوجية. كما يمكن اضافة أوجه أخرى لتقويم مهام الويب . من هذه الأوجه التي يمكن إضافتها الجانب التكنولوجي للرحلة، حيث يمكنك أن تقوِّم مستوى تحكم المتعلم في الأدوات التكنولوجية لأتمام المهمة المركزية للرحلة وذلك بتقديم تعريف دقيق لكل مستوى من الكفاءات التكنولوجية. فمثلا إذا كان على المتعلم أن ينشر نتائج حصاده المعرفي على شبكة الويب، فسيكون من المستحسن تعريف المهارات التي على المتعلم إظهارها: استعمال الجداول، اختيار الحروف، إدماج الصورة والصوت والفيديو، إلخ. وبهذه الطريقة يمكن أن تبلور معايير متكاملة لتقويم رحلاتك المعرفية.

ونظراً لأن مهام الويب تشكل مشاريع مصغرة بالنسبة للمتعلم، فقد تشكل تحدياً كبيراً له، وبذلك يصبح من الواجب على المصمم أن يحدد بشكل واضح المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم مهام الويب، وبذلك فإن التقييم يعني بيان ما يطلبه المعلم من طلبته لأداء مهام الويب والوصول إلى نتائجه.

ينبغي على المتعلمين في نهاية مهام الويب ان يكون لديهم الامكانيه لتقييم عملية التعلم بشكل نقدى

٥. الخاتمة (Conclusion)

وهو عبارة عن ملخص لفكرة مهام الويب و التي تم البحث حولها.وفي هذا الجزء يتم تذكير المتعلمين بالمهارات التي سيكتسبوها عند نهاية الرحلة، وكذا تحفيزهم على اتمام كل مراحلها، و تحفيزهم على الافادة من النتائج التي تم التوصل إليها. و لا يخفى على المدرس الذكي كيف يحفز تلاميذه للوصول للخطوة الأخيرة من البحث المطلوب أو كيف يدعّم ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال التعزيز المادي بالدرجات أو التعزيز المعنوي .كما اقام بذلك الأستاذ"دودج" مصمم مهام الويب كما ان المعلم ينبغي عليه إعطاء المتعلمين ردود فعل عن اداؤهم مع الاشاره الى ورقة التقييم.

وهذه هي العناصر الرئيسة التي حددها بيرنى دودج وقد أضاف موسلروموربا خ (٢٠٠٨) عناصر أخرى مثل :

الإجراءات او العملية process :

في هذه المرحلة يتم تحديد وتفسير الآليات للطلبة بوضوح وكذا الخطوات لإجراء النشاط وانجاز المهمة المركبة، ويجب أن تجزأ المهمة إلى خطوات محددة وواضحة.ويمكن أن يعمل الطلبة مع بعضهم البعض لمقارنة الأفكار بناء على المعلومات التي يتوصلون إليها أو العمل بشكل فردى كي يصلوا إلي مرحلة تقودهم إلى العمل بشكل جماعي لحل المشكلة، ويمكن تقسيم الطلبة إلى أربع مجموعات، وفي هذه المرحلة يجب التأكد من فهم الطالب للمهمة وتحري المواد اللازمة للعمل وكيف يجب ان تحل المشكلة ؟ وما الفكرة العامة التي يجب أن يضعها أمام عينه للوصول إلي نتيجة ؟.وما المتوقع منهم أن يقوموا به ؟ وهنا يجب أن يوفر المعلم للطلبة وسائل مختلفة لعرض نتائجهم مثل مخطط سير العملية –العروض التقديمية متعددة الوسائط (.علي عبد الرحمن جمعة، .ابرام احمد٢٠١٢)

العرض او التقديم :

ان مهام الويب ايضا تتضمن عرض النتائج الفردية بشكل ملائم، مثل الانترنت او عرض تقديمى بالباور بوينت او Word.حيث ان التجربه تعنى للدارسين دافع اضافى عندما يمكنهم عرض عملهم بشكل مجانى على الانترنت وليس فقط في شكل ملصقات اوتقارير ولكن كل الأشكال الأخرى للعرض هي بالطبع ممكنه، إذا كانت تعكس على نحو أفضل ظروف معينة.

صفحة المعلم :TeacherPage

وهي عبارة عن صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ مهام الويب؛ ليسترشد به معلمون آخرون نحو توظيف مهام الويب في فصول أخرى ومدارس أخرى، أو لتصميم مهام الويب لدروس أخرى، حيث يستطيع المعلم أن يذكر فيها خطة السير في الدرس، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس. (Benito ,et al,2016)

ثانيا: دعامات التعلم:

١ – مفهوم دعامات التعلم وخصائصها :

تعددت الدراسات والبحوث والأدبيات التى تناولت دعامات التعلم، لذلك نجد أن لها عديد من التعريفات سواء أكان ذلك لاستخدام الدعامات داخل الفصل أو القائمة على الكمبيوتر

عرفتها ايمان سعفان (٢٠١١) على انها أدوات او استراتيجيات او ادلة تقدم الدعم او المساعدة الفورية للمتعلم خلال عملية التعلم ، بالقدر الذى يسمح له بمواصلة اداءمهام التعلم ذاتيا وانجازها

كما اكد نضال عبد الغفور (٢٠١٢) على ان الدعامات تتضمن مجموعه من العناصر المشتركه كتعريف المهمه والتوجيه المباشر اوالغير مباشر وتوضيح مواصفات الانشطه وتسلسلها وتوفير المعدات والمواد والتسهيلات وقد تشمل المساعدة في التخطيط والتنظيم والتفكير في مهمه محدده وتقديم المساعدة اللازمة التي تتناسب مع الاحتياجات التعليمية للمتعلم في الوقت المناسب.

بينما استخدمه محمد امين (٢٠١٢) بمعنى دعائم تعليمية اشاره الانها دعائم يقدمها المعلم ويستخدمها المتعلم مؤقتا.

بينما استخدمه نبيل عزمى ومحمد المرادنى،٢٠١٠ومحمد خلاف ،٢٠١٣) بمعنى دعامات التعلم إشارة الى دعم المتعلم اثناء تعلمه، و يعرفونها بانها مجموعة المساعدات والتوجيهات والتصميمات التي تقدم للمتعلم اثناء عملية التعلم كتعليمات او إرشادات لتساعده وتييسر له وتذلل العقبات وتوجهه نحو انجاز المهمات التعليمية وتحقق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية وتم استخدامها في هذا البحث بمعنى دعامات التعلم.

وعرفها محمد فضل المولى عبد الله (٢٠١٧) بأن الدعم في التعليم الالكترونى له عدة اشكال فهناك الدعم التكنولوجى الذى يساعد المتعلم في الوصول الى النظام

واستخدامه والاستمرار فيه وهناك الدعم التعليمى الذى يقدم للمتعلم التعليمات والتوجيهات الخاصه بالمحتوى الالكترونى وانشطته وتدريباته .

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح مايلى :

- الدعامات هي مجموعة المساعدات والتوجيه والدعم المقدم من المعلم للمتعلم.
- تقدم الدعامات بشكل ثابت او عند احتياج المتعلم.
- تقدم الدعامات للمتعلم حتى يكون قادرا على مواصلة تعلمه.
- الدعامات تمكن المتعلم من القيام بالمهارات التي لا يمكن اكتسابها بدونها في الوقت المحدد .
- تؤدى الدعامات الى عدم حاجة المتعلم للمساعده في المستقبل .
- قد تقدم الدعامات في شكل إرشادات او في شكل مهام عملية
- يجب تخطيط وتصميم الدعامات بعناية ودقة.
- تتنوع في اشكالها فقد تكون نصوصا او صورا او ملفات صوتيه او فيديو.
- تساعد في تحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية.

٢- دعامات التعلم الرأسية (متغير البحث):

يقسم (Whitehouse, 2007) دعامات التعلم الى نوعان من الدعم يمكن تقديمهم في بيئات التعلم الافتراضية عبر الإنترنت هما: الدعم الرأسي وهو عبارة عن الدعامات التي تقدم نظرة عامة عن الموضوع والهيكلية بأكملها، وتوضح تسلسل العمل، والأهمية، والجدول الزمنى للمهمة، والنقاط المهمة فى المهام التعليمية، ويتم تصميمه قبل البدء في المهمة. والدعم الأفقي؛ حيث يختلف فى أنه يقدم مخططات عما يجب فعله فى كل مهمة بتتابع معين يوصف من خلال الدعم الرأسي.على ضوءماتقدم ومن خلال عرض وتحليل أنماط الدعم عند Jumaat و Tasir(٢٠١٥) نجد أن الدعم المفاهيمي والدعم الاستراتيجي يطلق عليهم Whitehouse (٢٠٠٧) الدعم الرأسي، أما الدعم الإجرائي والدعم فوق المعرفي يطلق عليهم وايت هاوس الدعم حيث يساعد على سرعة إنجاز المهمات التعليمية، كما يؤكد(Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007)على أن استخدام دعامات التعلم فى نطاق بيئات التعلم القائمة على التعليم التعاوني والتشاركي

يساعد على إنجاز المهام التعليمية، ويساعد على توضيح المفاهيم المعرفية والممارسات التعليمية الأفقية.

٣-الدعامات الرأسيه :

وقد ذكر (Yuh-Ming Cheng, Lih-Shyang Chen, Hui-Chung Huang, Sheng-Feng Weng, Yong-Guo Chen, and Chyi-Her Lin،٢٠٠٩) ان الدعامات الرأسيه يتم فيها تقديم معلومات هيكليه عن المهمه بأكملها في بداية المهمه وهذا النوع من الدعم ما يقدمه المعلم من المساعدات والإرشادات المرتبطة بخطوات تنفيذ الأنشطة في بداية المهمة وبشكل إجمالي وكلي، بهدف تهيئة المتعلمين لما سيتعرضون له من مشكلات وصعوبات فى أثناء دراستهم، وإعطائهم خلفية قوية تمكنهم من التصرف معها وتخطيهاكما أن الدعامات الرأسية تتناول كامل نطاق المهمة التعليمية ويتم من خلالها إعطاء فكرة عن جميع جوانب المهمة المستهدفة، بحيث يتم تقديمها بشكل كامل قبل الدخول في المهمة، وبذلك تقدم هذه الدعامات كدفعة واحدة من البداية وتتناول جميع جوانب المهمة المستهدفة، وعلى المتعلم أن يتذكر كافة التعليمات والإرشادات التي تم عرضها مع المهمة، وذلك لتوظيفها في تنفيذ المهام التعليمية المكلف بها المتعلم. وتقدم بواسطة بشرية عن طرق المعلم أو بواسطة تكنولوجية عن طريق عرض تقديمي أو ملف فيديو.

الأساس النظرى لدعامات التعلم الرأسية :

وقد حظى هذا التوجه نحو استخدام "الدعامات الرأسية بتأييد عديد من النظريات منها **نظرية الدافعية "Motivation Theory"** حيث توجد عوامل عدة تعمل على استثارة الدافعية من أهمها كما أشار محمد عطية خميس(٢٠١١، ص ٢١٦) استثارة الانتباه والفضول للتعلم، والتحدى، وهذه العوامل تتطلب عرض المحتوى التعليمي وأنشطتة، ودعاماته بطريقة تتحدى تفكير المتعلمين، وتدفعهم لتعلمه، وهذا ما يوفره استخدام الدعامات الرأسية. (Arab British Academy for Higher Education)

كذلك أيدت هذا التوجه **النظرية البنائية المعرفية "Cognitive Constructvisim Theory"** حيث أشار برونر من خلال مبدأ الميل القبلى"Predisposition" إلى ضرورة تنشيط المتعلم ودفعه للتفكير من خلال استخدام بعض الأساليب العقلية منها تقصى الحقائق واسكشاف البدائل (محمدعطية خميس،٢٠١١، ٢٤٢ص) حيث يعتبر عمل برونر وأتباعه تدعيماً لنظرية بياجيه حيث

ركز برونر في نظريته على النواحي الحيوية في التعلم، ودرس كيفية تنظيم الفرد المتعلم للأشياء التي حوله في بيئته، وكيفية الاستفادة منها لزيادة حصيلته المعرفي. يرى برونر أن عملية التعلم تتضمن معالجة حيوية ونشطة للمعلومات، ويتم بناء المعلومات بطريقة مختلفة من فرد إلى آخر. ومن الأشياء التي تميز نظرية برونر في التعلم هو تركيزها على معرفة كيفية حدوث الشيء أو معرفة لماذا حدث هذا الشيء، وبذلك فإن التركيز يكون منصباً على المهارات والتعليمات المختلفة والاتجاهات أكثر من التركيز على الحقائق والمعلومات.حيث ان النظريات المعرفية تهتم بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها

ويرى برونر أن عملية التعلم تضم ثلاث عمليات أو مراحل وهي:

١-اكتساب المعلومات الجديدة Acquisition of New Information

وفي هذه المرحلة تعمل المعلومات الجديدة على إلغاء المعلومات القديمة وتحل محلها أو تطورها وتنميتها وتجعلها أكثر تعقيداً من السابق، وذلك عن طريق تطوير وتعديل المعلومات السابقة التي يعرفها الفرد.

٢-تحويل المعلوماتTransformation of Knowledge

وفي هذه المرحلة يتم نقل وتحويل المعارف أو المعلومات أو معالجتها لكي تصبح ذات معنى ومفيدة بالنسبة للمتعلم.

٣-مرحلة التقييمEvaluation Level

وفي هذه المرحلة يتم التأكد من أن المعلومات كافية وأنها وثيقة الصلة بالأهداف المخطط لها. ويتم ذلك عن طريق الحكم على الطريقة التي يتم معالجة المعلومات الجديدة بها وما يطرأ عليها من تحويل لكي تناسب الأعمال والمهام الحالية. فقد ركز برونر على العمليات (processes) وليس على النواتج (products)

ويؤكد برونر على الاقتصاد في تقديم المعلومات و على التسلسل في عرض الخبرات : يرى برونر إن التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن تؤدي بهم إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صورة جديدة ،أي يساعدهم على المضي إلى ما بعد الحقائق التي تزودوا بها في الأصل ، ويكسب المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلمة إلى مواقف أخرى جديدة (تطبيق المعرفة) ، وعلى الرغم من تأكيد برونر على أهمية التسلسل ، إلا أنه يرى عدم وجود تسلسل يمكن أن يكون مثاليا لجميع المتعلمين ، لأن مثالية التسلسل تتوقف على

عدة عوامل من بينها الخبرات السابقة لمتعلمين ، ومراحل نموهم وطبيعة المادة الدراسية ، وما بين المتعلمين من فروق فردية ،إلا أن اتجاه سير التسلسل المثالي ينبغي أن يتفق ومراحل نمو المتعلمين.

ومما سبق نستنتج ان النظرية المعرفية تناسب حل المشكلات غير المحدده باستخدام مهارات التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والابداع ودور المعلم انه يساعد المتعلمين في اكتشاف وضعيات التعلم والفهم الذاتي عبر طرح الأسئلة المناسبه اما دور المتعلم فهو عنصر فعال يبنى تعلمة ويفسر مايستقبلة من معلومات بناء على تجربته الشخصية .(فاطمه رمزى المدنى)

ثالثا : التعبير الكتابى :

اللغة أداة تواصل الأفراد والجماعات والمجتمعات، وبدونها يفقد المرء القدرة على التعامل المباشر وغير المباشر مع الآخرين، وفي ظل تطور نظم الاتصالات والمعلومات وانتشار وتعدد الثقافات، والانفتاح على العالم بات لزاماً على كل فرد إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل.

كما يعد تعلم لغة أجنبية مفيدا لمجموعة متنوعة من الأسباب، فقد يتمكن المدرس في مدرسة متعددة اللغات من التواصل مع الطلاب من مختلف الثقافات. كما ان تعلم لغة أجنبية يمكّن سد الحواجز الاجتماعية، حيث أنّ لتعلّم اللغات تأثير قوي في المدى البعيد، حيث إنّه يُكسب الفرد مهارات معرفية مهمة للغاية وتعد اللغة الألمانية من اللغات المهمة التى يتعلمها الفرد بعد الإنجليزية، وهى من اللغات الأكثر انتشاراً في مصر، وتحتل المرتبة الثالثة بعد اللغة الإنجليزية والفرنسية؛ من حيث تدريسها كلغة أجنبية ثانية بدءًا من الصف الرابع الإبتدائى فى بعض المدارس الخاصة، ومن المرحلة الإعدادية في المدارس التجريبية الحكومية، ومن المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام

و اذا تكلمنا عن المهارات اللغوية لوجدنا أربع مهارات لغوية في أيّ لغه كانت و هي مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، لايقال احد متمكن من لغة الاّ كان له هذه المهارات الأربعة، وهذه المهارات قسّمها علماء اللغة الحديثة إلى قسمين وهي مهارة الاستقبال و مهارة الانتاج .

١.أهداف المهارات اللغوية:

حيث قسم,Carrol (١٩٨٣)المهارات اللغوية إلى قسمين وهما مهارتا الاستقبال (Reception) و مهارتا الإنتاج(production) حيث ان المهارات اللغوية الداخلة إلى

الاستقبال هى مهارة الاستماع ومهارة القراءة و المهارات اللغوية الداخلة إلى الانتاج هى مهارة الكلام و مهارة الكتابة. ولكل مهارة أهدافها،و هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية ، التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة و التعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، و يهدف كذلك إلى التحدث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، و التواصل مع الآخرين خاصه أبناء تلك اللغة ، و كذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها و كتابتها حيث ان الاستماع والقراءة هي استقبال والمتعلمون هم المستفيدون. اما في التحدث والكتابة يكونوا المنتجين. والمهارات الأربع ليست معزوله، ولكن تمارس بالتزامن مع بعضها البعض. بحيث يمكنك على سبيل المثال الاستماع إلى حوار على أقراص مدمجة، ثم قراءة نص (العمل الفردي)، ثم التحدث عن ذلك، والاستمرار في كتابة الحوار (عبد الحميد عليوه ٢٠٠٨)

ولكن الكتابه بالنسبه للمتعلمين المهاره الأصعب حيث انه لا يتم النظر الى مضمون الرساله فقط وانما أيضا معرفة قواعد اللغة، وعلامات الترقيم والإملاء كما ان المتعلمون يخافون من التصحيح وهذا مايجعلنا نركز في هذا البحث على مهارة الكتابه ونتناول مفهومها ،خصائصها ، المهارات المرتبطه بها.

و في الختام، نقول، إن تعليم اللغات (الأم، أو اللغات الأجنبية) قد عرف تطورا كبيرا منذ منتصف القرن الماضي، و ذلك نتيجة عوامل كثيرة، حضارية و ثقافية، و تجارية و سياسية...الخ

و بهذا كانت اللغة عاملا أساسيا من عوامل التوحيد بين أفراد الثقافة الواحدة، و ركيزة أساسية في الحفاظ على موروث الأمم و المجتمعات الذي يعتبر هو ضميرها و امتدادها الحضاري.

٢. تعريف التعبير الكتابى واهدافه :

تعددت تعريفات التعبير الكتابى وتناولها كلا حسب وجهة نظر محدده او حسب اتجاه معين فقدعرفه

(محمد مجاور، ٢٠٠٠)على انه وسيلة من أهم وسائل التواصل الإنساني االذى يتم بواسطته الوقوف على أفكارالآخرين، والتعبير عما لدينا من معان ومشاعر، وتسجيل ما نود تسجيله من حوادث ووقائع.والكتابة مرتبطة بالتفكير، فإذا أردنا أن نعلم التلاميذ كيف يكتبون

بوضوح وكفاءة ومهارة، فلابد أن يفكروا بوضوح وكفاءة ومهارة، ولكي يكتبوا في قوة وتخيل لابد أن يفكروا بقوة وتخيل،وعملية الكتابة تسير هكذا فكر ثم اكتب ...واكتب وأنت تفكر

اما (النجاروآخرون، ٢٠٠٣) فعرفوا الكتابه على انها ليست نشاطًا سهلا أو فطريًا، بل هي نشاط مكتسب قوامه الدراسة والتعلم والدرايه والمران والخبرة، وتتطلب جهدًا ذهنيا واعيا وقدرة تعبيرية وفكرية ناضجة كما ان مهارة الكتابه وسيله جيده للتعبير عن احتياجات الفرد، مشاعره، أفكاره وخبراته وعرفه (خاطر ورسلان، ١٩٨١) باعتبارها الوعاء الذى يحفظ اللفظ والمعنى معاً ، هو وسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان بغض النظر عن بعدى الزمان والمكان، وهو نشاط لغوى تظهر من خلاله ثقافة الفرد ومدى اطلاعه أمام الآخرين ، إذ ينبئ عن م يضاف إلى ذلك أنه وسيلة كتابة السجلات واللوحات والإعلانات، وملء الاستمارات، وعمل قوائم المراجع وكتابة الملاحظات ومحاضر الجلسات، والكتابة الإبداعية

"ويمتاز التعبير الكتابي بان الوسيلة فيه هي الكلمة المكتوبة، التي تعد أداة لحفظ نتاج العقل الإنساني، ونقله وتطويره، ومن الناحية االتربويه فإن الطالب يستطيع من خلال التعبير الكتابي أن يعتبر عما يدور في ذهنه من أفكار، ومشاعر، وآراء -كتابة، وتعكس هذه الكتابة غالبا شخصية الكاتب، يستشف منها أشياء كثيرة :كالقوه اللغويه، والقوة البلاغيه، والتمكن العلمي، وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات المكتوبة، وغيرها"(إسماعيل، ١٩٩١)

اما (النجار ،٢٠٠٣)عرف التعبير الكتابي على انه الأكثر صعوبه؛ وذلك لان اللغة المكتوبة تحصر الكلام في قناة واحدة بعيدا عما يسهل معناه، ويقرب مأخذه وتلوين صوتي، كما ان الكاتب يبذل جهدا أكثر من المتكّلم في توصيل كلماته؛ لأّنه يخاطب القارئ المنفصل عنه مكانيا وزمانيا .ويختلف التعبير الكتابي عن التعبير الشفهي في أمور متعدده منها:ان التعبير الكتابي يمتاز بارتفاع مستوى المحتوى والمضمون، وبدّقة أكبر في التنظيم، وبفرصة أطول في استحضار الأفكار، وبإحكام أفضل في الصياغة

اما (البحة ، ٢٠٠١) فعرفه على انه قدرة الإنسان على استخدام الرموز المصورة بأشكالها حروف، وعلامات ترقيم، ورسومات، وصور للتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته. ويقصد به تربويا" :قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها

لكن مهارة التعبير الكتابى لا ينبغي ان تدرس فقط كمهاره ابداعيه وانما كعمليه مكونه من ثلاث مراحل وهى (قبل الكتابه – اثناء الكتابه – بعد الكتابه) والمعلم يعطى دروس عن ميكانيكية الكتابه ويمدهم بنماذج كتابيه حتى يحافظ على اهتمام الطلاب ويتمكن من تقديم المساعده والتغذيه الراجعه عند الضرورة.

ويهدف التعبير الكتابى إلى :

- اكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الابداع.

– اكساب المتعلم القدره على التعبير بلغه سليمه تراعى قواعد الاستخدام الجيد لانظمة اللغه التركيبيه والصرفيه والدلاليه.

– اكساب المتعلم القدره على ممارسه التفكير المنطقى في عرض الأفكار وتسلسلها والبرهنه عليها لتكون مؤثره في نفس المتلقى.

– تنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتيه المختلفه ككتابة بطاقة تهنئة او رساله لصديق

– قد يتم استخدام الكتابة كهدف او كوسيله لتحقيق هدف ويتم التفرقه بين الهدفين كالاتى :

الكتابه كهدف:

كما في كتابة خطاب ما او التعزيز المستهدف للقدره وكما في النصوص المكتوبه باللغه الاجنبيه المؤلفه عن احداث حقيقيه او محاكاه لمناسبة كتابه .فعند كتابة خطاب يكون الهدف من العمل هو الرساله التي تريد ارسالها لشخص ما

و يجب أن يكونوا المتعلمين قادرين على تمرير معلومات قيمة لشريك الاتصالات (القارئ)، مع احترام المعتاد في اللغة الأجنبية والاتفاقيات الخاصه بالثقافة الأجنبية

الكتابه كوسيله :

تكون الكتابة هي وسيلة لتحقيق غاية، إذا على سبيل المثال، تمرين قواعد مكتوبة لتوحيد أشكال قواعد اللغة المستخدمة أو عندما يمارس مفردات معينة.

وهذا يكون موجودا في كل الانشطه الكتابيه مثل (النص الذى يحتوى على فراغات يتم تكميلها،الاملاء، التحولات ، الرسم التخطيطى للحوار ، تدريبات القواعد المكتوبه)

فلى سبيل المثال في تدريبات القواعد المكتوبه يكون الغرض هو التدريب على بنيه اوتركيب معين

٣. خصائص التعبير الكتابى :

- ان مهارة التعبير الكتابى تتميز بالعديد من الخصائص وهى :
- انه من خلال الكتابه تتحقق أفكار ومشاعر الكاتب وانعكاسها على تصميم النص وتشكيله بمساعدة الحروف والقلم والورقه او بمساعدة الاله الكاتبه او الكمبيوتر
- كما انها تخدم في تسجيل الحقائق والاراء كتابيا
- والتعبير الكتابى هي تقنية الثقافية الابتدائية وهي واحدة من المهارات الأساسية التي يتم فيها تحويل اللغه الى علامات مرسومه ،والكتابه تعتبر إمكانية تواصل مهمه مع التركيب الاجنبى في حصة اللغات الاجنبيه .(Heyd 1997)
- كما انه من خلال التعبير الكتابى تتحقق الانشطه العقليه والحسيه الخاصه وتنشط العديد من القنوات الحسيه واليات معالجة الكلام

١-أهمية الكتابة:

حيث تظهر أهمية الكتابه في تحقيق الاتى:

- الوسيلة الرئيسية لحفظ العلوم، والخبرات، والتجارب الحياتية، والاستنتاجات، والآراء، والأقوال، والسير، والأحداث التاريخية؛ فدون الكتابة سيبدأ كل من يحاول إضافة شيء إلى مسيرة الإنسانية من الصفر، ولن يكون هناك أي نوع من أنواع تراكم العلوم، أو الخبرات.
- وسيلة مهمة للتعبير عن المشاعر الدفينة للآخرين في محاولة لتقريب المسافات بين المرسِل والمرسَل إليه، فللكلمة وقع السحر على النفس الإنسانية؛ فهي الوحيدة القادرة على التغلغل إلى الأعماق، والتأثير في الإنسان، وربما قلب حياته رأساً على عقب.
- طريقة من طرق الإبداع، وإبراز المواهب والقدرات، خاصة من خلال ما يعرف بفن الرواية، أو القصة، أو الشعر؛ حيث تساعد مثل هذه الفنون على تطوير شخصية الإنسان، والنهوض به روحياً ونفسياً أيضاً.
- وسيلة للتنفيس عن مكنونات النفس الداخلية، والتي تحتاج بين الحين والآخر إلى الخروج، ولن تجد لها سبيلاً أفضل من التدوين والكتابة.

- وسيلة ناجحة يتبعها من ينوون المساهمة في إحداث إصلاح حقيقي في مجتمعاتهم، وبلدانهم؛ حيث يمكنهم من خلالها بث الأفكار، وإيصالها إلى أكبر عدد من المتلقّين، والمتفاعلين.
- للكتابة دور كبير وفعال في زيادة معلومات الإنسان ، فبمقدورها أن تجعل من الإنسان شخصاً موسوعياً خاصّةً إن كان من الأشخاص الذين يتميزون بتعدد اهتماماتهم.
- تعتبر في أيامنا هذه وسيلةً من وسائل الحصول على دخل مادي جيد، إمّا من خلال تأليف الكتب، أو كتابة المقالات، أو التدوين عبر شبكة الإنترنت، كما وتعتبر أيضاً وسيلةً من وسائل اكتساب الشهرة، خاصّةً إن تمتّع الكاتب بأسلوب ساحر، وقلم جميل.
- تنمّي من قدرات الإنسان العقلية، وقد تساهم في بعض الأحيان في تنمية علاقاته الاجتماعية.

مهارات التعبير الكتابى :

ان تعلم الكتابه في اللغه الالمانيه كلغه ثانيه من شانه ان يساعد الطلاب على وضع أفكارهم على الورق وأيضا مشاركتها مع زملائهم الاخرين وبما ان هذه اللغه يدرسونها لفتره قصيره في المدارس الحكوميه فيجب تنميتها والاستفاده من التعبير الكتابى لتحسين اللغه وتعزيز مايتعلمونه في الفصل من قواعد لغويه وكلمات وقواعد نحويه والاستفاده منه في المهارات الاخرى مثل القراءه والاستماع والتحدث وقد ذكر (Scarcella وأكسفورد ،١٩٩٢) أن الكتابة بلغة أجنبية تساعد المتعلمين على تحسين النحوية، والخطاب عندما يكتب الطلاب، ينخرطون جدا مع لغة جديدة. للتعبير عن الأفكار والاستعمال المستمر من العين، واليد، والدماغ هو وسيلة فريدة لتعزيز التعلم. وعلى الرغم من أهمية الكتابة، وهي واحدة من المهارات اللغوية الأكثر صعوبة في إتقان. الا انها تعتبر مهارة صعبة ومهمة معقدة (غراهام، هاريس وماسون، ٢٠٠٥)

وتتكون مهارات التعبير الكتابي من عدة مهارات تتداخل فيما بينها، وتقوم على علاقات وثيقة متصلة، وكل مهارة لايمكن أن تكون منعزلة عن الأخرى، وحتى تتم الكتابة بفعالية ونجاح، لا بد أن تتكامل المهارات في الموقف الكتابي الواحد (الخمايسة، ٢٠٠٤)

كما أن مهارة التعبير الكتابى معقدة وصعبة في بعض الأحيان للتدريس، حيث انها تتطلب إتقان ليس فقط من الأجهزة النحوية والبلاغية ولكن أيضا من العناصر المفاهيمية. ويتطلب ذلك استخدام المعرفة المحددة لدى الكاتب ، والقدرة على اكتشاف وبناء المعاني، والقدرة على طرح الأفكار في الكتابة باستخدام لغة واضحة (وسانتانجيلو، Olinghouse ،٢٠١٠، هيتون ،١٩٩٤).

والتعبير الكتابى ليست مهارة من السهل اتقانها، أو عملية طبيعية يمكن أن تحدث فقط.كما اوضح تيرني (١٩٨٩) بأن مهارة الكتابة تعتبر مهارة معقدة لأنها تتطلب من الطلاب تطبيق الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والمهارات الفكرية والمعلومات ٦اللفظية والتحفيز المناسب.

وذكر (هلال ٢٠٠٣) ان التعبير الكتابى يتضمن عدد من المهارات الفرعية منها: التراكيب (Syntax) والقواعد (Grammar) والتنظيم,(Organization) وهم يسهمون فى نقل الافكار بشكل صحيح خلال عملية الكتابة ، لذا لابد من الاهتمام بمهاره الكتابة فى المراحل التعليمية المبكره .

وكذلك اضاف عدد اخر من الباحثين مهارات اخرى لعملية الكتابة و منها: المحتوى , (Content) كما فى بحث (Khater,2002) و ,(Helal, 2003) وايضا المراجعة (Revision) والتى اكدت على اهميتها كل من بحث(Mohamed 2000) و (Ho, 2006).

وأوضح (abu-ras ,2001) ان مهارات التعبير الكتابى تتمثل في عمل توازن بين المحتوى والتنظيم والغرض والشكل والمفردات وعلامات الترقيم والتهجئه السليمه

وذكر (alabed) في بحثه المهارات التاليه :

*دمج الخط والكتابه الصحيحه والطلاقه في تسلسل تدريب صغير

*ربط الخط والكتابه الصحيحه بالصياغه واترداد الجمل وبناء النص

وبالتالي فالكتابه لها العديد من المهارات التي يجب اتقانها حتى يتمكن الطلاب من القيام بها على النحو الصحيح وهذه المهارات تتعدد وتتنوع حسب وجهات النظر والنوع والغرض من الكتابه بعد رجوع الباحث الى مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع منها (المصرى ، ٢٠٠٦) ،(داوود ،) ،((alsamadani,2010) و kurk,اتاى, ٢٠٠٧) ، (خاطر واخرون ، ١٩٨١)، (البحه ، ٢٠٠٠) ، (حماد ونصار ٢٠٠٢) ، (النجار ،٢٠٠٣)، malecki ,Amato &Watkins,2011)

(&jewell,2003) و(امـال عبـد الخليـل احمـد،١٩٩٩) عـن المهـارات الخاصـه باللغات الاجنبيه حيث اتفق الباحثين السابق ذكرهم على النقاط الاتيه :

١-كفاية الكلمات المختاره والمصطلحات

٢-تسلسل الكلمات في الجمله

٣-صحة القواعد

٤-مراعاة قواعد الاملاء

٥-وضع علامات الترقيم

٦-الشكل الخارجي

٧-استخدام الروابط

٨-بناء النص

٩-ان يكون النص مفهوم وكافى

١٠-حفظ الموضوع

١١-نسب الاجزاء المفرده للنص

١٢-كفاية طريقة التمثيل المختاره

١٣-الخط المنتظم ووضوح الحروف

كما تناولها بحث (العلى ، والدليمى والوانلى ،١٩٩٨) بطريقه أخرى حيث أوردت المهارات على النحو التالى:

١-قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحًا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.

٢-قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.

٣- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة

٤-القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن المناسب للتعبير.

٥-القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغة وأسلوبًا.

٦- القدرة على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.

٧-القدرة على كتابة الأفكار بطريقة سليمة ومتسلسلة.

٨-تمكن المتعلم من الكتابة السليمة من الأخطاء النحوية والإملائية واستخدام علامات الترقيم

وقدم الاطار المرجعى الاوروبى المهارات الاتيه في المستوى A1 وهو المستوى المناسب للفئه العمريه التي تناولتها الباحثة في عينة البحث على النحو التالى:

* ان يستطيع الطلاب كتابة بطاقه بريديه بسيطه قصيره
* ان يتمكن الطالب من ملاء استماره في فندق او كورس
* ان يتمكن الطالب من كتابة جمل قصيره خاليه من الأخطاء اللغويه والاملائيه

وبعد اطلاع الباحثه على الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالدراسه والبحث تبنت قائمة المهارات الاتيه:

* ان يتمكن الطلاب من كتابة جمل بسيطه قصيره
* ان يتمكن الطلاب من ملاء استماره
* ان يحافظ على تسلسل الكلمات داخل الجمله
* ان يبنى نص متماسك ومترابط
* ان يستخدم القواعد اللغويه بطريقه صحيحه
* ان يهتم بقواعد الكتابه وعلامات الترقيم
* التعبير السليم من حيث البناء الصحيح للمفردات ومناسبتها لموضوع الكتابه
* ترابط الأفكار وتسلسلها منطقيا وترابط المحتوى
* وضوح الأفكار الرئيسيه والفرعيه
* استخدام أدوات الربط بشكل صحيح من حيث المعنى والتكوين
* ان ينوع في بدايات الجمل ويستخدم كلمات مثل أولا وثم وبعد ذلك وفى النهايه.

إجراءات بناء مهام الويب و تطبيق تجربة البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر نمط من دعامات التعلم في بيئة مهام الويب التعليمية في تنمية مهارات التعبير الكتابى في اللغة الألمانية لدى طالبات المرحلة الثانوية،ويتناول هذا الفصل إجراءات البحث، من اعداد الماده التجريبية والتي اشتملت على نمطين من دعامات التعلم في مهام الويب و هما الدعم الافقى والدعم الرأسى، وبناء أدوات البحث والتي اشتملت على اختبار التحصيل المعرفى، وإجراءات التجربة الاستطلاعية، وإجراءات التجربة الاساسية للبحث، وانتهى الفصل بالمعالجة الإحصائية للبيانات ، وفيما يلى عرضا تفصيليا لهذه العناصر :

أولا:اعداد مواد المعالجة التجريبية القائمة على دعامات التعلم لمهام الويب :

نظرا لان هدف البحث الحالي هو تنمية مهارات التعبير الكتابى في مادة اللغة الألمانية لدى عينه من طالبات الصف الثانى الثانوى ، من خلال أنشطة تعليمية قائمه على دعامات التعلم لمهام الويب ،فان المعالجات التجريبية التي قامت الباحثة بتطويرها هي عبارة عن تقديم المحتوى لمجموعة تجريبية على مهام الويب، حيث تستخدم المجموعة التجريبية الدعم الرأسى،

المعالجة التجريبية : الدعم الرأسى لمهام الويب

وقامت الباحثة باستعراض وتحليل المراجع و الدراسات والبحوث التي اهتمت بمجال التصميم التعليمى لمهام الويب ومنها : بحث (السيد أبو خطوة، ٢٠١٠) و (نبيل عزمى ،٢٠١٣) والاطلاع على بعض نماذج التصميم التعليمى والنموذج العام للتصميم ADDIE وجدت الباحثة ان نماذج التصميم التعليمى تتفق في الخطوات مع نموذج التصميم العام ADDIE. وفيما يلى المراحل والخطوات التي اتبعت لتصميم دعامات التعلم لمهام الويب، بمقرر اللغة الألمانية للصف الثانى الثانوى ، وذلك باستخدام النموذج العام للتصميم ADDIE ، حيث يعتبر النموذج العام لتصميم التعليم هو أساس كل نماذج التصميم التعليمى وهو أسلوب نظامى لعملية تصميم التعليم يزود المصمم باطار اجرائى يضمن ان تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف ويتكون النموذج من خمس خطوات رئيسية يستمد النموذج اسمه منها وقد ذكرها كلا من (مصطفى جودت، ٢٠٠٣؛ سوزان عطيه مصطفى ، ٢٠٠٤؛ دعاء صبحى عبد الخالق ،٢٠١١) وهى كالاتى :

شكل (٢) المراحل الأساسية للنموذج العام للتصميم التعليمى ADDIE

أولا : التحليل

والتحليل هو اول مرحلة في نماذج التصميم التعليمى،وهى حجر الأساس لجميع المراحل الأخرى لتصميم التعليم ، وتشمل هذه المرحلة تحديد المشكلة ومصدرها والحلول الممكنه لها،وقد تشمل هذه المرحلة أساليب البحث مثل تحليل الحاجات وتحليل المهام ، وتحليل المحتوى ، والفئة المستهدفة، وتشمل مخرجات هذه المرحلة في العادة اهداف التدريس ، وقائمة بالمهام او المفاهيم التي سيتم تعليمها، وتعريف بالمشكلة والمصادر والمعوقات وخصائص المتعلم وتحديد مايجب ان يفعله وتشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:

١ – صياغة الهدف العام :

تنمية مهارات التعبير الكتابى في اللغة الالمانية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.

٢ – تحليل المشكله :

بدأ البحث بوجود مشكلة تستدعى إيجاد حل لها وهى انه يوجد قصور في الجانب المهارى للتعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى ، وهذا ماكدتة نتائج التجربة

الاستكشافية التي أجرتها الباحثة واشارت الى وجود قصور في التعبير الكتابى في اللغة الألمانية.

وترى الباحثة ان السبب في هذه المشكلة هو عدم توفير بيئة الكترونية مناسبه لدراسة المحتوى وفكرت في توفير بيئة الكترونية مناسبة وهى بيئة مهام الويب قائمة على استخدام نمط من الدعم (الدعم الرأسى) مما قد يساهم في حل المشكلة .

٣- تحليل خصائص المتعلمين :

قامت الباحثة بتحديد خصائص المتعلمين عينة البحث الحالي كما يلى :

١- يبلغ عدد الطالبات عينة البحث (٣٠) طالبة بالصف الثانى الثانوى

٢- المجموعة متكافئه تقريبا في المستويات المعرفية والفروق الفرديه

٣- مستوى الطالبات الثقافي والاجتماعى والبيئى متقارب

٤- جميع الطالبات في نفس المرحلة العمرية و المرحلة التعليمية

٥- الطالبات يمتلكن المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر وشبكة الويب

٤- تحليل الموارد والقيود في البيئة:

قامت الباحثة بتصميم الدروس والأنشطة المرتبطة من خلال مهام الويب،و تجهيز مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في تنفيذ دعامات التعلم لمهام الويب اللازمه لتنمية مهارات التعبير الكتابى وهى عبارة عن :

*معمل كمبيوتر مجهز بعدد من أجهزة الكمبيوتر الصالحة للاستخدام.

*الأجهزة محمل عليها نظام التشغيل windows7 و office 2013

*توصيل الانترنت لجميع الأجهزة في المعمل

وبداية واجهت بعض الطالبات مشكلات متعلقة بالاتصال بالشبكة عن طريق أجهزة الكمبيوتر المتوفرة لديهم وقد تم حل هذه المشكله من خلال تحميل بعض البرامج اللازمة على أجهزة الهواتف المحمولة الخاصة بهم حتى يتمكنوا من الدخول على مهام الويب والابحار في الانشطه والمحتوى المطلوب.

تحديد المهام التعليمية وتحليل المهارة :

قامت الباحثة في هذه الخطوة بتحديد المهام اللازمة لتنمية مهارات التعبير الكتابى وقد توصلت الباحثة لهذه المهام التعليمية من خلال :

١-تدريسها لمقرر اللغة الألمانية للصف الثانى الثانوى

٢-رأى المتخصصين في المجال

٣-الهدف العام للمقرر

٤-مسح الدراسات والادبيات المتعلقة بالتعلم من خلال مهام الويب

ثم قامت الباحثة بتحديد مجموعة من المهارات الأساسية واعداد قائمة مبدئية لهذة المهارات ،و قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية وذلك بهدف استطلاع ارائهم في الاتى :

١-أهمية المهارة بالنسبة لمقرر اللغه الألمانية

٢-مدى ارتباط المهارات بالاهداف

٣-الدقة العلمية للمهارات

٤-مقترحات بالاضافه او التعديل او الحذف

٥-الصياغة اللغوية للمهارات

الصورة النهائية لقائمة المهارات :

تم اجراء التعديلات في قائمة المهارات التي اتفق عليها المحكمون ، حيث ظهرت القائمة في صورتها النهائية. وتشمل اهم المهارات الأساسية للتعبير الكتابى التي يلزم اكسابها لطالبات الصف الثانى الثانوى.

ثانيا : التصميم

وتهتم هذه المرحله بوضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التعليم وفى هذه المرحلة يتم وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم و، وتشمل مرحلة التصميم الخطوات التالية:

١. صياغة الأهداف الإجرائية :

١-تحديد الأهداف الإجرائية التالية للمقرر:

٢-بعد دراسة هذا المقرر يجب ان يكون المتعلم قادرا على ان :

٣-يكتب جمل صحيحه من حيث اللغه والبناء

٤-يملاء استمارة فندق او كورس باللغه الالمانية

٥-يبنى نص متماسك ومترابط

٦-يستخدم القواعد اللغوية بطريقة صحيحه

٧-يهتم بقواعد الكتابة وعلامات الترقيم

٨-يقوم بالتعبير السليم من حيث البناء الصحيح للمفردات ومناسبتها لموضوع الكتابه

٩-يحافظ على ترابط الأفكار وتسلسلها منطقيا وترابط المحتوى

١٠-يحافظ على وضوح الأفكار الرئيسيه والفرعيه

١١-يستخدم أدوات الربط بشكل صحيح من حيث المعنى والتكوين

١١-ينوع في بدايات الجمل ويستخدم كلمات مثل أولا وثم وبعد ذلك وفى النهايه

١٢-يكتب موضوع تعبير صحيح من حيث اللغه والتكوين

وقد تم عرض قائمة الأهداف على المحكمين من قسم مناهج وطرق تدريس اللغه الالمانيه لاستطلاع ارائهم في الاتى :

أ-الصياغه اللغويه للاهداف

ب-مدى ارتباط الأهداف بالمحتوى

ج-مدى أهمية الاهداف

د- تقديم مقترحاتهم بالاضافه او الحذف

٢- جمع مصادر التعلم واعدادها

تم جمع مصادر التعلم اللازمة لانجاز المهام التعليمية المستهدفة عبر مهمتى الويب ، حيث قامت الباحثة باستخدام محركات البحث في البحث عن المصادر التعليمية المناسبة لكل مهمة تعليمية والتي تحتوى على المعلومات اللازمة

وفى ضوء الهدف العام والاهداف الإجرائية ، تم تصميم دعامات التعلم لمهام الويب وتم التصميم وفقا لنموذج دودج Dodge .

نمط الدعم الرأسي

ويقصد به تقديم دعامات التعلم كليا لكل مهمة أى تكون دفعة واحدة في نموذج لمهام الويب ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين بهدف استطلاع آرائهم حول

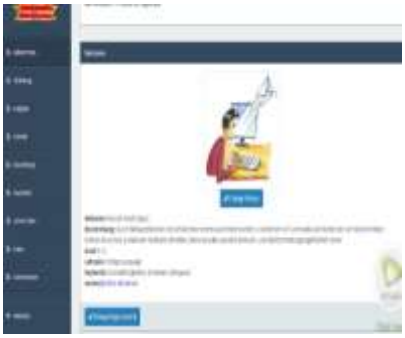
*مدى دقة تصميم دعامات التعلم لمهام الويب.

*مدى دقة تقديم الدعم.

*شمولية السيناريو لعناصر الدعم.

٣- تصميم السيناريو

تم وضع تصور لدعامات التعلم لمهام الويب المستهدف انتاجها بما تشملة من المقدمة، والمهام الفرعية ، والإجراءات ، ومصادر التعلم ، وأدوات التقويم ، والخلاصة .

م	تصميم الصفحة	النص المكتوب	العناصر المرئية	نمط دعامات التعلم الرأسية	وصف عمليات التفاعل
					

شكل (٣) سيناريو تصميم دعامات التعلم

٤.كتابة وتصميم السيناريو لانماط الدعم

بعد الانتهاء من كتابة السيناريو (الدعم الراسى) في صورتة الأولية تم عرضة على المحكمين لاجراء التعديلات اللازمة ولاستطلاع ارائهم في الاتى :

-صلاحية السيناريو للتطبيق

-شمولية السيناريو لعناصر الموضوع

-مدى مناسبته للطالبات عينة البحث

-التحقق من صحة ودقة الصياغة اللغويه للعبارات

-مقترحاتهم للاضافة والحذف

-بعد الانتهاء من تحكيم السيناريو (الدعم الراسى) تم اجراء كافة التعديلات ليصبح في صورتة النهائية للتنفيذ ويكون جاهز للتطبيق

ثالثا : التطوير

ويتم في هذه المرحلة ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات الى مواد تعليمية حقيقية فيتم في هذه المرحله تاليف وإنتاج الموقف او المنتج التعليمى ويتم تطوير الوسائل التعليميه المستخدمه ويتم فيها:

١- تحديد متطلبات انتاج دعامات التعلم لمهام الويب :

تم توفير متطلبات الإنتاج من جهاز الكمبيوتر والانترنت والبرامج المستخدمة

٢- انتاج مهام الويب :

قامت الباحثه بدراسة عدد من مواقع تصميم مهام الويب منها (webquest.org) و (zunal.com) و (.icivics.org)وتوصلت الباحثه الى استخدام موقع zunal لتصميم مهام الويب وذلك لعدة أسباب :

- لسهولة التسجيل بالموقع وانشاء حساب مجانى لانشاء ويب كويست
- سهولة استخدام الموقع من قبل المتعلمين
- إمكانية إضافة روابط وفيديو وملفات
- إمكانية نشر الويب كويست

- إمكانية مشاركتها على مواقع التواصل الاجتماعى والبريد الالكترونى

تتكون مهام الويب من العناصر الاتيه:

صفحة الترحيب :

وهى الصفحه التي تظهر بمجرد الدخول الى الرابط الخاص بمهام الويب وتضم نبذه عن المؤلف وبيانات عن الفئة المستهدفه وعنوان الويب كويست وصفحات الويب كويست (المقدمه، المهمه، الخطوات، الملخص، التقويم ، المصادر، صفحة المعلم)

شكل(٤) صفحة الترحيب في بيئة مهام الويب

ب-المقدمه :

وتضم نبذه مختصره عن الرحله والانشطه الموجوده داخلها وكيفية السير في مهام الويب والنتيجه التي يرغب فى الوصول اليها بعد الانتهاء من المهمه

شكل(٥) يوضح صفحة المقدمه في بيئة مهام الويب

ج. المهمه :

وتتم بها وضع المهام المطلوب من الطالبات إنجازها وطريقة القيام بها والمنتج النهائي الذى يتم من خلاله تقييم اداؤهم

شكل(٦) يوضح صفحة المهمه في بيئة مهام الويب

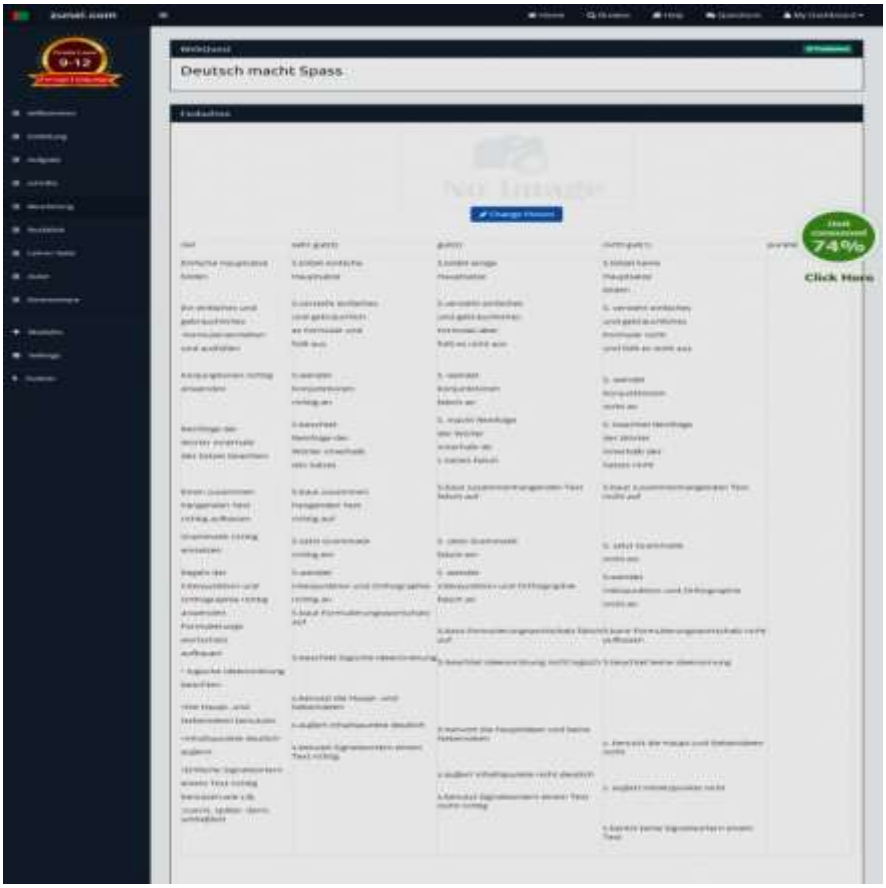
د. الخطوات :

ويتم في هذه الصفحه وضع المحتوى التعليمى والانشطه التي تستخدمها الطالبات والروابط الخاصه بالمحتوى والمصادر التعليميه التي تساعد الطالبات على انجاز المهام. وتقوم الطالبات بالضغط على الروابط ذات اللون الأخضر للوصول الى الانشطه والتمارين كما انها تحتوى على قاموس اونلاين لمساعدة الطالبات اثناء القيام بالمهمه

شكل(٧) يوضح صفحة الخطوات في بيئة مهام الويب

هـ. التقييم :

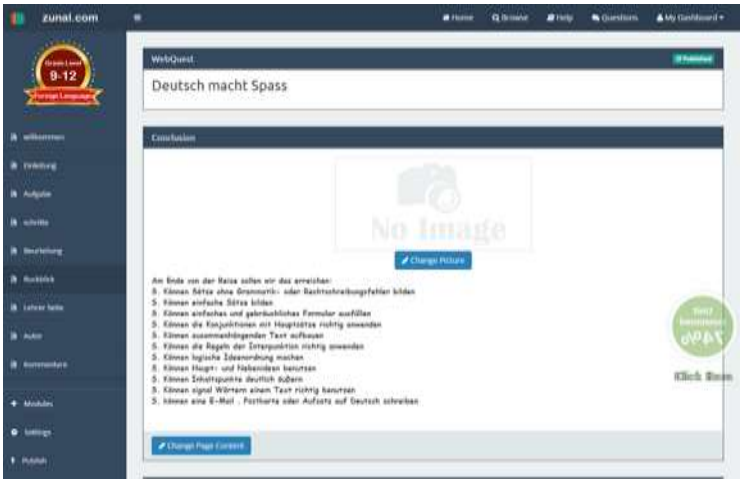
ويتم بـه وضـع اليـة تقيـيم انتـاج الطالبـات والمهمـات المنوطـه بهـم والتقديرات التـي يحصلون عليها وفقا لتقدمهم في مهام الويب



شكل(٨) يوضح صفحة التقييم في بيئة مهام الويب

و. التلخيص :

وهى تضم ملخص للرحله المعرفيه والاهداف التي يتم تحقيقها عند الانتهاء من مهام الويب



شكل(٩) يوضح صفحة الملخص في بيئة مهام الويب

ويتم إضافة الموارد من خلال الأداة الموجوده اسفل الصفحه بعد الانتهاء من تصميم مهام الويب تكون عملية الإنتاج قد اكتملت في الصوره المبدئيه وللتاكد من صلاحية الشبكه وملاءمتها للاستخدام قامت الباحثه بعرضها على مجموعه من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رايهم في مدى مراعاة مهام الويب لمعايير التصميم وجاءت نتائج المحكمون بالاتفاق على بعض التعديلات وأجرت الباحثه التعديلات التي تم الاتفاق عليها .

شكل(١٠) يوضح إضافة الموارد في بيئة مهام الويب

٣.انتاج دعامات التعلم لمهام الويب :

تم انتاج دعامات التعلم لمهام الويب بكافة مكوناتها التي تم تصميمها وهى عبارة عن :

الدعامات الرأسية وهى عبارة عن فيديو كامل يتم عرضة قبل القيام بالمهمه .

أ-انتاج المحتوى التعليمى :

وقد استعانت الباحثه بموقع you Tube في تقديم الفيديوهات التعليميه ، كما استعانت ببعض المواقع الخاصه باللغه الالمانيه .

ب-انتاج الانشطه التعليميه :

وقامت الباحثه باستخدام مصادر متنوعه في انتاج الانشطه التعليميه حيث استخدمت العروض التقديميه power point و برنامج word

ج-تجريب دعامات التعلم لمهام الويب

تم تجريب دعامات التعلم لمهام الويب المنتجة بعرضها على المتخصصين قبل تطبيقها الفعلى ، وذلك للتاكد من مناسبة المحتوى وصياغة الأنشطة وعمل روابطها بشكل صحيح، اثناء اجراء التجربة الاستطلاعية وقد نتج عن ذلك ظهور بعض المشكلات منها ان بعض الروابط لا تعمل وقد تم حل المشكله .

رابعا : التنفيذ:

وتتم في هذه المرحله القيام الفعلى بالتعليم وتهدف هذه المرحله الى تحقيق الكفاءه والفاعليه في التعليم وتشمل هذه المرحله اجراء الاختبار التجريبى والتجارب الميدانيه والتحضير للتوظيف على المدى البعيد ويجب ان تشمل هذه المرحله على التأكد من ان المواد والنشاطات تعمل بشكل جيد مع الطالبات وان المعلم قادر على استخدام هذه المواد والتاكد من تهيئة الظروف الملائمه من حيث توفر الاجهزه وجوانب الدعم . وفى هذه المرحله قامت الباحثه بالإجراءات الاتيه :

١-انتاج مهام الويب :

-تم انشاء مهام الويب على موقع www.zunal.com

-تم انشاء المجموعه التجريبيه (الدعم الرأسى) ،

– تم ارسال الرابط الخاص بمهام الويب

http://zunal.com/webquest.php?w=371769

– تم رفع دعامات التعلم لمهام الويب المنتجة على الخادم وذلك لإتاحة استخدامها والتفاعل معها من قبل الطالبات

٢–تجريب مادة المعالجه التجريبيه على المجموعه الاستطلاعيه :

بعد ان قامت الباحثه باجراء التعديلات أصبحت جاهزه للتطبيق بداية على المجموعه الاستطلاعيه على مجموعه من طالبات الصف الثانى الثانوى وبلغ عددهم (١٠) طالبه ليسوا من عينة البحث الاساسيه ، وقد استهدفت التجربه الاستطلاعيه مايلى:

أ–التأكد من وضوح المحتوى التعليمى

ب–التأكد من خلو البرنامج من العيوب فنيه فى اثناء التشغيل

ج–التأكد من ملاءمة البرنامج لمستوى المتعلمين واحتياجاتهم ومهاراتهم فياستخدامه و معاملات الصعوبه والسهوله والتمييز لكل مفردات الاختبار التحصيلى وكذلك حساب زمن أداء كل اختبار

د–ضبط أدوات البحث

٣– التعديل والإخراج النهائي لمهام الويب:

قامت الباحثه بتدوين الملاحظات اثناء تطبيق التجربه الاستطلاعيه ومن ثم اجراء التعديلات وتجهيز المحتوى للتطبيق الفعلى في التجربة الاساسية

خامسا : التقويم

وفى هذه المرحله يتم قياس مدى كفاءة وفاعلية عمليات التعليم والتعلم وهو يتم خلال جميع مراحل التصميم حيث ان الباحثه قامت بتقويم دعامات التعلم لمهام الويب اثناء المراحل المختلفة لانشائها وعرضها على مجموعة من المحكمين وتم اجراء التجربة الاستطلاعية وتم اجراء التعديلات المطلوبة عليها لتكون في صورتها النهائية القابلة للتطبيق على عينة البحث وتم تقييم مهام الويب قبل تطبيقها وبعد التطبيق وذلك للوصول الى افضل نتيجه .وتم ذلك على النحو الاتى:

١- إجازة الشبكه واتاحتها:

أتيح البرنامج في الشكل النهائي للمتعلمين لبدأ التجربه الاساسيه

تقديم المحتوى التعليمى بالاعتماد على مصادر تقديم الدعم داخل البرنامج:

قامت الباحثه باعلام الطالبات مجموعة البحث بالرابط الخاص بالمجموعه وكود المجموعه وقام الطلاب بالدخول وتسجيل انفسهم على شبكة edmodo وقاموا بالدخول على اللينك الخاص بالبرنامج وتم هذا من خلال ورشة عمل نظمتها الباحثه للقاء الطالبات مجموعة البحث

٢- الاستخدام النهائي لمهام الويب:

قامت الباحثه بتوزيع أدوات البحث قبليا على المجموعات ثم تقديم المحتوى التعليمى لمده زمنيه محدده واتفقت الباحثه على الالتقاء بالطالبات مرتين أسبوعيا لمتابعة سيرهم في البرنامج وحل المشكلات التي قد تطرأ ولكن حرصت على متابعة اداؤهم يوميا على شبكة edmodo لتلقى الاستفسارات والمهام التي يقومون بانجازها وللاجابه على استفساراتهم حتى انتهت الطالبات من البرنامج ، ثم توزيع أدوات البحث بعديا ورصد الدرجات ومعالجتها احصائيا لاختبار صحة الفروض في البحث الحالي والتوصل الى النتائج وتفسيرها .

ثانيا: بناء الاختبار التحصيلى لقياس الجانبين المعرفى والمهارى لمهارات التعبير الكتابى:

تم بناء الاختبار التحصيلى لقياس المستوى المعرفى والمهارى لمهارات التعبير الكتابى ،حيث قامت الباحثة باعداد الاختبار التحصيلى وبنائة وتتضمن الأدوات اختبار مهارات الكتابه لدى عينة البحث وقد تم هذا في ضوء الأهداف التعليميه المعده مسبقا وتحليل المحتوى التعليمى تم تحديد الجوانب المهاريه والمعرفيه التي يجب ان يقيسها الاختبار وقد تم تطبيق الاختبار قبليا وقد اتبعت الإجراءات التاليه لانتاج الاختبار :

أ- تحديد هدف الاختبار :

في ضوء اهداف البحث الحالي تم تحديد الهدف العام لاختبار التحصيل وهو قياس مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام للتعرف على اثر اختلاف أنماط تقديم الدعم التي تقدم لهم من خلال مهام الويب

ب- بناء الاختبار :

تم بناء الاختبار وهو مكون من ثلاث عشرة اسئله تتنوع بين (ترتيب الجمله ، الاختيار من متعدد ،ملاء استماره ، كتابة ايميل) وقد راعت الباحثه عند صياغة العبارات الوضوح اللغوى

ج- وضع تعليمات الاختبار :

تم وضع تعليمات الاختبار في صفحه مستقله في بداية الاختبار وتم مراعاة ما يلى عند صياغة التعليمات :

* ان تكون التعليمات واضحه ومفهومه

* ان توضح التعليمات انه يجب الاجابه عن جميع الاسئله بطريقه واضحة ومنظمه

١- صياغة الاسئله صياغه دقيقه وواضحه عن طريق ترجمة الأهداف الى اسئله.

٢-تقدير درجات الاختبار :

تم تقدير درجات الاختبار على ان تكون الدرجه الكليه للاختبار تساوى (٨٠) درجه

العرض على المحكمين:

تم عرض الاختبارعلى المحكمين وذلك لابداء ارائهم والتاكد من :

أ-سلامة ووضوح تعليمات الاختبار

ب-شمولية الاسئله لجميع عناصر الموضوع

ج- مناسبة الاسئله لطلاب عينة البحث

د. صلاحيه الاختبار للتطبيق

***الصوره النهائيه للاختبار :**

من خلال استعراض اراء المحكمين قامت الباحثه باجراء التعديلات،حيث اعادت صياغة بعض المفردات وقد تكون الاختبار بعد التعديلات من ١٣ مفرده

اعداد نموذج الاجابه ومفتاح تصحيح الاختبار

صلاحية الاختبار التحصيلى للتطبيق

١٠.حساب المعاملات العلميه (صدق – ثبات) الاختبار التحصيلى

اعتمدت الباحثه على الصدق الظاهرى وتم من خلال عرض الاختبار التحصيلى على مجموعه من الساده المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغه الالمانيه لابداء الراى في المظهر العام للاختبار من حيث عدد العبارات وملاءمة صياغتها للفئه المستهدفه ومدى الدقه العلميه للاختبار ومدى وضوح التعليمات

١١.تم حساب الصدق الظاهرى للاختبار

وذلك من خلال اجراء التعديلات المقترحه على الاختبار التحصيلى في ضوء اراء المحكمين وتحديد صدق الاختبار حيث يقصد بالاختبار الصادق ان يقيس ما وضع لقياسه وذلك عن طريق الصدق الظاهرى لاراء المحكمين وذلك لاستطلاع رايهم فيما يلى:

أ. مدى ارتباط الاسئله بالاهداف ويتضمن هذا الجزء رقم كل سؤال من أسئلة الاختبار وامامه الهدف الذى يقيسه

ب. تحديد مدى دقة الصياغه اللغويه ووضوح كل سؤال

١٢. التجربة الاستطلاعيه للاختبار التحصيلى:

قامت الباحثة باجراء التجربة الإستطلاعية على عينة مكونة من (١٠) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة زهراء حلوان ع.ث بنات يتلقون المحتوى بدعم رأسى، لاجراء الاختبار التحصيلى بهدف:

أ . التأكد من صدق الإختبار

ب. حساب ثبات الإختبار.

ج. حساب معامل السهولة والصعوبه.

د. حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار.

هـ. حساب الصدق الذاتي الاختبار.

و. حساب زمن الإختبار.

١٣. اختبار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي :

الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي لمهارات التعبير الكتابي :

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات – معامل السهولة والصعوبة – معامل التمييز) للاختبار كالآتي :

١. صدق الاختبار

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى ، وكذلك الاتساق الداخلي ، وصدق المقارنة الطرفية ، وفيما يلي توضيح لذلك :

أ- صدق المحكمين : قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (١٠) من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة المفردات للأبعاد موضع القياس ، وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار ، وبناءا على أرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين ، وقد استبقت الباحثة على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين (٢) بنسبة ٨٠% فأكثر

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات الاختبار ، فقد أصبح الاختبار في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (١٠) مهارات ومتضمن (١٣) مفردة .

ب. الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) :

وتقوم هذه الطريقة في جوهرها على مقارنة متوسطات المجموعه التي حصلت على أعلى الدرجات بالمجموعه التي حصلت على اقل الدرجات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ، وذلك باستخدام اختبار مان وتيني Mann–Whitney في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطالبات ذوات الدرجات المرتفعة والطالبات ذوات الدرجات المنخفضة في اختبار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي كما هو موضح بالجدول التالي :

[٢] - ملحق ( ) : قائمة بأسماء السادة المحكمين .

جدول (٢)

دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الارباعي الأعلى، والارباعي الأدنى) في اختبار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي

مجموعة الارباعي الأعلى ن = ٨		مجموعة الارباعي الأدنى ن = ٨		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣٦.٠٠٠	– ٣.٣٦١	دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق:

أنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (٠.٠١) بـين متوسـط رتـب مجموعـة الارباـعي الأعلـى ومتوسـط رتـب مجموعـة الارباـعي الأدنـي فـي كـل اختبـار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي ؛ كما أن قيمة (U) دالة عند مستوى (٠.٠١) عند الدرجة الكلية للاختبار ؛ مما يدل على الصدق التمييزي للاختبار، وهذا يعني تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق.

ج. الاتساق الداخلي (التكوين الفرضي) :

تم التحقق من الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي من خلال التطبيق الذي تم للاختبار على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٠) طالبة من طالبات مدرسة زهراء حلوان ع.ث بنات ، وبحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، وقد جاءت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل تراوحت ما بين (٠.٥٠٨) و (٠.٨٤٣) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك الأبعاد والاختبار ككل ؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي.

٢. ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية ، وإعادة التطبيق كما يلي :

أ-معامل الفا كرونباخ : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طالبة من طالبات مدرسة زهراء حلوان ع. ث بنات ، وقد وصلت قيمة معامل الفا كرونباخ للاختبار ككل كانت ٠.٨٠٣

ب-التجزئة النصفية : كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، ثم تم استخدام معادلة جوتمان ، وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مستوى الطالبات في تحصيل مهارات التعبير الكتابي ، ومن ثم ثبات الاختبار ككل ، وهو ما يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق .

٣. حساب معامل الصعوبة والسهوله :

قامت الباحثة بحساب معامل صعوبة السؤال من خلال حساب نسبة من أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة بالنسبة إلي العدد الكلي لمن أجاب عن السؤال ، وقد جاءت معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (٠.٤٠ – ٠.٦٥) ، وهي معاملات صعوبة جيدة ، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (٠.٥٢) ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

٤. حساب معامل التمييز :

ويقصد بتمييز مفردات الاختبار هو مدى قدرته على التمييز بين الطلاب ذوي القدرات العالية والطلاب ذوي القدرات المنخفضة ، وقد تراوحت بين (٠.٤٥ – ٠.٨٥) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين الطلاب ، ومن ثم تم الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات ، هذا وقد بلغ معامل تمييز الاختبار ككل (٠.٦٤) ، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

٥. حساب زمن الاختبار:

بعد تطبيق الإختبار على افراد عينة التجربة الاستطلاعية تم حساب متوسط الزمن الذى استغرقته الطالبات عند الاجابه عن أسئلة الاختباروذلك بجمع الزمن الذى استغرقته كل طالبه للاجابه وقسمة الناتج على عددهم وكان المتوسط مدته (٥٨) دقيقه

متوسط زمن الاختبار = زمن الاجابه لكل طالبه ÷ عدد الطالبات

=١٧٤٠ ÷ ٣٠ = ٥٨ دقيقه

ثالثا : التصميم التجريبى للبحث، ويشمل الاتى :

التجربه الاستطلاعية للبحث:

قامت الباحثه بتجريب مهام الويب على عدد(٣٠) طالبه من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة زهراء حلوان ع. ث بنات حيث تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعاتوقد حددت الباحثة مواعيد العمل ، وذلك في الفصل الدراسى الأول في الفترة من ٢٠١٨/١٢/١ الى ٢٠١٨/١٢/١٥ بهدف جمع الملاحظات حول مهام الويب

كما أوضحت الباحثة للمتعلمين قبل البدء في عملية التعلم التعليمات الخاصه بمهام الويب ليتعرفوا على المطلوب منهم قبل البدء في التعلم واثناء وبعد الانتهاء من التعلم وقامت بعمل ورشة عمل لشرح خطوات استخدام مهام الويب وناقشت الباحثه الطالبات في الاتى :

-وضوح اهداف مهام الويب

-وضوح تعليمات الاستخدام

-نقاط القوه والضعف في مهام الويب

-وضوح صياغة المحتوى التعليمى

-الأدوات الموجوده على مهام الويب

وقد أوضحت نتائج التجربة الاستطلاعية حماسا كبيرا من المتعلمين لطريقة العرض،وأسلوب تقديم المحتوى، وقدرتهم على المشاركه بايجابيه، وكان من ابرز نتائج التجربة الاستطلاعيه الاتى :

أ-وجود بعض المشكلات البسيطه المتعلقه بتشغيل بعض الروابط

ب-سهولة المشاركه بين افراد المجموعه

ج-باستطلاع اراؤهم ابدوا الرغبه في إضافة بعض ملفات الفيديو التى تحتوى على توضيح اكثر لمحتوى الدرس

بناءا على ماسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعيه من ملاحظات ونتائج ،واجازة المحتوى من قبل المحكمين،أصبحت البيئه في صورتها النهائية صالحه للتطبيق، ومتاحه لاجراء التجربه الاساسيه للبحث.

***التجربه الاساسيه للبحث:**

أ. اختيار عينة البحث :

قامت الباحثه باختيار عينة البحث وتمثلت في طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة زهراء حلوان ع.ث بنات ويبلغ عددها (٤٠) طالبه منهم (١٠) طالبه في التجربه الاستطلاعيه، و(٣٠) طالبه في التجربة الاساسيه يتلقون المحتوى بدعم (رأسى)، تستخدم مهام الويب وهى البيئه المحدده في البحث وفقا للتصميم التجريبى للبحث .

ب. تطبيق مواد المعالجه التجريبيه :

*قامت الباحثه بعمل ورشة عمل للطالبات مجموعة البحث وتعريف المجموعه بكيفية الدخول الى بيئة مهام الويب الخاصه بها واعطاؤهم رابط البرنامج وذلك في الفتره من ٢٠١٩/٢/٥ الى ٢٠١٩/٢/٢٠

* تم الاتفاق على مواعيد التواجد على شبكة edmodo للرد على استفساراتهم وحل اى مشكله قد تطرا فى اثناء القيام بالمهام وتم الاتفاق على المقابله مرتين أسبوعيا
* تم الاتفاق على قواعد العمل للمجموعه
* يقوم كل متعلم بالالتحاق على شبكة edmodo ويقوم بالدخول على اللينك الخاص ببيئة مهام الويب الموجود على حائط المجموعه
* يقوم المتعلمون (المجموعه التجريبيه) بالتعرف على الموضوعات وتنفيذ النشاط المطلوب، بمساعدة وسيلة الدعم الرأسى ويتم التواصل مع المعلم لتسليم النشاط المطلوب منهم
* تم اعلام الطالبات بطبيعة المهمه المطلوبه وتحديد اخر موعد للانتهاء من مهام الويب

ج. تنفيذ تجربة البحث :

بعد أن تم اختيار عينة البحث ، بدأ التنفيذ الفعلي لتجربة البحث ، وقد تمثل ذلك في الآتي :

***تطبيق أداة البحث قبلياً :**

تم تطبيق اختبار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي على طلاب المجموعه التجريبية قبليا و كما يلي:

هدف التطبيق القبلي لاختبار التحصيل لمهارات التعبير الكتابي إلى التأكد من تكافؤ المجموعهالتجريبية في مستوى التحصيل لمهارات التعبير الكتابي قبل التدريس ، وقد تم التطبيق القبلي للاختبار على طالبات المجموعه التجريبية ، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات:

بعد عرض الإجراءات المنهجيه للبحث والانتهاء من التجربه الاساسيه للبحث، وتصحيح ورصد درجات الطالبات في التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى المعرفى، عرض نتائج التحليل الاحصائى، وذلك بهدف اختبار صحة الفروض ، والاجابه عن أسئلة البحث، وفيما يلى عرض تفصيلى لنتائج البحث ، ومناقشة النتائج وتفسيرها، كما يتناول توصيات البحث في ضوء النتائج واهم البحوث المقترحه .

أولا : عرض النتائج الخاصه باسئلة البحث :

١-الاجابه عن السؤال الأول : ونصه : "ما مهارات التعبير الكتابى باللغه الالمانيه اللازمه لطالبات المرحله الثانوي؟"

وللاجابه عنه : قامت الباحثه بتحليل المهاره الى مجموعه من المهمات الاساسيه،وذلك بالاطلاع على الادبيات والدراسات المرتبطه بتنمية المهارات للتعبير الكتابى ، والاطلاع على توصيف منهج اللغه الالمانيه للصف الثانى الثانوى ،والاطلاع على الاطار المرجعى الاوروبى مما نتج عنه اعداد قائمه مبدئيه لمهارات التعبير الكتابى الاساسيه، ثم عرضها على مجموعه من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغه الالمانيه،وذلك بهدف استطلاع ارائهم في صحة وتحليل المهارات واكتمالها، وبعد اجراء التعديلات في قائمة المهارات التي اتفق عليها المحكمون ظهرت القائمه في صورتها النهائيه تتكون من (١٠) مهاره

٢. الاجابه عن السؤال الثانى ، ونصه :"ما نموذج التصميم والتطوير التعليمى المقترح لبناء بيئة مهام الويب الملائمه لتنمية مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مادة اللغه الالمانيه ؟"

وللاجابه عنه : تبنت الباحثه النموذج العام ADDIE في التصميم وأتبعت الخطوات المنهجية الخاصة به.

٣. الاجابه عن السؤال الثالث، ونصه : "ماأثر نوع دعامات التعلم (الرأسيه مقابل الافقيه مقابل الاثنين معا) على تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مادة اللغه الالمانيه؟ "وتمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال استعراض نتائج البحث

ثانيا : عرض النتائج الخاصه بفروض البحث وتفسيرها :

يتم – فيما يلي – عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الميدانية وذلك من خلال اختبار صحة كل فرض من فروض البحث ، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ، ويتم – فيما يلي – التحقق من صحة فروض البحث :

أولا : اختبار صحة الفرض الأول

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدى لاختبار مهارات التعبير الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدى " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار " ت " لمتوسطين مرتبطين ، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول ( ):

جدول ( ) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطالبات قبل التجريب وبعده ، وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي ككل

المتغير	التطبيق	العدد ن	الحسابي	الفرق بين التطبيقين	المعياري للانحراف	المعياري للفروق	الحرية	ت المجسبة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير

المتغير	التطبيق	العدد ن	الحسابي	الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري	المعياري للفروق	الحرية	ت المجدولة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
مهارات التعبير الكتابي ككل	القبلي	٣٠	١١.٢٥	٥٢.٠٥	٣.٧٣٢	١٠.٩١٢	٢٩	٢٦.١٢٦	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٩٥٩	٦.٤٤٦	كبير
	البعدي	٣٠	٦٣.٣٠		١٠.٥٨٤							

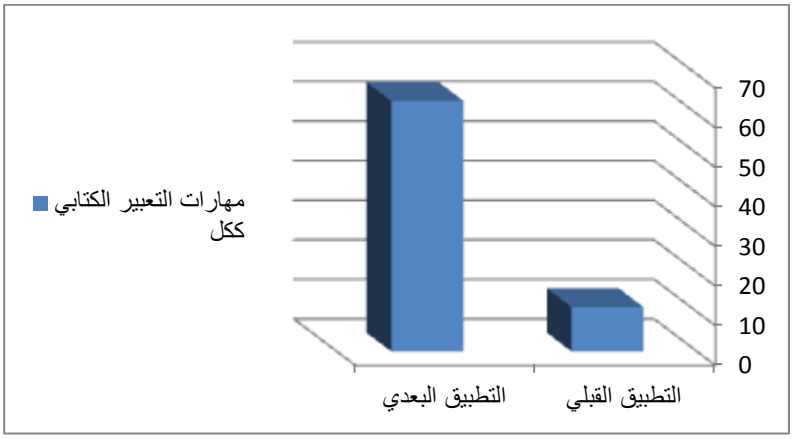
يتضح من الجدول السابق ما يلي :

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي ككل عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي للاختبار ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١١.٢٥) ، بينما متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي الذي بلغ (٦٣.٣٠) ، حيث إن متوسط الفرق بين التطبيقين (٥٢.٠٥) درجة ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (٢٦.١٢٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " لمهارات التعبير الكتابي ككل " هي (٠.٩٥٩) وهذا يعني أن نسبة (٩٥.٩%) من التباين الحادث في مستوى مهارات التعبير الكتابي ككل (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٦.٤٤٦) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.

وهذا ما يشير إلي انه قد حدث نمو واضح ودال في مهارات التعبير الكتابي ككل ؛ وذلك نتيجة لاستخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب.

ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث .

ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي (١١) :



شكل (١١) يوضح المدرج التكراري للمتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي ككل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التعبير الكتابي في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدى ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار " ت " لمتوسطين مرتبطين ، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول ( ):

جدول ( ) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطالبات قبل التجريب وبعده ، وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي في كل مهارة على حدة

المهارات	التطبيق	ن العدد	المتوسط الحسابي م	الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري ع	الخطأ المعياري للفروق	درجات الحرية د ح	ت المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
مهارة (١)	القبلي	٣٠	٢.٨٥	٢.٥٢	١.٠٦٠	١.٤٧٧	٢٩	٩.٣٣٤	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٧٥٠	٢.٠٦	كبير
	البعدي	٣٠	٥.٣٧		٠.٧٥٤							

المهارات	التطبيق	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الفرق بين التطبيقين ع	الانحراف المعياري ع	المعياري للفروق	درجات الحرية د ح	ت المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
مهارة (٢)	القبلي	٣٠	٢.٩٣	٠.٦٧	٠.٧٨٥	٠.٩٢٢	٢٩	٣.٩٥٩	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٣٥١	١.٠١٣	كبير
	بعدي	٣٠	٣.٦٠		٠.٤٩٨							
مهارة (٣)	القبلي	٣٠	١.٠٧	٥.١٧	٠.٩٠٧	١.٩٦٧	٢٩	١٤.٣٨٩	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٨٧٧	٣.٣١٣	كبير
	البعدي	٣٠	٦.٢٣		١.٥٦٨							
مهارة (٤)	القبلي	٣٠	٣.٢٢	١٣.٣٥	١.٨٩٧	٤.٦٨٠	٢٩	١٥.٦٢٥	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٨٩٤	٣.٦٨٩	كبير
	البعدي	٣٠	١٦.٥٧		٤.٦٠٠							
مهارة (٥)	القبلي	٣٠	٠.١٧	١٣.٧٣	٠.٩١٣	٢.٩٥٩	٢٩	٢٥.٤٢٣	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٩٥٧	٦.١٠٥	كبير
	البعدي	٣٠	١٣.٩٠		٢.٩٤٠							
مهارة (٦)	القبلي	٣٠	٠.٠٠	٢.٦٢	٠.٠٠٠	١.٢٦٤	٢٩	١١.٣٣٨	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٨١٦	٢.٩٢٧	كبير
	البعد	٣٠	٢.٦٢		١.٢٦٤							
مهارة (٧)	القبلي	٣٠	٠.٠٠	٣.٧٣	٠.٠٠٠	١.٠١٥	٢٩	٢٠.١٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٩٣٣	٥.٢٠٢	كبير
	البعد	٣٠	٣.٧٣		١.٠١٥							
مهارة (٨)	القبلي	٣٠	٠.٠٠	٢.٩٠	٠.٠٠٠	١.١٥٥	٢٩	١٣.٧٥٠	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٨٦٧	٣.٥٥٠	كبير
	البعد	٣٠	٢.٩٠		١.١٥٥							
مهارة (٩)	القبلي	٣٠	٠.٠٠	١.٩٠	٠.٠٠٠	٠.٨٤٥	٢٩	١٢.٣١٨	دالة عند مستوي ٠.٠٥	٠.٨٤٠	٣.١٨٠	كبير
	البعد	٣٠	١.٩٠		٠.٨٤٥							
(	القبلي	٣٠	١.٠٢	٥.٤٧	١.٢٧٦	٢.٣٦٠	٢٩	١٢.	مسه توي	٠.٨	٣.٢	كبير

المهارات	التطبيق	ن العدد	م المتوسط الحسابي	ع الانحراف المعياري	الفرق بين التطبيقين	المعياري للفروق	د.ح الحرية	ت المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
	البعد	٣٠	٦.٤٨	١.٩٢٧				٦٨٩		٤٧	٠٢	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة الأولى في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة الأولى (٢.٨٥) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٥.٣٧) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (٩.٣٣٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة الأولى في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة الأولى في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٧٥٠) وهذا يعني أن نسبة (٧٥.٠%) من التباين الحادث في مستوى المهارة الأولى (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٢.٠٠٦) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة الأولى في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة الثانية في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة الثانية (٢.٩٣) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٣.٦٠) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (٣.٩٥٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة الثانية في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة الثانية في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٣٥١) وهذا يعني أن نسبة (٣٥.١%) من التباين الحادث في مستوى المهارة الثانية (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (١.٠١٣) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة الثانية في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة الثالثة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة الثالثة (١.٠٧) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٦.٢٣) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (١٤.٣٨٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة الثالثة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة الثالثة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٨٧٧) وهذا يعني أن نسبة (٨٧.٧%) من التباين الحادث في مستوى المهارة الثالثة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٣.٣١٣) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة الثالثة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة الرابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة الرابعة (٣.٢٢) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (١٦.٥٧) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (١٥.٦٢٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة الرابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة الرابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٨٩٤) وهذا يعني أن نسبة (٨٩.٤%) من التباين الحادث في مستوى المهارة الرابعة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٣.٦٨٩) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة الرابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة الخامسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة الخامسة (٠.١٧) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (١٣.٩٠) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (٢٥.٤٢٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة

الخامسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة الخامسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٩٥٧) وهذا يعني أن نسبة (٩٥.٧%) من التباين الحادث في مستوى المهارة الخامسة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٦.١٠٥) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة الخامسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة السادسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة السادسة (٠.٠٠) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٢.٦٢) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (١١.٣٣٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة السادسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة السادسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٨١٦) وهذا يعني أن نسبة (٨١.٦%) من التباين الحادث في مستوى المهارة السادسة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٢.٩٢٧) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة السادسة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة السابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة السابعة (٠.٠٠) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٣.٧٣) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (٢٠.١٤٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة السابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة السابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٩٣٣) وهذا يعني أن نسبة (٩٣.٣%) من التباين الحادث في مستوى المهارة السابعة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٥.٢٠٢) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة السابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة الثامنة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة الثامنة (٠.٠٠) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٢.٩٠) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (١٣.٧٥٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة الثامنة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة الثامنة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٨٦٧) وهذا يعني أن نسبة (٨٦.٧%) من التباين الحادث في مستوى المهارة الثامنة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٣.٥٥٠) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة السابعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة التاسعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة التاسعة (٠.٠٠) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (١.٩٠) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (١٢.٣١٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة التاسعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة التاسعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٨٤٠) وهذا يعني أن نسبة (٨٤.٠%) من التباين الحادث في مستوى المهارة التاسعة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٣.١٨٠) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة التاسعة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

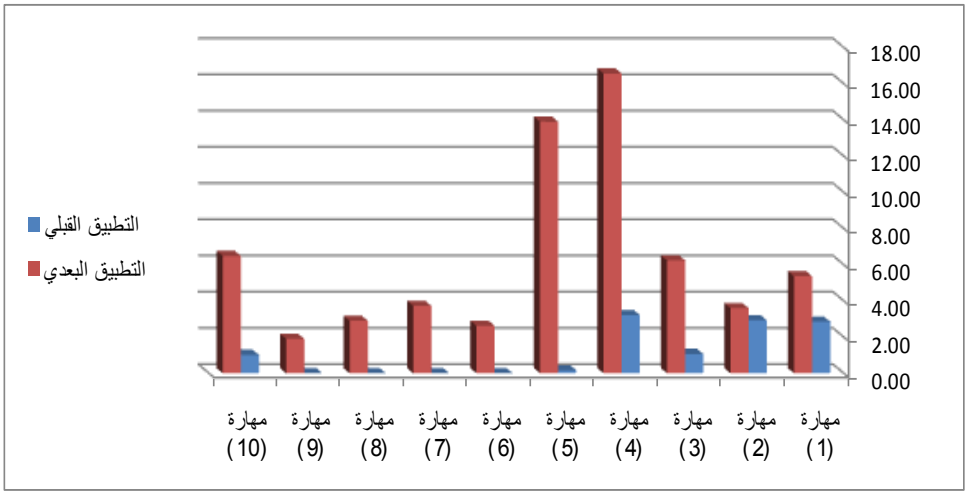
ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي للمهارة العاشرة في اختبار مهارات التعبير الكتابي عن متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لتلك المهارة ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للمهارة العاشرة (١.٠٢) ، بينما متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لتلك المهارة بلغ (٦.٤٨) ، كما اتضح أن قيمة " ت " بلغت (١٢.٦٨٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارة

العاشرة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي ، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للمهارة العاشرة في اختبار مهارات التعبير الكتابي " هي (٠.٨٤٧) وهذا يعني أن نسبة (٨٤.٧%) من التباين الحادث في مستوى المهارة العاشرة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نمط الدعم الرأسي بمهام الويب (المتغير المستقل) كما أن قيمة (d) تساوي (٣.٢٠٢) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على تنمية المهارة العاشرة في اختبار مهارات التعبير الكتابي.

وهذا ما يشير إلي انه قد حدث نمو واضح ودال في مهارات التعبير الكتابي كل مهارة على حدة ؛ وذلك نتيجة لاستخدام الدعم الرأسي بمهام الويب.

ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث .

ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي ( ) :



شكل (١٢) يوضح المدرج التكراري للمتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي كل على حدة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

وترجع الباحثه هذه النتيجه الى :

تفوقت المجموعه التجريبيه التي استخدمت الدعم الرأسى وذلك للأسباب الاتيه ، ان نمط تقديم الدعم الرأسى يتم فيه تقديم معلومات هيكليه عن المهمه بأكملها في بداية المهمه بهدف تهيئة المتعلمين لما سيتعرضون له من مشكلات وصعوبات فى أثناء دراستهم، وإعطائهم خلفية قوية تمكنهم من التصرف معها وتخطيها،حيث ان هذا يتفق

مع **نظرية الدافعيه** حيث توجد عوامل عدة تعمل على استثارة الدافعية من أهمها استثارة الانتباه والفضول للتعلم، والتحدى، وهذه العوامل تتطلب عرض المحتوى التعليمي وأنشطة، ودعاماته بطريقة تتحدى تفكير المتعلمين، وتدفعهم لتعلمه، وهذا ما يوفره استخدام الدعامات الرأسية.وهذا يتفق مع طبيعة الطلاب في المرحله الثانويه حيث تزداد قدرة الطالب على الاستفادة من العملية التعليمية، مع زيادة القدرة على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير، كما يتصف بحب الاستطلاع والفضول وتعد هذه المرحلة مرحلة اليقظة العقلية لأن الطالب يتصف بالطموح الكبير، ويميل إلى المعلومات الدقيقة التي يحاول الحصول عليها من المصادر الموثوق بهاو كما يميل إلى الحرية الذهنية، والرغبة في التأكد من صحة المعتقدات كما تتفق النتيجه مع **النظريه البنائيه المعرفيه** التي تنص على ضرورة تنشيط المتعلم ودفعه للتفكير من خلال استخدام بعض الأساليب العقلية منها تقصى الحقائق واسكشاف البدائل حيث ان النظريات المعرفية تهتم بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته

واتفقت هذه النتيجه مع نتائج البحوث التي اكدت على ان هناك فرق دال احصائيا بين نمطى تقديم الدعم في الجانب المهارى لصالح نمط الدعم الرأسى مثل دراسة(عبد الحميد زعلوك،٢٠١٦) فى ان استخدام الدعم الرأسى يصلح في حالة المتعلمين ذوى الاعمار الأكبر،وفى حالة الافراد الناضجين عقليا، وفى حالة ارتفاع نسبة الذكاء، وفى حالة رصيد من الخبرات السابقه .

واتفقت مع بحث كل من (على سليمان، ٢٠٠٠) و(شيماء يوسف ،٢٠٠٦) و (Azmy & Ismaeel, 2010) و (حسن عبد العاطى ،٢٠١٥) في أن التعلم بالطريقة الكلية أو الطريقة الجزيئة يتوقف على مجموعة من العوامل مثل مقدار المادة والعمر الزمنى للمتعلم وذكائه ودافعيته ونوعية الممارسة وتوزيعها.

بينما اختلفت هذه النتيجه مع بحث(اسامه سعيدعلى هنداوى، ٢٠١٦) التي أظهرت وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعه التي استخدمت الكتاب الالكترونى ذو نمط العرض العمودى لعرض الصفحات وطلاب المجموعه التي استخدمت الكتاب الالكترونى ذو نمط العرض الافقى لعرض الصفحات في القياس البعدى لاختبار التحصيل المعرفى لصالح المجموعه التي استخدمت نمط العرض الافقى.

ثالثا : موجز النتائج السابقه للبحث الحالي :

من خلال العرض السابق لنتائج البحث يتضح أهمية نمط الدعم الرأسى في المراحل العمريه الأكبر عمرا مثل المرحله الثانويه ولكنها لا تصلح لمن هم اقل سنا كالمرحله الابتدائيه و الاعداديه.

كما انها تكون ذات فاعليه وفى حالة الافراد الناضجين عقليا، وفى حالة ارتفاع نسبة الذكاء، وفى حالة وجود رصيد من الخبرات السابقه .

أيضا ترى الباحثه انه من أسباب تفوق المجموعه التجريبيه الأولى المعتمده على الدعم الرأسى ان تقديم الدعم بالطريقه الرأسيه يتحدى تفكير المتعلمين، ويدفعهم لتعلمه،وتقديم الدعم من خلال بيئة مهام الويب يتيح الفرصه للتفاعل والعمل بشكل فردى او داخل مجموعات .

وفقا لمبادىء **نظرية الدافعيه** يتطلب عرض المحتوى بطريقة تثير فضول المتعلمين وانتباههم وتتحدى تفكيرهم ووفقا لمبادىء **النظريه البنائيه المعرفيه** تهدف إلى ضرورة تنشيط المتعلم ودفعه للتفكير من خلال استخدام بعض الأساليب العقلية منها تقصى الحقائق واسكشاف البدائل .

رابعا : التوصيات والبحوث المقترحه:

التوصيات

في ضوء ماسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصى الباحثه بما يلى:

* الاهتمام بانماط تقديم الدعم عن طريق بيئة مهام الويب
* الاهتمام باستخدام بيئة مهام الويب في العملية التعليميه لما لها من مميزات تساهم في اثراء العمليه التعليميه وتغيير الاتجاه في طرق واستراتيجيات التدريس.
* ضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف بيئة مهام الويب كبيئة تعليمية لتحقيق الهدف من المناهج الدراسية.
* استخدام دعامات التعلم الرأسيه والافقيه لمهام الويب في مقررات اللغات وتعليم المهارات في اللغات الاجنبية وخاصة الألمانية.
* تصميم دعامات التعلم المختلفة لمواقع الويب بالمقررات الدراسية المختلفة

* عمل برامج تدريبية على كيفية استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم بطريقة آمنة ، وتحديد مصادر التعلم من قبل المعلم.
* ضرورة مراعاة المرحلة الدراسية ومقدار المادة التعليمية عند تقديم أنماط الدعم المختلفة.

مقترحات البحث:

- بحوث مماثلة علي مراحل دراسية مختلفة مثل رياض الأطفال فمن المحتمل اختلاف كم الدعم ونوعيته للمقررات الدراسية المختلفة.
- بحث أثر فاعلية مهام الويب فى تنمية مهارات اللغة الالمانية لدى مراحل تعليمية مختلفة
- بحث أثر استخدام مهام الويب فى تنمية التحصيل ومهارات الأداء فى مقررات دراسية مختلفة.

المراجع والمصادر

أولا المراجع العربيه :

إسماعيل، زكريا (١٩٩١). طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة،عالم الكتب.

صالح،أكرم صالح أحمد (٢٠١٢). تعلّم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي " الجانب العاطفي. ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.

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

الحيلة ،محمد (٢٠٠٩). المدخل المنظومي والرحلات المعرفية Web Quest في التدريس الجامعي. دراسه مقدمة إلى الؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي . جامعة المنصورة.

الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعّال، مكتبة المتنبي.

الديلمي، طه علي حسين، و الوائلي، سعاد عبدالكريم (١٩٩٨) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الأردن : عالم الكتب.

الركابي، جودت(٢٠٠٠)، طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: جامعة دمشق.

عبد المولى،السيد. (٢٠١٠). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. *دور التعليم الإلكترونى فى تعزيز مجتمعات المعرفة* (الصفحات ٢٤-٢٥). البحرين: مركز زين للتعليم الإلكترونى – جامعة البحرين

القباني، نجوان حامد عبد الواحد (٢٠١٥). أثر اختلاف استراتيجية التعلّم الإلكتروني المستخدمة في الويب كويست في تنمية بعض مستويات التفكير والاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني لدي طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس،ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المحور الثاني: المحتوى الرقمي التعليمي المبدع.الرياض.المملكة العربية السعودية متاح على http://eli.elc.edu.sa/2015/sites/default/files/031.pdf،

النجار، بسام (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

سعفان،إيمان عبد القادر الليسى (٢٠١١) فاعلية استخدام مستويات مختلفة من سقالات التعلم الإلكتروني على تنمية أساسيات ومهارات استخدام برنامج النوافذ لدى طلاب كلية التربية النوعية.، رسالة ماجستير ، جامعة طنطا ، كلية التربية النوعيه

جمعة، علي و أحمد ،ابرام (٢٠١٢). فاعلية تدريس الكيمياء العضوية بإستخدام استراتيجية الويب كويست Web Quest في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم جامعة– السليمانية. مجلة الفتح، عدد ٤٢

عبد العاطى،حسن الباتع محمد (٢٠١٤). الأسس النظرية والفلسفية للويب كويست ، مجلة التعليم الالكترونى ، العدد الرابع عشر ، جامعة المنصورة.

مسلم،حسن أحمد حسن (٢٠٠٠) : برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق

حماد، خليل عبد الفتاح و نصار، خليل محمود (٢٠٠٢). فن التعبير الوظيفي غزة: مطبعة ومكتبة منصور.

حمادنة، مؤنس أديب والقطيش، حسين مشوح محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن، جائزة خليفة التربوية، ابوظبي

عبد العزيز ،حمدى أحمد وسعيد، أحمد محمد دوبى و العجب، محمد العجب. (٢٠١٢). أثر الدافعية للتغيير ومستوى الاهتمام على استخدام مهام الويب فى التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربي ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان .قابوس ، المجلد ٧ ، العدد ٣ ، مايو ٢٠١٢

فرجون،خالد محمد (٢٠١٤) الرحلات المعرفية المجسمة عبر الويب " نموذج مقترح"، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي حول التعلم التشاركي في .يونيو ٢٠١٤ – المجتمع الشبكي ، في الفترة ٣

فرجون،خالد محمد (٢٠١٤). التعليم الإفتراضى المجسم عبر السحابة الكمبيوترية. السحابة الكمبيوترية وتطبيقات الإنترنت في التعليم والتدريب ضمن فعاليات مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية يومي ٦-٧ أغسطس ٢٠١٤ بعنوان أفاق في تكنولوجيا التربية . بور سعيد: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

أسعد،خالد و طيبي، مؤنس. (٢٠٠٤). طرق ونماذج لاستخدام الإنترنت في التدريس. مجلة جامعة أكاديمية القاسمي، العدد الثامن ،

العبيدى،خالد بن خاطر بن سعيد (٢٠٠٩) : فاعلية نشاطات قائمة علي عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط . *رسالة دكتوراه*، كلية التربية ، جامعة أم القرى

خمايسة، إياد "محمد خير" إبراهيم(٢٠٠٤)، بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان، الأردن.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، مكتب ناني للطباعة والكمبيوتر.

دياب،مي كمال موسى (٢٠١٦).أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،عدد ٧٦

الجرف،ريما سعد سعادة (٢٠٠٢). دليل الباحث إلى استخدام قواعد المعلومات الإلكترونية على الإنترنت. الرياض

صالح، صالح محمد (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (٢)، عدد (٤٥)

طبعمية ، رشدي أحمد (٢٠٠٦). المهارات اللغوية : مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها . القاهر، : دار الفكرالعربي

طعيمة، رشدي، ومناع،محمد السيد.(٢٠٠٠) تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.

عليوه،عبد الحميد (٢٠٠٨) مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات الأحد ١٠ شباط (فبراير) ٢٠٠٨،

عبد الحميد،عبد العزيز طلبه (٢٠٠٩). فعالية استخدام استراتيجية تقصى الويب .W) .Q. S)، في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد التاسع عشر، .العدد الأول ، يناير ٢٠٠٩

عبد الحميد،عبد العزيز طلبه (٢٠١٠). الرحلات المعرفية عبر الويب) إحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب (، مجلة التعليم الإلكتروني ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الخامس ، مارس ٢٠١٠

قطيط،غسان يوسف (٢٠١١) حوسبة التدريس ، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان

مجاور، محمد صلاح(٢٠٠٠) ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. أسسه وتطبيقاته التربوية.القاهرة:دار الفكر العربي.

امين،محمد عمر السيد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

خلاف،محمد (٢٠١٣). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعامات التعلم (مباشرة وغير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب(فردية وتعاونية) على التحصيل وتنمية مهارات تطوير موقع تعليمي إلكتروني وجودته لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الاسكندرية. *رسالة دكتوراه*. كلية التربية، جامعة اللاسكندرية .

الحيله، محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويست فى تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي فى مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا(. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، المجلد ٤ ، العدد ٢

خميس،محمد عطية (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني. دارالسحاب للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة – مصر

خميس، محمد عطية (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم ، دار السحاب للنشر والتوزيع – القاهرة

محمود، عبد الرزاق مختار وسيد، عبد الوهاب هاشم وعمران، عبد اللطيف،عزت صلاح (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المدعومة بالويب كويست لعلاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد (٣١)، عدد(٥)

رسلان،مصطفى (١٩٨٥)، وضع برنامج لتعليم اللغه العربيه للطلاب الملاويين،رسالة دكتوراه ،كلية التربيه ،جامعة عين شمس

طيبى،مؤنس (٢٠٠٣). الرحلات المعرفية على الويب WebQuest ، مجلة صدى التربية عدد، ٢١ تشرين اول ٢٠٠٣)، المجلد ٣١ ، ص ٣٨

عزمى،نبيل جاد (٢٠١٣). نموذج التصميم التعليمى ADDIE وفق ا لنموذج الجودة PDCA، مجلة التعليم الإلكتروني ، العدد الحادى عشر ، جامعة المنصورة

عزمى،نبيل جاد و المرادنى،محمد مختار (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية محكمة تصدرها كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد السادس عشر، . العدد الثالث ، يوليو ٢٠١٠

عزمى،نبيل جاد (٢٠١٤). بيئات التعلم الافتراضية. القاهرة: دار الفكر العربى.

فايز،نسرين بسام (٢٠١٣) أثر استخدام استراتيجية الويب كويست)الرحلات المعرفية(في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية،درجة الماجستير في العلوم التربوية تخصص مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط

يوسف، وليد (٢٠١٤) ، اثر استخدام دعامات التعلم العامه والموجهه في بيئة شبكات الويب الاجتماعيه التعليميه في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الاجرائيه لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمى وفاعلية الذات لديهم، *مجلة دراسات عربيه في التربيه وعلم النفس* (ASEP) ،العدد٥٣ ،سبتمبر ٢٠١٤

يونس ، فتحي علي وآخرون (١٩٩٥) اللغة والتواصل الاجتماعي ، الكويت، دار ذات السلاسل .

ثانيا : **المراجع الاجنبيه**

Abu Rass, R. (2001). Integrating reading and writing for effective language teaching.Forum, 39(1), 30–43.

Al-Jarf, R. (2004). Effect of online learning on struggling ESL college writers. Foreign Language Annals, 37(1) 49–57. Retrieved on February 6, 2010 from: http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/My%20Press%20Room/al-jarf%20-%20NECC%20paper.pdf .

Allan, J. & Street, M. (2007). The Quest for Deeper Learning: An Investigation into the Impact of a Knowledge-Pooling WebQuest

in Primary Initial Teacher Training. British Journal of Educational Technology, v38, n6, pp1102-1112.

Al-Abed Al-Haq, F. and Sharah, N. (1997). The discourse problems of Arab English majors.Journal of the College of Teachers, 8, 21–46. Al-Mustansiriyah University, Baghdad.

Awada, G., & Ghaith, G. (2014). Impact of Using the WebQuest Technological Model on English as a Foreign Language (EFL) Writing Achievement and Apprehension. Arab World English Journal. (1) July,81-93

Benito León, d. B., María-Isabel Polo, d. R., & Margarita, G. D. (2016). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. an analysis by testing the effect size. Anales De Psicología, 32(1), 80-88. doi:http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. Learning & Leading with Technology, v28, i8: 6-9. Available at: http://webquest.sdsu.edu/documents/focus. pdf. Retrieved :1/6/2014.

Dodge, B. (1995). Some Thoughts About Webquests. Retrieved April 22, 2012, From San Diego State University

Dodge, B. (1998). WebQuests: a strategy for scaffolding higher level learning. Comunicacion presentada en National Educational Computing Conference, San Diego, 22-24 de junio de 1998. Available at: http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm

Fiedler, R. & Allen, K. (2002). Web quests: A critical examination in light of selected learning theories

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young

writers: The effects of selfregulated strategy development. Contemporary Educational Psychology, 30, 207–241.

Halat, E. (2008). A Good Teaching Technique: WebQuests, A Journal of Educational Strategies, v81, n3, pp109-112.

Heaton J. B. (1994). Writing English Language Tests. Longman Inc. New York.

Hmelo-Silver, C., Duncan, R. G., & Chinn, C. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark. New Brunswick: Department of Educational Psychology, Rutgers University.

Jumaat, N., & Tasir, Z. (2014). Instructional Scaffolding in Online Learning Environment: A Meta-analysis. Retrieved from http://ieeexplore.ieee.org/xpl/abstractAuthors.jsp?tp=&arnumber=6821832&url=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxpls%2Ficp.jsp%3Farnumber%3D6821832

Khater, A. E. (2002). A suggested program to develop reading and writing skills for English language majors in light of content-based instruction. Unpublished master thesis, Women's college, Ain Shams University.

March, T. (2003). The learning power of WebQuests. Educational Leadership, 61(4), 42-47.

Mohamed, S. M.(2000). Developing the writing skills for students of English at the Faculty of Arts, Al-Fateh University. Unpublished PhD. thesis, Faculty of Education, Ain Shams University

Moreno, R., & Mayer, R. E. (2005). Role of guidance, reflection, and interactivity in an agent-based multimedia game. Journal of Educational Psychology, 97, 117–128.

Olinghouse, N. G., & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. Focus on Exceptional Children, 43 (4), 1-27.

Oxford,R L (1990): Language Learning Strategies :what every teacher should know, New York ,Newbury House

Quintana, C., Krajcik, J., & Soloway, E. (2001). Exploring a Descriptionand Methodology for Learner-Centered Design. In W. Heineke & L. Blasi (Eds.), MethodsofEvaluating Educational Technology (Vol. 1). Greenwich, CT: Information AgePublishing.

Reima Sado Al-Jarf(2006) The Effects of Web-based Learning on Struggling EFL College Writers, College of Languages and Translation,King Saud University,Foreign Language Annals, 37, 1, 46-56, 2004, Am Educ Res J 2006; 43; 295

Roxana Moreno & Richard Mayer2007 :Interactive Multimodal Learning Environments

Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends

Scarcella, R. C. and Oxford R. L.(1992). The Tapestry of Language Learning. Boton, MA: Heinle and Heinle Publishers.

Shao Hsu, Y., Ling Lai, T., & Hsiu Hsu, W. (2015). A Design Model of Distributed Scaffolding for Inquiry-Based Learning. Res Sci Educ, 45, 241-271.

Stahr, M. A. (2008) " Differential Effectiveness of Two Scaffolding Methods For Web Evaluation Achievement And Retention In High School Students". Educational Foundations And Special Services, Ph.D., May 2008.

Starr, L., (2004). Creating a Web Quest it's Easier than you think. Education World Technology® Center. Retrieved on April 17, 2014, from

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2008) Integrating Webquests In Preservice Teacher Education. Educational Media International Vol. 45, No. 1, March 2008, 59–73.

Whitehouse. (2007). Scaffolded Assessment in Virtual Environments – MOO and Moodle. Retrieved from the QSITE state conferance: http://www.wonko.info/iwho/scaffolding.htm