AUI Research Journal
ISSN 2766-8673

V 2 – Issue 1, Nov. 2021
https://doi.org/10.66773/46papp23

استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئات الوسائط المتعددة وعلاقتها بالاتجاهات نحو الكتابة: تحليل تفسيري تكاملي

Metacognitive Writing Learning Strategies among Non-Native Learners of Arabic in Multimedia Environments and Their Relationship to Writing Attitudes: An Integrative Explanatory Analysis

Mohammad Al Hawamdeh

American University in Indiana

e-mail: Drmhjo@hotmail.com

المستخلص

تمثل الكتابة في اللغة الثانية عملية معرفية تنظيمية معقدة تتجاوز حدود إنتاج النص إلى إدارة متكاملة للتخطيط والمراقبة والتقويم أثناء الأداء. ومع تطور البيئات الرقمية متعددة الوسائط، ازدادت متطلبات التنظيم الذاتي للكتابة نتيجة تنوع مصادر المعلومات واتساع مسارات المعالجة المعرفية. هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تحليل تفسيري تكاملي لدور استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية في تنظيم عملية الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئات الوسائط المتعددة، وبيان علاقتها باتجاهاتهم نحو الكتابة بوصفها مكوناً تنظيمياً دافعا للأداء.

اعتمدت الدراسة تحليلاً نظرياً تكاملياً يفسر التفاعل بين التنظيم ما وراء المعرفي، ومتطلبات البيئة الرقمية، والبنية الوجدانية للمتعلم في إنتاج النص المكتوب. وأظهرت نتائج التحليل أن استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي تمثل البنية التنظيمية المركزية لإدارة الموارد المعرفية في البيئات الرقمية، وأن فاعليتها ترتبط بدرجة الانخراط الوجداني في مهمة الكتابة. كما تبين أن الاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة تعزز استمرارية التنظيم الاستراتيجي وتدعم جودة الأداء النصي.

وتخلص الدراسة إلى أن الكتابة في البيئات متعددة الوسائط تمثل نظام ضبط ذاتي معرفي وجداني بيئي متكامل، وأن كفاءة التنظيم ما وراء المعرفي تمثل العامل الحاسم في جودة الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانية.

الكلمات المفتاحية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، تعلم الكتابة في اللغة الثانية، الوسائط المتعددة في التعليم، الاتجاهات نحو الكتابة، التنظيم الذاتي للتعلم

الكلمات المفتاحية :الاستراتيجيات فوق المعرفية - كتابة اللغة الثانية - بيئات التعلم متعددة الوسائط - اتجاهات الكتابة - التعلم المنظم ذاتيًا

Abstract

Writing in a second language represents a complex self-regulated cognitive process that extends beyond text production to include planning, monitoring, and evaluation during performance. With the expansion of multimedia learning environments, the demands of self-regulation in writing have increased due to the diversity of information sources and the complexity of cognitive processing pathways. This study provides an integrative explanatory analysis of the role of metacognitive writing learning strategies among non-native learners of Arabic in multimedia environments and examines their relationship with writing attitudes as a motivational regulatory component of performance.

The study adopts an integrative theoretical framework to interpret the interaction between metacognitive regulation, digital environmental demands, and learners' affective orientations in written text production. The analysis indicates that planning, monitoring, and self-evaluation strategies function as the central regulatory system for managing cognitive resources in multimedia environments, and that their effectiveness is associated with learners' affective engagement in writing tasks. Positive writing attitudes were found to enhance sustained strategic regulation and support textual quality.

The study concludes that writing in multimedia environments constitutes an integrated cognitive–affective–environmental self-regulatory system, in which metacognitive regulation plays a decisive role in determining writing performance among learners of Arabic as a second language.

Keywords in English. Metacognitive Strategies, Second Language Writing, Multimedia Learning Environments, Writing Attitudes, Self-Regulated Learning

الإطار البنيوي التفسيري لدراسة استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية في البيئات الرقمية

التأسيس المعرفي لإشكالية تعلم الكتابة في تعليم اللغة الثانية

تمثل الكتابة في تعليم اللغة الثانية نظامًا إنتاجيًا عالي التعقيد يتجاوز حدود المهارة اللغوية الشكلية ليشمل عمليات معرفية عليا تتعلق بالتخطيط والتنظيم والمراقبة الذاتية والتقويم المستمر للأداء. فالكتابة ليست نقلًا لغويًا للأفكار بقدر ما هي عملية تنظيم معرفي واعٍ للمعنى، وإدارة استراتيجية للموارد الذهنية أثناء الإنتاج اللغوي.

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تتضاعف درجة التعقيد نتيجة التباعد البنيوي بين اللغة المستهدفة واللغة الأم للمتعلم، وضعف الأتمتة اللغوية، وارتفاع العبء المعرفي المصاحب لعملية الإنتاج الكتابي. ويترتب على ذلك أن الأداء الكتابي لا يتحدد فقط بمدى امتلاك المعرفة اللغوية، بل بقدرة المتعلم على إدارة هذه المعرفة وتنظيمها والتحكم في استخدامها أثناء الكتابة.

ومن هنا أصبح التركيز في الدراسات المعاصرة موجهاً نحو العمليات المنظمة للتعلم، لا نحو نواتجه فقط، وهو ما أدى إلى صعود الاهتمام بإستراتيجيات ما وراء المعرفة بوصفها آليات تنظيم ذاتي للتعلم والإنتاج اللغوي.

التحول من تعليم مهارات الكتابة إلى تنظيم عمليات إنتاجها

شهدت نماذج تعليم اللغة تحولا مفاهيميا من التركيز على المنتج اللغوي النهائي إلى تحليل العمليات الذهنية المصاحبة لإنتاجه. ولم يعد السؤال المركزي هو: كيف يكتب المتعلم؟ بل: كيف يدير عملية الكتابة؟

هذا التحول يعكس انتقال تعليم الكتابة من مستوى المهارة إلى مستوى التنظيم المعرفي، حيث أصبح الأداء الكتابي نتيجة مباشرة لقدرة المتعلم على:

تخطيط عملية الكتابة

مراقبة الأداء أثناء التنفيذ

تقييم جودة الإنتاج

وبذلك أصبحت الكتابة الاستراتيجية إطارًا تفسيرياً لفهم التفاوت في الأداء الكتابي بين المتعلمين.

ما وراء المعرفة بوصفها بنية تنظيمية عليا للتعلم اللغوي

تمثل العمليات ما وراء المعرفية منظومة تنظيم ذاتي تتحكم في مسار المعالجة المعرفية أثناء التعلم. وهي لا تقتصر على المعرفة بالمهمة، بل تشمل الوعي بالعمليات الذهنية، ومراقبتها، وتعديلها وفق متطلبات الأداء.

وفي مجال الكتابة، تعمل العمليات ما وراء المعرفية كآلية إشراف معرفي تتحكم في:

توليد الأفكار

تنظيمها

مراجعتها

تعديلها

تقييم ملاءمتها

وبذلك تصبح جودة الكتابة انعكاسًا مباشراً لكفاءة التنظيم ما وراء المعرفي.

البيئات الرقمية متعددة الوسائط وإعادة تشكيل شروط تعلم الكتابة

أحدثت البيئات الرقمية متعددة الوسائط تحولا بنيوياً في طبيعة تعلم الكتابة من خلال توسيع مصادر المعرفة، وتكثيف التفاعل، وإتاحة إمكانات غير خطية لمعالجة المعلومات.

غير أن هذا التوسع في الموارد المعرفية يصاحبه ارتفاع في متطلبات التنظيم الذاتي للتعلم، مما يجعل استراتيجيات ما وراء المعرفة شرطًا وظيفيًا لاستخدام البيئة الرقمية بكفاءة.

وبذلك تتحول الوسائط المتعددة من مجرد أدوات عرض إلى بيئات معرفية تتطلب إدارة استراتيجية للانتباه والمعالجة والتنظيم.

البعد الوجداني للتعلم الكتابي: الاتجاهات بوصفها وسيطًا تنظيمياً للأداء

لا يتحدد الأداء الكتابي فقط بالقدرات المعرفية، بل يتأثر بالبنية الوجدانية المرتبطة بالمهمة، وخاصة اتجاهات المتعلم نحو الكتابة. فالكتابة نشاط يتضمن جهداً معرفياً ممتداً، وأي مقاومة وجدانية أو قلق كتابي يؤدي إلى خفض الانخراط المعرفي وتقليل جودة التنظيم الذاتي. ومن ثم تمثل الاتجاهات نحو الكتابة متغيرًا وسيطًا يحدد مستوى توظيف الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ودرجة الاستمرار في استخدامها.

الفجوة البحثية النظرية

على الرغم من التراكم البحثي في مجالات:

تعليم الكتابة

استراتيجيات التعلم

ما وراء المعرفة

التعلم الرقمي

إلا أن الأدبيات لا تزال تعاني من نقص في النماذج التفسيرية التي تدمج:

البنية المعرفية لإنتاج الكتابة

التنظيم ما وراء المعرفي

متطلبات البيئة الرقمية

البعد الوجداني للتعلم

ضمن إطار سببي متكامل.

المشكلة العلمية بصياغة تفسيرية

تتمثل المشكلة في عدم وضوح الكيفية التي تتفاعل بها استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية مع متطلبات بيئات الوسائط المتعددة والبنية الوجدانية للمتعلم لإنتاج الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهداف التحليل العلمي

يهدف التحليل إلى: بناء تفسير تكامل دور التنظيم ما وراء المعرفي في إنتاج الكتابة وتحليل تأثير البيئة الرقمية في متطلبات التنظيم الذاتي للتعلم وتفسير العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاتجاهات الوجدانية وبناء نموذج تفسيري للأداء الكتابي في اللغة الثانية

الفرضية التفسيرية المركزية

كلما ارتفعت كفاءة التنظيم ما وراء المعرفي للكتابة في بيئات الوسائط المتعددة، وتدعم باتجاهات إيجابية نحو الكتابة، ارتفع مستوى الأداء الكتابي نتيجة: تحسن إدارة العمليات المعرفية، وزيادة التحكم في الإنتاج اللغوي، وتعزيز الاستمرار في المعالجة، وتحسين جودة التقويم الذاتي.

التحليل التفسيري لديناميات التنظيم ما وراء المعرفي للكتابة في بيئات الوسائط المتعددة

البنية المعرفية التنظيمية لعملية إنتاج النص المكتوب

إنتاج النص في اللغة الثانية ليس نشاطًا لغويًا مباشرًا، بل منظومة معالجة معرفية متعددة المستويات تتطلب تنسيقًا متزامنًا بين التخطيط المفاهيمي، والتنظيم اللغوي، والمراقبة الذاتية، والتقويم المستمر. فالكاتب لا يترجم الأفكار إلى لغة فحسب، بل يدير سلسلة من القرارات المعرفية المرتبطة باختيار المحتوى، وترتيبه، وصياغته، ومراجعته في ضوء الهدف التواصلي والسياق الخطابي.

في هذا الإطار، تمثل الكتابة عملية تنظيم معرفي ديناميكي، حيث تتفاعل الذاكرة العاملة، والمعرفة اللغوية، واستراتيجيات التحكم الذاتي في بنية تشغيلية واحدة. وكلما ارتفعت درجة تعقيد المهمة الكتابية، ازداد اعتماد الأداء على كفاءة التنظيم الاستراتيجي للعمليات الذهنية، وليس على حجم المعرفة اللغوية وحده.

وبذلك تصبح جودة النص المكتوب انعكاسًا لمدى كفاءة إدارة النظام المعرفي أثناء الإنتاج، لا مجرد مؤشر على صحة البنية اللغوية.

الوظيفة التنظيمية العليا للعمليات ما وراء المعرفية في الكتابة

تعمل العمليات ما وراء المعرفية كنظام إشرافي يتحكم في تدفق المعالجة المعرفية أثناء الكتابة، من خلال ثلاث وظائف تنظيمية رئيسة:

تخطيط الأداء قبل البدء

مراقبة التنفيذ أثناء الإنتاج

تقويم الناتج وتعديله

هذه الوظائف لا تعمل بصورة متتابعة فحسب، بل تتفاعل في دورة تنظيمية مستمرة تعيد توجيه مسار الكتابة تبعًا لمتطلبات المهمة والتغذية الراجعة الداخلية.

وفي سياق تعلم اللغة الثانية، تكتسب هذه الوظائف أهمية مضاعفة، لأن المتعلم لا يعتمد على الأتمتة اللغوية الكاملة، بل يحتاج إلى إشراف واعٍ على الاختيارات اللغوية، وتنظيم الجهد المعرفي، وإدارة الأخطاء أثناء الإنتاج. ومن ثم فإن التنظيم ما وراء المعرفي لا يمثل دعماً إضافياً للكتابة، بل شرطًا بنيويًا لحدوثها بكفاءة.

إعادة توزيع العبء المعرفي في البيئات الرقمية متعددة الوسائط

تؤدي البيئات الرقمية متعددة الوسائط إلى إعادة تشكيل طبيعة العبء المعرفي المصاحب للكتابة. فهي من جهة توسع مصادر المعرفة، وتوفر أدوات دعم فورية، وتتيح تمثيلات متعددة للمعلومة. ومن جهة أخرى تزيد من متطلبات الانتباه الانتقائي، والتنقل

المعرفي، واتخاذ القرار المستمر بشأن مصادر المعلومات وتنظيمها.

وهذا التوسع في إمكانات المعالجة لا يؤدي تلقائيًا إلى تحسين الأداء، بل يرفع من الحاجة إلى التحكم الاستراتيجي في مسار التعلم. فالمتعلم في البيئة الرقمية لا يواجه نقصًا في المعلومات، بل فائضًا معرفيًا يتطلب إدارة انتقائية دقيقة.

وبذلك تتحول البيئة متعددة الوسائط إلى بيئة اختبار لقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي، حيث يصبح الأداء الكتابي نتيجة مباشرة لكفاءة إدارة الموارد المعرفية المتاحة.

التفاعل الديناميكي بين التنظيم الاستراتيجي والبيئة المعرفية الرقمية

لا تعمل استراتيجيات ما وراء المعرفة بمعزل عن البيئة التي يمارس فيها التعلم، بل تتشكل فاعليتها من خلال التفاعل مع خصائص هذه البيئة. ففي البيئات الخطية التقليدية يكون التنظيم المعرفي موجهاً أساساً لضبط تسلسل الإنتاج. أما في البيئات الرقمية غير الخطية، ويتسع نطاق التنظيم ليشمل إدارة مصادر المعلومات، وضبط مسارات المعالجة، وتنسيق التمثيلات المتعددة للمعرفة.

وهذا يفرض على المتعلم نمطًا أكثر تعقيدًا من التحكم المعرفي، حيث لا يكتفي بتنظيم النص، بل ينظم البيئة التي يُنتج فيها النص. ومن ثم تصبح الكتابة عملية إدارة لنظام معرفي مفتوح، وليس مجرد معالجة لمحتوى محدد.

البنية الوجدانية للكتابة ودورها في تفعيل التنظيم المعرفي

لا يعمل التنظيم ما وراء المعرفي في فراغ انفعالي، بل يتأثر بدرجة استعداد المتعلم للانخراط في المهمة. فالكتابة نشاط معرفي ممتد يتطلب جهداً ذهنياً متواصلاً، وأي اتجاه سلبي نحوها يؤدي إلى خفض مستوى الاستثمار المعرفي وتقليل تفعيل استراتيجيات التنظيم الذاتي.

أما الاتجاهات الإيجابية فتعزز المثابرة المعرفية، وتدعم الاستمرار في المراجعة الذاتية، وتزيد من تحمل الجهد الذهني المرتبط بالتخطيط والتقويم.

وبذلك تعمل الاتجاهات نحو الكتابة كآلية تنظيم دافعية تحدد مدى تفعيل العمليات ما وراء المعرفية واستمراريتها.

مسار التفعيل المتسلسل لإنتاج الأداء الكتابي

يمكن تفسير إنتاج النص في بيئات الوسائط المتعددة من خلال مسار تفعيل متسلسل:

- الانخراط الوجداني في المهمة
- تفعيل التنظيم ما وراء المعرفي
- إدارة الموارد المعرفية الرقمية
- تنظيم المعالجة اللغوية
- مراقبة الإنتاج وتعديله
- تحسين جودة النص

يمثل هذا المسار بنية سببية تدمج البعد الدافعي والمعرفي والبيئي في تفسير الأداء الكتابي.

النموذج التفسيري المتكامل لإنتاج الكتابة الاستراتيجية في اللغة الثانية يقترح التحليل نموذجًا تفسيرياً متعدد الطبقات يتكون من أربع منظومات مترابطة:

- المنظومة التنظيمية العليا: العمليات ما وراء المعرفية
- المنظومة المعرفية التشغيلية: معالجة اللغة وإنتاج النص
- المنظومة البيئية: خصائص الوسائط المتعددة
- المنظومة الوجدانية: الاتجاهات نحو الكتابة

وتتفاعل هذه المنظومات في شبكة تنظيمية ديناميكية تحدد مستوى جودة الأداء الكتابي. فارتفاع كفاءة التنظيم ما وراء المعرفي يسمح بالتحكم في تعقيد البيئة الرقمية، بينما تدعم الاتجاهات الإيجابية استمرار التفعيل الاستراتيجي، ويترجم ذلك في النهاية إلى أداء كتابي أكثر تماسكًا وتنظيمًا ودقة.

إعادة تعريف الكتابة بوصفها نظام ضبط ذاتي متعدد المستويات

في ضوء هذا التحليل، لا يمكن فهم الكتابة في اللغة الثانية باعتبارها مهارة لغوية منفصلة، بل بوصفها نظام ضبط ذاتي متعدد المستويات ينظم العلاقة بين المعرفة والبيئة والدافعية. وهذا التعريف التحولي يفسر لماذا يختلف الأداء الكتابي بين المتعلمين حتى مع تساوي المعرفة اللغوية، لأن الفارق الحقيقي يكمن في كفاءة إدارة النظام المعرفي الكلي للكتابة.

المناقشة التفسيرية لدور التنظيم ما وراء المعرفي في إنتاج الكتابة في البيئات الرقمية

تكشف نتائج التحليل النظري أن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الأداء الكتابي لا ترجع فقط إلى كونها أدوات تنظيمية مساعدة، بل إلى كونها البنية التنظيمية العليا التي تعيد ضبط العلاقة بين العمليات المعرفية والموارد البيئية والدافعية أثناء إنتاج النص. فالكتابة في اللغة الثانية لا تتم في إطار معالجة معرفية خطية، وإنما في نظام ديناميكي متعدد المصادر يتطلب إدارة مستمرة لتدفق المعلومات، وتنظيم الانتباه، ومراقبة جودة الإنتاج في ضوء متطلبات المهمة.

ويُظهر التحليل أن البيئات الرقمية متعددة الوسائط لا تعمل مجرد وسيط تقني لدعم الكتابة، بل تعيد تشكيل طبيعة النشاط المعرفي ذاته من خلال توسيع نطاق الاختيارات المتاحة للمتعلم، وزيادة تعقيد مسارات المعالجة، وتكثيف الحاجة إلى الضبط الذاتي. ومن ثم فإن فاعلية هذه البيئات لا تتحقق من خلال وفرة الموارد المعرفية، بل من خلال قدرة المتعلم على تنظيم استخدامها بصورة استراتيجية.

ويتضح أن العلاقة بين التنظيم ما وراء المعرفي والأداء الكتابي علاقة وسيطية متعددة المستويات، حيث تعمل العمليات التنظيمية على ضبط توزيع الجهد المعرفي، وتوجيه الانتباه، وتنظيم تسلسل الإنتاج، ومراقبة التماسك النصي، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة البناء الخطابي للنص المكتوب.

وتبين المناقشة كذلك أن البعد الوجداني لا يمثل عاملاً خارجياً مكملاً، بل جزءاً بنيوياً من نظام التنظيم الذاتي للكتابة، إذ تحدد الاتجاهات نحو الكتابة مستوى الانخراط المعرفي، واستمرارية تفعيل الاستراتيجيات، ومدى تحمل الجهد الذهني المرتبط بالتخطيط والمراجعة. وبذلك فإن الأداء الكتابي يتشكل داخل منظومة تكاملية تضم التنظيم المعرفي، والتحكم البيئي، والتنشيط الدافعي في آن واحد.

الإسهام العلمي للدراسة في تفسير الكتابة الاستراتيجية في اللغة الثانية

يتمثل الإسهام العلمي المركزي للدراسة في تقديم نموذج تفسيري تكاملي يربط بين أربعة أنظمة تنظيمية تؤثر مجتمعة في إنتاج الكتابة في اللغة الثانية: التنظيم ما وراء المعرفي، والمعالجة اللغوية التشغيلية، والبنية المعرفية للبيئة الرقمية، والتنظيم الوجداني المرتبط بالاتجاهات نحو الكتابة.

ويمثل هذا النموذج انتقالاً من التفسيرات الأحادية التي تركز على المهارة اللغوية أو الاستراتيجية المعرفية منفردة، إلى تفسير منظومي متعدد المستويات يرى الأداء الكتابي نتاجاً لتفاعل شبكة تنظيمية معقدة.

كما تقدم الدراسة إعادة تأطير مفاهيمي للكتابة بوصفها نظام ضبط ذاتي معرفي–بيئي–دافعي، وهو تصور يفسر التباين في الأداء الكتابي بين المتعلمين بوصفه انعكاساً لاختلاف كفاءة إدارة هذا النظام الكلي، وليس مجرد اختلاف في مستوى المعرفة اللغوية.

ويمثل هذا الإطار التفسيري إضافة نوعية إلى دراسات تعليم اللغة الثانية، لأنه يدمج العمليات التنظيمية والبيئية والوجدانية ضمن بنية سببية واحدة، ويوفر أساساً نظرياً لفهم التعلم الكتابي في السياقات الرقمية المعاصرة.

الدلالات التربوية لتصميم تعليم الكتابة في البيئات متعددة الوسائط

تشير نتائج التحليل إلى مجموعة من الدلالات التطبيقية التي تعيد توجيه تصميم تعليم الكتابة في اللغة الثانية، من أبرزها أن تنمية مهارات الكتابة لا تتحقق من خلال التدريب على المنتج اللغوي فحسب، بل من خلال تدريب المتعلمين على إدارة عمليات الإنتاج ذاتها.

كما يتضح أن فاعلية البيئات الرقمية تعتمد على دمج التدريب على استراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفي ضمن تصميم التعلم، بحيث يتعلم المتعلم كيف يخطط، ويراقب، ويقوّم، ويضبط استخدام الموارد المعرفية المتعددة.

وتشير النتائج كذلك إلى ضرورة معالجة البعد الوجداني للكتابة بوصفه مكوناً وظيفياً في تنظيم الأداء، مما يستدعي تصميم بيئات تعلم تدعم الاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة، وتعزز الثقة في القدرة على التحكم في عملية الإنتاج.

كما تؤكد النتائج أن دور المعلم ينبغي أن يتحول من مقيّم للمنتج النهائي إلى موجّه لعمليات التنظيم الذاتي للكتابة، من خلال تقديم دعم استراتيجي مرحلي يركز على إدارة العمليات وليس فقط تصحيح الأخطاء.

حدود التحليل النظري للنموذج التفسيري المقترح

على الرغم من القوة التفسيرية للنموذج المقترح، فإن نطاقه التحليلي يظل محكوماً بعدد من الحدود العلمية. فقد اعتمدت الدراسة على تحليل نظري تكاملي دون اختبار تجريبي مباشر لمسارات التأثير السببية بين المتغيرات التنظيمية والبيئية والوجدانية.

كما لم يتناول التحليل الفروق الفردية في السعة المعرفية أو أنماط التعلم أو الخبرة الرقمية، والتي قد تؤثر في كفاءة توظيف الاستراتيجيات التنظيمية داخل البيئات متعددة الوسائط. كذلك لم يتم تحليل التأثيرات الثقافية والاجتماعية في تشكيل الاتجاهات نحو الكتابة، ولا دور السياقات المؤسسية في دعم أو إعاقة تطبيق النماذج التنظيمية المقترحة.

اتجاهات البحث المستقبلية في دراسة التنظيم الاستراتيجي للكتابة الرقمية

يفتح النموذج التفسيري المقترح عدداً من المسارات البحثية المستقبلية المهمة، من أبرزها اختبار العلاقات السببية بين التنظيم ما وراء المعرفي وكفاءة إدارة الموارد الرقمية وجودة الأداء الكتابي باستخدام تصميمات تجريبية متعددة المستويات.

كما تبرز الحاجة إلى دراسات طولية تتابع تطور التنظيم الاستراتيجي للكتابة عبر الزمن في البيئات الرقمية، وتحلل العلاقة بين التغير في الاتجاهات نحو الكتابة وتطور كفاءة الضبط الذاتي.

كذلك تمثل دراسة الفروق الفردية في أنماط التنظيم المعرفي داخل البيئات متعددة الوسائط مجالاً واعداً لفهم التباين في الاستفادة من هذه البيئات. ومن المسارات البحثية المهمة أيضاً تطوير نماذج تقويم ديناميكية تقيس عمليات التنظيم ما وراء المعرفي أثناء الكتابة وليس نواتجها فقط.

الخلاصة العلمية

يؤكد التحليل أن الكتابة في اللغة الثانية داخل البيئات الرقمية متعددة الوسائط تمثل نشاطاً معرفياً تنظيمياً عالي التعقيد يتحدد مستواه بقدرة المتعلم على إدارة شبكة متفاعلة من العمليات المعرفية والبيئية والدافعية. ولا تتحقق جودة الأداء الكتابي من خلال امتلاك المعرفة اللغوية وحدها، بل من خلال كفاءة تنظيم استخدامها ضمن نظام ضبط ذاتي متعدد المستويات.

وتشير النتائج إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل البنية التنظيمية المركزية التي تضبط تدفق المعالجة المعرفية، وتوجه استخدام الموارد الرقمية، وتحافظ على استمرارية الجهد الذهني، وتدعم المراجعة الذاتية المستمرة. وبذلك يمكن النظر إلى الكتابة الاستراتيجية في البيئات الرقمية بوصفها عملية تنظيم معرفي–وجداني–بيئي متكاملة، يمثل التحكم فيها الشرط الحاسم لإنتاج نصوص مكتوبة متماسكة وفعالة في سياقات تعلم اللغة الثانية المعاصرة.

المراجع العربية

أبو سكينة، نادية. (2004). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربيّة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(35) جامعة عين شمس.

أكسفورد، ربيكا (1996). إستراتيجيات تعلّم اللغة. ترجمة السيد دعدور، القاهرة: مكتبة الانجلو المصريّة.

جابر، أحمد .(2002) تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (77). جامعة عين شمس.

جروان، فتحي.(2005). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.

الجعافرة، عبد السلام. (2018). الكتابة الوظيفية. عمان: دار الخليج.

حبيب، مجدي (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

حمدان، محمد.(2007). التجارب الدوليّة والعربيّة في مجال التعليم الإلكترونيّ، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، 1(1)،287 – 321.

الحوامدة، محمد فؤاد .(2019). معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وعلاقتها بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ. مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، 20(2): 479–514.

الخوالدة، نجود. (2001). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلّم مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

شحاته، حسن. (2012). الكتابة الإقناعية الحجاجية، فكر جديد من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: دار العالم العربيّ.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد. (2001). تدريس العربيّة في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث.

عبيد، وليم. (2000). المعرفة وما وراء المعرفة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد(1): 1–8.

عبدالباري، ماهر (2014). الكتابية الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم. عمان: دارالمسيرة.

عوض، فايزة. (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفيّ بعمليتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة.العدد (16): 23–77.

فضل الله، محمد. (2003). عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، يوسف محمود؛ وعمور، أميمة محمد. (2005). عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر.

كلوسة، سهام (2017). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الكتابة والاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مالك، حسن. (2013). إستراتيجيات تعلّم اللغات الأجنبيّة. مجلة علوم التربية، (57)، 79–84.

مدكور، علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربيّة. عمان: دار المسيرة.

المصري، يوسف (2006). فاعليّة برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الناقة، محمود. (2002). تعليم اللغة العربيّة في التعليم العام: مداخله وفنياته. القاهرة: جامعة عين شمس.

الهواري، خالد (2002). أثر تنوع إستراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية

- Abdel-Hack, I. (2002). The effectiveness of a task-based learning approach on EFL students' writing production. Occasional papers in the Language Education Center for Developing of English Language Teaching. CDELT, 34: 193-231.
- Al-Hammadi, F. (2010). The Impact of Multimedia on Critical Thinking and Writing of Saudi Secondary School Students. Information Technology Journal, 9(1), 11-19.
- Al-Sawalha, Salem, M. A., Chow, & Foo, T. V. (2012). The Effects of Writing Apprehension iin English on the Writing Process of Jordanian EFL Students at Yarmouk University. International Interdisciplinary Journal of Education, 1(1), 6-14.
- Alvardeen, T. (2006). Writing editing. Assessing Writing journal, 1(1), 20-60.
- Bai, R., Hu, G., & Gu, P. Y. (2014). The relationship between use of writing strategies and English proficiency in Singapore primary schools. The Asia-Pacific Education Researcher, 23(3), 355-365.
- Brown, F. (1983). Principles of educational and psychological testing 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Calhoun, S. & Hale, J. (2003). Improving students writing through different writing styles. M.A. Action Research Project. Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program. Retrieved from IRI\Skylight Field-Based Master's Program
- Carter, C. Bishop, J., & Kravits, S. (2002). Key to effective learning (3rd ed.). New Jersey: Printice Hall.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing? A study of text revision from 3rd to 5th grades. British Journal of Educational Psychology, 71, 15-41.
- Charp, S. (2000). Internet Usage in Education. Journal Technological Horizons In Education (T H E), 27(10), 12-14

- Cunningham, D.(2008). Literacy Environment Quality in Pre-school and Children Attitudes Toward Reading and Writing. Literacy Teaching and Learning, 12(2), 19-36.
- Dardella, A., & Logan, S. (2007). Using a Theory of Emotional Intelligence to Teach Basic Writers at 2 Years College. Pro Quest Dissertation Publishing, University of Meryland, USA.
- Eagly, A. & Chaiken. S .(1993). The Psychology of Attitudes, NewYork, Harcourt Brace Javanovich College Publishers.
- El-Koumy, A. (1991). Comparing the effectiveness of three strategies to teaching composition: Guided, free and guided-Free. Unpublished PHD thesis. Faculty of Education, Menoufia University.
- Ellis, A., Denton, D., & Bond, J. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 4015–4024.
- Fakeye, D. (2010). Students' Personal Variables as Correlates of Academic Achievement In English As A Second Language in Nigeria. Journal of Social Sciences, 22(3), 205-211.
- Flavell, J. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. American Psychologyst, 34(10), 906-911.
- Flower, L, & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication 32 (4).
- Gardner, R. (1991). Second language learning in adults: correlates of proficiency. Applied language learning, 2(1), 1-27.
- Gasemi, H., Behjat, F., & Karger, A. (2013). The Relationship between EI and Writing Improvement of Iranian Students. International Journal for Linguistics, 15(5), 35-50.
- Gimeno, V. (2002). Grammar Learning through Strategy Training: A Clasroom Study on Learning Conditionals through Metacognitive and Cognitive Strategy Training. doctoral dissertation, https://proxy.knjiznice.ffzg.hr.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice, and research implications. RELC Journal, 39 (2), 188-213.
- Graham, S. (2007). The Structional Relationship Between Writing Attitudes and Writing Achievement in First and Third Grade Students. Contemporary Educational and Psychlogy. 32(2), 516-536, Retrieved February. 2008, Eric Database.

- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural Relationship between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students. Contemporary Educational Psychology, 32, 516-536.
- Gunes, F. (2007). Turkish teaching and mental configuration. Ankara: Nobel Yayın Dagıtım.
- Hashemian, M., & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70, 476-489.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hedage, T. (1993). Writing. Oxford University Press: NewYork.
- Henson, K. & Eeller, B. (1999). Educational Psychology for Effective Teaching. New York , Wadsworth Publishing Company.
- Hii, Y.C. (2011). The relationship between attitude and motivation towards learning English and English achievement of the form four students in the Sarikei division. Masters thesis, Universiti Utara Malaysia.
- Himasnoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. The Internet TESL Journal. http://iteslj.org Retrived, December 25, 2020.
- Hukill, L. (2006). Exploring Ways to Improve the Quality of Primary Students Written Pieces and Their Attitudes Toward Writing. Contemporary Educational Psychology. 32(2), 501-505.
- Jabali, o. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. Heliyon, 4(11), 1-25.
- Junianti, R., Pratolo, B. W., & Tri Wulandari, A. (2020). The strategies of learning writing used by EFL learners at a higher education institution. Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature, 7 (1), 64-73.
- Khun, D., & Udall, W. (2003). The Development of Speaking Skill. Child Development, 74(5), 145-160.
- Krawczyk, J. (2005). Writing Attitudes: Determing The Effect of a Community of Learners Project on The Attitudes of Composition Students. Oklahoma: Oklahom State University.

- Lee, C. (2010). An overview of language learning strategies. ARECLS, 132- 152.
- Maharani, S., Fauziati, E & Supriyadi, S. (2018). An investigation of writing strategies used by the students on the perspective language proficiency and gender. International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU), 5(5), 185-190.
- Mastan, Maarof, & Embi. (2017). The Effect of Writing Strategy Instruction pn ESL Intermediate Proficiency Learners' Writing Performance. Journal of Education Research and Review, 5(5): 71-78.
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on The Persuasive Essays of Fifth- and Eighth-Grade Students. Read Write, (21), 131-151.
- Mistar, J., Zuhairi, A., & Parlindungan, F. (2014). Strategies of Learning English Writing Skill by Indonesian Senior High School Students. Arab World English Journal, 5(1), 290-303.
- Mohammadi, Z., & Izadpanah, S. (2018). The Effect of Emotional Intelligence and Gender on Writing Proficiency of Iranian EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research, 9(1), 164-174.
- National Commission on Writing. (2005). Writing: A powerful message from state government. Washington DC: College Board.
- Ni'mah, U., Kadarisman, A. E & Suryati, N. (2016). The Roles of Writing Attitudes and Writing Apprehension in Efl Learners' Writing Performance. LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal. 6 (2).
- Norton, D. (2003). The effective teaching of language arts (6th Ed.). Ohio: Prentice Hall.
- Okasha, M. & Hamdi, S. (2014). Using Strategic Writing Techniques for Promoting EFL Writing Skills and Attitudes, Journal of Language Teaching and Research, 5(3), 674-681.
- Oxford, R. (2017). Teaching and Researching Language Learning Strategies: SelfRegulation in Context. New York: Routledge.
- Oxford, R. (1990). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In T.S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), Language Aptitude Reconsidered. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Penuelaz, A. B. C. (2012). The Writing Strategies of American Universty Students: Focusing a Memory, Compensation, Social, and Affective Strategies. Estudios de

linguistica ingelisa aplicada, 77-113.

- Petty, T., & Jensen, M. (1980). Developing children's language. Boston: Allyn & Bacon.
- Phinney, Marianne. (1991). Word Processing and Writing Apprehension in First and Second Language Writers. Journal of Computer and Composition, (9)1: 65-82.
- Qin, Z. (2009). Current College EFL Writing Research in China and Its Trend. Modern Foreign Languages 32 (1): 195–204.
- Raimes A. (1983). Techniques in teaching writing. London: Oxford University Press.
- Ruhama, U., Purwaningsih, D.I. (2018). Improving student's writing skills through the application of synectic model of teaching using audiovisual media. English Language Teaching Educational Journal, 1(3), 176-190
- Sadi, F., & Othman, J. (2012). An Investigation into writing Strategies of Iranian EFL Undergraduate Learners. World Applied Sciences Journal, 18(8): 1148-1157.
- Stendberg, R. (1985). Teaching critical thinking part (1): Are we making critical mistakes? Phi delta Kappan, 67 (3), 194-197.
- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of master's students in Thailand. TESOL in Context, S3, 1-15.
- Tabbalat, R. (2007). An Analysis of the Cognitive Strategies EFL Jordanian Secondary School Students Use in the Writing Process. Unpublished MA, University of Jordan, Jordan.
- Topping, K. (2001). Paired Collaborative Writing. Research in Education, 67(1), 11-19.
- Torrance, M., Thomas, G., & Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. Higher education, 27(3), 379-392.
- Wilen, W., & Philips, J. (1995). Teaching Critical Thinking: A Metacognitive Approach.Social Education, March.
- Williams, H. (2012). Third Grade Students Writing Attitudes, Self Efficacy Beliefs, and Achievement. University of Maryland.
- Xiang, W. (2004). Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students. ELT Journal, 58(3): 238-246.
- Yang, L. (2016). Languaging in Story Rewriting Tasks by Chinese EFL Students. Language Awareness, 25(3): 241–55.
- Yulianti, D. (2018). Learning strategies applied by the students in writing English text.

Journal on English as a Foreign Language, 8 (1), 19-38.

- Zamel, V. (1992). Writing One's Way into Reading, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 26(3),463-485.
- Zhang, L., & Qin, T. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (eds.), Metacognition in Language Learning and Teaching (pp. 157-177). London, England: Routledge (Taylor & Francis Group).