برنامج تدريبي قائم على التعلم الاستراتيجي؛ لتنمية الوعي بتطبيقات" التعليم اللغوي المتمايز"، و" الدافعية للإتقان" لدى طلاب الدبلوم العام

إعداد:

أ.م.د. نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية–جامعة الإسكندرية

أ.م.د. رانيا محمد مصطفى كامل عمر
أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية–جامعة الإسكندرية

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاستراتيجي؛ في تنمية الوعي بتطبيقات" التعليم اللغوي المتمايز"، و" الدافعية للإتقان" لدى طلاب الدبلوم العام؛ حيث أعدت الباحثتان قائمتين:إحداهما؛ قائمة بتطبيقات التعليم المتمايز، والأخرى قائمة بأبعاد الدافعية للإتقان، وكتابًا للمتدرب، ودليلًا للمدرب. واشتمل كتاب الطالب على عدد من الموضوعات، ونُفذ فى فترة امتدت إلى ثلاثة أسابيع على عينة قوامها 80 طالبًا، ولقياس فاعلية البرنامج تم إعداد اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات التعليم المتمايز، واختبار مدى تمكن الطلاب من الجانب التطبيقي للبرنامج، وبطاقة ملاحظة أداء الطلاب، ومقياس الدافعية للإتقان. وقد كشفت نتائج البحث؛ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطى درجات التطبيقين: القبلى ، والبعدى؛ لصالح التطبيق البعدي فى اختبار قياس الجانب المعرفي لبرنامج الدراسة، ومقياس الدافعية للإتقان؛ مما يدل على تأثير – المتغير المستقل– البرنامج التدريبي فى مستوى نمو – المتغيرين التابعين– الجانب المعرفي لمهارات التعليم المتمايز والدافعية للإتقان؛ لدى طلاب الدبلوم العام عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز – التعلم الاستراتيجي – الدافعية للإتقان.

Abstract

This research aims to reveal the effectiveness of a training program based on strategic learning. In developing awareness of the applications of "differentiated linguistic education" and "motivation for mastery" among general diploma students; The two researchers prepared two lists: one; A list of differentiated education applications, the other a list of dimensions of motivation for mastery, a book for the trainee, and a guide for the trainer. The student book included a number of topics, and was implemented over a period of three weeks on a sample of 80 students. To measure the effectiveness of the program, a test was prepared to measure the cognitive aspect of differentiated education skills, and a test of the students' ability to understand the applied aspect of the program. Student performance observation card, and a measure of motivation for mastery. The research results revealed: There were statistically significant differences at the level of 0.01 between the average scores of the two applications: pre and post; In favor of the post-application test measuring the cognitive aspect of the study program, and the measure of motivation for mastery; Which indicates the effect of - the independent variable - the training program on the level of growth of - the two dependent variables - the cognitive aspect of differentiated learning skills and motivation for mastery. The general diploma students are the research sample.

Keywords: differentiated education - strategic learning - motivation for mastery..

مقدمة:

فرضت التغيرات النوعية والكمية– واسعة النطاق– التي ينماز بها عصرنا الحالي أن نتجه إلى نوع متفرد ومميز من التعليم، وبخاصة تعليم اللغة؛ بوصفها أساس التواصل في مجتمعات اليوم، وسبيل الفرد لتعرف كل جديد في نظم المعرفة المختلفة؛ وصار ضروريا أن نعتمد استراتيجيات تدريس تراعي ما بين المتعلمين من تباينات، وما يتفردون به من سمات واحتياجات؛ فينمي ذلك دافعيتهم لتعلمها، وامتلاك مهاراتها.

ويمكن القول أن " التعليم المتمايز " أحد مداخل التعليم التي تضع هذه المعايير في حسبانها؛ وهو توجه داعم لمبدأ مفاده أن الطلاب يتعلمون بأساليب، ومعدلات مختلفة، ويمتلكون مواهب واهتمامات مختلفة، ومن ثم فالصف المتمايز صف لا نمطي؛ فلا توجد طريقة واحدة قياسية تناسب كل الطلاب، كما أن التدريس من وجهة نظر معلميه ليست مهنة آلية روتينة ؛ بل فن وإبداع في المقام الأول.

(توميلسون، 2016، ترجمة: زكريا القاضي)[1]

ويوفر التعليم المتمايز مناخًا اجتماعيًا عاطفيًا يساعد المتعلمين كي يروا أنفسهم أعضاء فاعلين ومساهمين في المجتمع الدراسي: اجتماعيًا وأكاديميًا على حد سواء مع مراعاة احتياجاتهم الخاصة وثقافتهم، وفيه يساعد المعلمون طلابهم بشكل أفضل على معرفة نقاط قوتهم وضعفهم؛ فيعززون نقاط القوة، ويتغلبون على نقاط الضعف. (Peregoy,S. ,Boyle,O, 2013).

[1] تتبع الدراسة الحاضرة نظام التوثيق APA في إصداره السابع، دون الالتزام بكتابة اسم العائلة في المراجع العربية؛ فيكتب (اسم المؤلف متبوعا بلقبه أو اسم العائلة، ثم فاصلة يليها عام النشر)

ورأى البعض التعليم المتمايز (DI) استراتيجية تعليم تهدف إلى مساعدة المعلمين في التعامل مع اختلافات الطلاب؛ بما يعزز عملية التعلم؛ استجابةً لتلك الاختلافات ذات التأثير الأكبر على معالجتهم للمعلومات، واكتساب مهاراتهم ؛ وبذلك توفر استجابة المعلمين للتنوعات، والتباينات فرصًا ثرية للدعم والتوجيه المناسبين، وممارسة خبرات تعلم هادفة. (Ortega,P.,Etal, 2018).

كما عُرف بأنه:" استراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب تلبي احتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم بطرائق مختلفة، وتتخذ أشكالًا وأساليبًا مختلفة؛ مثل: التدريس وفقًا للذكاءات المتعددة، والتدريس وفقًا لأنماط المتعلمين، والتعلم التعاوني". (أحمد البدارين، 2021).

وهكذا تستجيب الصفوف الدراسية المتمايزة لمستويات الاستعداد المتفاوتة، والاهتمامات المتباينة لدى الطلاب مقارنة بالصفوف التقليدية؛ فتتطلب الأولى– لذلك– تخطيطًا يوائم مجتمع الصف متباين القدرات، والاستعدادات؛ ليستفيد الجميع من تنوع أساليب الدعم وتكافؤ فرص النجاح والتميز.

وما من شك في أن مراعاة التباينات بين المتعلمين– في مقابل نمطية التدريس التي نلمسها في صفوف التعليم باختلاف مراحله– تتطلب تعليما يوائم ذكاءات الطلاب النوعية، وأنماط تعلمهم، ويحفزهم –في الوقت ذاته– لبذل جهد أكبر، وأداء على قدر عال من التجويد، وهذا ما يشار إليه ب" دافعية الإتقان.

وتُعد الدافعية للإتقان بمثابة "الحافز أو" الدافع "النفسي لحل المشكلات والإصرار على مواجهة التحديات، وصولًا لإتقان المعلم لأدائه" Barrett, K. C., (Józsa, K., Morgan, G. A., 2017). بما يحفز لديه المثابرة على حل المهام الصعبة إلى حد ما والتفاعل بكفاءة مع الأشخاص والأشياء في أثناء عملية التعلم. وبذلك؛ تشير الدافعية للإتقان إلى رغبة داخلية لدى الطلاب في التعلم، والانخراط في

سلوكيات "موجهة ذاتيًا" من دون الاعتماد على المكافآت المقدمة من المجتمع الخارجي؛ من شأنها أن تدفعه للمثابرة في أثناء إنجاز المهام الصعبة . (Janurik,M.Etal.2023)

وتنقسم دوافع الإتقان إلى نوعين: أحدهما: الدوافع الأداتية؛ التي تحفز الفرد على التصرف على نحو أكثر تركيزًا، وفعالية، ومثابرة عند حل المشكلات و تدفعه إلى إتقان المهارات التي تمثل تحديًا كبيرًا بالنسبة له، والآخر: الدوافع التعبيرية؛ التي تتمثل في ردود الفعل العاطفية لدى الفرد بما يساعده على إكمال المهمة بنجاح، وتتضمن المشاعر: الإيجابية والسلبية، والعواطف التي تعزز مواقف الانسحاب والاستسلام؛ كالحزن والخجل عند الفشل في المهمة. (Józsa, K., & Barrett, K.C., 2018)

وتوجه الدافعية للإتقان الطلاب نحو الإنجاز المستمر بغض النظر عن التحديات المحتملة بما يميزها عن مفاهيم التحفيز الأخرى؛ حيث تشمل: الثبات المعرفي، أو الموضوعي، أو الاجتماعي في أثناء عملية إنجاز المهمة في مجال معين –جنبًا إلى جنب– مع مشاعرهم وعواطفهم تجاهها؛ متمثلة في الجانبين: الأداتي والعاطفي.(Calchei,M.,Etal. 2023,2) .

وإذن فدافعية الإتقان –كما ترى الباحثتان– قوة داخلية مؤثرة تدفع الفرد لتقديم أفضل أداء من دون التركيز على مقارنة أدائه بالآخرين، وهذا الأمر –في ذاته – يجعل التعلم ممتعا، والمتعلم أكثر وعيا بقدراته، وحاجات تعلمه، ويمكن استثمار هذه الطاقة والقوة الدافعة من خلال تهيئة بيئة تعلم ثرية؛ يتاح فيها للمتعلم فرصا للتعلم الذاتي، وبعض عمليات التفكير الحافزة للتعلم؛ مثل:الملاحظة، والفهم والتحليل، وترتيب الأوليات، ومراقبة التعلم وتقييم الذات وهذا ما عنته الكتابات التربوية ب" التعلم الاستراتيجي".

ويُعرف التعلم الاستراتيجي؛ بأنه: "مدخل تعليمي منظومي يضم مختلف العمليات العقلية والسلوكيات الذاتية، واستراتيجيات التعلم التي يستعين بها الطلاب في عملية تعلمهم، والتنظيم الذاتي، وإنجاز الأهداف التعليمية بكفاءة". (محمد عيسى أحمد ،2019).

وعرفته إيمان جاد المولى(2022)؛ بأنه:" مدخل تعليمي تعلمي يؤدي إلى حدوث التفاعل في أثناء التعلم بين كل من : جوانب شخصية الطالب المعلم، والتأثيرات المعرفية، وما وراء المعرفية والسلوكية، والبيئية، والدافعية لديه من خلال التخطيط للهدف، والمراقبة والتقييم، والمشاركة، وعرض النتائج، ومراجعة الأداءوتقييمه.

والتعلم الاستراتيجي إذن توجه معاصر يسمح للطلاب بتحمل مسؤلية اكتساب خبراتهم التعليمية وتطوير ذواتهم؛ بما يؤكد فهم المتعلمين للعلاقات بين المفاهيم عبر منهج عميق في التعلم قائمًا على ما وراء المعرفة في مراقبة أنفسهم، وفهمهم للمادة الأكاديمية. فيدير عمليات تعلمه لتحقيق معالجة ذات معنى للمعلومات، وتنظيم مستويات تحفيزية لتحقيق أهدافه الفردية. (Fong,C,J.,Etal. 2015) و(Simelane-Mnisi, S. & Mji, A. 2017)

وهكذا؛ يدعم التعلم الاستراتيجي المتعلم بتخطيط ذي أهداف وإجراءات محددة لتحديد مهامه، وتحقيق أهداف تعلمه، ومراقبة إجراءاتها أولًا بأول، بما يجعله يتحكم في عملية تعلمه فيحدد مواطن القوة والضعف في أدائه، ويدرك البيئة الأكاديمية المحيطة به، ويتنبأ بالمشكلات التي قد تواجهه، ويخطط جيدًا لإيجاد الحلول المناسبة لها؛ كي يتغلب على ما قد يواجهه من عقبات وصعوبات ويعزز الأداء الأكاديمي لديه.

وهذا كله هو ما جعل الباحثتان تؤثران التعلم الاستراتيجي؛ كأساس لتصميم البرنامج المقترح؛ فقد فرضت التحديات والتغيرات المتسارعة- التي تتسم بها الحياة في عالمنا المعاصر- تحولات جذرية في برامج تكوين الطلاب، وبخاصة الطلاب المعلمون؛ فكانت الدعوة إلى ضرورة الانتقال من التركيز على المحتوى المُتعلم إلى الكيفية التي يتعلم بها الأفراد،والمهارات التي يكتسبونها، ومنها مهارات إدارة التعلم ،وتوجيه قدراتهم، وتطويرها.

ومتغيرات الدراسة الحاضرة – في حدود علم الباحثتين- لم تجتمع في دراسة سابقة ، مما دفع الباحثتين إلى تصميم البرنامج المقترح ؛ لتنمية وعي الطلاب معلمي اللغة بالدبلوم العام بتطبيقات التعليم المتمايز، وتنمية دافعيتهم للإتقان.

- **الشعور بالمشكلة:**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة المسيسة إلى تدريب طلاب الدبلوم العام على تطبيقات التعليم المتمايز؛ بوصفه اتجاها حديثا تفرضه طبيعة العصر الحالي الذي يرسخ لمفهوم التعلم ذي المعنى؛ والذي يتحقق – بدوره- عندما تتمايز مكونات بيئة التعلم؛ لتفي بالتمايزات بين المتعلمين؛ فضلا عن أن مجموعة الدراسة لم تتلق أي إشارة لهذا الاتجاه من قبل في المرحلة الجامعية الأولى بطبيعة الحال، ولا حتى في مقررات الفصل الدراسي الأول من دراستهم التكميلية في كليات التربية؛ بل وحتى في توصيفات مقررات الفصل الدراسي الثاني الذي يخوضون فيه تجربة التدريب العملي، وما تتضمنه من تحديات تتعلق بطبيعة المتعلمين: تباين قبلياتهم، واختلاف أنماط تعلمهم، وقدراتهم، وميولهم.

ويمكن تحديد مصادر الشعور بالمشكلة فيما يلي:

أ- الدراسات السابقة:

1- الدراسات السابقة التي أكدت أهمية التعليم المتمايز:

- كريمة عبد الله (2017) التي أكدت فاعلية التدريس المتمايز في إكساب تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بعض المفاهيم العلمية، والحس العلمي، وأوصت بضرورة: تدريب معلمي العلوم على توظيف استراتيجياته ، وتطوير مقررات طرائق التدريس في كليات التربية؛ بحيث يكون أحد الموضوعات التي يدرسها الطلاب.
- ريم عبد العظيم (2018) التي صممت برنامجا قائما على نظرية المرونة المعرفية؛ لتنمية الوعي بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، وأوصت بالاستفادة بالبرنامج الذي قدمته الدراسة؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على التدريس المتمايز.
- مروان السمان(2018) الذي صمم برنامجا قائما على التعليم المتمايز؛ لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية وأوصى بعقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على تدريس التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية باستخدام البرنامج المقترح من قبل الدراسة.
- إيناس أحمد عمر وأخريان (2019) و التي هدفت إلى الكشف عن مستوى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز، واستراتيجياته، ومدى ممارساتهم لها، وأوصين

بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التعليم المتمايز ، وتوفير الدعم اللازم للعاملين بمجال التربية لتطبيقه وأيضا تزويد أعضاء هيئة التدريس بدليل إرشادي يوضح فلسفته والاستراتيجيات الداعمة له.

- محمد فاروق حمدي(2020) الذي صمم برنامجا قائما على التعليم المتمايز ؛لتحسين الأداء القرائي، وفهم المقروء لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم،وكان مما أوصى به ضرورة تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التدريس المتمايز في التدريس.

2- الدراسات التي عززت دور دافعية الإتقان في بلوغ مستويات عليا من الأداء ومنها :

- طارق عبد المنعم، ورهام حسن محمد (2020) اللذان أوصا بتنمية دافعية الإتقان لدى المعلمين في مختلف التخصصات، وتقديم البرامج التي تعزز ذلك.
- بدوية محمد سعد (2021) أكدت ارتباط دافعية الإتقان بالفاعلية الذاتية البحثية لدى طلاب الدراسات العليا، وأوصت ببناء مناهج دراسية تستثير دافعية الإتقان لدى الطلاب.
- هنية سعداوي(2022) التي أكدت نتائجها دور دافعية الإتقان في توجيه المتعلمين إلى أداء المهام الأكاديمية، أو مهام الحياة اليومية، وفي مساعدتهم على اتخاذ القرارات الصائبة، كما أوصت بأهمية تدريس المقررات بصورة تستثير دافعية المتعلمين للإتقان.

3- الدراسات التي عنيت بالتعلم الاستراتيجي، ودوره في التعلم:

- إيمان سمير، ورشا هاشم(2014).اللتان أوصتا بتدريب معلمي الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة على التدريس باستخدام النموذج الذي اقترحتاه في الدراسة، والقائم على التعلم الاستراتيجي، فضلا عن إعداد أدلة للمعلمين تعزز استخدامهم استراتيجياته.
- دعاء البكل وآخران(2016) التي أوصت بتضمين برامج إعداد المعلم استراتيجيات التعلم الاستراتيجي المختلفة،وتدريب معلمي العلوم قبل الخدمة على استراتيجيات التعلم الاستراتيجي؛ لتدريب تلاميذهم عليها.
- إيمان جاد المولى(2020) التي أوصت بضرورة تهيئة مناخ تعليمي يمكن الطلاب المتعلمين من ممارسة التعلم الاستراتيجي، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وأيضا تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التعلم الاستراتيجي عند تدريس المقررات المختلفة؛ فضلا عن إعادة تنظيم محتواها في ضوء أسس التعلم الاستراتيجي.

ب- فحص محتوى توصيفات مقررات الدبلوم العام:

والذي لم يسفر عن وجود أي موضوعات خاصة بمدخل التعليم المتمايز وتطبيقاته؛ فلم يدرسها الطلاب المعلمون نظريا؛ أو حتى يتدربوا عليها في مقرر التدريس المصغر بوصفه المعني الأول بتكوين الخلفية المعرفية للطالب المعلم عن التدريس، والمفهومات ذات الصلة، واستراتيجياته.

ت- الحاجات التدريبية للطلاب أنفسهم:

فمن خلال المناقشات التي تتم في أثناء المحاضرات ألمح كثير من الطلاب أنهم في حاجة لتدريب يبين لهم كيفية التعامل مع مستويات المتعلمين المختلفة داخل الصفوف؛ لخبرتهم المحدودة في التدريس؛ ولأن خوفهم يتركزفي عدم قدرتهم على الوفاء بأدوارهم المنوطة منهم في التدريب العملي؛ وبخاصة أنهم بصدد التعامل مرحلتين مهمتين: الإعدادية، والثانوية، وما يتصف به طلاب المرحلتين من خصائص تتطلب وعيا بها جميعا.

- **أسئلة الدراسة:**

في ضوء ما أوصت به الدراسات السابقة، فضلاً عن نتائج فحص لائحة الدراسة ببرنامج الدبلوم العام، وتوصيف مقرراته؛ يمكن تحديد مشكلتها؛ من خلال الأسئلة الآتية:

1- ما تطبيقات التعليم اللغوي المتمايز المراد تنميتها لدى طلاب الدبلوم العام؟

2- ما أبعاد الدافعية للإتقان المراد تنميتها لدى طلاب الدبلوم العام؟

3- ما أسس بناء البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية الوعي بتطبيقات" التعليم اللغوي المتمايز"، و" الدافعية للإتقان" لدى طلاب الدبلوم العام؟

4- ما أثر البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية الوعي بتطبيقات" التعليم اللغوي المتمايز" لدى طلاب الدبلوم العام؟

5- ما أثر البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية الدافعية للإتقان لدى طلاب الدبلوم العام؟

- **حدود الدراسة:**

1. اختيرت مجموعة الدراسة الحاضرة من طلاب الدبلوم العام؛ لأنهم – وفقا للائحة الداخلية لكليات التربية – يواجهون خبرة التدريب الميداني للمرة الأولى، وما يكتنفها من رهبة وتحديات متنوعة أبرزها: التباينات بين المتعلمين؛ فيمكنهم بالتالي تطبيق ما تدربوا عليه في البرنامج عمليا، وملاحظة أثره في متعلميهم؛ مما يدفعهم إلى تقديم دروسهم بقدر عال من الإتقان والتميز.
2. طُبِّقت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2022م – 2023م).
3. اقتصرت الدراسة على تطبيقات التعليم المتمايز الملائمة لطبيعة اللغة.
4. اقتصرت على بعض أبعاد الدافعية للإتقان المناسبة لطلاب الدبلوم العام.

- **هدف الدراسة:**

تمثل هدف الدراسة في تدريب طلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية على الاستفادة من تطبيقات التعليم المتمايز في أثناء تدريس اللغة: تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما، وتنمية مستوى دافعية الإتقان لديهم.

- **أهمية الدراسة:**

1- تأتي هذه الدراسة استجابةً لـ:

- ما أبرزه عديد من الدراسات؛ من أهمية التعليم المتمايز؛ بوصفه منحى تربوي حديث يسعى إلى تحقيق أهداف التعليم بأنشطة وأساليب متنوعة تفي بالتباينات بين المتعلمين في الميول، والاتجاهات، وتفضيلات التعلم.
- ما أوصى به عديد من الدارسات؛ من ضرورة العناية بتنمية " دافعية الاتقان" بوصفها المحرك الرئيس لسلوكيات الإنسان، والمتعلم بخاصة؛ إذ

توجهه نحو التكيف مع ما يقابله من تغيرات في بيئة التعلم، والسعي لاكتساب مهارات جديدة؛ لتحقيق أقصى مدى ممكن من الجدارة وفقا لما تسمح به قبلياته.

- الكتابات المعاصرة التي أبرزت دور التعلم الاستراتيجي؛ بوصفه مدخلا يسمح للطلاب بتحمل مسئولية اكتساب معارفهم، وإدارة تعلمهم؛ بدلا من اعتمادهم على التعلم التلقيني.

2- قد تفيد الدراسة كلاً من:

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في أقسام المناهج وطرائق التدريس وبخاصة متخصصو اللغة العربية؛ بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج التدريبي في تنمية وعي طلابهم بأهمية التعليم المتمايز، وتطبيقاته في مجال تعليم اللغة.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ إذ يوجههم البرنامج إلى نقاط بحثية جديدة؛ تتعلق بتطبيقات التعليم المتمايز، والتعلم الاستراتيجي في تعليم اللغة، ويمنحهم فرصا لإضافة تصورات لتنمية دافعية الإتقان لدى متعلميها.
- مصممي مناهج اللغة العربية في جميع المراحل؛ إذ يلفت البرنامج أنظارهم إلى أهمية التعليم المتمايز في تكوين متعلم قادر على الوفاء بمتطلبات القرن الحادي والعشرين؛ إذ تُقدر الاختلافات والتباينات ويتم توظيفها في إكساب متعلمي اللغة مهاراته من خلال المقررات.
- معلمي اللغة العربية؛ حيث يمدهم البرنامج بخلفيتين: نظرية وتطبيقية يمكنهم الاسترشاد بها تدريس اللغة لمتعلميهم في ظل تباين قدراتهم واختلاف أنماط تعلمهم.

- طلاب الدبلوم العام؛ إذ يمدهم بمحتوى يساعدهم في توظيف تطبيقات التعليم المتمايز في أثناء التدريس؛ مما يقلل الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ فيشعرون بقيمة ما يدرسونه، ويصير ذلك دافعا لهم نحو تجويد ممارساتهم.

- **منهج الدراسة:**

- نحت الدراسة إلى اعتماد "المنهج المختلط "mixed method"؛ إذ استخدمت أساليب تجمع بين المنهجين: النوعي، وشبه التجريبي في تطبيق برنامج الدراسة؛ فيأتي التجريب؛ من خلال قياس أثر المتغير المستقل :" البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي" على المتغيرين التابعين: الأول: "تنمية الوعي بتطبيقات التعليم اللغوي المتمايز"&" والثاني: "الدافعية للإتقان"؛ مما يتطلب الإعداد لتجربة الدراسة، وضبطها، وتنفيذها. أما المنهج النوعي فاستخدمت أدواته عند تقييم مدى تحقق نواتج التعلم المختلفة لدى طلاب الدبلوم العام، وسيرد هذا تفصيلا في إجراءات الدراسة.
- كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري؛ لعرض الدراسات، والكتابات ذات الصلة، واستخلاص المبادئ والتطبيقات، وبناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وكذلك في تحليل النتائج وتفسيرها.

- **أدوات الدراسة:**

تطلب تطبيق برنامج الدراسة، والتحقق من أثره استخدام الأدوات الآتية:

1- اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات التعليم المتمايز لدى طلاب الدبلوم العام.(إعداد الباحثتين).

2- اختبار مدى تمكن طلاب الدبلوم العام من الجانب التطبيقي للبرنامج في ضوء مجالات المميزة. (إعداد الباحثتين).

3- بطاقة ملاحظة؛ أداء طلاب الدبلوم العام وفقا للتعليم المتمايز.(إعداد الباحثتين).

4- مقياس الدافعية للإتقان لدى طلاب الدبلوم العام.(إعداد الباحثتين).

5- صحائف التفكر الذاتي، والتي توزع على الطلاب عبر كل لقاء؛ لتدوين أفكارهم وانطباعاتهم عن محتوى موضوع التدريب. (إعداد الباحثتين).

- **مصطلحات الدراسة:**
  - **التعلم الاستراتيجي:**

يُعرف (إجرائيًّا)؛ بأنه:" مجموعة الآليات الموجهة لأنشطة الطلاب معلمي اللغة العربية في تدريسهم – تخطيطًا وتنفيذً وتقويمًا – بما يعزز خبراتهم المعرفية، ويساعدهم على تحليل المهمات، والتفكر في أدائهم التدريسي، وتقييمه، وتحسينه".

  - **تطبيقات التعليم اللغوي المتمايز:**

التعليم المتمايز هو منحى تعليم يؤسس لمبدأ مفاده أن المعلمين يجب أن يطوعوا تدريسهم لاستيعاب التباينات بين المتعلمين في: قبلياتهم، وميولهم، وأنماط تعلمهم المفضلة، ويسعى– تحقيقا لذلك – أن تتحقق أهداف التعلم نفسها بأنشطة، وأساليب، وكيفيات، وأدوات متنوعة.

وعليه تعرف " **تطبيقات التعليم اللغوي المتمايز**" في الدراسة الحاضرة بأنها ترجمة مبادئ التعليم المتمايز إلى ممارسات وأداءات في مواقف تعليم اللغة العربية: تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما.

ويتحقق **وعي طالب الدبلوم العام بتطبيقات التعليم اللغوي المتمايز** في هذه الدراسة باستيفاء الأبعاد الثلاثة الآتية:

- **البعد المعرفي**؛ ويعنى بما اكتسبه طلاب الدبلوم العام من المعارف النظرية المتعلقة بالتعليم المتمايز، وما يشتق منها من تطبيقات تفيد في تدريس اللغة بمراحله الثلاثة، وتقاس هذه المعارف باختبار تحصيلي؛ **يتمم نتائجه** تقييم الباحثتين مستوى معارف طالب الدبلوم العام/ المتدرب (التراكمية) في أثناء تفاعله في جلسات البرنامج.
- **البعد التطبيقي**؛ ويعنى بأداءات طلاب الدبلوم العام/ المتدربين والتي تبدأ من أنشطة تخطيط دروس اللغة، فتنفيذها؛ وتنتهي بتصميم أدوات تقييم أداء متعلميها؛ تتسق – بدورها– ومبادئ التعليم المتمايز.
- **البعد الوجداني**؛ ويعنى بموقف الطلاب المتدربين من مادة البرنامج التدريبي، والتي يقاس في الدراسة الحاضرة بأسلوبين: الأول: كمي متمثلا في مقياس الدافعية للإتقان، والآخر: نوعي مثلته صحائف التفكر؛ التي طلب إلى الطلاب من خلالها تسجيل انطباعاتهم، ورصد ما تعلموه عقب كل لقاء.
  - **الدافعية للإتقان:**

وتُعرف إجرائيًا؛ بأنها:" قوة نفسية داخلية توجه نشاطات طالب الدبلوم العام نحو تحقيق مستوى جيد من الإتقان، والتغلب على التحديات؛ لإنجاز مهام التدريس بكفاءة وفاعلية؛ وصولًا لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتضمن أبعادًا أساسية هي: الجدية،و المثابرة في إنجاز المهام، والرغبة في التميز عن الآخرين، والسعي

إلى تحقيق مستويات عليا، ومعيارية من الأداء؛ ويتم قياسها من خلال المقياس المُعد لذلك".

الإطار النظري للدراسة:

ويشمل المحاور الآتية:

أولا: التعليم المتمايز: طبيعته، مفهومه، أساسه النظري،أبعاده، استراتيجياته وتطبيقاته في مجال تعلم اللغة وتعليمها.

ثانيا: الدافعية للإتقان: طبيعتها، مفهومها، العوامل المحفزة لها، أبعادها، وأهميتها.

ثالثا: التعلم الاستراتيجي:طبيعته، مفهومه،أهميته،أبعاده،وأهم استراتيجياته.

وفيما يلي تفصيل القول في هذه المحاور:

أولا: التعليم المتمايز: طبيعته، مفهومه، أساسه النظري،أبعاده، استراتيجياته وتطبيقاته في مجال تعلم اللغة وتعليمها.

ا. طبيعة التعليم المتمايز:

خلقنا متمايزين متنوعي الألسن، والألوان، والأشكال، والطبائع؛ بل ومنطق التفكير؛ ولذلك حكمة بالغة مصداق ذلك قوله تعالى: وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ (سورة الروم :22).

وإذن فالتمايز والتنوع هو سمة الوجود البشري منذ بدء الخليقة، وأساس لا يمكن التغافل عنه عند التخطيط لتعليم الإنسان؛ ومن هنا كان "التعليم المتمايز" سواء أكان مدخلا أم استراتيجية، أم فلسفة، كما ظهر في الكتابات التربوية – على تعددها– نوع تعليم يقر التنوعات الكائنة بين الأفراد من خلال مبادئه، وتطبيقاته.

ويؤسس التعليم المتمايز كما رأت(Tomlinson,C.,2001[2]) على افتراض مفاده أن هناك قواسم مشتركة بين الأطفال/ المتعلمين تتعلق بخصائصهم كبشر، ومراحلهم النمائية، وبينهم في الوقت ذاته اختلافات عديدة في أسلوب التعلم وأنماطه، أو في البنية، أو الهوايات، أو سمات الشخصية، أو حتى الأشياءالمفضلة لديهم.

وأضافت: أن القواسم المشتركة بيننا تجعلنا بشرا، لكن الاختلافات والتنوعات تجعلنا أفرادا، وهذا نفسه هو الفارق الحاسم بين الصفوف التي تعتمد التعليم المتمايز وغيرها؛ فالأولى المهم والرئيس فيها من وجهة نظر المعلمين هي أوجه الشبه بين المتعلمين. أما الصفوف الدراسية المتمايزة، فيقر معلموها هذه القواسم؛ ولكنهم يبنون عليها، ومن هنا تصير التباينات بين المتعلمين عناصر مهمة في التدريس والتعلم أيضًا؛ ومن هنا قصد التعليم المتمايز "تغيير" ما يجري في الفصل الدراسي بحيث يكون لدى الطلاب خيارات متعددة لتلقي المعلومات وفهم الأفكار والتعبير عما يتعلمونه.

وإذن ففكرة التمايز – وفقا ل "تومليسون " التي عبرت عنها في كتاباتها المختلفة تعتمد على ضرورة تنوع أساليب واستراتيجيات التعليم ؛ استجابة للتباينات الموجودة بين المتعلمين ؛ فالطالب– في أثناء نموه وتطوره– ينافس نفسه؛ من حيث تجدد معارفه، ونمو مهاراته– أكثر مما ينافس زملاءه، وهذا ما سيتضح في عديد من الدراسات التي تناولت التعليم المتمايز؛ ورغم تعدد تعريفاته ؛ فإن بها قواسم مشتركة تكشف عن المبادئ التي يدعو لها؛ فقد عرفته Tomlinson, C.& Tighe, J. (2006) ؛ بأنه: نهج منظم يوفر بيئة تعليمية قائمة على تنويع استراتيجيات

[2] اعتمدت الباحثتان على هذا المرجع – رغم قدمه– لأنه يمثل مؤلفا رئيسا لTomlinson ؛ التي كانت أول من تناول التعليم المتمايز.

التدريس،وتقديم مجموعة متنوعة من المهام تتضمن قدرا كبيرا من المشاركة؛ لمقابلة مظاهر التباين في القدرات الأكاديمية، والميول، والاتجاهات، وتحقيق النمو المتكامل لهم.

وعرفه (يحي يحيي العلي ، عبد الله عباس المحرزي، 2017) أنه تهيئة فرص تعلم وتعليم متنوعة في: استراتيجياتها، وأنشطتها، فضلا عن تقديم مهمات متدرجة المستوى؛ لتلبية حاجات المتعلمين وتقدير ميولهم؛ تحقيقا لمبدأ" عدالة التعليم".

ورأت (كريمة عبد اللاه محمود،2017) أنه تعليم متمركز حول المتعلم؛ يضع في حسبانه الاختلافات الكائنة بين المتعلمين في الصف الدراسي الواحد ؛ ويؤسس – لذلك– على " التنوع" في استراتيجيات التدريس، وأساليبه، وأنشطة التعليم والتعلم،وأساليب التقييم، مما يتيح للمتعلمين الفرصة للاختيار والمشاركة الفاعلة في مهام التعلم.

كما عرفتها (Logsdon,A.,2021) أنه إعادة تكييف بيئة التعلم ، والمواد، والمحتوى،والمناشط الصفية، وطرائق التدريس، وأساليب التقييم؛ لمقابلة حاجات الطلاب في الصفوف المتباينة.

وعرفه (طارق محمد طيب الأسماء،وآخران، 2022) بأنه استخدام طرائق وأساليب متعددة؛ لمواجهة الاختلافات القائمة بين المتعلمين في قدراتهم، وميولهم، واستعداداتهم.

في ضوء العرض السابق لطبيعة التعليم المتمايز؛ يمكن استنتاج المبادئ الرئيسة التي تميز طبيعته كمدخل تدريسي فيما يلي:

- يعنى التعليم المتمايز بجميع الطلاب: العاديين، وذوي الحاجات الخاصة.
- المتعلمون وفق هذا المدخل نشطون، مفكرون، ومبدعون؛ لأنه يعترف بالتباينات الموجودة بينهم في استعداداتهم، وميولهم ، ومستويات تحصيلهم.
- المعلم ميسر للتعلم ؛ مهمته الرئيسة تتمثل في مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم وفق حاجاتهم، ومستوياتهم، وقدراتهم الذهنية.
- الخطة التدريسية مرنة؛ تتشكل وفق أنماط تعلم الطلاب، وتفضيلاتهم.
- تقييم أداء المتعلمين يتسم بالعدالة؛ فلا يخضع المتعلمون لنظام تقييم موحد؛ بل تتنوع مهام تقييمهم– وفقا لأنماط تعلمهم– بحيث يقاس مدى تحقق الأهداف عند الجميع ، ولكن بأساليب متنوعة.
- ينمي التعليم المتمايز مهارات اجتماعية محمودة؛ من خلال التفاعل بين المتعلمين في مجموعات التعلم سواء متجانسة الأنماط، أم متباينة القدرات والاستعدادات.

ب–الأساس النظري للتعليم المتمايز:

ينتمي التعليم المتمايز نظريا إلى الأسس النظرية الآتية:

1– النظرية البنائية، وبخاصة آراء فيجوتسكي في نظريته البنائية الاجتماعية ؛ فالبنائية تقبل استقلالية المتعلم، وتشجع خطوه الذاتي،وتؤكد على دوره في بناء ما يكتسبه من معارف بنفسه.

وقد أكد ذلك فيجوتسكي وأضاف أن لكل متعلم مستويين من النمو؛ الأول :مستوى النمو الفعلي، وهو مستوى النمو الذهني الحالي للفرد، وقدرته عى التعلم

بنفسه، والثاني: مستوى النمو الكائن وهو الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين؛ والفرق بين المستويين هو حيز النمو الممكن أو (ZPD) كما أسماه؛ فبعض الطلاب يحتاجون مساعدة كبيرة لإنجاز مهام أو مكاسب تعلم صغيرة؛ على حين أن الآخرين قد يقفزون قفزات ضخمة بمساعدة أقل بكثير؛ بل إن حجم هذه المنطقة قد يختلف – عند الطفل الواحد– من وقت إلى آخر.

(زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود، 2016)

2– الذكاءات المتعددة:

وهي نظرية لا تعمل على أساس الأنماط؛ فلا تحدد نمطا للذكاء يناسب الفرد،ولكن كل فرد يملك قدرات وأنصبة من كل الذكاءات؛ إلا أن هذه القدرات تعمل بأسلوب فريد لدى كل فرد؛ فالذكاءات تكامل بعضها بعضا؛ إذ تعمل بصورة مركبة؛ ويظهر ذلك في المهمات اليومية التي تتطلب أكثر من قدرة في تفاعل وتكامل، وتطبيقا لذلك صار لدينا مجموعة مرنة من استراتيجيات التدريس التي تلائم وتعزز المكونات المعرفية لكل أنواع الذكاءات.(حيدر فاضل حسن، 2016).

3– في نظر الباحثتين يتفق مدخل التعليم المتمايز مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ فيما يلي:

- أكدت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن كل دماغ فريد من نوعه ، وأن التعلم ذو المعنى هو الذي يتناغم مع دماغ المتعلم ويحترم تمايزه عن غيره.
- كلاهما يؤكد دور المتعلم الفاعل في بناء المعرفة بذاته ، فالمتعلم نشط، باحث، محلل، ناقد، ومبدع.

- كلاهما يؤكد أهمية التعلم في مجموعات يتفاعل فيها المتعلمون؛ ولكن من دون أن تمحى– مقابل ذلك جوانب تمايزهم.

(نجلاء أحمد، عايدة فاروق،2018).

ت–أبعاد التعليم المتمايز:

تناولت عديد من الكتابات أبعاد التعليم المتمايز؛ ومنها: (توميلنسون، 2005)، و(صباح السيد، 2017) و(ريم عبد العظيم،2018)، و(مروان السمان، 2018)،(محمد فاروق حمدي،2020) كما يلي:

- مجال الأهداف:

وفيه يمكن أن يضع المعلم أهدافا متمايزة بحيث تتنوع أهدافه المعرفية بين مستوياتها الستة: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم.

- تمايز المحتوى:

أي تقديمه بأشكال ومستويات متنوعة؛ فيقدمه على هيئة مقاطع فيديو، مجسمات، أناشيد، مخططات، ورسوم، ويمكن أيضا أن يقسمه إلى مهام وأنشطة وفق مستويات بلوم السابقة.

- تمايز عمليات التعليم والتعلم

أي استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة، فيتعلم كل طالب بالطريقة التي توافقه، ويمكن تصميم الأنشطة بشكل متنوع يناسب أنماط التعلم، والذكاءات المتعددة الخاصة بالطلاب؛ حيث يمكن تصميم أنشطة لغوية مثل: الإلقاء، أو الكلمات المتقاطعة للمتعلمين ذوي الذكاء اللغوي المرتفع، وألعاب جماعية، وأنشطة تعتمد على تطبيقات الحاسوب التفاعلية لذوي الذكاء الاجتماعي وهكذا.....

- تمايز المهام الصفية:

فليس ضروريا أن يكلف المعلم التلاميذ بالمهام التطبيقية نفسها؛ بل يمكنه توزيعها حسب مستوياتهم؛ فضعاف المتعلمين يمكن تكليفهم بمهام يسيرة تتفق ومستوياتهم، وتحفزهم- في الوقت ذاته- أن ينخرطوا في بيئة التعلم واثقين من أنفسهم، والحال نفسه بالنسبة للمتوسطين، والفائقين؛ فيمكن تكليف الفائقين بمهام أكثر عمقا، أواتساعا.

- تمايز المنتج (الُمخرج):

المنتج هو الوسيلة التي يظهر المتعلم من خلالها ما تعلمه ويتطلب تنويع المنتج أن يتيح المعلم للطلاب حرية الاختيار من بين مهمات متعددة ومن أمثلة ذلك اختيار بعض من المهام التالية:

- تقديم تقارير شفهية أو تحريرية أو مسجلة.
- تصميم نشرات.
- تصميم مخططات أو لوحات.
- أداءات تمثيلية أو إنشاد.

ويقيم المنتج بأدوات خاصة مثل المقاييس المتدرجة أو بطاقات الملاحظة.

- تمايز التقييم:

فالتقييم هنا مستمر وتشخيصي؛ ويهدف إلى إمداد المعلمين – دوريا- باستعدادات الطلاب لتعلم أفكار ومهارات جديدة، وهو وسيلة لتحقيق نموهم لا لتوثيق أخطائهم، ويمكن ممايزة التقييم بأدوات وطرق متنوعة مثل: المقابلات، بطاقات الملاحظة، الاختبارات التحصيلية- العروض الشفهية، الأداءات التمثيلية والإنشاد، والإلقاء، مقاييس الاتجاهات والميول، تقييم الأقران، التقييم الذاتي، ملف الإنجاز ،وغيرها.

ث–استراتيجيات التدريس المتمايز[3]

1. لوحة الخيارات

تؤسس فكرتها على وجود لوحة تتكون من تسع خلايا تشبه اللعبة المشهورة(؛ يمكن تعديل عدد الصفوف والأعمدة بها، وتوزع مفردات المحتوى على هذه الخلايا بشكل تدريجي من الأيسر للأصعب؛ بدءا بالصف الأول وانتهاء بالصف الثالث،ويعمل الطلاب وفقا لهذه الاستراتيجية في مجموعات؛ بحيث يطلب إلى كل مجموعة تكوين خط متواصل أفقي، أو رأسي، أو قطري؛ فيبدأ الطالب الأول باختيار أحد المربعات التي تناسب استعداداته،و اهتماماته ومستواه؛ وهكذا، ويعلن المعلم فوز المجموعة عندما تشكل خطا تاما.(جلال الركابي،2021).

2. المجموعات المرنة

تستند هذه الاستراتيجية على مبدأ مفاداه أن كل متعلم في الصف هو عضو في مجموعات مختلفة يشكلها المعلم في ضواء أهداف التعليم والتعلم، وكذلك خصائص المتعلمين، وأنماط تعلمهم.

وعليه، فيسمح – وفقا لهذه الاستراتيجية– انتقال المتعلم من مجموعة لأخرى؛ وفقا لاحتياجاته التعليمية، ويختلف أساس تكوين المجموعة تبعا لموقف التعلم؛ فقد تكون متجانسة وفقا لأنماط التعلم، أو الميول، أو الاستعدادات، كما يمكن أن تكون غير متجانسة ،وفقا لما يراه المعلم ، كما قد يترك المعلم للمتعلمين اختيار مجموعاتهم ، وقد يختارهم بنفسه من دون تدخل منهم،والجانب المهم في تنفيذ هذه الاستراتيجية هو إعداد بيئة التعلم، وتزويدها بمصادر تعلم تناسب كل مجموعة، والمحتوى المقرر على

[3] تعرض هذه الاستراتيجيات وغيرها تفصيلا في دليل المدرب، وكتاب المتدرب، وعرضها هنا على سبيل المثال لا الحصر.

المتعلمين مع الأخذ في الحسبان أن تقييم المتعلمين هنا يتم منفردا وفقا لمستوى الإنجاز الذي حققه كل منهم. (إبراهيم الجيزاوي،2022).

3. الأنشطة المتدرجة:

هي مجموعة من الإجراءات والخطوات، والممارسات التدريسية؛ يؤديها المعلم في تتابع وتنوع؛ لتلبية احتياجات المتعلمين متعددي المستويات، ومتنوعي أنماط التعلم (سمعي- بصري- حسي)، وفق قدراتهم وميولهم، ومعارفهم السابقة؛ مستعينا بوسائل ومصادر متنوعة تفي بهذه التباينات، وفيها يمنح المتعلمون الفرصة للعمل معا؛ يكتشفون،ويستنتجون،ويحللون، ويكتسبون المهارات ذاتها، ولكن بمستويات متدرجة.(أكرم قحوف،2019).

4. التكعيب

وهي استراتيجية توجه المتعلمين متنوعي القدرات، والاهتمامات، والذكاءات إلى التفكير في موضوع ما من عدة زوايا تشبه – في تعددها أوجه المكعب الستة ؛ فيوكل إليهم مهمات صغيرة مركبة تعالج مهارات ذهنية بحيث يوظف كل متعلم ما يملكه من نقاط قوة لإنجاز المهمة التي كلف بها بنجاح.(محمد فاروق حمدي،2020).

5. محطات التعلم

وهي استراتيجية تؤسس على فكرة مفادها أن يوفر المعلم لطلابه مجموعة من الأنشطة المتنوعة تفي بالتمايزات بينهم؛ فيتنقلون في مجموعات صغيرة داخل الصف، ويمرون بسلسلة من المحطات: الاستكشافية، القرائية، الاستشارية،الصورية(نسبة للصور)، السمعية البصرية،

الالكترونية، ومتحف الشمع، وجميع هذه المحطات يقدم لهم المعلومات نفسه؛ ولكن بشكل مختلف يتلاءم وأنماط تعلمهم، ويؤدون في كل محطة عددا متنوعا من المهام التي تقيس مستوى تقدمهم. (نجلاء يوسف حواس،2019).

ويظهر مما سبق أن الوفاء بالتمايزات بين الطلاب، وتقدير تنوعهم واختلافهم يحقق معدلات أعلى من الأداء،ممايجعل المتعلم يسعى للإتقان بغض النظر عن عمره ومرحلة دراسته، وقد استفادت الباحثتان من هذه الحقيقة في بناء البرنامج؛ إذ تنوعت أساليب حصول الطلاب المعلمين على المعلومة ما بين تدريب مباشر، وروابط لمقاطع فيديو يرجعون إليها للتعرف على استراتيجيات التعليم المتمايز، وممارسة موجهة ومستقلة في أثناء التخطيط للدروس في ضوء التعليم المتمايز، وفي المحور الآتي سوف تتناول الباحثتان طبيعة دافعية الإتقان توضيحا لهذاالاستنتاج.

ثانيا: الدافعية للإتقان Mastery Motivation: طبيعتها، مفهومها، العوامل المحفزة لها، أبعادها، وأهميتها.

1. طبيعة الدافعية للإتقان.

تسعى العملية التعليمة إلى الوصول بالمتعلم إلى إتقان المعارف والمهارات التي يتدرب عليها؛ كي يتقن ما تعلمه تحت شروط معينة في البيئة التعليمية بوصفها مؤشرًا على إتقان المهارات وتحسين الأداء والتنبؤ بالنجاح الأكاديمي المستقبلي؛ فالمتعلم ذو دافعية الإتقان المرتفعة يكون أكثر كفاءة في أدائه مقارنة بزملائه الأقل دافعية، وينتج هذا الشعور عن شقين رئيسين؛ هما: الخوف من الفشل، والسعي إلى النجاح.

وقد حظيت دافعية الإتقان بعناية كبيرة من قبل التربويين كأحد الدوافع المكتسبة، والتي تبدأ بالسعي المستقل وراء التميز لتحفيز الإنجاز، وهو أعلى مستويات التحفيز النفسي. (طارق العبودي، وعلي صالح،2015). والتي يُستدل عليها عبر نوعين من المؤشرات: آلية و تعبيرية؛ وتشير المؤشرات الآلية إلى السلوكيات المستخدمة لتحقيق الهدف؛ مثل: طول الوقت أو ميل الطفل للإصرار، أو التركيز على إتقان مهمة جديدة أو تفضيل المهمات المعقدة، وتشمل الجوانب التعبيرية: المشاعر التي تظهر في أثناء أداء المهمة أو بعدها؛ كالشعور بالمتعة والعناية بما يؤدى والحماس. (Lee,J., 2014).

وتظهر الحاجة للإتقان من خلال محاولة الفرد تخطي الصعوبات التي قد تواجهه في المهام المنوط بها بصورة مستقلة، وتتمثل في السلوكيات المستمرة والموجهة نحو تحقيق هدف ما بغض النظر عن مستويات الصعوبة التي قد تعوقه؛ مما يدل على استمرار الجهد من قبل الفرد وصولًا إلى الغاية التي يضعها نصب أعينه. (Calchei, M ,Etal,2023)

وهكذا؛ فهى ليست دافعية للتعلم فحسب؛ بل تخطيًا للعقبات وحلًا للمشكلات وإنجازًا للمهام التي تتسم بالصعوبة، وتشمل عدة مكونات محورية – تميزها عن مفاهيم التحفيز الأخرى– كالعمل الدؤوب والمثابرة وبذل الجهد المستمر لإنجاز المهام، والتركيز على المثابرة المعرفية أو الموضوعية أو الاجتماعية إلى جانب المشاعر التي تنشأ في أثناء أدائه المهمة؛ لذا فهى عملية مستمرة تيسر سبل تحقيق المهمة دون الاقتصار على النتيجة النهائية. (Wang, J., Barrett, K.C.,2013)

2. مفهوم الدافعية للإتقان:

الإتقان لغةً؛ أتقن الأمر: أحكمه، والتِقن بالكسر: الرجل الحاذق، وأتقن الشيء: أحكمه وأتقن إحكامه، والإتقان: الإحكام للأشياء، ويقال: أتقن فلان عمله إذا أحكمه. (المعجم الوسيط، 2004، 68)، وتعددت تعريفات الدافعية للإتقان؛ على النحو التالي:

فقد عرفها Morgan,G.A., Etal(2013) ؛ بأنها:" قوة متعددة الأوجه توجه الفرد نحو محاولات نشطة للتعامل الفعال مع البيئة، وإنجاز المهام وتعلم المهارات الجديدة وحل المشكلات، ومن ثم الشعور بالحماس والسعادة".

وعرفها jozsa,K (2017) ؛ بأنها:" طاقة نشطة تُوجه صوب الهدف؛ لتحقيق مستوى جيد من الإتقان والتغلب على العوائق، وإنجاز المهام الصعبة، وتحقيق الأهداف، والشعور بالسرور والحماس والتفوق".

وهي في نظر سعاد سيد نصر (2017):" طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف وتقود المتعلم نحو محاولات مستقلة للتفاعل مع الموقف والوصول إلى مستويات جيدة من الإتقان والمثابرة في حل المشكلات الصعبة والتصميم على إنجاز الهدف بدقة على الرغم مما يقابله من صعوبات؛ للتغلب عليها، وتجنب الفشل والشعور بالفخر والسعادة بعد إتمام المهمة أو إنجاز الهدف".

وعرفها Barrett, K. C., & Morgan, G. A (2018) ؛ بأنها:" الدافع أو" الدفع "النفسي"push‘ the urge or psychological’ لحل المشكلات،

ومواجهة التحديات، وتطوير أنفسنا وعالمنا، والتفاعل مع الأشخاص والأشياء بفاعلية".

وعرفتها هنيه سعداوي. (2022)؛ بأنها:" قوة فطرية نفسية ودوافع ومحرك جوهري داخل الطلاب والمعتمدة على رغبتهم الشخصية القومية للمثابرة والاستمتاع بعمليتي التعلم واكتساب المعرفة وإنجاز المهمات الصعبة والبراعة في تناول الأفكار وإتقان ما يوكل لهم من الأعمال التي يقومون بها".

ويظهر- في ضوء ما سبق- أن الدافعية للإتقان تتمثل في ميل الفرد لتحقيق ذاته والسعي إلى النجاح، والشعور المستمر بمتعة إتمام المهام الصعبة؛ لتحقيق نهاية مرغوبة، أو التغلب على العوائق أو الانتهاء من أداء الأعمال الصعبة على أتم وجه؛ وصولًا لحياة أكثر كفاءة وإنسانية تليق بمتطلباته.

ويمكن تعريفها إجرائيًا؛ بأنها:" قوة نفسية داخلية توجه نشاطات الطالب المعلم نحو تحقيق مستوى عال من الأداء فيما يوكل له من مهام، والتغلب على التحديات التي قد تواجهه لإنجازها بكفاءة وفاعلية؛ وصولًا لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتضمن أبعادًا أساسية هي الجدية والمثابرة في إنجاز المهام،والرغبة في التميز،والسعي إلى تحقيق مستويات عليا، وعيارية من الأداء. ".

3. العوامل المحفزة لدافعية الإتقان:

تُحدد دافعية الإتقان بعدد من العوامل-حددها كل من: طارق العبودي، علي صالح (2015,191-193) Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2017,10.,(2018,4), jozsa,K ، هنيه سعداوي (2022)- على النحو التالي:

- الرغبة في التميز؛ إذ يحرص الفرد على أن يتسم أداؤه بالتميز، والتفرد مقارنة بأقرانه، ويسعى- لذلك- إلى تقديمه بطريقة فريدة ومبهرة للآخرين.
- الأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين؛ إذ يسعى الفرد أن يكون أداؤه الذاتي مختلف عن الآخرين في مستوى جودته وكفاءته.
- السعي إلى المعرفة والاطلاع؛ فيدفع الفرد الفضول والرغبة إلى معرفة كل شئ عن المهمة التي يؤديها؛ من أجل إتقانها على أكمل وجه.
- الجدية والمثابرة في الأداء: وتعني الإصرار على أداء العمل مهما كان صعبًا، وعدم الاستسلام بسهولة.

ومن ثم تتجسد دافعية الإتقان في القوة الداخلية النفسية المحفزة لسلوكيات الفرد الخارجية، وتوجهها عددًا من العوامل؛ كالرغبة في التميز، والفضول المعرفي، والأداء المتفرد عن الآخرين، والمثابرة في الأداء. كما تزيد مستويات صعوبة المهام روح التحدي لديهم والرغبة في إتمامها.

4. أبعاد دافعية الإتقان:

تعددت أبعاد الدافعية للإتقان؛ على النحو التالي:

حددها Morgan, G, A.,Etal.(1990) في ثلاثة أشكال رئيسية؛ وهى: أولًا: المثابرة المعرفية: وتعني دافع الفرد للاستمرار في إتقان المهام المختلفة، ويتمثل في محاولاته لأداء المهام بمهارة ودقة مع استمراره لفترة طويلة في تنفيذها، وثانيًا: المثابرة الحركية الأدائية: وتشمل دافع الفرد لإتقان المهارات البدنية، والتمتع بمستوي عال من النشاط الحركي بما يزيد دافعه لإتقان المهام الحركية، وثالثًا: المثابرة الاجتماعية: ويمثل الدافع لإتقان العلاقات الشخصية مع

الآخرين، بما يعبر عن رغبة الفرد في التفاعل مع الآخرين بكفاءة، ويظهر ذلك من خلال تفاعله مع الآخرين.

وقسمها كل من: Mueller,C,M,Dweck,D.C.(1998)، K. C., & Barrett, (2021,). Wang,P ،Morgan, G. A (2018) إلى جانبين؛ أولهما: الدافعية للإتقان الموضوعي/ الجانب الأداتي Instrumental(Object)/ الدافعية الآلية للإتقان ؛ وتتمثل في محاولة الفرد لإتقان المهام المرتبطة بأهداف موضوعية محددة؛ كالمهام المحددة في سياق عملية التعلم، وإيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات أو إتقان مهارة أو مهمة ما، وثانيهما: الدافعية للإتقان الاجتماعي/ الجانب التعبيري Expressive(Social)؛ وتتمثل في دافعية الفرد للتفاعل مع الآخرين، وإظهار مشاعر إيجابية في المواقف الاجتماعية المختلفة؛ كالابتسام بعد الانتهاء من المهمة أو أثنائها بما يسمى متعة الإتقان، والاستحواذ على استحسان المشاركين في مواقف التفاعل.

ومن ثم يمكن تحديد دافعية الإتقان في بعدين رئيسين؛ هما: البُعد الموضوعي المعرفي؛ وهو إنجاز المهام المعرفية الأدائية المحددة، والبُعد الشعوري الاجتماعي؛ وهو التأثير الإيجابي الذي يتضح في مشاعر السرور والفخر المسيطرة على المتعلم بعد أدائه للمهام بنجاح وتفوق؛ ويُعزي ذلك إلى دافعية الإتقان بوصفها قوة داخلية ذات شق تعبيري خارجي يدعم إيجابية الفرد في بيئة التعلم الاجتماعية.

5. أهمية الدافعية للإتقان:

حدد كل من: Gilmore, L., Etal. (2017) ، إيمان عيسى) 2019، 411). Toheri, H. ،Lobão, J., & Costa, A. I (2020,134) (2021)، Calchei, M.; Oo, T.Z.; Józsa, (2023), أهمية دافعية الإتقان في كونها:

- قوة نفسية تحسن الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في عملية التعلم؛ بوصفها دافعًا جوهريًا يقود السلوك ويحافظ عليه؛ مما يولد الشعور بمتعة النجاح، ودافع الإصرار على إكمال المهمات الصعبة.
- مؤشرًا صحيحًا للتطورات الاجتماعية والمعرفية والنفسية للأطفال، ووسيطًا للتعلم والإنجاز المدرسي في كل من الأوساط التعليمية الرسمية وغير الرسمية.
- محفزًا لحماس الطلاب ونشاطهم؛ لفهم سلوكياتهم، وتفسيرها في مواقف التعلم المختلفة، وتوجيهها نحو تحقيق أقصى فائدة ممكنة من عملية التعليم.
- داعمًا لتكيف الطلاب مع الظروف المحيطة وتغييرها؛ باكتساب مهارات جديدة، والتغلب على العقبات التي تعوقهم عن إتمام مهماتهم، والسعي الدائم لتطوير قدراتهم.
- حافزًا لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم بفعالية؛ مما يزيد من المعالجة المدققة والعميقة للمعلومات؛ لتحسين جودة مخرجات التعليم ونتائجه، والوصول إلى أداء أكاديمي أفضل.

- داعمًا بفعالية الطلاب في التعامل مع مختلف الخبرات، والمواقف التي تواجههم، وعاملًا شديد التأثير على شخصياتهم وأسلوب تفاعلهم مع أقرانه والبيئة المحيطة بهم؛ مما يجعل أهميتها تتخطى حدود عملية التعلم.

ومن هنا تمثل الدافعية للإتقان؛ أحد الدوافع المهمة في توجيه السلوك وتفسيره؛ بوصفها عنصرًا ضروريًا في سعي الفرد لتحقيق ذاته والوصول إلى حياة أفضل. وذلك بشكل موجه ومستمر لحل مشكلة ما تمثل تحديًا لقدراته؛ وصولًا إلى مستويات عليا من الكفاءة في مهامهم اليومية، وتحقيق الأهداف الذاتية بمعايير عالية؛ ومن ثم تتضح ضرورة السعى لتنمية مستويات الدافعية للإتقان لدى الطلاب، ويتحقق ذلك في إطار التعلم الاستراتيجي المُوجه والمُنظِم لسياقات تعلمهم؛ وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الثالث: التعلم الاستراتيجي: طبيعته، مفهومه،أهميته،أبعاده،وأهم استراتيجياته.

1. طبيعة التعلم الاستراتيجي، وأسسه النظرية:

في خضم عصر الرخاء المعرفي الذي نعيشه صارت الحاجة مسيسة إلى توجيه المتعلمين نحو استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية: بكفاءة وفاعلية، وحفزهم إلى الوصول إلى المعلومات بأنفسهم، وهذا ما يطلق عليه التعلم الاستراتيجيStrategic learning. (ماجد عيسى، وليد خليفة، 2018).

وترجع الأصول النظرية للتعلم الاستراتيجي إلي نظريتين رئيسيتين حددتا وفقا ل:

(Krause,J., fong,C, 2012)، و(وإيمان سمير، ورشا هاشم،2014)، و(فريدة قادري، 2020) في النظرية المعرفية الاجتماعية، والنظرية البنائية؛ فقد كان انعكاسا صادقا لمبادئهما على النحو التالي:

- التعلم الاستراتيجي مدخلا بنائيا؛ يسمح للطلاب بتحمل مسؤولية تعلمهم؛ بما يمكنهم من المشاركة في مواقف مشابهة لمواقف الحياة اليومية، كما يهيئ لهم فرصا لسياقات تعلم ممتدة داخل الفصول الدراسية وخارجها، ويوجههم إلى معالجة المعلومات وتنظيمها في إطار بنائهم المعرفي، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وتسريع عملية التعلم.
- يعبر التعلم الاستراتيجي عن ملامح البيئة التعليمية التي تهيأ للمتعلم فرصا حقيقية لممارسة أنشطة التعلم واستراتيجياته؛ بما يزيد من قدراته التنافسية واستقلاليته ؛ مثل: تدوين الملاحظات، وإدارة الوقت، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وبما يسمح له باستخدام الاستراتيجيات الفعالة في تجهيز المعلومات، والتفكير بشكل أكثر عمقًا في مواقف التعلم.
- وهو عملية نشطة يبني فيها المتعلم المعلومات، ويحاول دمجها في بيئته المعرفية الماثلة؛ فيربطها بالمعلومات السابقة، ويوظفها بشكل فعال وأكثر كفاءة في صناعة مساره التعليمي.، وقد انعكس هذا كله في التعريفات التي تناولت مفهومه على النحو الآتي.

2. مفهوم التعلم الاستراتيجي:

- عرفه Meltzner,L., Etal (2004)؛ بأنه:" استخدام الطلاب استراتيجيات فعالة في تجهيز المعلومات قائمة على إجراءات

محددة لإنجاز مهام معينة؛ تُحسن مهارات: الكتابة والقراءة وحل المشكلات لديهم".

- وعرفه رافع الزغلول (2006)؛ بأنه:" أسلوب تعلم عميق يستعمل الطلاب من خلاله مختلف استراتيجيات التعلم والضبط الذاتي؛ مما يؤهلهم لتحقيق أفضل مستويات التعلم".
- ورأى Krause,J., fong,C.,(2012)؛ أنه:" إدراك المتعلم للخصائص: السلوكية والوجدانية والمعرفية التي تسهل فهم المعلومات الجديدة".
- وعرفته زينب محمدين (2012)؛ بأنه:" إدارة عملية التعلم الذاتي، والتمكن من كيفية تخطيط عملية التعلم ومراقبتها وتقييمها، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتنظيم الذات والدافعية؛ من خلال ربط المعرفة الجديدة بالسابقة لتحقيق الأهداف المنشودة".
- وعرفه Silva-Lopez,R,.Etal. (2013)؛ بأنه:" الآليات التي تمكن المتعلمين من إدارة عملية تعلمهم وتقييمها و توظيف آليات التعلم المستمر".
- وذكر Marschalko,E. Szamoskozi,S, (2016) ؛ أنه:" استخدام المتعلم لأنشطة التعلم، واستراتيجياته التي تزيد قدراته: الاستقلالية والتنافسية، وإدارة الوقت ومعالجة المعلومات".
- ورأى ماجد عيسى، ووليد خليفة (2018، 507)؛ أنه:" إجراءات تتضمن تنظيم المتعلم لذاته وضبط تفكيره وسلوكه

في اختيار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر المناسبة للمهمات بإرادته؛ بهدف اكتساب المعرفة الجديدة، ونقلها إلى مواقف أخرى مشابهة؛ سعيًا لتحقيق أهداف معينة ومهمة في البيئة الأكاديمية".

- أما Kizlik,B (2019) ؛ فقد رأى أنه:" التعلم المُوجه بقدرات الطلاب الخاصة؛ كي يصيروا واعين بتفكيرهم".

وإذن يظهر من استقراء التعريفات السابقة أن التعلم الاستراتيجي لا يقف عند حدود اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها بشكل آلي فحسب؛ بل هو عملية نشطة يبني فيها المتعلم معارفه ومهاراته، ويحاول دمجها في بيئته المعرفية الماثلة، واستغلالها وقت الحاجة إليها، كما أنه يحث المتعلمين على تحمل مسؤلية تعلمهم؛ وذلك من خلال أمرين؛ أولهما: المشاركة في تجهيز المعلومات وبنائها، وثانيهما: تعلم كيفية التعلم، والتفكير في التفكير؛ وذلك من خلال تخطيط عملية التعلم ومراقبته وتقييمه، وإدارة عملية تعلمهم، واستخدام استراتيجيات أفضل لبناء المعلومات.

ويمكن تحديد خصائص المتعلم ذي التفكير الاستراتيجي– كما أوضحها كل من: Marschalko,E.,Szamoskozi,S, ,Fong,C.J,.Etal.(2015) Kizlik,B,(2019) (2016) – بأنه قادر على توظيف:

- مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات في أثناء تعلمه؛ تساعده على فهم المعلومات ومعالجتها.
- استراتيجيات تجهيز المعلومات وبناء المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ وتشمل: التخطيط والمراقبة والتقييم.

- الاستراتيجيات المعرفية؛ مثل: التكرار اللفظي النشط، والتفصيل، والتنظيم.

3. أهمية التعلم الاستراتيجي:

تبين مما سبق أن التعلم الاستراتيجي يوجه المتعلمين نحو استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها في تعلمهم؛ فيتحول التركيز عما يفعله المعلم نحو أداء الطالب، وما يفكر به. وتتحدد أهمية التعلم الاستراتيجي –كما حددها كل من: (Tsai,M., 2009), Sedita,J.,(1999) ، (Bekman,P ,2002,) ( ) ,2010 Simsek,A.,Balaban,J. ، ماجد عيسى ، وليد خليفة (2018)، فريدة قادري (2020)– بأنه يوجه المتعلم نحو:

- استقلالية التعلم؛ بأن يثق في قدراته ويصبح أكثر قوة وتحملًا للمسؤولية، فيقيم استراتيجيات التعلم الخاصة به، ويختار ما يناسبه من استراتيجيات فعالة لتجهيز المعلومات؛ فيحقق نجاحه في مواقف التعلم المختلفة.
- إدارة التعلم؛ فيستخدم استراتيجيات المراقبة والوعي بما وراء المعرفة بما يحسن عملية تعلمه، فيعرف نقطة البدء في العمل، ويتنبأ بما قد يواجهه من صعوبات ويحدد ما يعرفه وما يريد معرفته.
- التفكير في التفكير؛ أي تعلم كيفية التعلم، والتدريب على الكيفية التي ينجز بها النشاط، فيستخدم استراتيجات الضبط الذاتي؛ مما يؤهله إلى التحكم في المعارف المتاحة لديه .
- المشاركة في عملية تعلمه ومراقبة تنفيذه للمهمة؛ لإكمال العمل بصورة جيدة سعيًا لتحقيق الأهداف، وتحقيق الأداء الأكاديمي الفعال

والنمو المعرفي باستخدام نطاق واسع من الاستراتيجيات التي تساعده على النجاح.

ومن هنا يعد التعلم الاستراتيجي بمثابة أسلوب تعلم عميق؛ إذ يركز على بناء المتعلم المعرفة بذاته، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الموجهة ذاتيًا؛ بما في ذلك تحديد أهدافه، وتخطيط عملية تعلمه، ومراقبتها وتقييمها أولًا بأول؛ لتعديل استراتيجيات التعلم في ضوء العوامل الصفية الأكثر وضوحًا، وزيادة الدافعية للإنجاز، وتحقيق النجاح الأكاديمي.

4. أبعاد التعلم الاستراتيجي:

يُعزز التعلم الاستراتيجي بالتفكير النقدي والتوجيه الذاتي، والقدرات ما وراء المعرفية التي تُمكن المتعلمين من اختيار الأساليب الفعالة لبناء المعرفة، ومراقبة عملية تعلمهم، والتركيز على العمليات التحفيزية الداخلية في مقابل تقليل سيطرة المعلم وتحقيق المزيد من الفرص في مواقف التعلم المستقلة في السياق الحقيقي لتعلم كيفية التعلم. (Hicks,M.,2010,69-70).

ويتميز المتعلم الاستراتيجي بالمشاركة النشطة في بناء المعلومات ومعالجتها، فيدير عمليات تعلمه لتحقيق معالجة ذات معنى للمعلومات، وتنظيم مستويات تحفيزية لتحقيق أهدافه الفردية. (Fong,C,Etal. 2015,57-58).؛ وذلك من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة؛ وهى أنه:

يؤسس على ثلاثة أبعاد رئيسة؛ وهى: المهارة، والإرادة، والتنظيم الذاتي، ويشير مفهوم المهارة Skill؛ إلى مختلف الإجراءات أو عمليات التفكير المتعلقة بمعالجة المفاهيم والمعارف الأساسية وكيفية بناء المعاني، ويشير مفهوم الإرادة Will ؛ إلى موقف التعلم الذاتي، وقبول المعلومات الجديدة، وبذل الجهد، ويصف

التنظيم الذاتي Self-regulated إدارة المتعلمين لعمليات التعلم الشخصية، وكيفية تخطيط تعلمهم وتقييمه. (Tsai, M.,J. ,2009,53-54).

يتضمن ثلاثة محاور رئيسة؛ وهى: (أ) المشاركة في بناء المعرفة، ويتحدد وفقًا لقدرات الطلاب على تقييم أهداف اكتسابهم للمعرفة ومدى ممارستهم للسلوكيات التي توسع المعرفة وتعمقها بدلاً من السلوكيات التي تعزز حفظ المعرفة. (ب) مشاركة الطلاب باستراتيجيات تعلم ذاتية التنظيم؛ مثل: استراتيجيات ما وراء المعرفية لتسهل عملية تعلمهم وتساعدهم على التنظيم الذاتي لعملياته. (ج) تصورات الطلاب عن بيئة الفصل الدراسي، ويتم فحصها من خلال تقييم تصورات الطلاب عن مظاهر التعاون والتآزر في الفصول الدراسية (SHELL,D.Etal. 2005,340-342).

5. استراتيجيات التعلم الاستراتيجي:

يدعم التعلم الاستراتيجيي المتعلم باستراتيجيات ،ومهارات يوظفها بشكل فعال؛ لدعم بناء معارفه، ومعتقداته التي تزيد من قدرته على التنظيم الذاتي و تحقيق استقلالية تعلمه، فيتعلم كيف يتعلم؟ ومتى يوظف استراتيجيات معينة من أجل تحقيق الأهداف بنجاح، وهذا بدوره يدعم التعلم ذي المعنى ، ويضمن انتقال أثر التعلم لجميع ما يتعلمه، ومن هذه الاستراتيجيات ما حددته إيمان سمير و رشا هاشم(2014، 34) في نوعين رئيسين هما:

- الأولى: الاستراتيجيات المعرفية؛ وهى الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تعلم المادة التعليمية وتذكرها، ومعالجتها وتجهيز المعلومات؛ وتشمل: استراتيجيات التكرار، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد.

- الثانية: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ التي تزود الطلاب باستبصارات ذاتية عن تفكيرهم، وعن سبب إخفاقهم في فهم بعض الموضوعات، وتكوين معتقدات وانفعالات إيجابية لديهم؛ وتتمثل فيما يلي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والتقويم الذاتي.

كما حصرها كل من: جودت سعادة (2015)، Fong,C.J,.Etal(2015)

في: التفكير بصوت عال، والتساؤل الذاتي، وخرائط الشكل، وخرائط العقل، والتعلم التعاوني، والاحتفاظ بالسجلات، والتساؤل الذاتي، ودورة التعلم فوق المعرفية، والتدريس التبادلي، وخرائط الشكل V، وخرائط العقل، والنمذجة، والعصف الذهني، والتعلم المرتكز على المشكلة، والتخيل الموجه، والتلخيص، وتنشيط المعرفة السابقة، POQ5R.

وهكذا ترتكز استراتيجيات التعلم الاستراتيجي– سواء الاستراتيجيات المعرفية أم ما وراء المعرفية– على الأنشطة المستقلة للطلاب بتحليل المهام، واختيار آليات التعلم وإجراءاته، وتقييم مدى فاعليتها؛ فتساعدهم على التفكير في تعلمهم، وتجاوز نواحي الضعف، وتعزيز التفكير المرن، والتعلم المستقل. وقد استفادت الباحثتان من ذلك؛ إذ ظهر ذلك في تنوع في الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج ما بين: التعلم التعاوني، والخرائط الذهنية، والتخيل الموجه، والقدح الذهني، والتفكير الناقد،و K.W.L، والنمذجة.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج المقترح، وإعداد الأدوات، وتطبيقها، ونتائج الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من (ثمانين) طالبًا من طلاب الدبلوم العام (تخصص اللغة العربية) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- **فلسفة البرنامج، وأسس بنائه:**

بُنى البرنامج الحالي على الأسس والمبادئ المستمدة من ثلاثة مصادر هي:

- الكتابات المعنية بالتعليم المتمايز، وتطبيقاتها في تعليم اللغة.
- التعلم الاستراتيجي، والدراسات التي تناولت طبيعته وخصائص متعلميه.
- الدراسات التي تناولت دور الدوافع، ودافعية الإتقان بخاصة في أداء مهام التعلم.

ويمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- المتعلمون متنوعو الميول، وأنماط التعلم، والشخصيات، ومستويات التحصيل، ومختلفون في قدورهم من الذكاءات؛ ولذا يجب أن تتنوع – بدهيا – أساليب تعلمهم وطرائقه.

- المتعلم الاستراتيجي واع بنقاط قوته وضعفه، وقادر على تحديد أهدافه، وإدارة وقته.
- المتعلم الاستراتيجي قادر على إدارة ذاته؛ فيركز جهوده، ويثابر لتحقيق أهدافه.
- ينمي التعلم الاستراتيجي مهارات العمل الجمعي وحل المشكلات لدى المتعلمين.
- المتعلمون الاستراتيجيون مشاركون نشطون، وبنائيون في عملية التعلم.
- تؤثر التوقعات والاعتقادات في دافعية الفرد للسلوك، أو عدم السلوك في موقف ما، كما أن المتعلمين الذين يملكون قدرا كبيرا من دافعية الإتقان يبنون تصورات ناجحة عن أدائهم، ويبذلون جهدا، ويثابرون لتحقيق أهدافهم، ويشعرون بسعادة ومتعة في أثناء ذلك.

وقد صُمم البرنامج بحيث يكامل بين كل ما سبق؛ بحيث يطبق الطالب معلم اللغة العربية بالدبلوم العام ما تعلمه من تطبيقات التعليم المتمايز في مجال تعليم اللغة، ويتدرب – في الوقت ذاته– وبصورة غير مباشرة على تعديل ممارسات تعلمه، والوصول إلى درجة مرتفعة من الإتقان.

➢ محتوى البرنامج:

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: التعلم الاستراتيجي، والتعليم المتمايز، وأبعاد دافعية الإتقان؛ أعدت الباحثتان محتوى البرنامج وفقا لما يلي:

(1) إعداد قائمة بموضوعات التدريب[4]:

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم المتمايز؛ صممت الباحثتان قائمة بالموضوعات الرئيسة التي يجب أن يتضمنها البرنامج التدريبي – موضع الدراسة – والمناسبة مجموعتها، ثم عُرضت القائمة على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة، وقد قُدم محتوى البرنامج في تسعة لقاءات يتكون كل لقاء من جلستين بواقع لقاء كل أسبوع مقسم على يومين وفيما يلي توضيح موضوعات البرنامج وفقا لمحاوره:

جدول رقم: (1) الجدول الزمني لبرنامج تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية بالدبلوم العام

الأسبوع	الموضوعات	الجلسة	المحتوى التدريبي	الزمن
الأول	مقدمة البرنامج	الأولى	• التعارف • التوقعات • توزيع المهام والأدوار • قواعد جلسات التدريب	ساعتان
		الثانية	• تطبيق الأدوات قبليا	ساعتان
الثاني	طبيعة التعليم المتمايز	الأولى	• مفهوم التعليم المتمايز • عناصر التعليم المتمايز	ساعتان
		الثانية	• أنماط المتعلمين (ورشة عمل) • مقارنة بين بيئتي التعليم المتمايز، والتقليدي.	ساعتان
الثالث	طبيعة	الأولى	• مهارات التخطيط في الصفوف	ساعتان

[4] ملحق رقم(1) قائمة بموضوعات التدريب المقترحة؛ لتنمية الوعي بتطبيقات التعليم اللغوي المتمايز.

	التخطيط في صفوف التعليم المتمايز.		• المتمايزة. • طبيعة التخطيط في دروس اللغة العربية. • التخطيط لوحدة دراسية • الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر.	
		الثانية	• تطبيقات	
الرابع	استراتيجيات التدريس المتمايز وأساليبه	الأولى	• المجموعات المرنة. • الأنشطة المتدرجة. • محطات التعلم. • لوحة الخيارات	ساعتان
		الثانية	• تطبيقات	ساعتان
الخامس	تابع استراتيجيات وأساليب التعليم المتمايز	الأولى	• التعليم المركب. • مراكز التعلم. • التكعيب	ساعتان
		الثانية	• تطبيقات	ساعتان
السادس	استراتيجيات التعلم النشط الداعمة للصفوف المتمايزة		• التعلم القائم على اللعب. • الرؤوس المرقمة. • المهام التعاونية المجزأة. • فكر زاوج شارك. • خرائط التفكير. • المشروعات. • استراتيجيات إثراء الحصيلة	ساعتان

			• اللغوية. • استراتيجيات فهم المقروء.	
			• تطبيقات	ساعتان
السابع	تقييم أداء المتعلمين في الصفوف المتمايزة	الأولى	• التقييم التقليدي والأصيل (فروق جوهرية) • أدوات التقييم في الصفوف المتمايزة.	ساعتان
		الثانية	• تطبيقات	ساعتان
الثامن	ممارسات تطبيقية لوحدة دراسية في ضوء التعليم المتمايز، وريادة الأعمال.	الأولى	• ورشة عمل تطبيقية لكل ما تعلمه المتدربين من خلال وحدة دراسية	ساعتان
		الثانية	• تبادل الخبرات وتقييم ممارسات المتدربين	ساعتان
التاسع	حصاد البرنامج التدريبي.	الأولى	• تطبيق الأدوات بعديا • توزيع صحائف التفكر على جميع الطلاب، وإجراء مقابلات معهم. • الختام	ثلاث ساعات
المجموع				35 ساعة

(2) **كتاب الطالب (المتدرب)**[5] الذي تضمَّن الجدول الزمني للتدريب، وأوراق العمل الخاصة بكل جلسة والمادة التدريبية الخاصة بها.

(3) **دليل المدرب (عضو هيئة التدريس)**[6]

وتضمن أيضا الجدول الزمني للتدريب، وتفصيلات كل جلسة من حيث: أهدافها، وتعليمات مفصلة توضح دوره، ودور المتدرب في كل نشاط، فضلا عن أوراق العمل، والمواد التدريبية الخاصة بها، وأدوات تقييم المتدربين من بداية تطبيق البرنامج، وحتى نهايته. وقد وظفت متغيرات الدراسة الثلاثة بحيث يتحقق من خلال الجلسات التدريبية هدف الدراسة.

- **أهداف البرنامج:**

هدف البرنامج التدريبي إلى:

- تنمية الوعي بتطبيقات التعليم اللغوي المتمايز في مواقف تعليم اللغة: تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما.
- رفع مستوى الدافعية للإتقان؛ من خلال مناشط التدريب، والعمل مع أقرانهم في مجموعات، وقد تضمنت كل جلسة عددا من الأهداف الفرعية –التي تحقق متكاملة مع مثيلاتها في بقية الجلسات – هدفي الدراسة الرئيسين.

- **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: التدريس المباشر، والمناقشة، والقدح الذهني، والتعلم بالتعاقد، والعمل في مجموعات.

- **ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:**

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ بتنوع موضوعات البرنامج، فقد تضمنت مشاركات جماعية من الطلاب في أثناء الاستجابة لمناشط كل لقاء تدريبي، والتعاون

[5] ملحق رقم (2) كتاب الطالب المعلم للتدريب على تطبيقات التعليم المتمايز.
[6] ملحق رقم (3) دليل المدرب/ عضو هيئة التدريس.

في أداء التكليفات المطلوبة منهم، وتدريبهم على التفكر في أدائهم، وتقييم أداء زملائهم في مواقف تنفيذ دروس اللغة القائمة على الاستفادة من تطبيقات التعليم المتمايز.

- **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة ما بين:

1. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة؛ لتحديد مستوى الطلاب المبدئي قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
2. **التقويم المرحلي:** الذي تَمثَّل في تقويم كل متغير على حدة؛ حيث تضمن كل لقاء من اللقاءات تطبيقات متنوعة؛ للتأكد من فهم الطلاب طبيعة التعليم المتمايز وكيفية الاستفادة من تطبيقاته في تخطيط دروس اللغة وتنفيذها، وتقييم أداء تلاميذهم فيها.
3. **التقويم الختامي:** الذي تَمثَّل في كل من: التقويم الختامي الشامل عقب كل لقاء من اللقاءات. كما تمثل في القياس البعدي لأدوات الدراسة؛ لتحديد أثر البرنامج التدريبي في تنمية متغيري الدراسة التابعين.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

(ج-1) اختبار قياس معارف الطلاب الخاصة بطبيعة التعليم المتمايز [7]:

استهدف الاختبار قياس مستوى معرفة طلاب الدبلوم العام (شعبة اللغة العربية)، وقد تضمن – في صورته المبدئية – (خمسة) أسئلة رئيسة، تنوعت بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية؛ فجاءت الأسئلة الثلاثة الأولى موضوعية؛ يقيس الأول والثالث منها معارف الطالب المتعلقة بطبيعة التعليم المتمايز، وطلب إليه في الثاني تحديد نمط التعلم الذي تصفه العبارة المذكورة، على حين قاس السؤال الرابع قدرته على

[7] ملحق رقم (4): اختبار قياس معارف الطلاب الخاصة بطبيعة التعليم المتمايز.

إجراء مقارنة بين الصفوف المتمايزة والتقليدية في ضوء عدة أوجه هي :دور المعلم والمتعلم ، وطبيعة المهام والأنشطة، وأساليب التقييم المستخدمة في كل منهما ثم جاء السؤال الخامس فطلب إليه تصميم خريطة ذهنية تضم استراتيجيات التعليم المتمايز – مراعيا – شروط تصميمها.

ويوضح الجدول رقم (2) مواصفات الاختبار كما يلي:

جدول رقم (2): مواصفات اختبار قياس معارف الطلاب الخاصة بطبيعة التعليم المتمايز:

الموضوع	رقم السؤال	عدد الأسئلة الفرعية		الوزن النسبي
طبيعة التدريس المتمايز.	الأول & الثالث	الأول	6	%40
		الثالث	4	
أنماط المتعلمين في الفصول المتمايزة.	الثاني	10 عبارات		%20
المقارنة بين الفصول التقليدية، والمتمايزة.	الرابع	8 نقاط		%20
استراتيجيات التعليم المتمايز.	الخامس	وفقا لكل متدرب (خريطة ذهنية).		%20
المجموع	5 أسئلة			%100

ويلاحظ من الجدول السابق أن الموضوع الأول حظي بعدد أكبر من الأسئلة مقارنة ببقية الموضوعات؛ ويرجع ذلك لأهمية تعريف الطالب بطبيعة التعليم المتمايز: تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما.

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الأربعاء الموافق الثامن من فبراير 2023م على (41) طالبًا من طلاب الدبلوم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية من غير مجموعة الدراسة، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (40 دقيقة).
- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على صدق المحتوى.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0,2927)، و(,8780)؛ بمتوسط قدره (0,4773)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس مهارات مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار – في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0,238)، و(0,605)؛ بمتوسط قدره (0,320)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس مهارات مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار – في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

- **ثبات الاختبار**: حُسب؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,807)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

(ج-2) اختبار الدراسة التطبيقي [8]:

والغرض قدرة الطلاب المعلمين على توظيف ما تعلموه في أثناء البرنامج من خلال سؤال يتضمن مهمة واحدة وهي : تخطيط وحدة كاملة من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي في ضوء مجالات المميزة: (المحتوى- الاستراتيجيات- بيئة التعلم- التقييم – منتج التعلم)، وقد صوب أداء الطلاب في هذا الاختباروفقا لمقياس أعدته الباحثتان، لهذا الغرض[9]، وجدير بالذكر أن المحكمين اتفقوا على وضوح سؤال الاختبار، وصواب صوغه ، ولم يبدوا أي ملاحظات عليه، أما الثبات فقد حُسب عن طريق تصويب إحدى الباحثتين لمنتوجات الطلاب باستخدام المقياس المعد لذلك، ووازى ذلك تصويب مقيم آخر من الزميلات المتخصصات للمنتوجات نفسها، وحسبت نسبة الاتفاق بمعادلة كوبر؛ فبلغت 96%، وهي نسبة يمكن الاطمئنان إليها ، وتدل في الوقت ذاته على مصداقية أداة التقييم.

[8] ملحق رقم (5):اختبار الدراسة التطبيقي.

[9] ملحق رقم (6) مقياس تقييم أداء الطلاب معلمي اللغة العربية بالدبلوم العام في تخطيط دروس تعليم اللغة وفقا للتعليم المتمايز

(ج-3) مقياس دافعية الإتقان [10]:

شمل المقياس – في صورته الأولية – (ثلاثين) عبارة موزعة على (ثلاثة) أبعاد، حُددت من خلال الاطلاع على الكتابات التربوية في المجال، وتمثلت هذه الأبعاد فيما يأتى:

- الجدية والمثابرة في إنجاز المهام (عشر عبارات).
- متعة الإتقان، والشعور بالإنجاز (عشر عبارات).
- السعي للتميز والإتقان (عشر عبارات).

ضبط المقياس:

- **صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثتان – في إعداد المقياس – على التقدير الرباعي (تنطبق بدرجة كبيرة– تنطبق بدرجة متوسطة– تنطبق بدرجة ضعيفة– لا تنطبق)، ثم عُرض – في صورته الأولية– على بعض المحكمين الذين أبدوا بعض الملاحظات تمثلت في حذف عبارتين، وإعادة صوغ بعض العبارات؛ لتصير معبرة عن البعد الذي تنتمي إليه، ووضع بعضها في بعد غير الذي صنفت وفقه وقد نُفذت جميع هذه الملاحظات؛ ومن ثم صار المقياس صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

- **ثبات المقياس:**

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ عن طريق تطبيقه استطلاعيًا يوم الأربعاء الموافق الثامن من فبراير 2023م، على (41) طالبا من الدبلوم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وحساب معامل الثبات؛ بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,794)، ويلاحَظ أن المقياس على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا

[10] ملحق رقم (7): مقياس الدافعية للإتقان لطلاب الدبلوم العام.

للتطبيق في صورته النهائية؛ حيث شمل (28) عبارة؛ موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة. ويوضح الجدول رقم (3) مواصفات المقياس فى صورته النهائية:

جدول رقم (3): مواصفات مقياس الدافعية للإتقان:

البعد	أرقام العبارات	المجموع
الأول: الجدية والمثابرة في أداء المهام.	1: 10	10 عبارات.
الثاني: متعة الإتقان والشعور بالإنجاز.	11: 19	9عبارات.
الثالث: السعي للتميز والإتقان.	20: 28	9 عبارات.
المجموع		28 عبارة.

(د) التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

(د-1) التطبيق القبلي لاختبار الدراسة:

طُبق اختبار الدراسة قبليًا في يوم الأربعاء الموافق الخامس عشر من فبراير 2023م؛ على (ثمانين) طالبًا من طلاب الدبلوم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

(د-2) التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإتقان:

طُبق المقياس قبليًا في يوم الأربعاء الموافق الخامس عشر من فبراير 2023م؛ على (ثمانين) طالبًا من طلاب الدبلوم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الأحد الموافق الثاني والعشرين من فبراير 2023م؛ بتدريب الطلاب على موضوعات البرنامج: النظرية والتطبيقية؛ وفقا للخطة المذكورة سلفا، وانتهت يوم الأربعاء الموافق الثاني عشر من أبريل 2023م.

ثالثًا: التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:

أ) التطبيق البعدي لاختبار الدراسة:

طُبِّق الاختبار بعديًّا على مجموعة الدراسة في يوم الأربعاء الموافق التاسع عشر من أبريل 2023م.

واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

أ) التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإتقان:

طُبِّق المقياس بعديًّا على مجموعة الدراسة في يوم الأربعاء الموافق التاسع عشر من أبريل 2023م.

واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما تطبيقات التعليم اللغوي المتمايز المراد تنميتها لدى طلاب الدبلوم العام؟

- اطلعت الباحثتان على الكتابات المختلفة في التدريس المتمايز وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية.
- حدَّدتا موضوعات البرنامج المناسبة مجموعة الدراسة.
- صمَّمتا قائمة بالموضوعات، وعرضتها على بعض المحكمين الذين أقروا بمناسبتها.

**** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما أبعاد الدافعية للإتقان المراد تنميتها لدى طلاب الدبلوم العام؟

- اطلعت الباحثتان على الكتابات التي تتناول الدافعية، وبخاصة دافعية الإتقان.
- حدَّدتا أبعاد دافعية الإتقان التي تمثلت في الثلاثة أبعاد الرئيسة التالية:
  - الجدية والمثابرة في إنجاز المهام.
  - متعة الإتقان والشعور بالإنجاز.
  - السعي للتميز والإتقان.
- صممتا مقياس دافعية الإتقان، وعرضته على بعض المحكمين الذين أقروا بمناسبته بعد إجراء بعض التعديلات عليه.

**** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما أسس بناء البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية الوعي بتطبيقات "التعليم اللغوي المتمايز"، و" الدافعية للإتقان" لدى طلاب الدبلوم العام؟

- فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث أسس بنائه؛ حيث اعتمدت الباحثتين على ثلاثة مصادر في بناء البرنامج التدريبي هي: الكتابات المعنية بالتعليم المتمايز، والتعلم الاستراتيجي ودافعية الإتقان.

** للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:

ما أثر البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية الوعي بتطبيقات" التعليم اللغوي المتمايز" لدى طلاب الدبلوم العام؟

كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (0. 01a ≥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لبرنامج الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثتان اختبار قياس الجانب المعرفي الخاص بالتعليم المتمايز – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t–test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (4):

جدول (4): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لبرنامج الدراسة:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
القبلي	80	11,0500	3,88082	79	**41,521**	0.05	0.01
البعدي	80	31,1750	5,17241			**دال**	**دال**

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1,664) لدرجة حرية 80. • قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.01) = (2,374) لدرجة حرية 80.						

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(41,521) أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (79)، وكذلك درجة حرية (80)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى (a ≤ 0.05)، وكذلك عند مستوى (0.01a ≤)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية الوعي بتطبيقات التعليم المتمايز لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0. 01a ≤) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لبرنامج الدراسة؛ لصالح القياس البعدي.

**** للإجابة عن السؤال الخامس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية الدافعية للإتقان لدى طلاب الدبلوم العام؟

كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0. 01a ≤) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس دافعية الإتقان.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثتان مقياس الدافعية للإتقان – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق المقياس بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ للمقياس؛ طُبق اختبار "ت" (t–test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (5):

جدول (5): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس دافعية الإتقان:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
القبلي	80	48,6375	4,89444	79	**37,782**	0.05	0.01
البعدي	80	72.8125	5,21462			**دال**	**دال**
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1,664) لدرجة حرية 80.							
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.01) = (2,374) لدرجة حرية 80.							

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لمقياس الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي **بلغت (37,782) أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (79)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًّا عند مستوى ($0.05a \geq$)، وكذلك عند مستوى ($0.01a \geq$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية دافعية الإتقان لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (a0. 01 ≥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس دافعية الإتقان؛ لصالح القياس البعدي.

**** حساب حجم التأثير:**

سعت الباحثتان إلى معرفة حجم تأثير المتغير المستقل؛ وهو **(البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي)** في المتغيرين التابعين؛ وهما: **(تطبيقات التعليم اللغوي المتمايز، الدافعية للإتقان)**؛ ومن ثم كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

- **للبرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي تأثير في تنمية الوعي بتطبيقات التعليم اللغوي المتمايز لدى مجموعة الدراسة.**
- **للبرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي تأثير في تنمية الدافعية للإتقان لدى مجموعة الدراسة.**

وقد حُسب معادلة **كوهين (Cohen's +d)**؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأداتي الدراسة؛ وهذا ما يوضحه الجدول (6):

جدول (6): قيمة حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأداتي الدراسة:

الأداة	قيمة d	حجم التأثير
اختبار الجانب المعرفي للتعليم المتمايز.	4.642	كبير
مقياس دافعية الإتقان.	4.224	كبير

وإذا بلغت قيمة (d) (0.2)؛ فإنها تمثل – كما ذكر **كوهين (Cohen,1988, p.25)** – حجمَ تأثيرٍ صغيرًا، وإذا بلغت (0.5)؛ فإنها تمثل حجمَ تأثيرٍ متوسطًا، أما إذا بلغت (0.8)؛ فإنها تمثل حجمَ تأثيرٍ كبيرًا.

ويتضح من الجدول رقم (6) أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أثر في تنمية الوعي بتطبيقات التعليم المتمايز لدى مجموعة الدراسة بحجم تأثير **كبير**، بلغ (4.642) بالنسبة لاختبار الدراسة، و(4.224) بالنسبة مقياس الدراسة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين القياسين: القبلي، والبعدي لأداتي الدراسة، ويؤكد صحة الفرضين المتعلقين بحجم الأثر.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية **الوعي بتطبيقات التعليم اللغوي المتمايز** لدى مجموعة الدراسة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($0.05a \geq$)، و($0.01a \geq$)؛ لصالح القياس **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهره الجدولان: (4)، و(6)، وعزز ذلك مادونه الطلاب في صحائف التفكر[11] عن مدى استفادتهم من البرنامج؛ فقد أشاروا إلى أن ما درسوه منحهم ثقة في أنفسهم عند تخطيط الدروس وتنفيذها، كما ميزهم عن زملائهم في قدرتهم على مخاطبة أكثر من مستوى للمتعلمين، وأكثر من نمط للتعلم ، وذكروا أن التطبيق على دروس فعلية من المقرر جعلهم يقدرون قيمة ما يدرسوه بالفعل؛ حين طبقوا ما درسوه في البرنامج في مدارس التدريب العملي، وأخيرا ثمنوا دور العمل الجماعي في أثناء جلسات التدريب: النظرية والتطبيقية؛ لأنهم– كما ذكروا –اكتسبوا خبرات من المناقشات والتفاعلات بينهم وبين بقية زملائهم.

[11] صحيفة التفكر ملحق رقم (8)

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- ثراء المحتوى التدريبي المقدَّم لمجموعة الدراسة؛ حيث شملت اللقاءات التدريبية الجانب النظري للتعليم المتمايز، وبعض استراتيجيات التعلم النشط الداعمة له، ولم تقتصر عليه؛ بل تخطت ذلك إلى مستوى التطبيق؛ مما أشعر الطالب المتدرب أن هناك ارتباطا بين النظرية والتطبيق؛ وأن ما يدرسه له صدى في الواقع.
- إتاحة الفرص للطلاب للوصول إلى المعرفة بأنفسهم؛ من خلال استراتيجيات تدريبهم على محتوى البرنامج؛ إذ اتيحت لهم الفرصة للتفكير وعرض إجاباتهم، ومناقشتها قبل عرض المادة التدريبية عليهم؛ فضلا عن التكليفات الفردية والجماعية عقب كل جلسة تدريبية.
- استراتيجيات التعلم الاستراتيجي التي دُرب عليها الطلاب على نحو غير مباشر في الجلسات التدريبية ومنها "المعرفية" مثل: خرائط المفهومات، والتساؤل الذاتي، والتلخيص، وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات " ما وراء المعرفة" مثل: التخطيط، ومراقبة الذات، وتقويم الذات، واستراتيجيات "الدافعية" مثل: مكافأة الذات، وحوار الذات عن الإتقان، واستراتيجيات "إدارة المصادر" مثل: إدارة الوقت وتنظيم الجهد.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه من خلال تطبيقه في التخطيط لوحدة من المقرر الدراسي للمرحلة الإعدادية؛ مما أشعرهم بأهمية البرنامج التدريبي، وحفزهم لتقديم أفضل ما لديهم في أثناء الجلسات التدريبية.
- ساهمت المواقف التطبيقية لاستراتيجيات التعليم المتمايز، واستراتيجيات التعلم النشط الداعمة لها في إكساب الطالب المتدرب مهارات التدريس، خاصة ما يتعلق منها بالتعليم المتمايز.

- دور عضو هيئة التدريس/ المدرب كميسّر؛ إذ أتاح للمتدربين من خلال جلسات التدريب مناقشة كل جزئية على حدة، واستمع لمفهوماتهم ورؤاهم إزاءها، وعزز مشاركاتهم الصواب، وصوب لهم مفهوماتهم الخطأ، كما منحهم فرص التعلم الذاتي من خلال القراءات الإثرائية، والمواد التدريبية المصاحبة لموضوع كل جلسة.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج مع دراسات كل من:

- **ماجد محمد عثمان عيسى، ووليد السيد أحمد محمد (2018م، ص. 541)** التي أثبتت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في خفض مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى مجموعة الدراسة، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى ما تضمنه التعلم الاستراتيجي من تعلم لاستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، وتحسين الدافعية وإدارة المصادر؛ إذ نتج عن ذلك أن كان الطلاب المتدربين أفضل في إدارة الوقت وتحديد الأوليات، وإعادة تنظيمها مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة.
- **محمد أحمد عيسى (2019)** التي أثبتت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعلم الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، وأشارت – أيضًا **(ص. 300)** – إلى أن التعلم الاستراتيجي يتيح تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس متنوعة؛ لإعداد طلاب مستقلين في تعلمهم، بما يمكنهم من قدرتهم على تنظيم ذواتهم، واختيار استراتيجيات تعلمهم، ومعالجة المعلومات بمرونة، وتنسيق، وفهم من أجل تحقيق أهداف التعلم للإتقان.
- **إيمان محمد جاد المولى (2022م)** التي أثبتت نتائجها أن استخدام البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي؛ أثبت فاعليته في تنمية مهارات إدارة المعرفة، واتخاذ القرار، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين؛ ومن ثم أوصت –

(ص. 179) – بالعناية بتدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام التعلم الاستراتيجي في التدريس؛ لتنمية مهارات إدارة المعرفة في الموقف التعليمي، ومهارات اتخاذ القرار.

وأثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية الدافعية للإتقان لدى مجموعة الدراسة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، و($a \leq 0.01$)؛ لصالح القياس **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهره الجدولان: (5)، و(6).

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- استراتيجيات التعلم الاستراتيجي التي مارسها الطلاب على نحو غير مباشر من خلال البرنامج التدريبي؛ وبخاصة الوجدانية منها؛ والتي دفعت الطلاب إلى التفاعل مع موضوعات التدريب، وأداء أنشطة كل جلسة، وكذا التكليفات المطلوبة فيها بدرجة عالية من الإتقان.
- تفاعل الطلاب في مجموعات في أثناء جلسات التدريب، وأداء التكليفات الجماعية وما أتيح لهم من فرص المنافسة، ورغبتهم في تقديم أفضل ما لديهم من أداء؛ أسهم في تنمية دافعيتهم للإتقان.
- شعور كل متدرب المجموعة بمسئوليته عن تعلمه، وعن مستوى مجموعته، وتقدمها بين المجموعات جعله يمارس عددا من الاستراتيجيات الحافزة لدافعية الإتقان مثل: التخطيط، مراقبة الذات، وتقويم الذات.
- دور المعلم/ المدرب في تقديم التغذية الراجعة للمتدربين، وما مارسه من أساليب تدريب في أثناء الجلسات، ودعمهم معنويا أثر إيجابا في استجابتهم لموضوعات التدريب؛ مما أثر – بدوره – في تنمية دافعيتهم للإتقان.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج مع دراسات كل من:

- **طارق عبد المنعم، ورهام حسن محمد (2019)** التي أثبتت نتائجها فاعلية استراتيجيتان للتدريب الالكتروني التشاركي على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر، ودافعية الإتقان لدى معلمي المرحلة الثانوية؛ فقد أرجعا الباحثان التأثير الإيجابي للمتغير المستقل على دافعية الإتقان عند أفراد المجموعة إلى:(ص:157) وضوح أهداف التعلم، وتنظيم التفاعل بين الطلاب، وإيجابيتهم، وطريقة عرض الأفكار التي أتاحت لهم حرية التعبير، والسماح لهم باتخاذ قرارات تشاركية خاصة بتعلمهم.
- **بدوية محمد سعد(2021)** التي أثبتت وجود علاقة بين دافعية الإتقان، والمرونة المعرفية، وفاعلية الذات البحثية: (ص: 57&75) لدى طلاب الدراسات العليا، وأشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالمرونة المعرفية من خلال الدافعية للإتقان، وفاعلية الذات البحثية، كما ألمحت إلى أن دافعية الإتقان مفهوم أعمق من الإنجاز؛ لأنها تعني مثابرة الطالب لأداء المهام،واستمتاعه بالتعلم، واحتفاظه بمستويات معينة من الامتياز والتفوق(ص: 79).
- **هنية سعداوي(2022)** التي أكدت دور دافعية الإتقان في حث الطالبات على إتقان ما يقمن به من أداءات على المستويين(ص: 598): الأكاديمي، أم في الحياة اليومية،كما أشارت إلى دورها الحاسم في اتخاذهن القرارات الصائبة، والمناسبة عند التعرض لمشكلة ما.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- توظيف استراتيجيات التعليم المتمايز في صفوف تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية.
- اعتماد التعلم الاستراتيجي: أساليبه، واستراتيجياته في التدريس للطلاب المعلمين؛ ضمانا لتحقيق تعلم ذي معنى، وتحقيق مستويات عليا من دافعية الإتقان.
- ضرورة تضمين التعليم المتمايز مقرر استراتيجيات التدريس؛ بوصفه جزءا أصيلا يحتاجه

المعلم لمواجهة أنماط التعلم المختلفة، والتباينات الكائنة بين المتعلمين.

- تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي، وتثمين جهودهم؛ مما ينمي دافعية الإتقان لديهم.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات في:

- برنامج قائم على المرونة المعرفية؛ لتنمية تطبيقات التعليم المتمايز لدى معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.
- استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز؛ لتنمية فهم المقروء لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- برنامج قائم على التعليم المتمايز؛ لتنمية مهارات التدريس العلاجي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز؛ لتنمية الأداء اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطرابات اللغة.

- برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي؛ لتنمية عادات العقل، والذات القارئة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي؛ لتنمية مهارات إنتاج اللغة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- برنامج تدريبي؛ لتنمية وعي معلمي – متنوعي التخصصات– المعلم بكليات التربية باستراتيجيات التعليم المتمايز اللازمة لتعليم الطلاب المعلمين.

المراجـــع

أولًا: المراجع العربية:

1. القرآن العظيم.
2. إبراهيم الجيزاوي. (2022). استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات التذوق البلاغي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **مجلة كلية التربية بدمياط.** مج (37)، ع (83)، ج (3) أكتوبر، 125– 165.
3. أحمد البدارين. (2021). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن، ***المجلة العربية للنشر العلمي***، 27(2)، كانون الثاني، 636– 654.
4. أكرم قحوف. (2019). استراتيجية قائمة على الأنشطة المتدرجة؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة. والميول نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية.** العدد الخامس والستون. سبتمبر، 39– 88.
5. إيمان جاد المولى (2020). استخدام استراتيجيات التعلم الاستراتيجي؛ لتنمية مهارات إدارة المعرفة، واتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم

المتكاملة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **مجلة كلية التربية ببنها.** ع131.ج1. يوليو،235- 316.

6. إيمان سمير، رشا هاشم. (2014). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة تربويات الرياضيات**، 17(1)، يناير، 6- 91.

7. إيمان عيسى. (2019). بروفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور، **مجلة الإرشاد النفسي**،58، أبريل، 407- 464.

8. إيناس أحمد عمر، وجيهان السيد عمارة، وأماني محمد عبد المقصود. (2019). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز، واستراتيجياته ومدى ممارساتهم لها. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع 59،109-122.

9. بدوية محمد سعد رضوان (2021). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الإتقان لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة الإرشاد النفسي**. ع 65. ج1. يناير، 1-89.

10. جلال الركابي. (2021). فاعلية استراتيجية لوحة الخيارات في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم. **مجلة أبحاث الذكاء**، مج (15). ع (31).337-354.

11. جودت سعادة. (2015). *مهارات التفكير والتعلم*، عمان، دار المسيرة.

12. حيدر فاضل حسن. (2016). نظرية الذكاءات المتعددة (دراسة نظرية). **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. ع (51).281-299.

13. دعاء البكل، وسعد يسي زكي، وحياة علي رمضان (2016). فعالية استخدام التعلم الاستراتيجي في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة دكتوراه غير منشورة: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية**- جامعة عين شمس.

14. رافع الزغلول. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، ج3، 115-127.

15. ريم أحمد عبد العظيم (2018). برنامج قائم على المرونة المعرفية لتنمية الوعي بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس. **الجمعية التربوية لتدريس اللغات**، ع (4)، نوفمبر،1-72.

16. زينب محمدين. (2012). فعالية استخدام التعلم الاستراتيجي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الدراسة العلمي في التربية**،13(3)، 1641-1655.

17. سعاد سيد نصر. (2017). الفروق بين المتروبين والمندفعين في كل عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **مجلة العلوم التربوية**، ع(1)، ج(3).

18. صباح السيد. (2017). برنامج قائم على بعض استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي. **مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية**، مج (27)، ع(3)،291- 340.

19. طارق العبودي، على صالح. (2015). **علم النفس الإيجابي (رؤى معاصرة)**، الطبعة الأولى، لبنان، معالم الفكر.

20. طارق عبد المنعم، ورهام حسن محمد (2020). استراتيجيتان للتدريب الالكتروني التشاركي وأثرهما على تنمية مهارات المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر، ودافعية الإتقان لدى معلمي المرحلة الثانوية. **تكنولوجيا التعليم– سلسة دراسات وبحوث محكمة**. مج30، ع12، ديسمبر،105– 173.

21. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2020). تطوير مقياس لمهارات التعلم الاستراتيجي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى تلاميذ المرجلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط، يوليو، (35). 112– 140

22. عزت عبد الحميد. (1999). دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية**، *جامعة الزقازيق*،33، 101–152.

23. فريدة قادري. (2020). التعلم الاستراتيجي كمدخل لتشخيص التفوق الدراسي، **مجلة دراسات وأبحاث**، *المجلة العربية الإنسانية والاجتماعية*،12(1)، 852–861.

24. ماجد عيسى، وليد خليفة. (2018). فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، **كلية التربية**، *جامعة أسيوط*، 34(3)، مارس، 500– 567.

25. محمد أحمد عيسى. (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع الناقد، والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي. ***المجلة التربوية***– *جامعة الكويت*. مج 33، ع 130، 297–351.

26. محمد فاروق حمدي. (2020). برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز؛ لتحسين الأداء القرائي، وفهم المقروء، وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**. ع (79). نوفمبر،870- 929.

27. مروان أحمد السمان. (2018). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز؛ لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **العلوم التربوية**.2(1)، ج (1)، يناير،42- 103.

28. مصطفى على أحمد. (2006). البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (101)، 59- 96.

29. نجلاء أحمد، عايدة فاروق.(2018). فاعلية موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الإسكندرية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،ع (96)، أبريل ، 23-80.

30. نجلاء يوسف حواس (2019). فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تدريس الوحدة الأولى من كتاب (لغتي حياتي) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، ع 28، أكتوبر،207- 237.

31. هنيه سعداوي. (2022). دافعية الإتقان باستخدام نموذج كارول لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة أم القرى لتصميم برمجية تعليمية، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**،61(1)، 578- 604.

- المراجع غير العربية:

32. Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science (Vol. 5, pp. 2-39). Elsevier*.

33. Barrett, K. C., Józsa, K., Morgan, G. A. (2017). New computer-based mastery motivation and executive function tasks for school readiness and school success in 3 to 8-year-old children. *Hungarian Educational Research Journal, 7(2), 86–105.* https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/6.

34. Bekman,P.(2002).Strtgy instruction.Eric Digest learning house on disabilities and gifted education Arlington VA ,*ERIC Identifier,ED 474302*.

35. Calchei,M.,Etal.(2023). *Subject Specific Mastery Motivation in Moldovan Middle School Students . Behav. Sci. 13, 1-20. https://www.mdpi.com/journal/behavsci.*

36. Fong,C. Etal.(2015). Between and within ethnic differernces in strategic learning: A Study of developmental mathematics students,*social psycholoIgy of education:An international journal*,55-74.

37. Gilmore, L., Etal. (2017): Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 178–191.

38. Hicks,M.(2010). Multiple pathways to learning: an examination of universal design and online strategic learning in higher education,*PHD*,Capella university.

39. Janurik,M.Etal.(2023).The Dynamics of Mastery Motivation and Its Relationship with Self-Concept in Music Education,*Behav. Sci*, 13, 667. https://doi.org/10.3390/bs13080667 .

40. Jozsa, K. (2017). *Mastery Motivation of University Students in Australia, Hungary,* Bangladesh and Iran, *Hungarian Educational Research Journal 2017, Vol. 7(2) 178–191.*

41. Józsa, K., & Barrett, K.C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success*: A longitudinal study. Early Child. Res. Q*. 45 (4), 81-92

42. Krause, J. & Fong, C. (2012). Considerations for student learning: A qualitative analysis of college calculus instruction. *International Journal of University Teaching and Faculty Development,* 2(3), 181– 198.

43. Kzlik, B. (2019). *Information about strategic teaching, Strategic learning and thinking skills, Kzlik & Associates, Boca Raton, Florida*.

44. Lee,J.(2004). The development of mastery motivation in young children,*PHD*,Human development and family studies,Michigan state university.

45. Logsdon, A. (2021). Pros and Cons of Differentiated Teaching Using Multiple Teaching Styles to Meet the Needs of *Diverse Students. Available at: Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm*

46. Marschalko, E, Szamoskozi, S. (2016). High achieving undergraduate students' self-regulation and use of strategic learning: what matters? *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Science & Arts SGEM,* (3),201- 208.

47. Meltzner, L, Etal. (2004). Positive and negative self-perceptions: is there a cyclical relationship between teachers and students'

perceptions of effort, strategy use and academic performance? *Learning disabilities Research&Practice,*19(1),33-44.

48. Morgan, G, A, Etal. (1990): Mastery motivation definition and measurement, *early education and development,* (1), 318–339.

49. Morgan.G.A ,Etal.(2013) *Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of Mastery Motivation in Mental AgeMatched Toddlers With and Without Motor DeLay*, Epub, Jan;93(1):79-87. doi: 10.2522/ptj.20120068.

50. Mueller,C,M,Dweck,D.C.(1998). Praise for intelligence can undermine children motivation and performance, *journal of personality and social psychology*, 75(1),33-52.

51. Ortega,P,Etal.(2018).Differentiating Instruction in the Language Learning Classroom: Theoretical Considerations and Practical Applications, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 6, pp. 1220-1228, November 2018 DOI: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.11.

52. Peregoy,S., Boyle,O. (2013). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for teaching K-12 English learners*, 7thEd, Pearson Education, Inc.

53. Sedita,J.,(1999). *A Call for more skills instruction,* Paper presented at the International Conference of the Learning Disabilities Association (Orlando, FL, March 1-4,

54. Shell,D,Etal.(2005). The impact of computer supported collaborative learning communities on high school students knowledge building,strategic learning, and perceptions of the classroom,J, *Educational computing research,vol.33(3),327-349.*

55. Silva-Lopez,Etal.(2013). Strategic learning,towards a teaching reengineering, *Research in computing science*,62,133- 145.

56. Simsek,A,Balaban,J.(2010). Leaning Strategies of successful and university student,*Contemporary education technonlgy*,Turkey,Voll,(1),36- 45.

57. Simelane-Mnisi, S. & Mji, A. 2017. Establishing the reliability and validity of the ASSIST questionnaire: a South African sample perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 201–223. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16028.

58. Toheri, H. (2021): *The Six Big Personality Factors and their Relationship to the Motivation of Mastery in Teachers of Intellectual Disabilities in the Jazan Education Department*, published master's thesis, College of Education, Jazan University, Saudi Arabia.

59. Tomlinson, C. (2001). *HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). 2ND EDITION.

60. Tomlinson, C.& Tighe, J. (2006) *Integrating differentiated instruction understanding by design.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

61. Tsai, M., J. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive Perspectives. *Educational Technology & Society*, 12 (1), 34–48.

62. Wang, J.; Barrett, K.C. (2013). Mastery motivation and self-regulation during early childhood. In Handbook of Self-Regulatory Processes in Development, *New Directions and International Perspective*.; Routledge: Oxfordshire, UK, pp. 337–378.

63. *Wang,P.(2021).* The Stability of Mastery Motivation and its Relationship with Motor Competence Influenced by Gender in Preschoolers, *Journal of Physical Medicine Rehabilitation & Disabilities, july,* DOI:10.24966/PMRD-8670/100065, *Avalibale on line@ https://www.heraldopenaccess.us/openaccess/the-stability-of-mastery-motivation-and-its-relationship-with-motor-competence-influenced-by-gender-in-preschoolers* in preschool.