فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر

إعداد
د/ ظبية سعيد السليطي
استشاري تقييم طلبة

فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر

أولاً – الإطار العام للدراسة:

اللغة العربية أداة أبناء أوطننا لتكوين شخصياتهم، وتجديد أفكارهم، وتشكيل اتجاهاتهم، ووسيلتهم الأولى في التواصل مع أبناء مجتمعهم، ومن ثم فإن تعليمها بمراحل التعليم عامة، والمرحلة الثانوية خاصة، أضحى له مكانة مهمة وبارزة؛ حيث يسهم تعليمها في إخراج جيل قارد على التعبير عن أفكاره ومشاعره.

والكتابة من أهم مهارات التواصل اللغوي، وهي من أعقد المهارات اللغوية؛ حيث تتطلب قدرات أكثر مما تتطلبه المهارات اللغوية الأخرى، مهارات لا توجد في أي فن لغوي آخر (فتحي يونس وآخرون، ٢٠٠١: ٩٧)، ومن ناحية أخرى فإن الكتابة تعد تعبيرًا فكريًا وانفعاليًا بغض النظر عن شكلها؛ حيث تكشف عن أفكار وقيم واتجاهات كاتبيها، فالكاتب لا يستطيع أن يخفي فكره فمنذ الوهلة الأولى للكتابة عندما تسجل الكلمة يصبح المؤلف صاحب الرسالة القوية أو الضعيفة على حد سواء. (Wyatt, C.S. & Susan, D.S., 2008)

وتزداد أهمية الكتابة لطلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تعد تلك المرحلة التي تعد بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمة، فهي حلقة الوصل بين مرحلتين: مرحلة التعليم الأساسي التي تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف والأفكار والمهارات الأساسية التي تمكنهم من بناء شخصياتهم بناء متكاملا، ومرحلة التعليم الجامعي التي تتطلب مهارات خاصة وإعدادا مخططا للطلاب الذين يلتحقون بها. (سمير عبد الوهاب، ١٩٩٩: ١٩)

وتزداد تلك الأهمية من منطلق طبيعة تلك المرحلة التي تزداد فيها العلوم والمعارف بالنسبة للمراحل التعليمية السابقة، ومن منطلق النمو اللغوي الذي يصل إليه الطالب حينذاك، حيث تتسع دائرة استخدامه للغة المكتوبة، ويكون للتعبير الكتابي بذلك دوره في حياة الطلاب، إذ يفسح المجال أمامهم لأعمال الرؤية والخيال، وتخير الألفاظ والمفردات وانتقاء التراكيب والأساليب، وترتيب الأفكار والقضايا، وحسن الصياغة، وهذا الدور لا يقف عند حد التعليم العام بل يظل يصاحبهم بعد انتهاء دراستهم من تلك المرحلة إلى المرحلة الجامعية أو الحياة العملية. (أسماء فهمي، ٢٠٠٢: ٦٦)

ورغم الأهمية المشار إليها، فإن واقع تعليم الكتابة بالمرحلة الثانوية ينم عن وجود العديد من المشكلات، حيث يؤكد التربويون على أن تعليم الكتابة يأخذ شكلاً اختباريا وليس شكلاً تعليمياً أو تدريبيًا؛ فالطلاب مطالبون دائمًا ومنذ أول حصة من حصص الكتابة بأن يكتبوا في صيغة: "اكتب في أحد الموضوعين التاليين، وهذا مؤشر على أننا لا

نعلم طلابنا الكتابة بأنواعها المختلفة ولا ندربهم على مهاراتها بل اقتصر الأمر على مطالبتهم بالكتابة مباشرة. (رشدي طعيمة، ١٩٩٨: ١٠٠)

ومن هنا فإن الشكوى من ضعف الطلاب في اللغة بشكل عام، ومن قدرتهم على الكتابة بشكل خاص، أمر واضح تؤكده كثير من الكتابات التربوية والبحوث، التي ترجع هذا الضعف إلى العديد من الأمور والتي من بينها سوء اختيار الموضوعات التي تقدم لهم وبعدها عن الوظيفية، وعدم تمكن الطلاب من مهارات الكتابة السليمة، كما أن حصة التعبير الكتابي في المدرسة الثانوية تستدعي اهتمام وتفكير العديد من المهتمين باللغة العربية وطرق تدريسها.

هذا إلى جانب أن الممارسات الكتابية داخل الفصول الدراسية تتم في إطار سياق ضيق ومحدود ، فالطلاب يكتبون لتحقيق بعض أهدافهم من وراء الكتابة وذلك مثل إظهار المعرفة، أو القدرة على تنظيمها، أو معالجتها بشكل جيد، أو تقديمها في صياغات لغوية جديدة. وهو ما يوضح أن الأداء الكتابي Writing Performance داخل الفصول الدراسية يستخدم لأغراض وسيلية لا يستخدم لذاته.

وجدير بالذكر أن معظم الأدبيات التي تناولت الأداء الكتابي ضمنا أو صراحة تفترض أن هناك تكوينا فرضيا يدعي القدرة الكتابية، تسعى المحفزات الكتابية التي يكلف بها الطلاب إلى إيجاد نوع من الأداء الذي يمكن أن تقاس من خلاله هذه القدرة، ويفترض ذلك أن هناك علاقة بين هذه التكليفات وبين هذا التكوين الفرضي المتمثل في القدرة الكتابية. (Cherry, R.D. & White. S. P., 1998: 71-81)

وعليه يمكن القول إن الكتابة لا تقتصر على تقديم النص المكتوب في شكله النهائي، وإنما تتم في مجموعة من المراحل المتتابعة التي تبدأ بالتخطيط ثم كتابة المسودات وأخيراً مراجعة المكتوب وتقديمه في شكله النهائي، ولذا فإن مصطلح الأداء الكتابي يركز في مجمله على الإجراءات المتبعة أثناء عملية الكتابة وعلى الإنتاج المتمثل في النص المكتوب؛ وذلك لأن التمكن من مهارات الكتابة التي تشكل لدينا القدرة الكتابية يعد أمرًا ضروريًل، كما أن إخراج النص الكتابي عمل لا يقل أهمية عن مضمونه.

ونظراً لأهمية ألأداء الكتابي، فلقد اهتمت به العديد من الدراسات التربوية، كما اهتم المسؤولون والقائمون على تعليم اللغة العربية بتحسينه، إلا أن الشكوى عامة من تدني مستوى الأداء الكتابي لدى الطلاب وخاصة في المرحلة الثانوية وذلك في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والتي منها ما يأتي:

فقد هدفت دراسة ماك كورد (McCord., M., 2002) إلى تضمين الأساليب السلوكية داخل برنامج تعليم الكتابة لتنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة (محمود عبد الكريم، ٢٠٠٥) إلى تنمية بعض الاستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة ، وتعرف أثرها على تحسين الأداء الكتابي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي هذا السياق استهدفت دراسة (ماهر عبد الباري، ٢٠٠٨) تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وفي ضوء مراجعة الباحثة لبعض الدراسات والبحوث التي تناولت الأداء الكتابي وضرورة الاهتمام به في مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة الثانوية، بدت الحاجة ماسة للبحث عن نماذج تدريس صفية حديثة يمكن توظيفها في تعليم الأداء الكتابي وتنمية مهاراته لدى الطلاب من خلال تخطيط مواقف لغوية ومهارات كتابية قائمة على استراتيجية حديثه هي التعلم المنظم ذاتيا.

واستلزمت التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع ووضع الحلول. ومن هذه الأساليب التعلم المنظم ذاتيا، إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة إلى جانب التفوق في الدراسة (فاطمة حسن، ١٩٩٥). ويرجع الفضل في التأكيد على عمليات التعلم المنظم ذاتياً والاهتمام بها إلى أعمال باندورا **Bandura**، وآراء فيوتشكي **Vygotskii**، وآراء المدرسة المعرفية الاجتماعية، والنظرية البنائية، إذ أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم، والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم للتعلم ذاتيا، والتي كان لها الأثر الكبير في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا (ربيع رشوان، ٢٠٠٦)

وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب معلومات فقط بل تتعداها إلى كونها عملية فاعلة يبنى فيها المتعلم المعلومة والمهارة، الأمر الذي يسهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، ومن ثم فإن دور المعلم تقديم المساعدة للطالب إلى حين نمو قدراته الذاتية، أما المتعلم فهو من يقوم بعملية التنظيم الذاتي لتعلمه بالاعتماد على التقييم الذاتي (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٢).

ومن المبادئ المهمة في التعليم أنه يكون المتعلم أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين ، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه ومستقلا فيه، فمن أهم أهداف العملية التعليمية تنشئة أفراد القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم. (**Boekaerts, M. 1997**)

ويعود الاهتمام بهذا التوجه المعاصر في دراسة تعلم الطلاب إلى رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم ، وكذلك عدم الاهتمام بتأثير السياق الذي يتم فيه وتأكيد النظر إلى هذه العمليات بطريقة متكاملة والاهتمام بالعملية

والناتج في الوقت نفسه ، ولذا يعد التعلم المنظم ذاتيا بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث، وينصب التأكيد هنا على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم وأن هذه العمليات تجمعها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر أكثر من ذلك التأكيد على دور هذه العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناء على النواتج التي يتم تحقيقها ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم. (Wongsri, Cantwell & Archer, 2002)

ويشير (Singh, F. 2009) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، كما يستهدف التعلم المنظم ذاتي التعاون لدى الأفراد مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، ويستخدم فيه الطالب أنماطا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية ، كما يعتمد هذا النمط من التعلم على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، والتكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، ويستخدم أسلوب حل المشكلات، كما يسوده نمط ما وراء المعرفي في التعليم.

وينبع مفهوم التعلم المنظم ذاتيا من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابر وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة. (Schunk, D. 2001)

وهناك مجموعة من الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا وجاءت هذه الدراسات في شكل تقويم للتنظيم للتعلم أو تنمية جانب التحصيل من خلال برامج قائمة على التعلم المنظم ذاتيا ومن هذه الدراسات ما يأتي:

دراسة (Resemberg, C. 1993): التي تناولت أثر استخدام استراتيجية التنظيم واستراتيجية البحث عن المعلومات على جودة الكتابة.

دراسة (Telzer. e.g., 1993): التي سعت إلى معرفة اثر استراتيجيات النمذجة والتعلم القائم على التنظيم الذاتي على تحصيل الطلاب في تهجي الكلمات.

دراسة (Schunk & Sqartz, 1993): التي هدفت إلى قياس أثر استخدام التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات كتابة الفقرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة (Nagliere, J-a & Gotting, s. a,, 1995): هدفت إلى التعرف على بيان فاعلية التدريب على مهارة التخطيط كاحدى مهارات التنظيم الذاتي في تنمية التحصيل اللغوي.

دراسة (Page, v.v. & Graham, s., 1999): استهدفت التعرف على تأثير تحديد الأهداف والاستراتيجيات على الأداء الكتابي والكفاءة الذاتية للأفراد لدى الدارسين ذوي مشكلات الكتابة وصعوبات التعلم.

دراسة (Fischer, Karen, I, 2002): وهي من الدراسات الوصفية التي تناولت والتوضيح للتنظيم الذاتي وبيئة الفصل الدراسي بعنوان، تعليم الكتابة في المدرسة الابتدائية، تحسين التحصيل في الكتابة باستخدام التنظيم الذاتي.

دراسة (Boland, S., 2002): التي سعت غلى التعرف على التعلم باستخدام السقالة، أو المساندة المتناقصة، وكيف تنمي استراتيجيات التنظيم الذاتي لتعلم القراءة.

دراسة (ريم ميهوب، ٢٠٠٣): التي سعت إلى معرفة أثر التدريب على التنظيم الذاتي في أثناء كتابة المقال لى الأداء الكتابي، ولتنظيم الذاتي للكتابة ، وفعالية الذات الأكاديمية.

دراسة (Chalk, et. Al., 2005): استهدفت معرفة اثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على تنمية عمليات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

دراسة (جمال سليمان ووحيد حافظ، ٢٠٠٦): استهدفت بناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربي، والتعرف على فعاليته لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية الكتابة وضرورة تنمية مهاراتها لدى الطلاب في مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة الثانوية، وضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الأداء الكتابي داخل الفصول الدراسية وأثناء عملية الكتابة، وعدم الاقتصار على تقييم النص المكتوب، وتجاوز الجوانب السطحية أو الآلية في الكتابة مع التركيز على التعلم المنظم ذاتيا، بما يحقق تدريس الكتابة بفاعلية، إلا أن هذا الأداء لم ينل إلا قدراً ضئيلا من الاهتمام.

وهذا ما أكده عديد من معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية أثناء مقابلتهم وسؤالهم عن الكيفية التي يتم بها تدريس التعبير الكتابي بالصف العاشر، ومدى اهتمامهم بالمراحل التي تمر بها عملية الكتابة وما يصاحبها من مهارات، فذكر معظم المعلمين أنهم يكلفون طلابهم بالكتابة في موضوع معين يختاره المعلم طبقًا للأحداث الجارية ثم كتابة عناصره على السبورة، ومناقشة هذه العناصر مع الطلاب شفهيا ثم

مطالبتهم بالكتابة فيه، وأحيانا يطلب منهم كتابة الموضوع بالمنزل وإحضاره جاهزا لقراءته والتعليق عليه في حصة التعبير التحريري، وهنا يكون قد انتهى دور الطلاب، وهنا يجمع المعلم الكراسات من الطلاب ليصححها أو يصحح بعض ما تيسر له منها وفق معاييره الذاتية الخاصة ثم يبدأ في التفكير في موضوع آخر ليسير كما سار في سابقة.

وبالاطلاع على عدد من كتابات الطلاب وتحليلها تبين أنهم يعانون من ضعف وتدن في مهارات التعبير؛ حيث إنهم لا يفكرون بشكل جيد ولا يتحررون من القيود الفكرية التقليدية وما يتصل بذلك من القدرة على التحليل والتساؤل عن كثير من المعتقدات والأفكار التي درج الناس على قبولها ، مع ما قد يعتريها من الخلل أحيانا والتناقض أحيانا أخرى، وعدم القدرة على الخروج على بعض المصادر التي يستعين بها الطالب أثناء عملية الكتابة لنقدها أو التعليق عليها بما يظهر عدم الانسياق الكامل وراء كل ما ينقل عنه أو يستعين به، علاوة على عدم القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والتفسير والتعليل وغيرها من المهارات.

إن المتعلم ذا التنظيم الذاتي كما يذكر مارزانو وآخرون (١٩٩٩) يتصف بأنه على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامة بها ويهتم بتنفيذ خطة معينة ولديه الوعي بالمصادر اللازمة للانجاز ولديه الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة ولديه القدرة على تقويم مدى كفاءة أدائه.

ويصف زيمرمان (Zimmerman, B. 1995) الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوو دافعية عالية ولديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة على المهمات التعليمية لفترة زمنية أطول وبذل جهد أكبر ممن ليس لديهم تنظيم ذاتي كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وطرق مختلفة، ولديهم مخزون كبير من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم كما أنهم يحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها وهم بارعون في مراقبة أهدافهم ويمتلكون دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء المعرفة ، أثناء تعلمهم الشخصي.

ويتميز أصحاب التنظيم الذاتي للتعلم بمقدراتهم الدافعية الذاتية واختيارهم لأدوات تعلمهم وشكل أدائهم السلوكي واستخدامهم وضبطهم لبيئة التعلم المكانية والاجتماعية، فهنا يتمكن المتعلم من توليد الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق الهدف من التعلم، كما يتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيا بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم. (Schunk & Zimmerman, 1998)

وأوضحت الأدبيات أن التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائيه نشطه يضع الطلاب من خلالها أهدافا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها والتحكم بها في ضوء هذه الأهداف وخصائص السياق البيئي ، وتقترح معظم نماذج التعلم المنظم

ذاتيا تسلسلاً زمنيا عامًا يتبعه الطلاب في أدائهم للمهمات ولكن لا يوجد افتراض موحد بأن المراحل المختلفة (كالتخطيط والمراقبة والتحكم) تنتظم هرمياً أو خطياً إذ تحدث بعض المراحل الأولية قبل المراحل التالية لها: (Pintrich, 2000)

من خلال العرض السابق نبع الإحساس بمشكلة هذه الدراسة، وجاءت فكرتها كمحاولة علمية للمساهمة في علاج ضعف طلاب الصف العاشر في تنمية مهارات الأداء الكتابي، وذلك من خلال بناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا يمثل إطارا فكريا يتناسب مع طبيعة اللغة العربية ومهاراتها.

تحديد مشكلة البحث:

بناء على ما قد سبق عرضه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في أن طلاب الصف العاشر يعانون من ضعف وتدن في مهارات الأداء الكتابي والتفكير الناقد المناسبة لهم، وللتصدي لدراسة المشكلة الحالية وضع البحث الحالي السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن بناء برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لتنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات الأداء الكتابي المناسب لطلاب الصف العاشر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
٢. ما أسس بناء برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

١. التعرف على مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف العاشر بدولة قطر.
٢. التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر بدولة قطر.

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يمكن أن تفيد به الفئات التالية:

١. واضعي المناهج: حيث تلفت هذه الدراسة نظر مصممي المناهج ومطوريها إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر، من خلال تبني استراتيجية حديثة هي التعلم المنظم ذاتيا.

٢. المعلمين: من خلال تزويدهم ببرنامج مقترح قائم على أحدى الاستراتيجيات الحديثة في مجال التدريس ، ودليل المعلم يوضح كيفية استخدام هذه الاستراتيجية في تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر.

٣. الطلاب حيث يتوقع أن ينمي البرنامج المقترح مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب مجموعة الدراسة ، ومن ثم التطبيق على عموم الطلاب لتبصيرهم بمهارات الأداء الكتابي وتدريبهم عليها من خلال استخدام استراتيجية حديثة تناسب ميولهم واتجاهاتهم وتنمي تفكيرهم.

٤. الباحثين: حيث تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس الكتابة وتنمية مهاراتها، فتصبح منطلقاً لعدد من الدراسات الأخرى، كما تفتح آفاقاً جديدة في مجال تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب في مراحل التعليم.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث وتعميمها بالحدود الآتية:

١. مجموعة من طلاب الصف العاشر؛ حيث يعتبر هذا الصف أساساً مهما للصفوف التالية من المرحلة الثانوية وتعد تنمية مهارات الأداء الكتابي في هذا الصف ركيزة لمهارات لغوية أخرى يعتمد عليها نجاح الطلاب أو فشلهم في التعبير عن أنفسهم وأفكارهم أو في التواصل مع غيرهم، كما أن هذا الصف يمثل نهاية مرحلة مما ييسر إجراء تجربة الدراسة.

٢. مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف العاشر التي حصلت عليها الباحثة من خلال مسحها للإطار النظري والدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية تلك المهارات التي تحظى بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء المحكمين.

٣. مجالين من مجالات الكتابة إحداهما إبداعي (المقال) والآخر وظيفي (الرسالة) وهذا بناء على آراء المحكمين واستناداً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة بمناسبة هذين المجالين لطلاب الصف العاشر.

أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية في الدراسة الحالية، وجاءت جميعها من إعداد الباحثة:

- اختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر.
- بطاقة تقدير الأداء في مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر.

مواد المعالجة التجريبية

- قائمة بمهارات الأداء الكتابي .
- برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الأداء الكتابي.

مصطلحات البحث:

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث التي تناولت متغيرات البحث ، تم تعريف المصطلحات التالية تعريفاً إجرائياً ولغرض الدراسة كالآتي:

١ – البرنامج المقترح:

مجموعة من الدروس المصوغة باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الأداء الكتابي في مجال الكتابة الإبداعية (المقال) والوظيفية (الرسالة) لدى طلاب الصف العاشر العام.

٢– التعلم المنظم ذاتيا:

إجراءات مقصودة يستخدمها طالب الصف العاشر بصفة هادفة ونشطة لتحديد أهدافه وتحقيقها بشكل واع ومنهجي لأداء مهمة الكتابة والتحكم في تعلمه وتوجيهه وتنظيمه وذلك وفق استعداداته وقدراته.

٣ – الأداء الكتابي:

ما يؤديه طلاب الصف العاشر من مهارات أثناء تكليفهم بمهام وأنشطة كتابية فعلية في كل مجال من مجالات الكتابة المختلفة، وفي كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة المتتابعة.

ثانياً – الخلفية النظرية للدراسة:

استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً:

أ. مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

ورد في المعاجم العربية (ابن منظور، ب.ت.، الفيروز آبادي، ب.ت.: ٤٠١، محمد بن أبي بكر الرازي، د.ت.: ٦٦٧) أن التنظيم هو التأليف وضم الشيء إلى شيء آخر وترتيبه، نظم اللؤلؤ جمعه في السلك والنظام الخيط الذي ينظم به اللؤلؤ والنظام هو الاتساق.

يشير زمرمان (Zimmerman, 1989, 329) إلى أن التنظيم الذاتي Self Regulation يعني تعلم الطلاب استخدام استراتيجيات معينة رغبة في تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء إدراك فعالية الذات، فالتعلم المنظم ذاتياً يتشكل حينما يستطيع المتعلمون تنظيم بيئتهم وسلوكهم استراتيجياً، ويعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه العمليات التي ينشط بها المتعلمون ويشاركون معرفياً وسلوكيا ووجدانياً بحيث تساعد هذه المشاركة على ضبط تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم أثناء اكتساب المعرفة والمهارات، مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم ومن تلك الخصائص:

- تحصيلهم لمستويات مرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم حيث يدرك المتعلمون المنظمون الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية.
- تحديدهم للأهداف مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف.
- مراقبتهم لعملية التعلم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلم.
- مرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقاً لما تتطلبه المهام وظروف التعلم.

وقد حدده (Pesut, D. 1990, 107) على أنه التفاعل بين ثلاثة مكونات هي ما وراء المعرفة والدافعية والإبداع، على الجانب الآخر نرى ما وراء المعرفة تشمل ثلاث عمليات هي المراقبة الذاتية والتعزيز الذاتي والتقييم الذاتي، ومن خلال توظيف هذه العمليات يصبح المتعلمون قادرين على تنمية خبراتهم.

بينما عرفه (Karoly H., 1993, 27) على أنه تلك العمليات الداخلية والإجرائية التي تمكن الفرد من توجيه نشاطاته نحو الهدف في أوقات وظروف مختلفة، حيث يشير التنظيم الذاتي أيضًا إلى تعديل الأفكار والوجدان والسلوك والانتباه عن طريق الاستخدام التلقائي أو المتعمد لآليات معينة ومهارات معرفية عليا.

كذلك أكد كل من (Butler & Winne, 1995, 245) على أن التعلم المنظم ذاتيا هو إجراءات لأداء المهمة يقوم المتعلم ببذل جهود لتحديث المعرفة والتفكير في استراتيجيات لاختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف، كما يقوم بمراقبة مستمرة لأدائه فهو

يعي ناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية، وهذا الوعي يحكم من خلاله على درجة نجاح المتعلم في موقف تعلمه.

ويشير (فتحي الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٥) إلى التنظيم الذاتي باعتباره قدرة الفرد على الضبط الشخصي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة بالموقف التي يتعرض لها، أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة، كما عرف (Shin, 1997, 17) التعلم المنظم ذاتياً بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفاعلة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لتحقيق أهدفهم. وعرفه كذلك (Zimmerman, B. 1998, 73) بأنه تلك العمليات التي بواسطتها يستطيع التلميذ القيام بتنظيم تصرفاته وانفعالاته وافكاره ذاتيا بهدف إحراز الأهداف الأكاديمية.

ويشير (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٠٨) إلى مصطلح متعلم ينظم ذاته إلى المتعلمين يستطيعو القيام بالآتي:

- تشخيص الموقف التعليمي تشخيصاً دقيقاً.
- اختيار استراتيجية التعلم المناسبة لأداء المهمة المطروحة.
- مراقبة فعالية استخدام الاستراتيجية.
- الاندماج في موقف التعلم حتى نهايته عن طريق توليد الدافعية اللازمة لذلك.

ويؤكد (Schunk, D. 2000, 355) على أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تشمل نشاطات معرفية موجهة الهدف يستخدمها المتعلمون ويعدلونها، كعمليات الترميز وتكامل المعرفة والتنظيم وتذكر المعلومات، وكذلك تبني معتقدات إيجابية عن قدرات الفرد وأهمية التعلم، بالإضافة إلى العوامل التي تؤثر على التعلم والنواتج المتوقعة من الأفعال والإحساس بالرضا عن مجهود الفرد.

ويعرفه (لطفي عبد الباسط، ٢٠٠١: ٣) على أنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية محددة.

ويشير (Ruohotie, 2002, 37) إلى أن التعليم المنظم ذاتيا يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعليم والتعلم.

وتشير (ريم ميهوب، ٢٠٠٣: ٢٩) إلى أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي هم عادة استراتيجيون فهم يستخدمون العديد من استراتيجيات التعلم ويقيمون آثارها،

ويمتلكون رصيداً منها من خلال التخطيط والمراقبة التي تتفاعل بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة من أجل تحقيق أهداف المهام الأكاديمية.

ويشير (Missildine, 2004, 11) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيا، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات محددة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمين لاستخدام التنظيم الذاتي وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

وعرفه (مصطفى كامل، ٢٠٠٥: ٢٩٣) على أنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، معرفي وما وراء معرفي، ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم في الأفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات مناسبة بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.

وعرفة (جمال سليمان ووحيد حافظ، ٢٠٠٦: ١٧٤) في الكتابة بأنه العملية التي يقوم فيها الطلاب بتنشئة معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية وعي الطلاب الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم الكتابي الإبداعي.

وتعرف (أمل عبد المحسن، ٢٠٠٨: ٢٤) التعلم المنظم ذاتيا على أنه آلية تنطلق من الترميز على بؤرة الذات في الشخصية كعامل يتأثر بعوامل أخرى تحتك به مباشرة ويؤثر فيها كالمدركات والكفاءة الذاتية والدافعية، ويحدث بالشكل الذي تتصل فيه الذات بالبناء المعرفي للمتعلم من خلال عمليات ما وراء المعرفية ويظهر أثره في سلوك المتعلم الذي يصبح موجهاً ذاتيا مدفوعاً بالأهداف، منظماً في طريقة تحقيقها مقيداً بالمحيط البيئي.

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه العملية التي يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بالتعبير الكتابي من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة وعي الطلاب الذاتي بالإنتاج اللغوي وتعديل الأداء الكتابي.

ب. أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في مستوى التعلم الذي يتحقق فيه الآتي:

- يجعل المتعلم يظهر مزيدا من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحدي يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

- يسهم في جعل الطالب ذا دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه تؤدي به إلى استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.
- تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يخلق تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.
- يساعد بشكل أساسي في مساعدة المتعلم على التحكم في عملية التعلم فمن خلالها يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف.

وبالنظر إلى ما سبق يبدو أن المتعلم المنظم ذاتيا يتحمل مسئولية تعلمه كاملا ويستفيد من زملائه ومعلميه عندما يحتاج إلى مساعدتهم ، وينشط نحو تحقيق أهدافه، كما يختار الاستراتيجيات المعرفية التي تناسب قدراته وميوله، ويحاول فهم الأفكار والمعارف لا حفظها وسردها.

ج. أبعاد التعلم المنظم ذاتيا :

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيا على استخدام المتعلم عدة أسئلة يطرحها على نفسه لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات التي يريد أن يتعلمها.

وتشير (Jule, 2004, 211) إلى أن السؤال الذي يطرحه المتعلم لماذا أتعلم؟ يقصد به دوافع التعلم وأهدافه، في حين يقصد بالسؤال: كيف اتعلم؟ إلى الطرق للتعلم. وإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعرف بأنه العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة، فقد وضعت مجموعة من العمليات التي تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد:

جدول (١) يوضح أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

مواضع التعلم	أبعاد التعلم النفسية	أساليب المتعلم التنظيمية	خصائص التنظيم الذاتي	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	الدافع	اختيار المشاركة	دوافع ذاتية	الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	الطريقة	اختيار الطريقة	يتم التخطيط له	استخدام الاستراتيجية

متى أتلعم؟	الوقت	اختيار الحدود الزمنية	فعال ومحدد بوقت	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	السلوك	اختيار النتائج	الإدراك الذاتي للأداء	– ملاحظة الذات – تفاعل الذات – الحكم على الذات
أين أتعلم؟	البيئة الفيزيقية	اختيار الموضع أو المكان	علاقة وثيقة بالبيئة	الهيكلة البيئية
مع من أتعلم؟	البيئة الاجتماعية	اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم	علاقة وثيقة بالوضع الاجتماعي	طلب المساعدة الاختيارية

ويمكن تناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل كالآتي:

- **البعد الأول – ويتعلق بالسؤال: لماذا أتعلم؟ ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم وتحقيق هدف ذاتي فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيا لابد أن يكونوا قادرين على الاختيار للمهام والمشاركة فيها بفاعلية أو عدم المشاركة (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1988, 285).**

ومن هنا يتضح أن المتعلم المنظم ذاتيا يكون فعالاً في إدارة أنشطة التعلم ويتوافق بمرونة من الاستراتيجية التي يحتاج إليها في تعلمه ويكون لديه القدرة على ضبط المعرفة وتنشيط الدافعية.

- **البعد الثاني – ويتعلق بالسؤال: كيف أتعلم؟ حيث يشير إلى طريقة التعلم التي يديرها التنظيم الذاتي ويركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين لاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة الاستراتيجية المناسبة من جهة والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.**

ويؤكد (Zimmerman, B. 1998, 74) أن المتعلمين الذين يقومون هذا البعد ذاتيا يتميزون بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة يؤدون هذه المهام بصورة أوتوماتيكية دون التخطيط المسبق لها.

- **البعد الثالث – ويتعلق بالسؤال: متى أتعلم؟ ويشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم فكلما تقدم الطلاب في مستوى الصف الدراسي يصبحون أكثر استقلالية في التنظيم والتحكم في وقت مذاكرتهم، ويتميز الأفراد ذوو التنظيم الذاتي بفعالية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا (Zimmerman, 1998, 74).**

- **البعد الرابع – ويتعلق بالسؤال: ماذا أتعلم؟ وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا فلكي يصبح الفرد منظم ذاتيا لابد أن يكون قادراً على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجابات بما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نتائج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله مع التزامن مع التغذية الراجعة الناتجة عن هذه الاستجابات.**
- **البعد الخامس – ويتعلق بالسؤال: أين أتعلم؟ ويرتبط بالطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم الفيزيقية سواء فيما يتعلق بمكان المذاكرة أو استخدام بعض الوسائل التعليمية الذاتية المعينة على أداء المهام المختلفة. وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي للتعلم قد يواجهون صعوبات مختلفة في تنظيم بيئتهم الفيزيقية بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم غالباً ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها (Zimmerman & Risenberg, 1997, 110).**
- **البعد السادس – ويتعلق بالسؤال: مع من أتعلم؟ ويشير إلى البعد الاجتماعي للتنظيم الذاتي، وهي السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة كما أنهم واعون تمامًا للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الأقران أو المعلمين وذلك على النقيض تماما من غيرهم غير المنظمين ذاتيا والذين يبدون تردداً كبيراً عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة، وذلك لعدم درايتهم الكافية عمن يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم (Zimmerman, 1998, 75).**

د. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أصبح ضرورة ملحة في هذا العصر التكنولوجي حيث نجد المتعلم القادر على تنظيم تعلمه ذاتياً يمكنه تنمية مهاراته من خلال هذا التنظيم، ولهذا فقد زادت أهمية التعلم المنظم ذاتيا مع تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم حيث تعتمد فعالية هذا الاستخدام على قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وكما أشارت كثير من الأبحاث إلى وجود ارتباط قوى بين تنظيم الطلاب الذاتي لسلوكهم الأكاديمي وخاصة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتحصيلهم الأكاديمي.

ويذكر (Pintrich & Degroot, 1990, 40) أن الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهم أما التعلم المنظم ذاتيا فيشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة

تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه التعليمي، وأيضاً تنظيم بيئة التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف ويمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما ذكرها بنترتش ويجورت كالآتي:

- الاستراتيجية المعرفية: وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق تعلمه.
- تنظيم الذات: وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى المزيد من الجهد وتؤدي إلى التحسن في الأداء.

وفي إطار وضع تصنيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قائم كل من (Zimmerman, 1989, 337) (Ruban, 2003, 272) لمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي ، في جو الفصل العادي وليس في الظروف المعملية المضبوطة، حيث قام الباحثان بإجراء مقابلات مع طلاب المدارس الثانوية العامة تدور حول التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعليم الشائع، وقد كشفت تلك المقابلات عن استخدام الطلاب لأربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن إجمالها فيما يلي:

جدول (٢)

يوضح استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

م	الاستراتيجية	تعريفها
١	التقويم الذاتي Self-Evaluating	تشير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من اعمال. لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكداً بأنني قمت بها بشكل صحيح
٢	التنظيم والتحويل Organizing & Transforming	تشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليحسن من تعلمه مثل "لقد وضعت مخططاً قبل أن أكتب ورقتي"
٣	تحديد الهدف أو التخطيط Goal Setting & Planning	تشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف
٤	البحث عن المعلومات	البحث عن العود أو المعلومات وتشير إلى الجهود

م	الاستراتيجية	تعريفها
	Seeking Information	التي بذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية
٥	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring	تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج
٦	التقويم الذاتي Environmental Structuring	تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيما لبيئة تعلمه المادية أو النفسية
٧	متابعة الذات Self-Consequating	تشير إلى قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله
٨	التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing	تشير إلى بذل الطالب لجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية
٩	البحث عن عون Searching-Assistance	تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من الأقران، المدرسين، الراشدين
١٠	التقويم الذاتي Reviewing-Records	تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة ومراجعة المذكرات الاختبارات الكتب المقررة

وفي تلك الدراسة أكد الباحثان (Ruban, Zimmerman, 1989, 337) (2003, 272) أيضاً على أن استخدام الطلاب لاستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم كان مرتبطا بدرجة كبيرة بتحصيلهم الدراسي، الذي أمكن التنبؤ به من خلال تبني تلك الاستراتيجية ، كما ميزت ثلاث عشرة من أربع عشرة استراتيجية بين الطلاب في مستوى التحصيل المرتفع والمنخفض.

وتتضمن برامج تدريب الطلاب على التعلم المنظم ذاتياً العديد من تلك الاستراتيجيات، حيث تستخدم تلك الاستراتيجيات في إطار مجموعة من المراحل يمكن عرضها فيما يلي:

هـ. مراحل التعلم المنظم ذاتياً:

حدد (Harris & Graham, 1996, 25-40) مجموعة من المراحل التي يمكن استخدامها لتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب وهي كالتالي:

المرحلة الأولى – تنمية وتنشيط الخلفية المعرفية:

وهي من أهم أسباب إجادة التحصيل واستخدام المهارات، حيث تمكن المتعلم من تنفيذ الاستراتيجيات بشكل فعال، وتعتمد هذه المرحلة على مهمتين رئيستين هما: توضيح

المهارة التي يحتاجها المتعلم لتنفيذ الاستراتيجية ، وتقييم التلميذ ومعرفته المتعلقة بتحصيل تلك المهارة.

المرحلة الثانية – مناقشة الاستراتيجية:

مناقشة الاستراتيجية يساعد الطلاب على تبنيها وإدراك جدوى مساهمتها في الأداء بشكل أفضل، وعلى المعلمين أن يدركوا أن عملية تحفيز الطلاب لها آثار إيجابية في تحصيلهم، وعليهم ايضاً توضيح كيفية تطوير الاستراتيجية من خلال مناقشة الطلاب.

المرحلة الثالثة – وضع نموذج للاستراتيجية:

يسمح للتلاميذ بأن يشاهدوا كيف يقوم المتعلم ذو الخبرة بتوظيف الاستراتيجيات، ويعد الجزء الأهم في عملية تبني نموذج لاستراتيجيات مثلى: هو التفكير بصوت مرتفع بالإضافة إلى العديد من الوسائل التي تساعد على ذلك من خلال الأسئلة التي تبدأ بـ (كيف – ولماذا) مثل: لماذا أقوم بهذه الخطوة؟ وكيف استطيع القيام بها؟

المرحلة الرابعة – حفظ الاستراتيجية:

والهدف من الحفظ هو تمكين الطلاب من استخدام الاستراتيجية بشكل تلقائي، ومن أجل تحقيق استخدام فعال على الطلاب أن يوجهوا انتباههم ويحشدوا طاقتهم للمهمة التي ينخرطون فيها دون تشتت عبر مهام ثانوية أخرى، ويساعد المعلمون الطلاب في ذلك عبر أنشطة توفيهية تتحدى الملل وتجدد النشاطز

المرحلة الخامسة – الدعم من خلال الاستراتيجية:

وفيها يتعاون الطلاب والمعلم في تنفيذ الاستراتيجية، حيث يناقشهم في كيفية وسبب استخدام الاستراتيجية ، وينبغي أن يكون هذا الدعم مكثفاً في البداية ثم يقل تدريجيا مع مرور الوقت إلى أن يستطيع التلميذ تنفيذ الاستراتيجية بمفرده، ويقوم بمعالجة جوانب القصور التي تطرأ على مهارة التلميذ أو خلفيته المعرفية.

المرحلة السادسة – الأداء المستقل:

وفيها ينبغي على الطالب أن يكون على أهبة الاستعداد لتنفيذ الاستراتيجية بنفسه، حيث تكون المهمة الرئيسة للمعلم مراقبة أداء الطلاب، وفقا لتحقيق معايير أدائية محددة.

مما سبق يتضح أن التعلم ذاتياً هو طريقة لتشجيع مشاركة الطلاب في تعلمهم عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة بشكل منظم والحفاظ على الدافعية من أجل تحقيق الأهداف، فهو بمثابة الموجه الفعال لعملية التعلم، إلى جانب ذلك هناك علاقة حميمة بين الإنجاز الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

١ – الأداء الكتابي:

أ. ماهية الكتابة وأهميتها:

تعددت التعريفات والمفاهيم التي قدمت للكتابة وتباينت فيما بينها ؛ ولعل هذا الأمر مرده إلى اختلاف الرؤى حول هذا الفن اللغوي وطبيعته، لذا تجدر بنا الإشارة إلى هذه التعريفات للوقوف على طبيعة هذا الفن وأبعاده.

فتعرف الكتابة بأنها : مجموعة الحروف المرسومة التي تصور الفاظا دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب:، وعلى هذا الأساس فإن الكتابة تشمل الخط والإملاء والتعبير الكتابي؛ حيث إن الكتابة فيها التجويد الخطي والرسم الإملائي، والتعبير بالأسلوب عن أفكار الكاتب. (محمد فضل الله، ١٩٩٨: ١١٩)

كما تعرف بأنها "تلك العملية المعقدة التي تتضمن مهارات كثيرة مثل استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد ورسم أشكال الحروف وهذا هو الجانب الحسي أما الجانب العقلي فيشمل تذكر هجاء الكلمات وفهم النظام الذي تسير عليه الجملة في التعبير عن المعاني". (فتحي يونس وآخرون، ١٩٩٩: ٢٥١)

وتعرف أيضاً بأنها " تلك العملية التي تعني بأمور ثلاثة رئيسة: أولها؛ الكتابة بشكل يتصف بالأهمية، والاقتصادية، والجمال، ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري. وثانيها؛ الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى؛ كالهمزات، وغير ذلك. وثالثها؛ الكتابة بشكل واضح جميل، فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة، أو ما يسمى بآليات الكتابة، أو مهارات التحرير العربي". (على مذكور، ٢٠٠٠: ٢٢٧)

وكذلك يمكن تعريفها على أنها "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، ويأخذ هذا التعبير شكلا من أشكال التنظيم والترتيب. ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعا من الكتابة إلا إذا شكلت نظاما يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام". (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣: ٢٤٤)

وهناك من يعرف الكتابة بأنها "رسم الأشكال الحروف بشكل واضح وجميل (الخط)، وأنها رسم الكلمات بشكل سليم من حيث الهجاء وعلامات الترقيم وكتابة بعض الظواهر في اللغة كالهمزات مثلاً، والألف المقصور والمنقوص ... (الإملاء)، وأنها التعبير المخطوط بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال ومناسبته لمقتضى الحال (التعبير التحريري) ، (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ١٨٠).

ويرى البعض أنها إما: ترجمة الصوت اللغوي إلى شكل مرئي، وإما ترجمة الفكرة العقلية في رموز مرئية. وكل هذه التعريفات والمفاهيم ترى أن الكتابة هي رسم الرموز اللغوية

رسما صحيحاً وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها وكتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها وإلا تعذرت ترجمة مدلولاتها، ثم اختيار الكلمات ووضعها في نظام معين وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها (حسن شحاته، ٢٠٠٤: ١٦٠).

كما تعرف الكتابة بأنها: "العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الأفراد بهدف إنتاج مادة حول موضوعات محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل: تحديد الأهداف وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك". (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٧٠)

ومجمل القول إن التعريفات المقدمة للكتابة يمكن تقسيمها من عدة زوايا كما يأتي:

أ - تعريف الكتابة بأنها صناعة:

حيث تعرف بأنها "صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانية دالة على المراد بتوسط نظمها، والروحانية هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصور من ضم بعضها غلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه، والجثمانية هي الخط الذي يخطه القلم". (أبو العباس القلقشندي، ٢٠٠٤: ٥١)

كما تعرف بأنها " صناعة تحتاج إلى درية ومهارة في تعلمها، يستعان بها للتعبير عما في النفس من معان باطنة، وتترجم هذه المعاني من خلال خطها على الورق في صورة ألفاظ وتراكيب تعبر عما في النفس من مراد". (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠: ٧٧)

ب - تعريف الكتابة بأنها ترميز للكلام:

حيث تعرف بأنها "العملية التي يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي غلى نص مطبوع، إنها تركيب للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤: ١٨٩)

ج - تعريف الكتابة بأنها عملية عقلية:

حيث تعرف بأنها "عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير". (حسني عصر، ١٩٩٩: ٢٤٨)

كما تعرف بأنها "عملية Process ذات خطوات متتالية يتبع بعضها بعضاً، وتترابط في حزمة واحدة، ويبدأ بعضها قبل عملية الكتابة نفسها؛ ويعني هذا أن قطعة الكتابة سواء قطعة تعبير تقدم لمدرس اللغة أو قصة قصيرة لا يمكن أن تتصف بالكمال.

أي أن أية كتابة يمكن أن تكون موضعا للمراجعة والتنقيح عدة مرات". (فتحي يونس، ٢٠٠٤: ٧٩)

د – تعريف الكتابة بأنها منتج:

حيث تعرف بأنها " تلك القدرة الحركية التي يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت للشكل (خط وإملاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم ويتآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة، أي أننا نصل في النهاية إلى أن تعليم الكتابة يتمثل في: تعليم الخط، وتعليم الإملاء، وتعليم التعبير التحريري".

كما تعرف بأنها " أداء منظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره وآرائه، ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته، ليكون دليلاً على فكرته ورؤيته وأحاسيسه وسببا في تقدير المتلقى لما سطره". (ماهر عبد البري، ٢٠١٠: ٧٩)

ولعل هذا التعدد والتنوع في تعريفات الكتابة يرجع إلى طبيعة هذا المفهوم المعقد من جهة، ومن جهة أخرى إلى الزاوية التي نظر بها الباحثون إلى هذا المفهوم، فمنهم من ركز على أن الكتابة ما هي إلا منتج نهائي **outcome/end product** يتمثل في العمل الكتابي الذي يتواصل فيه الكاتب مع القارئ والبعض الآخر نظر إليها على أنها عملية **Process** تتضمن مجموعة من العمليات أو المراحل وهي: مرحلة التخطيط للكتابة **Rehearsing** ثم مرحلة الإنشاء او الكتابة أو التحرير **Editing**، وأخيراً مراجعة ما تم كتابته **Revising**. (ماهر عبدالباري/ ٢٠١٠: ٨٠)

وتحتل الكتابة منزلة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، حيث تعتبر ظاهرة إنسانية اجتماعية وعنصراً أساسياً من عناصر الثقافة، ووسيلة من أهم وسائل التواصل اللغوي مع الذات والآخرين، كما أنها ستظل الأداة الأولى التي تحمل الفكر الإنساني من جيل إلى جيل آخر، ويمكن تحديد أهمية الكتابة في النقاط التالية: (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٢٦)

- تعتبر الكتابة مفخرة العقل الإنساني بل إنها أعظم ما أنتجه الفن الإنساني، فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي وانتقاله من جيل إلى جيل آخر.
- تعد الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للإنسان أو يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره.
- تظهر أهمية الكتابة أيضاً في كونها فنا له شروط وقيود؛ فالكتابة عملية إرسال لمستقبل بعيد وغائب، ومن ثم فهي تعويض لغيبة المستقبل.

- تعد الكتابة مؤشراً جيدا على المستوى اللغوي لمن يمارسها، فمن يجيد الكتابة يجيد بالضرورة – القراءة والتحدث والاستماع ، كما يعد الخطأ فيها مؤشراً سلبيا على مستوى الطالب علمياً وثقافيا واجتماعيا.
- فالكتابة هي الأداة التي جمع بها القرآن الكريم وحفظت الألسن والآثار والعهود وأثبتت العقود وقيدت الشهادات وأمن الإنسان بها النسيان.
- كما تعتبر الكتابة مفتاح العلوم وأداة التعلم والتعليم، فيها يخرج الإنسان من ضيق الجهل والأمية إلى سعة العلم والمعرفة، وهي المرآة التي يظهر فيها كل عناصر القدرة اللغوية لدى الفرد.
- تسهم الكتابة في تكوين الرأي العام وتقوية الروابط بين أفراد المجتمع الواحد.
- تنمي الكتابة القدرة اللغوية واستخداماتها الصحيحة ، كما أن الكتابة تكشف عن مستوى المتعلمين فكريا ولغويا من خلال تقويم أعمالهم التحريرية.
- تساعد الكتابة الطلاب على تكوين وتحقيق ذواتهم ، بما توفره من فرص للطلاب لإبراز ذواتهم ونفعهم لمجتمعهم والإسهام في حل مشكلاتهم. (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٧٠)
- الكتابة وسيلة لإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، وهي حاجاته للاتصال بغيره. فالإنسان اجتماعي بطبعه، ولذلك فعندما يمسك بالقلم ليكتب فكرة ما فإنه يكتبها لغيره لا لنفسه، كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الإنسان الفكرية وخاصة عندما يكتب الإنسان فكرة يريد أن يسجلها ويختزنها ليعاودها كلما احتاج إلى ذلك. (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠: ٨٧)
- تتضح أهمية الكتابة في كونها جماع فنون اللغة، حيث إنها تتطلب جميع المهارات الأخرى، ففي الكلام أو الحديث يمكن للمستمع أن يوقف المتكلم ويسأله فالكلام والحديث يساعد على فهم محتواه استخدام الإشارات وتعبيرات الوجه وحركات الجسم وغير ذلك مما يساعد على إيضاح المعنى واظهاره، أما الكتابة فلها مهارات خاصة بها لا توجد في أي فن لغوي آخر. (فتحي يونس، ٢٠٠٤: ٦٩)
- الكتابة وسيلة من وسائل التفكير، فالإنسان يفكر بقلمه؛ لأنه يفكر وهو يكتب ولكي يستمر في الكتابة متدفق الأفكار ومتلاحق الرؤى تتوالد أفكاره وتنمو وتتفرع وتسمو وتعمق، وبالتالي فإنه يكتب أي يكتب ليفكر، وبالتالي

فإن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة، ومن ثم تصبح الكتابة أسلوبا للتفكير.

من خلال ما سبق يتضح جليا الدور الواضح الذي تقوم به الكتابة من بين فنون اللغة الأربعة؛ والحديث عن أهمية الكتابة يطول ويتشعب بقدر ما يطول ويتشعب تاريخ الإنسان الذي بدأ ببداية اختراع الكتابة، لذا كان الاهتمام بتعليمها وتنمية مهاراتها من الأهداف التي تسعى المدرسة في مراحل التعليم العام قبل الجامعي إلى تحقيقها من أجل مساعدة الطلاب على التقدم في باقي المواد الدراسية التي يتعلمونها.

٢ – أهداف تعليم الكتابة بالمرحلة الثانوية:

تتحدد أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية في ضوء طبيعةو هؤلاء الطلاب، واحتياجاتهم للكتابة، وفي ضوء اتجاهاتهم وميولهم واستعدادتهم الشخصية، وعلى هذا الأساس تأتي تلك الأهداف لتكون أكبر اتساعا وعمقا وشمولا واستمرارية من غيرها في مراحل التعليم السابقة (الابتدائية والإعدادية).

ويمكن تلخيص الأهداف التي تسعى المرحلة الثانوية إلى تحقيقها من خلال تعليم الكتابة وتعلمها أن يكون الطالب قادراً على أن: (فتحي يونس، ٢٠٠٦: ١٧٧–١٧٨)

يكتب مستخدما اللغة العربية الفصحى، يعرف كيف يكتب رسالة كتابة جيدة، يعرف كيف يكتب تقريرا كتابة جيدة، يعرف كيف يكتب وقائع جلسة، يكتب مقالا في السياسة، أو الأدب، أو الاجتماع ... الخ، يعرف وظيفة الجملة في الفقرة، يستخدم علامات الترقيم بكفاءة، يعرف وظيفة الفقرة في الموضوع، يعرف معنى تقسيم الموضوع إلى فقرات، يكتب كتابة وظيفية في المجالات المختلفة مثل: كتابة الرسائل والتقارير ومحاضر الجلسات والسجلات واليوميات والطلبات، يعبر عن نفسه إبداعيا في الكتابة الوصفية، والأقصوصة والشعر والطرائف، يلخص بعدما يقرأ في المواد الدراسية المختلفة، يكتب مقتطفات من كتب، يكتب بحثا في بعض الموضوعات المناسبة، يكتب كتابة صحيحة مستخدما مبادئ الهجاء، يستخدم القواعد فيما يكتب، يراعي المنطقية في الانتقال من فكرة لأخرى، يميل إلى الدقة فيما يأخذ من الآخرتين وينقل عنهم، يكتب المراجع كتابة صحيحة في تقرير يقدمه، يعد قائمة مراجع في نهاية التقرير الذي يقدمه، يستخدم الأساليب البيانية المناسبة في الكتابة الأدبية، يكتب بعض المقالات العلمية، يلخص بعض القصص والأخبار.

وأضاف آخرون أهدافاً أخرى للكتابة يمكن عرضها تباعا فيما يلي:

تنمية مهارات التفكير بكافة أنواعه من استقرائي واستنباطي وناقد وتأملي، تعويد الطلاب على الطلاقة التعبيرية الكتابية في المواقف المختلفة، تمكين الطلاب من قضاء حاجاتهم الاتصالية اليومية من خلال كتابة البرقيات أو الخطابات أو ملء الاستمارات، تربية الموهبة الأدبية واكتشافها عن طريق الكتابات الأدبية، ككتابة المقال الأدبي أو القصة القصيرة والرواية والوصف والمذكرات والسير، التعبير عما في نفس الطالب بإنتاج أدبي راق، تدريب اللغة العربية اتقانا سليما؛ لأن الغاية من تعليم وتعلم اللغة هو تنمية القدرة على التعبير والتواصل شفويا وكتابيا، توظيف ما لدى الطلاب من معلومات عن اللغة وقواعدها في مواقف كتابية مختلفة، تنمية ذوق المتعلمين من خلال الكتابة، إكساب المتعلمين خبرات متعددة نتيجة استكتابه في موضوعات مختلفة، لأن الطالب قبل أن يكتب لابد عليه أولاً القراءة في الموضوع الذي سيكتب فيه، تنمية قوة الملاحظة، وتعويد الطلاب على الدقة في التعبير (ماهر عبدالباري، ٢٠١٠: ٩١)، أن يعتاد الطالب الكتابة الصحيحة، أن يتقن الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والحداثة وتنوعها وتنسيقها، أن يتربى عند الطلاب الاستقلال في الفكر، أن تنتقى الألفاظ المناسبة، وكذا التراكيب والتعبيرات التي يتزودون بها، أن يعتاد الطلاب السرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة، أن يعبر الطلاب تعبيرا صحيحا عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم في أسلوب واضح راق رفيع المستوى ومؤثر فيه التخيل والإبداع، أن يتقن الطلاب الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسونها في حياتهم العملية داخل المدرسة وخارجها. (حسن شحاته، ٢٠٠٤: ٢٤٢-٢٤٣)،

ومساعدة الطلاب على الكتابة بوضوح وتأثير وهذا الهدف تحققه الأسس الآتية: (محمد مجاور، ١٩٩٨: ٢٢٧)

السيطرة على عمليات التفكير المنطقي، معرفة الغرض من الكتابة، السيطرة على المحتوى، السيطرة على الأسلوب والطريقة التي تساعد على هذا الووضوح وهذا التأثير.

وتدريب الطلاب على مهارات التحرير العربي متمثلة في (الهجاء وعلامات الترقيم والخط)؛ حيث إن السيطرة على هذه المهارات في الكتابة تعين الآخرين على القراءة بسهولة وتعينهم على فهم اللغة المكتوبة. (على مدكور، ٢٠٠٠: ٢٥٤)

وبعد فإذا كانت هذه هي أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية فإن تلك الأهداف السامية تجعل للكتابة أهمية كبرى ودوراً بارزاً وبناء عند دراسة وتدريس اللغة العربية، لذا كان من الضروري الاهتمام بهذا الفن اللغوي اهتماما يتناسب مع مكانة لغتنا العربية عند أبنائها ومع غيرها من اللغات.

٣ - أنماط الكتابة وتصنيفاتها:

تعددت التصنيفات التي قدمت للكتابة وتباينت فيما بينها؛ فمنهم من صنفها من حيث الغرض أو الهدف من الكتابة، ومنهم من صنفها من حيث الأسلوب أو الصياغة، وهناك من صنفها على أساس دور المعلم والمتعلم في اخيار الموضوع وتناوله، وفيما يلي بيان لهذه الأنواع تفصيلاً:

١ – تصنيف الكتابة من حيث الغرض أو الهدف:

وتقسم الكتابة من حيث الغرض أو الهدف منها إلى الأنواع التالية: (أحمد أبو حجاج، ٢٠٠١: ٣٥-٣٦)، و (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤: ١٩١)، و (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٧٨-٨١)، و(ماهر عبد الباري، ٢٠١٠: ١٥٠)

أ) الكتابة التعبيرية Expressive Writing:

يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصيلة، ويبنى أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب أو بعبارة أخرى هي تلك الكتابة التي تدور حول مشاعر الكاتب وخبراته وانطباعاته، وترتبط ارتباطا وثيقا بالخبرات والتجارب الذاتية والتي تكشف عن شخصية الكاتب ومشاعره، وتهدف إلى مساعدة القارئ على فهم شيء ما عن الكاتب، أو عن أسلوب ادراكه للأشياء، وينحصر هدف الكاتب في التعبير عن نفسه وما يدور بداخله للآخرين ومن أمثلة هذا النوع من الكتابة: كتابة اليوميات Journal Writing والنمط التعبيري في الكتابة يمكن الطلاب من الاستجابة معرفيا ووجدانيا لمجموعة من الأسئلة مثل:

- ماذا أعرف عن هذا الموضوع؟ كيف يتصل ما أعرفه بما أتعلمه الآن؟
- ما الأسئلة والأفكار والمشاعر التي تولدها هذه المعرفة في نفسي؟

ولعل أقرب مثال على هذا النمط من الكتابة هو أن يكتب طالب ما خطابا لأحد زملائه يصف له مشاعره تجاه شيء ما أو علاقاته الخاصة.

وقد يستعين كاتب هذا النوع بالأسلوب الأدبي، أو الأسلوب العلمي، وقد تكون هذه الكتابة للغير عندما يبادر الكاتب بنشر هذا العمل ليقرأه غيره، أو ليقرأها جمهور من القراء، حيث إن العمل عندما يصبح في حوزة القارئ يصبح ملكا للقارئ وليس للكاتب، ومن نماذج هذه الكتابات يوميات العقاد، وأيام طه حسين، ومع الأيام، شيء من الذكريات لإبراهيم مدكور، لشوقي ضيف، وحياتي لأحمد أمين وغير ذلك من الأعمال الأدبية الراقية في أدبنا العربي المعاصر (وهذه ما تسمى بالكتابة الإبداعية).

ب)الكتابة التوضيحية/التفسيرية Explanatory Writing/Expository:

ويهدف الكاتب من خلالها إلى تقديم وجهة نظره أو تفسيره للأشياء ؛ رأيا كان أو اتجاهاً أو ملاحظة أو اقتراحا، فهو لا يهدف إلى التعبير عن مشاعره، كسابقه، وإنما يقدم من خلالها معلومات للقارئ تعبر عن تفسيره ورؤيته لعدد من الظواهر أو لقضايا، والواقع أن معظم كتاباتنا تفسيرية، ومن أمثلة هذا النوع من الكتابة أن يكتب أحد الطلاب إلى زميله بصف له مكان إقامته، حتى يستطيع الوصول إليه، أو أن يكتب أحد الطلاب مقالاً لمعلمه في الفصل يفسر له فيه الأسباب التي تؤدي إلى ترويج الإشاعات بين الناس، وفي الحقيقة فإن مثل هذا النوع لا يركز على القارئ من حيث اتجاهاته أو آرائه أو وجهة نظره، وإنما يهتم بالموضوع الذي يكتب فيه بالدرجة الأولى، ويطلق على هذا النمط من الكتابة أيضاً الكتابة التعليلية، حيث يهدف الكاتب فيها إلى تفسير ظاهرة ما أو شرح لأمر مستغلق مبينا أسبابها، وشخصاً لها، ومحددا طرائق العلاج لها، وكيفية مواجهتها مثال ذلك: الكتابة في موضوع تدهور المستوى الأخلاقي لدى الشباب في الأمة العربية أو كتابة مقال حول الأسباب التي تؤدي إلى انتشار ظاهرة العنف بين الشباب.

ج) الكتابة الاقناعية/الحجاجية Persuasive Writing:

وينصب فيها الاهتمام على جمهور القراء وخصائصهم، وما لديهم من معلومات أو أفكار أو اتجاهات أو آراء، ولا يهدف الكاتب إلى تزويدهم بالمعلومات فحسب، وإنما إلى حفزهم نحو تغيير آرائهم أو اتجاهاتهم أو أفكارهم؛ لاتخاذ موقف مختلف عن موقفهم الحالي في إحدى المسائل أو القضايا الجدلية، فهي تصمم لدحض الأسباب الكامنة وراء اقتناع القراء برأي مخالف، أي أن هذا النمط من الكتابة يهدف إلى إقناع القارئ بقبول وجهة نظر أو رأي أو فكرة معينة، وهنا تكون ردود أفعال القراء بمثابة عنصر أساسي يرتكز عليه الكاتب عند كتابته للنص، ومن أمثلتها الكتابات السياسية والكتابات القانونية، والإعلانات (حسن شحاته، ٢٠٠٩: ١٨).

هـ) الكتابة الجدلية Argumentative Writing:

وهو نوع من الكتابة يهدف إلى مقارعة الحجة بالحجة والدليل بالدليل، وكلا الطرفين المتجادلين يشهر أدلته وبراهينه من أجل التغلب على الخصم، أو لكي ينتزع منه إقراراً بالصواب.

و) الكتابة العلمية Scientific Writing:

وهو نوع من الكتابة يستعين فيه الكاتب بخطوات المنهج العلمي المتمثلة في تحديد المشكلة وفرض الفروض، وجمع البيانات من مصادرها الأصلية، والتحقق من صحة الفروض، ثم التوصل إلى نتائج محددة بعد التحقق من صدق هذه النتائج، وهذا النوع من الكتابة يتطلب قدراً من التحديد والدقة والموضوعية عند عرض المعلومات والبيانات.

ز) الكتابة الأدبية Literary Writing:

ويسعى الكاتب من خلالها إلى جذب وامتاع القراء باستخدام التعبيرات الجميلة، والصور الخيالية، والأسلوب المعبر ومن أمثلتها: الروايات والقصص والقصائد والمسرحيات.

ح) الكتابة الأكاديمية Academic Writing:

ويسعى الكاتب من خلالها إلى مناقشة الحقائق والنظريات والأفكار، ووصف العالم من حوله ومن أمثلتها المقالات والموضوعات والأطروحات العلمية.

ط) الكتابة المعرفية Cognitive Writing:

وفيها يستهدف الكاتب نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أنه من الضروري إخباره به، وتستلزم هذه الكتابة تفكيراً تحليلياً، وقدرة على إكساب معنى الأشياء التي لا معنى لها في حد ذاتها، والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه جيداً، أو أن يدرك حاجاته ورغباته، كما أن الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق وأخبار.

٢ – تصنيف الكتابة من حيث الأسلوب أو الصياغة:

وتقسم الكتابة من حيث الأسلوب إلى الأنواع التالية: (فتحي يونس، ٢٠٠٦: ٤٣٣) ، (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٨٠-٨١) ، (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠: ص١٤٨-١٤٩) وهي:

أ) الكتابة الإبداعية Creative Writing:

ويتعلق هذا النوع من الكتابة بالتعبير عن المشاعر والعواطف الإنسانية، والابتكار في الفكرة والمعاني وتعدد الصور الجمالية والألفاظ الموحية وهي تبدأ فطرية ثم تنمو بالتدريب وكثرة الإطلاع والتثقيف، حيث تخضع للتغيير والتطوير، ومن أهم مجالاتها؛ كتابة القصة والمسرحية والتراجم والسير والخطابة والشعر والروايات، أي أن الكتابة الإبداعية أو الأدبية تتميز بالأتي:

أ) تعبير عن الذات تجاه المواقف المختلفة.

ب) لغة التعبير الإبداعي لغة أدبية، يغلب عليها طابع البيان والبديع ولذلك فهي ذات تأثير قوي في نفس المستمعين أو القارئين.

ج) الفنية في العرض والأداء مع فنية الأسلوب المصقول والعبارات المنتقاة ويطلق على هذا النوع أيضاً من الكتابة الابتكارية، حيث تعتبر ضراً من التعبير يتميز بالجدة في الفكرة والعمق فيها والتجديد في إبراز الصور المتخيلة، فهي في الحقيقة تتجه ناحية الإبداع والابتكار والخلق فيما

تعرض من أفكار، أما الكتابة الإبداعية فهي تتجه إلى الشكل أكثر من المضمون، بيد أن المصطلح في اللغة الإنجليزية واحد وهو Creative ويحمل المعنيين معا.

ب) الكتابة الوظيفية Functional Writing:

وهي تعبير عن المواقف الحياتية المختلفة بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير أو الكتابة العلمية أو على الأقل العلمية المتأدبة، مثل كتابة رسالة أو تقرير أو طلب أو تلخيص وبهذا تتميز الكتابة الوظيفية بأمرين:

* التعبير عن مواقف حياتية يومية.

* الأسلوب الذي يغلب على هذا النوع من التعبير هو الأسلوب الخبري.

أي أن هذا النمط يتعلق بالمعاملات والمتطلبات الإدارية وإنجاز العمال بالشركات والمصارف والدواوين الحكومية، وهي رسمية لها قواعد وقوالب لغوية محددة وأصول مقننة وتقاليد متعارف عليها وأسلوب خال من الإيحاء وألفاظ قاطعة لا تحتمل التأويل ولا تحتاج إلى مهارة خاصة أو موهبة متميزة ويطلق عليها (الكتابة الإجرائية العملية).

ج) الكتابة الإبداعية الوظيفية Functional Creative Writing:

وهي تجمع بين نوعي الكتابة الوظيفية والإبداعية، أي الإجراءات العملية المحددة والفنية، حيث إن هناك بعض مواقف الكتابة التي تحتاج إلى الجمع بين خصائص النوعين.

٣ – تصنيف الكتابة على أساس دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوع وتناوله:

وهي تصنيف الكتابة إلى الأنواع التالية: (فايزة عوض، ٢٠٠٢: ٣٠-٣١)، (ثناء حسن، ٢٠٠٥: ١٠٦)، (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٨١) هي:

أ – الكتابة الحرة:

حيث يترك المعلم للطالب الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه، وتوليد الأفكار والحرية عامل مهم في تحقيق ذات المتعلم، وتعرف بأنها أسلوب يهدف إلى توليد الأفكار بعيداً عن التقيد، ويركز فيها الكاتب على المحتوى أكثر من الشكل وهنا يتم

ربط الموضوع ببنية الطالب المعرفية، مما يؤدي إلى إتقانه مهارات الأداء الكتابي والإبداع فيه.

ب- الكتابة المقيدة:

حيث يفرض المعلم على طلابه عدداً من الموضوعات للكتابة فيها، وهذا الأسلوب التقليدي يجعل دروس التعبير نمطية وتبعث على الملل ولا تثير دافعية الطلاب. وهذا النوع هو الأكثر شيوعا في المراحل التعليمية المختلفة ، مما يجعل الموضوعات تأتي في صورة قوالب جامدة ومتشابهة بعيدة عن الابتكار.

ج - الكتابة الحرة الموجهة:

وفي هذا النوع يمنح المتعلم قدراً من الحرية في اختيار الموضوع من توجيه المعلم ومشاركة الطلاب في تحديد الموضوع معا، ثم في تناول الموضوع وتشترط الأدبيات والدراسات عدم الإفراط في الحرية أو التقييد.

٤ - أسس تعليم الكتابة وتعلمها بالمرحلة الثانوية:

تدريس الكتابة في مراحل التعليم العام ومنها المرحلة الثانوية يستند إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها، وفيما يلي عرض لهذه الأسس:

- ينبغي أن تفهم عملية الكتابة على أنها خطة، وهذه الخطة تتطلب معرفة الكاتب لنوعية القراء واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم، وأن يجيب عن سؤال: لمن سأكتب؟ مع تحديد أهدافه أولاً وأن يجيب عن سؤال سأكتب؟ ثم يحدد الكاتب محتوى كتابته من أفكار وحقائق ومفاهيم ومشكلات وأن يحصل عليها من مصادرها الأصلية أي يجيب عن سؤال: بماذا سأكتب؟ وفي النهاية أن يختار أنسب الطرق والأساليب للكتابة بما يتفق مع نوعية القراء ومع نوعية المحتوى الذي تم اختياره.
- تفهم الكتابة على أنها عمل جاد يهدف إلى إقدار الطلاب على السيطرة على اللغة للتفكير والتعبير والاتصال.
- تزويد الطلاب بالحساسية للمواقف الاجتماعية التي تقتضي كتابة رسالة أو كتابة تقرير أو مذكرة أو برقية تهنئة أو تعزية، أو كتابة قصة أو تلخيص مقال إلى آخره.
- يتم تعليم الكتابة في جو من الحرية وعدم الخوف، لذا يجب على المعلم إلغاء القيود المفروضة وتهيئة الظروف المادية والمعنوية.

- التدريب على مهارات الكتابة من خلال فنون اللغة العربية المختلفة ليس ذلك فحسب بل التدريب عليها عبر المناهج الدراسية المختلفة فهي تعتبر فرصا ومجالا للمناقشة والتلخيص والتعليق عليها وكتابة التقارير عنها.
- استغلال المواقف الطبيعية والأحداث الجارية في الكتابة.
- توضع أمام الطلاب مجموعة من المعايير أو المؤشرات فهي تساعد المعلم وطلابه على اكتشاف نواحي القوة والضعف في عملية الكتابة وبواسطها يستطيع المتعلم أن يقوم بنفسه وأن يرتقي بتعبيره إلى المستويات الأفضل. (علي مدكور، ٢٠٠٠: ٢٤٦-٢٤٨)
- الالتفات إلى خطوات تعليم الكتابة وهي؛ مرحلة ما قبل الكتابة: وفيها يساعد المعلم طلابه على تحديد ما يريدون كتابته، وتحديد موضوعه والاتجاهات التي ستأخذها وينبغي ألا تأخذ عملية اختيار الموضوع وتحديد أهميته أكثر من كيفية كتابته والتعبير عنه، ثم مرحلة الكتابة: وفيها يساعد المعلم طلابه على تحديد الأفكار الفرعية وتحويل الموضوع العام إلى مجموعة من العناصر المحددة التي يؤدي الخروج عنها إلى تفتيت وحدة الموضوع، كما أن مساعدة الطلاب على تحديد العناصر يمكنهم من معرفة المواد التي يحتاجون إليها لكتابة الموضوع ومعرفة طريقة تنظيم الكتابة بالشكل المناسب، وأخيراً مرحلة المراجعة (مرحلة ما بعد الكتابة): وفيها يساعد المعلم طلابه على إجراء تعديلات وتغييرات وإضافات تنمي الموضوع وتعمقه (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، ٢٠٠٠: ١٨٦).
- إفساح مجالات الكتابة أمام الطلاب وعدم حصرهم في الموضوعات التقليدية المقيدة التي دأب عليها بعض المدرسين.
- استغلال كراسة التعبير الحر استغلالا يؤدي إلى الانطلاق في التعبير بلا قيود تحده، فيعبر عما يشاهده من حوله وما يقع له في حياته أو يتخيله لمستقبله.
- استغلال دروس القراءة والنصوص والبلاغة في حفز الطلاب على التعبير الجيد بأسلوب فصيح.
- النظر إلى جماعات الأنشطة اللغوية بصفتها حلقة قيمة في مجال الكتابة ويتجلى ذلك من خلال جماعة الصحافة والمكتبة والجماعة الأدبية. (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠: ٥٣-٥٤)

- الاهتمام بتنمية الأفكار والمعاني والمضامين وتحديدها بوضوح، ثم الاهتمام بالوعاء اللغوي الذي يعبر عنه هذه الأفكار أو بعبارة أخرى الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ.
- ضرورة استثارة دوافع الطلاب للكتابة.
- استخدام أدوات الترقيم، حيث إن هذه الدورات عوض عن الموقف اللغوي المنطوق الحي، بحيث يراعي المعلم مواضع استخدام كل علامة من هذه العلامات وبيان تأثير هذه العلامات على المعاني. (حسن شحاته، ٢٠٠٤: ٢٤٤-٢٤٥)
- ضرورة تقديم نماذج منتقاه لأدباء وكتاب مبدعين للطلاب من شأنها إثراء الأفكار وتجسيد خصائص الكتابة الجيدة لهم فيفيدون منها باعتبارها نماذج ومصادر.
- التدريب المنظم والمشترك للطلاب على ممارسة فنون الكتابة واتقان مهاراتها.
- لفت نظر الطلاب إلى ضرورة تقديم وجهة نظرهم ورؤيتهم الخالصة نحو عناصر الموضوع بمعنى أنه لابد من ظهور شخصية الطلاب في الموضوع مع مراعاة صحة الكتابة الإملائية والخطية إلى جانب الناحية التعبيرية.
- ضرورة اكتشاف ميول الطلاب الكتابية مع تشجيعهم على الكتابة فيها كلما سمحت الفرصة لذلك.
- تعويد الطلاب على الأمانة العلمية فيما ينقلون عنه أو يقتبسون منه.

٦ - مداخل تعليم الكتابة وتعلمها:

تشير الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة في مجال تعليم الكتابة وتعلمها إلى أن هناك ثلاثة مداخل بارزة في تدريس الكتابة؛ الأول يتمثل في المدخل التقليدي (مدخل المنتج الكتابي)، والثاني يتمثل في مدخل عمليات الكتابة، أما الثالث هو المدخل التفاعلي، ولكل مدخل من هذه المداخل فلسفته معالمه ويمكن عرض هذه المداخل بشيء من التفصيل فيما يأتي:

أ) المدخل التقليدي وتعليم الكتابة:

هذا المدخل يركز بالدرجة الأولى على المنتج الكتابي **Writing Product** دون العناية بالعمليات التي أدت إلى هذا المنتج (علي مدكور، ٢٠٠٠: ٢٣١)

والمعلم في ظل هذا المنحى هو أنشط الأفراد في حجرة الصف وهو صاحب المعرفة وخازنها والمؤتمن على أسرارها.

أما دور الطلاب في ضوء هذا المدخل فهو دور استقبالي اعتمادي مقيد بما يقول المعلم ويطلب ، تنعدم فيه الحرية ولا يشعر الطلاب بأهمية ما يكتبونه، لذا يجئ المنتج الكتابي في صورة موضوعات متشابه شكلا ومضمونا وأخطاء.

وجدير بالذكر أن المدخل التقليدي يؤدي إلى ضعف الطلاب في مهارات الأداء الكتابي، حيث تغيب في ضوئه الظروف التعليمية المناسبة والتي تشجع على حرية التفكير والتعبير والبيئة المشجعة على عملية الكتابة.

وقد قسمت مهارات الكتابة وفقاً لهذا المدخل إلى: مهارات تنظيمية خاصة بشكل الموضوع، حيث توضع له مقدمة وصلب وخاتمة، ومهارات لغوية أسلوبية تتضمن مهارات خاصة بالكلمة، والجملة، والعبارة، والفقرة، وتوظيف أدوات الربط، ومهارات فكرية تتمثل في : مراعاة التسلسل المنطقي للأفكار، والتماسك والوحدة في تناول الموضوع. (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ٩١)

كما تم تقسيم الكتابة وفق هذا المدخل إلى ثلاثة فروع هي: الإملاء ، والخط، والتعبير التحريري وهذا التقسيم بهدف الدراسة فقط، حيث إن هناك صلات ووشائج بينها، كما أن الهدف من هذا التقسيم قد يكون بغرض إعطاء كل فرع من هذه الفروع خطه من التدريس بحيث لا يطفى الاهتمام بأحد فروع الكتابة على الآخر، كما أن هذا التقسيم غرضه التركيز على المهارات النوعية لكل فرع بالتدريب عليها ومحاولة تنميتها بشكل هادف ومقصود. (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠: ١٠٥)

لذا فإن معظم الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة وفق هذا المدخل قد اهتمت بالدرجة الأولى بالنص الكتابي النهائي الذي يقدمه الطالب دون الاهتمام بالمراحل أو الخطوات التي قام بها الطالب إلى أن قدم هذا النص، أي أن التركيز كان على مهارات الكتابة أو ما يتعلق بأي فرع من فروعها.

ب) مدخل عمليات الكتابة وتعليم الكتابة:

وفي هذا المدخل ينظر إلى الكتابة كعملية **Writing as Process** حيث يتم التركيز فيه على عملية الكتابة بدلاً من المنتج النهائي وذلك من خلال مرور الطالب بمجموعة من المراحل أو الخطوات التي يطلق عليها مراحل عملية الكتابة، ويمكن توضيح الطريقة التي يتم بها تعليم الكتابة في ضوء هذا المدخل من خلال الخطوات التالية: (محمد فضل الله، ١٩٩٨: ١٨٦-١٨٧)

- مرحلة ما قبل الكتابة: وفيها يدرب المعلم طلابه على كل ما يقوم به الكاتب للإعداد للكتابة مثل: تحديد الموضوع تحديداً يراعي فيه رغبته في الكتابة عنه، وتحديد الفكرة الرئيسة للموضوع، ثم توليد الأفكار الفرعية التي تنمي الفكرة الرئيسية وتفصلها، والاستعانة بالملاحظة والاستماع والقراءة واللجوء

إلى المصادر المختلفة لجمع الأفكار الفرعية وما يلزمها من معارف وبيانات وشواهد وأدلة، وترتيب الأفكار الفرعية وتنظيمها في تسلسل منطقي، لكتابة مسودة أولية Drafting بحيث ينظم فيها الطالب أفكاره وتعتبر خطة تفصيلية أولية للشكل النهائي لكتابة الموضوع.

- مرحلة الكتابة الفعلية: وفيها يدرب المعلم طلابه على إعادة النظر في المسودة الأولى، ليرى أو ليعيد النظر في موضوعه وفكرته الرئيسة وأفكاره الفرعية والمادة التي جمعها والتنظيم الذي اتبعه ، وفي هذه المرحلة يجب على المعلم أن يدرب طلابه على نظام الفقرات متمثلاً في: كمال الفقرة ووحدتها وترتيبها وترابطها المنطقي ، وكذلك التدريب على الجملة وكتابتها دون زيادة في الكلمات أو نقصان، وألا يتكرر معنى جملة في جملة تالية، وأن تكون الجملة موجزة عن المعنى المستهدف بوضوح.
- مرحلة المراجعة (ما بعد الكتابة): وهي مرحلة العودة إلى المكتوب لتنميته وتصحيحه واستكمال ما قد فات في مرحلة الكتابة، وإعادة النظر في الكلمات والجمل والفقرات في ضوء معايير الكتابة الجيدة، وفي هذه المرحلة يدرب المعلم طلابه على كيفية المراجعة وقراءة الموضوع قراءة متأنية؛ ربما لإضافة فكرة فرعية جديدة أو لحذف كلمات لا ضرورة لها أو لتعميق فكرة عن طريق دليل واستشهاد ... الخ..

ومن الجلي أن هذا المدخل يعتمد على وعي المتعلم بعمليات الكتابة، ويختلف دور المعلم والمتعلم في ضوء هذا المدخل كثيرا عن المدخل التقليدي، حيث إن دور المعلم هنا يكون التوجيه والإرشاد وتدريب الطلاب على مهارات الكتابة في ضوء مراحلها. ويتم المتعلم هنا بالعمليات التي يقوم بها أثناء كتابته محاولاً التمييز بين الأفكار ومحدداً للمعلومات التي يقوم بتوظيفها أثناء عملية الكتابة مدققاً لها وفاحصا إياها؛ ليعبر عن مشاعره الخاصة وآرائه من خلال لغته وأسلوبه.

كما أن هذا المدخل يهتم بالعملية والمنتج معا؛ بحيث يصل المتعلم إلى كتابة موضوع ما كتابة تتوافر فيها معايير الكتابة الجيدة شكلاً ومضمونا، لذا فإن معظم الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة وفق هذا المدخل قد اهتمت بالمراحل التي يمر بها الطلاب عند تكليفهم بالكتابة حول موضوع ما أو يختارونه بأنفسهم وهذا هو الأساس، وكذلك الاهتمام بالناتج النهائي. وعلى هذا الأساس فإن الأداء الكتابي Writing Performance يمثل هذا المدخل. وهذا ما تتبناه الدراسة الحالية بالفحص والتحليل، وسوف يتم التعرض لهذا المدخل (مدخل عمليات الكتابة) تحديداً – بالتفصيل – من حيث ماهيته وأهميته وأسسه فيما بعد؛ حيث يمثل مدار الدراسة وأساسها.

ج – المدخل التفاعلي وتعليم الكتابة: ويقوم هذا المدخل على تصور الكاتب لنفسه في موقف الكتابة على أنه شخص يشترك في حوار مقصود مع القارئ أو القراءة وهكذا يكون النص الكتابي أو موضوع الإنشاء ناتج ما يبدعه الفرد خلال حواره مع متحدث آخر. ويصبح الكاتب والقارئ معا مسؤولين مسئولية مباشرة عن طبيعة النص اللغوي ومستواه. (أمير هواري، ٢٠٠١: ٣٨-٣٩).

وتعد الكتابة التفاعلية **Interactive Writing** شكلا من أشكال الاتصال، الذي يتطلب وجود طرفين عادة هما المرسل والمستقبل أي الطالب والمعلم داخل حجرة الدراسة. وهذه الكتابة تستدعي تقويما مستمراً من المعلم، بغية التحقق من امتلاك الطلاب لكل من مهارات القراءة والكتابة. (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٤٥-٢٤٦)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة:

يمثل التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة، على اساس تدريب الطلاب على صياغة الأفكار والمشاعر صياغة جديدة من خلال التخطيط الذاتي وتقوية الجهد الإبداعي لتحقيق المعايير الشخصية والوجودية في الكتابة، وهذا من شأنه تنمية مهارات الأداء الكتابي حيث إن الكتابة عملية صعبة وذات مطالب معينة من خلال التخطيط لها وبناء مسودة وتعديلها ومراجعتها وهذا الأمر يتطلب تنظيما ذاتيا وتحكما في الكتابة من خلال تحديد الهدف والمراقبة الذاتية والاستجابات الذاتية. ويمكن تقسيم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى فرعين هما: الاستراتيجية المعرفية **Cognitive Strategy**، وتنظيم الذات **Self-regulation** ومن ثم فإن إجراءات التعلم المنظم في الكتابة تتمثل في: (وحيد حافظ، وجمال عطية، ٢٠٠٦: ١٦٥-١٧٠): تنشيط المعرفة السابقة (الخلفية)، المناقشة، النمذجة، التذكر، المساندة، الأداء المستقل.

التوجيهات الحديثة لتقويم الأداء الكتابي:

لما كان الغرض الأساسي من تقويم كتابات الطلاب هو مساعدتهم على تطوير كتاباتهم وتحسينها من خلال اكتشاف نواحي القصور والضعف بها، لذا كان الحديث عن وسائل وأدوات التقويم المتبعة من الأهمية بمكان، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات للتعرف على أبعادها ومحاولة الاستفادة منها أثناء تقويم كتابات الطلاب:

١ – الاتجاه نحو تقويم المنتج الكتابي وتصحيحه:

ويركز هذا الاتجاه في المقام الأول على تصحيح كتابات الطلاب دون الالتفات إلى المراحل التي تمر بها عملية الكتابة، وتتنوع السبل المتبعة في ظل هذا الاتجاه متمثلة فيما يلي: (عبد الرحمن الهاشمي، ٢٠٠٥: ٧٥) و (علي الحلاق، ٢٠٠٧: ٨٩-٩٠)

- التصحيح المباشر: ويعتمد على مواجهة الطلاب وجها لوجه اثناء عملية التصحيح حيث يحضر المعلم كاتب الموضوع أمامه ليناقشه في الأخطاء التي وقع فيها ومن ثم محاولة توجيهه لإصلاحها، وهذا الأسلوب من الأساليب الناجحة إلا أنه لا يتماشى مع كثرة أعداد الطلاب وقلة المدرسين وارتفاع نصابهم التدريس.
- التصحيح المفصل: ويقوم على أساس كتابة أخطاء الطلاب في كراساتهم كل على حدة حيث يضع المعلم خطأ تحت الخطأ ويعالجه بالصورة الصحيحة (يصوبه)، ويتبع هذا الأسلوب في المراحل الدراسية الأولى أو مع الطلاب الضعفاء.
- التصحيح المرمز: حيث يضع المعلم خطأ تحت الخطأ الذي يقع فيه الطالب أثناء كتابته للموضوع، ويكتب فوقه رمزا يدل على نوعية الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه؛ ومن أمثلة تلك الرموز:

ن ← رمز للأخطاء النحوية

م ← رمز للأخطاء الإملائية

ص ← رمز للأخطاء الصرفية

ل ← رمز للأخطاء اللغوية

ع ← رمز للأخطاء في المعاني والأفكار

س ← رمز للأخطاء الأسلوبية

مع العلم أن مثل هذه الرموز يتفق عليها المعلم مع طلابه بداية منذ بداية حصة التعبير، وهذا الأمر يساعد على توفير وقت المعلم ومن ناحية أخرى يحث الطلاب على التفكير والاهتداء إلى الصواب.

- التصحيح الإرشادي: وفيه يشير المعلم إلى الأخطاء التي يقع فيها الطلاب بوضع خطوط تحتها دون تصحيحها أو كتابة رموز فوقها، وذها الأسلوب يجعل الطالب في حيرة من أمره ومن ثم يحدث لديه خلط في نوع الخطأ الواحد.
- التصحيح المركز والمفصل معا: وهنا يتم الجمع بين الأسلوبين المرمز والمفصلان حيث توجد أخطاء يسيرة يستطيع الطالب تصحيحها بنفسه، وهناك أخطاء يعجز الطالب عن معرفتها ومن ثم يقوم المعلم بتصحيحها له.

- تصحيح الأقران: وفيه يقوم الطلاب كتابات بعضهم البعض سواء داخل الفصل الواحد أو من قبل الصفوف الأخرى وهذا الأسلوب يساعد في تطوير قدرة النقد وإبداء الرأي لدى الطلاب، ولكن يصعب تطبيقه عملياً بسبب الضعف اللغوي لدى الطلاب وتأثيرهم بالعلاقات فيما بينهم وهذا يتطلب مراجعة من قبل المعلم ومتابعة مما يحتاج وقتا مضاعفا.
- تصحيح الأنموذج: حيث يلجأ المعلم إلى تصحيح عدد معين من كراسات الطلاب حول موضوع واحد تم الاتفاق عليه مسبقا، موضحاً الأخطاء والمشكلات اللغوية الحادثة ويتم إعطاء التعليمات من خلال هذه النماذج فقط ثم يطلب من باقي الطلاب في الفصل تصحيح موضوعاتهم في ضوء ما ذكر من ملحوظات وهذا الأسلوب يوفر على المعلم وقته ويقلل جهده إلا أن الطلاب يشعرون بالملل إذا ما استمروا في تصحيح كتاباتهم بأنفسهم.
- المناقشة الجماعية: حيث يقسم المعلم الطلاب في الفصل الواحد إلى فرق (مجموعات) يعتمد عددها على إجمالي عدد طلاب الفصل كلية، ثم يعطي كل مجموعة عدداً من دفاتر المجموعات الأخرى ليتم تصحيحها عن طريق المناقشة الجماعية لكل موضوع وتحديد الأخطاء وتصحيحها ثم إعادتها لمعلم الفصل مرة أخرى لملاحظة عمل كل مجموعة ومتابعته.

ويلاحظ على هذه الأساليب المتبعة في تصحيح المنتج الكتابي أنها تركز على عملية التشخيص والعلاج، حيث يولي المعلم اهتماما بمتابعة الاستخدام الصحيح لمقومات الكتابة السليمة مثل: تحديد الفكرة الرئيسية وتوالد الأفكار الفرعية منها وارتباطها وتسليمها، وضوح المقدمة، والمتن والخاتمة، وصحة الفقير واستخدام علامات الترقيم، وصحة الصياغة النحوية والرسم الهجائي، ووضوح الخط، وسهولة الأسلوب ووضوحه وتعبيره المباشر عن المعنى واستخدام الأدلة والشواهد والبراهين... الخ. أي ينصب فيها الاهتمام على تشخيص الخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء الكتابة من خلال ما يقدمونه من نصوص كتابية مرئية يمكن ملاحظتها.

ومن ناحية أخرى فإن هذا الاتجاه (تقويم المنتج الكتابي) يستند إلى مجموعة من الأسس التي يعتمد عليها في تصحيح الأعمال الكتابية التي يقدمها الطلاب لعل أهمها (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ١٠٣).

* أسس تتعلق بالكتابة الخطية والإملائية:

مثل : رسم الحروف رسما صحيحا، الكتابة الصحيحة إملايا، استخدام علامات الترقيم، معرفة بداية الفقرة ونهايتها، النظام والنظافة في الكتابة، وضوح الخط وجودته.

*** أسس تتعلق بالأسلوب:**

- فيما يتعلق بالمفردات: خالية من الغرابة، مرتبة ترتيبا يحقق الإفهام، توضع في نظامها اللغوي، محددة المدلول، غير مستنكرة ولا عامية، موظفة في الجملة أو العبارة توظيفا جيداً.

- فيما يتعلق بالجمل: خالية التعقيد اللفظي والمعنوي، خالية من ضعف التأليف، سليمة من الناحية النحوية والصرفية والبلاغية، مناسبة للمعنى.

- فيما يتعلق بالعبارات: واضحة موجزة، مطابقة لمقتضى الحال، يتوافر فيها جانب الذوق الأدبي، ترتبط بما قبلها وما بعدها، أن تكون المبالغة فيها مقبولة.

*** أسس تتعلق بالفكرة:**

صحيحة من الناحية العلمية والخلقية، واضحة يستوعبها القارئ، منظمة بحيث تبدو المعلومات والحقائق والأفكار في تسلسل مقبول، أن تكون جيدة، طريفة، دارجة أو منقولة عن آخر.

وبعد فإن طريقة تصحيح العمل الكتابي تعد من أصعب التحديات التي تواجه معلم اللغة العربية وذلك لما تتطلبه من وقت طويل وجهد شاق واستيعاب لأعداد الطلاب الغفيرة داخل الفصول الجدراسية، وهذا يتطلب من المعلم تخير أفضل وأنسب الأساليب التي تساعده على متابعة عملية التصحيح لتحقيق الهدف منها.

٢ - الاتجاه نحو تقويم عمليات الكتابة ومتابعتها:

ويركز هذا الاتجاه على متابعة الطلاب أثناء تنفيذ التعيينات أو التكليفات الكتابية بداية من التخطيط للمكتوب ثم عملية الكتابة ذاتها وأخيرا مرحلة المراجعة، أي وهناك طريقتان يمكن استخدامها لتحديد مستويات التعبير (الأداء الكتابي) لدى الطلاب الأولى: التحليلية Analytical، والثانية: الكلية Holistic.

وفي الطريقة التحليلية: يتم التقويم على أساس مدى امتلاك الطلاب لمهارات الكتابة المختلفة الأساسية والفرعية، وتكون هناك عدة مداخل لتقدير درجات الطلاب مثل: مدخل النقط، حيث يبدأ الطالب بمائة درجة/ نقطة أو تقدير (A) ويفقد بعد ذلك نقاطا تبعاً للأخطاء التي قع فيها أثناء الكتابة.

وهناك اتجاه آخر لتقدير درجات الطلاب وهو: مدخل يأخذ فيه الطالب تقديرا للمحتوى وتقديراً آخر للدقة اللغوية وذلك في الموضوع الواحد،

أما الطريقة الكلية (الشمولية): وفيها يراعي معرفة الطالب بدقة ووضوح وزن كل جانب من الجوانب المكونة للكتابة حيث يكون التركيز فيها على تحقيق عملية

الاتصال Communication، أي يراعي في هذه الطريقة مدى قدرة الورقة المكتوبة على توصيل الرسالة. وفيها تستبعد الأخطاء القليلة ولا يلتفت إليها، حيث يتم التقويم الكلي للنص المكتوب.

وتوجد مجموعة طرق يمكن الاستناد إليها في تقدير كتابات الطلاب يمكن عرضها فيما يلي:

١. الاستناد إلى معيار ثابت:

حيث يمكن في ضوء مهارات عملية الكتابة وجوانبها المختلفة إعداد معيار ثابت ليطبق على كتابة الطالب، حيث تخصص درجة معينة لكل جانب من جوانب الكتابة ولتكن ست درجات، وهذه الدرجة تعطي في ضوءء مواصفات محددة يمكن أن تصاغ بشكل متدرج تعبر عن قيمة الأداء، وذلك على النحو التالي:

هيكلة النص (البناء العام وتنظيم المحتوى) ويتم تقديرها كالآتي: يعطي الطالب (٦) درجات إذا تحقق ما يلي: (التركيب الواضح الملائم – تنظيم المحتوى بشكل يتناسب وتوقعات القارئ الناضج بالنسبة للكاتب – التفكير الواضح ما لزم الأمر – المشيرات الجيدة إلى البدايات الجيدة والنهايات المناسبة – الفقرات الواضحة كلما أمكن).

ويعطي الطالب (٥) درجات إذا تحقق ما يلي: (البناء العام الملائم في بداياته ونهاياته، تنظيم المحتوى بشكل جيد لتجنب اللبس أو أي نقاط ضعف أخرى بالنص حتى وإن انعدام الالتزام بالتفكير).

كما يعطي الطالب (٤) درجات إذا تحقق ما يلي: (تحديد البناء العام حتى وإن كانت البدايات والنهايات ضعيفة، ودون إخلال كبير بالتركيب التنظيمي).

ويعطي الطالب (٣) درجات إذا ظهر في كتابته ما يلي: (البناء العام ضعيف – الافتقار إلى النهايات الواضحة مع عدم الخلط في الترتيب داخل النص المكتوب).

ويعطي الطالب (٢) درجتان في حالة: إذا كان البناء واهيا مع الترتيب الضعيف المختل للمادة المكتوبة في حين يعطي درجة واحدة إ لم يتحدد بناء عام.

ويمكن أن يتم تقدير باقي الجوانب المكونة للنص على نفس الشاكلة من خلال المعيار ذاته مثل (المعجمية، الظواهر النحوية متمثلة في بنية الكلمة وترتيبها وبناء الجملة وترتيبها والتماسك في الجملة وبين الجمل، التهجي وقواعد الإملاء، استخدام علامات الترقيم، الصالة) ليصبح المعيار مكونا من الجوانب التالية: (هيكلة النص، المعجمية، الظواهر النحوية، التهجي وقواعد الإملاء، استخدام علامات الترقيم، أصالة المحتوى وملائمته).

ويندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد تقديرات متدرجة تعبر عن مستوى الأداء في شكل معيار متدرج بعيدا عن ذاتيه.

وجدير بالذكر أن بعض الباحثين قد لجأ إلى استخدام نفس الأداة (معيار تقويم الأداء الكتابي) كأساس لتصحيح موضوعات الكتابة لدى الطلاب وإن اختلفت أبعاد المعيار وجوانبه مثل: (علي الحلاق، ٢٠٠٧: ٩٠-٩٩) (الترتيب المنطقي للموضوع، كتابة مقدمة للموضوع، كتابة خاتمة للموضوع، الالتزام بنظام الفقرات، ترك مسافات مناسبة بين الكلمات والأسطر والفقرات، وضوح الأفكار، تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد، إبراز الأفكار العامة للموضوع، اشتمال الأفكار على عناصر الموضوع، تنوع الأفكار في إطار الموضوع الواحد، صحة المعلومات ودقتها، حدة الأفكار والمعاني، الالتزام بالموضوع، التعبير عن الآراء والمشاعر الذاتية، صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة، صحة التراكيب المستعملة، صحة القواعد النحوية والصرفية، استخدام أدوات الربط المناسبة، صحة الرسم الإملائي، وضوح الخط، استخدام علامات الترقيم، فنية التعبير، تنظيم صفحة الكتابة، تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية، إبراز العناوين وبعض الجمل وألألفاظ المهمة).

وتمثل الجوانب السابقة أبعاد المعيار ومهاراته حيث تخصص (٤) علامات أو درجات لكل بند من قائمة المعيار تبعا للتدريج الآتي:

- أربع علامات إن استخدم الطالب جميع المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة المبنية في مفتاح المعيار.
- ثلاث علامات إن استخدام الطالب غالبية المؤشرات السلوكية.
- درجتان (علامتان) إن استخدام الطالب نصف المؤشرات السلوكية.
- درجة واحدة إن استخدم الطالب جزءا بسيطا من المهارات السلوكية.
- صفر إذا كانت المهارة غير موجودة.

٢. التقدير الانطباعي Impression Grading:

وهي طريقة أخرى من طرق تقدير كتابات الطلاب، وتعتمد على قرائية المعلم لما كتبه الطالب قراءة سريعة بغرض التحقق من أن الطالب قد بذل جهدا كافيا في عملية الكتابة، وبذلك تناسب هذه الطريقة تقويم الأنشطة الكتابية في مرحلة ما قبل الكتابة، ومن خلال القراءة السريعة قد يكفي أن يضع المعلم علامة أو يكتب تعليقاً يستهدف تشجيع الطلاب على المزيد من الكتابة.

٣. التقدير الكلي Holistic Grading:

وهو عبارة عن تقويم عام لما كتبه الطالب دون تحديد نقاط الضعف أو القوة، ويمكن أن يستخدمها المعلم لتحديد مستوى طلابه بوجه عام بداية العام الدراسي أو للتحقق من فاعلية طرق التدريس المستخدمة.

٤. الملامح الأساسية Primary Traits:

وتركز هذه الطريقة على التحقق من مدى مراعاة الطالب لسمة معينة من سمات الكتابة، حيث تناسب هذه الطريقة عند التدريب على جانب معين من جوانب الكتابة، ولتقدير درجة الطالب يتم تقسيم جانب الكتابة المقيس إلى مجموعة من العناصر التي تقويم كتابة الطالب في ضوئها.

٥. المقاييس التحليلية Analytical Scales:

وتعتمد على تحليل النص المكتوب غلى مجموعة من العناصر التي يتم تقويم كل منها على حدة، وفي ذلك قد تنال بعض العناصر وزنا أكبر من عناصر أخرى. وعلى الرغم من مزاياها إلا أنها لا تصلح للأعداد الكبيرة من الطلاب حيث يستغرق وقتا طويلاً في التصحيح.

٦. مقاييس نقاط المراجعة Check Point Scales:

وتضم هذه المقاييس مجموعة من المعايير المعينة للتقويم مع وجود انطباع عام عن الموضوع المكتوب، وتتميز هذه المقاييس بسرعة استخدامها وتقويمها لمدى تقدم الطلاب مع تضمنها بعض الاقتراحات التي تسهم في تحسين كتابات الطلاب. (حسن شاته، ٢٠٠٩: ٥٣٤)

٧. التقويم الوثائقي:

ويقصد به الاستناد إلى سجلات أو مستندات يمكن على ضوئها تقويم بيانات الطلاب عبر فترة زمنية معينة ويطلق على هذا النوع من التقويم مسميات عديدة ولعل أبرزها (التقويم الواقعي – التقويم البديل – التقويم الأصيل) وكلها مسميات تعبر عن مدى إشراك المتعلم في مهام ذات معنى وتبدو كأنشطة تنفق مع اتجاه البنائية الذي يؤكد قصور الاختبارات التقليدية في قياس جوانب التعلم المختلفة حيث يعتمد التقويم الوثائقي على معايير واضحة كما يتيح للطلاب فرصاً لتنمية مهارات التفكير العليا، كما يتطلب تآزرا وتناسبا في الأداء على نحو جيد. (حسن شحاته، ٢٠٠٨: ١٠٥) ومن بين أساليب التقويم الحقيقي:

* أسلوب الحافظة:

ولـه مسـميات عديـدة مـن بينهـا (سـجلات الأداء – ملفـات الإنجـاز (الـتعلم) – البورتفوليو – السجلات الكتابية ... الخ) ويتضمن هذا النمط من التقويم تجميعا لكتابات كل طالب بما فيها المسودات والتعديلات ومصادر جمع المعلومات والبيانات. ويتم تقويم الحافظة في ضوء مجموعة من المعايير يوجه المعلم الطلاب إليها وهو اسلوب أكثر موضوعية ووظيفية من الاقتصار على اعطاء الطالب درجة أو تقدير لفظي دون الاستناد إلى معيار، كما يقلل من الجهد الذي يبذله المعلم في تقويم كتابات الطلاب، ويعين الطلاب على اكتشاف أخطائهم وتصويبها، كما يؤدي إلى زيادة اهتمام الطلاب بالكتابة خارج الصف لتنمية كتاباتهم وفي بعض الحالات يقوم الطلاب بكتابة قصصهم وخبراتهم على شبكات الانترنت ويتم نشرها ومن ثم يشعر الطلاب بمسئولية عن كتاباتهم. (فايزة عوض، ٢٠٠٢: ٤٠-٤١)

ويكشف هذا النوع من السجلات عن درجة عالية من إحساس الطلاب الملكية والذاتية ويرجع ذلك إلى أن هذه السجلات لا تمثل نسخا متطابقة وإنما تتنوع فيما بين الطلاب بدرجة كبيرة، ومن بين مزايا السجلات الكتابية أنها تضع كل ما أنتجه الطالب من مقالات في الاعتبار عند إجراء التقويم فضلا عن أنها تعرض ما كتبه لطالب عبر المراحل المتتابعة لانتاج المقال المكتوب وذلك بدءا من التخطيط للكتابة وانتهاء بالمراجعة والتنقيح، بالإضافة إلى أنها تقدم ما أنتجه الطالب عبر فترة زمنية ممتدة قد تكون عاما دراسيا كاملا أو فصلا دراسيا واحدا، وتسهم السجلات الكتابية في اظهار درجة تحسن الأداء الكتابي للتلميذ عبر المراحل المتتابعة ، كما أنها تساعد الطلاب على اكتشاف الوسائل التي من شأنها أن تحسن أداءهم الكتابي ، وذلك عن طريق استكشاف عمليات الكتابة والوعي المعرفي بها، ثم الارتقاء بالطلاب إلى مستوى إدراك جوانب القوة والضعف فيما كتبت. وتكشف السجلات الكتابية للطلاب عن ان عملية الكتابة متعددة المهام فالكتابة لا تقتصر على تقديم المقال في شكله النهائي وإنما هي مجموعة من المراحل المتتابعة التي تبدأ بالتخطيط ثم كتابة المسودات وأخيرا مراجعة المكتوب وتقديمه في شكله النهائي. (أحمد أبو حجاج، ٢٠٠٣: ٩٥-٩٦)

٨. التقويم الذاتي:

وهذا الأسلوب يلجأ غليه المعلم من أجل كفاءة الطلاب في عملية الكتابة، وعلى الرغم من أن الطالب قد لا ينتبه إلى بعض الأخطاء التي يقع فيها فإنه في النهاية يستفيد من تحديده لأخطائه الكتابية وتصحيحها أكثر من استفادته من قيام المعلم وحدة بهذه المهمة، ومن أهم الطرق التي يمكن تدريب الطلاب على التقويم الذاتي لكتاباتهم ما يلي:

أ) الحوار الكتابي **Dialogue Journals**:

وهو نوع من الكتابة يدون فيه الطالب مذكرات حول موضوعات يختارها بنفسه كالكتب التي يحب قراءتها واهتماماته الشخصية وميوله تجاه دراسة المواد المختلفة وبعد أن يقرأ المعلم هذه المذكرات يرد على الطالب رداً كتابيا مستخدما لغة مناسبة دون أن يصحح للطالب اعطاءه، ومن خلال تكرار هذا الحوار الكتابي يلاحظ الطالب مدى قدرته على الكتابة.

ب) سجلات التعلم Learning Logs:

وفيها يلخص الطالب ما تعلمه من الدرس خلال الدقائق الأخيرة من الحصة، كما يعلق على الأساليب التعليمية التي ساعدته على الفهم وذلك في ضوء مجموعة من الأسئلة ومن فترة لأخرى يتابع المعلم هذه السجلات حيث يعلق عليها بما يشجع الطلاب على الاستمرار في عملية الكتابة، ويعطيهم نماذج لغوية سليمة، ومن خلال تكرار كتابة الطلاب لهذه السجلات يحدث لديهم نمو في مهارات الكتابة.

ج) قوائم المراجع Writing Checklists:

وتعد من أهم طرق التقويم الذاتي حيث يراجع المتعلم ما كتبه في ضوء مجموعة من المعايير التي يتضمنها مقياس يشمل أبعادا معينة من أبعاد عملية الكتابة، وهذا قد يشكل صعوبة على الطلاب لذا يفضل أن تصاغ القائمة في صورة أسئلة أو عبارات تساعد الطلاب على مراجعة كتاباتهم.

٩. تقويم الأقران Peer Evaluation:

حيث ينظر الطلاب في أعمال زملائهم وهذا الأمر يتيح للطلاب فرصا لتقديم التغذية الراجعة المقبولة بما يؤدي إلى تحسين عملية الكتابة وتحقيق جوانب اجتماعية مقبولة كالتعاون والتنافس والفردية. (حسن شحاته، ٢٠٠٩: ٥٤١-٥٤٢)

وعلى هذا يمكن القول إن تنوع أساليب ووسائل تقويم الأعمال الكتابية من شأنه التأكيد على أهمية الكتابة في تعلم اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية المختلفة، وهذا الأمر من شأنه أن يدفع المعلم إلى ضرورة تخير أفضل الأساليب بما يحقق الهدف المرجو من عملية الكتابة ، وبما يساعد الطلاب على تنمية مهارات الكتابة لديهم وتحسينها من خلال الوقوف على نواحي القوة والعف فيما يقدمونه من أعمال كتابية داخل الفصول الدراسية من خلال المهام والتكليفات الكتابية الفردية والجماعية.

ثالثاً – الدراسة الميدانية:

سوف تعرض الباحثة الدراسة الميدانية استناداً إلى الإجراءات التالية:

١ – إعداد قائمة مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الأول الثانوي:

أ) هدف القائمة :

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف العاشر.

ب) مصادر اشتقاق القائمة:

تم اشتقاق قائمة مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف العاشر من خلال ما يلي:

- **تحديد أهداف تدريس الكتابة بالمرحلة الثانوية بوجه عام، مع الاهتمام والترميز على الأهداف الخاصة بتعليم الكتابة بالصف العاشر.**
- **مراجعة بعض الدراسات والبحوث والأدبيات الخاصة بمجال الكتابة عامة والأداء الكتابي على وجه التحديد.**
- **الاستعانة بآراء مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية.**

ج) الصورة المبدئية للقائمة:

توصلت الدراسة إلى قائمة خاصة بمهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف العاشر ، تشمل ثلاث مراحل رئيسة لعملية الكتابة على مهارات مرحلة ما قبل الكتابة، ومهارات مرحلة أثناء الكتابة، ومهارات مرحلة ما بعد الكتابة ويندرج تحت كل مرحلة رئيسة مهارات فرعية ليصل عدد مهارات القائمة إلى خمسين مهارة فرعية.

قسمت القائمة إلى أربعة أنهر: خصص النهر الأيمن فيها للمراحل الرئيسة الثلاث، والنهر الأوسط للمهارات الفرعية التي تنضوى تحتها، والنهران الأيسران لتوضيح مدى مناسبة المهارة لطلاب الصف العاشر، وكذلك خمس استجابات هي (مناسبة – إلى حد ما – غير مناسبة)، (تنتمي – لا تنتمي) مع تخصيص مساحة لإضافة أية مهارات أخرى أو تعليقات يراها السادة المحكمين.

د) صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين بلغت عشرين محكما من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعض موجهي اللغة العربية ومعمليها بالمرحلة الثانوية وذلك بهدف التعرف على:

- مدى مناسبة هذه المهارات لطلاب الصف العاشر.
- مدى انتماء هذه المهارات لكل مرحلة من مراحل عملية الكتابة.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة ما يرونه من مهارات.

وقد قامت الباحثة بحساب تكرارات استجابات المحكمين عل مناسبة المهارات لطلاب الصف العاشر ومدى انتماء كل مهارة للمهاراة الرئيسية المرتبطة بها كما رصدت ملحوظات المحكمين حول القائمة وقد توصلت الباحثة إلى أن المحكميين وافقوا على انتماء مناسبة المهارات للصف العاشر بنسبة ١٠٠% كما وافقوا على انتمائها للمهارات الرئيسة بذات النسبة، إلا أنهم رصدوا بعض الملاحظات من أهمها:

ملحوظات المحكمين حول مهارات ما قبل الكتابة:

- تحذف كلمة ومجالها من المهارة (١) لأنها محددة مسبقا في نص السؤال.
- تضاف جملة المستهدف الكتابة له بعد جمهور القراء في المهارة (٣).
- تضاف جملة تتضمن أفكارا فرعية داعمة في المهارة (٥).
- تستبدل كلمة اثناء الكتابة في المهارة (٦) لتكون أثناء كتابة الموضوع.
- تحذف المهارة (٧) لأنها مكررة ضمن جملة المصادر التي سيقوم الطالب بتحديدها في المهارة السابقة.
- تستبدل كلمة إعداد بكلمة تخير في المهارة (٨).
- تقتصر المهارة (٩) على كتابة مسودة أولية للموضوع.
- يعاد ترتيب المهارات وفقا للترتيب المنطقي بعد إضافة المهارات الأخرى التي رأى المحكمون إضافتها.

ملحوظات المحكمين حول مهارات التنظيم:

- تستبدل كلمة "أثناء" في المهارة الرئيسة بكلمة الكتابة الفعلية.
- تحذف كلمة "وعدم الشطب" وتستبدل بـ "ونظافته" من المهارة (١).
- إضافة كلمة "ومتساوية" بعد مناسبة في المهارة (٤).
- استبدل كلمة "السليم" في المهارة (٦) بكلمة الصحيح.

ملحوظات المحكمين حول مهارات المضمون:

- إضافة كلمة "شائقة" بعد كلمة "مقدمة" في المهارة (١) يحذف كلمات جذابة ومحفزة للقارئ
- إضافة جملة "إن لزم الأمر" في المهارة (٥) بعد الأشكال التخطيطية
- إعادة صياغة المهارة (٦) بحيث تكون "دعم الأفكار" بالأدلة والشواهد المناسبة (كالاستشهاد بالقرآن أو الحديث أو الشعر أو النثر...)
- استبدال كلمة "عمل" في المهارة (٨) بكلمة التوصل إلى"
- حذف المهارة (٩) حيث تعتبر مكررة مع المهارة (٦)
- إضافة كلمة "بموضوعية" بعد كلمة "الراي" في المهارة (١١)
- حذف المهارة (١٢) حيث تعتبر مكررة مع المهارة (١١)

ملحوظات المحكمين حول مهارات الأسلوب:

- إضافة كلمة "العربية" بعد "اللغة" وحذف كلمة "المبسرة" في المهارة (١)
- استبدال كلمة "السليمة" في المهارة (٤) بالصحيحة

إضافة جملة " في أماكنها الصحيحة" في المهارة (٨)

ملحوظات المحكمين حول مهارات ما بعد الكتابة:

- تضاف كلمة "علامات" قبل "الترقيم" في المهارة (٧).
- تحذف جملة "ذات القصور والخلل" من المهارة (٨) وتستبدل بكلمة "المعيبة"
- تحذف المهارة (١١)

وقد أضاف المحكمون عدد من المهارات يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٣)

بيان بالمهارات التي رأى المجمون إضافتها ونسبة الموافقة على إضافتها

المهارة الرئيسة	مهارات أخرى رأى المحكمون إضافاتها	التكرار	النسبة المئوية
مهارات ما قبل الكتابة	- الاستقرار على أكثر الأفكار ارتباطا بالموضوع واستبعاد الشتات	١٦	٨٠%

	– فحص تناغم الأفكار الفرعية وتسلسلها تحقيقا لتماسك الفقرات	١٦	٨٠%
	– تحديد عدد فقرات الموضوع	١٧	٨٥%
مهارات التنظيم	– الالتزام بالقدر الكتابي المطلوب	١٧	٨٥%
	– مراعاة الهوامش الموجودة بالصفحة	١٨	٩٠%
مهارات ما بعد الكتابة	– التحقق من مدى الاحتفاظ بوحدة الفقرة وتماسكها بعد المهارة (٤)	١٩	٩٥%

هـ) وصف القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات السابقة التي أشار المحكمون بها قام الباحث بإعداد القامة في صورتها النهائية متمثلة في ثلاث رئيسة لعملية الكتابة هي كالتالي:

- **مرحلة ما قبل الكتابة وتتضمن (١١) مهارة فرعية.**
- **مرحلة الكتابة الفعلية وتتضمن (٢٩) مهارة فرعية.**
- **مرحلة ما بعد الكتابة وتتضمن (١٢) مهارة فرعية.**

وبهذا أصبحت القائمة في صورتها النهائية مناسبة لطلاب العاشر. (ملحق رقم "١")

ثانياً – إعداد اختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر:

قامت الباحثة بالخطوات التالية لبناء اختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر.

أ) تحديد الهدف من الاختبار:

الهدف هو قياس مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر ظ

ب) مصادر اشتقاق محتوى الاختبار:

تمثلت مصادر اشتقاق محتوى الاختبار في:

- **الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي استهدفت قياس وتقييم مهارات الكتابة.**
- **الاطلاع على أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال تقدير كتبات الطلاب والحكم عليها.**

- قائمة مهارات الأداء الكتابي التي سبق إعدادها.

ج) الصورة المبدئية لاختبار مهارات الأداء الكتابي:

يضم هذا الاختبار في صورته المبدئية بعض الموضوعات القريبة من حياة الطلاب والتي تساير الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة، ونظراً لاختلاف طبيعة الأداء في اختبار مهارات الأداء الكتابي عن الاختبارات التحصيلية الأخرى، كان من الضروري وضع تعليمات محددة للطلاب طبيعة هذا النوع من الاختبارات من حيث "إن الإجابة عن الاختبار سوف تكون في أوراق العمل المصاحبة للاختبار، مع توجيه الطلاب إلى الكتابة في الموضوعات والقضايا المطروحة لديهم، ويتم الكتابة فيها عندما يؤذن للطلاب بذلك، علاوة على ضرورة الالتزام بعدم الانتقال من موضوع لآخر إلا عندما يطلب منهم ذلك.

د) عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين بلغت عشرين محكما من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وموجهيها وذلك بهدف:

- تحديد مدى مناسبة الموضوعات والقضايا المطروحة بالاختبار لاستثارة طلاب الصف العاشر العام للأداء الكتابي.
- إضافة بعض الموضوعات والمجالات التي قد يرونها مناسبة ومهمة.
- حذف بعض الموضوعات أو القضايا التي يرون عدم أهميتها وصلاحيتها للعينة المستهدفة.

وقد تم رصد الملحوظات التي أبداها السادة المحكمون والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

بيان بتكرارات وملحوظات السادة المحكمين على موضوعات اختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر

م	موضوعات الاختبار	مدى الاتفاق				ملحوظات
		الاتفاق		عدم الاتفاق		
		ت	%	ت	%	
١	الموضوع الأول	٢٠	١٠٠	–	–	رأي المحكمون أن المقال مجال مناسب لطلاب الصف

م	موضوعات الاختبار	مدى الاتفاق				ملحوظات
		الاتفاق		عدم الاتفاق		
		ت	%	ت	%	
	اكتب مقالاً في حدود صفحة واحدة توضع فيه بعض المشكلات التي تعاني منها في حياتك المدرسية أو المنزلية					العاشر، مع تغيير القدر الكتابي المطلوب إلى خمس فقرات بدلاً من صفحة واحدة، حيث تختلف الصفحات من طالب لآخر. كما يرجى إضافة موضوع آخر حتى يختار الطلاب بينهما (مقال واحد يكتبون فيه) لتترك لهم فرصة الاختيار بين المقالين المطروحين
٢	<u>الموضوع الثاني</u> اكتب خطابا إلى والديك تطلب منهما شيئا ما	٢٠	١٠٠	–	–	أجمع المحكمون على ضرورة تغيير لفظ "حطابا" إلى "رسالة" وكلمة "والديك" إلى "ولي أمرك" مع ضرورة تحديد الشيء المطلوب منه حتى لا يستخف الطلاب بالأمر ويستهونون به
٣	<u>الموضوع الثالث</u> اكتب ملخصا يعبر عن موقفك تجاه قضية العنف الذي تسببه بعض البرامج والأفلام المعروضة في التلفاز، مدعما رأيك بالأدلة والبراهين المناسبة	–	–	٢٠	١٠٠	رأي المحكمون على ضرورة حذف هذا الموضوع لأن التلخيص كأحد مجالات الكتابة يحتاج إلى وجود نص جاهز مكتوب بالفعل كي يطالب الطلاب بتلخيصه ومن ثم لا يمكن الطلاب بتلخيصه ومن ثم لا يمكن تقييم الأداء الكتابي في ضوئه

واستنادا إلى ملحوظات السادة المحكمين حول موضوعات الاختبار يتضح ما يلي:

- مناسبة الموضوع الأول (المقال) لطلاب الصف العاشر ، مع استبدال القدر الكتابي المطلوب إلى خمس فقرات بدلاً من صفحة واحدة، كما رأى المحكمون ضرورة إضافة موضوع آخر (مقال آخر) ليختار الطلاب واحدا منهما. وقد صياغة المقال الثاني في الصورة التالية : "اكتب مقالاً في حدود عشرة أسطر تعبر فيه عن موقفك حدث من الأحداث الجارية مدعماً رأيك بالأدلة والبراهين المناسبة".

ومن ثم يختار الطلاب واحدا من الموضوعين (المقالين) السابقين للكتابة فيه، ليمثل ذلك المجال الأول من مجالات الكتابة الإبداعية (المقال)

- مناسبة الموضوع الثاني (الرسالة) لطلاب الصف العاشر ، مع تغيير بعض الألفاظ مثل "خطابا ، ووالديك" وتحديد الشيء المراد/ المطلوب في الرسالة كي لا يستخف الطلاب بالأمر وقد راعى الباحث كل ذلك، وأعاد صياغة الموضوع الثاني كالآتي:

" أكتب رسالة إلى ولي أمرك تطلب فيها السماح ذلك بالذهاب غلى الرحلة التي ستقيمها الدراسة"

ليمثل ذلك المجال الثاني من مجالات الكتابة الوظيفية (الرسالة).

- أجمع المحكمون على ضرورة حذف الموضوع الثالث (التلخيص والاقتصار على المجالين السابقين. ومن ثم يكون عدد موضوعات الاختبار اثنين فقط يكتب الطالب فيهما.

وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية مكونا من جزأين ، الجزء الأول يختار فيه الطالب مقالاً واحداً يكتب حوله ليمثل الموضوع الأول من موضوعات الاختبار (المجال الأول)؛ أما الجزء الثاني فيه يكتب الطالب رسالة لولى أمره لتمثل المجال الثاني من مجالات الكتابة.

وهذان المجالان (المقال – الرسالة) يقيسان مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر السابق تحديدها.

هـ) التأكد من صلاحية الاختبار:

للتأكد من صلاحية الاختبار لطلاب الصف العاشر ، تم تطبيقه على عينة استطلاعية غير مجتمع العينة الأصلية بلغ عددها عشرون طالبا من طلاب الصف

العاشر، من أجل الوقوف على مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، وكذلك تحديد زمن الإجابة على كل موضوع من موضوعات الاختبار، وقد قام كل طالب باختيار مثال واحد يكتب فيه فيما يتعلق بالجزء الأول من الاختبار ، وحينما ينتهي منه يكتب في الجزء الثاني من الاختبار (الرسالة) وذلك في أوراق العمل المصاحبة للاختبار والمعدة لذلك، وبناء على التعليمات الموضوعة في مقدمة الاختبار. وقد تم حساب الزمن المناسب للكتابة في كل موضوع من موضوعات الاختبار من خلال النتائج التي توصل إليها من التطبيق على العينة الاستطلاعية؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

الزمن المناسب للكتابة في موضوعات الاختبار

م	الموضوع	أقل زمن/أسرع طالب	أقصى زمن/أبطأ طالب	المتوسط
١	المقال الأول	١٥ دقيقة	٢٥ دقيقة	٢٠ دقيقة
	المقال الثاني	١٥ دقيقة	٢٥ دقيقة	٢٠ دقيقة
٢	الرسالة	١٠ دقائق	٢٠ دقيقة	١٥ دقيقة

يتضح من الجدول السابق أن الزمن المناسب للكتابة في المجال الأول من مجالات الكتابة (المقال) هو عشرون دقيقة، كما أن الزمن المناسب للكتابة في المجال الثاني من مجالات الكتابة (الرسالة) هو خمس عشرة دقيقة، ومن ثم يصبح زمن الاختبار ككل فيما يتعلق بالمجالين هو خمس وثلاثين دقيقة تقريبا.

و) وضع الاختبار في صورته النهائية:

مروراً بالخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر، صاحب هذا الاختبار مجموعة أوراق عمل يتسلمها كل طالب، تكون مخصصة للإجابة عن أسئلة الاختبار أو بمعنى آخر للكتابة في المجالين

المحددين، يكتب فيها كل طالب اسمه واسم المدرسة والفصل، أما عن الاختبار فقد سبقته صفحة توضح للطلاب الغرض منه، وكذلك تعليمات الاختبار التي توضح لهم المطلوب منهم، ويتبع ذلك في الصفحة التالية موضوعات الاختبار؛ الجزء الأول منها يتعلق بمجال الكتابة الإبداعية (المقال) يندرج تحته موضوعان يختار الطالب واحداً منهما حسب رغبته. أما الجز الثاني منها يتعلق بمجال الكتابة الوظيفي (الرسالة) يندرج تحته موضوع واحد يكتب فيه الطالب، ومن ثم يكتب كل طالب في مجالين من مجالات الكتابة (المقال – الرسالة). وقد روعي في صياغة موضوعات الاختبار أن تكون واضحة للطلاب، وبذلك تكون مناسبة كأداة اختبارية لقياس مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر. (ملحق رقم ٢)

ثالثاً – إعداد بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشر:

أ) تحديد الهدف من البطاقة:

إن الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر، لذا كانت الحاجة ماسة لوجود أداة لتقدير وتقييم مستوى ما لدى الطلاب من مهارات تقديرا كميا نهائيا وتكوينيا وفقا للتطور الكتابي لكل طالب على حدة، وذلك في ضوء معايير متفق عليها تصل إلى درجة عالية من الموضوعية.

ومن هنا فإن هدف بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر هو قياس أداء الطلاب الكتابي في الاختبار المعد لذلك والذي سبق إعداده في الإجراء السابق، وذلك على ضوء قائمة المهارات المناسبة لهم ، ومن هنا فإن قياس أداء الطلاب الكتابي في هذه المهارات يكون بشكل كمي ووفقا لمعايير متفق عليها من المحكمين في الميدان التربوي والموضحة في البطالة ذاتها.

ب) مصادر إعداد مفردات البطاقة:

تم إعداد مفردات بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب من خلال المصادر التالية:

- الاطلاع على مجموعة أدوات القياس والتقدير التي اعتمدت عليها معظم الدراسات السابقة والبحوث التي أجريت في مجال التعبير الكتابي، والاستفادة من هذه الدراسات والبحوث في صياغة مفردات البطاقة، ووضع تعليمات

الاستخدام، وتحديد مستويات الأداء في كل مهارة والأوزان التقديرية لكل مهارة رئيسة ، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠١)، و(نادية أبو سكينة، ٢٠٠٤)، و(محمود عبد الكريم، ٢٠٠٥)، و(ماهر عبد الباري، ٢٠٠٨).

- قائمة مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف العاشر التي تم التوصل إليها من خلال القائمة الخاصة بذلك.
- الاستعانة بآراء بعض المحكمين من ذوي الخبرة في المناهج وطرق التدريس ومعلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية، حول إعداد مثل هذه البطاقة.

ج) محتوى البطاقة:

تتضمن البطاقة ثلاث مراحل رئيسة لعملية الكتابة هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الفعلية متمثلة في: مهارات الشكل والتنظيم ، ومهارات المضمون، ومهارات الأسلوب، ومرحلة ما بعد الكتابة وتحتوى كل مرحلة رئيسة على مهارات أخرى فرعية تعتبر مؤشرات إجرائية سلوكية يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء الطلاب لهذه المهارة، وبذلك تشتمل البطاقة على اثنتين وخمسين مهارة فرعية، وقد روعي في صوغ المهارة أن يكون أداؤها قابلا للقياس، وأن تبدأ العبارة بفعل سلوكي مضارع، وأن تصف أداء واحدا فقط، وألا تحتوي على أدوات نفي بقدر الإمكان. (محمد المفتي، ١٩٨٤: ٤٩)

د) الصورة المبدئية لبطاقة التقييم:

اشتملت البطاقة في صورتها المبدئية على دليل يستخدمه القائم بالتصحيح (المقيم) ويشمل النقاط التالية:

١. مقدمة لتوضيح عنوان الدراسة، والهدف الذي صممت من أجلة البطاقة والذي يتمثل في تقدير مستوى أداء الطلاب الكتابي في مهارات الأداء الكتابي المناسبة لهم، ثم محتوى البطاقة وما تشتمل عليه من مهارات رئيسة وأخرى فرعية.
٢. تعليمات استخدام بطاقة التقييم (إرشادات للقائم بالتصحيح) متمثلة فيما يلي:

أ) تستخدم البطاقة لتقييم أداء كل طالب على حدة في اختبار مهارات الأداء الكتابي فيما يتعلق بمجالي الكتابة؛ الإبداعي (المقال) والوظيفي (الرسالة).

ب) تكتب البيانات الأولية للطالب قبل البدء في استخدام البطاقة.

ج) يتم التقييم باستخدام هذه البطاقة من خلال مرحلتين؛ الأولى: تكون داخل الفصل حين يشرع الطالب بالكتابة في أحد مرحلتي ما قبل الكتابة وما يقوم المقيم بملاحظة ما يقوم به الطالب في مرحلتي ما قبل الكتابة وما بعدها من مهارات، والثانية: تكون خارج الفصل حيث التركيز فيها على تقييم الأداء الكتابي فيما يتعلق بمرحلة الكتابة الفعلية من حيث التركيز على مهارات الشكل والتنظيم ومهارات المضمون ومهارات الأسلوب أو بعبارة أخرى المنتج الكتابي في شكله النهائي.

د) مفتاح التصحيح يكون على النحو التالي:

يتم رصد درجة من الدرجات (٣، ٢، ١، ز) في إحدى الخانات الأربع أمام كل مهارة مقيسة ، وذلك بوضع علامة (√) أمام الدرجة التي يستحقها الطالب كما يلي:

مستوى الأداء (٣): يشير إلى أن الطالب قد أدى المهارة أداة متميزا يتسم بالدقة والضبط ودون أية أخطاء، وبذلك يكون الطالب متمكنا من أداء المهارة (وجود المهارة بدرجة كبيرة).

مستوى الأداء (٢): يشير إلى أن الطالب قادر على استخدام المهارة أثناء كتابته ولا تتعدى أخطاؤه فيها مرة واحدة أو مرتين، وبذلك يكون الطالب قادراً على أداء المهارة (وجود المهارة بدرجة متوسطة).

مستوى الأداء (١): يشير إلى أن الطالب قد تجاوزت أخطاؤه في المهارة الواحدة ثلاث مرات أو أكثر خلال كتابته للموضوع، وبذلك يكون مستوى الطالب منخفضا في أداء المهارة (وجود المهارة بدرجة قليلة).

مستوى الأداء (٠): وتعني انعدام وجود المهارة في كتابة الطالب تماما.

هـ) صدق البطاقة :

للتأكد من صدق البطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي، أي التحقق من قياس البطاقة لما وضعت لقياسه ، اتباع الخطوات التالية:

١. صدق محتوى البطاقة: تم آخذ آراء مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرق التدريس بالإضافة لآراء مجموعة مون معلمي اللغة العربية

وموجهيها، وذلك بهدف معرفة مدى مناسبة هذه المهارات لطلاب الصف العاشر، وكتابة أية تعديلات أو توجيهات قد يراها المحكمون مناسبة، وقد أشار المحكمون بالآتي:

- إضافة تعليمات استخدام البطالة وتحديد نظام تقدير الدرجات.
- كتابة اسم القائم بالتصحيح أعلى البطاقة وبجوار اسم الطالب الذي يتم تقييم كتابته.

٢. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مهارة بطاقة التقييم الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي لها كل مهارة وذلك بعد حذف درجة المهارة من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٦)

معاملات الاتساق الداخلي لكل مهارة من المهارات الفرعية

المراحل الرئيسة	رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي	المراحل الرئيسة		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي
مهارات مرحلة ما قبل الكتابة	١	٠,٥٥	تابع مهارات مرحلة الكتابة الفعلية		٢٧	٠,٥٥
	٢	٠,٦٥			٢٨	٠,٣٦
	٣	٠,٧٠			٢٩	٠,٤١
	٤	٠,٦٣			٣٠	٠,٢٦
	٥	٠,٤٦		مهارات الأسلوب	٣١	٠,٢٧
	٦	٠,٦٥			٣٢	٠,٢٧
	٧	٠,٤٩			٣٣	٠,٣٢
	٨	٠,٥٥			٣٤	٠,٣٨
	٩	٠,٥٣			٣٥	٠,٥٨
	١٠	٠,٦١			٣٦	٠,٥٧
	١١	٠,٥٢			٣٧	٠,٤٢

المراحل الرئيسة		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي	المراحل الرئيسة		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي
مهارات مرحلة الكتابة الفعلية	مهارات الشكل والتنظيم	١٢	٠,٣٨			٣٨	٠,٥٨
		١٣	٠,٣٠			٣٩	٠,٦١
		١٤	٠,٨٥			٤٠	٠,٥٩
		١٥	٠,٤٤	مهارات مرحلة ما بعد الكتابة		٤١	٠,٢٦
		١٦	٠,٧٣			٤٢	٠,٨٢
		١٧	٠,٤٧			٤٣	٠,٢٩
		١٨	٠,٥٠			٤٤	٠,٣٨
		١٩	٠,٣٥			٤٥	٠,٥٦
	مهارات المضمون	٢٠	٠,٤٧			٤٦	٠,٦٤
		٢١	٠,٥٧			٤٧	٠,٤٢
		٢٢	٠,٥٩			٤٨	٠,٦٦
		٢٣	٠,٧٢			٤٩	٠,٦٤
		٢٤	٠,٣٦			٥٠	٠,٦٦
		٢٥	٠,٦٤			٥١	٠,٣٩
		٢٦	٠,٥٥			٥٢	٠,٥٨

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات المراحل الرئيسة والدرجة الكلية لبطاقة تقييم المهارات، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٧)

معاملات الاتساق الداخلي لكل مرحلة من المراحل الرئيسة

المراحل الرئيسة	معامل الاتساق الداخلي
مرحلة ما قبل الكتابة	٠,٦٨

مرحلة الكتابة الفعلية	٠,٣١
مرحلة ما بعد الكتابة	٠,٥٨

و) ثبات البطاقة:

اتبعت الدراسة الحالية الخطوات التالية للتأكد من ثبات بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر.

**** ثبات المراحل الرئيسة:**

تم حساب ثبات المراحل الرئيسة من خلال:

- **الثبات بحساب معامل ألفا (في حالة حذف المفردة)، والجدول التالي يوضح النتائج:**

جدول (٨)

معامل ألفا (في حالة حذف المفردة) لكل مهارة من المراحل الرئيسة

المراحل الرئيسة	معامل ألفا
مرحلة ما قبل الكتابة	٠,٤٣١
مرحلة الكتابة الفعلية	٠,٦٥٤
مرحلة ما بعد الكتابة	٠,٤١٧

**** ثبات المهارات الفرعية:**

تم حساب ثبات المهارات الفرعية ياستخدام معامل ألفا (في حالة حذف المفردة)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٩)

معامل ألفا (في حالة حذف المفردة) لكل مهارة من المهارات الفرعية

المراحل الرئيسة	رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي	المراحل الرئيس		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي
معامل ألفا لمهارات مرحلة ما قبل	١	٠,٧١	تابع مهارات مرحلة		٢٧	٠,٧٠
	٢	٠,٦٧			٢٨	٠,٧١

المراحل الرئيسة		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي	المراحل الرئيس		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي
الكتابة=٠,٧٢		٣	٠,٦٥	الكتابة الفعلية		٢٩	٠,٦٩
		٤	٠,٦٤			٣٠	٠,٧١
		٥	٠,٧١		معامل ألفا لمهارات الأسلوب = ٠,٥٦	٣١	٠,٥٣
		٦	٠,٦٦			٣٢	٠,٥٣
		٧	٠,٧١			٣٣	٠,٥٤
		٨	٠,٦٤			٣٤	٠,٥٤
		٩	٠,٦٥			٣٥	٠,٤٢
		١٠	٠,٧١			٣٦	٠,٤٥
		١١	٠,٦٩			٣٧	٠,٥٦
معامل ألفا لمهارات مرحلة الكتابة الفعلية= ٠,٧٨	معامل ألفا لمهارات الشكل والتنظيم = ٠,٦٣	١٢	٠,٥١			٣٨	٠,٤١
		١٣	٠,٥٢			٣٩	٠,٤٦
		١٤	٠,٦٢			٤٠	٠,٥٦
		١٥	٠,٤٩	معامل ألفا لمهارات مرحلة ما بعد الكتابة = ٠,٨٤		٤١	٠,٨٤
		١٦	٠,٦٠			٤٢	٠,٨١
		١٧	٠,٥٨			٤٣	٠,٨٤
		١٨	٠,٦٠			٤٤	٠,٨٣
		١٩	٠,٥٩			٤٥	٠,٨٢
	معامل ألفا لمهارات المضمون = ٠,٧٢	٢٠	٠,٦٧			٤٦	٠,٨٢
		٢١	٠,٦٦			٤٧	٠,٨٤
		٢٢	٠,٦٦			٤٨	٠,٧٩
		٢٣	٠,٦٣			٤٩	٠,٨١

المراحل الرئيسة		رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي	المراحل الرئيس	رقم المهارة الفرعية	معامل الاتساق الداخلي
		٢٤	٠,٧٠		٥٠	٠,٨٢
		٢٥	٠,٦٨		٥١	٠,٨٤
		٢٦	٠,٥٨		٥٢	٠,٨٢

١. الثبات من خلال حساب نسبة الاتفاق بين القائمين بالتقييم:

تم استخدام معادلة كوبر، لحساب نسبة الاتفاق بين المقيمين، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% فهذا يدل على انخفاض ثبات البطاقة، وقد استخدمت الباحثة نسبة ٧٠% كحد أدنى لمؤشر الثبات فإذا كانت نسبة الاتفاق ٧٠% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات البطاقة، وذلك بناء على دراسات سابقة استخدمت نفس الأداة (بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي)، مثل دراسة (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠١)، ودراسة (نادية أبو سكينة، ٢٠٠٤)، ودراسة (محمود عبد الكريم، ٢٠٠٥)، ودراسة (ماهر عبدالباري، ٢٠٠٨). وفيما يلي نتائج الاتفاق بين المقيمين فيما يتعلق بأداء طلاب الصف العاشر لاختبار مهارات الأداء الكتابي.

والجدول الآتي يوضح نسب الاتفاق لد كل طالب على حدة

جدول (١٠)

يوضح نسبة الاتفاق بين المقيمين في أداء

طلاب الصف العاشر لاختبار مهارات الأداء الكتابي

رقم الطالب	المجال الأول (المقال)			المجال الثاني (الرسالة)		
	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق%	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق%
١	٤٣	٩	٨٢,٧	٤٤	٨	٨٤,٦
٢	٤٠	١٢	٧٦,٩	٤٣	٩	٨٢,٧
٣	٤٥	٧	٨٦,٥	٣٧	١٥	٧١,٢
٤	٣٧	١٥	٧١,٢	٣٨	١٤	٧٣,١

رقم الطالب	المجال الأول (المقال)			المجال الثاني (الرسالة)		
	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق%	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق%
٥	٣٨	١٤	٧٣,١	٤٢	١٠	٨٠,٨
٦	٤٥	٧	٨٦,٥	٣٩	١٣	٧٥,٠
٧	٤٧	٥	٩٠,٤	٤١	١١	٧٨,٨
٨	٤١	١١	٧٨,٨	٤٢	١٠	٨٠,٨
٩	٤٦	٦	٨٨,٥	٤٣	٩	٨٢,٧
١٠	٤٢	١٠	٨٠,٨	٤٤	٨	٨٤,٦
١١	٤٢	١٠	٨٠,٨	٤٤	٨	٨٤,٦
١٢	٤٠	١٢	٧٦,٩	٤٣	٩	٨٢,٧
١٣	٤٦	٦	٨٨,٥	٣٧	١٥	٧١,٢
١٤	٣٨	١٤	٧٣,١	٣٩	١٣	٧٥,٠
١٥	٣٨	١٤	٧٣,١	٤٢	١٠	٨٠,٨
١٦	٤٥	٧	٨٦,٥	٣٩	١٣	٧٥,٠
١٧	٤٧	٥	٩٠,٤	٤٠	١٢	٧٦,٩
١٨	٤١	١١	٧٨,٨	٤٢	١٠	٨٠,٨
١٩	٤٦	٦	٨٨,٥	٤٣	٩	٨٢,٧
٢٠	٤٢	١٠	٨٠,٨	٤١	١١	٧٨,٨

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الاتفاق بين المقيمتين لأداء طلاب الصف العاشر في اختبار مهارات الأداء الكتابي لعشرين طالبا تراوحت ما بين ٧١,٢% و ٩٠,٤% وهذا يدل على ثبات البطاقة لقياس وتقدير أداء طلاب الصف العاشر في اختبار مهارات الأداء الكتابي.

**** ثبات البطاقة ككل:**

تم حساب ثبات بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر ككل من خلال معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٧١.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات صدق وثبات بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر أصبحت في صورتها النهائية" جاهزة وصالحة للاستخدام الفعلي في قياس وتقدير أداء طلاب الصف العاشر لمهارات ألداء الكتابي لديهم.

رابعاً – إعداد البرنامج المقترح:

١ –مقدمة:

يسعى هذا البرنامج إلى الاستفادة من استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر؛ لذا فهو يستند على ضرورة؛ أي يعي الطلاب أهداف وأهمية تعلم التعبير الكتابي، وذلك من خلال المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتعليمات الذاتية المستخدمة في كل مرحلة من مراحل التعلم المنظم ذاتيا.

وقد تضمن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا دروساً في التعبير الكتابي وأهدافها وتدريبات قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك وسائل تعليمية يمكن الاستعانة منها في تنفيذ الدروس، وكما اشتمل على إرشادات للمعلم تساعده على تنفيذ هذا البرنامج.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتيا هو طريقة لتشجيع مشاركة الطلاب في تعلمهم عبر استخدام استراتيجيات متنوعة بشكل منظم والحفاظ على الدافعية من أجل تحقيق الأهداف، فهو بمثابة الموجه الفعال لعملية التعلم إلى جانب ذلك هناك علاقة حميمة بين الإنجاز الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لذلك تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في مستوى المتعلم الذي يتحقق فيه ما يلي:

- يجعل المتعلم يظهر المزيد من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذا معنى ومراقباً لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.
- يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفس تؤدي به استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.
- يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يخلق تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.
- يساعد المتعلم على التحكم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف.

وفي ضوء مفهوم التعلم المنظم ذاتياً تم تحديد مجموعة من العمليات والأبعاد التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيا، وتستند هذه الأبعاد على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، ويمكن تناول هذه الأبعاد كما يلي:

- البعد الأول: ويتعلق بالسؤال لماذا أتعلم ؟ ويشير إلى دافعية التلاميذ لتنظيم تعليمهم.
- البعد الثاني: يتعلق بكيف أتعلم؟ ليشير على طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي.
- البعد الثالث: ويتعلق بمتى أتعلم ؟ ويشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم.
- البعد الرابع: ويتعلق بماذا أتعلم؟ ويرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا.
- البعد الخامس: ويتعلق بأين أتعلم؟ ويشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية .
- البعد السادس: ويتعلق بمع من أتعلم؟ ويرتبط بالبعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا. (Jule, 2004, 211)

ويرتبط بأبعاد التعلم هذه استخدام المتعلمين للعديد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمونها لتحسين انجازهم الأكاديمي في مجموعة من سياقات التعلم الشائع وهي كما يلي:

استراتيجية (التقويم الذاتي – التنظيم والتحويل – تحديد الهدف والتخطيط – البحث عن المعلومات – الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة – البنية البيئية – التسميع والتذكر – البحث عن العون الاجتماعي من الأقران، المدرسين ، الراشدين – مراجعة السجلات).

وتستخدم تلك الاستراتيجيات في إطار مجموعة من الإجراءات التي يمكن عرضها فيما يلي:

- تنشيط الخلفية المعرفية السابقة: وفيها يتم تقديم المهارة أو المفهوم للتلاميذ ليفكروا فيه ذاتيا ويقدموا ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بذلك، حيث يقوم التلميذ بإعادة ترتيبات تعلمه بوضع أهداف تعليمية وأهداف فرعية والتخطيط لذلك.
- المناقشة: يتم عقد حلقاتها ليناقش التلاميذ الأهداف وكيفية تحقيقها، حيث يقوم فيها التلميذ ببذل الجهد من أجل الحصول عن معلومات من مصادر شتى وتسجيلها.
- النمذجة: حيث يقدم فيها المعلم مجموعة من النماذج ليتدرب عليها التلاميذ مع توجيه المعلم ويقوم المتعلم فيها بالتماس العون من النموذج الذي يقدمه المعلم أو ألقران لتحسين تعليمه .
- التذكر والحفظ: فيها يقوم كل تلميذ بتذكر ما في النماذج المستخدمة، حيث يقوم الطالب ببذل الجهد من أجل تذكر ما تعلمه.
- المساندة: يقوم المعلم بتعزيز ومتابعة الطلاب وهي المرحلة التي يقوم الطالب فيها بتنظيم بيئته التعليمية نفسياً ومادياً بتوجيه وإرشاد من المعلم.
- الأداء المستقل: يقوم الطلاب بالأداء المستقل للموضوعات التي تدربوا عليها، حيث يقوم فيها الطالب ببذل الجهد من أجل تقويم ما يؤديه من تعلم (Harris & Graham, 1996, 25-40).

٢ – فلسفة البرنامج:

ينطلق هذا البرنامج من منطلق مهم وهو المشاركة والتفاعل بين المعلم والمتعلم وتغيير بيئة التعلم ليصبح التلميذ محوراً للعملية التعليمية فبدلاً من أن يكون التلميذ متلقياً

أصبح له دور إيجابي، وكذلك توفير بيئة التعلم المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وإمكانياته وتغيير دور المعلم من الملقن إلى الموجه والمرشد والميسر للعملية التعليمية.

أسس بناء البرنامج:

من المبادئ والمنطلقات النظرية التي وجعت بناء البرنامج الآتي:

- أهداف تدريس التعبير في الصف العاشر.
- إيجابية الطلاب عند مشاركتهم في الأنشطة المتعلقة بتعلمهم.
- مراعاة خصائص نمو الطلاب وحاجاتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
- الطالب هو المحور الأساسي في العملية التعليمية.
- تنوع الأنشطة التعليمية للبرنامج مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب.
- تنوع أساليب التقويم واعتماد التغذية الراجعة.

٣ – مكونات البرنامج:

لقد مرت عملية إعداد البرنامج المقترح بالخطوات التالية:

- تحديد عنوان البرنامج: "برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر.
- صياغة مقدمة للبرنامج: تضمنت نبذة عن التعلم المنظم ذاتيا من حيث ماهيته ، وأهميته، كما تمت الإشارة إلى أهمية توظيفه لمساعدة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تدريس الأداء الكتابي وتنمية المهارات الخاصة بهما لدى الطلاب بهذه المرحلة.
- تحديد أهداف البرنامج المقترح: تم تحديد أهداف البرنامج المقترح وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات المتخصصة وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت نموذج أبعاد التعلم وكذلك الأداء الكتابي، حيث تم تقسيم هذه الأهداف إلى قسمين، الأول يتمثل في الهدف العام للبرنامج المقترح، والثاني تمثل في مجموعة الأهداف الإجرائية المتعلقة بكل درس من دروس البرنامج. وقد وضعت هذه الأهداف بعد أخذ آراء مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وموجهيها في الإطار العام للبرنامج المقترح.

- **تحديد محتوى البرنامج المقترح: في ضوء أهداف البرنامج المقترح التي سبق تحديدها بالخطوة السابقة واستناداً إلى قائمة مهارات الأداء الكتابي وتم بناء محتوى البرنامج المقترح وقد روعي فيه الأسس التالية:**
  - **اشتمال المادة التعليمية التي سيدرسها الطلاب على مجالين من مجالات الكتابة أحدهما وظيفي (الرسالة) والآخر إبداعي (المقال) وذلك بعد أخذ آراء السادة المحكمين حول مدى مناسبة هذين المجالين لطلاب الصف العاشر.**
  - **الربط بين أهداف البرنامج والمادة التعليمية والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم المختلفة.**
  - **كما تم الاستعانة بالأدبيات المتخصصة وذلك فيما يتعلق بأساليب وأسس تعليم الأداء الكتابي وتنمية مهاراته لدى الطلاب من حيث تعليمه وتنمية مهاراته من خلال عملية الكتابة.**
- **طريقة تدريس البرنامج: وهي الخطة التي يتبعها المعلم مع التلاميذ للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً ، وترتبط طريقة التدريس بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً، كما تؤثر في اختيار الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية، لذلك يعتمد البحث الحالي على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لما لها من مميزات عديدة منها:**
  - **التعلم المنظم ذاتيا يجعل المتعلم يظهر المزيد من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذات معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها وتنظيمها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.**
  - **التعلم المنظم ذاتيا يسهم في جعل الطالب ذا دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه تؤدي به استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه.**
  - **يسهم التعلم المنظم ذاتيا في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يخلق تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.**
  - **يساعد بشكل أساسي في مساعدة المتعلم على التحكم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف.**

ويسير تطبيق البرنامج وفق الخطوات التالية:

- تنشيط الخلفية المعرفية السابقة: وفيها يتم تقديم المهارة أو المفهوم للتلاميذ ليفكروا فيه ذاتيا ويقدموا ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بذلك، حيث يقوم التلميذ بإعادة ترتيب لما تعلمه بوضع أهداف تعليمية وأهداف فرعية والتخطيط لذلك.
- المناقشة: حيث يتم عقد حلقات مناقشة بين التلاميذ لمناقشة الأهداف وكيف يمكن أن نصل إلى تحقيقها، حيث يقوم فيها التلميذ ببذل الجهد من أجل الحصول عن معلومات من طرق شتى وتسجيلها.
- النمذجة : حيث يقدم فيها المعلم مجموعة من النماذج ليتدرب عليها الطلاب مع توجيه المعلم ويقدم الطالب فيها التماس العون من النموذج الذي يقدمه المعلم أو الأقران لتحسين تعليمه.
- التذكر والحفظ: فيها يقوم كل تلميذ يتذكر ما في النماذج المستخدمة، حيث يقوم الطالب ببذل الجهد من أجل تذكر ما تعلمه.
- المساندة: يقوم المعلم بتعزيز ومتابعة الطلاب وهي المرحلة التي يقوم الطالب فيها بتنظيم بيئته التعليمية نفسياً ومادياً بتوجيه وإرشاد من المعلم.
- الأداء المستقل: يقوم التلاميذ بالأداء المستقل للموضوعات التي تدربوا عليها حيث، يقوم فيها الطالب ببذل الجهد من أجل تقويم جودة ما يؤديه من تعلم.

- الوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج: .
- الأنشطة المصاحبة : .اعتمد البرنامج المقترح على الاستعانة بمجموعة من الوسائط التعليمية المناسبة لمحتوى البرنامج مثل: السبورة الطباشيرية وبعض الشفافيات، والأقلام الملونة، والصحف اليومية، والمجلات، واللوحات المكتوبة على الورق المقوى، والبطاقات، والصور والرسوم التوضيحية والأشكال وغيرها من معينات التدريس التي من شانها إثارة الطلاب وجذب انتباههم. وتأمل الباحثة من خلال تنوع هذه الوسائل تفعيل البرنامج وإثراء مادته العلمية .
- الأنشطة المصاحبة: إن الاستعانة بالأنشطة اللغوية أثناء تدريس البرنامج المقترح يعين المعلم على تحقيق أهدافه، لذا تم استخدام مجموعة من الأنشطة الكتابية الفردية والجماعية التالية:

- مجموعات الكتابة التعاونية
- الكتابة الحرة والموجهة
- إعداد القوائم
- المذكرات والأحداث اليومية
- تجميع بعض المقالات من المجلات والصحف اليومية عن موضوعات معينة ومناقشتها ثم الكتابة حولها.
- تجميع بعض النماذج للرسائل المكتوبة في مناسبات مختلفة لنمذجتها.
- تقديم سلسلة من الرسوم البيانية والجداول والأشكال التنظيمية لتوجيه الطلاب لكتابة فقرة عنها أو فقرات والتعليق عليها كتابة.
- تكوين جماعات الصحافة المدرسية التي تساعد على تنمية مهارات الكتابة.
- توزيع بعض القطع والنماذج المكتوبة من قبل الطلاب وقراءتها ومناقشتها معهم مع التركيز على المهارات المراد تدريب الطلاب عليها لنمذجتها ومحاكاتها.
- استخدام نشاط مراجعة القرين المعيارية من قبل القرناء.

- أساليب التقويم المستخدمة: يعتبر التقويم الوسيلة الوحيدة للتعرف على مدى تحقيق الهداف الموضوعة، لذا تمثل عملية التقويم تشخيصا وعلاجا لنقاط الضعف، وتعزيزا لنقاط القوة ، ونظرا لتنوع طرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية والأنشطة تنوعت أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج من حيث المراحل: مثل التقويم المبدئي – التكويني – التجميعي الختامي الشامل، ومن حيث الطبيعة: مثل التقويم الكتاب الفردي والجماعي، ولذلك توخيا للدقة في النتائج وضمانا للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح.

ومن ثم اعتمد في قياس مدى توافر مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب على الاختبارين اللذين تم إعدادهما لهذا الغرض قبليا وبعديا على طلاب المجموعة التجريبية وتم الاستعانة ببطاقتي التقييم لتصحيح الاختبارين والتعرف على مدى تمكن الطلاب من المهارات المستهدفة من عدمه وأثناء التدريس استخدمت أساليب تقويم بنائية لتقييم أعمال الطلاب الكتابية بشكل فردي وجماعي من أجل التدريب على المهارات المستهدف تنميتها لديهم. مروراً بالخطوات السابقة يكون البرنامج قد تم إعداده بصورة أولية.

٤ – ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها وبعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وموجهيها، وذلك لأخذ آرائهم حول مدى صلاحية البرنامج للتطبيق على عينة الدراسة ، وكذلك التعرف على مدى مناسبة المادة التعليمية المقدمة والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم للأهداف الموضوعة للبرنامج وكذلك تقديم المقترحات سواء بالحذف أو الإضافة أو لتعديل، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين تم تعديل ما أمكن تعديله من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة ، وبهذا صار البرنامج صالحا للاستخدام والتطبيق.

خامساً– إجراءات تنفيذ تجربة الدراسة:

تطلب تنفيذ التجربة القيام بعدة إجراءات تمثلت في:

١. تحديد هدف التجربة: حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر.

٢. تحديد متغيرات الدراسة: حيث تمثلت متغيرات الدراسة الحالية فيما يلي:

أ) المتغير المستقل: البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا.

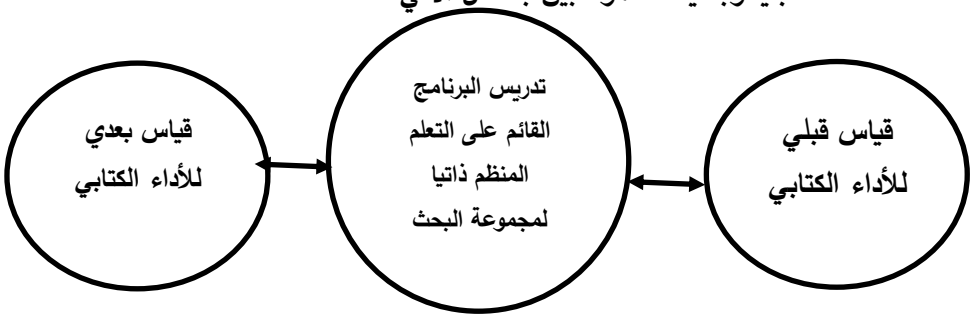
ب) المتغير التابع: الأداء الكتابي.

٣. تحديد منهج الدراسة: حيث اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام منهجين هما:

أ) المنهج الوصفي: وذلك لمراجعة أدبيات المجال لإعداد الإطار النظري وتحديد الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بالموضوع، بالإضافة إلى تحليل وتفسير نتائج تطبيق أدوات الدراسة.

ب) المنهج شبه التجريبي: وتم استخدامه لاختبار صحة الفروض، والتحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر (مجتمع الدراسة).

٤. التصميم التجريبي للدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي؛ حيث تم تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة تجريبية واحدة طبقت عليها أدوات الدراسة قبليا وبعديا كما هو مبين بالشكل الآتي



جدول (١١)

٥. اختيار عينة الدراسة (مجموعة البحث): تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر بدول قطر، وكان قوامها (٥٠) طالبا من الذكور فقط بعد استبعاد حالات الغياب المتكررة. واعتبر هذا العدد هو قوام المجموعة التجريبية ، ولقد تم اختيار طلاب الصف العاشر خصيصا للأسباب التالية:

- يعتبر الصف العاشر أساسا مهما للصفوف التالية من المرحلة الثانوية وتعد تنمية مهارات الأداء الكتابي في هذا الصف أساساً مهما لمهارات لغوية أخرى يعتمد عليها نجاح الطلاب أو فشلهم في التعبير عن أنفسهم وأفكارهم أو في التواصل مع الآخرين.
- الصف العاشر لا يمثل نهاية المرحلة مما ييسر إجراء تجربة الدراسة.

أ) الدراسة الميدانية (التجريبية): لقد تم تجربة الدراسة وفقا للتصميم التجريبي المشار إليه سابقا؛ حيث تم تطبيق أدوات الدراسة قبليا على المجموعة التجريبية وذلك في مارس ٢٠١٧ ثم تدريس البرنامج المقترح: قامت الباحثة بعد موافقة معلمي اللغة العربية بالمدرسة بالتدريس للمجموعة (عينة الدراسة) البرنامج المقترح، وذلك بواقع (٨) حصص للأداء الكتابي، بواقع يومين في الأسبوع الواحد من كل أسبوع في الفترة المحددة، والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة وتم تفريغ ورصد درجات كل طالب على حدة في الاختبار زمن خلال استخدام بطاقة التقييم المخصصة لذلك لمعالجة تلك النتائج وتفسيرها إحصائيا.

انطباعات الباحثة وملحوظات عن التجربة:

من خلال قيام الباحثة بنفسها بالتدريس لطلاب العاشر (مجتمع الدراسة) دروس البرنامج المقترح لاحظت عددا من الملاحظات من أهمها: إعراض الطلاب وخوفهم من المشاركة في البرنامج شكا منهم في ضعف الأداء الكتابي لديهم ، وبمرور الوقت وبتوجيهات من الباحثة وتشجيعها تم التغلب على ذلك وقد انعدمت نسب الغياب تقريبا في الأيام التي يتم تطبيق دروس البرنامج المقترح بها، وهذا مؤشر على تغيير اتجاهات الطلاب السلبية نحو الكتابة في الأنشطة والتكليفات الكتابية التي يمارسونها ، وهو ما وضح من تشوق الطلاب لمعرفة الدرس القادم،

رابعاً – نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعرض هذا الجزء من البحث أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات، وكيفية اختبار صحة الفروض، وتفسير النتائج، وتحليلها، والتعليق عليها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة كالآتي:

أولاً – الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تجربة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS Ver. 17) لمعالجة البيانات التي تم جمعها وذلك بعد رصد درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.

وللتعرف على طبيعة توزيع البيانات من حيث اعتدالية التوزيع من عدمه (التوزيع الحر) والتي يتم من خلالها تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للتعامل مع البيانات؛ فإذا تحقق التوزيع الاعتدالي للبيانات فإن الأسلوب البرامتري هو الأسلوب المناسب للتعامل مع البيانات، أما في حالة عدم تحقق التوزيع الاعتدالي أي أن يكون التوزيع حراً فإن الأسلوب الإحصائي اللابرامتري هو الأنسب للتعامل مع البيانات. وقد تم التحقق من شريطي الاعتدالية وهما التماثل والتفرطح من خلال حساب معاملي الالتواء والتفرطح والتحقق من وجود قيمتها في نطاق الاعتدالية ونتائج الجداول التالية تشير إلى تحقق الاعتدالية وهو ما دفع الباحثة لاستخدام الأساليب الإحصائية البرامترية للتحقق من صحة الفروض.

جدول (١٢)

بيان المؤشرات الإحصائية للتحقق من طبيعة توزيع البيانات

المؤشر / الإحصائي / المهارات المستهدفة		المتوسط		الانحراف المعياري		معامل الالتواء		معامل التفرطح	
		م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
الدرجة الكلية لمهارات ما قبل الكلية		٤,١٥	٥,٤٦	١,٢٥	٢,٢٢	٠,٢٨	٠,٢٥	١,١١	٠,٠٨
مهارات الكلية الفعلية	الشكل والتنظيم	٤,٢٧	٤,٣٠	١,٦٨	٢,٠٧	٠,٤٨	٠,٣٣	٠,٣١	١,٧٥
	المضمون	٤,٦٨	٥,٤٠	٢,٢٢	٣,٣٤	٠,٢١	٠,١٦	١,٧١	١,٥٦
	الأسلوب	٥,٣٦	٥,٠٣	١,٩٢	٢,١٩	٠,١٠	٠,٦٤	١,٤٧	٠,٩٨
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة الفعلية		١٤,٣١	١٤,٧٣	٤,٩٧	٦,٨٠	٠,٣٥	٠,١٦	١,٦١	١,٥٥
الدرجة الكلية لمهارات ما بعد الكتابة		٤,٤٩	٣,٨٩	٣,١٣	٢,٩٠	٠,١٠	٠,٠١	١,٥٦	١,٣٧
الدرجة الكلية لمهارات الأداء الكتابي ككل		٢٢,٩٥	٢٤,٠٨	٨,٢١	١١,١٦	٠,٠٣	٠,١٤	١,٦٧	١,٥٨

* م١ = المجال الأول لمهارات الأداء الكتابي (المقال)

** م٢ = المجال الثاني لمهارات الأداء الكتابي (الرسالة)

قامت الباحثة باستخدام اختبار ت (t.test) لمتوسطين مرتبطين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الأداء الكتابي .

ثانيا – نتائج الدراسة:

تم عرض نتائج الدراسة في ضوء متغير الدراسة التابع وهو مهارات الأداء الكتابي، كما يتضح في الأتي:

١ – نتائج الدراسة المتعلقة بمهارات الأداء الكتابي:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة في ضوء الفروض التي وضعتها الباحثة:

أ) فيما يتعلق بالمجال الأول لمهارات الأداء الكتابي (المقال):

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي (المقال) ككل لصالح التطبيق البعدي، وتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٣)

يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل

المجموعة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	ايتا ٢
التجريبية	القبلي	٢٢,٩٥	٨,٢١	٤٩	٤٧,٨١	٠,٠١	٠,٩٧
	البعدي	١٣٢,٩٧	٨,٠٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يدل على تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل عن التطبيق القبلي الذي يشير إلى التدني الواضح في أداء هذه المهارات ، وهذا يدل على الدور الايجابي الذي حققه إشراك الطلاب في البرنامج المقترح ومرورهم بخبراته الثرية ومواقفه الحياتية القريبة من اهتماماتهم وميولهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة التي أشارت غلى أهمية توظيف تدريس حديثة هي التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الكتابة وتنمية مهاراتها كعملية مثل دراسة (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠١)، ودراسة (أسماء فهمي، ٢٠٠١).

الفرض الثاني:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي (المقال) في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي، وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل مهارة فرعية من مهارات الأداء الكتابي على حدة وذلك من خلال استخدام اختبار "ت" الجدول الأتي يوضح النتائج:

جدول (١٤)

يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي في كل مهارة فرعية على حدة

المهارات الرئيسة / الفرعية		التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات مرحلة ما قبل الكتابة		القبلي	٤,١٥	١,٢٥	٦٩,٩٥	٠,٠١
		البعدي	٢٨,٧٩	١,٢٤		
المهارات الفرعية لمرحلة الكتابة الفعلية	الشكل والتنظيم	القبلي	٤,٢٧	١,٦٨	٣٢,٣٧	٠,٠١
		البعدي	١٩,٧٣	١,٦٩		
	المضمون	القبلي	٤,٦٨	٢,٢٢	٣٧,٩٩	٠,٠١
		البعدي	٢٨,٣٥	٢,١٩		
	الأسلوب	القبلي	٥,٣٦	١,٩٢	٣٥,٨٦	٠,٠١
		البعدي	٢٤,٦٥	١,٨٩		
مهارات مرحلة الكتابة الفعلية ككل		القبلي	١٤,٣١	٤,٩٨	٤١,٦٣	٠,٠١
		البعدي	٧٢,٧٣	٤,٩٥		
مهارات مرحلة ما بعد الكتابة		القبلي	٤,٤٩	٣,١٣	٣١,٠٣	٠,٠١
		البعدي	٣١,٤٥	٣,٠٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي ، وهذا يدل على التحسن الملحوظ في مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في كل مهارة فرعية من مهارات الأداء الكتابي على حدة سواء فيما يتعلق بمهارات مرحلة ما قبل الكتابة ومهارات مرحلة الكتابة الفعلية وكل بعد من أبعادها من حيث الشكل والتنظيم والمضمون والأسلوب ، وكذلك مهارات مرحلة ما بعد الكتابة ، مما ينم عن الأثر الإيجابي الواضح لدروس البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً وخاصة فيما يتعلق بالمجال الأول منها (المقال) حيث كان تدني مستواهم في هذه المهارات جميعا واضحا قبل مرورهم بخبرات البرنامج المقترح ودروسه ، علاوة على أن الطلاب قد التفتوا إلى المراحل الأساسية المتتابعة لكتابة المقال وما ينضوي تحتها من مهارات ومن ثم قاموا بممارستها ممارسة جيدة أثناء كتابة المقالات المختلفة.

الفرض الثالث:

للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي (المقال) لدى طلاب الصف العاشر (مجتمع الدراسة)

وتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام معادلة ايتا ٢ ويوضح الجدول السابق رقم (١٣) أن قيمة ايتا٢ بلغت ٠,٩٧ وهي اشير إلى حجم أثر كبير، مما يشير إل فاعلية المتغير المستقل (البرنامج) في المتغير التابع تنمية مهارات التعبير الكتابي) وهذه الفاعلية ذات حجم أثر كبير

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن دروس البرنامج المقترح قد حققت تحسنا ملحوظا في أداء الطلاب الكتابي ، حيث إن التخطيط الجيد لهذه الدروس من قبل الطلاب والتنفيذ المناسب لها قد حقق الفائدة المرجوة، فتنوعت الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج بما يتماشى مع اهتمامات الطلاب ويلبي احتياجاتهم، كما أن الطلاب قد تحققت لديهم اتجاهات إيجابية وإدراكات جيدة نحو حصص ودروس البرنامج المقترح مما ساعدهم على اكتساب المعرفة الموجودة بكل درس ومن ثم توسيع هذه المعرفة وصقلها بأنشطة النموذج المستخدمة في البرنامج المقترح، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات ذات الصلة مثل دراسة (فايزة عوض، ٢٠٠٢)، ودراسة (نادية أبو سكينة، ٢٠٠٤)، ودراسة (رحاب عبد الله، ٢٠٠٥)، ودراسة (محمود عبد الكريم، ٢٠٠٥)، ودراسة (ماهر عبد الباري، ٢٠٠٨).

٢ – فيما يتعلق بالمجال الثاني لمهارات الأداء الكتابي (الرسالة):

الفرض الرابع: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي (الرسالة) ككل لصالح التطبيق البعدي.

وتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٥)

يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي في كل مهارة فرعية على حدة

المجموعة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	ايتا ٢
التجريبية	القبلي	٢٤,٠٨	١١,١٦	٤٩	٣٤,٥٤	٠,٠١	٠,٩٦
	البعدي	١٣٢,١٠	١٠,٩٧				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يدل على تحسن الأداء لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل عن التطبيق القبلي الذي يشير إلى التدني الواضح في أداء هذا الأداء.

الفرض الخامس:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي (الرسالة) في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي، وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل مهارة فرعية من مهارات الأداء الكتابي على حدة وذلك من خلال استخدام اختبار "ت" الجدول الأتي يوضح النتائج:

جدول (١٦)

يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي في كل مهارة فرعية على حدة

المهارات الرئيسة / الفرعية		التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات مرحلة ما قبل الكتابة		القبلي	٥,٤٦	٢,٢٢	٣٥,٤٤	٠,٠٠**
		البعدي	٢٧,٤٦	٢,١٨		
المهارات الفرعية لمرحلة الكتابة الفعلية	الشكل والتنظيم	القبلي	٤,٣٠	٢,٠٧	٢٦,٢٣	٠,٠١
		البعدي	١٩,٧٩	٢,١٢		
	المضمون	القبلي	٥,٤٠	٣,٣٤	٢٤,١٦	٠,٠١
		البعدي	٢٧,٧٦	٣,٢٤		
	الأسلوب	القبلي	٥,٠٣	٢,١٩	٣٢,١٧	٠,٠١
		البعدي	٢٥,٠٠	٢,٢١		
مهارات مرحلة الكتابة الفعلية ككل		القبلي	١٤,٧٣	٦,٨٠	٣٠,٢٣	٠,٠١
		البعدي	٧٢,٥٥	٦,٧٥		
مهارات مرحلة ما بعد الكتابة		القبلي	٣,٨٩	٢,٩٠	٣٤,٤٢	٠,٠١
		البعدي	٣٢,٠٩	٢,٩٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على التحسن الملحوظ في مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في كل مهارة فرعية من مهارات الأداء الكتابي على حدة سواء فيما يتعلق بمهارات مرحلة ما قبل الكتابة ومهارات مرحلة الكتابة الفعلية وكل بعد من أبعادها من حيث الشكل والتنظيم والمضمون والأسلوب ، وكذلك مهارات مرحلة ما بعد الكتابة، وهذا يرجع غلى الأثر الايجابي الواضح لدروس البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتياً وخاصة فيما يتعلق بالمجال الأول منها (الرسالة) حيث كان تدني مستواهم في هذه المهارات جميعا واضحا قبل مرورهم بخبرات

البرنامج المقترح ودروسه، علاوة على أن الطلاب قد تنبهوا للمراحل الأساسية المتتابعة لكتابة الرسالة وما ينضوي تحتها من مهارات ومن ثم قاموا بممارستها ممارسة جيدة ووظفوها أثناء كتابة الرسائل المختلفة في المواقف والمناسبات المتنوعة.

الفرض السادس:

للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي (الرسالة) لدى طلاب الصف العاشر (مجتمع الدراسة)، وتم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام معامل ايتا٢ لحساب حجم الأثر ويوضح جدول رقم ١٥ اين معامل ايتا٢ بلغ ٠,٩٦ وهو يشير إل حجم أثر كبير للبرنامج

وهذا يعني أن البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا له فاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي فيما يتعلق بالمجال الثاني من مجالات الكتابة (الرسالة) لدى طلاب الصف العاشر (مجتمع الدراسة).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن دروس البرنامج المقترح المصوغة وفوقا لنموذج أبعاد التعلم قد حققت تحسنا ملحوظا في أداء الطلاب الكتابي، وخاصة في المجال الثاني من مجالات الكتابة وهو الرسالة، حيث تحققت لدى الطلاب من خلال دروس البرنامج المقترح اتجاهات إيجابية وإدراكات جيدة نحو حصص ودروس البرنامج المقترح، مما ساعدهم على اكتساب المعرفة المتعلقة بفن الرسالة والمهارات اللازمة لكتابتها وتحقيق تكاملها، ومن ثم توسيع هذه المعرفة وصقلها بأنشطة النموذج المستخدمة في البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة.

ثالثا – تفسير نتائج الدراسة:

على ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة، واختبار صحة الفروض المتعلقة بالمتغيرات التابعة الأداء الكتابي بمجاليه الإبداعي (المقال)، والوظيفي (الرسالة) يمكن الخروج بالملحوظات التالية:

١. البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا كأحد نماذج التدريس الصفية الهادفة كان له تأثير إيجابي فعال على تنمية مهارات الأداء الكتابي فيما يتعلق بالمجال الأول من مجالات الكتابة الإبداعية (المقال)، وكذلك فيما يتعلق بالمجال الثاني من مجالات الكتابة الوظيفية (الرسالة) لدى طلاب المجوعة التجريبية، ودليل هذه الإيجابية:

أ) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدي.

ب) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٢. التحسن الدال إحصائيا لدى طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الأداء الكتابي يعزى غلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية هذه المهارات، وذلك للأسباب التالية:

أ) البرنامج المقترح قد قدم معرفة نظرية وأخرى إجرائية للطلاب عن المهارات اللازمة لمراحل كتابة المقال والرسالة، كما أسهمت في تدريب الطلاب على هذه المهارات وتمرنهم عليها ومن ثم قدرتهم على ممارستها في مواقف الكتابة المختلفة كانت أكثر دلالة.

ب) الدروس التي تضمنها البرنامج المقترح قد عولجت جيداً باستخدام التعلم المنظم ذاتيا، الأمر الذي جعل الطلاب يشعرون باتجاهات إيجابية وغدراكات معنوية أثناء حصص البرنامج المقترح مما ساعدهم على اكتساب المعرفة المتعلقة بالداء الكتابي والتفكير الناقد ومن ثم تحقيق تكاملها وتوسيعها باستخدام الأنشطة المناسبة .

ج) الأسس التي بنى عليها البرنامج المقترح قد راعت طبيعة المرحلة الثانوي وخصائص نمو الطلاب بها، وكذلك أهداف تعليم الكتابة وتعلمها بالمرحلة الثانوية وخاصة الصف العاشر منها، علاوة على شمول وتنوع الخبرات التي قدمها البرنامج كما وكيفا بما يتماشى مع الفروق الفردية بين الطلاب، الأمر الذي عزز مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب (عينة الدراسة) جميعاً ولدى كل طالب على حدة وذلك فيما يتعلق بمجالي الكتابة المحددين بالبرنامج (المقال والرسالة) فيما يقومون به من أنشطة وتكليفات كتابية مختلفة.

د) التغذية الرابجعة التي تلقاها الطلاب أثناء حصص البرنامج المقترح جعلت البرنامج يتسم بالمرونة بحيث يمكن تعديل مساره أولا بأول، ومن ناحية أخرى أتاحت للطلاب الفرصة لتجويد كتاباتهم والابتعاد عن أوجه القصور بها ووعيهم المعرفي بعمليات الكتابة ومراحلها دون التركيز على المنتج فقط ومن ثم تحسن أداؤهم الكتابي عن ذي قبل، وزادت قدرتهم على ممارسة مهارات التفكير الناقد فيما يقومون به من تكليفات وأنشطة كتابية مختلفة.

هـ) إن أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج قد اتسمت بالتنوع والشمول والاستمرارية ومن ثم راعت الفروق الفردية بين الطلاب وتوافقت مع الاتجاهات الحديثة في التقويم والقياس.

رابعاً – توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن عرض التوصيات الآتية:

١. الانتقال من تعليم التعبير باستخدام الأسلوب الاختباري إلى أسلوب تعليمي يقدم على إيجابية المتعلم ومشاركته في التخطيط والتنفيذ والتقويم لموضوع التعبير.

٢. الاستناد غلى الأنشطة والاستراتيجيات التي تقوم على التعليم المنتظم ذاتيا وربط المتعلم بالأحداث الجارية والقراءة كمدخل لتعليم التعبير ، وتنمية التفكير باعتبار أن التفكير هو السبيل لتنمية التعبير.

٣. تدريب الطلاب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا باعتبار المتعلم هو محور الإنتاج اللغوي الكتابي والمعلم هو الموجه والمرشد الذي يوفر بيئة تعليمية ثرية بالمناقشات والحوارات اللازمة لتنمية التفكير قبل التعبير.

٤. تقسيم درس التعبير إلى مراحل ثلاثة مراحل ما قبل الكتابة ، ومرحلة الكتابة ، ومرحلة ما بعد الكتابة وبحيث يمتلك الطالب المهارات الفرعية لكل مرحلة من هذه المراحل، مع تدريب الطلاب على استخدام بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي.

٥. المزج في تعليم التعبير الكتابي بين التدريب على مجالات التعبير الوظيفي ومجالات التعبير الإبداعي معا، وكذلك المهارات الفرعية المرتبطة بهذه المجالات مع إتاحة الفرص أمام المتعلم ليكون مشاركا ومنتجا ومقوما لنفسه وزملائه.

مقترحات الدراسة:

تفتح هذه الدراسة الطريق أمام إجراء بحوث أخرى في مجالات تعليم فنون اللغة ، يمكن عرضها كالآتي:

١. المقارنة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات التعلم الذاتي في التحصيل اللغوي.

٢. تدريب المعلمين على امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتيا لاستخدامه في دروس اللغة العربية لتنمية التحصيل والاتجاه نحو تعليم اللغة العربية.

٣. تنمية مهارات التعبير الكتابي باعتباره عملية وباعتباره منتجا.

٤. استخدام التقويم الذاتي لتنمية مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجـع

أولا- المراجع العربية :

١. أبو العباس أحمد القلقشندي (٢٠٠٤). صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج١، ج٣، سلسلة الذخائر، العدد ١٣٢-١٣٣، القاهرة: الهيئة العام لقصور الثقافة.

٢. أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠١). علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة.

٣. أمل عبد المحسن إبراهيم (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة بنها.

٤. ثناء عبد المنعم حسن (٢٠٠٥). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس.

٥. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). استراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. حسن شحاته (٢٠٠٢). آفاق تربوية متجددة "نحو تطور لتعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل". القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٧. ـــــ (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٨. ـــــ (٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩. ـــــ (٢٠٠٩). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠. حسن شحاته (٢٠٠٩). الكتابة الإقناعية الحجاجية، القاهرة: دار العالم العربي.

١١. حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٢. حمدي. الفرماوي (١٩٨٨). الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، ٣. (١٢).

١٣. ربيع. رشوان (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات أهداف الإنجاز. القاهرة: دار عالم الكتب.

١٤. رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية "إعدادها نظريات وتجارب". القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥. ـــ (٢٠٠٤). المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦. رشدي أحمد طعيمة؛ محمد السيد مناع (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧. ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣). أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه ، كلية التربية – جامعة طنطا.

١٨. سمير عبد الوهاب أحمد (١٩٩٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر، مجلة كلية التربية دمياط، جامعة المنصورة.

١٩. عبد الناصر. الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤).

٢٠. عبد الوهاب. كامل (٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة في علم النفس. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢١. علي أحمد مدكور (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢. علي سامي الحلاق (٢٠٠٧). اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، الأردن: دار الثقافة.

٢٣. فاطمة. حسين ((١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية الزقازيق، ٢٢.

٢٤. فايزة السيد عوض (٢٠٠٢). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بمعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة.

٢٥. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٦. فتحي يونس (٢٠٠٤). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية، القاهرة: كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٧. فتحي يونس (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٢٨. فتحي يونس (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: كلية التربية – جامعة عين شمس.

٢٩. فخر الدين عامر (٢٠٠٠). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. القاهرة: عالم الكتب.

٣٠. قطامي. يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣١. لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١). كراسة تعليمات مقياس التعلم المنظم ذاتيا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢. مال سليمان عطية ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – جامعة بنها.

٣٣. ماهر عبد الباري (٢٠١٠). المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٤. ماهر عبد الباري (٢٠٠٨). برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٣٥. محمد المفتي (١٩٨٤). سلوك التدريس. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، مطبعة نهضة مصر.

٣٦. محمد رجب فضل الله (١٩٩٨). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة: عالم الكتب.

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

٣٨. محمود محمد عبد الكريم (٢٠٠٥). تنمية بعض الاستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة وأثرها في تحسين الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه ، كلية التربية – جامعة طنطا.

٣٩. مريم بنت محمد الأحمدي (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات لمواجهة تحديات العولمة، مجلة القراءة والمعرفة.

٤٠. مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة : جامعة عين شمس.

٤١. نادية مسعود أبو سكينة (٢٠٠٤). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية، القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة.

٤٢. وحيد السيد حافظ، وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – جامعة بنها.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

43. Boland, S. (2002). Instruction Scaffolding and the Development Self-Regulated Reading Strategies of at – Risk First Graders in Reading Recovery Program, Ph.D., the University of Alabama, Dat-A 63112.

44. Chalk, J. Burke, S. & M. (2005). He of Self-Regulated Strategy Development in the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities, Learning Disability Quarterly, Vol. 28.

45. Fischer, Karen, I. (2002). Learning to Write in Elementary School Development of Self-Regulated Writing in Six Young Writers, Ph.D. Maryland College Park, Dai-46/01.

46. Harris, K.,, & Graham, S. (1996). Making the Writing Work, Strategies for Composition and Self-Regulation, Maryland, Book Line Books.

47. Jule, S. (2004). Self-Regulation College Composition: No Writer Left Behind Doctor of Philosophy, the University of Arizona.

48. Missildine, M. (2004). The Relations Between Self-Regulated Learning Motivation Anxiety. Attributions, Student Factors and Mathematics Performance Among Fifth and Sixth Grade Learners, A Dissertation Submitted to Requirement for Doctor of Philosophy Faculty of Auburn University.

49. Page, V. V. & Graham, S. (1999). Effects of Goal Setting and Strategy on the Writing Performance, Self Efficacy of Literacy with Writing, Learning Problem, Journal of Education, Psychology, Vol. 91, No. 2.

ملحق (١)
قائمة مهارات الأداء الكتابي
المناسبة لطلاب الصف العاشر

إعداد
الدكتورة/ ظبية سعيد السليطي

قائمة مهارات الأداء الكتابي

المناسبة لطلاب الصف العاشر

أولاً – مهارات ما قبل الكتابة:

١. تحديد موضوع الكتابة.

٢. تحديد الهدف من الكتابة.

٣. تحديد الموضوع القراء (المسهدف الكتابة له).

٤. تحليل الموضوع إلى أفكار رئيسة وأخرى فرعية.

٥. الاستقرار على أكثر الأفكار ارتباطا بالموضوع واستبعاد الشتات.

٦. تحويل الأفكار الرئيسة إلى فقرات تتضمن أفكاراً فرعية داعمة.

٧. فحص تناغم الأفكار الفرعية وتسلسلها تحقيقا لتماسك الفقرات.

٨. تحديد عدد فقرات الموضوع.

٩. تحديد المصادر التي سوف يستعان بها اثناء كتابة الموضوع.

١٠. إعداد الرسوم التوضيحية والأشكال التخطيطية المدعمة للأفكار.

١١. كتابة مسودة أولية للموضوع.

ثانيا – مهارات مرحلة الكتابة الفعلية:

أ) مهارات الشكل والتنظيم وتتضمن:

١. وضوح الخط وتنميته ونظافته.

٢. التزام الكتابة بخط واحد إما النسخ أو الرقعة.

٣. تنظيم الموضوع في فقرات مترابطة ومتدرجة.

٤. ترك مسافة مناسبة ومتساوية في بداية كل فقرة.

٥. التنظيم في كتابة العناوين الرئيسة والجانبية مع ابرازها.

٦. مراعاة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.

٧. الالتزام بالقدر الكتابي المطلوب.

٨. مراعاة الهوامش الموجودة بالصفحة.

ب) مهارات المضمون وتتضمن:

١. كتابة مقدمة شائقة للموضوع.

٢. كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة تدعمها أمثلة وتفاصيل.

٣. تسلسل الأفكار وتدرجها وترتيبها منطقيا.

٤. تنويع الأفكار بحيث تستوفي الموضوع.

٥. دعم الفكار بالرسوم التوضيحية والأشكال التخطيطية إن لزم الأمر.

٦. دعم الفكار بالأدلة والشواهد المناسبة (كالاستشهاد بالقرآن أو الحديث أو الشعر أو النثر...).

٧. صحة المعلومات والبيانات ودقتها.

٨. التوصل إلى استنتاجات منطقية طبقاً للأفكار المعروضة.

٩. مراعاة التسلسل الزمني للأحداث.

١٠. إبداء الرأي بموضوعية في بعض المواقف.

١١. كتابة خاتمة ملخصة للموضوع.

ج) مهارات الأسلوب وتتضمن:

١. استخدام اللغة العربية الفصحى في الكتابة.

٢. استخدام الكلمات الموحية والألفاظ المعبرة عن المعنى المقصود.

٣. استخدام الصور البيانية والمحسنات اللفظية.

٤. اتباع القواعد النحوية الصحيحة.

٥. مراعاة الرسم الإملائي الصحيح للكلمات.

٦. التنويع بين الجمل الأسمية والفعلية.

٧. التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي.

٨. استخدام أدوات الربط المناسبة في أماكنها الصحيحة.

٩. مراعاة الترابط بين الفقرات.

١٠. الإيجاز في تناول الموضوع ومعالجته دون إخلال بالمعنى.

ثالثا – مهارات مرحلة ما بعد الكتابة :

١. **إعادة قراءة ما تم كتابته ومراجعته ذاتيا.**
٢. **مراجعة التنظيم العام للموضوع.**
٣. **مراجعة التنظيم الداخلي للموضوع.**
٤. **التحقق من مدى التسلسل المنطقي للأفكار والترابط فيما بينها.**
٥. **التحقق من مدى الاحتفاظ بوحدة الفقرة وتماسكها.**
٦. **تصويب الأخطاء الإملائية.**
٧. **تصويب الأخطاء النحوية.**
٨. **تصويب أخطاء علامات الترقيم وأدوات الربط بين الجمل والفقرات.**
٩. **إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات المعيبة.**
١٠. **مراجعة صحة البيانات ودقة المعلومات من مصادرها.**
١١. **حذف الزيادة والتطويل فيما تم كتابته.**
١٢. **إعادة كتابة الموضوع في صورته النهائية بعد مراجعته كليا.**

ملحق (٢)

اختبار مهارات الأداء الكتابي

لطلاب الصف العاشر

إعداد

الدكتورة/ ظبية سعيد السليطي

اختبار مهارات الأداء الكتابي

لطلاب الصف العاشر

عزيزي الطالب اكتب البيانات التالية:

الاسم:

الفصل:

تعليمات الاختبار:

قبل أن تبدأ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، اقرأ التعليمات التالية جيدا:

١. **يقيس الاختبار الحالي مدى توافر مهارات الأداء الكتابي لديك من خلال الكتابة في بعض المجالات والموضوعات الكتابية القريبة من حياتك.**
٢. **لا تضع أية علامة في ورقة الاختبار، الإجابة عن الاختبار سوف تكون في أوراق العمل المصاحبة.**
٣. **لا تجب عن أسئلة الاختبار، ولا تنتقل من موضوع لآخر قبل أن يؤذن لك بذلك.**
٤. **لا توجد في هذا الاختبار إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن كل ما تكتبه يمكن أن يكون صحيحاً بشرط أن تعبر عن رأيك بصدق في الموضوعات والقضايا المطروحة.**
٥. **هذا الاختبار يستخدم لأغراض البحث العلمي ولا علاقة له بعلامات نجاحك.**

أسئلة الاختبار

أولاً – اختر واحدا من الموضوعين التاليين:

الموضوع الأول:

اكتب مقالاً – في حدود خمس فقرات – توضح فيه بعض المشكلات التي تعاني منها في حياتك المدرسية أو المنزلية.

الموضوع الثاني:

اكتب مقالاً – في حدود عشرة أسطر – تعبر فيه عن موقعك من حدث من الأحداث الجارية.

ثانياً :

اكتب رسالة إلى ولي أمرك تطلب منه السماح لك بالذهاب إلى الرحلة التي ستقيمها المدرسة.

ملحق (٣)
بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي
لدى طلاب الصف العاشر

إعداد
الدكتورة/ ظبية سعيد السليطي

بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي

لدى طلاب الصف العاشر

إرشادات للقائم بالتصحيح:

١. تستخدم هذه البطاقة لتقدير مستوى الأداء الكتابي لدى كل طالب على حدة، وذلك في ضوء ما يقوم به الطالب من مهارات أثناء تكليفه بمهمة كتابية ما داخل الفصل.

٢. تكتب البيانات الأولية قبل البدء في استخدام البطاقة.

٣. يتم التقييم باستخدام هذه البطاقة من خلال مرحلتين، الأولى: تكون داخل الفصل حين يشرع الطالب بالكتابة في أحد الموضوعات الكتابية، وفيها يقوم المقيم بملاحظة ما يقوم به الطالب في مرحلتي ما قبل الكتابة وما بعدها من مهارات. والثانية: تكون خارج الفصل حيث يتم التركيز فيها على تقييم مهارات الأداء الكتابي فيما يتعلق بمرحلة الكتابة الفعلية أو بعبارة أخرى المنتج الكتابي في شكله النهائي.

٤. مفتاح التصحيح يكون على النحو التالي:

يتم رصد درجة من الدرجات (٣، ٢، ١، ٠) في إحدى الخانات الأربع أمام كل مهارة مقيسة، وذلك بوضع علامة (√) أما الدرجة التي يستحقها الطالب كما يلي:

مستوى الأداء (٣): يشير إلى أن الطالب قد أدى المهارة أداء متميزا يتسم بالدقة والضبط ودون أية أخطاء، وبذلك يكون الطالب متمكنا من أداء المهارة (وجود المهارة بدرجة كبيرة).

مستوى الأداء (٢): يشير إلى أن الطالب قادر على استخدام المهارة اثناء كتابته ولا تتعدى أخطاؤه فيها مرة واحدة أومرتين، وبذلك يكون الطالب قادراً على أداء المهارة (وجود المهارة بدرجة متوسطة).

مستوى الأداء (١): يشير إلى أن الطالب قد تجاوزت أخطاؤه في المهارة الواحدة ثلاث مرات أو أكثر خلال كتابته للموضوع، وبذلك يكون مستوى الطالب منخفضاً في أداء المهارة (وجود المهارة بدرجة قليلة).

مستوى الأداء (٠): وتعني انعدام المهارة في كتابة الطالب تماماً.

بطاقة تقييم مهارات الأداء الكتابي

لدى طلاب الصف العاشر

بيانات الطالب:	بيانات القائم بالتصحيح:
الاسم :	الاسم :
الفصل:	الوظيفة:

المراحل الرئيسة لعملية الكتابة	المهارات الفرعية	مستوى الأداء			
		٣	٢	١	٠
أولاً: مهارات مرحلة ما قبل الكتابة	١. يحدد موضوع الكتابة				
	٢.يحدد الهدف من الكتابة				
	٣.يحدد جمهور القراء (المستهدف الكتابة له)				
	٤.يحلل الموضوع إلى أفكار رئيسة وأخرى فرعية				
	٥.يستقر على أكثر الأفكار ارتباطا بالموضوع ويستبعد الشتات				
	٦.يحول الأفكار الرئيسة إلى فقرات تتضمن أفكارا فرعية داعمة				
	٧.يفحص تناغم الأفكار الفرعية وتسلسلها تحقيقا لتماسك الفقرات				
	٨.يحدد عدد فرات الموضوع				
	٩.يحدد المصادر التي سوف يستعان بها اثناء كتابة الموضوع				
	١٠.يقوم بإعداد الرسوم التوضيحية والأشكال التخطيطية المدعمة للأفكار				
	١١.يكتب مسودة أولية للموضوع				

بيانات الطالب:	بيانات القائم بالتصحيح:
الاسم :	الاسم :
الفصل:	الوظيفة:

المراحل الرئيسة لعملية الكتابة	المهارات الفرعية	مستوى الأداء			
		٣	٢	١	٠
ثانيا: مهارات مرحلة الكتابة الفعلية	أ) مهارات الشكل والتنظيم وتتضمن:				
	١. يكتب بخط واضح ومنسق ونظيف				
	٢. ويلتزم الكتابة بخط واحد إما النسخ أو الرقعة				
	٣. ينظم الموضوع في فقرات مترابطة ومتدرجة				
	٤. يترك مسافة مناسبة ومتساوية في بداية كل فقرة				
	٥. يكتب العناوين الرئيسة والجانبية بشكل منظم ويبرزها				
	٦. يراعي الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم				
	٧. يلتزم بالقدر الكتابي المطلوب				
	٨. يراعي الهوامش الموجودة بالصفحة				
	ب) مهارات المضمون وتتضمن:				
	١. يكتب مقدمة شائقة للموضوع				
	٢. يكتب كل فكرة رئيس في فقرة تدعمها أمثلة وتفاصيل				
	٣. يراعي الأفكار وتدرجها ويرتبها منطقيا				
	٤. ينوع الأفكار بحيث تستوفي الموضوع				

بيانات الطالب:	بيانات القائم بالتصحيح:
الاسم :	الاسم :
الفصل:	الوظيفة:

المراحل الرئيسة لعملية الكتابة	المهارات الفرعية	مستوى الأداء			
		٣	٢	١	٠
	٥. يدعم الأفكار بالرسوم التوضيحية والأشكال التخطيطية إن لزم الأمر				
	٦. يدعم الأفكار بالأدلة والشواهد المناسبة (كالاستشهاد بالقرآن أو الحديث أو الشعر أو النثر...)				
	٧. يكتب معلومات صحيحة وبيانات دقيقة				
	٨. يصل إلى استنتاجات منطقية طبقاً للأفكار المعروضة				
	٩. يراعي التسلسل الزمني للأحداث				
	١٠. يبدي رأيه بموضوعية في بعض المواقف				
	١١. يكتب خاتمة ملخصة للموضوع				
	ج) مهارات الأسلوب وتتضمن:				
	١. يستخدم اللغة العربية الفصحى في الكتابة				
	٢. يستخدم الكلمات الموحية والألفاظ المعبرة عن المعنى المقصود				
	٣. يستخدم الصور البيانية والمحسنات اللفظية				
	٤. يتبع القواعد النحوية الصحيحة				
	٥. يراعي الرسم الإملائي الصحيح للكلمات				

بيانات الطالب:	بيانات القائم بالتصحيح:
الاسم :	الاسم :
الفصل:	الوظيفة:

المراحل الرئيسة لعملية الكتابة	المهارات الفرعية	مستوى الأداء			
		٣	٢	١	٠
	٦. ينوع بين الجمل الأسمية والفعلية				
	٧. ينوع بين الأسلوب الخبري والإنشائي				
	٨. يستخدم أدوات الربط المناسبة في أماكنها الصحيحة				
	٩.يراعي الترابط بين الفقرات				
	١٠. يوجز في تناوله للموضوع ومعالجته دون إخلال بالمعنى				
ثالثاً: مهارات مرحلة ما بعد الكتابة	١. يعيد قراءة ما تم كتابته ويراجعه ذاتيا				
	٢. يراجع التنظيم العام للموضوع				
	٣. يراجع التنظيم الداخلي للموضوع				
	٤. يتحقق من مدى التسلسل المنطقي للأفكار وترابطها				
	٥. يتحقق من مدى الاحتفاظ بوحدة الفقرة وتماسكها				
	٦.يصوب الأخطاء الإملائية				
	٧. يصوب الأخطاء النحوية				
	٨. يصوب أخطاء علامات الترقيم وأدوات الربط بين الجمل والفقرات				
	٩. يعيد صياغة بعض الجمل والعبارات المعيبة				

بيانات الطالب:	بيانات القائم بالتصحيح:
الاسم : الفصل:	الاسم : الوظيفة:

المراحل الرئيسة لعملية الكتابة	المهارات الفرعية	مستوى الأداء			
		٣	٢	١	٠
	١٠. يراجع صحة البيانات ودقة المعلومات من مصادرها				
	١١. يقوم بحذف الزيادات ومواطن الحشو فيما تم كتابته				
	١٢. يعيد كتابة الموضوع في صورته النهائية بعد مراجعته كليا				