الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد بن أحمد وهران02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة

في تنمية مهارات التعبير الكتابي

دراسة ميدانية شبه تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل.م.د) في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: بن عيسى سفيان

إشراف الأستاذة: بن شدة مليكة

لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الصفة	المؤسسة الأصلية
أ/بالقوميدي عباس	**أستاذ تعليم عالي**	**رئيسا**	**جامعة وهران(2)**
د/بن شدة مليكة	**أستاذة محاضرة (أ)**	**مشرفا ومقررا**	**جامعة وهران(2)**
أ/قادري حليمة	**أستاذة تعليم عالي**	**عضوا**	**جامعة وهران(2)**
د/مرغم سعاد	**أستاذة محاضرة (أ)**	**عضوا**	**جامعة شلف**
د/بوفرة مختار	**أستاذ محاضر(أ)**	**عضوا**	**جامعة معسكر**

السنة الجامعية: 2022-2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد بن أحمد وهران02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة

في تنمية مهارات التعبير الكتابي

دراسة ميدانية شبه تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطر الثالث(ل.م.د) في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: بن عيسى سفيان

إشراف الأستاذة: بن شدة مليكة

لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الصفة	المؤسسة الأصلية
أ/بالقوميدي عباس	**أستاذ تعليم عالي**	**رئيسا**	**جامعة وهران(2)**
د/بن شدة مليكة	**أستاذة محاضرة (أ)**	**مشرفا ومقررا**	**جامعة وهران(2)**
أ/قادري حليمة	**أستاذة تعليم عالي**	**عضوا**	**جامعة وهران(2)**
د/مرغم سعاد	**أستاذة محاضرة (أ)**	**عضوا**	**جامعة شلف**
د/بوفرة مختار	**أستاذ محاضر(أ)**	**عضوا**	**جامعة معسكر**

السنة الجامعية: 2022-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾

صدق الله العظيم

سورة المجادلة: الآية (11)

إهداء

إلى أمي وأبي من أنارا لي درب الحياة

إلى إخوتي وأخواتي أثمن ما أملك في الدنيا

إلى أصدقائي وزملائي الأعزاء

إلى أساتذتي الأفاضل

إلى طلبتي .

شكر وتقدير

رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين

صدق الله العظيم

أشكر الله سبحانه وتعالى العالي في علاه على توفيقي لهذا العمل المتواضع

كما أشكر أستاذتي المشرفة السيدة الكريمة بن شدة مليكة لصبرها معي و توجيهها لي في هذا العمل ،شكر خاص للأستاذة محرزي مليكة رئيسة المشروع ،شكر خاص للأستاذة ملال خديجة،شكر خاص للأستاذة ياسين أمينة،شكر خاص لكل الأساتذة المكونين وعلى رأسهم كل من الأستاذ تيغزة، الأستاذ ماحي،الأستاذ بوفلجة،الأستاذة قادري،شكر خاص لأعضاء لجنة المناقشة: على رأسهم الأستاذ بلقوميدي، الأستاذ بوفرة،الأستاذة مرغم كما أشكر كل من كان له الفضل علينا من الأساتذة والإداريين أثناء زيارتنا الميدانية ، شكر خاص لمديرة مدرسة أحمد زهانة السيدة: مالك، شكر خاص للسيدة مديرة مدرسة بن عدة بن عودة السيدة: زهرة شكر خاصللسيدة مديرة مدرسة علي ابن أبي طالب السيدة حورية.

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة ، من ثلاث مدراس مختلفة، اختيروا كمجموعة تجريبية واحدة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، اتبع فيها الطالب الباحث المنهج الشبه تجريبي من أجل تحقيق أغراض الدراسة ، كما استخدم فيها الأدوات التالية:

- بناء استبيان يقيس مهارات التعبير الكتابي حيث تم استخدامه كمعيار في القياس القبلي/البعدي.
- بناء برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية النمذجة بالمشاركة حيث كانت النتائج كآتي:

- أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات المضمون بقيمة(ت) قدرها(47.16) عند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي بين الاختبارين قدره(5.56).
- أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات اللغة والأسلوب بقيمة(ت)قدرها(39.23) وعند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي قدره(4.62).
- أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الشكل والتنظيم بقيمة (ت) قدرها(43.01) عند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي قدره(6.40).
- أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات التميز بقيمة(ت)قدرها(24.23) عند مستوى الدلالة(0.01)ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي قدره(1.17).
- أظهرت النتائج أنه توجد مساهمة للبرنامج المطبق باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تقدر ب(0.661)،مما يدل على حجم أثر متوسط لفعالية البرنامج.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية النمذجة بالمشاركة، التعبير الكتابي، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study aimed to identify the level of contribution of using the participatory modeling strategy in developing written expression skills among fifth-year primary school students.

The study sample consisted of (60) male and female students, from three different schools, who were chosen as one experimental group. In a random manner, the student researcher followed the quasi-experimental approach in order to achieve the purposes of the study. He also used the following tools:

- Building a questionnaire that measures written expression skills, which was used as a standard in the pre/post measurement.

- Building a training program based on the participatory modeling strategy, where the results were as follows:

- The results showed that there were statistically significant differences between the pre- and post-test in content skills with a value (t) of (47.16) at the significance level (0.01) and in favor of the post-test with a difference An arithmetic mean between the two tests was (5.56).

- The results showed that there were statistically significant differences between the pre-test and the post-test in language skills and style with a T value of (39.23) and at a significance level of (0.01) and in favor of the post-test with an arithmetic mean difference of (4.62).

- The results showed that there were statistically significant differences between the pre- and post-test in formal and organization skills with a T value of (43.01) at the significance level (0.01) and in favor of the post-test with an arithmetic mean difference of (6.40).

- The results showed that There are statistically significant differences between the pre- and post-test in excellence skills with a T-value of (24.23) at the significance level (0.01) and in favor of the post-test with an arithmetic mean difference of (1.17).

- The results showed that there is a contribution to the program applied using the participatory modeling strategy Among primary school students, it is estimated at (0.661), which indicates a medium effect size for the effectiveness of the program.

Keywords: participatory modeling strategy, written expression, primary stage.

Résumé :

Cette étude visait à identifier le niveau de contribution de l'utilisation de la stratégie de modélisation participative dans le développement des compétences d'expression écrite chez les élèves de cinquième année du primaire.

L'échantillon de l'étude était composé de (60) étudiants et étudiantes, issus de trois différentes écoles, qui ont été choisies comme un groupe expérimental. De manière aléatoire, l'étudiant chercheur a suivi l'approche quasi-expérimentale afin d'atteindre les objectifs de l'étude. Il a également utilisé les outils suivants :

- Construire un questionnaire qui mesure les écrits compétences d'expression, qui ont été utilisées comme norme dans la mesure pré/post.

- Construire un programme de formation basé sur la stratégie de modélisation participative, où les résultats étaient les suivants :

- Les résultats ont montré qu'il y avait des différences statistiquement significatives entre le pré- et le post-test dans les compétences de contenu avec une valeur (t) de (47,16) au niveau de signification (0,01) et en faveur du post-test avec une différence. La moyenne arithmétique entre les deux tests était de (5,56).

- Les résultats ont montré qu'il existait des différences statistiquement significatives entre le pré-test et le post-test en compétences et style linguistiques avec une valeur T de (39,23) et un niveau de signification de (0,01) et en faveur du post-test avec une différence moyenne arithmétique de (4,62).

- Les résultats ont montré qu'il Il y avait des différences statistiquement significatives entre le pré- et le post-test en matière de compétences formelles et organisationnelles avec une valeur T de (43,01) au niveau de signification (0,01) et en faveur du post-test avec une différence moyenne arithmétique de (6,40).

- Les résultats ont montré qu'il existe des différences statistiquement significatives entre le pré-test et le post-test en compétences d'excellence avec une valeur T de (24,23) au niveau de signification (0,01) et en faveur du post-test avec une moyenne arithmétique différence de (1,17).

- Les résultats ont montré qu'il y a une contribution au programme appliqué en utilisant la stratégie de modélisation participative. Parmi les élèves du primaire, elle est estimée à (0,661), ce qui indique une taille d'effet moyenne pour l'efficacité du programme. .

Mots clés : stratégie de modélisation participative, expression écrite, étape primaire.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة	ت
Abstract	ث
Résumé	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ر
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	س
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها	
1-1 إشكالية الدراسة	6
1-2 فرضيات الدراسة	17
1-3 أهداف الدراسة	18
1-4 أهمية الدراسة	19
1-5 حدود الدراسة	19
1-6 التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	20
الفصل الثاني: إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	
تمهيد	22
1. مفهوم النمذجة	22
1.1 استراتيجيات التعلم (إستراتيجية النمذجة بالمشاركة)	24
2.1 أنواع النمذجة	28
3.1 النظريات المساهمة في إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	32

4.1 أصول إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**37**
5.1 أهداف إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**39**
6.1 أهمية إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**40**
7.1 خطوات إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**41**
8.1 مميزات إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**42**
9.1 مصادر تعلم النمذجة بالمشاركة	**43**
10.1شروط النمذجة بالمشاركة	**43**
11.1 نواتج التعلم من خلال النمذجة بالمشاركة	**45**
12.1 العوامل المؤثرة في إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**46**
13.1 علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بالتنظيم الذاتي	**48**
14.1 علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بالكفاءة الذاتية	**62**
15.1 علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بالأهداف	**66**
16.1 علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بـ ماوراء المعرفة	**73**
خلاصة الفصل	**95**
الفصل الثالث: مهارات التعبير الكتابي	
تمهيد	**97**
1. مفهوم اللغة	**97**
2. تعريف اللغة العربية	**97**
1.2 فروع اللغة العربية	**98**
2.2 أهداف اللغة العربية	**99**
3.2 أهمية اللغة العربية	**99**
4.2 مهارات اللغة العربية	**101**
5.2 منزلة التعبير بين فروع اللغة	**111**
3. مهارات التعبير الكتابي(لغتا/اصطلاحا)	**111**
1.3 أنواع التعبير(من حيث الشكل و الموضوع)	**114**
2.3 تصنيف مهارات التعبير الكتابي	**118**
3.3 شروط التعبير الكتابي	**121**

4.3 ميادين التعبير الكتابي	**122**
5.3 أهداف التعبير الكتابي	**122**
6.3 أهمية التعبير الكتابي	**124**
7.3 أسس وقيم التعبير الكتابي	**124**
8.3 خطوات كتابة التعبير الكتابي	**127**
9.3 صعوبات تدريس التعبير الكتابي وأسباب ضعف التلاميذ	**129**
10.3طرائق التدريب على التعبير الكتابي وطرق تصحيحه	**130**
11.3 نموذج لإستراتيجية كتابة التعبير الكتابي	**131**
12.3 دور إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تحسن مهارات التعبير الكتابي	**135**
خلاصة الفصل	**136**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	**138**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**139**
1-1 أهداف الدراسة	**139**
2-1 عينتها	**139**
3-1 بناء وضبط البرنامج التدريبي	**141**
4-1 بناء وضبط وسائل القياس	**155**
5-1 التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة	**157**
6-1 نتائج الدراسة الاستطلاعية	**158**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**158**
تمهيد	**158**
1-2 منهج الدراسة	**159**
2-2 مجتمع الدراسة	**160**
3-2 عينة الدراسة	**161**
4-2 ضبط المتغيرات	**163**

2-5 أدوات الدراسة	**164**
2-6 إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	**164**
2-7 التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة	**179**
خلاصة الفصل	**180**
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	**182**
1. **عرض نتائج الاختبار القبلي**	**183**
2.**عرض نتائج الاختبار البعدي**	**191**
2-1 عرض نتائج الفرضية الأولى	**191**
2-2 عرض نتائج الفرضية الثانية	**192**
2-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة	**193**
2-4 عرض نتائج الفرضية الرابعة	**194**
2-5 عرض نتائج الفرضية الرئيسية	**195**
2. **تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها**	**196**
2-1 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**196**
2-2 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**198**
2-3 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**202**
2-4 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**204**
2-5 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية	**205**
الاستنتاج العام	**211**
الاقتراحات	**215**
قائمة المراجع	**217**
الملاحق	**241**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	تصنيف مكونات ما وراء المعرفة	93
2	جنس عينة الدراسة الاستطلاعية	140
3	العمر الزمني للعينة الاستطلاعية	141
4	نتائج تقديرات المحكمين للبرنامج التدريبي	153
5	معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية	156
6	ثبات الدرجة الكلية	157
7	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	162
8	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	162
9	المتوسط الحسابي لمهارات المضمون	185
10	المتوسط الحسابي لمهارات اللغة والأسلوب	186
11	المتوسط الحسابي لمهارات الشكل والتنظيم	187
12	المتوسط الحسابي لمهارات التميز	188
13	اختبار تجانس الاختبار القبلي في الجنس في مهارات التعبير الكتابي	192
14	اختبار تجانس الاختبار القبلي في السن في مهارات التعبير الكتابي	192
15	قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات المضمون	193
16	قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات اللغة والأسلوب	194
17	قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات الشكل والتنظيم	195

18	قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات التميز	196
19	حجم أثر برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.	197

قائمة الأشكال والنماذج

رقم الشكل	عنوان الشكـــــــــــــــــــل	الصفحة
1	مكونات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية كما اقترحها مرزانوا وآخرون (1988)	85
2	المهارات الأربع للغة	102
3	تصنيف مهارات اللغة	102
4	نموذج فلور و هيز للكتابة سنة (1980)	135
5	التصميم التجريبي للدراسة الحالية	159
6	إجراءات وخطوات الدراسة التجريبية	178

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	رخصة تربص ميداني	242
2	رخصة اجراء تربص ميداني	243
3	أسماء السادة محكمي مقياس مهارات التعبير الكتابي	244
4	أسماء السادة محكمي برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	245
5	مقياس مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	246
6	دليل برنامج استراتيجية النمذجة بالمشاركة	249
7	برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	254
8	نموذج اختبار التعبير الكتابي	262
9	نموذج تعبير كتابي	263
10	مستخرجات التحليل الإحصائي من برنامج spss(دراسة استطلاعية)	265
11	مستخرجات التحليل الإحصائي من برنامج spss(دراسة أساسية)	270

مقدمة

مقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وكرمه بالعقل (الدماغ) ، ومن جملة وظائفه ما يسمى بالعمليات العقلية العليا، حيث حظيت هي الأخرى باهتمام جل الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، كما شكلت عائقا أمام كبار العلماء عبر سنوات طويلة؛ لتعذر فهمها وتميزها بالتعقيد وصعوبة فهم سيرورتها ، مما دعا إلى الخوض في العديد من الدراسات التي استهدفت هذه الملكات ونذكر من بينها عملية التفكير و ما وراء التفكير.

وما وراء التفكير يقصد بها (التفكير في التفكير) أي الوعي بالتفكير الذي من شأنه أن يحمل في طياته (التخطيط،المراقبة ،والتقويم لعملية التفكير) وذلك بشكل مستمر.

من حيث أن اللغة والفكر هما وجهان لعملة واحدة فإن تدريس اللغة العربية لهو أسمى منازل التعليم في المرحلة الابتدائية، بغية تزويد المتعلمين بالمهارات اللغوية الأساسية ، وهذه المهارات هي (الاستماع، التحدث، القراءة ، الكتابة)، إنه يتم اكتساب هذه المهارات في الغالب بترتيب الاستماع أولا ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة.

وما من أحد يعنى بالكتابة ممارسة أو تدريسا إلا ويكتشف الصعوبات التي تواجه المتعلمين المتطلعين إلى إتقان ما يريدون كتابته، سواء من حيث التأليف بين الأفكار التي يعبرون بها، أو من حيث السلامة التي يرجونها فيما يكتبون.

حيث انها ليست مهارة تعليمية فحسب، بل هي وسيلة نسج وصيانة لعلاقات منسجمة مع محيطها، وبهذا الشكل تكون الكفاءة القاعدية التي يجب أن يمتلكها المتعلم.

والتعبير الكتابي لدى المبتدئين هو عملية تدريب التلميذ على كيفية ترجمة أفكاره المستقاة مما يسمع أو يقرأ أو يشاهد من أحداث وبلورتها ضمن سياق لغوي متسق ومتناسق بحيث يشكل جملة صحيحة سليمة وواضحة ويربطها بجمل أخرى حتى يتسنى له إعطاء البناء

الكامل الذي من شأنه أن يفهم القارئ ما يود التلميذ إبلاغه به من معنى على أن يكون هذا التعبير مناسبا لسنه قريبا من بيئته وواقعه.

في السنوات الأخيرة لوحظ بأنه يتعذر على تلامذتنا الأعزاء في المراحل الأولى من التعليم السيطرة على نشاط التعبير الكتابي ونخص بالذكر (مهارات التعبير الكتابي) وذلك يرجع لعديد الأسباب:

أهمها على الإطلاق تفشي اللغة العامية في الوسط الذي يعيش فيه التلميذ الذي من شأنه أن يحسسه بغرابة الألفاظ التي يقرأها وكذا قلة المطالعة حيث أضحت الوسائل التكنولوجية الحديثة (الانترنت) بديل مباشر عن الطرق التقليدية ، كما يحتاج اكتساب مهارات التعبير الكتابي، لإجهاد العقل والطفل لا يزال في مراحله الأولى من النضج وكذا عدم إعطاء المعلمين بالغ الأهمية لهذه المادة وإهمالها وجعلها نشاط فرعي.

حسب ما ورد في دراسات عديدة أن الطلاب يتبنون أنماط سلوك جديدة أو يعدلون سلوكهم على أساس الملاحظة وحدها؛ وبالتالي نظرًا لوجود مثل هذا الاتصال الممتد بين المعلم والطالب ، يعد المعلم أحد النماذج الأكثر أهمية وتأثيرًا في حياة الطالب.

(costa,1991 ,p.204)

حيث يرى **(Beyer،1987)** أن إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هي طريقة من خلالها يتمكن المتعلمون من رؤية كيفية تفكير الخبير في موضوع ما، وتعد أيضا دعوة المتعلمين للتفكير بصوت عال طريقة ممتازة لمساعدتهم على أن يكونوا ما وراء معرفيين بصورة أكبر، ومساعدتهم على تحديد استراتيجيات التفكير التي يستخدمونها، وأن يصبح لديهم وعي باستراتيجيات التفكير التي تخص الآخرين.**(سيتي،2018،ص 81)**

ولتحقيق هذا المشروع البحثي وفق أسس صحيحة،عكف الباحث على وضع هذه الأفكار ضمن إطار بحثي علمي، لتكون النتائج ملامسة للواقع وبعيدة عن الذاتية؛ وقد جاء هذا البحث في الفصول التالية وفق المنهجية الآتية في قسمين رئيسيين هما:

أولا: الجانب النظري:

الفصل الأول– الإطار العام للدراسة: حيث تناول هذا الفصل إشكالية البحث ، وتساؤلات البحث الذي سعت الدراسة للإجابة عنها، ثم الفرضيات التي صيغت بناءا على التساؤلات، كما تناول هذا الفصل أهداف البحث وأهميته، ثم حدود البحث وتعريفا لمصطلحات البحث.

الفصل الثاني– إستراتيجية النمذجة بالمشاركة: تناول هذا الفصل المتغير المستقل للبحث وهو إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بما يحتويه من عناصر خاصة تمثلت في مفهوم النمذجة وتعريفها ثم أنواعها ونخص بالذكر (إستراتيجية النمذجة بالمشاركة)ثم تم التطرق للنظريات المساهمة في تطورها ،جذورها التاريخية، ثم أهميتها وأهدافها وخطوات إستراتيجية النمذجة بالإضافة إلى عناصر أخرى تم إدراجها في هذا الفصل.

الفصل الثالث– التعبير الكتابي: في هذا الفصل تم التطرق إلى المتغير التابع وهو مهارات التعبير الكتابي حيث شمل عدة عناصر نذكر منها تعريف اللغة، ثم تعريف اللغة العربية، عناصرها، فروعها، أهميتها، أهدافها، مميزاتها، ثم مهاراتها بعدها نمر إلى منزلة التعبير بين فروع اللغة بعدها تطرقنا إلى تعريف المهارة ثم التعبير ثم أنواع التعبير من حيث الشكل والموضوع ونخص بالذكر التعبير الكتابي ثم عناصر أخرى تم إدراجها في هذا الفصل.

لقد كان للجانب النظري دورا كبيرها ساهم في بلورة الأفكار المتعلقة بالجانب الميداني للدراسة.

ثانيا الجانب التطبيقي: والذي يتضمن:

الفصل الرابع– الإجراءات الميدانية للدراسة: تناول هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية بشكل موجز يليها الدراسة الأساسية حيث عرضنا منهج البحث ، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأدوات القياس التي استخدمت، كيفية التحقق من صدقها وثباتها، ثم خطوات إجراء الدراسة وتصحيح الاختبار،ثم الطرق التي استخدمت في المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس– عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها: تناول هذا الفصل عرض لنتائج البحث وتحليلها، ومناقشتها، و الاستنتاج العام، ومن ثم التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة في ضوء نتائج البحث.

الفصل الأول:

المشكلة واعتباراتها

الإشكالية

الفرضيات

أهداف البحث

أهمية البحث

حدود البحث

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث

1-1 إشكالية البحث:

اللغة هي ذلك النسق من الرموز والإشارات التي يستخدمها الناس كوسيلة للتواصل مع بعضهم البعض، داخل مجتمع معين تربطه مقومات، وعادات، وتقاليد، ولقد اهتمت الشعوب بلغاتها ،وحرصت كل الحرص على تطويرها، ونشرها خارج نطاق المتحدثين بها ؛ وذلك من أجل نشر ثقافتها ،وما خلفته من حضارة وتقدم وازدهار ورقي، فهي لسان الأمة وفكرها، من حيث أن اللغة والفكر هما وجهان لعملة واحدة ، كما أنها حافظة تاريخ الشعوب وناقلة للخبرات من متحدث إلى مستمع ومن كاتب إلى قارئ.

أما اللغة العربية فهي إحدى اللغات العظيمة في العالم أجمع، وهي جديرة بأن تتعلم لما لها من مكانة دينية فريدة، ويكفي أنها لغة القرآن الكريم، حيث أنها المظهر اللغوي لكتاب المسلمين.

لقوله تعالى«**ولقد ضربنا للناس في هذا القرآن من كل مثل لعلهم يتذكرون قرآنا عربيا غير ذي عوج لعلهم يتقون**»(**الزمر27-28**)

وفيها يقول: جرجي زيدان في أصلها،ورقيها على غيرها وخصائصها" إنها إحدى اللغات السامية،وأرقاها مبنى،واشتقاقا، وتركيبا، وهي أرقى لغات العالم.(**زاير،داخل،2015:ص38**)

بما أن اللغة هي وليدة الممارسة، فإن التعبير بنوعيه هو التطبيق العملي لكل فروع اللغة.

ويستمد التعبير أهميته العامة من أهمية اللغة في حياة الإنسان، أما أهميته التربوية الخاصة فتأتي من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية(**الخمايسة،المهدي،2015:ص60**)

فلقد أوصى اللغويين بأن يكون التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي المدخل الحقيقي لدراسة فروع مادة اللغة العربية؛ من نصوص، وقراءة، وقواعد، وإملاء، وخط؛ لأن هذه الفروع كلها وسائل لنقل الفكرة المراد التعبير عنها.

ويعد التعبير الكتابي من أبرز فنون اللغة، وهو فرع من فروعها، حيث أنه يقود التلميذ إلى إظهار جميل ملكاته البيانية بواسطة مهارة الكتابة، التي تعتبر من بين المهارات الأربع

الأساسية للغة(التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة) قصد التواصل داخل و خارج الوسط التعليمي.

كما أن التعبير الكتابي يساهم في نقل الأفكار والأحاسيس والمشاعر إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى، كفنون الكتابة، قواعد اللغة،وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا.
(الصويركي،2014:ص15)

غير أنه تبين للباحث من خلال التقصي في الميدان والإطلاع المكثف على الدراسات السابقة أن هناك ضعف كبير في المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي لدى التلاميذ بصفة عامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ، ومدى الفجوة الكبيرة بينهم وبين انجاز تعبير يتصف بالسلامة اللغوية ، وهذا التدهور تقريبا يشمل جميع المراحل التعليمية الابتدائي و المتوسط وحتى الثانوي.

و مهارات التعبير الكتابي قد عرفها سمك (1988) بأنها : "المهارات التي تشمل مهارة دقة اختيار الكلمات, وحسن صياغة الأسلوب, ودقة تنظيم الموضوع, وجودة الخط, وترتيب الفقرات, وسلامة الكتابة من الأخطاء النحوية والإملائية, والقدرة على استخدام علامات الترقيم. **(الهمص،2018:ص7)**

توصلت نتائج الدراسات إلى وجود تدني وقصور لدى الطلاب في مهارات التعبير الكتابي وذالك يعد مؤشرا على وجود صعوبات في التعبير الكتابي بين الطلاب حيث يمثل انتشار صعوبات الكتابة لدى الطلاب ب**10%** على الأقل، وتصل إلى **25%** بالنسبة لمهارات التعبير الكتابي. **(جلال،2017:ص252)**

كما تكشف البيانات المأخوذة من المركز الوطني لإحصاءات التعليم (2012) أن أقل من ثلث الطلاب في الولايات المتحدة قد أتقن المهارات اللازمة للكتابة المختصة أو المناسبة على مستوى الدرجة في التقييم الوطني للتقدم التعليمي.**(harris and all,2013, p 539)**

وفي دراسة كان عدد المشاركين فيها 61 معلمًا من 45 مدرسة ابتدائية في هولندا حيث أسفرت النتائج على انه لا يتم إعطاء دروس الكتابة الكافية في المدارس الابتدائية الهولندية. أيضًا ، يتم إيلاء القليل من الاهتمام للجوانب التواصلية للكتابة وعملية الكتابة واستراتيجيات التدريس ، وتتبع تطور كتابة الطلاب علاوة على ذلك ، فإن فعالية المعلمين في تدريس الكتابة معتدلة. **(Rietdijk, S,and all,2018,p640)**

وجاء في المؤتمر الثالث للغة العربية المنعقد في دبي(2014) أن الطلبة يعانون من ضعف في التعبير الكتابي، فهم يصلون للمرحلة الثانوية العامة ويكون أداؤهم في الكتابة بلغة عربية سليمة دون المستوى المطلوب، ويستمر الضعف معهم بعد انتهاء مرحلة التعليم.**(خميس،2020:ص4)**

كما أجريت بعض الدراسات عن التعبير في التعليم العام في المملكة العربية السعودية وأظهرت نتائجها أن ضعف التلاميذ في مقرر التعبير أكبر من ضعفهم في الإملاء والنحو والقراءة.**(آل كدم،مشاعل،2018:ص363)**

يقول: **السمراني و زبون(2016)** على الرغم من أهمية التعبير فانه لم يأخذ مكانته ضمن مناهج اللغة، وهو يشكل أنواع الممارسات اللغوية الوظيفية والإبداعية، مع هذه الأهمية لازال الاهتمام به ضعيفاً من حيث الحصة الأسبوعية الوحيدة التي قد يهملها كثير من المدرسين. **(السمراني،زبون،2016:ص433)**

ويعزو الناقة(1982) ضعف الطلبة في اللغة عموما ، والتعبير خصوصا، إلى ضعف المنهج والمحتوى ، وغياب الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها إبراز الأنشطة المدرسية التي تحفز على ممارسة هذا الفن التعبيري بأشكاله المختلفة.**(الصومان،2009:ص13)**

بينما ترى دراسة **عاشور(2014)** ومن خلال عمل الباحث في مجال تدريس اللغة العربية، أنه لا توجد طريقة واضحة في كتب اللغة العربية تعمل على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب، وهذا الأمر انعكس سلبا على كتاباتهم التعبيرية، **(عاشور،2014: 79)**.

اختلفت **دراسة أبو الشرخ (2016)** قليلا مع دراسة عاشور واعتقدت أن من أهم أسباب الضعف لدى التلاميذ في المرحلة الأساسية الأولى هي: عدم قدرة بعض المعلمين على تدريس موضوعات التعبير, وجهل بعضهم لطرائق وأساليب التدريس المناسبة, وضيق الوقت والتركيز على مهارات القراءة والكتابة فقط ,وقلة الثروة اللغوية لدى التلاميذ, وعدم الاهتمام بالقراءة ,وازدواجية اللغة.**(أبو الشرخ،2016:ص71)**

كما تؤيد **دراسة الأحول(2018)**دراسة أبو الشرخ في الأسباب أنه لا يزال تعليم التعبير الكتابي لم يرقى إلى مستوى تلك الأهمية، فحصصه مهملة، وأساليب تدريسه غير مجدية، ومستوى أداء المتعلمين فيه متدني للغاية، فضلا عن بعد معلميه عن التجديد والإبداع في معالجته وتدريسه.**(الأحول،2018:ص195)**

ومنه تضمنت **دراسة الموسوي وزبون (2010)** مجموعة فقرات عددها (30) فقرةً مثلت الأسباب التي أسهمت في ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير (الوسط المرجح) بين(1.48 – 2.90)وبأوزان مئوية بين(96،66%–49،33%) وأسفرت النتائج بأن الفقرة **(عدم فاعلية طريقة تدريس التعبير)** فقد احتلت المرتبة الثالثة إذ حصلت على درجة حدة (2.84) وبوزن مئوي(94،66%) وتركز هذه الفقرة على أن الطرائق المستعملة ليست ذات فاعلية ولا تجذب التلاميذ للدرس ولا تشوقهم إليه.(**الموسوي، زبون،2010:ص65)**

ويمكن إرجاع ضعف الطلاب في مادة التعبير إلى محورين أساسيين ، بحسب ما ورد في الأدبيات والمصادر التي توافرت للباحث وهما : محور المدرس ومحور التلميذ.
(الأسدي، النجار،2019:ص38)

حيث ترى **دراسة البردويل (2018)** أن أسباب الضعف بالنسبة لمحور تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير الكتابي هو ضعف الأفكار والاضطراب في ترتيبها، وعدم القدرة على الربط بينها بطريقة متسلسلة ومنطقية، وعدم التركيز على الفكرة الرئيسية للموضوع.
(البردويل،2018:ص5)

تعتقد كذالك دراسة الشوابكة و الحداد (2017) أن هناك أخطاء صرفية وتوظيف للشواهد في غير محلها وبدون دقة تارة أخرى.(**الشوابكة ،حداد،2017:ص44)**

وتؤكد دراسة مدكور(2016)على ركاكة الأسلوب وضحالة الفكر، وضعف العبارات، وقلة القدرة على التصوير .**(مدكور،2016: ص560)**

تقر دراسة لطفي (2016) على وجود ضعف في مهارات: كتابة كل فكرة رئيسية في فقرة، مهارة استخدام علامات الترقيم، ومهارة استخدام أدوات الربط.**(محمد لطفي وأخرون،2016:ص313)**

وترى دراسة عاشور(2014) بأنه لوحظ كثرة أخطاء الطلاب في النحو و الإملاء، مما أثر على أفكارهم وعدم ترابطها. **(عاشور،2014:ص79)**

تؤكد كذالك دراسة الحلاق ومعابرة(2018) من خلال ملاحظة الباحثين ضعف شديد وتدني في مستوى الخط لدى التلاميذ في جميع المراحل الدراسية.
(الحلاق،معابرة،2018:ص413).

بينما تعتقد دراسة أبولبن(2014) خلال متابعته العملية أن أغلب مدرسي اللغة العربية يستخدمون في تدريسهم طرق تقليدية.**(أبو لبن،2014:ص260)** فبدلا من الاكتشاف والإبداع والتخطيط لكتابة موضوع التعبير نرى المعلمين يجترون الماضي ويقنعون أنفسهم به ليخفف عنهم عناء التدريب.

تذكر دراسة شبات(2016) بأن هناك ضعفا واضحا في امتلاك مهارات التعبير الشفوي والكتابي يعزى للمعلمين الذين لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية،بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة،وإهمال المعلمين تقويم موضوعات التعبير فيكتفي بوضع إشارة نظر على الموضوع.
(شبات،2016:ص7)

تؤكد دراسة عبد الكريم الحداد ومحمد حسن(2011) على أن المعلمين يميلون إلى التركيز على الناتج الكتابي دون العمليات في التعبير الكتابي(**الحداد ، حسن،2011:ص5)**

وفقا للتقارير السنوية لهيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين(**التقرير السنوي2015و2016**) فإن الأسباب التي تجعل المدارس تعتبر «مرضية»و «غير كافية»وفي هذا الجانب تشمل بشكل رئيس إخفاق المعلمين في تمكين الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية وخاصة في الكتابة ومن الجدير بالذكر أن المعدل الوطني العام لأداء الطلبة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الامتحانات الوطنية لا يزال ضعيفا. **(منصور،2020: ص46)**.

ومن خلال كل ما سبق ذكره يعتقد الباحث بأن تلاميذ المرحلة الابتدائية، يواجهون صعوبات في استدخال المهارات التي تساعد على التعبير كتابيا، بطريقة منهجية؛ مبنية وفق خطوات تؤدي بعضها إلى بعض ، التي من شأنها أن تساعدهم على إنشاء نص رصين من تعبيرهم الخاص، زيادة على ذلك فهم لا يتمكنون من توظيف أفكارهم في فقرات متسلسلة؛ بحيث يفهم القارئ معنى المحتوى المكتوب، ويبقى المشكل الرئيسي في الأساليب التي ينتهجها المعلمون تجاه تلقين هذا الفرع المهم جدا من اللغة.

ومنه تعد الكتابة الماهرة معقدة ، وتتطلب تنظيمًا ذاتيًا واسعًا لنشاط مرن وموجه نحو الهدف وحل المشكلات. بالإضافة إلى المهارات الأساسية ، يجب على الطلاب أيضًا تطوير المعرفة حول عملية الكتابة ومعرفة النوع واستراتيجيات الكتابة و التنظيم الذاتي لعملية الكتابة. **(harris and all , 2013:p 539)**

يؤكد التفكير الحالي حول التعلم في القرن الحادي والعشرين ،على الحاجة إلى تغيير جذري في الغرض من المدارس، وتوقعات ما يجب أن يتعلمه الطلاب في الفصل الدراسي.
(scott , 2015, p2) حيث يعتقد براون وآخرون: بأنه قد يكون من المفيد أكثر اعتبار المعرفة المفاهيمية من بعض النواحي مشابهة لمجموعة من الأدوات.
(Brown and all, 1989,p4)

فلقد تعددت استراتيجيات التدريس تبعا لتعدد الفلسفات التربوية وتنوعها، وهذا التنوع الحاصل في استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه تبعا لمسايرة حاجة العصر وتطور الأهداف التربوية المنشودة.**(السلامي،2018،ص826)**.

إن القدرة على التعلم بشكل استراتيجي ليست فطرية بشكل عام ، ولكن بدلاً من ذلك يتم اكتسابها بمستويات مختلفة من النجاح في سياقات مختلفة ، بمهام مختلفة ، وفي مراحل مختلفة من الحياة(**(Chamot,Harris, 2019,p312**

ويشير غنيم أنه من **7-12 سنة** يتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة بالقدرة على المقلوبية أو السير العكسي" فهو يستطيع أن يتصور سير العملية في طريق عكسي إلى نقطة بدايتها" **(غنيم.2005: ص22)** كما يهدف النشاط العقلي للطفل في مرحلة التفكير الحدسي أو الوجداني إلى تكوين صورة ذهنية للأشياء وتنمية الرموز اللغوية الدالة عليها خلال تفاعله مع البيئة ومع من هم حوله **(سبيتان،2012: ص20)**يزيد على ذالك ان الأطفال في هذه المرحلة جديون في تعاملاتهم مع الأشخاص ويمتثلون للأوامر **(جابر، 2005،ص58)**

تصنف ماوراء المعرفة من بين العمليات العقلية المعقدة ؛إذ يعتبرها العلماء بمثابة تفكير من الدرجة الثانية.

حيث وجد براون(1978) ارتباطا بين كفاءة التلاميذ في حل المشكلات وبين مستوى الوعي بالتفكير(الميتامعرفي) فكلما كان التلميذ أكثر وعيا بالاستراتيجيات التي يستخدمها لحل المشكلات، كان أكثر كفاءة(**الأعسر،1998: ص36)**

إن ما وراء المعرفة هو مجموعة معقدة من القدرات التي لا تبدأ في الظهور حتى سن 8 سنوات تقريبًا، وهي وجهة نظر لا تزال مقبولة على نطاق واسع.
(Whitebread,and all,2007,p 433-434)

حسب(**Kuhn,2000**) يتطور ما وراء المعرفة من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة ، حيث إنه يعد أحد القدرات المعرفية المتطورة في وقت لاحق
(strenberger and all ,2008)

من التسعينيات إلى الوقت الحاضر ، يتأثر العمل على النمذجة بالأهمية المعطاة لدور ما وراء المعرفة في التعلم المدرسي. ونلاحظ أن الباحثين يؤكدون على حاجة المعلمين لاستخدام النمذجة في الفصول الدراسية.**(Lamarre,Gavanagh,2012 :p138)**

حيث تثبت الأبحاث في النمذجة حقيقة أن الأطفال يكتسبون الكثير من سلوكهم ومشاعرهم ومواقفهم وقيمهم ليس من خلال التوجيه المباشر ولكن من خلال تقليد كل من نماذج البالغين والأقران **(costa,1991 ,p.204)**

في دراسة قام بها **بلوك وآخرون(Pluck and all.1984**)أظهر أن المكاسب التي حققها القراء ذوو الإنجاز المنخفض في ظل النمذجة المتزامنة كانت أكبر من تلك التي حققها القراء المتفوقون. حيث يكون للقراءة التي يقوم بها المعلم أو الكبار تأثير أقل على القراء الجيدين مقارنة بالقراء الذين ليس لديهم عادة القراءة. القراء ذو الإنجاز المنخفض يحتاجون إلى الاقتناع بأهمية القراءة ؛ إنهم لا يقرؤون وبالتالي هم من يحتاجون إلى الإقناع. وبالتالي ، فإن نموذج المعلم للقراءة له تأثير إيجابي على تعلم الطلاب. **(Jason,khiang,2009,p.95-96)**

ويعتقد باندورا أنه إذا كان من الممكن اكتساب المعرفة والكفاءات من خلال الخبرة المباشرة فقط ، فإن التنمية البشرية ستكون متخلفة بشدة (**Bandura,1999,P.25)**

من وجهة النظر الحالية، تعتبر النماذج مصادر مهمة لنقل مهارات التنظيم الذاتي وبناء كفاءتها الذاتية لتوظيف هذه المهارات بفعالية بمفردها**(Schunk,zimmerman,1997,p198)** فلقد طور البشر قدرة متقدمة على التعلم من خلال الملاحظة التي تمكنهم من تطوير معارفهم ومهاراتهم من المعلومات التي تنقلها تأثيرات النمذجة. **(Bandura, 1999,P25)**

يميز Bandura بين التقليد (محاكاة النموذج) والنمذجة (مطابقة هيكل أو أسلوب السلوك). تركز نظريته وأبحاثه على النمذجة بدلاً من ذلك.**(Engler,2014.p214)**

حسب الدراسات يمثل التقليد 1٪ فقط من إجمالي نتائج التعلم بالنمذجة. وتشير هذه النتائج إلى أنه يمكن نقل العديد من الأشكال المهمة للمعرفة البشرية من خلال النمذجة المعرفية

للتجريدات الأساسية لأشخاص أكفاء آخرين(أي النماذج الاجتماعية).
(zmmerman,2013,p136)

تتأثر نمذجة المراقب بشدة بالقيمة الوظيفية للسلوك سواء أدت السلوكيات المنمذجة إلى النجاح أو الفشل، أو المكافأة أو العقوبة.**(Schunk,zimmerman 1997p198)**

وجد شنك وزميرمان**(schunk , zmmerman)** بأنه توفر مراقبة النماذج المختصة للمراقبين معلومات حول تسلسل الإجراءات المطلوبة للنجاح. **(Schunk,Zmmerman,2007 :p9)**

كما تتمثل قوة النمذجة الخاصة في قدرتها على نقل المعرفة والمهارات القيمة في وقت واحد إلى أعداد كبيرة من الأشخاص**(Bandura,1990 ,p.13-14)**

وتنقل تأثيرات النمذجة قواعد السلوك التوليدي والمبتكر أيضًا؛ بحيث بمجرد أن يتعلموا القاعدة ، يمكنهم استخدامها للحكم أو إنشاء حالات جديدة من السلوك تتجاوز ما رأوه أو سمعوه .**(Bandura,2001:p275)**

وهناك دليل قوي على أنه يمكن زيادة النمذجة عن طريق زيادة الصفات الإيجابية للنموذج. **(Bandura,1971,p :13)** كما يتم تسهيل التعلم القائم على الملاحظة لمهارات التفكير إلى حد كبير من خلال جعل النماذج تعبر عن أفكارها بصوت عالٍ أثناء مشاركتها في أنشطة حل المشكلات **(Bandura ,2001.p :275)**

إن النمذجة التي يقوم بها المعلمون والتطبيق الذاتي التنظيم للإجراء الذي يقوم به التلميذ هما في صميم التدريس الجيد، حيث يوضح المعلم استخدام الإستراتيجية في سياق المهام الأكاديمية الهادفة . **(Pressley,Hariss, 1990,p32)** ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيرا فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده. **(منسي،2002: صص227-228)**

حيث أجمع الباحثين أن إستراتيجية النمذجة بالمشاركة عبارة عن مجموعة من الإجراءات المستخدمة من قبل المعلم و المتعلم لمساعدة الأخير على تنظيم ومراقبة تعلمه بقصد السيطرة على أنشطته المعرفية،والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة .**(شموط،2015 :ص50)**

يبدو أن التعليمات الإستراتيجية مفيدة بشكل خاص للطلاب الذين يعانون من مشاكل التعلم ، والذين قد لا يعملون في المهام بشكل منهجي.**(Schunk, 1992:p4)** كما يعد التعبير الكتابي أداة أساسية لتحقيق النجاح للأفراد في المدرسة. **(maden,2011.p :912)** .ومنه يتطلب التعبير عن نفسك كتابيًا عملية منهجية ومعقدة أكثر من التعبير اللفظي.
(Can,2017.p :267) حيث يتضمن استخدام وتنسيق العديد من العمليات المعرفية.
(Gillespie,Graham,2014.p2) فالكتابة تعّد من أكثر النشاطات الإنسانية الذهنية تعقيداً، وبنجٍو أساسي هي نمط من حل المشكلات.**(خصاونة، 2008: ص5)**

حسب ما جاء في الدراسات لضمان تطوير التعبير الكتابي،من الضروري إجراء تدخلات خلال فصول المدرسة الابتدائية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدونها.
(Datchuk , Dembek,2018 :P8)

وتعد إستراتيجية النمذجة بالمشاركة وسيلة مهمة لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والمعتقدات والمواقف والسلوكيات.**(Schunk,Zimmerman,2007.p:11)**
ومن المرجح أن يتبنى الناس استراتيجيات منمذجة إذا كانت الاستراتيجيات تنتج نتائج قيّمة **(Wood,Bondura,p362,1989)** **حيث** أجرى جونسون وجوتكين وبليك **(1991)** دراسة على 114 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 7 و 11 عامًا. هدفت الدراسة إلى مقارنة النمذجة المعرفية بالإيضاح في سياق سلسلة من مهام حل المشكلات الصغيرة. أشارت النتائج إلى أن النمذجة بما في ذلك التفسيرات المتعلقة بالعمليات المعرفية لكلتا الفئتين العمريتين كانت أكثر فعالية من العرض وحده. **(Lamarre,Gavanagh,2012 :p138)**

أظهرت هذه الدراسات أن هذه الاستراتيجيات كانت فعالة في العادة في إنتاج تعليم متفوق حتى مع الأطفال الصغار. ومع ذلك ، نادرًا ما استخدم هؤلاء الطلاب الاستراتيجيات تلقائيًا في سياقات التعلم غير التجريبية ، مثل الدراسة في المنزل**(Zimmerman,2008,p167)**

كما يعتقد المؤلفون أن الطلاب الذين يطورون مهارات كتابة قوية في سن مبكرة يكتسبون أداة قيمة للتعلم والتواصل والتعبير عن الذات. **(Graham,and all,p6 :2012)**

ومنه حدد باحثو الكتابة ما يفعله الكتاب الجيدون: تخطيط ، ومتابعة ، وتقييم ، ومراجعة ، وإدارة عملية الكتابة. لاحظوا أيضًا أن الكتاب الذين يعانون من صعوبات لا يؤدون نفس الخطوات عند الكتابة ، وينتجون كتابة أقل جودة **(MacArthur,2011:p1)**

أحد التفسيرات هو أن الوعي ما وراء المعرفي يمكّن الأفراد من التخطيط والتسلسل ومراقبة تعلمهم بطريقة تعمل على تحسين الأداء بشكل مباشر **(Gamma,2004.p :668)**

كما يعاد تصور الكتابة في المقام الأول كعملية ما وراء معرفية يمكن نمذجتها باستخدام نظرية ما وراء المعرفة المعاصرة.**(Hacker,2018 :p1)** و توضح الدراسات التجريبية على أن التلاميذ القادرين على إدراك عمليات ما وراء المعرفة هم أكثر إستراتيجية و أدائهم أفضل في حل المشكلات من غيرهم.**(Gamma,2004.p :668)**

تقدم هذه الدراسات دليلاً على الدور الحاسم للنماذج أثناء التدريس كعامل سياقي مهم يمكن أن يعزز الكفاءة الذاتية والتحفيز والتنظيم الذاتي والإنجاز. **(White,2017 :p2)** ووصف كل من**(Hacker ,Keener, Kircher 2009)** الكتابة بأنها ما وراء المعرفة التطبيقية وعرفوها بأنها "إنتاج الفكر للذات أو للآخرين تحت إشراف المراقبة والتحكم وراء المعرفي الموجه نحو الهدف ، وترجمة هذا الفكر في تمثيل رمزي خارجي. **(Hacker and all,2009 :p154)**

ومما سبق يرى الباحث أنه من الضروري استخدام الاستراتيجيات لتنمية قدرات التلميذ المعرفية وما وراء المعرفية وتصويبها، خصوصا بعد التطورات المعرفية الذي يشهدها العالم اليوم ومنه لا يسعنا غير طرح التساؤل التالي :

ما مستوى مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات المضمون** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات اللغة والأسلوب** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التميز** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

2-1 **الفرضيات:**

- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات المضمون** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات اللغة والأسلوب** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التميز** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

3-1 **أهداف الدراسة:**

- الكشف عن مهارات التعبير الكتابي التي يجب أن يمتلكها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- الكشف عن مستوى امتلاك تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لمهارات التعبير الكتابي .
- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي**. لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال أبعاده الأربعة(مهارات المضمون، مهارات اللغة والأسلوب، مهارات الشكل والتنظيم، مهارات التميز).

4-1 **أهمية الدراسة:**

- تسعى هذه الدراسة إلى تطوير المنظومة التربوية وإلحاقها بركب الدول المتطورة في مجال التدريس من خلال استكشاف استراتيجيات تعليمية تعلمية حديثة، لتكون كفيلة باستدراك بعض النقائص في مجال التعليم.
- أهمية التعبير الكتابي نابعة من أهمية اللغة العربية من حيث هي وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع ومن كون التعبير الكتابي عاكس لثقافة المجتمع وحافظ لتراثه.
- إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هي إستراتيجية متطورة تنقل خصائص تفكير الخبير إلى المتعلم.
- هذه الإستراتيجية أو هذا البراديغم يساعد أستاذ التعليم الابتدائي على ضبط معارف ومشاعر وسلوكيات التلاميذ من أجل إكساب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.
- تعلم مهارات إستراتيجية النمذجة بالمشاركة من شأنها إكساب التلاميذ قواعد السلوك التوليدي بحيث عند اكتساب المهارات المنمذجة من الممكن تطبيقها في نصوص تعبيرية أخرى.

1-5 **حدود الدراسة:**

1. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ممن يبلغ سنهم 10-11 سنة.
2. **الحدود الزمنية:** تمت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول و الثالث من العام الدراسي **(2022/2021)**.
3. **الحدود المكانية:** تمت الدراسة بمدرسة أحمد زهانة،مدرسة بن عدة بن عودة، مدرسة علي ابن أبي طالب (وهران)الجزائر.
4. **الحدود الموضوعية:** تم تناول مقاطع من دروس مادة اللغة العربية المبرمجة في نشاط التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للفصل الأول والثالث.

1-6 **التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:**

1) **استراتيجية النمذجة بالمشاركة:** تعني إجرائيا تعليم وتدريس مهارات التعبير الكتابي (مهارات المضمون، مهارات اللغة والأسلوب،مهارات الشكل والتنظيم، مهارات التميز) بحيث هو الدرجة المتحصل عليها من طرف عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، في استبيان مهارات التعبير الكتابي بعد التدرب على برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.

2) **مهارات التعبير الكتابي:** تعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عند الإجابة على أسئلة استبيان مهارات التعبير الكتابي والمتكون من أربع مهارات (مهارات المضمون ، مهارات اللغة والأسلوب،مهارات الشكل والتنظيم، مهارات التميز) أنظر الملحق رقم 5.

الفصل الثاني:

إستراتيجية النمذجة بالمشاركة

تمهيد:

في هذا الفصل سنتطرق إلى إستراتيجية النمذجة بالمشاركة من خلال التعرف على مفهوم النمذجة ،تعريف استراتيجيات التعلم(إستراتيجية النمذجة بالمشاركة) ، أنواع النمذجة، ثم ذكر النظريات التي تستند إليها والمفسرة لها مرورا بجذورها، وأهميتها ، وأهدافها ، وخطواتها، ومميزاتها، وشروطها، ومصادرها ،والعوامل المؤثرة فيها ،سنتطرق كذالك إلى علاقة استراتيجية النمذجة بالمشاركة بكل من التنظيم الذاتي، الكفاءة الذاتية، الأهداف ، وما وراء المعرفة.

1. *مفهوم النمذجة:*

يستخدم مصطلح النمذجة Modeling ليشير إلى سلوك الفرد الذي نلاحظه أي الذي يعمل كنموذج ، أما التقليد Imitation فإنه مصطلح للدلالة على سلوك المتعلم الذي يلاحظ سلوكا معينا ويقوم بتقليده وهو يعكس الأداء .. في حين يطلق مصطلح التعلم بالملاحظة للدلالة على التعلم الذي يحدث من ملاحظة الآخرين .. وقد يكون الأداء في هذه الحالة لاحقا ولا يشمل على التقليد الفوري.**(عبد المعطي وآخرون،2013،ص191)**

بالنسبة لباندورا ، فإن النمذجة ، أو التعلم غير المباشر ، هو تأثير الملاحظة ، ولكنه يختلف جذريًا عن مجرد التقليد. يُقصد بالنمذجة عملًا كاملاً من الملاحظة النشطة ، من خلال استخراج القواعد الكامنة وراء أنماط السلوك الملحوظة ، يبني الأشخاص بأنفسهم طرائق سلوكية قريبة من تلك التي يتجلى في النموذج ويتجاوزونها من خلال توليد مهارات جديدة وسلوكيات جديدة تتجاوز بكثير تلك الملاحظة. بالإضافة إلى ذلك ، أثناء الترويج لظهور السلوكيات الجديدة ، تعمل النمذجة على التحفيز ، من خلال فتح أفق المشاهد لفوائد جديدة متوقعة **(carré,2004,P.25)**

حسب **هوليداي (Holliday,2001)** فالنمذجة هي عملية تبسيط وتقليد لحدث أو ظاهرة نود فهمها بطريقة أفضل. وهذا التعريف لا يفيد عملية النمذجة بتقليد شكل الشيء أو خصائصه الظاهرة، بل فتح المجال لتقليد ميكانيكية حدوث الظواهر وارتباطها بظواهر وأحداث أخرى

داخل السياق الذي تتم فيه . وتعرف النمذجة أيضا بأنها عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة تيسر شرح وتفسير هذه الأشياء والظواهر والأحداث والتنبؤ بها.**(محمود،2012،ص 227)**

كما يعتقد شنك(**schunk ,1985**) أنه يُفترض أن تكون النمذجة مصدرًا مهمًا للمعلومات حول مستوى فعالية الفرد. ويمكن للناس أن يتعلموا مهارات جديدة من مراقبة الآخرين ، والاعتقاد بأن الفرد قد اكتسب المهارات يمكن أن ترفع من كفائتة الذاتية حيث أن النمذجة أيضًا هي شكل من أشكال المقارنة الاجتماعية. والأفراد الذين يراقبون الآخرين يؤدون مهمة هم عرضة للاعتقاد بأنهم يستطيعون ذلك أيضًا ، لأن النمذجة تنقل ضمنيًا للمراقبين أنهم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح ويتم إثبات هذا الإحساس بالفعالية لاحقًا حيث يؤدي المراقبون المهمة بنجاح.**(schunk,1985 :313)**

توفر القدرة على التعلم من خلال النمذجة الاجتماعية طريقة فعالة للغاية لزيادة المعرفة والمهارات البشرية. كما تتمثل قوة النمذجة الخاصة في قدرتها على نقل المعرفة والمهارات القيمة في وقت واحد إلى أعداد كبيرة من الأشخاص. **(Bondura,1990 ,p.13-14)**

إن معالجة باندورا و ولترز لعمليات النمذجة معالجة جديدة وفريدة من نوعها من عدة أوجه. فقد تعرفا على ثلاثة نتائج مختلفة لتعرض الشخص المراد تعليمه إلى نموذج ما. فهذا الملاحظ، أولا: قد يكتسب أنماط استجابات جديدة نتيجة التعلم بالملاحظة، وثانيا: قد يقوي أو يضعف كف الاستجابات(أي يتولد لديه أثر كفي أو غير كفي)،ثالثا:قد يكشف عن استجابات سبق له تعلمها باستعماله سلوك النموذج كإشارة(أي يتولد لديه الأثر الاجتماعي الذي ييسر التعلم).**(جبريل وأخرون2003،ص 386)**

من بين جميع التقنيات المقترحة ، فإن الأسلوب الذي لديه أكبر احتمال للتأثير على الطلاب هو نموذج المعلم. نظرًا لأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل من خلال تقليد البالغين من حولهم **(Custa,1984,p61-62)**

يشير برات Pratt إلى أن التعليم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل، وفي هذا الأسلوب يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة . " فالمعلم يتظاهر انه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحا كيف يستخدم المهارة ، فقد يقرأ المعلم مقطعا من كتاب أمام الفصل ، ويمارس الاستجواب الذاتي لفظيا عما يدور في رأسه.**(اسماعيل ، 2011، ص ص251-252)**

وهكذا ، أثناء النمذجة ، أثناء التماس مشاركة الطلاب ، يشرح المعلم الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية والمعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدمها أثناء التخطيط ، ويكتب مراجعة النص أمام الطلاب. وبشكل أكثر تحديدًا ، يشرح الأسئلة التي يطرحها على نفسه ، وتردده ، والصعوبات التي يواجهها بالإضافة إلى الأساس المنطقي الذي يشكل الأساس للعديد من القرارات التي يقود إلى اتخاذها في صميم العملية.

(Lamarre et Cavanagh ,2012 ,P136-137)

1.1 تعريف استراتيجيات التعلم:

يقصد باستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه ، بما في ذالك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية **(جابر،1999،ص307)**

وتعرف **ريبكا أكسفورد Oxford** استراتيجيات التعلم بأنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعًا وأكثر توجيهًا ذاتيًا وأكثر فاعلية وأكثر قابلية للتحويل إلى مواقف جديدة**(دعدور،1996،ص21)**.ويرى **(O'Malley and Chamot ,1990)** إن استراتيجيات التعلم هي الأفكار أو السلوكيات الخاصة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على فهم المعلومات الجديدة أو تعلمها أو الاحتفاظ بها.**(Tomar,Jindal,2014,p41)**

كما يشير مصطلح الإستراتيجية إلى السلوكيات التي ينفذها الشخص لمساعدته في حل مشكلة ما. والإستراتيجية هي نشاط يتطلب مستوى معينًا من الوعي ويتم نشره لغرض محدد لذالك نحن نميز بين نوعين من الاستراتيجيات ، الاستراتيجيات المعرفية التي تسهل حل

المشكلات ، مثل المقارنة ، والتأكيد على المعلومات ذات الصلة ، وإعادة الصياغة ، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تنظم الأنشطة المعرفية ، وبشكل أساسي التخطيط والتحكم.(**Bosson et all,2009 : p15)** للعمل على استراتيجيات التعلم ، من الضروري أن يكون الطالب على دراية بالخطوات التي يتخذها حتى يتمكن من تغييرها أو تحسينها. ومع ذلك ، لكي يدخل التلميذ في هذا المنطق ، من الضروري أن يكون أحد أصحاب المصلحة ، أي أنه يجب أن يجد مصلحة في تحسين طريقته في القيام بالأشياء ، وأنه يجب أن يكون لديه الدافع لذلك و أن يكون المشروع مشتركًا و غير أحادي الجانب وفي هذه الحالة يخاطر المعلم بالتعبئة للحصول على نتيجة قاطعة.**(Bilat,2015 :p5-6)**

أ) ***إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:***

تعتبر إستراتيجية النمذجة بالمشاركة أسلوبا تعليميا يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يقوم بتشجيع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذا من ذالك السلوك مثالا يحتذي به.**(أبوزيد،2016،ص210)** يمكن للمدرسين التفكير بصوتٍ عالٍ لإضفاء الطابع الخارجي على عمليات التفكير الخاصة بهم ، ليكونوا بمثابة "نموذج من الخبراء" ، بحيث يمكن للطلاب سماع طرق فعالة لاستخدام المعرفة والمهارات ما وراء المعرفية.

(Hartman,2002,p.51)

إن نمذجة المعلمين والتطبيق الذاتي التنظيم للإجراء هما في صميم التدريس الجيد.حيث يوضح المعلم استخدام الإستراتيجية في سياق المهام الأكاديمية الهادفة و يوجه المعلم محاولاتهم الأولية ، ويقدم العديد من المحفزات في هذه المرحلة حول ما يجب القيام به ومتى يتم القيام به والتشجيع**(Pressley,Hariss,p32,1990)**

وهذه النمذجة عبارة عن فكرة يحملها الطالب عن معلمه والصورة التي يرسمها عنه في ذهنه تدفعه إلى الأخذ بما يقول ويفعل، ومن هنا كان تأثير المعلم هو الأبعد والأعظم أثرا من جميع تقنيات التعليم الأخرى ، ويشير محمد عبد الرحيم عدس (2000) إلى بعض الدلائل في سلوك المعلم التي تشير إلى أنه ً يتمتع بسلوك ما وراء المعرفة وتجعله نموذجا وقدوة

للطلاب وهي:

1. يتحدث عن أهدافه للطلاب ، ويشرحها لهم ، ويتعلل بما يقوم به من أعمال.
2. يصحح ما يقع فيه من أخطاء بعد أن يعيد النظر فيما قام به، وبالمسار الذي سار عليه.
3. يضع نصب عينيه مجموعة واضحة من القيم والمثل وتكون قراراته متماشية معها.
4. لا يحجم عن الإدلاء بما عنده من نقاط القوة ومن نقاط الضعف.**(اسماعيل،2011،ص 251-252)**

التقليد يشكل قاعدة رئيسية للمتعلم، ومن هنا يدرك كل من المعلمين والآباء والمدربين أهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من الطلاب فالتعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فعالية، عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامة بالعمل. **(المالكي، 2014، ص 296)** كما أنها ليست مطابقة تماما لأداء النموذج ، ولكنها تشارك الخاصية العامة له ، لكن كلما كانت دقيقة ومشابهة أكثر لسلوك النموذج فإن هذا يعتبر هدفا مرغوب فيه.**(زريقات،2007،ص317)**

عرف **باترسون (paterson,1990)** إستراتيجية النمذجة(Modling Strategy): بأنها تكنيك سلوكي معرفي، إذ يقوم المشاهد بتحويل المعلومات التي يحصل عليها ويستنبطها من خلال رؤية النموذج (Model) إلى صور معرفية إدراكية خفية، وإلى استجابات لفظية مكررة وسيطة خفية،وهذه الاستجابات هي التي تستخدم فيما بعد كمؤشرات للسلوك العلني الصريح، وبالضرورة فإن هذه الاستجابات تكون تعليمات ذاتية، وتساعد النمذجة الواضحة لمثل هذه الاستجابات على تغيير السلوك. ويمكن للأفراد الذين يقومون بدور النماذج(Models) التفكير بصوت عال في أثناء ما يقومون به من استجابات خفية تشمل عرض السلوك البارع وإيضاحه، كما تشمل سلوك المواجهة، الذي يشمل مواجهة الاحباطات، وينتهي بعبارات تعزيزية تعقب النجاح.**(مصطفى،نشأت،2018:ص 324)**

يقترح كوستا **(costa 1984)** أن النمذجة قد تكون الإستراتيجية الأكثر فعالية لتحسين ما وراء المعرفة لدى المتعلمين لأنهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال محاكاة الكبار. المعلمون

، من خلال التفكير بصوت عال طوال أنشطة التخطيط وحل المشكلات ، سيظهرون عمليات التفكير الخاصة بهم.**(Du toi,Kotez,2009.P.6)**

ويصف **أبو زهرة (2010)** إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بأنها " عبارة عن مجموعة من الإجراءات المستخدمة من قبل المعلم و المتعلم لمساعدة الأخير على تنظيم ومراقبة تعلمه بقصد السيطرة على أنشطته المعرفية، والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة(**شموط،2015،ص 50)**

يوضح(**طه،الكيلاني)** أنه خلال إستراتيجية النمذجة بالمشاركة يوضح المعلم تفكيره بصوت مرتفع، ويظهر كيفية السيطرة في العمليات المعرفية(التذكر، الانتباه، الإدراك، التفكير)والعمليات ماوراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم، المراجعة). ومن سلوكيات ما وراء المعرفة التي يمكن للمعلم إظهارها: وضع الخطط ووصف الأهداف وإعطاء أسباب الأحداث، وإعطاءه التعليقات وتقييم الأعمال أمام الطلاب ومشاركتهم في ذالك، والتحدث عن تفكيره الخاص، من ثم الطلب من الطلاب التحدث عن تفكيرهم. أي أنها لا تقتصر على مجرد التقليد من جانب الطالب كالتقليد في الألعاب الرياضية وإنما تتطلب من الطالب أن يوضح ما يدور في ذهنه وعمليات تفكيره وإيضاح الخطوات والبدائل في كل خطوة في الحل. وتوضيح أسباب اختيار كل منها.**(طه،الكيلاني،2018،ص 678)**

تعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة الحديثة وتعد من استراتيجيات التدريس الفعالة في تطوير الإدراك ما وراء المعرفي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة و النمذجة من وجهة نظر Cooper تعني قيام المعلم بتقديم نماذج لما وراء المعرفة في بيئة التعلم مستقاة من الحياة اليومية أو المدرسية ؛ فهو ينمذج الإستراتيجيات، والمهارات الخاصة التي يحتاج إليها الطلاب من خلال النصوص المقروءة أو المحتوى الذي يراد تعلمه ليوضح لهم كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات والمهارات في فهم المقروء.**(عطية،2015،ص 489)**

كما يرى أبو جادو ونوفل أنه تعتبر عملية التحدث من العمليات المساعدة على توفير مجموعة من المفردات اللازمة لعملية التفكير؛ إذ أنها تهيئ الفرد في أثناء البدء بالتفكير وفي أثناء التخطيط لحل المشكلة، كما أن تدريب المتعلم على التحدث بصوت عال أمام

مجموعة من زملائه يتيح للآخرين تقليده في عملية تفكيره، فعملية نمذجة التفكير تساعد في تطوير واكتساب المفردات التي يحتاجها المتعلمين لتطوير التفكير .**(أبوجادوا،نوفل،2007،ص 356)**

ويعتقد **كوستا(Costa)** أنه في ضوء نمو الوعي بالتفكير يصبح التلاميذ أكثر مثابرة عند مواجهة الصعوبات في حل المشكلات، ومعرفة مسارات البدء، والخطوات التي يجب إتباعها، وكيف يدركون المؤشرات التي تدلهم أنهم على صواب. كذالك نرى التلاميذ أكثر فخرا بما ينجزوه، وأكثر قدرة على التعديل الذاتي لمساراتهم، وأكثر سعيا لتحقيق التميز، أكثر أوتونومية في حل المشكلات.**(الأعسر،1998،ص 73-74)**

2.1 أنواع النمذجة المختلفة:

يحدد باندورا أربع أنواع أساسية من النمذجة وهي:

أ) النمذجة اللفظية: يصف الفرد الذي يعمل كنموذج يحتذى به السلوك المطلوب ويعطي التعليمات الشفهية فقط للمتعلم.**(Gagnon ,Vaillancourt ,2012,p.95)**

ب) النمذجة الحية: يقصد بها أن تكون النماذج أشخاص متواجدين بالفعل ويقومون بتأدية السلوك المراد تقليده، كما يحتاج الشخص الذي يقوم بدور النموذج إلى تدريب حتى يؤدي دوره بفعالية.**(ابو أسعد،2014،ص203)**

يرى باندورا أن النمذجة الموجهة التي تنقل بفعالية القواعد المجردة للتفكير تعزز التطور المعرفي لدى الأطفال (باندورا ، 1986 ؛ برينرد ، 1978 ؛ روزنتال وزيمرمان ، 1978).كما يشجع التعلم الموجه اجتماعيًا أيضًا التعلم الموجه ذاتيًا.

ويعتقد باندورا بأنه في هذه العملية ، يتم استخلاص استراتيجيات المعرفة والاستدلال للحكم السليم من أولئك الذين يتمتعون بدرجة عالية من المعرفة والمهارة في مجال النشاط ذي الصلة. **(Bandura,1989 :p13)**

ت) <u>النمذجة الرمزية أو المصورة:</u> وفيها يقوم الفرد بمشاهدة سلوك النموذج من خلال أفلام أو صور أو غيرها ومثال ذالك استخدام الصور في تعليم الأطفال أضرار التدخين استخدام أشرطة فيديو لتعليم السلوك المطلوب ، كذالك من خلال القصص أو الكتب بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك المناسب. **(عبد العظيم،2008،ص271)**

ويرى باندورا أنه في السابق ، كانت تأثيرات النمذجة محصورة إلى حد كبير في أنماط السلوك التي تظهر في البيئة المباشرة للفرد ، فقد وسع التلفزيون إلى حد كبير نطاق النماذج التي يتعرض لها أفراد المجتمع يومًا بعد يوم. من خلال الاعتماد على هذه الأنماط النموذجية للفكر والسلوك، يمكن للمراقبين تجاوز حدود بيئتهم المباشرة.حيث يتم الآن نشر الأفكار والممارسات الاجتماعية الجديدة بسرعة من خلال النمذجة الرمزية داخل مجتمع ومن مجتمع إلى آخر. سواء كانت أنماط فكرية أو قيم أو مواقف أو أنماط سلوك. **(Bandura,1989 :p22)**

ث) <u>النمذجة بالمشاركة:</u> بالإضافة إلى الأنواع الأساسية الثلاثة للنمذجة الموضحة أعلاه ، يعرض Bandura شكل آخر من أشكال النمذجة ، نمذجة الإتقان الموجهة أو**(النمذجة بالمشاركة)**، والتي تتكون من اتحاد الوصف اللفظي والمظاهرة الجسدية.

وفقا لباندورا ، فإن حقيقة أن تستكمل النمذجة المادية بإشارات لفظية من شأنها أن تساعد في جذب انتباه المتعلم إلى العناصر المهمة. تحقيقا لهذه الغاية ، أجريت دراسة على الغواصون وقترح أن من شأن نمذجة الإتقان الموجهة أن تكون أكثر فعالية من نمذجة النوع العادي.

هذا النوع من النمذجة من شأنه أن ينتج أداءً فائقًا في الغواصين ، والاستنباط فيهم شعور قوي بالكفاءة. بهذا المعنى ، باندورا يشير إلى هذا الشعور ستكون الكفاءة الشخصية لا تقل أهمية عن الإتقان التقني في تعلم مهارة حركية. بالإضافة إلى التعلم عن طريق النمذجة ستكون نمذجة الإتقان الموجهة مناسبة بشكل خاص للأطفال و الأطفال الصغار . **(Bandura,1989 :p22)**

بينما يفسرها الخطيب على هذا النحو:

1. **النمذجة الحية.**
2. **النمذجة المصورة أو الرمزية.**
3. **النمذجة من خلال المشاركة.**

- في النمذجة الحية **(live modeling)** :وتعني أن يكون الأشخاص متواجدون بالفعل و يقومون بتأدية السلوك المراد تقليده **(أبوأسعد،2014: 203)** يقوم النمودج بتأدية السلوكات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكات ، وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط.**(الخطيب،2003:ص 227)**
- في النوع الثاني من النمذجة، وهو النمذجة المصورة**(filmed Modeling) أو** ما يسمى أيضا بالنمدجة الرمزية **(Symbolic modeling)** : يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى.**(الخطيب،2003:ص 227)** في تقديمها لبعض السلوكيات المراد تنميتها بين أفرد المجتمع كالوعي الصحي وترشيد الاستهلاك. وغيرها وكذالك تقديم بعض سلوكيات المراد القضاء عليها كالتدخين والإدمان وغيرها من السلوكيات الضارة **(أبو أسعد،2014،ص 203)**
- أما النوع الثالث من النمذجة، فهو **النمذجة من خلال المشاركة(Participant modeling)** خلافا للنوعين السابقين التي يقوم فيهما الفرد بمراقبة النموذج فقط. ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيرا فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.**(الخطيب،2003،ص صص227-228)** تعتبر هذه الطريقة ذات فاعلية أكبر من مجرد ملاحظة الطالب للنموذج الحي أو الرمزي أو التخيلي، حيث أنه يتضمن ثلاث عمليات هي:

أولا: ملاحظة النموذج أثناء تأدية السلوك المطلوب تعديله.

ثانيا: القيام بأداء السلوك من جانب الطالب. **(أبو أسعد،2014،ص 203)**

ثالثا: وترافق عملية النمذجة بالمشاركة، تقديم تغذية راجعة حول أداء الفرد للمهارة موضوع النمذجة.**(ضمرة وآخرون،2007،ص176)** يعتقد قحطان أن النمذجة من خلال المشاركة هي مراقبة نموذج وتأدية سلوكه المراد تعليمه بمساعدة المعززات المرغوبة، والتشجيع إلى أن يؤدي الاستجابة الصحيحة.**(قحطان،2004،ص160)** بينما اقترح باندورا أنه يمكن أن يكون التعزيز ضمني، حيث لا يتطلب بالضرورة تعزيزا مباشرا وفوريا خلال التعلم بالنمذجة، كما أن تتابعات سلوك النموذج ممكن أن تمثل تعزيزا للتلميذ.**(منسي،2003،ص149)**

أضاف **(عبيد)** أنواع أخرى من النمذجة:

1) **النمذجة المقصودة:** ويقصد بها تقليد سلوك الأنموذج عن رغبة وتصميم مسبقين وذلك بهدف اكتساب أنواع جديدة من المهارة.
2) **النمذجة الفردية:** ويقصد بها تقليد سلوك الأنموذج الفردي إذ تقوم العلاقات هنا بين المقلد والأنموذج على أسس فردية.
3) **النمذجة الجماعية:** ويقصد بها تقليد سلوك الأنموذج من قبل مجموعة كبيرة من الناس.
4) **النمذجة الحسية:** وفيها يتعرض الفرد المتعلم لخبرات حسية تتابعية تكون ذات طبيعة مترابطة إذ تتكامل في سلوك معين وهذا يمثل من خلال صور.
5) **النمذجة اللفظية:** وفيه يقوم المتعلم من خلال الوصف اللفظي باستخدام الكلمات.

(محمد،2019: ص219) يضيف بطرس نوع آخر هو **النمذجة الضمنية** : فيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكيات التي يرغب المدرب تلقينها له. **(بطرس،2010،ص164)**

3.1 النظريات المفسرة لإستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

1) نظرية التعلم الاجتماعي(Albert Bandura 1963) (SLT):

يستشهد بنظرية التعلم الاجتماعي لـ **البرت باندورا (Albert Bandura)**على أنها تعتبر مكون أساسي ساهم في تعزيز التغيير السلوكي المرغوب ، حيث يطور الناس سلوكيات مماثلة، بشكل منفصل، من خلال مراقبة سلوكيات الآخرين،و يتم استيعاب هذا السلوك وتقليده، خاصة إذا كانت تجاربهم الملاحظة ايجابية أو تتضمن مكافآت تتعلق بالسلوك المرصود،وترمي هذه النظرية إلى فكرة أننا نتعلم من تفاعلاتنا مع الآخرين في سياق اجتماعي. **(nabavi ,2012 ,P5)**.

2) نظرية فيجوتسكي(Vygotsky,1978):

ويدعم هذا الطرح كذالك **فيجوتسكي** من أن قدرًا كبيرًا من التعلم يحدث في حضور نشاط الآخرين ويتغذى به، وأن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا هاما في نشأة وتطور الوظائف العقلية العليا (مثل ماوراء المعرفة)،حيث تظهر هذه الوظائف أولا على المستوى بين النفسي(أي الاجتماعي) ثم بعد ذالك تنتقل فقط على مستوى داخل النفس(أي الفرد)، وهو ما أعلنه براون(1987) من أن تأثير فيجوتسكي(1978) على نظرية ما وراء المعرفة قد تم بشكل أساسي من خلال مناقشته للانتقال من التنظيم الآخر(التفاعل الاجتماعي)إلى التنظيم الذاتي، الذي يعد أساس نهج فيجوتسكي. **(Louca,2003 :p12)**

يضيف فيجوتسكي أن ما هو مهم بالنسبة للمعلم ليس ما تعلمه المتعلمون بالفعل ، ولكن ما يمكنهم تعلمه. وبالتالي ، يعتقد فيجوتسكي (1978) على أن "ما هو في منطقة التطور القريب اليوم سيكون المستوى الفعلي للتنمية غدًا ، أي ما يمكن للمتعلم أن يفعله بمساعدة اليوم، يمكنه أو يمكنه بالقيام بذلك بمفرده غدًا **(Mari Pieterse,2014,p33)**

3) **النظرية البنائية :(Von Glasserfeld,1988)**

ساهمت النظرية البنائية أيضا من خلال التعريف الذي ورد لـ **فون جلاسرفيلد**(Von Glasserfeld,1988) والذي يعتبر من أكبر منظري البنائية حيث يعتقد أن البنائية هي: "نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي" وهو يقصد بذالك أن المعرفة لا يجب أن نستقبلها بشكل سلبي، بل يتم بناءها بشكل فعال. (**الدليمي ،2014،ص 20) يؤكد ذالك ولترز(Wolters and all,2003) :**أنه من المفترض أن يقوم المتعلمون ببناء معانيهم الخاصة وأهدافهم واستراتيجياتهم من المعلومات المتوفرة في البيئة "الخارجية" بالإضافة إلى المعلومات الموجودة في أذهانهم (البيئة "الداخلية"). المتعلمون ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمعلومات من المعلمين أو أولياء الأمور أو غيرهم من البالغين ، بل هم صانعو معنى ونشطون أثناء قيامهم بالتعلم.**(Wolters and all,2003,p3)**

4) **نظرية جيروم برونر (Gérome Bruner،1960−1970):**

برزت كذالك نظرية **جيروم برونر(Gérome Bruner)** كمساندة لنظرية التعلم الاجتماعي من حيث أنها اعتبرت أن تنظيم التطور الفكري ، يتأثر بالبيئة الاجتماعية ، خصوصا من قبل المدرسة ، ويكون ذالك إثر تجربة معينة أو موقف تعليمي مناسب ، والذي يمكن الطفل من النضج حتى قبل التقدم في السن.

يعتقد برونر أن الأساليب التي يستخدمها الطفل ليست من ابتكاره ولكنها مجموعة من المهارات التي يحصل عليها الطفل من المؤسسات التربوية ، ولذالك فإن الارتقاء المعرفي يحدث نتيجة التفاعل بين العوامل الداخلية في الفرد و العوامل الخارجية في البيئة.**(كاظم، 2014،ص150)**

من العناصر المهمة التي ذكرها برونر في نظريته هي تعليم بناء الهياكل**(Structure)**، ويقصد في ذالك مساعدة المتعلم على فهم بنية المحتوى أي بمجرد إتقان البنية ، يمكن

للطفل إنشاء جمل إضافية بسرعة، بناء على نفس النموذج حتى لو كان المحتوى مختلفًا. ليوضح ذالك أكثر بقوله أن بناء هيكل ، هو للتعرف على الثوابت في ما يدركه ، من أجل فهم العلاقات بين الأشياء**(Barth,1958,p49)**

5) **نظرية جون فلافل(John Flavell ,1979):**

صاغ جون فلافل (Flavell,1979) مصطلح جديد أسماه(ميتا ميموري أو ما وراء المعرفة)، وهو قدرة المرء على التحكم في العمليات المعرفية ؛ يمكن اعتباره مفهومًا يصف "الإدراك حول الإدراك" أو "التفكير في التفكير" أو "المعرفة بالمعرفة". **(Sugiharto and all,2018,p2)** يخدم وظيفتين أساسيتين ، وهما المراقبة والتحكم في الإدراك. **(Efklides,2008,p278)** النظرية التي لعبت دورا رئيسيا في نجاح إستراتيجية النمذجة بالمشاركة حيث ساهمت بقدر كبير في نجاح الإستراتيجية وتطورها بعد ذالك ،وأعتقد أن ما وراء المعرفة يتكون من المعرفة ما وراء المعرفية، والخبرات أو التنظيمات ما وراء المعرفية، حيث قسم ما وراء المعرفة إلى معرفة متغيرات الشخص ، ومتغيرات المهام ، ومتغيرات الإستراتيجية. **(Livingston, ,2003,p3)**

ومنه انبثقت مفاهيم عديدة لما وراء المعرفة حيث يرى هويت(Huitt,1997) أن ماوراء المعرفة يعني معرفة الفرد ووعيه التام بالعمليات المعرفية الحاصلة لديه، ووظائفها، ووقت حدوثها، وهي تفكير الفرد بتفكيره، ولكي يفكر بتفكيره عليه أن يسأل نفسه الاسئلة التالية:

- بماذا أفكر؟
- لماذا أفكر؟
- كيف يمكنني أن أغير ما أفكر به؟**(العبيدي،شبيب،2016،ص62)**

6) **نظرية براون (Brown A.L,1978):**

من جانبه،ساهم براون(Brown،1975, 1977,1978, 1980)بما يسمى بـ"العمليات التنفيذية". إنه الجانب الإجرائي للإنجاز ما وراء المعرفي للمهمة الذي حدده براون من حيث العمليات المحددة التي تسمح للموضوع بممارسة التنظيم الذاتي. **(Noël,Cartier,2016,pp11-12)**

يحدد براون **(A.Brown ,1978)** ثلاث عمليات مسئولة عن التنظيم المعرفي: التخطيط (التنبؤ بالاستراتيجيات، التنبؤ بالنتائج) ، المراقبة أثناء العمل (المراجعة ، إعادة تنظيم الاستراتيجيات ، التوجيه) وتقييم النتائج (استخدام معايير الفعالية).**(Escorcia,2007,p47)**

7) **نظرية شراو و موشمن(Schraw، Moshman،1995):**

بدوره شراو وموشمن(Schraw & Moshman، 1995) كانت لهما مساهمة جد فعالة. يتضمن ما وراء المعرفة كما نصوره مكونين فرعيين رئيسيين يشار إليهما عمومًا بمعرفة الإدراك وتنظيم الإدراك. تشير معرفة الإدراك إلى ما نعرفه عن إدراكنا ، ويمكن اعتبار أنه يشمل ثلاثة مكونات فرعية. تتضمن **المعرفة التصريحية** وتعني: المعرفة عن أنفسنا كمتعلمين والعوامل التي تؤثر على أدائنا. **المعرفة الإجرائية** ، تشير إلى المعرفة حول الاستراتيجيات والإجراءات الأخرى ، تتضمن **المعرفة الشرطية** معرفة لماذا ومتى تستخدم استراتيجية معينة. **(Schraw and all,2006,p114)**

8) **نظرية فلاور وهايس(Flower & Hayes،1980):**

ساهمت أيظا النظريات الأولى في مجال تعليم الكتابة أبرزها: **(Flower & Hayes،1980)**

(Deschenes , Cloutier, 1988) (Englert , Raphael ،1988) (Graham , Harris ، 1992) (Hayes , Flower ،1986)(Kellogg ،1987) (Langer , Applebee, 1987) (Bereiter , Scardamalia ،1987) (Bryson et al. ،1991)

وفقًا لأول نموذج الذي اقترحته(Flower and Hayes ,1986 ؛ Hayes , Flower,1980) حيث قام بمساهمة فعالة في تطوير إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في مجال الكتابة من حيث أنه تتطلب الكتابة الناجحة المعرفة ، فإنها تتطلب أيضًا تنظيمًا ذاتيًا نشطًا ومتعمدًا لعملية الكتابة، فإن عملية الكتابة لها ثلاث خطوات رئيسية: التخطيط وتوليد الأفكار ؛ ترجمة الأفكار إلى نصوص ؛ ومراجعة وفحص ما كتبه المرء.

تشير الأبحاث أنه ، بالمقارنة مع الكتاب الضعفاء ، فإن الكتاب الجيدين هم أكثر نشاطًا وأكثر مشاركة فيما وراء المعرفة في عملية الكتابة: (أ) يقضي الكتاب الجيدون وقتًا أطول

في التخطيط ومراجعة نصوصهم بشكل متكرر ؛ (ب) هم أكثر نشاطًا في مراقبة كتاباتهم و (ج) هم أكثر وعياً بجمهورهم المقصود . علاوة على ذلك ، يحول الكتاب الجيدون المعرفة عند الكتابة ، في حين أن الكتاب الضعفاء غالبًا ما ينخرطون ببساطة في سرد المعرفة" دون محاولة تنظيم أفكارهم بوضوح .**(Ferrari and all,1998,474)**

9) **<u>نظرية التنظيم الذاتي للتعلم (Self Regulation Learning):</u>**

كما ساهمت نظرية التعلم المنظم ذاتيا مساهمة بالغة الأهمية في تطور إستراتيجية النمذجة بالمشاركة حيث أن التعلم الذاتي التنظيم (SRL) هو إطار مفاهيمي رئيسي لفهم الجوانب المعرفية والتحفيزية والعاطفية للتعلم. قدمت SRL مساهمة كبيرة في علم النفس التربوي منذ العمل الأول الذي بدأ فيه العلماء في التمييز بين SRL وما وراء المعرفة (على سبيل المثال**(Zimmerman, 1986) (Pintrich et al,1993)**. منذ ذلك الحين ، زادت المنشورات في مجال نظرية SRL وتوسعت من حيث التطوير المفاهيمي ، وهناك الآن عدة نماذج لـ SRL **(sitzmann and Ely, 2011)**. في عام 2001 تم نشر مراجعة نظرية **(Puustinen and Pulkkinen، 2001)** تضمنت النماذج الأكثر صلة في ذلك الوقت تلك الخاصة بـ **Boekaerts** و **Borkowski** و **Pintrich** و **Winne** و **Zimmerman**.

هناك الآن نماذج SRL جديدة في مجال علم النفس التربوي لم تكن موجودة في عام 2001 على سبيل المثال **(Efklides, 2011) (Hadwin et al, 2011)** قيد النشر وأخيرًا ، الجانب الثالث هو أن هناك كتيبًا جديدًا **(Zimmerman and Schunk ,2011)** يقدم مجموعة متنوعة من الأساليب الراسخة لتقييم SRL. بالمقارنة مع الكتيب السابق **(Boekaerts et al, 2000). (Panadero,2017,p2)**

4.1 أصول إستراتيجية النمذجة بالمشاركة :

إن سلوك النمذجة بالمشاركة ، مركز اهتمام bandura يعود إلى الخمسينيات من القرن الماضي وهي تندرج ضمن أعمال(**Dollard , Miller.1941**).

(Gagnon , Vaillancourt,2012 .p92)

يعد كتاب نظرية التعلم الاجتماعي (**social lerning theory**) لنيل ميلر وجون دولارد بمثابة نقطة الانطلاق لإستراتيجية النمذجة بالمشاركة ، حيث قدم تفسيرات مبنية على نظرية **هل** HULL لتطوير اتجاهات المحاكاة، وفيه درس ميلر ودولارد نوعا من المحاكاة سمي (بالسلوك التابع المتماثل) كما انها تعد أول محاولة تمت بطريقة منظمة.

توصل ميلر ودولارد خلالها إلى نتيجة مفادها أن الأطفال يمكن تدريبهم انتقائيا من خلال تقليد سلوك نموذج معين أو عدم تقليده ، كما استنتجا كذالك أن هذا الميل المكتسب يمكن تعميمه على نماذج أخرى وبطرق جديدة ، مع العلم أنه لم يتم تحديد الآليات التي من خلالها تصبح النمذجة كأداة لاكتساب استجابات جديدة. **(حجاج،1986:ص151)**

إن عدم كفاية التفسيرات النظرية التي قدمتها المدرسة السلوكية في تلك الفترة لتفسير الظواهر المهمة، والتي كانت تقتصر فقط على التعلم من خلال تأثيرات الفرد (مثير، استجابة) من خلال عواقب المكافأة والعقاب، جعلت باندورا غير راض وقرر خلالها البحث عن المخططات المفاهيمية التي يمكن أن توفر تفسيرات وحلول أفضل ، ومنه تعد هذه الخطوة الانطلاقة الحقيقية لألبرت باندورا مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي حتى أنها اتخذت عملية التعلم لديه موقعا مركزيا في هذا الشكل من التنظير.

يعتقد باندورا أن السلوكية في تنظيرها لم تكن متسقة مع الواقع الاجتماعي وأن أغلب السلوك الإنساني يتم تعلمه من خلال قوة النمذجة الاجتماعية **[لقد وجدت صعوبة في تخيل ثقافة يتم فيها تشكيل اللغة والعادات والتقاليد والممارسات العائلية والكفاءات المهنية والممارسات التعليمية والدينية والسياسية بشكل تدريجي في كل عضو جديد من خلال مكافأة ومعاقبة عواقب فشل العملية.](Bandura ,2005,p9)**

أعرب كل من واتسون(**1908**)وثورندايك (**1898**)رواد المدرسة السلوكية عن رفضهم لفكرة التعلم عن طريق الملاحظة واعتبروها شديدة التباين و لا يمكن الأخذ بها بجدية، وبأن التعلم في نظرهم يتطلب استجابات.

على العكس من سكنر يرى(**باندورا Bandura**) أن العمليات المعرفية تعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم، وهو ما جعله يعتقد أن المدرسة السلوكية لم تقدم تفسيرا كاملا وأنها تجاهلت أن التعلم لابد أن يتضمن عمليات معرفية داخلية. **(خفاجي،2019:ص292)**

واقترح باندورا بأنه**[في النمذجة،يصمم الناس أنماط تفكيرهم وتصرفاتهم على غرار الأساليب الوظيفية التي يجسدها الآخرون.]**(**Bandura ,2005,p9**)

تدخل تجربة دمية بوبو ضمن الأعمال الأولى التي كانت محط اهتمام(باندورا ووالتر ، 1959) والتي مفادها أن ملاحظة بعض النماذج ذات السلوك العنيف قد تؤثر على سلوك الملاحظ (**Gagnon , Vaillancourt,2012 .p92**)

تضمنت دراسة باندورا الشهيرة(باندورا ، روس ، وروس ، 1961)دمية بلاستيكية تبلغ أربعة أقدام حيث هاجمها شخص بالغ وقام بضربها وركلها بطريقة عدوانية ، لاحظ ذالك مجموعة تجريبية من الأطفال الصغار في سن ما قبل التمدرس، بينما لم يلاحظ المجموعة الضابطة ذالك ، اكتشف باندورا بعدها أن الأطفال من المجموعة التجريبية لما أتيحت لهم فرصة اللعب مع دمية بوبو انتهجوا سلوكا مشابها لسلوك النموذج ، أي أنهم اتبعوا أسلوبا عدوانيا ، بحيث كانوا عدوانيين ضعف المجموعة الضابطة.**(Engler,2014.p215)**

أوضحت هذه الدراسات قيمة النمذجة لاكتساب سلوكيات جديدة ، حيث أنها تقدم تجارب لمعرفة متى ولماذا يظهر الأطفال السلوكيات العدوانية وهو ما ساعد باندورا في نشر مقالته وكتابه في عام 1977 والذي بدوره توسع في فكرة كيفية اكتساب السلوك. **(Zhou,Brwon,2015.p19)**

نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها باندورا عام 1977 تأخذ بعين الاعتبار العمليات غير المباشرة والرمزية والتنظيم الذاتي وهي ذات أهمية كبيرة بالنسبة لباندورا حيث أن هذا

العمل سيوفر إطار نظري موحد لتحليل الفكر والسلوك. **(Gagnon , Vaillancourt,2012 .p92)**

يعتقد باندورا بأن معظم السلوك البشري، كونه هادفا ، يتم تنظيمه من خلال التفكير المسبق، وأن أنظمة التنظيم الذاتي تكمن في صميم العمليات السببية، حيث أنها لا تتوسط فقط معظم التأثيرات الخارجية، لكنها توفر الأساس ذاته للعمل الهادف. **(Bandura,1991 :p248)** كما يعتمد النجاح في التنظيم الذاتي جزئيًا على الدقة والاتساق والقرب الزمني للمراقبة الذاتية.**(Bandura,1991 :p250)**

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أخذت حيزا واسعا في عام 1986 وأصبحت أكثر شمولية بما يعرف بالنظرية الاجتماعية المعرفية.

نشر باندورا عام 1997 عملا رئيسيا تضمن مفهوم الكفاءة الذاتية، حيث كانت له الفرصة في هذا الكتاب، لتطوير العديد من الأفكار التي وردت في كتاباته السابقة، لعل أبرزها مفهوم التعلم عن طريق النمذجة. **(Gagnon , Vaillancourt,2012 .p92)**

يتأثر العمل على النمذجة بالأهمية المعطاة لدور ما وراء المعرفة في التعلم المدرسي،وهو ما أكده الباحثين من التسعينات إلى الوقت الحاضر، حيث اكدوا على الحاجة الماسة للمعلمين لاستخدام النمذجة في الفصول الدراسية خصوصا المدارس الابتدائية والثانوية. **(Lamarre ,Gavanagh,2012 :p137-138)**

5.1 أهداف إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

1) التحكم في السلوك الشخصي.
2) تقويم المتعلم لسلوكيات الآخرين وسلوكه الشخصي.
3) جذب انتباه المتعلمين نحو الاحتفاظ بالمعلومات.
4) إعطاء المتعلمين فرصا للتعبير عما تعلموه.
5) إثارة دافعية المتعلمين نحو موضوع التعلم.**(زيتون،2008،ص 77)**

6.1 أهمية إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

يوضح باندورا أهمية النمذجة في كتابه" قوانين تعديل السلوك" قائلا إن باستطاعة الفرد اكتساب الأنماط السلوكية المعقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة. **(عبد المعطي وآخرون، 2013،ص192)** كما تعد إستراتيجية النمذجة أكثر الجوانب أهمية؛ إذ أنها تقدم نموذجا، يمكن الإقتداء به، لجانب الممارسة أو التدرب على المحتوى الحرج. **(مارزانوا آخرون،2017، ص21)** إستراتيجية (النمذجة) لها دور رئيسي وهام في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطلبة/المدرسين وهذا ما أثبتته دراسة محمد(1995) إذ أشار إلى أهمية إستراتيجية النمذجة في التدريس المصغر وتحقيق أهداف التدريس .كما أثبتت دراسة فارس(2010) أهمية إستراتيجية النمذجة في تغير العادات العقلية للطلبة.**(علي، الكنعاني،2015،ص 394)**

تنقل تأثيرات النمذجة قواعد السلوك التوليدي والمبتكر أيضًا.و يتم تحقيق هذا المستوى العالي من التعلم من خلال النمذجة المجردة. بحيث بمجرد أن يتعلموا القاعدة ، يمكنهم استخدامها للحكم أو إنشاء حالات جديدة من السلوك تتجاوز ما رأوه أو سمعوه .

(bandura,2001 :p275) النمذجة أيضًا هي شكل من أشكال المقارنة الاجتماعية. الأفراد الذين يراقبون الآخرين يؤدون مهمة هم عرضة للاعتقاد بأنهم يستطيعون ذلك أيضًا لأن النمذجة تنقل ضمنيًا للمراقبين أنهم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح.**(schunk,1985 :p313)**

وفقًا لباندورا وشنك ، "إن التعرض لنماذج حقيقية أو رمزية تعرض مهارات واستراتيجيات مفيدة يزيد من إيمان الأشخاص الخاضعين للاختبار بقدراتهم الخاصة" يشير إليه باندورا عندما يستخدم مصطلحات "الكفاءة الذاتية" أو "الإحساس بالكفاءة الذاتية".
(agnon, Vaillancourt,2012.p94)

وفقًا لنظرية باندورا المعرفية الاجتماعية ، تعد الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي من العمليات الرئيسية التي تؤثر على تعلم الطلاب وإنجازاته، ويعتقد زميرمان أن استراتيجية النمذجة طريقة فعالة لتطوير مهارات التنظيم الذاتي الأكاديمية وزيادة الكفاءة الذاتية.

(schunk, zimmerman,2007.p7) بحيث يشعر الطلاب الذين يعتقدون أنهم يعرفون كيفية أداء مهارة أو إستراتيجية بمزيد من الفعالية والدافع للنجاح.
(schunk,zimmerman,2003 :p70) يعتقد الباحثين أنه عندما يلاحظ الأطفال المعايير النموذجية، فمن الأرجح أن يتبنوا هذه المعايير، ويمكن أن يؤدي تشابه النماذج إلى زيادة اعتماد المعايير **(schunk,zimmerman,2003:p70)**

7.1 خطوات إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

الخطوة الأولى 1: **تقديم المهارة المطلوب تعلمها:**

يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها، وقد يتعرف الطلبة على ذالك عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم.**(عطية، 2009:ص229)**

الخطوة الثانية 2: **النمذجة من قبل المعلم**

يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة. المعلم" يفكر بصوت عال" ويذكر متى وكيف يجب استخدام مهارة التفكير.

يحتاج الطلاب إلى الاستماع مباشرة كيف يوجه المعلم نفسه لفظيا في تنظيم العمليات المعنية كما يقدم المعلم نموذجا لعملية التفكير بقول ما يجري داخل رأسه. هنا يفترض أن يكون المعلم المفكر الخبير بينما ينظر إلى الطالب على أنه مبتدئ. و من خلال مشاركة استراتيجياتهم، يوفر المعلمون لطلابهم نماذج من العمليات العقلية.

الخطوة الثالثة 3: **النمذجة من قبل المتعلم**

بعد ذالك، يقوم الطالب بنفس المهمة بتوجيه من المعلم. عندما يصف الطلاب ما يحدث داخل رؤوسهم يصبحون على دراية بعمليات تفكيرهم. يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب لعملية الاستدلال من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص. على أساس ما يقولون، يقدم

المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء. وبالمثل، بينما يستمعون إلى زملائهم في الصف يصفون عملياتهم العقلية، يطورون مرونة في التفكير وتقديرا للطرق المختلفة لحل نفس المشكلة. يطلب من الطلاب طرح الأسئلة، والارتباك، وضع الفرضيات، واقتراح العلاجات للفشل. (**Wilen&phillips1995**)

8.1 مميزات إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

حسب قرني (2013) إن التعلم بالنمذجة يؤدي إلى العديد من المميزات للطلاب من أهمها:

1. فهم أعمق للظاهر المعقدة والأحداث، وذالك من خلال وصف وتمثيل الظاهرة أمام الطلبة مباشرة وإعطائهم صورة حية.
2. تعطي الفرصة للطلبة للتفكير العلمي في الظاهرة وذالك يؤدي إلى نمو مهارات التفكير العلمي .
3. تنمي عملية الاستدلال أثناء تمثيل تطبيق النموذج.
4. تساعد الطلبة على التحليل والتفكير الاستقرائي والقدرة على الصياغة والشرح والتقويم
5. عمل علاقات أو مقارنات بين النموذج المفاهيمي والمفهوم المراد تعلمه .

(خفاجي،2016،ص 349)

يقترح عطية كذالك بعض المميزات لإستراتيجية النمذجة منها:

- تجعل المتعلم إيجابيا نشطا في تفاعله مع محتوى التعلم.
- يكون المتعلم محور العملية التعليمية فيها.
- تنمي روح التعاون بين المتعلمين من خلال ما يقدمه بعضهم لبعض الآخر من تغذية راجعة تسهم في تعديل مسار العمل.
- تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.
- تسهم إسهاما كبيرا في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والمعرفي أيضا من خلال ما ينجم عن استخدامها من وعي المتعلمين بما يقومون به في أثناء عملية التعلم.
- بها يتعرف الطلاب كيفية استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التعلم.

- تسهم في تمكين الطلبة من تصحيح مسار تفكيرهم في عملية التعلم ذاتيا.
- تطلع الطلبة على أنماط مختلفة من التفكير وتعرفهم الكيفية التي يفكر بها الآخرون عندما يواجهون الموقف نفسه.**(عطية،2014،ص 219)**

9.1 مصادر التعلم بالنمذجة:

يستند التعلم الاجتماعي إلى فرضية أساسية مفادها أن الأفراد يتعلمون الأنماط السلوكية المتعددة من خلال الملاحظة والتقليد لسلوكات النماذج التي يتفاعلون معها. فالتعلم من خلال الملاحظة يتطلب بالضرورة التفاعل المباشر وغير المباشر مع النماذج التي ربما لا تمثل أشخاصا حقيقيين. من مصادر التعلم بالنمذجة ما يلي:

1) التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية.
2) التفاعل غير المباشر من خلال وسائل الإعلام المختلفة و لاسيما التلفزيون الراديو والسينما.
3) قراءة القصص والروايات سواء القصص الدينية أو الأدبية.
4) الشخصيات التاريخية والأسطورية.**(زغلول، 2012، ص 119-120)**

10.1 شروط عملية النمذجة:

النمذجة تحكمها أربع عمليات هي: **الانتباه ، والاحتفاظ ، والإنتاج ، والتحفيز.**

أ) *الانتباه:*

ضروري للنمذجة فالشخص الذي يكون متعبًا أو مفرط النشاط أو مريضًا أو مشتتًا من مصادر أخرى سوف يتعلم القليل ، بما في ذلك من ملاحظة نموذج مناسب. بالإضافة إلى ذلك ، فإن الاهتمام بالنموذج يعتمد على عدد من خصائصه: صفاته البصرية ، جاذبيته ، أصالته ، إلخ. وكذلك قيمته العاطفية أو الوظيفية أو الاجتماعية وقربها. أخيرًا ، سيعتمد الانتباه على الخصائص المتأصلة للمراقب: قدراته الإدراكية وتوقعاته ودوافعه. **(carré,2004,P :25)** ويضيف باندورا أن الفرد ليس فقط منتبهًا

للنموذج ، ولكنه يقوم بالاختيار والفرز في العناصر التي يلاحظها ويستخلص منها العناصر التي يعتبرها مهمة في ملاحظته، كما يتأثر هذا الاختيار بالخبرة السابقة للفرد ، ولكن بالإضافة إلى تأثره باختياره ، ستؤثر هذه التجربة عليه في التفسير الذي سيتم إجراؤه.**(Bandura,2012 :p4)**

ب) *الاحتفاظ :*

تتطلب هذه الحالة تنظيمًا معرفيًا للمعلومات النموذجية وتكرارها وترميزها وتحويلها بحيث يتم تخزينها في الذاكرة. المفاهيم التي يشكلها الأفراد لتمثيل السلوكيات المنمذجة معرفيًا تتضمن قواعد الإنتاج وتعمل كدليل لبناء الإجراءات المستقبلية. "يتم تسهيل الاحتفاظ من خلال التحولات الرمزية للمعلومات المصممة على غرار رموز الذاكرة ومن خلال التكرار المعرفي للمعلومات المشفرة. تسمح الرموز الإنتاجية التي تستخرج البنية الأساسية لسلوكيات معينة للأفراد بخلق متغيرات جديدة من الإجراءات التي تتكيف مع الهيكل ولكنها تتجاوز ما يُرى ويُسمع.**(Silvana ,2011,p.25-27)** يرى باندور أن هي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات المرصودة. عندما يتأثر الأفراد في ملاحظتهم بتجاربهم أو ملاحظاتهم السابقة ، فإنهم يتأثرون فقط بما يتذكرونه. ثم يأتي هنا ما يسميه ألبرت باندورا العملية الرمزية. سيحافظ الفرد على النموذج المرصود في الاعتبار من خلال التمثيلات اللفظية أو التصويرية.**(Bandura,2012 :p4)**

ت)*إعادة الإنتاج:*

هي الميكانيزم الثالث للنمذجة من أجل أن نحاكي نموذجا معينا يجب أن نحول التمثيل الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة. عمليات الإنتاج تتضمن أربع مراحل فرعية هي (التنظيم المعرفي للاستجابة، بداية الاستجابة، مراقبة الاستجابة، تصفية وتنقية الاستجابة) .**(العسكري،2012:ص230)** كما تعبر أيضا عن إعادة إنتاج الإجراء الملحوظ ودقة وصحة الملاحظات المسجلة أثناء المحاولات.**(carré,2004,P.25)** يضيف باندورا أنه إذا كنا منتبهين للنموذج وقمنا بتسجيل المعلومات التي أرسلها إلينا بشكل صحيح ، فإن الفرد قادر على إعادة إنتاج ما لاحظه **(bandura,2012 :p5)**

ث)التعزيز أو الحافز:

يعد التعزيز العنصر النهائي البالغ الأهمية في عملية التعلم بالملاحظة، ففي بعض المواقف قد تنتبه إلى سلوك النموذج، وتحتفظ بالمعلومات في الذاكرة، وتمتلك قدرات لأداء أفعال النموذج،ولكنك قد لا ترغب بتكرار سلوك النموذج لعدم توافر معززات تشجعك على تكراره،إذا يلعب التعزيز دورا مهما في المحافظة على السلوك وتكراره، ودورا هاما في اكتساب السلوك الذي سوف نتعلمه لأول مرة.**(أبوغزال،2015:ص124)** يعلق باندورا على هذا العنصر حين يقول:عليك أن ترغب في تقليد النموذج المرصود. حيث تلعب المكافأة والعقاب أيضًا دورًا مهمًا في التحفيز، لأنه إذا رأينا شخصًا ما يكافأ أو يعاقب ، فسنقوم أو لن نعيد إنتاج سلوك النمط المرصود. هذا ما يؤكده ف.فينو ، فيما يتعلق بتجربة دمية بوبو عام 1965.**(Bandura ,2012 :p5)** كما أن الرضا الذاتي المتوقع المكتسب من الوفاء بالمعايير القيمة والاستياء من الأداء المتدني بمثابة حوافز للعمل. حيث لا تتبع التأثيرات التحفيزية من المعايير نفسها ، ولكن من الاستثمار الذاتي التقييمي في الأنشطة وردود الفعل الإيجابية والسلبية على أداء الفرد. **(Bandura ,2001:p267)**

11.1 نواتج التعلم من خلال النمذجة بالمشاركة:

1) تعلم سلوكات جديدة: يستطيع الشخص الذي يقوم بملاحظة غيره من الأفراد من خلال تفاعله الاجتماعي، أن يتعلم سلوكات جديدة لم يكن يعرفها سابقا، أي لم تكن جزءا من ذخيرته السلوكية. ومثال ذالك تعلم الطفل تشغيل وإغلاق التلفزيون من خلال ملاحظته لأخيه الأكبر وهو يقوم بهذا السلوك.**(أبوغزال،2015:ص124)**

2) كف أو تحرير السلوك: إن ملاحظة سلوك الآخرين والنتائج المترتبة عليه قد تعمل على كف أو تحرير سلوك متعلم لدى الأفراد. فعقاب الطالب أمام الطلاب الآخرين لقيامه بسلوك الغش قد يشكل رادعا للطلبة الآخرين بعدم القيام بمثل هذا السلوك. كما أن مكافأة طالب وتكريمه لأدائه الأكاديمي المتميز في الامتحانات ربما يشكل دافعا للطلبة الآخرين في تعلم هذا السلوك وتقليده.**(الزغلول،2012:ص119)**

***3)* التسهيل:** قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل استجابات غير مكفوفة موجودة أصلا في ذخيرة الفرد السلوكية التي تعلمها في وقت سابق . أي أن ملاحظة سلوك النموذج(شخص يساعد رجلا ضريرا على قطع الشارع) يساعد الملاحظ على تذكر استجابات مشابهة لاستجابات النموذج ويقلدها.**(العتوم وآخرون،2014:ص125)**

12.1 العوامل المؤثرة في إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

تتأثر عملية النمذجة أو الاقتداء بالنموذج بعدة عوامل بعضها يرجع إلى الفرد الملاحظ وبعضها يرجع إلى النموذج الملاحظ وبعضها الأخير يرجع إلى الظروف البيئية والمحددات الموقفية التي تتم فيها ومن خلالها عملية النمذجة.

أ) عوامل تتعلق بالفرد الملاحظ :

- العمر الزمني والاستعداد العقلي العام واتجاهه نحو النموذج
- إدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية له كما يدركها الفرد.
- الجاذبية الشخصية أو الارتياح النفسي القائم على التفاعل مع النموذج.**(العسكري آخرون،2012:ص 229)**

ب) عوامل تتعلق بالنموذج الملاحظ:

- المكانة الاجتماعية للنموذج أو درجة نجوميته فيزداد الحرص على الانتباه للنموذج ومتابعته والاقتداء به .
- ما يصدر عن النموذج من أنماط استجابة مصاحبة وتأثيره الشخصي على الفرد الملاحظ ودرجة حياده أو موضوعيته في العرض.
- جنس النموذج وقد اتفقت معظم الدراسات حول ميل الفرد الملاحظ للإقتداء بالنموذج الملاحظ كلما زادت مساحة الخصائص المشتركة.

ت) عوامل تتعلق بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية للتعلم بالنمذجة:

- مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية وبين ما يصدر عن النموذج .

- مدى ملائمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ.

(الزيات، 2004،ص 368-369)

كما اقترح **الزريقات** بعض العوامل المؤثرة في زيادة فعالية إستراتيجية النمذجة بالمشاركة نذكر مها:

- يجب أن يكون مستوى تعقيد سلوك النموذج مناسبا للمستوى النمائي أو مستوى قدرات المتعلم.
- يجب على المعلم قبل البدئ بعرض السلوك المنمذج بأن يحصل أولا على انتباه المتعلم، من خلال قوله: الآن، سوف أقوم بعرض سلوك، عليك ملاحظة كيف أقوم بالتواصل البصري أو غير ذالك.
- يجب أن يظهر السلوك المنمذج في السياق المناسب.
- يجب أن يكرر السلوك المنمذج ليفتح المجال للمتعلم بتقليد السلوك على نحو مناسب.
- يجب أن يمارس السلوك المنمذج في سياقات متنوعة لتسهيل عملية التعميم في مواقف متنوعة.**(زريقات،2018،ص313)**

إن تمثيل المعلومات، يعد أكثر المفاهيم أهمية في مجال علم النفس المعرفي، ويذهب البعض إلى أبعد من هذا حينما يؤكدون أن العلم هو المعرفة المنظمة. ويعتقد الباحثين أن المعرفة هي المعلومات المنظمة ؛ من حيث أنها تمثل جزء من نسق أو شبكة من المعلومات ذات البنية.**(كامل، الدق، 2000،ص335)**

من الدراسات التي أجراها جوردن باور وزملائه**(Bower, and all, 1969)** حيث حاول باور أن يوضح تأثير التنظيم ذي البنية على الاستدعاء الحر، واعتقد أن تنظيم الوحدات الدلالية في الذاكرة له تأثير أقوى في الذاكرة والاستدعاء أكثر مما كان في السابق ومن بين هذه التنظيمات التنظيمات الهرمية التصورية. **(كامل، الدق، 2000،ص341)**

أن يكون "خاضعًا للتنظيم" هذا يعني أن مهارات التنظيم الذاتي يتم تطويرها من خلال التعليمات والتعليقات المقدمة من قبل الآخرين ، مثل المدربين والمعلمين

(Jonker and all,2010,p901)

13.1 علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بالتنظيم الذاتي للتعلم(SRL):

يعتقد شنك **(Schunk,2001)** أن إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هي عملية يتم من خلالها تصميم الأفكار والمعتقدات والاستراتيجيات والأفعال من قبل المراقبين بعد تلك التي يعرضها النموذج، وأنه خلال مراقبة تلك النماذج الحية، يقوم المتعلمون بتكوين تمثيلات معرفية للمهارات وتشكيل فهم أساسي لكيفية تكرارها، حيث تدعم الأدلة المستقاة من الدراسات التي أجراها **شنك(Schunk,1998)** الدور الحاسم للنماذج أثناء التدريس باعتبارها عامل سياقي مهم يمكن أن يعزز الكفاءة الذاتية والتحفيز والتنظيم الذاتي والانجاز. **(White,2017,p5)**

يرى **بينتريش (Pintrich,2004)**أن العديد من النماذج الحالية للتعلم لدى الطلاب مشتقة تاريخيا من منظور التعلم المنظم ذاتيا.**(الحسينان،2017،ص16)** وإذا كانت الكتابة عملية صعبة وذات مطالب معينة من خلال التخطيط للكتابة، وبناء مسودة لها وتعديلها ومراجعتها فإنها تتطلب في خلال تلك العملية إلى تنظيم ذاتي وتحكم به في الكتابة، من خلال تحديد الهدف والمراقبة الذاتية والاستجابات الذاتية **(حافظ،عطية،2006،ص2)**

تختلف نظرية التعلم ذاتية التنظيم المعاصرة بطريقتين مهمتين عن نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي. أحدهما هو التركيز الذي تضعه نظرية التعلم الذاتي التنظيم على بناء وإدارة الاستراتيجيات المعرفية للتحكم في التعلم الأكاديمي للفرد ، أو ما يُعرف بالسيطرة فوق المعرفية. التغيير الثاني هو إدراج التركيبات التحفيزية الواسعة ، مثل الإسناد السببي ، وتوجهات الهدف ، والدوافع الجوهرية ، التي تمتد إلى ما هو أبعد من حدود البنى التحفيزية المعرفية الاجتماعية مثل الكفاءة الذاتية .**(Schraw,2006,p1063)**

ركزت الأبحاث حول التعلم المنظم ذاتيًا بشكل كبير على استخدام الطلاب للعمليات ما وراء المعرفية الرئيسية ، مثل استخدام الإستراتيجية والمراقبة الذاتية ، يشير ما وراء المعرفة إلى المعرفة والوعي وتنظيم تفكير المرء.**(Zimmerman,Moylan,2009:p299)** يحاول المتعلم حل المشكلة وهو سلوك متسلط، وبعد ذالك يكتسب خبرة، ثم يتطور لديه الوعي لفائدة واستخدام الإستراتيجية، وبعد عدد من الخبرات، فإن مهارة فوق معرفية تصبح متطورة، وذات كفاية عالية في الاستخدام، ومرة أخرى تأخذ صفة العملية الآلية لدى التلميذ، وتعتبر بالتالي عملية تكيف، تسهم في فهم التنظيم الذاتي للمتعلم. **(قطامي،2013،ص584)**

حاول عدد من المنظرين تحديد مراحل أو خطوات مميزة في تحقيق مستوى التنظيم الذاتي للكفاءة. على سبيل المثال ، ميز **فيتس (1964)** ثلاث مراحل في اكتساب المهارات الحركية من مستوى المبتدئين إلى الإتقان. تضمنت هذه المرحلة المعرفية التي يتم فيها : اكتساب المعرفة بالمهارة أولاً ، ثم المرحلة الترابطية حيث يتم تحويل المعرفة إلى تسلسلات عمل ، وأخيراً مرحلة مستقلة تصبح فيها الإجراءات عفوية أو ذاتية التنظيم. **(zimmerman, Kitsantas,1997,p29)**

يستخدم المتعلمون الذين يخضعون للتنظيم الذاتي عمليات محددة تحول مهاراتهم الموجودة بالفعل إلى سلوك مرتبط بالمهام في مجالات وظيفية مختلفة. **(zimmerman,2013 :p137)** كانت إحدى نتائج ندوة عام 1986 بمثابة تعريف شامل لـ SRL على أنها الدرجة التي يكون فيها الطلاب مشاركين فاعلين في ما وراء المعرفة في عملية التعلم الخاصة بهم .

ركز هذا التعريف على استخدام الطلاب الاستباقي لعمليات أو استجابات محددة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي. وتم تطوير عدد من الأدوات خلال الثمانينيات من القرن الماضي والتي قيمت SRL على أنها بناء ما وراء معرفي وتحفيزي وسلوكي.

(zimmerman,2008,P :167)

لقد أثبت ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي أنهما مجالات قيمة لأبحاث علم النفس التربوي، على الرغم من عدم تحديدهما بدقة **(Fox, Riconscente, 2008 :p373)** يعتقد

شنك **(Schunk)** أن البحث في ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيًا يجب أن يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظرية. يشير إلى أن الافتقار إلى هياكل رئيسية مفاهيمية واضحة في الدراسات البحثية يؤدي إلى ارتباك في المصطلحات ويؤدي بالباحثين إلى استخدام المصطلحات بالتبادل. لذا بدلاً من السؤال عن كيفية مشاركة ما وراء المعرفة أثناء التنظيم الذاتي ، ينتهي بنا المطاف بالتساؤل عما إذا كان ما وراء المعرفة هو نفسه التنظيم الذاتي. مثل هذه المعضلات التعريفية تحبط التقدم**(Schunk,2008 ,p465).**

من وجهة النظر هذه ، بالنسبة لجيمس ، فإن ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي هما في الأساس نشاطان للذات.

بالنسبة لبياجيه ، فإن ما وراء المعرفة هو في الأساس إدراك آخر ، والتنظيم الذاتي هو في الأساس تنظيم آخر.

يقول بياجي : إن الفكر ما وراء المعرفي ، هو الفكر الذي يمكن أن يوجهه المفكر ، هو فكر واع ومتعمد وذكي وقابل للتزييف منطقيًا أو تجريبيًا وقابل للتواصل لفظيًا.

في المجال الفكري ، يأخذ التنظيم الذاتي شكل النية ، المتعمد اتجاه الأفكار وأعمال حل المشكلات. فيما يتعلق بالتأثير، التنظيم الذاتي يأخذ شكل الإرادة، أو السيطرة على رغبات المرء وعواطفه.**(Fox, Riconscente, 2008 :p378)**

وبالنسبة لفيجوتسكي ، فإن ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي هما في الأساس أنشطة لفظية. **(Fox, Riconscente, 2008 :p375)**

حسب وليام جيمس التنظيم الذاتي هو في الأساس داخلي يوجه نشاط الذات في التحكم في الانتباه والسلوك. هذا النشاط إما آلي في شكل العادة ، أو يتطلب جهدا من حيث الإرادة.

(Fox, Riconscente, 2008 :p376)

يعتبر المنظور الاجتماعي المعرفي مميزًا في النظر إلى التنظيم الذاتي كتفاعل بين العمليات الثلاثية الشخصية والسلوكية والبيئية ، فإنه لا يستلزم فقط المهارة السلوكية في إدارة

الطوارئ البيئية الذاتية ، ولكن أيضًا المعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على تفعيل هذه المهارة في السياقات ذات الصلة.**(zimmerman,2000,p14)**

وبشكل أكثر تحديدا تعد نظرية التعلم المنظم ذاتيًا تطورًا حديثًا نسبيًا في علم النفس المعرفي ،حيث تعود أصولها إلى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لألبرت باندورا (1997). **(Schraw and all,2006,1063)** في قلب نظرية باندورا تكمن فكرة الحتمية المتبادلة التي تشير إلى أن التعلم هو نتيجة عوامل شخصية وبيئية وسلوكية. تشمل العوامل الشخصية معتقدات المتعلم والمواقف التي تؤثر على التعلم والسلوك. تشمل العوامل البيئية جودة التدريس ، وملاحظات المعلم ، والوصول إلى المعلومات ، والمساعدة من الأقران وأولياء الأمور. تشمل العوامل السلوكية تأثيرات الأداء السابق. تنص الحتمية المتبادلة على أن كل من هذه العوامل الثلاثة يؤثر على العاملين الآخرين.**(Schraw and all,2006,111)**

1.13.1 **مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم: *(SRL)***

تم تصميم SRL على أنها سلسلة من الأحداث التي تضمن التنظيم الموجه نحو الهدف والمتعمد للمعالجة في مهام التعلم.

تبدأ عملية SRL مع تحديد الهدف ، الذي تمليه ، بطريقة من أعلى إلى أسفل ، من خلال دافع الطالب ، والمهمة نفسها ، والمطالب الظرفية الموضوعة على الطالب. على سبيل المثال ، قد يضع أحد الطلاب هدفًا للحصول على أعلى الدرجات في الفصل ، بينما قد يرغب طالب آخر فقط في الحصول على درجة النجاح، بمجرد تحديد الهدف ، تعمل عمليات المراقبة والتحكم ما وراء المعرفية أثناء معالجة المهمة لتقييم وتوجيه الشخص إلى هذا الهدف.**(Anastasia and all,2017,p64)**

كما يشير التعلم الذاتي التنظيم إلى قدرتنا على فهم بيئات التعلم لدينا والتحكم فيها ، واختيار الاستراتيجيات التي تساعدنا على تحقيق هذه الأهداف وتنفيذ تلك الاستراتيجيات ، ومراقبة تقدمنا نحو أهدافنا ، قليل من الطلاب منظمون ذاتيًا بالكامل ؛ ومع ذلك ، فإن

أولئك الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذاتي أفضل يتعلمون عادة أكثر بجهد أقل ويبلغون عن مستويات أعلى من الرضا الأكاديمي.**(Schraw and all,2006,112)**

يشير التعلم المنظم ذاتيًا (SRL) أيضا على أنه التعلم الذي يصف الطرق التي ينظم بها الأفراد العمليات المعرفية الخاصة بهم في بيئة تعليمية **(Puustinen and all,2008,p160)** التعلم المنظم ذاتيًا هو شكل من أشكال اكتساب المعرفة والمهارات التي يكون فيها المتعلمون مستقلين ولديهم دوافع ذاتية ، حيث يختار المتعلمون بشكل مستقل أهدافهم واستراتيجيات التعلم التي ستؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف.**(Goetz and all,2013,p151)** في معظم النماذج ، يمكن اعتبار التعلم المنظم ذاتيًا بمثابة عملية بناءة ونشطة يحدد من خلالها المتعلمون أهدافًا لتعلمهم ثم العمل على مراقبة وتنظيم والتحكم في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم من أجل تحقيق تلك الأهداف**(Wolters,Taylor,2012,p635)**

خلال السنوات القليلة الماضية ، اكتشف الباحثون ارتباطًا بين التعلم المنظم ذاتيًا، والتعليم القائم على المعايير. **(whait, DiBenedetto,2018,p194)** يرى الباحثون أيظا بأن المعلمين يجب أن يعملوا كوكلاء لتدريب وتعزيزSRL للتلاميذ ، بحيث تتطلب مشاركة التلاميذ في التنظيم الذاتي النظر ليس فقط في ما يتعلمونه ولكن أيظا في كيفية تعلمهم وما إذا كانت مكاسبهم تحقق أهدافهم.**(Kramarski, 2018,p207)**

كما يعد التنظيم الذاتي للإدراك والسلوك جانبًا مهمًا في تعلم الطلاب والأداء الأكاديمي في الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين. **(White,2017 :p2)** و تشير الأشكال السلوكية للتنظيم الذاتي إلى المراقبة الذاتية لأداء الفرد وتكييفه بشكل استراتيجي. **(Zimmerman,2013.p137)**

وتشير أيضا الإدارة الذاتية إلى ما وراء المعرفة في العمل، أو كيف يمكن لما وراء المعرفة أن ينسق الجوانب المعرفية لحل المشكلات .**(Paris,Winograd,1990,p:8)**

2.13.1 **تعريف التنظيم الذاتي:**

يشير التنظيم الذاتي إلى الأفكار والمشاعر والإجراءات الذاتية التي يتم التخطيط لها وتكييفها دوريًا لتحقيق الأهداف الشخصية**(bokrets and all,2000,p14)** .

ويعرفه أيضا زميرمان بشكل عام ، يمكن وصف الطلاب بأنهم منظمون ذاتيًا إلى الحد الذي يجعلهم مشاركين ما وراء معرفيًا وتحفيزيًا وسلوكيًا في عملية التعلم الخاصة بهم **(Zmmerman ,1989,p329)**.

التنظيم الذاتي ليس قدرة ذهنية أو مهارة أداء أكاديمي ؛ بل هي عملية التوجيه الذاتي التي يحول المتعلمون من خلالها قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية. يُنظر إلى التعلم على أنه نشاط يقوم به الطلاب لأنفسهم بطريقة استباقية بدلاً من كونه رد فعل على التدريس. **(Zimmerman,2002,p65)**

ترى دراسة كل من ليندر وهاريس**(lindner,harris,1992)** أن المتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي كن أكثر وعياً بالعلاقة بين سلوكيات معينة والنجاح الأكاديمي و أكثر احتمالية لاستخدام مثل هذه السلوكيات بشكل منهجي ومناسب.**(lindner,hariss,1992,p2)** ويبدو أن هناك اتفاقًا عامًا على أن المتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي، هم هادفون وموجهون نحو الهدف (استباقي وليس مجرد رد فعل) ، ويدمجون ويطبقون مجموعة متنوعة، من السلوكيات الإستراتيجية المصممة لتحسين أدائهم الأكاديمي. **(lindner and all, 1996,p 3)**

يمكن فهم التنظيم الذاتي إذن على أنه العملية التي يتم من خلالها تجاوز استجابة واحدة، و السماح لاستجابة مختلفة لتحل محله، وبالتالي فإن التنظيم الذاتي هو مسألة جعل سلوك الفرد يتماشى مع معايير مثل القوانين أو الأهداف أو القواعد.**(Vohs and all, ,p3)** وهي تشمل مجموعة قابلة للتعليم من المهارات والاستراتيجيات التي يمكن تدريسها أو تعلمها بوضوح من خلال الملاحظات أو النمذجة. والتي تعمل على تطوير التنظيم الذاتي للمتعلم في وضع أهداف الفصل بأكمله ، والذي يتقدم إلى تحديد الأهداف الفردية **(susan,2018,p6)**. ربما يكون بناء الهدف هو المكون الأكثر شيوعًا والأكثر مركزية في نظريات التنظيم الذاتي **(jeffrey,2000,p304)**

يدرك المتعلمون النشطون والمستقلون تعلمهم ويتحكمون فيه حيث يتضمن التنظيم الذاتي في التعلم الاختيار المتعمد واستخدام الاستراتيجيات لتحديد الاتجاه وفهم وتخطيط العمليات التي تتوسط بين الشخص والسياق والإنجاز.**(susan,2018,p6)**

يرى باندورا بأنه ، يمتلك الناس قدرات انعكاس ذاتي وتفاعل ذاتي تمكنهم من ممارسة بعض السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم ودوافعهم وأفعالهم. في ممارسة التوجيه الذاتي ، يتبنى الناس معايير معينة للسلوك تكون بمثابة أدلة ومحفزات وتنظم تصرفاتهم بشكل استباقي من خلال التأثير التفاعلي الذاتي. وبالتالي ، يتم تنظيم عمل الإنسان من خلال تفاعل مصادر التأثير الخارجية والتولد الذاتي**(bandura،1991،p248)**.

بالنسبة إلى شنك يحدث التعلم المنظم ذاتيًا عندما يقوم الطلاب بتنشيط والحفاظ على الإدراك والسلوكيات التي يتم توجيهها بشكل منهجي نحو تحقيق أهداف التعلم. تشمل هذه الأنشطة المشاركة في التدريس ، ومعالجة ودمج المعرفة ، وتكرار المعلومات لتذكرها ، وتطوير والحفاظ على المعتقدات الإيجابية حول قدرات التعلم والنتائج المتوقعة من الإجراءات .**(Schunk,1990,p71)** يبدو أن المتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي يتحكمون في نتائج التعلم بشكل أساسي من الداخل ؛ لديهم دوافع جوهرية ، وتوجيه ذاتي ، ومراقبة ذاتية ، وتقييم ذاتي.**(Lindner and all,1996,p3)**

3.13.1 **<u>مكونات التعلم المنظم ذاتيا:</u>** يتفق الخبراء على أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن ثلاثة مكونات رئيسية :

1) <u>الإدراك:</u> يتضمن الإدراك المهارات اللازمة لتشفير المعلومات وحفظها واستدعائها.

2) <u>ما وراء المعرفة:</u> يتضمن ما وراء المعرفة المهارات التي تمكن المتعلمين من فهم ومراقبة العمليات المعرفية.

3) <u>التحفيز</u>: يشمل الدافع المعتقدات والمواقف التي تؤثر على استخدام وتطوير المهارات المعرفية وما وراء المعرفية.

كل من هذه المكونات الثلاثة الرئيسية ضروري للتنظيم الذاتي. أولئك الذين يمتلكون المهارات المعرفية،ولكن ليس لديهم رغبة في استخدامها ،لا يحققون نفس مستوى الأداء مثل الأفراد الذين يمتلكون المهارات ولديهم الدافع لاستخدامها، وبالمثل، فإن أولئك الذين يتم تحفيزهم،ولكنهم لا يمتلكون المهارات المعرفية وما وراء المعرفية اللازمة،غالبًا ما يفشلون في تحقيق مستويات عالية من التنظيم الذاتي. **(Schraw and all,2006,p1064)**

4.13.1 **<u>مهارات التنظيم الذاتي للتعلم</u> :**

صنفها زميرمان و شنك **(Schunk , Zimmerman ,2007)** إلى:

1) **<u>التفكير المسبق</u>** : يسبق الأداء الفعلي ويشير إلى العمليات التي تمهد الطريق للعمل ، مثل تحديد الهدف والنمذجة.
2) **<u>مراقبة الأداء:</u>** مراقبة العمليات التي تحدث أثناء التعلم وتؤثر على الانتباه والعمل ، مثل المقارنات الاجتماعية والتغذية الراجعة واستخدام استراتيجيات التعلم.
3) **<u>التأمل الذاتي:</u>** بعد الأداء يستجيب المتعلمون لجهودهم من خلال تقييم تقدم أهدافهم وتعديل الاستراتيجيات حسب الحاجة **(Schunk, Zimmerman,2007,p10)** . يقارنون نتائج جهودهم بنواياهم ، ويعلقون معنى على النتيجة ، ويفكرون فيما إذا كانوا قد تصرفوا وفقًا لمعاييرهم أو مبادئهم. عندما يسعد هؤلاء التلاميذ بالنتائج، يختبرون مشاعر إيجابية تعزز الدافع الأكاديمي لديهم.**(Norman, 2010,p6)**

كما صنفت ثلاث مهارات رئيسية : من طرف كل من: ليندا شيانغ وانتوني نيتكو

(Linda Chiang, 1998, p14, 17,Anthony, & Nitko ,2001,p470)

أ) **مهارة التنظيم الذاتي:** وتتضمن الوعي بقرار الإنجاز للمهمة الأكاديمية، والاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية وضبط الانتباه بإنجاز المهام.

ب) **المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية:** وتشمل:

(المعرفة التقريرية:)المعرفة حول الذات والاستراتيجيات والمهارات

(المعرفة الإجرائية:) المعرفة حول كيف تستخدم الاستراتيجيات والمهارات

(المعرفة الشرطية:)المعرفة حول متى ولماذا تستخدم الاستراتيجيات والمهارات.

ث) **مهارات التحكم الإجرائي:** وتشمل مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد إنجاز المهام ومهارات التخطيط الواعي للخطوات والاستراتيجيات لإنجاز المهمة ومهارات التنظيم اللازم لإكمال المهمة وضبط ومراقبة التعلم.**(الشويخ،2018،ص82)**

5.13.1 خصائص التنظيم الذاتي:

حسب ما يعتقد ولتر **(wolters,1996)** :

- تحصيلهم مستويات 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.

(حافظ،عطية،2006،ص14)

كما ذهب زميرمان لتحديد خصائص التنظيم الذاتي كما يلي:

(أ) تحديد أهداف قريبة محددة لنفسه .

(ب) اعتماد استراتيجيات قوية لتحقيق الأهداف.

(ج) مراقبة أداء الفرد بشكل انتقائي لعلامات التقدم.

(د) إعادة هيكلة السياق المادي والاجتماعي للفرد لتحقيق ذلك متوافق مع أهداف المرء .

(هـ) إدارة استخدام الوقت بكفاءة .

(و) التقييم الذاتي للطرق .

(ز) عزو السببية إلى النتائج .

(ح) تكييف الأساليب المستقبلية.**(zimmerman,2002,p66)**

6.13.1 **أهداف التنظيم الذاتي:**

1) هم على دراية ومعرفة بكيفية استخدام سلسلة من الاستراتيجيات المعرفية (التكرار والتوضيح والتنظيم) ، والتي تساعدهم على حضور المعلومات وتحويلها وتنظيمها وتفصيلها واستعادتها.

2) يعرفون كيفية التخطيط والتحكم وتوجيه عملياتهم العقلية نحو تحقيق الأهداف الشخصية (ما وراء المعرفة).

3) يظهرون مجموعة من المعتقدات التحفيزية والعواطف التكيفية ، مثل الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، واعتماد أهداف التعلم ، وتنمية المشاعر الإيجابية تجاه المهام (مثل الفرح والرضا والحماس) ، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها ، وتكييفها مع متطلبات المهمة وحالة التعلم المحددة.

4) يخططون ويتحكمون في الوقت والجهد لاستخدامهما في المهام ، ويعرفون كيفية إنشاء وبناء بيئات تعليمية مواتية ، مثل إيجاد مكان مناسب للدراسة ، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائهم في الفصل عندما يواجهون صعوبات.

5) إلى الحد الذي يسمح به السياق ، يظهرون جهودًا أكبر للمشاركة في التحكم في المهام الأكاديمية وتنظيمها ، ومناخ الفصل الدراسي وهيكله (على سبيل المثال كيف سيتم تقييم أحدهم، ومتطلبات المهمة ، وتصميم مهام الفصل..

6) قادرون على تنفيذ سلسلة من الاستراتيجيات الإرادية ، التي تهدف إلى تجنب الانحرافات الخارجية والداخلية ، من أجل الحفاظ على تركيزهم وجهدهم وتحفيزهم أثناء أداء المهام الأكاديمية.**(Montalvo,Gonzalaz,2004,p3)**

7.13.1 **أهمية التنظيم الذاتي:**

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في كونه موجها نحو أهداف التعلم، ويمكن أن يتعلمه الطالب في أي مرحلة علمية، كما تبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيا من كونه يعتبر أحد الحلول التربوية في تعلم الطلاب في العصر الحديث. **(الحسيان،2017،ص25)**

التنظيم الذاتي مهم لأن الوظيفة الرئيسية للتعليم هي تنمية مهارات التعلم مدى الحياة. من خلال ملاحظة الآخرين الأكفاء ومن خلال التدرب بمفردهم.

أولاً : يتضمن التنظيم الذاتي للتعلم أكثر من المعرفة التفصيلية للمهارة ؛ إنه ينطوي على الوعي الذاتي والتحفيز الذاتي والمهارة السلوكية لتنفيذ تلك المعرفة بشكل مناسب.

ثانيًا : يتضمن الاستخدام الانتقائي لعمليات محددة يجب أن تتكيف شخصيًا مع كل مهمة تعليمية.

ثالثًا : تشير الأبحاث المعاصرة إلى أن جودة الدوافع الذاتية للمتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي تعتمد على المعتقدات الأساسية المتعددة ، بما في ذلك الفعالية المتصورة والاهتمام الجوهري.**(zimmerman,2002,p66)**

8.13.1 **أبعاد التنظيم الذاتي:**

وضع **ليندنر وهاريس (Lindner& Harris,1993)** نموذج عمل الخاص للتعلم المنظم ذاتيًا من ستة أبعاد: المعتقدات المعرفية ، ما وراء المعرفة ، استراتيجيات التعلم ، والتحفيز، والحساسية السياقية ، التحكم البيئي **(Lindner& Harris,1993,p3)**

1. **المعتقدات المعرفية:** وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلِّم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.
2. **ما وراء المعرفة:** وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلِّم من قدرة على اختيار الإستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.
3. **استراتيجيات التعلم:** إنَ تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسئولا عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكّن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.
4. **الدافعية:** إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلِّم من النوع الذاتي، وتعزز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلِّمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.
5. **الحساسية للسياق:**(Contextual Sensitivity)وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلة وحلّها في سياق ما، ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلِّمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
6. **الضبط البيئي:** ويتمثل في قدرة المتعلِّم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة

التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.
(الحسينان،2016،ص20)

9.13.1 **مراحل التنظيم الذاتي:**

أقترح وين و هادوين (Winne & Hadwin نموذجًا لـ SRL من أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: يبحث المتعلم في البيئة الخارجية بالإضافة إلى ذاكرته لتحديد الظروف التي قد يكون لها تأثير على مهمة على وشك أن تبدأ. تمثل هذه المعلومات السياق كما يراه المتعلم.

في المرحلة الثانية ، يصوغ المتعلم أهدافًا للعمل على المهمة ويضع خططًا لمقاربة تلك الأهداف.

المرحلة الثالثة : حيث يبدأ العمل في المهمة نفسها.

خلال جميع هذه المراحل الثلاث ، يراقب المتعلم الذاتي التنظيم المعلومات حول (أ) كيفية تفعيل التعلم باستخدام العمليات المعرفية ، وتكتيكات الدراسة واستراتيجيات التعلم ؛ و (ب) التغييرات في ملاءمة الظروف الداخلية والخارجية للمعايير المختلفة. على سبيل المثال ، بعد رسم خريطة للظروف الخارجية ، قد يحكم المتعلم على أنه يتمتع بفاعلية معتدلة ويتنبأ بأنه سيحتاج إلى المساعدة. عند البحث في مخزن المعرفة الخاص به والحكم على أنه ليس مجهز جيدًا لهذه المهمة ، فإنه يصبح قلقا قليلاً ويضع هدفًا لطلب المساعدة من الآخرين. تتم مراقبة كل خطة ، لم يتم تفعيلها بعد ، لمعرفة ما إذا كانت ستخفف من قلقه بشكل كافٍ. إذا لم يكن الأمر كذلك ، فقد يتم إنشاء تعديل.

المرحلة الرابعة : هو المكان الذي يختار فيه المتعلمون إجراء تغييرات جوهرية في نهجهم للمهام المستقبلية. يمكن أن تتخذ التغييرات شكلين رئيسيين: التحولات الكبيرة في المعايير التي يستخدمونها للرصد ما وراء المعرفي في سياق معين ، وإعادة ترتيب الروابط بين نتائج المراقبة وراء المعرفية والإجراءات المتخذة (أي تكتيكات التعلم واستراتيجياته) مشروطة بنتيجة مراقبة ما وراء المعرفية. من حيث نظام الإنتاج ، يتم تعديل هذا إذا كان A ، ثم B ليصبح A ، ثم C. **(Winne,2018,p40)**

10.13.1 **علاقة ما وراء المعرفة بالتنظيم الذاتي:**

التنظيم الذاتي هو سيطرة الطلاب على إدراكهم وسلوكهم وعواطفهم ودوافعهم من خلال استخدام الاستراتيجيات الشخصية لتحقيق الأهداف التي حددوها. في البداية ، هناك "التحكم في الإدراك" ، وهو المكون المعرفي للتنظيم الذاتي المعروف أيضًا باسم ما وراء المعرفة. في الماضي كانت تعتبر العملية الوحيدة في مقدمة التعلم الاستراتيجي ومع ذلك ، في هذه الأيام يعتقد أن ما وراء المعرفة هو أحد مكونات التنظيم الذاتي**(Panadero and all,2014,p450)**

11.13.1 **دور المعلم في التعلم المنظم ذاتيا:**

1. تبصير المتعلمين بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم، إذ أن التمكن منها يعتبر وسيلة للتعلم المستمر،إضافة إلى أنها تسهم في مستوى دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتزيد من مستوى إقبالهم على المادة المراد تعلمها برغبة، وتفاعل كبيرين.
2. تعريف المتعلمين بعدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،ومواطن استخدامها، بالشكل الذي يدعم عملية تعلمهم.
3. عرض عدد من النماذج المتسقة مع الاستراتيجيات التي تم التعريف بها، حتى يصبح المتعلمين قادرين على الممارسة الفعلية للتعلم المنظم ذاتيا.
4. منح المتعلمين فرصة أكبر لممارسة الاستراتيجيات بشكل مستقل، لأن ذالك يسهم في تعزيز التعميم والاستمرارية لمزاولتها.

5. تدريب المتعلمين على مراقبة الأداء وتقويمه، والمشاركة الفعالة في توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المحددة.**(مهدي، ابراهيم،2015،ص248)**

يتم تقديم استراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية على أنها عقلانية ومنظمة ، تنتمي إلى مستوى التحكم في العقل ، ما لا يلتقطه ما وراء المعرفة كبناء هو كيف يمكن للعوامل العاطفية أن تتدخل لتعزيز أو إعاقة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية.

الكفاءة الذاتية هي أحد هذه العوامل العاطفية. تم التعبير عن فكرة الكفاءة الذاتية كوسيلة لفهم التغيير السلوكي لأول مرة من قبل ألبرت باندورا في عام 1977. في مفهومه ، تتضمن الكفاءة الذاتية معتقدات الأفراد حول ما إذا كان بإمكانهم أداء المهام التي ستؤثر على الأحداث في حياتهم .

يقدم **جونز (2008)** تعريفًا أكثر تقنيًا للفعالية الذاتية ، حيث "يتكون من الثقة في القدرة على إنجاز مهام معينة وأداء مهارات معينة ، يتألف أيضًا من الثقة في استراتيجيات التنظيم الذاتي لإنجاز تلك المهام.

يشير تضمين المناهج الإستراتيجية والتنظيم الذاتي المعرفي وتحديد الأهداف في الكفاءة الذاتية إلى أن البناء مرتبط بما وراء المعرفة. بعبارة أخرى ، فإن الإيمان الأكبر بقدرة الفرد على الكتابة بنجاح يعزز استخدام استراتيجيات كتابة أفضل ، بما في ذلك تلك التي قد نعرّفها على أنها ما وراء المعرفية. كما تشير الأدبيات إلى وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية والنتائج الأكاديمية .**(Stewart and all ,2015,p4)**

14.1 علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بالكفاءة الذاتية:

1.14.1 **مفهوم الكفاءة الذاتية:** بدأ البحث الأولي حول الكفاءة الذاتية في عام 1977 مع ألبرت باندورا ، الذي عرّف الكفاءة الذاتية على أنها توقعات الأفراد المتصورة للتعلم ومعتقداتهم فيما يتعلق بقدرتهم على أداء المهام بمستويات محددة من التعقيد.

(los,2014,p1) وترى Creer ، بأن المعرفة بمهارات التنظيم الذاتي لا تكفي ببساطة لضمان استخدام هذه المهارات بشكل مناسب ؛ يجب أن يعتقد الأشخاص أيضًا أنهم قادرون

على أداء هذه المهارات للوصول إلى أي أهداف يحددونها لأنفسهم. وبالتالي ، فإن المعتقدات المتعلقة بقدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ الإجراءات ضرورية لتحقيق الأداء المحدد ، ووفقًا لزيمرمان ، تعد جزءًا لا يتجزأ من عملية التنظيم الذاتي. **(ZEIDNER and all,2000,p754)**

تشير الكفاءة الذاتية إلى أحكام الناس حول قدرتهم على تنظيم وتنفيذ تسلسل الأعمال المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الإنجاز **(schunk,1995,p112)** كما يمكن للمدرسين تحسين الحالات العاطفية لطلابهم وتصحيح معتقداتهم الخاطئة وعاداتهم الفكرية (العوامل الشخصية) ، وتحسين وتغيير قدرتهم الأكاديمية والتنظيم الذاتي (السلوك). خصائص الفصل والتفاعلات الاجتماعية (العوامل الاجتماعية والبيئية) لضمان نجاح الطالب.
(schunk, DiBenedetto,2015,p515)

ويعتقد (schunk,2012) أن الكفاءة الذاتية تؤثر على السلوكيات والبيئات وتتأثر بدورها بها، حيث يجب أن يكون الطلاب الذين يشعرون بفاعلية أكبر في التعلم أكثر استعدادًا للانخراط في التعلم المنظم ذاتيًا (على سبيل المثال ، تحديد الأهداف واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة ومراقبة فهمهم) وإنشاء بيئات فعالة للتعلم (على سبيل المثال ، التخلص من الانحرافات أو تقليلها ومنه يمكن أن تتأثر الكفاءة الذاتية بدورها بالنتائج السلوكية ، مثل تقدم الهدف وتحقيقه ، بالإضافة إلى التأثيرات البيئية ، مثل التغذية الراجعة من المعلمين والمقارنات الاجتماعية مع الأقران.**(Schunk, DiBenedetto,2016,p35)**

2.14.1 **العواطف**:

تشير النتائج إلى أن حل المشكلات أكثر شمولية بطبيعته، وأن المعرفة تتم معالجتها بشكل أعمق، وأن اكتساب الكفاءة يدوم لفترة أطول إذا كانت تجربة التعلم تتميز بالعواطف الإيجابية (مثل الاستمتاع والأمل والفخر). فيما يتعلق بالطريقة التي يجب أن تؤثر بها

المشاعر على مستويات الكفاءة ، يُفترض أن تؤثر العواطف على مكاسب الكفاءة من خلال تأثيرها على الدافع ،المتغيرات المهمة التي يجب مراعاتها فيما يتعلق بتعزيز المشاعر الإيجابية حول المعرفة والكفاءات التنظيمية الذاتية هي حماس المعلم والتأكيد للطلاب على أهمية التعلم المنظم ذاتيًا من حيث ادخار وقتهم ، وزيادة معرفتهم ، وتحسين درجاتهم. **(Goetz and all,2013,p151)**

3.14.1 **الدافع:**

يمكن أيضًا تشجيع دافع الطلاب لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي من خلال توضيح كيف يمكن أن يؤدي تحسين مهاراتهم في هذا المجال إلى عواقب ذات مغزى شخصيًا. على سبيل المثال ، يمكن أن يكون تقديم نظرة عامة حول الرؤى المستمدة من النتائج التجريبية في هذا المجال مفيدًا (على سبيل المثال ، إظهار كيف يتغير الاحتمال الدقيق للحصول على درجة A بشكل كبير بناءً على تكرار استخدام استراتيجيات التعلم التفصيلي ، هناك طريقة أخرى لتشجيع تحفيز الطلاب على التعلم المنظم ذاتيًا وهي تعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم حول التعلم المنظم ذاتيًا . هذا الاقتراح مدعوم بالنتائج التي توصل إليها Caprara et al. أيد. (2008) الذي يُظهر أن معتقدات الكفاءة الذاتية لها تأثير قوي على استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي(**Goetz and all,2013,p151)**

أ) العواطف من أعلى إلى أسفل:

يشير إلى استنباط العاطفة عن طريق تنشيط التقييمات التي تفيد بأن الموقف وثيق الصلة بأهداف الفرد؛ يمنح هذا الفرد القوة والمرونة للاستجابة للمتطلبات الداخلية والعقلية بالإضافة إلى المتطلبات الخارجية والمادية.

توليد المشاعر من أعلى إلى أسفل وجهة نظر تركز على الإدراك للمعالجة العاطفية ، ويُعتقد أن التباين في الاستجابة العاطفية يرجع إلى الاختلافات في حالات أهداف الأفراد أو تحيزات التقييم. **(McRae and all,2011,pp1-2)**

يتم تنشيط جهود الإتقان من أعلى إلى أسفل من خلال الدافع مثل الاهتمام الشخصي والقيم والرضا المتوقع والمكافآت. SR هي أيضًا من أعلى إلى أسفل لأن أهداف التعلم التي يتبناها الطلاب توجه العملية.

وصف وين (1995) الإدراك والمشاعر والأفعال من أعلى إلى أسفل كخصائص للمتعلمين الذين يخضعون للتنظيم الذاتي. **(Boekaerts,corno,2005,p203)**

يشمل التحكم العقلي تنظيم العمليات المعرفية ، بدءًا من التحكم في الانتباه (مثال ، محاولة التركيز) إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها ، وحتى توجيه عملية التفكير نحو النتيجة المرجوة ،التحكم في الانفعالات هو في الأساس محاولة للحث على حالة عاطفية أو قمعها أو إطالة أمدها. عادةً ما يتضمن التحكم في الانفعالات منع المرء من التصرف بناءً على الرغبات التي تعتبر غير مناسبة. **(Vohs and all, 2008,p5)**

ب) <u>العواطف من أسفل إلى أعلى:</u>

عندما يتم تشغيل SR بواسطة إشارات من البيئة ، يكون من الأسفل إلى الأعلى. بدلاً من بدء العمل بأهداف راسخة يفترض نموذج Boekaerts أن الطلاب يصبحون مهتمين بالعاطفة عندما تشير الإشارات البيئية إلى أن كل شيء ليس على ما يرام وأن الموارد بحاجة إلى إعادة توجيه. في هذه المرحلة ، يستكشف الطلاب طبيعة الاحتكاك الذي شعروا به. على سبيل المثال ، عند الشعور بالملل أو العزلة أو التقييد أو عدم الأمان ، فقد يعطي الأولوية لتقرير المصير أو أهداف السلامة ، يعني السعي وراء الحفاظ على المشاعر

الإيجابية أو استعادتها أكثر من اهتمامهم بمتابعة الأهداف التعلمية، قد يُلاحظ أن الطلاب يتعمدون حجب الجهد عن مهمة التعلم أو يبدو أنهم يعملون بمرح ويقظة أقل.
(Boekaerts,corno,2005,p204)

ج) <u>استخدام استراتيجيات الإرادة للبقاء على المسار الصحيح</u>: يتوقع المعلمون أن كل السلوك الموجه نحو الهدف في الفصل يعتمد على أهداف التعلم الحالية، يكون الطلاب غير قادرين على فهم المادة أو عندما يواجهون الفشل أو الإكراه أو الأهداف المتنافسة.

تشير الأبحاث المتاحة إلى أنه عندما يتمكن الطلاب من استدعاء فهم الاستراتيجيات الإرادية ، يمكنهم التغلب على عقبات كبيرة والحفاظ على الإحساس بالقيمة في المهمة. وجد (Vermeer) أيضًا أن رغبة الطلاب في الحفاظ على نوايا التعلم والاستمرار في إتقانها في مواجهة الصعوبات يعتمد على وعيهم وإمكانية وصولهم إلى الاستراتيجيات الإرادية (أي المعرفة ما وراء المعرفية لتفسير فشل الإستراتيجية ومعرفة كيف لربط حزام الأمان للعمل.
(Boekaerts,corno,2005,p205)

4.14.1 **<u>مصادر الكفاءة الذاتية:</u>**

حدد باندورا (1981 و 1989) المصادر التي تنشأ منها الكفاءة الذاتية وتتطور: الخبرة السابقة ، والخبرة غير المباشرة ، والقدرة التخيلية ، والإقناع اللفظي ، والظروف الفسيولوجية والعاطفية.**(Cera and all,2013,p118)**

15.1 **<u>علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بالأهداف:</u>**

1.15.1 **<u>نظرية الأهداف:</u>**

تعزز الأهداف التنظيم الذاتي من خلال تأثيرها على التحفيز والتعلم والكفاءة الذاتية (القدرات المتصورة للتعلم أو أداء الإجراءات على مستويات معينة)،والتقييمات الذاتية للتقدم . تمشيا مع الفكرة القائلة بأنه "**بدون معايير واضحة ومتسقة ، يتم إعاقة التنظيم الذاتي**"، الميزة الرئيسية لهذه الأهداف هي أنها تؤثر على تصور الفرد للنتائج المستقبلية.

من الأبحاث التجريبية التي أجراها علماء النفس ، أوضح لوك ولاثام أن "وجود هدف يعني استخدامه كمعيار لتقييم أداء الفرد"، وأن "الأهداف تخدم مثل نقطة الانعطاف أو المعيار المرجعي للرضا مقابل عدم الرضا، بالنسبة لأي تجربة معينة ، يؤدي تجاوز الهدف إلى زيادة الرضا مع تزايد التناقض الإيجابي ، وعدم الوصول إلى الهدف يؤدي إلى زيادة عدم الرضا مع تزايد التناقض السلبي . **(alexandre,julia2008,p3)**

يظهر الأفراد ذو الأهداف الواضحة أن لديهم كفاءة أكبر في التنظيم الذاتي من خلال تجاهل الإجراءات غير ذات الصلة. كما يزداد الحماس عندما يكون هناك مسار محدد بوضوح يجب إتباعه بهدف ممارسة الطاقة الموجهة نحو الهدف.ومنه سيتم تقليل الأنماط السلوكية السلبية للتخوف وخيبة الأمل والإحباط إذا كانت هناك زيادة في الأهداف المحددة بوضوح. ستصبح الاستراتيجيات وأنماط التفكير والإدراك جيدة التنظيم حقيقة لمساعدة الأفراد على إكمال بعض المهام الموكلة إليهم .**(DAVIDS,2015,p17)**

كما كشفت مراجعة الأدبيات أن الأهداف الذاتية فعالة ، ولكنها ليست أكثر فاعلية في زيادة الأداء من الأهداف التي تم تعيينها أو تم تحديدها بشكل تشاركي. هذه النتيجة هي الأساس لتدريب الناس على مهارات التنظيم الذاتي الفعال,**(latham,1991,p234)** .

يمكن استنتاج أن تصور الطلاب لهيكل الفصل الدراسي هو عامل مهم لتطوير توجههم الشخصي نحو الهدف (أميس ، 1992). يبدو أن توجيه الهدف ، بدوره ، يحدد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتحمل المسؤولية (أو عدم تحملها) للمثابرة نحو تحقيق أهدافهم ، من خلال التحكم في دوافعهم وعاطفتهم ، هذا الجهد والمثابرة لتحقيق الهدف له تأثير إيجابي على استخدام الاستراتيجيات للتحكم في عملياتهم العقلية وتوجيهها لـ SRL.**(González,2013,p49)**

كما ترتبط تصورات الطلاب حول هيكل الفصل الدراسي الموجه نحو التعلم ارتباطًا إيجابيًا بمشاركة أكاديمية أكبر، من خلال إتقان التوجه نحو الهدف، يمكن التأكيد على أنه يجب على المعلمين تعزيز استخدام الاستراتيجيات الإرادية لمساعدة الطلاب على الحفاظ على اهتمامهم والتركيز على التعلم ، بالإضافة إلى توازنهم العاطفي من أجل المشاركة المعرفية. **(González,2013,p50)**

2.15.1 **تعريف الهدف:**

يعرّف لوك ولاثام (1990) الهدف على أنه ما يحاول الفرد تحقيقه وهذا هو الهدف أو الهدف من العمل. علاوة على ذلك ، فإن نظرية تحديد الهدف هي "نظرية معرفية لتحفيز العمل تستند إلى فرضية أن الأهداف هي منظمات فورية للسلوك البشري ، وأن أهداف الأداء تلعب دورًا حيويًا في التحفيز. إنه يفترض أن السلوك البشري هادف وأن الأهداف توجه وتحافظ على طاقات الأفراد تجاه أداء عمل معين . **(DAVIDS,2015,p17)**

3.15.1 **تحديد الأهداف:**

المبدأ الأساسي هو أنه يجب تحديد الأهداف ، من أجل تحفيز الناس على تحقيقها. لا يمكن تحقيق هذه الأهداف بسهولة ، ولكنها تمثل نوعًا من التحدي للفرد. تميل الأهداف التي يمكن تحقيقها بسهولة إلى الارتباط بأداء أقل من الأهداف الصعبة؛ يجب أن تكون الأهداف محددة. تميل الأهداف الغامضة أيضًا إلى الارتباط بأداء أقل ؛ من المرجح أن تكون الأهداف الفعالة محددة للغاية وصعبة التحقيق إلى حد ما.**(DAVIDS,2015,p18)**

هذا ماأكدته دراسة ريدلي وأخرون(Ridely and all,2004) النتائج الرئيسية لهذا البحث هي أن الأهداف المحددة والصعبة تؤدي إلى مستويات أداء أعلى من الأهداف السهلة ، والأهداف الغامضة (على سبيل المثال ، "بذل قصارى جهدك") ، أو عدم وجود أهداف. بشكل عام ، لقد وجد أنه كلما كان الهدف أكثر صعوبة ، كان الأداء أفضل ، ضمن حدود. هذه الشروط المقيدة هي (أ) يجب أن يكون لدى الفرد المعرفة و / أو القدرة الكافية للوصول إلى الهدف بشكل عملي ؛ (ب) يجب على الفرد قبول الهدف والبقاء ملتزماً به ؛ و (ج) يجب على الفرد أن يستقبل الملاحظات حول درجة تقدمه نحو الهدف. تم تحقيق هذه النتائج باستمرار في كل من الإعدادات المختبرية والميدانية.**(Ridely and all,2004,p294)**

يحدث التنظيم الذاتي من خلال تحديد الهدف لأن تحديد الهدف هو أولاً وقبل كل شيء عملية تحفز على التناقض، باختصار ، يسهل تحديد الهدف في التنظيم الذاتي من حيث أن الهدف يحدد للشخص ما يشكل مستوى مقبولاً من الأداء.

بمجرد أن يختار الشخص السعي لتحقيق هدف ما ، يتم تشغيل الآليات الثلاث المباشرة للجهد والمثابرة والتوجيه، بشكل أو بآخر تلقائيًا. عندما تكون المهمة صعبة ، ليس لأنها تتطلب قدرًا كبيرًا من الجهد ، ولكن لأنها تتطلب مستوى عالٍ من معرفة الشخص ومهاراته ، فإن التدريب على التنظيم الذاتي يؤكد على اكتشاف أو تعلم استراتيجيات المهام المناسبة. وبالتالي فإن استراتيجيات المهمة هي النتيجة غير المباشرة للهدف أو الأهداف التي تم تحديدها.,**(latham,1991,p234)**

يجب أن يُنظر إلى التقدم نحو هدف ما على أنه نتيجة جهد بدلاً من الحظ أو وكالة خارجية (على سبيل المثال ، ساعدني المعلم). بينما يمكن للمدرسين استخدام تحديد الأهداف بشكل فعال كجزء مهم من تعليمات الكتابة ،**(harris and al,2011,p190)**

النتيجتان الأساسيتان من حوالي 400 دراسة تجريبية أدت إلى تطوير نظرية تحديد الأهداف في عام 1990 هما كما يلي: 1. هناك علاقة خطية بين درجة صعوبة الهدف والإنجاز.

وجد لوك (1967) أن المشاركين الذين حققوا أهدافًا أعلى حققوا أداء أفضل بنسبة تزيد عن 250٪ من المشاركين بأبسط الأهداف**(locke,latham,2013,p6)**

4.15.1 **أنواع الأهداف:**

تقدم معظم النماذج اتجاهين عامين للهدف يتعلقان بالأسباب أو الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها عند الاقتراب من مهمة والانخراط فيها. في نموذج دويك ، يُشار إلى توجهي الهدف على أنهما أهداف التعلم وأهداف الأداء (Dweck & Leggett، 1988) ، حيث تعكس أهداف التعلم التركيز على زيادة المهارة وأهداف الأداء تتضمن إما تجنب الأحكام السلبية على الكفاءة أو تحقيق أحكام إيجابية للكفاءة . يشير (Ames 1992) إلى هذه التوجهات كأهداف للإتقان والأداء ، **(pinitrich,2000,p475)**).

أ) <u>أهداف الإتقان:</u>

من الأمور المركزية لهدف الإتقان الاعتقاد بأن الجهد والنتيجة متلازمان، وهذا هو نمط الاعتقاد المنسوب الذي يحافظ على السلوك الموجه بالإنجاز بمرور الوقت . تم التأكيد على أهمية هذه الرؤية طويلة المدى من قبل كل من:

، Eccles، Midgley، Adler &، 1984؛ Maehr، 1984؛ Paris & Newman، 1990؛ Pascarella، Walberg، Junker، Haertel &، 1981؛ Pintrich & De الذين يعتقدون بأن الباحثين والمعلمين يجب أن يركزوا على جودة المشاركة والالتزام المستمر بالتعلم كنتيجة لأنماط التحفيز المختلفة، حيث ينصب تركيز الاهتمام على القيمة الجوهرية للتعلم بالإضافة إلى استخدام الجهد.

يستند إحساس المرء بالفاعلية إلى الاعتقاد بأن الجهد سيؤدي إلى النجاح أو الشعور بالإتقان وبالتالي بهدف الإتقان ، يتم توجيه الأفراد نحو تطوير مهارات جديدة ، ومحاولة فهم عملهم وتحسين مستوى كفاءتهم ، أو تحقيق شعور بالإتقان بناءً على معايير مرجعية ذاتية. **(Ames,1992,P262)**

ب) <u>أهداف الأداء:</u>

من الأمور المركزية لهدف الأداء هو التركيز على قدرة الفرد وإحساسه بقيمة الذات ، ويتم إثبات القدرة من خلال القيام بعمل أفضل من الآخرين ، من خلال تجاوز المعايير القائمة على المعايير ، أو من خلال تحقيق النجاح بجهد ضئيل.

من المهم بشكل خاص لتوجيه الأداء الاعتراف العام بأن أداء المرء أفضل من الآخرين أو أداؤه بطريقة متفوقة . نتيجة لذلك، يُنظر إلى التعلم نفسه فقط على أنه وسيلة لتحقيق الهدف المنشود، ويتم توجيه الانتباه نحو تحقيق النجاح المحدد معيارياً. عندما يتبنى شخص هدفًا متعلقًا بالأداء، فإن ارتباط القدرة والنتيجة المتصور يوجه سلوكه أو سلوكها بحيث يتم تحديد القيمة الذاتية للشخص من خلال إدراك قدرته أو قدرتها على الأداء . نتيجة لذلك ، فإن إنفاق الجهد يمكن أن يهدد مفهوم الذات عن القدرة عندما لا يؤدي الجهد الجاد إلى النجاح ، وبهذه الطريقة ، يصبح الجهد سيفًا ذا حدين.**(Ames,1992,P262)**

5.15.1 **خصائص الأهداف:** تعتمد تأثيرات الأهداف على السلوك على خصائصها:

1. الخصوصية والقرب ومستوى الصعوبة.
2. من المرجح أن تعمل الأهداف التي تتضمن معايير أداء محددة على تعزيز التعلم وتنشيط التقييمات الذاتية أكثر من الأهداف العامة (أي "بذل قصارى جهدك").
3. تعمل الأهداف المحددة على تعزيز الأداء من خلال تحديد أكبر لمقدار الجهد المطلوب للنجاح والرضا الذاتي المتوقع.
4. تعمل الأهداف المحددة على تعزيز الكفاءة الذاتية لأنه من السهل قياس التقدم.
5. تؤدي الأهداف القريبة إلى دافع أكبر من الأهداف البعيدة.
6. من الأسهل قياس التقدم نحو هدف قريب ، وإدراك التقدم يرفع الكفاءة الذاتية.
7. الأهداف القريبة لها تأثير خاص على الأطفال الصغار ، الذين لا يمثلون نتائج بعيدة في الفكر **(schunk,1990,p73)**

6.15.1 **أهمية الأهداف:**

في البداية ، يجب أن يلتزم الناس بتحقيق هدف لأنه لن يؤثر على الأداء بدون هذا الالتزام تحفز الأهداف الناس على بذل الجهد المطلوب لإكمال متطلبات المهمة والاستمرار مع مرور الوقت. تجذب الأهداف أيضًا انتباه الناس إلى خصائص المهام ذات الصلة ، والسلوكيات التي يتعين القيام بها ، والنتائج المحتملة ، والأهداف التي يمكن أن تؤثر على كيفية معالجة الأشخاص للمعلومات. تساعد الأهداف الأشخاص على التركيز على المهمة المطروحة ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتطبيقها ، ومراقبة التقدم نحو الأهداف.
عندما يعمل الأشخاص في مهمة ، فإنهم يقارنون أدائهم الحالي بالهدف. التقييمات الذاتية للتقدم تقوي الكفاءة الذاتية وتحافظ على الحافز. يمكن أن يؤدي التناقض الملحوظ بين الأداء الحالي والهدف إلى عدم الرضا ، مما قد يؤدي إلى زيادة الجهد. يبني تحقيق الهدف الكفاءة الذاتية ويقود الناس لاختيار أهداف جديدة مليئة بالتحديات.**(schunk,2001,p2)**

تظهر الأبحاث أنه عندما يتبنى الطلاب هدفًا ، فإنهم يختبرون إحساسًا بالفعالية في تحقيقه كما يتم إثبات الكفاءة الذاتية أثناء عملهم على المهمة ومراقبة تقدم الهدف لأن التقدم يوحي بأنهم أصبحوا ماهرين .**(schunk, Swartz,1993,p337)**

تعتمد قوة الأهداف في التأثير على معتقدات الكفاءة الذاتية على القرب من الهدف ومستوى الخصوصية والصعوبة، القرب الزمني للأهداف ، على سبيل المثال ، لا يعزز فقط الكفاءة الذاتية ، ولكن أيضًا الدافع واكتساب المهارات **(Bandura,Schunk,1981)**. الأهداف المحددة تجعل تقييم ورصد تحقيق الهدف أسهل. أخيرًا ، تسمح صعوبة الأهداف للفرد بتطوير مهارات وقدرات جديدة. فيما يتعلق بالعلاقة بين نوع الأهداف والكفاءة الذاتية ، ميز شنك(**Schunk ,1995**) بين أهداف الأداء ، على أساس الإنجاز ، وأهداف الإتقان ، المرتبطة باكتساب الاستراتيجيات والتقنيات لتحقيق النتيجة المرجوة. يبدو أن النوع الأخير من الأهداف يؤثر على الكفاءة الذاتية بشكل إيجابي أكثر من أهداف الأداء ، لأن الوعي باستخدام الاستراتيجيات المناسبة يساعد المرء على زيادة الكفاءة الذاتية والتحفيز.

(Rosa Cera and all,2013,p118)

7.15.1 **علاقة الأهداف بالتنظيم الذاتي:**

تشير الأبحاث في عدة مجالات إلى أن كلا من نوع وسمات الهدف تؤثر على عمليات التنظيم الذاتي. اقترح لوك وشو وساري ولاثام (1981) أنه تؤثر الأهداف على سلوك المهمة من خلال أربع آليات: (1) توجيه الانتباه ، (2) تعبئة الجهد في المهمة ، (3) تشجيع المثابرة على المهام ، (4) تسهيل تطوير الإستراتيجية .

بحثت القليل من الأبحاث على وجه التحديد في العلاقة بين أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي لاستراتيجيات الكتابة. في إحدى الدراسات القليلة ، وجد باجاريس وبريتتر وفاليانت (2000) أن (أ) أهداف الإتقان مرتبطة بالكفاءة الذاتية و التنظيم الذاتي. في مجال الكتابة ، (ب) ترتبط أهداف الأداء والنهج مع الكفاءة الذاتية ولكن ليس مع التنظيم الذاتي ، و (ج) ارتبطت أهداف تجنب الأداء سلبًا بالكفاءة الذاتية وكذلك التنظيم الذاتي.

(kaplin and all,2009,P54)

8.15.1 **علاقة الأهداف بما وراء المعرفة:**

تستكشف الدراسة الحالية العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم في مهمة كتابية محددة. تشير الأبحاث إلى أن الكتاب المؤهلين ينظمون أفعالهم ويستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات بالإضافة إلى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية العامة ، مثل المراقبة والتنظيم والتقييم. **(kaplin and all,2009,P54)**

16.1 **علاقة إستراتيجية النمذجة بالمشاركة بماوراء المعرفة:**

1.16.1 **مفهوم ما وراء المعرفة:**

إن تحليلا دقيقا لمصطلح ماوراء المعرفةMetacognitive، يشير إلى أن كلمة(Meta) تعني ماوراء، وكلمة (about)تعني حول، وكلمة (cognition) تعني المعرفة، كلمة(thinking) تعني التفكير؛ لذا فإن ماوراء المعرفة تعني التفكير حول التفكير،أو التفكير في التفكير، وهذا النوع من التفكير موجود في الجزء الأمامي من الدماغ ، ويتضمن مجموعة من القدرات مثل : التفسير،والإدراك أو فهم الأفكار والسلوكيات،والتخطيط ، والتفكير للأمام، والتفكير الناقد والإبداعي، والتأمل، والتفكير فيما نفكر.**(نوفل،سعيفان، 2011،ص264)**

يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى التقييم المعرفي ومراقبة الأفراد لأنشطتهم المعرفية، أي التفكير في كفاية تفكيرهم، حيث يراقبون تفكيرهم، ويقيمون كفايتهم في حل المشكلات، ويصوبون تقييماتهم بطريقة توصل إلى الحل، ويختارون الاستراتيجيات لتحقيق تلك الحلول.**(أبورياش وآخرون،2014:ص179)**

حسب براون (Brown) يشير ما وراء المعرفة إلى المعرفة والسيطرة على مجال المعرفة. **(Brown , 1982 :p86)**

حسب أومالي و آخرون (1985) .O'Malley et al) يجادل بأن مصطلح ما وراء المعرفة يشير إلى وظيفة تنفيذية أو مجموعة من الاستراتيجيات التي تتكون من التخطيط

للتعلم ، والتفكير في عملية التعلم فور حدوثها ، والتقييم الذاتي للإنتاج أو الفهم ، والتصحيح الذاتي للأخطاء ، وتقييم التعلم،بعد الانتهاء من النشاط. **Nosratinia and all,2015 :p1234)**)

عند زمرمان (zmemman,1989) يشير ما وراء المعرفة إلى عمليات صنع القرار التي تنظم اختيار واستخدام مختلف أشكال المعرفة.**(zmemman,1989,p329)**

حسب (Noël، Romainville، Wolfs، 1994) يشير ما وراء المعرفة إلى وعي المتعلم بالعمليات المعرفية الخاصة به بالإضافة إلى تنظيم الأداء المعرفي. وبالتالي فهي عملية من الدرجة الثانية ، عملية عقلية للمتعلم تأخذ كهدف لها عملية عقلية أخرى لنفس المتعلم**(Noël et autre,1995,p42)**

ويعرّف تايلور (Taylor,1999) ما وراء المعرفة بأنه "تقدير لما يعرفه المرء بالفعل ، جنبًا إلى جنب مع الإدراك الصحيح لمهمة التعلم والمعرفة والمهارات التي تتطلبها ، جنبًا إلى جنب مع المرونة لتقديم استنتاجات صحيحة حول كيفية تطبيق المعرفة الإستراتيجية للفرد على حالة معينة ، والقيام بذلك بكفاءة وموثوقية ".**(Álvarez,2010,p.72)**

حسب بدوي، ماوراء المعرفة شكل من أشكال المعرفة، وهي أعلى رتبة لعمليات التفكير والتي تشتمل على نشاط عالي التحكم للعمليات المعرفية.**(بدوي،2016،ص 227)**

حسب لوكا(Louca,2003) مفهوم ما وراء المعرفة تم استخدامه للإشارة إلى مجموعة متنوعة من العمليات المعرفية. "ما وراء المعرفة" يعني في الأساس الإدراك أكثر من الإدراك ؛ أي أنه يشير إلى الإدراك من الدرجة الثانية: أفكار حول الأفكار أو المعرفة حول المعرفة أو انعكاسات على الأفعال. لذلك إذا كان الإدراك يتضمن الإدراك والفهم والتذكر وما إلى ذلك ، فإن ما وراء المعرفة ينطوي على التفكير في الإدراك والفهم والذاكرة وما إلى ذلك.
(Louca,2003,p10)

حسب**(Livingston,2003)** يشير ما وراء المعرفة إلى تفكير عالي المستوى يتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المنخرطة في التعلم. أنشطة مثل التخطيط لكيفية

التعامل مع مهمة تعليمية معينة ، ومراقبة الفهم ، وتقييم التقدم نحو إكمال المهمة هي ما وراء المعرفة بطبيعتها. **(Livingston,2003,p3)**

عند فيغوتسكي(Vygotsky) : ما وراء المعرفة هو الوعي ببنية عمليات التفكير لدى المرء وكيفية توجيه أفكار المرء والتحكم فيها ، هذه المعرفة ما وراء المعرفية ، وهي أساس القدرة الناضجة على التجريد الانعكاسي ، مطلوبة لتشكيل مفاهيم منظمة من خلال التلاعب العقلي للمفاهيم باستخدام اللغة.**(Fox , Riconscente,2008,p 383)**

عند بياجي (Piaget): في عمل بياجيه ، الفكر وراء المعرفي ، أي الفكر الذي يمكن أن يوجهه المفكر ، هو وعي ، مقصود ، ذكي ، قابل للتزوير منطقيًا أو تجريبيًا ، ومتواصل شفهيًا، الفكر الموجه واعي ، أي أنه يسعى إلى هدف موجود في ذهن المفكر ؛ إنه ذكي ، مما يعني أنه يتكيف مع الواقع ويحاول التأثير عليه ؛ يعترف بأنه صحيح أو خطأ (صحيح تجريبيًا أو منطقيًا) ، ويمكن نقله عن طريق اللغة. **(Fox,Riconscente,2008,p378)**

يتم تعريفه عمومًا على أنه الإدراك حول الإدراك أو التفكير في تفكير المرء ،أو إدراك ومراقبة التفكير و يعد ما وراء المعرفة مهمًا بشكل خاص لأنه يؤثر على اكتساب وفهم واستبقاء وتطبيق ما يتم تعلمه ، بالإضافة إلى التأثير على كفاءة التعلم والتفكير النقدي وحل المشكلات.

2.16.1 <u>الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة:</u>

على الرغم من أن مصطلح ما وراء المعرفة يبدو جديدًا نسبيًا في أدب التدريس والتعلم ، فقد تم التعرف على الظواهر وراء المعرفية ودراستها ليس فقط في تعلم علم النفس ولكن أيضًا في حالات أخرى. في هذا الصدد ، دعنا نذكر بعض المؤلفين الذين استشهد بهم **براون (1987) ، كامبيون (1987)** أو **كلوي (1987)**: العمل في الذكاء الاصطناعي **(Neisser, 1967 ؛ Reitman, 1965)** ، البحث في الذاكرة (**Flavell، 1970 Friedrichs and Hoyt)** ودراسة تطوير الذكاء**(1976 , Piaget؛ Sternberg, 1980)** ، ودراسات عن التخلف العقلي ومشكلات التعلم (**Campione and Brown, 1977).**

في تاريخ موجز لتطور مفهوم ما وراء المعرفة ، يظهر **براون (1987)** أن العمليات التي ينطوي عليها هذا المفهوم كانت موضوعًا للكتابات النظرية والبحوث التجريبية منذ مطلع القرن. **بالدوين (1909)** ، **بينيه (1909)** ، **بوهلر (1907)** ، **ديوي (1910)** ، **هيوي (1908)** ، **لوك (1924)** ، **وثورندايك (1914)** في الاستنتاج من الظاهرة والدعوة للمعرفة والعمليات التنظيمية التي تعتبر الآن مكونًا ومكونات فرعية تشكل ما وراء المعرفة النفسية للبناء. **(Andrew,2019,p :4)**

من بين أمور أخرى ، **عمل ديوي (1910)** على التدريب على القراءة بشكل انعكاسي وعمل **ثورنديك (1917)** على اكتشاف أخطاء القراءة **(براون ، 1987)**. لقد تم الاعتراف بالفعل في ذلك الوقت بأن الدراسة والقراءة تضمنت عمليات البحث عن المعلومات وفحصها ومقارنتها بالإضافة إلى مراقبة تفكير المرء ، وهي عمليات تسمى الآن ما وراء المعرفي.

ومع ذلك ، فإن **Flavell** هو رائد في البحث حول ما وراء المعرفة بشكل عام. قاده عمله على الميتاميموري ، وهو المصطلح الذي كان أول من استخدمه **(فلافيل ، 1971)** ، إلى صياغة تعريف لا يزال معظم الباحثين يستخدمونه اليوم.**(saint pierre,1994,p530-531)**

كشفت أعمال جان بياجيه في علم نفس المعرفي أن مراحل التطور المعرفي يمكن تمييزها ويمكن ملاحظتها ويمكن قياسها بالطريقة المناسبة. علاوة على ذلك ، ناقش "**بياجيه (1978)** أهمية مفهوم التجريد المنعكس للذكاء البشري ، مما أدى إلى جعل الإدراك مستقرًا ومتاحًا للوعي.**(Andrew,2019,p :4)**

شدد علماء النفس مثل **ويليام جيمس (1890)** على أهمية "الملاحظة الاستبطانية" لكن **فيجوتسكي (1962)** كان من أوائل من أدركوا أن التحكم الانعكاسي الواعي والإتقان المتعمد كانا عاملين أساسيين في التعلم المدرسي. واقترح أن هناك عاملين في تطوير المعرفة ، أولهما اكتسابها التلقائي اللاواعي متبوعًا بزيادة تدريجية في السيطرة الواعية النشطة على تلك المعرفة ، والتي تميز بشكل أساسي الفصل بين الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية للأداء. يجادل فلافل بأنه إذا تمكنا من نقل عملية التعلم إلى مستوى واعي ، فيمكننا مساعدة الأطفال على أن يكونوا أكثر وعياً بعمليات التفكير الخاصة بهم ومساعدتهم على التحكم أو التمكن من تنظيم تعلمهم **(Flavel et al 1995)**. من وجهة النظر هذه ،

لا يقتصر التعلم الفعال على التلاعب بالمعلومات بحيث يتم دمجها في قاعدة معرفية موجودة ، بل يشمل أيضًا توجيه انتباه الفرد إلى ما تم استيعابه ، وفهم العلاقة بين المعلومات الجديدة وما هو معروف بالفعل .**(Ficher,1998,P2)**

حسب فلافل :، [...] يشير métacognition إلى معرفة المرء فيما يتعلق بالعمليات والمنتجات المعرفية الخاصة به أو أي شيء متعلق بها ... على سبيل المثال ، أنا منغمس في métacognition ... إذا لاحظت أن لدي مشكلة في تعلم A أكثر من B ؛ إذا أدهشني أنه يجب علي مضاعفة التحقق C قبل قبولها كحقيقة [...] يشير Métacognition ، من بين أمور أخرى ، إلى المراقبة النشطة وما يترتب على ذلك من التنظيم لهذه العمليات [...] عادة في خدمة بعض الأهداف أو الأهداف الملموسة.

(saint pierre,1994,p530-531)

يعتقد بينيه أن النقد الذاتي كان عاملاً مركزياً للذكاء ، وأنه ليس فطريًا ولكن يجب أن يتغذى من خلال التعليم. يقترح فلافيل وزملاؤه (1995) أن هذه القدرة وراء المعرفية تتغير مع تقدم العمر وأن الأطفال الأكبر سنًا يقومون بعمل أفضل لأنهم استوعبوا المزيد من المعلومات وراء المعرفية. قد لا يكون الفشل في استخدام هذه الاستراتيجيات مرتبطًا كثيرًا بالعمر ولكن بالتجربة ، ويمكن أن تساعد تدخلات المعلم حتى الأطفال الصغار في تطوير بعض المكونات الرئيسية التي تعد استراتيجيات التعلم.**(ficher,1998 :p3)**

3.16.1 **علاقة ما وراء المعرفة بالنمو المعرفي للطفل:**

تحدد أهمية كل مرحلة عمرية بمكانتها في الدورة العامة لتطور الطفل. ويؤكد أ.ن. ليونتيف في معرض الحديث عن خصوصية التطور داخل المراحل وفيما بينها أن داخل المرحلة يتحقق اتجاهان أساسيان: من تغير دائرة العلاقات الحيوية إلى تطور الأفعال والعمليات، وبالعكس– من إعادة بناء هذه الوظائف والعمليات إلى نشاط جديد. ويحدث بين المراحل دخول النشاط الجديد. دائرة جديدة من العلاقات الاجتماعية من هنا تنبع النزعة إلى النظرة التكوينية لكل سن باعتبارها مرحلة من التطور الكلي للشخصية كذات للمعرفة

والمعاشرة والعمل. ووفقا لمعطيات بحوث مدرسية ب.غ أنانيف النفسية ، فإن التطور ذاته يحمل طابعا تراجعيا- تطوريا. **(زيمنيايا،ت،عامود،2009: 207-214)**

بالإشارة إلى أفكار بياجيه أننا يجب أن نستهدف تطوير النمو المعرفي للطفل لا إبقاءه حيث هو، وأن هذا التطوير يستلزم وضع الطفل في مواقف تتطلب استخدام أنماط تفكير أعلى قليلا من أنماط التفكير السائدة لديه، وهكذا يؤدي فشل هذه الأنماط الأخيرة في معالجة المواقف إلى تجربة النمط الأرقى المرغوب فيه، ثم إدماجه تدريجيا في تنظيمه المعرفي. **(طاشكندي وآخرون،1990: 136-137)**

وفي علم النفس الروسي يتم تأكيد وجهة النظر التي صاغها ل.س. فيغوتسكي ويشاطره فيها عدد كبير من الباحثين، ووفقا لوجهة النظر هذه يلعب التعليم والتربية دورا حاسما في التطور النفسي عند الطفل- يقول ل.س. فيغوتسكي " يمكن أن يكون للتعليم عواقب بعيدة وليست عواقب قريبة فقط. فالتعليم قد يسير ليس خلف التطور فقط، وليس قدما بقدم معه، بل يمكن أن يسير أمام التطور، ويرتقي به إلى حد أبعد محدثا فيه تشكيلات جديدة".

ويؤكد برونر" أن على تدريس أسس العلوم حتى ولو كان في مستوى الابتدائي أن لا يتعقب بصورة عمياء المجرى الطبيعي للتطور المعرفي عند الطفل. ويمكن له أن يصبح العامل الأساسي لهذا التطور حين يتيح للتلميذ الإمكانيات المغرية التي يمكن له أن يحققها لتسريع تطوره، فالتعليم، إذ يسبق التطور، فإنه يستحثه. وهو في نفس الوقت ذاته يعتمد على التطور الواقعي . وهكذا فإن على التعليم " أن لا يتوجه نحو أمس تطور الطفل ، وإنما نحو غده". ويبدو هذا موضوع أساسي لتنظيم التعليم والتربية بوجه عام .(**زيمنيايا،ت،عامود،2009: 126-127)**

يتطور ما وراء المعرفة مع تقدم العمر ومع الممارسة. يمكن أن يوفر التفاعل مع الآخرين الحافز اللازم للفرد ليصبح أكثر وعياً بمعالجته المعرفية.ركز خط بحث في ما وراء المعرفة على تطوير النظام الذاتي ومراسلاته مع تطوير التعلم الذاتي التنظيم بالإضافة إلى ذلك ، تتشكل المعتقدات ما وراء المعرفية حول طبيعة الذكاء والإدراك الفردي في مرحلة

الطفولة المبكرة من خلال التفاعلات الاجتماعية. يمكن أن يكون لهذه الإنشاءات تأثير على التعلم في المستقبل لذلك من المهم أن تتاح للأطفال فرصة تطوير ما وراء المعرفة ، وبناء وإعادة بناء هذه المعتقدات ، والتشكيك والانفتاح على تحديات هذه المعتقدات.
(Larkin,2006 :p4)

في الأبحاث المبكرة التي تبحث في ما وراء المعرفة مع الأطفال ، كان التركيز يميل إلى أن يكون على ما لا يستطيع الأطفال الصغار فعله. منذ البداية ، طور العمل الأساسي على الفكرة الرئيسية لـ "عجز الإنتاج" الذي أدى إلى عدم قدرة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 7 سنوات على إنتاج إستراتيجية ذاكرة معروفة بشكل مناسب.

في كثير من الأعمال المبكرة ، تم التركيز على فحص المعرفة ما وراء المعرفية باستخدام منهجيات التقرير الذاتي. الدراسة التي أجراها(**Kreutzer** و **Leonard** و **Flavell ,1975**)والتي وجدت أن الأطفال الصغار كانوا محدودين في قدرتهم على الإبلاغ عن قدرات واستراتيجيات الذاكرة الخاصة بهم ، هي نموذجية لهذه الفترة. هذا الرأي ، أن ما وراء المعرفة هو مجموعة معقدة من القدرات التي لا تبدأ في الظهور حتى سن 8 سنوات تقريبًا ، وهي وجهة نظر لا تزال مقبولة على نطاق واسع. (**Whitebread,and all,2007,p 433-434)**

حسب(**Kuhn,2000**) يتطور ما وراء المعرفة من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة ، حيث إنه يعد أحد القدرات المعرفية المتطورة في وقت لاحق.

(strenberger and all ,2008)

من المفترض أن يبدأ تطوير المهارات ما وراء المعرفية في سن 8 إلى 9 سنوات على ما يبدو ، تبدأ المهارات ما وراء المعرفية في التطور على المستوى الأساسي خلال سنوات الطفولة المبكرة ، لكنها تصبح أكثر تعقيدًا وتوجهًا أكاديميًا عندما يتطلب التعليم الرسمي استخدام ذخيرة ما وراء المعرفية .

من سن 8 سنوات فصاعدًا ، يظهر الأطفال زيادة حادة في وتيرة وجودة المهارات ما وراء المعرفية ، يمكن ملاحظة الفروق الفردية الهائلة في المهارات ما وراء المعرفية لدى

المتعلمين من نفس العمر ، مما يشير إلى وتيرة نمو متفاوتة للمهارات ما وراء المعرفية.**(Veenman,2014 ,p :100)**

وفقًا **لبراون (1987)** ، فإن تأثير **فيجوتسكي (1978)** على نظرية ما وراء المعرفية قد تأثر بشكل أساسي من خلال مناقشته للانتقال من التنظيم الآخر(التفاعل الاجتماعي) إلى التنظيم الذاتي. أساس نهج فيجوتسكي هو افتراض أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورًا رئيسيًا في نشأة وتطور الوظائف العقلية العليا (على سبيل المثال ، ما وراء المعرفية). تظهر هذه الوظائف أولاً على المستوى بين النفسي (أي الاجتماعي) وبعد ذلك فقط على المستوى داخل النفس (أي الفرد). هذا يعني أن قدرًا كبيرًا من التعلم يحدث في حضور نشاط الآخرين ويتغذى به. .**(Louca,2003 :p7)**

4.16.1 **مبادئ ما وراء المعرفة:**

يشير جابر أحمد جابر(1999)إلى عدة مبادئ أساسية وهي:

1) **مبدأ العملية:process** حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.
2) **مبدأ التأملية: Reflectivity** حيث يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.
3) **مبدأ الوظيفية:Functionality** بأن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.
4) **مبدأ التشخيص الذاتي: Self Diagnosis** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.
5) **مبدأ المساندة والدعائم:Scaffolding** بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.

6) **مبدأ التعاون Cooperation** ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.
7) **مبدأ الهدف Goal** يهتم بالتأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا.
8) **مبدأ المفهوم القبلي: Preconception** ويعني أن تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.
9) **مبدأ تصور التعلم: Learnig Conception** وتعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية.(**الحارون،2009، 105-106)**

5.16.1 **الأساس النظري لما وراء المعرفة:**

صاغ فلافيل في الأصل مصطلح ما وراء المعرفة في أواخر السبعينيات للإشارة إلى "الإدراك حول الظواهر المعرفية" ، أو ببساطة التفكير في التفكير . يجب التأكيد على أن الباحثين الذين تابعوا فلافيل قد أسسوا مفاهيمهم عن ما وراء المعرفة على هذه الصورة الأصلية لما وراء المعرفة في عمله الكلاسيكي ما وراء المعرفة والمراقبة المعرفية: منطقة جديدة من التحقيق التنموي المعرفي ، وصف(فلافيل) ثلاثة جوانب رئيسية لما وراء المعرفة: المعرفة ما وراء المعرفية ، والخبرات ما وراء المعرفية ، والمهارات ما وراء المعرفية (أو الاستراتيجيات التي تتحكم في الإدراك).**(Flavel ,1979,P : 906)**

تصور **لاي Lai (2011)** ما وراء المعرفة على أنه يتكون فقط من البعدين الأولين للمعرفة والتنظيم.

يمكن ترتيب المعرفة ما وراء المعرفية وفقًا لثلاثة مجالات لما وراء المعرفة ، بما في ذلك التصريحية (وهي الخصائص العرضية والدلالية) الشرطية (بالإشارة إلى السياق والظروف) والإجرائية (وهي الخصائص السلوكية) ترتبط المعرفة التصريحية بالمعلومات حول الذات والعناصر التي تؤثر على الإدراك، تشير المعرفة الإجرائية إلى اليقظة وإدارة الإدراك التي تتضمن المعرفة حول الأنظمة. تشير المعرفة الشرطية إلى معرفة متى ولماذا

يمكن استخدام الإستراتيجية. يمكن أن يتضمن أيضًا الوعي بالمعلومات الخاصة بالظروف التي يمكن أن يتعلم فيها المرء بشكل أفضل أو يوجه أكثر نجاحًا. وصف **Lai (2011)** كذلك التنظيم ما وراء المعرفي بأنه مراقبة الإدراك ، والذي يتضمن أنشطة التخطيط ، والوعي بالفهم وأداء المهام ، وتقييم فعالية عمليات واستراتيجيات المراقبة .**(Jacobs,2019 :p26-25)**

6.16.1 **الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية**

1. الإستراتيجيات المعرفية:

مصطلح "الاستراتيجيات المعرفية" في أبسط أشكاله هو استخدام العقل (الإدراك) لحل مشكلة أو إكمال مهمة،كما تعمل الإستراتيجية المعرفية على دعم المتعلم أثناء تطويره للإجراءات الداخلية التي تمكنه من أداء المهام المعقدة **(Jordan,2023)**

2. الاستراتيجيات ماوراء المعرفية

يشير ما وراء المعرفة إلى المعرفة والسيطرة التي نمتلكها على عملياتنا المعرفية. من الشائع التحدث عن الوعي ما وراء المعرفي (ما نعرفه) والتنظيم أو التحكم وراء المعرفي (معرفة متى وأين وكيفية استخدام الاستراتيجيات ،(أي ما يمكننا القيام به). على المستوى العام ، يتضمن ما وراء المعرفة الوعي والتحكم في التخطيط والمراقبة والإصلاح والمراجعة والتلخيص والتقييم. في الأساس ، نتعلم الوعي بمعالجة الفهم لدينا. وبشكل أكثر تحديدًا ، نتعلم الاستراتيجيات التي تدعم فهمنا (وعينا بالاستراتيجيات) ونتعلم كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات بفعالية (سيطرتنا على الاستراتيجيات) **(Karbalaei,2011,p:6)**

3. الفرق بين ما وراء المعرفة والمعرفة:

يدرك فلافل نفسه أن المعرفة ما وراء المعرفية لا يمكن أن تكون مختلفة عن المعرفة المعرفية (Flavell، 1979). الفرق في كيفية استخدام المعلومات. تذكر أن ما وراء المعرفة

يسمى "التفكير في التفكير" ويتضمن مراقبة ما إذا تم الوصول إلى الهدف المعرفي. يجب أن يكون هذا هو المعيار المحدد لتحديد ما وراء المعرفة. يتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية لمساعدة الشخص على تحقيق هدف معين (على سبيل المثال ، فهم النص) بينما يتم استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لضمان تحقيق الهدف (على سبيل المثال ، استجواب نفسه لتقييم الفهم من هذا النص) **(Livingston,2003,p4)**

7.16.1 **أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

إن التفكير ما وراء المعرفي يقودنا إلى عملية إدراك واعية لنوع التفكير الذي سنقوم به، ونخطط كيف سنقوم به، ونتأمل كيف سنوجه أنفسنا خلال تنفيذ هذا التخطيط، وكيف نقيم هذا التخطيط ، ونسمي ذالك مكونات التفكير بمهارات التوجيه الذاتي التأملي.**(نوفل ،سعيفان،2011، 267)**

يعتبر دور ماوراء المعرفة من الأدوار المهمة من أجل تنمية المهارات وعمليات التفكير العليا، وتساعد ما وراء المعرفة على تشكيل مجموعة من السلوكيات الضرورية المسيطر عليها من قبل المتعلمين؛ مما يؤدي إلى تعلم أكثر عمقا وفعالية. **(أبو رياش،2009،ص184)**

أوضحت دراسة كل من **كافانوف وبوركوسكي**(**Cavanaugh,Borkowski,et al .1983**)أن الطلاب الأعلى في مهارات ما وراء المعرفة أفضل من غيرهم في أثر انتقال هذه المهارات والاستراتيجيات من مجال إلى آخر.

كما أشارت **كلوي(Kluwe,1982 :222)** إلى أهمية البحث في ما وراء المعرفة؛لأنها تعطي فهما أعمق للطالب، وتعطي فهما أعمق لأنظمة التفكير لديه، كما تعطي فهما أعمق للإدارة الذاتية للمعرفة لدى الطالب متمثلة في تقييم الطالب لنفسه وتوجهه نحو الأهداف الخاصة. **(بدران،2008: 57)**

نظرا لأهمية مهارات التفكير الميتامعرفي في تطوير الأداء؛ يشير برامنج (Pramling,1988) إلى أن تركيز التعليم يجب أن لا يقتصر على تطوير المهارات المعرفية وحسب أي على التفكير المعرفي، بل ينبغي أن يركز على التفكير الميتامعرفي للتعلم، قد قسم برامنج (Pramling,1988) هذه العملية إلى ثلاث مراحل هي:

- مرحلة الوصف المعرفي(Cognitive Description CD) : وتتمثل في التركيز على ما يفكر به المتعلم.
- مرحلة التوسع المعرفي (Cognitive Extension CE): وتتمثل في التركيز على تحفيز التفكير.
- ومرحلة التفكير الميتامعرفي(MT) (Metacognitive Thinking) : وتتمثل في التركيز على وعي المتعلم في تفكيره. **(القادري،2017: 14)**

8.16.1 **أهداف ماوراء المعرفة:**

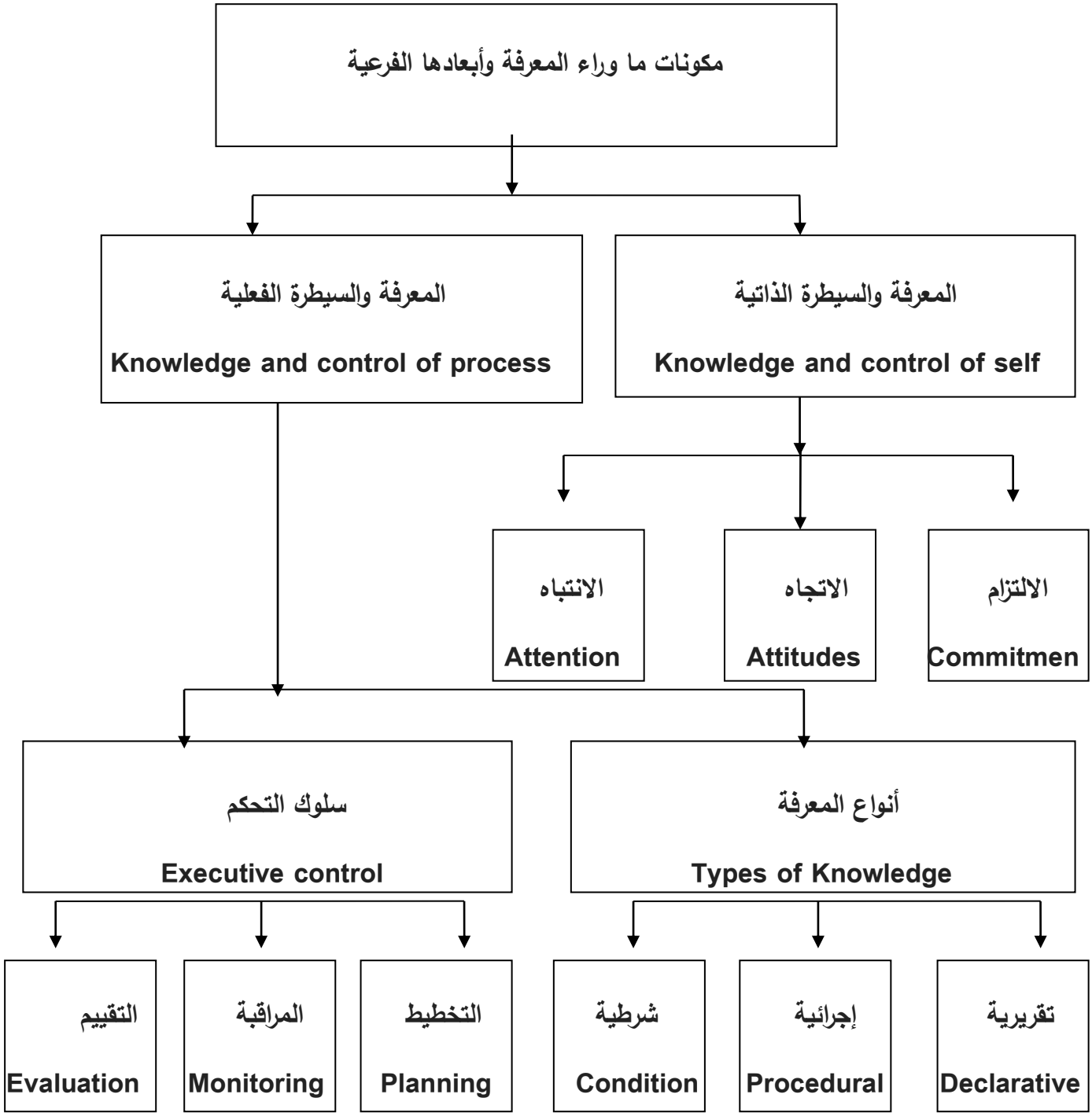
- يتعرف المتعلمون بطرق تفكيرهم، وما يستخدمونه من فنيات وعمليات وقدراتهم على استخدامها.

- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم وتحملهم لمسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم لهم.

- تنمية القدرة على الانتباه لدى المتعلمين.
- تنمية القدرة على فحص ونقد ما يقرأه المتعلمين.
- تصحيح التصورات الغير صحيحة لدى المتعلمين.
- انتقال أثر التعلم.
- مساعدة المتعلمين على القيام بدور ايجابي أثناء التعلم.
- تحويل المتعلمين إلى خبراء يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.

(الويشي،2013،ص ص :159-160)

9.16.1 **مكونات ما وراء المعرفة:** تشير الأدبيات التي تناولت مكونات ما وراء المعرفة إلى أن هذه المكونات، وإن اختلفت في تصنيفها إلا أنها تتكون من بعدين رئيسيين، يشمل كل منهما أبعاد فرعية .**(العبيدي، الشبيب،2016: 69)**



الشكل (1) مكونات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية كما اقترحها مرزانوا وآخرون(1988)

يفترض (Marzano,1988) أن ما وراء المعرفة تتضمن عمليتين هما:

1.9 **المعرفة والسيطرة الذاتية:**

1-1 **التزام** :

حدسيًا ، يدرك معظم المعلمين أن التزام الطلاب بالمهام الأكاديمية هو أحد المحددات الرئيسية لنجاحهم. لا يعمل الطلاب بشكل جيد إذا لم يحاولوا الالتزام؛ بغض النظر عن جودة الدروس أو المواد. الالتزام ليس مسألة صدفة. الناس لديهم القدرة على توليد الالتزام في أي وقت. في الواقع ، يرى فيركينز (1985) أن الأشخاص المبدعين للغاية يولدون الالتزام في المواقف التي لا يفعلها الآخرون. لاحظ بلاسي وأوريسيك (1986) أن الالتزام هو في الأساس قرار لوضع الطاقات في مهمة يشير باريس أند كروس (1983) إلى هذا الجانب من ما وراء المعرفة على أنه "مهارة مع الإرادة".

(Marzano and all,1988,p23)

1-2 **الاتجاه:**

ترتبط مواقفنا عند الانخراط في المهام ارتباطًا وثيقًا بمستوى المشاركة. يفترض النموذج الثلاثي لعامل السلوك البشري 1972 ، 1983) أن السلوك يمكن تفسيره على أنه تفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسية: المواقف والعواطف والأفعال. في بعض الأحيان تسبب المشاعر مواقف تؤثر على السلوك. لكن المواقف يمكن أن تسبب أيضًا مشاعر تؤثر بدورها على السلوك.

قبل أن يصبح الطلاب على دراية باتجاهاتهم والتحكم فيها كجزء من إستراتيجية ما وراء المعرفية العامة ، يمكن للمدرسين توجيههم إلى مفهومين: أن المواقف تؤثر على السلوك وأن الناس لديهم بعض السيطرة على مواقفهم نظرًا لأن الطلاب قد لا يعتقدون أنهم يتحكمون في مواقفهم ، فقد يستغرق تطوير هذا الفهم وقتًا.**(Marzano and all,1988,pp :23-25)**

ترى **هاري أبشو UPSHOW** الاتجاهات بأنها (المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه على أنه بناء يتكون من ثلاثة أجزاء: الأول: يغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل، أما الثاني: فسلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل في هذه القضايا .والثالث: انفعالي ويعبر عن مشاعر الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا.**(صديق،2012،ص ص:301-302)**

3-1 <u>الانتباه:</u>

المجال الأخير للتنظيم الذاتي في ما وراء المعرفة هو الوعي والتحكم في مستوى انتباهنا . يلاحظ علماء النفس أنه في جميع الأوقات يتم قصفنا بالمنبهات. لا يمكننا الاعتناء بهم جميعًا ، لذلك نركز على البعض ونتجاهل البعض الآخر (نورمان ، 1969). عندما يتعلق الأمر بالمشاركة والمواقف ، يعتقد الكثير من الناس خطأً أن الانتباه خارج عن سيطرتهم. ومع ذلك ، هناك نوعان أساسيان من الاهتمام: تلقائي وطوعي.

الانتباه التلقائي هو رد فعل انعكاسي. على سبيل المثال ، younginfantsexhibit automat '؛ كن حذرا عندما يديرون رؤوسهم في اتجاه ضوضاء عالية. عند العمل تحت الاهتمام التلقائي ، انتبه إلى الحافز الأكثر غرابة أو الحافز الأكثر كثافة (Luria، 1973).

الانتباه المتعمد يكون تحت السيطرة الواعية ويكون نشطًا وليس سلبيًا. على سبيل المثال ، نحن نعمل تحت رعاية طوعية عندما نقرر ضبط تفاصيل الصورة التي ننظر إليها ، فنحن نعمل تحت الاهتمام الطوعي عندما نعيد التركيز على مهمة ، مدركين أننا كنا نحلم خلال الخمس دقائق الماضية. الاهتمام المتعمد يجعل الطلاب يجلسون في وضع مستقيم ويركزون على ما يحدث في الفصل بعد إدراك أن انتباههم مزعج**(Marzano and all,1988,p : 25)**

2.9 المعرفة والسيطرة الفعلية:

2-1 أنواع المعرفة:

وصف فلافيل (**Flavel1979، 1978 ، 1976**) المعرفة ما وراء المعرفية على أنها تتكون من المعرفة أو إيمان الفرد بالمعرفة الأساسية حول العوامل التي تؤثر على العملية المعرفية. يقسم المعرفة إلى ثلاث فئات ، وهي المعرفة عن نفسك أو الأفراد (المعرفة التصريحية) ، معرفة المهام أو الأنشطة (المعرفة الإجرائية) ومعرفة استراتيجيات التعلم (المعرفة المشروطة). **(Surat and all ,2014 .p .213)**

يضيف (schraw,2002)المعرفة ما وراء المعرفية هي معيار ما يعرفه الناس عن إدراكهم أو إدراكهم بشكل عام. يتضمن على الأقل ثلاثة أنواع مختلفة من الوعي ما وراء المعرفي: المعرفة التصريحية والإجرائية والشرطية (براون ، 1987 ؛ جاكوبس وباريس ، 1987 ؛ شراو وموشمان ، 1995). تشير المعرفة التصريحية إلى معرفة الأشياء. تشير المعرفة الإجرائية إلى معرفة "كيفية" القيام بالأشياء.تشير المعرفة الشرطية إلى معرفة "لماذا" و "متى " **(schraw,2002,P 4)**

أ) المعرفة التصريحية:

معرفة الذات كمتعلم وعن العوامل التي تؤثر على أداء الفرد. يشير البحث الذي يدرس ما يعرفه المتعلمون عن ذاكرتهم إلى أن لدى البالغين معرفة أكثر من الأطفال حول العمليات المعرفية المتعلقة بالذاكرة. وبالمثل ، يبدو أن المتعلمين الجيدين لديهم معرفة أكبر بمختلف جوانب الذاكرة مثل محدودية القدرات والتدريب والتعلم الموزع

(schraw,2002, p4) يجادل الباحثون بأن جميع المعارف التصريحية يتم تخزينها أو الكشف عنها في البيانات المشتركة في الذاكرة ، تشمل المعرفة التصريحية الحقائق والمعتقدات والآراء والتعميمات والنظريات ، الفرضيات والمواقف تجاه شيء ما ، شخص ما ونفسك. **(Surat and all ,2014 .p .213)** على أن تطبيق المعرفة التصريحية يمكن أن يُفهم على النحو التالي ؛ (1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟ و (4) ما هي المعلومات التي يجب أن أطلبها ؟ .

ب)**المعرفة الإجرائية:**

تشير المعرفة الإجرائية إلى المعرفة حول "كيفية" إجراء الأنشطة المعرفية وفي الوقت نفسه ، فإن المعرفة الإجرائية، هي المعرفة التي تساعدنا على التحكم في العوامل ذات الصلة عند تقييم ظاهرة معينة (خطوات محددة في حل مهمة أو نشاط معين). مثال على إجراء في كتابة مقال هو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية. يمكن التعرف على استخدامه عندما تنشأ الحالة ؛ (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟ لذلك ، من المتوقع أن تؤدي معرفة الإجراءات المهمة في تنفيذ الأنشطة المعرفية إلى تحسين الكتابة والكفاءة بين الطلاب وبالتالي تحسين التحصيل في الكتابة . **(Surat and all ,2014 .p .213)**

ت) المعرفة الشرطية:

تشير المعرفة الشرطية إلى معرفة متى ولماذا يتم استخدام المعرفة التصريحية والإجرائية)على سبيل المثال ، يعرف المتعلمون الفعالون متى وما هي المعلومات التي يجب التدرب عليها. المعرفة الشرطية مهمة لأنها تساعد الطلاب على تخصيص مواردهم بشكل انتقائي واستخدام الاستراتيجيات بشكل أكثر فعالية (رينولدز ، 1992). تمكن المعرفة الشرطية الطلاب أيضًا من التكيف مع المتطلبات الظرفية المتغيرة لكل مهمة تعليمية**(Schraw,2002,P 4).**

3.9 **سلوك التحكم (تنظيم الإدراك):**

حسب **براون** (**Brown, Palincsar1982**) أن تنظيم الإدراك ، الذي يشار إليه غالبًا باسم التحكم التنفيذي في نماذج معالجة المعلومات ، يتضمن التخطيط المسبق والتخطيط في العمل ، التخطيط والتحكم ، الإجراء المسبق وحل المشاكل والتخطيط والمراقبة. تشمل الوظائف التنفيذية الرئيسية أنشطة التخطيط قبل القيام بمشكلة (التنبؤ بالنتائج ، جدولة الاستراتيجيات ، وأشكال مختلفة من التجربة والخطأ بالنيابة ، إلخ) ، ومراقبة الأنشطة أثناء التعلم (المراقبة والاختبار والمراجعة وإعادة جدولة استراتيجيات الفرد للتعلم) والتحقق من النتائج (تقييم نتيجة أي إجراءات إستراتيجية مقابل معايير الكفاءة والفعالية). **(Brown, Palincsar1982,p.3)**

نقلا عن **(جاكوبس وباريس ، 1987 ؛ كلوي 1987)** يشير تنظيم الإدراك إلى الأنشطة ما وراء المعرفية التي تساعد في التحكم في تفكير الفرد أو تعلمه. على الرغم من وجود عدد من المهارات التنظيمية تم وصفها في الأدبيات ، تم تضمين ثلاث مهارات أساسية في جميع الحسابات: التخطيط والمراقبة والتقييم. **(Schraw and Moshman,1995p354)**

تم تحليل ثماني دراسات استوفت المعايير التي أنشأناها لتحديد مدى نجاح الأساليب التعليمية التي تعزز التفكير وراء المعرفي. تم تحديد ثلاث فئات من الاستراتيجيات التعليمية التخطيط والمراقبة وتقييم التفكير. تضمنت استراتيجيات التخطيط النمذجة ، وتحقيق الأهداف ، وقوائم المراجعة ، والمخططات ، وتقنيات الإستذكار ، والمنظمين الرسوميين ، والممارسة الموجهة. كان متوسط حجم تأثير الدراسات الثلاث التي تمت مراجعتها للتخطيط ما وراء المعرفي **0.62**. من بين استراتيجيات المراقبة التي تم تحديدها في التحليل ، النمذجة ، والرسم التخطيطي ، والتحقق من الإجابة ، والممارسة.كان متوسط حجم التأثير **0.91** للمراقبة. أخيرًا ، تضمنت استراتيجيات تقييم الأفكار النمذجة والممارسة المستقلة والتقييم الذاتي والتحقق من الاستجابة. كان متوسط حجم التأثير للتقييم **0.71** .أحجام التأثير هذه مثيرة للإعجاب ومع ذلك ، فإن النتائج الأولية مشجعة للغاية.
(Custa and all,2014,P .4021)

غالبًا ما ترتبط الكتابة الناجحة بالمعرفة ما وراء المعرفية وسلوك التنظيم ما وراء المعرفي بينما يعطي عدد من الباحثين أمثلة على المكونات ما وراء المعرفية في العديد من عمليات الكتابة الفرعية ، على سبيل المثال التخطيط والتنظيم وتحديد الأهداف والترجمة والتقييم والمراقبة والمراجعة، يجادل آخرون بأن الكتابة ككل هي "ما وراء المعرفة التطبيقي"، وبالتالي يجب تعريفها من منظور ما وراء المعرفي.**(Åsta Haukås et all.2018,p.p.121-123)**

صنف ستيرنبرج المهارات ما وراء معرفية في ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقييم. وتظم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية(**العبيدي، البرزنجي، 165: 2017)**

ويتفق كل من (جراوان(2007)، ابوجادو ،نوفل(2007)،عبد العزيز (2009) ،منسي،بخيت،(2010)العبيدي،البرزنجي(2017)، العفون،صاحب(2012)، عطية(2015) على المهارات التالية:

أ) **التخطيط:**

- تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة.**(العفون،صاحب،2012: 198)**
- اختيار إستراتيجية التنفيذ(**منسي، بخيت،2010: 85)**
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات. **(العبيدي،البرزنجي،2017: 165)**
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة. **(العفون،صاحب،2012: 198)**
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.**(عبد العزيز،214،2009)**
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها**(ابو جادو،نوقل،352،2007)**

ب) المراقبة:

- المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام**(عبد العزيز،212،2009)**
- الحفاظ على تسلسل الخطوات (**منسي، بخيت،2010، 86)**
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.(**العبيدي،البرزنجي،2017: 165)**
- معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها. (**عطية،2015: 78)**
- اكتشاف الأخطاء والمعيقات. **(ابو جادو،نوقل،352،2007)**
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء. **(جروان،2007، 53)**

ت) التقييم:

- تقييم مدى تحقق الهدف. (**العبيدي،البرزنجي،2012: 166)**
- الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها.(**عطية،2015: 78)**
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت. **(جروان،2007: 53)**
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء. (**منسي، بخيت،2010: 86)**
- تقييم فعالية الخطة. **(عبد العزيز،2009 :212)**

حسب(كولينز ، براون ، ونيومان ، 1986) يحتاج المعلمون إلى نموذج لعملية التخطيط والمراقبة والتقييم والمراجعة ومن ثم إعطاء الطلاب المسؤولية عن هذه المهام تدريجيًا. في الواقع ، يجب أن يدرك الطلاب أن الخبراء (مثل المعلمين) يكرسون طاقة كبيرة للتخطيط والمراقبة والتقييم والمراجعة ؛ أن الخبراء غالبًا ما يواجهون مشاكل في تنفيذ خطة أو مراجعة ؛ وأنهم يفشلون أحيانًا ، لكنهم يتعلمون من إخفاقاتهم **(Marzano,1988,p28).**

10.16.1 ***تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:***

صنف الباحثون مهارات ما وراء المعرفة لأنواع متعددة ، والشكل الأتي يوضح أبرز التصنيفات في هذا المجال. (Haller,et al :1988) (Li,1992)(جروان،1999) (الخلي،2008)(عبيد،2009) (العتوم وآخرون،2013)

ويشير (النجدي وآخرون ،2005) إلى اتفاق الباحثين حول مهارات (التخطيط، والمراقبة والتحكم، التقييم) وان اختلفوا في مسمياتها (النجدي وآخرون،2005) ، ويؤكد ذالك (أبو جادو ومحمد، 2007) إذ أشارا إلى أن هناك إجماع بين الباحثين حول ثلاث مهارات رئيسية أساسية ، وهي (**التخطيط، والمراقبة، والتقييم)** ، التي تضم في داخلها عددا من المهارات الفرعية. **(العبيدي ،شبيب، 2016: 86-87)**

الجدول رقم (1) تصنيف مهارات ما وراء المعرفة

الباحث	مهارات ما وراء المعرفة
براون (1987)	التنبؤ العام بأهداف المشكلة– الوعي بالأنظمة الشخصية بالفرد– وتحديد المشكلة– وتخطيط إستراتيجية لحل المشكلة – ومراقبة خطوات العمل – والتقييم المستمر الذي يؤدي إلى النجاح والفشل.
جاكوب وباريس (1987)	التخطيط– والمراقبة– والتقويم
هيلر (1988)	الوعي–المراقبة– التشريع
ستيرنبرغ (1989)	التخطيط– المراقبة والتحكم– التقييم
بينترشوديجورث (1990)	التخطيط– والمراقبة– وتعديل الإدراك
لي (1992)	التخطيط– الوعي– المراقبة– المراجعة– المواءمة
اشمان وآخرون (1994)	التعريف بالمهمة–تحديد المهمة–تمثيل المهمة– صياغة إستراتيجية– تحديد المصادر– مراقبة تنفيذ المهمة – تقييم إتمام المهمة.
سشروا ودنسون (1994)	التخطيط– وإستراتيجية تنظيم المعلومات–والمراقبة الذاتية–وإستراتيجية تعديل الغموض– والتقييم
هوراك (1994)	تحديد أهداف التعلم– إدارة الوقت– تتابع الفهم– استخدام مصادر التعلم– المراقبة الذاتية– تحديد المتطلبات الأساسية.
اونيل وابيدي(1996)	الوعي– والإستراتيجية المعرفية– والتخطيط– والمراقبة الذاتية.
جروان (1999)	التخطيط– المراقبة والتحكم– التقييم.
نولان (2000)	وضع الهدف– التخطيط– المراقبة والتنظيم– التقييم.
كاما (2001)	الوعي بمستوى فهم الفرد بالمشكلة– ووعي الفرد بمواطن القوة والضعف في افاكره– ووعي الفرد بخبراته السابقة– وتنظيم المعرفة السابقة–لاستخدمها في مشاكل مشابهة – وتنظيم الإستراتيجيات– وتنظيم الأعمال والقدرات للتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكل– وتقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل– وتقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة.
مارزانو وآخرون (2004)	التنظيم الذاتي– المهارات المناسبة لأداء المهمة– مهارات الضبط الاجرائي.

11.16.1 **قياس الوعي ما وراء المعرفي:**

يتضمن قياس الوعي ما وراء المعرفي استخدام الأدبيات ما وراء المعرفية والبحثية لتطوير فهم متعمق لما وراء المعرفة والعمليات الفرعية ما وراء المعرفية ومقاربات البحث. يشير **شرو(Schraw, 2009)** والعديد من الآخرين إلى أنه لا توجد طريقة بحث واحدة أو إجراء تحقيق سيوفر فهمًا كاملاً لظاهرة معقدة مثل الوعي ما وراء المعرفي. لهذا السبب ، يوصى بالبحث باستخدام مناهج متعددة ومثلثية ومختلطة .

تشمل مقاييس السلوك الموضوعي النوعي لما وراء المعرفة الملاحظات ، وبروتوكولات التفكير بصوت عالٍ ، وتقييمات الأداء. تُستخدم بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ بحيث يمكن للباحث أن يسمع ويرى ما يفعله المشارك أثناء المهمة. هناك مشكلتان رئيسيتان في استخدام بروتوكول التفكير بصوت عالٍ لقياس ما وراء المعرفة. المشكلة الأولى هي أن المشارك قد يكون أكثر تركيزًا على التفكير بصوت عالٍ بدلاً من إكمال المهمة المعرفية. المشكلة الثانية تتعلق بالاستخدام الوظيفي لبروتوكولات التفكير بصوت عالٍ. بالإضافة إلى بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ . يمكن استخدام الملاحظات وتقييمات الأداء لتحديد ما وراء المعرفة لدى المشاركين. بالإضافة إلى ذلك ، مثل المقابلات ، فإن الملاحظات وتقييمات الأداء صعبة وتتطلب وقتًا للتنفيذ والتحليل حتى مع عدد صغير من المشاركين.(**Andrew,2019,p :5)**

خلاصة الفصل:

تعتبر إستراتيجية النمذجة بالمشاركة من أحدث الاستراتيجيات المعمول بها في مجال الكتابة، حيث كانت لها نتائج جيدة وذالك في مجالات عديدة أهمها فهم المقروء ، وهي إستراتيجية تحمل في طياتها مهارات التنظيم الذاتي التي تعتبر السياق الذي يبني فيه التلميذ معارفه من خلال ما يلاحظه من خبرة في كيفية بناء نص تعبيري، ولا يتأتى ذالك إلا من خلال توظيف مهارات ما وراء المعرفة، التي تساعد التلميذ على اتخاذ التدابير اللازمة للوصول إلى أهدافه عبر مجموعة من التعليمات والإجراءات التي يجب على التلميذ التدرب عليها مرارا.

كما أن إستراتيجية النمذجة بالمشاركة تساعد التلميذ على التفكير مثل الخبراء حيث انها تضمن له استقلالية تنفيذ الإجراءات حتى تصبح لديه كمعيار يستطيع من خلالها بناء مختلف النصوص بطريقة سهلة.

الفصل الثالث:

التعبير الكتابي

تمهيد:

في هذا الفصل سنتطرق إلى مهارات التعبير الكتابي من خلال التعرف على مفهوم اللغة أولا، ثم اللغة العربية ،تعريفها، فروعها، أهميتها، أهدافها،مهاراتها، منزلة التعبير بين فروع اللغة، تعريف مهارات التعبير الكتابي(لغتا،اصطلاحا)، عناصر البناء التعبيري،أنواع التعبير(من حيث الشكل والموضوع)، تصنيف مهارات التعبير الكتابي،ميادين التعبير الكتابي ،أهداف التعبير الكتابي،أهمية التعبير الكتابي، أسس التعبير الكتابي،خطوات كتابة التعبير الكتابي،طرائق التدريب على التعبير الكتابي، تصحيح التعبير الكتابي، صعوبات التعبير الكتابي، نموذج لإستراتيجية كتابة التعبير الكتابي، دور إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

1. **مفهوم اللغة:**

اللغة في أوضح صورها، وفي إطار الهدف التربوي من تعليمها وتعلمها- كما يرى صلاح الدين مجاور- هي" رموز وأصوات ذات دلالة، بها يعبر الإنسان عما في نفسه، وما يجول بخاطره، وبما يحقق أيضا اتصاله الاجتماعي وتفاعله وتوافقه مع الآخرين".(**جلال وآخرون،2004: 15)** واللغة لدى الفرد هي الوسيلة بل أداة التفاعل بين أفراد المجتمع وهي المستودع الذي يتراكم فيه تراث وخبرات الأجيال وهي القناة التي من خلالها ينتقل التراث من جيل إلى جيل. **(الوائلي ،2004،ص17)**

2. **تعريف اللغة العربية:**

اللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام ، وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية، عاشت دهرها في تطور ونماء، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية، والهندية، واليونانية وغيرها، وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوربيين، كما كانت اللغة العربية أداة التفكير ونشر الثقافة في بلاد

الأندلس، التي أشرقت منها الحضارة على أوربة.**(ابراهيم،1991،ص48)** واللغة العربية خاصية إنسانية حية ، لا تعبر عن الأفكار بل تشكلها، التفكير ليس إلا لغة صامتة، واللغة تولد الفكر، وهي نظام دقيق، يتطلب الكثير من المعارف، والمهارات، لأن عملية الاتصال بين المتكلم و المستمع ، تمر بعدة خطوات في غاية الدقة ، وبذالك يمكن القول بأن اللغة العربية لها نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والتركيبي كما لألفاظها دلالاتها الخاصة بها.**(عبدالاوي،2018، ص133)**

1.2 **فروع اللغة العربية**:

تنقسم اللغة العربية إلى فروع مختلفة هي القراءة، والخط، والإملاء، والتعبير (شفهي،كتابي)،والقواعد، والأناشيد والمحفوظات، والنصوص.يختص بعضها بالمراحل الأساسية الأولية أو بالمراحل الأساسية المتقدمة أو بالدراسة الثانوية.

يقصد بتقسيم اللغة إلى الفروع المذكورة تنسيق العمل في المحيط الدراسي، وتحديد مدة زمنية لكل فرع ليصل بها التربويون إلى الغاية العامة، أو الهدف العام من تدريسها التي تعني تمكين المتعلم من السيطرة على الأداة التعبيرية المهمة. والغاية منها استخدامها في تعبيره واستخدامها في فهمه.ويرى التربويون أن الغرض الأساسي من الوصول إلى الفهم والتعبير هو الهدف الذي يسعون له في تدريس فروع اللغة العربية. **(الساموك، الشمري،2005: 30)**

2.2 **أهداف اللغة العربية:**

1. إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعا وقراءة وكتابة.

2. تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكن من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية فصيحة بكل سهولة ويسر وتلقائية إما بطريقة المحادثة أو الكتابة.

3. تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه وقراءته بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقا وكتابة بالسرعة المناسبة.

4. إكساب الناشئ القدرة على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

5. صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي.

6. التمكن من أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاء ونحوا وترقيما ودلالة وصولا إلى الفهم الصحيح والقدرة على التعبير السليم تعبيرا وظيفيا وإبداعيا وابتكاريا.(**السيد،2010،ص 20)**

7. أن تزداد ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمستوى نموه.

8. أن يمتلك التلميذ معارف واتجاهات يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

9. أن يمتلك التلميذ مهارة التحدث بلغة سليمة، وأن يتصف بالجرأة والطلاقة في الحديث.

10. امتلاك مهارة الاستماع الجيد، ليستطيع تركيز الانتباه فيما يستمع إليه،ويفهمه.

11. يفهم المسموع ويميز نمطه اللغوي.**(الصومان ،2010ص64)**

3.2 **أهمية اللغة العربية:**

إن اللغة العربية هي اللغة التي نزل بها القرأن الكريم. وهي بذالك اللغة التي يحتاجها كل مسلم ليقرأ أو يفهم القرآن الذي يستمد منه الأوامر والنواهي والأحكام الشرعية، وهي مستخدمة كلغة أولى في اثنين وعشرين دولة عربية وتستخدم كلغة ثانية في كثير من الدول الإسلامية.**(الخولي،2000:ص20)** واللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى

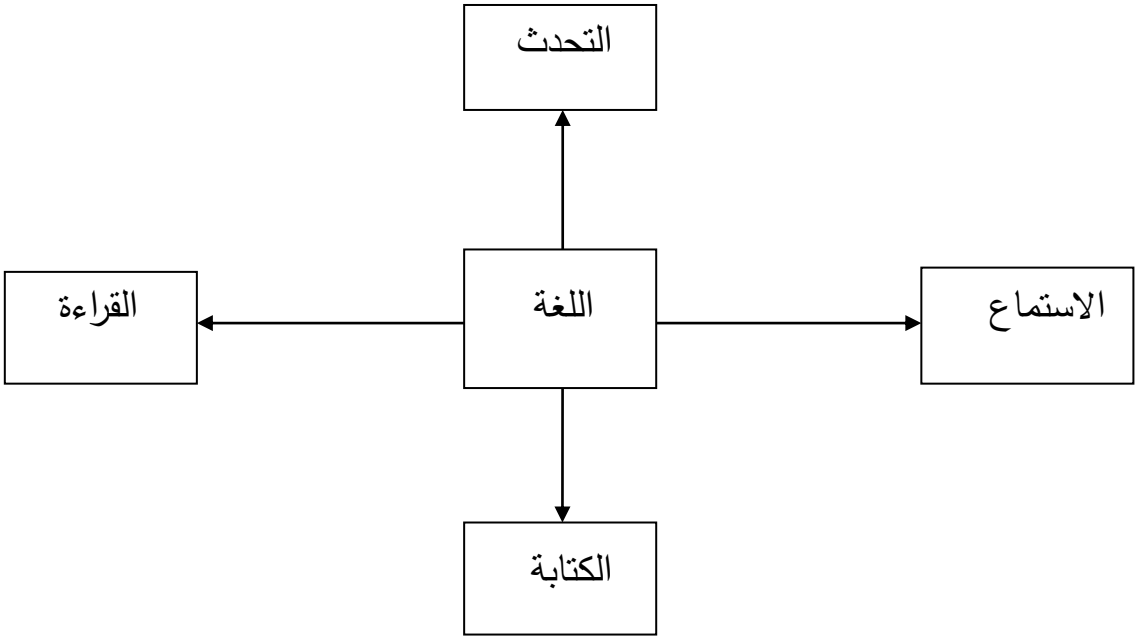
واشتقاقا وتركيبا. وتقسم اللغة العربية إلى ثلاث فصائل كبرى هي الآرية، والطورانية والسامية، ومن اللغات السامية العربية والسيريانية والعبرية والآشورية. **(الصومان،2010ص53)**

تظفر اللغة العربية بأكبر وقت للتدريس بين المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها، إذ تظفر بأوفر الحصص المقررة في الخطط العامة للدراسة بين سائر المواد،فما يخص فروعها من زمن الدراسة في الأسبوع الواحد يستغرق ما يقرب ثلث مجموعة الجدول الأسبوعي لكل المواد.**(الساموك الشمري،2005:ص32)** إذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة لسائر المدرسين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرحها للتلاميذ وتأليف الكتب التي يدرسونها لهم.**(مدكور،2006:ص40)**

نتيجة لأهمية اللغة العربية وحيويتها فقد استطاعت أن تكون إحدى اللغات المعروفة في العالم المعاصر.إذ قال غير الناطقين بها على تعلمها، المستشرق الفرنسي"**هنري أوسيل**" لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية أن تكون لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي عمق التفكير.**(الوائلي،2004:ص20)** إن ذالك يوصلنا إلى أن هذه اللغة توقيفية ولا تخضع للغة التطور، وإلا لكانت قد زالت وتبدلت كما تبدلت كل لغات العالم. فأين اللاتينية؟ وأين اليونانية؟ وأين العبرية القديمة؟ وقد ينطبق هذا التساؤل على اللغات الشرقية الأخرى، فأين الفارسية القديمة؟ والعربية هي هي، لم تتغير،لغة القرآن الكريم الذي قال فيها الباري عز وجل***(إنا نحن نزلنا الذكر وإنا للحافظون)*** **[الحجر:9]**

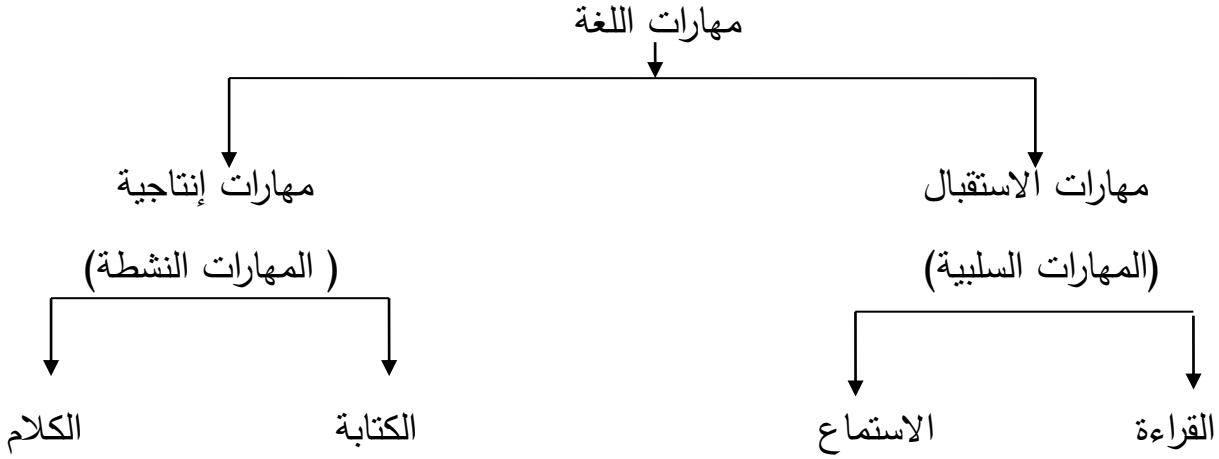
4.2 ***مهارات اللغة العربية:***

إن للغة فنونا أربع : الاستماع، الكلام(التحدث)، القراءة، الكتابة، وهي مهارات متكاملة فيما بينها.**(بالعربي،2013،ص31)**



الشكل رقم(2) يوضح المهارات الأربع للغة

المهارات اللغوية الأربعة والأساسية ، أي. LSRW (الاستماع والتحدث والقراءة و الكتابة) تنقسم إلى قسمين: (**Noushad,2015,p2**)



الشكل (3) يوضح تصنيف مهارات اللغة

1.4.2 ***مهارة الاستماع:***

أ) ***مفهوم الاستماع:***

يتضمن الاستماع ثلاث خطوات: الاستقبال، والانتباه وإعطاء معنى للمسموع في الخطوة الأولى يستقبل المستمعون المثيرات السمعية أو المثيرات السمعية البصرية من لدن المتحدث بعد ذالك يركز المستمعون على مثيرات مختارة متجاهلين- المثيرات المشوشة. ولأن هناك مثيرات عديدة تحيط بالطلبة في غرفة الصف فإن عليهم الانتباه إلى رسالة المتحدث، مركزين الانتباه على أكبر المعلومات أهمية في تلك الرسالة. **(عاشور،مقدادي،2013: 105)**

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة؛ لأنه وسيلة إلى الفهم، والى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه- في ذالك- شأن القراءة، التي تؤدي إلى هذا الفهم، وهذا الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة، الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين الصامتة والجهرية.**(ابراهيم،1991،: 80)** وهو أول الفنون الأربعة للغة. وهي: الاستماع ، والحديث، والقراءة، الكتابة. وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة- أيا كانت هذه اللغة، لأن الإنسان- صغيرا أم كبيرا-لا يمكن- في أغلب الأحوال- أن يتعلم الفنون الأخرى، ما لم يسبقه الاستماع، بمعنى أن الطفل لا يستطيع النطق إلا إذا كان متمتعا بحاسة سمع جيدة منذ ولادته، وسمع كلاما يمكن أن يعبر به. ويطلق السمع على الحاسة التي من شأنها إدراك الأصوات. قال تعالى: «ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم» (البقرة ٧) **(عطا، 2006: 121)**

لقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد الذي يستغرق 70% من ساعات يقضيه في نشاط لفظي يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية التالية:11% من النشاط اللفظي كتابة

،و15% قراءة، و32% حديثا و42% استماعا كما صور أحد الكتاب العلاقة بين مهارات اللغة من حيث ممارسة الفرد لها قائلا: أن الفرد العادي (أو النمطي) يستمع إلى ما يوازي كتاب كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتاب كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتاب كل شهر، ويكتب ما يوازي كتاب كل عام.(**طعيمة،1986: 416)**

ب) <u>أهمية الاستماع:</u> يذكر البجة (2000) أن أهمية الاستماع تعود إلى:

1) أنه أهم وسيلة للتعلم في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يستطيع الطفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض له عندما يربط الصورة الحسية للشيء الذي يراه، واللفظة الدالة عليها.
2) هو وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء لتعليمهم القراءة، والكتابة، والحديث الصحيح في دروس اللغة العربية، والمواد الأخرى.**(المصري،2006: 39)**

للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاما وقراءة وكتابة.أن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسي لتعلمها سواء لقراءته أو كتابته، كما أن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يطرح من أفكار أمر لابد منه لضمان الاستفادة منها والتفاعل معها.

إن الاستماع بذالك يمثل من حياتنا مكانة كبيرة ومنزلة خاصة . من أجل هذا نجد القرآن الكريم قد أولى هذه المهارة ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله عز وجل على البصر في الآيات التي يرد ذكرها معا **(أن السمع البصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا).**

أما من حيث أهمية الاستماع في العملية التعليمية، فقد أجرى بحث يستطلع فيه الباحث رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع ، ولقد أنتهى الباحث إلى أن

الأطفال، كما يعتقد المعلمون، يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة35% من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلم ، بينما يتعلمون عن طريق الكلام 22% من مجموع هذا الوقت، ويتعلمون عن طريق الاستماع 25% من هذا الوقت، وأخيرا يتعلمون عن طريق الكتابة 17 % منه.**(طعيمة، 1986: 415-417)**

ج) أهداف الاستماع:

تتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب على مدى المراحل العمرية المتتابعة وهي كالآتي:

- التمييز السمعي.
- التصنيف
- استخلاص الفكرة الرئيسية.
- التفكير الاستنتاجي.
- الحكم على صدق المحتوى.
- تقويم المحتوى.**(مدكور،2006:ص90)**

2.4.2 مهارة المحادثة:

أ) مفهوم المحادثة:

المحادثة هي إحدى المهارات اللغوية الأساسية، وهي من مهارات الإرسال ، إذ أن مهارات الإرسال تتمثل في المحادثة والكتابة، في حين أن مهارات الاستقبال تتمثل في الاستماع والقراءة، والمحادثة مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عما في نفسه من جهة والتواصل الاجتماعي من جهة أخرى، وهي وسيلة المرء للإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه ، وهي المهارة الأكثر تواترا وشيوعا واستعمالا في حياة البشر، وهي أكثر قيمة

في التواصل الاجتماعي من الكتابة، إذ يستخدمها الصغار والكبار على حد سواء، هي وسيلة الأميين لقضاء حاجاتهم وتنفيذ متطلباتهم في المجتمع. **(السيد،2017: 75)**

أشارت الدراسات والأبحاث إلى وجود ضعف عام لدى الطلبة في استخدام مهارات المحادثة في مجال التعبير الشفوي،مثل دراسة (العجارمة،2006؛ الصويري، 2004؛ العيسوي ،2003؛ الزعبي،2000؛ الكلباي، 1997؛ عصر، 1997) إذ أن المحادثة من المهارات اللغوية المهمة في مادة اللغة العربية التي لا يوجد لها محتوى خاص بها، ولا يحرص الطلاب على آدابها، والتمكن من مهاراتها .**(الصومان،2009:ص12)**

ب) <u>أهمية المحادثة:</u>

ينبغي أن ندرك أن تعليم مهارة من مهارات اللغة يؤثر في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيج واحد لا يمكن فصل بعضه عن بعض، فنمو القدرة على الكلام يؤدي إلى زيادة القدرة على القراءة بطلاقة، وبالانطلاق في القراءة واتساع قراءة الدارس يزداد محصوله اللفظي وإلمامه بالمفاهيم الثقافية مما يساعده على اختيار مفرداته وأفكاره عندما يتحدث.**(الناقة،1985: ص156)** كما يعد التعبير الشفوي عماد المحادثة التي تعتبر مفتاح التعلم في مرحلة التعليم الأساسي لجميع المواد الدراسية بلا استثناء .

زد على ذالك أن من مظاهر الرقي اللغوي تمكن الطالب من لغته، ومن علامات التقدم الثقافي قدرته على التعبير عن أغراضه وحاجاته، والتحدث عما يدور في خاطره بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية، تتصف بالجمال والوضوح والقوة، فالقدرة على الحديث أعلى منزلة من التفوق في سائر فروع اللغة الأخرى .**(الصويكري،2014:ص24)**

ج) <u>أهداف تدريس المحادثة:</u>

- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

- تقويم روابط المعنى عنده.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين هجائه ونطقه.
- استخدامه للتعبير القصصي المسلي.**(مدكور،1991:ص114)**

3.4.2 **مهارة القراءة:**

أ) **مفهوم القراءة:**

كان مفهوم القراءة في العقد الأول من القرن العشرين هو التعرف على الحروف و الكلمات والنطق بها، ثم تطور فأصبح عملية معقدة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية، وامتد مفهوم القراءة في اتجاه الفهم حتى شملت النقد والموازنة،ثم تطور مفهوم القراءة إلى أن أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات. **(عبد الرحمان،2005:ص268)** وقد انعكس هذا التغيير في مفهومها على طرائق تدريس هذه المهارة، وعلى الأهداف المرجوة من ذلك ليتسق مع الاتجاهات العالمية والنظريات الحديثة.**(عاشور،الشوابكة،2015:ص156)**

في بريطانيا كشفت نتائج اختبارات القراءة التي أجريت على فئة الإحدى عشرة سنة أن واحد من بين كل عشرة طلاب يتخرج من المرحلة الابتدائية وعمره في القراءة لا يتجاوز السبع سنوات. أي 10% من طلاب المرحلة الابتدائية في بريطانيا متخلفون بمقدار أربع سنوات في العمر القرائي عن العمر الفعلي.**(الحارثي 2013:ص35)**

ب) أهمية القراءة:

يتم عن طريق القراءة اتصال الأفراد وإن تباعدت المسافات بينهم. فلولا القراءة، لكان الاتصال بالمستجدات معدوما ولا تتحدد العلاقات البشرية بدونها، حيث تكون بيئة الإنسان"الأمي" محدودة قطعا.

وإذا توفرت الرغبة في التعلم، فلابد من القراءة، إذ هي المفتاح الذي يلج المرء من أبوابه كل مجالات العلم، ويفشل"الأمي " قطعا في الوصول إليها، ويصبح فاشلا في حياته الخاصة أيضا.**(الساموك،الشمري،2005:ص172)**

ج) أهداف القراءة:

للقراء أهداف مختلفة ومتعددة وهو ما يؤثر في طبيعة القراء ذاتها ومن بين الأهداف مايلي:

1) القراءة للبحث. قد يقرأ المرء تمهيدا لبحث يريد أن يكتبه. وهنا تكون قراءته انتقائية لأنه يقرأ ما يتعلق بموضوع بحثه فقط.
2) القراءة للتلخيص. قد يقرأ المرء نصا ما من أجل تلخيصه. وهنا تكون القراءة متأنية ودقيقة وشاملة لأن القارئ يريد أن يكتشف الأفكار الرئيسية ويستبعد التفاصيل غير المهمة.
3) القراءة للإعلام. قد يقرأ المرء ليسمع الآخرين مثلما يفعل المذيع في الراديو والتلفزيون.
4) القراءة للاختبار. قد يقرأ المرء استعدادا لاختبار ما. وهنا تكون القراءة دقيقة متأنية. وقد يضطر إلى القراءة المتكررة من أجل ضمان الاستيعاب والحفظ.
5) القراءة للمتعة. قد يقرأ المرء من أجل المتعة وتمضية الوقت. ووفي هذه الحالة، لا يقرأ قراءة مركزة في العادة، بل قد يقفز من سطر إلى آخر ومن صفحة إلى أخرى.

القراءة للعبادة. قد يقرأ المرء تعبدا لله، مثلما يحدث حين يقرأ المرء ما يتيسر له من القرآن الكريم.**(الخولي،2000:صص112-113)**

4.4.2 **مهارة الكتابة:**

أ) تاريخ أول ظهور للكتابة:

جاء في **(الأندلسي 1953)** أن أول من وضع الخط العربي والسرياني وسائر الكتب آدم صلى الله عليه وسلم قبل موته بثلاث مائة سنة، وروي عن أبي ذر عن النبي صلى الله عليه وسلم أن إدريس عليه السلام أول من خط بالقلم بعد آدم صلى الله عليه وسلم. وعن ابن عباس أن أول من وضع الكتابة العربية إسماعيل ابن إبراهيم عليهما السلام، وكان أول من نطق بها، فوضعت على لفظه ومنطقه. وعن عمر بن شبة بأسانيده: أن أول من وضع الخط العربي :أبجد وهوز وحطي وكلمن وسعفص و قرشت، هم قوم من الجبلة الآخرة، وكانوا نزولا عند عدنان بن أدد، وهم من طسم وجديس. وحكي أنهم وضعوا الكتب على أسمائهم، فلما وجدوا حروفا في الألفاظ ليست في أسمائهم ألحقوا بها وسموها الروادف، وهي الثاء والخاء والذال والضاد والظاء والغين، على حسب ما يلحق في حروف الجمل. وعنه أن أول من وضع الخط نفيس ونصر وتيما،بنو إسماعيل بن إبراهيم، وضعوه متصل الحروف بعضها ببعض. **(عاشور، مقدادي،2013: ص203)**

ب) مفهوم الكتابة:

هي تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره متعارف عليه بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تنامى الزمان والمكان، وبقصد التوفيق والحفظ وتسهيل نشر المعرفة ويقول الدكتور السعران(الأصل في اللغة أن تكون كلاما أو تكون مشافهة، أما الكتابة أو لغة الكتابة فهي لغة أخرى تقصد إلى تمثيل الكلام المنطوق بطريقة منظورة .

ويرى ابن خلدون أن في الكتابة انتقالا من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس.**(الكبيري، 2014: 10)**

ج) خطوات مهارة الكتابة:

المرحلة الأولى: **مرحلة بناء الاستعداد للكتابة:** وهي مرحلة يتم فيها تهيئة العضلات الدقيقة لأصابع اليد وذالك من خلال بعض التمرينات التي تكسب العضلات الدقيقة لأصابع يد الطالب المرونة المطلوبة. ليبدأ الطالب عملية الكتابة. ويتم التآزر البصري الحركي لديه. وتتطلب هذه المرحلة أيضا تنمية الاتجاه نحو الكتابة وجعلها عملية محببة لدى الطلبة، ويتم ذالك بأدوات ووسائل وأنشطة متنوعة.

المرحلة الثانية: **مرحلة الرسم الكتابي:**

تتميز هذه المرحلة بالآتي: تمكين الطلبة من كتابة الحروف الهجائية، تمكين الطلبة من كتابة وتركيب بعض الكلمات، تمكين الطلبة من كتابة جمل مترابطة وذات معنى ،تمكين الطلبة من رسم الأشكال الهندسية، والرسومات الأخرى، مع استخدام اللون،تمكين الطلبة من استعمال جمل جديدة في جمل مفيدة، تدريب الطلبة على حسن الخط،واستخدام علامات الترقيم، وصحة الرسم، وتتضمن رسم الرموز، أو الشكل المكتوب للألفاظ التي تحمل المعاني.

المرحلة الثالثة : **مرحلة التعبير الكتابي:** وهو الكلام المكتوب الذي يعبر به الطالب عن أفكاره وحاجاته ومشاعره وانطباعاته، وردود فعله، والتعبير يتضمن مهارات عدة تتعلق بالشكل والأسلوب واللغة، بمستوى متقدم ينبغي للمعلم أن يدرب طلبته عليه، مراعيا ضرورة التكامل بين فروع المعرفة ومختلف المباحث من لغة عربية ورياضيات وعلوم وغيرها من المباحث. لخدمة مهارة التعبير بصورة ناجحة وتنمية قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم

بكتابة جمل قصيرة ذات معنى.وصف مشاهدات حية بأسلوب جديد وذي وظيفة هادفة لديهم.**(هزايمة،2017: 179)**

د) أهمية الكتابة:

إن الكتابة تعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته حيث ذكر علماء الأنثروبلوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، فبالكتابة سجل تاريخه وحافظ على بقائه، وبدونها قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافتها وتراثها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره.**(الناقة،1985:ص229)**

هـ) أهداف الكتابة:

1. كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
2. كتابة الحروف العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول كلمة ووسطها وآخرها.
3. إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح سليم.
4. إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.
5. معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الإختلافات بين النطق والكتابة والعكس، ومن الخصائص التي ينبغي العناية بها في الكتابة كالتنوين والتاء المفتوحة والمربوطة والهمزات.
6. ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الترتيب العربي المناسب للكلمات.
7. ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الكلمات صحيحة في سياقها من حيث تغيير شكل الكلمة و بنائها بتغيير المعنى(الإفراد، والتثنية والجمع، التذكير والتأنيث،إضافة الضمائر.

8. ترجمة أفكاره كتابة مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.
9. إستخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.
10. سرعة الكتابة معبرا عن نفسه في في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة. **(الناقة،1985:ص ص236-237)**

5.2 منزلة التعبير بين فروع اللغة:

التعبير ليس فرعا معزولا عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، متشابك مع الإملاء، والخط، متشابك مع الأدب والنصوص النثرية والشعرية، متشابك مع البلاغة والبديع والبيان، معنى ذالك أن تقدم الطالب ونموه في أحد هذه الفروع اللغوية هو بالتالي تقدم للطالب ونمو له في بعض مهارات التعبير الكتابي.**(شحاتة، 2004،ص241)**

يمتاز كذالك التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية، وغيره وسائل مساعدة معينة عليه. فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، وألوان المعرفة والثقافة، وكل هذا أداة للتعبير، والمحفوظات والنصوص كذالك منبع للثروة الأدبية، وذالك يساعد على إجادة الأداء، وجمال التعبير، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحا، فيفهم التعبير الكتابي على صورته الصحيحة. **(ابراهيم،1991: 145)**

3. مهارات التعبير الكتابي:

أ) تعريف المهارة:

المهارة لغتا: جاء في لسان العرب أن المهارة هي الحذق في الشيء.و الماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة**(ابن منظور،1994،ص184)**

جاء في المعجم الوسيط مهارة: أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما .**(م مؤلفين، 2004، ص889)**

أما في المعجم الوسيط واستدراكات المستشرقين مـ هـ ر: مهرة (م) ماهر وهو الحاذق البارع **(داود،2006 ، ص208)**

المهارة اصطلاحا: هي ضرب من الأداء يتعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقليا أم حركيا.**(قواسمية،2018،ص250)**

كما أن المهارة ثمة اتجاهات مختلفة تنظر إليها على أنها(القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية)، وفريق آخر يرى أنها (أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفعالية)، وفريق ثالث ينظر إليها على أنها(نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين).**(البصيص،2011: 18)**

ب) <u>تعريف التعبير:</u>

التعبير لغتا: في مختار الصحاح لـ الرازي: عبر: وعبر الرؤيا فسرها وبابه(كتب) و(عبرها) أيضا (تعبيرا). و عبر عن فلان أيضا إذا تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير.**(الرازي،1986: 172)**

وجاء في لسان العرب لابن منظور: عبر: عبر الرؤيا يعبر ها عبرا وعبارة وعبرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها ، وفي التنزيل العزيز: إن كنتم للرؤيا تعبرون؛ أي إن كنتم ذ

تعبرون الرؤيا، واستعبره إياها : سأله تعبيرها. والعابر: الذي ينظر في الكتاب فيعبره أي يعتبر بعضه ببعض حتى يقع فهمه عليه. **(ابن منظور،2008: 529)**

وجاء في القاموس المحيط: عبر: عبر الرؤيا وعبارة وعبرها: فسرها، وأخبر بآخر ما يؤول إليه أمرها.واستعبره إياها: سأله عبرها. وعبر عما في نفسه: أعرب، وعبر عنه غيره فأعرب عنه ، والاسم العبرة والعبارة.**(الفيروزآبادي،2005 : 434-435)**

التعبير اصطلاحا: يعرف **البجة** التعبير بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة، أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن، أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذالك شفويا، أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال. **(البجة،2000،ص461)**

حسب **جواد** التعبير، هو أن يتحدث الإنسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عما يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة. **(جواد،1984،ص38)**

يعرفه **مدكور** بأنه عمل لغوي دقيق كلاما أو كتابة، مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال. ويمكن تعريف التعبير إجرائيا بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. **(مدكور،1991،ص 266)**

يمكن تعريف التعبير أيضا بأنه: قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدح في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية. **(زاير ،داخل ،2015: 83)**

التعبير تربويا هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها وكتابة،بلغة سليمة وفق نسق فكري معين. **(الساموك،الشمري،2005: 234)**

وعرفه **عطية** بأنه عملية التعبير عن المشاعر، والأحاسيس، والآراء والحاجات. ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب. والتنظيم وترابط الأفكار، ووضوحها**(عطية،2006ص214)**

ج) تعريف الكتابة:

لغتا: جاء في القاموس المحيط: كتبه كتبا وكتابا: خطه، ككتبه واكتتبه، أو كتبه: خطه، واكتتبه: استملاء،كما استكتبه. والكتاب: ما يكتب فيه والصحيفة ، والحكم، والقدر. وبالكسر اكتتابك كتابا تنسخه. والكاتب: العالم. والإكتاب : تعليم الكتابة. والكتاب ، كالرمان: الكاتبون، والمكتب كمقعد: موضع التعليم وقول الجوهوري: الكتاب والمكتب. **(الفيروزآبادي،2005،ص128)**

اصطلاحا: الكتابة ليست مجرد رسوم فحسب، بل هي أيضا رموز تكون جملا وكلمات ذات معنى وظيفي، ولا يجوز أن تنفصل الكتابة عن وظيفتها التي تتلخص بتحويل الكلام المنطوق إلى حروف وكلمات وجمل، وتعلم الطفل الكتابة تظهر من خلال نسخ الحروف التي أمامه، أو نسخ ما يملى عليه من كلمات، أو عندما يكتب تلقائيا كلمات أو جملا، يعبر بها عن نفسه ونشاطاته واحتياجاته المختلفة.**(الخليلي، 2014،ص 109-110)**

1.3 **أنواع التعبير:**

أولا: التعبير من حيث الشكل

أ) التعبير الشفهي:

إذا ارتبط التعبير بالحديث فهو محادثة أو التعبير الشفوي، وهو اسبق من التعبير الكتابي، وأكثر استعمالا منه في حياة الإنسان. ويتم عن طريق النطق ، ويستلم عن طريق الأذن، والمواقف التي يستخدم فيها الكلام كثيرة في حياة الإنسان اليومية، والهدف من تعلمه تمكين الفرد من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التعبير المؤثر الجميل.**(الصويركي،2007،:ص15)**

ب) <u>التعبير الكتابي: (التحريري)</u>:

التعبير هو نوع من الكتابة، الغرض منه إعلام القراء، بما يريد الكاتب تعريفهم به، أو تقديمه لهم، معتمدا في كتاباته، الوصف،والشرح، والتوضيح، والأمثلة ، والشواهد، وذالك وفق تنظيم معين، وخطة واضحة، لا لبس فيها و لا غموض. والنص التعبيري، هو في حد ذاته ، عرض معلومات على القراء، وهو أكثر أنواع الكتابة استخداما من قبل التلاميذ. **(الصوفي، 2009: 25)** ويدخل في تكوين فعل الكتابة جوانب متعددة، تتمثل في الجانب العقلي، والوجداني، واليدوي، فأما الجانب العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على إنتاج الفكر والتعبير عنها، والجانب الوجداني يرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة، إضافة إلى التعبير عن مكنونات النفس وما يعتمل فيها من مشاعر وأحاسيس، والجانب اليدوي(الشكلي) مرتبط برسم الحروف ونقشها على الورق بشكل واضح وصحيح.**(البصيص،2011: 76)**

يقصد بهذا النوع من التعبير هو أن يكتب الطفل ما يجول في نفسه من أفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية. وقد نطلب منه كتابة رسالة، وقد نعرض له بعض الصور ليعبر عنها كتابيا، وقد نطلب منه أن يكتب ما يجول في خاطره، حسب قدرته واستعداده. ويمكن أن نكلف الطفل بهذا النوع من التعبير اعتبارا من الصف الثالث الابتدائي، حتى إذا وصل إلى الصف الرابع يكون قد تدرب على التعبير الكتابي.(**الغول،2009: 231-232)** ويأتي بعد التعبير الشفهي، ويبدأ الطالب بممارسة هذا النوع من التعبير عندما يشتد عوده وتتكامل مهارته اليديوية على التعبير عما في نفسه، ويبدأ التعبير مع الطالب بالتدرج، فهو قد يبدأ بإكمال جمل ناقصة أو تدوين أفكار تعرف عليها في أناشيده أو تكملة قصة سبق أن اطلع عليها أو تأليف قصة من خياله.(**الساموك ،الشمري،2005: 237)**

وهو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة،مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا.

ومن مجالاته: المقالات الأدبية المتنوعة، كتابة الرسائل الأدبية والشخصية،المقالات، الأخبار، تلخيص القصص وتأليفها، الموضوعات المقروءة أو المسموعة، كذالك المذكرات اليومية، والتقارير، والخواطر.(**الصويركي،2014: ص15)**

ج) <u>الفرق بين التعبير الشفهي و التعبير الكتابي</u>:

1. التعبير التحريري لابد فيه من الدقة والعمق، فالكاتب الذي يكتب غير المتحدث الذي يتحدث، فالمتحدث يستعين على إيضاح كلامه واستكمال تراكيبه بما يظهر على قسمات وجهه من تأثرات وانفعالات، وبما يبدوا في صوته من نبرات وتغيرات، أما الكاتب لابد من التلاؤم والتوافق بين العبارات والجمل، والمعاني ، والفكر.
2. التعبير التحريري فيه فكرة التروي في الاختيار لما يكتب، فليس كل كلام يكتب، وحيث أن الكتابة تسجيل، فهذا المسجل معرض للنقد والتحليل، لذالك كان حرص الكاتب على الأناة والتخير في التعبير التحريري أكثر من حرص المتحدث على ذالك في التعبير الشفهي.
3. يمتاز التعبير التحريري عن الشفوي بأنه يعتمد على اللغة المكتوبة، وما تقتضيه من وضوح الخط، وصحة الرسم للحروف والكلمات، وتفقير الكتابة، والشكل التنظيمي لها، وغير ذلك في مهارات الكتابة، فضلا عن أن التعبير التحريري يتيح للتلميذ فرصة التداعي الحر للفكر.**(قشطة،2022،ص299)**

***ثانيا** : التعبير من حيث الموضوع*

أ) التعبير الوظيفي:

يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعلمه(داخل المدرسة)، أو في محيطه الخارجي(خارج المدرسة)، أو في حياته العملية بعد تخرجه من المدرسة أو الكلية أو الجامعة، ويؤدي هذا التعبير إلى اتصاله بالناس وقضاء مصالحه وحوائجه المعيشية، وتنظيم شؤون حياته ويتطلب هذا التعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللغوية النحوية.(**الصويركي، 2011: 15)** ويشمل التعبير الوظيفي كتابة بطاقات التهنئة والتعزية، وملء استمارات المؤسسات الرسمية(كالبنوك والشركات، وكتابة الاستدعاءات) والإعلانات، وإعداد تقارير العمل وكتابة البرقيات.(**الخصاونة،2008: 39)**

ب) التعبير الإبداعي:

هو الذي يتجاوز شرطي الصحة الإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع القارئ ليعيش في تجربته ويحس بإحساسه. ويتخذ هذا الفرع من التعبير أشكالا شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطية أو مسرحية.

إن أهم ما يميز التعبير الإبداعي توافر عنصرين مهمين فيه هما(العاطفة والأصالة). فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي و الباعث عليه.

أما الأصالة فنعني بها أن يكون التعبير متميزا لم يسبق إليه قائله ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن كتابات أخرى.**(الوائلي،2004: 81-82)**

ج) عناصر البناء التعبيري:

1) **الكلمة:** هي العنصر الأساسي في تكوين النص المكتوب والمنطوق على حد سواء، وهي الوحدة الصغرى من وحدات الكلام، لذا كان الوقوف عندها أمرا لابد منه، والتعرف على

مستوياتها وأبعادها المختلفة ضرورة لازمة، وأما مستوياتها فتتمثل في البعد الدلالي للكلمة, ثم البعد البنائي أو الصرفي، ثم البعد الصوتي.(**الشنطي،2001،ص 35)**

2) **الجملة:** تتكون الجملة في العربية من عدة ألفاظ تتعاون لتفيد معنى عاما؛ وقد عرفها النحاة بأنها:" ما تركب من كلمتين، أو أكثر، وله معنى مفيد مستقل و لكي ينظم الكاتب جملا معبرة عن موضوعه عليه أن ينتبه إلى معاني الكلمات إنما تعرف عند استخدامها في السياق المناسب لها، ولا يعرف السياق في مرحلة اختيار الكلمات، بل يعرف عند تكوين الجمل.**(حمدان،فهد،سعد،2008،ص 11-12)**

3) **الفقرة:** هي مجموعة من الجمل المترابطة تسير في سياقات متطورة لتطور فكرة واحدة، وهي ترتيبات بنائية للصياغة اللغوية. وتشكل في مجموعها الهيكل الأساسي للفكرة سواء أكانت جزئية أو كلية. وقد تكون جملة واحدة أو مجموعة جمل.**(النجار،2011: 165)**

2.3 **تصنيف مهارات التعبير الكتابي:** تصنيف_**قواسمية(2018)** قسمت مهارات التعبير الكتابي إلى:

1. مهارات المفردات:

- استخدام الكلمة الفصيحة.
- اختيار الكلمات المناسبة.
- الرسم الإملائي الصحيح.
- الصياغة الصرفية الصحيحة.

2. مهارات التركيب والأساليب:

- استخدام أدوات الربط بدقة.
- اكتمال أركان الجملة.
- سلامة التراكيب النحوية.
- صحة الأساليب المستخدمة.

3. مهارات الأفكار:

- صحة الأفكار والمعلومات.

- وضوح الأفكار وترابطها وتسلسلها.

4. <u>مهارات التنظيم</u>:

- استخدام الفقرات وتخصيص فقرة لكل فكرة.
- استخدام علامات الترقيم.
- سلامة الهوامش وتناسبها.(**القواسمية،2018: 253)**

صنف **محمد لطفي جاد(2005)** مهارات التعبير الكتابي إلى:

أ- مهارات خاصة بالشكل والتنظيم.

ب- مهارات خاصة بمضمون الأفكار.

ت- مهارات خاصة بالأسلوب.

وحدد مهارات التعبير الكتابي كالتالي:

- تحديد العنوان المناسب للموضوع.
- كتابة مقدمة تتسق بالموضوع.
- استخدام الأدلة والبراهين المناسبة.
- حسن الانتقال من فقرة إلى فقرة.
- استخدام المحسنات البديعية والصور البيانية.
- رسم الكلمات والجمل رسما إملائيا صحيحا.
- توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح.
- ختام الموضوع بخاتمة مناسبة.**(جاد وآخرون،2016،ص318)**

صنف مجاور(2000) مهارات التعبير الكتابي إلى:

1) مهارات مطلوبة في الفقرة وتشمل:

- القدرة على كتابة فقرة تعبر عن فكرة، والقدرة على التلخيص، القدرة على كتابة شرح مع استعمال الأمثلة والتفاصيل المناسبة.
- القدرة على كتابة عدد من الفقرات المرتبطة من التلخيص.

- القدرة على كتابة تقرير.
- القدرة على كتابة فقرات تبين الأثر والنتيجة والعلاقة بينهما.

2) **مهارات مطلوبة في الجمل وتشمل:**

- اختيار الجمل المناسبة.
- الربط الجيد بين الجمل.
- إدراك العلاقة فيما بينهما.
- فهم معاني المفردات .
- فهم معاني الجملة.
- إدراك الفكرة التي تعبر عنها الجملة.

3) **مهارات مطلوبة في اللفظ وتشمل:**

- اختيار اللفظ الملائم.
- مراعاة التلاؤم بين الألفاظ .
- الإحساس بمناسبة الكلام للمقام. **(الندى، 2008: 36)**

حسب زايد: المهارات المطلوبة في التعبير هي:

- استخدام علامات الترقيم الصحيحة في مواضعها الصحيحة.
- سلامة الفكرة وضوحها ودقتها.
- تماسك الجمل والعبارات.
- عدم تكرار الكلمات بصورة ممجوجة.
- خلو الجملة من الأخطاء: نحوية أو صرفية أو لغوية.
- الصدق في التعبير، بأن يكون صادر عن عاطفة صادقة.
- التسلسل المنطقي للأفكار.
- التسلسل الزمني للأفكار.

- الفعل المناسب للحدث.
- التوازن في تفصيل الأفكار والتعبير عنها.
- اختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار.
- القدرة على استخدام الشواهد من القرآن الكريم أو الحديث النبوي أو الشعر أو النثر في المكان المناسب.
- استخدام اللغة الفصيحة.**(زايد،2006،ص151)**

3.3 **شروط التعبير الكتابي:**

يرى المعنيون بموضوع التعبير أن هناك ثمة عناصر لا بد من توافرها لإنجاز عملية التعبير، مثل:

- **توافر المادة:** بمعنى أن يكون هناك شيء ما للقول، ومعرفة طريقة استمدادها عبر طريقة الملاحظة المباشرة للعالم، أو من مصادر المعرفة من الكتب والمجلات والصور والأفلام والانترنت...الخ.
- **إخراج الفكرة في أحسن صورة:** هنا تأتي تمرينات بناء الجمل واستخدام نماذج من الجمل ذات الصبغة الأدبية مع مراعاة عدم المغالاة بها خوفا من الوقوع في التكلف.**(خصاونة،2008،ص37)**
- **توافر الدافع:** ويتم ذالك من خلال مواكبة المعلم لروح العصر الذي يعيش فيه، بحب المطالعة والقراءة ومعرفة ما يستجد من المعرفة المتجددة كل يوم ، مما يدفعه ذالك إلى أن يخلق في الفصل جوا من التعاطف والمشاركة، واحترام إبداعية طلابه.بالإضافة إلى وجود طلبة ينتقون الموضوعات الوثيقة الصلة باهتماماتهم.

(الصويركي،2011: 11)

4.3 **ميادين التعبير الكتابي:**

1. التعبير عما يحيط بالتلميذ في بيئته من أسرة، وناس آخرون وطيور، وحيوانات مختلفة،وماء وشجر، وغيرها من المشاهد التي يراها التلميذ في محيطه.
2. التعبير عن الأعمال اليومية التي يقوم بها التلميذ أو أحد أفراد أسرته، أو النشاطات الاجتماعية التي يشارك فيها كاللعب الجماعي مع الأقران في الألعاب الشعبية الشائعة، أو التعبير عن الزيارات للأصدقاء أو الأقارب أو زيارة المصايف أو المعارض أو المواقع الأثرية أو المتاحف، أو التعبير عن مشاهدته للأفلام المخصصة للأطفال أو غيرها التي يراها ويشاهدها من وسائل العرض المختلفة. أو قصة سمعها من أمه أو أحد أفراد أسرته أو صديق له.
3. التعبير عن المواقف الاجتماعية، وما تحتاجه من عبارات مؤدبة تتناسب مع الموقف الذي نعرض له التلميذ مثل عبارات الشكر، والاعتذار، والطلب، والدعوة للآخرين.
4. التعبير عن متطلبات الحياة الشخصية للتلميذ التي تكون له ضرورة من ضرورات الحياة اليومية له، وبدونها يعجز عن الاستمرار في الحياة الاعتيادية.
5. التعبير عن الموضوعات التي يتعرض التلميذ لها، ومهما كان نوعها، وما يتطلب ذالك من مناقشة وحوار، أو تلخيص للأفكار الواردة في الموضوع المطروح أمامهم .
6. التعبير عن الصور والرسوم التي تجسد أحداث قصة متكاملة. أو التعبير عن القصص التي سمعها التلاميذ من البيت أو الأقران ،أو المعلم، وفي ضوء قدراتهم سواء بإعادة(**السمراني،2009: 90)**

5.3 **أهداف التعبير الكتابي:**

- اعتياد التلاميذ على الكتابة بلغة سليمة صحيحة مما يؤهلهم إلى إتقان اللغة وقواعدها.

- تنمية مهارة دقة الملاحظة، وسلامتها عند الشروع في وصف الأهداف والأشياء والمواقف، ومن ثم ينموا لديهم تذوق اللغة السليمة.
- غرس عادة الاستقلال في الفكرة، ولاسيما حينما يتركون وحدهم ليجيبوا عن أسئلة أو معان محددة يلتزمون بها عند تعبيرهم الكتابي.
- اختيار التراكيب، والتعبيرات التي تتوافق مع المعاني .
- تعميق الجانب الفكري لديهم توسيعه، وتعويدهم رصد الأفكار بطريقة منطقية ترتيبا وتنظيما. **(بلعربي،2013: ص41-42)**
- تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته، وعواطفه بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
- تنمية قدرات المتعلم لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة، أو رسالة إلى صديق،أو كتابة مذكراته وخواطره.**(الخصاونة،2008،ص36)**
- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته ، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات ، والهجاء الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، ومراعاة الهوامش.
- تنمية ما لدى الطلاب من مواهب أدبية، وقدرات خلاقة في التعبير اللغوي. **(عطا،2006: 219)**
- تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها. **(صومان،2010،ص164)**
- تدريب المتعلمين على حسن تنظيم ما يكتبون.
- تدريب المتعلمين على حسن الخط والنظافة في الكتابة.
- تنمية القدرة على ممارسة النقد والمناقشة.**(عطية،218،2008)**

6.3 أهمية التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غير، وأن يبرز ما عنده من مشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع .**(زاير،داخل ،2015 ص85)**، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا ودقيقا، إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، ووضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض والتشويش. **(اسماعيل،2011: 127)** وله من الأهمية مالا يقل عن التعبير الشفوي، فهو من أهم أنماط النشاط اللغوي، كما أننا نستطيع الاستفادة من نتائج العقل البشري الذي لا بديل له سوى الكلمة المكتوبة في حفظه ونقله وتطويره ، فهو أهم قنوات الاتصال الإنساني. بفضله يحافظ الإنسان على ثقافته وتراثه وحضارته ، **(أبو السعود،2007،ص89)** كما للتعبير الكتابي قيمته التربوية والفنية الخاصة به، فهو يفسح المجال أمام التلاميذ، للتروي، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، وتنقيح الكلام،ويتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ لعلاجها.(**مشهور،2012 ،ص 2113)**

7.3 أسس وقيم التعبير الكتابي:

1) الأسس النفسية:

- ميل الطالب للحديث والتعبير عما في نفسه، ويمكن للمعلم أن يستثمر ذالك الوضع لتشجيع الطالب عليه.
- ميل التلميذ للتعبير عن الأشياء الملموسة، لذالك فإن المعلم يمكن أن يستعين بالمحسوسات من النماذج كالصور.**(الساموك، الشمري،2005،ص238)**
- يقوم التلميذ أثناء التعبير باسترجاع المفردات ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى (التحليل)، ثم يبدأ بإعادة ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها

على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد ونسمي هذه العملية (التركيب). لذا على المعلم أن يتحلى بالصبر والأناة وطل البال في جميع مواقف الدراسة حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة.**(سبيتان،2010،ص32)**

- يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي، وهذا عائد إلى نوع التربية التي يربي بها التلميذ، أو إلى عيب جسمي، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوة، ويحيطهم بجو من الطمأنينة ، ويستطيع بحكمة ولباقة حثهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها.
- ميل التلاميذ إلى التقليد، وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه، وفي لغته أيضا وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكوه.**(عاشور، مقدادي،2013: 216-217)**
- على المعلم توفير الموضوعات التعبيرية التي تصير الحماس والحافز والدافع الداخلي لدى التلاميذ يدفعهم للحديث عنها. استغلال المناسبات الدينية والوطنية والقومية والأحداث الطارئة وربطها بتلك المناسبات للكتابة عنها حسب مستوياتهم العمرية. **(سبيتان،2010،ص32)**

2) **<u>الأسس اللغوية:</u>**

- قلة المحصول اللغوي لدى التلاميذ؛ وهذا يستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع.
- التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي.
- مزاحمة اللغة العامية، ويمكن الاستعانة بالأغاني الرفيعة والأناشيد والقصص في تزويد التلاميذ باللغة الفصيحة، وذالك بالإضافة إلى القراءة والاستماع. **(إبراهيم،1991: 150)**

3) <u>الأسس التربوية:</u>

– إشعار الطالب بالحرية في التعبير في اختيار بعض الموضوعات، واختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره .

– ما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة ومادام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير فليس للتعبير زمن معين، أو حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر؛ فيعمل المعلم على تدريب الطلبة على التعبير الصحيح و السليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقصر ذالك على حصة التعبير فقط.

– الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة الطلبة أو قدرته التصورية.**(أبوعمشة ،2011: 11)**

1. <u>القيمة الاجتماعية:</u>

– تبرز قيمة التعبير في هذا المجال من الحاجة إليه في المجتمع ، فبه تدون العلوم والمعارف المختلفة، وعن طريقه تحفظ الأعمال العامة، والخاصة ،بل إن قيمته تتجلى ، بشكل ، واضح، في حفظه التراث البشري في مختلف مراحله القديمة، والحديثة، بالإضافة إلى أنه كان، ومزال، العامل الرئيس في ربط منجزات الشعوب بماضيها.

ولعل هذه القيمة تأخذ مكانتها الرفيعة فيما يتمتع به أصحاب المواهب العالية في التعبير التحريري من احترام، وتقدير في مجتمعهم، وفي الاعتماد عليهم في أمور الحياة المختلفة التي تتمثل في الدعاية، والسياسة، والإرشاد، وفي الكتابات الفنية الجمالية.

2. <u>القيمة التربوية</u>:

- تنبع هذه القيمة من أن التعبير الكتابي يعطي الطلاب المجال في للتفكير، والتدبر، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ ، وترتيب الأفكار،إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة.

أما بالنسبة للمعلم، فلابد أن يفسح المجال لطالبه، االتعرف إلى جوانب الضعف في تعبيره، ومحاولة علاجها،والوقوف على مستوى طلابه،ليتخذه أساس ينطلق منه في دروسه التعبيرية، ومن ثم، توجيههم وتشجيعهم.

3. <u>القيمة الفنية</u>:

- إن النتاج المتوخى تحقيقه من دراسة فروع اللغة الأخرى تمكين الطلاب إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين أفكار الكاتب، وخواطره،وملاحظاته، حيثما فرضت عليه أي مناسبة، وذالك بأسلوب صحيح واضح مؤثر ينتج عنه مسايرة القارئين لكتاباته، ومتابعتها بشوق، ومن ثم التأثر بعواطفه، وتذوق فنه،وأدبه.(**البجة،1999،صص316-317)**

8.3 **<u>خطوات كتابة التعبير الكتابي</u>:**

هناك ثلاث خطوات في تعليم التعبير الكتابي وهي:

1) <u>ما قبل الكتابة:</u>

يجب أن يثير المدرس خبرات التلاميذ قبل الكتابة، وفيها يتعرف التلميذ على ما يكتب؟ وماذا يكتب؟ وهي مرحلة هامة تسمى مرحلة اكتشاف وتحديد الغرض، ومن خلالها يكتشف التلميذ ويحدد الغرض من موضوعه ويحدد أيضا الاتجاهات التي ستأخذها كتابته، واختيار الموضوع لا يجب أن يأخذ أهمية أكثر من كيفية كتابته بالرغم من أن تحديد الكتابة متوقف على النجاح في خطوة ما قبل الكتابة.

2) <u>مرحلة الكتابة:</u>

نجاح الكتابة متوقف على النجاح في خطوة ما قبل الكتابة وفي هذه الخطوة يساعد المدرس التلميذ في تحديد أفكاره الفرعية وتحويل الموضوع العام إلى موضوعات تفصيلية وبالتالي تقسيم الموضوع إلى مجموعة من الأفكار والعناصر المحددة التي تضم كل جزيئات الموضوع مما يحافظ على وحدة الموضوع وترابطه.

معنى هذا: أن تحديد عناصر الموضوع تمكن التلميذ من معرفة المواد التي يحتاجها لكتابة الموضوع وتنظيمه بشكل مناسب.

3) <u>مرحلة المراجعة:</u>

وفيها يظهر دور المدرس لترشيح طريقة الكتابة عند التلميذ ولذالك حرصنا على إظهار هذا الدور في النقاط التالية:

- أن يساعد التلميذ على إجراء تعديلات وتغيرات إضافات نحو تنمية الموضوع وتعميقه.
- أن يدرك أن أهمية موضوع التعبير ليس في جودة الموضوع ولكن في إثارة المعالجة وقدرة التلميذ على التعبير عن وجهة نظره، ورؤيته الخاصة، واتجاهاته وميوله.

معنى هذا: أنه ينبغي التمييز بين الأفكار وبين اتجاهات التلميذ ووجهة نظره.

- أن يركز في فعالية تنظيم الأفكار، وعمق المشاعر، وهذا يتطلب في نفس الوقت العناية بقواعد الهجاء وعلامات الترقيم لأن عدم إتقانها يؤدي إلى تعطيل القارئ عن متابعة الأفكار والمشاعر ومعايشتها مما يجعل الموضوع مفككا وغير مترابط.
- أن يربط موضوع التعبير بكل فروع مادة اللغة العربية وبكل مواد الدراسة، وبالأنشطة المختلفة، وبكل ما يثير اهتمام التلميذ داخل المدرسة وخارجها. **(أبو السعود،2007: 117-118)**

9.3 صعوبات تدريس التعبير الكتابي وأسباب ضعف التلاميذ:

1. صعوبات التدريس

أ) ما يخص المتعلم: إن المتعلم لا يمتلك المؤهلات التي تجعله يستطيع أن يعبر فيها، وذالك بسبب وقوعه بالأخطاء الإملائية، أو رداءة الخط ، أو كتابة غير المنتظمة.

حالة المتعلم النفسية ، فقد يكون لديه عاهة نطقية كـ(التاء والثاء ، وتلعثم اللسان، والعيوب النطقية الأخرى).

الملكة اللغوية القليلة التي يمتلكها المتعلم تجعله غير قادر على الربط ومتابعة التعبير.

قلة امتلاكه للمهارات اللغوية من استماع أو حديث أو قراءة، مما لاتتيح له الفرصة لتعلم أكبر عدد من الألفاظ التي تساعده على التعبير.

ب)ما يخص المدرس: عدم استيعاب المدرس لطلبته في عملية التدريس، فقد يكون غير مؤهلا لعملية التدريس، أو نجده غير متمكن من المسؤوليات المنوطة له.

حالات المدرس النفسية، فقد يكون المدرس مريضا نفسيا أو لديه عاهة أو عيب كان جسديا أو خلقي أو اجتماعي.

قد يظهر المدرس الاستهزاء بقدرات المتعلمين مما يقتل عندهم المشاركة والتعبير عن ذاتهم وما يجل في خواطرهم.

عدم مسايرة المدرس للتوجهات الحديثة في التعليم من استعمال الأنشطة والطرائق والأساليب الفاعلة في العملية التعليمية.

ت) ما يخص الطرائق والمنهاج:

- لا يوجد توجه حقيقي في تنمية المهارات التعبيرية في جميع مناحي فروع اللغة العربية من النحو الأدب والبلاغة والنقد.
- لا نجد منهاج محدد يدرس فيه التعبير، أو مستلزمات تنمية مهارات التعبير.

- الطرائق التقليدية المتبعة في التعبير، فنجد المعلم يوجه المتعلم إلى التعبير عن موضوع ما، ويترك الخيار للمتعلم في الكتابة ، تاركا طرائق التدريس الحديثة، المستعملة والناجحة في كثير من البلدان المتقدمة.
- لا يوجد تطبيق في طرائق التدريس،فنجد الباحث يكتب ويتعب نفسه ،توضع دراسته على الرفوف دون تطبيق فعلي في ميادين التربية والتعليم.(**زاير، داخل، 2015،ص 89-90**).

2. أسباب ضعف التلاميذ:

- عدم معرفة التلاميذ جوانب الموضوع الذي يكلفون بالتعبير عنه.
- قلة الحصيلة التعبيرية، وثروتهم اللغوية.
- القلق الذي ينتابهم في أثناء انتقائهم الألفاظ، نتيجة تعايشهم بين لغتين: لغة المجتمع بما فيه البيت(العامية)، ولغة المدرسة (الفصحى).
- انتهاج أساليب عقيمة في تعليم مهارة التعبير.
- النظرة إلى التعبير على أنه مجرد القول الأدبي بما فيه من جمال وفنية. **(زاير،عايز،2014، ص506)**

10.3 **طرائق التدريب على التعبير الكتابي وطرق تصحيحه:**

1. طرق التدريب

- استعمال كلمات في جمل تامة مع مراعاة حسن اختيار تلك الكلمات من حيث المدلول الخلقي.
- تكملة جمل ناقصة بوضع كلمة يختارها الطفل من بين كلمات أمامه أو يأتي بها من ذاكرته.
- الإجابة عن أسئلة عامة متنوعة أو عن أسئلة في موضوع قرأه الطلاب.
- ترتيب قصة تعرض أجزاؤها على الطلاب غير مرتبة.
- التعبير عن الصور كتابيا.

- كتابة العبارة بعد تغيير كلماتها بكلمات تقابلها لاستقامة المعنى.
- تلخيص قصة قصيرة قرأها الطلاب. **(بليغ،2011،ص 127-128)**

2. طرق التصحيح:

الأسلوب العلاجي: بموجبه يضع المدرس خطا تحت أي خطأ ويكتب الصواب فوقه. وهذا الأسلوب يعالج الأخطاء بشكل مباشر،

الأسلوب الإشاري: بموجبه يضع المدرس خطا تحت أي خطأ ويتركه للطالب يفكر به حتى يتوصل إلى كشف الخطأ يعرف سببه ويصححه.

الأسلوب المرمز: بموجبه يضع المدرس خطا تحت كل خطأ ثم يضع رمزا فوق الخطأ يدل على نوع الخطأ.(ن) نحوي،(م)إملائي،(ل)خطأ في التركيب (ش) خطأ في الاستشهاد. **(عطية،2006،ص219)**

11.3 نموذج لاستراتيجية كتابة التعبير الكتابي:

ومن أهم الأعمال إسهامات **Hayes and Flower (1980)** حيث وصف الكتابة على أنها تتكون من ثلاث عمليات أساسية – التخطيط والترجمة (أي إنتاج النص) والمراجعة – تعمل جميعها تحت سيطرة تنفيذية ضمن قيود بيئة المهام الخارجية وذاكرة الكاتب طويلة المدى. **(sousan,MCcutchen,2016,p:34)**

وكذا نموذج **Bereiter and Scardamalia (1987)** حيث ساهم في تطور الكتابة. كما ركز نموذج من تصميم(**Zimmerman and Risemberg (1997** على التنظيم الذاتي وتطويره ونموذج (**Alexander, 1998**)ثم نماذج أخرى أخذت النماذج السابقة كمرجعية لها. **(MacArthur and all ,2016.p33)**

نموذج **فلاور وهيز (Flower &Hayes,1980)**: يتكون هذا النموذج من ثلاثة مكونات أساسية وهي :

- **البيئة**: (البيئة المناسبة لمهمة الكتابة) وتشمل:
  - **المشكلة** :

الكتابة مشكلة تتطلب حلا، وتكون في ضوء الهدف وقد يكون مثيرا داخليا، أي الإحساس بالكتابة ، وقد يكون مثيرا خارجيا وهو طلب الكتابة حول موضوع ما ، وهذا المثير سواء أكان خارجيا أم داخليا لابد أن ينتج حراكا فكريا وعصفا ذهنيا للخبرات المتصلة بالمشكلة .

- **الموضوع** :

لابد أن نتعرف على الموضوع أهو تاريخي أم أدبي ، أهو تحليلي أم علمي ، ... وهنا لا بد من فرز المعلومات بعملية عقلية .

- **الجمهور** :

والذي يحدد الجمهور سؤال (لمن أكتب؟) أي لابد من معرفة خصائص الجمهور من حيث الفئة العمرية ، الثقافة ، البيئة .....

- **مكون مرتبطة بذاكر الكاتب بعيدة المدى:** وهذا ما يتعلق بالمعرفة والخبرات السابقة، المعرفة بالموضوع ، المعرفة بالجمهور ، المعرفة بالبيئة بمفهومها الواسع . وهذه الخبرات ككل تشكل المواد الخام لعملية الكتابة .
- **مكون العمليات:** تمر عملية الكتابة وفق نموذج فلاور وهيز (Flower &Hayes,1980) بثلاث مراحل هي:

1. التخطيط: وتشمل على ثلاثة عمليات هي:

- **التوليد** : توليد الأفكار المرتبطة بالموضوع.
- **التنظيم** : اختيار أهم الأفكار وتنظيمها داخل فقرات وتسلسلها.
- **تحديد** الهدف: لابد من توضيح الهدف لأن الكتابة موجهة.

2. الترجمة : تحويل الصورة الذهنية المجردة لمادة كتابية وفقا لقواعد الكتابة السليمة ، وكما أسلفنا أن الكتابة مجموعة من العمليات العقلية الأدائية التي تتيح للطلبة ممارسة قواعد بناء الجملة والربط بين أجزائها ، وذلك من أجل تقديم المضمون بشكل مثير ومؤثر . مع مراعاة، استخدام جماليات اللغة.

3. المراجعة : وتشمل المراجعة على عمليتين أساسيتين هما تقويم الموضوع وتحريره، فهي المرحلة الختامية لتنظيم الأفكار داخل الجمل والجمل داخل الفقرات والفقرات داخل النص، شريطة أن تراعي قواعد الكتابة وقواعد الإملاء واللغة برمتها، ومن بين مؤشرات المراجعة السلوكية : (تنظيم الجملة ، تنظيم الفقرة، تنظيم النص، ترابط الأفكار، الصحة اللغوية والإملائية)**(ربابعة،2015،ص25)**

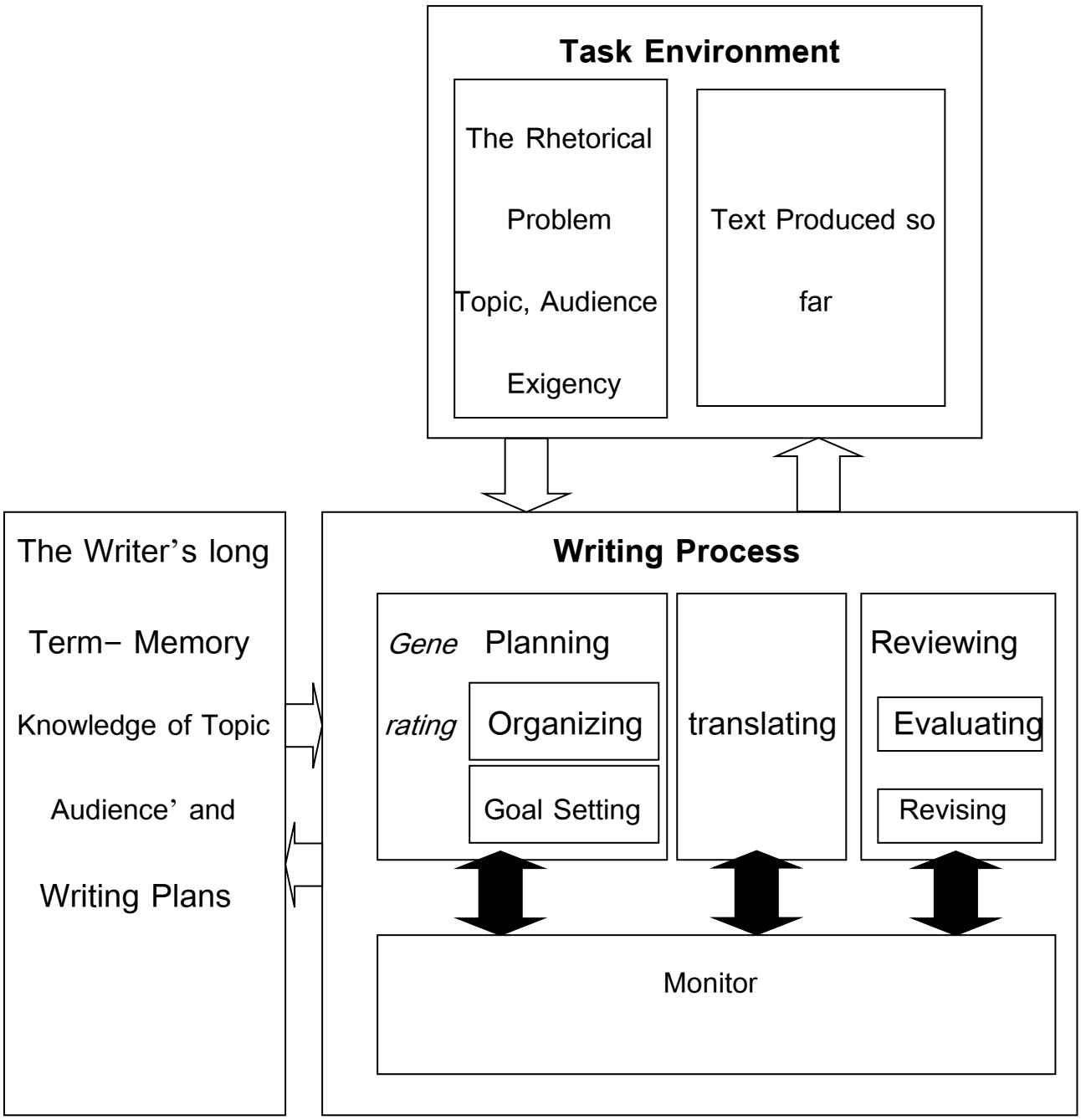


Figure 4 : Structure of the Writing Model in Flower& Hayes(1980)

الشكل (4): يوضح نموذج فلور و هيز للكتابة سنة (1980)

12.3 دور إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تحسن مهارات التعبير الكتابي:

يعتقد المؤلفون أن الطلاب الذين يطورون مهارات كتابة قوية في سن مبكرة يكتسبون أداة قيمة للتعلم والتواصل والتعبير عن الذات. **(Graham,and all,p6 :2012)** ومنه حدد باحثو الكتابة ما يفعله الكتاب الجيدون: تخطيط ، ومتابعة ، وتقييم ، ومراجعة ، وإدارة عملية الكتابة. لاحظوا أيضًا أن الكتاب الذين يعانون من صعوبات لا يؤدون نفس الخطوات عند الكتابة ، وينتجون كتابة أقل جودة **(MacArthur,2011:p1)**

أحد التفسيرات هو أن الوعي ما وراء المعرفي يمكن الأفراد من التخطيط والتسلسل ومراقبة تعلمهم بطريقة تعمل على تحسين الأداء بشكل مباشر**(Gamma,2004.p :668)** كما يعاد تصور الكتابة في المقام الأول كعملية ما وراء معرفية يمكن نمذجتها باستخدام نظرية ما وراء المعرفة المعاصرة.**(Hacker,2018 :p1)**

***خلاصة الفصل*:**

اللغة هي فنون أربع (الاستماع ، التحدث، القراء، الكتابة) وهي فنون هامة ومهمة إذ بفضلها يتأتى تعلم باقي فروع اللغة الأخرى والتي هي بدورها تساعدك على الإنتاج الكتابي الصحيح.

ومنه فنشاطات اللغة العربية هي نشاطات متكاملة، تتفاعل فيما بينها لتصل بالتلميذ إلى الأداء اللغوي السليم، لذالك يعتبر نشاط التعبير الكتابي الحصيلة النهائية من هذا التفاعل وباقي النشاطات هي أدوات أو وسائل معينة له.

كما أن اللغة هي الجسر الذي تعبر منه ثقافات الأجيال ولا يتأتى ذالك إلا من خلال التعبير الكتابي أي من كاتب إلى قارئ.

التعبير الكتابي له صفة الجمالية أيضا لما نلمسه من مشاعر وأحاسيس ومعاني في النصوص الأدبية ؛ أي أنه لا يكتفي فقط بسرد الوقائع أو الأحداث لكن باستطاعته أن ينقل حتى العواطف لما تزخر به اللغة العربية من ألفاظ و تعابير براقة.

لذالك فإن كل هذه المعارف تحتاج إلى جهود وطرق واستراتيجيات ليتمكن التلميذ من الوصول إلى الأهداف المنشودة ، فالتعبير الكتابي ينظر إليه من طرف المختصين على أنه ضرب من ضروب حل المشكلات.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية

تمهيد:

في هذا الفصل تطرقنا إلى الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية، وكان ذلك من خلال نقطتين هما الدراسة الاستطلاعية ، والدراسة الأساسية.

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة مبدئية مهمة يتطرق إليها الباحث قصد استكشاف البيئة موضوع الدراسة، والتأكد من وجود العينة المناسبة ، ومن إمكانية إجراء الدراسة، و يتم فيها أيضا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، وتوضيح محتوى البرنامج وذالك بهدف الوقوف على الأخطاء وضبط المتغيرات التي من شأنها أن تأثر على مصداقية النتائج

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-1 <u>أهداف الدراسة الاستطلاعية</u>: انحصرت أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- التأكد من كفاية أدوات الدراسة وصدقها وثباتها.
- التأكد من مناسبة أنشطة البرنامج المقدم من حيث عدد الجلسات، زمن الجلسة، ومستوى التلاميذ وقدراتهم، عمرهم الزمني.

أ)المجال الزماني:

يعود زمن الدراسة الاستطلاعية إلى الموسم الدراسي 2021-2022، بولاية وهران.

ب)المجال المكاني:

تتم الدراسة بمقاطعة(الغوالم) حي المديوني التي تحتوي على 4 مدارس ابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية وهران، اختيرت منها مدرسة واحدة بطريقة عشوائية بسيطة وهي : مدرسة (أحمد زهانة) .

1-2 <u>عينة الدراسة:</u> تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في(22) تلميذ وتلميذة يدرسون بمدرسة أحمد زهانة بولاية وهران ، من مستوى السنة الخامسة ابتدائي، ولقد تم اختيار العينة بناءا على ما يلي:

- اختيار عينة من التلاميذ بطريقة عشوائية بسيطة وذالك من اجل تحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ ، ملائمة الخصائص النمائية للتلميذ للإستراتيجية محل الدراسة أولا، ولأن مهارات التعبير الكتابي حسب ملمح التخرج لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يتم اكتسابها في هذه السنة بالذات ، كما أن اكتساب مهارات ما وراء المعرفة تبدأ في الظهور من سن 8-9 سنوات فما فوق.**(Whitebread,and all,2007,p 433-434)**

- اختيار دروس الفصل الأول لنشاط التعبير الكتابي (تعبير وظيفي/ابداعي) كمعيار لتطبيق إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.

ملاحظة: لقد تعذر على الطالب الحصول على عينة تتشكل من 30 تلميذ وذالك لأن القسم كان يفتقد لهذا العدد المطلوب ولم يستطع الطالب الباحث الحصول على أكثر من 22 تلميذ حيث صرح المدير بلسانه للطالب الباحث بأنه يتعذر في الظروف الصحية الراهنة (جائحة كورونا) توفر هذا العدد في القسم ، واكتفى الطالب الباحث بالعينة الاستطلاعية الحالية.

- **خصائص عينة الدراسة:** تتميز عينة الدراسة الاستطلاعية بما يلي:

أ) **حساب الجنس:** **جدول رقم(2)** جنس عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	14	%63,6
إناث	8	% 36,4
المجموع	22	%100

يبين الجدول السابق جنس عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تشكلت من 14 تلميذ ذكر و8 تلاميذ إناث.

ب) حساب العمر الزمني :

جدول رقم (3): العمر الزمني لعينة الدراسة الاستطلاعية

السن	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
10 سنة	1	2	3	%13,6
11 سنة	9	6	15	%68,2
12سنة	4	0	4	%18,2
المجموع	14	8	22	%100

يتضح من خلال الجدول الأتي أن الفئة العمرية التي تتراوح ب 11 سنة هي الفئة الغالبة بين الجنسين حيث بلغ عدد التلاميذ 15 تلميذا، وتلميذ 1 في سن10سنوات مقابل تلميذتين 2 من نفس السن ،كما بلغ عدد تلاميذ ممن يبلغ سنهم 12 سنة 4 تلاميذ ذكور فقط.

3-1 بناء وضبط البرنامج التدريبي:

أ) **فكرة البرنامج:** تقوم فكرة البرنامج على أن تعلم أية مهارة لا يتم إلا من خلال معرفة المهارات، والتدرب عليها، ويتم ذلك من خلال الدروس النظرية المقترحة في برنامج وزارة التربية الوطنية والتي تم اختيار نصوصها من ضمن الوحدات الدراسية المقررة في الفصل الأول والتي يتم تنفيذها باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة، ثم تطبيقات عملية على المهارات.

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي.

ب) محددات البرنامج:

- ملاءمة محتوى البرنامج وموضوعاته لأهداف البرنامج بحيث يعمل على تحقيقها.
- الممارسة الفعلية للمهارة، لأن المهارة اللغوية يجب أن تجرب، وتختبر على أرض الواقع.
- مراعاة النمو العقلي، والمعرفي ،واللغوي، والنفسي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي(العينة)، بحيث يرتبط المحتوى بحاجياتهم، وخبراتهم ، وميولهم، ونضجهم، ومرحلتهم العمرية،مما يحفزهم لتعلم المهارة، وتطبيقها في مختلف المواقف.
- صحة المادة التعليمية وصدقها، واتفاقها مع قيم المجتمع العربي الأخلاقية والإسلامية.
- أن يكون محتوى البرنامج مألوفا لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، ومناسب لقدراتهم مع تضمينه خبرات جديدة.

بعد تحديد مهارات التعبير الكتابي الأكثر تلاؤم لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، تم بناء البرنامج المقترح كالآتي:

1-3-1 البرنامج التدريبي:

من أجل تصميم البرنامج التدريبي قام الطالب الباحث بالإطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلم بصفة عامة وإستراتيجية النمذجة بالمشاركة بصفة خاصة وللاستفادة من الخطوات والإجراءات التي سارت عليها عملية بناء البرنامج المقترح وطريقة عرضها، نذكر منها دراسة ,*(Albert Bandura 1963)*بحيث ترجع الفكرة نفسها لباندورا من حيث أن الأفراد يتعلمون من خلال ملاحظتهم لنماذج الخبراء ، كما ساهمت أيضا دراسات كل من*(Zimmerman & Rosenthal, 1974;Bandura, 1986; Schunk, 1987)* وهي دراسات كانت إستراتيجية النمذجة تلعب فيها الدور الأساسي في التعلم افترضت هذه الدراسات بأنه يحدث التعلم القائم على الملاحظة من خلال النمذجة عندما يعرض المراقبون سلوكيات جديدة لم يكن لديها أي احتمال للحدوث ، حتى مع وجود دوافع تحفيزية سارية

المفعول. كذالك دراسة *(Meichenbaum, 1977)* يحدث شكل مهم من التعلم القائم على الملاحظة من خلال النمذجة المعرفية ، والتي تتضمن تفسيرات نموذجية وعروض توضيحية مع تفسيرات لفظية للنموذج. كما أفادت دراسة.*(Zimmerman & Koussa, 1979)* أن التعرض للنماذج مفيد.حيث تتأثر نمذجة المراقب بشدة بالقيمة الوظيفية للسلوك – سواء كانت السلوكيات المنمذجة تؤدي إلى النجاح أو الفشل ، أو المكافأة أو العقوبة. كذالك دراسة*(Schunk, 1987)*

حيث تشير أن مراقبة الآخرين (النماذج)يمكن أن تزيد من فعالية المراقبين وتحفزهم على تجربة المهمة لأنهم قد يعتقدون أنه إذا استطاع الآخرون ذلك يمكنهم النجاح كذلك.
دراسة *(John Flavell ,1979) والتي وصفت* ما وراء المعرفة، بأنه قدرة المرء على التحكم في العمليات المعرفية ؛ يمكن اعتباره مفهومًا يصف "الإدراك حول الإدراك" أو "التفكير في التفكير" أو "المعرفة بالمعرفة" ومنه قسم ماوراء المعرفة إلى(المعرفة ما وراء المعرفية، والخبرات أو التنظيمات ما وراء المعرفية)

دراسة *(Brown A.L,1987) (jacobs ,1987)(sternberg 1986)* بما يسمى بـ"العمليات التنفيذية". إنه الجانب الإجرائي للإنجاز ما وراء المعرفي للمهمة الذي حدده براون من حيث العمليات المحددة التي تسمح للموضوع بممارسة التنظيم الذاتي(التخطيط، المراقبة، التقييم)
دراسة *(Schraw , Moshman 1995)* تشير معرفة الإدراك إلى ما نعرفه عن إدراكنا ، ويمكن اعتبار أنه يشمل ثلاثة مكونات فرعية. تتضمن **المعرفة التصريحية** وتعني: المعرفة عن أنفسنا كمتعلمين والعوامل التي تؤثر على أدائنا. **المعرفة الإجرائية** ، تشير إلى المعرفة حول الاستراتيجيات والإجراءات ، تتضمن **المعرفة الشرطية** معرفة لماذا ومتى تستخدم إستراتيجية معينة.

ويستند الطالب الباحث في برنامجه على دراسة *(Morzano1988)* من خلال ما ورد في كتاب (***DIMENSIONS OF THINKING***)والتي ضمت تقريبا جميع الدراسات السابقة مع بعض الإضافات حيث قسم ما وراء المعرفة إلى بعدين البعد الأول هو (المعرفة والسيطرة الذاتية) وهو يحتوي على المكونات التالية: الالتزام ، الاتجاه ، الانتباه وهو ما تم إضافته من قبل مورزانو ثم البعد الثاني وهو (المعرفة والسيطرة الفعلية) وهو ينقسم إلى

قسمين : القسم الأول هو(أنواع المعرفة) وتندرج تحته ما يلي : المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، أما القسم الثاني (سلوك التحكم) وهو يضم كل من : التخطيط، المتابعة، التقييم. كما تم الاستفادة من دراسة كل من (محمود المصري، 2006) والتي تضمنت برنامجا مقترحا بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن أساسي بمحافظة غزة. ودراسة(الهرباوي،2013) والتي تضمنت برنامجا مقترحا قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة. ودراسة(الشنطي،2016) والتي تضمنت برنامجا مقترحا قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي بمحافظة غزة. ودراسات أخرى لم يتم تضمينها.

2.3.1 تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج والتي تتحدد فيما يلي:

أ) الأهداف العامة للبرنامج:

- ✓تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- ✓اكتساب التلاميذ إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.

ب) الأهداف الخاصة للبرنامج:

ب)-1- اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي: وتنبثق عنها الأهداف الفرعية التالية:

1-1 مهارات المضمون:

1) يحدد عنوان مناسب للموضوع.
2) يحسن الاستهلال و المقدمة.
3) يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة.
4) ينظم الأفكار الرئيسية والفرعية.
5) يعرض الأفكار بتسلسل منطقي .

6) يدعم الأفكار بأدلة وشواهد.

7) يكتب خاتمة للموضوع .

1-2مهارات اللغة والأسلوب:

1) يستخدم الكلمات العربية الفصحة.

2)يختار الكلمة المناسبة للمعنى والسياق.

3) صحة المعلومات ودقتها.

4) يصيغ الجمل صياغة صحيحة.

5) يتمكن من إكمال أركان الجملة .

6) يتبع قواعد النحو الصحيحة.

7) يحسن استعمال أدوات الربط .

8) ينوع بين الأساليب الإنشائية والإخبارية.

1-3مهارات الشكل والتنظيم

1) تحسين الخط وتجويده .

2)يستخدم علامات الترقيم .

3)يلتزم بنظام الفقرات.

4)يراعي سلامة الهوامش وتناسبها.

5)يحرص على نظافة الصفحة.

1-4مهارات التميز:

1) يبدي رأيا.

2)يقترح حلا .

3)يبدي عاطفة.

4)يبرز شخصيات.

ب-2 <u>اكتساب التلاميذ إستراتيجية النمذجة بالمشاركة</u> : وتنبثق عنها الأهداف الفرعية التالية:

1) باستطاعة التلاميذ اكتساب الأنماط السلوكية المعقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة.

2)تهدف إستراتيجية (النمذجة بالمشاركة) لأن يكون لها دور رئيسي وهام في تنمية بعض المهارات التدريسية.

3) تنقل تأثيرات النمذجة قواعد السلوك التوليدي والمبتكر أيضًا ،بحيث بمجرد أن يتعلموا القاعدة ، يمكنهم استخدامها للحكم أو إنشاء حالات جديدة من السلوك تتجاوز ما رأوه أو سمعوه

4)تهدف النمذجة لأن تكون أيضًا شكل من أشكال المقارنة الاجتماعية. الأفراد الذين يراقبون الآخرين يؤدون مهمة هم عرضة للاعتقاد بأنهم يستطيعون ذلك أيضًا.

5)إن التعرض لنماذج حقيقية أو رمزية تعرض مهارات واستراتيجيات مفيدة يزيد من إيمان الأشخاص الخاضعين للاختبار بقدراتهم الخاصة يشير إليه باندورا عندما يستخدم مصطلحات "الكفاءة الذاتية" أو "الإحساس بالكفاءة الذاتية".

6)عندما يلاحظ الأطفال المعايير النموذجية، فمن الأرجح أن يتبنوا هذه المعايير، ويمكن أن يؤدي تشابه النماذج إلى زيادة اعتماد المعايير.

7)تهدف أيضا إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تغير العادات العقلية للتلاميذ بحيث أنهم يصبحون منضمون ذاتيا.

8)تهدف النمذجة بالمشاركة إلى نقل المعرفة والمهارات القيمة في وقت واحد إلى أعداد كبيرة من الأشخاص.

9)أن النمذجة بالمشاركة قد تكون الإستراتيجية الأكثر فعالية لتحسين ما وراء المعرفة لدى المتعلمين لأنهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال محاكاة الكبار.

10) المعلمون ، من خلال التفكير بصوت عال طوال أنشطة التخطيط وحل المشكلات ، سيظهرون عمليات التفكير الخاصة بهم.

1-3-3 تحديد البرنامج وعدد الجلسات:

يحتوي البرنامج على جلستين تدريبيتين بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع وتكون في حصة التعبير الكتابي.يتم تدريب التلاميذ فيها على (مهارات المضمون) وفق استراتيجية النمذجة بالمشاركة بحيث تقدر كل جلسة ب45د بالإضافة إلى الجلسات التحضيرية التي قام بها الباحث لتحضير المعلمين بخصوص كل ما يتعلق بالبرنامج التدريبي من مفاهيم وخطوات وطريقة عمل ، وكان ذلك خارج الحصص المبرمجة ، حيث حرص الباحث بإعطاء فرصة للأستاذة بالتدرب على البرنامج بحوالي أسبوع قبل تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بدروس الفصل الأول لنشاط التعبير الكتابي للسنة الخامسة ابتدائي.

1-3-4 محتوى البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

أ- تقديم الإستراتيجية:

بالنسبة لباندورا ، فإن النمذجة ، أو التعلم غير المباشر ، هو تأثير الملاحظة ، ولكنه يختلف جذريًا عن مجرد التقليد. يُقصد بالنمذجة عملًا كاملاً من الملاحظة النشطة ، من خلال استخراج القواعد الكامنة وراء أنماط السلوك الملحوظة ، يبني الأشخاص بأنفسهم طرائق سلوكية قريبة من تلك التي يتجلى في النموذج ويتجاوزونها من خلال توليد مهارات جديدة وسلوكيات جديدة تتجاوز بكثير تلك الملاحظة. بالإضافة إلى ذلك ، أثناء الترويج

لظهور السلوكيات الجديدة ، تعمل النمذجة على التحفيز ، من خلال فتح أفق المشاهد لفوائد جديدة متوقعة **(carré,2004,P.25)**

تعتبر إستراتيجية النمذجة بالمشاركة أسلوبا تعليميا يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يقوم بتشجيع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذا من ذلك السلوك مثالا يحتذي به.**(أبوزيد،2016،ص210)** يمكن للمدرسين التفكير بصوتٍ عالٍ لإضفاء الطابع الخارجي على عمليات التفكير الخاصة بهم ، ليكونوا بمثابة "نموذج من الخبراء" ، بحيث يمكن للطلاب سماع طرق فعالة لاستخدام المعرفة والمهارات ما وراء المعرفية.

(Hartman,2002,p.51)

ب-<u>محتوى الإستراتيجية:</u>

يتمثل فيما تبناه الطالب الباحث من خلال إستراتيجية النمذجة بالمشاركة حيث تعتمد مهارات التنظيم الذاتي ومهارات ماوراء المعرفة كقاعدة لها؛ والتي يقوم المعلم بنمذجتها وذلك بالنظر لأهمية هذه المهارات خاصة في المرحلة الابتدائية.

ج- وصف البرنامج: يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ قبل تعليمهم كيفية تفكير الخبير في معالجة نص تعبيري، من حيث يجب أن يلتزموا بمتابعة كل صغيرة وكبيرة في طريقة تفكيره و لا يتأتى لهم ذالك إلا من خلال الاتجاه الكامل نحو الموقف التعليمي، على أن يكون التلميذ في غاية الانتباه ، وهو ما أطلق عليها الباحث اسم (دائرة الاهتمام).

عندما يدخل الموقف التعليمي في دائرة اهتمام التلميذ ، بعدها يقنع المعلم التلميذ بضرورة معرفة ماذا يريد أن يعرف، وما هي المعلومات الرئيسية المطلوبة، وهل تمكن من معرفتها بالفعل ، ثم كيفية استخدامها ، وكيفية تقديمها، والخطوات المتبعة من أجل إتمام المهمة،ثم متى ولماذا علينا إتباع هذه التعليمات؛ أي يكون التلميذ على وعي لما يقوم به ، وهو ما أطلق عليها الباحث اسم (دائرة الوعي).

ثم بعدها يبدأ المعلم بعملية التخطيط لبناء نص تعبيري ؛ من خلال توظيف الأهداف السلوكية ضمن النص التعبيري المختار مسبقا ، حيث يوجه نفسه لفظيا على أساس أنه هو

الخبير ويبدأ في طرح الأسئلة على نفسه أثناء معالجة النص، ثم يتابع تتمة الإجراءات المطلوبة في مهارات المضمون ويقوم بتعديل الإجراءات التي يمكن أن تشكل صعوبة للتلميذ ، ثم يليها عملية التقويم للخطوات المتبعة حتى النهاية.

بعدها يقوم التلميذ بنفس الخطوات التي اكتسبها من خلال ملاحظة المعلم في كيفية المعالجة، وعلى إثرها يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء من خلال مطالبته للتلاميذ بوصف العملية ككل .

✓**مرحلة التهيئة:**

1.المعرفة والسيطرة الذاتية:

1-1 التزام :

الهدف: الالتزام بالمهام الأكاديمية.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم سريعا للتلاميذ أن التزام الطلاب بالمهام الأكاديمية هو أحد المحددات الرئيسية لنجاحهم. حيث لا يعمل الطلاب بشكل جيد إذا لم يحاولوا الالتزام؛ بغض النظر عن جودة الدروس أو المواد.

1-2 الاتجاه:

الهدف: الاتجاه نحو الموقف التعليمي

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم للتلاميذ سريعا بأنه ترتبط مواقفنا عند الانخراط في المهام ارتباطًا وثيقًا بمستوى المشاركة. حيث أن السلوك يمكن تفسيره على أنه تفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسية: المواقف والعواطف والأفعال. في بعض الأحيان تسبب المشاعر مواقف تؤثر على السلوك. لكن المواقف يمكن أن تسبب أيضًا مشاعر تؤثر بدورها على السلوك.

1-3الانتباه:

الهدف: الانتباه والتركيز على ما يقوم به المعلم داخل الفصل

طريقة التنفيذ: يجعل المعلم الطلاب يجلسون في وضع مستقيم ويركزون على ما يحدث في الفصل .يشرح سريعا أن الانتباه المتعمد يكون تحت السيطرة الواعية ويكون نشطًا وليس سلبيًا. على سبيل المثال ، نحن نعمل تحت رعاية طوعية عندما نقرر ضبط تفاصيل الصورة التي ننظر إليها أو نعيد تسلسل الإجراءات التي نقوم بها.

2.المعرفة والسيطرة الفعلية

أنواع المعرفة: وصف فلافيل **(1976 ، 1978 ،Flavel1979)** المعرفة ما وراء المعرفية على أنها تتكون من المعرفة أو إيمان الفرد بالمعرفة الأساسية حول العوامل التي تؤثر على العملية المعرفية.

يضيف **(schraw,2002)**المعرفة ما وراء المعرفية هي معيار ما يعرفه الناس عن إدراكهم أو إدراكهم بشكل عام. يتضمن على الأقل ثلاثة أنواع مختلفة من الوعي ما وراء المعرفي: المعرفة التصريحية، والإجرائية، والشرطية.

2-1 المعرفة التصريحية:

الهدف: معرفة الذات كمتعلم وعن العوامل التي تؤثر على أداء الفرد.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم للتلاميذ سريعا أن تطبيق المعرفة التصريحية يمكن أن يفهم على النحو التالي : (1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟ و (4) ما هي المعلومات التي يجب أن أطلبها ؟ .

2-2المعرفةالإجرائية:

الهدف: المعرفة حول "كيفية" إجراء الأنشطة المعرفية.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم سريعا أن تطبيق المعرفة الإجرائية يمكن أن يفهم على النحو التالي: (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟

2-3المعرفة الشرطية:

الهدف: التكيف مع المتطلبات الظرفية المتغيرة لكل مهمة تعليمية.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم سريعا متى ولماذا يتم استخدام المعرفة التصريحية والإجرائية . المعرفة الشرطية مهمة لأنها تساعد الطلاب على تخصيص مواردهم بشكل انتقائي واستخدام الاستراتيجيات بشكل أكثر فعالية.

✓ **مرحلة التنفيذ:**

1. دور المعلم:

– يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها.

– المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع).

– يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم يستخدم فيها ما يلي:

سلوك التحكم (تنظيم الإدراك):

الهدف: التحكم التنفيذي في نماذج معالجة المعلومات

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم كيفية التخطيط، والمراقبة، والتقييم من خلال ما يلي:

التخطيط:

- تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة.
- اختيار إستراتيجية التنفيذ.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها

المراقبة:

- المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام
- الحفاظ على تسلسل الخطوات
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها.
- اكتشاف الأخطاء والمعيقات.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

التقييم:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فعالية الخطة.

2. دور التلميذ:

- يقوم التلاميذ بالاستماع و الملاحظة الدقيقة للإجراءات التي يقوم المعلم بنمذجتها.

- يستخرج التلاميذ من خلال ملاحظة المعلم الخطوات المتبعة في بناء نص تعبيري.

✓ **التقويم المرحلي:**

الطريقة والأداة:

1.طرح الأسئلة: يطرح المعلم الأسئلة على نفسه ويتعمد الخطأ

2.أدوات العمل: يستخدم المعلم السبورة والأقلام الملونة.

الملاحظة: يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص على أساس ما يقولون، يقدم المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء.

واجب منزلي: تكليف التلاميذ بكتابة نص من إحدى عشر سطر يراعون فيه جميع الخطوات السابقة التي قام بنمذجتها المعلم داخل الفصل الدراسي على أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار المهارة المدروسة فقط .

ج) **الصدق الظاهري للبرنامج:**

قام الطالب الباحث بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه وعددهم (7) محكمين من اختصاص علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي.

ومنه تم تعديل بعض الإجراءات الواردة في البرنامج حتى وصل إلى صورته الحالية بناء على ملاحظات المحكمين.

د) نتائج تحكيم البرنامج: يمكن أن نعرض نتائج التحكيم وفقا لنسبة الاتفاق بين المحكمين، ووفقا لأبعاد التحكيم كما هو مشار إليه في الجدول التالي:

الجدول رقم(4): نتائج تقديرات المحكمين للبرنامج التدريبي

أبعاد التحكيم	نسبة اتفاق المحكمين
من حيث البنية والشكل	اتفاق 80%
من حيث الأهداف	اتفاق 100%
من حيث الكفاءات	اتفاق 100%
من حيث التقويم	اتفاق 100%
من حيث عدد الحصص	اتفاق 85%

نلاحظ من خلال نتائج تقديرات المحكمين بخصوص البرنامج المقترح، أن الاتفاق كان بالإجماع على وضوح الأهداف وشموليتها، من حيث الكفاءات والتقويم ، فيما يخص بنية وشكل البرنامج تم تعديله، وعدد الحصص حيث تم تمديد عدد الحصص من حصة لكل مهارة إلى حصتين لكل مهارة ، وعليه يمكن الاطمئنان لصلاحية البرنامج في الدراسة الحالية.

هـ)النتائج الأولية لتطبيق البرنامج:

تم تطبيق إستراتيجية النمذجة بالمشاركة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك من خلال المواضيع التي تم اختيارها من طرف المعلم لحصة نشاط التعبير الكتابي المبرمجة كل يوم خميس ابتداء من 11 صباحا لمدة تقدر ب45د على أن تكون تنمية مهارات التعبير الكتابي التالية: مهارات المضمون ، هي الأهداف السلوكية المقصودة . تم

التطبيق في شهر أكتوبر من السنة الدراسية 2021-2022 بمعدل حصتين للمهارة، وذلك بعد التعليمات المقدمة للمعلم وبعد الإطلاع على البرنامج لمدة تزيد عن أسبوع زيادة على التبليغ عن مدى أهمية هذه الإستراتيجية في تنمية القدرات المعرفية وما وراء المعرفية للتلاميذ ، لم يكتف الطالب الباحث بالتعريف بالإستراتيجية بل تعدى إلى تطبيقها فعليا من خلال معلم اللغة العربية، بغية الكشف عن مدى فعالية إستراتيجية النمذجة بالمشاركة وكيف

يتصرف التلاميذ إزاء الإستراتيجية بما تحتويه من مهارات تساعدهم على تطوير وعيهم نحو إدراك مهارات التعبير الكتابي وكيفية توظيفها بطريقة سليمة في نصوصهم المختارة.

4-1 بناء و ضبط وسائل القياس:

1-4-1 استبانة مهارات التعبير الكتابي: الاختبار (قبلي/بعدي)

وصف الاختبار:

تم بناء الاستبيان من خلال الإطلاع على التراث النظري وعدة دراسات سابقة نذكر من بينها دراسة:(السليطي،2017 ،لطفي جاد،2016، الحرداني2014، المصري،2006، تيسير ،فهمي2017، نها الوعري 2019، عطية وحيد،2006، عوض،2002، الحلاق، الهاشمي2011، محمد الناصر2014، الحلاق،2009، أبو صحبة2010، عاشور ،2013، القواسمية،2018، بصل،2005، المرسي، 1995، وزارة التربية الوطنية2018).

تتألف الاستبانة من 24 فقرة تقيس أربع أبعاد وكل بعد يمثل مهارة معينة حيث لدينا البعد الأول (من الفقرة1 إلى الفقرة 7) يقيس مهارات المضمون،والبعد الثاني(من الفقرة 8 إلى الفقرة15) يقيس مهارات اللغة والأسلوب، البعد الثالث (من الفقرة16إلى الفقرة 19) يقيس مهارات الشكل والتنظيم،البعد الرابع(من الفقرة 20إلى الفقرة 24) يقيس مهارات التميز.

البدائل: يحتوي الاستبيان على أربع بدائل من (1)إلى(4) بحيث تمثل البدائل من (1-2) المستوى المنخفض ، تمثل البدائل من (2-3) المستوى المتوسط، تمثل البدائل من (3-4) المستوى المرتفع.

المستويات:

من 24 إلى 48 مستوى منخفض

من 49 إلى 72 مستوى متوسط

من 73 إلى 96 مستوى مرتفع .

أولا: صدق الاستبيان :

1:صدق المحكمين: تم التحكيم من طرف 7 مختصين في المجال حيث تم حذف بند وتعديل بندين. وكان اتفاق عام على باقي البنود والاستبانة ككل. **بنسبة85%**

2: صدق الاتساق الداخلي: جدول(5) معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية

الرقم	مستوى الدلالة	علاقة الفقرة بالبعد	علاقة البعد بالدرجة الكلية
1	0.01	0.80**	مهارات المضمون 0.95**
2	0.01	0.63**	
3	0.01	0.87**	
4	0.01	0.86**	
5	0.01	0.79**	
6	0.01	0.88**	
7	0.01	0.84**	
8	0.01	0.79**	مهارات اللغة والأسلوب 0.97**
9	0.01	0.82**	
10	0.01	0.85**	
11	0.01	0.90**	
12	0.01	0.90**	
13	0.01	0.83**	
14	0.01	0.77**	
15	0.01	0.79**	مهارات الشكل والتنظيم 0.80**
16	0.01	0.80**	
17	0.01	0.67**	
18	0.01	0.83**	
19	0.01	0.78**	
20	0.05	0.43*	
21	0.01	0.90**	مهارات التميز 0.85**
22	0.01	0.95**	
23	0.01	0.91**	
24	0.01	0.54**	

نلاحظ من الجدول السابق أن كل العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وعبارة واحدة دالة عند 0.05 ونلاحظ أيضا أن أغلب الأبعاد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يدل على أن الاستبيان صادق لما يقيسه.

ثانيا: ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية SPSS حيث تم حساب معامل الثبات باستعمال معادلة **ألفا كرومباخ** ووصل معامل الثبات للدرجة الكلية إلى **. 0.950**

***جدول رقم*(6)** ثبات الدرجة الكلية

ثبات الدرجة الكلية	ألفا كرونباخ
مهارات التعبير الكتابي	0.950

1-5 التقنيات الاحصائية المعتمدة في الدراسة:

من أجل قياس الخصائص السيكومترية لاستبيان (مهارات التعبير الكتابي) والبرنامج التدريبي المعتمدين في الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري.
- معادلة ألفا كرونباخ

6-1 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية للبحث . تم تحقيق الأهداف التالية :

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، والتأكد من صدقها وثباتها ، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية .
- التأكد من فهم المعلمين لمحتوى البرنامج وبالتالي سهولة نمذجة المهارات ما وراء المعرفية عبر النصوص المختارة عن طريق تبسيطها للتلميذ لكي يسهل فهمها عند التطبيق في الدراسة الأساسية .

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة ، بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية من خلال إجراء اختبار قبلي ، ثم يليه تطبيق برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة، ثم إجراء اختبار بعدي و لتوضيح إجراءات الدراسة الأساسية ، سوف يتم في هذا الجزء شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها، ثم إعطاء وصفا دقيقا للبرنامج .

1-2 منهج الدراسة الأساسية:

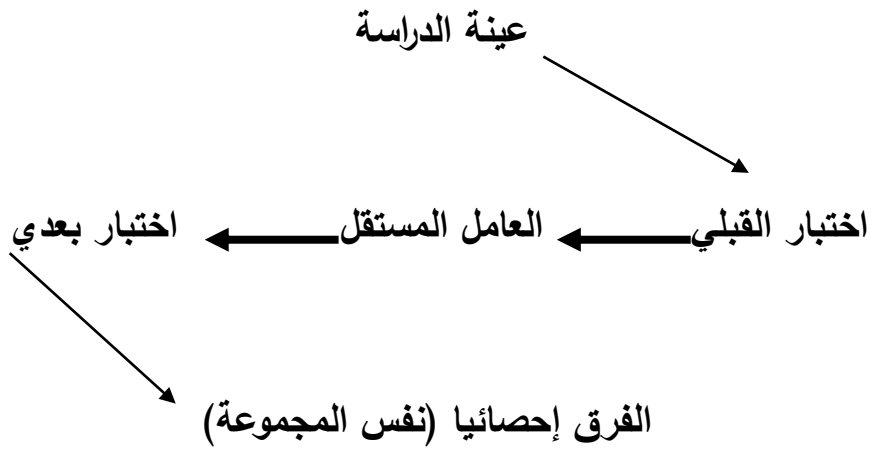
المنهج المستخدم: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مساهمة برنامج تدريبي من اقتراح الطالب الباحث قائم على استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمنهج المناسب لمثل هذه الدراسة هو المنهج الشبه التجريبي بقياس قبلي وبعدي للمجموعة الواحدة.

طريقة المجموعة الواحدة One Group Methods (ذو الحد الأدنى من الضبط).

يجري هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد، ولذلك فهو سهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجرى على التلاميذ في الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة .

ويمكن أن نلخص هذا التصميم في الخطوات الإجرائية الآتية:

1- يجري اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.
2- يستخدم المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى معرفة تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.
3- يجري اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
4- يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.



الشكل(5) يوضح التصميم التجريبي للدراسة الحالية

2.2 مجتمع الدراسة الأساسية:

يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لدراستنا في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين يدرسون بمدينة وهران ، ولقد تم تحديد هذه الفئة حسب ملمح التخرج للسنة الخامسة ابتدائي وهو كالآتي:

1.قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة وبأداء معبر.

2.فهم ما يقرأ أو تكوين حكم شخصي عن المقروء.

3.فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة .

4.التعبير الشفوي السليم.

5.كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه التعليمة.

في نهاية السنة الخامسة ابتدائي يكون المتعلم قادر على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري ، الإخباري، السردي، الوصفي.

أ-**كيفية اختيار العينة:** مر اختيار العينة بالمراحل التالية :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استخدام العينة العشوائية البسيطة وهي العينة التي توفر فرصا متساوية أمام جميع أفراد المجتمع المراد دراسته، وتم ذالك عن طريق القرعة.

- أخذت جميع المقاطعات التابعة لمديرية التربية لولاية وهران (مدينة وهران) وعددها أكثر من 600 مدرسة ابتدائية .

- تم أخذ مقاطعتين من مجموع كل المقاطعات وهما مقاطعة(الغوالم)حي المديوني والتي تحتوي على4 مدارس ابتدائية ومقاطعة (سيدي البشير) حي البلاطوا والتي تحتوي على 9 مدارس ابتدائية.

- تم اختيار مدرسة واحدة من المقاطعة التربوية (الغوالم) والتي تمثلت في مدرسة (أحمد زهانة) و مدرستين من المقاطعة التربوية (سيدي البشير) ، والتي تمثلت في مدرستي (بن عدة بن عودة) و(علي ابن أبي طالب).

- بعدها تم اختيار المدارس الثلاثة كمجموعة واحدة تجريبية حسب التصميم الشبه تجريبي الذي أعده الباحث وهو تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي.

ب-**طريقة اختيار العينة**

- تكونت عينة الدراسة من(25 تلميذ)من مدرسة أحمد زهانة(10 ذكور ، 11 إناث) و (20 تلميذ) من مدرسة بن عدة بن عودة (11ذكور، 9إناث)، و(19تلميذ) من المدرسة الابتدائية علي ابن أبي طالب(8 ذكور،11إناث).

2-3 عينة الدراسة الأساسية:

2-3-1 خصائص عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالتحديد السنة الخامسة ابتدائي للفصل الثالث من عام 2021 الذين يدرسون في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية والتعليم بولاية وهران ويبلغ عدد العينة 60 تلميذ وتلميذة موزعون على ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة، اختيروا بطريقة عشوائية. حيث تم السحب من المدرسة الابتدائية أحمد زهانة(10 ذكور ،11إناث)والمدرسة الابتدائية بن عدة بن عودة (11 ذكور،9إناث)، والمدرسة الابتدائية علي ابن أبي طالب(8 ذكور،11إناث).

وتتميز عينة الدراسة الأساسية بما يلي:

أ) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجدول الرقم (7) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	29	%48.33
أنثى	31	%51.66
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور قدرت بـ 48.33% مما يعني أن نسبة الذكور تفوق بقليل نسبة الإناث التي قدرت بنسبة 51.66% وهي نسبة تدل على التجانس.

ب) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن:

الجدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

السن	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
11سنة	25	23	48	%80
10سنة	4	8	12	%20
			60 تلميذ	

يوضح الجدول التالي عدد الذكور والإناث، حيث نلاحظ أن عدد التلاميذ ممن يبلغ عمرهم 11 سنة يقدر ب48 تلميذ وهو السن الغالب على تلاميذ العينة كما نلاحظ شبه تكافئ بين الذكور والإناث في سن 11سنة بحيث نلاحظ وجود 25 من الذكور و 23 من الإناث و نلاحظ أيضا أن سن 10 سنوات يحتوي 4 ذكور و8 إناث حيث يوجد فيه الإناث ضعف الذكور كما تم حذف 4 ذكور من سن 12 سنة لأنهم أعادوا السنة.

2-4 ضبط متغيرات الدراسة الأساسية:

2-4-1 ضبط متغير العمر الزمني:

إن عمر التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي هو(11 سنة) ، وعليه قام الطالب الباحث بحساب العمر الزمني لأفراد العينة حيث تراوح العمر الزمني بين(10-11 سنة)وهي فئة مناسبة لمتطلبات البحث.

2-4-2 ضبط متغير إعادة السنة: تم حذف 4 تلاميذ ممن أعادوا السنة والذين يبلغ عمرهم 12 سنة

2-4-3 ضبط متغير الخبرة المهنية:

من أجل ضبط متغير الخبرة المهنية ، تم الاعتماد على أساتذة تعليم ابتدائي ممن تجاوزوا 5 سنوات في ميدان التدريس، ضمن اختصاص اللغة العربية .

2-4-4 ضبط متغير مهارات التعبير الكتابي :

من أجل ذلك تم إجراء اختبار قبلي لأفراد العينة على نص تعبيري وصفي موضوعه (الشجرة) حيث تم إعطاء السند والتعليمة كما هو معمول به في نشاط التعبير الكتابي ومن ثم تم جمع الأوراق وتصحيحها من طرف المدرس وفق استبيان مهارات التعبير الكتابي أعده الباحث، ومن خلال استجابات التلاميذ تم ضبط هذا المتغير حتى يتسنى للباحث مقارنته بعد ذالك بالاختبار البعدي، بعد إدخال المتغير المستقل عليه.

.

2-5 أدوات الدراسة الأساسية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

1. الدروس خاصة ببرنامج السنة الخامسة ابتدائي لمادة اللغة العربية للفصل الثالث وإعادة صياغتها باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.
2. استبيان مهارات التعبير الكتابي. (قياس قبلي)
3. البرنامج التدريبي لتنفيذ التدريس باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.
4. استبيان مهارات التعبير الكتابي(قياس بعدي)

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

2-6 إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية:

2-6-1 دروس البرنامج الخاصة بمادة اللغة العربية (نصوص مختارة)

قام الطالب الباحث بإعطاء مبدأ الأفضلية للمعلم في اختيار المقاطع التي يستقى منها النصوص التي سيتم العمل عليها مع الأخذ في الاعتبار تنوع أنماط النصوص المقترحة حسب ملمح التخرج لتلاميذ السنة الخامسة ومنه تم اختيار 4 مقاطع حسب عدد مهارات التعبير الكتابي .

بالنسبة لمهارات المضمون تم اختيار المقطع5 والذي يحمل عنوان: **الصحة والتغذية (تلخيص نص)** حيث يقوم المعلم بدور الخبير الذي يؤدي المهارة عن طريق استخدامه إستراتيجية النمذجة بالمشاركة، بحيث يكون الغرض من الإستراتيجية هو كيفية توظيف مهارات المضمون داخل النص.

بالنسبة لمهارات اللغة والأسلوب تم اختيار المقطع 6 والذي يحمل عنوان: **عالم العلوم والاكتشاف (النص العلمي)** يكون الغرض من الإستراتيجية هو كيفية توظيف مهارات اللغة والأسلوب داخل النص.

بالنسبة لمهارات الشكل والتنظيم تم اختيار المقطع 7 والذي يحمل عنوان: **قصص وحكايات من التراث(الحكاية)** يكون الغرض من الإستراتيجية هو كيفية توظيف مهارات الشكل والتنظيم داخل النص.

بالنسبة لمهارات التميز تم اختيار المقطع8 والذي يحمل عنوان: **الأسفار والرحلات(إعلان إشهاري)** يكون الغرض من الإستراتيجية هو كيفية توظيف مهارات التميز داخل النص.

وبعدها تم دراسة وتحليل كل درس على حدى، بحيث تم تحديد الأهداف الإجرائية لكل درس، وبناءا على الهدف المرجو تحقيقه لدى التلاميذ بعد الانتهاء من العملية التعليمية التعلمية لهذه الدروس، قام الطالب الباحث بصياغة الدروس باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.

وللتأكد من مدى سلامة تلك الصياغة الجديدة تم عرضها على لجنة من المحكمين تكونت من 7 محكمين ذوي الخبرة في مجال علم النفس التربوي وعلم النفس المدرسي وقد أدت عملية التحكيم إلى إجراء بعض التعديلات، بالإضافة إلى تطبيقه على عينة إستطلاعية.

2-6-2 القياس القبلي:

قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي تم برمجة موضوع اختبار لنشاط التعبير الكتابي على مستوى المدراس يحمل عنوان (الشجرة) وكان من اقتراح الباحث أولا:لأهمية الشجرة بالنسبة للإنسان ولما فيه من أهداف ولما فيه من البساطة وذالك لاختبار مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، وفق ما هو معمول به في المدارس الابتدائية، وبنفس طريقة سير

نشاط التعبير الكتابي التقليدية (السند والتعليمة)،على أن يتم انجاز التعبير داخل الفصل وعلى أن يتميز النص بجمل بسيطة غير معقدة وأن لا يتعدى عدد كلماته 150 كلمة.

بعدها تم تسليم المعلمين أوراق عمل الاختبار القبلي وهو الاستبيان الذي يقيس مهارات التعبير الكتابي حيث يتم تصحيح الاختبار وفق المعايير الموجودة في المقياس وذلك بهدف التعرف على مستوى الفعلي للتلاميذ في مهارات التعبير الكتابي بحيث سيتم عرض النتائج المتحصل عليها في الفصل الخامس بالتفصيل.

2-6-3 البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية النمذجة بالمشاركة:

تشير الدراسات التربوية إلى أن استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية بصفة عامة وإستراتيجية النمذجة بالمشاركة بصفة خاصة والتي هي موضوع البحث تسهم بدرجة كبيرة في إكساب الطفل العديد من المهارات والكفاءات التي تلعب دورا هاما في تحسين مستوى الوعي لدى التلميذ وبالتالي تنمية مستواه في مهارات التعبير الكتابي.
(Pressley,Hariss, 1990,p32)

أ) الأهداف العامة:

-تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

-اكتساب المعلمين والتلاميذ إستراتيجية النمذجة بالمشاركة

ب) الأهداف الخاصة:

ب-1 اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي: وتنبثق عنها الأهداف الفرعية التالية:

1-1مهارات المضمون:

1) يحدد عنوان مناسب للموضوع.

2) يحسن الاستهلال و المقدمة.

3) يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة.

4) ينظم الأفكار الرئيسية والفرعية.

5) يعرض الأفكار بتسلسل منطقي .

6) يدعم الأفكار بأدلة وشواهد.

7) يكتب خاتمة للموضوع .

1-2مهارات اللغة والأسلوب:

1) يستخدم الكلمات العربية الفصحى.

2) يختار الكلمة المناسبة للمعنى والسياق.

3) صحة المعلومات ودقتها.

4) يصيغ الجمل صياغة صحيحة.

5) يتمكن من إكمال أركان الجملة .

6) يتبع قواعد النحو الصحيحة.

7) يحسن استعمال أدوات الربط .

8) ينوع بين الأساليب الإنشائية والإخبارية.

1-3 مهارات الشكل والتنظيم

1) تحسين الخط وتجويده .

2) يستخدم علامات الترقيم .

3) يلتزم بنظام الفقرات.

4) يراعي سلامة الهوامش وتناسبها.

5) يحرص على نظافة الصفحة.

4-1 مهارات التميز:

1) يبدي رأيا.

2) يقترح حلا .

3) يبدي عاطفة

4) يبرز شخصيات.

ب-2 اكتساب التلاميذ إستراتيجية النمذجة بالمشاركة : وتنبثق عنها الأهداف الفرعية التالية:

1) باستطاعة التلاميذ اكتساب الأنماط السلوكية المعقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة. في كيفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) لصياغة النص التعبيري.

2) إستراتيجية (النمذجة بالمشاركة) لها دور رئيسي وهام في تنمية بعض المهارات التدريسية.مثال:(القراءة ، الكتابة)

3) تنقل تأثيرات النمذجة قواعد السلوك التوليدي والمبتكر أيضًا ،بحيث بمجرد أن يتعلموا القاعدة ، يمكنهم استخدامها للحكم أو إنشاء حالات جديدة من السلوك تتجاوز ما رأوه أو سمعوه. أنظر **(Bandura,2001:p275)**

4) تهدف النمذجة لأن تكون أيضًا شكل من أشكال المقارنة الاجتماعية. الأفراد الذين يراقبون الآخرين يؤدون مهمة هم عرضة للاعتقاد بأنهم يستطيعون ذلك أيضًا.

5)إن التعرض لنماذج حقيقية أو رمزية تعرض مهارات واستراتيجيات مفيدة يزيد من إيمان الأشخاص الخاضعين للاختبار بقدراتهم الخاصة يشير إليه باندورا عندما يستخدم مصطلحات "الكفاءة الذاتية" أو "الإحساس بالكفاءة الذاتية".

6) عندما يلاحظ الأطفال المعايير النموذجية، فمن الأرجح أن يتبنوا هذه المعايير، ويمكن أن يؤدي تشابه النماذج إلى زيادة اعتماد المعايير.

7) تهدف أيضا إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تغير العادات العقلية للتلاميذ بحيث أنهم يصبحون منضمون ذاتيا.

8) تهدف النمذجة بالمشاركة إلى نقل المعرفة والمهارات القيمة في وقت واحد إلى أعداد كبيرة من الأشخاص.

9)أن النمذجة بالمشاركة قد تكون الإستراتيجية الأكثر فعالية لتحسين ما وراء المعرفة لدى المتعلمين لأنهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال محاكاة الكبار.

10)المعلمون ، من خلال التفكير بصوت عال طوال أنشطة التخطيط وحل المشكلات ، سيظهرون عمليات التفكير الخاصة بهم.

ولتحقيق الأهداف المقدمة، حرص الباحث بإعطاء فرصة للأستاذة والتلاميذ بالتدرب على البرنامج بحوالي أسبوعين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، كما تم إعداد الخطط الدراسية (الجلسات) للدروس الخاصة بالفصل الثالث لنشاط التعبير الكتابي للسنة الخامسة ابتدائي والتي نفذت باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة ويبلغ عددها ثماني جلسات بواقع جلستين تدريبيتين لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي ،وقد تم بناءها بعد تصميم الدروس من برنامج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي حيث تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس ، كما طورنا هذه الخطط هدفا ومحتوى بحيث يتلائم مع أهداف ومحتوى النصوص المراد تدريسها للتلاميذ حسب البرنامج.

ج) <u>تصميم البرنامج:</u>

من أجل تصميم البرنامج التدريبي قام الطالب الباحث بالإطلاع على العديد من الدراسات

التي تناولت إستراتيجيات التعلم بصفة عامة وإستراتيجية النمذجة بالمشاركة بصفة خاصة نذكر منها دراسة ,*(Albert Bandura 1963)*بحيث ترجع الفكرة نفسها لباندورا من حيث أن الأفراد تتعلم من خلال ملاحظتها لنماذج الخبراء ، كما ساهمت أيضا دراسات كل من

(*Zimmerman & Rosenthal, 1974;Bandura, 1986; Schunk, 1987*) كلها دراسات كانت إستراتيجية النمذجة تلعب فيها الدور الأساسي في التعلم افترضت هذه الدراسات بأنه يحدث التعلم القائم على الملاحظة من خلال النمذجة عندما يعرض المراقبون سلوكيات جديدة لم يكن لديها أي احتمال للحدوث ، حتى مع وجود دوافع تحفيزية سارية المفعول. كذالك دراسة *(Meichenbaum, 1977)* يحدث شكل مهم من التعلم القائم على الملاحظة من خلال النمذجة المعرفية ، والتي تتضمن تفسيرات نموذجية وعروض توضيحية مع تفسيرات لفظية للنموذج. كما أفادت دراسة.(*Zimmerman & Koussa, 1979*) أن التعرض للنماذج مفيد.حيث تتأثر نمذجة المراقب بشدة بالقيمة الوظيفية للسلوك – سواء كانت السلوكيات المنمذجة تؤدي إلى النجاح أو الفشل ، أو المكافأة أو العقوبة. كذالك دراسة*(Schunk, 1987)*

حيث تشير أن مراقبة الآخرين (النماذج)يمكن أن تزيد من فعالية المراقبين وتحفزهم على تجربة المهمة لأنهم قد يعتقدون أنه إذا استطاع الآخرون ذلك يمكنهم النجاح كذلك.
دراسة (*John Flavell ,1979*) *والتي وصفت* ما وراء المعرفة، بأنه قدرة المرء على التحكم في العمليات المعرفية ؛ يمكن اعتباره مفهومًا يصف "الإدراك حول الإدراك" أو "التفكير في التفكير" أو "المعرفة بالمعرفة" ومنه قسم ماوراء المعرفة إلى(المعرفة ما وراء المعرفية، والخبرات أو التنظيمات ما وراء المعرفية)

دراسة *(Brown A.L,1987) (jacobs ,paris1987)(sternberg 1986)* بما يسمى بـ"العمليات التنفيذية". إنه الجانب الإجرائي للإنجاز ما وراء المعرفي للمهمة الذي حدده براون من حيث العمليات المحددة التي تسمح للموضوع بممارسة التنظيم الذاتي(التخطيط، المراقبة، التقييم) دراسة *(Schraw , Moshman 1995)* تشير معرفة الإدراك إلى ما نعرفه عن إدراكنا ، ويمكن اعتبار أنه يشمل ثلاثة مكونات فرعية. تتضمن **المعرفة التصريحية** وتعني: المعرفة عن أنفسنا كمتعلمين والعوامل التي تؤثر على أدائنا. **المعرفة الإجرائية** ، تشير إلى المعرفة حول الاستراتيجيات والإجراءات ، تتضمن **المعرفة الشرطية** معرفة لماذا ومتى تستخدم إستراتيجية معينة.

ويستند الطالب الباحث في برنامجه على دراسة *(Morzano1988)* من خلال ما ورد في كتاب (***DIMENSIONS OF THINKING***)والتي ضمت تقريبا جميع الدراسات السابقة

مع بعض الإضافات حيث قسم ما وراء المعرفة إلى بعدين البعد الأول هو (المعرفة والسيطرة الذاتية) وهو يحتوي على المكونات التالية: الالتزام ، الاتجاه ، الانتباه وهو ما تم إضافته من قبل مورزانو ثم البعد الثاني وهو (المعرفة والسيطرة الفعلية) وهو ينقسم إلى قسمين : القسم الأول هو(أنواع المعرفة) وتتدرج تحته ما يلي : المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، أما القسم الثاني (سلوك التحكم) وهو يضم كل من : التخطيط، المتابعة، التقييم. كما تم الاستفادة من دراسة كل من (محمود المصري، 2006) والتي تضمنت برنامجا مقترحا بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن أساسي بمحافظة غزة. ودراسة(الهرباوي،2013) والتي تضمنت برنامجا مقترحا قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة. ودراسة(الشنطي،2016) والتي تضمنت برنامجا مقترحا قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي بمحافظة غزة.ودراسات أخرى لم يتم تضمينها.

د) <u>وصف محتوى البرنامج:</u>

- صمم هذا البرنامج بهدف تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وهي كالتالي(مهارات المضمون، مهارات اللغة والأسلوب ، مهارات الشكل والتنظيم، مهارات التميز) باستخدام طريقة جديدة تعتمد على إستراتيجية النمذجة بالمشاركة حيث يشير الإطار النظري إلى الأثر الإيجابي الذي تحدثه هذه الإستراتيجية وخاصة في تعلم التعبير الكتابي.**(Hacker,2018 :p1)**

-يتضمن هذا البرنامج أوراق عمل يتم من خلالها استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة من خلال الأنشطة العملية التي يمارسها التلاميذ(نشاط التعبير الكتابي) ويتم من خلالها تدريبهم على مهارات التعبير الكتابي باستخدام الاستراتيجيات التي صممها الطالب الباحث في هذا البرنامج.

-يتدرب التلاميذ من خلال هذا البرنامج على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وذالك عن طريق توجيههم لكيفية ممارسة هذه الإستراتيجية التي أثبت الجانب النظري فعاليتها.

- تختلف هذه الإستراتيجية من جلسة إلى أخرى حسب اختلاف الأهداف السلوكية للبرنامج المسطر كما يمكن أن تتضمن أكثر من إستراتيجية لتحقيق هذه الأهداف.

يتكون البرنامج المقترح في الدراسة الحالية من (8 جلسات) بمعدل جلسة واحدة في كل حصة دراسية لنشاط التعبير الكتابي المبرمج يوم الخميس على الساعة11,00 صباحا حسب استعمال الزمن المعمول به في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية وهران ، مدة الحصة الواحدة هو (45د) .

قبل تطبيق البرنامج قام الباحث بتقديم التعليمات التي ينص عليها البرنامج للمعلمين

بعد موافقة مديرات المدارس طبعا ، كما أكدنا على الصرامة والدقة في العمل، ثم قام المعلم بتطبيق البرنامج داخل الفصل وفق ما تم الاتفاق عليه ،وذالك بهدف الاطمئنان على سير البرنامج التدريبي ، مع ملاحظة الباحث من دون مشاركة حتى لا يؤثر على سيرورة العملية التدريبية وبالتالي تنفيذ الإستراتيجية من دون مثيرات خارجية.

تم تطبيق البرنامج في ثلاث مراحل وهي:

✓**مرحلة التهيئة:**

1.المعرفة والسيطرة الذاتية:

1-1 التزام :

الهدف: الالتزام بالمهام الأكاديمية.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم سريعا للتلاميذ أن التزام الطلاب بالمهام الأكاديمية هو أحد المحددات الرئيسية لنجاحهم. حيث لا يعمل الطلاب بشكل جيد إذا لم يحاولوا الالتزام؛ بغض النظر عن جودة الدروس أو المواد.

1-2 الاتجاه:

الهدف: الاتجاه نحو الموقف التعليمي

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم للتلاميذ سريعا بأنه ترتبط مواقفنا عند الانخراط في المهام ارتباطًا وثيقًا بمستوى المشاركة. حيث أن السلوك يمكن تفسيره على أنه تفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسية: المواقف والعواطف والأفعال. في بعض الأحيان تسبب المشاعر مواقف تؤثر على السلوك. لكن المواقف يمكن أن تسبب أيضًا مشاعر تؤثر بدورها على السلوك.

1- 3 الانتباه:

الهدف: الانتباه والتركيز على ما يقوم به المعلم داخل الفصل

طريقة التنفيذ: يجعل المعلم التلاميذ يركزون على ما يحدث في الفصل .يشرح سريعا أن الانتباه المتعمد يكون تحت السيطرة الواعية ويكون نشطًا وليس سلبيًا. على سبيل المثال ، نحن نعمل تحت رعاية طوعية عندما نقرر ضبط تفاصيل الصورة التي ننظر إليها أو نعيد تسلسل الإجراءات التي نقوم بها

المعرفة والسيطرة الفعلية

أنواع المعرفة: وصف فلافيل **(1976 ، 1978 ،Flavel1979)** المعرفة ما وراء المعرفية على أنها تتكون من المعرفة أو إيمان الفرد بالمعرفة الأساسية حول العوامل التي تؤثر على العملية المعرفية.

يضيف **(schraw,2002)**المعرفة ما وراء المعرفية هي معيار ما يعرفه الناس عن إدراكهم أو إدراكهم بشكل عام. يتضمن على الأقل ثلاثة أنواع مختلفة من الوعي ما وراء المعرفي: المعرفة التصريحية، والإجرائية، والشرطية.

1-2 المعرفة التصريحية:

الهدف: معرفة الذات كمتعلم وعن العوامل التي تؤثر على أداء الفرد.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم للتلاميذ سريعا أن تطبيق المعرفة التصريحية يمكن أن يفهم على النحو التالي : (1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟ و (4) ما هي المعلومات التي يجب أن أطلبها ؟ .

2-2 المعرفة الإجرائية:

الهدف: المعرفة حول "كيفية" إجراء الأنشطة المعرفية.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم سريعا أن تطبيق المعرفة الإجرائية يمكن أن يفهم على النحو التالي: (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟

2-3 المعرفة الشرطية:

الهدف: التكيف مع المتطلبات الظرفية المتغيرة لكل مهمة تعليمية.

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم سريعا متى ولماذا يتم استخدام المعرفة التصريحية والإجرائية . المعرفة الشرطية مهمة لأنها تساعد الطلاب على تخصيص مواردهم بشكل انتقائي واستخدام الاستراتيجيات بشكل أكثر فعالية.

✓**مرحلة التنفيذ:**

دور المعلم:

– يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها.

– المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع).

– يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم يستخدم فيها:

سلوك التحكم (تنظيم الإدراك):

الهدف: التحكم التنفيذي في نماذج معالجة المعلومات

طريقة التنفيذ: يشرح المعلم كيفية التخطيط، والمراقبة، والتقييم من خلال ما يلي:

التخطيط:

- تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة.
- اختيار إستراتيجية التنفيذ. (المعرفة التصريحية، المعرفة الاجرائية)
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها

المراقبة:

- المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام
- الحفاظ على تسلسل الخطوات
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها.
- اكتشاف الأخطاء والمعيقات.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

التقييم:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فعالية الخطة.

دور التلميذ:

-يقوم التلاميذ بالاستماع و الملاحظة الدقيقة مباشرة كيف يوجه المعلم نفسه لفظيا في تنظيم العمليات المعنية.

-يستخرج التلاميذ من خلال ملاحظة المعلم الخطوات المتبعة في بناء نص تعبيري.

التقويم المرحلي:

الطريقة والأداة:

طرح الأسئلة: يطرح المعلم الأسئلة على نفسه ويتعمد الخطأ

أدوات العمل: يستخدم المعلم السبورة والأقلام الملونة.

الملاحظة: يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص على أساس ما يقولون، يقدم المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء.

واجب منزلي: تكليف التلاميذ بكتابة نص من إحدى عشر سطر يراعون فيه جميع الخطوات السابقة التي قام بنمذجتها المعلم داخل الفصل الدراسي على أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار المهارة المدروسة فقط .

هـ) تنفيذ البرنامج:

بعد أخذ الموافقة من مديرات المدارس، قام الطالب الباحث بتطبيق البرنامج من خلال معلمين الفصل والذي يحتوي على مجموعة من الأنشطة باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة ويمكن تلخيص تلك الخطوات كما يلي:

- شرح مضمون البرنامج للمعلمين القائمين على التدريس والهدف منه وأهميته في مجال النهوض بنشاط التعبير الكتابي حيث تعتبر مهارات التعبير الكتابي مشكل عويص تعاني منه جميع المدارس لابتدائية في العالم تقريبا، كما أنه يمكن الاستفادة من البرنامج في تطوير وعي التلميذ للأدوات المعرفية التي تساعد على الاستبصار بطريقة العمل، وجذب انتباه التلاميذ والرفع من فعاليتهم وتحسين أداءهم .

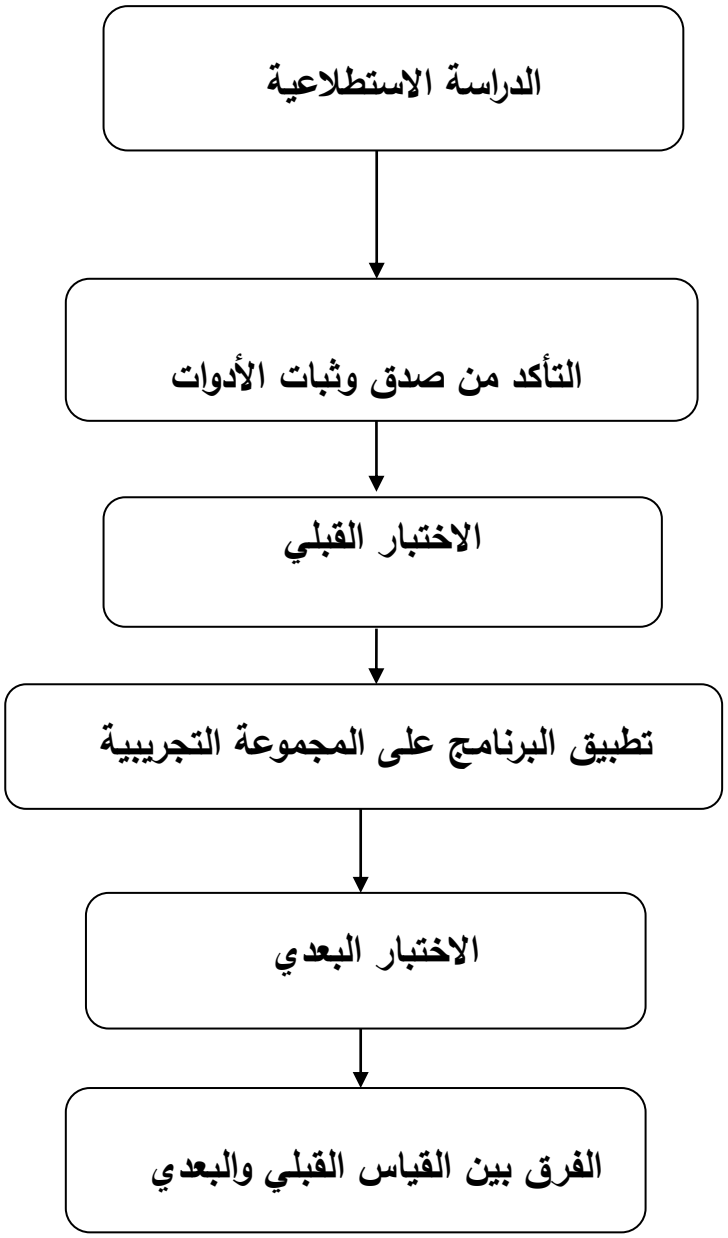
- متابعة سير البرنامج أثناء تأديته من خلال الزيارات المتكررة قبل كل حصة تدريبية لضمان حسن سير البرنامج خلال كل مرحلة أدائية.

- تحديد عدد الجلسات ومراحل سيرها ، حيث تراوح معدل التطبيق بحصتين للمهارة الواحدة تقدر مدة الحصة(45د) حصة واحدة في الأسبوع حسب الرزنامة الزمنية المبرمجة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مع احترام الاتفاق الذي تم الترخيص به من طرف مديرية التربية لولاية وهران.

2-6-4 القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي وإجراء الاختبارات التحصيلية الخاصة بالفصل الثالث، تم برمجة موضوع اختبار لنشاط التعبير الكتابي على مستوى المدارس يحمل عنوان (الوالدين) وكان من اقتراح الباحث أولا لقربه من واقع التلميذ كما له من أهمية ما له ولما تقتضيه الحاجة في الوقت الحالي ولما فيه من أهداف خاصة وعامة ولما فيه من البساطة.

بعدها تم تصحيح المعلمين لأوراق عمل الاختبار البعدي بواسطة الاستبيان الذي يقيس مهارات التعبير الكتابي حيث يتم تصحيح الاختبار وفق المعايير الموجودة في الاستبيان وذالك بهدف التعرف على مستوى مساهمة البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ومدى اكتسابهم لتلك الاستراتيجيات ، ومدى تحسنهم في مهارات التعبير الكتابي بحيث سيتم عرض النتائج المتحصل عليها في الفصل الخامس بالتفصيل، والشكل الآتي يوضح إجراءات وخطوات الدراسة :



الشكل رقم (6): يوضح إجراءات وخطوات الدراسة التجريبية

7.2 التقنيات الاحصائية المعتمدة في البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري.
- معادلة ألفا كرونباخ
- T .TEST للمجموعة الواحدة
- تحليل التباين
- مربع ايتا

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض إجراءات كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، حيث تم عرض الدراسة الاستطلاعية وما تحتويه من خطوات ، بهدف التأكد من أدوات البحث ، صدقها وثباتها ومناسبتها لإجراء الدراسة الأساسية، بالنسبة للاستبيان مهارات التعبير الكتابي كان مضمونه وصياغته ومحتواه مناسبا جدا لأهداف البحث المرجوة ، وقد تمت صياغة بنوده من عديد الدراسات النظرية ذات الأهمية في مجال اللغة العربية، كما تم تصميم البرنامج التدريبي من مجموعة من الدراسات الأجنبية والعربية،حيث قام الطالب الباحث بتبسيط البرنامج لكي يكون في متناول كل من المعلم والتلميذ وبعد ذلك تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي، أما في الدراسة الأساسية فقد تم عرض أدوات البحث في صورتها النهائية، كما تم عرض المنهج المستخدم في البحث وهو المنهج الشبه تجريبي لأنه مناسب لدراسة الطالب الباحث باستخدام تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، تم أيضا عرض العينة التي شملها البحث والتي تتكون من (60) تلميذ وتلميذة ، تم أيضا التطرق للإجراءات تطبيق البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة مستوى مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ، ومن أجل ذلك تم إجراء اختبار قبلي للمجموعة التجريبية موضوع البحث، وبعد التأكد من صدق وثبات أدوات البحث تم تطبيق برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة،ثم إجراء اختبار بعدي لنفس المجموعة، ثم تصحيح النتائج وتفريغ البيانات ، ولاختبار فرضيات البحث وتحليلها إحصائيا اعتمدنا على الحزمة الإحصائية (spss) وفي هذا الفصل سيتم عرض نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات البحث ، وبعدها قمنا بتفسير النتائج،وقد أظهرت النتائج أن الفرضيات قد تحققت، ومنه سيتم عرض بعض الأسباب التي أدت إلى تحقيقها وذلك بالاعتماد على نتائج الدراسات السابقة.

1.الاختبار القبلي:

عرض و تحليل ومناقشة النتائج:

1.1عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات المضمون** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

الجدول رقم(9): المتوسط الحسابي لمهارات المضمون

	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الفرضي**	**المجالات**	
مهارات المضمون	**14.80**	**4.785**	**17.5**	28-22	**مرتفع**
				21-15	**متوسط**
				14-07	**ضعيف**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الفرضي يفوق المتوسط الحسابي ، وبالنظر إلى المجالات يتضح أن مستوى مهارات المضمون لدى عينة الدراسة قريب من المستوى المتوسط .

2.1عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات اللغة والأسلوب** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الجدولرقم (10) : المتوسط الحسابي لمهارات اللغة والأسلوب

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المجالات	
مهارات اللغة والأسلوب	16.23	5.142	20	32-25	مرتفع
				24-17	متوسط
				16-08	ضعيف

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الفرضي يفوق المتوسط الحسابي ، وبالنظر إلى المجالات يتضح أن مستوى مهارات اللغة والأسلوب لدى عينة الدراسة قريب من المستوى المتوسط.

3.1عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الجدول رقم (11) المتوسط الحسابي لمهارات الشكل والتنظيم

	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الفرضي**	**المجالات**	
مهارات الشكل والتنظيم	**10.89**	**3.419**	**12,5**	20-16	**مرتفع**
				15-11	**متوسط**
				10-05	**ضعيف**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الفرضي يفوق المتوسط الحسابي ، وبالنظر إلى المجالات يتضح أن مستوى مهارات الشكل والتنظيم لدى عينة الدراسة قريب من المتوسط .

4.1عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التميز** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الجدول رقم(12): المتوسط الحسابي لمهارات التميز

	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الفرضي**	**المجالات**	
مهارات التميز	**7.06**	**2.916**	**10**	16-13	**مرتفع**
				12-09	**متوسط**
				08-04	**ضعيف**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الفرضي يفوق المتوسط الحسابي ، وبالنظر إلى المجالات يتضح أن مستوى مهارات التميز لدى عينة الدراسة ضعيف.

5.1 عرض نتائج التساؤل الرئيسي: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

حساب الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي :

المتوسط الفرضي = 60

المتوسط الحسابي = 48.98

نلاحظ أن المتوسط الفرضي أكبر من المتوسط الحسابي و عليه لم تتحقق الظاهرة بمعنى أن مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي ضعيف.

تحليل ومناقشة الفرضيات:

1-1مناقشة الفرضية الأولى: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات المضمون** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول رقم(9)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيان ، وجدنا أن المتوسط الحسابي قدر بـ14.80 وهي قيمة أصغر من المتوسط الفرضي الذي قدر ب17.5 وهو دليل على ضعف التلاميذ في مهارة المضمون .وهو ما يؤكده رأي الأساتذة والمدراء من خلال المقابلات الشخصية معهم حيث يعجز التلميذ في نسج محتوى موضوع معين بالرغم من إعطائهم السند والتعليمة.كما تؤكد العديد من الدراسات ذالك أهمها دراسة (أبوصحبة2010 خمايسية ومهدي2015 ،أبو الشرخ 2016 ،مدكور2016،الشوابكة،حداد2017البردويل2019).

2-1 مناقشة الفرضية الثانية : توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات اللغة والأسلوب** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول رقم (10)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيان ، وجدنا أن المتوسط الحسابي قدر 16.23 وهي قيمة أصغر من المتوسط الفرضي الذي قدر20وهو دليل على ضعف التلاميذ في مهارة اللغة والأسلوب ، من الواضح اقتصار استعمال اللغة في الفصل فقط ،يزيد على ذالك قلة المطالعة ،وقلة ثروتهم اللغوية وهو ما عبر عنه الأساتذة بوضوح من خلال مقابلتهم ما يصعب على التلاميذ توظيف

الجمل الصحيحة بالطريقة الصحيحة يدعم هذا الرأي دراسة (ابراهيم1990،أبو صحبة2010،مدكور2016).

1-3 مناقشة الفرضية الثالثة : توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول رقم(11)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيان ، وجدنا أن المتوسط الحسابي قدر 10.89 وهي قيمة أصغر من المتوسط الفرضي الذي قدر 12.5 وهو دليل على ضعف التلاميذ في مهارات الشكل والتنظيم . تعاني فئة كبيرة من التلاميذ من ضعف شديد في الكتابة بحيث يصعب قراءتها وهو ما صرح به الأساتذة خلال المقابلة عدى عن تمكنهم من فصل الفقرات عن بعضها فيظهر النص كأنه فقرة واحدة وهو ما تدعمه كذالك دراسة (عاشور2014،الفتلاوي2014،الشوابكة وحداد 2017).

1-4 مناقشة الفرضية الرابعة : توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التميز** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول رقم(12)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيان ، وجدنا أن المتوسط الحسابي قدر بـ 7.06 وهي قيمة أصغر من المتوسط الفرضي الذي قدر بـ 10 وهو دليل على ضعف التلاميذ في مهارات التميز، ومنه نجد أن التلميذ يفتقر إلى الخيال والتصور ما يجعل الموضوع جاف لا يوحي بأي عاطفة كما يخلوا من توظيف الشواهد إلا نادرا استند الباحث في ذالك على دراسة(القيسي2012 ، مدكور2016 ،شوابكة وحداد2017).

5-1 <u>مناقشة الفرضية الرئيسية:</u> توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيان ، وجدنا أن المتوسط الحسابي للفرضية العامة قدر بـ 48.98 وهي قيمة أصغر من المتوسط الفرضي الذي قدر بـ 60 بمعنى أنه دليل واضح على ضعف التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي ككل،وهو ما يؤكد إهمال هذه المادة وعزلها عن باقي فروع اللغة الأخرى حيث عبرت عليه بشدة دراسة(أبودحروج2016،السمراني،الذهبي:2016) كما أن هذه المادة يخصص لها حصة واحدة في الأسبوع وهو ما أكده الأساتذة للباحث من خلال المقابلة وهي غير كافية ، و يعزى كذالك هذا العجز إلى غياب منهجية واضحة لتدريب التلاميذ على اكتساب مهارات التعبير الكتابي،أكدت على هذا دراسة (الأسدي،النجار2019، المفتشية العامة للبداغوجيا2019)، يظهر أيضا هذا الضعف عند التلاميذ لعدم تخصيص أوقات للمطالعة في الكتب الورقية واعتماد التلاميذ على الانترنت في انجاز مواضيع التعبير هذا ما لاحظه الباحث من خلال دراسته الحالية ومن خلال ما عبر عليه بعض الأساتذة. يزيد على ذالك ضعف تكوين الأساتذة المتخصصين في المجال ما يعيق على التلميذ اكتساب هذه المهارات،كذالك هو ما تكلمت عليه دراسة(الزاير،داخل2015، **مغير2018**،أبودحروج2016)وعدم معالجة هاته المشاكل في وقتها هو ما أدلت به دراسة **((Graham, McKeown ,and all ,: 2012.**

الاستنتاج: استنادا إلى النتائج المتحصل عليها في الجداول السابقة يتضح لنا أن هناك ضعف واضح يمس مختلف مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من تلميذ السنة الخامسة ابتدائي وبالتالي سوف يظهر هذا الضعف في إنتاجهم الكتابي ما يجعله دون المستوى المطلوب.

1. <u>اختبار تجانس المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعا للجنس والسن:</u>

قبل إجراء البرنامج عمد الطالب الباحث للتأكد من تجانس المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي في المتغيرات التالية: (الجنس والسن)،حيث دلت نتائج تحليل التباين الثنائي على مايلي:

أ-بالنسبة لاختبار التجانس تبعا للجنس دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(13) اختبار تجانس الاختبار القبلي في الجنس في مهارات التعبير الكتابي

المتغير	DD1	DD2	اختبار(ف)	مستوى الدلالة
مهارة المضمون	**1**	**59**	**1.02**	**0.31 غير دال**
مهارة اللغة	**1**	**59**	**2.77**	**0.10 غير دال**
مهارة التنظيم	**1**	**59**	**0.18**	**0.66 غير دال**
مهارة التمييز	**1**	**59**	**2.28**	**0.13 غير دال**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه عدم وجود فروق في الجنس في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي وذلك تبعا لعدم دلالة اختبار فيشر(ف) .مما يدل على تجانس المجموعة.

ب-بالنسبة لاختبار التجانس تبعا للسن دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(14) اختبار تجانس الاختبار القبلي في السن في مهارات التعبير الكتابي.

المتغير	DD1	DD2	اختبار(ف)	مستوى الدلالة
مهارة المضمون	**1**	**59**	**1.12**	**0.29 غير دال**
مهارة اللغة	**1**	**59**	**0.77**	**0.38 غير دال**
مهارة التنظيم	**1**	**59**	**0.003**	**0.95 غير دال**
مهارة التمييز	**1**	**59**	**0.55**	**0.46 غير دال**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه عدم وجود فروق في السن في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي وذلك تبعا لعدم دلالة اختبار فيشر(ف) .مما يدل على تجانس المجموعة.

2. <u>الاختبار البعدي:</u>

2-1<u>عرض نتائج الفرضية الأولى:</u>

والتي تنص: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات المضمون** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار(ت) للمجموعة الواحدة حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم(15) قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات المضمون.

المتغير	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات المضمون	14.97	20.53	**<u>5.56</u>**	**<u>47.16</u>**	**<u>دال عند 0.01</u>**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات المضمون بقيمة(ت) تقدر بـ(47.16) عند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي بين الاختبارين يقدر بـ(5.56).

2-2 عرض نتائج الفرضية الثانية :

والتي تنص: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات اللغة والأسلوب** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار(ت) للمجموعة الواحدة حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم(16) قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات اللغة والأسلوب.

المتغير	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات اللغة والأسلوب	16.43	21.05	**4.62**	**39.23**	**دال عند 0.01**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات اللغة والأسلوب بقيمة(ت)تقدر بـ(39.23) وعند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي يقدر بـ(4.62).

3-2 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار(ت) للمجموعة الواحدة حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم(17) : يوضح قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات الشكل والتنظيم

المتغير	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الشكل والتنظيم	10.85	17.25	**6.40**	**43.01**	**دال عند 0.01**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الشكل والتنظيم بقيمة (ت) تقدر بـ(43.01) عند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي يقدر بـ(6.40).

4-2 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار(ت) المجموعة الواحدة حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم(18) : يوضح قيمة(ت) للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات التميز

المتغير	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التميز	7.20	8.37	**1.17**	**24.23**	**دال عند 0.01**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات التميز بقيمة(ت)تقدر بـ(24.23) عند مستوى الدلالة(0.01)ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي يقدر بـ(1.17).

2-5عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

والتي تنص: توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام مربع إيتا(حجم أثر البرنامج)،حيث دلت النتائج بعد تطبيق الاختبارين القبلي و البعدي على ما يلي:

الجدول رقم(19): حجم أثر برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.

المتغير	حجم الأثر(مربع إيتا) فعالية البرنامج
برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	0.661

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن فعالية البرنامج المطبق باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قدر ب**(0.661)**،مما يدل على حجم أثر متوسط لفعالية البرنامج.

حيث يشير بحاش بأن تقديم حجم الأثر(الدلالة العملية) أسلوب مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية، وهذا من منطلق أن فحص الباحث لمقدار حجم الأثر المستخرج من خلال البيانات يقدم له فائدتين كبيرتين ،أولهما أنه يقدم تقدير حول مدى العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع،أما الفائدة الثانية فتتمثل في انه يزود الباحثين الآخرين بفكرة عن قوة العلاقة أو حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع ،لذلك فإن أهمية حساب الدلالة الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ليس أمر كافيا لبيان أن هذه العلاقة الارتباطية أو

مقدار الفرق بين المتوسطات له أثر وقيمة تربوية ،ولهذا لابد من حساب الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية ذلك لتبيان نسبة تباين المتغير التابع التي ترجع إلى المتغير المستقل وليس إلى عوامل أخرى خارجية.(بحاش،2000،ص371)

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

2-1تحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات المضمون لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الاختبار البعدي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول(15)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيانتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات المضمون بقيمة(ت) قدرها**(47.16)** عند مستوى الدلالة**(0.01)**ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي بين الاختبارين قدره**(5.56)**.وهو دليل على تحسن التلاميذ في هذه المهارة بفضل استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة وهو ما تأكده الدراساتالتالية:

دراسة جراهام ، ويدجكومر، هاريس (Graham , Wijekumar , Harris ,2019)اختبرت هذه الدراسة ما إذا كانت مهارات الكتابة والمعرفة والتحفيز والسلوكيات الإستراتيجية (في سياق تعليمات كتابية قوية) قدم كل منها مساهمة فريدة من الناحية الإحصائية في التنبؤ بطلاب الصف الخامس في عينة تنقسم إلى " (123 فتاة، 104 فتيان) حيث تم التحكم في جودة التكوين وطوله في مهمة كتابة مقنعة تنطوي على مواد مصدرية،أظهرت النتائج أن كل من المعرفة بالكتابة (على سبيل المثال، يعرفون المزيد عن بنية النص ومواضيع كتابته)، التحفيز (على سبيل المثال، يصبحون أكثر إيجابية بشأن الكتابة وقدراتهم ككتاب)، وإستراتيجيون (على سبيل المثال، يطبقون استراتيجيات أكثر تعقيدًا لتخطيط وصياغة ومراجعة مؤلفاتهم)، قدم كل منهم مساهمة فريدة ذات دلالة إحصائية عند (.001) ،

تتجاوز نطاق متغيرات التحكم ومتغيرات التنبؤ الأخرى ، في التنبؤ بالجودة التركيبية. كما أظهر كل من التخطيط ،الطلاقة في الكتابة اليدوية ،والكفاءة الذاتية ميزة فريدة وإيجابية من الناحية الإحصائية.**دراسة(Pitenoee,andall,2017)**هدفت للتحقيق في كيفية تأثير استراتيجيات الكتابة المعرفية و ما وراء المعرفية على محتوى كتابة المتعلمين الإيرانيين المتقدمين.

تحقيقا لهذه الغاية،تم تجنيد 75 شخصا متقدما للمشاركة في هذه الدراسة. تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات لتشكيل مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة واحدة. تم توجيه كل مجموعة من المجموعاتان المعرفية وما وراء المعرفية من خلال إحدى الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية. تظهر النتائج أن التدخل يفضل المتعلمين من المجموعات التجريبية لإنشاء محتوى أفضل لكتاباتهم. بعبارة أخرى ،تفوقت مجموعة ما وراء المعرفية على المجموعة المعرفية في كتابة المحتوى. إن المعنى الضمني لهذه الدراسة هو الإشارة إلى أي من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية من المرجح أن يتم تدريسها للطلاب.**(Pitenoee,and all,2017,p 594)** كما أظهرت كذالك الدراسة التي قامت بها **الأسدي (2015)**التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل،حيث تكونت عينة البحث من **(66)** طالبة موزعة على مجموعتين، كانت الأولى تجريبية ودرست وفق النمذجة المعرفية والأخرى ضابطة ودرست وفق الطريقة الاعتيادية واستنتجت خلالها الباحثة إن اعتماد إستراتيجية النمذجة المعرفية لها تأثير ايجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي(**الأسدي،2015: 407**)كما تدعم ذالك أيضا **دراسة مدين(2015)** هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية النمذجة في تنمية قدرة طلبة الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الغربية بمصر على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات،وقد استخدم الباحث اختبارا عمل على تقنينه على عينة من (378) طالبا في مدارس التعليم المتوسط بمحافظة الغربية، وكذالك عينة مكونة من مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من **(31)** طالبا درست وحدة تحليل المقدار الثلاثي باستخدام النمذجة في التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الجبرية، ومجموعة ضابطة مكونة من **(31)** طالبا درست بالطريقة المعتاد،حيث أسفرت النتائج أن إستراتيجية النمذجة ذات أثر فعال في تنمية قدرة الطلبة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات .**(م، 2018: 835)دراسة**

بارتان(Bartan,2017)هدفت إلى معرفة أثر سرد القصص القصيرة في تحسين مهارات الكتابة في اللغة الأجنبية،وتمت الدراسة ميدانياً لمدة(13)أسبوعاً في مدرسة ابتدائية في أنقرة–تركيا،واتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة،وتكونت العينة من(79)طالباً وطالبة من الصف السابع تم توزيعهم في مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي تكون من(48)طالباً وطالبة،حيث كان عدد الذكور في هذه المجموعة(25) وعدد الإناث(23) والمجموعة الضابطة تكونت من(31) طالباً وطالبة حيث كان عدد الذكور في هذه المجموعة(16) طالباً وعدد الإناث(15)طالبة،واستخدم الباحث اختبار لقياس تأثير نموذج القراءة للكتابة على تطوير القصص القصيرة وتحسينه المهارات الكتابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لإستراتيجية سرد القصص القصيرة من خلال نموذج القراءة للكتابة تأثير إيجابي على تحسين مهارات الكتابة من حيث: اللغة، والمحتوى،والتنظيم،والإنجازات التواصلية،وهذا ما أظهرته الفروق الدالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة تنق و زنق(**Teng&Zhang,2017**) أبلغا فيها أن التنظيم التحفيزي يعكس كيفية قدرة الطلاب على التغلب على العقبات والحفاظ على أو زيادة حافزهم للتعلم،لذلك يؤثر هذا على استخدام استراتيجيات التعلم الأخرى (مثلا لاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية) التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمي للطلاب في سياقات الكتابة.

(Teng,Zhang,2017,p214)

2-2 تحليل ومناقشة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات اللغة والأسلوب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الاختبار البعدي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول(16)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيانتبين بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في

مهارات اللغة والأسلوب بقيمة(**ت**)قدرها(**39.23**) وعند مستوى الدلالة(**0.01**) ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي قدره(**4.62**). في نفس السياق دليل آخر على تحسن التلاميذ في هذه المهارة بفضل استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هو كذالك ما دلت عليه دراسة **تيسيريوتاكيس Tsiriotakis,andall**) (**2021,في** هذه الدراسة ، تم استخدام تصميم شبه تجريبي للاختبار قبلي/ البعدي لتقييم آثار إستراتيجية الكتابة الجدلية على أداء طلاب الصف الخامس والسادس من أصل يوناني الذين كانوا يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في مكان يوناني. تم استخدام نموذج التعلم المعرفي لتطوير إستراتيجية التنظيم الذاتي (SRSD) لتحسين مهارات تكوين النص لدى الطلاب.

في المجموعة التجريبية (N = 77) ،تلقى المشاركون تعليمات حول استخدام الاستراتيجيات العامة والخاصة بالنوع للتخطيط وكتابة المقالات الجدلية،حول إجراءات تطبيق التنظيم الذاتي (تحديد الأهداف،والمراقبة الذاتية،والتعزيز الذاتي. –التعليم) وبناء مهارات إضافية (المفردات،تدريس القواعد،اختيار الكلمات الجيد،الافتتاحيات الشيقة،إلخ). تم دعم المجموعة الضابطة (N = 100) بواسطة برنامج كتابة تقليدي (يركز على التدقيق الإملائي والقواعد). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المدربين على الإستراتيجية كتبوا مقالات جدلية كانت أقوى من الناحية التخطيطية وأفضل نوعياً وأطول من تلك التي أنتجها نظرائهم في المجموعة الضابطة.**(Tsiriotakis,andal ,2021,p63)**

دراسة هوبر وآخرون (Hooper and all,2010)قمنا بتقييم فعالية التدخل ما وراء المعرفي لأداء اللغة المكتوبة ، بناءً على نموذج هايز للتعبير الكتابي ، ل 73 طالبًا في الصف الرابع (ن = 38) والصف الخامس (ن = 35) طالبًا. تألفت المداخلة من عشرين درسًا في الكتابة مدتها 45 دقيقة تهدف إلى زيادة وعيهم بالكتابة كعملية لحل المشكلات. تناول كل درس جانبًا من جوانب التخطيط والترجمة والتفكير في المنتجات المكتوبة ؛ التنظيم الذاتي لهذه العمليات ؛ وممارسة الكتابة الفعلية. تمت جميع التعليمات في فصول

دراسية سليمة. ، تم الحصول على عينات كتابية قبل التدخل وتم تحليلها بشكل كلي ولأخطاء في التركيب اللغوي والدلالات والهجاء. بعد التدخل ، تم إعادة تعيين مهام الكتابة .

أسفرت إجراءات تحليل الكتلة عن 7 مجموعات موثوقة: 4 متغيرات عادية ، و 1 ضعف في حل المشكلات ، و 1 ضعف لغة حل المشكلات ، و 1 قوة حل المشكلات. أسفرت الاستجابة للعلاج الفردي من خلال هذه الأنواع الفرعية المختلفة عن نتائج إيجابية ولكنها متواضعة. تم العثور على اختلافات جماعية كبيرة من أجل التحسينات في أخطاء بناء الجملة و التهجئة ، مع إظهار التهجئة فقط تحسنًا تفاضليًا للنوع الفرعي للغة لحل المشكلات. بالإضافة إلى ذلك ، كان هناك تأثير جماعي مهم بشكل هامشي للتصنيفات الكلية. توفر هذه النتائج دليلًا أوليًا على وجود القدرة على الكتابة (النوع الفرعي)

دراسة راستي وآخرون(Resty and all,2021)الهدف من الدراسة هو تحسين مهارات الكتابة النحوية للطلاب في اللغة الإنجليزية باستخدام إستراتيجية RAFT. يهدف هذا البحث إلى معرفة كيف أدى تنفيذ إستراتيجية إلى تعزيز مهارات الطلاب في الكتابة النحوية. تم اختيار المشاركين في الدراسة عن قصد والذين يتألفون من ثلاثين (30) طالبًا في مدرسة باجونج بوهايجي الابتدائية في قسم المدارس في سانخوسيه ديلمونتي،بولاكان. علاوة على ذلك،بعد إجراء الاختبار القبلي و البعدي،اكتشف الباحثان الطلاب كانوا قادرين على الكتابة بشكل أكثر فاعلية لأنهم كانوا على دراية بما يكتبون،ولمن يكتبون،وشكل كتابتهم،وموضوع كتابتهم. لذلك،كتب الطلاب بشكل هادف أكثر و تركيزًا بعد تعريفهم بإستراتيجية الكتابة. أخيرًا،كشفت الدراسة عن وجود فرق كبير بين درجات الاختبار القبلي و البعدي للطلاب في استخدام الاستراتيجية في تحسين مهارات الكتابة النحوية للطلاب في اللغة الإنجليزية. **(Resty and all ,2021,p57)**

دراسة(Calanza Alova ,Reyes Alova ,2022الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مستوى كفاءة الطلاب في القواعد والكتابة الأكاديمية ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة

إحصائية بين المتغيرات. استخدمت هذه الورقة البحثية تصميم البحث الوصفي الترابطي لتحديد مستوى كفاءة الكتابة النحوية والأكاديمية ولتحديد الارتباطات المحتملة بينهما. كان المجيبون التسعون (90) من طلاب الصف العاشر المسجلين في فصل العلوم الخاصة الذين تم اختيارهم باستخدام تقنية أخذ العينات الطبقية.

تم تقديم الاستبيان الذي أعده الباحث للطلاب من خلال منصة عبر الإنترنت خضعت لاختبارات الصلاحية و الموثوقية. كانت الأدوات الإحصائية المستخدمة هي المتوسط والانحراف المعياري لتحديد مستويات الكفاءة،وتم استخدام معامل ترتيب سبيرمان ρلتحديد العلاقة بين القواعد اللغوية وكفاءة الكتابة الأكاديمية. أظهرت النتائج في القواعد النحوية (M = 28.29، SD = 3.92) واختبارات الكتابة الأكاديمية (M = 20.37، SD = 3.25) أن الطلاب يتجهون نحو الإتقان،كما أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة النحوية وكفاءة الكتابة الأكاديمية للطلاب (القيمة الاحتمالية = 0.3121). يتم أيضًا قياس العديد من المتغيرات لتحديد تأثير هذه العوامل ،مثل الجنس والتحصيل التعليمي للوالدين. كشفت هذه الدراسة أنجنس الطلاب ليس له فرق كبير في مستوى كفاءة الطلاب في القواعد والكتابة الأكاديمية يمكن الاستنتاج أيضا أن إتقان الطلاب لقواعد اللغة لايرتبط بمهارات الكتابة الأكاديمية للطلاب.**(Calanza Alova ,Reyes Alova ,2022,p747)**

كما أظهرت كذالك دراسة لوباز(López et al,2017) حيث كان الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو مقارنة فوائد تدريس تخطيط وصياغة استراتيجيات الأطفال في المرحلة الابتدائية من خلال نمذجة الخبراء . تم تخصيص ستة فصول (133 طالبًا) من التعليم الابتدائي بشكل عشوائي : التعليم المباشر (N D **46**)،النمذجة (N D **45**)،والتحكم (N D **42**). تم تقييم أداء الكتابة قبل التدخل وبعد التدخل . تم تقييم أداء الكتابة من خلال مقاييس جودة النص القائمة على القارئ والنص. أظهرت النتائج في فترة ما بعد الاختبار تحسنًا مماثلًا في كل من ظروف التدخل،تشير هذه النتائج إلى أن كلا المكونين،التدريس المباشر و

النمذجة،فعالان بنفس القدر في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا،حتى بعد تدريب قصير في الدراسة الحالية وجدنا فوائد تعليم الإستراتيجية بعد جلستي تدخل فقط. هذا يتماشى مع(**Fidalgoetal,2015**) الذي وجد أيضًا فوائد كبيرة وفورية من الطلاب الذين يراقبون ويتأملون في نموذج خبير بعد جلستين في ثلاث مجموعات مختلفة.

(**Lopez and all,2017,p7**)تدعم ذالك أيضا دراسة **ديميليانو،جيلدرن، سليجرز de Milliano, Gelderen , Sleegers(,2012)** تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين أنماط النشاط المعرفي التنظيم الذاتي ونوعية النصوص التي ينتجها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة (العدد = 51). تم إجراء دراسة التفكير بصوت عالٍ لتحليل أنشطة التنظيم الذاتي من حيث التخطيط والصياغة والمراقبة والمراجعة والتقييم. تظهر الدراسة أن عمليات الكتابة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة تشترك كثيرًا مع "إخبار المعرفة"(سردالمعرفة) .ومع ذلك،هناك اختلافات مثيرة للاهتمام بين كل نمط. أولاً،يبدو أن الكتاب الذين بذلوا جهدًا أكبر في التخطيط والصياغة ينجحون في الكتابة أفضل من أقرانهم. بالإضافة إلى ذلك،فإن التنظيم الذاتي لهؤلاء التلاميذ ذوي الأداء العالي يختلف تمامًا عن الآخرين. وهكذا،يبدو أن التنظيم الذاتي داخل هذه المجموعة من الكتاب يحدث فرقًا في جودة النصوص المنتجة.**(de Milliano and all,2012 ,p303)**

2-3 تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات الشكل والتنظيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الاختبار البعدي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول(17)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيانتبين بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي في

مهارات **الشكل والتنظيم** بقيمة **(ت)** قدرها**(43.01)** عند مستوى الدلالة**(0.01)** ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي قدره**(6.40)**. دليل آخر على تحسن التلاميذ في هذه المهارة بفضل استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هو كذالك ما دلت عليه **دراسة داتشوك ودامبك (Datchuk, Dembek,2018)**أن الكفاءة أو الطلاقة في مجال أو مهارة واحدة تقوي التعبير الكتابي وتتيح اكتساب مهارات أكثر تعقيدًا بسهولة. على سبيل المثال ، تم العثور على تعليم مهارات النسخ لتحسين مقاييس جودة الكتابة،وقد عزز تدريس الجمل البسيطة اكتساب تكوين الفقرة(**Datchuk, Dembek,2018,p8**)كما أفادت دراسة**(البلبيسي،2018)** حيث هدف البحث الحالي إلى تنمية التحصيل و مهارات حل المشكلات باستخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة، لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة برنامجا قائما على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة هي (النمذجة المعرفية، خرائط التفكير وKWLSH) شمل دليلا للمعلم وكتابا للتلميذ، كما أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا ومقياسا لمهارات حل المشكلات، وتم تطبيق أداتي البحث على مجموعة مكونة من 40 تلميذة للمجموعة التجريبية و36 تلميذة للمجموعة الضابطة وأظهرت النتائج وجود فاعلية كبيرة للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات، لدى تلميذات المجموعة التجريبية. **(البلبيسي،2018،ص13)**وترى دراسة كلوغ (**Kellogg,2018**)بأنه تساعد مجموعة متنوعة من الحيل المعرفية الكاتب على التعامل مع المتطلبات المعرفية لإنتاج النص. تعد الكتابة المسبقة والصياغة والمراجعة من الاستراتيجيات الأساسية، ويتيح إعداد مخطط تفصيلي كإستراتيجية ما قبل الكتابة للكاتب تركيز الانتباه على ترجمة الأفكار إلى نص أثناء الصياغة ويمكن أن يعزز الإنتاجية. كثيرًا ما يبلغ الأفراد الذين يكتبون في المؤسسات كجزء من مسؤولياتهم الوظيفية عن الحاجة إلى التخطيط كثيرًا عقليًا (98بالمائة) ،وإنشاء ملاحظات وقوائم (95بالمائة) ،وإعداد الخطوط العريضة(73بالمائة) ،خاصة لمهام الكتابة الجادة التي لا تتناسب مع المخطط الروتيني **(kllogg,2018,p1124)**وتؤكد ذالك **دراسة عمر(2020)**حيث هدفت الدراسة إلى تنمية الاستدلال العلمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، باستخدام إستراتيجية مقترحة للتدريس القائم على النمذجة. أُستخدم التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين؛ للكشف عن فاعلية الإستراتيجية المُقترحة في تنمية الاستدلال العلمي

والتحصيل الدراسي، وقد تكوّنت عينة الدراسة من(84) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمنطقة الرياض، وقسّموا إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية (42) تلميذاً، درست موضوعات وحدة "أجهزة جسم الإنسان" من مقرر العلوم، وفقا لإستراتيجية التدريس القائم على النمذجة، والأخرى: ضابطة (42) تلميذا، درست الوحدة نفسها وفقًا للطريقة المعتادة. وأُعدّ اختبار للاستدلال العلمي واختبار للتحصيل الدراسي، وطُبقا قبلياً و بعدياً على مجموعتي الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستدلال العلمي (كل محور على حدى، والاختبار ككل)، وفي اختبار التحصيل الدراسي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

4-2 تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التميز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الاختبار البعدي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في **الجدول(18)** ومن خلال استجابات العينة على فقرات الاستبيانتبين بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات التميز بقيمة(ت)قدرها(**24.23**) عند مستوى الدلالة(**0.01**)ولصالح الاختبار البعدي بفارق متوسط حسابي قدره(**1.17**).ما يدل على تحسن التلاميذ في هذه المهارة بفضل استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هو كذالك ما ورد في دراساتدراسة **باري ووانجوان**(**Barry,2018Wenjuan**,)بحثت هذه الدراسة تأثيرات استخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم (SRL) على الكفاءة الذاتية للطلاب في الكتابة باللغة الإنجليزية. أكمل ما مجموعه 155 من طلاب الصف الرابع من مدرسة ابتدائية استبيانًا حول استخدام إستراتيجيةSRL واستبيان حول الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الإنجليزية. استخدم الطلاب استراتيجيات التخطيط بشكل متكرر أكثر من الأنواع الأخرى للاستراتيجيات (مثل إنشاء

النص). كان لديهم كفاءة ذاتية أعلى من حيث المحتوى مقارنة بالجوانب الأخرى (مثل اللغة والقواعد). أفاد الطلاب الذين يستخدمون المزيد من استراتيجياتSRLمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية. كان لاستخدام استراتيجياتSRLعلاقات مهمة وإيجابية مع الكفاءة الذاتية للطلاب. على وجه الخصوص ،يرتبط استخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة الذاتية ارتباطًا وثيقًا بالكفاءة الذاتية. تفتح هذه الدراسة نافذة جديدة في فهم كيفية تطور الكفاءة الذاتية للطلاب في الكتابة باللغة الإنجليزية نتيجة لإستراتيجيةSRLالخاصة بهم

(,Wenjuan ,2018 ,P523)Barry

2-5 <u>تحليل ومناقشة الفرضية الرئيسية</u> :تنص الفرضية العامة على أنه:

توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في**الجدول(19)** بأن مساهمة البرنامج المطبق باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قدر ب**(0.661)**،مما يدل على حجم أثر متوسط لفعالية البرنامج.

وهو ما أكدته فعلا الدراسات السابقة :يعتقد كلوغ (**Kllogg**,2018)يمكن للمطالب العاطفية للكتابة أن تحد من الكاتب بنفس القدر،إن لم يكن أكثر،من المتطلبات المعرفية، كما افترض(Hayes ,1996,2012) بأن العوامل العاطفية والتحفيزية تلعب دورًا رئيسيًا في الكتابة الناجحة (kllogg,2018,p1130) يزيد على ذالك دراسة **ماركآرثر، فيليبيكوس ،يانيتا(MACARTHUR, PHILIPPAKOS, IANETTA,2014)** تمت دراسة تعليم الإستراتيجية في الكتابة،وخاصة تطوير الإستراتيجية ذاتية التنظيم (SRSD) ،على نطاق واسع مع الكتاب في المستويين الابتدائي والثانوي ووجد أن له تأثيرات كبيرة على جودة

الكتابة(Graham، Harris & McKeown، 2013 ؛ Graham، McKeown، Kiuhara، & Harris، 2012 ؛ Graham & Perin،2007). أبلغ جراهام وزملاؤه (2012) عن حجم تأثير على جودة الكتابة يبلغ 1.02 لكتابة تعليمات الإستراتيجية في الصفوف الابتدائية وحجم التأثير 0.50 لإضافة استراتيجيات التنظيم الذاتي. وجد التحليل التلوي لدراسات كتابة SRSDفي المدارس الابتدائية(Graham et al.، 2013) حجم تأثير إجمالي يبلغ 1.75 **(MACARTHUR, PHILIPPAKOS, IANETTA,2014,p856)**

دراسة سير (Cer,2019)كان الغرض من هذه الدراسة هو التحقيق في تأثير "معرفة الإدراك" و "تنظيم الإدراك" ،وهي عمليات إستراتيجية ما وراء المعرفية لتحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين. ضمت مجموعة العمل للدراسة الحالية ،والتي تم فيها استخدام التصميم التوضيحي التسلسلي، 44 تلميذاً (21 ضابطة، 23 تجريبية). تم تعليم التلاميذ في المجموعة التجريبية ممارسات الكتابة القائمة على إستراتيجية ما وراء المعرفية،بينما تم تعليم التلاميذ في المجموعة الضابطة ممارسات الكتابة التقليدية. أظهرت النتائج أنه من الضروري الاستخدام الفعال لإستراتيجية ما وراء المعرفية في التعلم و التدريس لتحسين مهارات الكتابة(**Cer,2019,p1**)دراسة **ليفوشان (Lv,Chen,2010)** بمجرد أن يتمتع المتعلمون بإلمام جيد بالإستراتيجية ما وراء المعرفية ،سوف يصبحون أكثر استقلالية وسيكونون أكثر قدرة عل التخطيط والمراقبة وتقييم عملية التعلم الخاصة بهم وبالتالي يصبحون متعلمين أكفاء.**(Lv,Chen,2010,p136)**

دراسة سومارنو وآخرون)sumarno and all,2021 بحثت هذه الدراسة الحالية في العلاقة بين مهارات الكتابة لدى الطلاب وكل متغير من متغيرات ما وراء المعرفية،أي المعرفة حول الإدراك وتنظيم الإدراك. درسنا أيضًا قوة الارتباط واتجاهه. قمنا بتوزيع مخزون الوعي ما وراء المعرفي لإجراء تقييم شامل لوعي الطلاب ما وراء المعرفي، ونموذج تقييم الكتابة لتقييم مهارات الكتابة الأكاديمية للطلاب. تم استخدام التحليل الكمي باستخدام اختبار

ارتباط بيرسون واختبار الانحدار المتعدد للتحقق من الارتباط وقوته واتجاهه على التوالي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط معنوية وأحادية الاتجاه بين مهارات ما وراء المعرفة ومهارات الكتابة. علاوة على ذلك،لوحظ أن المعرفة حول الإدراك وتنظيم الإدراك معًا تؤثرعلى مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية بمستوى تأثير يصل إلى 41.7٪ ،وكان لكل متغير من المعلمتين تأثير كبير على مهارات 82 ، 2 ٪. أشارت هذه النتائج إلى أن الطالب الذي يتمتع بمهارات ما وراء معرفية جيدة يتمتع بمهارات تعلم جيدة ذاتية التنظيم،والتي تمكنه من وضع أهداف وخطة واستراتيجيات كتابية معقولة،والتي ستؤدي نتيجة لذلك إلى تحسين مهاراته في الكتابة.(**Sumarnoandall,2021,p523**)**دراسة كولوجنسي وأخرون** (**Colognesiandall,2020**) في هذه المساهمة ، نحاول الإجابة على سؤالين بحثيين: (1) ما هي تأثيرات الأسئلة ما وراء المعرفية على مهارات الكتابة لدى الطلاب؟ و (2) كيف يستجيب الطلاب لأسئلة ما وراء المعرفة؟ للإجابة على هذه الأسئلة ، أجرينا تجربة مع 43 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 عامًا. كانوا يشاركون في الكتابة في نوع معين: مراجعات الكتب.(الكتاب المدرسي) كان هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى فصلين في نفس المدرسة ، ولمدة ثلاثة أسابيع ، اختبروا نظامًا تعليميًا يجمع بين المبادئ المحددة لتعليم الكتابة الفعالة ، والتي قام بتدريسها نفس المعلم. طُلب منهم إعادة كتابة نصهم عدة مرات ، وكان الاختلاف الوحيد هو أنه في مجموعة واحدة ، تم تقديم أسئلة ما وراء المعرفية قبل وأثناء وبعد الكتابة ، على عكس الفصل الآخر. تم تحليل ما مجموعه 172 إنتاجًا مكتوبًا في كلا الشرطين. تم أيضًا تحليل استجابات الطلاب في حالة ما وراء المعرفة. تظهر نتائجنا أن الطلاب في كلتا الحالتين أحرزوا تقدمًا كبيرًا. ولكن في حالة ما وراء المعرفة ، حقق الطلاب تقدمًا أكثر أهمية.(**Colognesiandall,2020,p459**)

دراسة كليسبي وجراهام(**Gillespie, Graham,2014**) تم حساب متوسطESالموزون أيضًا لست مجموعات فرعية للعلاج الكتابي،تحتوي كل منها على أربع دراسات أو أكثر (أي

تعليمات الإستراتيجية، والإملاء، والتيسير الإجرائي، والوصف،وتحديد الأهداف،وكتابة العملية).بشكل عام، كان لكتابة التدخلات تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية على جودة الكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم (ES = 0.74). كان لجميع المجموعات الفرعية للمعالجة الكتابية أيضًا متوسطESمرجح إيجابي،لكن أربعة فقط كانت مختلفة إحصائيًا عن الصفر (على سبيل المثال،تعليمات الإستراتيجيةES = 1.09،الإملاءES = 0.55،تحديد الهدفES = 0.57،وكتابة العمليةES = 0.43)(**Gillespie, Graham,2014,p454**)

دراسة الهمص(2018) هدفت الدراسة التعرف إلى أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات التعبير الكتابي، واختبار لقياس مدى تنمية مهارات التعبير الكتابي ، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا من مدرسة رفح الأساسية (ب) ، التابعة لوزارة التربية والتعليم بمديرية رفح التعليمية ، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين الأولى ضابطة درست بالطرق العادية، والثانية تجريبية درست من خلال إستراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني، واستمرت مدة التجربة (8) أسابيع ، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي، خلصت الدراسة ، أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف إستراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني لصالح المجموعة التجريبية.أيضا**دراسة باري(Barry,2018)**تحاول هذه الدراسة توسيع فهمنا الحالي للعلاقة بين إتقان الكتابة ومستوى الصف واستخدام استراتيجيات الكتابة المنظمة ذاتيًا. على وجه الخصوص ، لا يزال هناك نقص في البحث حول استخدام استراتيجيات الكتابة ذاتية التنظيم من قبل طلاب المدارس الابتدائية في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية / اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. كتب 32 من طلاب المدارس الابتدائية من سنغافورة مقطوعة موسيقية أثناء التفكير بصوت عالٍ. من خلال تحليل بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ للمشاركين فيما يتعلق باستخدامهم

لاستراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية والمعرفية ، تُظهر النتائج أن الطلاب استخدموا 24 إستراتيجية كتابة منظمة ذاتيًا أكثر من مرة من بين 87 إستراتيجية كتابة موجودة في العينة. تفوق الطلاب ذوو المهارات العالية على أقرانهم ذوي المهارات المنخفضة في استخدام كل من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية. ومع ذلك ، تم العثور على نتائج متضاربة بين طلاب الصف الأوسط والصف العلوي. تؤكد الدراسة على أهمية فهم استخدام المتعلمين الصغار لاستراتيجيات الكتابة المنظمة ذاتيًا من خلال سجلات التفكير بصوت عالٍ. توفر النتائج آثارًا عملية للمعلمين لإجراء تعليم كتابي متباين في سياق .

استنتاج عام

استنتاج عام:

اهتم بحثنا في الدراسة الحالية بموضوع مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ،وبالضبط تلاميذ مستوى السنة الخامسة ابتدائي.

وفي هذا السياق توصل البحث إلى النتائج التالية:

- يساهم استخدام إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التعبير الكتابي** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مقارنة بالمساهمة نفسها في استخدام الطريقة المعتادة في التدريس بمستوى متوسط.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات المضمون** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات اللغة والأسلوب** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات الشكل والتنظيم** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الواحدة قبل وبعد استخدام برنامج إستراتيجية **النمذجة بالمشاركة** في تنمية **مهارات التميز** لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يمكننا استنتاج مايلي:

بالنظر إلى المستوى المتدني الذي كان عليه التلاميذ فيما يخص مهارات التعبير الكتابي ، وذلك من خلال ما لاحظه الباحث بعد تقصي أوراق عمل الاختبار القبلي بالنسبة للعينة موضوع الدراسة الحالية ، ومن خلال ما أدلى به كل من المدراء والمعلمين من تصريحات توحي بضعف التلاميذ في هذه المادة بالذات ، وكذا فيما ورد سابقا في الدراسات السابقة سواء كانت أجنبية أو عربية نستنتج أن الضعف عام تقريبا ، وهو ما يؤكد ما قاله المنظرون بأن الكتابة عملية معقدة وشاقة ، من حيث أنها تتطلب عمليات معرفية ، أي إجهاد العقل فيما يتم عمله، خصوصا إذا كان الأمر يتعلق بالمرحلة الأولى من التعليم، نقصد في ذالك المرحلة الابتدائية؛ من حيث أنها القاعدة التي تبنى من خلالها جميع المعارف اللاحقة، وعلى اثر هذه المقدمات رأى الطالب الباحث بأنه تستدعي الضرورة إلى إيجاد حلول تكون كفيلة بمعالجة هذه المشكلة المعرفية المستعصية، وفي السياق ذاته تقدم الباحث ببرنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة لتنمية مهارات التعبير الكتابي والتي تضم أربع أبعاد وهي كالتالي: (مهارات المضمون، مهارات اللغة والأسلوب ، ومهارات الشكل والتنظيم ، مهارات التميز) ، ولتسهيل عملية التدرب على البرنامج قام الطالب الباحث بتبسيط البرنامج إلى الدرجة التي يتم فيها مراعاة الخصائص النمائية والمعرفية والانفعالية والسلوكية للطفل ، كان ذلك أولا من خلال تبسيط عناوين الموضوعات التي يتم اختبار التلاميذ فيها ، وحتى المواضيع التي يتدرب عليها التلميذ بحيث تكون مستقاة مما هو مبرمج عليهم في المنهاج الخاص بمستوى السنة الخامسة ابتدائي ، وبما هو مقرر في ملمح التخرج لهذا المستوى التعليمي، ثانيا تم ترك مبدأ الحرية للمعلم لتطبيق البرنامج ، حتى لا يعيق تدخل شخص آخر سيرورة عملية التدريب بما أن جميع الدراسات تأكد أن نموذج المعلم هو النموذج الأمثل الذي يقتدي به التلميذ، كما يعتبر تدخل أي شخص بمثابة متغير دخيل ، مما قد يسبب كف معرفي لبعض التلاميذ ، يزيد على ذلك انه أدرى بالتخصص من الباحث الذي هو مجرد وسيط في العملية التعليمية التعلمية، ويعتبر التحفيز والتغذية الراجعة من الأمور التي أوصى بها الباحث المعلم خلال تنفيذ البرنامج لأن الجانب النفسي والعاطفي يلعب دورا هاما في زيادة الدافع عند التلميذ، ما من شأنه وضع التلميذ في الموقف التعليمي مباشرة ، واختيارنا لهذه الفئة التعليمية بالذات نابع من معرفتنا بأن جميع التعلمات تبنى في

مرحلة الطفولة، وبالخصوص المرحلة الابتدائية ، علما أن إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هي إستراتيجية معرفية و ما وراء معرفية ، وماوراء المعرفة هي مهارة تبدأ في الظهور من 9 سنوات تقريبا فما فوق ، وهي تعد جزء من الإستراتيجية العامة التي تسمى بالتنظيم الذاتي، بحيث أنها تعطي التلميذ القوانين العامة أو آليات التعلم ،أو بالأحرى ميكانيزم التعلم، من خلال الاستراتيجيات المستخدمة فيها، كذالك من أهم الأسباب التي حفزت الباحث لتناول هذه الإستراتيجية بالذات أنها إستراتيجية يتم فيها إشراك التلميذ في العملية التعليمية التعلمية وجعله عضوا فاعلا فيها لأن المعرفة بناء، كما أن مساعدة التلميذ على كسب آليات بناء المعرفة هو الهدف المرجو من هذه الدراسة ، وبما انه في المراحل الأولى و على حد قول ابن خلدون "يجب أن يتم التدريس بالتدرج" ، أي يجب أن يكتسب التلميذ في هذه المرحلة آليات بناء المعرفة ، أكثر من أن نحشو دماغه بكم هائل من المعارف ، يكون مصيرها الاضمحلال، وقصور التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي ليس بالضرورة أن يكون نابع من عدم قدرتهم على ذلك ، ولكنه يرجع إلى الأساليب المستخدمة ، وإلى طرائق المعلمين في تدريس هذه المادة ، بحيث يكتفي التلميذ بنسخ الموضوع من مواقع الانترنت ويتم تقديمه على أساس إنتاج كتابي يتم تصحيحه فقط داخل الفصل، كما يفتقر المعلم لإستراتيجيات التدريس ويكتفي بالكتاب المدرسي كحل وحيد لنقل المعرفة للتلميذ.

إن التعلم من خلال الاستراتيجيات بات من المطالب الملحة، والتي كانت الدول الأجنبية هي السباقة في ذلك على غرار الولايات المتحدة الأمريكية من خلال نماذج الكتابة التي تم نشرها منذ ثمانينيات القرن الماضي من خلال ماورد في أعمال هايز وفلاور، سكارديميا ، وزميرمان، بحيث كانت أعمالهم كلها تنص على استخدام استراتيجيات التعلم خصوصا في مجال الكتابة.

استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة هي بالضرورة نمذجة المعلم الخبير للمحتوى الذي يريد تدريسه للتلميذ ويكون ذلك من خلال تهيئة التلميذ نفسيا بجعل انتباهه ينصب نحو الموقف التعليمي أولا حتى لا يتشتت انتباه التلميذ لما يقوم به المعلم ، حيث يتم إكسابه المعرفة التي تمكنه من زيادة الوعي بالأعمال المنوطة به أي التدرب على أن يعرف ما يريد أن يعرفه وهو ما يسمى ب المعرفة ما وراء المعرفة أي أن يدرك التلميذ ما يريد معرفته

وما يحتاج لمعرفته ، وكيفية أدائه ، وما يحتاجه من معلومات لإنجاز هذا العمل بطريقة سليمة، ويكون ذلك من خلال ما يتم عرضه من الأهداف السلوكية، المقصودة بالتعلم ، ومن الإجراءات التي يتم إتباعها اثر عملية التخطيط ، والمراقبة ، والتقييم وفق ما تم اختياره من نصوص ، حتى يتبين للتلميذ الإطار العام أو الخطوط العريضة التي يتم العمل عليها ، و التدرب على كل مهارة لوحدها ، يعطي للتلميذ مساحة اكبر لإتقانها، كما أن التدرب على مواضع مهارات المضمون كالمقدمة والعرض والخاتمة والفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية تجعل من التلميذ يسترسل في الأفكار، ويصل إلى درجة الإبداع .

أظهرت النتائج الحالية زيادة خبرة المعلمين في مجال استخدام الإستراتيجية في مجال التدريس حيث باتت تمثل لديهم حتمية في العمل من خلال النتائج المتحصل عليها ، ومن خلال المكاسب التي ظهرت في أعمال التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي بحيث أظهرت تباينا واضحا مع باقي المعلمين ممن لم يستفيدوا من إستراتيجية النمذجة بالمشاركة.

كما أظهرت النتائج أيضا أن الفرق في الخبرة لدى المعلمين لم يؤثر كثيرا بعد استخدام الإستراتيجية حيث كانت النتائج متقاربة بينهم .

أظهرت النتائج أيضا أن التلاميذ استفادوا كثيرا من خلال إدراكهم للأساليب التي تمكنهم من بلوغ أهدافهم .

كما أظهرت النتائج أهمية استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في المجال التربوي ودورها الفعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

أظهرت النتائج أيضا دور التحفيز الداخلي من خلال الكفاءات المكتسبة وذلك إثر تجزيء المهارات وتعلم كل مهارة على حدى .

أظهرت النتائج أيضا أن اكتساب مهارة واحدة يساعد على اكتساب باقي المهارات.

إن هذه النتائج كان لديها أثر في الرفع من مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي وعلى أثر ذلك سوف يتقدم الباحث ببعض من التوصيات التي من شأنها أن تفيد المختصين في المجال التربوي بالنهوض بهذا القطاع المهم .

المقترحات:

تمثلت مساهمتنا العلمية في الجانبين معا الجانب النظري والجانب التطبيقي، بحيث تم تضمين الجوانب التي كانت تنقص الإستراتيجية والتي لم يتم التطرق إليها في الدراسات العربية حيث كانت إسهامات قليلة في هذا المجال مثل علاقة النمذجة بماوراء المعرفة ، علاقة النمذجة بالتنظيم الذاتي وكذا علاقة النمذجة بالأهداف... إلخ.

تمثلت المساهمة التطبيقية في تصميم برنامج يتم نمذجته من طرف أستاذ التعليم الابتدائي بحيث يسهم في تغيير العادات العقلية للتلميذ من حيث أنه يحمل أدوات ما وراء معرفية من شأنها أن تجل التلميذ يبني معارفه بواسطتها كما تمكنه من إدراك مواطن القوة والضعف لديه في المهارة موضوع الدراسة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع بالغة العربية :

1. القرآن الكـريم
2. ابن منظور محمد بن مكرم(2003).**لسان العرب**،ج5،دار صادر ،بيروت ،لبنان.
3. أبي بكر الرازي(1986)،**مختار الصحاح**،مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
4. الفيروزآبادي(2005)،**القاموس المحيط**،ط8،مؤسسة الرسالة،بيروت ،لبنان.
5. السعيد محمد بدوي،فتحي علي يونس(1988):**الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
6. السيد فتحي الويشى(2013)**استراتيجيات التدريس(بين النظرية والتطبيق)**،الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا النشر والتوزيع،الاسكندرية، مصر.
7. احمد ابراهيم صومان(2009)،**دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة (لطلبة المرحلة الأساسية)**،دار جليس الزمان للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.
8. إ.أ، زيمنيايا، بدر الدين عامود(2009): **علم النفس التربوي**،الهيئة العامة السورية للكتاب،دمشق،سريا.
9. أبو السعود سلامة أبو السعود(2007)**المنجد في التعبير**،العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر.
10.أكرم طاشكندي، رشاد صالح دمنهوري، هاشم عمر بلخي، عبد المنان ملا معمور بار(1990):**علم النفس التربوي(أسسه النظرية والتجريبية)**،مكتبة دار المطبوعات الحديثة، جدة، المملكة العربية السعودية.
11.إبراهيم محمد عطا،(2006): **المرجع في تدريس اللغة العربية**،ط2،مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
12.إبراهيم بن احمد مسلم الحارثي(2013): **نحو إصلاح طرق تدريس اللغة العربية**، دار المقاصد للطباعة والنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.
13.إبراهيم سعد أبو نيان(2015)**صعوبات التعلم(طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية)**، الناشر الدولي للنشر والتوزيع،المملكة العربية السعودية.
14.بهية بلعربي،(2013)، **الانسجام النصي في التعبير الكتابي**، دار التنوير، الجزائر.
15.جمال الخطيب(2003) **تعديل السلوك الانساني**، الطبعة الأولى، دار الفلاح للنشر والتوزيع،، الكويت، الامارات العربية.
16.سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري(2005):**مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**،دار وائل، عمان ، الأردن.
17. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،(2004)،**طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.
18. سعد علي زاير، سماء تركي داخل(2015):**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**،الدار المنهجية للنشر والتوزيع،بغداد،العراق.

19. محمد عبد السلام غنيم(2005) **مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي**،مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية ،مصر.
20. محمد علي الخولي،(2000):**أساليب تدريس اللغة العربية**،دار الفلاح للنشر والتوزيع،الأردن.
21. محمد صالح الشنطي(2001) فن التحرير العربي(ظوابطه وأنماطه)،ط5، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية.
22. محمد الصويركي(2014): **التعبير الكتابي" التحريري"**،الطبعة الأولى، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
23. محمد الصويركي(2011): **التعبير الوظيفي** ،الطبعة الأولى، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
24.محمد علي الصويركي(2014):**التعبير الشفوي(حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)**،دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
25.محمود كامل الناقة(1985):**تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(أسسه،مداخله، طرق تدريسه)**،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
26.محمود عبد الحليم منسي ، خديجة احمد بخيت(2010):**مهارات الحياة تعليمها وتعلمها**، الطبعة الأولى ، دار الزهراء للنشر والتزيع، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
27.محمود أحمد السيد(2010): **طرائق تعليم اللغة للأطفال**،دار البعث، دمشق، سوريا.
28.محمود أحمد السيد(2017): **طرق تدريس اللغة العربية**،منشورات جامعة دمشق، دمشق،سوريا.
29.مسفر بن محماس الكبيري(2014)**التحرير العربي ومهارات الكتابة**،ط2، مكتبة المتنبي،جدة، المملكة العربية السعودية.
30.منصور حسن الغول(2009)،**مناهج اللغة العربية(اساليب وطرائق تدريسها)**،دار الكتاب الثقافي،عمان، الأردن.
31.محسن علي عطية(2014)،**استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء**،الطبعة الألى، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
32.محسن علي عطية(2015): **التفكير(أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه)**،الطبعة الأولى،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
33.معاوية محمود أب غزال(2015): **علم النفس العام**،ط2، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن.
34.نادية حسين العفون، منتهى مطرش عبد الصاحب(2012): **التفكير انماطه ونظرياته(اساليب تعليمه تعلمه)**،الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
35.عبد المنعم أحمد بدران(2008):**مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**،الطبعة الأولى،دار العلم والايمان للنشر والتوزيع،كفر الشيخ، مصر.
36.علي أحمد مدكور(1991): **تدريس فنون اللغة العربية**،دار الشواف،القاهرة ،مصر.
37. علي أحمد مدكور(2006):**تدريس فنون اللغة العربية**،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر.
38. علي حسين الحجاج(1986):**نظريات التعلم(دراسة مقارنة–الجزء الثاني)**،عالم المعرفة،الكويت.

39. عبد العليم إبراهيم(1991)،**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، دار المعارف، ط14، القاهرة،مصر.
40. عبد اللطيف الصوفي(2007):**فن الكتابة(أنواعها،مهاراتها،أصول تعليمها للناشئة6-سنة16)**، دار الفكر ،دمشق،سوريا.
41. عماد عبد الرحيم الزغلول(2012):**مبادئ علم النفس التربوي**،ط2، دار الكتاب الجامعي،العين، الامارات العربية المتحدة.
42. عدنان يوسف العتوم،شفيق فلاح علاونة،عبد الناصر ذياب الجراح،معاوية محمود ابو غزال(2014)**علم النفس التربوي(النظرية والتطبيق)**،ط5،دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
43. بليغ حمدي اسماعيل،(2011):**إستراتيجيات تدريس اللغة العربية(أطر نظرية وتطبيقات عملية)**،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
44. رشدي أحمد طعيمة،(1986): **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
45. رعد مصطفى خصاونة،(2008)،**أسس تعليم الكتابة الإبداعية**،عالم الكتب الحديث، اربد ،الأردن.
46. راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي(2013): **المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها)**،ط3،دار المسيرة للنشر التوزيع، عمان ،الأردن.
47. راتب قاسم عاشور(2014)، **مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد(1) ،العدد(33)ص ص73-104.
48. راتب قاسم عاشور،عروب خلف جميل الشوابكة(2015): **أثر إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،المجلد (3)، العدد (11) ص ص153-186 .
49. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود(2005): **طرق تدريس اللغة العربية**،مكتبة المرجع، القاهرة، مصر.
50. حاتم حسين البصيص(2011): **تنمية مهارات القراءة والكتابة**،الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.
51. حمدان بن عطية الزهراني،فهد بن مسعد اللهيبي،سعد بن طيب الملهبي(2008)**التحرير الكتابي**،مركز النشر العلمي،جدة ، المملكة العربية السعودية.
52. خالد حسين ابو عمشة(2011):التعبير الشفهي والكتابي(في ضوء علم اللغة التدريسي)،شبكة الألوكة،ب ب.
53. فتحي عبد الرحمان جروان(2007): **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**،ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
54. فخري خليل النجار(2011):**الأسس الفنية للكتابة والتعبير**،دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
55. يوسف قطامي(2013)**النظرية المعرفية في التعلم**،الطبعة الأولى،دار المسيرة،عمان، الأردن.

56. إياد محمد خير إبراهيم خمايسية،محمود عبد العزيز محمود المهدي،(2015)، **أثر استخدام الانترنت الحر والموجه في تحسين التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مدارس مدينة حائل**،مجلة رسالة الخليج العربي،العدد(135)،ص ص59-77

57. نسرين أحمد خميس(2020) **أثر إستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في إكساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساس**،رسالة ماجستير،كلية العلوم التربوية،جامعة الشرق الأوسط، عمان ، الأردن.

58. آل كدم مشاعل بنت ناصر(2018): **فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية**،مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،المجلد(37)، العدد(108)،الجزء1،ص ص355-380.

59. حسن شحاته، مروان السمان(2012) **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مكتبة الدار العربية للكتاب،الطبعة الأولة، القاهرة، مصر.

60. حسين محمد أبورياش،سليم محمد شريف،عبد الحكيم الصافي(2014): **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم(النظرية والتطبيق)**،ط2،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

61. حاتم طه ياسين السامراني ، رجاء سعدون زبون الذهبي(2016): **برنامج مقترح يعتمد تمارين إثرائية لتعليم مهارات التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل،العدد(25)،ص ص433-454

62. حاتم عبد الله السمراني(2009): **التعبير في المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل،المجلد(12)،العدد(57)،ص ص 81-120

63. سامية سليمان الشوابكة،عبد الكريم سليم الحداد(2017):**أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**،مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (44)،العدد(4)ص ص43-57.

64. سعيد عبد العزيز(2009): **تعليم التفكير ومهاراته(تدريبات وتطبيقات عملية)**،الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

65. سحر حسين فاضل الخفاجي(2016) **فاعلية إستراتيجية النمذجة في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ**، مجلة الفتح، جامعة ديالي، العدد(67)،ص ص 342-378.

66. سحر الخليلي(2014)**أساليب تعليم القراءة والكتابة**،الطبعة الأولى، دار البداية موزعون وناشرون، عمان، الأردن.

67. سهاد كاظم فاضل الخفاجي(2019): **أثر استعمال النمذجة المعرفية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات**،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية،جامعة بابل،المجلد(9)، العدد(4)،صص281-322.

68. أسماء محمد عبد الله أبو الشرخ،(2016): **فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي**، رسالة ماجستير ،كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

69. نجم عبد الله الموسوي،رجاء سعدون زبون،(2010)، **أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها**، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية،المجلد(9)،العدد(17)،ص ص46-73.

70. زينة جبار غني الأسدي، أسعد محمد علي النجار،بارق عبد الحسين علي الجبوري ،(2019)، **أثر أنموذج بيركنز وبلايث في تنمية الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الخامس الأدبي**، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ، المجلد 9 العدد: 2،ص ص35-64.

71. مشهور اسبيتان،(2012)، **تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها**،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد (26)العدد(9)،ص ص2106-2130.

72. وجيه المرسي إبراهيم أبولبن،(2016)،**فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)،العدد(71)،مارس،ص ص251-295.

73. علي أحمد مدكور ،سامية سامي محمد خليف، محمد لطفي جاد، سلوى فتحي المصري،(2016)،**تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول ثانوي**، مجلة العلوم التربوية،المجلد(2)،العدد(2)،ص ص559-581.

74. محمد لطفي محمد جاد، فوزي عبد الغني خالد عبد الباقي ود،أحمد محمد عيسى، (2016)،**إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**،المجلد(3)، العدد(3)،ص ص313-334.

75. سامي عباس منصور(2020): **فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس ابتدائي بمملكة البحرين**،مجلة الطفولة العربية، العدد(83) ،ص ص45-70.

76. سامي محمد هزايمة،(2017)، **أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة المنارة، المجلد(23)، العدد(3)،ص ص175-209.

77. صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل(2007):**تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)**،الطبعة الأولى،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

78.صفاء يوسف الأعسر(1998)،**تعليم من أجل التفكير**،دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

79. أحمد سعيد محمود محمود الأحول(2018):**فعالية برنامج قائم على معايير نحو النص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**،المجلة الدولية للأبحاث التربوية، المجلد(42)، العدد(1)ص ص190-243.

80. تيسير جلال عابد محمد،علي سعد جاب الله،سيد فهمي مكاوي(2017)**علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتيا**،بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،العدد(8)،ص ص251-270.

81. اعتدال عبد الحكيم علي شموط،(2015): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات** ، رسالة ماجستير،كلية التربية، الجامعة الأزهر،غزة ، فلسطين.

82. إياد خالد محمد الهمص(2018): **أثر توظيف إستراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالب الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير،كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

83. البردويل، مي محمد سعيد (2018):**أثر توظيف إستراتيجية (فكر- اكتب- زواج- ربّع- شارك) في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساس**،، رسالة ماجستير،كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

84. الشوابكة، سامية سليمان،الحداد، عبد الكريم سليم(2017):**أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**،مجلة دراسات البحوث التربوية، المجلد(44)،العدد(4)ص ص43-57.

85. إياد خالد محمد الهمص(2018): **أثر توظيف إستراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالب الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير،كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

86. علي سامي علي الحلاق،شامان صالح المعابرة(2019): **مظاهر ضعف الخط العربي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(27)، العدد(6)،ص ص412-429.

87. عبد الرزاق مختار محمود(2012): **فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية،العدد(31)،ص ص 220-258.

88. شبات، سندس محمد موسى(2016):**أثر توظيف إستراتيجية التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة**، رسالة ماجستير،كلية التربية، الجامعة الأزهر،غزة ، فلسطين.

89. يوسف سعيد محمود المصري،(2006)، **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية–غزة–،فلسطين.

90. جهاد عمار مكطوف(2018) **أثر إستراتيجية التعبير الموجه في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ،العدد(33)،ص ص885–902

مراجع استراتيجية النمذجة:

91. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(2014) **تعديل السلوك الانساني (النظرية والتطبيق)**، الطبعة 2، دار المسيرة للنشر التزيع والطباعة،عمان، الأردن.

92. كفاح يحيى صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري، علي محمد العبيدي(2012): **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**،الطبعة الأولى،دار تموز للطباعة و النشر و التوزيع،دمشق، سوريا.

93. رقية عبد الأمة العبيدي، علاء عبد الحسين الشبيب(2016): **التفكير ماوراء المعرفي(رؤية نظرية ومواقف تطبيقية)**،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

94. منار بني مصطفى، محمد نشأت(2018): **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيتي النمذجة المعرفية ولعب الدور في تحسين توكيد الذات للمراهقين اللاجئين السوريين**،مجلة المنارة،المجلد(24)، العدد(4)،ص ص325–368.

95. ناهدة محمد أسعد طه، صفاء زيد الكيلاني(2018): **أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الإبتدائي في دولة الكويت**، مجلة الجامعة

عبد الستار جابر علي،عبد الواحد محمود محمد الكنعاني(2017): **تدريس الرياضيات التطبيقية وفق استراتيجية النمذجة وأثرها في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة ومعتقداتهم نحو تعلم وتعليم الرياضيات**،مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، مجلد(42)، العدد(3)،ص ص 392–437.

96. كيلي هارمون، روبرت،ج، مورزانو (2017)**ممارسة المهارات والاستراتيجيات والعمليات(اساليب صفية لمساعدة الطلاب في تكوين كفاءتهم)**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ، المملكة العربية السعودية.الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(26)، العدد(3)، ص ص 673–696.

97. فتحي الزيات(2004)**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**،ط2،دار النشر للجامعات،القاهرة،مصر.

98. شفا جميل الندى(2008)**معايير اختيار مواضيع التعبير الكتابي الابداعي لدى معلمي الصف الحادي عشر وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

99. وحيد السيد حافظ، جمال سليمان عطية(2006) **فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية ،جامعة بنها، المجلد(16)، العدد(68)،ص ص165–203.

100.ايمان مصطفى محمد ابراهيم(2021) **فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي–دولة الامارات العربية المتحدة**،المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، المجلد(4)، العدد(17)،ص ص 93–122.

101.محمد اسماعيل عبد الرحمان حسن(2011) **أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت**،أطروحة دكتوراه،، جامعة اليرموك، الأردن.

102.حسن عبد المعطي، عصام نمر عواد،سهير محمد سلامة شاش(2013) **تعديل السلوك**،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان، الأردن التميمي،(2014) علم النفس المعرفي،الطبعة الاولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

103.محمود كاظم التميمي،(2014) علم النفس المعرفي، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

104.رعد مهدي رزوقي،سهى ابراهيم عبد الكريم(2015)**استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم**،الطبعة الأولى،دار المسيرة،عمان ، الأردن.

105.محمد بكر نوفل،محمد قاسم سعيفان(2011) دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي،الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان ، الأردن.

106.زينب عبد العليم بدوي(2016)علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق الذاكرة المستقبلية، دار الكتاب الحديث،القاهرة، مصر.

107.حسين محمد أبورياش،سليم محمد شريف،عبد الحكيم الصافي،(2009) **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم**،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

108.ضمرة جلال كايد،عريب علي أبو عميرة، خليل عشا،(2007)**تعديل السلوك**،الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

109.روبرت سولسو، (ت)محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق(2000) **علم النفس المعرفي**، مكتبة أنجلوا المصرية،القاهرة، مصر.

110.ابراهيم عبد الله الحسيان(2017) **التعلم المنظم ذاتيا** (المفهوم والتصورات النظرية)،كتاب المجلة العربية ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

111.قحطان أحمد الظاهر(2004)**تعديل السلوك**،الطبعة الثانية ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

112.بطرس حافظ بطرس(2010) تعديل وبناء سلوك الأطفال،الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

113.محمود عبد الحليم منسي(2003)**التعلم**،مكتبة انجلوا المصرية، القاهرة، مصر.

114.ابراهيم عبد الله فرج الزريقات(2007)تعديل سلوك الأطفال والمراهقين (المفاهيم والتطبيقات)،الطبعة الاولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

115.ابراهيم عبد الله فرج زريقات(2018)تحليل السلوك التطبيقي(مبادئ واجراءات في تعديل السلوك)،دار الفكر، عمان ، الأردن.

116.أحمد محمد أبوزيد(2016)تحليل وتعديل السلوك الانساني،الطبعة الأولى ، دار النشر الدولي،الرياض، المملكة العربية السعودية.
117.طه عبد العظيم حسين(2008)استراتيجيات تعديل السلوك(للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية،مصر.
118.جابر عبد الحميد جابر(1999) استراتيجيات التدريس والتعلم، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
119.وليد أحمد جابر(2005)طرق التدريس العامة، ط2،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
120.محسن علي عطية(2006)الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
121.علي جواد الطاهر(1984)أصول تدريس اللغة العربية،ط2،دار الرائد العربي،بيرت ،لبنان.
122.سعد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز(2014)مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،الطبعة الالى، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
123.داه عبد اللاوي نجاة(2018)دور اللغة العربية في التواصل والثقافة العالمية،منشورات المجلس، ندوة وطنية،(الجزء الثاني)، أيام 23-25 سبتمبر، المكتبة الوطنية الجزائرية ، الحامة ، الجزائر .
124.فتحي ذياب سبيتان(2010)أصل وطرائق تدريس اللغة العربية،دار الجندارية للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.
125.حسن شحاتة(2004)تعليم اللغة العربية بين النظرية التطبيق،ط6، دار المصرية اللبنانية،القاهرة ،مصر.
126.أحمد ابراهيم صومان(2010)أساليب تدريس اللغة العربية،الطبعة الأولى، دار زهران للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
127.عبد الفتاح حسن البجة(2000)أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة،الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
128.ابراهيم أحمد قشطة(2022)**الكافي في تدريس اللغة العربية في** المرحلة **الأساسية الأولى**،ط3،رفح،فلسطين المحتلة.
129.ريبكا أكسفورد(ت)السيد محمد دعدور(1996)**استراتيجيات تعلم اللغة**، مكتبة أنجلوا المصرية، دمياط،مصر.
130.وردة القواسمية(2018) **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها (أبحاث محكمة)** ، منشورات المنتدى العربي التركي، تركيا،
131.عبد الفتاح حسن البجة(1999) **أصول تدريس العربية**(بين النظرية والممارسة)، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان ، الأردن
132.فهد خليل زايد(2006) **أساليب تدريس اللغة العربية**،دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
133.فؤاد أبو حطب، آمال صادق(2008) نم الجنين من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين،ط5، مكتبة أنجلو المصرية ،القاهرة ،مصر.
134.عبد الحق بحاش(2020) **الدلالة الإحصائية والعملية لفرضيات البحوث النفسية والتربوية**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،جامعة محمد بوضياف-المسيلة- المجلد: (5) العدد: (1) ص: 371-404 .

135.اعتماد عواد سلامة البلبيسي،يسري عفيفي عفيفي،أماني محمد سعد الدين الموجي،أميمة محمد عفيفي أحمد(2018)**فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن اساسي بغزة**،بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،العدد(12)ص ص11-70.

136.محمد احمد عمر أحمد(2020) **فاعلية استراتيجية مقترحة للتدريس القائم على النمذجة لتنمية الاستدلال العلمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**،مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، المجلد(44)، العدد(1)،ص ص15-92.

137.ايمان محمد صبري، حمدان محمد علي، حمدي أحمد محمود،أحمد علي خطاب.(2014)**تعليم التفكير(رؤية تنظيرية ومسارات تطبيقية)**،دار الفكر العربي،الطبعة الأولى، القاهرة،مصر.

138.الجعفري، حسين منصور ناصر(2018)، **فعالية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** ،مجلة كلية التربية، جامعة الباحة، مجلد(34) ،العدد(10)،ص ص626-645.

139.محمد أحمد عمر أحمد(2020)، **فاعلية إستراتيجية مقترحة للتدريس القائم على النمذجة لتنمية الاستدلال العلمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد(44)، العدد(1)،ص ص15-92.

140.البلبيسي اعتماد عواد(2018)، **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة**، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد(12)،ص11-70.

قائمة المراجع بالغة الأجنبية:

1. Karen R .Harris,Steve Graham,Barbera Friedlander, Leslie Laud .(2013) . **BRING POWER FUL WRITING STRATEGI ES INTO YOUR CLASSROOM! WHY AND HOW** , The Reading Teacher, Vol. 66 Issue 7. 538-542.

2. Cynthia Luna Scott. (2015).**The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?** UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14].

3. John Seely Brown, Allan Collins,Paul Duguid,(1989) **SITUATED COGNITION AND THE CULTURE OF LEARNING,** Center for the Study of Reading TECHNICAL REPORTS, UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBANA-CHAMPAIGN 174 Children's Research Center 51 Gerty Drive Champaign, Illinois 61820.

4. Éva Csillik (2020) Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation, NYS TESOL JOURNAL, The School of Heroes, New York City Department of Education ,Vol. 7, No. 1, January.
5. David Whitebread, Sue Bingham, Valeska Grau, Deborah Pino Pasternak,Claire Sangster (2007) **Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peerassisted learning**. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online], *6*(3), 433-455.
6. Nicole Lamarre and Martine Cavanagh(2012) **Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction,** Revue des sciences de l'éducation, 38(1), 135–160. https://doi.org/10.7202/1016752ar.
7. Costa Arthur L(1984) **Mediating the Metacognitive,**Educational leadership**,**v42 n3 p57-62 .
8. Costa Arthur L(1991) **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Revised Edition, Volume 1.**Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. ISBN-87120-180-191.
9. Jason Kok, Khiang Loh(2009) **Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program,** Reading in a Foreign Language, ISSN 1539-0578, Volume 21, No. 2 ,pp. 93–118.
10. Albert Bandura(1999**) Social cognitive theory: An agentic perspective,** Asian Journal of Social Psychology, Vol. 2, Issue 1, 21-41.
11. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). **Social origins of self-regulatory competence**. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.
12. Barry J. Zimmerman(2013**) From Cognitive Modeling to Self-Regulation:A Social Cognitive Career Path,** EDUCATTONAL PSYCHOLOGIST, 48(3),135-147 ISSN: 0046- 1 520 print I 1532-6985 online DOi: 1 0. 1 080/00461 520.2013.7 9467 6.
13. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). **Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling**. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 7-25.
14. Albert Bandura(2001) **Social Cognitive Theory of Mass Communication,** MEDIAPSYCHOLOGY, *3*, 265–299. Copyright ©, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
15. Barbara Engler(2014) Personality Theories: An Introduction,Ninth Edition, International Edition, ISBN-13: 978-1-285-08886-0 ISBN-10: 1-285-08886-7 © 2014, 2009 Wadsworth, Cengage Learning.
16. NEAL E. MILLER, JOHN DOLLARD(1941) **SOCIAL LEARNING AND IMITATION,** Copyright 1941 by Yale University Press Issued as a Yale Paperbound July 1962 Printed in the United States of America.
17. Albert Bandura(1971) **Psychological Modeling Conflicting Theories**, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, Published 2017 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA, Copyright © 1971 by Taylor & Francis, ISBN 13: 978-0-202-30848-7 (pbk).
18. Michael Pressley , karen R. Harris(1990) **What We Really Know about Strategy Instruction,** Copyright © 1990 by the Association for Supervision and Curriculum Development. All rights reserved**.**
19. Susan De La Paz, Deborah McCutchen. (2016), **Learning to Write from: Handbook of Research on Learning and Instruction Routledge Accessed on**: 01 Dec 2020 https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315736419.ch3.
20. Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald(2016) **Handbook of writing research**, SECOND EDITION, THE GUILFORD PRESS New York London.

21. Sedat MADEN(2011) **Effect of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill,** Educational Sciences: Theory & Practice,11(2),Spring 911-917.
22. Shawn M. Datchuk, Ginny A. Dembek(2018) **Adapting a Sentence Intervention with Spelling and Handwriting Support for Elementary Students with Writing Difficulties: A Preliminary Investigation,** Insights into Learning Disabilities 15(1), 7-27, Copyright @ by LDW 2018.
23. Robert Wood ,Albert Bandura(1989) **Social Cognitive Theory of Organizational Management,** The Academy of Management Review, Vol. 14, No. 3 (Jul., 1989), pp. 361-384, Academy of Management Stable URL: http://www.jstor.org/stable/258173
24. Barry J. Zimmerman(2008) **Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects,** *American Educational Research Journal , Vol. 45, No. 1, pp. 166–183 DOI: 10.3102/0002831207312909 © 2008 AERA. http://aerj.aera.net*.
25. Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). **Teaching elementary school students to be effective writers**: A practice guide (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/ wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.
26. Marie C. White(2017) **Cognitive Modeling and Self-Regulation of Learning in Instructional Settings**, Teachers College Record,Volume 119 Issue 13, April 2017.
27. Claudia Gama(2004) **Metacognition in Interactive Learning Environments: The Reflection Assistant Model,** J.C. Lester et al. (Eds.): ITS 2004, LNCS 3220, pp. 668–677, 2004. © Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2004. 1 This research was supported by grant No. 200275-98.4 from CNPq-Brazil.
28. Douglas J. Hacker(2018) **A Metacognitive Model of Writing: An Update From a Developmental Perspective,** EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 0(0), 1–18, © 2018 Division 15, American Psychological Association ISSN: 0046-1520 print/ 1532-6985online DOI:10.1080/00461520.2018.1480373.
29. Scott G. Paris and Peter Winograd(1990) **Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children, Remedial and Special Education, Volume 11 Issue** 6 **November/December 1990.**
30. Douglas J. Hacker, Matt C. Keener, and John C. Kircher(2009) **Writing is Applied Metacognition**, Handbook of Metacognition Education, First published 2009 by Routledge270 Madison Ave, New York, NY 10016, This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2009. ISBN 0-203-87642-3 Master e-book ISBN.
31. Julie Ferland-Gagnon , Josée Vaillancourt(2012) **LE MODELAGE, UNE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE VISANT À FACILITER L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES MOTRICES CHEZ LE MUSICIEN EN DÉBUT DE FORMATION,** RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE,33
32. ALBERT BANDURA(2005) **THE EVOLUTION OF SOCIAL COGNITIVE THEORY,** In K_ G. Smith & M. A. Hitt (Eds.) Great Minds in Management. (pp. 9-35) Oxford: Oxford University Press.
33. Molly Zhou, David Brown(2015) **Educational Learning Theories: 2nd Edition,** . Education Open Textbooks. 1, https://oer.galileo.usg.edu/education.
34. Nabavi, R.T. (2012) **Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory**. Journal of Personality and Social Psychology, 1, 589.

35. ALBERT BANDURA(1991) **Social Cognitive Theory of Self-Regulation,** ORGANIZATIONAL BEHAVIOR AND HUMAN DECISION PROCESSES, 50, 248-281.
36. Barry J. Zimmerman,Adam R. Moylan**(**2009**) Self-Regulation Where Metacognition and Motivation Intersect,** Handbook of Metacognition in Education, First published 2009 by Routledge 270 Madison Ave, New York, NY 10016Simultaneously published in the UK by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2009.
37. Charlotte Dignath-van Ewijk, and Greetje van der Werf(2012) **What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation,** Education Research International, 2012, [741713]. https://doi.org/10.1155/2012/741713.
38. ELEONORA PAPALEONTIOU-LOUCA(2003) **The Concept and Instruction of Metacognition,** Teacher Development, Volume 7, Number 1, 9-30.
39. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). **Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals**. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 29–36. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29.
40. Emily Fox & Michelle Riconscente(2008) **Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget,and Vygotsky,** Educ Psychol Rev (2008) 20:373–389 DOI 10.1007/s10648-008-9079-2.
41. Schunk, D. H. (2008). **Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning** : Research recommendations.*Educational Psychology Review,20(4),*463-467. **http://www.springerlink.com**
42. Philippe Carré(2004) **Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?** Savoirs, Hors série(5), 9. https://**doi**.org/**10.3917/savo.hs01.0009**.
43. Mélanie S. Bosson,Marco G.P. Hessels,Christine Hessels-Schlatter(2009) **Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage,** DOI: 10.3917/devel.001.0014 https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-14.htm.
44. Erica Bilat(2015**) Médiation et métacognition : Comment les intégrer dans l'enseignement en soutien pédagogique ?,** Mémoire de Master, Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE, berne,suisse.
45. HOPE J. HARTMAN(2002) **METACOGNITION IN LEARNING AND INSTRUCTION (Theory, Research and Practice),** Second Printing ,KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS - DORDRECHT I BOSTON I LONDON, ISBN 978-90-481-5661-0 ISBN 978-94-017-2243-8 (eBook), DOI 10.1007/978-94-017-2243-8.

46. Stephan du Toit , Gary Kotze(2009) **Metacognitive Strategies in the Teaching and Learning of Mathematics,** Pythagoras, 70, 57-67 (December 2009) https://hdl.handle.net/10520/EJC20916.
47. Fatma Erdoğan 1 , Sare Şengül(2017) **The Effect of Cooperative Learning Method Enhanced with Metacognitive Strategies on Students' Metacognitive Skills in Math Course ,** Education and Science, Vol 42 (2017) No 192 263-301.
48. Albert Bandura(1989) **SOCIAL COGNITIVE THEORY,** In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
49. BARRY J. ZIMMERMAN, (2000)Attainig self- Rgulation A Social Cognitive Perspective , **H A N D B O O K OF S E L F - R E G U L A T I O N,** Academic Press**,** An Imprint of Elsevier 525 B Street, Suite 1900, San Diego, California 92101-4495, USA http: ffwww.apnet.com .
50. Gregory Schraw, Kent J. Crippen and Kendall Hartley(2006) **Promoting Self Regulation in Science Education:Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning,** Research in Science Education (2006) 36: 111–139 DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8.
51. Barry J. Zimmerman(1989) **A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning,** Journal of Educational Psychology 1989, Vol. 81, No. 3, 329-339.
52. Barry J . Zimmerman(2002) **Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview,** THEORYINTO PRACTICE, Volume 41, Number 2,64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.
53. Barry J. Zimmerman, Richard Koussa(1979) **Social influences on children's toy preferences: Effects of model rewardingness and affect, Contemporary Educational Psychology** Volume 4, Issue 1, January 1979, Pages 55-66.
54. Susan-Marie Harding(2018) **Self-regulated learning in the classroom**, Assessment Research Centre, University of Melbourne. For questions email s.harding@unimelb.edu.au.
55. Jeffrey B. Vancouver (2000)**self rgulation in organizational settings a tale of two paradigms ,** Handbookof Self-Regulation**,** Copyright 92000by Academic Press. All rights of reproduction in any form reserved**.** 24-28 Oval Road, London NW1 7DX, UK http:ffwww.hbuk.co.uk/ap/.
56. Schunk, D. H. **(**1990**) Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning.** Educational Psychologist, 25, 71-86**.**
57. Monique Boekaerts, Lyn Corno(2005) **Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention,** APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW, 2005, *54* (2), 199–231.
58. Philip H. Winne(2018) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, 2nd Edition*. Routledge,20170907. VitalBook file. Second edition published 2018 by

Routledge711 Third Avenue, New York, NY 10017 ,© 2018 Taylor & Francis ISBN: 978-1-315-69704-8 (ebk).

59. Monique Boekaerts(1996) **Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation,** European Psychologist, Vol. 1, No. 2, June 1996, pp. 100-112 ©1996 Hogrefe & Huber Publishers.
60. Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. Journal of Applied Sport Psychology, 7(2),112-137.
61. MOSHE ZEIDNER, MONIQUE BOEKAERTS, AND PAUL R. PINTRICH (2000) **H A N D B O O K OF S E L F - R E G U L A T I O N,** Academic Press**,** An Imprint of Elsevier 525 B Street, Suite 1900, San Diego, California 92101-4495, USA http: ffwww.apnet.com .
62. Schunk, D.H., DiBenedetto, M.K.,(2015). Self-**Efficacy: Education Aspects**. In: James D. Wright (editor-in-chief), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol 21. Oxford: Elsevier. pp. 515–521. ISBN: 9780080970868.
63. Martha Leticia Gaeta González(2013) **Learning Goals and Strategies in the Self-regulation of Learning,** US-China Education Review A, ISSN 2161-623X January 2013, Vol. 3, No. 1, 46-50.
64. Graeme Stewart, Tricia Anne Seifert , Carol Rolheiser (2015) **Anxiety and Self-efficacy's Relationship with Undergraduate Students' Perceptions of the use of Metacognitive Writing Strategies,** The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Volume 6 , Issue 1, 3-31.
65. GARY P. LATHAM, EDWIN A. LOCKE(1991) **Self-Regulation through Goal Setting,** ORGANIZATIONAL BEHAVIOR AND HUMAN DECISION PROCESSES , Elsevier, ISSN 0749-5978. - Vol. 50.1991, 2, p. 212-247.
66. Rosa Cera - Michela Mancini - Alessandro Antonietti(2013) **Relationships between Metacognition,Self-efficacy and Self-regulation in Learning**, Journal of Educational Cultural and Psychological Studies,ECPS Journal – 7/2013 http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/.
67. S. A. Davids(2015) ,**THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY, GOAL-SETTING AND ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG FINAL YEAR STUDENTS AT A SELECTED UNIVERSITY IN THE WESTERN CAPE PROVINCE**,Master of Commerce thesis, Department of Industrial Psychology, University of the Western Cape.
68. PAUL R. PINTRICH(2000) **T H E R O L E OF G O A L O R I E N T A T I O N IN S E L F - R E G U L A T E D L E A R N I N G**, H A N D B O O K OF S E L F - R E G U L A T I O N**,** Academic Press**,** An Imprint of Elsevier 525 B Street, Suite 1900, San Diego, California 92101-4495, USA http: ffwww.apnet.com .

69. Edwin A. Locke, Gary P. Latham(2013**) New Developments in Goal Setting and Task Performance,** First published 2013 by Routledge part of the Taylor and Francis Group 711 Third Avenue, New York, NY 10017 © 2013 Psychology Press.
70. Karen R. Harris, Steve Graham, Charles A. MacArthur, Robert Reid, Linda H.Mason. (2011) ,**Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing from***:* Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance Routledge. Accessed on: 12 Jan 2018 https://www.routledgehandbook.
71. Carole Ames(1992**) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation,** Journal of Educational Psychology, 1992, Vol. 84, No. 3, 261-271
Copyright 1992 by the American Psychological Association, Inc. 0022 0663/92/83.00.
72. Schunk, D. H.(1986) **Peer Models: Effects on Children's Achievement Behaviors.** Paper presented at the meeting of the American Psychological Association（Washington，DC，August 22-26，）. THE EDUCATIONAL RESOURCES.INFORMATION CENTER(ERIC).
73. Schunk, D. H. (1987). **Peer models and children's behavioral change**. Review of Educational Research, 57, pp149-174. http://www.sagepub.com/.
74. Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). **Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement.** *Contemporary Educational Psychology, 18(3)*, 337-354.
75. Schunk, Dale H.(2001) **Self-Regulation through Goal Setting**, ED462671 2001-12-00 Self-Regulation through Goal Setting. ERIC/CASS Digest. Page 1 of 6232. http://ericcass.uncg.edu/.
76. Lise Saint-Pierre(1994) **La métacognition, qu'en est-il**, Revue des sciences de l'éducation, Volume 20 Number (3), 529–545. https://id.erudit.org/iderudit/031740ar.
77. DOI: https://doi.org/10.7202/031740ar
78. Robert Fisher (1998) **Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children,** Early Child Development and Care, 141:1, 1-15, DOI: 10.1080/0300443981410101. http://dx.doi.org/10.1080/0300443981410101
79. Jaume, Y., Noël, B. & Godart, A.-M. (1995). **La métacognition : sésame de la réussite.** Québec français, (98), 42–47. URI: https://id.erudit.org/iderudit/44283ac.
80. Shirley Larkin(Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007) **Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peerassisted learning**. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online], *6*(3), 433-455. **www.iacep.cogned.org.**
81. Jennifer A. Livingston(2003) Metacognition: An Overview, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation 1129 Shriver Laboratory (Bldg 075) College Park, Maryland 20742
82. JOHN H. FLAVEL(1979) **Metacognition and Cognitive Monitoring(A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry),** AMERICAN PSYCHOLOGIST, Vol. 34, No. 10,906-911.

83. Lillian E Jacobs(2019) **Teachers' well-being, metacognitive awareness and satisfaction with life in a school for learners with mild intellectual disability,** Thesis submitted for the degree Philosophiae Doctor in Learner Support , the North-West University,
84. ADRIANA OJEDA ÁLVAREZ(2010) **Reflecting on Metacognitive Strategies in F. L. Teaching and Learning,** Cuadernos de Lingüística Hispánica N.° 16 ISSN 0121-053X Julio-Diciembre 2010; p. 69-8.
85. Alireza Karbalaei(2011) **Metacognition and Reading Comprehension,** Editorial ,Vol. 16, No. 28 (mayo – agosto de 2011).
86. Robert J Marzano, Ronald S. Brandt, Carolyn Sue Hughes, Beau Fly Jones, Barbara Z. Presseisen, Stuart C. Rankin, and Charles Suhor(1988) **DIMENSIONS OF THINKING*(A FRAMEWORK FOR CURRICULUM AND INSTRUCTION)*** , Published by The Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314.2798.
87. Shahlan Surat1, Saemah Rahman1, Zamri Mahamod1 & Saadiah Kummin(2014) **The Use of Metacognitive Knowledge in Essay Writing among High School Students**, International Education Studies; Vol. 7, No. 13; 2014 ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039 Published by Canadian Center of Science and Education.
88. GREGORY SCHRAW(2002) **PROMOTING GENERAL METACOGNITIVE AWARENESS, H.J. Hartman (ed.),** Metacognition in Learning and lrutruction, 3-16. © 2001 Kluwer Academic Publishers**.**
89. Ann L. Brown, Annemarie Sullivan Palincsar(1982**) Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training,** Center for the Study of Reading TECHNICAL REPORTS, Technical Report No. 262 INDUCING STRATEGIC LEARNING FROM TEXTS BY MEANS OF
90. INFORMED, **SELF-CONTROL TRAINING** https://www.researchgate.net/publication/49176154
91. Gregory Schraw, David Moshman(1995) **Metacognitive Theories,** Published in *Educational Psychology Review* 7:4 (1995), pp. 351–371. Copyright © 1995 Plenum Publishing Corporation. Used by permission. http://www.springerlink.com/content/1040-726X
92. Arthur K. Ellis *, David W. Denton, John B. Bond(2014) **An analysis of research on metacognitive teaching strategies,** *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 4015 – 4024.* doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.883.
93. Åsta Haukås, Camilla Bjørke, Magne Dypedahl(2018) **Metacognition in Language Learning and Teaching,** First published 2018 by Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.

94. Michael Pressley, John G. Borkowski, and Wolfgang Schneider (1987) **COGNITIVE STRATEGIES: GOOD STRATEGY USERS COORDINATE METACOGNITION AND KNOWLEDGE**, Annals of Child Development, Volume 4, pages 89-129. Copyright © 1987 by JAI *Press* Inc. All rights of reproduction in any form reserved. ISBN: 0-89232-634-4
95. Shirley Larkin(2010) **Metacognition in young children**, First published 2010 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge 270 Madison Avenue, New York, NY 10016 .
96. Ryan E.B. Los(2014) **THE EFFECTS OF SELF-REGULATION AND SELF-EFFICACY ON ACADEMIC OUTCOM,** A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Masters of Arts, Division of Counseling and Psychology in Education, Human Development and Educational Psychology, In the Graduate Schoo, The University of South Dakota.
97. D. SCOTT RIDLEY, PAUL A. SCHUTZ,ROBERT S. GLANZ CLAIRE E. WEINSTEIN(2004) **Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting,** *Journal of Experimental Education, 60(4), 293-306.*
98. Koch, Alexander K.; Nafziger, Julia (2008) : **Self-regulation through goal setting**, IZA Discussion Papers, No. 3893, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20081219153.
99. Wilen, W., & Phillips, J. (1995). Teaching Critical Thinking: A Metacognitive Approach. *Social Education, 59*(3), 135–138.
100. Norman Brie(2010) **From Promoting Academic Self-Regulation in Adolescents**, Champaign, IL: Research Press (www.researchpress.com, 800-519-2707)
101. Andrew J. Hughes**(**2019**) Measuring Metacognitive Awareness: Applying Multiple, Triangulated, and Mixed-Methods Approaches for an Encompassing Measure of Metacognitive Awareness,** Journal of Technology Education, Vol. 30 No. 2, Spring 2019
102. Marcel V.J. Veenman(2014) **Assessing Developmental Differences in Metacognitive Skills With Computer Logfiles: Gender by Age Interactions,** PSYCHOLOGICAL TOPICS 23 (2014), 1, 99-113.
103. Amy Gillespie, Steve Graham(2014) **Effective Practices for Written Expression,** t ExecDir@TeachingLD.org
104. Paula López, Mark Torrance, Gert Rijlaarsdam, and Raquel Fidalgo(2017) **Effects of Direct Instruction and Strategy Modeling on Upper-Primary Students' Writing Development,** Frontiers in Psychology ,Volume 8 | Article 1054p1-10, doi: 10.3389/fpsyg.2017.01054

105. Gregory Schraw, Douglas F Kauffman, Stephen Lehman(2006) **Self-regulated Learning,** The encyclopedia of cognitive science, 1063-1073. https://www.researchgate.net/publication/229971208
106. Gregory Schraw, Kent J. Crippen and Kendall Hartley(2006) **promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning,** Research in Science Education (2006) 36: 111–139 . DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8
107. Anastasia Efklides, Bennett L. Schwartz, and Victoria Brown(2018) **Motivation and Affect in Self-Regulated Learning**, Schunk, Dale H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, 2nd Edition*. Routledge, 20170907. VitalBook file. Second edition published 2018.
108. Marie C. White and Maria K. DiBenedetto(2018) **An Integral Part of Standards-Based Education,** Schunk, Dale H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, 2nd Edition*. Routledge, 20170907. VitalBook file. Second edition published 2018.
109. Barth Britt-Mari.(1985) **Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In: Communication et langages**, n°66, 4ème trimestre. pp. 46-58. doi : 10.3406/colan.1985.3656 http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656
110. Susan-Mari Pieterse(2014) **TEACHERS' MEDIATION OF METACOGNITION DURING MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING,** Thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master ,of Education in Educational Support , Faculty of Education , Stellenbosch University.
111. Minna Puustinen, Anna-Liisa Lyyra, Riitta-Leena Metsa¨pelto, Lea Pulkkinen(2008) **Children's help seeking: The role of parenting**, Learning and Instruction 18 (2008) 160-171. www.elsevier.com/locate/learninstruc
112. Ernesto Panadero, and Jesús Alonso-Tapi(2014) **How do students self-regulate? Review of Zimmerman‟s cyclical model of self-regulated learning,** anales de psicología, 2014, vol. 30, nº 2 (mayo), 450-462 **http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221**
113. Ernesto Panadero(2017) **A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research**, Frontiers in Psychology ,Volume 8, Article 42,pp1-28 www.frontiersin.org.
114. Thomas Goetz, Ulrike E. Nett, and Nathan C. Hall(2013) **Self-Regulated Learning,** Emotion, Motivation, and Self-regulation: A Handbook for Teachers Copyright © 2013 by Emerald Group Publishing Limited All rights of reproduction in any form reserved S. 123-166. ISBN: 978-1-78190-710-8

115. Kateri McRae, Supriya Misra, Aditya K. Prasad, Sean C. Pereira, and James J. Gross(2011) **Bottom-up and top-down emotion generation: implications for emotion regulation,** social Cognitive and Affective Neuroscience Advance Access published February 4, 2011 doi:10.1093/scan/nsq103 .

116. Sternberg,R.J.(1986a).Insideintelligence.AmericanScientist,74,137-143.

117. Bernadette Noël ,Sylvie C. Cartier(2016) **De la métacognition à l'apprentissage autorégulé**, © De Boeck Supérieur s.a., ,Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve ,Bibliothèque nationale, Paris : septembre 2016 ISSN 1373-0288 ,Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2016/13647/117

118. Daniella Taranto and Michael T. Buchanan(2020) **Sustaining Lifelong Learning:A Self-Regulated Learning (SRL) Approach,** Discourse and Communication for Sustainable Education, vol. 11, no. 1, pp. 5-15, DOI: 10.2478/dcse-2020-0002.

119.LAURA JONKER, MARIJE T. ELFERINK-GEMSER, & CHRIS VISSCHER(2010) **Differences in self-regulatory skills among talented athletes: The significance of competitive level and type of sport,** Journal of Sports Sciences, June 2010; 28(8): 901–908.

120. Vohs, K.D., Baumeister, R.F., & Tice, D. M.(2008) (in press). **Self-regulation: Goals, Consumption, and Choices.** In C. P. Haugtvedt, P. Herr, & F. Kardes (Eds.), Handbook of Consumer Psychology, New York : Psychology Press, ISBN 0-8058-5603-X. - 2008, p. 349-366.

121. Fermín Torrano Montalvo , María Carmen González Torres(2004) **Self-Regulated Learning: Current and Future Directions,** *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34. ISSN: 1696-2095 .

122. Lindner, Reinhard W.; Harris, Bruce(1992) **Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students,** 15p.; Paper presented at the American Educational Research Aswciation Annual Meeting (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).

123. Lindner, Reinhard W.; Harris, Bruce, Wayne I. Gordon (1996) **The Design and Development of the "Self-Regulated Learning Inventory": A Status Report,** 15p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).

124. Lindner, Reinhard W.; Harris, Bruce R(1993) **Teaching Self-Regulated Learning Strategies,** 15p.; In: Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division (15th, New Orleans, Louisiana, January 13-17, 1993); see IR 016 300.

125. Jacobs, J. E. & paris, S. G. (1987). «Children's metacognition about reading : issues in definition,measurements, and Instruction». Educational Psychology, 22 (3-4), pp. 255-278.

126.Christopher A. Wolters and Daniel J. Taylor(2012) **A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement,** S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_30, © Springer Science+Business Media, LLC 2012.

127.Christopher A. Wolters, Paul R. Pintrich, Stuart A. Karabenick(2003) **Assessing Academic Self-regulated Learning,** Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. Sponsored by Child Trends, National Institutes of Health ,March 2003.

128.Dyanne Leah Escorcia Sarmiento(2007) **Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant,** THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR , ,Sciences de l'éducation Ecole doctorale ,« Connaissances, culture, modélisation » Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), L'UNIVERSITE PARIS X, France.

129. Anastasia Efklides(2008) **Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self Regulation and Co-regulation,** European Psychologist 2008; Vol. 13(4):277-287 DOI 10.1027/1016-9040.13.4.277.

130.MICHEL FERRARI1, THER ´ ESE BOUFFARD ` & LINE RAINVILLE(1998) **What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing,** Instructional Science **26:** 473–488, 1998. c 1998 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

131.Carol Sue Englert, Taffy E. Raphael and Linda M. Anderson**,(1994) Socially Mediated Instruction: Improving Students' Knowledge and Talk about Writing,** The Elementary School Journal Vol. 92, No. 4 (Mar., 1992), pp. 411-449 (39 pages) Published By: The University of Chicago Press

132. Noushad Husain***(2015) Language and Language Skills,*** Maulana Azad National Urdu University, 1-11.
https://www.researchgate.net/publication/274310952.

133.Anne Becker(2006) A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes, ,chapitre3,pp 25-49.

134.Teng, (M).F. (2019), "A comparison of text structure and self-regulated strategy instruction for elementary school students' writing", English Teaching: Practice & Critique, Vol. 18 No. 3, pp. 281-297. https://doi.org/10.1108/ETPC-07-2018-0070.

135. Barry Bai ,Wenjuan Guo(2018) **Influences of Self-Regulated Learning Strategy Use on Self-Efficacy in Primary School Students' English Writing in Hong Kong,** volume 34, issue 6, pp 523-536.

136.Mehran Rajaee Pitenoee, Ahmad Modaberi, Elham Movafagh Ardestani(2017) **The Effect of Cognitive and Metacognitive Writing Strategies on Content of the Iranian Intermediate EFL Learners' Writing ,**Journal of Language Teaching and Research, Vol. 8, No. 3, pp. 594-600,

DOI: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.19

137. Erkan Cer(2019) **The Instruction of Writing Strategies: The Effect of the Metacognitive Strategy on the Writing Skills of Pupils in Secondary Education,** SAGE Open ,April-June 2019:pp 1–17 .
DOI: 10.1177/2158244019842681 journals.sagepub.com/home/sgo.

138. Fenghua Lv, Hongxin Chen(2010) **A Study of Metacognitive-Strategies-Based Writing Instruction for Vocational College Students,** English Language Teaching Vol. 3, No. 3; September 2010.

139. By Rietdijk, Saskia,van Weijen, Daphne,Janssen, Tanja,van den Bergh, Huub,Rijlaarsdam, Gert **Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills,**Journal of Educational Psychology, Vol 110(5), Jul 2018, pp640-663.

140. Bartan, O.S(2017). **The effect of reading short stories in improving foreign language writing skills**. The reading matrix. Kırıkkale University, 17 (1),59-74.

141. Stephen R. Hooper ,Melissa B. Wakely , Renee E. L. de Kruif ,Carl W. Swartz (2010) **Aptitude–Treatment Interactions Revisited: Effect of Metacognitive Intervention on Subtypes of Written Expression in Elementary School Students**,volume (29) issue(1),pp 217-241.

142. Barry Bay(2018) **Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols**, Volume (78), pp 15-26

143. Colognesi, Stéphane; Piret, Clémence; Demorsy, Simon; Barbier, Elise(2020) **Teaching Writing--With or without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing a Book Review,** *Journal of Elementary Education*, v12 n5 p459-470.

144. Wahyu Kyestiati Sumarno, Widya Ratna Kusumaningrum, Eli Nurhayati(2022) **The effects of knowledge and regulation of cognition on the students' writing skills in a metacognitive process-oriented writing instruction** Journal of Language and Linguistic Studies, 18(1), p523-536.

145. Ioanna K. Tsiriotakis1, Valia Spiliotopoulos2, Matthias Grünke3 & Costas Kokolakis,4(2021) **The Effects of a Cognitive Apprenticeship Model on the Argumentative Texts of EFL Learners,** Journal of Education and Learning; Vol. 10, No. 5; 2021 ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269.

146. Iana Menzi Calanza Alova, Chard Aye Reyes Alova,(2022) **Grammatical and Academic Writing Competence of Special Science Class Students,** Vol. 4, pp. 747-763 https://puissant.stepacademic.net.

147. Prof. Resty C. Samosa1, Annabelle A. Marcial2, Kyle Pauline P. Madrelejos3, Danielle Anne O. Dagum4, Ester Ruth C.Solana,(2021) **Role, Audience, Format, Topic (R.A.F.T) As an Innovative Teaching Strategy to Improve Learners' Grammatical Writing Skills in English 5,** nternational Journal of Academic

Multidisciplinary Research (IJAMR)
Vol. 5 Issue 12, Pages:57-62 ISSN: 2643-9670 .

148. Remzi Can(2017) **Analysis of written expression revision skills of thestudents in faculty of education,** academic journal**,** Vol. 12(5), pp. 267-271, 10 March, 2017 DOI: 10.5897/ERR2016.3120.

149. Steve Graham, Kausalai Wijekumar, Karen R. Harris, Pui-Wa Lei, Evan Fishman, Amber B. Ray, Julia Houston(2019) **WRITING SKILLS, KNOWLEDGE,MOTIVATION, AND STRATEGIC BEHAVIOR PREDICT STUDENTS'PERSUASIVE WRITING PERFORMANCE IN THE CONTEXT OF ROBUSTWRITING INSTRUCTION,** the elementary school journal Volume 119, Number 3. Pp487-510, Published online February 7, © 2019 by The University of Chicago. All rights reserved. 0013-5984/2019/11903-0006$10.00.

150. Charles A. MacArthur, Zoi A. Philippakos, and Melissa Ianetta, (2015)**Self-Regulated Strategy Instruction in College Developmental Writing,** Journal of Educational Psychology, , Vol. 107, No. 3,pp 855–867 0022-0663/15/$12.00 http://dx.doi.org/10.1037/edu0000011.

151. Ilona de Milliano1, Amos van Gelderen2,and Peter Sleegers, (2012) **Patterns of Cognitive Self-Regulation of Adolescent Struggling Writers**, Written Communication 29(3) pp 303 –325 © SAGE Publications Reprints and permission: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0741088312450275.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة وهران 2
Université d'Oran 2
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علم النفس والأرطوفونيا
مصلحة الماستر

الملحق (1)

المرجع: 65/ 2021

التاريخ: 2021/10/25

إلى السيد

مدير التربية

لولاية وهران

الموضوع: **رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضيره أطروحة الدكتوراه ل.م.د في علم النفس.

تخصص : **علم النفس المدرسي**

موضوع الرسالة : **"أثر استخدام استراتيجية التمذجة في تنمية مهاراتالتعبير الكتابي "**

الأستاذ المشرف (ة): **بن شدة مليكة**

نرجو من سيادتكم السماح للطالب(ة): **بن عيسى سفيان**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم و ذلك خلال الموسم الجامعي **2022/2021.**

مدة التربص: **خلال الموسم الدراسي 2022/2021**

و لكم جزيل الشكر

رئيسة القسم.

2 5 OCT 2021

وهران 2 محمد بن أحمد
قسم علم النفس و الأرطوفونيا
كلية العلوم الاجتماعية

رئيسة قسم علم النفس
و الأرطوفونيا
د . عبلة محرز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
الرقم :76/م.ت/م.ت.تر/ 2022

وهران في :2022/02/09

الملحق (2)

إلـى السيد (ة)
رئيسة قسم علم النفس و الأرطفونيا
كليـــة العلـــوم الإجتمـاعية
جامعة وهران 2/محمد بن أحمد

الموضـــوع : رخصة إجراء تربص ميداني .

المرجـــع: مراسلة رئيسة قسم علم النفس و الأرطفونيا /كلية العلوم الإجتماعية.

ردا على مراسلتكم المشار إليها في المرجع أعلاه،وتسهيلا لمهمة الباحث "بن عيسى سفيان" التابع لقسم علم النفس و الأرطفونيا .

يشرفني منح الباحث رخصة الإتصال بالمؤسسات المذكورة أدناه قصد إجراء تربصه الميداني لتحضير أطروحة الدكتوراه تحت عنوان " أثر إستخدام إستراتيجية التمذجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي " على أن يتم التقيد بما يلي :

-تقديم موضوع البحث و حصيلة الإستقصاء و الدراسة للمصلحة المعنية .
-تحدد فترة التربص خلال السنة الدراسية 2022/2021
-تسطير برنامج الزيارات بالتنسيق مع مدير(ة) المؤسسة المعنية.
-التقيد بالنظام الداخلي و احترام التنظيم التربوي للمؤسسة مع الحرص على تطبيق البروتوكول الصحي.
-عدم تقديم دروس للتلاميذ تتنافى و مضامين المقررات الوزارية.
-عدم طلب مستحقات مالية مقابل هذه الدراسة.

مدير التربية

المؤسسات المعنية:
- م/ بن عدة بن عودة / وهران، م/ علي إبن أبي طالب
-م/ أحمد زهانة/ وهران

نسخة موجهة إلى السيدات و السادة
- مديري المؤسسة المعنية (للإعلام و التنفيذ)
- مفتشي التعليم الإبتدائي لإدارة المدارس الإبتدائية للمقاطعات المعنية (للإعلام)

مديرية التربية لولاية وهران – مصلحة التنظيم التربوي
العنوان: 104 شارع مولود فرعون، وهران – رقم الهاتف 041.40.99.33 – رقم الفاكس: 041.40.99.33
الموقع الالكتروني : WWWde-oran.com.
البريد الإلكتروني: oraneducationpedag@gmail.com

ملحق(3)

أسماء السادة محكمي مقياس

مهارات التعبير الكتابي

	الأسم	الوظيفة	اسم الجامعة
1	أستاذة قادري فتيحة	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران(2)
2	أستاذ بالقوميدي عباس	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران(2)
3	أستاذ ماحي ابراهيم	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران(2)
4	أستاذ ياسين آمنة	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران(2)
5	أستاذ مكي أحمد	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران(2)

ملحق(4)

أسماء السادة محكمي برنامج
إستراتيجية النمذجة بالمشاركة

	الاسم	الوظيفة	إسم الجامعة
1	أستاذ ماحي ابراهيم	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران(2)
2	أستاذ بالقوميدي عباس	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران (2)
3	أستاذ بن موسى سمير	أستاذة تعليم عالي	جامعة ابن خلدون(تيارت)
4	أستاذة ياسين آمنة	أستاذة تعليم عالي	جامعة وهران (2)
5	أستاذة محرز عبلة	أستاذة تعليم عالي	جامعة وهران(2)
6	د. مرغم سعاد	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة (شلف)
7	د. بوشريط نورية	أستاذ محاضرة(أ)	جامعة ابن خلدون تيارت)

ملحق(5)

مقياس مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

صمم هذا المقياس من أجل اكتشاف المستوى الحقيقي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الأداء لمهارات التعبير الكتابي، وهو يهدف إلى التعرف على جوانب القوى والضعف عند المتعلم.

التعليمة :

1) يوجه هذا المقياس لأستاذ التعليم الابتدائي.
2) يستخدم هذا المقياس لتقدير مستوى أداء كل تلميذ بمفرده لمهارات التعبير الكتابي في ضوء ما هو مقرر للتلميذ في البرنامج.
3) زمن الاختبار يقدر ب 45د
4) تملأ البيانات الأولية قبل البدء في استخدام المقياس.

مفتاح التصحيح :

يتم رصد درجة من الدرجات (4،1،2،3،)في إحدى الخانات الأربع أمام كل مهارة مقاسه، وذالك بوضع علامة(/) أما الدرجة التي يستحقها التلميذ كما يلي:

مستوى الأداء(4): يشير إلى أن التلميذ قد أدى المهارة دون أي أخطاء.**(وجود المهارة بدرجة عالية)**

مستوى الأداء(3): يشير إلى أن التلميذ قادر على المهارة أثناء الكتابة ولا تتعدى أخطاءه مرتين وبذالك يكون التلميذ قادر على أداء المهارة**(وجود المهارة بدرجة حسنة)**

مستوى الأداء(2): يشير إلى أن التلميذ قد تجاوزت أخطاءه ثلاث مرات أو أكثر أثناء الكتابة وبذالك يكون المستوى منخفض في أداء المهارة**(وجود المهارة بدرجة متوسطة)**

مستوى الأداء(1): يشير إلى كثرة أخطاء التلميذ أثناء الكتابة وبذالك يكون المستوى ضعيف في أداء المهارة **(وجود المهارة بدرجة ضعيفة).**

اسم التلميـــــذ(ة): الســـــــــــن: الجنـــــــــــس:						
المهارة	المهارات فرعية	مستوى أداء التلميذ				
		4	3	2	1	
أ)مهارات المضمون:	1 يحدد عنوان مناسب للموضوع.					
	2 حسن الاستهلال و المقدمة.					
	3 يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة.					
	4 ينظم الأفكار الرئيسية والفرعية.					
	5 يعرض الأفكار بتسلسل منطقي .					
	6 يدعم الأفكار بأدلة وشواهد.					
	7 يكتب خاتمة للموضوع .					
ب)مهارات اللغة والأسلوب	8 يستخدم الكلمات العربية الفصحة.					
	9 يختار الكلمة المناسبة للمعنى والسياق.					
	10 صحة المعلومات ودقتها.					
	11 يصيغ الجمل صياغة صحيحة.					
	12 يتمكن من إكمال أركان الجملة وفق المعنى .					
	13 يتبع قواعد النحو الصحيحة.					
	14 يحسن استعمال أدوات الربط .					
	15 ينوع بين الأساليب الإنشائية والإخبارية.					
ج)مهارات الشكل والتنظيم	16 تحسين الخط وتجويده .					
	17 يستخدم علامات الترقيم .					
	18 يلتزم بنظام الفقرات.					
	19 يراعي سلامة الهوامش وتناسبها.					
	20 يحرص على نظافة الصفحة.					
د) مهارات التميز	21 يبدي رأيا.					
	22 يقترح حلا .					
	23 يبدي عاطفة					
	24 يبرز شخصيات.					

طريقة التطبيق والتصحيح:

- يطبق المقياس على تلاميذ المرحلة الابتدائية (9) سنة فأكثر.
- يختار المعلم أحدى البدائل الأنسب لإجابة التلميذ، بوضع علامة (/)
- درجة كل بند يقابلها أحدى البدائل التي اختارها المعلم، فمثلا إذا قام المعلم بوضع العلامة(/) تحت البديل(1) في البند (4) التابع للبعد (2) مهارات اللغة والأسلوب ،فإن درجته لهذا البند هي(1) وهكذا... .
- مجموع الدرجات هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذ.
- تجمع الدرجات وتصنف وفق الجدول التالي:

من 24 إلى 48 مستوى ضعيف

من 49 إلى 72 مستوى متوسط

من 73 إلى 96 مستوى جيد

ملحق(6)

يمثل دليل برنامج إستراتيجية النمذجة بالمشاركة

للعام الدراسي 2022م/2023م

عزيزي المعلم:

أقدم بين يديك برنامج لتدريس مهارات التعبير الكتابي للصف الخامس ابتدائي باستخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة كما يتضمن بعض الإرشادات والتوجيهات التي تساعدك على تنظيم الدروس، وذلك لتسهيلنقل المعرفة وتهيئة المناخ الدراسي بشكل جيد وفعال، إضافة إلى تنمية المفاهيم لدى الطلبة،ورفع مستوى مهارتهم.

تم تفصيل الخطوات اللازمة في كيفية تناول هذه المهارات المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي، أعده الباحث ضمن إجراء تطبيق دراسته والموسومة بعنوان (مساهمة استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية).

دليل المعلم عنصر أساسي في النهوض بعملية التربية والتعليم ،فإنه يساهم مساهمة فعالة ؛من حيث أنه يقدم برامج تعليمية تصحح مسار تنفيذ الدروس،ومن خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي من شأنها أن تقلص مستوى الضعف عند التلاميذ.

بناء البرنامج المقترح وتنفيذه:

بعد تحديد مهارات التعبير الكتابي الأكثر تلاؤم لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، تم بناء البرنامج المقترح من خلال مجموعة من الأسس، وهي : فكرة البرنامج، ومكوناته، وخطة تدريسه، وهذه الأسس يوضحها دليل المعلم.

فكرة البرنامج:

تقوم فكرة البرنامج على أن تعلم أية مهارة لايتم إلا من خلال معرفة المهارات، والتدرب عليها، ويتم ذلك من خلال الدروس النظرية المقترحة في برنامج وزارة التربية الوطنية، تنفذ من خلال استراتيجية النمذجة بالمشاركة، ثم تطبيقات عملية على المهارة.

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، ويتكون هذاالبرنامج من 4 مهارات لكل مهارة أهداف سلوكية خاصة ودرس معين.

مكونات البرنامج:

قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من الدراسات المشابهة؛ للاستفادة من الخطوات والإجراءات التي سارت عليها عملية بناء البرنامج المقترح وطريقة عرضها، ومنها: دراسة (محمود المصري، 2006) والتي تضمنت برنامجا مقترحا بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن أساسي بمحافظة غزة.

ودراسة(الهرباوي،2013) والتي تضمنت برنامجا مقترحا قاشم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة.

ودراسة(الشنطي،2016) والتي تضمنت برنامجا مقترحا قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي بمحافظة غزة.

تحديد الهدف الرئيس من البرنامج : يهدف هذا البرنامج بصورة أساسية إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي.

الأهداف العامة للبرنامج:

تتمثل الأهداف العامة للبرنامج المقترح في تنمية قدرة الطالب على:

مهارات المضمون:

1يحدد عنوان مناسب للموضوع.

2 يحسن الاستهلال و المقدمة.

3 يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة.

4 ينظم الأفكار الرئيسية والفرعية.

5 يعرض الأفكار بتسلسل منطقي .

6 يدعم الأفكار بأدلة وشواهد.

7 يكتب خاتمة للموضوع .

مهارات اللغة والأسلوب:

8يستخدم الكلمات العربية الفصحة.

9 يختار الكلمة المناسبة للمعنى والسياق.

10 صحة المعلومات ودقتها.

11 يصيغ الجمل صياغة صحيحة.

12 يتمكن من إكمال أركان الجملة وفق المعنى .

13 يتبع قواعد النحو الصحيحة.

14 يحسن استعمال أدوات الربط .

15 ينوع بين الأساليب الإنشائية والإخبارية.

مهارات الشكل والتنظيم

16 تحسين الخط وتجويده .

17 يستخدم علامات الترقيم .

18 يلتزم بنظام الفقرات.

19 يراعي سلامة الهوامش وتناسبها.

20 يحرص على نظافة الصفحة.

مهارات التميز:

21 يبدي رأيا.

22 يقترح حلا .

23 يبدي عاطفة

24 يبرز شخصيات.

الأهداف الخاصة للبرنامج: تتشكل الأهداف الخاصة للبرنامج من مجموع الأهداف السلوكية لمهارات التعبير الكتابي المحددة، وهي أهداف تتناول مهارات خاصة تتضمنها دروس البرنامج.

محتوى البرنامج:

- ملائمة محتوى البرنامج وموضوعاته لأهداف البرنامج بحيث يعمل على تحقيقها.
- الممارسة الفعلية للمهارة، لأن المهارة اللغوية يجب أن تجرب، وتختبر على أرض الواقع.
- مراعاة النمو العقلي، والمعرفي ،واللغوي، والنفسي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي(العينة)، بحيث يرتبط المحتوى بحاجياتهم، وخبراتهم ، وميولهم، ونضجهم، ومرحلتهم العمرية،مما يحفزهم لتعلم المهارة، وتطبيقها في مختلف المواقف.
- صحة المادة التعليمية وصدقها، واتفاقها مع قيم المجتمع العربي الأخلاقية والإسلامية.
- أن يكون محتوى البرنامج مألوفا لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، ومناسب لقدراتهم مع تضمينه خبرات جديدة.

طرق تدريس البرنامج:

في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه، تم تحديد طريقة التدريس التي تناسب المهارات موضع الدراسة وهي إستراتيجية النمذجة بالمشاركة .

أساليب التقويم وأدواته: يتشكل البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة من ثلاث مراحل وهي مرحلة التقويم القبلي، ومرحلة التقويم البنائي، ومرحلة التقويم

البعدي،من أجل الحكم على تقدم التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي، وكذا تحديد مدى مساهمة البرنامج في تنمية هذه المهارات حيث يمكن التطرق لمراحل التقويم كما يلي:

مرحلة التقويم القبلي:

تم فيها تطبيق استبيان مهارات التعبير الكتابي، الذي أعده الباحث، وجرى التحقق من صدقه وثباته، على عينة البحث قبل تطبيق البرنامج للتعرف على مستوى أدائهم في مهارات التعبير الكتابي والوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم لوضعها في الاعتبار عند تطبيق البرنامج وتقويمه.

مرحلة التقويم البنائي:

يتم ذالك أثناء تطبيق البرنامج حيث يتم فيها التأكد من إنجاز الأهداف بالتفصيل على أقصى قدر، واكتشاف الجوانب الايجابية ودعمها، والجوانب السلبية ومعالجتها، يزيد على ذالك التغذية الراجعة المستمرة.

مرحلة التقويم البعدي:

وتكون في نهاية تطبيق البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية النمذجة بالمشاركة من أجل التعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه ، حيث يكون التطبيق البعدي في شكل امتحان ختامي ينجز من طرف التلاميذ كل بمفرده يضم جميع المهارات المدروسة في البرنامج بنفس الأسلوب الذي انتهجه المعلم أو بالتقريب.

<table>
<tr><td colspan="4">حصتين</td><td colspan="3">النشاط الأول</td></tr>
<tr><td colspan="2">اسم النشاط:
مهارات المضمون</td><td colspan="2">مدة النشاط: 45د
المكان: (حجرة الدراسة)</td><td colspan="2">الإستراتيجية المتبعة: إستراتيجية النمذجة بالمشاركة</td><td>أنموذج التعلم
تعلم جماعي</td></tr>
<tr><td colspan="4">أهداف النشاط السلوكية:
- يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادر على أن:
1يحدد عنوان مناسب للموضوع.
2يحسن الاستهلال و المقدمة.
3يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة.
4ينظم الأفكار الرئيسية والفرعية.
5يعرض الأفكار بتسلسل منطقي.
6يدعم الأفكار بأدلة وشواهد.
7يكتب خاتمة للموضوع.</td><td colspan="3">مرتكزات النشاط: المقطع5
- الصحة والتغذية (تلخيص نص)</td></tr>
<tr><td>مدخل النشاط:(التهيئة)
(الزمن:7دقائق)</td><td colspan="6">يأمر المعلم التلاميذ بالالتزام بالمهام الأكاديمية ،يوجه المعلم التلاميذ نحو الموقف التعليمي. يجعل التلاميذ يجلسون في وضع مستقيم ويركزون على ما يحدث في الفصل.(2 دقيقة)
يدرب المعلم التلاميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:(1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟
يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟
يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:معرفة متى ولماذا يتم استخدامها. (5دقيقة)</td></tr>
<tr><td>المهمة:(التنفيذ)
الزمن (25د)</td><td>المعلم:</td><td colspan="5">- يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها.
المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع).
- يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم يستخدم فيها.
أولا:التخطيط :
-تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة.
-اختيار إستراتيجية التنفيذ.
-ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات .
-تحديد العقبات والأخطاء المحتملة .
-تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
-التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.</td></tr>
</table>

		ثانيا :المراقبة والتحكم: -المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام. -الحفاظ على تسلسل الخطوات -معرفة متى يتحقق هدف فرعي -معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها . -اكتشاف الأخطاء والمعيقات . -معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء . **ثالثا:التقييم:** -تقييم مدى تحقق الهدف . -الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها. -تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت . -تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء . -تقييم فعالية الخطة . المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع) ويذكر متى وكيف يجب استخدام مهارة التفكير.
	التلميذ:	يقوم التلاميذ بالاستماع والملاحظة الدقيقة مباشرة كيف يوجه المعلم نفسه لفظيا في تنظيم العمليات المعنية. يستخرج التلاميذ من خلال ملاحظة المعلم الخطوات المتبعة في بناء نص تعبيري.
التقويم المرحلي:	**الطريقة والأداة**	
	طرح الأسئلة	يطرح المعلم الأسئلة على نفسه ويتعمد الخطأ
	أداة العمل	يستخدم المعلم السبورة و الأقلام الملونة.
الملاحظة		يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص. على أساس ما يقولون، يقدم المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء **10د**
واجب منزلي:		تكليف التلاميذ بكتابة نص من إحدى عشر سطر يراعون فيه جميع الخطوات السابقة التي قام بنمذجتها المعلم داخل الفصل الدراسي على أن يأخذ المعلم مهارات المضمون بعين الاعتبار فقط .**2د**

حصتين	النشاط الثاني		
اسم النشاط: مهارات اللغة والأسلوب	**مدة النشاط: 45د** **المكان:** (حجرة الدراسة)	**الإستراتيجية المتبعة:** إستراتيجية النمذجة بالمشاركة	**أنموذج التعلم** **تعلم جماعي**
أهداف النشاط السلوكية: - يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادر على أن: 8يستخدم الكلمات العربية الفصحة. 9يختار الكلمة المناسبة للمعنى والسياق. 10صحة المعلومات ودقتها. 11يصيغ الجمل صياغة صحيحة. 12يتمكن من إكمال أركان الجملة وفق المعنى. 13يتبع قواعد النحو الصحيحة. 14يحسن استعمال أدوات الربط. 15 ينوع بين الأساليب الإنشائية والإخبارية.		**مرتكزات النشاط:** المقطع 6 عالم العلوم والاكتشاف (النص العلمي)	

مدخل النشاط:(التهيئة) (الزمن:7دقائق)		يأمر المعلم التلاميذ بالالتزام بالمهام الأكاديمية ،يوجه المعلم التلاميذ نحو الموقف التعليمي. يجعل التلاميذ يجلسون في وضع مستقيم ويركزون على ما يحدث في الفصل.(2 دقيقة) يدرب المعلم التلاميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:(1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟ يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟ يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:معرفة متى ولماذا يتم استخدامها. (5دقيقة)
المهمة:(التنفيذ) الزمن (25د)	**المعلم:**	- يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها. المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع). - يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم يستخدم فيها. **أولا:التخطيط :** -تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة. -اختيار إستراتيجية التنفيذ. -ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات . -تحديد العقبات والأخطاء المحتملة . -تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء. -التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.

		ثانيا :المراقبة والتحكم: -المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام. -الحفاظ على تسلسل الخطوات -معرفة متى يتحقق هدف فرعي -معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها . -اكتشاف الأخطاء والمعيقات . -معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء . **ثالثا:التقييم:** -تقييم مدى تحقق الهدف . -الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها. -تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت . -تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء . -تقييم فعالية الخطة . المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع) ويذكر متى وكيف يجب استخدام مهارة التفكير.
	التلميذ:	يقوم التلاميذ بالاستماع والملاحظة الدقيقة مباشرة كيف يوجه المعلم نفسه لفظيا في تنظيم العمليات المعنية. يستخرج التلاميذ من خلال ملاحظة المعلم الخطوات المتبعة في البناء الغوي .
التقويم المرحلي:	**الطريقة والأداة**	
	طرح الأسئلة	يطرح المعلم الأسئلة على نفسه ويتعمد الخطأ
	أداة العمل	يستخدم المعلم السبورة و الأقلام الملونة.
الملاحظة		يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص. على أساس ما يقولون، يقدم المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء **10د**
واجب منزلي:		تكليف التلاميذ بكتابة نص من إحدى عشر سطر يراعون فيه جميع الخطوات السابقة التي قام بنمذجتها المعلم داخل الفصل الدراسي على أن يأخذ المعلم مهارات اللغة الاسلوب بعين الاعتبار فقط .**2د**

حصتين	النشاط الثالث		
اسم النشاط: مهارات الشكل والتنظيم	**مدة النشاط: 45د** **المكان:** (حجرة الدراسة)	**الإستراتيجية المتبعة:** **إستراتيجية النمذجة بالمشاركة**	**أنموذج التعلم** **تعلم جماعي**
أهداف النشاط السلوكية: - يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادر على أن: 16تحسين الخط وتجويده. 17 يستخدم علامات الترقيم. 18 يلتزم بنظام الفقرات. 19 يراعي سلامة الهوامش وتناسبها. 20 يحرص على نظافة الصفحة.		**مرتكزات النشاط:** المقطع 7 قصص وحكايات من التراث(الحكاية)	

مدخل النشاط:(التهيئة) (الزمن:7دقائق)	يأمر المعلم التلاميذ بالالتزام بالمهام الأكاديمية ،يوجه المعلم التلاميذ نحو الموقف التعليمي. يجعل التلاميذ يجلسون في وضع مستقيم ويركزون على ما يحدث في الفصل.(2 دقيقة) يدرب المعلم التلاميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:(1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟ يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟ يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:معرفة متى ولماذا يتم استخدامها. (5دقيقة)	
المهمة:(التنفيذ) الزمن (25د)	**المعلم:**	- يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها. المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع). - يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم يستخدم فيها. **أولا:التخطيط :** -تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة. -اختيار إستراتيجية التنفيذ. -ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات . -تحديد العقبات والأخطاء المحتملة . -تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء. -التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.

		ثانيا :المراقبة والتحكم: -المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام. -الحفاظ على تسلسل الخطوات -معرفة متى يتحقق هدف فرعي -معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها . -اكتشاف الأخطاء والمعيقات . -معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء . **ثالثا:التقييم:** -تقييم مدى تحقق الهدف . -الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها. -تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت . -تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء . -تقييم فعالية الخطة . المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع) ويذكر متى وكيف يجب استخدام مهارة التفكير.
	التلميذ:	يقوم التلاميذ بالاستماع والملاحظة الدقيقة مباشرة كيف يوجه المعلم نفسه لفظيا في تنظيم العمليات المعنية. يستخرج التلاميذ من خلال ملاحظة المعلم الخطوات المتبعة في الشكل الخارجي للنص.
التقويم المرحلي:	**الطريقة والأداة**	
	طرح الأسئلة	يطرح المعلم الأسئلة على نفسه ويتعمد الخطأ
	أداة العمل	يستخدم المعلم السبورة و الأقلام الملونة.
الملاحظة		يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص. على أساس ما يقولون، يقدم المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء **10د**
واجب منزلي:		تكليف التلاميذ بكتابة نص من إحدى عشر سطر يراعون فيه جميع الخطوات السابقة التي قام بنمذجتها المعلم داخل الفصل الدراسي على أن يأخذ المعلم مهارات الشكل والتنظيم بعين الاعتبار فقط .**2د**

<table>
<tr><td colspan="2">حصتين</td><td colspan="3">النشاط الرابع</td></tr>
<tr><td colspan="2">اسم النشاط:
مهارات التميز</td><td>مدة النشاط: 45د
المكان: (حجرة الدراسة)</td><td>الإستراتيجية المتبعة: إستراتيجية النمذجة بالمشاركة</td><td>أنموذج التعلم
تعلم جماعي</td></tr>
<tr><td colspan="3">أهداف النشاط السلوكية:
- يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادر على أن:
21 يبدي رأيا.
22 يقترح حلا .
23 يبدي عاطفة
24 يبرز شخصيات.</td><td colspan="2">مرتكزات النشاط: المقطع 8

الأسفار والرحلات(إعلان إشهاري)</td></tr>
<tr><td>مدخل النشاط:(التهيئة)
(الزمن:7دقائق)</td><td colspan="4">يأمر المعلم التلاميذ بالالتزام بالمهام الأكاديمية ،يوجه المعلم التلاميذ نحو الموقف التعليمي. يجعل التلاميذ يجلسون في وضع مستقيم ويركزون على ما يحدث في الفصل.(2 دقيقة)
يدرب المعلم التلاميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:(1) ماذا أريد أن أعرف؟ (2) ما هي الكلمات الرئيسية والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (3) ما الذي عرفته بالفعل؟
يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل (1) كيف يمكنني استخدام المعلومات بصورة صحيحة؟ (2) كيف يمكنني تقديم هذه المعلومات؟ (3) ما هي الخطوات التي يتعين علي استخدامها في إكمال المهمة؟
يدرب المعلم التلميذ على طرح بعض الأسئلة مثل:معرفة متى ولماذا يتم استخدامها. (5دقيقة)</td></tr>
<tr><td>المهمة:(التنفيذ)
الزمن (25د)</td><td>المعلم:</td><td colspan="3">- يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالمهارة التي يراد تعلمها بتحديدها وبيان أهميتها والحاجة إليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، وأهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها.
المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع).
- يقوم المعلم بوضع نموذج للعمليات المعرفية التي ينطوي عليها تنفيذ المهارة عن طريق مادة مقروءة يعدها المعلم ويقدمها لهم يستخدم فيها.
أولا:التخطيط :
-تحديد هدف والإحساس بوجود مشكلة.
-اختيار إستراتيجية التنفيذ.
-ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات .
-تحديد العقبات والأخطاء المحتملة .
-تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
-التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.</td></tr>
</table>

		ثانيا :المراقبة والتحكم: -المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام. -الحفاظ على تسلسل الخطوات -معرفة متى يتحقق هدف فرعي -معرفة متى يجب الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها . -اكتشاف الأخطاء والمعيقات . -معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء . **ثالثا:التقييم:** -تقييم مدى تحقق الهدف . -الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها. -تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت . -تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء . -تقييم فعالية الخطة . المعلم" يفكر بصوت عال"(يتكلم بصوت مسموع) ويذكر متى وكيف يجب استخدام مهارة التفكير.
	التلميذ:	يقوم التلاميذ بالاستماع والملاحظة الدقيقة مباشرة كيف يوجه المعلم نفسه لفظيا في تنظيم العمليات المعنية. يستخرج التلاميذ من خلال ملاحظة المعلم الخطوات المتبعة في الابداع.
التقويم المرحلي:	**الطريقة والأداة**	
	طرح الأسئلة	يطرح المعلم الأسئلة على نفسه ويتعمد الخطأ
	أداة العمل	يستخدم المعلم السبورة و الأقلام الملونة.
الملاحظة		يقوم المعلم بتشكيل فهم الطلاب من خلال مطالبتهم بشرح كيفية فهمهم للنص. على أساس ما يقولون، يقدم المعلم تفسيرات إضافية لمساعدتهم على التفكير مثل الخبراء **10د**
واجب منزلي:		تكليف التلاميذ بكتابة نص من إحدى عشر سطر يراعون فيه جميع الخطوات السابقة التي قام بنمذجتها المعلم داخل الفصل الدراسي على أن يأخذ المعلم مهارات التميز بعين الاعتبار فقط .**2د**

ملحق (8)

نموذج اختبار التعبير الكتابي

الاختبار القبلي:

بيانات التلميذ	تعليمات الاختبار
الاسم:	**1** أكتب موضوع يتعلق بعنوان الشجرة
اللقب:	**1** مدة الاختبار (45د)
الجنس:	**2** أحرص على توظيف مهارات التعبير
السن:	الكتابي التي تعرفها.

السند: الشجرة عنصر مهم من عناصر الحياة لما تقدمه من فوائد عظيمة.

التعليمة: أكتب فقرة لا تتجاوز فيها 12 سطرا تتحدث فيها عن أهمية الشجرة وفوائدها وكيفية الحفاظ عليها مستعملا فعل مضارع وصفة، مستشهدا بما تحفظ.

ملاحظة: نتائج هذا الاختبار ليس لها علاقة بنتائج تقويم التلميذ في نشاط التعبير الكتابي ولا تؤثر على علامة التلميذ في النتائج المدرسية إنما يستخدم هذا الاختبار لأغراض البحث العلمي فقط.

- البر بالوالدين هو الإحسان إليهما والطاعتهما وخدمة أغراضهما مهما يفعلان من أمور نظن أنها قد تغضبك كما يشير البر إلى الطاعة وإظهار الحب والإحترام لهما، ومساعدتهما في كل أمور الحياة ويعني الإعتناء بهما والقيام على خدمتهما لكسب رضاهما والحرص على إدخال السرور إلى قلبيهما.

- يقول الله تعالى "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا" وهنا يوضح الله فضل الوالدين في الدين وهو الإحسان والطاعة.

الوالدين هما سر الحياة الذي لا يمكن أن نتجاهله وهما طريق الجنة الذي لا يمكن تسلكه بدونهم

الأحد 15 مارس 2020

الوالدين

الإسم فاطمة

اللقب بن عيسى الموضوع

في فقرة من 150 كلمة أكتب موضوع عن حول الوالدين مبرار علاقتك وتعاملك معهما وكيف تبرهما.

- لقد أنعم الله عز وجل علينا بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى ومن أعظم النعم هي نعمة الوالدين لما لهما من فضل كبير وعظيم على الأبناء فالوالدين هما سبيل السعادة لأي ابن او بنت في هذه الحياة.

- حيث أن الأب والأم هم سبب وجودنا في الحياة وهم سبب كل سعادة وكل فرحة مرت بحياتنا لقد خلق الله آدم وحواء زوجين ليكونا بعد ذلك أب وأم لكل البشرية للوالدين فضل عظيم على اولادهما، فالوالدين هم القادرون على التضحية بأنفسهم من اجل الأبناء ولقد

دعت كل الشرائع الإسلامية على البر بالوالدين والإحسان إليهم ومحاولة تعويض الوالدين على ما عانوه من أسي وتعب في سبيل تربية الأبناء والخروج بهم إلى بر الأمان للأب دور عظيم في التربية فهو دائما ما يعمل في الليل والنهار حتى يلبي كل متطلبات المنزل ولا يدخر جهدا في سبيل الحياة الكريمة حتى وإن كانت على حساب راحته، أما الأم فهي الحياة الكريمة بعد دانتها هي الوحيدة القادرة على الحب بدون انتظار بل أنها من الممكن أن تعمل داخل المنزل وخارجه دون أي حساب أو تفكير.

الملحق رقم (10) مستخرجات التحليل الإحصائي من برنامج spss

(الدراسة الاستطلاعية)

أولا: الصدق:

1: صدق المحكمين: تم التحكيم من طرف 5 محكمين حيث تم حذف بند وتعديل بندين. وكان اتفاق عام على باقي البنود والمقياس ككل.

2ـ صدق الاتساق الداخلي:

معامل الارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية:

بعد مهارات المضمون

		MAD
MAD	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	22
M1	Corrélation de Pearson	,800**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
M2	Corrélation de Pearson	,639**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	22
M3	Corrélation de Pearson	,873**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
M4	Corrélation de Pearson	,860**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
M5	Corrélation de Pearson	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
M6	Corrélation de Pearson	,887**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
M7	Corrélation de Pearson	,849**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22

بعد مهارات اللغة والأسلوب

		langue1
langue1	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	22
L8	Corrélation de Pearson	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L9	Corrélation de Pearson	,823**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L10	Corrélation de Pearson	,851**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L11	Corrélation de Pearson	,902**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L12	Corrélation de Pearson	,902**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L13	Corrélation de Pearson	,834**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L14	Corrélation de Pearson	,771**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
L15	Corrélation de Pearson	,790**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22

بعد مهارات الشكل والتنظيم

		tandim1
tandim1	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	22
T16	Corrélation de Pearson	,807**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22

T17	Corrélation de Pearson	,679**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	22
T18	Corrélation de Pearson	,838**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
T19	Corrélation de Pearson	,784**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
T20	Corrélation de Pearson	,432*
	Sig. (bilatérale)	,044
	N	22

بعد مهارات التميز

		tamyiz1
tamyiz1	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	22
Z21	Corrélation de Pearson	,906**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
Z22	Corrélation de Pearson	,955**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
Z23	Corrélation de Pearson	,910**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	22
Z24	Corrélation de Pearson	,549**
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	22

علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

Corrélations

		الكلية	MAD	langue1	tandim1	tamyiz1
الكلية	Corrélation de Pearson	1	,956**	,970**	,802**	,853**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	22	22	22	22	22
MAD	Corrélation de Pearson	,956**	1	,941**	,680**	,740**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	22	22	22	22	22
langue1	Corrélation de Pearson	,970**	,941**	1	,702**	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	22	22	22	22	22
tandim1	Corrélation de Pearson	,802**	,680**	,702**	1	,605**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,003
	N	22	22	22	22	22
tamyiz1	Corrélation de Pearson	,853**	,740**	,781**	,605**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	
	N	22	22	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثانيا: الثبات:

معامل الثبات ألفا كرونمباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,950	22

خصائص العينة الاستطلاعية (الجنس)

gender1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	HOMME	14	63,6	63,6	63,6
	FEMME	8	36,4	36,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

خصائص العينة الاستطلاعية(السن)

age1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	10	3	13,6	13,6	13,6
	11	15	68,2	68,2	81,8
	12	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

(الدراسة الأساسية)

```
GLM MADM.AVENT LANG.AVENT TAND.AVENT TAMY.AVENT BY SEX
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /PRINT=HOMOGENEITY
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= SEX.
```

Modèle linéaire général

Remarques

Sortie obtenue		16-FEB-2023 11:01:48
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\TROIS GROUPES.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour toutes les variables du modèle.

Syntaxe		GLM MADM.AVENT LANG.AVENT TAND.AVENT TAMY.AVENT BY SEX /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /PRINT=HOMOGENEITY /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN= SEX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Facteurs inter-sujets

		Libellé de valeur	N
SEX	1	HOMME	29
	2	FEMME	31

Test de Box de l'égalité des matrices de covariance[a]

Test de Box	19,401
F	1,795
ddl1	10
ddl2	15911,473
Signification	,056

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice de covariance observée des variables dépendantes est égale sur les différents groupes.[a]

a. Plan : Constante + SEX

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl
Constante	Trace de Pillai	,928	177,716[b]	4,000	55,000
	Lambda de Wilks	,072	177,716[b]	4,000	55,000
	Trace de Hotelling	12,925	177,716[b]	4,000	55,000
	Plus grande racine de Roy	12,925	177,716[b]	4,000	55,000
SEX	Trace de Pillai	,217	3,804[b]	4,000	55,000
	Lambda de Wilks	,783	3,804[b]	4,000	55,000
	Trace de Hotelling	,277	3,804[b]	4,000	55,000
	Plus grande racine de Roy	,277	3,804[b]	4,000	55,000

Tests multivariés[a]

Effet		Signification
Constante	Trace de Pillai	,000
	Lambda de Wilks	,000
	Trace de Hotelling	,000
	Plus grande racine de Roy	,000
SEX	Trace de Pillai	,008
	Lambda de Wilks	,008
	Trace de Hotelling	,008

Plus grande racine de Roy	,008

a. Plan : Constante + SEX

b. Statistique exacte

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

	F	ddl1	ddl2	Signification
MADM.AVENT	1,028	1	58	,315
LANG.AVENT	2,770	1	58	,101
TAND.AVENT	,187	1	58	,667
TAMY.AVENT	2,283	1	58	,136

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.[a]

a. Plan : Constante + SEX

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F
Modèle corrigé	MADM.AVENT	209,548[a]	1	209,548	10,402
	LANG.AVENT	177,472[b]	1	177,472	7,346
	TAND.AVENT	7,570[c]	1	7,570	,633
	TAMY.AVENT	16,661[d]	1	16,661	1,929
Constante	MADM.AVENT	13313,548	1	13313,548	660,900
	LANG.AVENT	16072,472	1	16072,472	665,260
	TAND.AVENT	7040,103	1	7040,103	588,298

	TAMY.AVENT	3091,795	1	3091,795	357,976
SEX	MADM.AVENT	209,548	1	209,548	10,402
	LANG.AVENT	177,472	1	177,472	7,346
	TAND.AVENT	7,570	1	7,570	,633
	TAMY.AVENT	16,661	1	16,661	1,929
Erreur	MADM.AVENT	1168,385	58	20,145	
	LANG.AVENT	1401,261	58	24,160	
	TAND.AVENT	694,080	58	11,967	
	TAMY.AVENT	500,939	58	8,637	
Total	MADM.AVENT	14818,000	60		
	LANG.AVENT	17782,000	60		
	TAND.AVENT	7765,000	60		
	TAMY.AVENT	3628,000	60		
Total corrigé	MADM.AVENT	1377,933	59		
	LANG.AVENT	1578,733	59		
	TAND.AVENT	701,650	59		
	TAMY.AVENT	517,600	59		

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Signification
Modèle corrigé	MADM.AVENT	,002
	LANG.AVENT	,009
	TAND.AVENT	,430
	TAMY.AVENT	,170
Constante	MADM.AVENT	,000
	LANG.AVENT	,000
	TAND.AVENT	,000
	TAMY.AVENT	,000

SEX	MADM.AVENT	,002
	LANG.AVENT	,009
	TAND.AVENT	,430
	TAMY.AVENT	,170
Erreur	MADM.AVENT	
	LANG.AVENT	
	TAND.AVENT	
	TAMY.AVENT	
Total	MADM.AVENT	
	LANG.AVENT	
	TAND.AVENT	
	TAMY.AVENT	
Total corrigé	MADM.AVENT	
	LANG.AVENT	
	TAND.AVENT	
	TAMY.AVENT	

a. R-deux = ,152 (R-deux ajusté = ,137)

b. R-deux = ,112 (R-deux ajusté = ,097)

c. R-deux = ,011 (R-deux ajusté = -,006)

d. R-deux = ,032 (R-deux ajusté = ,016)

```
GLM MADM.AVENT LANG.AVENT TAND.AVENT TAMY.AVENT BY AGE
  /METHOD=SSTYPE(3)
 /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(AGE)
  /PRINT=HOMOGENEITY
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= AGE.
```

Modèle linéaire général

Remarques

Sortie obtenue		16-FEB-2023 11:02:07
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\TROIS GROUPES.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour toutes les variables du modèle.
Syntaxe		GLM MADM.AVENT LANG.AVENT TAND.AVENT TAMY.AVENT BY AGE /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /EMMEANS=TABLES(AGE) /PRINT=HOMOGENEITY /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN= AGE.

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05

Facteurs inter-sujets

		N
AGE	10	12
	11	48

Test de Box de l'égalité des matrices de covariance[a]

Test de Box	4,129
F	,359
ddl1	10
ddl2	2177,579
Signification	,964

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice de covariance observée des variables dépendantes est égale sur les différents groupes.[a]

a. Plan : Constante + AGE

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl
Constante	Trace de Pillai	,892	113,492[b]	4,000	55,000
	Lambda de Wilks	,108	113,492[b]	4,000	55,000
	Trace de Hotelling	8,254	113,492[b]	4,000	55,000
	Plus grande racine de Roy	8,254	113,492[b]	4,000	55,000
AGE	Trace de Pillai	,082	1,235[b]	4,000	55,000
	Lambda de Wilks	,918	1,235[b]	4,000	55,000
	Trace de Hotelling	,090	1,235[b]	4,000	55,000
	Plus grande racine de Roy	,090	1,235[b]	4,000	55,000

Tests multivariés[a]

Effet		Signification
Constante	Trace de Pillai	,000
	Lambda de Wilks	,000
	Trace de Hotelling	,000
	Plus grande racine de Roy	,000
AGE	Trace de Pillai	,307
	Lambda de Wilks	,307
	Trace de Hotelling	,307
	Plus grande racine de Roy	,307

a. Plan : Constante + AGE

b. Statistique exacte

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

F	ddl1	ddl2	Signification

MADM.AVENT	1,120	1	58	,294
LANG.AVENT	,772	1	58	,383
TAND.AVENT	,003	1	58	,959
TAMY.AVENT	,552	1	58	,460

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.[a]

a. Plan : Constante + AGE

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F
Modèle corrigé	MADM.AVENT	17,721[a]	1	17,721	,756
	LANG.AVENT	17,545[b]	1	17,545	,652
	TAND.AVENT	4,881[c]	1	4,881	,406
	TAMY.AVENT	,664[d]	1	,664	,074
Constante	MADM.AVENT	9585,721	1	9585,721	408,739
	LANG.AVENT	11503,745	1	11503,745	427,378
	TAND.AVENT	4623,414	1	4623,414	384,859
	TAMY.AVENT	2069,397	1	2069,397	232,185
AGE	MADM.AVENT	17,721	1	17,721	,756
	LANG.AVENT	17,545	1	17,545	,652
	TAND.AVENT	4,881	1	4,881	,406
	TAMY.AVENT	,664	1	,664	,074
Erreur	MADM.AVENT	1360,213	58	23,452	
	LANG.AVENT	1561,188	58	26,917	
	TAND.AVENT	696,769	58	12,013	

	TAMY.AVENT	516,936	58	8,913	
Total	MADM.AVENT	14818,000	60		
	LANG.AVENT	17782,000	60		
	TAND.AVENT	7765,000	60		
	TAMY.AVENT	3628,000	60		
Total corrigé	MADM.AVENT	1377,933	59		
	LANG.AVENT	1578,733	59		
	TAND.AVENT	701,650	59		
	TAMY.AVENT	517,600	59		

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Signification
Modèle corrigé	MADM.AVENT	,388
	LANG.AVENT	,423
	TAND.AVENT	,526
	TAMY.AVENT	,786
Constante	MADM.AVENT	,000
	LANG.AVENT	,000
	TAND.AVENT	,000
	TAMY.AVENT	,000
AGE	MADM.AVENT	,388
	LANG.AVENT	,423
	TAND.AVENT	,526
	TAMY.AVENT	,786
Erreur	MADM.AVENT	
	LANG.AVENT	
	TAND.AVENT	
	TAMY.AVENT	

Total	MADM.AVENT	
	LANG.AVENT	
	TAND.AVENT	
	TAMY.AVENT	
Total corrigé	MADM.AVENT	
	LANG.AVENT	
	TAND.AVENT	
	TAMY.AVENT	

a. R-deux = ,013 (R-deux ajusté = -,004)

b. R-deux = ,011 (R-deux ajusté = -,006)

c. R-deux = ,007 (R-deux ajusté = -,010)

d. R-deux = ,001 (R-deux ajusté = -,016)

Moyenne marginale estimée

AGE

Variable dépendante	AGE	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
				Borne inférieure	Borne supérieure
MADM.AVENT	10	16,000	1,343	13,311	18,689
	11	14,681	,706	13,267	16,095
LANG.AVENT	10	17,462	1,439	14,581	20,342
	11	16,149	,757	14,634	17,664
TAND.AVENT	10	10,308	,961	8,383	12,232
	11	11,000	,506	9,988	12,012
TAMY.AVENT	10	7,000	,828	5,343	8,657
	11	7,255	,435	6,384	8,127

T-TEST

/TESTVAL=0

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=MADM.AVENT MAD.APRE LANG.AVENT LANG.APRE TAND.AVENT TAND.APRE TAMY.AVENT TAMY.APRE

/CRITERIA=CI(.99).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		16-FEB-2023 11:02:25
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\TROIS GROUPES.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=MADM.AVENT MAD.APRE LANG.AVENT LANG.APRE TAND.AVENT TAND.APRE TAMY.AVENT TAMY.APRE /CRITERIA=CI(.99).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,05

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
MADM.AVENT	60	14,97	4,833	,624
MAD.APRE	60	20,53	3,372	,435
LANG.AVENT	60	16,43	5,173	,668
LANG.APRE	60	21,05	4,156	,536
TAND.AVENT	60	10,85	3,449	,445
TAND.APRE	60	17,25	3,106	,401
TAMY.AVENT	60	7,20	2,962	,382
TAMY.APRE	60	8,37	2,674	,345

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Inférieur
MADM.AVENT	23,989	59	,000	14,967	13,31
MAD.APRE	47,165	59	,000	20,533	19,37
LANG.AVENT	24,608	59	,000	16,433	14,66
LANG.APRE	39,237	59	,000	21,050	19,62
TAND.AVENT	24,371	59	,000	10,850	9,66
TAND.APRE	43,017	59	,000	17,250	16,18
TAMY.AVENT	18,829	59	,000	7,200	6,18
TAMY.APRE	24,234	59	,000	8,367	7,45

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0
	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Supérieur
MADM.AVENT	16,63
MAD.APRE	21,69
LANG.AVENT	18,21
LANG.APRE	22,48
TAND.AVENT	12,04
TAND.APRE	18,32
TAMY.AVENT	8,22
TAMY.APRE	9,29

```
CROSSTABS
  /TABLES=total.avent BY TOTAL.APRES
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=ETA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL.
```

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		16-FEB-2023 11:02:40
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\TROIS GROUPES.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.

Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=total.avent BY TOTAL.APRES /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=ETA /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,08
	Temps écoulé	00:00:00,06
	Dimensions demandées	2
	Cellules disponibles	524245

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
total.avent * TOTAL.APRES	60	100,0%	0	0,0%	60

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
total.avent * TOTAL.APRES	100,0%

Tableau croisé total.avent * TOTAL.APRES

Effectif

	TOTAL.APRES

		44	45	46	51	52	53	54	56
total.avent	26	0	0	0	0	0	0	0	0
	29	0	0	1	0	0	0	0	0
	30	0	1	0	1	0	0	0	0
	31	0	0	0	0	0	0	0	0
	32	0	0	0	0	0	0	0	0
	35	0	0	0	0	0	0	0	0
	36	0	0	0	0	1	0	0	0
	37	0	0	0	0	0	0	0	0
	39	0	0	0	0	0	0	0	0
	40	0	0	0	0	0	0	0	0
	41	0	0	0	0	0	0	0	0
	43	0	0	0	0	0	0	0	0
	45	0	0	0	0	0	0	0	0
	46	0	0	0	0	0	1	0	0
	47	0	0	0	0	0	0	0	0
	48	0	0	0	0	0	0	0	0
	49	0	0	0	0	1	0	1	0
	52	0	0	0	0	0	0	0	0
	53	0	0	0	0	0	0	0	0
	55	0	0	0	0	0	0	0	0
	56	0	0	0	0	0	0	0	0
	57	0	0	0	0	0	0	0	0
	59	0	0	0	0	0	0	0	0
	60	0	0	0	0	0	0	0	0
	61	1	0	0	0	0	0	0	0
	62	0	0	0	0	0	0	0	0
	64	0	0	0	0	0	0	0	0

	68	0	0	0	0	0	0	0	1
	70	0	0	0	0	0	0	0	0
	71	0	0	0	0	0	0	0	0
	80	0	0	0	0	0	0	0	0
	84	0	0	0	1	0	0	0	0
	89	0	0	0	0	0	0	0	0
	92	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		1	1	1	2	2	1	1	1

Tableau croisé total.avent * TOTAL.APRES

Effectif

		TOTAL.APRES							
		57	58	59	60	61	62	63	64
total.avent	26	0	0	0	0	0	0	0	0
	29	0	0	0	0	0	0	0	0
	30	0	0	0	0	0	0	0	0
	31	1	0	0	0	0	0	0	0
	32	0	0	0	0	0	1	0	0
	35	0	0	0	0	0	1	0	0
	36	0	0	0	0	1	0	0	0
	37	0	1	0	0	0	0	0	0
	39	0	0	0	0	0	0	0	0
	40	0	0	0	0	0	0	0	0
	41	0	0	0	0	0	0	0	0
	43	0	0	0	0	0	0	0	0

	45	0	0	0	0	0	0	0	1
	46	0	0	0	0	0	0	0	0
	47	0	0	0	0	0	0	0	0
	48	0	0	0	0	0	0	0	0
	49	0	0	0	0	0	0	0	0
	52	0	0	0	0	0	0	0	0
	53	0	0	0	0	0	0	1	0
	55	0	0	0	0	0	0	1	0
	56	0	0	0	0	0	0	0	0
	57	0	1	0	0	0	0	0	0
	59	0	0	1	0	0	0	0	0
	60	1	0	0	0	0	0	0	0
	61	0	0	0	0	0	0	0	0
	62	0	0	0	0	0	0	0	0
	64	0	0	0	0	0	0	0	0
	68	0	0	0	0	0	0	0	0
	70	0	0	0	1	0	0	0	0
	71	0	0	0	0	0	1	0	0
	80	0	0	0	0	0	0	0	0
	84	0	0	0	0	0	0	0	0
	89	0	0	0	0	0	0	1	0
	92	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		2	2	1	1	1	3	3	1

Tableau croisé total.avent * TOTAL.APRES

Effectif

	TOTAL.APRES							
	65	67	68	69	70	71	72	74

total.avent	26	0	0	0	0	1	0	0	0
	29	0	0	0	0	0	0	0	0
	30	0	0	0	1	0	0	0	0
	31	0	1	0	0	0	0	0	0
	32	0	0	0	0	0	0	0	0
	35	0	0	0	0	1	0	0	0
	36	0	0	0	0	0	0	0	0
	37	0	0	0	0	0	0	0	0
	39	0	0	0	0	0	0	1	0
	40	0	0	1	0	0	0	0	0
	41	0	0	0	0	0	0	0	0
	43	0	0	0	0	0	0	0	0
	45	0	0	0	0	2	0	0	0
	46	0	0	0	0	0	0	0	0
	47	0	1	0	0	0	0	0	0
	48	0	2	0	0	2	0	0	0
	49	0	0	0	0	0	0	0	0
	52	0	0	0	0	0	0	0	1
	53	0	0	0	0	0	0	0	0
	55	0	0	0	0	1	0	0	0
	56	1	0	1	0	0	0	0	0
	57	0	0	0	0	1	0	0	0
	59	0	0	0	0	1	0	0	0
	60	0	0	0	0	0	0	0	0
	61	0	0	0	0	0	0	0	0
	62	0	0	0	0	0	1	0	0
	64	0	0	1	0	0	0	0	0

	68	0	0	0	0	0	0	0	0
	70	0	0	0	0	0	0	0	0
	71	0	0	0	0	0	0	0	0
	80	0	0	0	0	0	0	0	0
	84	0	0	0	0	0	0	0	0
	89	0	0	0	0	0	0	0	0
	92	0	0	0	1	0	0	0	0
Total		1	4	3	2	9	1	1	1

Tableau croisé total.avent * TOTAL.APRES

Effectif

		TOTAL.APRES							
		75	76	79	80	81	82	83	85
total.avent	26	0	0	0	0	0	0	0	0
	29	0	0	0	0	0	0	0	0
	30	0	0	0	0	0	0	0	0
	31	0	0	0	0	0	0	0	0
	32	0	0	0	0	0	0	0	0
	35	0	0	1	0	0	0	0	0
	36	0	0	0	0	0	1	0	0
	37	0	0	0	0	0	0	0	1
	39	0	0	0	0	0	0	0	0
	40	0	0	0	0	0	0	1	0
	41	1	0	0	0	0	0	0	0
	43	0	0	0	0	0	0	1	0

	45	0	0	0	0	0	0	0	0
	46	0	0	1	0	0	0	0	0
	47	0	0	0	0	0	0	0	0
	48	0	0	0	0	0	0	0	0
	49	0	0	0	0	1	0	0	0
	52	0	0	0	0	0	0	0	0
	53	0	0	0	0	0	0	0	0
	55	0	0	0	0	0	0	0	0
	56	0	0	0	0	0	1	0	0
	57	0	0	0	1	0	0	0	0
	59	0	0	0	0	0	0	0	0
	60	0	0	0	0	0	0	0	0
	61	0	0	0	0	0	0	0	0
	62	0	0	0	0	0	0	0	0
	64	0	0	0	0	0	0	0	0
	68	0	0	0	0	0	0	0	0
	70	0	0	0	0	0	0	0	0
	71	0	0	0	0	0	0	0	0
	80	0	1	0	0	0	0	0	0
	84	0	0	0	0	0	0	0	0
	89	0	0	0	0	0	0	0	0
	92	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		1	1	2	1	1	2	2	1

Tableau croisé total.avent * TOTAL.APRES

Effectif

		TOTAL.APRES			
		87	90	95	
total.avent	26	0	0	0	1
	29	0	0	0	1
	30	0	0	0	3
	31	0	0	0	2
	32	0	0	0	1
	35	0	0	0	3
	36	0	0	1	4
	37	0	0	0	2
	39	0	0	0	1
	40	0	0	0	2
	41	0	0	0	1
	43	0	0	0	1
	45	0	0	0	3
	46	0	0	0	2
	47	0	0	0	1
	48	0	0	0	4
	49	0	0	0	3
	52	0	0	0	1
	53	0	0	0	1
	55	0	0	0	2
	56	1	0	0	4
	57	0	0	0	3
	59	0	0	0	2
	60	0	1	0	2

	61	0	0	0	1
	62	0	0	0	1
	64	0	0	0	1
	68	0	0	0	1
	70	0	0	0	1
	71	0	0	0	1
	80	0	0	0	1
	84	0	0	0	1
	89	0	0	0	1
	92	0	0	0	1
Total		1	1	1	60

Mesures directionnelles

			Valeur
Données nominales / intervalle	Eta	Dépendant de total.avent	,660
		Dépendant de TOTAL.APRES	,661

الملحق رقم (8)

نموذج اختبار التعبير الكتابي

الاختبار القبلي:

بيانات التلميذ	تعليمات الاختبار
الاسم:	**1** أكتب موضوع يتعلق بعنوان الشجرة
اللقب:	**1** مدة الاختبار (45د)
الجنس:	**2** أحرص على توظيف مهارات التعبير
السن:	الكتابي التي تعرفها.

السند: الشجرة عنصر مهم من عناصر الحياة لما تقدمه من فوائد عظيمة.

التعليمة: أكتب فقرة لا تتجاوز فيها 12 سطرا تتحدث فيها عن أهمية الشجرة وفوائدها وكيفية الحفاظ عليها مستعملا فعل مضارع وصفة، مستشهدا بما تحفظ.

ملاحظة: نتائج هذا الاختبار ليس لها علاقة بنتائج تقويم التلميذ في نشاط التعبير الكتابي ولا تؤثر على علامة التلميذ في النتائج المدرسية إنما يستخدم هذا الاختبار لأغراض البحث العلمي فقط.