فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

د. إبراهيم بن عوض الله رجاء العوفي

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية
جامعة طيبة

فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

د/ إبراهيم بن عوض الله رجاء العوفي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة طيبة

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٨/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية واختبار لقياس تلك المهارات لطلاب الصف السادس الابتدائي، كما تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي في معالجة متغيرات الدراسة حيث تم اختيار عينة الدراسة في شكل مجموعتين تجريبية مكونة من ٣٣ طالباً وتدرس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومجموعة ضابطة مكونة من ٣٣ طالباً وتدرس بالطريقة المعتادة.

وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الهجائية البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعنى تفوق المجموعة التجريبية وتحسن مستواهم في الكتابة الهجائية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد أوصت الدراسة بتنظيم مهارات الكتابة الهجائية وفقاً لاستراتيجيات وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وبضرورة تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الكتابة الهجائية بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الهجائية، التعلم المنظم ذاتياً، المرحلة الابتدائية.

The Effectiveness of Self-regulated Learning Strategies in Developing Orthographic Writing Skills for Elementary Students in Saudi Arabia

Dr. Ibrahim Alofi
Department of Curriculum and Instruction - Faculty of Education
Taibah University

Abstract:

The current study aims to examine the effectiveness of self-regulated learning strategies in the development of orthographic writing skills for elementary six grade students.

To achieve that goal, a list of appropriate alphabet writing skills for primary school students was constructed and a test to measure those skills for sixth grade. A quasi-experimental approach was adopted in the treatment of the study variables. A total of 66 six-grade elementary students in Madinah took part in this study. The study sample included two groups: a) an experimental group (n= 33) that taught using self-regulated learning strategies b) a control group (n= 33) that taught using the regular approach.

A number of results were reached, including the existence of statistically significant differences between the average performance of the experimental group and the control group in the orthographic writing test for the experimental group, which indicates the supremacy of the experimental group and their improvement in orthographic writing as a result of the use of self-regulated learning strategies.

The study put forward a number of recommendations. Primarily, it is hereby recommended that organizing orthographic writing skills in accordance with the strategies and dimensions of self-organized learning, and elementary-school Arabic language teachers are trained on the use of self-regulated learning strategies in developing with Arabic orthographic writing skills.

key words: Orthographic writing, self-regulated learning, Elementary school

مقدمة الدراسة ومشكلتها

اللغة وسيلة من وسائل الاتصال يتفاهم بواسطتها الإنسان حول جميع شؤونه الاجتماعية وما يتصل بقضاء حاجاته وأنشطته المختلفة، كما أنها وسيلة من وسائل التفكير يستطيع من خلالها إدراك العلاقات بين الأشياء والتحليل والاستنتاج، فاللغة مصباح العقل وهي التي تشكل الأفكار والمشاعر وهي التي تحدد اتجاهات الفرد نحو واقعه. ومع ذلك فهي ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار والاتجاهات والقيم التي يتحلى بها المجتمع وحسب؛ بل إنها تعد جوهر التعبير عن الهوية الاجتماعية. (نصر، ٢٠١٤)

وتُعد الكتابة أهم مهارات اللغة التي أنتجها العقل البشري، واستمدت أهميتها الوظيفية من كونها الأداة التي سجل بها الإنسان نشأته وسيرته، وبها انطلق مستطلعاً آفاقاً جديدة بدلاً من البداية من نقطة الصفر، وهذا ما جعل بعض العلماء يؤكدون على أن تاريخ اختراع الكتابة هو التاريخ الحقيقي للإنسان (الناقة، ٢٠٠٦؛ الحداد وحسن، ٢٠١٤). فالكتابة تمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره، والوقوف على أفكار غيره، كما أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة؛ كونها الناقلة للأفكار والمعبرة عنها. (شحاته، ٢٠١٠).

وإذا كانت الكتابة تمثل تعبيراً عما يجيش في النفس من مشاعر فإن الكتابة الهجائية الإملائية هي الوسيلة الرئيسة للتعبير الكتابي الذي ليس بالإمكان الاستغناء عنها، لأن هذا التعبير يشكل وسيلة يترجم بها الإنسان

ما يدور بخلده لجميع الأشخاص ممن تفصله عنهم المسافات المكانية والزمانية ولا يستطيع التواصل معهم من خلال الحديث الشفوي أو المباشر، الخالي من أي خطأ من الناحية الإملائية والاشتقاقية والإعرابية (عبد الباري، ٢٠١٧؛ قمر الدولة، ٢٠١٨).

وتعد الكتابة الهجائية من الأهمية بمكان كونها عنصراً فاعلاً من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية للتعبير عن الفكر والوقوف على أفكار الآخرين، وعليه، لابد أن يكون المتعلم قادرًا على رسم الحروف رسماً صحيحاً خالياً من الأخطاء الإملائية، والا اضطربت الكلمات واستحالت قراءتها واختل معناها (المرعي، ٢٠١٩).

فالكتابة الهجائية تعد بعداً مهماً من أبعاد الكتابة؛ فهي تفيد في تدريب وتعويد الطالب على الكتابة السليمة والخالية من أي خطأ وفقًا للقواعد والمهارات الإملائية وتدريبه على كتابة الكلمات والحروف بشكل واضح وبخط مقروء مع تدريبه على إمكانية التمييز بين الحروف المتشابهة، كما تسهم في تحسين وتطوير قدرة المتعلم على كتابة وإملاء الكلمات المسموعة كتابة سليمة سريعة ومتقنة، وتنمية القدرة على استيعاب وفهم الأثر الإملائي في بناء الكلمات على تبديل وتغيير معانيها (الجوجو، ٢٠٠٤؛ بركات، ٢٠٠٨؛ المطوع، ٢٠١٥).

ونظراً لأهمية الكتابة الهجائية فقد أولتها وزارة التعليم السعودية اهتماماً كبيراً حيث ضمنت أهداف تعليم اللغة العربية أهدافا متعددة تؤكد على ضرورة الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أكدت على تخصيص

العديد من الأنشطة للتدريب على قواعد الكتابة الهجائية ابتداء من الصف الثالث الى الصف السادس الابتدائي (وزارة التعليم، ١٤٤٠).

كما نالها الاهتمام من قبل البحث العلمي؛ حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولتها، سواء من ناحية تحديد مهاراتها أو من ناحية تنميتها، ومن هذه الدراسات دراسة (غضيب، ٢٠١٦) التي قامت ببناء برنامج تعليمي وتقصي أثره في معالجة الأخطاء الإملائية باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. ودراسة (الشبل، ٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن صعوبات الكتابة العربية وأهم مظاهر ضعف الكتابة الإملائية واسبابها، بالإضافة لمعرفة أهم الأساليب الناجعة لعلاج ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب. ودراسة (عبد الباري، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة الهجائية وما نالها من اهتمام؛ فإنه يلاحظ أن هناك ضعفًا واضحًا في أداء مهارات الكتابة الهجائية في المراحل الدراسية المختلفة، وخاصة المرحلة الابتدائية، ومن مظاهر هذا الضعف عدم مراعاة المتعلمين لقواعد الترقيم والأخطاء المتعددة في كتابة الهمزة في مواضعها الثلاث، و"ال" القمرية والشمسية، والألف اللينة المتطرفة، والتاء المبسوطة والمربوطة (المطوع، ٢٠١٥؛ النصار،٢٠١٧).

ويؤكد هذا الضعف ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (حافظ، ٢٠٠٨؛ والصويركي،٢٠١٢؛ وأبو سكينة ،٢٠١٣؛ والمطوع

،٢٠١٥؛ والبقلي ،٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن هناك ضعفاً لدى الطلاب في مهارات الكتابة الهجائية وأن أسباب الأخطاء الإملائية كثيرة وعواملها متشابكة، منها ما يتصل بالمعلم، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة العربية، أو بطريقة التدريس. فأكدت على ضرورة البحث عن طرق حديثة لتنمية مهارات الكتابة الهجائية.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning (SRL) أحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة الهجائية لما له من دور بالغ الأهمية في دعم عملية التعلم، حيث يعتبر أحد أهم المداخل التدريسية لجودة التعليم المنشودة، إذ إن آليات التنظيم الذاتي تفيد المتعلمين في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عنها بشكل فعال، كما تمكنهم من التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز مهام حياتهم بصفة عامة (علي، ٢٠١٢).

وفى هذا الإطار أشار السواط (٢٠١٣) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً نموذج تدريسي مرن، يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تدريس الكتابة؛ والتي تؤكد على مساعدة المتعلمين على التعلم الصريح لاستراتيجيات التخطيط، والصياغة، والمراجعة. فالتعلم المنظم ذاتياً استراتيجية فاعلة في تدريس الكتابة بشكل خاص؛ لما تمتاز به من التدريس الصريح لاستراتيجيات الكتابة والتنظيم الذاتي؛ مثل: التقويم الذاتي، وتحديد الأهداف، فضلاً عن

تركيزه على التعلم الفردي والتعلم القائم على المعايير. كما أن نمو كفايات الكتابة يعتمد على مستوى عالي من التنظيم الذاتي.

إن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المحددة المنظمة ذاتياً، واختبار الاستجابات والاستراتيجيات. وعند تقديم هذا الوصف تهتم الرؤى النظرية بخمسة أمور أساسية تتمثل في: التركيز على ما يدفع الطلاب لاستخدام التنظيم الذاتي، وعلى العمليات والإجراءات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك، وعلى العمليات الأساسية التي يستخدمونها للوصول للأهداف الأكاديمية، وعلى كيفية تأثير البيئة الاجتماعية والمادية على التعلم المنظم ذاتياً، وأخيراً، على كيفية اكتساب المتعلم القدرة على التنظيم الذاتي (Panadero, 2017).

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتياً فقد ناله الاهتمام من قبل العديد من الباحثين حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولته لتنمية مهارات الكتابة واللغة بشكل عام ومن هذه الدراسات (Kartika، ٢٠١٥؛ شحاته، هاشم، رسلان، ٢٠١٥؛ التميمي، ٢٠١٦؛ Göy، ٢٠١٧؛ السليطي، ٢٠١٧). فقد أكدت هذه الدراسات وغيرها على ضرورة استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة واللغة بشكل عام.

وبالرغم من أهمية التعلم المنظم ذاتياً وما ناله من اهتمام إلا أنه لم يتم استخدامه في حدود علم الباحث في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؛ مما حدا بالباحث للقيام بدراسة فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف أداء طلاب المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة الهجائية والحاجة الماسة إلى تنميتها باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وللتصدي لهذه المشكلة تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية؟
- ما أسس استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية.

٢- التعرف على أسس استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٣- التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الكتابة الهجائية والتعلم المنظم ذاتياً لطلاب المرحلة الابتدائية. كما تكتسب هذا الدراسة أهميتها من جانب نظري وتطبيقي، على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري يتناول موضوع الكتابة الهجائية والتعلم المنظم ذاتياً، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة – في حدود اطلاع الباحث- التي تستخدم التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٢- اختبار فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وذلك بالتحقق من وجود علاقة بين استخدام التعلم المنظم ذاتياً على اعتباره المتغير المستقل وبين المتغير التابع والمتمثل في مهارات الكتابة الهجائية.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في:

١- مساعدة مخططي المناهج بإمدادهم بأطر عامة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لتضمينها في تعليم

الكتابة الهجائية واللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة والمرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

٢- تزويد معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستخدامها في تنمية مهارات الكتابة الهجائية مما يفيدهم في دعم تعليم طلابهم للكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية.

٣- مساعدة طلاب المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لديهم باستخدام التعلم المنظم ذاتياً بما يمكن أن يدعم تعلمهم للمواد الدراسية بصفة عامة والكتابة الهجائية بصفة خاصة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- بعض مهارات الكتابة الهجائية وفقاً لما أقره المحكمون من أهمية المهارات لطلاب الصف السادس الابتدائي.

٢- عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة لأنهم يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية على اعتبار أنهم قد انتهوا من دراسة مهارات الكتابة الهجائية كما أنهم يستطيعون التعامل مع التعلم المنظم ذاتياً.

٣- الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

الكتابة الهجائية

هي قدرة طلاب الصف السادس الابتدائي على رسم الحروف والأصوات والكلمات والجمل من الذاكرة رسماً صحيحاً مصحوبة بالنطق وفقاً لقواعد الكتابة الهجائية مع تنظيمها بشكل يظهر فهماً ووضوحاً.. المكتوبة.

التعلم المنظم ذاتيًا

هو عملية تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تستثير الخلفية المعرفية السابقة للطلاب للتخطيط للكتابة الهجائية، والاستخدام الأمثل للتفكير، ومراقبة الذات وتقييمها، لتحسين الأداء في الكتابة الهجائية.

أدبيات الدراسة

الكتابة الهجائية مفهومها، أهميتها، مهاراتها، الدراسات التي تناولتها

ظهرت الكتابة الهجائية تحت عدة مصطلحات في مجال تعليم اللغة العربية ومن هذه المصطلحات الإملاء والقواعد الإملائية والرسم الإملائي والتهجي ثم الكتابة الهجائية التي عرفت تعريفات متعددة لدى العديد من الكتاب والباحثين، حيث عرفت بأنها "نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة وهاء التأنيث وتاؤه وعلامات الترقيم ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية" (شحاتة، ٢٠١٠).

كما عرفت الكتابة الهجائية بأنها القدرة على نقل نص مكتوب أو كتابته مرة ثانية من الذاكرة مصحوباً بالنطق كتابة صحيحة هجائياً وتنظيمياً (الناقة، ٢٠٠٠، ٦). وفي هذا الإطار يشير حافظ (٢٠٠٨، ص ٢٢٨) إلى أن الكتابة الهجائية تتمثل في رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً حسب الأصول والقواعد المتفق عليها وتنظيمها تنظيماً دقيقاً في جمل متتابعة من خلال استخدام علامات الترقيم في مواضعها والالتزام بقواعد تنظيم الصفحة المكتوبة وذلك لتسهيل قراءتها وفهمها دون لبس أو خطأ.

وتعرف الكتابة الهجائية بأنها مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقًا للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقًا للفَهم والإفهام. (الفتوح، ٢٠١٦).

وبقراءة التعريفات السابقة للكتابة الهجائية يلاحظ ضرورة إعادة رسم الحروف والكلمات وكتابتها كتابة صحيحة بنظام معين وفقاً لعلامات الترقيم المتفق عليها في اللغة العربية، وبناء على ذلك يمكن تعريف الكتابة الهجائية بأنها قدرة طلاب الصف السادس الابتدائي على رسم الحروف والأصوات والكلمات والجمل من الذاكرة رسماً صحيحاً مصحوبة بالنطق وفقاً لقواعد الكتابة الهجائية مع تنظيمها بشكل يظهر فهماً ووضوحاً.. المكتوبة.

وللكتابة الهجائية أهمية كبيرة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فهي تسهم في دعم تعلمهم وإكسابهم التمعن، ودقة الملاحظة، وتنمي لديهم عنده قوة

الحكم والإذعان للحق، كما تعودهم على الصبر، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة (شحاتة، ٢٠١٠).

وقد تم تحديد مهارات الكتابة الهجائية في العديد من الدراسات والبحوث وكتب تعليم اللغة العربية بحيث تشمل كتابة همزة الوصل والقطع، وكتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف، وكتابة الهمزة في أول الكلمة، ووسط الكلمة، ونهاية الكلمة، وكتابة همزة الوصل والقطع والألف اللينة (الناقة، ٢٠٠٦).

فالكتابة الهجائية تسهم في تدريب المتعلمين على الرسم الصحيح للكلمات والجمل وفقا للقواعد التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها؛ لأن عدم القدرة على تهجي الكلمات ورسمها رسماً صحيحاً يشوه صورة المكتوب ويغير من مضامينه ويؤثر في فهمه كما يعطى انطباعاً سيئاً عن الكاتب ومكانته (حافظ ،٢٠٠٨).

وتشير الفتوح (٢٠١٦) إلى أن تدريب المتعلمين على الكتابة الهجائية يسهم في تذليل الصعوبات الإملائية التي قد تواجههم وتنمية وتطوير مهارات التفكير العليا، وذلك عن طريق العمل على تحليل المفردات الصعبة والمعقدة ومقارنتها بكلمات أخرى تشابهها والعمل على استخلاص القاعدة الإملائية واستنباطها من بين عدة كلمات، وتحسين وتطوير مقدرة الطلبة على حل المشكلات عن طريق تدريبهم على اتباع خطوات التفكير المنظم وتدارك الثغرات أثناء كتابة النص الإملائي للوصول بعد ذلك لحل المشكلة الإملائية.

وفي ضوء ذلك يمكن القول أنَّ الكتابة الهجائية تفيد في دعم تعلم اللغة وفهمها بشكل صحيح بعيد عن أي لغط أو سوء فهم للنص المكتوب بما يسهم في فهم النص المكتوب وإمكانية إفهامه للآخرين وتحسين وتطوير مقدرة الطلبة على حل المشكلات عن طريق تدريبهم على اتباع خطوات التفكير المنظم وتدارك الثغرات أثناء كتابة النص الإملائي.

وفي إطار الاهتمام بالكتابة الهجائية وتحديد مهاراتها تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة الهجائية بمسمياتها المختلفة من الإملاء والرسم الإملائي والتهجي والكتابة الهجائية، ومن هذه الدراسات دراسة حافظ (٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار لقياس مهارات الكتابة الهجائية وبرنامج في ضوء نموذج التعلم البنائي الخماسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة الهجائية؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على نموذج التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

من جانبها، سعت دراسة الأسمري (٢٠١٠) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر بالمملكة العربية

السعودية، وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، ذي التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات الإملاء.

وأعدت الفتوح (٢٠١٦) دراسة لبيان مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية المهارات الإملائية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار لقياس المهارات الإملائية وبرنامج قائم على التعلم البنائي الخماسي وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الإملائية.

كما درس الرقب (٢٠١٩) أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة، متبعا المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي في مهارات الكتابة الاملائية لدى الطالبات اللواتي درسن باستخدام الاستراتيجية المطبقة في الدراسة.

بدورها، طبقت مرعي (٢٠١٩) برنامجًا يقوم على التدريس المتمايز على عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي الأزهري بهدف تنمية مهارات الكتابة الاملائية لديهن باستخدام المنهج التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى

فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

وفى ضوء العرض السابق للدراسات السابقة، يمكن القول أنها تشير إلى وجود ضعف في مهارات الكتابة الهجائية استلزم تنميتها باستخدام برامج واستراتيجيات متنوعة، كما قدمت هذه الدراسات مجموعة من الأدوات التي تم من خلالها قياس أداء الطلاب في مهارات الكتابة الهجائية، والتعرف على فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع الذي تبنته كل دراسة من هذه الدراسات، وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد مهارات الكتابة الهجائية وفي تحديد أداة قياس الطلاب فيها؛ وإذا كانت الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي فيمكن من عرض ما يرتبط بالتعلم المنظم ذاتياً فيما يأتي.

التعلم المنظم ذاتياً: مفهومه، استراتيجياته، الدراسات السابقة التي تناولته

عرف زيمرمان (Zimmerman,2008, p.166)التعلم المنظم ذاتياً بأنه "العمليات التي تقوم على التوجيه الذاتي والمنطلقات والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطلاب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء (شفهيا وكتابيا) وهو نوع من النشاطات المتكررة الذي يقوم به الطلاب لاكتساب المهارة، ثم وضعه للأهداف التي يسعى لتحقيقها من طريق مراقبة الذات وتنظيم المحتوى التعليمي ونمذجة الموضوعات وهي بعكس باقي النشاطات التي يقوم بها لأسباب غير شعورية".

فيما يراه ورث وليتنر (Wirth&Leutner, 2008, p.103)بأنه "مقدرة الطلاب على التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم، والتي تنطوي عليها اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية والدافعية والجوانب السلوكية لعملية التعلم".

كما ربط بيمبينيوتي (Bembenutty, 2011, p.5) في تعريفه على العلاقة بين التعلم المنظم وبين فاعلية الذات، وأشار إلى أن التعلم المنظم ذاتياً عملية يستطيع المتعلم من خلالها استخدام استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس فاعلية الذات.

وأشار المزيني (٢٠١٤، ص ٨١) إلى أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يعبر عن قدرة المتعلم على التحكم ذاتياً بتصرفاته وانفعالاته وأفكاره من خلال زيادة مشاركته في عملية التعلم بغية تحقيق الأهداف التعليمية مستخدماً مهارات التفكير والتخطيط، الأداء، والضبط والتنظيم، والتقييم الذاتي.

في حين أوضحت السليطي (٢٠١٧، ص٤١) بأن التعلم المنظم ذاتيا عملية يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بالتعبير الكتابي من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة وعي الطلاب الذاتي بالإنتاج اللغوي وتعديل الأداء الكتابي.

فيما حدده باندیرو (Panadero, 2017,p.1) بأنه إطار مفاهيمي أساسي لفهم الجوانب المعرفية والتحفيزية والعاطفية للتعلم.

ومن وجهة نظر الشمري (٢٠١٩، ص٨١) فيقصد بالتعلم المنظم ذاتياً مجموعة من الأداءات التي تمكن المتعلم من التحكم بتعلمه من خلال زيادة

الادراك والوعي بمسؤولية التعلم، مما ينعكس على كفاءته وإدراك ذاته، وتوظيف الاستراتيجيات التي تحقق هدف التعلم.

وبالنظر للتعريفات السابقة حول مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يمكن القول أنه عملية نشطة تركز على قيام المتعلم بتحديد أهدافه والسعي لتحقيقها من خلال مراقبة تعلمهم ومشاركتهم الفعالة في عملية التعلم باستخدام أساليب متنوعة وبشكل دوري. وفى ضوء ذلك يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بأنه عملية دورية يقوم فيها الطالب بالتخطيط للمهمة الكتابية المطلوب إنجازها ثم يقوم بمراقبة أدائه، ثم يتأمل في النتيجة. ولا يتوقف الأمر عند ذلك؛ بل يكرر الدروة مرة أخرى مستخدماً التفكير التأملي في النتيجة التي توصل إليها للتنظيم والتحضير لتحسين الأداء في الكتابة الهجائية.

ويرتبط بمفهوم التعلم المنظم ذاتياً تحديد استراتيجياته، حيث يشير زيمرمان (Zimmerman, 2002,p.67) إلى أنَّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب المعارف أو المهارات التي تشتمل على إدراك المتعلمين لأهدافهم ووسائل تحقيقها، وهي تشتمل على بعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات، والمتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات واستخدام معينات الذاكرة. وفي هذا الإطار قام زيمرمان و مارتينيز-بونز (Zimmerman & Martinez- Pons, 1988, p.337) بتحديد بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلاب في التعليم، لتحسين التحصيل الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع، ومن هذه

الاستراتيجيات **التقويم الذاتي**self – evaluation والذي تشير إلى قيام المتعلم بمراجعة العمل بتقييم ما يقدمه من أعمال مرتبطة بالتعلم وبتقويم جودة ما يؤديه من أعمال كمراجعة ما يقدمه من عمل وأن يكون على الوجه المطلوب. **التنظيم والتحويل** organizing transforming وتشير إلى قيام المتعلم بإعادة صياغة وترتيب المواد التعليمية المقدمة له بشكل صريح أو ضمني ليحسن من تعلمه كأن يضع تصورا أو مسودة للعمل قبل البدء به. **وتحديد الهدف والتخطيط** goal – setting & planning وفيها يقوم المتعلم بتحديد أهداف تعليمية رئيسة أو فرعية ويقوم بالتخطيط للوقت اللازم والأنشطة المتعلقة بتلك الأهداف. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة** keeping records & monitoring وتشير إلى بذل المتعلم جهداً من أجل تسجيل الأحداث والنتائج كتدوين الملاحظات عن المناقشات التي تتم في الصف أو أثناء الاستذكار في المنزل أو الأخطاء التي تم ارتكابها. **البنية البيئية** environmental structuring وتشير إلى البيئة الصفية المدرسية وتشمل الناحية المادية والنفسية وجهد الطالب المبذول في كيفية التعامل معها لجعل تعلمه أيسر وأسهل. **تتبع الذات** self-consequence وتشير إلى قيام المتعلم بتتبع تعلمه ومكافأة ذاته على النجاح والعقاب في حال الفشل. **التسميع والتذكر** rehearsing & memorizing وتشير قيام المتعلم بتذكر المعلومات التي تعرض عليه من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية كالتسميع أو استخدام كلمات مفتاحية أو تنظيم عناصر الدرس بصورة تساعد على التذكر. **البحث عن المساعدة الاجتماعية** searching assistance وتشير إلى بحث المتعلم

وطلب العون من الآخرين كالأقران أو المعلمين والراشدين. **مراجعة السجلات** reviewing record وتشير إلى مراجعة المتعلم لما يقوم به من إجراءات للتعلم كمراجعة المقرر الدراسي أو الاختبارات السابقة استعدادا للاختبار. وفي ضوء تلك الاستراتيجيات فسوف يقوم الباحث ببناء أنشطة تعليمية تتضمن تنمية مهارات الكتابة الهجائية مع توضيح دور المعلم والمتعلم في تلك الاستراتيجيات وذلك لدعم تعلم الطلاب لمهارات الكتابة الهجائية.

وفى إطار التعلم المنظم ذاتيا وأهميته واستراتيجياته تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولته حيث أعدت بصل (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي (الوظيفي والإبداعي) في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء ومن ثم تطبيق برنامج لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال التعلم المنظم ذاتياً، والتأكد من فاعلية البرنامج من خلال تطبيق اختبارات مهارات الكتابة وتقييم أداء الطلاب في الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج. وقد أظهرت الدراسة فروقاً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي (الوظيفي والإبداعي) في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي. كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها إعادة صياغة مقررات اللغة العربية في ضوء استراتيجيات وبرامج التعلم المنظم ذاتياً.

كما هدفت دراسة شحاته، وهشام، ورسلان (٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثون البرنامج والذي تضمن اختبار للأداء اللغوي الكتابي طبق قبلياً وبعدياً على عينة مكونة من ٦٠ طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية (عددها ٣٠) خضعت للتدريس وفق البرنامج المقترح، وضابطة (عددها ٣٠) تم تدريسها بالطريقة المعتادة. وقد أظهرت الدراسة فروقاً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الكتابي لصالح المجموعة التجريبية. كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب والمعلمين على استخدم استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً.

وهدفت دراسة جوي ((Göy,2017إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة على قدرة الطلاب على استخدام التعلم المنظم ذاتياً على مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الطلاب الأتراك. وقد تم تطبيق الدراسة على ١٨ طالباً وطالبة، طبقت على ثلاث مراحل متتالية تعتمد كل مرحلة على سابقتها. ففي المرحلة الأولى تم إعطاء الطلاب استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً إضافة إلى نماذج كتابية لمحاكاتها، وبعد ذلك انخرط الطلاب في مهمة الكتابة. واستخدمت الدراسة استبيان الواجبات اليومية والتعبير الانعكاسي reflection للتحقق من استخدام الاستراتيجيات. أما في المرحلة الثانية فقد تم التركيز على أخطاء الطلاب والصعوبات التي واجهتهم أثناء

الكتابة، وأخذ آرائهم من خلال كتابة فقرات انعكاسية. وبالرغم من أن الاستراتيجية أظهرت تطوراً طفيفاً في كتابات الطلاب؛ إلا أنها ساعدت في تطوير مهارات الكتابة لديهم. وقد أوصت الدراسة بزيادة عدد الاستراتيجيات؛ حيث استخدم عدد قليل منها في الدراسة.

كما أجرى كارتيكا (Kartika, 2015)دراسة هدفت إلى تحليل أثر التعلم المنظم ذاتياً على إتقان مهارة خطوات الكتابة. وتم تطبيق الدراسة على أحد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة فلندرز Flinders Universityباستراليا، وقد استخدم استبيان استراتيجيات التعلم والتحفيز The Motivated & Learning Strategies Questionnaire (MLSQ) للتعرف على أنشطة الطالب المعرفية وما وراء المعرفية، كما تم جمع البيانات من الطالب أثناء المهمة الكتابية من خلال درجاته في ثلاث مهام كتابية. وقد أظهرت الدراسة تطور أداء الطالب الكتابي كاستدعاء المعرفة السابقة ومراجعة الكتابة، كما أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في درجات الطالب في المهام الكتابية الثلاث على التوالي. وقد أوصت الدراسة بقضاء مزيد من الوقت للوصول إلى أداء أفضل وشامل في التعلم المنظم ذاتياً.

كما هدفت دراسة موسى (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة والكتابة الأكاديمية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق البرنامج على عينة مكونة من ٤٠ طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين. كما قام بتطبيق ثلاث اختبارات قبلية وبعدية

من إعداد الباحث لقياس فاعلية البرنامج على تنمية مهارات القراءة، ومهارات الكتابة الأكاديمية، والذات الأكاديمية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع متوسطي درجات عينة البحث في كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في المهارات الثلاثة: مهارات القراءة، ومهارات الكتابة الأكاديمية، والذات الأكاديمية.

كما أعد التميمي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً على الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث البرنامج والذي شمل ٨ موضوعات في التعبير للصف الرابع الأدبي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتين: تجريبية بواقع ٢٩ طالباً وضابطة وعددها ٢٦ طالباً. وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت الدراسة أن التعلم المنظم ذاتياً ساهم في زيادة دافعية الطلاب وقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، كما زاد من قدرتهم على استثمار الجهد والوقت بشكل أفضل. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أبرزها، اعتماد استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية.

كما أعد مهاريب وكالانترين وبورشاربادي (Mehrabi, Kalantarian, & Boshrabadi, 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مهارات الطلاب الإيرانيين في التعلم المنظم ذاتياً ومستوى إنجازهم في الكتابة الأكاديمية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث استبيان التقييم الذاتي

والذي طور من قبل بينتريتش وسميث وجارسيا وماكيشي Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991)لقياس مستوى قدرة الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً. طبق الاستبيان على عينة مكونة من ١٩٥ طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة بجامعة أزاد بإيران، تراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٥. وتم تقسمهم إلى ٤ مجموعات (ذكور وإناث) و(ذوي مستوى عال في التعلم المنظم ذاتياً، ذوي مستوى منخفض في التعلم المنظم ذاتياً)، حيث طلب منهم المشاركة في مقرر دراسي عن الكتابة الأكاديمية لمدة فصل دراسي كامل، ثم الخضوع لاختبار كتابة أكاديمية من الآيلتس IELTS كاختبار بعدي. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب والطالبات ذوي المستوى العالي في التعلم المنظم ذاتياً فاق أداؤهم الطلاب والطالبات ذوي المستوى المنخفض في التعلم المنظم ذاتياً في اختبار الكتابة الأكاديمية، وأن الطلاب والطالبات ذوي المستوى العالي في التعلم المنظم ذاتياً حصلوا على درجات أعلى في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي.

كما أعد محمد، مكاوي، وجاب الله (٢٠١٧) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام إجراءات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة بصعوبات التعبير الكتابي، واختبارين: أحدهما لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي، والآخر لمهارات التعبير الكتابي؛ حيث تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة، ثم تدريس الطلاب بواسطة البرنامج المقترح، وأخيراً تم إعادة تطبيق أدوات

الدراسة، ورصد النتائج. استخدمت في الدراسة عينة تجريبية مكونة من ٤٠ طالباً وطالبة من الصف الأول الإعدادي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في علاج صعوبات التعبير الكتابي.

كما هدفت دراسة السليطي (٢٠١٧) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارة الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر في قطر. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد ثم تطبيق اختبار مهارات الأداء الكتابي وبطاقة تقدير في مهارات الأداء الكتابي كجزء من البرنامج المقترح على عينة مكونة من ٥٠ طالباً؛ حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى اختبار قبلي ثم تدريس باستخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً، ثم بعد ذلك القياس البعدي للأداء الكتابي. وقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارة الأداء الكتابي ككل وفي كل مهارة فرعية.

وهدفت دراسة فريسون و مالبيق و سيماو Malpique, Simão, & Frison (2017) إلى التعرف على الاختلافات الثقافية لدى طلاب الصف التاسع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة. حيث قامت الدراسة بتقييم ١٢ استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (لبيئة الكتابة، سلوك الكتابة، وخطوات التعلم المنظم ذاتياً). وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب البرازيليين والبرتغاليين ممن أنهوا المرحلة المتوسطة، حيث تكون العينة من ٧٣٢ (٣٧٢ طالباً، ٣٠٦ طالبة) تتراوح أعماهم بين ١٢

– ١٧ عاماً وبمتوسط ١٤ عاماً؛ من بينهم ٣٦٠ (١٥٨ طالباً، ٢٠٢ طالبة) برازيلياً و٣٧٢ (١٦٥ طالباً، ٢٠٧ طالبة) برتغالياً. وقد أظهرت الدراسة تأثيراً ملحوظاً بمعامل تأثير متوسط للدولة، ومعامل تأثر صغير للجنس. كما أن غالبية الاختلافات كانت تصب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً "الشخصية". وبذلك توصلت الدراسة إلى أن البدء والتحكم بالكتابة ربما تكون خطوات محكومة بالبيئة التي نشأ بها الطالب.

كما عملت دراسة باي وجيو Bai & Guo (2018) على التحقق من أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في هونغ كونغ. تكونت العينة من ١٥٥ طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي بأحد المدارس الحكومية في هونغ كونغ؛ حيث أجاب الطلاب على استبيانين: أحدهم عن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والآخر عن الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الانجليزية. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات التخطيط أكثر من أي استراتيجية أخرى. كما أن لديهم مستوى عالياً من الكفاءة الذاتية في المحتوى أكثر من الجوانب الأخرى كاللغة والقواعد. وأن الطلاب الذي يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أظهروا مستوى أعلى في الكفاءة الذاتية. وأن العلاقة بينهما علاقة قوية وإيجابية. كما أظهرت الدراسة – وعلى وجه الخصوص– أن استخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة الذاتية هي الأقوى علاقة مع الكفاءة الذاتية.

وقدم عبديكاه وأليان وطالبي Abadikhah, aliyan & Talebi (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب تجاه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند الكتابة الأكاديمية، كما هدفت كذلك إلى مقارنة مجموعتين من طلبة الجامعة (طلبة السنة الثالثة والرابعة) في توظيفهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة. وقد شملت العينة ٩٨ طالباً في تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة مازاندران بإيران، لتسجيل استجاباتهم على استبيان مكون من ٦٠ فقرة تحتوي على ستة أبعاد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، هي: التحفيز، الطريقة، الوقت، البيئة الفيزيائية المادية، البيئة الاجتماعية، والأداء. وقد أظهرت الدراسة أن استخدام الطلاب ما بين متوسط إلى مرتفع في استخدام استراتيجيات وخطوات التعلم المنظم ذاتياً. كما أظهرت كذلك أن بعض استراتيجيات الكتابة لم توظف بشكل جيد من قبل الطلاب، وهي: ما قبل الكتابة، وتحديد الأهداف، والتقويم الذاتي للنتائج. وقد أوصت الدراسة بضرورة اكتساب الطلاب استراتيجيات إضافية للكتابة.

ودرس كيم ونور Kim & Nor (2019) أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الكفاءة الذاتية وعلى أداء الطلاب في الكتابة المبكرة لدى عينة مكونة من ٧٥ طالباً وطالبة في مرحلة ما قبل المدرسة من مدرستين حكوميتين في مدينة سلانقور بماليزيا، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ٣٧ وضابطة وعددها ٣٨. وإضافة إلى جمع البيانات الكمية، استخدم الباحثان المقابلات الشخصية لدعم النتائج الكمية للحصول على نتائج

أعمق للدراسة. وقد أظهرت الدراسة نتائج ذات دلالة إحصائية على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الطلاب في زيادة الكفاءة الذاتية وأداء الكتابة المبكرة. كما أظهرت الدراسة أن المراقبة الذاتية والتحكم الذاتي عنصر تنبؤ قوي بالكفاءة الذاتية في الكتابة المبكرة وفي التخطيط وتحديد الأهداف. في حين أكد الطلاب من خلال المقابلات الشخصية على فاعلية استراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي في ضمان جودة الكتابة لديهم. وبذلك أسهمت الدراسة في تقديم توجيهات تدريسية لاستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الكتابة المبكرة لمرحلة ما قبل المدرسة للبيئة الماليزية.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يمكن القول أن هذه الدراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات اللغوية بصفة عامة ومهارات الكتابة بصفة خاصة وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً وتحديد أهم استراتيجياته التي يمكن استخدامها في الدراسة الحالية كما أفادت أيضاً في كيفية التعرف على بناء الأنشطة الكتابية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً، كما يلاحظ أيضاً أن أي من هذه الدراسات لم تدرس التعلم المنظم ذاتياً مع مهارات الكتابة الهجائية وهو ما سعت إليه الدراسة الحالية إلى دراسته للتعرف على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (التعلم المنظم ذاتياً) على المتغير التابع (مهارات الكتابة الهجائية)، من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة واختبار قبلي بعدي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السادس الابتدائي بالمدنية المنورة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠هـ وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة وهي موضحة في الجدول رقم (١):

جدول (١) يوضح عينة الدراسة

المجموعة	العدد	المدرسة
تجريبية	٣٣	القبلتين الابتدائية
ضابطة	٣٣	المنصورية الابتدائية

وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات الكتابة الهجائية من خلال تطبيق اختبار الكتابة الهجائية تطبيقاً قبلياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ثم جرى حساب تحليل التباين في اتجاه واحد والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي لاختبار الكتابة الهجائية

مهارات الكتابة الهجائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	بين المجموعات	٠,٠١٥	١	٠,١٥	٠,١٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٢٤٢	٦٤	٠,٠٩٨		
	المجموع	٦,٢٥٨	٦٥			
كتابة الألف اللينة في الأسماء	بين المجموعات	٠,٣٧٩	١	٠,٣٧٩	١,٦٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,١٥٢	٦٤	٠,٢٣٧		
	المجموع	١٥,٥٣٠	٦٥			
كتابة الألف اللينة في والأفعال	بين المجموعات	٠,٣٧٩	١	٠,٣٧٩	١,٨٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,١٥٢	٦٤	٠,٢٠٥		
	المجموع	١٣,٥٣٠	٦٥			
كتابة الألف اللينة في والحروف	بين المجموعات	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	٠,٩٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,٨٧٩	٦٤	٠,٢٤٨		
	المجموع	١٦,١٢١	٦٥			
كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	بين المجموعات	٠,١٣٦	١	٠,١٣٦	٠,٥٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٣٦٤	٦٤	٠,٢٥٦		
	المجموع	١٦,٥٠٠	٦٥			
كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	بين المجموعات	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٢٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٠٦١	٦٤	٠,٢٥١		
	المجموع	١٦,١٢١	٦٥			
كتابة لهمزة المتوسطة على السطر	بين المجموعات	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	٠,٩٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٢٤٢	٦٤	٠,٢٥٤		
	المجموع	١٦,٤٨٥	٦٥			

مهارات الكتابة الهجائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على الياء (على نبرة)	بين المجموعات	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٢٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٠٣٠	٦٤	٠,٢٠٤		
	المجموع	١٣,٠٩١	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على الياء (على نبرة)	بين المجموعات	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	١,٠٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,٠٣٠	٦٤	٠,٢٣٥		
	المجموع	١٥,٢٧٣	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	بين المجموعات	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٤٨٥	٦٤	٠,٢٥٨		
	المجموع	١٦,٥٠٠	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	بين المجموعات	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٢٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٤٢٤	٦٤	٠,٢٥٧		
	المجموع	١٦,٤٨٥	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على السطر	بين المجموعات	٠,٥٤٥	١	٠,٥٤٥	٢,٢٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,٨١٨	٦٤	٠,٢٤٧		
	المجموع	١٦,٣٦٤	٦٥			
توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح	بين المجموعات	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤,٣٠٣	٦٤	٠,٢٢٣		
	المجموع	١٤,٣١٨	٦٥			
المجموع	بين المجموعات	٧,٣٣٣	١	٧,٣٣٣	١,١٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٣,٦٩٧	٦٤	٦,٦٤٦		
	المجموع	٤٢١,٠٣٠	٦٥			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الهجائية؛ من كتابة همزة الوصل وهمزة القطع، وكتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف، وكتابة الهمزة المتوسطة على الواو والألف والسطر والياء (نبرة)، وكتابة الهمزة المتطرفة على الألف والياء (نبرة) الواو والسطر، وتوظيف علامات الترقيم بشكل صحيح؛ مما يعني تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الهجائية ومكن الباحث في البدء في تجريب التعلم المنظم ذاتياً لمعرفة فاعليته في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

أدوات الدراسة وموادها البحثية

تمثلت الأدوات والمواد البحثية للدراسة في الآتي:

١ – قائمة مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية

تم تحديد مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات الكتابة الهجائية وكذا تصنيفات الباحثين والكتاب لمهارات الكتابة الهجائية، وقد قام الباحث بجمع وحصر مهارات الكتابة الهجائية التي قد تناسب طلاب المرحلة الابتدائية، ووضعها في قائمة مبدئية وعرضها على ١٢ محكماً من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمختصين في علم النفس التربوي لبيان مناسبة تلك المهارات لطلاب المرحلة الابتدائية وسلامة صياغتها وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من مهارات، وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن مهارات الكتابة الهجائية مناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية مع إعادة صياغة ما ظهر

منها بعدم القدرة على أداء المهارة لأنها بهذا الشكل تمثل صعوبة ولا تعبر عن أداء المهارة وقد أخذ الباحث بهذا الرأي وتم تعديل المهارات وفقاً لآراء المحكمين وبعد تعديل صياغة بعض المهارات في ضوء آراء المحكمين تم الخروج بقائمة نهائية بمهارات الكتابة الهجائية(*). ثم تم تحديد الأهمية النسبية لمهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي لاختيار أعلاها أهمية نسبية لتنميتها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد تم ذلك من خلال عرض المهارات على مجموعة من المحكمين ومطالبتهم بوضع درجة من ١٠٠ لكل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية حسب أهمية المهارة لطلاب السادس الابتدائي ثم تم رصد النتائج وتم التوصل إلى قائمة بالأهمية النسبية لمهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي.(**)

٢- بناء اختبار الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي(*)

في ضوء ما تم التوصل إليه من أهمية نسبية لمهارات الكتابة الهجائية تم بناء اختبار الكتابة الهجائية لاثنتي عشرة مهارة، وتم صياغة ثلاثة أسئلة لقياس كل مهارة في شكل اختيار من متعدد وأربعة بدائل لكل سؤال على أن يختار الطالب بديلاً واحداً يعبر عن اختياره ويتم إعطاء الطالب درجة واحدة للاستجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخطأ وقد تم التحقق من ضبط الاختبار على النحو الآتي:

(*) ملحق (٢).

(**) ملحق (٣).

(*)ملحق (٣).

أ- صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرض الاختبار على ١٢ من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمختصين في علم النفس التربوي لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف السادس الابتدائي وقياس مهارات الكتابة الهجائية التي وضعت من أجلها ومناسبة بدائل الإجابة وصياغتها لكل سؤال ووضوح تعليمات الاختبار، وقد أبدى المحكمون آراءهم في الاختبار في أن الأسئلة مناسبة لطلاب الصف السادس الابتدائي ومتوافقة مع قياس المهارات التي وضعت من أجلها وتعليمات الاختبار واضحة، كما أشار المحكمون إلى مجموعة من التعديلات المرتبطة بالأسئلة وبدائلها مثل إعادة صياغة بعض البدائل من خلال المزيد من الأمثلة المتشابهة في المهارة الإملائية حتى تزداد قدرة الطالب على التركيز في البديل الصحيح وقد تم الأخذ بهذا التعديل وتم إجراؤه.

ب- ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على ٣٢ طالباً من طلاب السادس الابتدائي بمدرسة العز بن عبد السلام الابتدائية ورصدت نتائجهم ثم تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على المجموعة نفسها، ثم تم رصد النتائج وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وقد وصل معامل الثبات إلى ٠,٨٦ وهو معامل دال إحصائياً، ويشير إلى صلاحية الاختبار.

ج- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار من خلال نتائج الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة بين ٣٢% إلى ٨٠% وهو معامل مقبول لسهولة الاختبار كما تم حساب معامل التمييز والذي كان أعلى من ٢٠% وهو معامل مقبول لتمييز الاختبار.

د- زمن الاختبار

تم حساب زمن الاختبار وذلك بتحديد الزمن الذي استغرقه أول وآخر طالب انتهى من الإجابة على الاختبار، ثم حساب المتوسط العام، وقد بلغ الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار ٤٥ دقيقة.

ثالثاً: بناء دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي

يهدف هذا الدليل لتحديد الأنشطة والإجراءات المستخدمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ويستند هذا الدليل على ضرورة تدريب الطلاب على زيادة وعيهم بأهداف تعلم الكتابة الهجائية ومعرفتهم بكيفية تنمية تلك المهارات من خلال الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً وإجراءاتها، والمتمثلة في التقويم الذاتي، والتنظيم والتحويل، وتحديد الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والبنية البيئية، وتتبع الذات، والتسميع والتذكر، والبحث عن المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات. وقد تضمن الدليل أهداف ومهارات الكتابة الهجائية المراد تنميتها ،كما اشتمل

على محتوى للكتابة الهجائية مصاغ في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المحددة وتوجيهات للمعلم بكيفية تنفيذها،وقد روعي عند بناء الدليل أن يتم صياغة أهداف دروس الكتابة الهجائية صياغة إجرائية تحقق مهارات الكتابة الهجائية وتحدد دور المعلم والمتعلم لتناول مهارات الكتابة الهجائية والتعلم المنظم ذاتياً وقد تم عرض الدليل على ٧ من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم حول مدى وضوح الإجراءات التدريسية لمهارات الكتابة الهجائية باستخدام التعلم المنظم ذاتياً ووضوح دور المعلم وأدوار الطلاب.

وقد أبدى المحكمون أرائهم في إجراء بعض التعديلات على بعض الجمل المتضمنة في الدليل والتأكيد على أن تسير الإجراءات المتضمنة في الدليل الواقع الفعلي في التدريس وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة وبذلك أصبح الدليل صالحاً للتطبيق.

التدريس لعينة الدراسة: تم تدريس عينة الدراسة التجريبية والضابطة على النحو الآتي:

- **بالنسبة للمجموعة التجريبية:** تدرس الكتابة الهجائية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- **بالنسبة للمجموعة الضابطة:** تدرس برنامج الكتابة الهجائية المعتاد وفقا لما هو محدد لها من إجراءات وزارة التعليم.
- **التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الهجائية:** بعد انتهاء التدريس لعينة الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار الكتابة الهجائية تطبيقاً بعدياً، ثم

رصدت البيانات وعولجت إحصائياً باستخدام اختبار "ت" بواسطة برنامج SPSS لاستخلاص ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء نتائج فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي حيث صيغت الفرضية المرتبطة بذلك على النحو الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية أداء طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة الهجائية ككل لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية.

وقد اختبرت صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت"، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة الهجائية ككل

مهارات الكتابة الهجائية ككل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	التجريبية	٣٣	٢٤,٩٠٩١	٣,٣٢٠٠٥	٧,٣٢٥	٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	١٩,١٨١٨	٣,٠٢٥٤٦		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وأداء طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة الهجائية ككل لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية؛ وهو ما يعنى قبول هذه الفرضية الموجهة وتحسن أداء

طلاب المجموعة التجريبية في المجموع الكلى لمهارات الكتابة الهجائية، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طلاب المجموعة التجريبية قد تعرضوا لأنشطة متنوعة من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من حيث المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وغير ذلك من الاستراتيجيات التي أسهمت في زيادة أدائهم لمهارات الكتابة الهجائية وهو ما لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة الأمر الذي زاد من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الهجائية. وتتطلب تلك النتيجة التعرف على مدى فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية حيث صيغت الفرضية الخاصة بهذا الجزء على النحو الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية

وقد اختبرت صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت"، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (٤) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	التجريبية	٣٣	٢,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢	١١,٣٨٤	٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	١,١٥١٥	٠,٤٤١٦٧		
كتابة الألف اللينة في الأسماء	التجريبية	٣٣	٢,٠٦٠٦	٠,٥٥٥٦٢	٤,٦٣٤	٠,٠٠٠

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٣	١,٤٥٤٥	٠,٥٠٥٦٥		
كتابة الألف اللينة في الأفعال	**التجريبية**	٣٣	١,٩٦٩٧	٠,١٧٤٠٨	٢,٦٠٠	٠,٠١٢
	الضابطة	٣٣	١,٧٥٧٦	٠,٤٣٥١٩		
كتابة الألف اللينة في والحروف	**التجريبية**	٣٣	١,٧٢٧٣	٠,٤٥٢٢٧	٢,٤١٦	٠,٠١٩
	الضابطة	٣٣	١,٤٢٤٢	٠,٥٦٠٧١		
كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	**التجريبية**	٣٣	١,٧٨٧٩	٠,٤١٥١٥	٢,٦٥٥	٠,٠١٠
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢		
كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	**التجريبية**	٣٣	١,٨٧٨٨	٠,٥٤٥٣٠	٢,٥٧٥	٠,٠١٢
	الضابطة	٣٣	١,٥٤٥٥	٠,٥٠٥٦٥		

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على السطر	**التجريبية**	٣٣	١,٨٤٨٥	٠,٥٠٧٥٢	٢,٧٤٨	٠,٠٠٨
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٦٥٧٥		
كتابة الهمزة المتوسطة على الياء (على نبرة)	**التجريبية**	٣٣	١,٨٧٨٨	٠,٦٩٦٣١	٣,٥٥٦	٠,٠٠١
	الضابطة	٣٣	١,٣٣٣٣	٠,٥٤٠٠٦		
كتابة الهمزة المتطرفة على الياء (على نبرة)	**التجريبية**	٣٣	١,٩٣٩٤	٠,٤٢٨٦٢	٢,١٩٨	٠,٠٣٢
	الضابطة	٣٣	١,٦٩٧٠	٠,٤٦٦٦٩		
كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	**التجريبية**	٣٣	١,٧٢٧٣	٠,٤٥٢٢٧	٢,٣٠٩	٠,٠٢٤
	الضابطة	٣٣	١,٤٥٤٥	٠,٥٠٥٦٥		
كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	**التجريبية**	٣٣	١,٧٥٧٦	٠,٤٣٥١٩	٢,٣٤٣	٠,٠٢٢
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢		
كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	**التجريبية**	٣٣	١,٩٣٩٤	٠,٦٠٩٢٧	٣,٧٤٩	٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	١,٤٢٤٢	٠,٥٠١٨٩		
توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح	**التجريبية**	٣٣	١,٩٠٩١	٠,٦٧٨٤٠	٢,٨٧٧	٠,٠٠٥
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ وهذا يعنى أن المجموعة التجريبية قد تحسن أداؤها في مهارات الكتابة الهجائية عن المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بصل، ٢٠١٥؛ شحاته، وهشام، ورسلان، ٢٠١٥؛ Göy، ٢٠١٧؛ Kartika، ٢٠١٥؛ موسى، ٢٠١٦)، والتي تشير إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية العديد من المتغيرات الدراسية ومنها مهارات القراءة والكتابة، ويمكن تفسير ذلك على النحو الآتي:

- إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا اشتملت على العديد من الإجراءات التي تخاطب ذات الطالب وتفاعله مع المهارات الكتابية الهجائية فزادت من حرصه على التعلم ومحاولة إتقان مهارات الكتابة الهجائية وهو ما زاد من تعلم المجموعة التجريبية وجعلها تتفوق على طلاب المجموعة الضابطة.
- إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لم تنطلق من فراغ عند القيام بعملية تعلم المهارات الكتابية الهجائية؛ وإنما قامت على استثارة الخلفية السابقة لخبرات الطلاب ودمجها مع الخبرات الجديدة الأمر الذي قام بتفعيل العمليات العقلية لدى طلاب المجموعة التجريبية في التعامل مع مهارات الكتابة الهجائية ومحتوى تعليمها مما رفع من أدائها في مهارات الكتابة الهجائية عن طلاب المجموعة الضابطة.

- إن التعلم المنظم ذاتياً قد اشتمل على الكثير من الأنشطة التطبيقية التي تساعد الطالب على التساؤل والملاحظة والربط بين الأفكار وكيفية تصحيحها من خلال الرسم الصحيح للحروف والكلمات الأمر الذي أسهم في تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الهجائية.
- إن التعلم المنظم ذاتياً قد ساهم في تحديد الطلاب لأهدافهم وإداركهم لكيفية تعلمهم وتحقيقهم لتلك الأهداف من خلال النماذج المتنوعة للكتابة بالشكل الصحيح الذي يراعي عملية الفهم واستخدام علامات الترقيم بشكل يؤدى إلى نقل المعاني المتضمنة في النص المكتوب نقلاً لا لبس فيه ولا خطأ؛ الأمر الذي زاد من قدرة المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الهجائية عن المجموعة الضابطة.

وتشير تلك النتائج جميعها إلى زيادة في أداء طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الهجائية وفاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية ككل وفي المهارات الفرعية المكونة لها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- دعم أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بما يشير إلى وجود مؤشرات أدائية ونواتج تعلم تستهدف مهارات الكتابة الهجائية.

- إعادة النظر في تنظيم مهارات الكتابة الهجائية وفقاً لاستراتيجيات وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً.
- إعادة صياغة مقررات اللغة العربية وبرامج تعليمها بالآليات والاستراتيجيات التي تدعم استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارات الكتابة الهجائية بشكل خاص.
- تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الكتابة الهجائية بصفة خاصة.
- دعم تدريس اللغة العربية والكتابة الهجائية لطلاب المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- توجيه نظر مخططي مناهج اللغة العربية ومؤلفيها بإعادة هيكلة المناهج بمهارات الكتابة الهجائية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- ضرورة البحث عن الجوانب التطبيقية لاستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية في المرحلة الابتدائية

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح القيام بالدراسات الآتية:

- تقويم أداء طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الكتابة الهجائية.
- تقويم استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

- فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الفهم القرائي بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التحدث بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

***

المراجع العربية

أبو سكينة، نادية علي مسعود. (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية التغذية الفورية من معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٣(١)، ٢٤٣-١٧٧.

الأسمري، حاصل (٢٠١٠)، فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة.

بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٦)، ١٦٦-٧٣.

البقلي، ناني مسعد. (٢٠١٦). تشخيص أسباب الأخطاء الإملائية من وجهة نظر المعلمين والموجهين والخبراء في ضوء مواصفات الأداء الإملائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ.

التميمي، فراس غزال شعلان (٢٠١٦). فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي. *مجلة جامعة بابل*. ٢٤(٦)، ١٧٧٥-١٧٤٤.

إسماعيل، جمال فرغل، ومحمد، منال علي (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفض السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (٥٢)، ١١٣-١٦٠.

الجوجو، ألفت محمد، وزقوت، محمد شحادة سليمان. (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

حافظ، وحيد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٣٢(٢)، ٢٧١-٢٢٤.

الحداد، عبد الكريم وحسن، محمد. (٢٠١٤). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. المجلة التربوية، الكويت،٢٨(١١)، ١٧٧-٢٠١.

الرقب، عبد العزيز شفيق. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الأساس في لواء القويسمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

السواط، حمد حمود (٢٠١٣) فاعلية استراتيجية مقترحة على التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

الشبل، عبير عبيد. (٢٠١٧). مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجه. مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ١٣، ١٠٧-١٣٦.

شحاتة، حسن سيد (٢٠١٠) المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة: دار العالم العربي.

شحاتة، حسن سيد، هاشم، أبو المجد، شيماء إبراهيم ورسلان، مصطفى رسلان. (٢٠١٥). فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*: جامعة عين شمس - كلية التربية، ٣٩(٤)، ٥٦٤-٥٣٥.

الصويركي، محمد علي حسن. (٢٠١٢). تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات: الأردن نموذجا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣١(١)، ١٥٩-١٨٢.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٨٨، ١٠٠-٤٠.

علي، نجوى حسن. (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية – جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٠(٢)، ١٥١-١٨٤.

غضيب، بهاء شبرم. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي في معالجة الأخطاء الإملائية باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. *مجلة منارة للبحوث والدراسات*، ٢٢(٣)، ٦٠-٩.

الفتوح، بشرى عبد الله (٢٠١٦) برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي لتنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طيبة. المدينة المنورة.

قمر الدولة، إيمان عطية. (٢٠١٨). مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث الشرق الأوسط، ٤٥، ٥١٠-٥٤٢.

محمد، تيسير جلال عابد، مكاوي، سيد فهمي، وجاب الله، علي سعد. (٢٠١٧). علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتياً: ورقة بحثية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*: رابطة التربويين العرب، (٨)، ٢٧٠-٢٤٩.

مرعي، هيام عبد العال. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١١٩)، ٦٢٤-٦٦٦.

المزيني، تهاني عبد الرحمن. (٢٠١٤). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري واكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا وتحسين التفكير

التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود. مجلة العلوم التربوية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، ٣، ٧٦-١٣٠.

المطوع، عبد العزيز عبد الله. (٢٠١٥). فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية الشائعة في مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، القصيم.

موسى، عقيلي محمد أحمد. (٢٠١٦). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية ورفع كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس، (١٧٧)، ١١٣-٤٩.

الناقة، محمود (٢٠٠٦) تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته. ج ٢، بنها: الإخلاص للطباعة والنشر والتوزيع.

الناقة، محمود (٢٠٠٠) تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مداخله وفنياته. ج ٢، كلية التربية: جامعة عين شمس.

النصار، محمد عبد العزيز. (٢٠١٧). أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٥)، ١١٦-١٠٥.

نصر، مها سلامة. (٢٠١٤). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

وزارة التعليم. (١٤٤٠). وثيقة تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الرياض: وزارة التعليم.

***

المراجع الأجنبية

Abadikhah, S., Aliyan, Z., & Talebi, S. H. (2018). EFL students' attitudes towards self-regulated learning strategies in academic writing. *Issues in Educational Research*, *28*(1), 1-17.

Bai, B., & Guo, W. (2018). Influences of Self-Regulated Learning Strategy Use on Self-Efficacy in Primary School Students' English Writing in Hong Kong. *Reading & Writing Quarterly*, *34*(6), 523-536.

Göy, N. (2017). An action research on the development of self-regulated writing strategies of Turkish EFL students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *3*(2), 191-204.

Kartika, H. D. (2015). A Learner's Self-Regulated Learning in Writing. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, *2*(2), 120-131.

Kim, S., & Nor, M. (2019). The effects of self-regulated learning strategies on preschool children's self-efficacy and performance in early writing. *International Journal of Education*, *11*(2), 99-108.

Malpique, A., Simão, A. M. V. V., & Frison, L. M. B. (2017). Self-Regulated strategies for school writing tasks: A Cross-Cultural report. *Psychology of Language and Communication*, *21*(1), 244-265.

Mehrabi, M., Kalantarian, S. R., & Boshrabadi, A. M. (2016). The interplay between self-regulation strategies, academic writing achievement and gender in an Iranian L2 context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *3*(2), 230-239.

Bembenutty, H. (2011). Introduction: Self-Regulation of Learning in Postsecondary Education. *New Direction for Teaching and Learning*, 126, 3-8.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*,8, 1-28.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 1-12). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of a student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80(3), 294-290.