جامعة بنها
كلية التربية
مجلة كلية التربية

# فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــــداد

د/ جمال سليمان عطية
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة بنها

د/ وحيد السيد حافظ
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة بنها

المجلد السادس عشر
العدد ٦٨
أكتوبر ٢٠٠٦

# فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ جمال سليمان عطية  د/ وحيد السيد حافظ

**********

**المقدمة والإحساس بالمشكلة :**

تعد اللغة من وسائل التفكير والاتصال، فمن خلالها يقوم العقل بعمليات التفكير من خلال إدراك العلاقات والتحليل والاستنتاج، كما يتفاهم الإنسان من خلالها في كل شأن من شئون مجتمعة سواء منها ما يتصل بقضاء حاجاته الأولية أو ما يتصل بتنظيم نواحي أنشطته المختلفة. *(فتحي علي يونس، ٢٠٠٠، ٨)*

وتشتمل اللغة على أربع مهارات هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ولكل مهارة من تلك المهارات أهميتها في الحياة إلا أن الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، حيث سجل بها الإنسان نشأته وحركته ومسيرته وغايته، وأخذ يبدأ مما سجله منطلقاً لآفاق جديدة، ولم يعد يبدأ كما كان من نقطة الصفر، وهو ما جعل العلماء يؤكدون على أن التاريخ الحقيقي للإنسان إنما بدأ مع اختراع الإنسان للكتابة. *(محمود كامل الناقة، ٢٠٠٦، ٧)*

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للفرد أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ومن ثم تعتبر الكتابة عملية مهمة في التعلم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير، والإلمام بها.

*(حسن سيد شحاتة، ١٩٩٢، ٣١١)*

وإذا كانت هذه أهمية الكتابة للفرد بصفة عامة فإن للكتابة أهمية كبيرة لطالب المرحلة الثانوية حيث ينتقل هذا الطالب من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات، ومن ثم تنمو لديه الرغبة في التعبير عن عواطفه وانفعالاته المختلفة عن العالم الذي يعيش فيه، كما يتوق الطالب في تلك المرحلة إلى المشاركة في الأحداث الجارية ويحتاج إلى كتابة مذكراته الشخصية والمقالات الأدبية والتقارير، ولذا فإن مجالات التعبير في هذه المرحلة تتعدد بتعدد تلك المجالات لتكون وظيفته تارة وإبداعية تارة أخرى. *(حسين سليمان قورة،١٩٧٢، ١٩٠)*

والكتابة الإبداعية أحد ألوان الكتابة التي تمكن الطالب من التعبير عن نفسه، والتواصل مع مجتمعه، والإفصاح عن حاجاته النفسية في أسلوب لغوي مناسب فيستمتع بما يكتب ويشعر بالراحة النفسية عندما يعبر عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته وقضايا وطنه. ***(حسن أحمد مسلم، ٢٠٠٠، ٤)***

ونظراً لأهمية الكتابة بصفة عامة والكتابة الإبداعية بصفة خاصة فقد نالها الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث تضمنت أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ضرورة تنمية مهارات الطلاب في الكتابة الإبداعية لتمكينهم من كتابة مشاعرهم وأحاسيسهم والتعبير عن احتياجاتهم وقضايا المجتمع المعاصرة. ***(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ٤٨)***

كما أجريت العديد من الدراسات والبحوث في مجال الكتابة بصفة عامة والكتابة الإبداعية بصفة خاصة وقد أكدت تلك الدراسات على ضرورة تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

وبالرغم من أهمية الكتابة الإبداعية وما نالها من اهتمام إلا أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعف في مهاراتها، ويظهر هذا الضعف في تدني قدرة الطلاب في توظيف المقدمة للتمهيد للموضوع، وكيفية إبراز الأفكار الأساسية وربطها مع بعضها البعض في تسلسل منطقي يؤدي إلى رؤية متكاملة للنص المكتوب.

وفي هذا الإطار تشير دراسة ***حسن أحمد مسلم ( ٢٠٠٠)*** إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعف في مهارات الكتابة الإبداعية وفي ممارسة فنونها الأمر الذي يجعلهم يكتبون موضوعات مبتورة لا تؤدي رسالة أو تحقق هدفاً.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، إذ يفيد التعلم المنظم ذاتياً في تدريب الطلاب على صياغة الأفكار والمشاعر صياغة جيدة من خلال التخطيط الذاتي وتقوية الجهد الإبداعي لتحقيق المعايير الشخصية والجودة في الكتابة. ***(Zimmerman & Bandura, 1994, 846)***

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.
***(Zimmerman & Kitsantas, 1999, 241)***

ومن هناك جاءت فكرة الدراسة الحالية في بناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**تحديد المشكلة** :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة الإبداعية، مما يتطلب تنميتها باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، وللتصدي لتلك المشكلة يمكن للبحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟.

٢- ما أسس برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

**حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على :

١- **طلاب الصف الأول الثانوي:** إذ إن تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم يمكنهم من مواصلة دراستهم وكتابة مشاعرهم وأحاسيسهم في الصفوف التالية للمرحلة الثانوية.

٢- **بعض مهارات الكتابة الإبداعية** : إذ إنه يصعب تنمية كل مهارات الكتابة الإبداعية من خلال برنامج أو استراتيجية معينة، ولذا سيقتصر على المهارات المهمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

**تحديد المصطلحات** :

١- **الكتابة الإبداعية** : التعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف والأفكار والمعتقدات والآراء في لغة جميلة في الأسلوب وواضحة في المعاني، وأصيلة في الأفكار، وشيقة في العرض، بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي.

٢- **التعلم المنظم ذاتياً** : العملية التي يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية وعي الطلاب الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم الكتابي الإبداعى.

٣- **برنامج تنمية الكتابة الإبداعية القائم على التعلم المنظم ذاتيا** : هو منظومة تعليمية تتكون من الأهداف التعليمية ومحتوى الكتابة الإبداعية مصاغاً في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخطواته وأبعاده، وأدوات التقويم المستخدمة للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية والمتمثلة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

**إجراءات الدراسة :**

تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

١- تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وذلك من خلال :

أ- البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالكتابة ومهاراتها.

ب- دراسة الكتابات العربية والأجنبية التي تناولت الكتابة.

ج- حصر مهارات الكتابة الإبداعية ووضعها في قائمة.

د- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية.

هـ- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.

٢- تحديد أسس البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً وذلك من خلال :

أ- دراسة الدراسات والبحوث التي تناولت استخدام التعلم المنظم ذاتياً مع تعليم اللغة والكتابة.

ب- دراسة الكتابات العربية والأجنبية في التعلم المنظم ذاتياً والكتابة.

٣- بناء البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ويتطلب ذلك :

- مراجعة ما سبق.
- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج.
- صياغة المحتوى في ضوء برنامج تنمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً للكتابة مع وضع إرشادات للمعلم لكيفية تنمية مهارات الكتابة في ضوء التعلم المنظم ذاتياً.
- صياغة بعض الأسئلة التقويمية.

٥- بيان مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ويتطلب ذلك :

أ- بناء اختبار في الكتابة الإبداعية وضبطه.

ب- اختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي وتطبيق اختبار الكتابة الإبداعية عليها.

ج- تقسيم المجموعة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس باستخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً، والأخرى ضابطة وتدرس برنامج الكتابة المعتاد في المدارس.

د- إعادة تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً.

هـ- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

و- استخراج النتائج وتفسيرها.

ز- التوصيات والمقترحات.

**أهمية الدراسة** :

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به في :

١- مساعدة مخططي المناهج بإمدادهم بنماذج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بما يمكن تضمينها في مناهج لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

٢- مساعدة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في إمدادهم بإجراءات للتعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلابهم.

٣- مساعدة طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم، وكذا في إمدادهم ببعض نماذج وبرامج التعلم المنظم ذاتياً التي يمكن أن تسهم في زيادة تعلمهم للغة العربية بصفة عامة والكتابة الإبداعية بصفة خاصة.

٤- فتح الباب أمام إجراء العديد من الدراسات العلمية التي يمكن أن تتناول التعلم المنظم ذاتياً كمتغير مستقل في تنمية مهارات الكتابة في اللغة العربية لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

## الإطار النظرى:

### ١- الكتابة الإبداعية : مفهومها ومهاراتها.

### أ- مفهوم الكتابة الإبداعية :

حاول العديد من العلماء والباحثين تحديد مفهوم الكتابة الإبداعية للوصول إلى مفهوم إجرائي يمكن تعليمها في ضوئه، وإذا كانت الكتابة عبارة عن إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي من خلال أشكال ترتبط مع بعضها البعض وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة، بحيث يُعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء والمشاعر إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال *(أحمد عبده عوض، جمال العيسوي، ١٩٩٤، ٢٨٣)* فإن الكتابة الإبداعية ترتبط بذلك الجانب المهم من الكتابة وهو نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس في أسلوب لغوي صحيح وراق.

وقد دارت معظم تعريفات الكتابة الإبداعية في هذا الإطار، فيشير *(فتحي يونس، ومحمود الناقة، وعلي مدكور( ١٩٨١، ٢٥٢)* إلى أن الكتابة الإبداعية تتمثل في التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة.

وتشير *أكسفورد (Oxford, 1993, 180)* إلى أن الكتابة الإبداعية هي الكتابة الأدبية التي تثير قضية أو دعوة للتوضيح من خلال لغة تتميز بجمال الشكل والتأثير الانفعالي.

كما يشير *لوري (Lory, 1993, 8)* إلى أن الكتابة الإبداعية تتمثل في التعبير عن المشاعر والأحاسيس في شكل قصص أو كتابة موضوعات قصيرة.

وفى الإطار نفسه يشير **محمد رجب فضل الله** *( ١٩٩٨، ٥٢)* إلى أن الكتابة الإبداعية تتمثل في التعبير الذي تظهر من خلاله المشاعر، ويفصح فيه الفرد عن عواطفه وخلجات نفسه، ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاه ذات لغة صحيحة، وبطريقة مشوقة ومثيرة، تؤثر في نفس القارئ وتستحوذ على انتباهه، وتدفعه إلى المشاركة الوجدانية للكاتب والإحساس بما يحسه.

كما عرف **سمير عبد الوهاب** *( ١٩٩٩، ٢٥)* الكتابة الإبداعية بأنها العملية التي يمكن للطالب من خلالها أن يعبر في سهولة وطلاقة عما يدور في عقله من أفكار وآراء، وما يدور في قلبه ووجدانه من مشاعر وأحاسيس بلغة تتسم بالجدة والمرونة ودقة التعبير وجمال التركيب وروعة الأداء مع المحافظة على فنيات الأسلوب الأدبي البليغ بما يؤدي إلى التأثير العميق في المتلقي.

وفي إطار الكتابة الإبداعية حدد **حسن أحمد مسلم** *( ٢٠٠٠، ٦٩)* مفهومها بأنها تعبير الطالب عن نفسه أو غيره في لغة أدبية تتميز بأصالة الفكرة وجمال التعبير، وفي إطار يبرز خصائص الأسلوب البليغ وفنيات الصياغة البنائية لنقل الأفكار والتجارب والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين بطريقة شائقة ومثيرة ومتفردة مما يتوقع معها تحقيق الاستمتاع لديهم والمشاركة الوجدانية مع الكاتب.

كما حدد **رشدي طعيمة، ومحمد مناع** *( ٢٠٠١، ٨٥)* مفهوم الكتابة الإبداعية بأنها التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات ونظم الشعر.

وفي هذا الإطار أشارت **إيمان محمد صبري** *( ٢٠٠٣، ١٠١)* إلى أن الكتابة الإبداعية هي الكتابة التي يجلو فيها الكاتب مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة، ويفصح عن

عواطفه وخبرات نفسه، ويترجم عن إحساساته بعبارة منتقاة ألفاظها، جيد تنسيقها، بليغة صياغتها، مستوفية الصحة والسلامة اللغوية والنحوية، فتحرك فكر القارئ وتهز مشاعره، وتثير إحساساته وعواطفه الكامنة مما يدعوه إلى المشاركة الوجدانية لمن يكتب كي يعيش في أحاسيسه وينفصل بانفعالاته.

وقد حددت ***سلوى حسن محمد*** *( ٢٠٠٥، ٥٢)* مفهوم الكتابة الإبداعية بأنها فن من فنون الكتابة العربية يعبر به الطالب عن مشاعره وأحاسيسه وتجاربه بأسلوب أدبي متميز وشيق يتسم بالوضوح والقوة، وصياغة محكمة جميلة الإيقاع، قائمة على المشاركة الوجدانية والشعورية بين الطالب الكاتب والمتلقي بما يحقق الإقناع والإمتاع للقارئ.

وقد حدد ***محمود كامل الناقة*** *( ٢٠٠٦، ٩٣)* المقصود بالكتابة الإبداعية في أنها التعبير الذي يفرغ فيه الكاتب مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وتجاربه الغريبة وأفكاره المبتكرة ورؤاه الجديدة وخواطره البديعة في أسلوب لغوي راق جميل وبطريقة شائقة.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم الكتابة الإبداعية يمكن تحديد مفهوم الكتابة الإبداعية التعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف والأفكار والمعتقدات والآراء في لغة جميلة في الأسلوب، وواضحة في المعاني، وأصيلة في الأفكار، وشيقة في العرض بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي.

وفي ضوء هذا المفهوم للكتابة الإبداعية، ثم تحديد مهاراتها، ولذا يجب عرض مهارات الكتابة الإبداعية فيما يأتي :

**ب - مهارات الكتابة الإبداعية :**

قام العديد من الباحثين والكتاب بتناول مهارات الكتابة الإبداعية باعتبارها الأداء السلوكي الذي يلاحظ في أداء المتعلمين والدال على توافر أو تدني الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين، وقد عرض بعض الباحثين تلك المهارات بشكل عام، ومنهم من عرضها في شكل تصنيفي وفقاً لترابط مجموعة من المهارات في إطار معين يحققه ويبين ملامحه، فقد صنفت معظم الدراسات والبحوث مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات عرض الموضوع ومهارات خاصة بالمحتوى ومهارات خاصة بإخراج الشكل العام للموضوع، كما صنفت أيضاً مهارات الكتابة الإبداعية وفقاً لمقدمة الموضوع وكتابة متنه وكذا مهارات لكتابة خاتمة الموضوع، وقد حددت بعض الدراسات والبحوث والكتابات ***(إيمان محمد صبري، ٢٠٠٣، ٢٨٩)، (أكرم ابراهيم السيد، ٢٠٠٤، ٢٧٩- ٢٨١)، (سلوى حسن محمد، ٢٠٠٥، ١٧٠- ١٧١)***

(محمود كامل الناقة ٢٠٠٦، ٩٩) (Scarpa, 2000, 72) (Cobe, 2006, 19) مهـارات الكتابة الإبداعية في :

١- اختيار عنوان مناسب وجذاب للموضوع يعبر عن مضمونه.
٢- الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع.
٣- توظيف المقدمة في تمكين القارئ من متابعة الموضوع.
٤- إبراز الفكرة الرئيسية.
٥- توليد الأفكار الفرعية وربطها بالفكرة الرئيسية.
٦- تنويع الأفكار وترابطها.
٧- ترتيب الأفكار في تسلسل منطقي.
٨- تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد.
٩- إبراز وحدة الجو النفسي للموضوع.
١٠- انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار والأحاسيس.
١١- طرح أسئلة مثيرة للتفكير في أثناء الكتابة.
١٢- استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية بقدر الحاجة إليها.
١٣- الحرص على أصالة الأفكار المعروضة.
١٤- الترفع عن استخدام الألفاظ الغامضة والنابية والعامية.
١٥- التلميح ببعض المعاني دون التصريح بها.
١٦- توليد معان متعددة لفكرة واحدة.
١٧- مراعاة إحساس ومشاعر القارئ.
١٨- إظهار شخصية الطالب الكاتب وخياله في الكتابة.
١٩- إظهار الخط في شكل جميل وواضح.
٢٠- كتابة نتائج مستخلصة مترتبة على المقدمة والمتن.
٢١- إظهار تَمَكُنْ قواعد الإملاء.
٢٢- مراعاة التقفير والهوامش في أثناء الكتابة.

وسوف يتم عرض تلك المهارات في صورة مبدئية لمهارات الكتابة الإبداعية[1] على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية.

وإذا كانت الدراسة الحالية منوط بها تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باستخدام الـتعلم المنظم ذاتياً فإنه يجب عرض مفهومه وأهميته وخطواته فيما يلي :

---

(١) ملحق (١).

## ٢- التعلم المنظم ذاتياً : مفهومه ، وإجراءاته ، وأهميته.

### أ- مفهوم التعلم المنظم ذاتياً :

يشير التعلم المنظم ذاتياً إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته عواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه حيث عرف *زمرمان (Zimmerman, 1989, 329)* التعلم المنظم ذاتياً بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم.

إن التعلم المنظم ذاتياً عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتياً في عملية التعلم، ومن تلك الخصائص :

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

***(Wotlers, 1996, 40- 41)***

وقد عرف *شين (Shin, 1997, 17)* التعلم المنظم ذاتياً بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم.

إن التعلم المنظم ذاتياً نظام استجابة يجعل الأفراد قادرين على فحص بيئاتهم وخبراتهم لصنع القرار المناسب لعملية التعلم الحكم عليه مراجعة خططهم إذا لزم الأمر، فالتعلم المنظم ذاتياً يتمثل في الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها مثل تلك الاستراتيجيات وصنع الأهداف والتركيز في الاستراتيجية والمراقبة الذاتية.
***(DeLaPaz, 1999, 2)***

ويشير *روهوتي (Ruohotie, 2002, 37)* إلى التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم.

وتشير *ريم ميهوب ( ٢٠٠٣ ، ٢٩)* إلى أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي استراتيجيون فهم يستخدمون العديد من استراتيجيات التعلم ويفهمون آثارها، ويمتلكون رصيداً منها من

خلال التخطيط والمراقبة التي تُفعل العلاقة بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة من أجل تحقيق أهداف المهام الأكاديمية.

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

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن القول أنها تركز على مجموعة من الأمور :

١- تحكم المتعلم ذاتياً في عملية التعلم.

٢- استخدام العديد من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية.

٣- التفاعل في أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم، والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفعاليته الذاتية في التعلم وبين التأثيرات السلوكية والتي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.

٤- وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الأكاديمية.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة بأنه العملية التي يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية وعيْ الطلاب الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم الكتابي الإبداعي.

وفي ضوء مفهوم التعلم المنظم ذاتياً، تم تحديد مجموعة من العمليات والأبعاد التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتياً ويمكن عرضها فيما يأتي :

**ب - أبعاد التعلم المنظم ذاتياً :**

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتياً على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، فيشير ***جول (Jule, 2004: 211)*** أن السؤال الذي يطرحه المتعلم "لماذا أتعلم؟" يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "الأساليب المستخدمة للتعلم"، وإذا كان التعلم المنظم ذاتياً يعرف بأنه "العملية التي

يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة"، فإنه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

**جدول (١) يبين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا**

| مواضع التعلم | أساليب المتعلم التنظيمية | العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي |
|---|---|---|
| لماذا أتعلم؟ | اختيار المشاركة | الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية |
| كيف أتعلم؟ | اختيار الطريقة | استخدام الاستراتيجية |
| متى أتعلم؟ | اختيار الحدود الزمنية | إدارة الوقت |
| ما الذي ينبغي تعلمه؟ | اختيار النتائج | ملاحظة الذات – تفاعل الذات–الحكم على الذات |
| أين أتعلم؟ | اختيار الموضع | الهيكلة البيئية |
| مع من أتعلم؟ | اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم | طلب المساعدة الاختيارية |

يتضح من الجدول السابق أنه ينقسم إلى أعمدة وصفوف، فإذا تم تناوله من جانب الأعمدة نجد أنه : في العمود الأول "مواضع التعلم" أو الأسئلة التعليمية، وتتناول الأسئلة التي يطرحها المتعلمون حول عملية التعلم، أما العمود الثاني فيشتمل على ما يشير إليه العمود الأول من تفسير لما تشير إليه الأسئلة من علاقات، أما العمود الأخير فيشمل جوانب متعددة من العمليات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً مثل : ملاحظة الذات والحكم على الذات، والكفاءة الذاتية، والأهداف الذاتية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم.

***(Jule, 2004, 221)***

وإذا دققنا النظر في الجدول السابق نجد أن صفوفه تمثل أبعاد التعلم المنظم ذاتياً الستة، ويمكن تناول هذه الأبعاد بشئ من التفصيل كالتالي :

- **البعد الأول** : ويتعلق بالسؤال "لماذا؟" ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتياً، فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتياً لابد أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفعالية. ***(Zimmerman& Martinez- pons, 1988, 285)***

- **البعد الثاني** : ويتعلق بالسؤال "كيف"؟ ليشير إلى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي، ويركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين الاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة وتحديد الاستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة، والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.

ويؤكد زمرمان ***(Zimmerman, 1998,74)*** أن المتعلمين الذين يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتياً يتميزون بالتخطيط الجيد قبل أداء المهام، حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة، أدوا المهام بصورة أوتوماتيكية دون التخطيط المسبق لها.

- **البعد الثالث** : ويتعلق بالسؤال "متى"؟ ويشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم، فكلما تقدم التلاميذ في مستوى الصف الدراسي أصبحوا أكثر استقلالية في التنظيم والتحكم في وقت تعلمهم، ويتميز الأفراد ذوو التنظيم الذاتي بفعالية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتياً. ***(Zimmerman, & Risemberg, 1997, 109)***
- **البعد الرابع** : ويشير إلى التساؤل "ماذا؟" وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتياً، فلكي يصبح الفرد منظماً ذاتياً لا بد أن يكون قادر على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجاباته بما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الرجعية الناتجة عن هذه الاستجابات.

- **البعد الخامس**: ويتعلق بالسؤال أين؟ ويشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة، وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب: الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم غالباً ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها.
***(Zimmerman & Risemberg, 1997, 110)***
- **البعد السادس** : ويتعلق بالتساؤل "مع من؟" ويشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً، وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتياً فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، كما أنهم واعون تماماً للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الأقران، أو المعلمين، وذلك على النقيض تماماً من غيرهم غير المنظمين ذاتياً والذين يبدون تردداً كبيراً عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة، وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم. ***(Zimmerman, 1998, 75)***

ويرتبط بأبعاد التعلم استخدام المتعلمين للعديد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ويمكن عرضها فيما يأتي :

**ج - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :**

تشير العديد من الأبحاث التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً إلى وجود ارتباط قوي بين تنظيم الطلاب الذاتي لسلوكهم الأكاديمي، وخاصة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحصيلهم الأكاديمي.

ويذكر بينتريتش وديجروت ***(Pintrich & Degroot, 1990, 33- 40)*** أن الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتياً فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة، تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية، وأيضاً تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية، ويمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كما ذكرها بنترتش وديجروت كما يلي :

أ- **الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy :** وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

ب- **تنظيم الذات self – regulation :** وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء.

وفي إطار وضع تصنيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قام ***زمرمان ومارتينزبونز*** بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي، وذلك في جو الفصل العادي، وليس في الظروف المعملية المضبوطة، وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع طلاب المدارس الثانوية العامة حول الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع، وقد وجدا أدلة على استخدام الطلاب لأربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كما في الجدول التالي:
***(Zimmerman, 1989, 337) (Ruban, 2003, 272)***

جدول رقم (٢) يوضح استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

| الاستراتيجية | تعريفها |
|---|---|
| ١- التقويم الذاتي<br>Self – Evaluating | تشير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال. "لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكداً بأنني قمت بها بشكل صحيح". |
| ٢- التنظيم والتحويل<br>Organizing Transforming | تشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية. ليحسن من تعلمه مثل "لقد وضعت مخططاً قبل أن أكتب ورقتي". |
| ٣- تحديد الهدف والتخطيط<br>Goal – Setting & Planning | تشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية. والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف. |
| ٤- البحث عن المعلومات<br>Seeking Information | البحث عن العون أو المعلومات: تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية. |
| ٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة<br>Keeping Records & Monitoring | تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج |
| ٦- البنية البيئية<br>Environmental Structuring | تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيماً لبيئة تعلمه المادية أو النفسية. |
| ٧- مكافأة الذات<br>Self – Consequating | تشير على قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله. |
| ٨- التسميع والتذكر<br>Rehearsing & Memorizing | تشير إلى بذل الطالب لجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية. |
| ٩-١١- البحث عن العون الاجتماعي<br>Searching Assistance | تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من (٩) الأقران، (١٠) المدرسين، (١١) الراشدين. |
| ١٢- ١٤ مراجعة السجلات<br>Reviewing Records | تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة (١٢) المذكرات، (١٣) والاختبارات، (١٤) الكتب المقررة. |
| ١٥- أخرى other | تشير إلى أي سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلمين أو الوالدين أو عبارات لتقوية الإرادة أو سلوك الغش، أو أية تعبيرات لفظية أخرى غير واضحة. |

وتتضمن العديد من برامج تنمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً العديد من تلك الاستراتيجيات حيث تستخدم تلك الاستراتيجيات في إطار مجموعة من الإجراءات التي يمكن عرضها فيما يأتي :

**د - إجراءات التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة :**

حدد ***هاريس وجراهام (Harris & Graham, 1996, 25- 40)*** مجموعة من الخطوات التي يمكن استخدامها لتنمية التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة متمثلة في مراحل هي :

١- **تنشيط الخلفية المعرفية السابقة المرتبطة بمهارات الكتابة:** وفيها يتم تقديم المهارة أو المفهوم للطلاب ليفكروا فيه ذاتياً ويقدموا ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بذلك المفهوم أو تلك المهارة.

٢- **المناقشة :** وفيها يتم عقد حلقات مناقشة بين الطلاب لمناقشة أهداف الكتابة وكيف يمكن أن تسير الكتابة في أحد الموضوعات.

٣- **النمذجة :** وفيها يقدم المعلم مجموعة من النماذج لبعض الموضوعات الجيدة إلى الطلاب ليتدربوا من خلالها على مهارات الكتابة المتضمنة في تلك النماذج وعلى المعلم توجيه انتباه الطلاب لكيفية كتابة المقدمة والمتن والخاتمة ومراعاة الهوامش والتفقير واستخدام علامات الترقيم.

٤- **التذكر والحفظ :** وفيها يقوم كل طالب بتذكر ما في النماذج المستخدمة لتنمية الكتابة من مهارات للكتابة وكيف يمكن كتابة موضوعات مشابهة لهذه النماذج، وهنا يجب على المعلم التأكيد على مهارات الكتابة أكثر من التركيز على محتوى الموضوع.

٥- **المساندة :** وفيها يقوم المعلم بتعزيز ومتابعة الطلاب في كتابة الموضوعات الذي اختاروها للتدريب على مهارات الكتابة.

٦- **الأداء المستقل :** وفيها يقوم كل طالب بكتابة الموضوع الذي تدربوا عليه كتابة فردية.

وبالنظر إلى تلك الخطوات يمكن القول انه يمكن بناء برنامج الكتابة الإبداعية في ضوئها من خلال استخدام الاستراتيجية التى تتوافق ومهارات الكتابة الإبداعية .

وبعد العرض السابق لفهوم التعلم المنظم ذاتيا ، وأبعاده ، واستراتيجياته ، وخطواته ، يجب عرض أهميته فيما يأتى :

**هـ - أهمية التعلم المنظم ذاتياً :**

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته فى جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع

في التعلم من خلالها، فالتعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه. ***(مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٣، ٢٦٧)***

ويشير ***مسلدين (Missildine, 2004, 14)*** إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئة بما ينشط المتعلمين سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

وفي الإطار نفسه يشير ***جول (Jule, 2004, 235)*** إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطلاب بتحديد أهدافه واختيار الاستراتجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم تنفيذ تلك الاستراتيجيات ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

وإذا كانت الكتابة مهمة صعبة فإنها تتطلب تنظيماً ذاتياً وتحكماً من المتعلمين في عملية تعلمهم إذ أن التعلم المنظم ذاتياً تسهم في تنظيم أنشطة الكتابة من خلال صياغة الأفكار والتعبير الجيد بما يسهم في تقوية الجهد الإبداعي في الكتابة تحقيق معايير الجودة في الكتابة. ***(Zimmerman & Bandura, 1994, 846)***

وبالنظر إلى ما سبق فإنه يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتياً يؤدي دوراً كبيراً في عملية التعلم بما يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

واستكمالا لتناول جوانب الدراسة الحالية يجب عرض الدراسات السابقة التى تناولت الكتابة الإبداعية والتعلم المنظم ذاتيا فيما يأتى :

## الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التى تناولت الكتابة الإبداعية ، وكذا تناولت التعلم المنظم ذاتيا ، ويمكن عرض تلك الدراسات وفقا لمحورين هما :

### ١ - دراسات تناولت مهارات الكتابة الإبداعية :

أجريت العديد من الدراسات تناولت الكتابة الإبداعية من حيث تقويمها أو تنمية مهاراتها، ومن هذا الدراسات دراسة ***هلجرز (Hilgers, 1981)*** التي استهدفت المقارنة بين أسلوب الكتابة الحرة وأسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ولتحقيق ذلك

الهدف تم اختيار مجموعة من طلاب الجامعة وطبق عليهم اختبار في الكتابة الإبداعية ثم قسمها إلى مجموعتين إحداهما تدربت على التعبير الإبداعي من خلال الكتابة الحرة، والأخرى تدربت على التعبير الإبداعي من خلال حل المشكلات، وقد توصلت الدراسة إلى أن تحسن الكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين مع وجود فروق دالة إحصائية بينهما لصالح الطلاب الذين استخدموا أسلوب الكتابة الحرة، ولذا فقد أوصت باستخدام أسلوب الكتابة الحرة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

كما استهدفت دراسة ***رينولدز (Reynolds, 1983)*** التعرف على مدى فعالية استخدام الكتابة العملية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في الكتابة الإبداعية لمجال القصة ومجال المقال، ثم اختيار مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية وتقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتتدرب على الكتابة الإبداعية باستخدام الكتابة العملية والمجموعة الأخرى ضابطة وتدرس باستخدام الطريقة التقليدية وقد توصلت الدراسة إلى فعالية الكتابة العملية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة ومجال المقال.

كما استهدفت دراسة ***عبد الله عبد الرحمن علي( ١٩٨٦)*** تنمية مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتحديد مجالات التعبير الإبداعي في المقال والقصة واليومية المسرحية والتراجم والمذكرات الشخصية ونظم الشعر، كما قام بتحديد مهارات التعبير الإبداعي في استخدام علامات الترقيم، واختيار الكلمات المناسبة للمعنى، وجودة المقدمة، وتسلسل الأفكار وترابطها، وحسن الخاتمة، وبنى برنامجاً لتنميتها واختباراً لقياسها ثم اختار مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي وطبق عليها البرنامج، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء الطلاب في مهارات الكتابة الإبداعية قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفي الإطار نفسه استهدفت دراسة ***علي عبد الفتاح علي ( ١٩٨٨)*** التعرف على مدى فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الإبداعي والوظيفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار الكتابة الإبداعية والوظيفية، وبناء برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في سبع وحدات تمثلت في استخدام أدوات الربط، وعلامات الترقيم وكذا استخدام الكلمات الموحية في الكتابة، والتقفير في الكتابة، وكتابة الرسالة، والوصف،

والقصة، ثم تم تطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ الصف السادس في مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية باستخدام البرنامج الذي أعده الباحث كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعبير الإبداعي.

أما دراسة **جارسيا** ***(Garcia, 1988)*** فقد استهدفت التعرف على تأثير مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث باستخدام الأعمال الجيدة من كتابات المؤلفين والمبدعين لتدريب الطلاب عليها، كما قام ببناء اختبار في الكتابة الإبداعية ثم اختار مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية وطبق عليها اختبار الكتابة الإبداعية وقسمها إلى مجموعتين إحداهما تدرس باستخدام مدخل الخبرة اللغوية والأخرى ضابطة وتدرس باستخدام المدخل التقليدي؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن مدخل الخبرة اللغوية أكثر فعالية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من المدخل التقليدي حيث يحاكي الطلاب أعمال المبدعين، وينسجون موضوعاتهم في ضوء مهارات التعبير الإبداعي والأعمال الأدبية التي تعرضوا لها.

أما ***مصطفى إسماعيل موسى ( ١٩٩٢ )*** فقد قام بدراسة استهدفت استخدام أساليب لتصحيح التعبير الكتابي في تنمية مهارات كتابة المقال لدى طلاب الفرقة الثانية بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في مهارات المقال، واختيار مجموعتين إحداهما تجريبية تستخدم أساليب متعددة لتصحيح التعبير الكتابي مثل أسلوب كتابة الرموز، وأسلوب التصحيح المباشر من المعلم، وأسلوب كتابة التعليقات الهامشية على الموضوع، أما المجموعة الثانية فهي ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية دون استخدام أي أسلوب لتصحيح كتاباتهم وقد توصلت الدراسة إلى أن أساليب تصحيح التعبير الكتابي والأسئلة المتضمنة فيها قد أثرت في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في فن المقال لدى طلاب المجموعة التجريبية أكثر مما وجد لدى طلاب المجموعة الضابطة.

كما قام ***شاكر عبد العظيم قناوي( ١٩٩٣ )*** بدراسة استهدفت معرفة مدى فعالية استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات والعصف الذهني، والتآليف بين الأشتات في تنمية مهارات التعبير الإبداعي بالصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في التعبير الإبداعي، ثم اختارت أربع مجموعات، ثلاث منها تجريبية تدرس باستخدام الاستراتيجيات الثلاثة السابقة والمجموعة الرابعة ضابطة وتدرس باستخدام الطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجيات التدريس المرتبطة بالحل الإبداعي للمشكلات

والعصف الذهني والتأليف بين الأشتات في التعبير الإبداعي لدى التلاميذ الذين استخدموا التآلف بين الأشتات باستخدام العصف الذهني والحل الإبداعي للمشكلات.

كما استهدفت دراسة ***بروكس (Brooks, 1994)*** تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في الكتابة الإبداعية وبرنامجاً لتنميتها، ثم اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس برنامج تنمية الكتابة الإبداعية، والأخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الكتابة الإبداعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث ارتفع مستوى الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كتابة الشعر والوصف والقصص.

كما قامت ***بدر النعيم أبو العزم حسن ( ١٩٩٧)*** بدراسة استهدفت تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي باستخدام برنامج نشاطي للقراءة الابتكارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في التعبير الإبداعي وبرنامج في أنشطة القراءة الابتكارية، ثم تم تطبيق البرنامج على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي مع اختيار مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الإبداعي ومنها مهارات تنظيم الموضوع، واستخدام مقدمة تلفت الانتباه وإبراز الفكرة المحورية واستخدام التشبيه والاستعارة وتنوع الأفكار وتدعيمها بالأدلة والبراهين وتسلسلها.

وفي الإطار نفسه استهدفت دراسة ***صلاح عبد السميع محمد ( ١٩٩٨)*** التعرف على مدى فعالية النشاط المدرسي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث ببناء مقياس في التعبير الكتابي الإبداعي في مهارات الإكثار من الكلمات والجمل التي تعبر عن معنى، وتقديم أكثر من عنوان، وحسن التخلص، وتكوين قصص، ووصف قيمة، وبرنامج في النشاط المدرسي لتنمية التعبير الإبداعي وطبقه على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية برنامج النشاط المدرسي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أوصت الدراسة بضرورة ربط موضوعات التعبير الكتابي ومهاراتها بالعديد من ألوان النشاط المدرسي مثل الصحافة المدرسية والمناظرة والمسرحية.

كما استهدفت دراسة ***سمير عبد الوهاب أحمد ( ١٩٩٩)*** تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في الشعر، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث ببناء برنامج ومقياس للتعبير الإبداعي، ثم اختار مجموعة من طلاب الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية وطبق البرنامج والمقياس عليها، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأن الممارسة والتدريب على مهارات التعبير الإبداعي يؤدي إلى تميز وزيادة في مهارات التعبير الإبداعي.

أما ***حسن أحمد مسلم ( ٢٠٠٠)*** فقد قام بدراسة استهدفت التعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في فنون المقال والتراجم والوصف، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في الكتابة الإبداعية في كل من فن المقال والتراجم والوصف، ثم بنى برنامجاً في شكل تعيينات تدريبية واختار ثلاث مجموعات تجريبية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي مجموعة تدرس الكتابة الإبداعية في المقال، والثانية في التراجم، والثالثة للوصف، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في فنون المقال والتراجم والوصف، كما كان تقدم الطلاب في كتابة المقال أعلى من كتابتهم في التراجم التي كانت أعلى من الوصف، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مهارات الكتابة الإبداعية بين الذكور والإناث.

كما قامت ***إيمان محمد صبري ( ٢٠٠٣)*** بدراسة استهدفت التعرف على فعالية تعليم اللغة العربية في صورة تكاملية بين فنونها في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك الهدف قامت الباحثة ببناء برنامج للتكامل بين فنون اللغة العربية ومقياس للكتابة الإبداعية في صورتين متكافئتين، ثم اختارت مجموعة من طالبات الصف الثاني الإعدادي، وطبقت عليها اختبار الكتابة الإبداعية وقسمتها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتدرس البرنامج الذي أعدته الباحثة، ومجموعة ضابطة وتدرس باستخدام الطريقة التقليدية، ثم طبقت اختبار الكتابة الإبداعية في صورته الثانية، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية عن أداء طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية مما يشير إلى فعالية التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

كما قامت ***سلوى حسن محمد ( ٢٠٠٥)*** التعرف على فعالية المناشط التعليمية المصاحبة على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في الكتابة الإبداعية وبرنامج في المناشط التعليمية (المكتبة المدرسية –

الصحافة المدرسية)، وطبق ذلك على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي والذين استخدموا الصحافة المدرسية والمكتبة المدرسية في مهارات الكتابة الإبداعية مع تفوق الطلاب الذين استخدموا المكتبة المدرسية على الطلاب الذين استخدموا الصحافة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الكتابة الإبداعية يمكن القول أن بعض هذه الدراسات قد حدد بعض مهارات الكتابة الإبداعية في الاستخدام الجيد لأدوات الربط وعلامات الترقيم، واستخدام الكلمات الموحية في الكتابة، والتفقير في الكتابة، والإكثار من الكلمات والجمل التي تعبر عن معنى محدد، وتقديم أكثر من عنوان لنص معين، وحسن التخلص وتكوين قصص مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

وقد عرضت بعض الدراسات لبعض الأنشطة والأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ومن تلك الأنشطة والأساليب المكتبة المدرسية، والصحافة المدرسية والكتابة الحرة، وحل المشكلات ومدخل الخبرة اللغوية والتصحيح المباشر من المعلم وكتابة التعليقات والحل الإبداعي للمشكلات والعصف الذهني والتآلف بين الأشتات وقد بينت الدراسات فعالية تلك الأنشطة والبرامج والأساليب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية إلا أن هذه الدراسات جميعها لم تبن استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية مما يكون دافعاً للدراسة الحالية في القيام بالتعرف على مدى فعالية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفي الإطار نفسه قامت معظم تلك الدراسات ببناء اختبارات لقياس مستوى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في مهارات التعبير الإبداعي مما يفيد الدراسة الحالية في بناء اختبار الكتابة الإبداعية لمعرفة مستوى الطلاب في الكتابة الإبداعية قبل وبعد المعالجة التجريبية للدراسة الحالية والمتمثلة في استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد تناولت معظم الدراسات مجالات المقال والوصف والتراجم والقصة باعتبارها من المجالات التي يمارس من خلالها التعبير الإبداعي ويعد المقال من أشيع المجالات المستخدمة داخل تلك الدراسات في المرحلة الثانوية مما يكون محدداً لحدود الدراسة في اتخاذ المقال أحد الحدود الذي يمكن استخدامه كمجال لممارسة الكتابة الإبداعية.

**٢- دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً :**

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة واللغة ومن تلك الدراسات دراسة ***جراهام وهاريس*** ***(Graham & Harris, 1989)*** والتي هدفت إلى التعرف على أثر تحليل مكونات الاستراتيجية المعرفية من خلال نموذج تنمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً The Self Regulated Strategy Development (SRSD) model على كتابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعتقداتهم حول فعاليتهم الذاتية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار في الأداء الكتابي لقصة، ومقياس لتحديد المعتقدات حول الفعالية الذاتية للكتابة وبرنامج تدريبي على التعلم المنظم ذاتياً، ثم تم تطبيق ذلك على مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد أسفرت عن مجموعة من النتائج من أهمها : تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة وإدراك الفعالية الذاتية في الكتابة حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين مستوى آدائهم من مهارات الكتابة والفعالية الذاتية لها قبل التدريس بنموذج تنمية التنظيم الذاتي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة ***سوير وآخرين*** ***(Sawyer et al ,1992 )*** فقد استهدفت معرفة أثر التدريس المباشر للاستراتيجية، وتدريس استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم، وتدريس الاستراتيجية بدون تنظيم ذاتي صريح على مهارات كتابة القصة والفعالية الذاتية للكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف تم استشارة كتابة العناصر الأساسية لكتابة القصة وجودتها من خلال استخدام مجموعة من الصور من خلال نموذج تنمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، ثم تم تطبيق المعالجة التجريبية على مجموعة من التلاميذ وقد توصلت الدراسة إلى، تحسن مستوى أداء التلاميذ الذين تلقوا تدريباً باستخدام التعلم المنظم ذاتياً الكامل عن المجموعتين التجريبيتين الأخريين حث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعتين الأخريين في مهارات كتابة العناصر الأساسية للقصة مما يشير إلى أهمية التعلم المنظم ذاتياً وفعاليته في تنمية مهارات الكتابة.

أما دراسة ***شنك وسوارتز*** ***(Schunk & Swartz, 1993)*** فقد استهدفت استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات كتابة الفقرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار في الكتابة وبرنامج في التعلم المنظم ذاتياً من خلال تحديد أهداف العميلة للتعلم، والتغذية الراجعة للتقدم في التعلم، وتحديد أهداف ناتج الأداء، وتحديد الأهداف التعليمية العامة وتم تطبيق البرنامج على مجموعة من تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن التعلم المنظم ذاتياً قد حسن من أداء التلاميذ في مهارات الكتابة،

وأن التلاميذ الذين زودوا بتحديد أهداف عملية التعلم مع التغذية الراجعة الملازمة لاستخدام التلاميذ الصحيح للاستراتيجية المتضمنة للتعلم المنظم ذاتياً قد حققوا تحسناً أفضل في الكتابة من الذين زودوا بأهداف ناتج الأداء، بما يشير إلى فعالية وعي ذات الفرد بعملية التعلم في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما هدفت دراسة ***كوين*** ***(Quinn, 1996)*** إلى معرفة أثر تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتياً على التحصيل القرائي، ولتحقيق ذلك الهدف تم اختيار مجموعة من التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتدتى تدريباً على تحديد الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المرتبطة بمراقبة الذات، ومجموعة ضابطة وقد أعطيت لها حرية اختيار تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية في القراءة، كما تم بناء اختبار في التحصيل القرائي ثم تم التطبيق على المجموعة لتجريبية والضابطة وقد توصلت الدراسة إلى أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الفهم القرائي مما يشير إلى أن تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتياً قد اقتربتا من التأثير في المجموعة التجريبية والتي وجهت إلى تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتياً والمجموعة الضابطة والتي أعطيت لها حرية تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتياً

كما استهدفت دراسة ***ريم ميهوب (٢٠٠٣)*** معرفة أثر التدريب على التنظيم الذاتي في أثناء كتابة المقال على الأداء الكتابي والتنظيم الذاتي للكتابة وفعالية الذات الأكاديمية وتوجه الهدف لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الإنجليزية بكليات التربية، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء مقياس للتنظيم الذاتي في الكتابة من خلال ترجمة مقياس التنظيم الذاتي للكتابة الذي أعده ***زمرمان وبانذورا (١٩٩٤)*** وتعديل بعض البنود المتضمنة فيه كما تم بناء مقياس فعالية الذات الأكاديمية، وبرنامج في الكتابة، ثم تطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الإنجليزية وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى الكتابة والفعالية الذاتية لدى الطلاب نتيجة استخدامهم للتعلم المنظم ذاتياً

كما استهدفت دراسة ***سكريبر*** ***(Schreiber, 2003)*** استكشاف أثر ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً في إثراء القراءة، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء مقياس للقراءة والتفكير ثم برنامج لإثراء القراءة في ضوء ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصفوف الثالث إلى السادس الابتدائي وطبق عليها مقياس القراءة والتفكير ثم برنامج إثراء القراءة في ضوء ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً ثم أعيد تطبيق المقياس بعدياً ورصد البيانات وعولجت إحصائياً وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج: أن ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً يرتبط بعلاقة سببية بالفهم القرائي حيث ظهر تأثير فعال لما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي على الفهم القرائي وأن التحسن في الفهم القرائي ناتج من التعلم

المنظم ذاتيا وما وراء المعرفة، كما لم يظهر تأثير فعال لما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً على الطلاقة القرائية.

أما دراسة ***شالك وآخرين (Chalk et al, 2005)*** فقد استهدفت معرفة أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على تنمية عمليات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف، تم بناء برنامج لتدريب على عمليات الكتابة من خلال نموذج تنمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والذي تضمن التخطيط وتقديم المهارة والنمذجة والتدريب المحكم والتدريب المستقل والتعليمات البعدية والتطبيق والتعميم وذلك من خلال مجموعة من الموضوعات التي تقدم للطلاب ويطلب منهم كتابة مقالات حولها، كما تم بناء اختبار في التعبير الكتابي، وتم تطبيقه على مجموعة من طلاب الصف العاشر وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها، تحسن مستوى أداء التلاميذ في الكتابة من حيث كمية المنتج الكتابي وجودته بعد التدريب على التعلم المنظم ذاتياً حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب قبل التدريب باستخدام التعلم المنظم ذاتياً وبعده في كمية الكتابة وجودتها لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فعالية التدريب على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التى تناولت التعلم المنظم ذاتيا يمكن القول :إن معظم هذه الدراسات قد قامت ببناء برامج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى مهارات القراءة والكتابة ، وقد أثبتت تلك الدراسات فعالية التعلم المنظم ذاتيا فى تنميتها مما يفيد الدراسة الحالية فى بناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية التى تمثل الكتابة الإبداعية فها أهمية كبيرة .

كما يمكن القول:إن هذه الدراسات قد قدمت مجموعة من الاختبارات التى يمكن من خلالها التعرف على فعالية برامج التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات القراءة والكتابة مما يفيد الدراسة الحالية فى بناء اختبار الكتابة الإبداعية والذى يمكن استخدامه لمعرفة فعلية البرنامج القائم على التعل المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية .
وفى الإطار نفسه فإنه بالنظر إلى تلك الدراسات يتضح أن أيا منها لم يتناول استخدام التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية فى اللغة العربية ، مما يجعل الدراسة الحالية فى موقع متميز بين تلك الدراسات فى القيام ببناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى

**تنمية مهارات الكتابة الإبداعية فى اللغة العربية ، والتعرف على فعاليته لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

وبعد العرض السابق للكتابة الإبداعية ، والتعلم المنظم ذاتيا ، وما يرتبط بهما من دراسات وبحوث سابقة يمكن الخروج بمجموعة من الفروض التى يمكن عرضها فيما يأتى:

**فروض الدراسة** :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات وبحوث سابقة تناولت الكتابة الإبداعية والتعلم المنظم ذاتياً يمكن صياغة الفروض الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وأداء طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية البعدي ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وأداء طلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح ظلاب المجموعة التجريبية.

## إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات الدراسة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لما يأتى :

أ- **تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية:** تم تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانية من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة والكتابات النظرية العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية وكذا تصنيفات الباحثين والكتاب لمهارات الكتابة الإبداعية، وقد قام الباحثان بجمع وحصر مهارات الكتابة الإبداعية والتي قد تناسب طلاب المرحلة الثانوية، ثم قاما بوضعها في قائمة مبدئية لعرضها على السادة المحكمين لبيان مناسبة تلك المهارات لطلاب المرحلة الثانوية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لتلك المهارات، وكذا حذف أو إضافة أو تعديل أية مهارات متضمنة في القائمة، وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن مهارات الكتابة الإبداعية مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية كما أن الصياغة اللغوية كانت سليمة مع استبعاد بعض الصياغات التي تتضمن بعض الكلمات الفضفاضة مثل الانسياب في التعبير – الإسهاب بالأخذ بهذا الرأي فتم استبعاد تلك الكلمات الفضفاضة كما تم حصر آراء السادة المحكمين تحويلها إلى نسبة مئوية واستبعاد المهارات التي قلت نسبتها عن ٥٠% باعتبار أنها غير

مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وبذا تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الثانوية(*).

ب- **تحديد الأهمية النسبية لمهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الأول الثانوي :** تم تحديد الأهمية النسبية لمهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الأول الثانوي لاختيار أعلى المهارات أهمية نسبية لتنميتها باستخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً وذلك من خلال عرض قائمة مهارات الكتابة الإبداعية على مجموعة من المحكمين، لوضع نسبة مئوية لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية حسب أهميتها لطلاب الصف الأول الثانوي(*).

ج- **بناء اختبار الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الأول الثانوي :** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في خمس عشرة مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية ، وهى المهارات التى حصلت على ٨٠% فأكثر من حيث أهميتها النسبية لطلاب المرحلة الثانوية ، ونظراً لأن مهارات الكتابة الإبداعية متداخلة ومترابطة يصعب قياس كل مهارة منها على حدة فإن هذا الاختبار يقيس تلك المهارات بشكل متكامل من خلال الكتابة في أحد الموضوعات التي تناسب مهارات الكتابة الإبداعية ومستوى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تم وضع اختبار الكتابة الإبداعية في صورة أولية وهو عبارة عن صفحة الغلاف كتب عليها اسم الاختبار وبيانات الباحثين، ثم تضمنت الصفحة التالية كيفية التحكيم على ذلك الاختبار، ثم اتبعت بتعليمات للطالب لكيفية الإجابة على أسئلة الاختبار، ثم جاءت أسئلة الاختبار لتحدد للطالب الكتابة في موضوعين من الموضوعات المحددة في الاختبار، ثم تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبته لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى وضوح التعليمات، وسلامة اللغة، وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن اختبار الكتابة الإبداعية مناسب لطلاب الصف الأول الثانوي، وأن تعليمات الإجابة على الاختبار واضحة، واللغة سليمة، وقد أشار السادة المحكمون إلى ضرورة التنبيه على الطلاب إلى أن هذا الاختبار يترك لهم حرية التعبير عن آرائهم، وليس له أي صلة بدرجات الامتحان المرتبطة بمادة اللغة العربية، وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي، فتم تضمين ذلك التنبيه في تعليمات الاختبار.

---

(*) ملحق (٢).
(*) ملحق (٣).

ولتصحيح الاختبار في ضوء مهارات الكتابة الإبداعية قام الباحثان بوضع قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في شكل بطاقة لتقدير أداء الطلاب، مع وضع تقديرات لأداء الطلاب في كل مهارة من المهارات، بحيث إذا كان الأداء جيداً في الإجابة على أسئلة الاختبار أعطى الطالب درجتين، وإذا كان الأداء متوسطاً أعطى الطالب درجة واحدة، وإذا لم يؤد الطالب أعطى صفراً في الأداء على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية.

ولحساب ثبات الاختبار قام الباحثان بتطبيق الاختبار على ٤٢ طالباً وطالبة بمدرسة ميت راضي الثانوية المشتركة ثم أعيد التطبيق بعد مرور أسبوعين، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لحساب معامل الثبات الذي وصل إلى ٠,٨٦ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته لطلاب الصف الأول الثانوي.

ولحساب زمن الاختبار تم حساب متوسط إجابة كل طالب على اختبار الكتابة الإبداعية، ثم تم الحصول على المتوسط العام للإجابة على اختبار الكتابة الإبداعية وهو ٥٠ دقيقة(*)،

**د- بناء برنامج الكتابة الإبداعية القائم على التعلم المنظم ذاتياً :**

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثاني، ويستند هذا البرنامج على ضرورة وعي الطلاب بأهداف تعلم الكتابة ثم إدراكهم لكيفية تنمية تلك المهارات لديهم من خلال المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتعليمات الذاتية المستخدمة في كل مرحلة من مراحل تنمية التعلم المنظم ذاتياً، وقد تضمن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً أهدافاً له متمثلة في مهارات الكتابة الإبداعية كما اشتمل على محتوى في شكل تعيينات تدريبية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً وكذا وسائل تعليمية يمكن الاستعانة بها في تنفيذ تلك التعيينات كما اشتمل على إرشادات للمعلم لكيفية تنفيذ برنامج تنمية مهارات الكتابة الإبداعية التعلم المنظم ذاتياً في ضوء إجراءات تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باستخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً.

وللتأكد من مدى مناسبة التعيينات التدريبية لطلاب الصف الأول الثانوي وصحة إجراءات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في الكتابة الإبداعية، ووضوح دور المعلم خلال التعيينات المحددة تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين ، وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن التعيينات التدريبية المتضمنة في البرنامج مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وأن دور المعلم واضح خلال إجراءات التعلم المنظم ذاتياً في كل تعيين من تعيينات البرنامج، وقد

---

(*) ملحق (٤).

أشار السادة المحكمون إلى صياغة بعض الجمل المتضمنة في تعيينات البرنامج، وقد قام الباحثان بتنفيذ إعادة صياغة تلك الجمل وتعديلها في ضوء آراء السادة المحكمين وأصبح البرنامج في صورته النهائية(*).

**هـ- التجربة الميدانية:**

تم تنفيذ التجربة الميدانية للدراسة وفقاً لمجموعة من الإجراءات.

**تحديد عينة الدراسة :**

تم اختيار عينة الدراسة من بين مدارس إدارة بنها التعليمية وقد بلغ عدد أفراد العينة ٨٦ طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي والجدول التالي يوضح العينة وأماكن وجودها.

**جدول (٣) يبين عينة الدراسة وأماكن وجودها**

| المجموعة | العدد | المدارس التي اختيرت منها |
|---|---|---|
| التجريبية | ٤٦ | بنها الثانوية للبنين – الشيماء الثانوية للبنات |
| الضابطة | ٤٠ | بنها الثانوية للبنات – حسان بن ثابت الثانوية للبنين |

**التطبيق القبلي لاختبار الكتابة الإبداعية :**

تم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بغرض إعطاء تصور عن نقطة البداية لدراسة البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً، ثم تم رصد نتائج ذلك التطبيق ومعالجة البيانات التي نتجت عنه إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين، وقد أسفرت نتائج التطبيق القبلي عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي :

**جدول (٤) يبين نتائج تحليل التباين لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢,٤٩ | ١ | ٢,٤٩ | ٠,٠٥٦ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٣٧٣٢,٣ | ٨٤ | ٤٤,٤٣ | | |

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، مما يشير

(*) ملحق (٥).

إلى أن المجموعتين متجانستان، وأنهما تنطلقان من نقطة بداية واحدة، وأنه إذا حدث أي تغير فإنه يعزى إلى المعالجة المستخدمة في إحدى المجموعتين.

**التدريس لمجموعتي الدراسة** :

- **بالنسبة للمجموعة التجريبية** : وتدرس برنامج الكتابة الإبداعية القائم على التعلم المنظم ذاتياً.
- **بالنسبة للمجموعة الضابطة** : وتدرس برنامج الكتابة المعتاد الذي يتمثل في قيام المعلم بتوجيه الطلاب بالتحدث في موضوع معين ثم الكتابة فيه خلال حصة واحدة.
- **التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية** : بعد انتهاء التدريس لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية تطبيقاً بعدياً، ثم رصدت البيانات وعولجت إحصائياً باستخدام اختبار "ت" من خلال البرنامج الإحصائي الإلكتروني SPSS لاستخلاص ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

**نتائج الدراسة** :

يعرض الباحثان فيما يأتي نتائج فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وكذا يتم عرض تفسير للنتائج التي تم التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية والتي عولجت بها بيانات أداء طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، هي البيانات التي تم الحصول عليها من واقع إجاباتهم على اختبار الكتابة الإبداعية، وجدير بالذكر أن الاختلاف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يرجع إلى اختلاف المعالجة المتضمنة في كلتا المجموعتين، وفيما يلي عرض لأهم تلك النتائج.

**أ- النتائج المرتبطة بمدى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً على مهارات الكتاب الإبداعية ككل :**

صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية أداء طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية البعدي ككل لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية.

وقد اختبرت صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (٥) يوضح المتوسط الانحراف المعياري وقيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ككل

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٤٦ | ٢٤,٦٥ | ٣,١٦ | ١٦,٣٤ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٤٠ | ١٢,٨٥ | ٣,٥٣ | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعني تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية عن أداء طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية الأمر الذي يدل على فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى ما يأتي :

- إن البرنامج قد اشتمل على العديد من العمليات والأبعاد التي تستند على التعلم المنظم ذاتياً الأمر الذى زاد من تعدد مثيرات التعامل مع مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية وما لم يتوافر لدى طلاب المجموعة الضابطة.
- إن برنامج التعلم المنظم ذاتياً يقوم على تنشيط معارف الطالب السابقة المرتبطة بعمليات الكتابة ومهاراتها الأمر الذي يجعل الطالب مشاركاً إيجابياً في عملية تعلم الكتابة مما ساهم في تحسن مستوى أدائه في مهارات الكتابة الإبداعية.
- إن برنامج التعلم المنظم ذاتياً يشمل على استخدام الطلاب للعديد من الاستراتيجيات التي تفعل العلاقة بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة بما يسهم في تحقيق أهداف المهام الأكاديمية التي تمثلت في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية وهو ما لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة.
- إن برنامج التعلم المنظم ذاتياً اشتمل على العديد من الأنشطة التدريبية التي تساعد الطالب على انتقاء المعلومات وعمل روابط بينها ليجمع الأفكار الرئيسية للموضوع المكتوب وتوليد تلك الأفكار، الأمر الذي أسهم في تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية وهو ما لم يتوافر لدى طلاب المجموعة الضابطة.
- إن برنامج التعلم المنظم ذاتياً يشتمل على العديد من التساؤلات التي يطرحها الطالب على نفسه ذاتياً لتحديد هدفه من الكتابة واختيار الطريقة التي يتعامل بها في تنظيم المعلومات المكتوبة وكذا تحديد النتائج المترتبة على المقدمات المطروحة في أثناء كتابته الإبداعية

وكذا اختيار الزميل أو النموذج الذي يمكن أن يساعده في كتابة العديد من الأفكار، الأمر الذي أسهم في تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية وهو ما لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة.

- إن برنامج التعلم المنظم ذاتياً يشتمل على مناقشة الطلاب لأهداف الكتابة وكيفية تنظيمها من خلال دراسة العديد من النماذج الجيدة لكتابات إبداعية الأمر الذي أسهم في تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية وهو ما لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة.

وتشير تلك الأمور كلها إلى تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية كما يشير إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ككل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتستلزم تلك النتيجة التعرف على نتائج فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الإبداعية فيما يأتي :

**ب- النتائج المرتبطة بفعالية البرنامج القائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الإبداعية :**

ينص الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي : "توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وأداء طلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وقد تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، وقد أسفرت نتائج اختبار "ت" عن البيانات الآتية :

**جدول ( ٦ ) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختيار عنوان مناسب يعبر عن مضمونه. | التجريبية | ٤٦ | ١,٦٠ | ٠,٥٧ | ١,٤٠ | غير دالة |
| | الضابطة | ٤٠ | ١,٤٢ | ٠,٦٣ | | |
| الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع | التجريبية | ٤٦ | ١,٢٨ | ٠,٧٥ | ١,٧٣ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٩٧ | ٠,٨٩ | | |
| توظيف المقدمة في تمكين القارئ من متابعة الموضوع. | التجريبية | ٤٦ | ١,٦٩ | ٠,٥٥ | ٦,٥٠ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٧٠ | ٠,٨٥ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إبراز الفكرة الرئيسية للموضوع | التجريبية | ٤٦ | ١,٤٥ | ٠,٧٥ | ٥,٢٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٥٧ | ٠,٨١ | | |
| توليد الأفكار الفرعية وربطها بالفكرة الرئيسية | التجريبية | ٤٦ | ١,٨٢ | ٠,٥٦ | ٤,٦٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ١,٠٧ | ٠,٩١ | | |
| تنويع الأفكار و ترتيبها في تسلسل منطقي. | التجريبية | ٤٦ | ١,٤٧ | ٠,٦٩ | ٢,٠١ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | الضابطة | ٤٠ | ١,٢٢ | ٠,٤٢ | | |
| تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد. | التجريبية | ٤٦ | ١,٨٠ | ٠,٤٠ | ٧,٩٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٨٢. | ٠,٧١ | | |
| إبراز وحدة الجو النفسي للموضوع | التجريبية | ٤٦ | ١,٦٥ | ٠,٤٨ | ٨,٧٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٤٧ | ٠,٧٥ | | |
| انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار والأحاسيس | التجريبية | ٤٦ | ١,٥٨ | ٠,٦٨ | ٥,٨٥ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٦٢ | ٠,٨٣ | | |
| استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية بقدر الحاجة إليها. | التجريبية | ٤٦ | ١,٥٠ | ٠,٦٢ | ٣,١٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ١,١٢ | ٠,٤٦ | | |
| الحرص على أصالة الأفكار المعروضة. | التجريبية | ٤٦ | ١,٧٦ | ٠,٤٨ | ٦,٧٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٨٧ | ٠,٧٢ | | |
| مراعاة إحساس ومشاعر القارئ. | التجريبية | ٤٦ | ١,٨٤ | ٠,٣٦ | ٧,٩٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٧٧ | ٠,٨٣ | | |
| إظهار شخصية الطالب الكاتب وخياله في الكتابة | التجريبية | ٤٦ | ١,٨٦ | ٠,٦٥ | ٨,٤٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٦٢ | ٠,٧٠ | | |
| التعبير عن الرأي الشخصي دون الإساءة للآراء الأخرى. | التجريبية | ٤٦ | ١,٥٠ | ٠,٦٢ | ٥,٥١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٧٢ | ٠,٦٧ | | |
| كتابة نتائج مستخلصة مترتبة على المقدمة والمتن | التجريبية | ٤٦ | ١,٧٨ | ٠,٤٦ | ٧,٢٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٠ | ٠,٨٢ | ٠,٧٤ | | |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى مهارتى الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع،و تنويع الأفكار و ترتيبها فى تسلسل منطقي من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة بقية مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.ما عدا مهارة اختيار عنوان مناسب للموضوع يعبر عن مضمونه حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا في تلك المهارة بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة.

وتشير تلك النتيجة على تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في التقديم الجيد للموضوع وتوظيف المقدمة من متابعة الموضوع وإبراز الأفكار الرئيسية وتوليد الأفكار الفرعية منها تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد وإبراز وحدة الجو النفسي للموضوع وانتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار والأحاسيس واستخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية في الكتابة وإظهار شخصية الطالب الكاتب وخياله في الكتابة وكذا في كتابة نتائج مستخلصة مترتبة على المقدمة والمتن والتعبير عن الرأى الشخصى دون الإساءة إلى الآراء الأخرى.

وتعزى تلك النتيجة على أن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً قد اشتمل على العديد من الاستراتيجيات والعمليات والأنشطة التي أسهمت في مساعدة الطلاب على التفكير الجيد في كيفية التقديم لموضوع الكتابة وكتابة متنه وخاتمته من خلال إبداع العديد من الأفكار وتسلسلها واستخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية في أسلوب أدبي جيد من حيث مناسبة الألفاظ والتراكيب للأفكار والمعاني والأحاسيس.

وتشير تلك النتيجة إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

**ويمكن الإفادة من تلك النتائج فى العديد من النواحى التطبيقية المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيا والكتابة الإبداعية فى التعليم العام** ، وتتمثل تلك النواحى التطبيقية فى :

١- ضرورة مشاركة الطلاب فى تحديد أهداف التعلم المرغوبة ، والاستراتيجيات التى يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف .

٢- تدريب طلاب المراحل الدراسية بصفة عامة ، والمرحلة الثانوية بصفة خاصة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الملاحظة الذاتية والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتى والتساؤل الذاتى فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم.

٣- تدريب الطلاب على المرونة فى تنظيم وتغيير الاستراتيجيات التى يستخدمونها إذا كانت غير ملائمة لأداء المهارات والمهام التى يقومون بها ، والتحول لاستخدام أنسب الاستراتيجيات التى تتناسب والمهمة التى يقومون بها لأداء مهارات الكتابة الإبداعية.

٤- تدريب الطلاب على المناقشة والحوار بينهم وبين أقرانهم ومعلميهم ، مع تدوين تلك المناقشات لتأملها والرجوع إليها كسجلات ذاتية يستفيد منها الطالب عند أدائه لمهارات الكتابة الإبداعية من خلال مهمات الكتابة التى يتدربون من خلالها.

٥- تدريب الطلاب على الأداء المستقل من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى كتابة العديد من موضوعات الكتابة الإبداعية .

**توصيات الدراسة** :

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

- تطوير أهداف اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بحيث تؤكد على ضرورة تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.
- الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام البرامج والاستراتيجيات التي تعتمد على التعلم المنظم ذاتياً بما يزيد من استقلالية الطلاب ونشاطهم في كتابة الموضوعات التي تظهر إبداعاتهم.
- إعادة صياغة مقررات اللغة العربية بصفة عامة وبرامج تعليم الكتابة بصفة خاصة في مختلف المراحل الدراسية وبخاصة في المرحلة الثانوية في ضوء برامج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- تضمين برامج تعليم اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها استراتيجيات وبرامج التعلم المنظم ذاتياً.
- تشجيع معلمي اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية على استخدام برامج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الكتابة الإبداعية بصفة خاصة لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- تدريب طلاب المرحلة الثانوية على استخدام برامج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- توجيه نظر مؤلفي المناهج بضرورة تضمين برامج تعليم اللغة العربية والكتابة الإبداعية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

**مقترحات الدراسة** :

تقترح الدراسة الحالية القيام بإجراء الدراسات الآتية :

- برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر استخدام بعض نماذج التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير برنامج تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات برامج التعلم المنظم ذاتياً.
- تنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

# المراجـــع


**أحمد عبده عوض، جمال مصطفى العيسوي (١٩٩٤)** : تعليم اللغة العربيـــة بـــين الفـــروع والفنون، رؤية تنظرية وتطبيقية وتجديدية، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعـــة طنطا.

**أكرم إبراهيم السيد (٢٠٠٤)** : فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والميول القرائية من خلال المكتبة المدرسية كنشاط لاصـــفي لـــدى تلاميـــذ المرحلـــة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشـــيخ، جامعـــة طنطا.

**إيمان محمد صبري مصطفى (٢٠٠٣)** : فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربيـــة فـــي تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

**بدر النعيم أبو العزم حسن (١٩٩٧)** : استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية فـــي تنميـــة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانية، رسالة دكتـــوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

**حسن أحمد حسن أحمد مسلم (٢٠٠٠)** : برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليـــة التربية، جامعة الزقازيق.

**حسن سيد شحاتة (١٩٩٢)** : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيـــق، القـــاهرة : الـــدار المصرية اللبنانية.

**حسين سليمان قورة (١٩٧٢)**: تعليم اللغة العربية :دراسات تحليليـــة ومواقـــف تطبيقيـــة ، القاهرة : دار المعارف.

**رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠١)** : تدريس اللغة العربية في التعلـــيم العـــام، القاهرة: دار الفكر العربي.

**ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣)** : أثر برنامج لتعلم مهـــارات التنظـــيم الـــذاتي علـــى الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليـــة التربية، جامعة طنطا.

**سلوى حسن محمد بصل (٢٠٠٥)** : المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

**سمير عبد الوهاب أحمد (١٩٩٩)** : فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في الشعر، مؤتمر أعلام دمياط، كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، أبريل.

**شاكر عبد العظيم قناوي (١٩٩٣)** : تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

**صلاح عبد السميع محمد (١٩٩٨)** : برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

**عبد الله عبد الرحمن علي (١٩٨٦)** : تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

**علي عبد الفتاح علي (١٩٨٨)** : إعداد برنامج للتدريب على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والوظيفي لتلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي وأثره على اكتساب تلك المهارات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

**فتحي علي يونس (٢٠٠٠)** : استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

**فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، علي أحمد مدكور (١٩٨١)** : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة للطبع والنشر.

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

**محمود كامل الناقة (٢٠٠٦)** : تعليم اللغة العربية : مداخله وفنياته، الجزء الثاني، بنها : مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

**مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٢)** : أثر استخدام عدة أساليب لتصحيح التعبير الكتابي في تنمية مهارات كتابة المقال لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية،

مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العـدد الرابـع، المجلـد الخامس.

**مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣)**:التنظيم الذاتى للتعلم : نماذج نظرية ، المؤتمر العلمي الثـامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التعلم الذاتي وتحديات المسـتقبل ، ١١-١٢ مايو ، ص ص . ٣٦٣-٤٣٠.

**وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠)** : مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام)، القـاهرة: مطبعـة المدينة.

***Brooks, L, (1994) :*** Creative writing in the Middle School, Paper Presented at the Annual meeting of the National Council of Teachers of English, New York, November, PP. 50- 69.

***Chalk, J; Burke, S & Burke, M (2005) :*** The Effects of Self Regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities, Learning Disability Quartarly, Vol. 28, PP. 75- 87.

***Cobe, P (2006) :*** Creative Writing, Restaurant Business, Vol. 105, No. 11, PP. 19- 20.

**DeLaPaz, S(1999):**Teaching Writing Strategies and Self-Regulation Procedures to Middle School Students with Learning Disabilities. Focus on Exceptional Children,vol.31,No5,pp.1-16.

***Garcia, D (1988) :*** The Effectiveness of Language Experience approach in Improving Creative Writing Skill of Limited and Non English Proficient Student in an author Center Program Dissertation Abstracts International, Vol. 48, No. 7, P. 1640.

***Graham, S& Harris, K (1989) :*** Components Analysis of Cognitive Strategy Instruction :Effects of Learning Disabled Student's Compositions and Self Efficacy, Journal of Educational Psychology, Vol. 81, No. 3, PP. 353- 361.

***Harris, K & Graham's (1996) :*** Making the Writing Process Work : Strategies for Composition and Self Regulation, Maryland: Brookline Books.

***Hilgers, T (1981):*** Short Term Training College Composition Student in the Use of Free Training and Problem Heuristics for Rhetorical Invention, a Comparative Evaluation, Dissertation Abstracts International, Vol. 41, No. 1, P. 1211.

***Jule, S (2004):*** Self Regulation in College Composition : No Writer Left Behind, Doctor of Philosophy, the university of Arizona.

*Lory, R (1993) :* Test Creative Writing Ability in 15 minutes, Communication World, Vol. 10, No. 5, pp. 8-9.

*Missildine, M (2004)*: The Relations Between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathmatics Performance among fifth and sixth grade Learners, A Dissertation Submitted to Requirement for Doctor of Philosophy, Faculty of Auburn university.

*Oxford, R (1993) :* Research on Second Language Learning Strategies Issues in Second Language Teaching and Learning Annual Review of Applied Linguistics, Voi. 13, pp. 180- 202.

*Pintrich, P & Degroot, E (1990) :* Motivational and self Regulated Learning Components of Class room Academic Performance, Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No. 1, pp. 33-40.

*Quinn, G (1996)* : using Goal Setting and Self Regulation to Enhance Reading Achievement and Study Time, Doctor of Philosophy, College of Education, the Florida State University.

*Reynolds,A (1983) :* The Effect of Teaching Expressive Writing (Integrated within the writing Process) on the Important of Student Writing Skills at the High School Level, Dissertation Abstracts International, Vol. 44, No. 4, P. 540.

*Ruban, L (2000) :* Patterns of Self Regulated Learning and Academic Achievement Among University Students with and without Learning Disabilities, Ph. D, University of Connecticut.

*Ruban, L; McCoach, B, McGuire, J& Reis, S (2003) :* The Differential Impact of Academic Self Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Student with and without Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. 36, No. 3, PP : 270- 286.

*Ruohotie ,P(2002):* Motivation and Self Regulation in Learning ,in Ruohotie ,P &Niemi,H: Theortical Understanding for Learning in the Virtual University ,Finland :RECE,pp.37-70

*Sawyer, R; Graham, s & Harris, k (1992) :* Direct Teaching Strategy Instruction and Strategy Instruction with Expilict Self Regulation : Effects on Composition Skills and Self Efficacy of Students with Learning Disabilities, Journal of Educational Psychology, Vol. 24 N. 3, PP. 340 – 352.

*Scarpa, J (2000) :* Creative writing, Restaurant Business, Vol. 99, No. 3, P. 72.

*Schreiber, F (2003) :* Exploring Metacognition and self Regulation in an Enrichment Reading program, Doctor of philosophy, the university of Connecticut.

***Schunk,D& Swartz,C (1993):***Goals and Progress Feedback :Effects of Self Efficacy and Writing Achievement ,Contemporary Educational Psychology, Vol. 18, No. 3, pp. 337-345.

***Shin, M (1997) :*** The Effects of Self Regulated Learning Environments on Achievement and Motivation in Problem Solving, A Dissertation Submitted to Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, College of Education, the Florida State University.

***Wolters, C (1996) :*** Issues in Self Regulated Learning Metacognition, Conditional Knowledge and the Regulation of Motivation, Doctor of Philosophy, The university of Michigan.

***Zimmerman, B (1989) :*** A social View of self Regulated Academic Learning, Journal of Educational Psychology, vol. 25, No. 3, pp. 329- 339.

***Zimmerman, B (1998) :*** Academic Studying and the Development of Personal Skill : A self Regulatory Perspective, Educational Psychologist, Vol. 33, No. 2, pp. 73- 86.

***Zimmerman, B & Bandura, A (1994) :*** Impact of Self Regulatory Influences on Writing Course Attainment, American Educational Research Journal, Vol. 31, No. 4, PP. 845- 862.

***Zimmerman, B & Martinz – Pons, M (1988) :*** Construct Validation of Strategy Model of Student self Regulated Learning, Journal of Educational Psychology, Vol. 80, No. 1, pp. 284- 290.

***Zimmerman, B & Risemberg, R (1997) :*** Rejoinder caveats and Recommendations about self Regulation of Writer: A social Cognitive Rejoinder, Contemporary Educational Psychology, Vol. 22, No. 1, pp. 108- 122.

***Zimmerman, B& Kitsantas, A (1997):*** Developmental Phases in self Regulation: Shifting from Process Goals to outcome goals , Journal of Educational Psychology, Vol. 89, No. 1, pp. 29-37.