

الفصل الرابع

المنهج وإجراءات الدراسة

مقدمة

منهج الدراسة

أولا : الدراسة الاستطلاعية

أ - عينة تقنين الأدوات

ب - تقنين أدوات الدراسة

ثانيا : الدراسة الأساسية

أ - عينة الدراسة الأساسية

ب - خصائص مجموعات الدراسة

ج - تجانس مجموعات الدراسة

ثالثا : البرنامج المقترح

مقدمة :

يتضمن الفصل الحالي الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة وذلك بهدف التحقق من مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين قدرة طلاب التعليم الأساسي على كتابة القصص القصيرة .

منهج الدراسة :

تبنت الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة وذلك للتعرف على أثر البرنامج التدريبي كمتغير مستقل على المتغيرات التابعة الخاصة بالقدرة على كتابة القصص وإدراك فعالية الذات .

وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي في الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية كما سيلي شرحه .

أولاً : الدراسة الاستطلاعية :

ولقد كان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على خصائص الأفراد التي يمكن أن يطبق عليها البرنامج ، ومدى ملائمة أدوات القياس لتحديد المتغيرات التابعة .

أ - عينة تقنين الأدوات

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في مجموعة من طلاب الصف الثاني الإعدادي من الذكور قوامها (٣٠) طالباً وهم مختارون عشوائياً ، تراوحت أعمارهم بين ١٤,٢ - ١٦,٣ عاماً، من متوسطي الذكاء حيث تراوحت درجات الذكاء لديهم ٨٨ - ١١٦ درجة وذلك على اختبار القدرات العقلية الأولية لأحمد زكي صالح .

ب - تقنين أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية عدداً من الأدوات وهي كالآتي :

- ١- مقياس فعالية الذات نحو الكتابة إعداد جراهام وهاريس 1989b ترجمة وتقنين الباحثة .
- ٢- اختبار الكتابة (التعبير القصصي) إعداد جراهام وهاريس ١٩٨٩ ترجمة وتقنين الباحثة . وهو اختبار يتضمن مقياسين فرعيين هما :
 - أ - مقياس عناصر القصة .
 - ب - مقياس جودة القصة
- ٣- تحليل البروتوكولات الخاصة باستخدام الاستراتيجية .

٤- مثيرات الكتابة .

٥- اختبار معانى الكلمات المتضمن فى اختبار القدرات العقلية الأولية إعداد أحمد زكى صالح .

وستقوم الباحثة بعرض كل اختبار بالشرح والتفصيل فيما يلى :-

١- مقياس فعالية الذات نحو الكتابة

إعداد جراهام وهاريس Graham and Harris 1989b ، ولقد صمم المقياس بناء على الإجراءات التى اتبعتها باندورا وشنك Bandura and Schunk 1981 ، فى تصميم مقياس فعالية الذات العام ، ويتكون مقياس فعالية الذات نحو الكتابة من عشرة بنود ، تتعلق بقدرة الطالب على تقويم استعداده وقدرته على كتابة القصة ، وتتراوح درجات المقياس ما بين ١٠ - ١٠٠ درجة ، حيث أنه كلما ارتفعت القيمة فى المقياس ارتفع إدراك الفرد لفعاليته الذاتية ، حيث كان يطلب من الطالب اختيار إحدى النسب التى تعبر عن مدى تأكده من أداء العشر خطوات لكتابة القصة ، وكانت الاختيارات كالتالى :

١٠% تعبر عن أنه غير متأكد تماما .

٤٠% تعبر عن أنه متأكد إلى حد ما .

٧٠% تعبر عن أنه متأكد إلى درجة كبيرة .

١٠٠% تعبر عن أنه متأكد تماما .

وقبل تطبيق الاختبار كان يتم تقديم مثال تدريبى للتأكد من فهم التعليمات فهما صحيحا وذلك من خلال أن يطلب من الطلاب تقويم استعداداتهم للقفز لمسافات متباينة فى الطول تراوحت ما بين عدة سنتيمترات إلى عدة أمتار ، ويقوم الطلاب بهذا التقويم قبل أداء تمرين القفز بالفعل .

طريقة تقدير الدرجات :

يتم حساب درجة فعالية الذات نحو الكتابة من خلال جمع التقديرات المختلفة التى قام الطلاب باختيارها ، وذلك على الأسئلة العشرة ، ثم يتم قسمة المجموع على (١٠) .

خطوات تقنين وتعديل المقياس :

١- قامت الباحثة بترجمة المقياس للغة العربية وقامت بتعديل بعض البنود وفقا لأراء المشرفين .

٢- تم اختيار عينة أولية اختياراً عشوائياً قوامها (١٠) طلاب وذلك باستخدام جداول الأعداد العشوائية الملحقة بالآلة الحاسبة ، وتم تطبيق المقياس عليهم وذلك بهدف التحقق من فهم الطلاب للتعليمات المترجمة ولسلامة التعبيرات اللغوية ، والتحقق من مناسبتها للمدرجات والمفاهيم لدى الطلاب .

٣- طلبت الباحثة من الطلاب كتابة ملاحظات تتعلق بعدم وضوح بعض المعاني المتضمنة في المقياس .

٤- قامت الباحثة بإجراء التعديلات على البنود الآتية :

جدول (٤)

يوضح البنود التي تم تعديلها في مقياس فعالية الذات نحو الكتابة

الرقم	العبارات الأصلية المترجمة	العبارات المعدلة
١	تخبرنا بمشاعر البطل الرئيسي	تخبرنا بمشاعر وأحاسيس ودوافع البطل الرئيسي
٣	يستهل بمقدمة جيدة	تبدأ بمقدمة شيقة وجذابة
٤	تخبرنا من البطل الرئيسي فيها	تصف لنا من البطل الرئيسي فيها
٩	ذات نهاية جيدة	وصف الخلاصة أو المغزى من القصة في نهايتها
١٠	هل تستطيع تأليف قصة تتسم بكونها مبدعة وجيدة	هل تستطيع وصف الصور والأحداث في القصة بحيث تبدو مجسمة وناطقة في ذهن القارئ باستخدام الأساليب البلاغية والصور الجمالية

٥- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي قوامها (٣٠) طالبا ، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة كما هو موضح في الملحق (١) .

٦- لم تحدد الباحثة زمنا للانتهاء من المقياس ولكن كان يتم التأكيد على عدم ترك أى سؤال دون إجابة ، وقد كان متوسط زمن الاستجابة (١٥) دقيقة تقريبا .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ - صدق المقياس

قام جراهام وهاريس بحساب الصدق المنطقي للمقياس حيث تم بناء المقياس وتصميمه اعتمادا على الأساس العلمى الذى صمم باندورا عليه مقياس فعالية الذات العام ، كذلك استخدام

هذا المقياس في دراسات عديدة بناء على صدقه المنطقي ومن هذه الدراسات : جراهام وهاريس
Graham & Harris 1989A+b ودراسة سوير وجراهام وهاريس Sawyer, and Harris 1992 وقامت الباحثة بحساب صدق المقياس بطريقتين :

١ - صدق المحك ٢ - الصدق المنطقي

١ - صدق المحك

قامت الباحثة بتطبيق مقياس فعالية التنظيم الذاتي المدركة نحو الكتابة The Writing
Self regulating efficacy scale إعداد زمرمان والبرت باندورا Zimmerman and
Albert Bandura 1994 ، باعتباره محكا لمقياس فعالية الذات نحو الكتابة .

والمقياس المحك عبارة عن ٢٥ بنداً ، ويطلب الاستجابة عليه باختيار أحد الاختبارات المتدرجة
من ٧ درجات حيث تعبر الدرجة (١) عن عدم القدرة على الأداء وتعبر الدرجة (٧) عن الأداء
الممتاز ، وقام الباحثان زمرمان وباندورا بحساب ثبات هذا المقياس بحساب معامل الفاكروبناخ
فبلغ ٠,٩١ وهو معامل مرتفع .

وقامت الباحثة بترجمة المقياس المحك وإجراء التعديلات المناسبة لبعض الألفاظ
والمعاني فيه لتتلاءم والبيئة المصرية (ملحق ٢)، وطبق المحك على عينة الدراسة الاستطلاعية
وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المحك ودرجات الأفراد على مقياس فعالية
الذات نحو الكتابة فبلغ ٠,٨٢ وهو يعبر عن درجة صدق مقبولة .

٢ - الصدق المنطقي :

يركز مقياس فعالية الذات نحو الكتابة على مدى توافر ثمانية عناصر رئيسية اعتبرها
شتين وجلين Stein and Glenn 1979 أهم العناصر الشائعة للقصة وتتمثل في الآتي :

١- البطل ٢- المكان ٣- الزمان ٤- البداية ٥- الهدف ٦- الأحداث

٧- النهاية ٨- الموعظة

ولقد تمثلت وتجسدت هذه العناصر في ثمانية أسئلة للقصة ، بالإضافة إلى السؤالين
المتعلقين بالجودة والعنوان التي أضافتها الباحثة . وبهذا اعتبرت الباحثة أن المقياس صادق
صدقا منطقيًا نظرا لتوافر العناصر والأبعاد الرئيسية لبناء القصة فيه ، كما حددها شتين
وجلين ١٩٧٩ .

ثبات المقياس :

قام باندورا بحساب ثبات مقياس فعالية الذات العام وذلك بطريقة ألفاكرونباخ حيث بلغت قيمته ٠,٨ ، وتم حساب الاتساق الداخلى فبلغت قيمته ٠,٧٦٥ ، وقام جراهام وهاريس بحساب معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ فبلغ ٠,٨ ، وكذلك قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ فبلغت قيمته ٠,٨١ .

٢- اختبار الكتابة (التعبير القصصى) :

ويتكون هذا الاختبار من اختبارين فرعيين ، الأول هو اختبار عناصر القصة والثانى هو اختبار جودة القصة :

أ - مقياس عناصر القصة : Story Grammar Scale

هدف المقياس : يهدف المقياس إلى قياس مدى توافر العناصر الأساسية العشرة فى القصة .
وصف المقياس :

١- يتكون المقياس من ثمانية عناصر ، قام بتحديد كل من شتين وجلين & Stein 1979 Glenn باعتبارهما العناصر الأساسية لكتابة القصة وهى كالاتى :

- البطل الرئيسى Main Character - المكان Locale
- الزمان Time - حدث الاستهلال Start event - الهدف Goal
- الأحداث Actions - النهاية Ending - الموعظة Reaction
- أ - البطل الرئيسى :

وهو الشخصية المحورية التى تحرك الأحداث ، ويجب عند تناولها أن يتم عرضها من خلال الأبعاد الآتية :

- البعد الخارجى : وهو يتضمن تصرفات البطل ومظهره وسلوكه الخارجى الظاهر .
- البعد الداخلى : وهو يتضمن دوافعه ، ميوله ، اهتمامه ، أحاسيسه .
- البعد الاجتماعى : وهو يتضمن علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين ومكانته الاجتماعية .

تقدير الدرجة :

١- فى حالة التركيز على شخصية أخرى غير شخصية البطل الرئيسى التى تفرضها أحداث القصة ، وتجاهل الشخصية الرئيسية ، أو عرضها بشكل مبهم ودون تحديد يحصل الطالب على صفر .

٢- يحصل الطالب على درجة واحدة في حالة وصفه لجانب أو جانبين وإهمال باقى الجوانب .

٣- يحصل الطالب على درجتين كاملتين في حالة الوصف المتكامل للجوانب مجتمعة .

ب - الشخصيات الفرعية :

وهم شخصيات لهم أدوار في تكوين القصة وفي مسيرة الأحداث بها ، وهي تأتي لمجرد الربط بين الأحداث .

تقدير الدرجة :

١- في حالة تناول الشخصيات الفرعية بشكل كلى (مستوى جذع الشجرة) دون عرض لتصرفات كل شخصية على حدة بصورة تحليلية (مستوى الفروع والأوراق) يحصل الطالب على صفر . مثال : في قصة الأم إذا أشار الطالب إلى الشخصيات الفرعية بكلمة الأبناء ولم يعرض لأحداث تبرز دورهم في إثراء أحداث هذه القصة يحصل على صفر (مستوى جذع الشجرة) .

٢- في حالة عرض شخصية فرعية واحدة أو عدد من الشخصيات دون عرض لتفاصيلها أو تصرفاتها (مستوى أوراق الشجرة) يأخذ الطالب درجة .

٣- في حالة عرض الشخصيات الفرعية بتفاصيل مختلفة تخدم الأحداث وتثريها (مستوى أوراق الشجرة) يحصل الطالب على درجتين .

ج - البيئة المكانية :

وهي مسرح الأحداث وهي تتحكم فيما يدور في القصة حسب التقاليد والعادات أو الأفكار السائدة في هذا المكان (ريف - حضر) (دول عربية - دول غربية) .

تقدير الدرجة :

١- في حالة عدم الإشارة إلى البيئة المكانية لأحداث القصة من قريب أو بعيد داخل القصة يحصل الطالب على صفر .

٢- في حالة الإشارة البسيطة إلى مكان الحدث دون أن يكون لذلك المكان تأثير في الأحداث يحصل الطالب على درجة . (مثال : كان يقول الطالب في المستشفى - أو في إحدى القرى - الخدمة في البيوت) .

٣- فى حالة وضوح البيئة المكانية العامة للقصة ولأحداثها والإشارة إلى مكان حدوث كل حدث فرعى (الثراء) يحصل الطالب على درجتين .

د - البيئة الزمانية :

وهى تمثل الفترة الزمنية التى وقعت فيها الأحداث (ليل - نهار - صيف - شتاء) ، وزمان القصة له دور كبير فى مجرى الأحداث لأنه يحدد العصر ، ونوع الثقافات والمذاهب السائدة ، كما تحدد السلوك السلبى والإيجابى والمحاييد للشخصيات .

تقدير الدرجات :

١- إذا لم يتم الإشارة إلى زمان حدوث القصة داخل الأحداث الفرعية يحصل الطالب على صفر .

٢- إذا تم الإشارة إلى التسلسل الزمنى العام لأحداث القصة بشكل منطقى سواء كان لأحداث القصة جميعها أو لجزء منها يحصل الطالب على درجة واحدة .

٣- إذا تم وصف زمن حدوث القصة وأثر هذا الزمن فى الأحداث ، كذلك البيئة الزمنية للأحداث الصغيرة ؟ يحصل الطالب على درجتين .

هـ - الحدث الافتتاحى :

لا بد وأن تبدأ القصة بحدث جذاب يثير انتباه القارئ ويشوقه بحيث يشعر القارئ بأنه

يجب عليه إكمال القصة .

تقدير الدرجات :

١- إذا تم البدء بسرد أحداث القصة مباشرة دون أدنى درجة من التشويق يحصل الطالب على صفر .

٢- لو استهل الطالب بحدث يتضمن حواراً قصيراً مشوقاً ويدعوا للفضول أو اقتصر على عبارات إنشائية خالية من الحوار وذلك بهدف وصف الجو العام للقصة يحصل الطالب على درجة واحدة .

٣- إذا استهل الطالب بحدث افتتاحى واستمرت لغة التشويق داخل القصة وبيّن الأحداث فيحصل الطالب على درجتين .

و - الهدف :

يمثل الهدف الرئيسى للقصة المحور أو الفكرة الرئيسية (المحور) للقصة ، وعادة يتفرع من الهدف الرئيسى مجموعة من الأهداف الفرعية التى تعمل على إبراز الهدف الرئيسى وتوضيحه وكل منهما ضرورى لإثراء القصة .

تقدير الدرجات :

- ١- إذا لم يظهر الهدف الرئيسى بشكل محدد وجلى وذلك بالنسبة للقارئ ، أو إذا اختلط بأهداف فرعية مع التركيز على أحد الأهداف الفرعية يحصل الطالب على صفر .
- ٢- فى حالة عرض الهدف الرئيسى بشكل سطحي بحيث يمكن استنباطه من قراءة القصة ، أو عرض هدف فرعى دون باقى الأهداف الفرعية المحتملة يحصل الطالب على درجة واحدة .
- ٣- فى حالة عرض الهدف الرئيسى والتركيز عليه بوضوح وبشكل ثرى بمعنى أن يعرض بأكثر من جانب له يحصل على درجتين .
- ٤- فى حالة عرض مجموعة ثرية من الأهداف الفرعية تخدم الهدف الرئيسى وتوضحه وتثريه يحصل الطالب على ٣ درجات .

ز - الأحداث :

وهى المواقف التى يوظفها المؤلف (الطالب) لتوضيح وإبراز الهدف الرئيسى والأهداف الفرعية التى تتضمنها القصة ، فالأحداث هى وسيلة المؤلف لإبراز هدف القصة .

تقدير الدرجات :

- ١- فى حالة عدم تضمن القصة لأحداث ، أو إقتصارها على عبارات إنشائية فقط كان يحول الطالب موضوع القصة إلى موضوع مقال يحصل على صفر .
- ٢- فى حالة عرض الكاتب لأحداث ثرية تشرح الهدف الرئيسى وتوضحه فقط يحصل الطالب على درجة .
- ٣- فى حالة عرض مجموعة من الأحداث الثرية فى القصة تسهل استخلاص الهدف الرئيسى والأهداف الفرعية من طياتها بشكل واضح يحصل الطالب على درجتين .

٤- بالإضافة إلى تحقيق الخطوة الثالثة ، إذا بدت الأحداث بمنطقية كبيرة بحيث يمكن حدوثها في الواقع يحصل الطالب على ٣ درجات .

ح - حدث النهاية :

تعنى وضع نهاية لسلسلة الأحداث ، وسواء كانت نهاية مغلقة (يحددها المؤلف) أو مفتوحة (يترك المؤلف تحديدها للقارئ) .

تقدير الدرجات :

١- عندما يكون حدث النهاية مفتعلاً أى لم يحدث شئ منطقى يؤدى إليها يحصل الطالب على صفر .

٢- عندما تكون النهاية تقليدية ومتوقعة للقصة دون تضمنها لأحداث ثرية يحصل الطالب على درجة واحدة .

٣- عندما يشعر القارئ أن النهاية منطقية جداً ، أو ثرية بحيث لا يستطيع أن يفند القارئ الناقد ويدعى عدم مصداقيتها يحصل الطالب على درجتين .

ط - الموعظة أو الحكمة :

وهى تتضمن الخلاصة التى يمكن أن يخرج بها القارئ من القصة ، سواء كانت قيمة أو مفهوماً معيناً (مثل الحرية - القيم الأخلاقية) ذلك فى صورة عبارة ملخصة يرددها البطل الرئيسى فى نهاية القصة أو أن تتخلل الأحداث الفرعية بعض تلك المواعظ .

تقدير الدرجات :

١- فى حالة خلو القصة من المواعظ سواء فى نهاية القصة أو أثناء الأحداث على لسان شخصيات القصة يحصل الطالب على صفر .

٢- فى حالة إشارة الكاتب بشكل ضمنى إلى موعظة ما أثناء أحداث القصة ، أو الإشارة بشكل تقليدى (مفتعل) لموعظة فى نهاية القصة يحصل الطالب على درجة واحدة .

٣- فى حالة أن تكون الموعظة مباشرة ومتنوعة تتخلل أحداث القصة ، أو اشتمال القصة لعدد من المواعظ بشرط أن تخدم جميعها مضمون القصة ومحورها وهدفها دون اقحام يحصل الطالب على درجتين .

ك - العنوان :

كثيراً ما نلاحظ وجود صعوبة على بعض الطلاب في وضع عنوان للقصة ، لذلك أضافت الباحثة هذا العنصر باعتباره يعبر عن القدرة على تجريد معنى أو مفهوم عام يعبر عن القصة وهدفها .

تقدير الدرجات :

١- في حالة عدم كتابة العنوان يحصل الطالب على صفر .

٢- في حالة كتابة العنوان يحصل الطالب على درجة .

موضوعية التقدير وثبات المصححين :

١- استعانت الباحثة بمدرسين متخصصين في اللغة العربية ، حيث قاما بتصحيح ٣١ قصة كتبها أفراد العينة الاستطلاعية ، كل منها منفرد عن الآخر اعتماداً على المعايير السابقة لكتابة القصة .

٢- قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين تصحيح المدرس الأول والمدرس الثاني للعدد الكلي للقصص (٣١ قصة) وبلغ معامل الارتباط قيمة مقدارها ٠,٩٣ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ومرتفع في نفس الوقت ويدعم استخدام هذا المقياس خاصة وأنه في دراسة Graham & Harris 1989 بلغ معامل ثبات المصححين ٠,٨٠ ، كما بلغ معامل ثبات المصححين ٠,٨٤ في دراسة Sawyer, Graham and Harris 1992 وهو معاملاً مرتفعاً أيضاً الأمر الذي جعل الباحثة مطمئنة إلى وضوح المعايير الموضوعية لتقدير درجات عناصر القصة وسلامة تعريفها .

صدق المقياس :

تم تحديد صدق المقياس في العديد من الدراسات ، فعلى سبيل المثال تم حساب معامل الارتباط بين درجات على هذا المقياس والمقياس الذي أعده Graves, Montague & Wong 1990 وهو مقياس الكتابة المقنن ، وكان معاملاً مرتفعاً . كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على هذا المقياس وبين مؤشرات الطلاقة والجودة العامة للأعمال المكتوبة من قبل الطلاب (Graham & Harris 1986, MacArthur & Graham 1987) . كذلك وجد أن المقياس يميز بين مجموعات الطلاب المختلفين في القدرة على الكتابة (المرتفعين - المنخفضين)

(Montague, Graham, Lewell 1991; Vallecorsio & Harris 1990) . كما ارتبطت درجات الطلاب على هذا المقياس مع مقاييس طول القصة وبمعامل قدرة ٠,٨ ، كذلك وجد أن المقياس حساس للتأثيرات الناتجة عن برنامج تعليمي صمم لتحسين البنية التخطيطية لقصاص الطلاب (Danoff et al., 1992, Graham & Harris 1989) .

(Through Graham & Harris 1989a,)

ونظرا لعدم توفر أداة عربية مقننة لقياس عناصر القصة (في حدود علم الباحثة) . فلقد اكتفت الباحثة بالتقنين السابق للأداة باعتباره مؤشرا على صدق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية . بالإضافة إلى قيام الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات المختلفة في القدرة على الكتابة حيث قام مدرسو اللغة العربية للطلاب في العينة الاستطلاعية باختيار تسعة طلاب من العينة الاستطلاعية ، يمثلون الطلاب المرتفعين في الأداء الكتابي وعدد مماثل يعكس المستوى المنخفض في الأداء الكتابي حيث طبق عليهم مقياس عناصر القصة ، ونظرا لقلة عدد الطلاب فلقد استخدم أسلوب مان وتني كأسلوب إحصائي يعبر عن دلالة الفروق بين المجموعتين في مقياس عناصر القصة .

جدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين مجموعة المرتفعين والمنخفضين في القدرة على الكتابة

بالنسبة لمتغير عناصر القصة باستخدام اختبار مان - وتني

اتجاه الفروق	متوسط الرتب		دلالة الفروق عند ٠,٠١	U الجدولية	U الصغرى	U2	U1	المجموعات
	مجم ٢	مجم ١						
للمرتفعين	٤,٥	١٢,٦	دال	١٤	صفر	٨١	صفر	عناصر القصة للمرتفعين والمنخفضين

يتضح من الجدول السابق :-

بلغت قيمة U الصغرى (صفر) بينما بلغت قيمة U الجدولية عندما $n = 9$ ، $n = 2$ ، وذلك لاختبار ذي ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ (١٤) ، وبمقارنة قيمة U الصغرى بقيمة U الجدولية يتضح أن قيمة U الصغرى تقل عن قيمة U الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين لصالح مجموعة المرتفعين حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة المرتفعين (١٢,٦) بينما بلغ متوسط الرتب لمجموعة المنخفضين (٤,٥) . وتشير هذه النتيجة على قدرة المقياس على التمييز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في متغير عناصر القصة مما جعل الباحثة تطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية .

ب - اختبار جودة القصة

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى الحكم على عمق و ثراء القصص المكتوبة معتمداً في ذلك على عدد من الأبعاد (المحكات) .

وصف المقياس

١- تم تحديد مجموعة من المحكات التي تشير إلى جودة القصة وقد حددها Sawyer, 1992 Graham & Harris في دراستهم بالآتي :

أ - ملائمة الكلمات المختارة Aptness of word choice

ب - القواعد النحوية Grammar

ج - بناء الجملة Sentence structure

د - التنظيم Organization

هـ - التخيل Imagination

٢- كما تم إضافة عنصر جديد وهو جودة العنوان Tittle Quality حيث أضافتها الباحثة معتمدة على التباين الذي ظهر بين العناوين التي ذكرها المرتفعون والمنخفضون ، وبهذا أصبحت جودة القصة يتم الحكم عليها من خلال ستة محكات .

٣- تم تدريب المصححين على الانتباه إلى تلك العناصر الستة كل منهم على حدة وذلك أثناء تصحيح وتقييم القصص .

٤- يتم تصحيح كل محك من المحكات السابقة على الأساس التالي :-

أ - تعطى الدرجة (٣) في حالة المستوى المرتفع (يتراوح ما بين ٧٥% - ١٠٠%) .

ب - تعطى الدرجة (٢) في حالة المستوى المتوسط (يتراوح ما بين ٥٠% - ٧٥%) .

ج - تعطى الدرجة (١) في حالة المستوى المنخفض (أقل من ٥٠%) .

وبذلك تكون الدرجة القصوى لأي عنصر هي ثلاث درجات ، وتكون الدرجة القصوى

لجودة أي قصة هي $18 = 6 \times 3$ درجة والدرجة الدنيا هي $6 = 6 \times 1$ درجات .

ثبات المصححين :

١- قامت الباحثة بتدريب معلمين متخصصين فى اللغة العربية على تصحيح جملة القصص (٣١ قصة) اعتماداً على المحكات والدرجات السابقة ، وتم ذلك بصورة فردية حيث صحح كل مدرس القصص منفرداً عن الآخر .

٢- قامت الباحثة بحساب معامل الاتفاق بين الدرجات التى رصدها كل من المعلم الأول والثانى وكانت قيمته ٠,٨ وهو نفس المعامل الذى حصل عليه كل من Sawyer et al., 1992 فى دراسته السابقة تقريباً ، وكذلك دراستى Graham and Harris 1989a+b ولقد جعلت هذه النتيجة الباحثة تطمئن لوضوح التعليمات ومحكات التصحيح .

صدق المقياس :

تم حساب الصدق للأداة باستخدام طريقة المقارنة الطرفية بين المجموعة المرتفعة والمجموعة المنخفضة فى مادة التعبير ، حيث حددهم المدرس الخاص بالفصل ، وقامت الباحثة باختبار دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار مان - وتنى للعينات المستقلة .

جدول (٦)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعة المرتفعة والمجموعة المنخفضة

فى القدرة على الكتابة بالنسبة لمتغير جودة القصة باستخدام اختبار مان - وتنى

اتجاه الفروق	متوسط الرتب		دلالة الفروق عند ٠,٠١	U الجدولية	U الصغرى	U2	U1	المجموعات
	مجم ٢	مجم ١						
المرتفعون	٥,٦١	١٣,٣٨	دالة	١٤	٥,٥	٧,٥	٥,٥	جودة القصة للمرتفعين والمنخفضين

يتضح من الجدول السابق :-

بلغت قيمة U الصغرى (٥,٥) بينما بلغت قيمة U الجدولية عندما $n = 9$ ، $n = 2$ وذلك لاختبار ذى زيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ (١٤) ، وبمقارنة قيمة U الصغرى بقيمة U الجدولية يتضح أن قيمة U الصغرى تقل عن قيمة U الجدولية الأمر الذى يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين لصالح مجموعة المرتفعين حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة المرتفعين (١٣,٣٨) بينما بلغ متوسط الرتب لمجموعة المنخفضين (٥,٦١) . وتشير هذه

النتيجة على قدرة المقياس على التمييز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في متغير جودة القصة مما جعل الباحثة تطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية .

ونستنتج من ذلك أن المقياس صالح للحكم على جودة القصة ، وبهذا تصبح درجة الطالب على اختبار الكتابة عبارة عن حاصل جمع درجته على اختبار عناصر القصة + درجته على مقياس جودة القصة .

وإلخص الجدول التالي نظام التصحيح وإعطاء الدرجات على اختبار الكتابة بشقيه

جدول (٧)

نظام التصحيح وإعطاء الدرجات على اختبار الكتابة (عناصر + جودة)

الحد الأدنى	الحد الأعلى	بيان
		أولاً : اختبار عناصر القصة
صفر	٢	١- البطل الرئيسي
صفر	٢	٢- الشخصيات الفرعية
صفر	٢	٣- البيئة المكانية
صفر	٢	٤- البيئة الزمانية
صفر	٢	٥- الحدث الافتتاحي
صفر	٣	٦- الهدف
صفر	٣	٧- الأحداث
صفر	٢	٨- حدث النهاية
صفر	٢	٩- الموعظة
صفر	١	١٠- العنوان
صفر	٢١	الدرجة الفرعية لاختبار عناصر القصة
		ثانياً : اختبار جودة القصة
١	٣	١- ملائمة الكلمات
١	٣	٢- القواعد النحوية
١	٣	٣- بناء الجملة
١	٣	٤- التنظيم
١	٣	٥- التخيل
١	٣	٦- جودة العنوان
٦	١٨	الدرجة الفرعية لاختبار جودة القصة
٦	٣٩	الدرجة الكلية لاختبار القصة

الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة بشقيه :

أ - حساب معامل الثبات

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لاختبار الكتابة والتي قام بحسابها كل من المدرس الأول والمدرس الثاني لعدد (٣١) قصة كتبها الطلاب في العينة الاستطلاعية ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٩٣ ، وهذا يعبر عن درجة ثبات مرتفعة للاختبار .

ب - صدق الاختبار

تم حساب معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمجموعتي الدراسة الاستطلاعية (المرتفعين والمنخفضين في القدرة على الكتابة) وذلك باستخدام اختبار مان وتني للمجموعة المستقلة .

جدول (٨)

يوضح دلالة الفروق بالنسبة لجودة القصة بين المرتفعين والمنخفضين في القدرة على الكتابة

باستخدام اختبار مان - وتني

اتجاه الفروق	متوسط الرتب		دلالة الفروق عدد	U	U	U2	U1	المجموعات
	مج ٢	مج ١		الجدولية	الصغرى			
المرتفعون	٥	١٤	دالة	١٤	صفر	٨١	صفر	الدرجة الكلية في القصة للمرتفعين والمنخفضين

يتضح من الجدول السابق :-

بلغت قيمة U الصغرى (صفر) بينما بلغت قيمة U الجدولية عندما $n = 1$ ، $n = 2$ ، وذلك لاختبار ذي زيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ (١٤) ، وبمقارنة قيمة U الصغرى بقيمة U الجدولية يتضح أن قيمة U الصغرى تقل عن قيمة U الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين لصالح مجموعة المرتفعين حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة المرتفعين (١٤) بينما بلغ متوسط الرتب لمجموعة المنخفضين (٥) . وتشير هذه النتيجة على قدرة المقياس على التمييز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في متغير جودة القصة مما جعل الباحثة تطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية .

٣ - البروتوكول

قامت الباحثة بتدريب أفراد العينة على كتابة البروتوكول لوصف الخطوات أو المراحل التي مرو بها أثناء التخطيط لكتابة القصة وذلك لتتعرف على درجة أو نسبة استخدام الطلاب لاستراتيجية الكتابة ، وتم ذلك خلال الخطوات الآتية :

- ١- تم شرح مجموعة العمليات الفعلية العامة التى يمر بها الطالب بالنسبة لطلاب المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة أثناء استخدامه للاستراتيجية (التعرف - التداعى الحر والاستدعاء - التحليل - التصنيف - التقويم) .
- ٢- وبعد أن أتقن الطالب مفهوم كل عملية من تلك العمليات (من خلال تدريب الطالب على تحليل أدائه لعدد من المهام إلى تلك العمليات العقلية) ، درب الطلاب على تسجيل تلك العمليات بشكل مكتوب أثناء استخدامهم للاستراتيجية .
- ٣- قامت الباحثة بتحليل البروتوكول الذى سجله الطلاب عن أداء المعلم النمذج إلى تلك العمليات ، وتلى ذلك تحليل لعدد من البروتوكولات كل على حدة أمام أنظار الطلاب إلى تلك العمليات العقلية وذلك بهدف تنمية وعى الطلاب بهذه العمليات وما قاموا به وما لم يقوموا به من هذه العمليات .
- ٤- بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى (التدريس المباشر) ، والتى لم تتلقى التدريب على مكون ما وراء المعرفة ، فلقد صاغت الباحثة عددا من الأسئلة (سيشار إليها ص ١٨٣) يسألها الطالب لنفسه أثناء أو بعد كتابة الاستراتيجية مباشرة حيث تعكس الإجابة على هذه الأسئلة مدى قيامهم بتلك العمليات من عدمها ونسبة استخدامهم لاستراتيجية الكتابة .

٤ - مثيرات الكتابة

- تمثلت مثيرات الكتابة فى سبعة عناوين لقصص متنوعة بحيث تناسب موضوعاتها اهتمامات الطلاب فى مرحلة المراهقة ، كما تم عرضها على المدرسين المختصين فى اللغة العربية فى المدارس التى تمت فيها الدراسة ، وهذه القصص كالتالى :
- ١- أم توفى زوجها ، ولم تتزوج ، وكرست حياتها لتربية أبنائها ، وقدمت الكثير من التضحيات ، وعندما كبر الأبناء ، قابلوا جميلها بالنكران والجحود ، ولكن فى نهاية الأمر عرف الأبناء فضل أمهم وعادوا إليها نادمين معترفين بفضلها وجميلها (للقياس القبلى)
 - ٢- سافر إلى الدول العربية بحثا عن الثراء ، تاركا زوجته وأبنائه دون رعاية وحماية ، فأنحرف الأبناء فى تيار الفساد اكتب قصة (جلسة النمذجة) .
 - ٣- شاب نشأ فى الريف وأهمل والده ، رفض أن يستسلم لليأس فصارع الجهل حتى انتصر عليه (جلسة الممارسة التعاونية) .

٤- دفعه حبه الأعمى للعبة الكرة إلى الإهمال فى دراسته والهروب من المدرسة لمزاولة هوايته فى الشوارع والميادين فصدمته سيارة (الممارسة الاستقلالية)

٥- ابتسمت له الحياة ونشأ منعماً مدللاً ، وما كاد يكمل تعليمه حتى أظلمت الدنيا حوله ، فقد والديه وثروتهما فى حادث حريق شب بمنزله ، وتخلّى عنه الأقارب فأصبح وحيداً عليه أن يواجه مطالب حياته ، فعمل صبيّاً فى ورشة وواصل دراسته حتى حصل على دبلوم التجارة واقتصد بعض المال وفتح ورشة فى أحد المدن الجديدة واكتسب شهرة . (القياس البعدى)

٦- تعود عادل منذ نعومة أظفاره أن يدخر جزءاً من مصروفه وكان يحسن التصرف فى الباقي ، وعندما تخرج من المدرسة الثانوية الصناعية وجد معه مبلغاً لا بأس به وفتح محلاً صغيراً لإصلاح الثلاجات وأجهزة التكييف واكتسب شهرة مرتفعة . (القياس المرجأ الأول)

٧- كانت سفينة الصيد تسير إلى البحر الأحمر ليلاً ، وفجأة اصطدمت بإحدى الشعب المرجانية وأخذت السفينة تغوص فتعلق محمد بقطعة خشب وكتب له النجاة . (القياس المرجأ الثانى).

٥ - اختبار القدرات العقلية الأولية (اختبار معانى الكلمات) إعداد الدكتور أحمد زكى صالح

استخدم اختبار القدرات العقلية فى الدراسة الحالية لإنتقاء الأفراد ذوى القدرة اللفظية المرتفعة والمنخفضة . واستخدمت الدراسة الحالية اختبار معانى الكلمات المكون من ٤٨ مفردة ، والمراد هو التعرف على معناها من خلال أربعة بدائل مقدمة أمام كل مفردة حيث أن والمطلوب من الأفراد أن يستجيبوا باختيار البديل المناسب للمفردة .

الخصائص السيكومترية لاختبار معانى الكلمات :

أ - صدق الاختبار

استخدم طلعت الحامولى ١٩٨٨ هذا الاختبار وقام بحساب معامل الصدق المرتبط بالمحك واستخدم مقياس الاستعداد العقلى لرمزية الغريب كمحك حيث يتضمن اختبارات مناظرة لاختبار القدرات العقلية الأولية ، وتم ذلك على عينة من ١٠٠ فرد ، وكان معامل الارتباط بين اختبار الاستدلال اللفظى واختبار معانى الكلمات قيمته ٠,٧٩٢ وهو معامل

مقبول . كذلك قام طلعت الحامولى بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات ٠,٧٤٥ وهو معامل مقبول . مما دعم استخدام هذا الاختبار لقياس المتغير التصنيفى وهو القدرة اللفظية .

ثانيا : الدراسة الأساسية :

وجاءت الدراسة الحالية فى الخطوات الآتية :

- أ - اختيار عينة الدراسة الأساسية .
- ب - خصائص مجموعات الدراسة .
- ج - تصميم البرنامج التجريبي :
 - (١) أهداف البرنامج .
 - (٢) محتوى البرنامج (إجراءاته - جلساته) .
 - (٣) إجراءات تنفيذ البرنامج والجدول الزمنى له .
- د - إجراءات تطبيق البرنامج .
- هـ - الأساليب الإحصائية .

وستقوم الباحثة بتناول كل خطوة من الخطوات السابقة بالتفصيل :

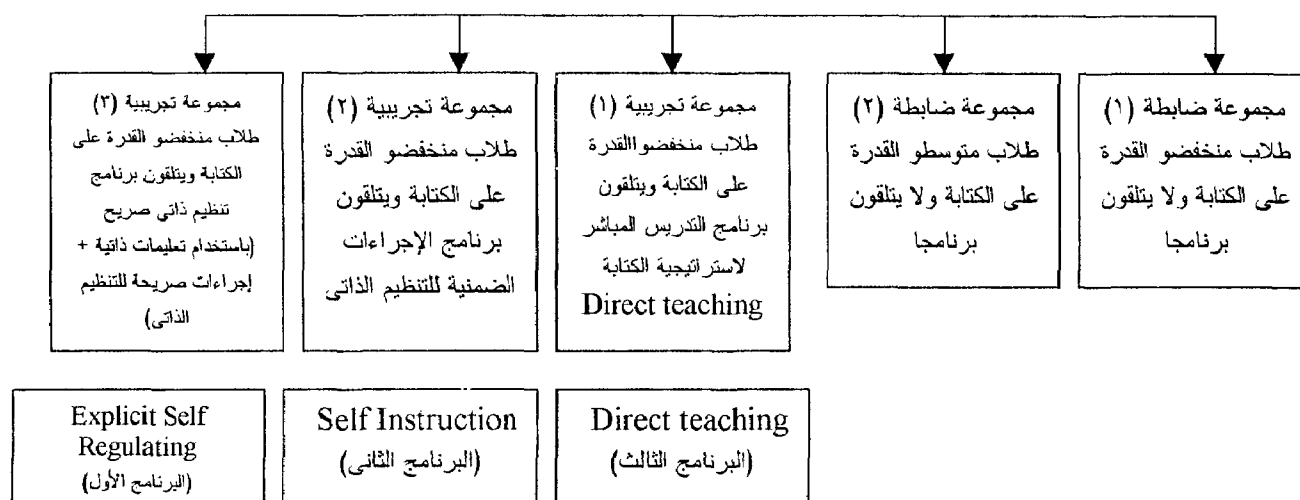
أ - اختيار عينة الدراسة الأساسية

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب الصف الثانى الإعدادى بمرحلة التعليم الأساسى ، من الذكور بمنطقة الجيزة التعليمية ، وذلك من المدارس الحكومية ، ولقد تم اختبار عدد من الفصول الدراسية من كل مدرسة من المدارس التالية :

- (١) مدرسة الوفاء الإعدادية بنين بواقع فصل دراسى من المدرسة (٤٥ طالبا) .
- (٢) مدرسة السادات الإعدادية بنين بواقع فصل دراسى (٤٠ طالبا) .
- (٣) مدرسة الأورمان الإعدادية بنين بواقع فصلين دراسيين (٥٩ طالبا) .

ولقد بلغت عينة الدراسة (٤٨) طالبا وذلك بعد مجانسة العينة الأساسية (١٤٤ طالبا) من حيث العمر الزمنى والذكاء باعتبارهما متغيرين تصنيفيان ، حيث تم تقسيم الطلاب بعد ذلك إلى خمس مجموعات ، منها مجموعتان ضابطتان وثلاث مجموعات تجريبية ولقد طبق على كل مجموعة تجريبية برنامجاً مختلفاً بينما لم يقدم أى تدريب للمجموعتين الضابطتين (كما يتضح من الرسم التخطيطى الآتى) :

طلاب الصف الثانى الإعدادى



شكل (٤)

يوضح التصميم التجريبى لمجموعات الدراسة

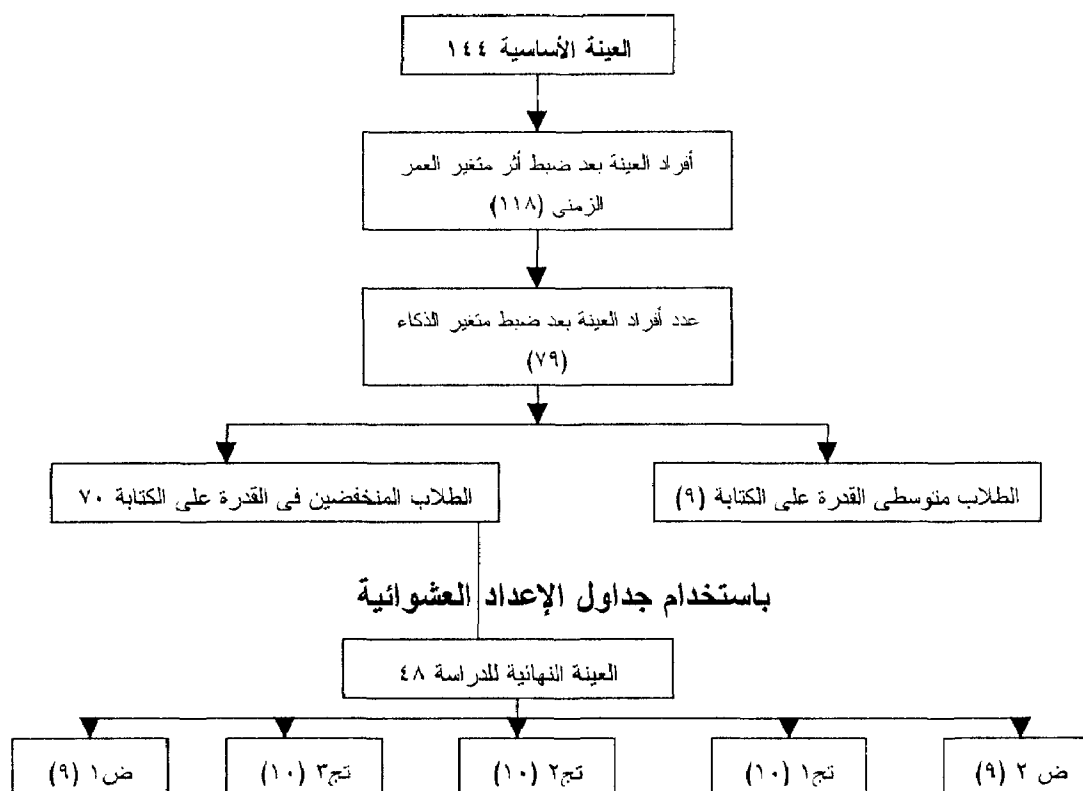
ب - خصائص مجموعات الدراسة

تمت هذه المرحلة فى خطوتين : - فى الخطوة الأولى تم مجانسة عينة الدراسة من

حيث متغير السن ومستوى الذكاء اللفظى باعتبار أنهما متغيران تصنيفيان ،

ويوضح الشكل التالى عدد أفراد العينة بعد مجانسة العينة من حيث العمر الزمنى والذكاء :

شكل رقم (٥) توزيع أفراد العينة على مجموعات الدراسة



(١) العمر الزمني :

- بلغ متوسط العمر الزمني لعينة الدراسة ١٣ عاما وشهرين ، وبلغ الانحراف المعياري (٥) أشهر .
- تم اختبار أفراد العينة ممن تتراوح أعمارهم بين ١٢,٩ عام ، ١٣,٧ عام ، وذلك بواقع $\pm$ انحراف معياري عن المتوسط .
- وبذلك تم استبعاد ٢٦ طالبا فأصبح قوام العينة الكلية ١١٨ طالبا وبهذا تم ضبط أثر العمر الزمني .

(٢) الذكاء اللفظي :

- تم ضبط متغير الذكاء اللفظي حيث تم تطبيق اختبار معاني الكلمات إعداد أحمد زكي صالح .
- تم استبعاد ٨ نتائج لثمانية من الطلاب وذلك لعدم الاستجابة على الاختبار بصورة منظمة وعدم جديتهم .
- بلغ قوام العينة بعد الخطوة السابقة ١١٠ من الطلاب .
- تم حساب المتوسط العام لدرجات الأفراد في اختبار معاني الكلمات وكانت قيمته ٢١,٤٥ وبلغ الانحراف المعياري ٦,٢٣ .
- تم اختيار الطلاب الذين تقع درجاتهم ما بين ١٥,٢٢ ، ٢٧,٦٨ باعتبارهم يمثلون متوسطى الذكاء اللفظي وذلك بواقع $\pm$ انحراف معياري عن المتوسط .
- تم استبعاد ٣١ طالبا وأصبح قوام العينة ٧٩ طالبا .
- الخطوة الثانية لتحديد خصائص مجموعات الدراسة وهى :

تقسيم أفراد العينة بالنسبة لمتغير الأداء الكتابي (التعبير القصصى) :

- تم تحديد مستوى الأداء الكتابي لعينة الدراسة بهدف تقسيمهم إلى مجموعات وتم ذلك من خلال تصحيح قصة (الأم وتضحيتها والتي طلب من الأفراد أن يكتبوها آنفا) .
- تم تصحيح الأداء الكتابي لقصة الأم اعتمادا على المحكات السابقة والخاصة بالأداء الكتابي وجودته .
- تم تحديد الطلاب ذوى الأداء الكتابي المنخفض والذين درجاتهم أقل من ٥٠% من النهاية العظمى للدرجات (النهاية العظمى كانت ٤١ درجة) أى ٢٠,٥ درجة .
- قامت الباحثة بتحديد المجموعة الضابطة الثانية وذلك من خلال تحديد الطلاب الحاصلين على درجات متوسطة فى إختبار الأداء الكتابي والقدرة اللفظية وبلغ عددهم ٩ طلاب ويلاحظ أن أفراد هذه المجموعة ينتمون إلى المدارس الثلاثة التى تمت فيها الدراسة .

- بلغ عدد أفراد العينة بعد استبعاد المتوسطين فى الأداء الكتابى ٧٠ طالبا .
- ثم قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى ٤ مجموعات إحداها مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات تجريبية .
- ولقد تم انتقاء أفراد هذه المجموعات ممن يتوافر فيهم الشرطان الآتيان :
 - أ - الحصول على درجة منخفضة فى الأداء الكتابى (أقل من ١٩,٥ درجة).
 - ب - الحصول على درجة متوسطة فى القدرة اللفظية .
- ولقد تم هذا الاختيار باستخدام الجداول العشوائية الملحقة بالآلة الحاسبة .
- تم توزيع أفراد العينة عشوائيا على المجموعات الأربع كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٩)

يوضح توزيع أفراد العينة على مجموعات الدراسة المختلفة

المجموعات	عدد الطلاب	اسم المدرسة	التصنيف
المجموعة الضابطة (١)	٩	مدرسة الأورمان	منخفضو الأداء الكتابى
المجموعة الضابطة (٢)	٩		متوسطو الأداء الكتابى
المجموعة التجريبية (١)	١٠	مدرسة الأورمان	منخفضو الأداء الكتابى
المجموعة التجريبية (٢)	١٠	مدرسة السادات	منخفضو الأداء الكتابى
المجموعة التجريبية (٣)	١٠	مدرسة الوفاء	منخفضو الأداء الكتابى

ج - تجانس مجموعات الدراسة

- قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الخمس وذلك بالنسبة لمتغير الذكاء وذلك باستخدام اختبار كروسكال واليز اللا بارامترى كما يتضح من الجدول الآتى :

جدول (١٠)

يوضح دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الخمس

فى متغير الذكاء باستخدام اختبار كروسكال واليز

H المعدلة المستخرجة	H المعدلة عند مستوى ١٠	دلالة الفروق
صفر	٧,٧٨	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة H المعدلة المستخرجة بلغت صفر ، بينما بلغت قيمة H الجدولية المستخرجة من جدول كا^٢ عند درجات حرية ٤ (١٣,٢٨) وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة بالنسبة لمتغير الذكاء الأمر الذى يحقق تجانس العينة .

كما قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة بالنسبة لمتغير الأداء الكتابي (التعبير القصصي) وذلك باستخدام اختبار كروسكال واليز وذلك باستخدام الدرجة الكلية للاختبار جزئية واختبار دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة في كل جزء على حدة (جودة القصة – وعناصر القصة) .

أ - حساب الفروق بين المجموعات الخمسة في الدرجة الكلية للأداء الكتابي (التعبير القصصي) :

جدول (١١) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة

في الدرجة الكلية بالنسبة للأداء الكتابي

H المعدلة المستخرجة	H المعدلة عند مستوى ٠,٠٠١	دلالة الفروق
١٦٨,٥٩	١٨,٤٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة H المعدلة المستخرجة بلغت (١٦٨,٥٩) وبمقارنتها بقيمة H الجدولية المستخرجة من جدول كا^٢ عند درجات حرية (٤) كانت قيمتها (١٣,٢٨) وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعات في الأداء الكتابي .

ولقد قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين كل مجموعتين على حدة في الأداء الكتابي باستخدام اختبار مان وتني اللابارامترى كما يتضح من الجدول الآتي :

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات الدراسة

في الدرجة الكلية للأداء الكتابي للطلاب*

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U الجدولية عند مستوى ٠,٠٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب	اتجاه الفروق
						مجم ١	مجم ٢
الفروق بين تج ١ و تج ٢	٥٢	٤٤	٤٤	١٩	غير دالة	١٠,٣	١١,١
الفروق بين تج ١ و تج ٣	٦١	٣٩	٣٩	١٩	غير دالة	٩,٤	١١,٦
الفروق بين تج ١ و ض ١	٦٧,٥	٢٢,٥	٢٢,٥	١٧	غير دالة	٧,٧٥	١١,٢٥
الفروق بين تج ١ و ض ٢	٩٠	صفر	صفر	١٧	دالة	٥,٥	١٣,٥
الفروق بين تج ٢ و تج ٣	٥٤	٤٦	٤٦	١٩	غير دالة	١٠,١	١٠,٩
الفروق بين تج ٢ و ض ١	٦٦	٢٤	٢٤	١٧	غير دالة	٧,٩	١١,١
الفروق بين تج ٢ و ض ٢	٩٠	صفر	صفر	١٧	دالة	٥,٥	١٣,٥
الفروق بين تج ٣ و ض ١	٦٨,٥	٢١,٥	٢١,٥	١٧	غير دالة	٧,٦٥	١١,٣٥
الفروق بين تج ٣ و ض ٢	٩٠	صفر	صفر	١٧	دالة	٥,٥	١٣,٥
الفروق بين ض ١ و ض ٢	٨١	صفر	صفر	١٤	دالة	٤,٥	١٢,٦

- وتشير تج ١ إلى المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت البرنامج التدريبي الثالث (التدريس المباشر للاستراتيجية)
- وتشير تج ٢ إلى المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت البرنامج التدريبي الثاني (التعليمات الذاتية) .
- وتشير تج ٣ إلى المجموعة التجريبية الثالثة التي تلقت البرنامج التدريبي الأول (الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتي)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين كل من مجموعات الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى بالنسبة للأداء الكتابي . وذلك بمقارنة قيمة U الصغرى بقيمة U الجدولية (جدول مان وتنى) لكل زوج من المجموعات . بينما ظهرت فروق دالة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية التى تمثل طلابها مستوى الأداء الكتابي المتوسط ، حيث تفسر هذه النتيجة ظهور الفروق عند استخدام اختبار كروسكال واليز اللابرامترى الأمر الذى يشير إلى تحقق التجانس بالنسبة لمجموعات الدراسة الأربع المتمثلة فى : المجموعات الضابطة (١) ، المجموعات التجريبية (١) ، (٢) ، (٣) .

ب - حساب الفروق بين المجموعات الخمسة بالنسبة لعناصر القصة

جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة

بالنسبة لعناصر القصة باستخدام اختبار كروسكال واليز

قيمة H المعدلة المستخرجة	H المعدلة عند مستوى ٠.٠٠١ ، درجات الحرية = ٤	دلالة الفروق
١٧٥,٣	١٨,٤٦	دالة

يتضح من الجدول السابق : بمقارنة قيمة H المستخرجة (١٧٥,٣) بقيمة H الجدولية المستخرجة من جدول كا^٢ عند درجات حرية (٤) بلغت (١٣,٢٨) وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ ، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعات فى الأداء الكتابي الأمر الذى يشير إلى عدم تجانس المجموعات فى هذا المتغير .

لذا قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين كل مجموعتين على حدة فى الأداء الكتابي باستخدام اختبار مان وتنى اللابرامترى كما يتضح فى جدول (١٢) .

جدول (١٤) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الخمسة

بالنسبة لعناصر القصة

اتجاه الفروق	متوسط الرتب		دلالة الفروق	U الجدولية عند مستوى ٠.٠٠١	U الصغرى	U2	U1	المجموعات
	مج ٢	مج ١						
-	١١,٧	٩,٣	غير دالة	١٩	٣٨	٣٨	٦٣	الفروق بين نج ١ ونج ٢
-	١١,٥٥	٩,٤٥	غير دالة	١٩	٤٠,٥	٤٠,٥	٥٠,٥	الفروق بين نج ١ ونج ٣
-	١١,٠٠	٨,٦	غير دالة	١٧	٢٥	٢٥	٥٩	الفروق بين نج ١ وض ١
ض ٢	١٣,١	٥,٩	دالة	١٧	٤	٤	٨٦	الفروق بين نج ١ وض ٢
-	٨,٣٥	١٠,٦٥	غير دالة	١٩	٣٨,٥	٥١,٥	٣٨,٥	الفروق بين نج ٢ ونج ٣
-	١٠,١	٨,٩	غير دالة	١٧	٣٤	٣٤	٥٦	الفروق بين نج ٢ وض ١
ض ٢	١٣,٥	٥,٩٥	دالة	١٧	٤,٥	٤,٥	٨٥,٥	الفروق بين نج ٢ وض ٢
-	١٠,٨	٨,٢	غير دالة	١٧	٢٧	٢٧	٦٣	الفروق بين نج ٣ وض ١
ض ٢	١٣,٥	٥,٥	دالة	١٧	صفر	صفر	٩٠	الفروق بين نج ٣ وض ٢
ض ٢	١٢,٣	٥,٤	دالة	١٤	٣	٣	٧٢	الفروق بين ض ١ وض ٢

نستنتج من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة (١) وبين كل من المجموعات التجريبية الثلاث بينما ترجح الفروق الظاهرة بين المجموعات في اختبار كروسكال واليز إلى وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة الثانية وباقي مجموعات الدراسة الأربع نظرا لارتفاع مستوى القدرة على الأداء الكتابي لدى هذه المجموعة الأمر الذي تدعمه النتيجة السابقة .

ج - حساب الفروق بين المجموعات الخمسة في درجة جودة القصة

جدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الخمسة

في جودة القصة باستخدام اختبار كروسكال واليز

قيمة H المعدلة المستخرجة	H المعدلة عند مستوى ٠.٠٠٠١ درجات الحرية = ٤	دلالة الفروق
١٧٦,٥	١٨,٤٦	دالة

يتضح من الجدول السابق : أن قيمة H المعدلة المستخرجة بلغت (١٧٦,٥) وبمقارنتها بقيمة H الجدولية المستخرجة من جدول كا^٢ عند درجات حرية (٤) كانت قيمتها (١٣,٢٨) وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعات في جودة القصة الأمر الذي يشير إلى عدم تجانس المجموعات في هذا المتغير .

لذا قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات الدراسة بالنسبة لجودة القصة باستخدام معامل مان وتنى .

جدول (١٦) يوضح دلالة الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات الدراسة

في جودة القصة

اتجاه الفروق	متوسط الرتب		دلالة الفروق	U الصغرى عند مستوى ٠.٠٠١	U المعدلة	U2	U1	المجموعات
	مجم ٢	مجم ١						
-	٩,١٥	١١,٨٥	غير دالة	١٩	٣٦,٥	٦٣,٥	٣٦,٥	الفروق بين نتج ١ و نتج ٢
-	١٠,٥٥	١٠,٤٥	غير دالة	١٩	٥٠,٥	٩٩,٥	٥٠,٥	الفروق بين نتج ١ و نتج ٣
-	٩,٩٥	٩,٠٥	غير دالة	١٧	٣٥,٥	٣٥,٥	٥٤,٥	الفروق بين نتج ١ و ض ١
ض ٢	١٣,٤	٥,٦	دالة	١٧	١	١	٨٩	الفروق بين نتج ١ و ض ٢
-	١١,٦٥	٩,٣٥	غير دالة	١٩	٣٨,٥	٣٨,٥	٦١,٥	الفروق بين نتج ٢ و نتج ٣
-	١١,١	٧,٩	غير دالة	١٧	٢٤	٢٤	٦٦	الفروق بين نتج ٢ و ض ١
ض ٢	١٣,٤	٥,٦	دالة	١٧	١	١	٨٩	الفروق بين نتج ٢ و ض ٢
-	٩,٧٥	٩,٢	غير دالة	١٧	٣٧,٥	٣٧,٥	٥٣	الفروق بين نتج ٣ و ض ١
ض ٢	١٣,٤	٥,٦	دالة	١٧	١	١	٨٩	الفروق بين نتج ٣ و ض ٢
ض ٢	١٢,٥	٤,٦	دالة	١٤	١	١	٨٠	الفروق بين ض ١ و ض ٢

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة الأولى وجميع المجموعات التجريبية في متغير عناصر القصة بينما تظهر فروق دالة بين جميع مجموعات الدراسة وبين المجموعة الضابطة الثانية في ذات المتغير الأمر الذى يؤكد على النتيجة السابقة.

د - قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الخمس وذلك بالنسبة لمتغير فعالية الذات باستخدام اختبار كروسكال واليز اللابارامترى كما يتضح من الجدول الآتى :

جدول (١٧) يوضح دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الخمس

في متغير فعالية الذات باستخدام اختبار كروسكال واليز

دلالة الفروق	H المعدلة عند مستوى ٠.٠٠١ درجات الحرية = ٤	قيمة H المعدلة المستخرجة
دالة	١٨,٤٦	٢٠,٤٧

يتضح من الجدول السابق : أن قيمة H المعدلة المستخرجة بلغت (٢٠,٤٧) وبمقارنتها بقيمة H الجدولية المستخرجة من جدول كا^٢ عند درجات حرية (٤) كانت قيمتها (١٣,٢٨) وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعات في فعالية الذات والكتابة الأمر الذى يشير إلى عدم تجانس المجموعات في هذا المتغير .

لذا قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين كل مجموعتين على حدة في فعالية الذات

نحو الكتابة باستخدام اختبار مان وتنى اللابارامترى كما يتضح من الجدول الآتى :

جدول (١٨) يوضح دلالة الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات الدراسة

في فعالية الذات نحو الكتابة

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U كبيرة عند مستوى ٠.٠٠١	دلالة الفروق	اتجاه الفروق
الفروق بين ١ و ٢	٥٩,٥	٤٠,٥	٤٠,٥	١٩	غير دالة	-
الفروق بين ١ و ٣	٦٧,٥	٣٢,٥	٣٢,٥	١٩	غير دالة	-
الفروق بين ١ و ٤	٤٧	٤٣	٤٣	١٧	غير دالة	-
الفروق بين ١ و ٥	٨٥	٥	٥	١٧	دالة	لصالح ٥
الفروق بين ٢ و ٣	٥٥	٤٥	٤٥	١٩	غير دالة	-
الفروق بين ٢ و ٤	٣٢	٥٧,٥	٣٢	١٧	غير دالة	-
الفروق بين ٢ و ٥	٨٧	٣	٣	١٧	دالة	لصالح ٥
الفروق بين ٣ و ٤	٣٠,٥	٥٩,٥	٣٠,٥	١٧	غير دالة	-
الفروق بين ٣ و ٥	٨٧	٣	٣	١٧	دالة	لصالح ٥
الفروق بين ٤ و ٥	٨١	صفر	صفر	١٤	دالة	لصالح ٥

نستنتج من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة (١) وجميع المجموعات التجريبية بينما تظهر فروق دالة بين جميع مجموعات الدراسة وبين المجموعة الضابطة (٢) في متغير فعالية الذات ، الأمر الذى يدعم النتيجة السابقة .

وبهذا تحققت الباحثة من تجانس مجموعات الدراسة بالنسبة لمتغير الذكاء فى المجموعات الخمس وتجانس المجموعات الأربع بالنسبة لمتغير الأداء الكتابى ومتغير وفعالية الذات حيث تكون بذلك المجموعة الضابطة الثانية هى المجموعة المقارنة أو مجموعة المعيار.

ثالثا : البرنامج المقترح

أ - الأهداف

يهدف البرنامج فى صورته العامة إلى رفع مستوى الطلاب متوسطى القدرة اللفظية ومنخفض الأداء الكتابى (التعبير القصصى) فى كتابة القصة ، وذلك من خلال تقديم ثلاثة برامج فرعية ، تعتمد على تنمية مستوى الفعالية الذاتية نحو الكتابة ويتضمن البرنامج عدداً من الأهداف الخاصة وتشمل :

أ - التعرف على تأثير أسلوب التدريس المباشر للاستراتيجية العامة للكتابة (البرنامج الفرعى الثالث) على الأداء الكتابى للطلاب .

ب - التعرف على تأثير أسلوب التدريس المباشر للاستراتيجية العامة للكتابة على إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة للطلاب .

ج - التعرف على تأثير تدريس الاستراتيجية باستخدام التعليمات الذاتية (الإجراءات الضمنية للتنظيم الذاتى وهو (البرنامج الفرعى الثانى) على الأداء الكتابى للطلاب .

د - التعرف على تأثير تدريس الاستراتيجية العامة للكتابة باستخدام التعليمات الذاتية على إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

هـ - التعرف على تأثير تدريس الاستراتيجية العامة للكتابة - باستخدام التعليمات الذاتية والإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى (البرنامج الفرعى الأول) على الأداء الكتابى للطلاب .

و - التعرف على تأثير الإجراءات الضمنية للتنظيم الذاتى على الأداء الكتابى للطلاب .

- ز - التعرف على تأثير الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى على الأداء الكتابى للطلاب .
- ح - التعرف على تأثير الإجراءات الضمنية والصريحة للتنظيم الذاتى معاً على الأداء الكتابى للطلاب .
- ط - التعرف على تأثير تدريس ما وراء المعرفة على الأداء الكتابى للطلاب .

ب - محتوى البرنامج

١ - الأساس النظرى للبرنامج

لقد أشار بريسلى وآخرون Pressley et al., 1990 إلى أن تدريس الاستراتيجيات المعرفية أصبحت بؤرة اهتمام الأبحاث التربوية خاصة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم . (Pressley & Associats , 1990 and Wong, Harris & Graham, 1991) . وعلى الرغم من تركيز الأبحاث المتعلقة بتعليم الاستراتيجية على تعريف الاستراتيجية التى تتوسط Mediate الأداء الأكاديمى بنجاح ، إلا أن مزيد من الاهتمام وجهه إلى تحرى صدق الإجراءات التى تتضمن تدريس هذه الاستراتيجية بفعالية . (Brown, Campione & Day, 1981) . ويفترض الباحثون أن التعليم الفعال للاستراتيجية يتضمن ثلاثة مكونات :-

- الاستراتيجيات المستهدفة Target Strategies
- معلومات حول استخدام هذه الاستراتيجيات Metastrategy Information
- تنمية مهارات التنظيم الذاتى اللازمة لنشر deploy ومراقبة Monitor والاحتفاظ Maintain وتعميم Generalize الاستراتيجيات الفعالة .

وعلى الرغم من أن التنوع فى دمج تلك المتغيرات مع بعضها البعض يؤدى إلى تولد نماذج متعددة ومختلفة لتعلم الاستراتيجية إلا أن جميع تلك النماذج تعتمد على المحاور الثلاثة السابقة، حيث ظهرت فعاليتها فى تحسين أداء الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى التعلم . Desher & Schumaker, 1986; Duffy & Roehler, 1989; Harris & Graham 1989a, Pallncsar, 1986; Prossley Shyder & Cariglia – Boll, 1987 and Reeve & Brown 1985 .

ولقد سعت بعض الدراسات الى دراسة أهمية بعض تلك المكونات فى تحسين فعالية الاستراتيجية المستخدمة (O'sllivan & Pressley, 1984 and Elliot, Faus & Pressley, 1986) . وفى دراسة اوسليفان وبرسلى ١٩٨٤ قام الباحثان بدراسة تأثير مكون

واحد وهو معلومات ما وراء الاستراتيجية على تحسين استخدام الاستراتيجية بينما ركزت دراسة إليوت وآخرين ١٩٨٦ على استخدام التعليمات الذاتية (إجراءات ضمنية للتنظيم الذاتي) في تدريس استراتيجية الاستماع الشامل Listening comprehension . ولقد أظهرت هاتان الدراستان نتائج إيجابية مقارنة بالتدريس المباشر للاستراتيجية.

ولقد تناولت دراستي جراهام وهاريس Graham & Harris 1989a+b ودراسة جراهام وسوير وهاريس Graham S., J. Sawyer & Harris 1992 تحليلاً كمياً لنموذج تعلم الاستراتيجية متعدد المكونات ، " تنمية استراتيجية التنظيم الذاتي " Self Regulation Strategy Development (SRSD) في تدريس الكتابة ، وينطلق برنامج S.R.S.D من المكونات الثلاثة التي صاغها براون وآخرون Brown et al., 1981 .

ولقد قامت دراسة سوير وآخرون Sawyer et al., بإعادة إجراءات دراسة جراهام وهاريس 1989a في مجال الكتابة ، وذلك على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم Learning disabilities مع إضافة بعض التعديلات على البرنامج S.R.S.D حيث انطلقت تلك التعديلات مع التوصيات والتضمينات التي وردت في دراسة جراهام وهاريس 1989a . ولقد استخدم نفس البرنامج بنجاح في مجال القراءة والحساب (Bendarczyk, Harris & Graham 1992; Case, Harris & Graham 1992) وذلك على عينات من الطلاب ذوي صعوبات التعلم .

والدراسة الحالية استخدمت ذات البرنامج الذي طبق في دراسة سوير وآخرون R.J.Sawyer et al., 1992 مع إضافة بعض التعديلات التي سترد في محتوى البرنامج مع تقديم مبررات لإجراء هذه التعديلات .

٢ - الإجراءات العامة للبرنامج

- تم اختيار ثلاثة من مدرسي اللغة العربية المتخصصين ، وذلك في المدارس التي سيطبق فيها البرنامج .
- تم تدريب السادة المدرسين على جلسات البرنامج خلال اجتماعات مع الباحثة استغرقت سبع اجتماعات بمتوسط زمني ساعتين للاجتماع الواحد ، حيث كان الاجتماع يسبق عادة موعد تقديم الجلسة للطلاب .
- استغرق تنفيذ البرنامج الفترة من ١٨/٣/١٩٩٩ وحتى ٧/٦/١٩٩٩ .
- استعانت الباحثة بثلاثة مدرسين ليقوموا بملاحظة زملائهم من المدرسين المدربين ، بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة لهم ، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة أعدتها الباحثة .

- لم تنوّه الباحثة للمدرسين عن وجود برنامجين آخرين حتى يتلاشى أثر التحيز .
- كان يتم تحفيز الطلبة على الاستمرار في البرنامج من خلال اخبارهم بأن هناك مسابقة لكتابة القصة بين عدد من المدارس في إدارة وسط التعليمية ، وبالفعل سلمت جوائز رمزية للطلاب الأول في كتابة القصة على مستوى كل مدرسة .
- طبق اختبار فعالية الذات على الطلاب في مجموعات الدراسة لتحديد مستوى فعالية الذات نحو الكتابة .

- يتألف البرنامج الرئيسى للدراسة من ثلاثة برامج فرعية وتتضمن الآتى :

أ - البرنامج الأول : برنامج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى (Full SRSD)

(Self Regulated Strategy Development S.R.S.D)

حيث يقدم لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة .

ب - البرنامج الثانى : برنامج SRSD بدون إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة

(S.R.S.D Without explicit self – Regulation Instruction)

حيث يقدم لطلاب المجموعة التجريبية الثانية .

ج - البرنامج الثالث : برنامج قائم على التدريس المباشر (Direct Teaching (D.t.)

حيث يقدم لطلاب المجموعة التجريبية الأولى .

أ - البرنامج الأول : Full S.R.S.D

ويتم فيه تدريس استراتيجيات الأداء الكتابى من خلال التعليمات الذاتية Self instruction بالإضافة إلى تقديم إجراءات صريحة للتنظيم الذاتى Explicit Self regulation تمثلت فى التخطيط للهدف Goal setting ، المراقبة الذاتية Self Monitoring (تقييم الذات Self – assessment + تسجيل الذات Self- recording) وذلك لاستراتيجية الكتابة المستخدمة . ودور الطالب فى البرنامج فعال ونشط ، فهو عضو مشارك فى تعلمه لأنه مسئول عن تطبيق تلك الاستراتيجيات تدريجيا ، اعتمادا على استخدام مفهوم السقالة (المساندة المتناقصة) Scaffolding والمناقشة ، تم تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة عن أدائهم وذلك بشكل فردى لكل طالب بما يتناسب مع أدائه . كما تم نمذجة الاستراتيجيات بشكل واضح وتضمن ذلك العبارات الذاتية Self- statement لتنظيم استخدام الاستراتيجية المستهدفة كما تم تقديم معلومات ما وراء الاستراتيجية Metastrategy للطلاب

حتى يكونوا على وعى بالعمليات العقلية التى يقومون بها أثناء استخدام الاستراتيجية بالإضافة لذلك ناقش معهم القائم على إجراء البرنامج أهمية الاستراتيجية كما تم تدريب الطلاب فى هذا البرنامج على الآتى :-

١ - التخطيط للهدف Goal setting

ويقصد به وضع الطلاب الأهداف التى تتعلق بعدد عناصر القصة الواجب تضمينها فى القصص التى سيؤلفونها .

٢ - المراقبة الذاتية للأهداف Self mentoring of goals

ويقصد به القياس والتمثيل البياني لعدد العناصر المتضمنة فيما يكتبونه من قصص ، حيث يقوم الطالب قبل الشروع فى كتابة القصة بتحديد هدفا يريد تحقيقه بالنسبة لكل عنصر من عناصر القصة ، ويقوم الطالب بتمثيل ذلك بيانيا على ورقة رسم بياني ، حيث يمثل المحور الأفقى الأهداف (عناصر القصة) ويمثل المحور الرأسى الدرجات التى يسعى الطالب إلى إحرازها بالنسبة لكل عنصر ، ويؤكد القائم على التدريب للطلاب على أن استخدام الاستراتيجية سيساعدهم على تحقيق هدفهم وأن المراقبة الذاتية ستساعدهم على تحديد ما إذا كانوا قد استطاعوا تحقيق ما وضعوه من أهداف . كما يتلقى الطلاب فى هذه المجموعة تغذية راجعة Feed back حول عدد العناصر المتوفرة فى قصصهم التى كتبوها فى القياس القبلى ، وأهمية هذه الخطوة تتمثل فى أنها تساعد الطلاب على وضع أهداف مقبولة وواقعية وذلك عند البدء فى الكتابة للقصص المستقبلية . كما ثبتت على السبورة ثلاث لوحات الأولى تشرح خطوات الاستراتيجية والثانية تشرح المفاتيح التى تذكر الطلاب بعناصر القصة ، والثالثة تتمثل فى التعليمات الذاتية .

ب - البرنامج الفرعى الثانى S.R.S.D بدون إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة

فالطلاب فى هذا البرنامج يتلقون نفس الإجراءات المتبعة فى البرنامج الأول فيما عدا الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى (التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية للأهداف) ، كذلك لا يتم إعطاؤهم أى تغذية رجعية حول أدائهم القبلى فى أى مرحلة من مراحل تنفيذ البرنامج ، وذلك حتى لا تستحث تلك المعلومات الطلبة على القيام بالتخطيط للهدف أو بمراقبة الذات بشكل داخلى Inner S.R .

ج - البرنامج الفرعى الثالث : التدريس المباشر للاستراتيجية D.T.

وهو يتعلق بالتدريس المباشر للاستراتيجية ومضمونه هو نفس مضمون البرنامج الثانى مع عزل الإجراءات التى تستحث الطلاب على ممارسة إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة والضمنية ويترتب على ذلك عدم قيام الطلاب فى هذه المجموعة باستخدام أسلوب

التعليمات الذاتية حتى لا يساعدهم ذلك على القيام بالتنظيم الذاتي لاستراتيجية المدرسة لهم بشكل ضمنى ، كما أن المدرس لا يقوم بنمذجة الاستراتيجية للطلاب وما يصاحب ذلك من تعليمات ذاتية قد تعين الطلاب على تنظيم استخدامهم للاستراتيجية أيضا لم يتعرض الطلاب فى هذه المجموعة لكل من الممارسة التعاونية، والتغذية الراجعة التى تقدم أثناء جلسة الممارسة الاستقلالية . وإنما كان على المدرس أثناء كتابة الطلاب للقصص أن يذكرهم بخطوات الاستراتيجية من خلال لوحة مثبتة على السبورة مكتوب عليها خطوات الاستراتيجية كما لم تتعرض هذه المجموعة إلى إجراءات التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية .

ويوضح الشكل التالى مقارنة بين مكونات البرامج التدريبية الثلاثة

جدول (١٩)

يوضح مقارنة بين المكونات المتضمنة فى كل برنامج فرعى

المكون	Full SRSD برنامج (١)	SRSD برنامج (٢)	D.T برنامج (٣)
الجلسة الأولى : تنمية المهارات الأساسية للكتابة	+	+	+
الجلسة الثانية : التشاور :			
أ - معلومات ما وراء الاستراتيجية	+	+	-
ب - مناقشة الأداء القبلى فى الكتابة وتمثيله	+	-	-
الجلسة الثالثة : مناقشة الاستراتيجية			
أ - الخطوات الخمس	+	+	+
ب - الخطوات الخمس فى صورة تعليمات ذاتية	+	+	-
ج - إجراءات التنظيم الذاتى	+	-	-
الجلسة الرابعة : النمذجة			
أ - بواسطة تعليمات ذاتية	+	+	-
ب - بواسطة إجراءات التنظيم الذاتى	+	-	-
الجلسة الخامسة : الإتقان			
أ - إتقان الخطوات الخمسة للاستراتيجية	+	+	+
ب - إتقان الخطوات الخمسة للاستراتيجية + التعليمات الذاتية	+	+	-
الجلسة السادسة : الممارسة التعاونية			
أ - للاستراتيجية + التعليمات الذاتية	+	+	-
ب - إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة	+	-	-
الجلسة السابعة : الممارسة الاستقلالية			
أ - تغذية راجعة	+	-	-
ب - مع إجراءات صريحة للتنظيم الذاتى	+	-	-
القياس البعدى	+	+	+
القياس المرجأ (أ)	+	+	+
القياس المرجأ (ب)	+	+	+

- تشير الإشارة (+) إلى وجود المكون وتشير الإشارة (-) غياب المكون

ج - جلسات البرنامج :

يتضح من خلال الجدول السابق (جدول ١٩) أن هناك أوجه تشابه أو عناصر مشتركة بين البرامج الفرعية الثلاثة ، كما أن هناك أوجه اختلاف . وقبل أن نستعرض لتلك الفروق نتناول الجلسات التي تمثل مراحل اكتساب مهارة الكتابة القصصية ، وإتقان هذه المهارة . خاصة وأن البرنامج مرجعي المحك Criterion based أى لا يجوز الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى دون إتقان كل الطلاب لتلك الخطوة ، والشكل التالي يوضح مضمون كل جلسة من جلسات البرامج الثلاثة :



شكل (٦)

يوضح محتويات كل جلسة من جلسات البرامج التدريبية الثلاثة

الجلسة الأولى : تنمية المهارات الأساسية للكتابة Pre-skill development

١- كان لا بد من تقديم معلومات حول العناصر الرئيسية للقصة انطلاقاً من فكرة الاستخدام الفعال لاستراتيجية كتابة القصة ، ولهذا تم شرح العناصر الأساسية التي تتألف منها أى قصة .

ولقد عرضت هذه العناصر فى شكل لوحة تتضمن معينات للذاكرة Mnemonic، ووظيفة تلك المعينات تذكير الطالب بهذه الأجزاء ، ويتم استخدام هذه المعينات فى التدريب وعند كتابة القصص بعد ذلك .

ولقد كانت هذه المعينات عبارة عن الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١- من البطل الرئيسى ؟ ومن غيره من الشخصيات فى القصة (الفرعية) ؟
 - ٢- متى حدثت القصة ؟ (الزمان) .
 - ٣- أين حدثت القصة ؟ (المكان) .
 - ٤- ماذا يريد البطل أن يفعل ؟ (الهدف)
 - ٥- ماذا حدث عندما حاول - أو حاولت - بطل القصة أداء ذلك ؟ (الأحداث)
 - ٦- كيف انتهت القصة ؟ (النهاية)
 - ٧- بم شعر بطل القصة فى النهاية ؟ (الموعظة)
- ٢ - بعد أن ينهى المدرس شرح ومناقشة مفهوم كل عنصر من العناصر الأساسية للقصة ، ويوضح لهم المقصود بالمعينات وأهميتها ؟ يطلب المدرس من طلابه التدريب على تلك المعينات وتسميعها ، مع تسميع معنى كل عنصر .
- ٣ - يتدرب الطلاب على استخلاص عناصر القصة من القصص المشهورة مثل الأرنب سوئى ، قصة مغامرات النملة زينة فى البرارى ، قصة علاء لا يكذب ، قصة سندريلا، قصة ذات الشعر الذهبى ، الدببة الثلاثة .
- ٤ - بالنسبة لهذه الجلسة فلقد تلقاها الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة .

الجلسة الثانية : التشاور Conferencing

أ - معلومات ما وراء الاستراتيجية Metastrategy Information

- ١- ناقش المدرس مع طلابه الهدف من البرنامج (أن يكتبوا قصصاً جيدة) (ماذا) (وكيف) أن تضمين القصة لهذه العناصر يزيد من جودة القصة .

٢- يشرح المدرس لطلابه أن الاستراتيجية هي الوسيلة التي يستطيعون من خلالها التفكير في تلك العناصر معاً ، ومن ثم كتابة القصة ، وحتى يستطيعوا استخدام تلك الاستراتيجية بفعالية فعليهم أن يكونوا على وعى بالعمليات العقلية التي يمر بها تفكيرهم أثناء استخدام تلك الاستراتيجية .

٣- تشرح العمليات العقلية التي تؤلف الاستراتيجية وهي :

أ - اقرأ رأس الموضوع (التعرف) .

ب - أجعل عقلك حراً طليقاً (تداعى حر) .

ج - اكتب أمامك المعينات الخمسة (استدعاء) .

د - اكتب أسفل تلك المعينات أفكار كل جزء من القصة (استدعاء + تصنيف)

هـ - اكتب قصتك باستخدام الأجزاء الجيدة والمفهومة (تحليل + تقويم)

٤- يقوم المدرس بتعريف كل عملية من العمليات العقلية الستة ويقوم بالتفكير بصوت مرتفع وكلما قام بإحدى العمليات العقلية يتوقف عندها ويوضحها للطلاب ومن الأمثلة المستخدمة :

أ- أمامك سائل هل هو ماء أم خل ... أثبت .

ب- أمامك نوع من الفاكهة هل هو تفاحة أم برتقالة ... أثبت .

ج- صنف ما في حقيبتك إلى فئات منفصلة .

د- $س٢ - ٢٥ =$ صفر أوجد قيمة س .

٥- يستمر المدرس في إعطاء أمثلة ويقوم بالتفكير فيها في البداية بشكل منفرد وبصوت مرتفع أمام طلابه ثم يشترك بعضهم معه في التفكير، ثم في النهاية تسحب السقالة أو المساندة على نحو تدريجي ويترك المناقشة للطلاب حتى يستطيعوا استخلاص كل عملية عقلية مروا بها أثناء التفكير في حل الأمثلة السابقة على حدة .

٦- ثم يستخدم المدرس رأس الموضوع ويشرح لهم كيف أن التفكير فى ذلك المثير الكتابي باستخدام العمليات العقلية المتضمنة في الاستراتيجية يمكنهم من تنظيم أفكارهم واستخلاص أفضلها .

٧- يشرك المدرس طلابه فى عملية التفكير بصوت مرتفع فى مثير كتابى آخر مع جعلهم يسجلون كتابة ما يقومون به من عمليات عقلية متضمنة داخل الاستراتيجية ويستمر المدرس فى ذلك إلى أن يصل الطلاب إلى مستوى الاتقان فى تسجيل العمليات العقلية التى مروا بها .

ب - مناقشة الأداء القبلى وتمثيله بيانيا :

Discussing pretest performance and graphing

يقتصر مضمون هذه الجلسة على المجموعة التجريبية الثالثة (مجموعة التنظيم الذاتى الصريح Full S.R.S.D) ، حيث يتم مناقشة الأداء القبلى للطلاب من حيث تضمنه على العناصر الأساسية المكونة للقصة وذلك بشكل فردى مع كل طالب ثم يقوم الطلاب كل على حدة بتمثيل أدائه بيانيا . يلاحظ أن هذه الجلسة بجزئيتها قد اقتصرت على المجموعة التجريبية الثالثة فقط ، أما المجموعة الأولى فتلقت جلسة للتدريب على كتابة السبروتوكول دون شرح للعمليات العقلية المتضمنة فى الأداء الكتابى . حيث يقدم للمجموعة الأولى عدد من الأسئلة الهدف منها هو تنظيم إجاباتهم المتعلقة بكتابة بروتوكول إستخدام الاستراتيجية حتى لا تأتى فى صورة عبارات عامة مشوشة ولقد تمثلت هذه الأسئلة كالاتى :

- ١- هل استخدمت الاستراتيجية أم كتبت القصة مباشرة ؟
- ٢- ما الخطوات التى مررت بها أثناء كتابتك الاستراتيجية ؟
- ٣- هل كتبت أفكارا أسفل كل مفتاح من المفاتيح ؟
- ٤- إذا كانت إجابتك لا ، ما المفاتيح التى لم تكتب أسفلها ؟
- ٥- هل كتابتك أسفل كل مفتاح تمت بشكل متسلسل الواحد تلو الآخر دون الرجوع لمفتاح سابق أوحى لك به مفتاح لاحق له ؟
- ٦- هل استخدمت كل الأفكار التى كتبتها تحت المفاتيح بالفعل فى كتابة القصة ؟
- ٧- أثناء كتابتك للقصة هل تخيلت أفكارا أو أشخاصا أو أحداثا .. الخ لم تكن متضمنة فى الخطة وأضفتها لسياق القصة ؟
- ٨- هل تشعر باستفادة حقيقية جلبتها لك الاستراتيجية أم تشعر أنها عبء إضافى لا ضرورة له ؟

الجلسة الثالثة : مناقشة الاستراتيجية Discussion of Strategy

أ - الخطوات الخمسة :

قدم للطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة خريطة تتضمن الخطوات الخمسة المكونة للاستراتيجية وثبتت على السبورة وهى كالاتى :

- ١- اقرأ رأس الموضوع .
- ٢- أجعل عقلك حراً طليقا .
- ٣- أكتب أمامك المذكرات الخمسة (من - أين - متى - ماذا - كيف) .
- ٤- اكتب أسفل تلك المذكرات أفكاراً لكل جزء من القصة .
- ٥- أكتب قصتك باستخدام الأجزاء الجيدة والمفهومة .

وهذه الجلسة الفرعية قدمت للمجموعات التجريبية الثلاثة .

ب - الخطوات الخمس فى صورة تعليمات ذاتية Self instructions

١- يذكر المدرس لتلاميذه - وذلك فى المجموعة التجريبية الثانية والثالثة فقط مجموعة من العبارات التى يوجهونها لذاتهم Self-statement أثناء التفكير وكتابة القصة مثل :

أ - على أن آخذ وقتاً كافياً للتفكير فى الأجزاء الجيدة فهى حتماً سترد لخاطري.

ب - على أن أجعل عقلى حراً وأفكر فى الأجزاء الجيدة الممتعة .

ج - ما الأفكار التى أراها أمامى فى رأس الموضوع .

٢- ثم يطلب المدرس من تلاميذه توليد عبارتين أو أكثر يفضلون استخدامها فى توليد أجزاء جيدة للقصة ، ويسجلونها على ورق ، ويتدربون على استخدامها من أجل توليد أجزاء القصة حتى يستطيعوا تسميعها .

٣- يشرح المدرس لطلابه أن هناك أربعة أنواع إضافية من التعليمات الذاتية (وفق دليل ميشنبوم (Congruent & Meichenbaum) وهى تتضمن :-

أ - تعريف المشكلة (ماذا يجب على أدائه؟)

ب - التخطيط : الآن من الأفضل أن أكتب تحت المذكرات أجزاء القصة .

ج - التقويم الذاتى : هل استخدمت كل أجزاء القصة بشكل جيد .

د - التعزيز الذاتى (حسنا حلو قوى الجزء ده) .

٤- يوضح المدرس لطلابه أهمية أن يوجهوا لأنفسهم بعض العبارات أثناء أدائه لأى عمل ، حيث يساعد ذلك على تنظيم ما يقومون به من عمل .

٥- يوضح المدرس لطلابه كيفية المزج بين التعليمات الذاتية العامة المولدة فى الخطوات ١ ، ٢ والعبارات الذاتية المولدة فى الخطوة ٣ مع خطوات الاستراتيجية ، حيث أن ذلك يوجه تفكيرهم أثناء عملية الكتابة ، وبذلك أصبحت العبارات الذاتية التى يوجهها الطالب لذاته أثناء الكتابة كالآتى :

أ - ايه المطلوب منى أدأؤه الآن (تحديد المشكلة)

ب - ايه الأفكار التى أنا شايفها قدامى فى الموضوع (تحديد المشكلة)

ج - دلوقتى أحسن حاجة أكتب قدامى المفاتيح علشان ما أنسايش أى عنصر من عناصر القصة (استدعاء) .

د - أنا لازم أخلى عقلى حر طليق ، وأفكر فى الأفكار الجيدة لكل مفتاح من المفاتيح (تخطيط) .

هـ - يا ترى هل كتبت فعلا كل عنصر من عناصر القصة ؟ وبشكل جيد (تحليل وتقويم) .

و - برافو على حلو قوى الجزء ده أو لأ مش قوى (تعزيز داخلى)

٦- ولقد تم كتابة هذه التعليمات الذاتية على لوحة تثبت على السبورة حتى يستطيع الطلاب تكرارها واستدخالها فى ذاكرتهم بحيث يقوم المدرس بعد فترة بتسميعها لكل طالب مع السماح لهم بتغيير بعض الألفاظ فى تلك الجمل ما دامت لا تخل بالمضمون .

٧- تدريب الطلاب على الخطوة الخامسة حتى يتقنوها تماما .

ج - إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة Explicit self – regulation procedures

تتلقى المجموعة التجريبية الثالثة فقط شرحا من قبل المدرس لإجراء التخطيط للهدف، حيث يطلب من كل طالب أن يحدد هدفا له يتمثل فى الدرجة التى يحصل عليها بالنسبة للقصة التى سيكتبها مع تفصيل تلك الدرجة إلى عناصرها ، كما يتدربوا على إجراءات المراقبة

الذاتية المتمثلة فى إجراءات القياس الذاتى فىسجل الطلاب أهدافهم التى وضعوها على ورق رسم بيانى ، كما يتدربون على التسجيل الذاتى لأدائهم الفعلى بالنسبة لكل عنصر .

الجلسة الرابعة : النمذجة Modeling

اقتصرت تلك الجلسة على المجموعة التجريبية الثالثة والثانية فقط :

أ - النمذجة باستخدام التعليمات الذاتية :

يقوم المدرس فى هذه الجلسة بنمذجة طريقة كتابة القصة للطلاب باستخدام الأدوات الآتية :

(١) لوحة تتضمن معينات الذاكرة (المفاتيح) تثبت على السبورة .

(٢) لوحة تتضمن خطوات الاستراتيجية .

(٣) لوحة تتضمن التعليمات الذاتية مثبتة على السبورة .

(٤) رأس موضوع والمطلوب كتابة قصة فى إطاره .

حيث يقوم المدرس بالنمذجة للطريقة التى يتم بها الدمج بين خطوات استراتيجية الكتابة مع التعليمات الذاتية التى يوجهها الطالب لنفسه أثناء عملية الكتابة مع مراعاة أن يوضح المدرس لتلاميذه أنهم غير مقيدى باستخدام نفس العبارات الذاتية بحرفية وإنما المهم هو أن مضمون تلك العبارات يساعدهم على تحديد المشكلة والتخطيط لها ويمكنهم من تقويم ما يكتبونه ، وما يترتب عليه من تعزيز ذاتى يشجعهم على الاستمرار فى الكتابة وتصويب ما يكتبونه .

وبناء على ذلك يقرأ المدرس الخطوة الأولى من الاستراتيجية (اقرأ رأس الموضوع) ثم يوجه المدرس لنفسه العبارة الأولى ويوجب على نفسه بأن المطلوب هو كتابة قصة حول الموضوع ... ثم يقرأ المدرس الخطوة الثانية من الاستراتيجية (أجعل عقلك ...) ويوجه لنفسه العبارة التالية (ياترى إيه الأفكار ...) ويبدأ فى التفكير بصوت مرتفع فى الأفكار التى تضمنتها عبارات رأس الموضوع، ويقوم بعملية تداعى حر للأفكار التى قرأها قبل ذلك فى المجلات أو الصحف أو شاهدها فى الأفلام والمسرحيات ، ثم يقرأ الخطوة الثالثة للاستراتيجية (اكتب المعينات الخمسة) ثم يوجه لنفسه العبارة الثالثة (دلوقتى أحسن حاجة أكتب قدامى ...) ثم يقرأ الخطوة الرابعة (الخطوة) ثم يوجه لنفسه العبارة الرابعة (أنا لازم أخلى عقلى ...) ثم يبدأ المدرس فى الكتابة أسفل المفاتيح مستخدماً الأفكار التى استدعاها أثناء عملية التداعى

الحر للأفكار والتي استوحاها من رأس الموضوع ومما رآه أو شاهده فيما سبق . وأثناء عملية الكتابة ينتقل المدرس من مفتاح إلى آخر حيث أنه أثناء عملية استدعائه لأحد المفاتيح قد يكون ذلك هاديا له لأفكار يعرضها في مفتاح آخر وأثناء قيام المدرس بذلك يسجل الطلاب بروتوكولا مكتوبا لما يذكره المدرس من عمليات عقلية يقوم بها أثناء الكتابة ، وبعد انتهاء المدرس من الكتابة اسفل كل مفتاح يقرأ الخطوة الخامسة (اكتب قصتك ...) ويوجه لنفسه العبارة التالية (ياترى هل كتبت ...) ويبدأ في توضيح كيفية تحليل وتقويم كل عنصر من العناصر في ضوء المعايير الواجب توافرها بكل عنصر ، والتي شرحت في الجلسة الأولى ، وبعد الانتهاء من عملية التحليل والتقويم لكل عنصر يقوم المدرس بتوجيه العبارة التالية (برافو) وهكذا إلى أن ينتهى تحليل وتقويم باقى عناصر القصة .

ب - النمذجة لإجراءات التنظيم الذاتى الصريحة

يقتصر هذا الجانب على المجموعة التجريبية الثالثة حيث ينمذج المدرس للطلاب كيفية وضع هدف يتمثل فى اشتمال القصة على عناصرها كاملة وذلك قبل القيام بالخطوة السابقة (أ) وبعد أن ينهى المدرس النمذجة لكتابة القصة يقوم المدرس وطلابه بتحديد ما إذا كانت القصة المكتوبة قد تضمنت بالفعل كل عنصر من عناصرها وفق المعايير الواجب توافرها فى كتابة العنصر أم لا مع قيام المدرس بتمثيل النتائج بيانيا .

الجلسة الخامسة : الإتيقان

أ - إتقان الخطوات الخمس للاستراتيجية Mastery of strategy

يقوم الطلاب فى مختلف المجموعات التجريبية بالتدريب على الخطوات الخمس للاستراتيجية حتى يستطيعوا تسميعها مع مراعاة أنه يسمح لهم باستخدام ألفاظهم فى التعبير عن الخطوات .

ب - إتقان الخطوات الخمس للاستراتيجية والتعليمات الذاتية

Mastery of strategy steps and self statement

ونقتصر هذه الجلسة على المجموعة التجريبية الثانية والثالثة حيث يتدرب الطلاب على كيفية المزج بين التعليمات الذاتية وخطوات الاستراتيجية أثناء عملية كتابة القصة وذلك إلى الحد الذى يستطيع معه الطلاب تسميع تلك التوليفة من العبارات الذاتية وخطوات الاستراتيجية .

الجلسة السادسة : الممارسة التعاونية Collaborator Practice

وتقدم هذه الجلسة للمجموعة التجريبية الثانية والثالثة وهى تتضمن :

أ - الاستراتيجية والتعليمات الذاتية Strategy and Self Statement

حيث يقوم المدرس وطلابه بالتخطيط لكتابة قصة باستخدام الخطوات الأربعة الأولى من الاستراتيجية ، ثم يقوم كل طالب بإتمام الخطوة الخامسة بشكل مستقل . وذلك مع مراعاة أنه يثبت على السبورة قوائم العبارات الذاتية التى ولدها الطالب ومعنيات الذاكرة والخطوات الخمس للاستراتيجية .

وعلى الرغم من قيام المدرس بمساعدة الطلاب أثناء الكتابة تهجى بعض الكلمات ومراقبة العملية إلا أنه لا يشترك مطلقا فى عملية الكتابة .

كما يطلب المدرس من طلابه كتابة بروتوكول مكتوب حول استخدام الاستراتيجية ، ويقوم المدرس بمراجعة قصصهم ليجد مدى توافر كل عنصر من عناصر القصة ، وفى حالة عدم وجود أحد العناصر يتم مناقشة ذلك أمام الطلبة .

ب - إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة :

وتقتصر هذه الإجراءات على أفراد المجموعة التجريبية الثالثة فقط حيث يضع المدرس وطلابه هدفا فى بداية الجلسة وهو أن تتضمن القصة جميع عناصرها ، وما أن ينتهى الطلاب من كتابة القصة يقوم المدرس مع طلابه وبشكل فردى بإعطائهم تغذية راجعة عن قصصهم ، حيث يقارنون ما توفر فى قصصهم من عناصر بالمحكات الرئيسية الواجب توفرها فى قصصهم على أن يمثلون ذلك بيانيا . أما بالنسبة للمجموعة الأولى التجريبية فيقدم لها بدلا من هذه الجلسة جلسة إضافية يمارسون فيها بشكل مستقل التدريب على كتابة القصة وذلك حتى لا يكون هناك فروق فى زمن التدريب .

الجلسة السابعة : الممارسة الاستقلالية Independent practice

يقوم الطلاب فى المجموعة التجريبية الأولى بكتابة قصصهم بشكل مستقل مع تثبيت لوحات المفاتيح وخطوات الاستراتيجية على السبورة ويقوم المدرس بتذكيرهم باستخدام الاستراتيجية قبل الكتابة .

أ - الممارسة الاستقلالية مع التغذية الراجعة

تقدم هذه الخطوة لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة فقط حيث يقدم المعلم لطلابه تغذية راجعة مصححة إيجابية عن أدائهم ، ويشجع المدرس أثناء الجلسة طلابه على جعل التعليمات الذاتية داخلية Covert وغير معلنة ، كما يكتب الطلاب بروتوكولا لشرح العمليات العقلية التي مروا بها أثناء استخدامهم للاستراتيجية .

ب - الممارسة الاستقلالية مع إجراءات التنظيم الذاتي الصريحة :

تتلقى المجموعة التجريبية الثالثة فقط هذه الخطوة متضمنة إجراءات التخطيط للمهدف والمراقبة الذاتية كما شرحت في الجلسة السابعة (التعاونية) .

رابعاً : التعديلات التي أجرتها الباحثة على برنامج SRSD

١- بالنسبة للجلسة الثانية (التشاور) وما تضمنته من خطوات فرعية تمثلت في معلومات عن ما وراء الاستراتيجية . فلقد قدم جراهام وهاريس هذه المعالجة للمجموعات التجريبية الثلاثة ، أما في الدراسة الحالية فقدمت للمجموعة التجريبية الثانية والثالثة، وذلك رغبة في الحصول على درجة تأثير هذا المتغير على أداء الطلاب الذين لم يتلقوه ، ولقد استخدمت الباحثة أداة البروتوكول المكتوب لقياس استخدام الطلاب للاستراتيجية من خلال المقارنة بين درجات الطلاب في المجموعات التجريبية الثلاثة ليتضح أثر متغير ما وراء الاستراتيجية .

٢- بالنسبة للجلسة السادسة (الممارسة التعاونية) :

قدمها جراهام وهاريس مصاحبة بتغذية راجعة إيجابية تقدم لطلاب المجموعة التجريبية الثانية أثناء كتابة القصة ، ولم تضمنها الباحثة في إجراءاتها افتراضاً منها بأن تقديم مثل هذه التغذية الراجعة قد يوجه سلوك الطلاب ضمناً إلى استخدام أساليب للمراقبة الذاتية لأدائهم مثل التخطيط لأهداف معقولة وواقعية ، الأمر الذي يصعب معه عزل أثر متغير التنظيم الذاتي الصريح عن أداء هذه المجموعة .

الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج :

يوضح الجدول التالي الأزمنة التي استغرقتها كل جلسة من جلسات البرنامج وذلك لدى كل مجموعة تجريبية .

جدول (٢٠) يوضح الجدول الزمني لبرنامج الدراسة

م	المكونات	نح ٣	نح ٢	نح ١	م	المكونات	نح ٣	نح ٢	نح ١
١	الجلسة الأولى تنمية المهارات الأساسية :	١٢٠	١١٥	١١٨	٥	الإتقان :			
٢	الجلسة الثانية للتشاور :				أ- إتقان الخطوات الخمس للاستراتيجية	١٥	١٥	١٥	
					ب- إتقان الخطوات الخمس للاستراتيجية والتعليمات الذاتية	٢٠	٢٥	-	
	أ- معلومات ما وراء الاستراتيجية	١٢٠	١٠٨	٤٠	٦	الممارسة التعاونية			
	ب- مناقشة الأداء القبلي في الكتابة وتمثيله بيانياً	٤٥	-	-	أ- الاستراتيجية + التعليمات الذاتية	١٢٥	١٣٥	١٠٠	
					ب- لإجراءات التنظيم الذاتي صريحة	١٠	-	-	
٣	الجلسة الثالثة : مناقشة الاستراتيجية				٧	ممارسة استقلالية مع تغذية راجعة	١٤٠	١٥٠	١٢٠
	أ - الخطوات الخمس	١٥	١٥	١٥					
	ب - الخطوات الخمس في صورة تعليمات ذاتية	٢٥	٣٠	-					
	ج - إجراءات التنظيم الذاتي	١٥	-	-					
٤	النمذجة :					المجموع بالساعات	١١,٨ ساعة	١٠,٣ ساعة	٨,٤٦ ساعة
	أ- استخدام تعليمات ذاتية	٥٠	٤٠	١٠٠					
	ب- استخدام إجراءات ذاتية صريحة	١٠	-	-					

ولقد تراوحت أزمانه الجلسات من حصة إلى ثلاث حصص دراسية في الجلسة الواحدة، ولقد بلغت عدد اللقاءات بين المدرس وطلابه في كل مجموعة تجريبية ما بين مرتين إلى ثلاث مرات أسبوعياً لمدة ثلاثة أسابيع .

صدق البرنامج :

قامت الباحثة بعرض مكونات البرنامج على السادة المشرفين ، بالإضافة إلى عرضه على عدد من أساتذة قسم علم النفس التربوي بالمعهد حيث قامت بإجراء التعديلات التي اقترحوها .

خطوات الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات كنتيجة للدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

- ١- تقدير القياس القبلي لمتغير الذكاء اللفظي ومستوى الأداء الكتابي للطلاب .
- ٢- تم تحديد عينة الدراسة وفق الخصائص التي تم تحديدها سابقاً .

* الزمن المستغرق في جلسة النمذجة بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى اقتصر على ممارسة الطلاب في هذه المجموعة على ممارسة استقلالية أولى ، كما مارس هؤلاء الطلاب ممارسة استقلالية ثانية في الزمن المخصص لجلسة الممارسة التعاونية لباقي زملائهم في المجموعتين الأخريين .

- ٣- تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتلقى كل منها برنامجاً فرعياً ، ومجموعتين ضابطين أحدهما منخفض الأداء الكتابي والأخرى متوسطة الأداء الكتابي .
- ٤- تم تطبيق اختبار فعالية الذات على المجموعات الخمس للدراسة .
- ٥- تم تطبيق كل برنامج بالنسبة لكل مجموعة وذلك عقب تدريب المدرسين على القيام بأدوارهم ، وقامت الباحثة بملاحظة إجراءات التطبيق مع مدرس مستقل آخر .
- ٦- تم القياس البعدي للأداء الكتابي ولمتغير فعالية الذات لجميع المجموعات .
- ٧- قامت الباحثة بتطبيق القياس المرجأ (١) وذلك بعد انتهاء البرنامج بأسبوعين .
- ٨- تم قياس المرجأ (٢) بعد انتهاء البرنامج بأربعة أسابيع .
- ٩- تم معالجة البيانات إحصائياً لدراسة الفروق بين المجموعات الخمس للدراسة وذلك باستخدام الإحصاء اللابارامترى والبارامترى .
- ١٠- تم تفسير ومناقشة النتائج كمياً وكيفياً والوصول إلى استخلاصات وتوصيات .

المعالجة الإحصائية :

- استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية كالآتى :
- ١- المتوسط والانحراف المعياري .
 - ٢- اختبار كروسكال واليز Kruskal – Wallis – one way analysis of variance ، للمقارنة بين المجموعات الخمسة التجريبية والضابطة .
 - ٣- اختبار مان ويتنى Mann – Whitney ، لدراسة الفروق بين متوسطات ^{كل}مجموعتين مستقلتين . (زكريا الشربيني ١٩٩٢ ، ص ١٨٧)