الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا : عرض النتائج الكمية للدراسة

ثانيا : مناقشة النتائج الكمية للدراسة وتفسيرها

obeikandl.com

مقدمة :

تقوم الباحثة فى هذا الجانب من الدراسة بمناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها فى ضوء الدراسات السابقة وذلك على مرحلتين أساسيتين حيث تنصب المرحلة الأولى على عرض النتائج الكمية التى أسفرت عنها الدراسة الحالية بالنسبة لأداء المجموعات التجريبية والضابطة وذلك فى القياسات القبلية والبعدية والمرجأة كذلك ، بينما تعنى المرحلة الثانية بمناقشة وتفسير تلك النتائج مدعمة تلك التفسيرات بنتائج الدراسات السابقة فى مجال التنظيم الذاتى للكتابة .

أولا : عرض النتائج الكمية للدراسة

ويتم فى هذا الجانب من البحث اختبار الفرض الرئيسى العام وذلك من خلال أربع مراحل ، حيث تتضمن كل مرحلة منها عدداً من الفروض الفرعية :

المرحلة الأولى : وفيها يتم مقارنة أداء الطلاب الكتابى فى المجموعات التجريبية والضابطة وذلك قبل تطبيق البرنامج .

المرحلة الثانية : وتشتمل على فروض فرعية تنصب على مقارنة القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى *.

المرحلة الثالثة : وتتضمن فروضاً فرعية تعنى بمقارنة الأداء البعدى للمجموعات التجريبية وكل من المجموعتين الضابطتين الأولى والثانية.

المرحلة الرابعة : وتتضمن فروضا فرعية خاصة بمقارنة القياس البعدى بالقياسين المرجأين للمجموعات التجريبية الثلاثة وذلك بالنسبة للأداء الكتابى (عناصر + جودة)

حيث :

١- تعكس نتائج المرحلة الأولى تجانس مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك فى المتغيرات المعنية بالدراسة (الذكاء اللفظى ، الجنس ، السن ، الأداء الكتابى).

ولقد تم عرض نتائج هذه المرحلة فى الفصل الرابع من البحث الحالى تحت عنوان تجانس مجموعات الدراسة ، والتى أشارت إلى حصول الطلاب فى المجموعات

---

* لم تنسحب المقارنات المتضمنة فى هذه الخطوة على المجموعة الضابطة الثانية (مجموعة متوسطى الأداء الكتابى) حيث اقتصرت القياسات بالنسبة لهذه المجموعة على القياس القبلى فقط والذى يعكس متوسطاً واقعياً لأداء الطلاب عادى الإنجاز والذى تسعى الدراسة الحالية إلى الوصول إليه من قبل الطلاب فى المجموعات التجريبية المتضمنة فى الدراسة وذلك بعد تقديم البرامج إليهم .

التجريبية الثلاثة والضابطة الأولى على مستوى قاعدى متطابق بالنسبة لتلك المتغيرات بينما لم يتطابق مستوى الأداء الكتابى وفعالية الذات نحو الكتابة للمجموعة الضابطة الثانية مع مستوى الأداء الكتابى وفعالية الذات نحو الكتابة لباقى مجموعات الدراسة ، حيث يمثل أداء الطلاب فى هذه المجموعة المستوى المتوسط فى الأداء الكتابى وفعالية الذات بينما ينتمى أداء الطلاب فى باقى المجموعات إلى المستوى المنخفض فى الأداء وفعالية الذات .

٢- وتعبر نتائج المرحلة الثانية عن أثر التدريب على كل برنامج على حده فى إحداث تغير فى أداء المجموعة التجريبية التى تلقت هذا البرنامج دون أن ينسحب هذا الأثر إلى المجموعة الضابطة الأولى التى لم تتلقى أى برنامج تدريبى .

٣- أما المرحلة الثالثة من اختبار صحة الفروض فلقد ركزت على تناول أثر التدريب على البرامج فى إحداث فروق فى كل من الأداء الكتابى وإدراك فعالية الذات ، وكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة بين المجموعات التجريبية الثلاثة فى مرحلة القياس البعدى كما تناولت أيضا الفروق فى القياس البعدى لكل من الأداء الكتابى وإدراك فعالية الذات بين المجموعات التجريبية الثلاثة وكل من المجموعتين الضابطتين من ناحية أخرى .

٤- وأخيرا المرحلة الرابعة والأخيرة حيث تعكس نتائجها مدى استمرارية تأثير هذه البرامج على أداء الطلاب حيث يتم فيها دراسة الأثر المرجأ للبرنامج بعد أسبوعين ثم بعد شهر من القياس البعدى المباشر للبرنامج الأمر الذى يعكس مدى احتفاظ الطلاب بتأثير هذه البرامج التى تلقوها على أدائهم .

وستقوم الباحثة فى هذا الجانب من الدراسة بمناقشة الفروض الفرعية المنتمية للمراحل الثانية والثالثة والرابعة حيث تم شرح وتفسير نتائج المرحلة الأولى من نتائج الدراسة فى الفصل الرابع (تجانس مجموعات الدراسة) .

أولا : عرض نتائج المرحلة الثانية

اختبار صحة الفرض الرئيسى الثانى

توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة (وذلك عند مستوى دلالة لا يقل عن ٠,٠١).

ويتفرع من هذا الفرض أربعة فروض مدمجة :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

وحتى يمكن التحقق من صحة تلك الفروض المدمجة إحصائيا فإنه سيتم تناولها على النحو التالى :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) .

٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الأولى فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة .

٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثانية فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة .

٧- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية الثالثة فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة .

٨- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة الأولى فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة .

١-١ اختبار الفروض الفرعية الأربعة الأولى من الفرض الرئيسى الثانى

جدول (٢١)

يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى

فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) للمجموعات التجريبية الثلاثة

والمجموعة الضابطة الأولى*

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U الجدولية عند مستوى ٠,٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب مج١	متوسط الرتب مج٢	اتجاه الفروق
الفروق بين القبلى والبعدى تج١ فى عناصر القصة	٧٢,٥	٧,٥	٧,٥	١٧	دالة	٦,٢٥	١٢,٧٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج١ جودة القصة	٧١	٣,٥	٣,٥	١٧	دالة	٦,٤	١٣,١٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج١ فى الدرجة الكلية	٧٧	٣	٣	١٧	دالة	٥,٨	١٣,٢	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج٢ فى عناصر القصة	٨٥,٥	٤,٥	٤,٥	١٧	دالة	٥,٩٥	١٣,٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج٢ جودة القصة	٧٤	صفر	صفر	١٧	دالة	٧,١	١٣,٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج٢ فى الدرجة الكلية	٩٠	صفر	صفر	١٧	دالة	٥.٥	١٣,٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج٣ فى عناصر القصة	١٠٠	صفر	صفر	١٩	دالة	٥.٥	١٥,٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج٣ جودة القصة	١٠٠	٣	٣	١٩	دالة	٥.٥	١٥,٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى تج٣ فى الدرجة الكلية	١٠٠	٣	٣	١٩	دالة	٥.٥	١٥,٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى ض١ فى عناصر القصة	١٧	٦٤	١٧	١٤	غيردالة	١٠,٩	٦,٢	-
الفروق بين القبلى والبعدى ض١ جودة القصة	١٥,٥	٥٣,٥	١٥,٥	١٤	غيردالة	١٠,٥٥	٧,٢٥	-
الفروق بين القبلى والبعدى ض١ فى الدرجة الكلية	٤٥	٣٣	٣٣	١٤	غيردالة	٨,١	٩,٣	-

ويتضح من الجدول السابق من يلى :

١- بالنسبة للفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى كل من عناصر القصة ، وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٧,٥- ٣,٥ - ٣) وذلك عندما ن١ = ١٠ ، ن٢ = ٩ بينما بلغت قيم Uالجدولية (١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية

- تشير تج ١ إلى المجموعة التجريبية الأولى التى تلقت البرنامج التدريبى الثالث (التدريس المباشر).
- تشير تج ٢ إلى المجموعة التجريبية الثانية التى تلقت البرنامج التدريبى الثانى (التعليمات الذاتية).
- تشير تج ٣ إلى المجموعة التجريبية الثالثة التى تلقت البرنامج التدريبى الأول (الإجراءات الضمنية والصريحة للتنظيم الذاتى).

مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى وذلك فى كل من درجات عناصر القصة ، جودة القصة ، الدرجة الكلية للقصة حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى على التوالى (١٢,٧٥ – ١٣,١٥ – ١٣,٢) بينما بلغ متوسط الرتب للقياس القبلى على التوالى (٦,٢٥ – ٦,٤ – ٥,٨) ، وبذلك فقد أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الأول المتفرع من الفرض الرئيسى الثانى .

٢- بالنسبة للفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى كل درجات عناصر جودة القصة والدرجة الكلية للقصة فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٤,٥ – صفر – صفر) وذلك عندما ن١ = ١٠ ، ن٢ = ٩ بينما بلغت قيم Uالجدولية (١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيمU الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى وذلك فى درجات عناصر وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى على التوالى (١٣.٠٥-١٣,٥-١٣,٥) بينما بلغ متوسط الرتب للقياس القبلى على التوالى (٥,٩٥ – ٧,١ – ٥.٥) . وبذلك فقد أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الثالث المتفرع من الفرض الرئيسى الثانى .

٣- بالنسبة للفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة فى كل من الدرجة الكلية للأداء الكتابى وعناصر وجودة القصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٣ – ٣ – صفر) وذلك عندما ن١ = ١٠ ، ن٢ = ١٠ ، بينما بلغت قيم Uالجدولية (١٩) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيمU الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى وذلك فى درجات عناصر وجودة القصة وكذلك الدرجة الكلية للقصة حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى على التوالى (١٥,٥ – ١٥,٥ – ١٥,٥) بينما بلغ متوسط الرتب للقياس القبلى (٥.٥ – ٥.٥ – ٥.٥) . وبذلك قد أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الثالث المتفرع من الفرض الرئيسى الثانى .

obeikandi.com

٤- بالنسبة للفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى طلاب المجموعة الضابطة الأولى فى كل من الدرجة الكلية للأداء الكتابى وعناصر وجودة القصة فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٣٣ - ١٥,٥ - ١٧) وذلك عندما ن١ = ٩ ، ن٢ = ٩ ، بينما بلغت قيم Uالجدولية (١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيمU الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى إنعدام الفروق بين القياس القبلى والبعدى لطلاب المجموعة الضابطة الأولى فى درجات عناصر وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة كذلك . وبذلك قد أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الرابع المتفرع من الفرض الرئيسى الثانى .

١ -٢ اختيار صحة الفروض من الخامس وحتى الفرض الثامن المتفرعين من الفرض الرئيسى الثانى :

جدول رقم (٢٢)

يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى فعالية الذات نحو الكتابة

المجموعات	U١ القبلى	U٢ بعدى	U الصغرى	U قيمة عند مستوى دلالة ٠,٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب مج١	متوسط الرتب مج٢	اتجاه الفروق
الفروق بين القبلى والبعدى فى فعالية الذات لتج١	٨٦	٤	٤	١٧	دالة	٥,٩	١٣,١	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى فى فعالية الذات لتج٢	٨٥	٧,٥	٧,٥	١٧	دالة	٦	١٢,٧٥	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى فى فعالية الذات لتج٣	٩٢	٨	٨	١٩	دالة	٦,٣	١٤,٧	البعدى
الفروق بين القبلى والبعدى فى فعالية الذات لض١	٤٩,٥	٣١,٥	٣١,٥	١٤	-	٧,٦٠	٩,٤٥	-

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- بالنسبة للفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية الثلاثة فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٤ - ٧,٥ - ٨) . وذلك عندما ن١ = (١٠ - ١٠ - ١٠) وعندما ن ٢ = (٩ - ٩ - ١٠) على التوالى، كما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٧ - ١٧ - ١٩) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ .وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين فى المجموعات التجريبية الثلاثة لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى على التوالى (١٣,١- ١٢,٧٥ - ١٤,٧) بينما بلغ متوسط الرتب للقياس القبلى

على التوالى (٥,٩ – ٦ – ٦,٣) . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الخامس والسادس والسابع المتفرعة من الفرض الرئيسى الثانى .

٢- بالنسبة للفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة الأولى فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة ، فلقد بلغت قيمة U الصغرى (٣١,٥) وذلك عندما ن١ = ٩ ، ن٢ = ٩ كما بلغت قيمة الجدولية (١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيمة U الصغرى (٣١,٥) بقيمة U الجدولية (١٤) نجد أن قيمة ن الصغرى أكبر من قيمة ن الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الثامن من الفرض الرئيسى الثانى .

ثانيا : المرحلة الثالثة

اختبار صحة الفرض الرئيسى الثالث

حيث ينص الفرض الرئيسى على أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعتين الضابطتين فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة . (وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١) .

ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى أربعة فروض مدمجة هى :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى وبين كل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى للأداء الكتابى (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى للأداء الكتابى (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية .

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية .

obeikandl.com

٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة فى القياس البعـــدى لكفـاءة استخدام الاستراتيجية .

وحتى يمكن التحقق من صحة تلك الفروق المدمجة فإنه سيتم تناولها على النحو التالى :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانيـــة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثـــة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولـــى فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثـــة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الأولـــى فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٧- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطـــة الثانيـــة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٨- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الأولـــى فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

٩- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانيـــة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

١٠- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانيـــة فى القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة).

١١- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانيـــة فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثـــة فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

openkanar.com

١٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٨- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

١٩- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

٢٠- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

٢١- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى القياس البعدى لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة.

٢٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة فى القياس البعدى لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة.

٢٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة فى القياس البعدى لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة.

٢ – ١ اختبار صحة الفروض العشرة الأولى المتفرعة من الفرض الرئيسى الثالث

جدول رقم (٢٣) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات التجريبيات الثلاثة والمجموعتين الضابطتين فى الأداء الكتابى (جودة + عناصر) البعدى

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U الجدولية عند مستوى ٠,٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب مج١	متوسط الرتب مج٢	اتجاه الفروق
الفروق بين تج١ وتج٢ فى عناصر القصة	٦٧	١٤	١٤	١٤	غيردالة	٥,٩	١١,٢	-
الفروق بين تج١ وتج٢ فى جودة القصة	٧٥	٥.٥	٥.٥	١٤	دالة	٥,١	١٢,٠٥	تج٢
الفروق بين تج١ وتج٢ فى الدرجة الكلية	٧٧,٥	٣,٥	٣,٥	١٤	دالة	٤,٨٥	١٢,٢٥	تج٢
الفروق بين تج١ وتج٣ فى عناصر القصة	٨٤	٦	٦	١٧	دالة	٥,١	١٣,٩	تج٣
الفروق بين تج١ وتج٣ فى جودة القصة	٨٣	٥	٥	١٧	دالة	٥,٢	١٤,٠	تج٣
الفروق بين تج١ وتج٣ فى الدرجة الكلية	٨٧,٥	٢,٥	٢,٥	١٧	دالة	٤.٧٥	١٤,٢٥	تج٣
الفروق بين تج١ وض١ فى عناصر القصة	١	٨٠	١	١٤	دالة	١٢,٥	٤,٦	تج١
الفروق بين تج١ وض١ فى جودة القصة	٤	٧٧	٤	١٤	دالة	١٢,٢	٤,٩	تج١
الفروق بين تج١ وض١ فى الدرجة الكلية	١,٥	٧٩,٥	١,٥	١٤	دالة	١٢,٤٥	٤,٦٥	تج١
الفروق بين تج١ وض٢ فى عناصر القصة	٧١,٥	١٩,٥	١٩,٥	١٤	غير دالة	١٠,٦٥	٥,٤٥	-
الفروق بين تج١ وض٢ فى جودة القصة	٤٩	٣٢	٣٢	١٤	غير دالة	٧.٧	٩,٤	-
الفروق بين تج١ وض٢ فى الدرجة الكلية	٥٧	٢٤	٢٤	١٤	غير دالة	٦,٩	١٠,٢	-
الفروق بين تج٢ وتج٣ فى عناصر القصة	٥١	٣٧	٣٧	١٧	غير دالة	٨,٥	١٠,٨	-
الفروق بين تج٢ تج٣ فى جودة القصة	٦٩,٥	٢٦	٢٦	١٧	غير دالة	٦,٥٥	١١,٩	-
الفروق بين تج٢ وتج٣ فى الدرجة الكلية	٦٤	٢٦	٢٦	١٧	غير دالة	٧,١	١١,٩	-
الفروق بين تج٢ وض١ فى عناصر القصة	صفر	٨١	صفر	١٤	دالة	١٢,٦	٤,٥	تج٢
الفروق بين تج٢ وض١ فى جودة القصة	صفر	٨٨	صفر	١٤	دالة	١٢,٦	٣,٨	تج٢
الفروق بين تج٢ وض١ فى الدرجة الكلية	صفر	٧٨	صفر	١٤	دالة	١٢,٦	٤,٨	تج٢
الفروق بين تج٢ وض٢ فى عناصر القصة	٧٢,٥	٤٣,٥	٤٣,٥	١٤	غير دالة	٨,٨٥	٨,٢٥	-
الفروق بين تج٢ وض٢ فى جودة القصة	٢٤	٥٧	٢٤	١٤	غير دالة	١٠,٢	٦,٩	-
الفروق بين تج٢ وض٢ فى الدرجة الكلية	١٨,٥	٦٢,٥	١٨,٥	١٤	غير دالة	١٠,٧٥	٦,٣٥	-
الفروق بين تج٣ وض١ فى عناصر القصة	صفر	٩٠	صفر	١٧	دالة	١٤,٥	٤,٥	تج٣
الفروق بين تج٣ وض١ فى جودة القصة	صفر	٩٠	صفر	١٧	دالة	١٤,٥	٤,٥	تج٣
الفروق بين تج٣ وض١ فى الدرجة الكلية	صفر	٩٠	صفر	١٧	دالة	١٤,٥	٤,٥	تج٣
الفروق بين تج٣ وض٢ فى عناصر القصة	٣٢,٥	٥٧,٥	٣٢,٥	١٧	غير دالة	١١,٢٥	٧,٧٥	-
الفروق بين تج٣ وض٢ فى جودة القصة	١١,٥	٧٦,٥	١١,٥	١٧	دالة	١٣,٣٥	٥,٨٥	تج٣
الفروق بين تج٣ وض٢ فى الدرجة الكلية	٢٣,٥	٦٦,٥	٢٣,٥	١٧	دالة	١٢,١٥	٦,٨٥	-
الفروق بين ض١ وض٢ فى عناصر القصة	٨١	صفر	صفر	١٤	دالة	٤,٥	١٢,٦	ض٢
الفروق بين ض١ وض٢ فى جودة القصة	٨٠,٥	٣,٥	٣,٥	١٤	دالة	٤,٥٥	١٢,٢٥	ض٢
الفروق بين ض١ وض٢ فى الدرجة الكلية	٨١	صفر	صفر	١٤	دالة	٤,٥	١٢,٦	ض٢

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة وذلك فى درجات عناصر وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (١٤ -٥.٥ – ٣,٥) ، (٦ – ٥ – ٢,٥) وذلك عندما ن١ = (٩ – ١٠) ، ون٢ = (٩ – ٩) على التوالى . بينما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٤ ، ١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيم U المستخرجة بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة وذلك فى درجتى عناصر وجودة القصة وكذلك فى الدرجة الكلية للقصة مما يشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثالثة حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى (٥.١ – ٥.٢ – ٤.٧٥) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة على التوالى (١٣,٩ – ١٤ – ١٤.٢٥) ، كما يتضح وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى درجتى جودة القصة والدرجة الكلية لها وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى على التوالى (٥,١ – ٤.٨٥) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثانية على التوالى (١٢.٠٥ – ١٢.٢٥) ، أيضا تشير النتائج إلى انعدام الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى عناصر القصة حيث بلغت قيمة U الصغرى (١٤) بينما بلغت قيمة U الجدولية (١٤) أيضا . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروض الفرعية الأول والثانى المتفرعين من الفرض الرئيسى الثالث .

٢- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين الضابطتين الأولى والثانية وذلك فى كل من درجتى العناصر والجودة والدرجة الكلية للقصة فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (١ – ٤ – ١,٥) ، (١٩,٥ – ٣٢ – ٢٤) وذلك عندما ن١ = (٩ – ٩) ، ن٢ = (٩ – ٩) ، بينما بلغت قيم U الجدولية (١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١. وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى تقل عن قيم U الجدولية فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولى مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى على

التوالى (١٢,٥ – ١٢,٢ – ١٢,٤٥) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى (٤,٦ – ٤,٩ – ٤,٦٥) أما فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الثانية فلقد كانت قيم U الصغرى أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين . وبذلك فقد أمكن التحقق من صحة الفرض الثالث والرابع من الفرض الرئيسى الثالث .

٣- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعتين الضابطين فى درجتى عناصر وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى للعناصر والجودة والدرجة الكلية للقصة على التوالى (٣٧ – ٢٦ – ٢٦) ، (صفر – صفر – صفر) ، (٤٣,٥ – ٢٤ – ١٨,٥) وذلك عندما ن١ = (٩ – ٩ – ٩) ، ن٢=(١٠ – ٩ – ٩) ، كما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٧ – ١٤ – ١٤) ، وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الأولى تصغر قيمة U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) لصالح المجموعة التجريبية الثانية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثانية على التوالى (١٢,٦ – ١٢,٦ – ١٢,٦) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى (٤,٥ – ٣,٨ – ٤,٨) وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعات . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروض الفرعية الخامس والسادس والسابع من الفرض الرئيسى الثالث .

٤- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة وكل من المجموعتين الضابطتين فى درجات عناصر وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة كذلك ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (صفر – صفر – صفر) ، (٣٢,٥ – ١١,٥ – ٣,٥) وذلك عندما ن١ = ٩ ، ن٢ = ١٠ ، كما بلغت قيم U الجدولية (١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١. وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الأولى تصغر قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين فى الأداء

الكتابى (عناصر + جودة) لصالح المجموعة التجريبية الثالثة ، حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة على التوالى (١٤,٥ – ١٤,٥ – ١٤,٥) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى على التوالى (٤,٥ – ٤,٥ – ٤,٥) . وبالنسبة لقيم U الصغرى فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية فى درجة جودة القصة فلقد كانت أصغر من قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثالثة حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة (١٣,٣٥) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الثانية (٥,٨٥) ، أيضا تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية فى درجة عناصر القصة وفى الدرجة الكلية للقصة كذلك . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروض الثامن والتاسع من الفرض الرئيسى الثالث .

٥- بالنسبة للفروق بين المجموعة الضابطة الأولى والضابطة الثانية فى كل من درجات عناصر وجودة القصة والدرجة الكلية للقصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (صفر – ٣,٥ – صفر) بينما بلغت قيم U الجدولية ١٤ وذلك عندما ن١ = ٩ ، ن٢ = ٩ وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة الضابطة الثانية حيث بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة الثانية على التوالى (١٢,٦ – ١٢,٢٥ – ١٢,٦) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة الأولى على التوالى (٤,٥ – ٤,٥٥ – ٤,٥) . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض العاشر من الفرض الرئيسى الثالث .

٢ -٢ اختبار صحة الفروض من الحادى عشر إلى العشرين المتفرعة من الفرض الرئيسى الثالث :

جدول (٢٤) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعتين الضابطتين فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة (البعدى)

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U الجدولية عند ٠,٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب مج١	متوسط الرتب مج٢	اتجاه الفروق
الفروق بين تج١ وتج٢ فى فعالية الذات	٤١	٣٦	٣٦	١٤	غير دالة	٨,٥	٩	–
الفروق بين تج١ وتج٣ فى فعالية الذات	٢٧,٥	٥٣,٥	٢٧,٥	١٩	غير دالة	٩,٨٥	٩,١٥	–
الفروق بين تج١ وض١ فى فعالية الذات	٦	٧٥	٦	١٤	دالة	١٢,٠	٥,١	تج١
الفروق بين تج١ وض٢ فى فعالية الذات	٢٧	٥٤	٢٧	١٤	غير دالة	٩,٩	٧,٣	–
الفروق بين تج٢ وض٣ فى فعالية الذات	٣٤	٥٧	٣٤	١٩	غير دالة	٩,٢	٩,٨	–
الفروق بين تج١ وض١ فى فعالية الذات	٥.٥	٧٥,٥	٥.٥	١٤	دالة	١٢,٠٥	٧,٥٥	تج٢
الفروق بين تج٢ وض٢ فى فعالية الذات	٣١,٥	٤٩,٥	٣١,٥	١٤	غير دالة	٩,٤٥	٧,٦٥	–
الفروق بين تج٣ وض١ فى فعالية الذات	٥	٨٥	٥	١٩	دالة	١٤	٥	تج٣
الفروق بين تج٣ وض٢ فى فعالية الذات	٤٧,٥	٥٢,٥	٤٧,٥	١٩	غير دالة	٩,٧٥	٨,٢٥	–
الفروق بين تج١ وض٢ فى فعالية الذات	٧٧	٤	٤	١٤	دالة	٤,٩	١٢,٢	ض٢

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وباقى المجموعات التجريبية والمجموعتين الضابطتين وذلك فى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٣٦ – ٢٧,٥ – ٦ – ٢٧) وذلك عندما كانت ن١ = (٩ – ٩ – ٩ – ٩) ، ن٢ = (٩ – ١٠ – ٩ – ٩) بينما بلغت قيم U الجدولية (١٤ – ١٧ – ١٤ – ١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعة التجريبية الثانية والثالثة والضابطة الثانية أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى انعدام الفروق بين تلك المجموعات . وعلى العكس من ذلك تقل قيمة U الصغرى (٦) فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولى عن قيمة U الجدولية (١٤) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى ، حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى (١٢) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى (٥,١) . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروض الفرعية من الحادى عشر إلى الخامس عشر من الفرض الرئيسى الثالث .

٢- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعتين الضابطتين الأولى والثانية ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٣٤ – ٥.٥ – ٣١,٥) وذلك عندما ن١ = (٩ – ٩ – ٩) ، ن٢ = (١٠ – ٩ – ٩) بينما بلغت قيم U الجدولية (١٧ – ١٤ – ١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيمة U الصغرى فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين ، بينما تقل قيمة U الصغرى (٥.٥) فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الأولى عن قيمة U الجدولية (١٤) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثانية ١٢,٠٥ بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى (٧,٥٥) .

وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروض الفرعية السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر من الفرض الرئيسى الثالث .

٣- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة وكل من المجموعتين الضابطتين فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٥ - ٤٧,٥) وذلك عندما ن١ = (٩ - ٩) ، ن٢ = (١٠ - ١٠) بينما بلغت قيم U الجدولية (١٧ - ١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيمة U الصغرى بقيمة U الجدولية فى حالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة بالمجموعة الضابطة الأولى يتضح أن قيمة U الصغرى (٥) تقل عن قيمة U الجدولية (١٧) مما يشير إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية الثالثة حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة (١٤) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى (٥) . وبمقارنة قيمة U الصغرى بقيمة U الجدولية بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية نجد أن قيمة U الصغرى أكبر من قيمة U الجدولية مما يشير إلى إنعدام الفروق بين المجموعتين . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروضين الفرعيين الثامن عشر والتاسع عشر من الفرض الرئيسى الثالث .

٤- بالنسبة للفروق بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية فلقد بلغت قيمة U الصغرى (٤) وذلك عندما ن١ = ٩ ، ن٢ = ٩ بينما بلغت قيمة U الجدولية (١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبمقارنة كلا القيمتين يتضح أن قيمة U الصغرى أقل من قيمة U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة الضابطة الثانية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الثانية (١٢,٢) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة الأولى (٤,٩) . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض العشرين من الفرض الرئيسى الثالث .

٢ - ٣ اختبار صحة الفروض من الحادى والعشرين وحتى الفرض الثالث والعشرين المتفرعة من الفرض الرئيسى الثالث

جدول (٢٥) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاثة فى كفاءة استخدام استراتيجية الكتابة

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U الجدولية عند ٠,٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب مج١	متوسط الرتب مج٢	اتجاه الفروق
الفروق بين تج ١ وتج٢ فى كفاءة استخدام الاستراتيجية	٣	٧٨	٣	١٤	دالة	٤,٨	١٢,٣	تج٢
الفروق بين تج ١ وتج٣ فى كفاءة استخدام الاستراتيجية	٣٦	٤,٥	٤,٥	١٧	دالة	٩.٩	١٤,٠٥	تج٣
الفروق بين تج ٢ وتج٣ فى كفاءة استخدام الاستراتيجية	٥٦	٥٠	٥٠	١٧	غير دالة	٧,٠٩	٩,٥	-

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة وذلك فى القياس البعدى لكفاءة استخدام الاستراتيجية ، فلقد بلغت قيمة U الصغرى على التوالى (٣ - ٤,٥) وذلك عندما ن١ = (٩-٩) ، ن٢ = (٩-١٠) على التوالى . بينما بلغت قيمة U الجدولية على التوالى (١٤-١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة دالة لصالح التجريبيتين الثانية والثالثة حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى على التوالى (٤,٨ - ٩.٩) بينما بلغ متوسط الرتب للمجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة على التوالى (١٢,٣-١٤,٠٥) . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفروض الفرعية من الحادى والعشرين إلى الفرض الثالث والعشرين من الفرض الرئيسى الثالث .

٢- بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة وذلك فى القياس البعدى لكفاءة استخدام الاستراتيجية فلقد بلغت قيمة U الصغرى (٥٠) وذلك عند ن١ = ٩ ون٢ = ١٠ ، بينما بلغت قيم U الجدولية (١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، الأمر الذى يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين فى استخدامهم لاستراتيجية الكتابة .

ثالثا : المرحلة الرابعة

ينص الفرض الرئيسى الرابع على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياسين المرجأين للمجموعات التجريبية الثلاثة فى الأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) (وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١).

ويتفرع من هذا الفرض مجموعة من الفروض المدمجة نوردها فيما يلى :

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين (الأول والثانى) لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين (الأول والثانى) لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين (الأول والثانى) لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

وحتى يمكن التحقق من صحة هذه الفروض المدمجة فإنه سيتم تناولها على النحو التالى :

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الأول لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الثانى لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الأول لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الثانى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الأول لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الثانى لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

١ – ٣ اختبار صحة الفروض الفرعية الستة المتفرعة من الفرض الرئيسى الرابع

جدول (٢٦) يوضح دلالة الفروق بين القياس البعدى

وكل من القياسيان المرجأين بين المجموعات التجريبية الثلاثة

المجموعات	U1	U2	U الصغرى	U المحسوبة عند مستوى ٠,٠١	دلالة الفروق	متوسط الرتب		اتجاه الفروق
						مج١	مج٢	
الفروق بين البعدى والمرجأ الأولى لتج١ فى عناصر القصة	٥٦,٥	٢٤,٥	٢٤,٥	١٤	غير دالة	٦,٩٥	١٠,١٥	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأولى لتج١ فى جودة القصة	٢٢,٥	٥٨,٥	٢٢,٥	١٤	غير دالة	١٠,٥٣	٦,٧٥	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأولى لتج١ فى الدرجة الكلية	٣٨,٥	٤٢,٥	٣٨,٥	١٤	غير دالة	٨,٧٥	٨,٣٥	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج١ فى عناصر القصة	٤٤,٥	٥٤,٥	٤٤,٥	١٤	غير دالة	٨,١٥	٧,١٥	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج١ فى جودة القصة	٤٥,٥	٥٧	٤٥,٥	١٤	غير دالة	٨,٠٥	٦,٩	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج١ فى الدرجة الكلية	٤٥,٥	٥٧	٤٥,٥	١٤	غير دالة	٨,٠٥	٦,٩	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأول لتج٢ فى عناصر القصة	٢٣,٥	٤٨,٥	٢٣,٥	١٢	غير دالة	٩,٣٥	٥,٩٥	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأول لتج٢ فى جودة القصة	٦,٥	٦٥,٥	٦,٥	١٢	دالة	١١,٠٥	١٠,٣	البعدى
الفروق بين البعدى والمرجأ الأول لتج٢ فى الدرجة الكلية	١٤	٥٨	١٤	١٢	غير دالة	٤,٢٥	١٠,٨	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج٢ فى عناصر القصة	٣٣	٤٨	٣٣	١٤	غير دالة	٩,٣	٧,٨	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج٢ فى جودة القصة	١١,٥	٦٩,٥	١١,٥	١٤	دالة	١١,٤٥	٥,٦٥	البعدى
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج٢ فى الدرجة الكلية	١٦,٥	٦٤,٥	١٦,٥	١٤	غير دالة	١٠,٩٥	٦,٢	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأول لتج٣ فى عناصر القصة	٢٥	٧٥	٢٥	١٩	غير دالة	١٣	٨	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأول لتج٣ فى جودة القصة	١٢	٥٨	١٢	١٩	غير دالة	١٣,٣	٧,٧	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الأول لتج٣ فى الدرجة الكلية	٢٠,٥	٨٧	٢٠,٥	١٩	غير دالة	١٣,٤٥	٦,٨	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج٣ فى عناصر القصة	١٢	٧٨	١٢	١٧	دالة	١٣,٣	٥,٧	البعدى
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج٣ فى جودة القصة	٣١	٥٩	٣١	١٧	غير دالة	١١,٤	٧,٦	-
الفروق بين البعدى والمرجأ الثانى لتج٣ فى الدرجة الكلية	٢١,٥	٧٨,٥	٢١,٥	١٧	غير دالة	١٢,٣٥	٦,٦٥	-

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- بالنسبة للفروق بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين الأول والثانى للمجموعة التجريبية الأولى ، وذلك فى درجات عناصر القصة وجودتها والدرجة الكلية للقصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٢٤,٥ – ٢٢,٥ – ٣٨,٥) ، (٤٤,٥ – ٤٥,٥ – ٤٥,٥) وذلك عندما ن١ = (٩ – ٩) ، ن٢ = (٩ – ٩) بينما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٤ – ١٤) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية نجد أن قيم U الصغرى أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى إنعدام الفروق بين القياس البعدى والقياسين المرجأين بالنسبة لدرجات عناصر وجودة القصة ، وكذلك الدرجة الكلية للقصة .

وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الأول والثانى من الفرض الرئيسى الرابع.

٢- بالنسبة للفروق بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين الأول والثانى للمجموعة التجريبية الثانية وذلك فى درجة العناصر والدرجة الكلية للقصة فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٢٣,٥ – ١٤) ، (٣٣ – ١٦,٥) على التوالى وذلك عندما ن١ = (٩ – ٩) ، ن٢ = (٨ – ٨) بينما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٢ – ١٢) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١. وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى أكبر من قيم U الجدولية مما يشير إلى انعدام الفروق بين القياس البعدى والقياسيين المرجأين بالنسبة لدرجة العناصر وكذلك الدرجة الكلية للقصة . أما بالنسبة للفروق بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين للمجموعة التجريبية الثانية فى درجة جودة القصة فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (٦,٥ – ١١,٥) وذلك عندما ن١ = (٩-٩) ، ون٢ = (٩-٨) بينما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٤ – ١٢) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١. وبمقارنة قيم U الجدولية بقيم U الصغرى نجد أن قيم U الصغرى أقل من قيم U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى على التوالى (١١,٥ – ١١,٤٥) بينما بلغ متوسط الرتب للقياسين المرجأين على التوالى (١٠,٣ – ٥,٦٥) . وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الثالث والرابع من العرض الرئيسى الرابع .

٣- بالنسبة للفروق بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين الأول والثانى للمجموعة التجريبية الثالثة وذلك فى درجات الجودة للقصة والدرجة الكلية للقصة ، فلقد بلغت قيم U الصغرى على التوالى (١٢- ٢٠,٥) ، (٣١-٢١,٥) وذلك عندما ن١ = (١٠-١٠) ، ن٢ = (١٠-٩) على التوالى بينما بلغت قيم U الجدولية على التوالى (١٩-١٧) وذلك لاختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وبمقارنة قيم U الصغرى بقيم U الجدولية يتضح أن قيم U الصغرى أكبر من قيم Uالجدولية مما يشير الى عدم وجود فروق بين القياس البعدى والقياسين المرجأين بالنسبة لدرجات جودة القصة والدرجة الكلية للقصة ، وبالنسبة للفروق بين القياس البعدى والقياس المرجأ الأول فى عناصر القصة للمجموعة التجريبية الثالثة فلقد بلغت قيمة U الصغرى (٢٥) وذلك عندما ن١ = (١٠) ، ن٢ = (٩) بينما بلغت قيمة U الجدولية (١٩) وذلك لإختبار ذى ذيلين عند مستى دلالة ٠,٠١ . مما يشير الى عدم وجود فروق بين المجموعتين وبالنسبة للفروق بين القياس البعدى والقياس المرجأ الثانى فى عناصر القصة للمجموعة التجريبية الثالثة فلقد بلغت قيمة U الصغرى (١٢) وذلك عندما ن١ = (١٠) ، ن٢ = (٩) ، بينما بلغت قيمة U الجدولية (١٧) وذلك لإختبار ذى ذيلين عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير الى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب البعدى (١٣,٣) ، ومتوسط الرتب للقياس المرجأ الأول (٥,٧) .

وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الفرعى الخامس والسادس من الفرض الرئيسى الرابع .

ويتضح من العرض السابق تحقق الفرض العام للدراسة بشكل جزئى حيث :

١-تحقق الفرض الرئيسى الأول بشكل تام .

٢-تحقق الفرض الرئيسى الثانى بشكل تام .

٣-تحقق الفرض الرئيسى الثالث بشكل جزئى .

٤-تحقق الفرض الرئيسى الرابع بشك جزئى .

ثانياً : مناقشة النتائج الكمية للدراسة وتفسيرها :

مقدمة

بعد أن قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفروض الكمية التى قامت عليها الدراسة الحالية وعرض نتائجها فى الجانب السابق من هذا الفصل ، ستقوم الباحثة فى الجزء التالى من الدراسة بتناول تلك النتائج بالشرح والتفسير حيث سيتم تناول الفروض المرتبطة بمقارنة أداء المجموعات التجريبية والضابطة فى مختلف مراحل القياس فى الدراسة وذلك بالنسبة لـ :

أولا : الأداء الكتابى :

أ – عناصر القصة

ب – جودة القصة

ج – الدرجة الكلية للقصة

ثانيا : فعالية الذات نحو الكتابة

ثالثا : كفاءة استخدام استراتيجية الكتابة

الأمر الذى يساعد على عرض النتائج وتفسيرها بشكل متكامل وواضح للقارئ كما أنه يساعد على إبراز المغزى الرئيسى للدراسة وهو التعرف على أثر البرامج المقدمة على كل من الأداء الكتابى وإدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

أولا : الأداء الكتابى للطلاب

أ – عناصر القصة

بالنسبة لنتائج الدراسة المرتبطة بمقارنة أداء الطلاب فى المجموعات التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير عناصر القصة وذلك فى القياسات المختلفة (القبلى – البعدى – المرجأ الأول – المرجأ الثانى) فيمكن تلخيصها كالآتى :-

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس القبلى لمتغير عناصر القصة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية لصالح المجموعة الضابطة الثانية وذلك فى القياس القبلى لمتغير عناصر القصة .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية فى متغير عناصر القصة بينما لم تظهر تلك الفروق فى حالة المجموعة الضابطة الأولى .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لمتغير عناصر القصة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة وبين المجموعة الضابطة الثانية .

٥- توجد فروق دالة إحصائياً فى القياس البعدى لمتغير عناصر القصة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى .

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لعناصر القصة بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الأولى والثالثة بينما تظهر تلك الفروق بشكل دال بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة .

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الأول للمجموعات التجريبية الثلاثة ، وبين القياس البعدى والقياس المرجأ الثانى للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية فقط وذلك فى متغير عناصر القصة .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء ما يلى :

١- تشير النتائج المرتبطة بالفروق بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى متغير عناصر القصة فى القياس القبلى إلى تجانس مجموعات الدراسة فى متغير عناصر القصة (هذا بالإضافة إلى تجانس أفراد المجموعات كذلك فى المتغيرات الدخيلة الأخرى) وهذا يعنى أن أى زيارة ستطرأ على مستوى أداء الطلاب فى هذا المتغير فى القياس البعدى له يمكن إرجاعها إلى تأثير البرامج المقدمة لأفراد المجموعات .

٢- كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا بين أداء كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى وبين أداء المجموعة الضابطة الثانية وذلك فى القياس القبلى لمتغير عناصر القصة .

ويمكن تفسير ذلك بأنه نظرا لأن مستوى الأداء الكتابى القبلى للطلاب فى كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى ينتمى إلى فئة المنخفضين فى الإنجاز الكتابى عامة وفى متغير عناصر القصة تحديدا ، بينما يمثل مستوى الأداء القبلى لطلاب المجموعة الضابطة الثانية نموذجا للمستوى المتوسط من الإنجاز الكتابى (بالنسبة لمتغير عناصر القصة) – حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الوصول إلى ذلك المستوى المتوسط وذلك من خلال التدريب على البرامج المستهدفة فى الدراسة – لذا فمن المنطقى أن تظهر فروق جلية وواضحة بين أداء كلا التصنيفين (تصنيف

التجريبيات والضابطة الأولى وتصنيف الضابطة الثانيـــة) نظـــرا لانتمائـــها لمســـتويين مختلفين من الإنجاز الكتابى بالنسبة لمتغير عناصر القصة .

٣- وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعـــدى للمجموعـــات التجريبية فى متغير عناصر القصة فى القياس البعدى بينما لم تظهر الفروق فـــى حالـــة المجموعة الضابطة الأولى التى لم تتلق أية برامج للتدريب .

وهذا يعنى أن :

البرنامج التدريبى المعتمد على التدريس المباشـــر للاســـتراتيجية (برنـــامج المجموعـــة التجريبية الأولى) قد أظهر أثراً إيجابياً على أداء الطلاب بالنسبة لمتغير عناصر القصـــة، كما أسفر البرنامج التدريبى المعتمد على أسلوب التعليمات الذاتية (برنـــامج المجموعـــة التجريبية الثانية) عن إحداث تحسن ملموس فى أداء الطلاب بالنسبة لمتغـــير عنـــاصر القصة ، كما تمخض تدريب الطلاب على البرنامج المتضمن لإجراءات التنظيم الذاتـــى الصريحة (المجموعة التجريبية الثالثة) عن تغيرات جوهرية ودالة فى أدائـــهم الكتـــابى بالنسبة لمتغير عناصر القصة . إلا أن تلك المتغيرات لم تطـــرأ علـــى الأداء الكتـــابى البعدى مقارنة بالأداء الكتابى القبلى بالنسبة لمتغير عنـــاصر القصـــة وذلـــك لطـــلاب المجموعة الضابطة الأولى والتى لم تتلق أى برامج .

ولقد اتفقت تلك النتائج مع نتائج دراسات جراهـــام وهـــاريس Graham & Harris 1989a+b ودراسة سوير وجراهام وهاريس Sawyer, Graham & Harris 1992 ودراسة شنك وشوارتز Schunk & Schwartez 1993 .

وتفسر الباحثة عدم حدوث تغيرات جوهرية ودالة بالنسبة لعناصر القصة للطـــلاب فـــى المجموعة الضابطة الأولى إلى طبيعة البرامج التى يتلقاها الطلاب فى فصولهم العاديـــة بالنسبة للكتابة أو التعبير ، فعلى الرغم من وجود مناهج محددة أهدافها لتدريس التعبـــير أو الكتابة ومصاغه بشكل إجرائى يستطيع المدرس معه تنفيذها داخل الفصل الدراســـى إلا أن الاهتمام الفعلى بمادة التعبير على كافة المســـتويات – الوقـــت المســـتغرق فـــى تدريسها ، دقة طرق التقويم ، توجهات المعلمين إزائها – مقداره ضئيل بالمقارنة ببـــاقى فنون اللغة العربية .

أيضا أعرب المعلمون القائمون على تنفيذ برامج الدراسة الحالية عن عدم تركيز منـــاهج التعبير على شرح وتوضيح الخصائص المميزة والفارقة لكـــل ألـــوان التعبـــير داخـــل

تصنيفات التعبير التى تدرس للطلاب (الوظيفى – الإبداعى) . فعلى سبيل المثال لاحظت الباحثة اثناء ملاحظتها لتنفيذ برامج الدراسة الحالية عدم استطاعة الطلاب التمييز بين خصائص أو مكونات (عناصر) المقال وعناصر القصة ولقد اتضح ذلك بشكل جلى عند تحليل البروتوكولات المكتوبة للطلاب حول كيفية تخطيطهم للقصص التى كتبوها .

ويتفق هذا التفسير مع ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تتعلق بوجود فروق جوهرية ودالة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى (والتى تلقت تدريس مباشر فقط لاستراتيجية الكتابة) وذلك لصالح القياس البعدى ، فعلى الرغم من عدم تلقى تلك المجموعة إلا شرحا مباشرا لاستراتيجية الكتابة فقط (والتى يوضح خلالها مكونات القصة من عناصر ومعايير للجودة) إلا أن أدائهم البعدى قد تحسن ، مقارنة بأدائهم القبلى الأمر الذى يؤكد على قصور البرامج التقليدية التى تقدم للطلاب فى مادة التعبير فى المدرسة سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى حيث لم يتحسن الأداء البعدى للمجموعة الضابطة الأولى رغم انتمائها إلى المستوى المتوسط فى القدرة اللفظية .

٤- لم تظهر فروقا دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية فى متغير عناصر القصة . وهذا يعنى أن القصص التى كتبها الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة من حيث عناصر القصة قد وصلت إلى مستوى المجموعة المرجعية أو المجموعة الضابطة الثانية والتى تمثل المستوى المتوسط فى كتابة القصص من حيث عناصر القصة.

الأمر الذى يشير إلى فعالية البرامج التى قدمتها الدراسة الحالية حيث ترتب على تقديمها إرتقاء الطلاب من المستوى المنخفض فى الإنجاز الكتابى بالنسبة لمتغير عناصر القصة إلى المستوى المتوسط من الإنجاز الكتابى وهو ما تهدف الدراسة إلى الوصول إليه .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات جراهام وهاريس Graham & Harris 1989a+b ودراسة سوير وجراهام وهاريس Sawyer, Graham A+B & Harris 1992 .

٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى لعناصر القصة .

وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الأداء الكتابى البعدى للطلاب فى عناصر القصة وذلك فى المجموعات التجريبية الثلاثة قد اختلف بشكل واضح وجلى عن مستوى أداء الطلاب فى المجموعة الضابطة الأولى والتى لم تتلق أى من البرامج المقدمة للتجريبيات ، الأمر الذى يعكس جدوى وفعالية البرامج التى قدمت لطلاب المجموعات التجريبية .

وإمتداداً لتلك النتيجة فلقد توصلت الدراسة الحالية كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لعناصر القصة بين المجموعة الضابطة الأولى والضابطة الثانية لصالح المجموعة الضابطة الثانية ، الأمر الذى يشير إلى عدم إرتقاء مستوى الأداء الكتابى للطلاب بالنسبة لعناصر القصة فى المجموعة الضابطة الأولى إلى المستوى المتوسط أو العادى من الأداء الذى يعكسه مستوى أداء الطلاب فى الضابطة الثانية .

وتتفق هذه النتيجة تماما مع نتائج دراسة جراهام وهاريس Graham & Harris 1989b ، كما تتفق جزئيا مع دراسة سوير وجراهام وهاريس Sawyer, Graham & Harris1992 ، حيث توصلت الدراسة الأخيرة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثانية والثالثة والضابطة الثانية (العاديين) وبين المجموعة الضابطة الأولى بينما لم تظهر فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولى فى عناصر القصة .

والباحثة تفسر هذا بسبب عينة الدراسة ، حيث تمثلت عينة دراسة سوير وزميليه فى مجموعة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة حيث تقدم لهم برامج خاصة – ضمن غرفة المصادر – لرفع مستوى أدائهم فى الكتابة وحيث أنه من المتوقع أن تتضمن تلك البرامج تدريبا لاستراتيجيات للكتابة تشرح مكونات القصة ، الأمر الذى لا ينطبق بالنسبة لعينة الدراسة الحالية حيث يكتفى المدرس بكتابة عنوان القصة على السبورة دون أن يصاحب ذلك استخدام المعلم لاستراتيجية معينة فى تدريس مكونات كتابة القصة الأمر الذى يترك عادة لاجتهاد الطلاب .

لذا فلقد حدث تطابق بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة التجريبية الأولى فى دراسة سوير وزميليه ١٩٩٢ نظرا لأن كلا المجموعتين يستخدم أسلوب التدريس المباشر لاستراتيجية الكتابة ، إذن من المنطقى عدم ظهور فروق بين المجموعتين ، بينما تظهر تلك الفروق جلية وواضحة فى حالة الدراسة الحالية لإختلاف طريقة

التدريس فى هاتين المجموعتين حيث تستخدم الطريقة التقليدية فى حالة طلاب المجموعة الضابطة الأولى بينما تستخدم مع طلاب المجموعة التجريبية الأولى طريقة التدريس المباشر للاستراتيجية .

٦- عند مقارنة الأداء البعدى فى متغير عناصر القصة بين المجموعات التجريبية الثلاثة الواحدة بالأخريين لم تظهر فروقا دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى وكلا من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة بينما ظهرت فروقا دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة فى عناصر القصة .

وتشير هذه النتيجة إلى تفوق مكونات معلومات ما وراء الاستراتيجية والنمذجة والممارسة التعاونية والتعليمات الذاتية والإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى مقارنة بمكون الاستراتيجية فقط وذلك فيما يتعلق بتحسين عناصر القصة .

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة سوير وجراهام وهاريس ١٩٩٢ حيث توصلت دراسة سوير وآخرون إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والثالثة ، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية .

أيضا تتفق الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة جراهام وهاريس Graham & Harris 1989b من حيث عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الثانيةوالمجموعة التجريبية الثالثة .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه :

على الرغم من تركيز العديد من البحوث فى مجال علم النفس المعرفى على أهمية تحديد واستخدام الاستراتيجيات المعرفية فى التدريس نظرا لتوسطها الأداء الفعال للطلاب الذين يعانون صعوبات أو مشكلات فى تعلمهم (Wang, Harris & Graham 1991) إلا أن الباحثين يفترضون أن التدريس الفعال للاستراتيجية يتضمن مكونات متعددة (Brawn, Compion & Day 1981, Schunk 1989) حيث يمدنا التنوع فى دمج تلك المكونات معا بنماذج متعددة ومختلفة لتعلم الاستراتيجية .

ويعد برنامج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى SRDS الذى ارتكزت عليه الدراسة الحالية من البرامج التى ترتكز فى بنائها على عدد من المكونات (التدريس المباشر للاستراتيجية – التعليمات الذاتية ، والإجراءات الضمنية للتنظيم الذاتى ، والإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى أو التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية) .

وحتى تتمكن الدراسة الحالية من تحديد الاسهامات النسبية لتلك المكونات فلقد تم إخضاع نتائج الأداء الكتابى للمجموعات التجريبية الثلاثة للتحليل الكمى ومقارنتها حتى نتحقق من وجود تلك الفروق بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة . ولقد أسفرت التحليلات الكمية للنتائج عن عدم ظهور فروق دالة بين أداء المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعليمات الذاتية) وكل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة ، ويمكن تفسير عدم ظهور فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية بالآتى :-

لقد وجدت الباحثة أثناء ملاحظتها للبرامج التجريبية أن الطلاب فى المجموعة التجريبية الأولى قد اتسموا بخصائص مميزة وفارقة دون الطلاب فى المجموعة التجريبية الثانية، حيث اتسموا باهتمامهم الداخلى القوى Intrensic interest بالبرنامج وإمتلاكهم لدافعية داخلية مرتفعة Intrensic motivation تجاه المهام المكونة للبرنامج ولقد استدلت الباحثة على ذلك من حرص هؤلاء الطلاب على أداء مجموعة من الأنشطة الإضافية والتى تمثلت فى كتابتهم للعديد من القصص الإضافية حيث كان دافعهم لذلك رغبتهم فى إتقان أسس كتابه القصة ليحرزوا درجات مرتفعة كما أنهم حصلوا على توقيعات العديد من معلمى اللغة العربية فى مدارسهم حول ما يكتبونه من قصص ، أيضا اتسم هؤلاء الطلاب بمطالبتهم المستمرة لتغذية راجعة حول ما يكتبونه من قصص (وكانت إجابة المدرسين لهم أنهم سيحصلون عليها فى نهاية البرنامج الأمر الذى كان من شأنه تقوية دوافعهم نحو الكتابة).

وعلى النقيض من ذلك تقريبا كان سلوك الطلاب فى المجموعة التجريبية الثانية .

لذا ترى الباحثة أن هناك ضرورة لضبط متغيرى الدافعية الداخلية والاهتمام الداخلى بالبرنامج ضمن المتغيرات الدخيلة الواجب ضبتها عند اختيار عينة الدراسة وهو ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراستى زمرمان . (Zimmerman 1994: 1997)

كما تفسر الباحثة عدم ظهور فروق دالة بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة إلى تلقى كلا المجموعتين لمكون ما وراء المعرفة حيث يعتقد أن تدريب الطلاب على هذا المكون قد دفعهم بشكل غير مباشر إلى ممارسة بعض إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة (تحديدا قيامهم بالمراقبة الذاتية لأدائهم) الأمر الذى أدى إلى عدم ظهور

التأثير الإضافى لمكون الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى عند مقارنة أداء المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى متغير عناصر القصة .

ويتفق هذا التفسير مع ما جاء فى نص دراسة هندرسون Henderson 1986 من أن التدريب على مكون ما وراء المعرفة يتضمن قيام الطلاب بعمليات من ضمنها المراقبة الذاتية لأدائهم .

بالنسبة للفروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة والذى اتسم بكونه دالا فإن ذلك يمكن إرجاعه إلى التأثير الإضافى للمكونات الفارقة بين برنامجى المجموعة التجريبية الأولى والثالثة والتى تمثلت فى النمذجة - التعليمات الذاتية - ما وراء الاستراتيجية والإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى ويلاحظ أن تأثير تلك المكونات قد إتضح فى هذه المقارنة نظراً لتشابه خصائص المجموعتين من حيث درجة الإهتمام الداخلى بالبرنامج والدافعية الداخلية المرتفعة إذاء مهام البرنامج .

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى والقياس المرجأ الأول للمجموعات التجريبية الثلاثة ، وبين القياس البعدى والقياس المرجأ الثانى للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية فقط فى متغير عناصر القصة .

وتعبر هذه النتائج عن ثبات أداء الأفراد بالنسبة لمتغير عناصر القصة خلال شهر من الإنتهاء من تنفيذ البرنامج حيث تم القياس التتبعى لأثر البرنامج على مرحلتين ، فبعد الإنتهاء من البرنامج بنحو اسبوعين ثم القياس المرجأ الأول ثم تبعه القياس المرجأ الثانى بعد نحو أربعة أسابيع من تاريخ إنتهاء البرنامج أيضا . بينما قد يرجع ظهور فروق بين القياس البعدى والمرجأ الثانى للمجموعة التجريبية الثالثة فى متغير عناصر القصة إلى عامل النسيان لطول الفترة الزمنية الأمر الذى يمكن تداركه فى الأبحاث اللاحقة من خلال تقديم جلسة تذكيرية تسبق كل قياس مرجأ لتقوم بدور المنشط لمعلومات الطلاب حول مضمون البرنامج . ولقد استندت الباحثة فى استخدامها لقياسين تتبعين لدراسات هاريس Harris 1985 ودراسة كيندل Kendall 1989 ودراسة ولشين Woloshyn ، والذين اشارو لضرورة قياس آثار الاحتفاظ طويل المدى بالنسبة للبرامج التى تتضمن مهام مركبة من جانب وتكون محكية المرجع من جانب آخر كما هو الحال فى الدراسة الحالية حيث استخدمت الدراسة الحالية استراتيجية متعددة الخطوات ومهمة مركبة .

ب - جودة القصة

مقدمة

برغم ارتكاز البرنامج التدريبى الذى تلقاه الطلاب فى الدراسة الحالية على مكون عناصر القصة فقط دون أن يتضمن تدريبات مشابهة لتحسين جودة ما يكتبونه الطلاب من قصص ، إلا أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى التفاعل الحادث بين مكونى كتابة القصة .

فلقد توصلت دراسة ماك آرثر وجراهام McArther & Graham 1987 إلى وجود علاقة تفاعلية قوية بين درجات الطلاب فى متغير الجودة العامة للقصة ومدى توفر العناصر الأساسية للقصة من حيث الكم والكيف فى كتابتهم .

أيضا أشارت دراسة كراف ومونتجو ووانج Crave, Montague & Wang 1990 إلى أن جودة القصص المكتوبة من قبل طلاب الصف الخامس والسادس الذين يعانون من صعوبات فى التعلم قد تحسنت نتيجة لمراقبة الطلاب لمضمون عناصر ما كتبوه من قصص .

وأشارت دراسة فوس وجراهام Voth & Graham 1993 إلى أن تدريب طلاب الصف السابع والثامن على كتابة المقالات قد أثر على جودة مقالاتهم فأصبحت أطول وأكثر جودة.

وبالإضافة إلى متغير عناصر القصة ، فلقد أشارت دراسة ماك أرثر وجراهلم ١٩٨٧ إلى تأثير بعض العوامل المرتبطة بإنتاج النص Production Factors على حجم ما يكتبه الطلاب من نصوص وعلى جودتها ، ومن بين تلك العوامل وجد أن عملية التهجى قد تتداخل مع بعض العمليات المعرفية العليا التى يمارسها هؤلاء الطلاب وهم يكتبون مثل توليد المضمون والتخطيط الأمر الذى يؤثر على طول أو حجم وجودة ما يكتبونه .

لذا فلقد صرحت الدراسة الحالية ضمن إجراءاتها على تزويد الطلاب أثناء جلسات البرنامج بالتهجى السليم لما يصعب عليهم من كلمات حتى لا يعاق لديهم بعض تلك العمليات المعرفية الضرورية للكتابة ، كما آثرت الباحثة تناول النتائج المرتبطة بجودة القصة على حدا حتى تتضح الآثار التزايدية التى طرأت على جودة ما كتبه الطلاب من قصص بشكل مستقل نتيجة تدريبهم على البرامج التدريبية .

بالنسبة لنتائج الدراسة المرتبطة بمقارنة أداء الطلاب فى المجموعات التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير جودة القصة وذلك فى القياسات المختلفة فى الدراسة ، فيمكن تلخيصها بالآتى :

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى متغير جودة القصة فى القياس القبلى .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية فى متغير جودة القصة فى القياس القبلى لصالح المجموعة الضابطة الثانية .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية فى متغير جودة القصة بينما لم تظهر تلك الفروق فى حالة الضابطة الأولى .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً فى القياس البعدى لمتغير جودة القصة بين كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وبين المجموعة الضابطة الثانية ، بينما تظهر فروق دالة بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة الثانية لصالح التجريبية الثالثة .

٥- توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لمتغير جودة القصة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى .

٦- توجد فروق دالة إحصائياً فى القياس البعدى لمتغير جودة القصة بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى متغير جودة القصة بينما لم تظهر فروق دالة بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة فى ذات المتغير .

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين المرجأين الأول والثانى وذلك للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة فى متغير جودة القصة ، بينما ظهرت تلك الفروق فى حالة المجموعة التجريبية الثانية لصالح القياس البعدى لمتغير جودة القصة .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء ما يلى :

١- بالنسبة لعدم جوهرية الفروق بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى فى متغير جودة القصة فى مرحلة القياس القبلى للأداء فذلك يعكس تجانس المجموعات فى هذا المتغير حيث ينتمى الطلاب فى مختلف تلك المجموعات إلى المستوى المنخفض فى متغير جودة القصة وبذلك فإن أى زيادة متوقعة قد تطرأ على أداء هؤلاء الطلاب فى متغير الجودة يمكن إرجاعه إلى تأثير البرنامج المقدم لأفراد المجموعة .

٢- أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية فى القياس القبلى لجودة القصة. ويمكن تفسير ذلك فى ضوء النتيجة السابقة التى أسفرت عن تجانس كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى مستوى الأداء القبلى لمتغير جودة القصة أى أن تلك المجموعات تنتمى إلى مستوى واحد فى جودة القصة، فى حين يعبر مستوى الطلاب فى المجموعة الضابطة الثانية من المستوى المتوسط العادى فى جودة القصة ، وحيث أن الفروق لصالح المجموعة الضابطة الثانية فهذا يؤكد على إنتماء المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى إلى مستوى أقل من المستوى المتوسط وهو المستوى المنخفض فى جودة القصة .

٣- لقد أبرزت التحليلات الكمية لنتائج الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية الثلاثة لصالح القياس البعدى ، فى حين لم تظهر تلك الفروق بشكل دال فى حالة المجموعة الضابطة الأولى .

وتشير هذه النتيجة إلى الآثار التزايدية التى طرأت على جودة القصة نتيجة تدريب الطلاب على البرامج التدريبية التى انعكست فى صورة تحسن الأداء البعدى للطلاب فى متغير جودة القصة وذلك للمجموعات التجريبية الثلاثة جميعها الأمر الذى يدعو إلى الاطمئنان إلى فعالية البرامج التى ارتكزت عليها الدراسة الحالية فى تحسين جودة ما يكتبه الطلاب من قصص . أيضا ما يدعم هذه النتيجة تأثير البرامج التدريبية كذلك على طول القصص التى كتبها الطلاب حيث تفوقت القصص التى كتبها الطلاب فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى بالنسبة لعدد الكلمات المستخدمة فى كتابه القصة.

أما بالنسبة لجودة القصص التى كتبها الطلاب فى المجموعة الضابطة الأولى (التى لم تتلق أى من البرامج) فلم يطرأ أى تحسن على الأداء البعدى للطلاب مقارنة بأدائهم القبلى (بلغت متوسطات عدد الكلمات فى القياس القبلى للمجموعات التجريبية الثلاثة فى القصص على التوالى ١٧٩ - ١٦٤ - ١٧١ كلمة ، بينما بلغت متوسطات عدد الكلمات فى القصص التى كتبها الطلاب فى القياس البعدى للمجموعات التجريبية الثلاثة على التوالى ٣٥٩ - ٤١٢ - ٤١٧ كلمة) ، ويمكن إرجاع ذلك إلى إقتصار طرق التقويم التى يتبعها المعلمون فى تصحيح موضوعات التعبير للطلاب على بعض معايير الجودة (القواعد النحوية - الأخطاء الإملائية) التى يصعب وصفها بكونها معايير شاملة للحكم على جودة القصة (على أحمد مدكور ، ١٩٩١، ص ١٢١) ، الأمر الذى يصرف إنتباه الطلاب عن المعايير الضرورية للكتابة أو يجعلهم على غير

وعى بأهميتهم ، فيرغم إمتلاك بعض الطلاب لتلك المعايير إلا أنهم لا يوظفونها بشكل سليم فى كتاباتهم مما يجعلها تتسم بالركاكة والضعف . وتدعم هذه النتيجة ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق دالة بين القياس البعدى والقبلى لمتغير عناصر القصة لذات المجموعة الضابطة ، الأمر الذى يؤكد على فكرة التفاعل بين متغيرى عناصر وجودة القصة فعندما يطرأ تحسن على عناصر القصة فإن جودة القصة تتحسن هى الأخرى (كما هو الحال فى التجريبيات) وعندما ينعدم التأثير على مكون عناصر القصة ينتفى معه ظهور تحسنات على جودة القصة (كما هو الحال فى المجموعة الضابطة الأولى) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جراهام وهاريس ودراسة ماك أرثر وجراهام Graham & Harris 1989; and Mac Arther & Graham 1987 ودراسة كراف وآخرون Crave et al., 1990 ودراسة فوس وجراهام Voth & Graham 1993 .

بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة سوير وجراهام وهاريس Sawyer et al.,1992 والتى لم يطرأ فيها تحسن فى جودة القصص المكتوبة فى المجموعات التجريبية فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى حيث أرجعته دراسة سوير وآخرون إلى الانخفاض الشديد فى جودة القصص التى كتبها الطلاب أثناء القياس القبلى ، لذا فالتحسن الذى طرأ على جودة قصص الطلاب أثناء القياس البعدى لم يكن فرقا دالا إحصائيا .

٤- أشارت نتائج الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لمتغير جودة القصة بين كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وبين المجموعة الضابطة الثانية ، بينما تظهر فروق دالة فى حالة مقارنة المجموعة التجريبية الثالثة بالمجموعة الضابطة الثانية لصالح التجريبية .

وهذا يعنى أن مستوى جودة القصص التى كتبها الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة فى مرحلة القياس البعدى قد وصلت إلى المستوى المتوسط من الجودة والذى يمتلكه الطلاب فى المجموعة الضابطة الثانية أو مجموعة متوسطى التحصيل الدارس كما أنه قد ارتفع عن المستوى المتوسط فى حالة المجموعة التجريبية الثالثة . ويمكن تفسير ذلك أو ارجاعه إلى الآثار التزايدية الناجمة عن تفاعل متغير عناصر القصة مع جودتها الأمر الذى يشير إلى فعالية البرامج التدريسية التى ارتكزت عليها الدراسة الحالية حيث أدت إلى زيادة وعى الطلاب بمعايير الجودة الأمر الذى أدى إلى الارتقاء بمستوى جودة القصص التى كتبها

الطلاب فى المجموعات التجريبية من المستوى المنخفض إلى المستوى المتوسط بل وتخطيه للمستوى المرتفع فى حالة المجموعة التجريبية الثالثة.

ولقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا جراهام وهاريس 1989A+B ودراسة سوير وآخرون Sawyer et al., 1992 حيث لم يصل مستوى جودة القصص التى كتبها الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة فى هذه الدراسات إلى مستوى الطلاب العاديين .

ويرجع ذلك إلى أن فى دراستى جراهام وهاريس 1989a+b اتسمت جودة القصص القبلية للطلاب بالإنخفاض الشديد كما لم تظهر فروق دالة فى جودة القصص فى دراسة سوير وآخرون بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعات التجريبية لنفس السبب ، أيضاً عينة الدراسة فى هذه الدراسات اختلفت عن عينة الدراسة الحالية حيث تمثل عينة الدراسات الأجنبية من الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الكتابة أو التعبير .

٥- توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لجودة القصة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى .

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق دالة فى جودة القصة بين المجموعات التجريبية الثلاثة وبين المجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدى لجودة القصة وذلك لصالح المجموعات التجريبية ، وهذا يعنى أن مستوى جودة القصص التى كتبها الطلاب فى المجموعات التجريبية قد فاقت مستوى جودة القصص التى كتبها طلاب المجموعة الضابطة الأولى الذين لم يتلقوا أية برامج تدريبية ، وحيث أن جودة القصص التى كتبها الطلاب فى المجموعة الضابطة الأولى لم يطرأ عليها أى تحسن من القياس القبلى إلى البعدى (كما أشارت إلى ذلك النتيجة السابقة ٤) فإن ذلك يؤكد على فاعلية البرامج فى رفع جودة قصص الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة من المستوى المنخفض (القبلى) إلى المستوى المتوسط (فى البعدى) وما يدعم منطقية هذا التفسير ظهور فروق دالة، إحصائيا فى مستوى جودة قصص الطلاب بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية لصالح الضابطة الثانية ، الأمر الذى يشير إلى عدم إرتقاء مستوى جودة القصص للطلاب فى المجموعة الضابطة الأولى إلى المستوى المتوسط أو العادى فى جودة القصص والذى تعبر عنه مستوى قصص المجموعة الضابطة الثانية .

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة سوير وجراهام وهاريس ١٩٩٢ حيث توصلت دراسة سوير وآخرون إلى وجود فروق دالة فى القياس البعدى بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية لصالح الثانية فى جودة القصة بينما لم تظهر أى فروق دالة أخرى فى هذا الصدد كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جراهام وهاريس ١٩٨٩b حيث ظهرت فروق دالة إحصائيا فى جودة القصص بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى لجودة قصصهم ويرجع ذلك إلى الإنخفاض الشديد فى مستوى جودة القصص لطلاب المجموعات التجريبية الأمر الذى حال دون ظهور أثر البرامج التدريبية بالقدر الذى يرفع مستوى جودة قصص هؤلاء الطلاب إلى مستوى الطلاب العاديين أو المتوسطين .

٦- أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لمتغير جودة القصة بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة بينما لم تظهر فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة فى متغير جودة القصة .

وتشير هذه النتائج إلى تأثير الإسهامات النسبية للمكونات التى تلقتها كل مجموعة من المجموعات التجريبية على جودة قصصهم فبمقارنة المجموعة التجريبية الأولى بالثالثة أتضح التفاعل الذى حدث بين مكونات معلومات ما وراء الاستراتيجية والنمذجة والممارسة التعاونية والتعليمات الذاتية والتنظيم الذاتى الصريح وبين متغير جودة القصة والذى أسفر عن تحسن واضح وجلى فى جودة قصص هؤلاء الطلاب (طلاب المجموعة التجريبية الثالثة) بالمقارنة بجودة قصص الطلاب فى حالة تفاعل الاستراتيجية فقط مع متغير الجودة (المجموعة التجريبية الأولى) . وبمقارنة جودة قصص المجموعة التجريبية الأولى بالمجموعة التجريبية الثانية اتضح تأثير مكونات معلومات ما وراء الاستراتيجية والتعليمات الذاتية والنمذجة على جودة القصص لطلاب المجموعة التجريبية الثانية . وعند مقارنة جودة قصص المجموعة التجريبية الثالثة بالمجموعة التجريبية الثانية لم يظهر تأثير جوهري للمكون الفارق بين المجموعتين - وهو مكون التنظيم الذاتى الصريح (التخطيط للهدف - المراقبة الذاتية) - على جودة القصص للطلاب .

ويمكن تفسير ذلك بالآتى :

١- أن اتحاد مكونات برنامج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى معاً (المتمثل فى المجموعة التجريبية الثالثة) يمثل الصيغة المثلى للتأثير على مكون جودة القصة .

٢- أن مكون التعليمات الذاتية (الإجراءات الضمنية للتنظيم الذاتى) كان له تـــأثير فعـــال على جودة القصص وتنفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات (Denney 1975; Denney & Turner 1979 and Hallahan et al., 1983) حيث تساعد التعليمات الذاتية المتعلم على تركيز إنتباهه على الخصائص الهامة للمهمة لا علـــى المعلومـــات غـــير وثيقة الصلة بالمهمة (Fuson 1979) . كما أنها تستخدمها كوسائل للتسميع حيث تســـاعد الأفراد على تنظيم وتشفير وتخزين المعلومات فى الذاكرة الأمر الـــذى يحســـن مـــن عملية الاستدعاء والاستخدام المستقبلية (Denney 1975) .

كما أن التعبير اللفظى يستطيع أن يساعد الأطفال على الاحتفاظ بتوجه إيجـــابى نحـــو المهمة ومواجهة الصعوبات من خلال التعزيز الذاتى واستخدام عبـــارات المواجهـــة (Meichenbaum & Asarnow 1979) .

٣- عدم ظهور فروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة تشير إلى عدم كفاية مكـــون التنظيم الذاتى الصريح (التخطيط للهدف + المراقبة الذاتية) منفردا للإرتقـــاء بجـــودة القصص التى كتبها الطلاب ، وإنما باتحاد هذا المكون مع مكون التعليمـــات الذاتيـــة ظهرت الفروق واتضح الأثر على جودة القصص التى كتبها الطلاب .

والباحثة تفسر عدم فعالية الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى مستقلة فى رفع جـــودة قصص الطلاب إلى :-

- قصر الفترة الزمنية التى استغرقها الطلاب فى ممارســـة أو التدريـــب علـــى إجراءات التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية ، كما أن المدة الزمنية التى مـــارس الطلاب خلالها التدريب على تلك الإجراءات والتى تمثلت فى الفترة الزمنيـــة التى استغرقها البرنامج إتسمت بالصغر الأمر الذى حال دون أن تؤتى ثمارهـــا فى التأثير على أداء الطلاب لذا تقترح الباحثة حتى يبرز أثـــر هـــذا المكـــون زيادة الفترة الزمنية المستغرقة فى تدريس تلك الإجراءات ، الأمر الذى يمكـــن تحقيقه من خلال التوسع فى تدريس تلك الإجراءات توسعا أفقيـــا ورأســـيا ، بمعنى أن يتم تدريس تلك الإجراءات لمختلف معلمى المواد الدراســـية بدايـــة والذين بدورهم يدرسونها ضمن خططهم الدراسية لتلاميذهم (أفقيا) علـــى أن يضمن كل معلم تلك الإجراءات عند تناوله لكل موضوع فى منهجه الدراســـى (رأسيا) .

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين الأول والثانى وذلك للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة فى متغير جودة القصة .

وتشير هذه النتيجة إلى أن المكونات المتعددة للبرامج التدريبية التى تلقتها المجموعة التجريبية الأولى والثالثة قد استمرت فى تأثيرها على جودة القصص التى كتبها الطلاب فى تلك المجموعات خلال القياسين المرجأ الأول والثانى أى خلال شهر من إنتهاء القياس البعدى لتلك البرامج الأمر الذى يعكس فعاليتها نظرا لامتداد تأثيرها وإستمراريته من مكون عناصر القصة إلى مكون جودة القصة ، أما بالنسبة لظهور فروق فى حالة المجموعة التجريبية الثانية فربما تكون هذه النتيجة امتدادا للخصائص المميزة للطلاب فى هذه المجموعة التجريبية التى أشرنا لها مسبقا حيث اتسموا بنقص اهتمامهم الداخلى بالبرنامج ونقصان دافعيتهم إذاء مهام البرنامج ، لذا توصى الباحثة بضرورة قياس متغير الدافعية الداخلية لدى الطلاب باعتباره متغيرا دخيلا قد يؤثر فى نتائج الدراسة .

جـ - الدرجة الكلية للقصة

بالنسبة لنتائج الدراسة المرتبطة بمقارنة أداء الطلاب الكتابى فى المجموعات التجريبية والضابطة بالنسبة للدرجة الكلية للقصة وذلك فى القياسات المختلفة فى الدراسة ، فيمكن تلخيصها كالآتى :

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس القبلى للدرجة الكلية للقصة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية فى القياس القبلى للدرجة الكلية للقصة لصالح المجموعة الضابطة الثانية .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية فى الدرجة الكلية للقصة بينما لم تظهر تلك الفروق فى حالة المجموعة الضابطة الأولى .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى للدرجة الكلية للقصة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة وبين المجموعة الضابطة الثانية .

٥- توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى للدرجة الكلية للقصة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى .

٦- توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى للدرجة الكلية للقصة بين كل من المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة بينما لم تظهر تلك الفروق بشكل دال بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة .

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين الأول والثانى وذلك للمجموعات التجريبية الثلاثة فى الدرجة الكلية للقصة .

٢،١- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى القياس القبلى للدرجة الكلية للقصة بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى الأمر الذى يؤكد على تجانس تلك المجموعات فى القياس القبلى للدرجة الكلية للقصة ، حيث يفترض أن جميع الطلاب فى هذه المجموعات ينتمون إلى المستوى المنخفض فى كتابة القصة وما يؤكد على ذلك ظهور فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية فى الدرجة الكلية للقصة حيث ينتمى الطلاب فى المجموعة الضابطة الثانية إلى المستوى المتوسط فى كتابة القصة ، لذا ظهرت الفروق بشكل دال بين طلاب المجموعة الضابطة الثانية وباقى الطلاب فى مجموعات الدراسة .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية فى الدرجة الكلية للقصة بينما لم تظهر تلك الفروق فى حالة المجموعة الضابطة الأولى .

إن تحسن الأداء البعدى للطلاب فى المجموعات التجريبية يشير إلى تفاعل متغيرى عناصر القصة وجودتها أثناء البرامج التدريبية التى ارتكزت عليها الدراسة الحالية بالشكل الذى ولد معه تأثيرات تزايدية انعكست فى شكل تحسن مستوى الأداء الكتابى البعدى للطلاب فى تلك المجموعات .

ويمكن تفسير أو إرجاع تحسن الأداء الكتابى البعدى للطلاب فى المجموعات التجريبية مقارنة بالأداء القبلى لهم إلى فعالية البرامج التدريبية التى قدمتها الدراسة الحالية بما تضمنته من مكونات متعددة ومتفاعلة أسهمت فى تعريف الطلاب بماهية عناصر القصة من جانب كما عملت على تحسين وعى الطلاب awareness بمعايير جودة القصة حيث نقلت بؤرة وعى الطلاب من التركيز على معيار أو معيارين للجودة على

الأكثر (القواعد النحوية - الإملاء) إلى معايير أخرى أكثر شمولاً (التنظيم - الإبداع - ملاءمة الكلمات المختارة - بناء الجملة - جدة العنوان) ولقد انعكست محصلة تلك التحسنات فى صورة تحسن الدرجة الكلية للقصص التى كتبها هؤلاء الطلاب فى القياس البعدى .

وبرغم تحسن الأداء الكتابى البعدى للطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة إلا أن هذا التحسن لم يطرأ على أداء المجموعة الضابطة الأولى التى لم تتلق أى من البرامج التدريبية وإنما اقتصر الأمر بالنسبة لها على استخدام الطريقة التقليدية فى تدريس التعبير من قبل مدرس الفصل .

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى طريقة التدريس التى يستخدمها المعلمون فى تدريس برامج التعبير عامة وبرامج التعبير الإبداعى خاصة ، حيث يقتصر دور المعلم فى حصص التعبير على كتابة رأس الموضوع على السبورة مع مناقشته بشكل عام مع الطلاب دون تناول المعلم لاستراتيجية ملاءمة للكتابة يشرح فيها كيفية تطويعها لتتلاءم وكتابة أنماط التعبير المتعددة مع تزويدهم بمعلومات عن ما وراء الاستراتيجية لتخلق لديهم إهتماما داخليا بجدوى وفاعلية تلك الاستراتيجية . أيضا يقتصر دور المعلم فى المدرسة على التمييز بين الأنواع المختلفة لفنون التعبير الإبداعى ، ذكر الأنواع دون الخوض فى تحديد الخصائص المميزة لكل نمط فيها بالشكل الذى يفهم معه الطالب الهيكل الأساسى (العناصر) ، الذى يميز بنية كل لون من ألوان التعبير فيستطيع الطالب التخطيط لكتابتها بشكل جيد أو بطريقة مثلى .

كذلك يعاب على البرامج التقليدية التى تقدم فى المدارس لتدريس مادة التعبير طرق التقويم التى يتبعها المعلم فى تصحيح موضوعات التعبير للطلاب على بعض معايير الجودة (القواعد النحوية - الأخطاء الإملائية) ، دون الرجوع إلى معايير شاملة للحكم على جودة القصة الأمر الذى يصرف انتباه الطلاب عن تلك المعايير أثناء كتابتهم ويجعلهم غير واعيين بأهميتها مما يعكس فى النهاية أحكاما تقويمية تتسم بعدم الدقة إزاء ما يكتبه الطلاب من موضوعات والذى يؤدى إلى انصراف اهتمام التلاميذ عن كتابة التعبير عامة وعن كتابة بعض أنواع منه خاصة حتى ولو كان للطالب ميلا إزاءها وذلك بوازع من معلميه (كأن يقول المدرس :- فى الامتحان لا تكتبوا قصصا وإنما مقالات فهى التى تحصد الدرجات) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماك ارثر وجراهلم Mac Arther & Graham 1987 ، ودراسة جراهام وهاريس Graham & Harris 1989b ، ودراسة كراف وآخرون

Crave et al., 1990 ، ودراسة شنك وشوارتز Schunk & Schwartez 1993 ودراسة فوس وجراهام Voth & Graham 1993 .

٤، ٥- أظهرت نتائج القياس البعدى عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة وبين المجموعة الضابطة الثانية فى الدرجة الكلية للقصة بينما ظهرت فروقا دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى فى الدرجة الكلية للقصة وذلك لصالح المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الثانية .

وتشير هذه النتائج إلى ارتقاء مستوى الأداء الكتابى الكلى للطلاب فى المجموعات التجريبية من المستوى المنخفض (القبلى) إلى المستوى المتوسط والذى يعكسه مستوى الأداء الكتابى لطلاب المجموعة الضابطة الثانية ، بينما ظل مستوى الأداء الكلى لطلاب المجموعة الضابطة الأولى (التى لم تتلق أى برامج تدريبية) عند مستوى الأداء القبلى لها (المستوى المنخفض) حيث ثبت وجود فروق بين مستوى أدائها الكتابى الكلى البعدى وبين أداء المجموعة الضابطة الثانية وذلك لصالح المجموعة الضابطة الثانية .

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن البرامج التدريبية التى قدمتها الدراسة الحالية بما لها من فاعلية عملت على تحسين كل من عناصر القصة ومعايير جودتها وبالتالى رفع المستوى الإجمالى للقصص التى كتبها الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة بينما لم تنجح الطريقة التقليدية التى يستخدمها المعلم فى شرحه لمادة التعبير فى إحراز تحسن ملموس مماثلا على الأداء الكتابى للطلاب فى القصص .

٦ - توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى للدرجة الكلية للقصة بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعة التجريبية الثانية والثالثة بينما لم تظهر تلك الفروق بشكل دال بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة وتشير هذه النتائج إلى :

أ- بمقارنة الأداء الكتابى الكلى البعدى للمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية اتضح فعالية مكونات معلومات ما وراء الاستراتيجية والنمذجة والممارسة التعاونية والتعليمات الذاتية فى تحسين الدرجة الكلية للقصة لطلاب المجموعة التجريبية الثانية بالمقارنة بمكون الاستراتيجية فقط ، ويمثل هذا التحسن نتاجا لتفاعل الزيادة أو التحسن الذى طرأ على متغيرى العناصر والجودة للقصص التى كتبها الطلاب حيث أشارت نتيجة مقارنة

الأداء البعدى للمجموعة التجريبية الأولى بالثانية فى متغير عناصر القصة إلى عدم ظهور فروق دالة بين المجموعتين ، أى أن تلك المكونات الفارقة بين برنامجى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لم يكن لها تأثير مباشر على عناصر القصة إلا أنها أسهمت فى تحسين وعى الطلاب بمعايير جودة القصة الأمر الذى أدى إلى تحسن جودة القصة . لذا يمكن إرجاع التحسن الذى طرأ على الدرجة الكلية للقصة ككل إلى زيادة وعى الطلاب بمعايير جودة القصة بشكل غير مباشر . أى أن تلك المكونات الفارقة قد استطاعت التأثير على جودة القصص ومن ثم على الدرجة الكلية للقصة ككل .

ب- بمقارنة الأداء الكتابى الكلى البعدى للمجموعة التجريبية الثانية بالمجموعة التجريبية الثالثة لم تظهر فروق دالة بين المجموعتين . وبمراجعة النتائج السابقة للدراسة الحالية المرتبطة بهذا الجانب بالنسبة لمتغيرى عناصر القصة وجودتها فلقد أشارت النتائج أيضا إلى عدم ظهور فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين فى الأداء البعدى لهم فى هذين المتغيرين إلا أنه لا بد وأن نلاحظ أن مقارنة أداء هاتين المجموعتين معاً لا يعنى مقارنة وجود مكون التنظيم الصريح بحالة غيابه حيث أنه ليس هناك ما يضمن عدم ممارسة طلاب المجموعة التجريبية الثانية لإجراءات التنظيم الذاتى ولو بشكل ضمنى، الأمر الذى قد يكون سبب مباشر لتشابه أداء المجموعتين . فعلى الرغم من عدم تزويد الطلاب فى المجموعة التجريبية الثانية بتغذية راجعة عن أدائهم الكتابى إلا أن ذلك لا يمنع من قيامهم بوضع أهداف أدائية لتعلمهم ومراقبة هذه الأهداف بشكل أو بآخر . كما تشير ميشنبوم Meichenbaum إلى أن إجراء التعليمات الذاتية يتضمن بداخله إجراءات تنظيم ذاتى . كما تعتقد الباحثة أن استخدام الطلاب لاستراتيجية فى الكتابة أمر يدعو بعض الطلاب بحال أو بآخر إلى ممارسة بعض إجراءات التنظيم الذاتى (المراقبة الذاتية لاستخدامهم للاستراتيجية بخطواتها).

ج - مقارنة الأداء الكتابى الكلى البعدى للمجموعة التجريبية الأولى بالمجموعة التجريبية الثالثة أسفر عن فروق دالة بين المجموعتين . وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية مكونات معلومات ما وراء الاستراتيجية والنمذجة والممارسة التعاونية والتعليمات الذاتية والإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى فى تحسين مستوى الأداء الكتابى للطلاب فى القصة . ويمثل هذا التحسن نتاجاً لتفاعل

التحسنات التى طرأت على متغير العناصر والجودة للقصص التى كتبها الطلاب حيث أشارت النتائج السابقة إلى تحسن الأداء البعدى لمتغيرى العناصر والجودة لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة مقارنة بالأداء البعدى لمتغيرى العناصر والجودة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى .

ويتضح من هذه النتيجة أن الصيغة المثلى التى يبرز معها تحسنات واضحة على الأداء الكتابى الكلى للطلاب فى القصة تتمثل فى البرنامج التدريبى الأساسى فى الدراسة الحالية (برنامج استراتيجية تنمية التنظيم الذاتى) والذى تتحد فيه الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى مع باقى المكونات ، الأمر الذى يؤكد على حقيقة أساسية وهو أنه حتى يتضح أثر مكون التنظيم الذاتى الصريح فلا بد وأن يتحد مع باقى مكونات البرنامج .

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين الأول والثانى وذلك للمجموعات الثلاثة فى الدرجة الكلية للقصة .

وتشير هذه النتيجة إلى أن التفاعل الذى حدث بين متغيرى عناصر القصة وجودتها الذى أثمر عن تحسن الأداء الكتابى البعدى للطلاب فى المجموعات التجريبية قد استمر أثره وامتد إلى القياس المرجأ الأول (بعد اسبوعين من القياس البعدى) والقياس المرجأ الثانى (بعد شهر من القياس البعدى) بنفس القوة مما يؤكد على استمرارية حدوث ذلك التفاعل حتى بعد إنتهاء جلسات البرنامج .

ويمكن إرجاع ذلك إلى فعالية المكونات التى تأسس عليها البرنامج فى إحداث ذلك الأثر واستمراريته .

ثانيا- فعالية الذات نحو الكتابة

وتتلخص النتائج المرتبطة بمقارنة أداء الطلاب فى المجموعات التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير فعالية الذات نحو الكتابة فى القياسات المتعددة التى اشتملت عليها الدراسة على ما يلى :-

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس القبلى لفعالية الذات نحو الكتابة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية فى القياس القبلى لفعالية الذات نحو الكتابة لصالح المجموعة الضابطة الثانية .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعات التجريبية فى فعالية الذات نحو الكتابة بينما لم تظهر تلك الفروق فى حالة المجموعة الضابطة الأولى.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة وبين المجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

٥- توجد فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى .

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء ما يلى :-

١- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس القبلى لفعالية الذات نحو الكتابة .

وتشير هذه النتيجة إلى تجانس مجموعات الدراسة فى متغير إدراك فعالية الذات نحو الكتابة ، وبذلك فيمكن إرجاع أى تحسن سيطرأ على القياس البعدى لإدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة إلى تأثير البرامج التدريبية التى تتبناها الدراسة الحالية .

٢- وحيث أن أحد الأهداف الرئيسية للدراسة الحالية هو رفع مستوى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة من المستوى المنخفض إلى المستوى العادى أو المتوسط وذلك من خلال تدريب الطلاب على البرامج المتضمنة فى الدراسة . فلقد تم مقارنة الأداء القبلى للطلاب فى فعالية الذات نحو الكتابة وذلك بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى وبين المجموعة الضابطة الثانية أو مجموعة الطلاب المتوسطين فى الكتابة وفعالية الذات . ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بينهما مما يدعم ويؤكد على انتماء كل منهما إلى مستوى مختلف فى فعالية الذات نحو الكتابة .

٣- أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعات التجريبية فى فعالية الذات نحو الكتابة بينما لم تظهر تلك الفروق فى حالة المجموعة الضابطة الأولى .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى :-

- يعد إحساس الطلاب بفعاليتهم الذاتية عاملا هاما ومؤثرا على الأداء الأكاديمى لهم حيث أنه يتوسط عملية اختيارهم للأنشطة التى يمارسونها كما أنه يتوسط كذلك بذلهم للجهد ومثابرتهم فى مواجهة الصعوبات (Schunk 1989) . ويؤكد بعض المنظرين والباحثين (Bandura & Schunk 1981 and Schunk 1989) على أن التدريب على إجراءات التنظيم الذاتى الضمنية والصريحة عادة ما تسفر عن تحسن (آثار تراكمية) فى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية .
- ولقد ترتب على استخدام البرامج التدريبية المتضمنة فى الدراسة الحالية حدوث تحسن فى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة فى مرحلة القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى لهم وذلك بالنسبة للمجموعات التجريبية الثلاثة .

وتختلف النتيجة التى توصلت إليها الدراسة الحالية فى هذا الصدد مع نتائج دراستى جراهام وهاريس 1989A+b ودراسة سوير وزميلاه 1994 ودراسة شنك 1981 حيث لم يختلف إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة من القياس القبلى إلى القياس البعدى فى المجموعات التجريبية الثلاثة ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة فى هذه الدراسات حيث ينتمى الطلاب فيها إلى الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة ، حيث اتسمت تقديراتهم القبلية لفعاليتهم الذاتية بالمغالاة الشديدة ولقد أرجع الباحثون تلك المغالاة إلى أسباب منها:-

- أن قدرة الفرد على قياس استعداداته الذاتية تتطلب إمتلاكه لمهارات ما وراء معرفية تساعده على تخيل أو توقع المهمة ، وتصور الأداء الأكاديمى من الأمور التى يصعب تخيلها أو تصويرها لمن لم تتم لديهم تلك المهارات بشكل كافى Harris et al., 1988 .
- كما يرجعها شنك إلى عدم إدراك الأطفال لمتطلبات المهمة ولمعلوماتهم الخاطئة عن ذواتهم ، واستخدام الأطفال لاستراتيجية حماية الذات أو لتأخر نمو قدرتهم على مقارنة متطلبات المهمة بمستوى قدرتهم Schunk 1981 .

ونلاحظ أن تلك التحسنات لم تنسحب أيضا على إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية فى المجموعة الضابطة الأولى فى مرحلة القياس البعدى .

ويمكن إرجاع ذلك إلى قصور اهتمام بعض المعلمين بفن القصة رغم كونه أحد فروع التعبير الإبداعى الهامة ، هذا بالإضافة إلى قصور أساليب التقويم التى يستخدمها المعلمون فى تقويم ما يكتبه الطلاب من موضوعات التعبير بوجه عام ومن القصص

تحديدا ، حيث أنها لا ترتكز فى معظمها على محكات صادقة للحكم على كفـــاءة مـــا يكتبه الطلاب من قصص أو مقالات (الأخطاء الإملائية - ملائمة الكلمـــة - القواعـد النحوية) لذا فقد يكتب الطالب قصة جيدة وتقيم بأقل مما تستحق ، الأمر الذى يضعـف من إدراكه لفعاليته الذاتية نحو ما يكتب حيث أن أحد المصادر العامة التى يستقى منـها الفرد فعاليته الذاتية هـو الأداءات الإنجازيـة (Bandura 1977) كمـا أن بعـض المعلمين كثيرا ما ينصحون طلابهم بالابتعاد عن كتابة القصة تحديدا عندما تتاح لـــهم حرية الاختيار ما بين كتابتها وكتابة المقال مؤكدين لهم أن كتابة القصة الجيدة تتطلـب استعدادات قد لا يمتلكها أكثرهم، هذا بالإضافة إلى تحذير المعلمين أنفسهم للطلاب من الذاتية الشديدة التى قد تنتاب بعض المعلمين أثناء تصحيح القصة مما يجعل الطـــلاب يؤثرون البعد عن كتابة القصص على الأقل داخل بيئاتهم الدراسية .

٤- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبيـــة الثلاثـــة وبيـــن المجموعـــة الضابطة الثانية فى القياس البعدى لفعالية الذات .

وتشير هذه النتيجة إلى انتقال الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة من المســـتوى المنخفض فى إدراك فعالية الذات نحو الكتابة إلـــى المســـتوى المتوســـط أو مســـتوى الطلاب المتوسطين فى ذات المتغير ، مما يشـــير إلـــى فعاليـــة الـــبرامج التدريبيـــة المتضمنة لإجراءات التنظيم الذاتى الصريحة والضمنية حيث كان لها أثـــر تراكمـــي على إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شنك Schunk 1989 .

٥- أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا فى القياس البعدى لفعاليـــة الـــذات نحو الكتابة بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية وبين المجموعة الضابطة الأولى .

وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الأداء البعدى للطلاب فى المجموعات التجريبية فـــى متغير فعالية الذات نحو الكتابة قد أصبح متباينا عن مستوى الأداء البعدى للمجموعـــة الضابطة الأولى رغم تساوى كلاهما فى المستوى القبلى لنفس المتغـــير ، وحيـــث أن الفروق لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة فإن ذلك يشير إلى ارتقاء مستوى الطـلاب فى المجموعات التجريبية إلى مستوى أعلى (المتوسط) مـــن مســـتوى الطـــلاب فـــى المجموعة الضابطة الأولى (المنخفض) وذلك بتأثير مكونات البرامج التدريبيـــة التـــى تلقتها المجموعات التجريبية . وما يدعم من منطقية هذه النتيجة ظهور فروق دالة بيـن

المجموعة الضابطة الأولى (التى لم تتلق أى من البرامج) والمجموعة الضابطة الثانية لصالح الضابطة الثانية والتى تعبر عن المستوى المتوسط فى فعالية الذات نحو الكتابة أى أن البرامج التقليدية فى الكتابة والتى تقدم للطلاب فى المجموعة الضابطة الأولى لم تستطيع الوصول بهم إلى المستوى المتوسط فى فعالية الذات نحو الكتابة حيث كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة الثانية الأمر الذى يؤكد على فعالية البرامج التدريبية المستخدمة فى الدراسة الحالية بالمقارنة بالبرامج التقليدية التى تقدم فى المدارس من حيث تحسن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٦- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية فى القياس البعدى لفعالية الذات نحو الكتابة .

وتشير هذه النتيجة إلى أن التأثيرات الإضافية التى نشأت من تدريب الطلاب على إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة وإجراءات التنظيم الذاتى الضمنية قد تشابهت فى حجم تأثيرها على إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات جراهام وهاريس Graham & Harris 1989a+b ودراسة سوير وجراهام وهاريس Sawyer, Graham & Harris 1992.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أحد التفسيرات التالية :

(١) تؤكد نتائج الدراسة فى مجال دافعية الإنجاز (أتكستون وماكليلاند) وفى مجال سلوك الإنجاز كذلك Achievement Behavior (كرندال وزملاءه) على امتلاك الطلاب المتوسطين والمرتفعين فى الإنجاز لقدرة مرتفعة على وضع تقديرات واقعية لاستعداداتهم على أداء المهام المختلفة كما أنهم يقدمون على اختيار المهام متوسطة الصعوبة ، فى حين قد يغالى الطلاب منخفضى الإنجاز Low achiveing فى تقديراتهم لقدراتهم كما أنهم يقاومون الجهود التى تبذل لتعديل هذه التقديرات وجعلها أقرب للواقع Alvarez & Adelman 1986 and Bandura & Schunk 1981 .

ولقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى ارتفاء مستوى الأداء الكتابى للطلاب من المستوى المنخفض إلى المستوى المتوسط وذلك لدى المجموعات التجريبية الثلاثة (النتيجة رقم ٤ فى الدرجة الكلية للأداء الكتابى) حيث خلفت المكونات

الفارقة للبرامج التجريبية الثلاثة أثارا على الأداء الكتابى البعدى للطلاب إلا أنه ظل داخل شريحة المستوى المتوسط فى الإنجاز الكتابى .

وبرغم عدم اختلاف طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة فى تقديرهم لمستوى فعاليتهم الذاتية البعدية من مجموعة لأخرى إلا أن مستوى فعاليتهم الذاتية قد ارتقى من المستوى المنخفض إلى المستوى المتوسط (نتيجة رقم ٤ فى فعالية الذات). أى أن الطلاب فى المجموعات التجريبية الثلاثة وصل مستوى أدائهم الكتابى إلى المستوى المتوسط وكذا إدراكهم لفعاليتهم الذاتية .

ويمكن تفسير ذلك بأن الأداء الجيد والفعال (المتوسط) يتم فى ظل فعالية ذات متوسطة ، وهذا التفسير تدعمه أبحاث الدافعية وسلوك الإنجاز التى أشرنا لها مسبقا فى هذا الجانب من البحث .

وتتفق هذه الدراسة مع دراستى جراهام وهاريس Graham & Harris 1989a+b ودراسة سوير وزميليه 1992 .

(٢) اعتمدت الدراسة الحالية فى قياس فعالية الذات نحو الكتابة على مقياس موازى لمقياس فعالية الذات نحو الكتابة للراشدين حيث استخدمت الباحثة فى إعداده نفس الإجراءات المستخدمة فى مقياس فعالية الذات للراشدين لجراهام وهاريس المتفق مع إجراءات باندورا فى بناء مقاييس فعالية الذات . ونظرا للطبيعة الخاصة لمفهوم فعالية الذات لدى الأطفال فلا بد من مراعاة الطبيعة الخاصة له، كما يمكن الاعتماد على طرقا متعددة فى قياس فعالية الذات لدى الأطفال حتى تزداد ثقتنا فى وسائل قياس فعالية الذات .

ثالثا : كفاءة استخدام استراتيجية الكتابة

وتتلخص النتائج المرتبطة بمقارنة أداء الطلاب البعدى فى المجموعات التجريبية الثلاثة بالنسبة لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة فيما يلى :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى القياس البعدى لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة فى القياس البعدى لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة فى القياس البعدى لكفاءة استخدام استراتيجية الكتابة .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء ما يلى :

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى كفاءة استخدام استراتيجية الكتابة الأمر الذى يشير إلى فعالية الإجراءات الفارقة التى استخدمتها الدراسة الحالية مع المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة دون المجموعة التجريبية الأولى فى تدريس استراتيجية الكتابة .

وحيث أن المجموعات التجريبية الثلاثة قد تلقت مكون التدريس المباشر لاستراتيجية الكتابة بخطواتها المختلفة فإنه يمكن إرجاع هذه الفروق إلى فعالية المكون الفارق فى تدريس الاستراتيجية وهو مكون معلومات ما وراء الاستراتيجية حيث أدى إلى تحسن كفاءة استخدام الاستراتيجية وذلك للمجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فقط وما يدعم هذا التفسير ويعضده هو عدم ظهور فروق فى كفاءة استخدام الاستراتيجية بين المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة حيث تلقت كل منهما نفس المكون (معلومات ما وراء الاستراتيجية) .

وتتسق هذه النتيجة مع النتائج السابقة للدراسة الحالية حيث ظهرت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى الأداء الكتابى للطلاب وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة .

التوصيات

١- لقد أكدت نتائج الدراسة الحالية على أهمية عنصر قيم الطلاب نحو المهام التعليمية التى يؤدونها وتأثيره على احتمالات قيام الطلاب بالتنظيم الذاتى لتعلمهم بشكل أكثر إيجابية ، لذا فلا بد من البحث عن طرق جديدة يستخدمها المعلمون بغية خلق اهتمام داخلى لدى المتعلمين إزاء مهامهم الأكاديمية . كما يجب على المعلمين تجنب استخدام العبارات السالبة إزاء المادة الدراسية التى يدرسونها .

٢- لقد أكدت الدراسة على أن أحد العوامل التى تؤثر على الاستمرارية والاحتفاظ بالمكاسب الناشئة عن برامج التنظيم الذاتى هى الفترة الزمنية التى يستغرقها البرنامج حيث يؤدى طول الفترة الزمنية للبرنامج إلى تحسين أداء الطلاب فيها . وحتى يمكن تحقيق مستويات مرتفعة من الاحتفاظ والاستمرارية بنتائج تلك البرامج فلا بد من تزويد الطلاب بتدريبات مدعمة لانعاش خبرات الطلاب وذلك على فترات زمنية متقاربة . أيضا يتوقف استمرارية استخدام الطلاب للاستراتيجية المعرفية فى البيئة الحقيقية على مدى اعتقادهم بأن استخدام الاستراتيجية سيؤدى إلى زيادة الأداء الفعلى لهم فى البيئات التعليمية الأخرى ، الأمر الذى يمكن تحقيقه من خلال تزويد الطلاب بمعلومات عن لماذا ومتى وأين تستخدم الاستراتيجية .

٣- حتى نتمكن من إحراز مكاسب حقيقية ومستمرة من التدريب على مهارات التنظيم الذاتى فلا بد من تدريب المعلمين أنفسهم على استخدام تلك المهارات الصريح منها والضمنى ، والذين بدورهم يشجعون طلابهم على استخدامها فى بيئاتهم التعليمية المختلفة (المدرسية والمنزلية) فيصبح بذلك استخدام تلك المهارات قاسما مشتركا أثناء مواقف التعلم المختلفة داخل البيئة المدرسية وخارجها .

٤- يعد أسلوب التعليمات الذاتية من الأساليب التى اتضح جدواها فى الدراسة الحالية ، لذا فلا بد من العمل على تطويع هذا الأسلوب لاستخدامه داخل البيئة الفصلية . فعلى الرغم من صعوبة استخدام هذا الأسلوب داخل الفصل الدراسى بشكل جماعى نظرا لإعاقته لبعض الأطفال إلا أن بعض الأدلة التجريبية افترضت فعالية استخدامه ضمن برامج تدريبية علاجية تقتصر على بعض الطلاب الذين فشلوا فى اكتساب المهارات داخل الفصل بالطرق التقليدية ، وبعد أن يتحول التعبير اللفظى لدى هؤلاء الطلاب من المستوى الصريح إلى الضمنى يمكنهم استخدامه داخل الفصل .

٥- تقع مسئولية حث الطلاب على الكتابة الجيدة على عاتق معلميهم فيجب على المعلمين قبول وتشجيع جهود طلابهم نحو الكتابة والتركيز الشديد على أخطاء الطلاب فى الكتابة أمر قد ينظر إليه الطالب على أنه عقوبة الأمر الذى يجعل الطلاب أقل رغبة فى الكتابة. كما أن من العوامل التى قد تساعد الطلاب على تنمية التنظيم الذاتى للكتابة أن تتسم بيئتهم الدراسية بأنها أقل إحكاما بحيث تسمح بفرص للاختيار أمام الطلاب كأن يأخذ رأيهم فيما يكتبون من خلال إعطائهم عناوين للكتابة يختارون من بينها .

بحوث مقترحة

١- أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه رغم تباين الأداء الكتابى البعدى للطلاب فى المجموعات التجريبية بالدراسة إلا أن مستوياتهم فى فعالية الذات نحو الكتابة كانت متساوية ومتوسطة الأمر الذى يدعو إلى مزيد من الأبحاث لاستطلاع نمط العلاقة بين متغير فعالية الذات ومتغير إنجاز الطلاب ، فهل هى علاقة طردية مستقيمة أم أنها علاقة طردية منحنية (وهو ما دعمته نتائج الدراسة الحالية) .

٢- التعرف على واكتشاف الطريقة التى يؤثر بها مضمون التعبير اللفظى (التعليمات الذاتية) على أداء الأطفال للمهام المختلفة ، فقد يعتقد الفرد أن التعبير اللفظى المحدد بمهمة محددة قد ييسر الأداء فى المهمة المدرب عليها ولكنه لا ينتقل إلى المهام الأخرى بينما قد تكون العبارات العامة أكثر فعالية على أداء المهام المدرب عليها والمهام المحول إليها .

كما أن الباحثين بحاجة للتعرف على ما إذا كان التعبير اللفظى المرتبط بمهمة محددة والتعبير اللفظى المرتبط بعبارات عامة يختلفان فى تأثيرهما على فعالية الذات للأفراد أم لا.

٣- تناولت بعض الدراسات الأجنبية والعربية الفروق بين الأفراد فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتى وذلك بحسب الجنس ودرجة التفوق إلا أن هناك ضرورة لتناول الفروق الجوهرية بين الأفراد فى استخدامهم لعمليات التنظيم الذاتى والتى تجعل الطلاب المتشابهين فى الخصائص والخبرات مختلفين فى التنظيم الذاتى .

٤- عادة ما يقوم الباحثين فى مجال التنظيم الذاتى باختيار عملية واحدة أو عمليتين لدراسة تأثيرهما على أداء الأفراد إلا أن ذلك لا يوضح الطبيعة الديناميكية للتنظيم الذاتى والتفاعل بين عملياته بعضهم البعض . فالتنظيم الذاتى للكتابة - على سبيل

المثال - نظام معقد من العمليات المتداخلة أو المعتمدة على بعضها البعض والتى ترتبط بالإحساس الداخلى بالفعالية الذاتية للفرد ككاتب .

٥- هناك ضرورة لدراسات طولية تتناول ارتقاء مهارات التنظيم الذاتى لدى الأفراد .

٦- دراسة تأثير نوع الهدف (أهداف أدائية - أهداف إتقان - أهداف عمليات - أهداف نواتج) على إدراك فعالية الذات لدى الطلاب .

٧- تأثير العزو الاستراتيجي على إدراك فعالية الذات لدى الطلاب .

٨- دراسة تأثير خصائص الهدف (التحديد - القرب - مستوى الصعوبة) على التنظيم الذاتى لتعلم الطلاب .

٩- التحقق من الصدق التجريبى لبعض النماذج النظرية فى التنظيم الذاتى مثل نموذج زمرمان Zimmerman 1997 فى التنظيم الذاتى حيث أن حصيلة تلك الأبحاث ستؤدى إلى مزيد من الفهم المتعمق لمفهوم التنظيم الذاتى والذى يساعد بدوره على بناء نظرية موحدة ومتكاملة للتنظيم الذاتى .

obeikandl.com

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية :

جابر عبد الحميد جابر : نظريات الشخصية – البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم – دار النهضة العربية ، ١٩٩٠ .

زكريا الشربينى : الإحصاء اللابرامترى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية – مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠ .

طلعت كمال إبراهيم الحامولى : أثر الاختلاف فى بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل فى تجهيز المعلومات ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية – دار الشواف ، ١٩٩١ .

فاطمة حلمى فرير : استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقاتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى – مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٢) ، ١٩٩٠ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Alvarez, V., & Adelman, H. (1986). Over-statements of self-evaluations by students with psychoeducational problems. Journal of Learning Disabilities, 18, 567-571

Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Reports, 84, 191-215.

obeikandl.com

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Multidimensional scales of perceived self-efficacy. Unpublished test, Stanford University, Stanford, CA.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of personality and social psychology, 41, 586-598.

Beal, C., Garrod, A., & Bonitatibus, G. (1990). Fostering children's revision through training in comprehension monitoring. Journal of Educational Psychology, 82, 276-280.

Bereiter, C., & Scardamaila, M. (1983). Levels of inquiry in writing research. In P. Rosenthal, S. Walmsley, & L. Tamor (Eds.), Research in writing: Principles and methods (pp. 3-25). New York: Longman International.

Borkowski, J. G. & Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 45-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. Educational Researcher, 10, 14-21.

obeikandl.com

Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. In U. Neisser (Ed.), The academic performance of minority children: A new perspective (pp. 105-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A.L., & French, L. A. (1979). The zone of potential development: Implications for intelligence testing in the year 2000. Intelligence, 3, 255-273.

Carcia, T., & Pintrich, P. R. (1991, April). Student motivation and self-regulated learning, ALISREL model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC No. ED 333006)

Case, L., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Improving mathematical problem solving skills of students with learning disabilities: Self-instructional strategy development. Journal of Special Education, 26, 1-19.

Chipman, S. F., & Segal, J. W. (1985). Higher cognitive goals for education: An introduction. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Volume 2. Research and open questions (pp. 7-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Clark, N. & Zimmerman, B. J. (1990). A social cognitive view of self-regulated learning about health. Health Educational Research: Theory and Practice, 5(3), 371-379.

Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. Teacher Education Quality, 11(4), 64-77.

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 333-346.

obeikandi.com

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.

Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In L. Darling-Hammond (Ed.), Review of research in education: Volume 19 (pp. 3-43). Washington DC: American Educational Research Association.

Daiute, C., & Kruidenier, J. (1985). A self-questioning strategy to increase young writers' revising processes. Applied Psycholinguistics, 6(3), 307-318.

De Witt, K. (1992, April 16). Survey shows U.S. children write seldom and not well. New York Times, p. A-1.

Denney, N. W., & Turner, M. C. (1979). Facilitating cognitive performance in children: A comparison of strategy modeling and strategy modeling with overt self-verbalization. Journal of Child Psychology, 28, 119-131.

Denny, D. R. (1975). The effects of exemplary and cognitive models and self rehearsal on children's interrogative strategies. Journal of Experimental Child Psychology, 19, 476-488.

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1986). Learning strategies: An instructional alternative for low-achieving adolescents. Exceptional Children, 52, 583-590.

obeikandi.com

Dirkes, M. A. (1988). Self-directed thinking in the curriculum. Roeper Review, 11(2), 92-94.

Dyson, A. H. (1987). The value of "time off task": Young children's spontaneous talk and deliberate text. Harvard Educational Review, 57, 396-421.

Egeland, B. (1974). Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. Child Development, 45, 165-171.

Elliot-Faust, D., & Pressley, M. (1986). How to teach comparison processing to increase children's short- and long-term listening comprehension monitoring. Journal of Educational Psychology, 78, 27-33.

Englert, C. S., Raphael, T M., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. American Educational Research Journal, 28(2), 337-372.

Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. Cognition and Instruction, 4, 3-24.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. Research in the Teaching of English, 15, 229-244.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. Written Communication, 1, 120-160.

Fuson, K. C. (1979). The development of self-regulating aspects of speech: A review. In G. Zivin (Ed.), The development of self-regulation through private speech (pp. 135-217). New York: Wiley.

obeikandl.com

Glomb, N., & West, R. P. (1990). Teaching behaviorally disordered adolescents to use self-management skills for improving the completeness, accuracy, and neatness of creative writing homework assignments. Behavioral Disorders, 15(4), 233-242.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. Journal of Educational Psychology, 82(4), 781-791.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instructions: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. Journal of Educational Psychology, 81(3), 353-361.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. Exceptional Children, 56, 201-214.

Graham, S., & Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 203-228). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Graham, S., & Mac Arthur, C. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. Journal of Special Education, 22(2), 133-152.

Graham, S., Mac Arthur, C., Schwartz, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. Exceptional Children, 58(4), 322-334.

Hallahan, D. R., Kneedler, R. D., & Loyd, J. W. (1983). Cognitive behavior modification techniques for learning disabled children: Self-instruction and self-

monitoring. In J. D. Mc Kinney & L. Feagans (Eds.), Current topics in learning disabilities (pp. 207-244). Norwood, NJ: Ablex.

Hamilton, R. & Ghatala, E. (1994a). Bandura's social learning theory. In R. Hamilton & E. Ghatala (Eds.), Learning and Instruction (Chapter 8, pp. 288-326). McGraw-Hill, Inc.

Hamilton, R., & Ghatala, E. (1994b). Vygotsky's theory of cognitive development. In R. Hamilton & E. Ghatala (Eds.), Learning and Instruction (Chapter 7; pp. 252-287). McGraw-Hill, Inc.

Harris, K. R. (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. Educational Psychologist, 25(1), 35-49.

Harris, K. R. & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. Learning Disability Quarterly, 8, 27-36.

Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. G. Guthrie (Eds.), Promoting academic competence and literacy: Cognitive research and instructional innovation. San Diego, CA: Academic Press.

Harter, S. (1982). A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. In P. Karoly & F. Kanfer (Eds.), Self-management and behavior change: From theory to practice (pp. 165-204). New York: Pergamon Press.

Henderson, R. W. (1982). Personal and social causality in the school context. In J. Worell (Ed.), Developmental psychology for education (pp. 359-407). New York: Academic Press.

obeikandl.com

Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional modules. Contemporary Educational Psychology, 11, 405-427.

Henderson, R. W., & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hopman, M., & Glynn, T. (1989). The effect of correspondence training on the rate and quality of written expression of four low achieving boys. Educational Psychology, 9, 197-213.

Jackson, J. L., & Calhoun, K. S. (1982). A comparison of cognitive self-instructional training and externally administered instructions in preschool children. Child Study Journal, 12, 7-20.

Johnston, P. H. (1985). Understanding reading disability. Harvard Educational Review, 55, 153-177.

Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B. Maher (Ed.), Progress in experimental personality research (volume 13). New York: Academic Press.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), Action control: From cognition to behavior. Berlin: Springer-Verlag.

Mace, F. C. & Kratochwill, T. R. (1985). Theories of reactivity in self-monitoring: A comparison of cognitive-behavioral and operant models. Behavior Modification, 9, 323-343.

obeikandl.com

Mace, F. C. Belfiore, P. J. & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.

Mc Combs, B. (1984). Processes and skills underlying continuing motivation skills training interventions. Educational Psychology, 19, 199-218.

Mc Combs, B. L. (1986). The role of the system in self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 314-332.

Mc Combs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 51-80). New York: Springer-Verlag.

Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 25-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum.

Meichenbaum, D. (1985). Teaching thinking: A cognitive-behavioral perspective. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Volume 2: Research and open questions (pp. 407-426). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meichenbaum, D., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In P. Kendall & S.

obeikandl.com

Hollon (Eds.) Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures. New York: Academic Press.

Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. Journal of Abnormal Psychology, 77, 115-126.

Meier, S., Mc Carthy, P. R., & Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. Cognitive Therapy and Research, 8, 107-120.

Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 19. 308-346.

Norwich, B. (1987). Self-efficacy and mathematics achievement: A study of their relation. Journal of Educational Psychology, 79(4), 384-387.

O'Sullivan, J., & Pressley, M. (1984). Completeness of instruction and strategy transfer. Journal of Experimental Child Psychology, 83, 275-288.

Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. Educational Psychologist, 25, 87-102.

Pintrich, P. & Schauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom: Causes and consequences (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

obeikandl.com

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, D. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. Journal of Educational Psychology, 88(1), 87-100.

Reinhard, W., & Harris, B. (1992, April). Self-regulated learning and academic achievement in college students. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, CA. (ERIC No. ED 345626)

Risemberg, & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 15(2), 98-101.

Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated and academic achievement: A Vygotskian view. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Rubin, A. L., Armel, S., & O'Leary, K. D. (1975). The effects of self-instruction on writing deficiencies. Behavior Therapy, 6(2), 178-187.

Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. Journal of Educational Psychology, 84(3), 340-352.

obeikandi.com

Scardamalia, M., & Breiter, C. 91983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), The psychology of written language: A developmental approach. London: Wiley.

Schleser, R., Cohen, R., Meyers, A. W., & Rodick, J. D. (1984). The effects of cognitive level on research. Cognitive Therapy and Research, 8, 187-200.

Schleser, R., Meyers, A. W., & Cohen, R. (1981). Generalization of self-instructions: Effects of general versus specific content active rehearsal, and cognitive level. Child Development, 52, 335-340.

Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), Cognitive Science and Mathematics Education (pp. 189-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's development: A self-efficacy analysis. Journal of Educational Psychology, 75, 93-105.

Schunk, D. H. (1983a). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. Contemporary Educational Psychology, 8, 76-86.

Schunk, D. H. (1983b). Goal difficulty and attainment information: Effects on children's achievement behaviors. Human Learning, 2, 107-117.

Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 347-369.

Schunk, D. H. (1989, March). Attributions and perceptions of efficacy during self-regulated learning by remedial readers. Paper presented at the annual meeting of

the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC No ED 305371)

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 83-110). New York: Springer

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 25, 71-86.

Schunk, D. H. (1996). Learning theories. (Second edition, pp. 337-383). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Schunk, D. H. Hanson, A. R. & Cox, P. D. (1987). Strategy self-verbalization during remedial listening comprehension instruction. Journal of Educational Psychology, 53, 54-61.

Schunk, D. H., & Schwartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. Contemporary Educational Psychology, 18(3), 337-354.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. IX). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. Journal of Educational Psychology, 81(1), 91-100.

obeikandl.com

Thackwray, P., Meyers, A., Schleser, R., & Cohen, R. (1985). Achieving generalization with general versus specific self-instructions: Effects on academically deficient children. Cognitive Therapy and Research, 9, 297-308.

Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). Rousing minds to life. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. New York: Wiley.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winne, P.H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 89(3), 397-410.

Withite, S. C. (1990). Self-efficacy locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. Journal of Educational Psychology, 82(4), 696-700.

Wong, B. Y. L., Harris, K. R., & Graham, S. (1991). Cognitive behavioral procedures: Academic applicants with students with learning disabilities. In P. C. Kendall (Ed.), Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedure (pp. 245-275). New York: Guilford Press.

Wood, D. J. (1980). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language, and thought. In D. Olson (Ed.), The social foundations of language and thought. New York: Norton.

Wozniak, R. I. (1972). Verbal regulation of motor behavior: Soviet research and non-Soviet applications. Human Development, 15, 13-57.

obeikandl.com

Yamauchi, L, & Green, W. (1997, March). Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC No. ED 010880)

Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? Contemporary Educational Psychology, 16, 307-313.

Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 1-25). New York: Springer.

Zimmerman, B.J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.

Zimmerman, B.J. (1990a). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Journal of Educational Psychology, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1990b). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2, 173-201.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33(213), 73-86.

obeikandl.com

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on attainment in a writing course. American Educational Research Journal, 29, 845-862.

Zimmerman, B. J. & Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. & Kleefeld, C. (1977). Toward a theory of teaching: A social learning view. Contemporary Educational Psychology, 2, 158-171.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80, 284-290.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Research for the future: Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, 22, 73-101.

openkandi.com

Zimmerman, B. J., & Bonner, S. (1998). A social cognitive view of strategic learning. In C. E. Weinstein & B. L. Mc Combs (Eds.), Strategic learning: skill, will, and self-regulation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. Journal of Educational Psychology, 89, 29-36.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Research for the future becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, 22, 73-101.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington D.C.: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

obeikandi.com