مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية

ISSN: 2617-5908

# أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن(*)

**إعداد**

**د/ سيناء قاسم أحمد المنصوري**

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك

بكلية التربية عدن – جامعة عدن

*)- تاريخ تسليم البحث ٢٠٢٠/٣/٢٠م

تاريخ قبوله للنشر ٢٠٢٠/٥/١٠م

**ملخص البحث:**

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن، واستخدم البحث المنهج شبة التجريبي ذو المجوعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينته من (٦١) طالب وطالبة قسمت إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة، وتم تطبيق اختبار مهارات الكتابة على المجموعتين، كما تم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيًا على المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات المحتوى (Content) والتنظيم (Organization)، واختيار الكلمات واللغة (Word Choice and Language) وآلية الكتابة (Convention)، وفي المهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية في مهارات وضع الأهداف والتخطيط (Goal Setting and Planning)، والتنظيم والتحويل (Organization and Transforming)، ومهارة المراقبة الذاتية (Self-Monitoring)، لصالح القياس البعدي. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بجملة من التوصيات أهمها تدريب الطلبة على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في كتابة الأنواع الأخرى من المقال.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المنظم ذاتيًا، مهارات الكتابة، مهارات التنظيم الذاتي.

**Abstract**

Impact of self-regulated learning strategy on improving writing skills and self-regulation for sophomores of Faculty of Language, Aden University

The search aimed to explore impact of self-regulated learning strategy on improving writing and self-regulation for sophomores of Faculty of Languages, Aden University.

The researcher used semi-experimental with an experimental group and a control group. The researcher designed a list of skills of writing in English, measure of self-regulated learning strategies, essay test for writing skills and guide for teaching staff on writing skills according to self-regulated learning strategy and measure of self-regulation skills.

After establishing fidelity and consistency of the research tools, they were applied to the study sample of 61 second-level male and female students.

The researcher used a number of statistical methods such as arithmetic averages, standard deviations, Pearson's correlation coefficient, Alpha Cronbach coefficient, T tests for two independent samples. The research reached the following, the most important of which are:

Excelling of experimental group of students who studied using self-regulated strategy compared to the control group of students who used the normal studying method in post writing skills test for the skills of content, organization, word choice and language, conventions and in writing skills in general.

There were statically meaningful differences of (0.05) between averages of the pre and post measures of the experimental group in the skills of goal setting and planning, organizing and transforming, self-monitoring, self-evaluation and resource management in favor of post measure.

In light of the outcomes reached by the study, the researcher recommended that students be trained in strategies of self-regulated and include such strategy in the writing curriculum while considering psychological, social and skill characters that distinguish writing from other curricula and that there should be an environment that help students have the opportunity to learn self-learning and mechanisms for applying it in the class.

**Keywords:** self-regulated leaning, writing skills, self-regulating skills, English language

## مقدمة البحث وخلفيته النظرية:

على الرغم من الأهمية العظمى للغة الإنجليزية في الحياة اليومية، ويعول عليها التقدم العلمي والتقني في العصر الحديث، ورغم تحديد أهدافها ومحاولة السعي لتحسين طرق تدريسها وايضاح أهميتها، إلا أنه مازال الكثير من الطلبة يجدون صعوبة في فهم هذه اللغة بل ولا يجيدون التعامل مع مهاراتها المختلفة، لذا كان لابد من ايجاد حلول وبدائل تساعد الطلبة على اكتسابها واتقان مهاراتها المختلفة.

وبذلك برزت الحاجة إلى البحث عن طرائق واستراتيجيات حديثة لتدريس مادة اللغة الإنجليزية تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلمهم لها من شأنها تنمي قدراتهم ليكونوا منظمين ذاتيًا وتساعد في تنمية المهارات المختلفة لتعلم تلك المادة (التميمي، ٢٠١٦، ١٧٥٠).

وتُعد استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا نموذجًا تدريسيًا مرنًا يتوافق مع الاتجاهات العالمية الحديثة في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية، وهي تساعد المتعلمين على التعلُّم المناسب لاستراتيجيات التخطيط، والصياغة، والمراجعة التي يستخدمونها؛ لذلك فهي استراتيجية فاعلة في تنمية مهارة الكتابة وعلى تنمية التنظيم الذاتي لدى المتعلمين (Graham and Harris,2005,3).

وقد تزامن ظهور مفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا مع ظهور العديد من التطورات التي تعكس تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن العشرين ولعل أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي الذي بدوره أثر على تغيير النظرة إلى عملية التعلُّم وإلى المتعلم ذاته نتيجة لما توصلت إليه نتائج النظريات المختلفة في هذا المجال.

وفي أواخر السبعينيات برز توجه جديد يركز على الفروق الفردية بين المتعلمين والتركيز على ما وراء المعرفة والمعرفة الاجتماعية، وتأثيرها على تنمية التنظيم الذاتي، ووجدوا أن تلك الفروق تعود لعدم قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي في أثناء دراستهم لهذه المادة، كما أن المام المعلمين بالصعوبات التي تواجه الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية خلال الدراسة قد تساعدهم على تنمية قدرات المتعلمين ليصبحوا منظمين ذاتيًا (Zimmerman,2005,65). وخلال هذه الفترة بدأ توجه اهتمام البحوث التربوية إلى عمليات التعلُّم القائمة على التعلم الذاتي، والتنظيم الذاتي للمتعلمين مثل وضع الأهداف، والتخطيط والتنظيم، واستخدام الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية(Low and Jin,2012,115).

لذلك فإن استخدام التعلُّم المنظم ذاتيًا في تدريس مادة اللغة الإنجليزية وتعلُّم مهاراتها قد يغير من مجرى العملية التعليمية؛ فالطالب في هذا النوع من التعلَّم يكون أكثر نشاطًا، لأنه يقوم بتحليل المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم إليه، فيقوم بوضع الأهداف، والتخطيط، وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته مستخدمًا أساليب متنوعة من التفاعل الذاتي والاجتماعي لاستنباط الافكار وتوجيه جهوده لاكتساب المعرفة والمهارات أكثر من اعتماده على الآخرين، لذا ينبغي إعادة النظر في استخدام الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا النوع من التعلُّم (الجراح،333,2010 ؛ وحسن، ٢٠١٤، ٨).

ويحتوي التعلم المنظم ذاتيًا على العديد من الاستراتيجيات؛ فقد صنفها بنترش وآخرون (Pintrich et al, 1999) إلى الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies) التي يستخدمها المتعلمون لتعلم المحتوى الدراسي وتحفزهم للمشاركة المعرفية النشطة في التعلم وتشتمل على مهارة الاسترجاع (Rehearsal)، والتوسيع (Elaboration)، والتنظيم (Organization) والتفكير الناقد( Critical Thinking)، وهناك استراتيجيات ما وراء المعرفةMetacognitive Strategies يستخدمها المتعلمين للتخطيط (Planning)، ووضع الأهداف (Goal Setting) والمراقبة(Monitoring)، والتقويم (Evaluation) إضافة لاستراتيجيات إدارة المصادرResource Management Strategies)) التي بواسطتها يستطيع المتعلمون إدارة ومراقبة جهودهم عند أدائهم للمهام التعليمية داخل الصفوف الدراسية، وتشتمل على وقت وبيئة الدراسةTime and Study Environment، تنظيم الجهد(Effort Regulation) وطلب المساعدة (Help Seeking) (Nata,2003,107 ).

وبما أن المتعلم محور العملية التعليمية وأساسها، وصاحب القرار في اختيار ما يراه مهمًا للتنظيم الذاتي فلابد أن يكون على دراية كافية بخيارات التنظيم الذاتي التي سوف يتبناها، لأن معرفة هذه الخيارات لها أثر كبير في تحصيله العام، وبالتالي لابد من معرفة الدوافع لعملية التعلم ومعرفة أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا التي تتمثل في الدافع، والطريقة، والوقت، والأداء، والبيئة المادية، والبيئة الاجتماعية(Zimmerman,1998,55).

وأشار فيلا، وآخرون (Vialle et al,(2005,177 أنه لابد من تدريب الطلبة على مهارة إدارة الوقت والتخطيط، وتشجيعهم على تنمية معايير التقييم لديهم، واستخدام قوائم المراجعة في تعلُّمهم.

فالمتعلم الذي يظهر مجموعة من المعتقدات الدافعية والوجدانية مثل الاحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية، والأكاديمية، والرضا والحماس بالإضافة إلى القدرة على ضبط تلك المعتقدات وتعديلها وتكييفها لمتطلبات المهمة وبعض مواقف التعلُّم لمادة اللغة الانجليزية،

يُعد متعلمًا منظمًا ذاتيًا؛ فالمتعلم يكون نشطًا أثناء التعلُّم أكثر من كونه مجرد مستقبل سلبي للمعلومات، ويبذل درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافه (الريس، وآخرون، ٢٠١٢، ٦).

ويرى ساردرية، وآخرون Sardareh et al (2012,7) أن دور المتعلم في التعلُّم المنظم ذاتيًا يكمن في البناء النشط للمعاني الخاصة به من خلال المعلومات المتوافرة في عقله والمتاحة في البيئة الخارجية على حد سواء مثل: المراقبة، والضبط، وتنظيم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية لديه وخصائص البيئة الدراسية، علاوة على تنشيط المعرفة والخبرة السابقة والفهم الصحيح لمهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام، ومهارات الكتابة بشكل خاص. في حين يتلخص دور المعلم في التعلم المنظم ذاتيًا في تشجيع جهود الطلبة ومثابرتهم، والعمل على عرض أخطائهم للاستفادة منها وجعلها فرصا للتعلم، إضافة لتشجيع المتعلمين على مساعدة بعضهم بعضا (Begents,2008,57). كما يسعى لإعطائهم فرصة في التفكير أثنا العملية التعليمية الخاصة بهم (التعلم ما وراء المعرفي) وإدارة عملياتهم التعليمية، علاوة على تشجيع وقبول مبادرات المتعلمين وتنمية الاستقلالية وتنمية مهارات الكتابة لديهم (Hrbackova & Vavro,2012,230).

لذلك تعد مهارة الكتابة إحدى المهارات الأساسية في اللغة الإنجليزية يجب على الطالب اجادتها، حيث يطلق على مهارتي الاستماع والقراءة مهارات اكتسابيه ( Receptive) Skills يستخدمها الطلبة لأجل الفهم، بينما تعد مهارتي التحدث والاستماع مهارات إنتاجية (Productive Skills)، حيث يقوم الطلبة بالتحدث والكتابة معتمدين على ما لديهم من كفايات لغوية، لذلك فمهارة الكتابة أصعب المهارات، وأكثرها تعقيدًا؛ وهي تعتبر من أهم مهارات التواصل الاجتماعي التي يجب على المتعلم اتقانها؛ وهي جزء أساسي من التعلُّم والتفكير في المدارس والجامعات، وهي أداة مهمة لتحقيق التنمية الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم (Burnning and Horn,2000,30). فمهارة الكتابة تحتاج إلى عمليات واستراتيجيات التخطيط المعرفية لإنتاج النص ومراجعته، لذلك نجد أن التعلُّم المنظم ذاتيًا يقدم الخطوات الإجرائية لتبني واستخدام تلك الاستراتيجيات عند أداء مهارة الكتابة (Harris et al,2011,198).

ويرى ريتشارد (Richard,2002,303) أن مهارة الكتابة تُعد من المهارات المهمة ليس من السهل على الطالب اتقانها فتنميتها لا يعتمد على الاستخدام لعدد من قواعد اللغة، أو مجموعة من المفردات، والكلمات وربط بعضها ببعض. بل تعتمد على مكونات عدة أهمها كفاءة المعرفة النظرية والممارسة المستمرة وغيرها من المكونات، وهناك من ينظر للكتابة

على أنها وسيلة مهمة لمساعدة الطلبة لتجميع ما تعلموه وإخراجه في صورة نص مكتوب ولكنهم أيضًا يرون أنها عملية معقدة، وأن تعلُّمها يعتبر أمرًا أكثر تعقيدًا (Buchl,2009,144).

فالكتابة ليست مجرد خيار للمتعلمين؛ بل هي ضرورة حتمية إذ تعتبر مهارة أساسية يجب على المتعلمين إتقانها وهي مؤشرًا للنجاح على المستوى الأكاديمي والمهني، وهذا حسب ما أشار إليه (Ng,2003,1). أنها تربط الماضي بالحاضر من حيث نقل التراث والقيم والعلوم وكل ما توصل إليه الآخرين، وبالتالي تعتبر من أهم مهارات التواصل التي يجب على الطالب إتقانها، وهي تساعد على إثارة مهارات التفكير العليا للوصول إلى كتابة النص بشكلٍ جيد من خلال اتباع استراتيجيات الكتابة بخطواتها وصولاً للمنتوج النهائي فالكاتب قارئ وناقد ومبدع أثناء الكتابة.

فاستخدام الطلبة لاستراتيجيات الكتابة المنظمة ذاتيًا تعمل على زيادة الثقة بالنفس وتنمية الاستقلالية لديهم، بالإضافة إلى ممارسة التخطيط والمراجعة، مع وعيهم بأن الاستراتيجيات الفاعلة محدودة الاستخدام ويتعلمون استراتيجيات التعلُّم عند الضرورة بالإضافة إلى تعاونهم مع الاقران والمعلمين لتحسين كتاباتهم (Burning and Horn,2000,65). كما يعد التنظيم الذاتي من أهم مهارات الكتابة الناجحة لأنه يساعدهم على التخطيط والمراقبة وتنظيم كتاباتهم عن طريق عملية المراقبة والتنظيم.

وأشار ناجين (2006)Nagin أن عددًا من الدول اهتمت بمهارة الكتابة كأداة فاعلة في التعليم، ففي الولايات المتحدة الأميركية يدرك المعلمين والقادة أن الكتابة أمر أساسي للنجاح في الدراسة، ولذلك ظهرت العديد من المشاريع مثل (The Need for Writing Revolution, The Neglected "R"). واصبح تدريس الكتابة وتنميتها من الضروريات الأساسية للتعلم ولتنمية الذات، ونتيجة لذلك فقد اهتموا بالبحث عن استراتيجيات تعليمية حديثة من شأنها تنمي مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية، ومن هذه الاستراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا التي تساعد المتعلم على التعلم الذاتي ويحاول أن يعتمد على ذاته وينظم نفسه بنفسه. وبناءً على ذلك فقد تم التحول من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية، وتغيرت النظرة للمتعلمين من متلقين للمعلومات والمعارف إلى مشاركين فاعلين ذاتيين في تعلُّمهم أي يقومون بدور نشط في إعادة تنظيم وبناء معارفهم السابقة للحصول على معارف جديدة حول مهارة الكتابة (Chen,2002,11). وهذا الأمر ساهم في ظهور مفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا الذي يؤكد على فاعلية المتعلمين في التحكم بطريقة تعلمهم.

ويشير كي (Kay, 2005,78) أن مهارة الكتابة تتألف من جانبين أساسيين هما: جانب التأليف والابداع: (Composition–Creativity)، وهذا يشير إلى مضمون وغرض الكتابة وكيفيتها والعناصر الإبداعية في أثناء استخدامها، في حين يشير جانب الأداء: (Performance) إلى المهارات التقنية اللازمة للكتابة بشكل مقروء وعلامات الترقيم.

وتتكون مهارة الكتابة من مهارات أساسية وعلى الطلبة مراعاتها في أثناء كتابة المقال، ومن هذه المهارات، مهارة المحتوى (Content) التي تتكون من مجموعة من الأفكار تعبر عن مضمون المقال، ومن أجل التعبير عن أفكار قوية ينبغي على الطلبة اختيار الفكرة الرئيسة ومن ثم دعمها بالأفكار الفرعية ذات الصلة بالفكرة الرئيسة (Bagents,2008,82). وهناك مهارة التنظيم (Organization) يستلزم فيها كتابة مقدمة تثير انتباه القارئ مع تحديد هدف الكتابة مراعيًا التسلسل المنطقي للأحداث ثم الخاتمة التي يجب أن تستثير تفكير القارئ مع استخدام كلمات الانتقال لربط الأفكار ببعضها البعض وبين الجمل والفقرات كي تكون أكثر وضوحًا، أي يتم عرض الأفكار وتقديمها بدقة حتى يتسنى للقارئ أن يفهم ما يريد الكاتب إيصاله، وهذا مالا يجيده كثير من الطلبة في كلية اللغات عند دراستهم لمساق الكتابة في اللغة الإنجليزية، وما يجدوه من مشكلات ذات علاقة لأن كتاباتهم تفتقر للعرض والتسلسل المنطقي للأحداث والأمر يتطلب تنظيمًا ذاتيًا منهم(Bagents,2008,82).

وتتطلب هذه المهارة من الطالب امتلاك مفردات ملائمة للهدف الذي وضعت لأجله، وأن تكون في المكان المناسب، ولكن نجد أن معظم الطلبة عند دراستهم لمادة اللغة الإنجليزية فإن كتاباتهم أو كلماتهم المستخدمة غامضة أو مبالغ فيها من حيث المعنى .(Heskett.2010,19)

وآليات الكتابة (Conventions) تعتبر الأساس التي يستخدمها الطلبة في تحسين كتابتهم وتحريرها وتتضمن التهجئة وقواعد اللغة الصحيحة، وعلامات الترقيم المناسبة، ورسم الحروف بشكلٍ جيد، لذا ينبغي على الطلبة تصحيح الأخطاء وتحسين الكتابة وإضافة اللمسات النهائية لموضوع الكتابة ولا تحدث هذه العمليات جميعها دفعة واحدة، بل تتحسن مع مرور الزمن عن طريق التعلم المنظم ذاتيًا (Bagents,2008,85).

ومن مهارات التحرير التهجئة الصحيحة للكلمات (Spelling) واستخدام الأحرف الكبيرة بصورة صحيحةCapitalization بالإضافة إلى الاستخدام الدقيق لعلامات الترقيم Punctuation وقواعد اللغة مع كتابة فقرات جيدة وواضحة وسلامة عنوان الموضوع مع

مراعاة استخدام الكلمات بشكلٍ متوازن بحيث يكون حضورها ذا فائدة ومعنى للموضوع المكتوب (Heskett.2010,57). سواء أكان الموضوع كتابة فقرة أم مقال.

فالمقال عمل مكتوب يحتوي على ثلاث فقرات أو أكثر ويقيس مستويات عليا من المعرفة يهدف إلى توصيل رأي معين للقارئ حول موضوع ما، وتقديم المعلومات التي تدعم أو تدافع عن هذا الراي ويساعد الطلبة على إيصال أفكارهم بصورة مكتوبة، ويتكون هذا العمل من ثلاثة أجزاء هي: المقدمة (Introduction) والعرض (Body) والخاتمة (Conclusion) (Gallagher,2005,411)، (Hunt ,Wiseman and Touzel,2009,261). وهناك العديد من الخصائص التي تميز المقال عن غيره من أنواع الكتابة الأخرى وأهمها الايجاز النسبي، والايقاع، والحجة. فالطلبة الجامعيين بحاجة لكتابة المقال والأوراق البحثية من أجل مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وافكارهم ومعتقداتهم، كما تساعدهم على مشاركتهم مع الجمهور وهي وسائل للترفيه والاعلام وإقناع الآخرين، كما أن الوقت الذي يقضيه الطلبة في كتابة المقال في مادة اللغة الإنجليزية تساعدهم على التواصل بشكل واضح في أثناء دراستهم أو في العمل أو الحياة الشخصية (Hogan,2012,1).

ويتكون المقال عادة من المقدمة (Introduction) والعرض (The body) والخاتمة (Gallagher,2005,411) The Conclusion)؛ فمقدمة المقال (The Introduction) تُعد الفقرة الأولى فيه، وهي فقرة تمهيدية تبين للقارئ الفكرة الرئيسة للموضوع الذي سيعالجه المقال في الفقرات اللاحقة ويجب أن تحتوي المقدمة على الفكرة الرئيسة (Thesis Statement) والتي غالبًا ما تكون في نهاية المقدمة وتعبر هذه الفكرة من عن وجهة نظر الكاتب عن الموضوع الذي يكتب عنه (Essay Topic +View Point=Thesis) (Wiseman and Zaman,2012,42)، ومن الخصائص المهمة للمقدمة سيرها من العام إلى الخاص إذ تبرز عن طريقها وجهة نظر الكاتب حيث تبدا بإعطاء خلفية عامة عن موضوع المقال بواسطة المعلومات التي تساعد على تكوين السياق العام للمقال، وتختتم بتحديد موضوع المقال بشكل دقيق (Gallagher,2005,411). بينما العرض هو (جسم المقال) (The Body) يعتبر الجزء الرئيس للمقال، ويشتمل على الحقائق والمعلومات، علاوة على انطباعات الكاتب على موضوع المقال بحيث يتم بناء فقراته بصورة جيدة (Gautam,2004,3). فكل فقرة عند عرض المقال تحتوي على فكرة مساندة (Supporting Idea) تدعم الموضوع الرئيس له، وتسمى هذه الفقرة بفقرات التوسيع أو التنمية (developmental paragraph) وتحتوي على أمثلة وتفاصيل ترتبط بصورة رئيسة بالفكرة المحورية (Topic Sentence) للمقال وهي جملة تأتي في بداية كل فقرة (Wiseman,Zaman2012,44). أما الخاتمة (The

(Conclusion هي الفقرة الأخيرة من المقال تؤكد على الفكرة الرئيسة للمقال أو تلخيص النقاط الواردة فيه أو تقدم توصية من الكاتب. وينبغي أن تكون خاتمة المقال جملة قصيرة ملفته للنظر وأن تحتوي على ملخص للحجج والأفكار التي وردت في عرض المقال، فجملة بسيطة تتم صياغتها بشكل جيد كفيلة بإظهار خاتمة جيدة (Guatam,2004,3).

يمكن تصنيف المقال إلى أنواع عدة بناءً على عناصره الأساسية كما صنفها رامان (Raman,2010,145) وهي: المقال الوصفي (Descriptive Essay)، والمقال السردي(Narrative Essay)، والمقال التفسيري(Expository) (Essay، والمقال الاقناعي (Persuasive Essay)، والمقال التأملي (Reflective Essay)، والمقال الخيالي(Imaginative Essay). وتناول هذا البحث المقال الوصفي والمقال السردي، حيث يهتم المقال الوصفي بوصف الأشخاص والأماكن والأشياء والأحداث باستخدام تفاصيل حسية مناسبة (Gautam,2004,3). ويرسم الصورة بالكلمات سواءً كان شخص أو شيء ما، ولابد أن يكون الوصف حيًا لتمكين الطالب من بناء صورة واضحة في ذهنه عن ما يصفه الكاتب من خلال الوصف والتخيل واللغة التصويرية، بينما يصف المقال السردي، حدثًا ما أو سلسلة من الأحداث–عكس الرواية– فالمقال السردي يتعامل مع الحدث كموضوع ويتضمن هذا السرد تعليق الكاتب على الأحداث الواقعة(Raman,2010,146). وينبغي على الكاتب أن يكون على دراية بالتفاصيل والأحداث التي تعرقل أو تتعارض مع الفكرة التي يريد ايصالها للقارئ كما ينبغي علية ادراك الدلالات المرغوبة واختيار الكلمات الدقيقة ذات الصلة التي تحقق تلك الدلالات (Hamilton.2011,79).

وتتكون عملية الكتابة من عدة مراحل تركز كل منها على التصميم العام، والغرض من المنتج النهائي للكتابة، ومراحل الكتابة ليست خطية أو ذات تسلسل هرمي ولكنها دائرية وتتداخل مع بعضها البعض وهذه المراحل هي: مرحلة ما قبل الكتابة (Pre- WRITING)، ومرحلة الصياغة أو المسودة (Drafting Stage)، ومرحلة المراجعة (Revising Stage)، ومرحلة التحرير أو (التصحيح) (Editing Stage) ومرحلة النشر (Publishing Stage) (Cohen and Cowen 2008,288)

وتعتبر مرحلة ما قبل الكتابة (Pre– Writing Stage) خطوة مهمة في عملية الكتابة، وهي الأساس الذي تبنى عليه مراحل الكتابة اللاحقة، حيث يقوم الكاتب باختيار موضوع ويحدد الغرض منه ثم يحدد شكل الكتابة والجمهور المستهدف، ثم توليد الأفكار المرتبطة بموضوع الكتابة، ويجد معظم الطلبة صعوبة في مرحلة ما قبل الكتابة لانهم يعانون من نقل أفكارهم إلى الورق ويجب على معلم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة تشجيع طلبته على استخدام الرسوم والتحدث مع زملائهم واستخدام أساليب مثل العصف الذهني، والرسوم

البيانية، والاشكال، والخرائط الذهنية لمساعدتهم على اتخاذ قرارات صحيحة بهذه المرحلة (American Book Work Corporation,2010,59). في حين تركز مرحلة صياغة المسودة (Drafting Stage) على شكل المقال وذلك بعد اختيار الموضوع وجمع الأفكار الرئيسة وتصنيفها ويقوم الطالب بكتابة أفكاره على الورق بادئًا بالمقدمة ثم عرض المقال ثم الخاتمة، وفي هذه المرحلة يشجع المعلم الطلبة على القيام بطرح أفكارهم دون قلق بشان تقنيات الكتابة مثل الاملاء والقواعد، وعدم القلق من جودة أفكارهم لأن الهدف من المسودة هو توليد النص الذي سوف يتم تحريره لاحقًا كما يجب على الطلبة كتابة كل الأفكار المهمة دون استثناء لأنه سيتم مراجعتها فيما بعد (American Book Work Corporation,2010,59). أما مرحلة المراجعة (التنقيح) (Revising Stage) هي خطوة لا غنى عنها في عملية الكتابة وهي اصعب المراحل الطلبة لإتقانها، ويعانون منها الطلبة لسببين، الأول: أنهم لا يستطيعون تحديد المشكلات التي تظهر في كتاباتهم، والثاني: أنهم يلاحظون تلك المشكلات ويحددونها ولكن ليس لديهم الأدوات أو المرونة الكافية لتصحيحها، وقد اثبتت الدراسات أن معظم الطلبة يميلون إلى التنقيحات الواضحة مثل الهجاء واختيار الكلمات وعلامات الترقيم (Urquhart and Mclver,2005,12)، بينما مرحلة التحرير (Editing Stage) تركز على تصحيح الأخطاء الطباعية (Proofreading) حيث يتم تحديد وتصحيح الأخطاء الاملائية، والنحوية، واللغوية، واخطاء الترقيم، وعلى المعلم تزويد طلبته بهذه المرحلة بقوائم المراجعة التي تساعدهم على اكتشاف اخطائهم في مهارات الكتابة المختلفة والعمل على تصحيحها سواءً بشكل فردي أو مع الزميل أو في مجموعات صغيرة (American Book Work Corporation,2010,60). وتعد مرحلة النشر (Publishing Stage) المرحلة الأخيرة، حيث ينشر الطالب عمله ويشاركه زملاؤه الآخرون ويتعلم خلال هذه المرحلة مفهوم المؤلف عن طريق لعب دور التأليف. كما يمكن جمع أعمال الطلبة وضعها في كتيب ومشاركتها مع الزملاء والمعلمين والآباء والآخرين (American Book Work Corporation,2010,60).

ونظرًا لأهمية الكتابة فقد بينت العديد من الدراسات السابقة أن استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا ذات فاعلية في العديد من جوانب تعلُّم مهارات اللغة الإنجليزية فقد أهتم العديد من الباحثين بإجراء دراسات عدة منها: دراسة كايوهارا (2009)Kiuhara التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا في كتابة المقال الأقناعي لدى طلاب الصف العاشر الذين يعانون من صعوبات الكتابة بالولايات المتحدة الأميركية، وتكونت عينتها من

ستة طلاب تم تدريسهم وفقًا لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، وأوضحت النتائج فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الأداء الكتابي لعينة الدراسة.

بينما هدفت دراسة اكنسيلار Akincilar(2010) إلى معرفة أثر استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا على الكتابة الوصفية باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في إسطنبول، وتكونت عينتها من ثمانية طلاب تم تدريسهم وفق استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا وكيفية كتابة المقال الوصفي، وكانت أداتها عبارة عن مقابلة، واستبيان، واختبار وتوصلت لعدد من النتائج أهمها فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الأداء الكتابي وزيادة وعي الطلبة بمتطلبات ما قبل الكتابة والتخطيط.

في حين سعت دراسة بيري وماسون Berry and Mason(2010) إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا على الأداء الكتابي لدى طلبة السنة التحضيرية في الولايات المتحدة الأميركية، وتكونت عينتها من ثمانية طلاب منخفضي المستوى، حيث تم تدريس المقال التفسيري باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، ومن نتائجها تحسن مستوى الطلاب في كتابة المقال التفسيري والاحتفاظ بأثر التعلم لدى أفراد العينة.

واستقصت دراسة Brunstein & Glaser(2011) إثر التعلم المنظم ذاتيًا على كتابة القصة لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينتها من مجموعتين تجريبية درست كتابة القصة باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وتوصلت نتائجها إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

وتناولت دراسة دولجر Dulger(2011) استخدام استراتيجية التعلُّم المنظم على التحصيل الكتابي والاحتفاظ بالتعلُّم لدى طلبة سنة أولى بقسم اللغة الإنجليزية في تركيا، وتكونت عينتها من مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، توصلت إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية من حيث جودة الأداء الكتابي وزيادة وعي الطلبة بمراحل الكتابة والاحتفاظ بالتعلم.

كما استقصت دراسة Harris et al(2012) إثر برنامج قائم على استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا على كتابة القصة والمقال لدى معلمي الصف الثاني والثالث الابتدائي، وتم تطبيق البرنامج لمعرفة أثره على الأداء الكتابي ومعرفة أراء المعلمين من حيث الصلاحية

الاجتماعية لنموذج التعلَّم المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين الأداء الكتابي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة الحناوي(2012).El-Henawy et al إلى تنمية مهارة الكتابة الجدلية باللغة الإنجليزية لدى معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة بمصر، وتكونت عينتها من طلبة سنة ثالثة قسم اللغة الإنجليزية قسمت إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلَّم المنظم ذاتيًا ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تفوق طلبة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

يتضح مما سبق عرضه من دراسات أن نتائجها تشير إلى فاعلية استخدام التعلَّم المنظم ذاتيًا وأثرها في تنمية مهارات الكتابة وتنمية التنظيم الذاتي لدى الطلبة، وهذه النتائج قد تساعد المعلمين في كيفية انتقاء الطرق والاستراتيجيات التي لها دور في تنمية الذات لدى المتعلمين، وعلى اعتبار أن ذلك قد أخذ طريقه في التعليم لدى الدول المتقدمة في العقود الأخيرة من القرن العشرين، وبرز بشكل واضح في بداية القرن الحادي والعشرين أما على المستوى الاقليمي أو على المستوى المحلي تكاد تكون الدراسات نادرة في هذا المجال-حسب علم الباحثة- مما عزز العزم على القيام بهذا البحث.

**مشكلة البحث:**

من خلال ما سبق ذكره في خلفية البحث، وفي ضوء اهتمام الباحثين في مجال تنمية مهارة الكتابة والتنظيم الذاتي باعتبارها من المهارات المهمة والأساسية لتعلَّم اللغة الإنجليزية وإجادتها موضوعًا ذا أهمية بالنسبة لطلبة الجامعات، وكذلك من خلال نتائج عدد من الدراسات كدراسة (الرباعي والعلمي ,2005 ؛ و Mojica,2010 ؛ وأحمد Ahmed,2010) التي أشارت إلى أن طلبة المرحلة الجامعية يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات في مجال الكتابة لاسيما في التخطيط والتنظيم، والأسلوب، قواعد الاملاء، والترقيم، والتنقيح، والتحرير والتهجئة، وأدوات الربط وترابط الأفكار وكتابة الموضوع النهائي والمراجعة والتدقيق، وغيرها.

وبناءً على خبرة الباحثة وعملها سابقًا في كلية اللغات وما لمسته من قصور لدى الطلبة في مهارات الكتابة، علاوة على التجربة الاستطلاعية التي قامت بها على طلبة المستوى الرابع بقسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات بجامعة عدن للتعرف على واقع كتابة المقال لديهم، وما لاحظته من ضعفًا عامًا لدى العينة الاستطلاعية في مهارة كتابة المقال وضعفهم في التنظيم الذاتي للأفكار وتسلسلها، والمشكلات التي يعانون منها في تعلمهم لمساق اللغة

الإنجليزية اصبحت الحاجة ملحة لاستخدام استراتيجية التعلُّم المنظم ذاتيًا في تدريس هذا المساق لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن ومعرفة مدى فاعليتها في تنمية مهارة الكتابة والتنظيم الذاتي لدى الطلبة، لذلك جاء هذا البحث الذي تتمثل مشكلته في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

**ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عن؟** ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الكتابة المراد تنميتها لدى طلبة المستوى الثاني كلية اللغات بجامعة عدن؟

٢- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، وطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة (المحتوى- التنظيم- اختيار الكلمة واللغة- آلية اللغة) ومهارات الكتابة إجمالاً؟

٣- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارات التنظيم الذاتي: (وضع الأهداف والتخطيط، والتنظيم والتحويل، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، وإدارة المصادر) ومهارات التنظيم الذاتي إجمالاً لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا؟

**أهداف البحث:** يسعى هذا البحث إلى:

١- معرفة مهارات الكتابة المراد تنميتها لدى طلبة المستوى الثاني كلية اللغات بجامعة عدن.

٢- معرفة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة.

٣- معرفة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التنظيم الذاتي.

**أهمية البحث:** تكمن أهمية هذا البحث في أنه:

- يقدم اطار نظري عن أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس مهارات الكتابة لمادة اللغة الإنجليزية يضاف إلى المكتبة العربية واليمنية.

- قد يفيد مدرسي مساق الكتابة من خلال توضيح استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا بخطواتها وكيفية توظيفها في تدريس مهارات الكتابة لتحسين الأداء الكتابي للطلبة.

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي ومنفذي برامج التدريب في إعداد برامج تدريبيه ترتكز على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا.

– قد تفيد في تنمية مهارات التفكير العليا والاعتماد على الذات وبالتالي التحسن في مهارات الأداء الكتابي لدى الطلبة.

**فرضيات البحث:** للإجابة عن أسئلة البحث تم التحقق من صحة الفروض الآتية:

١– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في تطبيق مهارات الكتابة البعدي (المحتوى– التنظيم– اختيار الكلمة واللغة– آلية الكتابة) ومهارات الكتابة إجمالاً لدى أفراد العينة.

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارات التنظيم الذاتي (وضع الأهداف والتخطيط– التنظيم والتحويل– المراقبة الذاتية– التقويم الذاتي– إدارة المصادر) ومهارات التنظيم الذاتي إجمالاً لدى أفراد العينة.

**حدود البحث:** اقتصر هذا البحث على الوحدتين الأولى والثانية المقررة على طلبة المستوى الثاني (Narrative Essay) و(Descriptive Essay) في كلية اللغات بجامعة عدن خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017–2018.

**مصطلحات البحث:** ورد في هذا البحث عدد من المصطلحات يمكن تعريفها كما يلي:

**التعلم المنظم ذاتيًا (Self–Regulated Learning(SRL):**

يعرفه ورث، ولاتنر (103.2008) Wirth and Leutner بأنه "مقدرة المتعلم على التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم التي تنطوي على اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية، والدافعية، والجوانب السلوكية لعملية التعلم".

في حين يعرفه هارك (2006, 156) Hurk بأنه "العملية التي يقوم من خلالها الفرد بالتخطيط، والتنظيم، والتدريس الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقويم ولعمليات التعلم في مراحل مختلفة".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه عملية تعلم نشطة ذاتية يقوم من خلالها طلبة المستوى الثاني بوضع الأهداف ثم التخطيط بشكل مستقل والمراقبة، والتنظيم، والتحكم، بمعارفهم وتقويم الأداء من أجل تحسين مهاراتهم الكتابية في بيئة تقوم على التنظيم الذاتي، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في الاختبار المعد لهذا الغرض.

**مهارة الكتابة:** عرفها استينه (Istianah,2011,12) "بأنها عمل اجتماعي يقوم به الكاتب في موقف معين لإظهار الاتجاهات الشخصية والاجتماعية."

وعرفها ساهن (Sahin,2010,77)"بأنها وسيلة للتعبير عن الذات عن طريق إعطاء معنى للرموز المختلفة".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها مجموعة من المهارات التي يتبعها طلبة المستوى الثاني بكلية اللغات والتي تتكون من التخطيط والتنظيم وتحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية الداعمة لها مرورًا بالتنقيح والتحرير في ظل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في المقياس المعد لهذا الغرض.

**مهارات التنظيم الذاتي: Self-Regulation Skills**

ويعرفه كتسنتاس وكفاسانو Kitsantas and Kavussanu ( 2011 , 217) بأنها "مجموعة من العمليات المعرفية والسلوكية والعمليات المحفز التي تتفاعل بصورة دائرية للتأثير على الأداء".

وتعرف الباحثة مهارات التنظيم الذاتي إجرائيًا: بأنها مجموعة من الخطوات العملية المتتابعة التي يستخدمها طلبة المستوى الثاني في كلية اللغات في كتابة المقال كوضع الأهداف والتخطيط، التنظيم والتحويل، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي وإدارة المصادر من اجل تحسين مهارات كتابة المقال لدى الطلبة ويقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطلبة على المقياس المعد لذلك.

**منهجية البحث وإجراءاته:**

تم استخدام المنهج شبة التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق أداة البحث وذلك لتوافق هذا التصميم مع هدف البحث.

**مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المستوى الثاني في كلية اللغات بجامعة عدن للعام الجامعي2017-2018، والبالغ عددهم (121) طالبًا وطالبة.

**عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (61) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة (القرعة)، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية (30) طالب وطالبه، والمجموعة الضابطة (31) طالب وطالبة، حيث تم حساب تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني، التحصيل الدراسي السابق، واختبار التكافؤ في مهارات الكتابة والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (1) اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لتوضيح تكافؤ المجموعتين في متغيري التحصيل والعمر الزمني واختبار مهارة الكتابة القبلي.

| مجالات المهارات | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | التجريبية | 30 | 128.3 | 4.42 | 59 | -0.34 | 0.369 | غير دالة |
| | الضابطة | 31 | 325.97 | 14.77 | | | | |
| التحصيل السابق | التجريبية | 30 | 78.33 | 44.44 | | 0.46 | 0.323 | غير دالة |
| | الضابطة | 31 | 77.55 | 44.06 | | | | |
| اختبار مهارة الكتابة القبلي | التجريبية | 30 | 29.20 | 3.72 | | | | |
| | الضابطة | 31 | 30.19 | 4.15 | 59 | -0.983 | .330 | غير دالة |

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق في العمر الزمني والتحصيل الدراسي السابق واختبار مهارة الكتابة القبلي لدى أفراد المجموعتين قبل تطبيق التجربة وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة.

**إعداد أدوات البحث:**

**إعداد قائمة مهارات الكتابة:** الهدف منها هو تحديد مهارات كتابة المقال اللازمة لطلبة المستوى الثاني بكلية اللغات من أجل الاستفادة منها عند التدريس وفق استراتيجية التعلّم المنظم ذاتيًا، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.

وتكونت القائمة بصورتها الأولية من أربع مهارات أساسية تتضمن كل مهارة عدد من المهارات الفرعية بلغت في مجملها (33) مهارة، وتحققت الباحثة من صدق القائمة عن طريق الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين في تدريس اللغة الإنجليزية، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم لمعرفة مدى مناسبة كل مهارة لأفراد العينة ومدى انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة، ومدى وضوح صياغة المهارة لغويًا، مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف عددًا من المهارات في كل من المحتوى والتنظيم واليات الكتابة، فمن حيث المحتوى تم حذف مهارة وضع الجملة الاساسية للمقال بشكل صحيح، وتم حذف من عبارة التنظيم مهارة وضع التفاصيل الأساسية في مكانها الصحيح، وحذف مهارة استخدام القواعد والتحكم به بشكل صحيح من عبارة اليات الكتابة وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة والتي تكونت من (30) مهارة على النحو الآتي:

المهارة الأولى المحتوى، وتتضمن (9) مهارات فرعية.

المهارة الثانية التنظيم، وتتضمن (9) مهارات فرعية.

المهارة الثالثة الكلمات واللغة، وتتضمن (5) مهارات فرعية.

المهارة الرابعة اليات الكتابة، وتتضمن (7) مهارات فرعية.

**مقياس استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا:** يهدف المقياس إلى معرفة قدرة الطلبة على المراقبة الذاتية والقدرة على تلخيص ما يقومون به في مهام الكتابة ومعرفة مدى التحسن الذي قد يكتسبوه من خلال استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا.

وقد اعتمد البحث على عدد من المصادر في بناء المقياس منها الأدب التربوي، وعلى عدد من مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل مقياس بنترتش وديجروت Pintrich and DeGroot(MALQ)(1990) ومقياس بوردي(1995) Purdie، بالإضافة إلى عدد من الدراسات التي قامت ببناء مقاييس لعدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل دراسة (الجراح، 2010 ؛ وتوسي وأخرون، Toussi et al,2011؛ وسرداية وآخرون،Sardareh et al,2012)، وتكون المقياس في صورته الأولية من خمسة مجالات أساسية تندرج تحت كل مجال عدد من الفقرات، تشكل (42) فقرة وأمام كل فقرة خمس استجابات وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين الذين تم الاستعانة بهم في الأدوات السابقة من أجل إبداء آرائهم حول مدى انتماء كل عبارة للمجال الواردة فيه ومدى وضوحها ودقة صياغتها كما يمكنهم إضافة إضافات أو حذف أو تعديل أو اقتراح ما يرونه مناسبًا، وفي ضوء اراء المحكمين تم حذف عدد من العبارات ففي مجال استراتيجيات وضع الاهداف والتخطيط تم حذف مهارة اسال نفسي عدة اسئلة حول محتوى مساق الكتابة قبل البدء بدراستها، كما تم حذف من استراتيجيات التنظيم والتحويل مهارة استخدم استراتيجيات متنوعة حسبما تقتضيه طبيعة الموقف التعليمي ومن استراتيجيات المراقبة الذاتية مهارة اراجع ما ادرسه بصفة مستمرة ، وتم حذف من استراتيجيات التقويم الذاتي مهارة استمع لما يقوله زملائي حول عملي، كما تم حذف من استراتيجيات ادارة المصادر مهارة اتعرف على زملاء الدراسة الذين استطيع ان اطلب منهم المساعدة، وبذلك وصل المقياس بصورته النهائية الى (33) مهارة ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

**تجريب مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:** تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (30) طالبًا وطالبة للتعرف على مدى وضوح عبارات المقياس والزمن اللازم للإجابة عليه، وبعد التجريب لم يظهر آية ملاحظات، وتم حساب

الزمن اللازم للإجابة على فقرات المقياس من خلال حساب المتوسط بين زمن أول طالب استكمل الإجابة، وزمن أخر طالب استكمل الإجابة، وبلغ (25) دقيقة.

**صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس**: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس كمؤشر لصدق العبارات، والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

| أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|
| **وضع الأهداف والتخطيط** | **0.79** |
| **التنظيم والتحويل** | **0.83** |
| **المراقبة الذاتية** | **0.85** |
| **التقويم الذاتي** | **0.89** |
| **إدارة المصادر** | **0.93** |

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.79) و(0.93)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.01) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية. ولحساب معامل ثبات المقياس استخدمت الباحثة (معامل الفا كرومباخ) وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

جدول (3) معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

| أبعاد المقياس | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| **وضع الأهداف والتخطيط** | **6** | **0.85** |
| **التنظيم والتحويل** | **7** | **0.87** |
| **المراقبة الذاتية** | **8** | **0.89** |
| **التقويم الذاتي** | **5** | **0.86** |
| **إدارة المصادر** | **11** | **0.89** |
| **جميع الابعاد** | **37** | **0.95** |

يتضح من جدول (3) أن معاملات الثبات لكل مجال تراوحت(0.85) (0.87)،(0,89)،(0.86)، (0.89) على الترتيب، بينما بلغ ثبات المقياس ككل (0.95)، وبذلك تكون الصورة النهائية للمقياس على النحو الآتي: مجال وضع الأهداف والتخطيط (6) فقرات، والتنظيم والتحويل (7) فقرات، والمراقبة الذاتية، (8) فقرات، والتقويم الذاتي(5) فقرات، وإدارة المصادر(11) فقرة.

**اختبار مهارات الكتابة:** يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة لدى أفراد العينة وهي مهارات (المحتوى- التنظيم– اختيار الكلمة واللغة–علامات الترقيم). وتم صياغته على شكل سؤالين مقاليين، حيث تم وضع أربعة مواضيع وعلى الطالب أن يختار موضوعين أساسيين، بحيث يكتب كل طالب مقال معين يشتمل على الأجزاء الأساسية المكونة للمقال، حيث يتكون كل مقال من (30) مهارة لكل من (Descriptive and Narrative Essay) وقد تضمن الاختبار تعليمات الاختبار اللازمة.

**سلم تقدير درجات الاختبار:** حيث تم تحويل هذه القائمة إلى قواعد تقدير درجات (Rubrics) كما في الجدول (٤).

يبين جدول ( 4) سلم تقد بر درجات اختبار مهارات الكتابة

| المؤشر | الدرجة المستحقة |
|---|---|
| اتقان المهارة بصورة كبيرة | ثلاث درجات (3) |
| اتقان المهارة بصورة متوسطة | درجتان (2) |
| اتقان المهارة بصورة ضعيفة | درجة واحدة(1) |
| عدم اتقان المهارة مطلقا | صفر(0) |

**صدق اختبار مهارات الكتابة:**

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين ذاتهم للتأكد من الصدق الظاهري، من أجل معرفة مدى مناسبة الأسئلة المقالية لقياس مهارات الكتابة المعتمدة في هذا البحث ومدى ارتباط المواضيع المدرجة تحت كل سؤال، بالإضافة إلى مدى وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وأكد المحكمين وعلى وضوح فقرات الاختبار ومناسبته. وتم تطبيق الاختبار على نفس العينة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار وتحديد زمن لأداء الاختبار، وقد اتضح أن تعليمات الاختبار واضحة، تم حساب متوسط الأزمنة لجميع الطلبة وبلغ الزمن اللازم للإجابة عليه (100) دقيقة.

وفيما يتعلق بحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار، وقد بلغت(0.92) و(0.96) وهي معاملات ارتباط عالية ودالة عند مستوى (0,01) مما يؤكد صدق الاختبار وفيما يتعلق بحساب ثبات الاختبار، قامت الباحثة باستخدام معامل الفا كرومباخ، حيث أن قيم معامل الثبات تراوحت من (0.87)، و(0.93) وهي تدل على قيم ثبات عالية.

**إجراءات تطبيق البحث:**

بعد إعداد أدوات البحث تم تطبيق البحث ميدانيًا وفق الخطوات الاتية:

- تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية من طلبة المستوى الثاني بقسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات يوم الثلاثاء 12/ 9/2017.
- اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية حيث تمثلت في مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- مقابلة عضو هيئة التدريس الذي سيقوم بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة وعرض أدوات البحث عليها والجلوس معها في عدة لقاءات لتوضيح استراتيجية التدريس.
- تطبيق أدوات البحث قبليًا على أفراد العينة وذلك في يوم الاربعاء 13/9/2017
- البدء في تدريس المجموعة الضابطة بطريقة التدريس المعتادة، وتدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لمدة شهرين للوحدتين الدراسيتين، يوم الاحد الموافق 17/9/2017 إلى 20 / 11 /2017
- تطبيق الاختبار ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا في مهارات الكتابة بعديًا في يومي الأحد والاثنين الموافق 27 /11/2017 -26 /11/2017.

- بعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح أدوات البحث وفقًا لمفتاح التصحيح وتم ادخال البيانات في برنامج (SPSS) استعدادا لتحليلها واستخلاص النتائج.

**الاساليب الاحصائية المستخدمة:** تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفاكرومباخ، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وحساب حجم الأثر.

**نتائج البحث: تفسيرها ومناقشتها:**

**السؤال الاول:**

ما مهارات الكتابة اللازمة لطلبة المستوى الثاني في كلية اللغات بجامعة عدن؟

تم الاجابة على السؤال الاول في اجراءات البحث عند اعداد قائمة مهارات الكتابة اللازمة لطلبة المستوى الثاني في كلية اللغات بجامعة عدن.

**السؤال الثاني من اسئلة البحث:**

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث لابد من التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

**الفرضية الأولى وتنص على:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha$=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة: (المحتوى . التنظيم . اختيار الكلمة واللغة. وآليات الكتابة) وللمهارات ككل، وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة (المحتوى، التنظيم، اختيار الكلمة واللغة، واليات الكتابة) وللمهارة ككل.

| مجالات المهارات | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة | حجم الأثر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحتوى | التجريبية | 30 | 22.07 | 2.753 | 59 | 11.020 | .000 | دالة | 0,67 | كبير |
| | الضابطة | 31 | 14.26 | 2.781 | | | | | | |
| التنظيم | التجريبية | 30 | 21.97 | 2.251 | 59 | 11.020 | .000 | دالة | 0.83 | كبير |
| | الضابطة | 31 | 10.52 | 2.885 | | | | | | |
| اختيار الكلمة واللغة | التجريبية | 30 | 12.13 | 1.137 | 59 | 11.787 | .000 | دالة | 0.70 | كبير |
| | الضابطة | 31 | 7.29 | 1.953 | | | | | | |
| اليات الكتابة | التجريبية | 30 | 16.17 | 2.167 | 59 | 10.462 | .000 | دالة | 0.65 | كبير |
| | الضابطة | 31 | 10.58 | 1.996 | | | | | | |
| ككل | التجريبية | 30 | 72.33 | 6.200 | 59 | 20.669 | .000 | دالة | o.88 | كبير |
| | الضابطة | 31 | 42.65 | 4.923 | | | | | | |

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارات (المحتوى، والتنظيم، واختيار الكلمة واللغة، وآليات الكتابة) للمجموعة التجريبية بلغ (22.07)، (21.97)،(12.13 )، (16.17) على الترتيب، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (14.26)،(10.52) ،(7.29)، (10.58) على الترتيب، كما يتضح أن

حجم الأثر بلغ (0,67) وهو كبير ويعني أن (o.67) من التباين الحاصل في درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات المحتوى.

ويُعزى ذلك إلى استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا التي ساهمت في تسهيل فهم طلبة المجموعة التجريبية للفكرة الرئيسة وما يتصل بها من أفكار فرعية من خلال نموذج متبع وهو (PLAN AND WRITE) في مرحلة كتابة المسودة الأولية، حيث ساهمت هذه الاستراتيجية في زيادة الدافعية الذاتية التي ساعدت على تحفيز طلبة المجموعة التجريبية للبدء في عمليات الكتابة مستخدمين بذلك العصف الذهني ومناقشة الأفراد واستخدام الاشكال والرسوم التوضيحية.

أما فيما يخص مهارة التنظيم فإن هذه الاستراتيجية ساعدت على التنظيم الذاتي للتعلم والتنظيم الذاتي لعمليات الكتابة من خلال خطوة (WRITE) في تنظيم المقال من حيث المقدمة التي تشمل الفكرة الرئيسة متضمنة عددًا من الأفكار الفرعية ذات الصلة، وعددًا من الفقرات التي تتضمن كل منها فكرة رئيسة متصلة بعدد من الجمل التي ترتبط بها مع استخدام كلمات الانتقال بين الجمل والفقرات، ومن ثم ختم المقال بشكل مناسب مثل: التنظيم، والتحويل، والمراقبة الذاتية، وأيضًا التقويم الذاتي الأمر الذي ساعد طلبة المجموعة التجريبية من الاعتماد على أنفسهم انعكس ذلك إيجابًا على تنظيم المقال.

وفيما يخص مهارة اختيار الكلمة واللغة فقد ساهمت هذه الاستراتيجية في مساعدة أفراد العينة أثناء كتابة المسودة الأولية من خلال الخطوة الفرعية (T) التي ساعدت في اختيار المفردات والجمل المناسبة ذات الصلة بموضوع الكتابة كما ساعدت خطوة (Re) في مراجعة الطلبة لما كتبوه بالإضافة إلى استشارة زملائهم بالإضافة إلى التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية لما يقوموا به مستعينين بالمصادر ذات الصلة مما أدى إلى تحسن مهاراتهم في استخدام المفردات والقواعد اللغوية المناسبة ذات الصلة.

أما فيما يخص آلية الكتابة فقد ساعدت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (SCOPE) الطلبة على استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح والاحرف الكبيرة بالإضافة إلى التهجئة ووضع الكلمات في مكانها الصحيح من خلال استخدام قواعد التقدير والمراجعة الموجودة في كل نشاط.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة ( Mson,2010; Akincilar,2010 ;Kiuhara,2009؛ (Berry and Mson ;Harris et al ,2012 ;Tasi Kiuhara.2009 ;Duglar.2011 and (Tasi and Lin,2012 التي أشارت إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المنظم

ذاتيًا في تنمية مهارات (المحتوى، والتنظيم، واختيار الكلمة واللغة، وآليات الكتابة) بشكل جزئي أو إجمالاً لدى المجموعة التجريبية.

وبشكل إجمالي لمهارة الكتابة يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارة الكتابة ككل للمجموعة التجريبية بلغ (72.33) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (42.65) وأن حجم الأثر بلغ (o.88) وهو كبير ويعني أن (o.88) من التباين الحاصل في درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة ككل.

ويعزى هذا الفرق إلى استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا والتي اثبتت فاعليتها في مهارات الكتابة الفرعية التي تم مناقشتها سابقًا حيث قدمت هذه الاستراتيجية خطوات إجرائية لاستخدام تلك المهارات اثناء الكتابة ومساعدة الطلبة على التخطيط وتوليد الأفكار وتنظيم المحتوى بالإضافة إلى الاستعانة بالمصادر الخارجية لإثراء كتاباتهم وتنقيحها من خلال خطوات إجرائية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات اهتمت بالكتابة باللغة الإنجليزية كدراسة (Akincilar,2010 ;Berry and Mason,2010; EL- Henawy et al2012)، ودراسة (Brunstin and Glaser,2011;Harris etal,2012;Tasi and Lin.2012) التي اهتمت بالكتابة بشكلٍ عام.

**الفرضية الثانية والتي تنص على:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارات (الأهداف والتخطيط . التنظيم والتحويل ـ المراقبة الذاتية . التقويم الذاتي . إدارة المصادر) ومهارات التنظيم الذاتي ككل لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبا "ت" وكانت النتائج كما في الجدول(٦).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمهارات وضع الأهداف والتخطيط التنظيم والتحويل، المراقبة الذاتية ،التقويم الذاتي وإدارة المصادر لطلبة المجموعة التجريبية(30)

| أبعاد المقياس | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | الدلالة | حجم الأثر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف والتخطيط | القبلي | 9.47 | 2.047 | 29 | 13.163 | .000 | دالة | 2,94 | كبير |
| | البعدي | 22.40 | 5.575 | | | | | | |
| التنظيم والتحويل | القبلي | 15.23 | 1.832 | 29 | 15.340 | .000 | دالة | 3,43 | كبير |
| | البعدي | 27.03 | 3.926 | | | | | | |
| المراقبة الذاتية | القبلي | 13.90 | 3.177 | 29 | 15.993 | .000 | دالة | 3,57 | كبير |
| | البعدي | 28.03 | 3.518 | | | | | | |
| التقويم الذاتي | القبلي | 9.67 | 2.881 | 29 | 8.685 | .000 | دالة | 1,94 | كبير |
| | البعدي | 20.90 | 6.408 | | | | | | |
| إدارة المصادر | القبلي | 15.57 | 3.683 | 29 | 19.831 | .000 | دالة | 4,43 | كبير |
| | البعدي | 46.97 | 7.595 | | | | | | |
| الأداة ككل | القبلي | 63.90 | 7.345 | 29 | 24.940 | .000 | دالة | 5,57 | كبير |
| | البعدي | 145.33 | 15.499 | | | | | | |

يتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي لمهارات (وضع الأهداف والتخطيط، التنظيم والتحويل، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، إدارة المصادر) للمجموعة التجريبية بلغت (22.40)، (27.03)، (28.03)، (20.90)، (46.97) على الترتيب، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي والذي بلغ (9.47)،( 15.23)، (13.90) ،(9.67 )، (15.57) على الترتيب مما يدل على وجود فرق عند مستوى دلالة(α=0.05) بين القياس القبلي والبعدي دال إحصائيًا لصالح القياس البعدي، كما يتضح أن حجم الأثر بلغ (2,94) وهو أثر مرتفع، ويعني أن (2,94)، (**3,43**)، (**3,57**) (1,94)، (4,43) على الترتيب من التباين الحاصل في درجات مهارات (وضع الأهداف والتخطيط، التنظيم والتحويل، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، إدارة المصادر).

وقد يعود السبب إلى استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا التي تضمنت عددًا من الأنشطة التي ساعدت طلبة المجموعة التجريبية على ممارسة تلك المهارات مستخدمين لعمليات الكتابة مع مراعاة استخدام قوائم المراجعة قبل البدء في عملية الكتابة من أجل التنظيم الذاتي للتعلم، وقد يعزى ذلك أن هذه الاستراتيجية ركزت على عددًا من المهارات الفرعية مثل تصنيف الأفكار وتدوينها ووضع المخططات الأولية واستخدام خريطة المفاهيم وتدوين الملاحظات.

وربما يعود السبب في اظهار هذه الفروق أن استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا قد مكنت من تدريب الطلبة على المراقبة الذاتية من خلال مراجعة عمليات الكتابة ووضع عددًا من الخيارات الممكنة لأية صعوبات قد يواجهها الطلبة مع معرفة مدى التحسن الذي اكتسبوه من خلال هذه الاستراتيجية بالإضافة إلى تلخيص ما قاموا به للاستفادة منه في مهام كتابية محتملة، وسعت إلى تغيير قناعات الطلبة من حيث التقويم الذاتي بأنه ليس فقط من مهام عضو هيئة التدريس بل وبإمكانهم تقويم أنفسهم ذاتيًا وذلك من خلال نماذج التقويم الذاتي التي وفرتها لهم هذه الاستراتيجية، ووفرت عدد من المصار بمهاراتها الفرعية والتي استفاد منها الطلبة.

كما يتضح من جدول (٦) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي لمهارات الكتابة للأداة ككل للمجموعة التجريبية بلغت (145.33) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي الذي بلغ (63.90) مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي مما يعني وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (.000) وأن

حجم الأثر بلغ (5,57) وهو حجم أثر مرتفع ويعني أن(5,57) من التباين الحاصل في درجات مهارات التنظيم الذاتي ككل.

وقد يعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا التي ساعدت على تحسين مهارات التنظيم الذاتي ككل من خلال تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في مهامهم الكتابية فهي ساعدتهم على التخطيط وإعادة الصياغة والترتيب والتنظيم للأفكار، بالإضافة إلى معرفة المتعلم بمدى تقدمه في تعلمة بواسطة عدد من المحكات التي وضعت لذلك والتي ساهمت في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم بالإضافة إلى التكيف مع البيئة وكيفية التعامل مع زملائهم علاوة على إدارة وضبط الوقت.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة (Tesng et al.2006 ;Pratontep and Chinwonno,2008;Frasani etal ;2011) (Sardareh et al, 2012) التي أشارت إلى أن استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مساق اللغة الإنجليزية تسهم في رفع كفاءة الطلبة للتنظيم الذاتي وما يتعلق بها من مهارات.

**الاستنتاجات:** توصلت نتائج البحث إلى عدد من الاستنتاجات أهمها:

- عملت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا على تنشيط الخلفية المعرفية السابقة للطلبة المرتبطة بمهارات الكتابة، وساعدتهم على تحديد الأهداف المراد تحقيقها في الكتابة لمعرفة إمكانات الطلبة وإمكانات ما وراء المعرفة من حيث التخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم.
- مراعاة استراتيجية التعلم الذاتي لأساليب المراقبة والتقويم الفوري من أستاذ المقرر لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مباشرة، كما تعزز هذه الإستراتيجية التقويم الذاتي من خلال اتباع الطلبة لمعايير التقويم الذاتي.
- ساعدت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على المراقبة الذاتية من خلال تحديد الخيارات الممكنة عند وجود أية مشكلة أثناء الكتابة ومراجعة عمليات الكتابة وتحديد مدى التحسن لديهم وتلخيص ما قاموا به.
- ساعدت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا الطلبة في دعم خطوات تعلمهم والسيطرة على وعيهم وتفكيرهم وإستنتاجاتهم وعلى معرفة مدى تطور قدراتهم الذاتية، كما ساهمت بتحسين مهارات التنظيم الذاتي من خلال تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في أداء المهام الكتابية، وعلى إدارة الوقت وضبطه ومراقبة البيئة المحيطة بهم.
- مراقبة الطلبة لتفكيرهم وسلوكهم الأكاديمي من خلال تحديد المعايير أو المحكات لإجراء المقارنة بينها وبين أدائه من أجل توجبه عملية المراقبة، كما توفر مراقبة المتعلم لأدائه الأكاديمي معلومات قيمة حول تعلمه.

**التوصيات:** في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي بالآتي:

- الإستفادة من قائمة المهارات التي توصل إليها البحث في تدريس مهارات الكتابة لطلبة كلية اللغات بجامعة عدن.
- تدريب الطلبة على إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في كتابة جميع أنواع المقال لفاعليتها في تحسين مهارات الكتابة.

- تهيئة البيئة التعليمية التي تمنح الطلبة فرص التعلم الذاتي، إضافة إلى تدريب الأساتذة على كيفية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا واليات تنفيذها داخل الفصل الدراسي.
- إدراج استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ضمن مقرر الكتابة مراعيا بذلك الخصائص النفسية والإجتماعية والمهارة التي تنفرد بها مهارة الكتابة عن بقية المساقات.

**المقترحات:** كما توصل البحث إلى عددًا من المقترحات أهمها ما يلي:

- دراسة فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية في مستويات دراسية اخرى.
- إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه طلبة اللغة الإنجليزية في مهارة الكتابة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر التعلم المنظم ذاتيا في مساقات دراسية أخرى.
- إجراء دراسات مشابهه في ظل متغيرات أخرى تختلف عن متغيرات هذا البحث كالدافعية للتعلم.

**المراجع العربية:**

التميمي، فرسان غزال شعلان التميمي (٢٠١٦). فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، المجلد(٢٤)، العدد(٣)، ص١٧٤٤- ١٧٧٥.

الريس، إيمان محمد إبراهيم، وزهران، العزب محمد، وعبد الفتاح هدى عبدالحميد، وعبد العزيز، ريحاب أحمد (٢٠١٢). فاعلية وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية أداءات تعليم التفكير لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد الخامس عشر. الجزء الأول. ص١- ٣٤.

حسن، باسم طه عامر (٢٠١٤). قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية مصر. **مجلة كلية التربية بجامعة السويس مصر**، المجلد(٧)،
العدد (٢)، ص١- ٤٩.

الجراح، عبدالناصر(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك .**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد(٦)، عدد(٤)، ص ٣٣٣-٣٤٨.

الرباعي، احمد والعلمي، ثريا(٢٠٠٥). صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية في جامعة ال البيت من وجهة نظر الكلاب والمعلمين. **مجلة العلوم التربوية**، العدد(٢)، ص١٢٩-١٤٥.

**المراجع الأجنبية:**

-Ahmed ,Abdel Hamid.(2010a).The Effect Essay Writing Difficulties of Egyptian Student Teacher of English: Implications for Essay Writing Curriculum and Instruction. Doctoral Thesisi. University of Exeter.

−Akincilar, V.(2010).The Effect of "PLEASE" Strategy Training Tough the Self-Regulated Strategy Developing (SRSD) Model on Fifth Grade EFL S TUDENTS' Descriptive Writing: Strategy Training on Planning. Master Thesis, The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University.

-American Book Works Corporation.(2010)Cliffs-Notes TExES: Generalist EC-6.Hoboken.NJ:Wiley Publishing. Inc.

-Bagents,L.(2008).Focused Writing Encouraging Self-Regulation in the Middle School.Doctoral Dissertation,Department of Elementary Education,University of Alabama.

-Bailer,D.(2006).A Multivaariate Analysis of the Relationship between age.Self –Regulated Learning and Academic Performance Among Community College Dvelopmental Education Students.Doctoral Dissertation,College of Education,Turto University.

-Berry,A and Mason, L. (2010). The Effect of Self- Regulated Learning Strategy Development on the Writing of Expository Essay for Adults with Written Expression Difficulties:Preparing for the GED.Remedial and Special Education.doi:101177/0741932510375469.

-Bruning,R, and Horn, C (2000).Developing Motivation to Write.Educational Psychologist,Vol,35,Issuel,p.p25.

-Brunstein,J .and Glaser,C.(2011).Testing a Path-Analytic Mediation Model of How Self-Regulated Writing Strategies Improving Fourth Graders' Compositin Skills:A Randomized Controlled Trial. *Journal of e ducation Sychology*,Volume(103).Issue (4),pp.922.

- Bucl,D.(2009).Classroom Strategies for Interactive Learning.3rd Edition International Reading Association,Inc.

-Chen, C. (2002). Self- Regulated Learning Strategies and Acheivement in an Introduction to Information to Information System Course.*Information Tchnology,Learning,and Performance Gournal*,Vol.20,No.1,pp11.

Dulger,O.(2011) .Meta-Cognitive Strategies in Developing EFL.Writing Skills *Contemporary Online Language Education Journal.*

El-Henawy , W , El-Sayed ,D, Salem , M and Ll- Bassuony,J .(2012).The Effctiveness OF Using Self-Regulation Strategies on Developing Argumntative Writing of EFL Prospective Teachers. *Reading and and Knowledge Journal,Egypt,*Issue(127),p.2.

Farsani, M , Mohebi, A. and Beykmohammadi,M.(2012).On the Relationship between Iranian EFL Learners Goal-Oriented and self-regulated Learning and their Writing Performance.IPEDR, Vol.26,pp.192-196.

Gallagher,N.(2005*).Deltas' key to the Next Generation Toefl Test:Advanced Skill Practice.* Mchenry,IL:Delta Puplishing company.

Gautam, V. (2004).*Scholar's Book of Composition.* New Delhi :Scholar Puplishing House.

Graham, S . and Harris , K. (2005).*Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities .Baltimore:books.*

Harris ,B. ,Lindner, R. and Pina, A.(2011). Strategies to Promote Self-Regulated Learning On Line Enviroments.In Dettori ,G.and Persico ,D.(Eds).*Fostering Self- Regulated Learning Through ICT(PP.122).*Hershey PA: Information Science Reference.

Harris ,k Lane ,k Graham,S ., Drisol, S., Sandmel,K., K.,Brindle ,M. and Schatschneider,C.(2012).Practice –Based Professinal Development for Self- Regulated Strategies Development in Writing: A Randomized Controlled Study.*Journal of Teacher Education,*Volume (63),Issue (2).pp 103.

Hesket , T.(2010).*Using theTarits of Good WritingGrades 6-8.*2nd Edition Westminster,CA: Teacher Created Resources,Inc.

Hogan ,G.(2012).*Building Better Essays.*Boston:Wadsworth,Cengage Learning.

Hrbackova,K and Vavrova, S.(2012)Subjective Conception of Students' Self- Regulated Learning from the Pespective of a Beninner Teacher.*Asian Social Science,*Vol. 8, No.10,228-239.

Hunt, G ,Wiseman, D.,and Taouzel,.(2009).*Effective Teaching :Preparation and Implementation.*Springfield:C. Thomas Publisher,L.T.D.

Hurk,M.(2006).The Relation Between Self-Regulated Strategies and Individual Study Time,Prepared Participation and Acheivement in Problem-Based Curriculum.Active Learning in Higher Education,7(2),155-169.

Istianah,T.(2011).*The Use of Gener-Based Approach in Teaching Wiiting Procedural Texts to Imprive Students'Writing Skill to the Eleventh*

*Grades.*Master Thesis,Facuty of Language and Arts,Semarang University.

Kay, J.(2005).*Teaching Assistant's Handbook:Primary Edition.*New York:Continuum.

Kitsantas, A .and Kavussanu, M. (2011).Acquisition of Sport Knowledge and Skill :The Role of Self- Regulatiry Processes.In Zimmerman,B, and Schunk, D. (Eds.).*Handbook of Self- Regulated of Learning and Performance (pp.217).*New York:Routledge Publisher.

Kiuhara,S, (2009).The Effect of Self-Regulated Strategy Development Training on the Persuasive Essay Writing of High School Students with Learning Disabilities.Doctoral Dissetation,The University of Utah.

Law,R. and Jin , P.(2012).Self-Regulated Learning. In Seel, N. (Eds).*Encyclopedia of the Science of Learning.*New York: Springer science.

Nagin,C.(2006).*Because Writing Matters:Improving Student Writing in Our Schools.*San Francisco,C.A:Jossey- Bass.

Nata,R.(2003).Progress in Education(Volume13).New York:Nova Science Publishers,Inc.

Ng.P.(2003).*Effective Writing: A Guide for Social Science Students.* Hong Kong.The Chinese University.

Pintrich, P.R.(1999).The Role of Motivation in Promoting and Saustaining- Self-Regulated Learning. *International Journal of Educationl Research,*31,p459.

Pintrich,R, and DeGROOT.e.(1990).Motivational and Self- Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance .*Journal of Educational Psychology,*82. eviews*Comparison.*(Eric, No.E385653).

Pratontep, C . and Chinwonno, A.(2008).Self- Regulated Learning by THAI University Students in AN EFL Extensive Reading Program.Journal of Humanities, Vol.(11), Issue (2)pp104-124.

Purdi, N.(1995).Strategies for Self-regulated Leraning:A Cross-Cultural Comparison.(Eric,No..E385653).

Richards,J,C.(2002).Theories of Teaching in Language Teaching.In Jack C.Richards and Willy.A.Renandya (Eds),Methodology in Language Teaching:An Anthology of Current Practice(p19).New York Cambridge University Press.

Sahin. A.(2010).Effects of Jigsaw II Technique on Academic Achievement and Attitude to Written Expression Course.*Educational Research and Reviews,*Vol.5(12),p77).

Sardareh, S, Saad, M, and Boroomand, R.(2012). Self- Regulated Learning Strategies (SRLS) and Academic Acheivement in Pre-University EFL Learners. *California Lingustic Notes,*Volume(37).No.(1)pp.1-35.

Toussi, M, Boori, A..and Ghanizadeh,A.(2011).The Role of EFL TeachersSelf-Regulation in Effective Teaching.World Journal of Education,Vol.1,No.2,p.29.

Tsai, Y, and Lin, C.(2012). Investigating the Effects of Applying Monitoring Strategy in EFL Writing Instruction .International Journal of Business and Social Science,Vol.3 Issue ,13,pp.250-216.

Tseng, W ,Dornyei, Z. and Schmitt, N.(2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition.Applied Lingistic,27(1),pp.78-102.

Urquhart, V.and Mclver,M.(2005).Teacging Writing In The Content Areas.Aurora:McREL.

Vallieres, K.(2008).*Adult in Learning in Web-based Faculty Professional Development:The Role of Self-Regulation and Interaction.*Doctoral dissertation:Thomson,University of Connecticut.

Vialle, W. Lysaght,P. and Verenikina.I. (20005).*Sychology for Educators* .Melbourne:Thomson Social Science Press.

Wirth,J., and Leutner, D.(2008).Self- Regulated Learning as a Competence Implications of Theoretical Models for Assesment Metods.*Journal of Psychology*,216(2),102-110.

Wiseman, I. and Zaman, S.(2012).*Writing for Canadian Health Professionals.*Ontario:Nelson Education Ltd.

Zimmerman,B.J.(1998).Academic Studying and the Develoment of Personal Skill: A Self-Regulatoy Perspective.Educational Psychologist,Volume33,pp.73.

Zimmerman, B, J .(2005). Attaining Self-Regulation. A Social Cognative Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich,P and Zeidner, M, (Eds.).*Hndbook of Self- Regulation.p13*.San Diego:Elsevier Academic Press.