فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

د. / إيمان فتحي أحمد حسن

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

في كلية التربية، جامعة الإسكندرية

الملخص:

نتيجة لما نادت به دعوات الإصلاح اللغوي الشامل من ضرورة استغلال الذخيرة الهائلة من موارد التقانة التي يوفرها مجتمع المعرفة، و تطويعها لصالح استخدام النشء للغتهم العربية استخدامًا صحيحًا؛ هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

وسعيًا للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واعتمدت التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين: الضابطة، والتجريبية ؛ والتطبيقين: القبلي، والبعدي؛ بحيث تدرُس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المُتبعة، وتدرُس المجموعة التجريبية وفقًا للخطوات المحددة في الاستراتيجية المقترحة.

وطبقت الاستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية و عددها (٢١) تلميذة ، وكذا أداتا الدراسة قبليًا و بعديًا على مجموعتي الدراسة و هما: اختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و مقياس مهارات التنظيم الذاتي؛ و أظهرت النتائج بعد تحليلها و تفسيرها فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المتغيرين التابعين للدراسة ؛ و بناءً عليه قدمت مجموعة من التوصيات من أهمها استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في التحدث ، والاستماع، والقراءة، لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بها و الناطقين بغيرها، وتوظيف البرامج و التطبيقات التي أفرزتها التقانة في حل مشكلات تعليم اللغة العربية، ودعم التعلم الذاتي و المستمر لدى التلاميذ، فضلاً عن تنفيذ دورات لتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام تطبيقات التعلم النقال و المصغر في تنمية مهاراتها لدى متعلميهم.

الكلمات المفتاحية: *التعلم المصغر المحتوى، التعلم النقال ، الأخطاء الشائعة في الكتابة ، تحسين مهارات التنظيم الذاتي، الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال*

Abstract:

As a result of the calls for comprehensive linguistic reform, it is necessary to exploit the vast resources of technology resources provided by the knowledge society and to adapt them in favor of the correct use of the Arabic language for young people. This study aimed to measure the effectiveness of a proposed strategy based on mobile learning in writing and improve the self-organizing skills of first grade students.

In order to verify the effectiveness of the proposed strategy, the researcher used the experimental approach, and adopted the quasi-experimental design of the two groups: control and experimental; and two applications: pre and post.

The proposed strategy was applied to the experimental group (no: 21). The study tools were implemented to the two groups before and after the treatment. The test of writing skills for the treatment of common mistakes in the first grade preparatory students, and the measure of self-organization skills were the study tools. The results showed the effectiveness of the proposed strategy in developing the variables of the study; therefore, a set of recommendations were made. The most important of which is the use of the proposed strategy based on mobile learning micro-content in the treatment of common mistakes in speaking, listening, and reading of language learners. Furthermore, programs and applications generated by technology should be used in solving the problems of teaching Arabic language, supporting self-learning, encouraging continuous learning among students, as well as implementing courses to train Arabic teachers in how to use mobile and micro learning applications to develop these skills among their learners.

Keywords: Content Micro-learning, Mobile Learning, Common Writing Mistakes, Improving Self-Organizing Skills, Proposed Strategy Based on Mobile Learning Micro Content

أولاً: المقدمة

نظام التعليم في أي مجتمع ليس نظامًا مكتفيًا بذاته إنما ترفده و ترتفد منه ، و تؤثر فيه ، وتتأثر به أنظمة أخرى مثـل النظـام الاجتمـاعي و الاقتـصادي، و الإداري، و الثقافي، و ليس هناك ما يمكن أن يطلق عليه نظام تعليم عالمي؛ لأن كل مجتمع في نظامه التعليمي لابد أن يحرص على أمـرين أكـد عليهما أحمد المهدي عبد الحلـيم (٢٠٠٣ ، ٢١٨) هما:

أ- نقل الذاتية الثقافية للمجتمع من جيل إلى جيل، و تعد لغة هذا المجتمع من أبـرز ما في هذه الذاتية، فهي وعاء ثقافته، و أداة تناقلها عبر الأجيال، ووسيلة النماء الفكري و الوجداني لأبنائه.

ب- تجديد" المتغيرات الثقافية" ليكون المجتمع أكثر ملاءمة لمواجهة تحديات العصر وفقًا لما تفرضه إنجازات التقدم العلمي و التقاني و مقتضياتهما في مجالات الحياة كافة.

و لعل أخطر ما يهدد المجتمعات هو أن يمضي التعليم فيها بلا هوية ثقافية ذات كيان لغوي مصون، و بلا جهود مقصودة تهدف إلى إقدار الناشئة على الإسهام في مسيرة التقدم العلمي و الأدبي و التقاني على نحو لا يفقد المجتمع خصوصياته الثقافية ،و يجعله في الوقت نفسه مواكبًا لما يموج فيه من حداثة ؛ ذلك لأنه كما يشير عبد العزيز عبد الله السنبل (٢٠٠٢ ، ٦٥) أصبحت المجتمعات تُهدد وتُجتاح بما يسميه الأنثربولوجيون " التغيير الثقافي الودي Friendly ، بدلاً من اللجوء إلى العنف و الغزو المسلح، و أصبح التدمير معنويًا وأخلاقيًا باستخدام أسلحة أشد فتكًا تقوم على إلغاء الفكر الخاص، و التخلي عن الثقافة و التنكر للغة .

و ليس غائبًا عن العيان أن لغتنا العربية تتعرض لهذا التخلي و التنكر بل الازدراء و كراهة الاستخدام من قبل الناشئة التي انساقت مع طوفان التقانة متأثرة بسلبياته ، و هو ما أكده حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣ ، ٧٥) من أن التقانة كانت وسيلة العولمة للسيطرة على ثقافة معظم الشعوب حتى أفقدتها هويتها في ظاهرة يطلق عليها "سيطرة التكنولوجيا على الثقافة".

و يرصد المهتمون تراجع استخدام اللغة العربية بين متعلميها، بل عدم اكتراثهم بذلك، و فخرهم باستخدام غيرها من اللغات مثل اللغة الإنجليزية التي يعدونها لغة التقانة الحديثة؛ فكما يشير محمد فؤاد زيد (٢٠٠٦، ٥) أنه تزايد استخدام ألفاظ غير عربية ، و تغيرت كتابة الحروف العربية إلى أشكال غير معروفة تخلط بين الحروف و الأرقام الأجنبية، و تآكلت الكتابة العربية حتى كادت حروفها تُطمس و لا تظهر في تواصل الناشئة و بخاصة عبر شبكات التواصل الاجتماعي ، و بعد أن كان ما يطلق عليه الناشئة لغة " الفرانكو" تتسلل شذرًا بين كتاباتهم؛ باتت تتدفق عيانًا بيانًا ؛ بل أصبحوا يعبرون عن فكرهم و مشاعرهم بها؛ مما ينذر بتشوه فكرهم، و اضمحلال ثقافتهم ،و عدم الانتماء للغتهم العربية التي تعد المقوم الأساس و الأهم في تشكيل هويتهم العربية و ديمومتها، وأي تهاون بشأنها يعد تفريطًا و تنازلاً عن تلك الهوية، تلك اللغة التي مكن الله لها في الأرض ومنحها امتياز الحفظ و الخلود عن سائر لغات الدنيا ، فكانت و ستظل أداة تفكير

صالحة لنقل شتى العلوم و الإبداع فيها، ووعاء فكر للتراث، و ذاكرة لميراث الأمة، و لغة يمكنها استيعاب التقانة؛ إذا ما تمثلها النشء في سلوكهم فتصدر عنهم دون تكلف؛ ذلك لأن اللغة سلوك طوعي يتمثل في مجموعة من العادات سهلة التعلم و ممكنة الاكتساب .(محمد عمارة،٢٠٠٣ ، ٩؛ محمد شريف عبد الرحمن،٢٠٠٨ ، ٢٣٣، ٢٣٤؛ مجدي صلاح المهدي ،٢٠٠٩، ٤٩؛جمال أحمد السيسي،٢٠١١ ، ٥٤٥)

و تظهر تداعيات العولمة اللغوية في إقناع المجتمعات العربية أن لغتهم العربية لغة دين فقط، و ليست لغة للحياة، فهي لا تصلح للتفكر في العلوم البحتة و لا التطبيقية و لا الإبداع فيهما؛ فكانت الدعوة إلى استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية في الكتابة العربية ، و كذا هيمنة اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية التي تقهقرت عن التقدم الرقمي؛ و في هذا الصدد يقول عبد القادر الغزالي (٢٠٠٣ ،٤٣ ، ٨٣): إن اللغة العربية أصبحت تحتضر بهدوء نتيجة عدم مواكبتها العصر الرقمي، فهي تحتاج إلى إصلاح شامل يستغل الذخيرة الهائلة من موارد التقانة التي يوفرها مجتمع المعرفة.

نتيجة لما سبق تعالت صيحات نادت بإصلاح لغوي شامل يستغل الذخيرة الهائلة من موارد التقانة التي يوفرها مجتمع المعرفة، و تطويع تلك التقانة لصالح الاستخدام الصحيح للغة العربية.

و يبدأ الحرص على استمرار الهوية اللغوية من إصلاح تعليم اللغة العربية، الذي يعاني من مشكلات عدة ، منها ما ذكرته عواطف حسن علي (٢٠١٤ ،١٦٩) من جهل المتعلمين بقواعد الكتابة باللغة العربية، و أكدته ثريا محجوب (٢٠٠١، ١٢٩) موضحة أن أخطاء الكتابة لدى المتعلمين أصبحت تشكل ظاهرة خطيرة تحُول- كما تشير سلمى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣، ٧)- دون صواب الفهم و الإفهام ؛ مما يعوق مواصلة الحياة الشخصية، و الأكاديمية، و المهنية، فقد أثبتت دراسة محمد علي الصويركي (٢٠١٢ ، ١٦١) بعد تحليل عينة عشوائية من الكتابات المنشورة على شبكة المعلومات وجود ١٨ خطأ في الكتابة فضلاً عن شيوع العامية ؛ لذا حاول الباحثون اقتراح مداخل عدة لعلاج أخطاء الكتابة عند المتعلمين و لا سيما الشائع منها.

و محاولة للإسهام في علاج هذه المشكلة دعا موسى زمولي (٢٠٠٢ ، ٥٤) إلى ربط تعليم اللغة العربية بالتقانة الرقمية،

كما دعت عواطف حسن علي (٢٠١٤ ، ١٧٨) إلى تشجيع المتعلمين على الكتابة الصحيحة باللغة العربية، و توظيف أجهزة التقانة الحديثة و شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق هذا الهدف ، و تعويد الأجيال القادمة على استخدامها في مواجهة تيارات الاقتلاع المتمثلة في استخدام لغات أخرى.

ويشجع توظيف التقانة في تعليم اللغة العربية و تعلمها على أن يفكر المتعلم في كيفية إدارة تعلمه و آلية تنظيمه ذاتيًا، و يشير كل من: روبرت واطسون، و هنري لينـدجرين (٢٠٠٤) إلى أهمية تدريب المتعلمين و بخاصة في مرحلة المراهقة على مهارات التنظيم الذاتي؛ ذلك لأن المتعلم في هذه المرحلة يكون قادرًا على تكوين معايير ينظم بها ذاته و يُقدر بها مهاراته، و يحدد دوافعه، و يتعرف على ما يضبط سلوكه ؛ لذا أوصت دراسات كل من: مصطفى القمش، و عدنان العضايلة، و جهاد التركي (٢٠٠٨، ١٩٢)، و أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧، ٦٥٦) ببناء برامج تعليمية تدرب المتعلمين على تنظيم تعلمهم ذاتيًا ؛ و ذلك لأهميتها في نقل مركز الضبط من المجال الخارجي إلى المجال الداخلي؛ مما يزيد من إدراك المتعلم لأخطائه و بخاصة أخطائه في الكتابة، و دافعيته لتصويبها، ورغبته في تحسين أدائه الكتابي، و أشار عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١، ٢٥١) إلى أن بيئة التعلم عبر الويب من أنسب البيئات لتنمية مهارات التنظيم الذاتي، بما تتضمنه من مثيرات و مناشط تمكن المتعلم من إدارة تعلمه و مراقبته و تقييمه .

و انطلاقًا من ذلك كانت الدعوة إلى ضرورة توظيف معطيات التقانة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي للمتعلم عند بذله جهدًا لتصويب أخطاء أدائه الكتابي.

و تعددت مداخل تحسين الأداء الكتابي للمتعلمين و تصويب أخطائهم الشائعة في الكتابة ، و تنمية مهارات تنظيم تعلمهم ذاتيًا ، و منها تلك المداخل التي تعتمد على معطيات التعلم الإلكتروني و توظيف التقانة ، و هو ما دعا إليه كل من: حسن الباتع ، و السيد أبو خطوة (٢٠٠٩) من ضرورة الاستفادة من استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي تستغل التقدم التقاني في حل مشكلات التعليم ؛حيث يتحول المتعلم من متلق سلبي إلى بان لتعلمه، مصوب لأخطائه، نشط في أدائه ، دؤوب في جهده ، منظم لذاته، مسئول عن تعلمه، و قادر على توجيهه، وتطويره.

و نظرًا لما سبق تقترح الباحثة استراتيجية لتصويب الأخطاء الشائعة للكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي و

تحسين مهارات تنظيمهم الذاتي ،تعتمد على ما يلي:

أ- التعلم مصغر المحتوى حيث تحديد أخطاء الكتابة الشائعة عند المتعلمين، و إمدادهم بمحتوى مصغر يتجه نحو علاج هذه الأخطاء مباشرة مع تدريبهم على تصويبها.

ب- التعلم النقال باستخدام الهواتف المحمولة و توظيف أحد تطبيقاتها السهلة الاستخدام، و المتاحة في التواصل و هو تطبيق " واتس آب "، علمًا بأن هذا لا يعد منافسًا للتعليم التقليدي في المدرسة ، لكنه وسيلة تكميلية معينة أفرزتها التقانة ؛ لتوسيع دائرة تفاعل المتعلمين ،و تدريبهم على ما يفتقرون إليه من مهارات الكتابة ، وتعزيز مهارات تنظيم تعلمهم ذاتيًا، وتدعيم أدائهم ، و مساعدتهم على مواصلة رحلتهم التعليمية ، و التعبير عن فكرهم و مشاعرهم بأداء كتابي صائب يتيح تواصلاً فعالاً مع الآخرين؛ مما لا يتاح تنفيذه في المدرسة، سعيًا إلى أن تظل اللغة العربية هي الأساس الذي يعتمد عليه في تعليم النشء، الذي لا بد أن يكون ملمًا بأصولها، قادرًا على التعبير الصحيح بها.

وفيما يلي تفصيل أسباب إحساس الباحثة بالمشكلة.

ثانيًا : الإحساس بالمشكلة :

انطلاقًا من أن مستوى الأداء الكتابي يعكس فكر المتعلم ، و مدى قدرته على تنظيم أدائه ذاتيًا، و من ثم رؤيته للعالم، فكما يشير باير و مادير (Bair & Mader, 2013,) فإن تطور الكتابة دال على تطور الفكر؛ و برغم ذلك فإن ثمة ضعفًا واضحًا في الأداء الكتابي لدي المتعلمين ، نبهت إليه عائشة عبد الرحمن (١٩٩١، ١٩٤،١٨٧) حينما قالت: إن جهل الناشئة بلغتهم العربية و نفورهم منها، و صدودهم عنها يزداد يومًا بعد يوم؛ فقد يمضي المتعلمون إلى آخر شوطهم التعليمي و هم لا يستطيعون أن يكتبوا خطابًا بسيطًا بلغتهم العربية.

و يؤكد محمد حسن المرسي (١٩٩٦ ، ٨٣) ذلك بقوله: إن واقع اللغة العربية الآن مأساة نعيشها، و كارثة حلت بنا، و قصور أصاب بياننا، و تحلل استشرى في تعبيرنا، و تشويه أضاع ملامح فكرنا، و تخلف و عجز أصاب تعليمنا اللغوي؛ حتى أصبحت العربية غريبة بين أهلها.

و قد تأكدت الباحثة من تجذر هذه المشكلة و استمرارها مما يلي:

١- ما أقرّته الدراسات السابقة من افتقار معظم الطلاب لمهارات الكتابة العربية و تدني مستوى أدائهم فيها، و منها دراسة علاء الدين حسن إبراهيم سعودي(٢٠١٧، ٩٢) التي أكدت أن ٨٠% من الطلاب يفتقدون مهارات التحرير، ودراسة علي نوري حميد (٢٠١٧، ٢٣) الذي دعا إلى ضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية و البحث عن مداخل جديدة لعلاج ذلك، و هو ما أكدت عليه دراسات كل من: محمد رجب فضل الله (٢٠٠٢)، و نادية أبو سكينة(٢٠٠٤)، و حنان مصطفى راشد(٢٠٠٤)، و فتحي علي يونس(٢٠٠٥)، و ريحاب محمد العبد مصطفى (٢٠٠٨)، و محمد جابر قاسم (٢٠١٠)، و مروان أحمد السمان(٢٠١٢)، و أحمد سعيد محمود الأحول(٢٠١٥)، و أسماء إبراهيم علي شريف(٢٠١٥)، و بليغ حمدي عبد القادر(٢٠١٦)، و التي أوضحت جميعها أنه لا يزال ضعف مهارات الكتابة لدى المتعلمين أمرًا جليًا.

و يرى سعيد عبد الله لافي(٢٠١٢، ٢١٨) في هذا الصدد أن أخطاء الكتابة تتجلى بصورة لافتة حتى صارت ظاهرة خطيرة تستلزم البحث عن أسباب شيوعها في التعبير الكتابي، و محاولة علاجها، فكثير ما يكون خطأ الكتابة سببًا في قلب المعنى و عدم وضوح الفكرة، كما أشار محمد دهيم الظفيري (٢٠٠٢، ١٩٥) إلى تفشي ظاهرة أخطاء الكتابة و امتدادها إلى المرحلة الثانوية و دعا إلى ضرورة تصويبها في غير حصص اللغة العربية ، و تبصير أولياء الأمور بها و إشراكهم في تنفيذ خطط لعلاجها ؛ مما يؤثر إيجابًا في مسيرة أبنائهم التعليمية وقدراتهم التواصلية.

٢- تأكيد بعض الدراسات أن مظاهر ضعف الأداء الكتابي لدى التلاميذ، و بخاصة في المراحل الدراسية الأولى يعود إلى نقص العناية بتمكين هؤلاء التلاميذ من أساسيات الكتابة وعدم التركيز عليها ؛ فهي مطلب تعليمي لا يلقى عناية كافية سواء أكان ذلك في التعليم أم التقويم و إذا لم يُلتفت إليه سيهدد بضعف المتعلمين طيلة حيواتهم.(حاتم حسين البصيص،٢٠١١ ، ٧٧ ، ٨٧)

٣- الدراسة الاستكشافية التي أجرتها الباحثة ، حيث حللت الأداء الكتابي لعدد (١١٠) تلميذ و تلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي – من غير مجموعة الدراسة– في موضوعين من موضوعات التعبير التحريري؛ و ذلك بهدف رصد الأخطاء الشائعة في كتاباتهم، و التي ظهرت عند ٢٥% فأكثر من التلاميذ، و دلت نتائجها على افتقارهم لعدد من مهارات الكتابة و التي تعد مهارات أساسية.(ملحق رقم ٦)

٤- ارتفاع نسبة استخدام المتعلمين للهواتف النقالة، و معاناة أولياء أمورهم من تأثيرها السلبي على أدائهم اللغوي ، وفي هذا الصدد يقول رياض أحمد أبو الهيجاء(٢٠١٦، ٢٢، ٢٣) : إنه بدلاً من منع المتعلمين من استخدام الهواتف فيمكن استثمار تطبيقات هذه الهواتف فيما يفيد، و جعلها أدوات داعمة لتعلمهم تسهم في تصويب أدائهم الكتابي الذي يستغرق وقتًا يصعب إتاحته في المدرسة؛ ذلك لأن التعلم باستخدام الأجهزة النقالة أو ما يسمى بالتعلم النقال باستطاعته توفير فرص و ظروف جديدة للتعلم لم تكن متوافرة من قبل، و قد ساعد التطور الذي حدث في أساليب التقانة التربويين على إيجاد أساليب تعليمية جديدة تجعل المتعلم يتعلم في أي وقت و أي مكان؛ مما يذلل الصعاب و يسهم في حل المشكلات التعليمية، فضلاً عن أن معظم التلاميذ لديهم معرفة واسعة بل كاملة بكيفية استخدام النقال.

٥- إثبات بعض الدراسات التأثير الإيجابي لاستراتيجيات التعلم الإلكتروني في علاج أخطاء الكتابة مثل دراسة أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠١٣)

٦- إثبات الدراسات أن افتقار التلاميذ لمهارات التنظيم الذاتي يؤدي إلى عرقلة تعلمهم، و يسهم استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني في تنمية تلك المهارات. (Zimmerman,B.2002 ؛ إبراهيم عبد الله الحسينان ، ٢٠١٠ ؛ محمود أبو الحجاج خضاري، ٢٠١٧)

ثالثا: تحديد مشكلة الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة الاستكشافية، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في شيوع الأخطاء في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول

الإعدادي ؛ نتيجة افتقارهم بعض مهارات الكتابة ، و عدم قدرتهم على تنظيم أنفسهم ذاتيًا ، وتحاول هذه الدراسة الإسهام في حل تلك المشكلة من خلال اقتراح استراتيجية قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

رابعًا : أسئلة الدراسة:

س١- ما المهارات اللازمة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

س٢- ما مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

س٣- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

س٤- ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

س٥- ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

خامسًا: فروض الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى اختبار قَبول أو رفض الفروض الآتية للإجابة عن السؤالين الرابع، و الخامس من أسئلتها.

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

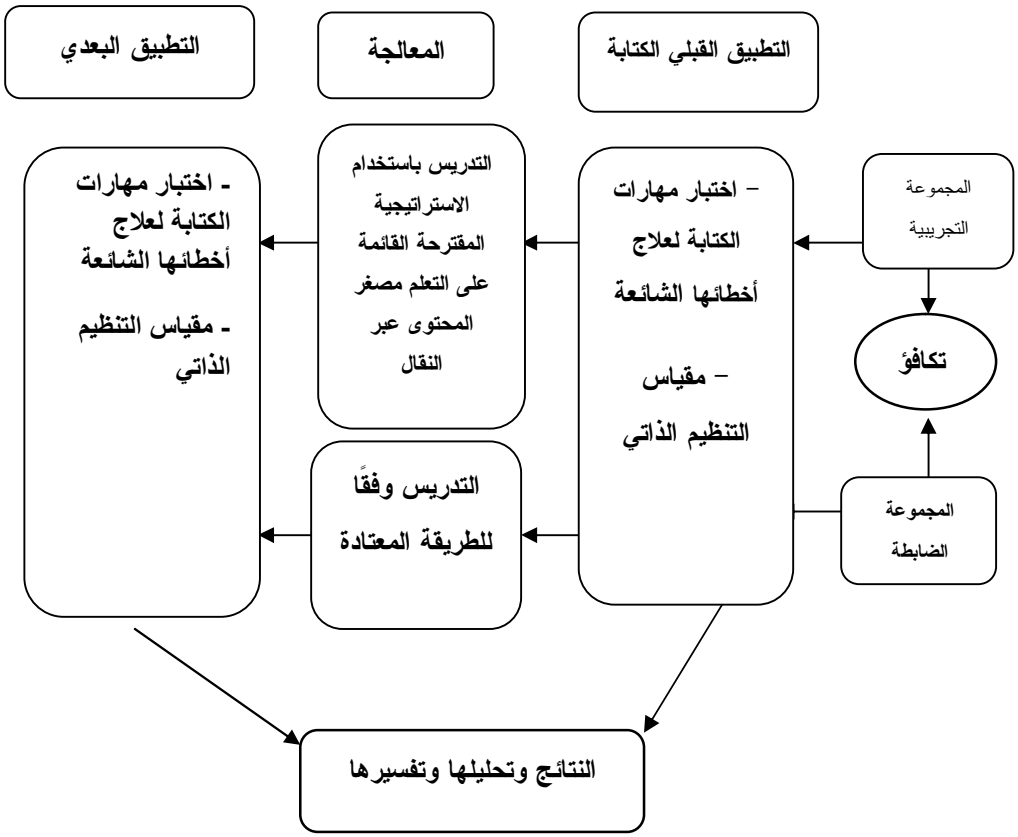
٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لمقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعدي لمقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي.

سادسًا : منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) ؛ لقياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ويوضح الشكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.



الشكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

سابعًا: متغيرات الدراسة:

تحددت متغيرات هذه الدراسة فيما يأتي:

١- المتغير المستقل هو الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال.

٢- المتغيرات التابعة هي:

٢-١- علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢-٢- تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثامنًا: حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة في الحدود الآتية:

١- **حدود زمنية:** طبقت تجربة الدراسة في الفترة من ٢ إبريل إلى ١١ مايو في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

٢- **حدود بشرية:** طبقت تجربة الدراسة على مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادي في مدرسة الشيخ زايد الإعدادية بنات، بإدارة المنتزه التعليمية، في محافظة الإسكندرية؛ ذلك لأن المرحلة الإعدادية هي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، و واسطة عقد التعليم قبل الجامعي ، فلا يمكن أن يواصل التلميذ في الصف الأول الإعدادي سلمه التعليمي و هو يفتقر إلى مهارات تأسيسية في الكتابة؛ تجعله يقع في أخطاء تعوق مسيرته الأكاديمية، كما أن المتعلم في هذه المرحلة العمرية لو لم يتعود على أن يعلم نفسه ذاتيًا و ينظم تعلمه بنفسه؛ سيشب و هو يفتقد ذلك؛ فينتج للمجتمع جيل غير قادر على التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة.

٣- **حدود موضوعية. :** طبقت الاستراتيجية المقترحة للتعلم النقال مصغر المحتوى باستخدام تطبيق " واتس آب"، دون غيره من التطبيقات؛ للأسباب التي ذكرت في الإطار النظري للدراسة.

تاسعًا: أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة الأدوات التالية لجمع بيانات هذه الدراسة:

١- اختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢- مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

عاشرًا: أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر

المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

إحدى عشر: أهمية الدراسة:

يُنتظر أن تفيد نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- تحديد المهارات التي يفتقر إليها تلاميذ الصف الأول الإعدادي لتصويب الأخطاء الشائعة في كتاباتهم، و تحديد المهارات التي تُحسن تنظيمهم الذاتي للتعلم.
- تقديم استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال ؛ لمساعدة معلمي اللغة العربية في تصويب أخطاء تلاميذهم الشائعة في الكتابة، و تحسين مهارات تنظيمهم الذاتي؛ مما يعينهم على مواصلة مسيرتهم الأكاديمية ، و الحياتية .
- جذب انتباه مخططي مناهج اللغة العربية إلى كيفية توظيف التقانة ، و بخاصة التعلم النقال و تطبيقاته في تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي، و تصويب أخطائهم التي تعوق نموهم العلمي؛ مما يحقق رؤية مصر للتعليم ٢٠٣٠، و يتسق مع ما تقوم به وزارة التربية و التعليم المصرية من مجهودات لتطوير مناهج التعليم ، و توظيف التقانة في تنفيذها و تحقيق أهدافها.
- توجيه أنظار الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية إلى ضرورة الإفادة من معطيات التقانة التعليمية، و توظيفها لحل مشكلات تعليم اللغة العربية في المراحل الدراسية جميعها.
- تشجيع التلاميذ على استخدام لغتهم العربية عبر هواتفهم النقالة، بدلاً من استخدامهم لغات أخرى تنسيهم لغتهم العربية، و تجعلهم يزدرون استخدامها.
- استخدام الهواتف النقالة في تصويب أخطاء الكتابة لدى التلاميذ كل حسب سرعته، و قدرته، و ظروفه، و تحسين مهارات تنظيم تعلمهم ذاتيًا بدلاً من استخدام التلاميذ لهواتفهم النقالة فيما لا يفيد و بلا هدف.
- تقديم استراتيجية تتفق مع ميول التلاميذ و رغباتهم في استخدام الهواتف النقالة.

ثاني عشر: إجراءات الدراسة:

١. تحليل الكتابات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، و كتابة محاور الإطار النظري

٢. تحديد مهارات الكتابة التي تعالج أخطاءها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣ . تحديد مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤. بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال؛ لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، و تحديد أسسها، و ركائزها النظرية، وخطواتها، و أهداف التعليم بها، و محتوياتها ،والتطبيق المستخدم لتفعيلها عبر الهاتف النقال ، و أدوار كل من المعلم و المتعلم، و أساليب التقويم و هو ما وضح في دليل المعلم (ملحق رقم ٤)

٥. إعداد أدوات الدراسة و ضبطها، وتطبيقها قبليًّا على مجموعتي الدراسة، و تدريب معلمة المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

٦. تنفيذ الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال؛ لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي على المجموعة التجريبية للدراسة.

٧. تطبيق أدوات الدراسة بعديًّا على مجموعتي الدراسة .

٨. رصد النتائج و تحليلها وتفسيرها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

٩. كتابة توصيات الدراسة و مقترحاتها.

ثالث عشر: تحديد مصطلحات الدراسة

- استراتيجية التعلم مصغر المحتوى عبر النقال المقترحة.

هى مجموعة من الإجراءات المرتبة الهادفة المخطط لها التي تعتمد على تقديم المحتوى المصغر عبر النقال باستخدام تطبيق" واتس آب "؛ و تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة التي تعالج أخطائها الشائعة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي،و تعمل على تدعيم التعلم الفردي و الذاتي و المستمر.

- الأخطاء الشائعة في الكتابة

الأخطاء الشائعة في الكتابة هي مخالفة كتابة التلاميذ للمتواضع عليه في اللغة الفصحى، و الانحراف عن قواعدها، و يقع فيها أكثر من ٢٥% من عدد المتعلمين؛ مما يغير المعاني المقصودة، و يعوق التواصل، و يؤثر سلبًا على بقية فنون الأداء اللغوي قراءة و استماعًا و تحدثًا، ويعرقل مسيرة الحياة الأكاديمية و المهنية للمتعلمين.

- مهارات التنظيم الذاتي

التنظيم الذاتي هو مشاعر تتولد ذاتيًا لدى المتعلم، وتوجه نشاطه نحو تحديد

مجموعة من الإجراءات الفعالة والسلوكيات الإيجابية ،التي من شأنها تنظيم تعلمه لمهارات الكتابة التي يفتقر إليها بغية علاج الأخطاء الشائعة في أدائه الكتابي، فتجعله يحدد أهدافه واضعًا خطة لتنفيذها ؛و يضبط أداءه في أثناء التنفيذ، و يراقبه ذاتيًا ، و يوجهه ،ويتحكم فيه ،ويقيمه ،ويكيفه من أجل تحقيق هذه الأهداف ،التي يري أنها تجعل تعلمه ذا معني وفائدة؛ مما يفيده في تعلمه اللاحق وأداء مهامه المستقبلية .

الإطار النظري للدراسة

عرضت الباحثة الإطار النظري لهذه الدراسة في ثلاثة محاور كما يأتي:

المحور الأول: الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و المهارات اللازمة لعلاجها.

المحور الثاني: التنظيم الذاتي: ماهيته، و أهميته للمتعلم، و مهاراته، و ركائزه النظرية.

المحور الثالث: الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال باستخدام تطبيق " واتس آب " ؛ لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و تحسين مهارات تنظيمهم الذاتي.

وفيما يلي توضيح تلك المحاور:

المحور الأول : الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و المهارات اللازمة لعلاجها.

يتناول هذا المحور تفصيل ما يلي: ماهية الكتابة، وأهميتها، و أخطاء المتعلمين الشائعة فيها، و المهارات اللازمة لعلاجها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الكتابة: الماهية، و الأهمية

خلق الله الإنسان و علمه أن يبين عن مكنونه للتواصل مع مجتمعه بلغة فُطر عليها، وهُيئ لاستخدامها، و جعل وسيلته في ذلك رموزًا تواضع عليها أهل اللغة ؛ و كلما كانت تلك الرموز التي تمثل البنى الشكلية للغة تتسم بالصواب و الوضوح و تتفق مع القواعد المتواضع عليها؛ أدى ذلك إلى وضوح ما تحمله من بنى عميقة تنضوي على الفكر، و المعاني المقصودة، والمشاعر و الأحاسيس المكنونة.

و تكمن فنون الأداء اللغوي في فني استقبال اللغة، وهما الاستماع و القراءة وما يندرج تحتهما من مهارات لفهم معاني الآخرين، و فني إنتاج اللغة اللذين يظهران في توظيف مهارات التحدث و الكتابة لإفهام المعاني للآخرين.

و تعد الغاية السامقة من تعليم اللغة العربية للناشئة هو إكسابهم مهارات التواصل

بلغتهم الفصيحة استقبالاً و إنتاجًا، و بخاصة مهارات الكتابة التي تعد مناط اهتمام هذه الدراسة ؛ التي لأهميتها أقسم الله – سبحانه و تعالى – بها في سورة القلم في قوله تعالى : "ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (١)"، وحض المؤمنين على توظيفها في سورة البقرة، في قوله تعالى :"يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ... (٢٨٢)"

و الكتابة فن من فنون اللغة يحيا بالاستخدام، فيعبر بها الإنسان عن فكره سعيًا للتواصل الفعال الذي لن يتحقق – كما أشار أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠١٣، ٥٧٣) – إلا إذا تم وفق القواعد اللغوية التي تواضع عليها علماء اللغة؛ لذا فالخطأ في الكتابة يؤدي إلى غموض فهم المعاني و فساد إفهامها، أما التمكن من أصولها و قواعدها يساعد المتعلم على التعبير عن فكره و آرائه، و تحقيق تواصله الاجتماعي و مواصلة نهجه التعليمي.

و يُعرف محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣، ١٥) التعبير الكتابي على أنه أداء لغوي جوهره معلومات، و فكر، و آراء، و مشاعر، و ظاهره حروف مرسومة وعلامات محددة، و كل من الجوهر العميق والشكل الظاهر منظم ومحكم وفق قواعد متواضع عليها بهدف تنظيم التواصل و تجويد التعبير؛ فالكتابة ليست عملية ترميز آلي بل هي عملية ذهنية منظمة مركبة تتضمن إنشاء المعاني و التعبير عنها بكلمات و جمل و فقرات مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى المتلقي، فالكتابة – كما تشير سامية معيض خميس الحارثي (٢٠١٤ ، ١٧) – لم تعد مجرد ترجمة لرموز الكتابة ، بل هي الترجمان الحقيقي لمدى تمكن المتعلم من مهارات اللغة.

الأخطاء الشائعة للكتابة لدى المتعلمين.

رغم ما سبق ذكره من أهمية تعليم مهارات الكتابة؛ إلا أن الأخطاء التي تعتري كتابات التلاميذ أصبحت شائعة لدرجة أنها في كثير من الأحايين تعوق مسيرتهم الأكاديمية، و المهنية ، و الحياتية ، وفي هذا الصدد يقول محمد دهيم الظفيري (١٩٥،١٩٤،٢٠٠٢): إن تفشي أخطاء الكتابة لدى المتعلمين تحول إلى ظاهرة تمثل هاجسًا لدى كثير من التربويين و أولياء الأمور؛ لأنها تعرقل مسيرة المتعلم التعليمية ، فهو مع وجود هذه الأخطاء غير قادر على التعبير عن فكره و فهم فكر الآخرين؛ مما يعرقل التواصل؛ ذلك لأن أخطاء الكتابة تغير المعاني فقد يقصد الكاتب شيئًا و يفهم المتلقي شيئًا غيره، كما أن ضعف المتعلم في الكتابة يؤدي إلى ضعفه في بقية فنون الأداء اللغوي قراءةً، و استماعًا ، و تحدثًا.

و يوضح أحمد عبد العزيز دراج (٢٠٠٩، ٢٤٣) أن الخطأ اللغوي يعني مخالفة المألوف الشائع عن اللغة ، أي خرق اللغة الفصحى و الانحراف عن قواعدها، و هو ما أكده كل من : رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة (٢٠٠٦،٢٢٨) من كون الخطأ اللغوي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم؛ و ذلك لمخالفته قواعد اللغة.

و يحدد فهد خليل زايد (٢٠٠٩، ٧١، ٧٢) الخطأ الشائع على أنه الخطأ الذي يقع فيه أكثر من ٢٥% من عدد المتعلمين.

و لقد اتفقت دراسات كل من : سليمان بن سيف بن سالمين الغتامي (١٩٩٥)،و فاطمة موسى محمد سلامة (٢٠٠٣)، و فهد عبد الكريم حمود البكر، و منيرة عبد الرحمن الروهيبي(٢٠٠٩)،و محمد على الصويركي (٢٠١٢) على أن أخطاء الكتابة الأكثر شيوعًا بين المتعلمين هي: إهمال الهمزات و الخلط بينها و بخاصة همزة القطع و ألف الوصل، و الخلط بين التاء المربوطة و الهاء المربوطة و التاء المفتوحة، و الخلط بين الحركات القصيرة و الطويلة ،و حذف الألف بعد واو الجماعة ، والخلط بين النون و التنوين ، و الخطأ في التنوين رفعًا و جرًا و نصبًا، و كتابة الحروف التي تنطق و لا تكتب، و زيادة أحرف في الكلمات و إسقاط أحرف أخرى، و إهمال توظيف علامات الترقيم أو الخطأ في استخدامها، وعدم الكتابة وفقًا لمراحل مرتبة.

و لقد حدد المتخصصون في تعليم الكتابة العربية عددًا من مهاراتها من شأنها مجابهة الأخطاء الشائعة التي تذيع في كتابات المتعلمين إذا تدربوا على صواب استخدامها، و هي: سلامة المعنى، و جودة الأسلوب، و تحديد الفكر، و توضيح الرئيس منها و الفرعي، وعرضها بصورة مترابطة و مرتبة ،و صواب المفردات، و استخدام علامات الترقيم، و نظام التفقير، و ترابط الفقرات، و الخلو من أخطاء النحو و التهجي، و البعد عن العامية، و تنسيق الموضوع و إظهار الوحدة بين أجزائه. (مصطفى رسلان ٢٠٠٥ ، ٢١٦ ؛ فتحي علي يونس ،٢٠٠٥، ١١٠؛ السيد جمعة السيد عبد الله ،٢٠٠٧، ٤٥)

و ما سبق أوجب التفكر في استراتيجيات و مداخل جديدة لتعليم التلاميذ مهارات الكتابة التي يفتقرون إليها لتصويب أخطائهم الشائعة فيها ، فيوضح أحمد علي محمد حسين، و آخران (٢٠١٤،٢٦٨) أن تصويب الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتعلمون لا يتم بإعادة تقديم المحتوى و تكراره مرة أخرى بالكيفية نفسها كما هو حادث في الواقع، و إنما يتم بتعديل طريقة

تعليمه، و كذلك تقديم تدريبات تنصب نحو معالجة تلك الأخطاء؛ و هو ما هدفت إليه هذه الدراسة.

فقد رصدت الباحثة الأخطاء التي شاعت في كتابات التلاميذ – مجموعة الدراسة– ، و أرجعتها إلى افتقارهم لمجموعة من مهارات الكتابة ،و التي هدفت إلى إكسابهم إياها لتصويب ما يقعون فيه من أخطاء شائعة ، و ذلك من خلال استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال باستخدام تطبيق " واتس آب "، و قسمت المهارات التي افتقر إليها التلاميذ إلى ما يلي:

أولاً: مهارات تتعلق بتحديد مضمون المكتوب و تنظيمه و هي:

١- تحديد عنوان للمكتوب يبين الهدف منه.

يسهم تحديد عنوان المكتوب في بيان مجاله، و الهدف منه؛ مما يساعد التلميذ على ألا يخرج عن سياق الموضوع الذي يكتب فيه، فلا يستطرد في موضوعات أخرى تبعده عن الهدف من الكتابة ، و لابد أن يكون العنوان قصيرًا محدد الدلالة ، سهل الفهم ، معبرًا عن المحتوى، و يرى كل من :معاطي محمد نصر و عيطة عبد المقصود يوسف (٢٠٠٣، ٢١٩) أن عنوان المكتوب لابد أن يتسم بالبعد عن الحشو و التكرار؛ و يكون ذلك بحسن انتقاء الألفاظ و ترتيبها.

٢- تحديد الفكر الرئيسة للمكتوب، و ما يندرج تحتها من فكر فرعية.

تعبر الفكر الرئيسة عن مضمون الفقرات، و تصلح أن تكون عنواناً لها، أما الفكر الفرعية فهي تفصيل و إثراء للفكر الرئيسة، و هو ما يجب أن يظهر في الأداء الكتابي للتلميذ.

٣- كتابة جملة الموضوع.

تعبر جملة الموضوع عن فكرة نهائية يسعى المتعلم إلى إيصالها للقارئ، فيسأل نفسه ماذا أريد أن أقول من خلال كتابتي، و يجيب عن هذا السؤال بجملة يجعلها جملة الموضوع ،فهي تحدد بالضبط الهدف من المكتوب، و يجب أن تكون جملة خبرية تامة الأركان، قصيرة، واضحة لا يختلف اثنان على فهمها ، عامة تحتاج لشرح بعد ذلك، محددة ذات فكرة واحدة.

٤- كتابة مقدمة تشير إلى مجال الفكر الواردة.

تكمن أهمية كتابة مقدمة تمهيدية للمكتوب في كونها تعد مدخلاً يحدد مجال الموضوع و الهدف منه، و يشير إلى أهم الفكر المتضمنة فيه ، وكما يرى محمد أحمد أحمد عيسى (٢٠٠٤، ١١) أنه يجب أن

تكون مقدمة المكتوب مختصرة و مركزة، و مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالموضوع، و تجذب انتباه القارئ ليتابع القراءة إلى أن يتمها.

٥- كتابة متن يتناول أبعاد الموضوع.

يطلق علي المتن جسم المكتوب، و يتكون من فقرات عدة تتناول فكر الموضوع منظمة تاريخيًا، أو منطقيًا و ذلك حسبما يقتضي مجال المكتوب و موضوعه.

٦- كتابة خاتمة تلخص الموضوع.

تقدم خاتمة المكتوب تلخيصًا لموضوعه بذكر ما جاء فيه من فكر رئيسة بصياغة لغوية مغايرة، و إيراد تلخيص لنتائجه أو توصياته مع التعليق عليها.

٧- وضع عنوانات فرعية مناسبة موجزة تعبر عن المحتوى.

يفيد وضع العنوانات الفرعية في تنسيق الموضوع، و وضوحه، و إظهار الوحدة بين أجزائه، لكن من غير المرغوب الإكثار منها دون ضرورة ؛ حتى لا يتشتت ذهن القارئ.

٨- بناء فقرات الموضوع بناءً صحيحًا.

تتكون الفقرة كما يشير عبده علي الراجحي (٢٠٠٧، ١٣٢) من عدد متصل و متماسك من الجمل المترابطة ، وتتضمن جملة تقريرية رئيسة تامة تقدم الفكرة الرئيسة التي تتناولها الفقرة، و هي الجملة الأكثر أهمية و عمومية في الفقرة حيث إنها توضح بإيجاز ما ستناقشه الفقرة ، التي قد تقصر أو تطول تبعًا لما تتضمنه من فكر فرعية يعبر عنها بجمل تفصل الجملة الرئيسة و تنميها، أو تفسرها، أو تدعمها، أو تبرهن عليها ، أو تستشهد على صدقها، أو تقدم إحصاءات لها ، ثم تنتهي الفقرة بجملة خاتمة تسمى جملة الاستنتاج تلخص مجمل ما احتوته الفقرة من معنى، وتعد مؤشرًا على انتهائها.

٩- استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.

تعد علامات الترقيم عرفًا من أعراف الكتابة، لابد من استخدامه لما يحققه من فوائد تكمن في توضيح دلالة المكتوب، و إبراز مقاصد الكاتب و حالته الانفعالية وإجلائها للقارئ المتلقي ، و يشير عبده علي الراجحي (٢٠٠٧، ١١٤) إلى أن تلك العلامات تعين على إجادة القراءة ؛ حيث تبين مواضع الوقف و الوصل ، وغيرها من الخصائص الصوتية؛ مما يحقق فهمًا أدق للمكتوب.

ثانيًا: مهارات تتعلق بأسلوب الكتابة و هي:

١٠-تخير الألفاظ الفصيحة المعبرة عن المعنى و البعد عن العامية.

يعيش التلاميذ في مصر ازدواجية لغوية بين ألفاظ عامية تستخدم في مواقف

الحياة الاجتماعية ، و ألفاظ فصيحة تستخدم في مجال التعليم و التعلم؛ لذا استهدفت هذه الدراسة مساعدة التلاميذ على انتقاء الألفاظ الفصيحة البعيدة عن الركاكة و العامية، وتدريبهم على توظيفها في كتاباتهم ؛محاولة للسيطرة على الاستخدام الكاسح للعامية و بخاصة في الكتابة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

١١-ترتيب الفكر الواردة بحيث تسلم كل منها إلى الأخرى.

لابد أن يفكر التلميذ في كيفية ترتيب فكره وجعلها تتدفق في الاتجاه الذي يروم الكتابة فيه وفقًا لهدفه من الكتابة، فقد يرتبها من العام للخاص، أو من المعلوم للمجهول أو العكس، أو من القديم للحديث أو العكس، أو من المحس للمجرد و هكذا.

١٢-الربط بين الجمل و الفقرات بروابط مناسبة .

التوظيف السليم و الملائم للروابط اللغوية بين الجمل و بين الفقرات من شأنه أن يظهر المكتوب بصورة مترابطة ، حيث تسلم كل جملة إلى تاليتها، و كل فقرة إلى تابعتها في تناسق و انسيابية ، و هذا يوسم المكتوب بحسن السبك أي الربط الشكلي ،و جودة الحبك أي إظهار التماسك الدلالي.

١٣-إثراء المكتوب بذكر الأسباب، و رصد النتائج، و ضرب الأمثلة و الشواهد، و عرض الموازنات.

يعد إثراء المكتوب بالتفاصيل الداعمة من ذكر أدلة و براهين و إبراز حقائق، و إيراد أمثلة ، و عرض وجهات النظر ، و المقارنات من قبيل تدعيم فكر المكتوب؛ لكن يجب أن يحرص التلميذ على أن تكون هذه الإثراءات التوضيحية ؛ مناسبة، و كافية، و موثوق فيها ؛ حتى يتصف المكتوب بالإقناع و التأثير. (معاطي محمد نصر، و عيطة عبد المقصود يوسف،٢٠٠٣ ، ٢٢٥)

ثالثًا :مهارات تتعلق بتوظيف قواعد النحو و التهجي التي درسها التلميذ.

إن الكتابة فن أداء لغوي محكوم بقواعد؛ لذا لابد أن يراجع المكتوب في ضوء توافقه التام مع قواعد النحو و التهجي، و هذه المهارات وفق ما درسه تلميذ الصف الأول الإعدادي هي:

١- صواب كتابة همزة القطع ،و ألف الوصل .

٢- عدم الخلط بين التاء المربوطة ،و الهاء المربوطة، و التاء المفتوحة .

٣- نصب المفعول به المفرد.

٤- عدم الخلط بين الألف و الياء في كتابة المثنى و اتباع مقتضى الإعراب .

٥- عدم الخلط بين الواو و الياء في كتابة جمع المذكر السالم ، و اتباع مقتضى الإعراب.

و تعد الكتابة وفقًا لمراحلها و استيفاء مهارات كل مرحلة من الأمور التي تبعد المتعلم عن الوقوع في الخطأ ففي مرحلة التخطيط للكتابة و وضع إطارها العام، تتوالد الفكر و تتدفق كمًا و ترتب في الذهن ؛ مما ينبئ بنجاح المكتوب ؛ لتتحول إلى مكتوب في شكل فقرات يركز فيه على كيف العرض مع مراعاة التزام أعراف الكتابة مضمونًا و شكلاً، ثم إثراء المكتوب بالتفاصيل و توسعة الفكر و دعمها بالأدلة ،و أخيرًا مراجعة المكتوب و نقده على مستوى النظم و الدلالة ؛ و من ثم تصويبه و نشره ، و هذا يوضح أن الكتابة تبدأ بعملية ذهنية داخلية ، و تنتهي بمنتوج خارجي ظاهر، (فايزة السيد محمد عوض،٢٠٠٢ ، ٧٨ ؛ نجلاء يوسف يوسف حواس،٢٠١٠ ، ٤٥٠)

و ما سبق من تعليم مهارات الكتابة و تصويب أخطاء المتعلمين الشائعة فيها يُوجد بيئة ملائمة لنمو مهارات التنظيم الذاتي للتعلم؛ حيث يربط المتعلمون مفهوماتهم الجديدة بأخطائهم فيصححون مفهوماتهم الخطأ و يبنون البدائل الصائبة ، و يستكشفون العلاقات، و يخططون لتعلمهم الجديد في مراقبة و تقييم مستمرين لإنتاجهم الكتابي .

المحور الثاني: التنظيم الذاتي ماهيته، و أهميته للمتعلم، و مهاراته، و ركائزه النظرية

ماهية التنظيم الذاتي

_ التنظيم الذاتي عملية نشطة وبنائية يقوم المتعلم بموجبها بوضع أهداف تعلمه، ثم يراقب قدراته الأدائية، ويتحكم في سلوكه ودافعيته نحو تحقيق تلك الأهداف ؛ فيصبح موجهًا ذاتيًا، ومدفوعًا بالأهداف، ومنظمًا في طريقة تحقيقها وملاحظًا لما أنجزه منها ومقيمًا هذا الإنجاز.

(Montalve, Gonzalez, 2004, 28; David & Debbra,2006)

وتشير دراسات كل من: سمير عبد الجواد عبدالعال (٢٠٠٩) ،وتهاني نايف علي المشاقبة (٢٠١٤،٦، ٨) ،ومنال عبدالعال مبارز(٢٠١٥ ، ١٦ ،١٧) إلي : أن التنظيم الذاتي هو مجموعة من إجراءات منظمة تهدف إلى مساعدة الدارسين على إحراز أهدافهم ، وذلك بمراقبة ذواتهم واحتفاظهم بسجلات تنظم تعلمهم، وطلبهم مساعدة الآخرين عند الحاجة، وتركيز الانتباه وإثارة الدافعية نحو التعلم، والتقييم الذاتي المستمر، و يضيف كل من: شنك و زيمرمان (Chunk,Zimmerman,2007,7) أن

التنظيم الذاتي هو فكر ومشاعر متولدة ذاتيًا تتحول إلى مجموعة من الإجراءات التي يسلكها المتعلم في أثناء مواقف التعلم من شأنها نقل مسئولية التعلم إليه، ، تجعله يحدد أهدافًا منشودة ،ويخطط لتنفيذها ،ويقيم أداءه في أثناء التنفيذ ،ويستفيد من ذلك في أداء المهام المستقبلية.

وترى أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧ ، ٦٥٩) أن التنظيم الذاتي هو نشاط موجه ذاتيًا يحول فيه المتعلم قدراته العقلية إلي مهارات أكاديمية؛ تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه ،وتزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته ،وتحسين طرق تعلمه وإنجازه للأهداف المنشودة، ويتضمن هذا النشاط، تحديد الهدف، والمراقبة الذاتية ، وإدارة الوقت ، والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال، وتعديل السلوك بغرض الوصول للهدف، وتشير إيمان عبدالمقصود حسن الجندي، و آخرون(٢٠١٤) إلى أنه يمكن قياس ذلك من خلال مقياس لمهارات التنظيم الذاتي.

وتري الباحثة أن التنظيم الذاتي هو مشاعر تتولد ذاتيًا لدى المتعلم، وتوجه نشاطه نحو تحديد مجموعة من الإجراءات الفعالة والسلوكيات الإيجابية ،التي تمثل مهارات من شأنها تنظيم تعلمه لمهارات الكتابة التي يفتقر إليها، فتجعله يحدد أهدافه واضعًا خطة لتنفيذها ؛ يضبط أداءه ، ويراقبه ، و يوجهه ،ويتحكم فيه ،ويقيمه ،ويكيفه من أجل تحقيق هذه الأهداف ،التي يري أنها تجعل تعلمه ذا معني وفائدة؛ مما يفيده في تعلمه اللاحق وأداء مهامه المستقبلية .

ويعي المتعلم المنظم ذاتيًا أن تنظيم ذاته سيؤثر على إيجابية مخرجات تعلمه ، ويؤدي إلي تحقيق هدفه ، فهو يتساءل ، لماذا يجب أن أتعلم هذا ،وكيف؟ و متى؟ و أين؟ وكم من الوقت أحتاج لتنفيذ المهام؟ فيتعلم كيف يتعلم ، وكيف ينظم نفسه لإنجاز أهدافه المحددة سلفًا ،ويثابر ويستعد باثاً في نفسه دافعية عالية ، مديرًا وقته ومتحكمًا في جهده ،وموظفًا مهاراته ،ومصوبًا أخطاءه ومقيمًا ذاته ، ومطورًا أداءه نحو الأفضل، وهو في ذلك يقلل من عوامل التشتت والملل التي قد تؤثر عليه سلبًا، ويحفز نفسه مذكرًا إياها بضرورة إكمال المهام و إنجاز الأهداف ، أي أن تنظيم الذات يرتبط بالكيف الناجح لأداء المهام.

(ربيع عبده أحمد رشوان ،٢٠٠٦، ٥٥ ؛ عيسي سلطان سلامة الهزيل ٢٠١٥، ١٢؛ فوزي عبد اللطيف الدوخي ،٢٠١٦، ١٣،١٢)

أهمية التنظيم الذاتي للمتعلم

تكمن أهمية التنظيم الذاتي للمتعلم في كونه:

- يجعل التعلم موجهًا نحو تحقيق الأهداف؛ حيث يمكن المتعلم من وضع أهداف تعلمه، ومراقبة إذا كان جهده المبذول يتجه صوب تحقيق هذه الأهداف أم لا؛ مما يدفعه للتحكم في سياق موقف التعلم. (علاء الدين حسن إبراهيم سعودي، ٢٠١٧، ٩٤)
- يُعد عملية دائرية لا تنقطع؛ لأن التغذية الراجعة الناجمة عن الأداء السابق تستخدم للقيام بتعديلات خلال المحاولات اللاحقة.
- يُعد أداة المتعلم لمجابهة الكم الهائل من المعارف المتراكمة التي يوسم بها عصر المعرفة و العولمة ، والذي من شأنه إعانة المتعلم على النفاذ لتلك المعارف والانتقاء منها ، وتوظيفها ، والمشاركة في بنائها ، فهو يبني المعني ،ويراقب ذاته ،ويوجهها ،ويتحكم فيها، ويعدل مسارها وفقاً للأهداف المرومة.
- يُشجع المتعلم علي دمج المهارة مع الإرادة، حيث يكون المتعلم مدفوعًا ذاتيًا لإنجاز مهام تعلمه وتحقيق أهدافه؛ مما يجعله يضبط عمليات تعلمه ويكيفها و يتحكم فيها بما يتلاءم مع تحقيق أهدافه.(علي محمد غريب عبدالله، ٢٠١٦ ، ٥٠)
- يُعين على تحليل المهمات وإتقان التعلم، وضمان إيجابية المتعلم و مشاركته، واستمرارية التقويم وتقديم التغذية الراجعة. (David J.Nicol, Debra.M, 2006)
- المتعلم المنظم ذاتياً لا يخاف من الفشل ،بل يُعده أساسًا للنجاح؛ فهو ينظر لأخطائه باعتبارها تحديات يجب أن يواجهها حتي يكون تعلمه ذا معنى؛ مما يحفز دافعيته ويدعم مثابرته ،ويضفي عليه شعورًا بالثقة بالذات ، والخصوصية حيث إنه يتعلم حسب قدراته.
- يجعل المتعلم مرنًا؛ يستخدم خططًا متنوعة لتحقيق أهداف تعلمه، فهو في كثير من الأحيان مستقل يستمتع بتعلمه، ويرغب في التغيير نحو الأفضل. (مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٣، ٣٦٨، ٣٧٠)
- يجعل التلاميذ موجهين لتعلمهم، ومراقبين لمدي تحقق أهدافهم الأكاديمية، وموجهين ذاتيًا، ليصبحوا مصدر القرارات والأداء في عملية التعلم، (Chung, 2000, 56)

و لقد أثبتت دراسة سوسن إبراهيم أبو العلاء (٢٠٠٠) التأثير الإيجابي للتنظيم الذاتي على الأداء الكتابي للطلاب منخفضي المستوى، كما أكدت دراستا كل من: آشا (Asha,2000) ، و مارسيا (Marcia,2005) أن مهارات التنظيم الذاتي تحسن من المهارات الأكاديمية والتحصيل وبخاصة مهارات التلخيص والترتيب.

مهارات التنظيم الذاتي

نظرًا لأهمية التنظيم الذاتي في تحقيق أهداف التعلم؛ اهتم الباحثون بتحديد مهاراته، فحددها كل من: عفاف سالم المحمدي (٢٠٠٨، ٢٦، ٢٧)، وخالد أحمد محمود عطية (٢٠١٧، ٤١٤) فيما يلي:

- مراقبة الذات، أي ملاحظة الأداء الذاتي وتسجيله.
- التقويم الذاتي، حيث يميز المتعلم بين السلوك المرغوب وغير المرغوب الذي يؤديه، فهو يراقب نتائج سلوكه من أجل تحقيق الأهداف.
- التعزيز الذاتي، أي مكافأة الذات أو عقابها في ضوء مدى اقترابها أو ابتعادها عن تحقيق الأهداف المطلوبة.

و اتفق كل من : جديتاوي (Jdaitawi,2015,84)،و رغدة أحمد إسماعيل (٢٠١٦ ، ٢) علي تحديد مهارات التنظيم الذاتي للتعلم فيما يلي :

- وضع الأهداف و المعايير.
- الملاحظة الذاتية و الوعي بمدى تحقيق الأهداف.
- الحكم الذاتي أو التقييم الذاتي لمدى تحقيق الأهداف.
- رد الفعل أو التعزيز الذاتي.

وأضافت أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧ ، ٦٥٩) فضلاً عن المهارات السابقة مهارات :إدارة الوقت، والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال، و تعديل السلوك للوصول للهدف، بينما أضاف مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣ ، ٤١٢ ، ٤١٣) مهارة النمذجة والتقليد حيث ملاحظة نموذج و مضاهاته، ثم التطبيق الناجح والاستخدام التكيفي للمهارة في مواقف أخرى، بينما تحددت مهارات التنظيم الذاتي عند كل من: برينتريتش Printrich (2004,53) ، و إيمان أحمد الكحلون (٢٠١١ ، ١١) ، و علاء الدين حسن إبراهيم سعودي (٢٠١٧ ، ١٠٧) فيما يلي :

- وضع أهداف التعلم و خطة تنفيذه.
- تنشيط المتعلم لدافعيته نحو أداء المهمة.
- مراقبة الذات في مدى تحقيق الأهداف و أداء المهمة.

- طلب المساعدة من الآخرين إذا كان ثمة صعوبات تحول دون تنفيذ المهمة.
- تقييم مدى النجاح في أداء المهمة و محاسبة الذات .
- إعادة تنفيذ المتعلم لما فشل فيه دون ضجر.
- التقيد بخطة زمنية.
- تعديل الخطة الزمنية في حال الفشل والنظر إلي الفشل باعتباره تحدٍ.
-الدافعية، والمثابرة، و الثقة بالذات.

نظريات التنظيم الذاتي

تناولت نظريات عدة التنظيم الذاتي بالتفسير، فقد رأت النظرية السلوكية أنه استجابة منظمة من المتعلم، تظهر إثر مثير أو معزز خارجي ، بينما رأت النظرية المعرفية أن طريقة الإنسان في التفكير و أسلوب معالجته للمعلومات يؤثر في تنظيمه ذاتيًا؛ فالفرد الذي ينظم معلوماته ،ويحدد طرق اكتسابها ، يكون أكثر مهارة في إدارة ذاته، أما أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها "ألبرت باندورا" رأت أن الإنسان يراقب استجابات الآخرين ، و يلاحظها ،و يقلدها، و يتعلم منها متأثرًا بالتعزيز، فيتخيل كأنه هو الآخر أو هو النموذج القابل للملاحظة والمراقبة و التقييم، كما أعلى" بندورا" من فكرة الحتمية التبادلية ،و جعلها هي محور التعلم الذي افترض أنه يحدث نتيجة تأثير حتمي متبادل بين عوامل شخصية، و بيئية و سلوكية .

و يمر المتعلم الذي ينظم تعلمه ذاتيًا بالمراحل غير الخطية التالية:

- الإعداد والتأمل، وفيها يحدد المتعلم المهمة ، ويضع الهدف، ويختار استراتيجية الأداء، حيث ينشط التأمل ،و التخطيط ، و الدافعية الذاتية.
- الأداء وضبطه ، وهنا ينفذ المتعلم الاستراتيجية، مع بذل الجهد لتحقيق الأهداف، ومراقبة الذات و توجيهها والتحكم فيها.
- التقدير، وفيها يقدم المتعلم التغذية الراجعة عن أدائه لنفسه، وقد يترتب عن ذلك تعديل خطة التنفيذ المستخدمة . (Bandura.A.2000؛ مصطفي محمد كامل،٢٠٠٣ ، ٣٦٦ ، ٣٧٠ ،٤١٢؛ رغدة أحمد إسماعيل ليال، ٢٠١٦ ، ١٢ ، ١٣)

و لقد استفادت الباحثة مما سبق ذكره من مهارات للتنظيم الذاتي في تحديد مهارات التنظيم الذاتي التي يحتاج إليها تلاميذ الصف الأول الإعدادي و ترتبط بإكسابهم مهارات الكتابة التي تعالج الأخطاء الشائعة في أدائهم الكتابي، و تهدف الاستراتيجية المقترحة في

هذه الدراسة و القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال إلى تحسينها، و هي: تحديد أهداف المهام، و التخطيط لتنفيذ المهام، و تنظيم تنفيذ المهام، و مراقبة الأداء و ضبطه عند تنفيذ المهام، و تقييم الأداء، و الموضحة في جدول رقم (٣).

المحور الثالث: الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال باستخدام تطبيق "واتس آب"؛ لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و تحسين مهارات تنظيمهم الذاتي.

<u>كيفية بناء الاستراتيجية المقترحة :</u>

١- **تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة** ؛ فقد تطلب بناء الاستراتيجية تحديد أسسها، و ذلك بعد الاطلاع على الدراسات والكتابات العربية والأجنبية ذات الصلة بالتعلم المصغر المحتوى ، و التعلم النقال عبر استخدام تطبيق "واتس آب" ، و بعد تحديد مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و كذا تحديد المهارات اللازمة لتحسين تنظيمهم الذاتي. و استطلاع رأي الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس في مدى ارتباط هذه المهارات بالهدف من الدراسة، و مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، و فيما يلي الأسس التي ترتكز عليها الاستراتيجية المقترحة

ترتكز الاستراتيجية المقترحة على الأساسين التاليين:

١-١- التعلم المصغر المحتوى.

١-٢- التعلم النقال عبر تطبيق "واتس آب".

و فيما يلي توضيح ذلك.

١-١- التعلم المصغر المحتوى.

التعلم المصغر هو أحد أنواع التعلم الإلكتروني (E-Learning) الذي يقدم المحتوى التعليمي بشكل مركز، و مبسط ،و قصير، و يسهل فهمه و استيعابه و التدريب عليه، فهو يتم من خلال كم قليل من المعلومات تركز على مهارة ،أو كفاءة معرفية محددة، أو هدف واحد؛ فيسهل تذكرها و بقاء أثرها لدى المتعلمين ؛ و رأت الباحثة أن هذه الطبيعة للتعلم المصغر تتلاءم مع الأهداف التي تسعى الاستراتيجية المقترحة لتحقيقها و هي تصويب الأخطاء الشائعة في الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، حيث يُعطى المتعلمون محتويات قصيرة تُوجه نحو علاج الأخطاء مباشرة .

و يتناسب التعلم المصغر مع الاتجاه الذي ينادي باستمرارية التعلم مدى الحياة

باستخدام التعلم الذاتي الذي يسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية وفق قدراته و سرعته الخاصة ، و بخاصة لدى مستخدمي شبكات الانترنت و تطبيقات التواصل الاجتماعي، كما أنه أحد الحلول لحل المشكلات التعليمية التي يعاني منها المجتمع المصري، و التي تسير جنبًا إلى جنب مع باقي الحلول. (حسن شحاتة، وزينب النجار،٢٠٠٣ ، ٣٢٦ ؛ (Friedler,A,2018

و يُقدم التعلم المصغر المحتوى بشكل مركز ييسر على التلميذ عملية التعلم ؛ لتحقيق أهداف تعليمية إجرائية محددة ، و يرتكز على مبادئ تفريد التعليم ، و مرونته، و حرية المتعلم، و تحقيق الإتقان حيث لن يصل إلى هدف إلا بعد إتقان سابقه، تحت إشراف المعلم و توجيهاته.(جمال الدين إبراهيم محمود، وعبد الحميد عبد الهادي البطراوي ،٢٠٠٦ ،٢١؛ تفيدة سيد أحمد غانم،٢٠١٤ ،٥١).

و التعلم مصغر المحتوى ليس جديدًا فقد أورد القرطبي (٢٠٠٦،ج١،٥١) أن الرسول –صلى الله عليه و سلم– عندما كان يعلم أصحابه القرآن الكريم؛ كان يقرئهم العشر فلا يجاوزونها إلى عشر أخرى حتى يتعلموا ما فيها من العمل ؛ فيعلمهم القرآن و العمل معًا.

ويشير عبد الله سعيد محمد بافقيه (٢٠١٩ ، ٣٨) إلى أن التعلم المصغر يسير جنبًا إلى جنب مع انتشار الأجهزة الذكية مثل الهواتف النقالة واسعة الاستخدام، فقد يكون التعلم المصغر المقدم عبر تلك الأجهزة مقطع فيديو، أو نص مكتوب عن محتوى تعليمي قصير ،أو تسجيل صوتي ،أو تمثيل بصري للمعلومات " انفوجرافيك "، أو غير ذلك.

و تؤكد الأبحاث أن التعلم من خلال جلسات قصيرة الوقت ،و قليلة المحتوى ينتج تعلمًا بشكل أفضل. (Bruck,p., motiwalla,l., &forester,f. 2012,530-540

و يرتكز التعلم مصغر المحتوى على نظريات عدة منها نظرية معالجة المعلومات، و التي تهتم بكم المعلومات التي يستطيع المتعلم تعلمها و كيفها؛ ذلك لأن ذاكرة المتعلم قصيرة المدى محدودة السعة ؛ مما يستوجب تقسيم المعلومات المقدمة له لأجزاء صغيرة يسهل إدارتها والتحكم فيها؛ مما يساعد على بقائها في الذاكرة طويلة المدى بدلا من النصوص الطويلة .

و يؤسس التعلم المصغر المحتوى أيضًا على مبادئ النظرية البنائية التي رأت التعلم عملية نشطة يجب أن يكون المتعلم فيها متفاعلاً، يبذل جهدًا لبناء معرفته بنفسه ،فضلاً عن ضرورة ارتباطه بأدوات توفر له هذا التفاعل.

و يعتمد التعلم مصغر المحتوى أيضًا على معطيات النظرية الاتصالية التي توضح المهارات المطلوبة للتعلم في العصر الرقمي، و كيفية حدوثه في البيئات الإلكترونية، و كيفية إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتواصل و التشارك، و تهيئة فرص التعلم الذاتي الغير رسمي الذي يستمر مدى الحياة. (عبد الله سعيد محمد بافقيه،٢٠١٩ ، ٤٠).

و ظهرت الحاجة للتعلم المصغر المحتوى، الذي يمثل مستقبل التعلم للأسباب الآتية :

- انتشار الأجهزة النقالة ، و ظهور الويب ٣ ؛ مما أسهم في وجود بيئة مناسبة للتعلم المصغر؛ حيث دعم التعلم بالتقانة؛ مما يجعله أكثر قوة واستمرارًا ، و خاصة عندما أضفي عليه الطابع الشخصي باقترانه بالهواتف النقالة .
- حض مجتمع المعرفة – المعاش الآن – على التعلم الذاتي الشخصي مدى الحياة، و في هذا الصدد أثبتت دراسة محمد عبد القادر علي قابيل (٢٠٠٦) أن المحتويات مصغرة المحتوى تدعم التعلم الذاتي .
- الحاجة لإيجاد حلول فعالة و غير مكلفة و لا تمثل عبئًا على خطة المنهج؛ لعلاج الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، ومنها الأخطاء التي تظهر في أدائهم الكتابي، و تؤثر سلبًا على مسيرتهم الحياتية ، و الأكاديمية ، و المهنية ، و لا يوجد وقت لمعالجتها في المدرسة، فالتعلم المصغر عبر الجوال يعد تعلمًا غير رسمي يمكن أن يتم خارج أسوار المدرسة، لكن لا يعنى هذا إلغاء طرق التدريس الأخرى، لكنه هو فقط بديل يمكن الاستفادة منه في المواقف التي لا وقت لمعالجتها في المدرسة. فهو داعم جيد لفكرة الفصول المعكوسة حيث التمكن من توفير وقت الحصص المدرسية لتعلم الجديد.
- التعلم المصغر من ميزاته أنه سهل الإنتاج، و التطوير، ويركز على أهداف بسيطة قليلة غير معقدة قليلة المحتوى، قصيرة الوقت.
- التعلم مصغر المحتوى ينصب على احتياجات المتعلمين الفعلية، فهو يعمل على تصويب ما لديهم من أخطاء فعلية في الكتابة.

(فوزي الشربيني ، و عفت الطناوي،٢٠٠٦ ، ٦٢ ؛عبد الله سعيد محمد بافقيه،٢٠١٩،٤٢).

تتوافق فكرة التعلم المصغر المحتوى مع نتائج البحوث التي أثبتت أن المتعلمين يتعلمون أفضل عند الاستغراق في جلسات قصيرة ومركزة فتكون الممارسة موزعة، و ذلك مقارنة بالجلسات التقليدية الطويلة ذات

المحتويات الكثيفة التي تأخذ وقتًا طويلاً و تؤدى إلى زيادة العبء المعرفي الذي يُلزم المتعلمون بتحمله؛ لذا فمن الصعب أن يغطي التعلم المصغر مجموعة واسعة من الموضوعات في مرة واحدة .

ونتيجة ما سبق من فوائد للتعلم مصغر المحتوى فقد اعتمد عليه كأساس من أسس بناء الاستراتيجية المقترحة لعلاج الأخطاء الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و تحسين مهارات تنظيمهم الذاتي.

١-٢- التعلم النقال عبر تطبيق" واتس آب " .

أوضح تقرير اليونسكو(٢٠١٣) أن كلمة (Mobile) تعني المتحرك، و يترجم (Mobile Learning) بالتعلم النقال، أو المتحرك ،أو الجوال أو بالموبايل، و هو يعني القدرة على التعلم في أي مكان و زمان، فهو شكل من أشكال التعلم الإلكتروني يتم من خلال الأجهزة اللاسلكية المحمولة يدويًا مثل الهواتف النقالة الصغيرة.(Shuler,Winters et al, 2013 ؛ رياض أحمد أبو الهيجاء، ٢٠١٦،١٣، ٢٥)

تعددت التعريفات التي تناولت التعلم النقال، فيعرفه هشام العشري (٢٠١١، ٢٢٧) ، على أنه نوع من أنواع التعلم عن بعد يتم من خلال استخدام تقانة الهاتف المحمول أو النقال أو الجوال في إيصال المحتوى التعليمي للمتعلمين بأي مكان وفى كل وقت، أو في زيادة نسبة التواصل سواء بشكل متزامن أو غير متزامن؛ بما يحقق المرونة و التفاعل و يسهل تبادل المعرفة، ويكسب المتعلمين مهارات القرن الحادي و العشرين.

و هو نفسه التعريف الذي جاء به كل من : جمال الدهشان ومجدي يونس (٢٠٠٩، ٦) ، و مستير وآخرون Maister, Et Al., 2011, 29)) ،و الحنين و آخرون (Al-Hunaiyyan. , Et Al 2017) ، و لكنهم أضافوا أجهزة متنقلة يمكن استخدامها مثل: الهواتف الذكية Smartphones ،أو الأجهزة اللوحيةTablets ، أو الحواسيب المحمولة Notebooks".

و لقد دعا التطور الحادث على الأجهزة النقالة و تطبيقاتها إلى استحداث استراتيجيات تعليم تستفيد من معطيات تلك التطبيقات لحل المشكلات التعليمية التي تستغرق وقتًا طويلاً؛ و ذلك تحقيقًا للفوائد التالية :

- دعم التعلم المستقل و التنظيم الذاتي؛ حيث يتعلم المتعلم كيف يتعلم و يصبح موجهًا ذاتيًا.
- سهولة وصول محتوى التعلم لكل متعلم.

- إتاحة التواصل المتزامن و غير المتزامن؛ مما يراعي ما بين المتعلمين من فروق و بخاصة في سرعة التعلم.
- دعم النصوص المكتوبة، و الفيديوهات، و الرسومات ، و كل أنماط المعرفة التي يريد المعلم إتاحتها للمتعلمين.
- إتاحة التعلم خارج الصفوف المدرسية التقليدية، و الاستفادة من وقت فراغ المتعلمين و ملئه بالمعرفة النافعة القصيرة التي تصوب أخطاءهم في الكتابة سعيًا لإتقانهم مهاراتها.
- تيسير سبل التعاون بين المتعلمين أنفسهم و بينهم و بين المعلمين؛ نظرًا لسهولة الاستخدام و فورية التداول. (Kearney,Schuck ;Wong,2012 et al,2012)

ويرتكز التعلم النقال على النموذج البنائي في التعلم ، كما أنه يعد ترجمة لفلسفة التعلم عن بعد التي توسع فرص التفاعل بين المتعلمين مع خفض تكلفتها، و بخاصة في تصويب أخطاء الكتابة التي تحتاج مزيدًا من الوقت و كثيرًا من التدريبات ؛ مما يتعذر إتاحته في بيئة التعلم الرسمي في المدرسة.

أهمية توظيف التعلم النقال في التعليم:

يتفق كل من: كوربل، و فالدس (Corbel &Valdes,2009) ؛ و إيمان مهدي (٢٠١١، ١٣٩) ؛ و وليد سالم الحلفاوي (٢٠١١، ١٥٧-١٥٨)؛ و ميتيجا وآخرون (Mtega, Et Al., 2012, 120)؛على أن أهمية التعلم الجوال تكمن في كونه وسيلة ميسرة ، وسريعة ،و فعالة في إيصال المحتويات وتبادلها واستقبال ردود الأفعال المختلفة من المتعلمين، كما أنه يسهم في خفض الحواجز و دعم التفاعل الإيجابي النشط بين المتعلمين بعضهم بعضًا وبين المتعلمين والمعلم دون التقيد بحاجزي الزمان والمكان، من خلال أجهزة متنقلة سهلة الحمل تعزز التعلم الفردي المتمركز حول المتعلم والذي يهدف إلى سد احتياجاته و معالجة أخطائه الشائعة، ومساعدته على إنشاء مكتبة علمية صغيرة على هاتفه و توظيفها عند الحاجة، و كذا دعم الطلاب الراغبين في استخدام الأجهزة النقالة .

ونظراً لما للتعلم الجوال من أهمية، فقد تناولته عديد من الدراسات، منها دراسة ميلر (Miller, 2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم الجوال في التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، و توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم الجوال على المجموعة الضابطة التي استخدمت التعلم التقليدي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس دافعية التعلم، و كذا دراسة شاديف وآخرين (Shadiev, et al., 2015) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام التعلم الجوال في التحصيل الدراسي والعبء المعرفي لدى طلاب المرحلة

الثانوية، و توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم الجوال على المجموعة الضابطة التي استخدمت التعلم التقليدي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وأن التعلم الجوال قلل من العبء المعرفي الذي كان الطلاب يعانون من تحمله، كما أكدت دراسة أوزونبيلو و آخرين , Uzunboylu, Cavus, & Ercag, 2009) الأثر الإيجابي للتعلم النقال على زيادة الوعي البيئي للمتعلمين.

مبررات استخدام التعلم النقال في علاج أخطاء الكتابة.

أوضحت دراسة هاني شفيق رمزي (٢٠١٦) مجموعة من المبررات التي دعت إلى استخدام التعلم النقال منها ما يلي:

- أصبحت الأجهزة النقالة من أبرز مظاهر التقانة استخدامًا بين أيدي طلابنا، فقد أصبحت متاحة ومتداولة مع معظمهم؛ و بالتالي فإن استخدامها في العملية التعليمية لن يكلف الطالب الكثير من الأعباء المادية خاصة في ظل انخفاض أسعار تلك الأجهزة.
- تعد الأجهزة النقالة أداة اجتماعية جيدة تتيح التعلم التعاوني، والتشاركي بما توفره من تبادل للمعلومات والآراء، فضلاً عن إمكانية استخدامها في أي مكان و زمان،و سهولة متابعة المعلمين لاستجابات طلابهم.
- تتيح الأجهزة النقالة تخزين كمية كبيرة من المحتويات التعليمية، فهي تخضع دومًا للتطوير السريع و التحديث المستمر لدعم إمكانياتها.
- يمكن للمعلم استخدام التعلم النقال كتعلم مدمج مع التعلم التقليدي فيستخدم المتعلم الأجهزة النقالة لمزيد من المناشط، فيجمع التعلم المدمج بين التدريس في الفصول الدراسية مع التعلم النقال؛ مما يحقق أقصى فائدة. Ozdamli, F., & (Cavus, N. ,2011)
- يتيح التعلم النقال التعلم من الأخطاء و العمل على تصويبها ، بدلاً من التوتر و الخوف منها ، و عدم معالجتها ؛ و من ثم ثباتها و زيادة تأثيرها السلبي على الأداء. (Elias,T.,2011,148-149)

و تضيف الباحثة كون استخدام الأجهزة النقالة يجعل المعلمين يتغلبون على محدودية الفرص التعليمية المقدمة في التعلم التقليدي في المدرسة ،فضلاً عن قصر الوقت المتاح في ظل كثافة محتوى منهج اللغة العربية مقارنة بخطته الزمنية ؛ مما لا يسمح

بوجود وقت كاف لعلاج القصور الواضح في الأداء اللغوي للمتعلمين و بخاصة الأداء الكتابي، و هو ما يتوافق مع توجه وزارة التربية و التعليم المصرية في الآونة الراهنة نحو تطوير التعليم و دعم استخدام التقانة و توظيفها لخدمة العملية التعليمية، و توزيع الأجهزة النقالة مجاناً على المتعلمين ، سعيًا لتنفيذ رؤية مصر ٢٠٣٠.

و لقد حدد كريستوفر بابز(Pappas, c. 2015) المبادئ التي يجب أن يراعيها المعلم عند استخدام التعلم النقال؛ حتى تكون تجربته ناجحة فيما يلي:

- **معرفة خصائص المتعلمين يجب على المعلم أن يستفسر عما إذا كان تلاميذه يستخدمون النقال بشكل منتظم؟ وعما يحتاجون تعلمه بالفعل ؟و هل هم على استعداد لذلك ؟**
- **اختيار محتوى تعليمي مناسب للتعلم النقال**

يجب أن يختار المعلم محتوى تعليميًا مناسبًا؛ ليتم دمجه بسلاسة في التعلم النقال، مثل المحتويات التدريبية التي تدرب المتعلمين على بعض المهارات التي يحتاجون إليها، مع ضرورة وضع النص في نقاط ، وتسليط الضوء على الفكر الرئيسة للمحتوى.

- **مراعاة جذب المتعلمين و تشويقهم**

قد ينصرف المتعلمون عن استخدام النقال في التعلم؛ لشعورهم بالملل؛ فيجب على المعلم الاستحواذ على اهتمامهم من البداية، و إشعارهم بمدى أهمية ما يتعلمونه عبر النقال في تطوير أدائهم. و عرض محتوى مصغر بطريقة شائقة.

- **مراعاة سرعة المتعلمين و تتبع إنجازاتهم.**

و يعد تطبيق" واتس آب" "Whatsapp" من تطبيقات الهاتف النقال واسعة الانتشار ، التي يتم من خلالها التراسل الفوري للوسائط المتنوعة من نصوص، و صور، و رسائل صوتية، و فيديوهات بين الأعضاء على المستوى الفردي، أو في شكل مجموعات. (ويكبيديا، ٢٠١٥م)؛ لذا استخدمته الباحثة في تحقيق أهداف هذه الدراسة لما يتمتع به من مزايا تتضح فيما يلي:

- هو تطبيق مجاني ، سهل الاستخدام.
- يمكن التلميذ من إرسال أو مشاركة الصور والرسائل وجهات الاتصال ومقاطع الفيديو.
- لا يتضمن هذا التطبيق إعلانات تسبب إزعاجًا وتشتيتًا للمتعلمين كما في التطبيقات الأخري مثل "الفيسبوك".

- يتوفر فيه معيار السلامة والأمن بفضل تشفيره الآمن،. فيمكن للطلاب مشاركة معلوماتهم مع أصدقائهم دون خوف من حدوث تسرب.
- يمكن استخدامه على أي نوع من الأجهزة، على سبيل المثال، iPhone، Blackberry، Androidو WindowsPhoneو Nokia. .
- يتيح إنشاء المجموعات وإضافة الطلاب إليها وتبادل الملفات بينهم.
- يوفر الشعور الاجتماعي، و يدعم العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، ويسمح بالتواصل غير الرسمي بين أعضاء المجموعة المغلقة.
- يوفر التواصل المتزامن وكأنه وجهًا لوجه، و التواصل غير المتزامن.

(Church, & de Oliveira, 2013 ; O'Hara, Massimi, Harper, Rubens, & Morris, 2014 ; Malka, Ariel, & Avidar, 2015 ; Dekhne , 2016 ; Karapanos, Teixeira, & Gouveia, 2016 ; Choudhury, 2019)

و لقد أثبتت دراسات عدة الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيق " واتس آب" في مجال التعليم ،منها دراسة عبد الفتاح Abdul Fattah (2015, p 115-127) التي أثبتت فاعلية استخدام WhatsApp Messenger كأحد أساليب التعلم عبر الهاتف النقال في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب، حيث كان له تأثير كبير في تحسين مهارات الطلاب في توظيف علامات الترقيم ، وبناء الجملة وتوليد الفكر و كتابة المقال، كما أكدت دراسة سيتينكايا Cetinkaya 2017 p59-74 التأثير الإيجابي لاستخدام تطبيق" واتس آ ب" في عمليات التعليم ، و أثبتت دراسة غادة عويضة Awada Ghada (2016) تأثيره الكبير في إتقان مهارات الكتابة الناقدة وتحسين اتجاهات الطلاب نحو التعلم ، كما أوضحت دراسة هيونج و آخرين (Huang, 2016) التأثير الإيجابي للتعلم النقال باستخدام تطبيق"واتس آب" على الأداء اللغوي للطلاب و زيادة دافعيتهم للتعلم، و أشارت دراسة شكري برهومي (Barhoumi, 2015) التأثير الإيجابي لاستخدام تطبيق "واتس آب" على زيادة قدرة المتعلمين في إدارة تعلمهم.

واستنادًا على ما سبق يمكن إجمال ركائز الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

- التعلم في الاستراتيجية المقترحة وفقًا لما نادت به النظرية البنائية هوعملية نشطة يجب أن يكون المتعلم فيها متفاعلاً، يبذل جهدًا لبناء معرفته بنفسه، و يوظفها في تصويب أخطائه في الكتابة ، و يوجه تعلمه و يراقب أداءه ، و يقيمه ، ويتحكم فيه و يعدل مساره لتحقيق الأهداف المحددة سلفًا.

- تعتمد الاستراتيجية المقترحة وفقًا لمبادئ التعلم المصغر على تقديم المحتوى التعليمي بشكل مركز، و مبسط، و قصير، و يسهل فهمه و استيعابه و التدريب عليه ، و هو ما يتوافق مع الاتجاه الذي ينادي باستمرارية التعلم مدى الحياة باستخدام التعلم الذاتي الذي يسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية وفق قدراته و سرعته الخاصة، و بخاصة مستخدمي تطبيقات التواصل الاجتماعي.
- أُسست الاستراتيجية المقترحة على ما جاءت به نظرية معالجة المعلومات من أن تقسيم المعلومات المقدمة للمتعلم إلى أجزاء صغيرة يسهل إدارتها والتحكم فيها، و يساعد على بقائها في الذاكرة طويلة المدى. ، حيث يربط المتعلمون معلوماتهم الجديدة بأخطائهم فيصححون الخطأ و يبنون البدائل الصائبة ، و يستكشفون العلاقات، و يخططون لتعلمهم الجديد في مراقبة و تقييم مستمرين لإنتاجهم الكتابي.
- تعتمد الاستراتيجية المقترحة وفقًا لمعطيات النظرية الاتصالية على أن التعلم المصغر المحتوى عبر النقال يتيح الفرصة أمام المتعلمين للتواصل و التشارك، و يهيئ فرصًا داعمة للتعلم الذاتي الغير رسمي الذي يستمر مدى الحياة.
- تستند الاستراتيجية المقترحة على ما سبق ذكره من نتائج البحوث التي أثبتت أن المتعلمين يتعلمون أفضل عند الاستغراق في جلسات قصيرة ومركزة فتكون الممارسة موزعة، و ذلك مقارنة بالجلسات التقليدية الطويلة ذات المحتويات الكثيفة التي تأخذ وقتًا طويلاً و تؤدى إلى زيادة العبء المعرفي الذي يُلزم المتعلمون بتحمله.
- تعد الاستراتيجية المقترحة ترجمة لفلسفة التعلم عن بعد التي توسع فرص التفاعل بين المتعلمين مع خفض تكلفتها، و بخاصة في تصويب أخطاء الكتابة التي تحتاج مزيدًا من الوقت و كثيرًا من التدريبات ؛ مما يتعذر إتاحته في بيئة التعلم الرسمي في المدرسة.
- تنطلق الاستراتيجية المقترحة من كون التعلم النقال عبر تطبيق " واتس آب" أداة اجتماعية جيدة تتيح التعلم التعاوني، والتشاركي بما توفره من فورية تبادل المعلومات و تداولها، و تيسير سبل التعاون بين المتعلمين أنفسهم و بينهم و بين المعلمين ، فضلاً عن إمكانية استخدامها في أي مكان و زمان، و

سهولة متابعة المعلمين لاستجابات طلابهم.

- تعتمد الاستراتيجية المقترحة على العلاقة الارتباطية بين الكيف الناجح لعلاج أخطاء الكتابة وتوظيف مهارات التنظيم الذاتي؛ فالمتعلم المنظم ذاتياً لا يخاف من الفشل ،بل يُعده أساسًا للنجاح؛ فهو ينظر لأخطائه في الكتابة باعتبارها تحديات يجب أن يواجهها حتي يكون تعلمه ذا معنى؛ مما يحفز دافعيته ويدعم مثابرته ،ويضفي عليه شعورًا بالثقة بالذات ، والخصوصية حيث إنه يتعلم حسب قدراته؛ فيكون أكثر مهارة في إدارة ذاته، و علاج أخطائه.
- تستند الاستراتيجية المقترحة على ما يهدف إليه التعلم المصغر المحتوى من تحقيق للإتقان ؛حيث لن يصل المتعلم إلى هدف إلا بعد إتقان سابقه، تحت إشراف المعلم و توجيهاته، حيث إن التعلم من خلال جلسات قصيرة الوقت، و قليلة المحتوى ينتج تعلمًا بشكل أفضل.

٢- تحديد مكونات الاستراتيجية المقترحة :

في ضوء الأسس السابقة، حددت مكونات الاستراتيجية المقترحة من خلال تحديد ما يلي :

٢-١- الأهداف العامة و الإجرائية المبتغى تحققها من خلال تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

٢-٢- خطوات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

٢-٣- أدوار كل من : المعلم ، والمتعلم.

٢-٤- محتوى الاستراتيجية، و مناشطها، و أساليب التقويم.

٢-١- الأهداف العامة و الإجرائية للاستراتيجية المقترحة :

أ- الأهداف العامة:

تهدف الاستراتيجية القائمة على التعلم المصغر عبر النقال باستخدام تطبيق "واتس آب" إلى علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب- الأهداف الإجرائية للاستراتيجية المقترحة:

بعد استخدام الاستراتيجية يجب أن يكون كل تلميذ قادرًا على ما يلي :

أولاً: فيما يتعلق بعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة.

- يحدد عنواناً للمكتوب يبين الهدف منه.
- يحدد الفكر الرئيسة للمكتوب، و ما يندرج تحتها من فكر فرعية.

- يكتب جملة الموضوع.
- يكتب مقدمة تشير إلى مجال الفكر الواردة.
- يكتب متنًا للموضوع يتناول أبعاده.
- يكتب خاتمة تلخص الموضوع.
- يضع عنوانات فرعية مناسبة موجزة تعبر عن المحتوى.
- يبني فقرات الموضوع بناءً صحيحًا.
- يستخدم علامات الترقيم استخداما صحيحًا.
- يتخير الألفاظ الفصيحة المعبرة عن المعنى ، البعيدة عن العامية.
- يرتب الفكر الواردة بحيث تسلم كل منها إلى الأخرى.
- يربط بين الجمل و الفقرات بروابط مناسبة .
- يثري المكتوب بذكر الأسباب، و رصد النتائج، وضرب الأمثلة و الشواهد، و عرض الموازنات.
- يكتب همزة القطع و ألف الوصل كتابة صحيحة.
- لا يخلط بين كتابة التاء المربوطة و الهاء المربوطة و التاء المفتوحة .
- يكتب المفعول به المفرد المنصوب كتابة صحيحة.
- يكتب المثنى حسب مقتضى إعرابه كتابة صحيحة.
- يكتب جمع المذكر السالم، حسب مقتضى إعرابه كتابة صحيحة.

ثانيًا: فيما يتعلق بتحسين مهارات التنظيم الذاتي يجب أن يكون التلميذ قادرًا على ما يلي:

- يحدد أهداف المهام التي يؤديها.
- يخطط لتنفيذ المهام.
- ينظم تنفيذه المهام
- يضبط أداءه عند تنفيذ المهام.
- يُقَيّم أداءه.

٢-٢-خطوات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

- تحديد الأخطاء الشائعة التي تظهر في كتابات التلاميذ، بعد استكتابهم ، و تحديد الأخطاء التي يقع فيها أكثر من ٢٥% من عددهم .
- لقاء التلاميذ و تعريفهم بالأخطاء الشائعة في كتاباتهم؛ و ما يترتب على عدم معالجتها و تصويبها من آثار سلبية تعوق مسيرتهم الأكاديمية، و المهنية، و الحياتية.
- تعريف التلاميذ بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المصغر المركز

المبسط المحتوى الذي ينصب مباشرة نحو تصويب أخطاء الكتابة التي الشائعة لديهم ؛ و ذلك بتنمية مهارات الكتابة التي تعالج هذه الأخطاء، و توضيح أن هذه الاستراتيجية تنفذ عبر النقال أو الهاتف المحمول باستخدام تطبيق" واتس آب" ؛ و ذلك لسهولة و فورية التواصل و التداول، و تبصير التلاميذ بدورهم الذي يلخص في تعرف الأهداف و المهارات ، و مدارسة كل مهارة بالاطلاع على ما قدم بشأنها من محتوى، و الذي قد يكون نصًا مكتوبًا أو فيديو تعليميًا قصيرًا، ثم فحص النماذج المقدمة و المطبق فيها المهارات ، ثم الإجابة عن التدريبات التي تلي النماذج، مع إمكانية الاستعانة بالمعلمة أو الأقران أو ولي الأمر في طلب المساعدة أو الاستشارة، و كتابة الإجابة في صورتها النهائية و إرسالها على صفحة الإجابات لتقييمها من المعلم، وتلقي التغذية الراجعة المناسبة و المستمرة إلى الوصول لمرحلة تصويب أخطاء الكتابة و التمكن من مهارتها .

- إنشاء مجموعتين على تطبيق " واتس آب" ، المجموعة الأولى لما يعرضه المعلم من مهارات و نماذج و تدريبات، و المجموعة الثانية لاستقبال استجابات التلاميذ على التدريبات و تلقي التغذية الراجعة خلال وقت قصير من إرسالها و ذلك لمعرفة الأخطاء و تصويبها ، و إضافة التلاميذ علي المجموعتين بعد التأكد من قدرتهم على استخدام التطبيق و توافر الأجهزة و" الأنترنت" ،مع إحاطة أولياء أمورهم علمًا بأهداف تنفيذ الاستراتيجية ،و محتواها، و كيفية مساعدة أبنائهم و متابعتهم.
- إرسال أهداف استخدام الاستراتيجية المقترحة ، و محتوياتها ، و تدريباتها للتلاميذ تباعًا.
- متابعة و تقويم استجابات التلاميذ باستمرار، و تقديم التغذية الراجعة المناسبة ، مع توضيح التعليمات الملزمة لهم في أثناء تنفيذ الاستراتيجية.

٢-٣- أدوار كل من: المعلم، و المتعلم.

أ- يتحدد دور المعلم فيما يلي:

- تحديد الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ.
- إعلام التلاميذ بأهمية تصويب أخطائهم في الكتابة، وأهمية تنظيم تعلمهم ذاتيًا عن طريق تدربهم على مهارات الكتابة و التنظيم الذاتي.
- تعريف التلاميذ بأهم الأخطاء التي تشيع في كتاباتهم؛ و تعوق مسيرتهم الدراسية،

و تؤثر سلبًا على درجاتهم في الاختبارات، و مواصلة مسيرتهم التعليمية.

- تشجيع التلاميذ على التفاعل و مناقشة بعضهم بعضًا في تصويب أخطاء الكتابة التي يقعون فيها، و بناء معرفتهم بأنفسهم.
- إنشاء مجموعتين على تطبيق " واتس آب" و إضافة التلاميذ عليها، مجموعة لتقديم الشروحات و الفيديوهات و النماذج و التدريبات، و مجموعة أخرى لاستقبال إجابات التلاميذ .
- منح التلاميذ التغذية الراجعة المستمرة لتصويب كتاباتهم.
- إجراء اختبار مهارات الكتابة التي تعالج أخطاءها الشائعة لدى التلاميذ قبليًا و بعديًا.

ب- يتحدد دور التلميذ فيما يلي:

- تعرف التلميذ الأخطاء الشائعة في أدائه الكتابي، و تعرف الهدف من استخدام الاستراتيجية المقترحة .
- التواصل عبر النقال باستخدام تطبيق" واتس آب" ، و فحص المحتويات و الشروحات و الفيديوهات المعروضة لكل مهارة من مهارات الكتابة بدقة .
- إجابة التدريبات المطلوبة جميعها، و إرسالها خلال المدى الزمني المحدد لكل تدريب.
- استقبال التغذية الراجعة من قبل المعلم، و تعديل الإجابات إذا لزم الأمر، و إعادة إرسالها مرة أخرى مصوبة لتلقي تغذية راجعة جديدة، و هكذا إلى أن تنتهي المهارات.
- تحديد الأهداف التي يبذل الجهد لتحقيقها، و ووضع خطة لتنفيذها ، و تنظيم إجراءات هذا التنفيذ، و مراقبة الأداء الذاتي و التقدم نحو تحقيق الأهداف، و التقييم المستمر للأداء و ما حقق من أهداف، و السعي المستمر لتحقيق ما لم يحقق منها.
- الإجابة عن اختبار مهارات الكتابة قبليًا و بعديًا، و كذا مقياس التنظيم الذاتي.
- التفاعل مع المعلم و الأقران من خلال مجموعة منشأة على تطبيق " واتس آب" عبر الهاتف النقال لتصويب ما يشيع لديه من أخطاء في الكتابة.
- الملاحظة المدققة للنموذج المعطى ، و تأمل كيف تُطبق فيه المهارة.
- الالتزام بآداب الحوار و عدم الخروج إلى موضوعات جانبية، و يمكن أيضًا

طلب المساعدات من المعلم أو ولي الأمر.

٢-٤- محتوى الاستراتيجية، و مناشطها، و أساليب التقويم.

حدد لكل مهارة من مهارات الكتابة محتوى يوضحها، و نموذج يطبقها، و تدريبات للتقويم المرحلي فيها. و هو ما عرض في دليل المعلم (ملحق رقم ٤)

أدوات الدراسة ، وإجراءاتها

حاولت الدراسة الحالية الإسهام في حل المشكلة التى حُددت فى مقدمتها ؛ وذلك بالإجابة عن أسئلتها و فيما يلي تفصيل ذلك:

١- سعيًا للإجابة عن السؤال الأول للدراسة و الذي ينص على : "ما المهارات اللازمة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ و للإجابة عن هذا السؤال نفذت الباحثة ما يلي من إجراءات ؛ لتحديد المهارات اللازمة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مجموعة الدراسة.

١-١- استكتاب التلميذات- مجموعة الدراسة- في موضوعين مختلفين، ثم تحليل محتوى مكتوباتهن وقوفًا على تحديد الأخطاء التي شاعت في كتاباتهن و تعدت نسبة شيوعها ٢٥%

١-٢- حلل كتابات التلميذات محلل آخر فضلاً عن الباحثة؛ وقوفًا على نسبة الاتفاق التي توصل إليها المحللان في تحديد الأخطاء التي شاعت في كتابات التلميذات، و كان متوسط نسبة الاتفاق (٨٧،٤ %) ، و يوضح الجدول (١) الأخطاء الشائعة في كتابات التلميذات ، و متوسط اتفاق المحللين على نسبة شيوعها في كتاباتهن.

جدول (١)

الأخطاء الشائعة في كتابات التلميذات، و متوسط اتفاق المحللين على نسبة شيوعها

	الأخطاء الشائعة في كتابات تلميذات الصف الأول الإعدادي مجموعة الدراسة	متوسط نسبة اتفاق المحللين على شيوع الأخطاء
أولا : أخطاء تتعلق بتحديد مضمون المكتوب و تنظيمه :		
	عدم وضع عنوان للمكتوب يبين الهدف منه.	%٩٩
	عدم وضوح الفكر الرئيسة للمكتوب، و ما يندرج تحتها من فكر فرعية.	%٨٦
	عدم كتابة جملة الموضوع.	%٩٨
	عدم كتابة مقدمة تشير إلى مجال الفكر الواردة.	%٨٩
	عدم تناول متن الموضوع لأبعاده.	%٧٩
	عدم كتابة خاتمة تلخص الموضوع.	%٧٥
	عدم وجود عنوانات فرعية مناسبة و موجزة تعبر عن المحتوى.	%٩١
	الاضطراب في بناء فقرات الموضوع .	%٩٧
	الخطأ في استخدام علامات الترقيم .	%٨٤
ثانيًا: أخطاء تتعلق بأسلوب الكتابة:		
	الاضطراب في تخير ألفاظ فصيحة معبرة عن المعنى.	%٧٩
	الاضطراب في ترتيب الفكر الواردة بحيث لا تسلم كل منها إلى الأخرى.	%٧٥
	عدم الربط بين الجمل و الفقرات بروابط مناسبة .	%٨٠
	ندرة إثراء المكتوب بذكر الأسباب، و رصد النتائج، و ضرب الأمثلة و الشواهد، و عرض الموازنات.	%٧٩
ثالثًا: أخطاء تتعلق بصواب توظيف قواعد النحو و التهجي التي سبق دراستها.		
	الخطأ في كتابة همزة القطع و ألف الوصل .	%١٠٠
	الخلط بين التاء المربوطة و الهاء المربوطة و التاء المفتوحة .	%٩٧
	عدم نصب المفعول به المفرد.	%٩٢
	الخلط بين الألف و الياء في كتابة المثنى و عدم اتباع مقتضى الإعراب .	%٨٧
	الخلط بين الواو و الياء في كتابة جمع المذكر السالم ، وعدم اتباع مقتضى الإعراب.	%٨٦

١-٣- تحديد مهارات الكتابة اللازمة لعلاج الأخطاء الشائعة لـدى مجموعـة الدراسـة ، و يوضحها الجدول (٢)

جدول (٢)

المهارات اللازمة لعلاج الأخطاء الشائعة في كتابة تلاميذ الصف الأول الإعدادي

المجال الذي تنمي إليه المهارة	مهارات الكتابة اللازمة لعلاج الأخطاء الشائعة في كتابة تلاميذ الصف الأول الإعدادي
أولا: مهارات تتعلق بتحديد مضمون المكتوب، و تنظيمه.	١- تحديد عنوان للمكتوب يبين الهدف منه. ٢- تحديد الفكر الرئيسة للمكتوب ، و ما يندرج تحتها من فكر فرعية. ٣- كتابة جملة الموضوع. ٤- كتابة مقدمة تشير إلى مجال الفكر الواردة. ٥- كتابة متن يتناول أبعاد الموضوع. ٦- كتابة خاتمة تلخص الموضوع. ٧- وضع عنوانات فرعية مناسبة موجزة تعبر عن المحتوى. ٨- بناء فقرات الموضوع بناءً صحيحًا. ٩- استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.
ثانيًا: مهارات تتعلق بأسلوب الكتابة.	١٠- تخير الألفاظ الفصيحة المعبرة عن المعنى ،و البعد عن العامية. ١١- ترتيب الفكر الواردة بحيث تسلم كل منها إلى الأخرى. ١٢- الربط بين الجمل و الفقرات بروابط مناسبة . ١٣- إثراء المكتوب بذكر الأسباب، و رصد النتائج، و ضرب الأمثلة و الشواهد، و عرض الموازنات.
ثالثًا مهارات تتعلق بتوظيف قواعد النحو و التهجي التي سبق دراستها.	١٤- صواب كتابة همزة القطع و ألف الوصل . ١٥-عدم الخلط بين التاء المربوطة و الهاء المربوطة و التاء المفتوحة . ١٦-نصب المفعول به المفرد. ١٧-عدم الخلط بين الألف و الياء في كتابة المثنى و اتباع مقتضى الإعراب ١٨-عدم الخلط بين الواو و الياء في كتابة جمع المذكر السالم ، و اتباع مقتضى الإعراب.

و بهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول للدراسة.

٢- سعيًا للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة و هو: "ما مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ " أجرت الباحثة ما يلي:

٢-١- حللت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي للتعلم، و حددت منها ما يناسب تلاميذ الصف الأول الإعدادي، و يناسب تنظيم تعلمهم ذاتيًا عند اكتساب المهارات التي تعالج الأخطاء الشائعة في كتاباتهم.

٢-٢- عرضت الباحثة مهارات التنظيم الذاتي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية (ملحق رقم ٧) ؛لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل هذه المهارات للغرض الذي حددت من أجله، وقد أبدى المحكمون موافقة على المهارات ؛ لتكون المهارات في صورتها النهائية كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

مهارات التنظيم الذاتي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

المهارة	مؤشرات تدل على مدى امتلاك التلميذ للمهارة
أولا: تحديد أهداف المهام.	١- أحدد أهداف كل مهمة قبل تنفيذها.
	٢- أتحمل مسئولية تحقيق أهداف المهام.
	٣- تزيد ثقتي بنجاحي في تنفيذ المهام عندما أحدد أهدافها.
	٤- أجد صعوبة في تحديد أهداف المهام.
	٥- أطمح في تحسين مستوى كتابتي باستمرار.
ثانيًا : التخطيط لتنفيذ المهام.	٦- أضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ المهام.
	٧- لا أبذل جهدًا في التخطيط لتنفيذ المهام.
	٨- أحدد لنفسي خطوات مرتبة أسير عليها عند تنفيذ المهام.
ثالثًا: تنظيم تنفيذ المهام.	٩- أحرص على تنفيذ تعليمات المهام بدقة كما وردت.
	١٠-أستفيد من الأمثلة التي تقدمها المعلمة؛ لتحسين مستوى كتابتي.
	١١-ابتعد عن الأشياء التي تشتت انتباهي في أثناء تنفيذي للمهام.
	١٢-أبحث عن معلومات تفيدني عند تنفيذ المهام.
	١٣-أنفذ الخطوات المرتبة التي خططت لها.
	١٤-أسجل ملاحظاتي عند مشاهدة فيديوهات مهارات الكتابة ، و الشروحات المقدمة.
	١٥-أنفذ المهام المطلوبة في الوقت المحدد.
	١٦-استخدم كلمات مفتاحية لتذكر المعلومات المعروضة.
	١٧-أشعر بأهمية ما أنفذه من مهام في تحسين مستوى كتابتي.

المهارة	مؤشرات تدل على مدى امتلاك التلميذ للمهارة
رابعًا : مراقبة الأداء و ضبطه عند تنفيذ المهام.	١٨-أحاول التغلب على الصعوبات التي تعوقني في أثناء تنفيذ المهام.
	١٩-أركز انتباهي في المهمة أثناء تنفيذها.
	٢٠-أراقب مدى التزامي بتطبيق تعليمات المهام.
	٢١-أراجع المهارات السابقة للكتابة قبل كل مهارة جديدة.
	٢٢-أفكر دومًا في كيفية تحقيق مستوى أفضل عند إنجاز المهام.
	٢٣-أراقب مدى التزامي بالخطة الزمنية التي وضعتها لتنفيذ المهام.
	٢٤-أقنع نفسي بأهمية مواصلة تنفيذ المهام.
	٢٥-أتحاور مع نفسي حول مدى نجاحي في تنفيذ المهمة.
	٢٦-أنتبه لأخطائي؛ حتى لا أقع فيها مرة أخرى.
	٢٧-أستعين بالآخرين عندما تقابلني صعوبة.
	٢٨-استمع باهتمام إلى ملاحظات الآخرين الهادفة إلى تحسين مستوى كتابتي.
خامسًا: تقييم الأداء.	٢٩-أمل بسرعة عند مراجعة ما أكتبه.
	٣٠-أعيد النظر فيما أكتبه باستمرار؛ لتصويب ما فيه من أخطاء.
	٣١-أطلب من المعلمة توضيح ما لا أفهمه.
	٣٢-أصبحت أنظم كتاباتي أكثر من ذي قبل.
	٣٣-أراجع مدى تحقيقي لأهداف المهام.
	٣٤-يبدو أنني لا أتعلم من أخطائي.
	٣٥-أقدر ذاتي على أساس كفاءتي في تنفيذ المهام.
	٣٦-أتعلم من أخطائي فلا أكررها.
	٣٧-أشعر بالفخر عند نجاحي في إتمام المهام.
	٣٨-أبذل مزيدًا من الجهد عندما أفشل في تحقيق الأهداف.
	٣٩-أقارن بين ما حققته و ما حققته زميلاتي من ارتقاء في مستوى الكتابة.
	٤٠-أصبحت أكثر التزامًا بمعايير صواب الكتابة

و بهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثاني للدراسة. **٣-** سعيًا للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة ،وهو ما الاستراتيجية المقترحة

القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة ، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ أجـرت الباحثة ما يلي:

٣-١- تحديد كيفية بناء الاستراتيجية المقترحة

٣-١-١- تحليل الكتابات و الدراسات السابقة التي تناولت التعلم النقال ، و التعلم مصغر المحتوى؛ للاستفادة من معطياتها في بناء الاستراتيجية المقترحة للدراسة بما يتناسب مع متغيراتها التابعة.

٣-١-٢- تحديد الأسس التـي ارتكـزت عليها الاستراتيجية المقترحة.

٣-١-٣- تحديـد خطـوات تنفيـذ الاستراتيجية. و دور كل من المعلم و المتعلم

٣-١-٤- تحديد مكونـات الاسـتراتيجية المقترحة من تحديد: أهدافها العامـة والإجرائيـة، و محتوياتهـا ، و مناشطها، وأساليب تقويمها.

٣-٢- - بنـاء دليـل المعلـم لاسـتخدام الاستراتيجية المقترحة.

بُني دليل المعلم الموضح في ملحق رقم (٤) وفقًا لما يأتي من خطوات:

* توضيح الهدف من استخدام الدليل.
* توضيح بعض المفهومـات المرتبطـة بتنفيذ الاستراتيجية
* توضيح المهارات المراد تنميتها
* توضيح خطوات تنفيذ الاستراتيجية .
* توضيح دور المعلم ، و المتعلم
* توضـيح محتـوى الاسـتراتيجية ، و مناشطها و أساليب تقويمها.

٣-٣-عرض دليل المعلـم فـي صـورته المبدئية على عدد من المحكمـين فـي تخصص المناهج وطرائـق التـدريس؛ لإبداء آرائهم من حيث: اتساقه و مدى تحقيقه للأهـداف العامـة والإجرائيـة للاستراتيجية المقترحة، وبيـان مـدى وضوح أدوار كل من المعلم و المتعلم، ومناسبة المحتوى ، و خطوات التنفيذ ، وأساليب التقويم، ولقد اتفق المحكمـون على ما جاء في الدليل مـع التوصـية باختصار بعـض الإجـراءات ، وقـد أجريت هذه التعديلات المقترحة.

٤- سعيًا للإجابة عن السؤالين الرابـع و الخامس للدراسة، وهما:

- مـا فاعليـة اسـتخدام الاسـتراتيجية المقترحة القائمة على الـتعلم مـصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء

الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

- ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

نفذت الباحثة ما يلي من إجراءات

٤-١- إعداد أدوات الدراسة و ضبطها:

أعدَّت الباحثة الأدوات الآتية

٤-١-١- اختبار مهارات الكتابة لعلاج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.(ملحق ١)

أ - تحديد الهدف من الاختبار:

حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب- صياغة أسئلة الاختبار

تكون الاختبار من عدد (١٤) سؤالاً ، ما بين الأسئلة المقالية القصيرة ،و أسئلة الإكمال، و الترتيب، و تصويب الخطأ؛ وذلك تبعًا لطبيعة المهارات المراد قياسها ، وأُعِدَّت الصورة المبدئية للاختبار، وعرضت على مجموعة من المحكمين الذين أبدوا تعديلاً في بعض صياغات الأسئلة و تيسير صياغة بعضها؛ و أجريت التعديلات المطلوبة ، إلى أن أصبح الاختبار في صورته النهائية، والتي تضمنت (١٤) سؤالًا فضلًا عن تعليمات الاختبار التي أوضحت هدف الاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، و يوضح جدول رقم (٤) مواصفات الاختبار.

جدول رقم (٤)

مواصفات اختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

م	المهارة	رقم السؤال الذي يقيسها في الاختبار
	أولا : مهارات تتعلق بتحديد مضمون المكتوب و تنظيمه :	
١	وضع عنوان للمكتوب ، وبيان الهدف منه .	١
٢	تحديد الفكر الرئيسة للمكتوب، و ما يندرج تحتها من فكر فرعية.	٢
٣	كتابة جملة الموضوع .	٣
٤	كتابة مقدمة تشير إلى مجال الفكر الواردة.	٤
٥	كتابة متن يتناول أبعاد الموضوع.	٥
٦	كتابة خاتمة تلخص الموضوع.	٦
٧	وضع عنوانات فرعية مناسبة و موجزة تعبر عن المحتوى.	٧
٨	بناء فقرات الموضوع بناءً صحيحًا	٨
٩	استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحا.	٩
	ثانيًا: مهارات تتعلق بالأسلوب:	
١٠	تخير الألفاظ الفصيحة المعبرة عن المعنى و البعد عن العامية.	١٠
١١	ترتيب الفكر الواردة بحيث تسلم كل منها إلى الأخرى.	١١
١٢	الربط بين الجمل و الفقرات بروابط مناسبة .	١٢
١٣	إثراء المكتوب بذكر الأسباب، و رصد النتائج، و ضرب الأمثلة و الشواهد، و عرض الموازنات.	١٣
	ثالثًا: مهارات تتعلق بتوظيف قواعد النحو و التهجي التي سبق دراستها.	
١٤	صواب كتابة همزة القطع و ألف الوصل .	١٤ (أ)
١٥	عدم الخلط بين التاء المربوطة و الهاء المربوطة و التاء المفتوحة .	١٤ (ب)
١٦	نصب المفعول به المفرد.	١٤ (ج)
١٧	عدم الخلط بين الألف و الياء في كتابة المثنى و اتباع مقتضى الإعراب .	١٤ (د)
١٨	عدم الخلط بين الواو و الياء في كتابة جمع المذكر السالم ، و اتباع مقتضى الإعراب.	١٤(هـ)

ج- التأكد من صدق الاختبار

عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛وذلك لإبداء آرائهم بشأن مدى دقة ووضوح أسئلة الاختبار وتعليماته، ومدى تمثيلها للمهارات الموضوعة لقياسها وإبداء أي ملاحظات أخرى، ولقد أبدى المحكمون موافقتهم مع تعديل في تبسيط الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة حتى تناسب تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

د- التأكُّد من ثبات الاختبار

جُرِّب الاختبار استطلاعيًّا على مجموعة من التلاميذ قوامها (٣٠) تلميذًا ليسوا من مجموعتي الدراسة؛ بهدف حساب ثبات الاختبار، و استخدمت معادلة ألفا كرونباخ والتي أظهرت قيمة معامل ثبات إجمالية للاختبار ٠,٧٤ وهو معامل مقبول يمكن الاعتماد عليه في تطبيق الاختبار.

هـ- حساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار

حسبت معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار، وقد جاءت جميع معاملات السهولة بين [٠,٣٥ -٠,٧٧] و جاءت معاملات التمييزية بين [٠,٢٧- ٠,٤٦]وهي معاملات مقبولة.

و حساب زمن تطبيق الاختبار:

حسب زمن تطبيق الاختبار في أثناء التجربة الاستطلاعية، وذلك عن طريق تحديد الوقت الذي أنهى فيه أول تلميذ إجابته وتحديد الوقت الذي استغرقه آخر تلميذ، وحسب متوسط وقتيهما ؛و كان (١٢٠) دقيقة، مع التثبت من وضوح تعليمات الاختبار للجميع.

ز- تصحيح الاختبار

أعدَّت الباحثة مفتاح تصحيح للاختبار (ملحق ٢)، حيث قيمت الأسئلة أرقام (١،٢،٣،٤، ٥،٦،٧،٨،١١،١٢،١٣) وفق مقياس متدرج لتقييم الأداء المكتوب ، بينما الأسئلة أرقام (٩، ١٠ ، ١٤ أ،١٤ب،١٤ج،١٤د،١٤هـ) قيمت بدرجة للإجابة الصواب و صفر للإجابة الخطأ، و كانت الدرجة الكلية للاختبار ٨٦ درجة ؛ و هو ما وُضِح تفصيلاً في ملحق (٢)

و بناءً على ما سبق تُؤكِّد من أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وملائم للتطبيق في الميدان في صورته النهائية

٤-١-٢- مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.(ملحق رقم ٣)

أ- الهدف من مقياس مهارات التنظيم الذاتي:

يهدف المقياس إلي قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى المجموعة التجريبية للدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في أثناء تعلمهم باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال.

ب- تحديد محاور مقياس مهارات التنظيم الذاتي:

سعيًا لتحديد محاور المقياس روجعت الكتابات والدراسات السابقة، المرتبطة بقياس مهارات التنظيم الذاتي مثل دراسات كل من: عفاف سالم محمدي (٢٠٠٨)، و فاطمة عبد المحسن منصور (٢٠١١)، عيسى سلطان سلامة الهزيل (٢٠١٥).و تكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على خمسة محاور، كما يلي: تحديد أهداف المهام (٥ عبارات)، و التخطيط لتنفيذ المهام(٣ عبارات)، و تنظيم تنفيذ المهام.(٩ عبارات)، و مراقبة الأداء و ضبطه عند تنفيذ المهام (١١ عبارة)، و تقييم الأداء(١٢ عبارة) ، و هذه هي المحاور التي قيس مدى التأثير الإيجابي للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المصغر المحتوى عبر النقال في تنميتها لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقد وضعت خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس والتي تعتمد علي طريقة ليكرت **Likert**، وتتفاوت في شدتها بين التحقق دائماً ،وعدم التحقق أبداً ، ويوضح ذلك جدول رقم(٥).

جدول رقم (٥): تقدير الاستجابة لعبارات مقياس التنظيم الذاتي وفقاً لطريقة ليكرت Likert

العبارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
العبارة موجبة	٥	٤	٣	٢	١
العبارة سالبة	١	٢	٣	٤	٥

ج- صدق مقياس التنظيم الذاتي:

عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية ، و علم النفس التعليمي، وطلب منهم تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى المحور الذي وردت فيه، وتحديد درجة وضوح كل عبارة، ومدى ملاءمتها للمقياس، وقد أوصى المحكمون بحذف ثلاث عبارات لتكرارها

في محاور أخرى، وبعد إجراء التعديلات اللازمة تضمن المقياس (٤٠) عبارة.

د- ثبات مقياس التنظيم الذاتي:

طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) تلميذًا ، وطبقت معادلة " ألفا كرونباخ **Coronbach's Alpha** (α) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية **(SPSS)** الإصدار(٢٢) ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٧٤) وهو معامل مرتفع يناسب أهداف االدراسة.

و نتيجة ما سبق أصبح مقياس التنظيم الذاتي صالحًا للتطبيق في تجربة الدراسة .

٤-٢- تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

٤-٢-١- اختيار مجموعة الدراسة

نفذت الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بلغ عددها (٢١) تلميذة ، في مدرسة الشيخ زايد الإعدادية بنات، بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية، و طبقت الاستراتيجية من ٢ إبريل إلى ١١ مايو ٢٠١٩ ،

٤-٢-٢- إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال.

مر تنفيذ الاستراتيجية المقترحة بالإجراءات الآتية:

أ- تجريب الاستراتيجية على عينة استطلاعية عددها (٣٠) تلميذًا ؛ لبيان أثرها فيهم ، و آرائهم حولها ، و معوقات التنفيذ ؛ و أسفر التجريب الاستطلاعي للاستراتيجية عن رضا التلاميذ ودافعيتهم للتعلم باستخدام تلك الاستراتيجية حيث أبدوا رغبتهم في تصويب أخطائهم في الكتابة باستخدام محتويات مصغرة ، واستخدام النقال حيث يتعلم كل تلميذ حسب سرعته و ظروفه .

ب- تطبيق أدوات الدراسة قبليًا على مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة بعد التأكد من تكافئهما، و رصد النتائج.

ج- تدريب معلمة المجموعة التجريبية و توضيح مضمون دليل المعلم (ملحق رقم٤).

د- تنفيذ الاستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية للدراسة

هـ – وصف إجراءات التدريس المتبعة مع المجموعة الضابطة للدراسة، و جدير بالذكر أن الطريقة المعتادة التي تعلمت بها المجموعة الضابطة لم تهتم بتصويب أخطاء الكتابة لدى التلاميذ إلا في مرات نادرة من المعلم ،فهو يمر على تصويب الخطأ مرورًا سريعًا ، ولا يهتم بتصويبه عند التلاميذ جميعهم باستخدام استراتيجية محددة

الخطوات و منظمة و هادفة ، حيث ينحصر تدريسه في استكتاب التلاميذ موضوعات يعطيهم رؤوسها ؛ و يزودهم بفكر حولها، ثم يتركهم ليكتبوا فيها ، ويقيم ما يكتبون عن طريق درجة كلية دون الرجوع لمرجعية من مقاييس متدرجة للتقييم، و دون إعطائهم تغذية راجعة مناسبة لتصويب أخطائهم في الكتابة ، و لا متابعتهم في تصويب هذه الأخطاء.

و- تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على المجموعتين التجريبية و الضابطة.

ز- رصد النتائج تمهيدً لتحليلها و تفسيرها، و الإجابة عن السؤالين الرابع و الخامس للدراسة و هو ما سيفصل فيما يأتي.

٤-٢-٣- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لأدواتها:

تُؤكِد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة قبل تطبيق تجربة الدراسة عن طريق فحص متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة ، و مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

، و هو ما يوضحه الجدولان رقما (٦، و ٧) و فيما يلي تفصيلهما:

أ- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة ؛ بهدف التحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة ؛ ونظرًا لصغر حجم العينة استُخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري للعينات المستقلة من البيانات.

ويوضح جدول رقم (٦) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب الدرجات في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

جدول رقم (٦)

نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب الدرجات في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	٢١	٢١,٢٤	٤٤٦	-٠,١٣٩	غير دالة ٠,٨٨٩
المجموعة التجريبية	٢١	٢١,٧٦	٤٥٧		

يتضح من جدول رقم (٦) أن قيمة Z غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة.

ب- ويوضح جدول رقم (٧) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب الدرجات في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي .

جدول رقم (٧)

نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب الدرجات في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	٢١	٢٣,٠٥	٤٨٤	-٠,٨١٨	غير دالة ٠,٤١٣
المجموعة التجريبية	٢١	١٩,٩٥	٤١٩		

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيمة Z غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التنظيم الذاتي.

و ما سبق من نتائج يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة.

نتائج الدراسة عرضًا و تفسيرًا

سعيًا للإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي ينص على: ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ اختُبر صحة

الفرضين الأول والثاني للدراسة، و اللذان ينصان علي ما يلي:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي **رتب** درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي **رتب** درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية **لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي،** باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS**

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

التطبيق	ن	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
القبلي	٢١	٢٠,٥٧	٥,٨٤٤	٢٠,٢٨	٦,٨٢٧
البعدى	٢١	٧١,٩٥	٦,٦٦٦	٣٩,١٤٣	٦,٧٨٤

(ن) عدد أفراد عينة الدراسة (م) المتوسط (ع) الانحراف المعياري

يتضح من جدول (٨) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة عن متوسط درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة؛ وللتعرف على دلالة هذه الفروق يجب اختبار صحة الفرض الأول.

اختبار صحة الفرض الأول و هو:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، لصالح التطبيق البعدي"

و نظرًا لصغر حجم العينة استخدم اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات ، كما حُدد حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط **(r)** ، حيث ،و**N** هي مجموع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. ويفسر حجم الأثر كما يلي Field, (2009,p.558):

(r) ≥ ٠,١ < ٠,٣ يكون حجم التأثير صغيرا، **(r)** ≥ ٠,٣ < ٠,٥ يكون حجم التأثير متوسطا، **(r)** ≥ ٠,٥ يكون حجم التأثير كبيراً.

و يوضح جدول رقم (٩) نتائج تطبيق الاختبار و قيمة "**Z**"" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة، وحجم التأثير.

جدول رقم (٩)

نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة ،وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r)
الإشارات السالبة	٢١	١١	٢٣١	-٤,٠١٧	دال عند مستوى ٠,٠٠٠	٠,٦٢
الإشارات الموجبة	٠	٠	٠			
المتساوية	٠					

يتضح من جدول رقم (٩) أن قيمة **Z** المحسوبة دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم التأثر ٠,٦٢ وهو حجم تأثير كبير للاستراتيجية المقترح في تنمية مهارات الكتابة المستهدفة، وبذلك تم قبول الفرض الأول.

كما تحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة باستخدام نسبة الكسب المعدلة لبلاك والمتمثلة في المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص - س}}{\text{د - س}} + \frac{\text{ص + س}}{\text{د}}$$

حيث إن: ص= متوسط درجات الاختبار البعدى. س= متوسط درجات الاختبار القبلي.

د= النهاية العظمى للاختبار. و يقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١,٢، وقد بلغت النسبة المحسوبة ١,٨٦ وهي أكبر من ١,٢ ؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة بصورة كبيرة.

اختبار صحة الفرض الثاني و الذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار مهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية"

و يوضح جدول جدول (١٠) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "**Z**" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة

جدول (١٠)

نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة لعلاج أخطائها الشائعة

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r)
المجموعة الضابطة	٢١	١١,٠٥	٢٣٢	٥,٥٣٠-	دال عند مستوى ٠,٠٠٠	٠,٨٥٣
المجموعة التجريبية	٢١	٣١,٩٥	٦٧١			

يوضح جدول (١٠) أن قيمة (Z) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠٥)؛ مما يؤكد صحة الفرض الثاني، وبلغ حجم التأثر ٠,٨٥٣ وهو حجم تأثير كبير؛ مما يؤكد تفوق الاستراتيجية المقترحة على الطريقة المعتادة في التدريس، وذلك في تنمية مهارات الكتابة المستهدفة لدي التلاميذ.

الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة والذي ينص على: ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

للإجابة عن هذا السؤال اختبر صحة الفرضين الثالث ، والرابع .

و يوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الذاتي.

جدول(١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الذاتي

التطبيق	ن	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
القبلي	٢١	٣٧,٠٠	١٥,٣٢٣	٤١,١٤٣	١٦,٥٢٣
البعدى	٢١	١٤٧,١٩٠	٢١,٢٦٤	٩٥,٥٢٣	١٧,٦١٧

(ن) عدد أفراد عينة البحث (م) المتوسط (ع) الانحراف المعياري

يتضح من جدول (١١) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي عن متوسط درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التنظيم الذاتي؛ وللتعرف على دلالة هذه الفروق يجب اختبار صحة الفرض الثالث.

اختبار صحة الفرض الثالث و الذي ينص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي **رتب** درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لمقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية .

ويوضح جدول (١٢) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٢)

نتائج تطبيق اختبار مان ويتني، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r)
المجموعة الضابطة	٢١	١١,٧١	٢٤٦	-٥,١٧٣	دال عند مستوى ٠,٠٠٠	٠,٧٩٨
المجموعة التجريبية	٢١	٣١,٢٩	٦٥٧			

يوضح جدول (١٢) أن قيمة **(Z)** المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى <(٠,٠٥)؛ مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التنظيم الذاتي، كما بلغ حجم التأثر ٠,٧٩٨ وهو حجم تأثير كبير للاستراتيجية المقترح في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، وبذلك تم قبول الفرض الثالث.

اختبار صحة الفرض الرابع و الذي ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي **رتب** درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعدي لمقياس التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي"

يوضح جدول (١٣) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات **(نظرًا لصغر حجم العينة)**، كما تم تحديد حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط **(r)**

جدول(١٣)

نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "**Z**" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي وحجم التأثير

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r)
الإشارات السالبة	٢١	١١	٢٣١	-٤,٠١٥	دال عند مستوى ٠,٠٠٠	٠,٦١٩
الإشارات الموجبة	٠	٠	٠			
المتساوية	٠					

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة (Z) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى <(٠,٠٥)؛ كما بلغ حجم التأثر ٠,٦١٩ وهو حجم تأثير كبير للاستراتيجية المقترح في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية،كما تحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة باستخدام نسبة الكسب المعدلة لبلاك والتي بلغت ١,٦ وهي أكبر من ١,٢ ؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

تفسير نتائج البحث:

ما سبق من عرض لنتائج الدراسة يوضح فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة، و تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، و ترجع الباحثة هذه الفاعلية و حجم التأثير الكبير إلى ما يأتي:

١. اعتماد الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة على التعلم مصغر المحتوى ، حيث حددت الأخطاء الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مجموعة الدراسة، و حدد محتوى مصغر ينصب على احتياجاتهم الفعلية ويتجه مباشرة نحو تصويب ما يقعون فيه من أخطاء بهدف مساعدتهم على اكتساب ما يفتقرون إليه من مهارات الكتابة؛ مما جعلهم أكثر تفاعلاً لشعورهم بجدوى الاستراتيجية في تصويب أخطائهم ، و تحسين أدائهم الكتابي؛ مما أكد نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن تقديم المحتوى من خلال جلسات قصيرة الوقت، و قليلة المحتوى ينتج تعلمًا بشكل أفضل ،و يدعم التعلم الذاتي، و منها دراسة Bruck, motiwalla &forester,2012,530-540)) ، ودراسة محمد عبد القادر علي قابيل (٢٠٠٦) .

٢. استناد الاستراتيجية المقترحة على مبادئ التعلم النقال باستخدام الهواتف المحمولة، و توظيف أحد تطبيقاتها السهلة الاستخدام، و التي يستخدمها المتعلمون لأغراض التواصل الاجتماعي في الواقع و هو تطبيق "واتس آب" ؛ جعلهم أكثر دافعية و إقبالاً على التفاعل باستخدام الاستراتيجية المقترحة في تصويب أخطائهم في الكتابة ، و تحسين مهاراتهم في تنظيم تعلمهم ذاتيًا، و هو ما أكدته دراسة ميلر (Miller, 2017)

٣. شعور أولياء أمور التلاميذ بجدوى الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة

في تصويب أخطاء أبنائهم في الكتابة و التي تعوق مواصلة رحلتهم التعليمية؛ مما جعلهم يحضون أبناءهم على التفاعل و تنفيذ المهام المطلوبة؛ و بدلاً من معاناتهم في منع أبنائهم من استخدام الهواتف النقالة فيما يعود عليهم سلبًا بإهدار وقتهم و مجهودهم دون جدوى؛ أمكن من خلال الاستراتيجية المقترحة استثمار تطبيقات الهواتف النقالة فيما يفيد، حيث استخدمت كأدوات داعمة لتعلم التلاميذ ، و الإسهام في تصويب أخطائهم؛ مما يُحسن أداءهم الكتابي الذي يستغرق وقتًا و يتطلب جهدًا يصعب إتاحته في المدرسة.

٤. إعلام التلاميذ أن الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة ليست بديلاً عن التعليم التقليدي في المدرسة و لا منافسًا له، لكنها تكمل دور المدرسة ؛ وتوسع دائرة تفاعل المتعلمين بعضهم بعضًا وتفاعلهم مع المعلم، وتهدف إلى تدريبهم على ما يفتقرون إليه من مهارات الكتابة، وتعمل على تحسين مهارات تنظيم تعلمهم ذاتيًا ، و مساعدتهم على مواصلة رحلتهم التعليمية ، و التعبير عن فكرهم و مشاعرهم بأداء كتابي صائب يتيح تواصلاً فعالاً مع الآخرين؛ مما لا يتاح تنفيذه في المدرسة، سعيًا إلى أن تظل اللغة العربية هي الأساس الذي يعتمد عليه في تعليم النشء، الذي لا بد أن يكون ملمًا بأصولها، قادرًا على التعبير الصحيح بها.

٥. الاستعانة في الاستراتيجية المقترحة بالأجهزة النقالة أو ما يسمى بالتعلم النقال وفر فرصًا و ظروفًا جديدة للتعلم لم تكن متوافرة من قبل، و أتاح للتلميذ أن يتعلم في أي وقت و في أي مكان؛ مما ذلل الصعاب و أسهم في حل مشكلات ضيق الوقت و كثافة عدد المتعلمين في المدارس، فضلاً عن أن معظم التلاميذ لديهم معرفة واسعة بل كاملة بكيفية استخدام النقال، و هو ما أكدته دراسة أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠١٣) التي أثبتت التأثير الإيجابي لاستراتيجيات التعلم الإلكتروني في علاج أخطاء الكتابة، وكذا تهيئة فرص التعلم الذاتي الغير رسمي الذي يستمر مدى الحياة و هو ما أكدته دراسة عبد الله سعيد محمد بافقيه (٢٠١٩، ٤٠).

٦. أسهمت الاستراتيجية المقترحة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مجموعة

الدراسة نتيجة اعتمادها على الجهد الذاتي المبذول من المتعلم لفهم المحتوى المصغر المقدم عبر النقال وتطبيقه في مهام و مناشط أخرى ،و ذلك بعد تمثل النماذج المعطاة؛ مما حض التلاميذ على تنظيم تعلمهم بتحديد أهدافه ، و وضع خطة لتنفيذها ،و مراقبة الأداء في أثناء التنفيذ، و ضبطه و تعديله و التحكم فيه ، و التقييم الذاتي و المستمر لمدى تحقق الأهداف، و هو ما جاء متوافقًا مع دراسات كل من : زيمرمان (Zimmerman,2002) ، و إبراهيم عبد الله الحسينان (٢٠١٠)، ومحمود أبو الحجاج خضاري(٢٠١٧) والتي أثبتت جميعها أن استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني تسهم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي التي يفتقر لها التلاميذ ، مما يعرقل تعلمهم إذا لم يعمدوا إلى تحسينها والتدريب عليها حتى تصبح جزءًا لا يتجزأ من سلوكهم .

٧. أتاحت الاستراتيجية المقترحة التعلم خارج الصفوف المدرسية التقليدية، و الاستفادة من وقت فراغ المتعلمين، و ملئه بالمعرفة النافعة القصيرة التي تصوب أخطاءهم في الكتابة سعيًا لإتقانهم مهاراتها التي يفتقرون إليها؛ مما أدى إلى دعم تعلمهم المستقل و الموجه والمنظم ذاتيًا؛ حيث تعلم التلميذ كيف يتعلم.

٨. يسرت الاستراتيجية المقترحة وصول المحتوى للمتعلمين، و أتاحت فرصة التواصل المتزامن و غير المتزامن ؛مما أدى إلى مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية و بخاصة في سرعة التعلم وتحقيق المرونة و سهولة تبادل المعرفة، و فورية تداول المحتوى؛ فضلاً عن إكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي و العشرين، و هو ما أكدته دراسات كل من: هشام العشري (٢٠١١، ٢٢٧)، وشلر و آخرين. Shuler,Winters et al (2013) ؛ و رياض أحمد أبو الهيجاء (٢٠١٦، ١٣،٢٥).

٩. أوجدت الاستراتيجية المقترحة حلاً فعالاً، غير مكلف و لا يمثل عبئًا على خطة المنهج؛ لعلاج الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، ومنها الأخطاء التي تظهر في أدائهم الكتابي، و تؤثر سلبًا على مسيرتهم الحياتية ، والأكاديمية ، والمهنية ، ولا يوجد وقت لمعالجتها في المدرسة ؛ لأنها تحتاج مزيدًا من الوقت و كثيرًا من التدريبات، فأتاح

استخدام الاستراتيجية المقترحة تعلمًا مصغرًا عبر النقال سهل الإنتاج، و التطوير، ويركز على أهداف بسيطة قليلة غير معقدة ،مما يتعذر إتاحته في بيئة التعلم الرسمي في المدرسة.

١٠- يسرت الاستراتيجية المقترحة سبل التعاون و التفاعل الإيجابي النشط بين التلاميذ أنفسهم و بينهم و بين المعلم؛ لسهولة الاستخدام و فورية التداول مما أثر بالإيجاب على تقديم الدعم و التغذية الراجعة المستمرين لتصويب الأخطاء إلى أن يصل الأداء الكتابي للمتعلم إلى المستوى المطلوب، و هو ما اتفق مع ما جاءت به دراستا كل من: يونج Wong (2012) ، و كيرني و آخرين Kearney,Schuck et al (2012)، و هو ما أكدته دراسة كل من بوهنيك، و ديشين Bouhnik, Mor، Dan, Deshen (2014, pp.217-231) من أن المراسلة الفورية بين المعلمة و تلميذاتها أدت إلى تحسين التواصل و استمراريته.

١١. أتاحت الاستراتيجية المقترحة التعلم من الأخطاء و العمل على تصويبها ، بدلاً من التوتر و الخوف منها، و عدم معالجتها ؛ و من ثم ثباتها و زيادة تأثيرها السلبي على الأداء اللغوي، كما ساعد استخدام الاستراتيجية المقترحة المتعلمين على إنشاء مكتبة علمية صغيرة تضم ما يفتقدونه من قواعد الكتابة الصحيحة على هواتفهم النقالة و توظيفها عند الحاجة ؛مما قلل ما يتحملونه من عبء معرفي، و هو ما أثبتته دراستا كل من: إلياس,Elias (2011,pp.148-149)، و شاديف وآخرين .Shadiev, et al (2015)

١٢. واكبت الاستراتيجية المقترحة ما دعت إليه وزارة التربية و التعليم المصرية في الآونة الراهنة من تطوير التعليم و دعم استخدام التقانة و توظيفها لخدمة العملية التعليمية و حل مشكلاتها ، سعيًا لتنفيذ رؤية مصر ٢٠٣٠؛ و تحقيقًا لذلك أسهمت الاستراتيجية المقترحة في علاج مشكلة حقيقية ملحوظة ، و ضعفًا واضحًا يعاني منه التلاميذ ألا و هو عدم قدرتهم على الكتابة الصحيحة و ذلك بتوظيف التقانة.

١٣. أزادت الاستراتيجية المقترحة من الدافعية للتنظيم الذاتي لدى التلاميذ لارتباطها بالتعلم النقال الذي يشجع على التعلم الذاتي مما أزاد من شغفهم

و ثقتهم في قدراتهم ؛ و من ثم دافعيتهم للإنجاز، و دفع عنهم ملل و سأم الموقف التعليمي التقليدي.؛ فانتقلوا إلى آفاق أكبر لإدراك أخطائهم و تصويبها، والتعبير بأداء مكتوب صحيح يهدف إلى التواصل الإيجابي الفعال.

و استنادًا على ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فتوصي الباحثة بما يلي.

توصيات الدراسة:

١. توظيف البرامج و التطبيقات التي أفرزتها التقانة في مجال التعليم في حل مشكلات تعليم اللغة العربية، و دعم التعلم الذاتي و المستمر.

٢. استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية في التحدث ، والاستماع، والقراءة.

٣. استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في علاج الأخطاء اللغوية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

٤. تنمية وعي معلمي اللغة العربية بفوائد توظيف التقانة في التعليم ، وإقامة دورات تدريبية لتدريبهم على كيفية استخدام تطبيقات التعلم النقال في مجال تعليم العربية.

٥. توظيف التعلم المدمج و المعكوس من خلال التعلم النقال في تنفيذ مهام و مناشط و تدريبات و التقويمات القصيرة في مناهج اللغة العربية ، و توفير وقت الحصص المدرسية للشروحات الجديدة و تنفيذ خطة المنهج الرسمي.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة إجراء ما يلي من دراسات:

١- دراسة تأثير التعلم الجوال باستخدام تطبيق "واتس آب" WhatsApp في تعزيز التفاعل اللفظي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها خارج سياقات الفصل الدراسي .

٢- دراسة تأثير التعلم الجوال باستخدام تطبيق "واتس آب" WhatsApp في تنمية الثروة اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية .

٣- دراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تنمية مهارات الاستماع.

٤- دراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تنمية مهارات القراءة.

٥- دراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى.

٦- دراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تنمية مهارات التفكير.

٧- دراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال في تنمية مهارات القبليات العرفانية.

٨- برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على توظيف تطبيقات التعلم النقال في تعليم اللغة العربية.

٩- دراسة مقارنة بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية للتقانة في تعليمهم في مصرو في بعض الدول المتقدمة في مجال تعليم اللغة الأم في العالم.

١٠-دراسة تجارب الدول المتقدمة في كيفية توظيف استراتيجيات التعلم النقال و المصغر في مجال تعليم اللغة الأم.

١١-دراسة مقارنة لبيان الفروق في مستوى الأداء الكتابي بين البنين و البنات عندما يستخدمون الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم مصغر المحتوى عبر النقال .

المراجع العربية:

١. إبراهيم حامد الأسطل، فريال يونس الخالدي.(٢٠٠٥). **مهنة التعليم و أدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، العين: دار الكتاب الجامعي.

٢. إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق .(٢٠١٧) . فاعلية نموذج تدريس مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية و التنظيم الذاتي و التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٩٢ أغسطس ص ص ٤٨-٩٢.

٣. إبراهيم عبد الله الحسينان. (٢٠١٠) . **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش و علاقتها بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي و الأسلوب المفضل للتعلم** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية .

٤. أحمد المهدي عبد الحليم .(٢٠٠٣). **أشتات مجتمعات في التربية و التنمية،** القاهرة :دار الفكر العربي ، ط١.

٥. أحمد جمعة أحمد إبراهيم. (٢٠١٣). برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة البحوث التربوية و تنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، دار سمات للدراسات و الأبحاث ،الأردن: عمان مج٢،ع٦،يونيو،ص ص ٥٧٢-٥٩٠.

٦. أحمد عبد العزيز دراج .(٢٠٠٩) .**الاتجاهات المعاصرة في الدراسات اللسانية** ، القاهرة: مكتبة الآداب للطباعة و النشر و التوزيع ،ط١.

٧. أحمد علي محمد حسين ، فتحي علي يونس ، مصطفى رسلان .(٢٠١٤). تحليل الأخطاء كمدخل لعلاج الصعوبات و الأخطاء اللغوية الشائعة في تعليم اللغة الأجنبية، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، **مجلة القراءة و المعرفة،** كلية التربية، جامعة عين شمس، فبراير، ع١٤٨ ،ص ص ٢٥٧-٢٨٠.

٨. أحمد سعيد محمود الأحول. (٢٠١٥) .برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، **مجلة القراءة و المعرفة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس(١٦٤) ص ص ٨٥-١٤٥.

٩. أسماء إبراهيم علي شريف.(٢٠١٥) .استراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة و ما بعد المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطالبات قسم الصحافة و الإعلام بكلية الآداب ، جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية ، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، **مجلة القراءة و المعرفة** ، كلية التربية، جامعة عين شمس ع١٧٠ ص ص ٦٧- ١١٥.

١٠. أسماء سلامة أحمد. (٢٠١٧). التنظيم الذاتي و علاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية ،**مجلة البحث العلمي في التربية،** ع ١٨ ص ص٦٥٥- ٦٧٤ .

١١. إيمان أحمد الكحلون. (٢٠١١). **فاعلية برنامج تدريس قائم على التنظيم الذاتي في تحسين استراتيجيات التعلم و العمليات المعرفية العليا في المواد**

الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الأساسية في مدارس وكالة غوث الدولية في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة ،كلية العلوم التربوية و النفسية ، جامعة عمان العربية، الأردن.

١٢.إيمان عبد المقصود حسن الجندي، جابر عبد الحميد جابر، منى حسن بدوي.(٢٠١٤). برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و أثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليًا منخفضي التحصيل ، **مجلة العلوم التربوية** ،ع١، يناير، ص ص ٥٠٢- ٥٢٣ .

١٣.إيمان مهدي محمد.(٢٠١٢). واقع توظيف طلاب كلية التربية للهواتف المتنقلة والذكية في العملية التعليمية واتجاهاتهم نحوها. **مجلة كلية التربية** – جامعة عين شمس – مصر. ٣٦ (٣)، ص ص ١٢٦-٢٠٣.

١٤.بليغ حمدي عبد القادر .(٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، **مجلة البحث في التربية و علم النفس** ، كلية التربية ، جامعة المنيا ٢٩(٢) ص ص ١-٤٦.

١٥.تفيدة سيد أحمد غانم .(٢٠١٤) .فعالية استخدام الموديولات التعليمية القائمة على استراتيجية دروس الفروض و التجارب في تدريس العلوم في تعديل التصورات البديلة في مفاهيم علم الكون و تنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة عالم التربية، القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية و تنمية الموارد البشرية** .ع٤٨،ج١ ،أكتوبر، السنة ١٥ ص ص٤٣-١٢٨.

١٦.تهاني نايف علي المشاقبة. (٢٠١٤) .**أثر تدريس العلوم باستخدام مهارات التنظيم الذاتي في اكتساب المفاهيم العلمية و الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت ، الأردن.

١٧.ثريا محجوب. (٢٠٠١). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، تشخيصها و علاجها، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية ، جامعة طنطا، ع٣٠ يونيو ص ص ١٢٨- ١٦٣.

١٨.جمال أحمد السيسي. (٢٠١١) .دور المدرسة الثانوية العامة في مواجهة تحديات العولمة على الهوية

الثقافية.**مجلة كلية التربيـــة** ، جامعـــة المنصورة،ع٧٥،ج٢، ينـــاير، ص ص ٥١٠-٦٣٧.

١٩.جمال الدين إبراهيم محمود، عبد الحميد عبد الهادي البطراوي. (٢٠٠٦) .أثـــر استخدام الموديولات التعليمية في تنميـــة بعض مهارات التدريس و الاتجاه نحـــو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكليـــة التربية ، **مجلة دراسات في المنـــاهج و طرق التـــدريس** ،الجمعيـــة المـــصرية للمناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ،جامعة عين شمس، ع١١٨، نـــوفمبر ص ص ١٥-٤٩.

٢٠.جمال على الدهشان، مجدى محمد يونس .(٢٠٠٩). التعليم بـــالمحمول " صـــيغة جديدة للتعليم عن بعد " بحث مقدم إلى **الندوة العلمية الأولى لقـــسم التربيـــة المقارنـــة والإدارة التعليميـــة**، كليـــة التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٩ أبريل.

٢١.حاتم حسين البصيص .(٢٠١١) . **تنمية مهارات القراءة و الكتابة .استراتيجات متعددة للتدريس و التقويم** ، دمـــشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

٢٢.حنان مصطفى راشد.(٢٠٠٤) .برنامج لتنمية مهارات الكتابـــة لـــدى الطالبـــة المعلمـــة بكليـــة التربيـــة الدراســـات الإنسانية، جامعة الأزهر و أثـــره فـــي أدائها التدريسي ، **الجمعيـــة المـــصرية للقراءة و المعرفة**، مجلـــة القـــراءة و المعرفة ، كلية التربية ، جامعـــة عـــين شمس ، (٣٣) ص ص ٤٦- ٨٤ .

٢٣.حسن الباتع عبد العاطي و الـــسيد عبـــد المولى أبو خطـــوة .(٢٠٠٩).**الـــتعلم الإلكترونـــي الرقمـــي: النظريـــة – التصميم-الإنتـــاج**. الإســـكندرية : دار الجامعة الجديدة.

٢٤.حسن شحاته، زينـــب النجـــار.(٢٠٠٣) **.معجم المصطلحات التربوية و النفسية**، مراجعة حامد عمار، القـــاهرة: الـــدار المصرية اللبنانية،ط١ .

٢٥.حسين كامـــل بهـــاء الـــدين .(٢٠٠٣). **مفترق الطرق**. القاهرة: دار المعارف.

٢٦.خالد أحمد محمـــود عطيـــة. (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفـــي ســـلوكي فـــي تحسين مهارات تنظـــيم الـــذات لـــدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائيـــة بمنطقـــة الحـــدود الشمالية بالمملكة العربيـــة الـــسعودية ، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشـــاد النفسي، جامعة عين شمس،ع٥٠ ،ج١، إبريل ، ص ص ٤٠٨-٤٣٤.

٢٧. ربيع عبده أحمد رضوان.(٢٠٠٦) .**التعلم المنظم ذاتيًا و توجهات أهداف الإنجاز: نماذج و دراسات معاصرة** ، القاهرة :عالم الكتب للنشر و التوزيع.

٢٨.رشدي أحمد طعيمه، محمود كامل الناقة .(٢٠٠٦). **تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج و الاستراتيجيات**، الرباط: منشورات الأيسسكو.

٢٩.رغدة أحمد إسماعيل ليال. (٢٠١٦). **التنظيم الذاتي و علاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة في قضاء عكا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية و النفسية، جامعة عمان ، الأردن.

٣٠.روبرت واطسون و هنري لينـدجرين .(٢٠٠٤). **سيكولوجية الطفل و المراهق (ترجمة : داليا مؤمن)** ، القاهرة : مكتبة مدبولي.

٣١.رياض أحمد أبو الهيجاء.(٢٠١٦). **فاعلية التعلم النقال على التنظيم الذاتي للمفاهيم العلمية، و تعديل التصورات البديلة في وحدة القلب الجهاز الدوري لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في قضاء الناصرة** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك، الأردن.

٣٢.ريحاب محمد العبد مصطفى .(٢٠٠٨) .مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية ، دراسة تحليلية ، **الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة**، مجلة القراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس(٨٣) ص ص ٢٠٤-٢٢٤.

٣٣.سامية معيض خميس الحارثي .(٢٠١٤). **استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣٤. السيد جمعة السيد عبد الله. (٢٠٠٧) . **فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٣٥.سلمى محمد عبد الرحمن بركات. (٢٠٠٣) .**الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن . تشخيصه و علاجه**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات التربوية

العليا، جامعة عمان العربيـــة، عمـــان، الأردن

٣٦.سليمان بن سيف بن سالمين الغتـــامي. (١٩٩٥) . **برنـــامج مقتـــرح لعـــلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعداديـــة بـــسلطنة عمـــان،** رسالة ماجستير غير منـــشورة ، كليـــة التربية و العلوم الإســـلامية ، جامعـــة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان.

٣٧.سمير عبد الجواد عبد العـــال .(٢٠٠٩) **.فاعلية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الكبار و أثره علـــى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربيـــة،** رسالة ماجستير غير منـــشورة، معهـــد الدراسات و البحوث التربوية، القـــاهرة، مصر.

٣٨.سعيد عبد الله لافـــي .(٢٠١٢). **تنميـــة مهارات اللغة العربية،** القـــاهرة: عـــالم الكتب، ط١

٣٩.سوسن إبراهيم أبو العلا.(٢٠٠٠) .**أثـــر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء و الفعالية الذاتيـــة لمنخفـــضي التحصيل،** رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات التربويـــة ، جامعـــة القاهرة .

٤٠.سلوى حسن بصل. (٢٠١٥). برنـــامج مقترح قائم على الـــتعلم المـــنظم ذاتيًـــا لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي فـــي ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثـــانوي، **مجلـــة القـــراءة و المعرفة،** كلية التربيـــة، جامعـــة عـــين شـــمس، ع (١٦٦) ج١، أغـــسطس، ٢٠١٥ .

٤١.عائشة عبد الرحمن.(١٩٩١). **لغتنـــا و الحياة** ، القاهرة: دار المعارف ، ط٢.

٤٢.عبده علي الراجحي. (٢٠٠٧) .**العربية الجامعية لغير المتخصصين،** بيـــروت: دار النهضة العربية،ط١.

٤٣.عبد العزيز طلبة عبد الحميـــد.(٢٠١١) .أثـــر تـــصميم اســـتراتيجية للـــتعلم الإلكتروني قائمة علـــى التوليـــف بـــين أساليب التعلم النـــشط عبـــر الويـــب و مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كـــل من التحـــصيل و اســـتراتيجيات الـــتعلم الالكتروني المنظم ذاتيًا و تنمية مهارات التفكير التأملي ، **مجلة كليـــة التربيـــة جامعة المنصورة** ،٧٥(٢)،٢٤٨-٣١٦.

٤٤.عبد العزيز عبد الله الـــسنبل. (٢٠٠٢). **التربية في الوطن العربي: على مشارف القرن الحادي و العشرين،** الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

٤٥. عبد القادر الغزالي .(٢٠٠٣) . **اللسانيات و نظرية التواصل**، اللاذقية : دار الحوار، سوريا.

٤٦. عبد الله سعيد محمد بافقيه .(٢٠١٩) .**فاعلية استخدام منصة فيديو قائمة على التعلم المصغر في تنمية التنور التقني المعرفي لدى أمناء مصادر التعلم بالمدينة المنورة** ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

٤٧. عفاف سالم المحمدي.(٢٠٠٨). **علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و الدافعية و دعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة** ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طيبة ، المملكة العربية السعودية .

٤٨. علاء الدين حسن إبراهيم سعودي.(٢٠١٧). استراتيجية قائمة على التعلم التوليدي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية و التنظيم الذاتي لتعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢١٨ يناير ص ص ٩١-١٢٧ .

٤٩. علي محمد غريب عبد الله .(٢٠١٦) .نموذج تدريس مقترح قائم على التعلم السريع لتنمية التفكير الجانبي و التنظيم الذاتي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ١٩، ع ٢، يناير ص ص ٣١-٨٣.

٥٠. علي نوري حميد .(٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب و العلوم و التربية، جامعة عين شمس، ع ١٨، ج٥ ،ص ص ٢١- ٥٦.

٥١. عواطف حسن علي.(٢٠١٤). اللغة العربية في عصر الرقمنة: المشكلات و الحلول، **مجلة كلية التربية** ،جامعة الخرطوم ، السودان ، مج٦،ع٨، مارس ص ص ١٦٦-١٨٤ .

٥٢. عيسى سلطان سلامة الهزيل. (٢٠١٥). **المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع و علاقتها**

بالتنظيم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية و النفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

٥٣.فاطمة عبد المحسن منصور البراهيم. (٢٠١١). **أثر تصميم بيئات التعلم المدمج وفق نموذج ديك و كاري على عمق التعلم و التنظيم الذاتي لعمليات التعلم لدى المتعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ،جامعة الخليج العربي، البحرين.

٥٤. فاطمة موسى محمد سلامة .(٢٠٠٣) .**الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميهم و كيفية معالجته**ا ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الدراسات العليا، جامعة القدس ، فلسطين.

٥٥.فايزة السيد محمد عوض. (٢٠٠٢). مقارنة بين المدخل التقليدي و مدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها و تنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة القراءة و المعرفة** ، كلية التربية، جامعة عين شمس(١٦) ص ص ٢٣-٧٧.

٥٦.فتحي علي يونس. (٢٠٠٥). **الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية، القاهرة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٧.فوزي الشربيني، و عفت الطناوي .(٢٠٠٦). **الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية** ، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ط١.

٥٨.فوزي عبد اللطيف الدوخي.(٢٠١٦) .الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف الدمج و أقرانهم غير المدموجين، **مجلة التربية الخاصة**، مركزالمعلومات التربوية و النفسية و البيئية، جامعة الزقازيق،١٥،١-٤٩.

٥٩.فهد خليل زايد. (٢٠٠٩). **الأخطاء اللغوية الشائعة** ، الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

٦٠.فهد عبد الكريم حمود البكر، منيرة عبد الرحمن الروهيبي .(٢٠٠٩) .الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط : تشخيصها و أسبابها، **مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية** ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، عمادة البحث العلمي .ع ٨ رجب ، ص ص ٧٠- ١١١ .

٦١.ماهر شعبان عبد الباري.(٢٠٠٨). **برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة**، رسالة دكتوراة غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة بنها.

٦٢.مجدي صلاح المهدي. (٢٠٠٩). **مشروع الشرق الأوسط الكبير: الآليات- التداعيات- المواجهة (منظور تربوي)**، القاهرة: دار الوفاء.

٦٣.محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي.(٢٠٠٦). **الجامع لأحكام القرآن، و المبين لما تضمن من السنة و أحكام الفرقان**، تحقيق: عبد الله عبد المحسن التركي، لبنان: مؤسسة الرسالة، باب كيفية التعلم و الفقه لكتاب الله، ط١، ج١ .

٦٤.محمد أحمد أحمد عيسى .(٢٠٠٤) **.فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٦٥.محمد جابر قاسم .(٢٠١٠) . وحدة قائمة على العمليات لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية و علاج الأخطاء اللغوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(١٩٢) ، ٦٤-١١٥.

٦٦.محمد دهيم الظفيري. (٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث و الرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت :دراسة تشخيصية تحليلية ، **المجلة التربوية** ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت ، مج ١٦، ع٦٣، ١٩٣-٢٤٣.

٦٧.محمد شريف عبد الرحمن. (٢٠٠٨). **العولمة و الهوية** ، المنيا: دار الهدى للنشر و التوزيع.

٦٨.محمد عمارة .(٢٠٠٣). **مخاطر العولمة على الهوية الثقافية** ، القاهرة: نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع.

٦٩.محمد عبد القادر علي قابيل. (٢٠٠٦) **.أثر استخدام التعلم الذاتي بالوحدات التعليمية المصغرة على تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية و اتجاهاتهم نحو الرياضيات** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٧٠.محمد علي الصويركي. (٢٠١٢). تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات الأنترنت: الأردن نموذجًا، **مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس** ، رابطة التربويين العرب ،ع٣١،ج١، نوفمبر ١٥٩-١٨٢.

٧١.محمد فؤاد زيد .(٢٠٠٦). **دور وسائل الإعلام في تشكيل الهوية القومية لدى المراهقين**، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، مصر.

٧٢.محمد حسن المرسي .(١٩٩٦) .فعالية التعلم الإتقاني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين، المؤتمر الثامن " مناهج المتفوقين دراسيًا و المتأخرين " ، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس القاهر**ة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، سبتمبر ٨١- ١٠٢.

٧٣.محمود أبو الحجاج خضاري .(٢٠١٧) .استخدام الفصول الافتراضية لتنمية التحصيل المعرفي و مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب و العلوم و التربية، جامعة عين شمس، ع١٨، ج٤، ص ص ٣٧١- ٣٨٨.

٧٤.مصطفى القمش، عدنان العضايلة، جهاد التركي . (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، م**جلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)** مجلد ٢٢(١) ص ص ١٦٧- ١٩٨ .

٧٥.مصطفى محمد كامل. (٢٠٠٣) . التنظيم الذاتي للتعلم : نماذج نظرية ، **المؤتمر العلمي الثامن " التعلم الذاتي و تحديات المستقبل**" مايو، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ص ص ٣٦٣-٤٣٠ .

٧٦.مصطفى رسلان .(٢٠٠٥) .**تعليم اللغة العربية** ، القاهرة: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

٧٧.محمد رجب فضل الله .(٢٠٠٢) . تنمية مستويات الأداء الكتابي الوظيفي لدى طالبات كلية الإدارة و الاقتصاد بجامعة الإمارات باستخدام استراتيجيات التعلم حتى التمكن ، المؤتمر العلمي الرابع عشر " مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء " الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، **مجلة دراسات في**

المناهج و طرق التدريس كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٤(١)، ص ص ٣٩٧-٤٥٧.

٧٨.محمد رجب فضل الله .(٢٠٠٣). **عمليات الكتابة الوظيفية و تطبيقاتها: تعليمها، و تقويمها**.القاهرة:عالم الكتب.

٧٩.معاطي محمد نصر ، و عيطة عبد المقصود يوسف. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس،ع٨٧ أغسطس، ص ص ٢٠٤-٢٧٠.

٨٠.مروان أحمد السمان.(٢٠١٢). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة القراءة و المعرفة**، كلية التربية ، جامعة عين شمس(١٣٣) ص ص ٢٢-٦٤.

٨١.منال عبد العال مبارز .(٢٠١٥). أثر التفاعل بين مستوى تحكم المعلم و أسلوب التفكير في بيئات التعلم الشخصية على بعض نواتج التعلم و تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية ، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، مج ٢٥، ع٤ ، ص ص ٣-٨٠ .

٨٢.موسى زمولي .(٢٠٠٢) .التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص التي تعتمد اللغة العربية، **مجلة اللغة العربية** ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، ع٧.

٨٣.هاني شفيق رمزي .(٢٠١٦) . فاعلية نظام إدارة المحتوى الإلكتروني القائم على الهاتف النقال فى تنمية بعض مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الإعدادية ، **مجلة بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية** ، رابطة التربويين العرب : مصر ،يناير ، ع١ : ٤٧ – ١٠٤

٨٤.هشام أحمد العشري .(٢٠١١). **تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي و العشرين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

٨٥.وليد سالم الحلفاوي .(٢٠١١). **التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٦.نادية أبـــو ســـكينة. (٢٠٠٤). فاعليـــة استراتيجية ما وراء المعرفة في تنميـــة عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغـــة العربية، **الجمعية المصرية للقـــراءة و المعرفة، مجلة القـــراءة و المعرفـــة** ، كلية التربية ، جامعـــة عـــين شـــمس ، القاهرة(٣٥) ص ص ١٦٢- ٢١٤.

٨٧.نجلاء يوسف يوسف حواس. (٢٠١٠). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنميـــة الكتابة الحياتية و أثره علـــى الدافعيـــة للإنجاز لذوي صعوبات التعبير الكتـــابي **، المؤتمر العلمـــي الـــسنوي الثالـــث، الـــدولي الأول،" معـــايير الجـــودة و الاعتماد في التعليم المفتوح في مصر و الوطن العربي،** كلية التربيـــة ، جامعـــة بورسعيد ، ٢٧-٢٨مارس ، مج ٢، ص ص ٤٣٤- ٤٧٣.

٨٨.ويكيبيديا، الموسوعة الحـــرة. (٢٠١٥م) ."واتـــس آب". تـــم اســـترجاعه فـــي ١٤٣٦/١١/٢١هـــ على الرابط:

https://ar.wikipedia.org/wiki

ثانيًا المراجع الأجنبية:

89. Abdul Fattah, Said Fathy El Said .(2015). The Effectiveness of Using WhatsApp Messenger as One of Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills, *Journal of Education and Practice*, 6 (32),115-127 .

90. Al-Hunaiyyan, A., Al-Sharhan, S. and Alhajri, 2017. A new mobile learning model in the context of the smart classrooms environment: a holistic approach. Int. J. *Interact. Mob.Technology*. 11, 39–56 .

91. Asha K., J. (2000).” Enhancing main idea comprehension for students with LD problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring Instruction”. Journal of Special Education. 34(3),127.

92. Awada, Ghada (2016) Effect of WhatsApp on Critique Writing Proficiency and Perceptions toward Learning *Cogent Education*, 3 (1) .

93. Bair,M.A&Mader,C.E.(2013). Academic Writing at the Graduate Level:Improving the Curriculum through Faculty Collaboration.Journal of University Teaching & Leaning Practice,10(1),1-16.

94. Barhoumi, Chokri. (2015). The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management, *Contemporary Educational Technology*, 6 (3),221-238 .

95. Bndora,A(2000) Scial cognitive theory,Annual Review of psychology,1(52),pp:1-26.

96. Bouhnik, Dan; Deshen, Mor (2014) WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students *Journal of Information Technology Education: Research*, 13 ,217-231 .

97. Bruck,p., motiwalla,l., &forester,f.(2012)mobil learning with micro content: aframwork and evaluation, als electronic library,association for information systems,bled(25),527-543.

98. Cetinkaya , L .(2017). The Impact of WhatsApp Use on Success in Education Process, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (7), 59-74.

99. Choudhury, S.,. (January, 2019). *Advantages And Disadvantages Of WhatsApp On Teens,* Retrieved from: https://blog.grabon.in/advantage-disadvantage-whatsapp/

100. Chung,M.(2000). the development of self- regulated learning.*Asia Pasific Education Review*.1(1),55-66.

101. Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp?: Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In Proceedings of the 15th *International Conference on Human-computer Interaction with Mobile Devices and Services* (pp. 352-361). ACM. Retrieved from: https://doi.org/10.1145/2493190.2493225

102. Corbeil, J., & Valdes, M. (2009). *Are You Ready for Mobile Learning? Educause quarterly.* Retrieved from: https://er.educause.edu/articles/2007/1/are-you-ready-for-mobile-learning

103. David j.nicol,&debra,m(2006) formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*.31.199-218.

104. Dekhne, P. (2016).Advantage and Disadvantage of WhatsApp. *International research journal of india*, I,VIII, 1-3.

105. Elias, T., (2011).Universal Instructional Design Principles for Mobile Learning**.** *International Review of Research in Open*

learning technology ,20,(3),1-17

111. Maister, J., Kananeer, E. And Vonfeldt, R. (2011). The Year Of The Media Table As A Learning Tool. *Technology And Development*. 65 (4). 28-31

112. Malka, V., Ariel, Y., & Avidar, R. (2015). Fighting, worrying and sharing: Operation 'Protective Edge' as the first WhatsApp war. Media, War & Conflict, 8(3), 329-344. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/1750635215611610

113. Miller, H. (2017). Mobile Learning And Its Effects On Academic Achievement And Student Motivation In Middle Grades Students. *International Journal For The Scholarship Of Technology Enhanced Learning*. 1 (2). 91-110.

114. Montalovo, F.T., & Gonzalez Torres, M., C. (2004) Self-regulated learning: current and future directions.*Electronic journal of research in educational psychology*, 2, (1),1-34.

115. Mtega, W. & Bernard,R.& Msungu,A.& Sanare,R. (2012). Using Mobile Phones For Teaching And Learning Purposes In Higher Learning *and Distance Learning*, 12 (2), 143 – 156.

106. Friedler,A.(2018) Teacher Training Micro-Learning innovativeModel: Opportunities and Challenges in Learning with MOOCS (LW MOOCS) IEEE, Madrid,63-65

107. Huang, Chester S. J.; Yang, Stephen J. H.; Chiang, Tosti H. C.; Su, Addison Y. S.(2016) .Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students. *Educational Technology & Society*, 19 (1) ,263-276 .

108. Jdaitawi,M.(2015) Social connectedness, academic,non-academic behaviors related to self-regulation amang university students in Saudi Arabia, *international education studies*; 8(2), 84-101.

109. Karapanos, E., Teixeira, P., & Gouveia, R. (2016). Need fulfillment and experiences on social media: A case on Facebook and WhatsApp. *Computers in Human Behavior*, 55, 888-897.

110. Kearney, M., Schuck, S., Burden, P., & Aubusson, P. (2012). viewing mobile learning from apedagogical perspective,research in

secrets-for-elearning-professionals

119. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407.

120. Schunk,D.,and Zimmerman,B.(2007) Influencing children's self-Efficacy and self – regulation of reading and writing through modeling.*reading and writing Quartery*, 23(4), 7-25.

121. Shadiev, R., Hwang, W. Y., Huang, Y. M., & Liu, T. Y. (2015). The Impact Of Supported And Annotated Mobile Learning On Achievement And Cognitive Load. *Educational Technology & Society. 18* (4). 53–69.

122. Shuler,c .,n.winters, et al. (2013) . the future of mobile:implications for policy makers and planners.paris, UNESCO.

123. Uzunboylu, H., Cavus, N. & Ercag, E. (2009). Using Mobile Learning To Increase Environmental Awareness. *Computers & Education*. 52 (2). 381-389.

124. Wong, L.H. (2012) a learner-centric view of mobile Institutions: The Case Of Sokoine University Of Agriculture In Tanzania, Proceedings And Report Of The 5th *Ubuntu net Alliance Annual Conference*, 2012 , 118-129.

116. O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S., & Morris, J. (2014, February). Everyday dwelling with WhatsApp. In Proceedings of the 17th ACM Conference on *Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 1131-1143). ACM. https://doi.org/10.1145/2531602.2531679

117. Ozdamli, F., & Cavus, N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *28*, 937-942, Retrieved from: https://ac.els-cdn.com/S1877042811026127/1-s2.0-S1877042811026127main.pdf?

118. Pappas, C. (2015). *How To Create A Successful Mobile Learning Strategy*. Retrieved from Elearning Industry, Retrieved from: https://elearningindustry.com/how-to-create-a-successful-mobile-learning-strategy-6-

seamless learning, *British journal of educational psychology* ,43(1) ,19-23.

125. Zimmerman, B. (2008).Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, methodological developments and Future Prospects, *American Educational Research Journal,* 45(1),166-183.

126. Zimmerman, B.(2002) Becoming a self-regulated learning: *an overview theory into practice*,41(2). 64-70.