برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أ. د / عقيلي محمد محمد أحمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية– جامعة الوادى الجديد

د/ أسماء برنس عبدالله
مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس بكلية التربية جامعة الوادي الجديد

نورا محمد وهيب عمر
باحثة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلي: تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على التلمذة المعرفية. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد المواد التعليمية والأدوات اللازمة، وهى إعداد قائمة مهارات الكتابة التأملية، وإعداد دليل المعلم، وكتاب التلميذ، واختبار الكتابة التأملية، ثم اختيار مجموعة البحث (٣٦) تلميذًا وتلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي، وتطبيق اختبار الكتابة التأملية قبليًا، ثم تدريس موضوعات التعبير لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م باستخدام التلمذة المعرفية، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا، ومعالجة النتائج إحصائيًا، وكانت النتائج كالتالي:

١ــ يوجد فرق ذو دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية خلال التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية لصالح التطبيق البعدي.

٢ــ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة التأملية للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: التلمذة المعرفية ـ الكتابة التأملية

A Suggested Program Based on Cognitive Apprenticeship to Develop Prep School Students Reflective Writing Skills

Abstract

The aim of the research: To develop the reflective writing skills of preparatory stage students through a program based on cognitive apprenticeship. To achieve the objectives of the research, the necessary educational materials and tools were prepared, which are preparing a list of reflective writing skills, preparing a teacher's guide, a student's book, and a reflective writing test.Then The research group tested (36) male and female students from the first year of middle school and applied the reflective writing skills test beforehand, Expression topics for first year preparatory students in the first semester of the academic year 2020/2021 AD using cognitive apprenticeship, then applying the research tools remotely, and processing the results statistically, and the results were as follows:

Research results:

- There is statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the experimental group during the pre and post applications of the reflective writing skills test in favor of the post application.

-There are no statistically significant differences between the averages scores experimental group in the post and tracking applications to test the reflective writing skills of the experimental group in favor of the post application.

Key words: cognitive Apprenticeship, reflective writing

مقدمة:

تعد اللغة أعظم ظاهرة تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية فهى تفك رموزًا غامضة كثيرة من كلمات منطوقة وإشارات مبهمة، وفيها يكون الاتصال بين الأفراد سهلًا، وبدونها لا يستطيع الفرد التعبير عما يدور بداخله أو يصور ما يحدث حوله.

وتعتبر اللغة العربية إحدى اللغات السامية التي تمكنت من أن تحافظ على بلاغتها ومعانيها ومفرداتها مما ساعد على حفاظ اللغة العربية على قيمتها حتى الآن.

تمتدّ أهميّة اللغة العربية إلى العلاقة الوطيدة بينها وبين الثقافة والهوية الخاصة بالشعوب، فهى وسيلة التواصل بينهم، وهى التى تُعبر عن تفكير الأمم، والوسيلة الأولى في نشر ثقافات الأمم المختلفة حول العالم، وبما أن اللغة العربية هى المسؤولة عن كل هذه الأمور فهى إذًا التي تُشكل هوية الأمة الثقافية التي تُميزها عن باقي الأمم.

والهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا. وعلى هذا الأساس فإن للغة فنونا أربعة وهى: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة. وهذه الفنون متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى.

أما الكتابة، وهى الفن اللغوي الرابع، والذي نسميه نحن عادة بالتعبير التحريري، وهى الرسم السليم للحروف والكلمات، منفصلة ومتصلة، وعلامات الترقيم، والخط الواضح الجميل. وأما الإملاء والخط فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة (علي مدكور،١٣، ١٩٩١ـ١٥).

وتحتل الكتابة أهمية كبيرة، في حاضر الناس ومستقبلهم، نظرًا لدورها الفاعل والمؤثر في الحياة، والعمل، والدراسة، وفي تنوير الآخرين، بما ينفع المجتمعات الإنسانية، ويجعلها أكثر تعاونًا، وانسجامًا، وتفاهمًا، بدل دفعها إلى مزيد من التنافر والتناحر (عبداللطيف الصوفي، ٢٠٠٧، ١٧).

والكتابة هى المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق، ويتوافر فيها الصحة اللغوية والصحة الهجائية، وجمال الرسم. ويتضمن هذا التعريف أمرين:

١- أن الكتابة مهارة مركبة تتكون من التعبير الكتابي، والصحة اللغوية، وجمال الرسم.

٢- أن الكتابة إما تعبير عن موقف حياتي، وإما تعبير عن الذات أى أنه وظيفى أو أدبي (جمال العيسوي، محمد موسى، عبد الغفار الشيزاوي،٢٠٠٥، ٢٦٤).

يعد التعبير هو الهدف النهائي من تدريس فروع اللغة العربية فالاستماع والتعبير الشفوي ودراسة النصوص وإجادة القراءة والكتابة كلها للوصول إلى إجادة التعبير بنوعيه (فؤاد أبوالهيجاء،٢٠٠٢، ١١٠).

والتعبير هو تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب، فيصور ما يحس به أو مايفكر به، أو مايريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة. وإنه غاية في دراسة اللغات في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة، والخط، والإملاء، والنصوص، والمحفوظات، والقواعد، كلها وسائل مساعدة تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح السليم الجميل. كما أنه طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات ويساعد في حل المشكلات الفردية والجماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها (سميح أبو مغلى،٢٠١٠، ٧٩).

ويعد التعبير الكتابى وسيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع، مما تفصله المسافات الزمانية والمكانية، ومن صور هذا التعبير:

- كتابة الاخبار السياسية والرياضية والاجتماعية وغيرها.
- التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب.
- إجابة الأسئلة التحريرية.
- تلخيص موضوع أو قصة بعد قراءتها.
- تأليف قصة أو قصيدة شعرية.
- كتابة الرسائل أو البرقيات فى موضوعات مختلفة (بليغ إسماعيل، ٢٠١٣، ١٢٨).

ويختلف التعبير الكتابي من مرحلة تعليمية إلى أخرى وذلك باختلاف الأهداف: ففي المرحلة المتوسطة يميل التلميذ إلى كتابة الموضوعات المطولة، ووصف مظاهر الطبيعة وظواهرها، كذلك وصف الرحلات ومظاهر الحياة المختلفة وكتابة الرسائل الودية إلى الأصدقاء والأهل في المناسبات، كما يميل بعضهم إلى التعبير عن وجهة نظره حول مشكلة معينة تتعلق بالمجتمع ويطرح الحلول المناسبة لها، ويميل بعض التلاميذ إلى الشعر والمسرح وجمع المقالات التي تهمه من الصحف والمجلات لذلك يجب تشجيع التلاميذ على الانخراط في الجماعات المدرسية والاشتراك في تحرير صحف الحائط وصحيفة المدرسة لأنها تعد منافذ حرة للتعبير عن الذات وعن كل ما يدور في ذهن التلميذ، ويود التعبير عنه بحرية (زكريا إسماعيل، ٢٠٠٥، ١٧٩).

ولقد أجريت العديد من الدراسات حول التعبير الكتابي، ومن هذه الدراسات: دراسة (شيماء أبو ضباع، ٢٠١٥)، دراسة (سامية الشوابكة، عبدالكريم الحداد، ٢٠١٧)، دراسة (خالد إبنية، ٢٠١٨). والكتابة التأملية أحد أنواع الكتابة التي ينبغي الاهتمام بها وتنمية مهاراتها وهى تعني:"مجموعة الملاحظات والأفكار والخبرات المدونة التي تعبر عن الذات وتعكس التجربة الشخصية، حيث تهدف إلى إثراء تجربة المتعلم ووجهة نظره من خلال الكتابة" (خليل عيسى، نتالي طوباسي، ٢٠١٨، ٩٢).

وينظر Moon,(1990) إلى الكتابة التأملية على أنها تعبير مكتوب على الورق أو الشاشة اعتمادًا على العمليات الذهنية التي تتطلبها العملية التأملية، فهى ليست انعكاسًا لما يحدث داخل الرأس بقدر ماهى تقييم أو تمثيل لعملية ذهنية داخلية، والتي تتطلب تشكيل ونمذجة محتوى تأملاتنا اتجاه تأثيرات ومتغيرات مسئولة عن تأملاتنا وعليه فإن هذا النمط من الكتابة هو تمثيل داخلي تتم ترجمته على الورق، ويقوم الفرد بالكتابة التأملية لأسباب شخصية أو أكاديمية (موفق بشارة، ٢٠١٠، ٣٠-٣١).

ويمكن النظر إلى الكتابة التأملية بأنها تأمل المعلم للمواقف التعليمية وكتابة الملاحظات الخاصة بالأحداث والأفكار والمعارف استنادًا إلى خبرته وفلسفته ومعتقداته التي تشكلت لديه، من أجل معرفة جوانب القوة والضعف، وتصحيح المعتقدات الخاطئة لديه (نافز عبد بقيعى، ٢٠١٩، ٣٩).

وترى الباحثة أن الكتابة التأملية تساعد التلاميذ على التركيز وتنمية التفكير التأملي لديهم وتحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية كما يرون أنفسهم محورًا مهمًا وفعالًا في العملية التعليمية، كما أنها تعطيهم الوقت الكافي للتفكير و التعبير عن الموضوع بشكل مختلف، وتعطيهم الفرصة لإعادة صياغة الأفكار والخبرات بشكل أفضل.

وقد أجريت بعض من الدراسات والبحوث التربوية التي دعت إلى الاهتمام بالكتابة التأملية ومنها: دراسة (سامية الحارثى، ٢٠١٣)، دراسة (خليل عيسى، نتالي طوباسي، ٢٠١٨)، دراسة (نافزعبد بقيعى، ٢٠١٩)، دراسة (إيمان إبراهيم،٢٠٢١).

وبناء على ما سبق فإنه ينبغي التفكير في تنمية الكتابة التأملية عند تدريس التعبير الكتابي، ولذلك تقترح الباحثة استخدام التلمذة المعرفية لتحقيق هذا الهدف.

وتعد التلمذة المعرفية أسلوبًا تربويًا لما وراء المعرفة ونموذجًا للتعلم يساعد الطلاب على اكتساب المهارات ضمن ممارسات حقيقية ممثلة للهدف الذي يراد تحقيقه من خلال الأنشطة والتفاعل الاجتماعي مماثلة لتلك التي تحدث عند تعلم الحرف والمهن العلمية، ويتكون نموذج التلمذة المعرفية من عدة إستراتيجيات متنوعة تتمثل في النمذجة والسقالات والتدريب والتعبير والتأمل والاستكشاف، وهذه الإستراتيجيات تساعد على تحقق فاعلية التلمذة المعرفية في تحقيق نواتج التعلم المتنوعة تحت مظلة المادة الدراسية المستهدفة وخصائصها، حيث أوضحت نتائج كثير من الدراسات أن التلمذة المعرفية أسلوب جديد يركز على فهم الطالب والتأكد من امتلاكه المعرفة المقصودة وتدريبه على استخدامها وتطبيقها، وتثبيت المادة في ذهن كل طالب من خلال التأمل والتوضيح والتدريب وتحفيز دافعيته نحو عملية التعلم بعامة ومهارات التفكير والاستماع والقراءة بخاصة (عبدالرحيم أمين،٢٠١٤، ١١٩).

تشير التلمذة المعرفية إلى نموذج تنظيم بيئة التعليم والتدريس وتشتمل على أربعة مكونات رئيسية وهى المحتوى، والطريقة، والتتابع، والاجتماع ويصبح المعلم فيها خبيرًا يساعد التلاميذ لكى يكونوا خبراء أيضًا.

(HagerAL–Tonsi, 2018, 25)

وتعود التلمذة المعرفية في جذورها إلى الفلسفة البنائية المبنية على افتراض أن الطالب يبني المعرفة من خلال محاولاته لفهم خبراته، وبالتالي لا يمكن النظر إلى الطلبة على أنهم أوعية فارغة تنتظر أن يتم ملؤها بالمعلومات، بل أشخاص نشيطون يبحثون عن المعنى (محمد السلامات،٢٠١٨، ١٣٥).

ويرى Wedelin(2014)أن التلمذة المعرفية أو ما يسمى بالتمهن المعرفي تشير إلى الانتقال بالمتعلم من المستوى الأقل خبرة إلى المستوى الأكثر خبرة وكفاءة ذلك بمساعدة الخبراء في المجالات المختلفة والذي يتضمن التركيز على المهارات المعرفية بدلًا من المهارات الأدائية وهى بذلك تسعى لتطوير العمليات الذهنية لدى المتعلم فهى تدعم بناء الفهم العميق عند المتعلمين وذلك من خلال طرح التساؤلات والاستقصاء)علي راشد، منى أحمد، منى عرفه، ٢٠١٨،٢٣٠).

وتسير التلمذة المعرفية عند كولينز وفق خطوات ست وهى:

١ـ النمذجة ٢ـ السقالات

٣ـ التدريب ٤ـ التعبير والتوضيح

٥ـ التأمل ٦ـ الاستكشاف

(آسيا ياركندي،٢٠١٠، ١٤٧– ١٤٨)

ويحدد براون وكولينز العناصر الرئيسية للتلمذة المعرفية في أربعة عناصر أساسية وهى:

١ـ المحتوى ٢ـ الطرق

٣ـ التتابع والتسلسل للمحتوى التعليمي ٤ـ علم الاجتماع

(حمدي البيطار،٢٠١٤، ١٦٥–١٦٦)

وهناك العديد من الدراسات التي أجريت عن التلمذة المعرفية، ومن هذه الدراسات:

، دراسة (عبدالرحيم أمين،٢٠١٤)، (Hager ALTonsi,2018) دراسة دراسة (عاطف دريع،٢٠١٩) دراسة (محمد الزهرانى، إياد أبو رحمة،٢٠١٩)، دراسة (حنان الربيع، ٢٠٢١)

لذا فإن الباحثة تقترح استخدام التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

مصادر الإحساس بالمشكلة:

أولًا: استطلاع رأى طُبق على عشرة من معلمي اللغة العربية، ووجهت الباحثة لهم بعض الأسئلة

١- ما واقع تدريس التعبير في المدارس ؟
٢- هل تدريس التعبير ينمي المهارات المختلفة عند التلاميذ ؟
٣- هل يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس حديثة عند تدريس التعبير ؟
٤- هل يهتم المعلم بالتعبير كباقي فروع اللغة العربية ؟
٥- هل يمتلك التلاميذ القدرة على التعبير والتفكير بشكل تأملي ؟
٦- ما مدى قدرة التلاميذ على الكتابة التأملية ؟
٧- ما الدور الذي يقوم به المعلم لتحفيز التلاميذ على التعبير والتفكير بطريقة تأملية ؟
٨- كيف يتم تطوير تدريس التعبير لكى ينمى مهارات الكتابة التأملية ؟

أشار المعلمون إلى أن تدريس التعبير مهمل ولايوجد اهتمام كافٍ به كباقي فروع اللغة العربية بالتالي لا ينمي لدى التلاميذ المهارات المختلفة، وقلة نصيب التعبير من توزيع الحصص الدراسية، إذ يبلغ نصابه حصة واحدة أسبوعيًا وتكليف التلاميذ بكتابة الموضوع في المنزل، وعدم تدريب التلاميذ على مهارات الكتابة المختلفة، بالإضافة إلى ضعف مهارات الكتابة التأملية لدى التلاميذ واحتياجهم إلى ما يحفزهم وينمي قدرتهم على التعبير والكتابة بطريقة تأملية، وأنهم لايستخدموا إستراتيجيات تدريس حديثة عند تدرسيهم للتعبير،فلابد من تطوير تدريس التعبير واستخدام إستراتيجيات حديثة تجذب انتباه التلاميذ للموضوع وتحببهم فى الكتابة وتنمى لديهم المهارات والثقة بالنفس.

ثانيًا: قلة الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة – التي اهتمت بتنمية مهارات الكتابة التأملية مثل دراسة(خليل عيسى، نتالي طوباسي، ٢٠١٨) ودراسة(إيمان إبراهيم،٢٠٢١) ودراسة(نوال الخضر، سعدي الشيدي،٢٠٢١) ودراسة(نوف العنزي، عبير العرفج، ٢٠٢١).

ثالثًا: الدراسات السابقة التي أوصت بالاهتمام بالتعبير الكتابي نظرًا لضعف التلاميذ مثل دراسة (أكرم خوالدة،٢٠١٠) ودراسة (ثابت هادي،٢٠١٤) ودراسة (شيماء أبو ضباع،٢٠١٥) ودراسة (يوسف القطيطي،٢٠١٧) ودراسة (ميرفت البسيوني،٢٠١٩).

رابعًا: الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية التلمذة المعرفية مثل دراسة (عبدالرحمن أمين،٢٠١٤) ودراسة (جمال إبراهيم،٢٠١٥) ودراسة (ناهد الشوبيكي،٢٠١٥) ودراسة (Hager Al Tonsi,2018) ودراسة (رقية عبدالله، ٢٠١٩) ودراسة (محمد الزهراني، إياد أبو رحمة،٢٠١٩).

خامسًا: إجراء اختبار تشخيصي في مهارات الكتابة التأملية؛ لقياس مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث قامت الباحثة بتطبيقه على عينة مكونة من ثلاثين تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بمدرسة الشعراوى الإعدادية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١) نتائج الاختبار التشخيصي في الكتابة التأملية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

م	المهارة	متوافرة بدرجة جيدة	متوافرة بدرجة مقبولة	متوافرة بدرجة ضعيفة	غير متوافرة
1	يرتب ويسجل أفكاره بشكل واضح.	40%	19%	18%	23%
2	يوضح الهدف من الموضوع.	18%	21%	24%	37%
3	يربط بين الموضوع الحالي وموضوعات آخرى ذات صلة.	١٢٪	26%	30%	32%
4	يوضح ما يحتاجه لكتابة الموضوع.	14%	24%	27%	35%
5	يحدد الدافع تجاه الموضوع.	20%	17%	29%	34%

من خلال الجدول (١) لوحظ وجود ضعف لدى التلاميذ في بعض مهارات الكتابة التأملية، حيث النسب الأعلى في الجدول السابق معظمها مابين (الضعيف والغير متوافر) وهذا يعني اخفاق التلاميذ في الاختبار ولم يتمكنوا من الإجابة عنه بالشكل المطلوب، وهذا ما أكدته دراسة كل من: (Mohamed Farah, 2012) و (سامية الحارثي،٢٠١٤) و (خليل عيسى، نتالي طوباسي،٢٠١٨). وتشير النسب الأخرى (الجيد والضعيف) إلى أن معظم التلاميذ تمكنوا من الإجابة عن الاختبار.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مما دفع الباحثة إلى استخدام برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية تلك المهارات.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ـ ما مهارات الكتابة التأملية؟

٢ـ كيف يمكن إعداد برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية ؟

٣ـ ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التربوية التالية:

١ـ تعرف على مهارات الكتابة التأملية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢ـ إعداد برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية.

٣ــ تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية.

أهمية البحث:

أ ــ أهمية البحث النظرية:

١ـ تقديم إطار نظري عن متغيرات البحث المستقلة (التلمذة المعرفية)، والمتغيرات التابعة(مهارات الكتابة التأملية) يمكن الاستفادة منه في التخصصات المختلفة.

٢ـ مسايرة الاتجاهات الحديثة في استخدام طرق وإستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية وذلك تمشيًا مع مستحدثات العصر ومواكبة تطوراته.

ب ــ أهمية البحث التطبيقية:

قد يفيد البحث الحالي الأطراف الأتية:

١ـ التلاميذ: من المتوقع أن يستفيد تلاميذ المرحلة الإعدادية من البحث الحالي في تنمية مهارات الكتابة التأملية.

٢ـ المعلمين: من المتوقع أن يستفيد معلمو اللغة العربية من هذا البحث من خلال توظيف التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية.

٣ــ الموجهين: حيث يساعد فى تقويم أداء المعلمين من خلال الوقوف على مدى توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التدريس الحديثة الفعالة في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذهم عند تقويم أداء المعلمين.

٤ــ مصممي المناهج والمقررات: تطوير مناهج اللغة العربية بما يتمشى مع الاتجاهات الحديثة وبناء على ما يتوصل إليه البحث من نتائج.

٥ــ استفادة الباحثين والمراكز البحثية من مواد وأدوات البحث.

حدود البحث:

١ـ حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

٢ـ حدود مكانية: إحدى مدارس مدينة الخارجة بالوادي الجديد.

٣ـ حدود بشرية: تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤ـ حدود موضوعية: مهارات الكتابة التأملية.

منهج البحث:

١ـ المنهج الوصفي:إعداد الإطار النظري والاطلاع على الأدبيات والدراسات.

٢ـ المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض الأتية:

١ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة التأملية للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

٢–لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة التأملية للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

مواد وأدوات البحث:

١ـ قائمة لتحديد مهارات الكتابة التأملية (من إعداد الباحثة).

٢ـ برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية (من إعداد الباحثة).

٣ـ اختبار للكتابة التأملية (من إعداد الباحثة).

مصطلحات البحث:

١– التلمذة المعرفية (Cognitive Apprenticeship)

عرفها حلمى الفيل (٢٠١٩، ٣٩) بأنها "مجموعة فنيات تعليمية متتابعة موجهة الهدف دعامتها الأساسية العلاقة بين الخبير(المعلم) والمتدرب (المتعلم) وتبدأ هذه الفنيات بالنمذجة ثم ينخفض مقدار مساعدة ودعم المعلم ويزداد مقدار تدخل المتعلم تدريجيًا إلى أن تنتهي بدعم آليات التعلم المستقل لدى المتعلم "

ويعرفها البحث الحالي بأنها: مجموعة من الخطوات التي يتبعها المعلم لكى يساعد تلاميذه في اكتساب المعلومات والمهارات المطلوب تحقيقها، والتأكد من امتلاك التلاميذ لهذه المهارات من خلال إعطائهم الأمثلة والتدريب عليها وإتاحة الفرصة لهم للتعبير والتأمل وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة للوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

٢ـ الكتابة التأملية (Reflective Writing)

عرفها خليل عيسى ونتالي طوباسي(٢٠١٨، ٩٢) بأنها " مجموعة الملاحظات والأفكار والخبرات المدونة التي تعبر عن الذات وتعكس التجربة الشخصية، حيث تهدف إلى إثراء تجربة المتعلم ووجهة نظره من خلال الكتابة".

ويعرفها البحث الحالي بأنها: نوع من الكتابة التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية لكى يعبروا وينموا ثقتهم بأنفسهم ويمارسوا التفكير والتأمل بشكل أكثر حرية دون قيود، وتساعدهم استثارة أفكارهم وترجمتها بطريقة تأملية هادفة.

٣ـ مهارات الكتابة التأملية (Reflective Writing Skills)

عرفتها إيمان إبراهيم(٢٠٢١، ٧١٢) بأنها "مجموعة من الأنشطة الكتابية القائمة على إمعان النظر والتدقيق المفصل في ضوء نصوص تدريبية تتضمن الآراء، والتوقعات، والمشاعر الخاصة بالكاتب مدعومة بالأدلة في ضوء خبراته الخاصة التي مر بها".

ويعرفها البحث الحالي بأنها:مجموعة من المهارات التي تساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم، وترجمة ما يشعرون به أو يفكرون فيه في صيغة مكتوبة متكاملة ومتوازنة.

خطوات البحث وإجراءاته:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته سيتم ما يلي:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الكتابة التأملية ؟ سيتم إتباع مايلي:

- الاطلاع على المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت الكتابة التأملية.
- عمل قائمة بمهارات الكتابة التأملية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لتحديد صدقها.
- إجراء التعديلات وفقًا لآراء المحكمين، وصياغة القائمة في صورتها النهائية.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني: كيف يمكن إعداد برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية ؟ يتم إتباع مايلي:

- بناء الإطار العام للبرنامج في ضوء ماتم اكتسابه من معلومات ومهارات متعلقة بمتغيرات البحث بحيث يشتمل: أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.
- تحكيم البرنامج بعرضه على الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وصياغة البرنامج فى صورته النهائية.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟ سيتم اتباع ما يلي:

- إعداد اختبار كتابة تأملية للتلاميذ.

- عرض الاختبار على السادة المحكمين.
- إجراء التعديلات وفقًا لآراء المحكمين، وصياغة الاختبار في صورته النهائية.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لحساب صدق وثبات الاختبار.
- تطبيق الاختبار قبليًا على التلاميذ.
- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.
- تدريس التعبير الكتابي وفقًا للتلمذة المعرفية على المجموعة التجريبية.
- تطبيق الاختبار بعديًا على التلاميذ.
- تحليل نتائج التلاميذ إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات.
- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء ما تم تفسيره من نتائج.

الإطار النظري:

أولًا: التعبير الكتابي

١ـ مفهوم التعبير

لغةً: مصدر الفعل عبر بالتضعيف، وأصل الفعل عبر قد جاء في لسان العرب لابن منظور (د ت، ٢٧٨٢): "عبر الرؤيا يعبرها عبرًا وعبارة، وعبرها: فسرها، وأخبر بما يؤول إليه أمرها واستعبره إياها: سأله تعبيرها."

إصطلاحًا: عرفه راتب عاشور، محمد مقدادي (٢٠٠٥، ٢١٥) بإنه: "الإفصاح عما في النفس من مشاعر وأفكار بطريقة لغوية مثل المحادثة أو الكتابة. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية الكاتب أو المتحدث وعن قدراته وميوله ومواهبه. وإدراك الموضوع وحدوده، وتنظيم الأفكار، وتحديد نوعية الموضوع، وإخراج حوار هادف".

٢ـ التعبير الكتابي (التحريري):

عرفه محمد فضل الله(٢٠١٤، ٢٠٥) بأنه "الأداء المحكم المنظم الذي يعبر به الطالب عن رغباته، وأفكاره، وآرائه، ومشاعره، ويعرض من خلاله وجهات نظره، وأخباره، ومعلوماته، وكل مافي داخله لكي تدل على مافي رؤيته، وفكره، وأحاسيسه، لتكون سببًا في تقدير القارئ لما كتبه".

٣ـ أهداف التعبير الكتابي:

١ـ أن يكون الطالب لديه القدرة على التحدث مع الآخرين ومجاملتهم واستقبالهم وكتابة البرقيات واللافتات والبطاقات.

٢ـ أن يكون لديه القدرة على المحادثة والمناقشة وقص القصة وكتابة الرسائل والتقارير.

٣ـ أن يكون لديه القدرة على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وعواطفه وانفعالاته ووصف مايعجب به سواء كان من مظاهر طبيعية أو غير ذلك، ووصف أحوال الناس.

٤ـ أن يكون لديه القدرة على كتابة رسالة شكر أو بطاقة تهنئة بمولود أو زواج (فؤاد أبوالهيجاء،٢٠٠٢، ١١٠).

٤ـ مزايا التعبير الكتابى:

ذكرها محمد الصويركي(١٥،٢٠١٤ـ١٦):

١ـ يساعد على الارتقاء بأسلوب الكاتب وإنتاجه التعبيري.

٢ـ يجعل الكاتب قادرًا على التعبير عن إحساسه وأفكاره.

٣ـ يساعد على تنمية ملكات الكاتب من خلال إكثار عملياته الكتابية.

٤ـ يجعل الكاتب قادرًا على استخدام محصوله اللغوي الذي اكتسبه من خلال دراسته لمختلف حقول المعرفة العلمية.

٥ـ يجعل الكاتب قادرًا على تلخيص ما يقرأ أو ما يسمع مستخدمًا في ذلك لغته الخاصة.

٦ـ يساعد على التخلص من الأخطاء اللغوية والأسلوبية.

٥ـ مهارات التعبير الكتابى:

١ـ أن يصوغ الطالب مقدمة الموضوع ويرتب أجزائه وحسن خاتمته.

٢ـ أن يضع الطالب خطة عندما يبدأ كتابة الموضوع ويوضح هدفه وأسلوبه.

٣ـ أن يستخدم الطالب في عباراته وأسلوبه صورة فنية بشكل واضح.

٤ـ أن يكتب الطالب بشكل واضح ويراعي تناسق الحروف ووضوحها.

٥ـ أن يراعي الطالب الدقة في استعماله لعلامات الترقيم، والمنطقية فيما يكتب.

٦ـ أن يرتب الطالب أفكاره بشكل متكامل ويحددها ويستقصى جوانبها(يوسف القطيطي،٢٥،٢٠١٧).

٦ـ متطلبات التعبير الكتابي:

ذكرتها نسرين أمين(٤٨،٢٠١٦)

١ـ أن يكون الطالب لديه القدرة على التعبير بلغة سليمة ويكون لديه قدر معين من المفردات وإتقانها لكى يقوم بكتابة الموضوع بشكل صحيح وأسلوب سليم، فعلى المعلم أن يقوم بتشجيع الطلاب على القراءة والمطالعة بصورة مستمرة، وأن يشجع المعلم التلاميذ على استخدام اللغة العربية الفصحى في التعبير.

٢ـ أن يكون الطالب لديه حافز نحو الكتابة، بمعنى أن يكون لدى المعلم القدرة على إيجاد حافز لدى طلابه وذلك من خلال أسلوبه و العلاقة الطيبة بينهم والاحترام المتبادل، وأن يشجعهم على التعبير ويقبل اقتراحاتهم ويسمح بإشراكهم في اختيار الموضوع والتعبير عنه بحرية.

٣ـ ألا يشكل موضوع التعبير المطلوب من الطالب الكتابة فيه صعوبة لديه مما يجعله يشعر بأنه غير مطالب بالكتابة فيه مثل أن تكون موضوعات فكرية، أواقتصادية، أو سياسية، أوغير ذلك.

٧ـ مشكلات التعبير الكتابي:

ذكرها عبدالله الكندري، إبراهيم عطا(١٩٩٦،٢٢٠) فيما يلي:

١ـ بُعد الموضوعات التي يكلف التلميذ بها عن حياته الواقعية، وميوله وخبراته ورغباته مما يجعله عازفًا عن الكتابة التحريرية.

٢ـ كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية.

٣ـ قلة وجود دافع للكتابة، فالتلاميذ لايعلمون لماذا يكتبون؟ ولمن يكتبون؟ وهل سيقرأ أحد موضوعهم؟ فحين يكتب التلاميذ يجب أن يشعروا أن لما يكتبونه غرضًا ونتيجة، ولذلك يجب ألا يطالبوا بالكتابة في موضوعات بعيدة عما يعملونه ويرونه، أو عما يقرؤونه ويتناقشون فيه.

٤ـ عجز بعض التلاميذ في تنظيم الموضوع، وكتابة الفقرات، واستخدام علامات الترقيم.

٨ـ بعض عوامل للنهوض بالتعبير منها:

١ـ أن يستغل المعلم أية فرصة في أى درس من دروسه فيفسح للتلاميذ مجال الحديث والنقاش والكتابة.

٢ـ تشجيع التلاميذ على القراءة الكثيرة الحرة مماتزيد من الحصيلة اللغوية والفكرية لديهم وتعينهم على القول والكتابة.

٣ـ اختيار موضوعات ملائمة لحياة التلاميذ ومجتمعهم، تساعد في تنمية القدرة لديهم على القول والكتابة ويستطيعوا التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

٤ـ أن يمنح التلميذ الحرية الكافية في درس التعبير، فيعطي فرصة اختيار الموضوع الذي يحب أن يتحدث أو يكتب فيه، و عرض الأفكار التي يريدها أو يشعر بأنه قادر على القول والكتابة فيها دون أن تكون مفروضة عليه (سميح أبو مغلي ٢٠٢٠، ٨٦).

ثانيًا: التلمذة المعرفية

١ـ جذور التلمذة المعرفية:

ترجع جذور التلمذة المعرفية إلى بحوث بعض النظريات والتي شكلت الأساس الفلسفي للتلمذة المعرفية وهذه النظريات هى:

١ــ النظرية البنائية والتي تفترض أن الفرد يبني معرفته الخاصة باستخدام عقله حيث يتشكل المعنى داخل العقل وذلك لتفاعل الحواس مع العالم الخارجى، وأن معرفة الفرد لها علاقة بخبرته وممارسته ونشاطه في التعامل مع العالم المحيط به ويعني ذلك أن الخبرة هى أساس المعرفة لدى الفرد، وأن الأفكار والمفاهيم وغيرها من البنية المعرفية لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها ولكن تختلف حسب كيفية تنظيم هذه المعارف في البنية المعرفية وحسب مايوجد في البنية المعرفية للفرد (حسن زيتون، كمال زيتون،٣٢،٢٠٠٣).

٢ــ نظرية التعلم الاجتماعي: وتفترض هذه النظرية أن الفرد يتعلم من خلال ملاحظة نماذج القدوة وتلقيدهم، وأن التعلم يتم بملاحظة سلوك مشاهد ولا تتم بشكل فوري ولكن تتم بعد عمليات عقلية تشمل تنظيم المعلومات وتكوين فروض وتفسير مثيرات تؤدي إلى تعزيز السلوك المرغوب (Aziz CHefaili, 2003,22).

3ــ بحوث فيجوتسكي صاحب النظرية البنائية الاجتماعية المبنية على افتراض أن الطالب يبني المعرفة من خلال محاولاته لفهم خبراته، وبالتالي لا يمكن النظر إلى الطلبة على أنهم أوعية فارغة تنتظر أن يتم ملؤها بالمعلومات، بل أشخاص نشيطون يبحثون عن المعنى (محمد السلامات،١٣٥،٢٠١٨).

"وتستند البنائية الاجتماعية على أفكار فيجوتسكي الذي اهتم بدور المجتمع والثقافة في عملية التعلم، وأشار إلى أن التعليم يحدث في سياق اجتماعي يتمركز حول الخبرة الاجتماعية للتلاميذ"(عبدالسلام عبدالسلام،٢٠٠١، ١٠٥).

٢ــ تعريف التلمذة المعرفية:

وعرّفها(Jennifer Brown, Jill Stafeniak(2016,333 بأنها "طريقة تدريس تستخدم لتعزيز التعلم الفردي أثناء العمل مع الخبير(المعلم) لحل المهام المطلوبة ضمن إطار التدريب المهني، بحيث يتم تصميم المهام للتلاميذ ويقوم الخبير(المعلم) بمراقبتهم طوال فترة التلمذة المعرفية ويستخدم المعلم في البداية السقالات لتوفير الكثير من الدعم والتدريب ويقل مستوى الدعم عند الإلمام بالمهمة وإتقانها".

٣ــ فلسفة بناء التلمذة المعرفية:

١ــ التلمذة التقليدية: هى شكل من أشكال التعلم الفعال حيث يعمل التلاميذ جنبًا إلى جنب مع المعلم أو ربما مع خبراء وفنيين أخريين، تتعلم منهم التلاميذ العديد من المهارات والحرف، وتقتصر هذه التلمذة عادة على مجموعة من تلاميذ مبتدئين يعملون كمصادر لبعضهم في اكتشاف مجالات جديدة ويساعدون بعضهم بل ويتحدون بعضهم البعض.

٢ـ منطقة النمو التقريبي لفيجوتسكي: من خلال تفاعل الإنسان اجتماعيًا وثقافيًا يؤدى ذلك إلى تعليمه وتنمية سلوكه، حيث ميز بين النمو التقريبي والنمو الفعلي للتلميذ حيث يمكن تحديد المسافة بين النمو الفعلي للتلميذ من خلال ما يقدر التلميذ على أدائه دون توجيه أو مساعدة من شخص أو من معلمه.

٣ـ النظرية الاجتماعية والثقافية للتعلم: ترى هذه النظرية أن التفاعل التاريخي والثقافي والاجتماعية يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتوضح هذه النظرية أن عملية المعرفة والتعلم اجتماعية.

٤ـ نظرية المعرفية الواقعية: التفكير جزء لايتجزأ من السياق حيث يستمد من مصادر اجتماعية ومادية وثقافية ومن ثم تقع العمليات المعرفية ضمن السياقات الاجتماعية والمادية (عبدالرحيم أمين،١٤٢،٢٠١٤ـ١٤٣).

٤ـ أهمية التلمذة المعرفية:

١ـ تساعد التلمذة المعرفية على المعرفة والاستقلال في التعلم وتكوين نمط عقلي شخصي للتعلم.

٢ـ تجعل التلاميذ أكثر استعدادًا للوظائف المستقبلية التي يرغبون فيها حيث إنها تزيد من الوعى والاستعداد المهني لديهم.

٣ـ تزيد وتعزز الدافعية الداخلية لدى التلاميذ وتمكنهم من التعبير الذاتي عن التعلم وتقييم وتحليل الممارسات الشخصية.

٤ـ تساعد على بناء مسارات عقلية وتعلم مهارات تفكير عليا.

٥ـ يكون التلميذ قادرًا على تكوين رؤية مهنية محكمة البناء المعرفي وتحسين المسارات ويصبح التلميذ لديه مهارات اتخاذ القرارات اللازمة للاستمرار في التعلم مدى الحياة.

٦ـ تساعد على بناء مجتمعات ممارسة سواء كان التشارك فيها رسميًا أو غير رسمى في معالجة الأفكار وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات أو توليد المعرفة.

٧ـ تجعل التلميذ لديه نشاط وفهم عميق أثناء تمثيل ومعالجة الأفكار.

٨ـ تعد نموذجًا بسيطًا للتعلم وحل المشكلات المعقدة (حمدي عبدالعزيز،١٨١،٢٠١٥).

٥ـ أهداف التلمذة المعرفية:

١ـ تطوير قدرات التلاميذ التفكيرية والأدائية.

٢ـ تشجيع التلاميذ على تشكيل أفكارهم ومساعدتهم على أن يصبحوا أكثر تفاعلًا ووعيًا.

٣ـ ارتباط التعلم بالأنشطة وثقافة المجتمع والمعرفة.

٤ـ اندماج التلاميذ مع الأنشطة التعليمية والتدريبية (أسماء أبو شرخ، ٢٠١٥، ٢٠).

٦ـ أبعاد التلمذة المعرفية:

١ــ المحتوى: يجب أن يشتمل المحتوي على أنواع مختلفة من المعارف التي يجب أن يكتسبها التلميذ حتى يصبح خبيرًا في مجال ما، ومنها المعرفة الخاصة بالمجال، وهى الحقائق والمفاهيم والإجراءات المرتبطة بالمجال الدراسي، وإستراتيجيات حل المشكلات، وهى الأساليب الفعالة التي يستخدمها الشخص الخبير في حل مشكلة ما، وإستراتيجيات التحكم، وهى الإستراتيجيات التي تتحكم في إنجاز وتنفيذ المهمة، فكلما اكتسب التلميذ إستراتيجيات حل المشكلات، تكون لديه القدرة على التحكم في المشكلات، وأخيرا إستراتيجيات التعلم، وهى إستراتيجيات لتعلم أى نوع من أنواع المحتوي.

٢ــ طرائق التدريس: يجب أن يكون الهدف في تصميم طرق التدريس هو مساعدة التلاميذ على اكتساب ودمج الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لاستخدام المعرفة وإدارتها واكتشافها، وتمنح الفرصة للتلاميذ للملاحظة، والمشاركة، واستخدام أساليب تشجعهم على الاكتشاف، وحب الاستطلاع، والاستقلالية بشكل منظم، وتقديم التلميحات، وتقديم الدعم للتلاميذ أثناء التعلم للمهمات الموكله إليهم.

٣ــ التسلسل والتتابع للمحتوى التعليمي: تنظيم التعلم، بحيث يبني المتعلم المهارات اللازمة للتعلم، ويكتشف الظروف التي تطبق عليها، وهذا يتطلب سلسلة من المواقف اللازمة لحل المشكلات، والتدرج في التعلم ليتعرف التلاميذ مجالات التعلم بشكل عام قبل الدخول في التفاصيل.

٤ــ مجتمع التدريس(علم الاجتماع): التعلم يحدث بشكل اجتماعي، فينبغى لبيئة التعلم تجسيد مواقف التعلم لاكتساب المعارف والسلوك الجديد من خلال الملاحظة والنمذجة للسلوك الذي يقوم به المعلم أو التلاميذ في سياق حقيقي في نفس مجتمع الممارسة، حيث يجب أن يكتسب التلميذ المعارف والمهارات في نفس السياق والبيئة التي يؤدي فيها المعلم المهمة التعليمية، حتى ينجح التلميذ في أداء المهمة بنفس الطريقة، وتشجيع التلاميذ على التعاون في حل المشكلات وتحقيق الأهداف سويًا حيث يتعلم التلاميذ من خلال سياق المعرفة، متى وأين وكيف تطبق في مواقف جديدة، لذا فإن التلمذة المعرفية تدعو التلاميذ للعمل معًا لإنجاز المهام وحل المشكلات(Allan Collins, John Brown, Susan Newman, 1987, 15 -20

٧ـ خطوات التلمذة المعرفية:

١ــ النمذجة(Modeling): يبدأ المعلم بعرض العمليات والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمات التعليمية، وأسباب استعمالها وعمليات التفكير المتضمنة في الأداء بواسطة التفكير بصوت عال، إذ يسمح التفكير بصوت عال للتلاميذ ببناء نموذج مفاهيمي واكتساب مجموعة كاملة من المهارات المعرفية، وإعطاء التلاميذ أنموذجًا مفاهيميًا في أثناء تعليم المهارات لأن ذلك يسمح لهم بالتركيز على التنفيذ.

٢ــ التدريب(Coaching): ويتضمن ملاحظة التلاميذ في أثناء التدريب ومحاولاتهم لإكمال المهمات المكلفين بها وتقديم التلميحات والمساعدات والتغذية الراجعة والمهام الجديدة التي تهدف إلى

جعل أدائهم قريبًا من أداء المعلم، أو الخبير ويساعد التدريب على لفت انتباه التلاميذ إلى جوانب سابقة من المهمات التعليمية يكونون قد غفلوا عنها ويقوم المعلم بتدريب التلاميذ ويحثهم على تسجيل الملاحظات ويساعدهم على أداء عملهم التعاوني بالشكل المطلوب.

٣ــ التسقيل (Scaffolds): وهو شكل من أشكال المساعدة التي يقدمها المعلم لتلاميذه ومساعدتهم في إجراء وتنفيذ مهمة التعلم، ولتعلم بقية المهام بشكل فردي، والسقالات التعليمية تكون بمثابة عون وقتي يقدمه المعلم ويحتاجه التلميذ ليكتسب بعض المهارات والمعارف، لتمكينه من مواصله التعلم والاعتماد عن النفس فهى تساعد التلميذ على اختيار واستخدام مواد التعلم التي يحتاج إليها في محتوى الدراسة، إلى أن يخف الدعم ويتلاشى بشكل تدريجي. والسقالات التعليمية تعد أحد تطبيقات النظرية البنائية وخاصة البنائية الاجتماعية فهى تقدم للتلميذ تلميحات ومعلومات وتوجيهات إرشادية مصورة أو مقروءة تساعد على التفكير بشكل أفضل.

فالتلميذ يحتاج إلى الدعم وتقديم المساعدة في بداية أو أثناء تعلم مهمة أو عنصر من عناصر محتوى التعلم، ويكون هذا الدعم وقتيًا وتقدم هذه السقالات في سياق اجتماعي ويتلاشى هذا الدعم والتفاعل بين المعلم والتلميذ كلما زاد إنجاز التلميذ للمهمة.

٤ــ التعبير أو التوضيح(Articulation): ويتمثل في الطريقة التي تجعل التلاميذ يبرهنون على معرفتهم بالعملية المعرفية والتلفظ بها، وطريقة تفكيرهم في حل المشكلات التعليمية، ويقدمون أسباب ومبررات اتخاذهم القرارات حول الاستراتيجيات التي يستعملونها بالتشارك في وجهات النظر والتعاون، ويعبرون بوضوح عن نتائج تعلمهم ومعارفهم، ويستطيعون تعميم وتطبيق ماتعلموه وفهموه في مواقف جديدة، ويتم التعبير بطرائق متعددة كالتوضيح والعرض والمناقشة وكتابة التقارير والدفاع عن الأفكار التي اكتسبوها في بيئة التعلم وتعبير التلميذ عما تعلمه.

٥ــ التأمل(Reflection): هنا يعطي التلاميذ الفرصة لمراجعة جهودهم المبذولة لإكمال المهمة التعليمية، وتحليل أدائهم بمقارنته بأداء النموذج سواء المعلم أو تلميذ أخر وفي نهاية المطاف وقت التلميذ لتحليل تعلمه وكيف يمكن تحسينه، ويشجع المعلم تلاميذه على القيام بهذه الخطوة ومقارنة كفائتهم بكفاءة المعلم ورؤية كيفية تحسين عملهم.

٦ــ الاستكشاف(Exploration): يعبر عن القدرة على إنتاج أفكار ومشاريع جديدة تفيد في توليد أفكار نوعية وتطبيقها في مواقف تعليمية آخرى، ويقوم المعلم بتوظيف (الاستكشاف) ليساعد التلاميذ ليجربوا إستراتيجيات وأنماط جديدة وفرضيات متنوعة ويلاحظ نتائجها عن طريق أنشطة ومواقف مفتوحة النهاية، فالاستكشاف يشبه عملية الثبات الإدراكي وفقًا لنظرية بياجيه للنمو المعرفي، ويبني ويشكل افتراضات فردية للبرهنة على التعلم الذي نتج عن التلمذة (رضا العجيلى، صلاح اللامى،٢٠١٨، ١٠٧٩ـ١٠٨٠).

١٠ـ أوجه القصور في التلمذة المعرفية:

١ـ الوقت والجهد: تحتاج التلمذة المعرفية إلى وقت يختلف باختلاف الأنشطة المستخدمة، وتحتاج أيضًا إلى جهد كبير من قبل المعلم في إعداد المواد والأدوات وترتيب الصف.

٢ـ ملاءمتها للأعداد الكبيرة: يمكن استخدامها إذا كانت أعداد التلاميذ قليلة، وكلما ارتفعت الكثافة الصفية انخفضت فعاليتها (ناهد الشوبيكي،٣٣،٢٠١٥).

ثالثا: الكتابة التأملية

١ـ مفهوم الكتابة:

لغةً: الكتابة عند أبو الفضل ابن منظور **(١٩٩٤، ٣٨)**"كتب: الكتاب: معروف، والجمع كُتب. كتب الشيء يكتبه كتبًا وكتابًا وكتابةً، وجمع الشئ إلى الشئ وسمى الخط كتابة؛ لجمع الحروف بعضها إلى بعض، الكتابة لمن تكون له صناعة والكاتب عند العرب: العالم وسمي به؛ لأن الغالب على من كان يعرف الكتابة أن عنده العلم والمعرفة.

اصطلاحًا:

عرفها جمال العيسوي،محمد موسى(٢٠٠٥،٢٦١) بأنها "مهارة لغوية عن طريقها تتم القدرة على التعبير في مواقف الحياة والتعبير عن الذات من خلال جمل مترابطة ومتماسكة تتوافر فيها الوحدة والاتساق والصحة الهجائية واللغوية".

٢ـ تعريف الكتابة التأملية:

عرّفها خليل عيسي، نتالي طوباسي(٢٠١٨، ٩٢) بأنها "مجموعة الملاحظات والأفكار والخبرات المدونة التي تعبر عن الذات وتعكس التجربة الشخصية، حيث تهدف إلى إثراء تجربة المتعلم ووجهة نظره من خلال الكتابة".

٣ـ أهمية الكتابة التأملية:

لخصها(Copie Moory& Barry Body& Kimy Dooly (2001,38-39 فيما يلي:

١ـ تشجع الكتابة التأملية الطلاب على التفكير، حيث يكون الطالب مفكرًا فرديًا و تكون أفكاره مهمة للفصل ووسيلة لتسجيل الأفكار الشخصية والتجارب اليومية.

٢ـ تعد الكتابة التأملية عنصرًا من عناصر التعلم التجريبي حيث تساعد الطلاب في تذكر ما تعلموه في الأيام السابقة.

٣ـ تجعل الكتابة التأملية الطلاب على دراية بأنفسهم كقادة وأفراد وتسمح باستعادة مفاهيم القيادة لديهم بالنمو والتعرف على أنفسهم.

٤ــ تعد الكتابة التأملية مكونا أساسيًا وضروريًا لدورة التعلم التجريبية لأنها تسمح للطلاب بمقارنة التعلم وأن يفكروا في مفاهيم القيادة وتجعل لديهم حرية التعبير عن أفكارهم.

٤ــ أهداف الكتابة التأملية:

١ــ مساعدة التلاميذ على اكتساب اللغة وإتقان التعامل معها وفق قواعدها.

٢ــ دقة الملاحظة والقدرة على وصف الأشياء والتعبير عنها بشكل سليم.

٣ــ تمكين التلميذ على القيام بأعمال كتابية مختلفة لا يستغنى عنها التلميذ في حياته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

٤ــ زيادة قدرة التلميذ على الإفصاح عما يجول بخاطره بطريقة سهلة وأسلوب أدبي وراق.

٥ــ غرس روح الطموح والتطلع والثقة بالنفس في نفوس التلاميذ. (David Boud,2001,3)

٥ــ صيغ الكتابة التأملية:

ذكرها موفق بشارة(٢٠١٠،٣٠) فيما يلي:

١ــ رد الفعل (البعد الانفعالي والشعوري) Reaction

هو شعور المتأمل الذي يتولد لديه اتجاه خبرة أو حدث عندما يريد أن يعيد صياغة حدث أو اختياره.

٢ــ الارتباط بالموضوع (البعد المعرفى والتفكير)Relevance عندما يعيش المتأمل الخبرة أو الحدث ويفهمه يسأل نفسه ما الآراء أوالأفكار البديلة المتوفرة لدى؟ ومايمكن أن أفعله من تحسين وتغير للحلول التي يمكن أن أطرحها معتمدًا على خبرته التي حصل عليها.

٣/ المسؤولية (البعد الحركى والعمل)Responsibility يحصل المتأمل للحدث أو الخبرة على المعرفة وكيف يمكن أن يستفيد منها في حياته العملية والمهنية.

٦ــ دور المعلم والتلميذ في الكتابة التأملية:

لخصتها نوال الخضر، سعدى الرشيدي (٢٠٢١، ٢٨، ٢٩) في الجدول التالي:

جدول (٢) دور المعلم والتلميذ في الكتابة التأملية

م	دور المعلم	دور التلميذ
١	تشجيع التلاميذ على كتابة ما يتبادر إليهم من أفكار نحو الموضوع الجديد، ومايريدون معرفته عنها، وتعليمهم تكوين جمل صحيحة؛ بهدف بناء جمل أكثر دقة ورقيًا تعبر عما يمتلكون من أفكار.	التفكير المستمر والمتواصل في الأنشطة الكتابية المكلف بها.

٢	يطرح المعلم موضوعات الدرس وأفكاره، ليتوالى التلاميذ تطويرها، وتحمل مسؤولية التعبير عنها كتابيًا.	استدعاء المعرفة السابقة لديه، وربطها بالمعرفة الجديدة.
٣	توجيه مجموعة من الأنشطة المختلفة، وحث التلاميذ على الإجابة عنها، وتوليد الأفكار التى تدور حولها هذه الأنشطة من عقول التلاميذ أنفسهم، وتحديد التمارين المناسبة لهم وتطبيقها في المنزل، ويناقشها المعلم داخل الفصل مع تلاميذه.	تسجيل فهمه للمحتوى الذي يقدمه المعلم، وكتابة ما تعلمه.
٤	التجول بين التلاميذ لأغراض منها: معرفة الصعوبات التي تواجه التلاميذ، ومتابعتهم؛ بهدف التأكد من قيامهم جميعًا بالعمل الكتابي، وتقديم التوجيهات اللازمة لهم، وتقديم التغذية الراجعة.	يكون مشاركًا ومتفاعلًا ومتواصلًا مع معلمه وزملائه، ومناقشًا ومحاورًا وباحثًا عن التبريرات والاستدلالات. ويوفر حلول متنوعة ومختلفة لمشاكله ونقاط ضعفه، واختيار أفضلها في ضوء معايير محددة.

منهجية البحث

الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية؛ وذلك من خلال مقارنة نتائج مجموعة البحث التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الكتابة التأملية.

منهج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وذلك لاختبار صحة الفروض تمهيدًا للإجابة عن أسئلة محددة سلفًا،كما واتبعت تصميم قبليًا و بعديًا لمجموعة واحدة، تجريبية تعرضت للبرنامج المقترح من أجل التعرف فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من مجموعة تلاميذ المرحلة الاعدادية بمحافظة الوادي الجديد

إعداد أدوات البحث:

١ـ اختبار مهارات الكتابة التأملية

خطوات إعداد الاختبار:

لكي يتسني إعداد اختبار مهارات الكتابة التأملية، قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الكتابة التأملية.

محتوي القائمة:

تكونت القائمة من (١٥) خمس عشرة مهارة، وقد نظمت في جدول تسلسلي مرقم، وأمام كل رقم اسم المهارة.

صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة، تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال اللغة العربية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم في صورة القائمة، وبناءً على ذلك أصبحت قائمة مهارات الكتابة التأملية في صورتها النهائية.

إعداد اختبار الكتابة التأملية:

- في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الكتابة التأملية.
- الاستعانة بآراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة منها في إعداد مفردات الاختبار.
- قائمة المهارات، التي تم تحديدها بعد عرضها على السادة المحكمين.

١ـ تحديد هدف الاختبار

هدف اختبار الكتابة التأملية في البحث الحالي إلى قياس مهارات الكتابة التأملية، لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في المحتوى العلمي لموضوعات التعبير.

٢ـ تحديد أسئلة الاختبار

روعى عند صياغة أسئلة اختبار مهارات الكتابة التأملية ما يلي:

» مناسبة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

» قياسها للأهداف التي وضعت من أجل قياسها.

» ملاءمة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

» اشتمال كل مفردة على فكرة أساسية واحدة.

» وضوح مفردات الاختبار.

» خلو الأسئلة من أية تلميحات للإجابة الصحيحة.

٣ـ استطلاع آراء السادة المحكمين حول اختبار الكتابة التأملية:

عقب الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين بغية التعرف على أرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار وذلك للوصول إلى الصورة النهائية للاختبار وبذلك أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته النهائية.

٤ـ الخصائص السيكومرتية للاختبار الكتابة التأملية:

تحديد معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار

تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة، باستخدام المعادلة التالية.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي} \times \text{درجة السؤال}}$$

ويعد السؤال مقبولًا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠.٢٠، ٠.٨٠)، كون السؤال الذي يقل معامل الصعوبة له عن ٠.٢٠ يكون شديد الصعوبة، والسؤال الذي يزيد معامل الصعوبة له عن ٠.٨٠ يكون شديد السهولة.

– تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار

تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار وذلك كالآتي:

١- ترتيب درجات التلاميذ من الأعلى إلى الأدنى.

٢- تقسيم الدرجات إلى مجموعتين: ٢٧٪ تمثل الدرجات العليا، ٢٧٪ تمثل الدرجات الدنيا.

٣- تحديد عدد التلاميذ اللذين أجابوا إجابة صحيحة في كل مجموعة عن كل سؤال على حدة.

٤- تطبيق المعادلة التالية.

$$\textbf{معامل التمييز} = \frac{\text{س ع} - \text{س د}}{\text{١/ ٢ ن}}$$

ويقبل السؤال إذا لم يقل معامل تمييزه عن ٠.٣٠. وقد زادت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار عن (٠.٣٠). مما يدل على أن القدر التمييزي لأسئلة الاختبار مناسبة

والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتميز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

جدول (٣) معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	27.5	72.5	.825	٩	36	64	.566

٢	47.5	52.5	.740	١٠	35	65	.552
٣	42.5	57.5	.694	١١	30	70	.380
٤	40	60	.650	١٢	35	65	.393
٥	40	60	.694	١٣	27.5	72.5	.269
٦	35	65	.700	١٤	30	70	.415
٧	37.5	62.5	.623	١٥	32.5	67.5	.394
٨	40	60	.657				

الاتساق الداخلي للاختبار:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل درجة لكل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك لمعرفة مدى ارتباط واتساق أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار (ن=٤٠)

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
١	.861**	٩	.783**
٢	.790**	١٠	.721**
٣	.751**	١١	.763**
٤	.713**	١٢	.775**
٥	.751**	١٣	.743**
٦	.756**	١٤	.751**
٧	.784**	١٥	.812**
٨	.861**		

*دال عند (٠.٠٥)، ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن أسئلة الاختبار تتمتع بمعاملات ارتباط قوية (أكبر من ٠.٧)، وداله إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن الاختبار بعباراته يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

- **الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ :Alpha**

تم حساب قيمة معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت (٠.٨٩٨) وهذا دليل كافٍ على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالٍ (أكبر من ٠.٧)، كما بلغ معامل جتمان (٠.٩١٨)، مما يعني أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات عالية، وبذلك يكون صالحًا للاستخدام، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار

الاختبار	ألفا كرونباك	معامل جتمان
مهارات الكتابة التأملية	.784	.775

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: اختبار صحة الفروض:

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الكتابة التأملية للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي** " استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية وجاءت نتائجه كما توضحها الجداول التالية:

جدول (٦) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة ترتيب وتسجيل الأفكار بشكل واضح على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يرتب ويسجل أفكاره بشكل واضح	القبلي	36	0.92	0.841	19. 672	0.92	6.67
	البعدي	36	3.61	0.494	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٩.٦٧)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة ترتيب وتسجيل الأفكار بشكل واضح لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (**٠.٩٢**)، وبلغ حجم التأثير (٦.٦٧)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، فقد ذكر كل من (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٩٦)، (رضا عصر، ٢٠٠٣) بأنه: إذا كانت قيمة مربع إيتا = ٠.١٥ فهذا يدل على قيمة كبيرة (٠.١٥ من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل)، وإذا كانت قيمة مربع إيتا = ٠.٢٠ فهذا يدل على تأثير كبير جدًا (٠.٢٠ من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل). وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة ترتيب وتسجيل الأفكار بشكل واضح لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدو (٧) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة استعراض الخبرات السابقة على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يستعرض خبراته السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف	القبلي	36	1.11	1.116	12.190	0.81	4.13
	البعدي	36	3.61	0.494	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٢.١٩)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة استعرض خبراته السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨١)، وبلغ حجم التأثير (٤.١٣)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة استعرض خبراته السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الربط بين الموضوعات على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يربط بين الموضوع الحالي وموضوعات أخري ذات صلة	القبلي	36	1.03	0.910	15.191	0.87	5.15
	البعدي	36	3.72	0.454	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٥.١٩)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة ربط بين الموضوع الحالي وموضوعات آخرى ذات صلة لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٧)، وبلغ حجم التأثير (٥.١٥)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة الربط بين الموضوع الحالي وموضوعات أخرى ذات صلة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (٩) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة استنتاج القضايا الاجتماعية والأدبية والاخلاقية على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يستنتج القضايا الاجتماعية والأدبية والاخلاقية المرتبطة بالموضوع	القبلي	36	0.58	0.692	12.062	0.81	4.09
	البعدي	36	3.22	1.098	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٢.٠٦)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة استنتاج القضايا الاجتماعية والأدبية والاخلاقية المرتبطة بالموضوع لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨١)، وبلغ حجم التأثير (٤.٠٩)، وهذه القيم تعد قيمًامرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة استنتاج القضايا الاجتماعية والأدبية والاخلاقية المرتبطة بالموضوع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٠) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح أهمية الموضوع على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يوضح أهمية الموضوع الذى يعبر عنه	القبلي	36	0.64	0.833	17.000	0.89	5.76
	البعدي	36	3.47	0.506	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٧)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح أهمية الموضوع الذي يعبر عنه لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٩)، وبلغ حجم التأثير (٥.٧٦)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة توضيح أهمية الموضوع الذي يعبر عنه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١١) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح الهدف من الموضوع على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يوضح الهدف من الموضوع	القبلي	36	0.33	0.586	24.529	0.95	8.31
	البعدي	36	3.50	0.609	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٢٤.٥٣)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح الهدف من الموضوع لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (**٠.٩٥**)، وبلغ حجم التأثير (٨.٣١)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة توضيح الهدف من الموضوع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة ما يحتاجه لكتابة الموضوع على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يوضح ما يحتاجه لكتابة الموضوع	القبلي	36	0.69	0.749	17.954	0.90	6.09
	البعدي	36	3.64	0.487	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٧.٩٥)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة يوضح ما يحتاجه لكتابة الموضوع لصالح التطبيق البعدي. كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (**٠.٩٠**)، وبلغ حجم التأثير (٦.٠٩)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة توضيح ما يحتاجه لكتابة الموضوع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء كتابة الموضوع على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يوضح الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء كتابة الموضوع	القبلي	36	1.17	0.845	14.862	0.86	5.04
	البعدي	36	3.56	0.504	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٤.٨٦)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء كتابة الموضوع لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٦)، وبلغ حجم التأثير (٥.٠٤)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة توضيح الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء كتابة الموضوع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

جدول (١٣) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح نواحي القوة والضعف على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يوضح نواحي القوة والضعف فيما يكتب	القبلي	36	0.56	0.652	21.384	0.93	7.25
	البعدي	36	3.50	0.609	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٢١.٣٨)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح نواحي القوة والضعف فيما يكتب لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٩٣)، وبلغ حجم التأثير (٧.٢٥)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة توضيح نواحي القوة والضعف فيما يكتب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٤) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة اقتراح أفكار لعلاج نواحي القصورفيما يكتب على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يقترح أفكارًا لعلاج نواحي القصور فيما يكتب	القبلي	36	1.00	0.956	14.589	0.86	4.95
	البعدي	36	3.50	0.609	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٤.٥٩)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات

التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة يقتراح أفكارًا لعلاج نواحي القصور فيما يكتب لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٦)، وبلغ حجم التأثير (٤.٩٥)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة يقتراح أفكارًا لعلاج نواحي القصور فيما يكتب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

جدول (١٥) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة توضيح وجهات نظر الآخرين علي المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يوضح وجهات نظر الاخرين عن الموضوع المطروح	القبلي	36	0.94	0.893	17.293	0.90	5.86
	البعدي	36	3.67	0.535	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٧.٢٩)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة يوضح وجهات نظر الاخرين عن الموضوع المطروح لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٩٠)، وبلغ حجم التأثير (٥.٨٦)، وهذه القيم تعد قيمًامرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة يوضح وجهات نظر الاخرين عن الموضوع المطروح لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

جدول (١٦) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة تحديد الدافع تجاه الموضوع على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يحدد الدافع تجاه الموضوع	القبلي	36	1.03	0.878	14.432	0.86	4.89
	البعدي	36	3.50	0.655	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٤.٤٣)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة تحديد الدافع تجاه الموضوع لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٦)، وبلغ حجم التأثير (٤.٨٩)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة تحديد الدافع تجاه الموضوع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٧) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة التعبير عن وجهة النظر عن الموضوع على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يعبر عن وجهة نظره عن الموضوع	القبلي	36	0.97	0.845	17.016	0.89	5.77
	البعدي	36	3.61	0.494	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٧.٠٢)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة يعبير عن وجهة نظره عن الموضوع لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٩)، وبلغ حجم التأثير (٥.٧٧)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة يعبير عن وجهة نظره عن الموضوع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة وصف الشعور تجاه الموضوع الذي يعبر عنه على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه	القبلي	36	1.03	0.845	18.704	0.91	6.34
	البعدي	36	3.64	0.487	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٨.٧٠)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة وصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه لصالح التطبيق البعدي. كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٩١)، وبلغ حجم التأثير (٦.٣٤)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة وصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٩) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه على المجموعة التجريبية وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
يحدد الموضوع الذي يريد التعبير عنه	القبلي	36	1.03	0.878	15.330	0.87	5.20
	البعدي	36	3.64	0.639	داله عند ٠.٠١		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (١٥.٣٣)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح أيضًا أن حجم الأثر كبير فقد بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٧)، وبلغ حجم التأثير (٥.٢٠)، وهذه القيم تعد قيمًا مرتفعة، وهذا يعني أن هناك فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارة تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

للتحقق من الفرض الثاني والذى ينص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة التأملية للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي " استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي وجاءت نتائجه كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٠) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار الكتابة التأملية على المجموعة التجريبية

المهارة	**المجموعة**	**العدد**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**ت ودلالتها**
يرتب ويسجل أفكاره بشكل واضح	البعدي	36	3.61	0.494	1.000
	التتبعي	36	3.64	0.487	غير دالة
يستعرض خبراته السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف	البعدي	36	3.61	0.494	1.000
	التتبعي	36	3.64	0.487	غير دالة
يربط بين الموضوع الحالي وموضوعات آخرى ذات صلة	البعدي	36	3.72	0.454	1.000
	التتبعي	36	3.75	0.439	غير دالة
يستنتج القضايا الاجتماعية والأدبية والاخلاقية المرتبطة بالموضوع	البعدي	36	3.22	1.098	1.000
	التتبعي	36	3.33	0.956	غير دالة
يوضح أهمية الموضوع الذي يعبر عنه	البعدي	36	3.47	0.506	1.000

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
	التتبعي	36	3.50	0.507	غير دالة
يوضح الهدف من الموضوع	البعدي	36	3.50	0.609	1.000
	التتبعي	36	3.56	0.558	غير دالة
يوضح ما يحتاجه لكتابة الموضوع	البعدي	36	3.64	0.487	1.000
	التتبعي	36	3.67	0.478	غير دالة
يوضح الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء كتابة الموضوع	البعدي	36	3.56	0.609	1.435
	التتعي	36	3.61	0.609	غير دالة
يوضح نواحي القوة والضعف فيما يكتب	البعدي	36	3.50	0.504	1.000
	التتبعي	36	3.53	0.494	غير دالة
يقترح أفكارًا لعلاج نواحي القصور فيما يكتب	البعدي	36	3.50	0.609	1.357
	التتبعي	36	3.58	0.554	غير دالة
يوضح وجهات نظر الاخرين عن الموضوع المطروح	البعدي	36	3.67	0.535	1.435
	التتبعي	36	3.72	0.513	غير دالة
يحدد الدافع تجاه الموضوع	البعدي	36	3.50	0.655	1.000
	التتبعي	36	3.53	0.654	غير دالة
يعبر عن وجهة نظره عن الموضوع	البعدي	36	3.61	0.494	1.435
	التتبعي	36	3.67	0.478	غير دالة
يصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه	البعدي	36	3.64	0.487	1.435
	التتبعي	36	3.69	0.467	غير دالة
يحدد الموضوع الذي يريد التعبير عنه	البعدي	36	3.64	0.639	1.357
	التتبعي	36	3.72	0.566	داله عند ٠.٠١
الكتابة التأملية ككل	البعدي	36	53.39	2.406	1.559
	التتبعي	36	53.80	2.368	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت بلغت (١.٥٥٩) وهي قيمة غير دالة احصائيًا وهذا يدل على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة التأملية للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، هذا يدل على أن تأثير البرنامج مستمر عبر الزمن والشكل التالي يوضح هذه النتائج

ثانيًا: مناقشة وتفسير النتائج بشكل عام بالفرض الأول من فروض البحث:

يعزى التفوق الذي أحرزه تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة التأملية بعد دراسة موضوعات التعبير باستخدام التلمذة المعرفية إلى أن:

١- الأنشطة الكتابية المختلفة بكتاب التلميذ؛ الأمر الذي ساعد على التواصل الكتابي وتنمية الإبداع لدى التلاميذ؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى التلاميذ، وهذا يتفق مع دراسة(خليل عيسى، نتالي طوباسي ٢٠١٨) التى أشارت إلى أن الأنشطة الكتابية التأملية تنمي قدرات التلاميذ على الابتكار والابداع..

٢- تدريس الموضوعات بالتلمذة المعرفية، والتعليق عليها كتابيًا ساعد في تنمية مهارات الكتابة التأملية، وسلامة التعبير لدى التلاميذ.

٣- التدريس بالتلمذة المعرفية، وأنشطته المختلفة أتاح التواصل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم البعض مما أسهم في نمو مهارات الكتابة التأملية لديهم.

٤- البعد عن عوامل الملل التي تسببها الطرائق التقليدية في تدريس التعبير الكتابي.

٥- مساعدة التلاميذ على استحضار أكبر قدر ممكن من الأفكار داخل عقولهم والتدقيق والتمعن بما يؤدي إلى تنشيط الذاكرة لديهم، والتفكير في الموضوع بشكل مختلف.

٦- التنويع في أساليب التقويم من أنشطة وأوراق عمل واختبار قبلي وبعدي.

٧- إن التلاميذ وجدوا في التلمذة المعرفية شيئًا مختلفًا عن الطريقة العادية من خلال دراسة موضوعات التعبير مما ساعد على إعطائهم الثقة بالنفس والرغبة في كتابة موضوعات التعبير وحب التعاون والمنافشة مع بعضهم البعض وتنمية القدرة على تنظيم أفكارهم وتقييم أدائهم والتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية التلمذة المعرفية في تحقيق نتائج تعليمية مختلفة ومنها دراسة (عبدالرحيم أمين،٢٠١٤)، (حلمي الفيل،٢٠١٦)، (ناهد الشوبيكي،٢٠١٦)، (شيماء كاظم،٢٠١٩)، (عاطف دريع، حامد خيرالله،٢٠١٩)، (ريم عتيبي،٢٠٢٠)، (حنان الربيع، ٢٠٢١)، (فاطمة إبراهيم، ٢٠٢١).

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت أن الكتابة التأملية تعطي التلاميذ الفرصة للتفاعل والتواصل مع الأخرين وتبادل الآراء والأفكار والتعبير على الورق بشكل مختلف وأن الكتابة التأملية تساعد على تحسين التعليم للتلاميذ وتشجعهم على الكتابة دون خوف. ومنها (موفق بشارة،٢٠١٠)، (سامية الحارثى،٢٠١٤)، (Cherine Darwich,2017)، (Reina Ichil& Aya Ono,2018)، (Amr Abdel wahab,2020)، (Cecile Badonhorst& Cecilia Molonoy& Janna Rosales,2020)، (Mohammed Farrah & Manal Abu minsher,2021)

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي فإن الباحثة توصي بالآتي:

١ـ ضرورة الاهتمام بالتعبير بصفة عامة والتعبير الكتابي بصفة خاصة والتنوع في أساليب واستراتيجيات تدريسه.

٢ــ يوصي البحث الحالي المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بالاهتمام بالتلمذة المعرفية والاستفادة منها في مجال تدريس اللغة العربية بكافة فروعها في مراحل التعليم المختلفة، وذلك لتنمية مهارات الكتابة المختلفة.

٣ــ تدريب المعلمين على استخدام التلمذة المعرفية فى تنمية العديد من المهارات لدى تلاميذهم.

٤ــ تدريب المعلمين على تنمية الكتابة التأملية لدى التلاميذ أثناء تدريس مقرر اللغة العربية في المراحل المختلفة؛ بتوظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تجذب انتباه التلاميذ.

٥ـ استخدام التلمذة المعرفية في تدريس التربية الإسلامية، وفروع أخرى للغة العربية لما لها من أثر في تنمية مهارات التلاميذ المتنوعة.

٦ــ عقد ورش عمل لتدريب المعلمين على التجديد في أهداف التعبير الكتابي، والتنوع في موضوعات التعبير وفقًا للمستحدثات التي طرأت على المجتمع.

٧ــ تشجيع التلاميذ على ممارسة مهارات القراءة والكتابة، لتحسين مستواهم؛ لأن ضعف بعض التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة يشكل عائقًا لممارستهم للكتابة التأملية.

٨ــ منح التلاميذ الفرص المناسبة التي تساعدهم في التعبير عن أفكارهم وآرائهم؛ لقلة الفرص لديهم للتعبير عن أفكارهم، وتخصيص الوقت الكافي للتلاميذ للتأمل بعيدًا عن وقت الحصص، وتشجيع التلاميذ وتحفيزهم لإثارة اهتمامهم بالكتابة التأملية.

رابعًا: بحوث مقترحة:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا البحث تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١ـ استخدام التلمذة المعرفية لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢ــ استخدام التلمذة المعرفية في تدريس النحو وأثره على تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣ــ استخدام التلمذة المعرفية وأثرها على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤ــ فاعلية برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية في تدريس البلاغة وأثره على تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥ــ إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على طلاب المرحلة الثانوية.

٦ــ إجراء دراسات تستخدم فيها فاعلية برامج مقترحة لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى التلاميذ.

٧ــ إجراء دراسات تقيس أثر التدريس باستخدام التلمذة المعرفية والكتابة التأملية في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الفئات الخاصة بمختلف أنوعهم في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع:

أبو الفضل جمال الدين محمد ابن منظور. **لسان العرب**. المجلد الأول. بيروت: دار الصادر.

آسيا بنت حامد بن محمد ياركندي. (٢٠١٠). أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**. مج٢. ع(٧٤).ص ١٣٨ ـــ ١٧٨.

أكرم صالح محمود خوالدة. (٢٠١٠). **فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا: جامعة عمان العربية.

إيمان على أحمد إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة التربوية جامعة سوهاج**. كلية التربية. ج٩٠. ص٧٠٠ـــ٧٨٥.

ثابت كامل هادي. (٢٠١٤). أثر مهارات التفكير التأملى في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية**.ع(١٨). ص ٥٤٣ ـ٥٦١.

جمال حسن السيد إبراهيم. (٢٠١٥). استخدام التلمذة المعرفية في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستدلال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية **الجمعية التربوية للدراساتالاجتماعية**. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع(٧٠). ص ٤٢ ــ ٤٢.

جمال مصطفى العيسوي و محمد محمود محمد موسى وعبدالغفار محمد الشيزاوي. (٢٠٠٥). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**. الإمارات العربية المتحدة العين: دار الكتاب الجامعى.

حسن حسين زيتون وكمال حسين زيتون. (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

حلمي محمد حلمي الفيل.(٢٠١٩). **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)**. الإسكندرية: مكتبة الأنجلو المصرية.

حمدي أحمد عبدالعزيز و هدى سعود عبدالعزيز الهندال. (٢٠١٥). تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع. **مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق**. ع(١٠).ص ١٦٢-٢٢٢.

حمدى محمد محمد البيطار.(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء طرق التلمذة المعرفية لتدريس مقرر تكنولوجيا المياة والصرف الصحى في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي. **مجلة كلية التربية بالسويس**. مج٧. ع(٢). ص ١٦٠ ــ٢٢٣.

خالد عودة إبنية.(٢٠١٨). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر .**مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجى الأغواط**.ع(٦٣). ص ٦٥ ــ ٧٤.

خليل عبدالقادر يوسف عيسى و نتالي نبيل طوباسي.(٢٠١٨). تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر٣٥٩ و تر٣٦٩ فى كلية التربية بجامعة بيت لحم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. مج٢.ع(٢٤). ص ٨٧ ــ ١٠٨.

راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي. (٢٠٠٥). **المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. عمان: دار المسيرة.

رضا طعمة العجيلي و صلاح خليفة اللامي.(٢٠١٨). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي وحب الاستطلاع لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ـــ جامعة بابل**.ع(٣٨). ص ١٠٧٢ ــ ١١٠٥.

رضا مسعد عصر. (٢٠٠٣). **حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية**. المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. مج(٢). القاهرة. ٢١-٢٢يوليو ٢٠٠٣، ٦٤٥- ٦٧٣.

رقية عبد عبدالله.(٢٠١٩).أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن. **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**. مج٩. ع(١). ص ٤٧٣ ـ ٤٩٨.

زكريا إسماعيل.(٢٠٠٥). **طرق تدريس اللغة العربية**. دار المعرفة الجامعية.

سامية سليمان الشوابكة و عبدالكريم سليم الحداد. (٢٠١٧). أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. مج ٤٤. ع(٤). ص ٤٣ ــ ٥٧.

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

سميح عبدالله أبو مغلي. (٢٠١٠). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

شيماء إبراهيم أبو ضباع. (٢٠١٥). **أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلى في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه**. رسالة ماجيستير. كلية التربية: الجامعة الإسلامية(غزة).

عاطف عبد علي دريع و حامد شياع خيرالله. (٢٠١٩). أثر استخدام التلمذة المعرفية فى التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. **مجلة كلية التربية ــ جامعة القادسية**. ع(٣٥). ص ٤٦٣ ـــ ٤٩٨.

عبدالرحيم عباس أمين. (٢٠١٤). برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية. **مجلة كلية التربية ــ جامعة طنطا**. ع(٥٥). ص ١١٦ ـــ١٩٠.

عبدالسلام مصطفى عبدالسلام. (٢٠٠١). **الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عبداللطيف الصوفي. (٢٠٠٧). **فن الكتابة أنواعها ــ مهاراتها ــ أصول تعليمها**. دمشق: دار الفكر.

عبدالله عبدالرحمن الكندري و إبراهيم محمد عطا. (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**. ط٢. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء. (٢٠٠٢). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية**. ط٢. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

فؤاد أبو حطب وأمال صادق. (١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد خير محمود السلامات. (٢٠١٨). أثر استخدام التلمذة المعرفية في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. مج ١٦. ع(٢). ص١٣٣ ــ ١٦٢.

محمد رجب فضل الله. (٢٠١٤). **المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

محمد سعيد الزهراني وإياد حسين أبو رحمة. (٢٠١٩). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. **المجلة التربوية كلية التربية**. ع(٦٨). ص ٤٩٢ ــ ٥٥٦.

موفق سليم بشارة. (٢٠١٠). أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال. **مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**. مج ٢٢. ع(١). ص ٢٧ ــ ٥٥.

نافز أحمد عبد بقيعي. (٢٠١٩). أثر كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**. مج ١٤. ع(١). ص ٣٧ ــ ٦٢.

ناهد محمد يوسف الشوبكي. (٢٠١٥). **أثر توظيف استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير. كلية التربية: الجامعة الإسلامية (غزة).

نسرين جلال أمين. (٢٠١٦). **أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة دمشق.

نوال بنت سلطان الخضر و سعدي معيض الرشيدي. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية قائمة على التساؤل الذاتي والكتابة التأملية في تنمية مهارات طرح المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية**. مج٢٠. ع(١٦٢). ص ١ ــ٥٨.

يوسف بن عبيد بن جمعة القطيطي. (٢٠١٧). **فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.

Allan Colins & John Seely Brown &Susan E.Newman.(1987). **Cognitive Apprenticeship Teaching The Creft of Reading Writing And Mathematic**. University of Illinois: Urbana Champaign Library.

Aziz Ghefaili. (2003). Cognitive Apprenticeship, Technology, and The Contextulization of Learning Environments. **Journal of Educational Computing, Design& Online Learning**. 4.1-27.

Copie Moore & Barry L Body &Kim E Dooley. (2010). The Effects of Experiential Learning With an Emphasis on Reflective Writing on DeepLevel Processing of Leadership Students. **Journal of Leadership Education**.9(1). 36-52.

David Boud. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. 4. **Journal University of Technology: Sydney**.9-18.

Hager Gamal Ahmed Labib AL-Tonsi. (2018). Cognitive Apprenticeship (CA) in TEFL: Investigating Teachers Attitudes. **Journal of Faculty of Education Menofia Universty**.33(3). 2-47.

Jennifer A Scott Brown & Jill E Stefaniak. (2016). The Desing of a Cognitive Apprenticeship to Facilitate Storytime Programming for Librarians.

Mohamed Farrah.(2012). Refective Jornal Writing as Effective Technique in The Writing Process.**Journal An Najah University**. 26(4).998- 1025.