جامعة عمار ثليجي - الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الموضوع:

فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارة الكتابة لدى تلاميذ الطور الثاني الابتدائي
دراسة تجريبية بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن ولاية غرداية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم – تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

حسن حميد أوجانة

إشراف الأستاذ:

أ.د. داود بورقيبة

أعضاء لجنة المناقشة:

داودي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	رئيسا
داود بورقيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
بوفاتح محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
صخري محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
أولاد حيمود جمعة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
رايسي علي	أستاذ محاضر – أ	المدرسة العليا للأساتذة –الأغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: **2024/2023**

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم صل على سيدنا محمد وسلم

الإهداء

أهدي باكورة جهدي وعملي إلى من صنعت مني رجلا ودعواتها لي بالنجاح والتوفيق لا تنقطع ...الغالية نبع الحنان. وإلى قدوتي ورمز فخري...الصبور المكدّ الداعي لي بالخير والصلاح لله في أنفاسه.

وإلى رفيقة دربي ومؤنستي الشريفة شريكة حياتي...

وإلى أبنائي قرة عيني ريحان، الحاج يوسف، أنس، بنيامين، فرح... وإلى إخوتي وأهلي وأصحابي...

وإلى من لهم الفضل في تكويني ومنحى فرصة الارتقاء في العلم والمعرفة... أستاذي البروفيسور داود بورقيبة وأساتذة جامعة الأغواط، وإدارة مدرسة تاونزة العلمية وأساتذتها ومتعلميها كل باسمه ومنصبه.

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ"

اللهم لك الحمد والشكر على ما أنعمت علينا من نعم وأكرمتنا بنور العلم ويسرت لنا أمورنا، فلعبادك المؤمنين نصيب من حسن صنيعنا:

- صاحب الفضل بورقيبة داود نِعم الناصح والمرافق والمشرف على اطروحتي من بدايتها حتى إنهائها. وإلى إدارة جامعة عمار ثليجي بالأغواط وأساتذتها الأفاضل على رأسهم البروفيسور بوفاتح محمد الذي لم يبخل علي يوما عن تقديم يد العون.
- إدارة مؤسسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن ببنورة ولاية غرداية التي احتضنت عملي ويسرت لي كل السبل.
- اللجنة المناقشة للأطروحة من الأساتذة الكرماء وإدارة الجامعة الساهرة على حسن سير المناقشات.
- تقبل الله من الجميع جهودهم وخدماتهم الجليلة.

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا الحالية إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين الأداء الكتابي لمتعلمي الطور الثاني الابتدائي في مدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن ولاية غرداية، حيث تكونت عينة دراستنا على 53 متعلما من مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي، وتم تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة الممتدة من شهر أكتوبر 2021 إلى غاية شهر ماي 2022، وتم اختبار العينة بقياس قبلي وبعدي ضمن المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى قياس أثر التدريب.

وخلصت النتائج إلى ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- يتصف البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة من الفعالية بهدف تحسين مستوى الأداء الكتابي لمتعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية. من خلال قياس الأثر بمعادلة كوهين دي والتي تحصلنا على نسبة 1,07 والتي تشير إلى قوة الفاعلية بالمقارنة مع (0,8) الذي وضعه كوهين.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي – مهارات الكتابة – متعلمو الطور الثاني الابتدائي

Study Abstract:

Our current study aied to find out the effectiveness of a training program in improving the written performance of second-stage primary learners at Taounza Scientific School in Beni Isguen, Ghardaia, where our study sample consisted of 53 learners from the third and fourth levels of primary school, and the training program was applied from October 2021 until May 2022, and the sample was tested with a pre- and post-measurement within the semi-experimental curriculum that aims to measure the impact of training.

The results concluded as follows:

-Existence statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurement of the level of written performance among learners of the third level of primary school at the Tawenza Scientific School in Beni Isguen in Ghardaia after the application of the training program in favor of the post-measurement.

-Existence statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurement of the level of written performance among learners of the fourth level of primary school at the Tawenza Scientific School in Beni Isguen in Ghardaia after the application of the training program in favor of the post-measurement.

- Existence statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurement of the written performance test among learners of the second stage of primary school as a whole at the Tawenza Scientific School in Beni Isguen in Ghardaia after the application of the training program in favor of the post-measurement.

- Not existence statistically significant differences between the average scores of the written performance test among the learners of the second primary stage as a whole at the Tawenza Scientific School in Beni Isguen in Ghardaia after the application of the dimensional measurement due to the gender variable.

-Not existence statistically significant differences between the average scores of the written performance test among the learners of the second stage of primary school as a whole at the Tawenza Scientific School in Beni Isguen in Ghardaia after the application of the dimensional measurement due to the academic level variable.

- The training program is characterized by a great degree of effectiveness with the aim of improving the level of writing performance of learners of the second stage of primary school as a whole at the Tawenza Scientific School in Beni Isguen in Ghardaia. By measuring the effect with Cohen-D's equation, which obtains a ratio of 1.07, which indicates the strength of the effectiveness compared to (0.8) developed by Cohen.

Keywords: Training program - writing skills - learners of the second stage of primary school.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
الإهداء		
شكر وتقدير		
	ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
	فهرس المحتويات	ج
	فهرس الجداول	هـ
	فهرس الأشكال	و
	فهرس الملاحق	ح
	مقدمة	01
الباب الأول: الجانب النظري		
الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها		
01	مشكلة الدراسة	06
02	تساؤلات الدراسة	09
03	فرضيات الدراسة	09
04	أهداف الدراسة	10
05	أهمية الدراسة	10
06	التعاريف الإجرائية	10
07	الدراسات السابقة	11
08	عقيب عام حول الدراسات السابقة	30
الفصل الثاني: التدريب		
	تمهيد	32
01	تعريف التدريب	32
02	أهم النظريات المساندة للتدريب	34
03	أهداف التدريب	36
04	متطلبات التدريب الناجح	38
05	مبادئ التدريب	40

06	مراحل العملية التدريبية	43
–	خلاصة الفصل	55
الفصل الثالث: الكتابة		
–	تمهيد	56
01	تعريف المهارة	57
02	تعريف الكتابة	58
03	أهم النظريات التي دعمت تعلم المهارات	60
04	تطور الكتابة عبر التاريخ	62
05	أنواع الخطوط	67
06	تدريس مهارات الكتابة	70
07	العقبات التي تواجه تعلم مهارة الكتابة	82
	خلاصة الفصل	86
الباب الثاني: الجانب الميداني		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
–	تمهيد	87
01	منهج الدراسة	87
02	حدود الدراسة	88
03	مجتمع الدراسة وعينته	88
04	الدراسة الاستطلاعية	90
05	عينة الدراسة الاستطلاعية	92
06	أدوات جمع البيانات	93
07	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	113
08	خطوات إجراء الدراسة الميدانية	117
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها		
	تمهيد	119
01	عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	120
02	عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	122
03	عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	124

04	عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	126
05	عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	128
06	عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	130
–	حدود تعميم نتائج الدراسة	133
–	توصيات الدراسة	133
–	مقترحات لدراسات مستقبلية	134
–	قائمة المراجع	137
–	محتويات الملاحق	146

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة حسب الاطوار التعليمية	89
02	عينة الدراسة الاستطلاعية	92
03	عينة الدراسة الأساسية	92
04	أبعاد معايير اختبار الأداء الكتابي	94
05	تطبيقات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي في المجال المعرفي	100
06	تطبيقات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي في المجال المهاري	101
07	تطبيقات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي في المجال الوجداني	103
08	تطبيقات النظرية البنائية المعرفية على البرنامج التدريبي	105
09	هيكل محتوى البرنامج التدريبي	110
10	جوانب تقييم معيار الأداء الكتابي لدى المحكمين	113
11	درجة اتفاق المحكمين على معايير اختبار الأداء الكتابي	113
12	دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة الدنيا وافراد العينة العليا في اختبار الأداء الكتابي	114
13	الصدق الداخلي لدرجة كل معيار مع الدرجة الكلية للاختبار	115
14	درجة الثبات الكلي للاختبار على طريق ألفا كرونباخ	116
15	درجة الثبات الكلي للاختبار عن طريق التجزئة النصفية	116
16	نتائج تحكيم الأساتذة للبرنامج التدريبي المقترح	117

17	مستوى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتعلمي السنة الثالثة ابتدائي في اختبار الأداء الكتابي	121
18	مستوى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتعلمي السنة الرابعة ابتدائي في اختبار الأداء الكتابي	123
19	مستوى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى متعلمي الطور الثاني ككل في اختبار الأداء الكتابي	125
20	مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى الذكور والإناث من متعلمي الطور الثاني الابتدائي بعد تطبيق القياس البعدي	127
21	مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى المستويين الثالثة والرابعة ابتدائي بعد تطبيق القياس البعدي	129
22	فاعلية البرنامج التدريبي لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي من خلال استخراج نسبة الكسب لبلاك لاختبار الأداء الكتابي	131

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مفهوم التدريب	33
02	مخطط التعلم	36
03	تصنيف أهداف التدريب	38
04	التدريب نظام متكامل	41
05	مبادئ وأساسيات التدريب الفعال	43
06	معالم تصميم البرنامج التدريبي	51
07	مجالات تقويم البرنامج التدريبي	54
08	شاهدُ قبرٍ مكتوب بالخط الكوفي بتاريخ 64 هـ	64
09	نموذج من كتاب النبيء (ص) إلى المنذر بن ساوى امير البحرين	65
10	لوحة فنية معاصرة من خط الثلث	66
11	نموذج من الخط الكوني	67
12	نموذج من الخط الديواني	68
13	نموذج من خط الرقعة	68

14	نموذج من خط النسخ	69
15	نموذج من خط الثلث	69
16	نموذج من الخط الفارسي	69
17	نموذج من الخط المغربي	70
18	مخطط حول عقبات وتحديات تعلم مهارة الكتابة	85
19	نموذج تقييم اختبار الكتابة	98
20	تصنيف بلوم – النموذج القديم	99
21	تصنيف بلوم – النموذج المعدل	100
22	المرحلة الأولى من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي	109
23	المرحلة الثانية من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي	109
24	المرحلة الثالثة من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي	110
25	نموذج 01 من كراس القسم يبين مدى تحسن الأداء الكتابي	119
26	نموذج 02 من كراس القسم يبين مدى تحسن الأداء الكتابي	120
27	الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمتعلمي قسم الثالثة ابتدائي في درجات اختبار الأداء الكتابي	121
28	الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمتعلمي قسم الرابعة ابتدائي في درجات اختبار الأداء الكتابي	123
29	الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لعينة الطور الثاني في درجات اختبار الأداء الكتابي بعد إجراء القياس البعدي	125
30	الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في متوسط درجات اختبار الأداء الكتابي بعد إجراء القياس البعدي لعينة متعلمي الطور الثاني	127
31	الفروق بين المستويين الثالثة والرابعة ابتدائي في متوسط درجات اختبار الأداء الكتابي بعد إجراء القياس البعدي	129

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة المحكمين	A
02	البرنامج التدريبي	A
03	مستندات البرنامج التدريبي	GG
04	الجداول الحسابية	VVV
–	حساب الاتساق الداخل	W
–	حساب الصدق التمييزي	WW
–	حساب الثبات بالتجزئة النصفية	XX
–	حساب الفرضية الأولى	XXX
–	حساب الفرضية الثانية	YYY
–	حساب الفرضية الثالثة	YYY
-	حساب الفرضية الرابعة	ZZZ
–	حساب الفرضية الخامسة	AAA
05	صور من أنشطة البرنامج التدريبي	BBB

مقدّمة:

تعتبر الكتابة مهارة مهمة من مهارات اللغة والتواصل في حياة الفرد، كما تعتبر القدرة على الكتابة هدفا أساسيا من أهداف التعلُّم، والكتابة كفن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، فإذا كان الحديث وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من الأفراد في مجتمعه الصغير أو الكبير، به ينقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره ويقضي حاجياته وغايته. وإذا كانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة العابرة والثقافات المختلفة، فإن الكتابة تعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته حيث ذكر العلماء أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي. فبالكتابة سجل تاريخه وحافظ على بقائه ودوّن بها آثاره ومعارفه وثقافته، وبدونها قد لا تستطيع الجماعات الاستمرار في رعاية ثقافاتها وتراثها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني وتراكماته الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة كأداة لحفظه ونقله وتطويره. وقد تختلف الكتابة في أشكالها ومدلولاتها ومعانيها بين ما هو مكتوب بالحرف أو الرموز أو الأشكال أو الصور..."وتبرز الكتابة من بين فنون اللغة كأداة مهمة في نقل الثقافة والعلوم المختلفة عبر الأجيال المتلاحقة على درب الحضارة الإنسانية الممتدة عبر العصور، بل إن سفر التمدن والتحضر الضخم قد نُقشت أولى حروفه باختراع الكتابة، حيث لا يمكن تخيل الكم الهائل الضائع من تاريخ الإنسانية بدونها، فهي ذاكرة الفرد والأمة، وهي سـجل لكلّ جوانب حياته، وهي نبع لا يغيض لكل المعارف والعلوم، وحياتنا كلها مرتبطة ارتباطًا مباشرا أو غير مباشر بهذا التوثيق اللغوي، حيث كان التاريخ قبل الكتابة مجرد مجموعة من الظنون القائمة على الحدث والتخمين الذي لا يقوم على منهج يقيني. " (النجّار بسّام، 2003: 2-3)

وقد قامت العديد من الحضارات على مرّ العصور بكل تفاصيلها وبإنجازاتها وإخفاقاتها وما تركت من إرث مادي ومعنوي، بفضل ما دوّنته أو رسمته أو نقشته. فالكتابة هي الوعاء الحافظ لكل الأحداث من علوم وحروب وتطوّرات في جميع الميادين.

واليوم باتت مكاتبنا تزخر بالكتب والأبحاث والمدوّنات والمخطوطات التي تعبّر عن حقب ماضية وتاريخ تمّ توثيقه بشتّى الأساليب: كتابة باليد، أو بالآلات الراقنة أو بالمطابع العصرية.

وسعى الكُتّاب وعلماء النحو والأدباء إلى جعل الكتابة بمثابة إرث حضاري يحكي عن تفاصيل الحياة أو تجارب الإنسان أو شعوره وانفعالاته وأحداث عابرة بطرق منهجية وعلمية مضبوطة، يتدرّب عليها الفرد منذ خطواته الأولى للتعلُّم في كتاتيب العلم أو دور التربية.

وقد جاءت الكتابة خاتمة مهارات اللغة الأربع، ليس لأنها أقلها أهمية بل لأنها المهارة الجامعة لكل مهارات اللغة وتطبيقاتها وقواعدها، وهي من أهم نواتج تعليم اللغة وتعلُّمها، وتُعدُّ المقياس الذي يُظهِر قدرات الفرد اللغوية والفكرية.

وأضحت الكتابة اليوم مهارة وفنا لها قواعدها ومنهجياتها وضوابطها وجماليتها، لذلك يقول المختصون في الأدب والكتابة:

"ويمتاز التعبير الكتابي بأن الوسيلة فيه هي الكلمة المكتوبة، التي تعد أداة لحفظ نتاج العقل الإنساني، ونقله وتطويره، ومن الناحية التربوية : فإن الطالب يستطيع من خلال التعبير الكتابي أن يعبِّر عما يدور في ذهنه من أفكار، ومشاعر، وآراء – كتابة، وتعكس هذه الكتابة غالبا شخصية الكاتب، ويُستشفُّ منها أشياء كثيرة : كالقوة اللغوية، والقوة البلاغية، والتمكّن العلمي، وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات المكتوبة، وغيرها".

(إسماعيل زكريا، 1999: 192)

وكما تعتبر الكتابة نشاطاً فكرياً وحركياً للتعبير عما يريده الشخص، ومهارة مهمة من مهارات اللغة، وهي فن لغوي ووسيلة اتصال لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، كما أنّها دليل على عظمة العقل البشري، وكما قال علماء الأنثروبولوجيا إنّ الإنسان عندما اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، ومهارة الكتابة سواءً بالتعبير أم الإنشاء تحقق وظيفتين: الأولى هي الاتصال والثانية هي التفكير، إذن فمهارة الكتابة هي التحكم في نظام بناء الجمل في كتابة موضوع ما أو رسالة ما يستطيع الإنسان أن يفهمها ويترجمها.

وفي ظلّ عصر المعلومات أصبحت الكتابة عملية ذهنية في غاية التعقيد، تقوم على الإجادة والإبداع، وتحوِّل معلومات الفرد وصوره الذهنية المجردة الى رموز خطية، وتترجم افكاره ومشاعره وآراءه لتعكسها في صور مرئية بوصفه الطرف الآخر لعملية الاتصال.

وكما تعتبر الكتابة في الميدان التحصيلي إنجازا يقوم به المتعلّم في حياته التعليمية، كما يعد تعليم الكتابة التعبيرية أحد المداخل المهمة في التغلّب علـــى صـــعوبات التعلّم، والتقليل من حدة انتشار ظاهرة الضعف المتفشّية بين التلاميذ في مختلف مراحـــل التعليم، ولذا فإن أي تطور في مستويات الكتابة التعبيرية، سيؤدي بشكل أو بآخر إلى إحداث تغيرات كمية، أو نوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تحصيل اللغة بخاصة.

(نصر حمدان، 1995: 201)

فإن عملية تعلم واكتساب مهارة الكتابة يحتاج إلى وقت أطول وجهد أكثر بما في ذلك تعلّم المبادئ الأساسية لهذه المهارة مثل التعرف على مسك القلم والسيطرة على رسم الحروف والتمييز بينها، لذلك أصبحت قدرة المعلّم على توصيل ما لديه من علم إنما هي وقف على مدى تمكّنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على توصيل الغاية بشيء من المرونة مع مراعاة قواعد النحو والصرف ووضع علامات الترقيم وسلامة الخط واستقامة السطور والتنسيق والتنظيم بين الحروف والكلمات ونظافة الورقة واستغلال فضاءاتها أحسن استغلال، واستعمال الألوان وترك الفراغات المناسبة.

فكما أشارت العديد من الدراسات التي تركّز على أثر استخدام الوسائط الالكترونية واستحواذها على التداول والاهتمام والإدمان وتأثيرها على الرصيد المقروء والمكتوب. إذ نجد المتعلّم يتقن ويتلاعب ويداعب اللوحة الرقمية أو لوحة المفاتيح أكثر من مداعبته للقلم من أجل كتابة بعض الكلمات أو السطور، فإن كتب شيئا قد يصعب استيعابه أو فهمه.

فمهارة الكتابة تعطي الطلبة فرصاً للتفكير والتدبر، ومن ثم الوصول إلى مستوى متقدم يرتبط بالتعبير الكتابي ليبرز الطالب ما لديه من أفكار ومعارف مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائباً، ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية على درجة كبيرة من الأهمية في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر بناء شخصية المتعلم وضرورة اجتماعية لنقل أفكاره والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وتعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي. (عطية محمد، 2007: 97)

لذلك نجد أن التربويين يركّزون كثيرا على المراحل الأولى للتعليم بدءا من السن الخامسة إلى سن العاشرة، ففيها تكون آخر مرحلة لنضج العظام واستوائها واكتمال شخصية المتعلّم وتبلورها ووضوح معالمها من خلال المحاكاة والتقليد والمحاولة والخطأ والاحتكاك بأقرانه، حيث تكون المراحل الأولى من التعليم الدّرجة الأولى والأساس الذي تنبني عليها شخصية المتعلّم في حياته التعليمية والتعلّمية، لذلك نولي لها اهتماما كبيرا وحرصا شديدا من خلال المتابعة في المدرسة والبيت على السواء.

وقد أكّد البجة عبد الفتاح حسن عند وصفة المراحل الأولى من التعليم بأنّ: المتعلّم يعتمد في تعلم رسم الحروف والكلمات على نحو أساسي على النمذجة والتقليد والمحاكاة، لذلك فإن على المعلم أن يكون في كتابته نموذجا يتقدى به، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، لما له من تأثير كبير في تشكيل سلوك المتعلّم اللغوي، وقدرته على تشكيل الحروف والكلمات ورسمها، لأن السنوات الأولى في غاية الأهمية، إذ فيها يتم بناء المهارات الأساسية على نحو عام، والمهارات اللغوية وخاصة مهارات الكتابة، التي تبدأ بعملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على الشكل والصوت، للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيـــلات. (البجّة عبد الفتاح حسن، 1999: 108)

وإن ما يشغل بالنا في الآونة الأخيرة مستوى الخط والكتابة لدى متعلّمينا كوننا نعمل في الحقل التربوي منذ سنين وتصادفنا مثل هذه الإشكالات والتي تكاد تكون عامّة، والمعضلة الكبرى لَمـــــّا يتبع ذلك التردّي في الكتابة إلى مستويات أعلى في المدرسة وتكون في غالب الأحيان عائقا في رسوب المتعلّمين أو حرمانهم من بعض النقاط بسبب ذلك.

وقد أوضح هديب موسى في مؤلّفه موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء ما يلي:

إنّ المتتبع لمستوى مهارة الكتابة عند المتعلّمين، يلحظ أن فئة منهم تعاني من مشكلات عدة في الكتابة، تظهر في صور وأشكال متنوعة، منها: عدم تنظيم الكلمات والحروف بشكل سليم، والصعود والنزول عن خط الكتابة، والصعوبة في رسم الحروف، وعدم إتقان شكلها وحجمها، والصعوبة في تذكر شكل الحرف، والزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً، وترك مسافات غير متساوية بين الكلمات أو داخل الكلمة الواحدة، ويستغرق بعض الطلبة وقتاً أطول في الكتابة مقارنة مع زملائه الآخرين، هذا عدا عن ترك بعض

الحروف، وعدم التمييز بين بعضها الآخر، مثل الألف الممدودة والمقصورة، والتاء المربوطة والمفتوحة، وهمزتي القطع والوصل، وكتابة واو الجماعة، والتاء المربوطة والهاء، والضاد والظاء. (هديب موسى، 2003: 45)

وأصبح للكتابة في عصرنا هذا ما يسمّى "بالتعليمية" والتي تؤطّر مادة اللغة العربية وقواعدها التي تحوي على التعبير الشفهي والقراءة والإملاء وما يتعلّق بها من أنشطة، ويكون المعلّم ملمّا بها ولديه تكوين أكاديمي يؤهّله لأن يرافق المتعلّمين لتجاوز مراحل الكتابة بكل بما تحمله من تحدّيات وكذلك الأهل.

ووضعت الوزارة الوصية تحت تصرّف المعلّم دليلا منهجيا يضبط تعليمية الخط ضمن مادة اللغة العربية (المنطوق والمكتوب)، ويهدف إلى التوازن بين المقروء والمكتوب والمفهوم لدى المتعلّم، ولكن لو دقّقنا أكثر وتمحّصنا فيما أعدّته الوزارة لكفاءة تحسين الكتابة نجد الترر اليسير فقط دون وجود معايير أو برامج أو أنشطة تخدم الكفاءة وتطوّرها، فهي مجرّد عناوين وتمارين تقدّم للمتعلّم في الحصة الدراسية أو كواجب مترلي.

فكوننا أصحاب التخصص (مرشد نفسي مدرسي) أخذنا على عاتقنا وبجدّية إعداد برنامج تدريبي يساهم في توفير جوّ من المتعة والتعلّم والإبداع والتحسين.

فإذ لابدّ من إجراء بحث أكاديمي يضفي على البرنامج صبغة العلميّة والمنهجية والخلفيّة النظريّة وما قامت به الدّراسات العلمية.

من أجل التقسيم المنهجي والتراتبي لدراستنا قمنا بتصميم تسلسلي لدراستنا:

إذ قسمنا بحثنا إلى جانبين مهمّين وأساسيين:

1- الباب الأول: الجانب النظري للدراسة:

ويحوي أربعة فصول:

الفصل الأول: يعتبر مدخلا للدراسة، والذي نتناول فيه مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، وكذا تحديد مصطلحات الدراسة، كما قمنا بإدراج الدراسات السابقة في إطار هذا الفصل ثم التعليق عليها بالمقارنة والتحليل.

الفصل الثاني: ويركّز على أهم التعاريف التي قدمها العلماء والباحثون والتربويون حول التدريب ونظرياته وأهدافه ومتطلباته ومبادئه وخطوات بنائه وتصميمه وتقييمه.

الفصل الثالث: والذي يتناول مهارة الكتابة: تعاريف مهارة الكتابة وأهم النظريات التي تناولت المهارة في التعليم وتاريخ تطور الكتابة وأهمية وأهداف تدريسها وتاريخ الخط وانواعه، وصعوبات وتحديات تعلم مهارات الكتابة.

2- الباب الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث تناولها لمنهج الدراسة وحدودها وكذا مجتمع الدراسة وعينته، وأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة الميدانية، وعرض البرنامج التدريبي وأهدافه وأهم معالمه وكيفية تطبيقه، والأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل نتائج هذه الدراسة.

الفصل الخامس: يحتوي على عرض نتائج الدراسة بناء على الفرضيات الموضوعة ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة. ثم تختتم الدراسة بالتوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

1) مشكلة الدراسة:

لو استقرأنا التراث الإسلامي لوجدنا أن السلف الصالح من الصحابة والعلماء والخلفاء كانوا أشد حرصا على التدوين والكتابة والقيد، خوفا من اندثار العلم والأثر الطيب والسيرة النبوية العطرة، فكانوا أوّل من حرصوا على النقل والكتابة فأصبحت المكاتب تزخر بالمخطوطات والكتب.

فأضحت الكتابة وأدواتها وقواعدها ومهاراتها أمرا أساسيا في التدرج في العلم بكل فروعه ومستوياته، بدأ من التعليم الابتدائي والأساسي إلى أعلى درجات العلم والمعرفة. ففي التعليم الابتدائي يكون المتعلم في أمسِّ الحاجة إلى قواعد تضبط تعامله مع الكتابة لان الكتابة تعد مهارة مطلوبة وأساسية في نقل المعرفة والعلوم والتعامل مع جميع المواد وترجمة المعرفة إلى رموز وأشكال مفهومة، وهذا الأمر يتطلّب من المتعلم إماما وإتقانا قاعديا لمهارة الكتابة. وفي هذا الصدد جاءت هذه الدّراسة كمتطلبات من الباحث في التفكير في آلية لتحسين الكتابة لدى المتعلّمين من الطور الابتدائي، ضمن برنامج تدريبي متكامل يجمع بين العديد من المهارات اللازمة من أجل ترسيخ القواعد الأساسية لتعليم فعّال لأهم أسس الكتابة. مستندين في ذلك على ما أقرّته الوزارة الوصيّة في المناهج الدراسية لسنوات الابتدائي وممّا تمليه القواعد العامّة لتعليم الكتابة من خلال الاطّلاع على الكتب المساعدة والمحاضرات التي يقوم بها ممارسو الخط العربي (سلسلة تعليم الخط العربي للدكتور شريفي محمّد نموذجا).

فمن خلال عمل منهجي قام به الباحث بثلاث خطوات من أجل الوقوف على أهم الإشكاليات الميدانية الحقيقية والفعلية:

⟸ الخطوة الأولى:

جمع كراريس متعلّمي قسمي السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من أجل إلقاء نظرة عامّة عليها متقيّدا بالآتي:

- وضوح الكتابة (تناسق الحروف والكلمات والجمل)
- تناسق الأسطر واحترام المسافات والأبعاد (التحكم في فضاء الورقة والنقاط والعلامات)
- الحفاظ على نظافة الورقة وسلامتها (التمزيق – أثر المحي – بقع الحبر – طي الورقة ...)
- استعمال الألوان

فتم ملاحظة الأمور التالية:

1. المسؤول فيها الأستاذ بدرجة أولى:

- اختلاف المتعلّمين فيمن يستعمل قلم الرصاص وبين من يستعمل القلم الجاف وبين من يستعمل قلم الرّيشة.
- هناك من يتخطى سطرا بين أسطر الكتابة، ومنهم من لا يتخطّى السطر.
- هناك من يستعمل الألوان في العناوين والرسومات والأشكال والجداول، وهناك من يكتفي بلون واحد وموحّد.
- هناك من الأساتذة من يطبّق مراقبة مستمرّة للكراريس وهناك من يطول من فترة إلى أخرى.

- استعمال المسطرة بشكل قليل في الرسومات أو الجداول أو لتسطير العناوين.

2. المسؤول فيها المتعلّم بدرجة أولى:

- عدم التناسق بين الحروف والكلمات والجمل والفقرات بشكل عام إلا استثناءات قليلة ممن لديهم الحس الجمالي (أو هناك متابعة ورقابة أسريّة على حسب تعبير أحدهم).
- بعض الكراريس يبدوا عليها الأوساخ والتمزّق وكثرة استعمال المحاة بشكل حاد وعنيف.
- عدم اتباع السطر بشكل جيّد وسليم.
- عدم بري القلم بشكل يظهر الكتابة بوضوح، أو عدم مسك قلم الحبر بشكل سليم وصحيح (يظهر من خلال جودة الخط).
- رداءة أقلام الكتابة

⟸ **الخطوة الثانية:**

القيام بزيارات تقييمية وملاحظات في أقسام السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من أجل رصد العلامات التالية:

- وضعية الجلوس أثناء الكتابة
- وضعية الكراس
- كيفية مسك القلم
- كيفية بري القلم
- نسبة الاستجابة والسرعة في الكتابة
- كيفية استعمال المحاة والمسطرة

فتم ملاحظة الأمور التالية:

- أغلب المتعلّمين وضعيات الجلوس أثناء الكتابة غير صحية ولا سليمة.
- مسك القلم بشكل غير صحيح عند أغلب المتعلّمين
- بري القلم بشكل مستمر وبإسراف بسبب (جودة ضعيفة للقلم أو المبراة/ طريقة البري غير صحيحة، خطأ في طريقة البري)
- نسبة استجابة المتعلّمين للكتابة متفاوتة بين منتبه ومنشغل بأمور أخرى (نقص توحيد التعليمة)، ونسبة السرعة بين منخفضة ومتوسطة، وسريعة لدى أقلّيّة.
- جودة المحاة ضعيفة جدّا لدى البعض، والبعض الآخر لديهم نقص في مهارة استعمال المحاة، فأغلبهم يستعملها بشكل عنيف مما يؤدّي إلى اتساخ الورقة أو تشووها أو حتى تمزّق حوافها.
- أما استعمال المسطرة يكاد يكون منعدما إلا في السنة الرابعة في بعض الوضعيات التي تستلزم المسطرة بشكل ضروري مثل عمود العلميات في الوضعية الإدماجية لمادة الحساب أو رسم الجداول والأشكال الهندسية في مادة الرياضيات

⟸ الخطوة الثالثة:

القيام بمقابلات مع أساتذة أقسام السنة الثالثة والرابعة ابتدائي لمادة اللغة العربية وسؤالهم حول الآتي:

- مدى تعاون الأهل في التحسين والتمرّن على الكتابة في المترل؟
- المعايير المعتمدة في اختبارات مادة الخط؟
- توفُّر الأنشطة والبرامج التي تساهم في تحسين الكتابة؟
- الحجم الساعي المخصص للكتابة كافٍ؟

فكانت إجابات الأساتذة مجمعة على ما يلي:

- حماس الأهل وحرصهم متفاوت، ويتعمد الأستاذ أحيانا تكملة الدروس أو الملخّصات في البيت منوّها الأهل على المرافقة والحرص والمتابعة، وأحيانا كثيرة تقديم الواجبات المترلية من أجل حلّها.
- غياب تام للمعايير التي يتم على أساسها تقييم الخط، فالوزارة تضع بعضا منها للاستئناس ولكن كل أستاذ لديه معايير خاصة به قد تكون معقولة وواضحة وقد تكون الأخرى اعتباطية حسب ذوق الأستاذ وخبرته وتخضع لاجتهاده.
- هناك مشاريع في آخر كل محور تدريسي يكون الهدف منها ترسيخ الكفاءات العرضية التي أخذها المتعلّم، مثل المجلّات والمعارض والملصقات ولكن تكون بشكل غير مدروس وغير مخطط له أو أن المتعلّم تدرّب جيّدا على الكتابة، فيكون العمل المقدّم مساهما في ترسيخ الكفاءة ولكن الآلية والمهارة غير كافية ووافية من أجل أن يحسّن المتعلم خطّه.
- يجتهد الأستاذ في تنظيم أوقات من أجل الكتابة والنقل والإملاء والتدرّب على الكتابة ولكنه دوما يبقى عامل الوقت والأدوات والمهارة والبرامج المساعدة غائبة في ظل التركيز الكبير في التحصيل على حساب المهارة والذوق والفن.

فمن خلال هذه الإشكالات الميدانية والخطوات كانت الدافع للتفكير في ابتكار برنامج تدريبي لتحسين مهارة الكتابة لدى متعلّمي الطور الثاني بمدرسة تاونزة العلمية ببني يزقن، ولاية غرداية.

وبناء على الخطوات السالفة الذكر والجانب النظري من خلال الاطّلاع على الدراسات والمقالات العلمية التي أجريت في الموضوع تمّ تطبيق البرنامج التدريبي على المتعلّمين، لتأتي هذه الدراسة لتقييم فعاليته ونجاعته وقياس الأثر والتحسين الذي ساهم فيه البرنامج.

ليأتي التساؤل العام للدراسة على النحو الآتي:

ما فعالية تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين الكتابة لدى متعلمي الطور الثاني بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن ولاية غرداية؟

1) تساؤلات الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
6) هل يتصف البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة من الفعالية بهدف تحسين مستوى الأداء الكتابي لمتعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية؟
7) **فرضيات الدراسة:**

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي.
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي.
4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس.

5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

6) يتصف البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة من الفعالية بهدف تحسين مستوى الأداء الكتابي لمتعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية.

4) أهداف الدراسة:

1. تصميم وتطبيق برنامج تدريبي لتحسين مهارة الكتابة لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي لمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن.
2. معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي لتحسين مهارة الكتابة على العينة التجريبية.
3. المساهمة في إثراء التراث التربوي والفني للحقل التربوي.
4. تدريب المتعلمين على الحس الجمالي والمنهجي في الكتابة.

5) أهمية الدراسة:

1. هذا البرنامج التدريبي يعتمد على المعيارية والمنهجية والتدرّج في التكوين، لذلك سيساهم في بناء تصور عن إمكانية تقييس مهارة الكتابة ونمذجتها لدى المعلّمين والقائمين على إعداد المناهج الدراسية لدى هيئة التربية الوطنية.
2. مساعدة المعلمين في الحقل التربوي على الاهتمام بالجانب المهاراتي للمتعلم في الكتابة، وقد كان هذا البرنامج نتيجة للنقص الفادح لدى المعلّمين عن منهجية خاصّة للعمل وفقها لتحسين مهارة الكتابة لدى المتعلّمين ومرجعية معيارية لتقييم الخط.
3. يتوقّع الباحث من هذا البرنامج التدريبي أن تعمم نتائجه على المدى المتوسط نظرا لأهمية مخرجاته على المتعلمين، والذي سيكون دافعا للباحثين من أجل التعمق أكثر في الموضوع.
4. إيلاء مهارة الكتابة أهمية أكثر في مكونات تدريس اللغة العربية بالمقارنة مع المهارات الأخرى (التعبير الكتابي، القراءة، الحفظ، التراكيب اللغوية).

6) التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

بناء على الإطار النظري والتطبيقي الدراسة يحدد الباحث التعاريف الإجرائية على النحو الآتي:

- **فعالية البرنامج التدريبي (The effectiveness of the training program)**: هو قياس مدى قدرة البرنامج التدريبي على إحداث أثر أو تغيير في ممارسات التلاميذ وسلوكهم نحو الكتابة، وتحقيق نتيجة إيجابية نحو تحسين مهارة الكتابة لديهم بطريقة منهجية ومعيارية.

- **مهارة الكتابة (writing skill)**: مستوى الأداء الكتابي في الخط العربي للمتعلم من خلال تمكنه من التحكم في تنسيق رسم الحروف والكلمات والجمل (شكلا وحجما) واعتناؤه بجمالية الورقة (النظافة التنسيق).
- **تلاميذ الطور الابتدائي (primary school students)**: هم المتعلمون الذين يزاولون دراستهم في مدرسة تاونزة العلمية الخاصة مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي للموسم الدراسي 2021-2022، بمدينة بني يزقن ولاية غرداية.

7) الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث في هذا العنصر أهم الدراسات والبحوث التي تناولت متغيرات دراسته والتي يمكن أن تفيد الباحث أثناء إعداد الدراسة، وكذا أثناء مناقشة وتفسير النتائج، وسيتم ترتيب الد راسات زمنيا من أحدث د راسة إلى أقدمها، وكما لاحظ الباحث ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت المتغيرين (البرنامج التدريبي وتأثيره على الأداء الكتابي)، فقد تناولت الدراسات الأجنبية صعوبات الكتابة أو بحوث حول تاريخ الكتابة أو تركيبات الحروف اللاتينية وكيفية كتابتها. ولكن بما يتوافق مع متغيرات دراستنا فقد تحصلنا على بعض الدراسات العربية التي تناولت متغير البرنامج التدريبي وتأثيره على الأداء الكتابي بكل انواعه (الخط/ الإملاء/ التعبير الكتابي...)، وقد انتهج الباحث من أجل التحليل الجيد والمقارنة المنهجية للدراسات السابقة طريقة الجداول والتي تقدم صورة واضحة حول الدراسة وأهم محاورها: الهدف، العينة، المنهج، النتائج، ثم التعليق الدراسة.

الدراسة 01			
اسم الباحث:	علي محمد السمري	**سنة الدراسة:**	جويلية 2021
عنوان الدراسة:	فعالية برنامج مقترح قائم على هندسة الخط العربي لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية		
الهدف من الدراسة:	تهدف هذه الدراسة إلى علاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال بناء برنامج مقترح قائم على هندسة الخط العربي.		
عينة الدراسة:	تكونت عينة الدراسة من 52 تلميذا من الصف الرابع الابتدائي من مدرسة المنصورة كولدج من محافظة الدهليقية بمصر.		
منهج الدراسة:	اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة		
نتائج الدراسة:	- يوجد فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة الضابطة ذات المتوسط الأكبر = (22,96)، حيث جاءت قيمة ت= 21,31، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) وذلك في الاختبار البعدي.		

	- يوجد فرق دال إحصائيا لصالح الاختبار القبلي ذو المتوسط الأكبر = (33)، حيث جاءت قيمة ت= (13,54)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) وذلك للمجموعة التجريبية. - تبين أن الاختبار المقترح لديه حجم تأثير كبير، حيث جاءت قيمة مربع إيتا=(0,786)، مما يدل على أن البرنامج القائم على هندسة الخط العربي يتسم بقدر مقبول من الفعالية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
التعليق على الدراسة:	إن ما تمتاز به هذه الدراسة هي تقديم خدمات تربوية لحلول إشكالات ميدانية من خلال احتكاك الباحث بالمتعلمين عن قرب ومحاولة تجسيد اختبارات وتدريبات على المتعلمين من أجل الحصول على الأجوبة المقنعة على إشكالات، وهو الأمر الذي انتهجناه في دراستنا وما يصطلح عليه ببحوث الفعل في الميدان التجريبي والذي يعيشه الباحث نفسه محاولا الغوص في الإشكالات الواقعية في مجال عمله لإيجاد حلول وأفكار قابلة للتطبيق والتعميم. ولكن الاختلاف الذي يبدو مع دراستنا هو تركيز الباحث على ذوي صعوبات التعلّم، ولكن الامر المهمّ أننا استلهمنا طريقة تناوله للمشكل ومنهجية البحث.

الدراسة 02			
اسم الباحث:	دارا مبشرة وآخرون	**سنة الدراسة:**	2021
عنوان الدراسة:	تحسين الكتابة بالخط العربي لترقية قدرة التلاميذ على الكتابة		
الهدف من الدراسة:	البحث يهدف إلى التعرف على مدى فعالية تحسين الكتابة بالخط العربي لترقية قدرة التلاميذ على مهارة الكتابة.		
عينة الدراسة:	اختارت الباحثة 35 تلميذة من الصف الخامس من مجموع 732 تلميذة. حيث أجرت عليهم الاختبار القبلي والبعدي لمعرفة مدى تحسن أدائهم الكتابي من خلال الاختبار الذي أعدّته.		
منهج الدراسة:	منهج البحث الذي اعتمدته الباحثة هو المنهج التجريبي استخدمت فيه الباحثة تصميم المجموعة الواحدة مع الاختبار القبلي والاختبار البعدي من أجل دراسة الفروق.		

نتائج الدراسة:	بعد تطبيق برنامج تحسين الكتابة تأكدت أنه ساهم في تحسين الخط لدى التلميذات بعد إجراء التطبيقات الإحصائية على الاختبارات ودراسة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي.
التعليق على الدراسة:	ركزت الباحثة على تلميذات الطور الابتدائي وأجرت الاختبار على العينة الواحدة بطريقة الاختبار القبلي والبعدي، وهو الأمر الذي انتهجناه في دراستنا الحالية، ولكن الملفت للنظر في هذه الدراسة أن الدراسة التي أجرتها الباحثة حول تحسين الخط العربي لتلميذات غير ناطقات باللغة العربية، ويعني هذا أن الاختبار الذي تم تطبيقه سيكون غير عميق ودقيق. و لم تتوسع الباحثة طرح العديد من الإشكاليات فاكتفت بفرضية واحدة فقط وهو دراسة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

الدراسة 03			
اسم الباحث:	سيناء المنصوري	**سنة الدراسة:**	جوان 2020
عنوان الدراسة:	أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن.		
الهدف من الدراسة:	▪ هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلّم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن.		
عينة الدراسة:	تكونت العينة من 61 طالب وطالبة من كلية اللغات.		
منهج الدراسة:	المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة		
نتائج الدراسة:	وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات المحتوى والتنظيم، واختيار الكلمات واللغة وآلية الكتابة، وفي المهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية في مهارات وضع الأهداف والتخطيط، والتنظيم والتحويل، ومهارة المراقبة الذاتية.		
التعليق على الدراسة:	البحث بتوافق مع المبدأ وهو دراسة أثر تطبيق استراتيجية من أجل اختبار مهارة الكتابة والتي هي نفس الخط المنهجي في بحثنا، وتتوافق أيضا الدراسة مع حجم عينة		

	دراستنا الحالية وبنفس الانسجام بين الذكور والإناث. وأما ما يختلف مع بحثنا هو طبيعة العينة والفئة المستهدفة والتي هي من مستوى الجامعة. أما دراستنا فهي تستهدف المستوى الابتدائي من التعليم. والدراسة تناولت 03 متغيرات: استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، مهارة الكتابة، مهارة التنظيم الذاتي. ولكن ما نستلهمه من الدراسة هو منهجيتها.

الدراسة 04			
اسم الباحث:	ريم بنت سعد بن محمد الحامد	**سنة الدراسة:**	جويلية 2019
عنوان الدراسة:	فاعلية برنامج قائم على التدريب والمران في تنمية مهارات الكتابة بمادة اللغة الانجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.		
الهدف من الدراسة:	▪ بناء التصور المقترح للبرنامج القائم على التدريب والمران الذي يهدف إلى تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. ▪ قياس فعالية البرنامج المقترح القائم على التدريب والمران في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.		
عينة الدراسة:	تلميذات الصف السادس الابتدائي، حيث قسمت مجتمع العينة إلى فصلين أحدهما للمجموعة الضابطة والأخرى للمجموعة التجريبية. وقد تم توزيعهم بطريقة عشوائية.		
منهج الدراسة:	شبة التجريبي.		
نتائج الدراسة:	توصلت الباحثة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، لاختبار مهارات الكتابة في مادة اللغة الانجليزية لصالح طالبات المجموعة التجريبية. بعد أن قامت بإجراء اختبار T-test على المجموعتين الضابطة والتجريبية.		
التعليق على الدراسة:	الملاحظ على الدراسة أن زمن تطبيق البرنامج التدريبي قصير جدا بمعدل حصة في الأسبوع لمدة أسبوعين فقط، فكيف سيتدرّب المتعلمون على أساسيات الكتابة ومهاراتها العديدة والتي قد حددتها الباحثة في الخطة التصميمية للبرنامج، فبالمقارنة مع بحثنا الحالي فإنه يحتوي على برنامج يمتد لفصلين كاملين، وفي بعض الاختلاف حول العينة فالباحثة استعملت مجموعتين تجريبية وضابطة أما بحثنا فنستعمل فيه مجموعة واحدة يتم اختبارها ثم دراسة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي		

	والتتبعي وهو ما أعطانا فكرة حول التصميم المناسب للبحث.

الدراسة 05			
اسم الباحث:	سامي محمد هزايمة	**سنة الدراسة:**	2017
عنوان الدراسة:	أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة		
الهدف من الدراسة:	تسعى الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة ويمكن تحديد هدف الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية: ما مستوى أداء الطلبة في مهارات الكتابة الخاصة بكل معيار من معايير الأداء المعتمد في الدراسة؟ هل يختلف أداء الطلبة في مهارات الكتابة الخاصة بكل معيار من معايير الأداء باختلاف طريقة التدريب (السبورة التفاعلية، الطريقة الاعتيادية)؟ ما أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟		
عينة الدراسة:	يتشكل مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي من طلبة مدرسة أكاديمية الأندلس، وهو المجتمع المتيسر للباحث، ويبلغ عدد الطلبة (98) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث شعب، تم اختيار عينة عشوائية تألفت من شعبتين في المدرسة وتم استخدام التعيين العشوائي في تصنيف الشعبتين إلى ضابطة وتجريبية، تألفت المجموعة التجريبية من (32) طالباً وطالبة والمجموعة الضابطة من (29) طالباً وطالبة.		
منهج الدراسة:	انتهج الباحث المنهج شبه التجريبي		
نتائج الدراسة:	▪ وجود تحسن في الأداء العام لمهارة الكتابة عند طلبة المجموعة التجريبية وفق المعايير الثمانية المرصودة لقياس مهارة الكتابة. ▪ وجود تفاوت واضح في معايير الأداء الكتابي بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى انتهاج أسلوب السبورة التفاعلية في تدريس مهارة الكتابة، وتبين ذلك جليا حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.		

	▪ عند ترتيب معايير الأداء الكتابي لدى طلبة المجموعة التجريبية احتل معيار الصحّة المرتبة الأولى بينما تذيّل الترتيب معيار التناسق والتنظيم.
التعليق على الدراسة:	انتهج الباحث طريقة علمية حيث تم اعتماده على تحليل معايير تقييم الأداء الكتابي للطلبة وهي (الصحة، الوضوح، السرعة، الجمال، والتنظيم، الحجم، الدقة، والتناسق)، وهي بالتقريب نفسها التي تم اعتمادها في دراستنا الحالية (الوضوح/ النظافة/ التناسق بين الحروف/ التناسق بين الكلمات/ اتباع السطر/ كتابة الفقرة بشكل سليم وصحيح). وقد استعمل الباحث في دراسته متغيرين مثل دراستنا حيث تناول المتغير الأول البرنامج التدريبي والذي يعتمد أساسا على استعمال تقنية السبورة التفاعلية في التدريس، أما المتغير الثاني فكان قياس أداء الطلبة في مهارة الكتابة. ولكنها اختلفت مع دراستنا من حيث تصميم المنهج التجريبي والذي قسم فيه الباحث العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، إلا أننا في دراستنا اعتمدنا على عينة المجموعة الواحدة.

الدراسة 06			
اسم الباحث:	وحيد حامد عبد الوهاب	**سنة الدراسة:**	جوان 2016
عنوان الدراسة:	برنامج مقترح قائم على الأمثال القرآنية لتنمية مهارات الخط العربي وأثره على التحصيل الدراسي في اللغة العربية والتذوق الجمالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية		
الهدف من الدراسة:	1) تقديم قائمة بمهارات الخط العربي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. 2) تقديم قائمة بمهارات التذوق الجمالي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي 3) إعداد برنامج مقترح قائم على الأمثال القرآنية لتنمية مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. 4) تعرف أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. 5) تعرف أثر تحسين الخط العربي على تنمية التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. 6) تعرف أثر تحسين الخط العربي على تنمية مهارات التذوق الجمالي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.		
عينة الدراسة:	كانت عينة الدراسة تلاميذ الصف الأول الإعدادي البالغ عددهم 34 تلميذا من مجموع تلاميذ المدرسة (132 تلميذا) بنسبة 27,57%.		

منهج الدراسة:	انتهج الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي. والمنهج التجريبي
نتائج الدراسة:	- قد ساهم البرنامج التدريبي لتحسين الخط في الرفع من مستوى مهارة الكتابة الجيدة والخط المفهوم من خلال الفرق الإيجابي بين الاختبارين القبلي والبعدي. - وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأداء الكتابي الجيد للخط ومستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية. - وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارة الخط العربي وتنمية التذوق الجمالي للخط العربي.
التعليق على الدراسة:	لقد استعمل الباحث في دراسته عدّة متغيّرات مما أعطت لبحثه تنوعا وزخما كبيرا من الإحاطة الجيدة بالموضوع، كما اهتم بعلائقية الخط العربي بالتذوق الجمالي والتحصيل الدراسي من خلال الآيات القرآنية وذلك ترسيخا لقيمة القرآن الكريم وتأثيره على التذوق الجمالي وربطه بالقرآن الكريم. وهذا أعطى لنا صورة واضحة حول إمكانية قياس أثر التذوق الجمالي على الأداء الكتابي للمتعلّم في بحثنا. وكذلك مزجه بين المنهجين الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، يعطي نتائج كمية ووصفية لبحثه. ويقدم نتائج واحتمالات متعددة الجوانب بسبب تعدد متغيرات البحث. وهو ما يقدم لنا فكرة لبحثنا حول استغلال المتغيرات في إثراء بحثنا.

الدراسة 07			
اسم الباحث:	ياسر محمد محجوب/ هشام إبراهيم محمد	**سنة الدراسة:**	أوت 2015
عنوان الدراسة:	فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الخط العربي لتلاميذ السنة الثالثة من الحلقة الأولى		
الهدف من الدراسة:	■إلقاء الضوء على مشكلات الخط العربي عند تلاميذ السنة الثالثة من الحلقة الأولى. ■اقتراح برنامج تدريبي لتحسين الخط العربي لدى التلاميذ. ■الاسهام في تحديد المعينات والوسائل الخاصة بتعليم الخط العربي.		
عينة الدراسة:	تم اختيار عينة عشوائية متكونة من 30 تلميذة من مجموع المجتمع المتكون من 70 تلميذة، وبرر اختيار العينة بأن السنة الثالثة هي الحلقة التي يتم في امتلاك المتعلم المهارات الأساسية الدراسية (القراءة الكتابة، الحساب).		
منهج الدراسة:	الوصفي التحليلي/ شبة التجريبي		
نتائج الدراسة:	توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وكانت لصالح الاختبار البعدي بعد تحقيق		

	نتائج تصاعدية في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. (المتوسط الحسابي القبلي: **3,37**، البعدي: **6,13**/ الانحراف المعياري القبلي: **1,066**، البعدي: **1,167**). مما يعني أن الاختبار حقق نتيجة إيجابية في تحسين خط التلميذات من حيث تركيبات الحروف ومعالجة الحروف الصاعدة والنازلة تحت السطر.
التعليق على الدراسة:	الدراسة تتوافق مع اهداف دراستنا الحالية من حيث الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها وهي تحسين الأداء الكتابي للمتعلّم، وكذلك ما يتعلق بالمنهج المتبع في الدراسة وهو التجريبي الذي يدرس أثر المتغيرات، أما العينة المقصودة في الدراسة فتتوافق في شق واحد وهي المستوى المستهدف من الدراسة (السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي)، ولكن ما تم ملاحظته في الدراسة أن الباحث لم يوسّع في الفرضيات بل اكتفى بفرضية وحيدة، وهو التركيز على عينة محصورة جدا. والملاحظ أيضا أن الباحث لم يستعمل اختبار T-test لقياس الفروق بين الاختبارين وهو الامر الذي سنأخذه بعين الاعتبار عند دراستنا.

الدراسة 08			
اسم الباحث:	محمد اسكندر أحمد	**سنة الدراسة:**	2014
عنوان الدراسة:	أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي		
الهدف من الدراسة:	ترمي هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين: – ما البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟ – ما أثر البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟		
عينة الدراسة:	اختار الباحث عينة متكونة من 50 تلميذا من الصف الرابع من التعليم الابتدائي، وقسمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). باستعمال الاختبار القبلي والبعدي.		
منهج الدراسة:	زاوج الباحث في دراسته بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي.		
نتائج الدراسة:	1) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.		

	2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين (القبلي والبعدي). 3) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.
التعليق على الدراسة:	الدراسة تناولت تحسين مهارة كتابة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وهي العينة التي تناولناها بنفس الأهداف التي وضعها الباحث، وهي دراسة قريبة جدا لموضوع بحثنا الحالي، وقد قام الباحث بإعداد قائمة معايير لتقييم مستوى الخط والأداء من أجل التعرف على التحسن في الكتابة، وهو نفس الطريقة التي قمنا بها في بحثنا من معايير تقيّم الأداء. إلا أن وجه الاختلاف مع دراستنا هو استعماله لاختبار كتابي عبارة عن استبيان يقيس مدى استيعاب المبحوث لمهارة الكتابة بعد إجراء التدريب عليها ضمن البرنامج التدريبي المعد من طرف الباحث. ولكن قدّم لنا صورة عن مدى تأثير البرنامج التدريبي على الأداء الكتابي للمتعلمين في هذه الفئة المقصودة في الدراسة ومدى نجاح الدراسة من اجل تعميم النتائج والاستفادة من التجربة.

الدراسة 09			
اسم الباحث:	حنان عوض حسن المناخلي	**سنة الدراسة:**	جوان 2014
عنوان الدراسة:	تصور مقترح لتقويم مهارات الخط العربي بالمرحلة الابتدائية من وجهن نظر معلمي اللغة العربية وموجهيها		
الهدف من الدراسة:	هدفت الدراسة إلى: - التعرف على واقع تعليم مهارات الخط العربي في المرحلة الابتدائية. - تحديد مهارات الخط العربي الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي - تعرف مدى توافر مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. - تقديم تصور مقترح لتقويم مهارات الخط العربي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.		
عينة الدراسة:	كانت عينة الدراسة تشمل على: - 35 معلما من معلمي وموجهي المرحلة الابتدائية - 30 تلميذا من الصف الخامس الابتدائي من مدرسة أشتوم الجميل.		
منهج الدراسة:	انتهجت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي.		

نتائج الدراسة:	- إن المعلمين يعنون من الكثير من النقائص التي يساهم في تطبيق العديد من المهارات والكفاءات التي تخدم الخط العربي تعزى إلى المناهج الدراسية وتدريب المعلم (من خلال استبيان معروض على المعلمين) - لا يتم الاعتناء بالشكل العام لتعليم الخط العربي بكل أدبياته وقواعده للتلاميذ وفق الكفاءات اللازمة تنميتها في ذلك المستوى من العمر.
التعليق على الدراسة:	لقد استنبط الباحث اهم إشكاليات الخط العربي من خلال استفتاء آراء المعلمين حتى يختصر مسافة البحث والتحري، وأعد برنامجا تدريبيا لصالح التلاميذ، وهو الأمر الذي شجعنا على أخذ أدبيات التدرج في اتباع مراحل البحث ومنهجية العمل مع المعلمين والتلاميذ ومعرفة الخلل في تطبيق الكفاءات اللازمة التي يستفيد منها المتعلم في المرحلة الابتدائية.

الدراسة 10			
اسم الباحث:	هاني عيسى صرصور	**سنة الدراسة:**	2013
عنوان الدراسة:	فاعلية برنامج قائم على الذكاء البصري لتنمية مهارة خط النسخ العربي لدى الطالبات المعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بجامعة الأقصى		
الهدف من الدراسة:	هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على الذكاء البصري في تنمية مهارات خط النسخ العربي لدى الطالبات المعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بجامعة الأقصى		
عينة الدراسة:	تكونت عينة الدراسة من طالبات تعليم المرحلة الأساسية، والمسجلات لمساق الخط العربي وعددهن 80 طالبة، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وعددهن 20 طالبة. حيث طُبّق عليهم الاختبار القبلي والبعدي لمعرفة مدى تقدمهن في الكتابة.		
منهج الدراسة:	استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم شبه التجريبي، باختبار قبلي وبعدي لمجموعة واحدة.		
نتائج الدراسة:	1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي لمهارات خط النسخ العربي قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدي. 2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في بطاقة تحليل جودة الأداء لمهارات خط النسخ العربي لصالح التطبيق البعدي.		

	3) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي لمهارات خط النسخ العربي.
التعليق على الدراسة:	استخدم الباحث في دراسته متغيرين أساسيين وهما البرنامج التدريبي القائم على الذكاء البصري في تنمية مهارات خط النسخ العربي وتنمية الأداء الكتابي مستعملا بطاقة تحليل جودة الأداء لخط النسخ العربي والاختبار التحصيلي، وهو الامر الذي لم نعتمد عليه في دراستنا خاصة بطاقة تحليل جودة الأداء لطبيعة عينة دراستنا والتي يصعب ملاحظة التقدم ورصده فاكتفينا في دراستنا بالاختبار الأدائي الذي يعطي لنا ملمحا ومؤشرا عن تقدم الأداء لدى المتعلمين. والملاحظ أيضا في هذه الدراسة اعتماد الباحث على عينة صغيرة مما يعطي له أريحية في العمل وتركيزا جيدا على استعمال الأدوات العلمية والمنهجية في الدراسة لأجل قياس نجاعتها وتأثيرها، مما قدم لنا صورة عن حجم العينة الذي سنعتمده في دراستنا وتمثيلها للمجتمع الاحصائي.

الدراسة 11			
اسم الباحث:	نجوى أحمد سليم خصاونة	**سنة الدراسة:**	2012
عنوان الدراسة:	فاعلية استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارات الكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.		
الهدف من الدراسة:	▪ هدفت الدراســة إلى معرفة أثــر استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارة وفــرة المفردات اللغوية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. ▪ تعرف أثر استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارة ربط الجمل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. ▪ معرفة أثر استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارة الصور الموحية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. ▪ معرفة أثر استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارة السلامة الإملائية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. ▪ معرفة أثر استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارات الكتابة ككل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.		

عينة الدراسة:	تكونت العينة الاجمالية من 50 طالبة حيث تتكون المجموعة التجريبية من 25 طالبة، أما المجموعة الضابطة تتكون من 25 طالبة من الصف الخامس من كلية اليرموك.
منهج الدراسة:	استعمال المنهج شبه التجريبي
نتائج الدراسة:	▪ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0,002) لصالح المجموعة التجريبية في مهارات وفرة المفردات اللغوية مما يدل على فاعلية مدخل الرسم في الارتقاء بمهارة وفرة المفردات اللغوية لطالبات عينة الدراسة. ▪ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0,005) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة ربط المفردات في جمل. ▪ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث وصل مستوى الدلالة إلى (0,005) بما يتضح معه أثر مدخل الرسم على رفع مهارة الصور الموحية عند طالبات عينة الدراسة. ▪ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث وصل مستوى الدلالة إلى (0,000) بما يتضح معه أثر مدخل الرسم على رفع مهارة السلامة الإملائية عند طالبات عينة الدراسة. ▪ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0,001) لصالح المجموعة التجريبية بما يدل على فاعلية مدخل الرسم في تنمية مهارة الكتابة ككل لدى طالبات عينة الدراسة. وقد وجدت الباحثة أن مدخل الرسم اليدوي قد أثر تأثيرا كبيرا وواضحا على كتابة الطالبة وظهر ذلك في: -صياغة مقدمة الموضوع التي ظهرت بألفاظ ومفردات ذات تأثير وعلاقة مباشرة بعضها ببعض وقوية لما بعدها بدون تنافر واضطراب، فالرسم اليدوي أبقى الباب مفتوحا أمام الطالبة لصوغ مقدمة موضوعها كما تريد بعيدا عن التكرار، فكل مرة تكتب الطالبة مقدمة موضوعها بطريقة جديدة، وذلك تبعا للصور الذهنية المتولدة في أدائها.

	-صياغة خاتمة الموضوع، فالرسم اليدوي جعل الطالبة تقف عند صوغ خاتمة الموضوع بأناة وتؤدة لأنها لابد أن تفكر كثيرا لتأتي بمعان ختامية مناسبة لموضوعها من غير إقحام ولا تكلف.
التعليق على الدراسة:	الباحثة في دراستها استعملت أكثر من متغيرين، من ضمنها الكتابة والتي في مفهومها لا تعني الخط ومعاييره ورسمه، بل كانت تقصد به التعبير واستعمال الألفاظ والربط بين الجمل والقواعد الإملائية، ودراستنا يحمل فيها مفهوم الكتابة رسم الحروف والكلمات والجمل والتنسيق بينها وضوح الخط ونظافة الورقة، ولكن اتفقت الدراستان على نفس الأسلوب وهو تأثير البرنامج الإرشادي على الأداء الكتابي للمتعلّم. وقد تبيّن جليا سرعة تأثير البرنامج رغم قصر المدّة وذلك راجع أساسا إلى المستوى المتقدّم لعينة الدراسة لدى الباحثة. ومع ذلك كله قد اخذنا بعين الاعتبار مشكل الأخطاء الإملائية في برنامجنا التدريبي.

الدراسة 12			
اسم الباحث:	فاطمة عبد الحي	**سنة الدراسة:**	2012
عنوان الدراسة:	فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحليه أم درمان.		
الهدف من الدراسة:	هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ثم التعرف على مدى فاعليته مع هؤلاء الأطفال من حيث تحسين مهارتي القراءة والكتابة لديهم.		
عينة الدراسة:	تمثل مجتمع الدراسة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان، وتكونت عينة الدراسة من 48 طفل وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.		
منهج الدراسة:	استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذات تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي.		
نتائج الدراسة:	- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح وذلك لصالح القياس البعدي. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر وذلك لصالح الأعمار الكبيرة.		

	– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة
التعليق على الدراسة:	ما تم ملاحظته في الدراسة أن الباحثة أجرت دراستها في مركز للتربية الخاصة التي تضم العديد من مستويات المتعلمين ومن شتى البيئات والأسر، والذي يبيّن ويثبت لنا مدى أهمية البرنامج التدريبي وتأثيره في تحسين الأداء الكتابي مهما كانت البيئة أو طبيعة الفئة (ذوي صعوبات التعلم) كما تتفق مع دراستنا حول اختبار فعالية برنامج تدريبي لتحسين الكتابة والذي تبين أن له الأثر من خلال النتائج المتحصل عليها. كما انها انتهجت المنهج التجريبي والاختبار القبلي والبعدي لمعرفة الأثر وهو ما يتوافق طبيعيا مع دراستنا الحالية والذي يعطي نتائج موثوقة ودقيقة لتأثير وفعالية البرنامج التدريبي على أداء المتعلمين الكتابي والقرائي.

الدراسة 13			
اسم الباحث:	فاطمة عبد الحي عبد القادر	**سنة الدراسة:**	2012
عنوان الدراسة:	فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان		
الهدف من الدراسة:	هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ثم التعرف على مدى فاعليته مع هؤلاء الأطفال من حيث تحسين مهارتي القراءة والكتابة لديهم.		
عينة الدراسة:	تكونت عينة الدراسة من 48 طفلا وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.		
منهج الدراسة:	استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي.		
نتائج الدراسة:	- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح وذلك لصالح القياس البعدي. - توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر وذلك لصالح الأعمار الكبيرة. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.		

التعليق على الدراسة:	إن ما يلف الانتباه و الاهتمام انتهاج الباحثة لأسلوب شامل يراعي الإحاطة الكلية بموضوعها من حيث استعمال العديد من المؤشرات والمعلومات التي تزيد قوة وثباتا وصحة وموثوقية لبحثها، حيث قامت بإعداد أربعة أساليب منها: الاستبيان من اجل أخذ المعلومات اللازمة عن المبحوثين، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم والبرنامج التدريبي لتحسين القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم وكذلك اختبار لقياس مدى التحسن في مهارتي القراءة والكتابة، فهذه الطريقة الشاملة والمنهجية قدمت لبحثنا خدمة في التدرّج والإلمام بحيثيات البحث لدينا.

الدراسة 14			
اسم الباحث:	نورة بنت علي الحوسني	**سنة الدراسة:**	2010
عنوان الدراسة:	أثر التقييم باستخدام ملف إنجاز الطالب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.		
الهدف من الدراسة:	هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر التقييم باستخدام ملف إنجاز الطالب (Portfolio) في تنمية مهارات الكتابة والدافعية نحوها لدى طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي من سلطنة عمان.		
عينة الدراسة:	تم اختيار أربع شعب دراسية 2009/2008، من المدارس الأساسية من منطقة الباطنة شمال عمان بطريقة قصدية (121 طالبا)، وثم تقسيمهم عشوائيا: المجموعة الضابطة: 31 طالبا ذكرا، 27 طالبة أنثى. المجموعة التجريبية: 31 طالبا ذكرا، 32 طالبة أنثى.		
منهج الدراسة:	انتهجت الباحثة المنهج شبه التجريبي		
نتائج الدراسة:	أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء طلبة المجموعتين على كل مهارة من المهارات الفرعية للكتابة وعليها مجتمعة تعزى إلى طريقة التقييم المستخدمة، لصالح المجموعة التجريبية التي قيّمت أعمالها الكتابية بطريقة ملف إنجاز الطالب (Portfolio) وكشفت نتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الطلبة الذكور والإناث على كل من المهارات الفرعية مهارات إبراز شخصية الكاتب والتنظيم، وأدوات الربط من بين المهارات التسع، تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. وفيما يتعلق بأداء الطلبة على مقياس الدافعية نحو الكتابة أظهرت نتائج التحليل وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى طريقة التقييم المستخدمة لصالح المجموعة		

	التجريبية. وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الذكور والإناث على المقياس البعدي لدافعيتهم نحو الكتابة تعزى للجنس لصالح الإناث. وفيما يتعلق بأثر التفاعل أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.
التعليق على الدراسة:	الباحثة في دراستها قامت بوضع معايير لمهارة الكتابة: شكلا (التنظيم، الصحة اللغوية، صحة الرسم الإملائي) ومضمونا (تسلسل الأفكار، تدعيم الأفكار وتوسيعها، إبراز شخصية الكاتب) وذلك من أجل تقييم وقياس الأداء الكتابي من الطلبة، وأدخلت متغيرا على الدراسة وهو قياس الدافعية إلى الكتابة عن طريق أسلوب Portfolio الذي يحفظ تقدم الطالب في أعماله الكتابية وهو أيضا بمثابة محفّز. وما يتفق مع دراستنا هذه تقسيم معايير الكتابة من أجل قياس مدى استيعاب الطالب لمهارات الكتابة، وكذلك المنهاج التجريبي في الدراسة وهو ما يتوافق مع دراستنا الحالية، أما ما تختلف عن دراستنا اعتماده على المجموعتين في الدراسة (التجريبية والضابطة) لكبر حجم العينة لديه وضمان الانسجام في العينة بحكم وجود شعب متعددة.

الدراسة 15			
اسم الباحث:	وفاء محمد محمود طاهات	**سنة الدراسة:**	2009
عنوان الدراسة:	أثر استخدام برمجية تعليمية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال رياض الأطفال ودافعيتهم نحوها		
الهدف من الدراسة:	▪ الكشف عن أثر استخدام برمجية تعليمية في إكساب أطفال الروضة مهارات القراءة والكتابة من خلال تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي. ▪ الكشف عن أثر طريقتي التدريس (المحوسبة والاعتيادية) في دافعية الأطفال نحو تعلم مهارات القراءة والكتابة. ▪ تصميم برمجية تعليمية تعتمد على أسس ومعايير تصميم وإنتاج البرمجيات وتوظيفها لتدريس أطفال الروضة.		
عينة الدراسة:	تكونت عينة الدراسة من (48) طفلا موزعين على مجموعتين: 23 طفلا ضمن المجموعة التجريبية، أما 25 طفلا ضمن المجموعة الضابطة.		

منهج الدراسة:	انتهج الباحث المنهج شبه التجريبي
نتائج الدراسة:	أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط علامات أطفال المجموعة التجريبية (المحوسبة)، ومتوسط علامات أطفال المجموعة الضابطة (الاعتيادية). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لأداءات أفراد الدراسة على مقياس الدافعية نحو مهارات القراءة تعزى لأثر طريقة التدريس لصالح الطريقة المحوسبة ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين إكساب أطفال الروضة مهارة قراءة الحروف وكتابتها ودافعيتهم نحوها لدى المجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان من أبرزها العمل على توظيف واستخدام البرمجيات التعليمية والحاسوب واستخدامها في التدريس وزيادة دافعية الأطفال نحو التعلم.
التعليق على الدراسة:	أجرت الباحثة دراستها على عينة أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات وهي المرحلة العمرية التي يحتاج فيها الطفل إلى دافعية وتحفيز ومعنى للتعلّم، وهي بنفس الأهمية بالنسبة للعينة التي ارتكزت عليه دراستنا الحالية وهي السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وهي المرحلة التي سيكون فيها المتعلم قد اكتملت فيه كفاءة معرفة الحروف والكلمات وكتابتها وقدرته على التنسيق والتنظيم في أشكال الحروف والكلمات والتحكم في مسك القلم. وقد استعملت الباحثة المنهج شبة التجريبي الذي يدرس ويقيس التأثير الذي يحدثه البرنامج التدريبي على الأداء الكتابي والقرائي لدى الأطفال، وهو ما يعطي نتائج دقيقة قابلة للتعميم. والذي اعتمدناه في بحثنا.

الدراسة 16			
اسم الباحث:	ياسر محجوب السيد	**سنة الدراسة:**	2007
عنوان الدراسة:	أثر برنامج تعليم الكتابة والخط العربي في تنمية القدرات الفنية لتلاميذ مرحلة الأساس: دراسة تطبيقية بمدرسة رفيدة للأساس بالخرطوم بحري		
الهدف من الدراسة:	● التعرف على أثر تعليم الكتابة والخط العربي في تنمية القدرات الفنية لتلاميذ مرحلة الأساس.		

	● استحداث وسائل وطرق تضمن تطور المهارات اليدوية ومعرفة النواحي الجمالية للحرف العربي وقواعده. ● وضع برنامج علمي يحتوي على معلومات كاملة لتحسين خط التلاميذ وتدريبهم وتعليمهم الوسائل التي تعينهم على ذلك. ● صقل الوسائل القديمة التي تساعد على تعليم الكتابة والخط العربي مثل كراسات التدريب وسبورة الكتابة والبطاقات والنماذج. ● يتعرف التلاميذ على أساليب تحسين الخط العربي.
عينة الدراسة:	اختار الباحث عينة البحث من تلميذات الصف الأول للعام الدراسي 2005-2006 من مدرسة رفيدة مرحلة الأساس بالخرطوم بحري للبنات التابعة للمجلس الأفريقي للتعليم الخاص اختياراً قصدياً، والبالغ عددهن (40) تلميذة ، وتمثل نسبة (10%) من حجم العينة.
منهج الدراسة:	انتهج الباحث المنهج شبه التجريبي
نتائج الدراسة:	1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ قبل وبعد الامتحان مما يؤكد أن طريقة الخط العربي لدى التلاميذ تختلف قبل تطبيق البرنامج وبعده. 2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ قبل وبعد الامتحان مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة والخط العربي أدى إلى تعليم الكتابة والخط العربي لتلاميذ مرحلة الأساس. 3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ قبل وبعد الامتحان مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة والخط العربي لدى تلاميذ مرحلة الأساس أدى إلى تنمية القدرات الفنية 4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد الامتحان في خط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة والخط العربي أثر معنوياً على تلاميذ المجموعة التجريبية. 5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد الامتحان مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة والخط العربي أدى إلي زيادة التفكير – الذاكرة والإبداع لتلاميذ مرحلة الأساس.
التعليق على الدراسة:	في هذه الدراسة استعمل الباحث تعليم مهارة الكتابة كمتغير مستقل عكس ما هو معمول به في دراستنا الحالية بأن مهارة الكتابة متغير تابع ويتأثر بعامل التدريب. ويتفق في دراستنا في حجم العينة والطور الدراسي المقصود من الدراسة وهو الطور

	الابتدائي، وقد قدّم لنا صورة واضحة عن كيفية وضع الاحتمالات الفرضية الواسعة والتي تحيط بموضوع الدراسة من النواحي.
الدراسة 17	
اسم الباحث:	طليب عبد الغني الدراوشة — **سنة الدراسة:** 1998
عنوان الدراسة:	تأثير برنامج تدريبي مقترح في تحسين المهارة الكتابية في خط الرقعة لدى طلبة الصف السابع الأساسي
الهدف من الدراسة:	تهدف هذه الدراسة إلى تحسين المهارة الكتابية في خط الرقعة لد عينة من طلبة الصف السابع الأساسي من مديرية التربية إربد الثانية لما لهذه المهارة من أهمية في نجاح مسيرة الطالب التعليمية، وتقدير الطالبة لذاته وتقدير الآخرين له.
عينة الدراسة:	تكونت العينة من مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف السابع الأساسي في المدراس الحكومية التابعة لديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية للعام الدراسي 1998/1997، والبالغ عددهم 3303 طالبا وطالبة. حيث تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة موزعين على مدرستين وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وبلغ عدد أفرادها لكل مجموعة (60).
منهج الدراسة:	استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.
نتائج الدراسة:	- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي، وأدائهم على الاختبار البعدي، ولصالح الاختبار البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث على الاختبار البعدي، ولصالح الإناث في درجة إتقان المهارة الكتابية (قواعد الخط المظهر الكتابي العام) في خط الرقعة، كل على الفراد. - وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية في درجة إتقان المهارة الكتابية (قواعد الخط المظهر الكتابي العام) في خط الرقعة، كل على انفراد. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي، وأدائهم على الاختبار البعدي، في درجة إتقان المهارة الكتابية (قواعد الخط المظهر الكتابي العام) في خط الرقعة كل على الفراد. ويرى الباحث أن هذه النتائج هي مؤشرات دالة إحصائياً على فاعلية

	البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة، والهادف إلى تحسين المهارة الكتابية في خط الرقعة لدى طلبة الصف السابع الأساسي عينة الدراسة.
التعليق على الدراسة:	تقدّم لنا الدراسة ملمحا عاما حول إمكانية تأثير البرنامج التدريبي على مستوى الأداء الكتابي للمتعلمين بمنهجية التجريب وهي لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب وظهر عليها التحسن والتأثير. وهي دراسة متوافقة تماما مع دراستنا الحالية من حيث الهدف والطريقة باختلاف مستوى العينة.

8)– تعقيب عام حول الدراسات السابقة المعروضة:

بعد عرضنا للدراسات السابقة بتعدد متغيراتها ومناهجها وأدواتها وعيناتها المختلفة ونتائجها المتباينة، يمكن أن نلاحظ أن جل الدراسات تناولت مشكل الكتابة كظاهرة منتشرة وواقع جلب انتباه التربويين والباحثين في جل البدان العربية أو الناطقة بالعربية كلغة ثانية، فلدينا: مصر، السودان، الأردن، فلسطين، اليمن، الإمارات العربية، السعودية، عمان، ماليزيا. فنجد أن الظاهرة غير محصورة ببلد ما أو مرتبطة بمنطقة خاصة أو حالة محصورة. لذلك أصبحت تهمّ الجميع وتثير التساؤلات وتستلزم دراسات معمقة من طرف الباحثين والأكاديميين لتقديم حلول.

لهذا جل الدراسات السابقة المعروضة تنتهج المنهج التجريبي الذي يعالج الظواهر الإنسانية والاجتماعية بطرق علمية منهجية، فجلها تقدم برامج للتحسين أو بحث الأثر إلا دراسة دارا مبشرة التي انتهجت المنهج الوصفي الارتباطي. وكذلك نجد الدراسات السابقة المعروضة في حد بحث الباحث كلها حديثة (بداية الألفية) منها نستنتج أن الظاهرة تزيد استفحالا وانتشارا وتوسعا، واللافت للنظر التركيز أكثر على المستويات الدنيا التعليمية (الطور الابتدائي) نظرا لحساسية المرحلة ومتطلباتها من حيث المهارات وقاعدية الكفاءات التي يتم تلقيها في المدرسة والتي سيكون البناء عليها في لاحق المراحل التعليمية، وتتعدد البرامج التدريبية أو الأساليب العلمية في الدراسات بجميع المداخل التي تساهم في التأثير والعلاج وقياس مدى الفعالية، وجلها برامج إثرائية مبتكرة من طرف الباحثين مثل دراستنا الحالية. وإن ذلك عل شيء فإنما يدل على تعدد البرامج التي يمكن أن تساهم بشكل إيجابي في التقليل من الظاهرة وإيجاد حلول وبدائل متنوعة لتحسين الكتابة.

كما تنوعت الدراسات حول أهدافها بين الفني مثل جمالية الخط وإتقان الكتابة والحروف، وبين ما هو شكلي من حيث شكل الحروف والربط بين الكلمات، وبين ما هو علائقي بين الكتابة والقراءة أو الإملاء أو بين الكتابة والدافعية للتعلم، أو بحث الأثر بين مهارة الكتابة واستعمال التكنولوجيا والتقنية.

ولكن ما تميّزت به دراستنا الحالية عن جميع الدراسات السابقة المعروضة – وهي القيمة المضافة لبحثنا – أنها ابتكرت برنامجا شاملا مرافقا للمتعلم طيلة فصلين دراسيين وهما ضمن البرنامج الزمني الأسبوعي في الحصص الدراسية، والملاحظ في الدراسات السابقة أنها اعتمدت على برامج قصيرة مسرَّعة قد يكون أثرها يزول بسرعة.

تمهيد:

يشتكي المعلمون والمتعلمون والأولياء على حدّ سواء من ظاهرة تردي الكتابة لغياب معايير تحكمها أو مراجع ومناهج واضحة أو برامج تدريبية تعليمية ضمن المنهاج التربوي العام في المؤسسات التربوية والتعليمية، فأضحى لزاما التفكير في آليات وطرق ووسائل تعزز الدافعية والاهتمام بمهارة الكتابة، إذ أن جل الاهتمام مطروح على الجانب المعرفي والكمي للتعليم مهمشة الجانب المهاراتي وذلك راجع إلى عدّة أسباب منها الجانب البراغماتي الذي يركّز على النتائج بدل تعلّم المهارات التي تُشعر المتعلم بالتوازن وتنمي فيه الجانب السلوكي والوجداني والاجتماعي والحسي والفني. والسبب الآخر بدرجة أقل انعدام تكوين المعلم في مادة الخط وافتقاره للطرق الصحيحة والمنهجية. فالبرامج التدريبية في حقل التعليم تقدم خدمة موازية ومساعِدة ومرافِقة وبنّاءة لعمل المعلم وجهده في قاعة التدريس في غياب منهاج تربوي ضمن الكفاءات المُدرسة. في هذا الفصل سنتطرّق إلى أهم التعاريف التي قدمها العلماء والباحثون والتربويون حول التدريب وأهدافه ومتطلباته ومبادئه وخطوات بنائه وتصميمه وتقييمه.

البرنامج التدريبي:

1- تعريف التدريب:

1-1- التعريف اللغوي:

- يقال: درَّب فلان فلاناً بالشيء ودرَّبه على الشيء: عَوّده ومَرّنه (محمد بن موسى الشريف، 2003: 25)
- ويقال أيضا: درِب به، درْبا ودُربة: اعتاده وأولع به. وتدرّب على الشيء: أي مرِن وحذِق. (إبراهيم أنيس وآخرون، 2004: 277)

1-2- التعريف الاصطلاحي:

1-2-1- تعريف محمد موسى الشريف (2003): عبارة عن نشاط منظم يركز على الفرد لتحقيق تغير في معارفه ومهاراته وقدراته لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الحاضر أو المستقبلي، في ضوء متطلبات العمل الذي يقوم به المرء، وفي ضوء تطلعاته المستقبلية للوظيفة التي يقوم بها في المستقبل. (محمد بن موسى الشريف، المرجع السابق: 25)

1-2-2- تعريف حمدي محمود شاكر (2006): يمكن القول إن التدريب موقف إنساني منظم ونشاط يتم التخطيط له، يحدث فيه تفاعل بين خبرات لتحقيق تغير أو تضيق الفجوة بين القـــدرة الواقعيـــة والقدرة المطلوبة في مستوى المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهـــات لـــدى المتدرب لمستوى جديد ضمن معايير وزمن محدد للقيام بمسئولياته وتحسين أساليبه في العمل بكفاءة ومقدرة عالية وفاء بمقتضيات التنمية الشاملة. والتدريب بصفة عامة نشاط إنساني هدفه العام يتركز حـــول التحـــسين أو التطوير ويمكن أن يمارس هذا النشاط بأسلوب فردي أو بأسلوب جماعي وفي كـــلا الحالتين قد يتم بصورة منظمة لمقابلة احتياجات تدريبية محددة ومن ثم توضع له أهداف محددة. (حمدي شاكر محمود، 2006: 05)

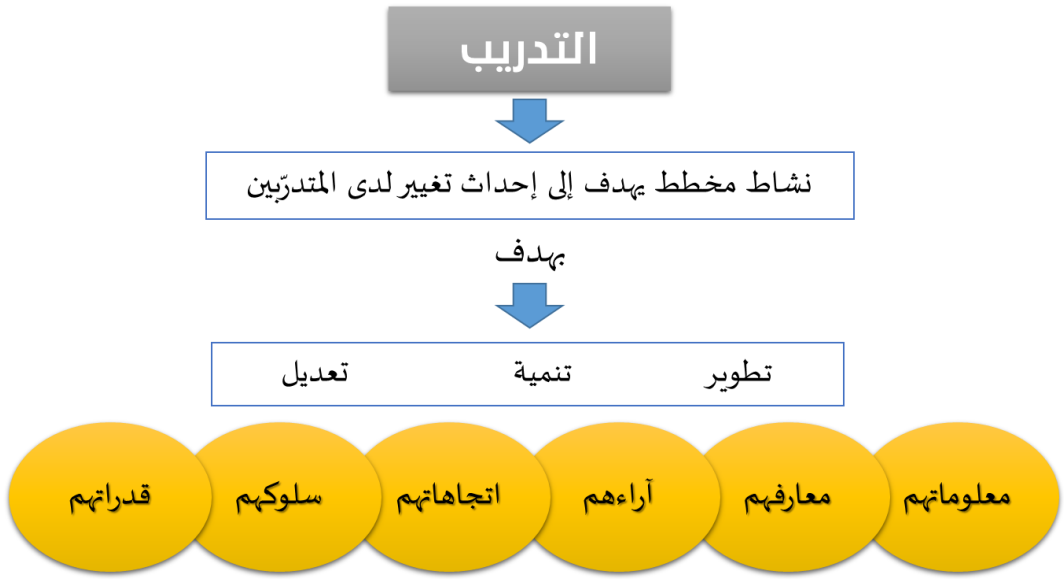
1-2-3- تعريف سالي زكي (2013): التدريب هو عملية إكساب فرد أو أفراد مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من القيام بعمل ما لم يكن في استطاعتهم القيام به من قبل أو القيام به بصورة أفضل أو مختلفة عن ذي قبل، وعلى هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغير أفضل في الأداء. (سالي زكي، 2013: 23)

1-2-4- تعريف هشام الطالب (1995): وتركز برامج التدريب لتنمية المهارات على اكتساب الكفاءة في مهارات محددة يفتقر إليها المتدربون. وتعتمد مدة هذه البرامج على مدى تعقيد وصعوبة المهارات المطلوب تنميتها ومقدرة المتدربين على التعلم. ويشكل منهج التعاطي العملي المباشر الجزء الأكبر من برنامج التدريب. ومن أمثلة تلك المهارات الكتابة والخطابة والحملات الاعلامية وواجبات الأئمة واستخدام وسائل الايضاح السمعية والبصرية والكتابة الصحفية. (هشام الطالب، 1995: 299)

1-2-5- تعريف فتحي متولي (1990): تلك العملية المنظّمة المستمرة التي تُكسب الفرد معرفة أو مهارة أو قدرة أو أفكارا وآراء لازمة لأداء عمل معين أو بلوغ هدف محدد. (فتحي متولي، 1990: 13)

وقد لخص لنا تعريفا آخر من خلال هذا المخطط:

الشكل رقم (01): مخطط لمفهوم التدريب



1 -**2-6- تعريف نائل عبد الحافظ (1995)**: التدريب عملية نظامية هادفة إلى إعداد العناصر البشرية المؤهلة في مختلف المجالات الإدارية و المهنية والفنية، وتزويد القطاعات الإنتاجية لحاجاتها من هذه العناصر و العمل على تطويرها و رفع كفاءتها و يرتكز التدريب على 3 أبعاد رئيسية هي " المدرب و المتدرب و البرامج التدريبية التي تتضمن المواد العملية. (نائل عبد الحافظ عوالمة، 1995: 147).

1 –**2–7– حامد زهران (2002)**: برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي والمتعقّل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها. (حامد زهران، 2002، 499)

–من خلال التعاريف السابقة يمكن لنا أن نحصر بعض العناصر المهمّة في تعريف شامل للتدريب:

" التدريب عملية مستمرّة تخضع لتخطيط مسبق وأهداف وغايات بوسائل واضحة ومنهجية متقنة تهدف إلى دعم المتدرب بأفكار إيجابية ومهارات منتجة تزكي مستواه المعرفي وتطوّر أداءه وتثير دافعيته نحو الإنجاز وتطوير ذاته ".

2– أهم النظريات المساندة للتدريب:

الحديث عن الجانب النظري لأهمية التدريب ومخرجاته وأدواته وخصائصه يجرنا إلى التركيز على الجوهر الحقيقي لتدريب الفرد وهو "التعلم"، وقد اهتمت العديد من النظريات بمصطلح التعلم نورد البعض منها:

أ– **نظرية مايكل جينكر (MIKAEL GINKR)**: يرى أن التدريب إجراء منظم يتضمن ثلاثة جوانب رئيسية، هي المهارات والمعرفة ثم الاتجاهات، فهو يركز على الإعداد النفسي والمعنوي للمتدرب واستخدام المعرفة كوسيلة لتعديل السلوك. (حمدي شاكر محمود، مرجع سابق: 06).

ب–**المدرسة المعرفية ونظرية تجهيز المعلومات:** اهتمت هذه المدرسة بالتفكير والفهم وفرض الفروض وحل المشكلات أكثر من اهتمامها بالمثيرات والاستجابات حيث أن التفكير عندهم ذو طبيعة هرمية (للأفكار مستويات وتفريعات مختلفة)، ويرى أصحاب نظرية تجهيز المعلومات أن الإنسان يشبه الحاسب الآلي من حيث أنه نظام مركب لتجهيز المعلومات في العمليات الوظيفية، ولذلك توجد مجموعة استراتيجيات وميكانيزمات تجهيز المعلومات تحدث داخل الإنسان للقيام بوظائف معينة، وبالتالي يمكن فهم سلوك الإنسان من خلال استخدامه لإمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، أو قدرة الفرد على التفكير في انتاج حلول للمشكلات. (فارس راتب الأشقر، 2011: 33)

ت– **نظرية فريديريك سكينر:**

تركز نظريته على تعديل السلوك حيث تتم بإجراءات تشكيل السلوك وعلى عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تقترب تدريجيا من بلوغ الهدف .ويتم تعزيز كل خطوة على حدة بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود:

1– **تحديد الغرض من التعديل:** إن الفرد يعدل من سلوكه لسبب معين أو لتحقيق هدف معين ولذلك فعلى خبير تعديل السلوك ان يحدد لماذا يريد تعديل السلوك يعد

2- **تحديد السلوك المطلوب تعديله تحديداً دقيقاً:** حتى ينجح الخبير في تعديل السلوك المراد تعلمه واستبعاده أو تعديله وحتى يتحقق ذلك عليه أن يُعِدّ موقف التعلم وأن يحدد الهدف النهائي بحيث تسبقه أهداف ثانوية تقرب الفرد تدريجياً من تحقيق الهدف النهائي.

3- **تسجيل الخطوات:** يسجل سلوك الفرد عند البداية ثم يسجل الخطوات الآتية بدقة حتى يمكن معرفة هل يسير السلوك في الاتجاه المطلوب أم لا؟ حتى إذا تم استبعاد السلوك المنحرف ركز الخبير على السلوك المطلوب.

4- **النتائج والتعزيز:** فالسلوك يعتدل بنتائجه والنتيجة تؤدي الى حدوث تغذية راجعة تعدّل في السلوك. إذ ينصح أصحاب هذه المدرسة باستخدام التعزيز الموجب والتقليل ما أمكن من التعزيز السالب، وينصحون أيضاً بتجاهل السلوك غير المرغوب فيه وكأن المعلم لم يره بينما يعمل باستمرار على إثابة السلوك المطلوب.

5- **التقويم:** يتوقف نجاح هذه الطريقة على تقويم ما يحدث من سلوك بطريقة دورية منظمة للخطوات المتتابعة، والمهم في هذه العملية هو تقويم نتيجة السلوك المطلوب النهائية. (كفاح يحيى العسكري وآخرون، 2012: 77-78).

فلو طبقنا هذه النظرية على مراحل التدريب لوجدنا تطابقا ممتازا لتحقيق هدف التدريب وتعزير السلوك لدى المتدرب وتقويم التدريب بكل محتوياته ومضامينه.

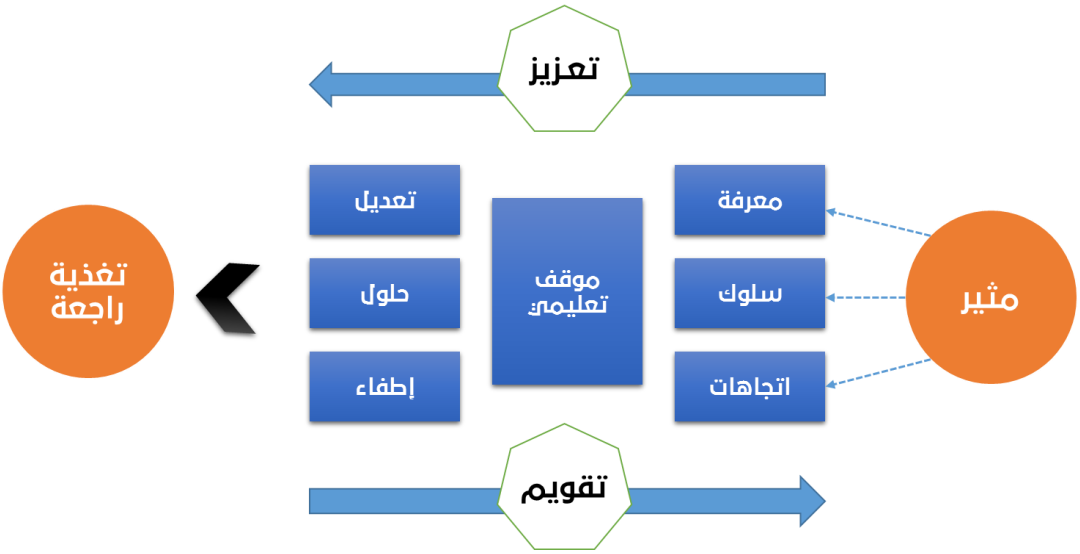
ث- نظرية ثورنديك حول قانون التدريب: لم يرفض ثورنديك، تفسير واطسون، بالنسبة لقانون التكرار والحداثة كلتيهما، ولكنه فسر العلاقة الارتباطية بين المثير والاستجابة في ضوء قانون التدريب. ويتكون هذا القانون من وجهة نظر ثورنديك من جزأين:

- **الجزء الأول:** يتناول قانون الاستعمال Law of Use ويقصد به أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوي بواسطة الاستعمال، وبالتالي كلما زادت مرات الممارسة قوِي هذا الارتباط.

- **الجزء الثاني:** يتناول قانون الإهمال Law of Disuse ويقصد به أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف نتيجة الإهمال وعدم الممارسة. أي أن التوقف عن التدريب من شأنه أن يضعف احتمال حدوث الاستجابة، وهو ما يفسر ظاهرة النسيان في السلوك الانساني .ويضيف ثورنديك أن التكرار الفوري من شأنه أن يقوي من احتمال صدور الاستجابة المتعلقة نتيجة لتدعيم الارتباط، أما التكرار غير الفوري الذي تتخلله فترات زمنية طويلة نسبيا، فمن شأنه أن يضعف من احتمال ظهور الاستجابة وربما تختفي من الموقف. (أنور الشرقاوي، 2012: 54-55).

من خلال النظريات التي تطرّق إليها العلماء يمكن لنا أن نلخصها في الشكل التالي:

الشكل رقم (02): مخطط التعلّم



3- أهداف التدريب:

للتدريب أهداف وغايات والتي على أساسها يكون المحتوى فعالا وهادفا ومركّزا يجلب اهتمام المتدرب وشغفه، فكلما كان الهدف واضحا كلما زاد المحتوى قوة وكلما كان الهدف هلاميا وغير واضح كان المحتوى خاليا من الدقة والتأثير ويكون التدريب خارجا عن سياقه ومبتورا. لذلك من الأهمية القصوى تحديد الأهداف بدقّة وموضوعية ومنهجية وواقيّة دون مثالية أو تمييع. ويمكن لنا حصر اهداف التدريب من خلال النقاط الآتية:

- إن التدريب تتمركز أهدافه في محورين الأول: يهتم بتزويد المتدربين بالمعلومات، والثاني يعطي جل اهتمامه لتعديل سلوكهم والارتقاء بمهاراتهم وأدائهم:
  - رفع كفاية المتدربين وصقل مواهبهم.
  - تحقيق رغبات المتدربين وإشباع حاجاتهم وإثراء نموهم المعرفي (Cognitive Growth)
  - تأهيل المتدربين مهاريا ومعرفيا وسلوكيا.
  - الاستفادة من التجارب النوعية ونقل الخبرات للأجيال القادمة.
  - وفع مستوى الإنتاجية وتحسينه من الناحيتين النوعية والكمية وتحسين نتائج العمل (Improving Business Results). (حمدي شاكر محمود، مرجع سابق: 13)
  - تنمية مفهوم إيجابي للذات لدى المتدرب وإكسابه القدرة على التغير نحو الأفضل، والتكيف مع التغيرات الغير متوقعة بهدوء واتزان.
  - إكساب المتدرب القدرة على تشكيل رؤيته الخاصة للحياة وتحقيق أهدافه المستقبلية.
  - تنمية قدرة المتدرب على التحاور والتشاور، وإبداء الرأي بحرية.
  - تزويد المتدرب بفرص التدرب مع الآخرين بشكل جماعي وتعاوني، في مشاريع هادفة ومهمة.

- مساعدة المتدرب وتشجيعه على تحقيق ميوله وإظهار مواهبه، ومساعدته على التعرف على نقاط القوة لديه وتعزيزها، والتعرف على نقاط الضعف والقيام بمعالجتها.
- تعليم المتدرب طريقة التفكير العلمي المنطقي الذي يساعده على النظر بموضوعية إلى مشكلات
- المجتمع والتخلص من الأفكار الغير عقلانية. (سيسبان فاطمة، 2017: 123)
- التأقلم مع الغير وتقبل الآخرين.
- ربط العلاقات وتوسيع شبكة التواصل.
- الحصول على آخر المستجدات الحديثة والمعلومات وتجديد المعارف.

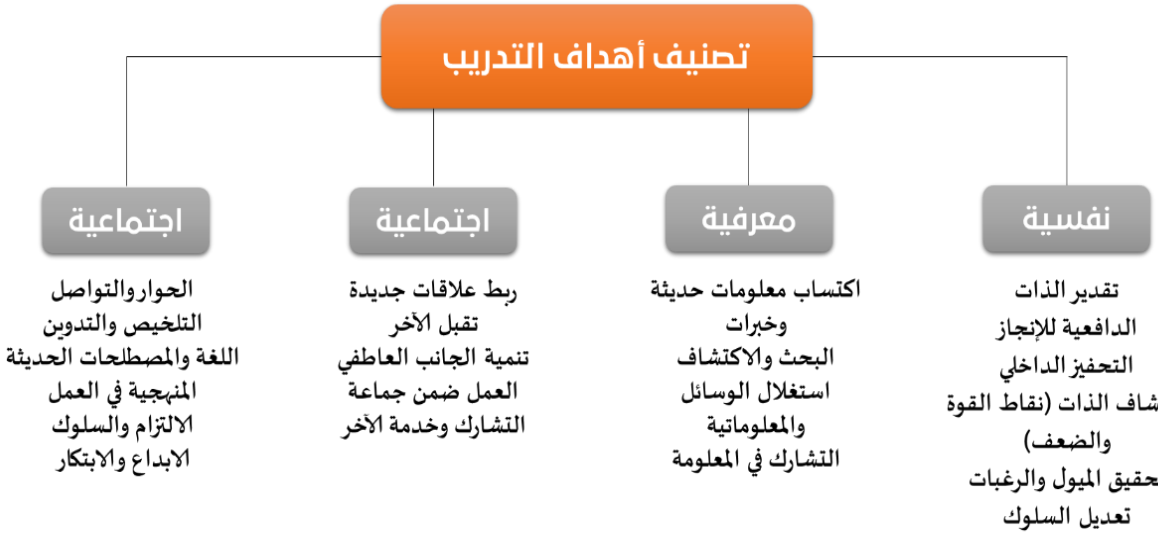
وقد عدد سالي زكي محمد (2013) الأهداف المنوطة بنجاح التدريب بقوله إن التدريب هو منهج في التعليم يمتلك مقومات النجاح والانتشار للأسلوب الممتع الذي أفضل ما يوصف به أنه السهل الممتنع:

- تأكيد المشاركة الجماعية.
- الحوار الصريح والمكاشفة.
- إبراز مكنونات العقول والنفوس والرغبات.
- الإبداع الفردي والجماعي.
- تكريس مبدأ جماعية العمل.
- حرية التعبير والشورى
- حرية الاختيار.
- قول الرأي وسماع الآخر
- تعددية الأفكار والآراء
- التشجيع الذاتي وعدم الخوف ومقاومة الخجل الفطري.
- المساواة وعدم التمييز.
- إتاحة الفرصة المتساوية أمام الجميع.
- استغلال الطاقات والقدرات الكامنة لدى المشاركين.
- اكتشاف المواهب والأفكار والمهارات الفردية والجماعية.
- تطوير مهارات الاتصال والتعارف.
- تبادل الخبرات وعرض التجارب.
- بلورة الآراء والنتائج.
- التخطيط وإدارة الجلسات. (سالي زكي محمد، مرجع سابق: 20-21)

وحول أهمية التعليم التعاوني وديناميكيته وأثره على الدافعية، تضيف لنا نسرين علي محمد (2012): إن طريقة التعلم الفردي والتعلم التعاوني ساهما في زيادة التحصيل للمتعلمين بنفس الكفاءة، وساعد في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين. وعمل على جذب انتباه المتعلمين. وبذلك يكون برنامج التدريب والمران قد حقق الأهداف المرجوة في رفع كفاءة المتعلمين، وأدائهم وتحصيلهم العلمي. (نسرين علي محمد، 2012: 134)

ويمكن لنا تصنيف الأهداف حسب ما سبق ذكره من الباحثين في المخطط التالي:

الشكل رقم (03): تصنيف أهداف التدريب



4- متطلبات التدريب الناجح:

1. يجب تحديد هدف التدريب حتى تكون كل المعارف والمهارات موجهة لتحقيق ذلك الهدف، حيث أن تحديد الهدف أمر مهم لأي عمل إداري إذ يعمل على توجيه الجهود وترشيد العمل.
2. يجب معرفة مستوى من يتدرب ومعرفة خلفية عنه حيث يساهم ذلك في تحديد المحتويات التي سيتدرب عليها، إن معرفة خصائص المتدرب وسلوكاته وتصرفاته سيساعد على تحديد البرنامج التدريبي الملائم له.
3. يفضل تقسيم الشيء الواجب تعلمه إلى أجزاء ويفضل أن تكون متسلسلة، حتى يتمكن المتدرب من إدراك واستيعاب المعلومات والمعارف التي يتلقاها بسرعة وفعالية.
4. يجب استخدام أكثر من طريقة للإلقاء والتدريب حتى تتناسب مع الموضوع ومع المتدربين.
5. يجب استخدام حوافز للمتدربين لإثارة دافعيتهم للتعلم، حيث إن وجود حوافز تشجع المتدربين على بذل الجهد من أجل الاستيعاب والاستفادة من الدروس التدريبية، وخاصة إذا اقترنت نتائج التدريب بالترقية.
6. يجب البدء ببطء ثم زيادة جرعات التدريب تدريجيا، وذلك من أجل تمكين المتدربين من التأقلم والتعود على استيعاب الدروس شيئا فشيئا.

7. يجب إراحة المتدربين عندما يشعرون بالإرهاق، لأنه في حالة تعب المتدربين وشعورهم بالضغوط لا يمكن لهم متابعة الدروس واستيعابها، ولهذا يجب ترك فترات من أجل استراحتهم.
8. يجب إشراك المتدربين في المناقشات والتمرينات.
9. يجب إخبار المتدربين مدى تقدمهم في اكتساب المعارف والمهارات.
10. يجب تمكين المتدربين من استخدام ما تعلموه في شكل تطبيقات وتدريبات.
11. يجب إحداث نوع من التشابه بين الظروف التي يتدرب فيها المتدربون والظروف التي يعملون فيها، أو التدريب في مكان العمل.
12. يجب تدريب المتدربين على استخدام المبادئ النظرية في الواقع العملي وإظهار مشاكل التطبيق.

(نوري منير، 2009: 6-7)

فمن خلال خبرة الباحث واحتكاكه بالمتعلمين وخبرته في تقديم الأنشطة والتدريبات فإنه قد تختلف الأهداف بين الزيادة والنقصان بين الفئات المعنية أو مناخ التدريب أو المحتوى. فالمتعلم في الحقل المدرسي الابتدائي – نظرا لفئته العمرية ومستواه – تختلف قدراته ومهاراته ومكتسباته وخبراته عن المتدرب من الفئات العمرية الكبرى، فالمتعلّم في المدرسة أثناء التدريب قد يضطرّنا ويُلزمنا أن نتأقلم مع أوضاعه ومستواه ومدركاته ومرحلة نموّه وشخصيته، ولكي ننجح في البرامج التدريبية الموجهة لهم علينا التقيّد ببعض الالتزامات والشروط والمعايير منها:

- **التبسيط والتخفيف**: لان مدارك المتعلم في ذلك العمر (الابتدائي) يحتاج إلى إيصال المعلومة بشكل مبسط حتى يتم استيعابها وامتصاصها وحفظها بعيدا عن التعمّق والتعقيد.
- **المدة الزمنية المخصصة للتدريب**: يجب ألا تتجاوز الساعة الواحدة لأن المتعلم يحتاج إلى الحركة وتغيير الأجواء واللعب. فلو زاد الوقت عن الساعة يفقد المتعلم التركيز ولن يكون مستعدا للاندماج في التدريب والاستفادة منه.
- **استعمال الحواس**: المتعلم يحتاج إلى استعمال حواسه كثيرا لأنه لازال في مرحلة الاستكشاف، إذا لا يكتف المدرّب على المعلومات والجانب النظري.
- **الفروق الفردية**: على المدرّب أن يأخذ في الحسبان التفاوت الإدراكي والحسي والاستيعاب لدى المتعلمين، فكل متعلم له درجة معينة من الإدراك ونسبة من الذكاء والتأقلم.
- **التحفيز والثناء**: وذلك من اجل إثارة الدافعية والإنتاجية والمشاركة لدى المتعلمين.
- **تغيير الأجواء**: فأحيانا يصادف المتعلمين موجه من الملل أو التعب أو فقدان التركيز والمشاركة – وذلك طبيعي في هذه المرحلة العمرية – على المدرّب أن يكون يقظا وفطنا ونبيها إلى ذلك تلك الإشارات من خلال بعض السلوكيات وعدم المبالاة والتعليقات الخارجة عن الموضوع، فيسارع المدرّب إلى تغيير الأجواء من خلال إخراجهم إلى الهواء الطلق أو ممارسة الألعاب معهم أو تلاوة القصص ومشاركتهم شعورهم.

- **الضبط بالتوازن بين الحزم والليونة:** قبل بدء البرنامج التدريبي على المدرّب أن يتفق مع المتعلمين على النظام (الحوافز والعقوبات) وذلك من أجل الضبط والتحكم وضمان العدل والشفافية.

5- مبادئ التدريب:

لابد للتدريب كي يكون ناجحا وذا نجاعة ومردود ويحقق أهدافه، هناك بعض المباديء على المدرّب أن يلتزم بها دون إغفال أي منها لأنها تخدم بعضها بعضا ولا يجب الاستغناء عن أي منها، فقد تفاوت الباحثون والعلماء في تحديدها وحصرها وذلك حسب المحتوى او فئة المتدربين أو طبيعة التدريب أو خبرة المدرّب أو الوسائل المتاحة أو مدّة البرنامج وتوقيته وزمانه.

فقد أشار **مدحت أبو النصر** (**2009**): إلى أهم المباديء التي يرتكز عليها التدريب:

1. **مبدأ الاستمرارية Continuity**: ويقصد باستمرار التدريب هو تكرار ظهور عناصر الرسالة التدريبية (معلومات/ مهارات/ اتجاهات/ سلوكيات..) باستمرار في المكونات المختلفة للخبرة التدريبية في صور وأشكال متنوعة، على اعتبار أن عودة ظهور تلك العناصر يعطي للمتدرب فرصاً متكررة للتفكير والشعور والعمل بنفس النظام وبطريقة تتسم بالاتساق، مما يكون له أثره في استيعاب وترسيخ المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات المرغوبة بطريقة فعالة.

أيضاً يقصد باستمرار التدريب هو أن يبدأ التدريب فور انتهاء مرحلة التعليم وقبل استلام العمل (تدريب ما قبل الخدمة)، ثم يستمر التدريب ملازماً للفرد فيحصل الفرد على تدريب بدء الخدمة، وخلال تدرجه الوظيفي في المنشأة وتحركاته الوظيفية الأفقية يحصل على ما يسمى بتدريب أثناء الخدمة.

2. **مبدأ توالي الخبرات أو التقدم المنظم Progression**: ويقصد به ترتيب محتويات المنهج التدريبي والخبرات المطلوب توصيلها على وجه يضمن انتقال توقعات إدارة التدريب من المتدربين من مستوى إلى مستوى أعلى منه بشكل مضطرد، سواء اتصل ذلك بالمعارف التي يتلقاها أو المهارات التي يتم تدريبه عليها أو القيم والاتجاهات التي يكتسبها، بحيث نتوقع منه أنه بنهاية مرور المتدرب بالخبرات المطلوبة كلها يكون المتدرب مستعداً بالفعل لممارسة مسئولياته الوظيفية (إذا كان ذلك تدريب بدء الخدمة) أو ممارسة مسؤولياته الوظيفية بشكل أفضل مما كان عليه (إذا كان ذلك تدريب أثناء الخدمة).

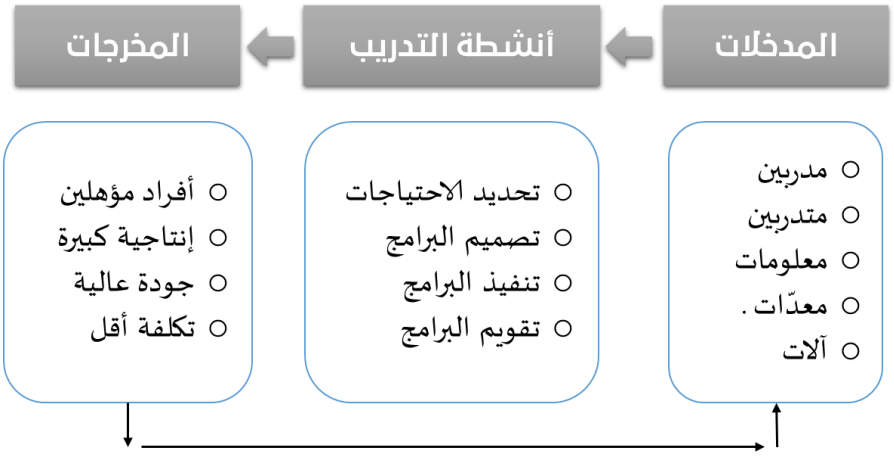
3. **مبدأ التدرج Graduation**: وهو مبدأ مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمبدأ السابق، حيث يجب أن يتدرج التدريب في تقديم المادة التدريبية، مبتدئً بالمعلومات والمعارف الأساسية، ثم نتدرج منها إلى مشاكل التطبيق البسيط والتقليدي، حتى تعالج أولاً، ثم نتطور إلى أعقد المشاكل وأكثرها تشعباً.

ويفرِض علينا هذا المبدأ أن نرتب التدريب أثناء التنفيذ، ليسير بطريقة متسلسلة منطقياً وتراكمياً، بحيث تبني مختلف الموضوعات على سابقاتها.

4. مبدأ التكامل Integration: ويقصد به تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والميدانية في كل برامج التدريب، وتحقيق الترابط المتبادل بين العناصر المتنوعة للرسالة التدريبية (معلومات/ مهارات/ اتجاهات/ سلوكيات...)، والتوافق بين الفكر والشعور والعمل بالنسبة للمتدرب.

وقد مثّل لنا أديب برهوم هذا المبدأ في الشكل التالي: (برهوم أديب، 2007: 220)

الشكل رقم (04): التدريب نظام متكامل



5. مبدأ الشمول Comprehension:

بمعنى أن يمتد نشاط التدريب ليشمل جميع المجموعات الوظيفية العاملة بالمنشأة من مختلف التخصصات ولجميع المستويات من القاعدة إلى القمة، حتى نضمن وجود لغة مشتركة بين جميع العاملين، مما يؤدي إلى تنسيق وتنظيم جهودهم وتوجيهها نحو تحقيق هدف المنشأة. (مدحت أبو النصر، 2009: 50-51)

6. الغرضية Purpose:

أن يكون التدريب في أثناء الخدمة هدفا ملبيا للاحتياجات التدريبية ويعتمد على تحديد احتياجات المتدربين.

7. الملاءمة Convenience:

أن يكون التدريب في أثناء الخدمة ملبياً لاحتياجات المتدربين ومناسباً لقدراتهم وميولهم.

8. الواقعية Reality:

أن يكون التدريب أثناء الخدمة هادفاً إلى إكساب المتدربين المهارات والخبرات اللازمة التي تساعدهم على حل المشكلات الفعلية التي تواجههم.

9. الديناميكية Effectiveness:

أن يكون التدريب في أثناء الخدمة يتيح الفرصة أمام جميع المتدربين لإشباع حاجاتهم بطريقة مختلفة كما يجب أن يكون التدريب ديناميكياً وحيوياً مفتوحاً للإضافة والحذف والتعديل متى لزم الأمر. (محمد صادق، 2014: 20-21)

كما أضاف **رامي رجا** (**2010**): أن هناك مجموعة من الأسس التي تقوم عليها برامج التدريب ومن هذه الأسس ما يلي:

- أن يُؤَسّس التدريب على إطار أو نموذج نظري يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية.
- أن تكون أهداف البرنامج التدريبي واضحة وواقعية.
- أن يلبّي البرنامج التدريبي حاجات تدريبية واقعية.
- أن تتوافر المرونة وتتعدد الخيارات في برامج التدريب.
- أن تتسم عملية التدريب بالاستمرارية.
- أن يستثمر التدريب معطيات التقنيات التربوية.
- أن يعتمد التدريب وسائل متعددة لتحقيق أهدافه. (**رامي رجا، 2010: 03**)

فبالإضافة إلى ما تقدّم به العلماء من أساسيات التدريب يضيف الباحث بعض النقاط التي وجب التعمّق فيها والتفصيل، وهي مهمّة جدا لإنجاح عملية التدريب ونجاعتها:

- **البراغماتية:** أي أن الهدف من التكوين يكون واضحا في الخطّة والمحتوى والوسائل والغايات، فأي برنامج تدريبي يفتقد إلى أحد العناصر الأربعة فإنه يُعدّ مضيعة للوقت والجهد وهدرا للطاقات والأموال ويكون خاليا من الفائدة المرجوّة منه. إذ لا يعقل أن نخطط لبرنامج مآلاتها غامضة ولا تقدّم لنا أي إضافة أو تحسين أو تطوير في الحياة العامة. فأي عمل لا يخلو من النجاعة فهو عمل مبتور وفاقد للمعنى.

فعلى سبيل المثال أحيانا تنظم بعض المؤسسات تدريبات لموظفيها فترصد لذلك أموالا طائلة وطاقات هائلة وأوقات على حساب اعمال أخرى، في الأخير لا نجد أثرا ولا حتى تقييما لما تمّ تقديمه من برامج من أجل دراسة النجاعة التدريبية، فالهدف منها في الكثير من الأحيان هو الاستفادة من أغلفة مالية لصالح بعض المنتفعين أو من أجل الإشهار لبعض المؤسسات أو لربط بعض العلاقات الشخصية على هامش البرامج أو من أجل "البريستيج"

- **الأخلقة:** هناك في أي فعل أو ردّ فعل عامل أساسي يحفظ لنا قيم المجتمع والأفراد، فأي برنامج أو عمل يخضع لقيم تحترم المشاعر الإنسانية والمبادئ الدينية وتساهم في بناء الإنسان وديمومة توازنه واتزانه وتقديم الخير والتفكير الإيجابي الذي يضمن العدل والمساواة واحترام الآخرين وكرامتهم. إذ نجد بعض البرامج لا تحترم خصوصيات المجتمع واعرافه وتقاليده ومبادئه التي تربّى عليها، فنجد مثلا أمورا قد تعتبر الأخلاق: كالاختلاط بين الجنسين دون مراعاة الفصل، أو تقديم أمثلة ودراسات وبحوث تميل أكثر إلى العنصرية أو قهر الشعوب أو تكرّس العنف أو الانحلال الخلقي مثل المثلية أو تمييع الدين والضوابط الشرعية.
- **الإتمام:** إن أي برنامج تدريبي يجب أن يخضع إلى تخطيط محكم وجدّي يراعي الترتيب والتدرّج والوضوح والتكامل بين عناصره المتعددة ويتميز بتوزيع منطقي مدروس في التوقيت والمحتوى والمشاركة، حتى يضمن المدرّب وصوله إلى الهدف المنشوذ من البرنامج ومن جهة أخرى يكون المتدرب مشبعا لحاجياته وراضيا بما قُدّم له من مادة

علمية ومعلومات ومهارات تزيد من رصيده العلمي أو المهاراتي. ففي الواقع نجد بعض البرامج التدريبية تكون بداياتها ممتعة وحيوية لحد يغلب عليها الارتجالية وعدم التحكم في الموضوع فيكون ذلك سببا لعدم إتمام البرنامج المسطّر له من قبل، فلا المدرب أنهى رسالته ولا المتدرب استفاد استفادة كاملة تلبي رغبته.

ويمكن لنا أن نوجز أساسيات ومبادئ التدريب في الشكل التالي:

الشكل رقم (05): مبادئ وأساسيات التدريب الفعال

6- مراحل العملية التدريبية:

لابد للبرنامج التدريبي المحترف أن يمر بمراحل متسلسلة مترابطة مرتبة منهجيا على النحو الآتي:

I. تحديد الاحتياجات التدريبية Training Trends

إن الخطوة الأولى والأساسية في العملية التدريبية هي تحديد الاحتياجات التدريبية. أي تحديد ما هو التدريب المطلوب، وذلك بصورة مستمدة من احتياجات المنظمة، وتساعد على تحقيق غاياتها. والحقيقة فإن كل الخطوات الأخرى في العملية التدريبية تستند إلى هذه الخطوة التشخيصية. فمحتوى البرامج التدريبية، والأساليب المستخدمة في التدريب، ونوعية المتدربين، ومستواهم الوظيفي، والوقت والجهد الذي سيبذل، كلها تعتمد على الاحتياجات التدريبية. (مازن فارس رشيد، 2001: 688)

ويؤكّد لنا **ياسر عبد الوهاب (2008)** عن أهمية معرفة مواطن القصور أو الاحتياج إلى التدريب في قوله: "في مفهوم التدريب والنظرة التي تتبناها الإدارة في تعاملها معه. فأما المفهوم السليم للتدريب فهو أنه تلك العملية المنظمة المستمرة التي تتناول الفرد أو مجمله، أي أنها تتضمن شخصيته واتجاهاته وسلوكه ومعلوماته، وتهدف إلـــي إحداث

تغيرات محددة –سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات معينة –حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد، وتحتاج إليها الوظيفة التي يشغلها، وتستلزمها الشركة التي يعمل فيها، الأمر الذي يعود على الفرد والوظيفة والشركة –ومن ثم المجتمع الكبير بالتنمية والتطوير. فإذا تَكَون المفهوم السليم للتدريب عند الإدارة ووظفت فيه نظرة النظم، أمكنها التخطيط له على أساس سليم ومن ثم أمكنها الحصول منه على الفائدة المرجوة، ليس فقط في صورة معلومات، وإنما أيضا في شكل اتجاهات وعلاقات ومهارات وسلوك وأداء وظيفي." (ياسر عبد الوهاب، 2008: 17)

إذ تعبر الاحتياجات التدريبية عن الفرق بين مستوى الأداء المطلوب بلوغه ومستوى الأداء الفعلي من قبل الأفراد العاملين. أي أن الاحتياج التدريبي هو عبارة عن الفجوة بين متطلبات العمل من معارف ومهارات وبين تلك التي يتمتع بها الفرد القائم بالعمل، ويظهر الاحتياج التدريبي نتيجة تغيرات تطرأ على الفرد من جهة كالانتقال والترقية، وتقويم الأداء وإصابات العمل والتعيين الجديد. وتطرأ على المنظمة من جهة أخرى من حيث تغيير السياسات والأهداف أو اقتناء تكنولوجيا حديثة أو إحداث خدمات ومنتجات جديدة. ولذلك فإن تحليل الاحتياجات التدريبية ينبغي أن يتم وفقاً لما يتناسب والأهداف والاستراتيجيات العامة للمنظمة. وتُعد هذه الخطوة حجر الأساس في تخطيط العملية التدريبية لأنها تساعد في تحديد أهداف البرنامج التدريبي ومحتوياته، وأساليب التدريب بالإضافة إلى تحديد الزمان والمكان المناسبين، وأساليب تقويم البرامج التدريبية. ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية بالاعتماد على تحليل شامل لكل من المنظمة والفرد والأعمال. (برهوم أديب، مرجع سابق: 221)

وفي هذا الصدد يؤكد **دافيد أوسبورن David Osborne** أنه طالما بقيت فجوة قائمة بين الأداء الفعلي للمنظمة والأداء المرغوب فيه، تبقى هنالك حاجة تدريبية قائمة وهي تعادل الفجوة الموجودة في الأداء. (مدحت أبو النصر، مرجع سابق: 78)

لكن **محمود عبد الفتاح رضوان** (**2013**) قد قدم مصطلحا دقيقا للاحتياج التدريبي والذي وصفه بـ : "التقدير" حيث قال:

الاحتياج التدريبي هو مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للفرد أو المؤسسة، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

أما **تقدير الاحتياج التدريبي** هي العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات:

- تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب.

- تعريف وتحديد الاحتياجات.
- قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء.
- تحديد أهداف التدريب بناء على نتائج تقدير الاحتياجات.
- ترتيب الاحتياجات حسب الأولوية. (محمود عبد الفتاح رضوان، 2013: 13)

كما تتمثل الحاجة التدريبية في الفرق بين المعرفة والمهـــارات والأداء الفعلـــي للمتدرب وبين ما هو متوقع منه، ويقاس هذا الفرق عن طريق إجـــراء **المقابلات، والملاحظة، والاستبيانات، والاختبارات**، ويتطلب هذا القيـــاس جمـــع المعلومـــات اللازمة بدقة والتحقق والتأكد منها، ثم رفع الملائم منها إلى المسئولين. (عبد الكريم أبو الفتوح درويش، 2010: 41)

وعن أساليب تحليل الاحتياجات التدريبية وخطواته يضيف **هشام الطالب:** يجب أن يكون لبرنامج التدريب الناجح هدف ينبع من الحاجة المؤكدة للتدريب، ويضمن لنا التقويم السليم للاحتياجات أن يكون التدريب ملائماً وفي محله، وأن تكلفة البرنامج تبررها الفائدة الناتجة، كما أن تقويم الاحتياجات يقلل من مخاطر تمويل برنامج غير منتج. وإن الحاجة هي **الفرق بين المعرفة والمهارات والأداء الفعلي للمتدرب وبين ما يُتوقع منه.** وبوسعنا قياس هذا الفرق عن طريق إجراء المقابلات والملاحظة والاستبيانات والاختبارات وعينات العمل والسجلات وتقارير الأداء. ويتطلب هذا القياس جمع المعلومات اللازمة بدقة والتحقق والتأكد منها، ثم رفع الملائم منها إلى المسؤولين. (هشام الطالب، مرجع سابق: 284)

فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب التالية:

- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.
- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، إضاعة الجهد والوقت والمال.
- وتنبع أهمية الاحتياجات التدريبية من كونها المصدر الرئيسي لأهداف البرامج التدريبية، وبالتالي فإن أي قصور أو تساهل في تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي صحيح وموضوعي سوف يكون له أثر وانعكاس سلبي على العملية التدريبية برمتها ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها. (عطابي عصام، عمروني حورية، 2018: 846)

ويمكن لنا مما سبق أن نحدد الأسباب الداعية إلى تلبية الاحتياج التدريبي من خلال الآتي:

- احتياجات تدريبية متعلقة بمواكبة التطورات التكنولوجية والتقنية الحديثة في أداء الأعمال، سواء المتعلقة بأساليب العمل أو وسائله أو الوسائط الممكنة.
- احتياجات تتعلق بتطوير سلوك وتفكير بعض الافراد أو الجماعات والذي له تأثير كبير في سير وديمومة العلاقات داخل منظومة العمل.
- احتياجات تتعلق بتطوير أو تغيير المعلومات التي لدى أفراد المنظومة فيما يتعلق ببعض مجالات العمل أو أهدافه أو سياسات المؤسسة أو فلسفة العمل فيها أو تغير في الاستراتيجية والتوجه السوقي أو الظروف المحيطة بها (اقتصادية – ثقافية – اجتماعية – سياسية...).
- احتياجات تتعلق بتحسين الأداء عند البعض ممن يحتاجون إلى تحسين او تحديث لمهاراتهم العملية، او لصالح المنضمين الجدد إلى منظومة العمل.
- احتياجات تتعلق بترقية مجموعة من الأشخاص والذين يحتاجون إلى مهارات أكبر من السابق والتي تمكنهم من إتقان متطلبات منصبهم الجديد.
- احتياجات تتعلق بتنمية مهارات الإدارة المسيرة على الأساليب الحديثة في إدارة الشركات.
- احتياجات تلبي التوسع والتموقع الجديد للشركات والتي تتطلب معرفة أكبر بمتطلبات السوق والمنافسة وتطوير الأساليب والأفكار.

أما عن الأساليب العلمية أو المصادر المعتمدة في تحديد الاحتياجات التدريبية، فقد لخصها عادل محمد زايد في النقاط التالية:

- توجيهات الدارة العليا
- نتائج تقييم الأداء
- بطاقات وصف الوظائف
- ملاحظات العاملين
- شكاوى العملاء
- الاختبارات التحريرية للعاملين
- المقابلات الشخصية
- قوائم الاستقصاء
- تقييم نتائج التدريب السابق
- تفويض إدارة التدريب

وأعقب ذلك قائلا: " لا توجد طريقة وحيدة مثلى لتحديد الاحتياجات التدريبية، فالوسيلة التي تصلح لمنظمة مـــا قـــد لا تصلح لمنظمة أخرى، وبنفس المنطق، فإن الأسلوب الذي يصلح لمنظمة ما في وقت معين قد لا

يصلح لنفس المنظمـــة في وقت آخر، من هذا المنطلق يمكن القول إن الأساليب السابقة لا تمثل بدائل لبعضها البعض، ولكنها تمثل أساليب مكملة لبعضها البعض" (عادل محمد زايد، 2003، بتصرف)

وفي الواقع نجد بعض المنظمات التي تنظم تدريبات لمنتسبيها دون مراعاة النجاعة أو قياس أثر التدريب على الموظفين من باب (البريستيج) ولتقديم صورة نمطية عنها لجمهورها الذي سيعتقد بأن المنظمة متطورة ومواكبة للعصر في حين المنظمة غير ذلك. ونجد النقيض من ذلك في بعض المنظمات الأخرى والتي تعتبر الانفاق على التدريب شكلا من أشكال الإسراف والتبذير الذي لا ترى مردوده بالعين.

II. تصميم البرامج التدريبية Conception :

إن تصميم برامج التدريب يعني ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه بواسطة المتدربين في توصيل موضوعات التدريب إلى المتدربين كما يتم تحـــديد الأدوات والوسائل التدريبيـــة المختلفة. وكجزء من تصميم برنامج التدريب يجب تحديد المدربين في البرنامج، وأيضا تحديد التغطية المالية لبرامج التدريب.

ولضمان نجاح وفاعلية التدريب يجب أن تتبع الخطوات الآتية عند تصميم البرنامج التدريبي

- تحديد أهداف البرنامج التدريبي
- تحديد نوع المهارات التي سيدرب عليها.
- وضع الموضوعات والمحتوى التدريبي.
- اختيار أسلوب التدريب.
- اختيار المدربين.
- تحديد مكان وإقامة برنامج التدريب.
- تحديد فترة برنامج التدريب.
- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي. (بوريش لحسن وآخرون، 2009: 07)

ويمثل **التخطيط Planning** المرحلة الأولى في استراتيجيات التدريب لتنميـــة القوى البشرية، يعني به التخطيط كعصب للتدريب وفق الإمكانات والمستلزمات المتاحة، وبالرغم من الجهود المبذولة هنا وهناك إلا أن بعض البرامج المقدمة أو المقترحة لا تلبي التطلعات لعـــدم الاعتماد على مرجعيات التخطيط كحاجـــات الميدان، ومتطلبات سوق العمل، والدراسات الميدانية ، والمواءمة بين المدخلات والمخرجات، وبعضها ذات طبيعة تقليدية قد تجاوزها الزمن، دون تعديل أو تحديث يذكر، وغياب التفاعل المزدوج، والتواصل المنقوص لبرامج يخطط لها منظرون مع قلة اكتراث واهتمام المسئولين وتدني دافعية المتدربين أو عزوفهم بسبب أشكال التدريب التقليدي الأمر الذي ينعكس سلبا على التدريب والمتدربين والعاملين في التدريب. (حمدي شاكر محمود، مرجع سابق: 4-5)

كما تعتبر عملية تصميم البرنامج بمثابة عملية إنتاج وصياغة وتحديد للمواد التدريبية اللازمة على ضوء الهدف من التدريب، فهو الأداة الرابطة **بين الاحتياجات التدريبية والأهداف المطلوب تحقيقها**، فيأتي تصميم البرامج التدريبية كترجمة للأهداف التدريبية، إذ كل هدف تدريبي يتمثل في سد احتياج تدريبي أو أكثر بتعزيز قدرات أو تطوير اتجاهات وسلوكيات في مجال معين، يؤدي لتصميم برنامج محدد يغطي بعناصره الاحتياج التدريبي المخطط له. (أحمد سيد مصطفى، 2000: 213)

ويمثل منهاج البرنامج المادة التعليمية التي سيتم نقلها وتعليمها للمتدربين، من أجل تغطية حاجات التدريب والتنمية وإنجاز الأهداف المحددة للبرنامج. وتشتمل المادة على موضوعات متوافقة مع طبيعة الحاجات من مهارات ومعـــارف وسلوكيات، وبالتالي فالمنهاج يحدد ويوضح مضمون ومحتوى البرنامج الذي يجب أن يكون حديثا ومتوافقا مع الأهداف والحاجات. (عمر وصفي عقيلي، 2005: 472)

كما لا يوجد قالب موحد للتصميم أو المحتوى الواجب تنفيذه، فإن لكل برنامج تصميمه الخاص به والذي يتوافق مع طبيعة الموضوع والفئة المستهدفة من التدريب والمكان والزمان والوسائل اللازمة وكفاء المدرب وطبيعة المؤسسة التي تستهدف التدريب، فهناك المؤسسات الاقتصادية والتجارية والتعليمية والرياضية والعلمية والدوائر الحكومية والعسكرية والجمعيات ومراكز الخدمات. ولكن هناك معالم أساسية تشترك فيها جميع التصاميم التدريبية مهما كان هدفها ونطاقها.

وقد عددها **عبد الحميد الخليل (2018)** وفق النقاط التالية:

1- تحديد أهداف البرنامج

والأهداف هي الغايات التي يؤمل تحقيقها من وراء البرنامج التدريبي، وهذه الأهداف هي عبارة عن نتائج يجري تصميمها وإقرارها مقدماً. وتوضح الأهداف ما يراد إحداثه من تغيير في مستوى أداء الأفراد واتجاهاتهم وسلوكهم، وفي ضوئها يتم وضع المادة التدريبية. ويتم وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية.

2- تحديد نوع المهارات التي سيتدرب عليها المتدربون:

بعد أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية يأتي دور تقرير نوع المهارة أو المهارات الملائمة لهذه الاحتياجات، والتي سيعمل البرنامج التدريبي على إكسابها أو صقلها لدى المتدربين.

3- وضع المنهاج التدريبي:

يقصد بالمنهاج التدريبي، الموضوعات أو المواد ومفرداتها التي ستدرس أو يدرب عليها المتدربون، ويتم تحديدها في ضوء الاحتياجات التدريبية، وحتى يكون المنهاج التدريبي جيداً ويحقق الأهداف المطلوبة يجب أن يكون نابعاً من البيئة الواقعية وليس مستورداً وأن يتسم بطابع المعقولية. ويجب ألا تكون المعلومات قديمة ومكررة بل جديدة ومستحدثة. كذلك يجب أن تأخذ المناهج في اعتبارها الأهداف النهائية المراد تحقيقها.

4- اختيار أسلوب التدريب:

على الرغم من تعدد الأساليب (الطرق) التي يمكن استخدامها في مجال التدريب، إلا أنه من المهم ملاحظة أن هذه الأساليب ليست بدائل لبعضها البعض بحيث يمكن استخدام إحداها أو بعضها مكان البعض الآخر أو في جميع المواقف والظروف بل إن لكل منها المجال أو الاستخدام الخاص الذي يمكن أن تحقق فيه أفضل النتائج إلا أنه يمكن أيضاً استخدام أكثر من أسلوب واحد بآن واحد في عملية التدريب.

5- اختيار المدربين:

لا شك أن تحديد نوعية المدربين يعتبر من العناصر الهامة الواجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بتخطيط البرامج التدريبية. إذ أن توفير المدرب الكفء يمثل عاملاً من العوامل الرئيسية التي تعطي مؤشرا مسبقاً على زيادة احتمالات نجاح البرامج التدريبية التي يتم إعدادها وتوجيهها للموارد البشرية على اختلاف مستوياتها وتخصصاتها.

6- تحديد مكان التدريب:

لا بد من تحديد واختيار المكان الذي يتم فيه التدريب. ولتحديد مكان التدريب يمكن تقسيم التدريب إلى نوعين رئيسين هما: التدريب الجماعي الذي يتم فيه تدريب مجموعة من الأف ا رد، والتدريب الفردي الذي يدرب فيه كل فرد على حدة.

وفي ضوء هذا التقسيم لأنواع التدريب يكون قرار تحديد مكان التدريب ضمن ثلاثة اختيارات هي:

أ-في مكان الوظيفة أو العمل نفسه أي في المنشأة نفسها.

ب-في غرفة (قاعة) مخصصة للتدريب داخل المنشأة.

ت-في مكان خارج مكان العمل والمنشأة كأن يكون في معهد تدريب متخصص أو عن طريق استئجار قاعة في أحد الفنادق مثلاً.

7- تحديد فترة برنامج التدريب:

يمكن القول إنه ليس هناك فترة زمنية نموذجية لتنفيذ أي برنامج تدريبي، إذ تختلف المدة من برنامج لآخر طبقا لاعتبارات متعددة أهمها ما يأتي:

أ-المنهاج التدريبي وطبيعة ونوعية المشكلات التي يعالجها، والمهارات التي يُراد إكسابها للمتدربين.

ب-الأساليب التدريبية المستخدمة، فهناك أساليب يتطلب استخدامها وقتا أطول من أساليب أخرى.

ت-الإمكانات المتاحة، كسرعة حاجة المنشأة للمتدربين، أو عدم إمكانية المنشأة الاستغناء عن المتدربين

ليتفرغوا للتدريب أكثر من مدة زمنية معينة.

8- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي:

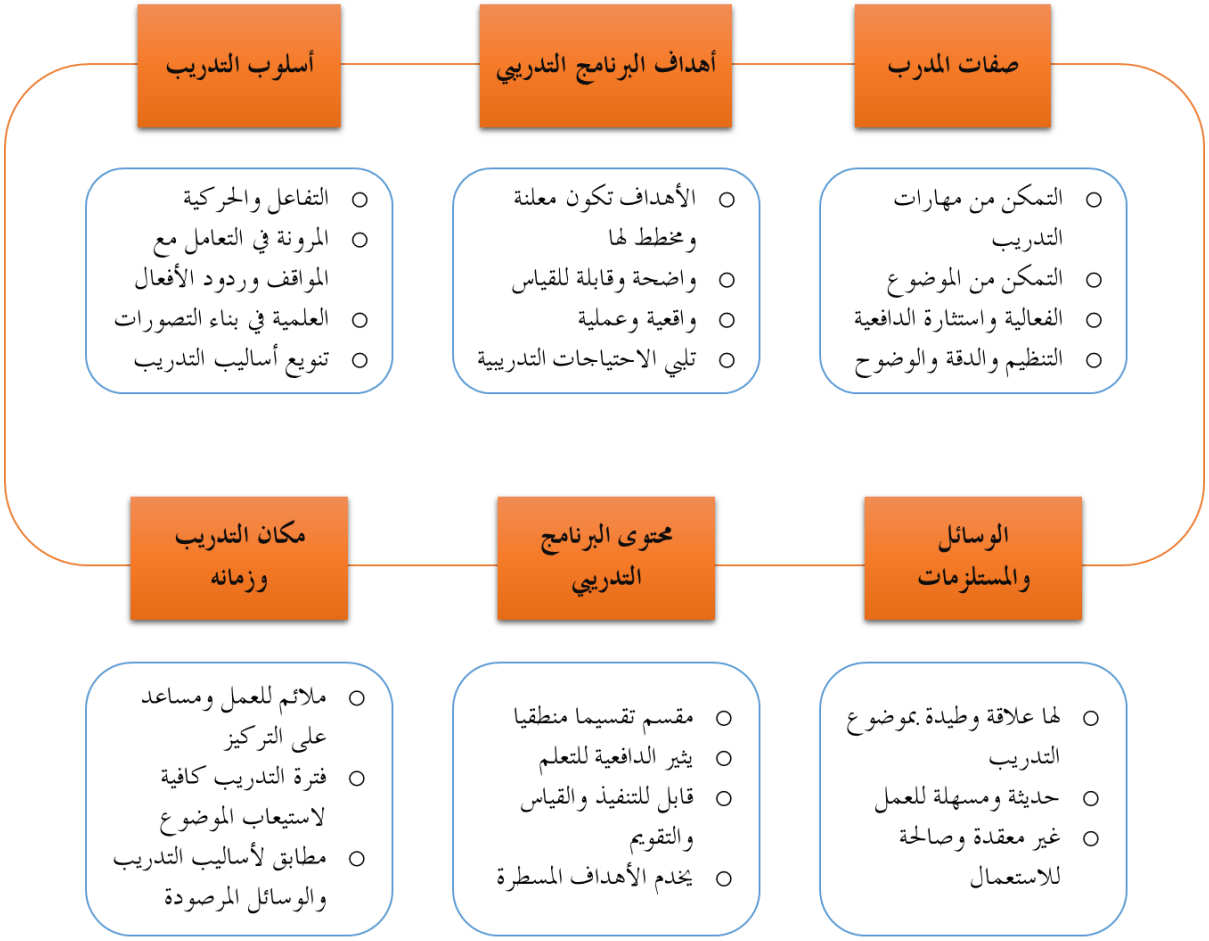
يتعين قبل القيام بتنفيذ البرنامج التدريبي توفير كافة الاحتياجات والإمكانيات والوسائل اللازمة للتدريب. ويشمل هذا مكان التدريب المناسب، والأدوات أو المعدات أو الوسائل السمعية أو البصرية أو الآلية أو التصويرية التي يتطلب التدريب استعمالها. (عبد الحميد الخليل، 2018: 86)

ويوافق توجه عبد الحميد الخليل كامل بربر في النقاط المتعلقة بتصميم البرنامج التدريبي وفق النقاط التالية:

- تحديد الموضوعات الدقيقة المطلوب التدريب عليها.
- تحديد درجة العمق والشمول في عرض الموضوعات.
- اعداد المادة التدريبية وصياغتها في صورة ملائمة.
- تحديد التتابع المنطقي في عرض الموضوعات.
- اختيار أسلوب التدريب المناسب لكل موضوع.
- تجهيز المعدات والمستلزمات التدريبية. (كامل بربر، 1997: 166-167)

فمن خلال مما سبق مما ذكره البّاحثون حول تصميم البرنامج التدريبي يمكن لنا أن نوجزه في الشكل التالي:

الشكل رقم (06): معالم تصميم البرنامج التدريبي



III. تقويم البرنامج التدريبي Evaluation:

إن عملية التقويم تُعدُّ محطة ذات أهمية كبرى في قياس مدى نجاح التدريب وفعاليته وإحداث التغيير المنشود من وراءه، من خلال عدّة طرق وأساليب تضبط المؤشرات المرجوة من أهداف التدريب.

فالكثير من منظمات العمل أو مؤسسات التدريب قد تغفل عن هذه المرحلة أو تتغاضى عنها إما عمدا وإما نظرا لضيق الوقت وإكراهات التنظيم وإما لقصور في مستوى الأداء التدريبي لبعض المدربين وتهربهم من تقويم الأداء الذي قاموا به لصالح المنظمان والمؤسسات مخافة ظهور العيوب والتقصير أو ضعف مستوى الأداء.

فقد عدد لنا **محمد أيمن عشوش** بعضا من الوسائل أو الأساليب المستخدمة لقياس نتائج النشاط التدريبي فيما يلي:

- توزيع استمارة استقصاء على المتدربين في نهاية البرنامج لمعرفة ردود افعالهم سواء كانت ايجابية أو سلبية من حيث الموضوعات التي اشتمل عليها البرنامج، أسلوب المدرب، المعلومات، التوقيت، المكان، المدة، وغيرها.
- اجراء اختبار في نهاية البرنامج لقياس ما حصله المتدرب من معلومات إضافية.
- تكليف المتدربين ببحوث تطبيقية عن موضوعات البرنامج لقياس القدرات والمهارات التي اكتسبها من التدريب.

- تنظيم لقاءات في نهاية البرنامج يحضرها مسؤول التدريب والمدربون لمعرفة الايجابيات والسلبيات.
- رصد النتائج الملموسة من التدريب بعد عودة المتدربين للعمل وانعكاس ذلك على أدائهم، وذلك من خلال متابعة المؤشرات التالية: مستوى الأداء، وانخفاض في معدل الشكاوى، ارتفاع الروح المعنوية وغيرها من المؤشرات الملموسة، واستطلاع آراء الرؤساء المباشرين لمعرفة التغيير الذي طرأ علـــي ســـلوك الفرد واتجاهاته قبل وبعد التدريب، وهل هناك أثر ملموس من التدريب؟ وفي عبارة موجزة إن عملية تقييم النشاط التدريبي تسعى إلى التحقق من الآتي: هل تم تحقيق النتائج التدريبية التالية:

- هل تم زيادة المعلومات والمعرفة لدي الأفراد؟
- هل تم صقل المهارات؟
- هل تم إكساب الفرد مهارات جديدة؟
- هل تم تنمية قدراتهم؟
- هل تم تعديل أو تغيير في اتجاهاتهم وسلوكهم (محمد أيمن عشوش وآخرون،2017: 347-348)

واعتمد **مصطفى كامل** على بعض المقاييس والمعايير التي يمكن لنا بها أن نقيس ونقوّم مدى فاعلية البرنامج التدريبي وأثره على أداء المتدربين والتي صنفها على النحو الآتي:

- **رد الفعل Reaction**: ما رد فعل المشاركين تجاه البرنامج وهل أبدوا رضاهم عنه؟
- **التحصيل أو التعلم Learning**: هل تعلم المشتركون شيئاً جديداً من البرنامج؟ وما هي المعلومات أو المهارات الجديدة التي اكتسبوها؟
- **المواقف Posistion**: هل كان للبرنامج أثر على مواقف المشاركين واتجاهاتهم؟ وما هي مظاهر التغير في آرائهم أو قيمهم أو معتقداتهم؟
- **السلوك Behavior**: ما هي آثار التدريب على سلوك المتدربين؟ وهل ساهم في تحقيق الأهداف والأغراض المرجوة؟
- **النتائج Results**: ما هو تأثير التدريب على المنظمة؟ وكيف ساهم في تحقيق أهداف المنظمة؟ (مصطفى كامل وآخرون، 2018: 186)

أما **باري كشواي** فقد صنف مستويات التقييم بحسب تقسيم Hamblin:

- **مستوى السلوك الوظيفي**: ويتم ذلك من خلال قياس التغير في السلوك أثناء العمل.
- **مستوى ردود الأفعال**: ويتم ذلك من خلال مراجعة ردود أفعال المتدربين تجاه عملية التدريب والمدرب.
- **مستوى التعلم**: ويكون من خلال قياس التغيرات في المعرفة والمهارات والسلوك.
- **المستوى المؤسسي**: ويتناول التأثير على المؤسسة.

- **المستوى النهائي**: الفائدة التي تحصل عليها المؤسسة بصفة أساسية علاوة على الفائدة التي يحصل عليها الفرد.

ومن ناحية أخرى، فإن هناك عددا من الطرق التي يمكن من خلالها تقييم نتائج عملية التدريب، وتشتمل هذه الطرق على ما يلي:

- الاستعانة باستعلامات قبل الدورة التدريبية وبعدها لاختبار الزيادة في المعرفة.
- ملاحظة المتدربين أثناء البرنامج التدريبي وملاحظة سلوكهم بعد العودة من هذا البرنامج.
- اختبارات من أنواع مختلفة والتي قد تشتمل على استخدام مراكز التقييم.
- عقد المقابلات الشخصية مع المتدربين.
- قياس التغيرات في الأداء وبصفة خاصة من حيث تحقيق الأهداف التي تم تحديدها كجزء من عملية إدارة الأداء. (باري كشواي، 2006: 140-141)

وأضاف **محمد أيمن عشوش** بأن مراحل عملية تقييم النشاط التدريبي تمر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: التقييم عند اعداد الخطة التدريبية

المرحلة الثانية: التقييم اثناء التنفيذ للخطة التدريبية.

المرحلة الثالثة: التقييم بعد تنفيذ الخطة التدريبية. (محمد أيمن عشوش، مرجع سابق: 345)

إن التدريب يتطلب الكثير من المال والوقت والجهد، فمن من الضروري الحرص على تقويمه بأسلوب علمي لتحديد مدى فاعليته في تحقيق غاياته، وبالرغم من التسليم بأهمية تقويم البرامج التدريبية، فكثيراً ما يتم تنفيذ التدريب دون أي تفكير في تقويمه. فتقويم البرامج التدريبة بصفة عامة لا يحظى بالاهتمام الكافي. وعند تقويم الجهود التدريبية، هناك عدد من الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها، مثل: ما النتائج التي تم تحقيقها؟ ما مدى استمرار تأثير التدريب؟ من هم الموظفون الذين تغير سلوكهم؟ ويمكن الإجابة عن هذه الأسئلة، خلال الإطار الشهير لتقويم الجهود التدريبية الذي قدمه دونالد كيرك باتريك (Donald Kirk Patrick). ووفقاً لهذا الإطار يمكن تقويم التدريب من خلال أربعة مستويات من النتائج: رد الفعل، التعلم، السلوك، النتائج. (مازن فارس رشيد، مرجع سابق: 719)

فكما أشار الباحثون مما سبق فإن عملية التقويم تقدّم لنا مؤشرات وأرقام وأحكام ووصفا لما تم تنظيمه لصالح القوى البشرية العاملة والتي من المنتظر منها التغيير من حال إلى حال أفضل أو من مستوى إلى مستوى أعلى أو من أداء إلى أداء أحسن، فلا يمكن لنا رصد هذه المؤشرات دون إجراء تقييم للتدريب بطرق علمية ومنهجية، من خلال قياس مؤشر النمو الذي سيقدّم لنا اطمئنانا حول خدمة التدريب وما أنفق فيها من أوقات وجهود وأموال، أو أن نراجع سياسة التدريب في منظوماتنا، فالجدوى من التدريب تؤثّر على العديد من المستويات:

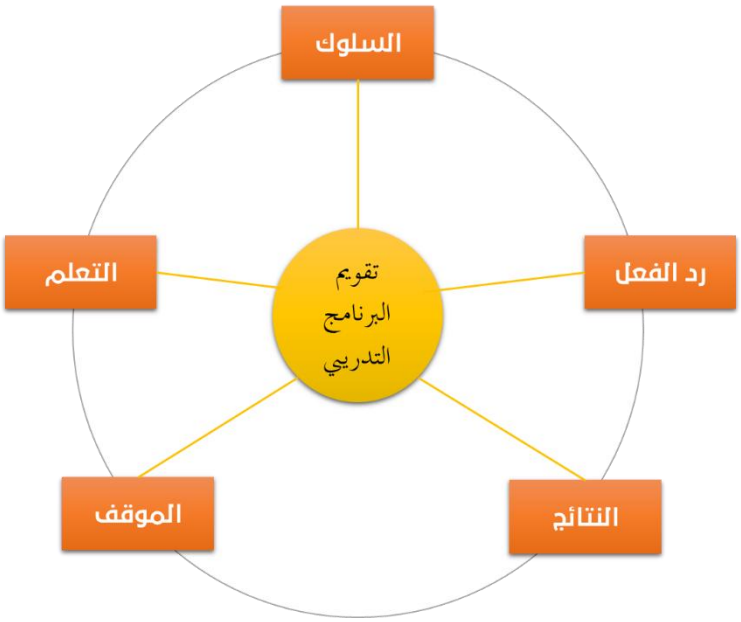
- على مستوى الأفراد: إشعار العاملين بأن المنظومة تتابع أداءهم وتحسن من مردوديتهم وتزيد فيهم الثقة في العطاء أكثر والاحساس بالانتماء والولاء لمنظومة العمل ويستشعرون بعظم ما قُدّم لهم من تدريبات تحسن أداءهم بدل (اذهب أنت وربّك فقاتلا) والتي تنتهجها المؤسسات التقليدية حين توظف عاملا دون إعطاء فرصة له للتدريب وتحسين المستوى وتعلّم مهارات جديدة. ومن جانب آخر تعزز فيهم فلسفة النقد وتقديم الملاحظات والشعور بالمسؤولية والضمير المهني.

- على مستوى المدربين: يقدّم لهم تصورا حول مستوى كفاءتهم وإحاطتهم بالموضوع وإشراك المتدربين، ويبيّن لهم نقاط القوة والضعف على أدائهم التدريبي وأهم النقائص أو القيم المضافة، ويعزز فيهم قوة الشراكة والتحسين المستمر وتقديم الأفضل.

- على مستوى المحتوى التدريبي: والذي يمتُّ بالصلة الوثيقة بأهداف التدريب ومخرجاته، فأحيانا يتم هندسة وتصميم الموضوع حسب الاحتياجات التدريبية ولكن لقلة خبرة المدرب أو نقص التحكم أو لانعدام منهجية واضحة في التدريب يتم في الكثير من الأحيان الخروج عن الموضوع أو الانحراف تماما عن صلب الموضوع وتشتيته، ولما تنقضي فترة التدريب يشعر المتدربون بأنهم لم يستفيدوا من شيء محدد بل هناك أفكار ومعلومات ومعارف مشتتة. وعلى إثر هذا ينبغي على إدارة الموارد البشرية القائمة على التدريب والتأطير والمرافقة أن تأخذ بعين الاعتبار التقويم والمتابعة والحرص على جدوى التدريب.

يمكن لنا أن نوجز أطر تقويم البرنامج التدريبي ومجالاته على النحو الآتي:

الشكل رقم (07): مجالات تقويم البرنامج التدريبي



فالتقويم عملية مستمرة بنائية متراكمة، فكلما كان هنالك متابعة ورصد وتقييم وتدريب كلما كان اكتشاف الخلل والفجوات والاخطاء والأخطار والتهديدات مبكرا وأقلّ تكلفة.

خلاصة:

من خلال ما سبق في هذا الفصل يتضح لنا أن البرنامج التدريبي كل متكامل يعتمد على خطوات مهمّة تدريجية بنائية وتكمن قوة تأثيره في طبيعة المحتوى المعرفي والمهاراتي والتطبيقي وتحديد متطلباته ومعايير تجسيده والحرص على المخرجات الأساسية يُعدّ من أساسيات نجاح البرامج التدريب.

تمهيد:

تعتبر الكتابة مهارة أساسية في التعلم ونقل الخبرات والمعارف والعلوم والأحداث عبر الأمم والأجيال المتتالية، فعندما اخترع الإنسان رموز وأشكال الكتابة للحديث عن حقب زمنية غابرة يُعدّ ذلك نقلة نوعية تاريخية في حياة البشر، فاكتشاف الأمم الغابرة وتاريخها وأحوالها وأحداثها وثقافتها وعلومها عن طريق تراثها الكتابي والنقوش والرموز التي تركتها لدليل مادي يعبر عنها وينقل تراثها لأمم متتالية.

"والكتابة كفن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، فإذا كان الحديث وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من أبناء الأمم الأخرى، به ينقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره ويقضى حاجته وغايته. وإذا كانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة العابرة والثقافات المختلفة، فإن الكتابة تعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته. حيث ذكر علماء الأنثروبولوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي. فبالكتابة سجل تاريخه وحافظ على بقائه، وبدونها قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافاتها وتراثها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره. والكتابة وإن كانت مهمة كوسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عن النفس والفكر، فإنها مهمة أيضا في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدارس للغة العربية إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ" (محمود كامل الناقة، 1985: 229-230)

وتعتبر الكتابة فرعا من فروع الاتصال اللغوي الذي "لا يتعدّى أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنونا أربعة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة" (علي أحمد مدكور، 2000: 5)

فقد أصبحت الكتابة مهارة لا يستغنى عنها رغم تطور الوسائل والآليات والعلمية التكنولوجية من برامج معلوماتية وتطبيقات إلكترونية ولوحات رقمية وسبورات تفاعلية وبرامج ذكية تختصر الطريق، ولكنها دوما تبقى الكتابة باليد ومداعبة القلم والسباحة على الورقة وعزف الحروف والكلمات سحرا لا يمكن الخلاص منه. فالكتابة كما ذكر العلماء إنما هي صورة تعبّر عن مشاعر وأحاسيس ونمط شخصية وتفكير بديع. فقد قال (Brunetti) وآخرون أن الكتابة الخطية تعدّ من دوافع النجاح والتفوق الدراسي، فالتلاميذ ذوو الخط الجميل يتفوقون على أقرانهم الذين لا يمتلكون مهارة الخط. (S. Brutti. & et.al, 2014: 08)

في هذا الفصل نتطرّق إلى تعاريف مهارة الكتابة وتاريخ تطورها وأهمية وأهداف تدريسها وأنواعها، كما نتحدث أيضا عن جانب صعوبات الكتابة.

1- تعريف المهارة:

1-1- لغة:

1-1-1-يقال: مهارة: أحكمه وصار به حاذقا، فهو " ماهرٌ ". ويقال أيضا: مَهَرَ في العلم وفي الصناعة وغيرها، فهو متمهِّرٌ: أي تمهَّر في الصناعة. (إبراهيم أنيس وآخرون، مرجع سابق: 889)

1-1-2- ويُقال أيضا: مهرتُ بهذا الأمر أي صرت به حاذقاً (ابن منظور، دت: 4287)

1-1-3-ويقال: "سهولةٌ في فعل الشيء بلباقة، وكذلك صفة من يعرف أن يتصرّف كما ينبغي للحصول على نتيجة" (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001)

1-2- اصطلاحا:

1-2-1-عرفها عبد الشافي: "المهارة شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها" (عبد الشافي رحاب، 1997 :276)

1-2-2-وعرفها جودت أحمد سعادة بانها: "الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معا، فالمهارة اللغوية هي الأداء اللغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو كتابة أو استماعا". (جودة أحمد سعادة، 2003: 45)

1-2-3-ويعرّفها حمدان: هي القدرة العالية عل أداء فعل حركي معقّد في مجال معين بسهولة ودقّة (محمد حمدان، 2007: 81)

1-2-4-ويعرفها حسن شحاته: "المهارة بوجه عام هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول" (حسن شحاته وآخرون، 2003: 302)

1-2-5-أما جرجس ميشال فتعرف المهارة بانها: "كفاءة يغلب عليها الطابع العملي والتطبيقي، وتكتسب بالتمرّس والدربة، ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العملي" (جرجس ميشال، 1426: 526)

فمن خلال التعاريف اللغوية والاصطلاحية يمكن لنا صياغة التعريف الآتي:

المهارة أداء مكتسب يقوم به الفرد بكل دقة وبأسلوب عملي عن طريق التمرّن والتدريب حيث يختصر الوقت والجهد من أجل إتقانها والتمكّن منها.

2- تعريف الكتابة:

2-1- لغة:

2-1-1- يقول ابن منظور: "كتب يكتب كتابة وهو مكتوب، فالكتابة تعني الجمع والشد والتنظيم، كما تعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يؤديه إليه منجما، أي يتفق معه على حريته مقابل مبالغ من المال "قال ابن الأثير: الكتابة أن يكاتب الرجل عبده على مال يؤديه إليه منجما، فإذا أداة صار خرا، قال: وسميت كتابة بمصدر كتب لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه، ويكتب مولاه له عليه العتق، وقد كاتبه مكاتبة والعبد مكاتب" (ابن منظور، مرجع سابق: 3817)

2-1-2- وورد في معجم الوسيط: " كتب الكتاب، كتابٌ، كتابةٌ، أي خطَّه فهو كاتِبٌ، ويقال: كتب الكتاب أي عقد النكاح. (إبراهيم أنيس وآخرون، مرجع سابق: 774)

2-1-3- الكتابة والكتب والكتاب مصادر كَتَبَ، إذا خط بالقلم وضم وجمع وخاط وخرز يقال كتب قرطاس أي خط فيه حروفاً وضمها إلى بعضها، وكتب الكتائب أي جمعها والكتائب جمع كتيبة سمي بها الجيش العظيم لاجتماعه. (محمد طاهر الكردي، 1939: 07)

2-2- اصطلاحا:

2-2-1- يعرفها حمدان: التدوين المنظور لأي لغة من اللغات، ويتم هذا التدوين في اللغات المتقدمة على شكل حروف هجائية تتألف منها الكلمات وتعبّر عنها الكتابة كألفاظ منطوقة، ويتم تعلّم الكتابة جنبا إلى جنب مع القراءة. (محمد حمدان، مرجع سابق: 54)

2-2-2- يجملها مبارك حسين في تعريف: "الكتابة فن محكوم بقواعد ، وفي هذا تبرز صناعة الكتابة ، والصناعة لا بد لها من قوانين ، وضوابط ومواد وصانع، فالصانع هو الكاتب ، والمواد هي الأفكار والمضامين والألفاظ الدالة عليها، والحروف الهجائية المجسدة لها، وعلامات الترقيم، وقواعد الخط، وقواعد الإملاء، وقواعد استخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات، إضافة لقواعد تنظيم العمل الكتابي، من مقدمة وعرض وخاتمة ، وبهذا يمكن القول إن الكتابة ليست فنا عفويا، ولكنها فن منظم محكوم بقواعد وأصول وضوابط وأعراف". (مبارك حسين، 2013: 06)

2-2-3- وتعرف الكتابة أيضا بأنها تصوير اللفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام لتسجيل الكلام وهي بتعريف آخر بمثابة تلفظ غرافي (خطي) وعلى هذا الأساس فإن الكتابة نظام من العلامات الخطية ليس في حقيقته إلا تمثيلا لنظام اللغة الشفوية، "وهي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه" ووظيفة الكتابة

الأساسية هي الربط بين رموز منطوقة وأخرى مكتوبة مع ضرورة الحفاظ على استقلالية الواحدة منها عن الأخرى. (مصطفى بن عطية، 2016: 47)

2-2- 4- هي القدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير. (ابتسام محفوظ، 2017: 21)

2-2- 5- هي التعبير عن اللغة بصورة منقوشة ويأخذ هذا التعبير شكلا من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعا من الكتابة إلا إذا شكّلت نظاما يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام. (حسن شحاته وآخرون، مرجع سابق: 244)

2-2- 6- الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عمليـــة يقوم الفرد فيها بفك الرموز Decoding وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفـــوي إلى نص مطبوع. إنها تركيب للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا. (رشدي أحمد طعيمة، 2004: 189)

إذن الكتابة هي: **تلك الرموز والأشكال التي تكوّن مفهوما منطوقا ودلالات لغوية يتم التواصل بها عبر الأفراد من أجل نقل الأفكار والعلوم والثقافات بين الأجيال.**

وللفصل في المفهوم أجرى هشام إبراهيم دراسة مقارنة في مقال تربوي فلسفي بين ثلاثة مفاهيم كلها تدور في فلك واحد:

تتردد اليوم في مجال الكتابة العربية ثلاثة مصطلحات هي: الكتابة، والرسم، والخط، وهي وإن كانت معانيها اللغوية تتقارب في الدلالة على ما يجري به القلم تستخدم اليوم على نحو لا يتداخل، فالخط يدل على شكل الحروف، والرسم يدل على طريقة كتابة الكلمات في المصحف، **والكتابة كلمة شاملة تدل على قواعد الإملاء (الهجاء) وشكل الخط**، وما يتعلق بذلك كله". أما "الخط" فهو "صورة الكتابة"، حسبما يرى كثير من فقهاء اللغة والكتابة العربية، حتى مع الإقرار بعناية الخطاطين ومساهمتهم في تقعيد الإملاء وتوضيح أصول الكتابة وتجويد أشكالها والتفنن في تهذيبها وتحسينها. فيما يعرف مصطلح (علم الكتابة) بأنه: "علم بأصول يعرف بها تأدية الكتابة على الصحة" أو هو: "قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، كما تعصم مراعاة القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ" (هشام إبراهيم، 2013: 258)

3- أهم النظريات التي دعمت تعلّم المهارات:

لقد تناولت العديد من النظريات موضوع تعلّم المهارات التعليمية وكيفية تناولها واهميتها في بناء المعارف الأساسية للتعلّم التي ترافق المتعلم طيلة مشواره التعليمي وحتى حياته. فمن بين النظريات التي تركّز على العمل المنهجي والتي تستهدف عملية التعلّم لدى الفرد، ما يلي:

- **نظرية أوزوبل (Ausubel) التعلم القائم على المعنى:** حيث يشير إلى أن تأثير الممارسة يعكس صورة البناء المعرفي للفرد، وكذلك تعمل على تعديل هذا البناء، حيث أن الأثر المعرفي للمادة التعليمية الجديدة التي تقدم للفرد-ويعني ذلك تكوين معان جديدة-يحدد بشكل كبير بواسطة الأفكار الموجودة التي تم تنظيمها في البناء المعرفي للفرد، والتي ترتبط بالعمل أو بالمهارة المطلوب تعلمها. وعندما يتم تكوين هذه المعاني الجديدة في البناء المعرفي، فان ذلك بالتالي يؤثر على استجابات المتعلم، أي على ما يقوم بتعلمه، وكذلك تؤثر هذه المعاني على ما يتعلمه مستقبلا من مادة جديدة مرتبطة بالسابقة. ولذلك فان الممارسة تؤثر على التعلم والتذكر بواسطة تعديل البناء المعرفي الفرد. وبوجه عام تعمل على زيادة درجة استقرار ووضوح المعاني الجديدة في البناء المعرفي مما يرفع من درجة فاعلية التعلم والتذكر. (أنور محمد الشرقاوي، مرجع سابق: 142)

وتترجم لنا هذه النظرية أثر التكرار والممارسة على الفعل التعليمي الذي بدوره يؤثر على استيعاب المعرفة الجديدة وتذكّرها والمهارات المرسخة من خلال البناء المتكرر وإعادة الفعل. فالكتابة تتحسن بالتعلم والتكرار والممارسة الدائمة، فكلّما اكتسب المتعلّم معارف ومعاني جديدة في مهارة الكتابة وأتبعها بالتكرار ستترسخ لديه القواعد (الأشكال والتناسق بين مكونات الحروف والكلمات والجمل).

- **النظرية البنائية لجان بياجيه (Jean Piaget 1896):** هناك مجموعة من الافتراضات تعكس ملامح النظرية البنائية في التعلم المعرفي، ومن هذه الافتراضات الأمور التالية:
  - التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه:
  - مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم
  - تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين
  - المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلّم ذي المعنى
  - الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد
  - تقاوم البنية المعرفية للفرد بشدة أي تغيّر يتم عليها، مما يتطلب قيام الفرد بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية.

في ضوء ما سبق فإنه يمكن تعريف نموذج التعلم البنائي بأنه: أحد نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، يتم فيه جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويؤكد النموذج على التفاعل بين المعلم والمتعلم، وعلى تعاون

المتعلمين فيما بينهم داخل حجرة الدراسة، وتسير عملية التعليم والتعلم وفق هذا النموذج في أربع مراحل متتالية هي: مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، مرحلة اتخاذ الإجراء (التطبيق). (ياسمين المحيمد، 2016: 46)

فمهارة الكتابة في هذا السياق النظري تتسم بالتفاعل والاكتشاف والتجريب والتقويم، في جو من التحفيز والتعاون والعمل الجماعي، مستثمرا معارفه السابقة ومهاراته ليبني نموذجا ومعرفة وخبرة جديدة في حياته التعليمية.

وقد بيّن محمودي عبد الكريم أهمية النظرية البنائية في العملية التعليمية البنائية تمتلك جذورا متعددة في علم النفس والفلسفة من وجهة نظر جان بياجيه، أي البنائية ركزت على النشاط، ليس فقط على الاستجابة للمثير كما في السلوكية، ولكن على المشاركة والبحث لصنع المعاني، فالمتعلم لا يتلقى المعرفة بل يبنيها بمفرده حتى يهضمها جيدا ثم يطلب منه أيضا توظيفها واستثمارها في مجالاته داخل المدرسة وخارجها. (محمودي عبد الكريم، 2020: 58)

النموذج المعرفي للتدريس:

- أن يستخدم المعلم أساليب وتقنيات مختلفة ويطورها لجذب الانتباه، وانتباه الطلبة وإتاحة الفرص أمامهم لممارسة وتكرار مهارات تركيز الانتباه الإرادي.
- يوضح المعلم لطلبته ويشجعهم لمعرفة أجزاء من المادة والمعلومات المهمّة، ومساعدتهم على ربطها بما لديهم من معلومات ومعلومات مخزونة لديهم.
- تدريب الطلبة على أساليب استخدام استراتيجية التكرار (Rehearsal)كاستراتيجية تطوير معرفة الطلبة.
- التركيز على استراتيجية التجميع (Chunking) الذي يسهم في التخزين في الذاكرة، وقد تم اختيار استراتيجية التجميع وتحويلها إلى مجموعة معلومات ذات معنى.
- ينظم المعلم المهمة التي يريد من طلبته تعلمها، ومن ثم يحث الطلبة الأكبر بتنظيم المواد بأنفسهم، ويؤدي ذلك عبر صور منها:

أ-الترتيب الأبجدي

ب-الترتيب الرقمي المتدرج.

ج-الترتيب المنطقي للمادة المتعلمة من السهولة إلى الصعوبة.

د-وضع خطة للدرس أمام الطلبة.

- التركيز بقدر الإمكان على المعنوية (Meaningfulness) ويتم ذلك كالآتي:

- التركيز على المنطق في التدرج، والعلاقات الداخلية بين المواد.
- إثارة المعنى فيما يقدم من معلومات، ومواد للطلبة.
- اظهار التشابهات والعلاقات بين ما يعرفه الطالب، وبين الخبرات الجديدة.
- تلخيص الأفكار.
- تشجيع ذكر الافكار المتعلقة بالموضوع.
- التعبير عن الخبرة بلغة الاطفال، وتشجيع ذلك .
- تقديم الخبرات بصورة متعددة، ومختلفة .
- استخدام مواقف اختيارية سهلة متدرجة، وتقنيات ممكنة الحل بحيث تزيد فهم الطلبة وتتيح أمامهم الفرص لتطبيقها.

- استخدام أساليب تعليم متنوعة، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لممارسة التعلم. (يوسف قطامي: 2013: 58-61، بتصرف)

4- تطور الكتابة عبر التاريخ (قبل الميلاد – التاريخ الحديث):

لابد لكي نتعرّف على أهمية الكتابة وتأثيرها على مسارات التاريخ وتطور العلوم ونقل المعارف والفنون، أن نتطرّق إلى تاريخية الكتابة.

– للتنويه – من خلال ما ورد في الفصل الأول التمهيدي للدراسة فيما يتعلّق بالتعريف الإجرائي لمهارة الكتابة في دراستنا هذه بأنّ المقصود منها هو مستوى الأداء الكتابي في الخط العربي، لذلك نتطرّق في هذا العنصر إلى تاريخية الخط العربي من خلال الحقب التاريخية للامة العربية والإسلامية، كمدخل مهم لتناول موضوع مهارة الكتابة بربطها تاريخيا.

ولتأكيد ذلك " فقد عرفه محمد طاهر الكردي فقال: (الخط ملكة تنضبط بها حركة الانامل بالقلم على قواعد مخصوصة فتقولنا بالقلم قيد خرج به حركة الانامل على أوتار آلات اللهو والطرب كالعود وقولنا على قواعد مخصوصة يشمل جميع أنواع الخطوط العربية والاجنبية وما سيخترع فيما بعد) فالخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر والزبر بمعنى واحدٍ ". (سهيلة الجبوري، 1962: 12).

إن المستشرقين وجدوا نقوشاً في الانحاء الشمالية للبلاد العربية تحمل اسم جماعة تعرف **بالنبط** وقد تبين لهم بعد الدرس والمقارنة أنها هي الأصل التي تفرعت منه الكتابة العربية الإسلامية. والنبط قبائل عربية أغارت على بلاد آرامية فتحضرت بحضارتهم واستعملت اللغة والكتابة الأرامية في النقوش وسائر الشؤون العمرانية ولكنها ظلت

تتكلم وتستعمل اللغة العربية في شؤونها وأحاديثها اليومية قبيل القرن الأول المسيحي. (خليل يحيى نامي، 1953: 07)

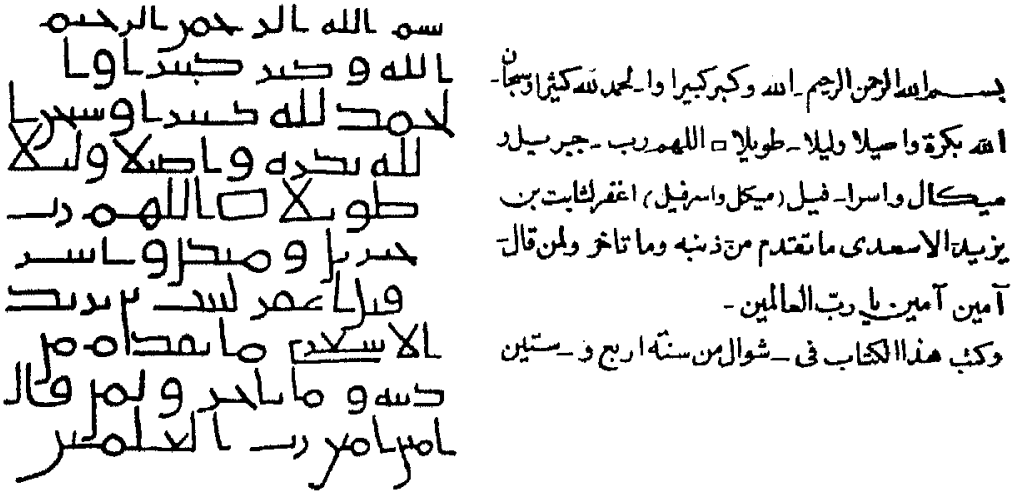
وقد تطورت الكتابة ما قبل الإسلام بين الحضارات والقبائل عبر الأحداث التاريخية من حروب وغارات وفتن أو عبر تطور التجارة والعلوم والحرف. إلى ان جاء صدر الإسلام مع هجرة النبي صلى الله عليه وسلّم، فقد كتب صلاح الدين المنجد: " لقد كانت الكتابة منتشرة في مكة قبل الإسلام لأنها كانت مركزا تجاريا وكانت الحضارة فيها أوسع مما حولها وكانت مكة تزخر بالكتّاب رجالا ونساء، وكان الخط الذي يكتبون به قبل الإسلام يسمّى الخط المكّي. فلما جاء الرسول (ص) اتخذ لنفسه بضعة كُتّـــاب منهم: علي بن أبي طالب، وعثمان ابن الخطاب، وابو بكر، وخالد بن سعيد بن العاص، وحنظلة بن الربيع، ويزيد بن أبي سفيان، ومعاوية ابن ابي سفيان، وأُبي بن كعب، وزيد بن ثابت، وكان زيد من أَلزم الناس لذلك، ثم تلاه معاوية بعد الفتح فكانا ملازمين الكتابة بين يدي الرسول (ص) في الوحي وغير ذلك، لا عمل لهما غير ذلك " (صلاح الدين المنجد، 1979: 23)

والخط من الصناعات المدنية التي تقوى وتضعُف بقوة الحضارة وضعفها، والعرب – ونخص بالذكر منهم أهل الحجاز –كانوا قبل الاسلام أمة بدوية لا تقتضي معيشتهم انتشار الكتابة والقراءة وليس في آثارهم بالحجاز ما يدل على أنهم كانوا يعرفون الكتابة والقراءة إلا قبيل الإسلام، مع أنهم كانوا محاطين شمالاً وجنوبا بأمم ممدّنة من العرب خلّفوا نقوشا كتابية كثيرة، وأشهر تلك الأمم الأنباط في الشمال كتبوا بالحرف النبطي، وحِمَيْر في اليمن كتبوا بالحرف المسند، فلم يوجد فيهم من يقرأ ويكتب إلا بعد أن رحل بعضهم إلى بلاد الشام أو العراق وتخلق بأخلاق الحَضَر فاقتبس منهم الكتابة وعاد وهو يكتب العربية بالخط النبطي أو السرياني اللذيْن تولّد منهما الخط العربي". (عبد الفتاح عبادة، 1915: 07)

يبيّن محمد الطاهر أن الخط من وضع البشر وانه لم يصل إلى ما هو عليه الآن إلا بع أن قطع أربعة أدوار: الأول: الدور الصوري المادي. الثاني: الدور الصوري المعنوي. الثالث: الدور الصوري الحرفي. الرابع: الدور الحرفي الصّرِف، وذلك لأن الناس يرسمون صور الماديات للدلالة عليها. (محمد طاهر الكردي، مرجع سابق: 20)

وهناك آراء كثيرة أخرى اعتمدها المستشرقون، منها: أن الخط العربي قد اشتق من الخط السرياني. واختلف الباحثون أيضا في محل نشوء الخط العربي، فمنهم من قال: إن نشوءه كان في طور سيناء، ومنهم من قال: إنه في الشام عند الغساسنة، أو في الحيرة عند المناذرة، ومنهم من يرى: أن الخط العربي قريب من الكتابة النبطية المتأخرة. وهكذا، توصل العلماء في ضوء اكتشافهم للنقوش الحجرية القديمة إلى أن الخط العربي الـــقـــديم اشتق من الخط النبطي المتأخر الذي اشتق من الخط الأرامي. أما الخطوط المبكرة الأولى لصدر الإسلام، فقد وصلت إلينا منها نماذج محدودة، منها ما هو على الحجر، ومنها ما هو على البردي، ومنها ما هو على الرّق.

الشكل رقم (08): شاهدُ قبرٍ مكتوبٌ بالخط الكوفي بتاريخ (64 هـــ)



(عادل الألوسي، 2008: 31)

ومع بداية ظهور الدعوة الإسلامية، ظهرت أهمية العمل على طلب العلم وتعلم الكتابة، و لم يكن ذلك مقتصرا على الرجال فحسب، فقد اهتم الإسلام بتعليم النساء الكتابة أيضا، وجعل الإسلام فديةَ من يكتب من أسرى قريش في موقعة بدر لمن لا يستطيع أن يفدي نفسه بالمال تعليمَ الكتابة لعشرة من مسلمي المدينة، وهذا يدل على أن الخط كان معروفا في مكة. وتشير الرسائل التي بعث بها الرسول (ص) إلى ملوك الأرض يدعوهم فيها إلى الإسلام: أن الرسول قد اختار لكتابتها أجود الكُتاب خطا، وذكر أن النبي الكريم كان له من الكتَبَةِ عدد من الصحابة الكرام، مثل: عمر ابن الخطاب، وعلى بن أبي طالب، وعثمان بن عفان، وخالد بن سعد، وأبان بن سعيد، وأبو سعيد بن العاص، وعمرو بن العاص، وشرحبيل بن حسنة، وزيد بن ثابت، والعلاء الخضرمي. وتوسع انتشار الخط بعد تأسيس الكوفة في خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنـــه فقد طور أهل الكوفة أسلوب كتابة الحرف وشكله، حتى أصبح هذا الخط متميّزا بأهل الكوفة عن غيره من الخطوط كخط أهل الحجاز. (عادل الألوسي، المرجع السابق: 33)

وقد بقي الخط العربي تقريبا على حالته القديمة، حيث أنّه لم يصل بعد إلى درجة من الإتقان، خاصة في عهد الرسول (ص) والخلفاء الراشدين، والسبب في ذلك يعود إلى انشغال المسلمين بعمليات الفتح الإسلامي، ونشر تعاليم الدين الإسلامي. فالإسلام هو السبب الوحيد في انتشار الخط العربي، إن لم نقل هو محيِيه ورافعه إلى أوج الظهور، فبابتداء الإسلام ابتدأ انتشار الخط العربي للحاجة إليه في كتابة الوحي، والرسائل التي كان يبعثها الرسول (ص) إلى الملوك والأمراء. (مرزوق بتة، 2021: 81)

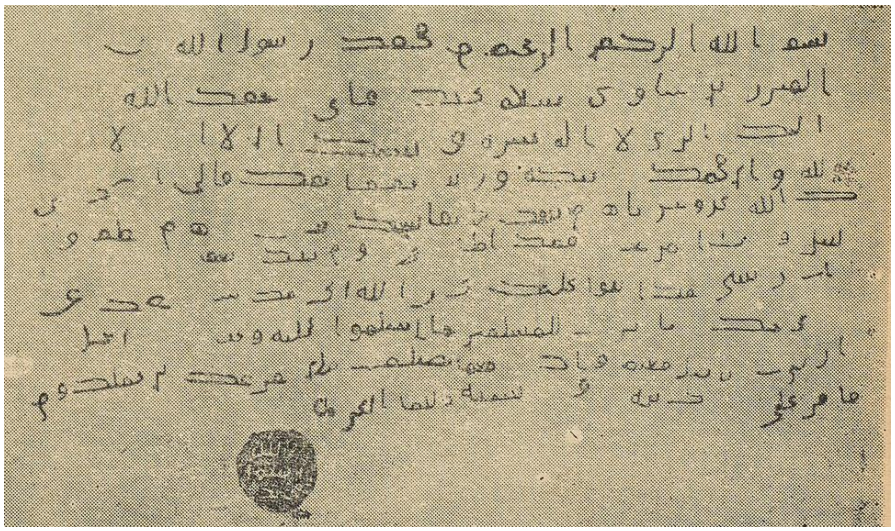
فلما ظهر الاسلام بدأت الكتابة تزدهر وتنتشر، وقد حث الاسلام على تعلم الكتابة، وقد ذكرت الكتابة وحروفها وأدواتها في القرآن الكريم والحث على القراءة، قال تعالى: «اقرأ باسم ربك الذي خلق* خلق الإنسان من علق* اقرأ وربك الأكرم **الذي علم بالقلم** علم الانسان ما لم يعلم» وقال تعالى: «ن والقلم وما يسطرون»،

وفي القرآن الكريم أمر على كتابة الديون، قال تعالى: «يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين الى أجل مسمى فاكتبوه وليكتب بينكم كاتب بالعدل».

وفي أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام حث على القراءة والكتابة، من ذلك ما روى ابن عباس عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أن: «أول ما خلق الله من شيء القلم»، وقوله في الحث على الكتابة: قيِّدوا العلم بالكتاب»، وقوله في الوصية المكتوبة: «ما حق امرئ له ما يوصي فيه يبيت ثلاثاً إلا ووصيته عنده مكتوبة». (يحي الجبوري، 1994: 41)

وانتشر الخط العربي خارج شبه الجزيرة العربية بانتشار الدين الاسلامي وذلك عن طريق الغزوات والفتوحات التي قام بها العرب الابجاد الذين جاهدوا في سبيل اعلاء كلمة الله ونشر الدين الاسلامي واللغة العربية والخط العربي فكان أول خروج الكتابة العربية من شبه الجزيرة في خلافة عمر بن الخطاب (رض) فالدين الجديد حمل لغته وخطه الى البلاد المفتوحة مما ساعد الخط العربي ان يستولى على سائر الخطوط التي كان منها ما هو أكثر كمالا منه كما في العراق وسورية وفلسطين فإنه حل محل الكتابة السريانية واليونانية، أما في فارس فقد حل محل الخط البهلوي، وفي مصر فقد حل محل الكتابة القبطية والرومية، وفي شمال افريقيا حل محل الكتابة التي عند البربر في ذلك الوقت. (سهيلة الجبوري، مرجع سابق: 35)

الشكل رقم (09): نموذج من كتاب النبي إلى المنذر بن ساوى امير البحرين



(سهيلة الجبوري، مرجع سابق: 30)

هذا وازدهرت الكتابة في عهد الدولة الإسلامية من الخلفاء الراشدين إلى الدولة الأموية والدولة العباسية ودول المماليك إلى العصر الحديث، الذي تطورت فيه وسائل الكتابة وازدهر فيها الفن وتخصص العلماء في الكتابة وتنويع الخطوط وسهلت حركة التنقل بين الدول، فتبادلت المدارس والمعاهد بينها فنون الخط والأدب فأصبح كل خط يحمل في ثناياه معاني وأشكال وضوابط وقواعد وفلسفة.

فطوال العصر الحديث ارتقي فن الخط مكانة الصدارة في الفنون الإسلامية وحظي الخطاطون بتقدير واهتمام كبيرين في المجتمع الإسلامي ولاسيما في المجتمع العثماني فالأتراك العثمانيون من الشعوب الإسلامية التي أسهمت بشكل كبير في صرح الـــفـــن والحضارة الإسلامية ويأتي فن الخط العربي على رأس الفنون الإسلامية التي عنوا بها فيتجلى الفن العثماني أروع ما يتجلى في فن الخط العربي، الذي ارتقى الترك العثمانيون فيه مكانة متفردة بالقياس إلى غيرهم من الأمم الإسلامية. (وليد سيد حسنين، 2015: 10)

فظهرت كوكبة من الخطاطين النوابغ في البلاد الإسلامية والوطن العربي، عُدّوا امتدادا للخطاطين القدماء الذين أسهموا في تطوير الخط العربي وإجادته، والذين كان لهم الفضل فيما وصل إلينا من أعمال، لاتزال تعد المعين الذي رفد الحضارة العربية بهذا الفن الأصيل .أما المعاصرون فهم حفظة هذا التراث، والمتواصلون به إلى الجيل الحاضر والأجيال القادمة. (عادل الألوسي، مرجع سابق: 37)

الشكل رقم (10): لوحة فنية معاصرة من خط الثلث

(عادل الألوسي: المرجع السابق: 50)

وشهِد الخط العربي تطورا وازداد جمالية فأصبحت المصاحف تدوّن بشتى الخطوط والزخارف والألوان والأحجام في الدول الإسلامية فأضحى فنًّا قائما بذاته يزاحم فنون العالم بشتى ميادينه، حيث أصبح الفنانون يتفننون به في الزخرفة والبناء والتسابق على أحسن اللوحات، ويدرّس في المدارس والمعاهد والجامعات بشتى التخصصات الأدبية والإنسانية حتى أصبح لخط العربي خادما وناشرا للغة العربية في أصقاع العالم.

وفي هذا الصدد تقول دعاء الأشعري: " يُعتبر فن الخط العربي أحد الفنون الإسلامية البصرية المقدسة، وإن الأمة الإسلامية تناولت التجويد في الخط العربي وتحسين الهيكل الهندسي من حيث تجميله لكونه فناً مرتبطاً بالعقيدة الإسلامية، كما جاء في قول النبي محمد صلى الله عليه وسلم (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) رواه الإمام مسلم .ومن هذا المنطلق أخذ الخطاطون يقومون بتجويد الخط العربي لكتابة المصاحف الشريفة ونسخها للمسلمين في جميع المناطق التي دخل إليها الإسلام، وغدا الدين الإسلامي واللغة العربية هما الأساس الذي يستمد منه هذه الشعوب ثقافاتهم وعلومهم ومعارفهم". (Duaa Mohammed alashari. 2021 : 57)

5- أنواع الخطوط العربية:

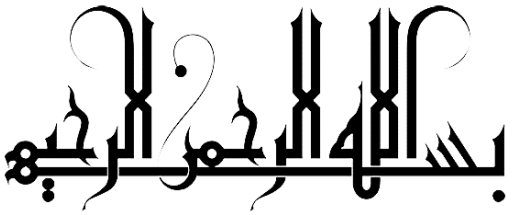
يتمتع الخط العربي بمميزات فنية جمالية، لا تتوافر فيما عداه من خطوط الأمم الأخرى، ولذا فهو يحتل مكان الصدارة بين خطوط العالم، فيعتمد الخط العربي جماليا على قواعد خاصة، تنطلق من التناسب بين الخط والنقطة والدائرة وتستخدم في أدائه فنيا العناصر نفسها التي تعتمدها الـــفـــنـــون التشكيلية الأخرى، كالخط والكتلة ليس بمعناها المتحرك ماديا فحسب، بل وبمعناها الجمالي أيضا، الذي ينتج حركة ذاتية تجعل الخط يتهادى في رونق جمالي مستقل عن مضامينه ومرتبط معها في آن واحد .لقد تفاخر العرب بجمال الخط العربي وتعدد أنواعه، فأُثر عن الخليفة المأمون قوله: "لو فاخرتنا الملوك الأعاجم بأمثالها لفاخرناها بما لنا من أنواع الخط، يقرأ في كل مكان، ويترجم لكل لسان، ويوجد في كل زمان". (وليد سيد حسنين، مرجع سابق: 16)

إن الدارس لأنواع الخطوط العربية التي يتم استعمالها اليوم يجد الكثير من التداخلات بين الخطوط، لكن الخطوط المعروفة التي تستعمل بكثرة سواء في الكتابات العادية أو في المصاحف أو اللوحات الفنية واللافتات والمعلّقات نجد الخطوط التالية:

5-1- الخط الكوفي:

وهذا الخط يستعمل كثيرا في الزخارف الإسلامية في الأندلس وفي العراق والمدن القديمة التاريخية لأنه أصل الخطوط كلها. وهذا نموذج منه:

الشكل رقم (11): نموذج من الخط الكوفي



5-2- الخط الديواني:

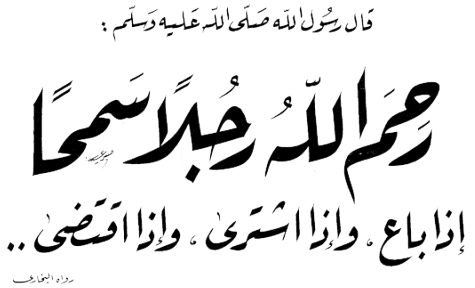
ويمتاز هذا النوع من الخط بشكل الدائري الجميل، وقد سمّي بالديواني لأنه صادر من الديوان الهمايوني السلطاني فجميع الاوامر الملكية والانعامات والفرمانات التركية سابقا كانت لا تكتب إلا به، وكان هذا الخط في الخلافة العثمانية سرّا من أسرار القصور السلطانية لا يعرفه إلا كاتبه أو من ندر من الطلبة الأذكياء ثم انتشر في عصرنا انتشارا كبيرا بفضل مدرسة الخطوط العربية الملكية بمصر. (محمد طاهر الكردي، مرجع سابق: 103)

الشكل رقم (12): نموذج من الخط الديواني

5-3- خط الرقعة:

وهو من أسهل وأبسط الخطوط المستعملة في الكتابة والدواوين، فهو أسرع ولا يأخذ وقتا أو جهدا في كتابته، ويستعمل بكثرة في الكتابات المدرسية أو المراسلات الخطية.

الشكل رقم (13): نموذج من خط الرقعة



5-4- خط النسخ:

وهو الخط المشاع في العالم والذي يُدوّن به القرآن الكريم وهو من الخطوط الجميلة الواضحة التي لا لبس فيها وتعقيدات، ويستعمل في طباعة الكتب الدراسية والعلمية والمنشورات والإعلانات.

وقد بدأ خط النسخ مرحلة الإجادة والتطوير في القرنين: الثالث والرابع، وارتقى متزامنا مع الخطوط الأخرى الشقيقة له: (الثلث والريحان والمحقق)، ولما كان هذا الخط أسهل على الكَتَبَة من غيره، فقد رغبوا فيه وأقبلوا عليه، حتى شاع في الأمصار، وأمر الخلفاءُ أن يُنسخ القرآن الكريم به، على أن يدوّنوا رؤوس السّور بالمحقق والريحان والكوفي. (عادل الألوسي، مرجع سابق: 48)

الشكل رقم (14): نموذج من خط النسخ

5-5- خط الثلث:

وهو من أجمل الخطوط على الإطلاق ويحتاج على مهارات دقيقة، وقيل إن من يتقن خط الثلث سيسهُل عليه إتقان الخطوط الأخرى.

وهو يستعمل في كتابة سطور المساجد والمحاريب والقباب والواجهات واوائل سور القرآن الكريم، وفي المتاحف وعناوين الصحف والكتب، وهو خط جميل يحتمل كثيرا من التشكيل سواء أكان رقيقا أما جليلا. (يحيى وهيب الجبوري، مرجع سابق: 131)

الشكل رقم (15): نموذج من خط الثلث

5-6- الخط الفارسي(التعليق):

وهو نسبة إلى بلاد فارس التي اشتهرت باستعمال هذا النوع من الخط دون سواه في كتاباتهم، ويصطلح كذلك بخط التعليق لأنه يبدو من خلال تفاصيله كخيط معلّق في الأعلى تتدلّى امتداداته وحروفه نحو الأسفل بفعل الجاذبية.

الشكل رقم (16): نموذج من الخط الفارسي

5-7- الخط المغربي:

الخط المغربي هو من أهم أنواع الخطوط العربية وأقدمها عهداً وأكثرها انتشارا، وهو ينسب إلى مدينة القيروان، وهو سليل الخط الكوفي الديني اليابس المنقط الذي ظهر في بادئ أمره في القيروان أواخر العصر الأموي ثم انتشر في أنحاء شمال أفريقيا والأندلس وغرب أفريقيا. (مرزوق بتّة، مرجع سابق: 87)

والمشاع أنه يستعمل في المغرب الأقصى بكثرة وقد دوّنت به نسخ كثيرة من القرآن الكريم في القديم والحديث، وله ميزات خاصة بالمقارنة مع الخطوط العادية الأخرى: مثلا في حرف الفاء نجد النقطة تكتب تحت الحرف بدل الفوق، وكذلك حرف القاف الذي في أصله لديه نقطتان ولكن في الخط المغربي نجد للقاف نقطة واحدة فقط تكتب فوق الحرف.

الشكل رقم (17): نموذج من الخط المغربي

6- تدريس مهارات الكتابة:

6-1-قراءة في دليل استخدام الكتاب الدراسي للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي:

لقد يسأل سائل، لماذا نعلم الخط؟ فنجيب إنّ تعليمه واجب بيداغوجي لأنه أداة اتصال لغوية رمزا، ترتبط ارتباطا وثيقا بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ، وللخط تأثير في نفسية القارئ، فبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام وجمال الشكل يتمكن المتعلم من استيعاب المكتوب. (راتب عاشور، 2009: 243).

ويعد نشاط الخط من أكثر الأنشطة أهمية للمعلم والمتعلم بوصفه يعود هذا الأخير الاستقامة والثبات ودقة الملاحظة وتربية الذوق والمقارنة الدقيقة والتمييز بين الجميل والقبيح. ليس في مدارسنا -للأسف-من يعي هذه الأهمية، وإن وعاها فلا يعطي لها الأهمية التي تستحقها، إن هذه المهمة تتطلب إعداد المعلم الكفؤ والمتميز الذي يتوّلى تعليم الخط بحبر وأناة وعن قناعة نابعة من أصالته بالاعتماد على القواعد العلمية والتقنية لهذا الفن (الخط)، والحال هذه، يمكن القول إنّ نشاط الخط في مدرستنا لا يقوم على منهج معين، ويفتقر إلى القواعد العلمية التي تضبطه. (أحمد بن عجمية، دت: 165)

إذ يتطلب تعليم المهارات واكتساب الكفايات اللغوية الإلمام النظري بها، والتدريب العملي عليها، والتقويم المستمر لها في بيئة لغوية حقيقية سليمة، ومتعددة قائمة على التفاعل بين اللغة والطلبة والمعلمين من خلال استخدام

النشاطات اللغوية المتنوعة، وهو المدخل الحقيقي لاكتساب اللغة وتشكيل الكفايات اللغوية لدى الطلبة ليصبح جانب التطبيق والممارسة هو الأهم في التعلم اللغوي (Janice & Julite; 2009: 5)

وللتعمق أكثر للإجابة على السؤال السالف الذكر يجدر بنا البحث في المناهج الدراسية الوطني (الجزائرية) لوقوف على الحجم الساعي الذي رصدته الوزارة الوصية من أجل التدرّب على كفاءة الكتابة في مناهج السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي في مادة اللغة العربية:

حيث نجد الملاحظات التالية:

- تخصيص في كفاءة التعبير الكتابي التركيز على الإنتاج الكتابي وغزارة المعاني والكلمات والقواعد الإملائية والصرفية ولكن بالمقابل لا نجد تركيزا على كفاءة الكتابة الصحيحة للخط العربي وفق قواعد يتدرّب عليها المتعلم بشكل دوري.
- في ملحق الحروف: طريقة رسم الحروف بخط النسخ الصفحة 12 من دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة نجد أنه لم يعط للموضوع حقه في حين أن السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لا زال المتعلّم يعاني من التحكم الجيد في القلم والكتابة عامة.
- في الجدول الذي يبيّن أسباب الضعف القرائي والكتابي للمتعلّم نجد أنه تم سرد الكثير من الأسباب الواقعية التي تسام بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في ضعف الكتابة، والغريب أنها نفسها الأسباب التي تعاني منها جلذ مدارسنا في الوطن: الاكتظاظ، كثرة الواجبات، إرهاق المعلم بكثرة الحصص، النقل الآلي للتلميذ من مستوى إلى آخر، عدم مراعاة الفروق الفردية، كفاءة المعلم والإدارة المدرسية، إهمال متابعة أخطاء التلاميذ وعدم تقديم العلاج المناسب لها، عدم تصويب الأخطاء مباشرة في حصص الإملاء.
- نجد في التعبير الكتابي أن التلميذ ينشئ فقرة من إنتاجه تتكون من 4-5 أسطر، في حين لا يتمّ التركيز والتدريب على الكتابة الصحيحة. (فاقد الشيء لا يعطيه)، فكيف نحاسب التلميذ على الإنتاج الكتابي وهو لا يتقن التحكم الجيد في فضاء الورقة ولا في التسطير ولا الفراغات وكيف ينظّم كراسه ويحافظ على نظافتها.
- نجد في التوزيع الأسبوعي مادة (الخط) والتي تعدّ حصة روتينية (حسب الوثيقة: الدليل) لا يتم فيها التفاعل والأنشطة والمشاريع.
- في الصفحة 113 من الدليل نجد عبارة: "إرشادات أقولها للمتعلم عند الكتابة" بدل القول: "إرشادات **أدرّب** المتعلم على تطبيقها واحرص معه على الدّوام". (أنظر: دليل استخدام كتاب للغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي)

6-2-مهارة الكتابة ضمن مادة اللغة العربية:

يقول **مكّي درار** حول مهارة الكتابة وأسسها: "الكتابة منطوق شائع الاستعمال، واسع المجال هي مفردة تطلق على كل من يقوم بتحويل الأفكار من صور ذهنية إلى تشكيلات بصرية، ومن ثمة، فهي عملية شبيهة بفن الرسم، وينقسم مفهوم الكتابة إلى ثلاثة أقسام، مرحلة أولى تسمى الرسم والثانية الضبط والثالثة الخط. وتبقى مفردة الكتابة للجميع وفوق الجميع." (مكي درار، دت: 80)

ويأتي نشاط الخط العربي من بين الأنشطة الصفية التي تدعم ما يتم تناوله بشكل مباشر أو غير مباشر ضمن تعليمية اللغة العربية والعملية التعليمية بشكل عام. يمارس هذا النشاط جماعة التلاميذ، بتوجيه من أساتذة اللغة العربية بحيث يبحثون في المصادر عن تاريخ الخط العري ونشأته وتطوره وأنواعه...الخ، ويمارسونه في شكل جماعات مستخدمين الزخارف والألوان، على أن تقام منافسة حول أحسن الخطوط كتابة. ولهذا النشاط أهداف لا تقف عند حدود التعرف على أنواع الخط العربي وإنما تتعدد لتشمل ما يلي :

- تعريف التلاميذ بأنواع الخطوط العربية وتسمياتها وطريقة كتابتها.
- تمكين التلميذ من صياغة الأفكار وتدوينها بأسلوب منظم والقدرة على إيصالها للآخرين.
- تعويد التلاميذ الكتابة بشكل جيد منسق وخط مقروء خال من الأخطاء.
- تنمية القدرات الفنية والعقلية لدى التلميذ وتطويرها، كالقدرة على إدراك مواطن الحسن ودقة الملاحظة.
- إتاحة الفرصة أمام الموهوبين للتعبير عن مواهبهم في الخط والكتابة.
- غرس في نفوس التلاميذ العديد من العادات والمهارات المرغوب فيها مثل الدقة، الإتقان، النظام. (ليلى بن ميسية، 2010: 105)

والسؤال الجوهري الذي قد نطرحه: ما هي العلاقة المتبادلة بين تعليمية اللغة العربية كمادة شاملة لعدّة كفاءات وقواعد تحكمها وبين مهارة أو فن الكتابة؟

يجيب مبارك حسين عن السؤال في مقاله حول مهارات الكتابة وتطبيقاتها: يُعد تدريس الكتابة هو الغاية الرئيسة من تدريس اللغة، لأن التعبير هو المطلوب من دراسة فروع اللغة كي يعبر الإنسان أو الفرد عن كل ما يريده- شفاهة أوكتابة- في تواصله مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، ولأن اللغة في المحصلة النهائية هي عبارة المتكلم عن نفسه. ولما كانت الكتابة هي البوتقة التي تنصهر فيها جميع فروع اللغة، فإن فروع اللغة التي يبدأ تعلمها منذ الصغر هي الجسر الذي يعبر به التواصل الكتابي إبداعيا ووظيفيا، والفروع التي تدرسها علوم اللغة هي: الهجاء، والخط، والإملاء، والصرف، والنحو، والبلاغة، والأدب وغيرها. تلك الفروع ليست غاية في ذاتها وإنما تعد دراستها وسيلة لدعم مهارة التعبير الشفوي والكتابي. وتعليم مهارة الكتابة يهتم بأمور ثلاثة هي:

أ - السلامة من حيث الهجاء، والإملاء، وعلامات الترقيم.

ب – المستوى الصوابي من حيث النحو والصرف والمعاني.

ج – المستوى الجمالي من حيث البلاغة والاقتصاد والفصاحة، والوضوح وقواعد الرسم ونوع الخط، وحجمه. وتحوي مهارة الكتابة عدّة أنشطة تخدم اللغة العربية ككل على غرار القراءة والتعبير وقواعد النحو والصرف التي تتفاعل فيما بينها مشكلة البناء الأساس للغة.

فهناك نظرية تساند هذا التوجه التربوي تسمّى النظرية التفاعلية التي تطبق في العديد من ميادين التعليم لصاحبها آشتون ووارنر **(Ashton & Warner)** عام 1963 م، حيث يقوم الأطفال بإملاء النص، ويقوم المعلم بكتابته، ومن ثم يصبح النص مادة قرائية لهم. حيث تُجمِع أغلب الأدبيات على أن الكتابة التفاعلية هي شكل من أشكال الكتابة المشتركة التي هي جزء من برنامج القراءة والكتابة المبكرة الذي طوره**" ماكنزي "** ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أوهايو عام 1985 م، وقد أطلق عليه "**البرنامج المتوازن في التدريس**"، ويشمل عدة استراتيجيات مرتبة من الأدنى إلى الأعلى هي :القراءة بصوت مسموع، والقراءة المشتركة، والقراءة الموجهة، والقراءة المستقلة، والكتابة المشتركة، والكتابة التفاعلية، والكتابة الموجهة، والكتابة المستقلة. وتختلف الكتابة التفاعلية عن الكتابة المشتركة في أمرين: أولهما أن الأطفال يؤدون دوراً مهما في الكتابة التفاعلية أثناء كتابة النص، وذلك بحمل القلم والقيام بكتابة النص، بينما هذا الأمر لا يتحقق في الكتابة المشتركة، لأن القلم يكون في يد المعلم وليس في يد الطالب. وثانيهما هو تغير دور المعلم في الكتابة التفاعلية، وذلك بدعم المعرفة الناشئة لدى الأطفال عن المادة المكتوبة وإيضاحها، وهذا لا يتحقق أيضًا في الكتابة المشتركة. (محمد ناصر الرويلي، 2020: 516)

وتُعدُّ الكتابة من مهارات اللغة الأربع ، ويأتي ترتيبها في الدرجة الثانية بعد الكلام ، فالجاحظ عندما حصر وسائل البيان في خمس، رتبها بحسب قوتها في الدلالة والبيان، فبدأ باللفظ ثم تلاه بالخط وكان يقصد بالخط الكتابة، وكل من اللفظ (الكلام) والخط (الكتابة) يُعد مهارة إنتاجية تواصلية ، فالمتكلم يُخرج ما لديه من الأفكار، والتصورات، والخواطر، والميول، والأشواق، والحاجات والقضايا بلفظه، واللفظ مرتبط بالفكر ارتباطا وثيقا، وكذلك الكاتب يبرز ما لديه من الأفكار والتصورات والمعارف والخواطر، والميول، والنوازع، والأشواق، والحاجات ، والرغائب وغيرها بخطه ، والخط) الكتابة (يرتبط بالفكر أيضا ارتباطا وثيقا ، فالكاتب يفكر بخطه وقلمه مثلما المتكلم يفكر بلسانه ولفظه، ومثلما اللسان ترجمان العقل أو الجنان فالقلم يترجم الألفاظ إلى كتابة وكذلك كانت للكتابة تطبيقاتها وصورها وفق الموضوعات والحاجات. (مبارك حسين، مرجع سابق: 14)

فلو أنصفنا مهارة الكتابة فإنها تُعدّ أساسا متينا سندا قويا للغة العربية كمادة تحوي زخما كبيرا من الكفاءات والمهارات، والمواد الدراسية الأخرى وكذلك ما يتعلق بالإنتاج الكتابي من جرائد ومجلات وإعلانات وصحف

وكتب ومناشير ومعلقات وملصقات ولافتات... لذلك نجد الجيل الحالي فاقد لمهارة الكتابة لأنها لا يقام لها الوزن الكبير والاهتمام كما سائر المهارات الأخرى؟

6-3- أساسيات تعلّم مهارة الكتابة:

5-3-1- النضج الحسي الحركي:

المعهود في بيئتنا العربية أن الطفل بمجرد أن يلج عالم التعلّم (بداية من 04 سنوات عادة) فإن الأهل بحكم عدم إلمامهم بفنون التربية وعلم النفس والبيداغوجيا نجدهم يضغطون على ابنهم من أجل الكتابة وتعلمها – قبل سن التمدرس القانوني (06 سنوات) – فتكون هناك حرب ضروسة ومد وجزر بين الابن وأهله من أجل إتقان الحروف والاشكال والتلوين والقص واللصق ومسك القلم وكتابة الرسوم... فذلك لعمري قهر وقساوة و(جهل) بأبجديات التربية والتعليم. فالطفل في عمر قبل 06 سنوات لم تنضج بعد أعضاؤه خاصة عظام الأصابع والجهاز الحسي (البصر والإدراك والتخيّل). فيكون الطفل ضحية للتعسف فينتج عن ذلك كره للكتابة أو صعوبة التعاطي معها أو اضطراب مصاحب ومزمن.

فالأطفال في هذا السن – جلهم – لا يميزون بين أصوات الحروف ومخارجها، فمثلا الأحرف: ظ-ض-ط-د-ذ كلها أحرف متشابهة من حيث المخرج الفونولوجي، وكذلك الأمر بين: س-ز-ذ. هذا من الجانب الفونولوجي، وكذلك ما يتعلق بالربط بين التذكر وحركة الكتابة، فهناك نوع من التنسيق بينها والذي لم ينضج بعد، فعندما نطالب الطفل في هذا العمر بكتابة حرف فإنه أولا يأخذ وقتا لتذكر ملامح مشكل الحرف ثم بعد ذلك يجسد ذلك الحرف حسب تمييزه على الروقة أو اللوح.

وفي هذا الصدد يقول حسن منصور وآخرون: " لقد أثبتت بعض البحوث في هذا المجال مثل أبحاث جون دوينج (John Duwing) أن الطفل لا يستطيع تعلم مبادئ الكتابة قبل بلوغه سن السادسة من عمره، كما أكدت الأبحاث نفسها، أن سن التهيؤ أو التعلم إنما يخضع لظروف التعلم ذاتها، وركزت على أهمية إعداد الظروف المناسبة واختيار الخبرات السابقة وإعداد التدريبات التربوية المناسبة وقد جعل جون دوينج (John Duwing) سن الثامنة مناسباً لتعلم الكتابة، لأنها تتطلب عمليات جسدية ونفسية وعقلية متعددة، كما أن إجبار الطفل في سن مبكرة على تعلم الكتابة يحصر انتباهه كله في الكتابة ويجهد عضلات يديه وعينيه ، ويؤدي إلى إصابة كثير من الأطفال بضعف أو خلل في جهازهم العصبي أو تشويه واضطراب في بعض علاقاتهم. أما فروبل (Frobel)فيرى أن يبدأ تعليم الطفل الكتابة عندما يرغب الطفل نفسه في ذلك، سواء كان في السادسة، أم في الثالثة من عمره." (حسن منصور، 2017: 06)

رغم تمتع التلميذ بحاسة بصر سليمة إلا أنه قد يجد صعوبة في تمييز الاتجاهات ومطابقة الحروف والأعداد والكلمات وتتطلب عملية تعلّم الكتابة تمييزا بصريا بين الأشكال والحروف والأعداد والكلمات، إضافة إلى التمييز بين اليمين واليسار، والأعلى والأسفل، والتفريق بين الخطوط الأفقية والعمودية الرأسية، ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا إذا واجه فيه التلميذ صعوبات فسيظهر ذلك في كتابته بلا شك. (سالم محود عوض، 2008: 64)

وفي موضوع الضغط على الطفل وإرغامه على التعجيل في التعلم ترافع الباحثة ضد هذا السلوك قائلة:

"ما قيل بالنسبة للتعجيل في تعلم القراءة ينطبق إلى حد كبير على التعجيل في تعلم الكتابة، مع كل ما يرافق هاتين العمليتين من إرهاق حسي وعصبي وإرهاق عقلي ونفسي يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو تعلم القراءة والكتابة، ونحو التعلم بشكل عام، عوضاً عن الأضرار الجسمية الناجمة عن إرهاق الجهاز العصبي العضلي للعينين واليدين .ولا أحد يذكر أهمية تعليم الطفل القراءة والكتابة، ولكن نظراً إلى صعوبة هاتين العمليتين فإنهما تحتاجان إلى العديد من الخبرات التمهيدية وإلى إعداد سليم مدروس، وهذا لا يتأتى في جو مشحون بالضغوط من جانب أولياء الأمور والمدارس. والملاحظ كثيراً من الأطفال يفتقدون الاستعداد لتعلم أساليب الكتابة عند التحاقهم بالمدرسة، كما أن معظمهم لا يستطيعون أول الأمر الإلمام بصيغ الخط المختلفة يستخدمها الكبار. لذلك فإن من حق هؤلاء الأطفال أن ينالوا تدريباً خاصاً يساعدهم على اكتساب مزيد من التحكم الحركي، والإلمام بالصيغ المعقدة للخط، بما يعني استعدادهم العقلي للكتابة."(هدى محمود الناشف، 2007: 175)

فالكتابة تستدعي كما هائلا من التنسيق بين المخ والأعصاب وأطراف الأصابع، فبوجود خلل في المخ أو الأعصاب أو أصابع اليد فإن ذلك حتما سيؤثر على الأداء الكتابي للمتعلم. فالكتابة عملية معقدة تستدعي تركيزا وتحكما ودقة.

5-3-2- البيئة الاجتماعية:

عندما نقول البيئة الاجتماعية نقصد منها مناخ القسم وأيضا المناخ العائلي في البيت، فهتان البيئتان لهما التأثير البليغ في الأداء الكتابي للتلميذ، فالضغوطات التي قد تواجه الطفل في البيت من تركيز كبير على الكتابة وكثرة التطبيقات، أو العكس والنقيض من ذلك لما نجد الأسرة لا تبالي ولا تهتم ولا ترافق ابنها في مشروع الكتابة بطريقة سلسة ومبسطة وخفيفة، فإنه سيعتاد على عدم الكتابة ويرى ذلك مشقة وأمرا صعبا فينتج عن ذلك عزوفه عن الكتابة أو اضطراب يلازمه في التعليم.

كما أن توفير مواد للكتابة في المترل مثل: أوراق بيضاء، أوراق مسطرة، أقلام، أقلام تلوين، سبورة (لوح) صغير وطباشير آمنة، والأقلام العريضة للخط، الأحرف اليدوية، المغناطيسية أو الخشبية: تعرض الطفل من الصغر لهذه العملية وتحببهم بها. هذا بالإضافة إلى رؤية الأهل منهمكين في أعمال كتابية. (هدى محمود الناشف، المرجع السابق: 257)

والامر كذلك يتعلق بالبيئة التدريسية في الصف الدراسي، لما يصادف التلميذ زملاء له لا يبالون بالكتابة أو لديهم اضطراب في الكتابة فيتنقل إليه الأثر خاصة في غياب رقابة المعلم والإدارة. أو يعاني التلميذ من اكتظاظ في الحجرة الدراسية التي لا يجد المكان المناسب للكتابة الصحيحة أو وجود أعطاب في طاولات الدراسة التي تسبب تعطيلا أو خللا في حسن الكتابة.

5-3-3- طرق التدريس والتدريب:

تجدر الإشارة إلى أن مسؤولية إكساب التلاميذ لمهارة الكتابة والإملاء ليست وقفًا على ما يُعلّم في حصة الخط أو الإملاء فقط، أو يقتصر أمر مسؤولية أدائه على معلمي اللغة العربية فقط، إنما يعتمد كذلك على جهود معلمي المواد الأخرى، إذ يجب التعاون مع معلم اللغة العربية في الحرص على الكتابة السليمة والارتقاء بمستوى التلاميذ الخطي (هشام إبراهيم، 2016: 06)

إن للمعلم دوراً كبيراً في تعلم الطفل الكتابة من خلال كفاياته المهنية، والشخصية، والمعرفية، والاجتماعية. لذا يعد الأساس في جعل الطالب محباً للمدرسة، أو كارها لها على نحو عام، والصف بنحو خاص. كما لاستراتيجيات التدريس المعتمدة، دورها في جعل الطفل يكتسب المعارف الأكاديمية الأساسية، وخاصة القراءة والكتابة، فالمعلم يجب أن يمتلك المهارة الكافية لاختيار وتطبيق استراتيجية التدريس التي تناسب الموقف التعليمي وتناسب قدرات وإمكانات الطفل، الأمر الذي يؤدي إلى تفاعل الطفل معه. (حسن منصور، مرجع سابق: 03)

فأحيانا ونظرا للمستوى الدراسي للمتعلم قد يغفل المعلم في انتهاج بعض السلوكيات في الكتابة مثل: إملاء الدروس الممل والطويل والدائم والسريع، فذلك يجعل الطفل يملّ من الكتابة أو ينفر منها ويترتّب عن ذلك إهماله للدروس وفهمها والتفاعل معها ويُولّد ذلك التأخر الدراسي، فغالبا ما نجد هذا النوع من المتعلمين الذين يملّون من الكتابة بسبب الطريقة الخاطئة للمعلم متأخرون في الركب لما فاتهم من الدروس، والأدهى والأمر من ذلك لما لا يجد المتابعة والحرص من طرف الأسرة.

وفي الجانب الأدائي والكفاءة لدى الأستاذ نجد إشكالية إتقان الأستاذ نفسه لمهارة الكتابة، فتجد الأستاذ بعيدا كل البعد عن أبجديات الكتابة وقواعدها خاصة إذا لم يتلقّ أي تدريب او مرافقة في الموضوع.

ويؤكّد شحاته: أن اغلب معلمي هذه المفردة وخصوصا معلمي اللغة العربية ليسوا على دراية كافية بقواعد الخط، وليس لديهم القدرة على تعليمه فنيا، وليسوا قادرين على تقديم المثال الجيد الجدير بالمحاكاة ". (حسن شحاته، 1992: 348)

وفي السياق يقول سامي محمد هزايمة: "إنه جدير بالإشارة إلى أن الطالب يعتمد في تعلم رسم الحروف والكلمات على نحو أساسي على النمذجة والتقليد والمحاكاة، لذلك فإن على المعلم يكون في كتابته نموذجا يتقدى به، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، لما له من تأثير كبير في تشكيل سلوك الطالب اللغوي، وقدرته على تشكيل الحروف والكلمات ورسمها، لأن السنوات الأولى في غاية الأهمية، إذ فيها يتم بناء المهارات الأساسية على نحو عام، والمهارات اللغوية وخاصة مهارات الكتابة. التي تبدأ بعملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيلات". (سامي محمد هزايمة، 2017: 20)

فقد قال سمير عبد الوهاب وآخرون كلاما يلوم فيه التوجّه العام للمنظومة التربوية:

"جاءت المدرسة الحديثة فأخذت من الكتاب هدفه وتركت هدف المدرسة التي كانت تتلوه، فظل التلميذ طوال مراحل الدراسة يحاول أن يتعلم " القراءة والكتابة " دون أن يصل إلى ما يريد، ويتخرج في المرحلة الثانوية بل في الجامعة ولما يتقن مهارات الأداء اللغوي، ذلك لأن التخطيط لم يكن سليما، والأسلوب كان أكثر خطأ" (سمير عبد الوهاب وآخرون، 2004: 21)

ويعني من كلامه إن المتعلم في هذا العصر طوال مساره الدراسي يكون مشتتا بين الكثير من الكفاءات دون أن يتقن إحداها وذلك راجع إلى سوء التخطيط والإعداد الجيد للكفاءات التي يرَكَّزُ عليها في مسار المتعلم الدراسي.

5-3-4- الوسائل والأدوات:

إن اختيار الأدوات والوسائل ذات الجودة الجيّدة والحرص على سلامتها أمر مطلوب من أجل الأداء الكتابي الجيّد من أقلام وورق ومبراة وممحاة ومدور ومسطرة وقلم حبر، وكذلك طاولات الدراسة وكرسي الجلوس كلها وسائل مساعدة وواجب العمل على سلامتها والحفاظ على جودتها، بالموازاة مع ذلك تعهد المدرسة والأسرة على ترسيخ السلوك السوي في المحافظة على الأدوات وكيفية العناية بها وصيانتها.

فحسن اختيار الأدوات المدرسية ووفرتها والحرص على الحفاظ عليها يؤثر إيجابا على نوعية الأداء الكتابي للمتعلم، فمن خلال تجربتنا في ميدان التعليم نلاحظ أن جل المتعلمين لديهم أدوات مدرسية من النوع الرديء بحجة أن الوالدين يصرفان كثيرا على ابنهم لأنه يضيع اداوته ولا يحسن الاحتفاظ بها، فيلجأ الوالدين إلى اقتناء

الأدوات الرديئة لكي يقاوموا التكلفة. فلو كان فيه اهتمام وحرص دائمان من طرف الأولياء ومحاسبة الابن على أدواته لما تمادى الابن في التضييع.

يقول فتحي أبكر في أهمية اختيار أدوات الكتابة: "إن تحقيق التوافق الحسي الحركي واستخدام الرموز والأدوات في سن الطفولة المبكرة مرتبط بالنمو الفسيولوجي للطفل، وهذا النمو أساسي وضروري حين يتعلم الطفل في سنواته الأولى، حيث يرتبط باستخدام الأدوات مثل استخدام القلم، واستخدام المقص واللعب بالأدوات الميكانيكية المختلفة، وعلى ذلك يجب أن تكون الأدوات والأجهزة مناسبة لهذا الاستخدام حيث يراعى في تصميمها الآتي:

1/ أن تكون مناسبة ليد الطفل من حيث الحجم والشكل.

2/ أن تكون صالحة لأداء العمل الذي صممت من أجله بسهولة ويسر لا يكلّف الطفل مشقة كبيرة.

فاختيار أداة الكتابة عملية مهمة جداً بالنسبة للطفل، لأنها تساعده في إتمام عمله". (فتحي أبكر، دت: 32)

5-3-5- سلامة الصحة النفسية:

إن ضعف تحصيل التلاميذ في المهارات الكتابية يعتبر ضعفًا متراكما يؤثر على القدرة الإملائية لدى التلميذ، إذ أن كثيرا من التلاميذ يصلون إلى الصف الرابع دون امتلاك القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلًا، كما أن استخدام قلم الحبر الجاف لا يساعد على إرسال الحرف بصورته الصحيحة. وهناك أيضًا عوامل نفسية تعيق التلاميذ وتؤثر على أدائهم الكتابي تتمثل في ضعف الثقة، والخوف والخجل الزائدين والانطواء على النفس وهذه العوامل النفسية قد تنعكس سلبًا على دافعية التلاميذ للتعلم، وتؤدي إلى الضعف والركاكة في الكتابة. (هشام إبراهيم، مرجع سابق: 05)

وفيما يتعلّق بالصحة والعوامل الوراثية والتغذية فيقول محمد النوبي: "تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة". (محمد النوبي، 2011: 55)

فالمتعلم يحتاج في بداية مرحلة الدراسة إلى الكثير من التشجيع والتحفيز والمرافقة، فبعض الأسر تمارس سلوكيات خاطئة بالضغط وإجراء المقارنات مع أقرانه في القسم أو التنمّر على رداءة خطه جهلا أو انتقاما منه. ونفس

الشيء قد يُمارس في حجرة الدراسة من طرف زملاءه أو الأستاذ نفسه. بسبب تأخره عن زملائه أو ركاكة خطه.

5-3-6- الدافعية والفعالية:

وينظر إلى الفاعلية الذاتية على أنها اعتقادات الفرد في مدى قدرته على أداء المهمات المطلوبة، وهي عنصر يتوقف عليه الأداء الذهني للطالب، فاعتقادات الطالب نحو فاعليته الذاتية لها تأثير في الكيفية التي يفكر بها ويحس ويتصرف من خلالها، لذا فالطلبة الذين يملكون مستوى منخفضا من الفاعلية الذاتية يبتعدون عن أداء المهمات الصعبة باعتبار أنها تشكل تهديداً لهم، فمن يمتلك فاعلية ذاتية عالية ينخرط في مهماته العملية دون تردد، فضلاً أنه يتفاعل مع المهمة باقتدار. (ريم سعد الحامد، 2019: 600)

فمن خلال تشجيع المعلم والتنويع في طرق التدريس وتحبيب المادة وفهم المتعلّم ووعيه بأهمية الأداء الكتابي فإن ذلك سيحبب المادة في قلوب المتعلمين، فالمعلم مطلوب منه أن يساهم في تفعيل مادته من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية والتي تكون مناسبة لتفتيق مواهب المتعلمين وتثير دافعيتهم نحو الإنجاز والحضور الذهني والاهتمام أكثر بالمادة. فهناك الكثير من الأنشطة التي يمكن للمعلم أن يعقدها في القسم عن طريق المسابقات والفعاليات الداخلية في القسم بين المجموعات واختيار أحسن الاعمال ويتم نشرها في المواقع أو عن طريق المعارض. وسنتطرّق إلى الأنشطة الصفية واللاصفية لمادة الكتابة في العناصر الموالية.

5-3-7- التدرج والاستمرارية:

ثم مما يمهد للكتابة تمهيدا سليما أن يدرّب الطفل على طريقة الإمساك بالقلم، فإنه إن أساء هذه الطريقة أساء معها الكتابة وأصبح ذلك عادة له طول حياته. ومما يمهد أيضا به للكتابة أن يتدرب الطفل على كتابة مبهمة مثل كتابة الخطوط المستقيمة والمعوجة وكتابة الدوائر والزوايا، حتى ندرك أن يده استطاعت أن تضبط القلم وتسيطر على سير الخطوط. ومما ييسر الكتابة ألا يكتب التلميذ إلا ما يجيد فهمه ويقدر على قراءته فان الكتابة مهارة أخيرة في سلسلة المهارات الأربع، لابد أن يسبقها فهم ونطق سليم وقراءة ناجحة. (سمير عبد الوهاب وآخرون، مرجع سابق: 119)

وتمر عملية تعليم الخط العربي بمرحلتين هي قضاء ممارسة اللغة بمختلف مستوياتها من تنمية مهارة الاستماع إلى مهارة التعرف على المكتوب والمقروء والوصول إلى تدوين اللغة المدروسة:

أ- المرحلة التمهيدية: يحاط المتعلم في هذه المرحلة بالعناية التامة، بحيث يجلس إلى جانبه المعلم ليريه طريقة إمساك القلم، كما يساعده على تلوين الأشكال ورسم الخطوط حتى يتعود هذا الأخير منفردا محاكاة النماذج المرسومة أمامه، فيحقق في نهاية الأمر كفاية التحكم والقدرة على تحريك القلم والجلوس الصحيح، وهو ما يؤهل المتعلم لبلوغ المستوى الثاني من التعلم ورغم الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية.

ب – مرحلة التعلمات الأساسية: تعكس هذه المرحلة جوهر التعلم وغايته وفيها يتعرف المتعلم على الحروف بمختلف أشكالها ووضعياها الكتابية، ثم ينتقل تدريجيا إلى نقل كلمات ثم جمل، وعليه يتم التركيز في هذه المرحلة على كتابة الأشكال الخطية وفق الموضوعات المتشابهة. وتوزع الوضعيات تسهيلا للحفظ والتمكّن من إدراكها عند الحاجة إليها. (أحمد بن عجيمة، مرجع سابق: 166)

فالتعلم يؤخذ بالتدرّج كما يتدرج الصبي في النمو (الجلوس – الحبو- الوقوف – المشي – الجري – القفز). فكل شيء يتم بالتدريج خاصة ما يتعلّق بالتعليم، فالإنسان لم يولد عالما وماهرا ومتعلّما بل خاليا من كل شيء وعن طريق الاكتساب والاستعداد والدافية تتم عملية التعلم.

6-4-مهارة الكتابة ضمن الأنشطة المدرسية:

يمارس المتعلمون أنشطة متنوعة ضمن تعليمية اللغة العربية تخدم كفاءاتهم وترسخها بشكل إيجابي يقوم بها المتعلمون داخل القسم وضمن الحصص المبرمجةـــ، ويمكن كذلك للمعلم والإدارة والاولياء الاتفاق عل تنظيم أنشطة لا صفية خارج أسوار القسم، حيث يجد المتعلمون والمعلم بعض الحرية من القيود المفروضة ضمن المنهاج الدراسي الذي يؤطر العملية التعليمية الرسمية، ويساعد المتعلمين على تفتيق مواهبهم بعيدا عن الجانب المعرفي المحض.

وتبين لنا ليلى ميسية الهدف من الأنشطة قائلة: "وتكشف هذه الأنشطة عن ميول التلاميذ ورغباتهم وتطلق العنان لمواهبهم الذاتية، ذلك أن العمل الدراسي داخل الجدران الأربعة للفصول والمرتبط بمقررات دراسية محددة يضع قيودا على ممارسة الطلاب لمناشط تلقائية ترتبط بميولهم، كما أنه لا يسمح بإتاحة الفرصة الكافية للعناية بمواهبهم الخاصة وتنميتها، فمثل هذه الأنشطة تفتح الفرص المتنوعة أمام التلاميذ لتنمية مواهبهم، وتوجيهها التوجيه السليم، كما تعلّمهم مهارات يصعب تعلمها داخل القسم الدراسي" (ليلى ميسية، مرجع سابق: 55)

فمن خلال خبرة الباحث واحتكاكه بالمتعلمين في الطور الابتدائي تعقد المدرسة مع المتعلمين أنشطة داخل القسم وخارجه من أجل تنمية مهاراتهم وتشجيعهم على الإنجاز فيما يتعلّق بتطوير مهارة الكتابة من خلال ما يلي:

5-4-1- مجلات حائطية:

يكوِّن المعلم في القسم مجموعات عمل من خلالها يتم اقتراح مواضيع مفيدة ضمن الكفاءات التي تعلموها أو حتى في الثقافة العامة، حيث يشترط عليهم المعلم التنسيق والخط الجيد الواضح، والمجلة التي تتحصل على أعلى النقاط

تعلق في القسم كمعرض مصغر يَعِدُ المعلم المتعلّمين بزيارة للمدير إلى القسم وكذا الأساتذة والأقسام الأخرى حتى يشاهدوا الأعمال الناجحة.

5-4-2- ملصقات:

لحفظ النظام في القسم يقوم المعلم بالاتفاق مع المتعلّمين على وضع نظام داخلي للقسم حيث يحترمه الكل: ما يتعلق بالنظافة والانضباط في القسم وأيضا العقوبات والتحفيزات وبعض الآيات والحكم والأمثال. فيقوم المتعلّمون بكتابتها بأنفسهم ويلصقونها بأيديهم حتى يشعروا بالإنجاز.

5-4-3- معلقات:

هناك بعض القواعد في العديد من المواد الدراسية تحتاج دوما إلى تذكير: قواعد نحوية، قواعد حسابية مثل الجمع والطرح وجداول الضرب. وكذا تواريخ مهمة وشخصيات تاريخية وسير للأنبياء، وأشعار ومحفوظات...كلها أمور يحتاج إليها المتعلّم من حين لآخر، فيستغل المعلم الفرصة لذلك فيطلب من المتعلّمين تخطيط المعلقات بأنفسهم ورسمها وتعليقها وكتابة اسم المجموعة أو الذي قام بكتابتها ورسمها وذلك كله يشعره بالإنجاز والمشاركة الفعالة في القسم.

5-4-4- حصة ثابتة للتدريب على قواعد الخط:

مما لا ريب فيه أن الخط لن يتحسن لدى المتعلمين إلا إذا خصصنا لهم حصة ثابتة تكون أسبوعية من نصف ساعة إلى ساعة كاملة يتذوقون فيها حلاوة الخط والإنجازات والحيوية والنشاط مع المعلم والزملاء فقد أثبتت التجربة ذلك، لأنه كلما ركزنا على نشاط بطريقة إبداعية ومحببة كلما كان الميل قويا للمتعلّمين نحو النشاط.

5-4-5- مسابقات أحسن كراس في القسم:

يحرص المعلم منذ بداية السنة على التنسيق الجيد للكراس والعناية بشكله العام، فيستطيع المعلم تنظيم مسابقة أحسن كراس في القسم وينال صاحبه تحفيزا بالمقابل من ذلك.

5-4-6- الكتابة على السبورة بالتداول أو بالأدوار:

لو يتذكر كل واحد منا نحن الراشدون أن أحلى الأوقات واللحظات لما ينادي عليك المعلم لتدون قاعدة على السبورة أو ترسم رسما فإن يومك سيمر على أحلى ما يرام لأنك تقلدت دورا مهما للمعلم. فالمعلم الذكي هو الذي يجعل من الكتابة على السبورة مصدرا للمتعة والشعور بالإنجاز لدى المتعلّمين، فيكون إما بالأدوار وبالتداول على السبورة من طرف الجميع دون استثناء، أو أن يكون مكافأة على عمل قام به المتعلّم.

5-4-7- التداول على الكتابة في دفتر النصوص أو على مذكرة المعلم:

أن يرى المتعلّم بصمته على دفتر النصوص أو على دفتر معلمه يُعد مفخرة له وإنجازا عظيما يتباهى بذلك أمام زملائه وأهله، فما أجمل أن يجعل المعلم المتعلّمين زملاء له يشركهم إنجازاته وأعماله ويحفزهم على ذلك. والمعلم بدوره يتباهى بخط متعلميه أمام الزملاء المعلمين في المدرسة.

5-4-8- جداريات في القسم:

يُعدُّ الرسم على الجدار متنفسا للمتعلّم يعبر فيه عن إبداعاته وميوله وأحاسيسه، لذا سيكون الرسم بالنسبة له تحفيزا وتفتيقا للمواهب...الكل يشارك في الإنجاز، هناك من يخطط وهناك من يرسم وهناك من يُلوِّن... وفي الأخير نحصل على لوحة فنية جميلة متنوّعة أعدّها الجميع ويُدوِّن عليها الكل أسماءهم ويُعد بالنسبة لهم فخرا وذكرى لن تنمحي من ذاكرتهم ولو تبدلت الجدران. ومن منا لا يفتخر عندما يدخل مدرسة ويشاهد رسوماته التي رسمها منذ أزيد من عشرين أو ثلاثين سنة... إنّه شعور لا يوصف...

5-4-9- استحداث منصب "نقيب الخطاطين" في القسم:

منصب "نقيب الخطاطين" منصب فخري في القسم يتعلق بأحسن أداء في الخط، ويعد بالدرجة الأولى مساعدا للمعلم في الكتابة على الدفتر والسبورة وحتى في تدريب المتعلّمين على الخط الجميل بعد أن زكاه المعلم لذلك، ومن الأحسن أن يتبنى المدير الفكرة على مستوى المدرسة حتى يكون لها وجه الترسيم والجديّة.

5-4-10- تنظيم معرض سنوي:

بعد جمع الأعمال السنوية ضمن أنشطة المتعدد والمسابقات والمحلات الحائطية الخارجية ومجلات القسم، يمكن للمعلم والإدارة تنظيم معرض سنوي تعرض فيه أعمال المتعلمين ويتم زيارة الأولياء لتشجيعهم، وقد ترصد لأحسن الاعمال جوائز وهدايا تحفيزية.

7- العقبات التي تواجه تعلم مهارة الكتابة:

نحن في هذا العنصر نتحدث عن أهم الإشكاليات والعقبات التي تواجه تعلّم مهارة الكتابة لدى المتعلمين ويجدون فيها مشقّة وصعوبة من الناحية الشكلية والأدائية فقط، ذلك ولا نقصد في العنصر التطرّق لصعوبات تعلم الكتابة لأنه موضوع يمتّ بالصلة لمهارات الكتابة كنشاط تعليمي، ولكن يُعدّ من بين الإشكالات التي تصادف بعض الحالات التي تتألم من هذا الاضطراب. لذلك لا نركّز عليه في هذا البحث لأنها تدخل ضمن صعوبات التعلم العامة التي تتعلق بالجانب النمائي والأكاديمي.

فقد تحدث الكثير من الباحثين والتربويين في المشاكل التي تحول دون استيعاب بعض المتعلّمين لقواعد الكتابة ويجدون صعوبة في ذلك. منهم الباحث فتحي أبكر حين عرّف مفهوم إشكالات الكتابة:

"المقصود بالمشكلات الكتابية هنا تلك المشكلات التعليمية الناتجة عن طبيعة النظام الكتابي للغة الهدف. فالنظام الكتابي: هو مجموعة الرموز المرسومة الموضوعة لتمثيل الأفكار، أو الكلام المسموع وفق طريقة متميزة، وأنه

يشمل كل ما يتعلق بطريقة الكتابة، كالخط، والإملاء، والتهجئة، فاللغة العربية تتميز بنظام كتابي فريد عُرِفت به ونُسب إليها، فأُطلق عليه مصطلحات منها: الخط العربي، والحرف العربي، والأبجدية العربية، ونظام الكتابة العربية. وقد ثبت أن هذا النظام أقرب الأنظمة الكتابية إلى المثالية لتوفر الصفات التي ينبغي أن تتوفر في النظام الكتابي المثالي وهي: الكمال –والاتساق أو الدقة –والإيجاز، ولا غرو في ذلك النظام الذي اختاره الله سبحانه وتعالى ليكتُب به القرآن الكريم، الحديث النبوي الشريف، والتراث الإسلامي، وقد أخذ به عدد كبير من لغات الشعوب الإسلامية في آسيا وأفريقيا. وقد لاحظ بعض الدارسين وجود صعوبات ومشكلات في هذا النظام، بعضها صحيح يمكن معالجته والتغلب عليه، وبعضها وهْمٌ أو شبهه يقصد بها تشويه اللغة العربية والحط من قدرها."

وفيما يلي عرض لأبرز هذه الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلم مهارة الكتابة: الشكل، قواعد الإملاء، اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكتابة، الإعجام، وصل الحروف وفصلها، استخدام الصوائت القصار، الإعراب، اختلاف هجاء الصحف عن الهجاء العادي، تدني الدافعية لدى الطلبة، المعلّم والتدريس، قلة حب الطالب والاهتمام به وكثرة النقد الموجّه إليه" (فتحي أبكر، مرجع سابق: 45)

وكذلك الباحثة نورة سهّال التي كتبت مقلا حول تحديات تعلم الكتابة العربية معدِّدة الأسباب كما يلي:

1- **تحدّي الازدواجية اللغوية diglossia**

2- تحديات خطّية

2-1- رباعية الموقع في الحرف العربي: ويُقصد منها تلك الحروف التي لها 04 مواقع في الكلمة مثل حرف "التاء" حين نكتب: (تراب–فتيل–فرات–فتاة–لعبة) فنلاحظ أن التاء اتخذت عدّة أشكال. وكذلك الامر للعديد من الاحرف المتصلة في اللغة العربية.

2-2- عدم ثبات الرسم الخطي للهمزة: تعد الهمزةُ الإشكاليةَ الأكثر تعقيداً من ضمن كل هذه الحروف المتلونة الأشكال، إذ أن اختلاف أشكال كتابتها ليس مقترنا بمعيار تموقعها داخل الكلمة كما هو الشأن بالنسبة لباقي الحروف، بل تخضع لعدة قواعد ومقارنات بين الحركات، فضلا عن وجود حالات أخرى استثنائية لا تطبق فيها هذه القاعدة. وهذا ما يفسر ارتكاب حتى الطلبة الجامعيين لأخطاء كتابية في الهمزة، بل أسوأ من ذلك حتى في لافتات مؤسسات عمومية خاصةً همزتي الوصل والقطع.

2-3- تأرجع الحرف بين الاتصال والانفصال:

3- تحديات فونو–غرافية:

3-1- مخالفة المنطوق للمكتوب بالحذف أو الزيادة: الإشكال الذي يتجسد في غياب المد مثلا في التمثيل الكتابي لبعض الكلمات رغم تحققه نطقيا من قبيل: هذا، هذه، لكن، إله ...الخ. هذا فضلاً عن ورود مسألة الحرف الصامت كذلك في العربية، والمتمثلة أساساً فيما اصطلح عليه باللام الشمسية إذ لا تنطق اللام في ال التعريف.

3-2- إهمال الصوائت القصيرة: حيث نجد نوعاً من الإهمال للصوائت، ونخص بالذكر الحركات القصيرة التي تكاد تغيب بشكل كامل في جميع النصوص والمتن العربية، اللهم في الكتب الدراسية وغيرها من الكتابات الموجهة للأطفال حيث تثبت الصوائت، أي أن الكلمات تكون فيها مشكولة ليتسنى للطفل المبتدئ قراءتها . فالصوائت إذا كما نرى (أو بالأحرى الشكل) يظل فقط عنصرا مكملا.

3-3- التأرجح بين العمق والشفافية الأورتوغرافية: ويقصد بها التشكيل على الكلمات وتأثيرها على فونولوجية الكلمة، فالمتمرّس قد يقرأ الكلمة دون تشكيل لخبرته في السياق، ولكن المبادئ يجب أن تكون الكلمات مشكّلة حتى يتسنى له فهمها.

4- **تحديات صرفية-تركيبية:** وتتعلق بالصرف والتركيب في اللغة العربية ومدى تأثيرها على المتعلم من أجل الفهم والاستعمال. (نورة سهال، 2021: 45، نتصرّف)

وقد أضافت هدى محمود العوامل التالية:

- ما يكتب لا يُنطق، وما يُنطق لا يُكتب:

في اللغة بعض الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل حرف الألف في الأوضاع التالية: ذلك – هذه – طه – لكن – أولئك، فإذا ما قُدّمت هذه الكلمات كان لزاما على معلم الكتابة أن يمدّ لها ويقدّمها بمهارة حيق لا تصيب المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة بِحيْرة وإحساس بصعوبة المهمّة المطلوبة. وبعض الحروف تكتب ولا تنطق مثل قولنا: عمرو.

- تشابه الحروف:

هناك بعض الحروف متشابهة من حيث الشكل أو النطق، مثل: ب-ت-ث-ي في الكتابة، أما الأحرف: ذ-ز-س-ث. ومعظم كتب اللغة العربية للمبتدئين تحرص على تقديم تمارين خاصة للمتعلم لمساعدته على التمييز بينها.

- ظاهرة التنوين:

يقع المبتدئ في تعلم الكتابة في لبس في حالة التنوين حيث لا يعرف متى حرف النون ومتى لا يكتبه، ويزول هذا اللبس مع الكثير من التدريب والتقدم في تعلم اللغة.

- الدقّة في النقاط

هناك بعض الحروف في اللغة العربية يميزها بعض عن بعض موقع النقط مثل حروف الباء والياء والتاء والثاء وحرفي السين والشين مما يربك المبتدئ في تعلم الكتابة. وفي مرحلة لاحقة من تعلم القراءة والكتابة يواجه المتعلم صعوبات من حيث كتابة حرف الألف وخاصة في نهاية الكلمة ووضع الهمزة في مكانها الصحيح وما يتعلق بهمزة القطع والوصل. (هدى محمود الناشف، مرجع سابق: 184-185)

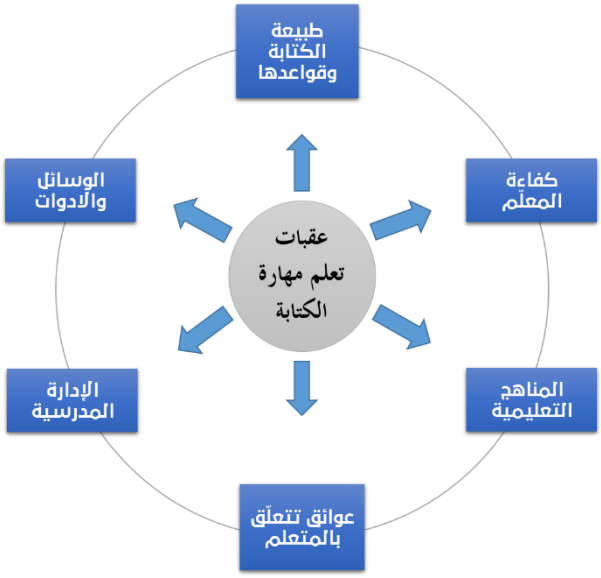
رصد الباحثون أهم الأسباب التي أدت إلى رداءة الخط العربي وتكمن بالآتي:

وفي مقال لعلي سامي الحلاق عدّد لنا أسباب ضعف المتعلمين في مهارة الكتبة:

1) إسناد تدريس الخط إلى طائفة من المعلمين غير المؤهلين، والذين يفتقرون إلى معرفة قواعده، إضافة إلى أن أكثرهم من ذوي الخطوط الرديئة، الأمر الذي ينعكس سلبا على الطلاب.
2) إهمال المنهاج والمدرسة والمعلمين لموضوع الخط.
3) دمج حصص الخط في الغالب مع حصص الإملاء، كما تستبدل حصص أخرى للغة العربية-في كثير من الأحيان -بحصة الخط.
4) عدم إعطاء الطلاب الفرصة الكافية من التدريب والتمرين.
5) إعراض الطلبة عن حصة الخط ويرجع ذلك -ربما-إلى أسلوب المعلم أو عدم اكتراثه وسوء اختياره للنماذج الخطية التي تجذب الاهتمام.
6) يعزو بعض المربين ضعف الطلاب في الخط إلى مشكلات تتعلق بالخط العربي نفسه كالتشابه بين الحروف، وتغيير شكلها في مواقعها المختلفة، وعدم التدرج في تعليم الحرف. (علي سامي الحلاق، 2019: 416)

ويمكن لنا أن نلخص العقبات التي تواجه تعلم مهارة الخط من خلال ما سبق من أقوال الباحثين والتربويين:

الشكل رقم (18): مخطط حول عقبات وتحديات تعلّم مهارة الكتابة



خلاصة:

مهارة الكتابة تحتاج إلى العديد من التركيبات التكاملية بين الوعي بالأشكال والأحجام وبين طريقة الكتابة ومسك القلم ووضعية الجلوس والتحكم في فضاء الورقة. فالمتعلّم يحتاج على دعم ومتابعة وتوجيه وتقييم مستمر من أجل التعلّم الهادف والممتع.

تمهيد:

يعد الجانب الميداني للدراسة المحور الأساس فهو عبارة عن مختبر لاختبار ما تم إعداده، وهو مرحلة تتوج البحث الذي تم له رصد للمعلومات وإحاطة كلية بمتغيرات الدراسة واستقراء عميق للدراسات السابقة وتجوال بالميدان، ويعتبر الجانب الميداني زبدة البحث والذي تكون فيه الاحصائيات والمؤشرات والأرقام والدلائل هي المفصل في الدراسة.

فبعد التطرق على الجانب النظري الذي ضم ثلاثة فصول كمدخل نظري لدراستنا، يأتي الجانب الميداني أو التطبيقي – كما يسميه البعض – ليجيب عن التساؤلات التي وضعناها بناء على التراث النظري من الدراسات السابقة والاشكاليات الميدانية التي لاحظناها ولمسناها في الحقل التربوي. ليضم هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي قمنا بها بداية من منهج الدراسة وحدودها وعينتها وأدوات القياس ثم عرض تفصيلي لمحتوى البرنامج التدريبي ثم خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية وحيثياتها والتأكد من صلاحية الخصائص السيكو مترية لها، ثم عرض للدراسة الأساسية وترتيباتها.

1. منهج الدراسة:

تندرج دراستنا الحالية تحت ما يسمّى ببحوث الفعل (البحث العملي/ الإجرائي) "Action research" التي تقام على نحو محصور ومتخصص ودقيق لمشكلة تربوية داخلية ينبري لها أحد أطراف العملية التربوية أو باحثون متخصصون في الميدان لإيجاد حلول وعلاجات تنقص من حدة الإشكال أو توجد حلولا وبدائل له.

" إذ تقدم لنا منهجية بحوث الفعل منهجًا منظمًا لإدخال الابتكارات في التدريس والتعليم. ويسعى إلى القيام بذلك من خلال وضع المربي في الدور المزدوج لمنتج النظرية التربوية، ومستخدم تلك النظرية. هذه طريقة لإنتاج المعرفة حول التعليم العالي والتعليم، وطريقة قوية لتحسين التعلم وممارسة التدريس. لا حاجة للفصل بين تصميم التدريس وتقديمه، وعملية البحث في هذه الأنشطة، وبالتالي التقريب والتزاوج بين النظرية والممارسة. "

(Phil Riding & other ; 1995 :2).

وتماشيا مع طبيعة هذا الموضوع وأهميته وأهدافه تم التركيز على عينة دراسة محصورة في المؤسسة، لذلك اخترنا المنهج شبه التجريبي ذات المجموعة الواحدة باختبارين: قبلي وبعدي لقياس الأثر من فاعلية البرنامج لدى المتعلمين.

2. حدود الدراسة:

قد تم إجراء دراستنا وفق الحدود المكانية والزمانية والبشرية التالية:

1.2 الحدود المكانية:

لقد أجرينا دراستنا الحالية بمؤسسة التربية والتعليم الخاصة تاونزة العلمية، وهي مؤسسة تربوية خاصة معتمدة من وزارة التربية الوطنية الجزائرية برقم اعتماد: 112/2010م، تأسست يوم الاثنين 19 رمضان 1428ه يوافقه:01 أكتوبر 2007 بولاية غرداية /الجزائر. والكائن مقرّها بقصر تافلالت ببني يزقن بلدية بنورة ولاية غرداية. والتي تتضمن الأطوار التعليمية الثلاث من التحضيري إلى الثانوي، وقد تحصلت المدرسة على الكثير من الجوائز الوطنية والدولية وعلى المراتب الأولى في العديد من المسابقات الوطنية.

2.2 الحدود الزمانية:

تمت الدراسة الاستطلاعية خلال الثلاثي الأول من السنة 2021 بداية من أكتوبر إلى غاية جانفي 2022، أما الدراسة الأساسية فكانت في الثلاثي الأخير من السنة 2022 بداية من شهر فيفري إلى غاية شهر ماي 2022.

3.2 الحدود البشرية:

اقتصرت دراستنا على تلاميذ وتلميذات الطور الثاني والثالث الابتدائي والتي تضم مستويات السنة الثالثة والرابعة والخامسة عند إجراء الدراسة الاستطلاعية، ولكن بعد استقراء النتائج لاحظنا الملاحظات التالية:

- صعوبة إيجاد الوقت المناسب والكافي لتلاميذ السنة الخامسة ضمن البرنامج الأسبوعي
- ضعف تعاطي الأساتذة مع البرنامج لاكتظاظ التوزيع الأسبوعي والكفاءات المنتظرة
- كثرة البرامج اللاصفية الخارجية والمخيمات التعليمية – بحكم سنة إشهادية - والتي تأخذ من البرنامج الأسبوعي والمواد المساندة مثل الإعلام الآلي وحصص الإبداع، وما بالك بالبرنامج التدريبي لمهارة الكتابة.

وبناء على هذه الأسباب الموضوعية عند مباشرة إجراء الدراسة الاستطلاعية اتخذ الباحث قرار استبعاد الطور الثالث الابتدائي من الدراسة لإرهاصات التحكم والحضور والتركيز. وتم اعتماد الطور الثاني الابتدائي (الثالثة والرابعة) للدراسة الأساسية التي أجريت في الثلاثي الأخير من السنة الدراسية 2022/2021.

3. مجتمع الدراسة وعينته:

يُعتبر اختيار العينة بعناية من الخطوات الأساسية لمسار الدراسة والتي تحدد لنا نجاح البرنامج من عدمه، فالخطأ في الاختيار بسبب انحرافا وعدم مصداقية في مخرجات الدراسة ونتائجها. والعينة هي التي تحدد لنا التصميم المناسب لإجراء الدراسة وأبعادها المطلوبة والمنتظرة.

ومن اجل السعي للتطبيق الأمثل لبرنامجنا وإنجاحه قمنا باختيار مجتمع الدراسة وفق التقسيمات التالية:

جدول رقم (1): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الأطوار التعليمية

الرقم	الطور	المستوى	الفوج	العدد	الإناث	النسبة	الذكور	النسبة	النسبة الكلية
1	الثاني	الثالثة ابتدائي	أ	28	12	%43	16	%57	**%18**
			ب	27	8	%30	19	%70	**%17**
2		الرابعة ابتدائي	أ	28	11	%39	17	%61	**%18**
			ب	26	10	%38	16	%62	**%16**
3	الثالث	الخامسة ابتدائي	أ	26	8	%31	18	%69	**%16**
			ب	25	10	%40	15	%60	**%16**
/		المجموع		160	59		101		%100

من خلال الجدول نلاحظ أن المجموع الكلي لمجتمع الدراسة يبلغ **160** متعلّما بين الطورين، حيث تم اختيار الأفواج (**ب**) من أجل إجراء الدراسة الأساسية والبالغ عدد هم **78 متعلما**. أما البقية من الأفواج (أ) فتمت إجراء الدراسة الاستطلاعية عليهم والبالغ عدد **82 متعلّما**، وبعد استبعاد فوج السنة الخامسة تبقّت لدينا عينة قوامها **56 متعلما**. لإجراء الدراسة الاستطلاعية عليهم. و**53 متعلما** من أجل الدراسة الأساسية.

1.3 مبررات اختيار العينة:

من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة كما خطط لها الباحث، فالعينة المختارة بعناية (الطور الثاني) تخضع لعدّة اعتبارات وأسباب منهجية وعلمية:

1) بحكم تعامل الباحث مع هذه الفئة من خلال الأنشطة الصفية والتعرف على أهم الإشكاليات الدراسية والسلوكية من خلال منصب الباحث التربوي والإرشادي في المؤسسة.
2) الكثير من الدراسات أجمعت بأن الطور الثاني هو المرحلة الحساسة التي يتمكّن المتعلم فيها من الكتابة وتتضح فيها معالم نمط كتابته ومستوى الأداء لديه، فينتقل من النقل والنسخ إلى الإملاء والإنشاء والتعبير وهذا بحدّ ذاته تطوّر يحتاج إلى المرافقة والتثبيت والتدريب حتّى ينتقل إلى المرحلة المتقدمة من مهارة الكتابة في السنوات الموالية.
3) التحكّم الجيد ونضج عضلات الأصابع والنمو العصبي والحسي لدى المتعلم في هذه المرحلة.

4) الحس الإبداعي والحاجة إلى بعض المهارات والوسائل والأدوات لترجمتها إلى منتوجات (الإعلام الآلي/ الرسم/ الخط/ الروبوتيك/ النوادي العلمية والبحوث/ الاستكشاف وحب الاطلاع على ثقافات الغير...)
5) ورود الكثير من الشكاوى من طرف المعلمين والأولياء حول ظاهرة ضعف مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين بشكل كبير في المرحل المتقدمة من التعليم المتوسط بسبب الافتقار إلى برامج إثرائية تنمّي لدى المتعلم مهارة الكتابة. ويظهر ذلك جليا خاصة في الامتحانات الفصلية أو الإشهادية بوجه أخصّ.
6) هذه المرحلة نسبيا يمكن للمتعلمين التركيز فيها والتفاعل الإيجابي مع البرنامج.
7) هذه المرحلة مهمة وفاصلة ومصيرية، حيث إن لم يتم فيها تدارك الأخطاء والصعوبات في الكتابة فإن المتعلّم يكون الصعوبة بمكان تدارك النقائص والأخطاء في المراحل المتقدّمة؟، حيث ترسّمت وتجرّد لديه الصور والأشكال وما يتعلّق بطريقة مسك القلم وهيئة الجلوس.
8) سهولة التعامل مع هذه الفئة العمرية والتحكّم فيهم وتوجيههم بكل ليونة وحزم.
9) لدى الباحث خبرة في تنظيم ورشات ونوادي لتعليم الخط في المراكز الثقافية والتربوية في العطل الموسمية.

4. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية في أية دراسة علمية بكل ما تقتضيه من إجراءات تضع الباحث على الطريق الصحيح وهو يتعامل مع موضوع دراسته في بنائه المنهجي أو مع الفئة المستهدفة بالدراسة.(علي خرف الله، 2014: 210).

ويعرفها علي السيد بأنها تلك الدراسات التي تستهدف توحيد معلومات وبيانات وصفية حول الظواهر التي لا تتوفر حولها معلومات كافية، والتي لم تجرى حولها دراسة كاملة وذلك بوصف هذه الظواهر وتحديد خصائصها يفيد دعم البحوث النفسية حولها بعد ذلك. (علي السيد شتا، **1995: 31**)

وتعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث في جس النبض حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه وحيثيات الواقع وما يحتويه من جميع الجوانب، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من ملاءمة مكان الدراسة للبحث والتجريب والتحقق من مدى صلاحية الأداة المستعملة لجمع المعلومات ومعرفة الزمن المناسب والمطلوب لإجرائها وطبيعة العينة المستهدفة من البحث.

ففي بداية السنة دراسية 2020/2019 تم تطبيق البرنامج على الطورين التعليميين الثاني والثالث ولكن للأسف بداية جائحة كورونا حالت دون مواصلة البرنامج فلم يتم تحقيق النسبة المطلوبة لسيرورة البرنامج. فتم إعادة تطبيق البرنامج في السنة الدراسية 2021/2020 من جديد كدراسة استطلاعية بداية الفصل الثاني من السنة الدراسية ولكن العطل المفاجئة وتمديدها كذلك ساهم في التذبذب المستمر للبرنامج ما أدّى كذلك إلى إفشاله

مرّة أخرى، لتأتي السنة الدراسية 2022/2021 والحمد لله بعد الإعلان النهائي عن القضاء على الجائحة لتكون سنة العمل والجد والنشاط بروح قويّة مع المتعلمين من الطور الثاني والثالث (الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي)، ولكن بعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية تبيّن صعوبة العمل مع متعلمي الطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي) للأسباب الواردة سالفا فتم استبعادهم من الدراسة الأساسية.

1.4 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي مخبر تجارب من أجل بناء تصور عام وشامل عن حيثيات المشكلة وبناء الفرضيات واقتراح المقاييس المناسبة للعمل عليها، والاطلاع عن كثب على بيئة الممارسة والتجريب، فالدراسة الاستطلاعية هي دراسة أولية تقدم لنا انطباعا عاما ومؤشرات أولية حول مجتمع الدراسة وأدوات العمل والاختبارات الملائمة للعمل عليها وطرق العمل ومباشرة التجريب وطبيعة عينة الدراسة وتفاعلها مع الموضوع.

حيث ستمكننا الدراسة الاستطلاعية بعد تحديد الهدف من الدراسة وهو قياس مدى فاعلية برنامج لتحسين مهارة الكتابة لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي لمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن. إذ تم استقراء الكفاءات المدروسة في مادة اللغة العربية ومكّننا ذلك من معرفة المواطن التي سنركّز عليها في دراستنا وبناء البرنامج وفق الكفاءات المطلوبة في مهارة الكتابة.

ومن بين العوامل التي أخذناها بعين الاعتبار مدى ملاءمة الحجم الزمني للمادة وإمكانية تطبيق البرنامج وفق الأهداف المسطّرة التي رسمناها لتدريب المتعلمين عليها، وحجم العينة المقصودة من الدراسة ومدى دافعية المتعلمين نحو تعلّم مهارة الكتابة وتغيير سلوكيات الكتابة.

كما لم نغفل عن عامل مهم وهو ملاحظة تعاطي المتعلمين مع البرنامج وتفاعلهم معه من حيث بساطة المفاهيم ووضوح آليات العمل والتعليمات والمخرجات من البرنامج والتدرّج فيه من البسيط إلى المركب ومن الخاص إلى العام، وبين النظري والتطبيقي. وذلك كله ممزوج بالنشاط وتغيير الأجواء من حين لآخر بمسابقات وتحفيزات وأعمال منزلية ومشاريع مشتركة.

2.4 عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد البرنامج من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وما هو وارد في دليل المنهاج المدرسي للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة، واعتمادا على خبرتنا في الميدان من خلال التدريب وتنشيط ورشات الخط العربي والدورات التدريبية التي استفدنا منها في مسار عملنا وخبرة الدريس القصيرة، تم عرض البرنامج التدريبي بكل محاوره وتفاصيله على الأساتذة المحكمين من ذوي التعليم الجامعي وكذلك من طرف المعلمين في التعليم الابتدائي

وتم التنسيق مع الإدارة البيداغوجية لمدرسة تاونزة العلمية الخاصة وعُرِض البرنامج التدريبي على أعضاء الإدارة وبيان أهميته ومخرجاته عليهم، تم أخذ إشارة الانطلاق في تطبيق البرنامج على المتعلمين على النحو الآتي:

جدول رقم (2): يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	المستوى الدراسي	العدد	الإناث	النسبة	الذكور	النسبة
1	**السنة الثالثة (فوج أ)**	28	12	%43	16	%57
2	**السنة الرابعة (فوج أ)**	28	11	%39	17	%61
المجموع	//	**56**	**23**	**%41**	**33**	**%59**

وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي بكل محاوره وتطبيقاته وأمثلته على العينة لمدة ثلاثي كامل بداية من أكتوبر 2021 إلى جانفي 2022 بشكل مستمر حيث أبدى المعلمون والإدارة تعاونهم.

وبعد تطبيق البرنامج التدريبي عن طريق القياس القبلي والبعدي بهدف التحقق من صلاحية الأدوات لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بعد عرضها على الأساتذة المحكمين، والقيام بعملية حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة. حيث تم تطبيق البرنامج على نفس المجموعة التجريبية بقياسين لمعرفة المتوسطات الحسابية بين الاختبارين، وذلك برصد درجات مستوى الأداء الكتابي في كراس العربية (كراس القسم) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

5. عينة الدراسة الأساسية:

بعدما تم حصر مجتمع الدراسة المتكون من الطور الثاني والثالث الابتدائي واستبعاد المستوى السنة الخامسة (الطور الثالث) بأسباب موضوعية وواقعية وإجراء الدراسة الاستطلاعية الأولية على الأفواج الأولى، حيث تم الاعتماد على الأفواج الثانية كدراسة أساسية مقسمة كالآتي:

جدول رقم (3): يمثل عينة الدراسة الأساسية

الرقم	المستوى الدراسي	العدد	الإناث	النسبة	الذكور	النسبة
1	**السنة الثالثة (فوج ب)**	27	8	%30	19	%70
2	**السنة الرابعة (فوج ب)**	26	10	%38	16	%62
المجموع	//	**53**	**18**	**%34**	**35**	**%66**

كما يبدو لنا من الجدول (3) أنّ العدد الإجمالي من الدراسة الأساسية البالغ (53) متعلما يمثل ما نسبته (48,62%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (109) متعلما، ومن خلال التوزيع نلاحظ أن تقسيم المستويين متقارب (27/26) بين مستوى السنة الثالثة ومستوى السنة الرابعة، ونسبة الإناث تمثل (34%) وهو الثلث بالنسبة للمجموع العام للدراسة الأساسية. أما الذكور فيمثلون ما نسبته من الدراسة الأساسية (66%). وهي نسب تفرضها طبيعة المؤسسة التعليمية الخاصة حيث إقبال الجنس الذكري أكثر من الجنس الأنثوي، بحكم أن الأنثى في المجتمع المحلّي تستقطبها أكثر المدارس الحرّة المنتشرة أو غير المختلطة في واد مزاب بولاية غرداية.

6. أداوت جمع البيانات:

1.6 الاختبار:

1.1.6 فلسفة تبنّي الاختبار:

من أجل بناء أداة للقياس فقد كان التفكير في طبيعة الاختبار الذي يفسر لنا مدى استيعاب المتعلمين للبرنامج المقدّم لهم، وقياس أثر التدريب من بين العقبات التي طالت العمل وقضّت مضجع الباحث في الدراسة، حيث لم يجد منهجية واضحة في الموضوع لقياس أثر التدريب على الكتابة من خلال اطلاعنا على الكثير من الدراسات، فقد كان غالبها عبارة عن اختبارات كتابية فبعد تحليلنا لها تبيّن لنا أنها لا تفي بالهدف الذي نحن بصدد تحقيقه، فكّر الباحث في طريقة تجعل من المتعلّم يطبق ما تدرب عليه في البرنامج دون حدود أو تعليمات أو بروتوكولات مسبقة، وبعد تواصل واستشارة مع الأساتذة والمختصين في اللغة العربية والمشرف على الأطروحة تم اتخاذ قرار التركيز على كرّاس المتعلم في مادة اللغة العربية والتي يدوّن عليها القواعد ويكتب فيها النصوص والملخصات، حيث يعدّ الكراس مرآة المتعلم والمساحة التعليمية التي يمارس فيها إبداعه الكتابي ويظهر فيها ذوقه ومهارته، وفي المقابل من ذلك يحاول الأستاذ كل حين تذكير التلاميذ ببعض النصائح والملاحظات والتعليمات حول الكتابة ونظافة الكراس والاعتناء به.

وكانت البداية من أجل قياس مدى استيعاب المتعلمين للبرنامج التدريبي ومقارنة الأداء الكتابي بين القياسين القبلي والبعدي في الدراسة الاستطلاعية، عمد الباحث إلى جمع كراريس القسم لمادة اللغة العربية كأول خطوة في شهر أكتوبر 2021 بعد أن دوّن المتعلمون دروسهم في كراريسهم لمدّة شهر كامل منذ بداية الدراسة (شهر سبتمبر 2021)، وكمرحلة أولى تم وضع علامات لكل متعلم حول أدائه الكتابي في كرّاسه اعتمادا على المعايير التالية:

جدول رقم (4): أبعاد معايير اختبار الأداء الكتابي

الرقم	البعد	المعيار	الدرجة
1	شكل الحرف وحجمه	1) احترام شكل الحرف كما تم التدرّب عليه 2) تناسق أحجام الحروف بتعدد أمكنتها	**1 = ضعيف جدا** **2 = ضعيف** **3 = متوسط** **4 = جيد** **5 = جيد جدا**
2	تناسق الكلمات	3) احترام المسافة بين الكلمات 4) احترام الاستقامة على السطر 5) احترام العلامات (النقطة/ الفاصلة/ الاستفهام والتعجب/ نقطتا القول)	
3	النسق العام للورقة	6) ترك سطر فارغ بين كل سطري كتابة 7) كتابة العناوين بلون مغاير 8) تسطير العناوين 9) احترام الهامش	
4	نظافة الورقة	10)عدم وجود اتساخ على الورقة 11)عدم وجود تمزيق أو طيّ في الورقة 12)عدم وجود تشطيب على الورقة	
المجموع			**60**

ونفس المعايير تم اعتمادها بعد تطبيق البرنامج كدراسة استطلاعية من أجل حساب الصدق والثبات، واستقراء النتائج وظروف إجراء البرنامج وحيثياته ومراحل تطبيقه وأخذ الملاحظات المصاحبة له بعين الاعتبار من أجل إعادة تطبيقه بطريقة ملائمة في الدراسة الأساسية، وقد كانت الدراسة الاستطلاعية على ضوء ما تم تنفيذه في إقرار استبعاد أفواج الطور الثالث (السنة الخامسة) من الدراسة الأساسية بعد الأسباب الواقعية والموضوعية المبينة في الحدود البشرية لاختيار العينة.

فاعتمادنا على قياس مدى فعالية البرنامج لدى المتعلمين وتأثيره جاء من خلال اطلاعنا على بعض الدراسات التربوية التي ترى أن أول نتاج للتدريب على الكتابة هي " **الكرّاس**" لكونه الوعاء الذي يمكن للمتعلم أن يصوغ

فيه ويترجم كل ما تعلّمه ويجرّب فيه كفاءاته سواء ما تعلّق بمهارات الكتابة أو التعبير أو التحصيلي، وتُعدّ الكراس أيضا مرآة للمتعلم يقاس بها شغفه وميوله واحترامه للعلم.

في هذا الصدد ترى الكاتبة **ناجية المالكي** من خلال مقالها في موقع (تورِس) للأخبار والمقالات:

" أثبتت الدراسات التربوية أنه من خلال الكراس المدرسي يمكن تحليل شخصية التلميذ ومعرفة مدى قابليته للدراسة وطلب العلم بصفة عامة. وعلى هذا الأساس يمكن الجزم بأن العلاقة التي تربط التلميذ بالكراس المدرسي ليست اعتباطية أو ظرفية ويمكن أن تتواصل إلى ما لا نهاية والدليل على ذلك أننا نجد بعض الكهول مازالوا يحتفظون بكراساتهم إلى حد الآن نظرا للعلاقة القوية التي كانت تجمعهم بكراساتهم عندما كانوا تلاميذ". (ناجية المالكي، 2009)

وقد اعتمد الباحث على قياس النتائج من الكراس من حيث أن التلميذ يطبّق فيه كل ما تعلّمه وتدرّب عليه في البرنامج التدريبي ليصوغ كلّ الكفاءات والمهارات والقواعد في تعاطيه مع كرّاسه، ما يمكّنُ الباحث من الغوص أكثر وملامسة مجهوده على كراس المتعلّم ليقيس مجهوده وثمار مكابدته طوال فصل كامل من التدريب والعمل، فالكراس جامع لكل تفاصيل مجهودات المتعلّم وتفاعلاته مع الكتابة. فعلى العكس من ذلك فلو اعتمد الباحث على اختبار الورقة الواحدة التي يختبر فيها المتعلم على أدائه الكتابي فلربما سيكون ذلك إجحافا في حقه من حيث الوقت والظروف النفسية والاستعداد للكتابة، إضافة إلى ذلك أن الاختبار الكتابي مهما تعددت كفاءاته قد لا يكون شاملا لجميع الكفاءات التي تدرّب عليها المتعلم من خلال البرنامج التدريبي.

ومن بين الأسباب التي استدعت إلى أن يكون الاختبار عن طريق كتابات الكراس وجود غالب الدراسات التي اعتمدت على اختبارات بسيطة عن طريق المحاكاة أو الإملاء على المتعلمين، فهذه الطريقة صعبة لا تشمل على جل الكفاءات ومتعلقة بإرهاصات الوقت والظروف النفسية. فالكراس هو الجامع والحقل الذي يمكّن المتعلم من الكتابة فيه بكل عفوية وعناية في القسم أو في المترل ويرى فيه المرآة لشخصيته ويمكن لوليه أو معلمه أن يرشده ويوجهه ويصحح له الأخطاء والانحرافات. كما ان الكراس يبيّن ويوضّح لنا ذلك المنحنى التصاعدي لمستوى الأداء الكتابي للمتعلم ويقدّم لنا مؤشرات ملموسة عن التطور أو التقهقر.

فحول أهمية الكراس تقول المستشارة بشرى عربيات "على المعلمين والمعلمات داخل المدرسة دور كبير في المساهمة في اكتساب الطلبة مهارة الكتابة، وذلك من خلال التدريب باستخدام كراسة الخط وتحفيز الطلبة وعدم التقليل من قيمة الجهد المبذول، مهما كان. كما يمكن عقد مسابقات بين الطلبة كل فترة، لمتابعة هذا الجهد بالتنسيق

مع إدارة المدرسة ومديريات التعليم وتؤكّد على عدم إهمال هذا الموضوع لأن الخط جزء من شخصية الطالب، ويكون ذلك من خلال التقليل من الاعتماد على الأجهزة الإلكترونية " (منى خير، 2022)

2.1.6 خطوات تبنّي الاختبار:

من أجل إنجاح فلسفة العمل بالاختبار الذي تبناه الباحث وهو الاعتماد والتركيز على مكتوبية المتعلم في كراسه، كان لابد للباحث أن يحرص على تنفيذ الخطوات التالية:

1) اعتمد الباحث في دراسته وبناء الاختبار وتصميم البرنامج التدريبي وطريقة العمل والتطبيق والمتابعة في التدريب على خبرته الميدانية والتكوينية موهبه في الخط العربي وتجربته في التدريس وخلفيته الأكاديمية في التربية وعلم النفس.
2) خبرة الباحث في منصبه كمرشد نفسي في المؤسسة واحتكاكه بالمتعلمين من خلال العديد من البرامج والأنشطة البيداغوجية، جعلت منه يواكب العديد من الإشكالات التربوية والبيداغوجية والسلوكية، وكان من بينها ملاحظة التباين الكبير في مستوى الأداء الكتابي بين المتعلمين وشكوى الاولياء من ذلك.
3) ترحيب المعلمين والإدارة على السواء بفكرة الدراسة والبرنامج المقترح لتدريب المتعلمين على مهارة الكتابة، آملين تعميم النتائج وابتكار برامج وآليات تساعد المتعلمين على الأداء الحسن في الكتابة.
4) الاطلاع على المقرر الدراسي للغة العربية لسنتي الثالثة والرابعة خاصة ما يتعلق بالكفاءات المطلوبة التي يتم التركيز عليها في مهارات الكتابة والإملاء والتعبير، بهدف أخذ فكرة وإحاطة حول طريقة التقييم.
5) البحث والتنقيب في الدراسات القليلة من الكتب والمجلات العلمية المحكمة والمقالات الالكترونية التي تناولت موضوع تحسين مهارة الكتابة من أجل الاطلاع على البرامج والاختبارات والأدوات المستعملة في الدراسات، فمن بين المراجع التي تم الاستئناس بها وأخذ فكرة عن الاختبار ومعاييره:

- **دراسة ياسر محمد محجوب، هشام إبراهيم 2016**: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الخط العربي لتلاميذ السنة الثالثة من الحلقة الأولى، والتي استخدم فيها الباحثان المنهج والوصفي وشبه التجريبي على عينة تتكون (30) تلميذة باستعمال بطاقات تحوي على مهارات تعلم الحرف العربي وجماليته، وتم قياس مستوى التقدّم عن طريق الاختبارين القبلي والبعدي.
- **دراسة رقية بن عمر 2016**: فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الكتابة، حيث تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (16) تلميذًا، من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة باستخدام مجموعة من الأدوات كاختبار المصفوفات المتتابعة

لرافن لقياس الذكاء، والمقياس التشخيصي لصعوبات تعلّم الكتابة للزيات، واختبار الخط القائم على تقديرات المعلمين، والبرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ بهدف تحسين خطهم.

- **دراسة محمد إسكندر أحمد 2014**: أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والتي أعد فيها اختبارا متكونا من 30 فقرة (الاختيار من متعدد) على عينة قوامها 50 تلميذا من الصف الرابع الابتدائي، وقد بنى برنامجاً تعليمياً لتنمية بعض مهارات الخط العربي (الرقعة). ولتحقيق هدفي البحث اتبع الباحث إجراءات المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، واعتمد فيه على التصميم التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ذا الاختبارين (القبلي والبعدي).
- **دراسة وحيد عبد الرشيد عبد الوهاب 2016**: برنامج مقترح قائم على الأمثال القرآنية لتنمية مهارات الخط العربي وأثره على التحصيل الدراسي في اللغة العربية والتذوق الجمالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والذي أعدّ الباحث فيها اختبارا مستمدا ومبنيا من دليل المعلم في اللغة العربية وكتاب التلميذ، أما البرنامج التدريبي فقد اختار الباحث بعض النماذج الخطية لخطي الرقعة والنسخ مشتملة على الحرف بأشكاله الجمالية المتعددة ومواقعه المختلفة من الجلمة في البداية وفي الوسط وفي النهاية. واشتمل أيضا على جمل وتراكيب وكلمات التي بُنيت عليها التدريبات والنشاطات.
- **دراسة علي محمد علي السمري 2021**: فعالية برنامج مقترح قائم على هندسة الخط العربي لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي ركّز فيها على كراريس التلاميذ لاكتشاف الأخطاء الشائعة في الكتابة، ولتحديد الصعوبات في الكتابة لوضع برنامج علاجي يعالج تلك الصعوبات.
- **دراسة سعد علي زاير، إسراء فاضل أمين 2017**: الكتابة الابداعية ... النشأة والمهارات فيها فصل عن أصل الكتابة ومهاراتها والقواعد التي تحكمها وعن علاقة الكتابة بالمهارات الأخرى كالقراءة والإملاء والتعبير الكتابي.
- **كتاب الأسس الفنية للكتابة والتعبير، فخر خليل النجار 2011**: الذي مكننا من الإحاطة بموضوع الكتابة الإملائية للكلمات وقواعد الكتابة ورسم الحروف والأخطاء التي يجب تفاديها.

6) إعداد المعايير ودرجات التقييم في اختبار الأداء الكتابي.

7) عرض مخطط الاختبار ومحتواه التقييمي على الأساتذة المتخصصين في تعليمية اللغة العربية ومعلمي الطور الابتدائي والمدير البيداغوجي لمؤسسة تاونزة العلمية الخاصة.

8) إطْلاع المعلمين على البرنامج التدريبي وأهدافه ومخرجاته.

9) إرشاد المعلمين إلى التركيز والاهمام بكراريس المتعلمين للغة العربية ومتابعة ما يتلقونه من البرنامج التدريبي.

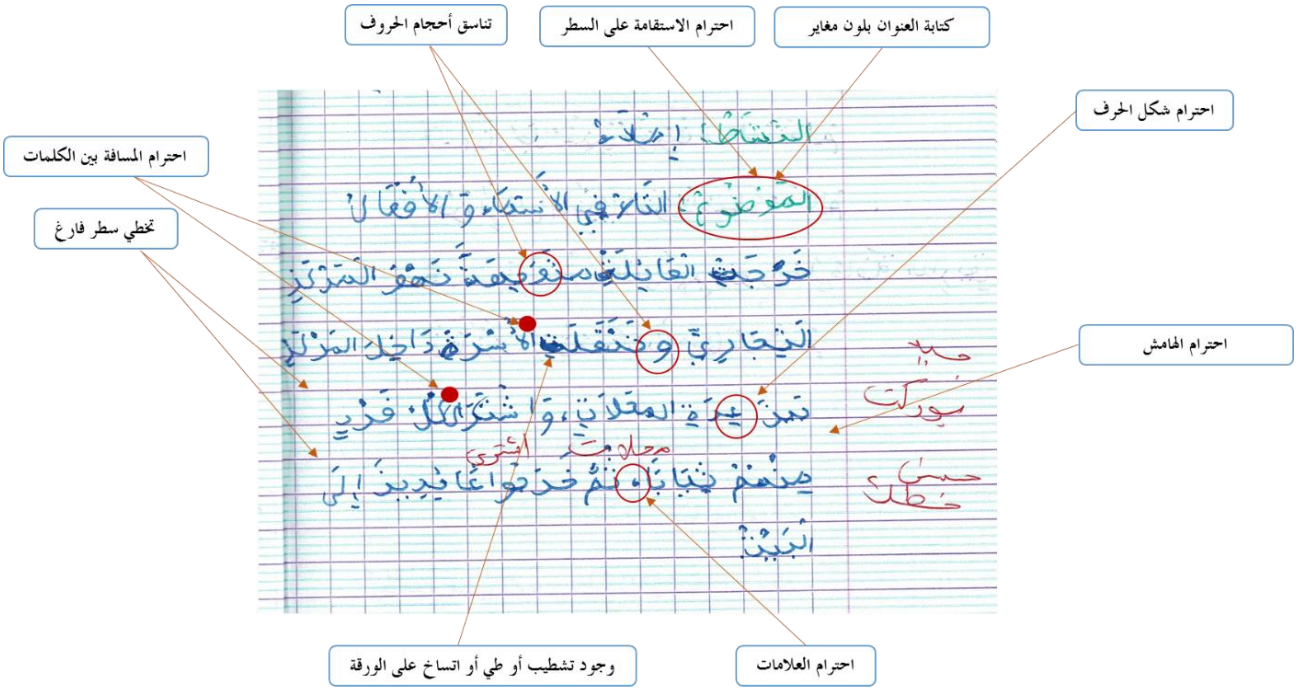
10) التنسيق المحكم مع المعلمين حول آليات التقييم والمتابعة.

11) التنسيق مع المشرف البيداغوجي للطور الابتدائي والمرشد النفسي كذلك حول إمكانية وجود حالات لصعوبات التعلم المتعلقة بعسر الكتابة حتى نتمكن من استبعادها من البرنامج حال وجودها. فكانت القائمة كلها خالية من حالات صعوبة التعلّم.

12) حث المتعلمين على الحفاظ على كراريسهم من التلف أو الضياع لأنهم سيُقيَّمون عليها.

13) إعداد الجداول والحسابات التي يتم من خلالها حساب الاختبارات وقياس النتائج ومقارنتها وتحليلها.

الشكل رقم (19): نموذج تقييم اختبار الكتابة



2.6 البرنامج التدريبي:

1.2.6 الخلفية النظرية المعتمدة لبناء البرنامج التدريبي:

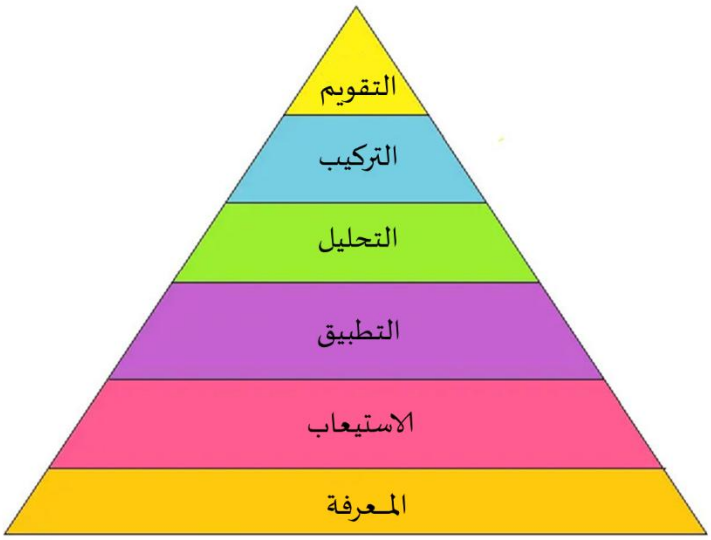
لا يخلو أي برنامج أو اختبار أو خطوة علمية من خلفيات نظرية أو إطار نظري يخدم فكرة المحتوى بطريقة منهجية تستند إلى مرجعية ومعايير. ففي برنامجنا هذا اعتمدنا على نظريتين أساسيتين هما: نظرية تصنيفات بلوم للمستويات المعرفية، والنظرية البنائية المعرفية. وفي متن البرنامج وبطريقة غير مباشرة أو مقصودة قد يتم العمل بنظريات أخرى في إطار التصميم أو المحتوى أو طريقة العمل مع المعلمين.

1.1.2.6 نظرية بلوم:

- **تعريف نظرية بلوم:**

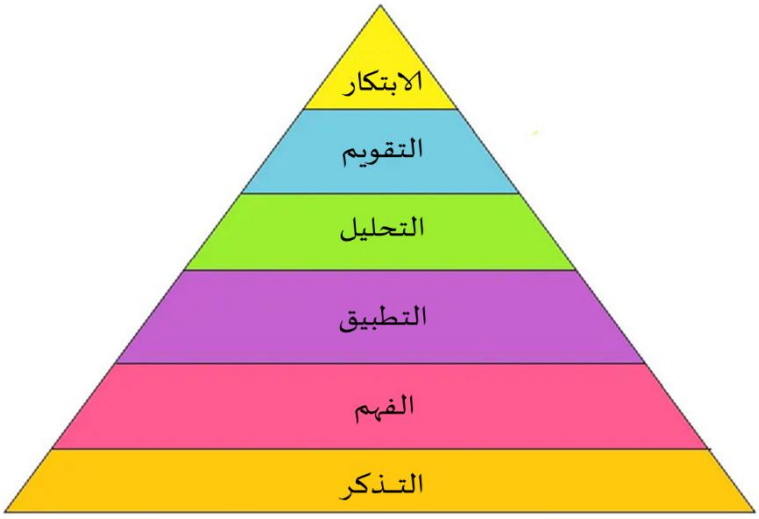
إن أهم نظرية اعتمد عليها الباحث في بناء البرنامج التدريبي هي نظرية **تصنيفات بلوم** **Bloom's Taxonomy** لمجالات التعليم والمستويات المعرفية، والتي تتلاءم مع طبيعة البرنامج التعليمي التربوي السلوكي، فالعالم بنيامين بلوم **Benjamin Bloom** قد قام بتقسيم المجال المعرفي لأهداف التعلم عام 1956 إلى (06) مستويات فرعية، والتي تتضمن مستويات بلوم **Bloom's** التالية: 1/ **المعرفة** **Knowledge** 2/ **الفهم** **Comprehension** 3/ **التطبيق** **Application** 4/ **التحليل** **Analysis** التركيب **Synthesis** 5/ **التقويم** **Evaluation**

الشكل رقم (20): تصنيف بلوم – النموذج القديم



ولكن قام كل من أندرسون **Anderson** وكراثهول **Krathwohl** بابتكار لتصنيف جديد في العام 2001، حيث قاما بقلب المستويين الخامس والسادس (التركيب والتقييم) لمستويات ستة هرمية في ضوء مخطط هرم بلوم التالي:

الشكل رقم (21): تصنيف بلوم – النموذج المعدل



➢ **إسقاطات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي:**

تشتمل نظرية بلوم (مع تعديل كراثهول/ أندرسون) في التربية على ثلاثة (03) مجالات أساسية: المعرفية – المهارة – الوجدانية، وهي كلها مجالات متداخلة ومكمّلة لبعضها البعض، فقد حاول الباحث إسقاط الخط المنهجي والعلمي في بناء وتطبيق وتقييم البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

جدول رقم (5): تطبيقات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي على المجال المعرفي:

المجال	المستويات	التطبيقات	الأمثلة
المعرفي	**التذكر**	يحاول المتعلم في هذا المستوى تذكر المعلومات التي تلقاها من خلال استثمار مكتسباته وخبراته التي تلقاها في مساره الدراسي.	تذكره لأشكال واحجام الأحرف الأبجدية وطريقة الكتابة. (أكتب الأحرف التي تحمل ألِفا؟)
	الفهم	يربط المتعلم بين المعلومات ومعانيها عن طريق المستقبلات الحسية الحركية محاولا استخلاص العبر وتبسيط الأمور وتركيبها حتى يستوعبها ويستغلها أحسن استغلال.	ما هي سلبيات عدم مسك القلم او الجلوس بطريقة جيدة؟

	التطبيق	النشاط المعرفي لا يتوقف عند الجانب النظري وتلقي المعلومات وحفظها فحسب، بل يتعداها إلى التطبيق والتجريب واستعمال جميع الحواس لتوظيف معارفه ومهاراته.	بعد التدرّب على كيفية بري القلم وإعداده، يُطلب من المتعلم أن يكتب حرفا او كلمة مستعملا ما تدرّب عليه من قواعد الكتابة.
	التحليل	يستعمل المتعلم في هذا المستوى مهارات حل المشكلة والربط بين الصور والمقارنة بين الأشكال والوضعيات مستعملا مهارتي الملاحظة والتدقيق.	تُقدم للمتعلم صورتان ويطلب منه الآتي: " قارن بين الصورتين واستخرج أهم الفروقات بينهما، مستثمرا القواعد التي تدربنا عليها في كتابة الحرف (ص)؟
	التقويم	تقويم مكتسبات المتعلم مرحلة ضرورية من أجل التحسين والتطوير ومعرفة مواطن الضعف والتفوق وتصحيح الأخطاء وبناء التصورات الصحيحة.	بعد أن يتدرب المتعلمون على كتابة الحرف بشكل سليم وصحيح، يُطلب منهم تدوين الحرف على اللوح البلاستيكي ثم يرفع المتعلم لوحه في وقت محدد ليتم التعرف على الأخطاء.
	الابتكار	بعد تمكن المتعلم من المهارات وقواعد العمل يمكن له أن يبتكر وينشئ ويطوّر ويضيف مستثمرا ملَكاته ووسائل العمل.	من أجل استثمار مخرجات التدريب ينظّم المدرب ورشات إبداعية وفنية للإبداع والفنّ، وعرض أعمالهم ومنجزاتهم التي قاموا بإبداعها في معرض أو تعليقها في فصولهم الدراسية.

جدول رقم (6): تطبيقات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي على المجال المهاري:

المجال	المستويات	التطبيقات	الأمثلة
المهاري	**الملاحظة**	يستعمل المتعلم حواسه من أجل الملاحظة والتمييز والنقد، وقوة الملاحظة تشير إلى سلامة المستقبلات الحسية.	حين يطلب من المعلم تدوين كتابة على اللوح يتم عرضها على زملائه لاكتشاف الأخطاء وإبداء التصويبات.
	التقليد	المحاكاة تعدّ ميزة مهارية من أجل التعلّم واختصار الطريق وربح الوقت والاعتبار من تجارب الآخرين.	عرض فيديوهات توضيحية تدريبية من أجل المحاكاة الاكتشاف والتجريب.

	التطبيق	لابد للمتعلم أن يجرّب ويعيش التجربة ويحوّل المعلومات إلى خبرات ميدانية تساعده على استيعاب الكفاءات.	يقدّم للمتعلمين حصة تدريبية في كيفية قط قلم الخط من أجل استعماله في جمالية الخط العربي، ثم بعدها يتم ممارسة القط فعليا من طرف كل متعلم لترسيخ المهارة.
	الممارسة	يتعلّم المتعلم ويستوعب المواقف التعليمية والتربوية عن طريق التكرار والاستمرارية.	تقدم للمتعلم ورقة بيضاء مكتوب عليها في بداية كل سطر حرف أبجدي، يقوم المتعلم بتدوين الحروف ومحاكاتها بشكل تكراري مستمر حتى يألف على الحرف.
	الإتقان	بعد التدريب والممارسة والتطبيق والمحاكاة بشكل مستمر ومتكرر يأتي الإتقان والتمكّن من المهارة كتتويج لخبرات التعلم.	بعد التدرب على صنع قلم الخط وتكرار الكتابة به عن طريق محاكاة المدرب في طريقة المسك وقواعد الكتابة والأشكال والابعاد، يتمكّن المتعلم من إتقان كتابة الحرف بنسبة كبيرة من الصحّة.
	الإبداع	هي مرحلة الإنتاج والتطوير والابتكار والإتيان بالجديد عن طريق التمكن وقوة الربط بين الأمور حيث يحقق المتعلم ذاته.	ابتكار لوحات فنية أو لافتات يدوّن عليها بعض التعليمات أو القواعد الحسابية أو النحوية وتعلّق في القسم أو المَرافق في المدرسة.

جدول رقم (7): تطبيقات نظرية بلوم على البرنامج التدريبي على المجال الوجداني:

المجال	المستويات	التطبيقات	الأمثلة

الوجداني	**الاستقبال**	ما يطلب من المتعلم في هذا المستوى إبداء الرغبة للانتباه والاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، أو مشكلة معينة، أو حادثة بعينها. وتتراوح نواتج التعلم في هذا المستوى من الشعور البسيط بالأمور إلى اهتمام وانتباه المتعلم لما يجري حوله من حوادث.	عند تقديم تقييم للمتعلمين عن أعمالهم يتقبل المتعلم اخطاءه ويحاول تصحيحها.
	الاستجابة	في هذا المستوى يبدي المتعلّم اندماجه وتأقلمه وتقبّله للموقف التعليمي الجديد، فيشارك ويتفاعل ويتأثّر ويتحمّل النتائج.	يبدي تعاونه مع زملائه أثناء عمل الورشات بالتنسيق والتعاون والمشاركة في الإنجاز.
	إعطاء القيمة (القيميّة)	يعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة روحية جمالية عقائدية أخلاقية للأشياء كالاحترام والتقبل والتقدير والتثمين ...	يثني على زملائه بعد الحصول على علامات جيدة وإتقان كتابة حرف أو الحصول على إنجاز جميل للوحة ويشاركهم الفرحة الجماعية.
	التنظيم القيمي	يسمو المتعلم في هذا المستوى إلى تحمّل المسؤولية وتنظيم أموره والتخطيط للعمل والتوازن بين حريته الشخصية ومسؤوليته نحو نفسه والآخرين.	عند تقديم المدرّب لواجب مترلي أو إنجاز مشروع، يلتزم المتعلم بإنجازه وفق تعليمات واضحة وآجال محددة وبإتقان.
	التذويب	حيث في هذا المستوى ينصهر المتعلّم ليتمثّل القيم المثلى للشخص المتّزن بين اتجاهاته وميولاته وقيمه ومعتقداته التي نشأ عليها.	عندما يقتنع المتعلّم أن الخط العربي جزء من حياته ويمثّل هويته ودينه، يكون ذلك حافزا له بأن يبذل جهدا من أجل تحسين أدائه الكتابي.

وقد حاول الباحث تمثيل هذه المستويات بجميع مجالاتها سواء تعلق الأمر بالبرنامج التدريبي أو الاختبار الكتابي أو أثناء الأنشطة وتفاعلات القسم والمشاريع المنجزة جماعيا أو فرديا.

2.1.2.6 النظرية البنائية المعرفية :

يعتبر **Piaget** أبرز علماء النظرية البنائية المعرفية، والتي تركز علـــى أن المتعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية كما تركز علـــى الإجـــراءات الذهنية للتفكير وتهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، ويكون دور

المعلـــم هو تهيئة بيئة التعلم التي تجعل الطالب يبني معرفته بنفسه. لذلك ركزت النظرية ودعت إلى تبنّي أربعة أبعاد من أجل دعم المتعلّم:

1- **نتعلم لنعرف:** وخاصة المعرفة القابلة للتطبيق في الحياة اليومية، والمعرفـــة المستمرة بمعنى أن يكون المتعلمون أصدقاء العلم طوال الحياة.
2- **نتعلم لنعمل:** وهذا يعني أن يطبق المتعلمون مـــا يتعلمونـــه فـــي حيـــاتهم الواقعية.
3- **نتعلم لنتعايش مع الآخرين:** وذلك بالعمل على اكتشاف الآخرين واحتـــرام ثقافتهم وقيمهم والتفاعل معهم.
4- **نتعلم لنكون:** وهذا ما يعني المـــصطلح **Be to Learning** وهـــو ذلـــك التعلم الذي يحقق للمتعلمين أنفـــسهم ذواتهـــم وآمـــالهم وشخـــصياتهم واستقلاليتهم وتنمية مواهبهم.

فمن هذه الأبعاد التربوية السابقة يتبين أن التعلم النشط في البرامج القائمـــة على البنائية هو ذلك التعلم الذي يركز بشكل رئيس على المتعلم وإيجابياته أثناء عملية التعلم وهو ما يتفق مع ما قدمته النظرية البنائية من تحليـــل لكيفيـــة بناء المتعلم لمعرفته، وتحويل التركيز من العوامل الخارجية التـــي تـــؤثر فـــي التعلم إلى العوامل الداخلية، أي أن التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقـــل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية وما يوجد لديـــه مـــن فهـــم ســـابق – خبراته السابقة – وقدرته علي التذكر، وأنماط تفكيره وكل ما يجعل التعلم لديـــه ذا معني. (أمل محمد القداح، 2017: 05)

وتُعد المدرسة البنائية من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، وهي تتداخل مع الإدراكية في كثير من النقاط إلا أنها تتميز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم. والمدرسة البنائية لها أكثر من منظور في التعلم وهي بشكل عام تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وان التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم يتم الموائمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد وأن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعيه وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه. (عصام حسن الدليمي، 2014: 50)

➢ **إسقاطات النظرية البنائية المعرفية على البرنامج التدريبي:**

فكما اتفق العلماء والباحثون والتربويون في العصر الحديث ضمن إهداف النظرية البنائية المعرفية حول أهمية التفاعل الإيجابي بين العناصر الثلاثة للعملية التربوية: المتعلم/ المنهاج الدراسي/ المعلم ضمن البيئة التعليمية، فإن هذه التفاعلات تحكمها مبادئ أساسية حاول الباحث إسقاطها على البرنامج التدريبي من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (8): تطبيقات النظرية البنائية المعرفية على البرنامج التدريبي:

الرقم	المبدأ	الأمثلة
1	التهيئة بشكل محفز	تبدأ الحصة بفيديو تحفيزي حول جمالية الخط العربي، بهدف جلب الاهتمام والتركيز والاستمتاع بجمال الخط العربي.
2	صياغة الأهداف التعليمية	تحديد الأهداف العامة والجزئية في البرنامج، وكذلك في بداية كل حصة.
3	تنوع عرض المحتوى	تنويع الوسائل والأدوات والأنشطة بين الفردية والجماعية وبين النظرية والتطبيقية وبين الكتابية والأدائية وبين ما هو في عملي وتطبيقي في القسم وما هو واجب منزلي يقوم به بمفرده او مع أسرته.
4	البناء المعرفي	التدرج في البناء المعرفي من البسيط إلى المعقد ومن الصغير إلى الكبير مثل البداية من الأحرف إلى الكلمات إلى الجمل، والانطلاق دوما يكون من رصيدهم المعرفي وما يكتسبونه من معارف أولية ليتم البناء عليها بهدف التوجيه أو التصحيح أو التعديل أو تقويم.
5	وسائل التقويم المعرفي	يخضع المتعلم عند نهاية كل درس إلى تقويم المكتسبات والمعارف التي تدرّب عليها من أجل الترسيخ والاستيعاب والتطبيق والتعميم، بطرق متعددة ووسائط وأدوات مختلفة: فأحيانا عن طريق المنافسة بين التلاميذ بشكل فردي أو جماعي، وأحيانا عن طريق المشاركة في إنجاز مشاريع، وأحيانا أخرى عن طريق التقويم الذاتي بتوفير المحكات.

2.2.6 التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

هو برنامج متنوع مخطط ومصمم بهدف تحسين مهارة الكتابة لدى المتعلمين قام بإعداده الباحث بناء على المطالعة والبحث واعتماده على الخبرة الميدانية واكتسابه لمهارة الخط العربي بموهبة، حاول الباحث التوازن بين النظري والتطبيقي مستغلا الكثير من أدوات العمل، مستجمعا كل الكفاءات الكتابية التي يحتاجها المتعلم في مستواه التعليمي، مستندا على خلفيات نظرية لنظريتي: تصنيفات بوم المعرفية، والنظرية البنائية المعرفية لجان بياجيه، حيث تم التدرّج من التحكم في فضاء الورقة مرورا بهندسة شكل الحرف وأبعاده ثم الكلمة ثم الجملة ثم الفقرة ثم جمالية الخط العربي، وبعض القواعد الإملائية والكتابية التي يحتاجها المتعلم. واشتمل البرنامج على المستندات والوثائق

المساعدة على الفهم والتطبيق والتمرُّن على الكتابة الصحيحة ثمّ المشاريع التي تتوّج عمل المتعلم طوال المحاور المدروسة. وقد قام الباحث بالتدريب بنفسه ضمانا للعمل المتقن والتمكّن من المادة ولأخذ الملاحظات ومجريات الأحداث بعين الاعتبار.

3.2.6 حدود البرنامج التدريبي:

بعد التفكير مليا ودراسة بيئة العمل وإعداد المادة التدريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي وفق الحدود الآتية:

1.3.2.6 الحدود الزمنية:

استغرق تطبيق البرنامج التدريبي مدة فصل كامل (03 أشهر من فيفري – أفريل 2022) بمعدل (01) ساعة كاملة لكل فوج دراسي لكل أسبوع، ويتم توزيع الحصة حسب هدف كل درس ومحور تدريسي وحسب الأنشطة، فأحيانا تتعدى الساعة بعد إذن معلم الحصة اللاحقة.

2.3.2.6 الحدود المكانية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة للتربية والتعليم داخل الصفوف الدراسية لكل مستوى، والمؤسسة الكائن مقرّها بتراب مدينة **بني يزقن** ببلدية **بنورة ولاية غرداية**. المؤسسة متحصلة على الاعتماد من وزارة التربية الوطني تحت رقم: 2010/112م الموافق لـــ : 1432هـــ. تحوي 4 أطوار تعليمية: التحضيري/ الابتدائي/ المتوسط/ القانوي.

3.3.2.6 الحدود البشرية:

شمل البرنامج التدريبي (53) متعلما من الطور الثاني الابتدائي (السنة الثالثة – الرابعة) موزعين على فوجين دراسيين مستقلين.

4.3.2.6 نوع التصميم التجريبي:

صممت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) والتي يتم إجراء الدراسة على المجموعة نفسها باختبارين الأول قبلي (قبل إجراء البرنامج التدريبي) واختبار آخر بعدي (بعد إجراء البرنامج التدريبي) ويتم حساب الفروق بين الاختبارين من اجل قياس أثر البرنامج على الأداء الكتابي للمتعلمين.

4.2.6 أهداف البرنامج التدريبي:

- **الهدف العام:** السعي إلى تحسين الأداء الكتابي لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي (الثالثة/ الرابعة) وفق برنامج تدريبي شامل.

الأهداف الجزئية:

- التعرف على الطرق الصحيحة والصحية لمسك القلم والجلوس

- التحكم في فضاء الورقة والاعتناء بنظافة الكراس
- التعرف على الاستعمالات المتعددة للقلم وأنواع أقلام الكتابة والتعامل معها
- تعرف المتعلّم على أشكال وأبعاد وأحجام الحروف وكيفية كتابتها كتابة جيدة
- التعرف على كتابة الكلمة والجملة والفقرة، واحترام استقامة السطر وأحجام الحروف في الكلمة الواحدة، وتناسق الكلمات وبناء الجمل والفقرات وفق نظام محكم وترتيب.
- التعرف على القواعد الإملائية الصحيحة.
- التعرف على جمالية الخط العربي من خلال الصور والفيديوهات التحفيزية
- تحفيز المتعلمين على المشاريع التي تثير الدافعية والشغف في الكتابة
- تحبيب الكتابة لدى المتعلمين بعيدا عن أساليب الإكراه والإجبار
- تنمية الجانب الجمالي والذوق السليم لدى المتعلمين

5.2.6 الأساليب المنتهجة في إجراء البرنامج التدريبي:

لقد حرص الباحث على انتهاج أساليب وأنشطة من شأنها أن تجعل البرنامج التدريبي يحقق أهدافه التي سطّرها آخذا بعين الاعتبار متطلبات الفئة المعنية والمدّة الزمنية للبرنامج وطبيعة المادة:

- التحفيز (تشجيع المبادرات – الهدايا من أقلام واوراق – تعليق الأعمال المميّزة – الإشادة بالأعمال إعلاميا في صفحات المؤسسة...)
- تغيير الأجواء من حين لآخر بتقديم قصص أو مشاهدة فيديوهات تربوية هادفة أو ممارسة حركات للاسترخاء أو الرياضة بهدف القضاء على الملل بسبب وجود بعض الحصص في نهاية الدرام أين يكون المتعلمون منهكين ولا يركزون.
- استعمال تقنية المحاكاة بعد عرض الفيديوهات أو عرض لوحات فنية أو تقديم شروحات من طرف الباحث الذي ينشط الحصة لتكون لهم حافزا على العمل والتقليد.
- تقسيم الوقت ووضع الأهداف من بداية الحصة حتى يتشارك المتعلمون مع المنشط حول سيرورة الحصة.
- التركيز على أسلوب الورشات أثناء التعلّم من أجل التطبيق واستعمال الحواس بعيدا عن ا التنظير وتلقّي المعلومات.
- تفقّد كراريس المواد من حين لآخر من أجل التأكّد على تطبيق التعليمات والتدريبات والإرشادات التي يتحصلون عليها في الحصّة.
- تقديم الواجبات المترلية من أجل إشراك الأسرة في العمل او اطلاعها على اهتمامات أبنائهم وإنجازاتهم وتوفير البيئة الإيجابية المترلية والأدوات اللازمة للعمل.

- الإبداع في تقنيات الكتابة: استعمال التراب للكتابة الحرة/ صناعة القلم بأيدي المتعلمين: قلم الرصاص- قلم القصب/ استعمال القلم المزدوج في الكتابة...

6.2.6 المجالات الأساسية لبناء البرنامج:

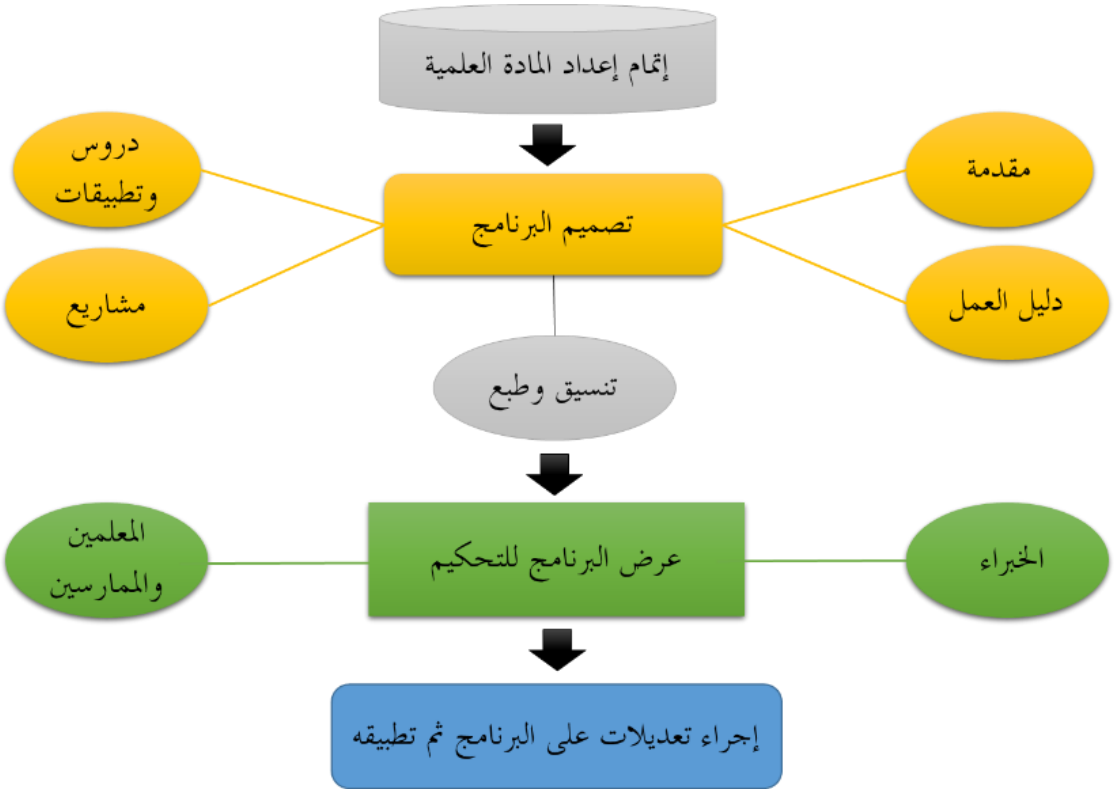
سعى الباحث إلى تغطية الجوانب المهمّة من التدريب والتي بنيت على أسس تربوية وفلسفية نظرية وهي ثلاثة: المعارف – المهارات – الأنشطة. معتمدا على مبدأ التوازن والمرونة في التداول بينها.

- ✓ **المعارف:** يتدرب المتعلم على الأشكال الصحيحة للحروف وأحجامها وأبعادها والتناسق بينها في الكلمات باختلاف امكنتها وأوضاعها وعلامات الوقف ومحلاتها ومعانيها والقواعد الإملائية. والتعرّف على أنواع الخطوط وكيفية الكتابة، وتصحيح وضعيات الجلوس وكيفيات التحكم في القلم وأثرها على الأداء الكتابي للمتعلم، وكذلك التعرف على أدوات الكتابة وكيفية استعمالها وإعداد البعض منها يدويا.
- ✓ **المهارات:** لابد للمتعلم ان ينتقل من الجانب المعرفي والنظري إلى التطبيق واستعمال الحواس وملامسة الأشياء وتعلم أنواع الخطوط واكتشاف الجديد، فحين يتعرف المتعلم على كيفية بري قلم الرصاص وإعداده للكتابة يشعره ذلك بالإنجاز وتحقيق الذات ويساهم ذلك في حبّه واعزازه بكتابته، ويكون المتعلم متنقلا في الكتابة بين الورقة أحيانا وبين اللوح والسبورة أحيانا أخرى، ويتدرب على المحاكاة والتقليد وعلى العمل وفق جماعة وتقبل الاختلاف ومستويات الإدراك الحسي والحركي.
- ✓ **الأنشطة:** لكل كفاءة قاعدية أنشطة تحكمها ومخرجات من شأنها أن تؤكّد استيعاب المكتسبات ومدى التحكم فيها، وتوجد أنشطة داخلية وسط الصف وأخرى مترلية أو لاصفية تُعقد أحيانا من أجل التدرّب على استيعاب الكفاءة وأحيانا أخرى من أجل تغيير الأجواء فقط أو اكتشاف المواهب. فالمعارض والمجلات الحائطية والمسابقات الداخلية بين المجموعات كلها أنشطة من شأنها أن تحفز المتعلم أكثر على الإنجاز وتقدير الذات وحب التعلّم.

7.2.6 مراحل تطبيق البرنامج:

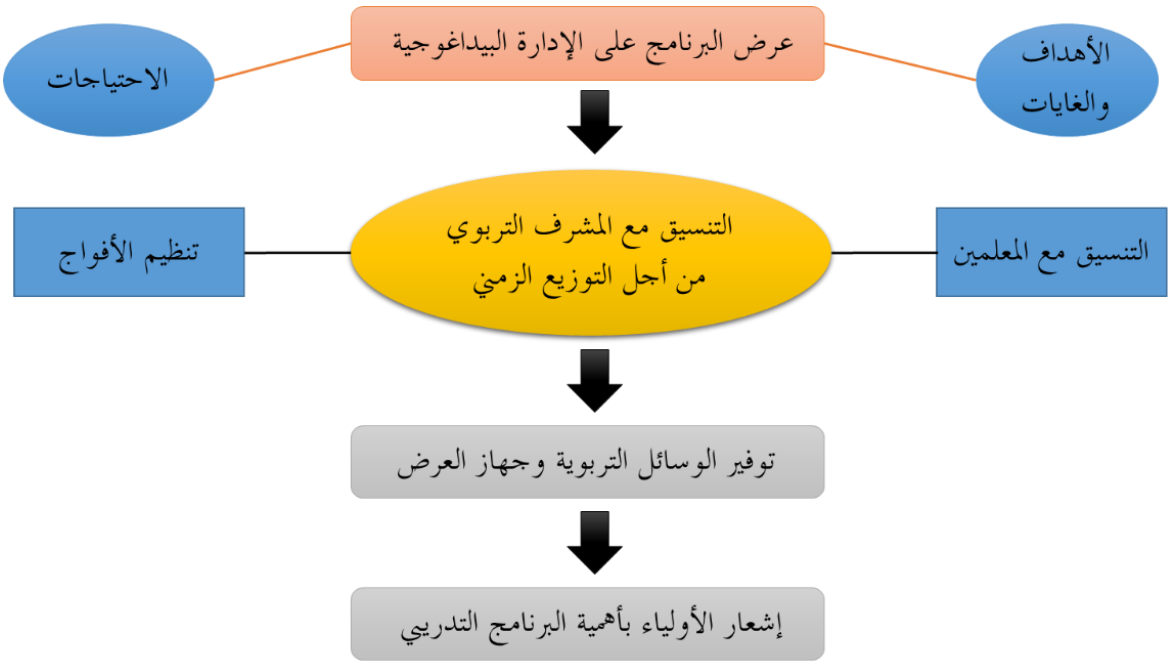
1.7.2.6 المرحلة الأولى:

الشكل رقم (22): المرحلة الأولى من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي



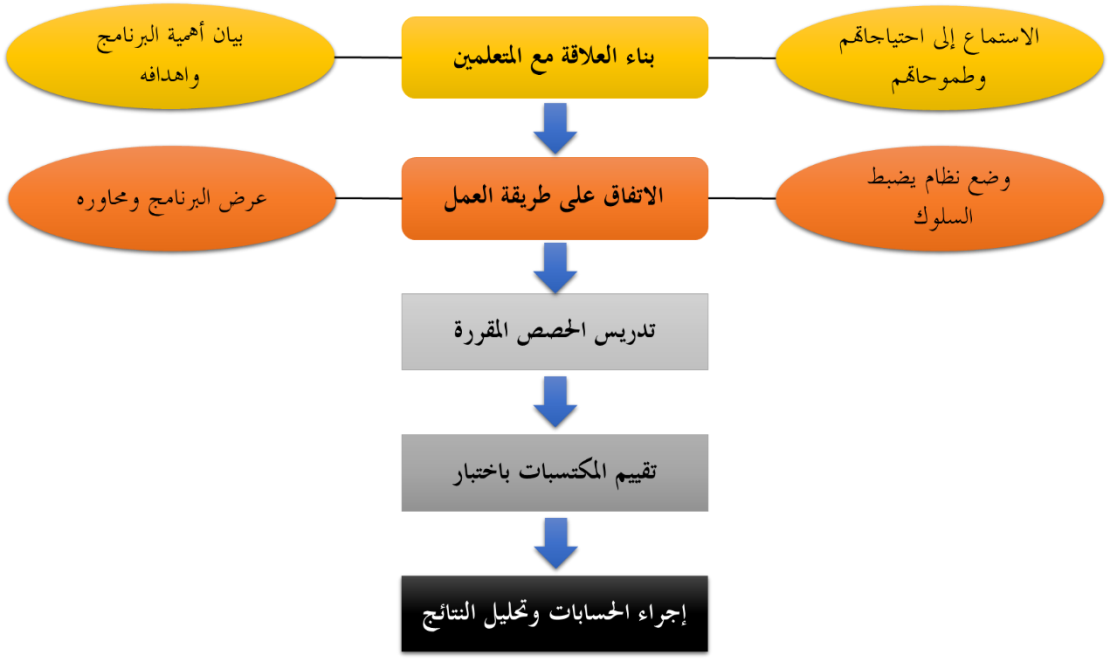
2.7.2.6 المرحلة الثانية:

الشكل رقم (23): المرحلة الثانية من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي



3.7.2.6 المرحلة الثالثة:

الشكل رقم (24): المرحلة الثالثة من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي



الهيكل العام للبرنامج ومحتواه:

جدول رقم (9): هيكل محتوى البرنامج التدريبي

مقدمة حول البرنامج وأهميته وأهدافه		
تعليمات العمل		
الفصل الأول		
المبحث الأول	أهمية الخط لدى المتعلم	
المبحث الثاني	العوامل المؤثرة في الأداء الكتابي لدى المتعلم	
	عوامل ذاتية	عوامل خارجية
الفصل الثاني		
المبحث الاول	طرق علاج ومتابعة لتحسين الكتابة لدى المتعلّم	
المبحث الثاني	مشاريع تطبيقية مقترحة لتحسين الكتابة لدى المتعلّم	
الفصل الثالث: توزيع البرنامج (السنة الثالثة ابتدائي)		

الشهر	الأسبوع	رقم الحصة	الدرس	الإجراء	طبيعة العمل
فيفري	1	1	التحكم في فضاء الورقة	مدخل	تفاعلي
		2		تطبيق1	فردي
	2	3		تطبيق2	فردي
		4		تطبيق3	فردي
	3	5		تطبيق4	تعاوني
		6	تناسق الحروف (ب-ت)، (ل-ر)	مدخل	تفاعلي
	4	7		تطبيق	فردي
		8	تناسق الحروف (ل-ص)، (ف-م) (ب-ت)، (د-ر) ، (ل-ص)، (ف-م)	مدخل	تفاعلي
مارس	1	9		تطبيق1	فردي
		10		تطبيق2	تعاوني
	2	11	تناسق الحروف (ط-ع) ، (هـ-ي)	مدخل	تفاعلي
		12		تطبيق	فردي
أفريل	1	13	تناسق الحروف (ب-ت) ، (ل-ر) ، (ل-ص) ، (ف-م) (ط-ع) ، (هـ-ي) ، (ن-كـ) ، (و-ح)	مدخل	تفاعلي
	2	14		تطبيق1	فردي
	3	15		تطبيق2	تعاوني
	4	16	تناسق الكلمة	مدخل	تفاعلي
		17		تطبيق1	فردي
ماي	1	18		تطبيق2	تعاوني
		19		تطبيق3	تعاوني
	2	20	تناسق الجملة	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	3	21	تناسق الجملة (مواضع التعجب والاستفهام)	مدخل	تفاعلي
				تطبيق1	تفاعلي
	4	22		تطبيق2	فردي
الفصل الرابع: توزيع البرنامج (السنة الرابعة ابتدائي)					

الشهر	الأسبوع	رقم الحصة	الدرس	الإجراء	طبيعة العمل
فيفري	2	1	تناسق الفقرة	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	3	2	تناسق الفقرة (نظافة الكراس)	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	4	3	(سرعة الكتابة)	تطبيق	فردي
مارس	1	4	جمالية الخط (عرض مرئي – فيديو)	مدخل	تفاعلي
	2	5		مدخل	تفاعلي
		6	(عرض كتابي – نسخ متنوعة)	تطبيق	فردي
	3	7	(تدريب على إعداد قلم الخط) (تدريب على مسك قلم الخط)	تطبيق	تفاعلي
		8	جمالية الكرّاس (الرسومات التخطيطية)	مدخل	تفاعلي
		9		تطبيق	فردي
أفريل	2	10	جمالية الكرّاس (رسم الجداول)	تفاعلي	مدخل
		11		تطبيق	فردي
	3	12	جمالية الكرّاس (منهجية كتابة الوضعية الادماجية في مادة الرياضيات)	مدخل	تفاعلي
		13		تطبيق	تفاعلي
	4	14	جمالية الخط (كتابة الأرقام)	مدخل	تفاعلي
		15		تطبيق	فردي
ماي	1	16	جمالية الخط (السرعة في الكتابة)	مدخل	تفاعلي
	2	17		تطبيق	فردي
	3	18	جمالية الخط (التدريب على استعمال قلم القصب الخاص بالخط العربي)	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	4	19		تطبيق	فردي
		20		تطبيق	فردي
		21		تطبيق	فردي

7. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.7 حساب الصدق والثبات لاختبار الأداء الكتابي:

1.1.7 حساب الصدق:

1.1.1.7 صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

قام الباحث بعد إعداد محتوى الاختبار الذي يقيس مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين من خلال عرض معايير الاختبار ونماذج الكتابة المنتقاة من كراس القسم للغة العربية بمعية البرنامج التدريبي من أجل الاطلاع على الأهداف العامة والكفاءات التي يتم تدريب المعلمين عليها، وتم عرضها على الأساتذة المختصين في اللغة العربية مستوى الطور الابتدائي من أجل تقديم آرائهم حول مناسبة معايير الاختبار وشموليته لمكونات البرنامج التدريبي، وتم وضع جوانب تقييم المعيار حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (10): جوانب تقييم معيار اختبار الأداء الكتابي لدى المحكمين

	جوانب التقييم	الدرجة
المعيار	تمثيله في البرنامج التدريبي	%25
	الدرجة الممنوحة عليه في الاختبار	%25
	سهولة قياسه	%25
	سهولة تطبيقه	%25

وهذا الجدول يبين درجات اتفاق المحكمين على معايير الاختبار:

جدول رقم (11): يبين درجة اتفاق المحكمين على معايير اختبار الأداء الكتابي

الرقم	المعيار	نسبة الاتفاق	الرقم	المعيار	نسبة الاتفاق
1	احترام أشكال الحروف	**%90**	7	كتابة العناوين بلون مغاير	**%90**
2	تناسق أحجام الحروف بتعدد أمكنتها	**%100**	8	تسطير العناوين	**%85**
3	احترام المسافة بين الكلمات	**%100**	9	احترام الهامش	**%100**

4	احترام الاستقامة على السطر	**%100**	10	عدم وجود اتساخ على الورقة	**%100**
5	احترام العلامات (النقطة/ الفاصلة/ الاستفهام)	**%90**	11	عدم وجود تمزيق أو طيّ في الورقة	**%100**
6	ترك سطر فارغ بين كل سطري كتابة	**%100**	12	عدم وجود تشطيب على الورقة	**%100**

يتبين لنا من خلال الجدول (**11**) نسبة الاتفاق على المعايير الموضوعة الممثلة للبرنامج التدريبي المقترح، فكانت النسب متقاربة (**85 %– 100%**) بين **07** محكمين، والذين تنوّعت خبراتهم وتخصصاتهم الميدانية، بين معلّم وأستاذ جامعي وخطّاط ممارس ومدرّب متخرج من المدرسة العليا للفنون. وقد تم وضع أدنى نسبة اتفاق للتحكيم على البرنامج لكل معيار هي (**80%**). لذلك يمكن لنا القول في النهاية بأن الاختبار بجميع معاييره مقبول ويقيس الكفاءات المتدرَّب عليها في البرنامج التدريبي.

2.1.1.7 الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية بعد اختيار عينة عشوائية طبقية والتي كان عددها (**20**) متعلما ترتيبا تصاعديا من أدنى درجة إلى أعلى درجة ثم قسموا إلى مجموعتين وثم اختيار ما نسبته (**33%**) من العينة، فالمجموعة الأولى تقدر ب: (**8**) متعلمين من الذين تحصلوا على درجات متدنية من اختبار الأداء الكتابي والمجموعة الثانية تقدر ب: (**7**) متعلمين من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة من اختبار الأداء الكتابي، والجدول التالي يبيّن نتائج الفروق بين المجموعتين:

جدول رقم (12): يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العيّنة الدنيا وأفراد العيّنة العليا على اختبار الأداء الكتابي

العينة / المتغير	العينة الدنيا = 08		العينة العليا = 08		اختبار "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاختبار الكتابي	58,25	2,31	49,12	1,45	09,43	**دال عند مستوى (α=0,05)**

يتبين من الجدول (**12**) أ ن قيمة "**ت**" المحسوبة والتي تساوي = **09,43** لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0,05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن الاختبار له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وهذا ما يدل على صدق الاختبار.

3.1.1.7 الصدق التكويني/ الاتساق الداخلي (بين كل بند من الاختبار والدرجة الكلية):

ومن أجل التأكد جيدا من صدقيّة الاختبار أجرى الباحث صدق الاتساق الداخلي لكل درجة كل معيار مع الدرجة الكلية للاختبار، وكشفت النتائج ما بلي:

جدول رقم (13): يبين الصدق الداخلي لدرجة كل معيار مع الدرجة الكلية للاختبار

الرقم	المعيار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	احترام شكل الحرف كما تم التدرّب عليه	,551*	0,05
2	تناسق أحجام الحروف بتعدد أمكنتها	,670**	0,01
3	احترام المسافة بين الكلمات	,641**	0,01
4	احترام الاستقامة على السطر	,542*	0,05
5	احترام العلامات (النقطة/ الفاصلة/الاستفهام والتعجب/ نقطتا القول)	,690**	0,01
6	ترك سطر فارغ بين كل سطري كتابة	,690**	0,01
7	كتابة العناوين بلون مغاير	,676**	0,01
8	تسطير العناوين	,743**	0,01
9	احترام الهامش	,555*	0,05
10	عدم وجود اتساخ على الورقة	,673**	0,01
10	عدم وجود تمزيق أو طيّ في الورقة	,660**	0,01
12	عدم وجود تشطيب على الورقة	,650**	0,01

يتبيّن لنا جليا من خلال الجدول (13) أن جميع معايير الاختبار الــ 12 دالة عند مستويات الدلالة (0,01) والدلالة (0,05)، ما يشير إلى صحة المعايير وتمثيلها لكفاءات الاختبار.

2.1.7 حساب الثبات:

1.2.1.7 طريقة ألفا كرونباخ:

تمّ حساب درجة الثبات للاختبار ككل بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha de cronbach) وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (14): يبين درجة الثبات الكلي للاختبار عن طريق ألفا كرونباج

الاختبار	المعايير	قيمة ألفا كرونباخ
الأداء الكتابي	12	0,712

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أ ن معامل الثبات باستخدام (ألفا كرونباخ) بالنسبة للاختبار ككل بلغ (0,71) وهي قيمة مقبولة لتبني الاختبار.

2.2.1.7 طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (15): يبين درجة الثبات الكلي للاختبار عن طريق التجزئة النصفية

الاختبار	المعايير	معادلة سبيرمان	معادلة جوتمان
الأداء الكتابي	12	0,79	0,79

يبدو من الجدول (15) بعد اتباع طريقة التجزئة النصفية للاختبار لحساب الثبات أن قيمته بعد التصحيح والتي تبلغ (0,79)، وهي قيمة مقبولة من أجل تبني الاختبار والاعتماد عليه.

2.7 تحكيم البرنامج التدريبي:

إن طبيعة البرنامج التدريبي ومحتواه تستدعي التمكن في بعض التخصصات التي يشتمل عليها: الجانب المنهجي وتراتبية الطرح وتدريجه، الجانب التصميمي للبرنامج وإخراجه، الجانب البيداغوجي والكفاءات المستهدفة من التدريب. كلها جوانب جعلت من الصعب الحصول على الإجابات من طرف المحكمين (إرسال 6 طلبيات للتحكيم وتمت الاستجابة من 01 محكّم فقط)، من أجل ذلك قسم الباحث المحكمين على حسب تخصصاتهم من أجل الحصول على تقديرات متنوعة يتم جمعها والاستفادة منها، وتم التركيز أكثر على المعلمين والتربويين الذين يمارسون مهنتهم في الميدان ويحتكون بالمتعلمين، فقد كانت التقديرات العامة لمحكومية البرنامج التدريبي كالآتي:

جدول رقم (16): يبين نتائج تحكيم الأساتذة للبرنامج التدريبي المقترح

الرقم	الجانب الملاحَظ	الحكم			النسبة المئوية	الملاحظات
		مناسب	يحتاج تحسينا	غير مناسب		
1	وضوح أهداف البرنامج	7	0	0	100%	شاملة متكاملة بنائية
2	أهمية البرنامج	7	0	0	100%	تخدم الكفاءات
3	المنهجية العامة	6	1	0	86%	وضع مقدمة نظرية
4	الجانب البيداغوجي (الكفاءات المستهدفة)	5	2	0	72%	إضافة تطبيقات وأنشطة توفير أداوت عمل ملموسة
5	التصميم العام	6	1	0	86%	تصميم مستندات جديدة
6	الفترة الزمنية وكفايتها	7	0	0	100%	ممتازة وكافية

8. خطوات إجراء الدراسة الميدانية:

لكي تكون دراستنا منهجية وذات بعد علمي تحقق أهدافها التي تسعى من أجلها وتجيب عن التساؤلات الموضوعة، حاول الباحث اتباع الخطوات التالية:

1) الشعور بالمشكلة والإحساس بأهمية الموضوع.
2) تحديد متغيرات الدراسة.
3) الإلمام جيدا بموضوع الدراسة والاطلاع على التراث التربوي والدراسات التي تناولت الإشكالية.
4) استشارة ذوي الاخصاص ومناقشة أهداف الدراسة وطرق تناول الموضوع وكيفية إجراء الدراسة.
5) حصر مجتمع الدراسة ودراسة خصائص مرحلة الطور الثاني من التعليم الابتدائي ومتطلباته السيكولوجية والتحصيلية والسلوكية.
6) إعداد أدوات الدراسة من برنامج تدريبي واختبار.
7) تحكيم البرنامج التدريبي واختبار الأداء الكتابي لعينة الدراسة.
8) القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراء الخصائص السيكومترية لأدوات القياس للتأكد من صدقيتها وثباتها.
9) القيام بإجراء اختبار الأداء الكتابي القبلي للمجموعة التجريبية الأساسية
10) القيام بالبرنامج التدريبي لمدة (04) أشهر (فيفري – ماي 2022).

11) تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية للحصول على النتائج النهائية لدراستنا.

12) إجراء اختبار الأداء الكتابي البعدي للمجموعة التجريبية.

13) معالجة النتائج إحصائيا ببرنامج SPSS.

14) مقارنة تأثير البرنامج التدريبي ومدى فعاليته على المجموعة التجريبية بجميع متغيراتها عن طريق القياسين القبلي والبعدي.

15) تفسير النتائج على ضوء الأسباب المنهجية والدراسات السابقة.

16) تقديم توصيات ومقترحات دراسية حول الموضوع.

خلاصة الفصل:

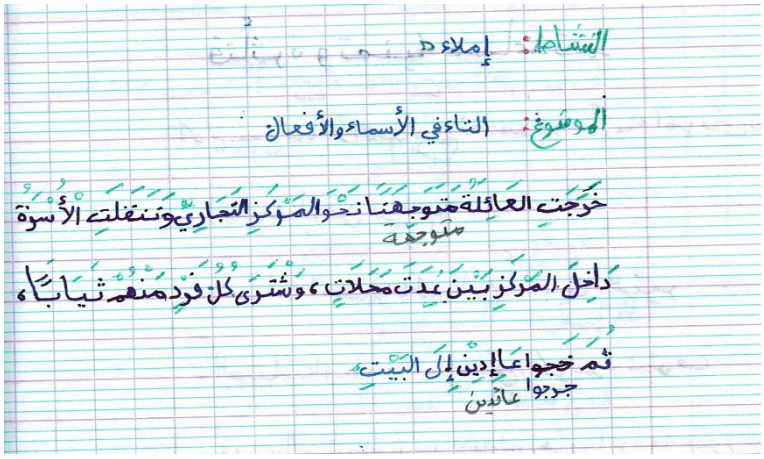
بعد بيان الإجراءات المنهجية وأهم الخطوات التي قام بها الباحث والرحلة المنهجية من إجراء الدراسة الاستطلاعية والأساسية وحساب أدوات القياس واستخلاص النتائج وصدقية المقاييس وثباتها، لم يتبقّ لنا سوى عرض النتائج النهائية للفرضيات الموضوعة للدراسة الأساسية وقياس مدى تحققها أو نفيها على ضوء الدراسات السابقة واجتهادات الباحث وخبرته الميدانية.

تمهيد:

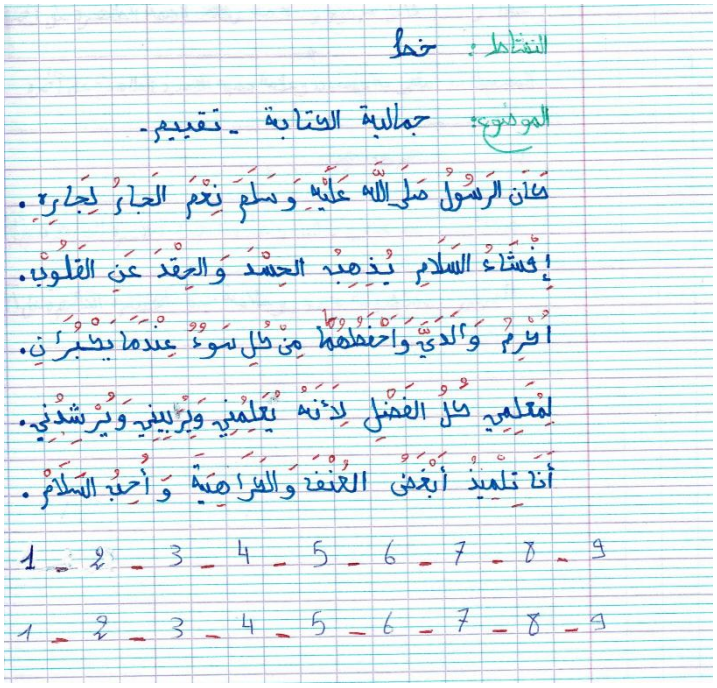
يعتبر هذا الفصل هو المفصلي والذي هو بكورة البحث والاجتهاد والسهر والتجريب والحسابات الدقيقة، وسيكون هذا الفصل عرضا للنتائج المتوصل إليها واختبار للفروض الموضوعة للإجابة عن الدراسة التي تقيس لدنا فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي لمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن، من خلال حساب المتوسطات بين القياسات القبلية والبعدية واستخراج النسب المئوية الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارين، في بيان لمدى التأثير الحقيقي للبرنامج التدريبي الموجه للمتعلمين. ونُردف لكل نتيجة فرضية تفسيرات ومناقشات لها بالعودة إلى الدراسات السابقة واستنتاجات الباحث وآرائه وخبرته.

قبل عرض نتائج الدراسة جميل أن نطّلع على تقدّم أداء المتعلمين من خلال النتائج المبهرة التي لامسناها منهم، فهذه نماذج من كراريس المتعلمين تم اختيارها بشكل عشوائي:

اختبار قبلي

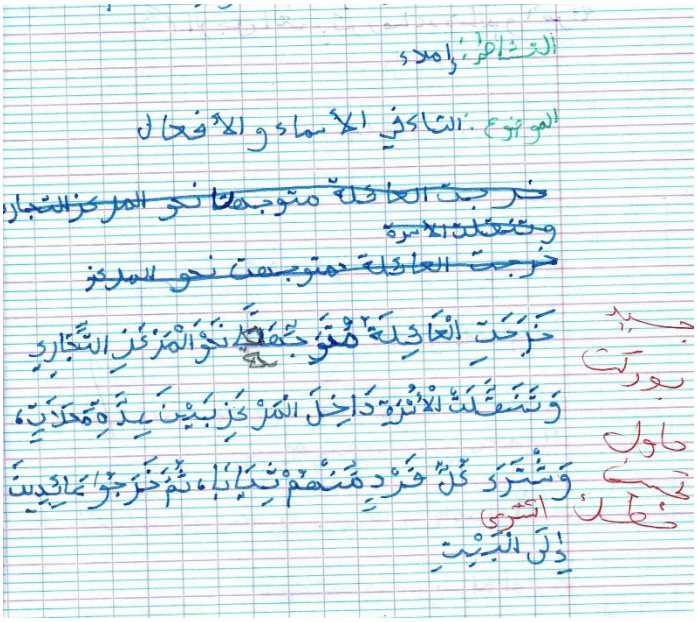

النشاط: إملاء
الموضوع: التاء في الأسماء والأفعال
خرجت العائلة متوجهة نحو المركز التجاري وتنقلت الأسرة
داخل المركز بين عدة محلات، واشترى كل فرد منهم ثيابا
ثم خجوا عائدين إلى البيت

اختبار بعدي

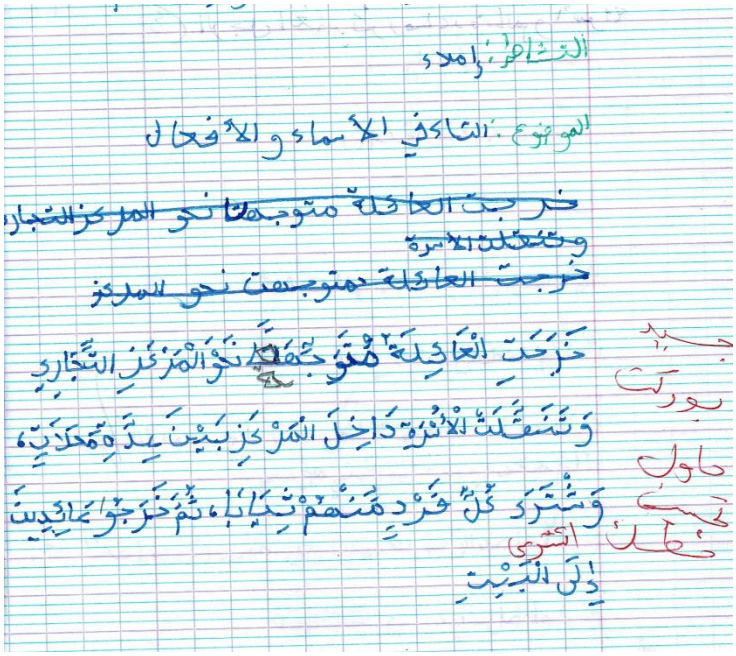

النشاط: خط
الموضوع: جمالية الكتابة - تقييم -
كان الرسول صلى الله عليه وسلم نعم الجار لجاره.
إفشاء السلام يذهب الحسد والحقد عن القلوب.
أحترم والدي وأحفظهما من كل سوء عندما يكبران.
أتعلم كل الفضل لأنه يعلمني ويربيني ويرشدني.
أنا تلميذ أبغض العنف والفراهية وأحب السلام.
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9

الشكل رقم (25): نموذج 01 من كراس القسم يبيّن مدى تحسّن الأداء الكتابي

اختبار قبلي



اختبار بعدي



الشكل رقم (26): نموذج 02 من كراس القسم يبيّن مدى تحسّن الأداء الكتابي

1. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي**" وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "**T-test**" للفروق لعينتين مترابطتين، فكانت النتائج كالآتي:

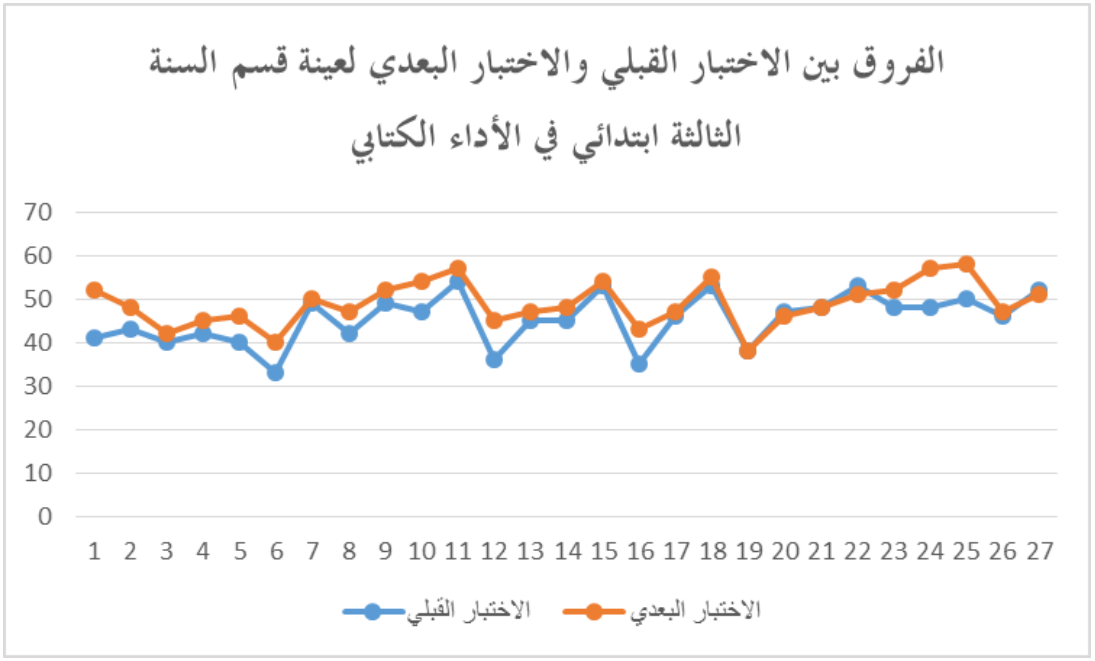
جدول رقم (17): يبيّن مستوى دلالة الفروق "T-test" بين القياسين القبلي والبعدي لمتعلمي السنة الثالثة ابتدائي في اختبار الأداء الكتابي

البيانات / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T-test" المحسوبة	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
القياس القبلي	27	45,29	5,80	5,31	0,000	0,05	دالّة
القياس البعدي	27	48,88	5,13				

يُلاحظ من خلال الجدول (17) أن قيمة "T-test" لعينتين مترابطتين والتي تساوي (**T= 5,31**) وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (**0,000**) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة في الاختبار (**0,05**)، ويعني هذا القبول بالفرض الموضوع بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية، كما نلاحظ بأن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من القبلي، لذلك يمكن لنا الحكم على أن الفروق هي لصالح الاختبار البعدي.

ولكي يكون الباحث دقيقا في عرض النتائج يمكن أن نعرض منحنى التحسن البادية على أداء المتعلمين من قسم السنة الثالثة البالغ عددهم (**27 متعلما**):

الشكل رقم (27): يبين الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمتعلمي قسم السنة الثالثة ابتدائي في درجات الأداء الكتابي



وكما نلاحظ في الشكل (27) أن جلّ درجات اختبار الأداء الكتابي المتعلقة بالاختبار البعدي تستقر في أعلي المنحنى باللون البرتقالي. وهي دلالة واضحة على التحسن الإيجابي لأداء العينة.

2.1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال نتيجة الفرضية الأولى يظهر لنا جليّا تحسن مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي قسم السنة الثالثة ابتدائي من خلال المتوسط الحسابي الذي بلغ (**48,88**) بعدما كان قبل تطبيق البرنامج التدريبي (**45,29**)، والفرق دال بصفة طبيعية. وهذه النتيجة التي سعينا في بحثنا إلى تحقيقها بكل الوسائل بهدف تحسين الأداء الكتابي لدى المتعلمين.

ويمكن لنا تفسير هذه النتيجة بأسباب موضوعية وواقعية تتعلق بالشق التربوي والنفسي، فالمتعلم في هذه المرحلة يسهل عليه التعلم وهو لايزال رطيب الأصابع والسنة الثالثة هي السنة التي يمكن لنا أ نقول بأنها مرحلة بداية التحكم الجيد في القلم والمرحلة التي ينتظم فيها حركيا بعدما كان في سنتي الطور الأول كثير الحركة ويصعب عليه التحكم الجيد في القلم. اما نفسيا فنفسر ذلك بالتحفيز والتعزيز الذي يصاحب عملية التعلم خلال البرنامج أو من خلال تكاثف جهود المعلمين الرامية إلى تحقيق هدف دراستنا وهو أن يرافق المتعلم في ضوء الارشادات المقدَّمة من طرف الباحث في تثبيت التعلّمات التي يتلقاها في البرنامج التدريبي، وكذا الأنشطة المصاحبة للبرنامج التدريبي من عرض الأعمال والمشاريع وحل الواجبات المترلية والمسابقات الداخلية في القسم أثناء ورشات الكتابة ودعم الأولياء لفكرة البرنامج ومخرجاته.

ونتيجة فرضيتنا تتفق مع بعض الدراسات التربوية والنفسية منها دراسة (فريدة تريكي، 2017) والتي خلصت إلى أن التحفيز وحرص المعلمين وتوفير الجو المناسب داخل الغرف الدراسية ودور الأسرة المحفز والمتابع كلها أمور تساهم في تعزيز السلوك الإيجابي للتعلم. بالإضافة إلى دراسة (علي سامي الحلاق، 2018) والتي ترى بأن الدورات والروش التدريبية في مهارات الكتابة والخط تساهم بشكل كبير في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ التعليم الأساسي. ودراسة (هشام إبراهيم عز الدين، 2016) ودراسة (أم هاني رحماني، 2020). وكل هذه الدراسة أشارت إلى أن المتعلم في المرحلة الابتدائية كلما تدرّب جيدا بطريقة منهجية وعلمية كلما ساعد ذلك وساهم في تحسين مستواه الكتابي.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

1.2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي**". وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "T-test" للفروق لعينتين مترابطتين، فكانت النتائج كالآتي:

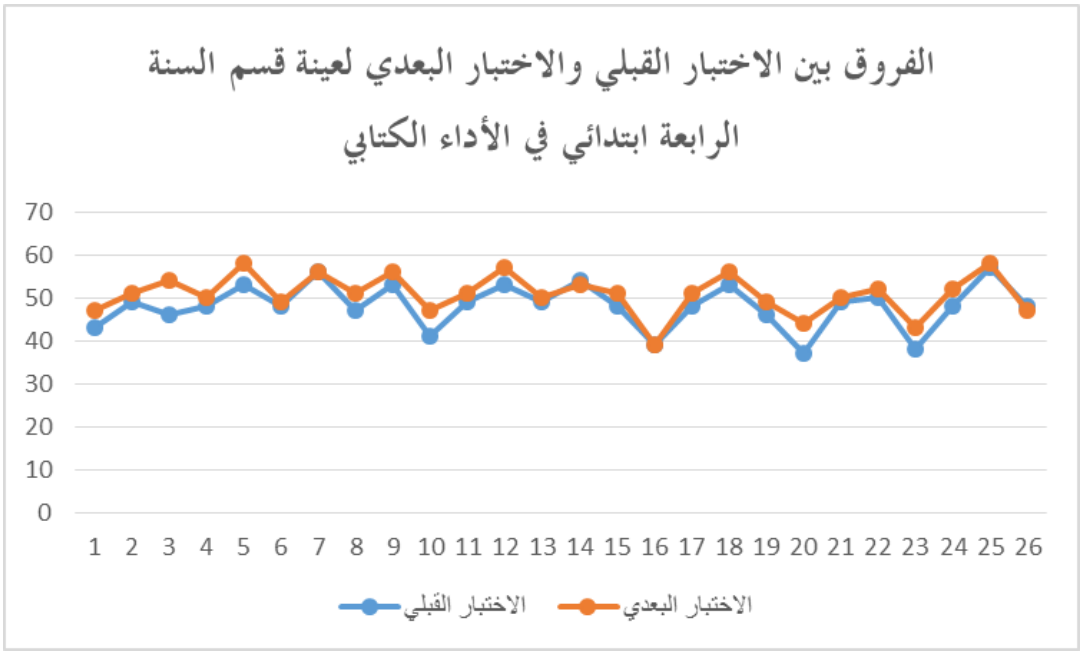
جدول رقم (18): يبيّن مستوى دلالة الفروق "T-test" بين القياسين القبلي والبعدي لمتعلمي السنة الرابعة ابتدائي في اختبار الأداء الكتابي

البيانات / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T-test" المحسوبة	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
القياس القبلي	26	48,08	4,64	6,17	0,000	0,05	دالّة
القياس البعدي	26	50,85	5,19				

يُلاحظ من خلال الجدول (18) أن قيمة "T-test" لعينتين مترابطتين والتي تساوي (**T= 6,17**) وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (**0,000**) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة في الاختبار (**0,05**)، ويعني هذا القبول بالفرض الموضوع بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما نلاحظ بأن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من القبلي، لذلك يمكن لنا الحكم على أن الفروق هي لصالح الاختبار البعدي.

ويمكن لنا أن نتلمس هذا التحسن من خلال عرضنا لمنحنى التحسن البادي في الشكل الآتي:

الشكل رقم (28): يبين الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمتعلمي قسم السنة الرابعة ابتدائي في درجات الأداء الكتابي



يبدو من الشكل (**28**) استقرار درجات الاختبار البعدي أعلى المنحنى كما هو مبين في المنحنى بالنقاط البرتقالية بشكل واضح مما يدلّ على تأثير البرنامج التدريبي على أداء المتعلمين بعد حصولهم على درجات أدنى في الاختبار القبلي، فمن هنا أيضا يمكن لنا أن نحكم بالتأثير الإيجابي للبرنامج على المتعلمين من قسم السنة الرابعة ابتدائي.

2.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نتيجة الفرضية الثانية قد لمحت جليا إلى التحسن البادي على درجات المتعلمين من قسم السنة الرابعة ابتدائي من خلال متوسطات درجاتهم التي كانت قبل إجراء البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تحسين الأداء الكتابي من متوسط يبلغ (**48,08**) إلى متوسط دراجات يبلغ (**50,85**) ودلالة الفروق بين الاختبارين واضحة مقبولة، وهي نتيجة متوقعة من قبل الباحث حيث كانت الدافعية للتعلم والحيوية تسيطر على متعلمي القسم لأن حصتهم كانت من بين الحصص التي يتمنونها لأنها مقرونة بحتي الإبداع والرياضة، وقد ساهم ذلك كثيرا في تحفيزهم نحو البرنامج، وكذا حث وتوجيهات أساتذة قسميهم على الحرص والتركيز والمتابعة والاهتمام لأنهم مقبلون في السنة المقبلة على شهادة التعليم الأساسي وهي مرحلة مفصلية تستلزم منهم إتقان الكتابة وتحسين مستواهم فيها.

فأحيانا أكون في مكتبي للعمل ويقصدني بعض المتعلمين من أجل التباهي بكراريسهم ونوعية الكتابة، وأحيانا أخرى يتفننون في كتابة لوحات أو معلقات في القسم، وبعضهم الآخر يقصدونني من أجل أن أكتب لهم عناوين مجلاتهم التي يقومون بكتابتها بأيديهم كي يتباهوا على أصدقائهم، وآخرون يشاركون في مسابقات حيهم حول أحسن خط أو مجلّة. وهي كلها أمور ساهمت في خلق جو من الاهتمام والتركيز على الهدف والحماس للإنجاز. فالطفل في هذه المرحلة بدأت تضح لديه معالم الطريق نحو اجتياز مرحلة الابتدائي مما يجعله أكثر انضباطا ونضجا وثباتا انفعاليا وتمركزا حول الذات وتطويرها كما تمت الإشارة إلى ذلك في دراسة (صالح بن الصيد، 2023)، فنتائج فرضيتنا تتوافق ما ذهبت إليه دراسة كل من (علواني زينة، 2012) ودراسة (مجدوب وسام، 2022) ودراسة (مصطفى الزقاي، 2011) والتي تطرقت إلى صعوبات ومتطلبات المهارة اللغوية في سن العاشرة.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي**"

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "T-test" للفروق لعينتين مترابطتين، فكانت النتائج كالآتي:

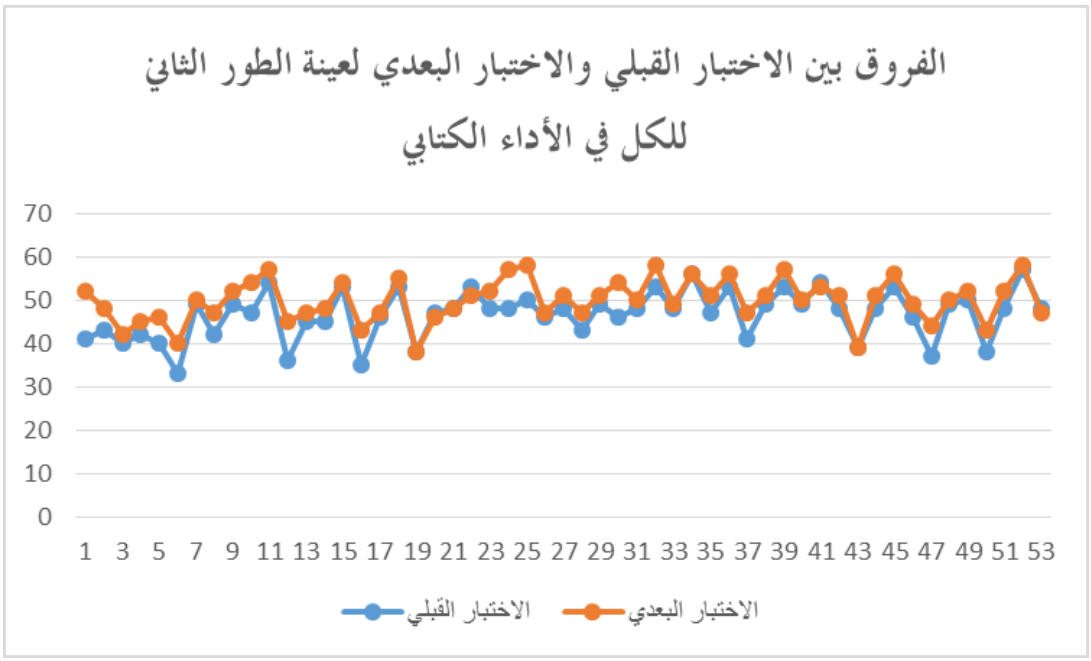
جدول رقم (19): يبيّن مستوى دلالة الفروق "T-test" بين القياسين القبلي والبعدي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل في اختبار الأداء الكتابي

البيانات / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T-test" المحسوبة	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
القياس القبلي	53	46,66	5,63	7,80	0,000	0,05	دالّة
القياس البعدي	53	49,85	4,95				

يُلاحظ من خلال الجدول (19) أن قيمة "T-test" لعينتين مترابطتين والتي تساوي (**T= 7,80**) وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (**0,000**) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة في الاختبار (**0,05**)، ويعني هذا القبول بالفرض الموضوع بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما نلاحظ بأن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من القبلي، لذلك يمكن لنا الحكم على أن الفروق هي لصالح الاختبار البعدي.

ويمكن لنا ان نلحظ هذه الفروق الإيجابية بيانيا من خلال المخطط البياني الآتي:

الشكل رقم (29): يبين الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لعينة الطور الثاني في درجات اختبار الأداء الكتابي



من الشكل (29) يبدو لنا جليا من خلال التباعد بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي بين المنحنى ذات النقاط البرتقالية والمنحنى ذات النقاط الزرقاء، فقد كان للبرنامج التدريبي أثرا إيجابيا على الأداء الكتابي للمتعلمين من الطور الثاني ككل. ويمكن لنا بأن نحكم بأن الفرضية الثالثة قد تحققت، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين وذلك لصالح الاختبار البعدي.

2.3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة قد بينت لنا بوضوح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات العينة ككل من متعلمي الطور الثاني الابتدائي، حيث حصلت العينة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي يبلغ (**46,66**) أما المتوسط الحسابي للاختبار البعدي فيبلغ (**49,85**)، حيث هذا المؤشر يدل على تحقق الهدف من البرنامج وهو تحسين الأداء الكتابي للمتعلمين من قسمي السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بعد تدريبهم على برنامج مهارات تحسين الكتابة، فمبادرة الباحث على استحداث هذا البرنامج الذي كان في الحقيقة نابعا من احتياج واقعي يلبي رغبة الكثير من المعلمين والأولياء بعد ورود الكثير من الملاحظات حول تدني مستوى الأداء الكتابي للأبناء ونقص الاهتمام بالجانب المهاراتي، فكان أولى الخطوات توعية المعلمين حول أهمية البرنامج وأهدافه التي يسعى لتحقيقها، وكذا توفير إدارة المؤسسة – الإدارة البيداغوجية – لكل متطلبات إنجاح البرنامج من وسائل وأوقات وأنشطة.

فكانت الخطة في البداية إحداث كثافة في التوعية والأنشطة والإعلام على طيلة السنة الدراسية مع المتعلمين والمعلمين والإدارة والأولياء عبر قنوات وصفحات والتواصل والمشاريع المتواصلة بالتنسيق مع معلم الإبداع وأساتذة الأقسام للمتابعة الحثيثة لكراريسهم وتطبيق القواعد والمهارات التي تعلموها، ومن بين الفقرات المحفزة للمتعلمين تلك الفيديوهات التحفيزية التي تبرز الخطاطين وهم يقدمون دروسا في الكتابة بشكل محفز وإبداعي يراعي تدرّج المتعلمين في الكتابة. كل هذه الأمور ساهمت بطريقة مباشرة في الاهتمام أكثر في الاتجاه الإيجابي نحو مهارات تحسين الكتابة لدى المتعلمين. فالبعض من المتعلمين من قوة تعلقهم بالبرنامج انتقل اهتمامهم بالكتابة إلى درجة أنهم أصبحوا ينقلون أخبار البرنامج وبعض المهارات التي تدرّبوا عليها إلى زملائهم في المدرسة المسائية الحرّة.

فنتيجة هذه الفرضية تتوافق مع دراسة (محمد علي السمري، 2021) ودراسة (سامي محمد هزايمة، 2017)، ودراسة (ياسر محمد محجوب، 2015)، ودراسة (محمد إسكندر أحمد، 2014)، ودراسة (حنان عوض، 2014)، ودراسة (نجوى أحمد خصاونة، 2012)، ودراسة (ياسر محجوب السيد، 2007).

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

1.4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس**"

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "T-test" للفروق لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كالآتي:

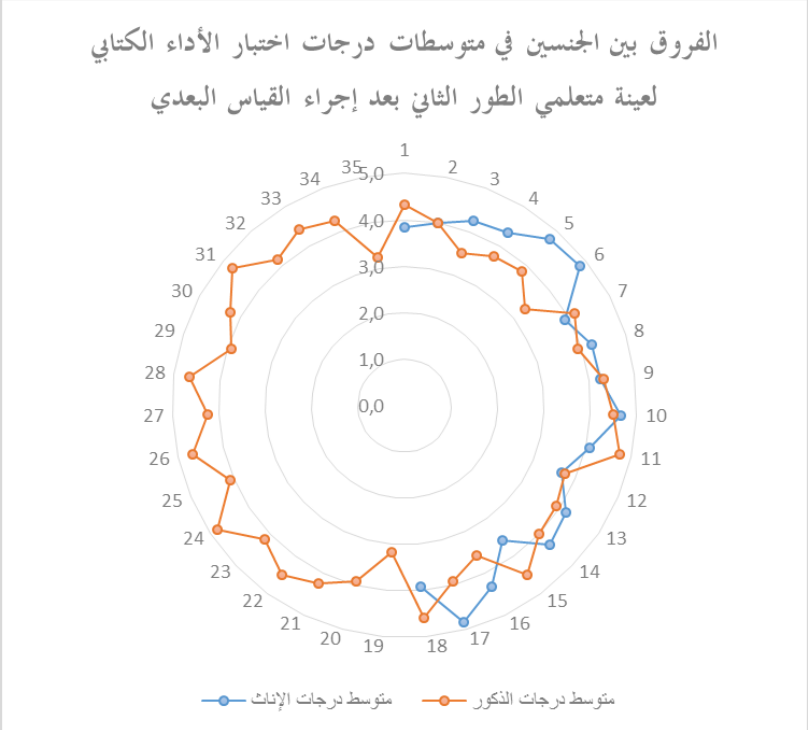
جدول رقم (20): يبيّن مستوى دلالة الفروق "T-test" بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى الذكور والإناث من متعلمي الطور الثاني الابتدائي بعد تطبيق القياس البعدي

البيانات / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T-test" المحسوبة	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
ذكور	35	49,43	5,18	0,85	0,39	0,05	غير دالّة
إناث	18	50,67	4,49				

من خلال ملاحظتنا للجدول (20) لاختبار العينين المستقلتين (ذكور – إناث) لدراسة الفروق بينهما بعد إجراء القياس البعدي فكان متوسط الذكور (**49,43**) أما متوسط الإناث (**50,67**) فنلاحظ أن الفارق بسيط جدا، وكانت الفروق متجانسة من خلال اختبار ليفين (levene) والظاهر فيما يتعلق بنتيجة T- test المحسوبة والتي تساوي (**0,85**) وهي أقل من المجدولة، والملاحظ حول مستوى المعنوية (**0,39**) الذي يفوق مستوى الدلالة المعنوية المعتمد (**0,05**). فهذه النتيجة تحيلنا إلى ترفض الفرض البديل ونقبل بالفرض الصفري.

ويمكن لنا أن نلحظ بساطة الفروق بين العينتين من خلال هذا المنحنى الآتي:

الشكل رقم (30): يبين الفروق بين الجنسين (ذكور–إناث) في متوسط درجات اختبار الأداء الكتابي بعد إجراء القياس البعدي لعينة متعلمي الطور الثاني



من خلال نظرة شاملة للمنحنى شكل (30) نلحظ التوزيع الشبكي شبه المتوازن بين متوسطات درجات عينة الدراسة بين الجنسين فهي بسيطة ومتقاربة. فالذكور (**35**) مشار إليهم باللون البرتقالي أما الإناث (**18**) فيشار إليهن باللون الأزرق، وتمركز متوسط الدرجات شبه متساوي بالنسبة لمركز التشتت وجد متقاربة فيما بينها لا نكاد نلحظ الفوارق بينها. لذلك بعد إجراء اختبار **T-test** يتبين لنا الحكم بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في متوسط درجات اختبار الأداء الكتابي بعد إجراء القياس البعدي من خلال الشبكة الظاهرة في الرسم.

2.4 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال النتائج المتحصل عليها من الفرضية الرابعة التي تحكم بأنه لا توجد فروق تعزى إلى الجنس بين متوسط درجات اختبار الأداء الكتابي بعد تطبيق القياس البعدي، وهي نتيجة راجعة إلى الكثير من الأسباب منها ما هو متعلق بالبيئة المدرسية في فلسفة العمل التي لا تفرق بين جهود الجنسين أو من حيث التعامل، فالذكور والإناث بالسواء يستفيدون من برامج وأنشطة داعمة تتعلق بالمهارات او السلوك أو التنظيم أو التحصيل، ولو احصينا المتعلمين بالعموم لوجدنا **90%** منهم قدامى في المؤسسة يعني منطلقاتهم وقواعدهم التعليمية متقاربة والمؤسسة تعمل وفق خط منهجي وتربوي واحد. أما ما يتعلق بالبرنامج التدريبي وما رافقه من طرق تطبيقية وأهداف عملية فإنه استهدف عينة المتعلمين كاملة وحاول فيها الباحث أن يضفي على البرنامج حيوية وحركية ودافعية لدى المتعلمين من خلال بث روح التعاون والابداع وتكريس مبدأ التعلم بالخطأ والصواب والتعلم من الرفاق.

فلو نقارن نتيجتنا بالمدارس غير المختلطة الخاصة أو العمومية لوجدنا الفرق الشاسع بين الجنسين بحكم اختلاف التعامل بينهما، فالمدارس الحرة في واد مزاب التي تهتم بتدريس الأنثى نجد فيها اهتماما كبيرا وتركيزا على قواعد اللغة العربية وفنونها من بينها مهارات الكتابة (الخط)، والشيء نفسه المدارس الحرة المسائية والمعاهد التي تقوم بتدريس الذكور، أو الزوايا والمدارس القرآنية المنتشرة في الولاية عامة، نجد ان متعلميها يتضع الفرق شاسعا بينهم عندما تتم مقارنتهم بأقرانهم ممن لا يزاولون تعليمهم المسائي في المدارس الحرة أو القرآنية أو الزوايا.

ودراستنا تتفق مع نتائج دراسة كل من (هاين ياسين، 2018)، ودراسة (عايد أبو سرحان، 2015)، ودراسة (علي سامي علي الحلاق، 2019)، وعكس ما ذهبت إليه دراسة (يوسف ذياب المجالي، 2009) التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) بين الذكور والإناث في المظهر العام للكتابة وذلك لصالح الإناث.

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

1.5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.**"

وللتحقق من الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "T-test" للفروق لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كالآتي:

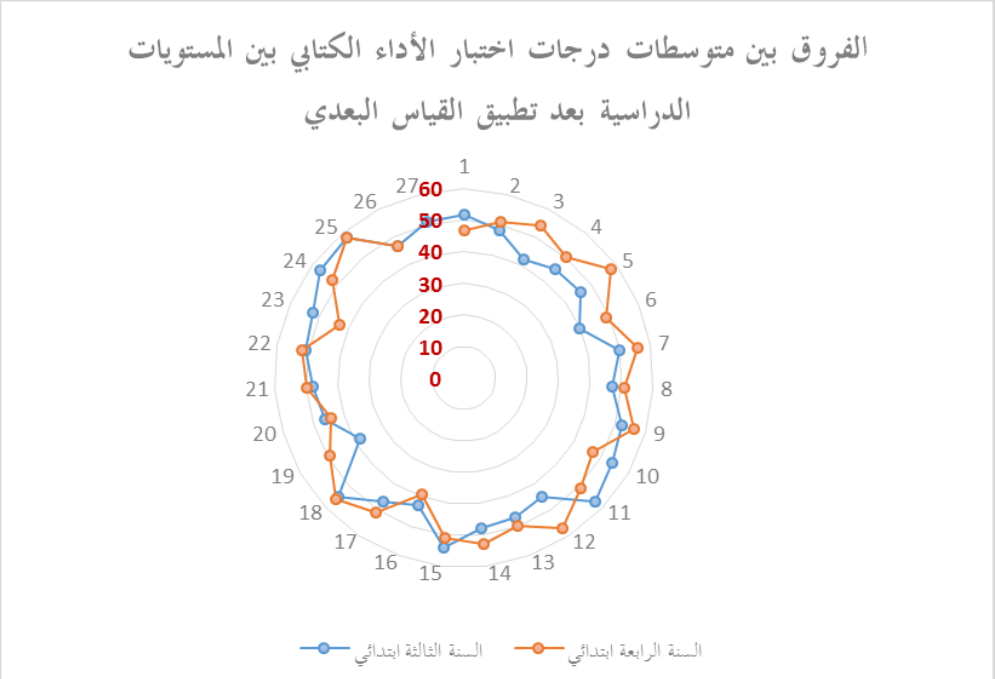
جدول رقم (21): يبيّن مستوى دلالة الفروق "T–test" بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى المستويين الثالثة والرابعة الابتدائي بعد تطبيق القياس البعدي

البيانات / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T-test" المحسوبة	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة الثالثة ابتدائي	27	48,89	5,13	**–1,45**	0,15	0,05	غير دالّة
السنة الرابعة ابتدائي	26	50,85	4,64				

من خلال ملاحظتنا للجدول (21) لاختبار العينين المستقلتين (الثالثة – الرابعة) ابتدائي، نستشف ما يلي: بعد إجراء الاختبار البعدي نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات اختبار الأداء الكتابي لمتعلمي السنة الثالثة يساوي (**48,89**) بانحراف معياري قدره (**5,13**)، أما ما يتعلق بمتوسط درجات اختبار الأداء الكتابي لمتعلمي السنة الرابعة يساوي (**50,85**) بانحراف معياري قدره (**4,64**)، إذ نلمس تقاربا بين المتوسطات بفارق بسيط والملاحظ كذلك كون قيمة T- test المحسوبة (**–1,45**) أقل من الجدولية وكذلك مستوى دلالة يساوي (**0,15**) وهو مستوى أقل من الدلالة المعنوية المعتمدة والتي تساوي (**0,05**). فهذه المؤشرات تحيلنا إلى أن نرفض الفرض البديل وتقبل الفرض الصفري.

فالرسم البياني التالي يوضح لنا النتيجة المتوصل إليها من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (31): يبين الفروق بين المستويين (الثالثة – الرابعة) ابتدائي في متوسط درجات اختبار الأداء الكتابي بعد إجراء القياس البعدي



في الشكل (31) يتضح جليا التوزيع المتناسق والمتقارب بين المتوسطات الحسابية لدرجات الأداء الكتابي لمتعلمي السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي بعد إجراء القياس البعدي، ويظهر تمركز الدراجات حيث حافظت على نفس الشكل العنكبوتي بين المستويين وهذا يوحي بتقلّص الفروق بينهما، وزيادة على الشكل المبيّن يتثبّت الامر بعد إجراء الاختبار **T–test** للعينتين المستقلتين التي أفضت إلى عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند الدلالة المعنوية (0,05)، لذلك نحكم في الأخير بالفرض الصفري الذي يقرّ بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الأداء الكتابي لدى متعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية بعد تطبيق القياس البعدي تعزى لمتغير المستوى الدراسي

2.5 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

إن ضبط آلية العمل في البرنامج وطريقة تسييره ومنهجية العرض واستعمال أدوات العمل وأسلوب التعامل والأنشطة الصفية والمشاريع المصاحبة كانت بنفس الوتيرة بين المستويين، إلا في اختلاف المحتوى والمحاور التي يتم التركيز عليها في العمل حسب المستوى التعليمي، فمثلا حين تم تدريب المتعلمين على كيفية استعمال القلم وبريه والاهتمام بشكل الكراس والورقة وطريقة الجلوس ومسك القلم واستعمال أدوات الكتابة الأخرى من أجل الخط الجميل كانت بنفس الفلسفة والطريقة بين المستويين. ولو تفحصنا دليل المنهاج التعليمي للسنتين لوجدناهما متقاربين من حيث الاهتمام بالكفاءات المستهدفة خاصة ما يتعلق بالتعبير الكتابي والإملاء.

ومعلوم أن بعض المهارات لا تتعلّق بالمستوى الدراسي فهي ترجع بالأصل إلى النباهة الشخصية أو إلى قوة الحواس واستعمالاتها واستثمارها، فقد نجد متعلّما خطه جميل وكراسه مرتب ونظيف ويحسن التنسيق واستعمال الألوان ويحترم معايير الكتابة فهذا ليس بالضرورة في مستوى أعلى. وبالمقابل قد نجد متعلما خطه رديء ولا يضبط كراساته ولا يحترم معايير التنسيق والنظافة وهو في مستوى أعلى. وملخص القول بأن مهارة الكتابة قد لا ترتبط بمستوى دراسي معين بقدر ما هي تعتمد كثيرا على التمرّن والتحفيز وبناء الدافعية والمتابعة.

فقد توصلت الباحثتان ملاك حسن الصقر وهنية علي الدرهوبي (2015) في دراستهما حول المرحلة الدراسية وعلاقتها بمهارة رسم الخريطة إلى أن الزيادة في المستوى الدراسي لم يكن له تأثر على زيادة مهارة الطلاب في رسم الخريطة. ودراسة (هيفاء عواد الحوامدة، 2019)، ودراسة (مريم العايب، 2022)، ودراسة (سام عمار، 2019)، ودراسة (صباح حمادن، 2017).

6. عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

1.6 عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: " **يتصف البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة من الفعالية بهدف تحسين مستوى الأداء الكتابي لمتعلمي الطور الثاني الابتدائي ككل بمدرسة تاونزة العلمية الخاصة ببني يزقن بغرداية.**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك(Black) ، وفقا للمعادلة التالية:

{**نسبة الكسب المعدل لبلاك** = ص– س / د – س + ص – س/ د}

حيث: **ص:** هو متوسط درجات الاختبار البعدي.

س: هو متوسط درجات الاختبار القبلي.

د: هو النهاية العظمى للاختبار

جدول رقم (22): يبيّن فاعلية البرنامج التدريبي لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي من خلال استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) لاختبار الأداء الكتابي

المقياس	التطبيق	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
اختبار الأداء الكتابي	قبلي	46,66	60	0,29	**غير دال**
	بعدي	49,85			

يتضح من **الجدول (22)** من خلال نتيجة نسبة الكسب المعدل لبلاك والذي يشير إلى **(0,29)** وهي نسبة ضعيفة بالمقارنة بمعدل **(1,20)** الذي وضعه بلاك، وهذا يدل على ضعف فاعلية البرنامج.

ولكن من خلال استنطاقنا للمتوسطات الموضحة في الجدول نلاحظ أن متوسط درجات المتعلمين في الاختبار القبلي فوق المعدل أصلا ولا يوجد فارق كبير بينها وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

فهذه النتيجة لا تنفي الفعالية تماما ولكنها ساهمت في الرفع من درجات الاختبار الكتابي بشكل ضئيل. وهو ما تفسره الفرضيات السابقة التي درست الفروق بين الجنسين والمستوى التعليمي للمتعلمين وهو ما توصلت إليه بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولكن بشكل عام هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المتعلمين للطور الابتدائي ككل بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار الكتابي. وهو الهدف الذي تسعى الدراسة من أجل تحقيقه.

وبإجراء حساب حجم الأثر للبرنامج التدريبي سنجده من خلال حساب معادلة كوهين دي والتي تساوي (1,07) **معادلة كوهين دي** $= \frac{t.test}{\sqrt{N}} = \frac{7,8}{53} =$ **1,07**

مستويات قبول الأثر لدى كوهين دي، نجد الآتي:

0,2 = النتيجة تشير إلى أن الأثر ضعيف

0,5 = النتيجة تشير إلى أن الأثر متوسط

0,8 = النتيجة تشير إلى أن الأثر قوي

فبالعودة إلى نتيجة حجم أثر برنامجنا التدريبي الذي يساوي **1,07** فإنه قوي جدا وذو تأثير كبير.

2.6 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

إن ضآلة نسبة فاعلية البرنامج الإرشادي لا تنفي نجاعته، ولكن بالمقابل ما يطمئن نتيجة جهدنا هو ذلك الأثر الذي أحدثه البرنامج في تحسّن مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين بعد القياس البعدي.

لو تمحصنا ودققنا في درجات اختبار المتعلمين القبلي لوجدناه فوق المتوسط لدى جلهم إلى في بعص الكفاءات منها تناسق احجام الحروف واستقامة الكتابة واستعمال الألوان، ولكن بمجرد التدرب على البرنامج تم تدارك الأخطاء وتحصل جل المتعلمين على درجات عالية في الاختبار البعدي، لذلك نجد الفرق ضئيلا بين الدرجات بين الاختبار القبلي والبعدي. فالبرنامج التدريبي في أصله لم يركز كثيرا على حجم الكتابة والحروف بل ذهب إلى أبعد من ذلك في جمالية الخط وتنسيق الورقة ونظافتها، وهي الملاحظة السائدة لدى المتعلمين ميدانيا من خلال الملاحظة العينية في المدارس. ومن بين اهداف برنامجنا التدريبي هو فتق المواهب وخلق الدافعية لدى المتعلمين من أجل تحبيب الكتابة وبناء الذوق الجمالي لديهم.

فتفاعل المتعلمين كان كبيرا مع البرنامج وتشجيع الإدارة على تطبقه كان قويا، مما أعطى دفعا كبيرا لدى الباحث ولدى المتعلمين على تطبيقه، ومن بين العوامل التي ساعدت كثيرا هي حصص مادة الإبداع التي ترسخ مفهوم جمال الأشياء وإعطاء الصبغة الإبداعية لكل الاعمال، فأصبحت الحصة داعمة لما يقوم به المتعلمون في برنامج تحسين الكتابة.

ومن بين العوالم التي يمكن ان تؤثر على أداء المتعلمين وحبهم للبرنامج هي ارتباط المادة بالمواد الثانوية مثل الإبداع والإعلام الرياضي والرياضة والمطالعة في يوم واحد مما جعل المتعلم في متبفس عن المواد الأساسية الدراسية مثل الرياضيات او العربية او التاريخ والجغرافيا التي تنهك يومه.

وكذا عمال قِصر مدة البرنامج وتنوع انشطته بين المشاركة والعروض والمسابقات والمحاكاة واستعمال وسائل العمل المساعدة على الإبداع ومتعة التعلّم. كما ان البرنامج عبارة عن ساعة واحدة أسبوعيا يتمنى المتعلمون وصول موعدها.

ومن بين العوامل أيضا تمكّن الباحث من المادة باعتبار خبرته وتجربته، فالباحث جمع بين أمور ثلاثة: خبرته كمدرّس ومدرّب في الخط العربي وكونه مرشد نفسي مطلع وملمّ بخصائص المتعلمين وسلوكياتهم والتعامل معهم ومعرفة احتياجاتهم في النمو وانماط شخصيتهم ومهارة التحكم في القسم وتسيير الصف الدراسي، وكذلك هو صاحب الدراسة وهو الحريص على تجسيد أهداف بحثه على أرض الواقع.

فيمكن لنا القول إن برنامجنا التدريبي لتحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي الطور الثاني في مدرسة تاونزة العلمية أحدث أثرا كبيرا على مستوى الأداء الكتابي.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة كل من (فريدة تريكي، 2017)، ودراسة (سامي محمد هزايمة، 2016)، ودراسة (وحيد عبد الرشيد، 2016)، ودراسة (محمد ألفان، 2010)، ودراسة (بشرة بن الزوخ، 2017)، ودراسة (سيناء

المنصوري، 2020)، ودراسة (ياسر محمد محجوب، 2007)، ودراسة (وحيد عبد الوهاب، 2017)، ودراسة (هيثم الخفاجي، 2013)، ودراسة (ريم الحامد، 2019)، ودراسة (رقية بن عمر، 2016).

فكل هذه الدراسات المذكورة وجدت فعالية كبير في البرامج التدريبية الموجّهة للمتعلمين من مختلف المستويات.

❖ **حدود تعميم نتائج الدراسة:**

لكي يتمكن الباحثون والدارسون في ميدان التربية وعلم النفس من مباشرة التعميم لنتائج دراستنا، يجب الأخذ بعين الاعتبار للعوامل المنهجية والعلمية والاجتماعية والتربوية التي طبعت على طبيعة وحيثيات دراستنا من أجل الحصول على نفس النتائج، فنحصر العوامل فيما يلي:

- إمكانية الحصول على فرصة تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين الكتابة بهذه الكيفية في المدارس العمومية التي تعاني من إرهاصات كثافة الدروس وصعوبة برمجة مثل هذه البرامج التدعيمية والتحسينية للمتعلمين. فالمدرسة الخاصة نجد فيه هامشا من المرونة في البرمجة وحرية التصرف والتعديل والتنقيح والتجريب.
- العمل الكثيف مع المنظومة الإدارية للمدارس وكذلك الإطار التدريسي لأنه المعين على تحقيق الأهداف وتقديم يد العون لمثل هذه البرامج. فكلما كان إقناع الإطار الإداري والتدريسي قويا وكان طرح فكرة البرنامج ضرورة ملحّة كان العمل والمشاركة أكثر فعالية.
- يمكن توسيع العمل على عينة أوسع من هذه، وذلك مرتبط بحجم البرنامج ومؤطريه فكلما كان أوسع كان أكثر تأثيرا. فنحن في دراستنا صادفنا إشكال السنة الخامسة وتركيز الإدارة على السنة الإشهادية لوجود كثافة في البرنامج وتركيز على الكفاءات التحصيلية أكثر من المهارات.
- إن عامل المدّة له تأثيره الكبير على نتائج البرنامج وأهدافه، فكلما كان كبيرا كان مملا وكلما كان قصيرا كان أضعف تأثيرا وأقل إثارة للدافعية لدى العينة، فعامل التأثير الزمني يجب أن يكون مدروسا بدقّة.
- الأنشطة التي تخدم البرنامج يجب أن تكون متنوعة بين ما هو مرئي ومكتوب وملموس، فالاعتماد كثيرا على النظري سيفقد والحماس والدافعية لدى المتعلمين، فالمحاكاة والتجريب واستعمال الوسائل والأدوات المُعينة على العمل والإيضاح تزيد من ثراء البرنامج وتنوعه وتأثيره أيضا.
- حاول الباحث ابتكار برنامج تدريبي يخدم الفئة المقصودة من الدراسة بما أوتي من خبرة ميدانية وأكاديمية، فيمكن للباحثين في الميدان ابتكار برامج أكثر وسعا وشمولا للكفاءات المُتدرَّب عليها أو زيادة وسائل عمل أخرى أو منهجيات تدريب تزيد من البرنامج ثراء وتأثيرا.

❖ **توصيات الدراسة:**

1) الاهتمام أكثر بالجانب المهاراتي لدى المتعلمين، فالتكنولوجيا الحديثة تساهم بشكل رهيب في وأد الكثير من المهارات الحياتية.
2) الاهتمام بتدريب وتكوين المعلمين حتى يكونوا مساهمين أكفاء في حسين مستوى مهارات الكتابة لدى متعلميهم، "ففاقد الشيء لا يعطيه".

3) التركيز على أدوات العمل في الكتابة، فالواقع الذي نعيشه فيه نوع من التسيب من ناحية الحرص على استعمال الوسائل الملائمة ومعايير اختيار الأدوات ذات الجودة الرفيعة.
4) العمل على توعية الأهل على توفير الجو المناسب والملائم من أجل ممارسة صحية وتربوية لمهارة الكتابة من خلال المتابعة الجيدة والتحفيز المستمر واستثارة دافعية الأبناء نحو الكتابة الجيدة.
5) متابعة مستوى المتعلمين في الكتابة منذ السنوات الأولى من التعليم بداية من الطور التحضيري بتحبيب الكتابة الحرة ثم الكتابة المعيارية بطريقة مبسطة ومنتظمة وواعية حتى نتفادى سوء الكتابة مستقبلا.
6) استحداث مادة الإبداع كمادة رسمية مثلها مثل المواد الإثرائية الأخرى كحصة مستقلة لها إخصائيوها الذين يشرفون على تسييرها وتنشيطها ووضع آليات التقييم فيها.
7) الاعتناء بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خاصة ما يتعلق بالقراءة والكتابة والذين يفقدون نصيبهم من العناية والمتابعة فالمطلوب أخذهم بعين الاعتبار من خلال توفير أخصائيين رعاية للفروق الفردية.
8) تعميم آلية الاعتباء بالكتابة في جميع الميادين والمواد وليست الكتابة حكرا فقط على اللغة العربية وإنما يتم سحب هذا الاهتمام على كافة اللغات والمواد العلمية الأخرى مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا...
9) تنظيم معارض ومسابقات داخلية في المدرسة او خارجها لتشجيع المتعلمين على حسن الكتابة والاعتناء بها، تتفتق فيها مواهبهم ويتعمقون أكثر في الخط العربي وجماليته.
10) تفعيل الدور المحوري للأخصائيين النفسيين والبيداغوجيين في معرفة حاجيات المتعلمين والنقائص التي يعانون منها بيداغوجيا ونفسيا وسلوكيا.
11) إجراء دراسات مماثلة وبرامج تدريبية من شأنها أن تحفّز المتعلمين على العمل أكثر على تحسين مستوى أدائهم الكتابي والاهتمام بالجانب المهاراتي.
12) استحداث جوائز فصلية تشجيعية على مستوى القسم أو المدرسة يكرَّم فيها المتعلمون المتحصلون على أحسن مستوى في الكتابة.
13) الحرص مع المعلمين والمتعلمين على استعمال قلم الرصاص في الكتابة أيا كانت المادة ثم بالتدريج يتم استعمال قلم الحبر في المستويات المقدمة (الرابعة والخامسة ابتدائي)، ثم في المتوسط يمكن للمتعلم استعمال القلم الجاف بكل راحة بعد أن أَلِفت يداه الكتابة والتحكم في القلم.

❖ **مقترحات لدراسات مستقبلية:**

عملا بمبدأ التعلّم المتواصل والبحث عن الأجود والأحسن والتحسين المستمر وبناء على الخط المنهجي للبحث العلمي في التخصصات التربوية والنفسية يقترح الباحث بعض الدراسات المتعلقة بمتغير الكتابة والخط:

1. جودة الكتابة لدى المتعلمين في الطور المتوسط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
2. مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية وعلاقته بالتوافق النفسي والدافعية للتعلم.
3. فعالية برنامج تدريبي يهدف إلى رفع الدافعية للتعلم من خلال مهارة الكتابة لدى المتعلمين من الطور الابتدائي.

4. أنشطة اللغة العربية وعلاقتها بتحسين مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين من الطور الابتدائي.
5. مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين من الطور الثانوي وعلاقته بدرجات بالتحصيل الدراسي.
6. أراء المعلمين نحو واقع مستوى الكتابة لدى المعلمين من خلال منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي.
7. تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة. المنهجية – الأهداف التربوية – المخرجات.

❖ **خلاصة عامة عن الدراسة:**

مع تطور العصر وتوفّر الوسائل والتكنولوجيا وتعدد وسائط التواصل ووفرة المعلومة وأدوات العمل ساهم ذلك كثيرا في جودة تكنولوجيا المعلومات وسيولة المعلومة مما أثر ذلك بالتبع في تشتت انتباه المتعلمين وشغفه لمتابعة مستجدات التكنولوجيا وأدواتها وآلاتها، فأخذت حيزا كبيرا من حياة الإنسان واهتماماته وحلّت محل الجهد البدني والفكري وأصبحت بديلا قويّا يتم الاعتماد عليه. ففي خضم ذلك استولت الهواتف الذكية والحواسيب واللوحات الالكترونية على حساب الجانب التحصيلي والمهاراتي للمتعلم في القرن الواحد والعشرين الذي يشهد ثورة كبيرة في التطور والنمو والتجديد. ونتيجة لذلك كله لم للكتابة اليدوية من أهمية واهتمام ونحن نشاهد اليوم تلك الصورة الدراماتيكية لمعاناة المتعلمين في الكتابة بين الركيك والمبعثر والمتسخ والممزق.

حاول الباحث في هذه الدراسة الوقوف على الأسباب المؤدّية إلى ذلك من خلال الجانب النظري الذي أفرد له فصلين حول البرنامج التدريبي وأهدافه ومهارة الكتابة ومفهومها والعوامل المؤثرة فيها. فجاء الجانب التطبيقي والميداني للدراسة بهدف قياس أثر البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث بنفسه بهدف الإسهام في تحسين مستوى الأداء الكتابي لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي في مدرسة تاونزة العلمية الخاصة. مستخدما في دراسته المنهج شبه التجريبي للعينة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، حيث أخذت الدراسة ستة (06) أشهر بين الدراسة الاستطلاعية الأولية والدراسة الأساسية.

وقد سعت دراستنا هذه إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ ابتكار برنامج تدريبي يسعى إلى تحسين مستوى الأداء الكابي لدى المتعلمين من الطور الثاني الابتدائي.
- ✓ التنويع في الأنشطة البيداغوجية المتعلقة باللغة العربية ككفاءة ضمن الكفاءات الدراسية الأخرى على غرار الإملاء والقراءة والتعبير الكتابي والشفهي.
- ✓ تعرّف المتعلمين على أهم التقنيات والقواعد التي تحكم مهارة الكتابة.
- ✓ محاكاة المتعلمين للكتابة الصحيحة من خلال وثائق ومستندات وفيديوهات.
- ✓ تحقيق الهدف العام للدراسة وهو إحداث الأثر على مستوى الأداء الكتابي للمتعلمين والتحسن البادي من خلال القيام بالقياسين القبلي والبعدي.
- ✓ تفاعل المعلمين مع البرنامج من خلال مشاركتهم للتوجيهات والنصائح والتعليمات الخاصة بالكتابة أثناء تدريسهم وأخذها بعين الاعتبار في التقييم والمتابعة.

- ✓ إكساب الباحث الممارس خبرة جديدة وإضافة إلى رصيده المعرفي والمهاراتي من خلال التعامل مع هذه الفئة والذي سيزيده اهتماما أكثر بالموضوع والبحث في طرق جديدة وإشكالات للمساهمة في إيجاد الحلول وذلك على مستويات أخرى.

قائمة المراجع:

1- الكتب:

1. ابتسام محفوظ أبو محفوظ (2017)، المهارات اللغوية، دار التدمرية، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية
2. أحمد سيد مصطفى (2000)، إدارة الموارد البشرية - منظور القرن الواحد والعشرين، كلية التجارة، جامعة بنها، ط1، مصر
3. اسماعيل زكريا (1999) طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفـــة الجامعية، الإسكندرية، مصر
4. أنور محمد الشرقاوي (2012)، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر
5. باري كشواي (2006)، إدارة الموارد البشرية، دار الفاروق للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، مصر
6. جرجس ميشال جرجس (1426)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، بيروت
7. جودت أحمد سعادة (2003)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن
8. حامد زهران (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط3، القاهرة، مصر.
9. حسن شحاتة (1992)، تعليم اللغة العربية بين النظية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر
10. حسن شحاته وآخرون (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، مصر
11. حمدي شاكر محمود (2006)، مهارات التدريب، دار الاندلس للنشر والتوزيع، ط1، حائل، المملكة العربية السعودية
12. خليل يحيى نامي (1953)، أصل الخط العربي وتاريخ تطوره إلى ما قبل الإسلام، مطبعة بول باربيه، القاهرة، مصر
13. رشدي أحمد طعيمة (2004)، المهارات اللغوية-مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر
14. سالم محمود عوض الله وآخرون (2008)، صعوبات التعلم -الشخيص والعلاج، دار الفكر، ط3، عمان، الأردن
15. سالي زكي محمد حسين (2013)، فن التدريب الإبداعي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر
16. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال (2004)، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية- نظرة تربوية، الدهليقية للطباعة والنشر، ط2، مصر

17. سهيلة ياسين الجبوري (1962)، الخط العربي وتطوره في العصر العباسي في العراق، مطبعة الزهراء، بغداد، العراق

18. صلاح الدين المنجد (1979)، دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى نهاية العصر الأموي، دارالكتاب الجديد، ط2، بيروت، لبنان

19. عادل الألوسي (2008)، الخط العربي-نشأته وتطوره، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، مصر

20. عادل محمد زايد (2003)، إدارة الموارد البشرية-رؤية استراتيجية، كلية التجارة-جامعة القاهرة، مصر

21. عبد الحميد الخليل (2018)، إدارة الموارد البشرية، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية.

22. عبد الفتاح حسن البجة (2000)، أصول تدريس العربية بُن النظرية والتطبيق، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن

23. عبد الفتاح عبادة (1915)، تاريخ انتشار الخط العربي في العالم الشرقي والعالم الغربي، مطبعية هندية بالموسكي، القاهرة، مصر

24. عبد الكريم أبو الفتوح درويش (2010)، إدارة الموارد البشرية في ظل التميز المؤسسي، مركز بحوث الشركة، ط1، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة

25. عصام حسن الدليمي (2014)، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الاردن

26. عطية، محمد (2008). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، عمان، دار المنهج للنشر والتوزيع.

27. علي أحمد مدكور (2000)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

28. علي السيد شتا (1995)، المجتمع العالمي علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر

29. عمر وصفي عقيلي (2005)، إدارة الموارد البشرية المعاصرة- بعد استراتيجي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1،عمان

30. فارس راتب الأشقر (2011)، فلسفة التفكير-نظرية التعليم والتعلم، دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن

31. فتحي قابيل محمد متولي (1990)، التوجيه الإسلامي في التدريب الإداري، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر

32. فخري خليل النجار(2013)، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

33. كامل بربر (1997)، إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت
34. كفاح يحيى العسكري، محمد سعود الشمري، علي محمد العبيدي (2012)، نظريات التعلم وتطبيقاها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سوريا
35. مازن فارس رشيد (2001)، إدارة الموارد البشرية، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض
36. محمد الطاهر بن عبد القادر الكردي (1939)، تاريخ الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة، ط1، القاهرة، مصر
37. محمد النوبي محمد علي (2011)، صعوبات التعلم بين المهارة والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن
38. محمد أيمن عبد اللطيف عشوش وآخرون (2017)، أساسيات إدارة الموارد البشرية، جامعة القاهرة، مصر
39. محمد بن موسى الشريف (2003)، التدريب وأهميته في العمل الإسلامي، دار الأندلس الخضراء للنشر والتوزيع، ط4، جدة المملكة العربية السعودية
40. محمد حمدان (2007)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن.
41. محمد صادق إسماعيل (2014)، تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهداف المنظمات العامة والخاصة، المجموعة العربية للتدريب والنشر،القاهرة مصر
42. محمود عباس حمودة (دت)، دراسات في علم الكتابة العربية، دار غريب، القاهرة، مصر
43. محمود عبد الفتاح رضوان (2013)، تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، مصر
44. محمود كامل الناقة (1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
45. مدحت أبو النصر (2009)، مراحل العملية التدريبية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط2، القاهرة، مصر
46. مصطفى مصطفى كامل وآخرون (2018)، إدارة الموارد البشرية، كلية التجارة، جامعة القاهرة، مصر
47. موسى حسن هديب (2003)، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن
48. نائل عبد الحافظ عوالمة (1995)، تطوير المنظمات، مركز أحمد ياسين الفني، ط2، عمان، الاردن

49.هدى محمود الناشف (2007)، تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل التمدرس، دار الفكر، ط1، عمّان ، الأردن

50.هشام الطالب (1995)، دليل التدريب القيادي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، الولايات المتحدة الأمريكية

51.وليد سيد حسنين محمد (2015)، فن الخط العربي-المدرسة العثمانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر

52.يحيى وهيب الجبوري (1994)، الخط والكتابة في الحضارة العربية، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، لبنان

53.يوسف قطامي (2013)، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن

2- المعاجم والقواميس:

54.إبراهيم أنيس وآخرون (2004)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية- مكتبة الشروق الدولية، مجلد1،ط4، القاهرة، مصر

55.ابن منظور (دت)، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر

56.المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2001)، دار الشروق، ط2، بيروت، لبنان

3- المجلات والدوريات العلمية:

57.إبراهيم هشام عز الدين محمد (ديسمبر 2013)، حدود المفهوم والاصطلاح بين الكتابة العربية والخط العربي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 14، العدد 03 السودان (249-264)

58.أمل محمد المداح (2017)، النظرية البنائية وانعكاساتها التربوية والتعليمية على تصميم برامج الأطفال، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، المجلد 04، العدد 01، مصر (1-27)

59.برهوم أديب (2007)، أثر التدريب على تحسين جودة الخدمات الصحية في مستشفيات وزارة التعليم الآلي، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد 29، العدد 02، سوريا (215-238)

60.حسن منصور أحمد سور كتي (نوفمبر2017)، مشكلات الكتابة العربية ومعالجتها لدى تلاميذ الصف الأول من مرحلة الأساس في السودان، محلة العلوم والبحوث الإسلامية، مجلد 18، العدد 02، السودان. (1-16)

61.حنان عوض حسن المناخلي (جوان 2014)، تصور مقترح لتقويم مهارات الخط العربي بالمرحلة الابتدائية من وجهن نظر معلمي اللغة العربية وموجهيها، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد 16، مصر (533-567)

62.رامي رجا (2010)، أثر التدريب في أداء العاملين بالمؤسسات العامة دراسة عربية في محافظة جرش، مجلة علوم إنسانية، العدد 46، السنة الثامنة، الأردن (1-35)

63.ريم سعد الحامد (ماي 2019)، فاعلية برنامج قائم على التدريب والمران في تنمية مهارات الكتابة بمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، المجلة العلمية لكية التربية، مجلد 35، العدد 07، الجزء 02، مصر (591-630)

64.سامي محمد هزايمة (2017)، أثـــر استخـــدام السبورة التفاعلية في تحســـين مـــهـــارة الكتابة الأدائية لـــدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولـــة الإمـــارات العربية المتحدة، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مجلد 23، العدد 03، الأردن. (175-213)

65.سعد علي زاير، إسراء فاضل أمين (2017)، الكتابة الابداعية ... النشأة والمهارات، مجلة كلية التربية، جامعة بابل، مجلد 09، العدد 35، بغداد (372-388)

66.سيناء المنصوري (جوان 2020)، ثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، المجلد 05، العدد 10 (183-212)

67.عبد الشافي أحمد سيد رحاب (1997)، برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية، المجلة التربوية، مصر (271-319)

68.عطابي عصام، عمروني حورية (سبتمبر 2018)، مفهوم الاحتياجات التدريبية وأساليب وأسس تحديدها في المنظمات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، الجزائر (843-854)

69.علي سامي علي الحلاق (2019)، مظاهر ضعف الخط العربي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 26، العدد 06غزة فلسطين، (412-429)

70.علي محمد السمري (جويلية 2021)، فعالية برنامج مقترح قائم على هندسة الخط العربي لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد 115، القاهرة، مصر (1269-1305)

71.مبارك حسين نجم الدين، حربية محمد أحمد عثمان (فبراير 2013)، مهارة الكتابة وتطبيقاتها، مجلة البحوث والعلوم الإسلامية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، العدد 06، السودان (1-20)

72.محمد ناصر الرويلي، رائد محمود خضير (2020)، أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 23، العدد 03، غزة، فلسطين (515-534)

73.محمودي عبد الكريم، محفوظ سارة (2020)، أبعاد النظية البنائية في العلمية التعليمية، مجلة المربي، العدد 23، الجزائر (56-67)

74.مرزوق بتة، عبد الغني حروز (2021)، الخط والكتابة العربية عبر التاريخ، المجلة التاريخية الجزائرية، الجزائر، (75-89)

75.نجوى احمد سليم خصاونة (أفريل 2012)، فاعلية استخدام مدخل الرسم اليدوي في تنمية مهارات الكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 25، القاهرة (155-176)

76.نصر حمدان (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية بالأردن، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع، قطر (199-242)

77.نورة سهال (2021)، تحديات تعلم الكتابة العربة – مقاربة سيكولسانية - مجلة مهد اللغات، المجلد 03، العدد 02، الجزائر (42-51)

78.هشام إبراهيم، هند بابكر (جوان 2016)، مشكلات رسم الحروف العربية لدى تلاميذ الحلقة الثانية، مجلة العلوم التربوية، مجلد 17، العدد 02، السودان. (1-18)

79.وحيد حامد عبد الرشيد عبد الوهاب (2016)، برنامج مقترح قائم على الأمثال القرآنية لتنمية مهارات الخط العربي وأثره على التحصيل الدراسي في اللغة العربية والتذوق الجمالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 40، الجزء 04، القاهرة، مصر (187-285)

80.ياسر محجوب، إبراهيم هشام عز الدين (أوت 2015)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الخط العربي لتلاميذ السنة الثالثة من الحلقة الأولى، حولية الحرف العربي، جامعة الخرطوم، العدد 01 (137-170)

4- الرسائل العلمية والمحاضرات:

81.أحمد بن عجمية (دت)، تعليمية الخط العربي في المرحلة الابتدائية، مهاراته، وخصائصه، ومراحل تعليمه ومعوقاته، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

82.النجار بسام (2003) برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

83. بوريش لحسن (2009)، العملية التدريبية ودورها في رفع الأداء، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة سعيدة، الجزائر

84. دارا مبشرة، رحمات جوناوان، سلمى حياتي (نوفمبر 2021)، تحسين الكتابة بالخط العربي لترقية قدرة التلاميذ على الكتابة، الجامعة الإسلامية، أندونيسيا

85. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال (2004)، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية- نظرة تربوية، الدهليقية للطباعة والنشر، ط2، مصر

86. سيسبان فاطمة الوهراء، (2007)، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

87. طليب عبد الغني الدراوشة (1998)، تأثير برنامج تدريبي في تحسين المهارة الكتابية في خط الرقعة لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

88. علي خرف الله (2014)، نوعية العلاقات الزوجية وعلاقتها بالذكاء العاطفي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر

89. فاطمة عبد الحي (2012)، فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحليه أم درمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان.

90. فاطمة عبد الحي عبد القادر (2012)، فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، السودان.

91. فتحي أبكر أحمد سيل بارد (دت)، مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها وتعلمها بالصف الأول في مرحلة الأساس بالمجتمعات متعددة اللغات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان .

92. ليلى بن ميسية (2010)، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر

93. محمد إسكندر أحمد (2014)، أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق

94. مصطفى بن عطية (2016)، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر

95. مكي درار (دت)، تعليمية الكتابة العربية من التشكيل إلى التحويل، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر

96. نورة بن علي الحوسني (2010)، أثر التقييم باستخدام ملف إنجاز الطالب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

97. نوري منير، قلش عبد الله (2009)، تقييم برامج التدريب الموجهة لتدعيم منهج إدارة الجودة الشاملة، الملتقى الوطني حول استراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، جامعة سعيدة، الجزائر

98. هاني عيسى صرصور (2013)، فاعلية برنامج قائم على الذكاء البصري لتنمية مهارة خط النسخ العربي لدى الطالبات المعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بجامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية غزة، فلسطين

99. وفاء محمد محمود تاهات (2009)، أثر استخدام برمجية تعليمية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال رياض الأطفال ودافعيتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن .

100. ياسر عبد الوهاب (2008)، أسس وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة

101. ياسر محجوب السيد (2007)، أثر برنامج تعليم الكتابة والخط العربي في تنمية القدرات الفنية لتلاميذ مرحلة الأساس: دراسة تطبيقية بمدرسة رفيدة للأساس بالخرطوم بحري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان كلية التربية، السودان

102. ياسمين خليل المحيمد (2016)، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا

5- المواقع الالكترونية:

103. ناجية المالكي (2009)، الكراس يحتاج إلى عناية خاصة، تاريخ المعاينة (2023/02/12)، نقلا عن الرابط: https://www.turess.com/alchourouk/148478

104. منى خير (2022)، هل تتحمل التكنولوجيا مسؤولية "الخط الرديء" للطلاب؟، تاريخ المعاينة (2023/01/22)، نقلا عن الرابط:
https://www.aljazeera.net/women/2022/11/3

6- المراجع الأجنبية:

105. Duaa alashari (2021); Aesthetic Opinions and Their Importance in Refining the Art of Arabic Calligraphy: An Analytical Study;Kulliyyah Of Architecture and Environmental Design; Universiti Teknologi Malaysia; Vol. 1 No. 2 – December 2021 (55-61)
106. Janice, M., & Julite, G. (Febraury 2009). Cognitive and Language Acquisition in Typical and Aided Language Learning: a Review of & Recent Evidence from an Aided Communication Rerspective. Child Language and Therapy, (25) 1, (31- 58)
107. S. Brunetti&et.al. Handwriting Assessment Protocol, (2nd Ed) McMaster University, Canada, 2009
108. Riding, Phil, Fowell, Sue and Levy, Phil (1995) "An action research approach to curriculum development". Information Research, 1(1) Available at: http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html

1- قائمة المحكمين:

الرقم	اسم المحكم	المؤسسة	المنصب	التخصص
1	**بورقيبة داود**	جامعة عمار ثليجي – الأغواط	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي
2	**خطارة عبد الرحمن**	جامعة غرداية	أستاذ محاضر – ب	علم النفس تنظيم وعمل
3	**فرصوص محمد**	مؤسسة فرصوص للفن والإبداع	خطاط ومصمم غرافيكي	المدرسة العليا للفنون – العاصمة
4	**بازين عبد الرحمن**	مدرسة تاونزة العلمية الخاصة	مشرف على قسم صعوبات التعلم	صعوبات التعلم
5	**دادة طه**	مدرسة تاونزة العلمية الخاصة	مدير بيداغوجي	فكر وتربية
6	**بوراس منير**	مدرسة تاونزة العلمية الخاصة	معلم قسم الرابعة ابتدائي	التربية والتعليم
7	**ناصر محفوظ**	مدرسة تاونزة العلمية الخاصة	معلم قسم الة ابتدائي	التربية والتعليم

2- لمحة عن البرنامج التدريبي لتحسين مهارة الأداء الكتابي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي – الأغواط

برنامج تدريبي لتحسين مهارة الكتابة لدى متعلّمي الطور الثاني الابتدائي

مؤسسة التربية والتعليم الخاصة تاونزة العلمية

برنامج تدريبي مقدّم لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

المؤلف الباحث:

أ. حسن حميد أوجانة

إشراف :

بورقيبة داود

السنة الدّراسية: 2021 - 2022

مقدمة

إن المتأمل في واقع التربية والتعليم يجد زخما كبيرا من المعلومات والمعارف والتخصصات والوسائل المتاحة وشتى السلوكيات وأنماط التعليم في بيئات متعددة وأزمنة مختلفة.

فممّا لا شك فيه أن المتعلم مهما كان فإنه لن يستغني عن بعض المهارات الأساسية سواء التي تتعلق بمشواره الدراسي أو تلك التي سيحتاجها في شتى مناحي حياته، إذ لابد له وأن يتناولها ويتحكم فيها ويستثمرها، منها ما هو عقلي مثل: مهارات: التواصل واللغات والحوار والتفكير والنقد والتحليل والتأمل، ومنها ما هو حركي مثل: الرياضة والاسترخاء وعادات الأكل والشرب والملبس، ومنها ما هو أكاديمي مثل: القراءة والكتابة، ومنها ما هو فني مثل: الموسيقى والغناء والمسرح والطبخ والأزياء والديكور والحرف التقليدية والرسم والخط. فقد ذكر الله تعالى في كتابه الكريم في أكثر من موضع المهارات، فيدعو إلى التفكر في ملكوته وإلى إعمال العقل ونقد الذات وإلى الحوار، وفي موضع آخر حث على الكتابة "**فاكتبوه**" والقراءة "**اقرأ باسم ربك**" وفي مواضع أخرى تحدث عن الحِرَفِ مثل الحدادة "**وألنا له الحديد**" والخياطة "**وعلمناه صنعة لبوس**". وأكد كذلك على ذلك قدوتنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم في سيرته حين دعا إلى تعليم الأبناء الرماية والسباحة وركوب الخيل.

فمن هذا المنطلق وجب علينا كمربين أن نُولي اهتماما كبيرا للمهارات التي تُعَد بمثابة العصب المحرك لعجلة التعلُّم، فمنها يتعلم المتعلم الذوق والجمال والشعور بالهوية والحفاظ على وجوده وعلاقاته مع الآخرين.

ونظرا لاهتمامنا بهذا الجانب الحيوي كأعضاء فاعلين من أسرة التربية والتعليم التي آلت على نفسها أن تأخذ بزمام المسؤولية من أجل الرفع من مستوى التعليم في وطننا الجزائر الحبيبة والبلاد الإسلامية، نحاول في هذا العمل العلمي أن نركز على موضوع يتعلق بالمهارات الفنية التي تدعم التعليم والجانب الأكاديمي بالتحديد وهو مهارات الكتابة.

يأتي هذا النتاج العلمي الذي يمس التعليم في الصميم وبالتحديد اللغة العربية التي تعتبر اللغة الأساسية ليضع لمسة بيداغوجية وإضافة علمية إلى لبنة صرح التعليم وسندا قويا للأعمال والجهود الحثيثة التي سبقتها من طرف التربويين والمتخصصين في الميدان. فنرجو أن يكون عملنا هذا بنَّاء وإيجابيا وتكميليا في بناء مقاربة جديدة للتعامل مع مهارة الكتابة التي طالما تلاطمتها أمواج العصرنة (الوسائط الالكترونية) فأصبحت دون أهل بعدما كانت في زمن غير بعيد فنًّا يفرض نفسه بقوة في كل ناد ومناسبة.

يعتبر هذا النتاج العلمي منهاجا متكاملا في مادة الخط العربي للطور الثاني الابتدائي يتناول فيه المتعلم مواضيع تنمِّي من مهارة الكتابة لديه، بعدما كان يكتفي بها فقط في نشاطي الخط والاملاء من مادة اللغة العربية

بطريقة لا ترقى أن تكون مهارة مخططا لها بدقة وبقواعد واضحة ومسار تقويمي فعال وبمخرجات ناجعة ومحركة، وغياب هذه المقاربة كلها فتح الباب بمصراعيه لاجتهادات المعلمين رغم تكويناتهم المتواضعة في ذلك أو ربما قد لا يدلون بدلوهم في ذلك.

صُمم هذا البرنامج وفق المقاربة بالكفاءات التي تعمل على إشراك المتعلم في العملية التربوية فتجعله يبحث ويكتشف ثم يبني ثم يستثمر وينتج، وهذا ما انتهجناه في هذا العمل لعلنا نقارب الصواب ونساهم ولو بخطوة إلى الأمام نحو الجودة في التعليم.

ويمس هذا العمل فئة مهمة من مستويات التعليم الابتدائي التي فيها تتشكل ملامح المتعلم وتكتمل عقليا ووجدانيا وسلوكيا وجسميا ونفسيا وشخصيا، فأصبح لزاما تعليمه المهارات الأساسية في هذه الفترة العمرية والتي يكون فيها في أَوَجِ الطاقة والحركية والابداع.

ويشمل البرنامج على ثلاثة فصول: الفصل الأول مقدمة نظرية حول الكتابة، ثم الفصل الثاني يتطرق إلى الجانب التطبيقي، ثم الفصل الثالث الذي يتناول الجانب المنهجي والعملي لتحسين الخط. قُسِّم الفصل الثالث إلى أربعة أقسام أساسية: الحرف، الكلمة، الجملة، الفقرة حسب السنوات، مع أهم مهارات التحكم في القلم والاعتناء بوجه الكراس نظافة وتنسيقا وكتابة وأخيرا دروس وتطبيقات في الخط العربي.

نرجو من الله أن يتقبل هذا العمل لوجهه الكريم وأن يكون دعما قويا لمنظومتنا التعليمية الوطنية.

الأستاذ: حسن بن يوسف حميد أوجانة

مؤسسة تاونزة العلمية

الخميس 09 سبتمبر 2021

بني يزقن – بنورة ولاية غرداية

كيف نستفيد من هذا البرنامج؟

يحتوي البرنامج على منهجية موحدة يعمل على إثرها المعلم وينقل المعارف للمتعلمين ويتفاعل معهم بشكل منهجي وتدريجي، بداية من الجانب النظري الذي لابد للمعلم أن يفقهه ويستلهم منه عمله وهدف تدريس المهارة، ثم يليه الجانب التطبيقي للأنشطة التعليمية المتعلقة بالمهارة والتي تقدم للأستاذ تنوعا ومداخل لتجسيد البرامج، ثم في الأخير وهو الجوهر الجانب المنهجي الذي يبدأ بمدخل للكفاءة التي من خلالها نضع المتعلم على الصورة، ثم تليه تطبيقات ليستثمر فيها ما استنتجه وبناه، ويختتم المحور بمشروع يجمع فيه الكفاءات المدروسة ويستثمرها.

وهذه بعض الإشارات التي لابد من استعمالها للترميز للخطوات:

أكتشف

تعليمات

تطبيق

أبني

بالعلم ترقى الأمم وبالأخلاق تسود

الفصل الأول:

الجانب النظري

المبحث الأول:

- أهمية الخط لدى المتعلّم.

المبحث الثاني:

- العوامل المؤثرة في الأداء الكتابي لدى المتعلّم.

➢ المطلب الثاني:

عوامل ذاتية.

➢ المطلب الثاني:

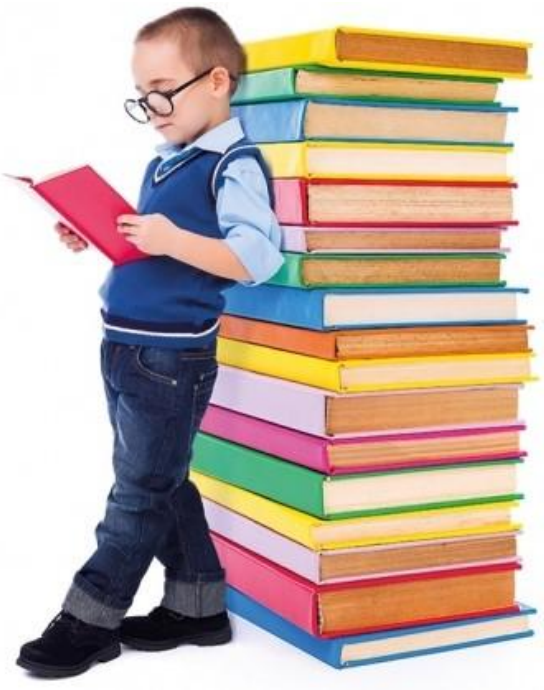
عوامل خارجية.

بالعلم ترقى الأمم وبالأخلاق تسود

برنامج تحسين الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي.

الفصل الثالث:

الجانب المنهجي



برنامج تحسين الكتابة

للسنة الثالثة ابتدائي

1) تقديم

مما لا شك فيه أن وضوح الخط يلعب دورا هاما في عملية التواصل، وتثبت التجربة أن الخط غير الواضح يكلف كثيرا من الجهد للوصول إلى الفهم، كما تثبت كثير من الدراسات أن المتعلّم الذي رسخت عنده آليات الكتابة والكيفيات التي ترسم بها الحروف والكلمات يكون أقدر على الكتابة بسرعة، وعلى هذا الأساس يجب أن يستمر الاعتناء به للوصول بالمتعلّم إلى الكتابة بخط واضح.

ويتحقق هذا الهدف بعدة طرق نعرضها فيما يلي: [1]

1. أن يستمر الحرص على توجيهه في رسم الحروف رسما صحيحا داخل نسق الكلمة حتى يتمكن من كتابة الكلمة بحروف متآلفة.
2. أن يواصل في كتابة الجملة مع مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات مما يكفل وضوحا في إدراكها من حيث هي وحدات موزعة في فضاء الورقة.
3. أن ينتقل إلى مجال أوسع هو الفقرة فيتعلم كيف يستهلها من حيث ترك البياض الذي يعتبر ميزة لها ككيان داخل النص.
4. أن يتحكم في الكتابة على السطر.

كما يجب أن ينتقل المتعلّم من مستوى وضوح الخط من حيث هو شرط ضروري لعملية التواصل إلى مستوى أعلى هو المستوى الجمالي، فنضعه بالتدريج أمام نماذج خطية جميلة ونأخذ بيده بلطف حتى يتمكن من إدراك جمالياتها ومحاكاتها بهدف خلق روح الإبداع عنده.

ولا بد أن نحرص على تعليمه الكتابة بسرعة مع مراعاة الوضوح، لأن التعود على الكتابة بسرعة يحتاجه فيما بعد في اكتساب المعارف وتقييدها.

[1] - الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، جوان 2013، الجزائر.

2) التوزيع السنوي

الشهر	الأسبوع	رقم الحصة	الدرس	الإجراء	طبيعة العمل
فيفري	1	1	التحكم في فضاء الورقة	مدخل	تفاعلي
		2		تطبيق1	فردي
	2	3		تطبيق2	فردي
		4		تطبيق3	فردي
	3	5		تطبيق4	تعاوني
		6	تناسق الحروف (ب-ت)، (ل-ر)	مدخل	تفاعلي
	4	7		تطبيق	فردي
		8	تناسق الحروف (ل-ص)، (ف-م) (ب-ت)، (د-ر)،(ل-ص)، (ف-م)	مدخل	تفاعلي
مارس	1	9		تطبيق1	فردي
		10		تطبيق2	تعاوني
	2	11	تناسق الحروف (ط-ع)، (هـ-ي)	مدخل	تفاعلي
		12		تطبيق	فردي
أفريل	1	13	تناسق الحروف (ب-ت)، (ل-ر)،(ل-ص)، (ف-م) (ط-ع)، (هـ-ي)،(ن-كـ)، (و-ح)	مدخل	تفاعلي
	2	14		تطبيق1	فردي
	3	15		تطبيق2	تعاوني
	4	16	تناسق الكلمة	مدخل	تفاعلي
		17		تطبيق1	فردي
ماي	1	18		تطبيق2	تعاوني
		19		تطبيق3	تعاوني
	2	20	تناسق الجملة	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	3	21	تناسق الجملة (مواضع التعجب والاستفهام)	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	تفاعلي
	4	22		تطبيق	فردي

3) ملمح الدخول

في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلّم قادرا على:

- كتابة الحروف جميعها.
- التفريق بين الحروف من حيث الشكل والحجم.
- كتابة كلمة واستثمار معانيها.
- كتابة جملة وقراءتها.

4) ملمح التخرج

- التحكم في فضاء الورقة.
- يتقن كتابة الحروف بشكل جمالي.
- التنسيق بين الحروف في الكلمة الواحدة (حجما وشكلا)
- التنسيق بين الكلمات وترك الفراغ المناسب بينها في الجملة الواحدة.

5) الكفاءة الختامية

يكون المتعلّم في السنة الثالثة ابتدائي قادرا على كتابة جملة متكاملة الملامح من حيث شكل الحروف وتناسق الكلمات والشكل التنظيمي والمظهر الجمالي للورقة.

برنامج تحسين الكتابة

للسنة الرابعة ابتدائي

1) تقديم

تعتبر السنة الرابعة من التعليم الابتدائي السنة المحورية التي يهيئ فيها المتعلم نفسه للسنة الخامسة والتي تعد مصيرية.

في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد استكمل مرحلة تنمية المهارات الخطية، فيسعى المعلم إلى تعزيز المكتسبات القبلة لديه آخذا بيده لإتقان الخط وغرس بعض العادات السليمة المتصلة بالنظام والنظافة والدقة وحسن الترتيب.

ولنجاح هذه الحصة ينبغي على المعلم أن يراعي ما يأتي: [2]

- امتلاكه للخط الواضح.
- تحسيس المتعلم بأهمية إجادة الخط.
- حسن اختيار مادة الكتابة.
- التركيز على وضوح وسرعة الكتابة مع الحرص على ترك الفراغات بين الكلمات والسطور.
- مراقبة المكتوب وتقويمه فرديا.
- تحفيز المتعلمين على الخط بإقامة مسابقات مدرسية أو معارض للخط.

[2] - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي في اللغة العربية، 2013.الجزائر

2) التوزيع السنوي

الشهر	الأسبوع	رقم الحصة	الدرس	الإجراء	طبيعة العمل
فيفري	1	1	**تناسق الفقرة**	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	2	2	**تناسق الفقرة** (نظافة الكراس)	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	3	3	(سرعة الكتابة)	تطبيق	فردي
	4	4	**جمالية الخط**	مدخل	تفاعلي
مارس	1	5	(عرض مرئي - فيديو)	مدخل	تفاعلي
		6	(عرض كتابي - نسخ متنوعة)	تطبيق	فردي
	2	7	(تدريب على إعداد قلم الخط) (تدريب على مسك قلم الخط)	تطبيق	تفاعلي
		8	**جمالية الكرّاس**	مدخل	تفاعلي
		9	(الرسومات التخطيطية)	تطبيق	فردي
	2	10	**جمالية الكرّاس**	تفاعلي	مدخل
		11	(رسم الجداول)	تطبيق	فردي
أفريل	3	12	**جمالية الكرّاس**	مدخل	تفاعلي
		13	(منهجية كتابة الوضعية الادماجية في مادة الرياضيات)	تطبيق	تفاعلي
	4	14	**جمالية الخط**	مدخل	تفاعلي
		15	(كتابة الأرقام)	تطبيق	فردي
ماي	1	16	**جمالية الخط**	مدخل	تفاعلي
		17	(السرعة في الكتابة)	تطبيق	فردي
	2	18	**جمالية الخط**	مدخل	تفاعلي
				تطبيق	فردي
	3	19	(التدريب على استعمال قلم القصب الخاص بالخط العربي)	تطبيق	فردي
		20		تطبيق	فردي
		21		تطبيق	فردي

3) ملمح الدخول

في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على:

- التحكم في فضاء الورقة.
- يتقن كتابة الحروف بشكل جمالي.
- التنسيق بين الحروف في الكلمة الواحدة (حجما وشكلا)
- التنسيق بين الكلمات وترك الفراغ المناسب بينها في الجملة الواحدة.
- التنسيق بين الجمل وإتقان العلامات: النقطة، الفاصلة، النقطتين، التعجب، الاستفهام.
- كتابة فقرة بشكل منظم ومنسق مع الحفاظ على نظافة الورقة.

4) ملمح التخرج

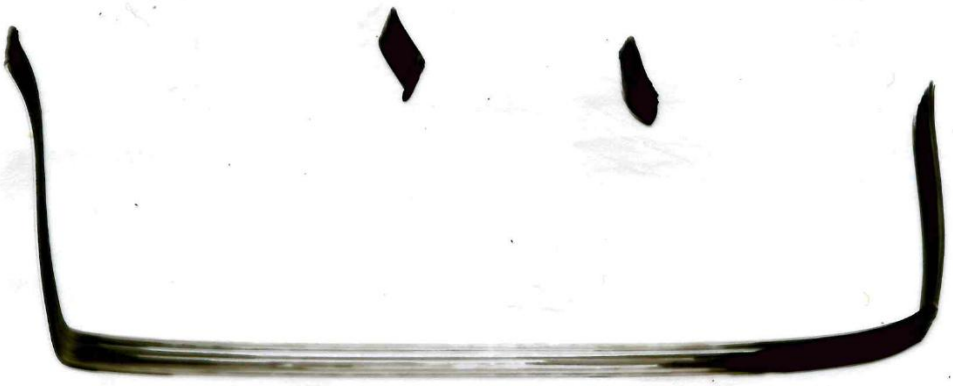
- تنسيق الفقرات فيما بينها.
- السرعة في الكتابة.
- كتابة حروف وكلمات وجمل بخط جميل، مستعملا قلم الخط.
- رسم مخططات لرسوم توضيحية بشكل منظم.
- رسم جداول متنوعة.
- تحرير وضعية إدماجية بشكل منهجي منظم.
- كتابة الأرقام بشكل سليم وصحيح.

5) الكفاءة الختامية

يكون المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي قادرا على استغلال كراسه أحسن استغلال من حيث ضبط الفقرات والرسومات وتحرير الوضعيات الادماجية بخط جميل.

3- بعض مستندات البرنامج التدريبي:

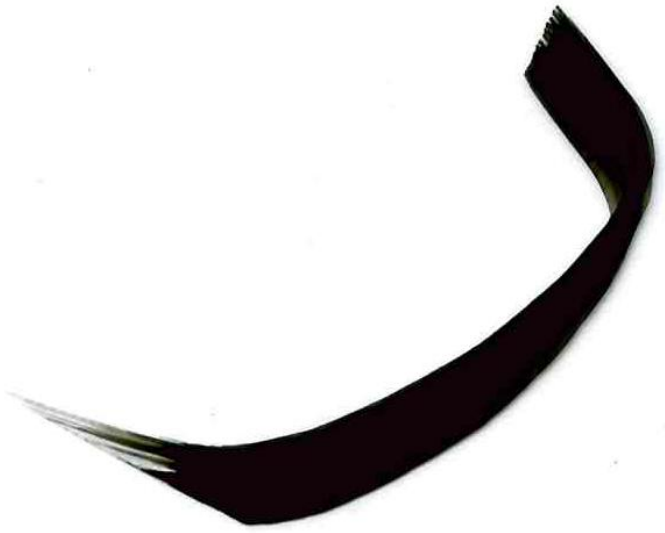
9



10

II

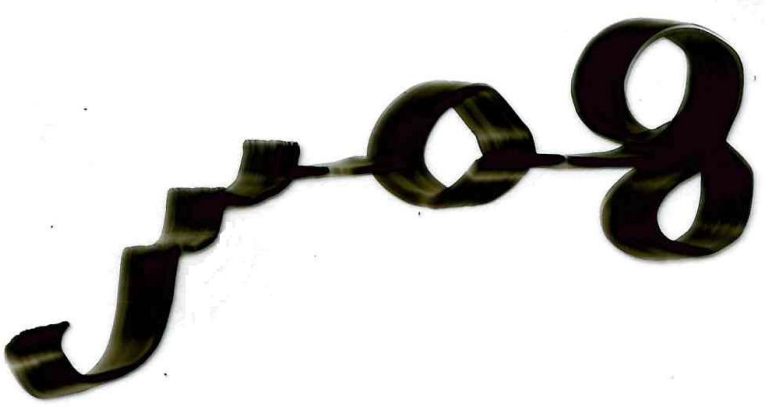
12



13

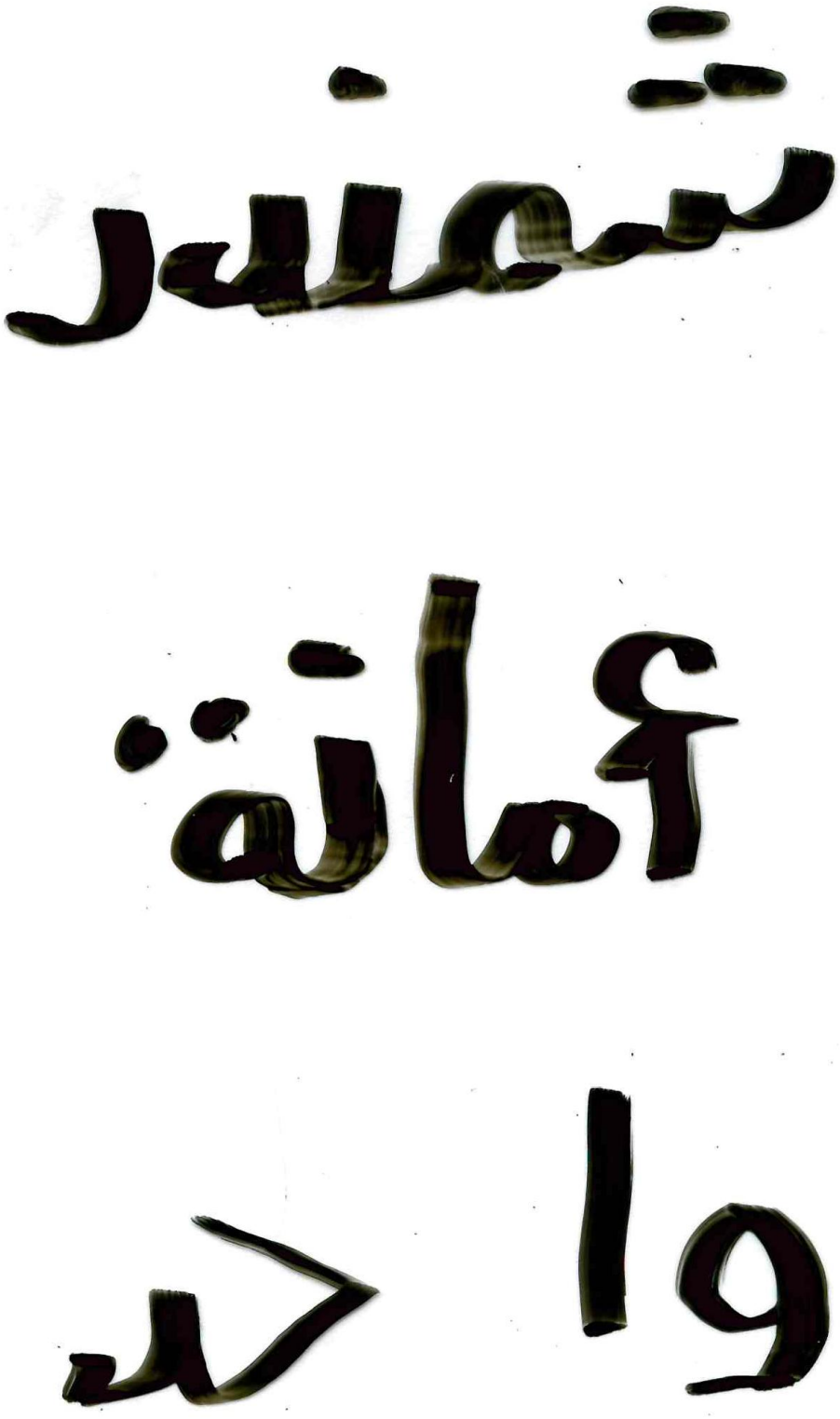
طه حم

فصلت


الزمر

طماطم
فصل
همس

27



28

شمندر

أمانة

واحد

31

السماحة – الغفران

حذاء – عدس –

بركان رأس – مفاجأة

– يجري طالب –

أحب والدي وأحترمهما
كثيرا لأنهما سبب وجودي
وسعادتي فأنا مطيع لهما دوما

لقد أمرنا تبارك وتعالى
أن نحافظ على الأمانة
ولا نخونها.

37

- ما اسم آخر بني أرسله الله ؟
- أذهب إلى المدرسة وأتمنى أن ألقى زملائي !
- أوَقعْت أرضا وتكسّرت رجلك
- أيهما تختار التفاح أم البرتقال .
- من مرّ اليوم بجانب قسمنا
- من هنا يخرج التلاميذ من المدرسة !
- هل ستشارك في معرض المدرسة ؟
- يا لها من مرآة نظيفة وجميلة
- يا أبي شكرا لك لأنك تتعب من أجلي .
- ما أعظم الله تعالى في مخلوقاته جماك كونه

38

ذات صباح جميل من أيام الخريف الباردة خرجنا في نزهة رفقة إخوتي وأبي متجهين إلى الغابة، وفي طريقنا شاهد أخي الصغير حصانا جميلا يمر بجانبنا فاندهش فقال لأبي: ما أطول ذلك الحصان! هل ستشتري لنا مثله؟ ضحك أبي وقال له إن شاء اللهُ. فلما وصلنا إلى بستاننا أخرج أبي قفة الفطور، فقال أبي: متحسرا آه لقد نسيت الصحن ولم أحضره! فقلت لأبي: لا تجزع يا أبي لقد وضعته أمي بالخطإ مع أغراضي، فتناولنا الفطور ثم ذهبنا للعب.

40

في الكثير من الأحيان يتساءل المربون والتربويون: لم يعد للمدرسة بعدُ دور ريادي في التغيير من حال الواقع المعاش فأين يكمن الخلل وموطن النقص؟ ومن جهة أخرى يتساءلون: لم تعد الأسرة تخرِّج لنا ذلك الأبناء المطيعين والخلوقين؟ ولم تعد تتحكم في تربية أبنائها فأين المشكل وما الحل؟

فالتربية الحديثة والمعاصرة تجيب: ما لم تكن للمدرسة فلسفة واضحة وهدف دقيق تُوجَّه نحوه كل الجهود ورجال أكفاء وقيادة رشيدة وحرية في العمل والابداع وفكر وقَّاد. فالأسرة

42

الخميس 5 محرم 1436/30 أكتوبر 2014م

أترتب صفحة 31:

أتمم كتابة الكلمات الآتية بالهمزة المناسبة

مسأ لة (لتكمل) - تأمل - زأر -

مكافأة - فجأة - فأرة - رأس

أس

أثري لغتي صفحة 31 - 1 اربط بين كل كلمة وما يناسبها

الورق ← كتاب
الريح ← صفير
الطبيلة ← هطول
الرعد ← دوي
الحمام ← زئير
العاصفة ← رفيف
حنجرة الطيور ← هديل
الأسد ← خرير
الأمطار ← حفيف

43

*3

أفعال مجردة	أفعال مزيدة
- وصل - صنع - 0,25 0,25	- شاهد - تعلم. 0,25 0,25

*4 وصلت ← فعلت. 0,25

* مخلوق ← مفعول. 0,25

* يعمل ← يفعل. 0,25

* الخميس 04 صفر 1436 الموافق 27 نوفمبر 2014 م *

* الموضوع = أتعرف على الجملة الفعلية.

* أنجز في صفحة 48 :

- هذا الثلب وفيٌّ ← ما أوفى هذا الكلبَ!

- رجال الإطفاء شجعانٌ ← ما أشجع رجال الإطفاءِ!

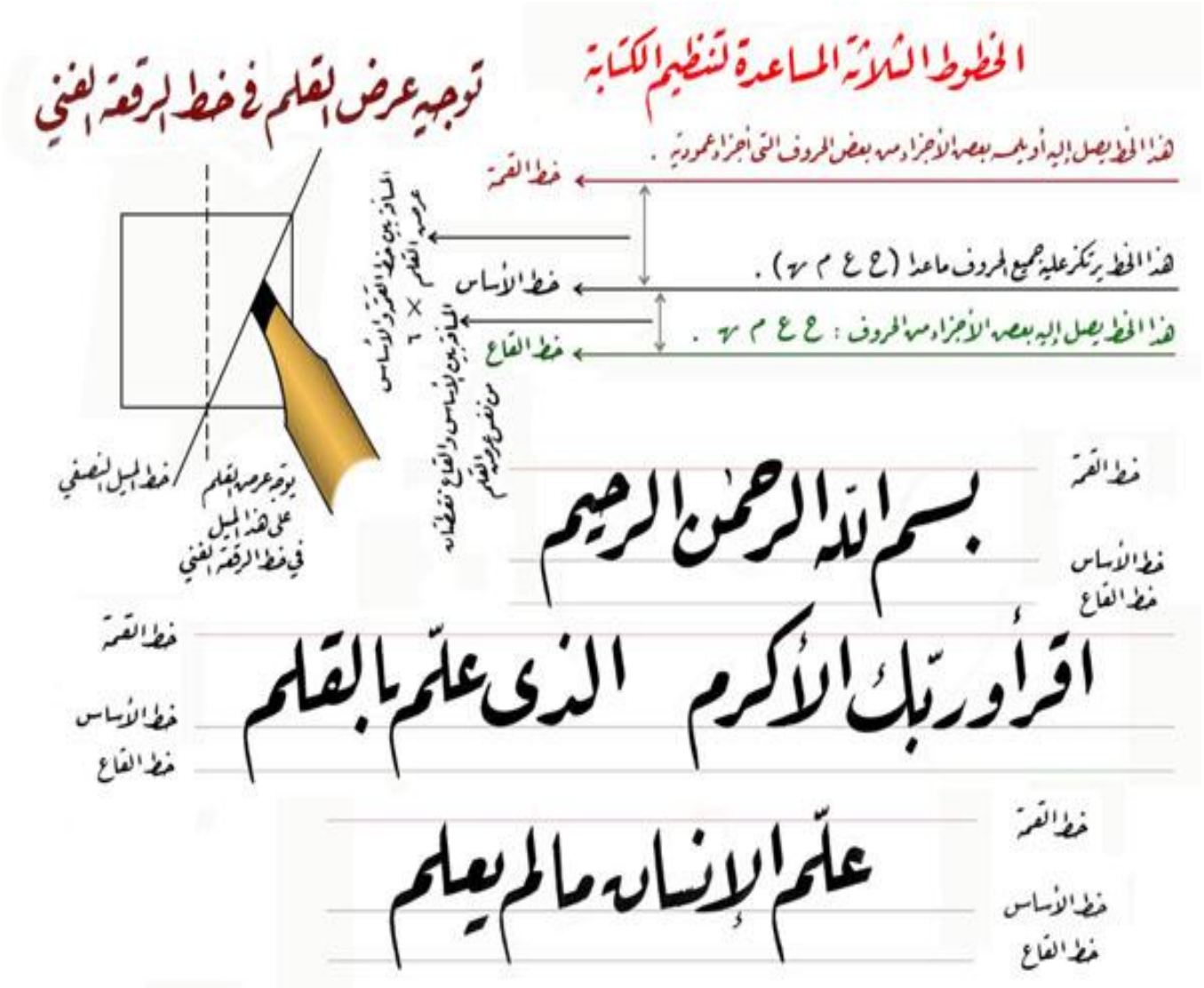
45

الأربعاء 21 ربيع الأول 1436/ 13 جانفي 2015، المادة: التربية الإسلامية، الموضوع: الإحسان إلى الناس. تجمعنا بالناس علاقات متعددة لا نستطيع أن نستغني عنها مهما كان، لأن الإنسان خُلق اجتماعيا يحتاج إلى غيره من الناس. من صور العلاقات بين الناس:

1) العلاقة مع الوالدين: يُخلق الإنسان ضعيفا يحتاج إلى عناية كبيرة لذلك جعل الله الوالدين تحت تصرفه، وكذلك عندما يكبر الوالدان يحتاجان لضعفهما إلى من يعتني بهما ويحميهما ويداويهما. 2) العلاقة مع الإخوة: يولد الإنسان في أسرة يتعدد فيها الإخوة بين ذكر وأنثى فيتبادلون المنافع ويلعبون مع بعض وينشؤون في تربية واحدة. 3) العلاقة مع الجيران: لا يستطيع أي إنسان أن يستغني عن الجار الذي إذا غبنا أو احتجنا إلى أي شيء فإن الجار أول من يقدم لنا المساعدة، ويحفظ دارنا من

47

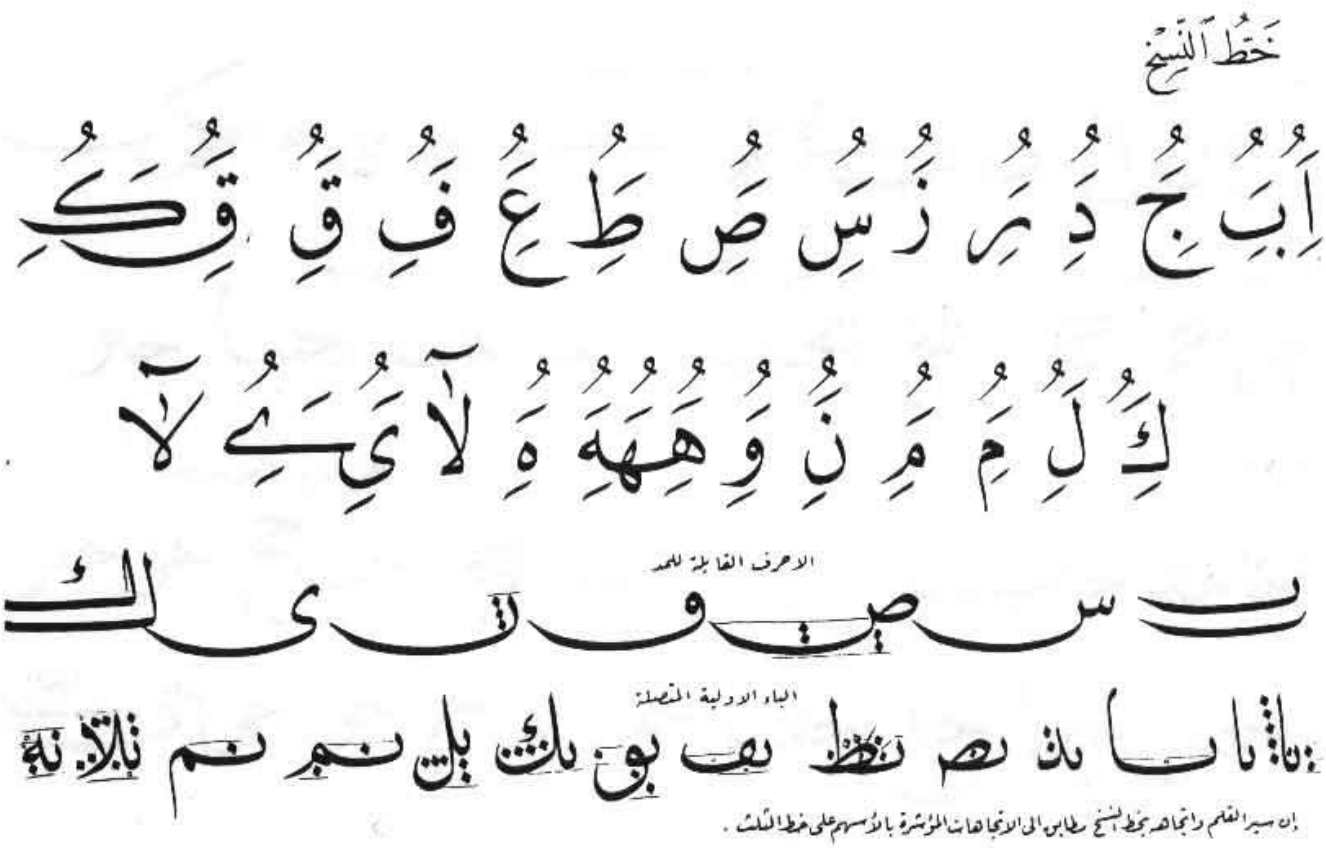
48


الخطوط الثلاثة المساعدة لتنظيم الكتابة
هذا الخط يصل إليه أو يلمسه بعض الأجزاء من بعض الحروف التي أجزاء عمودية .
خط القمة
هذا الخط يرتكز عليه جميع الحروف ماعدا (ع غ م ن) .
خط الأساس
هذا الخط يصل إليه بعض الأجزاء من الحروف : ع غ م ن .
خط القاع
توجيه عرض القلم في خط الرقعة الفني
خط الميل النصفي
يوجه عرض القلم على هذا الميل في خط الرقعة الفني
بسم الله الرحمن الرحيم
اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم
علم الإنسان ما لم يعلم

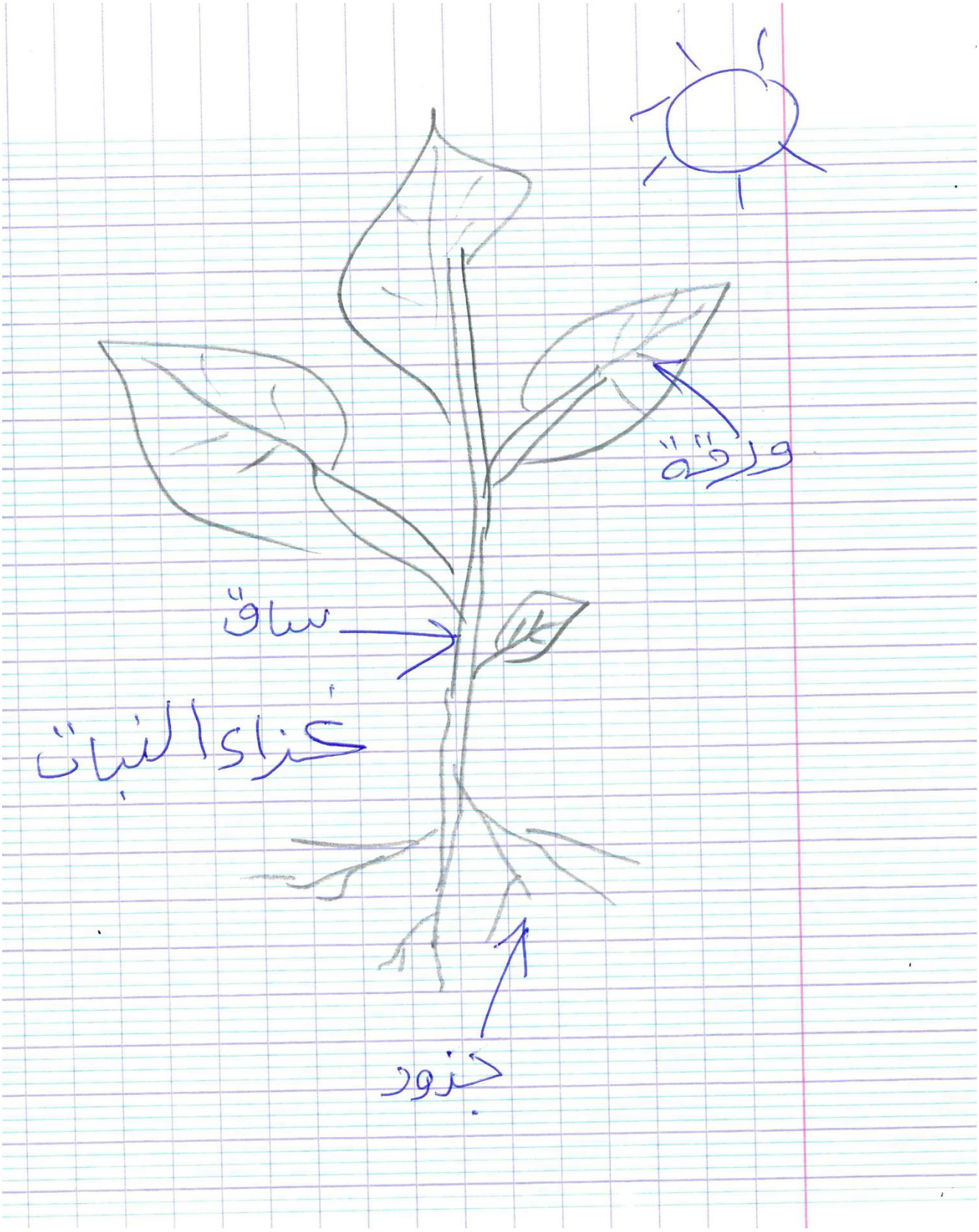
49

سَابِقُوٓاْ إِلَىٰ مَغۡفِرَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡ
وَجَنَّةٍ عَرۡضُهَا كَعَرۡضِ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ أُعِدَّتۡ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦ
ذَٰلِكَ فَضۡلُ ٱللَّهِ يُؤۡتِيهِ مَن يَشَآءُ وَٱللَّهُ ذُو ٱلۡفَضۡلِ ٱلۡعَظِيمِ

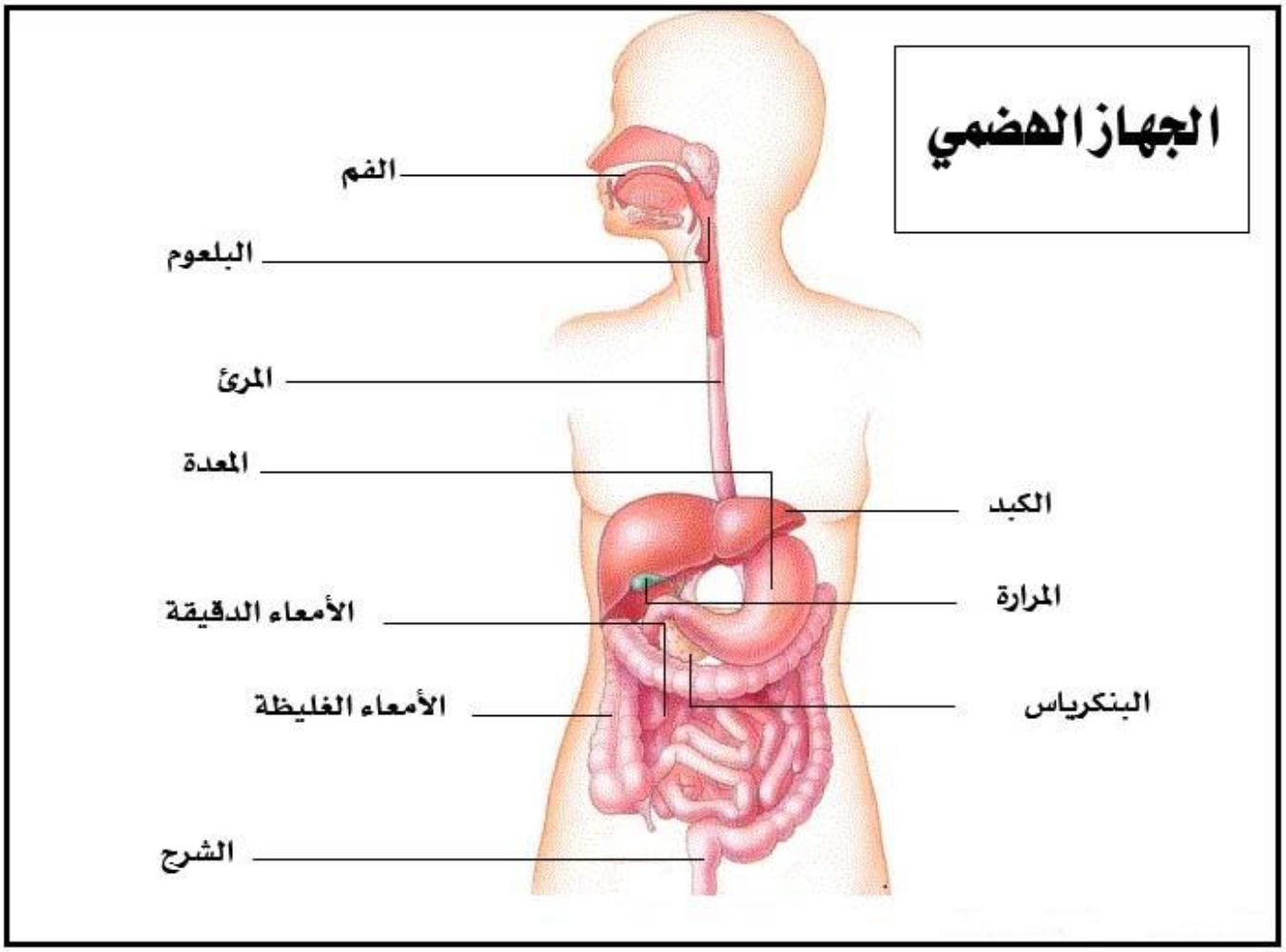
50


خَطُّ ٱلنَّسخ
الاحرف القابلة للمد
الباء الاولية المتصلة
إن سبر القلم واتجاهه بخط النسخ يطابق الى الاتجاهات المؤشرة بالرؤوس على خط الثلث .

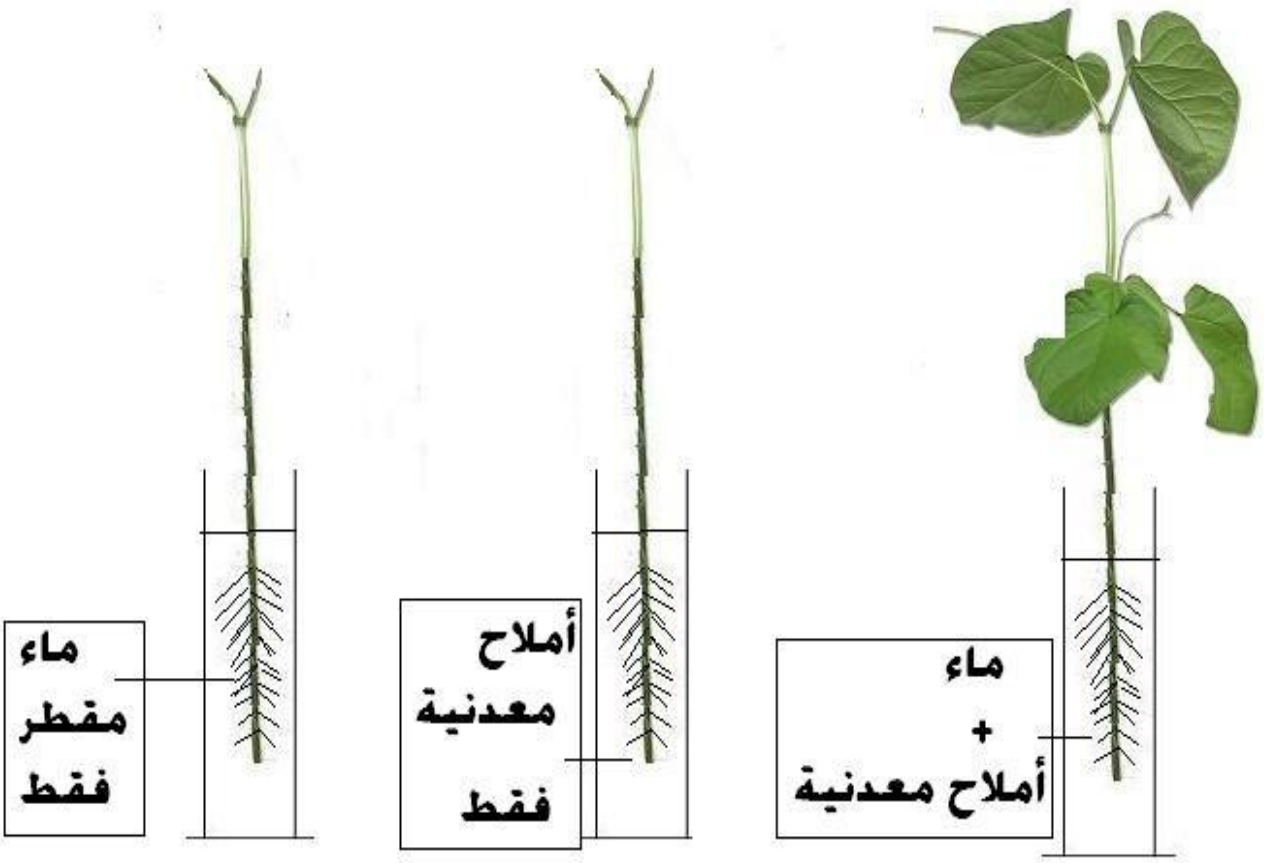
51



52


الجهاز الهضمي
الفم
البلعوم
المرئ
المعدة
الأمعاء الدقيقة
الأمعاء الغليظة
الشرج
الكبد
المرارة
البنكرياس

53



الماء المتكامل ضروري للنبـات

54

$2,453 \times 100 = 245300$

الإنتيسمة الجماد الأولى 6,43 ما رسيتو

لمو لموع الأعداد العشرية

التربيع ص 78

$25,10 \times 10$	250	25
316×10	3160	36
$2,089 \times 100$	2890	2,89
$45,6 \times 100$	12,56	12560
$1,267 \times 1000$	1267	12,67
$1,8 \times 1000$	18000	1800

* التمرين 2 ص 53 :

	عاش	وصل	وقف
أنا	عِشْتُ	وَصَلْتُ	وَقَفْتُ
هو	عَاشَ	وَصَلَ	وَقَفَ
هي	عَاشَتْ	وَصَلَتْ	وَقَفَتْ
هم	عَاشُوا	وَصَلُوا	وَقَفُوا
نحن	عِشْنَا	وَصَلْنَا	وَقَفْنَا
هن	عِشْنَ	وَصَلْنَ	وَقَفْنَ

57

الخميس 22 جمادى الأولى 1436 الموافق لـ 12 مارس 2015

الموضوع: قياس الأطوال

التمرين 4 ص 78 ؛ الحوار

الذي يمر الأول هو طارق لأن

$30 \times 0,4 = 12$

$12 + 3,15 = 15,15$

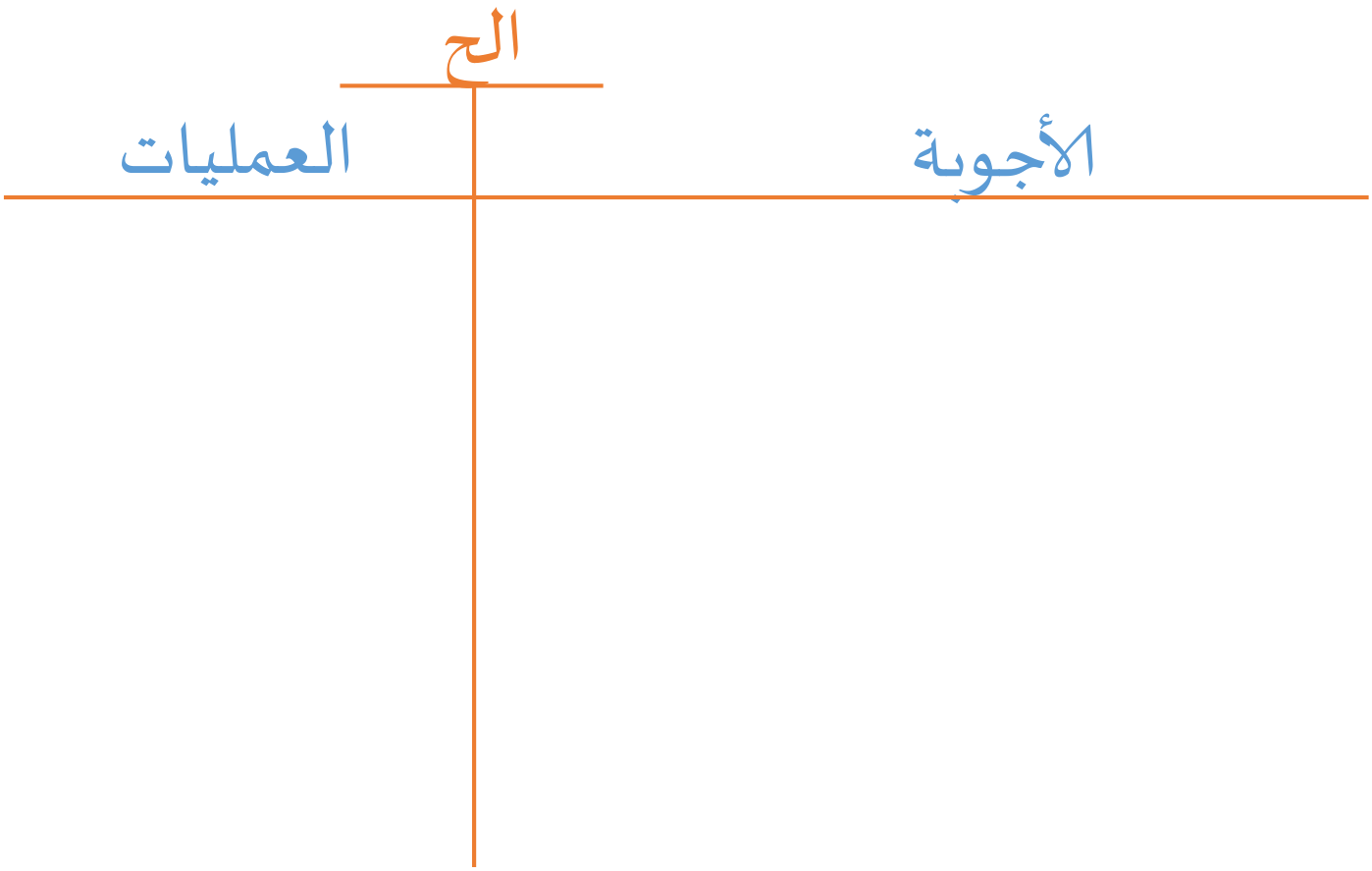
$15,15 > 12$

عليك

$30 \times 0,4 = 12$

$12 + 3,15 = 15,15$

58



جدول ينظم الحل في الوضعية الإدماجية

59

اشترى أحمد من الدكان 15 خبزة، و6 أكياس من الحليب، علما أن:

مبلغ كيس من الحليب = 30 دج

مبلغ خبزة واحدة = 8 دج

علما أن أحمد أعطته أمه 410 دج.

هل يكفي مبلغ النقود لدى أحمد لاشتراء الحليب والخبز؟

كم سيبقى من النقود بعد شراء الحليب والخبز؟

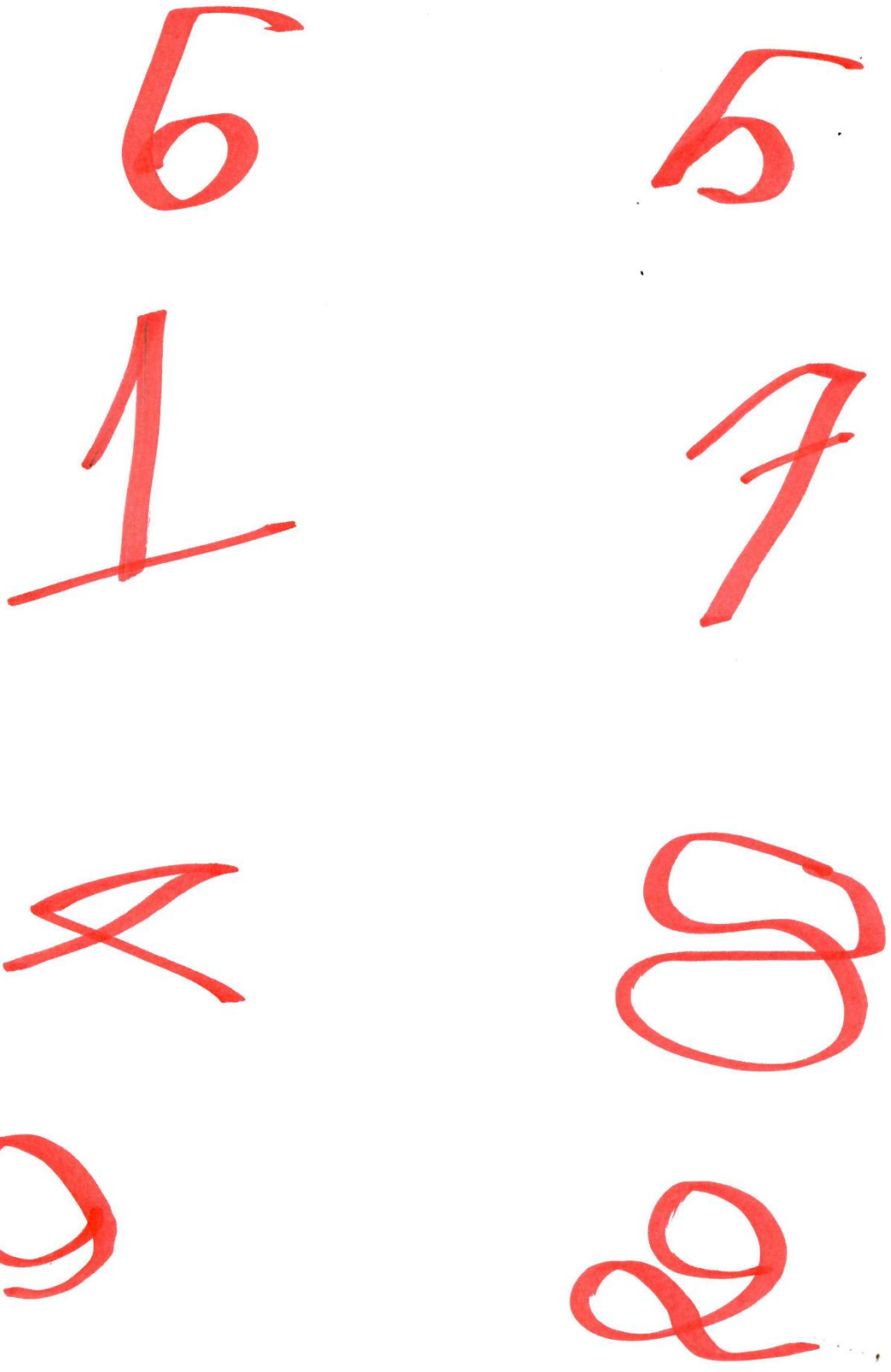
✓ لديك الإجابات التالية حول ان ترتبها حسب المطلوب منك في الوضعية الإدماجية:

- يبقى من النقود: 110 دج
- ثمن الخبز:
- 6 x 30 = 180
- 410 – 300 = 110
- 8 x 15 = 120
- 180 + 120 = 300
- ثمن الحليب:
- نعم مبلغ النقود لدى أحمد كاف لكي يشترى

410	8	30	180
-	x	x	+
300	15	6	120
	120	180	300

110

60



61

12345

67890

63

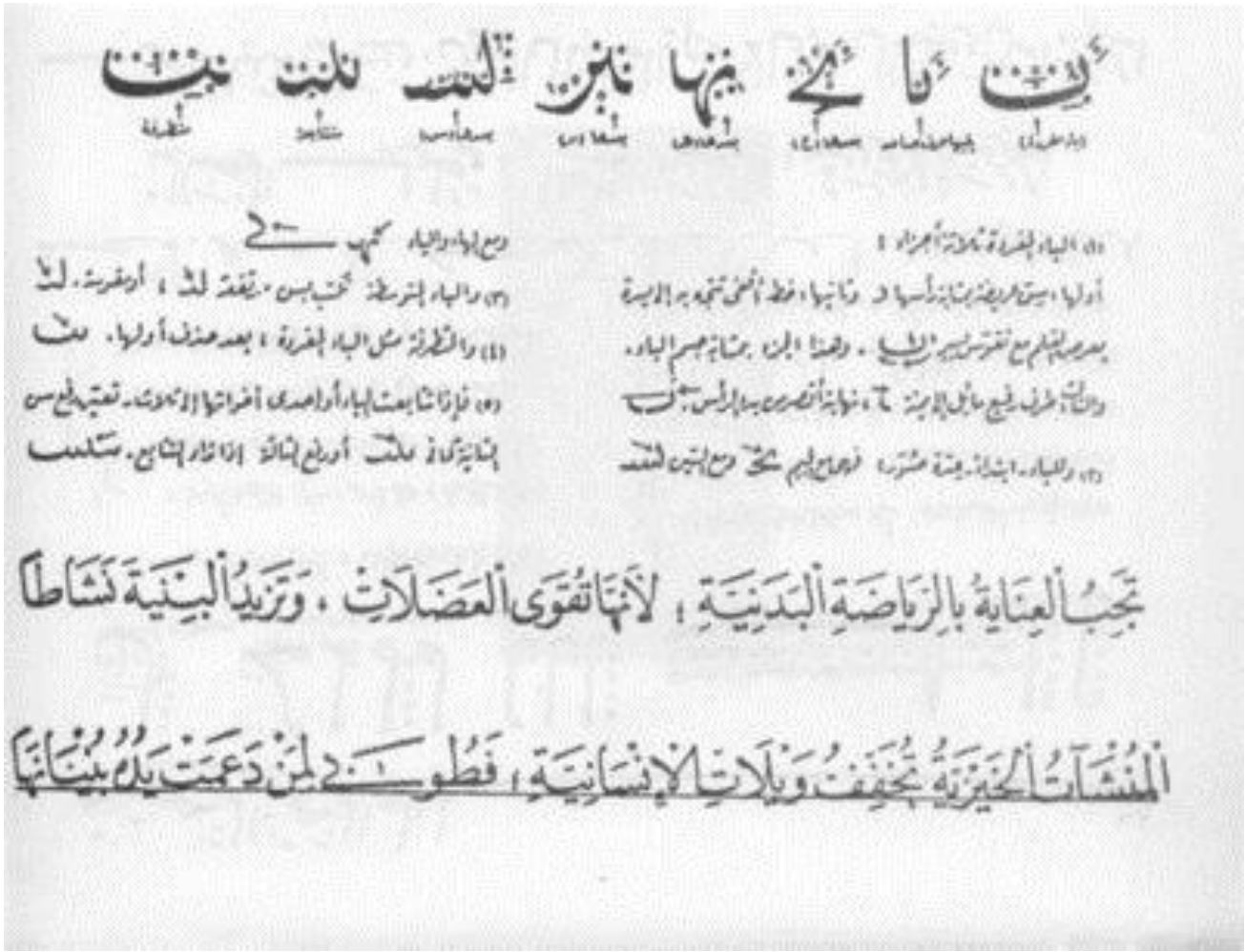
أحب والدي وأحترمها
كثيرا لأنها سبب وجودي
وسعادتي فأنا مطيع لهما
دوماً. لأن أبي يتعب لأجلي
ويعمل، وأمي تكد وتتعب
وتسهر وتعد لنا الطعام.

64

أحب والدي
وأحترمهما كثيرا
لأنهما سبب وجودي
وسعادتي فأنا
مطيع لهما ...

67

70


ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش
ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و ي
تجب العناية بالرياضة البدنية ، لأنها تقوى العضلات ، وتزيد البنية نشاطا
المنشآت الخيرية تخفف ويلات الإنسانية ، فطوبى لمن دعمت يده بنيانها

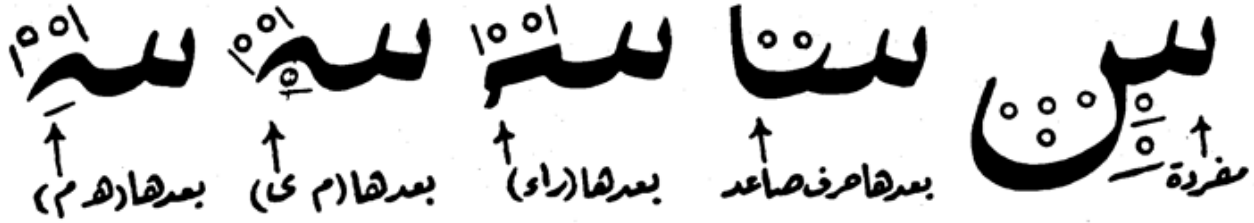
71

الأمانة وسام يزين من اتسم بها ، والمؤتمن محمود السيرة ، ذو مقام كريم

العلم رمز عظمة الأمم ، وشعار مجدها المفدى بالدم ، منذ القدم

الأم مدرسة ، تقيم دعائم المدينة ، وتسهم في تقدم العالم ، وبناء عظمة الأمم

72


مفردة
بعدها حرف صاعد
بعدها (راء)
بعدها (م ى)
بعدها (هـ م)

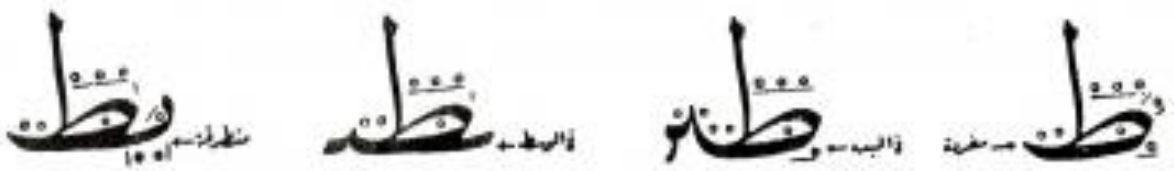
سين مرسلة تطول وتقصر من ٩-١٢ نقطة
متطرفة
بعدها (ع)

73

كُتُبُكَ وَكَرَّاسَاتُكَ خَزَائِنُ دُرُوسِكَ، وَكُنُوزُ أَفْكَارِكَ، فَكُنْ بِهَا كَلِفًا

اَلْوَرْدَةُ فِي يَدِكَ تَكُونُ لَكَ وَحْدَكَ، فَإِذَا تَرَكْتَهَا مَكَانَهَا كَانَتْ لَكَ وَلِغَيْرِكَ

74



(١) تتكون الطاء من ثلاثة خطوط، كالصاد، ولكن
وألف ترتكز على الجزء الأول منها قريبا من بدئه
لها نقطة من أعلى كلية الملام ..!

(٢) ويلاحظ أن الجزء الثالث من الطاء يتصل
بما قبله من الجهة اليسرى، كما في حرف الصاد،

إلا أن تقوسه في الطاء أقل من تقوس نظيره في الصاد.

(٣) إذا كانت الطاء متوسطة،
أو متطرفة، اتصل جزؤها الثالث
بما قبله كما في الصاد. إلا إذا كان ما قبلها محدودا،
فترتكز عليه، ولا يتم اتجاهها، كما في كلمة خ ـ ـ ـ ط.

الوَطَنُ : مَهْدُ الطُّفُولَةِ ، وَحُبُّهُ يَرْبِطُ المُوَاطِنِينَ - بِرِبَاطٍ وَثِيقٍ

فِي الرَّوْضِ بِسَاطٌ نَضِيرٌ ، وَقُطُوفٌ دَانِيَةٌ ، وَطَيْرٌ يُصْدَحُ ، وَبَطٌ يَسْبَحُ

اَلنِّشَاطُ المَدْرَسِيُّ يُوقِظُ مَوَاهِبَ الطَّلَبَةِ . وَيُهَذِّبُ العَوَاطِفَ وَيَرْبِطُ بَيْنَ القُلُوبِ

4- الجداول الحسابية (IBM SPSS Statistics 25)

1. الدراسة الاستطلاعية: حساب الاتساق الداخلي

عليه التدرّب تم كما الحرف شكل احترام	Corrélation de Pearson	,511*
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	20
أمكنتها بتعدد الحروف أحجام ناسق	Corrélation de Pearson	,674**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	20
الكلمات بين المسافة احترام	Corrélation de Pearson	,642*
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	20
السطر على الاستقامة احترام	Corrélation de Pearson	,542*
	Sig. (bilatérale)	,014
	N	20
العلامات احترام	Corrélation de Pearson	,690**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
كتابة سطري كل بين فارغ سطر ترك	Corrélation de Pearson	,690**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
مغاير بلون العناوين كتابة	Corrélation de Pearson	,676**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
العناوين تسطير	Corrélation de Pearson	,743**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	20
الهامش احترام	Corrélation de Pearson	,555*
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	20
الورقة على اتساخ وجود عدم	Corrélation de Pearson	,673**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
الورقة في طيّ أو تمزيق وجود عدم	Corrélation de Pearson	,660**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	20
الورقة على تشطيب وجود عدم	Corrélation de Pearson	,765**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test T

حساب المتوسط الحسابي /الانحراف المعياري

المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	
الدرجات	العليا الدرجات	8	58,2500	2,31455	,81832
	الدنيا الدرجات	8	49,1250	1,45774	,51539

حساب الصدق التمييزيT test :

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	3,026	,104	9,435	14	,000	9,12500	,96709	7,05079	11,19921
	Hypothèse de variances inégales			9,435	11,798	,000	9,12500	,96709	7,01389	11,23611

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	44,4
	Exclue[a]	25	55,6
	Total	45	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

النصفية التجزئة طريقة :الثبات حساب

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,641
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,380
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,647
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,786
	Longueur inégale		,786
Coefficient de Guttman			,786

a. Les éléments sont : كتابة ,العلامات احترام ,الكلمات بين المسافة احترام ,عليه التدرّب تم كما الحرف شكل احترام الورقة في طيّ أو تمزيق وجود عدم ,الهامش احترام ,مغاير بلون العناوين.

b. Les éléments sont : سطري كل بين فارغ سطر ترك ,السطر على الاستقامة احترام ,أمكنتها بتعدد الحروف أحجام ناسق الورقة على تشطيب وجود عدم ,الورقة على اتساخ وجود عدم ,العناوين تسطير ,كتابة.

2. الدراسة الأساسية:

Test T الفرضية الأولى:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	بعدي_المجموع	48,8889	27	5,13909	,98902
	قبلي_المجموع	45,2963	27	5,80328	1,11684

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قبلي_المجموع & بعدي_المجموع	27	,801	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées							
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur	t	ddl	Sig. (bilatéral)

Paire 1	بعدي_المجموع - قبلي_المجموع	3,59259	3,51107	,67571	2,20366	4,98153	5,317	26	,000

Test T الفرضية الثانية:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	بعدي_المجموع	50,85	26	4,645	,911
	قبلي_المجموع	48,08	26	5,192	1,018

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قبلي_المجموع & بعدي_المجموع	26	,898	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	بعدي_المجموع - قبلي_المجموع	2,769	2,286	,448	1,846	3,692	6,178	25	,000

Test T الفرضية الثالثة:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	بعدي_المجموع	49,85	53	4,955	,681
	قبلي_المجموع	46,66	53	5,636	,774

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قبلي_المجموع & بعدي_المجموع	53	,850	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	بعدي_المجموع - قبلي_المجموع	3,189	2,975	,409	2,369	4,009	7,804	52	,000

Test T الفرضية الرابعة:

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع_بعدي	أنثى	18	50,67	4,498	1,060
	ذكر	35	49,43	5,186	,877

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
المجموع_بعدي	Hypothèse de variances égales	,650	,424	,859	51	,394	1,238	1,441	-1,655	4,131
	Hypothèse de variances inégales			,900	39,061	,374	1,238	1,376	-1,545	4,021

Test T الفرضية الخامسة:

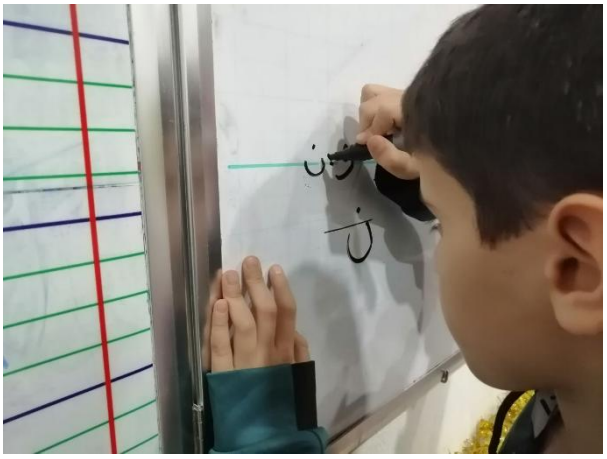
Statistiques de groupe

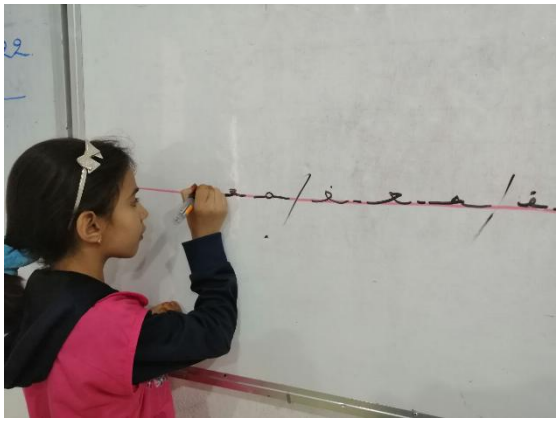
	المستوى_الدراسي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع_بعدي	ابتدائي_الثالثة	27	48,89	5,139	,989
	ابتدائي_الرابعة	26	50,85	4,645	,911

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المجموع_بعدي	Hypothèse de variances égales	,870	,355	-1,453	51	,152	-1,957	1,347	-4,662	,747
	Hypothèse de variances inégales			-1,456	50,802	,152	-1,957	1,345	-4,657	,742

5- صور من أنشطة البرنامج التدريبي:





ORGINAL