فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز

د. الحسن بن يحيى صعدي أل مناخرة
معهد الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز
ahs_23@hotmail.com

فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز

د. الحسن بن يحيى صعدي أل مناخـرة
معهد الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

الملخص

هدف البحث إلى استكشاف أداء مهارات الكتابة لدى الطلاب المعلمين الملتحقين بدراسة الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز من أجل تحسين مستويات ممارسة عمليات ومهارات الكتابة. اتبع البحث المنهج شبه التجريبي من خلال استخدام برنامج تدريبي مقترح للتعلم الذاتي تضمّن (٩) موديولات قائمة على مدخل النمذجة الكتابية. أعقب التدريب اختبار لقياس المستوى المعرفي لدى الطلاب في عمليات الكتابة بالإضافة إلى اختبار آخر لقياس مهاراتها. شملت عينة الدراسة ٣٢ من طلاب اللغة العربية المعلمين بجامعة الملك عبد العزيز. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدى لكلّ من اختبار عمليات الكتابة، واختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين المعرفة بالعمليات والممارسة المهارية للكتابة. إضافة إلى وجود فروق دالة فى عمليات الإعداد للكتابة، والكتابة المبدئية، والمراجعة، والكتابة النهائية، وتقويم الكتابة. وظهرت أفضل مستويات تحسن أدائي في اتساق التعبير مع القيم، ودقة الأساليب، ومناسبة المفردات، وسلامة التراكيب. وقد أوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تحسين مهارات وعمليات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالإضافة إلى تدريب معلمي اللغة العربية العاملين في المدارس على مهارات وعمليات الكتابة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج –نمذجة كتابية، عمليات الكتابة، مهارات الكتابة، الطلاب المعلمين، تدريس اللغة العربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/٩/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٢/١٤م

The Effectiveness of Writing Modeling Program in the Development of King Abdulaziz Univerisity Student's Writing Skills

Dr. Alhasan Y. Allamnakarah
Institute of Higher Education Studies,
King Abdulaziz University - Saudi Arabia

Abstract

The study aimed to investigate the writing performance of student teachers in an educational diploma program at King Abdul Aziz University (KAU) in order to improve the levels of practicing writing processes and skills. The research followed the quasi-experimental approach, which prepared a proposed (9) modeling programs in the writing processes, a test to measure the level of students' knowledge of writing processes, and a test to measure their skills as well. Two tests were given to a sample of 32 Arabic language teacher students at KAU. The results showed statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of students on the pre- and post-tests in writing processes and writing skills in favor of the post application, indicating the effectiveness of the program in improving the knowledge of the processes and practice skills for writing. Therefore, significant differences were found to improve students' writing processes, including the processes of the writing preparation, drafting, reviewing, final writing, and evaluation. The best practices found were the consistency between values and expressions, accuracy of writing methods, and the appropriateness of the semantic and syntactic use. The researcher recommended that future research studies should aim at improving teacher students' skills and the writing processes of secondary school's students, and at training that Arabic language teachers on the writing skills and processes.

Keywords: effectiveness of writing, modeling program, operations, writing skills, student teachers, teaching Arabic language.

فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز

د. الحسن بن يحيى صعدي أل مناخـرة
معهد الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

المقدمة

تُعد اللغة العربية إحدى اللغات الحية الست العالمية، وتتمتع بمكانة عظيمة في نفوس أبنائها باعتبارها لغة القرآن الكريم، وتتعدد فنونها لتشمل القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.

وأشار مدكور (١٩٩١، ١٦١) إلى أن "تعليم الكتابة في كافة المراحل التعليمية يكون بهدف تمكين المتعلم من أدوات المعرفة، وتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة".

كما أوضح الناقة (١٩٩٧، ٥٨) أن "الكتابة جماع فنون اللغة، وغياب القارئ عن الكاتب في أثناء الكتابة يزيدها تعقيداً؛ نظراً لأن الكاتب لا يستخدم نبرات صوته، ولا تعبيرات وجهه، لذا تقع على الكاتب مسئولية كبرى في توضيح أفكاره".

ويرى يونس والناقة ومدكور (١٩٩٩، ١٥٠) أن التعبير الكتابي الجيد يُعد من مقومات نجاح الفرد في تحقيق التفوق الدراسي بكافة جوانبه، حيث تُنْقَلُ خلاله الأفكار مكتوبة إلى الآخرين، ويؤثر في مستوى جودة العمليات الاتصالية المكتوبة. ويتميز التعبير الكتابي الجيد بدقة العبارة، وجودة الأسلوب، فالكتابة الصحيحة تؤدي دورًا مهمًا في التعليم والتثقيف، والتفكير المنطقي، والملاحظة السليمة والتعبير الصحيح عن المشاعر والحاجات.

وأوصت دراسة Draper, Ladd and Radencich (2000) بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، ليكونوا أكثر فاعلية في تعليم عادات القراءة والكتابة لطلابهم في المستقبل.

واستهدفت دراسة دخيخ (١٤٣١هـ) قياس فاعلية التعلم الذاتي لوحدات تعليمية في تنمية مهارات التحرير العربي لدى طلاب كلية المعلمين في الباحة، وشملت تلك المهارات؛ كتابة علامات الترقيم، والرسالة، والتقرير، التلخيص. وأظهرت النتائج فاعلية الوحدات التعليمية التى تم تعلمها ذاتيا في تنمية مهارات التحرير العربي لدى عينة البحث. وأوصى

البحث بأهمية تبني أساليب التعلم الذاتي وتعميمها لتحقيق المزيد من التنمية لمهارات التحرير العربي لدى الطلاب المعلمين.

أما دراسة آل ثنيان (٢٠١٥) فاستهدفت تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة باستخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات اسكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي، واشتملت الاستراتيجيات العشرية لاسكامبر على (١٠) وحدات تمركزت حول: الاستبدال، والجمع أو الإضافة، والتكيف ، والتكبير، والتصغير، والإلغاء أو الحذف، والقلب أو العكس، وإعادة الترتيب، والاستخدام في أغراض أخرى) وأظهرت النتائج فاعلية أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي، وتحقيق الاستراتيجيات مستويات مرتفعة من الاتقان ومتباينة المستوى بتباين الاستراتيجيات.

واستهدفت دراسة الحداد وحسن (٢٠١٤) التحقق من أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. واشتملت الاستراتيجية على مراحل، هى: استرجاع الخبرات السابقة، ولعب الدور، وتوظيف الحواس، والتلخيص والاخراج. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مستوى تعبيرهم الكتابي.

وأظهرت نتائج المقابلات التى تضمنتها دراسة (Mohr, 2009) أنه مازالت هناك محدودية في الدراسات التى تعني بالكفاءة الكتابية لدى المعلمين قبل الخدمة. وأن هؤلاء المعلمين بحاجة إلى تصميم هيكلي لتعزيز أنساق مهارات الكتابة لديهم، مما يعزز كفاياتهم الكتابية.

والتعبير؛ هو الهدف النهائي للغة، لكونه أداة التواصل، والبوح عن مكنون الفكر والوجدان، إذ يصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب. "ويظل التعبير الكتابي أداء لغوي جوهره معلومات وأفكار، وآراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة، وعلامات محددة، وكلاهما منظم ومحكم بهدف تنظيم الاتصال، وتحقيق الإثبات والتوثيق" (آل ثنيان، ٢٠١٥).

ومما سبق؛ يتضح تعدد مداخل تعليم التعبير الكتابي، وتنوع استراتيجيات تنمية مهاراته. وقد أشار يونس والناقة ومدكور (١٩٩٩، ص١٠) إلى "حداثة مدخل عمليات الكتابة، المتضمن مجموعة المبادئ والقوانين النظرية والفكرية التي يعتمد عليها في طريقة التدريس، وتتعلق بالمتعلم والمعلم. ويؤكد هذا المدخل أهمية تعليم المتعلمين مراحل إنشاء البناء اللغوي الكتابي وعملياتها، بداية من حدوث الأفكار، إلى الصورة النهائية لهذا البناء اللغوي".

وأوضح Holliday (2001) أهمية النمذجة Modeling في هيكلة التصورات العقلية للعلاقات الترابطية بين أشياء، أو ظواهر، أو الأحداث، مما ييسر فهمها، وهي نشاط يحدث بواسطته وصف، أو شرح ظاهرة قد يصعب تعلمها بالخبرة المباشرة.

ويُعد مدخل نمذجة عمليات الكتابة أحد المداخل المقترحة لتحسين التعبير الكتابي وتنمية مهاراته، التى تشمل تحديد الفكرة، واستقصائها من جوانبها المختلفة، وبناء الجملة، فالعبارة، فالفقرة بشكل سليم، وربط الفقرات وتسلسلها في بناء لغوي متكامل.

مشكلة البحث

من خلال خبرة الباحث التدريسية لطرائق تعليم اللغة العربية، وتقييمه طلاب التربية الميدانية، لاحظ تعدد الأخطاء في التعبير الكتابي للطلاب معلمي اللغة العربية بالبرنامج التربوي في جامعة الملك عبد العزيز، وينعكس الأثر السلبي لتعدد هذه الأخطاء على جودة أدائهم التدريسي.

وبمراجعة بعض الأدبيات السابقة التى تناولت عمليات التعبيرالكتابي ومهاراته؛ تبين وجود دراسات عنيت بتحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، باستخدام استراتيجيات متنوعة لتحقيق ذلك، منها (ومدكور، ١٩٩١؛ وقطب ،١٩٩٢؛ وزين العابدين، ١٩٩٨؛ محمود،٢٠٠٠؛ عوض،٢٠٠٠؛ لايفي، ٢٠٠٥؛ الحداد وحسن، ٢٠١٤؛ آل ثنيان ، ٢٠١٥).

إلا أن الباحث – في حدود علمه- لم يجد دراسة عنيت باستخدام استراتيجية نمذجة عمليات الكتابة لتنمية مهاراتها لدى الطلاب المعلمين على مستوى المملكة العربية السعودية. ومن ثم تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح باستخدام مدخل نمذجة عمليات الكتابة في تنمية عملياتها ومهاراتها لدي الطلاب المعلمين في جامعة الملك عبدالعزيز؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أسس البرنامج المقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدي الطلاب؟
- ما مكونات البرنامج المقترح المنمذج لمدخل عمليات الكتابة لتنمية مهاراتها لدى الطلاب المعلمين؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تحسين معرفة الطلاب المعلمين لعمليات الكتابة؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب المعلمين؟

فرضيات البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار عمليات الكتابة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في كل مرحلة من مراحل الكتابة وفقا لنتائج التطبيق البعدى لاختبار عمليات الكتابة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في كل مهارة من مهارات الكتابة وفقا لنتائج التطبيق البعدى لاختبار مهارات الكتابة.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد أسس البرنامج المقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسينالتعبير الكتابي لدي الطلاب.
- إعداد البرنامج المقترح المنمذج لمدخل عمليات الكتابة (الأهداف – المحتوى – الطرائق والأساليب التدريسية- المناشط والوسائط التعليمية –أساليب التقويم).
- التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في تحسين معرفة الطلاب بعمليات الكتابة.
- التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب المعلمين.

مصطلحات البحث

الفاعلية Effectivness: عرفها اللقاني والجمل (١٩٩٩، ص ٥٣) بأنها "تحقيق العوائد أو النتائج المتوقعة في مؤسسة معينة، أو العملية من عملياتها، وهذه النتائج قد تكون في مجال واحد أو في مجالات متعددة".

كما يقصد بها أيضا مقدرة الشيء على التأثير، ويراد بالفاعلية في هذا البحث: قياس مدى قدرة البرنامج المعد سلفا على تحقيق تحسين في الكتابة التعبيرية لدى أفراد العينة. وتحدد الفاعلية في البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للمقارنة بين متوسطات درجات تقييم عمليات الكتابة ومهاراتها لدى الطلاب، وقيم النسبة التائية باختبار :ت" لدلالة الفروق بين النتائج القبلية والبعدية في اختبارا عمليات الكتابة، واختبار مهارات الكتابة.

البرنامج Program: منظومة تدريسية مصممة لتحقيق أهداف تدريسية معينة، وهو مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف ومهارات واتجاهات الطلاب. (زيتون، ١٩٩٩)

ويقصد بالبرنامج في البحث الحالي مجموعة من الأنشطة التطبيقية لبرنامج تعلم ذاتي .

النمذجة Modeling : تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء، أو ظواهر، أو أحداث، باستخدام تمثيلات، أو أشكال للمحاكاة، تسهل شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها، وتتم بالنمذجة وصف، أو شرح للمفاهيم أو الظواهر التى قد يصعب تعلمها بالخبرة المباشرة (Holliday, 2001, 57).

ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة من الأنشطة النمذجية المخططة للمعارف الخاصة بعمليات التعبير الكتابي، والمهارات التى يلزم أن يمارسها الطلاب معلمي اللغة العربية.

مدخل عمليات الكتابة Writing process approach: يعرفه يونس والناقة ومدكور (١٩٩٩، ١٠) بأنه: "مجموعة المبادئ والقوانين النظرية والفكرية التي يعتمد عليها في طريقة التدريس وتتعلق بالمتعلم والمعلم. ويؤكد مدخل عمليات الكتابة على تعليم المتعلمين مراحل إنشاء البناء اللغوي الكتابي وعملياتها، بداية من حدوث الأفكار إلى الصورة النهائية لهذا البناء اللغوي". ويلتزم البحث الحالى بهذا التعريف، لمناسبته ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف. وتقاس المعرفة بعمليات الكتابة إجرائيا باستخدام الاختبار المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

مهارات الكتابة Writing skills : تعرف بأنها الأداءات التطبيقية اللازمة لممارسة عمليات الكتابة، وتشمل توليد الأفكار، والتعبير عنها كتابيا، ومراجعتها، وتعديلها، وتقويمها. ويوظف في ذلك ما لدى الفرد من قدرات عقلية ومفردات لغوية للتعبير عن أفكاره، ومشاعره، ومكنوناته، وحاجاته؛ حيث يجسد تعبيره الكتابي خبراته الواقعية والخيالية، بصورة تتسم بالدقة وتيسر تواصله اللغوي مع الآخرين، (فضل الله، ٢٠٠٣). وتقاس مهارات الكتابة إجرائيا باستخدام الاختبار المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

حدود البحث

١- الحدود الزمنية لتطبيق البرنامج: تم تطبيق أدوات البحث وبرنامجه المقترح في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ).

٢- حدود عينة البحث: اقتصر تطبيق البحث على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، وبلغ عددهم (٣٢) طالبا.

إجراءات البحث

للإجابة عن تساؤلات البحث؛ والتأكد من صحة فروضه، تم اتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١- استعرضت الأدبيات التي تناولت التعبير الكتابي، ومدخل عمليات الكتابة، والتعلم الذاتى، والنمذجة، لاستقراء أسس تصميم البرنامج المقترح وأدوات البحث.

٢- جرى تصميم موديولات البرنامج المقترح لنمذجة عمليات الكتابة ومهاراتها، وتم ضبطه علميا.

٣- أعد اختبار عمليات الكتابة، واتبعت إجراءات ضبطه للتحقق من صدقه وثباته.

٤- أعد اختبار مهارات الكتابة، واتبعت إجراءات ضبطه للتحقق من صدقه وثباته.

٥- حددت عينة البحث التجريبية وشملت (٣٢) طالبا من الطلاب المعلمين بجامعة الملك عبدالعزيز.

٦- طبق اختبار عمليات الكتابة، واختبار مهارات الكتابة قبليا على عينة البحث.

٧- درس الطلاب عينة البحث موديولات البرنامج المقترح ذاتيا، ونوقشت مفاهيمها وتطبيقاتها خلال (٩) لقاءات.

٨- أعيد تطبيق اختباري عمليات الكتابة ومهارات الكتابة بعديا على عينة البحث.

٩- رصدت النتائج وعولجت بالأساليب الإحصائية المناسبة، المتمثلة في النسب المئوية، ودلالة قيم اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات؛ للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضياته.

١٠- وضعت التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث للإفادة من تضميناته.

أدبيات البحث

فيما يلي عرض لبعض الأدبيات ذات الصلة بالبحث الحالي، في أربعة محاور رئيسة، اشتمل المحور الأول على أدبيات تتمركز حول التعبير الكتابي، أما المحور الثاني فتناول أدبيات تتمركز حول مدخل عمليات الكتابة، وعرض المحور الثالث تتمركز حول تعليم التعبير الكتابي، أما المحور الرابع أدبيات تتمركز حول نمذجة البرامج التعليمية والتعلم الذاتى بالموديولات.

المحور الأول: أدبيات تتمركز حول التعبير الكتابي

فيما يلي بيان توضيحي للأطر النظرية التى تناولتها الأدبيات حول ماهية التعبير، وأهميته، وأنواعه، ومهاراته، وأسس تعليمه.

١- ماهية التعبير الكتابي:

أوضح مدكور (١٩٩١) أن التعبير الكتابي أداة من أهم أدوات التواصل التي تتيح للإنسان التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره، وتصله بالعالم من حوله. ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا.

وذكر فضل الله (٢٠٠٣، ٤٥) أن التعبير الكتابي يتيح للإنسان إمكانية التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره عندما يكون المخاطب بعيدا عنه.

كما أوضح عطا (٢٠٠٥، ٢٢) أن التعبير هو الغاية من تعليم اللغة للمتعلمين، وكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل لغاية إتقان التعبير، كى يستطيعوا تنظيم الأفكار، وكتابتها بأسلوب جيد، يجمع بين الترتيب والتأثير.

٢- أهمية التعبير الكتابي:

تُعد جودة التعبير الكتابي مؤشراً لسلامة اللغة، وثراء المعرفة، وتتمثل أهمية التعبير الكتابي في أنه (عبيد، ٢٠٠١، ١٢):

- مجال لتدريب المتعلمين على سلامة الخط، واختيار الألفاظ والعبارات.
- يساعد على تعرف عيوب تناول الأفكار، والتعبير عنها، ومن ثم التدخل لمعالجة تلك العيوب.
- يعد مجالاً لاكتشاف المواهب التى يلزم تعهدها بالرعاية والتشجيع.

وتتضح أهمية التعبير الكتابي في ممارسة اللغة بجميع فنونها، ومهاراتها. فعلاقته وثيقة بالنحو وقواعد الهجاء والخط والقراءة والبلاغة والنصوص، ومن خلاله يستطيع المتعلم نقل أفكاره والتعبير عنها للآخرين. فالتعبير هو "القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، ويمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وعواطفه وخبراته الحياتية والإفصاح عنه تحدثاً أو كتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ، ١٠).

٣- أنواع التعبير الكتابي:

صنف (مجاور، ١٩٧٩، ٣٠) التعبير التعبيرالكتابي إلى تعبير مقيد وتعبير حر، وأن التعبير يكون إبداعيا في فكره ومبناه، إذا ما كان وظيفيا في هدفه ومرماه.

ويرى (Nash, 1968,15) أهمية الحرية الهادفة والموجهة في التعبير. واتفقت معه أراء كل من (الشاعر، ١٩٩٧؛ زين العابدين،١٩٩٨) حول الأثر السلبي للإفراط في التوجيه والتقييد بالتعليمات والمعلومات على إتقان المتعلمين مهارات الكتابة.

وصف فضل الله (٢٠٠٣، ٢٣) ويصنف التعبير الكتابي إلى تعبير وظيفي يؤدي غرضا وظيفيا في حياة المتعلم؛ سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، ويشمل ذلك تلخيص المذكرات، وكتابة الخطب، والبرقيات، والتقارير. وتعبير إبداعي إذا كان يهدف إلى نقل الأحاسيس إلى الآخرين بأسلوب أدبي يتميز بالطلاقة اللفظية، والمرونة، والأصالة وبطريقة شائقة تتصف بالجمالية، ورقة الاسلوب، وذلك من خلال: المقال، والقصة القصيرة، والرواية، والمسرحية، وفنون الشعر المختلفة. ويصعب عمليا الفصل التام بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي؛ فكتابة الرسالة أو التقرير لا تخلو من الأسلوب الأدبي المؤثر، كما أن الموضوع الإبداعي يمكن أن يؤدي غرضا وظيفيا.

٤- مهارات الكتابة:

يتطلب التعبير الكتابي بأقسامه المختلفة عددا من المهارات العامة التي ترتبط بكل من شكل ومفهوم التعبير، وعددا من المهارات النوعية التي ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، وتوجد مهارات ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، ومن أهمها ما يلي (الشاعر، ١٩٩٧؛ موسى ومحمد، ٢٠٠١):

أ – مهارات الشكل:

١- مراعاة علامات الترقيم. ٢- مراعاة قواعد الهجاء وقواعد النحو والصرف.
٣- حسن الخط ووضوحه. ٤- تقسيم الموضوع إلى فقرات.
٥- اعتدال الموضوع في الطول والقصر. ٦- تنظيم الموضوع وتنسيقه.

ب- مهارات المضمون:

١- التقديم المناسب للموضوع. ٢- التركيز في لب الموضوع. ٣- الخلاصة والخاتمة الملائمة.
٤- تحديد الأفكار الأساسية. ٥- تحديد الأفكار الثانوية. ٦- تسلسل الأفكار وتنظيمها
٧- دقة المعلومات وسلامتها. ٨- مراعاة الكلام لمقتضي الحال. ٩- تدعيم الموضوع بالأدلة.
١٠- سلامة المعني والأسلوب. ١١- الصحة اللغوية. ١٢- استخدام أدوات الربط على حدة.

٥- أسس تعليم التعبير الكتابي:

تتعدد أسس التعبير الكتابي، ويمكن تصنيفها على النحو التالي: (Singh & Sarker, 1994؛ عبد الرحيم ، ١٩٩٨؛ GossiK, 1999):

أ) من حيث الأهداف:

ينبغي أن يستهدف البرنامج الجيد لتعليم التعبير الكتابي عدة أهداف، منها:

١- الالتزام بعمليات ومراحل الكتابة. ٢- الكتابة بخط صحيح.

٢- الاختيار المناسب للألفاظ والتراكيب. ٤- إجادة استعمال كلمات الربط.

٥- إجادة عرض الأفكار. ٦-التدرب على استخدام مواطن الجمال.

٧- إكساب أنماط تفكير إيجابي. ٨- إجادة الكتابة بمختلف الأساليب.

٩- الكتابة باللغة العربية الفصيحة. ١٠- التعبير الوظيفي والإبداعي بمختلف المواقف.

ب) من حيث المحتوى:

ينبغي أن يحتوي البرنامج الجيد لتعليم التعبير الكتابي على ما يلي:

١- نماذج متنوعة من التعبير ومجالاته، لتحيقق التوازن، وإكساب الثقة بالنفس، وإتقان المهارات.

٢- خبرات متنوعة في التعبير الكتابي تتطلب أنواعا مختلفة من التفكير.

٣- توفير قدر من الحرية للمتعلمين لاختيار ما يكتبون عنه من موضوعات دون إفراط.

٤- ملاءمة الموضوعات للقيم الدينية والأخلاقية السائدة في المجتمع، وطبيعة المتعلمين.

ج) من حيث أساليب التدريس:

لتدريس التعبير الكتابي اتجاهان: الاتجاه الأول؛ هو المدخل التقليدي؛ وهذا المدخل يركز بالدرجة الأولي على المنتج، دون العناية بالعمليات التي أدت إلى هذا المنتج (الموضوع)، حيث يحدد ختيار المعلم الموضوع، والأفكار، ثم يكتب المتعلمون في ذلك الموضوع (الملا والمطاوعة، ١٩٩٧).

أما الاتجاه الثاني فهو؛ مدخل عمليات الكتابة: الذى يعنى بالكتابة التعبيرية بوصفها عملية معقدة دقيقة تتطلب مهارات لإنتاج منتج له سمات معينة، ووظائف محددة، وهي عملية تفاعلية بين أضلاع مثلث التواصل اللغوي، الذى يتألف من: كاتب وقارئ ورسالة لغوية. (زين العابدين، ١٩٩٨).

وأشار (1999) Goosik إلى أن طرق تدريس التعبير الكتابي يجب أن تعنى بتنمية المهارات، والوعي بالعمليات، وكيفية التعلم، أكثر من تركيزها على الناتج، وتقديم الحقائق والمعلومات؛ نظرا لأثرذلك في تنمية شخصية المتعلم.

المحور الثاني: أدبيات تناولت مدخل عمليات الكتابة

تعددت الأدبيات التي تناولت بمدخل عمليات الكتابة لتدريس التعبير الكتابي وفيما يلي توضيح لأهداف مدخل عمليات الكتابة، وأسسه، ودور المعلم والمتعلم فيه.

أ- أهداف مدخل عمليات الكتابة

يهدف مدخل عمليات الكتابة إلى تحسين وعي المتعلم بكيفية استنتاج الأفكار، وتحويلها إلى بناء قوي يتناسب مع متطلبات القارئ وتوقعاته وأهدافه، وكذلك مع أهداف الكاتب وتوقعاته، ويحقق هذا المدخل أهدافًا تتعلق بمهارات الكتابة وعملياتها، وكيفية التعلم، لما له من أثر في نواتج التعلم القريبة والبعيدة، حيث أكدت دراسة (Nessel et al, 1989) أهمية هذا المدخل في تعليم الكتابة للمتخصصين. وأظهرت دراسة قطب (١٩٩٢) فاعليته في تنمية مهارات كتابة المقال لدي الطلاب بالفرقة الرابعة بكلية التربية. أما دراسة يونس (١٩٩٧) فقد أظهرت أثره في تفكير المتعلم فيما وراء المعرفة. وأوضحت دراسة (Richert, 1997) أثره الإبداعى في ملفات الإنجاز (Portfolio) الطلاب دارسي اللغة الانجليزية بجامعة فلوريدا الأمريكية.

كما أظهرت دراسة عوض (٢٠٠٠) أثره في تحسين مهارات الكتابة لدي طالبات الفرقة الرابعة بشعبة اللغة عربية في كلية التربية للبنات بجامعة عين شمس.

وتتعدد أهداف استخدام مدخل عمليات الكتابة، ومنها ما يلي (Goosik, 1999 ؛عوض، ٢٠٠٠):

١- تنمية وعي المتعلمين بكيفية استنتاج الأفكار وتحويلها إلى بناء لغوي.

٢- دعم تكامل فنون اللغة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع خلال عمليات الكتابة.

٤- إبراز دور المعلم في التيسير والإرشاد لتعليم الكتابة أثناء العملية وليس بعدها.

٥- إيجابية المتعلم سمة واضحة في ضوء هذا المدخل، فهي محور عمليات الكتابة.

ب- أسس مدخل عمليات الكتابة وخصائصه:

تتعدد أسس مدخل عمليات الكتابة، ويمكن إيجاز أبرزها فيما يلي (Lekia, 1991 ؛قطب، ١٩٩٢؛ Sarker, 1994؛ Singh and Goosik, 1999؛عوض، ٢٠٠٠):

١- إتاحته فرصا لممارسة أساليب تعليمية مختلفة، منها: تعليم الأقران، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي.

٢- مراعاته متطلبات المتلقي مما يؤدي إلى تحسين مهارات الكتابة وتفاعله معها.

٣- عنايته بالعملية وكيفية الأداء والناتج معا.

٤- تركيزه على استراتيجيات الابتكار والاكتشاف، بالتوجيه إلى كيفية إنشاء الموضوع.

٥- مراعاته مبدأ كلية الكتابة كنشاط يجمع بين التلقائية والعقلانية.

٦- تعزيز مهارات التعلم الذاتي للمتعلم من خلال قيامه بجميع عمليات الكتابة.

ج- التدريس وفقا لمدخل عمليات الكتابة :

أوضح كلٌّ من (Singh & Goosik, 1994; Safker, 1999): طريقة تدريس التعبير الكتابي تبعا لمدخل عمليات الكتابة في الخطوات التالية:

١- مرحلة الإعداد للكتابة: يسأل خلالها المعلم طلابه عن المجالات التي تهمهم، والموضوعات التي يفضلون الكتابة عنها، ويمكن استخدام العصف الذهني لتحديد الموضوع المناسب.

٢- مرحلة الكتابة المبدئية: وفيها يبدأ المتعلمون في تحويل خطة الكتابة إلى فقرات.

٣- مرحلة المراجعة: ويتحول فيها المتعلم إلى قارئ مقوم لكتابة زميله.

٤- مرحلة الكتابة النهائية: يطلب فيها إعادة كتابة الموضوع في ضوء التقويم.

مرحلة التقويم: يتحول فيها الكاتب إلى قارئ، فيقوم بمراجعة الموضوع، في ضوء جميع خصائص مراحل عمليات الكتابة.

المحور الثالث: دراسات سابقة تتعلق بتعليم التعبير الكتابي

تعددت الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي في المراحل التعليمية المختلفة ، ومنها ما يلي:

دراسة محمود (١٩٩٢) التي أظهرت نتائجها ضعف منطقية الأفكار في التعبير الكتابي لدي طلاب المرحلة الثانوية. وذلك لقلة مشاركتهم في اختيار الموضوعات، وقلة توجيه المعلم متابعته، وضآلة الخبرات والمهارات الكتابية لدي المعلمين أنفسهم.

أما دراسة الصغير (١٩٩٣) فاستهدفت إعداد برنامج لتنمية بعض مجالات التعبير التحريري في المرحلة الثانوية الأزهرية، وأشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير في مجالات متعددة لدى مجموعة الدراسة.

وأظهرت نتائج دراسة الملا والمطاوعة (١٩٩٧) انخفاض مستوى مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في قطر، نظرا لعدم الاهتمام بالجانب الإرشادي والتوجيهي لتنمية إبداعهم التعبيري، والاقتصار على موضوعات تقليدية، لموضوعات متكررة، مما يؤدي إلى الملل.

وأوضحت نتائج دراسة الشاعر (١٩٩٧) انخفاض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لقصور طرائق التدريس، وارتباط التعبير بالأحداث الجارية، وتقييد التلاميذ بالأفكار، وعدد السطور، وإهمال تصويب الأخطاء.

وأظهرت دراسة زين العابدين (١٩٩٨) قصور تدريس التعبير الكتابي عن تحقيق الأغراض المرجوة منه لدى طلاب في المرحلة الثانوية، حيث تقل الفرص الطبيعية المستثيرة للتعبير عن الأفكار، مما يؤدي إلى ضعف المقدرة على الإبداع، وشيوع الأخطاء.

وتناولت دراسة عوض (٢٠٠٠) مدخل عمليات الكتابة وأثره في تنمية مهارات الكتابة لدي طالبات الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية في كلية البنات بجامعة عين شمس، وأوصت بأهمية تبني هذا المدخل لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات.

وأظهرت دراسة محمود (٢٠٠٠) فاعلية تدريس التعبير عن طريق المداخل الثلاثة التي ارتكزت في تدريس التعبير على مراحل الكتابة. واتفقت معها نتائج دراسة الخوالدة (٢٠٠١) حول الأثر الإيجابي لاستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن.

واستهدف دراسة الحداد (٢٠٠٥) قياس درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لعمليات التعبير الكتابي التي تشمل التخطيط والتأليف والمراجعة، وذلك باستخدام استبانة طبقت على ١٩١ طالبا، و٢١٢ طالبة. وأظهرت النتائج أن تلاميذ عينة البحث لا يوظفون عمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم بدرجة مرتفعة، وأنهم يستخدمونها بدرجة متوسطة.

أما دراسة النصار والروضان (٢٠٠٧) فاستهدفت تنمية قدرة تلاميذ الصف الثاني المتوسط في الرياض على التعبير الكتابي باستخدام برنامج خماسي المراحل، تضمن مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية، ومرحلة المراجعة، ومرحلة النضج، ومرحلة النشر. واشتمل البحث على مجموعة تجريبية بلغ عددها (٣٣) تلميذا، وأخرى ضابطة كان عددها (٢٠) تلميذا. وأظهرت النتائج أثرا إيجابيًّا دالًّ للبرنامج الخماسي في تنمية قدرة تلاميذ العينة التجريبية على التعبير الكتابي مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة.

وأظهرت نتائج دراسة Daisey (2009) أنه كلما اقترنت الكتابة بالخبرات السابقة للمعلمين ومعتقداتهم؛ كلما انعكس أثر ذلك على مستوى جودة أدائهم الكتابي، وأن للأمثلة المقدمة لهم أثرًا إيجابيًّا في تحسين مستوى الكتابة في مراحلها الأولية لدى المعلمين.

المحور الرابع: أدبيات تناولت نمذجة البرامج التعليمية والتعلم الذاتى بالموديولات

تناولت بعض الأدبيات مفهوم النمذجة، والتعلم الذاتي بالموديولات، ويمكن توضيح ذلك بإيجاز فيما يلي:

١- مفهوم النمذجة

النمذجة (Modeling) نشاط يحدث بواسطته وصف، أو شرح ظاهرة قد يصعب استخدام الخبرة المباشرة في تعليمها. وتتعدد تعريفاتها، ومن أبرز تلك التعريفات أنها:

- عملية تبسيط وتقليد حدث، أو ظاهرة، نود فهمها بطريقة أفضل (Beatti, 1999, 11).
- عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء، أو ظواهر،أو أحداثًا، باستخدام

تمثيلات، أو أشكال للمحاكاة، تُسهّل شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها (Holliday, 2001, 57).

- تمثيلات لتوضيح، ووصف سلوك الظواهر المعقدة أو الأحداث، لتساعد على فهمها والتنبؤ بكيفية حدوثها. (Justi&Giblert, 2002, 369)

٢) أنواع النمذجة

تُعد النمذجة من استراتيجيات التعليم النشط، لربطها المحتوى المعرفي بمواقف الحياة الفعلية. وتوجد ثلاثة أنواع للنمذجة هي: المادية، والمفاهيمية، والرياضية. (قرني، ٢٠١٣، ٢٩٠):

١- **النمذجة المادية physical Modeling**: وتستخدم فيها وسائل، أو مجسمات، أو معينات مادية

٢- **النمذجة المفاهيميةConceptual Modeling**: يقوم هذا النوع من النمذجة على إعطاء معنى مألوف، أو تشبيه شيء مألوف، أو استعارة معنى يقرب الفهم.

٣ - **النمذجة الرياضية Mathematical Modeling**: تعرف بأنها التعبير عن موقف أو ظاهرة أو حدث في صورة معادلة رياضية.

٣) خطوات النمذجة

تمر عملية النمذجة بثلاث خطوات أساسية، هي (قرني، ٢٠١٣، ٢٩٢):

١- **تكوين النموذج Model Formation**: وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بتكوين نموذج عقلي لموضوع التعلم من خلال ما يلي:

أ- تحديد الموضوع الذي سيقوم الطالب بدراسته أو المشكلة التي يريد حلها.

ب- تحديد الأهداف التي يسعى الطالب إلى تحقيقها من دراسة الموضوع.

ج- اختيار المصادر وطرح تساؤلات حول كيفية تحقيق الأهداف، أو دراسة عناصر الموضوع.

د- إنتاج النموذج العقلي (تكوين خريطة للمحتوى المعرفي) الضروري لإجابة التساؤلات.

٢- **تمثيل النموذج Model Representation**: يقوم الطالب بعمل تخطيط أو تجسيد مادي للنموذج العقلي، لوصف عناصره وشرح العلاقات بين مكوناته، لتسهيل فهم محتواه.

٣- **تطبيق النموذج Model Application:** يستخدم النموذج في الإجابة عن التساؤلات حول موضوع النموذج، أو تفسير الظواهر، واكتشاف العلاقات، والتوصل إلى استخدامات وتطبيقات عملية ، والتنبؤ بتغيرات تترتب عنه.

٤) أدوار المعلم والمتعلم في التعلم بالنمذجة

يمكن توضيح أدوار المعلم والمتعلم في التعلم بالنمذجة والتعلم التقليدي كما يلي (عبد المعطى، ٢٠١١، ٢٠):

التعلم بالنمذجة Modeling Learning	التعلم التقليدى Formal Learning
أولا: أدوار المعلم:	
١- أدوار تسهيلية.	- أدوار مباشرة.
٢- ميسر.	- مدير.
٣- يتابع الطلاب	- شارح.
٤- متعدد المصادر Resource	- مهامه محددة Task setter.
٥- ينظر إلى الطلاب كمستثمرين	- ينظر إلى الطلاب كأداة تُحرك.
ثانيا: أدوار المتعلم:	
١- مدير	- مستجيب
٢- شارح ومتفاعل	- مستقبل.

٥- التعلم الذاتي بموديولات للنمذجة وأدوار المعلم والمتعلم فيها

يعرف التعلم الذاتي بأنه أسلوب يهدف إلى تزويد الطالب بالخبرات بشكل فردي حول موضوع محدد بمساعدة ضئيلة من المعلم. ويعتمد التعلم الذاتي على نشاط المتعلم، حيث يمر من خلاله ببعض المواقف التعليمية التى يكتسب من خلالها المعارف والمهارات، بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، ويمكن أن يستخدم المتعلم في ذلك مواد مبرمجة، ووسائل تعليمية متعددة (الشربيني والطناوي، ١٩٩٧).

ولمساعدة المتعلمين على ممارسة التعلم الذاتي ينبغى العناية بالجوانب الآتية (Brookield, 1991؛ الخليلي، ١٩٩٥؛ حسين، ١٩٩٩):

١- الإفادة من البنية المعرفية للمتعلم، وتشجيعه على التعلم العميق.

٢- تشجيع المتعلمين على إثارة الأسئلة المفتوحة، والتفكير بحرية، والنقد الذاتي.

٣- تهيئة مناخ يدعم التعلم الذاتي، والتفكير الناقد.

٤- تطوير مهارات الانتباه للتلميحات اللفظية لطرح الأسئلة في ضوئها.

٥- تحدي أنماط التفكير القديمة وبشكل خاص التعميمات غير المدعومة بالدلائل.

وتتعدد أدوار المعلم فى التعلم الذاتي ومنها ما يلي (الشربيني والطناوي، ١٩٩٧):

١- تعرف خبرات المتعلمين السابقة.

٢- تعرف قدرات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم واتجاهاتهم.

٣- تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب وقدرات المتعلمين واهتماماتهم وخبراتهم.

٤- تعرف حاجات المتعلمين ورغباتهم.

٦- وضع خطة الدراسة لكل متعلم ومتابعة تقدمه.

وأشار الأكرف (١٩٩٠) إلى أن الوحدات التعليمية الصغيرة (الموديولات) (Module) من أساليب التعلم الذاتي الفعالة. حيث يهيئ استخدامها مجالات خبرة تسمح للمتعلم بالتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي، وذلك عند دراسته موضوعات مستقلة عن بعضها، أو دراسته موضوعات مترابطة أومتكاملة.

وعرف .(Warwich, 1996) الموديول بأنه وحدة من المواد الدراسية، يتم دراستها ذاتيا وقد تشتمل دراسة الوحدة على موضوع معين أو نقطة محددة داخل هذا الموضوع بطريقة متتابعة مع توافر مراعاة الحاجات الفردية لكل متعلم

كما عرفه اللقاني والجمل (١٩٩٩) بأنه وحدة تعليمية نموذجية مصغرة، تسير وفق سلسلة من الخطوات التي تساعد على تحقيق التعلم بطريقة ذاتية، بحيث تبدأ بمجموعة من التعليمات ثم اختبار قبلي، ثم مقدمة، ثم قدر من المادة التعليمية، يصاحبها أنشطة تعليمية وتوجيهات لمصادر تعلم أخرى، يتخير منها المتعلم ما يناسب قدراته، واستعداداته. وينتهي الموديول باختبار بعدي لمعرفة مدى تقدم المتعلم فى إنجازه.

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات (سيف الدين،١٩٩٧؛ شهاب والجندي، ١٩٩٨؛ مطاوع، ١٩٩٩) فعّالية استخدام الموديولات التعليمية مقارنة بالأساليب التقليدية في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية.

وتمر عملية تصميم الموديول التعليمي بخطوات متتابعة هى (راسيل، ١٩٨٧؛ محمود، ١٩٩٧) (جامل، ٢٠٠٠):

١- تحديد العنوان الخاص بكل موديول. ٢- تحديد الأهداف العامة للموديول.

٣- تحديد الأهداف السلوكية للموديول إجرائيا. ٤- تحديد خصائص المتعلمين والسلوك المدخلي.

٥- إعداد الاختبار(التقويم القبلي). ٦- تنظيم المحتوى.

٧- اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية تنظيمها. ٨- تحديد أساليب التقويم.

٩- التجريب الأولي للموديول وتقويمه، لتزود مصممه بتغذية راجعة حوله.

من خلال استقراء الأدبيات السابقة تبين تدني مستوى الطلاب بوجه عام في مهارات الكتابة، مما ينعكس على مستوي آدائهم اللغوي، وتفكيرهم، وتواصلهم، وقد اهتمت الدراسات الأجنبية ببناء البرامج التي استهدفت إتقان مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية باستخدام

مدخل عمليات الكتابة، ونمذجتها بأساليب التعلم الذاتي. كما تبين أيضا من خلال مراجعة الأدبيات السابقة أنه – في حدود علم الباحث واطلاعه– لا توجد دراسات تناولت تنمية مهارات الكتابة في ضوء مدخل نمذجة عمليات الكتابة لدى الطلاب في جامعة الملك عبدالعزيز، مما يعزز الحاجة إلى البحث الحالي.

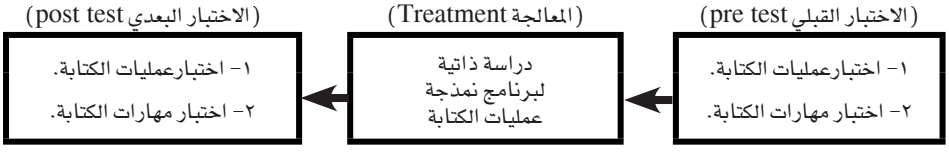
منهج البحث وإجراءات الدراسة الميدانية

(أ) منهج البحث

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وذلك لدراسة فاعلية العامل المستقل (برنامج النمذجة الكتابية المقترح) في تنمية العوامل التابعة، وهي عمليات الكتابة، ومهارات الكتابة لدى الطلاب عينة البحث.

(ب) التصميم البحثي

اعتمد البحث التصميم البحثي شبه التجريبي القائم على الاختبار القبلي Pre test ثم المعالجة ثم الاختبار البعدي Pre- Post test للمجموعة الواحدة، ويمكن توضيحه في الشكل (١):



شكل (١)
التصميم شبه التجريبي للبحث

(ج) إعداد قائمة بمجالات الكتابة التي يفضلها أفراد العينة

تتضمن القائمة مجالات متنوعة من التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، لتشمل لاكتساب مهارات وأنماط تفكير متنوعة، من دون ملل قد ينجم عن الاقتصار على مجال واحد. وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية واللغات الأجنبية، للتحقق من شمولها. ثم عرضت على عينة من الطلاب، وحسبت التكرارات، والنسب المئوية لأهمية كل مجال، وتم ترتيبها حسب النسب المئوية ترتيبا تنازليا. وقد تحددت مجالات خمسة حصلت على أعلى النسبة، وجاءت كالتالي: كتابة القصة القصيرة – الرسالة – المقال –الوصف – الطلبات.

(د) إعداد البرنامج وفقا لمدخل نمذجة عمليات الكتابة

استنادا الأسس المستخلصة من الأدبيات، والخلفية النظرية للبحث، والخطوات التي يمكن

استخدامها في تدريس التعبير الكتابي وفقا لمدخل نمذجة عمليات التعبير الكتابي؛ وتم إعداد البرنامج باتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الأهداف العامة للبرنامج. ٢- تحديد خصائص المتعلمين الذين يستهدفهم البرنامج.

٣- تحديد الأهداف الإجرائية لكل موديول. ٤- تحديد محتوى كل موديول من موديولات البرنامج.

٥- تحديد طرائق التدريس المناسبة. ٦- تحديد الأنشطة والوسائل اللازمة لكل درس.

٧- إعداد أساليب التقويم التي توضح مدى تحقيق أهداف البرنامج.

(هـ) ضبط البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته المبدئية على خمسة من المحكمين من الخبراء المتخصصين في مناهج اللغة العربية، واللغات الأجنبية وطرق تدريسها، وذلك للتحقق من مناسبة محتواه، وطرائق دراسته وأنشطته ووسائله، وأساليب تقويمه لتحقيق أهدافه. وتم تعديله البرنامج في ضوء ملاحظات المحكمين.

أجريت تجربة استطلاعية للبرنامج بعرضه على عينة استطلاعية من الطلاب بلغ عددها (١٥) من معلمي اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز، حيث طلب منهم قراءة البرنامج كاملا (خلال أسبوع)، وتحديد مدى وضوح أهدافه، محتواه، وأنشطته، وأساليب تقويمه.

تم إجراء بعض التعديلات في العبارات التى أشار بعض الطلاب إلى عدم وضوحها، ثم أعيد عرض البرنامج عليهم مرة أخرى (خلال أسبوع)، للتوثق من وضوح كافة عناصره، وتسجيل أي ملاحظات حوله. وسجل الطلاب استجابات إيجابية لوضوح كافة عناصر البرنامج.

أعيد عرض البرنامج على المحكمين مرة ثانية، وذلك لحساب نسب الاتفاق بين آرائهم حول صلاحيته للتطبيق على عينة البحث. وقد بلغت نسب الاتفاق بين آرائهم باستخدام معامل كوبر (٠,٩)، مما يشير إلى أن البرنامج أصبح في صورة مناسبة للتطبيق على عينة البحث.

(و) إعداد اختبار عمليات الكتابة

١. هدف الاختبار: قياس مستوى معرفة الطلاب العمليات المعرفية المرتبطة بالكتابة وفهمها وتطبيقها.

٢. مصادر الاختبار: الأدبيات، والدراسات السابقة، ومحتوى البرنامج.

٣. مكونات الاختبار: تكون الاختبار من ستة عشر سؤالا رئيسا، وثلاثة وأربعين سؤالا فرعيا. وتنوعت أسئلته بين المقال، والأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد وأسئلة التكملة)، وخصص له تسعون درجة.

٤. ضبط الاختبار: تم عرض الاختبار في صوته الأولية على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية واللغات الأجنبية، للتأكد من وضوح تعليماته، وصدق مفرداته، وملاءمتها لتحقيق هدفه. وأجريت تعديلات المحكمين.

٥. التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار استطلاعيا في بداية الفصل الدراسي الثانى لعام ١٤٣٦هـ، على عينة تكونت من (٢٠) طالب معلم من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، بهدف التأكد من ملاءمة مفرداته، ووضوحها، وتحديد متوسط الزمن اللازم للإجابته، وكان خمسا وخمسين دقيقة.

٦. تحديد معامل السهولة والصعوبة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص+خ}}$$

ص = عدد الإجابات الصحيحة، خ = عدد الإجابات الخطأ، معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

وقد أسفرت هذه الخطوة عن إيجاد معاملي السهولة والصعوبة للاختبار اللذين تراوحا بين (٠,٧٨ ، ٠,٨٢) معامل سهولة و(٠,٧٨، ٠,٨٢) معامل صعوبة وهي معدلات مقبولة.

٧. ثبات الاختبار: تم إعادة تطبيق الاختبار على طلاب المجموعة الاستطلاعية، وذلك بعد ثلاثة أسابيع. وحسب معدل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، ، وكانت قيمته ٠,٨٢ وهو معامل مقبول لثبات الاختبار. وبذلك أصبح اختبار العمليات الكتابية في صورته النهائية.

(ز) إعداد اختبار مهارات الكتابة:

١. هدف الاختبار: قياس مستوى الأداء الكتابي للطلاب المعلمين لتقييم درجة إتقانهم مهارات الكتابة.

٢. مصادر الاختبار: اشتقت مصادره من الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، بالإضافة إلى البرنامج.

٣. مكونات الاختبار: اشتمل اختبار عمليات الكتابة على تعليمات إجابته، وأسئلة مقالية لقياس التعبير الكتابي الإبداعي، وقياس التعبير الكتابي الوظيفي. وخصص له (١٠٠) درجة.

٤. ضبط الاختبار: تم عرض الاختبار على المحكمين، للتحقق من وضوحه، وملاءمته لتقييم مهارات الكتابة لدى الطلاب. وأجريت التعديلات المقترحة في ضوء الملاحظات.

٥. التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار استطلاعيا في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٦هـ، على عينة تكونت من (٢٠) طالب بجامعة الملك عبدالعزيز، بهدف

التأكد من ملاءمة مفرداته، ووضوحها، وتحديد متوسط الزمن اللازم لإجابته، وكان (٧٠) دقيقة.

٦. ثبات الاختبار: تم إعادة تطبيق الاختبار على طلاب المجموعة الاستطلاعية، وذلك بعد ثلاثة أسابيع. وحسب معدل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، ، وكانت قيمته ٨٣, ٠ وهو معامل مقبول لثبات الاختبار. وبذلك أصبح اختبار مهارات الكتابية في صورته النهائية.

(ح) إجراء تجربة البحث:

١- تم الاختيار المقصود لعينة البحث التى تكونت من (٣٢) طالب من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبدالعزيز والبالغ عددهم (١٠٦) طالب مقيد في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٦هـ. واقتصرت عملية الاختيار العشوائي على الطلاب معلمي اللغة العربية، والعلوم الشرعية من العدد الكلي لهم والبالغ (٤٩) من متخصصى اللغة العربية والعلوم الشرعية، وبذلك تكون نسبة عينة البحث (٣٠٪) من إجمالى طلاب الدبلوم التربوي، و (٦٥٪) من الطلاب معلمي اللغة العربية والعلوم الشرعية.

٢- تم تطبيق اختباري عمليات الكتابة ومهارات الكتابة على الطلاب قبليا في ١٥/ ٥/ ١٤٣٦هـ، ورصدت نتائج الاختبار.

٣- تم توزيع البرنامج على الطلاب لدراسة موديولاته ذاتيا. وبدأ تنفيذ التجربة من ١٥/ ٥/ ١٤٣٦هـ، واستغرق تنفيذ البرنامج تسعة أسابيع (٢ساعة/ لقاء). وتم تنفيذ اللقاءات كما يلي:

اللقاء الأول:

بدأ اللقاء (بعد التطبيق القبلي لأدوات البحث)، واستهدف فيه الباحث تهيئة الطلاب بإعطائهم فكرة عن التعبير الكتابي، ومفهومه وأسسه وأنواعه، وأساليب تدريسه القديمة التقليدية، والحديثة ومنها النمذجة الكتابية. ثم وضحت أهداف الدرس (الأول) ونوقش الطلاب في واقع تدريس التعبير الكتابي في مراحل التعليم قبل الجامعي. ثم طرحت فكرة مدخل عمليات الكتابة مقارنته بالمدخل التقليدي القديم، وعقدت مقارنات بين أهداف كل منهما، وأسسه، ونماذجه التطبيقية، وأساليب تقويمه، وقد أبدى الطلاب حماسا واضحا لمدخل عمليات الكتابة في تناول التعبير الكتابي وتدريسه.

اللقاء الثاني:

عرض الباحث بأسلوب المناقشة والحوار كلا من الأهداف المعرفية والمهارية للبرنامج، باستخدام العصف الذهني؛ لتحديد بعض الموضوعات التي يفضل الطلاب الكتابة فيها

وتناولها في محتوى الكتابة التعبيرية ومداخل اختبار موضوعات التعبير الكتابي بعد ذلك، ثم تعريف الطلاب بمكونات البرنامج، وتقديم نموذج عمليات الكتابة ومناقشته وتوضيحه وربطه بالمراحل المختلفة للكتابة، وتوضيح قائمتي المعايير العامة للكتابة والمعايير النوعية، ثم المناقشة والتقويم الختامي.

اللقاء الثالث: عمليات مرحلة الإعداد للكتابة:

بدأ هذا اللقاء بتوضيح الأهداف السلوكية للدرس وبيان أهمية مرحلة الإعداد للكتابة في إتقان مهارات الكتابة، ثم مناقشة وشرح عمليات تلك المرحلة، ثم تطبيق هذه العمليات على موضوعات من اختيار الطلاب بإشراف الباحث، مع توضيح المعايير العامة والنوعية، وبيان المصادر التي يمكن الرجوع إليها، وكيفية الحصول عليها، وكيفية استخلاص المعلومات وتصنيفها وتسجيلها، والاستفادة منها تبعا لخطة الكتابة، ودور الباحث في هذه المرحلة توجيهي مع تقديم النماذج والبيانات التي تعين على إعداد خطة جيدة لكتابة الموضوع المختار، ثم إجراء مناقشة تقويمية للتأكد من فهم الطلاب لجميع العمليات الخاصة بهذه المرحلة، فالتطبيق بطلب إعداد خطة لموضوع كتابي، والتدريب على إعداد خطط أخرى مماثلة.

اللقاء الرابع: عمليات مرحلة الكتابة المبدئية:

بدأ اللقاء بتوضيح الأهداف السلوكية للدرس، ثم المراجعة للعمليات السابقة ، وربطها بعمليات هذه المرحلة، ثم التمهيد بمناقشة أهمية عمليات هذه المرحلة في إتقان مهارات الكتابة، ثم شرح عمليات الكتابة المبدئية، وأهمية التركيز على الطلاقة في هذه المرحلة ، وترابط الأفكار وتسلسلها، وإنشاء الموضوع بصورة تشبه إنشاء المبنى، ومراعاة المعايير الفنية للموضوع، ثم تدريب الطلاب على كتابة موضوع بصورة مبدئية والعمل على تحويل الأفكار إلى فقرات مسلسلة مترابطة. ثم تلا ذلك مناقشة تقويمية في العمليات التي قاموا بها في هذه المرحلة، وأثر ذلك على كتاباتهم، وجودة المنتج الكتابي. ثم التدريب على إجراء مسودة كإجابة على أحد الأسئلة المقالية.

اللقاء الخامس: عمليات مرحلة المراجعة:

تم توضيح الأهداف السلوكية للدرس، ثم مراجعة العمليات السابقة وربطها بعمليات المراجعة والتعديل ، ثم مناقشة هذه المرحلة و بيان أهميتها في تحسين المنتج الكتابي، ثم شرح العمليات التي يقوم بها الكاتب لمراجعة ما كتبه في مرحلة الكتابة المبدئية في ضوء نموذج إرشادي تقويمي، يهدف إلى إجراء تقويم ذاتي للكتابة.فيتحول دور الطالب من كاتب إلى قارئ ناقد، كما يتم التقويم في ضوء قائمتي معايير ومجالات التعبير الكتابي العامة والنوعية، ثم يتم

تبادل الموضوعات لإتاحة الفرصة أمام تقويم الأقران، والتقويم الجماعي، ثم تعديل الكتابة وتصويب الأخطاء في ضوء ما تسفر عنه عمليات التقويم والمراجعة، بعد ذلك يتم تدريب الطلاب تدريبا حرا على تحويل الكتابة المبدئية إلى صورة نهائية.

اللقاء السادس: عمليات الكتابة النهائية:

تم توضيح الأهداف السلوكية للدرس، ثم مراجعة العمليات السابقة وربطها بعمليات المرحلة الحالية، ثم توضيح أهمية المرحلة الحالية وعملياتها من خلال المناقشة ثم شرح متطلبات عمليات إعادة الكتابة من مراجعة الكتابة المبدئية في ضوء المعايير والنماذج المعطاة لهم مثل (نموذج علامات الترقيم ونموذج الأخطاء الشائعة في الكتابة) تلاها تطبيق ثم تدريب موجه وتدريب حر على عمليات الكتابة بصورة نهائية.

اللقاء السابع: عمليات مرحلة التقويم:

تم توضيح الأهداف السلوكية للدرس، ثم تهيئة الطلاب للدرس الحالي من خلال مناقشة وتوضيح أهمية عمليات التقويم، في تحسين جودة المنتج الكتابي، ثم شرح لأنواع تقويم التعبير الكتابي وعملياته ومعاييره، وفي ضوء الخطة التي حددها الكاتب في مرحلة ما قبل الكتابة، وهنا يقوم الباحث بتقويم الموضوعات بعد مرورها بعمليات التقويم الذاتي، والأقران، والجماعي، واختيار أكثر الموضوعات جودة وتجميعها في حافظة.

اللقاء الثامن: مراجعة لجميع عمليات الكتابة السابقة:

تمت مراجعة جميع مراحل الكتابة وعملياتها، والمعايير والنماذج، وكيفية اتباعها ، وأهميتها في إتقان مهارات الكتابة باستخدام أسلوب المناقشة والحوار والاستنباط.

اللقاء التاسع: تدريب موجه على جميع عمليات التعبير الكتابي:

تم تدريب الطلاب على استخدام مراحل الكتابة في ضوء مدخل عمليات الكتابة من خلال كتابة موضوعين: أحدهما إبداعي، والثاني وظيفي من اختيار الطلاب.ثم تكليف الطلاب بتدريب حر على عمليات الكتابة (خلال فترة التربية الميدانية)، ثم تطبيق اختباري عمليات الكتابة، ومهارات الكتابة بعديا على الطلاب بعد انتهائهم من التربية الميدانية،ثم رصد النتائج.

تم تطبيق اختباري عمليات الكتابة ومهارات التعبير بعد نهاية اللقاء التاسع في ٧/٢٢/ ١٤٣٦هـ.

رابعا: نتائج البحث تفسيرها وتحليلها

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث: الذى نص على: ما فاعلية البرنامج المقترح في تحسين معرفة الطلاب المعلمين لعمليات الكتابة؟

تم بحساب درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمليات الكتابة، وحساب متوسطات الفروق بين التطبيقين، ا وحساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة التالية (كاظم، ١٩٩٧):

$$ت = م ف \frac{مج ح ف^{٢}}{ن \times ن - ١}$$

حيث: م ف = متوسط فروق القيم بين المتوسطات في التطبيقين، ن = عدد أفراد العينة.

$$وف^{٢} = \frac{مجموع مربعات انحرافات فروق القيم}{متوسط الفروق}$$

ورصدت النتائج في الجدول (٢).

جدول (٢)
نتائج اختبار عمليات الكتابة قبليا وبعديا على أفراد العينة

اختبار عمليات الكتابة	المجموع	المتوسط	متوسط الفروق	ع	ت	مستوى الدلالة ٠,٠٥
القبلي	٥٦٩,٦	١٧,٨	٥٥,٩٩	١٢	٤٢،٣	دالة
البعدي	٢٣٦١,٣	٧٣,٧٩				

(الدرجة الكلية للاختبار= ٩٠درجة - عدد أفراد العينة = ٣٢ طالبا).

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٢) ارتفاع درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن درجاتهم في الاختبار القبلي، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في معرفة عمليات الكتابة لدي الطلاب، ويعكس ذلك مجموع الدرجات ومتوسط الدرجات والنسبة المئوية التي بلغت في الأداء القبلي (١٧,٨) في حين بلغت النسبة المئوية لدرجات الطلاب في الأداء البعدي (٧٣,٧٩).

وبذلك يتم التأكد من صحة الفرض الأول للبحث، والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار عمليات الكتابة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (قطب،١٩٩٢؛ عوض ،٢٠٠٠)

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث:

الذى نص على: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب المعلمين؟

- بعد تطبيق اختبار مهارات الكتابة على أفراد العينة قبليا وبعديا، تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا بالطريقة السابقة (مجموع الدرجات - والمتوسط – والنسبة المئوية – ومتوسط

الفروق – ومجموع مربعات انحراف فروق القيم وحساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة سالفة الذكر وحساب مستوى دلالتها، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٣)
نتائج تطبيق اختبار التعبير الكتابي قبليا وبعديا على أفراد العينة

اختبار التعبير الكتابي	مجموع الدرجات	المتوسط	متوسط الفروق	ع	ت	مستوى الدلالة ٠,٠٥
القبلي	٣٢٠	١٠	٦٧	١٤	٦٩	دالة
البعدي	٢٤٦٤	٧٧				

(الدرجة الكلية للاختبار= ١٠٠ درجة ، عدد أفراد العينة= ٣٢ طالبا).

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي عمّا كانت عليه في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة. ويتضح ذلك من مقارنة مجموع الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي، كذلك من متوسطات الدرجات والنسبة المئوية وقيمة (ت) ودلالتها.

وبهذا يتم التأكد من صحة الفرض الثانى للبحث، الذى نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في كل مرحلة من مراحل الكتابة وفقا لنتائج التطبيق البعدى لاختبار عمليات الكتابة. ويتفق ذلك مع نتائج دراسات (قطب، ١٩٩٢؛ الشاعر ،١٩٩٧؛ زين العابدين، ١٩٩٨؛ قاسم، ٢٠٠٠؛ عوض،٢٠٠٠).

أ- حساب فاعلية البرنامج في تنمية مهارات عمليات الكتابة الفرعية:

تم ذلك بحساب بمقارنة نتائج استجابات العينة على كل مرحلة من مراحل عمليات الكتابة على حدة، ورصدت النتائج في الجداول (٤) وحسب متوسط الفروق، ومجموع مربعات الانحراف، وقيمة ت ودلالتها.

جدول (٤)
نتائج تطبيق اختبار عمليات الكتابة قبليا وبعديا على أفراد العينة تبعا لعمليات كل مرحلة

عمليات الكتابة الفرعية	متوسط درجات التطبيق		متوسط الفروق	مجموع ح ف٢	ت	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	القبلي	البعدي				
١- عمليات الإعداد للكتابة	٢	١٦	١٤	٣٣٧,٩	٧٢,٧	دالة
٢- عمليات الكتابة المبدئية	٤،٥	١٤	٩,٥	١٥٥,٦		
٣- عمليات المراجعة	٢,١	١٣,٢	١١,١	٢١٢,٤٣		
٤- عمليات الكتابة النهائية	٨	٢٢	١٤	٣٣٧,٩		
٥- عمليات التقويم	١,٢	٨,٦	٧,٤	٩٤,٤		
المجموع	١٧,٨	٧٣,٨	٥٦	١١٣٨,٢٣	٧٢,٧	

يتضح من الجدول (٤) تحسن أداء الطلاب في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في جميع عمليات الكتابة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح.

وقد أظهرت نتائج الطلاب أن أفضل تحسن في مستوى أداء الطلاب كان في عمليات مرحلة الكتابة النهائية، تلتها عمليات مرحلة الإعداد للكتابة، ثم عمليات المراجعة، ثم عمليات الكتابة المبدئية والتعديل، ثم جاءت عمليات التقويم في نهاية القائمة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى توجيه أنظار الطلاب الطلاب للعناية بمحصلة عمليات الكتابة في صورتها النهائية، وتركيز الاهتمام لعمليات تقويمها، لأن ذلك من أهمّ واجبات المعلم.

ومن ثم تتحقق صحة الفرض الثالث للبحث، والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار مهارات الكتابة قبل تطبيق البرنامج وبعده. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (قطب،١٩٩٢؛ عوض ،٢٠٠٠).

ب- فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الفرعية للكتابة:

لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الفرعية للكتابة؛ ثم رصد نتائج تطبيق اختبار مهارات الكتابة القبلي والبعدي، ولكل مهارة فرعية على حدة، وحسبت متوسطات الدرجات، ومتوسط الفروق، ومجموع مربعات انحراف القيم وقيمة (ت) ودلالتها، ورصدت النتائج في الجدول (٥) الجدول:

جدول (٥)

نتائج تطبيق اختبار التعبير الكتابي قبليا وبعديا على أفراد العينة تبعا لكل مهارة على حدة

مهارات الكتابة	متوسط درجات		متوسط الفروق	مجموع ح ف٢	ت	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	القبلي	البعدي				
١- سلامة مهارات التحرير العربي	١	٧,٥	٦,٥	٤٢,٥	٧٤	
٢-المفردات والتراكيب نحويا	١,١	٨	٦,٩	٤٧,٦١	٨١	
٣- دقة الأساليب	٠,٨	٨	٧,٢	٥١,٨٤	٨٦	
٤- صحة المعلومات والأفكار	١	٦,٥	٥,٥	٣٠,٢٥	٥٧	
٥- تكامل المحتوي	١,١	٨	٩,٦	٤٧,٦١	٨١	
٧- منطقية العرض	٠,٨	٧	٦,٢	٣٦,٤٤	٦٩	دالة
٨- جمال المعني والمبني	٠,٩	٦,٥	٥,٦	٣١,٣٦	٦٢	
٩- وظيفة التعبير	١,٢	٨	٦,٨	٤٦,٢٤	٧٩	
١٠- إبداعية التعبير	١	٧,٥	٦,٥	٤٢,٢٥	٧٤	
١١- اتساق التعبير مع القيم	١,٢	١٠	٨,٨	٧٧,٤٤	١١٦	
المجموع	١٠	٧٧	٦٦,٨	٤٥٥,٢٩	٢٨٦,٥	

يتضح من الجدول (٥) تحسن مستوى أداء الطلاب في جميع مهارات الكتابة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. وجاءت أعلى مستويات تحسنهم في مجال اتساق التعبير مع القيم المختلفة، ثم مستوى دقة الأساليب، ثم سلامة المفردات والتراكيب، ثم وظيفية التعبير، بينما جاءت مهارة التحقق من صحة المعلومات والأفكار، ومهارة جمال المعنى والمبنى في مرتبة منخفضة عن باقي المهارات. وقد يُعزى هذا إلى قلة إقبال الطلاب على القراءة الحرة، والإطلاع الخارجي، بالإضافة إلى ضعف المستوى البلاغي في التعبير، نظرا للتركيز على التلقي والتلقين.

وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع الذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في كل مهارة من مهارات الكتابة وفقا لنتائج التطبيق البعدى لاختبار مهارات الكتابة. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من (ومدكور، ١٩٩١؛ وقطب ،١٩٩٢؛ وزين العابدين، ١٩٩٨؛ محمود،٢٠٠٠؛ عوض،٢٠٠٠؛ لافي، ٢٠٠٥)، مما يؤكد أهمية توظيف مدخل عمليات الكتابة لتحسين مهاراتها لدى المتعلمين.

توصيات البحث ومقترحاته

(أ) توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي أظهرت وجود أثر إيجابي للبرنامج المقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى الطلاب المعلمين، يمكن التوصية بما يلي:

١- وضع برامج تدريبية، ودورات تأهيلية للوصول بالمعلمين إلى مستوى التمكن من مهارات الكتابة وفقا لمدخل عمليات الكتابة، لمساعدتهم على إكساب طلابهم تلك المهارات بكفاءة وفاعلية.

٢- عناية معلمي اللغة العربية بتدريب طلابهم على مهارات الكتابة باستخدام مدخل عمليات الكتابة.

٣- إعداد مقررات في تعليم التعبير وفقا لمدخل عمليات الكتابة، لتنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الجامعة وطلاب التعليم العام.

٤- توظيف مضامين برنامج النمذجة الكتابية بالبحث في تحسين مهارات الكتابة وعملياتها ضمن البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية.

٥- تشجيع الطلاب على ممارسة مهارات الكتابة فيما يعدوه من تقارير تشمل التخطيط، الكتابة المبدئية، والتقويم، والكتابة النهائة.

(ب) مقترحات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم دراسات مستقبلية مقترحة على النحو التالي:

١- بحث فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

٢- دراسة فاعلية برنامج النمذجة الكتابية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي طلاب السنة التحضيرية.

٣- دراسة فاعلية برنامج تدريبي للنمذجة الكتابية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

المراجع

آل ثنيان، هند بنت عبدالله (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، ١٦(١)، ٤٣٥-٤٣٧.

الحداد، عبدالكريم سليم (٢٠٠٥). درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا، ٣(١)، ١٣- ٤٢

الحداد، عبدالكريم سليم، و حسن محمد اسماعيل (٢٠١٤). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. المجلة التربوية. الكويت، ٢٨(١١٠)، ١٧٧- ٢٠١.

الخوالدة، نجود محمود محمد (٢٠٠١). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

دخيخ، صالح أحمد صالح (٢٠١٠). فاعلية وحدات تعليمية في تنمية مهارات التحرير العربي لدى طلاب كلية المعلمين في الباحة واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، حسن حسين (١٩٩٩). تصميم التدريس. رؤية منظومية. المجلد (٢). القاهرة: عالم الكتب،.

زين العابدين، محمد (١٩٩٨). أثر استخدام التعليم الذاتي في تنمية المقدرة على التعبير الكتابي لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

الشاعر، حنان محمد (١٩٩٧). أثر تدريس التعبير الكتابي الحر على تنمية التفكير الإبداعي في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

الصعيدي، منيرة حسن (١٩٩٤). مداخل اساسية في تدريس اللغة الفرنسية. حولية كلية البنات (القسم التربوي)، مصر، (٥١)، ٢٧٠-٢٨٩.

الصغير، عبدالرحمن محمد (١٩٩٣). تنمية بعض مجالات التعبير التحريري في المرحلة الثانوية الأزهرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

عبد الرحمن، عائشة (١٩٧١). لغتنا والحياة. القاهرة: دار المعارف.

عبيد، حسين راضي عبدالرحمن (١٤٢١ه). طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث. الأردن: دار الفكر.

عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٥). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عوض، فايزة السيد محمد (٢٠٠٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية. المؤتمر العلمي السنوي الثامن (مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمة وثورة المعلومات). مصر، مج ٢ ، القاهرة: كلية التربية ، جامعة حلوان و جامعة الدول العربية، ٦٣١ - ٦٦٧.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها. تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

قرني، زبيدة محمد (٢٠١٣). اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العلمية: قضايا بحثية ورؤى مستقبلية. القاهرة: المكتبة العصرية.

كاظم، ابتسام جعفر (١٩٩٧). محاضرات في الإحصاء. القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٧). منهاج مدرسي للتفكير. مقالات في تعليم التفكير. القاهرة: دار النهضة.

الكندري، عبدالله عبدالرحمن (١٩٩٥). تنمية مهارات التعبير الإبداعي. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

اللقاني، على أحمد حسين والجمل على (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط (٣). القاهرة: عالم الكتب.

مجاور، محمد صلاح (١٩٧٩). تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.

محمود، حازم محمود (٢٠٠٠). فاعلية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

محمود، سعاد محمد فتحي (١٩٩٢). شكل التفكير فيما يكتبه الطلاب الدارسون للمنطق في موضوعات التعبير في مادة اللغة العربية في الصف الثالث الثانوي. دراسات تربوية، مصر، ٨(٤٧)، ٢٤٩-٢٩١.

مدكور، على أحمد (١٩٨٨). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. المجلة العربية للبحوث التربوية. تونس، ٨(٢)، ٣٤- ٦٥.

مدكور، على أحمد (١٩٩١). فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية ودور مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في تنميتها. اللقاء السنوى الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، التعليم الابتدائى ودورة فى تنمية المهارات الاساسية، السعودية، الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤٢-١٨٠.

مطاوع، ضياء مطاوع (١٩٩٩). فعالية برنامج قائم على الموديولات في تنمية التنور السلوكي الصحي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى معلمي التعليم الابتدائي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. مصر، (٣٩)، ٢-٣٤.

الملا، بدرية سعيد، وفاطمة محمد المطاوعة (١٩٩٧). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مركز البحوث التربوية. قطر، ٦(١٢)، ٢١-٦٦.

موسى، مصطفى اسماعيل ومحمد، خلف حسن (٢٠٠١). أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة. مصر، (٣٠)، ١٦٦-١٩٧.

الناقة، محمود كامل (١٩٩٧). تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية. القاهرة: سيد سمك للنسخ والطبع.

النصار، صالح بن عبد العزيز، وعبد الكريم بن روضان الروضان (٢٠٠٧). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. رسالة الخليج العربى. السعودية، ٢٨(١٠٤)، ١٣-٥٧.

يونس، فيصل (١٩٩٧). منهاج مدرس للتفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

يونس، فيصل ومحمود كامل الناقة، وعلي أحمد مدكور (١٩٨٧). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. ج٢. القاهرة: مطبعة الطوبجي.

يونس، فيصل ومحمود كامل الناقة، وعلي أحمد مدكور (١٩٩٩). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Daisey, P. (2009). The writing experiences and believes of secondary teachers candidates, *Teacher Education Quarterly,* 157-172.

Draper, Mary C., Ladd, Mary Alice, and Radencich, Marguerite Corgorno. (2000) Reading and writing habits of preserve teachers, *Reading Horizons, 40*(3), 184-203.

Goosik, K. (1999). *The process approach to teaching writing*. Http /WWW. Dartmouth edu /compose / tutor / pedagogy / process. html. Dartmouth College.

Hedge, T. (1995) *Writing,* 3rd Edition Oxford University Press.

Kawtb, K. (1992) *The effect of using a process centered paradigm program on developing fourth year english majors writing skills: an experimental study.* Journal of research in Education and psychology, Iv(October), 33-84..

Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly, 25*(1), 123-143.

Mohr, L. (2014). *Supporting pre-service teachers writing during teacher training: perception of seven interviewees compared with themes in current research,* unpublished master thesis, Montana state university.

Nash, P. (1968). *Authority and Freedom in Education,* Willy, Inc., N Y.

Richert, N. (1997). *Defining and redefining boundaries in creative writing,* workshop paper presented at the annual meeting of the national council of teacher of english 84th orlando. f i November.

Singh, R., K. & Sarka, M. (1994) Interactional process approach to writing. *English Teaching Forum,. 3*(4), 18-23.