فاعليّة إستراتيجية تدريسيّة مستندة إلى عمليّات التّعبير الكتابيّ في تحسين بعض المهارات الكتابيّة لدى طلبة الصّف التاسع الأساسيّ

إعداد

أ.د. عبد الكريم سليم الحدّاد

كلية العلوم التربويّة/ الجامعة الأردنيّة– الأردن

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية مستندة إلى عمليّات التّعبير الكتابيّ في تحسين أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة. واختيرت أربع شعبٍ من شعب هذا الصّف، وقُسّمت إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، وبلغ عدد أفراد الدّراسة ١٧٥ طالبا وطالبة. وتحقيقا لهدف الدّراسة طوّرت إستراتيجية مستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ، وحددت المهارات الكتابيّة المستهدفة في الدِّراسة، وبني اختبارٍ كتابيّ لقياس التحسُّن في أداء أفراد الدّراسة.

وبينت النتائج أنّ استخدام الإستراتيجية المستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ يؤدِّي إلى تحسُّن الأداء الكتابيّ في المهارات الكتابيّة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة مقارنة بأقرانهم طلبة المجموعة الضّابطة، بدلالة إحصائية (ح ≤ ٠.٠٥). وأن هناك فرقا ذا دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) في أداء أفراد الدّراسة يعزى إلى الجنس، لصالح الطّلاب. ولم تُظهر النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح ≤ ٠.٠٥) يعزى إلى أثر التّفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بمجموعةٍ من التّوصيات.

الكلمات المفتاحية: عمليات الكتابة، تعليم الكتابة، الكتابة، الصف التاسع الأساسيّ

The Effect of an Instructional Strategy based on the Writing Processes on Improving Some writing Skills of Ninth Grade Students

Prof. Abdelkareem S. Alhaddad Faculty of Educational Sciences

The University of Jordan

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of using the writing processes on improving the performance of ninth grade students in some writing skills. To answer the questions of the study, a 175 ninth grade students was selected, A strategy based on writing processes approach, and a writing test were implemented. The results of the study indicated that, there was a significant difference in writing skills ($p \leq 0.05$) that can be attributed to the strategy based the writing process approach, and to the male students, no significant differences attributed to the interaction between the strategy used and the gender were shown. In conclusion. The researcher recommended some suggestions regarding writing skills teaching.

Key words: writing processes, teaching writing, writing, ninth grade.

مقدمة الدّراسة

تعمل الأنظمة التعليمية جاهدةً في سبيل تحقيق النتاجات التعلميّة المستهدفة لدى الطلبة، ويأتي في مقدّمة هذه النتاجات المهارات اللغوية التواصليّة من استماعٍ، وتحدّثٍ، وقراءةٍ، وكتابةٍ. ولما للكتابة من أهميّة في عملية التعلم والتعليم فإنّ إجادة مهاراتها يساعد الطلبة على إنجاز مهماتهم التعليمية، ويسهم في صقل شخصيّاتهم المعرفيّة، وتنمية مهاراتهم الفكريّة؛ لذا اهتمت التربية اللغويّة بالكتابة لأنها عملية إنتاجيّة تتطلب قدراً كبيراً من النضج والخبرة اللغويّة.

وقد عرِّفت الكتابة بأنّها: عمليّةٌ عقليّةٌ يتمُّ فيها التعبير عن الفكر الذهنيّة بوساطة الرموز اللغويّة المطبوعة، وهدفها تأمين الاتصال بين متخاطبين أو عدّة متخاطبين (Glover, Ronning & Bruning, 1990. p. 296) (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٥٢).

ويعنى الكاتب في عمليّة الكتابة بالعمليات الذهنيّة التي تتم في الذّهن وتنفَّذ على الورق، ثم توظَّف هذه العمليات في نقد النصّ وتقويمه (Harp & Brewer, 1996. P. 72)، وقد انتقل التّركيز في تدريس الكتابة من الناتج المكتوب إلى العمليّة العقليّة التي انبثق عنها ذلك الناتج المكتوب؛ لذا تغيَّر دور المعلِّم من تقويم الناتج النهائي، المتمثِّل في النصّ المكتوب، إلى العمل مع الطلبة في أثناء عملية الكتابة، بدءاً بالتخطيط لكتابة النصّ وانتهاءً بتقويمه (Hoskisson & Tompkins, 1987; Chapman & King, 2009).

ومن المفيد أن يطّلع الكاتب على عناصر البيئة الكتابية، وأن تكون لديه خبراتٌ سابقةٌ في الموضوعات التي يختارها للكتابة؛ ليكون مؤهلا لكتابة نصّ ذي جودة عاليةٍ (Durst, 1987;

(Hayes & Flower, 1986) إن معرفة الكاتب بقرائه ذات أثرٍ كبيرٍ في تحسين الناتج المكتوب (Lutz, 1987)، فهذه المعرفة تسهم في بناء النصّ على نحوٍ يراعي أذواقهم، وهذا ما يدعو الكتّاب ذوي الخبرة الكتابيّة إلى صرف جزءٍ كبيرٍ من الوقت لتعرُّف حالة قرائهم (Piazza, 1987).

وقد قسّم الباحثون عملية الكتابة إلى ثلاث مراحل أو عمليّات، فقسَّمها بريتون (Britton, 1970. p. 45) إلى ثلاث مراحل: مرحلة التفكير العقليّ– تصور الموضوع عقليا– وفيها يختار الكاتب موضوعه، ومرحلة الحضانة وفيها يطوِّر الكاتب موضوعه بجمع المعلومات المتعلِّقة به، ومرحلة الإنتاج الكتابيّ – وفيها يكتب الكاتب موضوعه وينقِّحه–.

وقسّم غريفز (Graves, 1975, p. 229) العمليّات الكتابيّة/ المراحل إلى مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة التأليف، ومرحلة ما بعد الكتابة. وفي مرحلة ما قبل الكتابة يختار الكاتب موضوعه ويجمع أفكاره، ثم في مرحلة التأليف يقوم بكتابة الموضوع، وفي مرحلة ما بعد الكتابة يشارك الكاتب غيره بما كتب.

وبناءً على نموذج فلور وهيس (Flower & Hayes, 1977, p. 454; 1981, p. 367) وهيس وفلور (Hayes & Flower, 1986, p. 1108)، تتضمّن عمليّة الكتابة ثلاث عملياتٍ ذهنيّة هي: التخطيط أي وضع أهداف لعملية الكتابة، والكتابة الفعليّة للأفكار الذهنيّة، أي كتابة النصّ وفق الأهداف المخطَّط لها، والمراجعة أي مراجعة الكاتب لما كتب بالتّنقيح والتقويم. وقد صنّف تومبكنز (Tompkins, 1994, p. 10) هذه العمليّات الثلاث الرئيسة إلى خمس عمليّات هي: ما قبل الكتابة (التّخطيط)، والمسوّدة، والتّنقيح، والتّحرير، والنّشر. ويتّضح من هذا أن الكاتب يقوم بثلاث عمليّات ذهنيّة رئيسة في أثناء عمليّة الكتابة هي: التخطيط، والتأليف، والمراجعة، فينتقل بين هذه العمليات في أثناء الكتابة بتفاعلٍ نشطٍ وفق ما تقتضي الحاجة، فقد ينتقل من

عمليّة المراجعة إلى عمليّة التخطيط ثم ينتقل إلى عمليّة التأليف (Hayes & Flower, 1986, p. 1108) (Harp & Brewer, 1996, p. 41). ويُستنتج من هذا أنّ التعليم القائم على عمليّات التعبير الكتابيّ لا يعتمد النسخة الأولى من كتابة الطلبة لأغراض التقويم، بل يعتمد النسخة الأخيرة، وملاحظة تحسُّن أداء الطالب/ الكاتب من النسخة الأولى إلى النّسخة النهائية. ولم يعد مقبولاً في أساليب التعليم الحديثة الاقتصار على تقويم النّسخة الأولى دون إجراء عمليات المراجعة عليها (Stice, Bertrand & Bertrand 1995).

وتتضمّن كلّ عملية من هذه العمليات الكتابيّة الرئيسة مجموعة من العمليات الفرعيّة، فعمليّة التخطيط تشتمل على ثلاث عمليات فرعيّة هي: تحديد الهدف من الكتابة، وبناء أفكار النصّ وتنميتها وتنظيمها، وهذه العمليات الفرعيّة تتفاعل معاً بفاعليّة. ويعني هذا قيام الكاتب في عملية التخطيط بعمل إطارٍ فيه عرض ذهني للمعرفة التي ستستخدم في الكتابة. وتحديد هدف الكتابة يختص بالكاتب فقط ولا يفرض عليه فرضاً. أمَّا في عملية تنظيم الفكر، فيقوم الكاتب بتجميع الفكر المتشابهة، وإعطاء تركيب ذي معنى، والبحث عن الفكر الداعمة للأفكار الرئيسة (Flower & Hayes, 1981, p. 375).

ويُعدّ اختيار الطلبة موضوع النصّ الذي سيكتبونه أمرًا غير يسيرٍ على الطلبة الذين اعتمدوا على معلميهم لتزويدهم بموضوعات الكتابة، فقد يقود اختيار المعلم الموضوع إلى كتابة نصّ لا خلفيّة فيه لدى الطالب، ولا يستمتع بكتابته، وهذا ما دعا غريفز (Graves, 1983, p. 178) إلى أن يُسمّي هذا الإجراء الذي يمارسه بعض المعلِّمين بـ (المعونة الكتابيّة). ويمكن أن يُعين المعلمون طلبتهم في هذا الاختيار بإرشادهم إلى القيام بعملية عصفٍ ذهنيٍّ لمجموعة من الموضوعات، ثم اختيار واحدٍ منها مما لديهم معرفة سابقة فيه، وسيجدون فيه متعةً أكثر من غيره من الموضوعات. وبهذا الإجراء يكتشف الطلبة الذين يجدون مشقّة باختيار الموضوع أن لديهم

خيارات كثيرة يمكن أن يختاروا من بينها، ولأهميّة هذه العمليّة أطلق عليها موريه (Murray, 1985, p. 38; 1987, p.78) تعبير "اكتشاف الكتابة". ويستطيع الطلبة في عمليّة التخطيط أن يتحدثوا معاً، أو يرسموا، أو يقرؤوا، أو يكتبوا؛ لتطوير موضوعاتهم، وهذا لا يعني أن يتخلى المعلِّم عن إعطاء الواجبات الكتابيّة، إذ يمكن للمعلِّم أن يُحدِّد الشكل الكتابيّ (يوميّات، قصّة، شعر، تقرير،...الخ)، ويقوم الطالب باختيار محتوى هذا الشكل، فمثلاً قد يكتب الطلبة في يوميّاتهم نقداً لموضوع الطّعام المقدّم في مقصف المدرسة، أو مراجعة لمشهدٍ تمثيليّ أو كتابة فصلٍ من قصّةٍ ذاتيّةٍ، أو تعليقٍ على نصٍّ قرئ سابقاً،....الخ.

أمَّا عمليّة التّأليف فتعني كتابة الفكر، وهذا يتضمن اختيار الألفاظ المناسبة للأفكار المختارة، وتنظيمها لبناء نصّ مقروء، فالنصّ هو وحدة المعنى الأساسيّة في اللغة، فهو ليس مجموعة جمل منظّمة من كلمات أو حروف فحسب، بل يتضمَّن وحدةً وانسجاماً ورسالةً متماسكةً (Halliday& Hasan, 1975, p. 55). وتتمثل عملية التأليف بكتابة مسوّدات الموضوع المستهدف (Graves, 1983, p. 52; Hoskisson & Tompkins, 1987, p. 170- 171). ويركّز الطلبة في هذه العملية على كتابة أفكارهم على الورق، دون اهتمامٍ كبيرٍ بالكتابة الإملائيّة الصحيحة، أو استخدام علامات الترقيم وغير ذلك مما يتعلق بآليّات عمليّة الكتابة، وقد يحذف الكاتب في هذه العمليّة فقراتٍ من الموضوع، أو يضيف أخرى، ويعيد تنظيم موضوعه؛ لذا يُفضّل أن يكتب الكاتب المسوّدة سطرًا بعد سطرٍ ليترك مجالاً للتعديل والتصويب. ويمكن للكاتب أن يعدّل قراراته السابقة بخصوص هدفه أو جمهوره أو شكل كتابته. ويقوم المعلمون في هذه العمليّة بتشجيع طلبتهم ودعمهم بالتّغذية الراجعة المتعلقة بالمشكلات التي تواجه الطلبة في كتابة الموضوع، مع عدم التركيز على الأخطاء الآليّة في هذه المرحلة، لأنهم إن فعلوا ذلك أرسلوا رسالةً

ضمنيّةً إلى طلبتهم بأن آليّات الكتابة أكثر أهمية من مضمونها (Sommers, 1982; Harp & Brewer, 1996)، فتُؤخَّر هذه الآليات إلى عمليّة المراجعة.

أمّا العمليّة الأخيرة من عمليات الكتابة فهي المراجعة، وتتضمّن إعادة فحص ما كتبه الكاتب وإجراء مقارنة بين ما أنتجه ومعاييره الذاتيّة للكتابة الجيّدة. وتحدث عملية المراجعة في أيّ وقتٍ من عمليات الكتابة، وليس شرطاً أن تُؤخّر إلى أن ينتهي الكاتب من كتابته، فجودة النصّ المكتوب تعتمد على معرفة كاتبه بأساليب الكتابة الجيدة وتقنياتها، وإلّا فلن يستطيع الكاتب أن يقوّم ما كتبه (Hull, 1987). ويوظّف الكاتب عمليّات التنقيح، والتحرير والنشر في طريقه لبناء نصّ كتابيّ ذي جودة عالية (Tompkins, 1994). فعمليّة التنقيح تعني إعادة النظر في النصّ وبنائه، وتتعلق هذه العملية بمحتوى النصّ المكتوب، وقد يكون التنقيح محدودًا بإجراء تغييرات ثانويّة فيه ، مثل: استبدال كلمةٍ بكلمةٍ، وقد يكون أوسع من هذا بتغيير صفحاتٍ كاملةٍ (Hull, 1987).

وأنشطة هذه العمليّة هي إعادة قراءة الكاتب للمسوّدة، وقراءة المسوّدة ضمن مجموعة، ومن الملحوظات التي يمكن أن يفيدها الكاتب من مجموعته: أين وجدوا غموضاً في النصّ؟ ما الفكرة التي تحتاج إلى مزيدٍ من التوضيح؟ ثم يعيد الكاتب كتابة موضوعه آخذًا هذه الملحوظات باهتمامٍ. والمعلِّم في هذه العمليّة قارئ ومتفاعلٌ مع كتابات طلبته، يقدّم ملحوظاته المساعدة على تحسين الموضوع في هذه المرحلة من العملية الكتابيّة.

وبعد هذا الاهتمام الجليّ ببناء المعنى في النصّ المكتوب، تأتي عملية التحرير وفيها يقرأ الكاتب النصّ لتحديد الأخطاء الطباعيّة فيه، فيقرأ النصّ كلمةً كلمةً، ثم يُصحّح الأخطاء التي حدّدها (King, 1985). ويتفحّص في هذه العمليّة كلّ ما يتعلق بآليّات الكتابة مثل: علامات الترقيم، والخطّ، وإملاء الكلمات، فالهدف من هذه العمليّة صناعة نصّ سهل القراءة (Smith,

(1982، والوقت الملائم لتدريس هذه المهارات (آليّات الكتابة) يكون في أثناء عمليّة تحرير النصّ المكتوب لا قبلها.

وتأتي بعد هذه العمليّات، مرحلة مشاركة الآخرين في الموضوع المكتوب من خلال نشره، فنشر الموضوع يضفي الحياة عليه، وقد يكون النشر مشافهةً أو مكتوبًا لجمهورٍ معيّنٍ، فقد يقرأ الطالب/ الكاتب موضوعه لطلبة صفِّه، وقد ينشره في كتاب يعدّ لهذا الغرض في المكتبة الصفيّة أو المدرسيّة، أو في صحيفة المدرسة أو في مجلة الحائط أو عبر الإذاعة المدرسيّة أو غيرها من وسائل النشر، وبهذه المشاركة يطوِّر الكاتب مفهومه للجمهور ودوره في العملية الكتابيّة(Hubbard, 1985). وبنشر الموضوع يطوِّر الكاتب مفهوم "المؤلِّف" لديه وكذلك الثقة بنفسه (Tompkins, 1994)، واقترح غريفز وهنسن (Graves & Hansen, 1983, p. 178) أسلوباً لتنمية شعور الطلبة بمفهوم المؤلِّف، وذلك بتخصيص كرسيّ خاصّ في الصّف يُسمّى "كرسيّ المؤلِّف" فإذا أراد الطّالب/ الكاتب أن يقرأ ما كتبه لزملائه، فعليه أن يجلس على هذا الكرسيّ.

إنّ معظم النشاط الكتابيّ، الذي يُكلّف المعلمون طلبتهم القيام به، يقع ضمن ما يعرف بالكتابة الإبداعيّة، فيختار المعلم موضوعاً ما مثل:"صف عطلتك الصيفيّة" أو "اكتب عن فصل الربيع". وغالبًا ما يكتب عنوان الموضوع على اللّوح الصفيّ، ثم يناقش المعلِّم أفكار الموضوع مع طلبته ليصل في النهاية إلى تكليفهم بكتابة الموضوع على دفاترهم الخاصّة في مدّة الحصّة الصفيّة، وتكون كتابة الطلبة متمثّله بنسخة واحدة من الموضوع. ثم يجمع أوراق الطلبة أو دفاترهم لتصحيحها، وقد يُحبَط المعلم بنتائج طلبته الكتابيّة؛ فقد يجد أنّ ثلاثة أو أربعة منهم قد أجادوا كتابة الموضوع، وكتب طلبة آخرون عدّة كلمات فقط، وأغلب طلبة الصف كتبوا جملاً وصفيّة، ولكنهم فقدوا الفكر المنظّمة (Hoskisson & Tompkins, 1987)

ومن خلال خبرة الباحث واطلاعه على أساليب تدريس الكتابة في المدارس الأردنيّة، وجد حاجةً لإعادة النّظر في هذه الأساليب، فهي لا تُركِّز على العمليّة وإنما تركيزها على الناتج المكتوب، وأغلب الطلبة لا يكتبون بمهارة، فهم كثيرو الخطأ في الإملاء والنحو، ولا يوظِّفون علامات الترقيم، ولا تسلسل في أفكارهم (الموسى، 2003). وأشارت دراسات كثيرة إلى ضعف الطلبة في التعبير الكتابيّ (المطلق ومقابلة، ٢٠١٦؛ الحطيبات 2007؛ والدليمي والوائلي (2003)؛ وأبو جاموس (2000). ويبدو هذا الضّعف في ضحالة الفكر، وعدم التركيز على الفكرة الرئيسة في الموضوع، وضعف توظيف أدوات الربط؛ ما يؤدي إلى تدني مستوى الأداء الكتابيّ في جانب المضمون، أمّا في جانب الشكل فيبدو الضّعف في تقسيم الموضوع إلى فقرات، وعدم ترك هوامش، وعدم استخدام علامات الترقيم ورداءة الخطّ وعدم وضوحه (الهاشمي، 2006).

وهنا تبدو الحاجة إلى توظيف إستراتيجيّات تدريسيّة قد تسهم في تحسين أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ في بعض المهارات الكتابيّة، فقد أمضى طلبة هذا الصّف تسع سنواتٍ في التعليم الأساسيّ العامّ.

مشكلة الدّراسة

انطلاقاً من نتائج الدّراسات السّابقة التي أجريت في الأردنّ– المذكورة في خلفيّة هذه الدّراسة– التي أشارت إلى وجود ضعفٍ في أداء الطلبة الكتابيّ. وبناءً على خبرة الباحث في ميدان التربية اللغويّة وبخاصةٍ تعليم المهارات الكتابيّة لدى الطلبة، حيث يسير الدرس الكتابيّ– رغم محاولات تطويره التي تبذلها وزارة التربية والتعليم الأردنيّة– على نحو يخلو من الفاعلية، فالدور الأساسيّ في حصة الكتابة للمعلم ينحصر في أن يحدّد الموضوع الكتابيّ، ويكتب الفكر الرئيسة له على السبورة الصفيّة، ويطلب إلى الطلبة الكتابة في هذا الموضوع على كرّاساتهم، وعليهم الانتهاء منه في الحصة ذاتها، فلا يقوم الطالب بالدور الذي يفترض أن يؤديه في التربية اللغوية الحديثة

المتمثل بإجراء عصف ذهني لخبراته السابقة ليختار منها موضوعا يرغب بالتعبير من خلاله عن أفكاره، وبما أنّ الطالب لا يختار موضوع النصّ الذي سيكتبه، فإنّ هذا سينعكس على جودة النصّ المكتوب، ولا سيّما أنَّ كتابة الطلبة لا تتمّ عبر مراحل محدّدة، ما يشير إلى أنّ التركيز منصبٌ على الناتج وليس على العمليّة، ومن هنا انبثقت مشكلة هذه الدّراسة.

أسئلة الدّراسة

تتحدّد مشكلة الدّراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأوّل: هل تختلف درجة أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة باختلاف إستراتيجية التدريس (المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ، والمعتادة)؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة باختلاف جنس الطلبة؟

السؤال الثالث: هل تختلف درجة أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة اختلافاً يعزى إلى التّفاعل بين إستراتيجية التدريس (المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ، والمعتادة) والجنس؟

فرضيات الدّراسة

انبثقت عن أسئلة الدّراسة الفرضيات الآتية:

- ليس هناك فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) بين متوسطيّ أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابية يعزى إلى إستراتيجية التدريس (المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ، والمعتادة).
- ليس هناك فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة يعزى إلى الجنس.

- ليس هناك فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة الصّف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة يعزى إلى أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس (المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ، والمعتادة) والجنس.

هدف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تعرّف فاعلية عمليّات التعبير الكتابيّ في تحسين أداء طلبة الصّف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابيّة. وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدّراسة.

أهميّة الدّراسة

تأتي هذه الدّراسة في إطار البحث عن إستراتيجياتٍ تدريسيّةٍ تسهم في تحسين الدّرس الكتابيّ وتطويره، حيث تعمل وزارة التربية والتعليم الأردنيّة على تطوير هذا الدّرس على نحوٍ يسهم في التنمية الشاملة المتمثلة في النتاجات التعلميّة التي تعمل الوزارة على تحقيقها لدى الطلبة. فالتعبير الكتابيّ صورةٌ عن المستوى العقليّ واللغويّ الذي حقّقه الطالب/ الكاتب؛ واستكشاف أثر إستراتيجية مستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ قد يقدّم مساهمةً فعليّةً في تحقيق النتاجات التعلميّة اللغويّة المخطّط لها لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ. وتبدو أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية: تقديم الأدب السابق بخصوص تعليم الكتابة باستخدام مدخل عمليات الكتابة على نحو منظم يسهل على الباحثين الرجوع إليه. وإضافة النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة إلى الخلفية المعرفية اللازمة في هذا المجال التعليمي.

الأهمية العملية: سيفيد من هذه الدراسة:

– المعلمون الذين يعلّمون طلبة الصف التاسع الأساسيّ مهارات الكتابة العربية.

- المشرفون التربويون من خلال توجيه معلميهم إلى الإستراتيجية المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ الموظفة في هذه الدراسة.

- مطورو المناهج الدّراسية من خلال توظيف الإستراتيجية المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ في الكتب اللغوية المدرسيّة.

_ طلبة الصف التاسع الأساسيّ باعتمادهم الإستراتيجية المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ.

التعريفات الإجرائيّة

عمليّات التعبير الكتابيّ: العمليات الذهنية/ اللغويّة التي يمارسها طلبة الصّف التاسع الأساسيّ (أفراد الدراسة) قبل كتابة موضوع التعبير (التخطيط)، وفي أثناء الكتابة (التأليف)، وبعد الكتابة (المراجعة)، لتحسين النصّ المكتوب. وقيست في هذه الدّراسة بالدّرجة التي حصّلها الطلبة (أفراد الدراسة) في الاختبار الذي أعدّ لهذه الغاية.

تحسين أداء الطلبة في بعض المهارات الكتابيّة: الفرق بين أداء طلبة الصّف التاسع الأساسيّ (أفراد الدراسة) البعديّ والقبليّ في اختبار التعبير الكتابيّ الذي أعدّ لهذه الغاية.

طلبة الصف التاسع الأساسيّ: الطلبة الملتحقون بالمدارس الأردنيّة في الفصل الدراسيّ الأوّل ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وأعمارهم في حدود خمسة عشر عاماً.

حدود الدّراسة

١- اقتصار أفراد الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسيّ في أربع شعبٍ صفيّةٍ في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى/ الأردنّ، في الفصل الدّراسيّ الأوّل لعام ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، ما يعني أن نتائج هذه الدراسة لا تتجاوز حدود أفرادها.

٢- اعتماد هذه الدّراسة على الموضوعات الكتابيّة التي يختارها طلبة الصّف التاسع الأساسيّ.

٣- اقتصار هذه الدّراسة على توظيف بعض المهارات الكتابيّة في اللّغة العربيّة وهي: مهارات المضمون وعددها سبع، ومهارات الشكل وعددها سبع، الموضَّحة في قائمة مهارات التعبير الكتابيّ في أداة الدراسة.

٤- تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الدراسيّ الأوّل ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، ولمدّة ثلاثة أشهرٍ، بواقع أربع وعشرين حصةً صفيّةً.

الدّراسات السّابقة

أجرى القليني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي يستند إلى نموذج تومبكنز في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في إحدى مدارس شرق طنطا/ مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحث برنامجاً تعليمياً لتدريس التعبير الكتابيّ يستند إلى نموذج تومبكنز، واختبارا لقياس أداء التلاميذ في التعبير الكتابي. وتكوّنت عينة الدّراسة من مئة تلميذ اختيروا بطريقة عشوائية، خمسين تلميذا في المجموعة التجريبية، وخمسين تلميذا في المجموعة الضابطة. وطُبّق البرنامج التعليمي مدة عشرة أسابيع، وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ تدريس التعبير الكتابيّ باستخدام نموذج تومبكنز كان ذا أثرٍ ذي دلالة إحصائية(٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت المطلق ومقابلة (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. وأعدّ الباحثان اختبارا مقاليا لقياس مهارات الطالبات في كتابة المقالة. واشتملت العينة على ٧٧ طالبةً في مجموعتين: تجريبية عددها ٣٨ طالبة، وضابطة عددها ٣٩ طالبة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة في كل مهارة من مهارات كتابة

المقالـة وللمهـارات مجتمعـة لصـالح طالبـات المجموعـة التجريبيـة اللـواتي درسـن بمـدخل عمليـات الكتابة.

وهدفت دراسة الفوزان (٢٠١٨) إلى معرفة أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من خمسين طالبا، وزعوا على مجموعتين: تجريبية عددها ٢٥ وضابطة عددها ٢٥، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات الكتابة المناسبة لهؤلاء الطلبة، واختبارا بمهارات الكتابة، وأسفرت النتائج عن وجود أثر ذي دلالةٍ إحصائيةٍ لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مدخل عمليات الكتابة.

وكشفت دراسة حسن وسيد وغول (٢٠١٩) عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة المنشاة الكبرى الابتدائية المشتركة بمحافظة أسيوط، واشتملت عينة الدراسة على أربعين طالبا وطالبة. واستخدم التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وأعدّ الباحثون قائمة بمهارات التعبير الكتابي بلغت (٣٥) مهارة، واختباراً لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي. وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي الذي وظّف فيه الباحثون مدخل عمليات الكتابة.

وهدفت دراسة عبدالوهاب (٢٠٢٠) إلى تقصي أثر استخدام مدخل العمليات ونمط النص في تنمية مهارات الكتابة التأملية والوعي بنمط النص لدى طلاب الفرقة الثانية/ شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية النوعية/مصر. تألفت عينة الدراسة من ستين طالبا وطالبة، وزعوا بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة باختبار مهارات الكتابة التأملية ومقياس الوعي بنمط النص. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

طلبة المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي استخدمت مدخل العمليات ونمط النص.

وأجرت واعر (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام مدخل العمليات ونمط النص في تنمية الأداء الكتابي والكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلاب الفرقة الثالثة/ شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة الوادي الجديد. وتألفت عينة الدراسة من ٣١ طالبا وطالبة، مجموعة تجريبية واحدة، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار الأداء الكتابي ومقياس الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الإنجليزية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في اختبار الأداء الكتابي ومقياس الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الإنجليزية لصالح التطبيق البعدي الذي وُظّف فيه مدخل عمليات الكتابة.

وقامت حاجي (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائمٍ على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات ماجستير المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة/السعودية. واستخدم التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من ست عشرة طالبة ماجستير. وأعدت الباحثة قائمة تضمنت (٣٨) مهارة كتابية في أربعة محاور: عرض الفكر وبناء الفقرات والصحة اللغوية والتنظيم والإخراج. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين اختباري مهارات الكتابة الأكاديمية القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي الذي سبقه توظيف مدخل عمليات الكتابة.

تعقيب على الدّراسات السابقة

وظَّفت الدّراسات السّابقة إستراتيجياتٍ تدريسيّةً أو برامج تعليميّةً لتحسين أداء الطلبة الكتابي فيها، إلا أن دراسة المطلق ومقابلة (٢٠١٦) التي طُبِّقت على طلبة الصف الأول الثانوي هدفت إلى تحسين مهارات كتابة المقالة، وليس بعض مهارات الكتابة على نحو شامل كما هي في

الدّراسة الحاليّة، واقتصرت على الطالبات دون الطلاب. وكذلك دراسة حسن وسيد وغول (٢٠١٩) التي عنيت بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي. وزيادة على هذا، فإن اعتماد النتائج وتوثيقها لا يتمّ بإجراء دراسةٍ واحدةٍ أو اثنتين في الموضوع الواحد بل لا بدّ من إجراء مجموعةٍ من الدّراسات كي يبني الباحثون أحكامهم على أدلةٍ موضوعيةٍ مبنيةٍ على نتائج دراسات عديدة.

وقد استفاد الباحث من الدّراسات السابقة في معرفة النتائج العلمية الحديثة التي توصل إليها البحث اللغوي في ميدان تعليم المهارات الكتابية للطلبة. وكذلك معرفة المجالات التي تحتاج إلى بحث علمي لبناء منظومة معرفية مستندة إلى البحث العلمي.

وعلى هذا، فإنّ هذه الدّراسة فحصت أثر استخدام إستراتيجية مستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ في تحسين أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابية، إذ لم تُطَبَّق (وفق علم الباحث) إستراتيجية تدريسيّةٌ قائمةٌ على مدخل عمليات التعبير الكتابيّ في تدريس طلبة هذا الصّف المهارات الكتابيّة التي دُرِّست في هذه الدّراسة.

منهجيّة الدّراسة

- أفراد الدراسة: اختير أفراد الدّراسة من طلبة الصف التاسع الأساسيّ؛ لأنهم قد درسوا في كتابهم اللغويّ بعض المهارات المستهدفة في هذه الدراسة، مثل: تدعيم الفكر ، وإبراز شخصيّة الكاتب، وتوظيف الخيال والبلاغة، وهذه المهارات لم يدرسها على نحوٍ كافٍ طلبة الصفوف الأقل سناً في السّلّم التعليميّ.وتمّ هذا الاختيار من مدرستين، إحداهما للذّكور والأخرى للإناث في مديريّة تربية إربد الأولى/ الأردنّ للأسباب الآتية:

١. رغبة المعلِّم والمعلِّمة في هاتين المدرستين في تنفيذ هذه الدّراسة.

٢. تعاون إدارتي المدرستين مع الباحث في تهيئة البيئة المناسبة لتنفيذ هذه الدّراسة.

٣. تشابه طلبة هاتين المدرستين في المكانة الاقتصاديّة والاجتماعيّة يوفر بيئةً تضبط متغيراتٍ أخرى غير المستهدفة في هذه الدّراسة.

ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدّراسة وفق المجموعة والجنس.

الجدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق المجموعة والجنس

المجموعة	إناث	ذكور	المجموع
الضابطة	43	٤٤	87
التجريبية	45	43	88
المجموع	88	87	175

إستراتيجية التدريس المستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ

تمَّ تخصيص أربع وعشرين حصةً لتطبيق هذه الدراسة التي استغرقت ثلاثة أشهرٍ في الفصل الدراسيّ الأوّل ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، بواقع حصّتين في الأسبوع، وهدفت هذه الإستراتيجية إلى تحسين أداء أفراد الدراسة لعمليات التعبير الكتابي– التخطيط، والتّأليف، والمراجعة. وقد اشتملت كلّ عمليّة من هذه العمليّات على عمليّات فرعيّة، وفيما يأتي بيانها:

عمليّات التخطيط الفرعيّة هي:

- تحديد هدف عمليّة الكتابة.
- اختيار الطالب/ الكاتب موضوع الكتابة.
- تحديد الشكل الكتابيّ الذي يرغب الطالب الكتابة فيه.
- تحديد الجمهور المستهدف.

أمَّا عمليّات التأليف الفرعيّة، فهي:

- استخدام تراكيب لغوية مناسبة لموضوع الكتابة.
- تضمين كلِّ فقرةٍ فكرةً واحدةً.
- التعبير عن آراء الكاتب في أثناء كتابة النصّ.
- توظيف مهارات الكتابة الإملائية والنحويّة.
- كتابة نسختين (مسوّدتين) قبل تقويم القارئ للنصّ.

وعمليّات المراجعة الفرعيّة تشتمل على:

- مراجعة الفكر المذكورة للتأكّد من شموليّتها.
- التأكّد من التسلسل المنطقيّ للأفكار.
- إعادة صياغة بعض الفقرات لتوضيحها.
- التأكّد من سلامة الكتابة الإملائية والنحويّة.

وقد اختير معلِّمٌ ومعلِّمةٌ ممن درسوا هذه العمليات مع الباحث في إحدى موادّ تدريس اللّغة العربيّة يحملان درجة البكالوريوس في اللّغة العربيّة، ويُحضِّران لنيل درجة الماجستير في تدريسها. وقد دُرّبا على هذه الإستراتيجية وكيفيّة تنفيذها لدى طلبتهم، ليكون نشاطهما في الصّف مع طلبتهما وفق ما دُرّبا عليه، فلا يكون هناك فرقٌ في أثر نشاط أحدهما عن الآخر. وبعد تأكّد الباحث من هذا وتوافر الرغبة لديهما، قاما بتنفيذ إجراءات هذه الإستراتيجية على طلبة المجموعة التجريبيّة، وهذه الإجراءات هي:

١- مُقدّمة للحصة لتهيئة الطلبة، وإثارة دافعيّتهم لتعلم المهارة الكتابيّة، ذلك ببيان أهميّة العمليّة الكتابيّة المستهدفة.

٢- شرح مهارة التعبير الكتابيّ: مفهومها، وأهميّتها وكيفيّة تنفيذها.

٣- التطبيق العمليّ بالقيام بالأنشطة والتدريبات المطلوبة في أوراق العمل الخاصّة لهذه الغاية.

وقام معلِّما (معلم ومعلمة) المجموعة التجريبيّة بتدريب الطلبة على كيفيّة اختيار موضوع الكتابة بأنفسهم. ذلك ببيان أن كلّ إنسان سويّ لديه مخزونٌ كبيرٌ من الخبرات السّابقة، وما عليه إلا أن يقوم بتنظيمها واختيار الملائم منها للتعبير عنها كتابيا، فمثلاً: يقوم الطلبة باستثارة خبراتهم في مرحلة الطفولة، وكيف عاشوا طفولتهم، ثم يختار كلُّ واحدٍ منهم خبرةً من هذه المرحلة للتعبير عنها. أو يقوم باستثارة خبرات مرحلة الدراسة الابتدائيّة/ الأساسيّة، أو خبراتهم في الرّحلات أو مع الأصدقاء. وبعد هذا التدريب وجد الطلبة أنفسهم قادرين على اختيار موضوعات الكتابة، وليس هناك داعٍ لتدخُّل المعلِّم لتحديد موضوعاتهم الكتابيّة، فالتعبير تعبيرهم، واللغة لغتهم، وهذا هو هدف درس التعبير الكتابيّ. ولم يُركَّز في أثناء تنفيذ الإستراتيجية على طلبة المجموعة التجريبيّة على عدد النّصوص المكتوبة (النّاتج)، إنما كان التّركيز منصبًّاً على نوعيّة هذا الناتج والعمليّات التي يمكن أن يقوم بها الكاتب لتحسين الكتابة المتمثلة بـ:

- التخطيط لكتابة الموضوع.
- كتابة النسخة الأولى مركّزاً فيها الكاتب على المضمون، دون التركيز على آليّات الكتابة (إملاء، وخطّ، وتنظيم).
- كتابة نسخة الموضوع الثانية مركّزاً على المضمون وعلى آليّات الكتابة.
- تسليم النسخة الثانية لزميلٍ قارئ لنقد الناتج الكتابيّ، والتحاور مع الكاتب بخصوص هذا النقد.
- كتابة نسخة الموضوع الثالثة آخذاً ملحوظات الناقد بالاهتمام المطلوب.
- نشر الموضوع المكتوب بقراءته أمام الزملاء، أو نشره في مجلة الحائط ،أو الإذاعة المدرسيّة أو عبر الحاسوب...الخ.

ويمارس الكاتب في هذه المراحل التي يمرّ فيها موضوع التعبير عمليّتي: التّنقيح والتّحرير في كتابة النسخة الثانية والثالثة. وتم اعتماد ملفّ الكتابة لحفظ الموضوعات الكتابيّة فيه بنسخها المتعدّدة؛ لضمان عدم تدخُّل آخرين لمساعدة الطالب/ الكاتب في إنجاز كتابة الموضوع.

وتمثّل دور المعلّم في المجموعة التجريبية بإثارة اهتمام الطلبة بما لديهم من خبرات، ومساعدتهم على إجراء عملية نقد النصّ المكتوب، التي يقوم بها القارئ الناقد، ومتابعة إعادة كتابة الموضوع وفقاً للملحوظات المتَّفق عليها بين الكاتب والقارئ/ الناقد، ثم تيسير سبل نشر الموضوع أمام الطلبة، أو بأيّ وسيلةٍ مناسبةٍ أخرى.

أداة الدراسة

قائمة مهارات التعبير الكتابيّ

اشتملت هذه القائمة في نسختها الأولى على مجالين هما: (المضمون والشكل الكتابيّ) ولكلّ مجالٍ مهاراته الفرعية الخاصّة به، وهذه القائمة بُنيت بعد مراجعة النتاجات العامة والخاصّة في اللّغة العربيّة لطلبة الصّف التاسع الأساسيّ في الأردنّ.

وقد اشتمل مجال المضمون على المهارات الآتية، مع بيان العلامات المخصّصة لكلٍّ منها:

المهارة	العلامة المخصّصة لها
– اختيار الفكرة العامة للنصّ وأفكارها الجزئية	٥ علامات
– وضوح الفكر	٣ علامات
– تسلسل الفكر في فقرات	٤ علامات
– كتابة الفكرة في فقرةٍ واحدةٍ	٣ علامات

– بروز شخصية الطالب/ الكاتب	٤ علامات
– توظيف الأدلّة والشواهد	٣ علامات
– توظيف الخيال والبلاغة	٣ علامات

واشتمل مجال الشكل على المهارات الآتية، مع بيان العلامات المخصَّصة لكلٍّ منها:

المهارة	العلامة المخصّصة لها
– توظيف ألفاظ سليمة	٤ علامات
– استخدام علامات الترقيم	٣ علامات
– صحة الضبط الإملائيّ	٥ علامات
– صحة الضبط النحويّ	٥ علامات
– الكتابة بخطٍ واضحٍ	٤ علامات
– الكتابة باستخدام الهوامش	علامتان
– نظافة الورقة	علامتان

صدق قائمة المهارات

عُرضت قائمة مهارات التعبير الكتابيّ المذكورة سابقاً، مع العلامات المخصّصة لكلّ مهارةٍ، على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص التربويّ واللغويّ من أساتذة الجامعة ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها للتّحقّق من ملاءمة هذه المهارات لطلبة الصّف التاسع، وقد أجمع المحكّمون على ملاءمة هذه المهارات، والعلامات المخصّصة لكلٍّ منها، لأفراد هذه الدراسة.

وبهذا اشتملت قائمة مهارات التعبير الكتابيّ، في هذه الدراسة، على مجالين هما: المضمون وله سبع مهارات جزئية، وخصص لها ٢٥ علامةً، والشكل، وله سبع مهارات جزئية وخصص لها ٢٥ علامةً، وتكون علامة الطالب العليا هي ٥٠، وقد اعتُمدت هذه القائمة بعلاماتها لتدريس المجموعتين التجريبيّة والضابطة، ولتصحيح اختبار التعبير الكتابيّ.

اختبار التعبير الكتابيّ

تمَّ بناء هذا الاختبار على نحو يتوافق مع أسس مدخل عمليات التعبير الكتابيّ، فالطالب هو الذي يختار موضوع التعبير لضمان توافر خبراتٍ سابقةٍ لديه، وتم بناء الاختبار على النحو الآتي:

- اختار الباحث عشرين موضوعاً كتابياً قام بتدوينها في قائمة "موضوعات التعبير الكتابي المقترحة"
- وزع هذه القائمة المقترحة على أفراد الدراسة لاختيار أربعة موضوعاتٍ منها، يتوافر لديهم حولها خبرات سابقة، وبعد تفريغ استجابات الطلبة، تبين إجماعهم على أربعة موضوعاتٍ هي:

- ذكريات طيبة.
- مهنتي في المستقبل.
- نظافة البيئة.
- برّ الوالدين.

وقد اعتمدت هذه الموضوعات في اختبار التعبير الكتابيّ، وطُلب إلى الطلبة اختيار موضوع منها والكتابة فيه.

- **صدق اختبار التعبير الكتابيّ**

عُرض هذا الاختبار على عشرة محكّمين متخصّصين في التعليم اللغويّ –من أساتذة جامعات ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها–. وقد وافق المحكّمون على ملاءمة مضمون هذه الموضوعات لطلبة الصف التاسع الأساسيّ.

- **ثبات تصحيح اختبار التعبير الكتابيّ**

للتّحقّق من ثبات تصحيح اختبار التعبير الكتابيّ، وفق قائمة مهارات التعبير الكتابيّ السابقة، طُبّق هذا الاختبار على عينة استطلاعيّة غير أفراد الدّراسة، من عشرين طالباً وطالبةً. ثمّ قام معلمٌ ومعلمةٌ بتصحيح كلّ ورقة من أوراق هؤلاء الطلبة، ورصد علاماتهم على كلِّ مهارةٍ فرعيةٍ من مهارات التعبير الكتابيّ المذكورة في القائمة السابقة. وبعد هذا حُسِبَ معامل التوافق بين المصحّحين فكان ٠.٨٦، وقد عدّ معامل التوافق هذا مناسبا لأغراض الدّراسة.

وقام هذان المعلمان بإعادة تصحيح الموضوعات مرة أخرى، بعد أسبوعين، ورُصدت العلامات، وحُسب معامل الارتباط بين كلٍّ منهما ونفسه (تصحيح المعلم للاختبار في المرّة الأولى وتصحيحه في المرّة الثانية) فكان ٠.٩٥، وقد عُدّ هذا المعامل دليلا آخر على ثبات تصحيح هذا الاختبار.

واعتُمد الأخذ بمتوسط علامات المصحّحين لكلّ مهارة من مهارات التعبير الكتابيّ، شرط عدم زيادة الفرق بين التقديرين للمهارة نفسها وللطالب نفسه أكثر من أربع درجاتٍ، وإلا فإنّ التداول بشأنها مع الباحث والمصحّحين هو السبيل للاتفاق على علامة موحّدة.

ودُرّست المجموعة الضّابطة وفق الطريقة المعتادة، حيث يبدأ المعلم بمناقشة طلبته في موضوع قد اختاره سلفاً، ثم يكتب فكره الرئيسة على السّبورة، ويناقش مع طلبته الفكر الفرعيّة لهذه الفكر الرئيسة، ثم يكلف طلبته كتابة الموضوع في كرّاساتهم الكتابية في الحصّة الصفيّة نفسها، ويقوم المعلِّم عند انتهاء الحصة بجمع هذه الكرّاسات ثم يصحّح الموضوعات الكتابيّة، ويعيدها إلى الطلبة تمهيدا لكتابة موضوعٍ آخر، وهكذا.

تصميم الدّراسة: هذه الدراسة شبه تجريبيّة، ومتغيّراتها هي: المتغيّر المستقل: إستراتيجية التدريس، ولها مستويان:

١- إستراتيجية وفق مدخل عمليّات التعبير الكتابيّ.

٢- الإستراتيجية المعتادة في تدريس التعبير الكتابيّ.

المتغير التابع: الأداء في بعض المهارات الكتابيّة وهي:

- مهارة تسلسل الفكر، وتدعيمها، وإبراز شخصيّة الكاتب، وصحة الضبط الإملائيّ، وصحة الضبط النحويّ.

نتائج الدّراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأوّل واختبار الفرضيّة المنبثقة عنه:

للإجابة عن هذا السؤال "هل تختلف درجة أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابية باختلاف إستراتيجية التدريس (المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ والمعتادة)؟

حُسبت المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبيّة والضابطة وانحرافاتها المعياريّة على اختبار التعبير الكتابيّ البعديّ. ويبين الجدول (٢) هذا:

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعلامات طلبة مجموعتيّ الدّراسة

الجنس	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	الضابطة	٣٥.٠٦	٣.٥٣	٤٤
	التجريبية	٤٠.١٧	٣.٦٢	٤٣
	ضابطة وتجريبية	٣٧.٦٢	٣.٥٤	٨٧
إناث	الضابطة	٣٢.٥١	٣.٧	٤٣
	التجريبية	٣٨.٧٥	٣.٦٤	٤٥
	ضابطة وتجريبية	٣٥.٦٣	٣.٧٢	٨٨
ذكور + إناث	الضابطة	٣٣.٧٩	٣.٦٥	٨٧
	التجريبية	٣٩.٤٦	٣.٢٧	٨٨

يتبيَّن من الجدول (٢) أن هناك اختلافا في المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد الدِّراسة تبعاً لمتغيريّ الجنس وإستراتيجية التدريس. ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة، استخدام تحليل التباين الثنائيّ المصاحب لضبط أثر الأداء القبلي بين مجموعتي الدراسة، والجدول (٣) يبيّن ذلك.

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائيّ المصاحب لمتوسطات درجات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٤.٨٥	١	٤.٨٥	1.52	0.245
العامل أ: إستراتيجية التدريس	١٥٩٨.٨٨١	١	١٥٩٨.٨٨١	*١٣٦.٠١٦	٠.٠٠١
العامل ب: الجنس	٥٨.٦٥٤	١	٥٨.٦٥٤	*٤.٨٣٩	٠.٠٤١٢
التفاعل بين (أ+ ب)	٢١.٥٥	١	٢١.٥٥	١.٥٣٦	٠.١٥٢
الخطأ	٢١٦٠.٠٢	١٧١	١٢.٦٧١		
الكلي	٣٩١٥.٠٥	١٧٤			

* (ح ≤ ٠.٠٥)

يتبيَّن من الجدول (٣)، وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (ح ≤ ٠.٠٥)، بين إستراتيجية التدريس المستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ والإستراتيجية المعتادة، لصالح الإستراتيجية المستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ. حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة = ١٣٦.٠١٦،وهي قيمة ذات دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤٠.٠٠١) ولهذا لا تقبل الفرضيّة الصفريّة المنبثقة عن السؤال الأوّل.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضيّة المنبثقة عنه:

للإجابة عن هذا السؤال "هل تختلف درجة أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابية باختلاف جنس الطلبة؟" حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد الدراسة وفق جنسهم، – ويبين هذا الجدول (٢)

يتضح من الجدول (٢) أن متوسط أداء الذكور بلغ (٣٧.٦٢) بانحراف معياريّ (٣.٥٤)، فيما بلغ متوسّط أداء الإناث (٣٥.٦٣) بانحراف معياريّ (٣.٧٢)، ولمعرفة دلالة هذا الفرق بين المتوسّطين استُخدم تحليل التباين الثنائيّ (الجدول ٣)، وتبيَّن أن هذا الفرق بين هذين المتوسّطين ذو دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥). إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤.٨٣٩) وهذه القيمة ذات دلالةٍ على مستوى (ح ≤ 0.0412)، وهذا يعني أن أداء الطلاب الذكور في المهارات الكتابيّة في هذه الدراسة كان أفضل من أداء الطالبات في هذه المهارات، ولهذا لا تُقبل الفرضيّة الصفريّة المنبثقة عن هذا السؤال.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث واختبار الفرضيّة المنبثقة عنه.

للإجابة عن هذا السؤال "هل تختلف درجة أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ في بعض المهارات الكتابية اختلافا يعزى إلى التفاعل بين متغيريّ إستراتيجية التدريس والجنس؟" استخدم تحليل التباين الثنائيّ المصاحب، الجدول (٣). وكشفت النتائج عن عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ يعزى إلى أثر التفاعل، ولهذا تقبل الفرضيّة الصفريّة المنبثقة عن هذا السؤال، ولانعدام هذا التفاعل لا مُبرّر لرسمه بيانياً.

مناقشة النتائج والتّوصيات

- **مناقشة نتائج السؤال الأوّل**

أظهرت النتائج الإحصائيّة في الجدول (٣) وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) بين متوسطيّ أداء طلبة المجموعة التجريبيّة وأقرانهم في المجموعة الضابطة في أداء بعض المهارات الكتابيّة. ويعزى هذا الفرق إلى إستراتيجية التدريس لصالح الإستراتيجية المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ، وهذا يدلّ على أن هذه الإستراتيجية قد أسهمت في تحسين الأداء الكتابيّ لأفراد المجموعة التجريبية مقارنةً بأداء أقرانهم طلبة المجموعة الضابطة. وقد يُفسَّر هذا بأن إستراتيجية عمليات التعبير الكتابيّ تسهم في تفعيل خبرات الطلبة السابقة التي تُعدّ مخزناً كبيراً يستقون منه موضوعاتهم الكتابيّة، فهم قادرون–بتفعيل هذه الخبرات– على اختيار الموضوعات وتنظيمها. وهذا يعطي هؤلاء الطلبة ثقةً بالنفس ودافعية لإنجاز المهمة الكتابية على نحوٍ مقبولٍ. فالشعور بملكية النصّ المكتوب من خلال اختيار موضوعه وعنوانه، وعدم فرض المعلمين قوالب جاهزةً على الطلبة، يشعر هؤلاء الطلبة بأنهم شركاء في عملية الكتابة. كذلك فإن ممارسة الطلبة مهارات عمليّة التخطيط، مثل: اختيار الشكل الكتابيّ والجمهور المستهدف، والتّركيز على المعنى في بداية الكتابة يسهم في زيادة إقبال الطلبة على تسجيل خبراتهم دون خوفٍ من المساءلة اللغويّة والإملائيّة والنحويّة التي قد تعوّق في بداية عمليّة التخطيط إنجاز المهمة الكتابية، وهذا يولّد شعوراً بالحيويّة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وإنّ التركيز على عمليات التعبير الكتابيّ، وكتابة أكثر من نسخة في مرحلة التأليف يسهم في تحسين الناتج المكتوب. وذلك بقيام الطالب/ الكاتب نفسه بنقد ما كتبه واستشارة زملائه في ما يتعلق بكتابته، فيتعلّم منهم ويعلّمهم، وهذا يضفي مزيداً من النشاط على الموقف الكتابيّ، قد لا يكون موجوداً في الموقف الاعتياديّ.

وإسهام الزّملاء بنقد موضوع زميلهم يشعر هؤلاء الطلبة جميعاً بالمسؤولية، فالكاتب يتطلّع إلى أن تكون كتابته أمام زملائه على أحسن وجه، ولذلك يحاول زملاؤه أن يقدّموا له كلَّ ملحوظاتهم التي تسهم في تحسين كتابته، وبهذا، فإنّ هذه العملية ترسّخ المعلومات اللغويّة المتعلِّقة بالمضمون أو بالشكل الكتابيّ في ذهن الطلبة، فلا تلقّن لهم تلقيناً، وإنما يمارسونها عملياً، وهذا قد لا يتوافر في الإستراتيجية الاعتياديّة.

وقيام الطلبة بنشر كتاباتهم أمام زملائهم من خلال قراءتها أمامهم داخل الصف أو بنشرها عبر وسيلة إعلاميّة معيّنة، يعطي هؤلاء الطلبة مزيداً من الشعور بالمسؤولية تجاه كتاباتهم؛ ويزيدهم حرصاً على تحسين كتاباتهم، وهذا قد لا يتوافر لدى طلبة المجموعة الضابطة، وتتَّفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة القليني (٢٠١٦)، ودراسة المطلق ومقابلة (٢٠١٦) وحسن وسيد وغول (٢٠١٩)، حيث كان هناك أثرٌ لعمليّات التعبير الكتابيّ في أداء طلبة المجموعة التجريبيّة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) بين أداء الطلاب في مهارات التعبير الكتابيّ وأداء الطالبات في المهارات ذاتها لصالح الطلاب. ويعتمد الباحث في تفسير هذه النتيجة على خبرته التربويّة في هذا المجال، ومعرفته بطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه هذه الدّراسة. فقد يعزى هذا الفرق إلى أن الطلاب الذكور عموماً يتلقون دعم أولياء أمورهم ومجتمعهم أكثر من ذلك الدعم الذي يُعطى للطالبات. فهذا المجتمع ينتظر من الطلاب أدواراً تتطلب أن يراعوا فيها حسن التخطيط والأداء، فمكانة الطالب في مجتمعه تتحدّد من خلال تعبيره اللغوي السليم، ولا سيَّما إذا كان هذا التعبير كتابياً. وهذا لا ينفي حرص الطالبات على الأداء الجيِّد، فهنّ يتعلّمن مع زملائهن الطلاب في بيئة واحدة، ويدرسن المناهج ذاتها، ولكن

طلاب أفراد هذه الدراسة قد يكونون أكثر مبادرة في التعاون مع أقرانهم في أثناء عملية المراجعة والنقد لكتاباتهم، ولديهم حرصٌ على تجويد كتاباتهم ونشرها لتعزيز مكانتهم أمام زملائهم. وهذا يتطلَّب إجراء مزيدٍ من الدّراسات حول هذا المتغيّر.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

كشفت النتائج في الجدول (٣) عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ (ح ≤ ٠.٠٥) بين أداء طلبة الصف التاسع الأساسيّ يعزى إلى التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس. وهذا يعني أن أداء الطلاب كان أفضل من أداء الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية. أي إنَّ أداء الطلاب في مهارات التعبير الكتابيّ المعتمدة في هذه الدراسة لا يختلف باختلاف إستراتيجية التدريس، فأداؤهم كان أفضل من أداء الطالبات في الإستراتيجيتين (المستندة إلى عمليات التعبير الكتابيّ، والمعتادة). وقد يعود هذا إلى الأسباب التي ذُكرت في مناقشة نتائج السّؤال الثاني.

التّوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١- اعتماد الإستراتيجية المستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ في تدريس الكتابة لدى طلبة الصّف التاسع الأساسيّ في المدارس الأردنيّة.

٢- زيادة الاهتمام بالأداء الكتابيّ لطالبات الصف التاسع اللواتي يستخدمن الإستراتيجية المستندة إلى عمليّات التعبير الكتابيّ؛ لرفع درجة أدائهن الكتابيّ بما يماثل أقرانهن الذكور.

٣- إجراء مزيدٍ من الدّراسات عن أثر متغيّر الجنس في تحسُّن الأداء الكتابيّ لطلبة الصّف التاسع الأساسيّ.

المراجع

- أبو جاموس، عبد الكريم (٢٠٠٠). أثر دراسة مساق قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة وفهم مواطن علامات الترقيم واستخداماتها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك. **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١٧ (١)، ١٦٣– ١٩١.
- حاجي، خديجة (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**/ المدينة المنورة.١٣، ١١–٥٨.
- حسن، حسن وسيد، عبدالوهاب، وغول، دهب(٢٠١٩). استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**/ جامعة أسيوط، ٣٥(١٢،ج٢)، ٥٢٠ –٥٣٦.
- الحطيبات، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). **أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد (٢٠٠٣). **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، عمان: دار الشروق.
- عبدالوهاب، عمرو(٢٠٢٠). أثر مدخل العمليات ونمط النص في تنمية مهارات الكتابة التأملية والوعي بنمط النص لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية النوعية. **المجلة التربوية**/ جامعة سوهاج، ٧٣، ١–٣٧.

- عمار، سام (٢٠٠٢). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفوزان، محمد(٢٠١٨). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحو الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **العربية للناطقين بغيرها**، جامعة إفريقيا العالمية/ معهد اللغة العربية، ٢٢، ١٥٥-٢٠١.
- القليني، عاطف(٢٠١٦). أثر استخدام نموذج تومبكنز في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**/ جامعة كفر الشيخ، ١(٢)،٢٨٧-٣٤٤.
- المطلق، إيمان ومقابلة، نصر(٢٠١٦). أثر مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**/ جامعة آل البيت،٢٢(٣)، ١٩٩-٢٣٠.
- الموسى، نهاد (٢٠٠٣). **الأساليب، مناهج ونماذج**، ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٦). **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- واعر، حنان(٢٠٢٠). استخدام مدخل العمليات ونمط النص في تنمية الأداء الكتابي والكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الإنجليزية. **مجلة كلية التربية**/ جامعة عين شمس، ٤٤(٤،ج٤)،٢٥٣- ٢٩٨.

المراجع الأجنبية

- Britton, J. (1970). **Language and Thought**. Harmonds Worth: Penguin.
- Chapman, C. & King, R. (2009). Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas, 2nd.ed. USA: Corwin Press.
- Durst, R. (1987). Cognitive and Linguistic Demands of Analytic Writing. **Research in the Teaching of English**, 21, 347-376.
- Flower, L. & Hayes, J. (1977). Problem- Solving Strategies and the Writing Process. **College English**, 39, 449-461.
- _____(1981) . A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, 32,4, 365-387.
- Glover, J., Ronning, R. and Bruning, R. (1990). **Cognitive Psychology For Teachers**. New York: Macmillan Publishing Co.
- Graves, D. & Hansen. J. (1983). The Author's Chair**, Language Arts,** 60, 176-183.
- Graves, D. (1983) . **Writing: Teachers and Children at Work**. NH: Heinemann.
- _____ (1975). An Examination of the Writing Processes of Seven- Year- Old Children. **Research in the Teaching of English**, 9, 227-241.

- Halliday, M., & Hasan, R. (1975). **Choesion in English**. London: Longman.
- Harp, B, & Brewer, J. (1996). **Reading and Writing: Teaching for the Connections**. TX: Harcourt Brace.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986) . Writing Research and the Writer. **American psychologist**, 41, 1106-1113.
- Hoskisson, K. and Tompkins, G. (1987). **Language Arts: Content and Teaching Strategies**. Ohio: Merrill Publishing Co.
- Hubbard, R. (1985). Second Graders Answer the Question, Why Publish? **The Reading Teacher,** 38, 658-662.
- Hull, G. (1987). The Editing Process in Writing: A Performance Study of More Skilled and Less Skilled College Writers. **Research in the Teaching of English**. 21, 8-29.
- King, M. (1985). Proofreading is not Reading. **Teaching English in the Two-Year College**, 12, 108-112.
- Lutz, J. (1987). A study of Professional and Experienced Writers Revising and Editing of the Computer and With Pen and Paper. **RITTYE,** 21, 398-421.
- Murray, D. (1987) **Write to learn** (2nd. ed). Boston: Houghton Mifflin.

- _____(1985). **Awriter Teaches Writing** (2 nd. ed) Boston: Houghton Mifflin.
- Piazza, C. (1987). Identifying Context Variables in Research on Writing: A Review and Suggested Directions. **Written Communication,** 4, 107-138.
- Smith, F. (1982). **Writing and the Writer**. New York: Holt
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. **College Composition and Communication**, 33, 148-156.
- Stice, C.; Bertrand, J., & Betrand, N. (1995). **Integrating Reading and the Other Language Arts**. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tompkins, G. (1994). **Teaching Writing: Balancing Process and Product**. New York: Macmillan.