

أثر برنامج تعليمي في الكتابة لتحسين مهارات التأليف لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة إربد الأولى

The Effect of an Educational Program in Writing on Improving Composing Skills Among Eighth Female Students in Irbid First Directorate

عبد الكريم أبو جاموس*، وعفاف يوسف**

Abdel-Kareem Abo Jamous & Ecaff Yousef

*قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.

**وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن

الباحث المراسل: بريد الكتروني: a_yarmouk@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2013/2/25)، تاريخ القبول: (2013/9/5)

ملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي في الكتابة لتحسين مهارات التأليف لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، أعدت قائمة اشتملت على مهارات التأليف الرئيسية الأربع (انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الموضوع وحبكه). واستناداً إلى المهارات المذكورة، جرى تصميم معيار تقويم الأعمال الكتابية التي أنتجتها الطالبات (أفراد الدراسة) بعد خضوعهن لاختبار التأليف في الكتابة الذي أعد لأغراض الدراسة. تكون أفراد الدراسة من (68) طالبة، بواقع شعبتين، جرى اختيارهما عشوائياً من بين شعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة ريفية الأسلمية، في منطقة إربد الأولى للعام الدراسي (2012/2011). واختيرت إحدى الشعب عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية التي جرى تطبيق البرنامج التعليمي المقترح عليها؛ في حين عدت الشعبة الثانية هي المجموعة الضابطة التي درست الكتابة باستخدام الطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهن في اختبار التأليف البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارتي: بناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحبكه، لصالح المجموعة التجريبية؛ لكن نتائج التحليل لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في مهارتي: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of an educational program in writing on improving writing skills among eighth female students. A list containing four major composing writing skills (selecting suitable words, constructing sentences and linguistic patterns, constructing a good paragraph, & constructing the subject and weaving it) was prepared. An evaluating criterion based on the mentioned skills was developed to evaluate the participants' written works produced by them after applying the composing writing test which was designed for the purpose of this study. The sample of the study consisted of (68) female students (two sections). One section was selected randomly to be assigned the suggested educational program, and served as the Experimental group, whereas, the other one was assigned the traditional method of teaching writing and served as the Controlled group. The results of the statistical analysis showed that there was significant difference in the post-test scores on the composing writing skills of the two groups, for the benefit of the Experimental group that was taught according to the suggested program. The results of one- way MANOVA revealed that there were statistically significant differences between the means of the two groups on two major composing skills (constructing a good paragraph & constructing the subject and weaving it). But there were no statistically significant differences between the means of the two groups in the other two composing skills (selecting suitable words & constructing sentences and linguistic patterns).

المقدمة

تُعد الكتابة الهدف المُنتظر من تعليم اللغة بفنونها ومهاراتها المختلفة، ولا يخفى على أحد ما للكتابة من أهمية كبرى في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وتسهيل المعاملات الحياتية التي لا غنى للمرء عنها، فضلاً عما تُحققه من فوائد جمة لمعلم اللغة العربية؛ فمن خلال كتابات الطلبة على اختلاف مراحلهم التعليمية. يستطيع المعلم أن يأخذ صورة واضحة كاملة عن الأداء اللغوي لدى طلابه، فتبرز أمامه مظاهر القوة، فيدعمها ويعززها، ومظاهر الضعف فيعمل على علاجها. وذلك سعياً منه لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة بعامة، والكتابة بخاصة.

وتوصف الكتابة بأنها جزء حيوي من حياة الناس؛ فدواعيها كثيرة، وأغراضها متنوعة، منها الذاتية، والأدبية، والتعلمية، والاجتماعية، والوظيفية؛ فالفرد يكتب ليعبر عن أحاسيسه

ومشاعره؛ فيكتب الخواطر، والرسائل، والمذكرات، ويكتب لكي يدرس ويتعلم؛ فيلخص المحاضرات، ويُجيب عن أسئلة الامتحانات كتابية، ويكتب البحوث والتقارير، ويُقدّم طلبات للتوظيف، ويكتب اعتذارات عن العمل، وغيرها من الأنشطة الكتابية التي لا غنى للإنسان عنها (يونس، 2001).

والكتابة في العملية التربوية تؤدي دوراً مهماً في بلورة فكر الطالب، وتؤثر في نجاحه الأكاديمي؛ فهي حاجة ملحة تلازمه في جميع مراحل التعليم؛ فإذا أخطأ الطالب في كتابته وتعبيره، كان إنتاجه ضعيفاً؛ وأثر ذلك سلباً في تحصيله الدراسي (البجة، 2005؛ عبد الباري، 2010). وتوصف الكتابة بأنها أداة تعلم قوية، ولها تطبيقاتها الكثيرة في المنهاج؛ فالمكتوب إذا كان صحيحاً، وواضحاً، ومنظماً، فإن المتعلم يفهمه بسهولة، وبالكتابة يستطيع أن يعرض ما تعلمه وفهمه، ويُعبّر عن مواهبه. ومعرفة الطالب بفنون الكتابة تُيسّر له قراءة الأنواع الأدبية المتنوعة والتعامل معها بسهولة (فضل الله، 2003؛ Tompkins, 1994).

ويرى الهاشمي (2010) أنّ الكتابة وسيلة مهمة لفهم نفسية الطالب بشكل متعمق، وتكشف عن ميوله، وطموحاته، واتجاهاته؛ كما أنّها تُظهر قدراته في استخدام المعلومات والمعارف السابقة وربطها وتنسيقها بذكاء. ويرى بعض الباحثين والمتخصصين في مجال الكتابة أنّ الكتابة الجيدة تعطي صورة عن التفكير الجيد؛ فيحكم من خلال المادة المكتوبة على عموض التفكير أو نضوجه؛ فجودة الكتابة تعني حسن التفكير وسلامة اللغة، والأداء الكتابي المتقن دليل على التمكّن من أداءات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، وتنسيق الشكل (فضل الله، 2003؛ Nauman, Stirling, & Borthwick, 2011).

وتُعرّف الكتابة بأنها "نشاط عقلي أدائي لتشكيل منتج كتابي" (Petty & Jensen, 1980, p. 362)، كما عُرِّفت بأنها "أداء لغوي، جوهره معلومات وأفكار ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات محدّدة، وكلاهما؛ الجوهر والمظهر، منظم ومحكم؛ بهدف تنظيم الاتصال، وتجويد التعبير"؛ أو هي "عملية تحويل الأفكار، والمعلومات، والآراء الموجودة في الذهن (غير المرئية) إلى عمل مكتوب، يترجمها في صورة مرئية"؛ لذلك، فأساس الكتابة عميق هو الأفكار، وظاهرها مُعلن هو الخط (فضل الله، 2003، ص. 15، ص. 19)، وهذا ما عبّر عنه الهاشمي (2010) بركني الكتابة؛ المعنوي، وهو المحتوى الفكري؛ واللغوي اللفظي المتمثل في الكلمات والجمل. ويُعرّفها الشخيلي (1984، ص. 54) بأنها "نشاط فكري يُنمي العمليات التحليلية والإبداعية للذهن؛ فيدفعه بقوة نحو التفكير المنهجي والتحليل الموضوعي؛ ليصبّ عصاره فكره على الورق"، وتُعرّف بأنها "سلسلة من عمليات التفكير المتصلة المتداخلة التي يتمثلها الكاتب خلال عملية التأليف" (Flower & Hayes, 1981a, p. 929).

ويُتفق الباحثون على أنّ الكتابة مهارة عقلية معقدة، وتحتاج إلى جهد ووقت كبيرين لكي يصبح المتعلم مُتقناً لها (الشخيلي، 1984؛ عبد الباري، 2010؛ Graham, 2008; Flower & Hayes, 1981b)؛ فتعلم الكتابة ليس بالمهمة اليسيرة؛ لأنّ القدرة على الكتابة تُمثّل قمة النضج والاستواء في اكتساب فنون اللغة جميعها، فهي عملية ذات مستويات، وفي داخلها

عمليات، لذا فإن أفضل أسلوب لتعليمها هو تجزئتها إلى مراحل؛ ليحدث النمو والتطور في المكتوب نفسه، اعتماداً على استمرار المهارات وتنوع خبرات المتعلمين فيها (عصر، 2000).

وقد حُدِّدت مراحل الكتابة في خمس عمليات رئيسية هي: التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والتحرير، وعملية المشاركة أو النشر. وتعليم الكتابة وفق هذه المراحل مبني على منحي العمليات، وهو منحي حديث يستهدف تعليم الطلبة كيف يكتبون وكأهم مؤلفون، كما أنه قد أحدث نقلة نوعية في تحويل التركيز على النواتج الكتابية النهائية إلى التركيز على عمليات الكتابة ذاتها التي يقوم بها الطلبة في حصص الكتابة، وكيف يفكرون وهم يكتبون. وصار هذا المنحى يُعدّ الأساس في تعليم الأطفال الكتابة (Tompkins, 1994). وقد أثبتت نتائج عدد من البحوث والدراسات الحديثة جدوى منحي العمليات في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية (النصار والروضان، 2007؛ 2004؛ Thomas, 1994; Cavkaytar & Yasar, 2008).

ويُفصّل بهذا المنحى التركيز على عملية الكتابة نفسها، والعناية بالكاتب ومتابعته في مراحل عمليات الكتابة جميعها، ويُعدّ هذا المنحى خطة شاملة تجري فيها مراقبة أفكار الطالب، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة، وحتى إخراج العمل الكتابي بصورته النهائية، وتعرّف عمليات الكتابة بأنها "سلسلة من الأنشطة أو المراحل التي يتحرك عبرها الكتاب وهم يؤلفون كتاباتهم" (Hoskisson & Tompkins, 1987, p. 163)، أو هي "سلسلة من الاستراتيجيات التي تساعد الكاتب من الانتقال من الفكرة إلى إنتاج النص" (Brandon, 2001. P. 7).

أما العملية الأولى، وهي التخطيط، فيشرع الكاتب فيها بتحديد هدفه من الكتابة، وتوليد الأفكار، وتنظيمها. وفي العملية الثانية، وهي التأليف، يبدأ الكاتب كتابته الفعلية؛ بترجمة أفكاره التي تصوّرّها مسبقاً على الورق. ثم تأتي العملية الثالثة، وهي المراجعة، ليقوم الكاتب بمراجعة كتابته، وتنقيحها، وتقويمها، ويكون التركيز في هذه العملية على مراجعة مضمون العمل الكتابي. وهناك مكون رابع لا ينفك عن عمليات الكتابة، وهو المراقبة؛ وتعني الوعي الذاتي للكاتب بما يكتب. والعلاقة بين هذه العمليات ليست خطية؛ بل تفاعلية مستمرة متداخلة (Flower & Hayes, 1981a). وفي العملية الرابعة من عمليات الكتابة، وهي التحرير، يُعيد الكاتب قراءة ما كتبه بحذر من أجل تصحيح الأخطاء الإملائية، والنحوية، والاهتمام بعلامات الترقيم؛ وهنا يكون التركيز منصباً على الشكل الكتابي؛ وذلك بهدف إخراج العمل الكتابي في صورته النهائية التي يرضيها الكاتب. وأخيراً تأتي عملية المشاركة أو النشر، وهي المرحلة الأخيرة في عمليات الكتابة، وتجرى فيها مشاركة الطلبة أعمالهم الكتابية مع جمهور القراء الذي تمّ تحديده مسبقاً في عملية التخطيط للكتابة، وفي أغلب الأوقات يكون المعلم هو القارئ لكتابات طلبته، والمعلم الذي يهتم بهذه المرحلة يجعل من عملية الكتابة لدى الطلبة عملية مفيدة ذات معنى وأداة من أدوات التواصل الفعّال التي تدفعهم للاستمرار في الكتابة (Bae, 2011; Tompkins, 2004).

وتشير الأدبيات ونتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الكتابة بوصفها عملية إلى أن أكثر العمليات التي يوظفها القائم بعملية الكتابة هي: التخطيط (Planning)، والتأليف أو

الإنشاء (Composition)، والمراجعة (Revision) (Petty & Jensen, 1980). وفي كل عملية من هذه العمليات يمرّ الكاتب بمجموعة من الخطوات الإجرائية الجزئية الخاصة بها، حيث تتكامل هذه العمليات لإنتاج العمل الكتابي (عبد الباري؛ 2010؛ شحاته، 2010).

وتعدّ عمليّة التّأليف في الكتابة التي يطلق عليها أحياناً "عمليّة كتابة المسودة أو نسخة الكتابة الأولى" هي عمليّة الكتابة الفعلية التي يشرع فيها الكاتب بتأليف موضوع الكتابة أو بنائه، وتبرز أهمية هذه العملية في كونها تُعدّ حلقة الوصل بين عمليّتين مهمّتين هما: التخطيط والمراجعة، وعليها تعتمد مراحل الكتابة اللاحقة وعملياتها. وقد تعدّدت التسميات التي أطلقها الباحثون والمتخصّصون على هذه المرحلة، أو العملية من عمليات الكتابة؛ فقد سُمّيت بـ "الترجمة" "Translating" (Flower & Hayes, 1981a)، أو "التأليف والإنشاء" "Composing" (شحاته، 2010؛ عبد الباري، 2010؛ نصر، 1999؛ Brandon, 2001؛ Spivey, 2006) (Norton, 1980)، أو "كتابة المسودة أو الكتابة الأولى" "Drafting" (Spivey, 2006) (Tompkins, 1994؛)، أو "البناء" "Constructing" (Bae, 2011)، أو "التنفيذ والإنتاج" (فضل الله، 2003؛ الهاشمي وفخري، 2011). ومن الباحثين من استخدم مصطلح "التحرير" أو "الكتابة" "Writing" ليبدّل على عملية التّأليف؛ فجعلوهما مصطلحين مترادفين (Bae, 2011؛ Petty & Jensen, 1980). ومهما اختلفت تسميات الباحثين التي استخدموها للدلالة على عمليّة التّأليف في الكتابة، فجميعها يعكس طبيعة هذه العملية ومفهومها، ويدلّ عليها، ولكلّ باحث أهدافه ومسوّغاته في استخدام مصطلح دون غيره.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية، مصطلح "التّأليف" دون غيره؛ انطلاقاً من المعنى اللغويّ لكلمة "تأليف" كما ورد في المعجم الوسيط (ج1، ص. 23): ألف الشيء: وصل بعضه ببعض، وألف الكتاب: جمعه ووضعه، وألف بينهما: جمع. وهذا المعنى يتفق مع طبيعة التّأليف في الكتابة؛ فما التّأليف إلا وصل الألفاظ أو جمعها لتشكيل الجمل، ثمّ وصل الجمل بالروابط اللفظية المناسبة لتكوين الفقرة المتماسكة، ثمّ جمع الفقرات لإنتاج العمل الكتابي المتكامل.

وتُعرّف عملية التّأليف بأنّها "عملية تفكير موجّهة بهدف، وتعني ترجمة الأفكار الذهنية إلى لغة مرئية" (Flower & Hayes, 1981a, p. 939). ويرى فضل الله (2003، ص. 22) أنّ التّأليف "جملة إجراءات متداخلة، مادّتها الكلمة، والجملة، والفقرة، تستهدف بناء العمل الكتابي فكرياً ولغويّاً، وتعكس مستوى التخطيط وقدرات الكاتب اللغوية والعقلية". وتمرّ عملية التّأليف في ثلاث مراحل؛ يعالج الكاتب صياغة جملة وهي لا تزال في ذهنه، ثمّ يترجمها إلى كلمات على الورق، ويجد نفسه يُدخل تعديلات على الصياغة أثناء الكتابة، ثمّ يعود ليقرأ موضوعه ليجري التعديلات اللازمة؛ مستبدلاً ألفاظاً بألفاظ، أو مقدّماً بعض العناصر ومؤخراً أخرى (الراميني، 2002).

وتوصل عدد من الباحثين إلى أنّ تدريب الطلبة على عمليات الكتابة وممارستهم لها من شأنه أن ينعكس إيجاباً على عمليّة التّأليف بشكل خاص؛ فيجعل تأليفهم وإنتاجهم المسودات الأولى أسرع وأسهل (Mohhammad, Abidin & Fong, 2012)، وسيجعلهم أكثر

سيطرة –وبشكل آلي- على بناء الجمل والتراكيب اللغوية، ويساعدهم في إنتاج أفكارهم وتنظيمها (Flower & Hayes, 1981a)، كما أن التركيز على النشاطات الكتابية المتصلة بعملية البناء أو التأليف، والتدريب على مهاراتها يساعدهم في اكتشاف اهتماماتهم بمواضيع الكتابة وتفعيل إبداعاتهم (Bae, 2011).

وتعقيباً على ما سبق، فالتأليف يعني الإنشاء أو البناء، وهو بناء معتمد على أسس أو خطة مرسومة مسبقاً، رسمها الكاتب في عملية كتابية سابقة هي التخطيط. وعملية التأليف بنائية تراكمية، يجتهد فيها الطالب الكاتب في حشد قدراته اللغوية والفكرية، مستثمراً ما يعرفه من خبرات ومعلومات سابقة؛ فيجمع ألفاظه التي انتقاها لتناسب الفكرة المطلوبة، ويؤلف بينها ليكون الجمل المبنية على قواعد اللغة ومعاييرها، ثم يجمع بين هذه الجمل بالروابط اللفظية المناسبة ليؤلف الفقرة التي تشكل الوحدة الفكرية التعبيرية للموضوع. لذلك، فقدرة الكاتب على انتقاء الألفاظ المناسبة للموضوع المراد الكتابة فيه، وقدرته على بناء الجمل والتراكيب اللغوية المناسبة، وبناء الفقرة الجيدة، ومن ثم بناء الموضوع وحكّه في صورة منظمة، وواضحة، ومرضية لجمهور القراء المستهدفين بالكتابة، كلها مقومات ومهارات أساسية يجب أخذها بالحسبان خلال عملية التأليف في الكتابة.

وعلى الرغم من التطورات التي حصلت على مفهوم الكتابة وعملياتها، وكثرة الدراسات والبحوث التي تبنت البحث في فعالية منحى عمليات الكتابة؛ لتحسين مهاراتها في مختلف المراحل الدراسية، إلا أن الباحثين والمتخصصين في مجال الكتابة وتعليمها يؤكدون ضعف الطلبة، بشكل عام، في القدرات التعبيرية الكتابية يرافقهم في مختلف مراحل التعليم (أبو شريفة، 1994؛ الخولي، 2004؛ نصر ومناصرة، 2008؛ الهاشمي، 2010؛ يونس، 2001؛ Hoskisson & Tompkins, 1987; Walker, Shippen, Houchins, & Chiak, 2007). كما أظهرت نتائج بعض الدراسات التي بحثت في الكتابة وعملياتها وجود انخفاض في مستوى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية مهارات الكتابة اللازمة لإنتاج مواضيع كتابية جيدة (الخميسة، 2003).

وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن الطلبة لا يستخدمون عمليات الكتابة بصورة صحيحة وفاعلة، وإن حدث ذلك فإنه غالباً ما يحدث بصورة عشوائية (النصار والروضان، 2007)، وأن ما يحدث في حصص الكتابة لا يتعدى أن يكون عملاً شكلياً يجانف طبيعة الكتابة وعملياتها، ويستهلك الوقت، ويهدر الكفايات، وما يقدمه الطلبة من كتابات ما هو إلا مسودات لا تمثل إلا نقطة بداية لا تتعداها الكتابة إلى ما بعدها؛ بل تقف عندها؛ لأنهم لم يتعلموا الكتابة، بل هم يبذلون أقصى طاقاتهم في مهمة صعبة لم تُشرح لهم، وتنقصهم مهارات لم تنجح المدرسة في تحقيقها بعد (عصر، 2000؛ الهاشمي، 2010؛ Hoskisson & Tompkins, 1987).

ويضيف الهاشمي (2010) في هذا المجال أن أسهل طريقة لتلمس الضعف الشديد عند الطلبة، هي الاطلاع على نماذج واقعية من كتابات الطلبة، في مختلف المراحل، لتجد، عندئذٍ،

ضيقاً في الأفكار، واضطراباً في استخدام أدوات الربط في الفقرة الواحدة، وضعفاً في الأسلوب، وقصوراً في اللغة، واستخدام علامات الترقيم، والتنظيم العام للموضوع.

ويعزو الباحثون والمتخصصون ضعف الطلبة وقصور قدراتهم في الكتابة إلى أسباب كثيرة ومتنوعة؛ فمنهم من يعزو ذلك الضعف إلى قصور النظرة العلمية لعملية الكتابة نفسها، والتركيز على أنها مجرد نقش كلمات فوق الصفحات (عصر، 2000)، ومنهم من يرى أن الضعف راجع إلى المعلمين أنفسهم؛ فهم لا يعلمون الطلبة كيف يكتبون؛ وإنما يختبرونهم في الكتابة دون تزويدهم بالمهارات الكتابية اللازمة منتظرين منهم تقديم الناتج الكتابي (يونس، 2001).

وهناك من يرى أن أهم الأسباب التي يُعزى إليها ضعف الطلبة في الكتابة استمرار المعلمين في استخدام الطرائق التقليدية في حصة التعبير الكتابي، والتركيز على الناتج الكتابي؛ وليس على العمليات والإجراءات التي يتبعها الطلبة في الكتابة، بالإضافة إلى أن الواقع التعليمي لا يولي التعبير الكتابي ما يستحقه من الرعاية والاهتمام (الصويركي، 2010؛ الهاشمي، 2010؛ Hoskisson & Tompkins, 1987).

ومن الباحثين من يرى أن الخلل يتمثل في إهمال تقويم الأعمال الكتابية التي ينتجها الطلبة، فضلاً عن إهمال تدريبهم على الكتابة وفق معايير تقويم واضحة؛ فعملية التقويم أو التصحيح تهدف إلى أداء الواجب من غير اهتمام بمقدار الفائدة التي يحصل عليها الطلبة من هذه العملية (عبد الباري، 2010؛ عصر، 2000؛ الهاشمي، 2010؛ Petty & Jensen, 1980)، ومما يُؤيد ذلك الدراسة التي ذكرها الهاشمي (2010)؛ حيث أجراها في بغداد عام 1994؛ بتطبيق استبانة على عينة استطلاعية من مجتمع المشرفين المتخصصين باللغة العربية، تجاوز عددهم (150) مشرفاً تربوياً. وكشفت عن وجود علاقة بين ضعف الطلبة في الكتابة وقلة عناية المعلم بتصحيح كتاباتهم، أو أن المعلمين لا يُصححون وفق معايير محددة؛ حيث وُجد أن (83%) من مجتمع الدراسة يرون أن ليس هناك معايير ماثبة في تصحيح الأعمال الكتابية للطلبة، فالتصحيح يجري وفق تقدير المصحح وبذاتية تكاد تكون مطلقة؛ لذلك تجد بعض الطلبة لا يكتبون عند شعورهم بضعف متابعة المعلم لكتاباتهم.

وأما مظاهر ضعف الطلبة في الكتابة وجوانب قصورهم فيها فعامة شاملة تمتد إلى معظم المهارات الكتابية اللازمة لعمليات الكتابة الرئيسية كالخطيط والمراجعة (الخليف، 2010؛ نصر، 1999)، أو تلك المهارات اللازمة لعملية التأليف في الكتابة؛ فيذكر أبو شريفة (1994) أن مظاهر الضعف الكتابي تظهر في عجز الطلبة عن تعزيز الفكرة بالتفصيلات اللازمة، والقدرة على تنظيم الموضوع الكتابي في فقرات مترابطة، بالإضافة إلى إخفاقهم في انتقاء الألفاظ المناسبة، وضعفهم في تحقيق ترابط الفقرة وتماسكها (نصر، 1999). ومن الباحثين من يرى أن الضعف ناتج عن عجز الطلبة عن فهم أنماط التنظيم المتنوعة للكتابة، وضعفهم في إنتاج المحتوى الكتابي بالصورة الصحيحة (Walker, Shippen, Houchins, & Chiak, 2007).

وفي دراسة ميدانية أجراها المومني، ودرابسة، وصالح، والهدروسي، والراميني (2004)، جمعوا فيها آلاف العينات من الأعمال الكتابية لطلبة جامعة اليرموك في الأردن، وتوصلوا إلى أنّ مظاهر الضعف الأساسية لدى الطلبة تظهر في زيادة اللفظ على المعنى (الحشو)، وسوء اختيار الألفاظ المناسبة، والضعف في بناء الجمل والتركييب اللغوية.

ومن هنا، فالمشكلة ظاهرة في نقص قدرات الطلبة في المهارات الكتابية ذات العلاقة بعملية التأليف في الكتابة. ويضيف نصر (1999) أنّ أحد المداخل المهمة لعلاج ظاهرة الضعف في الكتابة هو التدريب على عملياتها بشكل مباشر ومقصود، وأنّ غياب توظيف المتعلمين لعمليات الكتابة يؤدي إلى منتج كتابي ضعيف. لذا فإنّ إتقان عمليات الكتابة يُعدّ مطلباً تربوياً ولغوياً (فضل الله؛ 2003).

وعلى الرغم من جهود الباحثين المتواصلة في مجال الكتابة وعملياتها؛ إلا أنّ هذه الجهود تركّزت في دراسة فعالية استخدام برامج تعليمية وطرائق تعليم تسهم في تحسين المهارات الكتابية المرتبطة بعمليات الكتابة بعامّة؛ كدراسة محمدي وآخرون (Mohhammadi et al. 2012) التي استهدفت الكشف عن أثر عمليات الكتابة في نوعيّة الكتابة (الأفكار، وتنظيمها، وطلاقة الجمل) وتحسينها لدى طلبة اللغة الإنجليزيّة المأليزيين. وتكوّنت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب من ثلاث مناطق مختلفة، أنهوا المرحلة الأساسيّة، وانتقلوا حديثاً إلى المرحلة الثانويّة، ثمّ جرى تقييم مجموعة نماذج كتابيّة، أنتجها أفراد عينة الدراسة بعد تدريبهم على استخدام منحنى عمليات الكتابة في كتاباتهم. كما أجرى أكينواميدي (Akinwamide; 2012) دراسة هدفت الكشف عن أثر منحنى العمليات في اللغة الإنجليزيّة في أداء الطلبة في الكتابة. وتكوّنت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلاب المرحلة الثانويّة. وأجرى توماس (Thomas, 1994) دراسة نوعيّة في "فرجينيا"؛ بيّنت فاعلية استخدام منحنى العمليات في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة، وتنمية اتجاهات إيجابيّة نحوها. وتكوّن أفراد الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسيّة من الصفّ الخامس إلى الثامن في مدرسة "كوماك" الجنوبيّة الأساسيّة. واستغرق التطبيق مدّة (9) أسابيع، خضع أفراد الدراسة بعدها لاختبار تقييم الكتابة الذي أظهرت نتائجه تحسّناً ملحوظاً في أدائهم الكتابي.

وقام كافيكنتار وياسار (Cavkaytar & Yasar, 2008) بدراسة إجرائية في تركيا، هدفت الكشف عن فعالية منحنى عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة الصفّ الخامس الأساسي. وتكوّنت عينة الدراسة من إحدى شعب الصفّ الخامس في إحدى المدارس الأساسيّة. وطُبّق منحنى العمليات في الكتابة على عينة الدراسة، وجمعت البيانات اللازمة للدراسة بأدوات نوعيّة وكميّة. وقد شمل تقويم الأداء الكتابي لأفراد الدراسة مجالين هما: شكل الكتابة ومضمونها. وأظهرت نتائج التحليلين الكمي والنوعي تحسّناً ملحوظاً في مهارات الكتابة التعبيرية، شكلاً ومضموناً.

وعلى الرغم من وجود دراسات عديدة تناولت عمليات الكتابة عموماً؛ إلا أنّ هناك ندرة من الدراسات التي بحثت في عمليات ومراحل مخصوصة في الكتابة؛ كدراسة نصر ومناصرة

(2008) التي بحثت في تحسين مهارات التخطيط للكتابة؛ حيث استهدفت دراستهما تقصّي أثر برنامج مقترح للتدريب على عملية التخطيط في الكتابة لطلبة الصف السابع الأساسي. وتكوّنت عينة الدراسة من (48) طالبة، يدرسن في إحدى مدارس مدينة إربد في الأردن. وهناك دراسة أخرى بحثت في تحسين المهارات الكتابية الخاصة بعملية المراجعة (الخليف، 2010)؛ حيث هدفت الدراسة المذكورة الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على منحى العمليات في الكتابة، في عمليّة المراجعة، ونوعيّة الكتابة، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وتكوّنت عينة الدراسة من (150) طالبة يدرسن في مدارس حكوميّة مختلفة.

أمّا البحث في المهارات الكتابية الخاصة بعملية التأليف في الكتابة، وبشكل مباشر ومقصود، فلم يعثر الباحثان -على حدّ علمهما- على دراسة اختصّت بالبحث في عملية التأليف ومهاراتها. وعليه، فلا بدّ أن تتضافر الجهود للبحث عن أفضل الطرائق والبرامج التربوية التعليمية الرامية لتدريب المتعلمين على كيفية تأليف النص وبناءه، مبتدئين من انتقاء الألفاظ المناسبة، إلى إنتاج نصوص كتابية متماسكة وواضحة.

وهكذا، وبعد رجوع النظر في نتائج الأبحاث والدراسات في مجال الكتابة، وعملياتها، ومهاراتها، وبناءً على توصيات الباحثين المتخصصين التي تدعو إلى تدريب الطلبة على المهارات الكتابية اللازمة في جميع مراحل الكتابة وعملياتها، وعمومًا، وعملية التأليف خصوصًا؛ سعياً للرفقي بمستوى كتاباتهم، وانسجاماً مع أسس تدريس الكتابة وأهدافها في اللغة العربية في الأردن، في مرحلة التعليم الأساسي بشكل عام؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتتخذ طريقها امتداداً للبحث في مجال الكتابة، وبشكل خاص في عملية من عمليات الكتابة الأساسية، ندر البحث فيها؛ هي عملية التأليف ومهاراتها؛ لتحسينها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

مشكلة الدراسة

استناداً إلى مؤشرات ضعف الطلبة عمومًا في الكتابة التعبيرية التي أشار إليها الباحثون والمتخصّصون، وتمت الإشارة إليها سابقاً، فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتحدّد في تدني مستوى الطلبة في القدرات والمهارات الكتابية المرتبطة بعمليات الكتابة بشكل عام، وضعف مهاراتهم في عملية التأليف، بشكل خاص.

ويمكن ملاحظة هذه المشكلة من خلال الشكاوى المطردة التي يبثرها المعلمون والمشرفون وأولياء الأمور حول ضعف الطلبة في تأليف نصّ كتابي كامل، شكلاً ومضموناً. فقد أشارت البحوث والدراسات السابقة إلى ضعف الطلبة في استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المقصودة، والضعف في بناء الجمل والتراكيب اللغوية، وضعفهم في بناء فقرات مترابطة متماسكة (أبو شريفة، 1994؛ الخولي، 2004؛ المومني وآخرون، 2004؛ الهاشمي، 2010؛ Hoskisson 2008؛ Walker et al., 2007؛ Tompkins, 1987)؛ وهذه مهارات أساسية لازمة في عملية التأليف في الكتابة.

وانسجاماً مع سعي المناهج الحديثة المطوّرة لتنمية الطالب الذي يتواصل مع الآخرين بطرائق عدة؛ وتوافقاً مع أهداف تدريس اللغة العربية والنتائج التعليمية المحورية لفن الكتابة للمرحلة الأساسية المتمثلة في تمكين الطالب من مهارات الكتابة، وتوظيفها في مواقف حياتية متنوّعة (إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2006)؛ فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن أثر برنامج تعليمي في الكتابة، يقوم على منح الطالبات أفراد الدراسة فرصاً للتدريب على المهارات الكتابية الخاصة بعملية التأليف في الكتابة، الرئيسة والفرعية، في تحسين مهارات التأليف لديهن.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية التي تناولت عملية التأليف في الكتابة، من حيث تحسين بعض مهاراتها لدى طالبات المرحلة الأساسية، وتتجلى هذه الأهمية في:

1. تطوير قائمة تتضمن مهارات التأليف في الكتابة، اشتملت على أربع مهارات رئيسة هي: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحججه، وكلّ مهارة تضمّنت عدداً من المؤشرات السلوكية الدالة عليها. وهذه المهارات يمكن أن يفيد منها المعلمون والطلبة على حدّ سواء.
2. بناء معيار لتقويم الأعمال الكتابية التي ينتجها الطلبة بعد تعرّضهم لاختبار التأليف في الكتابة، وهذا المعيار مبنيّ على مهارات التأليف الأربع ومؤشراتها السلوكية المعتمدة في الدراسة، يمكن أن يفيد منها معلمو اللغة العربية في تقويم مواضيع الكتابة التي ينتجها طلبتهم؛ للحكم على جودة الكتابة ودقتها.
3. بناء برنامج تعليمي لتدريس واحدة من أبرز عمليات الكتابة، وهي التأليف، ويهدف إلى تحسين مهارات التأليف لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، يمكن أن يفيد منه معلمو اللغة العربية، ويُطبّقوه عملياً في حصص الكتابة التعبيرية، كما يمكن أن يفيد منه القائمون على إعداد منهاج اللغة العربية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي في الكتابة لتحسين مهارات التأليف لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة إربد الأولى لذلك، فالدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مكونات البرنامج التعليمي المقترح لتدريب طالبات الصف الثامن الأساسي على مهارات التأليف في الكتابة؟
2. ما أثر البرنامج التعليمي في تحسين مهارات التأليف في الكتابة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟

3. ما أثر البرنامج التعليمي في تحسين كل مهارة من مهارات التأليف (انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحبكه)، لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟

وللإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة، فإن الدراسة سعت لفحص الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الثامن الأساسي، على اختبار مهارات التأليف في الكتابة ككل، يُعزى إلى طريقة التعليم (البرنامج التعليمي، الطريقة التقليدية).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات درجات طالبات الصف الثامن الأساسي، على كل مهارة من مهارات التأليف في الكتابة (انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحبكه)، تُعزى إلى طريقة التعليم (البرنامج التعليمي، الطريقة التقليدية).

مصطلحات الدراسة

تقوم الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

التأليف في الكتابة: هو "جملة إجراءات متداخلة، مادتها الكلمة، والجملة، والفقرة، تستهدف بناء العمل الكتابي فكرياً ولغوياً" (فضل الله، 2003، ص.22)، وتجري هذه الإجراءات في مرحلة الكتابة الفعلية، عندما تشرع الطالبة المشاركة في الدراسة بتنفيذ الخطة التي تصورتها أو رسمتها في مرحلة ما قبل الكتابة، فتبدأ ببناء الجمل والتراكيب اللغوية السليمة مع مراعاة مهارة انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني المقصودة، ثم تكوين الفقرة الجيدة، ثم بناء الموضوع في فقرات مترابطة ومتسلسلة منطقياً؛ تشمل التمهيد للموضوع، وعرض أفكاره أو عناصره الرئيسية، ومن ثم إنشاء خاتمة مرتبطة به ومنسجمة مع مضمونه؛ للوصول إلى ناتج كتابي متكامل يعبر عن الموضوع الكتابي المطلوب تأليفه في اختبار التأليف المعد لأغراض الدراسة.

مهارات التأليف: هي مهارات تنظيمية؛ تراعي تنظيم الموضوع وتقسيمه إلى فقرات مترابطة أسلوبياً ولغوياً وفكرياً. (يونس، 2001). وعدّها الباحثان مجموعة المؤشرات السلوكية التي تستخدمها الطالبة، وتطبقها في أثناء تأليفها لمواضيع الكتابة التي تختارها من بين عدد من المواضيع المطلوب الكتابة فيها في اختبار التأليف المعد لأغراض الدراسة، وقد جرى قياسها لدى الطالبات أفراد الدراسة وتقويمها اعتماداً على معيار تقويم الأعمال الكتابية الذي أعد لأغراض الدراسة، وُقاس بالدرجة التي تُحصلها الطالبة المشاركة في اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية. وقد حُدّدت مهارات التأليف في الدراسة الحالية بأربع مهارات هي: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحبكه.

البرنامج التعليمي: هو مجموعة من الوحدات التعليمية التي نُظمتها الباحثان بشكل بنائي تراكمي متسلسل؛ حيث تدرّج في تعليم مهارات التأليف في الكتابة، والتدريب عليها، بدءاً من اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني المراد التعبير عنها، وانتهاء ببناء الموضوع الكتابي المتكامل، وكلّ وحدة تتضمن عدداً من التدريبات التي أعدّها الباحثان لتشكل في مجموعها مهارات التأليف -موضع الدراسة- ومؤشراتها السلوكية لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ بغرض تنميتها وتحسينها لديهنّ. وعولجت هذه المهارات في مواقف تدريبيّة فردية وزمرية وجماعية، داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى تحديد استراتيجيات التقويم التكويني وأدواته، وتحت إشراف معلمة اللغة العربية المسؤولة عن تدريس المجموعة التجريبية وتنفيذ البرنامج التعليمي المقترح.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

مُحدّدات إنسانيّة: تتمثل في عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي اختبرت بطريقة قصديّة من إحدى مدارس الإناث الحكوميّة في منطقة إربد الأولى، في الأردن، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (68) طالبة. وقد جرى اختيار الصفّ الثامن من بين صفوف المرحلة الأساسية بسبب ندرة الدراسات التي أجريت على الصف الثامن الأساسي، ووجود دراسات كثيرة أجريت على الصّغين السابع والتاسع الأساسيين، وذلك في حدود علم الباحثين.

محدّدات موضوعيّة: البرنامج التعليمي المقترح لتحسين مهارات التأليف لدى طالبات الصف الثامن المستهدفات بالتدريب، وهو من إعداد الباحثين. وقد نقدته معلمة اللغة العربية التي تدرّس المجموعة التجريبية في المدرسة التي اختبرت لتطبيق هذه الدراسة، وقد جرى تدريبها وتزويدها بالمعلومات والتعليمات اللازمة لتنفيذ البرنامج وفق الإجراءات التعليمية المناسبة؛ لذا فإنّ نتائج هذه الدراسة معتمدة على مدى الدقة والنجاح في الإعداد والتنفيذ.

مهارات الكتابة الأربع المحددة لأغراض الدراسة ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها: وهي مهارات مرتبطة بعملية محدّدة من عمليات الكتابة، هي عملية التأليف. أمّا مهارات التأليف التي حدّدت لأغراض الدراسة فهي:

1. **انتقاء الألفاظ المناسبة؛** ومؤشراتها السلوكية: استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المقصودة، وتجنّب الألفاظ العامية، وسهولة الألفاظ وبعدها عن الغرابة والتكلف، وتجنّب استخدام الألفاظ ذات الدلالة العامة، وتجنّب التكرار اللفظي أو المعنوي (الحشو).
2. **بناء الجمل والتراكيب اللغوية،** ومؤشراتها السلوكية: اتّباع القواعد السليمة في بناء الجملة العربية، وبساطة الجملة ووضوحها، وتجنّب التكرار المعنوي (الحشو)، وتجنّب الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.
3. **بناء الفقرة الجيدة،** ومؤشراتها السلوكية: تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتطوير الفكرة بالتفصيلات والمعلومات اللازمة لتوضيحها، ودعم الفكرة وتفصيلاتها بالشواهد والأدلة

المناسبة، والربط المناسب بين الجمل في الفقرة، واستخدام علامات الترقيم استخدامًا سليمًا مناسبًا، وصحة المعلومات ودقتها وبعدها عن التناقض.

4. **بناء الموضوع وحَبْكه**، ومؤشراتها السلوكية: مناسبة العنوان لموضوع الكتابة، والتمهيد للموضوع بفقرة جاذبة مرتبطة بمضمونه، وعرض أفكار الموضوع في فقرات متسلسلة منطقيًا، وإنشاء خاتمة مرتبطة بالموضوع ومنسجمة مع مضمونه، وترابط فقرات الموضوع وحسن الانتقال من فقرة إلى أخرى، واستقلال كل فكرة رئيسة عن غيرها من أفكار الموضوع، ومراعاة الشكل الفني لموضوع الكتابة، ومناسبة لغة الكاتب للجمهور المستهدف، واستخدام التشبيهات والصور البيانية المناسبة، والتنوع في الأسلوب اللغوي بين الخبري والإنشائي، وظهور شخصية الكاتب بأرائه، ومشاعره، ومواقفه الخاصة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (68) طالبة في الصف الثامن الأساسي، يدرسن في شعبتين، كل شعبة تشتمل على (34) طالبة، جرى اختيارهنّ بطريقة قسديّة من مدرسة ريفية الأسلمية في منطقة إربد الأولى؛ بسبب التسهيلات المتوافرة فيها، وسهولة الوصول إليها. وجرى اختيار إحدى الشعبتين عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية التي طُبّق عليها البرنامج التعليمي، أمّا الشعبة الثانية، فكانت هي المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

جرى التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة في مهارات التأليف في الكتابة قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي المقترح؛ بتطبيق اختبار التأليف في الكتابة تطبيقًا قبليًا على المجموعتين، في آن واحد، بتاريخ 2012/3/20م. واستغرق تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين ساعة واحدة. وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التأليف. والجدول (1) يوضح هذه النتائج.

جدول (1): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين: التجريبية والضابطة على اختبار التأليف في الكتابة القبلي.

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	34	61.97	8.840	0.145	66	0.94
الضابطة	34	62.32	11.108			
المجموع	68					

* الدرجة الكلية (100).

يُلاحظ من الجدول (1) تقارب المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، وأن الفرق الظاهري بين هذين المتوسطين لم يكن دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يتبين بالنظر إلى قيمة "ت" المحسوبة التي بلغت (0.145)؛ إذ لم تكن لهذه القيمة دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المحدد.

البرنامج التعليمي*

أُتبعَت الخطوات الآتية في إعداد البرنامج التعليمي:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالكتابة وعملياتها، خاصة تلك التي تناولت بناء برامج تعليمية وقياس أثرها في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة (الخليف، 2010؛ الخميسة، 2003؛ المومني وآخرون، 2004؛ نصر ومناصرة، 2008؛ (Childs, Smith, & Curtis, 1999; Sullivan, 1984).
2. تصميم الوحدات التعليمية التي يتكوّن منها البرنامج بناء على مهارات التأليف ومؤثراتها السلوكية التي جرى تحديدها لأغراض الدراسة.
3. عرض البرنامج على لجنة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، وقد بلغ عددهم خمسة، بالإضافة إلى عدد من المشرفين التربويين والمعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية، وقد بلغ عددهم عشرة. وطلب من المحكمين الاطلاع على البرنامج التعليمي المقترح وإبداء الرأي في مكونات البرنامج ومدى توافقها وأهداف الدراسة، ودرجة توافق المحتوى التعليمي للبرنامج مع مهارات التأليف ومؤثراتها السلوكية المعتمدة في الدراسة، ومناسبته لمستوى طلبة الصف الثامن الأساسي وقدراتهم، بالإضافة إلى إبداء أية ملحوظات أو مقترحات مناسبة.
4. الأخذ بأراء المحكمين ومقترحاتهم ذات الصلة بالبرنامج التعليمي المقترح، والعمل بها. وعُدَّ الأخذ بأراء المحكمين، وملحوظاتهم، ومقترحاتهم بمثابة الصدق الظاهري للبرنامج؛ حيث بلغت نسبة موافقة المحكمين (80%) فأكثر.

التعريف بالبرنامج

بُني البرنامج على فكرة أساسية مفادها أنّ الكتابة عملية بنائية تتشكل بالتدريب والممارسة، يتدرّج فيها الطالب الكاتب بخطوات متسلسلة، تبدأ من انتقاء الألفاظ المناسبة إلى بناء الموضوع المتكامل؛ بمقدمته، وعرضه، وخاتمته. وتكوّن البرنامج من خمس وحدات تعليمية تُغطي مهارات التأليف ومؤثراتها السلوكية التي حُدِّدت لأغراض الدراسة؛ كلّ وحدة تتضمّن مجموعة

* يمكن لمن يرغب في الاطلاع على محتوى البرنامج التعليمي كاملاً، الاتصال بالباحثين؛ ليُرَوِّداه به.

من التدريبات المقترحة لتحسين هذه المهارات الكتابية لدى طالبات المجموعة التجريبية من الصف الثامن الأساسي. وُقِّدَت بشكل جماعي، أو ثنائي، أو فردي، بإشراف معلمة اللغة العربية المعنية بتدريب طالبات المجموعة التجريبية، وباستخدام استراتيجيات تدريس، وأساليب وأدوات تقويم متنوّعة.

الأسس النظرية للبرنامج

استند بناء هذا البرنامج في أسسه النظرية إلى أن:

- عملية التأليف هي العملية الثانية في عمليات الكتابة؛ وتعدّ حلقة الوصل بين عمليّتين مهمّتين هما: التخطيط والمراجعة؛ لذلك، فإنّها سيعمل على تسهيل سير الطالبة في مراحل الكتابة وعملياتها اللاحقة.
- عملية التأليف تتكوّن من مجموعة من مهارات الكتابة الرئيسة والجزئية التي يمكن اكتسابها، وتحسينها، وتطويرها، بالتدريب والممارسة.
- مهارات التأليف في الكتابة مهارات بنائية تراكمية، يتمّ تعليمها وتعلّمها واكتسابها بالتدرّج؛ فالطالب ينتقل تدريجياً من تعلّم انتقاء الألفاظ المناسبة، إلى تكوين الجمل الصحيحة، إلى بناء الفقرة الجيدة، وأخيراً ضمّ الفقرات في نصّ متماسك محكم الإخراج.
- تزويد الطلبة بمهارات التأليف اللازمة لإنتاج عمل كتابي محكم، وتعريفهم بالمعايير التي تُقوّم على أساسها أعمالهم الكتابية من شأنه أن يُسهم في الارتقاء بمستوى كتاباتهم، وأن يُجنبهم الوقوع في كثير من أخطاء الكتابة شكلاً ومضموناً، ويُنمي إحساسهم بالقدرة على تقويم كتاباتهم ذاتياً، ونقد كتابات غيرهم في ضوء المعايير التي تعلّموها.

أهداف البرنامج

صُمّم هذا البرنامج التعليمي لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تنمية وعي الطالبات بعمليات الكتابة الأساسية، وهي: التخطيط، والتأليف، والمراجعة.
2. تزويد الطالبات بمهارات التأليف؛ بتعريفهنّ بكلّ مهارة ومؤشرات السلوكية الدالة عليها، والمعايير التي يجري تقويم أعمالهنّ الكتابية عليها.
3. تحسين مهارات التأليف في الكتابة بالتدريب عليها، وهي أربع مهارات محدّدة لأغراض الدراسة: مهارة انتقاء الألفاظ المناسبة، ومهارة بناء الجمل والتراكيب اللغوية. ومهارة بناء الفقرة الجيدة، ومهارة بناء الموضوع وحبّكه.

المحتويات التعليمية

تكوّن البرنامج من خمس وحدات تعليمية؛ الوحدة الأولى تُوضّح عمليات الكتابة الأساسية، وتعرض المهارات الكتابية لكلّ عملية مع التدريبات اللازمة. ثمّ تأتي الوحدات الأربع الباقية لتبيّن مهارات التأليف ومؤثراتها السلوكية المحدّدة لأغراض الدراسة؛ فتعرض الوحدة الأولى مهارة انتقاء الألفاظ المناسبة، تُعرّف الطالبات بالمهارة نفسها وتعرض مؤثراتها السلوكية، ثمّ تُقدّم الأمثلة الموضّحة لكلّ مؤشر سلوكيّ مستهدف بالتدريب، تليها التدريبات المناسبة، ثمّ إجراءات التقويم التكويني في نهاية كلّ وحدة تعليمية. وهذا النمط مُتبع في كل وحدات البرنامج. أما عناوين الوحدات الباقية فهي على التوالي: بناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، ومهارة بناء الموضوع وحجّه. أمّا عن محتوى التدريبات فهي إمّا من كتب معيّنة موثوقة، أو من تأليف الباحثين، أو نماذج من كتابات الطالبات أنفسهنّ، أو من شبكة المعلومات العالمية.

استراتيجيات التدريس

استُخدمت استراتيجيات التدريس الآتية لتنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه:

1. **إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ:** تقوم المعلمة هنا بتقديم نموذج يُحتذى به في تعليم مهارات التأليف في الكتابة؛ فهي تكتب مع الطالبات وهنّ يكتبن، وتعلمهنّ كيف يفكرنّ ويتعاملن مع الموضوع المراد الكتابة فيه -بأفكاره وتفصيلاته-؛ وعلى سبيل المثال، إذا كانت المهارة المقصودة بالتدريب هي: الربط المناسب بين الجمل في الفقرة، تقول المعلمة بصوت مرتفع: أفكر جيّدًا بمضمون الجملتين، فأجد أنه يمكن الربط بينهما بالروابط اللفظية الدالة على السبب والنتيجة؛ مثل: لذلك، ونتيجة لذلك؛ لأنّ الجملة الثانية نتيجة للأولى.
2. **التعلم في مجموعات:** وهنا تطلب المعلمة من الطالبات أن يجلسن في مجموعات، كلّ مجموعة تتكون من أربع طالبات، يتحاورن في الفكرة الرئيسية، وتفصيلاتها، وشواهداها، وأدوات الربط المناسبة، وعلامات الترفيق، ثمّ تكلف المعلمة طالبة في المجموعة كي تقرأ الفقرة التي أنتجتها المجموعة، وتقدّم المعلمة التغذية الراجعة الفورية المناسبة.
3. **التعلم الزمري:** وهنا تشترك الطالبة وزميلتها في أداء التدريب المطلوب، وتتجول المعلمة بين الطالبات لتقدّم التغذية الراجعة المناسبة، وتسجّل ملحوظاتها على الأداء.
4. **التدريس المباشر:** هنا يكون الدور الأساسي في التدريس للمعلمة منقّدة البرنامج؛ فتقدّم المعرفة النظرية المتعلقة بعمليات الكتابة، ومهارات التأليف ومؤثراتها السلوكية؛ فعليها أن تُعرّف بمفهوم عمليات الكتابة الرئيسية، وكلّ مهارة من مهارات التأليف.

استراتيجيات التقويم

للتحقّق من فاعلية البرنامج ومدى تحقيقه أهداف الدراسة، والتحسّن الذي طرأ على أداء الطالبات في مهارات التأليف في الكتابة؛ جرى استخدام استراتيجيات التقويم الآتية:

أولاً: التقويم التكويني (البنائي): وإجراءاته

1. تقويم المعلمة المنفذة للبرنامج؛ وذلك بعرض سؤال تقويمي في نهاية كل وحدة تعليمية من وحدات البرنامج؛ يتطلب التعبير كتابة عن فكرة، أو رأي، أو مشاعر معينة عن موقف أو صورة.
2. تقديم المساعدة والتغذية الراجعة للطالبات فيما يتعلق بتقدمهن في البرنامج.

ثانياً: التقويم الختامي

وهو التقويم النهائي للبرنامج؛ وقد تحقق بتطبيق الاختبار البعدي على طالبات عينة الدراسة ومقارنة نتائجه بأدائهن على الاختبار القبلي.

المستهدفون بالبرنامج

استهدف البرنامج مجموعة من طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي يدرسن في مدرسة رفيدة الأسلمية في منطقة إربد الأولى في الفصل الدراسي الثاني للعام 2011/2012م، وقد بلغ عددهن (34) طالبة.

منفذ البرنامج

تولت تنفيذ البرنامج معلمة اللغة العربية التي تدرّس شعبة طالبات الصف الثامن الأساسي (ب) في مدرسة رفيدة الأسلمية في منطقة إربد الأولى في الأردن، وهي الشعبة التي اختيرت عشوائياً من بين شعب الصف الثامن في المدرسة المذكورة لتمثل المجموعة التجريبية في هذه الدراسة، وهي المعلمة ذاتها التي تُدرّس المجموعة الضابطة، وهي الشعبة (ج) في المدرسة. والمعلمة تحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وذات خبرة لا تقلّ عن عشر سنوات، وقد أبدت استعدادها ورغبتها في التطبيق.

وتمّ الاجتماع بالمعلمة المدربة قبل البدء بتدريس كل وحدة تعليمية؛ لتوضيح منهجية العمل في البرنامج، وقدمت لها الإرشادات والتعليمات المناسبة التي يتطلبها التطبيق، وحُدّدت أدوار المعلمة المدربة والطالبات أفراد الدراسة في مواقف التدريب المختلفة. وجرى تنفيذ البرنامج تحت إشراف الباحثين ومتابعتها خطوات التنفيذ وإجراءاته. وكذلك وُجّهت المعلمة نحو منهجية التعامل مع المجموعة الضابطة، وتأكيد ضرورة استخدام طريقة التعليم الموصوفة في دليل المعلم للصف الثامن؛ باستراتيجيات تدريسها، وإجراءات تقويمها؛ بغية تحقيق ظروف تعليمية متوازنة.

أدوات الدراسة

أولاً: مهارات التأليف ومؤشراتها السلوكية

تهدف هذه الأداة (انظر الملحق أ) إلى تحديد مهارات التأليف في الكتابة ومؤشراتها المراد قياسها لدى أفراد الدراسة، وتبرز أهميتها في أنها الأساس الذي اعتمد في بناء معيار تقويم الأعمال الكتابية التي أنتجتها طالبات الدراسة. وقد أتبعت الخطوات الآتية في إعداد قائمة المهارات:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالكتابة وعملياتها ومهاراتها (المومني وآخرون، 2004؛ نصر، 1999؛ Childs, Smith, & Curtis, 1999; Sullivan, 1984).
2. حصر مهارات الكتابة الرئيسية والفرعية، المثصلة بعمليات الكتابة عموماً، وبعملية التأليف خصوصاً. ومن ثم تصنيفها في أربع مهارات رئيسة كلها مرتبطة بعملية البناء أو التأليف في الكتابة.
3. تحديد المؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة من مهارات التأليف المحددة.
4. عرض قائمة المهارات مع المؤشرات السلوكية الدالة عليها على لجنة المحكمين التي قامت بتحكيم البرنامج التعليمي المعد لأغراض الدراسة؛ وذلك من أجل التحقق من مدى ارتباط كل مهارة بعملية التأليف في الكتابة، ودرجة انتماء المؤشر السلوكي للمهارة التي يدل عليها.
5. الأخذ بأراء المحكمين ومقترحاتهم فيما يتعلق بالمهارات ومؤشراتها السلوكية، والعمل بها. وقد تطلب هذا حذف بعضها وتعديل بعضها الآخر؛ فقد تم حذف (20%) من مهارات التأليف الرئيسية المحددة، كما جرى التعديل في (30%) من المؤشرات السلوكية لبعض المهارات. وقد بلغت النسبة النهائية لموافقة المحكمين على تلك المهارات ومؤشراتها السلوكية (85%)؛ وعليه عدت مهارات التأليف المحددة لأغراض الدراسة ومؤشراتها السلوكية أداة صادقة.

ثانياً: اختبار التأليف في الكتابة

هو اختبار أدائي كتابي (انظر الملحق ب)، جرى إعداده لقياس قدرات الطالبات أفراد الدراسة ومهاراتهم في التأليف، ومعرفة مدى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية بعد التدريب. تكوّن الاختبار من ثلاثة أسئلة؛ كل سؤال يطرح مجموعة من المواضيع أو المواقف التي يجب على الطالبة المشاركة في الدراسة أن تختار من بينها الموضوع أو الموقف الذي ترغب الكتابة فيه. واشتملت الأسئلة على فنون كتابية متنوعة؛ فاختص السؤال الأول بفن المقالة، والثاني بالرسالة، والثالث بالحوار، وبالنتيجة يكون لزاماً على الطالبة المشاركة في الاختبار أن تقدم بعد زمن قدره ساعة- ثلاثة أعمال كتابية.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار، جرى عرضه على لجنة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، بالإضافة إلى عدد من المشرفين التربويين والمعلمين المتخصصين في اللغة العربية. وطلب من الأعضاء المحكمين الاطلاع على الاختبار وإبداء الرأي في مدى مناسبة المواضيع المقترحة للكتابة لمستوى طالبات الصف الثامن الأساسي وقدراتهن. وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، أعيد النظر في المواضيع والمواقف المقترحة في الاختبار؛ مع الأخذ بتلك الآراء والمقترحات؛ علماً بأن نسبة موافقة المحكمين على فقرات الاختبار قد بلغت (90%).

تصحيح الاختبار

يُفصد بتصحيح الاختبار هنا: تقويم الأعمال الكتابية التي أنتجتها طالبات الدراسة بعد تعرّضهن للاختبار، باستخدام معيار التقويم الذي أعدّ لأغراض الدراسة؛ وذلك باختيار فريق من المعلمين الأكفاء المتخصصين في اللغة العربية، بخبرات تدريسية لا تقلّ عن خمس سنوات، وبمؤهلات علمية لا تقلّ عن درجة الماجستير في تخصص اللغة العربية وآدابها. تكوّن الفريق من معلم ومعلمتين، يعملون في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/إربد. وجرى الاجتماع مع المصحّحين؛ لتوضيح طريقة التعامل مع معيار التقويم، وشرح كيفية توزيع الدرجات الكلية على المهارات الرئيسية، والفرعية على المؤشرات السلوكية، للوصول إلى الدرجة الكلية الممثلة بالدرجة (100)، عن كلّ موضوع تكتبه الطالبة المشاركة في الدراسة.

وبعد تطبيق الاختبار -سواء في التطبيق القبلي أو البعدي- وزعت أوراق الطالبات أفراد الدراسة على المصحّحين، وكان على كلّ مصحّح أن يصحّح ثلاثة مواضيع لكلّ طالبة مشاركة وفق معيار التقويم المعدّ لأغراض الدراسة، وهذا المعيار يُظهر درجات الطالبة على المهارات الرئيسية للتأليف، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكلّ موضوع. ثم جرى تصحيح الأوراق جميعها للمرة الثانية، وحساب المتوسط الحسابي للمواضيع الثلاث لكلّ طالبة، ورصد الدرجة الكلية لكلّ موضوع، ولكلّ مهارة رئيسية على حدة. وهكذا، فكلّ طالبة مشاركة أربع درجات فرعية على كلّ مهارة من مهارات التأليف الأربع المحددة في الدراسة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية التي تمثل أداء الطالبة على المهارات الأربع مجتمعة. ثم نُظمت البيانات في جداول مناسبة لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

ثبات التصحيح

طبّق اختبار التأليف في الكتابة على عيّنة استطلاعية مكونة من (24) طالبة، من خارج أفراد الدراسة، يدرسن في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد، وجرى تصحيح الأوراق من مصحّحين وفق معيار تقويم الأعمال الكتابية الذي أعدّ لأغراض الدراسة، ومن ثمّ جرى حساب معامل الاتفاق بين المصحّحين وفق معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق (معامل الثبات

= (2) × عدد مرات الاتفاق بين المصححين/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف × 100% (طعيمة، 1987، ص 179)، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المصححين (0.86)، وهي نسبة اتفاق مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثالثاً: معيار تقويم الأعمال الكتابية

صُمم هذا المعيار (انظر الملحق ت) بهدف استخدامه في تقويم ما أنتجته الطالبات أفراد الدراسة من أعمال كتابية ممثلة بالمواضيع الثلاث التي كتبتها كل طالبة بعد إخضاعها لاختبار التأليف الذي أعد لأغراض الدراسة. ومن مزايا هذا المعيار أنه يُحدّد بدقة مواطن القوة والضعف في الأداء الكتابي للطالبة الخاصة بمهارات التأليف في الكتابة، وبيان مستوى تقدّمها في المهارات المحددة.

طبيعة المعيار

بُني هذا المعيار استناداً إلى مهارات التأليف ومؤشراتها التي حُدّدت لأغراض الدراسة. وصُمم المعيار على شكل سلم تقدير يُبين السمات أو المواصفات التي تمثل خصائص العمل الكتابي الجيد، وهذه المواصفات هي في حقيقتها المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات التأليف التي يجب أن تراعيها الطالبة في كتابتها؛ ويُحكم بها على الأعمال الكتابية التي أنتجتها طالبات أفراد الدراسة، من حيث الجودة أو الرداءة. ويقابل كل مؤشّر سلوكي تدرّج يُعبّر عن مستوى أداء الطالبة في كل مهارة جزئية من مهارات التأليف الرئيسة المحددة لأغراض الدراسة؛ وتعبّر مستويات التدرّج عن مستوى أداء الطالبة في كل مهارة جزئية، حيث يُمثل أحد طرفيه انعدام المهارة أو السمة التي يجري تقديرها؛ في حين يُمثل الطرف الآخر اكتمالها. أمّا وظيفة المُقوّم فهي اختيار أحد مستويات التدرّج الذي يقابل كل مؤشّر سلوكي (مهارة جزئية) بناء على ملاحظة المُقوّم وتقديره لمدى التزام الطالبة بها في أدائها الكتابي.

خطوات تنفيذ الدراسة

تُقدّم الدراسة وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالكتابة وعملياتها، وإجراء مسح شامل لمهارات التأليف في الكتابة، وتصنيفها في أربع مهارات رئيسة ينضوي تحتها العديد من المهارات الجزئية التي أُطلق عليها في هذه الدراسة المؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة، واعتمدت هذه المهارات في بناء معيار تقويم الأعمال الكتابية التي أنتجتها طالبات عينة الدراسة. وتمتّ الإفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة في بناء البرنامج التعليمي، وتطوير التدريبات المناسبة لتنمية كل مهارة وتحسينها وإجراءات التقويم التكويني لكل وحدة تعليمية من وحدات البرنامج. كما جرى الاطلاع على نماذج اختبارات متنوعة في مجال الكتابة وعملياتها، والإفادة منها في بناء اختبار التأليف الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

2. تحديد مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة، وهما شعبتان من شعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة رفيده الأساسية.
3. تطبيق اختبار التأليف في الكتابة الذي أعدّ لأغراض هذه الدراسة تطبيقاً قبلياً على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات التأليف في الكتابة قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي المقترح. وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التأليف (انظر الجدول 1).
4. تطبيق البرنامج التعليمي المقترح في تعليم الكتابة على المجموعة التجريبية وفق الخطة التعليمية المحددة بالجدول الزمني للتطبيق، وقد تمّ التطبيق في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2011م، بواقع (16) حصّةً صفّيةً، موزّعة على ثمانية أسابيع، بواقع حصّتين أسبوعياً. أما عن طالبات المجموعة الضابطة فقد درسن، في الفترة الزمنية ذاتها، وفق طريقة تدريس الكتابة التعبيرية الموصوفة في دليل المعلم للصف الثامن الأساسي.
5. تطبيق اختبار التأليف في الكتابة تطبيقاً بعدياً على مجموعتي أفراد الدراسة الضابطة والتجريبية في آن واحد وتحت الظروف نفسها، وذلك لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية.
6. تصحيح الاختبار، وذلك وفق معيار تقويم الأعمال الكتابية الذي أعدّ لأغراض هذه الدراسة. ومن ثمّ إخراج النتائج ورصدها في جداول مناسبة تمهيداً لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

لما كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن أثر برنامج تعليمي في الكتابة لتحسين مهارات التأليف لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، فإن المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة هي كالآتي:

أولاً: المتغير المستقل: وهو طريقة التعليم، ولها مستويان هما:

1. البرنامج التعليمي المقترح لتحسين مهارات التأليف في الكتابة لدى طالبات المجموعة التجريبية.
2. طريقة تدريس الكتابة الموصوفة في دليل المعلم للصف الثامن الأساسي.

ثانياً: المتغير التابع: وهو أداء الطالبات أفراد الدراسة على اختبار التأليف في الكتابة ممثلاً بدرجة تعبّر عن ذلك الأداء، وله أربعة مستويات، كلّ مستوى يُمثّل مهارة فرعية من مهارات التأليف في الكتابة هي: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحكّه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نصّ السؤال الأول على: "ما مكونات البرنامج التعليمي المقترح لتدريب طالبات الصف الثامن الأساسي على مهارات التأليف في الكتابة؟". وقد تمتّ الإجابة عن هذا السؤال سابقاً، وذلك عند الحديث عن طريقة الدراسة وإجراءاتها؛ حيث تضمن ذلك شرحاً تفصيلياً للبرنامج التعليمي المستهدف في الدراسة الحالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

نصّ السؤال الثاني على: "ما أثر البرنامج التعليمي في تحسين مهارات التأليف في الكتابة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التأليف في الكتابة البعدي. وللكشف عما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين: التجريبية والضابطة، فقد جرى استخدام الاختبار الإحصائي "ت". والجدول (2) يبيّن هذه النتائج.

جدول (2): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين: التجريبية والضابطة على اختبار التأليف في الكتابة البعدي.

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	34	79.94	10.22	6.65	66	0.00
الضابطة	34	64.56	8.79			
المجموع	68					

* الدرجة الكلية (100).

يُضح من الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين متوسطي المجموعتين: التجريبية والضابطة على اختبار التأليف البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (79.94)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة للضابطة الذي بلغ (64.56). وقد كشفت نتائج اختبار "ت" وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية التي طبّق عليها البرنامج التعليمي المقترح في الكتابة؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6.65)؛ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

ويمكن عزو السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبية في أدائهنّ على اختبار التأليف في الكتابة على طالبات المجموعة الضابطة إلى تعلّمهنّ وفق البرنامج التعليمي الذي أعدّ لتحسين قدرات الطالبات في التأليف؛ إذ إنّ البرنامج بُني في أساسه على أنّ الكتابة عمليةً بنائية، تتطور

مهاراتها بالتدرّج عن طريق منح الطالبات الفرص المتنوّعة للتدريب، ومتابعتهنّ في حصص الكتابة مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة، مما قد يكون له الأثر في تطوير مهارات كتابية معيّنة، أسهمت في تحسين قدرات التّأليف لديهنّ، وعمّقت فهمهنّ لطبيعة عملية الكتابة ومهاراتها، وأنها عملية منظّمة تحتاج إلى أناة ورويّة، وتعتمد على أسس ومهارات لا بدّ من تمثّلها أثناء عملية الكتابة نفسها. وربّما أنّ البرنامج قد سعى لتزويد الطالبات أفراد الدراسة بمهارات التّأليف اللازمة لإنتاج عمل كتابي متكامل؛ وكان ذلك في بداية كلّ وحدة تعليمية في البرنامج؛ حيث زوّدت المعلمة المنقّدة للبرنامج الطالبات بمهارات التّأليف الرئيسة والفرعية المتمثلة بالمؤشرات السلوكية؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسة أجراها الخمايسة (1988)؛ إذ توصّلت إلى أنّ تزويد الطلبة بمهارات الكتابة من شأنه أن يحسّن قدراتهم الكتابية، كما يتفق مع ما صرّح به جراهام (Graham; 2008) في أنّ الطلبة يمكنهم أن يتقدموا في الكتابة ويصبحوا كُتّابًا جيّدين إذا اكتسبوا المعرفة عن صفات الكتابة الجيدة ومهاراتها.

كما يمكن، أيضًا، عزو السبب في تفوّق طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التّأليف في الكتابة على مثيلتهنّ في المجموعة الضابطة إلى أنّ طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن للتدريب على مهارات الكتابة ذات الصلة بعملية تّأليف الأعمال الكتابية، بشكل مباشر ومقصود؛ عن طريق منحهنّ فرصًا تدريبية متنوّعة. وهذا ما يؤكّده بعض الباحثين والمتخصّصين في أنّ إجادة التعبير لا تتحقّق إلا بالممارسة والتدريب المتواصلين في مواقف عديدة ومتنوّعة، وبشكل مباشر ومقصود (نصر، 1999؛ الهاشمي، 2010؛ Graham, 2008; Bae, 2011). كما أنّ الدور التفاعلي التشاركي الذي اتّخذته المعلمة المنقّدة في البرنامج؛ من حيث إدارة المجموعات الكتابية للطالبات، والاستماع إليهنّ مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة، ومشاركتهنّ الكتابة، وبيان المعايير التي جرى تفويم أعمالهنّ الكتابية في ضوءها، ابتداء من تّأليف الجملة التي تمثّل أقصر وحدة تفكير مستقلة، ومرورًا بمعايير بناء الفقرة الجيدة، وانتهاء ببناء الموضوع ككل؛ كلّ ذلك ربّما أثر إيجابًا في تحسين مهارات التّأليف لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

نصّ السؤال الثالث على: "ما أثر البرنامج التعليمي في تحسين كلّ مهارة من مهارات التّأليف في الكتابة (انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية، وبناء الفقرة الجيدة، وبناء الموضوع وحبّكه)، لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟" وللإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين: الضابطة والتجريبية على كلّ مهارة من مهارات التّأليف الأربع في الكتابة. والجدول (3) يبيّن هذه النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار التأليف البعدي على كل مهارة من مهارات التأليف الأربع.

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	مهارات التأليف
34	1.882	12.82	تجريبية	انتقاء الألفاظ المناسبة
34	1.830	12.53	ضابطة	
34	1.970	16.38	تجريبية	بناء الجمل والتركيب اللغوية
34	2.462	15.62	ضابطة	
34	3.189	18.79	تجريبية	بناء الفقرة الجيدة
34	2.897	14.03	ضابطة	
34	5.228	31.94	تجريبية	بناء الموضوع وحججه
34	4.273	22.26	ضابطة	
68		79.94	تجريبية	الكلي
		64.56	ضابطة	

*الدرجة الكلية لكل مهارة جزئية على التوالي هي: (15، 20، 24، 41).

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على كل مهارة من مهارات التأليف الأربع في الاختبار البعدي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد "One-Way MANOVA". والجدول (4) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد للكشف عن أثر البرنامج التعليمي في كل مهارة من مهارات التأليف.

حجم الأثر مربع "إيتا"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة	مصدر التباين
0.006	0.516	0.427	1.471	1	1.471	انتقاء الألفاظ المناسبة	المجموعة
0.029	0.162	2.000	9.941	1	9.941	بناء الجمل والتركيب اللغوية	قيمة اختبار هوتلينج (F=)
0.387	0.000	41.585	358.941	1	358.941	بناء الفقرة الجيدة	(16.030) الدلالة الإحصائية

...تابع جدول رقم (4)

حجم الأثر مربع "إيتا"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة	مصدر التباين
0.514	0.000	69.829	1591.779	1	1591.779	بناء الموضوع وحبكته	(0.000)
		3.446	50.879	66	227.412	انتقاء الألفاظ المناسبة	
		4.971	1.153	66	328.0596	بناء الجمل والتراكيب اللغوية	الخطأ
		9.281	15.221	66	12.529	بناء الفقرة الجيدة	
		22.795	17.863	66	1504.500	بناء الموضوع وحبكته	
				68	11156.0	انتقاء الألفاظ المناسبة	
				68	17746.0	بناء الجمل والتراكيب اللغوية	الكلي
				68	19314.0	بناء الفقرة الجيدة	
				68	53047.0	بناء الموضوع وحبكته	

يُضح من نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدّد المبيّنة في الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التآليف البعدي؛ حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (Hotellings Test) ($F= 16.030$)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$). وقد تبين من الجدول (4) أنّ هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية، في مهارتين من مهارات التآليف الأربع المحددة في هذه الدراسة، وهما: مهارة بناء الفقرة الجيدة؛ حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (41.585) بمستوى دلالة (0.000)؛ ومهارة بناء الموضوع وحبكته؛ حيث بلغت قيمة "ف" (69.829) بمستوى دلالة (0.000). أمّا مهارتا: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية فلم تُظهر

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدّد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في هاتين المهارتين.

وقد يعود السبب في وجود أثر ذي دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية، في مهارة بناء الفقرة الجيدة إلى نوعية التدريبات التي صُمّمت لتعميق فهم الطالبات بمفهوم الفقرة نظرياً وتطبيقياً؛ حيث اختصت الوحدة التعليمية الخاصة بموضوع بناء الفقرة الجيدة بعرض نماذج متنوّعة متعدّدة، تُتيح للطالبة تعرّف مكونات الفقرة، ومعرفة تنظيمات مختلفة لها، والتطبيق العملي على بناء الفقرة، من تحديد فكرتها الرئيسية، إلى تعزيزها بالمعلومات اللازمة لتوضيحها، إلى دعمها بالشواهد والأدلة المناسبة، إلى العمل على تحقيق سمتين مهمّتين من سمات الفقرة الجيدة، هما الوحدة والتماسك الذي يضمن ربط الفقرة باستخدام الروابط اللفظية المناسبة، واستخدام علامات الترقيم في مواضعها المناسبة؛ كلّ هذه المهارات عرضتها الوحدة التعليمية الخاصة ببناء الفقرة الجيدة في البرنامج نظرياً وعملياً.

إن النتيجة السابقة المتمثلة في فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارات بناء الفقرة الجيدة - بوصفها مهارة رئيسية من مهارات التأليف المحدّدة في هذه الدراسة - تتفق تماماً مع دراسة العظامات (2010) التي توصلت في هذا المجال إلى نتيجة مفادها أنّ كتابة الفقرة في ضوء مكوناتها، وبشكل مقصود، وعبر أمثلة تطبيقية شكلاً ومضموناً، زاد وعي الطلبة بمكونات الفقرة، وحسّن قدراتهم في إنتاجها. وبما أنّ نجاح الكاتب في عرض موضوعه يتوقّف على مدى إتقانه مهارات بناء الفقرة الجيدة (المومني وآخرون، 2004)؛ فلا بدّ من منح الطلبة الفرص الكافية للتدريب على بناء الفقرة الجيدة.

واستناداً إلى تفسير النتيجة السابقة المتصلة بفاعلية البرنامج في تحسين مهارة بناء الفقرة الجيدة لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ يمكن الانطلاق إلى تفسير النتيجة المتصلة بفاعلية البرنامج في تحسين مهارة بناء الموضوع وحبّكه؛ وهي نتيجة تبدو منطقيّة، وتتفق مع ما أكّدته نورتون (Norton, 1980) في أنّ كتابة الفقرة الجيدة تساعد في كتابة موضوع متكامل، وما أشار إليه يونس (2001) في أنّ تنظيم العمل الكتابي ككلّ يعتمد على اتباع نظام الفقرة في الكتابة.

وتعقيباً على ما سبق، فيمكن تصوّر الفقرة على أنّها صورة مصغّرة للعمل الكتابي المتكامل (الموضوع)؛ فكما تحتاج الفقرة إلى فكرة رئيسية تمهّد لها، فكذلك الموضوع تلزمه فقرة تمهيدية؛ وكما تحتاج الفقرة إلى وحدة وتماسك، كذلك يتطلّب بناء الموضوع؛ والفقرة يلزمها حسن انتقال من جملة لأخرى، كذلك يتطلّب الموضوع حسن الانتقال من فقرة لأخرى؛ والفقرة، أيضاً، تحتاج إلى اهتمام بالشكل، والتنسيق، والتنظيم على الورق، وكذلك الموضوع ككل.

وقد يُعزى تحسّن الطالبات أفراد المجموعة التجريبية في مهارة بناء الموضوع وحبّكه، وتفوّقهنّ على مثيلتهنّ في المجموعة الضابطة إلى طبيعة البرنامج نفسه، وما احتواه من تدريبات واستراتيجيات تدريس وتقويم متنوّعة، وتركيز على مهارات بعينها تساعد في إنتاج أعمال كتابية جيدة؛ فقد اعتنت الوحدة التعليمية الخاصة بمهارة بناء الموضوع وحبّكه؛ بتقديم هذه

المهارة وتوضيحها شكلاً ومضموناً؛ وذلك بتحديد النتائج التعليمية بدقة في بداية الوحدة، وبتقديم الأمثلة التوضيحية، والتدريبات التي تتيح للطالبات التشارك والتعاون في مناقشة تنظيم الموضوع من حيث الشكل والمضمون؛ وربما تكون هذه المناقشات هي التي شجعت التنافس بين الطالبات، وحفزت التفكير النشط لديهن؛ من أجل إخراج المنتج الكتابي في أفضل صورة. وبالمقابل، يُلاحظ تدني مستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يدرسن البرنامج التعليمي الذي ركز على إحدى أبرز عمليات الكتابة، وهي التأليف - فيما يتعلق بمهارة بناء الموضوع وحبكته-؛ وهذا يؤكد نصر (1999) بفكرة مفادها أنّ غياب توظيف المتعلمين لعمليات الكتابة يؤدي إلى منتج كتابي ضعيف.

وبالنظر إلى الجدول (4)، تبيّن من نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدّد أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارتين رئيسيتين من مهارات التأليف الأربع المحددة في هذه الدراسة، وهما: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية؛ وقد تبدو هذه النتيجة منطقية؛ فهاتان مهارتان من المهارات التراكمية التي تُحصلها الطالبة عبر مراحل التعليم المختلفة، كما يمكن تحصيلها من روافد لغوية متنوّعة في الصفّ الدراسي نفسه؛ فيمكن أن يزيد وعي الطالبات بالألفاظ ومجالات استخدامها من دروس القراءة ممثلة بتدريبات المعجم والدلالة، والقضايا اللغوية في كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي، هذا في مجال الألفاظ؛ أمّا في مجال بناء الجمل والتراكيب اللغوية، فهناك، أيضاً، روافد عدّة يمكن أن تفيد الطالبة في هذا المجال؛ كدروس القواعد والتطبيقات اللغوية، إضافة إلى دروس القراءة التي تمدّ الطالبات بأنماط الجمل والتراكيب اللغوية الصحيحة.

والتفسير السابق يشير إلى أنّ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قد أفدنّ من مصادر تعلم مختلفة في مجال الألفاظ والجمل والتراكيب اللغوية؛ وربما يكون هذا هو أحد الأسباب التي لم تُظهر، بشكل واضح وجليّ، إفادة طالبات المجموعة التجريبية من البرنامج التعليمي المقترح في مهارتي: انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل والتراكيب اللغوية؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطالبات على المهارتين المذكورتين، تُعزى إلى البرنامج التعليمي المقترح.

وهناك سبب آخر يمكن عزو النتيجة السابقة إليه؛ وهو أنّ التقدّم في مجال الألفاظ وبناء الجمل والتراكيب اللغوية -لكي يظهر بشكل واضح وجليّ- قد يتطلب وقتاً أطول مما استغرقه تطبيق البرنامج المقترح في هذه الدراسة؛ فربّما يحتاج إلى فصل أو عام دراسي كامل، يتخلله أنشطة قرائية وكتابية كثيرة، تُؤدّى داخل الغرفة الصفية، وخارجها، تتيح للطالبات القراءة والمطالعة المستمرة التي ربّما تُسهم في زيادة الثروة اللفظية، وتطوير مهارة بناء الجمل والتراكيب اللغوية لديهنّ -كمّاً ونوعاً-، وهذا بدوره يتطلب تكليفهنّ بأنشطة ومهامّ كتابية وفيرة، متزامنة مع الأنشطة والمهامّ القرائية، ومصمّمة للتركيز على المهارتين المذكورتين.

التوصيات

- في ضوء ما أفضت إليه نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:
- توظيف البرنامج التعليمي المقترح في تعليم الكتابة في اللغة العربية لطالبات الصف الثامن الأساسي، وذلك من أجل تحسين مهارات التأليف المتمثلة بشكل خاص في مهارة بناء الفقرة الجيدة، ومهارة بناء الموضوع وحبكه.
 - بناء برامج تعليمية في الكتابة تستغرق مدة زمنية طويلة نسبياً -أي لمدة فصل أو عام دراسي، بمزيد من الأنشطة الكتابية الوفيرة والخاصة بتحسين أداء الطلبة والرقى بمستوى كتاباتهم في مهارتي انتقاء الألفاظ المناسبة وبناء الجمل والتراكيب اللغوية؛ للكشف عن مدى تقدمهم في مهارتي المذكورتين.

References (Arabic & English)

- Abdul Bari, Maher. (2010a). *Writing Skills from Origination to Teaching*. Al-Maseera House. Amman. Jordan.
- Abdul Bari, Maher. (2010b). *Functional and Creative Writing: Areas, Skills, Activities, and Evaluation*. Al-Maseera House. Amman. Jordan.
- Abu Shareefa, Abdul Qadir. (1994). *Functional Writing: a New Approach to the Art of Writing and Expression*. Haneen House. Amman.
- Alazamat, Samara. (2010). *Constructing a Program Based on the Integrative Approach and Investigation its Effectiveness in the Development of Listening Processes and Writing Paragraph in the Arabic Language among the students of Primary Stage in Jordan*. Unpublished Doctoral Dissertation. Yarmouk University. Jordan.
- Al-Beja, Abdel Fattah. (2005). *Methods of Teaching Arabic Language Skills and Literature*. 2nd ed. University Book House. Al-Ayn.

- Al-Hashemi, Abdul Rahman. & Fakhri, Faezah. (2011). *Technical Writing: Its Concept, Importance, Skills, and Applications*. Al-Warraq Foundation. Amman.
- Al-Hashemi, Abdul Rahman. (2010). *Expression: Its Philosophy, Actuality, Teaching, and Correcting Methods*. Curriculum House for Publication and Distribution. Amman.
- Alkhalif, Falak. (2010). *Constructing a Training Program Based on the Processes Approach in Writing, and Investigation it's Effect on Developing Revision Process, Writing's Quality and Critical Thinking Skills Among Intermediate Stage Female Students in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation. Yarmouk University. Jordan.
- Al-Khamaiseh, Iyad. (2003). *Constructing a Suggested Educational Program for the Development of Writing skills Among Primary Sixth Grade in Public Schools in Jordan*. Unpublished Doctoral Dissertation. Amman Arab University. Jordan.
- Al-Khamaiseh, Mohammed. (1988). *The Impact of Providing Third-Graders Intermediate with Writing Skills in Their Writing Expression Abilities*. Unpublished Master Thesis. Yarmouk University. Jordan.
- Al-Kholi, Ahmed. (2004). *Writing Expression and Methods of Teaching*. Dar Al-Falah. Amman.
- Al-Momani, Qasim, Drabsh, Mahmud, Saleh, Mukhaimar, Alhdrosa, Salem, & Alramena, Orsan. (2004). *The Art of Writing and Expression*. Yarmouk University. Jordan.
- Alrameene, Orsan. (2002). *Functional Writing: Basic Skills in Construction and Language*. 2nd ed. Author. Amman. Jordan.
- Al-Shaykhli, Abdul Qadir. (1984). *The Art of Writing*. Afkar Magazine, 67, 54 - 58.

- Alsoarki, Mohammed. (2010). *Writing Expression "Editorial": its Foundations, Concept, Types, and Methods of Teaching*. Al-kendi House. Irbid.
- Asr, Hosni. (2000). *Recent Trends for Teaching Arabic Language in the Preparatory and Secondary Stages*. The Alexandria Center for the Book. Alexandria.
- Fadlallah, Mohammed. (2003). *Functional Writing Processes and its Applications: "Teaching and Evaluation"*. The World of Books. Cairo.
- Management of Curricula and Textbooks. (2006). *Teacher's Guide of Arabic Language and Communication Skills: The Eighth Grade*. Ministry of Education. Amman.
- Mustafa, Ibrahim, Zayat, Ahmed, Abdul Qadir, Hamid, & Najjar, Mohammed. (-196). *Al-Waseet Lexicon*, Ch. 1, Scientific Library. Tahrán .
- Nasr, Hamdan, & Manasrah, Yousef. (2008). *The Effect of Suggested Program in the Development of Planning Skills for Writing among the Seventh-Graders in Jordan*. Arab Journal of Educational, 28 (2), 84 - 110.
- Nasr, Hamdan. (1999). *Views of the Second Grade of Secondary Students in Jordan about Employment of Construction Processes in the Positions of Expressive Writing*. Damascus University Journal of Arts and Humanities and educational Sciences. 15 (3), 223 - 277.
- Nassar, Saleh. & Rawdhan, Abdul Karim. (2007). *The Effect of Using the Five Stages of Writing in the Development of the Ability of Writing Expression among the Middle Second-Graders*. Arabian Gulf Resalat Magazine, (204), 13 - 57.
- Shehata, Hassan. (2010). *Reference in the Arts of Arabic Writing to Form a Creative Mind*. Arab World House. Cairo.

- Taima, Rushdie. (1987). *Content Analysis in the Humanities: its Concept, Foundations, and Uses*. Arab Thought House. Cairo .
- Younis, Fathi. (2001). *Strategies for Teaching Arabic Language at the Secondary Stage*. (D. N). Cairo .

ملاحق الدراسة
الملحق (أ)
مهارات التأليف ومؤشرات السلوكية

رقم	المهارة	المؤشر السلوكي الدال على المهارة
1	انتقاء الألفاظ المناسبة	1. استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المقصودة. 2. تجنب الألفاظ العامية. 3. سهولة الألفاظ وبعدها عن الغرابة والتكلف. 4. تجنب استخدام الألفاظ ذات الدلالة العامة. 5. تجنب التكرار اللفظي أو المعنوي (الحشو).
2	بناء الجمل والتراكيب اللغوية	1. اتباع القواعد السليمة في بناء الجملة العربية. 2. بساطة الجملة ووضوحها. 3. تجنب التكرار المعنوي (الحشو). 4. تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.
3	بناء الفقرة الجيدة	1. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة. 2. تطوير الفكرة بالتفصيلات والمعلومات اللازمة لتوضيحها. 3. دعم الفكرة وتفصيلاتها بالشواهد والأدلة المناسبة. 4. الربط المناسب بين الجمل في الفقرة. 5. استخدام علامات الترقيم استخدامًا سليمًا مناسبًا. 6. صحة المعلومات ودقتها وبعدها عن التناقض.
4	بناء الموضوع وحبكه	1. مناسبة العنوان لموضوع الكتابة. 2. التمهيد للموضوع بفقرة جاذبة مرتبطة بمضمونه. 3. عرض أفكار الموضوع في فقرات متسلسلة منطقيًا. 4. إنشاء خاتمة مرتبطة بالموضوع ومنسجمة مع مضمونه. 5. ترابط فقرات الموضوع وحسن الانتقال من فقرة إلى أخرى. 6. استقلال كل فكرة رئيسة عن غيرها من أفكار الموضوع. 7. مراعاة الشكل الفني لموضوع الكتابة. 8. مناسبة لغة الكاتب للجمهور المستهدف. 9. استخدام التشبيهات والصور البيانية المناسبة. 10. التنوع في الأسلوب اللغوي بين الخبري والإنشائي. 11. ظهور شخصية الكاتب بأرائه ومشاعره ومواقفه الخاصة.

الملحق (ب)
اختبار التأليف في الكتابة

اسم الطالبة:
الصف: الثامن الأساسي
الشعبة: ()
اليوم والتاريخ:
زمن الاختبار: ساعة
الدرجة الكلية: (100) درجة

السؤال الأول: اكتب مقالاً في واحد من الموضوعات الآتية:

1. الرياضة البدنية طريقنا إلى جسم سليم، ونفس مشرقة، وعقل نبيه.
2. حوادث السير تترك آثاراً نفسية سلبية في من يتسببون بها، وفي المتضررين منها.
3. قال الشاعر:

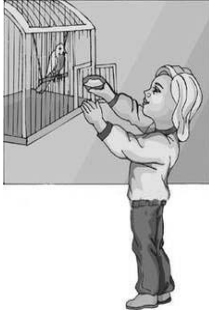
إذا ما كُنتَ ذا قلبٍ قنوعٍ فأنْتَ ومالك الدنيا سواءُ

السؤال الثاني: اكتب رسالة في واحد من المضامين الآتية:

1. رسالة تشكرين فيها معلمتك على حسن تعليمها لك، ومعاملتها الحسنة.
2. رسالة إلى جميع العاملين في هذا الوطن، تشكرينهم على جدّهم، وإخلاصهم، وحرصهم على بناء الأردن؛ ليبقى قوياً عزيزاً.
3. رسالة من أسير فلسطيني في سجون الاحتلال إلى أهله، يصف فيها شوقه وحنينه إليهم، ويصف آلامه ومعاناته، وأمله بالحرية والخلّاص.

السؤال الثالث: اكتب حواراً في أحد الموقفين الآتيين:

1. حوار بين طالبتين في الصف الثامن، إحداهما تؤمن بالصدقة وتفتر أهميتها بين الناس، والثانية تخالفها في الرأي، اعتقاداً منها أن لا صداقة حقيقية في هذه الحياة، وأن المصالح الشخصية هي التي تحكم علاقات الناس بعضهم ببعض.
2. تأملي العصفور في الصورة وهو داخل القفص، وأمامه طفل صغير يُقدّم له طعاماً، تخيلي نفسك هذا العصفور، ثم اكتب الحوار الذي يمكن أن يدور بينك وبين هذا الطفل.



الملحق (ث)
معايير تقويم الأعمال الكتابية

الدرجة المستحقة لكل مهارة رئيسة	مدى توافره في موضوع الكتابة					الدرجة (5)	المؤشر السلوكي الدال على المهارة	المهارة	الرقم
	1	2	3	4	5				
الدرجة المستحقة لكل مهارة رئيسة	التدريج الثلاثي			التدريج الخماسي		(3)			
	1	2	3	4	5				
(15) درجة						3	-استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المقصودة.	انتقاء الألفاظ المناسبة	1
						3	تجنب الألفاظ العامية.		
						3	سهولة الألفاظ وبعدها عن الغرابة والتكلف.		
						3	تجنب استخدام الألفاظ ذات الدلالة العامة.		
						3	تجنب التكرار اللفظي أو المعنوي (الحشو).		
(20) درجة						5	-اتباع القواعد السليمة في بناء الجملة العربية.	بناء الجمل والتراكيب اللغوية	2
						5	بساطة الجملة ووضوحها.		
						5	تجنب التكرار المعنوي (الحشو).		
						5	تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.		
(24) درجة						3	تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.	بناء الفقرة الجيدة	3
						5	تطوير الفقرة بالتفصيلات والمعلومات اللازمة لتوضيحها		
						3	دعم الفكرة وتفصيلاتها		

						بالشواهد والأدلة المناسبة.		
					5	-الربط المناسب بين الجمل في الفقرة.		
					5	-استخدام علامات الترقيم استخداماً سليماً مناسباً.		
					3	صحة المعلومات ودقتها وبعدها عن التناقض.		
(41) درجة					5	صياغة العنوان المناسب للموضوع.	بناء الموضوع وحيكته	4
					5	-التمهيد للموضوع بفقرة جاذبة مرتبطة بمضمونه.		
					5	-عرض أفكار الموضوع في فقرات متسلسلة منطقياً.		
					5	-إنشاء خاتمة مرتبطة بالموضوع ومنسجمة مع مضمونه.		
					3	ترابط فقرات الموضوع وحسن الانتقال من فقرة إلى أخرى.		
					3	- استقلال كل فكرة رئيسية عن غيرها من أفكار الموضوع.		
					3	مراعاة الشكل الفني لموضوع الكتابة.		
					3	- مناسبة لغة الكاتب للجمهور المستهدف.		

				3	- استخدام التشبيهات والصور البيانية المناسبة.		
				3	- التنوع في الأسلوب اللغوي بين الخبري والإنشائي.		
				3	ظهور شخصية الكاتب بأرائه ومشاعره ومواقفه الخاصة.		
100 در جة	المجموع الكلي						