تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن

دكتور حمدان علي نصر
كلية التربية - جامعة اليرموك
أربد - الأردن

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى في الكتابة التعبيرية الموجهّة وفق مستوياتها الثلاثة، الإبتدائي، والمتوسط، والمتقدّم، ومعرفة نسبة المتقنين لمهارات هذه المستويات، وتقصيّ أثر عامل الجنس في ذلك، وتألفت عينة الدراسة من (١١١٦) تلميذاً وتلميذة ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح، ولم يمض على دراستهم في الصف الخامس خلال العام ٩٣/ ٩٤ سوى شهر واحد، منهم (٦١٨) بنين، و (٤٩٨) بنات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية بمحافظة إربد، بشمال الأردن ولأغراض الدراسة استخدم اختبار من إعداد الباحث اشتمل على (٣٠) فرصة كتابة تعبيرية متنوعة في الصعوبة ونمط الأداء.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف في متوسطات أداء العينة باختلاف مستويات الكتابة، ودرجة صعوبتها، وفي ضوء معيار الإتقان المعتمد (٨٠٪ فما فوق) أظهرت الدراسة وجود انخفاض حادّ في أعداد ونسب المتقنين من أفراد العينة، حيث بلغت ٥٣٪ للمستوى الإبتدائي السهل، و٣٦٪ للمستوى المتوسط، وانخفضت إلى ٣٥٪ للمستوى المتقدّم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الذكور وأداء الإناث عند مستوى (٠,٠٠١) للمستوى الإبتدائي، و (٠,٠٥) للمستوى المتوسط ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق بين الجنسين على المستوى المتقدّم من الكتابة التعبيرية، وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

*** خلفية الدراسة وأهميتها :**

شهدت الكتابة في السنوات الأخيرة من هذا القرن اهتماماً متزايداً من طرف الباحثين، والمتخصصين بمناهج وأساليب تدريس اللغات في العالم، وتنامي الوعي بمهارة الكتابة حتى احتلت مكان الصدارة بين مهارات اللغة، وخلال عقد الثمانينات حدثت تغييرات وتحولات جذرية في النظر إلى الكتابة، وآليات تعليمها وتعلّمها، وأساليب تطويرها عند الصغار وفق مستويات متدرجة من الأداء (انظر : Farnan et al, 1992 : 553, Guisen 1992 : 14; Appelebee et al, 1990 : 16).

وبالنظر إلى نتائج البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في هذا الميدان، يلاحظ أن هناك تحولاً في إهتمام الباحثين من التركيز على الكتابة اليدوية " الرسم الإملائي للكلمات " إلى التركيز على الكتابة التعبيرية، ومن النظر إلى الكتابة كنتاج تعليمي إلى النظر إليها كعملية ذهنية إبداعية، ومن اقتصار البحث على كتابة الكبار إلى التعمق والتوسّع في كتابة الصغار (أنظر : الشاهد، ١٩٨١ ؛ Vukelich & Golden, 1981, Fortune, 1990; Stotsky, 1982;).

ويعرّف تقرير كوكس The Cox Report الكتابة التعبيرية بأنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الأفراد بهدف إنتاج مادة كتابية حوّل موضوعات، ومرئيات وقضايا محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار، وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك (DEX, 1989) . ويشير التقرير أيضاً إلى بعض نماذج الكتابة التي ينتظر تعليمها في الحلقة الأولى ومن بينها كتابة المذكرات اليومية، والرسائل، والوصف، وإكمال الحوار، وكتابة القصص، والتعبير عن الصور، وبناء الجمل، واستخدام أدوات الربط، كما أكد التقرير على أهمية العلاقة بين الكلام والكتابة، حيث يميل الأطفال في هذه السن إلى ترجمة أفكارهم، والتعبير عن مشاعرهم بقوالب لغوية قد تتأثر في الغالب بخصائص اللهجات المجتمعية السائدة (Tann, 1991 : 185) .

ومما يجدر ذكره أنه عند النظر إلى الكتابة كعملية يتبين لنا أنها ليست آلية يتم من خلالها إيصال أو نقل المعرفة والإخبار عنها، ولكنها تقنية يتم بوساطتها تحويل المعرفة، وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة من صور التنظيم المختلفة (Bereiter & Scardamalia,

(21 : 1987 . وبالرغم من الأعداد الكبيرة من المقالات التي نشرت في الولايات المتحدة الأمريكية حول الكتابة حيث كتب خلال عقد الثمانينات من هذا القرن، ما يزيد عن (١٨) ألف مقالة متخصصة، تم إيداعها في نظام أيرك ERIC للمعلومات (Farnan et al, 1992:18) إلا أن الجدل ما زال محتدماً حول مسألة تعليم الكتابة التعبيرية في سن مبكر، وحول العمر الزمني المناسب لتعليمها وتعلّمها، ففي الوقت الذي يقرر فيه الخبراء أن الكتابة عملية ذهنية إبداعية (انظر : Zamel, 1992:484: Tiedt, 1978: 19:37)، يرى بعضهم أنها نتاج تعليمي، وعملية اتصالية، يمكن تعلّمها من خلال التدريب المقصود، والممارسة الفعلية في سياقات، ومواقف عملية بإشراف معلمي اللغة، وخبراء الكتابة (نظر : Heap, 1989 : 144, Pica, 1986 : 7).

ويذكر بعض خبراء اللغة أن مهارة الكتابة تعدّ من أصعب مهارات اللغة، حيث إنه في كل مرة يكتب فيها الأطفال جملة فإن هناك آلاف الفرص والاحتمالات للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يقضي بتعليمها وتعلّمها وفق مستويات متدرجة من الأداء (انظر : Farnan et al, 1991; Nystrand, 1990: 145, Pea et al, 1987)، كما يعد تعليم الكتابة التعبيرية أحد المداخل المهمة في التغلب على صعوبات التعلّم، والتقليلي من حدة انتشار ظاهرة الضعف اللغوي المتفشية بين التلاميذ في مختلف مراحل التعليم، ولذا فإن أيّ تطوير في مستويات الكتابة سيؤدي بشكل أو بأخر إلى إحداث تغييرات كميّة، ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تحصيل اللغة بخاصة (انظر : خاطر وآخرون ١٩٨١؛ Rutter, 1989;22; Wittrock, 1983; 604; Stotsky, 1983: 627, Odell, 1980 . كما تعد الكتابة التعبيرية أيضاً من بين الوسائل الفاعلة في إكساب التلاميذ مهارات ذهنية متنوعة، وأنماط مختلفة من التفكير العلمي، والابتكاري، كما تعد أحد المداخل المهمة لتطوير المهارات الأخرى للغة، ولعلّ هذا ما يفسر إستمرار هيمنة النشاطات الكتابية كمعلم من معالم غرفة الصف.

وفي ضوء الأهمية الكبرى للكتابة التعبيرية ودورها في الحياة الدراسية والعامة للأفراد التي أكدها كثير من التربويين، فإنه ليس من المستغرب أن يجرى الإلحاح على تعليمها وتعلّمها في سن مبكر (أبيض، ١٩٨٩ : ٢٤٣). فهناك ما يشير إلى أنه بمقدور الأطفال دون سن السادسة أن ينتجوا نماذج من الكتابة التعبيرية الموجّهة، إذا ما أحسن تدريبهم على ذلك (أنظر : Wray, 1993; Zamel, 1992; Tiedt, 1978)، وكشفت نتائج بعض

الدراسات التجريبية الحديثة عن أن القدرة على الكتابة التعبيرية تنمو وتتطور لدى الأطفال بصورة تدريجية، ووفق مستويات محددة من الأداء ففي المستوى الأول قد تكون الكتابة في شكل عناوين (هذا بيتي)، وفي مستوى أعلى قد تأخذ شكل التعليقات، وتدوين الملحوظات والمذكرات اليومية، «ذهبت في رحلة يوم الجمعة، وكانت ممتعة»، وفي مستوى متقدّم قد تتطور بحيث ينشىء التلاميذ جملاً، وتراكيب لغوية معينة، ويربطون بينها باستخدام الأدوات والكلمات الرابطة، إضافة إلى توظيف علامات الترقيم، لذا فإن هذه الدراسات توصي بضرورة قيام المعلمين بإجراء تجارب مبكرة في تعليم اللغة، وتطوير كفايات كتابية لدى التلاميذ في مجال بناء الجمل، وتوليد الصيغ اللغوية، والتعبير عن الصور، وصوغ الأسئلة وإكمال الناقص من العبارات باعتبارها متطلبات سابقة لممارسة الكتابة المستقلة : (أنظر، Rutter, 1989; Tann, 1991).

وقد أدى الجدل والنقاش الدائر حول الأخذ بمبدأ تعليم الكتابة التعبيرية في وقت مبكر، وما أفرزه من أفكار وآراء، إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت بالبحث والمعالجة جانباً أو أكثر من جوانب الكتابة. وفي هذا الصدد قامت وحيدة الشاهد في الأردن بإجراء دراسة حول بنية لغة الأطفال، هدفت إلى معرفة الاختلاف في بنية الجمل المستخدمة في مجال الإخبار، والنفي بإختلاف العمر الزمني، حيث طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٥٤) طفلاً وطفلة في محافظة عمان العاصمة، وتمّ استخدام اختبار مقنن تكون من (٥٧) موقفاً لغوياً للإخبار، و (٣٤) موقفاً لغوياً للنفي، وأظهرت الدراسة أن لغة الأطفال تتطور، وتنمو بشكل تدريجي ينسجم مع التقدّم في العمر الزمني، حيث ينتقل الطفل من اعتماد الكلمة وحدة للتعبير إلى إستعمال الجمل البسيطة في مستوى الصف الأول أساسي (الشاهد، ١٩٨٠).

وأجرت فني Vine دراسة حول تطور كتابة القصة كنمط من أنماط الكتابة التعبيرية في المرحلة الإبتدائية، تكونت العينة من ستة تلاميذ طلب إليهم كتابة قصص في ظروف تعليمية معينة، وتم تحليل القصص المكتوبة باستخدام الحاسوب لمعرفة التطور الكمي والنوعي في الكتابة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الزيادة في طول القصة، ونوع الأفكار المتولدة، وصوغها اختلفت باختلاف المستوى التعليمي للتلميذ، كما كشفت عن وجود فروق دالة بين أداء الذكور والإناث في طول القصة، ومستوى الكتابة لصالح الإناث (Vine, 1990).

ولعل الاتجاه نحو الأخذ بمبدأ التعليم المبكر للكتابة التعبيرية أدى بصورة أو بأخرى إلى زيادة الاهتمام بالكتابة التعبيرية الموجهة في عدد من دول العالم، كما أسهم في تحديث أساليب تعليمها وتعلمها، وزيادة الوقت المخصص لنشاطات الكتابة الصفية، وتصميم برامج متقدمة في هذا المجال، حيث طبق في أمريكا وحدها خلال السنوات العشر الماضية ما يزيد على (١٦٠) مشروعاً لتعليم الكتابة التعبيرية الموجهة والحرة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وأجريت المئات من الدراسات المسحية والتجريبية في مجال الكتابة الإنتاجية (Farnan et al, 1992 : 330). إلا أن أثر هذه التجديدات والمحاولات ما زال محدوداً. ويؤكد ذلك ما توصل إليه أبليبي Applebee في دراسة له استغرقت سنة كاملة، وجد أن حوالي ٣٪ فقط من كتابة التلاميذ حول الصور متعددة العناصر كانت فقط بطول فقرة واحدة أو يزيد قليلاً، (Applebee, 1981). كما أظهرت نتائج تقويم الأداء الكتابي لتلاميذ المدرس الإبتدائية، بالولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة بين ٨٤ - ١٩٨٨ عن وجود تراجع في كفاءة الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي، وأن المعلمين لم يتمكنوا بعد من تطوير ممارسات تعليمية، وتقويمية فاعلة في مجال تعليم الكتابة التعبيرية (Farnan et al, 1992 :553) ، وأشار التقرير أيضاً إلى أن معظم التلاميذ في الصف الرابع ما زالوا عند المستوى الأول من الكتابة التعبيرية الموجهة، وأن قلة منهم تمكنوا من بلوغ المستويين المتوسط والمتقدم من الأداء، كما أظهرت النتائج أن اهتمام وممارسات معلمي اللغة ما زال منصباً على مهارات الكتابة اليدوية (Applebee et al, 1990 : 7) ، وعزا بعض الباحثين هذا الانخفاض في نوعية الكتابة إلى تدني القدرة اللغوية العامة لدى التلاميذ (Kozol. 1985).

وثمة ما يشير أيضاً إلى أن المعلمين في بريطانيا لا يعطون التلاميذ الوقت الكافي لممارسة النشاطات الكتابية في الصفوف الأولى التي تتيح لهم فرصة اكتساب، وإتقان مهارات الكتابة التعبيرية، فقد أكد تقرير مجلس المدارس البريطانية الذي أعد عام ١٩٨١ أن معلمي اللغة القومية لا يعلّمون التلاميذ كيف يمارسون عمليات التخطيط، والتفكير قبل بدء الكتابة، ولا يقدّمون لهم التسهيلات والإرشادات الكافية، وأن الوقت المستغرق في الكتابة الصّفية لا يزال ينصب على عمليات النسخ والرسم الإملائي، وكتابة قوائم بالكلمات الجديدة (Tann, 1991 : 187)، وفي هذا الإطار أكدت وثائق حزب العمل البريطاني لعامي ٨٨/ ٨٩ على أهمية تعليم الأطفال المنهجية اللازمة لإنتاج الكتابة، وترجمة الأفكار والمعاني في قوالب لغوية مناسبة، مع الإشارة إلى أن إتقان الكتابة، والارتفاع

بمستويات الأداء فيها يتطلب مزيداً من السيطرة على التراكيب، والاستخدام الأفضل لعلامات الترقيم، وتوظيف الكلمات الرابطة (Graves, 1983).

وكشفت نتائج بعض الدراسات التجريبية عن فاعلية تعليم الكتابة التعبيرية للصغار باستخدام استراتيجية التعليم بالمشاغل، فقد أظهرت نتائج تقويم برنامج في تعليم الكتابة طبق على (٣٢٤) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الإبتدائية، أن المجموعة التي تعلمت الكتابة الحرة بهذه الاستراتيجية كانت كتابتها أفضل من كتابة المجموعة التي تعلمت بالأسلوب التقليدي وبالاعتماد على تدريبات الكتابة المقترحة في الكتب المدرسية (Kingman, 1985 : 173)، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه أيتول Atwell وآخرون من أن استخدام أسلوب المشغل أتاح للتلاميذ فرصة أفضل لأختيار الموضوعات، وتحديد الوقت اللازم للكتابة وتوفير الجو المناسب لتطوير التفكير، وتنظيم الأفكار والمعلومات، واختيار التراكيب المناسبة للتعبير، كما ساعد هذا الاسلوب التلاميذ على ممارسة عملية الكتابة التعبيرية كفنانين (Atweel, 1987 : 126)، ويرى بعضهم أن استخدام مثل هذه الاستراتيجية يمكّن التلاميذ من إنتاج الكتابة وفق عمليات ذهنية وأدائية متسلسلة تبدأ بالتفكير المتعمق في الموضوع قبل الكتابة Prewriting، ثم الانشاء Composing، وصولاً إلى مرحلة المراجعة Revising أو التقويم (انظر : Vukelich & Golden 1981:3 ;552: Farnan et al, 1992).

وأجرت بيكا Pica دراسة لمعرفة الأسلوب الأكثر مناسبة في تعليم الكتابة في الحلقة الأولى، طبقت الدراسة على مجموعتين من التلاميذ إحداهما تتلقى تغذية راجعة من خلال المنحى التفاعلي الذي يقوم على أساس اشتراك المعلم مع تلاميذه في مناقشة موضوعات الكتابة وإنتاجها، والأخرى تتعلم الكتابة بالطريقة التقليدية، وبعد تدريب المجموعتين لمدة سبعة أسابيع، أظهرت نتائج الدراسة أن كتابة المجموعة التي تعلمت بالمنحى التفاعلي كانت أفضل كماً ونوعاً من كتابة المجموعة الأخرى (Pica, 1986)، وكشفت جل ريد (Reed Jill) عن نتيجة مفادها أن محاورة المعلم للتلاميذ قبل وأثناء وبعد انتاج الكتابة أدى بشكل أو بأخر إلى تحسين مستوى أدائهم في الكتابة، وقلل من الزمن المستغرق في إنجاز المهمة، كما أشارت الدراسة إلى وجود أثر دال للمحاورة في تطوير أفكار التلاميذ حول موضوع الكتابة واختيار الأسلوب الأفضل للتناول والمعالجة، كما أظهرت الدراسة أن المحاورة ساعدت المعلمين على معرفة ما يجول في أذهان الأطفال من آراء، وتصورات

حول مفهوم الكتابة (Jill Reed, 1984).

وفي سياق البحث عن العوامل المساعدة على تحسين تعليم وتعلم الكتابة التعبيرية لدى الصغار قامت فايولكنير Faulkner حديثاً بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، تقصت فيا أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني Cooparative Learning في تعليم الكتابة التعبيرية، وتقويم مستويات الأداء المتوافرة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، حيث أشارت نتائج تحليل التسجيلات المتلفزة لممارسات التلاميذ الكتابية في المجموعات الصغيرة في عدد من الفصول الدراسية، إلى وجود آثار إيجابية لهذه الآلية في مجال مهارات التخطيط، وبناء الجمل، وتوليد الأفكار، والمراجعة، كما كشفت الدراسة أيضاً عن أن هذه الاستراتيجية ساعدت على ولادة أنماط مختلفة من التفكير العملي، عملت على تحسين نوعية الكتابة التعبيرية المنتجة من قبل التلاميذ (Faulkner, 1990)، كما أجريت بعض الدراسات والبحوث التي كشفت عن وجود تأثير إيجابي لعملية القراءة في مواقف التعليم والاستعمال اللغوي يمكن أن تشكل عاملاً آخر للإرتقاء بمستويات الكتابة، فقد أجرى جيول Juel دراسة في ولاية تكساس الأمريكية على عينة قوامها (٥٤) تلميذاً من المرحلة الابتدائية أشارت نتائجها إلى أن الإرتباط بين هاتين العمليتين يزداد كلما ارتقى التلاميذ في السلّم التعليمي، إذ بلغت العلاقة النسبية بينهما في الصف الأول ٢٧٪، وفي الثاني ٣٩٪ وفي الثالث ٤٣٪، في حين ارتفعت إلى ٥٢٪ في مستوى الصف الرابع (Juel, 1988, 417)، كما أظهرت نتائج دراسة أخرى مشابهة أن عملية القراءة يمكن أن تؤثر في تعليم الكتابة وليس العكس، وبذلك تكون نشاطات القراءة متطلباً سابقاً لإنتاج الكتابة (Zamel, 1992).

ويبدو أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى الكتابة التعبيرية الموجهة ومفهوم التلاميذ ومدى إدراكهم لأبعاد هذه العملية الذهنية الأدائية (Wary, 1993 : 67) وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات بهذا الخصوص، فقد أجريت دراسة دولية International Study of written Composition شملت (١٤) دولة في العالم هدفت إلى تعرف آراء التلاميذ الصغار حول مفهوم الكتابة، وذلك من خلال قيام أفراد العينة بكتابة رسائل نصح وإرشاد موجهة إلى تلاميذ أصغر منهم سناً يشرحون لهم فيها كيف يمكنهم إنشاء موضوعات ينالون عليها رضا معلميهم، وأظهرت هذه الدراسة أن فهم التلاميذ لأبعاد الكتابة الموجهة، ومتطلبات صناعتها كان مختلفاً باختلاف الصفوف الدراسية، وباختلاف

التوجيهات والتعليمات التي قدمها المعلمون لتلاميذهم في أثناء ممارسة عملية الكتابة، كما أظهرت الدراسة أن الرسم الاملائي والجوانب الفنية Technical Aspects كان العامل الأكثر أهمية عند التلاميذ يليه في الأهمية الترتيب، أما أسلوب الكتابة، وصحة التراكيب فنادراً ما أشير إليها في رسائل التلاميذ الموجهة إلى زملائهم، كما أن الدراسة لم تكشف عن وجود فهم دقيق لديهم لتقنية الكتابة الموجهة وكيفية ممارستها (Bauer & Purves, 1988).

وأجرى شوك وزملاؤه Shook دراسة في هذا المجال هدفت إلى مسح مفاهيم الأطفال من ذوي الأعمار ٦ - ٨ سنوات لأبعاد وماهية الكتابة التعبيرية، حيث وجهّ لعينة قوامها (١٠٠) تلميذ وتلميذة أربعة أسئلة حول الكتابة هي : ما الهدف من قيامك بالكتابة؟ ما الموضوعات التي تفضل الكتابة فيها ؟ ماذا تعني لك الكتابة؟ أظهرت نتائج تحليل الإجابة أن ٢٠٪ من التلاميذ مارسوا الكتابة للمتعة، وأن ٧٥٪ منهم فضّلوا الكتابة البيتية على الكتابة الصفية حيث وفرت لهم الاسرة درجة عالية من الأمن النفسي، والحرية في التعبير، كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن معظم التلاميذ كانوا بحاجة ماسة إلى مزيد من التدريب على الكتابة للارتقاء بأدائهم الكتابي إلى مستويات متقدمة (Shook, et al, 1989 : 133-136).

وقام فريق من الباحثين بإحدى مراكز البحث بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة لمعرفة مدركات التلاميذ من ذوي الأعمار ٨ - ١٢ حول الكتابة حيث طلب من عينة منهم الإجابة عن السؤال التالي : ما الهدف الذي من أجله تمارس كتابة القصة ؟ أشارت النتائج إلى أن ٥٠٪ من أفراد العينة يمارسون كتابة القصص بهدف تطوير أخيلتهم، فيما ذكر البقية أنهم يكتبون القصص لإجادة الخط، والتدريب على بناء الجمل، والربط بينها (Tam-burrini, Willing & Bulter. 1984). وأجرى هوجان Hogan دراسة مسحية لمعرفة اهتمامات التلاميذ في المرحلة الإبتدائية بالكتابة الموجهة حيث طبقت الدراسة على (١٣) ألف تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ٨ - ١٤ سنة، وجد أن اهتمامهم بالكتابة الموجهة يقل كلما تقدموا بالسن حيث تتطور لديهم مفاهيم جديدة حول الكتابة التعبيرية (Hogan, 1980 : 112 - 116)، وفي دراسة مشابهة أجريت ضمن إطار المشروع القومي للتقييم التربوي National Assessment of Educational Project أظهرت نتائجها أن اهتمامات التلاميذ بالكتابة المقيدة تناقصت إلى النصف عندما بلغت أعمارهم ما بين ٩ - ١٣ سنة (Shook et al, 1989) ، كما قامت مليم Milem بإجراء دراسة على تلاميذ الصفوف

الأولى لمعرفة الفروق الفردية الموجودة بينهم في مستوى الكتابة، وتقصي أثر عاملي الذكاء والجنس في تحديد مستوى الأداء الكتابي الذي قيس بطول عدد الكلمات، حيث كشفت الدراسة عن وجود ارتباط ايجابي دال بين مستوى الكتابة ومستوى الذكاء، والجنس ولصالح الإناث (Milem, 1990).

في ضوء ما سبق وبالنظر إلى الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أجريت في ميدان الكتابة بعامة والكتابة الموجهة بخاصة، يمكن القول أن كم الدراسات حول متغير الكتابة التعبيرية ما يزال «هزيلاً» إذا قورن على سبيل المثال بالدراسات التي تناولت الكتابة اليدوية. (انظر : Martin, Waters & Bloom, 1989 : 28) ولذا فإن الحاجة تبدو ماسة، وعلى الصعيد العالمي إلى إجراء مزيد من الدراسة والبحث جول الكتابة التعبيرية. أما على الصعيد العربي فإن الحاجة قد تكون أشد إلزاماً وأكثر ضرورة لدراسة هذا المتغير، والتحقق من مدى إتقان التلاميذ في الحلقة الأولى للمهارات الرئيسة والفرعية للكتابة التعبيرية الموجهة، وتحديد مدى بلوغهم لمستوياتها الأدائية باعتبارها القاعدة الأساسية لتعلم أشكال الكتابة الأخرى، خاصة وأن هناك ما يشير إلى وجود أشكال متعددة من الضعف في التعبير الكتابي لدى الناشئه من أبناء الأمة فقد جاء في ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في الكويت في الفترة من ١١ - ١٤ مارس ١٩٨٩. تحت عنوان "واقع تدريس التعبير في المدرسة العربية"، أن تدريس الكتابة التعبيرية في جميع مراحل التعليم لا يزال أمراً مفروضاً على المتعلمين، وأن فرص الكتابة الإنتاجية قليلة جداً بل قد تكون نادرة، وأهم من ذلك كله النظرة القاصرة السائدة بين المعلمين حول عملية التعبير الكتابي؛ حيث يرون أن التعبير يستهدف بالدرجة الأولى إقدار التلاميذ على أمرين هما التفكير الخيالي والتعبير الجمالي. (ندوة تطوير تدريس اللغة العربية، ١٩٨٩ : ٥٠). كما أشارت نتائج الدراسة التي أجريت حول الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ في نهاية المرحلة الأساسية في دول الخليج العربي، أظهرت أن كثيراً من التلاميذ يعانون من قصور حاد في التفكير، وغموض في التعبير، وضعف في بناء التراكيب، وتمزق في النسيج اللغوي، ووعي قد يصل في بعض الأحيان إلى حد الإبهام (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٩).

أما في الأردن فإن تقرير لجنة سياسيات التعليم الذي أعد عام ١٩٨٧م بشأن الاعداد للمؤتمر الوطني للتطوير التربوي أشار إلى وجود نسبة غير قليلة من تلاميذ نهاية المرحلة

الإبتدائية لم تحقق بعد الحد الأدنى من المعارف والمهارات المتوقع تحقيقها من أهداف التعليم الإبتدائي، وأن ما يتعلمه التلاميذ من مهارات لغوية، وأدائية، وقيم ضعيف الصلة بما يحتاجون إليه ليمارسوا أدوارهم الاجتماعية المنتظرة منهم بكفاية (تقرير اللجنة، ١٩٨٧ : ٩)، كما كشفت نتائج بعض الدراسات التي أجريت في الأردن في فترة سابقة حول مجال الكتابة عن وجود ضعف في القدرتين القرائية والكتابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (انظر : العكش، ١٩٧٨، محافظة، ١٩٧٩) كما عزز هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم، ١٩٨٦ ,٤) من شيوع أخطاء تعبيرية متنوعة في إجابة التلاميذ عن الأسئلة المقالية.

وبالنظر إلى نتائج هذه الدراسات وما اشتملت عليه من توصيات يتبين لنا أن أياً منها لم يتعرض إلى الكتابة التعبيرية الموجهة من منطلق كونها عملية إنتاجية، ناهيك في الأصل عن قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في العالم العربي بعامة، وفي الأردن بخاصة، وفي حدود معرفة الباحث فإنه لم يعثر على دراسة مماثلة أجريت في الأردن حول تقويم مستوى أداء تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مهارة الكتابة التعبيرية الموجهة بالمفهوم الذي تبنته هذه الدراسة، وأن جل الدراسات التي أجريت ركزت على تعرف أخطاء الرسم الإملائي الشائع بين التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة (أبو عودة، ١٩٨٦؛ عبد المنعم، ١٩٨٩).

وثمة ما يضفي أهمية أخرى على هذه الدراسة تناولها لعامل الجنس كمتغير قد يكون له علاقة بتحصيل التلاميذ في الكتابة التعبيرية، وإتقانهم لمهاراتها الأساسية مستقرئة طبيعة الجنس بمتغير الكتابة، ولعلها تلبي أيضاً توصيات عدد من المتخصصين في مناهج وأساليب تدريس اللغة بالتأكيد على تناول عامل الجنس كمتغير مستقل في مجال التحصيل في الكتابة التعبيرية (اللوباني، ١٩٩٠ : ١٨ Vine, 1990; Milem, 1990; Rutter, 1989)، لذا فإن البحث في تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى في مستويات الكتابة التعبيرية موضع الدراسة، قد يكون له دور حاسم في تحديد نجاحهم أو فشلهم في مراحل التعليم اللاحقة، والتأثير في اتجاهاتهم نحو بناء مستقبلهم الدراسي.

وبالرغم من المحاولات الجادة التي بذلت وما زالت تبذل في الأردن منذ انعقاد المؤتمر الوطني للتطوير التربوي في عمان أيلول ١٩٨٧م، بشأن تحسين نوعية التعليم، والإرتقاء

بمستويات التعلم بعامة، واللغوي بخاصة، وما رافق ذلك من إجراءات عملية تمثلت في تغيير الكتب المدرسية، وتطوير فرص تعليم الكتابة التعبيرية، وتدريب معلمي الصف عملياً على كيفية تطبيق الكتب المطورة، وتوظيف ما اشتملت عليه من فرص التعبير الكتابي المقترحة، إلا أن اهتمام المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في هذا الإطار ما زال منصباً على الجوانب الفنية والتنسيقية من الكتابة، وربما يعود ذلك إلى الاعتقاد الخاطىء الذي ما زال سائداً بين أوساط المعلمين، وهو أن التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة غير قادرين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، ومرئياتهم بلغة مكتوبة.

وعليه فإنه بالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة التي وردت في متن هذه الدراسة، وفي ضوء الأفكار والآراء والمناقشات التي دارت حول مسألة التعليم المبكر للكتابة التعبيرية تبين أن الدعاوى ما فتئت تنطلق على الصعيد العالمي متضمنة في ثناياها التوصية بدراسة هذه المسألة، والتثبت من مدى بلوغ التلاميذ، وإتقانهم لمستويات الكتابة المشار إليها، باعتبارها أحد مظاهر التطوير التربوي المنشود في مجال تعليم اللغة.

ومن منطلق الأخذ بالاتجاهات المعاصر في تعليم الكتابة باعتبارها عملية ذهنية، ووسيلة اتصال فاعلة، ودعماً لنتائج الدراسات السابقة التي سارت في هذا الاتجاه، وسعياً إلى تسليط الضوء عليها من خلال ما يمكن أن تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج، وتمشياً مع خطة وفلسفة التطوير التربوية في الأردن الرامية إلى تنمية التفكير، والأخذ باتجاه إكساب و / أو تنمية منظومة من المهارات اللغوية أو ما يسمى (بالكفاءة اللغوية) باعتبارها أحد أهم أهداف تعليم مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، أي اكساب التلاميذ المهارات الأساسية والفرعية للغة، فإن الدراسة تتخذ طريقها امتداداً للبحث في مسألة تعليم الكتابة التعبيرية للصغار التي ما زالت موضع جدل ونقاش في الأوساط التربوية، وعليه فإن من المنتظر أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا المجال، وتخطو خطوة نحو البحث في هذا الموضوع الذي يعد من أهم الموضوعات والقضايا المطروحة على الساحة في مجال تعليم اللغات في العالم.

*** مشكلة الدراسة :**

في ضوء نتائج الدراسات السابقة واستناداً إلى المسوغات التي عرضت في مقدمة هذه الدراسة فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تقويم مستويات الكتابة التعبيرية

الموجهة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الاساسية بالاردن، وتقصي أثر عامل الجنس في تحديد مدى إتقانهم لمهارات هذه المستويات.

*** هدف الدراسة وأسئلتها :**

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة، وفق مستوياتها الثلاثة الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم موضع الدراسة. وتقصي أثر عامل الجنس في تحديد مدى إتقانهم لمستويات الكتابة، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

س ١ : هل تختلف متوسطات أداء تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الكتابة التعبيرية الموجهة باختلاف مستوى الكتابة (ابتدائي، متوسط، متقدم)؟

س٢ : ما نسبة تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية الذين بلغوا مستويات الكتابة التعبيرية بمعيار الإتقان ٨٠٪ فما فوق؟

س٣ : هل تختلف نسبة المتقنين من تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية لمستويات الكتابة التعبيرية الثلاثة باختلاف الجنس (ذكور / إناث)؟

*** حدود الدراسة :**

تمت الدراسة وفق الحدود التالية :

١ - اقتصرت الدراسة الحالية على التلاميذ المبتدئين في الصف الخامس الأساسي، دون غيرهم لأنهم يمثلون نهاية الحلقة الأولى، وبداية الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية حيث أجريت الدراسة في الشهر الأول من العام الدراسي ٩٣/ ١٩٩٤.

٢ - كما اقتصر الأداء اللغوي في الدراسة على الكتابة التعبيرية الموجهة، دون غيرها من أشكال الكتابة، حيث يمثل هذا المستوى من الكتابة أحد المتطلبات السابقة للكتابة الذاتية في المرحلة الأساسية.

٣ - كما تناولت الدراسة البحث في نسب التلاميذ الذين أتقنوا مهارات مستويات الكتابة الثلاثة باعتبار الكتابة عملية إنتاجية، إبداعية تراكمية تتشكل وتنمو، ويتم إتقان أدائها بعد مرور التلاميذ في تدريبات وخبرات تعلمية تعليمية متنوعة، ومتدرجة في الصعوبة.

٤ - والدراسة محددة بالعينة التي بلغت (١١١٦) تلميذاً وتلميذة، اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس إبتدائية، وصفوف جاءت موزعة على مدن وقرى مناطق مختلفة من محافظة إربد.

٥ - والدراسة محددة أيضاً بالأداة التي استخدمت فيها وهي عبارة عن اختبار في الكتابة التعبيرية الموجهة، تكون من (٣٠) فقرة (فرصة تعبيرية فردية) تقيس كل واحدة منها مهارة كتابية فرعية من قائمة المهارات المعتمدة في الدراسة.

*** التعريفات الإجرائية :**

الكتابة التعبيرية : ويقصد بها في هذه الدراسة تلك العمليات الذهنية الأدائية التي تمكن التلميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية من إنشاء، وكتابة عدد من الجمل والتراكيب اللغوية المترابطة التي تترجم جملة من الأفكار والمعاني المتولدة باستخدام مقدمات ومثيرات لفظية، ودلالية، وشبه حسية معطاة، وتقاس بالدرجة الخام التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع أساسي في اختبار صادق وثابت، أعد لهذه الغاية يتكون من (٣٠) فقرة تقيس كل واحدة مهارة فرعية متنوعة من حيث درجة الصعوبة، ونمط الأداء ومستوى الكتابة.

الإتقان : ونعني به وصول التلميذ بأدائه الكتابي التعبيري سقف المهارات الفرعية المحددة للكتابة موضع الدراسة واستخدامه لها في سهولة ويسر، وبأقل عدد ممكن من أخطاء التعبير، وذلك بعد مروره بخبرات وفرص تدريبية متنوعة ومتعددة (انظر : Green & Petty, 1957; Block, 1988 : 25).

معيار الإتقان : حدد معيار الإتقان في هذه الدراسة بإجابة التلميذ إجابة صحيحة عن ٨٠٪ من فقرات كل مستوى من مستويات الكتابة الثلاثة موضع القياس، وحدد مستوى الإتقان بهذه النسبة المئوية للاعتبارات التالية :

- مهارات الكتابة المستهدفة بالقياس، مهارات نهائية وأساسية ومتدرجة في الصعوبة، حيث تشكل مهارات المستوى الأدنى متطلباً سابقاً لتعلم وإتقان مهارات المستوى الأعلى.
- الكتابة التعبيرية عملية إنتاجية وإبداعية، وهي عملية صعبة ومعقدة تتطلب قدراً من النضج والنمو اللغوي، وأن وقوع التلميذ في عدد من الأخطاء

عملية مسلم بها وفق ما يراه بعض الباحثين والمتخصصين في هذا الميدان. (Dulay & Burt, 1974).

- مراعاة آثار التجديدات التربوية التي أدخلت على مناهج اللغة العربية في الأردن، ومستلزمات تطبيقها، وبخاصة بعد انعقاد المؤتمر الوطني للتطوير التربوي في أيلول ١٩٨٧، وما صاحب ذلك من تأكيد على نوعية التعليم والتعلم.
- وجود تداخل طبيعي بين مهارات اللغة في مواقف التعليم والاستخدام العملي للغة، ولذا فإن إتقان التلاميذ لمهارات ومستويات الكتابة التعبيرية مرهون إلى حد كبير بإتقانهم لمهارات الكلام والقراءة.
- أضف إلى أن مستوى الإتقان ٨٠٪ معيار معتمد من قبل باحثين لهم تجربة في هذا المجال. (انظر: صيداوي ١٩٩٠؛ Mager, 1975 : 96).

الحلقة الأولى : وتعني الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية حيث يتم التعليم في هذه الصفوف بنظام معلم الصف، أي يقوم معلم واحد بتدريس جميع المناهج الدراسية المقررة.

*** إجراءات الدراسة :**

أولاً : مجتمع الدراسة والعينة

يشمل مجتمع الدراسة التلاميذ المبتدئين في الصف الخامس الابتدائي بالمدارس الابتدائية في محافظة إربد بشمال الأردن المسجلين في العام الدراسي ٩٣/ ٩٤ يبلغ عددهم حوالي ١٢٠٠٠ تلميذاً وتلميذة، وتتكون عينة الدراسة من ١١٦٠ تلميذاً وتلميذة منهم (٦١٨) تلميذاً و(٤٩٨) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين صفوف المدارس الابتدائية التابعة لمديريات التربية والتعليم في كل من إربد، وعجلون، وجرش والرمثا، ويني كنانة، والكورة، والأغوار الشمالية.

ثانياً : أدوات الدراسة

أ - قائمة المهارات :

لأغراض الدراسة تم بداية بناء قائمة بالمهارات الفرعية للكتابة التعبيرية الموجهة،

وذلك بالرجوع إلى المصادر التالية :-

- أهداف تعليم الكتابة المحددة لتلاميذ للحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. (الفريق الوطني، ١٩٩١ : ٥٤-٦٢).
- محتويات وأنماط الكتابة المقترحة في الكتب المدرسية المقررة بمناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الأولى.
- نتائج عدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أجريت في مجال الكتابة التعبيرية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- محتويات خطط وبرامج تعليم اللغة العربية المستخدمة في مرحلة رياض الأطفال في الأردن.
- عينات من الكتابة التعبيرية لتلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية الذين يدرسون في مدرسة جامعة اليرموك النموذجية المختلطة.

*** مراحل بناء القائمة :**

تم بناء قائمة مهارات الكتابة وتقسيمها إلى ثلاثة مستويات متدرجة في الصعوبة وذلك على النحو التالي :

- وضع الباحث - بالرجوع إلى المصادر السابقة - قائمة مبدئية مؤلفة من (٣٧) مهارة فرعية تمثل كل واحدة، نمطاً من أنماط سلوك الكتابة الذي ينتظر أن يتشمل ويتوافر لدى التلميذ خلال دراسته في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية.
- تم صوغ كل مهارة في عبارة لغوية محددة تمثل السلوك الكتابي الذي يتوقع أن يظهره التلميذ المتدرب عندما تتاح له فرصة التعبير الكتابي باستخدام هذه المهارة.
- نظمت المهارات عشوائياً في قائمة واحدة، ووضع أمامها ثلاثة مستويات متدرجة للأداء (ابتدائي، متوسط، متقدم) وتم توضيح المقصود بكل مستوى، وحدد الصف الأول والثاني للمستوى الابتدائي والصف الثالث للمستوى المتوسط، والصف الرابع نهاية الحلقة للمستوى المتقدم.
- تم تصديق القائمة بعرضها على لجنة من المحكمين مؤلفة من عدد من معلمي صفوف الحلقة الأولى المتميزين، وعدد آخر من مشرفي المرحلة في مديريات التربية بمحافظة

إربـد، وبعض أعضاء شعبـة منـاهج اللغة العـربيـة، كما عـرضت أيضاً على عـدد من المتخصصين بمناهج وطرق تدريس الكتابة بكليات التربية بالجامعات الأردنية، إضافة إلى عدد من المتخصصين بمـراكز البحث والتطـوير التربوي، حيـث طلب إليهم دراسة القائمـة المقترحة، ، وإبداء الـرأي في مدى انتماء كل مهـارة إلى مفهوم الكتابـة التعبيرية الموجهة، كما طلب منهم تصنيف المهارات وفق المستويات والصفوف المقترحة، وذلك بوضع إشارة (×) أمام المهارة وتحت المستوى والصف المناسبين لتعلمها وإتقانها.

- إعتمد الباحث مـن القائمة المبدئية المقترحـة المهارات التي أجمع ٨٠٪ من المحكمين على انتمائها لمفهوم الكتـابة التعبيرية، وعلى تصنيفها وفق المستويات الثـلاثة المحددة، حيث بلغت (٣٠) مهارة فـرعية مـوزعة على المستويـات بواقع عشر مهـارات لكل مستوى، حيث شكلت في مجموعهـا الصورة النهـائية لقـائمة مهارات الكتـابة التعبيريـة الموجهة للتلاميذ الذين تقع أعمارهم بين (٦ - ١٠) سنوات (انظر القائمة ملحق رقم ١).

ب- اختـبار الأداء الكـتابي :

وهي عبارة عن اختبـار أدائي في الكتابة التعبيرية من إعداد البـاحث، يتكون من (٣٠) فقرة بواقع عشر فقرات لكل مستـوى من مستويات الكتابة الثلاثـة موضع الدراسة حيث تمثل كل فقرة موقفـاً أو نشاطاً يتيح للتلميذ في نهاية الصف الرابع ممـارسة أنماط من الكتابة التعبيرية الموجهـة، من خلال تـوظيف الصور، والمقدمـات اللفظية، واللعب الكتـابية، والمواقف الحياتيـة المستقاة من تجارب التـلاميذ وتفـاعلهم مع البيئة المدرسيـة، والمحلية، يهدف إلى قيـاس مدى تحصيلهم وإتقـانهم في نهاية المرحلـة الأسـاسية لمستـويات الكتـاب التعبيرية مـوضع الدراسـة، واعتمدت قائمـة المهارات السـابقة أساسـاً لبناء فقـرات هذا الاختبـار، كما روعي في اعدادهـا أن تكـون متنوعـة من حيث الإخـراج ونمط الكتابـة، ومناسبة من حيث اللغة والأداء لمستويات الكتابة التي تنتمي إليها.

*** صـدق الاختبـار :**

للتثبت من مدى كفـاءة الاختبار وصلاحيته لقيـاس مهارات الكتابة التعبيريـة الموجهة وفق مستـوياتها الثـلاثة مـوضع الدراسـة تم عرض فقـرات الاختبار مع قـائمة المهـارات المعتمدة (ملحق رقم ١) على لجنة التحكيم السابقة، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة فقرات الاختبار من حيث اللغة، والمحتـوى، وفرص التعبير المقترحة لمعرفة مدى

امتلاك تلاميذ نهاية الحلقة الأولى ، لمهارات الكتابة موضع الدراسة ، وقياس مدى إتقانهم لهذه المهارات ، في نهاية الصف الرابع أساسي .

قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون ، والتي اشتملت على استبدال بعض الألفاظ والعبارات ، والصور ، وتقديم وتأخير بعض الفقرات في الاختبار ، وهكذا أصبح الإختبار في صورته النهائية مؤلفاً من (٣٠) فقرة متنوعة في الصعوبة ، تقيس كل فقرة مهارة فرعية واحدة ، كما اعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق المنطقي للاختبار .

كما تم حساب معامل الصدق التلازمي للإختبار ، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجات العينة على اختبار الكتابة موضع الدراسة ، ودرجاتهم المدرسية في اللغة العربية في نهاية الصف الرابع أساسي حيث بلغ (٥٨ , ٠) ، وبهذه الإجراءات أصبح الإختبار صالحاً لتطبيقه على عينة الدراسة .

*** الدراسة التجريبية للاختبار :**

وللتثبت من صلاحية الإختبار ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن فقراته ، ومعرفة مدى استجابة أفراد العينة لفقرات المستويات الثلاثة ، قام الباحث باختيار عينات عشوائية من صفوف الحلقة الأولى في المدرسة النموذجية المختلطة بجامعة اليرموك ، حيث تم تطبيق فقرات المستوى الإبتدائي على (٣٢) تلميذاً وتلميذة من الصفين الأول والثاني الأساسيين ، وتطبيق فقرات المستوى المتوسط على (٣٠) تلميذاً من الصف الثالث أساسي ، وتطبيق فقرات المستوى الثالث على (٢٩) تلميذاً من الصف الرابع أساسي ، حيث طلب منهم في أثناء الإجابة الاستفسار عن أية صعوبات تتعلق باللغة المكتوبة والصور وكيفية الاجابة عنها . قد تمكن التلاميذ في المجموعات الثلاث من الإجابة عن الاختبار في فترة تراوحت بين (٥٠ - ٨٠) دقيقة ودون صعوبات تذكر .

- وفي ضوء هذه الدراسة التجريبية للأداة قام الباحث بتنظيم فقرات المستويات الثلاثة في الاختبار بطريقة عشوائية ، بحيث لا تأتي فقرات المستوى الواحد متتالية ، وبذلك جاءت موزعة في الاختبار كالتالي :

المستوى الإبتدائي : ويضم الفقرات ذوات الأرقام : ١ ، ٣ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٤ ، ٢٧ .

المستوى المتوسط : ويضم الفقرات ذوات الأرقام : ٢، ٤، ٧، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٥، ٢٦.

المستوى المتقدم : ويضم الفقرات ذوات الأرقام : ٥، ١٠، ١١، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٢٩، ٣٠.

أنظر الاختبار ملحق رقم (٣).

*** ثبات الاختبار :**

- تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach-alpha بعد تطبيق الاختبار على (١٠٠) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة، حيث بلغ معامل ثباته (٨٨, ٠) وهو معامل ثبات مرتفع لأغراض هذه الدراسة.

*** تطبيق الاختبار :**

تم تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة من قبل ثلاثة مساعدين تم تدريبهم للقيام بهذه المهمة، حيث زودوا بإرشادات وتوجيهات محددة تضبط إجراءات التطبيق.

*** تصحيح الاختبار :**

تم تصحيح الاختبار من قبل الباحث في ضوء المعايير المحددة للإجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، حيث تنوعت أنماط التعبير الكتابي في الفقرات، لذا أعطيت الإجابة الصحيحة عن الفقرة (٣ درجات)، وأعطيت الإجابة الخاطئة (صفر)، وما بينهما درجة أو درجتان بحسب مستوى الإجابة ومدى صحتها من الناحية التعبيرية.

*** المعالجة الاحصائية :**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة على مستويات الكتابة التعبيرية الثلاثة : الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم. كما استخدم اختبار (كا^{2}) لمعرفة الفروق بين نسب المتقنين ونسب غير المتقنين من الجنسين لمستويات الكتابة الثلاثة، وذلك في ضوء معيار اتقان الآداء الكتابي المعتمد ٨٠٪ فما فوق، ومعرفة مستوى الدلالة الاحصائية لهذه الفروق.

*** نتـائج الدراسـة :**

بعد تطبيق إجراءات الـدراسة، والقيام بالمعالجات الإحصائية للبيـانات المتحصلة، تم عرض النتائج كالتالي :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على مايلي : "هل تختلف متوسطـات أداء تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسيـة في الكتابة التعبيرية الموجهة بـاختلاف مستوى الكتابة" ؟ ولـلإجابة عن هـذا السؤال تم استخـراج المتوسطـات الحسابيـة لدرجـات أفراد العينـة على مهارات المستويات الثلاثـة للكتابة في الاختبار أداة الدراسة، واستخـدم الاحصائي (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية المترابطة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جـدول رقـم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم «ت» لدرجات أفراد العينة على متغير مستوى الكتابة التعبيرية (ن = ١١١٦)

مستوى الكتابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة « ت »
الإبتدائي	٢٣,١٩	٤,٩٥	٢٢,٩٥*
المتوسط	٢٠,٦٥	٥,٩٦	
الإبتدائي	٢٣,١٩	٤,٩٥	٣٧,٥١*
المتقدم	١٧,٩٠	١٧,٠١	
المتوسط	٢٠,٦٥	٥,٩٦	٢١,٣٥*
المتقدم	١٧,٩٠	٧,٠١	

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يبين الجدول رقم (١) وجـود فروق دالـة إحصائيـاً عند مستـوى أقل من ٠,٠٠١ بين متوسطات أداء أفـراد العينة على مستويات الكتـابة التعبيرية، ولصالـح المستوى الإبتدائي عند مقارنته بكل من المستويين المتوسط، والمتقدم، ولصالح المستوى المتوسط عند مقارنته بالمستـوى المتقدم. ويستفاد من الجدول السابـق أن متوسطات الأداء الكتابي لأفـراد العينة

جاءت متدرجة، ومتسقة مع صعوبة المستويات الكتابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المستوى المتقدم (٩٠ , ١٧) وعلى المستوى المتوسط (٦٥ , ٢٠) وعلى المستوى الابتدائي (١٩ , ٢٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي : «ما نسبة التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية الذين أتقنوا مستويات الكتابة التعبيرية بمعيار ٨٠٪ فما فوق؟ . وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية للتلاميذ الذين بلغ تحصيلهم ٨٠٪ فما فوق في الفقرات الخاصة بكل مستوى من المستويات الثلاثة للكتابة التعبيرية موضع الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

يبين أعداد ونسب التلاميذ الذين بلغوا مستويات الكتابة التعبيرية بمعيار الإتقان ٨٠٪ فما فوق (ن = ١١١٦)

مستوى الكتابة	عدد المتقنين	النسبة المئوية للمتقنين
الإبتدائي	٥٩٦	٥٣
المتوسط	٦٠٤	٣٦
المتقدم	٢٨٣	٢٥

ويبين الجدول رقم (٢) أن نسبة المتقنين من التلاميذ قد تناقصت تدريجياً وبصورة عكسية بارتفاع وتعقد مستوى الكتابة، وأن أفضل نسب الإتقان كانت على المستوى الإبتدائي، الذي ينبغي أن يتم إتقان جميع مهاراته في مستوى الصفين الأول والثاني الأساسيين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي : «هل تختلف نسب المتقنين لمستويات الكتابة التعبيرية باختلاف جنسهم (ذكور/ إناث)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (كا^2) لمعرفة أعداد ونسب المتقنين من أفراد العينة من الجنسين على كل مستوى من المستويات الثلاثة للكتابة، وذلك في ضوء معيار الإتقان ٨٠٪ فما فوق، وتحديد مستوى الدلالة لقيم (كا^2) كما هو مبين في الجداول ذوات الأرقام (٣، ٤، ٥).

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار (كا^2) لمتغير الجنس، ومستوى الإتقان على المستوى (الإبتدائي) للكتابة التعبيرية الموجهة

القرار	ذكور		إناث		قيمة كا^2
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
متقن	٣٧٥	٦٠,٧	٢٢١	٤٤,٤	*٢٩,٤٥
غير متقن	٢٤٣	٣٩,٣	٢٧٧	٥٥,٦	

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يظهر الجدول رقم (٣) وجود فرق حقيقي ودال عند مستوى ٠,٠٠١ يبين نسب التلاميذ الذين اتقنوا مهارات المستوى الإبتدائي للكتابة التعبيرية من الجنسين، ولصالح الذكور.

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار (كا^2) لمتغير الجنس، ومستوى الإتقان على المستوى (المتوسط) للكتابة التعبيرية الموجهة

القرار	ذكور		إناث		قيمة كا^2
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
متقن	٢٤٤	٣٩,٥	١٦٢	٣٢,٥	*٥,٧٦
غير متقن	٣٧٤	٦٠,٥	٣٣٦	٦٧,٥	

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتبين من الجدول رقم (٤) أن قيمة (كا٢) دالة عند مستوى ٠٥ , ٠ ، وهذا يشير إلى أن الفرق بين نسبة المتقنين من الجنسين لمهارات المستوى المتوسط من الكتابة التعبيرية هو فرق حقيقي ولا يعود إلى عامل الصدفة ، وهو لصالح الذكور .

جـدول رقـم (٥)

نتائج اختبار (كا٢) لمتغير الجنس، ومستوى الإتقان على المستوى (المتقدم) للكتابة التعبيرية الموجهة

القـــرار	ذكـــور		إنـــاث		قيمـة كـا٢
	العـدد	النسـبة	العـدد	النسـبة	
مـــتقـــن	١٦٩	٢٧,٣	١١٤	٢٢,٩	*٢,٨٩
غيـــر متقـــن	٤٤٩	٧٢,٧	٣٨٤	٧٧,١	

* دالة عند مستوى ٠٠١ , ٠

بالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٥ , ٠) بين نسب المتقنين لمهارات المستوى المتقدم للكتابة التعبيرية من الجنسين، مما يدل على تقلص ثم اختفاء أثر عامل الجنس في إتقان مهارات الكتابة التعبيرية، وبخاصة في المستويات المتقدمة منها وفي الصفوف العليا من السلم التعليمي .

*** مناقشـــة النتائـــج :**

تقصت هذه الدراسة الاختلاف في درجات التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية على اختبار الكتابة التعبيرية الموجهة أداة الدراسة، وذلك باختلاف مستويات الكتابة الثلاثة الإبتدائي، والمتوسط والمتقدم، كما حاولت الدراسة أيضاً معرفة نسبة التلاميذ الذين بلغ أداؤهم في المهارات الفرعية المحددة لكل مستوى معيار الإتقان المعتمد ٨٠٪ فما فوق، كما سعت الدراسة إلى تقصي أثر عامل الجنس على نسبة إتقان أداء الكتابة التعبيرية المستهدفة بالدراسة .

وفيما يتعلق بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، فقد أظهرت نتائج استخدام الإحصائي (ت) للبيانات المترابطة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١ , ٠) بين متوسطات درجات التلاميذ في نهاية الصف الرابع أساسي على مستويات الكتابة التعبيرية، ولصالح

المستوى الأقل صعوبة، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لأفراد العينة يلاحظ أن القيم جاءت متباينة ومتدرجة على المستويات الثلاثة وفقاً لتدرجها في مستوى الصعوبة والتعقيد، حيث بلغت القيم على التوالي (٩, ٢٣) للمستوى الإبتدائي السهل، و(٦٥, ٢٠) للمستوى المتوسط، و (٩, ١٧) للمستوى المتقدم أو الصعب، ويمكن اعتبار هذه القيم التي تمثل تحصيل التلاميذ في الكتابة التعبيرية من حيث تدرجها مؤشراً آخر دالاً على صدق قائمة مهارات الكتابة، وأداة الدراسة التي تم استخدامها بغرض التحقق من مدى التباين في أداء أفراد العينة على هذه المستويات الثلاثة، وقد ينسجم هذا التدرج في الأداء الذي أظهرته الدراسة مع الإتجاه التطوري Developmental Trend في عملية الكتابة لدى الأطفال الذي كشفت عنه نتائج بعض الدراسات والبحوث المتخصصة التي أجريت حول طبيعة تشكل مهارات الكتابة التعبيرية لدى الصغار والتي أشارت إلى أن القدرة على إنتاج الكتابة عملية معقدة، تتكون وتنمو لدى الأطفال بصورة تراكمية، وعبر مستويات متدرجة من الأداء (انظر Wray, 1993; Juel, 1988 : 443; Pica, 1986; Tiedt, 1978:20) كما تجيء هذه النتيجة متفقة مع ما أسفرت عنه ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في الكويت عام ١٩٨٩، التي أوصت بضرورة أن يجري تعليم الكتابة التعبيرية منذ بداية المرحلة الإبتدائية وفق مستويات ثلاثة وزعت على صفوف هذه المرحلة بحيث يتم تحقيق مهارات المستوى الأول من الكتابة في نهاية الصف الثاني، ومهارات المستوى الثاني في نهاية الصف الرابع، ومهارات المستوى الثالث في نهاية الصف السادس الإبتدائي، على أن تحدد المهارات الفرعية لكل مستوى مع مراعاة مبدأ التدرج في النمو والتداخل القائم بين هذه المستويات (التقرير الختامي للندوة، ١٩٨٩ : ١٥).

أما الإنخفاض في المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على المستوى المتقدم من الكتابة قياساً بأدائهم على المستويين الإبتدائي والمتوسط، فقد يعود ذلك إلى إنتقال أعداد كبيرة من أفراد العينة بشكل أو بآخر إلى الصف الرابع أساسي، ويحملون بعض المهارات التي لم يتم إتقانها في الصفوف السابقة مما أدى إلى عدم تمكنهم من تعلم واكتساب مهارات الكتابة للمسوى المتقدم بسهولة ويسر وقد يعزى الإنخفاض أيضاً إلى قلة الفرص المتاحة لتعليم الكتابة التعبيرية من جهة، وقلة الوقت المخصص في صفوف الحلقة الأولى لتعليم وتعلم هذه العمليات التي تتطلب مزيداً من التدريب والممارسة في مواقف ومحتويات تعليمية

متنوعة (Joiner & Westphal, 1978 : 99)، إذ إن هناك ما يشير إلى أن معظم الوقت المخصص للكتابة في الصف الرابع الأساسي ما زال يصرف في التدريب على مهارات الخط والإملاء والنسخ (انظر : أبو عودة، ١٩٨٦؛ القيسي، ١٩٨٨؛ عبد المنعم، ١٩٨٩).

وقد يرجع الضعف في تحصيل التلاميذ على المستوى المتقدم من الكتابة في هذه الحلقة إلى قصور المعلمين عن استخدام مبادىء وآليات التدريس بنظام معلم الصف، ففي الوقت الذي ينبغي أن يتم التدريس في الصفوف الأربعة الأولى بالطريقة التكاملية، ومن خلال مواقف تعليمية تتيح للتلاميذ فرصة استخدام ما لديهم من مهارات لغوية في مواقف التعليم المختلفة، وتوظيف الخيوط الرابطة بين مهارات اللغة بهدف الإرتقاء بمستويات الأداء اللغوي بعامة، والكتابي بخاصة، وبالرغم من التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بوجوب الأخذ بهذه المنهجية في تعليم تلاميذ الحلقة الأولى إلا أنه وفي حدود خبرة الباحث في مجال التعليم والإشراف والمناهج فإن التعليم في هذه الحلقة ما زال يجري بنظام الحصص، وبأسلوب المواد المفككة، وقلما يلجأ معلم الصف إلى توظيف العناصر والمفاهيم المشتركة، والعلاقات القائمة بين المعارف المختلفة من جهة، وبينها وبين مهارات اللغة من جهة أخرى، مما أدى بشكل أو بآخر إلى إضعاف عملية انتقال أثر التدريب اللغوي، وجعل فرص تعليم الكتابة التعبيرية محدوداً، ومقتصراً على التدريبات والنشاطات المقترحة من الكتب المدرسية لمنهج اللغة العربية، ومحصوراً إلى حد كبير على ما يقوم به التلاميذ من أعمال كتابية داخل غرفة الصف، وخلال الحصص الصفية المقررة في الخطة الدراسية بواقع حصة واحدة أسبوعياً.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني بشأن معرفة نسب التلاميذ المتقنين لمهارات مستويات الكتابة التعبيرية الثلاثة وفق معيار إتقان الأداء المعتمد في الدراسة وهو ٨٠٪ فما فوق، كشفت نتائج الدراسة عن وجود انخفاض حاد في نسبة الإتقان، حيث بلغت على المستوى الإبتدائي ٥٣٪ وعلى المستوى المتوسط ٣٦٪، في حين تدنت هذه النسبة إلى ٢٥٪ على المستوى المتقدم، وهذا يعني أن ٤٧٪ من أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون حالياً في الصف الخامس أساسي بداية الحلقة الثانية لم يتمكنوا وهم في نفس المستوى من إتقان جميع المهارات المحددة للمستوى الإبتدائي التي كان من المفروض عليهم إتقانها في نهاية الصف الثاني الأساسي على الأكثر، وأن ٦٤٪ من أفراد العينة لم يبلغوا أيضاً معيار الإتقان ٨٠٪ على مهارات المستوى المتوسط التي تعد بالإضافة إلى مهارات المستوى الإبتدائي متطلبات

سابقة، وهامة لتعلم وإتقان مهارات المستوى المتقدم من الكتابة الإنتاجية، حيث كشفت الدراسة عن أن ٧٥٪ من التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى تم إنتقالهم إلى الصف الخامس أساسي في ضوء معيار النجاح ٥٠٪ قبل أن يتمكنوا من إتقان كثير من المهارات المحددة في المستويات السابقة.

أما الإنخفاض في نسبة التلاميذ المتقنين لمهارات الكتابة موضع الدراسة، فقد يرجع إلى عوامل كثيرة ومتداخلة قد يصعب الفصل بينها ولعل أهمها عدم توافر قوائم محددة للمهارات الفرعية ولكل مستوى بين أيدي المعلمين، وعدم التأكيد من قبل المشرفين التربويين وأعضاء المناهج على ضرورة إعتماد الكتابة التعبيرية الموجهة مدخلاً لتعليم الكتابة الذاتية والإبداعية، حيث أن هناك ما يشير إلى أن عناية المعلمين بالكتابة التعبيرية في صفوف هذه الحلقة ما تزال ضعيفة ومحدودة، ولم تتناول الكتابة كعملية ذهنية وإبداعية (انظر العكش، ١٩٧٨، إبراهيم، ١٩٨٦). وقد يكون مرد ذلك إلى الإعتقاد الخاطىء لدى غالبية المعلمين من أن التلاميذ من هذه الفئة العمرية ٦ - ١٠ قد لا تتوافر لديهم القدرات، والإستعدادات التي تمكنهم من تعلم الكتابة التعبيرية الموجهة، علماً بأن مثل هذه المفاهيم والآراء قد لا تتفق مع ما كشفت عنه بعض الدراسات من أن القدرة على التعبير الكتابي لدى الأطفال تنمو وتتطور تدريجياً بفعل ما يتوافر لهم من خبارت ثقافية، وما يتاح لهم من فرص التدريب، وانتقال أثر التدريب، والاستخدام المباشر لعملية الكتابة في مواقف التعليم المختلفة، كما تؤكد نتائج بعض الدراسة أن اهتمامات الأطفال بمهارات الكتابة اليدوية تقل بتقدمهم في السن وإرتقائهم في السلم التعليمي (انظر : Shook et al, 1989; Berera, 1984; Hogan, 1980).

كما تشير نتائج بعض الدراسات في مجال اكتساب مهارات الكتابة التعبيرية واتقانها إلى أن التدريب المنظم للأطفال على عمليات الكتابة كالتفكير، والإنشاء، والمراجعة منذ الصفوف الأولى يؤدي إلى مساعدتهم على إتقان مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة في وقت مبكر، وتنمية قدراتهم على الإبداع والإبتكار في مجال إنتاج الكتابة (انظر Blech, 1991: 13 : Hillocks, 1986)، وهناك من يرى أن انخفاض نسبة الإتقان لمهارات الكتابة التعبيرية قد يعود بشكل رئيسي إلى عدم استخدام استراتيجية التعليم من أجل الإتقان Mastery Learning تعليم الكتابة، وتوظيف ما تتطلبه هذه الاستراتيجية من اختبارات تكوينية Formative test، وأشكال التغذية الراجعة التصويبية Corrective Feedback التي تساعد التلاميذ في

التغلب بصورة فردية على أخطاء الكتابة، وتوفير فرص كافية لإنتقال أثر التدريبات والتعلمّ (رجب، ١٩٨٩ : ٢٤).

هذا وفي الوقت الذي أظهرت فيه الدراسة انخفاضاً حاداً في نسب الإتقان على مستويات الكتابة الثلاثة، أظهر أفراد العينة إرتفاعاً ملموساً في نسب النجاح على هذه المستويات حيث بلغت نسب النجاح في ضوء المعيار ٥٠٪ فما فوق؛ ٤ , ٩٢٪ على المستوى الإبتدائي و٢ , ٨٢٪ على المستوى المتوسط، و٢ , ٦٤٪ على المستوى المتقدم، وربما أدى قبول المعلمين بهذه النسب إلى الإعتقاد الخاطىء بأن عمليات بناء وتشكيل المهارات في صفوف هذه الحلقة تسير بصورة طبيعية بدلالة معيار النجاح المتعارف عليه عادة في الحكم على مدى تحقق التعلم المستهدف، متناسين أن تعليم مثل هذه المهارات الأساسية لا يجوز أن يتوقف عند حد امتلاك السلوك فقط بل ينبغي الإرتقاء به وفق ما يراه بعض المتخصصين إلى سقف هذه المهارات وهو مستوى الإتقان ٨٠٪ فما فوق (Mager, 1973 : 96).

وقد تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أسفرت عنه دراسة قام بها إبراهيم في الأردن من أن التلاميذ وهم في نهاية المرحلة الإبتدائية يعانون من ضعف شديد في القدرة على التعبير بجمل مترابطة، وليس أدل على ذلك من انخفاض كفاءتهم في الإجابة كتابة عن الأسئلة المقالية (ابراهيم، ١٩٨٦)، كما تنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية من أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس الأمريكية لم يتمكنوا وهم في الصفوف العليا من إتقان مهارات في المستويات الدنيا من الكتابة، بالرغم من تطبيق برامج ومشاريع متقدمة في مجال تعليم الكتابة التعبيرية (انظر : Farnan et al,1992:74) . Applebee et al, 1990 : 18

وفيما يتعلق بعامل الجنس وأثره على متغير اتقان مهارات الكتابة التعبيرية، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين نسب أفراد العينة المتقنين للمهارات موضع الدراسة عند مستوى (٠٠١ , ٠) للمستوى الإبتدائي وعند مستوى (٠٥ , ٠) للمستوى المتوسط، ولصالح عينة الذكور. وفي الحقيقة أن هناك تبايناً بين نتائج الدراسات السابقة حول أثر متغير الجنس ودوره في اكتساب اللغة، فهناك من الدراسات ما يؤكد النتيجة السابقة في هذه الدراسة (اللوباني، ١٩٩٠ : ١٠٨)، وهناك من الدراسات ما يؤكد هذه النتيجة ولكن لصالح الإناث وهي دراسات ميليم (Millem, 1990)، ودراسة وود

(Wood, 1989:26)، ودراسة ريتر (Rutter, 1989)، ودراسة فني (Vine, 1990)، إلا أن هناك بعض الدراسات التربوية الي أجريت حول أثر الجنس ومتغير الكتابة التعبيرية لم تشر نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى الكتابة المنتجة ومنها دراسة (ابراهيم، ١٩٨٦)، ودراسة ريتشاردسون وزملاؤه (Richardson et al, 1975) ودراسة شوك (Shook, 1989).

وقد تدعم نتائج هذه الدراسات ما كشفت عنه الدراسة الحالية في بعض نتائجها حول متغير الجنس من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نسبة المتقنين من الذكور ونسبة المتقنين من الإناث على مهارات المستوى المتقدم من الكتابة التي يتوقع أن يتم إتقانها في نهاي الصف الراعب أساسي، وتعني هذه النتيجة أن الفروق بين الذكور والإناث قد تضاءلت في المستوى الأكثر تعقيداً للكتابة التعبيرية الموجهة، وتجيء هذه النتيجة متفقة مع نتائج البحوث الأخرى التي أثبتت أن الفروق اللغوية تتلاشى بين الذكور والإناث كلما انتقل التلاميذ من صف دراسي إلى صف أعلى (شحاته، ١٩٩٣ : ٨٩)، حيث إن أفراد عينة الدراسة الحالية هم ممن انتقلوا من نهاية الحلقة الأولى إلى بداية الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية.

وهناك احتمالات عديدة واجهت الباحثين لتفسير الفروق بين الجنسين في اكتساب اللغة بعامة ومهارات الكتابة التعبيرية بخاصة، ويرجح كثير من الباحثين أن هذه الفروق قد تعود في طبيعتها إلى عوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعية (عبادة، ١٩٨٨ : ٣٢)، كما قد يرجع تفوق الذكور في نسبة إتقان مهارات المستويين الإبتدائي والمتوسط إلى المخزون الثقافي المتوافر لديهم، وإلى الفرص المتاحة لهم لتنمية صفات الإستقلالية، والقدرة على الاتصال والتواصل، والتخيل والابتكارية وهي تعد في مجملها أهم المتطلبات، والمستلزمات الأساسية لتعلم وإتقان مهارات الكتابة التعبيرية (انظر : عبادة، ١٩٨٨ : ٣٢ Wray, 1993: 32; Blech, 1984). وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، وما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج فإن متغير الجنس، وعلاقته باكتساب مهارات الكتابة الإنتاجية وإتقانها، وتأثيره فيها لا يزالان مثار جدل، ويحتاجان إلى كثير من البحث والاستقصاء، ولا يزال السؤال مطروحاً على بساط البحث للتربويين والمتخصصين في مناهج اللغة وأساليب تدريسها حول طبيعة علاقة عامل الجنس بالسيطرة على مهارات الكتابة التعبيرية، واستخدامها بأقل قدر ممكن من الأخطاء.

* التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ - ضرورة قيام الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم الأردنية بوضع برامج علاجية حول مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة وتطبيقها في صفوف الحلقة الأولى بقصد تحسين أداء التلاميذ في هذا النوع من الكتابة .

٢ - إقتراح بإعتماد قائمة المهارات موضع الدراسة أساساً لتعليم الكتابة التعبيرية الموجهة في الصفوف الأربعة الأولى وفق مستوياتها المقترحة .

٣ - تدريب معلم الصف في الحلقة الأولى على استخدام استراتيجيات تدريس متقدمة في تعليم الكتابة التعبيرية للأطفال، وفي مجال تصميم الاختبارات وأدوات التقويم اللازمة للتأكد من أن الأطفال بلغوا سقف المهارات في كل مستوى قبل انتقالهم إلى المستوى الأعلى أو الأكثر تعقيداً .

٤ - كما توصي الدراسة أيضاً بضرورة البدء بتعليم مهارات المستوى الأول من الكتابة التعبيرية الموجهة في بداية النصف الثاني من السنة الدراسية الأولى مع مراعاة الموازنة والتوليف بين تعليم مهارات التعبير، ومهارات الرسم الإملائي .

٥ - دعوة معلمي الحلقة الأولى على تطوير مفاهيم التلاميذ نحو الكتابة التعبيرية بحيث لا تقتصر مدركاتهم ومعتقداتهم حولها على عمليات النسخ والرسم الإملائي للكلمات . بل تتجاوز ذلك لتشمل عمليات التعبير عن الأفكار والمعاني، وترجمتها في جمل وتراكيب لغوية مترابطة، تتناسب مع ما لديهم من معارف وقدرات لغوية .

٦ - دعوة الآباء والمعلمين بضرورة توفير فرص كافية وملائمة ليمارس التلاميذ الكتابة التعبيرية في جو يسوده الأمن والطمأنينة مع التأكيد على أهمية مشاركة المعلمين والآباء للأطفال في عمليات التفكير، والإنشاء والمراجعة اللازمة لإنتاج اللغة التعبيرية، والعمل على تقديم أشكال العون الأخرى لحفزهم وتشجيعهم على ممارسة الكتابة .

٧ - واستناداً إلى نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة في هذا الإطار، فإن الباحث يوصي بضرورة الأخذ بالمنحى التكاملي في تعليم مهارة الكتابة التعبيرية حيث يراعي في ذلك الربط الطبيعي بين هذه المهارات . ومهارات اللغة الأخرى مثل الكلام والقراءة .

٨ - كما يقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة حول أنماط أخرى من الكتابة في الحلقات الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية، وتقصي أثر عوامل أخرى بجانب الجنس كالذكاء والمستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة والخبرات ما قبل المدرسة في تعلم مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة وإتقانها في سن مبكر.

المراجـــع

المراجـع العربيـة :

١ - ابراهيم العكش (١٩٧٨)، "دراسة ميدانية لطلاب الصف الثالث الإبتدائي الذين لا يستطيعون القـراءة والكتابة" ، رسـالةالمعلم، وزارة التربيـة والتعليم الاردنية، العدد (٣).

٢ - ابـراهيم القيسي (١٩٨٨)، الأخطـاء الشائعـة لـدى طـلاب المرحلة الاعـداديـة على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي، رسالـة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

٣ - أحمد صيـــداوي (١٩٩٠)، دراســـات التعليم المستقبليـــة، مشروع مقترح لمستقبل التعليم في الوطن العربي، مقدم إلى منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن.

٤ - أحمد عبـــادة (١٩٨٨)، وظـائف النصفين الكـــرويين للمخ في عـلاقتهما بـــالجنس والتخصص والميـول المهنيـة واللامهنيـة لـدى طـلاب الصف الثالث الثـانـوي العام، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ٢ العدد (١).

٥ - تقرير لجنة سياسات التعليم (١٩٨٧)، الواقع التربوي في الأردن، جـ١، عمان ص ٩.

٦ - حسن شحاته (١٩٩٣)، أسـاسيات التدريس الفعال في العالم العـربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٧ - علي ابراهيم (١٩٨٦)، دراسـة تحليلية للعلاقـة بين القدرتين القـرائية والكتابيـة لدى تـلاميـذ الصف السـادس الإبتـدائي وتحصيلهـم لمفـاهيم التربيـة الاجتماعيـة، وحقائقهـا، وتعميماتها، رسالـة ماجستير غير منشـورة، كلية التربيـة، الجامعة الأردنية، عمان.

٨ - عليان عبد المنعم (١٩٨٩)، تقـويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الإبتدائيـة الثلاثة العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٩ - عودة أبو عودة (١٩٨٦)، تتبع الأخطاء الكتابيـة عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة عمان العـاصمة، رسـالة ماجستير غير منشـورة، كلية التربيـة، الجامعة الأردنية، عمان.

١٠- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (١٩٩١)، منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، جمعية عمال المطابع، عمان.

١١ - محمد فهد اللوباني (١٩٩٠)، الأنشطة اللغوية غير الصفية ومكانتها في تعلم اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

١٢ - محمد محافظة (١٩٧٩)، "المستوى التحصيلي لطلاب المرحلة الإبتدائية في المفرق"، رسالة المعلم، العدد الثاني، السنة (٢).

١٣ - محمود رشدي خاطر؛ محمد عزت عبد الموجود؛ حسن شحاته (١٩٨١)، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، سجل مطابع العرب، القاهرة.

١٤ - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٩)، "الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ بنهاية المرحلة الأساسية"، الكويت.

١٥ - مصطفى رجب (١٩٨٩)، أثر استخدام التقويم التكويني والتعلم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والإحتفاظ بالتعلم، المؤتمر التربوي السنوي الخامس من ٤- ٦ إبريل، المنامة، البحرين.

١٦- ملكة أبيض (١٩٨٩)، تعليم القراءة والكتابة في المدرسة قبل الإبتدائية، المجلة العربية للتربية، مجلد ٩ (٢) ص ص ٤٣ - ٥٦.

١٧ - ندوة تطوير تدريس اللغة العربية (١٩٨٩)، "تطوير تدريس التعبير بمراحل التعليم العام"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الذي عقد في الكويت من ١١ - ١٤ مارس.

١٨ - وحيدة الشاهد (١٩٨٠)، دراسة بنية لغة الاطفال ما بين الثالثة والسادسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

المراجـع الأجنبيـة :

19 - Applebee, A. N., Langer, J. A., Mallis. I. vs., and Jenkins, L.B (1990) The writing report Card, 1984-1988: Findings from the Nation's report card, Princeton. NJ : Educational Testing Service.

20 - Applebee, N. A. (1981) Writing in the Secondary School. Research Monograph No. 21. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

21 - Atwell, N. (1987) In the middle, Portsmouth, NH : Heinemann.

22 - Bauer, B & Purves A, (1988) A letter about success in Writing, in: T. Gorman, A. Purves & R. Degnhart (ed) The IEA Study of written Composition : The International writing Tasks and scoring scales (Oxford, Pergamon Press).

23 - Bereiter, C. & Scardamalia, M (1987) The Psychology of written Composition. Hillsadule, NJ: Erlbaum.

24 - Blech, D, (1984) Reconceiving Literacy : Language used and social relations. Inc. M. Auson (Ed.). Writing and response, Theory Practice and research (pp. 13-36) Urban, TL, National Council and Teacher's of English.

25 - Block, James H. (1988) Mastering Learning Works, *Educational Leadership*, 46 (2), p. 25.

26 - Department of Education and Science (DES) (1989) English in the National Curriculum (London, HMSO).

27 - Dulay, Heidi, and Marina Burt (1974) Natural Sequences in child second language acquisition, *Language Learnings*, 24, PP. 37 - 53.

28 - Elbow, P. (1991) Reflections on academic discourse; How it relates to freshman and colleagues. College English, (53) pp. 135 - 133.

29 - Farnan, Nancy and Lapp Diane and Flood James (1992) "Changing Perspectives in writing instruction", *Journal of Reading*, 35 (7) pp. 550 -565.

30 - Faulkner, Teresa Mabie (1990). "Collaborative writing, Case studies of fourth and fifth grade students of work", Diss., Abst., Inter., 30 (11).

31 - Fortune, R. (1990) Literature as writing, In G. Hawisher & A.G Soter (Eds.), On Literacy and its teaching : Issues in English education. (pp. 128-141) Albany, NY:State University of New York Press.

32 - Graves. D. (1983) A study of writing process of Seven year old children. Unpublished Doctoral Dissertation. State University of New York at Buffalo.

33 - Green, H., and W. Petty (1975) Developing Language skills in the Elementary Schools. Boston, Allyn Bucon, Inc.

34 - Guisen, Tian (1992) News & Ideas, Forum, 30 (3) July.

35 - Heap, James L. (1989) Writing as Social Action, Theory into practice, vol. XXVill (2) pp. 148 - 53.

36 - Hillocks, G. Jr. (1986) Research on written composition, New directions for Teaching, Urbanna iL : Eric Clearing house on reading and communications skills and the National Conference on research in English.

37 - Hogan, T. (1980) Students interests in writing activities, Research in the teaching of English 14 (2) pp. 119 - 126.

38 - Jill Reed, Lagatta, (1984) The effect of the writing conference on the text development of basic writers, *Diss., Abst., Inter.*, 49 (12).

39 - Joiner, E. G. and Westphal, p. B., (1978). Developing Communication Skills, Newbury House Publishers, Inc.

40 - Jones, F. R, (1991) Classroom riot design features language output and to pic in simulations and other communicative free stage activities, System, 19 (3) pp. 151 - 169.

41 - Juel, Connie, (1988) Learning to Real and write : A longitudinal study of 54 children from first Though fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4) pp. 437-447.

42 - Klingman, Avifgdor (1985) Free writing : Evaluation of Preventive Program with Elementary school children, *Journal of school psychology*, Vol. 23 (2) pp. 167-175.

43 - Kozol, J. (1985) Illiterate America New York: New American Library. Lacapmpagne, R. (1969). A National study of Selected attitudes and approaches to writing and tewlfth grades students with superior writing performance Versus those with average writing performance, *Diss., Abst., Inter.*, 30, p. 212 - A-.

44 - Mager Robert F. (1975) Preparing Instructional Objectives, Second edition, Fearon Publishers, INC Belmon California.

45 - Martin, T., Waters, M. & Bloom (1989) Managing writing (London, Mary Glasgow).

46 - Milem Margarate Gutles (1990) Play style writing production and writing Improvement within a process approach, *Diss., Abst., Inter.*, 30 (11).

47 - Nystrand, M. (1990) Writing as a verb. In G. Hawisher & A.O. Soter (Eds.), On Literacy and its teaching : Issues in English education (pp.. 144-158), Albany, NY, State University of New York Press.

48 - Odell, L. (1980) The Process of writing and the Process of Learning. *College Composition and Communication,* 31, pp. 42-50.

49 - Pea, Roy D. and Kurland, Midian D. (1987) Cognitive Technologies for writing, Review of research in Education, 14, American Educational Research Association.

50 - Pica, Teresa (1986) An Interactional Approach to teaching of writing. English Teaching *Forum*, July, pp, 6 - 10.

51 - Richardson, K. and Calnan, M. Essen, J,; and Lambert, M. (1975). The Linguistic Maturity of (11) year olds : Some Analysis of the Written Compositions of children in the Natioal Child Development Study, Journal of Child Language, Vol. 3 (1), pp. 99 - 116.

52 - Rutter, Frank P. (1989) Some Experiences and Experiments in Teacing Intermediate writing to EFL. Students, English teacing Forum, October, PP. 22 - 25.

53 - Shook, S. Marrion, L. & Ollola, L. (1989) Primary Childrens Concepts about writing. *Journal of Education Research,* 82 (3) pp. 133 - 138.

54 - Stotsky, S. (1982) The role of writing in developmental reading, *Journal of Reading,* 25, pp. 330-339.

55 - Stotsky, S. (1983) Research on Reading, Writing relationships : A synthesies and suggested directions. *language Arts,* (6) pp. 627 - 643.

56 - Tamburrini, J., Willing, J & Bulter, C. (1984) Childrens conception of writing, in : H. Cowi (Ed.) The development of Childrens Imaginative writing (London, Croom Helm).

57 - Tann, Shara (1991) Developing language in the primary classroom, Cassel Educational limited Villiers House, London WC2 N5JL.

58 - Tiedt, Sidnay W. (1978) Language Arts Activities for the classroom, Boston London.

59 - Vine, Elaine Winfrede (1990) "Plot United in Children is writing : A study of the development of story structure", Diss., Abst., Inter., 50 (2).

60 - Vukelich, Carol and Golden, Joanne (1981) The development of Writing in young children A review of the literature, Association for childhood Educational International Washington, D. C. Copyright.

61 - Wittrock, M.C. (1983) Writing and the teaching of writing, Language Arts, 60, PP.600-606.

62 - Wood, Robert (1989) writing Skills of Rural Itermediate Grade student, Rural Educator, Vol 10 (2) pp. 24 - 27.

63 - Wary, David (1993) What do children Think about writing ? *Educational Review*, 45 (1).

64 - Zamel, Vivian (1992) Writing one's Way into Reading, TESOL Quarterly, 26 (3) Autumn.

ورد البحث للمجلة بتاريخ ٩ / ٥ / ١٩٩٤، وأعيد بعد تعديله في ٢٠/٧/١٩٩٤، وأجيز نشره في ١٢ / ٩ / ١٩٩٤م.

ملحق رقم (١)
قائمة مهارات الكتابة التعبيرية المقترحة لمستوى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية.

المستوى الإبتدائي (للصفين ١ - ٢)

يتوقع من التلميذ في نهاية الصف الثاني الأساسي أن يتقن المهارات :

- كتابة كلمات مستدعاة من الذاكرة البعيدة حول مجالات محددة .
- تكوين جمل وتراكيب لغوية صحيحة من كلمات مبعثرة في ضوء مقدمات معطاة .
- الإجابة المكتوبة عن الأسئلة حول مواقف اجتماعية مألوفة .
- إكمال الناقص من جمل معطاة بدلالة السياق .
- تحويل صيغة جملة مكتوبة من المذكر إلى المؤنث بدلالة كلمات معطاة .
- الإجابة بجمل تامة عن أسئلة بدلالة الصورة .
- الوصف بجمل تامة لما يقوم به صاحب مهنة مألوفة .
- إكمال جمل ناقصة تدور حول معلومات وبيانات شخصية .
- ترتيب جمل مبعثرة في ضوء العلاقات القائمة بينها .
- الإجابة بجمل تامة عن أسئلة تدور حول أسرة التلميذ .

المستوى المتوسط (للصف ٣)

إضافة إلى مهارات المستوى الابتدائي السابق، يتوقع في نهاية هذا الصف أن يتقن التلميذ المهارات :

- إنشاء جملة تامة صحيحة حول حدث مصور .
- تكوين عدة جمل وتراكيب صحيحة من كلمات مبعثرة .
- صوغ عدة أسئلة متنوعة حول موضوع الأسرة .
- إكمال أسئلة ناقصة حول إجابات معطاة .
- كتابة جمل وعبارات صحيحة حول مواقف مألوفة معطاة .

- ترتيب ست جمل مبعثرة حول قصة قصيرة .
- كتابة ثلاثة أسئلة متنوعة موجهة لصاحب مهنة في البيئة .
- إكمال حوار بست جمل من إنشاء التلميذ في ضوء مقدمة معطاة .
- إكمال قصة مفتوحة النهاية بثلاث جمل مترابطة من إنشاء التلميذ .
- كتابة ست جمل مترابطة من إنشاء التلميذ حول أحداث يقوم بها يومياً .

المستوى المتقدم (للصف ٤) :

إضافة إلى مهارات المستويين الإبتدائي والمتوسط يتوقع من التلميذ في نهاية الصف الرابع إتقان المهارات :

- توليد الصيغ المحتملة من جملة لغوية معطاة .
- توسيع عبارة لغوية بعدد محدود من الكلمات .
- الربط بين جملتين بسيطتين بإحدى الكلمات الرابطة .
- الوصف بعدد محدود من الجمل المترابطة لرحلة قام بها التلميذ مع زملائه أو أسرته .
- كتابة خبر مسموع أو مقروء في عدد محدود من الجمل .
- وصف ما تقوم به أسرة التلميذ من أعمال في مناسبات محددة .
- توظيف عدد من علامات الترقيم في مادة مكتوبة .
- إنشاء وكتابة عدد من الجمل الصحيحة المترابطة حول صورة متعددة العناصر .
- تلخيص فقرة معطاة بثلاث جمل صحيحة ومترابطة .
- كتابة قصة سمعها التلميذ أو قرأها بما لا يزيد عن ست جمل مترابطة .

ملحق رقم (٢)
اختبار الكتابة التعبيرية الموجهة لمستوى تلاميذ
نهـاية الحلـقة الأولـى

اسم التلميذ / التلميذة : .....

مديرية التربية والتعليم : .....

ملحوظة : عزيزي التلميذ أقرأ ثم أجب بخط واضح في الفراغ المخصص للإجابة :

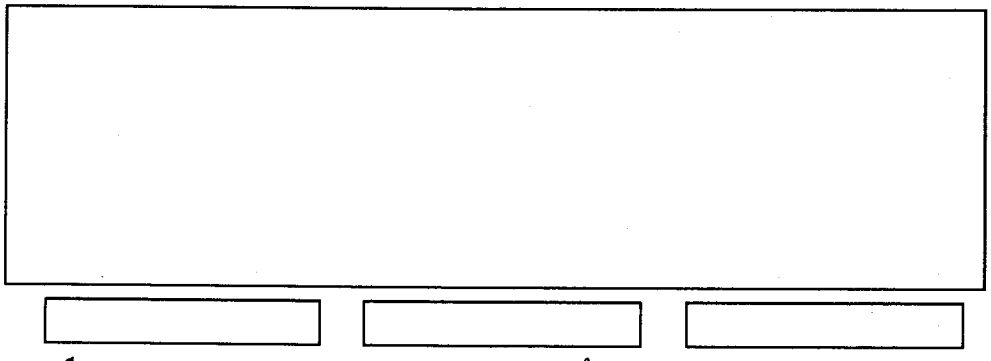
س ١ أذكر خمس كلمات تتعلق بكل مجال من المجالات الآتية :

أ - المدرسة

ب- المسجد

جـ - المطبخ

س ٢ تأمل الصور التالية وعبرّ بجملة عن العمل الذي تقوم به « زينب » في كل صورة .



س ٣ أعـد ترتيب الكلمات [يعيشُ، البيـت، لا، الذبـاب، في، النظيف] مكـوناً منهـا ثلاث جمل تبدأ بـ:

أ - لا

ب - في

جـ- الذبـــاب

س٤ كوّن من الكلمات [بالماء، قبل، يدي، وبعده، اغسل، والصابون، الأكل] ثلاث جمل صحيحة.

أ -

ب -

جـ-

س ٥ اشتق من الجملة [يذهبُ التلميذُ إلى المدرسةِ صباحاً] ثلاثة تراكيب لغوية صحيحة.

س ٦ اكتب العبارة التي تناسب كل موقف من المواقف الآتية :

أ - ماذا تقولُ لزميلك الذي رسب في الامتحان ؟

ب- ماذا تقول للصديق الذي قدّم لك مساعدةَ ؟

جـ- ماذا تقولُ للضيف الذي يطلبُ زيارتكم ؟

س ٧ إلق على مسامع زميلك ثلاثة أسئلة تدور حول (أسرته) :

؟ ؟ ؟

س ٨ أكمل الناقص من الجمل التالية بما تراه مناسباً :

لا		أحمد عن المدرسة
وقفت يُسرى		المرأة

طار العصفورُ		الشجرة

س ٩ استبدل كملة «ليلى» بكلمة «عامر» في الجملة [فتح عامر باب الخزانة وأخذ قطعة من الحلوى وأكلها] وغيرّ ما تراه مناسباً :

	ليلى

س ١٠ اضف إلى جملة [سافر أبي إلى السعودية لأداء فريضة الحجّ] ما لا يقل عن كلمتين في :

بداية الجملة

	سافر أبي إلى السعودية لأداء فريضة الحج

وسط الجملة | سافر أبي إلى السعودية | | لأداء فريضة الحج |

آخر الجملة | سافر أبي إلى السعودية لأداء فريضة الحج | |

س ١١ إربط بين كل جملتين وغيّر ما يلزم واكتبها في الفراغ :

[اجتاز الطلابُ الامتحان] [الطلابُ سعداءُ]

[نزلت المرأةُ إلى السوق] [اشترت المرأةُ حذاءُ جديداً]

[ذهب يوسفُ إلى المكتبة] [ذهبت زينبُ إلى السوق]

س ١٢ تأمل الصورة التالية وأجب عن الأسئلة التي تليها :

أ - كم شخصاً في الصورة ؟

ب- ما مهنةُ الرجل العامل في الصورة ؟

جـ - لماذا جاء الرجلُ وابنهُ إلى صاحبَ العمل ؟

س ١٣ « رَجَعَ سامي إلى بيته مساءً، وعلى وجهه حُزْنٌ عَميقٌ، ولاحظ أبوهُ ذلك لكنّهُ لم يسألهُ عن السبب، وفضل أن يتركهُ ليتحدث عن سبب حزنه، وعندما دعته أمه للعشاء رفَض الجلوس إلى المائدة، ودخل غرفته ثم نام » .

أكتب ثلاثة أسئلة صحيحة إجابتها في الفقرة السابقة .

متى

أيــن

مــاذا

س ١٤ اكتب جملة من انشائك حول ما يقوم به كل من :

أ - الطبيـــبُ

ب- النجـــارُ

جـ- المـزارعُ

س ١٥ اكتب ما يمكن أن تقوله لكل من :

أ - التلميذ الذي يتغيب عن المدرسة

ب- الولد الذي يسير وسط الشارع

جـ- التلميذة التي تحافظ على كتبها

س ١٦ تحدث عن نفسك بست جمل صحيحة تبدأ بـ

أنـا ،	أســمي ،	ولـدت
أســكنُ ،	أدرس ،	أُحـبُ

س ١٧ [ثُمَّ فَحَصـهُ الطبيبُ - فذهبَ إلى المديـر - شعرَ عمادُ بـالألم - وَوصف له الّـدواءَ اللازمَ - أرسله المديرُ إلى طبيب المركز - ثَابرَ على أَخذ الدَواءَ حتى شَفى].

رتب الجمل السابقة مكوناً منها قصة قصيرة :

،	،	
،	،	

س ١٨ اكتب ثلاثة أسئلة مناسبة تُلقيها على طبيب الأسنان في مَنْطقَتكَ ؟

س ١

س ٢

س ٣

س ١٩ اكتب ست جمل تامة مترابطة حول رحلة قمت بها مع أفراد أسرتك :

،	،	
،	،	

س ٢٠ اكتب خبراً سمعته أو قرأته في إحدى الصحف المحلية بما لا يقل عن ثلاث جمل مترابطة :

	،		
	،		

س ٢١ مروان تلميذ في الصف الرابع أساسي، وجد ساعة في ساحة المدرسة فحملها وسلمها لأحد المعلمين حيث دار بينهما حوار قصير [تخيل وأكمل].

المعلم :	ما اسمكَ أيها التلميذ ؟
التلميذ :	
المعلم :	
التلميذ :	
المعلم :	
التلميذ :	
المعلم :	

س ٢٢ اكتب فقرة لا تقل عن ست جمل حول ما تقوم به أسرتك في عيد الأضحى المبارك :

	،		
	،		
	،		

س ٢٣ ضع علامات الترقيم التالية (؛) (؟) (!) (:) في المربعات الخالية :

عاد أسامة من المدرسة سعيداً ☐ فاستقبلته أخته مسرورة ☐ قالت له ☐ كيف اليوم الأول في الصف الرابع ☐ فأجاب أسامة كان يوماً جميلاً ☐ رأيت فيه أصحابي جميعاً ☐ ما أجمل اللقاء بعد عطلة الصيف ☐

س ٢٤ رتب الجمل التالية واربط بينها مكوناً منها فقرة واكتبها في الفراغ :

[نهض من مقعده وأجلسه مكانه]　　[كان يوسف يجلس في سيارة نقل كبيرة]

[شكره الرجل ودعا له بالنجاح]　　[شاهد رجلاً طاعناً في السن يقف بجواره]

،

،

س ٢٥ أكمل القصة التالية بما لايقل عن ثلاث جمل قصيرة واضعاً لها نهاية مناسبة :

اشترى رامي عصفوراً صغيراً، وصنع لـه قفصاً جميلاً ثم وضعه فيـه، وأحضر له الطعام والشراب، وبعد ثلاثة أيام من وجوده في القفص.

، ،

س ٢٦ اكتب فقرة من تعبيرك تضم ما لا يقل عن ستة أحداث متتابعة تقوم بها كل يوم.

، ،

، ،

، ،

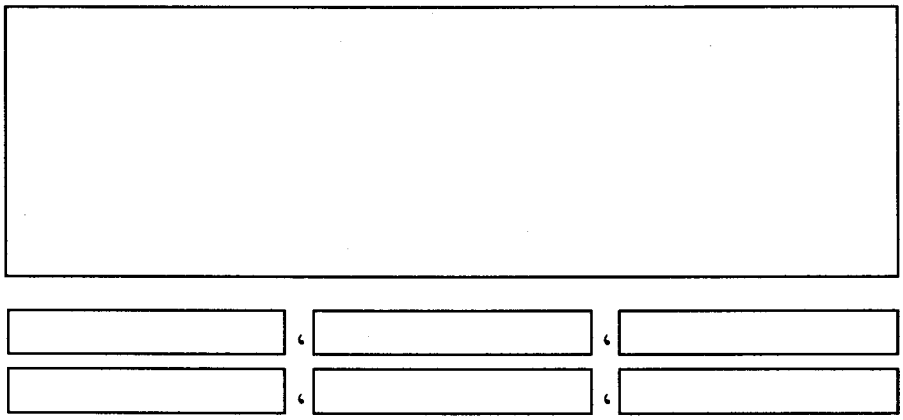
س ٢٧ أجب بجمل تامة عن الأسئلة التالية :

١ - مـاذا يعمـل والـدك ؟

٢ - أيـن تسـكن ؟

٣ - لمـاذا تجـيء إلـى المدرسـة ؟

س ٢٨ تأمل الصورة التالية، واكتب حولها فقرة من ست جمل مترابطة.



س ٢٩ « إنَ نُقطة الماء التي تجَري في النَهر تَصلُ إلى البحر، فَتنضمُ إلى مياهه، ثُمَ تحُوّلُها أشعةُ الشمس بُخاراً يَتصاعدُ في الجَوَّ، فَيلتقي هذا اَلبُخارُ غُيوماً سَارحةً هُنّاك، ثم إن بُرودةَ الجوِّ الأعلى تحُوِّلها إلى نقطِ ماءٍ تَتَساقطُ على الأرضِ مَطراً، يُنعِشُ النباتَ والحيوانَ والبشرَ ».

- لخصْ هذه الفقرة في ثلاث جملٍ قصيرةٍ واكتبها في الفراغ ؟

س ٣٠ اكتب قصةً قصيرةً سَمعتَها أو قرأتَها بها لا يزيدُ عن ستِ جملٍ صحيحةٍ.

تمنيـاتي لكـم بالنجـاح

Evaluation of Writing Levels of Basic Education First Stage Students in Jordan

Dr. Hamdan Ali Nuser
Department of Curriculum and Instruction
Yarmouk University, Irbid, Jordan

ABSTRACT

This study purports to evaluate the performance of pupils at the end of the first stage of basic education in guided writing at the beginning, intermediate and advanced levels, and to identify the ratio of students who have mastered the writing skills necessary for these levels, and also to ecplore the effect of the sex variable.

The study sample consisted of 1116 students (618 males and 498 females) who had completed successfully the fourth elementary grade and just started their fifth elementary grade only for one month. The subjects were chosen at random from basic education stage schools in Irbid, north of Jordan. The researcher prepared a text consising of 30 writing tasks of varied complexity levels and performance patterns. The study showed variability and mastery. The study indicated an acute drop in the number and percentage of pupils who attained mastery level (80%). Their results were low indicating 53%, 36%, and 25% for the beginners, the intermediated and advanced levels, respectively.

The study also revealed significant differences favoring the male pupils over the female pupils at the beginning level (p. 0.001) and at the intermediate level (p.0. 05) but no sex difference existed at the advanced level. Consequently, the study suggested a number of relevant recommendations.