فاعِليَّةُ اسْتِخْدامِ مَراحِلِ الكِتابَةِ في تَحْسينِ أَداءِ طلبة الصف السادس في دولة الإمارات العربية المتحدة في الكِتابَةِ المُستَقِلّةِ وَفْق السّماتِ السّبْعِ

بحث مشترك

إعداد

الباحثة/ رويدة إبراهيم أبو ديَّة
ماجستير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

الباحثة/ أمينة طالب الجابري
ماجستير تصميم مناهج وتعليم عن بعد ومستشار حكومة رقمية وباحثة دكتوراه

الباحثة/ لبنى صلاح الدين عفانة (مدربة قرائية)
الدّكتور/ الفارس علي
جامعة زايد- قسم اللُّغة العربيّة - كليّة التّربية

إصدار أكتوبر لسنة ٢٠٢٣م

شعبة النشر والخدمات المعلوماتية

المُقدّمة:

تعدُّ لغتُنا العربيةٌ مرآةَ تقدّمنا ورُقِيّنا، فلا يُنكرُ أحدٌ مكانَتها المرموقةَ بينَ لغاتِ العالمِ فهي أشرفُ اللُّغاتِ وأسماها وأجلُّها وأكثرُها جمالاً، فكيف لا وَهِيَ لغةُ القرآنِ الكريمِ، هذا القرآنُ العظيمُ الّذي لا يزالُ بفضلِ اللهِ ورعايتِهِ خيرَ حافظٍ لها من الاندثارِ، بدليلِ قولِه تعالى: ﴿ إنّا نحنُ نزّلنا الذّكرَ وإنّا لهُ لحافظون﴾. (1)

تعدُّ الكتابةُ الغايةَ والمحصّلَةَ النّهائيّةَ لدراسةِ الفنونِ اللُّغويةِ الأخرى؛ وتتمثَّلُ أهميّتُها في كونُها عمليةً اتّصاليَّةً وضرورةً اجتماعيّةً تتطلَّبُها الحياةُ العصريَّةُ؛ فهي تمكّنُ الطّالبَ من تحقيقِ ذاتِهِ وإثباتِ شخصيّتِهِ، ممّا يدفعُ الطّالبَ إلى التَّفوُّقِ في الحياةِ الدّراسيَّةِ والعمليّةِ، كما أنَّها تُعدُّ حافزاً لاستخدامِ أنماطٍ متعدّدةٍ من التّفكيرِ كالتَّفكيرِ المنطقيّ والتَّفكير النّاقدِ والتَّفكير الإبداعيّ، وذلك كونُها عمليَّةً ذهنيَّةً معقّدةً تتّسمُ بنمطٍ من حلّ المشكلاتِ. (2)

وبالتّالي فإنَّ تنميةَ مهاراتِ الكتابةِ تساعدُ في الارتقاءِ بمستوياتِ الأداءِ الكتابيّ للطّلبة من جهةٍ وتنميةِ مهاراتِ التَّفكيرِ من جهةٍ أخرى، بالإضافةِ الى إكسابِ الطَّلبةِ مَلَكَة الكتابةِ الجيّدةِ، كذلك تسهمُ في تحويلِ الطَّلبةِ إلى مشاركينَ إيجابيينَ أثناءَ سيرِ العمليّةِ التَّعليميّةِ ومساعدةِ الطَّلبةِ على استدعاءِ معارِفِهم وخبراتِهم السّابقةِ وربطِها بالمعارفِ والخبراتِ الجديدةِ، هذا بالإضافةِ إلى إثارةِ دافعيَّةِ الطَّلبةِ وتكوينِ الاتّجاهاتِ الإيجابيَّةِ نحو الكتابةِ الإبداعيَّة. (3)

ويمتازُ التَّعبيرُ الكتابيُّ بأنَّ الوسيلةَ فيه هِيَ الكلمةُ المكتوبةُ، الّتي تعدُّ أداةً لحفظِ نتاجِ العقلِ الإنسانيّ، ونقلِهِ وتطويرِهِ، ومن النَّاحيةِ التَّربويَّةِ: فإنَّ الطَّالبَ يستطيعُ من خلالِ التَّعبيرِ الكتابيّ أنْ يعبّرَ عمّا يدورُ في ذهنِهِ من أفكارٍ، ومشاعرَ، وآراءٍ– كتابةً، وتعكسُ هذهِ الكتابةُ غالبًا شخصيَّةَ الكاتبِ، ويُستشفُ منها أشياءَ كثيرةً: كالقوّةِ اللُّغويَّةِ، والقوَّةِ البلاغيَّة، والتَّمكُّنِ العلميّ، وتسلسلِ الأفكارِ، وصحّةِ المعلوماتِ المكتوبةِ ، وغيرها.(٤)

---

(1) سورة الحجر، آية : ٩.
(2) الحلاق، علي سامي (٢٠٠٦): اللُّغة والتَّفكير النَّاقد: أسس نظريّة واستراتيجيّات تدريسيّة، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، ص٥٦ .
(3) عبدالباري، ماهر(٢٠١٣): فاعلية استراتيجيّة تألف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لتلاميذ المرحلة الإعداديّة، مجلة رسالة الخليج العربيّ، ٣٤ (١٣٠)، ص ٥٥ ـ ٨٨.
(٤) إسماعيل، زكريا (١٩٩١): طرق تدريس اللُّغة العربيَّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، ص١٩٢ .

والتَّعبيرُ الكتابيُّ أكثرُ صعوبةً من الكلامِ؛ وذلك لأنَّ اللُّغةَ المكتوبةَ تحصُرُ الكلامَ في قناةٍ واحدةٍ بعيداً عمّا يسهُلُ معناه، ويقرُب مأخذُهُ، من إشاراتٍ جسميّةٍ وتلوينٍ صوتيّ، كما أنَّ الكاتبَ يبذلُ جهداً أكثرَ من المتكّلمِ في توصيلِ كلماتِهِ؛ لأنَّهُ يخاطبُ القارئَ المنفصلَ عنهُ مكانِيّاً وزمانِيَّاً، ويختلفُ التَّعبيرُ الكتابيُّ عن التَّعبيرِ الشَّفهيّ في أمورٍ متعدّدةٍ منْها: أنَّ التَّعبيرَ الكتابيَّ يمتازُ بارتفاعِ مستوى المحتوى والمضمونِ، وبدّقةٍ أكبرَ في التَّنظيمِ، وبفرصةٍ أطولَ في استحضارِ الأفكارِ، وبإحكامٍ أفضلَ في الصّياغةِ.(١)

ويُلحَظُ أيضًا أنَّ عددًا كبيرًا من الطَّلبةِ في المراحلِ الدّراسيَّةِ المختلفةِ يعانونَ من ضعفٍ ظاهرٍ في الكتابةِ في التَّعبيرِ بشقّيْهِ الشّفويّ والكتابيّ، والّذي أكّدَتْهُ العديدُ من الدّراساتِ منها على سبيلِ المثالِ لا الحصرِ دراسة (الجبوري، ٢٠١٢)، و(الدليمي، ٢٠١٣) حيثُ أنَّ مشكلةَ الكتابةِ والتَّعبيرِ قد تتمثَّلُ في بعضِ الأحيانِ بالمدرّسِ بقدرِ ما يستطيعُهُ من إثارةِ الطَّلبةِ على الكلامِ، وإثارةِ الموضوعاتِ الّتي يعرفونَها، ويدركونَ أهميَّتَها في حياتِهِم، أو أنَّها تتمثَّلُ في إهمالِ بعضِ فروعِ اللُّغةِ العربيَّة؛ فمثلاً إهمال المدرّسينَ لدرسِ المطالعةِ، من شأنِهِ أنْ يُسهِمَ في إحداثِ مشكلاتٍ في الكتابةِ والتَّعبيرِ الكتابيّ، وكذلك إهمالُهم بعض مهاراتِ اللُّغةِ العربيَّةِ؛ يؤدّي إلى ضعفٍ ظاهرٍ في الأداءِ التَّعبيريّ.

وَقَدْ لاحظتُ من واقعِ عملِي كمعلّمةٍ للمرحلةِ المتوسّطةِ الواقعَ المريرَ الّذي يكشفُ عن عدمَ قدرةِ الكثيرِ من المتعلّمينَ من أبناءِ العربيّةِ على استعمالِها بطريقةٍ صحيحةٍ، وعدمِ القدرةِ على التَّواصلِ بها تحدُّثًا وكتابةً واستماعًا وقراءةً، وكونُ هذه المهاراتُ الأربعُ هي الدَّعائمَ الأساسيَّةَ للُّغةِ، وفقدان إحدى هذهِ الدَّعائمِ يعرّضُ بناءَها لخطرِ الانهيارِ والاندثارِ، وكونُ التَّعبيرُ الكتابيُّ جزءاً مهمًّا ولَبِنةً أساسيَّةً في بناءِ اللُّغةِ؛ فإنَّ أيَّ ضعفٍ أو قصورٍ في أيّ مهارةٍ أو فنّ من فنونِ اللُّغةِ يصبُّ في القدرةِ على التَّعبيرِ شفويّاً وكتابيّاً، والعكسُ صحيحٌ فإنَّ القدرةَ على التَّعبيرِ الكتابيّ وَفْقَ سماتِ الكتابةِ ما هو إلّا دليلٌ على امتلاكِ الطّالبِ لناصيةِ اللُّغة العربيَّةِ ومهاراتِ توظيفِ مفرداتِها وتراكيبِها في سياقاتٍ تخدمُ الغرضَ ونمطَ الكتابةِ.

---

(١) النَّجّار، بسّام عايش (٢٠٠٣): علاقة الثَّقافة الإسلاميَّة بالقدرة على التَّعبير الكتابّي لدى طلبة الصَّف العاشر بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميَّة غزّة، فلسطين،ص2-3.

مشكلةُ الدّراسةِ:

يشيرُ واقعُ تعليمِ الكتابةِ والتَّعبيرِ الكتابيّ إلى وجودِ ضَعفٍ ملحوظٍ وتدنٍ في مستوى طلبةِ المرحلةِ المتوسّطةِ في المنهاجِ بشكلٍ عامّ وفي قاعةِ الدَّرسِ بشكلٍ خاصّ، وهذهِ القضيَّةُ من أكثرَ القضايا الّتي تشغلُ بالَ التَّربويينَ على جميعِ الأصعدةِ، ونظراً لارتباطِها ارتباطاً وثيقاً بمستوى النّموّ اللُّغويّ فقد بدأَ الاهتمامُ بقضيَّةِ الضَّعفِ اللُّغويّ في توجُّهِ كثيرٍ من المُهتمّينَ بأمرِ اللُّغةِ من مؤسّساتٍ وأفرادٍ إلى إجراءِ البحوثِ، من أجلِ التَّوصُّلِ إلى مقترحاتٍ تساعدُ على علاجِ جوانبِ الضَّعفِ لدى الطَّلبةِ، ومن هنا تتبلورُ لديَ أسئلةُ الدّراسةِ في السُّؤالِ الرَّئيسِ الآتي:

ما فاعليَّةُ استخدامِ مراحلِ الكتابةِ في تحسينِ أداءِ طلاب الصّف السّادس في الكتابةِ المستقلّةِ وَفْق سماتِ الكتابةِ السَّبع؟

وتتفرَّعُ من السُّؤالِ الرَّئيسِ الأسئلةُ الفرعيَّةُ الآتيةُ:

أسئلةُ الدّراسةِ:

١. ما مهاراتُ وسماتُ الكتابةِ الّتي يجبُ أنْ تتوّفرَ لدى طلّابِ الصَّفّ السَّادس؟
٢. ما أهمُّ طرقِ التّدريسِ والاستراتيجيّاتِ والخُطُواتِ المُقترحةِ لتحسينِ مهاراتِ الكتابةِ المستقلّةِ وفق سماتِ الكتابةِ؟
٣. ما البرنامجُ المقترحُ للكتابةِ للعملِ على تحسينِ أداءِ الطُّلابِ في التَّعبيرِ الكتابيّ وفق السّماتِ السّبعِ؟

فَرضِيَّاتُ الدّراسةِ:

أ- لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ ($a\leq$ ٠.٠٥) بينَ متوسّطِ علاماتِ الطَّلبةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّةِ ومتوسّطِ علاماتِ الطَّلبةِ فى المجموعةِ الضَّابطةِ.

ب- لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ ($a\leq$ ٠.٠٥) بينَ علامات الطَّلبةِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ.

ت- لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ ($a\leq$ ٠.٠٥) بينَ علامات الطَّلبةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّةِ.

أهدافُ الدّراسةِ:

تهدفُ هذهِ الدّراسةُ إلى تعرُّف الصُّعوباتِ الّتي تواجهُ طلبةَ الصَّفّ السّادسِ في التَّعبيرِ الكتابيّ وفْقَ السّماتِ السّبعِ على النّحوِ الآتي:

١- تحديدُ صعوباتِ تعلّمِ التَّعبيرِ الكتابيّ من وجهةِ نظرِ معلمي اللُّغةِ العربيَّة.

٢- تحديدُ مستوى صعوباتِ التَّعبيرِ الكتابيّ عندَ طلبةِ الصَّفّ السَّادسِ.

٣- معرفةُ ما إذا كانتُ هناك فروقٌ في مستوى صعوباتِ تعلّمِ التَّعبيرِ الكتابيّ بينَ الطُّلابِ.

٤- معرفة ما إذا كانت هناك فروقٌ في مستوى صعوباتِ تعلّمِ التَّعبيرِ الكتابيّ بينَ الطُّلابِ والمؤهّلِ العلميّ وسنواتِ الخبرةِ لدى معلمي اللُّغةِ العربيَّة.

أهميَّةُ الدّراسةِ:

تنبعُ أهميّةُ هذهِ الدّراسةِ منْ خلال أنَّها:

١. قد تفيدُ في زيادةِ دافعيّةِ طلبةِ الصَّفّ السَّادسِ نحوَ الكتابةِ المستقلّة بما يُحسّن مستوى تحصيلِهم.

٢. قد تفيدُ معلمي ومعلّماتِ مبحثِ اللُّغةِ العربيَّةِ في تدريسِ التَّعبيرِ الكتابيّ.

٣. قد تفيدُ نتائجُ هذه الدّراسةِ المعنيّينَ والمسؤولينَ في دائرة التَّعليم والمعرفةِ في تحديدِ أهمّ صعوباتِ تعلُّمِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى طلبةِ الصَّفّ السّادسِ في دولةِ الإماراتِ العربيّةِ المُتَّحدةِ؛ ممّا يتيحُ لهم فرصةَ علاجِ هذهِ الصُّعوباتِ.

٤. قد تُسهمُ في تطويرِ موضوعاتِ التَّعبيرِ الكتابيّ المقرّرةِ لمادّةِ اللُّغةِ العربيّةِ للصَّفّ السّادس، وربطِها بالسّماتِ السّبعِ.

٥. قد تفتحُ هذهِ الدّراسةُ البابَ أمامَ دراساتٍ مستقبليَّةٍ أخرى تهدفُ إلى تيسيرِ تعلّمِ اللُّغةِ بصفةٍ عامَّةٍ والتَّعبيرِ الكتابيّ بصفةٍ خاصَّةٍ.

حدودُ الدّراسةِ:

تقتصرُ هذهِ الدراسةُ على الحدودِ الآتيةِ:

– **الحدُّ الموضوعيُّ:** فاعليّةُ استخدامِ مراحلِ الكتابةِ في تحسينِ أداءِ الطُّلابِ في التَّعبيرِ الكتابيّ وفقَ السّماتِ السَّبعِ.

– **الحدُّ البشريُّ :** طلّابُ الصَّفّ السَّادسِ بمدرسةِ الإماراتِ الوَطَنِيّةِ.

– **الحدُّ المكانيُّ:** طلّابُ الصَّفّ السَّادس (٣)، بمدرسةِ الإماراتِ الوطنيّةِ– فرع أبوظبي – مبنى البنين.

– **الحدُّ الزَّمانيُّ:** الفصلُ الدّراسيّ الثّاني من العامِ الدّراسيّ 2018 م– 2019 م.

التعريفات الإجرائية:

بعدَ الاطّلاعِ على الأدبيّاتِ التَّربويَّةِ، والدّراساتِ السّابقةِ المُرتبطَةِ بطبيعةِ الدّراسة تمَّ التَّوصُّلُ إلى التَّعريفاتِ الآتيةِ لمُصطَلحاتِ الدّراسةِ:

1.فاعليّةٌ:

هي الأثرُ المرغوبُ فيه والمتوقَّعُ أن تُحدِثَهُ الفاعليَّةُ القائمةُ على الكتابةِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى طلبةِ الصَّفّ السَّادسِ، وتُقاسُ من خلالِ متوسّط درجات الاختباراتِ التَّحصيليَّةِ.

2.الكتابةُ:

هي عبارةٌ عن التَّسجيلِ المرئيّ لكافَّةِ اللُّغاتِ الغريبةِ للأنواعِ البشريَّةِ المختلفةِ، حيثُ تمكّنُ من حفظِ وإرسالِ الأفكارِ عبرَ المسافاتِ الشَّاسعةِ من الزَّمانِ والمكانِ، وهي علامةٌ أساسيَّةٌ من علاماتِ الحضارةِ.

3.التَّعبيرُ:

هُوَ الإنجازُ اللُّغويُّ لطُلّابِ عيَّنةِ البحثِ عندَ التَّعبيرِ عن أفكارِهِم ومشاعِرِهم وأحاسيسِهِم بأسلوبٍ سليمٍ في الموضوعِ المقدَّمِ إليهم، ويُقاسُ على وفق محكّاتِ التَّصحيحِ المُعتمَدةِ في البحثِ، ويُعبَّرُ عنه بالدَّرجاتِ الّتي يحصلُ عليها الطُّلابُ في الاختبارِ الّذي قمتُ بإجرائِه على طلابي بالصَّفّ السّادس.

4.طلبةُ السَّادسِ:

هُمُ التَّلاميذُ المُقيَّدونَ في مدارسِ الإماراتِ الوطنيَّةِ والّتي تتراوحُ أعمارُهم ما بينَ (١١-١٢) سنةٍ.

5.مدارسُ الإماراتِ الوطنيَّةِ:

هِيَ المدارسُ التَّابعةُ لوزارةِ شؤونِ الرّئاسةِ، وتتكوَّنُ من خمسةِ مُجمَّعاتٍ: في مدينةِ محمدِ بنِ زايدِ، مدينة العين، مدينة أبوظبي وحديثًا في إمارتيْ الشّارقةِ ورأسِ الخيمةِ حيثُ أُنشِئَتْ مدارسُ الإماراتِ الوطنيَّةِ بموجبِ قرارٍ رئاسيّ عام ٢٠٠٢، ومن ضمنِ الطُّلاب الّذين يدرسونَ فيها طلّابِ الصَّفِ السّادسِ، ومعظمهم من أبناءِ دولةِ الإماراتِ العربيَّةِ المُتحدّةِ.(١)

الإطارُ النَّظريُّ

تعريفُ الكتابةِ:

أ . الكتابةُ لغويًّا:

- عرَّفَ (القلقشندي) الكتابةَ بأنَّها لغةً: مصدرُ كتبَ يكتبُ كتابًا وكتابةً ومكتبةً وكتبةً، فهو كاتبٌ ومعناها الجَمْع؛ يُقالُ: تكتَّبت القومُ إذا اجْتمعوا، ومنهُ قيلَ لجماعةِ الخيلِ: كَتيبة، كما سُمّيَ خرزُ القِربةِ كتابةً لضمّ بعضِ الخرزِ إلى بعضٍ، وقالَ ابنُ الأعرابيّ: وقد تطلَقُ الكتابةُ على العلمِ ومنه.(2)، استنادًا إلى قوله تعالى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ ﴾ (3) ؛ أي: يعلمون.

- كلمةُ الكتابةِ تُشتَقُّ من الفِعْلِ "كتَبَ – يْكتُبُ ، بمعنى صوَّرَ فيه اللَّفظَ بحروفِ الهِجاءِ فيه اللَّفظ بحروف الهِجاء.(4)

- هي إحدى مهاراتِ اللُّغةِ العربيَّةِ الّتي تُعنى بمعرفةِ رَسْمِ الكلماتِ والحروفِ رسماً صحيحًا بفنّ الخطّ العربيّ، ولاشكَّ أنَّ هذِهِ المَهارةَ أساسيَّةٌ لقولِهِ تعالى: ﴿ ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾. (٦)

---

(1) مدارس الإمارات الوطنيَّة http://www.ens.sch.ae/ar/home-ar/

(2) القلقشندي ، أبو العباس أحمد (١٩٢٢) :صبح الأعشى في كتابة الإنشا، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ص ٥١.
(3) سورة الطّور، آية: ٤١ .
(4) معلوف، لويس (١٩٨٨):المنجد في اللُّغة، ط٣، تحقيق: دكتور أحمد مختار عمر، دكتور ضاحي عبد الباقي، عالم الكتب، القاهرة، ص777 .

ب. الكتابةُ اصْطلاحاً:

– الكتابــةُ هِــيَ وســيلةٌ مــن وســائلِ التَّواصُــلِ الإنســانيّ الّتــي يــتمُّ بوســاطتِها الوقــوفُ علــى أفكــارِ الآخــرينَ، والتَّعبيــرُ عمَّــا لــديهم مــن معــانٍ ومشــاعرَ، وتسجيلُ ما يودّونَ تسجيلَهُ من حوادثَ ووقائعَ.(١)

– الكتابةُ أهمُّ أدواتِ التَّثقيفِ الّتي يقفُ بها الإنسانُ على نِتاجِ الفِكرِ البشريّ، وهِيَ أعظمُ ما أنتجَهُ العقلُ البشريّ.(٢)

– الكتابةُ هِيَ عمليَّةٌ معقَّدَةٌ، في ذاتِها كفاءةٌ أو قدرةٌ على تصوُّرِ الأفكارِ، وتصويرِها في حروفٍ وكلماتٍ وتراكيبَ صحيحةٍ نَحْواً، وفي أساليبَ متنوّعةِ المدى والعُمْقِ والطّلاقةِ، مع عرضِ تلكَ الأفكارِ في وضوحٍ، ومعالَجَتِها في تتابعٍ وتدفُّقٍ، ثم تنقيحِ الأفكارِ والتَّراكيبِ الّتي تعرِضُها بشكلٍ يدعو إلى مزيدٍ من الضَّبطِ والتَّفكيرِ.(٣)

وهُنا أَرى: أنَّ الكتابةَ هِيَ وسيلةُ الأشخاصِ للتَّعبيرِ عن أنفسِهم، وخبراتِهم وتجارِبِهم، والمواقفِ الّتي يَمُرّونَ بها، ووسيلةٌ للتَّعبيرِ عن كلّ ما يدورُ في خواطِرِهم وأَذهانِهم.

ثانياً: أهميَّةُ الكتابةِ:

ترجِعُ أهميَّةُ الكتابةِ إلى الأمورِ الآتيةِ:

أ- هِيَ وسيلةُ تواصُلٍ بينَ البشرِ، وأداةُ اتّصالِ الحاضرِ بالماضي، والقريبِ بالبعيدِ، ونقلِ المعرفةِ والثَّقافةِ عبرَ الزَّمانِ والمكانِ، فالكتابةُ طريقٌ لِوَصْلِ خبراتِ الأجيالِ بعضِها ببعضِها الآخر، وأداةٌ لحِفظِ التُّراثِ ونقلِه.

ب- هِيَ أداةٌ رئيسةٌ للتَّعلُّمِ بجميعِ أنواعِه ومراحِلِه، والأخذِ عن الآخرينَ فِكرِهِمْ وخَواطِرِهِم.(٤)

ت- هِيَ شهادةٌ وتسجيلٌ للوقائِعِ والأحداثِ والقضايا والمُعاملاتِ،تنطِقُ بالحقّ وتقولُ الصّدقَ.

---

(٦) سورة القلم، آية:١.

(١) يونس، فتحي علي وآخرون (١٩٩٥): اللُّغة والتَّواصل الاجتماعيّ، دار ذات السّلاسل الكويت، ص٧٦.

(٢) النَّجّار، محمد رجب، وسعد عبدالعزيز مصلوح، وأحمد إبراهيم الهواري (٢٠٠١): الكتابة العربيَّة مهاراتها وفنونها، دار العروبة للنَّشر والتَّوزيع، الكويت، ص٩٨.

(٣) عصر، حسني (١٩٩٨):الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلتين الإعداديّة والثَّانويّة، ط١، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندرية ، ص ٢٤٨.

(٤) الشّنطي، محمد صالح (٢٠٠١): فنُّ التَّحرير العربيّ، ط٥ ، دار الأندلس، السّعوديّة ، ص١٥.

ث- هِيَ وسيلةٌ للتَّعبيرِ عمَّا يجولُ في خاطِرِ الإنْسانِ.

ج- إنَّها-غالبًا- ما تَستخدِمُ الفُصحى في أدائِها، فتساعدُ على رُقيّ اللُّغةِ، وجمالِ الصّياغةِ.

ح- إنَّها تستلزمُ الرَّوِيَّةَ والأناةَ والتَّمهُّلَ، وتُعطي صاحبَها فرصةً لتصحيحِ أخطائِه وتعديلِها.(٥)

خ- تحتلُّ الكتابةُ منزلةً مهمّةً في حياةِ الفردِ والمجتمعِ، فهِيَ ظاهرةٌ إنسانيَّةٌ اجتماعيَّةٌ وعنصرٌ أساسيٌّ من عناصرِ الثّقافةِ، ووسيلةٌ من أهمّ وسائلِ التَّواصُلِ اللُّغويّ بينَ الذّاتِ والآخرين، كما أنَّها ستظلُّ الأداةَ الأهمَّ الّتي تحملُ الفِكرَ الإنسانيّ من جيلٍ لجيلٍ آخرَ.(٦)

وهُنا أَرى: أنَّ للكتابةِ أهميَّةً وأثرًا كبيرًا في حياةِ الفردِ والمجتمعِ، إذ يستطيعُ المعلّمُ أن يقومَ بعمليَّةِ التَّقويمِ للأداءِ الكتابيّ لطلّابِه، بالإضافةِ إلى وسائلَ أخرى، كما أنَّ للكتابةِ أهميَّةً كبيرةً منذُ القِدَمِ ومازالتْ، فقد كرَّمها اللهُ – سبحانَهُ وَتَعالى- في القرآنِ الكريمِ، ومن أمثلةِ ذلك قولُهُ تعالى:

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا فَإِن كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِجَالِكُمْ فَإِن لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسْأَمُوا أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ ذَٰلِكُمْ أَقْسَطُ عِندَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِن تَفْعَلُوا فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾.(١)

---

(٥) عطا، إبراهيم محمد (١٩٩٠): طرق تدريس اللُّغة العربيَّة، ط٢، مكتبة النَّهضة المصريّة، ص١٧٥-١٧٦.

(٦) شحاته، حسن(٢٠١٠):المرجع في فنون الكتابة العربيَّة لتشكيل العقل المبدع، ط١،دار العالم العربيّ، القاهرة، ص٧٠.

(١) سورة البقرة، آية: ٢٨٢.

مراحلُ وخطواتُ الكِتابةِ:

يشيرُ بعضُ الباحثينَ إلى صعوبةِ فصلِ مراحلِ الكتابةِ وتحديدِها، لما تتضمَّنه هذه المراحلُ من عمليَّاتٍ متمازِجةٍ فيما بينها، حيثُ إنَّ الطالبَ ينتقلُ عبرَ هذِهِ المراحلِ بشكلٍ متسلسِلٍ، أو ينتقلُ بينها بشكلٍ متكرّرٍ، وقد اختلفتِ الدّراساتُ والبحوثُ الّتي تناولَتْ عمليّاتِ الكتابةِ في تحديدِ هذهِ المراحلِ، فمنهُم مَنْ يجعلُها ثلاثَ مراحلَ، وبعضُهُم يراها أربعًا وآخرونَ يرَوْنَها أكثرَ من ذلك.

وبغضّ النَّظرِ عنْ هذهِ الاختلافاتِ فيُمكِنُ استخلاصُ المراحلِ الرّئيسةِ الّتي تمرُّ بها الكتابةُ، وقد اعتمدها البحثُ الحاليُّ فيما ذكره كلٌّ مِنْ (Tompkins، 1997)(2)، و(روث كلهام، ٢٠١٥) على النَّحْوِ الآتي:

أ . مرحلةُ ما قبلَ الكتابةِ: (Prewriting).

وفيها تتمُّ التَّهيئةُ للكتابةِ، حيثُ يشيرُ بعضُ الباحثينَ إلى أنَّ ٧٠٪ من وقتِ الكتابةِ ينبغي أنْ يُصرَفَ في هذهِ المرحلةِ، وتتضمَّنُ هذهِ المرحلةُ ما يأتي:

١. اختيارُ الموضوعِ: الحريةُ في اختيارِ الموضوعِ تساعدُ الطّالبَ على الكتابةِ في الموضوعاتِ الّتي يميلُ إليها، ويرغبُ في الكتابةِ عنها.
٢. تحديدُ الغرضِ منَ الكتابةِ: وهذا بمثابةِ الحافزِ الّذي يُوَجّهُ الطّالبَ للكتابةِ، إذا ما حدَّدَ هدفًا يسعى للوصولِ إليهِ.
٣. كتابةُ قائمةٍ بالأفكارِ الرَّئيسةِ للموضوعِ: وهذا عبارةٌ عنْ شحذٍ للفكرِ، حيثُ يقومُ الطّالبُ بكتابةِ جميعِ الأفكارِ الَّتي ترِدُ إليهِ وترتَبِطُ بالموضوعِ الَّذي اختارَهُ على شكلِ نقاطٍ، دونَ النَّظرِ في ترتيبِها.
٤. مراجعةُ وترتيبُ قائمةِ الأفكارِ: يعودُ الطّالبُ في هذهِ المرحلةِ إلى الأفكارِ الَّتي دوَّنَها، ويقومُ بمراجَعَتِها وترتيبِها وتنظيمِها حَسْبَ البنودِ التَّاليةِ: (المُقدّمة، صُلْب الموضوعِ، الخاتِمة) ويضعُ كلَّ فكرةٍ تحتَ ما يناسِبُها، كما يمكِنُ أنْ يُغيّر في الأفكارِ بالإضافةِ أو الحذفِ حسبَ ما يراهُ مناسبًا.

---

(2)Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach . New Jersey: Merrill Prentice Hall.

ب . مرحلةُ الكتابةِ الأوَّليَّةِ: (Drafting).

وَتُسمَّى بالمُسَوَّدَةِ، وفيها يركّزُ الطّلابُ اهتمامَهم على توليدِ الأفكارِ وكتابةِ الجملِ المُعبّرةِ، بالاستعانةِ بالقائمةِ الَّتي دوَّنوها في المرحلةِ السَّابقةِ، دونَ النَّظرِ في الأخطاءِ الإملائيَّةِ أو النَّحْويَّةِ، وتشمَلُ هذهِ المرحلةُ ما يأتي:

١. كتابةُ المُسَوَّدَةِ الأوليَّةِ: حيثُ يقومُ الطّلابُ بكتابةِ مُسَوَّدةٍ أوليَّةٍ للموضوعِ، بناءً على ما دوَّنوه من أفكارٍ يُراعي فيها الطّالبُ تسلسُلَ الأفكارِ وينتقلُ فيها من فكرةٍ إلى أخرى بشكلٍ منطقيّ وسليمٍ.

٢. كتابةُ مقدّمةٍ للموضوعِ: يركّزُ الطّلابُ هنا على كتابةِ مُقدّمةٍ للموضوعِ تكونُ بمثابةِ المدخلِ لهُ، وتبرزُ أهميَّتَهُ، وتُهيّئ القارئَ وتجذبُ انتباهَهَ، وتعرّفُهُ بالموضوعِ الّذي يتناولُهُ المقالُ أو النَّمطُ المُتناوَلُ.

٣. كتابةُ خاتمةٍ مناسبةٍ للموضوعِ: يُنهي الطّلاب كتاباتِهم بخاتمةٍ تلخّصُ الموضوعَ، وتُذكّرُ القارئَ بما وردَ فيهِ من أفكارٍ، وغالبًا ما تتضمَّنُ رأيًا أو نصيحةً.

ج . مرحلةُ المراجعةِ: (Revising). (1)

وفيها يقومُ الطّلابُ بمراجعةِ الأفكارِ والجملِ الَّتي دوَّنوها في الكتابةِ الأوَّليَّةِ، (المُسَوَّدَة)، وتشتملُ هذهِ المرحلةُ على ما يأتي:

١. قراءةُ المُسَوَّدَةِ قراءةً ذاتيَّةً متأنيَّةً تساعدُ الطّالبَ على اكتشافِ الأخطاءِ، وتبيّنُ الخللَ في ترتيبِ الجملِ أو العباراتِ الَّتي كتبَها.

٢. تبادلُ الكُرّاساتِ بينَ الطّلابِ؛ ليقومَ كلُّ طالبٍ بقراءةِ الموضوعِ الّذي كتبَهُ زميلُهُ، ووضعِ الملاحظاتِ الّتي يراها، والتَّعديلاتِ الّتي يقترِحُها.

٣. إجراءُ التَّعديلاتِ وفقاً لما لاحظَهُ الطّالبُ بعد قراءَتِهِ أو ما لاحَظَهُ زميلُهُ، بالتَّقديمِ أو التَّأخير أو الحَذْفِ أو الإضافةِ.

٤. إعادةُ كتابةِ المُسَوَّدَةِ وتنظيمِها بعدَ التَّعديلاتِ الّتي أُجرِيَتْ عليها.

---

(1)Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach . New Jersey: Merrill Prentice Hall.

د . مرحلةُ التَّصحيحِ: (Editing). (1)

في هذهِ المرحلةِ يركّزُ الطّلابُ على عمليَّةِ الإخراجِ وتصحيحِ الأَخطاءِ النَّحْوِيَّةِ والإملائِيَّةِ وتشملُ مايأتي:

١. مراجعةُ المُسَوَّدَةِ بعد إجراءِ التَّعديلاتِ.
٢. التَّركيزُ في هذهِ المرحلةِ على الأَخطاءِ النَّحْوِيَّةِ والإملائِيَّةِ.
٣. تبادلُ الكُرّاساتِ لإجراءِ التَّصحيحِ النَّحْوِيّ والإملائِيّ.

هـ . مرحلةُ النَّشرِ (Publishing). (2)

عندما تتمُّ مراجعةُ الكتابةِ الأَوَّليَّةِ وتصحيحِ الأَخطاءِ، يحاولُ الطّلابُ في هذهِ المرحلةِ إخراجَ التَّعبيرِ في شكلِهِ الأَخيرِ ونشرِهِ، وتشملُ هذهِ المرحلةُ الخطواتِ الآتيةَ:

١. كتابةُ التعبيرِ في شكلِهِ النّهائيّ (المُبَيَّضَة).
٢. نشرُ هذا المقالِ أو الموضوعِ حسبَ الهَدَفِ والغرضِ المُحدَّدِ في المرحلةِ الأولى.
٣. تتمُّ عمليَّةُ النَّشرِ إمَّا بقراءةِ الموضوعِ على الطّلابِ أو في الإذاعةِ المدرسيَّةِ أو نشرِهِ في صحيفةِ الفصلِ أو مجلةٍ تصدُرُ في المدرسةِ ونَحْوِها.

سِماتُ الكِتابةِ:

1. تعريفُ نموذجِ سماتِ الكتابةِ:

يُعَدُّ نَموذَجُ السّماتِ شَكْلٌ مِنْ أَشْكالِ التّقويمِ يتَّسِمُ بِدَرَجَةٍ عالِيَةٍ من المَوْثوقِيّةِ والدّقةِ، وأكثرُ من ذلكِ إنَّه بسيطٌ،مَنْطِقيّ،سَهْلُ الفَهْمِ، والأَهَمُّ من ذلك أنَّهُ فاعلٌ كأداةٍ للتَّخْطيطِ والتَّنفيذِ لتعليمِ الكِتابَةِ، والآنَ دعونا نُلقي نظرةً على كلّ سَمَةٍ من سِماتِ الكِتابةِ:(2)

- **الأفكارُ:**مُحتوى النَّصّ أو القِطْعَةِ،رسالتُه الأَساسِيَّةِ والتَّفاصيلُ الّتي تَدْعَمُ تِلكَ الرّسالةِ.
- **التَّنظيمُ:** التَّركيبُ الدَّاخليُّ للنَّصّ، والنَّسَقُ المَنْطِقيُّ وبناءُ المَعْنى.

---

(1)Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach . New Jersey: Merrill Prentice Hall.

(2)Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach . New Jersey: Merrill Prentice Hall.

(2) مرجع سابق، روث كلهام، (٢٠١٥)، ص٤٠-٤١.

•**الطّابعُ الخاصُّ(الصَّوْتُ)**:نغمةُ ونَبْرَةُ النَّصّ، الطَّابِعُ أو البَصْمَةُ الشَّخْصِيَّةُ للكاتِبِ، والّتي تَتَحَقَّقُ مِنْ خِلالِ الفَهْمِ القَوِيّ لِلْغَرَضِ مِنَ الكتابةِ والجُمْهورِ المُخاطَبِ.

•**اخْتيارُ الكَلِماتِ:** المُفْرَداتُ الّتي يَسْتَخْدِمُها الكاتِبُ لِنَقلِ المَعْنى وَتَنويرِ القارِئِ.

•**سَلاسَةُ الجُملِ:** الطَّريقَةُ الّتي تَنْسابُ بِها الكَلِماتُ والعِباراتُ عَبْرَ النَّصّ، أنا أطلِقُ على سلاسةِ الجملِ السّمَةَ السّمعيَّةَ لِأَنَّنا " نقرأُ " لنكتشفَها بالأُذُنِ بنفسِ القَدْرِ الّذي " نقرأُ " بالعَيْنِ.

•**قواعدُ الكِتابةِ (السَّلامَةُ اللُّغويَّةُ):** الصّحَةُ أو السَّلامَةُ الآليَّةُ للنَّصّ، الاسْتِخْدامُ الصّحيحُ لقواعدِ الكِتابةِ (التَّهْجِئَة، التَّرقيم، التّقعير، وَقَواعِد اللُّغَة واسْتِخْدامها الصّحيح) يُوَجّهُ القارِئَ عَبْرَ النَّصّ وَيَجْعَلُ مِنَ السَّهلِ مُتابَعَتِهِ.

•**العَرْضُ:** المَظْهَرُ المادِيُّ للنَّصّ، النَّصُّ المُشْتَمِلُ على ما يَشُدُّ الانْتِباهَ يُوَفِّر مَدْخَلاً مُرَكَّبًا وَيَجْعَلُ القارِئَ يَنْجَذِبُ إِلَيْهِ. (١)

التَّعبيرُ الكِتابِيُّ

التَّعبيرُ فنٌّ ومهارةٌ شأنُهُ مثل بقيّةِ فنونِ اللُّغةِ الأخرى، وهُوَ عاملٌ مهمٌّ في عمليَّةِ الاتّصالِ، والإنسانُ صغيرًا كان أو كبيرًا بحاجةٍ ماسَّةٍ إلى التَّعبيرِ عن أفكارِهِ وحاجاتِهِ ومشاعِرِهِ ليفهَمَها الآخرونَ.

كما أنَّ التَّعبيرَ أصبحَ الآنَ رياضةً ذهنيَّةً، فالأفكارُ والمعاني غالباً ما تكونُ غامضةً، وغيرَ محدّدةٍ في الذّهنِ، لذلك يضطرُّ الإنسانُ عند التَّعبيرِ إلى إعمالِ الذّهنِ لتحديدِ الأفكارِ والمعاني وتوضيحِها سواءَ كانَ التَّعبيرُ شفهيًّا أو كتابيًّا. (1) .

والتَّعبيرَ الكتابيَّ إجرائِيّاً: بأنَّهُ قدرةُ التّلميذِ على ترجمةِ الصّورةِ بعناصِرِها المتكاملةِ من صورةٍ ذهنيَّةٍ إلى كلماتٍ في شكلِ تراكيبَ وجملٍ وعباراتٍ يعبّرُ من خلالِها كلُّ طالبٍ عن مضمونِ الصّورةِ، وفقاً لقدراتِهِ، وتختلفُ تلكَ الكتابةُ من طالبٍ إلى آخرَ وفقاً لنوع الصّورةِ وما تحمِلُهُ من معانٍ وأفكارٍ.

---

(١) مرجع سابق، روث كلهام، (٢٠١٥)، ص٤١.

(1) الهاشميّ، عبد الرحمن (٢٠٠٩): تحليل محتوى مناهج اللُّغة العربيَّة رؤية نظريّة تطبيقيّة، ط١، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمّان، الأردن، ص٩.

أهميَّةُ التَّعبيرِ

وفيما يأتيّ أهمُّ النّقاطِ الّتي تُبيّنُ أهميّتَهُ في حياةِ الفردِ والمجتمعِ على السّواء:

١. إنَّهُ غايةُ الدّراسةِ اللُّغويَّةِ، فأقصى ما تطمحُ إليه هذه الدّراساتُ أنْ تُنشئَ طالبًا قادرًا على أنْ يرسلَ الكلامَ صحيحًا من حيثُ العبارةِ والفكرةِ، وكذلكَ سليّمَ الأداءِ.

٢. إنَّ القدرةَ على امتلاكِ الكلمةِ الدَّقيقةِ الواضحةِ لها أثرُها في الحياةِ العمليَّةِ.

٣. إنَّ الكلمةَ المعبّرةَ المؤثّرةَ عمادُ الرُّوّادِ والقادةِ، وطريقهِم إلى العقولِ والقلوبِ.

٤. إنَّ التَّعبيرَ عمادُ الشَّخصِ في تحقيقِ ذاتِهِ وشخصيَّتِهِ، وتفاعُلِهِ معَ غيرِهِ.

٥. إنَّهُ يُغطّي فَنّيْنِ من فنونِ اللُّغةِ هما الحديثِ والكتابةِ، ويعتمدُ في امتلاكِ زمامِها على فنّيْ اللُّغةِ الآخرَيْنِ: الاستماعِ والقراءةِ. (٣)

سِماتُ التَّعبيرِ الجيّدِ:

يُعَدُّ التَّعبيرُ الجيّدُ من أسسِ التَّفوُّقِ الدّراسيّ في المجالِ اللُّغويّ وفي الحياةِ المدرسيَّةِ، والتَّفوُّق في الحياةِ العمليَّةِ؛ لِأَنَّ مَنْ يسيطرونَ على قُدراتِ التَّعبيرِ ومهاراتِهِ يسيطرونَ على الكلمةِ اللّبِقَةِ والعبارةِ الهادِفةِ، وذلك يُعينُ المتعلّمينَ على أَنْ يَشُقّوا طريقَهُم في هذهِ الحياةِ بنجاحٍ، ويمتازُ التَّعبيرُ الجيّدُ بعدّةِ سماتٍ هي:(٣)

أ. الحيويَّةُ: وتعني أَنْ ينبُعَ التَّعبيرُ منَ الأَحاسيسِ والدَّوافعِ الذَّاتيَّةِ، وأَنْ تكونَ موضوعاتُهُ نابعةً من الواقعِ.

ب. الوضوحُ: أي أنْ تكونَ أفكارُ الموضوعِ واضحةً.

ت. الخيالُ: ويعني خلوَّ الموضوعِ من الحَشْوِ والإطالةِ والإبهامِ واللَّبْسِ.

ث. عدمُ التَّكليفِ: أي أنْ ينطلقَ الكاتبُ في تعبيرِهِ بحريَّةٍ، ولا يتقيَّدُ بأساليبَ مفروضةٍ.

ج. الأمانةُ: ويُعنى بها الأمانةُ العلميَّةُ أي نسبة العباراتِ والأفكارِ وغيرِها إلى قائِليها أثناءَ الاقتباسِ.

ح. التَّأثيرُ: ومعناه شدُّ السَّامعِ أو القارئِ لموضوعِ التَّعبيرِ.

---

(٣) ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف (١٩٨٤):التّدريس في اللُّغة العربيَّة، ط١، دار المريخ، الرّياض، ص-205 203.

(٣) عيد، زهدي محمد (٢٠١١): مدخل إلى تدريس مهارات اللُّغة العربيَّة، ط١، دار صفاء، عمّان، ص١٣٣.

وَهُنا أَرى: أنَّ التَّعبيرَ الجيّدَ هو الّذي يعبّرُ عن صاحبِهِ بصدقٍ، بغضّ النَّظرِ عن حجمِ الكلامِ، كان كبيرًا أم صغيرًا، ولكن من المهمّ أنْ يخدمَ الغرضَ ويوصِلَ الرّسالةَ.

أسبابُ الضَّعفِ في التَّعبيرِ:

تتضافرُ الكثيرُ من العواملِ الّتي تؤدّي مجتمعةً إلى الضَّعفِ في التَّعبيرِ عندَ طلابِنا ومن أهمّها:

- قلّةُ عنايةِ أكثرَ المدرسّينَ بالاستخدامِ الجادّ للفُصحى أثناءَ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ.
- قلّةُ نصيبِ التَّعبيرِ من توزيعِ الحصصِ الدّراسيَّةِ، إذ يبلغُ نصابُهُ حصّةً واحدةً أسبوعيًّا.
- غلبةُ العاميَّةِ في المجتمعِ العربيّ غلبةً جعلتَها تسيطرُ على الحديثِ المتّصلِ حتّى بينَ العلماءِ.
- اسْتِخْدامُ العاميَّةِ في وسائلِ الإعلامِ من إذاعةٍ وتلفزيونٍ، ممّا يعودُ بالضّررِ البالغِ على تعبيرِ أفرادِ المجتمعِ.
- قلّةُ المخزونِ اللُّغويّ عندَ الطَّالبِ، حيثُ يلاحَظُ أنَّه ينذُرُ منَ الطَّلبةِ مَنْ يستطيعُ الإسترسالِ في الحديثِ لدقيقتيْنِ دونَ أنْ يتلعثمَ، أو يسترسلُ في الكتابةِ لبضعِ جملٍ دونَ أنْ يقعَ في الخطأ الأسلوبيّ أو النَّحْويّ، أو كليْهما. (١)
- طرائقُ التَّدريسِ المتَّبعةِ في تدريسِ هذهِ المادّةِ والّتي تجعلُ المدرّسَ يستأثِرُ بالحديثِ ولا يُعطي الطّالبَ حقّهُ في المشاركةِ، الأمرُ الّذي ينعكسُ سلباً على قدرتِهِ للتّواصلِ في المواقفِ المختلفةِ. (٢)
- عدمُ وجودِ منهجٍ لهذهِ المادَّةِ بمفهومِهِ الشَّاملِ ممَّا أحدثَ شعورًا لدى المعلّمِ والطّلابِ بهوانِ هذهِ المادَّةِ.
- عدمُ تدريبِ المتعلّمينَ على الإكثارِ منَ التَّحدُّثِ عن خبراتِهم ومشاهداتِهم باللُّغةِ الصَّحيحةِ.
- تهميشُ دورِ المكتبةِ المدرسيَّةِ والتَّقليلِ من أهميَّتِها ودورِها في مادَّةِ التَّعبيرِ. (٣)

---

(١) المعتوق، أحمد محمد (١٩٩٦): الحصيلة اللُّغوية: أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، أغسطس، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص٨٦ .

(٢) زايد، فهد خليل (٢٠٠٩):أساليب تدريس اللُّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، عمّان الأردن، ص٢١٠.

(٣) ضعف التَّلاميذ في التَّعبير الكتابيّ، ١ فبراير ٢٠١٢:

الدّراساتُ السَّابِقَةُ

دِراسةُ الطّويرقيّ، وعيسى (٢٠١٨):(١) بعُنوانِ: " فاعليَّةُ استراتيجيَّةٍ قائمةٍ على عاداتِ العقلِ في تنميَةِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طالباتِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ بمدينةِ الطّائفِ". هدفتِ الدّراسةُ إلى التَّعرُّفِ على فاعليَّةِ استراتيجيَّةٍ قائمةٍ على عاداتِ العقلِ في تنميَةِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طالباتِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ بمدينةِ الطّائفِ، واتَّبعتِ الدّراسةُ المنهجَ شِبهَ التَّجريبيّ القائمَ على التَّصميمِ التَّجريبيّ ذي المجموعتيْنِ، حيثُ تكوَّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (٤٠) طالبةً تمَّ توزيعُهنَّ على مجموعتيْن، ضمّتْ كلُّ مجموعةٍ (٢٠) طالبةً، ولتحقيقِ هدفِ الدّراسةِ تمَّ إعدادُ الأدواتِ والموادّ الآتية: قائمةٌ من عشرينَ طالبةً للفئةِ التَّجريبيَّةِ، ومثلَها للضَّابطةِ، وتحقيقُ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طالباتِ الصَّفّ الأوَّلِ الثَّانويّ، اختبارُ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طالباتِ الصَّفّ الأوَّلِ الثَّانويّ، دليلُ المعلّمةِ لتنميَةِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طالباتِ الصَّفّ الأوَّلِ الثَّانويّ باستخدامِ الاستراتيجيَّةِ القائمةِ على عاداتِ العقلِ، أوراقُ عملِ الطَّالباتِ لتنميَةِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ باستخدامِ الاستراتيجيَّةِ القائمةِ على عاداتِ العقلِ؛ واستخدمتِ الدّراسةُ: اختبارَ مان ويتني، اختبار ويلكوكسون، وحساب حجمِ التَّأثيرِ في جمعِ البياناتِ الإحصائيَّةِ وتحليلِها. وقدْ أسفرتْ عنِ النَّتائجِ الآتيةِ: وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى دلالةِ (٠.٠٥) بينَ متوسطي رُتَبِ درجاتِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ والمجموعةِ الضَّابطةِ في التَّطبيقِ البعديّ للمهاراتِ العامَّةِ للكتابةِ الإبداعيَّةِ، ومهاراتِ تنظيمِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ، ومهاراتِ محتوى الكتابةِ الإبداعيَّةِ، وكانتِ الدَّرجةُ الكليَّةُ للمهاراتِ ككُلّ لصالحِ المجموعةِ التَّجريبيَّة. وقد خلصتِ الدّراسةُ إلى عدّة توصياتٍ.

---

http://boumansouraeducation.ahlamountada.com/t1852-topic

(١) الطّويرقيّ، أمل عبيد، وعيسى، محمد أحمد (٢٠١٨): فاعلية استراتيجيّة قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات المرحلة الثّانوية، المجلة الدوليّة التّربويّة المتخصّصة، المجلّد (٧) العدد (٨)، آب، الطّائف .

دِراسةُ الأحول (٢٠١٧):(١) بعُنوانِ: " إجراءاتٌ تدريسيَّةٌ مقترَحَةٌ في ضَوْءِ مدخلِ نَحْوَ النَّصّ، وأثرُها في تحسينِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طلّابِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ". هدفتِ الدّراسةُ الحاليَّةُ إلى الكشف عن فاعليَّةِ بعضِ الإجراءاتِ التَّدريسيَّة المقترَحةِ في ضَوْءِ مدخلٍ نَحْو النَّصّ، وتتبُّع أثرِها في تحسينِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى طلّابِ المرحلةِ الثَّانويَّةِ. ولتحقيق هذا الهدف صُمّمَتِ الأدواتُ الآتيةُ: قائمةٌ بمهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ اللَّازمةِ لطلّابِ المرحلةِ الثّانويَّةِ، ودليلُ المعلّم مرشداً ودليلاً لتنفيذِ تلك الإجراءاتِ التَّدريسيَّةِ وَفْقَ مدخَلٍ نحو النَّص ومعاييره، واختبارُ الكتابةِ الإبداعيَّةِ للوقوفِ على مدى فاعليَّةِ تلك الإجراءاتِ. طُبِّقَتِ الدّراسةُ على عيّنةٍ من طلّابِ الصَّفّ الأوّل الثّانويّ بإدارةِ الدّلنجاتِ التَّعليميَّةِ بمحافظةِ البُحيرةِ بلغَ عدَدُها (٦٢) طالباً، تمَّ توزيعُهم على مجموعتيْن: تجريبيّةٌ عدَدُها (٣٢) طالباً وضابِطةٌ عدَدُها (٣٠) طالباً. وَمِنْ أَهَمّ النَّتائجِ الّتي توصَّلَتِ إليها الدّراسةُ تأكيدُ فاعليَّةِ التَّدريسِ باستخدامِ مدخلٍ نحوَ النَّصّ ومعاييرِه؛ حيثُ كانَ للإجراءاتِ التَّدريسيَّةِ المُقدَّمةِ الأثرَ الفاعلَ في تنميَةِ مهاراتِ الكتابةِ الإبداعيَّةِ لدى الطُّلابِ عيَّنةِ الدّراسةِ. وقد خلصتِ الدّراسةُ إلى عدّة توصياتٍ.

دِراسةُ أبو شرخ (٢٠١٦):(١) بِعُنوانِ: " فاعليَّةُ استراتيجيَّةٍ مقترحةٍ قائمةٍ على قراءةِ الصُّورةِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى تلاميذِ الصَّفّ الثَّالثِ الأَساسيّ". هَدَفَتِ الدّراسةُ إلى معرفةِ فاعليَّةِ استراتيجيَّةٍ مقترحةٍ قائمةٍ على قراءةِ الصُّورةِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى تلاميذِ الصَّفّ الثَّالثِ الأَساسيّ، وقدِ اتَّبعتِ الباحِثةُ المنهجَ شبهَ التَّجريبيّ، وقامت بإعدادِ قائمةٍ بأهمّ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ اللّازمةِ لتلاميذِ الصَّفّ الثّالثِ الأَساسيّ، واختبارِ مهارةِ قراءةِ الصُّورةِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ، وقدْ تمَّ تحكيمُ هذهِ الأدواتِ بعرضِها على مجموعةٍ من الخُبراءِ والمُختصّينَ في اللُّغة العربيَّةِ وطرائقَ تدريسِها، ومُختصّينَ في مجالاتٍ أخرى، وقَدْ تكوَّنتِ عيَّنةُ الدّراسةِ من صفَّيْنِ دراسيَّيْنِ، وكانَ مجموعُهما (٧٤) تلميذاً منْ تلاميذِ الصَّفّ الثَّالثِ

---

(١) الأحول، أحمد سعيد (٢٠١٧): إجراءات تدريسيَّة مقترحة في ضوء مدخل نحو النَّصّ في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طلاب المرحلة الثَّانويَّة، مجلة جامعة الشَّارقة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، المجلَّد (١٥)، العدد (١)، كلية التَّربية، جامعة الجوف، سكاكا، المملكة العربية السّعوديّة.

(١) أبو شرخ، أسماء (٢٠١٦): فاعلية استراتيجيَّة مقترحة قائمة على قراءة الصُّورة لتنمية مهارات التَّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصَّفّ الثَّالث الأساسيّ، رسالة ماجستير، كلية التَّربية، الجامعة الإسلاميَّة غزّة، فلسطين.

الأَساسيّ، وقُسّمَتِ العَيّنةُ إلى مجموعتيْنِ: مجموعةٍ تجريبيَّةٍ تكوَّنت مِنْ (٣٦) تلميذاً، ومجموعةٌ ضابِطةٌ تكوَّنتْ مِنْ (٣٨) تلميذاً، وَطُبّقَ اختبارُ التَّعبيرِ الكتابيّ على عيّنةٍ استطلاعيَّةٍ قوامِها (٤٠) تلميذاً مِنْ خارجِ عيَّنةِ البحث؛ للتَّأكُّد من صدقِ الاختبارِ وثباتِهِ، وتحديدِ الزَّمنِ المناسبِ؛ لتطبيقِ الاختبارِ في الفصلِ الدّراسيّ الأوَّل للعامِ (2014–2015)، وبعدّ ذلكَ تمَّ تطبيقُ الاختبارِ القبليّ على المجموعتيْنِ (التجريبيَّةِ والضَّابطةِ)، ثم إرشادُ وتوجيهُ تلاميذِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ لمهاراتِ قراءةِ الصُّورةِ في مستوياتِ (التَّعرُّف، الوصفِ التَّفسيرِ)، وقد تمَّ استثمارُ جميعِ الصُّورِ التَّعليميَّةِ في مختلفِ الموادّ الدّراسيَّة، وقد تمَّ تطبيقُ أوراقِ عملٍ مناسبةٍ لذلكَ الغَرَضِ، وقدِ استمرَّتِ التَّجربةُ ثلاثينَ يوماً، وبعدَ ذلكَ تمَّ تطبيقُ الاختبارِ البعديّ وتصحيحِهِ، ومن ثمّ تمّتْ معالجةُ البياناتِ إحصائِيّاً. وَمِنْ أَهَمّ النَّتائجِ الّتي توصَّلَتِ إليها الدّراسةُ وجودُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى (٠.٠٥ ≥a) بينَ متوسّطَيْ درجاتِ المجموعةِ الضَّابطةِ الّتي دُرّسَتْ بالطَّريقةِ الاعتياديَّةِ في الاختبارِ البعديّ لمهارةِ قراءةِ الصُّورةِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى تلاميذِ الصَّفّ الثَّالثِ الأَساسيّ، وقدْ كانتِ الفروقُ لصالحِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ. وقد خلُصتِ الدّراسةُ إلى عدّةِ توصياتٍ.

دِراسةُ الهرباويّ (٢٠١٣):(١) بِعُنوانِ: " فاعليَّةُ برنامجٍ مُقترَحٍ قائِمٍ على التَّعلُّمِ النَّشطِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى تلاميذِ الصَّفّ الرَّابعِ الأَساسيّ بمحافظةِ غزَّة". هَدَفَت هذهِ الدّراسةُ إلى التَّعرُّفِ على فاعليَّةِ برنامجٍ مُقترَحٍ قائِمٍ على التَّعلُّمِ النَّشطِ لتنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى تلاميذِ الصَّفّ الرَّابعِ الأَساسيّ بمحافظةِ غزَّة، ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ اتَّبَعَ الباحِثُ المنهجَ التَّجريبيّ، حيث قامَ باختيارِ عيَّنةٍ قصديَّةٍ بَلَغَتْ (١٦٠) تلميذاً وتلميذةً، تمَّ تقسيمُهم إلى أربعِ مجموعاتٍ، مجموعتيْنِ تجريبيَّتيْنِ تكوَّنتا مِنْ (٤٠) تلميذًا و(٤٠) تلميذةً، وقدْ قامَ الباحِثُ بتدريسِ المجموعتيْنِ التَّجريبيَّتْن بالبرنامجِ المُقتَرَحِ القائِمِ على التَّعلُّمِ النَّشط، فيما استمرَّتْ دراسةُ المجموعتيْنِ الضَّابطتيْنِ بالأسلوبِ الاعتياديّ، وتمثَّلتْ أدواتُ الدّراسةِ في اختبارِ تحصيليّ في مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ، والبرنامجِ المقتَرَحِ القائِمِ على استراتيجيَّاتِ التَّعلُّم النَّشط، واشتملَ على الاستراتيجيَّاتِ الثَّلاثِ (الحوارِ والمناقشةِ، التَّعلُّمِ التَّعاونيّ، العملِ الفرديّ). وَمِنْ أَهَمّ النَّتائجِ الّتي توصَّلَتِ إليها الدّراسةُ إنَّ التَّعلُّمَ النَّشطَ فعَّالٌ في تنميةِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ لدى تلاميذِ الصَّفّ الرَّابعِ الأَساسيّ.

(١) الهرباويّ، علي (٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح قائم على التَّعلُّم النَّشط لتنمية مهارات التَّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصَّفّ الرّابع الأساسيّ بمحافظة غزّة، رسالة ماجستير كلية التَّربية، جامعة الأزهر، غزّة.

الطَّريقةُ والإجراءاتُ

منهَجُ الدّراسةِ:

هُوَ المَنْهَجُ الّذي يَدرُسُ ظاهِرةً حاليَّةً مع إدخالِ تغيّراتٍ في أحدِ العواملِ أو أكثرَ، ورصدِ نتائجِ هذا التَّغيُّرِ. (١)

وَقَدْ اتُّبِعَ في هذهِ الدّراسةِ التَّصميمُ التَّجريبيّ ذي المجموعَتيْنِ المُتكافِئَتَيْنِ (مجموعةٍ تجريبيَّةٍ ومجموعةٍ ضابِطَةٍ)، مع تطبيقٍ قَبْليّ، وتطبيقٍ فوريّ بعدَ التَّجربةِ، وتطبيقٍ مُؤَجَّلٍ. (٢)

حيثُ اسْتَخْدَمْتُ في دراستي هَذِهِ المَنْهَجَ التَّجريبيَّ القائِمَ على اسْتِخْدامِ مجموعتيْنِ من طُلابِ الصَّفّ السّادسِ (٣)، إحداهُما تجريبيَّةٍ، والأخرى ضابِطَةٍ، وذلكَ لفحْصِ فاعِليَّةِ اسْتِخْدامِ مراحلِ الكِتابَةِ في تحسينِ أداءِ الطُّلابِ في التَّعبيرِ الكِتابِيّ وَفق السّمات السَّبع لطّلابِ الصَّفّ السّادس (٣) بِمَدْرَسَةِ الإماراتِ الوَطنِيّة – فرع أبوظبي– مبنى البنينَ، لمُلاءَمَتِهِ حلّ مُشكلةِ البحثِ وصولاً لتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ.

مُجْتَمَعُ الدّراسةِ:

يُعْرَفُ مُجْتَمَعُ البحثِ بِأَنَّهُ جميعُ مفرداتِ الظّاهرةِ الّتي أَدْرُسُها، وبناءً على مشكلةِ الدّراسةِ وأَهدافِها فإنَّ المجتمعَ المُسْتَهْدَفَ يتكَوَّنُ من طُلّابِ الصَّفّ السّادسِ (٣) بمدارسِ الإماراتِ الوَطَنِيَّةِ – فرع أبوظبي – مبنى البنين، والبالِغِ عددُهم(٢٥) طالبًا.

عَيّنةُ الدّراسةِ:

تَمَّ اختيارُ (٢٥) طالِبًا من طُلابِ الصَّف السّادس، وهم طُلاب الصَّف السّادس (٣) من فرعِ المدرسةِ بمدينةِ أبوظبي – مبنى البنين.

أَدواتُ الدّراسةِ:

تمَّ إجراءُ الاختبارِ القَبْليّ والاختبارِ البَعْديّ لقياسِ مدى تنميةِ وتحسُّنِ مهاراتِ الكتابةِ عندَ طُلابِ الصَّفّ السّادسِ (٣) بالمدرسةِ.

---

(١) إحسان، الأغا، والأستاذ، محمود (2002): تصميم البحث التربوي ، ط٤، غزة، فلسطين، ص٨٣.

(٢) Key, J.(1997) : Research Design in Occupational Education, 6th ed. NJ:Prentice-Hall.

- **الصّدْقُ:**

لَقَدْ اخْتَرْتُ الاختبارَ بعدَ الاطّلاعِ على العَديدِ من الدّراساتِ النَّظريَّةِ والمراجعِ العِلْميَّةِ، وورودِها في أكثرَ من مصدرٍ موثوقٍ بهِ، بغرضِ إيجادِ صِدْقِ المحتوى للاختبارِ المُسْتَخْدَمِ، ومدى مناسبَتِهِ لِهَدَفِ الدّراسةِ عن طريقِ الصّدقِ الظّاهريّ قُمْتُ بإجراءِ اختبارِ التَّعبيرِ الكتابيّ المُوحَّد لنهاية الفصلِ الدّراسيّ الأوّل لقياس مهاراتِ الكتابة لطُلابي في الصَّفّ السّادسِ (٣)، وذلك باسْتِخْدامِ شبكةِ تقييم الكِتابةِ الخاصَّة بمرحلةِ الصَّفّ السّادسِ.

- **الثَّباتُ:**

لِلتَّأكُّدِ من ثَباتِ الاختبارِ، قُمْتُ باسْتِخْدامِ طريقةِ تطبيقِ الاختبارِ وإعادتِه على عيّنةٍ من مُجتمعِ الدّراسةِ، والّذين بلغَ عدَدُهم(٢٥)طالباً، وكانتِ الفترةُ الزَّمنيَّةُ الفاصِلَةُ بينّ التّطبيقِ الأَوَّلِ وَالتَّطبيقِ الثّاني هي الفترةُ الممتدَّةُ ما بين٢٥/١١/ ٢٠١٨م إلى 2019/4/21،وقَدْ تمَّ إخراجُ معاملِ الارتباطِ بيرسون(Person Correlation)لإيجادِ درجةِ ثباتِ الاختبارِ المُسْتَخْدَمِ،وبعدَ مُعالَجَةِ النَّتائِجِ إحصائِيًّا تَبَيَّنَ أَنْ الاختبارَ يَتَمَتَّعُ بدرجةِ ثباتٍ عاليةٍ،كما يظهرُ في الجدولِ رقم(٢).

الجَدْولُ رَقَم (٢)

معامِلُ الارتباطِ بيرسون لتحديدِ درجةِ الثَّباتِ والموضوعيَّةِ للاختبارِ

الاختبارُ	درجةُ الثَّباتِ	مستوى المعنويَّةِ
التَّنظيمُ	٠.٩٨١	٠.٠٠٠
إنتاجُ النَّصّ	٠.٩٨٣	٠.٠٠٠
اسْتخدامُ اللُّغةِ	٠.٨٧٣	٠.٠٠٠

المُعالَجاتُ الإحصائِيَّةُ:

لقدْ قُمْتُ باسْتِخْدامِ برنامجِ التَّحليلِ الإحصائِيّ(SPSS)من خلال الخُطواتِ الآتية:

- ✓ حسابُ المتوسّطاتِ الحِسابيَّةِ والانحرافاتِ المِعياريَّةِ لمُتَغَيّراتِ الدّراسَةِ.
- ✓ حسابُ المدى والنّسبةِ المئويَّةِ للتَّغَيُّرِ.
- ✓ إجراءُ اختبارِ (T–Test) لإظهارِ الفروقِ بينَ القياسيْنِ القَبْلِيّ والبَعْدِيّ حسبَ مُتَغَيّراتِ الدّراسةِ.
- ✓ استخدامُ معامل ارتِباطِ بيرسون لِحِسابِ الثَّباتِ والمَوْضوعِيَّةِ.

نتائج الدّراسةِ

أَوَّلاً: النَّتائجُ المُتَعَلّقةُ بالفَرَضيّاتِ:

اختبارُ الفَرَضِيَّةِ الأولى:

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ (a≤ ٠.٠٥) بينَ علاماتِ الطَّلابِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ: قُمْتُ باسْتِخْدامِ اختبارِ (ت) لعيّنةٍ واحدةٍ لمعرفةِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ كما يُوَضّحُ الجَدولُ رقم (٣):

جدولُ رَقَمُ (٣): يوضّحُ اختبارَ (ت) لعيّنةٍ واحدَةٍ

المجموعةُ	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ت	درجةُ الحريّةِ	مستوى المعنويَّةِ
الضَّابِطَةُ	25	13.8800	4.42832	15.672	24	.000

قيمةُ (ت) الجدوليَّةِ عندَ درجةِ حريّة ٢٤ = ٢.٠٦٤

يَتَّضِحُ منَ الجدولِ أنَّ هناكَ فروقاً ذاتَ دِلالَةٍ إحصائِيَّةٍ (a≤ ٠.٠٥) بينَ متوسّط مجموعِ علاماتِ الطَّلَبَةِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ، حيثُ كانتْ قيمةُ مستوى المعنويَّةِ أقلَّ منْ ٠.٠٥ ، وقيمةُ (ت)المحسوبةِ أعلى من قيمةِ (ت) الجَدولِيَّةِ، وهُنا يَتَّضِحُ أَنَّ هُناكَ فروقاً ذاتَ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ بينَ علاماتِ المجموعةِ الواحِدَةِ في القياسِ القَبْلِيّ (الضّابِطَةِ)، مِمّا يُدلّلُ على أَنَّ هُناكَ فروقاً بينَ أداءِ الطَّلَبَةِ في التَّعبيرِ الكتابيّ.

اختبارُ الفَرَضِيَّةِ الثّانِيَةِ: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ (a≤ ٠.٠٥) بينَ علاماتِ الطَّلبةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّةِ: قُمْتُ باسْتِخْدامِ اختبارِ (ت) لعَيّنةٍ واحدةٍ لمعرفةِ مدى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ، كما يُوَضّحُ الجدولُ رقم (٤) أدْناهُ:

جَدْوَلُ رَقَمُ (٤): يُوَضّحُ اختبارُ (ت) لِعَيّنةٍ واحِدَةٍ.

المَجْموعَةُ	العَدَدُ	الوسطُ الحسابيّ	الانحرافُ المعياريَ	ت	درجةُ الحريَّةِ	مستوى المعنويَّةِ
التَّجْريبيَّة	25	16.9200	3.32816	25.419	24	.000

قيمةُ (ت) الجدوليَّةِ عندَ درجةِ حريَّة ٢٤ = ٢.٠٦٤

يَتَّضِـحُ مِـنَ الجَـدْوَلِ السَّـابِقِ أَنَّ هُنـاكَ فروقـاً ذاتَ دلالـةٍ إِحصـائِيَّةٍ (٠.٠٥ ≥a) **بينَ متوسّط مجموعِ علاماتِ الطَّلَبةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّةِ** حيثُ كانتْ قيمةُ مستوى المعنويَّـةِ أقلَّ مـن ٠.٠٥ ، وَقيمـةُ (ت) المحسـوبةِ أَعلـى مـن قيمـةِ (ت) الجَدْوَلِيَّةِ، وهُنـا يَتَّضِـحُ أَنَّ هُنـاكَ فروقـاً ذاتَ دِلالـةٍ إِحصـائِيَّةٍ بـينَ علامـاتِ المجموعـةِ الواحدةِ فـي القِياسِ البَعْديّ (التَّجريبـيّ)، مِمّا يُدلّلُ علـى أَنَّ هُنـاكَ أَثَراً للاختبارِ فـي تحسينِ المهاراتِ الكتابيَّةِ للطَّلبةِ وَفق سماتِ الكتابةِ، ولكن بشكلٍ فرديّ.

اختبارُ الفَرَضِيَّةِ الثّالِثَةِ:

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إِحصائِيَّةٍ (٠.٠٥ ≥a) بينَ متوسّط مجموع علاماتِ الطَّلَبَةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّةِ ومتوسّط علاماتِ الطَّلَبَةِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ، كما يُوَضّحُ الجدولُ رقم (٥) أدْناهُ:

جَدْوَلُ رَقَمُ (٥): يُوَضّحُ اختبارُ (ت) لِعَيّنةٍ مُرتَبِطةٍ

القياس	العددُ	الوسط الحسابيّ	الانحرافُ المعياريّ	ت	درجةُ الحريَّةِ	مستوى المعنويَّةِ
التَّجريبيَّة – الضَّابِطَة	25	-3.04000	2.37136	-6.410	24	.000

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٤ = ٢.٠٦٤

يَتَّضِحُ من الجدولِ السَّابِقِ أَنَّ هُناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إِحصائِيَّةٍ (٠.٠٥ ≥a) **بـينَ متوسّـطِ مجمـوعِ علامـاتِ الطَّلبـةِ فـي المجموعـةِ التَّجريبيَّـةِ ومتوسّـطِ علامـاتِ الطَّلبةِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ** كانتْ لِصالحِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ، حيثُ كانتْ قيمةُ مستوى المعنويَّـةِ أَقلَّ مِـنْ ٠.٠٥ ، وَقيمـةُ (ت) المحسـوبةِ أَعلـى مـن قيمـةِ (ت) الجَدْوَلِيَّةِ، وعليـهِ فإِنَّـهُ توجدُ فاعِليَّةٌ لاستخدامِ مراحلِ الكتابـةِ فـي تحسينِ أداءِ الطُّـلابِ في الكتابةِ المُسْتَقِلَّةِ وَفْق السّماتِ السَّبع.

الخاتمة

مَمّا سبقَ فَقَدْ خَلُصَتِ الدّراسةُ إلى النَّتائِجِ الآتية:

١- أَنَّ هناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ (a≤ ٠.٠٥) بينَ متوسّطِ مجموعِ علاماتِ الطَّلَبةِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ، حيثُ كانتْ قيمةُ مستوى المعنويَّةِ أقلَّ منْ ٠.٠٥ ، وَقيمةُ (ت) المحسوبةِ أَعلى من قيمةِ (ت) الجَدْوَلِيَّةِ، حيثُ يَتَّضِحُ أّنَّ هُناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ بينَ علاماتِ المجموعةِ الواحدةِ في القياسِ القَبْلِيّ (الضَّابِطَةِ)، وهذا يُدَلّلُ على أنَّ هُناكَ فروقاً بينَ أداءِ الطَّلَبَةِ في التَّعبيرِ الكتابيّ.

٢- أَنَّ هناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ (a≤ ٠.٠٥)) بينَ متوسّطِ مجموعِ علاماتِ الطَّلَبةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّةِ، حيثُ كانتْ قيمةُ مستوى المعنويَّةِ أَقَلَّ مِنْ ٠.٠٥ ، وَقيمةُ (ت) المحسوبةِ أعلى من قيمةِ (ت) الجَدْوَلِيَّةِ، وَهُنا يَتّضِحُ أّنَ هُناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ بين علاماتِ المجموعةِ الواحدةِ في القياسِ البَعْديّ (التَّجريبيّ)، وهذا يُدَلّلُ على أّنَّ هناكَ أثَراً للاختبارِ في تحسينِ المهاراتِ الكتابيَّةِ للطَّلبةِ وَفق سماتِ الكتابةِ، ولكن بشكلٍ فرديّ.

٣- أَنَّ هُناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ (a≤ ٠.٠٥) بينَ مُتوسّطِ مجموعِ علاماتِ الطَّلَبةِ في المجموعةِ التَّجريبيَّة ومُتوسّط علاماتِ الطَّلَبَةِ في المجموعةِ الضَّابِطَةِ، كانتْ لِصالحِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ، حيثُ كانتْ قيمةُ مستوى المعنويَّةِ أَقلَّ مِنْ ٠.٠٥ ، وَقيمةُ (ت) المحسوبةِ أَعلى من قيمةِ (ت) الجَدْوَلِيَّةِ، وعليهِ فإنَّهُ توجدُ فاعِليَّةٌ لاستخدامِ مراحلِ الكتابةِ في تحسينِ أداءِ الطُّلابِ في الكتابةِ المُسْتَقِلَّةِ وَفْق السّماتِ السَّبع.

تَوْصِيّاتُ وَمُقْتَرَحاتُ الدّراسةِ

على ضَوْءِ النّتائجُ الّتي توصَّلتُ إليها مِن خلالِ هذهِ الدّراسةِ فإنّني أرى ضرورةَ تقديمِ بعضِ التَّوْصِيّاتِ والمُقْتَرَحاتِ النَّاتِجةِ عنْ هذهِ الدّراسةِ، على النَّحْوِ الآتي:

١. تَدَرُّجُ الطُّلابِ في التَّعبيرِ الكتابيّ وفق السّمات الّتي تتضمَّنُ كلَّ منها خطواتٍ وعملياتٍ متنوّعةً.
٢. إعطاءُ الطُّلابِ الحُريَّة في اختيارِ الموضوعِ الّذي يرغبونَ في الكتابةِ فيه.
٣. تَقَمُّصُ الطُّلابِ شخصيَّةِ الكاتبِ الحقيقيّ خلالَ حصَّة التَّعبيرِ الكتابيّ، إذْ هو الّذي يُخطّطُ ويكتبُ ويُنَقّحُ ويراجِعُ وَيُعدّلُ ويُصحّحُ وَينشرُ ويعرِضُ موضوعَه، ممّا يساعدُ على إدراكِ الطُّلابِ أهميَّة التَّعبيرِ الكتابيّ.
٤. تَنوُّعُ الأَنشطةِ والتَّدريباتِ المُصاحِبَةِ لكُلّ عمليَّةٍ منَ الَعملِيَّاتِ؛ ممّا يُدخِلُ السُّرورَ والبهجةَ على عمليّةِ الكتابةِ المُستقلّة وفق السّمات، ومن تلك الاستراتيجيّات استخدام الكتابةِ المُشتركَةِ، الكتابةِ المُنَمْذَجَةِ، والكتابةِ المُوَجَّهَةِ، وكان لكلّ منها دورٌ بارزٌ ومهمٌّ في ترسيخ وتعميق فهم الطّلاب للسمات، حيث تم تَعلُّمها مُدمَجةً في عمليّةِ الكتابةِ ومراحِلِها لا منفصلةً عنها، إذْ كان الغرضُ تعليمَ الكتابَةِ لا تعليمَ السّماتِ بمفهومِها المُجرَّدِ.
٥. مُمارسةُ الطُّلابِ لنوعيْنِ منَ النَّقدِ بحيثُ يتعلَّقُ أحدُهما بالنَّقدِ الذّاتيّ لما كتبَه الطّلابُ أنفسُهم، والآخرُ نقدُ الطُّلابِ لما كتبَهُ زملاؤهم من خلالِ تنقيحِ الأقرانِ وتبادُلِ أدوارِ المُراجَعَةِ والتّقييمِ للمُنْتَجِ الكتابيّ، وكان ذلك يتمُّ بعدَ كتابةِ المسوّدةِ في الكتابةِ المستقلّة، وكذلك في حصَصِ الكتابَةِ المُوجَّهةِ والّتي كانَ لها أثرٌ بالغٌ في إلمامِ الطّلابِ بدلالةِ كلّ سمةٍ وصفاتها وتطبيقِ ذلك صفةً صفةً على مُسَوّدةٍ ما من عملٍ سابقٍ له، وكذلك تطبيقها على عملِ زميلِهِ، وبعدَ التَّنقيحِ والتَّعديل، كان يتمُّ قياسُ مدى التّحسُّنِ وفقَ شبكةِ التَّقييم، فكانَ لِهذا دورٌ فاعِلٌ في تحفيزِ وحثّ الطّلابِ على مراعاةِ سبعٍ وعشرينَ صفةٍ خلال الكتابةِ المُستقلّةِ. (بعدَ استثناءِ الحروفِ الكبيرةِ من سمةِ قواعدِ الكِتابَةِ)
٦. تَحوُّلُ دورِ المُعلّمِ منَ التَّلقينِ والتَّدريسِ المباشِرِ إلى دورِ المُساعدِ والمُرشدِ والمُوجّهِ لما يقومُ به الطُّلابُ مِنْ عمليَّاتٍ في تعلّمِ مهاراتِ التَّعبيرِ الكتابيّ.

المصادرُ والمراجعُ

أولاً :المراجعُ العربيَّةُ:

- إبراهيم، عبد العليم(١٩٧٣):الموجّه الفنيّ لمدرسي اللُّغة العربيَّةِ،دار المعارف، القاهرة.
- إبراهيم، عبد العليم (١٩٧١): الموجّه الفنيّ لمدرسي اللُّغة العربيَّة، ط ٧، دار المعارف، مصر.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمد (١٩٩٩): لسان العرب، الجزء ٨، ،ط١، دار صادر، بيروت.
- أبو شرخ ، أسماء (٢٠١٦): فاعلية استراتيجيّة مقترحة قائمة على قراءة الصّورة لتنمية مهارات التَّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التَّربية، الجامعة الإسلاميَّة غزّة، فلسطين .
- أبو مغلي، سميح (٢٠٠١): الأساليب الحديثة لتدريس اللُّغة العربيّة"، دار يافا للنّشر والتّوزيع، عمّان.
- الأحول، أحمد سعيد (٢٠١٧): إجراءات تدريسيَّة مقترحة في ضوء مدخل نحو النّصّ، وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طلاب المرحلة الثانويّة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد (١٥)، العدد (١)، كلية التّربية، جامعة الجوف، سكاكا، المملكة العربيَّة السّعودية.
- إسماعيل، زكريّا (١٩٩١): طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندريَّة.
- إسماعيل، زكريّا (١٩٩١): طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندريَّة.
- البجَّة، عبد الفتاح، (٢٠٠٠): أصول تدريس العربيَّة بين النَّظريَّة والممارسة – المرحلة الدُّنيا، ط١، دار الفكر للنَّشرِ والتَّوزيع، عمّان.
- الجاحظ (١٩٦٨): البيان والتّبيين، الجزء الأوّل، تحقيق: فوزي عطري، الدّار اللُّبنانية للكتاب، بيروت.
- جبايب، علي حسن، (٢٠١٠): صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصَّف الأوّل الأساسيّ، رسالة ماجستير، كلية العلوم التَّربوية ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين .

- حسن، محمد (٢٠١١): تفحُّص أثر استراتيجيّة مبنية على التَّخيُل في تطوير مهارات الاستيعاب القرائيّ التّفسيري والإبداعيّ والتّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّف العاشر في دولة الكويت، المجلة التّربوية، مجموعة (٢٧)، العدد ١٠٦، الكويت.
- الحلّاق، علي سامي (٢٠٠٦): اللُّغة والتفكير الناقد: أسس نظريّة واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، الأردن.
- حمّاد، خليل عبد الفتاح، ونصّار، خليل محمود (٢٠٠١): فنّ التَّعبير الوظيفيّ، ط١، مكتبة ومطبعة منصور غزّة، فلسطين.
- حمّاد، خليل عبد الفتاح، ونصّار، خليل محمود (٢٠٠٢): فنّ التَّعبير الوظيفيّ، ط١، مكتبة ومطبعة منصور غزّة، فلسطين.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الفلاح، عمّان.
- الرّازي، أبو الحسين أحمد (١٩٩٤): مجمل اللُّغة، دار الفكر، بيروت.
- قحوف، أكرم إبراهيم (٢٠١٣): أثر الأنشطة اللُّغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصَّفّ السّادس الابتدائيّ، رسالة دكتوراة الفلسفة في التّربية مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة، كلية التّربية، جامعة عين شمس .
- المصري، يوسف سعيد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج الوسائل المتعدّدة في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ والاحتفاظ بها لدى طلبة الصَّفّ الثامن الأساسيّ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميّة غزّة، فلسطين.
- النّجار، بسام عايش (٢٠٠٣): علاقة الثقافة الإسلاميّة بالقدرة على التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصَّفّ العاشر بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميّة غزّة، فلسطين

ثانياً: المراجعُ الأجنبيَّةُ:

- .ee J. H. Ober, Writing: Man's Greatest Invention (1964); O. Ogg, The 26.
- Reading / Language Arts Framework for California Public Schools, 1999,P26.
- Adopted by the California State Board of Education. (NAEP). (1998).The National Assessment of Educational Progress. U.S.A,P1.