مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب "لغتنا العربية" و"دفاتر الكتابة" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجهات وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية

كامل علي عتوم*

تاريخ تسلم البحث 2011/7/7 تاريخ قبوله 2012/7/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة استقصاء مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، وفي دفاتر الكتابة لهذه الصفوف لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة المنهاج والخطوط العريضة الخاصة باللغة العربية، وقد جُسّدت هذه المشكلة في سؤال رئيس، تفرّع على ثلاثة أسئلة فرعية، وأداتها تمثلت بثلاث قوائم تجسّد مهارات الكتابة للصفوف الثلاثة الأولى، بواقع قائمة لكل صف وضمت عشر مهارات، أما عينتها فكانت المجتمع بالكامل، وقد تألفت من جميع أنشطة الكتابة وتدريباتها في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف من الأول الأساسي وحتى الثالث، وقد بلغت مجتمعة (519) سؤالاً وتكليفاً.

أظهرت نتائج التحليل أن تدريبات كتاب الصف الأول الأساسي ودفتر الكتابة توجهت إلى تدريب (9) من المهارات المتضمنة في القائمة، وفي الصف الثاني الأساسي دربت (5)، وفي الصف الثالث توجهت لتدريب (6) فضلا عن أن فرص التدريب التي نالتها هذه المهارات لم تكن متكافئة.
(الكلمات المفتاحية: منهاج الكتابة ومهارات الكتابة).

The writing exercises Degree of Response in the Arabic Language Books and Handwriting Books for the First Three Basic Classes in Jordan to Attitudes of the General Framework Document and the Outcomes of the Arabic Language (GFDO)

Kamel Ali Otoom : *Faculty of Educational Sciences/Jerash University, Jordan.*

Abstract*: This study aims at investigating the extent and level of response to which the writing exercises in the Arabic language textbooks for the first three basic classes in Jordan, and in the handwriting books for these classes to (GFDO) of Arabic Language Subject . The problem was represented in a major question which falls into three sub parts. The instrument of the study was embedded by three lists explaining the writing skills, for the first three basic classes. Each class has one list including ten skills. The sample of the study was composed of all writing exercises in the mentioned books which were (519) exercises. The results have revealed that the exercises of the first grade focus on training (9) skills on the list. It also trained (5) skills in the 2nd grade, and (6) skills in the 3rd grade. The training opportunities gained by those skills were not equal, and the rest of the exercises focused on training other skills not mentioned in the (GFDO).* ***(keywords****: writing skills, general framework document and Outcomes).*

مقدمة: يعد المنهاج عنصراً رئيساً من عناصر المنظومة التربوية؛ إذ إن تحقق أهداف النظام التربوي مرهون بعدة عناصر في طليعتها المنهاج المدرسي، وقد قدمت عدة تعريفات له، ومنها ما طرحه ريتشموند Richmond الذي عرف المنهج وأنه: "التعلم الذي تم تخطيطه من جانب المدرسة، وتوجيهه ضمن برنامج من الأنشطة التي تم تصميمها بحيث يتم عن طريقها تحقيق الطلبة لمجموعة الأهداف. وهذه الأنشطة تضمن بشكل مباشر في الكتب المدرسية وأدلة المعلمين، وإن لم تكن مخططة بإحكام فإن فرصة تحقق الأهداف تتضاءل وتقل" (سعادة وإبراهيم، 43،2004).

ويمكن الإشارة إلى ستة مستويات للمنهج، الأول منها هو المنهاج المثالي، وهو ما يوصي به فلاسفة المنهج والمنظرون، والمستوى الثاني هو المنهاج الرسمي، ويشتمل على توجيهات المجموعات التي تضع السياسات المنهجية في المؤسسات التربوية، وما أوصت به ووافقت عليه من المنهاج المثالي،

ويتمثل هذا المستوى في الأردن في وثيقة المنهاج أو وثيقة الإطار العام أو النتاجات أو ما يعادلها، والمستوى الثالث هو المنهاج المكتوب، وهو المتضمن في الكتب وأدلة المعلمين، وقد يعكس ما جاء في وثيقة المنهاج، وقد لا يصاغ في ضوء توجهات المسؤولين عن السياسة التربوية، والمستوى الرابع هو المنهج المدرس أو المطبق، وهو ما يقع في الصف الدراسي ساعة تلو الأخرى، وما يطبقه المعلمون من المنهاج المكتوب، والمستوى الخامس هو المنهج المختبر وهذا المنهج هو ما تفحصه أسئلة الاختبارات، وآخر المستويات هو المنهج المتعلم،

ويشمل هذا المستوى ما درسه الطالب وما يتذكره من المنهج المقصود والمنهج الخفي معاً (جلاتهورن، 1995).

وينبغي أن يكون هناك تناغم وانسجام بين هذه المستويات، وألا تكون بينها فجوات؛ لتتحقق المقاصد والغايات التي من أجلها وضع المنهاج.

* كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ومنهاج اللغة العربية على وجه الخصوص هو مجموع الخبرات والتدريبات والأنشطة اللغوية، التي تقدمها المدرسة للتلاميذ عبر الكتب بقصد الإفادة منها والتفاعل معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يتم تعديل سلوكهم اللغوي؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل في فنون اللغة الأساسية، وهي الاستماع والكلام القراءة والكتابة. وإن من أبرز أسس هذا المنهاج مراعاة منطق اللغة العربية وخصائصها التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار في عملية التعليم، ومنها أنها تتكون من فنون أربعة، هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وان هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس، لأن هناك تأثيراً وتأثراً بينها، والبعد قدر الإمكان عن النظرة التقليدية التي تتعامل مع اللغة على أنها فروع كالقراءة والقواعد والأدب والنصوص، وكذلك مراعاة طبيعة اللغة تقتضي أيضا وجوب تدريس الاستماع والتحدث وتدريب المتعلم عليهما قبل القراءة والكتابة (مدكور،1984).

ويعد الكتاب المدرسي في اللغة العربية من أهم الأدوات التي تسهم في تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية، والكتاب المدرسي بمفهومه الواسع يمتد ليشمل مختلف الكتب والمواد والأدوات المصاحبة التي يتلقى التلميذ منها المعرفة، وبهذا يتحول مفهوم الكتاب المدرسي من مرجع للقراءة إلى مجموعة وثائق مختارة بعناية، ومعدة للتحليل في الصف الدراسي مثل الصور والرسوم البيانية والأنشطة والتدريبات والأسئلة والجداول الإحصائية والنصوص المختارة من الصحف والمجلات، وعلى هذا أصبح الكتاب مجموعة وثائق مضافة إلى الوثائق الأخرى المتوافرة في الصف الدراسي كالأفلام والشرائح وغيرها (الحامد، 2001).

وأيا كان مفهوم الكتاب المدرسي فالذي لا ريب فيه أن جودة هذا الكتاب تعد أمراً هاماً؛ فهو وعاء المعرفة، وناقل الثقافة، ومحور العملية التربوية ومحتواها، ليس هذا فحسب، بل تعد الكتب المدرسية مصدراً أوليًا يستمد منه الطالب مواقفه واتجاهاته وقيمه ومضامينه التربوية والأخلاقية، علاوة على أنها تشكل الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية والتدريبات والأنشطة التي تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج، هذا بجانب أن الكتاب هو المصدر العلمي الذي يعتمد عليه المعلم في إعداد دروسه قبل تنفيذها (طعيمة، 1984).

والكتب المدرسية بشكل عام ينبغي أن تبنى في ضوء نتاجات التعلم المنشودة، وقد قام كلارك (Clarke,2006) بتوضيح كيفية بناء المنهاج المبني على المعايير والنتاجات في مقالة له، فقد أوضح أن توجهات وثيقة المنهاج والنتاجات التعلمية يجب أن تطبق وتؤخذ بعين النظر في هذه العملية، وأن النموذج الذي ينبغي أن يتبع هو نموذج "العمليات يجب أن تقود إلى النتاجات"، أي أن يكون هناك ارتباط بين المنهاج الجديد ونتاجات التعلم، وأن هذا المنهاج الجديد ينبغي أن تقوده مرتكزات الفلسفة المعتمدة، والتعريفات، وأهداف البرنامج، وعلاقات الارتباط، وأهداف الوحدات.

وعلية يعد تحديد الأهداف والنتاجات نقطة البداية في عملية بناء المنهاج وتطويره، وتصنف الأهداف والنتاجات في مستويات. أعلى هذه المستويات من حيث درجة عمومية المستوى العام للأهداف أو ما يعرف بالأهداف التربوية، يليها في هذه الدرجة المستوى المتوسط أو ما يطلق عليه الأهداف التعليمية الضمنية، وهي التي تعنى بوصف الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة أو منهاج دراسي معين، ويضع هذه الأهداف السلطات المسؤولة عن وضع المناهج وتطويرها، أو المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية، ومن الأمثلة عليها في مجال الكتابة: تمييز التركيب اللغوي الصحيح من التراكيب غير الصحيحة، وآخر مستويات الأهداف هو المستوى المحدد أو الأهداف السلوكية التي تصف سلوكا يتوقع حدوثه بعد دراسة درس معين أو وحدة دراسية معينة (نشواتي، 1996).

والعملية التي تلي تحديد الأهداف هي عملية اختيار المحتوى والأنشطة والتدريبات والخبرات، وينبغي أن يتم اختيار ذلك في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهاج، ويمكن القول إن محتوى المنهاج ينبغي أن يكون ترجمة لأهدافه. وإن من أبرز معايير اختيار المحتوى والخبرات والأنشطة هو معيار الصدق Validity، ويعني الصدق أن يكون المحتوى وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة، فكلما عمل المحتوى على تحقيق الأهداف الموضوعة كان يتمتع بدرجة عالية من الصدق (سعادة وإبراهيم، 2004).

والكتابة من فنون اللغة العربية الأربعة ومهارات الاتصال التي يحرص منهاج اللغة العربية الأردني على إكساب مهاراتها للطلبة في صفوف المدرسة المخلفة، وقد عرفها أبو الوفا الهوريني المشار إليه في (البجة،2005، 150) على أنها: "نقوش مخصوصة دالة على الكلام دلالة اللسان على ما في الجنان، وعرفها ابن خلدون على أنها رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة التي تدل على ما في النفس" ، وقد بين العيسوي أن الكتابة كفن لغوي: "هي المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، كتابة بجمل متماسكة، بشكل يراعي صحة اللغة والهجاء وجمال الرسم، وهذا يشير إلى أنها مهارة مركبة، تتضمن التعبير والإملاء والخط والنحو والصرف"(العيسوي، 2005، 261).

وتعتبر مهارات الكتابة من المهارات الهامة ذات الأثر القوي في حياة المتعلم ومستقبله، لما لها من دور في حياته العملية والدراسية، ويرى جاليو (Kallio, 2008) ضرورة الاعتناء بها بشكل خاص في صفوف المرحلة الابتدائية الأولى، من خلال تطبيق منهاج دقيق ومعد بعناية، ويقترح جملة من الأدوات في هذا المجال، منها استخدام بطاقات المحادثة والتقييم الذاتي وكتابة المجلات والتكامل بين تدريبات القراءة والكتابة.

تُعد مهارات الكتابة صعبة إذا ما قيست بالفنون اللغوية الأخرى؛ لأن الكتابة لا تمثل دائماً الجانب المنطوق للغة، فكثير من الحروف تلفظ ولا تكتب، وبعضها يكتب ولا يلفظ، وهذا ليس في العربية فحسب، وإنما يوجد في لغات أخرى، وكذلك تتقارب أشكال

بعض الحروف وتختلف أصواتها، وتتعدد أشكال بعض الحروف تبعاً لتغير موقعها في الكلمة، ويوجد نظام التشكيل، وتتقارب أصوات بعض الحروف ويصعب التمييز بينها، وكذلك لا يدرك الأطفال في كثير من الأحيان الوظائف الاجتماعية والعقلية للكتابة، فالكتابة مجرد رموز وخطوط لا مدلول لها، ويشعرون بأن الكتابة لا تلبي شيئاً من حاجاتهم، وأيضاً تحتاج الكتابة إلى أدوات كثيرة لأدائها، مثل: الدفاتر والأقلام والكتاب والضوء (فخر الدين، 2000).

ومهارات الكتابة عديدة، تختلف تبعاً للمرحلة الدراسية، ومستوى تعلم الفرد، ومن مهاراتها في الصفوف الثلاثة الأولى تعرف أشكال الحروف والتمييز بين أشكالها وأصواتها، ورسمها رسماً صحيحاً، واستيعاب صور الكلمات وترتيب حروفها، واستدعائها من الذاكرة وكتابتها، وكتابة الفقرات التعبيرية القصيرة، واستعمال بعض علامات الترقيم، وبعض الأنماط اللغوية، والتمييز بين النون والتنوين، وأشكال التنوين، والحروف الشمسية والقمرية، وأصوات المد والحركات، وأشكال الحروف ذوات الأصوات متقاربة المخارج، ومعرفة صور الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق، أو تنطق ولا تكتب، والسرعة في الكتابة (عطية، 2008).

وقد أوضح اندرسون ولاب (Anderson &Lapp ,1979) أن مهارات الكتابة في الصف الأول هي كتابة الحروف بمختلف الأوضاع والأشكال، وكتابة الأسماء والعناوين، ومعرفة المسافات بين الحروف والكلمات. وفي الصف الثاني ذكر لها أربع مهارات، هي الكتابة في الدروس اليومية، ومعرفة العناوين والهوامش، وكتابة رسالة صغيرة إلى صديق، ومعرفة المقاطع وعلامات الترقيم، أما في الصف الثالث فذكر لها أربع مهارات كذلك، هي: استخدام الكتابة لمواجهة متطلبات الحياة اليومية، وكتابة اسم مدرسته ومدينته وبلده، وتحليل كتابته وتحسينها، والكتابة بسرعة مقبولة.

الدراسات السابقة:

نظراً لما للكتب الدراسية ومحتوياتها وجودتها من أهمية أجريت العديد من الدراسات حولها، وسوف يتم عرض بعض الدراسات التي اُختيرت وفقاً للتسلسل الزمني . في عام (1998) حددت المنظمة العربية للثقافة والعلوم عددا من المعايير لتقويم جودة الكتاب المدرسي، تضمنت المؤلف وسمعته العلمية، و مادة الكتاب ومحتواه وأنشطته وتدريباته وأسئلته، ولغته وأسلوب عرضه، وتنظيمه، ومظهره الخارجي، وفيما يتعلق بالأنشطة والتدريبات والأسئلة رأت أن تكون متصلة بالأهداف والنتاجات وأن تكون محققة لها.

أجرت كانتريلا (1999) Cantrella دراسة هدفت إلى فحص فعالية تدريبات كتابية معدة بعناية تقوم على إشراك الطلبة في تحسين مستوى ونوعية كتابة الطلبة، وكان ذلك من خلال مقارنة أداء (21) طالباً في الصف الثالث اعتبروا مجموعة تجريبية طبق معلموهم تدريبات كتابية معدة بعناية مع (19) طالباً في نفس الصف اعتبروا مجموعة ضابطة، وطبق معلموهم التدريبات الكتابية العادية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة لمهارات الكتابة وفي نوعية كتابتهم لصالح الطلبة الذين طبقت عليهم تدريبات كتابية معدة بعناية، وكانت توصياتها أن تطبق مثل هذه التدريبات المعدة بعناية وتقوم على إشراك الطالب على نطاق واسع.

وقد بين مولنار (Molnar(2006 أن هناك مهارات كتابية تلعب دوراً كبيرا في تطوير مهارات الكتابة لدى الأطفال وينبغي التركيز عليها في الأنشطة الكتابية المعدة للمراحل الأولى من عمر المدرسة، منها مهارة تسمية الحروف وكتابتها، ففي دراسة أجرها على (79) طفلاً من الأطفال في بداية مرحلة الدراسة لفحص مدى تأثير مهارة تسمية الحروف على القدرة على كتابتها وعلى المستوى الكتابي للأطفال بشكل عام، تبين أن الطلاب الذين أحرزوا العلامات الأعلى في تسمية الحروف هم الذين حصلوا على العلامات الأعلى في كتابتها وفي كتابة الأسماء والكلمات الأخرى، وقد أوصت الدراسة بالتركيز على مهارة تسمية الحروف وكتابتها لما لها من أهمية على المستوى الكتابي ابتداء وانتهاء.

أجرى خليفة والشبلاق (2007) دراسة هدفت معرفة جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي، حيث اعتمدت الدراسة على بناء أداة قياس وتقويم تتضمن أسس معايير الجودة للحكم على كتب المنهاج الفلسطيني الجديد للصفوف من (1-4)، من وجهة نظر مشرفي المرحلة الأساسية، والبالغ عددهم (53) مشرفاً ومشرفة في مدارس الحكومة ووكالة الغوث، وتضمنت الدراسة ستة مجالات، منها المادة العلمية للكتاب، أي الأنشطة والتدريبات والأسئلة، وقد أوصت الدراسة ضرورة إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية وتدريباتها المقررة، وضرورة التغلب على أهم نواحي الضعف والقصور الموجودة.

كارين (Karen(2008 وقد بيّن في دراسة له أهمية مهارات الكتابة والقراءة كمتنبئ هام للنجاح في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وأشار أنه ينبغي أن تهتم المناهج وتدريباتها وأنشطتها بإكساب الطلبة مهارات محددة كمعرفة أسماء الحروف وكتابتها لمساعدة الطالب على النجاح المدرسي المبكر، والذي تعد فيها الكتابة مهارة أساسية وهامة، وقد فحصت هذه الدراسة العلاقة بين الكفاية في مهارات الكتابة ومعرفة أصوات الحروف وأسمائها والقدرة على توظيفها في كتابة كلمات عند بعض الطلبة المبتدئين، وقد جمعت البيانات من بداية العام الدراسي إلى نهايته للوقوف على كيفية تطوير مهارات الكتابة المشار إليها، وقد أوضحت الدراسة أن الطلبة الذين كانت كتابتهم متطورة هم الذين يعرفون أسماء حروف عديدة ويفهمون الكثير عن كيفية كتابتها، ولديهم حساسية لأصوات بداية الكلمات، وأن هناك علاقة متبادلة بين هذه المهارات وتطور الكتابة، وأوصت الدراسة بالتركيز عليها في تدريبات الكتابة للصفوف الأولى.

وفي عام (2010) عقد مجمع اللغة العربية الأردني موسمه الثقافي الثامن والعشرين على صورة مؤتمر علمي عنوانه " اللغة

العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة "، وقد تناول المؤتمر عدة محاور، منها محتوى المنهاج، والأهداف والنتاجات، والكتاب المدرسي، وقد أوصت الأوراق ذات العلاقة بتوصيات، منها إعادة النظر في مناهج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من حيث النتاجات والمحتويات وأدلة المعلمين، بما يتفق والمعايير الدولية في تصميم الكتب والمواد التعليمية ذات العلاقة، على أن يتولى إعداد كتب اللغة العربية فريق واحد لمراعاة التسلسل والبنائية والتكاملية في ذلك باعتبار أن هذه الصفوف تمثل مرحلة نمائية ذات خصائص لغوية متقاربة، وكذلك إعادة النظر في صياغة نتاجات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على أسس علمية وتربوية متطورة.

وبيّن كاسب أوغلو (Kasapoğlu,(2010 أن وزارة التعليم التركية نفذت جملة تجديدات في التعليم الأساسي منذ عام 2005/2004 ، ومنها مناهج تعليم القراءة والكتابة، وقد أجرى دراسة هدفت معرفة الفجوة بين ما خطط له على الورق، وبين ما نفذ وطبق فعلا، اعتمادا على علامات الطلبة في الصف الأول، وقد جمعت البيانات من (39) صفا من صفوف الصف الأول من مدارس أنقرة الحكومية في الفصل الثاني من عام 2009/2008، اعتمادا على اختبارات أجريت للطلبة، حيث يكونون قادرين على القراءة والكتابة كما هو متوقع، وشمل الاختبار أسئلة حول الحروف منفصلة ومتصلة، ومعرفة قواعد الكتابة ومعرفة أصوات الحروف، وتحديد أخطاء في جمل. وقد أظهرت النتائج وجود فجوة بين المخطط والمطبق تدعو للتساؤل هل درس الطالبة المنهج الذي خطط له أم لا، وأوصت الدراسة بإعادة بناء منهاج القراءة والكتابة للصف الأول؛ ليتم تحقيق ما خطط له.

وأجرى بندابة (2011) دراسة تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية المقرر على الصف الأول من التعليم الأساسي هدفت وصف الكتاب وصفاً علمياً، يتناول الجوانب الآتية: طبيعة الكتاب، والأسس التي بني عليها، وقد اعتمد الباحث على رأي مؤلفي الكتاب، المبين في دليل المعلم في حالة وجوده، وفي حالة عدم وجوده لجأ إلى تفحص الكتاب، وبعد ذلك يطابق الواقع الموجود مع الأسس التي بُني عليها الكتاب، و مدى تحقيقه للأهداف التي ألف من أجلها، وقد أفرزت الدراسة عدة نتائج، منها أن الكتاب لم يوفق في جعل عمليتي القراءة و الكتابة متكاملتين بحيث تخدم كل منها الأخرى وترسّخها، كما بينت أن الكتاب لم يُقدم تدريبات كافية على الكتابة، واكتفى بالتدريب على كتابة الحروف في صورتها المستقلة، و لم يعط تدريبات على كتابتها بأشكالها المختلفة التي تتغير بتغير موضعها من الكلمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أُسس منهاج اللغة العربية في الأردن، منذ انطلاق مشروع الاقتصاد المعرفي عام (2003) على توجه جديد في تعليم اللغة، قوامه أن اللغة أداة اتصال يستخدمها الإنسان للتواصل مع أفراد مجتمعه، وأصبح يتعامل معها على أنها أربعة فنون، هي: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وقد أفردت وثيقة المنهاج لكل فن من هذه الفنون الأربعة النتاجات الخاصة به في كل صف من الصفوف، بدءاً من الصف الأول الأساسي، وعليه ينبغي أن تبنى التدريبات اللغوية للكتب المدرسية بدقة وإحكام بناء على هذه التوجهات، وإلا لا يمكن أن تتحقق النتاجات التعليمية المتوقعة، وتتجسد واقعاً ملموساً (وزارة التربية والتعليم، 2003،2005). لذا تجسدت مشكلة الدراسة في استقصاء مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، وفي دفاتر الكتابة لهذه الصفوف لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة المنهاج والخطوط العريضة، وقد جُسدت في سؤال رئيس، هو:

ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية، ودفاتر الكتابة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية؟

وقد تفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هي:

1. ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية، ودفتر الكتابة للصف الأول الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لهذا الصف؟
2. ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية، ودفتر الكتابة للصف الثاني الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لهذا الصف؟
3. ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية، ودفتر الكتابة للصف الثالث الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لهذا الصف؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. تدريبات الكتابة في هذه الكتب لم تتوجه إليها دراسات على هذا الصعيد – في حدود علم الباحث-؛ لذا يمكن الاستفادة من نتائجها عند تطوير هذه الكتب.
2. يمكن للمعلمين الاستفادة من نتائجها في معالجة جوانب القصور وعدم الاكتمال، بإثرائهم الأسئلة الموجودة بأخرى تُدرِّب على المهارات التي لم تنل فرص تدريب، وتثري المهارات الأخرى قليلة الفرص.

تعريفات مصطلحات البحث:

- **وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة:** هي الوثيقة التي أعدت بإشراف وزارة التربية والتعليم الأردنية، من قبل فريق من المختصين، وتضمنت النتاجات العامة والخاصة لكل فن من الفنون اللغوية الأربعة، القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، حيث وزعت على مدى صفوف المدرسة الاثني عشرة، بدءاً من الصف الأول الأساسي وانتهاءً بالصف الثاني عشر، وقد وضعت النتاجات لكل صف في أربع مجموعات، المجموعة الأولى تضمنت نتاجات فن الاستماع، والثانية المحادثة، والثالثة القراءة، والرابعة الكتابة، وقد صدرت هذه الوثيقة في عام 2005؛ لتكون هادياً لمؤلفي الكتب (وزارة التربية والتعليم، 2005).
- **كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى:** هي كتب لغتنا العربية التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها في المدارس الأردنية، للصفوف الأول الأساسي والثاني الأساسي والثالث الأساسي، بدءاً من العام الدراسي 2007/2006.
- **دفاتر الكتابة:** هي ثلاثة كتب مرافقة لكتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى، بواقع دفتر لكل صف، أعد لتنفيذ بعض الأنشطة الكتابية للإسهام في تحقيق نتاجات الكتابة لهذه الصفوف.

أداة الدراسة

وقد حقق الصدق لهذه الأداة بعرضها على ثلاثة محكمين من المختصين في مناهج اللغة العربية ممن يعملون في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش، ليبينوا مدى مطابقة المهارات المتضمنة في أداة الدراسة وتجسيدها لنتاجات الكتابة المتضمنة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة، وقد أفادوا جميعاً أن المهارات المتضمنة في أداة الدراسة تمثل النتاجات المتضمنة في وثيقة الإطار العام والنتاجات تمثيلاً كاملاً ودقيقاً.

وللتحقق من ثبات التحليل اُستعين بأحد أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش يحمل درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية، حيث عُرِّف بهدف الدراسة وأداتها، وكُلِّف تحليل أسئلة وحدتين من وحدات كل صف دراسي، واحدة من كتاب لغتنا العربية وثانية من دفتر الكتابة، وقام الباحث بتحليل نفس الوحدات المشار إليها أعلاه، وقد حسب الثبات باستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق التي أوردها (طعيمة، 1987، 178)، وهي:

نسبة الاتفاق بين المحللَين =

$$\frac{\text{عدد المهمات التي يتفق المحللان على وجود القيمة فيها}}{\text{عدد المهمات الكلية التي شملتها آراء المحللين}} \times 100\%$$

وقد كان معامل الاتفاق المحسوب للصف الأول الأساسي (**100**%)، وللصف الثاني كان (87.5%)، وللصف الثالث (100%)، ووسط معاملات الاتفاق كلها كان (95.8%)، وقد عُدّ هذا المعامل مطمئناً للشروع في عمليات التحليل.

مجتمع الدراسة وعينتها

كانت عينة الدراسة هي مجتمعها، وقد تألفت من جميع أنشطة الكتابة وتدريباتها في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف من الأول الأساسي وحتى الثالث، وقد بلغت مجتمعة (519) سؤالاً ومهمة تدريبية، موزعة الصفوف الثلاثة الأولى كما في الجدول التالي:

جدول1: عينة الدراسة وتوزيعها على الصفوف الثلاثة الأولى التي شملها التحليل

الصف	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
عدد المهمات	276	117	126	519

منهجية الدراسة

المنهجية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة هي منهجية تحليل المحتوى. وتحليل المحتوى كما عرفه بيرلسون Berelson: "أسلوب يستخدم في البحوث بغرض الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الصريح لبيانات أو معلومات يتم تبادلها باستخدام بعض الإجراءات الكمية" والنوعية، أما كيربندورف Krippendorff فقد بيّن أن تحليل المضمون: هو "عبارة عن وسيلة تستخدم في البحوث لإصدار تعميمات دقيقة بشأن خواص مضمون معلومات متبادلة وذلك من واقع سياق هذا المضمون وصياغته" (أحمد والحمادي،1987، 89).

إجراءات التحليل

لقد تم تحليل المحتوى في ضوء النتاجات، وكانت وحدة التحليل التي استخدمت المهمة التدريبية أو التمرين أو التكليف الذي يطلب من الطالب تأديته؛ لأن الدراسة تنصب على تحليل الأسئلة والتمرينات المتضمنة في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، أما فئة التحليل فكانت المهارات الواردة في أداة الدراسة. أما إجراءات التحليل فتمثلت بقراءة السؤال أو التدريب أو التمرين، والعودة إلى دليل المعلم الخاص بالصف لمعرفة آلية تنفيذه، ثم عرضه على القائمة الخاصة بالصف، لتحديد المهارة التي يدربها، وقد اعتبر كل تدريب وحدة مستقلة.

أما الأسئلة التي لا تندرج ضمن أي من المهارات المحددة في أداة الدراسة، فقد حددت المهارات التي تدربها، وقد عد ذلك فجوة منهاجية بين المنهاج الرسمي المتمثل في وثيقة المنهاج والمنهاج المكتوب المتمثل في تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية الدراسية ودفاتر الكتابة.

محددات الدراسة

جاءت نتائج هذه الدراسة محددة بما يلي:

1. لم يقتصر التحليل على تدريبات الكتابة فحسب، وإنما حللت كل التدريبات التي تطلب من الطالب أن يكتب، أينما وقعت في الوحدة، سواء أكانت في حقل الاستيعاب أم الأنشطة التي ختمت بها الوحدات.
2. الكتب التي حُلِّلت أسئلتها هي كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة، والتي تطبق في الأردن بدءاً من مطلع العام الدراسي2007/2006م.
3. جرى التحليل وفقاً قوائم المهارات التي أُجازها المحكمون، وهي التي تمثل أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ حساب التكرارات التي نالتها كل مهارة من مهارات القوائم الفرعية في الكتب، ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل مهارة بمقارنتها بمجموع التدريبات في الصف؛ لتسهيل عمليات المقارنة وتحديد الفجوات المنهاجية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لنتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

السؤال الأول هو ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة للصف الأول الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية، بلغ عدد تدريبات الكتابة في هذا الصف (276). الجدول رقم (2) يبين مهارات الكتابة الخاصة بالصف الأول وما نالته من تدريبات، والنسبة المئوية الخاصة بكل مهارة مقارنة مع العدد الكلي للأنشطة والتدريبات في هذا الصف.

جدول2: التكرارات والنسب المئوية لمهارات الكتابة في الصف الأول الأساسي

تسلسل	مهارة	عدد التدريبات	النسبة المئوية
.1	يتعرف أشكال الحروف ويجردها.	65	%23.5
.2	يتعرف أشكال الحركات.	11	%4
.3	يركب كلمات من حروف مبعثرة.	32	%11.6
.4	يرسم الحروف بأشكالها المختلفة.	42	%15.2
.5	يرسم الحركات.	23	%8.3
.6	يرسم المقاطع.	23	%8.3
.7	يكتب كلمات تعلمها في القراءة نقلاً.	22	%8
.8	يكتب جملاً نقلاً.	57	%20.7
.9	يكتب ما يملى عليه من كلمات يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها.	1	%0.04
.10	يكتب ما يملى عليه من جمل قصيرة يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها.	-	صفر%
	مهمات غير واردة في القائمة المرجعية	-	صفر%

إن تفحص محتويات الجدول (2) يبين أن تدريبات وأنشطة الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة توجهت لتدريب (9) من المهارات المتضمنة في القائمة، وأن واحدة من المهارات لم تنل أية فرصة للتدريب وهي المهارة العاشرة، كما يبين أن أعلى المهارات في فرص التدريب هي المهارة الأولى " يتعرف أشكال الحروف ويجردها" التي حظيت ب(23.5%)، تلتها المهارة الثامنة " يكتب جمل نقلاً" بنصيب نسبته (20.7%)، أما أقل فرص التدريب فكانت فرص المهارة التاسعة " يكتب ما يملى عليه من جمل قصيرة يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها" بنصيب نسبته (0.04%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

السؤال الثاني هو ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة للصف الثاني الأساسي لنتاجات الكتابة لهذا الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية، بلغ عدد تدريبات الكتابة في هذا الصف (117). الجدول رقم (3) يبين مهارات الكتابة الخاصة بالصف الثاني وما نالته من تدريبات، والنسبة المئوية الخاصة بكل مهارة مقارنة مع العدد الكلي للأنشطة والتدريبات في هذا الصف.

جدول3: التكرارات والنسب المئوية لمهارات الكتابة في الصف الثاني الأساسي

تسلسل	المهارة	عدد التدريبات	النسبة المئوية
.1	يكتب كلمات كتابة صحيحة واضحة.	36	%30.7
.2	يكتب جملاً كتابة صحيحة واضحة.	29	%24.7
.3	يكتب ما يملى عليه من كلمات وجمل بسيطة.	-	-
.4	يكتب إجابات قصيرة لأسئلة تُطرح عليه.	1	%0.9
.5	يكتب جملاً بسيطة يعبر من خلالها عن حبه لأمه ومعلمته.	-	-
.6	يعبر كتابة عن المدرسة والمنزل.	-	-
.7	يعبر كتابة عن مشاهداته والمحيط حوله.	-	-
.8	يعبر كتابة عن حاجاته بما يتلاءم ومستواه النمائي.	-	-
.9	يكتب فقرات محددة وقصيرة.	5	%4
.10	يستخدم بعض علامات الترقيم مثل علامة السؤال بشكل صحيح.	1	%0.9
	مهمات غير واردة في القائمة المرجعية	45	%39.32

إن تفحص محتويات الجدول (3) يبين أن تدريبات وأنشطة الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة توجهت لتدريب (5) من المهارات المتضمنة في القائمة، وهن المهارة الأولى والثانية والرابعة والتاسعة والعاشرة، وأن المهارتين الأولى والثانية حظيتا ب(55.4%) من التدريبات، والمهارات الثلاث المتبقية حظيت بنصيب متدنٍ من فرص التدريب، إذ نالت مجتمعة (8.7%) تقريباً من عدد التدريبات.

أما بقية التدريبات فقد توجهت إلى تدريب مهارات لم تنص عليها النتاجات الخاصة بهذا الصف، وهي: يكتب أسئلة لإجابات

معطاة التي نالت(1.7%) من إجمالي التكرارات، ويعبر كتابة بجمل عن صور معطاة ونالت (6%) تقريباً من التدريبات، ويكون كلمات من حروف ومقاطع معطاة وكتابتها ونالت (6%) تقريباً من التدريبات، ويتمم معنى الجملة بالكلمة المناسبة ونالت (10%)، ويكون جمل من كلمات معطاة ونالت (5%) تقريباً، ويكتب حروفاً ومقاطع ونالت (9%) تقريباً، ويعيد كتابة نص معطى بنصيب (0.9%) تقريباً.

ما تقدم يشير إلى أن (50%) من مهارات القائمة التي تعكس نتاجات نُص عليها صراحة لهذا الصف لم تصلها أي فرص تدريب، وأن (39.32%) تقريباً توجهت إلى تدريب مهارات لم يُنص عليها صراحة ضمن نتاجات الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

السؤال الثالث هو ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة للصف الثالث الأساسي لنتاجات الكتابة لهذا الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية، بلغ عدد تدريبات الكتابة في هذا الصف (126). الجدول رقم (4) يبين مهارات الكتابة الخاصة بالصف الثاني وما نالت من تدريبات، والنسبة المئوية الخاصة بكل مهارة مقارنة مع العدد الكلي للأنشطة والتدريبات في هذا الصف.

جدول4: التكرارات والنسب المئوية لمهارات الكتابة في الصف الثالث الأساسي

تسلسل	المهارة	عدد التدريبات	النسبة المئوية
.1	يكتب ما يقرؤه بسرعة مناسبة مراعياً علامات للترقيم.	8	%6
.2	يكتب ما يملى عليه بسرعة مناسبة مراعياً علامات للترقيم.	-	%0
.3	يكتب عبارات ذات أنماط لغوية متنوعة.	16	%13
.4	يتعرف أنماط لغوية يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي، مثل: لكن، اللام الشمسية، هذا.	4	%3
.5	يكتب الأنماط اللغوية التي يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي.	1	%0.7
.6	يتدرب إملائياً على الأنماط اللغوية التي يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي.	-	%0
.7	يعبر عن مشاعره وحاجاته مستعيناً بالأنماط اللغوية التي تعلمها.	3	%2
.8	يكتب مشاهداته وأفكاره مستعيناً بالأنماط اللغوية التي تعلمها.	-	%0
.9	يكتب فقرات قصيرة معبراً فيها عن حبه لوطنه.	1	%0.7
.10	يعبر كتابة بجمل طويلة عن صورة ضرير يريد عبور الشارع.	-	%0
	مهمات غير واردة في القائمة المرجعية	93	%73.8

إن تفحص محتويات الجدول (4) يبين أن تدريبات وأنشطة الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة توجهت لتدريب (6) من المهارات المتضمنة في القائمة والتي تعكس نتاجات الكتابة لهذا الصف، وهي المهارة الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والسابعة والتاسعة، وأن المهارة الثالثة "يكتب عبارات لغوية ذات أنماط معينة" نالت أكبر عدد من فرص التدريب، إذ حظيت بما نسبته (13%)، تلتها المهارة الأولى يكتب ما يقرؤه بسرعة مناسبة مراعياً علامات للترقيم، التي نالت (5%) من فرص التدريب، أما المهارات الخامسة والتاسعة فقد نال كل منهما فرصة تدريب واحدة، كما يظهر الجدول أن أربعاً من المهارات لم تصلها أية فرصة للتدريب، وهي الثانية والسادسة والثامنة والعاشرة.

أما بقية التدريبات فقد توجهت إلى تدريب مهارات لم تنص عليها النتاجات الخاصة بهذا الصف، وهي أن يكتب كلمات مفردة سواءُ أتضمنت قضايا إملائية أم لم تتضمن، ونالت (37%) من فرص التدريب الكلية، ومثال الكلمات التي لم تتضمن قضايا إملائية كتابة ذات علاقة بكرة القدم أو ملوثات الماء، أو كتابة أسماء مدن أو الحواس وغير ذلك، ومن الكلمات التي تتضمن قضايا إملائية كتابة كلمات فيها همزة أو تاء مبسوطة ومربوطة أو تنوين، ومن المهارات كذلك يكمل كلمات جملة ناقصة بكلمات من خبرته ونالت (6%) من التدريبات، ويجيب عن أسئلة كتابة ونالت (3%)، ويؤلف جملاً من كلمات مبعثرة ويكتبها والتي نالت (6%)، ويعبر كتابة عن صور معطاة بجمل نالت (2%)، ويكتب الشدة والهمزة ونالت (1.6 %)، ويستخرج من النص جملة أعجبته ويكتبها ونالت (5%)، ويكتب أسئلة على نص معطى والتي نالت من التدريبات مثل نصيب سابقتها، ويكتب سطوراً يكمل فيها قصة ونالت (2%)، وتكوين كلمات من حروف ومقاطع ويكتبها ونالت (3%)، ويكتب عبارات ذات معنى معين، ونالت (2%)، ويكتب فقرة بخط النسخ والتي نالت (0.7%).

ما تقدم من نتائج يشير إلى أن (40%) من مهارات القائمة التي تعكس نتاجات نُص عليها صراحة لهذا الصف لم تصلها أي فرص تدريب، وأن (73.8%) توجهت إلى تدريب مهارات لم يُنص عليها صراحة ضمن نتاجات الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات.

تفسير النتائج

بلغ العدد الإجمالي للتدريبات التي خصصت لفن الكتابة في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن (519) تدريباً. وكان هناك تقارب بين عدد التدريبات في الصفين الثاني والثالث، حيث بلغ عدد التدريبات في الصف الثاني (117) تدريباً، وفي الصف الثالث (126)، أما في الصف الأول فقد ارتفع هذا العدد ليبلغ (276) تدريباً؛ ويمكن عزو ذلك إلى أن هذا الصف يعد القاعدة لإكساب الطلبة المهارات الأساسية ذات الصلة بالكتابة كفن لغوي ومهارة من مهارات الاتصال الأربع، ففيه يدرب الطلبة

على تعرف الحروف والحركات وكتابتها، وكتابة المقاطع والكلمات والجمل البسيطة، وذلك يحتاج إلى عدد كبير من التدريبات، أما في الصفوف اللاحقة يبدأ التدريب على مهارات نوعية وأكثر تقدماً تنبني على مهارات الصف الأول الأساسي.

ما سبق كان على صعيد عدد التدريبات، أما ما انسجم من هذه التدريبات مع توجهات النتاجات العامة والخاصة المتعلقة بالكتابة المنصوص عليها في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة الخاصة بمبحث اللغة العربية، والتي هي جوهر موضوع الدارسة، فقد بلغ عدد التدريبات التي استجابت لنتاجات هذه الصفوف الثلاثة ما مجموعة (381) تدريباً من أصل (519)، ويشكل هذا العدد ما نسبته (73.4%) تقريبا، وقد توزعت على الصفوف كما يلي: في الصف الأول كانت نسبة التدريبات التي استجابت (100%)، وفي الصف الثاني (61.53%)، وفي الثالث (26.19).

توجهت جميع التدريبات في كتاب لغتنا العربية وفي دفتر الكتابة للصف الأول الأساسي إلى تدريب تسع من مهارات قائمة المهارات الخاصة بالصف الأول باستثناء المهارة العاشرة " يكتب ما يملى عليه من جمل قصيرة يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها"، مع وجود عدم تكافؤ في فرص التدريب التي نالتها المهارات. أما في الصف الثاني الأساسي فقد كان عدد التدريبات التي لم تستجب للنتاجات التي تمثل مهارات للصف (45) تدريباً، أي ما نسبته (38.46%)، وفي الصف الثالث بلغ عدد التدريبات الذي لم يتوجه للنتاجات (93) تدريباً، أي ما نسبته (73.80%)، حيث توجهت هذه التدريبات إلى تدريب مهارات كتابية أخرى غير منصوص عليها في نتاجات هذا الصف، وغير واردة في قوائم المهارات الخاصة بالصفين، كما أن خمساً من المهارات الواردة في قائمة الصف الثاني، وأربعاً من المهارات الواردة في قائمة الصف الثالث، لم تكن لها أية فرصة للتدريب، فضلاً عن عدم التكافؤ في فرص التدريب التي نالتها المهارات في قائمة الصفين، كما أشير في الصف الأول الأساسي، وهذه النسب هي التي تشكل الفجوة المنهاجية بين التدريبات الواردة في الكتب والنتاجات الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات، وتعد الفجوة الواردة في كتب الصفين الثاني والثالث كبيرة وحقيقية على صعيد فن الكتابة؛ لأن المنهاج الأردني هو منهاج مبني على النتاجات، فقد جاء في الإطار العام للمناهج والتقويم ما نصه: " يمثل الإطار العام للمناهج الخطوة الأولى في إعداد المناهج الدراسية، فهو القاعدة التي تنطلق منها الفرق المختصة في وضع الأطر الفرعية لمناهج المباحث المختلفة وخطوطها العريضة، ومن ثم تأليف كتب تلك المباحث الدراسية من خلال المبادئ العامة، والضوابط الرئيسة المنصوص عليها في هذا الإطار" (وزارة التربية والتعليم،2003). وهذا المعنى أوضحه كلارك(Clarke, 2006) عندما وضّح آلية بناء المنهاج المبني على المعايير والنتاجات عندما أشار إلى أن توجهات وثيقة المنهاج والنتاجات التعليمية يجب أن تطبق، وتؤخذ بعين النظر، وهذا الواقع يتفق مع دراسة كاسب أوغلو Kasapoğlu,(2010) التي أظهرت فجوة بين ما خطط له والمطبق.

ضيق الفجوة في الصف الأول الأساسي يعود بشكل أساسي إلى أن المهارات المتضمنة في قائمة مهارات هذا الصف، تركز على تعرف الحروف وكتابتها، وتعرف الحركات وكتابتها، وكتابة الكلمات وكتابة الجمل، وهذه المهارات كما يبين مصطفى (2002) تعتبر مهارات عامة تلزم الإنسان في كل أنماط الكتابة الشخصية والأدبية والعلمية والوظيفية، ومهارات خاصة تلزم لنوع معين من أنواع الكتابة، وهي تحتاج إلى معرفة نظرية وتدريب عملي، وأنه يجب البدء بها والتركيز عليها في البداية وفي هذا الصف، وإن أي منهاج للكتابة ينبغي أن يركز عليها، وكذلك بين Molnar(2006) ، و(2008)Karen أن هذه المهارات هامة وأساسية وينبغي الاهتمام بها. أما فيما يتعلق بالصفين الأساسيين الثاني والثالث فقد يعزى بشكل أساسي إلى التصورات والرؤى والآليات التي كانت تحكم عمل فرق التأليف عند اختيار التدريبات، فمن خلال الحديث المطول مع بعض الأشخاص المختارين من الذين قاموا بالتأليف ومن الذين أشرفوا عليه، وسؤالهم عن الآلية التي كان في ضوئها يتم اختيار تدريبات الكتابة، وإلى أي مدى كانت النتاجات تحكم عمل فرق التأليف، فقد اتضح أن نتاجات الكتابة، ومصفوفة المدى والتتابع(ملحق رقم1) في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة باللغة العربية، لم تكن هي البوصلة التي وجهت عمل فرق التأليف أو الحاكمة لعملهم بالكامل، وإنما كان هم فريق التأليف أن يكون محور تدريب الكتابة هو القيام بفعل الكتابة، دون التوجه إلى نوع معين من أنواع الكتابة التي نص عليه في النتاجات، وعندما سئلوا عن مدى العودة إلى النتاجات الخاصة بالمرحلة كان جواب بعضهم أنه كان يُعاد إليها في بعض الأحيان، والبعض الآخر أشار إلى أن هذه النتاجات يمكن أن تتحقق من خلال اختيار أي تدريب.

أما فيما يتعلق بعدم التوازي والتعادل في عدد التدريبات التي نالتها المهارات التي تمثل النتاجات، فقد كان هناك تباين ملحوظ أظهرته عملية التحليل، فقد تراوحت نسب التدريبات بين (0%) و(23.5%) في الصف الأول، و بين (0%) و(30.7%) في الثاني، و بين (0%) و(13%) في الثالث، وهذا التباين يفسر إلى حد كبير في أن القاعدة التي بنيت التدريبات في ضوئها لم تكن النتاجات بالكامل كما أُشير سابقاً، وأن التدريبات عندما وُضعت في الكتب لم تحلل لتظهر فرص التدريب التي نالتها كل مهارة، ومدى التعادل والتوازن في هذه التدريبات، وكذلك تباين الفرق التأليفية التي وضعت كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وقد أوصى المؤتمر الذي عقده مجمع اللغة العربية الأردني عام (2010) أن يضع كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى فريق واحد لمراعاة التسلسل والبنائية والتكاملية في ذلك، لأنّ هذه الصفوف تمثل مرحلة نمائية ذات خصائص لغوية متقاربة، ويتفق ذلك مع دراسة بندابة (2011) التي أظهرت عدم تواز في التدريبات المقدمة.

أمّابقية تدريبات الكتابة التي لم تستجب للنتاجات توجهت إلى تدريب نتاجات كتابة أخرى، أشار إليها الأدب التربوي في معرض حديثه عن نتاجات الكتابة. ولكن وثيقة المنهاج عندما حددت نتاجات الكتابة لكل صف من الصفوف لم تتحدث عنها كنتاجات لهذه الصفوف تحديداً، فقد جاءت في غير أماكنها؛ لأن فرق تأليف الكتب لم تتقيد بالنتاجات كما أشير بالكامل ولم تترسم خطى مصفوفة المدى والتتابع لهذه النتاجات، التي مثلها الملحق الأول في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة المتعلقة بمبحث اللغة العربية، والتي ينبغي أن تكون الموجه والحاكم لعمل فرق تأليف الكتب المدرسية في الصفوف والمراحل والحلقات كافة؛ ليسلم ذلك في نهاية المطاف إلى إكساب الطلبة المقدرة في فن الكتابة الذي هو أحد أركان مهارات الاتصال الأربعة، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان الاختيار لكل تدريب كتابة هادفاً مقصوداً مخططاً، وأن لا يكون هذا الاختيار كيفما اتفق، وقد أشارت كانتريلا Cantrella (1999) أن التدريبات المعدة بعناية تسهم في تحقق الأهداف

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

1. عند وضع تدريبات الكتابة في الكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس بالكامل على نتاجات الكتابة، ومصفوفة المدى والتتابع المنصوص عليها في وثيقة الإطار العام والنتاجات المتعلقة باللغة العربية؛ لأن المنهاج الأردني منهاج مبني على النتاجات.
2. إخضاع الكتب المدرسية للتحكيم والتحليل قبل توزيعها على المدارس والبدء بتدريسها؛ للتأكد من مدى تقيد المؤلفين بالنتاجات المعدة من قبل المختصين والخبراء، ومدى التوازي في فرص التدريب المخصصة لكل نتاج.

توجيه المعلمين المنفذين للمنهاج للقيام بدور فاعل في معالجة الفجوات في النتاجات وعدم التوازن في فرص التدريب للنتاجات، الذي قد يظهر أثناء التنفيذ للمنهاج، من خلال إثراء مواقفهم التعليمية بأنشطة وتدريبات إضافية يعدونها.

المراجع

أحمد، شكري والحمادي، عبد الله، (1987). **منهجية أسلوب " تحليل المضمون " وتطبيقاته في التربية**. الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

البجة، عبدالفتاح حسن.(2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

بندابة، عبد القادر.(2011). دراسة تحليلية نقدية : كتاب اللغة العربية للصف الأول من التعليم الأساسي. **صحيفة الوطن الليبية**،الصادرة في 2011/6/1.

جلاتهورن، ألن. (1995). **قيادة المنهج**. (ط1)، (ترجمة سلام سيد سلام وإبراهيم الشافعي وربيع حمودة وموفق الرويلي)، الرياض: جامعة الملك سعود.

الحامد،محمد.(2001). **المواصفات العامة للكتاب المدرسي**. الرياض: وزارة المعارف والتطوير التربوي.

خليفة ، علي والشبلاق، وائل.(2007). جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة. **ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثالث "الجودة في التعليم العام الفلسطيني"، الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 - 31 أكتوبر 2007**.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (2004). **المنهج المدرسي المعاصر**. ط4. عمان: دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد.(1984). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

طعيمة، رشدي أحمد.(1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطورة، هارون وعودة، صلاح ويوسف، محمد وسمارة، ماجدة. (2006). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

عطية، محسن. (2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عودة، صلاح وسمارة، ماجدة ويوسف، محمد والطورة، هارون. (2006). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار.(2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**. العين: دار الكتاب الجامعي.

فخر الدين، عامر. (2000). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية**. ط2، القاهرة: عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية الأردني.(2010). **التقرير الختامي والتوصيات للموسم الثقافي الثامن والعشرين" اللغة العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة "**. المنعقد في الفترة من(26 – 28) تشرين الأول 2010م.

مدكور، علي احمد. (1984). **تدريس فنون اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

مصطفى، عبد الله علي.(2002). **مهارات اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنظمة العربية للثقافة والعلوم.(1998). **الكتاب المدرسي**. تونس: وحدة البحوث.

النشواتي، عبد المجيد.(1996). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفرقان.

وزارة التربية والتعليم.(2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم**.

وزارة التربية والتعليم.(2005). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوية**.

Andwrson, P., and Lapp, D. (1979). *Language Skills in Elementary Education.* New York: Macmillan Publishing co, Inc.

Cantrella, Susan.(1999). The effects of literacy instruction on primary students' writing achievement. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), pages 3 – 26.

Clarke, N. (2006). Developing Standards-Based Curricula and Assessments**.** *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79(6) p258-261*.

Kallio, K, A. (2008). Teaching Reading & Writing. *Research Starters Education*, p1-1, 1p.

Karen, d. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly***;** 23 (4), p467-478, 12p.

Kasapoğlu**,** Koray.(2010). A qualitative analysis: How is elementary reading and writing curriculum constructed by first graders?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue 2.*

Molnar, A.(2006). Alphabetic Skills in Preschool: A Preliminary Study of Letter Naming and Letter Writing. *Developmental Neuro psychology* Vol. 29 (1), p5-19,.

قائمة الكتب التي حلّلت أسئلتها وأنشطتها

1. سمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة و الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). **لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي ج1+ج2**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
2. سمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة و الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). **دفتر الكتابة للصف الثالث الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
3. الطورة، هارون وسمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة ونزال، هدى. (2006). **لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي ج1+ج2**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
4. الطورة، هارون وسمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة ونزال، هدى. (2006). **دفتر الكتابة للصف الثاني الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
5. الفايز، مفلح ونزال، هدى وسمارة، ماجدة ونجار، عبير. (2006). **لغتنا العربية للصف الأول الأساسي ج1+ج2**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
6. الفايز، مفلح ونزال، هدى وسمارة، ماجدة ونجار، عبير.(2006). **دفتر الكتابة للصف الأول الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.