أثر مراجعة طلبة الصف الأول الثانوي لمسودة التعبير في مرحلة الكتابة الأولية في تعديل كتاباتهم في مرحلة الكتابة النهائية

*يوسف عثمان مناصرة، أيمن يوسف عليان**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر مراجعة طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الأردنية لمسودة التعبير في مرحلة الكتابة الأولية في تعديل كتاباتهم في مرحلة الكتابة النهائية، وذلك بالاعتماد على مجموعة من المعايير التي تم إعدادها وتحكيمها لهذه الغاية. كما هدفت الدراسة إلى تقصي ما إذا كان ذلك الأثر مرتبطاً بالجنس أو بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي). تكونت عينة الدراسة من (103) طلاب وطالبات. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وبناء على نتائج الدراسة قُدمت مجموعة من التوصيات.

الكلمات الدالة: المسودة، مرحلة الكتابة الأولية، مرحلة الكتابة النهائية.

المقدمة

يعد المرور بعمليات الكتابة أمراً مهماً لمن يريد إتقان هذه المهارة، نظراً لأن عملية الكتابة لا تتأتى دفعة واحدة، وإنما على دفعات متتابعة، تبدأ بمرحلة ما قبل الكتابة؛ وهي التفكير بمضمون العنوان وماهيته، ثم مرحلة التخطيط للعنوان، عن طريق إعداد مخطط تنظيمي لكتابة الموضوع، تتم ترجمته في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة–، ينتقل الكاتب بعدها إلى مرحلة المراجعة أو التدقيق، وبها يعمد الكاتب إلى إجراء بعض التغييرات حذفاً وإضافة أو تعديلاً؛ كي يصل إلى نص كتابي نهائي متقن – (المبيضة)–، صالح لأن يطلع عليه جمهور القرّاء، وبهذا يظهر مدى التلازم والارتباط بين هذه المراحل مجتمعة، وبخاصة مرحلتي الكتابة الأولية – المسودة – والكتابة النهائية – المبيضة –Tompakins (1977).

لذا يعاني معظم الطلبة كثيراً في درس الكتابة؛ فهم لا يعرفون آليات عمليات الكتابة، وربما لا يستطيع الواحد منهم إكمال المهمة المطلوب تنفيذها، لأنهم لم يدربوا على عمليات الكتابة مجتمعة، فقد يكتفون بالتوقف عند المرحلة الثالثة وهي مرحلة الكتابة الأولية – (المسودة) – ويقدمونها للمعلم كي يقوّمها، لذا فمن الضروري تزويد الطلبة بعمليات الكتابة وتعزيزها لديهم، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة، وهي التفكير في موضوع الكتابة وكيفية تنفيذ أنشطتها، ثم مرحلة التخطيط للمادة الكتابية، والبدء بعد ذلك بتنفيذ الكتابة بصورتها الأولية – المسودة – ثم معاينة النص من أجل تصحيحه وتنقيحه؛ من أجل الوصول إلى نص متقن، وعرضه في صورته النهائية – المبيضة–، كي يطلع عليه المستهدفون منه (Tompkins, 1977; Warmuth, 2000).

ورغم أن عملية التسويد تأتي سريعة، إلا أنها مهمة في توجيه مشروع الكتابة وإطلاقه، ونقله من مرحلة التخطيط إلى مرحلة التنفيذ الأولي، وتمتاز هذه المرحلة بظهور الأفكار، والتعبير عنها بأسلوب أدبي جميل، بعد أن كانت مخططا هيكليا غير واضح المعالم. وتساعد المسودة الكاتب على توسيع أفكاره وتوليدها، والإتيان عليها من كل الجوانب، دون الخروج عن مخطط الموضوع؛ كي يبقى في منطقة الأفكار المستهدفة. (دوبيازي، 1997؛ 2007، النصار والروضان؛ Adams, 1989).

وتنمي المسودة لدى كاتبها مهارة فرز الأفكار عن طريق إعطائه قدرة على تمييز الأفكار الرئيسة من الأفكار الفرعية، وتكسبه مهارة وضع الفكرة الملائمة في المكان المناسب من النص، مما يترتب عليه استخدام المفردات والتراكيب المناسبة في مكانها المناسب، والابتعاد عن الكلمات الغامضة التي تحتمل أكثر من معنى، مما قد يسبب الإرباك للقارئ، وقد يضعف الفكرة ويخرجها عن سياقها العام. وتؤكد على أن عملية الكتابة عملية متجددة، تتطلب إعادة التفكير والمراجعة

* جامعة عمان العربية، الأردن؛ جامعة مالايا، كوالامبور، ماليزيا.
تاريخ استلام البحث 2011/10/16، وتاريخ قبوله 2013/7/7.

© 2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المستمرة، إذ إن الشكل النهائي للنص المكتوب لا يتأتى من المحاولة الأولى، بل يتشكل بعد عدد من المحاولات، حتى يتلقاه القارئ نصّاً كاملاً. (النصار والروضان، 2007 ,Kim) 1994; Buscemi,1999; Kolin,2006,

وينتقل الكاتب إلى مرحلة التبييض بعد أن يتأكد أن المسودة قد أتت على كل العناصر التي تم التخطيط للكتابة عنها، ويعمد في هذه المرحلة إلى مراجعة بعض الأمور في المسودة، مصححاً أخطاءها التي وقع نظره عليها، والتي لم يقع نظره عليها، والتي ستظهر وتعدّل في مرحلة الكتابة النهائية (دوبيازي، 1997).

وقد عَدّ Morgan (1999) مراجعة النص المكتوب عملية مملة، لأنها تتوجه نحو معالجة المضمون، عن طريق مراجعة الأفكار، وانقرائية الموضوع، ويعمد الكاتب في أثنائها إلى مراجعة مسودته مغيراً بعض أفكارها من أجل توضيحها، إذ توجد لديه بعض الخيارات؛ كي يأخذ بأحسنها، وعدّه الأقدر من غيره على عملية المراجعة والتصحيح لما تمت كتابته، إذ قد يجري تغييراً في أهداف الكتابة ومعانيها.

وهنا يأتي دور المعلم في تدريب طلبته أثناء عملية المراجعة بالتركيز على جانبين مهمين، هما: جانب المضمون الذي يعني بالأفكار، وبناء الجمل، وتنويع الأساليب، والتعبير عن الصور الذهنية بتعابير وصور فينة جميلة. والجانب الآخر هو: الجانب الشكلي الذي يحرص فيه الكاتب على سلامة النواحي الإملائية، والنحوية، والترقيم، وجماليات الإخراج الفني للصفحة التي ترتكز على جمال الخط، وبذلك تتحقق مرحلة المراجعة، ويجد الكاتب خلالها فرصة لتطوير نصه، بعد اكتشاف أخطائه وتصويبها (عمار، 2002 ,Clouse, 1998., Barres, 1996., Goldman.1989;Govely and King, 2009;.

وتتضمن مرحلة المراجعة للنصّ التركيز على العناصر الأساسية الآتية: تصحيح بنية الجملة، وصحة المفردات، وعلامات الترقيم، وصحة الأفكار، وتغيير الأسلوب، وجمال التعبير، فإن كل ذلك يساعد في عملية تحسين الكتابة وتطويرها، مما يمنح الكاتب مجالاً لتطوير النص، والارتقاء به خلافا لما كان عليه في مرحلة المسودة، وفرصة لاكتشاف أخطائه. أما الكشف عن الخطأ الذي ثبت في المبيضة، فهو من مهمات القراء من نقاد ومعلمين. (Clouse, 1988; Barres, 1996; Goldman, 1989)

ولا يغيب عن ذهن الكاتب أثناء مراجعة النص وتصويبه: الالتفات إلى جمال الصفحة وأناقتها، اللذين لا يتحققان إلا بوضوح الخط، مما يعطي الصفحة جاذبية نحو متابعتها من قبل القارئ. (Covelyn and King, 2009)

ومن الجدير بالذكر، أن التراث العربي لم يكن خلواً من مفهوم المراجعة والمعاودة في جانب التجربة الشعرية الإبداعية، إذ انتشرت ظاهرة الحوليات في الشعر الجاهلي، فكان الشعراء يأخذون أشعارهم بالأناة والهدوء والرزانة في التفكير، وتخيرهم للمعاني التي تناسب الموضوع الذي يُتحدَّث عنه، ومن ثم ينتخبون الألفاظ التي تناسب هذه المعاني. فقد قيل عن زهير بن أبي سلمى أنه أنشأ سبع قصائد في سبع سنين، وكان ينشئ الواحدة منها في سنة واحدة، إذ روي عنه أنه كان يعمل القصيدة في أربعة أشهر. ثم يحلّلَها – أي يراجعها – في أربعة أشهر، ثم يعرضها في أربعة أشهر، وأخيراً يخرج بها إلى الناس (الجاحظ جـ2، دون تاريخ، ابن جني جـ1، دون تاريخ).

إنّ المطلع على الدراسات التربوية العربية المتعلقة بعمليات الكتابة في درس التعبير، يجد قصورا واضحاً في هذا الجانب، لأنها لم تلق الرعاية الحقة، إذ لم يعثر الباحثان في حدود علمهما إلا على أربع دراسات تتعلق بعمليات الكتابة في درس التعبير، وهي: (نصر، 1999، الخوالدة، 2001، النصار والروضان، 2007، نصر ومناصرة، 2008). وتقف على الضد من ذلك الدراسات الاجنبية التي اهتمت بهذا الجانب أيما اهتمام، وتأتي هذه الدراسة لتكمل الدور في جانب عمليتي الكتابة الأولية – المسودة – والكتابة النهائية – المبيضة –؛ لمعرفة مدى التعديلات والتصحيحات التي يجريها الطلبة في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة – كما تظهر في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة –.

وبناء على ما سبق، فقد دفع ذلك الباحثين لولوج هذا المجال في اعتماد هذه الدراسة التي تعنى بمدى التعديلات والتصحيحات التي تظهر في كتابات الطلبة في مرحلة الكتابة النهائية –المبيضة– في ضوء مرحلة الكتابة الأولية– المسودة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في متابعة مدى التعديلات التي أجراها الطلبة في مرحلة الكتابة الأولية –المسودة – وظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة –، لذا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى التعديلات التي أجراها الطلبة في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة – وظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة –؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في التعديلات التي أجريت في مرحلة الكتابة الأولية –المسودة –، وقد ظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة – بناء على معيار التصحيح المعد لغايات هذه الدراسة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص في التعديلات التي أجريت في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة –، وقد ظهرت في مرحلة الكتابة النهائية –المبيضة – بناء على معيار التصحيح المعد لغايات هذه الدراسة؟

أهمية الدراسة

- تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم مساعدة للعاملين في الميدان التربوي من معلمين ومشرفين تربويين ومطوري مناهج؛ من أجل الاعتناء بعمليات الكتابة عموماً، والمراجعة بخاصة في درس الكتابة.
- تمثل نموذجاً دراسياً يمكن أن يحتذى به لدى طلبة الدراسات العليا، والباحثين التربويين الذين يوجهون عنايتهم نحو مادة الكتابة في اللغة العربية.

محددات الدراسة

- تركز هذه الدراسة على عملية المراجعة للمادة الكتابية التي ظهرت في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة – فقط من ضمن عمليات الكتابة الأخرى.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بناء على معيار التصحيح، وعينة الدراسة المعتمدين لغايات هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية

– الكتابة الأولية – المسودة –: هي عملية الكتابة الأولى التي تأتي بعد عملية التخطيط، ويأتي بها الطالب على جميع عناصر التخطيط، وتخضع بعد ذلك للمراجعة والتنقيح والتصحيح قبل الانتقال لمرحلة الكتابة النهائية – المبيضة–.

– الكتابة النهائية – المبيضة –: وهي المرحلة الأخيرة في عمليات الكتابة، وتأتي بعد عملية المراجعة والتنقيح والتصحيح، وبها يتم اعتماد الكتابة بحالتها النهائية، بعد الأخذ بالتعديلات والتصحيحات والاستدراكات التي أجراها الطالب على كتابته الأولية – المسودة –.

– معيار التصحيح: الأسس التي تم اعتمادها من الباحثين في تصحيح كتابات الطلبة النهائية – المبيضة – عن طريق مقارنتها بمرحلة الكتابة الأولية – المسودة –؛ لملاحظة مدى التعديلات والتصحيحات والاستدراكات التي أجراها الطلبة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة النصار والروضان (2007) إلى معرفة أثر استخدام المراحل الخمس في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مدينة الرياض، وتم ذلك عن طريق برنامج تعليمي يستند في بنائه على استراتيجية المراحل الخمس للكتابة، وخرجت الدراسة بنتيجة مؤداها أن تدريس التعبير الكتابي عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر دال إحصائياً مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت نتائج اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى α (0.00) بين متوسط المجموعتين في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة الخوالدة (2001) عن فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعليم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي، وخرجت الدراسة بنتيجة مؤداها أن طريقة تدريس التعبير الكتابي باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة لدى طلبة الصف العاشر كانت ذا أثر فعال مقارنة مع الطريقة التقليدية، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى الجنس، فلم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الكتابة التي ركز التقويم فيها على وضوح الخط ونظافة الورقة واستخدام علامات الترقيم.

وهدفت دراسة نصر (1999) إلى معرفة آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول قدرتهم على استخدام عمليات الكتابة الثلاث: التخطيط، والتأليف، والمراجعة أثناء عملية الكتابة، وإلى تقصي أثر متغيري الجنس والتخصص في تحديد الاستعمال الفعلي لأنماط السلوكات اللغوية والتفكيرية والفنية المرتبطة بكل عملية من العمليات السابقة منفردة ومجتمعة. ولقياس مدى الاستعمال الفعلي لهذه العمليات تم إعداد مقياس خماسي متدرج يتكون من (46) فقرة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون هذه العمليات بدرجات متفاوتة، وأنهم يعانون من ضعف في استخدام هذه العمليات مرتبة، إذْ احتلت عملية التأليف المرتبة الأولى، وعملية المراجعة المرتبة الثانية، وجاءت عملية التخطيط في المرتبة الأخيرة. وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً لصالح الإناث عند مستوى α = 0.05. لصالح طلبة الفرع العلمي على عمليتي التأليف والمراجعة. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في عملية التخطيط في تقديرات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

فحص Collogg (2010) كتابة مقالة في درس الكتابة لطلبة

مبتدئين في كلية جامعية، بأن طلب منهم كتابة ثلاث مقالات تجريبية، على أن تتم الكتابة وفق المجالات الآتية: مرّة بدون تقديم تغذية راجعة، ومرة ثانية بتغذية متقطعة، ومرّة ثالثة بتغذية متتابعة. وبعد ذلك أعد الطلبة المسودة الأولى، ثم نقحوها في حصة الكتابة الأسبوعية، وبعد فاصل زمني قدره أسبوعان، خضعوا لاختبار في المقالة بحالاتها الثلاث؛ لتحديد أثر التعلم فكانت النتيجة لصالح المقالة بالتغذية المتتابعة، إذ قلت الأخطاء في استعمال الألفاظ، والأخطاء النحوية، وأخطاء الأسلوب، تلتها حالة المقالة بدون تغذية راجعة حيث حققت قلة في الأخطاء، أما حالة المقالة بالتغذية المتقطعة فلم تحقق نتائج ملموسة.

وأجرى Crawford وSmalkowski (2008) دراسة على طلبة الصفين الخامس والثامن من طلبة التربية الخاصة والطلبة النظاميين، ممن أكملوا حالة تقويم الكتابة المؤشر عليها باللون الأحمر، وقد شمل التأشير المحتوى والتنظيم، والطلاقة في الكتابة، واستخدام اللغة استخداماً حسناً، وذلك لمعرفة مدى التعديل الذي تم في المسودة الأخيرة، فقد أظهرت الدراسة نتيجة مؤداها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المسودتين الأولى والأخيرة لدى كل من طلبة التربية الخاصة والطلبة النظاميين على حد سواء، لكن منحنى التقاطع أشار إلى أن هناك 50% من الطلبة حققوا الدرجات نفسها أو أفضل في المسودة الأخيرة.

وقدم Behrman (1995) أنشطة للمعلمين الجدد، بأن صمم أنشطة لكيفية تنفيذ الكتابة السريعة الكفؤة، مع تهيئة بيئة العمل المتقن مساعدة لطلبتهم في عمليات الكتابة عن طريق أنشطة ما قبل الكتابة، والتعامل مع العصف الذهني بشكل فردي، أو ضمن مجموعات، والتعامل مع سرعة كتابة المسودة الأولى، والتنقيح ثم الكتابة النهائية.

ودرس Renshaw (1988) أهمية تنقيح المسودة وأثرها في تحسين كتابة الطلبة في مرحلة المبيضة في أداء واجبات كتابية لطلبة المستوى العالي في مواد الاتصال التجارية، عن طريق عمل اختبارين قبلي وبعدي في كتابة رسالة تجارية أعطيت لـ (23) طالباً، فكانت النتائج تدل على أن هناك زيادة متساوية في فاعلية تطبيق مهارات الكتابة من المسودة إلى المبيضة، حيث حرروا ونقحوا ما كتبوه.

وتفترق هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، والتي تم الاستفادة منها مجتمعة – بأن عمدت هذه الدراسة إلى بناء معيار للتصحيح ، يتضمن معظم المهارات الكتابية التي تحتاج إلى معالجة في مرحلة الكتابة النهائية المبيضة– اعتماداً على مرحلة الكتابة الأولية – المسودة –، وقد اشتمل هذا المعيار: علامات الترقيم، والمفردات، والتراكيب، وأساليب التعبير، والأفكار، والصور الفنية، والمقدمة والخاتمة، وذلك بمعالجة كل عنصر من العناصر السابقة حذفاً وإضافة وتعديلاً، ثم الأخطاء النحوية والإملائية، وذلك بالتعامل معها تصحيحاً للخطأ، أو إبقاءً له، أو تصويبه خطأ، وأخيراً نظر للخط والإخراج في كتابات الطلبة، هل هو أحسن؟ أولم يتغير وضعه من المسودة إلى المبيضة، أو ظهر في المبيضة أسوأ مما كان عليه في المسودة.

أي أن هذه الدراسة ركزت في معيارها على جانبي الشكل والمضمون، فتضمن جانب الشكل على سبيل المثال الترقيم، والأخطاء الإملائية والنحوية، واشتمل جانب المضمون على الأفكار – والصور الفنية والتراكيب وأساليب التعبير.

منهج البحث وإجراءات الدراسة

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي متبعين الإجراءات الآتية:

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى. وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009. وتم اختيار عينة الدراسة من مدرستين من مدارس تلك المديرية وهما: مدرسة ضرار بن الأزور الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة رقية بنت الرسول الثانوية الشاملة للبنات، وهاتان المدرستان تمثلان متغير الجنس (ذكور، إناث) والفرع (علمي، أدبي).

ثانياً: إجراءات الدراسة

– عقد الباحثان اجتماعا مع معلمي اللغة العربية للصفوف عينة الدراسة، وتم توضيح فكرة البحث لهم، والتي تعتمد على الكتابة الأولية – المسودة – بعد التخطيط للموضوع المراد الكتابة حوله، ثم مراجعة ماتمت كتابته في المرحلة الأولى، وإجراء التعديلات اللازمة، والتي ستظهر في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة–.

– تم إعلام المعلمين بالقضايا التي سيتم التركيز عليها أثناء عملية التعديل، من أجل تدريب الطلبة عليها.

– ثم طلب الباحثان من المعلمين تدريب طلبتهم على الفكرة المذكورة آنفا، من خلال الموضوعات المعطاة في المقرر الدراسي، على أن ينفذ التدريب في درسين، مدة كل درس (50) دقيقة. أي بمجموع قدره (100) دقيقة.

– تم تطبيق تجربة البحث– وبحضور الباحثين – في حصتين درسيتين متعاقبتين، وبزمن قدره (100) دقيقة، وذلك بإعطاء موضوعات الكتابة للطلبة، بأن أعطي الطلبة ثلاثة

موضوعات على أن يكتبوا في موضوع واحد، وطلب منهم أن يخططوا له، ثم عمل مسودة له، وذلك في الحصة الدراسية الأولى، ثم تنقيح ما كتبوا، وإجراء التعديلات التي تم تدريبهم عليها، ثم تبييضها في الحصة الدراسية الثانية. وقد كانت الموضوعات تحمل العناوين الآتية: كتابة خاطرة لفلاح استقبل يومه مع نزول حبات المطر، إذ أيقظ أهله فرحاً بنزول المطر. وكتابة مقالة حول أهمية السياحة العلاجية في رفد الاقتصاد الوطني بالعملة الصعبة، وقصة شاب مكافح اغترب عن وطنه؛ كي يحقق طموحاته، ثم عودته إلى وطنه سالماً غانماً.

– تم تدريب المعلمين على كيفية احتساب التعديلات، بناء على معيار التصحيح المعد لغايات هذه الدراسة. ثم طلب منهم احتساب التعديلات، وبعد ذلك أجرى الباحثان عملية احتساب التعديلات لجميع كتابات الطلبة، ومقارنتها مع عملية احتساب التعديلات التي تمت من قبل المعلمين.

– ولتحديد مدى التعديلات التي تمت في مرحلة المراجعة لمرحلة الكتابة الأولية – المسودة – وظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة – تم جمع التعديلات التي أجراها جميع أفراد عينة الدراسة. فقد ارتأى الباحثان تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث فئات، ينضوي تحت كل فئة المدى المخصص لها، فانحصر المدى عند أصحاب الفئة الدنيا من صفر وحتى أقل من 10 تعديلات، وانحصر المدى عند أصحاب الفئة المتوسطة من 10 تعديلات وحتى أقل من عشرين تعديلاً، وأما أصحاب الفئة المرتفعة فتحدد المدى عندهم بأكثر من 20 تعديلاً. وتم اعتماد هذا التقسيم بعد عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء الذين أيدوا هذا التقسيم بنسبة 82%، وهي نسبة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

– تم إدخال البيانات لجهاز الحاسوب، وتم احتساب النسب المئوية، وكاي تربيع للتعديلات التي أجراها الطلبة.

صدق الأداة وثباتها

وللتعرف على صدق الأداة وهو معيار التصحيح، تم عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء من أهل الاختصاص في مناهج وطرائق تدريس اللغة، ومن العاملين في مجال تدريس اللغة العربية في الميدان من معلمين ومشرفين تربويين، وتم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم حتى أصبح في صيغته النهائية المعتمدة لغايات هذه الدراسة.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم تطبيقه على (20) ورقة من عينة الدراسة، بأن صحح أحد الباحثين الأوراق وفق فقرات المعيار، ثم صحح متعاون آخر الأوراق ذاتها منفرداً وفق فقرات المعيار، بعد أن تم تدريبه على ذلك، ثم جرت المقارنة بين التصحيحين، فكانت درجة التوافق بينهما بحدود 85% تقريباً، وهي قيمة عالية تدل على ثبات المعيار، ومناسبته لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة

عرض النتائج ومناقشتها

النتيجة المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها

نصّ سؤال الدراسة الأول على: "ما مدى التعديلات التي أجراها الطلبة في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة – وتظهر في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة–؟ "وللإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية لكل فئة. وهو ما يوضحه الجدول رقم (1).

الجدول (1)

مدى التصحيحات والتعديلات التي تمت في مرحلة المراجعة لمرحلة الكتابة الأولية – المسودة– وظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة–

الرقم	الفئة	المدى	العدد	النسبة المئوية
1	الدنيا	(0 – أقل من 10)	34	%33.1
2	المتوسطة	(من 10 – أقل من 20)	53	%51.4
3	المرتفعة	(من 20 – فأكثر)	16	%15.5
العدد الكلي			103	%100

يظهر من الجدول رقم (1) مجموعة من المؤشرات، منها:

– أن نسبة كبيرة من الطلبة حققوا خاصية المراجعة، إذ لو تم جمع الفئتين المتوسطة والعليا لوجدنا أن 69 طالباً وطالبة حققوا أكثر من 10 تعديلات، أي أن 69 طالباً من 103، أحسنوا التعامل مع النص الكتابي في مرحلة المراجعة. وكانت نسبتهم مجتمعة بحدود 67% وهي نسبة جيدة. وبخاصة أن التجربة لم تجرب إلا مرة واحدة.

– أن هناك نسبة لا بأس بها من الطلبة 15.5% قد ارتفع

أداؤها في مرحلة المراجعة محققة أعلى من عشرين تعديلاً. أي أنهم وعوا المقصود بعملية المراجعة، وحققوا جميع متطلباتها.

– أن نسبة 33.1% من الطلبة لم تستطع الانتقال فوق 10 تعديلات.

– أن الفئة المتوسطة حلت في المرتبة الأولى في النتائج، إذ انضوى تحتها 53 طالباً وطالبة من عينة الدراسة ونسبته 51.4%. تلتها الفئة الدنيا في المرتبة الثانية إذ انضوى تحتها 34 طالبا وطالبة من عينة الدراسة بنسبة 33.1% وهي أقل الفئات تفاعلاً مع عملية المراجعة.

– أن هذه النتائج تعطي مؤشراً على مدى التوزيع والتشتت في مقدار تعديلات الطلبة إذ لم ينحصروا في فئة محددة وإنما توزعوا على جميع الفئات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية الإجراءات التي تم تنفيذها بناء على تجربة البحث، ولتشابه ظروف البيئة في المدرستين اجتماعيا وتربويا، إذ إنهما تخضعان لمنطقة تعليمية واحدة، ولطبيعة الموضوعات التي تتشابه في الأفكار، والساعية لتشكيل ثقافة متشابهة لدى عينة الدراسة، مما جعل أفراد العينة يتفاعلون مع عمليات التعديل في مرحلة الكتابة الأولى – المسودة – وظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة –. وتتوافق هذه النتيجة مع غالبية الدراسات السابقة وبخاصة دراسات كل من: نصر (1999)، والخوالدة (2001)، والنصار والروضان (2007)، Renshaw (1988)، و Smalkowski and Crowford (2008)، و Colloge (2010).

النتيجة المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها

نصّ سؤال الدراسة الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في التعديلات الكلية التي ظهرت في مرحلة الكتابة الأولية –المسودة– كما ظهرت في مرحلة الكتابة النهائية –المبيضة–، بناء على معيار التصحيح المعد لغايات هذه الدراسة؟ "وللإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية وكاي تربيع للتعديلات على المسودة. وهو ما يوضحه الجدول رقم (2).

الجدول (2)

أعداد الطلبة ونسبهم المئوية وقيمة "كاي تربيع" نسبة للتعديلات الكلية على المسودة الأولية تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	الفئة	مقدار التعديلات	الذكور		الاناث		قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
			العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%		
1	الدنيا	تعديلات (0 – أقل من 10)	12	%31.6	30	%46.1	%2.13	%0.35
2	المتوسطة	تعديلات (10 – أقل من 20)	19	%50.0	25	%38.5		
3	المرتفعة	تعديلات (اكثر من 20)	7	%18.4	10	%15.4		

وباستخدام الإحصائي كاي تربيع للمقارنة بين نسب التعديلات التي أجراها كل من الذكور والإناث على المسودة، يظهر من الجدول رقم (2) أن قيمة كاي تربيع ساوت (2.13) في حين ساوى مستوى الدلالة (0.35)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05)؛ بمعنى عدم وجود فروق تعزى للجنس (ذكور، إناث) في نسب التعديلات.

فقد بلغت نسبة الذكور الذين حققوا أكثر من 10 تعديلات ضمن الفئتين المتوسطة والمرتفعة (68.4%)، وبلغ عددهم (26) طالباً من ضمن المجموع العام للذكور وهو (38) طالباً. وبلغت نسبة الإناث اللواتي حققن أكثر من (10) تعديلات ضمن الفئتين المتوسطة والمرتفعة بلغت (53.9%) وبلغ عددهن (35) طالبة من ضمن المجموع العام للإناث وهو (65) طالبة.

وبحساب مجموع الطلبة من الجنسين الذين حققوا أكثر من (10) تعديلات ضمن الفئتين المتوسطة والمرتفعة فقد بلغ (61) طالباً وطالبة. مقابل (42) طالباً وطالبة حققوا أقل من (10) تعديلات، وقد انحصروا ضمن الفئة الدنيا.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية الإجراءات التي تم تنفيذها بناء على تجربة البحث، ولم تتأثر هذه الإجراءات بمتغير الجنس، إذ استفاد كلا الجنسين من التعليمات المعطاة لهم قبل البدء في تنفيذ عملية الكتابة. وللاستقرار النفسي الذي يتمتع به طلبة الصف الأول الثانوي – الحادي عشر – المقصودين بتجربة البحث، إذ إنّ هذا الصف يسبق امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة؛ مما دفع الطلبة للتعامل مع تجربة البحث الجديدة بفاعلية، فقد تمثل هذا التفاعل باستغلال الطلبة ذكورا وإناثا للوقت المخصص للتجربة كاملا، وإتيانهم على جميع القضايا المهمة في تعديل كتاباتهم في مرحلة الكتابة الأولى – المسودة – وظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة – وهذه النتيجة تتوافق مع دراستي الخوالدة (2001)، و Renshaw (1988).

النتيجة المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها

نصّ سؤال الدراسة الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي في التعديلات التي ظهرت في مرحلة الكتابة الأولية – المسودة– كما ظهرت في مرحلة الكتابة النهائية – المبيضة–، بناء على معيار التصحيح المعد لغايات هذه الدراسة؟". وللإجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية وكاي تربيع للتعديلات على المسودة. وهو ما يوضحه الجدول رقم (3).

الجدول (3)

أعداد الطلبة ونسبهم المئوية وقيمة "كاي تربيع" نسبة للتعديلات الكلية على المسودة الأولية تبعاً لمتغير التخصص

الرقم	الفئة	مقدار التعديلات	الذكور		الاناث		قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
			العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%		
1	الدنيا	تعديلات (0 – أقل من 10)	22	%37.2	20	%45.5	0.85	0.65
2	المتوسطة	تعديلات (10 – أقل من 20)	26	%44.1	18	%40.9		
3	المرتفعة	تعديلات (اكثر من 20)	11	%18.6	6	%13.6		

وباستخدام الإحصائي كاي تربيع للمقارنة بين نسب التعديلات التي أجراها كل من طلبة الفرعين العلمي والأدبي على المسودة، يظهر من الجدول رقم (3) أن قيمة كاي تربيع ساوت (0.85) في حين ساوى مستوى الدلالة (0.65)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)؛ بمعنى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

فقد بلغت نسبة طلبة الفرع العلمي ضمن الفئتين المتوسطة والمرتفعة والذين حققوا أكثر من (10) تعديلات (62.9%)، وبلغ عددهم (37) طالباً وطالبة، من ضمن المجموع الكلي (59) طالباً وطالبة.

وبلغت نسبة طلبة الفرع الأدبي الذين حققوا أكثر من (10) تعديلات ضمن الفئتين المتوسطة والمرتفعة (54.5%)، وبلغ عددهم (24) طالباً وطالبة من ضمن المجموع الكلي (44) طالباً وطالبة.

وبحساب مجموع الطلبة في الفرعين العلمي والأدبي الذين حققوا أكثر من (10) تعديلات ضمن الفئتين المتوسطة والمرتفعة فقد بلغ (61) طالباً وطالبة، مقابل (42) طالباً وطالبة حققوا أقل من (10) تعديلات، وجاؤوا ضمن الفئة الدنيا.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية الإجراءات التي تم تنفيذها بناء على تجربة البحث، ولم تتأثر هذه الإجراءات بمتغير التخصص، إذ استفاد طلبة كلا التخصصين من التعليمات المعطاة لهم قبل البدء في تنفيذ عملية الكتابة. ولتساوي فرص النجاح في الكتابة، إذ إن طلبة الفرع الأدبي يمتلكون توجهات إيجابية نحو الكتابة، لأن دراسته تعنى بالدراسات الأدبية، أما طلبة الفرع العلمي فهم من ذوي التحصيل المرتفع أكثر من طلبة التخصصات الأخرى، لذا فهم يمتلكون القدرة على الكتابة التعبيرية، هذا ما جعلهم يتساوون مع طلبة الفرع الأدبي. وتتوافق هذه النتيجة مع دراستي (Renshaw, 1988; Crawford and Smallowski, 2008)

التوصيات

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- إجراء دراسة لقياس مدى استفادة الطلبة من مرحلة التخطيط في مرحلتي الكتابة الأولية – المسودة – والكتابة النهائية.
- إجراء دراسة لقياس مدى استفادة الكتاب المبدعين الكبار من المسودات الأولية في كتاباتهم النهائية.
- تضمين مراحل الكتابة الخمس ضمن مقررات ومناهج اللغة العربية بدءاً من المراحل الابتدائية وانتهاءً بالمراحل الثانوية.
- تدريب الطلبة على مراجعة النصوص المكتوبة من قبلهم (بغض النظر عن نوعها)؛ لتعويدهم مراجعة ما يكتبونه سعيا لتجويده.

المصادر والمراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، د.ت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

الجاحظ، عمرو بن بحر البيان والتبين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، د.ت، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

الخوالدة، نجود محمود محمد، 2001، فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عمّار، سام، 2002، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، (ط1)، بيروت، مؤسسة الرسالة.

ذو بيازي، بيير مارك، 1997، مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، ترجمة: رضوان ظاظا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت (الكتاب الأصلي منشور عام 1990).

النصار، صالح بن عبد العزيز، وعبد الكريم الروضان، 2007، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد (104)، 13−57 .

نصر، حمدان علي، 1999، آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية، مجلة جامعة دمشق، عدد (3)، 223−266.

نصر، حمدان علي ويوسف عثمان مناصرة، 2008، أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، المجلة العربية للتربية، عدد (2)، مقبول للنشر.

Adams, Carole. 1989. *Beginning Language students can write: Integrating the Language Experience chart and Process writing* (on line). Available: http://www.Eric Digest. ED 313904.

Barrass, Robert. 1996. *Student must write, aguide to better writing in course, work and examination*, 2nd. Routledge, London and New York.

Behrman, Carol H. 1995. *Write! Write! Write Reading- to- Use writing process Activities for Grade 4-8*, (on line). Available: http://www.Eric Digest. ED 400564.

Buscemi, Santi. V. 1999. *A Reader for Developing writers*. Mc Graw - Hill college.

Clouse, Barbara. 1988. *The student writer editor and critic*. 2nd n- Mc Graw – Hill Book company. New York.

Collogg, Ronald. T., Alison. P., Thomas, Guinlan. 2010. *Does Automated Feed back help students learn to write*, (on line). Available: http://www.Eric Digest. EJ 873596.

Covelyn, Chapman and King, Rita. 2009. *Differentiated Instructional Strategies for writing in the content (Areas)*. United state, corwin press, 2nd edn.

Craw ford, Linday, Smolkowski, Keith. 2008. *Assessing writing*. (online). Available: http://www.ERic Digest EJ608546.

Goldman, stephn. 1989. *The essay reading for the writing*. Boston, Houghton Miffin.

Kim, Lee Su. 1994. *Exploration Process- Based writing Fesks in English* - selangor. Malaysia: Pener bit Fajar Bakti. Sdn. Bhd.

Kolin, Philip, C. 2006. *Successful writing at work*, Houghton Mifflin company.

Morgan, M.C. 1999. *How to proofread and Edit your writing: a Guide for standend writers*, (on line) Available: http://www.ERic Digest ED464346.

Renshaw, Debbie. A. 1988. *A comparison of the Effectiveness of Two written in class Assignments in collegiate Level Business Communication*, (online). Available: http://www.Eric Digest. EJ377197.

Thompkins, Gaile. 1977. *Literacy for the 21st century: A balanced approach*, New Jersy: Merrill. Prentic Hall.

Warmuth, Susan M. 2000. *Writing with Special Needs Students*, (on line). Available. http:// www. Eric Digest. EJ608546.

The Effect of Reviewing the Composition Draft in Initial Writing Stage on the Modifications of the Final Writing Stage Accomplished by First-Grade Secondary Students

*Yousef Othman Manasra, Ayman Yousef Elayyan**

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of reviewing the composition draft copy of writing in initial stage by first-grade secondary students in Jordan schools on modifications of their writing in the final stage. Depending on a set of standards that were prepared and judged for this purpose, the study also investigated whether that effect is related to gender or to the secondary education stream (scientific stream or literary stream) which the student belongs to. The study sample consisted of (103) male and female students. There is no statistically significant differences due to the variables of gender and specialization. Based on the study results, some recommendations were suggested.

Keywords: Draft, Initial Writing Stage, Final Writing Stage.

* Amman Arab University, Jordan; and University of Malaya, Kualampur, Malaysia. Received on 16/10/2011 and Accepted for Publication on 7/7/2013.