

الأنشطة الكتابية الصفية

بين ما ينبغي أن تكون وما يمارسه التلاميذ

د. ناصر حسين الموسوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

تم تحليل الأنشطة الكتابية التي أداها التلاميذ وقدمت في (٨٠) موقفاً تعليمياً - تعليمياً في اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والجغرافيا، من حيث: عدد الأنشطة في كل درس، وتوقيت تقديمها، ومحتواها وأشكالها. وقد أجري هذا التحليل في ضوء قائمة رصد أعدت خصيصاً لأغراض البحث.

ومن أهم ما كشفت عنه نتائج التحليل:

- أن ٢٦,٢٥٪ من دروس أفراد عينة البحث قد تضمن نشاطاً كتابياً واحداً، وأن ١٧,٥٪ منها قد تضمن نشاطين كتابيين، فيما خلت هذه الدروس من أكثر من نشاطين كتابيين.
- أن ٣,٧٥٪ من هذه الدروس قد بدأت بنشاط كتابي، وأن ٧,٥٪ قد تخللتها أنشطة كتابية، وأن ٨٠٪ منها استعملت النشاط الكتابي في نهايتها.
- أن أشكال الأنشطة الكتابية الصفية ومحتواها في هذه الدروس تقليدية ونمطية تتركز أساساً في: نقل الملخص السبوري، وتطبيق قاعدة باستعمال الكتاب المدرسي. بينما أهملت أشكال ومحتوى أخرى غير تقليدية.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، قدم الباحث عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التدريسية فيما يخص الأنشطة الكتابية الصفية التي يؤديها التلاميذ.

الإطار العام للبحث ومشكلته:

تمثل الأنشطة الصفية جانباً أساسياً في الموقف التعليمي/ التعليمي (الدرس). ويقصد بالنشاط الصفّي أي ممارسة تدريسية (يقوم بها المدرس)، أو تعليمية (يقوم بها التلميذ) وتتضمن تفاعلاً يتم داخل غرفة الصف سواء أكان هذا التفاعل لفظياً أم غير لفظي.

وتستعمل أساليب عدة للتعرف على الأنشطة الصفية بشكل عام، وعلى نوع التفاعل وتحليله وتقويمه بشكل خاص. فبالنسبة للتعرف على التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف، يستعمل أسلوب الملاحظة المنظمة الذي يوظف أنظمة ملاحظة مصممة خصيصاً للغرض. ومن أهم أنظمة ملاحظة التفاعل اللفظي: نظام فلاندرز (Flanders)، ونظام أميدون وهنتر (Amidon & Hunter) المعروف باسم «فيكس» (VICS)^(١)، ونظام إيجليستون وزملائه (Eggleston & Colleagues) . . .

أما بالنسبة للتفاعل غير اللفظي داخل غرفة الصف، فيمكن التعرف عليه من خلال الأنشطة الصفية غير اللفظية. وتمثل الأنشطة الكتابية الصفية، سواء تلك التي يؤديها المدرس أو تلك التي يؤديها التلميذ، المجال الرئيسي للتعرف على هذا النوع من التفاعل. ولهذا ينظر إلى الأنشطة الكتابية الصفية^(٢)، وبالأخص تلك التي يمارسها التلميذ، على أنها أحد أبرز الأنشطة الصفية التي يؤديها التلميذ في المواقف التعليمية/ التعليمية من حيث إنها تتيح له فرصاً للمشاركة وتحقيق الإيجابية. ومن غير شك، أن تنوع الأنشطة الكتابية الصفية يتيح فرصة أفضل لتحقيق فاعلية التلميذ. وقد أثبتت دراسة عليّة فرج (١٩٧٥)، (ص ٧) وجود علاقة بين تسرب التلاميذ من المدرسة، وفقر الأنشطة الصفية

Verbal Interaction Category System

(١)

(٢) تشير عبارة «الأنشطة الكتابية الصفية» في البحث الحالي إلى الأنشطة الكتابية الصفية التي يؤديها التلميذ فقط.

سواء شفهية أم كتابية. وتوصلت دراستان منفصلتان لحامد عبدالعزيز الفقي (١٩٧٤، ص ٥٧) Byrne (١٩٩١، pp. 4,5)، إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدم التلميذ في المدرسة وبين امتلاكه ناصية الكتابة التي لا يمكن اكتسابها، بالطبع، إلا بتوافر أنشطة كتابية صفية يقوم بتأديتها.

وهناك علاقة وطيدة بين تنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذ وبين ممارسته للأنشطة الكتابية الصفية. فقد أشار فاخر عاقل (١٩٧٥، ص ٣٠)، وزين العابدين درويش (١٩٨٣، ص ٤٣) إلى أن الأنشطة الكتابية الصفية التي توفر فرصاً للتلاميذ لممارسة حل المشكلات، وتقوم على عدم تكرار الكلمات، والعبارات، والجمل السابقة تعتبر أحد الأنشطة التربوية المهمة التي تسهم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ. ويرى كل من (Rederick & 1991. pp. 171,172) و (Bremar; 1987. pp. 63, 67) Glatthorn أنه لاكتساب هذا النمط من التفكير يلزم توافر أشكال معينة من هذه الأنشطة.

ويلتقي ما جاء في هذه الدراسات حول دور الأنشطة الكتابية الصفية في تنمية الإبداع، مع ما يذكره محمد عزت عبدالموجود (١٩٩٢، ص ٣١) من أن حركة التطور في الميدان التربوي تتجه بقوة في الوقت الحاضر نحو «تيار التربية للإبداع» (Education for Creativity) الذي يؤكد، من بين ما يؤكد، ضرورة الثقة بالإمكانات الكامنة داخل التلميذ مما يطرح ضرورة توفير أنشطة صفية متعددة، وفي مقدمتها الأنشطة الكتابية، تفسح له المجال في استعمال عقله والتفكير فيما يدور حوله وذلك من أجل إتاحة الفرصة له للتوصل واكتشاف المعرفة بنفسه دون تزويده بها جاهزة.

وتربط بعض الدراسات بين نوع الأنشطة الكتابية التي يؤديها التلاميذ وبين اكتسابهم لأنماط تعلم مرغوب فيها. فقد أشارت هيلين دارو وفان ألين (١٩٦٣، ص ١٧، ٢٠) أن النشاط الكتابي الصفّي الذي لا يتطلب من جميع التلاميذ إعطاء إجابة صحيحة واحدة والذي يتحدى تفكيرهم، يساعدهم على التعبير عن عالمهم الخاص كما يدركونه هم، وعلى التفكير المستقل في تنظيم معارفهم وفق انطباعاتهم، ويكشف عن قدرات متنوعة لديهم، ويمثل فرصة

لاكتسابهم الثقة بأنفسهم. وبين كل من عبدربه محمود (١٩٧٤، ص ٥٩) Josephs (1973, p.3) أن النشاط الكتابي الصفّي يسهم في تدريب التلاميذ على استعمال اللغة الخاصة بكل منهم، مما يساعدهم كثيراً على إعداد مقال، أو تقرير، أو بحث غير تقليدي لا يعتمد على «القص واللصق» بل يبرز دور التلاميذ ومجهودهم الشخصي. أما Jackson (1968. p.16) فيرى أن قيام التلاميذ بأنشطة كتابية صفّية في شكل مجموعات صغيرة، يساعد هؤلاء التلاميذ على اكتساب أنماط سلوكية مرغوب فيها، كالعمل الجماعي، والتعاون، واحترام آراء الآخرين، والالتزام برأي الأكثرية.

وتشير بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للأنشطة الكتابية الصفّية في إدارة الصف. وقد اعتبر Carl (1991, pp.119, 120) تخطيط الأنشطة الكتابية الصفّية وتنفيذها من الأدوار المهمة التي يجب أن يتقنها المدرس. كما اعتبر ممارسة التلاميذ لهذه الأنشطة من الأدوار التي تيسر على المدرس إدارة صفه بشكل فعال، وتضمن مشاركة فعالة للتلاميذ. كما خلص Fontana (1985, p.30) إلى أن توفير أنشطة عملية وتطبيقية في الصف، ولا سيما الكتابية منها، يجعل تعلم التلاميذ ممتعاً مما يبعد الملل عنهم، ويقلل من مخالفتهم للنظام في الصف. وبالتالي، يمكن اعتبار هذه الأنشطة وسيلة غير مباشرة لحفظ النظام في الصف.

وفي الدراسة التي أجراها عبد علي محمد حسن حول الكفايات الأدائية لمعلمي المرحلة الابتدائية في البحرين أكد استطلاع آراء المدرسين أهمية كفاية «توظيف الأنشطة الكتابية الصفّية»، كما أبرز الحاجة الماسة للمدرسين لإتقان هذه الكفاية (عبد علي محمد حسن، ١٩٨٦، ص ١٠٠).

ويرى جابر عبد الحميد جابر وزملاؤه (١٩٨٩، ص ١١٣)، و (1978, p.12) Langdon وعبدالكريم الخياط (١٩٨٨، ص ٦٤) أن الأنشطة الكتابية الصفّية ينبغي أن تكون جزءاً أساسياً من خطط المدرسين للمواقف التعليمية/التعليمية اليومية حيث إن توافر هذه الأنشطة ينوع من أنشطة التعلم ويفسح المجال أمام كل التلاميذ لممارسة أنشطة هادفة.

وتشير دراسة كروكشانك (١٩٧١، ص ٥٦، ٥٥) إلى مزايا متعددة توفرها الأنشطة الكتابية الصفية للتلاميذ، مثل: تنوع مصادر التعلم وتعدددها، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم، والقيام بالتعميمات الخاصة واكتشاف العلاقات، وإجراء التصنيفات فضلاً عن كونها إجراء جيداً لمراعاة الفروق الفردية (في جانبها: التعليمي والاجتماعي) في تمكين كل التلاميذ من المشاركة الفعالة، وذلك بما لا يمكن توافره في الأنشطة التعليمية الأخرى. ويؤكد كل من Austin (1961, p.123) و Hoover (1981, pp.95,96) فاعلية الأنشطة الكتابية الصفية في مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ، وتوفير حرية أكبر لهم في اختيار العمل، وقدرتها على إعطاء صورة أكثر صدقاً من الأنشطة الشفهية حول مستوى التلاميذ وإنجازاتهم مما يسهم في زيادة معرفة المدرس لتلاميذه وقدراتهم.

وهناك تأكيد على توافر مجموعة من الخصائص في الأنشطة الكتابية الصفية، من أبرزها: مساعدة التلميذ على طرح أفكاره الخاصة وأحاسيسه الشخصية، وإعادة تشكيل خبراته (Josephs, 1973, p.3; Waltnkins, 1978, p.9) وارتباطها بميول التلاميذ، وتميزها بالقصر لطرده الملل (Hoover, 1982, pp.52,53, 105) وتوفير عنصري الإثارة والمتعة (عبدالملك الناشف ولطفي سوريال، ١٩٧٣، ص ٩)، والمساعدة في انتقال أثر التعلم في اتجاهيه العمودي والأفقي (Gagn'e, 1975, p.116) ويقصد Gagn'e بالاتجاه العمودي انتقال أثر التعلم في المقرر الدراسي الواحد، أو في الموضوع الدراسي الواحد، بينما يقصد بالاتجاه الأفقي هو انتقال أثر التعلم من مقرر دراسي لآخر، أو من مادة دراسية لأخرى.

ويشير Wittrock (1986, p.310) إلى أن الأنشطة الكتابية الصفية الجيدة هي تلك التي تسمح للتلميذ بتعلم فعال، وباكتساب أنماط تعلم يمكن الاحتفاظ بها لمدة أطول، وبإثارة الدافعية وبمعالجة صعوبات التعلم لديه. على حين يذكر Glatthorn (1987, p.69) أن النشاط الكتابي الصفّي الجيد في دروس التاريخ هو الذي يساعد التلميذ على الكتابة حول الأسباب المختلفة لحادث

تاريخي معين بالطريقة نفسها التي يكتب بها المؤرخ حوله حتى تساعده هذه الكتابة، بالتالي، على تطبيق هذه المهارة الخاصة عند تعامله مع أعمال تتركز حول تناول المشكلات وأسبابها.

وتؤكد دراسات عدة دور الأنشطة الكتابية الصفية في تحقيق أهداف تعليمية (نتائج تعليمية متوقعة) مرغوب فيها، مثل:

- اكتساب التلميذ القدرة على الاتصال بالآخرين سواء من خلال معرفته لما هو مكتوب، أو من خلال كتابته لما يريد من الآخرين معرفته Rivers & Temperly, 1978, p.264; Leeper et al, 1979, p.28) رشدي طعيمة، (١٩٨٤، ص ٥٦).

- استرجاع خبرات سابقة، واكتساب خبرات جديدة ومعلومات حول موضوع التعلم، واكتشاف علاقات بين عناصر تعطي مجزأة، وتألّف فقرة باستعمال معلومات وبيانات متناثرة (Lawrence, 1972, p.9; Langdon, 1978, p.27; Nostrad, 1978, pp.13,14).

- تنمية الأصالة والإبداع في التعبير، وإبداء الرأي ووجهات النظر، والتدرب على طريقة حل المشكلات (Hoover, 1982, p.105 وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٧، ص ٢٠).

- القدرة على صياغة جديدة لنص معين، والقدرة على إقامة الدليل، وتقديم مادة مكتوبة (Glatthorn, 1987, p.69).

- استعمال علامات التقييم بما يساعد على توضيح الفكرة، واستشارة حب الاستطلاع لدى التلاميذ (هيلين دارو وفان ألين، ١٩٦٣، ص ٢٣٢، ٢٣٣، Austin, 1961, p.123).

ويذهب Austin (1961, p.123) إلى أمر أكثر تحديداً فيما يخص أهداف النشاط الكتابي الصفّي حيث يشير إلى أن لهذا النشاط هدفاً مزدوجاً: أحدهما مباشر (Direct) والآخر مصاحب (Concomitant or Incidental). فالهدف

المباشر هو ما يحدده المدرس بشكل صريح ويدونه في خطة درسه اليومية، على حين أن الهدف المصاحب هو ما يصاحب عملية التعلم ويكتسبه التلميذ بشكل عرضي نتيجة مروره بالخبرة المتوافرة له لاكتساب الهدف المباشر. ويعطي (1975) Gagn'e p.107 مثلاً على الهدف المزدوج للنشاط الكتابي الصفي فيذكر أنه إذا كان الهدف المباشر لنشاط كتابي صفي، مثلاً، تمكن التلميذ من كتابة فقرة مترابطة الأجزاء فإن التعلم المصاحب الإيجابي لهذا الهدف المباشر يمكن أن يكون المساهمة في تنمية اتجاه مرغوب فيه لدى التلميذ يتمثل في تفضيله قراءة فقرة مترابطة الأجزاء من إنتاجه الشخصي.

بالإضافة إلى الخصائص والأهداف التعليمية، فإن هناك عدة دراسات تؤكد أهمية محتوى الأنشطة الكتابية الصفية وأشكالها بشكل عام، وأشكال ومحتوى هذه الأنشطة غير التقليدية بشكل خاص. ويشير Temperly, Rivers, Byrne (1978, pp.262,263) (1991, p.1) إلى أن النشاط الكتابي الصفي ينبغي أن يخرج عن الأنماط التقليدية فلا يكون نقلاً لكلمات، أو عبارات، أو جمل، بل تنظيماً لهذه الكلمات، والعبارات، والجمل بطريقة ينتج عنها كل متكامل متماسك ومتربط بشكل منطقي. وهذه الإشارة تبين ضرورة الاهتمام بمحتوى وشكل الأنشطة الكتابية الصفية وتنوعها. كما يؤكد Harmer (1985, p.135) ضرورة الابتعاد عن هذه الأنماط التقليدية في محتوى هذه الأنشطة وشكلها.

ويرى Hyman (1979, pp.60-69) أن الأنشطة الكتابية الصفية تتعدد في محتواها وأشكالها لتشمل: تصنيف المفاهيم وتبويبها بطريقة استقرائية، وتصنيف المفاهيم وتبويبها بطريقة استدلالية، والمقارنة واكتشاف الفروق، وتحليل وثيقة (تتناول قصة أو حادثة)، وتكوين تعميمات من خلال ملاحظة أو تجربة، والتنبؤ بحدوث شيء ما (تطبيق التعميمات)، وشرح كيفية القيام بعمل ما، وشرح سبب حادثة أو حالة ما، وشرح موقف ببيان وظيفته أو الغرض منه، وشرح سبب حادثة ما ببيان الحوادث التي أدت إليها، وتحليل القيم الشخصية أو قيم الآخرين، وتوضيح المشاعر والاتجاهات الشخصية أو مشاعر واتجاهات

الآخرين، وتحليل التضاربات القيمية، واتخاذ موقف تجاه قضية معينة، واستخلاص شيء غير حقيقي.

ويرى Jordon أن محتوى النشاط الكتابي الصفّي وشكله يمكن أن يؤخذ واحداً مما يلي: الوصف (Description)، التعريف (Definition)، إعطاء الأمثلة (Examplication)، التصنيف (Classification)، المقارنة وبيان أوجه الاختلاف (Comparison & Contrast)، السبب والنتيجة (Cause & Effect)، التعميم والتحديد (Generalization & Qualification)، تفسير البيانات (Interpretation of Data)، إعطاء دليل أو برهان (Argument)، أو التوصل إلى الاستنتاجات (Drawing Conclusions) Jordan, 1980, pp.28, 35, 39, 42, 47, 52, 57, 61, 66 & 68.

ويشير عبد الملك الناشف ولطفي سوريال (١٩٧٣، ص ١٠) إلى محتوى الأنشطة الكتابية الصفّية وأشكالها التي تعدد لتشمل ما يلي: «أسئلة يجاب عنها بكلمة واحدة، وكتابة قصص صغيرة أو تكملتها، والتعليق على رسم، ونقل الملخص السبوري، وتلخيص مقال أو بحث في أحد الكتب المتوفرة بالمدرسة».

وقد اقترح عبد علي محمد حسن (١٩٨٦، ص ٣٩٧) الصيغ التالية لمحتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفّية: النقل (Copying)، والرسم (Drawing)، والكتابة (Writing)، والترجمة (Translation)، والتلخيص (Summerizing).

وتوجه عدة دراسات اهتماماً إلى توقيت الأنشطة الكتابية الصفّية. ويرى عبد الملك الناشف ولطفي سوريال (١٩٧٣، ص ٦، ٧) أنه ما من درس مهما تكن طبيعته، إلا ويتسع لنشاط كتابي، بل ويجب أن يتضمن نشاطاً كتابياً. فالنشاط الكتابي الصفّي، في نظريهما، هو نشاط يتكامل مع الأنشطة الصفّية الأخرى. وعليه، يرفض الكاتبان تخصيص دروس للنشاط العقلي وأخرى للنشاط الكتابي لأنه «لا يمكن تصنيف التعليم تصنيفاً قاطعاً إلى دروس عقلية ودروس كتابية».

أما Harmer فيرى أنه ينبغي ألا يكون هناك فصل بين أنماط الأنشطة التي يمارسها التلميذ داخل غرفة الصف بل يجب أن تتداخل هذه الأنشطة سواء أكانت شفوية أم كتابية. كما يرى أن وظيفة الأنشطة الكتابية الصفية هي تعزيز ما تم تعلمه شفهاً. وينبه Harmer إلى أنه لا يعني بهذا أنه ينظر إلى النشاط الكتابي على أنه أقل أهمية، في بعض الوجوه، من الأنشطة الصفية الأخرى (Harmer, 1985, p.47). أما Langdon (1978, p.12) فإنه لا يوافق فقط على ضرورة تضمين كل درس نشاطاً كتابياً واحداً بل يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يرى ضرورة أن يحتوي الدرس الواحد على أكثر من نشاط كتابي واحد ذلك لأن النشاط الكتابي الصفّي شأنه شأن الأنشطة الصفية الأخرى التي يتكرر استعمالها في الدرس الواحد.

ومن كل ما سبق، فإن الباحث يمكنه أن:

أولاً: يستخلص الأمور التالية فيما يخص الأنشطة الكتابية الصفية بشكل عام:

- أن قدرة المدرس على توظيف الأنشطة الكتابية الصفية تشكل كفاية أساسية يجب عليه إتقانها.
- أن الأنشطة الكتابية الصفية الفعالة تسهم في زيادة رغبة التلميذ في التعلم وتعمل على تحفيزه في ممارسة الأنشطة التلقائية والتعلم الخلاق.
- أنها أداة جيدة لمساعدة المدرس في إدارة الصف وإدارة فعالة وحفظ النظام فيه.
- أنها تسهم في انتقال أثر التعلم، أو حل مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ سواء أكانت هذه الفروق تعلمية (تتعلق بعدم القدرة على الأداء الشفهي، مثلاً)، أم اجتماعية (تتعلق بالجرأة الأدبية والخيال).
- أنها تسهم في تحقيق أهداف تربوية متعددة بما فيها مساعدة التلاميذ على اكتساب اتجاهات مرغوب فيها.
- أن هناك أهدافاً مباشرة للأنشطة الكتابية الصفية وأخرى مصاحبة مما يوجب

انتباه المدرس إلى هذا الأمر عند تخطيطه لهذه الأنشطة وتكليف تلاميذه القيام بها.

- أن لكل نشاط كتابي صفحي محتوي وشكلاً خاصاً وتتعدد هذه الأشكال والمحتوى بتعدد الأنشطة الكتابية الصفية، وأنه يجب أن تتنوع أشكال هذه الأنشطة ومحتواها.

- أنه يجب أن تتضمن الدروس اليومية، مهما كانت طبيعتها ومهما كانت المادة الدراسية، أنشطة كتابية صفية، كما أن هذه الأنشطة يجب أن تعطى في أوقات مختلفة من الدرس. بمعنى آخر، لا يوجد توقيت خاص في الدرس لتقديم الأنشطة الكتابية الصفية.

ثانياً : يسترشد بالأفكار والآراء الناتجة عن الدراسات والبحوث السابقة التي وردت حول الأنشطة الكتابية الصفية فيما يخص بناء أداة البحث التي سوف تستعمل في تحليل الأنشطة الكتابية الصفية التي أعدها المدرسون عينة البحث بما يخدم مشكلة البحث وأهدافه.

إن العرض السابق لأهمية الأنشطة الكتابية الصفية ودورها في تحقيق أهداف تعليمية جيدة في العملية التعليمية/ التعلمية يرتبطان ارتباطاً كبيراً بواقع توظيفها في مجال المواقف التعليمية/ التعلمية المختلفة. ويرى الباحث أنه من المفيد التطرق إلى ما كشفت عنه عدد من الدراسات والبحوث حول هذا الواقع.

لقد بينت هيلين دارووفان ألين (١٩٦٣، ص ١٨، ١٩) أن المدرسين قد درجوا على تكليف تلاميذهم بأداء أنشطة كتابية صفية غير مثيرة ولا تساعد على التعلم الفعال بسبب عدم قدرة هؤلاء المدرسين على تخطيط أنشطة كتابية صفية متنوعة.

وتشير بعض الدراسات إلى اتجاهات سلبية (تعلم مصاحب سلبي) يكتسبها التلاميذ نتيجة أدائهم للأنشطة الكتابية الصفية. فقد لاحظ (1965) Jackson p.16 أن التلميذ يكلف بأنشطة كتابية صفية فردية لا يسمح له خلالها

بالحديث مع أي من زملائه مما ينتج عنه، في نظر الكاتب، تعلم التلاميذ العزلة داخل الوسط الاجتماعي، واكتساب اتجاهات غير مرغوب فيها كالأنانية وانتشار ظاهرة حجب التلاميذ لدفاترهم باستعمال الكتف أو الدفتر أثناء قيامهم بأداء نشاط كتابي صفي تدريبي وليس تقويمياً.

وبين Clarizio (1980, p.135) أن بعض المدرسين يسيئون استعمال النشاط الكتابي الصفّي حيث يستعملونه كوسيلة عقاب للتلاميذ المشكّلين أو غير المنضبطين في الصف عندما يطلبون من هؤلاء التلاميذ كتابة فقرة معينة عدة مرات عقاباً لسلوك غير مرغوب فيه قاموا به، مما يولد لديهم اتجاهاً سلبياً تجاه هذا النوع من الأنشطة يتمثل في كرههم له نتيجة مرورهم بخبرة مؤلمة معه.

وتشير تقارير ميدانية لمعهد التربية / الأونروا / اليونسكو - بيروت - لبنان إلى اكتساب الاتجاه السلبي السابق نفسه نتيجة للأنشطة الكتابية الصفية الإضافية التي يكلف بعض المدرسين تلامذتهم القيام بها، والتي تؤدي إلى شعورهم بأن هذه الأنشطة الإضافية لا تتحدى قدراتهم بل هي لمجرد إشغالهم مما يؤدي إلى نفورهم من أدائها (معهد التربية، بدون تاريخ، ص ٢٣). وتظهر نتائج بعض الدراسات أن محتوى سؤال النشاط الكتابي الصفّي قد يؤدي إلى تعلم مصاحب سلبي، ومثال ذلك المسألة الحسابية التالية: قرأ محمد كتاباً يحتوي على ١٦٥ صفحة في ١١ يوماً، فكم صفحة قرأها في اليوم الواحد؟. والتعلم المصاحب السلبي في محتوى هذه المسألة الحسابية قد يكون تعود التلاميذ تقسيم مجموع صفحات كتاب يريدون قراءته إلى عدد متساو من الصفحات على عدد محدد من الأيام بغض النظر عن مدى الترابط بين كل قسم وإن انتهت إحدى صفحات هذا العدد المتساوي بكلمة «عن»، أو «في»، أو «من» حيث عليهم أن يكملوا المجموعة التالية من الصفحات في اليوم التالي ابتداء من الكلمة التي أعقبت أحد حروف الجر السابقة. وهذا لا يساعد على القراءة الفاهمة الفاحصة (عبد الملك الناشف ولطفي سوريال، ١٩٧٣، ص ١٥).

أما فيما يتعلق بواقع عدد الأنشطة الكتابية الصفية التي يمارسها التلاميذ،

فيذكر محمد جمال الدين يونس ووضحي علي السويدي (١٩٩٢)، ص ١٢٥، ١٤٥) أن عينة بحثهما من الذكور ترى أن التلاميذ يمارسون الأنشطة الكتابية الصفية بدرجة قليلة على حين يمارسون الاستماع كنشاط صفّي، بدرجة أكبر. ولاحظ Doyle (1986, pp.398&415) عند قيامه بحصر الدراسات حول هذه الأنشطة أن عدداً من هذه الدراسات قد توصل إلى أن الأنشطة الكتابية الصفية تحظى باهتمام أقل مقابل اهتمام أكبر للأنشطة الشفهية. وما لاحظته Doyle يدعم نتائج دراسات Flanders حول التفاعل اللفظي الصفّي التي أشارت إلى انخفاض نسبة استعمال النشاط الكتابي الصفّي مقابل ارتفاع نسبة استعمال النشاط الشفهي الصفّي حيث بلغت نسبة اللغة اللفظية المستعملة، على حسب نتائج هذه الدراسات، حوالي ٧٠٪ من الزمن المخصص للحصة (Flanders, 1970, pp.13&14). ومن جهة أخرى توصل (1985, pp.130, 133) Fontana إلى أن قلة الأنشطة التطبيقية في الصف، ومنها الأنشطة الكتابية، تؤدي إلى شعور التلاميذ بالملل خلال الحصة مما قد يدفعهم إلى القيام بحركات وأفعال تؤثر سلبياً في النظام داخل غرفة الصف.

وفيما يخص واقع أهداف النشاط الكتابي الصفّي، ترى كل من Leeper, Josephs (1973. p.1) وزملاؤها (1979, p.261) أنه على الرغم من أن النشاط الكتابي الصفّي يهدف، من بين ما يهدف إليه، إلى مساعدة التلميذ على التواصل مع الآخرين والتعبير عن أفكاره، إلا أن ما يمارسه التلميذ من هذه الأنشطة بالفعل داخل غرفة الصف يغفل هذا الهدف إلى حد كبير. وكشف رشدي لبيب (١٩٧٤، ص ٨٣، ٨٤) أن كثيراً من الأنشطة الكتابية الصفّية تفتقر إلى مساعدة التلميذ على تنمية عمليات التفكير العليا لديه كالتمييز، والتصنيف، والمقارنة. كما توصل أنور الشرقاوي (١٩٨٣، ص ٣٩، ٤٠، ٤٤) إلى أن ٧٧،٣٪ من عينة بحثه ترى أن الأنشطة الصفّيّة التي يمارسها التلاميذ، ومنها الأنشطة الكتابية، هي أنشطة نمطية تؤكد أساساً على التذكر والاسترجاع من دون التطبيق في مواقف جديدة.

وعن واقع محتوى الأنشطة الكتابية الصفّيّة وأشكالها، تشير تقارير ميدانية

حول الممارسات التدريسية للمدرسين إلى أن هؤلاء المدرسين يكلفون أحد التلاميذ، من دون بقية أفراد الصف، بأداء نشاط كتابي صفي على السبورة بينما يطلب من التلاميذ الآخرين متابعة عمل زميلهم فقط مما يعني نوعاً من الهدر التربوي المقنع (عبدالمالك الناشف ولطفي سوريال، ١٩٧٣، ص٧). كما تبين تقارير ميدانية لمعهد التربية /الأونروا/ اليونسكو - بيروت - لبنان (١٩٧٣، ص٢٣، ٢٤) أن بعض المدرسين يكلفون تلاميذهم في الصف بنقل حرفي لفقرة أو فقرات عدة مرات تصل إلى (١٢) مرة في بعض الحالات. كما لا يهتم هؤلاء المدرسون بتوجيه تلاميذهم خلال أدائهم للنشاط الكتابي، أو بالتأكد من أنهم قد أدوا هذا النشاط كما هو منتظر منهم. وكشفت دراسة عبدالكريم عبدالله الحياط (١٩٨٨، ص٥٦) أن رسم الخرائط هو أكثر أشكال الأنشطة الكتابية الصفية استعمالاً في دروس الاجتماعيات، مما يشير، من ثم، إلى إهمال استعمال أشكال أخرى لهذا النشاط.

أما فيما يخص واقع توقيت إعطاء الأنشطة الكتابية الصفية خلال الحصة، فقد كشفت نتائج عدد من الدراسات ذات العلاقة عدة جوانب سلبية في هذا الصدد، منها: الاختصار على قيام التلاميذ بتطبيق القاعدة شفهاً بعد شرح المدرس لها، وقيام التلاميذ بالإجابة عن أسئلة الكتاب المدرسي بعد تعليمهم قاعدة جديدة وقبل التأكد من فهمهم لهذه القاعدة مما يعرض التلاميذ للوقوع في الأخطاء نفسها سؤلاً بعد سؤال (عبدالمالك الناشف ولطفي سوريال، ١٩٧٣، ص٧، ٨، ١٥).

في ضوء ما سبق تنبثق مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يمكن أن تصاغ مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع الأنشطة الكتابية الصفية التي تقدم للتلاميذ في الممارسة الميدانية بالمدارس الإعدادية والثانوية بالبحرين؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما عدد الأنشطة الكتابية الصفية التي يؤديها التلاميذ في الدرس الواحد؟
- متى يقوم التلاميذ بأداء الأنشطة الكتابية الصفية في الدرس؟ (في أوله، خلاله، أم في نهايته).
- ما محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفية التي يمارسها التلاميذ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على واقع الأنشطة الكتابية الصفية التي تقدم للتلاميذ لدى عينة من مدرسي المرحلتين الإعدادية والثانوية بالبحرين بحيث يتم ما يأتي:

- تحديد عدد الأنشطة الكتابية الصفية التي يؤديها التلاميذ في الدرس الواحد.
- تعرف توقيت الأنشطة الكتابية الصفية التي يمارسها التلاميذ في الدرس، أي مدى تداخلها مع الأنشطة الصفية الأخرى.
- الكشف عن محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفية التي يمارسها التلاميذ.

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي.

أداة البحث:

استمارة* رصد الأنشطة الكتابية الصفية التي يؤديها التلاميذ. وكما سبقت

(*) انظر الملحق رقم «١» لهذه الاستمارة.

الإشارة، فقد تم تصميم هذه الاستمارة في ضوء ما تم عرضه، ومناقشته، وتحليله في القسم السابق من البحث والخاص بأهمية الأنشطة الكتابية الصفية، ومزاياها، وخصائصها، ومحتواها وأشكالها، وتوقيت تقديمها للتلاميذ.

وتتألف هذه الاستمارة من الأقسام الآتية:

- توافر الأنشطة الكتابية الصفية في الدرس الواحد، لخصر الدروس التي تضمنت أنشطة كتابية وتلك التي خلت منها.
- عدد الأنشطة الكتابية الصفية في الدرس الواحد، لتحديد الدروس التي بها نشاط كتابي واحد، والدروس التي بها نشاطان، وتلك التي تضمنت أكثر من نشاطين.
- توقيت الأنشطة الكتابية الصفية، لتحديد الدروس التي بدأت بنشاط كتابي، والدروس التي تخلصت أنشطتها كتابية، والدروس التي انتهت بأنشطة كتابية.
- أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية الصفية، لتحديد أنماط ومضمون هذه الأنشطة من بين عدة أنماط ومضامين محددة لهذه الأنشطة في ضوء مشكلة البحث وأهدافه.

صدق أداة البحث:

عرضت الأداة في صورتها المبدئية على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية/ جامعة البحرين ممن يشاركون في الإشراف على التربية العملية. وتم تعديل الأداة ووضعها في صورتها النهائية في ضوء الملاحظات التي أبدتها هؤلاء الخبراء.

ثبات أداة البحث:

بين Fruchter, Guilford (1986, pp.414-417) أن من وسائل قياس ثبات التحليل قيام محللين، وبشكل مستقل، بعملية التحليل، ثم حساب الثبات بين التحليلين باستعمال أحد معاملات الارتباط. ويشير فؤاد البهي السيد (١٩٧٩)،

ص ٥١٣، ٥١٤) في هذا الصدد إلى أنه كلما اقترب معامل الثبات بين تحليلين من الواحد الصحيح زادت درجة الثقة التي يعول عليها في نتائج هذين التحليلين. وعندما تثبت نتائج التحليل وتكون واحدة عند محللين يصبح معامل الارتباط بين نتائج تحليلهما مساوياً للواحد الصحيح، وهو أعلى درجة ثقة يعول عليها في حساب معامل الارتباط.

وتقريباً على ما سبق، تم عمل ثبات أداة البحث الحالي حيث قام كل من الباحث وزميل له بكلية التربية/ جامعة البحرين، وبشكل مستقل، بتحليل اثنتي عشرة خطة لمواقف تعليمية/ تعليمية (دروس) غير الخطط التي أعدها المدرسون عينة البحث. وأوضحت نتائج تحليل الرجلين اتفاقاً تاماً بينهما. ولهذا، فإن معامل الارتباط بين نتائج تحليلهما يصبح مساوياً للواحد الصحيح. وعليه، فليست هناك حاجة إلى استعمال أي معامل ارتباط لحساب الثبات في ضوء ما سبقت الإشارة إليه أعلاه (راجع: فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ص ٥١٣، ٥١٤). وبهذا، تم الحصول على ثبات أداة البحث.

حدود البحث:

ينحصر البحث الحالي ضمن الحدود التالية:

- الأنشطة الكتابية الصفية التي تقدم في مجال المواد الدراسية التالية: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، الجغرافيا.
- الأنشطة الكتابية الصفية التي تقدم في مدارس المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدارس البحرين.

عينة البحث:

عينة عشوائية من مدرسي المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدارس البحرين تتألف من أربعين (٤٠) مدرساً، بمعدل حصتين متتاليتين لكل منهم بحيث يكون مجمل الدروس المشاهدة والتي يتم تحليل الأنشطة الكتابية الصفية التي

تتضمنها ثمانين (٨٠) درساً سواء أتم هذا التحليل بصورة مباشرة (من خلال المشاهدة الحية للحصة)، أم باستعمال خطط المواقف التعليمية/ التعليمية التي أعدها المدرسون، أم تم بالاثنتين معاً. وتتوزع عينة البحث كما هي في الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١): عينة البحث من حيث المادة الدراسية وعدد المدرسين وعدد المواقف التعليمية/ التعليمية (الدروس)

عدد المواقف التعليمية/ التعليمية (الدروس)	عدد المدرسين	المادة الدراسية
٢٠	١٠	اللغة العربية
٢٠	١٠	التربية الإسلامية
٢٠	١٠	التاريخ
٢٠	١٠	الجغرافيا
٨٠	٤٠	المجموع

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

النشاط الكتابي الصفّي (Classroom Writing Activity)

أي ممارسة يقوم بها التلميذ داخل غرفة الصف الدراسي وتستند أساساً إلى الكتابة، سواء مارسها التلميذ بشكل فردي، أو ثنائي، أو جماعي.

نتائج البحث:

قام الباحث بتحليل الأنشطة الكتابية الصفية في المواقف التعليمية/ التعليمية (الدروس) التي خطط لها ونفذها المدرسون عينة البحث باستعمال استمارة الرصد (أداة البحث) التي أعدها الباحث (انظر الملحق رقم «١» لهذه

الاستمارة). وتم حساب التكرار عن طريق وضع رقم «١» في الخانة المناسبة في الاستمارة في كل قسم من أقسامها: التوقيت، وعدد الأنشطة في الدرس الواحد، والمحتوى والأشكال. ثم تم جمع كل خانة على حدة لحصر التكرارات فيها وبعدها تم حساب النسبة المئوية لكل خانة. وهذا ما توضحه الأرقام في الجداول رقم ٢، ٣، ٤ المذكورة أدناه على التوالي.

وقد أسفرت عمليتا التحليل وحساب التكرارات عن النتائج التالية:

أولاً: فيما يختص بعدد الأنشطة الكتابية الصفية:

يوضح الجدول رقم (٢) عدد الأنشطة الكتابية الصفية التي قدمها المدرسون عينة البحث، ومنه يستخلص ما يلي:

جدول رقم (٢): توافر أعداد الأنشطة الكتابية الصفية التي قدمت في المواقف التعليمية/ التعليمية (الدروس) التي أعدها المدرسون عينة البحث

المواد الدراسية	عدد الدروس المشاهدة	عدد الدروس التي اشتملت على أنشطة كتابية صفية	عدد الدروس التي خلت من أنشطة كتابية صفية	المجموع
اللغة العربية	٢٠	١٦	٤	٢٠
التربية الإسلامية	٢٠	١٠	١٠	٢٠
التاريخ	٢٠	١٥	٥	٢٠
الجغرافيا	٢٠	١٨	٢	٢٠
المجموع	٨٠	٥٩	٢١	٨٠
		٨٠		

- إن ٧٣,٧٥٪ من هذه الدروس قد تضمنت أنشطة كتابية على حين خلت

٢٦,٢٥٪ منها من أي نشاط كتابي مما يشير إلى اهتمام بهذه الأنشطة في كل من الممارسات التدريسية والتعليمية بشكل عام.

- هناك تفاوت في النسب المئوية لتوافر هذه الأنشطة يرجع إلى اختلاف المادة الدراسية. فعلى حين تصل هذه النسبة في دروس اللغة العربية إلى ٨٠٪، فإنها تنخفض إلى ٥٠٪ في دروس التربية الإسلامية، وإلى ٧٥٪ في دروس التاريخ، ولكنها ترتفع إلى ٩٠٪ في دروس الجغرافيا. ويشير هذا التفاوت إلى تفاوت في اهتمام مدرسي المواد الدراسية المختلفة بالأنشطة الكتابية الصفية. ويمكن تفسير هذا التفاوت بغياب استراتيجية مشتركة فيما يخص هذه المواقف التدريسية والتعليمية أمر متروك لرغبة المدرس وتقديره الشخصي من دون وجود قواعد ومواصفات يستند عليها في اختيار الأنشطة الصفية، ومنها الكتابية.

- وفيما يخص عدد الأنشطة الكتابية الصفية في كل درس من الدروس التي خططها المدرسون عينة البحث بشكل عام (أي على مستوى المواد الدراسية الأربع المشمولة بالبحث)، تبين نتائج التحليل: أن ٥٦,٢٥٪ من هذه الدروس قد تضمن نشاطاً كتابياً واحداً فقط، وأن ١٧,٥٪ من هذه الدروس قد تضمنت نشاطين كتابيين في الدرس الواحد. وهذا يشير إلى أن عدد الأنشطة الكتابية الصفية التي تقدم خلال الدروس اليومية هي قليلة على جميع مستوى المواد الدراسية المشمولة بالبحث.

أما فيما يخص عدد الأنشطة الكتابية الصفية في كل درس حسب المادة الدراسية، فقد أوضحت هذه النتائج أن ٧٠٪ من دروس اللغة العربية، و ٥٠٪ من دروس التربية الإسلامية، و ٤٥٪ من دروس التاريخ، و ٦٠٪ من دروس الجغرافيا قد اقتصر على نشاط كتابي واحد. على حين أن نسبة الدروس التي وظفت نشاطين كتابيين هي ١٠٪ في اللغة العربية، و ٣٠٪ في كل من التاريخ والجغرافيا، ولا شيء في التربية الإسلامية. ويشير ذلك إلى أن المدرسين يقتصرون في العادة على نشاط كتابي واحد في الدرس في جميع هذه المواد الدراسية.

- وكشفت النتائج أن جميع الدروس لأفراد عينة البحث قد خلت من دروس بها أكثر من نشاطين كتابيين في الدرس الواحد حيث بلغت نسبتها المئوية صفر٪.

وتشير هذه النتائج إلى أن المدرسين في جميع المواد الدراسية، عينة البحث، لا يقدمون نشاطات كتابية صفية في الدرس الواحد تزيد أعدادها عن نشاطين.

ثانياً: فيما يختص بتوقيت الأنشطة الكتابية الصفية:

يوضح الجدول رقم (٣) توقيت الأنشطة الكتابية الصفية التي أعدها المدرسون عينة البحث.

جدول رقم (٣): توقيت الأنشطة الكتابية الصفية التي قدمت في المواقف التعليمية/التعليمية (الدروس) التي أعدها المدرسون عينة البحث

المواد الدراسية	عدد الدروس المشاهدة	توقيت الأنشطة الكتابية الصفية			مجموع الأنشطة الكتابية الصفية
		بداية الدرس	خلال الدرس	نهاية الدرس	
اللغة العربية	٢٠	-	١	١٧	١٨
التربية الإسلامية	٢٠	-	-	١٠	١٠
التاريخ	٢٠	١	٢	١٨	٢١
الجغرافيا	٢٠	٢	٣	١٩	٢٤
المجموع	٨٠	٣	٦	٦٤	٧٣
		٧٣			

من الجدول رقم (٣) أعلاه، يمكن استخلاص ما يلي:

- يلاحظ أن بعض الدروس عينة البحث قد خلت تماماً من أنشطة كتابية صفية في بداية الدرس أو في خلاله (اللغة العربية والتربية الإسلامية في بداية الدرس، والتربية الإسلامية في خلال الدرس) على حين أن بعض الدروس قد تضمن

أكثر من نشاط كتابي صفي واحد (التاريخ والجغرافيا). ولهذا فليس هناك من تناقض بين ما ورد في هذا الجدول وما ورد في الجدول رقم (٢). حيث إن ما ورد في هذا الجدول يشير إلى مجموع الأنشطة الكتابية الصفية في الدروس عينة البحث، على حين أن ما ورد في الجدول رقم (٢) يشير إلى عدد الدروس التي تضمنت أنشطة كتابية صفية بغض النظر عن عدد هذه الأنشطة.

— أن ٣,٧٥٪ من دروس أفراد عينة البحث قد بدأت بنشاط كتابي، على حين أن ٧,٥٪ منها قد تخللتها أنشطة كتابية، وأن ٨٠٪ منها استعملت الأنشطة الكتابية في نهاية الدرس. وتشير هذه النتائج إلى أن القسم الأكبر من هذه الدروس قد استعمل الأنشطة الكتابية الصفية في الجزء الأخير منه. مما يرجح الاعتقاد بأن المدرسين لا يزالون يعتقدون أن أفضل توقيت للنشاط الكتابي الصفّي هو نهاية الدرس، وأنهم لا يزالون يعتبرون ذلك نوعاً من التطبيق يجب أن يقدم في نهاية الدرس. ويرى الباحث أن هذا الاعتقاد ناتج عن تأثر هؤلاء المدرسين بالأفكار المستمدة من طريقة هربارت في التدريس التي تجعل التطبيق الخطوة النهائية في الدرس. وتظهر هذه النتيجة أن الأنشطة الكتابية الصفية لا تتداخل مع الأنشطة التعليمية/ التعليمية الصفية الأخرى، بل يمارسها التلاميذ عادة في الجزء الأخير من الدرس، وهو وقت قليل يعطى للتلاميذ.

— أنه لا توجد دروس في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية قد بدأت بنشاط كتابي صفّي، على حين أن نسبة ١٠٪ من دروس التاريخ، و ١٥٪ من دروس الجغرافيا قد بدأت بأنشطة كتابية. أما الأنشطة الكتابية الصفية التي تخللت الدروس فقد كانت كالتالي ٥٪ من دروس اللغة العربية، لا شيء في التربية الإسلامية، و ١٥٪ في التاريخ، و ٣٠٪ في الجغرافيا. أما الدروس التي استعمل النشاط الكتابي في القسم الأخير منها فهي كالتالي: ٨٥٪ في اللغة العربية، و ٥٠٪ في التربية الإسلامية، و ٩٠٪ في التاريخ، و ٩٥٪ في الجغرافيا. وتشير هذه النتائج إلى أن مدرسي كل من المواد الدراسية الأربع يعتقدون أن النشاط الكتابي الصفّي لا يناسب الدخول في درس جديد، أو ما يسمى بمقدمة

الدرس، بل يستعمل فقط في نهايته كتطبيق بعد سلسلة من الأنشطة غير الكتابية في الدرس.

ثالثاً: فيما يتعلق بمحتوى الأنشطة الكتابية الصفية وأشكالها:

يوضح الجدول رقم (٤) محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفية التي قدمت في المواقف التعليمية/ التعليمية (الدروس) التي خططها المدرسون عينة البحث، ومنه يستخلص ما يلي:

- أن الأنشطة الكتابية الصفية تأخذ المحتوى والأشكال التالية حسب أعلى نسبة مئوية حصلت عليها:

أ - النقل ٣٨,٣٪ وهو شكل من الأشكال التقليدية للأنشطة الكتابية الصفية حيث يقوم فيه التلاميذ، كل على حدة، بنقل كتابة موجودة إما من الكتاب المدرسي أو من على السبورة مثل الملخص السبوري (٣٥,٦٪).

ب - بالإجابة عن أسئلة من وضع المدرس، أو من أسئلة الكتاب المدرسي حيث بلغت نسبة هذين الشكلين ٣٠,٢٪، ٢٤,٦٪ على التوالي وتشمل الأخيرة تطبيق قاعدة باستعمال أسئلة الكتاب المدرسي.

جدول رقم (٤): محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفية التي قدمت في المواقف التعليمية/ التعليمية (الدروس) التي أعلها المدرسون عينة البحث

أنشكال ومحتوى														المجموع				
المواد الدراسية م. ر	عدد الدروس عينة البحث	أسئلة من وضع المدرس																
		مقابلة	موضوعية			تلخيص أفكار	شعر أو صياغة	اقتراح عناوين	إصدار أحكام	حل أسئلة قاعدة	تطبيق أسئلة خرسنة	أسئلة خريطة	رسم صورة أو خريطة		التعليق على صورة أو خريطة السورة	كتابة فريدة لتلميذ على السورة	المجموع	
			موضوعية	اختيار من متعدد	تكملة مزوجة													أسئلة الكتاب المدرسي
١	اللغة العربية	٢٠	٤	١	-	٢	-	١	-	-	-	٩	١	-	-	-	-	١٨
٢	التربية الإسلامية	٢٠	-	-	-	-	-	١	-	-	-	٤	١	-	-	-	-	١٠
٣	التاريخ	٢٠	٢	١	-	-	-	٥	-	١	-	-	-	١١	١	-	-	٢١
٤	الجغرافيا	٢٠	٤	-	-	-	-	-	-	-	-	١	-	١٥	-	-	-	٢٤
المجموع	٨٠	١٠	٢	-	٢	-	٧	-	-	١	-	١٤	٢	٢٦	١	-	-	٧٣
		١٠	-	-	-	-	٧	-	-	١	-	١٤	٢	٢٦	١	-	-	
		١٣,٧	-	-	٥,٥	-	٩,٦	-	-	١,٤	-	١٩,١	٢,٧	٣٥,٦	١,٤	-	-	
		%			%		%			%		%	%	%	%	%	%	
			٢٢															
			%٣,٢															
			١٨															
			%٢٤,٦															
			٣٨,٣															
			صفر															
			صفر															
			١,٤															
			%١,٤															
			صفر															
			صفر															
			١٠٠															
			%١٠٠															

- ج - أسئلة مقالية من وضع المدرس ١٣,٧٪ وتلخيص أفكار ٩,٦٪.
 د - التعليق على صورة أو خريطة وهي أنشطة كتابية صفية لم تزد نسبة حصولها على ٥,٥٪.

- كشفت النتائج عن تدني النسب المئوية لمحتوى وأشكال أخرى وهي كالتالي:
 ٢,٧٥٪ لأسئلة الصواب والخطأ، و ٢,٧٥٪ لأسئلة التكملة، و ٩,٦٪ لتلخيص الأفكار، و ١,٤٪ لاقتراح عناوين، و ٢,٧٪ لنقل أفكار، و ١,٤٪ لرسم صورة أو خريطة. على حين تكشف هذه النتائج انعدام استعمال محتوى وأشكال مرغوب فيها حيث حصلت كل منها على صفر٪ وهي: نثر نص شعري، وإعادة صياغة نص، وإصدار أحكام، وصياغة أسئلة (انظر الجدول رقم «٥» لترتيب محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية في دروس المدرسين عينة البحث).

جدول رقم (٥): أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية الصفية التي قدمت في المواقف التعليمية/التعلمية التي خططها المدرسون عينة البحث مرتبة حسب أهميتها كما كشف عنها التحليل

م	الشكل والمحتوى	النسبة المئوية	ترتيبه
١	نقل الملخص السبوري.	٣٥,٦٪	الأول
٢	تطبيق قاعدة من أسئلة الكتاب المدرسي.	١٩,١٪	الثاني
٣	أسئلة مقالية.	١٣,٧٪	الثالث
٤	تلخيص أفكار.	٩,٦٪	الرابع
٥	أسئلة موضوعية.	٥,٥٪	الخامس مكرر
٦	حل مسائل من الكتاب المدرسي.	٥,٥٪	الخامس مكرر
٧	تعليق على صورة أو خريطة.	٥,٥٪	الخامس مكرر
٨	نقل أفكار.	٢,٧٪	الثامن

(تابع) جدول رقم (٥)

م	الشكل والمحتوى	النسبة المئوية	ترتيبه
٩	اقترح عناوين .	١,٤٪	التاسع مكرر
١٠	رسم صورة أو خريطة .	١,٤٪	التاسع مكرر
١١	نثر نص شعري أو إعادة صياغة نص .	صفر٪	الحادي عشر مكرر
١٢	إصدار أحكام .	صفر٪	الحادي عشر مكرر
١٣	صياغة أسئلة .	صفر٪	الحادي عشر مكرر
١٤	كتابة فردية لتلميذ على السبورة .	صفر٪	الحادي عشر مكرر
	المجموع٪	١٠٠٪	-

- وتشير هذه النتائج إلى أن أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية الصفية التي يمارسها التلاميذ هي أساساً نمطية وتقليدية تتركز في نقل الملخص السبوري، وتطبيق قاعدة باستعمال الكتاب المدرسي حيث بلغت النسبة المئوية لهذين الشكلين معاً ٥٤,٧٪ أي أكثر بقليل من نصف أشكال ومحتوى الأنشطة المستعملة في دروس أفراد عينة البحث . وإذا أضيفت إليهما الأسئلة المقالية من وضع المدرس فإن النسبة ترتفع إلى ٦٨,٤٪ أي أكثر من ثلثي هذه الأشكال والمحتوى، على حين أهملت أشكال ومحتوى أخرى غير تقليدية، مثل: نثر نصي شعري أو إعادة صياغة نص، واقتراح عناوين، وإصدار أحكام، وصياغة أسئلة، والتعليق على صورة أو خريطة . بمعنى آخر، إن نتائج البحث تشير إلى عدم تنوع الأنشطة الكتابية الصفية من حيث الشكل والمحتوى .

وفيما يخص أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية الصفية على مستوى كل مادة دراسية من المواد الدراسية الأربع المشمولة بالبحث، فإن النتائج تشير إلى ما يلي:

- بالنسبة لمادة اللغة العربية، فإن أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية قد انحصرت في ثلاثة أشكال هي: تطبيق قاعدة باستعمال أسئلة الكتاب المدرسي، وأسئلة مقالية من وضع المدرس، وأسئلة موضوعية من وضع المدرس حيث حصل الأول على ٥٠٪، والثاني على ٢٢,٢٢٪، والثالث على ١٦,٦٦٪ من مجموع أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية التي قدمت في هذه المادة الدراسية. وتشير هذه النتائج إلى أن ٨٨,٨٨٪ من الأشكال المستعملة في هذه المادة الدراسية قد تركز في هذه الأشكال الثلاثة مما يعني عدم توازن في استعمال أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن مدرسي اللغة العربية قد درجوا على استعمال هذه الأشكال التقليدية، كما أنهم ربما لم يوجهوا إلى استعمال أشكال أخرى غير تلك التي درجوا على استعمالها.

- وبالنسبة لمادة التربية الإسلامية، فإن الشكل والمحتوى للأنشطة الكتابية قد انحصر أساساً في شكلي أسئلة الكتاب المدرسي، وهما: حل أسئلة، وتطبيق قاعدة حيث حصل كل منهما على ٤٠٪ من مجموع أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية التي قدمت في دروس هذه المادة الدراسية. بمعنى آخر، إن ٨٠٪ من الأشكال والمحتوى في دروس التربية الإسلامية المشمولة بالبحث قد استعملت هذين الشكلين، بينما حصل تلخيص الأفكار ونقل الأفكار على ١٠٪ لكل منهما، وتشير هذه النتائج إلى أن ٩٠٪ من الأشكال والمحتوى المستعملة (٤٠٪ حل أسئلة، ٤٠٪ لتطبيق قاعدة، ١٠٪ لنقل أفكار) هي أشكال تقليدية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن هناك اتجاهاً عاماً لدى مدرسي هذه المادة الدراسية باستعمال أشكال معينة ومحددة من الأنشطة الكتابية الصفية دون غيرها. كما قد يرجع استعمال مثل هذه الأنشطة الكتابية إلى عدم قدرة هؤلاء المدرسين على تخطيط أنشطة كتابية بديلة لما درجوا على تكليف تلاميذهم بممارستها.

- وفيما يتعلق بمادة التاريخ، فإن النسبة المئوية لأشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية الصفية المستعملة، هي كالتالي: ٩,٥٪ لأسئلة مقالية من وضع المدرس،

و٤,٧٪ لأسئلة موضوعية من شكل الصواب والخطأ، و٢٣,٨٪ لتلخيص أفكار، و٤,٧٪ لاقتراح عناوين، و٥٢,٣٪ لنقل الملخص السبوري، و٤,٧٪ لرسم شكل أو خريطة. وتشير هذه النتائج إلى أن الأشكال والمحتوى الخاصة بالأسئلة المقالية والموضوعية من وضع المدرس، ونقل الملخص السبوري تمثل ٦٦,٦٦٪ من المجموع الكلي للأشكال والمحتوى المستعملة في هذه المادة الدراسية مما يشير إلى أن هذه الأشكال والمحتوى هي ذات طابع تقليدي ونمطي. وحتى الأسئلة الموضوعية انحصرت في شكل واحد تقريباً هو الصواب والخطأ على حين أهملت أشكال أخرى كالاختبار من متعدد، والمزاوجة. وما يدعم هذه النتيجة أن أشكالاً ومحتوى أنشطة كتابية صفية أخرى مرغوب فيها قد حصلت على نسب مئوية منخفضة، مثل: تلخيص أفكار (٢٣,٨٪). كما أن هناك أشكالاً ومحتوى تدنت نسبتها المئوية بصورة كبيرة جداً، مثل: اقتراح عناوين، ورسم شكل أو خريطة حيث حصل كل منهما على ٤,٧٪. وهناك مجموعة ثالثة من الأشكال والمحتوى قد أغفلت تماماً، وهي: إعادة صياغة نص تاريخي، وإصدار أحكام، وصياغة أسئلة، والتعليق على شكل أو خريطة حيث حصل كل منهما على صفر٪. وتشير هذه النتائج مرة أخرى، إلى أن مدرسي التاريخ يستعملون أنشطة كتابية صفية تقليدية مما يعني بالتالي أن تلاميذهم يؤدون أنشطة كتابية صفية نمطية تتمثل أساساً في نقل الملخص السبوري، الذي هو عادة تلخيص لمادة الكتاب المدرسي المخصصة أصلاً، والإجابة عن أسئلة من وضع المدرس مقالية في الأساس، على حين يهمل هؤلاء المدرسون تخطيط أنشطة كتابية صفية ذات أشكال ومحتوى غير تقليدي كإعادة صياغة نص تاريخي، أو إصدار أحكام، أو التدريب على صياغة أسئلة، أو التعليق على شكل أو خريطة، أو حادثة تاريخية. ويمكن إرجاع هذه الظاهرة إلى أن هؤلاء المدرسين قد تعودوا تكليف تلاميذهم بأداء هذه الأنشطة نظراً لسهولة، ولكونها لا تحتاج إلى جهد كبير في إعدادها وتقديرها. كما يمكن إرجاعها كذلك إلى عدم اهتمام مشرفي التربية العملية لهؤلاء المدرسين بالأنشطة الكتابية الصفية بصورة عامة والجيدة منها بصورة خاصة.

- وبالنسبة لمادة الجغرافيا، فإن النسبة المئوية لكل من أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية المستعملة من مجموع أشكال ومحتوى هذه الأنشطة هي كالتالي: ١٦,٦٪ أسئلة مقالية من وضع المدرس، و ٤,١٪ تطبيق قاعدة باستعمال أسئلة الكتاب المدرسي، و ٨٢,٥٪ نقل الملخص السبوري، و ١٦,٦٪ التعليق على صورة أو خريطة. وتشير هذه النتائج إلى أن ٨٣,٢٪ من أشكال ومحتوى الأنشطة الكتابية الصفية المستعملة في دروس الجغرافيا هي أشكال تقليدية حيث ركزت على الأشكال الآتية على التوالي: نقل الملخص السبوري، وأسئلة مقالية من وضع المدرس، وتطبيق قاعدة باستعمال الكتاب المدرسي، بل وعلى أكثر هذه الأشكال تقليدية ونمطية وهو نقل الملخص السبوري الذي حصل على حوالي ثلثي النسبة المئوية لمجموع الأشكال والمحتوى المستعملة في دروس هذه المادة الدراسية. ومما يدعم هذه النتيجة اقتصار استعمال الأشكال والمحتوى للأنشطة الكتابية الصفية الجيدة على شكل ومحتوى واحد فقط وهو التعليق على صورة أو خريطة (وهي هنا في دروس الجغرافيا المشمولة بالبحث، الخرائط الصماء) بل وانخفاض النسبة المئوية لهذا الشكل والمحتوى الجيد حيث حصل على ١٦,٦٪ من مجموع أشكال ومحتوى الأنشطة المستعملة في دروس الجغرافيا. ويدعم هذه النتيجة كذلك الإغفال التام لأشكال ومحتوى أنشطة كتابية صفية أخرى جيدة مرغوب فيها، وهي: تلخيص أفكار، وإعادة صياغة نص، واقتراح عناوين، وصدار أحكام، وصياغة أسئلة، ورسم صورة أو خريطة حيث حصلت كل منها على صفر٪. وتشير هذه النتائج، مرة أخرى، إلى أن مدرسي الجغرافيا المشمولين بالبحث، قد درجوا على تكليف تلاميذهم بأداء أنشطة كتابية صفية نمطية مردودها التعليمي قليل مما يعني، من ثم، أن هذه الأنشطة لا توظف بصورة فعالة في التدريس الصفّي، مما ينعكس بالتالي سلباً على كل من عمليتي التدريس والتعلم الصفّيين.

وفي المقابل، كشفت نتائج البحث عن ظاهرة إيجابية فيما يخص محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفية، وهي انعدام استعمال الكتابة الفردية للتلميذ على السبورة حيث حصلت على نسبة مئوية قدرها صفر٪. وينظر إلى ممارسة التلاميذ لهذا الشكل من الأنشطة الكتابية الصفية على أنه هدر تربوي يتم داخل غرفة الصف.

ويعتقد الباحث أن ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي حول الأنشطة الكتابية الصفية التي يعلدها المدرسون إن هو إلا انعكاس لنوعية الأنشطة التدرسية والتعلمية السائدة في مدارس البحرين. وإن واقع هذه الأنشطة التدرسية، ومنها الكتابية، يشير إلى أن هذا الواقع هو نتيجة ممارسات تراكمية تقليدية درج المدرسون على ممارستها من دون حصولهم على إعداد تربوي مناسب، أو توجيه تربوي مناسب في هذا الصدد. ويمكن إرجاع سيادة مثل هذه الأنشطة التقليدية إلى سهولتها تدريساً وتقويماً. كما تشير هذه النتائج، في نظر الباحث، إلى عدم الرغبة في التجديد والتمسك بما تم التعود عليه.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته وتحليله حول الأنشطة الكتابية الصفية التي يؤديها التلاميذ وأهميتها في الموقف التعليمي/ التعليمي، وفي ضوء ممارسة التلاميذ لهذه الأنشطة في الواقع الميداني، وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي، فإن هذا البحث يوصي بما يلي:

- أ - توجيه المدرسين إلى ضرورة زيادة اهتمامهم بالأنشطة الكتابية الصفية في المواقف التعليمية/ التعلمية التي يخططون لها وذلك من أجل رفع درجة استفادتهم من المميزات المتعددة لهذه الأنشطة في ممارساتهم التدريسية.
- ب - تنظيم ورش عمل قصيرة ومحددة الأهداف لمساعدة المدرسين على كيفية تخطيط وإعداد أنشطة كتابية صفية نوعية، ومتنوعة، وفعالة في ضوء المواصفات المرغوبة لهذه الأنشطة مع تركيز خاص خلال هذه الورش على:
 - ١ - ضرورة أن يتضمن الموقف التعليمي/ التعليمي أنشطة كتابية صفية أسوة بالأنشطة الصفية الأخرى.
 - ٢ - عدم قصر عدد الأنشطة الكتابية الصفية في الموقف التعليمي/ التعليمي على نشاط واحد، أو اثنين في كل موقف، بل ينبغي أن يمتد إلى أكثر من اثنين أسوة بالأنشطة الصفية الأخرى، وفي ضوء الأهداف المحددة للموقف.

٣ - ضرورة تداخل الأنشطة الكتابية الصفية مع الأنشطة الصفية الأخرى دون قصر توقيت تقديمها على نهاية الموقف التعليمي/التعليمي فقط.

٤ - تنوع محتوى وأشكال الأنشطة الكتابية الصفية مع توجيه اهتمام خاص لتلك الأنماط ذات المحتوى والأشكال غير التقليدية.

٥ - كيفة الاستفادة من الأنشطة الكتابية الصفية كوسيلة لتقويم تعلم التلاميذ في الموقف التعليمي/التعليمي وخصوصاً ما يتعلق باستمرار عملية التقويم خلال هذا الموقف.

ج - توجيه المدرسين إلى أهمية وضرورة التفاتهم إلى الأهداف التعليمية المنتظرة من قيام التلاميذ بأداء الأنشطة الكتابية الصفية سواء أكانت هذه الأهداف مباشرة أو مصاحبة.

د - اهتمام مشرفي التربية العملية بالأنشطة الكتابية الصفية خلال عملية توجيههم وتقويمهم لأداء مدرسيهم في المواقف التعليمية/التعليمية التي يخططون لها وينفذونها بحيث يتعد هؤلاء المشرفون عن أسلوب الوعظ في التوجيه والإرشاد، ويمارسون أسلوباً عملياً وتطبيقياً يساعد المدرسين على تحسين ممارساتهم التدريسية، ويسهم في نموهم المهني وذلك من خلال إعطاء الأمثلة والتطبيقات العملية عملاً بالمبدأ التربوي: لا تقل لهم بل أرهم (Don't tell them, show them).

هـ - موضوعات مقترحة لبحوث حول الأنشطة الكتابية الصفية:

- الأهداف التي تسعى الأنشطة الكتابية الصفية إلى تحقيقها.

- مدى اهتمام الأنشطة الكتابية الصفية بالإبداع وتنميته لدى التلاميذ.

- العمليات العقلية التي تقيسها الأنشطة الكتابية الصفية التي يخطط لها المدرسون ويمارسها التلاميذ.

مراجع البحث

أ - بالعربية والمترجمة إليها:

- أنور الشرقاوي: «حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت». في حامد عبدالعزيز الفقي (١٩٨٣) بحوث في التربية والتعليم. الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (جامعة الكويت) ص ١٥-٥٥.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٨٩) مهارات التدريس. الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية.
- حامد عبدالعزيز الفقي: «كيف يتقدم الطفل في المدرسة». صحيفة التربية، السنة السادسة والعشرون، نوفمبر ١٩٧٤، العدد الرابع، ص ٥٧-٦٣.
- دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم (١٩٧٧) تقارير وتوصيات المشغل التربوي للعاملين في إعداد وتدريب وتوجيه العاملين قبل وأثناء الخدمة (استنسل).
- رشدي أحمد طعيمة: «آليات القراءة والكتابة بين التأليف والتدريس». التربية المستمرة، العدد الثامن، السنة الخامسة، يونيو ١٩٨٤. البحرين: مركز تدريب قيادات تعليم الكبار. ص ٥٦-٧٤.
- رشدي ليب (١٩٧٤) نمو المفاهيم العلمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زين العابدين درويش (١٩٨٣) تنمية الإبداع. القاهرة: دار المعارف.
- عبد الكريم عبدالله الخياط: «تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت: دراسة ميدانية». المجلة التربوية (جامعة الكويت). العدد السادس عشر، المجلد الخامس، ربيع ١٩٨٨، ص ١٥-٦٦.
- عبد الملك الناشف ولطفي سوريال (١٩٧٣) الأعمال الكتابية الصفية والنشاطات التعليمية البيتية. معهد التربية / الأونروا / اليونسكو - بيروت - لبنان (استنسل).

- عبد ربه محمود: «المكتبة وإعداد البحث والمقال». صحيفة التربية، السنة السادسة والعشرون، مايو ١٩٧٤، العدد الثالث، ص ٥٥-٦٣.
- عبد علي محمد حسن (١٩٨٦) بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- عليا علي فرج: «الفاقد في التعليم الثانوي». صحيفة التربية، السنة السابعة والعشرون، أبريل ١٩٧٥، العدد الثاني، ص ٧-١٧.
- فاخر عاقل (١٩٧٥) الإبداع وتربيته. بيروت: دار العلم للملايين.
- ف.ج. كروكشانك (١٩٧١) تربية الموهوب المتخلف. ترجمة: يوسف ميخائيل أسعد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد جمال الدين ووضحي علي السويدي: «الأنشطة الصفية واللاصفية في مناهج المدرسة الابتدائية - بدولة قطر». ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة ٤-٧ صفر ١٤١٣هـ الموافق ٣-٦ أغسطس ١٩٩٢، ص ٩٧-١٥٤.
- محمد عزت عبدالموجود (١٩٩٢) أميركا عام ٢٠٠٠: استراتيجية للتربية. الدوحة: مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.
- معهد التربية / الأونروا / اليونسكو - بيروت - لبنان (١٩٧٣) طرق التعليم والتعلم الإبداعيين. (استنسل).
- الأونروا / اليونسكو - بيروت - لبنان (بدون تاريخ) مشاهدات ميدانية في التعليم الصفي (استنسل).
- هيلين دارو وفان ألين (١٩٦٣) النشاط التلقائي والتعلم الخلاق. ترجمة: مصطفى فهمي ونجيب إسكندر، القاهرة: دار النهضة العربية.

ب - بالإنجليزية :

- 1 - Austin, F. (1961) The Art of Questioning in the Classroom. London: University of London Press.
- 2 - Berman, L.M. & Roderick, J.A.: "Approaches to Creative Curriculum Development". in: WCCI Fourm (1991) Creative Curriculum: Development and practice. Vol. IV No. 2 December 1990. pp. 169 - 175.
- 3 - Byrne, Donn (1991) Teaching Writing Skills. Fourth Impression. London: Longman.
- 4 - Carl, Arend A.: "A Modular Approach to Curriculum Development: Theory into Practice". in" WCCI Fourm (1991) Creative Curriculum: Development and Practice. Vol. IV. No. 2 Decemeber 1990. pp. 119 - 126.
- 5 - Clarizio, Harvey F. (1980) Toward Positive Classroom Discipline. NewYork: John Wiley & Sons.
- 6 - Doyle, Walter: "Classroom Organisation and Management". in: Merlin C. Wittrock (1986) (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Third Edition. NewYork: Macmillan Publishing Company.
- 7 - Flanders, Ned A. (1970) Analyzing Teaching Behaviour. Philip-pines: Addison Wesley Publishing Co., Inc.
- 8 - Fontana, David (1985) Classroom Control. London: The British Psychological Society.
- 9 - Gagn'e Robert M. (1975) Essentials of Learning for Instruction. NewYork: Holt, Rinehart and Winston.
- 10 - Glatthorn, Allan A. (1987) Curriculum Renewal. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 11 - Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1986) Fundemental Statistics in Psychology and Education. Tenth Printing. Singapore: McGraw - Hill International Book Co.
- 12 - Harmer, Jeremy (1985) The Practice of English Language Teaching. Fourth Impression. London: Longman.

- 13 – Hover, Kenneth H. (1981) A Sourcebook of Student Activities. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- 14 – ———. (1981) The Professional Teacher's Book. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- 15 – Hyman, Ronald (1979) Strategic Questioning. New Jersey: Practice Hall, Inc.
- 16 – Jackson, Philip W. (1968) Life in Classrooms. New York: Rinehart & Winston.
- 17 – Jordan, R.R. (1980) Academic Writing Course. Glasgow: William Collins Sons and Co. Ltd.
- 18 – Josephs, A.P. (1973) Creative Assignments in English. Second Impression. London: Hutchinson Educational Ltd.
- 19 – Langdon, Danny (1978) The Construct Lesson Plan. New Jersey: Educational Technology Publications.
- 20 – Leeper, S. H. et al (1979) Good Schools for Young Children. Fourth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.
- 21 – Nostrad, Van et al (1978) Functional Writing. USA: Houghton Mifflin Co.
- 22 – Rivers, Wilga M. & Temperley, Mary S. (1978) A Practical Guide to the Teaching of English. New York: Oxford University Press.
- 23 – Wittrock, Merlin C.: "Students' Thought Processes". in: Merlin C. Wittrock (1986) (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

ملحق رقم (١)

استمارة رصد الأنشطة الكتابية الصفية من حيث توقيتها وعددها في الدرس الواحد وشكلها ومحتواها (من إعداد الباحث)

أنشكال و محتوى																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
رقم سجل (الدرس)	التوقيت			عدد الأنشطة في الدرس الواحد	أسئلة من وضع المدرس										أسئلة الكتاب المدرسي		نقل		رسم صياغة صورة أو أسئلة أو خريطة	التطبيق على فنية الكتاب أو خريطة السيرة	الكتاب الذي تأتي منه																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
	أول الدرس	خلال الدرس	آخر الدرس		مطابقة الدرس	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية				موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية	موضوعية

(تابع) ملحق رقم (١)

أشكال وعقوى																			
رقم مسلسل (الدروس)	أسئلة من وضع المدرس										أسئلة الكتاب المدرسي			نقل		صياغة أسئلة	رسم صورة أو خريطة	التعليق على صورة أو خريطة	كتابة فردية مجموع الفصل
	أول الدرس	خلال الدرس	آخر الدرس	موضوعية			تلخيص أفكار	تفسير أفكار صياغة نص	عناوين أحكام	حل أسئلة	تطبيق قاعدة	أفكار مطلوب							
				اختيار من محدد	تكملة مزاوجة أفكار	تلخيص أفكار													
													مناقشة	صواب وخطأ	إجابة				
عدد الأنشطة في الدرس الواحد																			
التوقيت																			
١٢																			
١٣																			
١٤																			
١٥																			
١٦																			
١٧																			
١٨																			
١٩																			
٢٠																			
المجموع																			