

2011

أثر نوعي تصحيح التعبير(المرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن

ahmad rasheed soman
soman_ahmad@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b



Part of the [Arts and Humanities Commons](#)

Recommended Citation

soman, ahmad rasheed (2011) "أثر نوعي تصحيح التعبير(المرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة" *مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانية)*, Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانية) Vol. 6 : Iss. 2 , Article 4.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol6/iss2/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانية) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.



أثر نوعي تصحيح التعبير (الرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

*د. أحمد إبراهيم رشيد صومان
كلية العلوم التربوية - جامعة الإسرء

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر نوعي تصحيح التعبير (الرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن مقارنة بالتصحيح بالطريقة الاعتيادية، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2009 / 2010 (الفصل الدراسي الثاني)، وقد وزع أفراد عينة الدراسة عشوائياً في ثلاث مجموعات، بعد التأكد من تكافؤ المجموعات؛ إحداها تجريبية تكونت من (44) طالباً وطالبة تعلم أفرادها باستخدام التصحيح الرمز، والثانية تجريبية عدد أفرادها (39) طالباً وطالبة تعلموا بالتصحيح المباشر، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (37) طالباً وطالبة تعلموا بالتصحيح الاعتيادي. واستغرق التطبيق لمدة فصل دراسي كتب الطلبة خلالها ستة موضوعات في التعبير وبحدود (150-200) كلمة للموضوع الواحد كتبت في حصص التعبير، وقد قام المعلمون بالتصحيح، وفق الطرق الثلاثة سالف الذكر، ثم أعيدت الدفاتر المصححة إلى الطلبة في الأسبوع نفسه لتكون مرشداً في تحسين كتاباتهم ويتمكنوا من الوقوف على أخطائهم قبل كتابة الموضوعات التالية. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة، ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام التصحيح الرمز في الأداء التعبيري، ثم الطلبة الذين تعلموا باستخدام التصحيح المباشر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى إلى جنس الطلبة، وإلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس. وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتماد الأسلوب الرمز في تصحيح الأداء التعبيري بوصفه أسلوباً أثبت فاعلية في التحصيل. الكلمات الدالة: التصحيح الرمز، التصحيح المباشر، الأداء التعبيري، المرحلة الأساسية العليا.

Abstract :

This study aimed at investigating the effect of symbolic and direct correction in compositional performance for the upper basic stage pupils in Jordan, in comparison with the traditional correction. The sample of the study consisted of 120 male and female pupils from the ninth grade in the school year 2009/2010 (second term). The subjects of the study were randomly divided into three groups. Two experimental groups were formed; the symbolic correction was used for the first group, which consisted of 44 pupils, and the direct correction was used for the other, which consisted of 39 pupils. However, the traditional correction was used for the control group, which consisted of 37 pupils. The duration of the study took one semester. During that semester the pupils wrote six topics, using about 150-200 words for each topic in every class. The teachers were asked to correct the writings using the three methods, respectively. The notebooks were returned back to the pupils in the same week, with the intention that the pupils could recognize their mistakes and be guided for improving their new writings. The results of the study revealed that there were significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the pupils achievement, attributed to the symbolic correction, and then the direct correction. However, there were no significant differences ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the gender, and the interaction between the learning method and the pupils' gender. The study recommended to use symbolic correction as it is an effective method in improving pupils' achievement.

Key Words: Symbolic Correction, Direct Correction, Compositional Performance, Upper Basic Stage.

المقدمة:

تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى. ويُعد التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي من أهم وسائل الاتصال الإنساني بل يمكن القول إنه المحصلة الأخيرة التي يُسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية. ويُعد كذلك التعبير أسلوباً طبيعياً من أساليب الحياة يخدم به الإنسان نفسه، فإذا كان الإنسان في مواقف الحياة العادية يعبر عن دون حاجة لتوخي فصيح الكلام، أو العناية بانتقاء

إن الهدف الأساس لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء أكان هذا الاتصال شفوياً أم كتابياً، وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن اللغة فنونا أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهذه الفنون الأربعة هي أركان الاتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها

إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصياغة، وأما بالنسبة للمعلم فلا بد أن يفسح المجال أمام طلبته للتعرف إلى جوانب الضعف والقوة لديهم ومحاولة علاج الضعف، وعليه أيضا الوقوف على مستوى طلبته ليتخذ أساسا ينطلق منه في دروسه التعبيرية ومن ثم توجيههم وتشجيعهم (فضل الله، 2000).

إن التعبير الكتابي بعد ذلك أبرز أنماط النشاط اللغوي، يستند إلى عمليات ذهنية في غاية الصعوبة والتعقيد، تقوم على الإبداع وتتحول فيها الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثر. وتتطلب هذه العملية الإنتاجية تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك. (Danna, 1999). ويواجه المعلم أشد الصعوبات في تعليم الطلبة مهارات التعبير الكتابي، فمن السهل أن يتحدث الطالب كما يفكر، ولكن ليس من السهل عليه أن يكتب كما يفكر، لكثرة ما يعاني من صعوبات في اكتساب الكتابة (Health, 2003). فالهدف المنشود من تعليم اللغة في المحصلة النهائية هو تمكين الطالب من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل وتدوين أفكاره وخواطره وملاحظاته في أي وقت كان، وذلك بأسلوب فني صحيح وبطريقة مؤثرة في القارئ، وهذا الهدف العريض يحقق قيمة فنية كبيرة عند الطلبة. إن أهمية حصة التعبير من جهة وإهمالها المستمر وتجاوزها من جهة أخرى أمران متناقضان، وغالبا ما كانت تمر شهور السنة الدراسية كلها من دون أن يكتب الطلاب ما يزيد على موضوعين أو ثلاثة في التعبير، لذلك لا بد أن يدرك المعلم أن لحصة التعبير أهمية كبيرة، فيعمل على تطوير أساليبه ويتابع أعمال طلابه بدقة وصبر.

وترداد أهمية التعبير في المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية)؛ لأن الطالب فيها يقف بين نهاية الطفولة

والنحوية، فإنه بحاجة ماسة إلى هذا كله حين يحاضر أو يلقي حديثا بالإذاعة أو التلفاز، أو حينما يكتب مقالا لصحيفة أو مجلة (خاطر، 1986: 154).

والتعبير وسيلة التفاهم بين الناس، ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم حيث يمتاز بين فروع اللغة العربية بأنه غاية، وغيره من الفروع وسائل مُعينة عليه (عبيد، 2000: 88). وفي ذلك يرى البجة (1999: 215) فروع اللغة سواقي وروافد للتعبير ويعدها كالشرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليما غير معتل، فالقراءة مادة التعبير وأفكاره والنحو ضابطه والنصوص والمحفوظات مصدر إثرائه والإملاء مقوم رسم كلماته والخط جمال هذا الرسم وبهائه. ولا تخفى الأهمية البالغة للتعبير الكتابي، فقد منحت الكتابة الإنسانية فرصة ثمينة للتواصل بين أفراد المجتمع في كثير من المجالات، ويتعدى التواصل الكتابي المجتمع الواحد إلى المجتمعات الإنسانية المختلفة، عن طريق الترجمة، وقد جاءت صفة الديمومة والاستمرار التي تتميز بها الكتابة عن اللغة الشفوية لتزيد من أهمية التعبير الكتابي؛ إذ بهذه الميزة حُفظ التراث الإنساني عبر الزمن للأجيال والجماعات والأفراد، وبذلك حُقَّ للكتابة أن تعد أهم قناة اتصال وصلت إليها الإنسانية (الصوص، 2003). وفي الوقت نفسه تعد مجالا مناسباً للفرد ليصب أفكاره وخلجات نفسه، والترويج عنها في قالب اللغوي المكتوب، وبذلك يعزز ثقته بنفسه من خلال إقناعها وإقناع الآخرين، وتتأكد ثقة الكاتب بنفسه كلما أجاد التعبير، وقد كتب كثيرون في إجادة التعبير الكتابي، وتركزت معظم كتاباتهم حول وضوح المعاني التي تتضمنها الكتابة، وتسلسلها، وترابطها، وأصالتها المنطلقة من دافع نفسي (ظافر، 2001: 77). والتعبير الكتابي يعطي الطلبة فرصاً للتفكير والتدبر ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة وانتقاء الألفاظ والتراكيب

(أ) الناحية الفكرية: وتشمل الأفكار التي تندرج في الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.
(ب) الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ للمعاني التي وضعت لها.

(ج) الناحية الأدبية: وتعني أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وسوق الأدلة في وضوح وقوة.

(د) ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم في تطوير منهج التعبير إلا أن ظاهرة ضعف الطلبة في التعبير، وافتقارهم إلى العديد من مهارات التعبير لا يزال يورق الجهات المعنية بالعملية التربوية، وبالأخص المعلم الذي أصبح درس التعبير يشكل حملاً ثقيلاً على عاتقه، حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى الطلبة.

وقد أجريت دراسات وبحوث على تدريس مادة التعبير في التعليم العام في الأردن، وأظهرت نتائجها أن ضعف الطلبة في مقرر التعبير أكبر من ضعفهم في الإملاء والنحو والقراءة، وأن درجة تحقق الأهداف المرجوة من تدريس التعبير في المرحلة الأساسية العليا تتراوح بين المتوسطة والقليلة، وأن هناك مجموعة من المشكلات التي تعوق تحقق تلك الأهداف، منها المشكلات التي تتعلق بالمحتوى وطرائق التدريس، كما أن هناك ضعفاً شديداً في توظيف المعلمين مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير، إن وجود هذه المشكلات وتعالج صيحات المربين، وتلمس الضعف الشديد في الأداء التعبيري

وبداية الرجولة، فهو يستدير مرحلة ويستقبل غيرها. وفيها يدرك مكونات شخصيته ومفهوم ذاته وإنسانيته، وتنمو ثقته بنفسه، وشعوره بقيمته، وتميل شخصيته إلى الثبات في هذه المرحلة التي يطلق عليها مرحلة الولادة الثانية للإنسان. ويسمى هذا البعض مرحلة "الميلاد النفسي" وتمتاز هذه المرحلة أيضاً بأنها مرحلة مرنة من مراحل النمو، والمعلوم أن المرونة هي فرصة نادرة من فرص النمو لإصلاح ما اعوجج منه في المراحل السابقة، وتتطلب هذه المرحلة التوجيه الصحيح والفهم العميق لحالة الطالب وحاجاته والتي من أهمها كما أثبتت الدراسات الحاجة إلى التعبير عن الذات؛ لأن التعبير منفذ مهم لتصرف الثورة الانفعالية التي عليها الطالب في هذه المرحلة. إن التصحيح عملية لا بد منها؛ لأنها تحقق الغاية التي يسعى إليها مدرس التعبير، فهي تبعث في نفس الطالب شوقاً ورغبة للتعبير؛ لأن كتابته ستكون موضع عناية مدرسه واهتمامه، ويشعر أن جهوده لم تضع سدى، وأنه سيتحمل شيئاً من تصحيح أخطائه، وتتطلب عملية التصحيح من المدرس أن يتذرع بثقافة لغوية عربية جيدة، وإطلاع على مصادر اللغة، وتمكن من معرفة أساليبها وأسرارها وخصائصها وعلومها وبلاغتها، وإلمام بالتراث الأدبي العربي، من قرآن وحديث وشعر، ونثر، وعلى قرارات مجامع اللغة حول الأساليب والألفاظ، لذلك عليه أن يتحلى بالصبر وسعة الصدر، والإيمان بعمله، ويتجنب إشعار الطالب الضعيف بالعجز، ويبعث في نفسه الأمل في التقدم وتلافي الغلط فيما بعد (السمان، 2001). وإذا كان من المبادئ المقررة أنه "لا خير في تصحيح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه" (عصر، 1999: 197). ولذلك يجب أن يوزع المدرس عنايته في تصحيح التعبير على ما يأتي:

ما أثر نوعي تصحيح التعبير (الرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: هل هناك اختلاف في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى لنوع التصحيح (الرمز، المباشر، الاعتيادي)؟

- السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى)؟

- السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى للتفاعل (الطريقة مع جنس الطلبة)؟

فرضيات الدراسة: وفي ضوء الأسئلة

السابقة انبثقت الفرضيات الآتية

- لا يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى لنوع التصحيح (الرمز، المباشر، الاعتيادي).

- لا يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى).

- لا يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى للتفاعل (الطريقة مع جنس الطلبة).

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر نوعي تصحيح التعبير (الرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن مقارنة بالتصحيح الاعتيادي، مما ينمي مهارات التعبير الكتابي السليم، وفي إمكانية الحد من حجم هذه المشكلة لدى طلبة

مختلف المراحل فنجد ضيقاً في الأسلوب، ورداءة في الخط وكثرة في الأخطاء، والتواء في التعبير، وقصوراً في آداب الكتابة وفي استخدام علامات الترقيم، وكثيراً ما يدفع ضعف الطالب في التعبير إلى نقل الموضوع من الكتب أو من طالب آخر، أو حفظ نماذج من المقطوعات يحشرها في كل وقت حولها، كل ذلك أعطى مكانة لدراسة هذه المشكلة في جوانبها المختلفة. ويرى الهاشمي (2000) أن من أهم المشكلات الجلية في الأداء التعبيري الكتابي آلية التصحيح، إذ إن بعض المدرسين يعتقدون أنهم - بكتابة صواب الأخطاء - قد أتموا مراحل التصحيح، وليس عليهم بعد ذلك إلا أن يردوا الكراسات إلى أصحابها ليطلعوا على ما قدر لهم من درجات، والبعض الآخر لا يقف عند هذا الحد بل يعتمد إلى العلاج الإيجابي فيناقش المخطئين حتى يهتدوا إلى خطئهم فيتجنبوه في موضوعاتهم المقبلة، ولعل أقسى عمل وأضخم جهد يقوم به مدرس اللغة العربية هو تصحيح كراسات التعبير، ولكن هذا الجهد الكبير لا يؤدي أكله فهو لا ينقذ الطلبة من وضعهم، ولا يخلصهم من الأخطاء، بدليل تكرارها في الوظائف التالية، ومما زاد من المشكلة وتفاقمها؛ اتسام عملية التصحيح بسمة أداء الواجب من دون الاهتمام بمقدار الفائدة التي يحصل عليها الطالب من هذه العملية.

وقد أدرك الباحث مما سبق، ومما لاحظته من زيارته الميدانية لمدارس المرحلة الأساسية في الأردن مشكلة ضعف قدرة الطلبة على التعبير الكتابي، ورأى ضرورة إعداد برنامج لتدريس التعبير الكتابي يقوم على معرفة أثر نوعي تصحيح التعبير (الرمز والمباشر) على تحسين مستوى الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن مقارنة بالتصحيح التقليدي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس:

(والمختارة بطريقة عشوائية من مدرسة عبد الله سراج الأساسية ذكور، ومدرسة اليرموك الأساسية للإناث من مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية في مديرية عمان الثانية.

- حدود زمانية

تقتصر الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010 / 2009 في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الثانية في الأردن.

- حدود إجرائية

تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً وفق المصطلحات الآتية:

التعريفات الإجرائية

للأداء التعبيري: Compositional Performance

لم يكن في الأدبيات أو الدراسات السابقة تحديداً مباشراً لمصطلح "الأداء التعبيري" وإنما وجد هناك تحديدات لمصطلحي "الأداء" و "التعبير" وهذا يُعين على استخلاص تعريف الأداء التعبيري:

-الأداء: Performance

يعرفه صالح (2006) بأنه " مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة والقياس " بينما عرفه (كولب ووليم Kolb and Willim, 1994) بأنه: " السلوك الذي يقوم به الفرد لتنفيذ عمل خاص " .

التعبير: Composition

عرفه مجاور أنه " إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل، بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده الكاتب " (مجاور، 2000: 222). وعرفه الهاشمي (1988: 22) بأنه " نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات

الصف التاسع الأساسي قبل أن ترسخ بشكل نهائي في كتاباتهم، وبالتالي وضع خطط مناسبة للعلاج في مرحلة يمكن فيها التدخل لمعالجة الأخطاء. والبحث في وسائل لمعالجة ظاهرة الضعف في المستوى الأدائي بعد معرفة أسباب الضعف.

أهمية الدراسة

يمكن إجمال أهمية الدراسة على النحو الآتي:

- انسجامه مع أهداف العملية التعليمية التعليمية في الأردن التي تسعى إلى تنمية مهارات اللغة العربية الأربع لدى الطلبة، وأن يتم تدريس منهاج اللغة العربية عن طريق مهارات اللغة، وتزويد الطلبة بالخبرات والأنشطة التي تعمل على تحفيز الطلبة، وتزويدهم بالمهارات الأساسية. وكذلك انسجامه مع الاتجاهات الحديثة التي ترمي إلى التجديد في العملية التعليمية التعليمية وفي أدوار المتعلم والمعلم.

- إفادة المهتمين بطرائق تدريس اللغة العربية وتقويمها واستراتيجياتها، ولاسيما تدريس مهارة الكتابة وتقويمهما من معلمين ومشرفين وواضعي مناهج، ورفدهم بأنواع جديدة من العمل التربوي يستند إلى المدرسة المعرفية في التعلم.

وتنبع كذلك أهمية هذه الدراسة من خلال البحث في إحدى المشكلات التي تتناول أهم فرع من فروع اللغة العربية بل وثمره هذه اللغة ومحصلتها النهائية " التعبير " .

وتنبه المعلم إلى بعض نقاط الضعف السائدة في تدريس التعبير؛ للعمل على علاجها والتخفيف منها.

حدود الدراسة

تتقيد نتائج الدراسة بعدد من الحدود التي تتمثل في الآتي:

- حدود بشرية ومكانية

تقتصر الدراسة على مجموعة الدراسة المستهدفة من طلبة الصف التاسع الأساسي (ذكور، إناث

والقوة عند الطلبة، وليس هنالك معياراً حقيقياً لتقييم الأداء التعبيري عند الطلبة في الطريقة الاعتيادية.

الدراسات ذات الصلة

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعبير بالدراسة فمنها ما تناول تنمية مهارات التعبير، ومنها ما تعرض لمشكلة من مشكلات تدريس التعبير كالمشكلات الإملائية أو النحوية أو اللغوية، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي تناولت تصحيح التعبير ومشكلاته:

الدراسات العربية:

قام حمادة (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري (الإشاري، والمفصل، والرمز) في تحسين الأداء التعبيري لطلبات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبة، إذ جرى اختيار ثلاث شعب عشوائياً من شعب الثاني الثانوي الأدبي، في مدرسة المفرق الشاملة للبنات، وجرى توزيع أساليب التصحيح عشوائياً على الشعب الثلاث، وكوفئ بين الشعب، وأعد الباحث معياراً لتصحيح التعبير، وبعد أن كتبت الطالبات أربعة موضوعات، وصححت المعلمة هذه الموضوعات. تم إجراء التحليلات الإحصائية؛ توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-احتلت المجموعة الأولى التي استخدم معها أسلوب التصحيح الإشاري المرتبة الثالثة، والمجموعة الثانية التي استخدم معها أسلوب التصحيح الرمز المرتبة الثانية، والمجموعة التي استخدم معها أسلوب التصحيح المفصل احتلت المرتبة الأولى.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الأولى التي استخدم معها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثالثة التي استخدم معها الأسلوب الرمز في التصحيح وبين متوسطي

المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداعي زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ".

التعريف الإجرائي للأداء التعبيري:

يعرّف الباحث "الأداء التعبيري" هو الإنجاز اللغوي الكتابي لطلبة عينة الدراسة عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم، ويقاس هذا الإنجاز وفق فقرات المعيار المعد لأغراض الدراسة الحالية.

للتصحيح المرمز--Symbolic Correction

أحد طرائق تصحيح التعبير التحريري، وفيه يقوم المصحح بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة التحريري بوضع خط تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزاً يدل على نوعيته ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه، فيرمز للخطأ النحوي بالحرف (ن) وللخطأ اللغوي بالحرف (ل) والخطأ الإملائي بالحرف (م) و(ك) لوضوح الأفكار، و(ق) للترقيم، و(ط) للخط، وهكذا يكون الرمز بحرف يتفق عليه المدرس مع طلابه وفقاً لفقرات معيار التصحيح، وعلى الطلبة البحث عن الصواب، ومحاولة كتابته بأنفسهم.

التصحيح المباشر: Correction Direct

فيه يقوم المعلم على إحضار صاحب الموضوع ومناقشته في أخطائه وإصلاحها معه، ويحتاج إلى وقت طويل لا يتسع له درس التعبير مع كثرة الطلبة وقلة المدرسين وارتفاع نصابهم.

الطريقة الاعتيادية في تصحيح

التعبير: method Traditional

الطريقة الشائعة في تصحيح التعبير، وتقوم على جمع الكراسات لتصحيح ما تيسر منها بوضع كلمة "شاهد" من دون تحديد مواطن الضعف

التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى. وتكونت أداة الدراسة من استبانة تشتمل على ثلاث وثلاثين فقرة بحيث مثلت كل فقرة مشكلة من مشكلات تدريس التعبير المتعلقة بالطالب والمعلم والمنهاج، واشتملت الأداة على سؤال للمعلمين يتيح لهم الفرصة لكتابة اقتراحاتهم للحد من هذه المشكلات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمعلم وأهمها قلة إشراك المعلم الطلبة في تصحيح أخطائهم، ومجموعة أخرى من المشكلات المتعلقة بالطالب أهمها ضعف الطلبة في قواعد الكتابة الإملائية، أما الفقرات المتعلقة بالمنهاج فقد كشفت نتائج الدراسة عن نقاط إيجابية في المنهاج أهمها أنه يتضمن شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

أجرت دويدار (2001) دراسة هدفت تحديد وتحليل الأخطاء التي يقع بها طلاب المرحلة الثانوية في كتابة التعبير باللغة الانجليزية، وبناء كود تصحيح يمكن استخدامه لتصحيح موضوعات تعبير الطلاب في المرحلة الثانوية بهدف زيادة دقة كتاباتهم، وتحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما أنواع الأخطاء التي يقع بها طلاب المرحلة الثانوية؟
2. ما كود التصحيح المناسب الذي يمكن استخدامه لتصحيح التعبير؟
3. ما أثر استخدام كود التصحيح المقترح على نسبة الأخطاء الكلية التي يقع بها ثلاثة مستويات من الطلاب في موضوعات تعبير اللغة الإنجليزية؟
4. ما أثر استخدام كود التصحيح المقترح على نسبة كل نوع من الأخطاء التي تقع بها ثلاثة مستويات من الطلاب؟

وقد تكونت العينة التي قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من (92) طالبة بواقع (46) طالبة

المجموعة الثانية التي استخدم معها الأسلوب المرمز، والمجموعة الثالثة التي استخدم معها الأسلوب المفصل.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بيت متوسطي المجموعة الأولى التي استخدم معها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثالثة التي استخدم معها الأسلوب المفصل في التصحيح، وكانت النتيجة لصالح الأسلوب المفصل.

أجرى الصمادي (2006) دراسة بعنوان أثر استخدام استراتيجيات لاند Lalande لتصحيح التعبير الكتابي في تقليل الأخطاء الإملائية والقواعدية التي يرتكبها طلبة الصف الحادي عشر في الكتابة باللغة الإنجليزية. حيث تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً يدرسون في شعبتين في مدرستين مختلفتين تم اختيارهما عشوائياً، حيث ضمت المجموعة التجريبية (20) طالباً والضابطة (20) طالباً أيضاً. خضعت المجموعة التجريبية التي تألفت من (20) طالباً للمعالجة وفقاً لاستراتيجية لاند، بينما تم معالجة كتابات المجموعة الضابطة التي تألفت من (20) طالباً بالطريقة الاعتيادية. وتم استخدام اختبار ((ت)) لمقارنة الأوساط الحسابية لأخطاء المجموعتين. وأوضحت النتائج أن المجموعة التجريبية ارتكبت أخطاء أقل وتحسن أدائها بشكل عام تبعاً لاستخدام استراتيجيات لاند. وخلصت الدراسة إلى التوصية باستخدام هذه الاستراتيجية لتطوير مهارة الكتابة لطلبة المرحلة الثانوية.

وأجرت أبو نؤارة (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس التعبير لدى الطلبة في الصفوف من الخامس الأساسي وحتى السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت إلى التعرف على اقتراحاتهم لحلها، وقد تكونت عينة الدراسة وهي المجتمع نفسه من مئة وواحد وخمسين معلماً ومعلمة في مدارس البنين والبنات

الإشاري والعلاجي.

كما قامت المناصرة (1991) بدراسة بعنوان: "أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية" وهدفت إلى الكشف عن الأسس والممارسات المشتركة بين المعلمين والتي يعتمدونها عند اختيار موضوع التعبير وعند التصحيح، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين والمدرسات الذين يدرسون الصف العاشر في مدارس الذكور والإناث في محافظة إربد وعددهم (115) مدرسا ومدرسة، وكانت عينة الدراسة هي ذاتها مجتمع الدراسة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود أسس مشتركة يعتمدها معلمو الصف العاشر عند اختيار موضوعات التعبير، والحقيقة أن اختيار موضوع التعبير أحد أهم مشكلات تدريس التعبير، وعدم وجود أسس مشتركة يعيدنا إلى مشكلة من مشكلات تدريس التعبير.

كما أجرى عمار (1980) دراسة بعنوان "مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية في مدينة دمشق ومحافظتها" هدفت إلى التعرف إلى مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية لتشخيصها والوصول إلى بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في حلها وتجاوزها، وتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في مدارس مدينة دمشق ومحافظتها، وقد اختار الباحث عينة من الطلبة مكونة من (240) طالبا وعينة من المعلمين تكونت من (100) معلم، وقد كشفت نتائج دراسته عن إهمال في تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية وعن حاجة ماسة إلى تطوير منهج خاص بالتعبير، كما كشفت النتائج عن مشكلات متعلقة بالطالب نفسه كميل الطلبة للتعبير بالعامية، وضعفهم باللغة العربية، وعدم اهتمامهم بدرس التعبير، كما كشفت النتائج عن مشكلات متعلقة بالممارسات غير الصحيحة في

لكل مجموعة، وقد تم تحليل الأخطاء التي وقعت بها (100) طالبة في الصف الأول الثانوي وفق كود التصحيح المعتمد. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نسبة الأخطاء الكلية، فقد وجد أن كلا المجموعتين قد تحسّن بنفس الدرجة تقريبا، وأن أسلوب تصحيح الأخطاء باستخدام الكود التصحيحي أكثر فاعلية من أسلوب التصحيح المباشر في تحسين التقييم والزمن وترتيب الكلمات والإفراد أو الجمع وإضافة كلمة للجملة، والجمل غير التامة، ووصل جزأي كلمة، والمبني للمجهول، وتساوت طريقتا التصحيح الكود التصحيحي والتصحيح المباشر في تحسين: التوافق مع الفاعل والإملاء واختيار الكلمة المناسبة، وبعض الأخطاء لم تتحسن بأي من الطريقتين من التصحيح وهي صياغة الكلمة وحذف كلمة والأسلوب، وعجزت نتائج التعبير الموجه عن إعطاء معلومات مفيدة فيما يخص نسبة كل نوع من الأخطاء إذ اختلف أداء الطالبات من موضوع لآخر، واختلفت الأخطاء تبعا لنوع الموضوع.

وأجرى الهاشمي (1994) في جامعة بغداد دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية. وبلغت عينة البحث (66) طالبة، في ثلاث شعب، وزع عليها أساليب التصحيح الثلاثة وهي: الإشاري، والعلاجي، والرمز. وكافأ الباحث بين المجموعات الثلاث، وأعد معياراً لتصحيح التعبير التحريري. واستمرت التجربة ستة أشهر. استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة منها: المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين، وطريقة توكي للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

-تفوق الأسلوب الرمز في تصحيح التعبير التحريري على الأسلوبين العلاجي والإشاري.
-لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين

التعبير في اختبار مقنن هو اختبار STEB ومعدلات الطلبة في دروس التعبير ومعدلات المستوى العام. وكانت نتائج الدراسة ما يأتي:

• ترحيب الطلبة المجدين من مستوى (A.B) للتحفيز الجديد "تصحيح الأقران".

• أظهر مقياس الاتجاه أن المدرسين وأغلب الطلبة وجدوا أن استخدام هذا الأسلوب إضاعة للوقت.

• أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو مادة التعبير بحسب متغيرات الجنس والعمر ومستوى التحصيل الدراسي العام. • أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو مادة التعبير بحسب متغيري معدلاتهم في التعبير، ودرجات اختبار STEP.

كما قام هندرسون (Hendrickson, 1996) بدراسة في جامعة أوهايو الأمريكية هدفت إلى معرفة أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على كتابة التعبير ومعرفة المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيرى باللغة الانجليزية أيضاً.

تألفت عينة البحث من (24) طالباً اجنبياً اختاروا دراسة اللغة الانجليزية، استمرت الدراسة مدة ثمانية أسابيع قام الباحث في الأسبوع الثاني بقياس قدرة الطلبة على وصف قصة مصورة، وكفائتهم في اختيار المفردات، والنحو والفهم، وفي ضوء ذلك صنف الباحث الطلبة إلى مجموعتين: الأولى فيها معدل الأخطاء العامة بسيط، والثانية فيها معدل الأخطاء العامة عالٍ، واتباع مع أحدهما طريقة تصحيح الأخطاء العامة والخاصة معاً، بعد أن قسم عشوائياً كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين واستمرت التجربة ستة أسابيع أخرى كان الباحث يعطي مواضيع في التعبير مبنية على وصف قصص مصورة ويقوم بتصحيحها بحسب طريقة التصحيح التي أخضع الطالب لها. وفي نهاية التجربة أجرى

التصحيح، منها:

• تصحيح بعض المدرسين الدفاتر وإعادةتها إلى الطلبة من دون أية ملاحظة؛ معتقدين أن التقدير أو الدرجة كافيان.

• بعض المدرسين لا يهتمون بتدوين الأخطاء الشائعة في كتابات الطلبة لمناقشتهم فيها ليتجنبوها في كتاباتهم المقبلة.

• وربما لجأ بعضهم الآخر إلى أسلوب تقرير الطلبة الذين لم تكن وظائفهم في المستوى المطلوب وتأنبيهم مما يجعل وظيفة التعبير لدى كثير من الطلبة واجباً مدرسياً فحسب، ولا يخفى ما يترتب على تلك الممارسات الخاطئة من مخاطر.

ولن يكون التصحيح مثمراً ومفيداً أيضاً إلا إذا أدرك الطالب، واقتنع بأن الغاية من التصحيح ليست الدرجة أو اقتناص أخطائه بل هي التوجيه والإرشاد، بحيث يستطيع الطالب أن يتجاوز أخطائه في المرة المقبلة.

الدراسات الأجنبية:

وأجرى كايهوس (Kyhos, 2000) دراسة في جامعة ميريلاند الأمريكية هدفت قياس التباين بين اتجاهات طلبة المدارس الثانوية نحو التعبير الذي يصححه الطلبة بعضهم لبعض "تصحيح الأقران" وقد حددت الدراسة الاتجاه العام بثلاثة حقول هي: - مشاركة الطلبة في عملية التصحيح.

- الوقت الإضافي الذي يمنحه المدرسون لمساعدة الطلبة.

- تعلم المهارات الكتابية من خلال عملية تصحيح الطلبة لكتاباتهم.

اختار الباحث عشوائياً عينة مؤلفة من (170) طالباً وطالبة من مجموع طلبة المرحلة الثانوية في إحدى مدن الغرب الأمريكية واستخدم طريقة

(ليكرت) في قياس اتجاهات الطلبة وفق المتغيرات الآتية: العمر الزمني والجنس ودرجات الطلبة في

كتاباتهم الجديدة، وفي نهاية التجربة سجل الطلبة ردود فعلهم حول التجربة على استفتاء وزعه الباحث، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج باستخدام تحليل التباين منها: فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أساليب التصحيح الثلاثة في تعبير الطلبة، أما نتائج الاستفتاء فقد فضل (44.54%) من الطلبة أسلوب المؤتمر و(1.21%) فضلوا أسلوب التصحيح الإيجابي و(02%) فضلوا أسلوب التصحيح السلبي و(44.4%) لم يفضلوا أية طريقة، وأوصت الدراسة أقسام اللغة الانجليزية بتوصيات عدة، واقتترحت القيام بتجارب عديدة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

- يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت تصحيح التعبير الكتابي وبأساليبه المتعددة بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الرغم من تباين أهدافها، إذ سعى بعضها إلى الكشف عن مشكلات تدريس التعبير التحريري كدراسة أبو نواره (2005) ودراسة هندرسون (1996، Hendrickson)، وسعى البعض الآخر إلى تحديد طرائق تدريس التعبير والكشف عن الأسس والممارسات التي يعتمد عليها المعلمون عند اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها كدراسة (المناصرة، 1991؛ عمار، 1980)، وقسم منها تناول أساليب تصحيح التعبير الكتابي كدراسة (حمادنه، 2008؛ الصمادي، 2006؛ دويدار، 2001؛ الهاشمي، 1994؛ المناصرة، 1991)، وبعضها تناول قياس التباين بين اتجاهات طلبة المدارس نحو التعبير الذي يصححه الطلبة بعضهم لبعض كدراسة (Kyhos, 2000).

- اتفقت الدراسات على شيوع مشكلة ضعف الأداء التعبيري لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة:

الباحث اختباراً بعدياً لكلتا المجموعتين واستخدم تحليل التباين وسيلة إحصائية فتوصل إلى نتائج عدة أهمها: ليس هناك فروق دالة إحصائية بين طلبة المجموعتين في كتابة التعبير باختلاف طريقة التصحيح. وأن أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة الأجانب عند كتابة التعبير هي:

أ- الاستخدام الخاطئ لحروف الجر.

ب- ضعف الطلبة.

ج- عدم التوافق النحوي بين الفاعل وفعله.

دراسة برنرز (Brothers, 1989) أجريت هذه الدراسة في جامعة كارولينا الجنوبية الأمريكية في خريف العام الدراسي (1988-1989) هدفت معرفة أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري في كتابات الطلبة، والوقوف على اتجاهاتهم نحو هذه الأساليب الثلاثة في التصحيح، اختار الباحث عشوائياً عينة البحث البالغة (180) طالباً من طلبة الصف الأول في الجامعة، وزعمهم عشوائياً على ثلاث مجموعات توزيعاً متساوياً، واتبع مع كل مجموعة واحداً من أساليب التصحيح الثلاثة الآتية:

أ- أسلوب التصحيح السلبي (الإرشادي).

ب- أسلوب التصحيح الإيجابي (العلاجي).

ج- أسلوب التصحيح الجماعي " المؤتمر " بين الطالب والمدرس.

واستمرت لمدة فصل دراسي كتب الطلبة خلالها ستة موضوعات في التعبير وبحدود (300-500) كلمة لكل موضوع يكتب خلال حصة التعبير التي تبدأ بمناقشة الموضوع في الخمس دقائق الأولى، وتستغرق الكتابة بقية الوقت، وقد قام بالتصحيح خمسة مدرسين من قسم اللغة الانجليزية، ومن المدرسين على التصحيح وفق هذه الأساليب الثلاثة، ثم تعاد الدفاتر المصححة إلى الطلبة في الأسبوع نفسه ليتمكنوا من الوقوف على أخطائهم قبل كتابة الموضوعات التالية، لتكون مرشداً لهم في تحسين

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم عمان الثانية، وبلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالباً وطالبة من مدرستين: إحداهما للذكور وهي مدرسة عبدا لله سراج الأساسية للذكور، حيث تم اختيار الشعبة (أ) لتشكيل المجموعة التجريبية التي تصحح الأداء التعبيري بوساطة (التصحيح المرمز) وعدد طلابها (19) طالباً، واختيرت الشعبة (ج) لتشكيل المجموعة التجريبية الثانية التي تصحح الأداء التعبيري بوساطة (التصحيح المباشر)، وعدد طلابها (22) طالباً، واختيرت الشعبة (ب) لتشكيل المجموعة الضابطة التي تصحح الأداء التعبيري بالطريقة الاعتيادية، وعدد طلابها (19) طالباً، والمدرسة الثانية وهي مدرسة اليرموك الأساسية للإناث، إذ تم اختيار الشعبة (ب) لتشكيل المجموعة التجريبية التي تصحح الأداء التعبيري بوساطة (التصحيح المرمز)، وعدد طالباتها (25) طالبة، واختيرت الشعبة (أ) لتشكيل المجموعة التجريبية الثانية، والتي تصحح الأداء التعبيري بوساطة (التصحيح المباشر)، وعدد طالباتها (17) طالبة، واختيرت الشعبة (ج) لتشكيل المجموعة الضابطة، والتي تصحح الأداء التعبيري بالطريقة الاعتيادية، وعدد طالباتها (18) طالبة، كما هو موضح بالجدول. واختار الباحث هاتين المدرستين لوجود ثلاث شعب للصف التاسع الأساسي في كل مدرسة، مما يتيح فرصة الاختيار، زيادة على تعاون إدارتي المدرستين ومعلميهما مع الباحث في إعادة جدولة حصص التعبير بما يتلاءم مع أوقات الباحث، وكذلك قرب المدرستين من مكان عمل الباحث، حتى يتسنى له متابعة إجراءات الدراسة.

الأساسية والمتوسطة والثانوية.

– تلتقي هذه الدراسة مع دراسة (حمادنة، 2008) في الأردن، ودراسة برنرز (Brothers، 1989) في مصر، ودراسة (الهاشمي، 1994) في العراق، في معرفة أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري، واعتمدت ثلاثة أساليب، هي أسلوب التصحيح الإشاري، والرمز، والمفصل كدراسة حمادنة، واعتمدت ثلاثة أساليب هي أسلوب التصحيح المرمز، والعلاجي، والإشاري كدراسة الهاشمي، واعتمدت دراسة برنرز أساليب التصحيح السلبي والإيجابي، والمؤتمر، والرمز وتصحيح الأقران.

– بعض الدراسات كان الهدف منها الكشف عن الأخطاء التعبيرية الشائعة لدى الطلبة، ومحاولة إيجاد برامج علاجية لمعالجة هذه الأخطاء، كدراسة (الصمادي، 2006؛ دويدر، 2001).

– الملاحظ من الدراسات السابقة جميعها أنها لم تعتمد متغير الجنس، وكانت عينتها من الطلاب البنين كدراسة (الصمادي، 2006)، أو من البنات الطالبات كدراسة (حمادنة، 2008؛ دويدر، 2001؛ الهاشمي، 1994)، وربما كان ذلك من أجل ألا يتشعب البحث، وتتشتت خطوات العمل به وتتداخل أهدافه.

– وامتازت هذه الدراسة بأنها الدراسة الوحيدة التي أجريت على طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، بحسب علم الباحث.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد تم إعداد أداتي الدراسة وتحكيمهما حسب الأصول للتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة، ومحاولة للإجابة عن أسئلتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري الطريقة والجنس

المجموع	الجنس		المجموعة
	إناث	ذكور	
44	25	19	التجريبية 1
39	17	22	التجريبية 2
37	18	19	الضابطة 3
120	60	60	المجموع

التاسع الأساسي. وقد أجريت بعض التعديلات على الاختبار في ضوء ملاحظات الخبراء والمختصين، وعدّ الأخذ بملاحظاتهم بمنزلة الصدق المنطقي، وصدق المحتوى، ولم يكن هنالك أية تعديلات جذرية، إنما إشارات إلى بعض التغيرات البسيطة من أبرزها: تغيير بعض الموضوعات لعدم ملاءمتها أو وضوحها، وإعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، وتعديل بعض الأخطاء اللغوية، وتأخير وتقديم بعض الألفاظ، وإعادة النظر في زمن الاختبار المخصص لهم.

ثبات الاختبار

من أجل إجراء الثبات بحسب فقرات المعيار، قام المعلمون والمعلمات بتصحيح كتابة طلبة المجموعات الثلاث، بعد كتابتهم في الموضوع، وقد استخرج الباحث نوعين من الاتفاق:

1. الاتفاق عبر الزمن.
2. الاتفاق بين المصححين.

وباستخراج معامل ارتباط (بيرسون Bearson) تم التوصل إلى معامل الثبات، إذ بلغ معامل الارتباط بين محاولتي الباحث عبر الزمن (0.82) ، وكانت المدة بين محاولتي هي عشرة أيام، وهي مدة مناسبة لإعادة التطبيق. أما معامل الارتباط بين المصححين ومصحح آخر دربه الباحث على التصحيح بحسب فقرات المعيار فكان (0.79) ويعد معامل الثبات جيداً في الحالتين بالنسبة للدراسة.

أداتا الدراسة

استخدمت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، الأدوات الآتية:
أولاً - الاختبار التحصيلي.
ثانياً - البرنامج التعليمي.

أولاً: الاختبار التحصيلي

لمعرفة أثر نوعي التصحيح المرمز والمباشر في الأداء التعبيري، اعتمد الباحث اختباراً تحصيلياً لهذه الغاية، حيث اطلع على أدوات دراسية سابقة في الأداء التعبيري، من مثل: دراسة هند رسون (1996)، وكذلك دراسة خمائية (1988)، ودراسة عقلة (2006)، انظر ملحق (1).

صدق الاختبار

لقد حرص الباحث على أن يكون المعيار (الاختبار) صادقاً، ومحققاً للأهداف التي صمم من أجلها، بعد تجهيز مجموعة من الموضوعات بصورتها الأولية، تم عرض هذه الموضوعات على هيئة المحكمين والمختصين باللغة العربية وبفروعها المختلفة؛ لأن التعبير تطبيق لفروع اللغة كلها، عرضها أيضاً على الخبراء، في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية في جامعتي الإسراء وعمان العربية للدارسات العليا، وعددهم سبعة محكمين، وأستاذ مشارك في علم النفس التربوي، وكذلك على مجموعة من مدرسي اللغة العربية ممن يدرسون الصف

تصحيح الاختبار

وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى عدد من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون الصف التاسع الأساسي، للوقوف على آرائهم في مكونات البرنامج التعليمي، وإبداء الرأي بأهداف البرنامج ومحتوياته، وكذلك في لغة البرنامج التعليمي ومناسبتها لمستوى طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بما يتلاءم ومستوى طلبة الصف التاسع الأساسي.

وقد وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث اشتماله على العناصر الأساسية للبرنامج التعليمي، وقد أبدوا بعض المقترحات مثل:

1. ترتيب الأخطاء بحسب أهميتها.
2. إعادة صياغة بعض الفقرات.
3. سلامة اللغة ومناسبتها لمستوى طلبة الصف التاسع الأساسي، (المستوى النمائي).

تكافؤ المجموعات

للتحقق من تكافؤ المجموعات الضابطة والتجريبية والذكور والإناث، تم تطبيق الاختبار القبلي في الأداء التعبيري على مجموعات الدراسة، في آن واحد وضمن ظروف واحدة ومحددة، لتحديد ما إذا كان هناك فروق في القدرة التعبيرية بين طلبة المجموعات، ثم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعات الضابطة والتجريبية وللجنس (الذكور، الإناث) والجدول (2) يوضح ذلك. بين الجدول (2) وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية لكل من الذكور والإناث في الأداء التعبيري للطلبة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز للذكور (66.47) بانحراف معياري مقداره (6.13)، أما المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز للإناث فقد بلغ متوسطها الحسابي (65.5)

بعد انتهاء الطلبة من كتابة الموضوع المحدد، وجمع كراسات التعبير، جري التصحيح خارج الصف وفقاً لفقرات معيار تصحيح الأداء التعبيري (معيار الهاشمي لتصحيح التعبير التحريري، انظر ملحق (5-)). الموضح فقراته للطلبة قبل كتابة الموضوع، وتولى المدرسون التصحيح بأنفسهم، وحاولوا زيادة في الموضوعية تجاهل أسماء الطلبة، ودرجاتهم السابقة، استخدم اللون الأحمر في تصحيح كتابات الطلبة، وفقاً لفقرات المعيار لتوزيع الدرجات عليها، ثم اتبع مع كل مجموعة أسلوب التصحيح المطبق (الرمز، المباشر، الاعتيادي).

ثانياً: البرنامج التعليمي

فقد شمل الأصول العامة للكتابة، وكيفية تنظيم الأفكار وتدرجها، وتفصيل لكل عنصر من عناصر الموضوع وتنظيمه، وتدريبات تطبيقية عليها. وتفصيل ذلك انظر ملحق (2). كما شمل على أمثلة تطبيقية صممت من أجل معالجة الضعف الذي يبدو واضحاً عند الطلبة في الأداء التعبيري، ومناقشتهم بأخطائهم التي ظهرت في كتاباتهم لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تصحح الأداء التعبيري بوساطة (التصحيح المباشر). انظر ملحق (3)، وعرض نماذج للأخطاء التي تضعف قوة التعبير الكتابي، وأحياناً تذهب بجماله لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تصحح الأداء التعبيري بوساطة (التصحيح المرمز). انظر ملحق (4).

صدق البرنامج التعليمي

للتحقق من مدى ملائمة البرنامج التعليمي المقترح للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في اللغة العربية، والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومشرفي

أما المجموعة الضابطة للإناث فقد بلغ متوسطها الحسابي (66.77) وبانحراف معياري مقداره (5.96). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة لكل من الذكور والإناث (66.9) بانحراف معياري مقداره (6.1)، وكان المتوسط الحسابي للذكور في مجموعات الدراسة (66.6) بانحراف معياري مقداره (6.3)، وللإناث (66.2) بانحراف معياري مقداره (6.1)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعات الدراسة التجريبية والضابطة من الذكور والإناث (66.2) بانحراف معياري مقداره (6.2) . ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة (التجريبية والضابطة) والجنس (الذكور والإناث) في الاختبار القبلي لأداء التعبير للطلبة

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية بالتصحيح الرمزي	الذكور	19	66.47	6.13
	الإناث	25	65.5	5.97
	المجموع	44	66.0	6.5
المجموعة التجريبية بالتصحيح المباشر	الذكور	22	66.31	6.54
	الإناث	17	66.23	6.73
	المجموع	39	66.27	6.63
المجموعة الضابطة	الذكور	19	65.42	10.05
	الإناث	18	66.77	5.96
	المجموع	37	66.9	6.1
المجموعات الضابطة والتجريبية	الذكور	60	66.6	6.3
	الإناث	60	66.2	6.1
	المجموع	120	66.2	6.2

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي لأداء الطلبة في التعبير الكتابي والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الطريقة	1.233	2	0.617	0.012	0.988
الجنس	0.525	1	0.525	0.515	0.919
الطريقة X الجنس	25.140	2	12.570	0.249	0.780
الخطأ	5760.311	114	50.529		
المجموع	53025.000	120			

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "هل هناك اختلاف في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى لنوع التصحيح (الرمز، المباشر، الاعتيادي)". للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي والجدول (4) يوضح ذلك. يتبين من الجدول (4) وجود فروق بين الأوساط الحسابية لطلبة مجموعات الدراسة حيث كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (61.84) بانحراف معياري مقداره (10.356)، في حين كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح الرمز (81.57) بانحراف معياري مقداره (5.423). وفي حين كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المباشر (76.92) بانحراف معياري مقداره (6.918). إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ وقد استخدم لذلك تحليل التباين الثنائي، وهذا ما يوضحه الجدول (5).

الجدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	جنس الطلبة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	العدد الكلي	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
التجريبية بالتصحيح الرمز	ذكور	١٩	٨٠.٤٧	٤٤	٨١.٥٧	٥.٤٢٣
	إناث	٢٥	٨٢.٤٠			
التجريبية بالتصحيح المباشر	ذكور	٢٢	٧٥.٨٢	٣٩	٧٦.٩٢	٦.٩١٨
	إناث	١٧	٧٨.٣٥			
الضابطة	ذكور	١٩	٦١.٨٤	٣٧	٦١.٨٤	١٠.٣٥٦
	إناث	١٨	٦١.٨٣			
المجموع	ذكور	٦٠	٧٢.٨٧	١٢٠	٧٣.٩٨	١١.٣٢٨
	إناث	٦٠	٧٥.٠٨			

يتضح من الجدول (3)

- عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ تعزى لمجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبية) في اختبار الأداء التعبيري؛ إذ بلغت الدلالة (0.988).
- عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ تعزى للجنس في اختبار الأداء التعبيري؛ إذ بلغت الدلالة (0.919).
- عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ تعزى للتفاعل بين مجموعات الدراسة والجنس في اختبار الأداء التعبيري؛ إذ بلغت الدلالة (0.780) وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعات (التجريبية والضابطة) والجنس في الأداء التعبيري في الاختبار القبلي.

متغيرات الدراسة

- أولاً: المتغيرات المستقلة: وتشتمل على:
 - طريقة التصحيح ولها ثلاثة مستويات: التصحيح الرمز، المباشر، والاعتيادي.
 - ثانياً: المتغيرات التابعة:
 - الأداء التعبيري.
 - ثالثاً: المتغير المعدل (التصنيفي)
 - الجنس: وله نوعان: (الذكور، الإناث).

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط الحسابية لعلامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي حسب الطريقة وجنس الطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الطريقة	8221.652	2	4110.826	68.485 ×	0.000
جنس الطلبة	64.973	1	64.973	1.082	0.300
تفاعل الطريقة مع جنس الطلبة	33.260	2	16.630	0.277	0.759
داخل المربعات (خطأ)	6842.918	114	60.026		
المجموع الكلي	15270.925	119			

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.005)$. يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.005)$ على اختبار التحصيل البعدي تعزى إلى طريقة التصحيح، ولمعرفة الفروق بين طرق التصحيح الثلاث (المرمز، المباشر، الاعتيادي) تم استخدام المقارنات البعدية على الاختبار التحصيلي باستخدام Shceffe والجدول (6) يوضح ذلك

الجدول (6)

المقارنات البعدية باستخدام Shceffe للمتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة على الاختبار البعدي

الطريقة (ب)	الطريقة (أ)	اختلاف (ب - أ) ا لمتوسط الحسابي	نسبة الخطأ	الدلالة
تصحيح مرمز	تصحيح مباشر	4.65	1.704	.270
تصحيح اعتيادي	تصحيح مباشر	19.73	1.728	.000
تصحيح مباشر	تصحيح مرمز	-4.65	1.704	.270
تصحيح اعتيادي	تصحيح مرمز	15.09	1.778	.000
تصحيح مباشر	تصحيح مرمز	19.73	1.728	.000
تصحيح مباشر	تصحيح اعتيادي	-15.09	1.778	.000

وفي حالة مقارنة متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المباشر مع متوسط تحصيل طلبة المجموعة الاعتيادية، ظهر وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.005)$ بين المتوسطين لصالح متوسط طلبة مجموعة التصحيح المباشر، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (15.09). مما يشير إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز على طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المباشر وطلبة الطريقة الاعتيادية في التحصيل البعدي، وكذلك تفوق طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المباشر على طلبة المجموعة الاعتيادية في التحصيل البعدي، فبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق طلبة المجموعة التي اتخذت طريقة التصحيح المرمز على المجموعة التي درست

يشير الجدول (6) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.005)$ بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز، ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة بالتصحيح الاعتيادي، لصالح مجموعة طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (19.73) وعند مقارنة متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز مع متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المباشر، فقد ظهر فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.005)$ بين المتوسطين لصالح مجموعة طلبة المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (4.65).

متلقياً سلبياً للمعلومة، بل أصبح مشاركاً فاعلاً في الحصول على المعلومة من مصادرها المتنوعة، وفاعلاً في إنتاجها أيضاً، لذا فإن الفرصة في هذا الأسلوب متاحة للطالب لكي يعبر عن قدراته وإبداعاته عن طريق مروره بخبرات عملية حقيقية من دون قيد.

– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل هناك اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى). يتضح من الجدول (5) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس (1.082) وأن مستوى دلالتها (0.300)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى إلى جنس الطلبة.

وقد يعود ذلك إلى أن جميع الطلبة تعرضوا لنفس البرنامج التعليمي من قبل معلمين ومعلمات تم تدريبهم من قبل الباحث على ذلك البرنامج.

– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل هناك اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن يعزى للتفاعل (الطريقة مع جنس الطلبة).

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس (1.082) وأن مستوى دلالتها (0.300) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) على التفاعل بين طريقة التعليم وجنس الطلبة.

مما يدل على أن الطريقة التجريبية كانت فعالة لدى كل من الجنسين، وأقبل كلاهما على البرنامج التعليمي بدرجة متقاربة من الجدية والحماسة.

–وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حمادنة، 2007) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الأولى التي استخدم معها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثالثة التي استخدم معها الأسلوب المفصل في

بطريقة التصحيح المباشر والطريقة الاعتيادية، كما يشير إلى أثر طريقة التصحيح المرمز في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة البعدي تعزى إلى جنس الطلبة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جامعة كارولينا الجنوبية الأمريكية (1989) التي أكدت تفوق الطلبة الذين صُحح أداؤهم التعبيري بطريقة التصحيح المؤتمر (الجماعي) والعلاجي مقارنة بالطلبة الذين تعلموا وفقاً للطريقة التقليدية (الإرشادي). وكذلك اتفقت ودراسة (أبو نواره، 2005؛ سام، 1981) التي أظهرت أسباب ضعف الطلبة بالتعبير الكتابي إلى قلة إشراك المعلم للطلبة في معرفة أخطائهم وتقويمها. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اتباع المعلم خطوات مدروسة في معالجة ضعف الطلبة في الأداء التعبيري، وأثر التصحيح المرمز والمباشر في زيادة فعالية الطلبة، وتمكنهم التأكد من كتاباتهم بشكل خالٍ من الأخطاء.

ربما يعود السبب في زيادة تحصيل طلبة (المجموعة التجريبية بالتصحيح المرمز والمباشر) في الاختبار التحصيلي البعدي إلى توظيف لما جاء في أسلوب التصحيح المرمز والمباشر من التعلم الذاتي في معالجة الأخطاء.

وقد يكون لحماسة المعلمين والمعلمات لتطبيق هذه الدراسة واهتمامها بها، أسلوب لم يألفه الطلبة من قبل أثر في زيادة تحصيلهم، فقد تولد حماسة المدرس حماسةً كبيرةً لدى طلبته، فيزيد من اهتمامهم بالمادة التعليمية ومن تنافسهم ومن ثم زيادة التحصيل مما يؤدي إلى تفوقهم على طلبة المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية. وقد يعود تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى الطريقة التي تتفق والتوجيهات الحديثة التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية التعليمية، فلم يعد الطالب

نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها وظروفها.
4.توعية المعلمين بدورهم في الحد من المشكلات المتعلقة بالتعبير من خلال الدورات التدريبية التي تعقد، وحذا لو تم تخصيص دورات تركز على التعبير وتدريبه وطرائق تقويمه.
5.إعادة تدريس مادة التعبير إلى برامج كليات التربية لأهميتها، وتدريب طلبتها على تصحيح التعبير وفق هذا الأسلوب.
6.تدريب الطالب بصورة مستمرة على كتابة الموضوعات المختلفة، وتوظيف القواعد الإملائية والنحوية في أثناء الكتابة.

المراجع العربية

- 1.أبو نواره، رندة محمد خليل(2005). مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 2.البجة، عبد الفتاح حسن (1999). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا، عمان: دار الفكر.
3. الجعافرة، عبد السلام (2004). أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- 4.حمادنة، أديب (2007). أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق، مجلة جامعة دمشق، المجلد(26)، العدد الثالث، 2007، ص ص 195-218.
- 5.خاطر، محمود رشدي (1986). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات الحديثة. (ط3)، بيروت: المكتبة الوطنية.

التصحيح، وكانت النتيجة لصالح الأسلوب المفصل.
- واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الهاشمي، 1994)، إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين الإشاري والعلاجي، ووجود فروق بين الطريقتين: الإشاري والمرمز لصالح المرز، ووجود فروق بين الطريقتين: العلاجي والمرمز لصالح المرز.

-واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جامعة كارولينا الجنوبية الأمريكية (1989) التي أكدت تفوق الطلبة الذين صُححت كتاباتهم التعبيري بطريقة التصحيح المؤتمر (الجماعي) والعلاجي مقارنة بالطلبة الذين تعلموا وفقاً للطريقة التقليدية (الإرشادي)، وقد يعود الاختلاف من وجهة نظر الباحث إلى تباين الخصائص التي تنفرد بها كل لغة للتعبير عن أفكار أبنائها ومشاعرهم، لأن دراسة برنرز أجريت على التعبير باللغة الإنجليزية، وكذلك على اختلاف المرحلة الدراسية، إذ أجريت دراسته على المرحلة الجامعية.

- وكذلك اتفقت ودراسة (أبو نواره، 2005) التي أظهرت أسباب ضعف الطلبة بالتعبير الكتابي إلى قلة إشراك المعلم للطلبة في معرفة أخطائهم وتقويمها.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- 1.اعتماد الأسلوب المرز في تصحيح الأداء التعبيري بوصفه أسلوباً أثبت فاعلية في تصحيح هذه المادة في المرحلة الأساسية العليا.
- 2.ضرورة محاولة تحسين أساليب تصحيح التعبير باستمرار لأثرها في أداء الطلبة التعبيري.
- 3.إجراء المزيد من الدراسات المشابهة على حلقات أخرى من مراحل التعليم الأساسية في مديريات التربية والتعليم المختلفة للتعرف إلى درجة تعميم

6. الخمايسة، إياد محمد خير (2003). بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
7. خمايسة، محمد خير إبراهيم (1988). أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
8. دويدار، سحر (2001). أثر استخدام التصحيح الذاتي على تحسين كتابة التعبير باللغة الإنجليزية في ضوء الأخطاء الشائعة لطلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية: جامعة المنوفية.
9. السمان، محمد عبد الرحيم (2001). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، الكويت.
10. صالح، أحمد زكي (2006). الأسس العلمية واللغوية لبناء منهاج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعة، المجلة العربية للتربية، المجلد 5، العدد 2، تونس.
11. الصمادي، محمود (2006). أثر استخدام أحد استراتيجيات التصحيح في تقليل أخطاء الإنشاء في مجالي القواعد والإملاء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
12. الصوص، سمير (2003). أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا: عمان، الأردن.
13. ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (2001). التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ.
14. عبيد، حسين راضي (2000). طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، بيشة: مكتبة الخبتي.
15. عصر، حسني (1999). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
16. عمار، سام (1980). مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية في مدينة دمشق ومحافظتها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
17. المناصرة، مي (1991). أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
18. فضل الله، محمد رجب (2000). تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عالم الكتب، القاهرة.
19. مجاور، محمد (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
20. الهاشمي، عبد الله (1995). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول ثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.
21. الهاشمي، عبد الرحمن (1994). أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
22. الهاشمي، عبد الرحمن (2000). مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

المراجع الأجنبية

23. Brothers, E.S,(1989)" The Effect of Three Types of Teacher Evaluation of the Compositions of College Freshmen, in **Dissertation Abstracts International**, Vol.4 No.3Sept.
24. Danna, m.(1999) Good Readers Make Good Writers, Description Of Four College Students **Journal Of Reading**, v36,89-88.
25. Health, D.C, (2003) The Language Arts In The Elementary School (3 rd ed) Lexington Massa Chusetts Farm. HPP:// ERICATE. NETLEDO/ ED 972432 HTM,20/6/2011
- 26.Hendrickson, James Michael,"(1996) the effect of aero correction treatments upon adequate and accurate communication in written compositions of adult learners of English as second language" in **Dissertations Abstract International**, Vol. 37, NO.11
27. Kyhos,R ,(2000) "An Analysis of the Attitudes of Senior High School students Towards Student Evaluated Composition" in **Dissertations Abstracts International** , Vol. 40, No9 .
28. Kolb, Julius and William,(1994). **Dictionary of the Attitudes of Social Science**, the United Nations Educational and Cultural Organization, New York.

22

ملحق (2)

البرنامج التعليمي المخصص لدى طلبة المجموعة التجريبية والتي استخدمت (أسلوب التصحيح المباشر) أهداف البرنامج:

- يكتب الطالب مسترشداً بأصول كتابة التعبير.
- يمتلك مهارة الكتابة ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يكتب معبراً عن موضوع ما، يضمه آية كريمة، أو بيتاً من الشعر، موظفاً فيه ما تعلمه من أساليب وتراكيب وقواعد أساسية، مراعيًا علامات الترقيم.
- يبدي رغبة في كتابة موضوعات متنوعة.

استراتيجيات التدريس : العرض والتوضيح والمناقشة في الكتابة

الاطلاع على تنظيم أصول الكتابة وعناصرها في الأداء التعبيري (ملحق 4).

مناقشة الطلبة ببعض الأخطاء الإملائية والنحوية (الشائعة في كتابتهم) من مثل:

التاء المربوطة وتكتب هاء أو تاء مبسوطة (مفتوحة) مثال : (حماة الوطن) قد يكتبها بعضهم: (حماه الوطن).
التاء المفتوحة والمربوطة وتكون في آخر الحروف والأفعال والأسماء، في حين لا تأتي التاء المربوطة إلا في آخر الأسماء.

ومثال المفتوحة في الحروف (لات ، ثمت).

ومثالها في الأفعال ما كان أصليا (لام الفعل) (سكت ، نبت) وما كان زائدا للتأنيث : كتبت ، سكنت ، أو ضميراً متصلاً: كتبتُ ، سكنتِ.

ومثالها في الأسماء، تلك التي تنتهي بتاء ويتبعها سكون مثل: بيت، موت، رفات؛ إذ لو وقفت عليها فإنك تحس بنشور في اللفظ والمعنى.

ولكي ننتبه إلى مواطن الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة في الأسماء وقد حللنا المشكلة في الحرف والفعل إذ لا تأتي في آخرهما تاء مربوطة فالكلمات مثل: رُفات ، وقُضاة تلفظ على نمط واحد لكن تكتب مختلفة: والحققة أن الوقف وأصل الكلمة يعيننا على تبين كتابتها، فقضاة وبناة وسعاة أسماء مجموعته جمعاً تكسيراً وليس في آخره مفردة تاء (قاض ، بان ، وسام) في حين أن رُفات اسم لا مفرد له جذره منته بالتاء المفتوحة فتلحقه التاء المفتوحة.

ومن طرق الفحص والكشف أيضاً عن التاء المربوطة والمفتوحة الوقف، فحين تقف على كلمة منتهية بالتاء المربوطة فإنك تقف عليها هاء، فنقول (طفاة) (طفاه) وفاطمة (فاطمة) في حين تقف على التاء المفتوحة بالتاء. رسم همزة الوصل وهمزة القطع:

أ- ترسم همزة الوصل ألفاً فقط ، أي ليس فوقها ولا تحتها همزة سواء أكانت في أول الكلام أم بعد الوسط . من مثل: استقمت ، استخرج ، انطلق ، اجلس ، اقرأ ، اكتب.

ب- ترسم همزة القطع ألفاً فوقها همزة إذا كانت مفتوحة أو مضمومة ، مثل : أطال المعلمُ الشرحَ ، أحبُّ أن تسافر غداً.

وترسم ألفاً تحتها همزة إذا كانت مكسورة مثل : ما جزاء الإحسان إلا الإحسان .
ولتمييز همزة القطع عن همزة الوصل يمكن إدخال الواو أو الفاء على الكلمة المبدوءة بالهمزة ولفظها ، فإذا ظهرت الهمزة في اللفظ كانت همزة قطع، وإذا لم تظهر كانت الهمزة همزة وصل ، مثل : أدرك ، وأدرك ، فأدرك .
استبعد ، واستبعد ، فاستبعد .

الهمزة في وسط الكلمة:

تكتب الهمزة في وسط الكلمة، إما على ألف أو على واو أو على ياء أو منفردة .

تكتب الهمزة على ألف وسط الكلمة في المواضع الآتية:

1. إذا كانت ساكنة بعد مفتوح، مثل: رأس، كأس، يأخذ.
2. إذا كانت مفتوحة بعد صحيح ساكن وليس بعدها ألف المد أو ألف التثنية، مثل: مسألة، امرأة، جزأين .
3. إذا كانت مفتوحة بعد صحيح ساكن، وبعدها ألف متطرفة على صورة الياء ، مثل: مرأى، ينأى ، ظمأى.
4. أن تكون مفتوحة بعد مفتوح، وبعدها حرف صحيح، مثل: سأل، قرأ، متأمل.
5. أن تكون مفتوحة بعد مفتوح، وبعدها ألف الاثنين، مثل: قرأا، لم يقرأا.

× كتابة الهمزة على واو وسط الكلمة في المواضع الآتية:

1. إذا كانت ساكنة بعد مضموم، مثل: رؤية، مؤمن، مؤلم.
2. إذا كانت مفتوحة بعد مضموم، مثل: مؤرخ، يؤكد، رؤساء.
3. إذا كانت مضمومة بعد مفتوح، ليس بعدها واو المد، مثل: يقرؤه، مبدؤه.
4. إذا كانت مضمومة بعد مضموم، مثل: نؤم، شؤون، رؤوس.
5. إذا كانت مضمومة بعد صحيح ساكن أو ألف، وليس بعدها واو، مثل: التفاؤل.

× كتابة الهمزة على ياء وسط الكلمة:

1. إذا كانت ساكنة بعد مكسور، مثل: بئر، ذئب، اطمئنان.
2. إذا كانت مفتوحة بعد مكسور، مثل: فئة، فئات، يستهزئان.
3. إذا كانت مفتوحة بعد ياء ساكنة، مثل: هيئة، شيئان.
4. إذا كانت مكسورة بعد ساكن أو مفتوح أو مضموم، مثل: أفئدة، قائمون، سُئل.

× كتابة الهمزة مفردة وسط الكلام:

1. إذا كانت مفتوحة بعد ألف ساكنة، مثل: عباءة، ملاءة، تساءل.
2. إذا كانت مفتوحة بعد واو ساكنة أو واو مشددة مفتوحة، مثل: ضوء، مروءة.
3. إذا كانت مضمومة بعد واو ساكنة أو واو مشددة مضمومة، مثل: ضوء، موءودة.

× الهمزة في وسط الكلام :

1. تكتب الهمزة في آخر الكلمة على ألف إذا كان ما قبلها مفتوحاً سواء أكانت هي مفتوحة أم مضمومة أم مكسورة أم ساكنة ، مثل: بدأ، مبتدأ، يبدأ، لم يبدأ.
2. تكتب الهمزة في آخر الكلمة على واو إذا كان ما قبلها مضموماً، سواء أكانت هي مفتوحة أم مضمومة أم مكسورة ، أم ساكنة مثل : لن يجرؤ ، التجرؤ ، لم يجرؤ.

3. تكتب الهمزة في آخر الكلمة على إلف مقصورة إذا كان ما قبلها مكسورا سواء أكانت مفتوحة أم مضمومة أم مكسورة ، أم ساكنة ، مثل: قرئ، يناوئ، شاطئ، لم يكافئ .
 4. تكتب الهمزة مفردة إذا كان ما قبلها ساكنا، سواء أكان هذا الساكن صحيحاً أم ألفاً ، أم واواً ، أم ياء ، مثل: جزء ، هواء ، أعباء ، نشوء ، هدوء ، برئ.
 5. تكتب الهمزة المفتوحة في آخر الاسم المنصوب المنون مفردة بعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب ، إذا كان الساكن قبلها حرفاً صحيحاً يوصل بما بعده، مثل: عبئاً ، كفئاً .
 6. تكتب الهمزة المفتوحة في آخر الاسم المنصوب المنون مفردة ، وعليها تنوين النصب ، إذا كان الساكن قبلها ألفاً ، مثل : سماءً ، هواءً ، رداءً .
أخطاء شائعة:
- يجد الطلبة صعوبة إملائية في كتابة الكلمات العربية بالحروف بدلاً من الحركات حسب موقعها الإعرابي، مثل: جمع المذكر السالم، المثني، الأسماء الخمسة، في حالات الرفع والنصب والجر.
- التدريب: اختر الكلمة المناسبة لملء الفراغ في الجمل الآتية:
- (المعلمون، المعلمين، المهندسين، المهندسون)
- حضر إلى المدرسة .
 - صمم البناء .
 - يقدر الطلبة
 - طلبت النقابة من تجديد اشتراكاتهم.
 - لـ..... دور قيادي في عصر العولمة.
 - يعتمد جمال العمران على خيال

ملحق (3)

البرنامج التعليمي المخصص لدى طلبة المجموعة التجريبية والتي استخدمت (أسلوب التصحيح المرمز) أهداف البرنامج:

- يكتب الطالب مسترشداً بأصول كتابة التعبير.
- يمتلك مهارة الكتابة ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يكتب معبراً عن موضوع ما، يضمه آية كريمة، أو بيتاً من الشعر، موظفاً فيه ما تعلمه من أساليب وتراكيب وقواعد أساسية، مراعيًا علامات الترقيم.
- يبدي رغبة في كتابة موضوعات متنوعة.
- استراتيجيات التدريس : التعلم الذاتي
- الاطلاع على تنظيم أصول الكتابة وعناصرها في الأداء التعبيري (ملحق 4).

نص (1)

نعم فإن هذا الحال أصبح يسود معظم البلاد فيخرج الشباب من الجامعات والكليات، ويسمون خريجوا الجامعات أو الكليات، ويجلسون عاطلون بلا عمل، فكل أهدافهم وطموحاتهم تطحتم، ليس أساه إلا أن يعلق الشهادة وينسى كل ما تعلمه، وينسى الأمل، ويعيش من أجل البحث عن المال، فيذهب ليعمل في حرفة يأتي من وراءها المال الوفير، والشهادة التي حصل عليها تنتظره في البيت؟.

نص (2)

من رفاق السوء حيث بدء يقدمون له الدخان فكان يرفض يخبروه أنه جبان. مع التحدي له بدء يدخن، في يوم من الأيام عرض عليه الهرب من المدرسة بعد محاولات عديدة منهم إنقاذ أحمد لأصدقائه وهرب معهم للأسف، أصبح كل يوم يخرج مع أخوه إلى المدرسة وبعدها يهرب.

ومن هذه النصوص المقتبسة وغيرها يمكن تصنيف الأخطاء النحوية والإملائية إلى المسائل الآتية:

1. إلزام المثني الألف، مثل مررتُ برجلان.

قامت علاقة وطيدة بين الرجلان.

2. إثبات النون في آخر الأفعال الخمسة المسبوقه بناصب، مثل : سافر خالدٌ وسعيدٌ إلى الكويت ليعملان في التجارة.

3. تعدد المضافات والمضاف إليه واحد مثل:

تمت الزيارة في أحسن وأفضل الظروف...

خرج أخوك لمقابلة الوفد في أجمل وأبهى صورة .

4. تعريف العدد المضاف بإدخال (ال) عليه لا على المضاف إليه، مثل :

اشتريتُ الخمسَ مجلاتٍ.

قرأتُ الثلاثة كتبٍ.

5. الخطأ في إعراب اسم إن حين يتأخر، مثل:

إن لكل شخص عقل يفكر به.

6. الخطأ في إعراب اسم كان حين يتأخر ، مثل:
لقد كان في مكتبته كتباً أدبية قيمةً.
 7. إلزام جمع المذكر السالم الياء على منهاج بعض اللهجات العامية ، مثل:
فالعمّال مُقبلين على عملهم بهمة ونشاط.
 8. إلزام المثني الياء على منهاج بعض اللهجات العامية ، مثل:
- الفعل قسمين: الجامد والمشتق.
- فهذين الرجلين قد أنجزا بناء السور في أسبوع.
 9. إسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة باطراد على منهج بعض اللهجات العامية ، مثل : الطلابُ المجدون يؤدوا واجباتهم على خير وجه.
كانوا يحاولوا مساعدتنا بكل الوسائل.
 10. عدم حذف حرف العلة من آخر المضارع المعتل الآخر المسبوق بجازم.
مثل: لم أسعى بالفساد بين الناس.
" لا ترمي أعقاب السجائر على الأرض "
 11. حذف حرف العلة من آخر المضارع المعتل الآخر في غير حالة الجزم.
مثل : أحبُّ أن أرعَ الغنم.
 12. إلزام الأسماء الخمسة الواو على منهاج اللهجات العامية مثل: جلس الطالب مع أخوه في مقعد واحد.
 13. إلزام المنقوص الياء ومثاله : مر قاضي في وادي ورأى راعي.
 14. العطف قبل المعطوف الأخير ، على وفق منهج الانجليزية والفرنسية . وجهك الليلة ينساب لقلبي جدولا ثراً ، حقولا ، وسنابل.
 15. الاتيان بصفة الممنوع من الصرف المجرور منصوبة ، مثل : قرأت عبقرية عمرَ العادلَ سرّت في صحراء واسعةً .
 16. الاتيان بصفة جمع المؤنث السالم المنصوب مجرورة ، مثل: يُكافح الفلاحون الحشرات الضارة بالمبيدات الحشرية.
- إن الشجرات المثمرة تقع في الجهة الشمالية من الحديقة.
قطفت الثمرات الناضجة.
- تدريبات:
- استخرج ما وقع من أخطاء ، فيما يأتي وصححها مبينا وجه الخطأ:
-لقد اطمأنيتُ عليكم ، لذا استمررت على زيارتكم.
 - هذا البحث من إعداد الطالبان علي وسمير.
 - لقد اتسم هذين الكتابين بالموضوعية والصدق.
 - ظل المسافرين في المطار حتى انتصف الليل.
 - القادمين الجدد إخوان لنا.
 - استأنف الطلاب المجدين دراستهم على الرغم من سوء الأحوال الجوية.

- الفصول أربعة : الشتاء ، الربيع ، الصيف ، والخريف.
- أصلح الناس جدران وسطوح المنازل قبيل حلول فصل الشتاء.
- لا زالت راياتنا مرفوعة.
- نحن الموقعين أدناه نرجو منكم ان تغفوا عن زميلنا الذي أخطأ.
- إن كلا الرجلين متعب ، وإن كلاهما يجب أن يستريح.
- إني سميت به يحيى ليحيى.
- ذهب محي الدين الى الشاطيء الذي غزا الصليبيين.
- نسافر كل صيف إلى سورية بالطائرة.
- زرعت الكلية مائة شجرة في هذا الشتاء ولكن بعضها لم ينمو.
- إسم صاحب محلات الإنفتاح غير معروف ، ونرجوا أن تنبأنا به كي نخبر أصدقائنا.
- سأحضر الحفلة إنشاء الله.
- سأكون عند حسن ضنكم.
- بعض الجمل لا يفهم منها معناً واحداً .
- طالب السكان المسؤول الاهتمام بالأمر ، فقال: سأنظر في الشكوة وأوعدكم خيراً .
- حديث البعض عن الغير لا يعجبني.
- المرأة الأسيرة المرضعة.
- تقع إربد شمال الأردن.

ملحق (4)

تنظيم أصول الكتابة وعناصرها في الأداء التعبيري لطلبة الصف التاسع الأساسي

العنوان:

يُعد العنوان مفتاح الموضوع ودالاً على محتوياته في الغالب، فهو أول ما يقرأه المتلقي، فتتطبع ملامح عامة عن الموضوع في ذهنه، فإن لاقى هوى في نفسه تابع القراءة وإلا ، فإنه يزور عنه ويبتعد، ومن هنا تنبع وظيفة أخرى للعنوان وهي تشويق القارئ وإثارة فضوله كي يقرأ. والكاتب الجيد هو الذي يستطيع أن يثير فضول القاري ويجذبه نحو كتابته، ويشده من زحمة التفكير ومتاعب العمل، وعلى الكاتب أن يتأنى في اختيار العنوان، ويستفيد من الميزات الآتية للعنوان الجيد:

1. الوضوح: إن العنوان المبهم لا يكون صورة واضحة، وبذلك لا تتحرك نفسية المتلقي للقراءة. لذا لا ينصح باستخدام الرموز والمجاز البعيد في الكتابات الوظيفية.
2. الاختصار: إذ لا يعني الوضوح أن يكون العنوان فقرة أو سطراً، فعلى الطالب أن يختار كلمة أو كلمتين أو جملة بسيطة كي تكون عنواناً.

وقد أعطي عدد من الطلبة موضوعاً عاماً حول "مشكلات الشباب" للكتابة فيه، فكانت العناوين الآتية:

أ- كلمة واحدة: التدخين، البطالة ، اللامسؤولية.

ب- كلمتان: رفاق السوء ، سلوك الشباب، التشبه بالغرب، غلاء المهور، الموت البطيء ، الطاعون الأبيض، الشباب والتدخين، الشباب والجامعات، المخدرات والشباب، الشباب والنوادي.

ج- ثلاث كلمات: تغرب شبابنا للدراسة، الإهمال وقلة الادراك، العزوف عن الزواج.

د- أربع كلمات وأكثر: الانحلال الخلقي عند الشباب / كيف يقضي الشباب وقت الفراغ.

كما استخدم بعضهم عناوين مبهمة فعنوان " رؤيا " مبهم وخطأ لأن الكاتب قصد رؤية . والأولى تعني الحلم الصادق والثانية تعني موقف أو وجهة نظر، وعنوان آخر يقول " الضغط والتناقض الاجتماعي " فالتناقض الاجتماعي مفهوم وهو الاختلال بين القيم والتطبيق، أما الضغط وإن كنا نعرف معناه الحرفي إلا أن توظيفه هنا غير متسق ، وبعد قراءة الموضوع وجدت أنه يقصد التناقض الاجتماعي وما يحدثه من ضغوط نفسية على الشباب، وكان الأفضل استخدام عنوان دال مثل: سلبيات التناقض الاجتماعي.

ومن الملاحظ أن بعض الطلبة استخدموا عناوين مختلفة للدلالة على الشيء ذاته ومثاله الزواج والعزوف عن الزواج وغلاء المهور، أو استخدم بعضه كلمة في حين استخدم غيرهم أكثر، ومثاله التدخين مقابل الشباب والتدخين، والتدخين وأثره على الشباب.

3. الصحة اللغوية: إذ يجب أن نتقيد بقواعد اللغة نحوها وصرفها، ولا نتجاوز اللغة ليأتي العنوان واضحاً مختصراً، وقد ضربنا مثلاً على ذلك في " رؤيا " و " رؤية " ومثال آخر ما استخدمه بعضهم للحديث عن التدخين ومضاره ووضع عنوان باسم " الدخان ".

4. قوة الدلالة: فقد وجدنا من العناوين السابقة فروقاً في دلالة بعضها مع أنها تتحدث عن شيء واحد، وأعتقد أن القارئ يرى في عنوان " الحرية العمياء " أو " الطاعون الأبيض " جذباً أكثر من الانحلال عند الشباب والمخدرات. أو يجد في إيقاع العنوان " العزوف عن الزواج " أو " غلاء المهور " نغمة أفضل من الشباب والزواج.

5. صحة الدلالة: فلا نختار عنواناً جذاباً ومختصراً وواضحاً، بينما نتحدث تحته عن أشياء لا علاقة لها به أو علاقتها بالموضوع علاقة جزئية. ولا ينصح أيضاً باختيار عنوان واسع المحتوى في حين يتحدث الموضوع بعمق عن جزئية واحدة منه. ولو أردنا تصوير العلاقة بين العنوان والموضوع لقلنا إن الموضوع هو الجسم والعنوان هو الثوب فإذا كان الجسم جميلاً والثوب لائقاً فإنه خير على خير. أما إذا كان العنوان غير لائق فإنه يظلم المحتوى الجميل.

تدريب:

1. اقرأ عشرة موضوعات من الجرائد المحلية. انظر في العنوان، وقبل أن تقرأ النص امتحن فهمك للعنوان، وتوقعك للأفكار التي سيطرحها الكاتب. بعد ذلك، اقرأ نصاً وخرّج الأفكار الرئيسة الواردة فيه، وقارنها مع توقعاتك.

2. صنف العناوين التي جمعتها من حيث تركيبها ومن حيث دلالتها المباشرة أو الرمزية.

المقدمة

بعد تحديد الموضوع وكتابة العنوان على الورقة أو في الذاكرة، وبعد استدعاء المعلومات من الذاكرة وتأطيرها في مجموعات فكرية تستغرق أطراف الموضوع وصلبه، بعد كل هذا نفكر في المقدمة أو البداية المناسبة لتظهر مكتوبة. المقدمة هي البداية أو المدخل للموضوع، ووظيفتها أنها تؤكد الانطباع الأولي الذي تكوّن من قراءة العنوان أو تعدّله ليتخذ مساراً آخر. فهي - غالباً ما - تطرح الموضوع وتحدد أبعاده، وتعرف القارئ على الكاتب وطريقة تفكيره وطرحه. وهي بالإضافة إلى ذلك تثير القارئ وتشوقه فيتابع القراءة أو تخذله فينصرف عنها.

أ- شروط قوتها:

1. شرط قوة المقدمة رهن بمستوى الخاطبين، فعلى الكاتب أن يفهم ما يؤثر في المتلقين من حيث ثقافتهم وسنهم وبيئتهم واهتماماتهم.

2. أسلوب الجذب والتأثير الذي تحدثه المقدمة، فيعتمد الكاتب إلى طريقة تشد القارئ. وقد تكون الطريقة باقتباس قول مؤثر ومناسب للموضوع، أو باستفهام تقريرى أو إنكارى...، أو بسرد جزء من قصة أو حكاية أو خبر طريف.

3. الأنسجام بينها وبين ما يليها من حيث المعنى والأسلوب فلا ينخفض الأسلوب مباشرة بحيث يشعر القارئ أن الكاتب تغيرت شخصيته، ولا ينتقل في المعنى إلى موضوع آخر.

4. أن تكون المقدمة غير مختصرة حتى يستطيع القارئ أن يكون فكرة واضحة ليست مملة مترهلة تصرف القارئ عنها.

ذكرنا من شروط قوتها ألا تكون مختصرة مُبهمّة، ولا أن تكون طويلة مترهلة تسبب الملل، وهذا يعني أن الموضوع يتطلب نوعاً ملائماً من المقدمات، وأسلوباً يتيح للكاتب أن يحدد الطول المناسب لها. والمعيار السليم هو أن يتحقق فيها طرح الموضوع بوضوح يثير اهتمام القارئ. وعليه قد تكون المقدمة في فقرة من سطور قليلة، وقد تكون في فقرتين أو ثلاث، ولا تزيد عن ذلك في الكتابات العصرية.

ومع أهمية هذا كله، فإنه لا توجد طريقة مثلى يمكن تقريرها هنا لتحديد طول الفقرة في موضوع ما، بل إن القارئ المطلع يتبصر فيما يكتبه الآخرون ويستفيد من تجاربهم، حتى يصل إلى قدرة تمكنه من اختيار المقدمة المناسبة التي تفضي - بعد طول أو قصر - إلى الموضوع وتهيئ له.

تدريب:

- ارجع إلى المقالات التي درست عناوينها (أو إلى مقالات جديدة) ثم اربط بين العنوان والمقدمة، فهل تجد اتصالاً بالمعنى؟

- صنف المقدمة من حيث شكل البداية وطول حجمها. وضح رأيك فيما أعجبك وهل توفرت فيه شروط القوة أم لا؟

- قارن بين فقرات المقدمة والعرض والخاتمة من حيث الطول.

العرض

ويقصد به تعميق الموضوع، وتعريضه، ومناقشته مناقشة تستوفي أجزاءه من زوايا مختلفة، وهذا التعميق يتم على هيئة فقرات في صلب الموضوع، وكل فقرة تتكون من جمل مترابطة.

الخاتمة وأهميتها

ذكرنا أن أي موضوع يتكون عادة من مقدمة وعرض وخاتمة، يمهّد الكاتب في مقدمته للموضوع بفقرة أو أكثر بحيث لا تتعدى ولا تصل إلى نصف حجم العرض والمناقشة، أما الخاتمة فهي آخر جزء من الموضوع يهدف إلى تكثيف الفكرة العامة وترسيخها في ذهن المتلقي. وعليه فإن الخاتمة - غالباً ما تكون - أقصر من المقدمة لأنها تكثيف، وتلك تمهيد، إلا أن تحديد طولها أمر غير يسير؛ لأن ذلك مرهون بالموضوع ونوعه، والكاتب وأسلوبه، فقد تقع في فقرة أو فقرتين في المقالات القصيرة، وقد تصل إلى عدة صفحات في الكتب والأبحاث.

31

ملحق (5)

معييار الهاشمي لتصحيح التعبير التحريري

الملاحظات	المجال		التعديل	غير موافق	موافق	الدرجة المقترحة	فقرات المعيار	اسم المجال
	المضمون	الشكل						
						10	الخلو من الأخطاء الإملائية	الشكل
						10	الخلو من الأخطاء النحوية	
						5	جودة الخط	
						5	تنظيم الصفحة	
						15	فنية التعبير	
						10	وضوح الأفكار	المضمون
						5	صحة الأفكار	
						10	الالتزام بالموضوع	
						10	الاستشهاد	
						10	دقة اختبار اللفظ المعبر عن المعنى	
						10	تدرج العرض ابتداءً بالمقدمة وانتهاءً بالخاتمة	
						100	المجموع	