كلية التربية بسوهاج
المجلة التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق

إعداد
دكتور
أديب حمادنة

المجلة التربوية – العدد الثالث والعشرون – يناير ٢٠٠٧م

خلفية الدراسة:

إن اللغة ابتداء أربع مهارات هي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، والتعبير اللغوي، يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة فإذا ارتبط بالحديث يكون التعبير شفهياً، أما إذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي (التحريري). (الدليمي، ١٩٩٨، ٢٢٠).

ويعد التعبير التحريري أحد الأسس الهامة في تعليم اللغة الأولى والأجنبية على حد سواء، حيث أن كل لغة يتعلمها الإنسان، لابد له أن يمتلك مهارات معينة لكي يقوي صلته بتلك اللغة ويفيد من خلالها ما حوله بطرق ووسائل عديدة. (الخولي، ١٩٨٦، ١٥٠).

ويعد التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن القارئ أو المستمع من أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع (مجاور، ٢٠٠٠، ٢٢٢) (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣، ٢٦٥).

والتعبير غاية جميع الدراسات اللغوية، وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية، فالقراءة تمد التلاميذ بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة صحيحة، والنصوص تزيد ثروتهم الأدبية، والإملاء يساعدهم على صحة رسم كلماته (احمد، ١٩٨٣، ٢١٣، إبراهيم، ١٩٧٢، ١٤٥).

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على جودة

التعبير وصحته، وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش. (عاشور وحوامدة، ٢٠٠٣، ١٩٩).

وعندما ينجح المرء في عرض أفكاره على الآخرين يكون من الناحية النفسية أكثر ثباتاً واستقراراً من ذلك الذي لا تواتيه اللغة، ومصاب بالعجز عن التعبير فيحس بأنه اقل من غيره فتتأثر حالته النفسية.(شعراني، ١٩٨١، ٢٦١).

ويقسم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين: التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، ومن حيث الموضوعات والأغراض يقسم التعبير إلى نوعين أيضاً هما: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي ويقصد بالتعبير الشفوي إظهار الفرد لأفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومحاولة نقلها للآخرين عن طريق اللسان، أما بالنسبة للتعبير التحريري هو ما يدونه التلاميذ في كراسات التعبير من موضوعات، ومحاولة إيصال الأفكار والمشاعر للآخرين عن طريق الكتابة.

ولا تقل أهمية التعبير التحريري عن أهمية التعبير الشفوي حيث إن من أبرز هموم معلم اللغة العربية أن يعلم التلاميذ الكتابة الواضحة، بأسلوب صحيح، يكشف عن المعنى المقصود الذي يرغب الكاتب أن يوصله إلى القارئ. وهنا يكمن الفرق بين الحديث والكتابة، ففي الحديث يمكن للمتحدث أن يعدل من أفكاره مما يمكن من تفهيم مراميه، أما في الكتابة فلا يمكن للكاتب أن يفهم كل قارئ لكتاباته على حده، ومن هنا كانت مهارات الدقة، والوضوح، وحسن العرض والترتيب، من أهم المهارات التي ينبغي أن يعنى بها الكاتب. وينبغي أن تعنى المدرسة بالتعبير التحريري لأن المجتمع يتيح فرص الكلام أكثر من فرص الكتابة، وتتطلب الكتابة عناية فائقة، والعناية بالتعبير التحريري تأتي متدرجة بحيث تقل في المرحلة الابتدائية وتتوازن في المرحلة الإعدادية، وترجح كفتها في المرحلة الثانوية. (أحمد، ١٩٨٣، ٢١٩).

إن مشكلة تصحيح التعبير التحريري من بين أعنف المشكلات الميدانية التي تعيق تحقيق أهدافه، وفي علاجها رفع لمستوى الطلبة اللغوي، فقد عزا مدكور عدم تحقيق أهداف التعبير إلى عدة عوامل منها:عدم الموضوعية في تقويم تعبير الطلبة،وعدم وجود فرصة أمام المدرس للمتابعة ومعالجة الأخطاء الشائعة. (مدكور، ١٩٨٦، ١١٧).وأشار سمك(١٩٧٩) إلى "أن تصحيح أخطاء التلاميذ في الإنشاء الكتابي من خير ما ينهض بهم في التعبير".

ويرى عبد العال: "أن إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير التحريري وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء فيما بعد، يعد في واقعه مشكلة من المشكلات التربوية". (عبد العال، بلا تاريخ، ١١٨).

وتوصلت المناصرة إلى "أن المعلمين لا يمارسون طرائق التصحيح ممارسة صحيحة، وأن الأساليب الخاطئة في التصحيح والتي لا تهتم بملاحظة الأخطاء وتعزيز الطلاب بشكل سليم من شأنها أن تبقي الطالب من حيث هو دون أي تقدم. (المناصرة، ١٩٩١، ١٩).

وتوصل الهاشمي في دراسته ١٩٨٨ إلى وجود عدة مشكلات في مجال تصحيح التعبير التحريري منها. عدم وجود معيار موضوعي للتصحيح، ورتابة أسلوب التصحيح، وكثرة الأخطاء الإملائية، واستعمال الطلبة التعبيرات البعيدة عن معناها. (الهاشمي، ١٩٨٨، ٧٧).

وأما بالنسبة لفلسفة تصحيح موضوعات التعبير فقد دعا بعض المربين إلى ترك التصحيح وعده مشقة لا يعود بالفائدة على الطلبة، وفيه مشقة على المعلم أيضا، والتعليم حسب رأيهم يتم عن طريق المحاولة والخطأ بأن يترك الطلبة يخطئون مرة ويصيبون أخرى. (عبد القادر، ١٩٦١، ٣٤٦)، وقد أشار

عبد العليم إبراهيم إذ قال: "لا ندعوهم إلى ترك التصحيح جملة وتفصيلاً" واعتبر أن مهارة التعبير تكتسب بطول الممارسة. (إبراهيم،١٩٧٢، ١٨٨).

وقد رفض هذا الرأي أغلب المربين، وأكدوا أهمية التصحيح في تنمية مهارات التعبير لدى الطلبة، وتقدم أدائهم بما يثيره من منافسة شريفة بينهم، باعثاً على الجد والنشاط فلا "جدوى من كتابة التعبير مع عدم الإصلاح". (ظافر، ١٩٨٤، ٢٤١).

وأوضح كيري (Gurrey) أن التصحيح يظهر الصعوبات التي يواجهها الطلبة، ويوضح مكامن عدم كفاية التمرينات والفشل في السماع والفهم. (Gurrey, 1960, p 192).

وهناك خلاف في النظرة إلى التصحيح في كونه للمنشئ أم للمنشأ؟ وبعبارة أخرى:

أينصب التصحيح على الكاتب أم على الكتابة؟ فقد علل الحصري توجيه التصحيح للكاتب، وذلك ليعرف الطالب خطأه فيتجنبه، فيصبح قادراً على التعبير في المواضيع الاخرى. (الحصري، ١٩٤٨، ١٣٦).

وهناك خلاف أيضاً هل التصحيح للتعليم؟ أم هل التصحيح للتصحيح؟ فقد عد ديولي وبرت (Dulay and Burt) التصحيح جزءاً من عملية تعليم اللغة ونتيجة حتمية لضمان التعلم (Dulay, 1993, p 245).

وقد شبه عبد العليم إبراهيم قلم المصحح بسماعة الطبيب، تشخص الداء، وتصف الدواء، وليس سكيناً في يد جزار يقطع وينثر الدماء من حوله. (إبراهيم، ١٩٧٢، ١٩٠). ويذهب آخرون إلى أن التصحيح ليس وسيلة تعليمية على الرغم من كشفها الأخطاء وتثبيتها للصواب، ولكنها مراقبة عملية لقيمة الطرائق التعليمية قديماً وحديثاً. (حمادي، ١٩٨١، ٧٦، ٢٧).

أما السؤال هل التصحيح عقاب، أم هو إرشاد للطالب؟ وهـذا الأمـر يتعلق بالطالب وبطريقة تصرف المعلم مع طالبه، ففي كثير من الحالات فـإن الطالب الذي كتب الموضوع يأخذ وجهات النظر حول موضوعه وما وقع بـه من أخطاء على أنها فرصة للتعليم وليس عقاباً له، وهذا الاتجاه مـن الطالـب يمكن أن يوجد إذا ما أبرز المعلم أهداف التعبير الكتابي وقيمة الخبرة في المادة المكتوبة التي سيقرؤها شخص آخر. (مجاور، ١٩٦٩، ٢٨٨).

وأصى زرازير بتشجيع الكتابات على ما فيها من نقص وقصور يمكن تجاوزها بالمتابعة والمران. (زرازير، ١٩٧٠، ٤٥).

وأما بالنسبة لأساليب تصحيح التعبير التحريري فقد أشارت الأدبيـات إلى أسلوبين للتصحيح، أسلوب يقوم به المعلم وأسلوب يقوم به الطلبة وسيتناول الباحث في دراسته الأساليب التي يقوم بها المعلم ومنها:

١- **أسلوب التصحيح المفصل:** إذ يقوم المعلم بكتابة الصواب فـوق الخطأ الذي يقع فيه الطالب ومن مزايا هذا الأسلوب أنـه يقـدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه.

٢- **أسلوب التصحيح المرمز:** وهنا يقوم المعلم بوضع خـط تحـت الخطأ، ويكتب فوقه رمزاً يدل على نوعية الخطأ ليقوم الطالـب بتصحيحه بنفسه، فيرمز للخطأ النحوي بـالحرف (ن)، وللخطـأ الإملائي بالحرف (م)... وهذا يتم بالاتفاق بين المعلم وطلابه منذ بدء العام الدراسي، وهذا الأسلوب يحث الطالب علـى التفكيـر والاهتداء إلى الصواب.

٣- **الأسلوب الإشاري:** وفيه يقوم المعلم بالإشارة إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزاً. (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٣، ٢٧٠).

وقد لاحظ الباحث من خلال الدراسات السابقة انتشار الأسلوب الإشاري في تصحيح التعبير التحريري في الأردن ،كما أشارت إليه(المناصرة ،١٩٩١). إن وجود هذه المشكلة وتعالي صيحات المربين حولها أعطى مكانة لدراسة هذه المشكلة ، ومنح الباحث دفعاً لاختيار دراسة "أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق ".ويسوغ الباحث اختياره المرحلة الثانوية ؛ لأن هذه المرحلة تعد الطالب لأحد أمرين: إما لمواصلة الدراسة الجامعية ، وإما الانخراط في ميدان الحياة العملية ،وكلا الصنفين يتطلب إجادة الطالب لمهارات لغوية للتعبير الجيد عن النفس ومواجهة مواقف الحياة، وأن النجاح في الحياة العملية أو الجامعية يتوقف على مدى تحقيق المرحلة الثانوية لأهدافها. كما يسوغ الباحث اختياره للتعبير التحريري بحاجة هذا النوع من التعبير إلى العناية بمهارات الدقة والوضوح وحسن العرض والترتيب والتخطيط أكثر من التعبير الشفوي.

أهمية البحث:

١. تنبع أهمية البحث من أهمية اللغة العربية ومن أهمية التعبير الذي يحتل المراتب العليا في العمل اللغوي، وفيه يتجسد كمال اللغة وتمامها، وعليه يعتمد التحصيل المدرسي في كثير من صوره.

٢. يمكن أن تستفيد الجهات المتخصصة في تطوير تدريس مادة التعبير وبناء الخطط المتعلقة بهذه المادة لرفع مستوى الطلبة المتدني فيها.

٣. إن هذا البحث قد يسد نقصاً في بناء معيار لتصحيح التعبير التحريري يستفيد منه معلمو اللغة العربية والباحثين وطلبة الدراسات العليا في بحوثهم ودراساتهم ذات العلاقة بمادة التعبير، وقد يأتي هذا المعيار إسهاماً في حل مشكلة الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.

٤. كما تنبع أهمية البحث من أهمية تصحيح التعبير لأن التصحيح من غير معيار قد يؤدي إلى تغيير المصحح لرأيه ودرجته التي يضعها عند تصحيح الموضوعات، زيادة على ما لعملية التصحيح من فوائد تربوية، فهي تنمي فيهم قدرة النقد والتقدير وتعودهم الاعتماد على النفس في البحث، وتثير انتباه الطلبة إلى أخطائهم في استعمال اللغة وتعودهم الشعور بالمسؤولية تجاهها.

٥. يمكن أن تمهد نتائج هذا البحث إلى إجراء دراسات أخرى في هذا المجال .

مشكلة البحث وأسئلته:

تنبع مشكلة البحث من اهتمام التربويين المتزايد بتطوير أساليب تدريس اللغة العربية، وأساليب التقويم المستخدمة في تقويم الطلبة في المدارس في فروع اللغة العربية ، ويعد التعبير أحد هذه الفروع وهو غاية جميع الفروع، ويواجه المعلمون عدة مشكلات في مجال تصحيح التعبير التحريري منها:عدم وجود معيار موضوعي للتصحيح ، ورتابة أسلوب التصحيح ، وهذا ما أكده(الهاشمي،١٩٨٨) في دراسته، وكذلك استطلاع الباحث لآراء عينة من معلمي اللغة العربية الذين يُدّرسون طلبة المرحلة الثانوية، ومشرفي اللغة العربية. كما أشارت دراسة (المناصرة،١٩٩١) في الأردن إلى انتشار الأسلوب

الإشاري في تصحيح التعبير التحريري في الأردن، وشيوع الأسلوب الإشاري في العراق كما أشارت إليه دراسة(الهاشمي، ١٩٩٤)،وشيوع الأسلوب المرمز في مصر كما أشارت إليه دراسة(أحمد،١٩٨٥).ونتيجة لوجود عدة أساليب لتصحيح التعبير التحريري ومنها: الأسلوب الإشاري، والأسلوب المفصل، والأسلوب المرمز ولم تظهر أية دراسة في الأردن على حد علم الباحث أي من الأساليب الثلاثة أكثر فعالية في تحسين الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية، لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري وهي: الأسلوب الإشاري، والأسلوب المفصل، والأسلوب المرمز، في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مديرية تربية قصبة المفرق وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن

الأسلوب المرمز في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح؟

فرضيات البحث :

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح.

محددات البحث: اقتصر هذا البحث على المحددات الآتية

١- طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مديرية تربية قصبة المفرق للعام الدراسي ٢٠٠٤- ٢٠٠٥/ الفصل الأول والثاني.

٢- التعبير التحريري.

٣- أساليب التصحيح (الإشاري، والمرمز، والمفصل).

٤- تتحدد نتائج البحث بدرجة صدق المعيار وثبات التصحيح

مصطلحات البحث:

التعبير: عرفه مجاور بأنه "إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده الكاتب". (مجاور، ١٩٦٩، ٢٢٢).

عرفه مدكور بأنه "تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول في خواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بالأساليب المنوعة في منطق سليم، وفكر منظم، ولفظ عذب". (مدكور، ١٩٨٨، ١١٥).

وعرفه الهاشمي عبد الرحمن بأنه "نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء ويتطلب الإبداعي زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ". (الهاشمي، ١٩٨٨، ٢٢).

وعرفه الهاشمي عابد بأنه "وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم، ومشاعرهم باللسان والقلم، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعها وتسعى لتجويده". (الهاشمي، ١٩٨٥، ١).

الأداء: Performance

عرفه صالح بأنه "مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة والقياس". (صالح، بلا تاريخ، ٤٣).

عرفه كود (Good) بأنه "الجهد الذي يقوم به الشخص لإنجاز عمل ما، بالعقل حسب قدرته واستطاعته". (Good, 1973, p 575).

وعرفه كولب ووليم (Kolb and William) بأنه "السلوك الذي يقوم به الفرد لتنفيذ عمل خاص (Kolb, 1964, p. 144).

التعريف الإجرائي للأداء التعبيري:

هو الإنجاز اللغوي الكتابي لطالبات عينة البحث عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهن ومشاعرهن بأسلوب سليم ويقاس هذا الإنجاز وفق فقرات المعيار المعد لأغراض البحث الحالي.

١- الأسلوب الإشاري: Indicative Technique

وهو أحد أساليب تصحيح التعبير التحريري وفيه يقوم الباحث بتحديد نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري وفقاً لمعيار التصحيح بوضع خط تحته من دون علاجه أو الرمز إليه. وعلى الطالبات معرفة هذا القصور ومحاولة إصلاحه. (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣، ٢٧٠).

٢- الأسلوب المرمز: Symbolic Technique

يقوم الباحث بتحديد نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري وفقاً لفقرات معيار التصحيح، ثم يضع رموزاً متفقاً عليها معهن، تشير إلى هذا القصور، وعلى الطالبات البحث عن الصواب، ومحاولة كتابتهن بأنفسهن، أما الرموز فهي: (م) للخطأ الإملائي، (ن) للخطأ النحوي (س) للخطأ الأسلوبي، و(ش) للاستشهاد، (ق) للترقيم، (ك) لوضوح الأفكار، و(ص) لصحة الأفكار. (الهاشمي، ١٩٩٤، ٣٤)، (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣، ٢٧٠)، (الخولي، ١٩٨٦، ١٥١).

٣- الأسلوب المفصل: Remedial Technique

يقوم الباحث بتحديد نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري وفقاً لفقرات معيار التصحيح، ثم يكتب الصواب فوقها، وعلى الطالبات مراجعة هذه التصويبات وإعادة كتابتها، (الخولي، ١٩٨٦، ١٥١)، (الهاشمي، ١٩٩٤، ٢٧٠)، (أحمد،١٩٨٥، ٢٥١).

الدراسات السابقة:

أمكن للباحث حصر الدراسات ذات الصلة بالتعبير التحريري ومشكلات وأساليب تصحيحه وتصنيفها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية ،تم ترتيبها وعرضها حسب سنواتها على النحو الآتي :

دراسة هندركسن Hendrickson (1976): أجريت هذه الدراسة في جامعة أوهايو الأمريكية واستهدفت معرفة أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على كتابة التعبير ومعرفة المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيري باللغة الإنجليزية، وتألفت عينة البحث من (٢٤) طالباً أجنبياً اختاروا دراسة اللغة الإنجليزية واستمرت الدراسة مدة ثمانية أسابيع، قام الباحث في الأسبوع الثاني بقياس قدرة الطلاب على وصف قصة مصورة، وكفايتهم في اختيار المفردات والنحو، والفهم. وصنف الباحث الطلاب إلى مجموعتين، الأولى فيها معدل الأخطاء العامة واطئ والثانية فيها معدل الأخطاء العامة عالٍ، واستمرت التجربة ستة أسابيع أخرى كان الباحث يعطي مواضيع في التعبير مبنية على وصف قصص مصورة، ويقوم بتصحيحها بحسب طريقة التصحيح التي أخطأ الطالب بها، وفي نهاية التجربة أجرى الباحث اختباراً بعدياً لكلتا المجموعتين وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين في كتابة التعبير على اختلاف طريقة التصحيح.
- إن أهم المشكلات التي يواجهها الطالب الأجنبي عند كتابة التعبير هي:
- الاستخدام الخاطئ لحروف الجر، وضعف الطلبة في الإملاء، وعدم التوافق النحوي بين الفاعل وفاعله.

دراسة برذرز Brothers (1979): أجريت هذه الدراسة في جامعة كارولينا الجنوبية الأمريكية واستهدفت 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 (١٨٠) من طلبة الصف الأول في الجامعة وزعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات توزيعاً متساوياً، واتبع مع كل مجموعة واحداً من أساليب التصحيح الثلاثة الآتية:

- أسلوب التصحيح السلبي (الإشاري).
- أسلوب التصحيح الإيجابي (العلاجي).
- أسلوب التصحيح الجماعي (المؤتمر) بين الطالب والمعلم.

أجريت هذه الدراسة في خريف العام الدراسي ١٩٧٨/ ١٩٧٩ واستمرت لمدة فصل دراسي كتب خلالها ستة موضوعات في التعبير، وقام بالتصحيح خمسة مدرسين من قسم اللغة الإنجليزية ومن المدربين على التصحيح وفق هذه الأساليب الثلاثة، ثم تعاد الدفاتر المصححة إلى الطلبة في الأسبوع نفسه ليتمكنوا من الوقوف على أخطائهم قبل كتابة الموضوعات وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التصحيح الثلاثة في تعبير الطلبة.
- فضل (٥٤,٤٤%) من الطلبة أسلوب المؤتمر و(٢١,١%) فضلوا أسلوب التصحيح الإيجابي و(٢٠%) فضلوا أسلوب التصحيح السلبي و(٤,٤٤%) لم يفضلوا أية طريقة.

دراسة عمار ١٩٨٠: أجرى دراسته في سوريا وهدفت إلى استطلاع آراء المدرسين والطلاب في سوريا حول المشكلات التي تؤثر تأثيراً مباشراً في تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية، ومن أجل تحقيق هدفه هذا قام بتصميم استفتاء خاص بالطلاب اشتمل على عدة أقسام منها: طرائق تدريس التعبير، وطرائق تصحيحه، ومشكلات الطلاب عند عملية الكتابة، وصمم استفتاء آخر للمعلمين وقد اشتمل على جميع الأقسام الواردة في استفتاء الطلاب، إضافة إلى الأقسام الآتية: منهج التعبير وعلاقته ببقية فروع اللغة العربية الأخرى، واستخدام المعلم العربية أو العامية في تدريس التعبير، وقد تم انتقاء عينة عشوائية من طلاب الثالث الإعدادي في مدارس مدينة دمشق بلغ عددها (٧٣٠) طالباً وطالبة، حيث قام الباحث بتوزيع الاستفتاء على أفراد هذه العينة، كما اختار عينة عشوائية من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس الإعدادية في دمشق، وبلغ عددها (١٥٠) معلماً ومعلمة حيث تم توزيع الاستفتاء على أفرادها.

وقد كشفت نتيجة الدراسة عن وجود ضعف واضح في التعبير عند الطلبة أرجعه إلى عدة أمور منها: ــ طريقة اختيار الموضوعات التي تهمل غالباً اهتمامات الطلبة ورغباتهم ومتطلبات واقعهم، ومشكلات حياتهم العملية.

ـ طريقة التصحيح، إذ أن بعض المعلمين لا يمارسون طرائق التصحيح السليمة.

دراسة مدكور (١٩٨٥): أجريت هذه الدراسة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وهدفت هذه الدراسة إلى تجريب طريقة جديدة في تدريس التعبير أسماها بطريقة تحقيق الذات مقابل الطريقة التقليدية، وطبق الباحث دراسته على (٦٠) طالباً، اختار الباحث فصلين من فصول الثاني المتوسط بمدرسة عبد الرحمن الداخل المتوسطة بالسعودية، ولكل فصل (٣٠) طالباً وجعل أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، ودرست المجموعة التجريبية بطريقة تحقيق الذات ودرست المجموعة الضابطة بطريقة الموضوعات التقليدية، ثم قام الباحث بمكافأة المجموعتين في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي وطبق عليها اختياراً قبلياً، واستمرت التجربة ستة أسابيع، وكان عدد الموضوعات التي كتبت ثلاثة موضوعات، واستغرقت كتابة كل موضوع حصتين بواقع حصة لكل أسبوع، وقام بالتدريس مدرس واحد اختاره الباحث لكلتا المجموعتين ثم قومت نتائج التجربة وفق معيار أعده الباحث مكون من ست فقرات هي سلامة الهجاء، وسلامة المعاني، سلامة الأسلوب، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض وجمال المعنى والمبنى.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

ـ تقويم موضوع التعبير وفق معايير موضوعية يتفق عليها المعلم مع تلاميذه.

ـ حرية الطالب في اختيار موضوعات التعبير.

ـ أن تدور موضوعات التعبير حول المواقف والمشكلات الاجتماعية بصفة عامة.

دراسة خمايسة (١٩٨٨): أجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك للحصول على درجة الماجستير وهدفت إلى الكشف عن أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية، ولتحقيق هذا الهدف، اختار الباحث عينة عشوائية بلغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة من أصل المجتمع الإحصائي البالغ عدده (٦٤٣) طالباً وطالبة من الصف الثالث الإعدادي من المدارس الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث في مدينة المفرق، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين، كافأ الباحث بينهما باستخدام الاختبار الثاني، وبعد إجراء الاختبار القبلي ورصد علاماته، قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبيتين بالطريقة المعدلة التجريبية والتي تقوم على تزويد الطلبة بمهارات التعبير الكتابية مثل صحة الأفكار وتسلسلها والربط بين الجمل، مراعاة علامات الترقيم، كما درس المجموعتين الضابطتين بالطريقة الشائعة في التدريس، ثم خضعت هذه المجموعات إلى اختبار بعدي أعده الباحث وتم تصحيحه وفق فقرات معيار مقسمة على مجالات ثلاثة هي: المحتوى، والأسلوب، وآليات التعبير، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن لتزويد التلاميذ بمهارات التعبير الكتابية أثراً بالغاً في قدراتهم التعبيرية والإبداعية عند الكتابة، إذ أشارت نتائجه إلى أن متوسط علامات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعدلة التجريبية أعلى من متوسط علامات الطلبة الذين درسوا بالطريقة الشائعة التقليدية.

دراسة الغول (١٩٨٨): أجريت هذه الدراسة في مدارس محافظة اربد وهدفت إلى الكشف عن أهم مشكلات تدريس التعبير من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، ومن أجل التعرف على تلك المشكلات طور الباحث استبانة مكونة من ثلاثين فقرة تتعلق بمشكلات تخص المعلم والطالب والموضوع التعبيري،

وقد وزعت الاستبانة على (١٥٠) معلماً وهم الذين يدرسون اللغة العربية في مدارس محافظة اربد الثانوية الكاملة للعام الدراسي ١٩٨٨/٨٧م.

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية توصلت إلى عدة نتائج منها:

- عدم مراعاة الأحوال النفسية والاجتماعية عند اختيار موضوع التعبير.
- ليس لبعض المعلمين القدرة الكافية على تقويم موضوع التعبير.
- عدم كتابة التعليقات المعززة عند تصحيح موضوع التعبير.
- إهمال عناصر موضوع التعبير قبل البدء بكتابته.
- عدم اختبار الموضوع التعبيري من واقع بيئة الطالب.

دراسة المناصرة (١٩٩١): أجريت هذه الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد خلال العام الدراسي ١٩٩١/٩٠، وهدفت إلى الكشف عن الأسس والممارسات المشتركة بين معلمي الصف العاشر التي يتم اعتمادها عند عملية اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها، ومعرفة الفروق الفردية بين هؤلاء المعلمين في عمليتي الاختيار والتصحيح تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٣٧) فقرة اشتملت على مجموعة من الأسس السليمة التي ينبغي مراعاتها في عمليتي اختيار الموضوعات وتصحيحها، ومجموعة من الممارسات الخاطئة التي يقوم المعلمون بممارستها لاعتقادهم بأنها أسس سليمة.

استخدمت الباحثة وسائل إحصائية في تحليل استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة منها: تحليل التباين للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)، واستخدام طريقة (ليكرت) لحساب درجة

ممارسة المعلمين والمعلمات لمضمون فقرات الاستبانة، ثم حساب الأوساط الحسابية لتبين أي من الفقرات أكثر ممارسة من غيرها، واستخدام طريقة (نيومان كولز) للكشف عن الفروق بين الأوساط الحسابية بالنسبة لمتغير الخبرة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى عمليتي اختيار الموضوعات في التعبير الكتابي وتصحيحها تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.
- بالنسبة لعملية التصحيح كشفت النتائج عن وجود أسس وممارسات مشتركة بين المعلمين منها: تركيز المعلمين على الأخطاء والإملائية والأسلوبية عند عملية التصحيح، وعدم كتابة الملحوظات على كراسات التلاميذ وعدم متابعة المعلم للأخطاء التي يشير إليها في موضوعات الطلاب وقد أوصت الباحثة بضرورة كتابة الملحوظات المشجعة على كراسات الطلبة.

دراسة الهاشمي (١٩٩٤): أجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت إلى الكشف عن أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، بلغت عينة البحث (٧٤) طالبة وتضم ٣ شعب وزع عليها أساليب التصحيح الثلاثة وهي: الإشاري، والعلاجي، والأسلوب المرمز، كافأ بين المجموعات الثلاث وأعد الباحث معياراً لتصحيح التعبير التحريري، واستمرت التجربة ستة أشهر واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة منها: المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين، طريقة توكي للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

ـ تفوق الأسلوب المرمز في تصحيح التعبير التحريري على الأسلوبين العلاجي والإشاري.

ـ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين الإشاري والعلاجي.

دراسة نصر (١٩٩٥) هدفت إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة، الابتدائي، المتوسط، والمتقدم، ومعرفة نسبة المتقنين لهذه المهارات، وتقصي أثر عامل الجنس في ذلك.

وتألفت عينة الدراسة من (١١١٦) تلميذاً، ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح، ولم يمض على دراستهم في الصف الخامس سوى شهر واحد، ومنهم (٦١٨) تلميذاً و(٤٩٨) تلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة اربد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في متوسطات أداء العينة باختلاف مستوى الكتابة، ودرجة صعوبتها وفي ضوء معيار الإتقان المعتمد (٨٠%) فما فوق، ووجود انخفاض حاد في إعداد المتقنين، ونسبهم من أفراد العينة ٣٥% للمستوى الابتدائي و٣٦% للمستوى المتوسط و٣٥% للمستوى المتقدم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث للمستوى المتوسط ولصالح الذكور بينما لم تظهر فروق بين الجنسين على المستوى المتقدم من الكتابة التعبيرية. (نصر، ١٩٩٥، ١٩٩- ٢٣٥).

دراسة الهاشمي (١٩٩٥) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي الذكور الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية مسقط التعليمية في العام الدراسي ٩٤/١٩٩٥م، أما

عينة الدراسة فقد تألفت من (١٢١) طالباً، منهم (٥٤) طالباً في المجموعة الضابطة، و(٦٧) طالباً في المجموعة التجريبية، وذلك بعد أن تم اختيار اثنين من معلمي اللغة العربية لتدريسهما وتم التأكد من تماثلهما في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم بناء قائمة تضم مجالات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وتم استطلاع آراء عينات من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعة السلطان قابوس، ومن معلمي اللغة العربي وموجهيها بالمرحلة الثانوية، ومن الطلاب وبعد تطبيق الاختبار تم التوصل إلى النتائج الآتية:

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي، وبين متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي لهما لصالح التطبيق البعدي.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية.وقد عزا الباحث التحسن الذي ظهر في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى البرنامج المقترح والطريقة التي أعد بها.

دراسة عثمان (١٩٩٩) أجريت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية قصبة المفرق وهدفت إلى تقصي مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، أعد الباحث قائمة بمهارات التعبير

الكتابي تكونت من (١٦) مهارة موزعة على الشكل والمضمون، وقائمة احتوت (١٠) مواضيع إنشائية تم اختيار ٣ منها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

وجود تدني في مدى امتلاك طلبة الصف العاشر لمهارات التعبير الكتابي، وعدم وجود اختلاف في أداء الطلبة باختلاف المجال (الشكل والمضمون)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في امتلاك مهارات التعبير الكتابي تعزى للبيئة الجغرافية ولصالح المدينة، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين الجنس والبيئة الجغرافية.

دراسة الخمايسة إياد (٢٠٠٤) أجريت هذه الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة وهدفت إلى بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٢٢) طالباً وطالبة منهم (٦٠) طالباً و(٦٢) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدم اختبار التعبير الكتابي وتكون من جزأين الجزء الأول على شكل أسئلة تقيس مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي، والجزء الثاني يكلف الطلاب الكتابة في أحد الموضوعات المطروحة والأداة الثانية برنامج تعليمي مكون من تدريبات وأنشطة لتنمية مهارات التعبير الكتابي وتوصل الباحث إلى نتائج منها:

وجود انخفاض في مدى امتلاك طلبة الصف السادس لمهارات التعبير الكتابي ووجود فروق في أداء الطلبة في التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق تعزى لصالح الإناث وعدم وجود فروق للتفاعل بين البرنامج والجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنها تناولت تصحيح التعبير التحريري وبأساليبه المتعددة بصورة مباشرة او غير مباشرة، فبعضها تناول مشكلات تدريس التعبير التحريري كدراسة هندرسن (Hendrickson,1976) في أمريكيا، ودراسة (عمار،١٩٨٠) في سوريا، ودراسة (الغول،١٩٨٨) في الأردن، وبعضها تناول طرائق تدريس التعبير كدراسة (مدكور،١٩٨٥) في السعودية، ودراسة (الخمايسة،١٩٨٨) في الأردن، وبعضها تناول بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير والكتابة كدراسة (الخمايسة إياد،٢٠٠٤)، ودراسة (الهاشمي عبد الرحمن،١٩٩٤)، وبعضها تناول مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي كدراسة (العثمان،١٩٩٩)، وبعضها تناول تقويم مستويات الكتابة التعبيرية كدراسة (نصر،١٩٩٥)، وبعضها تناول تصحيح التعبير كدراسة (المناصرة،١٩٩١) في الأردن، ودراسة برذرز(Brothers،١٩٧٩) في أمريكيا ودراسة (الهاشمي،١٩٩٤) في بغداد.

٢. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء المعيار الذي طوره من خلال عرضه على متخصصين، وفي استخدام الأساليب الإحصائية واختيار العينة والإجراءات.

٣. يلتقي هذا البحث مع دراسة (الهاشمي،١٩٩٤)ودراسة برذرز(Brothers،١٩٧٩) في معرفة أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري واعتمدت ثلاثة أساليب هي أساليب التصحيح المرمز،

والعلاجي، والإشاري كدراسة الهاشمي واعتمدت دراسة برذرز أساليب التصحيح السلبي والإيجابي، والمؤتمر، والمرمز وتصحيح الأقران.

٤. امتازت هذه الدراسة بأنها الدراسة الوحيدة التي أجريت في الأردن حسب علم الباحث إذ قام الباحث ببناء معيار للتصحيح معتمداً فيه على الأدبيات السابقة وآراء المحكمين واعتمد في تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي، بينما دراسة (الخمايسة،١٩٨٨) اعتمد فيها معياراً معيناً في تصحيح الاختبار البعدي ولم يعتمده في الاختبار القبلي وربما يكون لهذا تأثير في دقة النتائج عند المقارنة بين نتائج الاختبارين التي تقتضي اعتماد المعيار نفسه، وأما بالنسبة لدراسة (المناصرة،١٩٩١) فقد صنفت الدراسة أسس اختيار موضوعات التعبير وتصحيحها إلى ممارسات سليمة وممارسات خاطئة بحسب قناعة الباحثة، من دون اللجوء إلى خبراء أو معيار يحدد ذلك والباحث يرى حاجة هذا التصنيف إلى رأي الخبراء أو معيار يحددها أو كليهما معاً.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق فبلغ عدد الطالبات في المدارس (٤٨٣) طالبة موزعة على (١٧) مدرسة موزعة على (٢٣) شعبة، وبما أن الدراسة تتضمن استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير فهذا يتطلب اختيار مدرسة تتكون من ثلاث شعب ومن المدارس التي تتوافر فيها (٣) شعب فأكثر مدرستان: مدرسة المفرق الثانوية للبنات، ومدرسة الأميرة راية بنت الحسين الثانوية للبنات وبطريقة عشوائية اختيرت مدرسة المفرق الثانوية للبنات

ويتوفر فيها أربع شعب، تم اختيار ثلاثة منها وهي شعبة (ب) ويوجد فيها (٣٢) طالبة وشعبة (جـ) (٢٧) طالبة وشعبة (د) ويوجد فيها (٢٥) طالبة.

زار الباحث مدرسة المفرق الثانوية الشاملة للبنات بعد استصدار كتاب تسهيل مهمة من مدير التربية والتعليم لقصبة المفرق، وزع الباحث عشوائياً أساليب التصحيح الثلاثة (الإشاري، المرمز، المفصل) على هذه الشعب الثلاث، فكان الأسلوب الإشاري من نصيب شعبة (ب) والأسلوب المرمز من نصيب شعبة (جـ) والأسلوب المفصل من نصيب شعبة (د)، أطلق الباحث على المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب الإشاري في تصحيح التعبير التحريري اسم المجموعة التجريبية الأولى، وعلى المجموعة التي تستخدم الأسلوب المرمز اسم المجموعة التجريبية الثانية، وعلى المجموعة التي تستخدم الأسلوب المفصل المجموعة التجريبية الثالثة وكان عدد طالبات الشعب الثلاث (٨٤) طالبة بواقع (٣٢) طالبة في شعبة (ب) و(٢٧) طالبة في شعبة (جـ) و(٢٥) طالبة في شعبة (د) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع أساليب التصحيح على مجموعات البحث الثلاث

ت	الصف والشعبة	اسم المجموعة	اسلوب التصحيح	عدد الطالبات
١	ثاني ثانوي ب	المجموعة التجريبية الأولى	الإشاري	٣٢
٢	ثاني ثانوي جـ	المجموعة التجريبية الثانية	المرمز	٢٧
٣	ثاني ثانوي د	المجموعة التجريبية الثالثة	المفصل	٢٥
المجمـــوع				٨٤

تكافؤ مجموعات البحث الثلاث:

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث احصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وعلى الرغم من أن أفراد العينة من بنات منطقة واحدة، ويدرسن في مدرسة واحدة ومن جنس واحد وهذه المتغيرات هي:

- درجات اللغة العربية في الصف الأول ثانوي:

بلغت متوسطات درجات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية في الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م (٧١,٨٤) و(٧٠,٩٧) و(٧٤,٨٥) درجة على التوالي والانحرافات المعيارية على الترتيب (٩,٩٣) و(٧,٧٨) و(٧,٧٧)، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في درجات التعبير النهائية اتضح أن الفرق لم يكن دال إحصائياً، إذ كانت

النسبة الفائية المحسوبه (١,٦٣٩) أقل من النسبة الفائية الجدولية (٣,٠٧) بدرجة حرية (٨١,٢) مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في درجات التعبير النهائية في الصف الأول الثانوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٣٥,٢١٦	٢	١١٧,٦٠٨		
داخل المجموعات	٥٨١١,٧٣٦	٨١	٧١,٧٥٠	١,٦٣٩	٠,٠٥
المجموع	٦٠٤٦,٩٥٢	٨٣			

- درجات الاختبار القبلي في التعبير:

بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في التعبير الذي طبقه الباحث على المجموعات الثلاث بكتابة موضوع موحد هي (٧٩,٦٠) و(٧٦,٨٤) و(٧٨,٥٢) درجة على التوالي والانحراف المعياري على الترتيب (٥,٧٦)، (٨,٥٧) و(٧,٧٣)، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في درجات الاختبار القبلي بينها اتضح أن الفرق لم يكن دال إحصائيا، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٠,٩٦٩) أقل من النسبة الفائية الجدولية (٣,٠٧) بدرجة حرية (٨١,٢) مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في درجات الاختبار القبلي في التعبير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٠,٦٠٠	٢	٥٥,٣٠٠		
داخل المجموعات	٤٦٢٤,٩٥٩	٨١	٥٧,٠٩٨	٠,٩٦٩	٠,٠٥
المجموع	٤٧٣٥,٥٦٠	٨٣			

ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية:

حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة والتي قد تؤثر في سلامة التجربة ومن هذه المتغيرات:

١- اختبار عينة الدراسة: تمت السيطرة عليها وذلك بالاختيار العشوائي للعينة، وباجراء التكافؤ بين المجموعات الثلاث من خلال درجات اللغة العربية النهائية للسنة السابقة، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير، والتكافؤ بالعمر الزمني وتكاد ظروفهن تتشابه لانتمائهن لبيئة اجتماعية واحدة.

٢- أدوات القياس: استخدمت أداة موحدة لقياس الأداء التعبيري لمجموعات البحث الثلاث، إذ طبقت فقرات معيار موحد لتصحيح موضوعات التعبير الموحدة، وقد اتسم هذا المعيار بالصدق والثبات.

٣- المعلمة: قامت المعلمة سهى أبو عرابي والتي تدرس اللغة العربية للمرحلة الثانوية بتدريس مجموعات البحث الثلاث.

٤- موضوعات التعبير: وحّد الباحث بين المجموعات الثلاث في نوع الموضوعات التي كتبت فيها الطالبات من حيث العدد وعنوان الموضوع.

طريقة التدريس:

اتبعت المعلمة طريقة تدريس موحدة بين مجموعات البحث وهي الطريقة التي أشارت إليها المراجع في طرائق تدريس التعبير التحريري.

البناء المدرسي: طبقت التجربة في مدرسة واحدة وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة، والإنارة، والتهوية، وعدد المقاعد، ونوعها، وحجمها.

العمليات المتعلقة بالنضج: كانت مدة البحث الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

إعداد معيار تصحيح التعبير التحريري:

يتطلب البحث الحالي وضع معيار لتصحيح التعبير التحريري ليكون أداة لقياس الأداء التعبيري لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مجموعات البحث الثلاث، وللحد من ذاتية المصحح في تصحيح التعبير اتبع الباحث الإجراءات الآتية لإعداد معيار التصحيح:

١- وزع الباحث استبانة استطلاعية على عينة من المتخصصين باللغة العربية من معلمين ومشرفين وأساتذة جامعات، وطلبة ماجستير يدرسون في تخصص أساليب تدريس اللغة العربية، لاستطلاع آرائهم في المعايير التي ينبغي اعتمادها في تصحيح التعبير التحريري في المرحلة الأساسية العلية .

٢- مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بأساليب تدريس التعبير وبعض الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت معايير لتصحيح التعبير كمعيار (الهاشمي، ١٩٩٤). ومعيار (أحمد، ١٩٨٤) ومعيار مدكور (١٩٨٨) ومعيار مولن (Mullen, 1969) ومعيار بولتون (١٩٧٩) ومعيار العثمان (١٩٩٩).

وفي ضوء ما تقدم وزيادة على خبرة الباحث في هذا المجال أعدت فقرات المعيار بشكل أولي، وكان عددها (١٨) فقرة .

صدق المعيار: validity of criterion

قام الباحث بعرض فقرات معيار التصحيح والعناصر المكونة لكل فقرة ودرجة كل منها على عدد من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية، وفي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ، وعدد من مشرفي اللغة العربية ، وعدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، للتأكد من صدق المعيار ، وطلب منهم إبداء آرائهم في المعيار من حيث انتماء الفقرات للمجال أو الصياغة اللغوية ، وقد أخذ الباحث بآرائهم ومقترحاتهم فتم إضافة بعض الكلمات وتبديل بعض العبارات ، وقد اعتمد الباحث في ذلك على إجماع ٧٥% من المحكمين ، فأصبح عدد فقرات المعيار (٢١) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المجال اللغوي، والمجال الأدبي، والمجال الفكري، والمجال الشكلي.

كما وزعت أيضا درجة التعبير من مئة على فقرات المعيار في ضوء أهداف تدريس التعبير والدراسات السابقة وخبرة الباحث بالإضافة لآراء المحكمين.

ثبات التصحيح: Reliability of correction

من أجل اجراء ثبات التصحيح بحسب فقرات المعيار، قام الباحث بتصحيح كتابة عشر طالبات من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدرسة المفرق الثانوية الشاملة بتاريخ: ٢٠٠٤/٩/١٥، بعد كتابتهن في الموضوع الآتي:

العلم يرفع بيوتاً لا عماد لها والجهل يهدمُ بيوت العزّ والكرم

وقد استخرج الثبات حسب الاتفاق عبر الزمن، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Bearson) تم التوصل إلى معامل الثبات، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وكانت المدة بين التطبيقين أسبوعين وهذه المدة مناسبة لإعادة التطبيق حسب ما ورد في الأساليب الإحصائية (الزوبعي، ١٩٨١، ٣٤)،وقد أفادت عملية إجراء ثبات التصحيح في تجريب تطبيق المعيار في التصحيح،ولم تظهر صعوبات في تطبيقه، وأفاد هذا التطبيق أيضاً في استخراج معدل الكلمات في الصفحة الواحدة، فكان مئة كلمة في الصفحة المكتوبة بين سطر وآخر، ولذلك حدد الباحث عدد صفحات الكتابة بما لا يقل عن (٣) صفحات أي بحدود (٣٠٠) كلمة، وهو ما أشارت إليه دراسة مدكور (مدكور، ١٩٨٦، ٥٨)، والهاشمي عابد، إذ حدد حجم ما يكتبه الطالب في المرحلة الإعدادية بأربعين سطراً، لأن تحديد حجم الموضوع يفيد الطلبة في تركيز الكلام وتجنب الحشو والإعادة (الهاشمي، ١٩٨٥، ٣١٠).

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١- تحليل التباين الأحادي لإيجاد التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث ولاستخراج الفروق بين المتوسطات.

٢- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات.

٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للموضوعات الأربع وفي المجموعات الثلاث.

٤- طريقة توكي لمعرفة أي أساليب التصحيح تسببت في حصول الفرق المعنوي بين متوسطات المجموعات التي أظهره تحليل التباين (عوده، الخليلي، ١٩٨٨، ٢٦٩).

نتائج البحث ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث وتحليلها ومناقشتها لمعرفة أثر أساليب التصحيح الثلاثة (الإشاري، والمرمز، والمفصل) في تحسين الأداء التعبيري لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ثم معرفة دلالة الفروق الإحصائية بينها للتحقق من فرضيات البحث، وبعد تصحيح موضوعات التعبير الأربعة في المجموعات الثلاث حسب أساليب التصحيح وحسب المعيار المعد لهذا الغرض فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث حسب الموضوعات وكذلك المتوسط العام لكل مجموعة، كما هو وارد في الجدول (٤)

١٩٧٢، ١٩٣) ولتحديد اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي (Tukey) وقد كانت النتائج كما هو وارد في الجدول (٦).

جدول (٦)

المقارنات الزوجية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث

(مجموعة الأسلوب المرمز، والأسلوب الإشاري، والأسلوب المفصل)

س	س̄١ ٧٢،٦٣	س̄٢ ٧٦،٦٤	س̄٣ ٧٧،٦٠
المجموعة الأولى (الأسلوب الإشاري) (٧٢،٦٣) س١	-	٤،٠٠٦١	*٤،٩٦٧٢
المجموعة الثانية (الأسلوب المرمز) (٧٦،٦٤) س٢	٤،٠٠٦١	-	٤٠،٩٦١١
المجموعة الثالثة (الأسلوب المفصل) (٧٧،٦٠) س٣	*٤،٩٦٧٢	٠،٩٦١١	-

تشير النتائج الواردة في الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الأولى والتي استخدم فيها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثانية التي استخدم فيها الأسلوب المرمز في التصحيح، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى من البحث والتي تنص على أنه لا فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح . بينما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الأولى والتي استخدم فيها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثالثة التي استخدم فيها الأسلوب المفصل في التصحيح، وكانت النتيجة لصالح المجموعة الثالثة التي استخدم فيها أسلوب التصحيح المفصل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية من البحث

والتي تنص على أنه لا فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح .

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الثانية التي استخدم فيها الأسلوب المرمز والمجموعة الثالثة التي استخدم فيها الأسلوب المفصل. وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة من البحث، والتي تنص على أنه لا فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح .

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة الهاشمي إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين الإشاري والعلاجي، ووجود فروق بين الأسلوبين الإشاري والمرمز ولصالح المرمز، ووجود فروق بين الأسلوبين العلاجي والمرمز ولصالح المرمز. ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الأسلوبين المرمز والمفصل إلى مناسبة هذين الأسلوبين للتصحيح إذ أشارت أغلب الأدبيات في طرائق تصحيح التعبير إلى أهمية هذين الأسلوبين (الهاشمي، عابد، ١٩٨٥، ٣١١)، (الخولي، ١٩٨٢، ١٥١) (أحمد، ١٩٨٣، ٢٥١).

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (برذرز) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تصحيح التعبير التحريري الثلاثة (الإيجابي، والسلبي، والمؤتمر) (Brothers, 1979, 138) وقد يعود الاختلاف من وجهة نظر الباحث إلى تباين الخصائص التي تنفرد بها كل لغة

للتعبير عن أفكار أبنائها ومشاعرهم لأن دراسة برذرز أجريت على التعبير التحريري باللغة الإنجليزية، وكذلك إلى اختلاف المرحلة الدراسية، إذ أجرى دراسته على المرحلة الجامعية إضافة إلى تباين البيئة إذ طبق برذرز دراسته على ولاية كارولينا الأمريكية، بينما دراسة الباحث أجريت في الأردن، إضافة إلى التباين في المعيار المستخدم في التصحيح والموضوعات التي كتبت فيها الطالبات.

الاستنتاجات:

١. إن الأسلوب المفصل في تصحيح التعبير التحريري يجعل أداء طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التعبير التحريري أفضل من الأسلوبين المرمز والإشاري.

٢. إن اعتماد معيار محدد في تصحيح التعبير التحريري يساعد على الحد من ذاتية المصحح وعلى موضوعية الدرجة المعطاة لصاحب التعبير.

المقترحات:

١- اعتماد الأسلوبين المفصل والمرمز في تصحيح التعبير التحريري بوصفهما أسلوبين أثبتا فاعليتهما في تصحيح مادة التعبير في المرحلة الثانوية.

٢- اعتماد معيار تصحيح التعبير التحريري المعد في هذا البحث لتصحيح مادة التعبير التحريري في المرحلة الثانوية.

٣-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى على أحد الجنسين أو عليهما معاً.

٤- إجراء دراسة مقارنة لاختبار أثر أساليب تصحيح أخرى في تحسين الأداء التعبيري في أحد المراحل الدراسية كأساليب تصحيح الأقران وتصحيح الانموذج.

٥- إجراء دراسة مماثلة لاختبار أثر أساليب تصحيح التعبير الشفوي في أداء الطالبات التعبيري في إحدى المراحل الدراسية.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية:

١. إبراهيم، عبد العليم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، الطبعة السابعة، دار المعارف، مصر، القاهرة، ١٩٧٣م.

٢. أحمد، محمد عبد القادر، **طرق تعليم التعبير**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.

٣. أحمد، محمد عبد القادر، **طرق تعليم اللغة العربية**، الطبعة الأولى، ١٩٨٣م، ص٢١٣.

٤. حمادي، محمد ضاري، **حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث**، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٨١م، ص٢٦، ٢٧.

٥. الخمايسة، إياد محمد خير إبراهيم، بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، جامعة عمان العربية،عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.

٦. خمايسه، محمد خير إبراهيم، أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية الكتابية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك،اربد،الأردن، ١٩٨٨م.

٧. الخولي، محمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط٢، القاهرة، ١٩٨٦م، ص١٥١.

٨. الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم، اللغة العربية، **مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ٢٠٠٣م.

٩. الدليمي، كامل محمود نجم، طه علي حسين، **طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة بغداد،بغداد، العراق، ١٩٩٨م، ص٢٢٠.

١٠. زرازير، نعوم جرجيس، **دليل المحادثة والإنشاء للمعلمين كافة**، مطبعة النعمان، النجف الأشرف،العراق، ١٩٧٠، ص٤٥.

١١. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل،الموصل،العراق، ١٩٨١م.

١٢. السمان، محمد عبد الرحيم، **الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة**، الكويت، ١٩٨٠م، ص٤٢.

١٣. سمك، محمد صالح، **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،مصر، ١٩٧٩م، ص٤٨٨.

١٤. شعراني، أفان كبار، **تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية**، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان، ١٩٨١م، ص٢٦١.

١٥. صالح، أحمد زكي، **التعليم أسسه ومناهجه ونظرياته**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة،مصر، بلا تاريخ.

١٦. صلاح، سمير يونس، الرشيدي، محمد، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥م، ٢٣٣.

١٧. طعيمة، رشدي أحمد، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، **المجلة العربية للتربية**، المجلد الخامس، العدد الثاني، تونس، أيلول، ١٩٨٥م.

١٨. ظافر، محمد اسماعيل، الحمادي يوسف، **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، الرياض،السعودية، ١٩٨٤م، ص٢٤٠.

١٩. عاشور، راتب قاسم، الحوامد، محمد فؤاد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،٢٠٠٣ م، ص١٩٩.

٢٠. عبد العال، عبد المنعم سيد، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، الفجالة، بلا تاريخ، ص١١٨.

٢١. عبد القادر، حامد، **النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس**، الطبعة الثانية، مطبعة النهضة العربية، القاهرة،مصر، ١٩٦١، ص٣٤٦.

٢٢. العثمان، بسام عبد الله أحمد، مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك،اربد ، الأردن، ١٩٩٩م.

٢٣. عدس، عبد الرحمن، **مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس**، ج٢، ط١، مكتبة الأقصى، عمان،الأردن، ١٩٧٢م.

٢٤. عمار، سام، مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق،دمشق،سورية، ١٩٨٠م.

٢٥. عودة، أحمد سليمان، الخليلي خليل يوسف، **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ١٩٨٨م.

٢٦. الغول، منصور يوسف، أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الأردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد، الأردن، ١٩٨٩م.

٢٧. مجاور، محمد صلاح الدين علي، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية**، دار الفكر العربي،القاهرة ، مصر، ٢٠٠٠م،ص٢٢٢.

٢٨. مجاور، محمد صلاح الدين، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة،مصر، ١٩٦٩م، ص٢٨٨.

٢٩. مدكور، علي أحمد، تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية، دراسات تربوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الرياض،السعودية، ١٩٨٨م، ص١١٥.

٣٠. مدكور، علي أحمد، **تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء أهدافه**، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مجلد (١١، ١٢) دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، ١٩٨٦م، ص١١٧.

٣١. المناصرة، مي حسين، أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك،اربد، الأردن، ١٩٩١م.

٣٢. نصر، حمدان علي، تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع، يناير ١٩٩٥م،ص ص١٩٩- ٢٤٢.

٣٣. الهاشمي، عابد توفيق، **طرائق تدريس الإنشاء**، بغداد،العراق، ١٩٨٥م.

٣٤. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد،بغداد ،العراق، ١٩٩٤م.

٣٥. الهاشمي، عبد الرحمن، مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد،جامعة بغداد،بغداد، العراق، ١٩٨٨م .

٣٦. الهاشمي، عبد الله بن مسلم بن علي، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس،مسقط ،سلطنة عُمان، ١٩٩٥م.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1- Brothers, E.S. The Effect of Three Types of Teacher Evaluation of The Compostions of College Freshmen, In Dissertations Abstract International, vol,4, No,3, Sept. 1979.

2- Dulay, H. and Burt, M.A., **Should We Teach Children Yntax in Language Learning**, vol, 2312, 1973, p. 245.

3- Good, Carter v., **Dictionary of Education**, 3rd ed. MCGraw-Hill, NewYork, 1973, p.575.

4- Gurrey, P., **Teaching English A Foreign Language**, London, 1960, p. 192.

5- Hendrickson, James Michael, The Effect of Errc Correctic Treatments Upon Adequate and Acurate Communication Written Compositions of Adult Learners of English A Second Language in **Dissertations Abstract International**, vol.37, No11, 1977.

6- Kolb Julius and William, **Dictionary of the Social Science** the United Nations Educational and Cultural Organization NewYork, 1964, p.144.

7- Mullen, Karen A., **Evaluating Writing Proficiency in Esl in Research in Language Testing**, Hewburg House Publisher Rowley, 1969.

ملحق.(١)

معيار مقترح لتصحيح التعبير التحريري في المرحلة الثانوية

المجالات	فقرات المعيار	الدرجة المقترحة	الدرجة الكلية للمجال
الناحية اللغوية	١- الخلو من الأخطاء الإملائية.	٤	
	٢- الخلو من الأخطاء النحوية.	٤	
	٣- الخلو من الأخطاء الصرفية.	٤	١٦
	٤- مراعاة علامات الترقيم.	٤	
الناحية الأدبية	٥- مناسبة الاستشهاد للموضوع.	٥	
	٦- فنية التعبير.	٥	٢٠
	٧- دقة استعمال الألفاظ المناسبة للمعني.	٥	
	٨- حسن التعليل.	٥	
الناحية الفكرية	٩- صحة الأفكار.	٦	
	١٠- وضوح الأفكار.	٦	
	١١- تسلسل الأفكار وترابطها.	٦	٣٦
	١٢- مراعاة نظام الفقرات.	٦	
	١٣- وحدة الموضوع.	٦	
	١٤- كل فقرة تحمل فكرة رئيسة وأفكاراً فرعية.	٦	

الناحية الشكلية	١٥- التمهيد.	٤	
	١٦- العرض.	٤	
	١٧- الختام.	٤	٢٨
	١٨- استخدام أدوات الربط.	٤	
	١٩- تنظيم الصفحات.	٤	
	٢٠- نظافة الصفحات.	٤	
	٢١- جودة الخط.	٤	

ملخص البحث باللغة العربية:

فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

هدف البحث إلى التعرف على مدى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير العلمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى.

وتكونت عينة البحث من (٦٨) تلميذاً من تلاميذ الصف الثانى الإعدادي بمتوسط عمرى قدره (١٣,٨) سنة، فى مدرستى إسماعيل القباني الإعدادية والجلاء الإعدادية بأسيوط.

وتم تطبيق اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير العلمى، واختبار الدافع للإنجاز، وبرنامج يستخدم بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وهى (النمذجة، وخرائط المفاهيم، والرسوم والأشكال التوضيحية)، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام المعادلة العامة لمعامل الارتباط، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

وتوصل البحث إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ الذين درسوا الوحدة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وكل من (نمو المفاهيم العلمية، والتفكير العلمى، والدافع للإنجاز) وهذه الفروق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية:

The Effectiveness of Metacognition Strategies for Developing Some Scientific Concepts, Cognitive Thinking Skills, and Achievement Motivation of Second Grade Preparatory Students.

The study aimed at the recognition of the effectiveness range of a Metacognition Strategies for developing scientific concepts, some cognitive thinking Skills and Achievement Motivation of Second Grade Preparatory students.

The sample of the study consisted of (68) students of second grade preparatory students from ismail el_kabbany and Algalaa preparatory School for boys in Assiut, and their age mean by years (13.8) year.

Scientific concepts Test, cognitive thinking Skills Test; The Motive for Achievement Test, The suggested Metacognitive Programme consists of (modeling, concept maps, description drawing) were used; and for the remedy of the results and ascertainment of the hypothesis; the General Equation of correlation coefficient, and "T" Test for differences significance between mean were used.

The study concluded that there is a correlation relation statistically significant at level (0.01) between averages of students degrees their study the unit by using metacognition strategy and both of (scientific concepts, cognitive thinking Skills and the motive for achievement) and these differences for the good of the experimental group students.