

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرّسات

رسالة قدمتها الطالبة
ميساء عبد حمزة محسن الميحي
إلى
مجلس كلية التربية في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
قيس حمزة فالح الخفاجي

الأستاذ المساعد الدكتور
عمران جاسم حمد الجبوري

2005م

1426هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا
اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا)
صدق الله العظيم

الاحزاب(70)

الإهداء

إلى من افتخر بحمل اسمه... إلى من بذل جهد
السنين لكي يضعني على طريق الحياة...
والدي العزيز
إلى الراحتين اللتين حملتا همومي وأحلامي ... إلى
بحر الحب والعطف والحنان ...
والدتي الحبيبة

إلى أشقاء الروح وأحباء القلب ... إلى سندي في الحياة ...

أخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى رفيق دربي ...

خطيبي ضياء

ميساء

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله وصحبه أجمعين، اما بعد:

في نهاية جهدي المتواضع هذا لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني ، إلى الأستاذين الفاضلين المشرفين على الرسالة، الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد فأشكره لقبولي باحثة أنهل من فيض علمه، وغزير معرفته، وعلى ما اتاحه لي من وقته وجهده، فكان نعم المرشد ونعم الموجه، ولسعة صدره على تحملي طوال مرحلة إعداد البحث. والأستاذ المساعد الدكتور قيس حمزة الخفاجي الذي أنار طريقي بتوجيهاته الرشيدة، وأرائه السديدة، ولما بذله من جهد كبير في تنقيح فصول الرسالة، فصيحها وقومها من عثراتها اللغوية، داعية الباري عز وجل ان يمنّ عليهما بالصحة والعافية انه سميع الدعاء.

وتود الباحثة ان تتوجه بالشكر والعرفان إلى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الأستاذ المساعد الدكتور فاهم حسين الطريحي لما أبداه من دعم ومؤازرة وتشجيع مستمر خلال مدة الدراسة.

ويسر الباحثة ان تتوجه بالشكر والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور حسين ربيع، والأستاذ المساعد الدكتور محمد الياسري لما قدماه من مساعدة في إجراء التحليلات الإحصائية.

وتود الباحثة ان تتوجه بالشكر إلى السادة الخبراء لما أبدوه من ملاحظات هذبت البحث وقومته.

ولا يفوت الباحثة أن تتوجّه بالشكر إلى السيد محمد هادي جاسم مسؤول قسم الاطاريح في المكتبة المركزية التابعة لجامعة بابل، لما بذله من جهود استثنائية ساعدت الباحثة كثيراً، وإلى كل الموظفين في مكتبة كلية التربية ومكتبة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل.

ولا تنسى الباحثة الإسناد الرائع من صديقتها فرح وزينب، لما قدمتا من تشجيع مستمر للباحثة، ساعدها في إنجاز بحثها.
واخيراً تتوجه الباحثة بالشكر والامتنان إلى الاسرة الكريمة، ولا سيما الوالد لما أبداه من تشجيع ومتابعة مستمرة للباحثة، والوالدة التي كانت السفينة التي رست بالباحثة إلى بر الأمان، والبسمة التي هونت عناء العمل، والكلمة الطيبة التي بددت السحاب، وأختي نجلاء التي ساندتني في السراء والضراء، فلهم مني جليل الشكر والامتنان.

والله ولي التوفيق

ميساء

بسم الله الرحمن الرحيم
إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات) التي قدمتها الطالبة (ميساء عبد حمزة) جرى تحت إشرافنا في جامعة بابل/ كلية التربية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية/ طرائق تدريس اللغة العربية.

المشرف
أ.م.د. قيس حمزة فالح الخفاجي

المشرف
أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ.م.د. فاهم حسين الطريحي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ: / / 2005م

بسم الله الرحمن الرحيم
قرار لجنة المناقشة
نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ
(تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة
المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات) وقد ناقشنا الطالبة (ميساء
عبد حمزة) في محتوياتها وفيما له علاقة بها. ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل
درجة ماجستير تربية/ طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير (إمتياز).

رئيس لجنة المناقشة
أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
/ / 2005م

عضواً
أ.م.د. حسين ربيع حمادي
/ / 2005م

عضواً
أ.م.د. جمعة رشيد كضاض الربيعي
/ / 2005م

مشرفاً
أ.م.د. قيس حمزة فالح الخفاجي

مشرفاً
أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري

2005/ / م

2005/ / م

صدقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية بتاريخ 2005/ / م.

العميد

أ.م.د. لؤي عبد الهاني السويدي

2005 / / م

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته وهدفه وحدوده ومصطلحاته

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني دراسات سابقة

اولاً: دراسات عربية
ثانياً: دراسات أجنبية
ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة
الحالية

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

والمقترحات

المصادر

اولاً: المصادر العربية
ثانياً: المصادر الأجنبية

الملاحق

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ - ب	فهرس المحتويات
ت	فهرس الجداول
ث	فهرس الملاحق
ج - ذ	ملخص البحث
26 - 2	الفصل الأول/ مشكلة البحث وأهميته وهدفه وحدوده ومصطلحاته.
2	مشكلة البحث
6	أهمية البحث
21	هدف البحث
22	حدود البحث
22	تحديد المصطلحات
43-28	الفصل الثاني/ دراسات سابقة
28	دراسات عربية
38	دراسات أجنبية
40	موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية
56-45	الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته
45	اولاً: منهج البحث
46	ثانياً: مجتمع البحث
49	ثالثاً: عينة البحث
50	رابعاً: أداة البحث
52	خامساً: صدق الأداة
53	سادساً: ثبات الأداة
54	سابعاً: التطبيق النهائي للأداة
55	ثامناً: الوسائل الإحصائية
90-58	الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها
96-92	الفصل الخامس/ الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
92	اولاً: الاستنتاجات
95	ثانياً: التوصيات
96	ثالثاً: المقترحات
108-98	المصادر
126-110	الملاحق
A - E	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية

فهرس الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
1	أعداد المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل موزعة بحسب الاقضية والنواحي التابعة لها.	46
2	أعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل.	48
3	الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها(فيما يخص أسس اختيار الموضوعات) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المئوي.	60
4	الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها(فيما يخص أسس اختيار الموضوعات) مرتبة تصاعدياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المئوي.	68
5	الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها(فيما يخص أسس تصحيح الموضوعات) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المئوي.	77
6	الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها(فيما يخص أسس تصحيح الموضوعات) مرتبة تصاعدياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المئوي.	83

فهرس الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة معنون إلى المديرية العامة لتربية بابل.	110
2	استبانة مفتوحة مقدمة إلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وذوي الخبرة والاختصاص.	111
3	استبانة مقدمة إلى ذوي الخبرة والاختصاص.	112
4	أسماء مجموعة من الخبراء استعانت بهم الباحثة في التأكد من صدق الاستبانة.	117
5	الاستبانة بصيغتها النهائية.	118
6	إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن القسم الاول من الاستبانة، والوسط المرجح، والوزن المئوي للفقرات.	123
7	إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن القسم الثاني من الاستبانة، والوسط المرجح، والوزن المئوي للفقرات.	125

ملخص البحث

يعد التعبير أهم فروع اللغة العربية، وأهمية هذا الفرع تكمن في انه يمثل الغاية التي تسعى فروع اللغة العربية جميعها إلى تحقيقها، فهو محصلة لمدى ما حصل عليه الفرد من معرفة في فروع اللغة الأخرى، فالقراءة تمد الطلبة بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة صحيحة، والنصوص تزيد ثروتهم الأدبية، والإملاء يساعدهم على صحة رسم كلماته.

وللتعبير منزلة كبيرة في الحياة فهو ضرورة من ضروراتها، ولا يمكن لإنسان أن يستغنى عنه في أي مرحلة من مراحل عمره، ولا في أي مكان يقيم فيه، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد في تبادل المصالح وقضاء الحاجات وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وهو وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان، وما يشعر به، وما يفكر فيه، وبفضل التعبير يتمكن الإنسان من أن يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه فتتحقق الألفة والأمن بينه وبين سائر أبناء جنسه، وهو وسيلة ربط الماضي بالحاضر، والنهوض بالمستقبل، ونقل التراث للأجيال الحاضرة والمستقبلية.

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للتعبير لكن الضعف واضح في تعبير الطلبة، وقد أكدت الدراسات السابقة والأدبيات هذا الضعف وعدته مشكلة المشكلات، وتبدو مشكلة التعبير واضحة من خلال انصراف الطلبة عنه ونفورهم منه، والضعف الشديد في كتاباتهم .

وهناك أسباب عدة جعلت من تدريس هذه المادة مشكلة تجاوزت - حجماً ونوعاً - ما نعهده في المواد التعليمية الأخرى، وتعتقد الباحثة أن مشكلة التعبير ربما تعود إلى عملية اختيار موضوعات التعبير التحريري وعملية التصحيح، إذ إن الاختيار غير السليم من شأنه أن يعيق طاقة الطلبة ومقدرتهم الإبداعية، ثم إن الأساليب الخاطئة في التصحيح التي لا تهتم بملاحظة الأخطاء ملاحظة دقيقة وتدريب الطلبة على معالجتها، من شأنها أن تبقي الطالب كما هو من دون أي تقدم، بل إن الخطأ الذي لا يعالج فوراً يبقى عالقاً في ذهنه، وهذا ما يؤكد مشكلة البحث التي لا بد من معالجتها.

وانطلاقاً من هذا الواقع فكرت الباحثة بإجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في التخفيف من حدة المشكلة.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري؟
2. ما أسس تصحيح التعبير التحريري؟
3. ما المتحقق منها من وجهة نظر المدرسين والمدرسات؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1. عينة من المدارس المتوسطة النهارية في محافظة بابل.

2. عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة، في محافظة بابل للعام الدراسي 2004-2005.
3. التعبير التحريري.

مجتمع البحث:

1. مجتمع المدارس:

يشمل مجتمع البحث كل المدارس المتوسطة النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي 2004 - 2005، البالغ عددها (106) مدرسة.

2. مجتمع المدرسين:

يشمل مجتمع المدرسين الأصلي، مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية في محافظة بابل للعام الدراسي 2004-2005، البالغ عددهم (446) مدرساً ومدرسة.

عينة البحث:

1. عينة المدارس:

اختارت الباحثة عشوائياً (53) مدرسة متوسطة من بين مدارس المجتمع الأصلي البالغ عددها (106) مدرسة، وتشكل نسبة مقدارها (50%) من مجتمع البحث الأصلي.

2. عينة المدرسين:

بعد أن حددت الباحثة عينة المدارس، جعلت مدرسي اللغة العربية ومدرساتها جميعهم في هذه المدارس عينة لبحثها، البالغ عددهم (193) مدرساً ومدرسة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (43,57%) من مجموع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية.

رابعاً: أداة البحث:

وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، ترى الباحثة أن الاستبانة من أكثر الوسائل المناسبة لتحقيق هدف بحثها.

ولأجل إعداد أداة البحث اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على ما تيسر من الأدبيات.
2. الاطلاع على ما تيسر من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتقويم بصورة عامة، وتقويم تدريس التعبير بصورة خاصة.
3. الاستبانة المفتوحة:

أعدت الباحثة استبانة مفتوحة، تضمنت سؤاليين مفتوحين، وجهت إلى عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون في المدارس المتوسطة، بلغ

عددهم (30) مدرساً ومدرسة، وعينة من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، بلغ عددهم (10) أساتذة.

4. الاستبانة المغلقة:

جمعت الباحثة الاستبانات من العينة الاستطلاعية، وقرأت الإجابات، وفرغت محتوياتها، وتم توحيدها، وتصنيفها إلى فقرات. وأضافت فقرات أخرى اعتماداً على ما ورد في الأدبيات، والدراسات السابقة، ذات العلاقة بتقويم تدريس التعبير. وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة المغلقة بصورتها الأولية، وقد اشتملت الاستبانة على (38) فقرة، موزعة على قسمين رئيسيين: قسم خاص بأسس اختيار موضوعات التعبير التحريري، وبلغ عدد فقراته (23) فقرة، وقسم آخر خاص بأسس التصحيح، وبلغ عدد فقراته (15) فقرة.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق أداة البحث، وثباتها طبقت الاستبانة على عينة البحث بصورة فعلية، خلال المدة الواقعة بين (2005/3/6) و(2005/5/8) وبعد ذلك جمعت الباحثة الاستبانات جميعها، وحصلت على بيانات تم تحليلها احصائياً بعدد من الوسائل الإحصائية منها الوسط المرجح، والوزن المؤي.

نتائج البحث:

توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج منها:

1. أن المدرسين لم يعطوا لاختيار الموضوعات أي اهتمام، ولم يتبعوا الأسس الصحيحة الواجب إتباعها في عملية الاختيار.
2. أن المدرسين لم يهتموا بتصحيح الموضوعات، ولم يتبعوا الأسس الصحيحة التي يجب أن تتبع في عملية التصحيح.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بعدد من التوصيات منها:

1. إقامة دورات تدريبية للمدرسين يتولى التدريس فيها أساتذة متخصصون باللغة العربية وطرائق تدريسها، وأن تكون هذه الدورات في تدريس التعبير حصراً.
2. متابعة إدارات المدارس لسير دروس التعبير، والقيام بزيارات متكررة لمدرسي اللغة العربية في دروس التعبير، وتوجيه المدرسين بعدم إبدال درس التعبير بأي درس آخر مهما كان السبب.
3. على المدرسين الاهتمام بعملية اختيار الموضوعات، وأتباع الأسس الصحيحة التي يجب أن تتبع في عملية الاختيار.
4. زيادة اهتمام المدرسين بعملية التصحيح، واعتماد الدقة والجدية في إثناء التصحيح، وأتباع الأسس الصحيحة التي يجب أن تتبع في عملية التصحيح.

المقترحات:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرحلة الإعدادية.
2. إجراء دراسة لتقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري من وجهة نظر الطلبة في المرحلة الإعدادية.

3. اجراء دراسة لمعرفة واقع درس التعبير في المدارس المتوسطة.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة تدريس التعبير من المشكلات العسية التي تتضاءل بجانبها أغلب المشكلات التي تواجه مدرسي اللغة العربية، ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن مشكلة تدريس التعبير مشكلة المشكلات، ففي كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد، وعرض وتحريير، وتصحيح وتصويب، وإرشاد وتوجيه - في هذا كله، بل في كل ناحية منه تحصل معاناة ويحصل اختصام. وتبدو مشكلة التعبير واضحة جلية في ثلاثة جوانب هي:

1. انصراف الطلبة عن التعبير، ونفورهم منه، وزهدهم فيه.
2. الضعف الشائن، والقصور الشديد في تعبير الطلبة أكثرهم.
3. إرهاب المدرسين، وكثرة ما يلقون في تدريس التعبير من ألوان العناء. (1، ص 169-171)

لم تعد قضية ضعف الطلبة في مادة التعبير في مراحل التعليم جميعها من القضايا المستترة، بل تناولتها أقلام التربويين والمشرفين. إذ جاء في نافلة القول أن من يطلع على نماذج من دفاتر الطلبة في المراحل والمستويات الدراسية المختلفة، سيفاجأ بضعف شائن وقصور شديد في تعبير الطلبة أكثرهم، ويرى ضيقاً في الفكر، والتواء في الأسلوب، وكثرة مذلة في الأخطاء النحوية، واغلاطاً في رسم الكلمات وكتابتها، وخروجاً عن فكرة الموضوع الرئيسة بسبب الاستطرادات البعيدة، والمقدمات الطويلة المملة، والبعد عن الموضوع، إلى غير ذلك مما يشوه الأفكار، ويشتت الذهن، ويعد خروجاً عن الموضوع. (7، ص 225-226)

وقد تعددت الأسباب والعوامل التي جعلت من تدريس هذه المادة مشكلة، تجاوزت - حجماً ونوعاً - ما نعهده في المواد التعليمية الأخر، فمن الأسباب المهمة الازدواج اللغوي الذي يعيش فيه الطالب، بين البيت والمجتمع الخارجي والمدرسة، ودروس التعبير التي يراد له فيها أن يتحدث، وأن يعبر بلغة تبعد قليلاً أو كثيراً عن لغة حياته اليومية. ومن الأسباب المهمة الأخر سوء اختيار الموضوعات وفرضها على الطلبة وهي أحياناً بعيدة عن مدار اهتمامهم أو لا علم لهم بأمثالها. زيادة على قلة عناية المدرسين بالتصحيح وعدم توافر معايير محددة لقياس أداء الطلبة، وأن

المدرسين يلاقون صعوبات جمة في عملية التصحيح منها كثرة أخطاء الطلبة في الكتابة، وكثرة العناصر التي تحتاج إلى تصحيح وتقويم، وكثرة أعباء المدرس الأخرى، كذلك الحيرة في توزيع الدرجة على هذه العناصر المختلفة، إذ يحار المدرس كم يعطي الإملاء وكم يعطي النحو وكم يعطي الأسلوب وكم يعطي الأفكار، وكم يعطي لكل عنصر من عناصر الكتابة الأخرى. (55، ص305)، (59، ص202)، (16، ص150)

وهناك من الأسباب ما يعود إلى الطلبة أنفسهم لأن كثيراً منهم زاهدون في القراءة الحرة، منصرفون عما يجد في عالم المطبوعات، بل إن بعض الطلبة قد يلجأ إلى كتب الملخصات حتى لا يكلف نفسه عناء قراءة كتب الوزارة المطولة . وقد يمر العام أو العايمان ولا يعرف الطالب مكان المكتبة في مدرسته. ولا يخفى على احد ما للقراءة الحرة من أهمية خاصة في زيادة حصيلة الطالب اللفظية، فهي تمد به بمعان وأفكار جديدة، وتوسع أفقه وخياله، وتملأ رأسه بالمعاني الذهنية والصور اللفظية والتعبيرية. (7، ص237)

وترى الباحثة أن هناك أسباباً أخر - فضلاً عما ذكرته الأدبيات السالفة الذكر- منها ما يعود إلى المنهج أو الطريقة أو وسائل الأعلام أو المجتمع والأسرة وغيرها. وتناول المعنيون باللغة العربية وتدريسها التعبير بالبحث والدراسة، لمعرفة أسباب ضعف الطلبة فيه، وقد اختلفت آراؤهم، ووجهات نظرهم حول هذه الأسباب. فقد عزا مذكور عدم تحقيق أهداف التعبير إلى عوامل عدة منها :

1. عدم الموضوعية في تقويم تعبير الطلبة.
2. عدم توافر فرصة أمام المدرس للمتابعة ومعالجة الأخطاء الشائعة. (56، ص117)

أما الهاشمي فقد عزا الضعف إلى عوامل عديدة منها قلة عناية المدرسين بالتعبير من حيث الإعداد، وطريقة التدريس، وتصحيح كتابات الطلبة، والابتعاد غالباً عن اللغة الفصيحة إلى عامية سقيمة مع افتقار الطالب إلى أركان التعبير اللازمة من العبارات والمفردات والأفكار وغياب المنهج وقلة الحصص. (64، ص14)

وعزا نصار الضعف في التعبير إلى اهتمام المدرسين بتطبيق قواعد النحو وإهمال ما سواها. (62، ص38)

ويرى زاير أن جزءاً كبيراً من مشكلة ضعف الطلبة في التعبير يقع على ضعف الطرائق التدريسية المعتمدة في تدريس مادة التعبير في تكوين اتجاهات مرغوب فيها نحو المادة، مما يولد النفور والسأم عند الطالب. (24، ص26)

أما المسعودي فعزت الضعف إلى ندرة استعمال الوسائل التعليمية على الرغم من أهميتها ودعوة المربين والدارسين إلى استعمالها والتشديد عليها. (58، ص24)

وترى الباحثة أن تأخر تقدم الطلبة في التعبير التحريري، ربما يعود إلى عملية اختيار موضوعات التعبير التحريري وعملية التصحيح، إذ إن الاختيار غير السليم من شأنه أن يعيق طاقة الطلبة ومقدرتهم الإبداعية، ثم إن الأساليب الخاطئة في التصحيح التي لا تهتم بملاحظة الأخطاء ملاحظة دقيقة وتدريب الطلبة على معالجتها، من شأنها أن تبقي الطالب كما هو من دون أي تقدم، بل إن الخطأ الذي لا يعالج فوراً يبقى عالقاً في ذهنه.

كل هذا دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية، عسى أن تسهم في حل جزء من المشكلات التي يعاني منها درس التعبير في مدارسنا. من خلال تشخيص أسباب هذه المشكلة العسية.

أهمية البحث:

لقد خص الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه من سائر المخلوقات الأخرى بلغته التي اتاحت له الفرصة لتكوين المجتمع وإقامة الحضارات، ولولاها لظل بعيداً عن مجتمعه، منفصلاً عن الآخرين، لا يدرك تماماً ما يجري حوله من أحداث ولا يسهم فيها بشكل مؤثر فاعل. فاللغة تربط بين الفرد وغيره من أبناء الجماعة اللغوية، وهي وسيلته للتعبير والتفاهم وتبادل الآراء والأفكار. (41، ص11)

واللغة وسيلة التفاهم الاجتماعي تحيا في أحضان المجتمع وتستمد كيانه منه ومن عاداته وتقاليده وسلوك أفراده، تتطور بتطوره وترقى برقيه، وتنحط بانحطاطه، فهي رابطة أساسية في المجتمع وإحدى مقوماته وبدونها لا يمكن أن يكون هناك مجتمع. (34، ص9-10)

وتمثل اللغة مسموعة أو مكتوبة أداة مهمة من أدوات التعلم والتعليم، وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في المراحل الدراسية كافة، وهي أداة من أدوات التفكير إذ إن الإنسان يفكر باللغة، وبدونها يتعذر على الإنسان أن يعبر عن كثير من أفكاره أو حاجاته العادية أو عما يشاهده، فهي وسيلة يستطيع المرء بواسطتها أن يعبر عن عواطفه من فرح، و حزن، وإعجاب، وغضب، وغير ذلك من أنماط سلوكية داخلية، كما يستطيع أن يجد في الآثار الأدبية التي تعالج العواطف الإنسانية ما ينفس به عن مشاعره إن لم يكن قادراً على تصويرها أو نقلها بطريقة مؤثرة. (27، ص7)

ومن هنا ينبغي أن تعطى اللغة كل العناية والاهتمام، فما من أمة درجت في مضمار الحضارة والتقدم إلا واعتنت بلغتها، واللغة العربية أولى من غيرها بأن تحظى بكل رعاية واهتمام لأنها لغة القرآن الكريم المعجز، وأعظم مقومات القومية العربية، فقد خرجت من موطنها لتكون لغة الملايين من البشر في مشارق الأرض ومغاربها لتكون لغة التأليف بعد أن هدى الله الشعوب إلى هذه اللغة الكريمة باتساع أبواب الحياة وتقدم العرب في الحضارة والعمران وأثرت في لغات الشعوب التي دخلت في دين الله والتي تأثرت بالفكر العربي الإسلامي وبحضارة الإسلام والعرب وهي معتمدة بكتاب الله العزيز الذي حفظها من الضياع. (52، ص6)

في اللغة العربية من الميزات ما يجعلها أهلاً للاهتمام، وأهلاً للحياة والبقاء. إن في لغتنا حياة وجمالاً، وإن فيها أدباً وفكراً وتراثاً أمة ودين أجناس، ولا أدل على ذلك من عمرها المديد وصمودها إزاء أنواع الغزو كلها، ثم يقظتها الجديدة. (35، ص12)

تمتاز اللغة العربية من بين لغات العالم باتساعها ودقتها وقابليتها على النمو، ومسيرة التطور، وقد نمت بتراتها النثري والشعري نمواً سريعاً معافى واستطاعت أن تؤدي ما تطلبه منها الحضارة الحديثة، بكل ما فيها من مجالات علمية وفنية متنوعة . وكيف لا تقوم بذلك وتؤديه اداءً وافياً وقد استطاعت قبل ذلك أن تشع كل المعاني القرآنية العظيمة وإن تشع كل ما في حضارة العرب في العصور التاريخية

القديمة، لكل هذا ولغيره فقد صار تعليم اللغة العربية عنصراً أساساً في المناهج الدراسية، ليس في البلاد العربية وحدها بل حتى في البلدان الأجنبية. (22، ص3) وتقسم اللغة العربية في تدريسها على فروع يُنص عليها في جدول الدراسة، ويخصص لكل فرع حصة بعينها أو أكثر من حصة في الأسبوع. وهذه الفروع هي: المطالعة، والأدب والنصوص، وقواعد اللغة العربية، والتعبير الشفهي والتحريري، والإملاء، والبلاغة والنقد الأدبي في المدارس الثانوية، وغالباً ما يدخل الخط ضمن فروع اللغة العربية. (39، ص118)

إن هذا التقسيم من الناحية الشكلية مقبول، غير أنه يجب إدراك وحدة اللغة عند المدرس وعند الطالب في تدريس أي فرع منها، ولا يمكن استقلال أي فرع عن غيره، بل ينبغي أن تتعاون هذه المواد جميعها، وأن يربط المدرس بينها ربطاً يحقق فيه الغاية من تعليم اللغة. ويعد التعبير غاية الدراسة اللغوية. (63، ص8)

التعبير غاية وفروع اللغة الأخرى وسائل لتحقيق هذه الغاية، فيه يحصل التفاهم بين الأفراد، وبه تعرض المشاعر والأفكار، وتتوسع دائرتها، وأنه يعمل على ترتيب الأفكار والاستعداد للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على القراءة.

فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، والنصوص منبع الثروة الأدبية، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسماً صحيحاً. وهذه الأدوات كلها في خدمة التعبير من حيث الإجابة فيه وتجنب الوقوع في الخطأ، وفهمه على صورته الحقيقية. (31، ص18-19)

يعد التعبير أهم أنماط النشاط اللغوي، وأكثرها انتشاراً. وبدونه، لا يقوم بين جماعات المجتمع صلات فاعلة منتجة. وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية. ليس بوصفه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات فقط. ولكن لأنه عامل أساس من عوامل جمع الناس وارتباطهم كذلك، بل إنه الوسيلة الاجتماعية التي يملكها الفرد في التحدث إلى غيره لتحقيق مطلب، أو اكتساب معرفة، وما إلى ذلك. وهو كذلك أداة من أدوات التعليم والتعلم. بل إن التحصيل المدرسي في كثير من صورته، يعتمد على هذا اللون من النشاط اللغوي. (55، ص303)

إن التعبير يستمد أهميته من نواحٍ عدة أهمها:

1. أنه غاية الدراسة اللغوية، فأقصى ما تطمح إليه هذه الدراسة أن تنشئ طالباً قادراً على أن يرسل الكلام صحيح الفكرة، سائغ العبارة، صافي اللغة، سليم الأداء النحوي، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فتسعد به نفسه وتأنس، لأنه يحمل إليها شيئاً من الجمال الفني أيا كانت درجته.

2. أن للقدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة أثرها في الحياة العملية.

3. أن الكلمة المعبرة المؤثرة عماد الرواد والقادة، ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب، وفي القرآن الكريم ما يشير إلى أثر الفصاحة ومنه ما جاء على لسان موسى عليه السلام: "رَبِّ أَشْجِ لِي صَدْرِي . وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي . وَأَحْلِلْ عُقْدَةً مِنِّي

لِسَانِي . يَفْتَحْهُ أَوَّلِي"*

4. أن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته، وفي تفاعله مع غيره.

5. أن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره، فإذا تفوق الطالب في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية، بل تفوق بعدها في الحياة العملية، لأن من يسيطرون على قدرات التعبير ومهاراته يسيطرون على الكلمة اللبقة والعبارة الدقيقة الهادفة، وذلك يعين على أن يشقوا طريقهم في هذه

الحياة بنجاح.(36،ص203-205)

*طه (25-27)

6. أنه يغطي فنيين من فنون اللغة هما الحديث والكتابة، ويعتمد في امتلاك زمامهما على فني اللغة الآخرين: الاستماع والقراءة، وبذلك يبدو وكأن دراسة اللغة تتجمع حوله، وليس بعيداً أن يقال "اللغة نوع من أنواع التعبير".(36،ص203-205)

وجد علماء النفس أن التعبير وسيلة للتغلب على كثير من الصعوبات والمشكلات والذي ثبت فعلاً في دراسة لأطفال مضطربين عاطفياً واجتماعياً، أعطيت لهم الفرصة الكافية في التعبير شفوياً وكتابياً عن المشكلات التي يعانون منها، التغلب على الكثير منها. كذلك وجد المعلمون في بريطانيا أن الأطفال الذين عانوا من مشكلات الخوف على اثر القنابل التي ألقيت على مدنها في الحرب العالمية الثانية احتاجوا إلى التعبير عن أنفسهم أكثر من احتياجهم لأي شيء آخر. (33،ص261)

وما اكبر حاجة أبنائنا لمثل هذا العلاج، وما اكبر تقصيرنا في هذا الجانب ونحن نعيش في عالم حافل بالمشكلات والاضطرابات العاطفية والاجتماعية، ومملوء بالقنابل وزاخر بصوتها، فضلاً عن أن ما يشهده العصر من التقدم العلمي، والتغيرات الاجتماعية السريعة، والتقدم المعرفي، يحتم علينا تزويد الطالب بثقافة عميقة ومهارات متنوعة، وفي كل ذلك يؤدي التعبير اللغوي الحسن دوراً بالغ الأهمية لتمكينه من مواجهة الحياة وتأكيد شخصيته. (30،ص23)

للتعبير فوائد تربوية في الحديث والكتابة فعندما يقصد الطالب التحدث والكتابة يضطر إلى ملاحظة الأشياء ملاحظة فاحصة وإلى تحليل الأفكار والانتقال بها بطريقة متسلسلة منتظمة تؤدي إلى نتيجة واضحة هي حصيلة المعاينة الدقيقة

السحيل والابحار لما في التعبير من حريه ينمو بها سحصيله ويسهل بها
رأيه. (14،ص110-128)

ويقسم التعبير من حيث أغراضه ومضمونه على نوعين:

1. التعبير الوظيفي.

2. التعبير الإبداعي.

التعبير الوظيفي هو تدريب الطلبة على أنماط النشاط اللغوي التي تحدث في المجتمع كتابة أو مشافهة تحقيقاً لوظائف اجتماعية بالنسبة إليهم، وتدريباً على المجالات التي يمارسونها في حياتهم. (55،ص332)

أما التعبير الإبداعي فهو الذي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ أو السامع، وحمله على التعاطف مع الكاتب والتحسس بإحساسه، ليعيش تجربته، لذا يطلق عليه في بعض الأحيان اسم التعبير الذاتي. (42، ص73)

وهذا النوع من التعبير لا يتأتى لكل من يريده، وإنما يتهيأ لذوي الموهبة والاستعداد الكافي ممن تميزوا بالإطلاع الواسع على الكلام البليغ من شعر ونثر فصقلت مواهبهم وتدريبوا على الخلق والإبداع. (42، ص73)

وينبغي للمدرس ألا يقتصر في موضوعات التعبير على النوع الإبداعي، كما نرى الآن في المدارس، بل لا بد أن يكون للتعبير الوظيفي نصيب كاف من الموضوعات لأهمية كل منهما في إعداد الإنسان في المجتمع الحديث، فالتعبير الوظيفي يحقق له حاجته من المطالب المادية والاجتماعية، والتعبير الإبداعي يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته. (1، ص152) (43، ص4-7)

ويقسم التعبير من حيث الأداء على قسمين:

1. التعبير الشفهي.

2. التعبير التحريري.

يقصد بالتعبير الشفهي أن يتكلم الطالب إلى طلبة صفه في موضوع يقترح عليه، أو يقترحه هو مبيناً آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء وضبط القواعد وحسن تركيب الجمل. (35، ص53)

وتتمثل أهمية التعبير الشفهي في أنه:

1. يستأصل مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل والتلعثم من نفوس الطلبة، ويعودهم القدرة على الحديث في جماعة.
2. يعد الطالب للمواقف القيادية والخطابية، بما يتيح له من ارتجال الحديث في المواقف السريعة، وإتقان الإلقاء، وتمثيل في الأداء، ومراعاة للمعاني.
3. يتيح الفرصة للمدرس لأن يكتشف عيوب التفكير والتعبير لدى بعض الطلبة، حتى يعمل على معالجتها بصورة سريعة وعامة أمام الطلبة، وبذلك تكون الفائدة أعم واشمل. (7، ص224)

4. يعود الطالب على قواعد الحديث والإصغاء واحترام أقوال الناس الذين يتحدثون إليه، وإن خالفوه في الرأي والاجتهاد.(59،ص198)

أما التعبير التحريري فيقصد به مقدرة الطالب على التعبير عما في نفسه كتابة، بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي، وتمرينه على التحرير بأساليب جميلة مناسبة وتعويده الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها، وجمعها وربط بعضها ببعض، وهو من أنماط النشاط اللغوي الذي لا يستغني عنه الإنسان، ومجالاته عديدة تتصل بشتى نواحي الحياة واتجاهاتها.(13،ص271)

وقد اختارت الباحثة التعبير التحريري لأهميته الواضحة للطلبة، فمهما قيل في قيمة التعبير الشفهي وحاجة الإنسان إليه فإن التعبير التحريري أعلى مرتبة في التنظيم وجودة التفكير والتعبير وأغزر في مادته العلمية والأدبية لأنه ثمرة التأمل والتأني والتنقيح.(21،ص18)

وتتمثل أهمية التعبير التحريري في انه:

1. يعد الطلبة لكي يصبحوا قادرين على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم وآرائهم ببسر وسهولة.

2. يعد الطلبة لكي يصبحوا قادرين على استعمال الثروة اللغوية التي يكتسبونها في دراستهم المواد الأخرى.(59،ص199)

3. يهيئ الفرصة للمدرس، لكي يقف على مواطن الضعف في تعبير طلبته، وعلى المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة، فيعمل على النهوض بهم ويتعرف على ذوي المواهب الخاصة في الكتابة من طلبته، فيشجعهم، فقد يكون منهم المبرزون من الكتاب في المستقبل.

4. يعد ذا أهمية اجتماعية بوصفه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وإن بعدت الأزمنة والمسافات، وأداة لحفظ ما خلفه ويخلفه الإنسان من ثقافة وتراث، ونقله إلى الأجيال اللاحقة.

5. يعد ذا أهمية فنية تتمثل في تدريب الطلبة على ترتيب العناصر وتنسيقها وصياغة الجمل وربط بعضها ببعض في أسلوب واضح خال من الركاكة والأخطاء.(13،ص226)(59،ص199)

يعد اختيار الموضوع الخطوة الأولى في التعبير وهي خطوة أساس يتوقف عليها - إلى حد كبير- نجاح الموضوع أو فشله. فإذا أحسن اختياره واتفق مع ميول

وحقق رغبة نفسية له، وشعر أنه محتاج إليه، أقبل عليه، ورغب فيه، وانطلق يعبر عنه. وتبدو هذه الرغبة واضحة في كتابته، وبذلك نحقق الغاية التي يهدف إليها درس التعبير. أما إذا أسيء اختيار الموضوع فإن الطالب لا يقبل عليه ويتهرب منه، وإذا أجبر على ذلك جاء كلامه لا حياة فيه ولا إجابة. وإن فرض الكتابة على الطالب من أثقل الأمور بالنسبة إليه وكثيراً ما يستعين لإنجاز هذا الواجب بأحد والديه أو أقربائه ليتخلص من هذا الهم المضني الذي يثقل كاهله. (21،ص53)،(7،ص226-227)

إن الموضوع المختار يجب أن يكون من الموضوعات التي تعبر عن ذاتية الطالب، أو تمس واقع حياته، أو تتصل بمشكلات خاصة به كفرد، أو بالمشكلات العامة، بشرط أن يتمكن الطالب من عرض هذا الموضوع وشرحه، وذكر تفاصيله. ولعل مشكلة إنسانية تتحدث عنها صحف الصباح، أو مشكلة اجتماعية تتردد على اللسان، أو مشكلة كذلك على الصعيد العربي أو الدولي، يمكن أن تكون موضوعاً يجيد الطالب في التعبير عنه.(55،ص330-331)

ولا بد أن يراعى في الموضوع التعبيري عمر الطالب وصفه ليلبي الموضوع حاجاته ويناسب قدراته اللغوية ومدى إدراكه وتفكيره وخياله، ويكون معيناً له على بناء شخصيته. كما يجب أن يراعى نوع الجنس، إذ يلحظ أن ميول البنين والبنات متباينة أحياناً في الموضوعات التي يريدون التعبير عنها. فالموضوعات التي تدور حول الأسرة، وشؤون البيت، ووضع المرأة اجتماعياً، ووظائف الأمومة، والبنوة والزوجية، والمسائل الإنسانية بصفة عامة، والانفعالية بصفة خاصة، مثل هذه الموضوعات تميل إليها البنات أكثر من البنين. أما تلك المشكلات التي تمس

أوضاعاً اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، وتلك الموضوعات التي تتصل ببطولة أو مغامرة، فذلك مما يرغب فيه البنون.(63،ص118)،(55،ص331)

ولا بد ان تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطلبة، ومن خبراتهم، وان تكون مرتبطة بأوقاتها ومناسباتها. وان تكون متنوعة، تؤخذ مرة من البيت أو الشارع ومرة من الطبيعة، ومرة من ذات الطلبة في ماضيهم أو حاضريهم أو مستقبلهم ومرة من غرائب الواقع أو عجائب التصوير، ومن كل ما يثير في الطلبة مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة.(29،ص92—93)(35،ص42-43)

أما فيما يخص طريقة اختيار الموضوعات، فليس من الصالح أن يعتمد المدرس على طريقة واحدة في اختيار الموضوع لما يسببه ذلك من ملل ولما يحدثه من إساءة إلى مفهوم التعبير نفسه، ومن هنا يجب على المدرس أن ينوع في طريقة اختياره الموضوعات ويكون ذلك في:

- أ. أن يختار المدرس موضوعاً يطلب إلى الطلبة الكتابة فيه.
- ب. أن يختار المدرس أكثر من موضوع (اثنين أو ثلاثة) ويطلب إلى الطلبة الكتابة فيما يختارون منها.
- ت. أن يطلب إلى الصف أن يكتب كل طالب في موضوع يختاره هو .
- ث. أن يمضي المدرس الدقائق الأولى من الدرس في مناقشة مع الطلبة للاتفاق على اختيار الموضوع.(35،ص43-44)

ولا يخفى ما للتصحيح من فائدة قصوى للطلبة، من خلال معرفتهم أخطاءهم المتنوعة ومن ثم اجتنابها والالتزام بتصويبها.(63،ص135)

إن تصحيح موضوعات التعبير يتطلب الإشراف المباشر على عمل الطالب الكتابي للأخذ بيده بروية، ولفت نظره إلى الأخطاء - على أنواعها - التي وقع فيها، ليصححها بنفسه، وذلك ليبتعد عنها ويتجنبها مستقبلاً . علماً أن هذه الأخطاء لا تنعدم، وإنما تقل تدريجياً بتقدم الطالب في دراسته سنة بعد أخرى . وهذا يعني أن الغاية من التصحيح الطالب نفسه وليس الموضوع الذي كتبه في زمن ما . إن الطالب هو الكاتب والموضوع هو المكتوب . والإصلاح الفعال لا يكون في المكتوب وإهمال

الكاتب . بل الصواب هو جعل الاهتمام الأول ينصب على الإنسان، ثم نلتفت إلى نتاجه، فنعالجه من خلاله . و"خير إصلاح هو الذي يدرك الطالب معناه وحقيقته، وخير تصويب هو الذي يكتبه الطالب نفسه" فليس الغرض من التصحيح أن يتعب المدرس في تصحيح كل فكرة وكلمة وأسلوب وحركة وسكنة، وقد يكون جهده هنا هباءً ، ولكن الغرض منه أن يفهم الطالب سبب الخطأ، ويحاول هو أن يسهم في اكتشافه، ثم يكتبه ويكتب تصحيحه، كي يتجنبه ولا يعود إليه.(63،ص135)(59،ص207)

وهناك معايير يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه وهو يصحح موضوعات طلبته أهمها:

1. قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.
2. وضوح الجملة.
3. الدقة في وضع علامات الترقيم.
4. تنظيم الأفكار وشمولها.
5. سلاسة العرض والتشويق.
6. الرسم الإملائي، وجودة الخط، وحسن التنظيم.
7. أسلوب الأداء، ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير، وسوق الأدلة في قوة ووضوح.(6،ص105)

واختارت الباحثة المرحلة المتوسطة ميداناً لبحثها لأهميتها الكبيرة في إعداد الطلبة، بوصفها مرحلة الإعداد الحقيقي لهم، إذ إنها تضم افراداً في دور من أهم يمر بها الإنسان، والتي لها تأثيرها الكبير في حياته المستقبلية، مما يستوجب احتضان الطالب فيها ومعالجة ما يكتنف تعليمه من مشكلات او صعوبات للأخذ بيده نحو حياة مستقبلية سليمة.

كثيراً ما تعرف التربية بأنها عملية تستهدف استحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم. وهذا يعني انه لا يمكن الافتراض بان التعلم قد وقع فعلاً ما لم يجر نوع من التقويم لبعض التغيرات المستجدة.(53،ص20)

فالعملية التربوية شأنها شأن أية عملية أخرى لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعد القائمون بها لتقويم نتائجها باستمرار للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغيرات المرغوب فيها في جوانب السلوك الإنساني المختلفة (الأهداف)، ومن هنا نجد أن المربين المحدثين أصبحوا يولون التقويم التربوي أهمية كبيرة بوصفه جزءاً أساساً في العملية التربوية ذاتها، إذ بدون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة ما حققته العملية التربوية، وما مدى ملاءمة البرامج المستخدمة للوصول إليها، ومن ثم لا يمكن إجراء علاجات ناجحة للصعوبات التي قد تعترض تحقيق الأهداف. (8، ص25)

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث في ما يأتي :

1. أهمية اللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، التي صمدت وما زالت أمام المحاولات كلها، وما لها علينا من واجب العناية بها وخدمتها والحفاظ عليها.
2. أهمية التعبير الذي يمثل المراتب العليا في العمل اللغوي، والغاية الأساس من تدريس فروع اللغة العربية كلها.
3. أهمية المرحلة المتوسطة لأنها من القواعد الأساس للنظام التعليمي التي تغذي المراحل التالية، وتؤدي دوراً رئيساً في إعداد الطلبة وبناء شخصياتهم.
4. أهمية التقويم بوصفه جزءاً لا يتجزأ من عمليتي التعلم والتعليم.
5. أن مشكلة ضعف الطلبة في مادة التعبير لا زالت قائمة ولم تجد حلاً متكاملاً وشاملاً لكل مظاهر الضعف وأسبابه، وقد أظهرت ذلك الأدبيات والدراسات السابقة التي مر ذكرها.
6. عدم إجراء دراسة سابقة - على حد علم الباحثة - تناولت أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري وأسس التصحيح، بشكل مفصل في العراق.
7. إفادة الجهات ذات العلاقة من نتائج البحث، ورغد المكتبة العربية بهذا الجهد.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات من خلال الإجابة عن الاسئلة الآتية:

أ. ما أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري ؟

ب. ما أسس تصحيح التعبير التحريري .

ج. ما المتحقق منها من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

1. عينة من المدارس المتوسطة النهارية في محافظة بابل.
2. عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة، في محافظة بابل للعام الدراسي 2004-2005.
3. التعبير التحريري.

تحديد المصطلحات:

1. التقويم:

المعنى اللغوي:

التقويم (لغة) ورد لفظ قَوْم في تاج العروس، (بأنه: قَوْم الشيء: قدر قيمته، قَوْمه تقويماً: عدله). (25، ص234)

المعنى الاصطلاحي:

1. عرفه فيليب (1968: philip) بأنه:

"عملية تتقرر بموجبها فاعلية التدريس". (68، p203)

2. وحرته (ابو حصب: 19/0) بأنه: "عملية إصدار حكم على قيمه الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات بما يفيد ضرورة استخدام المعايير لتقدير هذه القيمة". (3، ص1)

3. وعرفه (الدمرداش: 1971) بأنه:

"جمع المعلومات عن سلوك، أو ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها، لتسهم في الحكم على هذا السلوك، أو الظاهرة، وتؤدي إلى حسن توجيهها " (18، ص3)

4. وعرفه (Tenbrink, 1974) بأنه:

"عملية الحصول على المعلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرار". (69,p7)

5. وعرفه (عبد النور: 1987) بأنه:

"العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي النقص". (49، ص315)

6. وعرفه (الزاملي: 1989) بأنه:

"عملية الحصول على المعلومات، واستعمالها لإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات". (23، ص42)

7. وعرفه (Bigg 1992) بأنه:

"جمع المعلومات، واستعمالها لإصدار حكم بشأن التعليم". (65,p6) وفي ضوء ما تقدم، تعرف الباحثة التقويم بأنه:- عملية جمع معلومات وبيانات تفصيلية شاملة عن ظاهرة ما أو سلوك معين، واستعمال المعلومات والبيانات التي جمعت في تفسير الظاهرة وتحليلها، ومن ثم إصدار حكم بشأنها.

أما التعريف الإجرائي للتقويم فهو:

.....

وأسس التصحيح، في المدارس المتوسطة النهارية فقط، في محافظة بابل، ومن ثم إصدار أحكام بشأنها، في ضوء الدرجات التي سيتم الحصول عليها من خلال تطبيق الاداة المعدة لهذا الغرض.

2. التعبير التحريري:

المعنى اللغوي:

التعبير (لغة) يقال عبر عما في نفسه: أعرب وبين، وعبر عنه غيره فأعرب عنه والاسم العبرة والعبرة والعبرة. وعبر عن فلان: تكلم عنه. (2، ص530)

المعنى الاصطلاحي:

1. عرفه (سمك 1969) بأنه:

"مظهر الفهم ووسيلة الإفهام، ودليل الاقتناع، وأداة الإقناع". (28، ص289)

2. عرفه كود (Good, 1973) بأنه:

"اختيار الأفكار، وترتيبها، وتنميتها، والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاماً وكتابة". (67، p116)

3. عرفه (دمعة 1977) بأنه:

"وسيلة الإنسان الأولى للإفصاح بواسطة اللغة عما يدور في خلد من أحاسيس ومدرجات للاتصال في المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه". (19، ص39)

4. عرفه (جابر 1985) بأنه:

"الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح الشكل والمضمون". (11، ص97)

5. عرفه (أبو مغلي 1986) بأنه:

"تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب فيصور ما يحس به أو ما يفكر به أو ما يريد ان يسأل أو يستوضح عنه". (5، ص52)

6. عرفه (مدكور 1988) بأنه:

"تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول في خواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة، داخل المدرسة وخارجها بالأساليب المتنوعة في منطق سليم، وفكر منظم، ولفظ عذب". (57، ص115)

7. عرفه (عطا 1990) بأنه:

"... في ...
وضوح ودقة وحسن عرض عما يجول بفكره وخاطره، وعما يجول بمشاعره وحساباته في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكر والأسلوب". (44، ص177)
وفي ضوء ما تقدم، تعرف الباحثة التعبير التحريري بأنه: مقدرة الطالب،

ومهارته في ترجمة أفكاره بصورة تحريرية، بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء، وبأسلوب سليم، وبجمل واضحة.

أما التعريف الإجرائي للتعبير التحريري فهو:

قدرة طالب المرحلة المتوسطة ومهارته بحسب وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في استعمال اللغة استعمالاً مكتوباً يؤدي إلى الإفصاح عما في نفسه.

المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة الدراسية الثانية في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ويكون طلبتها في سن المراهقة، وتعد الطالب للمرحلة الإعدادية.

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لدراسات سابقة ذات صلة بالدراسة الحالية من حيث موضوعها أو أهدافها أو نتائجها أو أدواتها أو عينتها والوسائل الإحصائية التي استعملتها في تحليل نتائجها وإجراءاتها ، وقد صنفت الباحثة تلك الدراسات إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وقد اعتمدت الباحثة التسلسل الزمني في عرضها، وختمت الفصل بمناقشة هذه الدراسات وموازنتها كما يأتي :

أولاً: دراسات عربية

1. دراسة عمار (1980) (مشكلات تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية)

أجرى عمار دراسة تحت عنوان :- "مشكلات تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية" كان الهدف منها استطلاع آراء المدرسين والطلاب في سوريا حول المشكلات التي تؤثر تأثيراً مباشراً في تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية، ومن أجل تحقيق هدفه هذا صمم استبانة خاصة بالطلاب اشتملت على أقسام عدة منها:- طرائق تدريس التعبير، وطرائق تصحيحه، ومشكلات الطلاب عند عملية الكتابة، وصمم استبانة أخرى للمدرسين، وقد اشتملت على جميع الأقسام الواردة في استبانة الطلاب زيادة على الأقسام الآتية :- منهج التعبير، وعلاقة التعبير ببقية فروع اللغة الأخرى، واستعمال المدرس العربية أو العامية في تدريس التعبير، وقد تم انتقاء عينة عشوائية من طلاب الثالث الإعدادي في مدارس مدينة دمشق بلغ عددها (730) طالباً وطالبة، حيث وزع الباحث الاستبانة على أفراد هذه العينة، واختار عينة عشوائية من المدرسين الذين يدرسون العربية في المدارس الإعدادية في دمشق، وبلغ عددها (150) مدرساً ومدرسة حيث تم توزيع الاستبانة على أفرادها.

وقد كشفت نتيجة الدراسة عن وجود ضعف واضح في التعبير عند الطلبة، أرجعه الباحث إلى أمور عديدة منها:

1. طريقة اختيار الموضوعات التي تهمل - غالباً - اهتمامات الطلبة ورغباتهم ومتطلبات واقعهم، ومشكلات حياتهم العملية.
2. طريقة التصحيح، إذ إن بعض المدرسين لا يمارسون طرائق التصحيح السليمة.
3. افتقاد عنصر التشويق في دروس التعبير.
4. تكرار الموضوعات.

5. تقديم الموضوعات من دون تحليل لعناصرها، ومن دون تزويد الطلاب ببعض الشواهد حين يكون الموضوع غير مألوف.

(46،ص12)

2. دراسة الهاشمي (1988) (مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة بغداد على عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية في مراكز المحافظات (بغداد، و نينوى، والبصرة) وكانت تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

1- ما مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، ومدرساتها؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ؟

3- ما الحلول المقترحة لمشكلات تدريس المادة من وجهة نظر مدرسيها ؟

بلغت عينة البحث (325) مدرساً ومدرسة وبواقع (158) مدرساً و(167) مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (96) مدرسة.

كانت أداة البحث استبانة أعدها الباحث، تضمنت ستة مجالات هي مشكلات أهداف تدريس التعبير، وموضوعات التعبير، وطرائق وأساليب التدريس، ومدرس التعبير، والطلبة، وتصحيح موضوعات التعبير التحريري . واستعمل عدداً من الوسائل الإحصائية تمثلت بالنسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة حدة المشكلة ومربع كاي .

وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية:

1. إغفال الأهداف لبعض الجوانب التي يسعى إليها درس التعبير .

2. ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير التحريري .

3. افتقار درس التعبير إلى منهج محدد.

4. قلة الاستفادة من المكتبة في اختيار الموضوعات .

5. عدم وجود مرشد للمدرس ليكون دليلاً له في تدريس التعبير .

6. قلة الوسائل التعليمية .

7. قلة المحفزات المادية والمعنوية .
 8. حصر التدريب على التعبير في دروس التعبير .
 9. قلة مطالعات الطلبة الخارجية .
 10. عدم توافر معيار موضوعي للتصحيح .
- أما ما يتعلق بالهدف الثاني من أهداف الدراسة فقد ظهر أن هناك (19) مشكلة فيها فروق ذوات دلالات إحصائية تبعاً لمتغير الجنس . وان المشكلات التي واجهت المدرسين أكثر من التي واجهت المدرسات . ومن بين مقترحات البحث تخصيص حصتين للتعبير في الأسبوع بدلاً من حصة واحدة، والتشديد على اختيار الموضوعات الوظيفية .

(64،ص2-114)

3. دراسة الغول (1989) (أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الاردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية)

أجرى الغول دراسته من اجل الوقوف على أهم مشكلات تدريس التعبير من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدارس الأردن الثانوية. ومن اجل التعرف على تلك المشكلات طور الباحث استبانة مكونة من (30) فقرة تتعلق بمشكلات تخص المعلم، والطالب، والموضوع التعبيري، وقد وزعت الاستبانة على (152) معلماً وهم الذين يدرسون اللغة العربية في مدارس محافظة إربد الثانوية للعام الدراسي 1988/87، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية خلصت دراسته إلى وجود مشكلات عديدة تخص الطالب والمعلم والموضوع التعبيري الذي يكتبه الطالب، ومن ضمن المشكلات:

1. عدم مراعاة الأحوال النفسية والاجتماعية عند اختيار موضوع التعبير.
2. ليس لبعض المدرسين القدرة الكافية على تقويم موضوع التعبير.
3. عدم كتابة التعليقات المعززة عند تصحيح موضوع التعبير.
4. إهمال عناصر موضوع التعبير قبل البدء بكتابته.
5. عدم اختيار الموضوع التعبيري من واقع بيئة الطالب.

(49،ص16-40)

4.دراسة عبد عون (1989) (تقويم تدريس التعبير في المدارس المتوسطة في العراق من وجهة نظر المدرسين)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة بغداد، وهدفت إلى تقويم تدريس التعبير في المدارس المتوسطة في العراق من وجهة نظر المدرسين، وذلك بتشخيص نقاط القوة والضعف في تدريس هذه المادة في المرحلة المتوسطة، ومعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين والمدرسات، كذلك الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم للنهوض بالتعبير.

كانت عينة البحث تتمثل بمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة في العراق ممن لا تقل خدمتهم عن خمس سنوات للعام الدراسي 1988-1989. اختار الباحث عدداً من المحافظات عشوائياً فكانت التأميم ممثلة للمنطقة الشمالية، ومحافظة بابل والقادسية تمثلان المنطقة الوسطى، ومحافظة ذي قار للمنطقة الجنوبية، بحيث بلغ عدد المدارس المشمولة بالبحث (71) مدرسة متوسطة منها (42) مدرسة للبنين، و(29) مدرسة للبنات تضم (200) مدرس ومدرسة.

صمم الباحث استبانة تضمنت خمسة مجالات بواقع (67) فقرة، وكل مجال ينهيها بسؤال مفتوح تضمن الحلول والمقترحات التي يراها مدرسو اللغة العربية مناسبة لتطوير تدريسها. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها طبقها على عينة البحث، وحلل النتائج باستعمال عدد من الوسائل الإحصائية متمثلة بالوسط المرجح، والنسبة المئوية، ومربع كأي، وتوصل إلى النتائج الآتية:

1. عدم مراعاة الأهداف لنمو مهارات الطلبة.
2. عدم كفاية الحصة الواحدة المخصصة للتعبير لتحقيق الأهداف.
3. لا يتوافر دليل لمساعدة المدرس في تدريس التعبير.
4. لا تسهم طرائق التدريس في تنمية شخصية الطالب.
5. عدم توافر منهج محدد لدرس التعبير.
6. يغلب على الموضوعات التكرار.
7. كثرة الواجبات الملقاة على عاتق مدرسي اللغة العربية.

8. قلة الإطلاع على المستجدات التربوية في مجال تدريس التعبير.

9. ضعف الطلبة في التعبير في المرحلة الابتدائية.

10. ازدواج العامية بالفصحى.

(38، ص10-103)

5.دراسة المناصرة (1991) (أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة اليرموك في الأردن واستهدفت الكشف عن الأسس المشتركة التي يعتمد عليها معلمو الصف العاشر عند اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها، ومعرفة الفروق الفردية بين هؤلاء المعلمين في عمليتي الاختيار والتصحيح تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

استعملت الباحثة استبانة مكونة من (37) 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.

وزعت الباحثة هذه الاستبانة على جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة اربد واستعملت وسائل إحصائية عديدة في تحليل استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة منها تحليل التباين للكشف عن اثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة) واستخدام طريقة (ليكرت) في بدائل ممارسة المعلمين والمعلمات لمضمون فقرات الاستبانة، ثم حساب الأوساط الحسابية لتبين أي من الفقرات أكثر ممارسة من غيرها.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، عدم ظهور فروق ذات دلالات إحصائية فيما يخص عمليتي اختيار الموضوعات في التعبير الكتابي وتصحيحها، تعزى إلى الجنس أو إلى المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة، كذلك أظهرت الدراسة وجود ممارسات وأسس مشتركة بين المعلمين، والمعلمات عند عملية اختيار موضوعات التعبير الكتابي، كان من أبرزها:

1. تشديد المعلمين والمعلمات على موضوعات تتعلق بالمناسبات على حساب الموضوعات التي تعبر عن ذاتية الطالب.
 2. تدرج المعلمين والمعلمات في موضوعات التعبير الكتابي من السهل إلى الصعب.
 3. تجنب تكرار الموضوعات من سنة إلى أخرى.
 4. عدم مشاركة الطلاب في عملية اختيار الموضوعات الكتابية.
- أما فيما يخص عملية التصحيح، فقد كشفت النتائج - كذلك - عن وجود أسس وممارسات مشتركة بين المعلمين منها:
1. تشديد المعلمين على الأخطاء النحوية، والإملائية، والأسلوبية عند عملية التصحيح.
 2. عدم كتابة الملاحظات على كراسات الطلاب.
 3. عدم معالجة الأخطاء النحوية في حصص القواعد.
 4. عدم متابعة المعلمين لتصحيح الأخطاء التي يشيرون إليها. (21، 60-49)
- 6.دراسة الشبر (2000) (بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة)**

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بالجامعة المستنصرية، وهدفت إلى:
1. تقويم واقع تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة.
 2. بناء برنامج مقترح لتطوير تدريس التعبير.
- بلغت عينة البحث (62) مدرساً ومدرسة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة للصف الثاني المتوسط، في مديرتي تربية الرصافة (الأولى والثانية)، للعام الدراسي 1998-1999.
- كانت أداة البحث استبانة أعدتها الباحثة، بلغ عدد فقراتها (51) فقرة، صُنفت في ستة مجالات هي:
- أ. التخطيط للدرس.
 - ب. طبيعة الموضوعات واختيارها.
 - ت. طريقة التدريس وأساليبه.
 - ث. الوسائل التعليمية.

ج. الأنشطة.

ج. التصحيح والتقويم.

واستعملت عدداً من الوسائل الإحصائية تمثلت بمعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والاختبار التائي.

وقد أسفر البحث عن عدد من النتائج كان من أبرزها:

1. أن المدرسين لا يملكون معلومات كافية عن أساليب التقويم بأنواعها، وتأثير كل نوع منها في الأداء التعبيري.
 2. لا يعدون خطة سنوية لتدريس التعبير، متضمنة أهداف تدريسه لهذه المرحلة.
 3. لا يعطون الحرية للطلبة في اختيار الموضوعات.
 4. لا ينوعون في الموضوعات.
 5. لا يثبتون النقاط الرئيسة (الأفكار) على السبورة.
 6. لا يستعملون أساليباً قادرة على جعل الدرس مشوقاً.
 7. لا يدفعون الطلبة إلى المطالعة الخارجية.
 8. لا يشركون الطلبة بمناقشة أخطاء بعضهم البعض.
 9. لا يستعملون معياراً موضوعياً للتصحيح.
- وفي ضوء هذه النتائج تم بناء البرنامج المقترح لتطوير تدريس التعبير .
- (30، ص 8- 92)

ثانياً: دراسات اجنبية

1.دراسة (Vandewighe,1977)

أجرى (Vandewighe) دراسة مسحية في ولاية "متشيغان" الأمريكية هدفت إلى تحديد بعض الأسس التي ينبغي اعتمادها في تدريس التعبير وقد توصلت نتائج دراسته إلى الأسس الآتية:

1. ضرورة اختيار موضوعات التعبير من واقع بيئة الطالب.

2. ضرورة اختيار الموضوعات التي تعبر عن مشكلات الطالب. وقد طالب الباحث مدرسي التعبير بما يأتي:

أ. قراءة أحدث البحوث والدراسات المتعلقة بعملية التعبير.

ب. الإطلاع على أحدث ما كتب عن التعبير وتطبيقه في درس التعبير.

ت. على معلمي التعبير استعمال التبصر (نفاد البصيرة) المتوفرة لديهم عند التخطيط المسبق لدرس التعبير.

(70,p23)

2.دراسة (Douglas,1988)

أجرت (Douglas) دراسة تجريبية في ولاية "اكلاهاما" الأمريكية، كان الهدف منها تحديد أهم العوامل المهمة المتعلقة بعملية اختيار موضوع التعبير، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب الأمريكيين ومجموعة من القوقاز. وقد عالجت الباحثة عوامل الجنس، والعرق، ومستوى لغة التعبير، والعلاقات الاجتماعية.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

1. إن للعرق (السلالة) أثراً واضحاً في اختيار الموضوعات التعبيرية، حيث اختار الطلاب الأمريكيون موضوعات تختلف اختلافاً واضحاً عن الموضوعات التي اختارها مجموعة القوقاز.

2. اختلاف الطلاب الذكور عن الإناث في اختيارهم للموضوعات التعبيرية.

3. إن للعلاقات الاجتماعية أثراً واضحاً في اختيار الموضوعات.

4. أكدت النتائج ضرورة إعطاء الحرية للطلاب في اختيار موضوعاتهم الكتابية، لأن الموضوعات التي تناسب الإناث قد لا تناسب الذكور، وأكدت الباحثة في دراستها هذه على عدم إجبار الطلاب على الكتابة في موضوعات لا يرغبون الكتابة فيها، وإعطاءهم الفرصة والوقت الكافي للاستجابة للموضوع أثناء الكتابة.

(66,p26)

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

بعد عرض الباحثة الدراسات السابقة، تحاول الكشف عن أوجه الشبه، والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى على النحو الآتي:

1. تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها فقد أجريت دراسة Vandewighe في ولاية "متشيغان" الأمريكية، وأجريت دراسة Douglas في ولاية "اكلاهاما" الأمريكية، وأجريت دراسة عمار في سوريا، وأجريت دراسة الهاشمي ودراسة عبد عون ودراسة الشبر في العراق، بينما أجريت دراسة الغول والمناصرة في الأردن، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق، في محافظة بابل.

2. تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي طبقت فيها، فمنها ما طبق في المرحلة الإعدادية كما في دراسة عمار، ودراسة الهاشمي، ودراسة الغول، ودراسة المناصرة، ومنها ما طبق في المرحلة المتوسطة كدراسة عبد عون، ودراسة الشبر، فيما لم تذكر المرحلة التي طبقت فيها دراسة Vandewighe ودراسة Douglas، أما الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها في المرحلة المتوسطة.

3. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها إذ سعى بعضها إلى تحديد الأسس التي ينبغي اعتمادها في تدريس التعبير كدراسة Vandewighe فيما سعى البعض الآخر إلى الكشف عن مشكلات تدريس التعبير كدراسة عمار ودراسة الهاشمي ودراسة الغول،

بينما هدفت دراسة Douglas إلى تحديد أهم العوامل المتعلقة بعملية اختيار موضوع التعبير، وهدفت دراسة عبد عون إلى تقويم تدريس مادة التعبير في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين. وهدفت دراسة المناصرة إلى الكشف عن أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية، وهدفت دراسة الشبر إلى تقويم واقع تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة وبناء برنامج مقترح لتطوير تدريس التعبير، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

4. تباينت اغلب الدراسات السابقة في منهجية البحث، فقد اتبعت دراسة Vandewighe ودراسة عمار ودراسة الهاشمي ودراسة الغول ودراسة عبد عون ودراسة المناصرة ودراسة الشبر المنهج الوصفي، بينما اعتمدت دراسة Douglas المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت الباحثة فيها المنهج الوصفي.

5. ان اغلب الدراسات السابقة استعملت الاستبانة أداة لجمع البيانات كدراسة Vandewighe، ودراسة عمار، ودراسة الهاشمي، ودراسة الغول، ودراسة عبد عون، ودراسة المناصرة، ودراسة الشبر، بينما استعملت دراسة Douglas التجربة أداة لبحثها، أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة فيها الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات.

6. انحصرت أعداد عينات الدراسات السابقة بين اكبر عدد هو (730) طالباً وطالبة و(150) معلماً ومعلمة في دراسة عمار، واصغر عينة (62) طالبة في دراسة الشبر، أما عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (193) مدرساً ومدرسة.

7. اختيار العينة في الدراسات السابقة جميعها تم بالطريقة العشوائية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة اختيارها العينة إذ تم اختيار العينة بصورة عشوائية.

8. استعملت اغلب الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة حدة المشكلة، ومربع كأي والوسط المرجح، وتحليل التباين، والوسط الحسابي، والاختبار التائي، أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة فيها معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، والنسبة المئوية.

9. كانت نتائج الدراسات السابقة متقاربة إلى حد ما، إذ اتضح أن درس التعبير دون المستوى المطلوب، إذ يعاني من ضعف شديد، ومشكلات وصعوبات كثيرة، وستقارن الباحثة نتائج الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الفصل الرابع.

10. انتفعت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث تحديد المشكلة والأهمية والمنهجية والوسائل الإحصائية والنتائج وأمور أخرى.

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة من أجل تحقيق أهداف البحث، التي تتلخص بمنهج البحث، ووصف مجتمعه، وعينته وكيفية اختيارها، وأداة البحث وخطوات إعدادها، وكيفية التحقق من صدقها، وثباتها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تطبيق أداة البحث، والوسائل الإحصائية التي استعملتها في تحليل النتائج.

أولاً: منهج البحث

إن اختيار منهج البحث الذي تتبناه الباحثة في إجراءاتها، وتحليلاتها يأتي في مقدمة مراحل خطوات البحث، وإن منهج البحث المستعمل في أية دراسة يتحدد نوعه تبعاً لنوع الدراسة وطبيعتها، والأهداف التي تهتم بها، والأهداف المراد تحقيقها. (51، ص 83)، ولما كان البحث الحالي يرمي إلى تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، فإن المنهج المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي، وهو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الواقع، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى. (26، ص 51)

ولا يتوقف منهج البحث الوصفي عند حدود وصف المشكلة بل يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والمقارنة والتقويم للوصول إلى تعميمات علمية دقيقة. (17، ص 159)

ثانياً : مجتمع البحث

1. مجتمع المدارس:

زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل، واطلعت على الكراس الخاص بالمدارس المتوسطة في شعبة التخطيط، بعد أن زودت بكتاب تسهيل مهمة. ملحق (1)، ودونت المدارس المتوسطة النهارية كلها التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي 2004 - 2005 ، إذ تمثل هذه المدارس مجتمع البحث الأصلي. وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

أعداد المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل موزعة بحسب
الاقضية والنواحي التابعة لها

ت	المنطقة	عدد المدارس المتوسطة	النسبة المئوية
1	قضاء الحلة والنواحي التابعة له	40	37,73%
2	قضاء المحاويل والنواحي التابعة له	16	15,09%
3	قضاء الهاشمية والنواحي التابعة له	28	26,41%
4	قضاء المسيب والنواحي التابعة له	22	20,75%
	المجموع	106	100%

يلحظ من جدول (1) أن عدد المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة

لتربية محافظة بابل (106) مدرسة موزعة على النحو الآتي:

1. (40) مدرسة في قضاء الحلة والنواحي التابعة له وتشكل نسبة مقدارها (37,73%) من مجتمع البحث الأصلي.
2. (16) مدرسة في قضاء المحاويل والنواحي التابعة له وتشكل نسبة مقدارها (15,09%) من مجتمع البحث الأصلي.
3. (28) مدرسة في قضاء الهاشمية والنواحي التابعة له وتشكل نسبة مقدارها (26,42%) من مجتمع البحث الأصلي.
4. (22) مدرسة في قضاء المسيب والنواحي التابعة له وتشكل نسبة مقدارها (20,75%) من مجتمع البحث الأصلي.

2. مجتمع المدرسين:

يشمل مجتمع المدرسين الأصلي، مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية في محافظة بابل للعام الدراسي 2004-2005، وقد زارت الباحثة ذاتية التعليم الثانوي في المديرية العامة لتربية محافظة بابل لمعرفة ذلك. إذ بلغ عددهم (446) مدرساً ومدرسة. وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

أعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل

ت	المنطقة	عدد المدرسين والمدرسات	النسبة المئوية
1	قضاء الحلة والنواحي التابعة له	225	50,44%
2	قضاء المحاويل والنواحي التابعة له	45	10,08%
3	قضاء الهاشمية والنواحي التابعة له	98	21,97%
4	قضاء المسيب والنواحي التابعة له	78	17,48%
	المجموع	446	100%

يلحظ من جدول (2) أن عدد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل (446)، موزعين على النحو الآتي:

1. (225) مدرساً ومدرسة في قضاء الحلة والنواحي التابعة له، ويشكلون نسبة مقدارها (50,44%) من مجتمع البحث الأصلي.
2. (45) مدرساً ومدرسة في قضاء المحاويل والنواحي التابعة له، ويشكلون نسبة مقدارها (10,08%) من مجتمع البحث الأصلي.
3. (98) مدرساً ومدرسة في قضاء الهاشمية والنواحي التابعة له، ويشكلون نسبة مقدارها (21,97%) من مجتمع البحث الأصلي.
4. (78) مدرساً ومدرسة في قضاء المسيب والنواحي التابعة له، ويشكلون نسبة مقدارها (17,48%) من مجتمع البحث الأصلي.

ثالثاً: عينة البحث:

1. عينة المدارس:

اختارت الباحثة عشوائياً* (53) مدرسة متوسطة من بين مدارس المجتمع الأصلي البالغ عددها (106) مدرسة، وتشكل نسبة مقدارها (50%)، منها (20) مدرسة في قضاء الحلة والنواحي التابعة له، و(8) مدرسة في قضاء المحاويل

والنواحي التابعة له، و(14) مدرسة في قضاء الهاشمية والنواحي التابعة له، و(11) مدرسة في قضاء المسيب والنواحي التابعة له.

2 - عينة المدرسين:

بعد أن حددت الباحثة عينة المدارس، جعلت مدرسي اللغة العربية ومدرساتها جميعهم في هذه المدارس عينة لبحثها، البالغ عددهم (193) مدرساً ومدرسة، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (43,57%) من مجموع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية.

* تمت عملية اختيار المدارس بطريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتبت الباحثة أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس، ثم سحبت منها (53) ورقة.

رابعاً: أداة البحث:

إن أداة البحث تتحدد بحسب طبيعة البحث، ومستلزماته، لان استخدام الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق نتائج سليمة، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري، وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، ترى الباحثة أن الاستبانة من أكثر الوسائل المناسبة لتحقيق هدف بحثها، إذ بها يمكن الحصول على معلومات، ومعرفة خبرات واتجاهات وآراء لا يمكن التوصل إليها بوسائل أخرى، وهي من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في مجال البحوث التربوية والنفسية. (26، ص184) (17، ص92)

ولأجل إعداد أداة البحث اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. الإطلاع على ما تيسر من الأدبيات، منها على سبيل المثال الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية لعبد العليم ابراهيم، وطرق تعليم اللغة العربية لمحمد عبد القادر احمد، وتدریس اللغة العربية لمحمد صلاح الدين مجاور.
2. الإطلاع على ما تيسر من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتقويم بصورة عامة، وتقويم تدريس التعبير بصورة خاصة، منها على سبيل المثال دراسة الهاشمي 1988، ودراسة عبد عون 1989، ودراسة المناصرة 1991، ودراسة الشبر 2000.
3. الاستبانة المفتوحة:

أعدت الباحثة استبانة مفتوحة، تضمنت سؤالين مفتوحين، ملحق (2) ، وجهت إلى عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون في المدارس المتوسطة، بلغ عددهم (30) مدرساً ومدرسة، وعينة من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، بلغ عددهم (10) أساتذة. حرصت الباحثة على توزيع الاستبانة المفتوحة بنفسها على العينة الاستطلاعية، لأن الباحث نفسه عندما يوزع الاستبانة على أفراد العينة يمكنه شرح هدف بحثه ومغزاه، ويوضح بعض فقراته ويجيب عن الأسئلة التي تثار، ويشجع العينة للإجابة عن الأسئلة بعناية وصدق. (51، ص454)

4. الاستبانة المغلقة:

جمعت الباحثة الاستبانات من العينة الاستطلاعية، وقرأت الإجابات، وفرغت محتوياتها، وتم توحيدها، وتصنيفها إلى فقرات. وأضافت فقرات أخرى اعتماداً على ما ورد في الأدبيات، والدراسات السابقة، ذات العلاقة بتقويم تدريس التعبير. وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة المغلقة بصورتها الأولية، وقد اشتملت الاستبانة على (38) فقرة، موزعة على قسمين رئيسيين: قسم خاص بأسس اختيار موضوعات التعبير التحريري، بلغ عدد فقراته (23) فقرة، وقسم آخر خاص بأسس التصحيح، بلغ عدد فقراته (15) فقرة.

خامساً: صدق الأداة Validity :

لا تعد الأداة صادقة إلا " عندما تقيس ما يفترض أن تقيسه". (37، ص355)، أي أن الأداة قادرة على قياس السمة أو الظاهرة التي وضعت من أجلها. (26، ص39).

إن صدق أداة البحث شرط أساس في استعمالها والاعتماد على ما تقدمه من معلومات ولما كان هدف الباحثين هو الحصول على مزيد من الثقة في صلاحية الأدوات التي يستعملونها للأغراض التي وضعت من أجلها، استخرجت الباحثة الصدق الظاهري للأداة. (4، ص13)، فقد وزعت الباحثة الاستبانة بصيغتها الأولية

ملحق (3) على نخبة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، ملحق (4).

اعتمدت الباحثة الفقرات التي حصلت على موافقة (12) خبيراً فأكثر أي بنسبة (80%)، وذلك من حيث كون الفقرة صالحة، أو غير صالحة، وأعادت الباحثة صياغة بعض الفقرات التي تحتاج إلى تعديل، وحذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة (80%) من اتفاق الخبراء، وأضافت فقرات جديدة، نظراً لاتفاق الخبراء على أهميتها وضرورتها في الدراسة.

بعد أن تحقق الصدق الظاهري للاستبانة*، ترى الباحثة أن الاستبانة أصبحت جاهزة بصيغتها النهائية، وقد تضمنت (37) فقرة، ملحق (5).

سادساً: ثبات الأداة Reliability:

ويقصد به التوصل إلى النتائج نفسها أو نتائج متقاربة عند استعمال الأداة في مدتين مختلفتين وفي حدود زمن محدد تحت ظروف متماثلة. (10، ص277) وهناك طرائق متعددة لحساب الثبات وأشهر هذه الطرائق:

1. طريقة الصور المتكافئة.
 2. طريقة التجزئة النصفية.
 3. طريقة إعادة الاختبار. (8، ص148-162)
- وقد اعتمدت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، لأنها تتلاءم ومنهج بحثها إذ إنها من أبسط الطرق وأكثرها استعمالاً في قياس الثبات. (48، ص67)
- ولاستخراج ثبات الأداة طبقت الباحثة الاستبانة بصيغتها النهائية على العينة الاستطلاعية نفسها، البالغ عددها (30) مدرساً ومدرسة.
- وبعد مضي اسبوعين أعادت الباحثة تطبيق الاداة مرة ثانية على عينة الثبات نفسها، وتعد مدة اسبوعين مدة ملائمة لإعادة تطبيق الاداة. (10، ص277)

* أعادت الباحثة توزيع الاستبانة مرة ثانية على الخبراء للتأكد من مدى صلاحية الفقرات الجديدة التي أضيفت إلى الاستبانة.

فالمدة بين التطبيقين يفضل ألا تكون قصيرة حتى لا تتذكر العينة التي طبق عليها الاختبار في المرة الأولى إجاباتها مما يفيدهم في التطبيق الثاني، وألا تزيد المدة الزمنية بين التطبيقين عن أسبوعين حتى لا تحدث تغيرات كبيرة في الإجابات. (54،76)

وبعد إنهاء الباحثة تطبيق الاستبانة، أفرغت البيانات الخاصة بها في جدول كي يتم احتساب معامل الثبات، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، وجدت الباحثة أن معامل ثبات استبانة أسس اختيار الموضوعات (0.75) وهو معامل ثبات مرتفع، وأن معامل ثبات استبانة أسس التصحيح (0.87) وهو معامل ثبات مرتفع جداً. (9،ص194)

سابعاً: التطبيق النهائي للأداة:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق أداة البحث، وثباتها طبقت الاستبانة على عينة البحث بصورة فعلية، خلال المدة الواقعة بين (2005/3/6) و(2005/5/8)، وحرصت الباحثة على توزيع الاستبانة بنفسها على أفراد عينة البحث، البالغ عددهم (193) مدرساً ومدرسة، ووضحت لهم هدف البحث، وطبيعته، وشرحت لهم ما غمض عليهم من الفقرات، وأجابت عن أسئلة بعض المدرسين والمدرسات، وبعد ذلك جمعت الباحثة الاستبانات جميعها.

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

1. النسبة المئوية، لإيجاد نسبة العينة لمجتمع البحث.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$$

(47،ص111)

2. معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد ثبات الأداة عند إعادة التطبيق على عينة الثبات

$$r = \frac{n \text{ م ج س ص} - (\text{م ج س}) (\text{م ج ص})}{\dots}$$

$$= r$$

$$\left[\frac{n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2}{n \text{ مج ص} - (\text{مج ص})^2} \right] \quad \checkmark$$

3. الوسط المرجح، لمعرفة الفقرات المتحققة وغير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

$$\text{إذ إن الوسط المرجح} = \frac{1 \times 3 \text{ ت} + 2 \times 2 \text{ ت} + 3 \times 1 \text{ ت}}{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}$$

ت1= تكرار الإجابات على البعد الأول من مقياس الإجابة (كبيرة).

ت2= تكرار الإجابات على البعد الثاني من مقياس الإجابة (أحياناً).

ت3= تكرار الإجابات على البعد الثالث من مقياس الإجابة (لا تمارس).

ت ك= مجموع التكرارات للبدائل الثلاثة.

(40، ص131)

4. الوزن المئوي، لترتيب فقرات الاستبانة تنازلياً وتصاعدياً بحسب درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times 100$$

(48، ص168)

الدرجة القصوى يقصد بها أعلى درجة في المقياس وهي (3).

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

بعد إنهاء إجراءات البحث، وتحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تعرض الباحثة استنتاجات الدراسة من خلال تلك النتائج، وتقدم بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير تدريس التعبير وتحقيق الغاية المرجوة منه، كما تعرض مقترحات لدراسات أخرى.

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. أن أداء المدرسين (عينة البحث) في درس التعبير كان ضعيفاً بشكل عام.
2. أن المدرسين لم يعطوا لاختيار الموضوعات أي اهتمام، ولم يتبعوا الأسس الصحيحة الواجب إتباعها في عملية الاختيار ويبدو ذلك واضحاً من خلال:

- أ. عدم مراعاتهم ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع.
- ب. أن المدرسين هم الذين يختارون الموضوعات، إذ لم يعطوا لحرية الطلبة أي اهتمام، ولم يفسحوا لهم المجال للمشاركة في اختيار الموضوعات.
- ت. عدم تدرجهم في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد.
- ث. عدم اهتمامهم بالموضوعات التي تلبي مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة.

- ج. عدم تركيزهم على الموضوعات الإبداعية.
- ح. عدم تركيزهم على الموضوعات الوظيفية.
- خ. عدم فسحهم المجال للطلبة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة.
- د. عدم اهتمامهم بالتعبير الحر.
- ذ. عدم تركيزهم على الموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس الدين أو التاريخ، أو في فروع اللغة الأخرى.

- ر. تركيزهم على الموضوعات التي تتكرر في الإذاعة، والتلفاز، والصحف والمجلات، والموضوعات التي تعبر عن بعض المناسبات، على حساب

الموضوعات الذاتية التي تعبر عن ذاتية الطالب، وميوله، ورغباته، أو تتصل بمشكلاته الخاصة.

3. أن المدرسين لم يهتموا بتصحيح الموضوعات، ولم يتبعوا الأسس الصحيحة التي يجب أن تتبع في عملية التصحيح ويبدو ذلك واضحاً من خلال:

- أ. لا يطلبون من الطلبة كتابة الصواب في نهاية الموضوع.
- ب. لا يسجلون الملاحظات الرئيسة في نهاية الموضوع.
- ت. لا يركزون على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة.
- ث. لا يركزون على مدى إتقان الطلبة وضع علامات الترقيم.
- ج. لا يستفيدون من دروس القواعد والإملاء في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء نحوية وصرفية وإملائية.
- ح. لا يتابعون تصحيح الطلبة الأخطاء التي ظهرت في موضوعاتهم السابقة.
- خ. يضعون درجة على الموضوع المصحح، ولا يمارسون طريقة الرموز اطلاقاً.
- د. يحرصون على تصحيح الأخطاء الإملائية جميعها.

- بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:-
1. على المدرسين الاهتمام بعملية اختيار الموضوعات، وأتباع الأسس الصحيحة التي يجب أن تتبع في عملية الاختيار.
 2. زيادة اهتمام المدرسين بعملية التصحيح، واعتماد الدقة والجدية في إثناء التصحيح، وأتباع الأسس الصحيحة التي يجب أن تتبع في عملية التصحيح.
 3. إقامة دورات تدريبية للمدرسين يتولى التدريس فيها أساتذة متخصصون باللغة العربية وطرائق تدريسها، وان تكون هذه الدورات في تدريس التعبير حصراً.
 4. متابعة إدارات المدارس لسير دروس التعبير، والقيام بزيارات متكررة لمدرسي اللغة العربية في دروس التعبير، وتوجيه المدرسين بعدم إبدال درس التعبير بأي درس آخر مهما كان السبب.
 5. زيادة الحصص المقررة لتدريس التعبير، إلى حصتين اسبوعياً بدلاً من حصة واحدة، لتفي بما يتطلبه درس التعبير.
 6. تقليص عدد الطلبة في الشعبة الواحدة إلى الحد الذي يتسنى فيه للمدرس متابعة طلابه، ومعرفة مستوياتهم، وتصحيح دفاترهم جميعاً.

ثالثاً: المقترحات

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرحلة الإعدادية.
2. إجراء دراسة لتقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري من وجهة نظر الطلبة في المرحلة الإعدادية.
3. إجراء دراسة لمعرفة واقع درس التعبير في المدارس المتوسطة.

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث، وتفسيرها ومناقشتها، على النحو

آلاتي:

أولاً: نتائج إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بشأن أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري:

1. عرض الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

2. عرض الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

ثانياً: نتائج إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بشأن أسس تصحيح موضوعات التعبير التحريري:

1. عرض الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

2. عرض الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

ولما كانت الباحثة قد اعتمدت مقياساً مؤلفاً من ثلاثة مستويات، مجموع أوزانها (6) وذلك بإعطاء (3) درجات للمستوى الأول "كبيرة"، و(2) للمستوى الثاني "أحياناً"، و(1) للمستوى الثالث "لا تمارس"، وإن متوسط الأوزان هو (2)، عدّ هذا الوسط محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة والفقرات غير المتحققة، وقد اعتمدته دراسة (علوان، 1989)، ودراسة (الجبوري، 2001)، ودراسة (الموسوي، 2004). (45، ص 59-130) (12، ص 135-141) (61، ص 60)

وعدّ متوسط الأوزان المئوية البالغ (66,66) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة والفقرات غير المتحققة، وبذلك فإن كل فقرة بلغت قيمة وسطها المرجح (2) فأكثر، ووزنها المئوي (66,66) فأكثر، تعد ضمن الفقرات المتحققة في أداء المدرسين والمدرسات، وكل فقرة كانت قيمة وسطها المرجح اقل من (2)، ووزنها المئوي اقل من (66,66)، تعد ضمن الفقرات غير المتحققة في أداء المدرسين والمدرسات.

وبعد أن طبقت الباحثة الاستبانة على عينة البحث من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها جمعت التكرارات لكل فقرة من الفقرات، ثم أوجدت قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة، والملحقان (6) و (7) يبيان ذلك.

وتأسيساً على ما تقدم تعرض الباحثة نتائج بحثها على النحو الآتي:
 أولاً: نتائج إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بشأن أسس اختيار
 موضوعات التعبير التحريري.

1. عرض الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

جدول (3)

الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مرتبة تنازلياً بحسب
 الوسط المرجح، والوزن المنوي.

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
1	أختار موضوعاً واحداً واطلب إلى الطلبة الكتابة فيه.	3	100
2	أختار الموضوعات التي تتكرر في الإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات.	2,97	99
3	أهتم بتناول الموضوعات التي تركز على القيم والخصال الحميدة.	2,89	96,33
4	أحرص على التنوع في الموضوعات بحيث تجمع بين الموضوعات الدينية والاجتماعية والسياسية والوصفية وغيرها.	2,84	94,66
5	أبتعد عن الموضوعات التي سبق وان كتب فيها الطلبة.	2,75	91,66
6	أحرص على أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطلبة.	2,73	91
7	أدرج في الموضوعات بحسب قدرات الطلبة العقلية، واللغوية، ومرحلتهم النمائية.	2,64	88

8	أندرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب.	2,54	84,66
9	أغتنم بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية واطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.	2,52	84
10	أتابع الأحداث الجارية واطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.	2,51	83,66

يلحظ من جدول (3) ما يأتي:

أ. جاءت فقرة (أختار موضوعاً واحداً وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيه) بالمرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (3)، والوزن المئوي (100).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين* يلزمون الطلبة بالكتابة في موضوع واحد محدد، من اختيار المدرس، دون ترك الحرية للطلبة في اختيار الموضوعات التي يرغبون في الكتابة فيها.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة عمار 1980م، ودراسة عبد عون 1989م، ودراسة الشبر 2000م. في حين تتعارض مع ما جاءت به دراسة المناصرة 1991م.

تري الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات السلبية، إذ إن قيام المدرسين بفرض الموضوعات على الطلبة يشعرهم بأنهم مجبرون على الكتابة في موضوعات لا يألونها، وإن كتابتهم مقيدة بقيود الموضوع المختار. مما يؤدي ذلك إلى أن يقوم الطالب بالكتابة من أجل تأدية واجب مدرسي فحسب، لا لأنه يرغب في الكتابة. ومن ثم فإن الكتابة بهذه الطريقة لا تساعد الطالب في بناء شخصيته وتطوير

* تقصد الباحثة بكلمة المدرسين، مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

أسلوبه، أي لا يتحقق الهدف المرجو من درس التعبير.

ب. جاءت فقرة (أختار الموضوعات التي تتكرر في الإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات) بالمرتبة الثانية، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,97)، والوزن المئوي (99).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يعنون عناية فائقة بالموضوعات التي تتكرر في الإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات، ويحرصون على اختيار موضوعات التعبير التحريري منها.

وترى الباحثة أن عملية اختيار موضوعات التعبير التحريري من الموضوعات التي تتكرر في الإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات من الممارسات الايجابية، لأنها تساعد على توسيع الدائرة الثقافية والمعرفية للطلبة، بشرط ان لا تكون على حساب الموضوعات التي تعبر عن ذاتية الطالب وميوله ورغباته، او تتصل بمشكلاته الخاصة.

والنتيجة التي توصلت إليها الباحثة من خلال التحليلات الإحصائية، هي تشديد المدرسين على الموضوعات العامة، التي قد لا تعني شيئاً بالنسبة للطلبة، مقابل ضعف شديد في ممارستهم لاختيار الموضوعات الذاتية.

ت. جاءت فقرة (أهتم بتناول الموضوعات التي تركز على القيم والخصال الحميدة) بالمرتبة الثالثة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,89)، والوزن المؤوي (96,33).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يهتمون باختيار الموضوعات التي تركز على القيم والخصال الحميدة.

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، إذ يشدد المدرسون على القيم العربية والخصال الحميدة والأخلاق الرفيعة، في وقت نحن في أمس الحاجة إليها في أن تغرس في نفوس طلبتنا، وبهذه المرحلة العمرية المهمة بالذات. ث. جاءت فقرة (أحرص على التنوع في الموضوعات بحيث تجمع بين الموضوعات الدينية والاجتماعية والسياسية والوصفية وغيرها) بالمرتبة الرابعة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,84)، والوزن المؤوي (94,66).

تشير هذه النتيجة إلى حرص المدرسين على التنوع في الموضوعات. تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بضرورة التنوع في الموضوعات، إذ يساعد التنوع على تنمية قدرات الطلبة في توظيف لغتهم لمجالات الحياة جميعها، وإفساح الفرصة للإبداع في أكثر من مجال، وحتى تواجه الموضوعات بتنوعها الفروق الفردية للطلبة، ولا تسبب لهم أو لفريق منهم السآمة والملل. (36، ص 208)

وترى الباحثة انه على الرغم من اتجاه نسبة كبيرة من المدرسين إلى التنوع في الموضوعات التي يطلب من الطلبة الكتابة فيها، إلا أن هذه الموضوعات من

اختيار المدرس وليس للطالب أدنى حق في اختيارها، وبالتالي يؤدي هذا إلى انتفاء الفائدة من التنويع.

ج. جاءت فقرة (أبتعد عن الموضوعات التي سبق وان كتب فيها الطلبة) بالمرتبة الخامسة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,75)، والوزن المئوي (91,66). تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يحرصون على أن لا تكون الموضوعات مكررة، سبق وان كتب فيها الطالب في مراحل دراسية سابقة.

وتعد هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، إذ اجمع الباحثون على ان التكرار قد يحد من قدرات الطلبة الإبداعية، ولا يولد لديهم الرغبة في الكتابة، فتقل بذلك الفائدة من درس التعبير. (1،ص176)

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة المناصرة 1991م. في حين تتعارض مع ما جاءت به دراسة عمار 1980م، ودراسة الهاشمي 1988م، ودراسة عبد عون 1989م.

ح. جاءت فقرة (أحرص على أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطالب) بالمرتبة السادسة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,73)، والوزن المئوي (91). تشير هذه النتيجة إلى حرص المدرسين على أن تكون الموضوعات من بيئة الطلبة.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الشبر 2000م. في حين تتعارض مع ما جاءت به دراسة عمار 1980م، ودراسة الغول 1989م.

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، حيث تعتقد انه كلما كان الموضوع مستمداً من واقع الطالب ومما له صلة به، يشعر بالوظيفية ازائه، ومن ثم يساعده ذلك على أن يعبر بدافع ذاتي.

وعلى العكس من ذلك عندما تكون الموضوعات بعيدة عن بيئة الطالب وواقعه، فإنه يشعر بان الموضوعات غريبة عنه، ولا يمتلك أدنى معلومات عنها، ولهذا يضيق الطلبة ببعض الموضوعات، ويصفونها بأنها مقلقة، أو ضيقة، أو مظلمة. (1،ص150)(15،ص80)

خ. جاءت فقرة (أُتدرج في موضوعات التعبير بحسب قدرات الطلبة العقلية، واللغوية، ومرحلتهم النمائية) بالمرتبة السابعة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,64)، والوزن المئوي (88).

تشير هذه النتيجة إلى حرص المدرسين على اختيار الموضوعات الملائمة لقدرات الطلبة العقلية، واللغوية، ومرحلتهم النمائية.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة عبد عون 1989م، ودراسة الشبر 2000م.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات، بضرورة أن تكون الموضوعات المختارة في مستوى الطالب، "لأنها إن علت في فكرتها انقطع عنها، وان هبطت استهان بها". (13، ص254) (36، ص208)

د. جاءت فقرة (أُتدرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب) بالمرتبة الثامنة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,54)، والوزن المئوي (84,66).

تشير هذه النتيجة إلى تدرج المدرسين في الموضوعات من السهل إلى الصعب.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة المناصرة 1991م. في حين تتعارض مع ما جاءت به دراسة الغول 1989م.

وتعد هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، لان التدرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب يحسن قدرات الطلبة التعبيرية تدريجياً. (15، ص82)

ذ. جاءت فقرة (أُغتتم بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية واطلب إلى الطلبة الكتابة فيها) بالمرتبة التاسعة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,52)، والوزن المئوي (84).

تشير هذه النتيجة إلى تركيز المدرسين على بعض المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية.

تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الكثير من الأدبيات ، التي تدعو المدرسين إلى استغلال بعض المناسبات والطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.

وترى الباحثة أن استغلال المناسبات يجب أن لا يكون على حساب الموضوعات الذاتية التي تعبر عن ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم، بل يجب على المدرس الموازنة فيما بينها.

وعلى ما يبدو من خلال التحليل الإحصائي ان المدرسين يركزون على بعض المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية، على حساب الموضوعات الذاتية. مع العلم أن معظم الطلبة يميلون إلى الكتابة في الموضوعات الذاتية أكثر من ميلهم إلى الكتابة في الموضوعات التي تتعلق بالمناسبات المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة عمار 1980م، إذ استطلع آراء الطلاب حول المشكلات المتعلقة بعملية اختيار موضوعات التعبير التحريري، فكان من ابرز المشكلات التركيز على الموضوعات التي تتعلق بالمناسبات، فأنحسار الموضوعات المرتبطة بهم والمتعلقة بذانيتهم يدفعهم إلى عدها من المشكلات المهمة في دراستهم لموضوعات التعبير.

ر. جاءت فقرة (أتابع الإحداث الجارية واطلب إلى الطلبة الكتابة فيها) بالمرتبة العاشرة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,51)، والوزن المئوي (83,66). تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يحرصون على اختيار الموضوعات المعبرة عن الإحداث الجارية الحادثة في بيئاتهم وازمانهم.

وتعد هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، لان الإحداث الجارية يمكن أن تكون موضوعات يجد الطالب فيها حافزاً يدفعه إلى التعبير، لشعوره بأنه يمتلك معلومات كافية عنها، لأنه يعيش هذه الإحداث. (1، ص163 - 177)، (13، ص289) 2. عرض الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وتفسيرها.

جدول (4)

الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مرتبة تصاعدياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المئوي

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	أختار الموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس	1,02	34

		الدين أو التاريخ أو في فروع اللغة الأخرى.	
34,66	1,04	أفسح المجال للطلبة لأن يكتب كل طالب في أي موضوع يختاره.	2
35	1,05	أتناقش أنا والطلبة للاتفاق على اختيار الموضوع.	3
35,33	1,06	أفسح المجال للطلبة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة.	4
37,66	1,13	أختار الموضوعات الوظيفية التي يكون الغرض منها اتصال بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم (كتابة الرسائل، كتابة طلبات العمل، التهاني، التعازي، الدعوات للمناسبات).	5
40,33	1,21	أطرح مجموعة من الموضوعات واطلب إلى الكتابة في واحد فقط.	6
48,33	1,45	أختار الموضوعات التي فيها مجال للإبداع (قصة أو مقالة أو رواية...الخ).	7
50	1,50	أختار الموضوعات التي تشبع مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة.	8
55	1,65	أُدرج في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد.	9
58	1,74	أراعي ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع.	10

يلحظ من جدول (4) ما يأتي:

أ. جاءت فقرة (أختار الموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس الدين أو التاريخ أو في فروع اللغة الأخرى) بالمرتبة الأولى ضمن الفقرات غير المتحققة، وهي اضعف الفقرات، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,02)، والوزن المؤوي (34).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بالربط بين موضوعات التعبير وبقية المواد الأخرى.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة المناصرة 1991م.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة الربط بين التعبير والمواد الأخرى.(7,259)

وترى الباحثة أن الربط بين موضوعات التعبير، والموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس الدين أو التاريخ أو في فروع اللغة الأخرى، من الممارسات الايجابية، التي تتيح الفرصة للطلبة لاستعمال معارفهم السابقة ومعلوماتهم التي حصلوا عليها من مختلف المواد في درس التعبير، ومن ثم تكون عملية الكتابة ميسرة على الطالب لان الموضوعات سبق وان درسها في مواد آخر.

ب. جاءت فقرة (أفسح المجال للطلبة لان يكتب كل طالب في أي موضوع يختاره) بالمرتبة الثانية ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها(1,04)، والوزن المئوي(34,66).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بـ(التعبير الحر) على الرغم من أهميته ومناداة عدد كبير من الباحثين والمعنيين باللغة العربية وطرائق تدريسها بضرورة الاهتمام بهذا النوع من التعبير.

فمن المتفق عليه أن اختيار موضوع التعبير، من اشق العمليات في تعليم التعبير. فليس من السهل أن يأتي المدرس بالموضوع الذي يستجيب لرغبات الطلبة جميعاً، ومن ثم كان من أحسن ما يتجه إليه المدرس، أن يدع الطالب حراً في اختيار الموضوع الذي يكتب فيه، وهذا يعطي الطالب إحساساً بسيطرته على الموضوع، ويشعره أن لديه معلومات يمكنه أن يعبر عنها.(55,ص330)

وترى الباحثة انه من الأجدر بالمدرس أن يعنى بالتركيز على التعبير الحر، لأنه يساعده في الكشف عن طاقات الطلبة الإبداعية والابتكارية، ومستوى تفكيرهم، والفروق الفردية في القدرات والامكانات.

ت. جاءت فقرة (أتناقش أنا والطلبة للاتفاق على اختيار الموضوع) بالمرتبة الثالثة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها(1,05)، والوزن المئوي(35).

تشير هذه النتيجة إلى عدم إعطاء المدرسين الطلبة فرصة للمشاركة في اختيار الموضوع.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة إشراك الطلبة في اختيار الموضوع.(15،ص81)

وتعتقد الباحثة أن اختيار الموضوع التعبيري بعد إجراء حلقة نقاشية بين المدرس واكبر عدد ممكن من الطلبة، يمكن أن يولد دافعاً للطلبة نحو الموضوع وذلك لشعورهم بأن الموضوع من اختيارهم، إضافة إلى كسر حاجز الخوف والخجل الموجود لدى بعض الطلبة، وشعورهم بشيء من الثقة بالنفس.

ث. جاءت فقرة (أفسح المجال للطلبة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة) بالمرتبة الرابعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,06)، والوزن المؤوي (35,33).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بفسح المجال للطلبة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة إعطاء الطلبة فرصة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة، إذ أكد الكثير من الباحثين أن التعبير وسيلة مهمة في التغلب على كثير من الصعوبات والمشكلات.(13،ص289)

وترى الباحثة أن لدور المرافقة مشكلاته الكثيرة، فالأجدر بالمدرس أن يفسح المجال للطلبة للتعبير عن المشكلات التي يعانون منها، خاصة وإن عملية الكتابة تسهم في حلها، وهذا ما أكدته دراسات علماء النفس، فضلاً عن إن تعبير الطالب عن مشكلاته الخاصة يمكن أن يوطد ويوثق علاقة طيبة بينه وبين المدرس، ومن ثم تؤدي هذه العلاقة إلى توليد دافع ورغبة لدى الطالب للإقبال على درس التعبير.

ج. جاءت فقرة (أختار الموضوعات الوظيفية التي يكون الغرض منها اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم"كتابة الرسائل، كتابة طلبات العمل، التهاني، التعازي، الدعوات للمناسبات") بالمرتبة الخامسة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,13)، والوزن المؤوي (37,66).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بالموضوعات الوظيفية على الرغم من أهميتها، وحاجة الطلبة إليها في الحياة العامة، فالموضوعات الوظيفية

تحقق للطلبة حاجتهم من المطالب المادية والاجتماعية وتعددهم للمواقف الحيوية المختلفة.(55،ص332)

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة المناصرة 1991م.

وتعتقد الباحثة أن إغفال المدرسين هذه الفقرة، ربما يعود إلى ضعف معرفتهم بأنواع التعبير وتقسيماته بحسب الأهداف.

ج.جاءت فقرة (أطرح مجموعة من الموضوعات واطلب إلى الطلبة الكتابة في واحد فقط) بالمرتبة السادسة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها(1,21)، والوزن المئوي(33,40).

تشير هذه النتيجة إلى عدم إعطاء المدرسين الحرية للطلبة في اختيار الموضوعات التي يرغبون أن يكتبوا فيها.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة ترك الحرية للطلاب في اختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه، كي يصدر الكاتب عن انفعال وتأثر بموضوعه، مما يدفعه إلى الإجابة والإتيان، والتحسين المستمر في سبك العبارة.(63،ص120)(13،ص289)

وتعتقد الباحثة أن سبب إخفاق المدرسين في هذه الفقرة ربما يعود إلى عدم إدراكهم أهمية حرية الطلبة في اختيار الموضوعات التي يرغبون الكتابة فيها، وترى ان ما جاء في هذه الفقرة يدعم ما عبرت عنه الفقرة (1) (أختار موضوعاً واحداً واطلب الى الطلبة الكتابة فيه).

خ. جاءت فقرة(اختار الموضوعات التي فيها مجال للإبداع"قصة أو مقالة أو رواية...الخ") بالمرتبة السابعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها(1,45)، والوزن المئوي(33,48).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بالموضوعات الإبداعية، على الرغم من أهميتها، ومناداة عدد كبير من الباحثين والمعنيين باللغة العربية وطرائق تدريسها، بضرورة الاهتمام بهذا النوع من التعبير، الذي يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة.(1،ص152)

وقد لاحظت الباحثة في إثناء مقابلتها* بعض المدرسين أنهم كثيراً ما يتذرعون بأن طلبتهم لا يمتلكون المقدرة على الكتابة في الموضوعات الإبداعية، بل إن بعضهم من رأى أن الموضوعات الإبداعية لا تصلح لطلبة المرحلة المتوسطة، بل لطلبة المرحلة الإعدادية. وترى الباحثة أنه ليس بالضرورة أن ينتج الطلبة أدباً إبداعياً بالمعنى الدقيق، وإنما من الضرورة أن تمنح لهم الفرصة للتدريب على الكتابة في هذا المجال.

* قابلت الباحثة بعض المدرسين، في إثناء توزيعها الاستبانة ودونت بعض ملاحظاتهم وآرائهم حول تدريس التعبير.

د. جاءت فقرة (أختار الموضوعات التي تشبع مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة) بالمرتبة الثامنة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,50)، والوزن المؤوي (50).

تشير هذه النتيجة إلى عدم تركيز المدرسين على الموضوعات التي تلبي مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة اختيار الموضوعات الملائمة لمرحلة النمو التي يمر بها الطلبة، من خلال معرفة المدرس ملامح الحالة الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والفكرية لطلبته ومميزاتها، ومن ثم اختيار الموضوعات على وفق هذه الملامح والمميزات. (36، ص 213)

وتعتقد الباحثة أن سبب قصور أداء المدرسين في هذه الفقرة ربما يعود إلى عدم إدراكهم أهمية دور المراهقة في حياة الطلبة وخطورته.

د. جاءت فقرة (أدرج في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد) بالمرتبة التاسعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,65)، والوزن المؤوي (55).

تشير هذه النتيجة إلى عدم تدرج المدرسين من الموضوعات المحسوسة إلى الموضوعات المجردة.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة التدرج في الموضوعات، من الموضوعات المحسوسة إلى الموضوعات المجردة، لأن هذا التدرج يحسن

قدرات الطلبة التعبيرية، ويأخذ بأيديهم إلى التطور في الأفكار والتراكيب. (27، ص78-79)

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات السلبية، وتعتقد أن السبب في هذه النتيجة ربما يعود إلى ضيق دائرة المدرسين الثقافية، وبالتالي ضعف إدراكهم أهمية التدرج في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد.

ر. جاءت فقرة (أراعي ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع) بالمرتبة العاشرة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1،74)، والوزن المنوي (58).

تشير هذه النتيجة إلى عدم مراعاة المدرسين ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع، حتى يجدوا في أنفسهم الدافع الذي يحفزهم للتعبير. والمدرس في صلاته الوثيقة الطيبة بالطلبة، يمكنه أن يتعرف على ميولهم، والاختلافات التي بينهم في هذه الميول. (13، ص253)، (55، ص362).

وتعتقد الباحثة أن إخفاق المدرسين في هذه الفقرة ربما يعود إلى عدم إعدادهم إعداداً كافياً بحيث يصبحون مؤهلين لتدريس هذه المادة، زيادة على أن بعض المدرسين يجهلون أهمية مراعاة ميول الطلبة، ورغباتهم، وحاجاتهم عند اختيار الموضوع.

ثانياً: نتائج إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بشأن أسس تصحيح موضوعات التعبير التحريري.

1. عرض الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

جدول (5)

الفقرات المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المنوي

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
---	---------	-----------------	-----------------

100	3	أشدد على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.	1
99,66	2,99	أهتم بهندسة الصفحة ونظافتها، واضع لها درجة.	2
99,33	2,98	أهتم بجودة الخط، واضع له درجة.	3
99	2,97	أضع درجة على الموضوع المصحح.	4
96,33	2,89	أهتم بأسلوب الطلبة عند الكتابة من حيث (الأفكار والمعاني والعواطف والأخيلة)	5
85,66	2,57	أحرص على تصحيح جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة.	6
79,33	2,38	أهتم بكيفية بداية الموضوع، ونهايته، وبداية كل فقرة، ونهايتها.	7
78,66	2,36	أضع كلمات تشجيعية عند التصحيح مثل: (ممتاز، أحسنت، جيد جداً، جيد...الخ).	8

يلحظ من جدول (5) ما يأتي:

أ. جاءت فقرة (أشدد على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة) بالمرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (3)، والوزن المئوي (100). تشير هذه النتيجة إلى تشديد المدرسين على تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.

تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يضع المدرس نصب عينيه، وهو يصحح موضوعات طلبته، صحة الرسم الإملائي. (32، ص77) وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات الإيجابية، لأنها تساعد الطلبة على التعرف على أخطائهم الإملائية، وبالتالي تجنبها مستقبلاً. لكن في الوقت نفسه على المدرس أن لا يحول درس التعبير إلى درس إملاء، فيشدد على الجوانب الإملائية فقط ويترك الكثير من الجوانب الأخرى المهمة في درس التعبير.

ب. جاءت فقرة (أهتم بهندسة الصفحة ونظافتها، واضع لها درجة) بالمرتبة الثانية، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,99)، والوزن المئوي (99,66).

تشير هذه النتيجة إلى اهتمام المدرسين بهندسة الصفحة ونظافتها. تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يضع المدرس نصب عينيه وهو يصحح موضوعات طلبته، تنظيم الصفحة ونظافتها. (6، ص105)

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، لان الطالب عندما يعلم أن المدرس ينتبه إلى تنظيم الصفحة ونظافتها، ويحتسب عليها درجة ، فانه يسعى دائماً إلى أن تكون كراسته نظيفة وكتاباته منسقة مرتبة. ت. جاءت فقرة (أهتم بجودة الخط، واضع له درجة) بالمرتبة الثالثة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,98)، والوزن المئوي (99,33).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يهتمون بجودة الخط.

تعد هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، التي تتفق مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يضع المدرس نصب عينيه وهو يصحح موضوعات طلبته حسن الخط وجودته، ويعمل دائماً على توجيههم الى تحسين خطهم، بحيث يكون واضحاً مفهوماً. (6،ص14)

ث. جاءت فقرة (أضع درجة على الموضوع المصحح) بالمرتبة الرابعة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,97)، والوزن المئوي (99).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يضعون درجة على الموضوع المصحح.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة أن لا يضع المدرس درجة على الموضوع المصحح، وإنما يكتفي بوضع تقديرات معينة مثل (ممتاز، جيد جداً، جيد... الخ)، لان الدرجة التي يضعها المدرس على الموضوع تجعل الطلبة منشغلين بها لا بالأخطاء وإصلاحها، بل إن بعض الطلبة يكتبون في درس التعبير من اجل الحصول على الدرجات العالية، وليس رغبة في الكتابة بحد ذاتها، وأن بعض الطلبة قد يشعرون باليأس والإحباط عندما تكون درجاتهم منخفضة، مما قد يؤدي إلى نفورهم من درس التعبير. (55،ص367)، (36،ص241)

وترى الباحثة أن أسلوب وضع التقديرات بدلاً من الدرجات على الرغم من أهميته وجدواه، لم ينل اهتمام المدرسين، لان المدرسين قد اعتادوا على أسلوب وضع الدرجة في المواد جميعها، فمن غير اليسير عليهم أن يعتادوا على أسلوب جديد في مادة واحدة فقط.

ج. جاءت فقرة (أهتم بأسلوب الطلبة عند الكتابة من حيث " الأفكار والمعاني والعواطف والأخيلة") بالمرتبة الخامسة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,89)، والوزن المئوي (96,33).

تشير هذه النتيجة إلى اهتمام المدرسين بأسلوب الطلبة من حيث الأفكار والمعاني والعواطف والأخيلة، عند تصحيحهم موضوعات طلبتهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بضرورة عناية المدرسين بأسلوب الطلبة، عند تصحيح موضوعاتهم التعبيرية. (20، ص172)

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، التي تساعد الطلبة على تحسين كتاباتهم وتطويرها، من خلال معرفتهم نواحي الضعف والقوة في أسلوبهم.

ح. جاءت فقرة (أحرص على تصحيح جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة) بالمرتبة السادسة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,57)، والوزن المئوي (85,66). تشير هذه النتيجة إلى حرص المدرسين على تصحيح جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، دون التغاضي عن بعضها.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة تجاوز المدرس بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، فتصحيح الأخطاء كلها، يعد جهداً للمدرس غير مثمر، والاولى بالمدرس أن يركز في تصحيحه على ما يمس الفكرة أولاً. ثم على ما يمس مشكلة أو مشكلتين من المشكلات اللغوية، فمن الخطأ أن يتصور المدرس انه يستطيع تصحيح الأخطاء جميعاً مرة واحدة، وان يستهدف اسلوباً راقياً من الطالب بعد كتابة موضوع أو موضوعين. (55، ص366) (15، ص84)

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات السلبية، التي من شأنها أن تضعف ثقة الطالب بنفسه، ولا سيما الطالب الضعيف إذ تؤدي كثرة الأخطاء إلى تعزيز الضعف عنده ، فعندما يرى هذا الطالب أن دفتره قد امتلأ بالأخطاء، تثبط عزيمته، ويقف عاجزاً لا يدري من أين يبدأ أو ينتهي. وربما كانت النتيجة انصرافه عن التعبير، وكرهه لمادة اللغة العربية، وكرهه للمدرسة والتعليم بصفة عامة.

خ. جاءت فقرة) أهتم بكيفية بداية الموضوع، ونهايته، وبداية كل فقرة، ونهايتها) بالمرتبة السابعة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,38)، والوزن المئوي (79,33).

تشير هذه النتيجة إلى تشديد المدرسين عند تصحيحهم موضوعات طلبتهم على كيفية بداية الموضوع ونهايته وبداية كل فقرة ونهايتها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يشدد المدرس على كيفية بداية الطالب للموضوع وكيفية نهايته، وكيفية انتقاله من فقرة إلى فقرة، ومدى الترابط والتناسق بين الفقرات، ومدى مقدرته على التعبير عن فكرة الموضوع واستيفائها. (55،ص365)، (7،ص249)

د. جاءت فقرة (أضع كلمات تشجيعية عند التصحيح مثل:- "ممتاز، أحسنت، جيد جداً، جيد... الخ") بالمرتبة الثامنة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (2,36)، والوزن المئوي (78,66).

تشير هذه النتيجة إلى حرص المدرسين على كتابة الكلمات التشجيعية للطلبة عند تصحيحهم موضوعاتهم التعبيرية.

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات الايجابية، التي تتفق مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يعلق المدرس على بعض الموضوعات الجيدة بعبارات قصيرة تشجيعية، لما لهذه العبارات من أهمية كبيرة لدى الطلبة، إذ تشعرهم بشيء من الثقة بالنفس، وتولد لديهم حافزاً ورغبة لدرس التعبير. (20،ص172)

2. عرض الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

جدول(6)

الفقرات غير المتحققة في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مرتبة تصاعدياً بحسب الوسط المرجح، والوزن المئوي.

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	أضع رموزاً متفقاً عليها فوق الكلمات الخطأ، كالـ(ن) للخطأ النحوي، و(م) للخطأ الإملائي، وغيرها.	1	33,33

2	أستفيد من دروس الإملاء في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء إملائية.	1,05	35
3	أتابع تصحيح الطلبة الأخطاء التي أشير إليها في موضوعاتهم السابقة.	1,10	36,66
4	أستفيد من دروس القواعد في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء نحوية وصرفية.	1,13	37,66
5	أشدد على مدى إتقان الطلبة وضع علامات الترقيم.	1,18	39,33
6	أشدد على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة.	1,23	41
7	أسجل الملاحظات الرئيسة في نهاية الموضوع.	1,43	47,66
8	أكتب الكلمة الصحيحة فوق الكلمة الخطأ.	1,54	51,33
9	أطلب من الطلبة كتابة الصواب في نهاية الموضوع.	1,90	63,33

يلحظ من جدول (6) ما يأتي:

أ. جاءت فقرة (أضع رموزاً متفقاً عليها فوق الكلمات الخطأ، كالحرف (ن) للخطأ النحوي و(م) للخطأ الإملائي وغيرها) بالمرتبة الأولى ضمن الفقرات غير المتحققة وهي اضعف الفقرات، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها(1)، والوزن المئوي(33,33).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين لا يستعملون طريقة الرموز إطلاقاً، على الرغم من أهميتها، إذ تحدث في نفس الطالب أزمة فكرية تجعله يفكر في أسباب الخطأ، وكيفية الخلاص منه، ومن فوائدها ما تبعثه في الطالب من نشاط عقلي قد ينتهي بسؤال المدرس عما يخفى عليه ليتعرف على الصواب ويصحح الخطأ، شريطة أن يفسر المدرس هذه الرموز للطلبة مسبقاً.(20،ص172)(7،ص251)

ب. جاءت فقرة (أستفيد من دروس الإملاء في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء إملائية) بالمرتبة الثانية ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها(1,05)، والوزن المئوي(35).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بالاستفادة من دروس الإملاء في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء إملائية.

وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات السلبية، التي تناقض ما توصل إليه الباحثون، من أن اللغة العربية وحدة متكاملة، وأن التعبير غاية الدراسة اللغوية، وبقية فروع اللغة بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية. (7، ص213) جاءت فقرة (أتابع تصحيح الطلبة الأخطاء التي أشير إليها في موضوعاتهم السابقة) بالمرتبة الثالثة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1،10)، والوزن المؤوي (36،66).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين لا يتابعون تصحيح الطلبة لأخطائهم التي ظهرت في موضوعاتهم السابقة. تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة عمار 1980م، ودراسة المناصرة 1991م.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يتأكد المدرس من أن طلبته قد صححوا الأخطاء التي ظهرت في تعبيرهم السابق. (7، ص249) وترى الباحثة أن هذه الممارسة من الممارسات السلبية، فالطالب لا يصحح أخطاءه إذا لاحظ أن المدرس لا يتابع التصحيح، ومن ثم فلا جدوى من تصحيح الأخطاء دون متابعة.

ث. جاءت فقرة (أستفيد من دروس القواعد في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء نحوية وصرفية) بالمرتبة الرابعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1،13)، والوزن المؤوي (37،66).

تشير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المدرسين بالاستفادة من دروس القواعد في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء نحوية وصرفية. وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة الربط بين التعبير وبقية فروع اللغة العربية. (7، ص259)

وتعتقد الباحثة أن سبب إخفاق المدرسين في هذه الفقرة ربما يعود إلى عدم اهتمامهم بتصحيح الأخطاء النحوية والصرفية، فمن الطبيعي أنهم لا يهتمون بمناقشتها ومعالجتها في دروس القواعد، لأنهم لم يحدوها مسبقاً ضمن أخطاء الطلبة.

ج. جاءت فقرة (أشدد على مدى إتقان الطلبة وضع علامات الترقيم) بالمرتبة الخامسة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,18)، والوزن المئوي (39,33).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين لا يعنون بتدريب الطلبة على وضع علامات الترقيم.

وتخالف هذه النتيجة تأكيد الأدبيات بضرورة أن يدرب المدرس طلبته على الاستعمال الصحيح لعلامات الترقيم، فمن مسؤولياته أن يعرف طلبته فائدة كل علامة، ومتى تستخدم، وأهمية استخدامها، لان الاستعمال الصحيح لهذه العلامات يبرز المعنى ويقويه، ويساعد المعبر على توضيح فكرته. (7،ص255) (32،ص77) وتعتقد الباحثة أن سبب عدم اهتمام المدرسين بتوجيه الطلبة إلى وضع علامات الترقيم في أثناء كتاباتهم في درس التعبير، ربما يعود إلى عدم اعترافهم بأهمية علامات الترقيم في تعبيرات الطلبة.

ح. جاءت فقرة (أشدد على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة) بالمرتبة السادسة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,23)، والوزن المئوي (41).

تشير هذه النتيجة إلى أن معظم المدرسين لا يعنون بتصحيح الأخطاء النحوية.

وتخالف هذه النتيجة تأكيدات الأدبيات بضرورة أن يضع المدرس نصب عينيه وهو يصحح موضوعات التعبير، تصحيح الأخطاء النحوية. (32،ص77) وتعتقد الباحثة أن سبب ذلك ربما يعود إلى اهتمام المدرسين بتصحيح الأخطاء الإملائية فقط وإهمال ما سواها، فقد لاحظت الباحثة من خلال مقابلاتها بعض المدرسين، أنهم يعدون تصحيح الأخطاء الإملائية الهدف الأساس من وراء تصحيح موضوعات التعبير التحريري.

خ. جاءت فقرة (أسجل الملاحظات الرئيسة في نهاية الموضوع) بالمرتبة السابعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,43)، والوزن المئوي (47,66).

تشير هذه النتيجة إلى أن معظم المدرسين لا يكلفون أنفسهم بكتابة ملاحظات وتوصيات للطلبة في نهاية الموضوع.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة المناصرة 1991م، ودراسة الشبر 2000م.

وتعارض هذه النتيجة ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يسجل المدرس بعض الملاحظات المهمة على كراسات طلبته، التي تكشف للطلبة عن بعض جوانب الضعف، وجوانب القوة في كتاباتهم، وتشجع المجددين، وتطلع المخطئين على بعض أخطائهم وترشدهم إلى تجنبها مستقبلاً. (15، ص85)، (7، ص249).

وتعتقد الباحثة أن سبب إخفاق المدرسين في هذه الفقرة ربما يعود إلى عدم إلمامهم بأسس التصحيح السليمة، وعدم إيمانهم بأهمية التصحيح والإرشاد والتوجيه في تقويم السنة الطلبة وأقلامهم، فقد لاحظت الباحثة من خلال مقابلتها بعض المدرسين، أن نسبة كبيرة من المدرسين ليس لديهم أدنى أمل في تحسين مستوى طلبتهم، ويشعرون بالعجز أمام مستواهم المنخفض، ومن ثم فهم يتركونهم على ما هم عليه دون أن يكلفوا أنفسهم القيام بتوجيههم وإرشادهم.

د. جاءت فقرة (أكتب الكلمة الصحيحة فوق الكلمة الخطأ) بالمرتبة الثامنة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,54)، والوزن المؤوي (51,33).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين لا يكتبون الكلمة الصحيحة فوق الكلمة الخطأ.

تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن لا يكتب المدرس للطالب تصحيح الأخطاء، بل يكفي بتحديد الخطأ من دون تصحيحه، حتى يعتمد الطالب على نفسه في معرفة أخطائه وفي إصلاحها، علماً أن هذه الأسلوب يتلاءم مع طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية، أما أسلوب كتابة الصواب فوق الخطأ، فيتلاءم مع طلبة المرحلة الابتدائية. (7، ص251)، (15، ص87)

وتعتقد الباحثة أن عدم كتابة مدرسينا الصواب، ليس لأجل أن يكتشف الطالب الخطأ بنفسه ويعمل على تصحيحه، وإنما لعدم جدية المدرسين في إثناء التصحيح،

وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وضيق الوقت، وطول المناهج في فروع اللغة الأخرى.

ذ. جاءت فقرة (أطلب من الطلبة كتابة الصواب في نهاية الموضوع) بالمرتبة التاسعة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ بلغت قيمة الوسط المرجح فيها (1,90)، والوزن المئوي (63,33).

تشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين لا يطلبون من الطلبة كتابة الصواب في نهاية الموضوع.

وتعد هذه الممارسة من الممارسات السلبية، التي تتعارض مع ما أكدته الأدبيات بضرورة أن يكتب الطالب تصحيح أخطائه في نهاية الموضوع، كي يتجنبها ولا يعود إليها مستقبلاً. (59، ص 207)

وتعتقد الباحثة أن سبب إخفاق المدرسين في هذه الفقرة ربما يعود إلى عدم إدراكهم الفائدة القصوى التي يحصل عليها الطلبة من خلال كتابتهم الصواب.

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة معنون إلى المديرية العامة لتربية بابل

ملحق (2)

استبانة مفتوحة مقدمة إلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وذوي الخبرة
والاختصاص

جامعة بابل

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

الأستاذ الفاضل

تحية طيبة:-

تروم الباحثة إجراء دراسة ميدانية موسومة بـ "تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات"، استكمالاً لمتطلبات منح درجة الماجستير. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال، ترجو الباحثة تفضلكم بإبداء آرائكم السديدة، وملاحظاتكم القيمة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أسس اختيار موضوعات التعبير التحريري؟
2. ما أسس تصحيح التعبير التحريري؟

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة
ميساء عبد حمزة

ملحق (3)
استبانة مقدمة إلى ذوي الخبرة والاختصاص

جامعة بابل
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

الأستاذ الفاضلالمحترم
تحية طيبة: _

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بـ "تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات" استكمالاً لمتطلبات منح درجة الماجستير. والاستبانة التي بين يديك تمثل الجزء الرئيس الذي تستند إليه الدراسة وهي تتألف من قسمين رئيسيين، قسم خاص بعملية اختيار موضوعات التعبير التحريري، وقسم خاص بعملية التصحيح. ونظراً لما تتمتع به من خبرة علمية في هذا المجال، ترجو الباحثة تفضلك بقراءة فقرات الاستبانة، ومن ثم وضع إشارة () بحسب درجة قناعتك بأهمية كل فقرة على حدة، ولك مطلق الحرية في إضافة أية فقرة أو حذفها، وإبداء ملحوظات عامة بشأن هذه الفقرات.

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

ميساء عبد حمزة

أسس اختيار الموضوعات

التعديل	لا تصلح	تصلح	الفقرة
			1. أهتم بميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم.
			2. أدرج في موضوعات التعبير بحسب قدرات الطلاب العقلية، واللغوية، ومرحلتهم النمائية.
			3. أدرج في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد.
			4. أدرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب.
			5. أحرص على أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطلبة.
			6. أحرص على أن ترتبط الموضوعات بأوقاتها ومناسباتها.
			7. أعتنم بعض الأحداث الطارئة لأختار منها الموضوع كالحفلات والرحلات ومظاهر الطبيعة والحوادث اليومية والمناسبات المختلفة.
			8. أبتعد عن الموضوعات المكررة والتقليدية والجاهزة التي لا تثير اهتمام الطلبة وحماسهم.
			9. أحرص على التنوع في الموضوعات بحيث تجمع بين الموضوعات الاجتماعية والسياسية والوصفية وغيرها.
			10. أهتم بالموضوعات السياسية فقط.
			11. أهتم بالموضوعات الاجتماعية فقط.
			12. أهتم بالموضوعات الوصفية فقط.
			13. أختار الموضوعات التي تشبع مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة.
			14. أفسح المجال للطلبة للمشاركة في اختيار الموضوع.
			15. أختار الموضوعات التي تحتاج إلى الخيال (تأليف القصص، والمقالات)

			16. أختار الموضوعات الوظيفية التي يكون الغرض منها اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم (كتابة الرسائل، وكتابة طلبات العمل)
			17. أختار الموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس الدين أو التاريخ.
			18. أختار الموضوعات التي يكثر ظهورها على صفحات الصحف والمجلات.
			19. أختار الموضوعات التي يحتويها المنهج المقرر لهم.
			20. أختار موضوعاً واحداً وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيه.
			21. أطرح مجموعة من الموضوعات وأطلب إلى الطلبة الكتابة في واحد فقط.
			22. أفسح المجال للطلبة لأن يكتب كل طالب في أي موضوع يختاره.
			23. أفسح المجال للطلبة لأن يطرحوا مجموعة من الموضوعات ويكتبوا في واحد فقط.

أسس التصحيح

التعديل	لا تصح	تصح	الفقرة
			1. أكتفي من تصحيح الأخطاء بما كان فاحشاً صارخاً من جهة المعنى أو الأسلوب أو اللغة والإملاء، أما التفاهة اليسير فأتغاضي عنه.
			2. أضع بعض الرموز للدلالة على الأخطاء.
			3. أكتب الكلمة الصحيحة بجانب الخطأ.
			4. أطلب من الطلبة كتابة الخطأ والصواب في نهاية الموضوع.
			5. أسجل الملاحظات الرئيسة في نهاية الموضوع.

			6. أهتم بهندسة الصفحة ونظافتها، وأضع لها درجة.
			7. أهتم بجودة الخط وأضع له درجة.
			8. أضع درجة على الموضوع المصحح.
			9. أكتفي بتعليقات التشجيع فقط مثل: (ممتاز، أحسنت، جيد جداً، جيد، لأبأس، أرجو التقدم المستمر، انتبه).
			10. أهتم بكيفية بداية الموضوع ونهايته وبداية كل فقرة ونهايتها.
			11. أشدد على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة.
			12. أنتهز حصص القواعد لمناقشة الطلبة في الخطأ النحوية التي يقع فيها أكثرهم عند عملية الكتابة.
			13. أشدد على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.
			14. أنتهز حصص الإملاء لمناقشة الطلبة في الأخطاء الإملائية التي يقع فيها أكثرهم عند عملية الكتابة.
			15. أكتفي بوضع الخطوط تحت الكلمات الخاطئة دون تصحيحها.

ملحق (4)

أسماء مجموعة من الخبراء استعانت بهم الباحثة في التأكد من صدق الاستبانة

1. أ.د. حسن علي العزاوي/ كلية التربية/ابن رشد/جامعة بغداد/طرائق تدريس اللغة العربية.
2. أ.م.د. حاتم طه السامرائي/ كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية/طرائق تدريس اللغة العربية.
3. أ.م.د. حمزة عبد الواحد/كلية التربية الأساسية/جامعة بابل/طرائق تدريس اللغة العربية.
4. أ.م. د. رحيم جبر الحسناوي/كلية التربية/جامعة بابل/ لغة شعر.
5. أ.م.د.سعد حسن عليوي/كلية التربية الأساسية/جامعة بابل/نحو.
6. أ.م.د. سعد علي زاير/كلية التربية/ابن رشد/جامعة بغداد/طرائق تدريس اللغة العربية.
7. أ.م.د. صباح نوري المرزوك/كلية التربية الأساسية/جامعة بابل/ادب.
8. أ.م.د.فاضل ناھي عبد عون/كلية التربية/جامعة القادسية/طرائق تدريس اللغة العربية.
9. م.د. ثائر سمير الشمري/كلية التربية الأساسية/جامعة بابل/نقد.
10. م.م.زينة غني عبد الحسين/كلية التربية الأساسية/جامعة بابل/بلاغة.
11. م.م.عقيل خليل ناصر/المديرية العامة لتربية محافظة بابل/علم نفس الشخصية.
12. احمد مكي/مشرف اختصاص لغة عربية/المديرية العامة لتربية محافظة بابل.
13. عباس عبيد كاظم/مدرس لغة عربية/المديرية العامة لتربية محافظة بابل.
14. عدنان محسن محمد/مشرف اختصاص لغة عربية/المديرية العامة لتربية محافظة بابل.
15. ليلي جليل كاظم/مدرسة لغة عربية/المديرية العامة لتربية محافظة بابل.

ملحق (5)

الاستبانة بصيغتها النهائية

جامعة بابل
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

الأستاذ الفاضل

تحية طيبة:

تروم الباحثة إجراء دراسة ميدانية موسومة بـ "تقويم اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات"، استكمالاً لمتطلبات منح درجة الماجستير. وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأسس التي تستخدمها عند عملية اختيار موضوعات التعبير التحريري، وكذلك الأسس التي تستخدمها عند تصحيح هذه الموضوعات، ومن ثم دراسة مدى تأثير هذه الأسس في تحسين تعليم التعبير. والاستبانة التي بين يديك تمثل الجزء الرئيس الذي تستند إليه الدراسة، فالرجاء قراءة فقرات الاستبانة، والإجابة بدقة وصراحة استناداً إلى ممارستك الفعلية عند عملية اختيار موضوعات التعبير التحريري وتصحيحها. وستستخدم إجاباتك عن فقرات هذه الاستبانة لأغراض الدراسة فقط.

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

ميساء عبد حمزة

أسس اختيار الموضوعات

درجة الممارسة			الفقرة
كبيرة	أحياناً	لا تمارس	
			1. أراعي ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع
			2. أدرج في موضوعات التعبير بحسب قدرات الطلبة العقلية، واللغوية، ومرحلتهم النمائية.
			3. أدرج في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد.
			4. أدرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب.
			5. أحرص على أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطلبة.
			6. أتابع الأحداث الجارية واطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.

			7. أغتتم بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.
			8. أبتعد عن الموضوعات التي سبق وان كتب فيها الطلبة.
			9. أحرص على التنويع في الموضوعات بحيث تجمع بين الموضوعات الدينية والاجتماعية والسياسية والوصفية وغيرها.
			10. أهتم بتناول الموضوعات التي تركز على القيم والخصال الحميدة .
			11. أختار الموضوعات التي تشبع مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة.
			12. أفسح المجال للطلبة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة.
			13. أختار الموضوعات التي فيها مجال للإبداع (قصة أو مقالة أو رواية.... الخ)
			14. أختار الموضوعات الوظيفية التي يكون الغرض منها اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم (كتابة الرسائل، وكتابة طلبات العمل، والتهاني، والتعازي، والدعوات للمناسبات.... الخ)
			15. أختار الموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس الدين أو التاريخ أو في فروع اللغة الأخرى.
			16. أختار الموضوعات التي تتكرر في الإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات .
			17. أختار موضوعاً واحداً وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيه.
			18. أطرح مجموعة من الموضوعات وأطلب إلى الطلبة الكتابة في واحد فقط.
			19. أفسح المجال للطلبة لأن يكتب كل طالب في أي موضوع يختاره.

20. أتناقش أنا والطلبة للاتفاق على اختيار الموضوع.

أسس التصحيح

درجة الممارسة			الفقرة
كبيرة	أحياناً	لا تمارس	
			1. أحرص على تصحيح جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة.
			2. أضع رموزاً متفقاً عليها فوق الكلمات الخطأ، كالحرف (ن) للخطأ النحوي و(م) للخطأ الإملائي وغيرها.
			3. أكتب الكلمة الصحيحة فوق الكلمة الخاطئة.
			4. أطلب من الطلبة كتابة الصواب في نهاية الموضوع.
			5. أسجل الملاحظات الرئيسة في نهاية الموضوع.
			6. أهتم بهندسة الصفحة ونظافتها، وأضع لها درجة.
			7. أهتم بجودة الخط وأضع له درجة.
			8. أضع درجة على الموضوع المصحح.
			9. أضع كلمات تشجيعية عند التصحيح مثل: (ممتاز، أحسنت، جيد جداً، جيد الخ)
			10. أهتم بكيفية بداية الموضوع ونهايته وبداية كل فقرة ونهايتها.
			11. أشدد على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة.
			12. أستفيد من دروس القواعد في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء نحوية وصرفية.

			13. أشدد على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.
			14. أستفيد من دروس الإملاء في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء إملائية.
			15. أشدد على مدى إتقان الطلبة وضع علامات الترقيم.
			16. أتابع تصحيح الطلبة الأخطاء التي أشير إليها في موضوعاتهم السابقة.
			17. أهتم بأسلوب الطلبة عند الكتابة من حيث (الأفكار والمعاني والعواطف والأخيلة).

ملحق (6)

إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن القسم الأول من الاستبانة، والوسط المرجح والوزن المنوي للفقرات

ت	الفقرات	درجة الممارسة	الوسط	الوزن
---	---------	---------------	-------	-------

المؤوي	المرجح	لا تمارس	احياناً	كبيرة		
58	1,74	91	60	42	أراعي ميول الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم عند اختيار الموضوع.	1
88	2,64	17	35	141	أندرج في موضوعات التعبير بحسب قدرات الطلبة العقلية، واللغوية، ومرحلتهم النمائية.	2
55	1,65	103	53	37	أندرج في الموضوعات من المحسوس إلى المجرد.	3
84,66	2,54	8	72	113	أندرج في الموضوعات من السهل إلى الصعب.	4
91	2,73	1	49	143	أحرص على أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطلبة.	5
83,66	2,51	11	72	110	أتابع الأحداث الجارية وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.	6
84	2,52	7	78	108	أغتنم بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيها.	7
91,66	2,75	16	43	143	أبتعد عن الموضوعات التي سبق وان كتب فيها الطلبة.	8
94,66	2,84	2	26	165	أحرص على التنوع في الموضوعات بحيث تجمع بين الموضوعات الدينية والاجتماعية والسياسية والوصفية وغيرها.	9
96,33	2,89	صفر	21	172	أهتم بتناول الموضوعات التي تركز على القيم والخصال الحميدة.	10
50	1,50	127	34	32	أختار الموضوعات التي تشبع مطالب النمو المختلفة لمرحلة المراهقة.	11
35,33	1,06	180	13	صفر	أفسح المجال للطلبة للتعبير عن مشكلاتهم الخاصة.	12
48,33	1,45	128	42	23	أختار الموضوعات التي فيها مجال للإبداع (قصة أو مقالة أو رواية....الخ)	13
37,66	1,13	170	20	3	أختار الموضوعات الوظيفية التي يكون الغرض منها اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم (كتابة الرسائل، وكتابة طلبات العمل، والتعاني، والتعازي، والدعوات للمناسبات...الخ)	14
34	1,02	189	4	صفر	أختار الموضوعات التي تتكرر على الطلبة في دروس الدين أو التاريخ أو في فروع اللغة الأخرى.	15
99	2,97	صفر	5	188	أختار الموضوعات التي تتكرر في الإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات .	16
100	3	صفر	صفر	193	أختار موضوعاً واحداً وأطلب إلى الطلبة الكتابة فيه.	17
40,33	1,21	153	38	2	أطرح مجموعة من الموضوعات وأطلب إلى الطلبة الكتابة في واحد فقط.	18
34,66	1,04	184	9	صفر	أفسح المجال للطلبة لأن يكتب كل طالب في أي موضوع يختاره.	19
35	1,05	182	11	صفر	أناقش أنا والطلبة للإتفاق على اختيار الموضوع.	20

ملحق (7)

إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن القسم الثاني من الاستبانة، والوسط المرجح والوزن المنوي للفقرات.

ت	الفقرات	درجة الممارسة			الوسط المرجح	الوزن المنوي
		كبيرة	أحياناً	لا تمارس		
1	أحرص على تصحيح جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة.	111	82	صفر	2,57	85,66
2	أضع رموزاً متفقاً عليها فوق الكلمات الخطأ، كالحرف (ن) للخطأ النحوي و(م) للخطأ الإملائي وغيرها.	صفر	صفر	193	1	33,33
3	أكتب الكلمة الصحيحة فوق الكلمة الخطأ.	21	64	108	1,54	51,33
4	أطلب من الطلبة كتابة الصواب في نهاية الموضوع.	55	64	74	1,90	63,33
5	أسجل الملاحظات الرئيسة في نهاية الموضوع.	8	67	118	1,43	47,66
6	أهتم بهندسة الصفحة ونظافتها، وأضع لها درجة.	192	1	صفر	2,99	99,66
7	أهتم بجودة الخط وأضع له درجة.	191	2	صفر	2,98	99,33
8	أضع درجة على الموضوع المصحح.	189	4	صفر	2,97	99
9	أضع كلمات تشجيعية عند التصحيح مثل: (ممتاز، أحسنت، جيد جداً، جيد.....الخ)	100	64	29	2,36	78,66
10	أهتم بكيفية بداية الموضوع ونهايته وبداية كل فقرة ونهايتها.	90	87	16	2,38	79,33
11	أشدد على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة.	12	21	160	1,23	41
12	أستفيد من دروس القواعد في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء نحوية وصرفية.	صفر	26	167	1,13	37,66
13	أشدد على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.	193	صفر	صفر	3	1
14	أستفيد من دروس الإملاء في مناقشة ما يقع فيه الطلبة في درس التعبير من أخطاء إملائية.	صفر	11	182	1,05	35
15	أشدد على مدى إتقان الطلبة وضع علامات الترقيم.	1	36	156	1,18	39,33
16	أتابع تصحيح الطلبة الأخطاء التي أشير إليها في موضوعاتهم السابقة.	6	9	178	1,10	36,66
17	أهتم بأسلوب الطلبة عند الكتابة من حيث (الأفكار	172	21	صفر	2,89	96,33

الملاحق

والمعاني والعواطف والأخيلة).

* القرآن الكريم.

أولاً: المصادر العربية

1. إبراهيم، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . ط7 . دار المعارف بمصر . 1973م.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب . مجلد 4. إعداد وتصنيف يوسف خياط . بيروت . دار صادر بيروت . د ت .
3. أبو حطب، فؤاد، واحمد عثمان . مشكلات في التقويم النفسي . القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية . 1970م.
4. أبو حطب، فؤاد. بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة. 1977م.
5. أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط2. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 1986م.
6. أبو الهيجاء، فؤاد . أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية . ط1 . عمان - الأردن . دار المناهج للنشر والتوزيع . 2001م .
7. احمد، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية . ط5 . مكتبة النهضة المصرية . 1986م.
8. الإمام، مصطفى محمود وآخرون . التقويم والقياس . بغداد . دار الحكمة للطباعة والنشر . 1990م.
9. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي ايناسوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977م.
10. جابر، جابر عبد الحميد، واحمد خيرى كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية. مصر. 1973م.

11. جابر، وليد . محاضرات في أساليب تدريس اللغة العربية . ط2 . عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع . 1985م.
12. الجبوري، حمدان مهدي عباس. تقويم الإعداد المهني لطلبة كلية المعلمين - جامعة بابل. مجلة جامعة بابل. العلوم التربوية. المجلد (6). العدد (2) . 2000م.
13. الجمبلاطي، علي، وأبو الفتوح التوانسي . الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة . دار نهضة مصر للطبع والنشر . 1971م.
14. الحصري، ساطع . دروس في أصول التدريس . ج2 . بيروت . دار الكشف . 1948.
15. خليل، قاسم، ونعمة رحيم العزاوي. أصول تعليم اللغة العربية والدين. ط2. مطبعة الآداب في النجف الاشرف. 1966م.
16. الخولي، محمد علي . أساليب تدريس اللغة العربية . ط2 . القاهرة . 1986م.
17. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي. مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر. بغداد. 1990م.
18. الدمرداش، سرحان . بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم . الكويت . وزارة التربية . 1971م.
19. دموعة، مجيد إبراهيم . اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلمين التدريسية . بغداد . مطبعة وزارة التربية. 1977م.
20. الدهان، سامي. المرجع في تدريس اللغة العربية. مكتبة أطلس. دمشق. 1962-1963م.
21. الرحيم، احمد حسن . أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية . ط2 . النجف الاشرف . مطبعة الآداب . 1971م.
22. الرحيم، احمد حسن . أصول تدريس اللغة العربية . ط1 . بغداد . مطبعة جميل . 1979م.

23. الزامل، رحيم عبد جاسم . تقويم أداء المشرفين التربويين في ضوء مهامهم الإشرافية المطلوبة . كلية التربية . ابن رشد . جامعة بغداد. 1989م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
24. زاير، سعد علي . اثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية - دراسة مقارنة - كلية التربية . ابن رشد . جامعة بغداد. 1997م. (رسالة ماجستير غير منشورة) .
25. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. تاج العروس من جواهر القاموس (1205هـ). تحقيق عبد السلام محمد هارون. لبنان. د.ب.
26. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية. ج1. مطبعة جامعة بغداد. 1981م.
27. السعدي، عماد توفيق، وآخرون . أساليب تدريس اللغة العربية . الأردن . دار الأمل للنشر والتوزيع . 1991م.
28. سمك، محمد صالح . فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية . ط3 . مطبعة الانجلو المصرية . 1969م.
29. السيد، محمود احمد . الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها . ج 1 . ط1 . بيروت . دار العودة . 1980م.
30. الشبر، عفاف حسن محمد . بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة . كلية التربية. الجامعة المستنصرية . 2000م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
31. شريف، أزهـر جواد . أصول تدريس التعبير للمعلمين . بغداد . مكتب المستنصرية للطباعة . 1990م.
32. شريف، بديع. أصول تدريس اللغة العربية. مطبعة الصباح. بغداد. د.ب.
33. شعراني، أفان كـبارة . تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية . ط1 . بيروت . دار العلم للملايين . 1981م.

34. الضامن، حاتم صالح . فقه اللغة . الموصل . دار الحكمة للطباعة والنشر . 1990م.
35. الطاهر، علي جواد . أصول تدريس اللغة العربية . ط2 . بيروت . دار الرائد العربي . 1984م.
36. ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي . التدريس في اللغة العربية . دار المريخ للنشر . 1984م.
37. عبد العزيز، صالح، وعبد العزيز عبد المجيد. التربية وطرق التدريس. ج1. دار المعارف. مصر. 1961م.
83. عبد عون، فاضل ناهي، تقويم تدريس التعبير في المدارس المتوسطة في العراق من وجهة نظر المدرسين. كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد. 1989م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
39. عبد المجيد، عبد العزيز . اللغة العربية - أصولها النفسية وطرق تدريسها - ناحية التحصيل . ج1 . ط3 . دار المعارف بمصر . 1961م.
40. عدس، عبد الرحمن. مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس. ج1. ط2. منشورات مكتبة النهضة الإسلامية. عمان. 1980م.
41. العزاوي، نعمة رحيم . النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري . بغداد . دار الحرية للطباعة . 1978م.
42. من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة . بغداد . مديرية مطبعة وزارة التربية . 1988م.
43. التعليم الوظيفي في اللغة العربية . بغداد . مطبعة وزارة التربية . 1988م.
44. عطا، إبراهيم محمد . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية . ج1 . ط2 . القاهرة . مكتبة النهضة المصرية . 1990م.

45. علوان، مراد يوسف. تقويم تجربة الانحياز إلى اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر الطلبة والمدرسين. كلية التربية. جامعة بغداد. 1989م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
46. عمار، حسام. مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية. دمشق. 1980م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
47. عيسوي، عبد الرحمن محمد. القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار النهضة المصرية. القاهرة. 1974م.
48. الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة. 1978م.
49. الغول، منصور يوسف. أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الاردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية. جامعة اليرموك. 1989م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
50. فالوقي، محمد هاشم. اتجاهات حديثة في التربية (مقالات في الفكر التربوي الجديد والتربية المستديمة). ط 1. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان. ليبيا. 1987م.
51. فان دالين، ديوبولدب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط 3. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة. 1984م.
52. لغة الضاد، وقائع ندوة دائرة علوم اللغة العربية بيوم الضاد. مطبعة المجمع العلمي العراقي. 1998م.
53. لندفل، س.م. أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم. ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل. بيروت. المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر. 1968م.

54. لوفيل، ك، دك.س.لوسون. حتى نفهم البحث التربوي. ترجمة بسيوني عميرة. دار المعارف. القاهرة. 1976م.
55. مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية - أسسه وتطبيقاته التربوية. ط2. دار المعارف بمصر. 1971م.
56. مدكور، علي احمد. تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء أهدافه - الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس. مجلد 11 و 12. دار الفكر العربي. القاهرة. 1986م.
57. مدكور، علي احمد. (تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية) دراسات تربوية. مجلة كلية التربية. جامعة الملك سعود. مجلة 5. الرياض. 1988م.
58. المسعودي، أسماء كاظم فندي. اثر استخدام القصص المصورة في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التعبير التحريري. كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد. 1995م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
59. معروف، نايف. خصائص العربية وطرائق تدريسها. بيروت. دار النفائس. 1985م.
60. المناصرة، مي حسين صالح. أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية. كلية التربية. جامعة اليرموك. 1991م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
61. الموسوي، رائدة حسين حميد. تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر

الطلبة والمدرسين. كلية التربية الأساسية. جامعة

بابل. 2005م. (رسالة ماجستير غير منشورة)

62. نصار، حسين . اللغة العربية والتعليم الجامعي . مجلة اتحاد الجامعات العربية .

ع5. 1974م.

63. الهاشمي، عابد توفيق . اللغة العربية الطرق العملية لتدريسها . ج1 . ط1 .

بغداد . مطبعة الإرشاد . 1967م.

64. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي . مشكلات تدريس التعبير التحريري في

المرحلة الإعدادية في العراق كلية التربية .

ابن رشد. جامعة بغداد . 1988م. (رسالة

ماجستير غير منشورة).

ثانياً: المصادر الأجنبية

65- Bigg,J. and Collis, K.F., "Evaluating the Quality of Learning" New York, Academic press, 1992.

66-Douglas, D.J.D., "Factors that relate to choice of topic in first grade process writing classroom", Dissertation Abstracts International, Vol(49) no.(10)

67-Good, Carle, Vi, Et.Al., "Dictionary of Education", 3rd, New York Mcgraw Hill, Book Company, Holl, 1978.

68-Philip, R.C., "Evaluation in Education", Phio: Charles A, Merrall publishing Company, 1968.

- 69- Tenbrink, Terry D. "Evaluation aprotical guide for teaching", New York. Mcgraw Hill, 1974.
- 70- Vandewighe, R.P., "Knowing and using Research in teaching composition", Dissertation Abstracts International, Vol(38),no.(10).