

1985



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

فاعلية عمليّة التّقديم والمعالجة في الرفع من مستوى الإنتاج الكلامي في اللغة العربيّة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسّط (السنة الرابعة أنموذجاً)

دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية المسيلة

مذكرة تخرج مكّملة لئيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص القياس والتّقييم التربوي

إشراف

د. سميرة زيد الخير

إعداد الطالبة

سعاد بوداود .

تاريخ المناقشة: 2019/1/06/23

رئيساً

مشرفاً و مقرراً

مناقشاً

جامعة المسيلة

جامعة المسيلة

جامعة المسيلة

اليامنة اسماعيلي

زيد الخير

بوضياف نوال

السنة الجامعية : 2019/2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بسم الله الرحمن الرحيم

"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" النمل (19)

وصدق حبيب الله حين قال

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله ومن أسرى إليكم معروفا فكافنوه فإن لم تستطيعوا فادعوا له"

أحمد الله وأستعين به في كل شيء،

اللهم أعنا على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك، اللهم لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضى على نعمة الهدايا والإرشاد والتوجيه.

يسرني ويشرفني في نهاية هذا العمل أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "سميرة زيد الخير" التي لم تبخل علي بتوجيهاتها وإرشاداتها ونصائحها القيمة خلال إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مدراء وأساتذة كل من متوسطة المجاهد سرايش علي ومتوسطة الأخوين بلقربي، الذين مدوا لي يد العون والمساعدة في إنجاز هذه المذكرة .

كما لا يفوتني أن أشكر كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

وفي الأخير أشكر كل من ساهم وأعان في إنجاز هذه المذكرة من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة

لكم جميعا الشكر الجزيل

فهرس الموضوعات	
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
14	1- الإشكالية
16	2- أسباب اختيار الموضوع
17	3- أهداف الدراسة
17	4- أهمية الدراسة
18	5- الدراسات السابقة
25	6- الفرضيات
26	7- تحديد المفاهيم
الفصل الثاني : تقويم الإنتاج الكتابي	
30	1- التقويم والمفاهيم المرتبطة به
31	2- بناء وضعيات التقويم من منظور بيداغوجيا الكفاءات
33	3- المعايير والمؤشرات المعتمدة في تقويم الإنتاج الكتابي
35	4- أهمية عملية تصحيح الإنتاج الكتابي
37	5- أساليب تصحيح الإنتاج الكتابي
39	6- عملية المعالجة وأنماطها
الفصل الثالث : قراءة في موضوعات التعبير الكتابي وأهداف تعليمه في مرحلة التعليم المتوسط	

42	1- موضوعات إنتاج المكتوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
42	2- منهجية تقديم حصة إنتاج المكتوب.
44	3- أهداف تعليم مهارة الكتابة في ظل التوجهات الحديثة لتعليم اللغات.
47	4- أهداف ميدان إنتاج المكتوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
50	5- مظاهر الضعف في الكتابة وأسبابه.
52	6- علاج الضعف في الكتابة .
الجانب الميداني	
الفصل الأول : إجراءات الدراسة	
57	1- الدراسة الاستطلاعية.
57	2- المنهج.
58	3- متغيرات الدراسة.
59	4- مجالات الدراسة.
59	5- عينة الدراسة.
60	6- أدوات الدراسة.
63	7- تصميم أسلوب التقويم والمعالجة.
66	8- الوسائل والأساليب الإحصائية المستعملة
الفصل الثاني : عرض ومناقشة النتائج	
-68	1- عرض النتائج

68	1-1- عرض النتائج المتعلقة بنتائج التصحيح
75	1-2- عرض النتائج المتعلقة بالمعالجة التجريبية
80	2- مناقشة النتائج

فهرس الجداول	
58	الجدول رقم (01) يوضح مخطط التصميم التحريبي
59	جدول رقم (02) يوضح العمر الزمني وجنس أفراد العينة
59	جدول رقم (03) يوضح الدرجات النهائية لمادة اللغة العربية للفصل الأول من العام الدراسي (2019/2018).
60	جدول رقم (04) يوضح الدرجات النهائية لنشاط التعبير الكتابي للفصل الأول من العام الدراسي (2019/2018).
61	الجدول رقم (05) يوضح الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في اختبار التعبير الكتابي للفصل الأول ودرجاتهم في الاختبار المقترح والاختبار المكافئ
62	الجدول رقم (06) يوضح ثبات أداة الدراسة وصورتها المكافئة عن طريق إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية (خارج عينة الدراسة)
63	الجدول رقم (07) يوضح المؤشرات والمعايير التي وفقها تم تصحيح المواضيع المنجزة :
68	الجدول رقم (08) يوضح الفروق بين درجات التلاميذ في التصحيحين الأول والثاني
69	الجدول رقم (09) يوضح نتائج التلاميذ في هذا المعيار الملاءمة
69	الجدول رقم (10) يوضح نتائج التلاميذ في هذا المعيار الواجهة
70	والجدول رقم (11) يوضح نسبة الأخطاء الإملائية الشائعة في الإنتاج الكتابي لعينة الدراسة
71	الجدول رقم (12) يوضح نسب وقوع أفراد العينة في الخطأ
72	والجدول رقم (13) يوضح أنواع الأخطاء التركيبية الواردة في تعابير التلاميذ ونسب الوقوع في الخطأ
73	والجدول رقم (14) يوضح العرض الإحصائي للأخطاء اللغوية مجتمعة والمقارنة بينها
75	جدول رقم (15) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار الواجهة:
76	جدول رقم (16) يوضح الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار الانسجام
76	جدول رقم (17) يوضح الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار سلامة اللغة

77	جدول رقم (18) يوضح الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار الاتقان
78	جدول رقم (19) يوضح الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار ككل
79	رقم (20) يوضح حجم الأثر

ربما يظن البعض أن التقييم عملية بسيطة يمكن لأي فرد غير متخصص أو متمرس إجراؤها ولكن إذا أمعنا النظر جيدا نجد أنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات سابقة من مصادر متعددة باستخدام وسائل قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد.

وبذلك تعدد أدوات التقييم في المجالات التربوية ، فلتقويم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم وفي عملية بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية وفي الحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه .

كما أن التقييم لا يقتصر على الأفراد وإنما يمتد بحيث يشمل تقويم المهام والبرامج والمشروعات والمؤسسات للتحقق من أثرها وفعاليتها في تحقيق أهدافها المحددة، فمفهوم التقييم من هذا المنظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج.

إذن فعملية التقييم تشمل كل مناهج التعليم في كل المراحل التعليمية المختلفة ومنها منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ، بكل ميادينه ونشاطاته ومنها ميدان إنتاج المكتوب .

هذا الميدان، عدته المناهج التربوية التعليمية في الجزائر نشاطا تربويا وعملا تعليميا خاضعا لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية ، فهو يهدف إلى تنمية أفكار المتعلمين وتطوير أساليبهم وفق منهجية تربوية من أجل الوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من التحكم في آليات الإنتاج الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي في إطار مشكلات حقيقية يعيشها المتعلم تتحداهم ولا يسعهم إلا أن يجندوا خبراتهم ومكتسباتهم السابقة ثم يصوغونها في قالب لغوي جذاب يفصحون فيه عن عواطفهم ويترجمون فيه أحاسيسهم بلغة جميلة سليمة المعنى والمبنى وواضحة وبألفاظ متينة ومتناسكة وحينئذ تنمو ملكة الإنتاج بالقراءة والإطلاع .

وللإنتاج الكتابي منزلة كبيرة بين أنشطة اللغة العربية في كل المراحل التعليمية للمدرسة الجزائرية ويجمع التربويون والأساتذة على أهمية هذا النشاط ، بل يجب استغلاله بكيفية أحسن يستفيد منه المتعلم لكونه ينهل من جميع الأنشطة دون استثناء ، وهو المصب الذي تفرغ فيه جميعها .

وينظر الأساتذة في المدرسة الجزائرية إلى الإنتاج الكتابي على أنه نشاط معقد ويتبدى هذا التعقيد في اختيار الموضوع أو تقديمه أو حتى تقويمه ، حيث تتداخل عوامل كثيرة في تحديد معيار الصعوبة كالذاتية التي تحد من مصداقية التقويم وكذلك الفروق الفردية .

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي توليها المناهج التعليمية لهذا النشاط اللغوي إلا أن الكثير من المعلمين يشكون ضعف تلاميذهم فيه ، وعدم تمكنهم من إنشاء نص منسجم خال من الأخطاء، وعجزهم عن استعمال لغة سليمة للتعبير عن أفكارهم .

يجمع الباحثون في هذا المجال على أن عدم تحقيق التعبير الكتابي للأهداف المتوخاة منه يرجع في الأساس إلى عدم الموضوعية في تقويم إنتاجات التلاميذ وعدم وجود فرصة أمام المعلم للمتابعة ومعالجة الأخطاء ، وقد أكد الكثير منهم أن عدم اهتمام المعلمين بملاحظة الأخطاء وتعزيز تقدم الطلاب بشكل سليم من شأنه أن يبقى الطالب على أخطائه السابقة في حين يكون التصحيح باعثا على الجد والنشاط وسببا في تقدم الأداء .

وانطلاقا مما سبق تسعى هذه الدراسة إلى التأكد من فاعلية حصص التقويم والمعالجة في تحسين مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وقد اقتضت طبيعة البحث والمنهج المستعمل تقسيمه إلى جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي، وقد احتوى الجانب الأول على ثلاثة فصول تم التركيز فيها على أهم المفاهيم النظرية الخاصة بموضوع البحث ومتغيراته .

فجاء الفصل الأول لتحديد الإطار العام للدراسة من تحديد لإشكالية البحث وعرض لتساؤلاته والفرضيات المقترحة وكذا أهمية البحث وأهدافه النظرية والعملية وعرض للدراسات السابقة حول موضوع البحث وضبط للمفاهيم الواردة فيه.

وانطلاقا من إشكالية الدراسة جاء الفصل الثاني ليوضح مفهوم التقويم والمعايير والمؤشرات المعتمدة في هذه العملية ، والأساليب المختلفة لتصحيح من جهة والمعالجة من جهة أخرى .

أما الفصل الثالث فقد خصص لموضوعات التعبير الكتابي المقررة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط والأهداف المتوخاة من تعليمها ، كما حوى الفصل تشخيصا لمظاهر الضعف في الإنتاج الكتابي وأهم الطرق والوسائل المستعملة في علاجه .

أما الجانب الميداني فقد احتوى على فصلين ، تم التطرق في الفصل الأول منه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة ، المنهج المتبع ، مجتمع الدراسة وعينة البحث وكذا أدوات البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة .

أما الفصل الثاني فقد تم فيه عرض النتائج وتفسيرها ومناقشة نتائجها في ضوء الفرضيات المقترحة.

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- أسباب اختيار الموضوع

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- الدراسات السابقة

6- الفرضيات

7- تحديد المفاهيم

1- الاشكالية

على الرغم من الأهمية البالغة التي توليها المناهج التعليمية لميدان إنتاج المكتوب إلا أن الكثير من المعلمين يشكون ضعف تلاميذهم فيه ، وعدم تمكنهم من إنشاء نص منسجم خال من الأخطاء وعجزهم عن استعمال لغة للتعبير عن أفكارهم بينما يظهر هؤلاء قدرة فائقة وحرية كبيرة في التعبير عن آرائهم وأفكارهم باللغة العامية ، فهل أصبحت الفصحى بهذا المعنى عائقا على التفكير بعدما كانت ومازالت تعتبر الوسيلة الأنجع للتعبير عن الأفكار والخواطر التي تشغل ذهن الإنسان ؟

يجمع الباحثون في هذا المجال على أن عدم تحقيق التعبير الكتابي للأهداف المتوخاة منه يرجع في الأساس إلى عدم الموضوعية في تقويم إنتاجات التلاميذ ، وقد أرجع علي أحمد مذكور (1986) ذلك إلى عدم وجود فرصة أمام المتعلم للمتابعة ومعالجة الأخطاء .

وقد أكد الكثير منهم أن عدم اهتمام المعلمين بملاحظة الأخطاء وتعزيز تقدم الطلاب بشكل سليم من شأنه أن يبقى الطالب على أخطائه السابقة في حين يكون التصحيح باعثا على الجد والنشاط وسببا في تقدم الأداء ، حيث أشار عبد المنعم السيد عبد العال (2001) إلى أن إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير الكتابي ، وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء فيما بعد يعد في واقعه مشكلة من المشكلات التربوية.

وقد أوصى العديد من العاملين في مجال التربية والتعليم على ضرورة تشجيع الكتابات على ما فيها من قصور ونقص لأن ذلك يمكن تجاوزه بالمتابعة والمران، حيث توصلت مي حسين المناصرة (1991) إلى أن المعلمين لا يمارسون طرائق التصحيح ممارسة صحيحة ، وأن الأساليب غير الصحيحة في التصحيح و التي لا تهتم بملاحظة الأخطاء وتعزيز الطلاب بشكل سليم ، من شأنها أن تبقي الطالب من حيث هو دون أي تقدم .

وتوصل عبد الرحمان الهاشمي (2008) إلى وجود مشكلات عديدة في مجال تصحيح التعبير الكتابي لعل أهمها عدم وجود معيار موضوعي للتصحيح ، ورتابة أسلوب التصحيح ، وكثرة الأخطاء اللغوية واستعمال الطلبة التعبيرات البعيدة عن معناها .

ولصعوبة وضع معيار للتصحيح يلتزم به معلمو اللغة العربية ، دعا بعض المربين إلى ترك التصحيح جملة ، فقد اعتبروه مشقة لا ترجى منها فائدة ، والتعليم بحسب رأي هؤلاء يتم عن طريق

المحاولة والخطأ بأن يترك الطلبة يخطئون مرة ويصيبون أخرى (حامد، 1961، 346) ، وهذا يعني عند الكثير منهم أن مهارة التعبير الكتابي تكتسب بالتكرار وطول الممارسة .

وفي المقابل رفض معظم المربين هذا الطرح وأكدوا على أهمية التقويم في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ، وفي تقدم أدائهم التعبيري ، فيكون باعثا على الجد و النشاط فلا جدوى إذن من كتابة التعبير إذا كان مصيره أنه لا يصحح (ظافر، 1984، 241) .

وقد شبه ابراهيم عبد العليم (1999) قلم المصحح بسماعة الطبيب ، تشخص الداء وتصف الدواء ، وليس سكيناً في يد جزار يقطع وينشر الدماء من حوله .

وبهذا المعنى فإنه في كثير من الحالات ينظر التلميذ إلى عملية التقويم على أساس أنها فرصة للتعلم وليست عقاباً له ، وأن بإمكانه تجاوز هذه الأخطاء إذا حرص على الممارسة الفعالة وتلقى المتابعة الضرورية من قبل المعلم .

إذن فعملية التقويم على الرغم من صعوبة أدائها واستهلاكها لوقت وجهد كبيرين من التلميذ والمعلم على حد سواء ، إلا أنها تبقى ضرورة لتحقيق الأهداف المسطرة من المنهاج .

ونظراً للأهمية الكبيرة للتقويم ، ركز منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط على هذا الميدان وحدد طرق تدريسه واقترح مواضيعاً متنوعة تتلاءم مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم ، لكنه في المقابل لم يضبط الآليات التي يجب اتباعها ولم يحدد لها المجال الزمني لها ، فأصبحت عملية التقويم هماً يؤرق الأستاذ ومشكلة يجتهد في ابتكار أساليب وآليات تطبيقها .

وتأتي الدراسة الحالية كأحد تلك الجهود التي تسعى إلى اقتراح آلية لتقويم الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ومحاولة معرفة مدى فاعليتها في معالجة الأخطاء المرتكبة من طرفهم .

انطلاقاً مما سبق تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة ؟

وذلك انطلاقاً من التساؤلات الجزئية التالية :

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الواجهة وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الانسجام وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة ؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار سلامة اللغة وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة ؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الإتقان وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة ؟

2- أسباب اختيار الموضوع

اخترنا هذا الموضوع انطلاقا من الاهتمام الكبير الذي يوليه المنهاج لهذا النشاط ، كما اخترنا مهارة الكتابة وميدان إنتاج المكتوب لأنها من أفضل المهارات اللغوية التي يمكن أن تقوم تعلمات التلاميذ من خلالها وذلك لسهولة ملاحظتها مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى .

وقد حددنا مستوى الرابعة من التعليم المتوسط لأنها خاتمة هذه المرحلة والتلاميذ فيها يتميزون بالنمو العقلي الذي يمكنهم من الاستفادة من الدروس المقدمة في هذا الإطار.

ولعل العمل في ميدان التعليم وإحساسنا بالمشكلة مجسدة في الميدان العملي هو الدافع الأكبر لمعالجة هذا الموضوع الذي هو من صميم اختصاصنا (القياس والتقويم التربوي) ، حيث يطرح المنهاج فكرة تقويم الإنتاج الكتابي ويؤكد على ضرورة تقويمه لكنه في المقابل لا يخصص حصصا كافية لذلك ولا يحدد الآليات اللازمة لهذه العملية.

3- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها التعرف على أثر عملية التقويم والمعالجة في تحسين الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، على اعتبار الحيز الكبير الذي يحتله هذا الميدان في مناهج تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة.

وانطلاقاً من هذه الدراسة فإن أهدافها تتجه إلى عدة نقاط يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- الوقوف على واقع تقويم إنتاج المكتوب المعمول به من طرف أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ومعرفة المعوقات التي تعترضهم في تطبيق هذه البيداغوجية خلال عملية تدريسهم لهذا النشاط.

- الكشف عن الأخطاء الأكثر شيوعاً في إنتاجات التلاميذ الكتابية ومعرفة طرق معالجتها .

- قياس فاعلية حصص التقويم والمعالجة في التقليل من الأخطاء التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

4- أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله حيث يحاول الكشف عن بعض الجوانب الإيجابية والسلبية في مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ، تحديداً في مقررات ميدان إنتاج المكتوب ، كما يحاول الكشف عن مدى فاعلية الإجراءات المطبقة في هذا المجال للرفي باللغة المكتوبة لدى هذه الفئة من التلاميذ .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن واقع الممارسات التطبيقية لتعليم مهارة الكتابة وطرق تصحيحها وتقويمها في مختلف المراحل الدراسية قد يكون سبباً رئيسياً في تفاقم ظاهرة ضعف الطلبة في مهارات الكتابة التعبيرية، وهي ممارسات تقليدية متوارثة أثبت الواقع التعليمي عدم جدوى معظمها في تحسين أداء التلاميذ .

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- إلقاء الضوء على كفاءة لغوية مهمة من الكفاءات المطلوب تحقيقها في مرحلة التعليم المتوسط وتعريف القارئ بأهميتها وطرق تنميتها .

- أهمية المتغير التابع، وهو إنتاج المكتوب باعتبار مهارة الكتابة مهارة إنتاجية تكشف عن مدى فاعلية المتعلم، ودوره الإيجابي في إنتاج اللغة وفق معايير الجودة الخاصة بالعمل الكتابي شكلاً ومضموناً.

- إحاطة القارئ بخلفية نظرية كافية عن عملية التقويم والمعالجة كونها أحد أبرز الطرق لتحسين مهارة الكتابة .

ثانياً: الأهمية العملية

- تعد عملية التقويم والمعالجة من الطرق التي لم تلق القدر الذي تستحقه من الاهتمام والبحث والتطبيق للتحقق من مدى فاعليته في الرفع من مستوى الأداء الكتابي للتلاميذ.

- تزويد المتعلم بمجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارة الكتابة لديه وبالتالي تحسين أدائه اللغوي بما يحقق الوظائف المختلفة للغة.

- يتوقع أن نتائج هذه الدراسة ستفيد عدداً من الجهات لعل أهمها المخططون للتعليم والمسؤولون عنه ومخطوطو المناهج حيث إنّ هذه الدراسة بما فيها من نتائج وتوصيات سوف لهؤلاء الصورة الحقيقة التي يمثلها محتوى ميدان إنتاج المكتوب وموقعه ضمن النشاطات الأخرى، ولفت انتباه صانعي القرار إلى ضرورة التركيز على مهارة الكتابة واستراتيجيات تنميتها .

- تطوير المهارات التدريسية لدى المعلم من خلال توجيهه إلى الاهتمام باستراتيجيات تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة ، وتدريب الطلبة على تلك الطرق.

5- الدراسات السابقة

أكد أن هذه الدراسة لم تنطلق من فراغ فلقد أجريت العديد من الدراسات حول موضوع البحث والتي اهتمت بمهارة الكتابة والتعبير الكتابي ، منها ما اقتصر على نقل صورة عن واقع امتلاك المتعلمين لهذه المهارة والمشكلات التي يعانون منها ومظاهر الضعف فيها وأسبابه ، ومنها ما حاول اقتراح طرق وأساليب تعالج هذا الضعف وتنمي هذه المهارة لدى المتعلمين .

وسنورد فيما يلي بعضاً من الدراسات التي أفادت منها الطالبة في إجراء هذه الدراسة ، مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

5-1- دراسة سام عمار (1980) بعنوان مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

وهدف هذه الدراسة التي أجراها في سوريا إلى استطلاع آراء المدرسين والطلاب حول المشكلات التي تؤثر تأثيراً مباشراً في تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية . ومن أجل تحقيق هذا الهدف صمم الباحث استفتاء خاصاً بالطلاب، اشتمل على أقسام عديدة منها :طرائق تدريس التعبير، وطرائق تصحيحه، ومشكلات الطلاب عند عملية الكتابة . وصمم أيضاً استفتاء آخر للمعلمين، وقد اشتمل على الأقسام الواردة في استفتاء الطلاب جميعها، فضلاً عن الأقسام الآتية :منهج التعبير وعلاقته ببقية فروع اللغة العربية، واستخدام المعلم العربية أو العامية في تدريس التعبير .

وجرى انتقاء عينة عشوائية من طلاب الثالث الإعدادي في مدارس مدينة دمشق، بلغ عددها 730 طالباً وطالبة ، وقد وزع الباحث الاستفتاء على أفراد هذه العينة، واختار عينة عشوائية من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس الإعدادية في دمشق، بلغ عددها 150 معلماً ومعلمة.

وكشفت نتيجة الدراسة عن وجود ضعف واضح في التعبير لدى الطلبة، أرجعه الباحث إلى أمور عديدة، منها :طريقة اختيار الموضوعات التي تهمل غالباً اهتمامات الطلبة ورغبتهم ومتطلبات واقعهم، ومشكلات حياتهم العملية .وطريقة التصحيح، إذ إن بعض المعلمين لا يمارسون طرائق التصحيح السليمة.

5-2- دراسة باريز (1992) بعنوان : تقويم الأقران هل يمكن أن يحسن القدرة الكتابية لطلاب الصف 12 في الولايات المتحدة الأمريكية ؟

Parries T.B. (1992). Peer evaluation can it improve the ability of grade 12 students in the united states writing ?

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة تقويم النظير، ومدى قدرتها على تحسين قدرة طلبة الصف الثاني عشر التعبيرية الكتابية .ولمعرفة ذلك الأثر أعد اختبار لقياس قدرة الطلاب على التعبير الكتابي، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كما تم إعداد برنامج في التعبير الكتابي، صمم على أساس أن تقوم موضوعاته بطريقة تقويم النظير (زميل الفصل) وطبق الباحث

اختباراً قليلاً على أفراد العينة، ثم درس أفراد المجموعة بالبرنامج المعد، وقومت الموضوعات التي كتبها أفراد المجموعة التجريبية بطريقة النظر، فيما قومت الموضوعات التي كتبها أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً.

ومن أهم نتائج الدراسة أن طريقة تقويم النظر ساهمت مساهمة فعالة في تحسين قدرة الطلاب الكتابية لدى أفراد المجموعة التجريبية بنسبة 76.3 % كما أظهر أفراد المجموعة التجريبية ميلاً إلى طريقة تقويم النظر أكثر من ميلهم إلى الطريقة التقليدية في التقويم (تقويم المدرس) كما ساهمت طريقة تقويم النظر بزيادة تفاعل الطلاب مع بعضهم.

3-5- دراسة عبد الله بن مسلم بن علي الهاشمي (1995) بعنوان : برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

حيث هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان .وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي الذكور الملتحقين بالمدارس الحكومية، التابعة لمديرية مسقط .

أما عينة الدراسة فقد تألفت من 121 طالباً، منهم 54 طالباً في المجموعة الضابطة، و 67 طالباً في المجموعة التجريبية .

واختار الباحث اثنين من معلمي اللغة العربية لتدريسهما بعد أن تحقق من تماثلهما في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة .وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام ببناء قائمة تضم مجالات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، واستطلعت آراء عينات من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعة السلطان قابوس، ومن معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية، ومن الطلاب أيضاً.

وبعد تطبيق الاختبار توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي، ومتوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي، لصالح التطبيق البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية. وقد عزا الباحث التحسن الذي ظهر في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى البرنامج المقترح والطريقة التي أعد بها.

4-5- دراسة محمود البدوي (1997) بعنوان : أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن

وقد هدفت الدراسة إلى حصر الأخطاء المرتبطة بالقضايا الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن من مدارس وكالة الغوث الدولية في إربد ، والعمل على تقصي أثر برنامج علاجي قائم على التكامل بين مهارات الاستماع والقراءة وقواعد اللغة في معالجة هذه الأخطاء.

وقد تكونت عينة الدراسة من 181 طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث درست المجموعة التجريبية بطريقة البرنامج التدريبي ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة البرنامج التدريبي .

5-5- دراسة أديب ذياب حمادنة (2010) بعنوان : أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق الأردن والتي نشرت في مجلة جامعة دمشق - المجلد - 26 العدد الثالث.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري (الإشاري، والمفصل، والمرمز) في تحسين الأداء التعبيري لطلبات المرحلة الثانوية .

وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبة، إذ جرى اختيار ثلاث شعب عشوائياً من شعب الثاني الثانوي الأدبي، في مدرسة المفرق الثانوية الشاملة للبنات، وجرى توزيع أساليب التصحيح عشوائياً على الشعب الثلاث، وكوفئ بين الشعب، وضبطت المتغيرات الدخيلة .

ومن أجل قياس أداء الطالبات في التعبير التحريري أعد الباحث معياراً لتصحيح التعبير تكون من (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: اللغوي، والأدبي، والفكري، والشكلي بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة . وتحقق الباحث من صدق المحتوى للمعيار، بعرضه على مجموعة من المحكمين، واستخرج له معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكان

مقداره (0.88) بعد أن كتبت الطالبات أربعة موضوعات، صحت المعلمة هذه الموضوعات . وتحليل البيانات جرى استخراج المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين واختبار توكي للمقارنات البعدية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

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

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

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

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصي الباحث باعتماد الأسلوبين المفصل والمرمز في تصحيح موضوعات التعبير، واعتماد معيار التصحيح المعد في هذه الدراسة لتصحيح موضوعات التعبير التحريري.

5-6- دراسة خالد خاطر العبيدي (2010) بعنوان: **فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الأول المتوسط ، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وبواقع (40) طالبا في كل مجموعة، خضع أفراد الدراسة لاختبار تحصيلي قبلي في كتابة القصة ، وقد استغرق تطبيق الدراسة ثمانية أسابيع ومن ثم خضعت المجموعتان لاختبار بعدي .

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار البعدي على كل مهارة من المهارات الفرعية لكتابة القصة (فكرة القصة، بيئة القصة،

شخصيات القصة، حبكة القصة، أسلوب القصة) ومهارات كتابة القصة مجتمعة ولصالح المجموعة التجريبية.

5-7- دراسة إيمان مصطفى محمد إبراهيم يوسف (2016) بعنوان : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي دولة الإمارات العربية المتحدة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي _ دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة ، وقد تكونت عينة الدراسة من 50 طالبة من مدرسة الإبداع النموذجية للتعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة موزعين على شعبتين دراسيتين ، وقد تم اختيار الشعبتين وتوزيعهما على فئتين لمعالجة التجريبية والضابطة بشكل عشوائي ، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والضابطة بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارين في التعبير الكتابي ، وجرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما وطبقا على مجموعتي الدراسة بعد المعالجة ، وأعدت الباحثة مادة تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط واستخدمت الباحثة طرق تدريس حديثة تعتمد على أن الطالب محور العملية التعليمية التعليمية .

وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تنمية مهارات الكتابة لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط من أجل تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

5-8- دراسة حاتم طه ياسين السامرائي و رجاء سعدون الذهبي (2016) بعنوان : برنامج مقترح يعتمد تمارين إثرائية لتعليم مهارات التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية والتي نشرت في العدد 25 من مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية لجامعة بابل بالعراق.

حيث هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج معتمد على تمارين إثرائية وصور دلالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في بناء البرنامج، وتضمن ثمانية موضوعات مقترحة في درس التعبير من ضمن دروس اللغة العربية للصف الخامس الأدبي، وقد تم دعم البرنامج بالتمارين

الإثرائية والصور الدلالية ، وقد تحقق الباحثان من صدق البرنامج وملاءمته للعينة المستهدفة ومن ثباته أيضاً.

وقد استفاد من هذا البرنامج تلميذات الصف الخامس الابتدائي وكل الذين يدرسون هذا البرنامج كمنهج دراسي مقرر مضافاً إلى المواد الدراسية الأخرى والمعلمات والمعلمين في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية.

وقد جرب البرنامج في أثناء للعام الدراسي 2013-2014 في ضوء الساعات التدريسية التي تفرضها موضوعات المادة المقررة رسمياً في الجدول الأسبوعي وكانت مدة البرنامج (عاماً دراسياً كاملاً) كانت مدة الدراسة يوم واحد (الاثني) من كل أسبوع للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد نفذ هذا البرنامج المعلمون والمعلمات اللذين يعلمون التعبير الكتابي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في العراق، أما الباحثين فاقترص دورهما على التحقق من صدق البرنامج. وخرج الباحثان بنتائج وتوصيات منها :

- أن هذا البرنامج تم بناؤه على أساس الحاجات الفعلية للتلاميذ في الصف الخامس الابتدائي مما يجعله الأكثر ملاءمة لهم .
- تم اختيار التمرينات بما يتناسب مع العمر الزمني والعقلي لمستوى التلامذة للبرنامج المستهدف.
- اعتمد الباحثان على الدقة في اختيار صور دلالية ترتبط بمحتوى البرنامج التعليمي.
- يمكن لأي معلم أو معلمة تنفيذ البرنامج التعليمي إذا تدرب عليه وحصل على الكراس الخاص به.

- تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

- ✓ يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت مشكلة إنتاج المكتوب بصورة مباشرة أو غير مباشرة . فبعضها تناول مشكلات تدريس التعبير كدراسة سام عمار (1980)، وبعضها تناول طرائق تدريس التعبير وبعضها تناول بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير والكتابة كدراسة الهاشمي (1995) والبدوي (1997) والسامرائي (2016) والعبودي (2010) وبعضها تناول تصحيح التعبير كدراسة حمادنة (2010).
- ✓ أكدت كل الدراسات على وجود صعوبات في تدريس الإنتاج المكتوب من جهة وفي تصحيحه من جهة أخرى .

- ✓ أكدت كل الدراسات على أن التلاميذ وفي كل المستويات التعليمية يعانون ضعفا في التعبير الكتابي يعود بالأساس إلى تقنيات تدريس هذا النشاط وكذا عمليات المعالجة غير الفعالة، مما يتطلب التدخل لإيجاد حلول لهذه المشكلة.
- ✓ استفادت الطالبة من الدراسات السابقة في بناء معايير التصحيح وفي استخدام الأساليب الإحصائية، واختيار العينة والإجراءات.
- ✓ يلتقي هذا البحث مع الدراسات السابقة في وجوب إدراج نشاطات صفية ولاصفية من أجل إثراء مهارة الكتابة لدى التلاميذ وكذا ضرورة معالجة الأخطاء لتحسين الأداء الكتابي للتلاميذ .
- ✓ امتازت هذه الدراسة بأنها من بين الدراسات القليلة التي أجريت في الجزائر، بحسب علم الطالبة، والتي تؤكد على ضرورة تقويم ومعالجة الإنتاجات الكتابية لتلاميذ الأطوار المختلفة للتعليم بصفة عامة ومرحلة التعليم المتوسط بصفة خاصة .

6- الفرضيات

تسعى الدراسة الحالية إلى التأكد من الفرضية العامة التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

ويتم الكشف عن الفرضية العامة من خلال الفرضيات الجزئية التالية :

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الوجاهة وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الانسجام وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار سلامة اللغة وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الإتقان وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

7- تحديد المفاهيم

7-1- التقويم :

لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور : " التقويم ومنه قَوْم الشيء جعله يستقيم ويعتدل ن أزال اعوجاجه " (ابن منظور ، لسان العرب ، مادة قوم)
وورد في القاموس المحيط للفيروز آبادي : " وقَوِّمَت السلعة واستقيمت ثمنه واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم " . (الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، 218/5)
من خلال التعريفات اللغوية السابقة يتضح أن التعريف اللغوي للتقويم يشير إلى الاستقامة والاعتدال فهو نقيض الاعوجاج.

اصطلاحا :

هو عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية ، أو إصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية والوقوف على نقاط القوة والضعف وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس " (راشد ، 2005 ، 177)
ويعرف أيضا بأنه : " هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة ، لتحديد جوانب القوة والضعف في الشيء ، فالتقويم ليس تشخيصا للواقع بل هو علاج لنواحي القصور المختلفة " (عبد الحميد ، 2009 ، 10).

إذن التقويم هو تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره وباستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها .

ويتضمن بهذا المعنى الحكم الكيفي أو الكمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكات مصرح بها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في ضوء ما يتوفر من معلومات .

إذن فهو " عملية قياسية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. " (كراجة، 1997، 105)

وتقوم إنتاج المكتوب في دراستنا هذه يدل على مجموع العمليات والنشاطات التي يقوم بها المعلم ابتداء من تقديم الميدان والتقنية المراد تدريسها مروراً بصياغة الوضعيات الملائمة للتقنية من جهة والمواضيع المقترحة من جهة أخرى وصولاً إلى رسم خطة للمعالجة انطلاقاً من المعطيات المستمدة من الإنتاجات الكتابية للتلاميذ .

7-2- الإنتاج الكتابي:

- الكتابة:

* لغة : جاء في لسان العرب: كتب الشيء يكتبه كتاباً وكتابة وكتبه أي خطه والكتابة مصدر كتب، يقال كتب يكتب وكتاباً ومكتبة وكتبة فهو كاتب ومعناها الجمع يقال تكتب القوم إذا اجتمعوا، ومن ثم سمي الخط كتابة بجمع الحروف بعضها إلى بعض. (ابن منظور ، لسان العرب ، مادة كتب)

ويعرفها الفيروز آبادي بقوله: كتبه كتباً وكتاباً: أي خطه...واكتبه استملاه فاستكتبه والكتاب: ما يكتب فيه،...و الكاتب العالم، والاككتاب: تعليم الكتابة، كالكتيب والإملاء.(الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، 218/1)

* اصطلاحاً:

يعرفها ابن خلدون بأنها : " رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة". (ابن خلدون، 2002، 451)

فالكتابة إذن هي مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية(المسموعة) إلى رموز مرئية (مكتوبة) ولكن هذه الرسوم لا بد لها من ضوابط.

فالكتابة تتضمن بهذا المعنى عملية رسم الرموز والصور الخطية للكلمات والوحدات اللغوية المسموعة أو المرئية رسماً إملائياً حسب معايير وقواعد معينة.

- مفهوم الإنتاج الكتابي:

أو ما يطلق عليه مصطلح التعبير الكتابي " هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية " (الركابي، 1995، 166)

ويعني أيضا: "إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريد الكاتب. (مجاور، 2002، 222)

والتعبير هو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة الكتابة بلغة تحترم النظم اللغوية صرفا ونحوا.

إذن فالإنتاج الكتابي يتضمن قدرة الطالب على التعبير عن نفسه أو غيره في لغة أدبية بأصالة الفكرة وجمال التعبير، وفي إطار يبرز كثيرا من خصائص الأسلوب البليغ وفنيات الصياغة البيانية، وأن ينقل أفكاره وخبراته وتجاربه ومشاعره وأحاسيسه إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة ومتفردة مما يتوقع معه تحقيق الاستمتاع لديهم.

فهو من الناحية التربوية يعني قدرة التلاميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة، خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللغوي، وتمرينهم على التحرير بأساليب فنية جميلة، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض.

الفصل الثاني : تقويم الإنتاج الكتابي

1- التقويم والمفاهيم المرتبطة به

2- بناء وضعيات التقويم من منظور بيداغوجيا الكفاءات

3- المعايير والمؤشرات المعتمدة في تقويم الإنتاج الكتابي

4- أهمية عملية تصحيح الإنتاج الكتابي

5- أساليب تصحيح الإنتاج الكتابي

6- عملية المعالجة وأنماطها

تعتبر مرحلة تقويم إنشاءات التلاميذ من أهم المراحل على الإطلاق ، فلا فائدة من التعبير الكتابي ما لم تتم عملية تقويم ما ورد فيه من اختلالات ، وسنتناول في هذا الفصل ، إضافة إلى مفهوم التقويم ، أهم معايير ومؤشرات التصحيح وكذا الأساليب المعتمدة فيه ، وأهم طرق المعالجة وتقنياتها .

1- التقويم والمفاهيم المرتبطة به

يعتبر التقويم من المقومات الأساسية للعملية التعليمية التعليمية، إذ يمكن المعلم من قياس مدى تحقق التعلم وتحديد مستوى بناء الكفاءات.

وتباين الآراء حول مفهوم التقويم فالبعض ينظر إليه على أنه مجرد عملية يقوم بها الفرد لتقدير قيمة أو كمية الشيء الذي يتعامل معه بدقة وعناية فائقة ، وهو بهذا المعنى لا يختلف عن مفهوم القياس والتقدير والتقييم

ولابد من الإشارة هنا إلى الاختلاف بين هذه المفاهيم فالقياس يعني : " القيمة الرقمية التي تمنح للظاهرة وتمكن من جمع البيانات وترتيبها ووصفها بطريقة كمية ، توضّح له اقترابه أو ابتعاده عن المقدار الحقيقي الذي يرغب تحقيقه " (فاتحي ، 1999 ، 8) .

أما التقييم فيشير إلى تقرير وتحديد قيمة الشيء أو أهميته بواسطة الثمين ، أما التقويم فيتجاوز هذا وذلك إلى البحث في مدى حدوث التغيرات المرغوبة ومدى استعداد التلاميذ لإحداث هذه التغيرات وتوفير الدافعية اللازمة لذلك ، ويستعمل كتعزيز للتلاميذ لتوفير الدافعية اللازمة للتعلم وتسمح بالتغذية الراجعة فيه على اكتشاف ما إذا تم تغير في السلوك التعليمي للتلاميذ . (كراجة ، 1997 ، 104)

والتقويم بهذا المعنى هو "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه". (مذكور، 2011، 261).

ويتضح لنا من خلال هذا التعريف أن التقويم ليس نشاطاً بسيطاً ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير وفق خطوات عديدة هي: (مذكور، 2011، 261-162)

- تحديد الأهداف العامة والخاصة التي هي محاكاة عملية التقويم.
- تحديد المواقف التي من خلالها يتم جمع المعلومات المتصلة بالأهداف.

- تحديد كمية ونوعية المعلومات التي نحتاج إليها.
- اختيار ثم تصميم أساليب وأدوات التقويم المناسبة.
- جمع البيانات بواسطة الأدوات والأساليب المختارة.
- تصنيف البيانات والمعلومات والاستعانة بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- تفسير النتائج وتحليلها.
- إصدار الحكم أو القرار.
- متابعة تنفيذ الحكم والقرار للتمكن من معرفة مدى فاعلية أساليب المعالجة المقترحة.

إذن فالتقويم هو عملية منهجية تتم بطريقة منظمة وتتضمن معلومات عن خاصية معينة سواء كان ذلك بطريقة كمية أو كمية ، وتكون بطريقة متتابعة ومتسلسلة تهدف إلى تطوير العملية التعليمية .

2- بناء وضعيات التقويم من منظور بيداغوجيا الكفاءات:

تعتبر عملية إدماج المكتسبات ضمن ميدان إنتاج المكتوب (نشاط الإدماج) عملية هامة جداً ولكنها غير كافية، فلا بد أن يقيم الأستاذ مكتسبات تلاميذه بصفة منتظمة ومستمرة ليوقف على النقائص فيعالجها.

فالتقويم بهذا المعنى ليس مجرد تقييم أي إعطاء حكم على قيمة العمل المنجز أو السلوك الحاصل بل يتعدى هذا إلى بيان جوانب القوة والضعف وأسبابها وعلاجها فهو تشخيص وعلاج. وفي هذا السياق فإن عملية التقويم تخضع إلى ثلاثة أركان هي: (وزارة التربية الوطنية ،

الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، 23).

- التقييم: والمراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءات.
- التشخيص: وهو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمقة.
- العلاج: ومعناه الارتقاء بالتلميذ إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادراً على مواصلة التعلّات اللاحقة.

ولا يمكن فصل الأركان الثلاثة بعضها عن بعض، وفي هذا الاتجاه ينبغي فهم وظيفة التقويم العلاجي الذي يمكن من استدراك التأخر الذي يلاحظ لدى بعض التلاميذ وتحسين نوعية التعلم والتعليم.

وانطلاقاً من مبادئ بيداغوجيا الإدماج فإنه من الضروري إعداد وضعية إدماجية يمكن من خلالها تقويم الكفاءات المكتسبة لدى التلاميذ والتي يجب أن تمتاز بخصائص محددة انطلاقاً من الأسس النفسية والتربوية المعمول بها في هذا المجال والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (وزارة

التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص 24)

- ينبغي أن تكون الوضعيات المقدمة للتلاميذ ذات دلالة بالنسبة إليهم.
- أن تكون مناسبة لمستواهم الذهني، مثيرة لخيالهم.
- أن تتعلق بموضوعات ومحاور مألوفة لديهم في حياتهم.
- إضافة إلى الخصائص التالية: (مذكور، 2011 ، 264)
- أن تتلاءم مع الوضعية الختامية.
- الأصالة (وضعية جديدة).
- مركبة غير معقدة.
- تمثل تحدياً للتلميذ فيتبناها رفعاً للتحدي.
- تجند مجموعة من الموارد المتنوعة بشكل مترابط ومنسجم وغير متراكم.
- ينبغي أن يتوافق الوقت المخصص لإنجاز الوضعية المطلوبة من التلاميذ مع إمكانيات التركيز لديهم.

- أن تتعدد فرص التقويم بغرض تجنب الإخفاق.
- وعلى هذا الأساس يتم بناء الوضعية الإدماجية وفق المراحل التالية:
- تحديد الكفاءة الختامية المستهدفة.
- تحديد الموارد التي نريد إدماجها.
- بناء وضعية جديدة ذات دلالة تمنح للمتعلم فرصة الإدماج وتلاءم مع الكفاءة الختامية.

- إعداد شبكة التقويم (معايير، مؤشرات، سلم تنقيط)
- إعداد بطاقة لعلاج الإخفاق والنقائص المتوقعة.

3- المعايير والمؤشرات المعتمدة في تقويم الإنتاج الكتابي :

انطلاقاً من كون الكفاءة إمكانية غير مرئية تتضمن عدداً من الإنجازات والأداءات التي تكتسب عن طريق التعلم فإننا إذا أردنا قياس هذه المهارات أو القدرات أو الكشف عنها فلا بدّ من الرجوع إلى سلوكات ظاهرية تمثل نشاط المتعلم. (فاتحي، 2004، 3)

لذا فإن على الأستاذ إذا أراد تقييم إنتاج المتعلم، أن يعتمد على تجزئة هذه القدرات المكونة لها إلى سلوكات ظاهرة يُستدل عليها بمؤشرات ومعايير واضحة ودقيقة.

فالكفاءة إذن تمثل المهارات والقدرات المحققة لدى المتعلم والتي يدمجها في حل وضعيات جديدة تُعد مؤشراً لتحقيق الكفاءة التي قد تصل إلى حدّ التمام لدى المتعلم.

والوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة يستعمل المعلم لتصحيحها شبكة تصحيح تزوده بمعلومات وبيانات يستخرجها من إنتاج المتعلم، واعتماداً على هذه البيانات يحدد جودة الإنتاج الكتابي.

وتتضمن هذه الشبكة مجموعة من المعايير والمؤشرات التي توضح هذه المعايير.

بالإضافة إلى وظيفة التقييم، فإن شبكة التصحيح تسمح بالوقوف على مواطن الخلل في تعلّم التلميذ أو في قدراته على تجنيد الموارد قصد التعديل أو المعالجة.

ويُشترط أن تكون شبكة التصحيح مبنية على معايير ومؤشرات مبسطة وميسرة يتقبلها المصحح دون عناء ، فلا يكون مضطراً إلى العودة للشبكة عند تصحيح كل ورقة من أوراق التلاميذ.

أو أن يتخلى عن استعمال الشبكة ليرتد إلى التصحيح غير المبني على المعايير.

لكن ما المقصود بالمعيار؟ وما المقصود بالمؤشر؟

3-1- مفهوم المعيار:

هو صفة تُعبّر عن النوعية، وتُتخذ للملاحظة وإصدار حكم قيمي على المنتج ولكل معيار مؤشرات (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، 23)

(وهو وجهة نظر يعتمد المصحح لتقويم إنتاج المتعلم وينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط:

- أن يُقيّم فعلاً الكفاءة المستهدفة.

- أن يكون مستقلاً، أي ألا يُقوّم نفس الشيء مرتين وذلك لتفادي معاقبة المتعلم مرتين على نفس الخطأ المرتكب.
 - يجب أن يُصاغ بلغة مفهومة لدى المدرّس المصحح.
 - أن يكون عددها قليلاً وذلك لتسهيل التصحيح.
- وتدل درجة التحكم في المعيار على درجة التحكم في الكفاءة، وفي مرحلة ثانية على ارتقاء المتعلم إلى الطور الموالي أو الرسوب...
- وتتحقق الكفاءة عندما تتحقق على الأقل معايير الحد الأدنى والتي تتمثل فيما يلي: (أوحيدة، 2007، 15)

- **معيار الوجهة:** أو ملاءمة الإنتاج مع الوضعية والكشف عن التفسير السليم للوضعية (مثال: ينتج المتعلم ما طلب إليه...)
 - **معيار السلامة:** أو التناسق، ويتمثل ذلك في الاستعمال السليم لأدوات المادة (مثال: يستعمل المتعلم أدوات اللغة استعمالاً سليماً وإن كان إنتاجه غير ملائم للوضعية المعروضة عليه...)
 - **معيار الانسجام:** أو الاتساق، وفي هذا المعيار يستعمل المتعلم خطة منطقية، ليس ثمة تناقض في إنتاجه، النتائج التي يعرضها معقولة، هناك تسلسل في الأفكار...
- وبالإضافة إلى معايير الحد الأدنى يمكن اعتماد معيار أو معيارين من معايير الاتقان والتي تتمثل في أصالة الإنتاج وجودة العرض.

3-2- مفهوم المؤشر:

إذا كان المعيار ذا طابع عام ومجرد فإن المؤشر ملموس ومرتبطة بالسياق قابل للملاحظة والقياس، وهو يوفر للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار... (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، 23)

إن وجود المؤشرات دليل على التحكم في المعيار والذي بدوره دليل على التحكم في الكفاءة.

فالمؤشر يُزوّد المصحح بمعلومات وبيانات مستمدة من إنتاج المتعلم ما يمكنه من تحديد درجة التحكم في الكفاءة الختامية أو الهدف الختامي الإدماجي.

ويستحسن أن يتجاوز عدد المؤشرات (3) للمعيار الواحد ومنها يتحدد جدول توزيع العلامات سعيًا إلى الإقرار بدرجة التحكم في المعيار من عدمه.

والجدول الموالي يوضح شبكة التقويم أو التصحيح.

معايير الحد الأدنى (العلامة على 9)

1- الوجاهة (الملاءمة)

المؤشرات المتعلقة بالوضعية		تفسير المعيار	
سلم التنقيط			
انعدام التحكم	تحكم جزئي	تحكم أقصى	تحكم أقصى
00	01	02	03

ونفس الدرجات تُعطى لبقية معايير الحد الأدنى الأخرى.

أما بالنسبة لمعايير الإتقان فالعلامة 1 و تشمل:

عدم وجوده	وجود تحكم
00	01

إذاً فالمؤشرات المستخرجة من الإنتاجات الكتابية للتلاميذ نخبرنا بدرجة التحكم في كل

معيار من المعايير المحددة (تحكم أقصى، تحكم أدنى، تحكم جزئي، أو غياب التحكم)

ونخبرنا بدرجة التحكم في المعيار المصحح بدرجة التحكم في الكفاءة ومن ثم اتخاذ القرار

بالنجاح في المهمة أو الرسوب فيها.

وكل متعلم لا يبلغ الهدف نساعد به باستعمال جهاز المعالجة.

4- أهمية عملية تصحيح الإنتاج الكتابي

تواجه المعلمين والطلبة مشكلات كثيرة في التعبير الكتابي خاصة ، ولعل مشكلة تصحيح

التعبير من أبرز هذه المشكلات ، وقد حاول العديد من الباحثين في هذا المجال تسليط الضوء على

هذه المشكلة .

وقد أرجع علي أحمد مذكور (1986) عدم تحقيق أهداف التعبير إلى عوامل عديدة أهمها عدم الموضوعية في تقويم أداء الطلبة التعبيري وعدم وجود فرصة أمام المتعلم للمتابعة ومعالجة الأخطاء .

وأشار عبد المنعم السيد عبد العال (2001) إلى أن إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير الكتابي ، وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء فيما بعد يعد في واقعه مشكلة من المشكلات التربوية .

وتوصلت مي حسين المناصرة (1991) إلى أن المعلمين لا يمارسون طرائق التصحيح ممارسة صحيحة ، وأن الأساليب غير الصحيحة في التصحيح و التي لا تهتم بملاحظة الأخطاء وتعزيز الطلاب بشكل سليم ، من شأنها أن تبقي الطالب من حيث هو دون أي تقدم .

وتوصل عبد الرحمان الهاشمي إلى وجود مشكلات عديدة في مجال تصحيح التعبير الكتابي لعل أهمها عدم وجود معيار موضوعي للتصحيح ، ورتابة أسلوب التصحيح ، وكثرة الأخطاء اللغوية واستعمال الطلبة التعبيرات البعيدة عن معناها .

ولصعوبة وضع معيار للتصحيح يلتزم به معلمو اللغة العربية ، دعا بعض المربين إلى ترك التصحيح جملة ، فقد اعتبروه مشقة لا ترجى منها فائدة ، والتعليم بحسب رأي هؤلاء يتم عن طريق المحاولة والخطأ بأن يترك الطلبة يخطئون مرة ويصيبون أخرى (حامد، 1961، 346) ، وهذا يعني عند الكثير منهم أن مهارة التعبير الكتابي تكتسب بالتكرار وطول الممارسة .

وفي المقابل رفض معظم المربين هذا الطرح وأكدوا على أهمية التصحيح في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ، وفي تقدم أدائهم التعبيري ، فيكون باعثا على الجد و النشاط فلا جدوى إذن من كتابة التعبير إذا كان مصيره أنه لا يصحح (ظافر، 241، 1984) .

وقد شبه ابراهيم عبد العليم (1999) قلم المصحح بسماعة الطبيب ، تشخص الداء وتصف الدواء ، وليس سكيناً في يد جزار يقطع وينثر الدماء من حوله .

وبهذا المعنى فإنه في كثير من الحالات ينظر التلميذ إلى عملية التصحيح على أساس أنها فرصة للتعلم وليست عقاباً له ، وأن بإمكانه تجاوز هذه الأخطاء والقصور في التعبير إذا حرص على الممارسة الفعالة وتلقى المتابعة الضرورية من قبل المعلم .

إذن فعملية التصحيح على الرغم من صعوبة أدائها واستهلاكها لوقت وجهد كبيرين من التلميذ والمعلم على حد سواء ، إلا أنها تبقى ضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة من المنهاج .

5- أساليب تصحيح الإنتاج الكتابي

من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات و المراجع التي تتناول موضوع تصحيح التعبير نجد أنها حصرت أساليبه في نوعين :

- أساليب يقوم بها المعلم .

- أساليب يقوم بها المتعلم .

* ومن الأساليب التي يقوم بها المعلم ما أورده سعاد عبد الكريم الوائلي وطه علي حسين الدليمي (2003) والتي تتلخص فيما يلي :

5-1- أسلوب التصحيح المفصل:

وهو الأسلوب الذي يحدد فيه المصحح نواحي القصور في تعبير التلاميذ وفق معيار التصحيح ، بكتابة الصواب فوق الخطأ ، وعلى التلميذ مراجعة هذه التصويبات وإعادة كتابتها . ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يقدم للتلميذ تصحيحا واضحا لأخطائه .

5-2- أسلوب التصحيح المرمز :

وهو الأسلوب الذي يحدد فيه المصحح نواحي القصور في تعبير التلاميذ وفق معيار التصحيح ، بوضع رموز متفق عليها ، وعلى التلميذ البحث عن هذا القصور ومحاولة إصلاحه . أي أن المعلم يضع خطأ تحت الخطأ ويحدد نوعه ، ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه فيرمز مثلا للخطأ النحوي بالرمز (ن) و الخطأ الإملائي بالحرف (م) ... وهكذا . ويحث هذا الأسلوب التلميذ على التذكر و الاهتداء إلى الصواب .

5-3- الأسلوب الإشاري :

وهو الأسلوب الذي يحدد فيه المصحح نواحي القصور في تعبير التلاميذ وفق معيار التصحيح ، بوضع خط تحته دون تصويبه أو الرمز إليه ، وعلى التلميذ معرفة هذا القصور ومحاولة إصلاحه .

* إضافة إلى طرق و أساليب أخرى نذكر منها ما يلي :

- أن يقوم المعلم بإصلاح كل موضوع مع التلميذ الذي كتبه ،ليقف بنفسه على سبب الخطأ ، ويستمع إلى معلمه وهو يرشده إلى الصواب .

وهذه الطريقة تأخذ من الوقت الكثير وتحتاج إلى جهد كبير من طرف المعلم.

- أن يصحح المعلم جميع مواضيع التلاميذ ثم يعرض عليهم الأخطاء الشائعة و المشتركة بينهم، ويأخذ في مناقشتهم حتى يفهموا الصواب .

* أما الأساليب التي يقوم بها المتعلم فيمكن أن نذكر منها مايلي :

- الطريقة التبادلية والتي يستفيد المعلم فيها من مبدأ تعليم الأتراب (الأصدقاء) حيث يكلف كل تلميذ بالتصحيح لزميله على أن يصحح زميله له ، مع إرشادهم إلى إطار عام للتصحيح (الفليت ، 2003 ، 141-142)

وهناك طريقة أخرى وهي أن يقرأ الطالب موضوعه أمام زملائه بحيث يسجلون نقاط القوة و الضعف في موضوع زميلهم ، وتتم مناقشته بعد الانتهاء من القراءة .

ولهذه الطريقة مزايا كثيرة لعل أهمها احترام آراء الغير وحسن الإنصات و الاستماع وتعويدهم النقد الهادف و تقبل النقد ، إلا أن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت طويل مقارنة بما هو مبرمج من حجم ساعي لخصة التعبير الكتابي وتصحيحه .

ومن هذا المنطلق نرى أن عملية تصحيح التعبير الكتابي يجب أن تتنوع حسب ما تفرضه المواقف التعليمية من ظروف و متغيرات تجعل طريقة ما أكثر ملاءمة من طريقة أخرى ، كعدد التلاميذ في القسم وطبيعة وحجم الموضوع المراد تصحيحه وطريقة عرضه وتناوله ومستوى التلاميذ وقدرة على النقد الإيجابي والتعلم الذاتي .

واعتمادا على أسس ومبادئ التقويم الفعال والناجح فإن المعلم لا يتوقف عند الحكم على مدى صحة وسلامة التعبير الكتابي وإرشاد التلاميذ إلى تصحيح هذه الأخطاء بل يتجاوز ذلك إلى متابعة تنفيذ ما تم تعلمه وترسيخ هذا التعلم في ذهن التلاميذ ليتفادوا الوقوع في الخطأ مرة أخرى ، وهذا ما يسمى بعملية المعالجة والتي تهدف إلى الارتقاء بالمتعلم إلى المستوى الذي يمكنه من متابعة التعلم اللاحقة ، وإعادة إرساء الموارد وتثبيتها بغية تصحيح الاختلالات الحاصلة في عملية التعلم .

6- عملية المعالجة وأنماطها

إن الخطأ في عملية التعلم ليس خطيئة أو جرماً بل يعتبر وسيلة من وسائل اكتشاف اختلافات التعلم ، والوقوف على أسبابها قصد معالجتها .

وتعتبر المعالجة واجبا أخلاقيا اتجاء المتعلم لذلك فهي جزء من عملية التعلم ومكملة له فهي إذن جهاز بيداغوجي يقوم (بطريقة بعدية وبناء على بيانات و معلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المتعلم) بتقديم حلول قصد تجاوز خلل في التعلم لفرد أو جماعة (فاتحي، 2004، 23) ويتم تحديد نمط المعالجة المناسب حسب الخلل المكتشف ونورد فيما يلي ثلاثة أنماط من المعالجة يمكن اعتمادها لتقويم التعبير الكتابي للتلاميذ : (يونس ، 2012)

6-1- معالجة تقتضي التغذية الراجعة :

وفيها يقوم المتعلم بالتصحيح الذاتي باعتماد حل يقدمه المعلم أو أداة تساعد على الحل (الكتاب المدرسي - بطاقة الحل الذاتي - شبكة التصحيح ...).

وتقوم على مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقدمه طرف آخر (معلم أو متعلم آخر)

6-2 - معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية :

وتقوم على مراجعة مضامين معينة في التعلم، وإنجاز تمارين إضافية من قبل المتعلم تتصل بمضامين محددة لدعم المفاهيم المدروسة وتركيزها .

أي أنها ترجع إلى الموارد المطلوب اكتسابها وتقوم بدعمها وإعادة تعلمها .

6-2- معالجة تعتمد استراتيجيات تعلم بديلة :

وهي تقوم على اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء الموارد ذاتها .

إضافة إلى أساليب أخرى سلوكية كالتعزيز الإيجابي والتشكيل والنمذجة وكذا أساليب معرفية كالمراقبة الذاتية والتعلم الذاتي .

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل تتضح جليا أهمية التقويم ، فالهدف الأساسي من التعليم ليس نقل المعارف و المهارات فحسب ، بل على المعلم التأكد من توظيف هذه المهارات والكفاءات في مواقف مختلفة ، ولعل إنتاج المكتوب أفضل ميدان يمكن أن تقوم من خلاله عملية التعليم والتعلم .

ولهذه العملية قواعد وأساليب متنوعة تخضع لمعايير ومؤشرات محددة ، تهدف في الأخير إلى الوقوف على مواطن القوة والضعف في عملية التعلم مما يمكننا من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل .

الفصل الثالث : قراءة في موضوعات التعبير الكتابي وأهداف

تعليمه في مرحلة التعليم المتوسط

- 1- موضوعات إنتاج المكتوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط
- 2- منهجية تقديم حصة إنتاج المكتوب
- 3- أهداف تعليم مهارة الكتابة في ظل التوجهات الحديثة لتعليم اللغات
- 4- أهداف ميدان إنتاج المكتوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط
- 5- مظاهر الضعف في الكتابة وأسبابه
- 6- علاج الضعف في الكتابة

يعالج هذا الفصل أهم القضايا المتعلقة بإنتاج المكتوب في المرحلة المتوسطة ، حيث يتناول أهداف تعليم ميدان إنتاج المكتوب والموضوعات المقترحة في هذه المرحلة ، ومنهجية تقديم الحصة إضافة إلى تشخيص مظاهر الضعف فيه ، والطرق المستخدمة في علاجه .

1- موضوعات إنتاج المكتوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط موضوعات متنوعة ضمن مقاطع تعليمية تجسيدا للمقاربة النصية.

والمقاطع المقترحة لهذه السنة متنوعة يصل عددها إلى ثمانية (8) مقاطع تتضمن المواضيع التالية:

قضايا اجتماعية - الإعلام والمجتمع - التضامن الإنساني - ثقافات الشعوب - العلم والتقدم التكنولوجي - الطبيعة والبيئة - الصناعات والفنون - الهجرة والسياحة .

وفي نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية ، الوصفية ، السردية ، الحوارية ، الحجاجية مع التركيز على النص الحجاجي وكذا أنواعا مختلفة من النصوص أيضا (رسالة - خطبة - مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض .

ولتحقيق هذا الهدف يقترح المنهاج العديد من الموضوعات في هذا الإطار وتمثل في تحرير نصوص توجيهية وأخرى وصفية وكذا نصوص سردية إضافة إلى تحرير نصوص حجاجية. (وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، 17،18)

2- منهجية تقديم حصة إنتاج المكتوب

لإنتاج المكتوب أهمية كبيرة في منهاج الطور المتوسط والسنة الرابعة بالخصوص ، فهو وسيلة للإفصاح عن مكنونات النفس والتعبير عن الوجدان .

ومهارة الكتابة و التواصل عملية تمكن المتعلم من الوصول إلى ملكة الكتابة الإبداعية مروراً بالمحاولات متدرجة يمكن تلخيصها فيما يلي: (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، لغة عربية ، 30)

- الاشتراك في تحرير موضوع إنشائي داخل القسم .
 - كتابة فقرة عن عنصر من عناصر الموضوع المقترح (عمل فردي) .
 - تحويل بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي) .
 - استبدال بداية قصة أو نهايتها .
- وبذلك تنمو مهارة الكتابة، شيئا فشيئا فتظهر صورها في التنظيم و التصميم والعرض .
- ولتحقيق ذلك تخصص حصة إنتاج المكتوب في نهاية كل أسبوع تعليمي ، وفي نهاية كل مقطع ضمن أسبوع الإدماج، حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته بإنجاز كتابات متنوعة من مختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار - وصف - حوار - حجاج ...) انطلاقا من وضعيات مشابهاة ووصولاً إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش .
- وفي هذا السياق يخصص الأستاذ وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي ، مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة النص - بناء مقدمة - توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...) مراعيًا حاجات التلاميذ و اهتماماتهم .
- ويقع التصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة ، أما تصحيح إنتاج المكتوب فيتم مرة بعد كل ثلاثة أسابيع وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع .
- وانطلاقا من بيداغوجيا الكفاءات ، نجد أن نشاط الإدماج نشاط أساسي فهو يسعى إلى تهيئة المتعلم للممارسة الكتابية ولإعطاء التعليمات مدلولاً ومعنى . (وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، لغة عربية ، 21)
- ويتم تنشيط الحصة وفق ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، لغة عربية ، 22)
- * يتعلم التلميذ تقنية من التقنيات التعبيرية و يتدرب على توظيفها توظيفا سليما بتوجيه من الأستاذ الذي يدعى إلى اختيار وضعيات تعليمية مناسبة لهذا الغرض .
- * يقدم النشاط في نهاية الأسبوع ويمارسه التلميذ وفق الخطوات التالية :
- يفهم ما يطلب منه .

- يتعرف على ما يجب إدماجه من معارف ومهارات .
- ينتج المطلوب كتابة .
- يتعرف على قيمة منتوجه المكتوب من خلال الملاحظات التي يقدمها الأستاذ والتي تتمحور حول مدى تقيده في الإنتاج المطلوب ومدى الانسجام والاتساق الكائنين بين مكونات نصه والمتمثلة في المعارف والمهارات وفي سلامة اللغة وفي خصائص الشكل التعبيري .
- تصحيح الأخطاء و إعادة كتابة النص .

3 - أهداف تعليم مهارة الكتابة في ظل التوجهات الحديثة لتعليم اللغات :

تطورت تعليمية نشاط الكتابة كثيرا في السنوات الأخيرة ، وخاصة مع بداية السبعينات متأثرة بالتوجهات الحديثة لتعليم اللغات والمبادئ العامة التي تركز عليها .
وفيما يلي سنتطرق إلى هذه التوجهات الحديثة وأهم مبادئها وكذا أهداف تعليم مهارة الكتابة في ضوء هذه المبادئ .

3-1- التوجهات الحديث لتعليم اللغات :

إن أهم ما جاءت به تعليمية اللغات في العصر الحديث يتمثل في المبدأ الذي تبنته المنهجية التبليغية المعرفية ، التي تهدف إلى اكتساب المتعلم ملكة تبليغية تتعدى مجرد الملكة اللغوية .
تعتبر أن طبيعة الاكتساب اللغوي لا تنحصر في جملة المعارف النظرية إنما هي في الحقيقة إظهار القدرة على توظيف هذه المعارف و استعمالها بكيفية تتلاءم و أحوال كلامية محدد ، إذ لا تكفي الملكة اللغوية ، لحدوث التبليغ و التواصل بل يجب أن يضاف إليها الملكة التبليغية ، وهذا يعني أن الإنسان يجب أن يعرف قواعد اللغة ويعرف معها أيضا قواعد استخدامها في المجتمع ، وفي التعبير عن الوظائف (خزما وحجاج، 1988، 187)

يقوم النشاط التبليغي في هذه المنهجية على أساس " إنشاء مجموعة من الوحدات الدالة وتركيبها فيتم الحصول على وحدات أكبر ، الحمل التي بدورها يترابط ويبنى بعضها على بعض على حسب ما تقتضيه قواعد اللغة ، لتشكل وحدة متكاملة ومتناسقة تعرف بلفظ الخطاب أي وحدة التبليغ وتحقيق الفائدة . (حمودي ، 1994 ، 139)

فقد ركزت هذه المنهجية محور اهتمامها على المتعلم بتحديد ، حاجاته اللغوية التي تعد المنطلق في تحديد الغايات التعليمية ، وإكسابه استراتيجيات التعلم ، وعلى هذه الأسس وضعت بيداغوجية المكتوب .

3-2- أهداف تعليم مهارة الكتابة :

انطلاقا مما ذكرناه سابقا يمكن تلخيص أهداف التعبير الكتابي في المنهجيات الحديثة في نقطتين رئيسيتين : - المهارات التبليغية . - المهارات النصية .

3-2-1- المهارات التبليغية:

لم يبق التعبير الكتابي مجرد نسخ جملة سليمة بقدر ما أصبح يدل على استعمال هذه الجمل لأداء الأغراض التبليغية .

لذلك يقول widowson : " عندما نقوم باكتساب لغة فإننا لا نتعلم صياغة جمل سليمة وتفهمها فحسب ، كما كان الأمر يتعلق بوحدة منفردة ، حاصلة صدفة ، بل إننا نتعلم كذلك استعمال هذه الجمل بالصورة المتلائمة والأغراض التبليغية. (حمودي، 1994، 139) "

فأصبح الاهتمام في تعليم التعبير الكتابي ينصب على اكتساب المهارة التبليغية والقدرة على استعمال اللغة في المواقف والسياقات المختلفة التي تتحكم في عملية التبليغ وتحدد نوع الخطاب.

فالأمر لا يتعلق فقط بتعليم نظام اللغة إنما في الحقيقة هو تعليم التبليغ بالاعتماد على النظام اللساني والقواعد الاجتماعية والثقافية التي تتحكم في التبادل اللغوي . (حمودي، 1994، 139) .

إذن فالاهتمام هنا لا ينصب فقط على تحقيق نظام اللغة وتطبيق قواعدها بقدر ما يكمن في مهارة استعمال نظام اللغة من أجل تحقيق الهدف وهو التبليغ .

ولتحقيق هذه المهارة يجب أن يكون المتعلم في وضعيات مختلفة ومتنوعة أثناء الكتابة ليكتسب قدرة على التبليغ في مختلف المواقف التي يواجهها . ولهذا فالشرط الأساسي لتحقيق مهارة التبليغ هو تنوع التعبير الكتابي ، الذي يهدف إلى تدريب التلاميذ على التحكم في اللغة في وضعيات مختلفة من الحياة .

- و التنوع لا يعني تنوعا في الخطاب (النص) بل يجب أن يشمل التنوع كل العمليات والوضعيات التي تصاحب الكتابة و التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية
- التنوع في أنماط النصوص (سردية ، وصفية ، حجاجية) .
 - التنوع في شكل النص (رسالة ، تقرير ، قصة ، خاطرة) .
 - التنوع في مستوى المتلقي أو المرسل إليه (موجهة للزملاء ، للمعلم ...) .
 - التنوع في طريقة الكتابة (فردية ، ثنائية ، جماعية.....) .
 - التنوع في المطلوب (الموضوعات الحرة ، الموضوعات المقيدة) .
 - التنوع في الإطار الذي يندرج فيه التعبير الكتابي (الإبداعي ، الوظيفي....) .

3-2-2- المهارة النصية :

إن تعليم مهارة الكتابة في الدراسات الحديثة يدل أساسا على تعليم النص ولا يعني أبدا بتمرين (تدريب) التلميذ على الكتابة وإنشاء جمل سليمة ، كما كان في المنهجيات التقليدية لذلك اتجه الاهتمام حاليا أكثر إلى قدرة المتعلم على إنشاء نص متماسك ومنسجم ، ومدى مهارته في إحكام بنائه لتحقيق التبليغ (مذكور ، 2011، 291)

وإكساب المهارة النصية يقتضي معرفة العمليات التي تصاحب إنشاء النصوص والمهارات التي تتطلبها و التي يمكن تلخيصها فيما يلي : (الوائلي ، 2004، 35)

- التعرف على وضعية الخطاب المكتوب ، ماذا أكتب ؟ لمن أكتب ؟ ما الهدف من الكتابة ؟
- امتلاك تصور مسبق عن الخطاب ، كنوع النص المناسب للوضعية ، وملائمة العامة
- التحكم في البنية الكبرى للنص (هيكل النص : مقدمة عامة ، عرض ، خاتمة) .
- التحكم في البنية الداخلية للنص ، بتطبيق مبادئ الانسجام و الاتساق واستعمال الروابط .
- تطبيق القواعد النحوية والإملائية و التركيبية .
- مهارة التحكم في عملية إنشاء النص وذلك بتوظيف الأدوات المناسبة ومعرفة المستويات المختلفة للكتابة.

وتمر عملية إنشاء النص المكتوب بثلاث مراحل أساسية هي :

- التخطيط ووضع نظام ترابط من خلاله أجزاء النص .

- إنشاء النص وإخراجه بصورته النهائية .
- مراجعة المكتوب وإعادة قراءة ما كتب من أجل التصحيح والتعديل أو الإضافة أو الحذف .
- إضافة إلى الأهداف المذكورة تجدر الإشارة إلى ضرورة معرفة بعض العوامل التي تصاحب تعليم التعبير الكتابي ، والتي يمكن للمتعلم إدراكها عن طريق الممارسة و الاحتكاك المستمر بالنصوص ، ولعل أهم هذه الأهداف أن يكتشف التلميذ عالم الكتابة و بتعريف على مظاهره (كتب ، صحف ، وثائق إدارية) وتمكين من التمييز بينها ، وأن يلمس عن قرب وظيفة الكتابة والفرصة التي تمنحها له هذه الأخيرة من أجل الإبداع والتعبير عن الذات .
- وكل هذه العوامل لا يجب أن تنفصل عن تعليم مهارة الكتابة ، وأن تكون ضمن الأهداف التي تسيروها المدرسة لتعليم هذا النشاط .

4- أهداف ميدان إنتاج المكتوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

إن أهداف هذا النشاط مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأهداف العامة لتعليم اللغة ، إذ الهدف منه يكمن في تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول في خواطرهم أثناء الوقوف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة داخل المؤسسة و خارجها بأساليب متنوعة بمنطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب .

وتعد الكتابة مهارة لغوية أساسية ، لذلك تحظى بعناية في كل مناهج تعليم اللغات كما هو الحال في مناهج اللغة العربية في الجزائر ، فلا يخلو ملامح دخول ولا ملامح خروج ولا كفاءة ختامية من ذكر التعبير الكتابي ، بل خصصت له كفاءة قاعدية .

و الجدول التالي يبين التوزيع الزمني المخصص للتدريس للغة العربية في السنة

الرابعة من التعليم المتوسط كما يحدده مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

النشاطات	فهم المنطوق	فهم المكتوب	إنتاج المكتوب	الأعمال الموجهة
التوقيت الأسبوعي	1 ساعة	2 ساعة	1 ساعة	1 ساعة

* فالحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية في هذه السنة هو خمس (5) ساعات أسبوعيا

* ملصح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على : (وزارة التربية الوطنية ، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، 08)

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة وإدراك ما تشمل عليه من معطيات وتميز مختلف أنماط و أنواع كل منها و تحديد خصائصها .
- إصدار أحكام (شفوية و مكتوبة) و تأييدها بالأدلة و الأمثلة .
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة .
- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية .
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص .

* ملصح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على : (وزارة التربية الوطنية ، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، 8)

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها و أنواعها .
- القراءة المسترسلة السليمة و المعبرة .
- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع والتسلية .
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته و ضبط أفكاره بالمناقشة والنقد .
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية .
- التعبير (شفويا وكتابيا) عن مشاعره و آرائه و تعليّلها بأمثلة وشواهد و براهين تناسب الموقف .

- كتابة نصوص من أنماط متنوعة (الوصف ، السرد ، الحجاج) و أنواع مختلفة (رسالة ، خطبة ، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ و أساليب العرض .
- التواصل مع غيره كتابة ومشاهدة بتجنيد مكتسباته اللغوية .
- كتابة محاولات شعرية و نثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي .

* الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص (الإخبارية الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية) مع التركيز على النص الحجاجي. (وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 9) ويسعى تعليم التلاميذ التعبير الكتابي إلى تحقيق هدفين عامين يحتوي كل منهما أهدافا فرعية هما :

- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي .
- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي .

وفي الواقع أن التعبير في الحياة لا يخرج عن هذين النوعين ، وقد حوى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ستة عشر (16) هدفا تعليميا أدرجت تحت الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي و الجدول التالي يوضح ذلك (وزارة التربية الوطنية ، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 11)

الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية
- يحرر نصوصا تشمل على الحجاج . - يكتب نصوصا سردية ووصفية و حوارية و إخبارية - يعلل آراءه ووجهات نظره ، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد . - يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة . - يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية . - يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب . - يوظف قواعد النحو والصرف و الإملاء ويدمجها أثناء التحرير . - يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل و أحوال المستقبل . - يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين . - يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده . - ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه (المجلة المدرسية ، الاستطلاعات الميدانية ، العروض) . - ينجز محاولات في الكتابة الفنية ، القصة ، الحكاية ، الشعر .	إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات و العبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.

من خلال استقراء ما حواه الجدول السابق نلاحظ أن أغلب الأهداف متعلقة بالتعبير بنوعيه، مع التركيز على الحجاج والذي يتناسب مع خصائص نمو تلاميذ هذا المستوى . ويمكن أن نرجع سبب الاهتمام بالتعبير الوظيفي إلى حاجة التلاميذ الماسة له في حياتهم الاجتماعية ، فالأولوية والأهمية يجب أن تكون له ، لكن لا يجب إهمال التعبير الإبداعي ، ولو تحققت هذه الأهداف فعلا لامتلك المتعلم تحكما أدنى في كفاءة التعبير الكتابي . لكن مشكلة التعليم في بلادنا لا تكمن في كتابة قوائم الأهداف بل في السعي إلى تحقيقها بالعمل والتطبيق .

5- مظاهر الضعف في الكتابة وأسبابه :

تؤكد مناهج اللغة العربية في كل الوطن العربي على أن الهدف الأساسي الذي يرمى تحقيقه في نهاية التعليم العام هو " إكساب المتعلمين القدرة على التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي - بلغة عربية صحيحة سليمة "

فإلى متى ستظل هذه الأهداف حبرا على ورق ؟ متى ستتحول إلى واقع نعيشه ونلمسه ؟ فالمتتبع لواقع التعليم في الوطن العربي عامة ، و الجزائر بصفة خاصة - يلمس الكثير من الضعف عند المتعلمين في كل الأطوار الثلاثة (الابتدائي ، المتوسط والثانوي) " إلا أن القليل منهم من يستطيع إتقان الفصحى كتابة وشفاهة دون خوف وارتباك " (عيساني ، 2008 ، 93) ولعل من أكثر الأمور غرابة، أن يشكو أبناء اللغة ذاتهم من اللغة العربية وينعتوها بالصعوبة، أو عندما تقرأ إنتاجاتهم الكتابية المكتظة بالأخطاء على اختلافها يضاف إلى ذلك الشح الواضح في المعجم اللغوي للمتعلمين ، وعدم ترابط الأفكار وسطحيته ...

وبعبارة مختصرة إن التعبير الكتابي مريض شكلا ومضمونا وترجع أسباب مرضه إلى عوامل عديدة معقدة ومتشابكة تتضافر مجتمعة وتكون حصيلتها هذا الضعف الواضح في التعبير الكتابي لتلاميذنا و يمكن تلخيصها فيما يلي : (عبد الفتاح ونصار ، 2002 ، 28-41)

- ازدواجية اللغة وتضارب الفصحى مع العامية ، بحيث أن الطالب العربي يقرأ باللغة الفصحى ويستمتع إلى اللغة العامية ، مما نوجد مزجا بين اللغتين عند الكثير من طلابنا.

— عدم تنمية حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة ، فالمعلمون لا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط اللغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف جديدة .

— ضحالة الزاد الفكري و نقص الرصيد اللغوي الذي يكتسبه المتعلم من المطالعة المستمرة و الاستعمال المتواصل للغة في البيئة المدرسية خاصة.

إضافة إلى ذلك الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام و المدرسة ، فالأولى والتي تتميز بانتشارها الكبير الذي كان من المفترض أن يلعب دورا إيجابيا إلا أنها في الواقع أثرت سلبا على اللغة الفصحى نظرا الاستخدام الكبير للغة العامية مما يعود بالضرر البالغ على تعبير أفراد المجتمع ككل (مذكور ، 2009 ، 55-56)

أما المدرسة التي يفترض بها أن تكون الحصن الحصين للفصحى فإذا بها تصبح أحد معاول هدمها ذلك أن التلميذ في حصة اللغة العربية يتعلم القراءة و الكتابة بالفصحى " لكن معظم معلميه يستخدمون العامية ... أي أن الطرق الطبيعية لتعلم اللغة لا تمارس في مدارسنا " (مصطفى ، 2002 ، 53)

وانطلاقا مما سبق نجد أن التعبير الكتابي يواجه صعوبة في كل ما يتصل بتدريسه من اختيار و إعداد وعرض و تحرير وتصحيح وتصويب و إرشاد وتوجيه فالصعوبات تمس جميع جوانب عملية تدريس المادة وخطواتها فالغالب أن تكون الموضوعات المقترحة على التلاميذ ليست من محيطهم و لا من اهتماماتهم ، و التلميذ لا يمكنه التعبير عن موضوع يجهله ولا يميل إليه ، أضف إلى ذلك قلة القراءة وقلة الكتابة .

أما المعلم فإنه مساهم في هذا الوضع نظرا لضعفه العلمي و التربوي (بشر ، 1999 ، 19) فتصرفاته تؤثر تأثيرا بالغا في تطوير القدرات الإبداعية لدى التلاميذ فإذا سيطر النقد السلبي مثلا والخوف على مشاعر التلاميذ فسوف يؤدي ذلك بهم إلى كبت مشاعرهم وعدم قدرتهم على التعبير عنها بشكل إبداعي .

أضف إلى ذلك عقم طرق التدريس التقليدية و التركيز على الحفظ و هجر القرآن الكريم وعدم حرص الأساتذة على التصحيح و التصويب أثناء وقوع التلاميذ في الأخطاء وعدم الاستفادة

من الوسائل التعليمية الحديثة و قلة نصيب التعبير الكتابي من توزيع الحصص الدراسية ، إذا يبلغ نصابها حصة واحدة أسبوعيا .

وكشفت المنظمة العربية للتربية و الثقافية والعلوم عام 1974 من خلال الإستبانة التي وجهتها إلى جهات متخصصة في الأقطار العربية ضعف الطلبة في التعبير الشفوي والتحريري في المراحل الدراسية كافة ومن مظاهر هذا الضعف تملك الطلبة الشعور بالخوف و التردد واتساع الفجوة بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها وهو ضعف يؤدي إلى انحراف الطلبة عن لغتهم وضيقتهم بها ويأسهم من إتقانها و قد أبرزت أن الطلبة عن لغتهم وضيقتهم بها ويأسهم من إتقانها وقد أبرزت أن مشكلة الضعف في التعبير تعود إلى قلة عناية المدرسين بالدرس من حيث الإعداد له وطريقة التدريس و تصحيح كتابات الطلبة و الابتعاد - غالبا- عن اللغة الفصيحة إلى اللغة العامية مع افتقار الطلبة لأركان التعبير اللازمة من المفردات و العبارات و الأفكار و غياب المنهج .

إن الإحساس بمشكلة تدريس التعبير وما يتعرض له من صعوبات يقتضي التفكير بالبحث عن أسلوب جديد لتدريسه في المراحل التعليمية المختلفة يتفق مع ما تؤكد الأساليب الحديثة في مشاركة الطلبة وتشجيعهم على التحليل و الاستقراء وتدريبهم على ذلك والاعتماد على أنفسهم في تقويم الظواهر و الحكم عليها . (الهاشمي ، 1988 ، 12- 19)

6- علاج الضعف في الكتابة :

بعد أن تم رصد ظاهرة الضعف في الإنتاج الكتابي ، والوقوف على أسبابه سنحاول الآن وضع أيدينا على أهم الحلول المقترحة لعلاج هذه الظاهرة والارتقاء بمستوى التعبير الكتابي لدى تلاميذنا ، والذي يجب أن ينطلق من وعي كبير بحجم المشكل ورغبة حقيقية في الإصلاح والتغيير .

وهنا ننوه إلى وسائل واقعية يمكن الأخذ بها في المرحلة الابتدائية كما يراها عبد الفتاح البجة والتي تتمثل في إتاحة الفرصة للأطفال كي يعبروا عن أنفسهم مستفيدين من الميل الفطري لديهم من حب الكلام ولعب الأدوار وفسح المجال للخيال ، والاستفادة من ميلهم إلى كل ما يتصل بحياتهم في البيت والشارع والمدرسة و الإخبار عما يشاهدونه وتوظيفها توظيفا جيدا من خلال الأنشطة المعدة (البجة ، 1999، 468)

ويرى النجار أن العلاج يمكن في كسر الهوة بين المواد الأخرى التي تدرس وبين اللغة العربية، ويعلق على أن معلمي المواد الأخرى لا يحاسبون طلبتهم على أخطائهم اللغوية ويكتفون فقط بمحاسبتهم على مدى تحصيلهم للمادة (النجار، 2003، 23)

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضا مراعاة الربط بين التعبير والفروع اللغوية الأخرى كالقراءة والنصوص .

وفي هذا الصدد ينادي النجار من خلال دراسة قدمها للحصول على درجة الدكتوراه في التربية بضرورة ما يلي: (النجار، 2003، 24)

- إنشاء المكتبات العامة، وتزويد مكتبات المدارس بالمكتب المناسبة لسن الطلبة
 - حث المؤلفين على تقديم كتب جديدة للناشئة ، بلغة سليمة مناسبة، وذلك عن طريق بذل الجوائز المجزية لهم.
 - العمل على تخفيض سعر الكتاب ما أمكن تشجيعا للمطالعة.
 - التجديد في طرق تدريس التعبير.
 - استخدام التدريبات اللغوية ليس للتدريب على الإعراب فقط، ولكن ليتقن الطالب النطق وترتيب الجمل، وقواعد الإملاء و التقييم.
 - ضرورة تقديم الإذاعة والتلفاز برامجها بلغة راقية ومناسبة و البعد عن العامية.
 - تشجيع الأنشطة المدرسية المتعلقة باللغة.
 - تشجيع الطلبة المبدعين وذلك عن طريق جوائز عينية وأدبية.
- ويرى حماد جليل عبد الفتاح ونصار خليل محمود أن للمدرسة ووسائل الإعلام و المجتمع والأسرة أدوار عدة في النهوض بمستوى التعبير ومنها: (عبد الفتاح ونصار، 42-44)
- حث الطلاب على ممارسة أنماط الأنشطة التعبيرية بكافة أشكالها.
 - منح التلاميذ حريتهم ليختاروا الموضوعات المناسبة لرغباتهم.
 - تشجيع القراءة الذاتية وتسجيل ثمرة القراءة ومتابعتها من قبل المعلم.
 - وقوف المجتمع كقوة فعل رادعة أمام زحف اللغة الأجنبية ومحاوله إحلالها مكان العربية.
- وعليه فإننا نقترح بعض الحلول منها:

- اعتماد فكرة البرامج العلاجية لعلاج أوجه الضعف والقصور في التعبير الكتابي واكتساب مهاراته.
- ضرورة أن يكون للتعبير منهج واضح، أو مقرر خاص به ، انسجاما مع كونه المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأن المهارات الأخرى للغة هي وسائل تقود إليه.
- ضرورة إعداد دليل للمعلم يتضمن الأساليب المناسبة لتدريس التعبير.
- ضرورة ربط كتابات الطلبة في التعبير الكتابي من خلال معايير محددة تحقق الموضوعية، وذلك بالربط بين ما يتم تدريسه وبين عملية التقويم.
- من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل يتبين لنا حرص القائمين على التربية والتعليم على النهوض باللغة العربية من خلال حرصهم على التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي. فالهدف من تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص هو تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول في خواتمهم بطريقة سهلة وبسيطة وبأسلوب سليم ولغة صحيحة ، ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من إجراءات عملية في هذا المجال ، تسمح بتطبيق المناهج المقررة و تحقيق الأهداف المسطرة على أرض الواقع .
- ولا يتحقق ذلك إلا بتضافر الجهود واتفاق وجهات النظر والسعي الحثيث رغبة في التغيير.

الجانبة المزدانية

الفصل الأول : إجراءات الدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية

2-المنهج.

3- متغيرات الدراسة

4- مجالات الدراسة

5- عينة الدراسة

6-أدوات الدراسة

7- تصميم أسلوب التقويم والمعالجة

8- الوسائل والأساليب الإحصائية المستعملة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعتها في تنفيذ الدراسة ، وبالتالي فإن هذا الفصل يتناول وصفاً للمنهج المتبع ووصفاً لمجتمع الدراسة والعينة المعتمدة وكيفية بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها وكذلك يحتوي على المعالجات الإحصائية المستخدمة لاختبار فروض البحث.

1- الدراسة الاستطلاعية

كغيرها من الدراسات ذات الطابع الميداني ، كان لزاماً علينا قبل الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية أن نقوم بهذه الدراسة الاستطلاعية والتي هدفت بالأساس إلى وضع خطة شاملة للعمل تتضمن تحديد الإجراءات والخطوات التي سوف تتبع ، وتجهيز جميع أدوات القياس واكتشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة والحصول على تراخيص دخول وضبط البرنامج الزمني للعمل ، وذلك بالتنسيق مع مدراء المؤسسات التعليمية .

2- المنهج

إن طبيعة هذا البحث والذي يعالج أحد القضايا المطروحة في الواقع التعليمي تقوم على منطلقات ميدانية أساسها اختيار العينات وفحصها مما يلي علينا اقتفاء المنهج المناسب . ونظراً لطبيعة بحثنا استدعى منا الأمر النزول إلى الميدان ، فكانت الدراسة في جزء منها وصفية تحليلية إحصائية تقييمية وذلك من أجل الوقوف على الأخطاء الواردة في الإنتاجات الكتابية لدى عينة الدراسة وتشخيص مناحي الضعف فيها.

وقد تم فحص عينة من تلك الإنتاجات والخاصة بأقسام السنة الرابعة في كلا المؤسسات المعنيتين بالدراسة ، وذلك قصد دراستها وتحليلها من أجل إعطاء مصداقية أكبر للنتائج التي سنخرج بها . وللتأكد من فاعلية عملية التقويم والمعالجة المقترحة في تحسين الإنتاج الكتابي لعينة الدراسة ، كان لزاماً علينا إتباع المنهج التجريبي ، الذي يدرس الظواهر بإدخال تغيرات في أحد العوامل ورصد نتائج هذا التغير .

وقد تم في هذه الدراسة إتباع التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، مع تطبيق قبلي وتطبيق بعدي ويرجع هذا الاختيار إلى طبيعة الموضوع وإلى ظروف مجتمع البحث .

فجاء مخطط التصميم التجريبي كما هو مبين في الجدول رقم (01) :

الاختبار البعدي	المعالجة التجريبية	الاختبار القبلي	المجموعة	المتغير
0	*	0	تجريبية	



الزمن

وبناء على هذا التصميم اخترنا عينة الدراسة بطريقة عشوائية ، وقمنا بتطبيق اختبار قبلي عليها لمعرفة مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي والوقوف على الأخطاء اللغوية الشائعة لديهم وبعد ذلك تم تصحيح النموذج المعطى مع المجموعة التجريبية وتصميم برنامج للمعالجة . وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة ، وبذلك يكون الفرق ناتجا عن تأثير المجموعة التجريبية بالمتغير التجريبي المقترح (التصحيح أو المعالجة).

3- متغيرات الدراسة

تكونت متغيرات الدراسة من المتغيرات التالية :

- المتغير المستقل : عملية التصحيح والمعالجة .

- المتغير التابع : مهارات التعبير الكتابي .

4- مجالات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

- المجال المكاني : تم إجراء هذه الدراسة بمدينة المسيلة في المؤسسات التالية :

- متوسطة الأخوين بلقي بالمسيلة.

- متوسطة المجاهد سرايش علي بالمسيلة.

وتم اختيار هذه المؤسسات انطلاقا من تصاريح العمل الميداني التي تم قبولها من طرف مسؤولي تلك

المؤسسات واستعدادهم للتعاون مع الطالبة .

- المجال الزمني : تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2018/2019 من بداية شهر

جانفي إلى الأسبوع الأول من شهر أفريل.

5- عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بولاية المسيلة الموسم الدراسي (2018/2019) وقد تم اختيار هذا المستوى التعليمي لأنه خاتمة مرحلة التعليم المتوسط حيث يمكن تقويم مستوى التحصيل في كل المواد التعليمية ومنها ميادين اللغة العربية والتي اخترنا منها ميدان الإنتاج الكتابي ، بعد أن تم تدريسه للتلاميذ بطريقة منظمة في السنوات السابقة .

5-1- العينة الاستطلاعية:

قصد اختبار صلاحية أدوات الدراسة الميدانية تم الاعتماد على عينة استطلاعية قوامها 30 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط (اختيار عشوائي) من متوسطة الأخوين بلقي بالمسيلة .

5-2- العينة الأساسية:

لإعداد الجانب التطبيقي لهذه الدراسة تم اختيار العينة وفق الخطوات التالية :

- اختيار متوسطتين ، متوسطة الأخوين بلقي ومتوسطة المجاهد سرايش علي من ولاية المسيلة ، وذلك بسبب إمكانية إعداد الدراسة الميدانية بكلتا المتوسطتين .

- اختيار 20 تلميذا من قوائم تلاميذ السنة الرابعة متوسط لكل مؤسسة بطريقة عشوائية.

وامتازت العينة الأساسية بالخصائص التالية :

أ- جدول رقم (02) يوضح العمر الزمني وجنس أفراد العينة

عدد أفراد العينة	الجنس		تاريخ الميلاد	
	ذكر	أنثى	2005	2004
40	15	25	08	32

حيث تم استبعاد التلاميذ المعيدين للسنة من العينة وذلك لتفادي أثر التعلم القبلي .

ب - جدول رقم (03) يوضح الدرجات النهائية لمادة اللغة العربية للفصل الأول

من العام الدراسي (2018/2019)

عدد أفراد العينة	متوسط العلامات	العلامة الكلية
40	11.00	20 نقطة

بعد تحليل البيانات المتعلقة بهذا المتغير بلغ متوسط درجات أفراد العينة (11) درجة بمدى علامات من 8 إلى 17 درجة.

ج- جدول رقم (04) يوضح الدرجات النهائية لنشاط التعبير الكتابي للفصل الأول من العام الدراسي (2018/2019)

عدد أفراد العينة	متوسط العلامات	العلامة الكلية
40	05.25	08 نقاط

بعد تحليل البيانات المتعلقة بهذا المتغير بلغ متوسط درجات أفراد العينة (5.25) درجة بمدى علامات من 3 إلى 7 درجة.

6- أدوات الدراسة

من أجل الكشف عن الأخطاء اللغوية الواردة في إنتاجات التلاميذ الكتابية قمنا بإعداد اختبار في إنتاج المكتوب هذا نصه :

السياق: لاحظت على أخيك شغفا بمشاهدة التلفزة ، وإدمانا على متابعة برامجها ، فعملت على إقناعه بتغيير سلوكه وحاولت تنبيهه إلى مخاطر الإدمان التلفزيوني.

السند: تؤكد الدراسات أن إدمان أبنائنا على مشاهدة التلفاز أفرز مخاطر مختلفة أثرت سلبا على حياتهم

التعليمة: حرر فقرة لا تقل عن اثني عشرة سطرا تبين فيها لأخيك بأدلة وبراهين خطورة الإدمان على مشاهدة التلفاز وتنصحه بحسن استغلاله حتى يعدل سلوكه ، موظفا مكتسباتك المناسبة لخدمة الموضوع.

وقد حدد نمط النمط الحجاجي كأحد أنماط النصوص المدرسة في هذه السنة والهدف جعل التلاميذ يستخدمون مكتسباتهم في هذا المجال .

ومن أجل قياس أثر البرنامج المقترح تم الاعتماد على اختبار مكافئ للاختبار الأول هذا نصه :

السياق: لاحظت على أخيك شغفا بالفيديو ، وإدمانا على متابعة مستجداته ، فعملت على إقناعه بتغيير سلوكه ، وحاولت تنبيهه إلى مخاطر الإدمان على الانترنت بصفة عامة ومواقع التواصل الاجتماعي ومنها الفيديو بصفة خاصة.

السند: تؤكد الدراسات أن إدمان أبنائنا على الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي أفرز مخاطر مختلفة أثرت سلبا على حياتهم .

التعليمة: حرر فقرة لا تقل عن اثني عشرة سطرا تبين فيها لأخيك بأدلة وبراهين خطورة الإدمان على الفيديو وتنصحه بحسن استغلاله ، موظفا مكتسباتك المناسبة لخدمة الموضوع .

وقبل الشروع في تطبيق الاختبارين تم التأكد من صدقهما وثباتهما وفق ما يلي :

6-1- صدق الاختبار :

ويعني مقدرة الاختبار على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها .

وللتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس المهارات المستهدفة تم قياس الصدق من

خلال انتهاج ما يلي :

❖ استشارة المحكمين :

فقد تم عرض الاختبار وصورته المكافئة على مجموعة من المحكمين من أساتذة اللغة العربية

وكان لهؤلاء مجموعة من الملاحظات والآراء حول الموضوعين المقترحين والتي يمكن تلخيصها في ما

يلي :

- الاختباران صالحان لقياس الهدف الذي وضعوا من أجله .

- الموضوع مناسب لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (موجود ضمن البرنامج ، النص

الحجائي وتقنية كتابته ، مقطع العلم والتقدم التكنولوجي) .

وقد تم الاعتماد على هذا الاختبار في ضوء هذه الآراء .

❖ الارتباط بمحك :

وفق هذه الطريقة تم حساب الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في اختبار

التعبير الكتابي للفصل الأول ودرجاتهم في الاختبار المقترح والاختبار المكافئ ، وكانت النتائج كما

يوضحها الجدول رقم (05) .

درجات التلاميذ في التعبير الكتابي للفصل الأول	درجات التلاميذ في الاختبار المقترح	درجات التلاميذ في الصورة المكافئة	معاملات الارتباط
1	0.73**	0.68**	درجات التلاميذ في التعبير الكتابي للفصل الأول
0.73**	1	0.67**	درجات التلاميذ في الاختبار المقترح
0.68**	0.67**	1	درجات التلاميذ في الصورة المكافئة

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين أن الاختبار المقترح وصورته المكافئة يتمتعان بدرجة صدق مقبولة تجعلنا نعتمد عليهما ونحن مطمئنون على نتائجهما ، حيث بلغ ارتباط درجات التلاميذ في الاختبار المقترح بدرجاتهم في التعبير الكتابي للفصل الأول 0.73 من جهة وبدرجاتهم في الصورة المكافئة 0.67 من جهة أخرى ، في حين بلغ الارتباط بين درجاتهم في الصورة المكافئة ودرجاتهم في التعبير الكتابي للفصل الأول ب 0.68. وكلها معاملات دالة عند مستوى الدلالة 0.01. مما يجعلنا نقر بصدق الاختبار المقترح وصورته المكافئة.

6-2- ثبات الاختبار

ونعني بالثبات دقة الأداة في تحقيق النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها في ظروف مشابهة باستعمال مجموعات أو مواقف أخرى مشابهة ، وقد اعتمدنا في ذلك طريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث تعتمد هذه الطريقة على تطبيق أداة الدراسة على مرحلتين شرط أن تكون هناك مدة زمنية فاصلة بينهما تتراوح ما بين أسبوعين إلى غاية 15 يوما على أن يعاد التطبيق على نفس العينة التي تم التطبيق عليها في المرحلة الأولى ثم بعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجات الكلية للتطبيقين .

والجدول رقم (06) يوضح ثبات أداة الدراسة وصورتها المكافئة عن طريق إعادة

التطبيق على العينة الاستطلاعية (خارج عينة الدراسة)

مستوى الدلالة	معامل الثبات بإعادة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
0.01	**0.76	0.94	5.45	التطبيق الأول	درجات الاختبار
		0.95	5.40	إعادة التطبيق	المقترح
	**0.74	0.70	5.51	التطبيق الأول	درجات الصورة
		0.92	5.84	إعادة التطبيق	المكافئة

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين أن الاختبار المقترح وصورته المكافئة يتمتعان بدرجة ثبات مقبولة ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للاختبار المقترح 0.76 في حين بلغ معامل ثبات الصورة المكافئة 0.74. وكلها معاملات دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، مما يجعلنا نقر بثبات الاختبار المقترح وصورته المكافئة.

7- تصميم أسلوب التقويم والمعالجة

تم إجراء الاختبار القبلي على عيني الدراسة يوم : 12 جانفي 2019 حيث طلب من أفراد العينة الكتابة في الموضوع بعد تقديم نص السؤال والتعليمة ومنحت لهم ساعة كاملة للكتابة ، ثم جمعت كل الإنتاجات الكتابية المنجزة .

الجدول رقم (07) يوضح المؤشرات والمعايير التي وفقها تم تصحيح المواضيع المنجزة :

المعيار	المؤشرات	العلامة الجزئية	العلامة الكلية
الملاءمة	- المنتج يحترم المطلوب : - بيان خطورة الإدمان التلفزيوني. - ذكر الحجج والبراهين على صحة رأيك لإقناع أخيك بذلك - نصحك له بضرورة استغلال التلفزة لتعديل سلوكه . - احترام الحجم المطلوب.	01 ن 01 ن 0.5 ن 0.5 ن	03
الانسجام	- احترام سيرورة الحجج - توظيف المكتسبات المعرفية المناسبة لنمط الحجج . - حسن توظيف علامات الوقف.	01 01 0.5	2.5
سلامة اللغة	- خلو النص من: - الأخطاء الإملائية - النحوية والتركيبية - الصرفية	0.5 ن 0.5 ن 0.5 ن	1.5
الإتقان	- توظيف الشواهد المناسبة. - حسن العرض والتصميم وجمال الخط.	0.5 ن 0.5 ن	01

* ومن خلال تحليل هذه التعابير تم تحديد الأخطاء وإحصاؤها وبلاستعانة بالأساليب

الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التي من خلالها حددت الأخطاء وفق المعايير المعايير والمؤشرات المقترحة .

* ولتأكد من مدى تأثير عملية التصحيح والمعالجة في تحسين الإنتاج الكتابي لعينة الدراسة قمنا بالإجراءات التالية :

- تصنيف الأخطاء الشائعة .

- تصميم برنامج للمعالجة والتصحيح انطلاقاً من الأخطاء التي تم رصدها وتقديمه لعينة الدراسة
- تطبيق الحصص في الفترة الممتدة بين 20 جانفي - 07 أفريل سنة 2019 خارج أوقات الدراسة ، وقد اشتمل هذا البرنامج على عدة حصص تتضمن أنشطة وواجبات منزلية لتدريب التلاميذ على الكتابة السليمة ، وقد تنوعت هذه الأنشطة بين الفردية والجماعية تهدف في مجملها إلى تمكين التلميذ من الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء وفق القواعد السليمة .

وقد اشتملت هذه الجلسات على المحاور الأساسية التالية :

* **المحور الأول :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون أخطاء إملائية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- رسم التاء المفتوحة والمربوطة . - الألف اللينة . - رسم الهمزة في وسط الكلمة وفي آخرها . - قواعد كتابة همزة الوصل . - (ال) الشمسية والقمرية . - علامات الترقيم .

* **المحور الثاني :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون أخطاء تركيبية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- قواعد التطابق في الجنس والعدد وتطابق الفعل مع الفاعل .

- أدوات الربط : (حروف الجر - العطف - التعليل - التوكيد) .

* **المحور الثالث :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون أخطاء تصريفية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- تصريف الفعل الصحيح بأقسامه . - تصريف الفعل المعتل بأقسامه - صياغة المصادر - صياغة المشتقات : (اسم الفاعل - اسم المفعول) - صيغ الجمع : (جمع التذكير - الجمع المؤنث السالم - الجمع المذكر السالم)

* **المحور الرابع :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون أخطاء النحوية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- قواعد الإعراب : (إعراب المفعول به - النواسخ و عملها - الجمع المذكر السالم - الأفعال الخمسة - الفعل المضارع المعتل الآخر) .

* **المحور الخامس :** حصص تتضمن التعرف على النص الحجاجي ، خصائصه ، كيفية تحرير نص حجاجي .

* **المحور السادس :** حصص لمطالعة بعض النصوص الحجاجية وكذا بعض المواضيع المتعلقة بالإدمان على التكنولوجيا الحديثة (انترنت - تلفاز - وسائل التواصل الاجتماعي - مخاطرها - إيجابياتها وسلبياتها) .

بعد الانتهاء من تقديم هذه الحصص التوعيمية ثم تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة للوقوف على التغير الحاصل في الإنتاجات الكتابية وكان ذلك يوم : 13 أبريل 2019.

8- الوسائل والأساليب الإحصائية المستعملة

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

* النسبة المئوية :

وذلك لتحديد نسبة الوقوع في الخطأ وفق القانون التالي :

$$\frac{\text{عدد الأخطاء في الصنف } x \times 100}{\text{الأخطاء الكلية}}$$

* معامل ارتباط بيرسون :

وقد استعمل لحساب ثبات الاختبار وكذا صدق الاختبار بالاعتماد على المحك وتم الاعتماد على برنامج spss لحسابه.

* اختبار T لعينتين مترابطتين :

وقد استعمل لحساب الفروق في الدرجات بين التطبيقين القبلي والبعدي وتم الاعتماد على برنامج spss لحسابه.

* مربع إيتا :

من أجل حساب حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع ، وتم الاعتماد على برنامج spss لحسابه.

الفصل الثاني : عرض ومناقشة النتائج

1- عرض النتائج

1-1- عرض النتائج المتعلقة بنتائج التصحيح

1-2- عرض النتائج المتعلقة بالمعالجة التجريبية

2- مناقشة النتائج

1- عرض النتائج

قبل الحديث عن النتائج المتعلقة بالأخطاء المرتكبة لابد من الإشارة إلى وجود فروق بين نتائج التلاميذ في التصحيح الأول والثاني ، فقد اعتمدنا على تصحيح الإنتاجات الكتابية من قبل مصححين اثنين وفق معايير ومؤشرات محددة مسبقا ، وتم الاعتماد على متوسط العلامتين في حال عدم وجود فرق يتجاوز النقطتين ، أما إذا كان أكثر من ذلك يتم اللجوء إلى مصحح ثالث للفصل في العلامة المعطاة .

غير أن ما يلاحظ على هذه الفروق أنها غير دالة إحصائيا ، لكنها تؤثر في نجاح التلميذ من عدمه في الامتحانات الرسمية ، لأن نصف النقطة أو النقطة تؤثران في معدل النجاح مما يطرح مشكلة تقويم الإنتاج الكتابي .

والجدول رقم (08) يوضح الفروق بين درجات التلاميذ في التصحيح الأول والثاني .

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	اختبار T	الدالة
40	5.63	1.12	0.90	0.50	غير دال
	5.60	1.06			
المصحح الأول					
المصحح الثاني					

من خلال الجدول نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة أن الفرق بين العلامات المعطاة من طرف المصححين الأول والثاني طفيف جدا ولا يمكن الحكم عليه، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (0.50) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-1- عرض النتائج المتعلقة بمعايير التصحيح1-1-1- عرض النتائج المتعلقة بمعيار الملاءمة

ونعني بها احترام الإنتاج الكتابي للمطلوب وللحجم المطلوب ، وقد جاءت نتائج التلاميذ في هذا المعيار وفق ما يوضحه الجدول رقم (09)

المعيار	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	
الملاءمة	المنتج يحترم المطلوب	بيان خطورة الإدمان التلفزيوني.	2	5 %
		- ذكر الحجج والبراهين على صحة رأيك لإقناع أخيك بذلك	19	47.5 %
		- نصحك له بضرورة استغلال التلفزة لتعديل سلوكه .	22	55 %
	احترام الحجم المطلوب		22	55 %

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه يتضح أنّ معظم التلاميذ قد تقيّدوا بمضمون الفقرة وهو بيان خطورة الإدمان التلفزيوني ، لكن ما يلاحظ أن ما نسبته 47.5 % لم يدعموا آراءهم بحجج وبراهين تؤدي إلى الإقناع ، فجاءت إنتاجاتهم بعيدة عن النمط الحجائي وهو المطلوب من خلال الفقرة. بينما لم يضمّن 55 % منهم فقراتهم بنصائح للاستغلال الأمثل للتلفزة وبرامجها ، كما يلاحظ أن ما نسبته 55 % أيضا لم يحترموا الحجم المطلوب فكانت إنتاجاتهم تتجاوز الإثنا عشر سطرا في أحيان كثيرة وتقل عن الخمسة أسطر في بعض الحالات القليلة .

1-1-2- عرض النتائج المتعلقة بمعيار الانسجام

أو ما يطلق عليه بالاتّساق، وفي هذا المعيار يستعمل المتعلم خطة منطقية لكتابة الفقرة فلا يكون ثمة تناقض في إنتاجه، وقد جاءت نتائج التلاميذ في هذا المعيار كما يوضحها الجدول رقم (10)

المعيار	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
الاتّساق	- احترام سيروية الحجج	18	45 %
	- توظيف المكتسبات المعرفية المناسبة لنمط الحجج	25	62.5 %
	- حسن توظيف علامات الوقف.	28	70 %

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه يتضح أنّ إنتاجات معظم التلاميذ كانت ضمن النمط الحجائي لكن ما يلاحظ أن ما نسبته 45 % لم يحترموا سيروية الحجج فافتقر نصهم إلى الانسجام ويظهر

ذلك في نقص توظيف 62.5 % منهم للروابط المنطقية الخاصة بالنمط الحجاجي وكذا ترتيب الأفكار ، وما يلاحظ أيضا هو عدم اهتمام أفراد العينة بتوظيف علامات الترتيم ، حيث أنّ 70% منهم جاءت إنتاجاتهم خالية من علامات الترتيم بينما النسبة المتبقية فإن أغلبهم لم يوظفوها بشكلها الصحيح .

1-1-3- عرض النتائج المتعلقة بمعيار سلامة اللغة

ينصب الاهتمام هنا بتحليل كتابات التلاميذ واعتبارها خلاصة تجمع كل مكتسبات المتعلم اللغوية والمعرفية.

ومن هذا المنطلق اعتمدنا في تحليل إنشاءات التلاميذ وتصنيفها إلى أخطاء إملائية وأخرى نحوية تركيبية وثالثة تصريفية

أ- العرض الإحصائي للأخطاء الإملائية

إن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويعوق فهم الجملة، إذن فعدم التحكم في الكتابة وفق القواعد الإملائية الصحيحة له أثر كبير في عملية التبليغ .

والجدول رقم (11) يوضح نسبة الأخطاء الإملائية الشائعة في الإنتاج الكتابي لعينة الدراسة

نوع الخطأ الإملائي	التكرار	النسبة %	نسبة الوقوع في الخطأ
أخطاء الحذف والزيادة	حذف حروف العلة	05	03.14%
	حذف الضمائر المتصلة	08	05.03%
	حذف (ال) الشمسية	12	07.54%
	حذف ألف التفريق	10	06.28%
	حذف المد و زيادته	30	18.86%
أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة	التاء المربوطة عوض المفتوحة	20	12.57%
	التاء المفتوحة عوض المربوطة	07	04.40%
أخطاء همزة القطع وهمزة الوصل	رسم همزة في وسط الكلمة وفي آخرها	18	11.32%
	همزة القطع عوض الوصل	20	12.57%
	همزة الوصل عوض القطع	05	03.14%

أخطاء الألف اللينة	07	04.40 %
أخطاء نون التنوين	05	03.14 %
الخلط بين الأصوات	04	02.51 %
زيادة الإشباع في آخر الكلمة	08	05.03 %
المجموع	159	100 %

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ عدد الأخطاء الإملائية المرتكبة يساوي 159 خطأ وهي الأخطاء الشائعة في التعابير الكتابية المنجزة من طرف أفراد العينة (40 فرداً) وهي مرتبة حسب نسب الوقوع فيها كما يلي :

- أخطاء الحذف والزيادة بنسبة مئوية تقارب 40.85 % .

- أخطاء همزة القطع وهمزة الوصل بنسبة 27.03 % .

- أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة بنسبة 16.97 % .

وتعتبر هذه الأخطاء هي الأكثر وروداً في الإنتاجات الكتابية لعينة الدراسة ثم تليها بنسب أقل الأخطاء المتعلقة بالألف اللينة وزيادة الإشباع في آخر الكلمة وأخطاء التنوين والخلط بين الأصوات.

ب- العرض الإحصائي للأخطاء الصرفية

وتتعلق هذه الأخطاء بالمفردة في حد ذاتها ، من حيث صياغتها والتغيرات الحاصلة في بنيتها عند الاشتقاق والتصريف وغيرها ، و أي تغير يطرأ على المفردة فإنه بالتالي يؤدي إلى تغير في المعنى الذي تفيد به . ويمكن تصنيف الأخطاء الصرفية الواردة في إنتاجات التلاميذ الكتابية إلى ما يلي

- أخطاء تتعلق بتصريف الفعل . - أخطاء تتعلق بصياغة المصدر والمشتقات والمجموع .

و الجدول رقم (12) التالي يبين نسب وقوع أفراد العينة في الخطأ:

نوع الخطأ الصرفي	التكرار	النسبة
أخطاء التصريف	20	31.74 %
أخطاء صيغة الفعل	12	19.05 %
أخطاء صيغة المصدر	14	22.22 %
أخطاء صيغ المشتقات	07	11.11 %
أخطاء صيغ الجمع	10	15.87 %
المجموع	63	100 %

من خلال الجدول يتبين لنا أن عدد الأخطاء الصرفية يقارب 63 خطأ وهذا عدد قليل مقارنة بالأخطاء الأخرى التركيبية والإملائية، ويمكن أن نرجع هذا الأمر إلى عدم استخدام هذه الصيغ الصرفية (المصادر - المشتقات ..) في مثل هذا النمط من النصوص (الحجاجية) وهذا لا يعني أن التلاميذ متمكنون من مختلف التحويلات التي تطرأ على الكلمة.

وقد احتلت أخطاء تصريف الأفعال المرتبة الأولى بنسبة تقدر ب (31.74 %) في حين كانت أخطاء صيغة المصدر تقترب من النسبة (22.22 %) تليها أخطاء صياغة الفعل ب (19.05 %) وفي مرتبة أقل نجد أخطاء صيغ الجمع ب (15.87 %) وفي الأخير أخطاء صيغ المشتقات ب (11.11 %).

إضافة إلى بعض الأخطاء الفردية والمتمثلة في الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق .

ج- العرض الإحصائي للأخطاء النحوية التركيبية:

ويتعلق هذا النوع من الأخطاء بالبنى التركيبية للجمل ومدى قدرة التلميذ على الربط بين الوحدات اللغوية لتشكيل جملة سليمة من ناحية البناء من جهة ومن ناحية المعنى من جهة أخرى .

والجدول رقم (13) يبين أنواع الأخطاء التركيبية الواردة في تعابير التلاميذ ونسب الوقوع في الخطأ :

نوع الخطأ التركيبي	التكرار	النسبة %	نسبة الوقوع في الخطأ
أخطاء الاختيار	اختيار حروف الجر	20	13.51 %
	اختيار حروف العطف	10	6.75 %
	اختيار الكلمات المناسبة	07	4.73 %
أخطاء التطابق	التطابق في الجنس	14	9.46 %
	التطابق في العدد	04	2.70 %
	تطابق الفعل مع الفاعل لمتقدم عنه	12	8.11 %
أخطاء الإعراب	إعراب المفعول به	10	6.75 %
	إعراب اسم الناسخ وخبره	22	14.86 %
	إعراب الجمع المذكر السالم والمتنى	07	4.73 %
أخطاء التكرار	تكرار العبارات	09	6.08 %
	تكرار الفعل	05	3.38 %
أخطاء التقديم والتأخير		07	4.73 %

التعابير الركيكة والغامضة	21	%14.19
المجموع	148	%100

من خلال الجدول يتضح لنا ما يلي :

بلغ عدد الأخطاء التركيبية التي تم إحصاؤها انطلاقاً من إنتاجات التلاميذ ما يقارب 148 خطأ .

ويمكن ترتيب هذه الأخطاء حسب نسب الوقوع فيها كما يلي :

- أخطاء الإعراب بنسبة 26.43 %

- أخطاء الاختيار بنسبة 24.99 %

- أخطاء التطابق بنسبة 20.27 %

- أخطاء التعابير الركيكة والغامضة بنسبة 14.19 %

- أخطاء التكرار بنسبة 09.46 %

- أخطاء التقديم و التأخير بنسبة 04.73 %

د- العرض الإحصائي للأخطاء اللغوية مجتمعة والمقارنة بينها

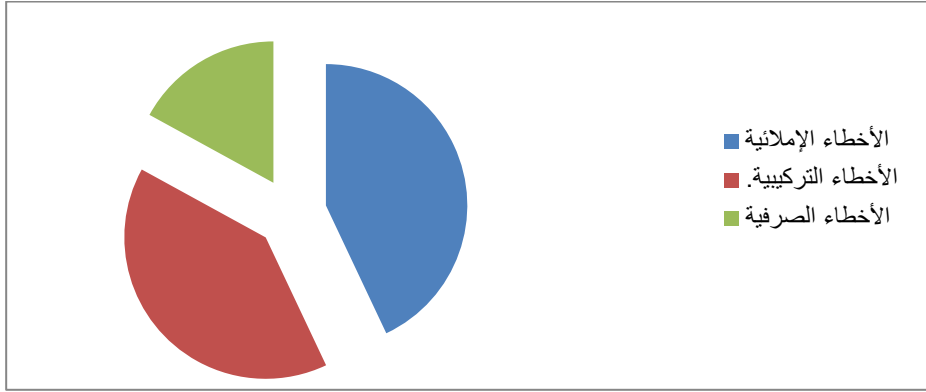
من خلال عرض النتائج المتعلقة بأصناف الأخطاء اللغوية كل على حدة (الإملائية -

التركيبية - الصرفية) يمكن أن نخلص في الأخير إلى إحصاء الأخطاء اللغوية مجتمعة .

والجدول رقم (14) يوضح ذلك :

النسبة المئوية	التكرار	الخطأ اللغوي
%42.97	159	الأخطاء الإملائية
%40	148	الأخطاء النحوية التركيبية
%17.02	63	الأخطاء الصرفية
%100	370	المجموع

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالدائرة النسبية في الشكل الموالي :



من خلال الجدول والشكل السابق يتضح لنا أن الإنتاجات الكتابية لأفراد عينة الدراسة تحتوي على نسبة كبيرة من الأخطاء الإملائية حيث قدرت هذه النسبة بـ (42.97%) تليها الأخطاء التركيبية (40%) وفي الأخير الأخطاء الصرفية (17.02%).

ويمكن تفسير هذا التباين في النسب المتحصل عليها إلى طبيعة الاختبار والموضوع المعالج. كما أن التلاميذ في هذه المرحلة من المفترض أنهم قد كونوا قاعدة متينة وأساساً لغويًا صلباً يسمح لهم بإنشاء تعابيرهم بأسلوب يتحرون فيه عدم الوقوع في الخطأ قدر الإمكان ، إلا أننا نلاحظ أن العديد منهم مازال غير متمكن من القواعد الأساسية للكتابة السليمة والصحيحة من ناحية البناء والتركيب من جهة ، ومن ناحية الدلالة والمعنى الذي تؤديه هذه التراكيب من جهة أخرى.

وهذا ما يؤكد ما ذهبنا إليه من بداية الدراسة وهو أن تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يعانون من ضعف في الإنتاج الكتابي مما يستدعي ضرورة معالجة هذا الضعف بإيجاد الطرق المناسبة لذلك.

وهذا ما أكدت عليه كل من دراسة سام عمار (1980) ودراسة الهاشمي (1995) وحامدة (2010) ، والتي أكدت كلها على أن التلاميذ يعانون مشكلات في إنتاج نص مكتوب يحقق أهداف تعليم وتعلم اللغة .

1985



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

فاعلية عمليّة التّقديم والمعالجة في الرفع من مستوى الإنتاج الكلي في اللغة العربيّة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسّط (السنة الرابعة أنموذجاً)

دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية المسيلة

مذكرة تخرج مكتملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص القياس والتقويم التربوي

إشراف

د. سميرة زيد الخير

إعداد الطالبة

سعاد بوداود .

تاريخ المناقشة: 2019/1/06/23

رئيسا

مشرفا و مقرا

مناقشا

جامعة المسيلة

جامعة المسيلة

جامعة المسيلة

اليامنة اسماعيلي

زيد الخير

بوضياف نوال

السنة الجامعية : 2019/2018

1-2- عرض النتائج المتعلقة بالمعالجة التجريبية

تم تطبيق الاختبار تطبيقاً قلياً على عينة الدراسة ثم رصدت العلامات ووضعت على أوراق التلاميذ ثم تعرضت العينة للمعالجة التجريبية (تقدم برنامج التصحيح والمعالجة المقترح) وبعد الانتهاء من الأنشطة تم تطبيق الصورة المكافئة للاختبار.

وجاءت النتائج كما هو مبين في الجداول التالية :

1-2-1- جدول رقم (15) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار الوجهة:

القرار	T	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي		
دال عند 0.01	5.73	0.46	40	2.06	التطبيق القبلي	الوجهة
		0.52		2.46	التطبيق البعدي	

من خلال الجدول نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي في معيار الوجهة في اختبار التعبير الكتابي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (5.73) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى والتي مفادها : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الوجهة وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

وهذا ما يدل على أن عملية التقويم والمعالجة تزيد من قدرة تلاميذ السنة الرابعة متوسط على إنتاج نص مكتوب يتلاءم مع المطلوب في التعليم .

1-2-2- جدول رقم (16) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار الانسجام:

القرار	T	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التطبيق القبلي	الانسجام
دال عند 0.01	3.73	0.32	40	1.52	التطبيق القبلي	الانسجام
		0.30		1.77	التطبيق البعدي	

من خلال الجدول نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي في معيار الانسجام في اختبار التعبير الكتابي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (3.73) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية والتي مفادها : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الانسجام وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

وهذا ما يدل على أن عملية التقويم والمعالجة تزيد من قدرة تلاميذ السنة الرابعة متوسط على إنتاج نص منسجم مكتوب باللغة العربية .

1-2-3- جدول رقم (17) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار سلامة

اللغة:

القرار	T	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التطبيق القبلي	سلامة اللغة
دال عند 0.01	7.16	0.27	40	1.37	التطبيق القبلي	سلامة اللغة
		0.25		1.74	التطبيق البعدي	

من خلال الجدول نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي في معيار سلامة اللغة

في اختبار التعبير الكتابي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (7.16) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة والتي مفادها : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار سلامة اللغة وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

وهذا ما يدل على أن عملية التقويم والمعالجة تؤدي إلى التقليل من الأخطاء اللغوية في إنتاج المكتوب في مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وهو نفس ما أكدت عليه دراسة البدوي (1997) التي أكدت على أثر برنامج علاجي قائم على التكامل بين مهارات الاستماع والقراءة وقواعد اللغة في معالجة هذه الأخطاء، وكذا دراسة السامرائي (2016) والتي أكدت بدورها على فاعلية برنامج يعتمد تمارين إثرائية لتعليم مهارات التعبير الكتابي على التقليل من الأخطاء المرتكبة ، حيث أن التكتيف معالجة تلك الأخطاء وتقديم تمارين مكثفة حولها يساهم بشكل كبير من التقليل منها وهذا ما تضمنه عملية التقويم والمعالجة المقترحة .

1-2-4- جدول رقم (18) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في معيار الإتقان:

القرار	T	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي		
دال عند 0.01	3.56	0.40	40	0.63	التطبيق القبلي	الإتقان
		0.21		0.88	التطبيق البعدي	

من خلال الجدول نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي في معيار الإتقان في اختبار التعبير الكتابي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (3.56) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الرابعة والتي مفادها : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي في معيار الإتقان

وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة لصالح الاختبار البعدي.

وهذا ما يدل على أن عملية التقويم والمعالجة تؤدي إلى إنتاج تلاميذ السنة الرابعة متوسط لنص مكتوب يوافق معيار الإتقان وحسن التخريج.

1-2-5- جدول رقم (19) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار ككل:

القرار	T	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التطبيق القبلي	الاختبار ككل
0.01 دال عند	8.71	1.12	40	5.63	التطبيق البعدي	
		0.65		6.87		

من خلال الجدول نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (8.71) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

وهذا ما يؤكد فاعلية عملية التقويم والمعالجة في الرفع من مستوى الإنتاج الكتابي في اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

1-2-6- قياس حجم الأثر :

ولمعرفة حجم أثر عملية التقويم والمعالجة في تحسين الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وكذا تحديد أي المعايير كانت الأكثر تأثراً بهذه العملية قمنا بحساب حجم الأثر d وفق القانون التالي

$$d = \frac{2\sqrt{\frac{\text{المتوسط الحسابي للقبلي} - \text{المتوسط الحسابي للبعدي}}{\text{الانحراف المعياري للقبلي}^2 + \text{الانحراف المعياري للبعدي}^2}}{\sqrt{1 - \frac{\text{الانحراف المعياري للقبلي}^2 + \text{الانحراف المعياري للبعدي}^2}{\text{الانحراف المعياري للقبلي}^2 + \text{الانحراف المعياري للبعدي}^2}}}$$

وبالرجوع إلى جدول تفسير معامل التأثير d التالي :

D	0.49 – 0.2	0.79 – 0.5	1.09 – 0.8	1.10 – وما فوق
التأثير	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا

وانطلاقا من المعطيات السابقة أتت نتائج العينة كما يوضحها الجدول رقم (20)

المعايير	مربع إيتا	d (حجم التأثير)	التفسير
الوجهة	0.46	1.86	أثر كبير جدا
الانسجام	0.30	1.31	أثر كبير جدا
سلامة اللغة	0.25	1.16	أثر كبير جدا
الإتقان	0.21	1.03	أثر كبير
الاختبار ككل	0.65	2.98	أثر كبير جدا

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي :

- قيمة معامل إيتا للاختبار ككل هي (0.65) وقيمة d هي (2.98) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا أي أنّ 65 % من التباين في نتائج التلاميذ بالنسبة لهذا المعيار يعود إلى برنامج التقويم والمعالجة المستخدم ، مما يدل على أن برنامج التقويم والمعالجة المعتمد له تأثير كبير على نتائج التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي .

- قيمة معامل إيتا لمعيار الوجهة هي (0.46) وقيمة d هي (1.86) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا أي أنّ 46 % من التباين في نتائج التلاميذ بالنسبة لهذا المعيار يعود إلى برنامج التقويم والمعالجة المستخدم، مما يدل على أن برنامج التقويم والمعالجة المعتمد له تأثير كبير جدا على معيار الوجهة .

- قيمة معامل إيتا لمعيار الانسجام هي (0.30) وقيمة d هي (1.31) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا أي أنّ 30 % من التباين في نتائج التلاميذ بالنسبة لهذا المعيار يعود إلى برنامج التقويم والمعالجة المستخدم، مما يدل على أن برنامج التقويم والمعالجة المعتمد له تأثير كبير على معيار الانسجام .

- قيمة معامل إيتا لمعيار سلامة اللغة هي (0.25) وقيمة d هي (1.16) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا أي أنّ 25 % من التباين في نتائج التلاميذ بالنسبة لهذا المعيار يعود إلى برنامج

التقويم والمعالجة المستخدم، مما يدل على أن برنامج التقويم والمعالجة المعتمد له تأثير كبير على معيار سلامة اللغة .

- قيمة معامل إيتا لمعيار الإتقان هي (0.21) وقيمة d هي (1.03) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا أي أن 21 % من التباين في نتائج التلاميذ بالنسبة لهذا المعيار يعود إلى برنامج التقويم والمعالجة المستخدم، مما يدل على أن برنامج التقويم والمعالجة المعتمد له تأثير كبير على معيار الإتقان.

2- مناقشة النتائج

يتضح من الجداول (15) (16) (17) (18) (19) (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.01$) بين الاختبارين القبلي والبعدي وذلك في مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالوجهة والانسجام والاتقان وسلامة اللغة، وهذا يعني أن أفراد العينة استفادوا من برنامج التصحيح والمعالجة للرفع من مستوى مهاراتهم الكتابية في هذه المؤشرات .

حيث أظهرت النتائج فاعلية عملية التقويم والمعالجة في تحسين مهارات الإنتاج الكتابي في اللغة العربية ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الفرص التي تتيحها هذه العملية في تحسين الأداء الكتابي والتقليل من أخطاء التحرير على كل المعايير المعتمدة في التصحيح .

وتعزى فاعلية هذه العملية أيضا إلى احتكام التلاميذ لمجموعة من الخصائص أو الشروط الواجب توافرها في كل عنصر من عناصر النص الحجاجي : المقدمة، والعرض، والخاتمة، إضافة إلى سلامة آليات الكتابة (التي جرى مناقشتها في حصص مستقلة أثناء عملية المعالجة والتدريب على تحرير هذا النمط من النصوص) ، حيث عرضت نماذج لبعض النصوص، ونوقشت المعايير الخاصة بكل عنصر، ومدى توافرها في هذه النماذج، وفي أثناء عرض الإنتاجات وتصحيحها، حيث لوحظ أن وعي التلاميذ بهذه المعايير والشروط زاد من سعيهم في التحسين من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن منها، حيث جرى التأكيد على التلاميذ بضرورة التحقق من توافر هذه المعايير في أثناء إجراء عمليات المراجعة المستمرة، وإعادة القراءة للمسودات التي قاموا بكتابتها.

وقد يكون للتغذية الراجعة التي قدمتها الباحثة، أثناء حصص المعالجة، على كل عنصر من عناصر العمل الكتابي دور في تحسين إنتاجات التلاميذ الكتابية ، حيث تقدم نماذج من نصوص تمت كتابتها من قبل عينة من التلاميذ ، بعدها تقدم التعليقات والتغذية الراجعة المناسبة حول كل

عنصر، وملاحظة مدى مراعاة المعايير والشروط التي جرى تحديدها، والمقارنة بين النسخ الأولى (للتلاميذ) والنسخ النهائية (بعد التصحيح) وملاحظة التغيرات التي طرأت عليها شكلاً ومضموناً . ومن خلال هذه النشاطات المختلفة يتمكن التلاميذ من المحافظة على انسياب الأفكار بشكل منطقي، وإخراج الموضوع بشكل لائق وأكثر تماسكاً وإتقاناً.

و يلاحظ أن الأثر الحاصل من تطبيق البرنامج كان كبيراً جداً في المهارات المتعلقة بالوجاهة والانسجام وسلامة اللغة والإتقان على الترتيب ، وذلك أن عملية التصحيح والمعالجة لا تهدف إلى تقييم أعمال التلاميذ وتوضيح أخطائهم فحسب ، بل تركز على رصد الأخطاء المتكررة و محاولة معالجتها .

وهذا ما يؤكد فعالية عملية التقويم والمعالجة في الرفع من مستوى الأداء الكتابي في مادة اللغة العربية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط مع إمكانية تعميم النتائج لتشمل كل تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط على اعتبار أن طريقة التقويم والمعالجة هي ذاتها بالنسبة للمرحلة ككل.

الاقتراحات و التوصيات

استنادا إلى نتائج الدراسة يمكن التقدم بالاقتراحات التالية :

- إفادة أساتذة اللغة العربية في تدريس ميدان إنتاج المكتوب باستخدام استراتيجيات حديثة.
- إمكان الاستعانة بالاستراتيجيات المقترحة في تطوير تعليم مهارة الكتابة وإعداد برامج لتصحيحه ومعالجة الأخطاء الواردة ، وذلك قصد تنميتها في مختلف الفنون .
- التأكيد على ضرورة استعمال الطرائق الحديثة في التعليم والتي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية بشكل يصبح معها منتجا للمعرفة وليس مستهلكا لها.
- مراعاة ميول التلاميذ من خلال مراعاة توفير فرصة لاختيارهم من موضوعات متعددة.
- تشجيع التلاميذ على الكتابة من خلال تفعيل النشاطات غير الصفية كمجالات الحائط والصحافة المدرسية و تجميع الانجازات المتميزة .
- الاهتمام بنشاط الإنتاج الكتابي وإعداد مقررات خاصة بجميع مراحل التعليم .
- إجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول أساليب وبرامج حديثة في تعليم التعبير الكتابي .
- الاهتمام بالإعداد العلمي والتربوي لمعلمي و أساتذة اللغة العربية .
- حث المعلمين على استعمال اللغة العربية الفصحى في القسم عند تقديم الدرس وفي التواصل مع التلاميذ .

لا يتم تعلم اللغة العربية إلا بامتلاك المتعلم فنونها ومهاراتها ، ويحتل الإنتاج الكتابي المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية ، لأن الطالب يقوم في أثناء التعبير بعمليات ذهنية كثيرة ومعقدة ، فهو يسترجع المفردات ، بالعودة إلى ثروته اللغوية ، ليختار من بينها الألفاظ التي تؤدي بها فكرته ، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو كتابي معبر عن المعنى الذي يريده.

وانطلاقاً من دور التكامل في اللغة ، يمكن أن يُتَّخَذَ التعبير الكتابي محورا تدور حول دروسه بقية فروع اللغة العربية ، فهو يهدف إلى تعليم الطالب القدرة والسيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والاتصال ، وهذا لا يتم إلا بتدريسه على مجموعة من المهارات منها البحث عن المعرفة وانتقاء المعلومات وتصنيفها وتنظيمها .

ولكي يحقق التعبير الكتابي أهدافه ، يجب الاهتمام بتقويم انشاءات التلاميذ ومعالجة الأخطاء الواردة فيها .

فعلى المعلمين الاهتمام بملاحظة هذه الأخطاء ومحاولة إيجاد حلول عملية تضمن عدم تكرارها في المستقبل ، وذلك من خلال تقنيات وإجراءات المعالجة والتصحيح ، التي أثبتت فاعليتها في التقليل من الأخطاء الواردة في إنتاجات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وبذلك تصبح عملية التقويم والمعالجة - وفق برنامج محدد ومسطر لهذا الغرض - دافعا على الجد والنشاط والمبادرة ، وسببا في تحسن الأداء التعبيري ، على الرغم من صعوبة القيام بهذه العملية واستهلاكها لوقت وجهد كبيرين من التلاميذ والمعلم على حد سواء .

قائمة المراجع

- 1- ابن خلدون، عبد الرحمن (2002): المقدمة ، ط2، دار الكتب العلمية، لبنان.
- 2- ابن منظور (1990): لسان العرب، ط3، دار إحياء التراث - بيروت - لبنان.
- 3- البجة ، عبد الفتاح(1999): أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، ط1، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
- 4 - الرشيدى، سعد محمد مبارك وصلاح سمير يونس أحمد (1994): التدريس العام وتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 5- الركابي ،جودت (1995): طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر، الاردن.
- 6- العلي، فيصل حسين (1998): المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ط1، مطبعة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- 7- الفليت، جمال كامل (2003): برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض المهارات التعبير الكتابي لدى الصف التاسع بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، مصر.
- 8- الفيروز آبادي(1997): القاموس المحيط، ط1، دار إحياء التراث-بيروت-لبنان /ج1/609.
- 9- المناصرة ، مي حسين(1991): أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في المدارس الحكومية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
- 10- النجار، بسام (2003): برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلبة الصف العاشر بمحافظة غزة ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين الشمس، مصر .
- 11- الهاشمي، عبد الرحمن (2008): تعلم النحو والإملاء و التقييم، ط2، دار المناهج للنشر، عمان الأردن.
- 12- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي(2005): مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير في التربية ، أصول تدريس اللغة .
- 13- الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004): طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، رام الله فلسطين.

- 14- أوحيدة، علي (2007): التدريس الفعال بواسطة الكفايات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر.
- 15- بشر، كمال (1999): اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، دار عريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر.
- 16- حامد، عبد القادر (1961): النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس، ط2، مطبعة النهضة العربية، القاهرة مصر.
- 17- حمودي، جميلة (2005) : طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية ، ط 1 ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر .
- 18- خزما، نايف وحجاج، علي (1988): اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الرسالة ، الكويت .
- 19- راشد ، علي (2005): كفايات الأداء التدريسي ، دار الفكر العربي ، عمان ، الأردن .
- 20- ظافر، محمد إسماعيل (1984): التدريس في اللغة العربية ، دار المريح ، الرياض ، السعودية .
- 21- عبد الحميد ، سعيد كمال (2009): التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر .
- 22- عبد العال، عبد المنعم السيد (2001): طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، الأردن .
- 23- عبد العليم ، ابراهيم (1999): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط 1 ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .
- 24- عبد الفتاح، حماد جليل ونصار، خليل محمود (2002) : فن التعبير الوظيفي، ط1، مطبعة ومكتبة منصور، الأردن.
- 25- عيساني، عبد المجيد (2008): النحو العربي بين الأصالة و التجديد ، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية ، ط 1 ، دار حزم للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان .
- 26- فاتحي ، محمد (1999): مناهج القياس وأساليب التقييم ، بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج ، ط1، دار النجاح الجديدة ، المغرب.

- 27 - كراجة، عبد القادر (1997): القياس والتقويم في علم النفس ، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- 28- مجاور، محمد صلاح الدين علي (2002) : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
- 29- مذكور، على أحمد (1986): تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء أهدافه ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
- 30- مذكور، على أحمد (2011) : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
- 31- مذكور، على أحمد (2009): تدريس فنون اللغة العربية : النظرية و التطبيق ، ط 1، دار الميسرة للنشر و التوزيع ، عمان- الأردن.
- 32- مصطفى، عبد الله علي (2002): مهارات اللغة العربية ، ط 1 ، دار المسرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن .
- 33- وزارة التربية الوطنية (2013): الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .
- 34- وزارة التربية الوطنية (2013): مناهج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .
- 35- وزارة التربية الوطنية (2015): مناهج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .
- 36- يونس، محمد حسن إسماعيل (2012): فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، المجلة الدولية للتربية ، المجلد 1 ، العدد 11 .

الملاحق

- نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان الإنتاج الكتابي (الخاصة بالمتعلم)

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2 = متميز 1 = نام 0 = متحتر	الاسم واللقب																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		المؤشرات																				

برنامج التقويم والمعالجة المقترح

بعد تحديد الأخطاء الأكثر شيوعاً في الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، تم بناء البرنامج المقترح من خلال مجموعة من الأسس، وهي : فكرة البرنامج، ومكوناته، وخطة تدريسه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- فكرة البرنامج:

تقوم فكرة البرنامج على أن تعلم أية مهارة لا يتم إلا من خلال معرفة المهارة، والتدرب عليها، ويتم ذلك من خلال دروس نظرية، تنفذ عن طريق تطبيقات عملية على المهارة، ومن ثمة أتت فكرة البرنامج ، الذي يعتمد على التدريب والدروس النظرية حول مهارة الكتابة وبالخصوص كتابة النص الحجاجي .

2- الأهداف العامة للبرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى تحسين الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل عام وتلاميذ السنة الرابعة بشكل خاص ، وقد تم تحديد أهداف عامة في بداية البرنامج، ينبثق منها أهداف إجرائية خاصة ويمكن تحديد الهدف العام للبرنامج ككفاءة ختامية في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط والتي تتمثل في تنمية قدرة الطلاب على: إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.

ويتم في هذا الإطار التركيز على النمط الحجاجي كأحد الأنماط الجديدة المدرسة في هذه السنة .

ومن خلال ما سبق يهدف البرنامج المقترح إلى تمكين المتعلم من أن :

- يحرر نصوصاً تشمل على الحجاج .
- يعلل آراءه ووجهات نظره ، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد .
- يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب .
- يوظف قواعد النحو والصرف و الإملاء ويدمجها أثناء التحرير .
- يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل .
- يعرض ما يكتب عرضاً منسقاً ويبرز فيه الفقرات والعناوين .

3- الأهداف الخاصة للبرنامج:

تشكل الأهداف الخاصة للبرنامج من مجموع أهداف المحاور المكونة للبرنامج ، وهي أهداف تتناول مهارات خاصة تتضمنها دروس البرنامج.

4- مكونات البرنامج:

قبل البدء في بناء البرنامج المقترح، قامت الطالبة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات المشابهة؛ للاستفادة من الخطوات والإجراءات التي سارت عليها عملية بناء البرنامج المقترح وطريقة عرضها، وقد استفدنا من الدراسات السابقة عند تصميم البرنامج المقترح والذي يتكون من ستة محاور أساسية هي :

* **المحور الأول :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون أخطاء إملائية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- رسم التاء المفتوحة والمربوطة . - الألف اللينة. - رسم الهمزة في وسط الكلمة وفي آخرها . - قواعد كتابة همزة الوصل . - (ال) الشمسية والقمرية . - علامات الترقيم .

* **المحور الثاني :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون أخطاء تركيبة من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- قواعد التطابق في الجنس والعدد وتطابق الفعل مع الفاعل .
- أدوات الربط : (حروف الجر - العطف - التعليل - التوكيد) .

* **المحور الثالث :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون الأخطاء تصريفية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- تصريف الفعل الصحيح بأقسامه. - تصريف الفعل المعتل بأقسامه - صياغة المصادر - صياغة المشتقات :
(اسم الفاعل - اسم المفعول)- صيغ الجمع : (جمع التكسير - الجمع المؤنث السالم - الجمع المذكر السالم)

* **المحور الرابع :** حصص لتنمية القدرة على الكتابة السليمة دون الأخطاء النحوية من خلال معرفتهم بقواعد تلك المهارات وهي :

- قواعد الإعراب : (إعراب المفعول به - النواسخ و عملها - الجمع المذكر السالم - الأفعال الخمسة - الفعل المضارع المعتل الآخر) .

* **المحور الخامس :** حصص تتضمن التعرف على النص الحجاجي ، خصائصه ، كيفية تحرير نص حجاجي .

* **المحور السادس :** حصص لمطالعة بعض النصوص الحجاجية وكذا بعض المواضيع المتعلقة بالإدماج على التكنولوجيا الحديثة (انترنت - تلفاز - وسائل التواصل الاجتماعي - مخاطرها - إيجابياتها وسلبياتها) .

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج ودروسه بحيث يتضمن كلّ درس عنوانا، وأهدافا إجرائية ، وأنشطة متعددة لاستشارة دافعية الطلاب في أثناء التدريس، ومحتوى يتضمن تمهيدا مناسباً، وتعريفا بالمهارة موضوع الدرس، وبيان أهميتها ويختتم كلّ درس بتدريبات متنوعة ، وأنماط نشاط تقييمية مختلفة، يطبق الطلاب من خلالها ما تعلموه في أثناء الدرس، بهدف تأكيد الممارسة العملية.

4- أساليب التدريس:

من المعارف عليه بين التربويين أنّه لا يوجد أسلوب تدريس واحد يصلح لكلّ الدروس، وعليه فإنّ الأساس أن يستخدم المعلم مجموعة من الأساليب عند عرضه لمحتوى دروس البرنامج، ومن هذه الأساليب:

- أسلوب المناقشة والحوار الموجه.
- أسلوب حلّ المشكلات.
- أسلوب العمل الفردي.
- أسلوب العمل في مجموعات.

5- الوسائل التعليمية:

تم تحديد الوسائل المستخدمة في تدريس مهارة الكتابة وعرضها في بداية كل درس، وذلك من خلال إثراء الموقف التعليمي ببعض الوسائل التالية - بحسب رؤية المعلم - وهي:

نماذج لنصوص حجاجية متنوعة - مجموعات قصصية - أوراق عمل فردية وجماعية

6- الأنشطة المقترحة:

هناك مجموعة من الأنشطة التي اعتمدها الطالبة، وذلك بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ولإثارة الدافعية لديهم، والتي يمكن الاستعانة بها ، ومنها:

✓ قيام التلاميذ بالإجابة عن التدريبات الموجودة في نهاية كل درس.

- ✓ إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير بحرية عن أفكارهم ومشاعرهم.
- ✓ إتاحة الفرصة للتلاميذ للتدرب على نقد كتابات زملائهم وفق معيار قدرات التلاميذ وحاجاتهم.

7- التقويم:

- يتكون التقويم المتبع في هذا البرنامج من ثلاث مراحل هي:
- **التقويم القبلي** : يمثله التطبيق القبلي لاختبار إنتاج المكتوب المقترح.
 - **التقويم البنائي** : يتم من خلال التدريبات النظرية والتطبيقية التي يتناولها كل درس من دروس البرنامج، ومن خلال كتابة التلاميذ لموضوعات إنتاج المكتوب والتي تتضمن المهارات التي تدربوا عليها.
 - **التقويم الختامي** : يمثله التطبيق البعدي، للصورة المكافئة المقترحة لاختبار إنتاج المكتوب .

8- سير عملية التقويم والمعالجة :

تم تدريس البرنامج من خلال ثلاثة محاور، هي:

- ✓ مدة تنفيذ البرنامج
- ✓ القائم على تنفيذ البرنامج.
- ✓ إجراءات تنفيذ البرنامج.

8-1- مدة تنفيذ البرنامج:

وهي المدة الزمنية التي تم فيها تحقيق أهداف البرنامج، وتطبيق اختبار إنتاج المكتوب تطبيقًا استطلاعيًا، وتطبيقًا قبليًا، وتطبيقًا بعديًا ، على عينة الدراسة، وقد استغرقت حوالي ثلاثة أشهر، خارج أوقات الدراسة الرسمية باستغلال أيام السبت وأمسية الثلاثاء وعطلة الربيع ، في الفترة الممتدة بين 12 جانفي - 07 أفريل سنة 2019 .

8-2- القائم على تنفيذ البرنامج:

قامت الطالبة بتنفيذ البرنامج المقترح؛ لضمان تنفيذه كما هو مخطط له.

8-3- إجراءات تنفيذ البرنامج:

اتبعت الطالبة مجموعة من الخطوات التي من شأنها أن تسهم في تنفيذ البرنامج المقترح، وأهمها:

- إعلام التلاميذ بالهدف من البرنامج.
- تزويد أفراد العينة بالبرنامج المقترح.

- تنفيذ البرنامج المقترح بمحتواه النظري والعملي .

9- الفئة المستهدفة

انطلاقاً من نتائج التطبيق الأول ، وبعد رصد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ تم تقسيمهم إلى مجموعات فرعية

تشترك في الوقوع في الخطأ (حسب المؤشرات والمعايير) وفق مايلي :

المجموعة المستهدفة	عدد التلاميذ	المعيار	المؤشر	الدروس المقترحة	الحجم الساعي
1	22	الملاءمة	احترام المطلوب	- التعرف على النمط الحجاجي ، خصائصه ، مؤشرات - حصص لمطالعة بعض النصوص الحجاجية وكذا بعض المواضيع المتعلقة بالإدمان على التكنولوجيا الحديثة (انترنت - تلفاز- وسائل التواصل الاجتماعي - مخاطرها - إيجابياتها وسلبياتها	7 ساعات
2			احترام الحجم المطلوب		
3	18	الانسجام	احترام سيروية الحجاج		
4	25		توظيف المكتسبات المعرفية المناسبة لنمط الحجاج		
5	28		توظيف علامات التقييم.	- أهمية علامات التقييم ووظيفتها - كيفية توظيف علامات التقييم	3 ساعات
7	08	سلامة اللغة	خلو النص من الأخطاء الإملائية	الضمائر المنفصلة والمتصلة	ساعتان
8	12			(ال) الشمسية و(ال) القمرية	ساعتان
9	10			ألف التفريق	ساعة
10	10			الألف اللينة	ساعة
11	27			التاء المفتوحة والمربوطة	ساعتان
12	36			همزة القطع وهمزة الوصل	3 ساعات
13	06			التنوين	ساعة
14	20		خلو النص من الأخطاء الصرفية	تصريف الفعل الصحيح والفعل المعتل بأقسامهما	4 ساعات
15	12			أزمنة الفعل	ساعتان
16	14			صياغة المصدر	ساعتان
17	07			المشتقات (اسم الفاعل ، اسم المفعول ، صيغة المبالغة، اسم التفضيل ...)	4 ساعات
18	10			صيغ الجمع (أنواع الجمع)	3 ساعات

ساعة	معاني حروف الجر	خلو النص من الأخطاء النحوية التركيبية		20	19
ساعة	معاني حروف العطف			10	20
ساعة	التطابق في الجنس (التأنيث والتذكير)			14	21
3ساعات	العدد والمعدود			04	22
ساعة	إعراب المفعول به			10	24
ساعتان	إعراب اسم الناسخ وخبره			22	25
ساعتان	إعراب الجمع المذكر السالم والمثنى			07	26
ساعة	الأفعال الخمسة			15	27
ساعة	الفعل المضارع المعتل الآخر			12	28
3 ساعات	- بعض النماذج للمطالعة	توظيف الشواهد المناسبة	الإتقان	20	29
ساعة	كيفية عرض النص على الورقة	-حسن العرض والتصميم وجمال الخط.		27	30

10- سير الحصة :

يتم تقديم الدروس وفق المراحل التالية :

- تقديم بعض الأمثلة عن الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ (نماذج من إنتاجاتهم الكتابية) والمتعلقة بالدرس .
- مناقشة الأمثلة وتحليل الأخطاء الواردة ونوعها .
- تصويب الخطأ ، انطلاقا من بعض الاقتراحات المقدمة .
- تقديم القاعدة المتعلقة بالدرس .
- تقديم التمارين التدريبية ، وإنجازها فرديا وجماعيا .
- الرجوع إلى الإنتاجات الكتابية وتصحيح الأخطاء ذاتيا .

ملاحظة :

- على الأستاذ أن يكيف الدرس حسب مستوى تلاميذه والفروق الفردية بينهم .

الملخص باللغة العربية :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية عملية التقويم والمعالجة في تحسين الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وذلك بغية المساهمة في تحديد الأساليب بعدما أثبتت الطرق القديمة التقليدية قصورها في تنمية القدرة على التعبير بنوعية وخاصة الكتابي منه .

وقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ السنة الرابعة متوسط على الاختبار القبلي للإنتاج الكتابي وأدائهم على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام عملية التقويم والمعالجة المقترحة ؟

وقد اخترنا مهارة الكتابة لسهولة ملاحظتها مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى ، وحددنا مستوى الرابعة من التعليم المتوسط لأنها خاتمة هذه المرحلة، والتلاميذ فيها يتميزون بالنمو العقلي الذي يمكنهم من الاستفادة من الدروس المقدمة في هذا الميدان.

ولتحقيق أهداف البحث كانت الدراسة في جزء منها وصفية تحليلية وذلك من أجل الوقوف على الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي لدى عينة قوامها 40 تلميذا وتشخيص مناحي الضعف فيه ، وفي جزئها الثاني تجريبية لتحديد مدى تأثير عملية التقويم والمعالجة في تحسين الإنتاج الكتابي لعينة البحث ، حيث تم إتباع التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع تطبيقين قبلي وبعدي.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود أثر لعملية التقويم والمعالجة في تحسين الإنتاج الكتابي بشكل عام لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وقد لوحظ أن الأثر الحاصل من تطبيق البرنامج أكبر في المهارات المتعلقة بالوجاهة والانسجام وسلامة اللغة والإتقان على الترتيب.

وخلصت الدراسة إلى توصيات أهمها إمكان الاستعانة بالاستراتيجيات المقترحة في تطوير تعليم مهارة الكتابة وإعداد برامج لتصحيحه ومعالجة الأخطاء الواردة ، وذلك قصد تنميتها في مختلف الفنون .

الكلمات المفتاحية : التصحيح- التقويم - إنتاج المكتوب - المعيار - المؤشر.

Abstract

The aim of this study is to reveal the effectiveness of the evaluation and treatment process in improving the written production of the fourth year of middle school students in order to contribute to the renewal of the methods after the old traditional methods proved their shortcomings in developing the ability to express quality in particular.

To achieve the objectives of the research, the study was part of a descriptive analysis in order to identify the errors contained in the written expression in a sample of 40 students and the diagnosis of weaknesses, and in the second part of the experiment to determine the impact of the process of evaluation and treatment in improving the written production of the sample of the research, The experimental design is one-set with two applications before and after.

The study found that the impact of the evaluation and treatment process in improving the overall written output of the fourth year of middle school students, and it was noticed that the impact of the application of the program is greater in the skills related to integrity, harmony, language integrity and mastery respectively.

The study concluded with the recommendations of the most important possible use of the strategies proposed in the development of teaching writing skills and the preparation of programs to correct and address the errors received, in order to develop in the various sorts of written production.

Keywords: correction –evaluation - written production - standard - indicator.