تصور مقترح لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تشخيص أخطاء الكتابة لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين

أ.م.د. سعيد بن فنيس علي الشهراني
جامعة بيشة/ المملكة العربية السعودية
drkhasawneh77@gmail.com

الملخص

مستخلص البحث: هدف البحث الحالي إلى تصور مقترح لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تشخيص أخطاء الكتابة لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد مستوى الطالب المعلم في تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي للوصول إلى تصور مقترح لتنمية مهاراتهم، وقد أعدّ الباحث استبانة تهدف إلى تقدير المشرف الأكاديمي لقدرة الطالب المعلم على تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه، حيث بلغ حجم العينة (٢٢) من الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية، جامعة بيشة والذين يؤدون التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٧ / ١٤٣٨)، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٢,٣) وبانحراف معياري (١,٢٢) وتضمنت الاستبانة ٢٠ فقرة موزعة على المهارات الأربعة للكتابة وهي: المهارات الإملائية، المهارات النحوية، المهارات الأسلوبية، مجال مهارات التحرير الكتابي بواقع خمس فقرات لكل مهارة. وتقدير المهارة من خلال مقياس متدرج للحكم على مستوى تمكن الطالب المعلم من المهارة. وللتأكّد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الاستبانة من حيث مدى مناسبة الفقرة لغوياً ومدى تمثيلها للمهارة الفرعية، وقد تمّ تطوير الأداة لتكون صالحة للتطبيق الميداني في ضوء آرائهم. وقد قام الباحث بإجراء ثبات المصححين وذلك بحساب معامل الارتباط بين تقديراته لعشرة من الطلاب المعلمين وتقديرات أحد المشرفين الأكاديميين، في المهارات الأربعة التي يتكون منها الاستبيان وبلغت معاملات الارتباط (٠,٨٣، ٠,٧٩، ٠,٧٥، ٠,٨٤) مما يشير إلى ثبات جيد للمصححين. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

اتضح أن مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي يتحدد في المستوى المتوسط في المهارات الأربعة للكتابة الوظيفية. حيث تصدّرت المهارات النحوية الترتيب بمتوسط مرجح بلغ (٢,٩٢). وجاءت المهارات الأسلوبية في الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٩٠). ثم المهارات الإملائية التي كان متوسطها (٢,٨١). وأخيراً مهارات التحرير الكتابي بمتوسط بلغ (٢,٧٥). وفي ضوء ذلك قدم الباحث أبرز التوصيات والمقترحات بإجراء بحث مماثل للكشف عن القدرة الكتابية للطلاب المعلمين في ضوء المدخل الاتصالي لتعليم اللغة العربية، وتكثيف المسوحات اللغوية والدراسات الاستطلاعية لتحديد مستويات الطلاب المعلمين في استخدام مهارات الكتابة.

الكلمات المفتاحيّة: الطلاب المعلمون، مهارات تشخيص الكتابة الوظيفية.

Abstract

The present research aimed at a suggested in vision for developing the skills of the student teachers, by diagnosing their errors of writing from the points of view of the academic supervisors. To achieve this, the descriptive approach was used to decide the level of the student teacher, to reach a suggested in vision to develop their skills. A questionnaire was designed for the academic supervisors, to point out the student teacher ability to diagnose their pupils writing errors. The sample was (22) from the students specialized in Arabic in the faculty of education university of Bisha. They were doing their field training in the second semester (1438- 1437). The mean of their ages was (22.3) with standard deviation (1,22). The questionnaire comprised 20 items distributed on four skills: dictation, grammar, writing, and the style, each skill had five items, estimated according to gradual measure to point the level of the student competence of each skill. The questionnaire was checked by two groups from the teaching staff in the department of curricula and methods of teaching and the department of psychology. The questionnaire was valid for application. The co-relation was done from the final grades of ten student teachers and one of the supervisors in the four skills. The co-relation was (0,83), (0,79), (0,75), (0,84) this indicates a good reliability. The research reached the following findings: The level of the student teacher competence in diagnosing pupils errors of writing from the academic supervisor's point of view is middle in the four skills. The sequence of their mean is as the following: grammar skills (2,92) style skills (2,90) dictation (2,81) and writing skills (2,75). Accordingly, the researcher provided useful recommendations. He suggested the conduction of similar researches about the ability of writing in the light of the communicative approach for teaching Arabic, together with intensifying the linguistic surveys for deciding the levels of the student teachers in the skills of writing

Key words: Student teachers, skills of diagnosing functional writing

المقدمة ومشكلة الدراسة:

من أهداف الكتابة تواصل الناس ببعضهم لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم عن طريق كتابة الرسائل والبرقيات وملء الاستمارات والتقارير، بغض النظر عن بعدى الزمان والمكان. (حسن شحاته ١٩٩٣، ٢٤٤) ولبعضها قواعد محددة وأصول مقننة وتقاليد متعارف عليها (محمد ياسين ٢٠١٠، ١٧٨) وتبرز أهمية الكتابة فيما يلي:

- تجعل الفرد قادراً على القيام بالكثير من متطلبات حياته.
- تتخذ من الكلمة المكتوبة وسيلة لنقل المعلومات والأفكار وتسهم في تأكيد وظيفة اللغة كأداة للتعبير والتفكير والتواصل.
- تعمل على ربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، حيث يتبادلون المصالح، ويحقق كل منهم أهدافه.
- إنهاء الأعمال أصبح مرهوناً بتوافر مهارات الدقة والسرعة في الكتابة.
- تزداد أهميتها لتعدد مجالاتها وتنوعها لتشمل معظم مواقف الكتابة التي يحتاجها الإنسان في حياته.
- ضرورية وأساسية لارتباطها بمعظم الأعمال ومنها: الحسابات، والدفاتر، وسجلات التوريد والمخازن، والسكرتارية، والتحصيل والصرف، وشئون العاملين، والمعاملات، والشئون الفندقية، والقانونية، والمشتريات والمخازن، والأعمال الحرة، كلها أعمال تحتاج إلى أعمال كتابية.
- مطلب أساسي لمن يعملون في أعمال السكرتارية وإدارة المكاتب والوزارات فأعمالهم تتطلب قدرة على إعداد المذكرات والتقارير والرسائل. (عبد الحميد عبد الله ١٩٩٨، ٣٧). (فضل الله ٢٠٠٣، ٧٠-٧١).

ولهذه الأهمية بات ضرورياً تدريب التلاميذ على هذا النوع من التعبير، كي نساعدهم على القيام بمطالب الحياة التي يعيشون فيها من خلال المجالات المختلفة التي تشكل جوانب الحياة (عبد الحميد عبد الله، ١٩٩٨، ٣٧) فقد

نالت اهتمام العديد من الدراسات السابقة. ومنها: دراسة (هند بنت آل ثنيان، ٢٠١٥) حيث استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، ودراسة (صالح الغامدي ٢٠١٤) التي هدفت إلى تحديد المهارات العامة في الكتابة الوظيفية، والتحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها. وهدفت دراسة (نجود الخوالدة ٢٠٠١) إلى معرفة فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر بالمملكة الاردنية. وهدفت دراسة (محمد موسى ١٩٩٥) إلى إعداد برنامج علاجي في التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. ومن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالكتابة الوظيفية: دراسة (Falkensten Anne Therese ,2003)، وهدفت دراسة (Omalley & Chamot ,1999) إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال استراتيجية التعلم الذاتي، واهتمت دراسة (Kommer,1998) إلى تحسين مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المدارس العليا. وهدفت دراسة (Holden Michael,1997) إلى بحث فعالية مدخلي عمليات الكتابة.

ويؤدي المعلم دوراً مهماً في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ، ولا يستطيع المعلم القيام بهذا الدور دون تمكنه من التشخيص المستمر لمستوى تلاميذه في هذه المهارات، فالمعلم عليه أن يكون على وعي بجوانب الضعف والقوة لديهم ومن ثم محاولة علاج الضعف. ووقوف المعلم على مستوى تلاميذه يسهم في استثمار هذا المستوى كمنطلق في دروس التعبير الوظيفي، وتوجيه التلاميذ وتشجيعهم (عبد الفتاح البجة ١٩٩٩ , ٤٤). لأن التقويم أحد المكونات الأساسية لعمليتي التعليم والتعلم، فمن خلاله يوجّه المعلم تلاميذه إلى التعبير الجيد المتميز بالدقة وترتيب الأفكار. كما أنه يُمكِّن المعلمين من معرفة مستويات تلاميذهم في التعبير، ومن ثمّ معرفة نقاط الضعف ومعالجتها، ونقاط القوة ودعمها (عبد الحميد عبد الله ٢٠٠١، ٢١٨). ويفيد التقويم في إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات الكتابة الوظيفية، وتصحيح تلك الأخطاء، ومن ثم يستطيع التلاميذ تجنب تلك الأخطاء فيما بعد. ويرى (William J. dusel ,1995,154) أن التقويم مشكلة تربوية تحتاج في التغلب عليها إلى قدرة المعلم ومهارته في تشخيص أخطاء التلاميذ واستغلال الفرص الملائمة لتصحيحها. ولتقويم التعبير الكتابي أسس تتمثل فيما يلي:

- الاهتمام بنواحي الضعف والقوة في كتابات التلاميذ.
- ارتباط تصويب الأخطاء بقائمة المهارات التي يجب أن يتدرب عليها التلميذ.
- التصحيح في ضوء مقياسٍ معين يُعرض على التلاميذ.
- مناقشة الأخطاء الشائعة مناقشةً جماعية.
- عرض الأعمال الجيدة على التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ الضعاف كتابياً. (حسن شحاته ١٩٩٦، ٢٧٥).

ويعدّ التشخيص مكوّناً مهماً من مكونات التقويم. وفى ضوء هذا التشخيص يتم وضع وتنفيذ الخطط العلاجية، كما أنه يسهم في التأكّد من جدوى الإجراءات العلاجية، حيث يرى Leonard Clark & Irving Starr (٢٩، ١٩٨١) أن

التشخيص هو الخطوة الأولى للتدريس الناجح، لأنه معنيّ ليس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ، بل بالكشف عن نواحي القصور في تحصيله ونواحي الضعف في إنجازه وذلك لمعرفة أسباب ذلك الضعف، ومن ثم وضع العلاج اللازم (أحمد أبو العباس ومحمد العطروني ٢٠٠٢، ٣٠٩). وإذا كان التشخيص يهدف إلى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف وتدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف فإن العلاج إجراء يتكامل مع التشخيص وليس جزءاً من عملية التشخيص. ويرى محمود شوق (٢٠٠١، ٣٥٣) أن تفسير النتائج أحد حلقات التقويم بالنسبة لما يجرى في المدارس، وأن هذا نتيجة طبيعية لاعتبار هدف التقويم هو الحكم على مستوى الطلاب، أما التشخيص والعلاج والتوجيه والإرشاد والتصنيف وغير ذلك من الوظائف الأخرى للتقويم فلا يكاد يكون لها وجود، وفى هذا إهدار كبير لوظائف التقويم. فالأهمية التربوية للتشخيص تنبع من النتائج والخطوات التي تترتب عليه. ولا يمكن بالتالي تطوير أساليب التدريس والأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس محتوى مقرر في اللغة العربية بما يحقق الأهداف المرجوة لهذا المقرر دون القيام بالتشخيص الدقيق لنقاط القوة ونقاط الضعف. والتشخيص الناجح يزود المعلم بالمعلومات التالية:

- نقاط القوة والضعف لدى طلابه.
- المستوى التعليمي الذي وصل إليه الطلاب.
- استعدادات الطلاب وطموحاتهم وخلفياتهم ومشكلاتهم وحاجاتهم اللغوية.

وتوفر هذه المعلومات التي يحصل عليها المعلم من التشخيص فهماً أفضل عن تلاميذه وخلفياتهم اللغوية، مما يجعله قادراً على تصنيف التلاميذ، وتحديد نوعية المساعدة التي يحتاجونها، واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة. ويقع التلاميذ في الأخطاء نتيجة عدم تمكنهم من بعض المهارات، وبالتالي فإن تشخيص المعلم لأخطاء التلاميذ يهتم بما يلي:

- تحديد الأخطاء التي تحدث لدى التلميذ.
- تصنيف هذه الأخطاء وفقاً لطبيعة المهمة التي حدث فيها الخطأ.
- تحديد المهارات اللغوية التي يحتمل أن يكون عدم تمكن التلميذ منها قد أدى إلى حدوث الخطأ لديه.

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية للوقوف على مستوى طلاب الدبلوم العام من خلال تطبيق اختبار في بعض مجالات الكتابة وقياس مستواهم في تشخيص الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ بالمرحلة المتوسطة والثانوية، وقد تضمّن الاختبار أسئلة عن الرسالة واللافتة والإعلان والمقال، وبعد تصحيح الاختبار تبيّن أن هناك ضعفاً في تشخيص مهارات الكتابة الوظيفية الخاصة.

تحديد مشكلة الدراسة:

بالرغم من كثرة الدراسات العربية السابقة التي اهتمت بتحليل وعلاج الأخطاء في فروع اللغة العربية لدي تلاميذ التعليم العام، أو تلك الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التعبير الوظيفي لديهم. إلا أنه لم يكن الهدف لأيّ من تلك الدراسات قياس مهارة الطالب المعلم في تشخيص أخطاء مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ التعليم العام.

وفى ضوء ما سبق، بالإضافة إلى ما لاحظه الباحث من خلال إشرافه في مقرر التربية الميدانية برزت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى تمكّن الطلاب المعلمين من تشخيص أخطاء الكتابة الوظيفية لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١ -ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات الإملائية من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

٢-ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات النحوية من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

٣ -ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات الأسلوبية من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

٤– ما مستوى تمكن الطالب المعلم من مهارات التحرير الكتابي من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد أخطاء مهارات الكتابة الوظيفية في كتابات تلاميذ الوظيفية بالتعليم العام.
- تحديد مستوى تمكّن الطلاب المعلمين من تشخيص أخطاء مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ التعليم العام من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- الكشف عن نقاط الضعف ونقاط القوة لدى الطلاب المعلمين في تشخيص أخطاء مهارات الكتابة الوظيفية.
- الإسهام في إعداد دورات تدريبية للطلاب المعلمين لتنمية مهاراتهم في تشخيص أخطاء الكتابة الوظيفية.
- الاهتمام بتنمية قدرات ومهارات الطلاب المعلمين في تحليل أخطاء التلاميذ.
- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات أخرى لمهارات المعلمين والطلاب المعلمين في تشخيص أخطاء التلاميذ في المهارات اللغوية المختلفة.
- تشخيص الأخطاء مهارة ضرورية للمعلمين لا بد من اكتسابها والبدء في العلاج الصحيح.

حدود الدراسة:

- تحددت مجموعة الدراسة في المشرفين الأكاديميين على الطلاب المعلمين بجامعة بيشة في الفصل الثاني للعام ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ.

- اقتصرت دراسة أخطاء مهارات الكتابة الوظيفية على المجالات التي تضمنتها المقررات اللغوية في المرحلة الابتدائية بالتعليم العام.

الإجراءات:

١ _تحديد مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ التعليم العام من خلال الدراسات السابقة .

٢ _عرض قائمة مهارات الكتابة الوظيفية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية.

٣ _بناء قائمة بأخطاء الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ التعليم العام.

٤ _تصميم استبيان لقياس مستوى تمكن الطلاب المعلمين من تشخيص أخطاء الكتابة الوظيفية لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين تضمن ما يلي:

أ_ الهدف من الاستبيان.

ب_ تحديد محور الاستبيان.

ج_ تحديد عناصر كل محور.

د_ صياغة عبارات الاستبيان.

هـ_ تحكيم عبارات الاستبيان.

و_ التجربة الاستطلاعية قبل اختيار عينة البحث للتحقق من:

- وضوح عبارات الاستبيان.

- حساب الاتساق الداخلي بالتحليل العاملي.

-ا لتأكد من ثبات الاستبيان.

ز_ تطبيق الاستبيان على عينة البحث.

ح_ تفريغ البيانات المستخلصة بعد التطبيق.

ط_ المعالجة الإحصائية للبيانات.

ي_ تحليل البيانات وتفسيرها.

ك_ التوصيات والمقترحات.

أداة الدراسة:

استبيان تضمّن أربعة محاور لأبرز مهارات تشخيص الطلاب المعلمين لأخطاء تلاميذهم في الكتابة الوظيفية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسة مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تشخيص أخطاء تلاميذهم في الكتابة الوظيفية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين.

مجموعة الدراسة:

المشرفون الأكاديميون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بيشة للعام ١٤٣٦ /١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

الطلاب المعلمون:

يقصد بهم إجرائياً في البحث الحالي: الطلاب المسجلون في مقرر التربية الميدانية في الفصل الثامن من الخطة الدراسية لكلية التربية.

الكتابة الوظيفية:

يعرّف (حسن شحاته ١٩٩٣،٢٤٤) الكتابة الوظيفية بأنها:" الكتابة التي تحقق تواصل الأفراد ببعضهم البعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم مثل: كتابة الرسائل والبرقيات وملء الاستمارات والتقارير، بغض النظر عن بعدى الزمان والمكان ". كما عرَّفها محمد فضل الله (٢٠٠٣ ،٦٢) بأنها: " الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة والمقننة والتقاليد المتعارف عليها بين الموظفين، وبينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة". وعرَّفها فتحي يونس (٢٠٠٤، ٢٠) بأنها: " تعبير عن المواقف الحياتية المختلفة بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير أو الكتابة العلمية وهو يتميز بالتعبير عن مواقف حياتية ويغلبه الأسلوب الخبري".

ويمكن تعريفها إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الكتابة الرسمية التي تتسم بالدقة، وترتبط بقضاء حاجات التلميذ داخل المدرسة وخارجها، وتحقق التواصل بينه وبين الناس عن طريق الرسائل والتقارير والتلخيصات وغيرها.

الخلفية النظرية

أولا: التشخيص:

التقويم أحد عناصر المنهج. والتقويم له ثلاثة أهداف: التشخيص والوقاية والعلاج. يمثّل التشخيص والعلاج خطوات متداخلة، حيث يسعى التشخيص إلى التعرف على نقاط القوة والضعف. ومن خلاله يتمّ وضع وتنفيذ الخطط العلاجية، والتأكد من جدوى الإجراءات العلاجية. وفى ضوء الاطلاع على بعض الكتابات التي تناولت تحليل الأخطاء، فإنه يمكن تحديد الأعمال التي يمكن أن يفحصها المعلم للتعرف على الأخطاء وتحليلها في التالي:

- إجابات التلاميذ التحريرية في الاختبارات الدورية والشهرية.
- إجابات التلاميذ في كراسات الواجب المنزلي.
- استجابات التلاميذ أثناء المقابلات الفردية التي يجريها المعلم مع التلميذ.
- إجابات التلميذ عن الأسئلة الشفوية في الحصة الدراسية.
- المناقشات الجماعية التي يديرها المعلم في الحصة.
- سلوكيات التلاميذ أثناء حل المشكلات اللغوية.
- أسئلة التلاميذ للمعلم.
- التقارير الذاتية للتلاميذ عن صعوبات التعلم اللغوية.
- التقارير والسجلات المدرسية عن تعلم التلميذ وتاريخه الدراسي في الأعوام السابقة أو في العام نفسه.

أ_ أنماط التشخيص:

قد يهتم التشخيص بتحليل أخطاء التلاميذ كمجموعة لمقارنة التلميذ بزملائه، ولتحديد الأخطاء الشائعة وتحليلها وعلاجها. كما قد يهتم التشخيص بتحليل أخطاء التلميذ ودراسة حالته كفرد للتعرف على أنشطة التدريس العلاجي المناسب له.

ويميز فوستر جروسنيكل وجون ريكزه Foster Grossnikle & John Reckzeh (٣٠، ١٩٨١) بين أنماط ثلاثة للتشخيص:

١-التشخيص العام General Diagnosis

يهتم هذا النمط من التشخيص بالتعرف على مستوى تحصيل التلميذ، ومقارنة مستواه بزملائه. ويستخدم في هذا النمط من التشخيص الاختبارات الدورية واختبارات الفهم والاختبارات التي يعدها الأفراد والهيئات المهتمة.

٢-التشخيص التحليلي Analytical Diagnosis

يهتم هذا النمط من التشخيص بالتعرف على الأخطاء النوعية للتلاميذ، وتصنيف هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات وفقاً لجوانب الضعف والأخطاء التي يقعون فيها. ويستخدم التشخيص التحليلي في الاختبارات التشخيصية.

٣-إجراءات دراسة الحالة Case Study Precedures

يهتم هذا النمط من التشخيص بالدراسة التفصيلية لأداء وتحصيل التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم ويستخدم اختبارات التشخيص، كما أنه يلجأ إلى دراسة التقارير التراكمية للتلميذ، بالإضافة إلى التقارير الذاتية للتلميذ عن الأخطاء والصعوبات التي يوجهها. وهذا التصنيف لأنماط التشخيص يتم وفقاً للهدف منه.

وقد فرّق ليونارد كلارك وإرفنج ستار (٢٩، ١٩٨١) بين نمطين للتشخيص وفقاً لتوقيت إجراء عملية التشخيص بالنسبة لدراسة التلاميذ لمقرر ما، وهذان النمطان هما: التشخيص المبدئي: يتم قبل بدء دراسة التلاميذ للمقرر. والتشخيص البنائي: يسير جنباً إلى جنب مع دراسة التلاميذ للمقرر. ويؤكد ستيفن كرليك Stephen Krulik (٢٠١١، ١٦٨) على ضرورة عدم اقتصار المعلم أعلى التشخيص النهائي، نظراً لأهمية التشخيص البنائي وما يوفره كخطوة أساسية في تحديد أهداف مناسبة للتلاميذ في بداية دراستهم للمقرر، وتقديم المحتوى المناسب.

ب_ خطوات تشخيص الأخطاء:

لإتمام عملية تحليل الأخطاء لابد للمعلم من بعض الخطوات، كما يرى ليونارد كلارك وإرفنج ستر:

١_ تحديد أبعاد الموقف وتقييمه.

٢_ تحديد وجود صعوبات من عدمه لدى التلاميذ.

٣_ التحديد الدقيق للصعوبة.

٤_ بعد تحديد الصعوبة بدقة، يتم تحديد الأسباب المباشرة للصعوبة.

٥_ البحث في الموقف التدريسي ككل عن العوامل التي تجعله أكثر نجاحاً.

٦_ عمل تقدير نهائي للموقف في ضوء الخطوة الأولى.

٧_ اتخاذ قرارات على أساس الخطوة السابقة.

وكذلك فريدريك الذي حددها بما يلي:

١_ أن يكون كل من الطالب والمعلم على وعى بوجود الصعوبة.

٢_ أن يحاول الطالب والمعلم تحديد تفاصيل معينة لهذه الصعوبة.

٣_ أن يحاول كل من الطالب والمعلم تحديد أسباب صعوبة التعلم.

٤_ أن يطلب المعلم معونة الطالب في تطوير إجراءات حل صعوبة التعلم.

وحددت إحسان شعراوي (٢٠٠١، ١٦٦) الخطوات التالية لتشخيص صعوبات التعلم:

١_ تحديد الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.

٢_ تحديد طبيعة صعوبات التعلم.

٣_ تحديد أسباب صعوبات التعلم.

٤_ تحديد الخطوات العلاجية.

واقترح صلاح الدين علام (٢٠١٢، ٣٤) تصوّراً بالخطوات التي يمكن اتباعها في تشخيص أخطاء التلاميذ:

١_ تحديد المهارات اللازمة للمتعلمين في المادة الدراسية.

٢_ إعطاء المتعلمين مجموعة من التمارين المتدرجة لقياس المهارات المراد إكسابها لهم، ولتشخيص نواحي الضعف.

٣_ تصنيف نواحي الضعف.

وفي ضوء العرض السابق لبعض وجهات النظر في خطوات تشخيص أخطاء المتعلمين؛ فإن البحث الحالي يقترح الخطوات الآتية لتحليل الأخطاء:

١_ تحديد المجالات المراد تحليل أخطاء التلاميذ فيها.

٢_ تحليل المجالات وتحديد جوانب التعلم التي تتضمّنها.

٣_ تحديد الأسلوب المناسب للحصول على استجابات المشرفين الأكاديميين في ضوء ممارساتهم الإشرافية على طلاب التربية الميدانية.

٤_ إعداد مجموعة من الأسئلة/ المهام تتضمّن مهارات الكتابة الوظيفية ومراعاة شمولها الجزئيات والخطوات الصغيرة؛ حتى يسهل تشخيص الأخطاء.

٥_ يحلّل المشرف الأكاديمي المهارات الواردة في الاستبيان، ويلاحظ أن تحديد الأخطاء لا يقتصر على الخطأ الأول للتشخيص الذي يقع فيه الطالب المعلم، بل يجب حصر جميع الأخطاء.

٦_ مقارنة المهارة الكتابية بقدرات الطلاب المعلمين على التشخيص، لتحديد المهارة التي قد يكون عدم فهم وإتقان الطالب المعلم لها هو الذي أدّى إلى حدوث هذا الخطأ.

٧_ المقارنة بين المجالات، لتحديد أدقّ المهارات التي من المحتمل أن يكون عدم تمكن الطالب المعلم من التشخيص قد أدّى إلى بعض الأخطاء، حيث يتم مقارنة بعض الأخطاء في التشخيص بأخطاء أخرى؛ للإجابة عن تساؤلات:

_ هل يرجع خطأ معين إلى افتقاد الطالب المعلم لمتطلبات قبلية "قبل التشخيص".

_ هل يرجع الخطأ إلى عدم تمكن الطالب المعلم من بعض المهارات المتضمنة لتشخيص الأخطاء الكتابية؟

_ هل يرجع الخطأ إلى كلٍّ من السببين السابقين؟

٨_ قد يحتاج تحليل بعض الأخطاء إلى الحصول على مزيد من استجابات المشرفين الأكاديميين.

ثانياً: الكتابة الوظيفية مجالاتها ومهاراتها:

تعد الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني التي يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الآخرين، وتسجيل ما يدوّن تسجيله من حوادث ووقائع، كما أنها من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتاج الفكر البشرى، ومن أعظم ما أنتجه العقل البشرى (فتحي يونس ٢٠٠٥، ١٩-٢٠)

ومن الإجراءات الواجب تنفيذها لتمكين الطلاب من عملية الكتابة، إعداد خريطة دلالية يجيب بها عن الأسئلة التالية: ماذا أكتب؟ لمن أكتب؟ متى أكتب؟ أين أكتب؟ كيف أكتب؟ (محمد بنى ياسين ٢٠١٠، ١٧٥). وللتعبير الكتابي الوظيفي مجالات عديدة تشمل مختلف مواقف التواصل في الحياة (إبراهيم عطا ،١٩٩٠)، و (حسن شحاته، ١٩٩٣)، و(محمد موسى، ١٩٩٥)، (محمد فضل الله ،٢٠٠٨) وتتمثل هذه المجالات في:

الرسائل، البرقيات، التلخيص، المقال، الكلمات الافتتاحية والختامية، ملء الاستمارات، كتابة محاضر الاجتماعات، المذكرات، كتابة قوائم المراجع، تسجيل الملاحظات، إعداد التقارير.

وفيما يلي عرض لكل مجال من المجالات السابقة مع توضيح للمهارات الواجب توافرها في كتابة كل مجال:

أ_ الرسائل:

عبارة عن نشاط لغوي كتابي يصل ما بين الإنسان وغيره للتعبير عن الاحتياجات في شتّى أغراض الحياة، والرسائل المكتوبة نوعان: الرسائل الرسمية، الرسائل الشخصية. (محمد بنى ياسين ٢٠١٠، ١٧٦) ومن مهارات كتابة الرسائل: مهارات عامة متصلة بعملية الكتابة بشكل عام، ومهارات خاصة متصلة بكتابة الرسائل نفسها وأجزائها (محمد فضل الله ٢٠٠٣، ٢٢٩-٢٣٠)، (محمد بنى ياسين ٢٠١٠، ١٧٦)، ويؤكد محمد مجاور (١٩٨٣، ٥٧٨) على المهارات الخاصة ومنها: كتابة اسم المرسل، وعنوانه، وتاريخ الرسالة في أعلى الجانب الأيمن في الصفحة، كتابة اسم المرسل إليه في يسار الصفحة، التحية والسلام، جسم الرسالة، خاتمة الموضوع، التحية الختامية، توقيع المرسل.

ب_ البرقية:

عرّف خليل الخطيب (٢٠٠٠، ٨٧)، وحسن شحاته (١٩٨٦، ٢٥٧) البرقية بأنها مجال وظيفي يستخدمه الناس في إنجاز متطلبات أعمالهم، والتعبير عن آرائهم، وتتنوّع البرقيات لتشمل: برقية التهنئة، برقية الإخبار، برقية التعزية، برقية الاستغاثة، برقية التأكيد، برقية الشكر. وتتميّز البرقية كمجالٍ من مجالات الكتابة الوظيفية عن غيرها بسمات منها: إيجازها، اختيار كلماتها بدقة، استخدامها في مناسبات عاجلة، أسرع من الرسالة. (محمود عبد الواحد ١٩٩٦، ٤٥) ومن مهارات كتابة البرقية ما ذكره حسن شحاته (١٩٩٦، ٢٥٧)، وخليل الخطيب (٢٠٠٠، ٩٤)،

وإبراهيم صبيح وآخرون (٢٠٠١، ٩٨): الدقة والإيجاز في استخدام اللغة، تنظيم المعلومات ووضعها في أماكنها المخصصة لها، القدرة على كتابة اسم المرسل إليه وعنوانه، واسم المرسل وعنوانه بطريقةٍ صحيحة في المكان المخصص لذلك، كما يلي: أعلى البرقية ناحية اليمين يُكتب اسم المرسل إليه وعنوانه كاملاً بوضوح، منتصف البرقية يُكتب الموضوع المراد تبليغه، ويتكون من رسالة قصيرة جداً وواضحة، تحمل خبراً أو معلومة، أسفل البرقية يُكتب اسم المرسل وعنوانه.

ج_ التلخيص:

عرَّفه (حسن شحاته ١٩٩٣، ٥٨) بأنه: المجال الوظيفي المرتبط بالقراءة ارتباطاً عضوياً سواءً في المواد الدراسية المختلفة أو في القراءة الحرة أو الكتب والمقالات، وهو يعني التركيز على العناصر الأساسية المتضمنة في أحد الموضوعات وإعادة عرضها في إيجاز غير مخلٍ بالمعاني الرئيسة. كما أن التلخيص مجال كتابي وظيفي تتطلبه مواقف لغوية عديدة، ويحتاجه الدارسون في حياتهم العلمية والعملية، فعادةً ما يطلب منهم المعلم كتابة ملخص لفقرة أو لموضوع داخل الفصل، وهو في الوقت ذاته مهارة من مهارات الكتابة الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها لأي إنسان، فالتلخيص ضرورة حياتية لاستثمار الوقت، وتوفير الجهد؛ للاطلاع على الكتابات المطلوبة، كالتقارير والمقالات والبحوث، وفي الوقت نفسه تدريب عملي على الكتابة وتطوير لمهاراتها لدى القائم به (محمد فضل الله ٢٠٠٣، ٢٤٤). فمعيار الجودة في التلخيص التخلّص مما لا فائدة منه، والإبقاء على المهمّ، سواء أكان فكرة أساسية أو فرعية، والتلخيص قائم على الإيجاز مع وضوح الفكرة (محمد بنى ياسين ٢٠١٠، ١٧٨). وترجع أهميته في كونه إحدى الوسائل المهمة في تطوير الأفكار والمعلومات، وتثبيتها في الذهن، وزيادة طاقة الذاكرة على الاحتفاظ بها لأطول فترةٍ ممكنة (حمدان نصر ١٩٩٠ ،١٣٣)، ويرى محمد فضل الله (٢٠٠٣، ٢٤٤-٢٤٥) أهميته في:

- توفير الوقت المطلوب للاطلاع على الكتابات المطولة كالتقارير والمقالات والبحوث.
- توفير المجهود اللازم لمتابعة الأعمال المكتوبة: كالرسائل، والطلبات الإدارية.
- تدريب عملي على الكتابة، واختبار لقدرته على الاستيعاب، واسترجاعه المنظم للمعلومات، وخبراته الكتابية التي يكتشف من خلالها أسلوبه المميز في الأداء الكتابي.
- تنمية جوانب كثيرة في شخصية الفرد: كالقدرة على التركيز، ودقة الملاحظة، والنظام، والإتقان.
- التركيز على النقاط والعناصر الأساسية، والوصول للكلمات المفتاحية، والاستمرارية في القراءة للوصول إلى النص المختصر.
- ضمان لحسن استيعاب الموضوع، والإحاطة بمختلف جوانبه.
- تعميق لنظرة الكاتب، ولنظرة القارئ بالتركيز عند الكتابة الملخصة على أهم النقاط، والتركيز على الجوهر، وإعطائه كل المجهود في الاستيعاب.

- الإفادة من المعلومات، والآراء، وما توصل إليه الكاتب من استنتاجات، وما يقترحه من تصويبات، بعرضه بشكلٍ مركّز ومنسق ومبوّب ومنظم، ومتسلسل منطقياً.
- ثقة الكاتب في نفسه عندما يلمس قدرته على الاستيعاب، وجهده الشخصي في الصياغة، وتعبيره عن الكثير بالقليل، يمنحه إحساساً بالنجاح، وانطلاقاً لآفاق أوسع.
- حاجة كتّاب البحوث والتقارير المطوّلة إليه لإبراز عناصرها الأساسية بكلمات مختصرة.

للتلخيص الجيد ركيزتين أساسيتين:

الركيزة الأولى القدرة العقلية، والثانية القدرة الكتابية، فإذا تخلّفت إحداهن وقع الخلل وكان التلخيص ناقصاً ومشوهاً، لذا يجب على التلميذ الملخِص أن يقرأ النص المراد تلخيصه قراءةً متمكنة ليس بغرض التلخيص فقط، بل من أجل الفهم والاستيعاب، بذلك يكتشف الأفكار الأساسية والفرعية؛ وبالتالي يُحدّد ما هو مهمّ. عبر طريقتين أساسيتين، الطريقة الأولى: تلخيص الموضوع في الفقرة الواحدة، وتحديد الفكرة الرئيسية في كل فكرة، ثم تجميع هذه الأفكار في فقرة جديدة، والطريقة الثانية: بتلخيص الموضوع دفعة واحدة، والاستعانة بعناصر الموضوع والملحوظات التي تم استخلاصها (محمد بنى ياسين ٢٠١٠، ١٧٦-١٧٧)، وحدّد "فان ديجيك" القواعد المهمة للتلخيص في:

١_ الحذف: حذف المعلومات قليلة الأهمية وغير الجوهرية.

٢_ الاختيار: حذف معلومات والإبقاء على الأخرى، مع مراعاة وضوح العلاقة بين المحذوف وغيره.

٣_ التعميم: وضع تصوّر كلّي لموضع الجزئيات المحذوفة.

٤_ التركيب والبناء: الربط بين المعلومات والأفكار وتكوين نصٍ جديد يضارع النص الأصلي في المضمون. (صلاح فضل ١٩٩٠، ٢٥٧). ومن مهارات كتابته: إبراز الأفكار الرئيسة للموضوع، استيفاء الأفكار الرئيسة للموضوع، التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والمهم وغير المهم من الجمل والألفاظ، تنظيم الأفكار وترتيبها وتسلسلها منطقياً، وضوح الأفكار، التعبير بأسلوب الملخِص مع عدم الإخلال بالموضوع. (محمد سمك ١٩٩٨، ٣٤٦)، و (عبد الحميد عبد الله ٢٠٠٣، ٩٢).

د_ المقال:

مجموعة من الفقرات التي تتناول موضوعاً واحداً تصعب مناقشته في فقرة واحدة، ومن خلاله يتم عرض أو مناقشة فكرة، أو مجموعة أفكار (حسن شحاته ١٩٩٣، ٢٦٢)، (فتحي يونس ٢٠٠٤، ٩٦)، وللمقال نوعان:

الذاتي: يبرز شخصية الكاتب من خلال أسلوبه الذي قد يمتلئ بالعواطف ويثير الانفعال، ويمتلئ بالصور الخيالية.

الموضوعي: يعرض الموضوع بشكل بسيط خالٍ من الغموض، ولا يصرح الكاتب بعواطفه وانفعالاته، ومنه: المقال النقدي، والتاريخي، والعلمي، والاجتماعي. (عبد الحميد مسعد ١٩٩٥، ٢٩). ومن مهارات كتابته: اختيار العنوان المناسب للمقال، وتنظيم العناصر الأساسية للموضوع: "مقدمة، محتوى، خاتمة"، تسلسل الأفكار منطقياً، وضوح الأفكار وتنوعها ودقة الألفاظ المستخدمة، استخدام الأدلة والأمثلة والمعلومات المرتبطة بالموضوع، القدرة على الإقناع وإبداء الرأي. (عبد الله مصطفى ٢٠٠٣، ٦٤)، (محمد مناع ٢٠٠٨، ٨٩-٩٠).

هـ_ التقارير:

التقرير من مجالات الكتابة الوظيفية التي لها أهمية كبيرة في الحياة، فكثيراً ما يحتاج الإنسان إلى كتابة تقرير عن رحلة، أو موقف أو خبرة مر بها، إلى غير ذلك من المواقف التي تحتاج إلى كتابة التقارير (حافظ حفني ٢٠٠٠، ٨١). والتقرير عرض كتابي للحقائق والبيانات الخاصة بموضوعٍ ما أو مشكلةٍ معينة، وقد يمتد إلى التحليل العلمي، واستخلاص النتائج ويليهما التوصل إلى توصيات ومقترحات تتعلق بهذا الموضوع أو تلك المشكلة (محمد فضل الله، ١٩٩٣، ١٨٧)، وللتقارير أنواع كثيرة، صنفت إلى ثلاثة أنواع من حيث: المحتوى: (صحفية – علمية – رياضية – هندسية)، كاتب التقرير: (فردية – جماعية)، وقت تحرير التقرير: (يومية – أسبوعية – شهرية – ربع سنوية – نصف سنوية – سنوية). (سعد مبارك ١٩٩٤، ٢٤٤) وينقسم التقرير إلى ثلاثة أجزاء هي:

(الأول) الجزء التمهيدي، ويشمل:

١_ الغلاف: ويحتوي على: موضوع التقرير، اسم من سيرفع التقرير. معد التقرير، تاريخ التقرير.

٢_ صفحة الشكر: تلي صفحة الغلاف، ويوجه فيها الشكر إلى مُعدِّى التقرير.

٣_ تقديم التقرير: يوجه في صورة خطاب إلى من يعنيهم الأمر، ويحتوي على نطاق التقرير والغرض منه ومصادر البيانات.

٤_ قائمة المحتويات: تكون في صورة فهرس يعرض للفصول والعناصر وأرقام صفحاتها، وكذلك فهارس بالجداول والأشكال والرسوم البيانية.

(الثاني) الجزء الأساسي:

أكبر جزء في التقرير، ويقوم بتوضيح المشكلة ونطاقها، وطريقة بحثها ومصادر المعلومات، وعرض البيانات والنتائج والتوصيات، ويتكون من: المقدمة: تعطى فكرة عن المشكلة وخطورتها، وفيها يعرض الكاتب للموضوع وطريقته في جمع البيانات، وتقسم إلى فقرات لها عناوين: الهدف، والإجراءات، والغرض منها هو إثارة الاهتمام والتهيئة. يعقبها العرض والتحليل: هو أكبر جزء من التقرير، وفيه يتم عرض البيانات بشكل محدد ومنظم، ثم عرض تحليل لها بهدف الإجابة عن الأسئلة. وأخيراً النتائج والتوصيات: تعرض في نهاية جسم التقرير بشكل ملخص أو بشكل تفصيلي.

(الثالث) الجزء الإضافي:

متضمناً الخلاصة والملخص: عرض موجز للتقرير، والغرض منه تعريف القارئ بما هو مهم. الملاحق: تتضمن البيانات والجداول والاستبيانات. قائمة المراجع: تعرض الكتب والدوريات وغيرها من المصادر.

وللتقارير ثلاث وظائف حيوية تتمثل في: تقديم المعلومات، تشخيص المشكلات الإدارية وتحليلها، التواصل الإداري. ومن مواصفاته: الحداثة، الحجم المناسب، التماسك والترابط، دقة البيانات والتعبيرات، الإيجاز، إيجابية العبارات والكلمات، الترتيب من الأهم للمهم. السلامة اللغوية، البعد عن الحشو والإطناب، الإقناع. السلامة اللغوية. (محمد

فضل الله ٢٠٠٣، ١٩٠-١٩٤). ولكتابة التقارير مهارات منها: تحديد الموجَه إليه التقرير (فرداً أو هيئة). تحديد موضوع التقرير، كتابة جسم التقرير في عبارات موجزة دقيقة، وضع التوصيات، توقيع كاتب التقرير. (فتحي يونس وآخرون ١٩٨٦، ١١٤).

و_ الإعلانات:

الإعلانات من مجالات الكتابة الوظيفية المهمة للطلاب داخل المدرسة (طاهر علوان ١٩٨٤، ٧١)، ولتمكين التلاميذ من كتابة الإعلانات لابد من استخدام المواقف الطبيعية لتدريبهم مثل): الإعلان عن إنشاء معرض بالمدرسة، الإعلان عن قيام رحلة، الإعلان عن فقد شيء ما من أحد التلاميذ، الإعلان عن اجتماع، الإعلان عن حفلة. (محمد مجاور ٢٠٠٠، ٥٤٣). ومن التدريبات الملائمة لهذا المجال: ترتيب جمل أحد الإعلانات، تصحيح بعض الأخطاء الواردة في كتابة الإعلان، كتابة إعلانات لأغراض مدرسية. (أحمد عبد الظاهر ٢٠٠٧، ٨٠). ومن مهارات الإعلانات: الوضوح، الدقة في استخدام البيانات والإيجاز، التنسيق الجيد لورقة الإعلان، اختيار الكلمات المناسبة الواضحة، صوغ الكلمات في جمل سليمة، توافق العبارات المستخدمة مع الهدف من الإعلان، كتابة الجهة الصادر عنها الإعلان، معرفة أصول التعليق مكاناً وزماناً، التركيز على القيم التربوية. (حسن شحاته ١٩٩٣، ٢٦٢)، و (محمود رشدي، مصطفى رسلان ١٩٩٤، ١٤٥).

ز_ الكلمات الافتتاحية والختامية:

نوع من التقديم أو التعقيب على مناسبة من المناسبات المدرسية أو غير المدرسية مثل: الاحتفالات، والاستقبالات، وتلقى هذه الكلمات باستخدام الإذاعة المدرسية أو في الحفلات. ومن التدريبات المناسبة لهذا المجال: اختيار الكلمة الافتتاحية المناسبة من بين عدة كلمات. إعداد كلمات افتتاحية لمناسبات مختلفة. ومن مهارات إعداد الكلمات الافتتاحية والختامية: استخدام الجمل المناسبة للمقام، انتقاء الكلمات التي تؤدى المعنى بدقة ووضوح، الإيجاز بحيث تتضمن الكلمة الافتتاحية أو الختامية فقرتين أو ثلاث فقرات، التنويع بين الأسلوبين الإنشائي والخبري، انتقاء الأفكار المناسبة، دقة الاقتباس وسلامة توظيفه. (حسن شحاته ١٩٩٦، ٢٦٠-٢٦١).

ح_ ملء الاستمارات:

مجال من مجالات الكتابة الوظيفية يستخدمها الإنسان في جميع مراحل حياته، تتطلب القدرة على كتابة البيانات في المكان المخصص لها (فتحي يونس ١٩٩٦، ١٤١). وتتعدد أنواع الاستمارات منها: استمارات داخل المدرسة، مثل: استمارات المكتبات، استمارات الاشتراكات في الأنشطة، استمارات التقدم للامتحانات. واستمارات خارج المدرسة مثل: استمارات البريد، استمارات جواز السفر، استمارات البطاقة الشخصية، استمارات التقدم للوظائف. وتدريب التلاميذ على كتابة بيانات الاستمارات في مواقف حقيقية يكسبهم مهارتها: تعبئة الاستمارة للالتحاق بالمدرسة، واستمارة الاستعارة من المكتبة، واستمارة الامتحانات. (محمود هلال،٢٠٠٩، ٦٦). ومن مهاراتها: استخدام المعلومات الشخصية بدقة ووضوح (الاسم، العنوان، السكن)، الكتابة في الأماكن المخصصة للكتابة دون زيادة أو نقصان، تنفيذ التعليمات المكتوبة في هامش الاستمارة أو بدايتها. (حسن شحاته ١٩٩٦، ٢٥٩).

ط_ كتابة محاضر الاجتماعات:

عمل كتابي وظيفي يبدأ أثناء الاجتماع، ويتم إعداده بصورة نهائية بعده، ويطرح قبل الاجتماع التالي للاطلاع عليه وإقراره، كما أنه وثيقة رسمية يمكن الرجوع إليه لمعرفة أمر، أو للاطلاع على قرار، أو لاسترجاع أحداث. (محمد فضل الله ٢٠٠٣، ٣٤). ومن مهاراتها: كتابة عنوان المحضر، تحديد زمان ومكان الاجتماع، تحديد أسماء الحضور، عرض جدول الأعمال، تسجيل قرارات الاجتماع، تحديد وقت انتهاء الاجتماع، توقيع الحضور. (مختار عبد الخالق ٢٠١٠، ١٨٨).

ي_ كتابة المذكرات:

من مجالات الكتابة الوظيفية، يقصد بها جمع المعلومات وتوصيلها للآخرين، كما أن هذا النوع من الكتابة الوظيفية ليس له طبيعة خاصة، وبالتالي يستطيع المعلم التدخل في تحرير هذا النوع من الكتابة ويقترح تعديلات عليه (على مدكور ١٩٩١ ،٢٩٤). من أنواعها: المذكرات الشخصية: يعرض فيها الإنسان مناسبات كثيرة في حياته يريد أن يسجلها (حسن شحاته ١٩٩٦، ٢٦١). والمذكرات العلمية (محمود خاطر، محمد عبد الموجود، حسن شحاته ١٩٩٢، ٢٣٦) مثل: كتابة مذكرات عن أشياء قام بها، كتابة محاضرات استمع إليها، أفكار يقدم تقرير عنها.

ك_ كتابة قوائم المراجع:

مجال كتابي وظيفي ضروري لإعداد مجموعة مراجع لدراسة مشكلة ما، ومعرفة أسماء الكتب والقصص والمجالات التي تناسب صفاً دراسياً معيناً (محمود خاطر ومصطفى رسلان ١٩٩٤، ١٤٦). وهذا النوع من الكتابة يحتاج إليه طلاب المراحل العليا من التعليم ولاسيما طلاب التعليم الثانوي، لأنهم يستعدون للتعليم الجامعي الذي يتطلب استخدام المراجع في أبحاثهم التي يعدونها (محمود هلال ٢٠٠٩، ٦٨). والتدريب على كتابة المراجع والهوامش يتطلّب: ذكر اسم المؤلف كاملاً، ذكر اسم الكتاب، والناشر، ومكان النشر، وتاريخه، ذكر اسم المقال واسم المجلة التي يتضمنها، والعدد، والسنة، تنظيم المراجع بحسب اسم المؤلف، أو عنوان الكتاب، إبراز عناوين الكتب، والمقالات والمجلات، التدريب يكون في مواقف طبيعية، النظام المتبع في ترتيب المطبوعات. (حسن شحاته ١٩٩٣، ٢٦٣).

ل_ تسجيل الملاحظات:

تدريب الطلاب على تسجيل وتدوين ملاحظاتهم عن كل خبرة ذات أهمية يمرّون بها في حياتهم اليومية، وتكوّن الملاحظة في صورة نقاط تكشف عن وجهة نظر التلاميذ في تلك الخبرة. (أحمد عبد الظاهر ٢٠٠٧، ٨٤). ومن أهم التدريبات المناسبة لهذا المجال ما ذكره محمد مجاور (١٩٨٣، ٥٨٤): رسم صور تعبر عن أفكار وحقائق يطلب من كل تلميذ إبداء ملاحظاته عليها، تشجيع التلاميذ على وضع عناوين للأشياء أو الموضوعات، مناقشة شفهية لبعض الأفكار، ويطلب من التلميذ إبداء ملاحظاته على ثلاث هذا في جملة واحدة. ولتسجيل الملاحظات عدة مهارات منها: منطقية الأفكار، التركيز على ما ينبغي ملاحظته فيما يقومون به من أنشطة، دقة الألفاظ ووضوحها. (محمد مجاور ١٩٨٣، ٥٨٣).

إجراءات البحث وأدواته:

- المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لتحديد مستوى الطالب المعلم في تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي.

- عينة الدراسة:

بلغ حجم العينة (٢٢) من الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية، جامعة بيشة والذين يؤدون التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٧ / ١٤٣٨)، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٢,٣) وبانحراف معياري (١,٢٢).

- أدوات الدراسة:

أعدّ الباحث استبانة تهدف إلى تقدير المشرف الأكاديمي لقدرة الطالب المعلم على تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه، وتتكون الاستبانة من ٢٠ فقرة موزعة على المهارات الأربعة للكتابة وهي: المهارات الإملائية، المهارات النحوية، المهارات الأسلوبية، مجال مهارات التحرير الكتابي بواقع خمس فقرات لكل مهارة. يتم تقدير المهارة من خلال مقياس متدرج للحكم على مستوى تمكن الطالب المعلم من المهارة ويتحدد في ضوء هذه المستويات (ضعيف / دون المتوسط / متوسط /متمكن /متقدم). للتأكّد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الاستبانة من حيث مدى مناسبة الفقرة لغوياً ومدى تمثيلها للمهارة الفرعية، وقد تمّ تطوير الأداة لتكون صالحة للتطبيق الميداني في ضوء آرائهم.

وقد قام الباحث بإجراء ثبات المصححين وذلك بحساب معامل الارتباط بين تقديراته لعشرة من الطلاب المعلمين وتقديرات أحد المشرفين الأكاديميين، في المهارات الأربعة التي يتكون منها الاستبيان وبلغت معاملات الارتباط (٠,٨٣، ٠,٧٩، ٠,٧٥، ٠,٨٤) مما يشير إلى ثبات جيد للمصححين.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات الإملائية من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

٢-ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات النحوية من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

٣- ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات الأسلوبية من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

٤- ما مستوى تمكن الطالب المعلم من مهارات التحرير الكتابي من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال والأسئلة الفرعية الأخرى تم استخدام كا^{2} لحساب دلالة الفروق بين التكرارات للاستجابات المختلفة (ضعيف/ دون المتوسط/متوسط/ متمكن/ متقدم)، وأيضا تم استخدام المتوسطات المرجحة لتحديد مستويات الطالب المعلم في المهارات الإملائية كما يلي:

- إذا تراوحت قيمة المتوسط المرجح ما بين (١: أقل من ١,٨) يكون مستوى المهارة ضعيفاً.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط المرجح ما بين (١,٨: أقل من ٢,٦) يكون مستوى المهارة دون المتوسط.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط المرجح ما بين (٢,٦: أقل من ٣,٤) يكون مستوى المهارة متوسطاً.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط المرجح ما بين (٣,٤: أقل من ٤,٢) تكون المهارة في المستوى المتمكن.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط المرجح ما بين (٤,٢: ٥) يكون مستوى المهارة متقدماً.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات الإملائية لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

جدول (١) التالي يوضح قيم كا^{2} والانحرافات المعيارية والمتوسطات المرجحة للمهارات الإملائية لدى الطالب المعلم من وجهة نظر المشرف الأكاديمي.

جدول (١) يوضح مستوى تمكن الطالب المعلم في المهارات الإملائية من وجهة نظر المشرف الأكاديمي

المهارات	التكرارات					كا^{2}	مستوى الدلالة	ع	المتوسط المرجح	المستوى
	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	متمكن	متقدم					
١/١ – قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه في رسم الحروف وترابطها لتكوين الكلمات والجمل بطريقة تراعي شكل الحرف والكلمة والجملة	–	٢	١٦	٤	–	١٥,٦٤	٠,٠١	٠,٥٣	٣,١	متوسط
١/٢– مستوى الطالب المعلم في تشخيص تلاميذه لصحة الرسم الإملائي.	١	٣	١٥	٣	–	٢٢,٣٦	٠,٠١	٠,٩١	٢,٨	متوسط
١/٣– مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف خلو كتابة تلاميذه من الأخطاء النحوية والصرفية.	١	٥	١٢	٤	–	١١,٨٢	٠,٠١	٠,٧٧	٢,٩	متوسط

المهارات	التكرارات					كا٢	مستوى الدلالة	ع	المتوسط المرجح	المستوى
	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	متمكن	متقدم					
١/٤- معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في الربط الجيد بين الجُمل	١	٣	١٢	٥	١	١٨,٩	٠,٠١	١,١	٢,٥٥	دون المتوسط
١/٥- مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.	٢	٢	١٢	٥	١	١٨,٤٦	٠,٠١	١,٢	٢,٧	متوسط
المهارة ككل								٠,٩	٢,٨١	متوسط

يتضح من جدول (١) أن قيم كا٢ للمهارات الإملائية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يعني وجود فروق بين التكرارات في المستويات المختلفة (ضعيف/ دون المتوسط/متوسط/ متمكن/ متقدم) لصالح المستوى المتوسط (صاحب أعلى التكرارات) في كل المهارات الإملائية، وبالنسبة للمتوسطات المرجحة بينت النتائج أن المهارات الإملائية الخمسة كانت في المستوى المتوسط حيث كانت قيم المتوسطات المرجحة على الترتيب (٣,١، ٢,٨، ٢,٩، ٢,٥٥، ٢,٧) والمهارات الإملائية ككل أيضاً في المستوى المتوسط حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح (٢,٨١). وبالنسبة للمهارات الفرعية يتضح أن مهارة(قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه في رسم الحروف وترابطها لتكوين الكلمات والجمل بطريقة تراعي شكل الحرف والكلمة والجملة) حيث بلغ المتوسط المرجح(٣,١) احتلت الترتيب الأول، وجاءت مهارة(**مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف خلو كتابة تلاميذه من الأخطاء النحوية والصرفية.**)في الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط المرجح(٢,٩) ، ثم مهارة(**مستوى الطالب المعلم في تشخيص تلاميذه لصحة الرسم الإملائي**) في الترتيب الثالث حيث بلغ المتوسط المرجح(٢,٨)، وفي الترتيب الرابع(**مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة**) حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٧)، وفي الرتيب الأخير جاءت مهارة (معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في الربط الجيد بين الجُمل) حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٥٥).

٢- **نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:** ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات النحوية لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

جدول (٢) يوضح مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات النحوية من وجهة نظر المشرف الأكاديمي

المهارات	التكرارات					كا٢	مستوى الدلالة	ع	المتوسط المرجح	المستوى
	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	متمكن	متقدم					
٢/١- قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه لانتقاء الكلمات التي تؤدي المعنى بوضوح.	١	٢	١١	٧	١	١٨	٠,٠١	٠,٨٧	٣,٢	متوسط
٢/٢- مستوى الطالب المعلم في تشخيص تلاميذه لاستخدام الأسلوبين الإنشائي والخبري	١	٦	١٥	-	-	١٣,٧٣	٠,٠١	٠,٥٨	٢,٦٤	متوسط
٢/٣- معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في كتابة الأفكار الأساسية بدون زيادات.	٢	٣	١٥	١	١	٣٢,٥٥	٠,٠١	١	٢,٨٦	متوسط
٢/٤- مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف دقة الاقتباس للتلاميذ وسلامة توظيفه	٣	٥	١٥	-	١	١٥,١	٠,٠١	٠,٩	٢,٥٨	دون المتوسط
٢/٥- معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في ترتيب الجُمل	١	٢	١١	٧	١	١٨	٠,٠١	٠,٨٧	٣,٣٠	متوسط
المهارة ككل								٠,٨٥	٢,٩٢	متوسط

يتضح من جدول (٢) أن قيم كا٢ للمهارات النحوية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يعني وجود فروق بين التكرارات في المستويات المختلفة (ضعيف/ دون المتوسط/متوسط/ متمكن/ متقدم) لصالح المستوى المتوسط (أعلى التكرارات) في كل المهارات النحوية وبالنسبة للمتوسطات المرجحة بينت النتائج أن المهارات الإملائية الخمسة كانت في المستوى المتوسط حيث كانت قيم المتوسطات المرجحة على الترتيب (٣,٢، ٢,٦٤، ٢,٨٦، ٢,٥٨، ٣,٢٣) والمهارات النحوية ككل أيضاً في المستوى المتوسط حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح (٢,٩٢).

وبالنسبة للمهارات الفرعية يتضح أن مهارة (معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في ترتيب الجُمل) احتلت الترتيب الأول حيث بلغ المتوسط المرجح(٣,٣٠)، وجاءت مهارة (قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه لانتقاء الكلمات التي تؤدي المعنى بوضوح) في الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط المرجح(٣,٢٠) ، ثم مهارة (معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في كتابة الأفكار الأساسية بدون زيادات) في الترتيب الثالث حيث بلغ المتوسط المرجح(٢,٨٦)، وفي الترتيب الرابع جاءت مهارة (مستوى الطالب المعلم في تشخيص تلاميذه لاستخدام الأسلوبين الإنشائي والخبري)

حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٦٤)، وفي الرتيب الأخير جاءت مهارة (مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف دقة الاقتباس للتلاميذ وسلامة توظيفه) حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٥٨).

٣- **نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:** ما مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص المهارات الأسلوبية لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

جدول (٣) يوضح مستوى تمكن الطالب المعلم في المهارات الأسلوبية من وجهة نظر المشرف الأكاديمي

المهارات	التكرارات					كا٢	مستوى الدلالة	ع	المتوسط المرجح	المستوى
	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	متمكن	متقدم					
٣/١-مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم وضوح الألفاظ ودقّتها.	–	٣	١٧	١	١	٣٢,٦	٠,٠١	٠,٦٢	٣	متوسط
٣/٢- مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف استخدام الجمل المناسبة لكتابة تلاميذه* ٣/٢	٢	١	١٨	–	١	٥٢,٦	٠,٠١	٠,٩١	٢,٨٢	متوسط
٣/٣-معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في استخدام التلاميذ للأفكار المناسبة.	٢	٢	١٥	٢	١	٤٢,٤	٠,٠١	٠,٩٩	٢,٩٠	متوسط
٣/٤- مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف أخطاء التلاميذ عند تقسيم الموضوع إلى أجزاء: المقدمة ، الموضوع ، الخاتمة	٣	٣	٩	٧	–	١٠,٧	٠,٠٥	١,١	٢,٨٦	متوسط
٣/٥-قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه في تقسيم الموضوع إلى فقرات.	٣	١	١٢	٦	–	٢٠,٣	٠,٠١	١,١	٢,٩٣	متوسط
المهارة ككل								٠,٩٥	٢,٩٠	متوسط

يتضح من جدول (٣) أن قيم كا٢ للمهارات الأسلوبية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يعني وجود فروق بين التكرارات في المستويات المختلفة (ضعيف/ دون المتوسط/متوسط/ متمكن/ متقدم) لصالح المستوى المتوسط (صاحب أعلى التكرارات) في كل المهارات الأسلوبية وبالنسبة للمتوسطات المرجحة بينت النتائج أن المهارات الأسلوبية الخمسة كانت في المستوى المتوسط حيث كانت قيم المتوسطات المرجحة على الترتيب (٣، ٢,٨٢،

٢,٩٠، ٢,٨٦ ،٢,٩٣) والمهارات الأسلوبية ككل أيضاً في المستوى المتوسط حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح (٢,٩٠).

وبالنسبة للمهارات الفرعية يتضح أن مهارة (مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم وضوح الألفاظ ودقّتها) احتلت الترتيب الأول حيث بلغ المتوسط المرجح(٣,٠٠)، وجاءت مهارة (قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه في تقسيم الموضوع إلى فقرات) في الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٩٣) ، ثم مهارة (معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في استخدام التلاميذ للأفكار المناسبة في الترتيب الثالث حيث بلغ المتوسط المرجح(٢,٩٠)، وفي الترتيب الرابع جاءت مهارة (مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف أخطاء التلاميذ عند تقسيم الموضوع إلى أجزاء: المقدمة ، الموضوع ، الخاتمة) حيث بلغ المتوسط المرجح(٢,٨٦)، وفي الرتيب الأخير جاءت مهارة (مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف استخدام الجمل المناسبة لكتابة تلاميذه) حيث بلغ المتوسط المرجح(٢,٨٢).

٤- **نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:** ما مستوى تمكن الطالب المعلم من مهارات التحرير الكتابي لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي؟

جدول (٤) يوضح مستوى تمكن الطالب المعلم في مهارات التحرير الكتابي من وجهة نظر المشرف الأكاديمي

المهارات	التكرارات					كا٢	مستوى الدلالة	ع	المتوسط المرجح	المستوى
	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	متمكن	متقدم					
٤/١- قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه في وضع عناوين للموضوعات	٢	١	٨	١٠	١	٢٣,٨	٠,٠١	١,١	٢,٢٧	متوسط
٤/٢- مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم للإيجاز بحيث تتضمن الكلمة الافتتاحية أو الختامية فقرتين أو ثلاث فقرات	٣	٢	١٣	٤	-	٢٢,١	٠,٠١	١	٢,٧٧	متوسط
٤/٣-معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في الاستخدام السليم لعلامات الترقيم.	٥	٦	٩	١	١	١٠,٧٣	٠,٠٥	١,١	٢,٤١	دون المتوسط
٤/٤-مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم للهوامش أعلى الصفحة وأسفلها	٤	٥	١١	١	١	١٥,٣	٠,٠١	١	٢,٥٥	دون المتوسط

المهارات	التكرارات					كا٢	مستوى الدلالة	ع	المتوسط المرجح	المستوى
	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	متمكن	متقدم					
٤/٥-مدى إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف استخدام التلاميذ مهارة ترك مسافة أول الفقرة.	٦	١	٩	٥	١	١٠,٧	٠,٠٥	١,٢	٢,٧٣	متوسط
المهارة ككل								١,١	٢,٥٥	متوسط

يتضح من جدول (٤) أن قيم كا٢ لمهارات التحرير الكتابي دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يعني وجود فروق بين التكرارات في المستويات المختلفة (ضعيف/ دون المتوسط/متوسط/ متمكن/ متقدم) لصالح المستوى المتوسط (أعلى التكرارات) في كل المهارات الأسلوبية وبالنسبة للمتوسطات المرجحة بينت النتائج أن مهارات التحرير الكتابي الخمسة كانت في المستوى المتوسط حيث كانت قيم المتوسطات المرجحة على الترتيب (٢,٢٧، ٢,٧٧، ٢,٤١، ٢,٥٥ ،٢,٧٣) ومهارات التحرير الكتابي ككل في المستوى المتوسط حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح (٢,٥٥).

وبالنسبة للمهارات الفرعية يتضح أن مهارة (مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم للإيجاز بحيث تتضمن الكلمة الافتتاحية أو الختامية فقرتين أو ثلاث فقرات) احتلت الترتيب الأول حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٧٧)، وجاءت مهارة (إمكانات الطالب المعلم في اكتشاف استخدام التلاميذ مهارة ترك مسافة أول الفقرة) في الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٧٣)، ثم مهارة (مستوى الطالب المعلم في تشخيص كتابة تلاميذه ومراعاتهم للهوامش أعلى الصفحة وأسفلها) **في** الترتيب الثالث حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٥٥)، وفي الترتيب الرابع جاءت مهارة (معرفة الطالب المعلم لقدرات تلاميذه في الاستخدام السليم لعلامات الترقيم) حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٤١)، وفي الرتيب الأخير جاءت مهارة (قدرة الطالب المعلم على تحديد مستوى تلاميذه في وضع عناوين للموضوعات) حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٢٧).

من خلال النتائج الواردة في الجداول (٤،٣،٢،١) يتضح أن مستوى تمكن الطالب المعلم من تشخيص أخطاء الكتابة لدى طلابه من وجهة نظر مشرفه الأكاديمي يتحدد في المستوى المتوسط في المهارات الأربعة للكتابة الوظيفية. وتصدّرت المهارات النحوية الترتيب بمتوسط مرجح بلغ (٢,٩٢) وجاءت المهارات الأسلوبية في الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط المرجح (٢,٩٠) ثم المهارات الإملائية التي كان متوسطها (٢,٨١) وأخيراً مهارات التحرير الكتابي بمتوسط بلغ (٢,٧٥).

التوصيات والمقترحات:

١. إجراء بحث مماثل للكشف عن القدرة الكتابية للطلاب المعلمين في ضوء المدخل الاتصالي لتعليم اللغة العربية.

٢. تصميم أدوات قياس مبتكرة لمهارات الكتابة في اللغة العربية تناسب مستجدات العصر التقنية.

٣. تكثيف المسوحات اللغوية والدراسات الاستطلاعية لتحديد مستويات الطلاب المعلمين في استخدام مهارات الكتابة.

محلق رقم (1)

البرنامج التدريبي المقترح

مقدمة: يقترح الباحث تصميم برنامج تدريبي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات تشخيص الأخطاء وتنمية قدراتهم في ذلك من خلال:

١ _الاطلاع على الدراسات السابقة لاستخلاص أهم المهارات اللازمة لتشخيص الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب وجمعها في قائمة وفق المجالات اللغوية الخاصة بالكتابة.

٢ _عرض القائمة المستخلصة على المتخصصين مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لنقدها واقتراح البدائل المناسبة والتعديلات المطلوبة.

٣ _أبدى المتخصصون ملاحظاتهم على القائمة وتعديل بعض الفقرات والعبارات في ضوء المجالات اللغوية المستهدفة.

٤ _تعديل الملاحظات الواردة من المتخصصين لقائمة المهرات المقترحة.

٥ _تصميم أداة البحث لمعرفة آراء العينة المستهدفة.

أولا: إجراءات البرنامج :

انطلاقا من الدراسات السابقة وحاجة الطلاب المعلمين لتنمية مهاراتهم في تشخيص الأخطاء اللغوية؛ اقترح الباحث الرؤية التي ينطلق منها البرنامج، ورسالة البرنامج، والقيم التي يسعى البرنامج لتعزيزها في نفوس الفئة المستهدفة، وتحديد الفئة المستهدفة بالبرنامج، والأهداف العامة والخاصة للبرنامج، وتحديد محتوى البرنامج التدريبي، وإجراءات تحكيم البرنامج بعرضه على مجموعة من الخبراء في المجال، وتحديد آلية وطريقة التنفيذ، وتحديد آليات التقويم، وتحديد المراجع الإثرائية للبرنامج .

ثانيا: المعلومات الأساسية للبرنامج:

مسمى البرنامج: برنامج تدريبي لتنمية مهارات الطلاب المعلمين بكلية التربية في تشخيص أخطاء الكتابة لدى تلاميذهم .

مكان تنفيذ البرنامج: سوف ينفّذ البرنامج _بمشيئة الله_ في كلية التربية إحدى كليات جامعة بيشة وذلك في: (أ) معمل التدريس المصغر التابع لقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية.

(ب) معمل التعلم الإلكتروني في المبنى (أ) الموجود في كلية التربية بالجامعة.

الجهة المنفذة للبرامج: أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس المتخصصون في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بكلية التربية في جامعة بيشة.

الفئة المستهدفة بالبرنامج: طلاب جامعة بيشة خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وسيتم تدريب نحو (٥٠) طالبا. مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية بواقع (٢٥) طالبا لكل مجموعة .

فترة تنفيذ البرنامج: تنفيذ هذا البرنامج خلال (٦-٨) أسابيع بواقع محاضرة واحدة في الأسبوع مدتها:(٥٠) دقيقة هي مدة المحاضرة النظرية وفقا للمادة الأولى من لائحة الدراسة بالجامعات السعودية، على أن تتضمن الفترة اختبارا قبليا، وآخر بعديا للمجموعتين (الضابطة والتجريبية).

ثالثا: الرؤية: والرسالة: والقيم وأهداف البرنامج ومحتواه وطرق تنفيذه وتقويمه:

الرؤية: تمكن الطلاب المعلمين بكلية التربية من مهارات تشخيص الأخطاء اللغوية.

الرسالة: الاعتزاز باللغة العربية من خلال تطوير تعلمها وتعليمها.

القيم: المساهمة في غرس قيم الاعتزاز بقدرة اللغة العربية على التطور والتجديد في نفوس الطلاب المستهدفين بالبرنامج.

الهدف العام للبرنامج: تنمية مهارات لتنمية مهارات الطلاب المعلمين بكلية التربية في تشخيص أخطاء الكتابة لدى تلاميذهم .

الأهداف الخاصة: بعد انتهاء البرنامج يتوقع للطالب العلم أن يكون قادرا على مجموعة من المهارات في المجالات التالية :

مهارات بناء الموضوع:

- صياغة الفكرة الرئيسة للموضوع .
- كتابة فقرة تمهيدية تبين المضمون الذي يتناوله الموضوع.
- كتابة فقرات لصلب المحتوى تتناول جوانب متعددة من الموضوع العام أو الفكرة المركزية.

مهارات بناء الفقرة:

- صياغة الفكرة الرئيسة للفقرة حول فكرة محددة .
- توضيح الفكرة الرئيسة للفقرة عن طريق استخدام أمثلة معينة سواء كانت حقائق أو آراء أو إحصائيات أو حادثة أو ذكر عدة أسباب.
- ترتيب الأفكار التفصيلية المساندة حسب الغرض، طبيعة الموضوع ونوع التفاصيل المستخدمة.
- ترتيب الأفكار التفصيلية حسب ترتيبها المكاني أو الزماني، حسب خطوات استخدامها، حسب أهميتها، حسب أوجه الشبه والاختلاف.

مهارات بناء الجملة:

- تركيب جملة تحمل فكرة واحدة محددة فقط .
- تركيب جمل صحيحة نحوياً ودلالياً.
- استخدام جملة واضحة .

- مراعاة العناصر الأساسية للجملة.
- تجنب التكرار والحشو.
- استخدام الروابط في الجمل.
- مراعاة الترتيب السليم للكلمات والعبارات في الجملة.
- تنويع طول الجمل.
- تنويع بداية الجمل.
- استخدام جمل متنوعة.
- صياغة الجملة البسيطة، الجملة الممتدة، الجملة المزدوجة أو المتعددة، الجملة المركبة، الجملة المتداخلة، الجملة المتشابكة.
- تركيب الجملة البسيطة والمجردة والجملة البسيطة الموسعة والجملة المركبة .
- تركيب جمل تامة وجمل ناقصة.
- تركيب الجمل الخبرية المثبتة والمنفية والمؤكدة والجمل الإنشائية الطلبية والانفعالية.
- تركيب الجمل المحولة والجمل الأساسية.
- تركيب الجمل الاسمية والفعلية والشرطية والظرفية.

المهارات ا لإملائية:

- رسم الكلمات المهموزة.
- رسم الكلمات المختومة بألف ممدودة وألف مقصورة.
- رسم الكلمات المنتهية بتاء مفتوحة وتاء مربوطة.
- رسم الكمات التي تحتوي على حروف تحذف في الكتابة.
- رسم الكلمات التي تزاد في الكتابة.
- التمييز بين رسم الكلمات التي تنتهي بكسرة وتنتهي بياء.
- التمييز بين الكلمات التي تنتهي بياء وبتلك التي تنتهي بألف مقصورة.
- مهارات انتقاء المفردات والعبارات.

مهارات الخط:

- رسم الحروف وربطها ببعضها البعض لتكوين الكلمات والجمل بطريقة تراعي شكل الحرف والكلمة والجملة.
- مراعاة وضع الحروف والكلمات على السطر.
- ترك مسافات خالية مناسبة بين حروف الكلمة وبين الكلمات في الجملة.
- مراعاة حجم الحروف في الكلمة والكلمات في الجملة.
- مراعاة ميل الحروف والكلمات.

مهارات استخدام علامات الترقيم:

- استخدام النقطة والفاصلة، والفاصلة، والفاصلة المنقوطة، وعلامة الاستفهام والتعجب وأقواس التنصيص، والأقواس المربعة، والقوسين، والشرطة، والنقطتين، ونقط الحذف أثناء كتابة الجملة والفقرة والمقالة استخداماً صحيحاً.

مهارات استخدام تنظيم الهيكل العام للنص:

- تدوين العناوين الرئيسة والفرعية في أماكنها المناسبة.
- ترتيب صفحة العنوان بالطريقة السليمة.
- ترقيم الصفحات في المكان المناسب وبالطريقة المناسبة.
- ترتيب النقاط الرئيسة والجانبية في أماكنها المناسبة.
- تدوين التعليقات والحواشي والتذييلات والاقتباسات.
- ترك فراغ كاف للهامش العلوي والهامش السفلي والهوامش الجانبية.
- إعداد الجداول والاشكال والخرائط.
- ترك فراغ أول السطر يدل على بداية الفقرة.
- نظيم قائمة المراجع والملاحق والمحتويات.
- التزام الطرق التنظيمية للخطابات الرسمية والقصص والشعر والبحوث.

المهارات اللازمة لخطوات الكتابة:

- جمع الأفكار وفق نظام معين .
- مخطط تقريبي للأفكار.
- تحديد تسلسل الأفكار.
- كتابة الجمل الرئيسة للموضوع.
- حذف وإضافة الأفكار.
- تصحيح خطاء النحوية والاملائية.
- تقوية الأسلوب وصياغة الجمل.
- التأكد من سلامة استخدام الكلمات.
- تغيير مكان جملة أو أكثر.
- إعادة ترتيب الموضوع من حيث النظافة والهوامش.
- إعداد الصورة النهائية للموضوع. (الجرف ٢٠٠٤).

محتوى البرنامج: الساعات المعتمدة في فترة محددة ٦-٨ أسابيع من مقرر التربية الميدانية ٣ في اللغة العربية متضمنة مهارات تشخيص أخطاء الطلاب الكتابية الواردة في أداة البحث.

طرق تنفيذ البرنامج :

قبل البدء في التنفيذ: تهيئة قاعات التدريب والمحاضرات من حيث: الإضاءة، وجاهزية جهاز البورجكتور (جهاز العرض)، وأن يكون مع كل طالب قلم ودفتر لتدوين الملاحظات، وتوفر أقلام الكتابة للمحاضر، وما إلى ذلك من المعينات .

الأساليب التي ينبغي أن تستخدم في التدريس :

(أ) أسلوب المحاضرة: أن يتحدّث المحاضر بغلة فصيحة بعيدا عن العامية لمدة عشر دقائق طالبا من الطلاب الإصغاء إليه بعناية ثم يتوقف لمدة خمس دقائق ويطلب منهم تدوين ما فهموه من الكلام في دفاترهم، ثم يعود الحديث بالطريقة نفسها وللمدة ذاتها ويكرر ذلك حلال فترة المحاضرة ويجعل آخر عشر دقائق لتلقي التغذية الراجعة من الطلاب للمحاضرة كلها.

(ب) أسلوب العصف الذهني: يقصد به توليد، وإنتاج أفكار، وآراء إبداعية من الأفراد، والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار، والآراء جيدة، ومحفّزة.

(ج) التعلم التعاوني: إحدى استراتيجيات التدريس، ولها أساليب متنوعة تقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة طلابا من مستويات مختلفة يتراوح عددهم عادة ممن ٤-٦ طلاب يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم، وتعلم متنوعة لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية.

(د) أسلوب الحوار: محادثة بين طرفين، أو أكثر تتضمن تبادلا للآراء، والأفكار، والمشاعر، وتستهدف تحقيق أكبر قدر من الفهم والتفاهم بين الأطراف المشاركة فيه لتحقيق أهداف معينة يسعى المشاركون في الحوار إلى إنجازها. ويمكن للمحاضر توظيف هذا الاسلوب لتحقيق أكبر قدر ممكن من تركيز الطلاب نحو الاتجاه الإيجابي لتنمية مهارات الاستماع الناقد فيهم.

(هـ) المحاضرات التفاعلية: اليوتيوب، وحلقات نقاشية، ومحاضرات عبر الإنترنت من خلال نظام البلاك بورد الخاص بجامعة بيشة .

آلية التقويم: يمكن تقويم أثر البرنامج وفقا للتالي:

١ /اختبار قبلي.

٢ /اختبار بعدي للمجموعتين لتعرّف أثر البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية التي تدربت وفقا للآلية المقترحة في هذا البرنامج.

المراجع:

١_ بني ياسين، محمد فوزي أحمد. أثر أنموذج فالورد وهيزر الأصلي والمعدّل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن ٢٠٠٧م.

٢_ البجة، عبد الفتاح. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا. الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

٣_ آل ثنيان، هند عبد الله. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ١٦، ع. ١، مارس ٢٠١٥م.

٤_ الخوالدة، نجود محمود محمد. فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ٢٠٠١م.

٥_ رسلان، مصطفى، ومحمود خاطر رشدي. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع، ١٩٩٤م.

٦_ سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

٧_ شحاته، حسن. اساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. دار النشر المصرية اللبنانية ١٩٩٣م.

٨_ شعراوي، إحسان مصطفى. الرياضيات أهدافها واستراتيجيات تدريسها، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٥م.

٩_ شلبي، مصطفى رسلان. المرسي، محمد محمود. مهارات الاتصال باللغة العربية. دار القلم، دبي، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ _ ٢٠٠٧م.

١٠_ عبد الله، عبد الحميد. الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. مكتبة الفلاح الكويت ١٩٩٨م.

١١_ عبد الحميد، عبد الله: فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٠٠.

١٢_ عطا، إبراهيم محمد. أسس تصحيح موضوع التعبير التحريري. مجلة دراسات تربوية، المجلد الثالث، ص ١٩٦،٢٣٤ مصر ١٩٨٨م.

١٣_ عطا، إبراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ١٩٩٦م.

١٤_ العطروني، محمد، وآخر. تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية. دار القلم، الكويت ٢٠٠٢م.

١٥_ علّام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته المعاصرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، .٢٠٠٦م.

١٦_ علوان، طاهر علي (١٩٨٨) منهج مقترح لتعليم التعبير بالتعليم العام. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١٧_ الغامدي، صالح. فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى ٢٠١٤م.

١٨_ فضل الله، محمد رجب. الاتجاهات التربوية في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب الحديثة ٢٠٠٣م.

١٩_ مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، ط٤، دار القلم، الكويت ١٩٨٣م.
٢٠_ مدكور، علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية. الرياض، ط١دار الشواف ١٩٩١م.
٢١_ مصطفى، عبد الله علي. مهارات اللغة العربية. ط٣ عمان، دار المسيرة، ٢٠١٠م.
٢٢_ موسى، محمد محمود. برنامج علاجي مقترح في التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم. رسالة دكتوراه ١٩٩٥م.
٢٣_ نصر، حمدان علي (١٩٩٩) آراء طلبة الصف الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. سوريا: مجلة جامعة دمشق، المجلد الخامس عشر، العدد الثالث، ص. ص. ٢٢٣-٢٧٧.
٢٤_ هلال، محمد عبد الغني. مهارات التفكير الابتكاري. مصر، مركز تطوير الأداء والتنمية ط٣. ٢٠٠٤م.
٢٥_ يونس، فتحي علي. المناهج: الأسس والمكونات. دار الفكر، الأردن ٢٠٠٤م.