

دراسة مقارنة أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية

د. عبد العزيز عبد القادر عبد العزيز السبيعي

المدرس في معهد إعداد المعلمين/الأنبار

مشكلة البحث والحاجة إليه

يروى أن قرشياً وثب على النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) ليضع يده على فم الرسول الكريم كيلا يسترسل في قراءة ((وَالضُّحَى، وَاللَّيْلُ إِذَا سَجَى، مَا ودَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى، وَلِأَخْرَجُ خَيْرَ لَكَ مِنَ الْأُولَى)) (الضحى: ١-٤) ذلك خشية هذا الرصف الجديد والتعبير الذي يبهر العقول والأسماع . (٢٤، ص ٦٥) فترك أثره في نفس هذا العربي القرشي فيتخلى عن عصبية ، ويؤمن بالرسالة المحمدية ، لان العرب أمة تتأثر بالبيان والجملة الوجيزة .

أن الاهتمام بحسن التعبير وسداد العقول في الواقع تلبية لأرادة الله سبحانه ، إذ يقول تعالى ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا)) (الأحزاب: ٧٠) ، ونلاحظ دلالة العناية بالقبول عطفه على النقي ، وتأكيده بالمصدر إظهاراً للمنزلة والرفعة . وذكر عن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه انه طلب من بعض ولد هرم بن سنان (أن ينشده مدح زهير أباه ، فانشده . فقال عمر : كان يحسن القول فيكم . فقال: ونحن والله كنا نحسن له العطاء . فقال : ذهب ما أعطيتموه وبقي ما أعطاكم . (٢٥. ص ٢٧) .

ولعل الدليل على عناية العرب بالتعبير وحرصهم على جودته ما وصل إلينا من أدبهم الذي كانوا يقولونه أو يتناشدون به في أسواقهم قبل الإسلام ، ثم اتسعت له مجالس الخلفاء والأمراء في الدولة العربية الإسلامية ، التي كان فيها ديوان يسمى (الإنشاء) يتولى مهمته أشهر الكتاب ، ومن ذوي الفصاحة والبيان . كما ظهرت عند العرب مدرسة شعرية رسالتها تجويد التعبير ، وتنقيح الكلام سميت مدرسة عبید الشعر (١٤. ص ١٤) وكانت مدرسة عريقة التقاليد معروفة بتهديب القول وصلق التعبير ، من أقطابها زهير بن أبي سلمى صاحب الحوليات ، والحطيئة ، وجميل بثينة ، وكثير عزة . يشكل التعبير جزءا مهما وحيويا من حياة الناس لانه أهم وسائل الاتصال أكثرها . وهو جمع بين الناس وارتباطهم . "فهو وسيلة الإفهام ، وهو أحد جانبي عملية التفاهم" . (٣. ص ١٤٥) وبه يتمكن الفرد من التعبير عن نفسه ، ومن نقل أفكاره ومن تحصيل المعرفة . فهو أداة التعليم والتعلم . وبه يتزود الفرد بمقاييس الضبط الاجتماعي والقيم السائدة التي توجه السلوك . (٣٨. ص ٢٢١) وعندما ينجح المرء في عرض أفكاره على الآخرين يكون من الناحية النفسية أكثر ثباتا واستقرارا من ذلك الذي لا تواتيه اللغة

ومصاب بالعجز عن التعبير فيحس بأنه اقل من غيره فتتأثر حالته النفسية . فإذا لم يحسن المرء الإفصاح عما يريد - كالذي كانت عليه ليلي الاخيلية - فانه قد يتحمل نتائج قد تكون مؤذية ومباشرة . فقد أُنشِدت ليلي الاخيلية الحجاج قولها :

فما ولد الأ Bakar والعون مثله
ببحر ولا ارض يجف ثراها

قال الحجاج : قاتلها الله . والله ما أصاب صفتي شاعر منذ دخلت العراق غيرها ... ثم قال يا غلام اذهب إلى فلان فقل له : اقطع لسانها . فذهب بها وقال له : يقول لك الأمير : اقطع لسانها فامر باحظار الحجام فالتفتت إليه وقالت : تكلنك أمك ، أما سمعت ما قال ، إنما أمرك أن تقطع لساني بالصلة ، فبعث إليه يستثبته ، فاستشاط الحجاج غضبا ، وهم بقطع لسانه . (٤٥ ص)

لقد أدرك المربون أهمية التعبير ، ففيه عندهم إرهاب للذوق وتنمية للحس الفني ، وخلق حاجة إلى القيام بعمل شخصي مرض ، وفي ذلك توجيه نحو قيم الغنى الروحي ، قيم الحق والخير والجمال . (١٨ ص . ١٥) أن أهمية التعبير هذه هي التي تفسر لنا الاهتمام العالمي بالتعبير . فقد بدأت بحوثه في الدول المتقدمة منذ أكثر من ثمانية عقود . (٣٩ ص ٦٤) وقد توصل المؤتمرون في كلية (دارت موث) الأمريكية إلى أن هناك علاقة متضامنة بين تعليم اللغة ، وبين تأكيد الشخصية ونموها ، والتي يجب الانتباه إليها عند تدريس التعبير الكتابي . ويرى (جيمس كونانت) رئيس جامعة هيربرت الأمريكية وجود احتلال الوقت المخصص للتعبير في الإنكليزية خلال السنوات الأربع في المرحلة الثانوية نصف الوقت المخصص لدراسة اللغة . (٤٩ ص ٣٦٤) وقال شيشرون : " أن اكتساب فن التفكير لا ينفصل عن اكتساب التعبير " ويعد بافلوف التعبير " المنظم الارقي للسلوك الإنساني (٣١ ص ٩) وفي الصف يقول لك : " ان الكتابة تجتنب اهتماما وتركيزا متزايدا يوما بعد آخر ، بعد أن كانت مهمة قاصرة . " (٥٧ ص)

ويرى بعض علماء النفس ان التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة فنمو كل منهما وارتقاؤه مرتبط بنمو الآخر وارتقاؤه ، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة ، فالتعبير لا يكون حيا ألا بقدر ما يثير في النفس من أحاسيس وذكريات ومشاعر . والتعبير الذي يستعمله التلميذ لا يقابل في ذهنه معنى هو صيغة مية بالنسبة إليه مهما تكن قيمته البلاغية في ذاته (٢٠ ص ٤٢٥) .

أن الضعف في التعبير يبدو أكثر من غيره من فروع اللغة الأخرى ، فقد دل استقراء الأدبيات ذات الصلة بهذا الموضوع أن المدرسة قد فشلت في تدريس التعبير ، وعجز المتخرجون عن كتابة بحث أو رسالة أو مقالة ، من غير أخطاء إملائية أو نحوية أو فكرية أو أسلوبية . والحقيقة أن ضعف الطلبة في التعبير هو مشكلة قومية ، فقد كشفت نتائج الاستفتاء الذي وزعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والأعلام عام (١٩٧٩) عن ضعف الطلبة الواضح في جميع مراحل التعليم في التعبير . (٣١٥ ص) مع أن هذا الضعف في التعبير يتعدى الطالب إلى معلمه . يقول قليقة : " كنت اصدم وأنا افحص كراسات الطلبة بأخطاء جسيمة لم يقع فيها الطالب ، وانما وقع فيها المعلم " . (٣٣ ص ٦)

لقد أصبح من السهل اليوم تلمس الضعف في التعبير ، وذلك بالاطلاع على نماذج من كتابات الطلبة ، ومن مختلف المراحل ، فنجد ضيقا في الأفكار وضعفا في الأسلوب ، ورداءة في الخط ، وكثرة في الأخطاء ، والتواء في التعبير ، وقصورا في

آداب الكتابة وفي استخدام علامات الترقيم . مما زاد الطين بله أن عملية التصحيح تنتم غالبا بسمه أداء الواجب من دون الاهتمام بمقدار الفائدة التي يحصل عليها الطالب من هذه العملية .

لعل هذا القسم من الحقائق التي أوردناها هي التي دفعت بعض المربين والتخصصيين في اللغة العربية وطرائق تدريسها إلى التفكير بالوسائل التي يمكن بها رفع مستوى تعليم العربية لابنائها ، وذلك بأجراء التجارب والبحوث اللغوية وإدخال أساليب البحث العلمي على تعليمها ، والآخذ بما استحدثت من وسائل لتعليم اللغات الأخرى وتطبيقه على تدريسها بعد تكيفه لما يلائم طبيعتها وخصالها المتميزة . والملاحظ أن نصيب مادة التعبير في هذه الدراسات كان يسيرا جدا مقارنة بالبحوث في مجالات فروع اللغة الأخرى . يقول داود عبد "أن هذا الحقل المهم -يعني التعبير- الذي كتبت في مئات الكتب والمقالات في اللغات الأجنبية ، وازدهرت فيه التجارب العلمية لم يحظ في الوطن العربي بالاهتمام الذي يستحقه." (١١ ص ١٠) لقد اظهر الكثير من الدراسات والبحوث ان درس التعبير يعاني من مشكلات شتى ، كانت مشكلة تصحيح التعبير التحريري من بين أقوى المشكلات الميدانية التي تعيق تحقيق أهدافه ، وفي علاجها رفع لمستوى الطلبة اللغوي . فقد عزا **مذكور** عدم تحقيق أهداف التعبير إلى عدة عوامل :

١. عدم الموضوعية في تقييم تعبير الطلبة .

٢. عدم وجود فرصة أمام المدرس للمتابعة ومعالجة الأخطاء الشائعة . (٤٠ ص ١٤٧)

وجعل **جابر عبد الحميد** عملية تصحيح إحدى دعامتين أساسيتين ، يركز عليها التقدم في التعبير وهما :

١. انطلاق التلاميذ من غير قيود.

٢. تصحيح الأخطاء التي تتصل بتعبير التلاميذ فكريا ولغويا . (١٢ ص ١١٣)

ويرى **احمد** "أن في مقدمة الاتجاهات السلبية في تدريس التعبير التحريري هو عدم متابعة كراسات الطلاب وتصويبها تصويبا دقيقا." (٨ ص ١٨)

وذكر **الأبرشي** "أن إصلاح الأخطاء في الموضوعات الإنشائية من أدق الأعمال أشقها ، إذ في ضوء هذا الإصلاح يمكن توجيه التلاميذ توجيهها سديدا إلى الإنشاء الجيد." (٢ ص ١٤١)

أشار **سمك** إلى أن التصحيح في الإنشاء الكتابي من خير ما ينهض بالتلاميذ والطلاب في التعبير . (٢٠ ص ٤٨٨) ويذهب **عبد القادر حامد** إلى "أن من حق التلميذ ان يكون بما يكتب قيمة ، وذلك لا يكون إلا إذا عني المدرس بكتابته ، وصحح أخطاءه ، أرشده إلى الصواب ." (٢٩ ص ٣٤٥)

وتوصلت المناصرة إلى "أن المدرسين لا يمارسون طرائق التصحيح ممارسة صحيحة وإن الأساليب الخاطئة في التصحيح ، والتي لا تهتم بملاحظة الأخطاء وتعزيز الطلاب بشكل سليم من شأنها أن تبقي الطال بمن حيث هو دون أي تقدم ." (٤٣ ص ٩)

وجعلت الدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٨) طريقة تصحيح التعبير من بين المقترحات المهمة في معالجة الضعف في النحو . (٤٤ ص ٨٣)

ووجد (بروسونك وكاسان) أن هناك حاجة ملحة إلى تطور عملية تصحيح الأخطاء على الرغم من أن هناك دراسات متعددة وفي مجالات مختلفة في إطار تقويم الأخطاء . (٤٧. ص ٣)

وذكر (ديولي وبرت) أن البحوث الحديثة أثبتت عدم كفاية أساليب تصحيح الإجابات الخاطئة . (٥٠. ص ٢٤٥) وهكذا يمكن أجمال أهم وظائف التصحيح بما يأتي :

١. استثارة دوافع الطلبة للتعليم . فمعرفة الطالب بالنتائج تجعل تعلمه أكثر جودة ، وأسرع تقدماً ، أبقى أثراً . وإن أدراك الطالب لقدراته وإمكاناته يعينه على التخطيط الواقعي لأعماله ، ولبناء مستقبله . ويرى معروف "أن الطالب غالباً ما يهمل النشاطات التي تخضع لمراقبة المدرس الصارمة . " (٤٢. ص ٢٥١)

٢. يمكن بالتصحيح تشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة وجوانب نموهم المختلفة ، ومحاولة معرفة الأسباب ليتمكن العمل على علاجها . وهذا التشخيص يكون أكثر فائدة للضعيف من الطلبة ليضاعف جهوده ، وللمجتهد الموهوب ليسرع نحو التكامل بموضوعاته التعبيرية ، ويوليه الثقة بقابلياته اللغوية . وبذلك فإن عملية التصحيح تمثل تغذية راجعة للمعلم والمتعلم .

٣. التنبؤ: أشارت الأدبيات والدراسات اللغوية إلى وجود علاقة إيجابية بين النجاح والتعبير ، وبين الاشتراك بنجاح في الحياة المدرسية والاجتماعية . وللعجز في التعبير أثر في إخفاق التلاميذ في دراستهم . (٢١. ص ٢٢١) لأن التفوق في اللغة يمكن التلميذ من التعبير عن خبراته وإسهاماته بكل سهولة وعفوية . (٢٠. ص ٣٥) أن هناك أيضاً علاقة بين الثقة بالنفس وبين القدرة على التعبير . فالتلاميذ الذين لا يثقون بأنفسهم يتأخرون في التعبير عن غيرهم من التلاميذ ويحتاجون إلى الكثير من المساعدة عن طريق التشجيع المتواصل ، والاشتراك الفعلي في الأنشطة المدرسية (٢٣. ص ٢٥٩) وتوصل الباحثون إلى أن نتائج التحصيل السابق يمكن استخدامها في التنبؤ بالأداء المستقبلي . (٣٨. ص ١٣٨)

وعلى الرغم من أهمية التصحيح فإن المدرسون يلاقون فيها صعوبات جمة منها كثرة أخطاء الطلبة في الكتابة ، وكثرة العناصر التي تحتاج إلى تصحيح وتقويم ، وكثرة أعباء المدرس الأخرى ، كذلك الحيرة في توزيع الوزن النسبي على هذه العناصر المختلفة ، إذ يختار المدرس كم يعطي الإملاء ؟ وكم يعطي النحو ؟ وكم يعطي الأسلوب ؟ وكم يعطي الأفكار ؟ وكم يعطي لكل عنصر من عناصر الكتابة الأخرى ؟ (٦. ص ١٥٠) لذلك يرى (بلارد) في كتابة (الممتحن الحديث) أنه لا يستطيع أحد أن يضع درجة لموضوع في التعبير وهو مطمئن إلى أن هذه الدرجة هي التي يضعها غيره من المقدرين الأكفاء ، ولا أن يتأكد هو نفسه أن يضع الدرجة عينها إذا عرض عليه الموضوع نفسه بعد أن يكون نسي الدرجة التي وضعها أول مرة . وقد علل (بلارد) هذه الظاهرة بأن الموضوع التعبير في إنتاج عقلي مركب متعدد النواحي كثير العناصر ، تختلف العقول في تخيله ، وقلمنا تصل إلى ذلك التحليل على الوجه الإكمال ، وكل نقدر يقيس العناصر بمقياسه الخاص ، ويزن كل عنصر ميزان عقله ورأيه في قيم الأشياء . (٢٩. ص ٢٥٣) لذا عمد في الدراسة الحالية إلى بناء معيار يكون محكاً للحد من الذاتية التي تتصف بها عملية تصحيح التعبير .

لقد أثبتت التجارب ان التصحيح من غير معيار قد يؤدي ، بل يؤدي إلى تغيير المصحح رأيه ودرجته التي يضعها عند تصحيح الموضوعات ، ومن هذه الدراسات أو التجارب ما قام به كل من (ستارك واليوت) في الولايات المتحدة لمعرفة مدى صحة درجة الاختبارات الإنشائية ، ولمعرفة مدى ما يتمتع به المقياس الذاتي من صدق وثبات وموضوعية . وقد بلغ التفاوت الذي حصل بين المصححين في تقدير درجات موضوعات التعبير من ٥٠ درجة إلى ٩٨ درجة. (٧ص٤٣)

وذكر بلارد من إنكلترا ان طالبين صديقين هما (سمث وجونز) في كلية للمعلمين يدرسهما المدير ، ويقدمان له مقالة كل أسبوعين ، وكانا يعملان معا ويتبادلان الأفكار . وعندما أعيدت لهما الأوراق كان سمث قد حصل على تقدير جيد جدا . أما جونز فقد حصل على مقبول . وتكرر الشيء نفسه في جميع المرات تقريبا . فاتفقا مرة على تبادل مقالتين ، وكتب كل منهما اسمه على مقالة الآخر ، ثم قدما المقالتين للمدير ، وعندما أعيدتا وجد أن الورقة التي تحمل اسم سمث حصلت على جيد جدا ، بينما حصلت الورقة التي تحمل اسم جونز على مقبول ، وكانت هناك دلائل تشير إلى إن المدير قد قرا الورقتين بعناية فائقة . (٧ص٤٣)

وكتب أحد الطلاب موضوعا في التعبير قدمه إلى المدرسة فاستحق عليه درجة قدرها ٨٠ من ١٠٠ ، واخذ الموضوع نفسه طالب آخر بعد سنة واستنسخه ، وقدمه إلى المدرس نفسه فنال عليه درجة قدرها ٣٩ من ١٠٠ (٨ص٢٧٧)

أن أهمية البحث الحالي تنبثق من :

١. أهمية اللغة العربية التي ارتبطت بالتاريخ والعواطف والفكر والقيم أوثق ارتباط لامة واحدة ففي الوحدة اللغوية والثقافية وحدة في الشعور والفكر ، وهي فوق كل هذا لغة كتاب الله ، القرآن الكريم .
٢. أهمية التعبير الذي يحتل المراتب العليا في العل اللغوي ، وفيه يتجسد كمال اللغة وتماها ، وعليه يعتمد التحصيل المدرسي في كثير من صوره ، زيادة على إننا بالتعبير نوفي اللغة حقها ، وندخل في كيانها الصميمي ، فنعري غرسها في أبنائنا ليمكنوا من الحياء بأعمال الفكر ، وترجمة المشاعر ، وسلامة التركيب وانسجامه ، وإرهااف الذوق . فقد سئل النبي ﷺ عن قيم الجمال ، فقال في اللسان ، وقد أراد باللسان البيان . (٣٥ص٢٤١)
٣. إمكانية إفادة الجهات المختصة من نتائج هذا البحث في تطوير تدريس مادة التعبير ، وبناء الخطط المتعلقة بهذه المادة لرفع مستوى الطلبة المتدني فيها ، والإفادة منها كذلك في بناء مناهج إعداد المدرسين وتدريبهم .
٤. أن البحث الحالي قد يسد نقصا في (بناء معيار تصحيح التعبير التحريري) تخلو منه المكتبة اللغوية لدينا ، وهو يفيد المشرفين والمدرسين والباحثين وطلبة الدراسات العليا في بحوثهم ودراساتهم ذات العلاقة بمادة التعبير .
٥. عدم وجود دراسة بين أيدينا تتناول اثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري ، اللهم ألا ما ورد في الأدبيات العربية حول هذه المشكلة ، وهي في الواقع حلول نظرية تعتمد على آراء شخصية ، واجتهادات فردية قد تكون صحيحة وقد لا تكون .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة اثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري وهي: الأسلوب الإشاري ، والأسلوب العلاجي ، والأسلوب المرمز في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس العلمي .

فرضيات البحث :

لتحقيق هدف البحث وضعت الفرضيات الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح ، وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب العلاجي في التقصي .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح ، وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح .
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب العلاجي في التصحيح ، وبين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١. طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.
٢. التعبير التحريري .
٣. ثلاثة من أساليب تصحيح التعبير التحريري وهي الإرشادي والعلاجي والمرمز .

تعريف المصطلحات :

١. الأداء التعبيري : ويشمل مصطلحي الأداء والتعبير . وقد عرف (كود) الأداء بأنه "الجهد الذي يقوم به الشخص لإنجاز عمل ما بالفعل حسب قدرته واستطاعته". (٥١ص ٥٧٥) . وعرفه صالح بأنه "مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة أو القياس". (٢٦ص ٤٣) أما التعبير فهو عند عبد القادر "إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار وأغراض". (٢٩ص ٢٩٨) وعند (كود) "اختيار وترتيب وتنمية الأفكار ، والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاماً أو كتابة". (٥١ص ١١٦) وهكذا يمكن أن يكون التعريف الإجرائي للأداء التعبيري (الإنجاز اللغوي الكتابي لطالبات عينة البحث عن التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهن ومشاعرهن بأسلوب سليم . ويقاس هذا الإنجاز وفق فقرات المعيار المعد لأغراض البحث الحالي .)
٢. الأسلوب العلاجي : وهو أحد أساليب تصحيح التعبير التحريري وفيه تحدد نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري وفقاً لطرف معيار التصحيح ، ثم يكتب الصواب فوقها ، وعلى الطالبات مراجعة هذه التصويبات وإعادة كتابتها ويسمى هذا الأسلوب أيضاً بـ (التصحيح المفصل) . (١٦ص ١٥١)
٣. الأسلوب المرمز : وهو أحد أساليب تصحيح التعبير التحريري ، وفيه تحدد نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري وفقاً لفقرات معيار التصحيح ، ثم توضع رموز متفق عليها مع الطالبات تشير إلى ذلك القصور ، وعلى الطالبات البحث عن الصواب ، ومحاولة كتابته بأنفسهن . أما الرموز المعتمدة مثلاً : (م) للإملاء ، (ن) للنحو ، (ر) لل صرف ، (ط) للخط ، (ظ) للنظافة ، (ق) للترقيم ، (ف) لفنية التعبير ، (ك) لوضوح الأفكار ، (ص) لصحة الأفكار ، (ز) للالتزام بالموضوع

٤.

الأسلوب الإشاري : وهو أحد أساليب تصحيح التعبير التحريري وفيه تحدد نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري وفقاً لفقرات معيار التصحيح ، يوضح خط تحته من علاجه أو الرمز إليه ، وعلى الطالبات معرفة هذه القصور ، ومحاولة إصلاحه.

الإطار النظري : تناولت الدراسة الحالية إطاراً نظرياً يتحدث عن العنوانات الآتية :

ركنا التعبير . أسس التعبير . العلامة بين اللغة والفكر . وفلسة التصحيح حركة التصحيح اللغوي العربي . أساليب التصحيح . شروط تجويد الأسلوب في التعبير . الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير . الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير . - ركنا التعبير : للتعبير ركنان يقوم بناؤه عليهما . الأول : معنوي : وهو المحتوى الفكري الذي يتكون من نفس الإنسان من المعاني والمدرجات التي يريد التعبير عنها . ويستقي التلميذ في المدرسة أفكاره من تجاربه ومطالعاته ومحيطه المدرسي والاجتماعي .

والركن الثاني : هو المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبر بها عن المعاني والأفكار ، وتزود التلميذ بهذه العبارات والأساليب مع مرور الزمن نتيجة القراءة والاستمتاع والممارسة . (٢٠ ص ٤٢٣) أن هذين الركنين مرتبطان ببعضهما ، ومتى كانت الأفكار واضحة في النفس كان من السهل التعبير عنها . وكثيراً ما يبدو العي والتعلثم إذا قلت المعاني ، أو كانت الأفكار مبهمّة في نفس المتكلم والكاتب ، فيجيء الإنتاج لغواً ، والعبارات ركيكة لا روعة فيها ولا تأثير . (١ ص ١٣٨)

لقد أثار النقاد العرب قديماً وحديثاً مشكلة الصورة والمضمون ، أو مشكلة الشكل والمحتوى ، أو مشكلة اللفظ والمعنى . وصرف العلماء جهوداً كبيرة ولها . ولعل الجاحظ هو أقدم من أثار هذه المشكلة .. مع أن الكثير من المطلعين على آراء الجاحظ في هذا المجال يرون أنه يناصر المعنى ، إلا أن الواقع يشير إلى أن اهتمام الجاحظ كان متوازناً بين اللفظ والمعنى . فهو القائل : "اللفظ للمعنى بدن ، والمعنى للفظ روح" . (٤٢ ص ٤٨) وقد ناقش هذه المشكلة بعد الجاحظ الكثيرون من علماء العربية ومنهم : ابن قتيبة ، وأبو هلال العسكري ، وابن خلدون ، وابن جني ، وعبد القاهر الجرجاني ، وكثير غيرهم .

- أسس التعبير : وضع التربويون والمهتمون بالدراسات النفسية واللغوية عدة أسس للتعبير ، وهذه الأسس هي :

١. الأسس النفسية : في أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعمليات عقلية بالغة التعقيد أهمها عمليتا التحليل والتركيب . ففي الأولى يرجع الطالب إلى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الالفاظ المؤدية إلى فكرته . وفي الثانية يؤلف الطالب العبارة المطلوبة من تلك الالفاظ المختارة . وتتم هاتان العمليتان معاً وبسرعة ويسر عند المتمكنين من اللغة ، ويتطلبان وقتاً وجهداً عند غيرهم . (٣ ص ١٤٨)

أن اللغة تؤخذ محاكاة وتقليداً للوالدين أولاً ، ثم للمعلم والافتتران في الوسط الاجتماعي بعد ذلك . وعلى المعلم هنا أن يحرص على سلامة لغته ، فهو خير قدوة يقتدي بها الطالب في القول والعمل . زيادة على أن وجود الدافع لدى الطلبة أمر مهم ، والمربي الناجح هو الذي يستطيع خلق المواقف التي تحفز الطالب لتحقيق أغراضه .

٢. الاسس اللغوية : ان التعبير الشفوي اسبق من التعبير التحريري . واقتدار الطالب على التحدث بطلاقة تقوي عنده القدرة على الكتابة السليمة . وان زيادة رصيد الطالب اللغوي يكون عن طريق القراءة والاستمتاع وحفظ النصوص . والعربية الفصيحة ممكنة التعلم لولا هذا الازدواج اللغوي بشيوع العامية وكثرة استعمالها .

٣. الاسس التربوية : ان من حق الطالب ان يتمتع بحرية عند التعبير عن أفكاره وما يريد قوله ، وبالاسلوب الذي يختاره ، وان لا يجبر على تقليد غيره ، وان لا يحاسب على أفكاره اذا لم يخالف الادب العام . (٢٢ص ١٦) زيادة على ان التعبير يجب ان يتخلل فروع العربية جميعها : المطالعة ، والادب ، والقواعد ، والاملاء ، بل حتى المواد الدراسية الأخرى هي مجال خصب للتعبير .

ان الحديث عن التعبير في الواقع يفترض حديثا اخر عن الجمال ، إذ يفترض الاهتمام بتعليم الابناء كيفية تعرف مواطن الجمال وتذوقها . (٣٦ص ١١٥)

- العلاقة بين اللغة والفكر : يبدو انه لا يوجد حتى الان اتفاق شامل حول العلاقة بين اللغة والفكر ، مع ان معظم الباحثين يقولون بوجود ارتباط بينهما ، وعلى الرغم من ذلك فان هناك اربعة مواقف حول هذه العلاقة : موقف يرى اصحابه ان اللغة اكثر تأثيرا في الفكر ، وبخاصة فكر الجماعات . وموقف يغلب جانب الفكر في تأثيره في اللغة . وموقف لا يفصل اصحابه بين اللغة والفكر . وموقف يجد مؤيدون ان العلاقة بين اللغة والفكر متبادلة من حيث التأثير ، فكل منهما يؤثر في الاخر ويتأثر به . "فلا يمكن ان نتكلم بما لا نقدر ان نفكر فيه . ولا نستطيع ان نفكر بعيدا عن قدرتنا اللغوية". (٥٥ص ١٠)

- فلسفة التصحيح : ان الباحث في موضوع التصحيح يجد أسئلة عديدة حوله . وقد تباين المربون في الاجابة عنها ، ومنها :

هل التصحيح ضرورة لابد منها ، ام هو عناء لا طائل منه ؟

هل التصحيح للمنشئ ، ام هو للمنشأ ؟

هل التصحيح للتعليم ، أو هو للتصحيح ؟

هل التصحيح عقاب للطالب ، ام هو ارشاد له ؟

لقد دعا بعض المربين إلى ترك التصحيح ، وعنه عناء لا يعود بالفائدة على الطلبة ، وفيه مشقة للمدرس . وقد رفض اغلب المربين هذه الدعوى ، فأكدوا اهمية التصحيح في تنمية مهارات التعبير لدى الطلبة . "فلا جدوى من كتابة التعبير مع عدم الاصلاح . " (٢٨ص ٢٤١) وان الإنسان يتعلم من اخطائه ولكنه يحتاج إلى حسن التوجيه والارشاد فيزداد تجنبه لكثير من اخطاء التي يتعرض لها في اثناء التدريب . (٣٤ص ١٩٤) التصحيح يجعل المدرس على بينة من قدرات التلاميذ الفكرية واللغوية والادبية ، وايضا من ناحية الرسم الاملائي وجودة الخط والنظام . وهذه المعرفة تساعد المدرس على وجيه خطط بما يصلح من اخطاء طلابه . وقد اوضح (كيري) ان التصحيح يظهر الصعوبات التي يواجهها الطلبة ويوضح عدم كفاية التمرينات والفشل في لسماع والفهم . (٥٢ص ١٩٢)

وهناك خلاف ايضا في النظرة إلى التصحيح في كونه للمنشئ أو للمنشأ . وقد رأى (جول بايوت) ان ما يجب إصلاحه هو الطفل نفسه ، ان ما يجب البحث عنه ليس الخطا بل الأسباب العلمية التي دفعت إلى الخطا وان كل تصحيح يسقط على الطفل من الاعالي هو تصحيح غير مفيد واضاعة للوقت . (١٧ص ١٤٥)

اما عن هل التصحيح للتعليم ام هو للتصحيح ؟ فيرى كل من (ديولي وبرت) ان التصحيح جزء من عملية تعليم اللغة ، ونتيجة حتمية لضمان التعلم . (٥٠ص ٢٤٥)

ويتعلق بالأسئلة السابقة هل التصحيح عقاب ، ام هو ارشاد للطالب ؟ والواقع ان الطالب ياخذ وجهات النظر حول موضوعه ، وما وقع به من اخطاء على انها فرصة للتعليم ، وليس عقابا له . وهذا الاتجاه من الطالب يمكن ان يوجد اذا ما ابرز المدرس اهداف التعبير الكتابي وقيمة الخبرة في المادة المكتوبة التي سيقروها شخص اخر . (٣٨ص ٢٩٩)

- حركة التصحيح اللغوي : كانت بداية الانحراف عن مقاييس العربية يعود إلى بداية ظهور الإسلام وامتزاج العربي بغيرهم من الشعوب والأجناس ، فوقع التأثير والتأثر ، زيادة على ما يصيب اللغة من تطور ونمو ، فزاغت اللسان عما كانت عليه من فصاحة مطلقة ، وسليقة صافية ، وظهر ما اصطلح عليه علماء العربية اسم (اللحن) . ولمقاومة اللحن والحد من خطورته قامت اعمال لغوية حاسمة ، اذا قام رجال خلد لهم تاريخ العربية بسياحة شاقة جمعوا فيها افصح الكلام وانقاه ، فكانت حصيلة ذلك عشرات من المصنفات اللغوية العاملة على تنقية العربية من كل شائبة او تحريف . وتلك هي حركة التصحيح اللغوي المبتدئة باول تنبيه على اقدم لحن عربي ، والممتدة الى يوم الناس هذا ، والتي صورت مدى التحريف الذي اصاب اللهجات العربية المشتقة زمانا ومكانا ومادة .

لقد بلغت المؤلفات حدا من الكثرة جعلها صنفا خاصا قد فاق التأليف في بعض العلوم . وقد تمثل هذا النوع من التأليف بالكتب الكثيرة التي عرفت بكتب (اللحن) ومنها : (ما نلحن به العوام) للكسائي ، و (البهاء فيما تلحن فيه العامة) للفراء ، و (ما تلحن فيه العامة) لأبي عبيدة ، و (إصلاح المنطق) لابن السكين - و (أدب الكاتب) لابن قتيبة ، و (الفصيح) لثعلب ، و (تقويم اللسان لابن دريد ، وعشرات غيرها . (٣٠ص ٤٠٧) .

وفي العصر الحديث ينبري العلماء والبلغاء للذود عن فصاحة العربية ، وينبهون عن مكان الخطر لتسود الفصحى سيادة فاعلة . وقد تعدى هذا الاهتمام الأفراد الى تأسيس مجامع لغوية لحماية العربية على امتداد أقطار الوطن العربي .

أساليب التصحيح : هناك أساليب كثيرة لتصحيح التعبير ، وهي جميعها متبعة على المستوى العالمي ، ولكن اتباع هذه الأساليب في الوطن العربي محدود ، ومن هذه الأساليب :-

١- التصحيح المباشر : ويقوم على إحضار المدرس صاحب الموضوع ومناقشته في أخطاءه وإصلاحها معه . وهو إحدى نمط وفيه نتائج حميدة ، ولكنه لا يتيسر مع كثرة الطلبة وقلة المدرسين . (٢٨ص ٢٤٠) .

٢- التصحيح المفصل : يقوم المدرس بكتابة الصائب لخطا الطالب فيضع المدرس خطا تحت الخطا ، ويعالجه بالصورة الصحيحة . وميزة هذا الأسلوب انه يقدم للطالب تصحيحا واضحا لأخطائه . (١٦ص ١٥١) .

٣- التصحيح المرمز : هنا يقوم المدرس بوضع خط تحت الخطأ، ويكتب رمزا يدل على نوعية الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه . وهذا الأسلوب يساعد على توافر وقت المعلم من ناحية ، ويحث الطالب على التفكير والاهتمام إلى الصواب من ناحية أخرى . (١٦. ص ١٥١) .

٤- التصحيح الإشاري : وفيه يقوم المدرس بالإشارة إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزا . ويمنح هذا الأسلوب وقتا افضل للمدرس ، ويدعو الطالب إلى التفكير للاهتمام إلى الصواب ، ولكنه يترك أخطاء الطالب مطلقة ، إذ قد يختلط عنده نوع الخطأ الواحد . (١٩. ص ١٤٦) .

٥- الجمع بين الأسلوبين المرمز والمفصل : فهناك أخطاء يسيرة يستطيع الطالب تصحيحها بنفسه ، وهنالك أخطاء يعجز الطالب عن معرفتها فيقوم المدرس بتصحيحها له . (٨. ص ١٩)

٦- تصحيح الأقران :- وفيه يكتب الطلبة ، ويقومون من غيرهم من طلبة الصفوف الأخرى ، او من طلبة الصف الواحد نفسه . وهذا الأسلوب يساعد على تطوير قدرة النقد الأدبي لدى الطلبة ، ولكن يصعب تطبيقه لما عليه من ضعف في اللغة . (٣٨. ص ٢٨٦) .

٧- تصحيح الأنموذج :- وفيه يكتب الطلبة في موضوع موحد ثم يختار المدرس خمسة منها لتصحيحها موضحا الأخطاء فيها والمشكلات اللغوية ، ويعطي الملاحظات والتعليمات من خلال أخطاء هذه النماذج ، ثم يطلب من الطلبة تصحيح موضوعاتهم في ضوء الملاحظات التي حددت . (٥٦. ص ٣٤)

٨- المناقشة الجماعية : وفيها يقوم المدرس بتقسيم الطلبة على مجموعات يعتمد في عددها على المجموع الكلي للصف ، ثم يعطي كل مجموعة عددا من دفاتر المجموعات الأخر لتصحيحها عن طريق المناقشة الجماعية ، وتحديد الأخطاء وتصحيحها ، ثم أعادتها إلى المدرس لملاحظة عمل كل مجموعة . (٥٦. ص ٣٥)

-شروط تجويد الأسلوب في التعبير : أن للأسلوب عناصر تتضح في خصائص اللفظة والتركيب والسلامة اللغوية لتشكيل شروط النص الناجح . وهذه الشروط هي :

١. المفردة : يقول ابن الأثير : " أن الألفاظ تقسم في الاستعمال إلى جزلة ورقيقة ، ولكل منهما موضع يحسن استعماله منه " . (٤. ص ١٦٨) وقد اجمع النقاد على أن من شروط جودة اللفظ هو التلاؤم بينه وبين المعنى المراد وتقديمه . يقول الجاحظ : " ولكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ ، ولكل نوع من المعاني نوع من الأسماء " . (١٣. ص ٣٩) ففي قوله تعالى ((فَأَخَذْنَاهُمْ أَخَذَ عَزِيزٍ مُّقْتَدِرٍ)) تكون مقتدر أوفق من قادر لان الوضع لتفخيم الأمر وشدة الأخذ. (٥. ص ٢٦٤) .

أن على صاحب التعبير أن يلتزم أكثر الألفاظ ملائمة لما يكتب بانسجام أحرفها ، وخفتها ، وطريقة بنائها ، وكأنتها في العبارة ، وأيهما أوقع واجمل ، استعمال الاسم أم الفعل ؟ واستعمال الفعل ماضيا أم مضارعا أم أمرا ؟ ليختار في معنى السرور مثلا الفرح ، أم السعادة ، أم الجذل ، أم الحبور ؟ وفي معنى الخوف الأفعال : هلع ، أم جزع ، أم فزع ، أم خاف ، أم جبن ، أم ذعر ، أم هاب ؟ فللمعاني ألفاظ تشاكلها فتحسن فيها ، وتقبح في غيرها " . (٢٧. ص ٣٩)

لقد عاب بشار على كثير عزة استعماله لفظة (عصا) في قوله :

ألا إنما ليلي عصا خيزرانة
إذ غمزوها بالاكف تلين

إذ شبه معشوقته بـ (العصا) لأن هذا اللفظ لم يعهد في أحاديث الغزل والتشبيب الذي يستدعي الرقة ، والعصا لفظة يوحي لغير هذا المعنى .

٢. التركيب : ويشترط فيه الوضوح ، وهو الوضوح الذي يثري القارئ بفكرٍ مثمر يفتح أمامه مجالات التأمل والتفكير .
والترباط بان تكون العلاقة متينة بين المفردة والجملة والفقرة والنص بانسياب في الألفاظ ، وقوة في السبك ، وتلاؤم بين اللفظ والمعنى . وبلاغة التركيب : وهي كما يقول القرز ويني : " مطابقة الكلام لمقتضى مع فصاحته . " (٣٢ ص ٨٠) .
والوحدة الموضوعية : إذ يجب أن يجب يلتزم الكاتب بالموضوع المراد ، و لا يخرج إلى غيره من دون رابطة متينة تصله به . فكل استطراد يعمل في الواقع على تبديد وحدة الموضوع ، ويشتت ذهن القارئ بتفصيلات القارئ بتفصيلات تعد طارئة عليه .

٣. السلامة اللغوية : وتعني أن يكون الكاتب ملماً إماماً كافياً بعلوم اللغة ، والصرف والنحو والإملاء .

٤. آداب الكتابة : وتتمثل بالعناية بالخط ، واستيفاء الحروف ، والدقة في وضع نقاطها ، وهندسة الكتابة ونظافتها ، والكتابة على شكل فقرات ، والاهتمام بالتنقيط .

ان اهتمام المدرس لا يقف عند اقتدار الطالب على التعبير السليم بل ينبغي أن يهتم زيادة على ذلك بسلامة الذوق ، واللباقة ، وجمال التعبير .

-الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير : توصل البحث العلمي ألا أن ألوان النشاط اللغوي الشفوي أكثر شيوعاً في المجتمع من ألوان التعبير التحريري ، لان الحياة تمنح فرصاً للتعبير الشفوي أكثر من نظيره التحريري . وهذا قد يعد تدريباً يساعد المدرسة لكي تمنح الكتابة رعاية أكثر لان فرصها في الحياة الاجتماعية اقل ، ولأنها تتطلب مهارات من الطالب ليكون كلامه موجهاً إلى شخص غائب متخيل . وهذا موقف يصعب على الطالب .
وتتطلب الكتابة معرفة بالتركيب الصوتي لكل كلمة وفهمها وترجمتها على شكل رموز أبجدية وصياغتها في تتابع معين ليبنى جملة وفقرة ، ثم نصلاً متكاملأ .

أن هذا الاتجاه الجديد يتطلب تغيير المدرس بطريقته التقليدية فيهتم بتدريب طلبته على الاستعمال اللغوي السليم لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف . ان يهتم بحسن اختيار الموضوعات المتصلة بحياتهم ، وتنمية ذوقهم الفني وتدريبهم على مهارات التعبير الشفوي والتحريري في مواقف حيوية . وألا يقتصر تعليمه على حصصه الشخصية في الجدول الدراسي ، وان يكون الاستعمال اللغوي الصحيح من واجبات المدرسة ، وليس على عاتق مدرس اللغة فقط . فكل مدرس مسؤول عن النهوض بلغة طلابه .

وعلى ذلك فان النظرة الحديثة لتدريس التعبير تقرر ما يلي :

١. الحرية : أي حرية الطالب في اختيار موضوعات التعبير ، والتفكير فيها والتعبير عنها .

٢. الوظيفة : أي أن تدور الموضوعات حول المواقف الاجتماعية ومشكلاتها بصورة عامة .

٣. توفير الفرص للطلبة كي يبحثوا عن المعرفة في مصادرها ، ثم مناقشتها والتحدث عنها قبل كتابتها بصورة نهائية .

٤.تقويم تعبير الطلبة وقف معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع طلبته .

ان كثرة الكتابة بعد ذلك من العوامل المهمة لنمو التعبير وتطويره لدى الطلبة . ذكر (ديهاميل) عن (بلزك) انه لم يقف في مصاف مشاهير الكتابة الخالدين ألا بعد أن سود مئات الصفحات قبل أن يعثر على بلزك . (٣٩ص.٢٩)
ان اللغة العربية بعد ذلك تشكو من ندرة البحوث في ميدان التعبير . وعليه يجب التجديد الذي لا يتجاوز أسس الفصاحة ، وصواب البناء اللغوي . فقد كانت سلطة (الريب اللغوي) من العلماء قوية وذات تأثير كبير في الحياة الأدبية إلى الحد الذي جعل بعضهم ينتكر للاستعمالات الجديدة التي شاعت في أدب المولدين . ومن أمثلة ذلك إنكارهم على أبي تمام استعماله (ماء الملام) في قوله :

لا تسقني ماء الملام فلنني صب قد استعذبت ماء بكائي

فقد قيل أن أحد الظرفاء جاء إلى أبي تمام وسأله إن يعطيه قارورة من ماء الملام . فقال له أبو تمام ألا لأعطيك ما سألت حتى تأتيني بريشة من جناح الذل ، إشارة منه إلى الآية الكريمة : (واخفض لهما جناح الذل ...) وفي هذا الاستعمال المجازي في الواقع إبداع وابتكار واغناء للغة .

الدراسات السابقة

تناول البحث الحالي من الدراسات العربية دراسة احمد ، ودراسة مذكور ، ودراسة خماسية ، ودراسة المناصرة . أجريت دراسة احمد (١٩٨٤) في جامعة عين شمس بمصر ، واستهدفت معرفة اثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي . واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي .وفي نهاية التجربة التي استمرت ستة اشهر قدم اختباراً بعدياً ، ثم طبق معياراً للتصحيح أعده بنفسه ، وتوصل إلى النتائج التالية :

- ١.تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الموضوعات التي تخص المواقف الوظيفية .
- ٢.تفوق طالبات مجموعتي التجربة (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي مقارنة بنتائج الاختبار القبلي .
- ٣.انخفضت الأخطاء الإملائية والنحوية عند طالبات مجموعة المواقف الوظيفية بمعدل اكبر من طالبات مجموعة الموضوعات التقليدية . (٨)

أما دراسة مذكور (١٩٨٤) فقد أجريت في الرياض بالسعودية ، واستهدفت تجريب طريقة جديدة في تدريس التعبير اسمها طريقة (تحقيق الذات) مقابل الطريقة التقليدية . وتقوم طريقة تحقيق الذات على الحرية في اختيار الموضوعات ، والوظيفية ، والبحث عن المعرفة قبل الكتابة ، وتقويم التعبير وفق معايير موضوعية .
توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ١.تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تحقيق الذات على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .
- ٢.أن نسبة التقدم في تحصيل المجموعة التجريبية أعلى من نسبة التقدم في التحصيل لدى المجموعة الضابطة . (٤١)

وهدفت دراسة خماسية (١٩٨٨) التي أجريت في جامعة اليرموك في الأردن إلى استقصاء اثر تزويد طلبة الصف الثالث الإعدادي (المتوسط) بمهارات التعبير الكتابي في قدراتهم التعبيرية الكتابية . وتقوم بطريقة تزويد الطلبة بالمهارات هذه على تزويدهم بمهارات التعبير مثل صحة الأفكار وتسلسلها والربط بين الجمل ، ومراعاة علامات الترقيم ، وبعد أن صحح الباحث الموضوعات وفق معيار اعد لهذا الغرض ، توصل إلى نتائج تركزت على أن تزويد الطلبة بمهارات التعبير الكتابية له اثر بالغ في قدراتهم التعبيرية عند الكتابة وانه لا اثر لهذه الطريقة على وفق متغير الجنس . (١٥)

أما دراسة المناصرة (١٩٨٨) فقد أجريت في جامعة اليرموك بالأردن واستهدفت الكشف عن الأسس المشتركة التي يعتمد عليها معلمو الصف العاشر (الرابع العام) عند اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها ، ومعرفة الفروق بين هؤلاء المعلمين في عمليتي الاختبار والتصحيح تعزى إلى الجني والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة .

توصلت الباحثة إلى نتائج تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى عمليتي اختيار الموضوع في التعبير الكتابي وتصحيحها تعزى إلى الجنس ، أو إلى المؤهل العلمي ، أو عدد سنوات الخبرة .

وأظهرت الدراسة كذلك وجود ممارسات أسس مشتركة بين المعلمين والمعلمات عند عمليتي الاختبار والتصحيح . (٤٣)

الدراسات الأجنبية .

١. دراسة (هندرسن) (١٩٧٦) : أجريت هذه الدراسة في جامعة (أهايو) الأمريكية ، واستهدفت معرفة اثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على كتابة التعبير ، ومعرفة المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيرى باللغة الإنكليزية أيضا ، وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها :

- ليس هناك فروق دالة إحصائية بين طلاب المجموعتين في كتابة التعبير على اختلاف طريقة التصحيح .
- أن أهم المشكلات التي يواجهها الطالب الأجنبي عند كتابة التعبير هي الاستخدام الخاطئ لحروف الجر ، وضعفهم في الإملاء ، وعدم التوافق النحوي بين الفعل وفعله . (٥٣)

٢. دراسة (كايهوس) (١٩٧٩) : أجريت هذه الدراسة في جامعة (ميريلاند) الأمريكية ، واستهدفت قياس التباين بين اتجاهات طلبة المدارس الثانوية نحو التعبير الذي يصححه الطلبة بعضهم لبعض (تصحيح الأقران) ، بينما وجد أن المدرسين واغلب الطلبة يعدون هذا الأسلوب من التصحيح مضيعة للوقت . كما أظهرت الدراسة أن رغبة الطلبة في التعبير اقل من رغبتهم في الدروس الأخرى. (٥٤)

٣. دراسة (برنرز) (١٩٧٩) : أجريت الدراسة في جامعة (كارولينا) الأمريكية ، واستهدفت معرفة اثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري في كتابات الطلبة ، والوقوف على اتجاهاتهم نحو هذه الأساليب هي الإشاري ، والعلاجي ، والمؤتمر (أسلوب التصحيح الجماعي) . وقد توصلت الدراسة باستخدام تحليل التباين وسيلة إحصائية ، إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠١) بين أساليب التصحيح الثلاث . (٤٨)

٤. دراسة (بنيت) (١٩٨١) : أجريت الدراسة في جامعة (كارولينا) الأمريكية ، واستهدفت معرفة مدى العلاقة بين قدرة معلم التعبير في الكتابة ، وقدرة تلاميذه منها . وقد توصلت الدراسة إلى انه ليس هناك علاقة بين قدرة المعلمين على الكتابة ، وقدرة تلاميذهم عليها . (٤٦)

٥. دراسة (بوراس) (١٩٨٦) : أجريت هذه الدراسة في جامعة (كانزاس) الأمريكية ، واستهدفت معرفة مدى فاعلية طريقتين من طرائق تعليم التعبير لمتعلمي اللغة الإنكليزية . بوصفها لغة ثانية . وهاتان الطريقتان هما الطريقة المسيرة ، والطريقة الحرة في أداء طلاب الصف الأخير في المدارس الليبية .

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية (الطريقة الحرة) على طلاب المجموعة الضابطة (الطريقة المسيرة)
 - ان الطريقة الحرة افضل من المسيرة في تحسين مهارات متعلمي اللغة الإنكليزية بوصفها لغة ثانية . (١٠)
- من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج الآتي :

١. تلتقي الدراسة الحالية في أهدافها مع قسم من أهداف الدراسات السابقة في معرفة اثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري .
٢. أن اغلب الدراسات السابقة لم تعتمد متغير الجنس ، اعتمادا على ان الجنسين يكونان متساويين في اكتساب اللغة بعد سن السادسة . (٦ص ٣٠) . إذا اقتصرَت الدراسة الحالية على الطالبات .
٣. اعتمد قسم الدراسات السابقة على معيار للتصحيح قام الباحثون أنفسهم بأعداده . وقد اعتمد في البحث الحالي على معيار أعده الباحث نفسه ، واتصفت بالصدق والثبات ، والملاءمة للمرحلة الإعدادية .
٤. أظهرت الدراسات السابقة التجريبية منها خاصة إلى نتائج متنوعة ومشكلات متعددة في تدريس مادة التعبير ، وهذا ما قد يرد أيضا في نتائج الدراسة الحالية .

منهج البحث

١. التصميم التجريبي : اعتمد هذا البحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ، كما يأتي :

مجموعة تجريبية / ١ ← متغير مستقل ← سلسلة من الاختبارات البعيدة

(الأسلوب الإشاري في التصحيح)

مجموعة تجريبية / ٢ ← متغير مستقل ← سلسلة من الاختبارات البعيدة

(الأسلوب العلاجي في التصحيح)

مجموعة تجريبية / ٣ ← متغير مستقل ← سلسلة من الاختبارات البعيدة

(الأسلوب المرمز في التصحيح)

٢. عينة البحث : اختيرت مديرية تربية البصرة واختيرت إعدادية البصرة للبنات بطريقة عشوائية من بين الإعداديات التابعة للمديرية العامة لتربية البصرة . كان عدد شعب الخامس العلمي فيها ثلاث شعب . وزعت الأساليب الثلاثة على الشعب الثلاث عشوائيا ، فكان الأسلوب الإشاري من نصيب الشعبة (أ) والأسلوب العلاجي من نصيب شعبة (ب) ، والأسلوب المرمز من نصيب شعبة (ج).

أجريت عمليات تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب ، والتحصيل الدراسي للام ، ودرجات اللغة العربية في الصف الرابع العام ، ودرجات الاختبار القبلي ، القدرة اللغوية للطالبات . وباستخدام تحليل التباين الأحادي وجد أن المجموعات الثلاث متكافئة في هذه المتغيرات كافة.

٣. معيار التصحيح : اتبع ما يأتي لاعداد معيار التصحيح المعتمد في البحث الحالي :

- توزيع استبانة استطلاعية على عينة من المختصين باللغة العربية والمهتمين بها من تدريسيين ومشرفين ومدرسين ، لاستطلاع آرائهم في المعايير التي ينبغي اعتمادها في تصحيح التعبير التحريري.
- مقابلة عدد من المختصين باللغة العربية ، وبالعلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم في الفقرات التي ينبغي اعتمادها في المعيار .
- مراجعة التي استخدمها باحثون آخرون في دراسات عربية وأجنبية للاستفادة منها في بناء معيار جديد يتلاءم والبيئة العراقية ، وطبيعة البحث الحالي.
- الاطلاع على الأدبيات النظرية والتطبيقية للحصول على بدايات إضافية .
- وزعت فقرات المعيار التي بلغ عددها (١١) فقرة على مجالي الشكل ولا مضمون بواقع (٥) فقرات للشكل ، و (٦) فقرات للمضمون . كما وزعت درجة المعيار () على فقرات المعيار ، وذلك في ضوء أهداف تدريس التعبير والدراسات السابقة والأدبيات الأخرى آراء الخبراء والمختصين وكما يأتي :

١	الخلو من الأخطاء الإملائية	(١٠ درجات)
٢	الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية	(١٠ درجات)
٣	جودة الخط	(٥ درجات)
٤	تنظيم الصفحة	(٥ درجات)
٥	فنية التعبير	(١٥ درجة)
٦	وضوح الأفكار	(١٠ درجات)
٧	صحة الأفكار	(١٠ درجات)
٨	الالتزام بالموضوع	(٥ درجات)
٩	الاستشهاد	(١٠ درجات)
١٠	دقة اختبار اللفظ المعبر عن المعنى ..	(١٠ درجات)
١١	التدرج في العرض من المقدمة إلى الخاتمة (١٠ درجات)	

٤. ثبات التصحيح : استخرج ثبات التصحيح مرتين ، مرة بأجراء اختبار لعينة استطلاعية صحح وفق معيار التصحيح المعتمد ، فكان معامل الارتباط بين الباحث نفسه عبر الزمن (٠.٨١) ، ومع باحث آخر كان (٠.٧٧) أما المرة الثانية فكان

بأخذ عينة من أوراق المجموعات الثلاث سحبت بطريقة عشوائية ، ومن جميع الاختبارات البعدية المتسلسلة ، فبلغ معامل الارتباط للباحث مع نفسه عبر الزمن (٠.٨٨) .

٥. الوسائل الإحصائية :

أ- تحليل التباين الأحادي لأجراء عمليات التكافؤ ، ولحساب دلالة الفروق في أداء الطالبات التعبيري بين أساليب التصحيح الثلاثة .

ب- مربع (كأي) : استخدم في تكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات .

ج- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب معامل الثبات بطريقة الاتفاق عبر الزمن ، وطريقة الاتفاق بين المصححين .

د. طريقة (توكي) لمعرفة أي أساليب التصحيح تسببت في حصول الفرق المعنوي بين متوسطات المجموعات الذي أظهره تحليل التباين .

نتائج البحث

١. عرض النتائج : بعد تصحيح موضوعات التعبير السبعة ، سلسلة الاختبارات البعدية التي شملتها تجربة البحث ، على وفق المعيار الذي اعد لهذا الغرض ، كانت متوسطات مجموعات البحث الثلاث . كما مبينة في الجدول (١) .

الجدول (١)

المجموع	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الموضوع الرابع	الموضوع الخامس	الموضوع السادس	الموضوع السابع	المتوسط العام
الأولى	٦٢.٣٤	٦٧.٦١	٦٩.٣٠	٧٣.٢٨	٧٢.٣٢	٧٦.٣٨	٧٥.٤٦	٧٠.٩٣
الثانية	٦٢.٧٨	٦٥.٨٧	٦٩.٨	٧١.٩٠	٧٢.٨٦	٧٤.٠٩	٧١.٢٦	٦٩.٦٣
الثالثة	٦٤.٦٤	٦٨.٤٤	٧٣.١٦	٧٥.٨٤	٧٦.٨٣	٧٩.٥٤	٨٠.٥٢	٧٤.٢٦

ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في متوسط درجات سلسلة الاختبارات البعدية السبعة في مادة التعبير ، استخدم تحليل التباين الأحادي ، فكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٢)

الجدول (٢): تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في متوسط الاختبارات البعدية السبعة

وحدة التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الغائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٧٨.٢٢٨	٢	١٣٩.١١٤	٦.٠٥٦	٠.٠٥ دالة
داخل المجموعات	١٦٣١	٧١	١٢.٩٧٢		
المجموع	١٩٠٩.٢٢٨	٧٣	١٦٢.٠٨٦		

يظهر من الجدول (٢) أن النسبة الغائية المحسوبة (٦٠.٦٥) اكبر من النسبة الغائية الجدولية (٣٠.١٥٠) عند مستوى (٠.٠٥) . وهذا يعني أن هناك فروقا ذات إحصائية بين متوسط أداء مجموعات البحث الثلاث في الاختبارات البعدية السبعة.

أن تحليل التباين لا يحدد اتجاه هذا الفرق ، ولا المجموعة التي يكون الفرق لمصلحتها . ومن أجل اتجاه هذه الفروق ، والتحقق من فرضيات البحث استخدمت طريقة (توكي) ، وعلى النحو الآتي :

أ. المقارنة بين المجموعة الأولى (الإشاري) والمجموعة الثانية (العلاجي) يبين الجدول (٣) ان الفروق بين الأسلوبين الإشاري والعلاجي لم يكن دالا إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة (توكي) المحسوبة (١.٣٥) ، وهي اصغر من قيمة (توكي) الجدولية البالغة (٣.٤٠) . وبذلك تقبل الفرضية الأولى القائلة بعدم وجود فرق.

الجدول (٣) :المتوسط وقيمة (توكي) لدرجات أداء المجموعتين الأولى والثانية في الاختبارات السبعة

المجموعة	حجم العينة	الوسط التوافقي	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة توكي المحسوبة	مستوى الدلالة
الأولى الإشاري	٢٦	٢٤.٦	٧٠.٩٣٤	٣	١.٣٥	٠.٠٥ غير دالة
الثانية العلاجي	٢٨		٦٩.٦٣٠	٧١		

ب. المقارنة بين المجموعة الأولى (الإشاري) والمجموعة الثانية (المرمز) يبين الجدول (٤) أن قيمة (توكي) المحسوبة (٣.٥٤) ، اكبر من قيمة (توكي) الجدولية (٣.٤٠) ، وعليه فان الفرق بين الأسلوبين الإشاري والرمز دال إحصائيا ، ولمصلحة الأسلوب المرمز .

الجدول (٤) :المتوسط وقيمة (توكي) لدرجات أداء المجموعتين الأولى والثالثة في الاختبارات السبعة

المجموعة	حجم العينة	الوسط التوافقي	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة توكي المحسوبة	مستوى الدلالة
الأولى الإشاري	٢٦	٢٤.٦	٧٠.٩٣٤	٣	٣.٤٥	٠.٠٥ غير دالة
الثانية العلاجي	٢٥		٧٤.٢٦٦	٧١		

وهكذا فان الفرضية الثنية القائلة بعدم وجود فرق ترفض لان الفرق عند المستوى (٠.٠٥) دال إحصائيا لمصلحة الأسلوب المرمز .

ج. المقارنة بين المجموعة الثانية (العلاجي) ، والثالثة (الرمز) : يبدو من الجدول (٥) أن قيمة (توكي) المحسوبة (٤.٨٠) اكبر من قيمة (توكي) الجدولية البالغة (٤.٢٨) ، أي أن الفرق دال إحصائيا ولمصلحة الأسلوب المرمز ، وعليه ترفض الفرضية الثالثة القائلة بعدم وجود فرق .

الجدول (٥) :المتوسط وقيمة (توكي) لدرجات أداء المجموعتين الثانية والثالثة في الاختبارات السبعة

المجموعة	حجم العينة	الوسط التوافقي	الوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة توكي المحسوبة	مستوى الدلالة
الأولى الإشاري	٢٣	٢٤.٦	٦٩.٦٣٠	٣	٤.٨٠	٠.٠٥ دالة

٧١	٧٤.٢٦٦	٢٥	الثانية العلاجية
----	--------	----	------------------

٢. تفسير النتائج : في ضوء نتائج البحث يمكن ترتيب أساليب التصحيح بحسب أفضليتها في حدود البحث الحالي كما يأتي :

- أولاً : الأسلوب المرمز
 - ثانياً : الأسلوب الإشاري
 - ثالثاً : الأسلوب العلاجي
- أن فاعلية الأسلوب المرمز في تصحيح موضوعات التعبير في مرحلة الإعدادية قد يعود إلى الأسباب الآتية :
- أثبت الأسلوب المرمز فاعليته في تقدم أداء طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التعبير أكثر من الأسلوب العلاجي الذي يناسب المرحلة الابتدائية (٩ ص ٢٥١) ومن الأسلوب الإشاري الذي يحتاج إلى قدرة لغوية تتعدى المرحلة الإعدادية لما فيه من غموض يفوق قدرات الطالبات اللغوية في هذه المرحلة .
 - أن الأسلوب المرمز يترك فرصة للطالبات للتفكير في معرفة وجوه الأخطاء بدلالة الرمز المحدد لنوع الخطأ، ومحاولة تصحيح ذلك بأنفسهن .
 - أن سعي الطالبة لاكتشاف أخطائها بنفسها بتوجيه الرموز الدالة عليها قد ينمي مهارة البحث والاستقصاء لديها ، ويكسبها خبرات تعليمية ذات قيمة توصلها إلى النجاح في المواقف التعليمية اللاحقة .
 - قد تجد الطالبة في هذا الأسلوب قد يمنح الطالبة استقلالية في العمل ، وثقة بالنفس وشعوراً بالمسؤولية لتصحيح الأخطاء .
 - أن هذا الأسلوب يجعل الطالبة أمام مشكلة تتحداها ، وعليها حلها . وهذا يتناسب مع الأفكار التربوية الداعية إلى جعل تفكير الطالب مركز الفعالية .
 - قد يكون الأسلوب المرمز أوفر من أسلوب التصحيح العلاجي والإشاري على إثارة دافعية الطالبات نحو التعبير والإجابة فيه ، والمنافسة بينهم بدلالة الاستجابات الإيجابية ، والتفوق الحاصل لهذه المجموعة مما يولد اتجاهات مفيدة نحو المادة .

٣. الاستنتاجات :

- أ. أن الأسلوب المرمز في تصحيح التعبير التحريري يجعل أداء طالبات الصف الخامس العلمي في التعبير أفضل من الأسلوبين الإشاري والعلاجي .
 - ب. أن اعتماد معيار محدد في تصحيح التعبير التحريري يساعد على الحد من ذاتية المصحح ، وعلى موضوعية الرجة المعطاة لصاحب التعبير .
 - ج. أن الأسلوب المرمز يجسد الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية.
 ٤. التوصيات:
- في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يأتي :

- أ. اعتمد الأسلوب المرمز في تصحيح التعبير التحريري ، بوصفه أسلوباً ثبتت فاعليته في تصحيح هذه المادة في المرحلة الإعدادية .
- ب. اعتماد معيار تصحيح التعبير التحريري المعد في هذا البحث لتصحيح مادة التعبير التحريري المعد في هذا البحث ، لتصحيح مادة التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية .
- ج. تأكيد أهمية هذا الأسلوب في توجيهات المشرفين للمدرسين ، وفي تدريب طلبة كليات التربية عليه .
- د. تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استخدام معيار التصحيح المعتمد في هذه الدراسة لتصحيح التعبير التحريري لطلبتهم .

٤. المقترحات :

يمكن اقتراح ما يأتي لاستكمال ما وصلت إليه الدراسة الحالية :

- أ. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلى طالبات وطلاب الصف الخامس الأدبي.
- ب. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسة أخرى
- ت. إجراء دراسة أخرى لاختبار أثر أساليب أخرى مقارنة بالأساليب المستخدمة في الدراسة الحالية.

المصادر: أولاً العربية:

١. الأبرشي ، محمد عطية . الطرق الخاصة في التربية . ط٢ ، مكتبة ألا نجلو المصرية ، القاهرة ١٩٥٨ .
٢. الأبرشي ، محمد عطية ، وأبو الفتوح محمد التواني . الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة العربية . دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٨٠ .
٣. إبراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٧٣ .
٤. ابن الإثر ، ضياء الدين . المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر . تحقيق محي الدين عبد الحميد ، القاهرة ١٩٣٩ .
٥. ابن جني ، أبو الفتح عثمان / الخصائص . تحقيق محمد علي النجار ، دار الكتب المصرية ، ١٩٥٢ .
٦. أبو عرقوب ، احمد حسن . تطور لغة الطفل . مركز غنيم للتصميم ، عمان ١٩٨٩ .
٧. أبو لبدة ، سبع . أما أن لهذه الامتحانات أن تتغير؟ التوثيق التربوي . العدد ١٢ ، السنة ٣ بغداد ١٩٧٤ .
٨. احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم التعبير . ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٨٥ .
٩. احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم التعبير . ط٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٨٥ .
١٠. بوراس ، خليفة مهدي . "اثر الإنشاء الحر والإنشاء المسير في إنشاء تلامذة الصف الأخير في المدارس الثانوية الليبية" . المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد ٨ العدد ٢ ، تونس ١٩٨٨ .
١١. جابر ، عبد الحميد جابر ، وعائف حبيب . أساسيات التدريس ، مطبعة العاني ، بغداد ١٩٦٧ .
١٢. جابر ، عبد الحميد جابر وآخرون . الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية أدب الأطفال . ١٩٨١ .
١٣. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر . الحيوان . تحقيق عبد السلام محمد هارون ، ط١ ١٩٣٨ .
١٤. جميل بثينة : جميل معمر . ديوان جميل ، تحقيق حسين نصار ، ط٢ ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ١٩٦٧ .

١٥. خميسة ، محمد خيرا إبراهيم . "اثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية الكتابية". ط ٢ ، القاهرة ١٩٨٦.
١٦. الخولي ، محمد عل . أساليب تدريس اللغة العربية . ط ٢ ، القاهرة ١٩٨٦.
١٧. الدهان ، سامي . أصول التربية الحديثة . حلب ١٩٣٤.
١٨. دوتراس ، روبير وآخرون . التربية والتعليم . ترجمة جمال خشابة وآخرين ، مطبعة ادوار انجيل ، بيروت ١٩٧١.
١٩. السعودية ، وزارة المعارف . منهج المرحلة الثانوية العامة . المطابع الاهلية ، الرياض ١٩٧٤.
٢٠. سمك ، محمد صالح . فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية . مكتبة ألا نجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٩.
٢١. الشايب ، احمد . الأسلوب ، دراسة بلاغية تحليلية لاصول الأساليب الأدبية . ط ٦ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٦٦.
٢٢. شريف ، أزهر جواد . تدريس التعبير في المرحلة الابتدائية . مكتب (أبو عماد) للطباعة ، بغداد ١٩٨٤.
٢٣. شعراني ، افان كباره . تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية . ط ١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٨١.
٢٤. شلق ، علي ، "الحالة ، اللفظة ، التعبير ، في الفن" . مجلة الأستاذ ومجلة كلية التربية (جامعة بغداد) ، العدد ١ ، مطبعة دار الجاحظ ، بغداد ١٩٧٨.
٢٥. الشنقيطي ، احمد الأمين . شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها . مكتبة النهضة ، بغداد ١٩٨٨.
٢٦. صالح ، احمد زكي . التعليم أسسه ومناهجه ونظرياته . مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، من غير تاريخ .
٢٧. الطاهر ، علي واد ، وآخرون ، التعبير والأسلوب . ط ١ ، مطبعة جامعة بغداد ١٩٨٠.
٢٨. ظافر ، محمد إسماعيل ، ويوسف الحمادي . التدريس في اللغة العربية . دار المريح للنشر ، الرياض ١٩٨٤.
٢٩. عبد القادر ، حامد . النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس ، ج ٢ ، ط ٢ ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة ١٩٦١.
٣٠. الغزوي ، نعمة رحيم . أبو بكر الزبيدي ، آثاره في النحو واللغة ، مطبعة الآداب في النجف الأشرف ، النجف ١٩٧٥ .
٣١. فيجوتسكي ، ل ، س . التفكير واللغة . ترجمة طلعة منصور ، ط ١ ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٦.
٣٢. القزويني ، الخطيب . الإيضاح في علوم البلاغة . ط ١ ، بيروت ١٩٧٥ .
٣٣. قليقطة ، عبدة بن عبد العزيز . مقالات في التربية واللغة والبلاغة والنقد . مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٤.
٣٤. قورة ، حسن سامان "تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي . ط ٣ ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٨.
٣٥. القيرواني ، أبو علي الحسن بن رشيق . العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده . تحقيق محي الدين عبد الحميد ، ط ٢ ، القاهرة ١٩٥٥.
٣٦. اللقالي ، احمد حسين ، وفارعة حسن محمد . التدريس الفعال . ط ١ ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٥.

٣٧. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي . التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات . ترجمة مصباح عيسى . ط ١ ، مطابع كويت تايمز ، الكويت ١٩٨٣ .
٣٨. مجاور ، محمد صلاح الدين تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية . ط ١ ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٩ .
٣٩. مذكور ، علي احمد . "تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية" . دراسات تربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، مجلة ٥ ، الرياض ١٩٨٨ .
٤٠. مذكور ، علي احمد . "تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء اهدافه" . الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، مجلد ١٢، ١١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٨٦ .
٤١. مذكور ، علي احمد . "طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير" . الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، مجلد ١٢، ١١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٨٦ .
٤٢. المصري ، محمد عبد الغني . نظرية آبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ في النقد الأدبي ، دار المجدلاوي ، الأردن / عمان ١٩٨٧ .
٤٣. المناصرة ، حسين . أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية . جامعة اليرموك ، الأردن ١٩٩١ ، "رسالة ماجستير غير منشورة"
٤٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في راحل التعليم العام في الوطن العربي . تونس ١٩٨٣ .
٤٥. مهيدات ، محمد و محسن ، وزيادة ضمير البوريني . البسيط في اللغة العربية ط ١ ، دار الكندي ، الأردن ، اريد ١٩٨٩ .
46. Bennth, M,k, "The Reltionsip between Composition Teachers Ability to write and The Writing Achievement of their student In Dissertation Abstracts International". Vol.42, No.5, (Nov.1981).
47. Bridsong, D. and Kassen, M. "Teachers and Student's Evaluation Of Foreign Language Errors: A meeting of Minds." The Modern Language Journal, Vol. 72, No.1, national Textbook Company. (1988)
48. Brothers, E.S. "The Effect Of three Types of Teacher Evaluation of the compositions of College Freshman, in Dissertations Abstracts International, Vol. 4, No.3 (sept. 1979).
49. Deightun, L.(ed.), Encyclopedia of Education, vol.7, Growell. (1971).
50. Dulay, H. and bury, M.A. "Should we Teach Children Syntax in Language Learning. Vo. 23/2(1973).
51. Good, Carter V., Dictionary of Education, 3rd Ed. , MacGraw Hill, New York (1973).
52. Gumej, P., Teaching English as a Foreign Language. London. (1960).
53. Herdrickson, James Michael "The Effect of Errors Correction Treatments Upon Adequate And Accurate Communication in Written Composition Of Adult Learners of English as a second Language in Dissertation Abstracts International, Vol.37, No.11, (1977).
54. Kyhos, R. "An Analysis Of The Attitudes, of Senior high School Students Towards Student Evaluated Composition" in Dissertation of Abstracts International, Vol. 40, No.9, (1980).
55. Wallwork, J.F. Language and Linguistics to the Introduction to the study of Language, Heinmann Educational Book Ltd. (1969).
56. Xiaochun li. "Various Ways Of Correcting Written Works" in FORUM, Vol. XXVII, No. 1 New york (Jan, 1990)
57. Xing, Zhang Feng And jin, Shi "Techniques To Teach Writing" in FORUM, Vol. XXVII, No.2, New York (April, 1989).