أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق

الدكتور أديب ذياب حمادنة

كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت

الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري (الإشاري، والمفصل، والمرمز) في تحسين الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبة، إذ جرى اختيار ثلاث شعب عشوائياً من شعب الثاني الثانوي الأدبي، في مدرسة المفرق الثانوية الشاملة للبنات، وجرى توزيع أساليب التصحيح عشوائياً على الشعب الثلاث، وكوفئ بين الشعب، وضُبطت المتغيرات الدخيلة. ومن أجل قياس أداء الطالبات في التعبير التحريري أعد الباحث معياراً لتصحيح التعبير، تكون من (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: اللغوي، والأدبي، والفكري، والشكلي، بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة. وتحقق

الباحث من صدق المحتوى للمعيار، بعرضه على مجموعة من المحكمين، واستخرج له معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكان مقداره(0.88). بعد أن كتبت الطالبات أربعة موضوعات، صححت المعلمة هذه الموضوعات. ولتحليل البيانات جرى استخراج المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين واختبار توكي للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

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

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

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

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

المقدمة:

اللغة أرقى وسائل الاتصال والتواصل الإنساني التي علمها الله عز وجل للإنسان. فمن الصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب، ليعبر عن أفكاره ومشاعره. وتأتي أهمية التعبير كونه إحدى قنوات الاتصال اللغوي، في التعبير عما في نفوسنا.والتعبير عملية عقلية تقوم على التحليل والتركيب تصب في رموز مكتوبة، تصور الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتمل في نفسه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات. (عبد الوهاب، 2002، 5).

ويعد التعبير أهم فروع اللغة العربية، لأنه الحصيلة النهائية لهذه الفروع. فالتواصل بين البشر يجري بالكتابة. وهي الفن الذي ينقل به الإنسان أفكاره إلى الآخرين نقلا خطيا. وإذا بلغ التقدم العلمي والتكنولوجي أوجه في هذا العصر، فإنه لا غنى للباحث عن استشارة المصادر من جهة، وعن كتابة الرسائل والتقارير والبحوث من جهة أخرى (عاشور وحوامدة،2003، 199؛مجاور،2000، 222). وتعد الكتابة كما يرى عصر (1997)هدفا يسعى إليه دارس العربية، وغاية من أجلها تدرس هذه اللغة وعلومها المختلفة،لتحقيق درجة عالية من الإتقان والتجويد، وتمكين الدارس من التعبير عن نفسه والاتصال بغيره اتصالاً لغوياً ناجحاً.

إن التعبير الكتابي بعد ذلك أبرز أنماط النشاط اللغوي، يستند إلى عمليات ذهنية في غاية الصعوبة والتعقيد، تقوم على الإبداع وتتحول فيها الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثرة. وتتطلب هذه العملية الإنتاجية تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك (نصر، 1999، 200).

وتواجه المعلمين والطلبة مشكلات كثيرة في التعبير الكتابي خاصة. ولعل مشكلة تصحيح التعبير من أبرز هذه المشكلات. فقد عزا مدكور (1986)عدم تحقيق أهداف

التعبير إلى عوامل عديدة، منها: عدم الموضوعية في تقويم أداء الطلبة التعبيري، وعدم وجود فرصة أمام المعلم للمتابعة، ومعالجة الأخطاء. وأشار سمك (1979) إلى أن تصحيح أخطاء التلاميذ في الإنشاء الكتابي من خير ما ينهض بهم في التعبير.

ويذكر عبد العال أن إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير التحريري، وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء فيما بعد، يعد في واقعه مشكلة من المشكلات التربوية. (عبد العال، بلا تاريخ، 118).

وتوصلت المناصرة إلى أن المعلمين لا يمارسون طرائق التصحيح ممارسة صحيحة، وأن الأساليب غير الصحيحة في التصحيح، والتي لا تهتم بملاحظة الأخطاء وتعزيز الطلاب بشكل سليم، من شأنها أن تبقي الطالب من حيث هو دون أي تقدم (المناصرة، 1991، 19).

وتوصل الهاشمي(1988) إلى وجود مشكلات عديدة في مجال تصحيح التعبير التحريري، منها: عدم وجود معيار موضوعي للتصحيح، ورتابة أسلوب التصحيح، وكثرة الأخطاء اللغوية، واستعمال الطلبة التعبيرات البعيدة عن معناها.

ولصعوبة وضع معيار للتصحيح لا يلتزم به معلمو اللغة العربية دعا بعض المربين إلى ترك التصحيح جملةً فقد عدوه مشقة لا يعود بالفائدة على الطلبة، وفيه مشقة على المعلم أيضاً، والتعليم بحسب رأيهم يجري عن طريق المحاولة والخطأ،بأن يترك الطلبة يخطئون مرة ويصيبون أخرى (عبد القادر، 1961، 346)، وقد أشار إبراهيم (1972) إلى أن مهارة التعبير تكتسب بطول الممارسة.

ولكن معظم المربين رفضوا هذا الرأي، وأكدوا أهمية التصحيح في تنمية مهارات التعبير لدى الطلبة، وتقدم أدائهم بما يثيره من منافسة شريفة بينهم، فيكون باعثاً على الجد والنشاط، ولا جدوى من كتابة التعبير مع عدم الإصلاح (ظافر، 1984، 241).

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

وهناك خلاف في النظرة إلى التصحيح في كونه للمنشئ أم للمنشأ؟ وبعبارة أخرى: أينصب التصحيح على الكاتب أم على الكتابة؟ فقد علل الحصري توجيه التصحيح للكاتب، وذلك ليعرف الطالب خطأه فيتجنبه، فيصبح قادراً على التعبير في المواضيع الأخرى(الحصري، 1948، 136).

وهناك خلاف أيضاً هل التصحيح للتعليم؟ أم هل التصحيح للتصحيح؟ وعد ديولي وبرت (Dulay and Burt) التصحيح جزءاً من عملية تعليم اللغة، ونتيجة حتمية لضمان التعلم (Dulay, 1973, p 245).

وشبه إبراهيم (1972) قلم المصحح بسماعة الطبيب، تشخص الداء، وتصف الدواء، وليس سكيناً في يد جزار يقطع وينثر الدماء من حوله. ويرى حمادي(1981)أن التصحيح ليس وسيلة تعليمية،على الرغم من كشفها الأخطاء وتثبيتها للصواب، ولكنها مراقبة عملية لقيمة الطرائق التعليمية قديماً وحديثاً.

ويذكر مجاور(1969) أنه في كثير من الحالات يأخذ الطالب وجهات نظر حول موضوعه، وما وقع فيه من أخطاء على أنها فرصة للتعليم وليس عقاباً له. وهذا الاتجاه من الطالب يمكن أن يوجد إذا ما أبرز المعلم أهداف التعبير الكتابي، وقيمة الخبرة في المادة المكتوبة التي سيقرؤها شخص آخر.

لذا أوصى زرازير (1970) بضرورة تشجيع الكتابات على ما فيها من نقص وقصور، إذ يمكن تجاوزها بالمتابعة والمران.

لقد ذكرت الأدبيات أسلوبين في تصحيح التعبير الكتابي: أسلوباً يقوم به المعلم، وأسلوباً يقوم به الطالب. ويقتصر هذا البحث على بعض الأساليب التي يتبعها المعلم في التصحيح، وهي كما وردت في الدليمي والوائلي (2003):

1- **أسلوب التصحيح المفصل**: وفيه يكتب المعلم الصواب فوق الخطأ الذي وقع فيه الطالب. ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يقدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه.
2- **أسلوب التصحيح المرمز**: وفيه يضع المعلم خطاً تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزا يدل على نوعية الخطأ، ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه. فيرمز مثلاً للخطأ النحوي بالحرف (ن)، وللخطأ الإملائي بالحرف(م)، وللخطأ الأسلوبي بالحرف (س) وللخطأ في علامات الترقيم بالحرف (ق) وهكذا. وهذا يجري بالاتفاق بين المعلم وطلابه منذ بدء العام الدراسي. ويحثُ هذا الأسلوب الطالب على التذكرَ والاهتداء إلى الصواب.
3- **الأسلوب الإشاري**: وفيه يشير المعلم إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزاً.

ولاحظ الباحث بالإطلاع على الدراسات السابقة انتشار الأسلوب الإشاري في تصحيح التعبير التحريري في الأردن، فقد أشارت مناصرة (1991) إلى أن وجود هذه المشكلة، وتعالي صيحات المربين حولها أعطى أهمية لدراستها.

ويسوغ للباحث اختياره للمرحلة الثانوية أن هذه المرحلة تعد الطالب لأحد أمرين: إما لمواصلة الدراسة الجامعية، وإما الانخراط في ميدان الحياة العملية. وكلا الأمرين يتطلبان إجادة الطالب لمهارات لغوية للتعبير الجيد عن النفس، ومواجهة مواقف الحياة. وإن النجاح في الحياة العملية أو الجامعية يتوقف على مدى تحقيق المرحلة الثانوية لأهدافها. ويسوغ للباحث اختياره للتعبير التحريري أن هذا النوع من التعبير بحاجة إلى العناية بمهارات الدقة، والوضوح ، وحسن العرض، والترتيب، والتخطيط.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل مشكلة هذا البحث في تدني مستوى طلبة المرحلة الثانوية في الأداء التعبيري الكتابي، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة (حتاملة، 1987؛ سعافين، 1993). ويعد أسلوب التصحيح المستخدم هو أحد أسباب هذا التدني، فقد أشار الهاشمي

(1988) إلى أن سبب ضعف الطلبة في التعبير الكتابي، يعود إلى رتابة أسلوب التصحيح، وعدم وجود معيار للتصحيح، وأشارت المناصرة (1991)، إلى شيوع الأسلوب الإشاري في تصحيح التعبير التحريري في الأردن، كما بين الاستطلاع الأولي لآراء عينة من معلمي اللغة العربية، ومشرفيها، للمرحلة الثانوية وجود مثل هذه المشكلات. ونظراً لوجود عدة أساليب لتصحيح التعبير التحريري، منها: الأسلوب الإشاري، والأسلوب المفصل، والأسلوب المرمز، ونتيجة لندرة الدراسات السابقة، التي بحثت في هذا المجال. فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على أي أساليب التصحيح الثلاثة أكثر فعالية في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مديرية تربية قصبة المفرق، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

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

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

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح واللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح؟

أهمية البحث: تأتي أهمية هذا البحث مما يأتي:

1- قد يسد البحث الحالي نقصاً في بناء معيار لتصحيح التعبير التحريري يستفيد منه معلمو اللغة العربية، والباحثون، وطلبة الدراسات العليا، في بحوثهم

ودراساتهم ذات العلاقة بمادة التعبير. ويأتي هذا المعيار إسهاما في حل مشكلة الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.

2- يمكن أن يقدم البحث للجهات التنفيذية ما يساعد في تطوير تدريس مادة التعبير، وبناء الخطط المتعلقة بهذه المادة لرفع مستوى الطلبة المتدني فيها.

3- يمكن أن تمهد نتائج هذا البحث إلى إجراء دراسات في هذا الميدان.

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري، وهي: الأسلوب الإشاري، والأسلوب المرمز، والأسلوب المفصل في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي.

فرضيات البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح، واللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح، واللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح، واللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح.

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على:

1- طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مديرية تربية قصبة المفرق للعام الدراسي 2004- 2005.

2- مادة التعبير التحريري.

3- ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري وهي: (الأسلوب الإشاري،والأسلوب المرمز، والأسلوب المفصل).

مصطلحات البحث:

التعبير:عرفه مجاور بأنه "إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل، بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده الكاتب". (مجاور، 2000، 222).

عرفه مدكور بأنه "تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول في خواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بالأساليب المنوعة في منطق سليم، وفكر منظم، ولفظ عذب". (مدكور، 1988، 115).

وعرفه الهاشمي عبد الرحمن بأنه "نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء ويتطلب الإبداعي زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ". (الهاشمي، 1988، 22).

وعرفه الهاشمي عابد بأنه "وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم، ومشاعرهم باللسان والقلم، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعها وتسعى لتجويده". (الهاشمي، 1985، 1).

الأداء: Performance

عرفه صالح بأنه "مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة والقياس". (صالح، بلا تاريخ، 43).

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

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

التعريف الإجرائي للأداء التعبيري:

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

الأسلوب الإشاري: Indicative Technique

وهو الأسلوب الذي يحدد فيه المصحح (الباحث) نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري، على وفق معيار التصحيح، بوضع خط تحته من دون علاجه أو الرمز إليه. وعلى الطالبات معرفة هذا القصور ومحاولة إصلاحه.

الأسلوب المرمز: Symbolic Technique

وهو الأسلوب الذي يحدد فيه المصحح القصور في تعبير الطالبات التحريري على وفق معيار التصحيح، بوضع رموز متفق عليها. وعلى الطالبات البحث عن هذا القصور ومحاولة إصلاحه.

الأسلوب المفصل: Remedial Technique

وهو الأسلوب الذي يحدد فيه المصحح نواحي القصور في تعبير الطالبات التحريري على وفق معيار التصحيح، بكتابة الصواب فوق الخطأ. وعلى الطالبات مراجعة هذه التصويبات وإعادة كتابتها.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع بحثه. وسوف يعرضها بحسب تسلسلها الزمني، كما يأتي:

أجرى هندركسن (Hendrickson ،1976) دراسة في جامعة (أوهايو) الأمريكية، واستهدفت معرفة أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على كتابة التعبير، معرفة المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيري باللغة الإنجليزية. وتألفت عينة البحث من (24) طالباً أجنبياً اختاروا دراسة اللغة الإنجليزية. واستمرت الدراسة مدة ثمانية أسابيع. قاس الباحث في الأسبوع الثاني قدرة الطلبة على وصف قصة مصورة، وكفايتهم في اختيار المفردات، والنحو، والفهم. وقسم الطلبة على مجموعتين. الأولى وفيها معدل الأخطاء العامة منخفض، والثانية وفيها معدل الأخطاء العامة عالٍ. واستمرت التجربة ستة أسابيع أخرى كان الباحث يعطي مواضيع في التعبير مبنية على وصف قصص مصورة. ويجري تصحيحها بحسب طريقة التصحيح التي أخطأ الطالب فيها. وفي نهاية التجربة أجرى الباحث اختباراً بعدياً لكلتا المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها:

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

وأجرى برذرز (Brothers,1979) دراسته في جامعة (كارولينا الجنوبية) الأمريكية، واستهدفت معرفة أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري في كتابات الطلبة، والوقوف على اتجاهاتهم نحو هذه الأساليب في التصحيح. واختار الباحث عشوائياً

عينة البحث البالغة (180) من طلبة الصف الأول في الجامعة وزعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات توزيعاً متساوياً، واتبع مع كل مجموعة واحداً من أساليب التصحيح الثلاثة: أسلوب التصحيح السلبي (الإشاري)، وأسلوب التصحيح الإيجابي (العلاجي)، وأسلوب التصحيح الجمعي (المؤتمر) بين الطالب والمعلم. واستمرت التجربة فصلا دراسيا كُتب خلاله ستة موضوعات في التعبير. وصحح التعبير خمسة مدرسين من قسم اللغة الإنجليزية، من المدربين على التصحيح، على وفق الأساليب الثلاثة، ثم تعاد الدفاتر المصححة إلى الطلبة في الأسبوع نفسه، ليقفوا على أخطائهم قبل كتابة الموضوعات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التصحيح الثلاثة في تعبير الطلبة.
- فضل (54.44%) من الطلبة أسلوب المؤتمر، و(21.1%) فضلوا أسلوب التصحيح الإيجابي،و(20%) فضلوا أسلوب التصحيح السلبي، و(4.44%) لم يفضلوا أية طريقة.

وهدفت دراسة عمار (1980)، التي أجراها في سوريا، إلى استطلاع آراء المدرسين والطلاب حول المشكلات التي تؤثر تأثيراً مباشراً في تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية. ومن أجل تحقيق هذا الهدف صمم الباحث استفتاء خاصاً بالطلاب، اشتمل على أقسام عديدة منها: طرائق تدريس التعبير، وطرائق تصحيحه، ومشكلات الطلاب عند عملية الكتابة. وصمم أيضاً استفتاء آخر للمعلمين، وقد اشتمل على الأقسام الواردة في استفتاء الطلاب جميعها، فضلاً عن الأقسام الآتية: منهج التعبير وعلاقته ببقية فروع اللغة العربية، واستخدام المعلم العربية أو العامية في تدريس التعبير. وجرى انتقاء عينة عشوائية من طلاب الثالث الإعدادي في مدارس مدينة دمشق، بلغ عددها (730) طالباً وطالبة. وزع الباحث الاستفتاء على أفراد هذه العينة، واختار عينة عشوائية من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس الإعدادية في دمشق، بلغ عددها (150) معلماً ومعلمة.

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

وهدفت دراسة مدكور (1985)، التي أجريت في مدينة الرياض في المملكة العربيـــة السعودية، إلى تجريب طريقة جديدة في تدريس التعبير أسماها بطريقة تحقيق الـــذات مقابل الطريقة التقليدية. وطبق الباحث دراسته على (60) طالبـــاً. واختـــار الباحـــث صفين من صفوف الثاني المتوسط بمدرسة عبد الرحمن الداخل المتوسطة. وكان عدد الطلاب في كل صف (30) طالباً، مثّل أحد الصفين المجموعـــة الـــضابطة، ومثـــل الصف الأخر المجموعة التجريبية. ودرست المجموعة التجريبيـــة بطريقـــة تحقيـــق الذات، ودرست المجموعة الضابطة بطريقة الموضوعات التقليدية. ثم كافـــأ الباحـــث المجموعتين في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي، وطبق عليهمـــا اختبـــاراً قبليـــاً. واستمرت التجربة ستة أسابيع. وكان عدد الموضوعات التي كتبت ثلاثة موضوعات، واستغرقت كتابة كل موضوع حصتين، بواقع حصة لكل أســـبوع. وقـــام بالتـــدريس مدرس واحد اختاره الباحث لكلتا المجموعتين. ثم قومت نتائج التجربة وفـــق معيـــار أعده الباحث، مكون من ست فقرات هي: سلامة الهجاء، وسلامة المعاني، وســـلامة الأسلوب، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض، وجمال المعنى والمبنى. وتوصـــلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

ـــ تقويم موضوع التعبير على وفق معايير موضوعية يتفق عليها المعلم مع تلاميذه.
ـــ حرية الطالب في اختيار موضوعات التعبير.
ـــ أن تدور موضوعات التعبير حول المواقف والمشكلات الاجتماعية بصفة عامة.

وأجرى خمايسة (1988) دراسة في جامعة اليرموك للحصول على درجة الماجستير. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تزويد تلاميـــذ الـــصف الثالـــث الإعـــدادي

بمهارات التعبير الكتابية. ولتحقيق هذا الهدف، اختار الباحث عينة عشوائية بلغ عددها (100) طالب وطالبة من أصل المجتمع الإحصائي البالغ عدده (643) طالباً وطالبة،من الصف الثالث الإعدادي من المدارس الحكومية والخاصة، ومدارس وكالة الغوث في مدينة المفرق. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين، كافأ الباحث بينهما باستخدام الاختبار التائي. وبعد إجراء الاختبار القبلي ورصد علاماته، درَس الباحث المجموعتين التجريبيتين بالطريقة المعدلة التجريبية، التي تقوم على تزويد الطلبة بمهارات التعبير الكتابية، مثل صحة الأفكار وتسلسلها، والربط بين الجمل، ومراعاة علامات الترقيم. ودرَس المجموعتين الضابطتين بالطريقة الشائعة في التدريس. ثم خضعت هذه المجموعات إلى اختبار بعدي أعده الباحث، وصحح وفق فقرات معيار مقسمة على مجالات ثلاثة هي: المحتوى، والأسلوب، وآليات التعبير. وتوصلت الدراسة إلى أنَ لتزويد التلاميذ بمهارات التعبير الكتابية أثراً بالغاً في قدراتهم التعبيرية والإبداعية عند الكتابة، إذ أشارت نتائجه إلى أن متوسط علامات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعدلة التجريبية أعلى من متوسط علامات الطلبة الذين درسوا بالطريقة الشائعة التقليدية.

وأجرى الغول (1988) دراسة في مدارس محافظة اربد، وهدفت إلى الكشف عن أهم مشكلات تدريس التعبير من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. ومن أجل التعرف إلى تلك المشكلات طور الباحث استبانه مكونة من ثلاثين فقرة، تتعلق بمشكلات تخص المعلم والطالب والموضوع التعبيري. ووزعت الاستبانة على (150) معلماً، يدرسون اللغة العربية في مدارس محافظة اربد الثانوية للعام الدراسي 1988/87م. وتوصلت الدراسة إلى:

- عدم مراعاة الأحوال النفسية والاجتماعية عند اختيار موضوع التعبير.
- ليس لبعض المعلمين القدرة الكافية على تقويم موضوع التعبير.
- عدم كتابة التعليقات المعززة عند تصحيح موضوع التعبير.

- إهمال عناصر موضوع التعبير قبل البدء بكتابته.
- عدم اختبار الموضوع التعبيري من واقع بيئة الطالب.

وأجريت دراسة المناصرة (1991)، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد، خلال العام الدراسي 1991/90. وهدفت إلى الكشف عن الأسس والممارسات المشتركة بين معلمي الصف العاشر، التي يجري اعتمادها عند عملية اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها، ومعرفة الفروق الفردية بين هؤلاء المعلمين في عمليتي الاختيار والتصحيح تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (37) فقرة،اشتملت على مجموعة من الأسس السليمة التي ينبغي مراعاتها في عمليتي اختيار الموضوعات وتصحيحها، ومجموعة من الممارسات الخاطئة التي يمارسها المعلمون، لاعتقادهم بأنها أسس سليمة. واستخدمت وسائل إحصائية في تحليل استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة منها: تحليل التباين للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)، وطريقة (ليكرت) لحساب درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لمضمون فقرات الاستبانة، والأوساط الحسابية لتبين أياً من الفقرات أكثر ممارسة من غيرها، وطريقة (نيومان كولز) للكشف عن الفروق بين الأوساط الحسابية بالنسبة لمتغير الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى:

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

وأجرى الهاشمي (1994) في جامعة بغداد دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية. وبلغت عينة البحث (74) طالبة، في ثلاث شعب، وزع عليها أساليب التصحيح الثلاثة وهي: الإشاري، والعلاجي، والمرمز. وكافأ الباحث بين المجموعات الثلاث، وأعد معياراً لتصحيح التعبير التحريري. واستمرت التجربة ستة أشهر. واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة منها: المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين، وطريقة توكي للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

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

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

وهدفت دراسة نصر (1995) إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة، الابتدائي، و المتوسط، والمتقدم، ومعرفة نسبة المتقنين لهذه المهارات، وتقصي أثر عامل الجنس في ذلك. وتألفت عينة الدراسة من (1116) تلميذاً، ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح، ولم يمض على دراستهم في الصف الخامس سوى شهر واحد، منهم (618) تلميذاً و(498) تلميذة، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة اربد. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في متوسطات أداء العينة باختلاف مستوى الكتابة، ودرجة صعوبتها في ضوء معيار الإتقان المعتمد (80%) فما فوق، ووجود انخفاض حاد في إعداد المتقنين، ونسبهم من أفراد العينة 35% للمستوى الابتدائي و36% للمستوى المتوسط و35% للمستوى المتقدم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث للمستوى المتوسط ولصالح الذكور. في حين لم تظهر فروق بين الجنسين على المستوى المتقدم من الكتابة التعبيرية.

وهدفت دراسة الهاشمي (1995) إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي الذكور الملتحقين بالمدارس الحكومية، التابعة لمديرية مسقط التعليمية، في العام الدراسي 1995/94م. أما عينة الدراسة فقد تألفت من (121) طالباً، منهم (54) طالباً في المجموعة الضابطة، و(67) طالباً في المجموعة التجريبية. وجرى اختيار اثنين من معلمي اللغة العربية لتدريسهما. وجرى التحقق من تماثلهما في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، جرى بناء قائمة تضم مجالات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، واستطلعت آراء عينات من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعة السلطان قابوس، ومن معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية، ومن الطلاب أيضاً. وبعد تطبيق الاختبار توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

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

وهدفت دراسة عثمان (1999)، التي أجريت على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية قصبة المفرق، إلى تقصي مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي. وتكونت عينة الدراسة من (682) طالباً وطالبة، اختيروا

عشوائياً. وأعد الباحث قائمة بمهارات التعبير الكتابي تكونت من (16) مهارة موزعة على الشكل والمضمون، وقائمة احتوت (10) مواضيع إنشائية، اختيرت ثلاثة منها. وتوصلت الدراسة إلى وجود تدني في مدى امتلاك طلبة الصف العاشر لمهارات التعبير الكتابي، وعدم وجود اختلاف في أداء الطلبة باختلاف المجال (الشكل والمضمون). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في امتلاك مهارات التعبير الكتابي، تعزى للبيئة الجغرافية ولصالح المدينة. وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين الجنس والبيئة الجغرافية.

وتناول الخمايسة (2004) في دراسته، التي أجريت في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، برنامجاً تعليمياً لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (122) طالباً وطالبة، منهم (60) طالباً و(62) طالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم اختبار التعبير الكتابي، وتكون من جزأين، الجزء الأول على شكل أسئلة تقيس مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي، والجزء الثاني يكلف الطلاب بالكتابة في أحد الموضوعات المطروحة. والأداة الثانية برنامج تعليمي مكون من تدريبات وأنشطة لتنمية مهارات التعبير الكتابي. وتوصل الباحث إلى وجود انخفاض في مدى امتلاك طلبة الصف السادس لمهارات التعبير الكتابي. ووجود فروق في أداء الطلبة في التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق تعزى لصالح الإناث، وعدم وجود فروق للتفاعل بين البرنامج والجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

1. يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت تصحيح التعبير التحريري وبأساليبه المتعددة بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فبعضها تناول مشكلات تدريس التعبير التحريري كدراسة هندركسن (Hendrickson,1976) في أمريكيا، ودراسة

(عمار،1980) في سوريا، ودراسة (الغول،1988) في الأردن، وبعضها تناول طرائق تدريس التعبير كدراسة (مدكور،1985) في السعودية، ودراسة (الخمايسة،1988) في الأردن، وبعضها تناول بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير والكتابة كدراسة (الخمايسة،2004)، ودراسة (الهاشمي،1994)، وبعضها تناول مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي كدراسة (العثمان،1999)، وبعضها تناول تقويم مستويات الكتابة التعبيرية كدراسة (نصر،1995)، وبعضها تناول تصحيح التعبير كدراسة (المناصرة،1991) في الأردن، ودراسة برذرز (Brothers،1979) في أمريكيا ودراسة (الهاشمي،1994) في بغداد.

2. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء المعيار الذي طوره بعرضه على متخصصين، وفي استخدام الأساليب الإحصائية، واختيار العينة والإجراءات.
3. يلتقي هذا البحث مع دراسة (الهاشمي،1994)، ودراسة برذرز(Brothers،1979) في معرفة أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري، واعتمدت ثلاثة أساليب،هي أسلوب التصحيح المرمز، والعلاجي، والإشاري كدراسة الهاشمي،واعتمدت دراسة برذرز أساليب التصحيح السلبي والإيجابي، والمؤتمر، والمرمز وتصحيح الأقران.
4. امتازت هذه الدراسة بأنها الدراسة الوحيدة التي أجريت في الأردن، بحسب علم الباحث، إذ بنى الباحث معياراً للتصحيح معتمداً فيه على الأدبيات السابقة، وآراء المحكمين، واعتمد في تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. وبلغ عدد الطالبات في المدارس (483) طالبة، موزعات على (17) مدرسة، فيها (23) شعبة. ولأن الدراسة تتضمن استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير، فإن ذلك يتطلب اختيار مدرسة تتكون من ثلاث شعب. ومن المدارس

التي تتوافر فيها ثلاث شعب فأكثر، مدرستان هما: مدرسة المفرق الثانوية للبنات، ومدرسة الأميرة راية بنت الحسين الثانوية للبنات.وبطريقة عشوائية اختيرت مدرسة المفرق الثانوية للبنات، وفيها أربع شعب، اختير ثلاث منها، وهي شعبة (ب) وفيها (32) طالبة، وشعبة (جـ) وفيها (27) طالبة وشعبة (د) وفيها (25) طالبة.

زار الباحث مدرسة المفرق الثانوية الشاملة للبنات بعد استصدار كتاب تسهيل مهمة من مدير التربية والتعليم لقصبة المفرق، وزع الباحث عشوائياً أساليب التصحيح الثلاثة (الإشاري، والمرمز، والمفصل) على هذه الشعب الثلاث، فكان الأسلوب الإشاري من نصيب شعبة (ب)، والأسلوب المرمز من نصيب شعبة (جـ)، والأسلوب المفصل من نصيب شعبة (د). و أطلق الباحث على المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب الإشاري في تصحيح التعبير التحريري اسم المجموعة التجريبية الأولى، وعلى المجموعة التي تستخدم الأسلوب المرمز اسم المجموعة التجريبية الثانية، وعلى المجموعة التي تستخدم الأسلوب المفصل المجموعة التجريبية الثالثة. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

توزيع أساليب التصحيح على مجموعات البحث الثلاث

ت	الصف والشعبة	اسم المجموعة	أسلوب التصحيح	عدد الطالبات
1	ثاني ثانوي ب	المجموعة التجريبية الأولى	الإشاري	32
2	ثاني ثانوي جـ	المجموعة التجريبية الثانية	المرمز	27
3	ثاني ثانوي د	المجموعة التجريبية الثالثة	المفصل	25
		المجمـــــوع		84

تكافؤ مجموعات البحث:

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

- درجات اللغة العربية في الصف الأول الثانوي:

بلغت متوسطات درجات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية في الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي 2004/2003م (71.84) و(70.97) و(74.85) درجة على التوالي، والانحرافات المعيارية على الترتيب (9.93) و(7.78) و(7.77). وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في درجات التعبير النهائية اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (∝ 0.5)، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (1.639) أقل من النسبة الفائية الجدولية (3.07)، بدرجة حرية (81.2)،مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير.والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	235.216	2	117.608		
داخل المجموعات	5811.736	81	71.750	1.639	0.05
المجموع	6046.952	83			

- درجات الاختبار القبلي في التعبير:

بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في التعبير الذي طبقه الباحث على المجموعات الثلاث، بكتابة موضوع موحد (79.60) و(76.84) و(78.52) درجة على التوالي، و بلغت الانحرافات المعيارية على الترتيب (5.76)، (8.57) و(7.73)، باستخدام تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفرق في درجات الاختبار القبلي. في حين اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (∝ 0.5)،إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0.969) أقل من النسبة الفائية الجدولية

(3.07)، بدرجة حرية (81.2)، مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في درجات الاختبار القبلي في التعبير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	110.600	2	55.300		
داخل المجموعات	4624.959	81	57.098	0.969	0.05
المجموع	4735.560	83			

ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية:

عمل الباحث على ضبط بعض العوامل الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة. ومن هذه العوامل:

1- اختيار عينة الدراسة: سيطر الباحث على هذا العامل بالاختيار العشوائي للعينة، وبإجراء التكافؤ بين المجموعات الثلاث بدرجات اللغة العربية النهائية للسنة السابقة، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير.

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

3- المعلمة: درست معلمة واحدة اللغة العربية للمرحلة الثانوية مجموعات البحث الثلاث، ولذا أمكن تفادي عامل المعلم في حالة تعددهم.

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

طريقة التدريس:

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

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

العمليات المتعلقة بالنضج: كانت مدة البحث الفصل الأول من العام الدراسي 2005/2004 م.

إعداد معيار تصحيح التعبير التحريري:

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

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

2- مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بأساليب تدريس التعبير، وبعض الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت معايير لتصحيح التعبير، كمعيار (الهاشمي، 1994). ومعيار (أحمد، 1984) ومعيار مدكور (1988) ومعيار مولن (Mullen, 1969) ومعيار بولتون (1979) ومعيار العثمان (1999).

وفي ضوء ما تقدم، وزيادة على خبرة الباحث في هذا المجال أعدت فقرات المعيار بشكل أولي، وكان عددها (18) فقرة.

صدق المعيار: validity of criterion

عرض الباحث فقرات معيار التصحيح، والعناصر المكونة لكل فقرة، ودرجة كل منها على عدد من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية، وفي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعدد من مشرفي اللغة العربية، وعدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، للتثبت من صدق المعيار. وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في المعيار، من حيث انتماء الفقرات للمجال، أو الصياغة اللغوية، وقد أخذ الباحث بآرائهم ومقترحاتهم، إذ أضيفت بعض الكلمات، و بدلت بعض العبارات. و اعتمد الباحث في ذلك على إجماع 75% من المحكمين. وأصبح عدد فقرات المعيار (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المجال اللغوي، والمجال الأدبي، والمجال الفكري، والمجال الشكلي. ووزعت أيضاً درجة التعبير من مئة على فقرات المعيار،في ضوء أهداف تدريس التعبير والدراسات السابقة وخبرة الباحث، فضلاً عن أراء المحكمين.

ثبات التصحيح: Reliability of correction

من أجل إجراء ثبات التصحيح بحسب فقرات المعيار، صحح الباحث كتابة عشر طالبات، من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدرسة المفرق الثانوية الشاملة بتاريخ: 2004/9/15، بعد كتابتهن في الموضوع الآتي:

العلم يرفع بيوتاً لا عماد لها والجهل يهدمُ بيوت العزِّ والكرم

وقد استخرج الثبات بحسب الاتفاق عبر الزمن، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Bearson)، وبلغ معامل الثبات (0.88). وكانت المدة بين التطبيقين أسبوعين، وهذه المدة مناسبة لإعادة التطبيق بحسب ما ورد في الأساليب الإحصائية (الزوبعي، 1981، 34)، وأفادت عملية إجراء ثبات التصحيح في تجريب تطبيق المعيار في التصحيح، ولم تظهر صعوبات في تطبيقه، وأفاد هذا التطبيق أيضاً في استخراج معدل الكلمات في الصفحة الواحدة، فكان مئة كلمة في الصفحة المكتوبة بين سطر

وآخر. ولذلك حدد الباحث عدد صفحات الكتابة بما لا يقل عن ثلاث صفحات،أي بحدود (300) كلمة، وهو ما أشارت إليه دراسة مدكور (مدكور، 1986، 58)، والهاشمي عابد، إذ حدد حجم ما يكتبه الطالب في المرحلة الإعدادية بأربعين سطراً، لأن تحديد حجم الموضوع يفيد الطلبة في تركيز الكلام، وتجنب الحشو والإعادة (الهاشمي، 1985، 310).

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- تحليل التباين الأحادي لإيجاد التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث، ولاستخراج الفروق بين المتوسطات.
2- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات.
3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للموضوعات الأربع وفي المجموعات الثلاث.
4- طريقة توكي لمعرفة أي أساليب التصحيح تسببت في حصول الفرق المعنوي بين متوسطات المجموعات الذي أظهره تحليل التباين.

نتائج البحث ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث وتحليلها ومناقشتها لمعرفة أثر أساليب التصحيح الثلاثة (الإشاري، والمرمز، والمفصل)، في تحسين الأداء التعبيري لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. ثم معرفة دلالة الفروق الإحصائية بينها، للتحقق من فرضيات البحث. وسوف يعرض الباحث النتائج بحسب فرضيات البحث وكآلاتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين

اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح، واللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح.

بعد تصحيح موضوعات التعبير الأربعة في المجموعات الثلاث، بحسب أساليب التصحيح، وبحسب المعيار المعد لهذا الغرض، فقد جرى استخراج المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، بحسب الموضوعات، وكذلك المتوسط العام لكل مجموعة، كما هو وارد في الجدول (4).

الجدول (4)

متوسط درجات المجموعات الثلاث في الاختبارات البعدية والمتوسط العام لها

المجموعات	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الموضوع الرابع	المتوسط العام
مجموعة الأسلوب الإشاري	68.93	70.75	74.35	76.31	72.63
مجموعة الأسلوب المرمز	73.93	76.96	77.15	78.52	76.64
مجموعة الأسلوب المفصل	71.84	73.08	82.40	83.08	77.60

ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في متوسط درجات سلسلة الاختبارات البعدية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما هو وارد في الجدول (5).

جدول (5)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في متوسط الاختبارات البعدية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	407.475	2	203.738		
داخل المجموعات	3363.290	81	41.522	4.907	0.05
المجموع	3770.765	83			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (5) أن النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (4.907)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 05)، وتشير إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء مجموعات البحث الثلاث في الاختبارات البعدية، ومع أن تحليل التباين يكشف لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث، لكنه لم يحدد اتجاه هذه الفروق، ولا المجموعة التي تكون الفروق لصالحها، ولتحديد اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي (Tukey)، وقد كانت النتائج كما هو وارد في الجدول (6).

جدول (6)

المقارنات الزوجية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث

(مجموعة الأسلوب المرمز، والأسلوب الإشاري، والأسلوب المفصل)

س	$\overline{س}_1$ 72,63	$\overline{س}_2$ 76.64	$\overline{س}_3$ 77.60
المجموعة الأولى (الأسلوب الإشاري) (72,63) $\overline{س}_1$	-	4.0061	*4.9672
المجموعة الثانية (الأسلوب المرمز) (76.64) $\overline{س}_2$	4.0061	-	40.9611
المجموعة الثالثة (الأسلوب المفصل) (77.60) $\overline{س}_3$	*4.9672	0.9611	-

لاختبار الفرضية الأولى: تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى أن متوسط درجات المجموعة الأولى، التي استُخدم معها أسلوب التصحيح الإشاري في الموضوعات الأربع كان (72,63)، واحتل المرتبة الثالثة، في حين احتلت المجموعة الثانية التي استُخدم معها أسلوب التصحيح المرمز المرتبة الثانية، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (76,64)، كما تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الأولى التي استُخدم فيها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثانية التي استُخدم فيها الأسلوب المرمز في التصحيح، وبذلك تقبل الفرضية الأولى من البحث؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأسلوبين الإشاري والمرمز يحثان الطالب ويدعوانه إلى التفكير والاهتداء إلى الصواب.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب الإشاري في التصحيح، واللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح.

لاختبار الفرضية الثانية: تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى أن متوسط درجات المجموعة الأولى، التي استخدم معها أسلوب التصحيح الإشاري في الموضوعات الأربع كان

(72،63)، واحتل المرتبة الثالثة. في حين احتلت المجموعة الثالثة التي استخدم معها أسلوب التصحيح المفصل المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (77،60)، كما تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الأولى، التي استخدم معها الأسلوب الإشاري، والمجموعة الثالثة التي استخدم معها أسلوب التصحيح المفصل، وبذلك ترفض الفرضية الثانية. ويعزو الباحث تفوق الأسلوب المفصل على الأسلوب الإشاري في تحسين أداء طالبات الصف الثاني الثانوي في الأداء التعبيري إلى ميزة الأسلوب المفصل أنه قدم للطالبة تصحيحاً واضحاً لأخطائها كلها، أو بعضها، وإلى أن الطالبات تعودن على هذا الأسلوب، فالمعلمات اللائي يحرصن على التصحيح يصححن أخطاء طالباتهن، ويضعن الصحيح في الدفتر ومباشرة لتفيد منه الطالبة. زيادة على أن اطلاع الطالبة على أخطائها يجعلها تتجنب هذه الأخطاء مستقبلاً. ويمكن أن يعزى تفوق هذا الأسلوب إلى أن معالجة الخطأ يؤدي بالطالبة كثيرة الأخطاء إلى الحرص على عدم الوقوع في الخطأ ثانية أو ثالثة، وبالنتيجة يقل عدد الطالبات المخطئات في كل مرة، أما الأسلوب الإشاري فإن عدم تفوقه قد يعود إلى أن هذا الأسلوب قد يحتاج إلى قدرة لغوية تتعدى طالبات المرحلة الثانوية لما فيه من غموض يفوق قدرات طالبات هذه المرحلة اللغوية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ونصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.05) في متوسط درجات أداء الطالبات في مادة التعبير التحريري بين اللائي يستخدم معهن الأسلوب المرمز في التصحيح، واللائي يستخدم معهن الأسلوب المفصل في التصحيح.

لاختبار الفرضية الثالثة: تشير النتائج الواردة في الجدول(4) إلى أن متوسط درجات المجموعة الثانية التي استخدم معها الأسلوب المرمز في الموضوعات الأربع كان(64،76) واحتل المرتبة الثانية، في حين احتلت المجموعة الثالثة التي استخدم معها أسلوب التصحيح المفصل المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (60، 77)، كما تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الثانية التي استخدم معها الأسلوب المرمز، والمجموعة الثالثة التي استخدم معها الأسلوب المفصل، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية. ويعزو الباحث ذلك إلى مناسبة هذين الأسلوبين للتصحيح، إذ أشارت أغلب الأدبيات في طرائق تصحيح التعبير إلى أهمية هذين الأسلوبين، ويمكن بهذين الأسلوبين (المرمز والمفصل) تحقيق المقولة التربوية التي أكدها الرشيدي وسمك" لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه، ولا في صواب، لا يكتبه بنفسه (صلاح، الرشيدي، 2005، 233)، فالطالبة بهذين الأسلوبين تصحح الخطأ بنفسها مما قد يولد إدراكها للصواب، وتلافي الخطأ بنفسها، كما ويعزو الباحث تفوق الأسلوب المرمز إلى أن هذا الأسلوب قد يشكل لدى الطالبة إحساساً بتكاملية اللغة بمعالجتها للأخطاء النحوية، والإملائية، والأسلوبية، والبلاغية، والتنظيمية؛ مما يؤدي إلى المعالجة الصحيحة للخطأ، كما أن سعي الطالبة إلى اكتشاف أخطائها بالرمز ينمي مهارة البحث والاستقصاء لديها. وهذا يكسبها خبرات تعليمية توصلها إلى أن تنجح في اختيار البديل الصحيح، كما يعتقد الباحث أن الخطأ المرموز له يصبح مشكلة تتحدى تفكير الطالبة، مما يحملها على البحث عن الحل معتمدة على نفسها، أو ربما يترك هذا

الأسلوب فرصةً مناسبة للطالبة للتفكير في معـرفة أنواع الخطأ، بدلالة الرمز المتفق عليه، وهذا من بواعث النشاط العقلي، وبالنتيجة إعمال الفكر فـي مغـزى الرمـز، والبحث عن الصحيح.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة الهاشمي، إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين الإشاري والعلاجي، ووجود فروق بين الأسلوبين: الإشاري والمرمز لصالح المرمز، ووجود فروق بين الأسلوبين: العلاجـي والمرمـز لصالح المرمز. ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الأسلوبين: المرمز والمفصل إلى مناسبة هذين الأسلوبين للتصحيح ؛ إذ أشارت أغلب الأدبيات فـي طرائـق تـصحيح التعبير إلى أهمية هذين الأسلوبين (الهاشمي، عابد، 1985، 311)، (الخولي، 1982، 151) (أحمد، 1983، 251).

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (برذرز)، التي أظهرت عدم وجود فـروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تصحيح التعبير التحريري الثلاثة (الإيجابي، والسلبي، والمؤتمر) (Brothers, 1979, p138)، وقد يعود الاختلاف من وجهة نظر الباحث إلـى تباين الخصائص التي تنفرد بها كل لغة للتعبير عن أفكار أبنائهـا ومـشاعرهم، لأن دراسة برذرز أجريت على التعبير التحريري باللغة الإنجليزية، وكذلك إلى اخـتلاف المرحلة الدراسية، إذ أجرى دراسته على المرحلة الجامعية، إضافة إلى تباين البيئة، إذ طبق برذرز دراسته على ولاية كارولينا الأمريكية، بينما دراسة الباحث أجريت فـي الأردن، إضافة إلى التباين في المعيار المستخدم في التصحيح والموضـوعات التـي كتبت فيها الطالبات.

الاستنتاجات:

1- إن الأسلوب المفصل في تصحيح التعبير التحريري يجعل أداء طالبـات الـصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التعبير التحريري أفضل من الأسـلوبين المرمـز والإشاري.

2- إن اعتماد معيار محدد في تصحيح التعبير التحريري يساعد على الحد من ذاتيـــة المصحح وعلى موضوعية الدرجة المعطاة لصاحب التعبير.

المقترحات:

1- اعتماد الأسلوبين: المفصل والمرمز في تصحيح التعبير التحريـــري بوصـــفهما أسلوبين اثبتا فاعليتهما في تصحيح مادة التعبير في المرحلة الثانوية.

2- اعتماد معيار تصحيح التعبير التحريري المعد في هذا البحـــث لتـــصحيح مـــادة التعبير التحريري في المرحلة الثانوية.

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

4- إجراء دراسة مقارنة لاختبار أثر أساليب تصحيح أخـــرى فـــي تحـــسين الأداء التعبيري في إحدى المراحل الدراسية كأساليب تـــصحيح الأقـــران وتـــصحيح الأنموذج.

5- إجراء دراسة مماثلة لاختبار أثر أساليب تـــصحيح التعبيـــر الـــشفوي فـــي أداء الطالبات التعبيري في إحدى المراحل الدراسية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد العليم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، الطبعة السابعة، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1973م، ص188.
- أحمد، محمد عبد القادر، **طرق تعليم التعبير**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985م،ص251.
- حتاملة، إبراهيم، **تحليل أخطاء القراءة والاستيعاب لطلبة كلية التربية في جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن،1987م، ص ص 17 –19.
- الحصري، ساطع، **دروس في اصول تدريس العربية**، ج2، دار الكشاف، بيروت، 1948م، ص136.
- حمادي، محمد ضاري، **حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث**، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1981م، ص ص26، 27.
- الخمايسة، إياد محمد خير إبراهيم، **بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان، الأردن، 2004م.
- خمايسه، محمد خير إبراهيم، **أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية الكتابية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 1988م.

- الخولي، محمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط2، القاهرة، 1986م، ص151.
- الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم، **اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.
- زرازير، نعوم جرجيس، **دليل المحادثة والإنشاء للمعلمين كافة**، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، العراق، 1970، ص45.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، الموصل،العراق، 1981م، ص34.
- سعافين، ابراهيم، واخرون، **التعبير والتلخيص للصف التاسع**، وزارة التربية والتعليم، الأردن، 1993م، ص ص 4-5.
- سمك، محمد صالح، **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1979م، ص488.
- صالح، أحمد زكي، **التعليم أسسه ومناهجه ونظرياته**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، بلا تاريخ، ص43.
- صلاح، سمير يونس، الرشيدي، محمد، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2005م، ص233.
- ظافر، محمد اسماعيل، الحمادي يوسف، **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1984م، ص 240.
- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2003 م، ص199.

- عبد العال، عبد المنعم سيد، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، الفجالة، بلا تاريخ، ص118.
- عبد القادر، حامد، **النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس**، الطبعة الثانية، مطبعة النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1961، ص346.
- عبد الوهاب، سمير، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (تنمية مهارة القراءة الإبداعية في مجال الشعر)**، المكتبة المصرية، مصر، 2002م، ص5.
- العثمان، بسام عبد الله أحمد، **مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 1999م.
- عصر، حسني عبد الباري، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية، مصر، 2000م، ص278
- عمار، سام، **مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سورية، 1980م.
- الغول، منصور يوسف، **أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الأردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 1989م.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م، ص222.
- مجاور، محمد صلاح الدين، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1969م، ص288.

- مدكور، علي أحمد، " تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية " ، دراسات تربوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الرياض، السعودية، 1988م، ص115.
- مدكور، علي أحمد، **تقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء أهدافه**، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مجلد (11، 12) دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1986م، ص117.
- المناصرة، مي حسين، **أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 1991م.
- نصر، حمدان علي، " آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية "، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (15)، العدد الثالث، 1999 ، ص ص 223 –261.
- نصر، حمدان علي،" تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن "، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع، يناير 1995م، ص ص199- 242.
- الهاشمي، عابد توفيق، **طرائق تدريس الإنشاء**، بغداد، العراق، 1985م، ص310.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، **أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد، العراق، 1994م.
- الهاشمي، عبد الرحمن، **مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد،جامعة بغداد، بغداد، العراق، 1988م.

- الهاشمي، عبد الله بن مسلم بن علي، **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان، 1995م.

المراجع الأجنبية:

- Brothers , E.S. The Effect of Three Types of Teacher Evaluation of The Compostions of College Freshmen , In **Dissertations Abstract International** , vol , 4 , No , 3 , Sept. 1979.
- Dulay , H. and Burt, M. A. , Should We Teach Children **Syntax in Language Learning**, vol , 23/2 , 1973 , p. 245.
- Good , Carter v**. , Dictionary of Education**, 3rd ed. MCGraw-Hill , NewYork , 1973 , p.575.
- Gurrey , P., **Teaching English as a Foreign Language** , London , 1960 , p. 192.
- Hendrickson , James Michael , The Effect of Error Correction Treatments Upon Adequate and Accurate Communication in Written Compositions of Adult Learners of English as a Second Language in **Dissertations Abstract International** , vol.37, No11 , 1977.
- Kolb Julius and William , **Dictionary of the Social Science,** the United Nations Educational and Cultural Organization, NewYork , 1964 , p.144.
- Mullen , Karen A. , Evaluating Writing Proficiency in ESL in **Research in Language Testing** newbury House Publishers Rowley , 1969.

.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2005/5/12.