JALSAT
JOURNAL OF ARABIC LANGUAGE STUDIES AND TEACHING
Volume: 3, Nomor: 1
DOI: 10.15642/jalsat.v3i1.354

Received: March 3th, 2003 Revised: June 5th, 2023 Accepted: June 5th, 2023

Evaluating Methods in Arabic Written Expression: Perspectives of Teachers in Al-Dhahira Governorate, Oman

تقييم أساليب التعبير الكتابي باللغة العربية: وجهات نظر المعلمين في محافظة الظاهرة، سلطنة عمان

Awadh Alkalbani[a,1], Saif Alazri[a,2]*
[a]University of Nizwa, Sultanate of Oman
[1]Awadkalbani@moe.om , [2]Saifnasser@unizwa.edu.om
**Corresponding Author*

Abstract

This study investigates the utilization of methods for evaluating written expression from the perspective of Arabic language teachers in Al-Dhahira Governorate, Sultanate of Oman. The population of the study consisted of 345 male and female Arabic language teachers in Al-Dhahira Governorate, with a randomly selected sample of 127 teachers. The study utilized a descriptive methodology and a questionnaire comprising 17 items. The findings indicate a moderate overall degree of usage of methods for evaluating written expression among Arabic teachers in Al-Dhahira Governorate. There were no statistically significant differences, at a significance level of α=0.05, in the utilization of methods based on gender, except for the method of "direct individual correction," which was favored by males. Furthermore, there were no statistically significant differences, at a significance level of α=0.05, in the utilization of methods based on experience across all included methods, ranging from items 1 to 10 and item 11 onwards.

Keywords: *degree of usage, methods of evaluating written expression, Arabic language.*

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان، تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمَات اللغة العربية في محافظة الظاهرة والبالغ عددهم (٣٤٥) معلمًا ومعلمة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغت (١٢٧) معلمًا ومعلمة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة استبانة تكونت من (١٧) أسلوبًا ، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج:

- درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة الظاهرة جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادا على متغير النوع الاجتماعي في جميع الأساليب ما عدا أسلوب "التصحيح الإشاري" وكان لصالح الذكور. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادًا على متغير الخبرة في جميع أساليب تقويم التعبير الكتابي المتضمنة في أداة الدراسة: (١-١٠) – (١١) فأكثر.

الكلمات المفتاحية: درجة استخدام١: أساليب تقويم التعبير الكتاب٢:معلمو اللغة العربية.

مقدمـــة

يعد التعبير غاية الدراسات اللغوية، حيث يوضع في الحقل اللغوي على قمة فروع اللغة بينما كافة فروع اللغة الأخرى هي مرتبطة به ومعينة عليه؛ فهو أهم مهارات اللغة العربية وثمرة الثقافة اللغوية والأدبية (إبراهيم، ٢٠١٢). ويشترك الكثير من المختصين في اللغة العربية بتعريف التعبير بشكل عام على أنه وسيلة للتفاهم بين الناس وعرض أفكارهم وأحاسيسهم ومشاعرهم بحيث تتداخل فيه المهارات اللغوية والجوانب البلاغية والميول والحاجات النفسية والإبداع الأدبي والرؤية الفكرية والعقائدية، والأبعاد التربوية بأساليب متنوعة في منطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب (الصويكري، ٢٠١١).

وينقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين: التعبير الكتابي والتعبير الشفوي. كما ينقسم من حيث الموضوع إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، فإذا كان الغرض من التعبير هو اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم فهذا ما يسمى بالتعبير الوظيفي، أما إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية ومشوقة ومثيرة، فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي (مدكور، ١٩٩١).

وللتعبير الكتابي أهمية كبيرة كما حددها زقوت (١٩٩٩، ص. ص. ١٩٥-١٩٦) "تتمثل في حفظ التراث البشري ونقله من جيل إلى آخر، وزيادة مهارات الطلاب على الكتابة بصورة مرتبة ومنظمة ومفهومة، كما يهدف إلى تنمية ثقافة التلاميذ من خلال ما تحمله موضوعات التعبير من معلومات ثقافية، وعلمية، وسياسية، وقيم أخلاقية، ومن خلال إطلاع الطلاب على ما وصل إليه رجال الفكر والأدب، كما يعوّد الطالب الترتيب والنظام والدقة والعرض السليم لقضاياهم ومشكلاتهم".

ويعد التعبير الكتابي أحد أهم أنواع التعبير التي يتعلمها الطلاب في المدرسة وهو بشكل عام عبارة عن نقل الفكرة والشعور والإحساس إلى الغير عن طريق الكتابة باستخدام مهاراتها وقواعدها من إملاء وخط ونحو وصرف وعلامات ترقيم وفواصل وعلامات تعجب واستفهام (الخرابشة، ٢٠١٤) حيث يرى الجاحظ أن هذا النوع من التعبير هو أشمل وأعم من التعبير الشفهي، فالتعبير الشفوي فائدته محصورة على زمان أو مكان (مجلة جامعة العين للأعمال، ٢٠٢٠).

أما من الناحية التربوية فيعني التعبير الكتابي "قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب يحتوي على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها" (البجة، ١٩٩٩، ص. ٣١٣).

وحتى يكون المعلم قادرا على تحقيق المفهوم التربوي للتعبير الكتابي فإنه يجب أن يتبع خطوات مهمة تتمثل في التمهيد، ثم التنفيذ وأخيرًا التقويم، ويعد التقويم أهم مهارات تدريس التعبير الكتابي؛ حيث يقوم المعلم بتقويم مواضيع الطلاب وفقا لمجموعة من المعايير التي يفضل أن يتفق عليها مع الطلاب قبل الكتابة(اسبيتان،٢٠١٢). كما أن أساليب

تقويم التعبير الكتابي متنوعة في الميدان التربوي فقد أشار إليها أبو شرخ (٢٠١٦) كالتصحيح الفردي المباشر، وطريقة التصحيح بالرموز، وشرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها معظم الطلاب، والتصحيح الإشاري، والتصحيح العلاجي، والطريقة التبادلية. وهنا على المعلم أن يختار الطريقة التي يشعر مناسبتها للموقف التعليمي، وتتناسب مع الموضوع وطلابه.

ولقد تناولت الكثير من الدراسات العُمانية دراسة التعبير الكتابي مثل: دراسة الراشدية (٢٠١٩) بعنوان فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ودراسة القطيطي (٢٠١٧) تناولت فاعلية التدريس باستراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التعبير الكتابي عند طلبة الصف الثامن الأساسي؛ بالإضافة إلى دراسة سليمان ٢٠١٦؛ ودراسة المياسي ٢٠١٢؛ ودراسة البرزنجي ٢٠٠٦؛ ودراسة العبدلي ٢٠٠٢؛ ودراسة البوسعيدي ١٩٩٨. إلا أن كل تلك الدراسات تناولت طرائق التدريس واستراتيجياته والأغلاط النحوية الواردة فيه ولم تتناول أساليب تقويم التعبير الكتابي ومن هنا تأتي أهمية دراسة موضوع التعبير الكتابي من حيث أساليب تقويمه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتعلق مشكلة الدراسة بأساليب تقويم التعبير الكتابي؛ فقد سعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تنويع أساليب تقويم مهارات اللغة العربية ومن بينها مهارة الكتابة من خلال اعتماد عدة معايير لتقويم النص المكتوب كترابط فقراته، وترتيب أفكاره، ودعم المكتوب بالشواهد مع التركيز على تماسكه وارتباطه بالموضوع المكتوب (وثيقة تعلم الطلبة، ٢٠٢٠).

كما استشعر الباحث ذلك من خلال عمله في الميدان وتواصله المستمر مع زملائه المعلمين أثناء تقويم التعبير الكتابي، وجود قصور في أساليب تقويم التعبير الكتابي مما دفع الباحث إلى الاطلاع على الدراسات الواردة في الأدب التربوي للبحث في أساليب تقويم التعبير الكتابي المستخدمة من قبل معلمي اللغة العربية في تقويم هذا الفرع، فوجد ندرة الدراسات التي تناولت دراسة أساليب تقويم التعبير الكتابي، كدراسة حمادنة (٢٠١٠)، ودراسة Brothers (١٩٧٩) التي تناولت أساليب لتصحيح التعبير التحريري (الإشاري، والمفصل، والمرمز)، وأسلوب التصحيح الإيجابي (العلاجي)، وأسلوب التصحيح الجمعي (المؤتمر). بينما اهتمت معظم الدراسات العربية بمواضيع تتعلق بطرائق تدريس التعبير الكتابي ومشكلات تدريسه كما اهتمت أخرى بتقييم مهارة الطلاب في كتابة التعبير، وأخرى في تنمية مهاراته مثل دراسة أبورزق (٢٠٢٠)، ودراسة جغدول (٢٠٢٠)، ودراسة أمين (٢٠١٦)، ودراسة عاشور (٢٠١٣) ودراسة المصري (٢٠٠٦).

كما أن الكثير من الدراسات العُمانية اهتمت بدراسة التعبير الكتابي مثل: دراسة الراشدية (٢٠١٩) حول فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ، و دراسة القطيطي (٢٠١٧) التي تناولت فاعلية التدريس باستراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التعبير الكتابي عند طلبة الصف الثامن الأساسي ، بينما تناولت دراسة سليمان (٢٠١٦) فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية وتأثيرها على تنمية مهارات التعبير الكتابي عند طلبة الصف التاسع الأساسي ، أما دراسة المياسي (٢٠١٢) فقد تناولت الأغلاط النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وتناولت دراسة البرزنجي (٢٠٠٦) مدى تمكن تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم، في حين تناولت دراسة العبدلي (٢٠٠٢) فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، أما دراسة البوسعيدي (١٩٩٨) فقد تناولت الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، بينما دراسة الهاشمي (١٩٩٥) تناولت برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. ولكن رغم تلك الدراسات والجهود المبذولة التي تناولت التعبير الكتابي في البيئة العُمانية يلاحظ

الباحث أنه لم تخصص دراسة عُمانية لتناول أساليب تقويم التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في سلطنة عُمان؛ فقد ركزت معظمها على تجريب طرائق وإستراتيجيات في تدريس التعبير،

وأخرى تناولت الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي، بينما تناولت دراسات أخرى مهارات كتابة التعبير الكتابي عند الطلاب. هذا ما استشعر به الباحث من خلال عمله في الميدان واطلاعه على الدراسات العُمانية في هذا المجال، لذا تحاول هذه الدراسة أن تسد النقص المعرفي في هذا المجال بالكشف عن درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في سلطنة عُمان؛ لمواكبة الجهود المبذولة نحو تنمية المعلمين في مجال تدريس التعبير الكتابي.

وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الكشف عن درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة من خلال السعي إلى معرفة عن درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة ولكشف عن الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي وفق متغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة. يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد معلمي اللغة العربية الأوائل والمشرفين التربويين في سلطنة عُمان بأساليب تقويم التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية والتي ستساعدهم وفي بناء برامجهم التدريبية من تلك الأساليب.قد تفيد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم قي تسليط الضوء على تضمين أساليب تقويم التعبير الكتابي في برامج تدريب المعلمين ضمن خطة المعهد التخصصي لتدريب المعلمين بالإضافة إلى معاهد وكليات إعداد المعلمين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التعبير لغةً: ورد في معجم لسان العرب عن التعبير "عبر الرؤيا عبرها عبرًا، وعبارة عبرها أي بمعنى فسرها، وأخرها بما يؤول إليه أمرها"، وورد في المعجم القاموس المحيط للفيروز آبادي عن التعبير "التعبير أي فسر الرؤيا"، وورد في القرآن الكريم التعبير في قوله تعالى: چ ئە ى ى يچ سورة يوسف آية رقم ٤٣، أي بمعنى تفسرون، وهذا دليل على أن مصطلح التعبير كان معروف بمعنى التفسير. (لسان العرب، ١٩٩٥، ص.٢٧٨٢، القاموس المحيط، ٢٠٠٨، ص.١٠٤١).

-التعبير اصطلاحًا :تناول الباحثون التعبير بمفاهيم متعددة، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

عرّفه عطا الله (٢٠٠٠، ص.١٤٣) بأنه: "إفصاح الإنسان بلسانه، أو قلمه عما يدور في نفسه من أفكار. وأضاف السفاسفة (٢٠١١، ص. ١٧٥) بأنه هو: "الإفصاح عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمشاهدات حديثًا أو كتابة، بلغة عربية سليمة تناسب مستوى الطلاب في صفوفهم المختلفة، وهو ثمرة الثقافة الأدبية واللغوية التي يتعلمها الطلاب في هذه المرحلة كما أنه وسيلة الاتصال والتفاهم بين الطلاب وأداة لتقوية الروابط الإنسانية ولاجتماعية بينهم". أما أبو مغلي (٢٠٠١، ص. ٥٣) فعرفه بأنه:" دفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به أو يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة". كما عرُفه المصري (٢٠٠٦، ص٤٤) التعبير بأنه:" قدرة الإنسان عن الإفصاح عن أفكاره ومشاعره، وحاجاته بلغة راقية وموجزة". أما الهاشمي (١٩٨٣، ص.٢٧٦) فيعرفه بأنه "وسيلة التفاهم بين الناس، ووسيلة عرض أفكارهم، ومشاعرهم، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة جميعها، وتسعى لتجويده". وفي حين يعرفه عبد القادر (١٩٧٩، ص. ٢١٣) بأنه: "القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة، وبه يتمكن القارئ أو المستمع من أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع". وبالنظر إلى ما سبق من تعريفات نجد أن الباحثين اتفقوا على أن التعبير : وسيلة للتفاهم بين اثنين أو أكثر ولا بدَّ له من قالب لغوي سواء أكان مكتوبًا أو منطوقًا وغايته الإفصاح عما في نفس الإنسان.

ينقسم التعبير إلى قسمين، تعبير من حيث الموضوع، وتعبير من حيث الشكل والأداء، وهو كالتالي:

التعبير من حيث الموضوع: وهو على نوعين وهما التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي. عرفه الهاشمي (٢٠٠٦، ص. ٢٤) بأنه: "التعبير الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياتية، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، فهو الذي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس". أما المصري (٢٠٠٦) فيعرفه بأنه التعبير الذي يتم استخدامه في الحياة العامة؛ لتسهيل عملية اتصال الفرد بغيره، ويؤدي وظيفة للإنسان في حياته، ويكون لقضاء حاجة أو تدبير أمور المعيشة، أو تسهيل المهام، ومن أمثلته ملء الاستمارة وإلقاء كلمات في احتفالات ومناسبات وكتابة رسائل رسمية، وفي المشكلات والقضايا، وللتعبير الوظيفي أهمية بارزة في كونه يقوم على تدريب الفرد على مواقف الحياة، فهو يرتكز على تعبير الفرد على ما يحيطه من مظاهر الحياة والطبيعة حوله. ويعرفه الباحث: بأن التعبير الوظيفي هو الذي يوظفه الإنسان لخدمته في المواقف الحياتية المختلفة.

من المجالات التي يتناولها التعبير الوظيفي إعداد رسائل للمناسبات المتنوعة مثل (التعزية والدعوة والتهنئة والشكر) وطلبات للدوائر الرسمية مثل البنوك والشركات (طلبيات عمل ورصف طرق وإمداد منازل بالكهرباء) وعمل تقارير وإعدادها عن مهام وظيفية بالإضافة إلى الخطابة والإعلانات والرسالة والشكوى والبرقيات (المصري،٢٠٠٦).

أما تعريف من التعبير الإبداعي فهو فن أدبي ونثري يقوم الكاتب فيه بترجمة أحاسيسه ومشاعره حول شيء حوله، من خلال كتابته حول موضوع محدد حول فكرة معينة، بأسلوب أدبي ومتميز ينم عن موهبة فنية في الكتابة تتسم بالجمال والقدرة على الإثارة والسيطرة التامة على اللغة، ويسهم التعبير الإبداعي في نمو وتكامل شخصية الطلاب وإتاحة الفرصة لهم بالتعبير عن الأحاسيس والمشاعر، والتمرن والتدرب على استخدام اللغة كوسيلة للتعبير والاتصال (الدولة، ٢٠١٧).

ويرى الباحث: أن الكتابة الإبداعية تنبثق من إرادة داخلية لدى الفرد مقرونة بالبرامج التدريبية التي تصقلها، يوظف من خلالها الألفاظ المناسبة؛ للتعبير عن هذه الإرادة ويمزج فيها بين الفكر والشعور، والعاطفة بالخيال.

ومجالات التعبير الإبداعي منها

من مجالات التعبير الكتابي:

- الآثار الأدبية من أشعار ونثر، مثل الشعر في وصف الطبيعة والحب وغيرها.
- القصص والروايات والمقالات ذات الأسلوب الراقي والقصص القصيرة.
- الروايات التي تقوم بمعالجة مواضيع سياسية وتاريخية ونفسية وتراجم العظماء والسير الذاتية سواء من يكتبها عن نفسه، أو يقوم أحد بكتابتها عنه (المصري، ٢٠٠٦).

التعبير من حيث الشكل والأداء

- التعبير الشفهي هو "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجس، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء" (مجاور، ١٩٧٧، ص. ٢٣٣).

"ويعد التعبير الشفهي الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، والواقع أنه لا يتوفر النجاح في التعبير الكتابي ما لم يكن هناك اعتناء واضح بالتعبير الشفهي؛ لأن الإنسان يبدأ الحديث والتواصل مع غيره شفهيا قبل أن يتعلم الكتابة بسنوات" (الوائلي، ٢٠٠٤، ص.٨٨).

ويرى الباحث: بأن التعبير الشفهي هو قدرة الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره شفهيا بلغة بليغة سليمة.

- صور التعبير الشفهي

للتعبير الشفهي صور متنوعة منها:

- التعبير الحر هو المحادثة ويعتبر أهم أنواع الأنشطة اللغوية لكافة الأفراد.

- التعبير عن الصور التي يقوم الطلاب بجمعها: أو التي يقوم المعلم بعرضها، أو الموجودة في كتب المطالعة والقراءة.
- التعبير بعد القراءة شفهيًا: مثل الإجابة عن أسئلة معينة أو مناقشة أفكار معينة من الدروس المقروءة أو تلخيص فقرات مع إبراز الأفكار العامة والأفكار الجزئية (المصري، ٢٠٠٦).

- التعبير الكتابي هو قدرة الفرد على استخدام الرموز المصورة بأنواعها المختلفة من علامات ترقيم وحروف ورسومات وصور؛ ليعبر عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره، ويقصد بالتعبير الكتابي من الناحية التربوية قدرة الطالب على الكتابة المترجمة للأفكار بعبارات صحيحة خالية من الأغلاط بما يتلاءم مع قدراته اللغوية، وتدريبهم على الكتابة بأساليب على قدر من الجمال الفني الملائم لهم، وتعويد الطلاب على اختيار الألفاظ الملائمة وتبويب الأفكار وتسلسها والربط بينها (نجار، ٢٠١٥).

ويرى الباحث: بأن التعبير الكتابي هو قدرة الفرد على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى كلمات وجمل وعبارات صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية مع مراعاة ترتيب الأفكار وتسلسلها والربط بينها مع قدرة على توظيف الصور الجمالية والإبداعية المناسبة.

مجالات التعبير الكتابي

للتعبير الكتابي مجالات مختلفة منها: كتابة الرسائل، والمذكرات والتقارير، وكتابة الملخصات، وشرح الأدبيات الشعرية والنثرية، وإعداد الكلمات بالإضافة إلى كتابة محاضر جلسات الاجتماعات وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي. (الدليمي، والوائلي،٢٠٠٥، ص. ٤٥٢)

ومنهم من أضاف مجالات أخرى مثل عاشور والحوامدة (٢٠٠٧، ص. ص. ٢٠٣-٢٠٤) كتأليف قصة في مجال مخصوص وإعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة وكتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية، والتعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطالب بالإضافة إلى التعليق على فكرة، أو رأي، أو موقف، أو حادثة، أو موضوع.

وذكر ظافر والحمادي (١٩٨٤، ص. ٢١١) من مجالات التعبير الكتابي بيان يكشف عن وجهة نظر في موضوع ما والتعبير كتابيًا عن الموضوعات التي يكلف بها المعلم الطالب داخل الفصل ووصف لبعض المناطق، أو المناظر من خلال الرحلات المدرسية.

ويرى الباحث أن المجالات الأكثر استخدامًا في الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر هي:

- كتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات ومحاضر الاجتماعات وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي ووصف لبعض المناظر من خلال الرحلات بالإضافة إلى إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة والتعليق على فكرة، أو رأي، أو حادثة، أو موضوع.

أهداف تدريس التعبير الكتابي

يهدف تدريس التعبير كما يرى المصري (٢٠٠٦) لتحقيق الأهداف التالية:

١. تدريب الطلاب على الكتابة بشكل واضح وبتركيز كبير، وسيطرة كبيرة على التفكير.
٢. تحقيق آداب وطرق الكتابة وترتيب المواضيع والاهتمام بجودة الخط وعلامات الترقيم المناسب.
٣. تنمية قدرة الطلاب على التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بصدق وفاعلية.
٤. اكتشاف المواهب الخاصة في الكتابة، والعمل على تشجيع الموهوبين ورعايتهم وتنمية إبداعاتهم ليكونوا من رجال القلم والخطابة في المستقبل.
٥. تدريب الطلاب على دقة انتقاء واختيار الألفاظ والكلمات الملائمة للمعاني وتنسيق وجمع الأفكار وربطها مع بعضها البعض.
٦. تنمية ميل الطلاب للتعبير الذاتي في اللغة وقدرتها على كتابة الأفكار بصورة واضحة وممتعة.

٧. تنمية إحساس الطلاب بالمسئولية من خلال كتابة محتوى صادق ويكون معتمد على المعلومات والحقائق بشكل ممتع ومفيد.

٨. تدريب الطلاب على الكتابة بكافة أشكالها وفي مواضيع مختلفة وتعليم الطلاب مفهوم الجملة باعتبار الجملة وحدة التفكير.

مهارات التعبير الكتابي للطلاب

وقد أكد أغلب الباحثين المهتمين في طرائق تدريس اللغة العربية والتعبير بأنواعه المختلفة على أهمية المهارات اللغوية وضرورة تنميتها في كافة فروع ومجالات اللغة، وخصوصًا التعبير، ولم يتفقوا على مهارات محددة، فكل باحث صنف مهارات التعبير إلى تصنيف مختلف عن الآخر:

فقد صنف المرسي (١٩٩٥) مهارات التعبير الكتابي إلى نوعين وهما:

-مهارات الشكل: ويندرج تحتها: علامات الترقيم المناسبة وشكل الفقرات والصحة الإملائية والنحوية في الكتابة وجودة الخط والتنسيق المناسب.

-مهارات المضمون: ويندرج تحتها: حسن التلخيص (جودة الخاتمة) وكفاية الأفكار وترابطها وأصالتها وصلتها المباشرة بموضوع التعبير والاستشهاد من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة والأقوال المأثورة والأشعار والحكم وسلاسة الأسلوب وروعته وحسن الغرض.

وقد صنفها شحاته (١٩٩٣، ص. ص. ٢٥٢-٢٦٤) إلى ما يلي:

-مهارات تأسيسية آلية وتتضمن: مهارات ترتيب الجمل واستخدام الكلمات المناسبة والصفات وتحديد الأفكار الرئيسية واكتمال أركان الجملة وأدوات الربط.

-مهارات مرتبطة بمجالات التعبير الإبداعي: وهي المهارات اللازمة للكلمات الافتتاحية والكلمات الختامية كاستخدام الجمل القصيرة الملائمة للمقام وانتقاء الكلمات المؤدية للمعنى بشكل واضح ودقيق والإيجاز حيث تتضمن الافتتاحية والختامية بفقرتين أو بثلاثة فقرات ،التنويع ما بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية وحسن انتقاء الأفكار والطرق الملائمة للموضوع ودقة الاستشهاد وسلامته توظيفها.

-المهارات اللازمة لكتابة المقالات وتضمن :تحديد الأفكار الأساسية، والفرعية، وترتيبها، وتنظيمها وعرض الأفكار في فقرات واضحة لها بداية ونهاية والاستناد إلى الأدلة والأمثلة عند عرض الأفكار ودقة استخدام علامات الترقيم والعناوين والهوامش ومعرفة مكونات المقال وكيفية عرض المقدمة والموضوع والخاتمة.

وتصنفها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٢١، ص. ٩٥) إلى:

- كتابة النصوص بفقرات متعددة وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا ودعم المكتوب بالأدلة والشواهد دعم الأفكار بالخبرات الشخصية وتماسك النص بين الفقرات من خلال مقاطع انتقالية مناسبة وصحيحة.

ويصنفها الباحث إلى: مهارات الشكل مثل: السلامة الإملائية، وجودة الخط وتنظيمه، وإلى مهارات تأسيسية مثل: ترتيب الكلمات وتكوين الجمل المفيدة وتحديد الأفكار الرئيسة واستخدام أدوات الربط ومهارات ترتيب الجمل لتكوين قصة مفيدة.

أسس ومبادئ تدريس التعبير الكتابي

وهي عبارة عن مجموعة من الحقائق والمعايير والمبادئ المرتبطة بتعبير الطلاب، ويتوقف على الفهم والترجمة لعمل نجاح المعلم في دروس التعبير من حيث اختيار المواضيع المناسبة واختيار الأساليب والاستراتيجيات الجيدة في تدريس التعبير، وقد صنفها الباحثون والمختصون إلى ثلاثة أقسام، فصنفها أبو شرخ (٢٠١٦) كالآتي:

- الأسس التربوية: وتتمثل بما يلي:

- إشعار الطلاب بحرية التعبير في انتقاء الموضوعات والمفردات والجمل والتراكيب في أداء الأفكار.
- ليس للتعبير وقت محدد أو حصة معينة، بل هو عبارة عن نشاط لغوي ديناميكي مستمر، يستخدمه المعلم في تدريب الطلاب على التعبير السليم في كافة المواقف، ولا يقتصر على حصة التعبير فقط.
- الخبرة السابقة للتحدث عن موضوع التعبير أيًا كان لازمة ومهمة، فلا يكتب الطالب أو يتحدث عن موضوع ليس له معرفة به، فالمعلم ينتقي مواضيع التعبير حسب خبرات الطلاب.

- الأسس النفسية وتتضمن ميل الطلاب للتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم، ويقوم المعلم باستثمار هذا الميل وتنظيمه عند الطلاب ويقوم الطلاب أثناء ممارسة التعبير بالعديد من العمليات الذهنية، حيث يسترجعون المفردات والتراكيب بالرجوع لثروتهم اللغوية؛ ويقومون بترتيب التراكيب والمفردات وإخراجها بالشكل النهائي لها كما يميل الطلاب إلى المحسوسات ويبتعدون عن المعنويات وينفرون منها ويغلب الخجل والخوف على بعض الطلاب، وينبغي للمعلمين تشجيعهم على التعبير والصبر عليهم والتعامل معهم باللين.

-الأسس اللغوية وتشمل الثروة اللغوية عند الطلاب؛ فيجب على المعلمين القيام بتنميتها من خلال القراءة والاستماع. ويجب على المعلم العمل على صقل وتنمية اللغة الفصحى من خلال الأناشيد وقراءة القصص.

ويرى الباحث أن أبرز أسس ومبادئ تدريس التعبير هي: ترك الفرصة للطلاب في اختيار المواضيع التي سيكتبون فيها مع إثارة دافعية وحماس الطلاب لإيجاد الحافز والدافعية للتعبير وتنمية الثروة اللغوية عند الطلاب من قبل المعلمين بمختلف الوسائل والطرق، لتساعدهم على التعبير الجيد مع التدرج في الأنشطة الكتابية عند الطلاب بتدرج مستوياتهم كما يرى الباحث أن الغاية من تدريس التعبير الكتابي هو تمكين الطلاب من التواصل بشكل كتابي في المواقف والسياقات المختلفة.

أهمية مرحلة تقويم التعبير الكتابي

تكمن أهمية تقويم التعبير الكتابي بما يلي:

١. يقوم بتحسين مستوى الكفايات التواصلية عند الطلاب المتعلمين.
٢. تشخيص المستوى الحقيقي للطالب في التعبير الذي سيبني كفايات جديدة عليه.
٣. جعل الطلاب يتجاوزون الصعوبات التي تعترض طريقهم في التعبير المتمثلة في عدم القدرة على توظيف المعارف اللغوية.
٤. تعتبر عملية تقويم التعبير الكتابي بمثابة التغذية الراجعة فهي ملازمة لعملية التدريس، فلا يمكن ملاحظة التقدم في تحقيق الأهداف بدون عملية التقويم (الخرابشة، ٢٠١٤).
٥. يعتبر تقويم التعبير الكتابي كما يرى جغدول (٢٠٢٠) بأنه فرصة؛ للكشف عن الأخطاء التي يرتكبها المعلم في تدريس التعبير الكتابي، وتساعد عملية تقويم التعبير الكتابي على اتخاذ قرارات مختلفة وهي كالتالي:

-القراءات الانتقائية وتتمثل في أهمية تقويم التعبير الكتابي في اختيار أفضل المدخلات في تدريس التعبير الكتابي لتحقيق أفضل الأهداف.

-القراءات البنائية تساهم في تعديل مسار تدريس التعبير الكتابي ومعالجة ما يعترضه من عقوبات ومشكلات.

-القراءات التشخيصية تساهم في تحديد نقاط القوة والضعف وأوجه القصور والكشف عنها في مدخلات ومخرجات أنظمة تدريس مهارة التعبير الكتابي وتشخيص مواطن الخلل فيها وإصلاحها.

-القراءات التجمعية تساهم في إصدار الأحكام النهائية على قوة الاستراتيجيات التي تعتمد على تدريس المهارات ومستوى جودة مخرجاتها واتخاذ القرارات النهائية بها.

-القراءات الإصلاحية الهدف الرئيسي لتقويم التعبير الكتابي هو الإصلاح والتطوير والعلاج، ولا يتم اتخاذ أي قرار إصلاحي لإصلاح طرق تدريس مهارة التعبير الكتابي ما لم تنبع القرارات من نتائج عملية التقويم.

أساليب تقويم التعبير الكتابي

تعتبر عملية تقويم التعبير الكتابي أمر مرهق للمعلم، وذلك يعود؛ لعدم وجود معيار دقيق لتمييز موضوع عن موضوع آخر، فلا وجود لخطأ مطلق أو صواب مطلق، وهناك أمور أخرى تفرض نفسها على مهارة التعبير الكتابي كوضوح وجمال الخط وتنسيق العبارات والجمل، والأخطاء النحوية والإملائية والصرفية، وأن كل طالب يحتاج إلى إرشاده للصواب والخطأ وهذا يتطلب وقتا كبيرا جدًا، وقد شاع في الميادين التربوية طرق وأساليب عديدة لتقويم وتصحيح التعبير الكتابي.

ويرى المصري (٢٠٠٦) أن من طرق وأساليب تقويم التعبير الكتابي ما يلي:

١. التصحيح الفردي المباشر: وهو قيام المعلم لعملية التصحيح لكل طالب، ويقوم بمناقشته وتصويب الأخطاء، ويتعذر القيام بطريقة التصحيح الفردي المباشر بسبب ازدحام الصفوف وكثرة عدد الطلاب وضيق الوقت.
٢. أسلوب التصحيح بالرموز: وتتيح هذه الطريقة النشاط الذهني عند الطلاب وعملية البحث عن أخطاء لهم، ويقوم المعلم بوضع خط أحمر تحت الخطأ دون كتابة التصويب، ويكتب الرمز (ن) للخطأ النحوي والرمز (م) للخطأ الإملائي، وللخطأ في المعنى يتم كتابة الرمز (ع)، ويرمز للخطأ في الأسلوب (س)، ويترك الطلاب يفكرون في معرفة الصواب، ويقوم المعلم بمساعدتهم عن عجزهم عن معرفة الصحيح.
٣. أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب: ومناقشة كافة الطلاب في الفصل فيها.
٤. التصحيح الإشاري: يضع المعلم خطوطا تحت الأخطاء، ويبحث الطالب عن الأخطاء بنفسه ويقوم بإصلاحها والاستدلال عليها من خلال وجود الإشارة الحمراء.
٥. تصحيح الكراسات وكتابة التصويب الصحيح فوق الخطأ ويكون الكتابة بلون أحمر.
٦. التصحيح العلاجي: يقوم المعلم بتعيين الأخطاء التي وقع فيها الطلاب وتصويب هذه الأخطاء، وإعادة الكراسات للطلاب لإعادة الجمل التي تتضمن الخطأ بالشكل الصحيح.
٧. الأسلوب التبادلي: ويتم الاستفادة من استراتيجية تدريس الأقران، حيث يقوم كل طالب بتصحيح كراسة زميله، ويقوم المعلم بإرشاد الطلاب للإطار العام للتصحيح.
٨. جمع أخطاء التلاميذ وتدوينها في ورقة: ويقوم المعلم بإطلاع الطلاب عليها، ويقومون بالتصحيح والتقويم الذاتي لموضوعهم بعد مقارنتها بورقة المعلم.

ويرى جغدول (٢٠٢٠) أن تقويم التعبير الكتابي يتخذ العديد من الطرق والاستراتيجيات المختلفة وهي:

١. التقييم باستخدام حقيبة الإنجاز portfolio: يتم التقييم باستخدام حقيبة الإنجاز بشكل ذاتي من خلال تقييم الطالب لإنتاجه التعبيري وتعرفه على أخطائه بنفسه، وقد يكون بشكل تشاركي من خلال تقييم الطلاب لإنتاجات بعضهم، أو من خلال الإنتاجات الكتابية التي يقوم المعلم بطلبها من الطلاب ويقوم بجمعها ويراقب عن طريقها تحسن أدائهم.
٢. التقييم باستخدام شبكات الملاحظة: يتم التقييم من خلال شبكات الملاحظة من خلال مراقبة المعلم لنمو مهارة التعبير الكتابي عند الطلاب بشكل مستمر، بحيث يتم الكشف عن الصعوبات والمشكلات ومواطن الخلل عند الطلاب في التعبير، ويقوم المعلم بملاحظتها ومساعدة الطلاب على تجاوزها والتغلب عليها.

وتتميز هذه الطريقة بأنها تعد بمثابة تغذية فورية راجعة للطالب، وتتمتع بدرجة عالية من المرونة، وتكتشف مواطن الخلل والصعوبات فور ظهورها، وتقوم بعكس صورة دقيقة وواضحة عن مستوى الطلاب الكتابي؛ حيث يقوم المعلم بوضع إشارة (×) في الخانة التي تصف مستوى الطالب.

٣. التقييم من خلال مقال: يطلب المعلم من الطلاب كتابة موضوع إنشائي يعالج قضية أو مشكلة معينة، ويستثمرون كافة ما قاموا بتعلمه، وتعتبر من أكثر الطرق استخدامًا؛ حيث تتيح تقييم الكفايات المتواصلة بكافة عناصرها، ولا تتطلب وقت كبير بالمقارنة مع غيرها من الطرق.

وخلاصة ما قدم أعلاه يتضح أن طرق وأساليب تقويم التعبير الكتابي متنوعة، وعلى المعلم الاختيار بين الطريقة أو الأسلوب المناسب للموقف التعليمي ولحجم الطلاب في الفصل، وموضوع التعبير المراد تقويمه، وبحسب خبرتي كباحث فإني أفضل الطريقة التبادلية في حال إعطاء التعبير كمتطلب سابق كترتيب جمل لعمل قصة مفيدة وترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة، كما أفضِّل طريقة التصحيح الإشاري وذلك في حال التعبير بسطر أو جملة عن موضوع معين، وأفضِّل طريقة التصحيح العلاجي في دفاتر التعبير من خلال تحديد الأخطاء وتصويبها وإرشاد التلاميذ.

معايير تقويم التعبير الكتابي

تتنوع مهارات تقويم وتصحيح التعبير الكتابي كما ترى سمية (٢٠٢٠) إلى ما يلي:

-معايير لغوية:

المعيار التركيبي: ويتم تقييم الطالب من خلال هذا المعيار من خلال امتلاكه العديد من القدرات التي تتمثل في قدرة الطالب على بناء جمل ومفردات وتراكيب سليمة ونصوص قصيرة من خلال الوصل والاستبدال، واحترام القواعد اللغوية وتجنب الأخطاء بأنواعها.

المعيار المعجمي: يقوم المعلم بتقييم الطلاب وفق هذا المعيار من خلال قياس قدرة الطالب على استرجاع الرصيد المعجمي الذي تسهم القراءة والمطالعة في إغنائه، وقدرة الطالب على توظيف معاجم تتناسب مع الموضوع المكتوب فيه، واستخدام رصيد وظيفي فصيح.

المعيار الصرفي: يقوم المعلم بتقييم الطلاب وفق هذا المعيار من خلال قياس قدرة الطالب على استحضار أبنية صرفية صحيحة من التمييز بين الأفعال الصحيحة والمعتلة والثلاثية وغير الثلاثية وغيرها من الأبنية الصرفية.

تناولت العديد من الدراسات في الأدب التربوي التعبير الكتابي بصورة مباشرة وغير مباشرة، ولكن فيما يتعلق بدرجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي، في سلطنة عُمان فقد تعتبر الدراسة الأولى من حسب علم الباحث في هذا المجال ويتناول هذا الجزء الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع أساليب تقويم التعبير الكتابي وقد قسم الباحث الدراسات إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية حيث تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم وفيما يلي عرض مفصل لها:

دراسة جغدول (٢٠٢٠). والتي هدفت إلى التعرف على معايير تقويم التعبير الكتابي في المغرب، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، وتمثلت أداة الدراسة باستمارة تم توزيعها على عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية في المغرب، ومن أهم النتائج التي توصل لها الباحث في هذه الدراسة: أن ٨٧% من المدرسين يهتمون بثلاثة معايير في عملية التقويم (معيار اللغة، معيار الشكل، معيار المضمون). وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة المعلمين الذين لا يلتزمون بمعايير التقويم في التعبير الكتابي تصل إلى نسبة .٧٣%

دراسة سمية (٢٠٢٠). وقد هدفت للتعرف على مفهوم التقويم في الإنتاج الكتابي وأسسه ومعاييره ومجالاته وأهميته، والكشف عن التقويم والتصحيح في التعبير الكتابي في أسلوب واستراتيجية المقاربة بالكفاءات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بتحليل طريقة المقاربة بالكفاءات والتعرف على شروطها وأهدافها وأساليبها وأهميتها وأهدافها وطريقتها في تقويم التعبير الكتابي، تمثلت عينة الدراسة في طلاب المرحلة الابتدائية ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن تقويم الإنتاج الكتابي المرتكز على المقاربة بالكفاءات يواجه صعوبات كثيرة أهمها نقص تكوين المعلمين وضيق الوقت المخصص لحصص التعبير الكتابي وزيادة أعداد الطلاب في الفصل.

دراسة الصويكرى (٢٠١١). هدفت الدراسة؛ لتقويم مستوى الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الأساسية في الأردن والتعرف على مهارات التعبير الكتابي التي تلزم طلاب الصف التاسع الأساسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة تم توزيعها على ٨٨ تلميذًا من تلاميذ الصف التاسع الأساسي في المدارس

الحكومية في الأردن، ومن أهم النتائج التي توصل لها الباحث أن مستوى أداء أفراد العينة في التعبير الكتابي جاءت بنسبة غير مرضية، حيث بلغت نسبتهم ٣,٥٤%، وأن أداء الطلاب كان أداء متدني وضعيف.

دراسة ((Pugaiee,2014هدفت هذه الدراسة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب من خلال التعبير الشفوي والكتابي واستراتيجية حل المشكلات، وقد استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة بـ(٥٠) طالبًا من طلبة المدارس الحكومية في الأردن، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية لصالح المجموعة الضابطة التي استخدمت طريقة حل المشكلات في التعبير الكتابي والشفهي.

دراسة ((Butcaris, 2012هدفت هذه الدراسة؛ للتعرف على تأثير طريقة التعلم التي تقوم على الخبرة الذاتية عند الطلاب على أداء مهارة التعبير الكتابي في جامعة كونيتيكت في أمريكا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة تم توزيعها على(١١٦) طالبًا و٧ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة كونتيتيكت في أمريكا تم اختيارهم بصورة عشوائية، ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك عوامل عديدة تؤثر على مستوى أداء التعبير الكتابي عند الطلاب وهي الاستخدام المكثف للحلول، والنشاطات التأملية وجهود المعلمين والخبرة الذاتية.

دراسة ((Brothers,١٩٧٩. دراسة في جامعة (كارولينا الجنوبية) الأمريكية، استهدفت معرفة أثر أساليب تصحيح التعبير التحريري في كتابات الطلبة، والوقوف على اتجاهاتهم نحو هذه الأساليب في التصحيح. واختار الباحث عشوائيا عينة البحث البالغة (١٨٠) من طلبة الصف الأول في الجامعة وزعهم عشوائيا على ثلاث مجموعات توزيعا مساويًا، واتبع مع كل مجموعة واحدًا من أساليب التصحيح الثلاثة: أسلوب التصحيح السلبي (الإشاري)، وأسلوب التصحيح الإيجابي (العلاجي)، وأسلوب التصحيح الجمعي (المؤتمر) بين الطالب والمعلم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التصحيح الثلاثة في تعبير الطلبة. فضل (٥٤,٤٤%) من الطلبة أسلوب المؤتمر، و(٢١,١%) فضلوا أسلوب التصحيح الإيجابي، و(٢٠%) فضلوا أسلوب التصحيح السلبي، و(٤,٤٤%) لم يفضلوا آية طريقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الهدف من الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي كما أشار عبيدات (٢٠٠٧) على جمع المعلومات عن ظاهرة أو حدث ما، وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي سوف تتم دراستها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغيرات. وتم اختيار المنهج الوصفي؛ لمناسبته لموضوع الدراسة وأهدافها؛ حيث تسعى الدراسة الحالية إلى وصف درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي – المتضمنة في أداة الدراسة- لدى معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان.

وتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي ومعلمًات اللغة العربية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان، للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م والبالغ عددهم (٣٤٥) معلمًا ومعلمة منهم (١٧٧) معلمًا، و(١٦٨) معلمة، والجدول (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (١) توزيع أفراد المجتمع

أفراد المجتمع		العدد	النسبة	العدد الكلي
المعلمون	الذكور	177	51%	345
	الإناث	168	49%	

(الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة، ٢٠٢١)

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمًات اللغة العربية في محافظة الظاهرة، حيث بلغت نسبتها (٣٧%) من المجتمع الأصلي، وقد تكونت من (١٢٧) فردًا، بواقع (69) معلمًا، و(٥٨) معلمةً، كما في الجدول (٢) الذي يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة سنوات الخبرة والنوع الاجتماعي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة (%)
النوع الاجتماعي	**ذكر**	**69**	**54.3%**
	أنثى	**58**	**45.7%**
	المجموع	**127**	**100%**
سنوات الخبرة	**من ١- ١٠ سنوات**	**15**	**11.8%**
	من ١١ سنة فأكثر	**112**	**88.2%**
	المجموع	**127**	**100%**

يتّضح من الجدول (٢) والمتعلّق بتوزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي أنّ عدد الذكور قد بلغ (٦٩) معلمًا ما نسبتهم (٥٤,٣%) من حجم أفراد العينة، أما الإناث فبلغ عددهن (٥٨) معلمة، ما نسبته (٤٥,٧%)، كما يوضّح الجدول السابق توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب سنوات الخبرة، ويلاحظ أنّ النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تركّزت في الخبرة (من ١١ سنة فأكثر) حيث بلغ عددهم (١١٢) ونسبتهم (٨٨,٢%)، بينما بلغ عدد أفراد العينة ممن يمثلون الخبرة من (١-١٠ سنوات)، (١٥) ونسبتهم (١١,٨%).

تحقيقا للأهداف المرجوة من الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، تمثّلت أداة الدراسة في استبانة تضمنت ١٧ أسلوبًا من أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة، وقد سارت خطوات بناء الاستبانة وفقا للخطوات الآتية:

- اطلع الباحث على العديد من المصادر ذات العلاقة بأساليب تقويم التعبير الكتابي مثل دراسة جغدول(٢٠٢٠)؛ ودراسة (kitabiun ،٢٠١٥)؛ ودراسة عفانة (٢٠١١)؛ ودراسة حمادنة(٢٠١٠).

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة الواردة في الفصل الثاني من الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، صمم الباحث أداة الدراسة -الاستبانة- في صورتها الأولية، كما هو متضمَّن في الملحق ٢).

واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (١٥) أسلوبًا حيث اشتملت على قسمين: القسم الأول يحتوي على معلومات عامة توجه المستجيب للإجابة عن فقرات الأداة بشكل صحيح وجاد، وتضمن أيضًا على المتغيرات التصنيفية المتمثلة في النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وسنوات الخبرة (من ١-١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر). والقسم الثاني من الاستبانة الذي احتوى على توصيف أساليب تقويم التعبير الكتابي.

- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من حملة الدكتوراة في التربية، وعلم اللغة، وطرائق التدريس، للتأكّد من مناسبة الأساليب، ودقّة صياغتها، وحذف أو تعديل بعض العبارات بما يتناسب مع الدراسة.

وقد أوصى المحكمون بتعديل بعض المفردات، والمصطلحات، وزيادة عدد من العبارات، حيث بلغ عدد أساليب تقويم التعبير الكتابي في الاستبانة بعد صياغتها النهائية (١٧) أسلوبًا، حيث أعطى لكلّ عبارة سُلّم متدرج تبعا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي: بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدًا؛ بحيث تُمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (٥) درجات في حالة الاستجابة بدرجة كبيرة جدًا، ودرجة واحدة (١) في حالة الاستجابة بدرجة قليلة جدا، كما في الجدول (٣).

جدول (٣): توزيع مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموجهة لعيّنة الدراسة

الاستجابة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد تكونت الصورة النهائية للاستبانة من ١٧ أسلوبًا وهي: أسلوب التصحيح الفردي المباشر، وأسلوب التصحيح بالرموز، وأسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب، وأسلوب التصحيح الإشاري، وأسلوب التصحيح العلاجي، والأسلوب التبادلي، وأسلوب جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم، وأسلوب التصحيح المفصل، وأسلوب استخدام حقيبة الإنجاز، وأسلوب استخدام شبكات الملاحظة، وأسلوب الأداء، وأسلوب التصحيح الجماعي، وأسلوب التصحيح الذاتي، وأسلوب التصحيح الانتقائي، وأسلوب التصحيح الفتري، وأسلوب التصحيح الطالب المجيد، وأسلوب التصحيح الأسري. القسم الأول من الاستبانة موجه لعيّنة الدراسة يشرح المطلوب منها، والقسم الثاني احتوى على البيانات الشخصية المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي:

- النوع الاجتماعي: (ذكر – أنثى).
- وسنوات الخبرة: (خبرة من ١-١٠ سنوات، وخبرة من ١١ سنة فأكثر).

وأخيرا القسم الثالث الذي تضمّن أساليب الاستبانة وعباراتها والمتمثّلة في تبيين وجهة نظر المعلمين والمعلمّات حول درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي.

ولتقدير الاستجابة لأداة الدراسة، استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموضّح في الجدول (٣)، تمّ استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة موافقة المستجيبين على كلّ أسلوب في الاستبانة، والجدول (٤) يوضّح معيار الحكم المستخدم في الدراسة.

جدول (٤) معيار الحكم المستخدم في الدراسة

المتوسط الحسابي	الدرجة
4.21 - 5,00	كبيرة جدًا
4.20 – 3.41	كبيرة
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60– 1.81	قليلة
1.80– 1.00	قليلة جدًا

صدق الاداة:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات والكليات والمختصين في وزارة التربية والتعليم في تدريس اللغة العربية، وقد بلغ عددهم (١٢) محكمًا، حيث أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات الاستبانة، ومدى انتماء كل أسلوب من أساليب التقويم للتعبير الكتابي، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وبناء عليه تمّ إجراء التعديلات المقترحة بما يتلاءم وأهداف الدراسة، وجاءت هذه التعديلات على النحو الآتي:

أساليب تم فيها الحذف والتعديل منها أسلوب التصحيح بالرموز وتحديدًا في طريقة التوظيف حيث كانت العبارة " يصحح المعلم موضوع التعبير بأن يضع خطًا أحمر تحت الخطأ"، فقد تمّ حذف كلمة "أحمر". وأسلوب التصحيح الإشاري بعد عبارة " يصحح المعلم كل الموضوع بوضع إشارة حمراء عند الأخطاء" تم حذف كلمة " حمراء". وأسلوب التصحيح العلاجي إضافة عبارة " القائم على إعادة الكتابة" وحذف كلمة " الكراسات" من عبارة " ثم إعادة الكراسات للطلاب..." واستبدالها بكلمة " التعبير". وأسلوب استخدام حقيبة الإنجاز حذف عبارة " ويكون بشكل تشاركي من خلال

تقييم الطلاب لإنتاجات بعضهم"، كما تم حذف أسلوب التقييم من خلال مقال كما تم حذف أسلوب مراجعة الذات وأسلوب وضعية الانطلاق.

بينما أساليب أخرى تم فيها إضافة وأخرى إعادة صياغة مثل الأسلوب التبادلي بعد عبارة " يقوم المعلم بإرشاد الطلاب للإطار العام للتصحيح" إضافة عبارة " مع متابعة المعلم". وفي أسلوب جمع أخطاء الطلاب" تم إعادة صياغته بـ" أسلوب جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم". وفي أسلوب الأداء تم إعادة صياغة توظيف الأسلوب بالعبارة " من خلال توظيف الطالب لمهاراته في الكتابة من خلال مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض كتابية عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في الكتابة، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها".

أما بعض الأساليب فقد تم تصحيها إملائيا ونحويا مثل أسلوب التصحيح الجماعي تم تعديل كلمة " موجه" بكلمة " موجَّه" وكلمة " مسبقا" بكلمة " مسبقًا". وفي أسلوب التصحيح الذاتي تم تعديل كلمة " جدولا" بكلمة " جدول". كما تم إضافة أساليب: التصحيح الانتقائي، والتصحيح الفتري، والتصحيح الطالب المجيد، والتصحيح الأسري؛ ليصبح عدد أساليب الاستبانة سبعة عشر أسلوبًا .

-ثم تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل ارتباط درجة الأسلوب بالدرجة الكلية لأساليب الاستبانة.

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط درجة الأسلوب بالدرجة الكلّية لأساليب الاستبانة

الأســـلوب	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أسلوب التصحيح الفردي المباشر	.314	.008
أسلوب التصحيح بالرموز	.511	.003
أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب.	.645	.000
أسلوب التصحيح الإشاري	.677	.000
أسلوب التصحيح العلاجي	.766	.000
الأسلوب التبادلي	.692	.000
أسلوب جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم.	.692	.000
أسلوب التصحيح المفصل	.502	.004
أسلوب استخدام حقيبة الإنجاز	.818	.000
أسلوب استخدام شبكات الملاحظة	.798	.000
أسلوب الأداء	.570	.001
أسلوب التصحيح الجماعي	.790	.000
أسلوب التصحيح الذاتي	.732	.000
أسلوب التصحيح الانتقائي	.616	.000
أسلوب التصحيح الفتري	.759	.000
أسلوب تصحيح الطالب المجيد	.799	.000
أسلوب التصحيح الأسري	.639	.000

يتّضح من نتائج جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين كل أسلوب والدرجة الكلية للأساليب محصورة بين القيمتين (0.818 –0.314)، وهذه القيم تعتبر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ممّا يدلّ على وجود علاقة موجبة ومناسبة بين درجة كلّ أسلوب والدرجة الكليّة لأساليب الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha؛ لاستخراج معامل الثبات والجدول (٦) يوضّح قيم معامل ألفا كرونباخ لأساليب الاستبانة بعد تحليل استجابات عينة عشوائية عددها (٣١) فردا من معلمي اللغة العربية من غير عينة الدراسة، باستخدام برنامج (SPSS) برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، حيث تم اختبار ارتباط درجة كل أسلوب بالدرجة الكلية لأساليب الاستبانة، وارتباط الفقرات مع بعضها البعض.

جدول (٦): معامل ألفا كرونباخ لكل اسلوب من أساليب الاستبانة

الأسلوب	الثبات (معامل كرونباخ ألفا)
أسلوب التصحيح الفردي المباشر	.927
أسلوب التصحيح بالرموز	.925
أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب.	.921
أسلوب التصحيح الإشاري	.921
أسلوب التصحيح العلاجي	.918
الأسلوب التبادلي	.920
أسلوب جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم.	.920
أسلوب التصحيح المفصل	.924
أسلوب استخدام حقيبة الإنجاز	.916
أسلوب استخدام شبكات الملاحظة	.917
أسلوب الأداء	.923
أسلوب التصحيح الجماعي	.917
أسلوب التصحيح الذاتي	.919
أسلوب التصحيح الانتقائي	.923
أسلوب التصحيح الفتري	.918
أسلوب تصحيح الطالب المجيد	.917
أسلوب التصحيح الأسري	.922
الثبات الكلي	.925

يوضّح الجدول (٦) أنّ جميع أساليب الاستبانة تتمتّع بقيمة ثبات عالية أو مناسبة حيث بلغ الثبات العام للأداة (٠,٩٢٥)، وذلك يدلّ على أنّ أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية لكل أسلوب من أساليب الاستبانة.

نتائــج الدراسة ومناقشتها

لمعرفة درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من الأساليب المتضمنة في الأداة ككل والتي تقيس وجهة نظر المعلمين لدرجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي، وقد تم ترتيب الأساليب ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيرًا تم حساب المتوسط العام للأساليب.

مجالات الدراسة:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي بالنسبة للأداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
التصحيح الفردي المباشر	4.20	0.82	كبيرة
شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب	3.78	1.11	كبيرة
التصحيح المفصل	3.77	1.06	كبيرة
الأداء	3.50	1.13	كبيرة
التصحيح العلاجي	3.39	1.21	متوسطة
التصحيح الانتقائي	3.30	1.26	متوسطة
التصحيح بالرموز	3.26	1.10	متوسطة
التصحيح الجماعي	3.24	1.23	متوسطة
استخدام شبكات الملاحظة	3.24	1.21	متوسطة
التصحيح الإشاري	3.17	1.19	متوسطة
تصحيح الطالب المجيد	3.13	1.25	متوسطة
جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم	3.13	1.17	متوسطة
استخدام حقيبة الإنجاز	3.11	1.32	متوسطة
التبادلي	3.09	1.19	متوسطة
التصحيح الذاتي	2.91	1.26	متوسطة
التصحيح الفتري	2.82	1.31	متوسطة
التصحيح الأسري	2.78	1.27	متوسطة
المتوسط العام	3.28	.800	متوسطة

يشير الجدول (٧) أنّ المتوسط العام لأساليب درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة الظاهرة جاء بشكل عام بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٢٨) حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٣٩) و(٢,٨٢)، وانحراف معياري بين (١,٢١) و(١,٢٧).

كما يشير الجدول (٧) أن "أسلوب التصحيح الفردي المباشر" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٢) وبدرجة استجابة كبيرة، بينما حلّ "أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية

الطلاب" ثانيا وبدرجة استجابة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٧٨) وبانحراف معياري (١,١١)، وجاء "أسلوب التصحيح المفصل" في المرتبة الثالثة وبدرجة استجابة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٧٧) وبانحراف معياري (١,٠٦)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة "أسلوب التصحيح الأسري" وبدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٧٨) وبانحراف معياري (١,٢٧).

أوضحت النتائج في الجدول (٧) أنّ المتوسط العام لأساليب درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة الظاهرة جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة في أساليب: "التصحيح العلاجي"، و"التصحيح الانتقائي" ،و"التصحيح بالرموز"، و"التصحيح الجماعي"، و"استخدام شبكات الملاحظة"، و"التصحيح الإشاري"، و"تصحيح الطالب المجيد"، و"جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم"، و"استخدام حقيبة الإنجاز"، و"التصحيح التبادلي"، و"التصحيح الذاتي"، و"التصحيح الفتري"، وأخيرًا "التصحيح الأسري".

ويعزو الباحث إلى أن هذه الأساليب جاءت بدرجة متوسطة لأنها تحتاج إلى المزيد من البرامج والدورات التدريبية والجهد من المؤسسة التعليمية والمجتمع فقد أشار أبو عمشة (٢٠١٧) أن هناك عوامل مؤثرة سلبًا في تعبير الطلاب في كافة المراحل الدرسية يساهم فيها المجتمع ويشارك في تثبيت أثرها المدرسة والمعلمون والمؤسسة التعليمية في عدم تخطيطها لتقديم البرامج التدريبية الهادفة في هذه الأساليب التي تهدف إلى تهذيب لغة التلميذ.

وأضاف بأن أسلوب التصحيح الأسري يستطيع الأب والأم أن يدربوا أبناءهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة.

ويرى الباحث أنَّ هذه الأساليب لو نالت نصيبها من هذه البرامج التدريبية لكانت قد نالت درجة أعلى نظرًا لأهميتها ودورها في تطوير مهارة التعبير الكتابي نظرًا لما تحمله من قيم فنية.

"فالتصحيح العلاجي" مثلا كما أشار المصري (٢٠٠٦) يقوم على تصويب الأخطاء، بعد إعادة الكراسات للطلاب لإعادة الجمل التي تتضمن الخطأ بالشكل الصحيح، أما "التصحيح بالرموز" فقد أشار حمادنة (٢٠١٠) بأنه يقوم المعلم فيه وضع رمز على الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه مما ينمي لدى الطالب مهارة التعلم الذاتي، بينما "شبكات الملاحظة" فقد أشارت سميه (٢٠٢٠) بأنها بطاقة توضع لكل طالب يسجل عليها مختلف التطورات التي اكتسبها في مهارة التعبير، أما "حقيبة الإنجاز" فقد أشار جغدول (٢٠٢٠) هو تقييم الطالب لإنتاجاته الكتابية التي يقوم المعلم بطلبها منه بجمعها ويراقب عن طريقها تحسن أدائه. فكل أسلوب من هذه الأساليب تحتاج إلى اهتمام وتدريب وحسن توظيف، فيرى الباحث إذا تحقق ذلك لنالت درجة أعلى في درجة الاستخدام لينعكس على الطالب في إتقان مهارة التعبير الكتابي.

كما يفسر الباحث ورود الأساليب الآتية: "التصحيح الفردي المباشر" ،و"شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب" ،و"التصحيح المفصل"، و"الأداء" بدرجة استجابة كبيرة، يعزو الباحث ذلك إلى قدرة هذه الأساليب على تحقيق معايير التعبير الكتابي والتي أشارت لها وثيقة معايير مناهج اللغة العربية في سلطنة عُمان (٢٠٢٠) من حيث تنظيم محتوى الكتابة واستخدام أنماط مختلفة من التعبير الكتابي ويرى الباحث لتحقيق ذلك يجب مناقشة الطلاب في كتاباتهم لتصويبها من أجل تنظيم محتوى الكتابة وإتقان النمط المستخدم في التعبير ففي "أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب أشار المصري (٢٠٠٦) بأن هذا الأسلوب يسمح للمعلم أن يناقش غالبية الطلاب في الأخطاء المشتركة التي وقعوا فيها داخل الفصل. كما أشار المصري (٢٠٠٦) كذلك في أسلوب "التصحيح الفردي المباشر" أنه يمكن المعلم من قيامه بعملية التصحيح لكل طالب ليقف بنفسه على سبب الخطأ، أما في "أسلوب التصحيح المفصل" فقد أشار حمادنة (٢٠١٠) بأنه يتيح للمعلم القدرة على تصويب أخطاء الطلاب من خلال كتابة الصواب فوق الخطأ الذي وقع فيه الطالب، وهكذا في بقية الأساليب.

ويتفق الباحث في دراسته مع دراسة جغدول (٢٠٢٠)، ودراسة سميه (٢٠٢٠)، ودراسة عفانة (٢٠١١)، ودراسة حمادنة (٢٠١٠)، ودراسة المصري (٢٠٠٦)، ودراسة الهاشمي (١٩٩٤). في تناولها لأساليب تصحيح للتعبير الكتابي،

واختلف معها في ترتيب هذه الأساليب من حيث درجة استخدامها ففي دراسة حمادنة (٢٠١٠) جاء الأسلوب المفصل أولا، وجاء ثانيا الأسلوب المرمز، بينما جاء ثالثا الأسلوب الأشاري.

أما هذه الدراسة فقد جاء أسلوب التصحيح الفردي المباشر أولا، ثم أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب ثانيا، وجاء الأسلوب المفصل ثالثا.

أولًا: النوع الاجتماعي:

استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، ويبيّن الجدول (٨) نتائج اختبار (ت) لمتغيّر النوع الاجتماعي.

جدول (٨): نتائج تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

الأساليب	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التصحيح الفردي المباشر	ذكر	69	4.19	.710	0.12	.890	غير دالة
	أنثى	58	4.21	.930			
التصحيح بالرموز	ذكر	69	3.35	.990	.980	.320	غير دالة
	أنثى	58	3.16	1.21			
شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب	ذكر	69	3.77	1.08	0.12	.900	غير دالة
	أنثى	58	3.79	1.13			
التصحيح الإشاري	ذكر	69	3.38	1.13	2.21	.020*	دالة
	أنثى	58	2.91	1.21			
التصحيح العلاجي	ذكر	69	3.55	1.11	1.60	0.11	غير دالة
	أنثى	58	3.21	1.29			
التصحيح التبادلي	ذكر	69	3.16	1.08	0.74	0.45	غير دالة
	أنثى	58	3.00	1.32			
جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم	ذكر	69	3.26	1.03	1.38	0.18	غير دالة
	أنثى	58	2.98	1.30			
التصحيح المفصل	ذكر	69	3.75	.990	0.20	.830	غير دالة
	أنثى	58	3.79	1.15			
استخدام حقيبة الإنجاز	ذكر	69	3.23	1.16	1.13	.260	غير دالة
	أنثى	58	2.97	1.48			
استخدام شبكات الملاحظة	ذكر	69	3.33	1.14	.980	.320	غير دالة
	أنثى	58	3.12	1.28			
الأداء	ذكر	69	3.49	1.00	0.12	.900	غير دالة

	أنثى	58	3.52	1.26		
التصحيح الجماعي	ذكر	69	3.41	1.15	1.62	.100	غير دالة
	أنثى	58	3.05	1.29		
التصحيح الذاتي	ذكر	69	3.09	1.19	1.79	.070	غير دالة
	أنثى	58	2.69	1.30		
التصحيح الانتقائي	ذكر	69	3.35	1.22	.470	.630	غير دالة
	أنثى	58	3.24	1.30		
التصحيح الفتري	ذكر	69	3.00	1.23	1.71	.080	غير دالة
	أنثى	58	2.60	1.36		
تصحيح الطالب المجيد	ذكر	69	3.28	1.17	1.39	.160	غير دالة
	أنثى	58	2.97	1.32		
التصحيح الأسري	ذكر	69	2.91	1.28	1.30	.190	غير دالة
	أنثى	58	2.62	1.24		
المجموع الكلي	ذكر	69	3.38	.740	1.51	.130	غير دالة
	أنثى	58	3.16	.860		

*دالة عند مستوى دلالة 0.05 = α

يشير الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادًا على متغير النوع الاجتماعي؛ في جمع الأساليب ما عدا أسلوب "التصحيح الإشاري" فقد أظهرت النتيجة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥)) وكان لصالح الذكور حيث بلغ متوسط الحسابي للذكور (٣,٣٨) بانحراف معياري (١,١٣) بينما بلغ متوسط الحسابي للإناث (٢,٩١) بانحراف معياري (١,٢١) وكان مستوى الدلالة (.٠٢٠).

كما أظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمجموع الكلي لأساليب الاستبانة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي تبعا لمتغير النوع الاجتماعي فقد بلغ المجموع الكلي للمتوسط الحسابي للذكور (٣,٣٨) بانحراف معياري (.٧٤٠) أما المتوسط الحسابي للإناث بالنسبة للمجموع الكلي فقد بلغ (٣,١٦) بانحراف معياري (.٨٦٠) وكان مستوى الدلالة (.١٣٠).

ثانيًا: الخبرة:

نظرا لصغر حجم عينة الفئة ذات الخبرة من ١-١٠ سنوات (١٥) معلمًا ومعلمة مقارنة بفئة الخبرة ١١ سنة فأكثر (١١٢) معلمًا ومعلمة فقد استخدم الباحث اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي تعود للخبرة.

جدول (٩): الفروق الإحصائية بين عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادا على الخبرة باستخدام اختبار مان وتني.

الأســـاليب	الفئة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
التصحيح الفردي المباشر	1-10	15	65.50	.700	817.500	0.85

		.830	63.80	112	١١ فأكثر	
.340	717.500	.990	72.17	15	1-10	التصحيح بالرموز
		1.15	62.91	112	١١ فأكثر	
0.57	767.500	.750	68.83	15	1-10	شرح الأخطاء المشتركة التي وقع فيها غالبية الطلاب
		1.14	63.35	112	١١ فأكثر	
.680	786.500	1.10	60.43	15	1-10	التصحيح الإشاري
		1.21	64.48	112	١١ فأكثر	
0.98	837.000	.980	63.80	15	1-10	التصحيح العلاجي
		1.24	64.03	112	١١ فأكثر	
0.83	813.000	1.25	62.20	15	1-10	التصحيح التبادلي
		1.19	64.24	112	١١ فأكثر	
.670	785.000	1.06	60.33	15	1-10	جمع أخطاء الطلاب وإعطاؤها للطلاب ليصححوا لأنفسهم
		1.18	64.49	112	١١ فأكثر	
0.96	833.500	.740	64.43	15	1-10	التصحيح المفصل
		1.10	63.94	112	١١ فأكثر	
.540	761.500	.970	69.23	15	1-10	استخدام حقيبة الإنجاز
		1.36	63.30	112	١١ فأكثر	
0.88	820.500	1.04	65.30	15	1-10	استخدام شبكات الملاحظة
		1.23	63.83	112	١١ فأكثر	
0.56	765.500	.730	59.03	15	1-10	الأداء
		1.17	64.67	112	١١ فأكثر	
0.68	787.500	.910	60.50	15	1-10	التصحيح الجماعي
		1.26	64.47	112	١١ فأكثر	
0.93	828.500	1.06	63.23	15	1-10	التصحيح الذاتي
		1.28	64.10	112	١١ فأكثر	
0.76	801.500	.910	66.57	15	1-10	التصحيح الانتقائي
		1.29	63.66	112	١١ فأكثر	
0.27	696.500	1.12	73.57	15	1-10	التصحيح الفتري
		1.32	62.72	112	١١ فأكثر	
0.39	729.500	1.05	71.37	15	1-10	تصحيح الطالب المجيد
		1.27	63.01	112	١١ فأكثر	
0.73	795.000	1.18	67.00	15	1-10	التصحيح الأسري
		1.28	63.60	112	١١ فأكثر	

يشير الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادًا على متغير الخبرة في جميع أساليب تقويم التعبير الكتابي المتضمنة في أداة الدراسة: (١-١٠) – (١١) فأكثر. فقد أظهر اختبار مان وتني أن "الأسلوب الفردي المباشر" جاء بدرجة كبيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٦٥,٥٠) لفئة الخبرة من (١-١٠) بانحراف معياري (.٧٠٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة (١١) سنة فأكثر (٦٣,٨٠) بانحراف معياري (.٨٣٠) وجاءت قيمة الاختبار (٨١٧,٥٠٠) بمستوى دلالة (٠,٨٥).

وجاء "أسلوب التصحيح بالرموز" بدرجة متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة من (١-١٠) (٧٢,١٧) بانحراف معياري (.٩٩٠) في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة (١١) سنة فأكثر (٦٢,٩١) بانحراف معياري (١,١١) وجاءت قيمة الاختبار (٧١٧,٥٠٠) عند مستوى دلالة (.٣٤٠). وأخيرا جاء "أسلوب التصحيح الأسري" بدرجة متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي (٦٧,٠٠) لفئة الخبرة من (١-١٠) بانحراف معياري (١,١٨) أما فئة الخبرة (١١) سنة فأكثر فقد بلغ المتوسط الحسابي (٦٣,٦٠) بانحراف معياري (١,٢٨) وجاءت قيمة الاختبار (٧٩٥,٠٠٠) بمستوى دلالة (٠,٧٣).

بالرجوع للجدول (٨) يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادا على متغير النوع الاجتماعي في جميع أساليب الدراسة ما عدا الأسلوب الإشاري الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكان لصالح الذكور.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام هذه الأساليب في تقويم التعبير الكتابي يعود للنوع الاجتماعي إلى أن أفراد العينة من الذكور والإناث قدمت لهم نفس البرامج التدريبية في نفس الوقت وتحت نفس الظروف في مختلف البرامج التدريبية المقدمة لهم في هذه الأساليب.

كما يرى الباحث في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استخدام هذه الأساليب في تقويم التعبير الكتابي لأنهم لا يعتمدون معيار خاص لتصحيح التعبير الكتابي فإنهم يختاروا نفس الأساليب في عملية التصحيح؛ إذ أشار أبو عمشه (٢٠١٧) "بأن لمعلمي اللغة العربية في تصحيح التعبير مذاهب شتى، ولأنهم لا يعتمدون على معيار خاص لتصحيح التعبير الكتابي فإنهم يتفاوتون كثيرًا في تقويم طلبتهم، ويترتب على ذلك تفاوت كبير في الدرجات، فمن أنواع التصحيح: "المباشر"، و"المفصل"، و"المرمز"، و" الإشاري"، و"الجمع بين التصحيح المرمز والمفصل"، و"تصحيح الأقران"، و"تصحيح الأنموذج"، و"تصحيح المناقشة الجماعية" إلخ، ولكي يحد المصحح من ذاتيته يجب عليه أنْ يضع معيارًا خاصًا يعتمده في عملية التصحيح" (ص.٣١).

ولقد اتفقت نتائج هذا السؤال في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث النوع الاجتماعي مع نتائج دراسة المناصرة (١٩٩١)، ودراسة (Brothers,1979)، ودراسة .(Hendrickson,1977)

واختلفت مع نتائج دراسة عفانة (٢٠١١) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للنوع الاجتماعي لصالح الإناث.

كما يتضح من الجدول (٨) أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥)) بين تقديرات أفراد الدراسة لدرجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في أسلوب واحد وهو "التصحيح الإشاري" وكان لصالح الذكور ويعزو الباحث ذلك إلى رغبة المعلمين إلى تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي واستثمارا لوقت الحصة بصورة أكثر فاعلية نظرًا لأن هذا الأسلوب يدفع للتعلم الذاتي من خلال تصحيح الخطأ فقد أشار حمادنة (٢٠١٠) أن الأسلوب الإشاري هو أن يشير المعلم إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزًا ليترك للطالب البحث في تصويبها. ويرى الباحث أن ذلك يعود؛ لرغبة المعلمين التركيز على هذا الأسلوب لدفع الطلاب إلى التعلم الذاتي لتحقيق التفوق فقد أشار معهد هوارد هيوز (٢٠١٤) بأن تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة لتحقيق التفوق يشمل الاعتراف بأن الكفاءة الذاتية قد تتحقق بشكل مختلف من قبل الطلاب

من الخلفيات المختلفة. فقد أشار عامر، والمصري (٢٠١٢) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعلم الذاتي لصالح الطالبات.

ثانيًا: من حيث الخبرة:

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين معلمي اللغة العربية في محافظة الظاهرة في درجة استخدام أساليب التعبير الكتابي تعزى للخبرة (من ١ -١٠) ومن (١١ فأكثر)؟

وبالرجوع للجدول (٩) نجد النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي اعتمادا على متغير الخبرة في جميع أساليب تقويم التعبير الكتابي المتضمنة في أداة الدراسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العينة متفقة تمامًا مع استخدام أساليب تقويم التعبير الكتابي بغض النظر عن سنوات خبرتهم، واستجاباتهم تؤكد ذلك.

ويرى الباحث أن معظم المعلمين في أداة الدراسة خبرتهم عالية فمعظمهم في الفئة الثانية لذلك لا فروق بينهم نتيجة الخبرة.

ويرى الباحث أنه ليس كل معلم عديم الخبرة هو أقل فاعلية، وليس كل معلم من ذوي الخبرة هو أكثر فاعلية وإنما تكمن الفاعلية من خلال التركيز على الطالب بتعزيز مشاركته وتوظيف استراتيجيات التعليم والتقنيات الحديثة.

فقد أشار هيل، ووأي، وشين (٢٠١٥) إلى عدم وجود أي علاقة قوية بين الخبرات والمعرفة العقلية والدعم المهني للمعلم وأوصى بضرورة التحول والانتقال خلال السنوات القادمة من مجرد استكشاف خصائص المعلم التي تساعد في عملية تعلم الطلبة إلى عملية تعلم الطلبة نفسها لأحداث الفرق بين فاعلية المعلم وعملية تعلم الطلبة.

وأضاف فراي، وكيتردج، ومارشال (٢٠١٤) بأن دعم تعليم الطلبة اعتمادًا على أصحاب الخبرة التي يقوم بها المعلمون الناجحون تتمثل في تعزيز مشاركة الطلاب وتوظيف استراتيجيات شاملة للتعليم والاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة التي تسهم في رقي المجتمعات التعليمية. وبالرجوع الِى الدراسات السابقة يتضح أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة أبو جاموس (٢٠١٥)، ودراسة المناصرة (١٩٩١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

الخلاصة

بناءً على النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية، فإن الباحث يأتي بالخلاصة ويوصي بالآتي: أولا، النظر في اعتماد الأساليب التي جاءت في هذه الدراسة لتقويم التعبير الكتابي في مرحلة الصفوف من (٥ -١٢) من قبل دائرة التقويم التربوي عند صياغة وثائق تقويم مادة اللغة العربية. وثانيا، إقامة المزيد من البرامج التدريبية من قبل مراكز التدريب في المحافظات التعليمية والمعهد التخصصي لتدريب المعلمين في أساليب تقويم التعبير الكتابي التي جاءت بدرجة متوسطة. وثالثا، قيام مشرفي اللغة العربية في المديريات التعليمية بعمل كتيبات إرشادية لكل أسلوب من أساليب تقويم التعبير الكتابي التي تناولتها الدراسة. ورابعا، ضرورة تفعيل دور المعلمين الأوائل في إعداد الأنشطة التربوية في مجال أساليب تقويم أساليب التعبير الكتابي ومتابعة ذلك التفعيل من قبل الإشراف التربوي في المحافظات التعليمية. وخامسا، ضرورة توظيف أسلوب "التصحيح الإشاري" لدى الطلاب؛ لتحفيزهم على التعلم الذاتي؛ لتحقيق التفوق ومنافسة الطالبات في المجال التحصيلي.

المصادروالمراجع

إبراهيم، محمود عبد الحي علي. (٢٠١٢). تقويم مقررات التعبير الكتابي في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء مطالب نمو المتعلمين وميولهم في محافظة الأحساء. مجلة كلية التربية.(22) 3 ،

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (١٩٩٥). لسان العرب. دار المعارف.

أبو جاموس، عبد الكريم محمود. (٢٠١٥). تقويم التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أسوان.

أبو رزق، إبتهال محمود. (٢٠٢٠). أثر المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الكتابي. مجلة جامعة العين للأعمال والقانون.(4) 2 ،

أبو شرخ، أسماء محمد عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠١٧). التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. شبكة الألوكة تم الاسترجاع من الموقع/https://www.alukah.net/literature_language/0/112856 بتاريخ ٢٠٢١/٧/٢١م.

أبو مغلي، سميح. (٢٠٠١). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. دار يافا للنشر والتوزيع.

اسبيتان، مشهور. (٢٠١٢). تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، 26 (9).

البجة، عبد الفتاح حسن. (١٩٩٩ .(أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البرزخي، هاشم علي علوي. (٢٠٠٦). مدى تمكن تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

البوسعيدي، سالم سبيت ربيع. (١٩٩٨ .(الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الخرابشة، بنان عبد الرحمن. (٢٠١٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية.

الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة. عالم الكتب الحديث.

الدولة، إيمان عطية محمد قمر (٢٠١٧). مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجيستير غير منشورة). مجلة بحوث الشرق الأوسط، العدد ٤٥ (٥١٠-٥٤٢).

الراشدية، موزة سعيد تيتون. (٢٠١٩). فاعلية وحدة مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

السفاسفة، عبد الرحمن. (٢٠١١). طرائق تدريس اللغة العربية. ط١. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الصويركى، محمد على حسن. (٢٠١١). تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند الطلبة. مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة.(30) 6 ،

العبدلي، سيف حمد خلفان. (٢٠٠٢). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب إبراهيم عمر الشيرازي. (٢٠٠٨). القاموس المحيط. دار الحديث.

القطيطي، يوسف بن عبيد بن جمعة. (٢٠١٧). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي (رسالة ماجيستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

المرسي، محمد حسن. (١٩٩٥). فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي. المؤتمر العلمي السابع في الفترة من ٧-١٠أغسطس ١٩٩٥.

المصري، يوسف سعيد محمود. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

المعجم الوسيط. (١٩٧٢). مجمع اللغة العربية. القاهرة.

المياسي، سعيد بن عبد الله. (٢٠١٢). الأغلاط النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان (رسالة ماجيستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الهاشمي، عابد. (١٩٨٣). الموجه العملي لمدرس اللغة العربية. ط٣. دار مؤسسة الرسالة.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. (١٩٩٤). أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية .(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة بغداد.

الهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الله مسلم علي. (١٩٩٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٤). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير. ط١. دار المشرق.

أمين، نسرين. (٢٠١٦ .(أثر استراتيجية دمج التكنلوجيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

حماد، خليل عبد الفتاح ونصار، خليل محمود. (٢٠٠٢). فن التعبير الوظيفي. ط١. مكتبة ومطبعة منصور.

حمادنة، أديب ذياب. (٢٠١٠). أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق. مجلة جامعة دمشق.(3) 26 ،

خوالده، أكرم صالح محمود. (٢٠١٢). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. ط١. دار حامد للنشر والتوزيع.

زقوت، محمد. (١٩٩٩). المرشد في تدريس اللغة العربية. ط٢. فلسطين.

سليمان، فاطمة بنت بخيت محمد بيت علي. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجيستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

سمية، مريشيش (٢٠٢٠). التقويم في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات (رسالة ماجيستير غير منشور). جامعة محمد بوضياف المسيلة.

شحاته، حسن (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٢. الدار المصرية اللبنانية.

ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف. (١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية. ط١. دار المريخ.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة محمد فؤاد. (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٢. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم. (٢٠١٣). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.

عامر، طارق عبد الرؤف، والمصري، إيهاب عيسى عبد الرحمن. (٢٠١٢). أسس وأساليب التعلم الذاتي. ط١. دار العلوم للنشر والتوزيع.

عبد القادر، أحمد. (١٩٧٩). طرق تعليم اللغة العربية. مكتبة النهضة المصرية.

عبيدات، سهيل أحمد. (٢٠٠٧). إعداد المعلمين وتنميتهم. دار عالم الكتب الحديث.

عطا الله، عبد المجيد زهري. (٢٠٠٠). برنامج مقترح على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوي التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٦٣ (١٣٦-١٥٨).

عفانة، محمد عطية أحمد. (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

فراي، هيذر، وكيتردج، ستيفن، ومارشال، ستفاني. (٢٠١٤). دليل التدريس والتعلم في التعليم العالي تعزيز الممارسة الأكاديمية. مجلة الراصد الدولي، العدد (٤١)، تم الاسترجاع من الموقع https://www.yumpu.com/xx/document/read/30271769/issue-41 بتاريخ ٢٠٢١/٧/٢١م.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٧٧). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. ط٣. دار القلم. الكويت.

مدكور، علي أحمد. (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. دار الشواف للنشر والتوزيع.

مشكور، علي أحمد وخليف، سامية سامي محمد. (٢٠١٦). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي .مجلة العلوم التربوية، ٢ (٢).

نجار، عبدالله عيسى إبراهيم. (٢٠١٥). صعوبات تدريس التعبير الكتابي باللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية وسط الخليل من وجهة نظر معلميها، وحلول مقترحة (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين.

معهد هوارد هيوز الطبي. (٢٠١٤). الحفاظ على التميز جوائز جديدة لمجال العلوم في الجامعات البحثية. الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة الراصد الدولي، العدد (٤١)، تم الاسترجاع من الموقع https://www.yumpu.com/xx/document/read/30271769/issue-41 بتاريخ ٢٠٢١/٧/٢١م.

هيل، هيذر، ووأي، كارالامبوس، شين، مارك. (٢٠١٥). خصائص المعلمين وتعلم الطلبة: التقييم الشامل .مجلة الراصد الدولي، العدد (٦٢)، تم الاسترجاع من الموقع https://www.yumpu.com/xx/document/read/55249588/issue2062 بتاريخ ٢٠٢١/٧/٢١م.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). وثيقة تقويم الطلبة. البوابة التعليمية بسلطنة عُمان. تم الاسترجاع من الموقع: home.moe.gov.om بتاريخ ٢٠٢١/٢/٨م.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢١). الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية. المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة، دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية والإحصاء، قسم الإحصاء والخرائط المدرسية، سلطنة عُمان.

المناصرة، مي حسن. (١٩٩١). أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.

جغدول، إيمان عبد الله. (٢٠٢٠). تقييم مهارة التعليم الكتابي في المغرب السنة السادسة من التعليم الابتدائي أنموذجا. مجلة العلوم التربوية والنفسية .(20) 4 ،

Adler, M. R. (2010). The role of play in writing development: a study of four high school creative writing classes. PhD state University of New York at Albany, D. A.I. A63/01 p.117, July 2002.

Brothers, E.S. (1979). The Effect of Types of Teacher Evaluation of The Compostions of College Freshmen, In Dissertations Abstract Interational , Vol , 4 , N0 , 3.

Budhecha, K. (2000). writing as a practice of the community; a Critical Postmodernist pedagogy of fiction writing in the composition classroom. unpublished PhD dissertation, MIAMI University D.A.I A 61/03 P 969 Sep. 2000 A.

Butcaris, M. (2012). The impact of experimental instruction methods and student self-regulatory behavior on writing performance among college students. UN published NO. AAT3050180 FROM: www.lib.umi/dessertation/ search.

Hendrickson, J. M. (1977) The Effect of Error Correction Treatments Upon Adequate and Accurate Communication in Written Compositons of Adult Learners of English as a Second Learners of English as a Second Language in Dissertations Abstract International. Vol.37, No11.

Kitabiun, S. (2015) Different methods of assessing Writing among EFL teachers in Iran. International Journal of Research Studies in Language Laarning.

Pugalee, d.k. (2014). A comparison of verbal and written Description of student's problem-solving processes. vol.55, no,1.

Shull, J. (2011). Teaching the writing Process to High school Juniors through cooper Air learning Strategies. PhD Walden University. D.A.I 26 -01P.