وَ اقِعُ تَعْلِيمِ التَّعْبِيرِ الكِتَابِيّ فِي المَرْحَلَةِ المُتَوَسِّطَةِ وَأَسَالِيبُ تَقْوِيمِهِ
- دِرَاسَةٌ مَيْدَانِيَّةٌ بِمُتَوَسّطَات بلدية سدراتة/سوق أهراس-

The Reality of Teaching Written Expression at the Middle Level and Methods of Evaluation It- Field study in Sadrata/Souke-Ahras -

ط د- ياسمين بلوطار[1,*]، د- صابر كنوز[2]

[1] جامعة أمّ البواقي، الجزائر، yasmine.belouettar@univ-oeb.dz

[2] جامعة أمّ البواقي، الجزائر، didactique16@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2021/08/10 **تاريخ المراجعة:**2021/12/11 **تاريخ النشر:** 2022/03/30

ملخص:

تَغَيَّتْ هذه الورقةُ البحثيّةُ معرفةَ واقع تعليم التّعبير الكتابيّ في المرحلة المتوسّطة عند عيّنة من المدارس المتوسّطة ببلدية سدراتة/سوق أهراس، كون التّعبير الكتابيّ يشكّل المركز الأعلى في هرم تعلّم الفنون اللّغويّة الأخرى والغاية النّهائيّة من تعلّمها، لتحقيق الأهداف المرجوة منه والمتمثّلة في القدرة على الكتابة باللّغة العربيّة باعتبارها أحد معالم الهوية الجزائريّة، والكتابة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ منسجم. ونروم أيضا الوقوفَ على المعايير المعتمدةِ في تصحيحه، ومعرفةِ أنجع السّبل التي تساعدُ في الحكم على تعلّمات التّلاميذ، وتشخيص نقاط القوة والضّعف في إنتاجاتهم.

الكلماتُ المفتاحيّةُ: التّعبير الكتابيّ، التّعليم، المرحلة المتوسّطة، التّقويم.

Abstract :

This research paper sought to determine the reality of the teaching of written expression at the middle school level in a sample of middle schools in the municipality of Sadrata/souke- Ahras. Written expression is the highest position in the pyramid of learning the other linguistic arts and the ultimate purpose of learning them, in order to achieve its objective of the ability to write in Arabic as a feature of Algerian identity, to write properly and in a coherent manner.

It also sought to identify the criteria for correcting it, and how best to judge pupils' learning, and to diagnose the strengths and weaknesses of their productions.

Keywords: *Written expression, education, middle school, evaluation.*

* المؤلف المراسل.

تقديم:

يعبّر الإنسان عن غاياته وأفكاره بالإشارة والتّحدّث والكتابة، ويشكّل التّعبير بشقيه الشّفويّ والكتابيّ أرقى أنواع التّواصل الإنساني التي خصّ الله بها الإنسان، حيث يسمح له بقضاء حاجاته والتّعبير عن أفكاره وميولاته، وقد عُدَّ التّعبير الكتابيّ الغاية النّهائيّة من تحصيل الفنون اللّغويّة الأخرى، وحظي في ظلّ مناهج تعليم اللّغات والمقاربات الجديدة التي حصلت في المنظومة التّربويّة الجزائريّة بعناية بالغة مسّت موضوعاته، وأساليب تدريسه، وفنّيات تقويمه، لتحقيق الأهداف التّربويّة المرجوة منه، والتي نجد في طليعتها قدرة التّلاميذ على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ منسجم، لذا تغيّت هذه الورقة البحثيّة تسليط الضوء على واقع تعليم التّعبير الكتابيّ في المرحلة المتوسّطة والتّعرف على أساليب تقويمه التي تعدّ مشكلة المشكلات في التّعبير الكتابيّ. وعليه تتحدّد إشكاليّة الدّراسة في التّساؤلات الآتية:

1- ماهي طرق تدريس التّعبير الكتابيّ؟، وفيما تتمثّل صعوبات تدريسه؟.

2- ما المعايير المتّبعة في تصحيحه؟، وهل هي معايير موضوعيّة تساعد في معرفة مستوى التّلميذ؟، وإلى أي مدى يلتزم الأستاذ بها عند التّصحيح؟.

3- كيف يتمّ تصحيح إنتاجات التّلاميذ؟، وماهي أفضل السّبل لتصحيحه؟.

4- هل يرتبط ضعف إنتاجات التّلاميذ بقلة عناية الأساتذة بتصحيحه؟.

5- هل تحدّ الموضوعات المختارة لمادّة التّعبير الكتابيّ من قدرة التّلميذ على الكتابة؟.

أولا: تَحْدِيدُ المَفَاهِيمِ وَالمُصْطَلَحَاتِ:

كلّ بحث لا بدّ أن يضبط مجاله الذي يدور فيه والمفاهيم العاملة التي يعتمد عليها، فيتعيّن بذلك موقعه من الاختصاصات الأخرى، ويتمكّن الباحث من الولوج لمفاهيم أيّ علم، ومن الكلمات المفاتيح في هذه الورقة البحثيّة، وأولاها بالتّحديد، مفهوم التّعبير الكتابيّ.

1- تعريفُ التّعبير الكتابيّ:

يشكّل التّعبير بنوعيه -الشّفويّ والكتابيّ- جزءًا مهمّا في سير العملية التّواصليّة بين البشر، وتأتي أهميته من كونه أحد أهم مظاهر السّلوك الإنساني، حيث يمكّن الإنسان من نقل أفكاره والإفصاح عمّا يجول في ذهنه، ويمتاز التّعبير من النّاحيّة التّعليميّة بأنّه المحصلة النّهائيّة من تعلّم فروع اللّغة، كما يكشف عن الأداء اللّغويّ للمتعلّم، ومدى تحصيله لمهارات اللّغة الأخرى. ويعدّ التّعبير الكتابي الغاية النّهائية للعملية التّعليميّة رغم كون الكتابة من ناحية التّرتيب المنطقيّ لمهارات اللّغة تأتي بعد القراءة، ويقصد به وسيلة الاتّصال بين الفرد وغيره ممّن تفصله عنهم المسافات الزّمانيّة أو المكانيّة، والحاجة إليه ماسّة في جميع المهن، ومن صوره كتابة الأخبار، والإجابات التّحريريّة عن الأسئلة، وتلخيص القصص، وكتابة المذكرات...إلخ[1]. وحدّده **مدكور** بأنّه تمكين التّلاميذ من الإفصاح عمّا يجول في خواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرّضون لها في الحياة، داخل المدرسة وخارجها بالأساليب المنوّعة في منطق سليم، وفكر منظّم، ولفظ عذب[2].

وعليه نجد أنّ التّعبير الكتابيّ في معناه الإجمالي لا يخرج عن الإفصاح والإبانة عمّا يختلج النّفس من أفكار، ولتتمّ ترجمة الأفكار لا بدّ من مجموعة من الضّوابط المنظّمة التي يتعلّمها التّلميذ لتخرج كتابته دقيقة وصحيحة تحترم القواعد التي تحكم اللّغة العربيّة. ويكون التّعبير من حيث الأداء إمّا تعبيرا شفويّا يعتمد على

أعضاء النّطق، وتكمن أهميته في كونه أداة اتّصال سريعة بين الفرد وغيره، وإمّا تعبيرا كتابيّا يعتمد على ترجمة الواقع الصّوتيّ إلى رموز صوتيّة، هذا النّقل الذي يختلف فيه الباحثون؛ حيث قد يكون النّقل للفكرة ذاتها أو للنّاتج عنها صوتيّا، بمعنى أنّه قد تنقل الفكرة من خلال الرّسم مثلا، أو تنقل من خلال تحويل الكلام ذاته إلى رموز مكتوبة، وتحويل الفكرة إلى كتابة مباشرة يضع الكتابة في مرتبة مساوية للكلام باعتبارها ناتجا وتعبيرا رئيسا إضافيّا عن اللّغة، وتحويل الكلام إلى كتابة يصبح عملية ثانويّة تعيد تحويل النّاتج الكلامي إلى صورة مكتوبة، وبهذا فالكتابة فرع عن الكلام[3].

كما ينقسم التّعبير من حيث الغرض إلى تعبير وظيفيّ وإبداعيّ؛ أمّا التّعبير الوظيفيّ فهو يستخدم لغرض تحقيق الاتّصال بين البشر وتنظيم حياتهم، وقضاء حاجاتهم، ويقوم على الأسلوب التّقريري الجادّ الخالي من تدفّق العاطفة وتوهّج الخيال، إلاّ ما قد تستدعي الضّرورة ذلك، وغايته الإقناع والإفهام، وإيصال الحقيقة وتأدية الغرض المطلوب[4] . ويتّسم التّعبير الإبداعي بالفنّية في العرض والأداء، مع فنّية الأسلوب المصقول، والعبارات المنتقاة، وفيه الرّغبة على التّأثير في القارئ باصطناع الصّور والتّخيّل وما إلى ذلك[5] .

ثانيا: أسس التّعبير الكتابيّ:

يقصدُ بالأسس المبادئ والقواعد التي تحكم تعبير المتعلّم وتتعلّق بجوانبه النّفسيّة والتّربويّة واللّغويّة، ويساعد فهمها ومراعاتها المعلّمَ في نجاحِ درس التّعبير.

1- الأسس النّفسيّة: Psychoiogical Principles

أ- يميل الأطفال إلى التّعبير عمّا في نفوسهم والتّحدّث عمّا حدث معهم خلال اليوم، ويبدو ذلك الميل في حرصهم على إعادة مجريات اليوم إلى والديهم، ويستطيع المعلّم أن يستغل هذا الأساس النّفسيّ في علاج الأطفال الذين يحجمون عن المشاركة في درس التّعبير، كما أثبتت الدّراسات ميلهم إلى الأمور الحسّية دون المعنويّة، ومراعاة هذا المبدأ يظهر في حرص المعلّم على توظيف الصّور أثناء الدّرس، وتخيّر الموضوعات الملائمة للتّلاميذ.

ب- للتعبير عن الأفكار يقوم الذّهن بعمليات عقليّة معقّدة تعتمد في أساسها على التّحليل والتّركيب؛ فالأول يعود فيه التّلميذ إلى ثروته اللّغويّة ليتخيّر من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته، أمّا التّركيب فيراد به تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ، ويبرز دور المعلّم هنا من خلال إدراكه أنّ هاتين العمليتين تتمّان بطريقة صعبة، ويأخذان وقتا وجهدا عند الأطفال مقارنة بالكبار، كما يؤثر صغره على ثروته اللّفظيّة التي تكون محدودة المفردات، ممّا ينعكس على تعبيره الذي يظهر خاليا من الجمال والبلاغة[6].

ج- ظاهرة الخجل والتّهيّب عند البعض، وخير علاج لها هو تشجيع المعلّم لهم وأخذهم باللّين والصبر والابتعاد عن التّرهيب.

د- تؤخذ اللّغة محاكاة وتقليدا للوالدين أوّلا، ثمّ المعلّم والأقران في الوسط الاجتماعيّ، لذلك توجّب على المعلّم أن يحرص على سلامة لغته والابتعاد عن استخدام العامّيات، وهذا يتطلّب أن يكون المعلّم ذا شخصيّة فاعلة قادرة على القيادة والتّوجيه، ومتمكّنا من مادّته[7].

وعليه نجد أنّ عملية التّعبير تحكمها ضوابط نفسيّة يؤدي عِلمُ المعلّم بها، وحسن تعامله مع المشكلات التي قد تظهر عن بعض التّلاميذ من جعلهم يعبّرون ويبدعون في مادّة التّعبير ، وأيضا يتمكن من النّجاح في درس التّعبير.

2- الأسس التّربويّة: Educational Principles

أ- حرية التّلميذ في التّعبير بشرط عدم تجاوز الآداب العامّة، واختيار المواضيع التي يستطيع أن يكتب أو يتحدّث فيها، وتتجلى الحرية أيضا في العبارات التي يعبّر بها عن أفكاره، فلا تفرض عليه أفكار معيّنة أو أساليب للتّعبير عن أفكاره. كما لا يقتصر التّعبير على وقت مخصّص، وإنّما هو نشاط لغويّ يمارس في كلّ فرصة تتاح للتّلميذ.

ب- اختيار مواضيع تثير اهتمامهم، وتكون مرتبطة بمستوى وذهن التّلميذ وقريبة من محيطه الاجتماعي ليستطيع التّعبير، إذ لا يمكنه التّعبير عن شيء لا يملك عنه معرفة سابقة.

ج- يتطلب التّعبير قدرا كبيرا من التّنظيم في تحديد الأفكار وتسلسلها وترابطها، وحسن الابتداء، وحسن الختام، ممّا يكسبه بالتّدريج مهارة التّنظيم التي تنعكس في بناء شخصية الفرد[8].

3- الأسس اللّغويّة: linguistic principles

أ- قلّة الثّروة اللّغويّة لدى التّلاميذ، والتي يتمّ العمل على إنمائها عن طريق القراءة والاستماع، وإعداد المعلّم وتزويده لهم بمقدار معيّن من المفردات والتّراكيب التي تعوزهم للتّعبير متى اقتضت الحاجة لذلك[9]، وهذا الإمداد يرتبط بمستوى التّلميذ؛ إذ كلّما كان المستوى التّعليميّ للتّلميذ أقلّ كان بحاجة إلى بعض المفردات والتّراكيب للتّعبير كون محصوله اللّغويّ محدود.

ب- أسبقية التّعبير الشّفويّ للتّعبير الكتابيّ، ومقدرة التّلميذ على القراءة السّليمة تنعكس على كتابته التي تتحسّن كلّما تدرّج في المراحل التّعليميّة.

ثالثا:أهمية التّعبير الكتابيّ:

يعدّ التّعبير وسيلة مهمّة من وسائل الاتّصال الإنسانيّ، غايته الإفهام ونقل الأفكار، والتّعبير في العملية التّربويّة بشقيه -الشّفويّ والكتابيّ- له قيمته الخاصّة كونه يتيح للتّلميذ التّعبير عن اهتماماته وميولاته ممّا يكشف عن شخصيته. وتكمن أهمية التّعبير الكتابي في منح التّلميذ القدرة على التّفكير قبل عرض فكرته، وانتقاء الألفاظ المناسبة، وحسن عرضها وتنظيمها.

كما يساعد التّعبير الكتابي في تنمية[10]:

- قدرة التّلميذ على وضع خطة لما يكتب موضّحا فيها هدفه.
- قدرة التّلميذ على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها.
- قدرته على نقل صورة واضحة عن أفكاره، ومراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعا، ودقّة في التّنظيم والتّصنيف. كما يسمح له التّعبير الكتابي بإيراد بعض عناصر الإقناع تأييدا لرأيه، واستحضار الأمثلة والشّواهد المناسبة للموضوع، ووضعها في الموطن المناسب من التّعبير.
- قدرته على تقويم ما يكتب ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.

وعليه نجد أنّ التّعبير الكتابي يفسح المجال أمام التّلميذ للتعبير بحرية عن أفكاره، مع كتابة سليمة رسما وتركيبا للجملة، وحسن تنظيم وعرض لها.

رابعا: طرق تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ:

شهد حقل تعليميّة اللّغات وأساليب دراستها عموما تغييرات مستمرّة عبر الأزمنة نتيجةً لظروف تاريخيّة مختلفة، وكلّ تغيير يعكس خلفيات نظريّة معيّنة. وكان الهدف وراء التّغييرات التي جرت في ميدان التّعليم وطرق تدريس اللّغات هو تحسين نوعية التّدريس، ويراد بالطريقة في التّدريس الخطّة العامّة لعرض المادّة اللّغويّة بصورة منظّمة وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطّة أي جزء آخر[11]، وطرق التّدريس تنقسم إلى طرق توسم بالتّقليديّة وأخرى حديثة.

وقد سعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة لا سيما في ضوء الإصلاحات التي جرت في قطاع التّعليم بتبنيها المقاربة بالكفاءات إلى دعم قدرة التّلميذ على التّحرير المباشر بعبارات سليمة وتراكيب منظّمة لتؤدي المعنى المطلوب، وبأسلوب منطقي منسجم وواضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف[12]، وباتّباع المقاربة النّصيّة يتمّ تقديم درس التّعبير الكتابي بالتّدرج وعبر نظام المقاطع، فيبدأ بتحرير مقدمة لا تبتعد عن موضوع المحور المقرّر مع مراعاة التّوظيف الحسن لقواعد اللّغة، واستعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال، مع ثراء الأفكار وانسجامها، إلى أن يصل إلى إنتاج نص محرّر انطلاقا من وضعية مناسبة، ودائما مع مراعاة تسلسل الأفكار وترابطها، واستعمال الرّوابط المناسبة. وتقديم درس التّعبير -بغضّ النّظر عن الطّريقة المتّبعة من قبل الأستاذ- يبدأ بتمهيد مناسب للموضوع يستثير اهتمامهم ويجذب انتباههم، ثمّ مناقشة النّقاط الأساسيّة للموضوع بالتّشارك مع التّلاميذ، وتحديد الفكرة الأساسيّة بدقّة ووضوح، يليها فيما بعد عملية تحرير النّص انطلاقا من عناصر الموضوع التي تمّت مناقشتها، مضيفا رأيه ومعلوماته حول الموضوع، ليختم درس التّعبير بعملية تقويم الإنتاج الكتابي وفقا لمعايير تربويّة محدّدة.

1- صعوبات تدريس مادّة التّعبير الكتابيّ:

تطالعُ المشتغلَ بحقل تعليم اللّغة العربيّة وتدريس أنشطتها، وتحديدا نشاط التّعبير الكتابي، بعض الصّعوبات والمشاكل التي أتصوّر أنّها لا تتعلّق بجانب أو طرف معيّن، ولا تختصّ بمرحلة تعليميّة محدّدة دون أخرى. ومن بعض هذه المشاكل نذكر:

- عزوف التّلاميذ عن نشاط التّعبير الكتابيّ، ونفورهم منه، فنجد كتاباتهم ضعيفة يعوزها الضّبط والتّنظيم، وعزوفهم عن التّعبير ناتج بالضرورة عن قلّة مطالعتهم وبالتالي لا تسعفهم حصيلتهم اللّغويّة للتّعبير عن المواضيع المقدّمة لهم، كما نجد من الباحثين من يبرّر عزوفهم عن درس التّعبير لبعض العوامل النّفسيّة واللّغويّة للتلميذ نحو التّهيّب والخجل والإنطواء في التّعبير، وسوء اختيار الموضوعات، وعدم الاهتمام بخلق الفرص المحفّزة على القول والكتابة[13].

- سوء اختيار طريقة تقديم نشاط التّعبير ممّا يؤثر في كتابات التّلاميذ، كأن يستأثر المعلّم بالكلام، ولا يقدّم للتلاميذ حظوظا للمشاركة، فيفقد التّلميذ بذلك رغبته في التّحرير.

- عدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص لنشاط التّعبير الكتابيّ مقارنة بباقي أنشطة اللّغة العربيّة.

- يظهر الواقع الفعلي للتّلميذ وجود ثنائيّة لغويّة تتمثّل في اللّغة العربيّة والعامّيات، وغالبا ما تدور المناقشات داخل الغرف الصّفيّة باللّهجات بحجة تقريب المفاهيم.

- يشكّل تصحيح التّعبير الكتابيّ دورا مهمّا في معرفة مستوى التّلميذ وتقدير جهده غير أنّ الواقع الفعليّ يظهر تساهلا في عملية تصحيحه، وعدم إدراك أهميته في تحسين كتابة التّلميذ، وتوجيهه إلى معرفة أخطائه وإصلاحها.

وعليه نجد أنّ صعوبات تدريس نشاط التّعبير تسهم فيه عوامل مختلفة بداية من مشكلة الثّنائيّة اللّغويّة، وإهمال التّصحيح، وسوء اختيار الطّرق التّدريسيّة، وعدم تناسب الحجم السّاعي مع أهمية نشاط التّعبير الكتابي ممّا أنتج لنا تعبيرًا ضعيفا من ناحية الأفكار والأسلوب.

خامسا: تقويم الأداء الكتابيّ:

التّقويم جزء من العملية التّعليميّة يساعد في قياس مدى تحصيل التّلميذ للأنشطة الأخرى التي يشكّل التّعبير الكتابي الغاية النّهائيّة لتعلّمها، فالتّقويم عبارة عن الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد، لتحقيق الأهداف التّربويّة في ضوء ما اتّفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التّنفيذ بقصد تحسين الأداء والوصول به إلى تحقيق الأهداف التّربويّة[14]. وتبرز أهمية التّقويم من خلال:

- معرفة مدى نجاعة الطّريقة المتّبعة في التّدريس وتطوير الأساليب المعتمدة، واختيار الوسائل الأكثر فَاعِليّة.

- يحدّد مدى التّقدّم الذي يحرزه التّلاميذ، ويكشف عن أخطائهم، والجوانب التي ينبغي تحسينها ممّا يعمل على تحفيزهم كون المعرفة بالنّتائج تجعل التّعلّم أكثر جودة.

- تزوّد عملية التّقويم التّلاميذ بالمعلومات الضّروريّة التي تعزّز التّعلّم، وتوضّح المعلومات وتثبّتها، كما تشجّع التّلاميذ لإحراز تقدّم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتظهر الفرق بين الأداء والمستوى المناسب الذي يجب أن يصبو إليه[15].

- يساعد التّقويمُ المعلّمَ بأن يقف على مستوى كلّ تلميذ بدقّة، وعلى مبلغ نشاطه وتقديره بين زملائه، وإثارة انتباهه إلى العناية بالإملاء والتّراكيب اللّغويّة السّليمة، وتطبيق القواعد النّحويّة، واختيار الكلمة المناسبة[16].

ورغم أهمية عملية التّقويم في النّهوض بمستوى التّلميذ وتعرّفه على أخطائه فقد أثبتت الدّراسات أنّ درس التّعبير يعاني من مشكلات أهمّها عدم الموضوعيّة في تقويم أداء التّلاميذ، واجتمعت أسباب عدّة في هذه المشكلات؛ حيث منها ما يعود إلى التّلميذ، ومنها ما يتّصل بالمعلّم، والوقت المخصّص لنشاط التّعبير الكتابيّ، وكثرة الأخطاء المرتكبة، وأيضا عدد التّلاميذ داخل الغرف الصّفيّة.

1- أسس تقويم الأداء الكتابيّ:

يستند تقويم الأداء الكتابيّ إلى مجموعة من الأسس التّربويّة نذكر منها:

- تتمّ عملية التّقويم على ضوء الأهداف التّربويّة المحدّدة تحديدا واضحا وفق نمو التّلاميذ وما بينهم من فروق فرديّة، بحيث تحلّل الأهداف التّربويّة إلى أهداف سلوكيّة تساعد المقوّم على تقويمها تقويما دقيقا شاملا لضمان سلامة عملية التّقويم.

- يشترط في عملية التّقويم أن تكون شاملة لكلّ أنواع ومستويات الأهداف المعرفيّة والإنفعاليّة والنّفسيّة والحركيّة، وينبغي ألاّ تقتصر على تقويم تحصيل التّلاميذ أو على أداء المعلّمين بل توجّب أن تشمل المنهاج بعناصره، وتحصيل التّلاميذ ومستوى أداء المعلّم ومهاراته التّدريسيّة.

- لا تقف عملية التّقويم عند مرحلة القياس وجمع المعلومات بل يجب أن تتعداها إلى دراسة النّتائج وإصدار الأحكام الضّروريّة لإتمام التّقويم[17].

- تحديد الأساليب والمعايير المعتمدة في عملية التّقويم.

ويضيف كلّ من تمبلTemple وجيلت Gillet[18] أساسين لتقويم الأداء الكتابيّ ممثّلا في:

- تأثير الكتابة: ويراد به إدراك المتعلّم لأخطائه، واستجابته لتصحيحها.

- التّحليل: ويشمل عمليات التّحرير، وكفاءة الأسلوب الكتابيّ، وآليات الكتابة، والطّلاقة الكتابيّة.

وعليه نجد أنّ التّقويم ليست عملية ختاميّة في العملية التّعليميّة، وإنّما هي عملية تعاونيّة تخصّ كلّ المنهاج، وكلّ عناصر المثلث التّعليميّ (المتعلّم، والمعلّم، والمادّة التّعليميّة) لإحداث تغييرات ملموسة لدى المتعلّمين، والتّمكّن من قياس مدى فاعليّة ما يكتسبه من أنشطة.

2- أساليب ومعايير التّقويم:

يواجه الأساتذة صعوبات عدّة عند عملية التّصحيح وكيفية التّعامل مع أخطاء التّلاميذ، واختيار الأسلوب المناسب للتّقويم. وتشير الأدبيات إلى وجود اتّجاهين في تصحيح الأخطاء:

1- يكون محوره المعلّم، حيث يقوم بكتابة البديل الصّائب لخطأ التّلميذ مع وضع خطّ أسفله ليهتدي إليه.

2- يكون محوره المتعلّم، حيث يكتفى فيه المعلّم بوضع رمز حسب نوعية الخطأ، والتّلميذ من يهتدي لنوعية الخطأ.

ولكلّ اتّجاه أنصار وحجج، وأتصوّر أنّ استعمال أيّ نوع من الاتّجاهين السّابقين -بغضّ النّظر عن مدى جدواه- لا يتيح للمعلّم استعماله مع كافّة المتعلّمين نظرا للوقت المخصّص لنشاط التّعبير، وعدد التّلاميذ داخل الغرف الصّفيّة، وهو ما يفرز أيضا مشكلة أمام المعلّم في تصحيح كلّ الأخطاء، أو التّركيز على الأخطاء الأكثر تواردا في كتابات التّلاميذ. وإن عدنا إلى مدى نجاعة كلّ من الأسلوبين فإنّنا نرى أنّ أحسن السّبل لتصحيح الأداء الكتابي هي المزاوجة بين الأسلوبين حسب المستويات التّعليميّة أوّلا، وحسب مهارات كلّ تلميذ ثانيا، مع مناقشة بعض الأخطاء جماعيّا، لأنّه لا خير في إصلاح لا يدرك التّلميذ أساسه، ولا في صواب لا يكتبه التّلميذ بنفسه. ولمعرفة مجريات عملية التّصحيح في المرحلة المتوسّطة ومعاييره توجّهنا باستبانة لأساتذة اللّغة العربيّة للكشف عن معايير التّقويم الممارسة.

سادسا: الإطار التّطبيقيّ:

1- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفيّ الذي يدرس الظّاهرة الموجودة في الواقع -كمّا وكيّفا- وصفا دقيقا مع تبيان خصائصها، واستثمار ما يلزمه من آليات كالتّحليل والنّقد.

2- عيّنة الدّراسة: تمّ الاعتماد على عيّنة محدّدة متمثّلة في مجتمع الدّراسة الأصلي الذي يتكوّن من جميع أساتذة اللّغة العربيّة العاملين بالمؤسسات المتوسّطة التّابعة لبلدية سدراتة/ ولاية سوق أهراس.

جدول رقم (1): يمثّل توزيع عيّنة الدّراسة.

الرّقم	المؤسّسة	العدد الإجمالي للأساتذة	عدد الاستبيانات الموزّعة	عدد الاستبيانات المسترجعة
1	مخلوفي محمّد الطّاهر	5	5	4
2	سدراتي خليفة	6	6	4
3	17 أكتوبر 1961م	6	6	6
4	لشقر بشير	5	5	5
5	بعرور عبد العزيز	5	5	5
المجموع		27	27	24

3- الأدوات المستعملة في الدّراسة: تمّ الاعتماد على الاستبيان للوصول إلى المعلومات وتجميعها، ولتحرّي الموضوعيّة في تحليل تلك البيانات، والعلميّة في معالجتها، قمنا باستخدام برنامج **SPSS**(الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّةStatistical Package For The Social Sciences) لاستخراج التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّط الحسابيّ.

4- عرض نتائج الدّراسة وتحليلها:

يعدّ التّقويم جزء من العملية التّعليمية، وللكشف عن أهميته في المؤسّسات التّربوية بالمرحلة المتوسّطة توجّهنا بمجموعة من الأسئلة للأساتذة لمعرفة ذلك.

جدول رقم (2): المحور الأوّل: أهمية التّصحيح.

رقم البند	محتوى البند	النّسبة المئويّة %		المتوسط الحسابيّ
		نعم	لا	
01	هل يعدّ تصحيح التّعبير الكتابيّ ضرورة لا بدّ منها.	87.5	12.5	1.1250
02	هل يكون تصحيح التّعبير الكتابيّ للتعليم.	70.8	29.2	1.7083
03	ينظر التّلميذ لتصحيح تعبيره الكتابيّ بأنّه إرشاد وتعليم.	79.2	20.8	1.2083
04	يتعامل الأستاذ مع الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها التّلاميذ بتصحيحها.	100.0	0.00	1.0000
05	هل تحدّ الموضوعات المختارة لمادّة التّعبير الكتابيّ من قدرة التّلميذ على التّعبير الكتابيّ.	58.3	41.7	1.4167
06	هل توجد علاقة بين ضعف التّلاميذ وقلّة عناية المدرّسين بتصحيحه.	58.3	41.7	1.4167

يتّضح من خلال نتائج الجدول رقم (02) أنّ بعض المربّين يرى في تصحيح التّعبير عناءً لا طائل منه حيث بلغت نسبتهم 12.5% وهو أيضا ما كشفت عنه دراسات ميدانية دعا فيها بعض المرّبين إلى ترك التّصحيح جملةً حيث عدّوه مشقة ولا يعود بالفائدة على التّلاميذ، وفيه مشقّة أيضا على المعلّم، والتّعليم بحسب رأيهم يجرى عن طريق المحاولة والخطأ، وذلك بأن يترك الطّلبة يخطئون مرّة ويصيبون أخرى[19]، ولكن بيّنت الدّراسة أنّ معظم المربّين أكّدوا على أهمية التّصحيح في تنمية مهارات التّلميذ وبلغت نسبتهم 87.5%، وأنّه جزء من العملية التّعليميّة يمكّنهم من الوقوف على مستوى التّلاميذ وتقدّم أدائهم، ويسهم تركه وقلّة عناية المدرّسين به في تدنّي مستوى التّلاميذ، لذا يرى فيه بعضهم أنّه جزء من واجب المدرّس، عليه أن ينصرف له ويخلص فيه، وأنّه نوع من النّقد فيه إبراز لعناصر الجودة، وتنبيه لعناصر الرداءة، ويربّي فيهم أنّ الإنسان يتعلّم من أخطائه ولكنّه يحتاج إلى حسن التّوجيه والإرشاد، ممّا يجنّبه كثير من الأخطاء التي يتعرّض لها في أثناء التّدريب[20]. هذا ويساعد التّقويم في التّعرف على مدى فاعلية أسلوب الأستاذ في التّدريس، ومستوى تحقّق الأهداف المقرّرة.

والوعي بأهمية التّصحيح ودوره لا يسعف الأستاذ في التّعرف على مواطن القوّة والضّعف في كتابات التّلاميذ دون تحديد معايير محدّدة تضبط عملية التّصحيح، وقد حدّدت الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة الخاصّة بمرحلة التّعليم المتوسّط مجموعة من الضّوابط التي تمّ طرحها على الأساتذة للتّعرف على مدى نجاعتها. كما أوضحت الدّراسة أنّ طبيعة الموضوعات المختارة تؤثر في قدرة التّلاميذ على التّعبير بنسبة بلغت 58.3%، وبالعودة إلى كتاب السّنة الثّالثة متوسّط -أنموذجا- لاحظنا أنّ جل الموضوعات متّصلة بواقع التّلميذ والمقطع المقرّر تدريسه، ومثال ذلك المقطع الأوّل المعنون بـ" الآفات الاجتماعية" وجاء الإنتاج الكتابي كالآتي:

"التحق بقسمكم تلميذ جديد، ولم تمرّ أيام حتى ظهرت منه تصرّفات مشينة ثمّ عرفتم أنّه حوّل إلى متوسّطتكم بعد عرضه على مجلس التّأديب، فهو بحاجة إلى مساعدتكم كي يبدأ صفحة جديدة.

- سوّد فقرة ترحّب فيها بالتّلميذ الجديد، وتبيّن دور الاجتهاد الدّراسي في الوقاية من الآفات الاجتماعيّة، ثمّ حررها موظفا عددا من الأفعال الماضية متنوّعة البناء"[21].

هذا وجاء الإنتاج الكتابي في المقطع السّادس الذي حمل عنوان "التّلوّث البيئيّ" متناسبا أيضا مع محتوى المقطع والذي فحواه: "بعد عودتك من مؤسستك التّربويّة وعودة والدك من التّجمع السّكانيّ الرّافض لإقامة مصنع بلاستيكي بالمنطقة، دار بينكما نقاش حول خطورة التّلوث البيئيّ.

- جسّد النّقاش الّذي دار بينكما بخصوص التّلوث ومخاطره في فقرة من إنشائك، موظفا أفعال المقاربة، والرّوابط النّصيّة"[22].

وعليه نلاحظ أنّ جلّ الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسيّ جاءت متّصلة بالمقاطع المقرّرة، وأتصوّر أنّ ذلك وإن بدا إيجابيا لكن الموضوعات الإبداعيّة التي تسمح للتّلاميذ بتوظيف الخيال والتّعابير الأدبيّة التي تكشف عن شخصيتهم شبه مغيّبة في الكتاب المدرسيّ الأمر الذي يحدّ من قدرتهم على التّعبير، وقد ينصرف البعض عنه.

جدول رقم (03): معايير تقويم الأداء الكتابيّ.

رقم البند	محتوى البند		النّسبة المئويّة% نعم	النّسبة المئويّة% لا	المتوسط الحسابي
01	معايير تصحيح التّعبير الكتابيّ.	الوجاهة.	45.8	54.2	1.5417
		الاستعمال السّليم.	58.3	41.7	1.4167
		الانسجام.	62.5	37.5	1.3750
		الأصالة.	66.7	33.3	1.3333
02	أساليب تصحيحه.	كتابة البديل الصّائب لخطأ التّلميذ.	45.8	54.2	1.5417
		تأشير الخطأ مع وضع رمز يدلّ على نوعيّة الخطأ.	75.0	25.0	1.2500
		المزج بين الأسلوبين.	62.5	37.5	1.3750
03	كيفية تصحيحه.	موجّه من الأستاذ للتّلميذ.	45.8		1.5417
		يشارك التّلاميذ في تصحيح أوراق بعضهم البعض.	54.2		

يتّضح لنا من خلال الجدول رقم (03) تباين آراء الأساتذة حول المعايير المستعملة في التّصحيح، وتركيزهم على الاستعمال السّليم الذي بلغت نسبته 58.3%، ثم الأصالة بنسبة 66.7%، وتؤدّي هذه الشّبكات التّقويميّة **les grilles d' èvaluation** دورا فعّالا في الحكم على تعلّمات التّلميذ، ومعرفة مواطن الجودة والضّعف في تعبيره، ورغم تحديد اللّجنة الوطنيّة للمناهج لمجموعة من الشّبكات التي تتماشى مع جلّ الوضعيات، سواء كانت الوضعيّات الإدماجيّة التّقويميّة المرتبطة بالمقطع التّعلّمي، أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كلّ فصل، والتي تنقسم بدورها (الشّبكات) إلى مجموعة من المعايير، واشتمال المعايير على مجموعة من المؤشّرات، إلاّ أنّنا نجد بعض المربّين من يضيف معايير أخرى تتمثّل في: الاستيعاب، والمهارات العقليّة، والمهارات الحسّيّة الحركيّة، والتّمكن الفكريّ والثّقافيّ.

أمّا فيما يخص أساليب تصحيح التّعبير الكتابيّ فنلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يستعملون أسلوب تأشير الخطأ مع وضع رمز يدلّ على نوعيّة الخطأ حيث بلغت نسبته 75%، ونرى أنّ هذا النّوع من الأسلوب لا يتماشى مع كلّ السّنوات التّعليميّة وحتّى مع جميع التّلاميذ؛ إذ أنّ تلميذ السّنة أولى مثلا قد لا يدرك الرّموز التي يشير إليها الأستاذ. فضلا عن ذلك، لا يسمح مستوى بعض التّلاميذ في تصحيح أخطائهم بمثل هذا الأسلوب، فإذا أدركوا نوع الخطأ ومعنى الرّمز فكيف يصحّحه؟، لذا نجد نسبة 62.5% من آراء الأساتذة وافقت على المزج بين الأسلوبين الذي نرى فيه موازنة بين مستوى التّلاميذ والمرحلة التّعليميّة.

وتكشف كيفية تصحيح التّعبير الكتابيّ عن اعتماد أغلب الأساتذة على مشاركة التّلاميذ في تصحيح أوراق بعضهم البعض بنسبة بلغت 54.2%، واستخدام هذه الكيفيّة في التّصحيح وإن سمحت بتعرّف التّلاميذ على الأخطاء، وتثبيت الصّواب في أذهانهم، وعملت على تنمية مهارة النّقد عندهم، بَيْدَ أنّ التّلاميذ كما هو معلوم على مستويات ذهنيّة مختلفة، وبعضهم لا يسمح له مستواه باكتشاف موطن الخطأ بالتّحديد، والتّغافل عن بعضها، ممّا يدفع بالأستاذ إلى مراجعة هذه التّصحيحات التي تتطلب منه جهدا ووقتا مضاعفا.

واتّباع أسلوب محدّد في التّصحيح وتتبّع كلّ المعايير يحتاج إلى مزيد من الوقت سيما في ظلّ كثافة التّلاميذ داخل الغرف الصّفية، وقد بيّنت الدّراسة عدم كفاية الحجم السّاعي للوقوف على جميع الأخطاء سيما إذا استخدم الأستاذ الطّريقة المباشرة في التّصحيح والتي تقوم على إحضار صاحب الموضوع ومناقشته في أخطائه وإصلاحها معه. وهو ما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول رقم (04): الحجم السّاعي في تصحيح التّعبير الكتابيّ.

رقم البند	محتوى البند	النّسبة المئوية%		المتوسط الحسابي
		نعم	لا	
01	هل يساعد الحجم السّاعي المخصص للتّعبير الكتابيّ من الوقوف على جميع أخطاء التّلاميذ.	100	0.00	2.0000

ويلاحظ المشتغل بحقل تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة ضعف عام على مستوى كتابات التّلاميذ، وتتجلّى مظاهر ضعفهم على المستويات النّحويّة، والصّرفيّة، والأسلوبيّة، والإملائيّة. فمن النّاحية النّحويّة نجد عدم قدرة التّلميذ على التّحكم في الوظائف النّحويّة، وما يطرأ على الكلمات من تغيّرات سواء بالحذف أو الزّيادة، وعدم وضع الحركات المناسبة أواخر الكلمات، أمّا من النّاحية الصّرفيّة يظهر ضعفهم في عدم قدرتهم على معرفة أحوال تصريف الكلمات ومشتقاتها والمزيد والمجرّد، ومن جهة الأسلوب تظهر كتاباتهم غير مرتّبة المعاني، والأفكار مختلّة المعاني والمباني يسبق آخرها أوّلها، كما تظهر مظاهر الضّعف الإملائيّ في عدم تمكّنهم من تصوير ما يدور في أذهانهم تصويرا خطّيا سليما. ويوضح الجدول الآتي نسب تمركز الأخطاء اللّغويّة في التّعبير الكتابيّ، وأي المستويات اللّغويّة تكثر فيها الأخطاء.

جدول رقم (05): الأخطاء اللّغويّة في كتابات التّلاميذ.

رقم البند	محتوى البند	النّسبة المئويّة%		المتوسّط الحسابي
		نعم	لا	
01	تغلب في التّعبير الكتابيّ الأخطاء النّحويّة.	58.3	41.7	1.4167
	تغلب في التّعبير الكتابيّ الأخطاء الإملائيّة.	91.7	8.3	1.0833
	تغلب في التّعبير الكتابيّ الأخطاء الصّرفيّة.	16.7	83.3	1.8333
	تغلب في التّعبير الكتابيّ الأخطاء الأسلوبيّة.	58.3	41.7	1.4167

نرى من خلال الجدول تباين آراء الأساتذة حول الأخطاء اللّغويّة التي تغلب في كتابات التّلاميذ (النّحويّة 58.3%، والصّرفية16.7%، والأسلوبيّة58.3%)، وحصول اتّفاق شبه تامّ حول شيوع الأخطاء الإملائيّة بنسبة 91.7%، وترتبط الأخطاء الإملائيّة غالبا في الخلط بين الهمزة الوصليّة والقطعيّة، والألف التي تزاد في الأفعال والأسماء، حيث تزاد الألف للتّفريق بين واو الجماعة وغيرها من الواوات - التي قد تكون أصليّة في الكلمة- وتسمّى الألف الفارقة، ولا تزاد بعد الواو الدّالة على الرفع في جمع المذكر السالم، لذلك ذهب كلّ من catach و fayol وjaffrè إلى أنّ الشّبكات التّقويميّة الحالية ركّزت بشكل أساسيّ على الأخطاء الإملائيّة، بالإضافة إلى الأخطاء الأسلوبية والنّحويّة التي تظهر بدرجات متفاوتة على مستوى الجملة البسيطة phrase simple والجملة المركّبة phrase complex[23].

والأسباب التي تؤدّي بالتّلاميذ إلى ارتكاب الأخطاء الإملائيّة كثيرة ومتعدّدة؛ حيث منها ما يعود إلى مشاكل عضويّة يعاني منها التّلميذ مثل ضعف البصر الذي يمنعه من تخزين صورة صحيحة للكلمات، وبعضها يتعلّق بطرقة الأستاذ وأسلوبه في التّدريس كأن يكون صوته غير مسموع بشكل يوضّح الحروف، ويرى بعض المرّبين أنّ أحد أسباب الأخطاء الإملائيّة يعود إلى طبيعة الكتابة العربيّة التي تحكمها كثرة الاستثناءات، وعدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والّذي يتكون من صوت الرّمز والحركة المرافقة، وتشابه الكلمات في شكلها لكنّها مختلفة في معناها، وتعدّد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه، وعامل وصل الحروف وفصلها[24]، وأتصوّر أنّ طبيعة الكتابة التي تعد تصويرا غير دقيق للكلام المنطوق تسهم في بعض هذه المشكلات وإدراك ذلك يجنّب نظام اللّغة العربيّة ما يعزى إليه من اتّهامات، كما أنّ بعض هذه المشكلات موجودة في جميع أنظمة الكتابة وليس اللّغة العربيّة فقط، ويمكن تجاوزها بكثرة الممارسة والمران، واختيار أفضل السّبل لتدريس هذه القواعد خاصّة للمتعلّمين المبتدئين في المرحلة القاعديّة.

خاتمة:

شهد واقع تعليم نشاط التّعبير الكتابيّ في المرحلة المتوسّطة مسايرة للمقاربات المعتمدة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، حيث نجده في المقاربة النّصيّة يسير بالتّدرّج وعبر نظام المقاطع كما نصّت على ذلك الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، ويخضع تصحيحه لمجموعة من الشّبكات والمعايير التي تعمل على تشخيص مواطن الجودة والضّعف في كتابات التّلاميذ وتحديد مستوياتهم، والتّعرف على مدى نجاعة الأساليب التّدريسية المتّبعة من قبل الأستاذ، وفي ضوء ما كشفت عنه الدّراسة، وفي حدود العيّنة نخلص إلى النّتائج الآتية:

1- يساعد الجمع بين الأساليب التّصحيحيّة للتّعبير الكتابيّ من خلال كتابة البديل الصّائب لخطأ التّلميذ، وتأشير الخطأ مع وضع رمز يدلّ على نوعيّة الخطأ في الوقوف على أخطاء التّلاميذ بدقّة، ومسايرة مستوياتهم، لأنّه لا خير في إصلاح لا يدرك التّلميذ أساسه، ولا في صواب لا يكتبه التّلميذ بنفسه.

2- يسهم أسلوب الأستاذ في تقديم نشاط التّعبير من تحسين أداء التّلاميذ، ويؤدّي سوء اختياره للطّريقة إلى نفورهم من الأداء الكتابيّ، كأن يستأثر بالكلام، أو لا يقدّم حظوظا للتّلاميذ في المشاركة.

3- أكّد الأساتذة عن عدم كفاية الحجم السّاعي في الوقوف على جميع الأخطاء سيما في ظلّ كثرة عدد التّلاميذ داخل الغرف الصّفيّة.

4- تحدّ الموضوعات المختارة لدرس التّعبير الكتابيّ من قدرة التّلميذ على التّعبير ، فرغم إيجابياتها من حيث ارتباطها بواقع التّلميذ والمقاطع للمقرّرة، لكن نجد تغييب شبه تام للموضوعات الإبداعيّة والتي تسمح للتّلميذ بالتّعبير وتمكّن الأستاذ من التّعرف على مهارات التّلاميذ الكتابيّة.

هوامش وإحالات المقال

[1]- إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1961م، ص 151.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، دار المناهج. عمان، 2010م، ص 29.

[3]- هشام ابن صالح القاضي، أنظمة الكتابة: النّظريّة وإشكالية التّصنيف، مجلّة اللّسانيات العربيّة، المملكة العربية السعودية، عدد7م، 2018، ص 146.

[4]- محمّد علي الصويركي، التّعبير الشّفويّ -حقيقته- واقعه- أهدافه- مهاراته- طرق تدريسه وتقويمه-، دار الكندي، عمّان، الأردن، 2014م، ص 16.

[5]- ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2010م، ص 148.

[6]- إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص ص 147-148.

[7]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، ص ص 43-44.

[8]- المرجع نفسه، ص 47.

[9]- المرجع نفسه، ص 45.

[10]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، الأردن، 2004م، ص 93.

[11]- جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ترجمة صيني محمود إسماعيل و العبدان عبد الرّحمن عبد العزيز، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1990م، ص ص 28-29.

[12]- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة -مرحلة التّعليم المتوسط-، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص 04.

[13]- إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص ص 172-173.

[14]- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة -المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم-، عمّان، الأردن، دار المسيرة، 2010م، ص 307.

[15]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص 109.

[16]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، ص 95.

[17]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص ص 110-111.

[18]- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة -المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم-، ص ص 309- 310.

[19]- أديب ذياب حمادنة، أثر أسلوب تصحيح التّعبير التّحريريّ في تحسين الأداء التّعبيريّ لطلبة المرحلة الثّانوية، مجلّة جامعة دمشق للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، المجلد 26، العدد3، 2010م، ص 284.

[20]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، ص 100.

[21]- وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة -السّنة ثالثة من التّعليم المتوسّط-، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017، ص 20.

[22]- المرجع نفسه، ص 115.

[23]- Boivin,M.C,Pinsonneault.R, les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des éléves québécois en contexte de production écrite, Revue canadienne de linguistique appliquée, Volume 21, Numéro 1,2018, p44.

[24]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري، عمّان، ط1، د.ت، ص ص 75-77.

قائمة المراجع العربيّة:

الكتب:

1-إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1961م.

2- جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ترجمة صيني محمود 3- إسماعيل و العبدان عبد الرّحمن عبد العزيز، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1990م.

3- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، الأردن، 2004م.

4- عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، دار المناهج. عمان، 2010م.

5- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري، عمّان، ط1، د.ت.

6- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة -مرحلة التّعليم المتوسط-، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

7- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة -المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم-، عمّان، الأردن، دار المسيرة، 2010م.

8- ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2010م.

9- محمّد علي الصويركي، التّعبير الشّفويّ -حقيقته- واقعه- أهدافه- مهاراته- طرق تدريسه وتقويمه-، دار الكندي، عمّان، الأردن، 2014م.

10- وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة -السّنة ثالثة من التّعليم المتوسّط-، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017.

المجلّات:

1- أديب ذياب حمادنة، أثر أسلوب تصحيح التّعبير التّحريريّ في تحسين الأداء التّعبيريّ لطلبة المرحلة الثّانوية، مجلّة جامعة دمشق للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، المجلد 26، العدد3، 2010م.

2- هشام ابن صالح القاضي، أنظمة الكتابة: النّظريّة وإشكالية التّصنيف، مجلّة اللّسانيات العربيّة، المملكة العربية السعودية، عدد7، 2018م.

قائمة المراجع الأجنبيّة:

1-Boivin,M.C,Pinsonneault.R, les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des éléves québécois en contexte de production écrite, Revue canadienne de linguistique appliquée, Volume 21, Numéro 1,2018.