أثر ثلاثة أساليب تصحيح للتعبير التحريري في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية من غير الناطقين بها

المدرس المساعد أزهار علوان كشاش
المدرس المساعد زيان عبد الكريم علي
(طرائق تدريس اللغة الكردية)

مشكلة البحث:

قيل قديماً (كلما كثر تقليب اللسان رقت حواشيه) فيسلس الحديث ويسهل الافصاح عن الأفكار بأسلوب عذب أخّاذ (الهاشمي، ٣٤، ص١٨).

ولذا أكد المهتمون باللغة والمجال التربوي قيمة التعبير، ووضعوه في قمة فروع اللغة، فالتعبير هدف تعليم اللغة وغيره وسائل معينة عليه، مادامت اللغة أداة العلم والتاريخ وسجل الأمة الخالد المعبر عن إنجازاتها، وابداعها الفكري، ولهذا فالتعبير أداة اللغة (عاشور، ٢٥، ص٣٧-٤٠).

ويعد التعبير وسيلة اتصال مع الآخرين، وهو أحد جانبي عملية التفاهم، وان العجز فيه يؤدي إلى الإخفاق في النمو الاجتماعي والفكري والعلمي، وهكذا لابد للتدريسي والطالب ان يبذلا قصارى جهدهما لاتقانه (الدليمي، ١٣، ص١٣٥).

ولاحظت الباحثتان وجود ضعف في إمكانية الطلبة التعبيرية في اللغة من خلال اطلاعهما على الادبيات والدراسات السابقة كدراسة (السندي، ١٩) ودراسة (فرمان، ٣١) ودراسة (عبيد، ٢٦) لفت نظر الباحثتين إلى ان المشكلة تكمن في عدة أسباب منها:

١- عدم وجود ذخيرة لغوية لدى الطلبة (قاعدة لينطلقوا منها في التعبير).
٢- إهمال التعبير التحريري وأساليب تصحيحه المتعددة التي تضع علاجاً للضعف التعبيري.
٣- التأثر بالذاتية وعدم وجود مقياس لتصحيح التعبير التحريري (افتقارها للموضوعية).
٤- الاكتفاء بوضع درجة كمية وعدم الانتباه إلى تصحيح الأخطاء واطلاع الطلبة عليها، زيادة على ذلك عدم الإشادة بالجيد، حيث ترى الباحثتان ان هذا يحفز الطلبة للتعبير بصورة جيدة، لأنه يحرك الدافعية لديهم.

من هنا وجدت الباحثتان الحاجة الملحة لتجريب ثلاثة أساليب تصحيح للأداء التعبيري هي (الاشاري- العلاجي- المرمز) اسهاماً منهما في وضع الحلول للمشكلة القائمة ولإفادة الجهة المعنية.

أهمية البحث:

اللغة هبة الله جلّ جلاله لبني البشر، فلولاها ماوصل العالم لما عليه الآن من تطور الفكر وازدهار الحضارة، ذلك لما تؤديه اللغة من وظائف في الاتصال وتبادل الافكار، ولما تحمله من عمق الاداء، ودقة التعبير، وجمال الخيال وسموه، وروعة الاسلوب ومتانته.

ويرى المختصون باللغة الكردية انها من اللغات التي لها خصائصها ومميزاتها التي ساعدتها على البقاء إلى الآن، يتحاور بها الأخوة الأكراد في كردستان العراق، وفي بلدان اخرى، لها من قوة اللفظ والاسلوب مايؤثر في

نفوس سامعيها، أدبها واسع ويحمل من القصص الإنسانية مايعطي حكماً لقرائه في الحياة، وشعرها معبر في كل مجالاته لتحس من خلاله بدفء التعبير ودقة الكلمة وجمال المعنى والخيال وخصبه وسموه. (شريف ، ٢٠ ،ص٤)

فللغة فروع كثيرة، ويضع العاملون في الحقل اللغوي والتربوي التعبير في قمة تلك الفروع (ظافر، ٢٢، ص٢٠٣). ويعد التعبير أحد تلك الفروع لا بل أهمها وهو جزء حيوي من حياة الناس فهو وسيلة الاتصال بينهم، "ولذا فهو وسيلة الافهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم" (إبراهيم، ٣، ص١٤٥).

فمهارة الكتابة أو التعبير التحريري هي إحدى المهارات الايجابية والابداعية تبدأ مراحلها الدنيا برسم الحروف والكلمات والجمل، وتنتهي بالتعبير الحر الخلاق (إبراهيم، ٢، ص٢٤٩).

زيادة على ذلك فالتعبير الغاية المرجوة من دراسة فروع اللغة جميعها، إذ ان فروع اللغة تعد وسيلة لاتقان التعبير، ويتوقف على اتقانه قدرة الطالب على استيعاب المعلومات الدراسية والتفوق فيها (السعدي، ١٦، ص٧٧).

ولقد وجد ان التعبير يعزز ثقة الطالب بنفسه عندما ينجح في التعبير عن أفكاره أمام الآخرين ويجعله اكثر ثباتاً واستقراراً (شعراني، ٢١، ص٢٦١).

فالتعبير من مصادر التنفيس عن الانفعالات الحادة، وهو وسيلة للكشف عن عوامل الشخصية المختلفة والميول والاتجاهات والقدرة على استعمال المعارف والمعلومات وربطها ببعضها من خلال استعمال النحو والخط الواضح واللفظة المعبرة وجمال الأسلوب وحسن الصياغة (عطية، ٢٨، ص٢٥٨).

وترى الباحثتان ان التعبير يعالج الكثير من الحالات الغامضة لدى الطلبة ويكشف عنها وهو من المعينات للتدريسي التي تساعده في التعامل مع طلبته وإيجاد صيغ للتفاهم معهم في شتى المجالات.

وقد أدرك المربون مكانة التعبير وأهميته في تحسين قدرات الطلبة وتنميتها، وتغيير سلوكهم نحو الأفضل، وإكسابهم الكثير من المهارات، وتوجيههم نحو قيم الحق والعدالة والخير والجمال (دوتراس، ١٤، ص٨٥).

ولذا يمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره، بلغة سليمة، وتصوير جميل في الشكل والمضمون (عاشور، ٢٥، ص١٩٩).

وتعتقد الباحثتان ان للتعبير دوراً كبيراً في تمكين الطلبة من الابداع وله دور في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

زيادة على ذلك يستعملوه الناس لعرض أفكارهم ومشاعرهم وتبادل الخبرات والمنفعة (الهاشمي، ٣٤، ص٢٧٦).

وترى الباحثتان ان التعبير يعمق العلاقات الاجتماعية ويقرب وجهات النظر المختلفة. ومن مهارات التعبير وضوح الصيغة في العبارات والتراكيب وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية وتسجيل الافكار والاساليب بطريقة واضحة خالية من الاخطاء (الدليمي، ١٣، ص١٣٩).

وللتعبير التحريري صور مختلفة منها كتابة الرسائل والسجلات والاستثمارات وكتابة النشرات والإعلانات والملخصات وقوائم المراجع والملاحظات والمذكرات والكتابات الابداعية والادبية في مختلف المجالات (خاطر، ١٠، ص١٤٢).

ومن الأسس التي يقوم التعبير عليها:

١- الأسس النفسية:

يتمثل في ميل الطلبة للتعبير عن خبراتهم وميولهم ومشاهداتهم الخاصة (عاشور، ٢٥، ص٢٠١). وتعتقد الباحثتان ان التعبير التحريري يساعد الطلبة الذين يحسون بالخجل والتردد والخوف من الإفصاح عما يجول في نفوسهم بحرية.

٢- الأسس التربوية:

هي مساعدة الطالب لكي يربط الموضوع التعبيري بخبراته السابقة، متدرجاً من المحسوس إلى المجرد، وتزويده بالتغذية الراجعة لتعديل تعبيره واستحسان ما يبديه من عبارات وتراكيب (السعدي، ١٦، ص٧٨-٧٩).

٣- الأسس اللغوية:

وهو ما يحتاج اليه الطالب من ثروة لغوية ليختار اللفظ المعبر، والعبارة المطلوبة التي تناسب الموضوع، ولابد للتدريسي ان يأخذ بيد طلبته غير الناطقين ليتدربوا على كتابة التعبير التحريري خطوة بخطوة ليصلوا إلى المستوى المطلوب منهم (السمان، ١٧، ص١٤٨).

وترى الباحثتان ان للأسس التربوية واللغوية أثر مهم في كتابة التعبير التحريري من خلال اعتماد الأساليب الصحيحة في كتابته وتدرب الطلبة على ذلك ليخدمهم في الحياة.

ويعد تصحيح أخطاء الطلبة في التعبير التحريري من أهم الوسائل في التقويم لتكوين الثروة اللغوية واغناؤها (عاشور، ٢٥، ص٢١٤).

زيادة على ذلك فالتصحيح وسيلة تعليمية هدفها الكشف عن الأخطاء وتأكيد الصواب إذ أنها مراقبة عملية لقيمة الطرائق التعليمية قديماً وحديثاً (حمادي، ٩، ص٢٦-٢٧).

وترى الباحثتان ان التصحيح يعين الطلبة على معرفة اخطائهم وتصحيحها.

وعملية التصحيح تحقق الأهداف التي يسعى التدريسي لتحقيقها في درس التعبير، فهي تبعث الشوق والرغبة في نفس الطلبة، فهم يشعرون ان كتابتهم ستنال عناية التدريسي.

ولهذا لا ينبغي ان يركز التدريسي على تصحيح أخطاء الطلبة بل يهتم بالصحيح أيضاً، لتشجيع الطلبة على الإنطلاق في التعبير عن طريق

الإشارة إلى ماجاء في موضوعه من نقاط جودة، ويمكن وضع ضوابط للتصحيح منها:

١- المضمون: الأفكار المبتكرة وضوحها وترابطها.
٢- عرض الأفكار: المقدمة وترتيب عناصرها حسب الأهمية وترابط الأفكار ومن ثم الخاتمة.
٣- الكفاءة اللغوية: مراعاة القواعد اللغوية في تكوين الحمل وربطها ببعض، واختيار اللفظة المعبرة، وصحة الإملاء، والدقة في استعمال علامات الترقيم.
٤- الشكليات: الخط، ونظافة الصفحة والترتيب. (إبراهيم، ٢، ص٢٥٤-٢٥٥)

ولذا سعت الباحثتان لإعداد معيارٍ يتضمن هذه الفقرات ليكون التصحيح وفقاً لها، بعيداً عن الذاتية، وتحقيقاً لموضوعية أكثر.

وتتطلب عملية التصحيح، من التدريسي ان يكون ذا ذخيرة لغوية لابأس بها، وثقافة عالية تمكنه من كشف الخطأ وتصحيحه (الدليمي، ١٣، ص١٤٢-١٤٣).

والتصحيح عملية ذات أهمية تتعدد أساليبها، ونتيجة لاطلاع الباحثتين على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة، وجدتا أساليب عدة للتصحيح منها (التصحيح المباشر، والتصحيح المرمز، والتصحيح العلاجي، والتصحيح المفصل، والتصحيح الاشاري، وتصحيح الانموذج، وتصحيح الأقران، والمناقشة الجماعية، والجمع بين الأسلوبين المرمز والمفصل، وتقويم الجملة، وعرض الشفافيات) هذا فضلاً عن أساليب أخرى يضيق المجال لذكرها.

ولا بد أن نبين بشكل مختصر أساليب التصحيح المستعملة في هذا البحث :

أسلوب التصحيح الأشاري :

يضع فيه المدرس خطاً تحت موضع الخطأ دون تصحيحه أو الرمز اليه مما يدعو الطالب الى التفكير لتعرفه نوع الخطأ وتصحيحه .

أسلوب التصحيح العلاجي :

المدرس في هذا الأسلوب يضع خط تحت موضع الخطأ ويقوم بمعالجته بالصورة الصحيحة ، وهو يقدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه.

أسلوب التصحيح المرمز :

يلجأ المدرس في هذا الأسلوب الى تحديد الخطأ ووضع رمز فوقه يدل على نوعية الخطأ ، مثلاً في بحثنا هذا أستعملنا رموزاً منها على سبيل المثال (ن) للنحو ، (م) للأملاء ، (ط) لجمال الخط ، وهكذا .

ويجب على التدريسي أثناء التصحيح ان يراعي:

١- أن يكون التصحيح واضحاً وشاملاً.
٢- ان يتجاوز عن الأخطاء البسيطة فالجودة تأتي بالمران (الدليمي، ١٣، ص١٤٢).
٣- يفضل تصحيح كتابات الطلبة بأسرع وقت، حتى يتمكن الطالب من تذكر كتاباته.
٤- ان يقدر جوانب الإبداع في كتابات الطلبة، لاستثارة دافعية الطلبة نحو الانطلاق في التعبير (إبراهيم، ٢، ص٢٥٤).
٥- ان يعتمد معياراً للتصحيح للتخلص من الذاتية ولتحقيق موضوعية أكثر (الدليمي، ١٣، ص١٤٣).

وترى الباحثتان ضرورة اتباع الأسلوب الأكثر ملاءمة للموضوع ولعمر الطلبة ودرجة ذكائهم وقدرتهم اللغوية، لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

وتنبثق أهمية البحث الحالي من:

١- أهمية اللغة الكردية التي لها تاريخ عريق ونتاج فكري وأدبي أصيل وأهمية قسم اللغة الكردية الذي يدرس هذه اللغة .
٢- أهمية التعبير التحريري الذي يأخذ مكانة مهمة في مراتب البحث اللغوي والتربوي وعليه يعتمد التحصيل الدراسي للطلبة في اللغة والمواد الأخرى.
٣- أهمية أساليب تصحيح التعبير التحريري وتأثيرها في رفع تحصيل الطلبة .

٤- بناء معيار لتصحيح التعبير التحريري يخدم المختصين في تدريس اللغة الكردية لتحقيق الموضوعية في التصحيح.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري هي: الأسلوب الإشاري، والأسلوب العلاجي، والأسلوب المرمز في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية .

فرضيات البحث:

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثتان الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في مادة التعبير التحريري بين الذين يستعمل معهم الأسلوب الاشاري في التصحيح وبين الذين يستعمل معهم الأسلوب المرمز في التصحيح.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في مادة التعبير التحريري بين الذين يستعمل معهم الأسلوب الإشاري في التصحيح وبين الذين يستعمل معهم الاسلوب العلاجي في التصحيح.

٣- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في مادة التعبير التحريري بين الذين يستعمل معهم الأسلوب العلاجي في التصحيح وبين الذين يستعمل معهم الأسلوب المرمز في التصحيح.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١- طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية في كلية التربية-ابن رشد- جامعة بغداد من غير الناطقين باللغة الكردية للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

٢- ثمان موضوعات التعبير التحريري في اللغة الكردية انتقتها الباحثتان لتدريسها للطلبة. (نيشتمان – رؤزى ئاشتي – خوت له وكه سه بباريزه كه جاكه ى ئه كه ت – كاري ئمرو دوامه خه – جه زي نه

وروز – مروف ناكا ته ئاوانه كاني – هه ميشه با دزى ريكا يه تي – سه يرانيك بؤ كورد ستان – سه ربه ستي)

٣- ثلاثة من أساليب تصحيح التعبير التحريري وهي: الإشاري- العلاجي- المرمز.

تحديد المصطلحات:

تعريف الأثر :

عرفه صليبا بأنه :

نتيجة الشيء ، ويطلق على الأشياء المتحققة فعلاً ، وهو بمعنى مرادف المعلول أو المتسبب للشيء . (صليبا ، د.ت ، ٢٢، ص٩٧)

أسلوب التصحيح :

عرفه طاهر :

هو وسيلة المدرس ، ويطلق على الوقوف على أخطاء الطلبة وهو نوع من النقد تبرز فيه عناصر الجودة وتحدد مواطن الرداءة . (طاهر ، ٢٣،ص٤٠-٤٢)

التعريف الأجرائي لأسلوب التصحيح :

هو مهارة التدريسية في تحديد الأخطاء التعبيرية لطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية من غير الناطقين بها بمختلف جوانبهما سواء أن كانت نحوية أو أملائية ، وترابط الأفكار وتسلسلها المنطقي .

الاسلوب:

عرفه Good 1973بأنه:

"الطريقة العملية المتبعة لحل المشكلات" (Good, 41, P.439).

عرفه جامل ٢٠٠٠ بأنه:

"هو النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما" (جامل، ٧، ص١٧).

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه:
أنماط الشخصية التي تميز تدريسي متخصص في طرائق تدريس اللغة الكردية ممن يدرس التعبير التحريري في المرحلة الثانية عينة البحث في قسم اللغة الكردية / كلية التربية – ابن رشد عن تدريسي آخر والتي تظهر أثناء التدريس لتوصيل المادة العلمية.

التعبير التحريري:

عرفه Good 1973بأنه:
"اختيار وترتيب وتنمية الافكار والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاماً أو كتابة" (Good, 41, P.116).

عرفه عاشور ٢٠٠٣بانه:
"هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية، وعن طريقة يتم الكشف عن شخصية صاحبه وعن مواهبه وقدراته" (عاشور، ٢٥، ص١٩٩).

تعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه:
كتابات الطلبة عينة البحث في موضوع من موضوعات البحث المعدة مسبقاً للتعبير التحريري معبرين فيه عن أفكارهم وميولهم واتجاهاتهم بأسلوبهم الخاص، وتصحيح كتابات كل مجموعة باسلوب التصحيح المتبع معها وتقييم هذا التعبير وفق فقرات المعيار المعد لهذا البحث.

الأسلوب الإشاري:

تبنت الباحثتان تعريف الهاشمي كونه يتفق مع إجراءات البحث الحالي وهو أحد أساليب تصحيح التعبير التحريري، وفيه تقوم الباحثتان بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة التحريري وفقاً لفقرات معيار التصحيح بوضع خط تحته من دون علاجه أو الرمز اليه، وعلى الطلبة معرفة هذا القصور ومحاولة إصلاحه مثلاً (ئه م كول زور جوانه). (الهاشمي، ٣٦، ص٣٤).

تعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه:

هو من أساليب تصحيح التعبير التحريري، حددت فيه الباحثتان الضعف في تعبير الطلبة وفقاً لفقرات معيار التصحيح، بوضع خط تحت الخطأ دون علاجه أو وضع رمز له، ويترك إصلاح الخطأ للطلبة وبعدها يلاحظ من قبل الباحثتين.

الأسلوب العلاجي:

عرفه الخولي ١٩٨٦ بأنه:
أسلوب تصحيح التعبير التحريري فيه تحدد نواحي الضعف في التعبير ويكتب الصواب فوقها وعلى الطلبة مراجعتها وإعادة كتابتها ويسمى أحياناً بـ(أسلوب التصحيح المفصل) مثلاً من له زير دره ختـه كـه دانيشتت (الخولي، ١١، ص١٥١).

تعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه:

هو أسلوب تصحيح للتعبير التحريري تحدد فيه الباحثتان جوانب الضعف في تعبير الطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية عينة البحث وفقاً لفقرات معيار التصحيح، من بعدها يكتب الصحيح فوقها، واجب الطلبة مراجعتها وإعادة كتابتها ويطلق على هذا الأسلوب أحياناً بـ(التصحيح المفصل).

الأسلوب المرمز:

عرفه الخولي ١٩٨٦ بأنه:
الأسلوب الذي يوفر وقت التدريسي من جهة ويحث الطالب على التفكير والوصول إلى الخطأ، وذلك يوضح خطأ تحت الخطأ ويكتب فوقه الرمز الذي يدل عليه مثل (ن) للخطأ النحوي و(م) للخطأ الإملائي وهكذا ويتم الاتفاق على هذه الرموز بين التدريسي والطلبة مثلاً ئه حمه د بؤ قوتابخانه ده جنن (الخولي، ١١، ص١٥١).

عرفته الباحثتان إجرائياً بأنه: أحد أساليب تصحيح التعبير التحريري وفيه تحدد الباحثتان جوانب الضعف في تعبير الطلبة وفقاً لفقرات معيار التصحيح، ثم تضعان رموزاً متفق عليها مع الطلبة فوق الخطأ، وعلى الطلبة البحث عن الصواب بأنفسهم.

أمّا الرموز فهي:
(ن) للنحو، و(م) للإملاء، و(ط) لجمال الخط، و(ظ) لنظافة الصفحة، و(ق) استعمال علامات الترقيم، (ك ص) لوضوح الأفكار وصحتها، و(ف) لدقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، و(ب) حسن البدء والتمهيد، و(ع) جودة العرض، و(خ) للخاتمة.

التحصيل:

عرفه Good1973 بأنه:
"إنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة أو معرفة" (Good, 41 , P.12).
عرفه الحفني ١٩٧٨ بأنه:

"إنجاز تعليمي لبلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة" (الحفني، ٨، ص١١).
وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه:
مايحصل عليه طلبة مجموعات البحث الثلاث من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي بعد دراستهم للموضوعات المحددة في البحث في مادة التعبير التحريري في اللغة الكردية وفق ثلاثة أساليب تصحيح هي الإشاري والعلاجي والمرمز.
قسم اللغة الكردية: وعرفته الباحثتان اجرائياً : بأنه القسم الذي أجرت الباحثتان فيه تجربة البحث كونه القسم الوحيد الذي يدرس هذه اللغة لغير الناطقين بها في كلية التربية-ابن رشد.

طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية: وعرفتهم الباحثتان إجرائياً بأنهم هم الطلبة العرب غير الناطقين باللغة الكردية، يمثلون عينة البحث في المرحلة الثانية (بعد استثناء الطلبة الناطقين) في قسم اللغة الكردية-كلية التربية/ابن رشد-جامعة بغداد.

الفصل الثاني

١- دراسة المناصرة ١٩٨٨ :

أجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك في الأردن ورمت الى الكشف عن الأسس المشتركة التي يعتمدها معلموا الصف العاشر (الرابع عام)عن أختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها ومعرفة الفروق بين هؤلاء المعلمين في عمليتي الأختيار والتصحيح تعزى الى الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة ، أستعملت الباحثة أستبانة مكونة من (٣٧) فقرة لجأت الى أستعمال تحليل التباين للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة (الجنس ، المؤهل العلمي ، الخبرة) واستعملت طريقة ليكرت في بدائل ممارسة المعلمين والمعلمات لمضمون فقرات الأستبيان توصلت الدراسة الى عدم وجود فرق ذا دلالة أحصائية بالنسبة الى أختيار موضوعات في التعبير الكتابي وتصحيحهما بحسب المتغيرات الموجودة في البحث والى وجود ممارسات وأسس مشتركة بين المعلمين والمعلمات في عمليتي الأختيار والتصحيح . (المناصرة ،٣٣، ص٢-٤٩)

٢- دراسة الهاشمي ١٩٩٤:

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب لتصحيح التعبير التحريري (الإشاري-العلاجي-المرمز) لطالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الاعدادية في بغداد، اختيرت عشوائياً مدرسة اعدادية من بين المدارس الاعدادية بلغت العينة (٧٤) طالبة موزعة على ثلاث مجموعات تجريبية، كوفئ بينها باستعمال تحليل التباين الأحادي في العمر الزمني والاختبار القبلي والقدرة اللغوية وتحصيل الاب وتحصيل الام ودرجة اللغة العربية في العام السابق فأظهرت النتائج تكافؤ المجموعات. أعد الباحث معياراً لتصحيح التعبير التحريري اتسم بالصدق والثبات ومؤلفاً من إحدى عشرة فقرة موزعة على مجالين هما: الشكل والمضمون. استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات ثم طريقة توكي لمعرفة اتجاه الفروق، اتضح تفوق الأسلوب المرمز على الأسلوبين العلاجي والإشاري، في حين لم يكن هنالك فرق ذا دلالة إحصائية بين الأسلوبين العلاجي والإشاري (الهاشمي، ٣٦، ص٩-١٢٤).

ب- دراسة أجنبية:

١-دراسة برذرز 1979Brothers:

أجريت هذه الدراسة في جامعة كارولينا الجنوبية الأمريكية، ورمت إلى معرفة أثر ثلاث أساليب لتصحيح التعبير التحريري (الإشاري (السلبي)، العلاجي (الإيجابي)، الجماعي (المؤتمر بين الطالب والمدرس)) في كتابات الطلبة في اللغة الانكليزية، والوقوف على اتجاهاتهم نحو هذه الأساليب الثلاث في التصحيح. اختيرت عينة البحث عشوائياً وبلغت (١٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول في الجامعة وزعوا عشوائياً بالتساوي على ثلاث مجموعات، قام بالتصحيح خمس مدرسين من قسم اللغة الانكليزية مدربين وفق هذه الأساليب. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التصحيح الثلاثة (Brothers, 38, P.1390).

التقى البحث الحالي مع الدراسات السابقة بتناوله التعبير التحريري وأساليب تصحيحه وأستفاد من المنهج العلمي والوسائل الأحصائية المتبعة فيها ، والتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة (الهاشمي ١٩٩٤) وأختلفت مع دراسة (المناصرة ١٩٨٨) ودراسة (برذرز ١٩٩٧) .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءته :

للتحقق من هدف البحث وفرضياته، وجدت الباحثتان ان عليهما:

١- استخدام المنهج التجريبي.

٢- تحديد التصميم التجريبي المناسب لطبيعة بحثيهما الحالي.

٣- اختيار عينة البحث المتمثلة بطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية في كلية التربية-ابن رشد-جامعة بغداد.

٤- تحددا الأداة التي يمكن بها قياس أداء عينة البحث في مادة التعبير التحريري.

٥- تحددا الوسائل الإحصائية المناسبة.

التصميم التجريبي:

يتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، لأنه أمر بالغ الصعوبة نتيجة لطبيعة الظاهرات التربوية (فان دالين، ٢٩، ص٣٨١-٤٠٦)، لذلك اعتمدت الباحثتان واحداً من التصاميم الداخلية ذات الضبط الجزئي، ملائماً لظروف البحث الحالي كالآتي:

الجدول (١)

مجموعة تجريبية (١)- متغير مستقل- سلسلة من الاختبارات البعدية "الأسلوب الإشاري في التصحيح"
مجموعة تجريبية (٢)- متغير مستقل- سلسلة من الاختبارات البعدية "الأسلوب المرمز في التصحيح"
مجموعة تجريبية (٣)- متغير مستقل- سلسلة من الاختبارات البعدية "الأسلوب العلاجي في التصحيح"

عينة البحث:

أختيرت عينة البحث بطريقة قصدية تمثلت في طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية-كلية التربية-ابن رشد-جامعة بغداد وذلك للأسباب الآتية:

١- أنه القسم الوحيد في جامعة بغداد كلية التربية-ابن رشد-يدرّس اللغة الكردية لغير الناطقين بها.
٢- أنه قسم يضم طلبة غير ناطقين باللغة الكردية .
٣- في هذه المرحلة يكون الطلبة قد أصبح لديهم قاعدة أساس عن اللغة الكردية يمكن ان نبني عليها فيما بعد ما يراد.

كان مجموع أفراد العينة (٥١) طالباً وطالبة وزعوا على ثلاث مجموعات تجريبية بلغ عدد كل مجموعة (١٧) طالباً وطالبة كما يوضحه الجدول (٢). علماً أن عدد الطلبة قبل الأستبعاد كان ( ) طالباً وطالبة اذ أستثنت الباحثتان الطلبة الناطقين باللغة الكردية في المعالجات الاحصائية لتأثيره في صحة نتائج البحث .

الجدول (٢)

ت	اسم المجموعة	أسلوب التصحيح	عدد الطلبة
١	المجموعة التجريبية الأولى	الإشاري	١٧
٢	المجموعة التجريبية الثانية	المرمز	١٧
٣	المجموعة التجريبية الثالثة	العلاجي	١٧
	المجموع		٥١

تكافؤ مجموعات البحث الثلاث:

حرصت الباحثتان على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث حتى لاتؤثر في نتائج البحث فيما بعد، وهذه المتغيرات:

١-العمر الزمني ٢-الذكاء ٣-القدرة اللغوية أنظر الملحق (٢).

بلغت متوسطات أعمار مجموعات البحث الثلاث (٢٥٠,٢٤) و(٢٥٧,٩٤) و(٢٥٠,٦٥) شهراً على التوالي، باستعمال تحليل التباين الأحادي (Glass, 40, P.362-368).

اتضح ان الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٠,٠٢٦) أقل من النسبة الفائية الجدولية

(٣,٢٣١٧) وبدرجة حرية (٢، ٤٨) وهذا يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في العمر الزمني كما في الجدول (٣).

الجدول (٣)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في العمر الزمني محسوباً بالأشهر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٣٨,٩٣٩	٢	٣١٩,٤٦٩٥	٠,٠٢٦	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٤٩٤٥,٨٨٥	٤٨	١٢٤٧٢,٩٤٢٥		
المجموع	٢٥٥٨٤,٨٢٤	٥٠	١٢٧٩٢,٤١٢		

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في الذكاء استعملت الباحثتان اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة لاعتباره من الاختبارات التي تم تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ، ١٢، ص١-٦٠) فضلاً عن انه غير لغوي ويقيس قابلية الفرد ونشاطه العقلي ومن الممكن تطبيقه على عينة البحث ووجد ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٤٥) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٢٣١٧) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢، ٤٨) مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في الذكاء كما مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٨,١٥٦٨٧	٢	١٠٤,٠٧٨٤	٠,٠٤٥	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٤٦٤٨,٧٦٤٧	٤٨	٢٣٢٤,٣٨٢٣		
المجموع	٤٨٥٦,٩٢١٥٧	٥٠	٢٤٢٨,٤٦٠٧		

وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في القدرة اللغوية، صاغت الباحثتان اختباراً الملحق (٢) في هذا المجال لعدم توفر اختبار مقنن أو غير مقنن يمكن استعماله في البحث، بعد ان تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري له، أنظر الملحق (١).

وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في القدرة اللغوية بينها اتضح ان الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠١) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٢٣١٧) بدرجة حرية (٢، ٤٨) مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)
تحليل التباين بين المجموعات الثلاث بالقدرة اللغوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣,٨٠٣٩	٢	١,٩٠١٩٥	٠,٠٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٦٧٤٣,٩٤١٢	٤٨	٣٣٧١,٩٧٠٦		
المجموع	٦٧٤٧,٧٤٥١	٥٠	٣٣٧٣,٨٧٢٥٥		

أداة البحث:

اعداد معيار تصحيح التعبير التحريري:

يتطلب البحث الحالي وضع معيار لتصحيح التعبير التحريري للمرحلة الجامعية، ليكون أداة لقياس الأداء التعبيري لطلبة مجموعات البحث الثلاث، لأهمية ذلك في الوصول بالتجربة إلى نتائج دقيقة، وللحد من الذاتية التي تتصف بها امتحانات اللغة، والتعبير خاصة.

ويدرك المتخصصون في المجال التربوي انه "يتعذر أحياناً أو يصعب قياس بعض المتغيرات بطريقة ترضي الباحث وعلى نحو مباشر، لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام ، ٣٧، ص٢٠٣).

وقد اتبعت الباحثتان بعض الإجراءات لإعداد المعيار فاطلعتا على بعض الأدبيات والدراسات السابقة وراجعتا بعض المعايير التي استعملها باحثون آخرون في دراسات عربية وأجنبية منها معيار أحمد ١٩٨٥ (أحمد، ٥، ص٢٧٦) ومعيار مدكور ١٩٨٤ (مدكور، ٣٢، ص٨٧) ومعيار الهاشمي ١٩٩٤ (الهاشمي، ٣٦، ص١٨٤-١٩٢) ومعيار مولن ١٩٦٩

(Mullen, 43, P.164)، ولم تعتمد الباحثتان معياراً سابقاً، وفضلتا بناء معيار جديد لأن لكل لغة خصوصيتها في التعبير زيادة على ذلك عدم توفر معيار سابقاً في تصحيح التعبير في اللغة الكردية وللمرحلة الجامعية في هذا المجال على وجه الخصوص، زيادةً على المعلومات التي حصلتا عليها من الأدبيات النظرية والتطبيقية التي لها صلة بموضوع البحث وفي ضوء ذلك أعدتا فقرات المعيار وبشكل أولي فبلغت (١٢) فقرة، وللتحقق من صلاحيتها تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين، أنظر الملحق (١)، ذوي الاختصاص باللغة الكردية واللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم. وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات وتصحيحها لغوياً ودمج بعضها فأصبح عددها (٧) فقرات، وزعت على مجالين هما: الشكل والمضمون، ووزعت درجة التعبير المئة على فقرات المعيار في ضوء أهداف تدريس التعبير والدراسات السابقة والأدبيات الأخرى ورأي الخبراء وخبرة الباحثتان، أنظر الملحق (٣).

صدق المعيار:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، لأنه يبين مدى قدرته في قياس ماوضع لقياسه (فرج، ٣٠، ص٣٠٦).

وقد حرصت الباحثتان على ان يكون هذا المعيار صادقاً، ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وقد تحقق الصدق الظاهري له من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين باللغة الكردية واللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، أنظر الملحق (١). وقد أجريت تعديلات على بعض الفقرات والدرجات في ضوء ملاحظات الخبراء .

ثبات التصحيح:

استعملت الباحثتان طريقة الاتفاق بين المصححتين* لأجل حساب ثبات التصحيح بحسب فقرات المعيار، ويقصد بالثبات إعادة تطبيق الاختبار وفق فقرات المعيار بعد مرور مدة زمنية مناسبة والحصول على نتائج متقاربة (الزوبعي، ١٥، ص٣٣).
وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (البياتي، ٦، ص١٨١) بلغ معامل الارتباط بين درجات المصححتين (٨٣٪)، ويعد معامل ارتباط عالي بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي تعد جيدة إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) (الزوبعي ، ١٥، ص٣٥).

تحديد المادة الدراسية:

ليس لمادة التعبير التحريري مادة محددة أو منهج دراسي معتمد من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإنما هنالك توجيهات عامة من قبل الوزارة تؤكد على أهمية هذه المادة، ولذا قامت الباحثتان باختيار مجموعة من الموضوعات التعبيرية وعرضها على الخبراء المختصين في اللغة، تم الموافقة على ثمان منها فقط وترتيبها حسب الأولوية واختيرت بما يتناسب مع مستويات الطلبة وإمكاناتهم اللغوية، أنظر الملحق (٤).

كيفية التصحيح:

بعد انتهاء الطلبة من كتابة الموضوع المحدد، وجمع الدفاتر يجري التصحيح خارج القاعة وفقاً لفقرات معيار التعبير التحريري الموضحة فقراته للطلبة قبل البدء بالتجربة، ويتم تصحيح الأخطاء باللون الأحمر للتمييز ويتم إعطاء الدرجات على ضوء فقرات المعيار المعد مسبقاً ويتبع مع كل مجموعة الاسلوب المختار لها سواء أكان "الإشاري، العلاجي، المرمز". انظر ملحق (٣)
لذا يكون التصحيح وفقاً للأسلوب المرمز بأن تكتفي المصححة بوضع رمز متفق عليه مع الطلبة ويعرفون دلالته وواجب الطلبة البحث عن الصواب،

* المصححتين هما مدرسة سرور والباحثة زيان .

أمّا التصحيح وفقاً للأسلوب العلاجي فتكتب المصححة الصواب فوق موقع الخطأ، والتصحيح وفقاً للأسلوب الثالث "الإشاري" فتكتفي المصححة بوضع خط تحت موقع القصور في الأداء التعبيري وحرصت الباحثتان على إعادة الدفاتر للطلبة في درس التعبير التالي ليقوموا بمراجعة التصحيحات ومناقشتها.

الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثتان الوسائل الإحصائية الآتية:

١-تحليل التباين الأحادي:

استعمل في التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات وفي حساب دلالة الفروق في تحصيل الطلبة في أساليب التصحيح الثلاثة (Glass, 40, P.362-368).

٢-معامل ارتباط بيرسون:

استعمل في حساب معامل الثبات بين درجات المصححين.

$$ر = \frac{\text{مجـ س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[(\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث ان:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الاول

ص: قيم المتغير الثاني (Glass, 40, P.114)

٣- طريقة شيفيه:

استعمل هذا القانون لمعرفة اتجاه الفرق بين كل مجموعتين على وفق فرضيات البحث الثلاث.

$$\text{ف (المحسوبة)} = \frac{\text{س١ – س٢}}{\sqrt{\text{م.ع} \times [\frac{١}{\text{ن١}} + \frac{١}{\text{ن٢}}]}}$$

إذ تمثل:
س: المتوسط الحسابي
م.ع: متوسط المربعات داخل المجموعات
ن: عدد أفراد العينة (Glass, 40, P.394)

$$\text{ف(الحرجة)} = \sqrt{(\text{مج س-١}) \text{ د}}$$ (Leonard, 42, P.356-360)

عرض النتائج وتفسيرها:

بعد تصحيح موضوعات التعبير التحريري الثمانية، وفق سلسلة الاختبارات التي شملتها تجربة البحث، وفق فقرات المعيار، كانت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث للموضوعات الثمانية والمتوسط العام لها كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)
متوسط درجات المجموعات الثلاث في الاختبارات البعدية الثمانية والمتوسط العام لها

المجموعة	الموضوع الاول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الموضوع الرابع	الموضوع الخامس	الموضوع السادس	الموضوع السابع	الموضوع الثامن	المتوسط العام
المجموعة الاولى	٦٠,٤٣	٦٩,٧١	٦٨,٢٠	٧٨,٣٣	٧٥,١٥	٧٣,٥٠	٦٩,٥٤	٧٦,٨٨	٧١,٤٦
المجموعة الثانية	٧٤,٦٩	٨٨,٧٦	٧٠,٩	٨١,٨٠	٨٥,١٢	٧٩,٠٥	٨٠,٠٥	٩٠,٧٤	٨١,٣٨
المجموعة الثالثة	٦٣,٤٣	٦٦,٣٧	٧٥,٢٠	٧٧,٩	٦٥,٧٩	٦٠,٠١	٧٥,٠٣	٧٨,٣٥	٧٠,٢٦

ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في متوسط درجات سلسلة الاختبارات البعدية الثمانية في مادة التعبير التحريري، استعملت الباحثتان تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)
تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في متوسط الاختبارات البعدية الثمانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٩٠,٧٨	٢	٢٩٧,٨٩	٥,٥٧٦	٣,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٠١٤,١١	٢١	٤٣,٢٩			
المجموع	١٥٠٤,٨٩	٢٣				

يظهر من الجدول ان النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (٥,٥٧٦) وهي أكبر من النسبة الفائية الجدولية التي تساوي (٣,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١,٢) وهذا يعني ان هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعات البحث الثلاث في الاختبارات البعدية الثمانية.

ان تحليل التباين يكشف لنا ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث، لكنه لايحدد اتجاه هذه الفروق لمصلحة أي مجموعة من المجموعات الثلاث (عدس، ٢٧، ص١٩٣).

ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق والتحقق من فرضيات البحث قارنت الباحثتان بين متوسط درجات أداء كل مجموعتين من مجموعات البحث الثلاث مستعملتان طريقة (Sheffe) للموازنة بين المتوسطات الحسابية (عدس، ٢٧، ص١٨٠).

١) الموازنة بين المجموعة الاولى (أسلوب التصحيح الإشاري) والمجموعة الثانية (أسلوب التصحيح المرمز):

يتضح من الجدول (٨) ان متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الاولى بلغ (٧١,٤٦) وان متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية بلغ (٨١,٣٨) ولمعرفة دلالة الفرق بينهما استعملتا طريقة (Sheffe) ظهر ان قيمة (Sheffe) بلغت (٤,٥٤٧) أكبر من الجدولية (٣,٩٧) عند درجة

حرية (٢٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، اذ ان هناك فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة الثانية وبذا تقبل الفرضية الصفرية الأولى .

الجدول (٨)
قيمتا (Sheffe) لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الاختبار النهائي

المجموعة	قيمة (Sheffe) المحسوبة	قيمة (Sheffe) الحرجة	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٤,٥٤٧	٣,٩٧	٠,٠٥
التجريبية الثانية			

٢) الموازنة بين المجموعة الاولى (أسلوب التصحيح الإشاري) والمجموعة الثالثة (أسلوب التصحيح العلاجي):

يتضح من الجدول (٩) ان متوسط تحصيل طلبة المجموعة الاولى بلغ (٧١,٤٦)، وان متوسط تحصيل طلبة المجموعة الثالثة بلغ (٧٠,٢٦) ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة (Sheffe) ظهر ان قيمة (Sheffe) المحسوبة بلغت (٠,٠٦) أقل من الجدولية البالغة (٣,٩٧) عند مستوى (٠,٠٥)، اذن لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وبذا تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

الجدول (٩)
قيمتا (Sheffe) لدلالة الفروق بين المجموعتين الأولى والثالثة في الاختبار النهائي

المجموعة	قيمة (Sheffe) المحسوبة	قيمة (Sheffe) الحرجة	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٠,٠٦	٣,٩٧	٠,٠٥
التجريبية الثانية			

٣) الموازنة بين المجموعة الثانية (أسلوب التصحيح المرمز) والمجموعة الثالثة (أسلوب التصحيح العلاجي):

يتضح من الجدول (١٠) ان متوسط تحصيل المجموعة الثانية بلغ (٨١,٣٨)، وان متوسط تحصيل طلبة المجموعة الثالثة بلغ (٧٠,٢٦) ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات هاتين المجموعتين باستعمال

طريقة (Sheffe) ظهر ان قيمة (Sheffe) المحسوبة بلغت (٥,٧١) أكبر من الجدولية البالغة (٣,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، اذ انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

الجدول (١٠)
قيمتا (Sheffe) لدلالة الفروق بين المجموعتين الثانية والثالثة في الاختبار النهائي

المجموعة	قيمة (Sheffe) المحسوبة	قيمة (Sheffe) الحرجة	مستوى الدلالة
التجريبية الثانية التجريبية الثالثة	٥,٧١	٣,٩٧	٠,٠٥

تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تعزي الباحثتان تفوق الاسلوب المرمز في تصحيح التعبير التحريري على أسلوب التصحيح الإشاري والعلاجي للأسباب الاتية:

١- الأسلوب المرمز أكثر فاعلية من الأسلوب العلاجي والأسلوب الإشاري، ذلك لأن الأسلوب العلاجي لايحث الطلبة على المثابرة والبحث عن أسباب الخطأ الإملائي (حسب نوع الخطأ)، والأسلوب الإشاري يتطلب

مهارة عالية وقدرة لغوية تتجاوز هذه المرحلة الدراسية بالنسبة لطلبة غير ناطقين باللغة الكردية.

٢- ان الأسلوب المرمز يحث الطلبة على معرفة الخطأ ونوعه من خلال الرمز المتفق عليه مسبقاً ومحاولة تصحيح ذلك الخطأ بأنفسهم (سمك، ١٨، ص٤٨٩).

٣- ينمي الأسلوب المرمز مهارة البحث والتقصي لدى الطلبة.

٤- يتضمن هذا الأسلوب تطبيقاً عملياً لقواعد اللغة وفروعها.

٥- ان هذا الأسلوب يمنح الطلبة استقلالية في العمل وثقة بالنفس وشعوراً بالمسؤولية لتصحيح الأخطاء "وهذا يوصل إلى الفهم والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط" (الأبراشي، ١، ص١٤٣).

٦- الأسلوب المرمز إثارة دافعية الطلبة نحو التعبير والإجادة فيه وخلق المنافسة بينهم نحو التقدم. يقول جانييه "ان النجاح الذي حققه الطالب في أدائه لبعض المهارات يكون اتجاهات إيجابية نحو تلك الأعمال" (Gagne, 39, P.64).

٧- هذا الأسلوب يجعل الطلبة مركزاً للعملية التعليمية وهذا يتفق مع التربية الحديثة التي تجعل الطالب محوراً لها، وهذا ما أكد عليه رواد وعلماء التربية وعلم النفس التربوي (الأحمد، ٤، ص٥١٧).

الاستنتاجات:

في ضوء البحث الحالي استنتجت الباحثتان مايأتي:

١- إن الأسلوب المرمز في تصحيح التعبير التحريري يجعل أداء طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة الكردية أفضل من الأسلوبين الإشاري والعلاجي.
٢- إن بناء معيار للتصحيح يقلل من ذاتية المصحح ويؤكد الموضوعية في إعطاء الدرجة.
٣- يقدم الأسلوب المرمز في درس واحد تطبيقاً عملياً لفروع اللغة المتعددة، وهذا ماأكدت عليه الأدبيات والدراسات السابقة في مختلف اللغات، أفضل مما يقدمه الأسلوبين الإشاري والعلاجي.
٤- حبب الأسلوب المرمز اللغة الكردية إلى الطلبة.

التوصيات:

توصي الباحثتان في ضوء نتائج البحث الحالي بما يأتي:

١- استعمال هذا الأسلوب في تصحيح التعبير التحريري بوصفه أسلوباً أثبت فاعليته في تصحيح هذه المادة في المرحلة الجامعية.
٢- اعتماد المعيار الذي أعدته الباحثتان في تصحيح التعبير التحريري لتصحيح هذه المادة في المرحلة الجامعية.
٣- تدريب تدريسي مادة التعبير على استعمال هذا الاسلوب في التصحيح وفقاً للمعيار المعد في هذا البحث.

المقترحات:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية واعتماد الفروق بين الجنسين.
٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للطلبة الناطقين باللغة الكردية.
٣- إجراء دراسة مقارنة لاختبار أثر أساليب تصحيح أخرى في الأداء التعبيري للمرحلة الجامعية كأساليب تصحيح الأقران والانموذج والتصحيح التحليلي والانطباعي.

المصادر

- المصادر العربية:

١- الابراشي، محمد عطية وابو الفتوح محمد التوانسي. الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة القومية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٨٠.
٢- ابراهيم، حمادة. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، مطبعة دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧.
٣- ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١، دار المعارف للنشر، القاهرة- مصر، ١٩٧٣.
٤- الأحمد، عبد الرحمن وآخرون. المناهج والأهداف التربوية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ١٩٨٧.
٥- احمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم التعبير، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
٦- البياتي، عبد الجبار وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧.
٧- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، دار المناهج للنشر، الاردن، ٢٠٠٠.
٨- الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٧٨.
٩- حمادي، محمد ضاري. حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٨١.
١٠-خاطر، محمود رشدي ومصطفى رسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠.
١١-الخولي، محمد علي. أساليب تدريس اللغة العربية، ط٢، القاهرة، ١٩٨٦.
١٢-الدباغ، فخري وآخرون. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للعراقيين، مطابع الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩٠.
١٣-الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٥.
١٤-دوتراس، روبير وآخرون. التربية والتعليم، ترجمة جمال نشابة وآخرون، مطبعة ادوار انجليل، بيروت، ١٩٧١.
١٥-الزوبعي، عبد الجليل وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١.

١٦-السعدي، عماد توفيق السعدي وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، الاردن، ١٩٩١.
١٧-السمان، محمد عبد الرحيم. الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، الكويت، ١٩٨٠.
١٨-سمك، محمد صالح. فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.
١٩-السندي، ناز بدرخان. عوامل التأثير في مستوى مهارة التحدث عند طلبة قسمي اللغة الانكليزية واللغة الكردية، دراسة مقارنة، جامعة بغداد، كلية التربية-ابن رشد، بغداد، ١٩٩٩.
٢٠-شريف ، عبد الستار طاهر ، المجتمع الكردي دراسة أجتماعية ثقافية أساسية ، بغداد ، مطبعة دار العراق للطبع والنشر ، ١٩٨١ .
٢١-شعراني، افان كبارة. تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١.
٢٢-صليبا ، جميل (د.ت) المعجم الفلسفي ، لبنان ، بيروت ، دار الكتب اللبناني ، بدون تاريخ .
٢٣-الطاهر ، علي جواد ، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ، مطبعة النعمان ، النجف ، العراق ، ١٩٦٩ .
٢٤-ظافر، محمد إسماعيل ويوسف الحمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٤.
٢٥-عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠٠٣.
٢٦-عبيد، كوثر جاسم. الأخطاء اللفظية الشائعة عند مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها من غير الناطقين بها تشخيصها ومقترحات علاجها، جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد، بغداد، ٢٠٠٠ (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٧-عدس، عبد الرحمن.مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، ج٢، ط١، مكتبة الاقصى، عمان، ١٩٧٢.
٢٨-عطية، نعيم. التقييم التربوي الهادف أصوله وطرائقه، دار الكتاب اللبناني، بيروت، بلا تاريخ.
٢٩-فان دالين، ديو بولدب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
٣٠-فرج، صفوت. القياس النفسي، دار الفكر العربي، ١٩٨٠.

٣١-فرمان، شذى عادل. بناء وحدات لتعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها وقياس فاعليتها لدى طالبات الصف الرابع العام، جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد، بغداد، ٢٠٠٠ (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
٣٢-مدكور، علي احمد. "تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية"، دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد ٥، الرياض، ١٩٨٨.
٣٣-المناصرة ، مي حسين ، أسس أختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩١ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٣٤-الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ط١، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٧٢.
٣٥-الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الاعدادية، كلية التربية، بغداد، ١٩٨٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٦-الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. دراسة مقارنة لأثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية-ابن رشد، بغداد، ١٩٩٤ (أطروحة دكتوراه).
٣٧-همام ، طلعت ، سين وجيم عن مناهج البحث العلمي ، ط١ ، مؤسسة الرسالة ، دار عمار للنشر ، الأردن ، ١٩٨٤ .

- المصادر الأجنبية:

38-Brothers, E.S., "The Effect of Three Types of Teacher Evaluation of the Composition of College Freshmen" in Dissertations Abstracts International, Vol.4, No.3 (Sept. 1979).
39-Gagne, R.M. and Briggs, L.J., Principles of Instructional Design, Holt Rinehart and Winston, London, 1974.
40-Glass, V. Gene and Others C. Sianley, Statistical Methods in Education and Psychology, New York, 2nd Ed., Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc., 1970.
41-Good, C.V., Dictionary of Education, 3rd (ed.), New York: McGraw-Hill, 1973.

42-Leonard, A. Marascailo, Statistical Method for Behavioral Science Research, McGraw-Hill, Book Company, New York, 1971.
43-Mullen, Karen A., "Evaluating Writing Proficiency in ESL" in Research in Language Testing, Newbury House Publishers Rowley, 1969.

الملحق (١)

أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثتان لتحديد صلاحية اختبار الاستعداد العقلي والقدرة اللغوية والعناصر المكونة لفقرات المعيار ودرجاتها مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

١-أ.د. حسن علي العزاوي	طرائق تدريس لغة عربية
٢-أ.د. صباح العجيلي	قياس وتقويم
٣-أ.د. كامل الكبيسي	قياس وتقويم
٤-أ.د. وريا عمر أمين	لغة كردية
٥-أ.م.د. سعد علي زاير	لغة عربية
٦-أ.م.د. شذى عادل فرمان	طرائق تدريس لغة كردية
٧-أ.م.د. صفاء طارق الكرمة	قياس وتقويم
٨-م.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس لغة عربية
٩-م.د. ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس لغة عربية
١٠-م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد	طرائق تدريس لغة كردية

١١-م.د. ناز بدرخان السندي	طرائق تدريس لغة كردية
١٢-م.م. أحمد حسن فتح الله	لغة كردية
١٣- م.م. سرود ولي	لغة كردية
١٤-م.م. سوزان سعد الله	لغة كردية
١٥-م.م. شهاب طيب طاهر	لغة كردية

الملحق (٢)
اختبار الاستعداد العقلي والقدرة اللغوية

تعليمات:
يتكون كل سؤال من الاسئلة الآتية من جملة أو بيت من الشعر أو حكمة يتلوه ثلاث تفسيرات أو اثنان منها واحد صحيح فقط يؤدي المعنى المطلوب ما عليك إلاّ اختباره.

١. كات ذميَر ضةندة ؟ ٦ درجة
أ- كات ذميَر ضارةك و دة دةقةية؟
ب-كات ذميَر دة دةقةية.
ج-كات ذميَر دة و ضارةكة.

٢. ئةمرِوَ ضةندى مانطة؟ ٦ درجة
أ- ئةمرِوَ بيست و دووى مانطة .
ب- ئةمرِوَ جوار مانطة .
ج-ئةمرِوَ سىَ مانطة.

٣. ئةم طولَة بونى ..... ٦ درجة
أ- خوَشة .
ب- ناخوَشن .

٤. شيرين: كراسة كةت زوَر جوانة.... ٦ درجة
نةرمين: سوثاست دوكةم .
أ- ثيروَزت بيَت . ب- شايانى نيية .

٥. سالَ ضةند وةرزة ؟ ٦ درجة
أ- دة ب- هةشت ج- ضوار

٦. سالَ ضةند مانطة؟ ٦ درجة

أ- شةش ب- نوَ ج- دوازدة
٧. نامى ئةم ثرتقالَة ..... ة . ٦ درجة
أ- تالَ ب- شيرين ج سويَر
٨- دريَذ × كورت ٦ درجة
طةورة ×
أ- بضووك ب- دوور ج- نزم
٩. جوان = شيرين ٦ درجة
ون بوو =
أ- دوور بوو ب- سوور بوو ج بزر بوو
١٠. ئيشت ضي سة ؟ ٦ درجة
أ. قوتابيم ب- ماموَستام ج جوتيارم
١١. هةواي وةرزى هاوين ..... . ٦ درجة
أ- فيَنطة ب- ساردة ج طةرمة
١٢. من كريَكارم لة ..... كاردةكةم ٦ درجة
أ- كارطة ب- نةخوَشخانة ج- كيلكة
١٣- (كاري ئةمروَ مةهةرة بةيانى) ئةو ثةندة ئةوة دةطةيةنيَت : ٧ درجة
أ- لة سةر خوَ ببةَ لة ئيَشةكةت .
كارةكةت تووا بكة و مةيخة سبةينىَ .
١٤- (ثةلةكردن ثةشيمانى لة دواية) ئةو ثةندة ئةوة دةطةيةنيَت: ٧ درجة
أ- لة سةر خوَ بوون كليلي ئاشتى يةة
ب- كارةكةت خيَرا تةواو بكة
ج- ئةوةى لة كارةكةى دواكةوت ثةشيمان دة بيتةوة.
١٥- جوتيار ..... دةكيَلَيَت . ٦ درجة
أ- ئاسمان ب- ئاو ج- زةوى
١٦. ئةطةر طولَ نيت بوَ باخجةى ذيان ٨ درجة
دركيش مةبة بةَ ئازارى طيان
ئةم ديَرة هوَنراوةيةَ ئةوة دةطةيةنيت :
أ- ئةطةر باشةت نةبوو بوَ خالَكى با خرابة يش نةبيَت .
ب- يارةمةتى كةس نةدةيت .

الملحق (٣)
العناصر المكونة لفقرات المعيار ودرجاتها

١- الخلو من الأخطاء الإملائية: (١٢درجة)
يتمثل ذلك في الصحة والكفاية في قواعد الإملاء وكتابة الكلمات بصورة صحيحة وقلة تلك الأخطاء في الموضوع التعبيري الواحد.
توزيع الدرجة:
تقوم الباحثتان بتحديد الاخطاء الموجودة في الموضوع وتوزع الدرجات المستقطعة على تلك الأخطاء والأخذ بنظر الاعتبار الأخطاء المكررة.
٢-الخلو من الأخطاء النحوية: (١٢ درجة)
يكون في اتقان قواعد اللغة الكردية، في مراعاة تكوين الجمل ومواقع مكوناتها (فاعل- مفعول به- فعل) وهذا الترتيب يختلف عنه في اللغة العربية واللغات الاخرى ومراعاة القواعد الأخرى.
توزيع الدرجة:
تتبع الباحثتان الأسلوب السابق نفسه الذي اتبعتاه في تصحيح الأخطاء الإملائية.
٣-جودة الخط: (١٥ درجة)
ويكون ذلك في:
أ-حسن رسم الحروف.
ب-إجادة الكتابة بمستوى واحد.
جـ-انسجام الخط في كتابة الكلمات.
د – اتقان الحركات المرافقة لبعض الحروف الموجودة في اللغة الكردية.
هـ- إجادة رسم النقاط في الحروف التي تحتوي أكثر من نقطة.
توزيع الدرجة:
تعطى ثلاث درجات لكل عنصر من العناصر السابقة.
٤-تنظيم كتابة الموضوع التعبيري: (٩ درجات)
أ-نظافة الصفحة.
ب-استعمال علامات الترقيم.
جـ-يترك فراغاً في بداية السطر كلما بدأ بفقرة جديدة.
توزيع الدرجة:
تتعمد الباحثتان الأسلوب السابق نفسه.
٥- وضوح الأفكار وصحتها: (٢٧ درجة)

أ-فهم القارئ للكلام المكتوب.
ب-خلو الموضوع من التناقض وسوء الاستشهاد.
جـ-الافكار مفصلة بتفاصيل ملائمة بدون إسهاب.
د – خلو الموضوع التعبيري من الحقائق المغلوطة لغوياً.
هـ-صحة الأفكار ثقافياً وعلمياً وتاريخياً.
و – تكامل الافكار والتسلسل المنطقي في عرضها.
ز-الابتعاد عن طرح الأفكار غير المرغوبة والمحببة.
توزيع الدرجة:
تخصم درجة واحدة عن كل خطأ.
٦-دقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى وعدم استعمال العربية: (١٥درجة)
ويكون ذلك في:
أ-اختيار الكلمة التي تكون أقرب إلى المعنى المقصود.
ب-الابتعاد عن الالفاظ العامية واستعمال الفصحى.
جـ-استعمال المتضادات والمرادفات التي تؤدي المعنى المطلوب.
توزيع الدرجة:
تخصم درجة عن كل كلمة لاتطابق المعنى المطلوب أو بعيدة عنه.
٧-التمكن من عرض الموضوع التعبيري مقدمة وتفصيلاً وخاتمة: (١٥درجة)
ويكون ذلك في:
أ-حسن البدء والتمهيد للموضوع.
ب-حسن العرض والتوفيق فيه.
جـ-حسن الخاتمة والاستشهاد وانهاء الموضوع.
توزيع الدرجة:
تحتسب خمس درجات لكل عنصر من العناصر السابقة.

الملحق (٤)

اختيار موضوعات التعبير لتجربة البحث

	عنوان الموضوع	درجة ترتيبه (التقدير)
١	نيشتمان (الوطن).	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢	رِوذى ئاشتى (يوم السلام).	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣	اتقِ شر من أحسنت إليه. خوَت لةو كةسة لثاريَزة كة ضاكةى بوَ ئةكةيت	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

٤	لاتؤجل عمل اليوم الى الغد. كارى ئمروَ دوامةخة	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٥	ضةذنى نةوروَز (عيد الربيع).	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٦	ليس كل مايتمناه المرء يدركه تجري الرياح بما لاتشتهي السفن مروَظـ ناطاتة هةموو ئاواتةكانى هةميشة با دذى رِيَطايةتى	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٧	ستيرانيَك بوَ كوردستان (نزهة إلى كردستان).	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
٨	ستربةستى (الحرية).	٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١