



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و "غريسي مصباح" بالوادي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علوم التربية: تخصص: صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

شوقي مـادي

إعداد الطالبة:

رُقيّة بن عمر

لجنة المناقشة

رئيساً	جامعة الوادي	أستاذ	بوبكر منصور
مشرفاً ومقرراً	جامعة الوادي	أستاذ	شوقي مـادي
عضواً مناقشاً	جامعة الوادي	أستاذ محاضر أ	مسعودة منتصر
عضواً مناقشاً	جامعة الوادي	أستاذ محاضر أ	عبد الرزاق باللموشي
عضواً مناقشاً	جامعة ورقلة	أستاذ	محمد قـوارح
عضواً مناقشاً	جامعة ورقلة	أستاذ	عبد العزيز خميس

الموسم الجامعي: 2021-2022



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و "غريسي مصباح" بالوادي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) علوم التربية تخصص: صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

شوقي مـادي

إعداد الطالبة:

رُقيّة بن عمر

لجنة المناقشة

رئيساً	جامعة الوادي	أستاذ	بوبكر منصور
مشرفاً ومقرراً	جامعة الوادي	أستاذ	شوقي مـادي
عضواً مناقشاً	جامعة الوادي	أستاذ محاضر أ	مسعودة منتصر
عضواً مناقشاً	جامعة الوادي	أستاذ محاضر أ	عبد الرزاق باللموشي
عضواً مناقشاً	جامعة ورقلة	أستاذ	محمد قـوارح
عضواً مناقشاً	جامعة ورقلة	أستاذ	عبد العزيز خميس

الموسم الجامعي: 2021-2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله، والشكر لله، والصلاة والسلام على رسول الله

الشكر لوالديّ الكريمين غفر الله لهما

ثم الشكر موصول للأستاذ الدكتور "شوقي ممادي" على قبوله الإشراف على هذا العمل وعلى توجيهاته وملاحظاته وعلى كل المساعدات التي قدمها لي.

كما أتقدم بخالص شكري وعرفاني لزوجي على وقوفه ودعمه لي، وعلى مساهمته في طباعة وإخراج هذا العمل

والشكر لصديقتي ورفيقة دربي نجوى عماري على مساعدتها لي الترجمة، دمت أختا وفية

والشكر أيضا للسيدة "بن عمر" والسيد "فوحمة" مديري ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، ومعلمي السنة الثالثة، وتلاميذهم على مساعدتي في تطبيق البرنامج التدريبي

والشكر لإخوتي وأخواتي وكل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد

لإخراج هذا العمل.

رقية محمد الصالح بن عمر

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

وتمّ فيها استخدام المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين، تمّ تطبيق الدراسة على عينة قوامها (24) تلميذاً وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين (08-09) سنوات بابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" بولاية الوادي، قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (12) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية تكونت من (12) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، للموسم الدراسي 2019/2018.

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تبني المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة للزيّات، وبناء اختبار مهارات التعبير الكتابي (إعداد الطالبة)، وبناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (إعداد الطالبة)، وبالاعتماد على الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- وعلى ضوء هذه النتائج تمّ التحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

وقد تمّ تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وختمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات العلمية والعملية.

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a training program based on the cooperative learning strategy in developing the written expression skills of third-year primary students with writing difficulties.

The experimental approach in which this work is used is based on the design of the two groups. The study was applied to a sample of (24) male and female students, their ages ranged from (08-09) years in each of "Abdellawy Boubacar" primary school and "Gracey Mosbah" primary school in El-Oued, they were divided into two groups: A control group consisted of (12) male and female students, and an experimental group consisted of (12) male and female students who are in the third year of primary school with writing difficulties, that was for the academic season 2018/2019.

For the sake of achieving the objectives of the study, the diagnostic scale for the difficulties of learning writing was adopted for Zayat, the construction of a test of written expression skills (prepared by the student), and the construction of the training program based on the cooperative learning strategy, and based on the statistical methods represented by the arithmetic mean, standard deviation, and the "t" test to indicate the differences between the averages. The study leads to the following results:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the written expression skills test before and after the application of the training program in favor of the post application.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the control group in the written expression skills test before and after the application of the training program.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the written expression skills test after applying the training program in favor of the experimental group.

In light of these results, the effectiveness of the training program based on the cooperative learning strategy in developing the written expression skills of third-year primary students with writing difficulties was verified.

These results were interpreted and discussed in the light of the theoretical heritage and previous studies related to the topic, and the study concluded with a set of scientific suggestions

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	1
ملخص الدراسة:	2
فهرس المحتويات	4
فهرس الأشكال	8
مقدمة:	9

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة:	13
2- فرضيات الدراسة:	20
3- أهداف الدراسة:	20
4- أهمية الدراسة:	21
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:	21
6- حدود الدراسة:	22
7- الدراسات السابقة:	23

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم التعاوني

تمهيد:	36
1- مفهوم التعلم التعاوني:	36
2- عناصر التعلم التعاوني:	40
3- أهمية وأهداف التعلم التعاوني:	46
4- أنواع المجموعات في التعلم التعاوني:	50

52.....	5- خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:
53.....	6- دور المعلم في التعلم التعاوني:
55.....	7- أساليب التعلم التعاوني:
61.....	خلاصة الفصل:

الفصل الثالث: مهارات التعبير الكتابي

63.....	تمهيد:
63.....	1- مفهوم التعبير:
67.....	2- أهمية التعبير:
69.....	3- أهداف تدريس التعبير:
71.....	4- أسس تعليم التعبير:
75.....	5- أنواع التعبير:
77.....	6- مهارات التعبير الكتابي:
82.....	7- تصحيح التعبير الكتابي:
83.....	8- مشكلات التعبير وعلاجها:
93.....	خلاصة الفصل:

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

96.....	تمهيد:
96.....	1- المنهج المستخدم في الدراسة:
97.....	2- الدراسة الاستطلاعية:
98.....	3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:
107.....	4- أدوات الدراسة:

5- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني:	115
6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:	121
7- الأساليب الإحصائية:	122
خلاصة الفصل الرابع:	122

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:	124
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:	124
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:	124
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:	125
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:	126
2- مناقشة نتائج الدراسة:	128
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:	128
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:	132
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:	134
خلاصة الدراسة:	138
قائمة المراجع:	140
1- المراجع باللغة العربية:	140
2- المراجع باللغة الأجنبية:	151
الملاحق:	153

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	ينضمن تعداد تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"	98
(2)	ينضمن تعداد تلاميذ أقسام السنة الثالثة بابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"	99
(3)	ينضمن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية للمجموعتين الضابطة والتجريبية	100
(4)	نتيجة اختبار (شابيرو- ويلك) للتوزيع الطبيعي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي القبلي والبعدي	101
(5)	الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة	105
(6)	مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات التعبير الكتابي (المقياس القبلي).	105
(7)	الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث العمر	106
(8)	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة	110
(9)	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئتين العليا والدنيا على اختبار مهارات التعبير الكتابي	113
(10)	نتائج "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.	124
(11)	نتائج "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.	126
(12)	نتائج "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي	127

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
(1)	شكل رقم (1) : مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار القبلي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية	101
(2)	مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية	102
(3)	مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار القبلي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة الضابطة	102
(4)	مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع لمتغير الاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة الضابطة	103
(5)	مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	103

مقدمة:

تحتل مرحلة التعليم الابتدائي بعناية خاصة، كونها اللبنة الأساسية في تكوين وتنشئة المتعلم من جهة، كما يتم فيها إرساء قواعد التعلم الجيد من جهة ثانية، ويعتبر تعليم الكتابة أحد الدعائم الأساسية في هذه المرحلة، إذ يُعدّ إتقان أسس الكتابة وفقاً لقواعدها، من المهارات المهمة التي ينبغي أن يتقنها التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية، إلا أنّ نسبة لا يستهان بها من هؤلاء التلاميذ تتعرض لصعوبات تعلمية مختلفة، وتُظهر عجزاً أكاديمياً في جوانب أساسية متعددة، كالخط، والإملاء، والتعبير الكتابي، مما يؤثر على مسيرتهم التعليمية ومستقبلهم الدراسي.

وكون نشاط التعبير الكتابي نشاط معقد يتطلب توفر عدة مهارات مختلفة لغوية، فكرية، وحس حركية، لذا فإنّ اكتساب مهارات التعبير الكتابي يستلزم من المتعلم تدريبات متنوعة تتيح له اكتساب وممارسة اللغة بشكل صحيح.

ويعتبر التعلم التعاوني أحد أبرز استراتيجيات التعلم النشط التي سعت النظريات التربوية الحديثة على جعل المتعلم فيه محورا للعملية التعليمية التعلمية، والتي تشير الكثير من الدراسات إلى أنّ التلاميذ على اختلاف قدراتهم يصبحون أكثر اهتماماً بالمواد التعليمية إذا كانت المجموعات متفاعلة مع بعضها بعضاً، كما أنّ له دوراً إيجابياً في تعديل اتجاهاتهم نحو المدرسة.

من هذا المنطلق، وبناءً على نتائج العديد من الدراسات العلمية والبحوث الميدانية، التي أظهرت ضعف فئة واسعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية من صعوبات تعلم الكتابة والتعبير الكتابي، كما أبرزت دراسات أخرى فعالية البرامج التدريبية والتعليمية القائمة على التعلم التعاوني، والتي تراعي خصوصياتها الانفعالية والشخصية والاجتماعية، إمكانية تحسين مستوياتها الدراسية في المجالات المقصودة، تسعى هذه الدراسة للبحث في فعالية

برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلّم التعاوني لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة بمدينة الوادي.

وقد قسّمت هذه الدراسة إلى إطارين هما: الإطار النظري و الإطار الميداني.

يحتوي الإطار النظري على ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: بعنوان "الإشكالية واعتباراتها" ويحتوي على الإشكالية، وفرضيات الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة وحدودها، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: بعنوان "استراتيجية التعلّم التعاوني" وسيتمّ فيه التطرق إلى مفهوم التعلّم التعاوني، عناصره، وأهميته وأهدافه، ومجموعاته. وخطوات تنفيذه، وأساليب تطبيقه.

الفصل الثالث: بعنوان "مهارات التعبير الكتابي" وسيتمّ فيه التطرق إلى مفهوم التعبير، وأهميته، وأهدافه، وأسس، وأنواعه ومهاراته، وإبراز كيفية تصحيحه، وعرض مشكلات تدريسه وكيفية علاجها.

والإطار الميداني للدراسة يحتوي على فصلين وهما:

الفصل الرابع: بعنوان "الإجراءات المنهجية للدراسة" ويتضمّن: منهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، ومجتمع وعينة الدراسة الأساسية، والادوات المستخدمة في الدراسة، والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني، ثمّ إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: بعنوان "عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة" ويحتوي على عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

وختمت الدراسة بعرض خلاصة النتائج والاستنتاجات، ثمّ عرض مقترحات الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

- 1- الإشكالية.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.
- 6- حدود الدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

أصبح انتشار صعوبات تعلّم الكتابة أمراً يقلق كلّ من له علاقة بالتعليم في كافة أطواره، وذلك لما يترتب عنها من آثار سلبية على العملية التعلّمية التعليمية، حيث أنّ تعثر التلميذ في الكتابة من شأنه أن يعيق تقدّمه في مختلف المواد الدراسية الأخرى، كونها الوسيلة الأساسية للتواصل بين المعلّم والمتعلّم خاصة في الامتحانات الرسمية.

وتعدّ صعوبات الكتابة مشكلة كبرى للتلاميذ، تظهر جلياً مع انتقالهم إلى صفوف أعلى خلال المرحلة الابتدائية، أو المرحلة الثانوية، وربما خلال المرحلة الجامعية، لأنّها تشكل عائقاً هاماً وذا دلالة للتعلّم، في حين تمثل الكفاءة فيها أساساً قوياً يساعد على التعلّم الكفء، كما أنّ عدم السيطرة على معدل الصعوبة في تعلّم اللغة يؤدي إلى تفاقم الصعوبات في تعلّم بقية المجالات الأخرى. (الهواري، 2006، 3)

وبما أنّ عملية الكتابة من أصعب مهارات اللغة العربية اكتساباً وتعلّماً، فهي تتطلب سلسلة من المهارات الحركيّة واللغويّة والخبرات الآليّة الفنيّة، إلى جانب القدرات العقلية والعضليّة، لذلك فهي تحتاج إلى مجهود كبير من أجل تطوّرهما وتحسين أداء التلاميذ فيها. (سلطان، 2010، 17)

توالت الدراسات التي تركّز على ضرورة تعليم الأفراد الذين لديهم صعوبات في تعلّم الكتابة، ولذلك نجد أنواعاً مختلفة من الدعم والمساندة لهذه الفئة من الأفراد، تعتمد على استخدام استراتيجيات تعليمية، واستخدام الأنشطة التي تمثل عدداً من أساليب التعلّم، واستخدام الأجهزة التكنولوجية، وزيادة الوقت المخصص للواجبات والتقليل من تشتت الانتباه، وتحديد نوع التدريب الذي يحتاجون إليه. (الهواري، 2006، 3)

وتظهر صعوبات الكتابة في ثلاثة مجالات هي: الخطّ، والإملاء، والتعبير الكتابي، هذا الأخير يجد فيه التلاميذ العاديون صعوبات كبيرة نظراً لكونه إنتاجاً ملموساً لمحصلة من المراحل التي تسبقه، أما التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم عموماً وصعوبات تعلّم الكتابة

خصوصاً فهم يجدون صعوبات أكثر من غيرهم فيه، كما أنَّهم يعانون من مشكلات أخرى إضافة إلى عدم قدرتهم من التمكن فيه، مثل شعورهم بالعجز ونقص الثقة بالنفس.

وبعدّ التعبير وسيلة بارزة تمكّن الإنسان من توضيح أفكاره بشكل سليم، كما يمكنه من الاطلاع على أفكار الآخرين، ويساعده على إبراز ما لديه من مشاعر، ومفاهيم، وتسجيل الحوادث، والوقائع التي يرغب بتسجيلها، كما يمتاز التعبير بسمات منها الوضوح، والدقة، والترتيب، والجمال، ونظراً يتمتع به من منزلة كبيرة، تُعنى التربية اللغوية بتنمية مهاراته، وقدراته في مراحل التعليم المختلفة. (خصاونة، 2008، 33)

إلا أنّ مشكلة الضعف في التعبير مشكلة قومية يعاني منها المتعلّمون في الوطن العربي، وهذا حسب ما ورد في التقرير الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مؤتمر الشارقة عام 1994، الذي أظهر أنّ ضعف المتعلّمين في التعبير يشمل جميع مراحل التعليم. (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011، 89)

ويؤكد حلّوش (2007، 19) أنّ ضعف التعبير الكتابي في التعليم الابتدائي واقع لا يمكن إنكاره، فرغم حصيلة المتعلّمين المعرفية للغة العربية إلا أنّهم يبدون عجزاً في توظيف مهارات التعبير الكتابي توظيفاً خالياً من الأخطاء، وقد لا يظهر هذا القصور في أحاديثهم بشكل كبير، لكن كتابات التلاميذ تعجّ بالأخطاء اللغوية، والمعرفية، والمنهجية، ويعود ذلك حسب (المصري، 2006، 3) لأنّ التعبير الكتابي أكثر صعوبة من الكلام، فاللغة المكتوبة تحصر الكلام في قناة واحدة بعيداً عما يسهّل معناه، ويقرب مأخذه، من إشارات جسمية وتلوين صوتي، كما أنّ الكاتب يبذل جهداً أكثر من المتكلّم في توصيل كلماته، لأنّه يخاطب القارئ المنفصل عنه مكانياً وزمانياً.

ويرى (مذكور، 1991، 105) أنّ مراحل التعليم بدءاً بالمدرسة الابتدائية ينبغي أن يتّجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي

يتطلبها منهم المجتمع، وعليه فإنّ التعليم والتدريب على التعبير الكتابي يجب أن يحظى بالاهتمام المكثّف في هذه المرحلة.

وبذلك يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير الكتابي هو التدريب على أنواع المهارات التي يتضمنها مثل: مهارات الشكل، والمضمون، وهو ما يؤكده حلّوش (2007، 59) بأنّ التعبير الكتابي نشاط معقد خاضع لشروط وعوامل مختلفة، فهو يتطلب توفّر عدّة مهارات مختلفة: لغوية، عقلية، وحسية - حركية، وخبرة بالموضوع المراد التعبير عنه، لذا فإنّ اكتساب مهارة التعبير الكتابي يستلزم من المتعلّم ألوانا متنوعة من التدريبات تتيح له اكتساب وممارسة اللّغة وما تحمله من دلالات.

وتنتشر صعوبات التعبير الكتابي لدى (10%) على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما يصل انتشار العجز في مهارات التعبير الكتابي إلى (25%) بين صفوف التلاميذ. (الزيات، 2002، 509)

ويؤكد "حروش" أنّ دوافع عدّة تدعو إلى دراسة موضوع التعبير الكتابي استجابة لحاجة يشعر بها المتعلّم حين يغادر المدرسة، إذ يفاجأ بأنّه لم يتعلّم من اللغة ما يفيد مباشرة فيما يواجهه من الحياة العملية النشيطة، ويشعر بها الطالب في الجامعة أو في معاهد التكوين، حيث يجد نفسه مجردا غير مستعد لمواجهة بعض الأعمال الشخصية المطلوبة منه في هذا المستوى من الدراسة، كما يشعر بها المعلّمون الذين يقفون حائرين أمام المشاكل التي يطرحها موضوع التعبير الكتابي في الأقسام وضمن أفواج المتعلّمين، ويسجّلون عجزا واضحا في القدرة على ممارسة التعبير في وضعيات الحياة العملية. (حروش، 1997، 17)

ومما سبق تعدّ تنمية مهارات الكتابة الأساسية (الخطّ، الإملاء، التعبير) مطلباً تعليمياً مهماً، يستوجب التدريب المستمر الذي يهدف إلى إكساب المتعلّم لهذه المهارات،

فمن خلاله يتمّ الوقوف على الأخطاء، ومنه تقويمها ومعرفة الإيجابيات وتعزيزها. (عاشور ومقدادي، 2016، 228)

ولترتقي لغة التلاميذ في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، ينبغي أن تُتمّى لديهم مهارات الكتابة والتعبير، وذلك من خلال استعمال أساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة، ومراعاة التنوع في هذه الأساليب، والعمل على استخدام مفردات من بيئة المتعلمين وتوظيفها، بالإضافة إلى ممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر. (النعمي، 2013، 10)

وعليه تسعى البرامج التدريبية في مجال التكفل بذوي صعوبات التعلم إلى تذليل هاته الصعوبات، معتمدة في ذلك على استراتيجيات تربوية وتعليمية حديثة لتنمية وتحسين القدرات النمائية والأكاديمية على حدّ سواء لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من الأنشطة التي تهتم بكل قدرة على حدة، ويكون هذا بعد تشخيص مواطن الضعف لدى التلميذ وبناء البرنامج على أساسها.

يعتبر التعلم التعاوني إحدى الاستراتيجيات المعمول بها في ميدان صعوبات التعلم، فهو يعتمد على تكاتف جهود المجموعة في إنجاز نشاط ما، حيث يتعاون فيه أعضاء هذه المجموعة على حلّ وضعية تعليمية معينة، وهذا التعاون من شأنه تقليص الفروق بين التلاميذ، وكذا مساعدتهم على الأداء بشكل أفضل، كما يعمل على تخفيف شعور التلميذ بالعجز من خلال مساعدة زملائه له، فهو في هذه الوضعية لا يحتاج إلى أداء كل المهام بمفرده، بل تقسّم مع زملائه بما يناسب مستواهم، لتتشكّل في الأخير منتوجا واحدا يجعل كلّ فرد من المجموعة، يشعر بأنّ لديه إمكانيات، وأنّه قادر على ممارسة أيّ نشاط مهما كان صعباً.

فالهدف الرئيسي من التعلّم التعاوني هو جعل كلّ عضو قويا بمفرده، بعد التمرّن على الدروس التعاونية، حيث يتمكّن أعضاء المجموعة من إنجاز مهام مشابهة بمفردهم. (البغدادي، أبو الهدى، كامل، 2005، 222)

يلعب التعلّم التعاوني دوراً فعالاً في تحسين التحصيل الأكاديمي، والعلاقات الإيجابية بين مجموعات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا تعديل الاتجاهات والمشاعر السلبية نحو التعلّم، والبيئة الدراسية. (خليفة و وهدان، 2014، 35)، ومن بين الدراسات التي أجريت حول الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، دراسة قام بها نوح (1993) والتي تناولت أثر استخدام التعلّم التعاوني على تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي في المهارات الجبرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في المهارات الجبرية، كما أظهرت نتائج دراسة حسن (2001) تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم والقدرة على التفكير الاستدلالي، كما أوضحت الدراسة أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل وكل من بقاء أثر التعلّم والتفكير الاستدلالي. (سعدات والحري، د س، 27)

إنّ التعلّم بنظام المجموعات التعاونية له أثر على البعد المعرفي وزيادة التحصيل في مختلف مراحل التعليم، والموضوعات الدراسية والمستويات المعرفية العليا، وفي البعد الانفعالي كالشعور بالآخرين واحترامهم، والاستماع لهم، وتقبّل الفروق بين التلاميذ في المجموعة، وتقبّل التلميذ للمسؤولية، والبعد النفس حركي من حيث قيام التلميذ بالنشاطات وحلّ المشكلات. (الخفاف، 2013، 151)

ويؤكّد "أبو أسعد" أنّ التعلّم التعاوني يُعدّ أحد المتطلبات الرئيسية لتنفيذ برامج دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية، فهو طريقة لتشجيع التلاميذ في القسم على العمل كمجموعة يدعم بعضها بعضاً، ويختلف هذا النموذج التعليمي عن أنماط التعليم

المطبقة في المدارس العادية، والتي غالبا ما تكون تنافسية أو فردية، ففي النمط التنافسي يعمل التلاميذ ضد بعضهم بعضاً، حيث أنّ المعيار هو معيار الفوز أو الخسارة، وفي النمط الفردي ينصبّ اهتمام التلميذ على أدائه هو، دون أن يتفاعل مع زملائه أو ينافسهم، أما النمط التعاوني فيتمّ تعلّم التلاميذ معا ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك. (أبو أسعد، 2015، 143)

وقد أثبتت العديد من الدراسات أنّ للتعلّم التعاوني مزايا سواء في التحصيل الدراسي أو في التقدير الذاتي، أو في العلاقات الاجتماعية، على غرار دراسة نشار (2012) التي رمت إلى معرفة أثر التعلّم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علوم الحياة لدى تلامذة الصف السابع أساسي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث بلغت عينة الدراسة (75) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج فعالية أسلوب التعلّم التعاوني في تحسين التحصيل الدراسي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

وقام مراد (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلّم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وتكوّنت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسياً، وبلغ عددها (50) تلميذاً، كما اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية، وتلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على فعالية هذه الاستراتيجية في رفع مستوى التحصيل، وأنها تسمح للتلاميذ بالمشاركة النشطة والإيجابية في أنشطة التعلّم، كما أظهرت تفوّق استراتيجية التعلّم التعاوني على الطريقة التقليدية في بقاء أثر التعلّم والاحتفاظ به لدى التلاميذ لفترة أطول.

وفي دراسة أجراها الأستاذ (2013) هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى طلبة الصفّ العاشر، استخدمت

الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين، وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التفكير الناقد بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكّد فعالية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وذكر (سعدات والحري، د س، 27) أنّ تحليل نتائج العديد من الدراسات التي تناولت تدريس مختلف المواد الدراسية باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، بالمقارنة مع التعلّم الفردي أو التنافسي، أثبتت تفوق التعلّم التعاوني على غيره من الاستراتيجيات لزيادة التحصيل الدراسي في أكثر من (50%) منها.

وفي نشاط التعبير الكتابي يطلب من التلميذ كتابة فقرة حول موضوع معين، مع توظيف مهارات التعبير اللازمة، فالتلميذ الذي يعاني صعوبة في الكتابة، لا يتمكن من إنجاز النشاط بمفرده، لكنه إن كان مع مجموعة من زملائه، وتمّ تقسيم العمل عليهم، فسيتعاونون فيما بينهم على تبادل الأفكار وجمع المعلومات، فهذا من شأنه تسهيل المهمة عليه.

ومن خلال ما سبق، ونظرا لأهمية التعبير الكتابي في المسار التعلّمي للتلميذ، تأتي هذه الدراسة للوقوف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة. وللبحث في هذا الإشكالية طرحت التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

2- فرضيات الدراسة:

- بناءً على إشكالية الدراسة والإطار النظري لها، نطرح الفرضيات التالية، والتي سيتم إثبات صحتها أو نفيها بناءً على النتائج المتحصل عليها فيما بعد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

3- أهداف الدراسة:

يمكن حصر أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتنمية مهارات التعبير الكتابي وتطبيقه على عينة الدراسة.
- معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة، من خلال:
- معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

- معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، وهو فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلّم التعاوني لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، كما يتّضح ذلك من خلال النقاط التالية:

- أنّها تتناول موضوعاً مهماً وهو توظيف التعلّم التعاوني ودوره في تنمية مهارات التعبير لدى ذوي صعوبات الكتابة.

- قد تساعد هذه الدراسة معلّمي ومعلّّات المرحلة الابتدائية في تعليم مهارات التعبير الكتابي.

- تعزيز قدرات تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة في مهارات التعبير الكتابي، وذلك لما للتعبير من أثر على شخصية التلميذ، واكتساب مهارة التعبير بحرية.

- إمكانية توظيف التعلّم التعاوني في تدريس اللغة العربية وفروعها، وخاصة التعبير الكتابي.

- قد تمثل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى في مجال اللغة العربية، وخصوصاً توظيف التعلّم التعاوني ضمن مراحل تعليمية أخرى.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني: هو مجموعة من الأهداف والأنشطة المخططة مسبقاً، بشكل متسلسل ومتربط، يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي المحددة في هذه الدراسة، باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني التي تعتمد على توزيع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون من

(06) تلاميذ، ويطلب منهم أداء عمل مشترك، حيث يسعى تلاميذ كل مجموعة إلى تحقيق الأهداف المشتركة، معتمدين على بعضهم البعض.

5-2- صعوبات الكتابة: يقصد بها في هذه الدراسة الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثالثة في ابتدائيتي " عبد اللاوي بوبكر " و"غريسي مصباح"، والذين لا تقل درجة ذكائهم عن المتوسط بحسب اختبار رافن للذكاء، ويتحصل التلميذ منهم على درجة (20) فما فوق في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات.

5-3- مهارات التعبير الكتابي: ويقصد بها في الدراسة الحالية المهارات التالية: مهارة استخدام علامات الترقيم، مهارة اكتمال أركان الجملة، مهارة استخدام أدوات الربط بدقة، مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملاً مفيدة، مهارة تأليف جملاً مفيدة من كلمات معطاة، مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة، ومهارة استخدام التعابير السليمة والمناسبة لموضوع الصور المعطاة، ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات التعبير الكتابي المعدّ من طرف الطالبة.

6- حدود الدراسة:

تتخصر الدراسة الحالية في الحدود الآتية:

6-1- الحدود الجغرافية: ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" الواقعتين في حي النور بمدينة الوادي.

6-2- الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، حيث بلغ عددهم (24) تلميذا وتلميذة.

6-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة ابتداء من شهر أكتوبر 2019، إلى غاية شهر مارس 2020.

6-4- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرها المستقل وهو البرنامج التدريبي، ومتغيرها التابع وهو مهارات التعبير الكتابي وأدوات جمع البيانات فيها.

5-6- الحدود المنهجية: تتحدد الدراسة بموضوعها ومفاهيمها، وبالمنهج المستخدم فيها وهو المنهج التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

7- الدراسات السابقة:

7-1- فيما يتعلق بالتعلم التعاوني:

- دراسة الرقب (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة، مستخدمة في ذلك المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، حيث بلغ عددها (50) طالبة. وأظهرت النتيجة وجود أثر ذو دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار تنمية مهارة الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

- دراسة قاجة (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بالشلف، تكونت عينة الدراسة من (36) طالبا تم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واعتمدت على المنهج التجريبي، طبقت الدراسة الأدوات التالية: قائمة لمهارات القراءة الناقدة، دليل الأستاذ، أوراق عمل لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، واختبار مهارات القراءة الناقدة في صورتين متكافئتين "أ" و"ب". وأظهرت النتائج تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة حيث ابتعد متوسط أداء الطلبة المقدر بنسبة (45.72%) عن معيار التمكن المحدد ب(80%).

وكذلك عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة، وعدم وجود تأثير لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى عينة الدراسة.

– دراسة الزبون والمواضيع والمواجهة و المواجهة (2016):

هدفت الدراسة إلى مقارنة أثر استراتيجيتي التعليم والتعلّم التعاوني في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وزعت العينة على (3) شعب، درست مجموعة تجريبية أولى (92) طالباً، بنظام التعليم الشخصي (خطة كليز)، والمجموعة التجريبية الثانية (99) طالباً، درست بطريقة التعلّم التعاوني، ودرست المجموعة الضابطة (97) بالطريقة التقليدية. وتم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر متغيري الدراسة الجنس والطريقة في تحصيل الطلبة.

وخلصت نتائج الدراسة إلى: تفوق الطريقة التعاونية على كل من طريقة كليز والطريقة التقليدية، وتفوق طريقة كليز على والطريقة التقليدية، ولا فرق في التحصيل يُعزى للجنس ولا للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

– دراسة الأستاذ (2013):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى الصف العاشر، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التفكير الناقد بين المجموعتين لصالح التجريبية، وهو ما يؤكد فاعلية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد.

– دراسة مراد (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلّم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وتكونت عينة البحث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسياً، وبلغ عددها (50) تلميذاً، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، كما اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية والتلاميذ المجموعة التجريبية الذي درسوا بطريقة التعلّم التعاوني، لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على فعالية هذه الطريقة في رفع مستوى التحصيل، وأنها تسمح للتلاميذ بالمشاركة النشطة والإيجابية في أنشطة التعلّم، كما أظهرت تفوق استراتيجية التعلّم التعاوني على الطريقة التقليدية في بقاء أثر التعلّم والاحتفاظ به لدى التلاميذ لفترة أطول.

– دراسة نشار (2012):

رمت الدراسة إلى معرفة أثر التعلّم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علوم الحياة لدى تلامذة الصف السابع أساسي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بلغت عينتها (75) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية.

وأظهرت النتائج فعالية أسلوب التعلّم التعاوني في تحسين التحصيل الدراسي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة مرزوقي (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تطبيق أسلوب تقسيم الطلبة إلى المجموعات (STAD) في تنمية مهارة الكتابة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بملانج، وتنمية كفاءة الطلاب من ناحية ترجمة الأفكار وترتيبها، واختيار المفردات الصحيحة

وتطبيق الإملاء العربي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (50) طالباً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وخلصت النتائج إلى أن استخدام أسلوب تقسيم الطلبة إلى المجموعات (STAD) فعال في تنمية مهارة الكتابة من ناحية ترجمة الأفكار، واختيار المفردات الصحيحة واستخدام الصيغ النحوية وتطبيق الإملاء العربي.

– دراسة الغباري (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة مهارات التعبير الكتابي اللازمة لطلاب الصف الثاني ثانوي العلمي، ومعرفة أثر تدريس الموضوعات المتضمنة لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بمحافظة عمران، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

وأسفرت النتائج على فعالية أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي عند مستوى التطبيق.

– دراسة عبيدات (2004):

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصفين السادس والعاشر الأساسيين في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة، بلغت عينة الدراسة (299) طالباً وطالبة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، موزعين على ثماني شعب تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي: طريقة التعلم، والجنس، استخدم الباحث المنهج التجريبي.

وأكدت النتائج على فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية درجات تحصيل الطلبة في التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أن أغلب نتائجها أكدت على فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في العديد من المواد الدراسية، كمادة الجغرافيا على غرار دراسة الأستاذ (2013)، ومادة العلوم كدراسة نشار (2012)، ومادة الرياضيات كدراسة مراد (2012)، ومادة اللغة العربية وفروعها (الكتابة، القراءة، التعبير الكتابي) كما في دراسة الرقب (2019)، ودراسة مرزوقي (2009)، ودراسة الغباري (2009)، ودراسة عبيدات (2004). باستثناء دراسة قاجة (2017) التي لم تثبت فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

تفوّقت استراتيجية التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية كالمرحلة الابتدائية كدراسة الرقب (2019)، وعبيدات (2004)، وفي المرحلة المتوسطة كدراسة نشار (2012)، ومراد (2012)، الأستاذ (2013)، وفي المرحلة الثانوية كدراسة مرزوقي (2009)، والغباري (2009)، وفي المرحلة الجامعية كدراسة الزبون والمواضية والمواجدة و المواجدة (2016).

هدفت الدراسات السابقة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة كدراسة الرقب (2019) ودراسة مرزوقي (2009)، وتنمية مهارات القراءة الناقدة كدراسة قاجة (2017)، وتنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا كدراسة الأستاذ (2013)، بينما هدفت دراسة الزبون والمواضية والمواجدة (2016) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في مادة مبادئ التربية، وهو نفس ما هدفت إليه دراسة مراد (2012) في معرفة أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية، ودراسة نشار (2012) في معرفة أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

أما دراسة الغباري (2009) فهدفت إلى معرفة أثر التعلّم التعاوني في تدريس مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، ودراسة عبيدات (2004) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي وتتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة الرقب (2019)، ودراسة مرزوقي (2009)، ودراسة قاجة (2017)، ودراسة الأستاذ (2013) من حيث الهدف حيث تسعى لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة. اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي مثل دراسة كل من: قاجة (2017)، ودراسة مرزوقي (2009)، ودراسة الزبون والمواضية والمواجدة (2016)، ودراسة نشار (2012)، ودراسة الغباري (2009)، ودراسة عبيدات (2004)، بينما استخدمت كل من دراسة الرقب (2019)، والأستاذ (2013)، ومراد (2012) المنهج شبه التجريبي. وتتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة قاجة (2017)، ومرزوقي (2009)، والزبون والمواضية والمواجدة (2016)، ونشار (2012)، والغباري (2009)، ودراسة عبيدات (2004) في استخدام المنهج التجريبي. استخدمت الدراسات السابقة عينات مختلطة (ذكور وإناث) من مختلف المراحل الدراسية، والدراسة الحالية كذلك تطبق على عينة مختلطة. أجريت الدراسات السابقة في دول متعددة حيث أجريت دراسة كل من الزبون والمواضية والمواجدة و (2016) و الرقب (2019) و دراسة عبيدات (2004) في الأردن، ودراسة كل من قاجة (2017) ومراد (2012) في الجزائر، بينما أجريت دراسة الأستاذ (2013) في فلسطين، ودراسة نشار (2012) في لبنان، ودراسة مرزوقي (2009) في إندونيسيا، ودراسة الغباري (2009) في اليمن.

طبقت الدراسات السابقة على عينات شملت جميع المراحل الدراسية من تلاميذ الابتدائي حتى طلبة الجامعة، حيث تميزت العينة بكونها من تلاميذ وطلاب عاديين، وهو ما تختلف فيه هذه الدراسة مع سابقتها حيث تشمل عينة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

7-2- فيما يتعلق بمهارات التعبير الكتابي:

– دراسة أبو شرح (2016):

هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بأهم مهارات التعبير الكتابي واختبار مهارة قراءة الصورة، تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (74) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الأساسي من مدرسة الشاطئ الابتدائية المشتركة التابع للأونروا في مدينة غزة.

وأُسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية مهارة قراءة الصورة، وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

تأثير استراتيجية مهارة قراءة الصورة على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث بلغ حجم الأثر للاستراتيجية (3.42).

– دراسة أمين (2016):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية مهارات التعبير الكتابي على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، استخدمت الدراسة كل من المنهج الوصفي والتجريبي، وبلغت عينة الدراسة (77) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بطريقة مقصودة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية: قائمة مهارات التعبير الكتابي الموجودة في كتاب العربية لغتي (1)، أداة

تحليل محتوى كتاب العربية لغتي(1)، والبرنامج التعليمي المصمم وفق استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية مهارات التعبير الكتابي للصف الرابع الأساسي، واختبار مهارات التعبير الكتابي.

ودلت نتائج الدراسة على الأثر الإيجابي لاستراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

– دراسة سلامة (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تأثير استخدام برنامج Microsoft Office Word في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الثامن في المدارس الأهلية بمدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. استخدمت الدراسة اختبارات التعبير، ومعيار (الحلاق، 2005) للتصحيح.

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج Word في تدريس التعبير وتنمية مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس باستخدام برنامج Word والجنس لصالح ذكور المجموعة التجريبية.

– دراسة الحوامدة وعاشور(2013):

هدفت الدراسة إلى تقصّي فاعلية استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة.

أظهرت نتائج تحسن مستوى الطلبة في مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، وأنه لا توجد فروق في مستوى أداء الطلبة في مهارات التعبير الكتابي يعزى لمتغيري الجنس والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

– دراسة الحلاق وعبد الهاشمي (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيّد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة، تم اختيارهم قصدياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة معايير الأداء التعبيري، ودليل تدريس التعبير الكتابي اللذان أعدهما الباحثان. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التعبير الموجه أكثر فاعلية في تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي من استراتيجية التعبير المقيّد.

– دراسة الرياح (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني عند تدريس مهارات التعبير الكتابي لطلاب الصف الأول الثانوي، مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (48) طالباً من الصف الأول الثانوي بمدرسة الأمير ناصر بن عبد العزيز بالذلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار لقياس مهارات الطلاب في التعبير الكتابي.

ومن أبرز نتائج الدراسة:

– وجود فروق في نتائج الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت مهارات التعبير الكتابي بأسلوب التعلّم التعاوني، مما يعني تفوق استراتيجية التعلّم التعاوني على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلاب الصف الأول الثانوي.

- وجود ضعف عند الطلاب في مهارات استخدام علامات الترقيم، والتنظيم الشكلي لكتابة فقرة، والتعبير عن الفكرة بلغة مناسبة، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بكتابة الرسائل، ومحاضر الاجتماع، مما يعني ضرورة العناية بها وبتميبتها.

- دراسة المصري (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمحافظة شمال غزة، واستخدمت الدراسة قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار لقياسه، وتكونت عينة الدراسة من (94) طالباً.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المعد في تنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي التي حددت في الدراسة.

- دراسة الهريايوي (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلّم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، واعتمد على العينة القصدية حيث بلغت (160) تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في مهارات التعبير الكتابي، دليل المعلم في توظيف التعلّم النشط (التعلّم التعاوني) في التعبير الكتابي، كتاب التلميذ، وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التعبير الكتابي الواجب توفرها وتتميتها لدى عينة الدراسة هي (12) مهارة أساسية.

- أنّ التعلّم النشط (التعلّم التعاوني) فعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وله تأثير إيجابي في تحصيل الذكور والإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج عدّة ملاحظات نوضّحها في الآتي:

- قدّمت بعضها برامج علاجية ساهمت نتائج أغلبها في تحسين مهارات التعبير الكتابي في مختلف مراحل التعليم، حيث هدفت الدراسات التي سبق عرضها إلى تنمية المهارات الكتابية ومهارات التعبير الكتابي عند التلاميذ على غرار دراسة كل من أبو شرح (2016)، أمين (2016)، سلامة (2013)، الحوامدة وعاشور (2013)، والهرياي (2013)، ودراسة الحلاق وعبد الهاشمي (2011)، الرياح (2010) ودراسة المصري (2006).
- استخدمت الدراسات السابقة العديد من الاستراتيجيات والبرامج الحديثة للعمل على تحسين الأداء التعبيري، وتنمية مهاراته مثل استراتيجية قراءة الصورة في دراسة أبو شرح (2016)، واستراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم أمين (2016)، وبرنامج Microsoft Office Word سلامة (2013)، واستراتيجيات نموذج فورست الحوامدة وعاشور (2013)، واستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد الحلاق وعبد الهاشمي (2011)، واستراتيجية التعلّم التعاوني كدراسة كل من الهرياي (2013)، و الرياح (2010)، وبرنامج قائم على الوسائل المتعددة في دراسة المصري (2006).
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي.
- تطابقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لكونها تهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي.

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرياح (2010) والهرياي (2013)، في اختيار استراتيجية التعلّم التعاوني لتنمية ومهارات التعبير الكتابي عند التلاميذ.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبو شرح (2016)، وأمين (2016)، والحوامدة وعاشور (2013) والهرياي (2013) في اعتمادها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختلفت مع باقي الدراسات الأخرى حيث اعتمدوا على عينة من المرحلة المتوسطة والثانوية.
- طبقت جميع الدراسات السابقة على تلاميذ عاديين، بينما تميزت الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الكتابة.
- مهارات التعبير الكتابي المحددة في الدراسة -المراد تسميتها- لم يتم تناولها باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني لدى عينة الدراسة، لذلك تأتي هذه الدراسة لمحاولة تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي سبق عرضها في كافة الجوانب، حيث استفادت منها في إثراء الإطار النظري، وكذلك في بناء الإطار الميداني، كما ساهمت في بناء أداة الدراسة والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني، إضافة إلى مناقشة النتائج الحالية في ضوء هذه الدراسات.

الفصل الثاني:

استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد

1. مفهوم التعلم التعاوني.
2. عناصر التعلم التعاوني.
3. أهمية وأهداف التعلم التعاوني.
4. أنواع المجموعات في التعلم التعاوني.
5. خطوات تنفيذ التعلم التعاوني.
6. دور المعلم في التعلم التعاوني.
7. أساليب التعلم التعاوني.

خلاصة الفصل الثاني.

تمهيد:

إن فكرة التعلّم التعاوني ليست وليدة العصر، بل هي قديمة قدم البشريّة، إلا أنّ مفهومه كاستراتيجية للتدريس ظهر في الثمانينات من القرن العشرين، وتطور تطبيقها بإجراء العديد من الدراسات والبحوث عليها، فأصبحت استراتيجية التعلّم التعاوني من بين أفضل البدائل التدريسيّة في العمليّة التعليمية، لما لها من أثر إيجابي في تقدّم التلاميذ الأكاديمي، وتحسين مهاراتهم في كافّة المراحل الدراسية، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الأبحاث والدراسات التي استخدمت التعلّم التعاوني في شتّى المواد الدراسية بشكل عامّ، وفي مادة اللغة العربية وفروعها بشكل خاص، كدراسة الرقب (2019)، ودراسة الغباري (2009)، ودراسة عبيدات (2004)، وعليه تم الاعتماد على استراتيجية التعلّم التعاوني في بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي.

ومن خلال هذا الفصل سنبيّن مفهوم التعلّم التعاوني، عناصره أو أسسه، وأهميّته وأهدافه، ومجموعاته، وخطوات تنفيذه، أساليبه.

1- مفهوم التعلّم التعاوني:

قدّم الباحثون تعريفات متعدّدة للتعلّم التعاوني، نورد منها:

تعريف "ستيتمان" (Statman, 1980): هو استراتيجية مميّزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات، يقسم فيها التلاميذ إلى مجموعات تتكون كلّ مجموعة من (2-5) أعضاء، ودور المعلّم هو التأكيد على مشاركة جميع الأعضاء في العمل مع التغذية الراجعة. (الخفاف، 2013، 33)

تعريف "سلافين" (Slavin): يشمل السلوك الجماعي في العمل ويعتمد على التعاون المنظم بين أفراد المجموعات الصغيرة، حيث يتأثر اشتراك أعضاء المجموعة في نجاح المهمة. (Slavin, 1997)

ويعرف "جونز" و"كاستون" التعلّم التعاوني على أنه "العلاقات الإيجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط إيجابي بين الطلبة في محاولتهم لتحقيق هدف جماعي مشترك" (Jones & Caston, 2008,281)

يعرّف "آرتزت" (1990) التعلّم التعاوني بأنه: " أحد أساليب التعلّم التي تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإكمال عمل معين، أو تحقيق هدف ما، ويشعر كلّ فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل المجموعة كلها لذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله وبذلك تشجيع روح التعاون بينهم". (عامر والمصري، 2016، 43)

أكّد "آرتزت" في تعريفه على دور كلّ عضو من أعضاء المجموعة في نجاح أو فشل الأهداف العامة للمجموعة، وهذا من شأنه أن يغرس روح المسؤولية لدى كلّ واحد منهم.

تعريف "جونسون و جونسون وهولبك" (Johnson, Johnson and Holubec,1995): هو التعلّم الذي يتمّ ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة تتراوح ما بين (2-6) طلبة بحيث يسمح لهم بالعمل سويا بفاعلية عالية، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويتمّ تقويم أداء الطلبة بمقارنته بمحكّات معدّة مسبقا لقياس مدى تقدّم أفراد المجموعة في أداء المهمّات الموكلة إليهم، وتتميّز المجموعات التعليمية التعاونية عن غيرها من أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساسية. (قاجة، 2017، 63)

بين تعريف "جونسون و جونسون وهولبك" أنّ التعلّم التعاوني يقوم على عناصر أساسية وهي: تشكيل المجموعات، والتعاون المتبادل، الوصول إلى الهدف المشترك، وكيفية التقويم المتّبعة فيه.

ويعرّف التعلّم التعاوني أيضاً بأنه: إحدى استراتيجيات التدريس ولها أساليب متنوعة، تقوم على أساس تقسيم الطّلاب إلى مجموعات صغيرة تضمّ كل مجموعة طلاب من مستويات مختلفة، يتراوح عددهم عادة من (4 - 6) طلاب يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلّم متنوعة لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية. (شبر وجامل وأبو زيد، 2005، 186)

بيّن تعريف "شبر وجامل وأبو زيد" أنّ التعلّم التعاوني استراتيجية تضع المتعلّم في موقف جماعي، ولها مجموعة من الأساليب المتنوعة التي تتقدّم بها، أي أنّ أساليبها مرنة تتناسب مع جميع المراحل الدراسية ومختلف المواد التعليمية.

وعرّفه غريب بأنه: طريقة من طرق العمل الجماعي تجعل جماعة من التلاميذ تؤدي مهاماً قصد بلوغ أهداف مشتركة عن طريق توزيع المهام والأدوار بين أفرادها، حيث تصبح الأنشطة الشخصية منظّمة في اتجاه مشترك ويفضل مهام مشتركة، وهي طريقة من طرق التنشيط لا تعتمد على مبادئ الطريقة البراغماتية، كما أنّها ليست مرادفة للعمل الجماعي وحده، بل تمزج بين العمل الجماعي في إطار التعاون والعمل الفردي في إطار توزيع المهام، ومن أهداف هذه الطريقة تعزيز وحدة الجماعة من خلال اتخاذ القرارات داخلها وفقاً لآلية العمل الجماعي واستقلاليته، وتنمية الشخصية من خلال دعم المحيط لشخصية المتعلّم، وتنمية مواقفه الاجتماعية، وتحقيق نموّه الشخصي بشكل متكامل. (غريب، 2006، 599)

أشار غريب في تعريفه لهذه الاستراتيجية أنّها لا تعني وضع التلاميذ في مجموعة واحدة ليعملوا معاً، كما أنّها لا تكفي بتزويد المتعلّم بالمعارف الأكاديمية فحسب، بل تعتمد على تنمية المهارات الاجتماعية لديه من خلال التعاون والتفاعل الإيجابي بين كلّ الأعضاء داخل المجموعة.

وتعرّفه فهميّة سليمان التعلّم التعاوني بأنّه: "استراتيجية يتمّ فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تعمل معا في بيئة تعليمية مناسبة تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معا، حيث تعكف المجموعة الصغيرة مشتركة على إنجاز المهام التي كلّفت بها إلى أن ينجح جميع الأعضاء في فهم وإتمام تلك المهام، وكل تلميذ ليس مسؤولاً فقط على أن يتعلّم ما يجب أن يتعلّمه بل أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلّم وتحقيق الأهداف المرجوة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وبالتالي يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل" (عامر والمصري، 2016، 43).

لقد أشارت فهميّة سليمان في تعريفها للتعلّم التعاوني على دور التلميذ المزدوج، حيث يقوم بالتعلّم والتعليم في نفس الوقت، وهذا من شأنه زيادة الدافعية لديه، كما أنّ التعلّم يدوم لفترة أطول في ذهنه نتيجة تكراره للمعلومة.

من خلال عرض تعريفات التعلّم التعاوني نلاحظ أنها تعدّدت، واتّفقت جميعها على أنّ التعلّم التعاوني:

- يتمحور حول التلميذ ودوره الإيجابي، حيث أنّه يخرج من وضعيّة الاستقبال أو التلقّي إلى الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومة.
- كلّ مجموعة تضمّ مستويات متفاوتة من حيث القدرات.
- يتمّ التعلّم ضمن مجموعات تتراوح ما بين (2-6) أعضاء.
- تعدّد دور التلميذ وقيامه بدور المعلم والمتعلّم في نفس الوقت.
- النجاح في الوصول إلى الهدف هو مسؤولية كلّ عضو في المجموعة.
- يعمل على تبادل الخبرات بين التلاميذ ليستفيدوا من أفكار ووجهات نظر بعضهم بعضاً، والخروج بخبرات جديدة.
- يهدف لتنمية كلّ من التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية معا.
- يتمّ التنافس بين المجموعات في الصف وليس بين أفراد المجموعة الواحدة.

- دور المعلم في التعلم التعاوني هو توجيه وإرشاد التلاميذ داخل المجموعات.

2- عناصر التعلم التعاوني:

يجمع التربويون على أن التعلم التعاوني لا يتحقق إلا إذا ما توافرت فيه العناصر

التالية:

2-1- الاعتماد المتبادل الإيجابي:

يعني أن نسبح أو نغرق معاً، وهذا يتطلب من كل تلميذ في مجموعة صغيرة أن يساهم في تعلم المجموعة، فهم مطالبون بالعمل بطريقة تجعل كل عضو في المجموعة يحتاج للآخر لإنهاء مهامه، مطبقين بذلك شعور الفرد للجميع والجميع للفرد. (Jolliffe. W. 2007)

ويعني الترابط الإيجابي للأهداف عندما يكون تحقيق الأهداف الفردية مترابط بشكل إيجابي، حيث أن جميع الأفراد يرون أنهم يستطيعون الوصول لهدفهم إلا فقط إذا كان الآخرون في تلك المجموعة حققوا أهدافهم أيضاً. (Johnson& Johnson& Smith, 2014, 88)

ومن أنواع الاعتماد المتبادل الإيجابي، ما يلي:

• **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف:** ويتم ذلك من خلال إعلام أعضاء

المجموعة بأنهم مسؤولون عن:

- حصول كل الأعضاء على درجة المحك عند اختبارهم بشكل فردي.
- تنمية أداء كل عضو من المجموعة مقارنة بأدائه السابق.
- وصول الدرجة الكلية للمجموعة إلى مستوى أعلى من المحك المحدد.
- خروج المجموعة بنتائج واحد أو مجموعة إجابات معدة بنجاح.

• الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة: يحصل جميع أعضاء المجموعة على نفس المكافأة في حالة العمل الفردي، وتعطى مكافأة مشتركة في حالة العمل الجماعي الناجح (يكافأ الجميع أو لا يكافأ أحد).

• الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد والأدوات: وتتم عن طريق ما يلي:
- تحديد الموارد المعطاة إلى المجموعة فمثلاً يُعطى قلم رصاص واحد فقط لمجموعة تتألف من ثلاثة أعضاء.

- تجزئة المواد بحيث يحصل كل عضو على جزء من مجموعة المواد.

• الاعتماد المتبادل الإيجابي في إنجاز العمل: بحيث يتم تقسيم العمل على الأعضاء ويطلب من كل عضو إتمام جزئه لكي يتم إنجاز المهمة الكلية.

• الاعتماد المتبادل الإيجابي في تبادل الأدوار: وذلك بتوزيع الأدوار على الأعضاء مع تبادلها من نشاط لآخر، وتكون هذه الأدوار مكملّة لبعضها ومتراصة وغير ثابتة مثل (الملخص، المصحح، المشجع على المشاركة، المسجل، الملاحظ). (الخفاف، 2013،

(74)

ويتطلب من المعلم القيام بعدة إجراءات حتى يتحقق الاعتماد المتبادل الإيجابي منها:

- توضيح المهمة المطلوب تعلّمها لكل المجموعات، مع التأكد من فهمها، وتوضيح مستوى الأداء المتوقع منهم.

- الحث على التعاون معاً لنجاح المهمة، فعلى كل عضو من المجموعة أن يتعلّم ويساعد زملاءه على التعلّم في المجموعة.

- إبلاغ التلاميذ أنّ الحصول على المكافآت لا يتم في ضوء النجاح الفردي لأداء المهمة، بل يتم بناءً على نجاح أداء المجموعة ككل.

- توزيع المسؤوليات والأدوار على الأعضاء، بحيث يكون لكل عضو دور يساهم به لإنجاز المهمة.

- توزيع الوسائل التعليمية ومصادر التعلّم على أفراد كلّ مجموعة ، حيث يتشاركون فيها،
كأن يُعطي المعلّم كتابًا واحدًا للمجموعة. (زيتون، 2003، 249)

2-2- التفاعل وجها لوجه:

حتّى ينجح التعلّم التعاوني يجب أن يلتقي أعضاء المجموعة الواحدة وجها لوجه، ويحدث تفاعل إيجابي بينهم لتحقيق أهدافهم المسطرة بنجاح، وهذا التفاعل حسب كل من (الخفاف، 2013، 75) و (David, Roger, 2017) لا يُعدّ غاية في حدّ ذاته، إنّما هو وسيلة لتحقيق أهداف مهمّة مثل: تطوير التفاعل اللفظي في القسم، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين التلاميذ، والتي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي، قيام كلّ فرد من المجموعة بتشجيع جهود زملائه ليكملوا المهمّة، ويحققوا الهدف المطلوب، تبادل المصادر والمعلومات فيما بين أفراد المجموعة بأقصى كفاءة ممكنة.

ولحدوث ذلك فإنّ على المعلّم تشجيع طلابه على ما يلي:

1. تقديم وتلقّي المساعدة والدّعم الأكاديمي والشخصي من بعضهم بعضاً.
2. تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم.
3. النقاش الفكري فيما بينهم.
4. تقديم وتلقّي تغذية راجعة عن التقدّم الأكاديمي فيما بينهم.
5. اتخاذ قرارات مشتركة.

كما ينبغي على المعلّم ملاحظة حدوث التفاعل الإيجابي بين الطلاب أثناء التعلّم، وتقديم مكافآت للمجموعات التي يسود فيها مثل هذا التفاعل بين أعضائها. (زيتون، 2003، 254)

2-3- المسؤولية الفردية:

وهي تعني أنّ كلّ عضو في المجموعة مسؤول عن إنهاء جزئه أو حصّته من العمل، ومن المهمّ أن لا يتكل أحد الأعضاء على الآخر في إنجاز عمله، وهذا يتطلب من

كلّ تلميذ أن يطور جوهر المسؤولية الشخصية ليتعلّم ويساعد بقية أعضاء المجموعة ليتعلّموا أيضا. (Jolliffe. W. 2007)

ولكي تتجسد المسؤولية الفردية عند القيام بمهمة التعاون مع الجماعة في العمل لا بدّ للمعلّم من:

- تحديد عمل أو دور كلّ عضو في المجموعة.
 - توفير تغذية راجعة لكلّ عضو على حدة، وللمجموعة ككلّ.
 - مساعدة المجموعة على توفير الجهود الزائدة من قبل أعضائها.
 - التأكيد على أن كلّ عضو مسؤول عن الناتج النهائي للمجموعة.
- ومن أهمّ الطرائق لبناء المسؤولية الفردية: إعطاء اختبار فردي لكل تلميذ من المجموعة، وذلك للتأكد من مدى إتقان كلّ واحد منهم لما تمّ تعلّمه.
- اختيار تلميذ عشوائيا من بين أفراد مجموعته، لكي يجيب نيابة عن المجموعة التي ينتمي لها.
 - ملاحظة أداء الفرد داخل مجموعته ومدى تقدّمه في التعلّم. (البغدادي، أبو الهدى، كامل، 2005، 222)

2-4- مهارات العمل مع المجموعات الصغيرة والمهارات الشخصية (الاجتماعية):

تتكوّن هذه المهارات من عنصرين: المهارات الأكاديمية مثل متابعة الإرشادات، الاستمرار في أداء النشاط، تخطيط ومراجعة التطوّر، إدارة الوقت، إنتاج الأفكار والعمل عليها. والمهارات الشخصية وتتمثل في الاستماع للآخرين، الدعم، حلّ النزاعات، التوصل إلى التوافق وتقييم الآخرين. (Jolliffe. W. 2007)

يقوم هذا العنصر على تعليم الأفراد المهارات الاجتماعية التي يتطلّبها التعاون الفعلي، وتحفيزهم على استعمال هذه المهارات حتّى يتحقّق الإنتاج الجيد داخل المجموعات. (الدليمي، 2013، 67)

ومن أهمّ المهارات التي يجب تعليمها للتلاميذ حتّى يتمّ عمل المجموعة التعاونية وتفاعلها بشكل إيجابي نذكر:

- مهارات تعاونية مبتدئة مثل: الإصغاء أو الاستماع، البدء في الحوار، تشكيل الحوار، طرح السؤال.

- مهارات تعاونية متقدمة مثل: طلب المساعدة، الاندماج مع الآخرين، إعطاء التوجيهات.

- الثقة بالنفس: وتتضمّن قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ومشاعره دون ترددّ أو خجل، والمشاركة بها داخل المجموعة.

- القدرة على التفاهم والاتصال: وتتضمّن قدرة التلميذ على إيصال أفكاره بوضوح وفاعلية بحيث يتمّ فهمها بسهولة من قبل زملائه في المجموعة.

- التعامل مع الخلافات: وهي قدرة التلميذ على حل الاختلافات بين أفراد المجموعة، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض في آرائهم.

- القيادة: تعني القدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية والإيجابية داخل المجموعة.

- مهارة تبادل الأدوار: وتعني قيام كل عضو بدوره المسند إليه، وقيامه بالمهمة المطلوبة منه، وقدرته على إتقان الأدوار المختلفة حسب طبيعة كل نشاط تعليمي. (الخفاف، 2013،

78)

2-5- معالجة عمل المجموعة:

وتعني الإفادة القصوى من إمكانيات ومهارات كلّ فرد في المجموعة، ولكي يتحقّق ذلك فإنّ تنظيم المجموعة في الدرس التعاوني أو ما يطلق عليه برمجتها أو تشغيلها يعتبر السبيل لتحقيق ذلك، ويتمّ هذا عن طريق مناقشة المجموعة لكيفية أدائها وتحقيقهم لأهدافهم بفاعلية، لذا يمكن لمجموعات التعلّم التعاوني التآزر في الحفاظ على استمرارية الجماعة، وكذا تيسير تعلّم المهارات المشتركة ذات الصبغة التعاونية، وتتيح لكلّ عضو في المجموعة

الوقوف على نتيجة مشاركته، وإسهامات الآخرين، أي أنها تمثل نوعاً من التغذية الراجعة المباشرة للأفراد، أو التقويم الذاتي لمدى تقدمهم في إنجاز المهمة المطلوبة.

كما أنّ أعضاء الجماعة في حاجة إلى معرفة جميع الأفعال والتصرفات المساعدة أو المعيقة، وهو ما يسمح باتخاذ قرارات بخصوص السلوكيات التي يمكن الاستمرار فيها، وتعديل ما يجب تعديله لتحسين عملية التعلم.

ويقترح جونسون وجونسون تعليم المهارات الاجتماعية المطلوبة من أجل تعاون ذو نوعية جيدة. (Philippe & Edouard.2004. 173) (شبر، جامل، أبو زيد، 2005، 197)

ويذكر (Johnson and Johnson ,1986) أنّ زيادة نجاح المجموعة يعتمد على النقاط التالية:

- تقديم المساعدة وتلقيها من وللآخرين.
- تبادل مصادر المعلومات، بغية تحقيق أهداف المجموعة.
- تقديم تغذية راجعة فورية في الجانب التحصيلي والسلوكي.
- تحدي تفكير التلاميذ لبعضهم البعض من خلال المناقشة التي تزيد من الدافعية للتعلم وفهم المشكلات.
- التأثير المتبادل النشط والفعال في جانب السلوك والأفكار بين التلاميذ داخل المجموعة.

يتّضح من عرض عناصر التعلّم التعاوني أنّه لا يعني مجرد تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة داخل القسم أو جلوسهم بجانب بعضهم بعضاً على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم أثناء قيامهم بإنجاز مهمات معينة، بل أنّه استراتيجية تحكمها شروط أساسية من الضروري توافرها حتّى تتحقّق الأهداف المنشودة منها.

3- أهمية وأهداف التعلّم التعاوني:

3-1- أهمية التعلّم التعاوني:

أثبتت استراتيجيّة التعلّم التعاوني فعاليتها في تدريس العديد من المواد الأكاديمية التي طبقت فيها، بالنسبة للتلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم على حد سواء، ويذكر (بدير، 2012، 154؛ عامر والمصري، 2016) أنّ أهميّة التعلّم التعاوني تبدو من خلال:

- تعزيز التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ.
- يدرب التلاميذ على تحمّل المسؤولية.
- يساعد التلاميذ على التفاعل الإيجابي مع بعضهم.
- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة.
- تقبل التنوّع لدى التلاميذ.
- يساعد المعلم في التغلّب على الأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصل.
- المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر.
- إعطاء الفرصة للجميع بأن يشعروا بالنجاح.
- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حلّ معينة.
- خلق جو وجداني إيجابي خاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة.
- تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية الأمر الذي يهيئ للطلبة العمل في إطار تعاوني في عدّة وظائف في حياتهم المستقبلية.
- توفير فرصة طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو من المعلم في أيّ وقت يحتاج له.
- التخفيف من الجو السلطوي في الصف والذي يخلق جوًا من القلق وتحويله إلى جو ودّي.
- أمّا فيما يخص استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاوني في ميدان صعوبات التعلّم فتبرز أهميته من خلال ما أثبتته نتائج العديد من الدراسات التي اعتمدت على التعلّم التعاوني في

تحسين تعلّم التلاميذ بالاعتماد عليه كاستراتيجية تدريسية في شتى المواد الدراسية على غرار دراسة الغنام (2000) التي هدفت إلى التعرف على فعالية التدريس باستراتيجية التعلّم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات التعلّم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلّم في مادة العلوم، ودراسة عرفات (2009) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلّم التعاوني على التحصيل الدراسي للمتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، ودراسة الجوابرة (2011) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلّم، حيث توصلت جميعها إلى أنّ هناك أثراً إيجابياً لاستراتيجية التعلّم التعاوني لهذه الفئة الخاصة. (قاجة، 2017، 70)

أمّا بالنسبة لتطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني في مادّة اللغة العربية وفروعها فقد أكدت دراسة (التميمي، 2006) التي رمت إلى التعرف على أثر استعمال طريقة التعلّم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادّة قواعد اللغة العربية، إلى أنّ طريقة التعلّم التعاوني تنمي روح المعاونة والمسؤولية، كما أنّها تدرب الطلاب على الكلام إذ تعودهم على حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم عن طريق المحادثة والمحاورة أي القدرة على التعبير الشفوي.

وتوصلت دراسة (حميد، 2017) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبات الصف الخامس العلمي في مادّة قواعد اللغة العربية، إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في اكتساب المفاهيم النحوية في مادّة اللغة العربية.

وفي دراسة أجراها عبيدات (2004) حول أثر استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصّفين السادس والعاشر الأساسيين في

مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة أظهرت نتائج الدراسة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية درجات تحصيل الطلبة في التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي. وعليه فإن استراتيجية التعلم التعاوني مناسبة لتعليم التعبير الكتابي كونه فرعاً من فروع اللغة العربية، وذلك لأنها تقوم على حث المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاركتها مع غيره، وكذلك تحسن القدرة على التعبير الشفوي كما بينت دراسة التميمي (2006)، والذي يعتبر مجالا يتمرن فيه التلاميذ على الكلام والحوار والنقاش والوصف وجميع ألوان الكلام وضروبه، كما أنه يدرّبهم على إدراك المباني اللغوية واستعمالاتها ودلالاتها وكيفية استعمالها وتوظيفها حسب الدلالة التي تعطيها قوة وجاذبية أكثر. ويمنح للتلميذ زادا لغويا يمكنه من التعبير عن أفكاره وعما يعيشه. لأن التعبير الشفوي يعتبر الشق المنطوق للتعبير الكتابي. وهو ما أكد عليه "Vogel" المذكور في الوقفي (2009) بأنه يجب التركيز في التعبير الكتابي على تكوين أفكار شفوية بحيث تساعد على تنظيم عناصر الموضوع وتسلسلها.

ويرى (علي، 2011، 166) أن أهمية التعلم التعاوني تبرز في كونه يجعل المتعلم يعي ما يتعلمه من خلال المشاركة الفاعلة، كما أنه يتيح له حرية التفكير والتعبير والتركيز على تحمّل مسؤولية تعلمه وتعلم غيره، وهو ما يحقق للمتعم نفسه تعلّماً أعلى ويزيد من فترة الاحتفاظ بما تعلمه، كما يعمل التعلم التعاوني على تجنّب السلوكيات السلبية مثل التقليل من شأن الآخرين والانسحاب، ويزيد من قدرة استعمال عمليات التفكير العلمي بشكل أكبر وينمّي مهارة حلّ المشكلات واتخاذ القرارات.

وكون التعبير الكتابي عملية فكرية (عقلية) تنتج عن خبرات سابقة غنية مرّ بها المتعلم، وأنه يبدأ بالتفكير المجرد الذي يتمثل في الحديث الداخلي أو التعبير الشفوي ثم الانتقال إلى تجسيده كتابيا، نجد أنّ هذه الاستراتيجية مناسبة لتدريس التعبير الكتابي، كونها تحفّز التلميذ على التفكير والتعبير وتسمح له بالتفاعل مع غيره عن طريق الكلام والكتابة.

3-2- أهداف التعلّم التعاوني:

تذكر الخفاف (2013) أنّ للتعلّم التعاوني العديد من الأهداف التي يسعى لتحقيقها لدى المتعلّم في عدّة جوانب وهي:

3-2-1- الجانب التربوي:

- يسعى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي في جميع المواد ولمختلف المراحل الدراسية.
- تشجيع المناقشة والتفاعل داخل المجموعات التعاونية والحثّ على توليد الأفكار والآراء الجديدة.
- استفادة التلاميذ من التغذية الراجعة من طرف المعلّم وزملائهم في الموقف التعاوني، حيث يتعلّم التلاميذ من بعضهم بعضاً، في ضوء اطلاعهم على مصادر المعلومات والمعارف اللاحدودة.
- زيادة دافعية التلاميذ، بفضل انتشار روح المحبة والإخاء بين الأعضاء مما يشجّعهم على زيادة تحصيلهم.
- العمل على تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المادّة الدراسية ومعلمها بشكل إيجابي.
- تدريب التلاميذ على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث وإبداء الرأي، كما يؤدّي إلى القضاء على الملل، ويجعل المادّة التعليمية مثيرة ومشوّقة.
- إشراك التلميذ في جميع الأنشطة وجعله محور العملية التربوية، وإبعاده عن السلبية والتلقين.

3-2-2- الجانب الاجتماعي:

- يعمل التعلّم التعاوني على إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية، من خلال التفاعل بين أفراد المجموعة ، وخاصة مهارات التواصل والتعاون وحلّ الخلافات والحوار الإيجابي.
- يجعل التلميذ يعيش في مواقف حياتية واقعية داخل القسم، مما يساهم في بناء أسس التعاون الصحيح والتعامل البناء مع الآخرين.

- يساعد التعلّم التعاوني على اكتشاف ميول التلاميذ ضمن أنشطة المجموعات في الصفّ الواحد، ويقوي روابط الصداقة والعلاقات بين التلاميذ.

- يعمل التعلّم التعاوني على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.

- يدعم التعلّم التعاوني أنماط السلوك السّاعية إلى العمل وزيادة الإنتاج والنشاط والحيوية، كما يؤدّي إلى التخفيف من حدّة المشكلات السلوكية بين التلاميذ. (الخفاف، 2013، 49)

3-2-3- الجانب النفسي:

- يساعد التعلّم التعاوني في التخفيف من انطوائية التلاميذ، ويؤدّي إلى زيادة التوافق النفسي الإيجابي.

- ينمّي الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية والحركية بشكل سوي.

- رفع مستوى النشاط لدى التلاميذ وذلك من خلال تعلّم أنماط التفاعل الإيجابي البناء. (الخفاف، 2013، 50)

4- أنواع المجموعات في التعلّم التعاوني:

هناك ثلاثة أنواع لمجموعات التعلّم التعاوني يمكن تنفيذها داخل القسم وهي:

4-1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:

تعرّف المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية "بأنّها مجموعات قد تدوم من حصّة صفيّة واحدة إلى عدّة حصص، ويعمل فيها التلاميذ معاً للتأكّد من أنهم وزملاءهم في المجموعة قد أتمّوا المهمّة المطلوبة منهم بنجاح. (شبر، جامل، أبو زيد، 2005، 197)

4-2- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية:

تعرّف المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية بأنّها مجموعات لها هدف خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصّة صفيّة واحدة، ويستخدم المعلّم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل المحاضرة، تقديم عرض، أو عرض شريط

فيديو بهدف توجيه انتباه التلاميذ إلى المادّة التي سيتمّ تعلّمها، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلّم، والمساعدة في وضع توقّعات بشأن ما سيتمّ دراسته في الحصّة. (بدير، 2012، 151)

ومن أشكال تعامل المجموعات غير الرسميّة ما يلي:

- الممارسة الموجهة: ويتم فيها توجيه التلاميذ أثناء تنفيذ المهام عن طريق طرح الأسئلة حول ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

- العصف الذهني: ويعتبر من أهمّ الأساليب المستخدمة لتوليد الأفكار وتفاعلها.

- المناقشة الموجهة، والتقارير السريعة. (البغدادي وأبو الهدى وكامل، 2005، 193)

4-3- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية:

هي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة تدوم سنة على الأقل، غرضها الرئيس هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، في جميع المواد، وتشجيع التلاميذ لبعضهم بعضاً على القيام بالواجبات سواء سواء داخل المدرسة أو خارجها. (خليفة ووهدان، 2014، 29)

ومن أشكال توزيع المهام في المجموعات التعاونية ذكرت (الخفاف، 2013، 160 - 162) خمسة أشكال للعمل داخل المجموعات التعاونية، ينبغي للمعلّم أن يراعيها عند تقسيم الطلبة إلى مجموعات بناءً على المهارات المراد تحقيقها، وهي:

العمل الفردي لمهمة واحدة: في هذا الشكل يعطي المعلّم كلّ طالب المهمة أو النشاط نفسه، وهنا يكون التعليم فردياً، لكنّه في مجموعة، مما يساعد على تبادل خبرات الطلاب بحيث يصل بالمهمة إلى أفضل نتائجها.

العمل الفردي جزء من المهمة الكلية للمجموعة: في هذا الشكل يقوم كلّ طالب بجزء من المهمة الواحدة بحيث تقوم المجموعة بالمهمة كاملة.

العمل الجماعي للمهمة الواحدة: في هذا الشكل يقوم أفراد المجموعة بالتعاون جميعاً لإتمام وإنجاز المهمة منذ البداية حتى النهاية، وتحتاج مثل هذه المجموعة إلى منسق للعمل بين أفرادها.

العمل في مجموعات مستقلة: في هذا الشكل يقوم المعلم بتوزيع المهمة على جميع المجموعات بحيث تتولى كل مجموعة جزءاً من المهمة ويتكون العمل النهائي من مهمات كل مجموعة.

العمل في مجموعات منفصلة لمهام مختلفة: في هذا الشكل تقوم كل مجموعة بمهمة مختلفة عن المجموعة الأخرى، بحيث يكون هناك (4) أو (5) مهمات أو أهداف ونشاطات مختلفة يريد المعلم تحقيقها بالدرس.

5- خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

5-1- اختيار موضوع الدرس: يتم اختياره وفق الأسس التالية:

- أن يكون موضوع الدرس مرتبطاً بحاجات التلاميذ واهتماماتهم.
- أن يكون لدى التلاميذ خبرات سابقة حول الموضوع حتى يتمكنوا من دراسته بأنفسهم.
- تقسيم الدرس إلى مجموعة مهام متكاملة .

5-2- تشكيل المجموعات: تضم كل مجموعة من (4) إلى (6) طلاب مختلفين في

اهتماماتهم وقدراتهم أو عمل مجموعات متجانسة من طلاب متقاربين في حالات معينة.

5-3- توزيع المهام على المجموعات: يمكن توزيع نفس المهمة لكل مجموعة كما يمكن

توزيع مهام متباينة، وذلك حسب أهداف الدرس وطبيعته والوقت المخصص للنشاط.

5-4- تحديد زمن الأداء لكل مجموعة.

5-5- عرض الأعمال المتعلقة بكل مجموعة: ويكون بإحدى الوسائل التالية:

- عرض شفوي أو باستخدام أجهزة العرض.

- طباعة التقرير وتوزيعه على المتعلّمين.
- تعليق التقرير في مكان ظاهر ومناقشته.
- تقييم أعمال المجموعة كوحدة واحدة: تحصل المجموعة على تقييم مشترك، فأعضاء المجموعة يعملون معا ويدعمون بعضهم بعضاً للحصول على إنجاز وتقييم أفضل.(مركز نون، 2011، 161-162)

6- دور المعلم في التعلّم التعاوني:

يعتمد التعلّم التعاوني أساساً على التلاميذ وتعاونهم فيما بينهم، إلّا أنّ هذا لا يلغي دور المعلم، بل يغيّر من دوره التقليدي كمصدر للمعلومات، كما أشار سلافين (1991) ليصبح دوره إعطاء الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات والتدرّب على ممارسة بعض المهارات الأساسية، كما يعمل أيضاً على تنظيم وتوجيه التلاميذ أثناء المناقشة والبحث. (نشار، 2012، 45)

وقد حدد (البغدادي وأبو الهدى وكامل، 2005؛ بدير، 2012،) الأدوار التالية للمعلم:

6-1- الإعدادات الأولية:

ويتم فيها:

- تحديد الأهداف التعليمية وهي تضمّ نوعين هما؛ الأهداف المعرفية والأهداف الاجتماعية.
- تحديد حجم المجموعة: ويفضّل أن تشكّل من تلميذين، وذلك لسهولة التكوين وفعالية المشاركة.
- اختيار نوع المجموعة.
- تنظيم الصف وإدارته: ويكون ذلك قبل وصول التلاميذ، ويراعى في الترتيب إتاحة الفرصة للحركة بسهولة ويسر بين المجموعات.

6-2- التخطيط للدرس:

ويمرّ بالمراحل التالية:

- تنظيم المحتوى بشكل يسمح بالتفاعل الإيجابي والنشط بين التلاميذ.
- توضيح وتحليل المهام التعليمية للتلاميذ، حتّى يتحقّق ربط المهام بالمكتسبات القبلية اللازمة لتعلّمها، ومن ثمّ يتحقّق الترابط الرأسي بين الخبرات وتكاملها.
- تحديد وإعلان معايير الإنجاز والنجاح.
- تحديد السلوك الاجتماعي المقبول لممارسته.

6-3- التوجيه والتدخل:

ويعمل فيها المعلّم على ترتيب التلاميذ وجها لوجه لحدوث التفاعل المتبادل بينهم، ويوجّه سلوك التلاميذ، ويمدّهم بالمساعدة عند الحاجة، توضيح المهارات الاجتماعية اللازمة لممارستها.

6-4- التقويم والمعالجة:

- ويتم فيها تقييم وتقويم عمل التلاميذ والمجموعات.
- ويضيف (بدير، 2012، 157) أنّ المواقف التي يكون تدخّل المعلّم فيها ضروريا هي:
- الحالات التي يسيطر فيها أفراد قليلون على الجماعة.
 - الحالات التي ينعزل فيها بعض الأفراد عن المشاركة.
 - الحالات التي تعجز فيها المجموعة تماما عن التقدم.
 - الحالات التي تخلق فيها الجماعة موقفا فوضويا أو خارجا عن المألوف.
 - الحالات التي يتضح فيها قصور المجموعة فيها عن امتلاك المتطلبات المسبقة لإنجاز المهمة موضع الدراسة.

7- أساليب التعلّم التعاوني:

للتعلّم التعاوني العديد من الأساليب التي يمكن تطبيقها أو العمل بها داخل القسم، وتختلف تسمياتها في الأدبيات والمراجع فيطلق عليها طرق، واستراتيجيات، وأنماط أو نماذج وأشكال التعلّم التعاوني، وهذه الأساليب تتباين في خطوات إجرائها، إلا أنّها جميعا تتفق على أنّ يتعاون التلميذ مع غيره من زملائه الذين ينتمون لهذه المجموعة، وفق عناصر التعلّم التعاوني، ومن أهمّ أساليب التعلّم التعاوني على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

7-1- أسلوب فرق التحصيل الطلابية :

وقد اقترح هذا الأسلوب "سلافين، 1978" وتتمّ وفق:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متباينة في تحصيلهم الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)، كلّ مجموعة مكونة من (3) إلى (5) تلاميذ.
- يطبق على التلاميذ اختبار تحصيلي قبلي بشكل فردي لجميع التلاميذ دون مساعدة بعضهم بعضاً.
- يقدم المعلمّ الدرس ويشرحه لجميع التلاميذ في بداية الحصّة مستخدماً العرض الشفوي أو النص.
- يتعاون التلاميذ في كلّ مجموعة ويساعد كلّ منهم الآخر في فهم محتوى الدرس الذي قدّمه المعلمّ.
- يطبّق على التلاميذ اختبار تحصيلي بعدي بشكل فردي لجميع التلاميذ دون مساعدة بعضهم بعضاً.
- تقارن درجة كلّ تلميذ في الاختبار بدرجته في الاختبار القبلي والفرق بينهما يضاف إلى الدرجة الكلية للمجموعة، ويكافأ التلاميذ الذين تفوقوا في الاختبار البعدي.

- المجموعة التي تحصل على أعلى نقاط أو تصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً تحصل على تقدير (تعزيز) معنوي أو مادي. (البغدادي، أبو الهدى، كامل، 2005، عبد الحميد، 1999)

يعتبر هذا الأسلوب مناسب لتحسين مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي، لكونه يجعل المتعلم يطور ذاته، لأنّ هذا الأسلوب يعتمد على مقارنة نتائج كل عضو من المجموعة بنفسه، ويكافأ كل عضو أحرز تقدماً عن مستواه السابق، وهذا يجعل التلميذ يجتهد أكثر من أجل تحسين مستواه، فهو يستخدم التعلم التعاوني كأسلوب جماعي للتدريس، ويبقى على الأسلوب الفردي في التقييم، وذلك لأنّ التلميذ في المنظومة التعليمية يخضع للتقييم الفردي فقط دون سواه في جميع المراحل الدراسية.

7-2- أسلوب التعلم التكاملي التعاوني:

لقد طور هذا الأسلوب واختبرت على يد " أرونسون Eliot Aronson " وأعوانه ثمّ تبناها "سلافيين"، وفي التراث النظري نجد لهذا الأسلوب أكثر من اسم استراتيجية "جيكسو" Jigsaw Strategy، وتسمى طريقة الصور المقطوعة، والفرق المشاركة، ولتنفيذ هذه الاستراتيجية يتمّ:

- تحديد موضوع الدرس من قبل المعلم أو التلميذ.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مختلفة في مستويات التحصيل تضمّ كلّ واحدة من (5) إلى (6) تلاميذ.
- تقسم المادة أو المحتوى التعليمي المراد تدريسه إلى (5) أو (6) أجزاء أو موضوعات حسب عدد أعضاء المجموعة الواحدة.
- يطلب المعلم من كلّ تلميذ من أعضاء المجموعة أن يطلع على جزء واحد من أجزاء المادة أو المحتوى، في الصف أو البيت بحيث تكون المادة التعليمية متوفرة عند التلاميذ.

- يلتقي التلاميذ المطلوب منهم دراسة جزء معين في مجموعة واحدة تعرف بمجموعة الخبراء، وفيها يدرس التلاميذ الجزء المشترك حتى يتقنوه أو يتوصلوا إلى نتائج وحلول مشتركة، عن طريق مناقشة الأفكار الرئيسية الموجودة بالجزء الخاص بهم من الدرس، ويطلب منهم إعداد ملخص يتم عرضه على مجموعتهم الأصلية.
- يعود كل تلميذ في مجموعة الخبراء إلى مجموعته بما تعلّمه أو توصل إليه، ويكلف كل تلميذ من أفراد المجموعة الواحدة بشرح الجزء الذي تعلّمه لباقي مجموعته، وبذلك يتعاون أفراد كل المجموعة في شرح الدرس فيما بينهم.
- يمرّ المعلم على المجموعات لتفقدتها ومراقبة التلاميذ ومدى التزامهم بما يقومون به، وكذا للتدخل في حالة وجود مشكلة.
- يتم تقييم التلاميذ بشكل فردي عن طريق الإجابة على اختبارات قصيرة ، ويتم الإعلان عن الفرق والأفراد الذين حصلوا على تقديرات عالية، ويتم مكافأة الفريق الفائز، ويتم ذلك باستخدام اختبارات فردية تغطي كل أجزاء المحتوى التي تم تعلّمها، ويرتب التلاميذ وفقا لدرجاتهم في الاختبار. (البغدادي وأبو الهدى وكامل، 2005؛ زيتون، 2003؛ سليم وإبراهيم وعوض، 2015؛ عبد الحميد، 1999؛ مراد، 2012)

7-3- أسلوب الاستقصاء التعاوني :

يعتمد هذا الأسلوب على جمع المعلومات والبيانات من مصادر متعددة، بحيث يشترك التلاميذ في جمعها في صورة مشروع جماعي، ثم يخطّط المعلم والتلاميذ معا بحيث يكلف كل فرد في المجموعة بمهام معينة، ويوجه المعلم التلاميذ إلى مصادر مختلفة ومتنوعة، ويقدم لهم أنشطة هادفة، ثم يطلب من التلاميذ تحليل المعلومات، ويتم عرضها في القسم، ويقوم التلاميذ بتقويم أنفسهم، حيث تقوم المجموعات بعضها بعضاً تحت توجيه وإرشاد المعلم. (علي، 2010، 257)

ويتم التدريس بأسلوب الاستقصاء التعاوني وفق الخطوات التالية:

1- اختيار الموضوع: وفيها يتمّ:

- يقدم المعلم لتلاميذه الموضوع أو المشكلة المراد حلّها ودراستها في صيغة سؤال رئيسي.

- يقسّم السؤال الرئيسي إلى أسئلة فرعية.

- يقسّم التلاميذ إلى مجموعات وتوزّع الموضوعات الفرعية عليهم.

2- تخطيط الاستقصاء داخل المجموعات: تطرح كلّ مجموعة موضوعها أو مشكلتها في

صيغة سؤال أو عدة أسئلة بحثية، ويخططون معاً لإيجاد طريقة البحث عن الإجابة، وهنا يقدم المعلم المساعدة لمن يحتاجها، ويقوم بتحديد الأدوار لكلّ عضو داخل المجموعة، وكذا يزوّد التلاميذ بالأدوات اللازمة، والمصادر التي يمكن الرجوع إليها.

3- تنفيذ البحث: في هذه المرحلة تتقدّم كلّ مجموعة الخطة التي تمّ الاتفاق عليها، ويجمع

كلّ عضو من المجموعة المعلومات اللازمة من المصادر المختلفة، كما يحلّل الأعضاء هذه المعلومات والبيانات التي حصلوا عليها ويتوصلون إلى استنتاجات بشأنها، ويستخدمونها في حلّ المشكلة موضع البحث.

4- إعداد التقرير: وفيها يتمّ تلخيص ما توصل إليه التلاميذ من نتائج وعرضها في شكل

تقرير مكتوب أو عرض عملي، أو شريط سمعي، أو شريط فيديو.

5- عرض التقرير النهائي: وفيها تعرض كلّ مجموعة على جميع التلاميذ في القسم

تقريرها النهائي، حيث يضع المعلم والتلاميذ معايير الحكم على مدى جودة التقرير وعرضه.

6- التقويم: وتتمّ هذه الخطوة من خلال قيام المعلم بتقويم عملية البحث (الخطة، المصادر

التي استخدمت، الاستنتاجات) التي نفذها التلاميذ في كل مجموعة.

- يوجه أعضاء كلّ مجموعة سؤاليّن أو ثلاثة، بحيث تعتبر هذه الأسئلة الاختبار النهائي

لكلّ التلاميذ، وهنا تقوم كل مجموعة بإجابات أعضاء المجموعات الأخرى على الأسئلة التي

صاغتها. (الخفاف، 2013، 97-98) (غنايم، 2016، 421)

7-4- أسلوب فكر - زواج - شارك:

ويهدف هذه الأسلوب لتنشيط ما لدى المتعلمين من معارف سابقة للموقف التعليمي، بحيث يقوم المعلم أولاً بشرح وعرض معلومات ومهارات حول الدرس للتلاميذ، ثم يمرّ بالخطوات التالية:

- **التفكير في السؤال أو المشكلة:** يطرح المعلم سؤال أو يعرض مشكلة على التلاميذ، وينتظر فترة حتى يتأكد من أنّ التلاميذ فكّروا وكونوا فكرة سريعة عن المشكلة، وبعدها يتم التأمل والتفكير في المشكلة بشكل فردي.

- **المزوجة:** يطلب المعلم من التلاميذ التجمّع مثنى مثنى، حيث يبدأ كل تلميذين بالتشاور مع بعضهما وذلك ليستفيد كل تلميذ من وجهة نظر شريكه، ويحدث التفاعل بينهما، وإذا وجد الثنائي صعوبة في حلّ المشكلة يسمح لهم المعلم بالتجمع مع ثنائيات أخرى، ليكون العدد في كل مجموعة أربعة تلاميذ.

- **المشاركة:** وفيها يطلب المعلم من الأزواج عرض الحلول والأفكار التي توصّلوا لها حول السؤال، عن طريق الانتقال من زوج لآخر حتى يتاح لربع أو نصف الأزواج الفرصة لعرض أفكارهم واستنتاجاتهم. (الخفاف، 2013، 103) (زيتون، 2003)

7-5- أسلوب التعلم معاً:

ويُعرف هذا الأسلوب أيضاً بـ "دوائر - حلقات - التعلم" أو "التعلم التعاوني الجمعي" وفيه يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة من (3-6) أعضاء، لتحقيق مهارات معينة حيث يُعطى لكل تلميذ مهام معينة للقيام بها، ويشترط في هذه المجموعات أن يكونوا أفرادها متفاوتين في القدرات التحصيلية، يتعاون التلاميذ معاً ليقدموا منتجاً واحداً يخص المجموعة كاملة، ويشاركوا في تبادل الأفكار ويتأكدوا من فهم أفراد المجموعة للموضوع. (منسي، 2002، 187)

وفيه يتمّ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات يساعد بعضهم بعضاً في الواجبات والقيام بالمهام، وفهم المادّة داخل القسم وخارجه، ويتشاركون في تبادل الأفكار، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتمّ تقويم كلّ مجموعة وذلك بمقارنة أداء المجموعة ككلّ بالأداء السابق تبعاً لمتوسط الأداء الفردي لأعضائها فإذا زادت درجة متوسط اللاحق على السابق تفوز المجموعة وتستحق المكافأة. (يحيى، 2011، 21)

ويتمّ تنفيذ هذا الأسلوب حسب كل من (يحيى، 2011، 21) و(منسي، 2002، 187-188) باتباع الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية.
- تحديد حجم المجموعة من (4-6) أفراد.
- ترتيب المجموعات في حلقات.
- توفير المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها.
- تحديد الأدوار لكل عضو في المجموعات مثل : القارئ ، الكاتب، المشجع، والملاحظ .
- يشترك أفراد كل مجموعة في انجاز المهمة الموكلة لهم.
- تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات، ثمّ يقدّم ملخص عن طريق التلاميذ والمعلّم.
- وفي هذه الدراسة تمّ الاعتماد على أسلوب التعلم معاً في تنفيذ البرنامج التدريبي، وذلك لأنّ هذا الأسلوب:
- لا يحتاج إلى امكانيات كبيرة لتطبيقه، كما أنّ وقت تطبيقه يتناسب مع وقت الحصص الدراسية.
- سهولة خطوات تنفيذه بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

إنّ تنوع أساليب التعلّم التعاوني من شأنه أن يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية لمختلف المواد الدراسية، وجعله استراتيجية مناسبة للتطبيق في جميع المراحل التعليمية، إلّا أنّه لا يمكن تطبيق هذه الأساليب جملة واحدة كما هي، لأنّ الخطوات المتبعة في بعض الأساليب تحتاج إلى تعديل بما يناسب المستوى الدراسي للتلاميذ، وكذا طبيعة المادة المدروسة.

خلاصة الفصل:

بعد ما تمّ استعراضه من أدبيات التعلّم التعاوني يتضح أنّ للتعلّم التعاوني مزايا تعليمية ونفسية واجتماعية وأنّه يمكن الاعتماد عليه في خفض أو تذليل الصعوبات التي يجدها المعلّم والمتعلّم أثناء تطبيق أساليب التدريس المعتادة، وهو من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها خاصّة مع ذوي صعوبات التعلّم وهو ما اتفقت عليه العديد من الدراسات التي استخدمته كدراسة عبيدات (2004) ودراسة الغباري (2009) ودراسة الرقب (2019) حيث أكّدت جميعها على الأثر الإيجابي لتطبيق هذه الاستراتيجية التدريسية، خاصة في مادة اللغة العربية وفروعها.

ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التعلّم التعاوني، وعناصره، وأهميته وأهدافه، ومجموعاته، وخطوات تنفيذه، ودور المعلّم فيه، وأخيراً الأساليب المستخدمة في تطبيقه.

الفصل الثالث:

مهارات التعبير الكتابي

تمهيد

1. مفهوم التعبير
 2. أهمية التعبير
 3. أهداف تدريس التعبير
 4. أسس تعليم التعبير
 5. أنواع التعبير
 6. مهارات التعبير الكتابي
 7. تصحيح التعبير الكتابي
 8. مشكلات التعبير وعلاجها
- خلاصة الفصل الثالث.

تمهيد:

يُعدّ التعبير فرعاً هاماً من فروع اللغة العربية، وهو محصلة ونتاج تعلّم وإتقان جميع فروعها الأخرى، ويسعى كل نظام تعليمي لتنمية قدرة المتعلّمين على التعبير بمختلف أنواعه، كونه نشاطاً أدبياً واجتماعياً، وكما أنه الغاية من تعليم اللغة، فهو وسيلة التواصل والاتصال بين أفراد المجتمع.

وسيتم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التعبير، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، وكيفية تدريسه، ومهاراته، وإبراز كيفية تصحيحه، وعرض مشكلات تدريسه وكيفية علاجها.

1- مفهوم التعبير:

1-1- لغة:

عَبَّرَ الرَّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وَعِبَارَةً وَعَبَّرَهَا: فَسَّرَهَا وَأَخْبَرَ بِمَا يُوَوِّلُ إِلَيْهِ أَمْرَهَا. (ابن منظور، دس، 667)

وَعَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ وَعَنْ فُلَانٍ: أَيَّ أَغْرَبَ وَبَيَّنَّ بِالْكَلَامِ. (مَجْمَعُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، 2004، 580)

1-2- اصطلاحاً:

هناك العديد من التعاريف الاصطلاحية للتعبير نذكر منها تعريف (غريب، 2006) التعبير هو: "فعل الكلام الذي يتمثل في إنتاج ملفوظات مطابقة لقواعد اللغة بواسطة معجم، تكون لهذه الملفوظات مرجعية ودلالة".

ويرى (زايد والسعدي، 2006، 6) أنّ التعبير هو "الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون".

ويعرفه (طاهر، 2010، 180) بأنّه " كل تعبير يستخدمه الإنسان في حياته العامة لتيسير اتصاله بالناس، لتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته أو لتدبير أمور معيشته، وتسهيل مهامه".

ويعرّفه كلّ من (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011، 88) بأنّه إمكانية الفرد من التعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل، بحيث يمكن للقارئ أو السامع الوصول في يسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدّث.

ويرى (مدكور، 1991، 266-267) أنّه: "عمل لغوي دقيق كلاماً وكتابة، مراعى للمقام ومناسب لمقتضى الحال، كما أنّه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال" وهذا يتضمن ما يلي:

- إدراك نوعية الموضوع وحدوده وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له.
- سلامة النطق في التعبير الشفوي، ومهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي.
- سلامة الأسلوب صرفياً ونحويّاً.
- سلامة المعاني والحقائق والمعلومات.
- تكامل المعاني.
- جمال المبنى والمعنى.

تناولت التعريفات السابقة مفهوم التعبير بشكله العام وبأنواعه وأغراضه المختلفة وفي ما يلي سيتم التطرق إلى تعريف التعبير الكتابي.

لا ينفكّ مفهوم التعبير الكتابي عن كونه جزءاً من مفهوم التعبير بشكله العام، إلّا أنّ هذا النوع يتعلق تحديداً بالكتابة، وما يتعلق بها من أدوات؛ حتّى يتحقّق مفهوم الكتابة. (العبيدي، 2008، 29)

وهو حسب (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011، 88) عملية فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة وإجراءات بنائية تراكمية، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمر في أثناءها.

رمى الحلاق وعبد الهاشمي في تعريف التعبير الكتابي إلى أنّه عملية فكرية، تنتج عن خبرات سابقة غنية مرّ بها المتعلّم، وأنّه يبدأ بالتفكير المجرد أو المحسوس الذي يتمثّل

في الحديث الداخلي أو التعبير الشفوي ثم الانتقال إلى تجسيده كتابيا بدءًا بمرحلة المحاولة (المسودة) وصولاً إلى إخراجها في الصورة النهائية.

وعرّفه (عطية، 2006، 214) بأنه التعبير عن المشاعر، والأحاسيس، والآراء والحاجات. ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب. والتنظيم وترابط الأفكار، ووضوحها.

ويضيف (زايد ورمان، 2015) أنّ التعبير يعدّ وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممّن تحول الظروف أو بعد المسافات دون مقابلاتهم والتحدّث إليهم. كما أنّ الحاجة ماسّة إليه في جميع المهن، والتي من أبرزها:

– كتابة الأخبار، لاختبار أحسنها وتقديمه في مجلة المدرسة.

– جمع الصور والتعبير عنها. (زايد ورمان، 2015، 242)

ويعرفه مذكور (2007) بأنه عمل عقلي شعوري لفظي، يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي، والتنظيم في الترقيم، والوضوح والجمال في الخطّ، وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعورية أو واقعية صادقة. (الصويركي، 2014، 15)

ويشير (عصر، 2005، 396) إلى أنّ عملية التعبير الكتابي لها وجهان "أحدهما ظاهر؛ وهو الحروف، والكلمات، والجمال، والفقرات المكتوبة، والآخر ما في باطن هذه المكتوبات من معان، وأفكار مسلسلة، مرتبة، نامية، معروضة في وضوح، ومعالجة في تدقيق".

ويعرفه البجة (1999) تربوياً بأنه: "قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها" (أبو ضباع، 2015، 46).

ومن صور التعبير الكتابي:

- كتابة الأخبار السياسية، الرياضية، الاجتماعية وغيرها.
- التعبير عن صور جمعها المعلم أو التلاميذ.
- الإجابة على الأسئلة التحريرية.
- تلخيص موضوع، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها.
- تأليف قصة.
- شرح الأبيات الشعرية أو نثرها.
- كتابة التقارير عن زيارة مصنع أو مؤسسة حكومية، أو رحلة مدرسية.
- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة.
- كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية.
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة. (عاشور ومقدادي،

2016، 219)

أما عن التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، فيعرف بالقدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول. وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين، ومن أشكاله:

- تحليل وترتيب الأفكار.
- الموازنة والمقارنة لاستخلاص الأحكام، الملاحظة والتفسير والتبرير.
- تصميم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط.
- إنجاز مهام متعددة وفق تعليمات المعلم.

أما الغاية المرجوة والأهداف الختامية من تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة التعبير الكتابي هي: إنتاج نصوص من (4) إلى (6) أسطر أو (8) يغلب عليها النمطان الوصفي والسرد في وضعيات تواصلية دالة. (المنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، 50)

2- أهمية التعبير:

- يلعب التعبير دوراً هاماً في حياة الإنسان عامة وحياة المتعلّم خاصّة، فهو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، وتظهر أهمية التعبير بأنواعه المختلفة من خلال:
- يعدّ التعبير الكتابي من أبرز أنماط النشاط اللغوي، إذ أنّ الإنسان من خلاله يبقى على اتصال دائم بثقافته وتراثه، ويفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة كأداة لحفظه ونقله وتطويره.
 - يشكل التعبير قناة الاتصال الإنسانية وأداة للتفكير والتعبير عن النفس، التي لا غنى للبشرية عنها.
 - التعبير بأنواعه المتمثلة في دروس المحادثة والإنشاء الشفوي والكتابي هو الغاية من تعليم مهارات اللغة للتلاميذ، فكلّ ما يدرسونه من المهارات وأنماط النشاط اللغوي، إنّما هو وسائل تخدم غاية إتقان التعبير.
 - هو وسيلة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، ممّا يحثّ على هذا النوع من التعبير أن يُبنى وفق نسق تراكمي صحيح، وأنّ التعبير الصحيح أمر ضروري يتوقف على إتقانه تقدّم المتعلّم في كسب المعارف المختلفة. (الخصاونة، 2008، 35)
 - ويصنّف كلّ من (البجة، 2005، 211) و(الحسون والخليفة، 1996، 144) أهمية التعبير في عدة جوانب وهي:

الأهمية التربوية:

التعبير يتيح الفرصة للتلاميذ لانتقاء الألفاظ الملائمة، وتنظيم الأفكار وربط بعضها ببعض، وجودة الصياغة، وتنقيح الكلام، وتنسيق الأسلوب، كما أنه يفتح المجال أمام المعلمين للتعرف على مواطن الضعف في تعابير التلاميذ، والعمل على معالجتها، وكذلك الكشف عن التلاميذ الموهوبين؛ لتشجيعهم والأخذ بأيديهم، وتدريبهم حتى يصبحوا أدباء المستقبل.

الأهمية الاجتماعية:

فبالتعبير يتم تدوين العلوم، والمعارف المختلفة، وكذلك تسجيل التراث الإنساني، ونقله من جيل إلى آخر، ومن خلاله يتم تقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات، ويُعدّ التعبير الكتابي عنصراً من عناصر التقدير والاحترام للمبدعين في هذا المجال، ويتضح هذا الأمر على المستوى السياسي، والاجتماعي، والأدبي، وغيرها من المجالات.

الأهمية الفنية:

أنّ الغاية النهائية لتعليم فروع اللغة هو تمكين التلاميذ من كتابة الأفكار، والملحوظات، والخواطر، والمقالات في شتى الموضوعات، بأسلوب واضح يستوفي الأهداف التعبيرية، ويؤثر في نفوس القارئ، ويتفاعلون مع عواطفه وأفكاره، ويستمتعون بأدبه وفنه. ويضيف عطا المذكور في العبيدي أنّ أهمية التعبير الكتابي تبدو من خلال أنّ من لم تسعفه لغة الحديث، فقد تسعفه لغة الكتابة.

وتتزايد أهمية التعبير الكتابي مع تقدّم المرحلة العمرية للمتعلم، فلا يُطالب تلميذ المرحلة الابتدائية بأنّ ينجز مثل ما ينجزه طالب المرحلة الثانوية، ثمّ إنّه يصادف مواقف تفرض عليه أن يوظف كل ما تعلّمه كتابياً إمّا إبداعياً أو وظيفياً؛ لذا كان لزاماً على جميع المعلمين في مختلف التخصصات بذل المزيد من الاهتمام فيما يخصّ التعبير الكتابي.

(العبيدي، 2008، 29)

3- أهداف تدريس التعبير:

تتعدّد أهداف تعليم التعبير بشكليه الشفوي والكتابي، وبنوعيه الوظيفي والإبداعي التي يسعى لتحقيقها، باختلاف المرحلة العمرية للمتعلم، والمواقف الحياتية التي يوضع فيها، وتتمثل هذه الأهداف في مجموعة من الأغراض المتنوعة من أهمها:

- تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق.
- تنمية قوّة الملاحظة والفهم كأساسين لإثراء الفكر.
- التدريب على الدقّة.
- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة.
- تربية الذوق الأدبي وإفصاح المجال للإبداع
- إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها المتعلّم.
- الارتقاء بأسلوب التلاميذ وإنتاجهم التعبيري.
- اكتشاف ذوي المهارات الخاصة في الكتابة. (برهم، 2014، 263)

3-1- أهداف تدريس التعبير الكتابي:

إنّ أهداف تدريس التعبير الكتابي لا تختلف كثيرا عن أهداف تدريس التعبير بشكله العام ويمكن إيجازها في الآتي:

- تمكين التلاميذ من التعبير عما في نفوسهم بلغة سليمة، وكتابة صحيحة.
- توسيع دائرة أفكار التلاميذ من خلال سماعهم أفكارا يطرحها الآخرون والمعلّم ويدافعون عنها.
- زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ، وتوظيفها.
- تعزيز التلاميذ التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربطها ببعضها واكتساب القيم والمعارف والاتجاهات السليمة.
- تأهيل التلاميذ لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير .

- تدريب التلاميذ على حسن تنظيم ما يكتبون.
- تدريب التلاميذ على حسن الخط والنظافة في الكتابة.
- تنمية القدرة على ممارسة النقد والمناقشة.
- اطلاع التلاميذ على أفكار الآخرين واحترامها.
- حفز التلاميذ على المطالعات الخارجية والاطلاع على أساليب التعبير المختلفة.
- تدريب التلاميذ على حسن الاستشهاد وسوق الأفكار والدفاع عنها.
- أن يتقن التلاميذ الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف بدقة وسرعة. (أبو صبحه، 2010، 31؛ الصويركي، 2014؛ شحاتة، 2008؛ عطية، 2006؛ عاشور، 2014، 78)

ويشير (زقوت، 1999، 199) إلى أن للتعبير الكتابي أهداف متعددة تسعى لتنمية العديد من الجوانب لدى التلاميذ تتمثل فيما يلي:

3-1-1- الأهداف الفكرية:

تشمل تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات اللازمة لإنشاء الكلام في المواقف اللغوية المختلفة، وتنمية القدرة لديهم على ممارسة ألوان نشاط التعبير الميادين، وإذكاء قدراتهم العقلية عن طريق التذكر والتخيل والاستدلال، والاستقراء، والموازنة، والحكم...إلخ، وجمع أكبر قدر ممكن من الحصيلة اللغوية من مفردات وتراكيب، وعبارات تساعد على الحديث والكتابة في المواضيع المختلفة.

3-1-2- الأهداف السلوكية:

وتتمثل في تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتعبير، مثل: اختيار الألفاظ بدقة، ومناسبتها للموقف التعبيري، وبناء الجمل والعبارات بصورة صحيحة، وسليمة لغوياً ونحوياً ومحاولة توظيف ما تعلمه التلاميذ في ميادين الحياة المختلفة واستدعائه عند الحاجة، وكذلك القدرة على الاسترسال في الحديث بطلاقة ووضوح.

3-1-3- الأهداف الوجدانية:

تشمل الأهداف الوجدانية لتدريس التعبير تنمية الحس الوجداني لدى التلاميذ، وتنمية تذوقهم للغة، ومفرداتها وتركيبها، وتنمية ميولهم القرائية، وتحبيبهم في القراءة الحرة، والاطلاع على شتى أنواع المعرفة، وفهم المقروء، ومحاولة تحليله، ونقده بصورة موضوعية سليمة.

وترى (برهم، 2014، 48) أنّ أهداف التعبير الكتابي في الصف الثالث ابتدائي هي:

- إتاحة القدرة للتلميذ على طرح الفكرة من جميع جوانبها.
- تمكين الصلة بين التلاميذ وأدوات الكتابة.
- إعطاء الفرصة الكاملة للتلاميذ لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيتها، وتهذيبها.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للوصول إلى مرحلة الإبداع لتوافر الوقت الكافي للكتابة.
- إنماء المهارات الكتابية من جانبيها الخط والإملاء.

يمكن القول أنّ أهداف التعبير تتنوّع بتنوّع أشكاله وأنواعه وكذا حسب المرحلة العمرية للمتعلم، لكن الهدف الأساسي يتمثل في خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المنمّق لدى المتعلّم، وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة وهي المذكورة في الأعلى. (خواصنة، 2008، 36)

4- أسس تعليم التعبير:

وهي مجموعة المبادئ التي تتعلق بتعليم التلاميذ وتؤثر فيه، مما ينبغي على المعلم أن يأخذها في الحسبان أثناء تقديمه لحصة التعبير، فباعتماده على هذه الأسس في اختيار الموضوعات الملائمة، وتطبيق الأساليب والطرائق المناسبة في تدريس التعبير، يمكنه الوصول إلى تحقيق نتائج ايجابية تظهر في تمكّن التلاميذ من التعبير الجيد وتقديمهم فيه، وهذه الأسس هي:

4-1- الأسس النفسية:

- يميل التلميذ للتعبير عما في نفسه، والتحدث عن خبراته ومشاهداته مع عائلته وأصدقائه، فعلى المعلم الاستفادة من هذا الميل وتنميته وتعزيزه بإتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير دون قمعهم أو إحباطهم بالتخويف ودون الاحتكام إلى معايير الكبار في تقييم ما يقولون.

- يتميز الأطفال في المرحلة الابتدائية بميلهم إلى الأمور الحسية، فعلى المعلم الناجح أن يفسح المجال لتلاميذه للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ويستعين بنماذج الأشياء وصورها من أجل تشجيع التلاميذ للحديث عنها. (عاشور والحوامدة، 2014، 198)

- استثارة الدافع من قبل التلاميذ نحو الكتابة، وهناك وسائل في مجال الكتابة مناسبة للأطفال منها: أن يختار المعلم موضوعاً مستمداً من خبراتهم، أو أن ينشر الموضوع في مجلة المدرسة أو صحيفة الفصل، أو يذاع في الإذاعة المدرسية، أو تخصص جائزة لصاحبه. (شحاتة، 2008، 245)

- يحتاج التعبير إلى الوقت حتى يخرج في الإطار الصحيح، فهو عملية ذهنية قبل أن تكون عملية لفظ أو كتابة، فالتلميذ يرتب الأسباب أو السبب في ذهنه ثم يسترجع المفردات التي يؤدي بها الكلمات - ويستخدم التحليل والتركيب للمفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي وهو الإجابة، وهذه العملية العقلية - التحليل والتركيب - عملية ليست سهلة، وعلى المعلم أن يصبر على تلاميذه في المواقف التعليمية. (زايد، رمان، 2015، 238)

- يعتمد تعلم اللغة على المحاكاة والتقليد، ولهذا يجب أن يحرص المعلمون على أن تكون لغتهم في الصف لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ.

- يميل التلاميذ إلى سماع القصص، على المعلم استثمار هذا الميل عن طريق إسماع التلاميذ قصصاً هادفة ومتنوعة.

- التدرّج في نوع الموضوعات التعبيرية وفق قدرات التلاميذ العقلية واللغوية. (عاشور ومقدادي، 2016، 12)

4-2- الأسس التربوية:

- يتمّ تعليم التعبير في جوٍّ من الحرّية وعدم التكلّف، وعلى المعلّم أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير فكراً ولغة، ومن أوجه الحرّية في التعبير:

- حرية اختيار الموضوع الذي يتحدث عنه أو يكتب فيه.

- حرية عرض الأفكار التي يريدّها أو التي نلفّتها إليها، فيدركها ويحسّها في نفسه، دون تقييد حرّيته في اختيار العبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار، فلا تفرض عليه عبارات معينة. (عبد الباري، 2014، 47)

- - ألاّ يقتصر تعليم التعبير على حصّتيه الأسبوعية، فليس للتعبير حصّة محدّدة، بل هو

نشاط لغوي مستمر ينتهز المعلّم كلّ الفرص ويهيئ له نصيباً في كلّ درس من دروس

اللغة العربية جميعاً، كما تعتبر المواد الدراسية المختلفة مصادر للمعلومات يجب أن

يستقي منها التلميذ عند التعبير، كما ينبغي اعتبارها كفرص للتدريب عليه، (عاشور

ومقدادي، 2016، 217)

ويكون ذلك:

- في القراءة من خلال إجابة التلاميذ عمّا يوجّه إليهم من أسئلة فيما قرؤوه.

- في تلخيص فكرة مقروءة ونقدها.

- في مجال النصوص، شرح المعنى، ونقد النصّ وتذوّقه.

- في مجال الإملاء، الإجابة عن أسئلة توجّه إلى التلاميذ من القطعة بعد سماعها.

- في النحو والصرف، مناقشة قطعة فيها أمثلة نحوية وصرفية. (شحاتة، 2008، 245)

4-3- الأسس اللغوية:

- زيادة رصيد التلاميذ اللغوي عن طريق القراءة والاستماع وحفظ النصوص، حيث يقوم المعلم بإمداد التلاميذ بالمفردات والتراكيب التي يحتاجونها للتعبير عن المعاني.
- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي، وتمكين التلميذ على التحدث بطلاقة يقوي لديه القدرة على الكتابة السليمة، لذا يجب أن يوفر المعلم الفرص الكافية للتدريب عليه في المرحلة الأساسية. (زايد والسعدي، 2006، 14)
- مزاحمة اللغة العامية، فازدواجية اللغة في حياة التلميذ لها أثر كبير، لذا على المعلم أن يدعم الوسيلة التي من شأنها أن تغري التلميذ على استخدام اللغة السليمة، كالأناشيد والقصص، التي تزوده باللغة الفصيحة فضلا عن القراءة والاستماع. (زايد والسعدي، 2006، 14) (عبد الباري، 2014، 47)
- ويقسم (عامر، 1992، 29) أسس التعبير إلى عنصرين هما الأفكار، والأساليب.
- أما الأفكار فتأتي من تجارب التلميذ الفكرية وسعتها، ومساحة قراءته واطلاعه، ومشاهداته. فكلما زادت قراءات التلميذ ومطالعاته وتعرفه إلى ما تتضمنه كتب الأدب من أفكار تتولد لديه أفكار جديدة، من شأنها أن تتسع وتزداد تبعا لزيادة قراءاته وسعتها.
- وأما الأساليب فهي أوعية الأفكار، بها تنقل من الكاتب إلى القارئ عن طريق الكلمات والتراكيب، ومصدر الأساليب هو القراءات المتنوعة لكتاب متنوعين، زيادة على الاستماع إلى فنون الأدب المختلفة كالمحاضرات، والندوات، المسرحيات وغيرها.
- ويضيف كل من (شحاتة، 2008، 245) (عبد الباري، 2014، 44-46) مجموعة من الأسس يجب أن يلتفت إليها المعلمون عند تدريس التعبير وهي:
- تعليم التعبير يتم في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يُتيحها المعلم لتلاميذه.

- تزويد التلاميذ بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة أمراً ضرورياً لتقدمهم في كتاباتهم نحو أهداف محدّدة.

- الحديث الشفوي والمناقشة مع التلاميذ لبعض جوانب الموضوع بحيث يتمّ تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع.

- تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدّمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزوّد التلاميذ بمهارة كتابة المقدمة الجذّابة المشوّقة التي تجذب انتباه القارئ، كما يمكن التلاميذ من سلامة العرض، وتنظيم الأفكار وسلامة النقلات الفكرية، واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرّف التلاميذ كيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة.

- اختيار الجمل والتعابير اللازمة لكلّ فكرة، بحيث تتّصف بسلامة التركيب والموضوع والاكتمال، وصحّة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.

- استخدام أدوات الترقيم، حيث إنّ هذه الأدوات تعوّض عن الموقف اللغوي المنطوق الحيّ، بحيث يراعي المعلمّ مواضع استخدام كلّ علامة من هذه العلامات، وبيان تأثير هذه العلامات على المعنى.

5- أنواع التعبير:

التعبير من حيث الشكل نوعان:

5-1- التعبير الشفوي: يعتبر التعبير الشفوي أكثر أشكال اللغة استخداماً في حياة الإنسان، فنحن نستمع ونتحدث أكثر مما نكتب، وعن طريق الكلام يتصل الإنسان بغيره معبراً عن أفكاره، وميوله، واتجاهاته، وقيمه، ويشمل التعبير الشفوي المحادثة، والمناقشة، وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الكلمات والخطب. (محمود، 2004، 299)

والتعبير الشفوي أسبق وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من التعبير الكتابي، فهو أداة الاتصال السريع، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم، ويعتمد التعبير الشفهي على

المحادثة، ولا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية، وهي تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهد لهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في وجدان الإنسان من خواطر يعبر الفرد عنها شفهيًا وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصور. (أبو عمشة، د.س. 13)

5-2- التعبير الكتابي (التحريري): وقد سبق التفصيل في تعريفه، ويتميز التعبير الكتابي عن التعبير الشفوي في أنه يحتاج مهارات متعدّدة في اللغة، والأسلوب، والنحو، وطريقة عرض الأفكار، وأنه يتعدّى في موضوعاته وأساليبه حدود البيئة المحسوسة للتلميذ إلى الأشياء المعنوية التي تحتاج إلى قدرة عقلية مناسبة ومهارات كتابية جيدة، ويمتاز بوضوح الأفكار وضوحاً بيئياً، وأن يكون أسلوب عرض تلك الأفكار أسلوباً متميزاً، ويتسم بالدقة والتسلسل والتنظيم الجيد. (السامرائي، 2009، 88)

وينقسم التعبير الكتابي من حيث الغرض إلى نوعين: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.

1. التعبير الوظيفي: يكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤون حياتهم، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، والرسائل، والبرقيات والاستدعاءات، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الإعلانات، والتعليمات التي توجه الناس لغرض ما.

ويعتبر التعبير الوظيفي الأكثر لزوماً للتلاميذ في حياتهم العملية، ويعدّ دعامة قوية من الدعامات التي يقوم عليها التعبير الإبداعي. (زايد وorman، 2015، 243)

2. التعبير الإبداعي: يقصد به التأثير في نفوس القارئ والسماعين بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، ومن الموضوعات التي يشملها هذا النوع من التعبير: المقالات، وكتابة المذكرات الشخصية واليومية والتراجم والسير، ووصف

المشاعر الإنسانية كالحب والحزن، ووصف الطبيعة والقصص القصيرة. (عاشور ومقدادي، 2016، 220) والغرض منه التعبير عن الأفكار والمشاعر ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة مثيرة.

وهذان النوعان من التعبير ضروريان للإنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد على الوفاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من نقل مشاعره إلى الآخرين، والتأثير فيهم بطرق مختلفة، وتدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير ضروري من أجل إعدادهم ليتكيفوا مع مواقف الحياة المختلفة التي تتطلب كل نوع منها. (شعيب، 2014، 5-8)

وبرنامج التعبير الجيد لا بدّ أن يتضمّن التعبير الشفوي، كما يتضمن التعبير الكتابي، ويتضمّن اللونين الوظيفي والإبداعي معاً، لأنّ مجالات الحياة والممارسات اللغوية تستغرق هذه الأنواع جميعها. (شحاتة، 2008، 244)

6- مهارات التعبير الكتابي:

تعريف المهارة:

هي مجموع أفعال يقوم بها التلميذ لأداء مهام وتمارين معينة (التعبير، الرسم، القفز...) وتشمل هذه المهارات العضوية الحركية والمهارات اللفظية والمهارات الجسمية والمهارات اليدوية، تتمثل في سلسلة من الخطوات أو الحركات أو الإجراءات التي تكون قابلة للملاحظة المباشرة وغير المباشرة، وللقياس وللإعادة والتكرار عند الحاجة. (الفتلاوي، 2006، 349)

وعرفها (بلبكي وعبد العزيز، 2017، 1030) على أنها خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة.

وتعرف المهارة تربوياً على أنها "مقدرة تكتسب بالملاحظة أو الدراسة أو التجريب في الأداء العقلي". (الصوفي، 2000، 244)

وتصنّف المهارات إلى:

– **مهارات عقلية:** مثل مهارات الدراسة والبحث وحلّ المشكلات، والتفكير الناقد، والعلمي والتحليلي والاستدلالي، ومهارات الاتصال، وقدرة التمييز بين الرأي والحقيقة وتحليل العلاقات والارتباطات، والتعليل والتعميم والتركيب وإبداء الرأي وإصدار أحكام... إلخ.

– **مهارات حركية:** مثل مهارات الركض والمشي والرسم، ومظاهر الاتصال غير اللفظي ومهارات تناول الأدوات وحركات الأطراف... وسواها من الحركات الجسميّة الكبرى والدقيقة المنسّقة.

– **مهارات اجتماعية:** وتتمثّل في مهارات الاتصال بالآخرين وإقامة علاقات معهم والعمل والتكيف الاجتماعي، والانضمام مع الجماعة والمشاركة معهم قولاً وفعلاً.

– **مهارات لغوية:** مثل ضبط مخارج الأصوات وتنسيق الأصوات مع الكلمات لكي تكون ذات معنى والاتصال اللفظي بالآخرين. (الفتلاوي، 2006، 349)

ويعد التعبير شاملاً لعدة مهارات

وينطوي التعبير تحت عدة مهارات

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن التعبير الكتابي للتعبير الكتابي عدّة مهارات تتداخل فيما بينها، وتقوم على علاقات وثيقة متّصلة، وكل مهارة لا يمكن أن تكون منعزلة عن الأخرى، فهو مهارة عقلية يحتاج إلى التفكير وتوليد الأفكار، وهو أيضاً مهارة حركية من جهة الرسم الكتابي للحروف والكلمات، وكذا يحتاج إلى حركة اليدين المنظمة، وكون التعبير الكتابي وسيلة اتصال بين الأفراد فهو بهذا مهارة لغوية واجتماعية، وحتى تتم الكتابة بفعالية ونجاح، لا بدّ أن تتكامل جميع المهارات في الموقف الكتابي الواحد.

ومهارات التعبير الكتابي حسب (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011) ترتبط باستخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنّب استخدام الألفاظ العاميّة، واختيار الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً، والصياغة الصرفية الصحيحة، واستخدام أدوات الربط بدقّة، وصحّة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار واستيفاء عناصرها، وترابطها وتسلسلها، ووضوح الخطّ، واستخدام علامات الترقيم.

ويقسّم الهاشمي (1995) مهارات التعبير الكتابي إلى أربعة أقسام تتدرج تحتها أقسام

فرعية:

- **مهارات ترتبط بالمفردات:** وتتضمّن استخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنّب استخدام الألفاظ العامية، واختيار الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً.
- **مهارات ترتبط بالتركيب والأسلوب:** وتتضمّن استخدام أدوات الربط بدقّة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التركيب النحوي.
- **مهارات ترتبط بالأفكار:** وتتضمّن صحة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار واستيفاء عناصرها، وترابطها وتسلسلها.
- **مهارات ترتبط بالتنظيم:** وتتضمّن استخدام نظام الفقرات، ووضوح الخطّ، واستخدام علامات الترقيم. (الحلاق، 2007، 73-74)

ويرى (كوافحة، 2005، 86) أنّ مهارات التعبير الكتابي التي يهدف التعليم إلى

إكسابها للتلاميذ هي:

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- إنهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة
- يكتب فقرات كاملة.

- يكتب ملاحظات ورسائل، ويعبر عن إبداعه عن طريق استعمال الكتابة كوسيلة للتواصل.

وحدّد كلّ من (عاشور ومقدادي، 2016، 209-211) المهارات العامة للتعبير الكتابي التي يجب أن يكتسبها كلّ تلميذ في ما يلي:

- كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة، مع مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

- كتابة الكلمات العربية بحروفها المتّصلة والمنفصلة، بخطّ واضح.

- نقل الكلمات التي نشاهدها نقلاً صحيحاً، ومراعاة القواعد النحوية واللغوية.

- إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخطّ العربي (نسخ، رقعة، كوفي...).

- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم وأدوات الربط المناسبة أثناء الكتابة.

- مهارة توليد الأفكار للكتابة مع توظيف التجارب والمكتسبات السابقة.

- استخدام التعابير السليمة والمناسبة للموضوع.

وأضاف (شحاتة، 2008، 252) المهارات التالية للتعبير الكتابي:

- مهارة ترتيب الجمل.

- مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات.

- مهارة تحديد الأفكار الرئيسية.

- مهارة اكتمال أركان الجملة.

- مهارة استخدام أدوات الربط.

وتتفق الدراسة الحالية مع تصنيف شحاتة لمهارات التعبير الكتابي التي تسعى الدراسة

إلى تنميتها لدى العينة المستهدفة، وهذه المهارات تشمل مهارة استخدام علامات الترقيم،

ومهارة اكتمال أركان الجملة، ومهارة استخدام أدوات الربط بدقّة، ومهارة ترتيب الكلمات

لتكوّن جملاً مفيدة، ومهارة تأليف جملاً مفيدة من كلمات معطاة، ومهارة ترتيب الجمل لتكوّن قصّة، ومهارة استخدام التعبيرات السليمة والمناسبة لموضوع الصور المعطاة. ولتنمية مهارات التعبير الكتابي هناك عدّة اعتبارات يتوجب على المعلّم أخذها بالحسبان، ومن أهمّها:

- ما الأداء المطلوب تعلّمه؟ وما الخبرات المنتظمة والمتتابعة التي يجب أن يوفرها لتلاميذه؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدافها النهائية؟ حتّى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة.

- أن يوفر المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارات من خلالها، وهي المواقف المشابهة لتلك التي سيواجهها التلاميذ خارج المدرسة.

- أن يتدرّج المعلّم في إكساب التلاميذ المهارة، لأنّ المهارة تكتسب تدريجياً سواء أكانت مهارة حركية أو عقلية، وعليه أن يبدأ من حيث يقف تلاميذه، ثم يتدرّج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم. (شحاتة، 2008، 250)

- أن يدرّبهم على المهارة، لأنّ التدريب شرط أساسي في نموّ المهارة، وهناك شروط ليكون التدريب ناجحاً هي: إشباع الحاجات والرغبات، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات، وتعريف التلاميذ بأخطائهم ليقوموها، فلا تعلّم دون ممارسة.

أن تصمّم التدريبات بحيث تكفل المرونة، وتناسب الفروق الفردية، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف متعدّدة، وأن تسمح لكلّ تلميذ أن ينمو بحسب قدرته إلى أقصى الأداء. أن يكون التدريب مستمراً، لأنّ التدريب يولّد الإتقان، وأن يكون على فترات متقاربة، لتستمر المهارة، فالتدريب المستمر يحقق التعليم، وإهمال التدريب يؤدّي إلى النسيان.

أن يستثار المتعلّم، وأن تزداد دوافعه نحو تعلّم المهارة حتّى يتقن المهارة في سرعة، شريطة أن ترتبط المهارة بهذا الدافع أو المثير كما يرتبط الأداء لدى المتعلّم بنتائج سارة عند تنمية المهارة، لضمان التحسن في الأداء واكتساب المهارة. (شحاتة، 2008، 251)

7- تصحيح التعبير الكتابي:

يستخدم المعلّمون صوراً متنوعة لتصحيح مواضيع التعبير الكتابي، إلاّ أنّه ينبغي عليهم قبل التصحيح أن يُعدّوا معياراً لذلك، وأن يعرض هذا المعيار على التلاميذ قبل التعبير، ويتوجّب عليهم الالتزام التام بالمعيار عند التصحيح لكي يبتعد عن الذاتية في التصحيح،

ويرى (زايد ورومان، 2015، 256) (إبراهيم، 1991، 167) أنّ نواحي الإصلاح التي تتخذ كمعيار يركّز عليها المعلّم أثناء تصحيح التعبير الكتابي هي:

- **الناحية الفكرية:** وتشمل النظر في الأفكار التي تتدرج تحت الموضوع، من حيث صحتّها، وترتيبها، والربط بينها.

- **الناحية اللغوية:** وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف، والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

- **الناحية الأدبية:** ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير، وسوق الأدلة في قوّة ووضوح.

- **الناحية الإملائية:** وجودة الخطّ، وحسن الترتيب والنظام.

ويرى (عطية، 2006، 218-219) أنّ لتصحيح التعبير الكتابي ثلاثة أساليب وهي:

7-1- الأسلوب العلاجي: وفيه يقوم المعلّم بوضع خطّ تحت كلّ خطأ، ويكتب الصواب فوقه، وميزة هذا الأسلوب أنّه يعالج الأخطاء بشكل مباشر، غير أنّه لا يحفّز التلميذ على التفكير بالخطأ ونوعه وسببه.

7-2- الأسلوب الإشاري: وفيه يقوم المعلّم بوضع خطّ تحت كلّ خطأ ويترك التلميذ يفكر فيه حتّى يتوصّل إلى نوع الخطأ وسببه ثم يصحّحه بنفسه. ولهذا الأسلوب دور في تحفيز التلميذ على التفكير في الخطأ وتصحيحه بأنفسهم، ولكن يؤخذ عليه أنّ بعض التلاميذ لا يتمكّنون من معرفة ماهية الخطأ ولا يتمكنون من تصحيحه.

7-3- الأسلوب المرمّز: وفيه يقوم المعلّم بوضع خطّ تحت كلّ خطأ ثمّ يضع رمزاً فوقه يدلّ على نوع الخطأ، ويجب أن يكون التلاميذ على دراية بما يعنيه كل رمز مثلاً: (ن) خطأ نحوي، (م) خطأ إملائي، (ل) خطأ في التراكيب، (ش) خطأ في الاستشهاد، (غ) صورة بلاغية غير مناسبة وهكذا. ويعدّ هذا الأسلوب حلاً وسطاً بين الأسلوبين السابقين فهو يدلّ التلميذ على نوع الخطأ ويدفعه للتفكير بالتصحيح.

ويضيف (الفليت، 2002، 32) الأسلوب التبادلي والذي يقوم على تدريس الأقران، حيث يكلف التلاميذ بالتصحيح لبعضهم بعضاً، مع إرشادهم إلى إطار عام للتصحيح.

ويذكر (شحاتة، 2008، 275) بعض الجوانب المهمة التي ينبغي الانتباه لها عند

تصحيح التعبير الكتابي وهي:

- الاهتمام بنوع واحد من الأخطاء المرتبطة بمهارات التعبير الكتابي في درس واحد أو عدّة دروس متتالية.
- يُعنى المعلّم بتقيد ما يراه من أخطاء شائعة، ويعرضها على تلاميذه، ويناقشها معهم في حصّة خاصّة بالتصحيح.
- يجب أن يضيف المعلّم الملاحظات الكتابية الخاصة بأخطاء التلميذ أو بالجوانب الجيدة في تعبيره إلى العلامات والدرجات التي يمنحها له في موضوعه الذي كتبه.
- يجب أن يرتبط تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي بقائمة المهارات التي يجب أن يتدرّب عليها التلميذ في القسم.

8- مشكلات التعبير وعلاجها:

يجمع التربويون على أنّ مشكلات التعبير تظهر على أغلبية التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، فهم يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وتختلف مصادر هذه المشكلات وتتعدّد، فكل حلقة من حلقات المنظومة التربوية تساهم فيه بشكل أو

بآخر، فمنها ما هو متعلّق بالمعلّم، وأخرى بالتلميذ، وأسباب تتعلّق بالمنهاج والأسرة والمجتمع، وهناك مشكلات أخرى تتعلّق بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة ترتبط بطبيعة هذه الصعوبة.

8-1- أسباب تعود إلى المعلّم:

يشير زايد وorman (2014، 257) إلى أنّ الأسباب التي تعود للمعلّم تتمثل في:

- التحدّث أمام التلاميذ باللهجة العاميّة رغم أنّه القدوة الذي يحتذى به.
- فرض المعلّم لموضوعات تقليدية لا تمثّل اختيار التلاميذ ولا تفكيرهم، كما أنها بعيدة عن بيئتهم وخبرتهم الشخصية.
- عدم توليده لدوافع الكتابة لدى التلاميذ.
- ويضيف (الصويركي، 2014، 121) في نفس السياق أنّ:
 - بروز الذاتية عند المعلّمين في تقييم أداء تلاميذهم.
 - كثرة العبء الدراسي الملقى على كاهل معلمي اللغة العربية، وزيادة الحصص المسندة إليهم.
 - جهل المعلّمين بأسس تدريس التعبير، وطرائق تدريسه، والهدف المنتظر منه، وكيفية التخطيط والإعداد له، مما يجعل حصص التعبير تسير بصورة عشوائية، كلّها أسباب أخرى تؤثر بدورها على أداء المعلّمين وبالتالي تساهم في بروز المشكلات أو ضعف أو قصور في تدريس المادة.

بينما يرى كلّ من (عاشور ومقدادي، 2016، 226) أنّ الأسباب المرتبطة بالمعلّم

هي:

- عدم ربط التعبير بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة، والمسرح، ومسابقات الإلقاء، والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات وعدم الاهتمام بالتعبير

الشفوي والتدريب الكافي عليه فالاهتمام بالإلقاء داخل الصف يكاد يكون معدوماً وهو أيضاً ما زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه.

- عدم تخصيص حصص معينة لتبنيه التلاميذ وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم.

- إهمال تقويم موضوعات التلاميذ الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات

- أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدرّبون تلاميذهم على المحادثة باللغة السليمة ولا يدرّبونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم. (عيد، 2011، 135؛ عاشور ومقدادي، 2016، 226)

أمّا بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة والتعبير فينظر إليهم المعلمون كأناس لا يملكون الموهبة اللازمة ليكونوا منشئين ناجحين. وتنعكس هذه النظرة والتوقعات السلبية على التلاميذ مما يؤثر على أدائهم من جهة، ولا يهتم المعلمون بتعليمهم من جهة أخرى. (الوقفي، 2009، 451)

8-2- أسباب تعود إلى التلميذ:

- الزهد في القراءة الحرّة والمطالعة الخارجية ممّا أفقدهم الحصيلة اللغوية والثقافية من المصادر والمراجع والصحف والمجلات والقصص، فإنّ الصّلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وإنّ التعبير لا يوجد إلا بكثرة القراءة.

- استعمال التلميذ للهجة العامية في المجتمع، واللغة لا يمكن أن يتعلّمها التلميذ بالمعنى الدقيق إلّا إذا مارسها أو عاشها وتفاعل معها وتعامل بها.

- انصراف التلاميذ عن المشاركة في ميادين النشاط اللغوي الموجودة في المدارس.

- قلة الكتابة والمحاولة فيها تؤدي إلى ضعف قدرات التلاميذ في النحو والإملاء، ورداءة الخط، مما يساهم في تدني قدراتهم فيها وعدم اهتمامهم بها.
- نفور التلاميذ من حصص التعبير بسبب جهلهم بأسس التعبير الجيد، وأصول الكتابة الصحيحة. (الهاشمي، 2006، 220؛ زايد وorman، 2014، 257)

8-3- أسباب الضعف المشتركة من مصادر مختلفة:

- هنالك عوامل كثيرة يعزى إليها ضعف التلاميذ في التعبير تخرج عن إرادة المعلم والتلميذ، ويمكن حصر هذه العوامل في:
- عدد التلاميذ الكبير في الصف.
- التربية الأسرية المنطوية، بحيث تنشئ طفل غير قادر على التواصل السليم والتعبير عن قدراته.
- الظروف الاجتماعية للتلاميذ، فالأسر الفقيرة تعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجيعهم على قراءتها، حتى يعودوهم شيئاً فشيئاً على حب القراءة والمعرفة.
- طرائق التدريس المتبعة في مدارسنا، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولا يعطي التلميذ حظاً من المشاركة الأمر الذي ينعكس على التلميذ وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.
- عدم وجود دليل أو مقرر دراسي خاص لمادة التعبير يستطيع المعلم الاستعانة به ليتعرف على طرائق التدريس المناسبة. (الصويركي، 2014، 121)

8-4- أنماط مشكلات التعبير الكتابي لدي ذوي صعوبات الكتابة:

- يعرف (الزيات، 2002، 509) صعوبات الكتابة بأنها صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبها أو تتابعها، لكتابة الحروف والأرقام.

ويرى كل من (Peter, Dilip & Imani, 2019) بأنها اضطراب في القدرة على الكتابة في أي مرحلة، بما في ذلك مشاكل تكوين الحروف ووضوحها، تباعد الحروف، التهجئة، التنسيق الحركي الدقيق، معدل الكتابة، احترام القواعد، وتكوين وإنتاج النص المكتوب.

وبما أن تعلم التعبير الكتابي يعتمد على تطور مهارات التكلم، القراءة، الخط اليدوي، التهجئة واستخدام علامات الترقيم، الاستخدام السليم للمفردات، وإتقان القواعد، (التهامي وعلي والمصري وعلي، 2018، 262)، فإن (متولي، 2015) يشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة يواجهون مشاكل في تنظيم أفكارهم عند الكتابة، ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة لأن خبرتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ الذين تعرّضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرّضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم التلميذ التعبير عن نفسه شفوياً حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعد في الكتابة عنها.

وحتى يتسنى للتلميذ التعرّض للخبرات اللغوية المختلفة لا بدّ له من أن يدمج ضمن مجموعات تعليمية تسمح له بتوسيع مكتسباته، وهو ما تحقّقه استراتيجية التعلم التعاوني للتلميذ فهم يتفاعلون فيما بينهم، ويناقشون الأفكار ويسعون لحلّ المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها، فهي بذلك تعطي الفرصة لهم للتعرف على الأفكار المختلفة من خلال النقاش والحوار الذي يتمّ بين أعضاء المجموعة، كما أنّها تُخلّص التلميذ من بعض مظاهر الانطواء والعزلة والخجل، الذي من شأنه أن يعيق التلميذ من المشاركة الفعّالة للتعبير عن

رأيه وأفكاره بشكل سليم، كما تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية للتلميذ.

وهناك فئة أخرى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة.

لا يستطيع بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابتهم بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات. (التهامي وعلي والمصري وعلي، 2018، 262) أما من ناحية النحو والصرف فيواجه التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، تتمثل في؛ حذف الكلمات، الترتيب الخاطئ لكلمات الجملة، الاستعمال الخاطئ للضمائر والأفعال.

كما يلاحظ على ذوي صعوبات الكتابة عدم امتلاكهم لرصيد لغوي يعود لنقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والخروج للرحلات) أو بسبب عدم ممارسة الخبرات اللغوية الشفوية، فتعدّ المفردات أساس كتابة وبناء أي موضوع في التعبير الكتابي، ولا بدّ للتلميذ من أن يعرف عدداً كبيراً من الكلمات حتى يتمكن من التعبير عن أفكاره، (متولي، 2015، 248-249)

إنّ العوامل المؤثرة سلباً في تعبير التلاميذ في كافّة مراحل الدراسة مترابطة ومتداخلة، يساهم فيها أطراف المنظومة التعليمية كلها، وتشارك في تثبيت أثرها الأسرة وذلك بإهمال التربية اللغوية للطفل، وعدم تدريبه على المطالعة، كما تشارك وسائل الإعلام المختلفة في عدم تخطيطها لتقديم البرامج الهادفة والمربية التي تهذب لغة التلميذ وتسليّه، وتعلّمه الاتجاهات الحميدة، مما يستدعي مساهمة هذه الأطراف جميعاً لعلاج ضعف التعبير لدى التلاميذ.

8-5- علاج ضعف التلاميذ في التعبير:

إنّ نجاح عملية تدريس التعبير والتمكن من وصول التلاميذ إلى أهدافهم النهائية يستوجب التعاون المتبادل بين المعلّم والأسرة من جهة وبين المنظومة التعليمية والمنهاج من جهة أخرى، ومن آليات علاج ضعف التعبير ما يلي:

– إعطاء التلاميذ الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث.

– ربط موضوعات التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

– إفساح المجال أمام التلاميذ منذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيئها المعلّم لهم، وقص القصص والاستماع إليها.

– تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة، حتّى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث. (الدليمي والوائل، 2005، 44-47)

– ينبغي على الأسرة متابعة أبنائها من خلال طرح الأسئلة المختلفة عليهم، وتعويدهم تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، وأن تشجع أبنائها على قراءة المواد الإضافية الحرّة، ممّا يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذب.

– المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معانٍ وأفكار وكلمات مناسبة.

– الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي ألاّ يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

– تدريب المعلّم تدريباً جيداً قبل وأثناء الخدمة فهو المحرك الأساسي للعملية التعليمية.

- التعاون بين البيت والمدرسة لتحقيق هدف الاهتمام بثروة التلميذ اللغوية.
 - التعاون بين كافة الأطراف لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وتوفير الوقت الكافي لمادة التعبير.
 - التشجيع المستمر للطلاب، وإثارة الدافعية، ومعرفة الأسس النفسية والتربوية واللغوية ومراعاتها بشكل جيد.
 - الاهتمام بتصحيح الأخطاء، وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية وإثرائها.
- (عاشور ومقدادي، 2016، 228)

ويضيف (شعيب، 2014، 5-8) أنّ أوّل متطلبات التعبير توافر الحوافز نحو الكتابة، لذلك على المعلم خلق هذا الحافز بأسلوبه الشائق وعلاقته الطيبة مع التلاميذ، والتي تقوم على احترامهم وعدم السخرية مما يكتبون، وتشجيعهم على التعبير.

وثاني متطلبات التعبير يرتبط بالمادة التعبيرية نفسها، فالتلميذ في المراحل الأولى من التعليم يميل إلى التعبير عن الموضوعات المحسوسة، وهنا يمكن للمعلم أن يوجه تلاميذه إلى التعبير عن بنية القسم الماديّة، ويخرج بعد ذلك إلى موجودات المدرسة، البيئة والطبيعة.

وثالث متطلبات التعبير تكمن في استخدام اللغة العربية الفصحى، لذلك ينبغي على المعلم تشجيع التلاميذ على التوجّه نحو مطالعة الكتب الملائمة، وتلخيصها ومناقشتها في القسم.

أمّا بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الكتابة فبالإضافة إلى ما سبق ذكره من آليات العلاج، فهم بحاجة إلى إيجاد استراتيجيات وطرائق تعليمية خاصة حتّى ينجح هؤلاء التلاميذ في اكتساب مهارات التعبير الكتابي، حيث يرى (الوقفي، 2009، 451) أن ننطلق من كون أنّ ذوي صعوبات التعلّم أناس قادرين على التعلّم بالرغم من أنّه يستغرق وقتاً أطول من غيرهم، وأنّ أكثرهم يمكنهم أن ينجزوا بنفس كفاءة زملائهم الذين يتساوون معهم في الذكاء.

ويؤكد السرطاوي وآخرون أنه من المهم جداً أن لا يحجم التلاميذ عن الكتابة مهما كانت شدة الضعف لديهم، فالكتابة مهارة حياتية مهمّة، لذلك يحتاج التلاميذ القدرة على الكتابة، حتّى لو لم يكونوا قادرين على الاستمرار فيها لفترات طويلة من الوقت، كما ويحتاج التلاميذ في بداية مسارهم الدراسي إلى معالجة في مجال تشكيل الحروف، والذاتية، والطلاقة، ويحتاجون إلى وسائل متعددة الحواس تحثهم على التعبير عن التسلسل الحركي لشكل الحروف. (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001، 464)

ويضيف السرطاوي وآخرون مجموعة من الطرائق التي تساعد التلاميذ في تعلّم التعبير الكتابي وهي:

الطريقة الأولى: يكلف المعلم التلاميذ أن يملوه وهو يكتب، وبهذا فإنّ التلميذ يؤدّي دور المؤلّف في توليد الأفكار، وتألّف الجمل وتركيبها، مما يتيح المجال أمامه للتركيز على الأفكار ممّا يجعل النسخة النهائية واضحة ومقروءة.

وفي هذه الطريقة ينبغي على المعلم أن يقلل من حجم مساعدته تدريجياً مفسحاً بذلك دوراً أكبر أمام التلميذ للتعامل مع العملية الكتابية بكلّ تعقيداتها.

الطريقة الثانية: يقوم المعلم بتزويد التلاميذ بتهجئة كلمات المحتوى المهمّة قبل البدء بالكتابة، وذلك بأن يكتب المدرس الكلمات المهمّة على السبورة حتّى يرجع التلاميذ إليها أثناء الكتابة، هذه الطريقة تساعد في تركيز انتباه التلاميذ على الأفكار، وكذلك فإنّها تؤثر في مدى وضوح ومقروئية الرسالة النهائية.

الطريقة الثالثة: تقوم على خلق مناخ اجتماعي داخل الغرفة الصفية، حيث يتشارك التلاميذ ويتعاونون في عملية الكتابة، علماً أنّ التعاون بين التلاميذ ممكن في جميع مراحل الكتابة، حيث يمكنهم التعاون في مرحلة الكتابة الأولية، وفي مرحلة النسخة النهائية وذلك بمراجعة نسخ بعضهم بعضاً، ويعتمد نجاح هذه الطريقة على مدى التوافق بين أعضاء المجموعة، وعلى مدى استعدادهم للعمل معاً على نحو مفيد ومثمر. وقد تساعد هذه الطريقة في التركيز

على الأفكار، وتحسن نوعية الكتابة، إذا ما تحقق التوافق والاستعداد بين الأعضاء.
(السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001، 452-454)

والطرح الأخير هو ما يتوافق مع استراتيجية التعلّم التعاوني حيث أنّها تقوم على عمل التلاميذ في مجموعات تعاونية يسودها التفاعل الاجتماعي الفعال، ويتشارك التلاميذ معا لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة تعود بالنفع على الجميع.

حيث يعتبر (الهواري، 2006، 37) أنّ التعلّم التعاوني أحد وسائل تنظيم البيئة الصفية، ويعتمد على اختزال عدد التلاميذ في مجموعات صغيرة غير متجانسة، من حيث قدراتهم وخلفياتهم العلمية، ويتطلب منهم أداء عمل مشترك، ويُعدّ التعلّم التعاوني من الاستراتيجيات التي قد تساعد المعلم في علاج صعوبات تعلّم الكتابة لدى تلاميذه، حيث يسعى التلميذ داخل المجموعة الواحدة إلى تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم بعضاً. ولكي يؤدي التعلّم التعاوني دوره الفعّال في علاج صعوبات الكتابة، ينبغي الاهتمام بما يلي:

– النظر إلى التعلّم التعاوني على أنّه استراتيجية تدريسية، يبذل فيها التلميذ أقصى جهد ممكن بالتعاون مع زملائه داخل المجموعة لتحقيق الأهداف المنشودة.

– يتّسم التعلّم التعاوني بالاعتماد الايجابي المتبادل بين التلاميذ، مما يسهم بدوره إلى أن يتعلّم التلاميذ بعضهم من بعض.

يستطيع التلميذ من خلال التعلّم التعاوني ممارسة مهارات الكتابة بفاعلية داخل المجموعة وذلك من خلال القيام بالأنشطة التالية:

– يكتب كلّ واحد منهما للآخر في حين يتابعه الثاني في طريقة كتابته.

– يلخص كلّ منهما ما فهمه من موضوع القراءة للآخر كتابة.

– يتدرب كلّ منهما على تهجئة الكلمات وذكر معناها للآخر.

– يستخلص كلّ منهما الفكرة الرئيسة ويكتبها للآخر. (الهواري، 2006، 38)

خلاصة الفصل:

يعتبر التعبير الكتابي عملية لغوية جدّ دقيقة، يظهر من خلاله قدرات التلاميذ الفكرية واللغوية والمعرفية ويمكنهم من إبداء آرائهم والإفصاح عن حاجاتهم اليومية، ويعدّ من أصعب مهارات اللغة اكتساباً، كونه نشاط إدماجي يهدف إلى ربط البعد اللغوي بالبعد المعرفي المرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات.

بيد أنّ التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يجدون ضعفاً ظاهراً في مهارات التعبير الكتابي، ويعدّ التعلّم التعاوني أحدّ أهمّ الاستراتيجيات التعليمية التي تساهم في تذليل الصعوبات التي يواجهونها في اكتساب مهاراته، بغية إعداد متعلّمين متمكّنين من التعبير عن أفكارهم تعبيراً سليماً في شتى الميادين.

وقد تمّ من خلال هذا الفصل التطرّق إلى مفهوم التعبير وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، وكيفية تدريسه، ومهاراته، وإبراز كيفية تصحيحه، وعرض مشكلات تدريسه وكيفية علاجها.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- المنهج المستخدم في الدراسة.
 - 2- الدراسة الاستطلاعية.
 - 3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.
 - 4- أدوات جمع البيانات.
 - 5- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني.
 - 6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
 - 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- خلاصة الفصل الرابع.

تمهيد:

يشمل هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تعتبر حلقة الوصل بين إطارَي الموضوع النظري والميداني، حيث تناول المنهج المستخدم، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي هدفت أساساً إلى ضبط أدوات جمع البيانات، والاتصال بالمُعَلِّمين، لتفادي كل ما من شأنه أن يعيق إنجاز الدراسة، ثم يتطرق إلى عرض مجتمع الدراسة الأساسية وعينيتها، إضافة إلى عرض أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

1- المنهج المستخدم في الدراسة :

يختلف المنهج من دراسة لأخرى تبعاً لطبيعة الموضوع واختلاف الأهداف، ولأنَّ الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، فإنَّ أنسب منهج يمكنه تحقيق هذه الأهداف هو المنهج التجريبي، الذي يعرف على أنه تغيّر متعمّد ومضبوط للشروط المحدّدة لواقعة معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها. (قنديلجي، 2008، 141)

وقد تمّ اعتماد خطواته وإجراءاته في هذه الدراسة، التي اعتمدت على التصميم القائم على المجموعتين (تجريبية وضابطة)، وذلك بهدف التأكد من أثر البرنامج قيد التجريب، وفي هذا التصميم تمّ اختيار المجموعتين بطريقة عشوائية، وبعد إجراء التكافؤ بينهما، يؤخذ القياس القبلي للمتغيّر التابع لكل مجموعة، ثمّ يحسب متوسط درجات المجموعتين في القياس القبلي، وتُعرض المجموعة التجريبية للمتغيّر المستقل، أمّا المجموعة الضابطة فلا تُعرض لأي متغيّر، ثمّ تمّ تطبيق القياس البعدي للمجموعتين، وحساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، لتحديد مستوى التغيّر في مهارات التعبير الكتابي، ثمّ تجرى مقارنة بين متوسطي المجموعتين لإيجاد الفرق بينهما، ومعرفة دلالة هذا الفرق.

2- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه، ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محلّ البحث، ومن خلالها يتوقّف الباحث عند الأمور التي تسمح له بإنجاز بحثه ومواصلة العمل فيه، وكذلك الوعي بالعقبات والصعوبات التي قد يواجهها وتعيق مسعاها. (سبعون و جرادي، 2012، 77)

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف التالية:

- الاتصال الأولي بإدارة ومعلّمي ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر"، و"غريسي مصباح"، وأخذ الموافقة من إدارة الابتدائيتين على إجراء الدراسة الأساسية.
 - التحقق من وجود عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.
 - التحقق من صلاحية الأدوات المعتمدة في الدراسة، وذلك بقياس خصائصها السيكومترية.
 - تحديد الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها أثناء الدراسة الأساسية بغية تفاديها.
 - تحديد الفترة الزمنية المناسبة والقسم الذي سيتمّ التطبيق فيه.
 - بناء البرنامج التدريبي بما يناسب أفراد العينة، وخصائصهم، ويحقّق أهداف الدراسة.
- والجدول رقم(1) يوضح تعداد تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" خلال الموسم الدراسي 2018/2019.

جدول رقم (1): يتضمن تعداد تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"

المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
عبد اللاوي بوبكر	196	164	360
غريسي مصباح	193	211	404
المجموع	389	375	764

من خلال الجدول رقم (1) يتضح أن هناك تقاربا بين تعداد التلاميذ في الابتدائيتين، كما أنّ تعداد الذكور متقارب مع تعداد الإناث أيضا.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذاً وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

2-3- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

تمّ تطبيق الدراسة الاستطلاعية بابتدائيتين ببلدية الوادي، ولاية الوادي بالجزائر وهما:

- ابتدائية "عبد اللاوي بوبكر" وتضم قسمين في مستوى السنة الثالثة.
- ابتدائية "غريسي مصباح" وتضم أيضا قسمين في مستوى السنة الثالثة.

وكان ذلك من شهر أكتوبر إلى غاية ديسمبر 2019.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في ابتدائيتين هما مدرسة "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، تقعان في حي النور بمدينة الوادي، وهما ابتدائيتان لتدريس البنين والبنات، تضمّ كلّ منهما قسمين للسنة الثالثة ابتدائي، بمجموع يصل إلى (128) تلميذاً وتلميذة، وتمّ اختيار أفراد العينة الأساسية من خلال:

- الاطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ، واستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أي مرض حسي أو إعاقات حسية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية.

- تطبيق اختبار "رافن" للذكاء.

- تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات.

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية (الحصر الشامل)، حيث تم أخذ كل التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وبلغ عددهم (24) تلميذاً وتلميذة، وتم تطبيق الدراسة في شهري جانفي وفيفري 2020 م، والجدول رقم (2) يوضح تعداد التلاميذ في كل قسم من أقسام السنة الثالثة في المدرستين.

جدول رقم (2): يتضمّن تعداد تلاميذ أقسام السنة الثالثة بابتدائيتي " عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"

المدرسة	القسم	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
عبد اللاوي بوبكر	ثالثة 1	13	15	61
	ثالثة 2	15	18	
غريسي مصباح	ثالثة 1	19	15	67
	ثالثة 2	19	14	
المجموع		66	62	128

يتّضح من خلال الجدول رقم (2) أنّ عدد الذكور في الابتدائيتين بلغ (66) تلميذاً، وبلغ عدد الإناث (62) تلميذة، بمجموع يقدر ب (128) تلميذاً وتلميذة، كما أن تعداد التلاميذ في المدرستين متقارب، إذ تضم ابتدائية عبد اللاوي بوبكر (61) تلميذاً وتلميذة في حين تضم ابتدائية غريسي مصباح (67) تلميذاً وتلميذة.

تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قسم التلاميذ إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة الضابطة وتضم (12) فرداً، والمجموعة التجريبية وتضم (12) فرداً، وذلك بعد ترقيم التلاميذ من 1 إلى 24، وتوزيعهم باستخدام القرعة على المجموعتين، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم(3): يتضمّن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

المجموع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
17	9	8	ذكور
7	3	4	إناث
24	12	12	المجموع

من خلال الجدول رقم (3) يتبين أنّ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (12)، وعدد تلاميذ المجموعة التجريبية (12)، وهم يشكلون (17) ذكراً، و(7) إناث.

3-1- اختبار التوزيع الطبيعي: (اختبار شابيرو- ويلك Shapiro -Wilk)

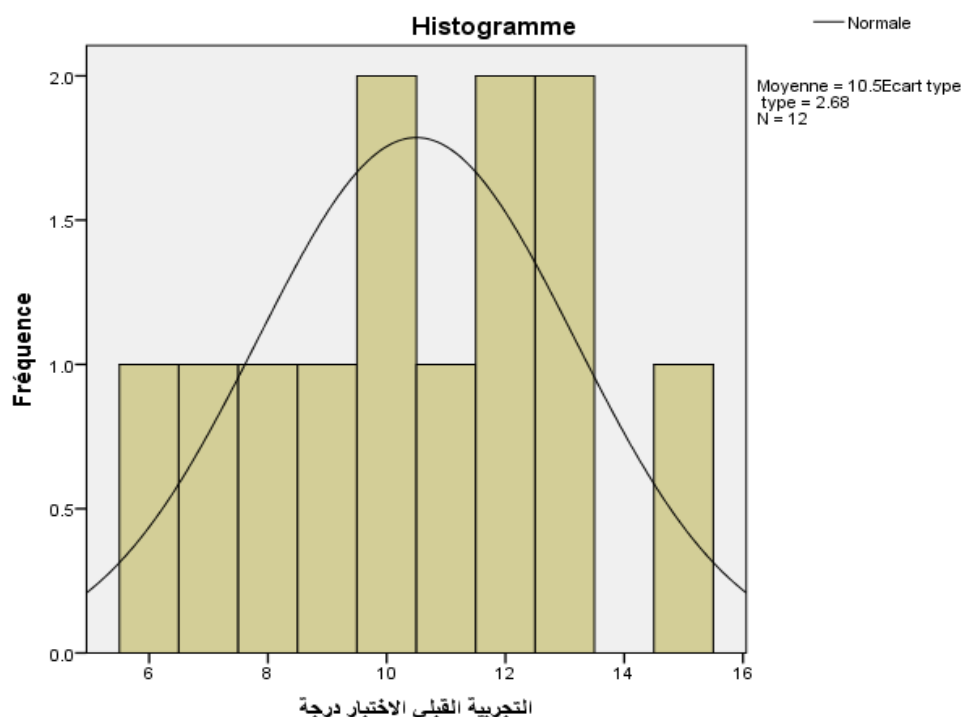
يستخدم هذا الاختبار في حالة العينة التي حجمها أقل من 30 بحيث يمكننا من معرفة ما إذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، فإذا كانت القيمة الاحتمالية (sig) أقل من أو تساوى مستوى الدلالة (α) الذي يحدده الباحث، فإننا نقول أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، أما إذا كانت القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (α)، فإننا نقول أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

ولمعرفة طبيعة توزيع البيانات تم التحقق من ذلك بالنسبة لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من خلال التساؤل التالي: هل تتبع درجات اختبار مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في كل من القياس القبلي والبعدي؟ وكانت النتائج المتحصل عليها كما تظهر في الجدول التالي:

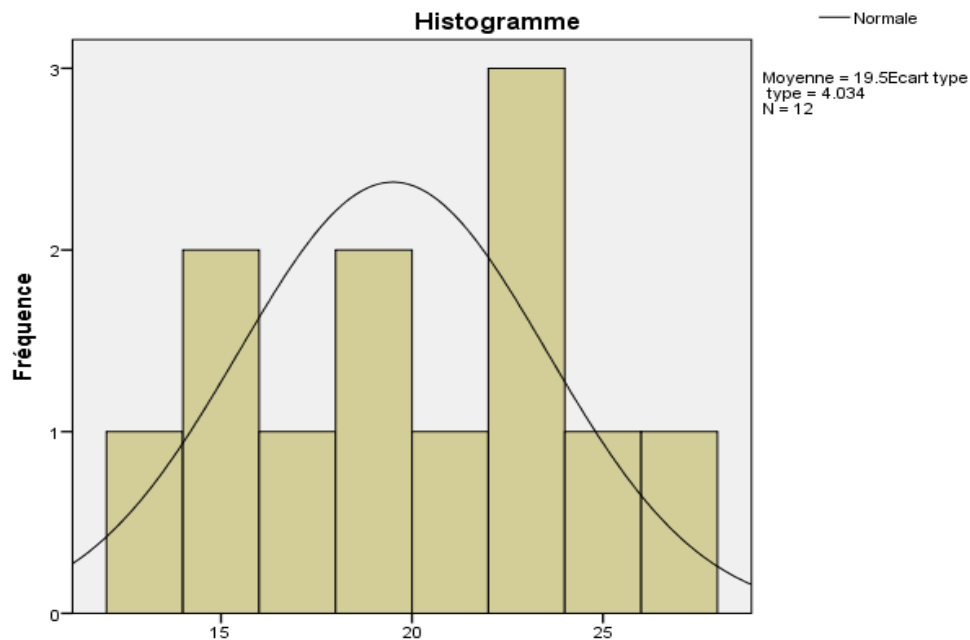
جدول رقم(4): نتيجة اختبار (شابيرو- ويلك) للتوزيع الطبيعي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي القبلي والبعدى

المتغيرات	قيمة الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة (القيمة الاحتمالية sig)
الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	0.977	12	0.971
الاختبار البعدى للمجموعة التجريبية	0.971	12	0.916
الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	0.937	12	0.464
الاختبار البعدى للمجموعة الضابطة	0.931	12	0.393
الاختبار البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية	0.971	12	0.916

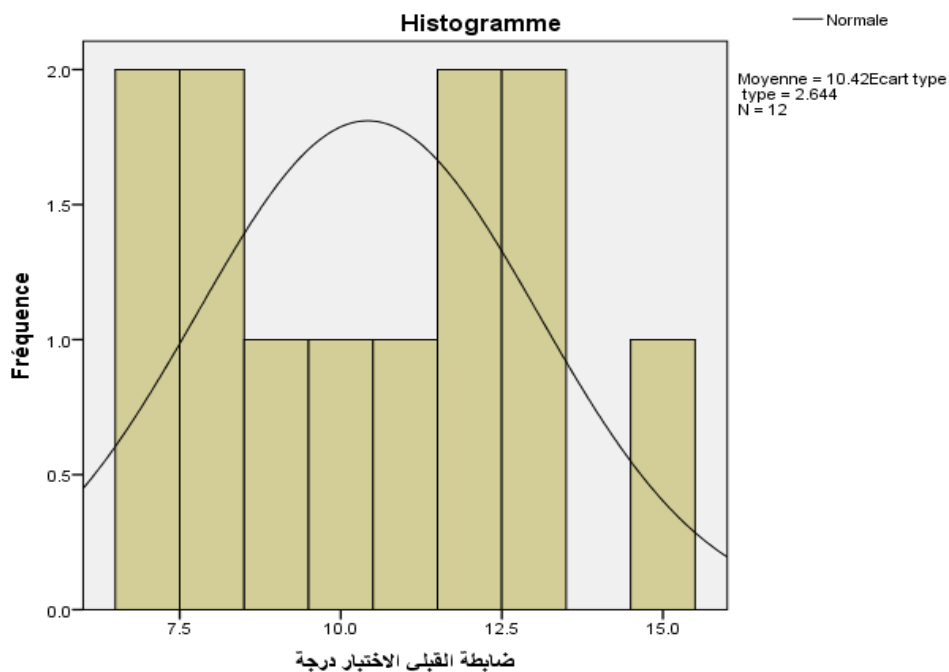
شكل رقم (1) : مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار القبلي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية



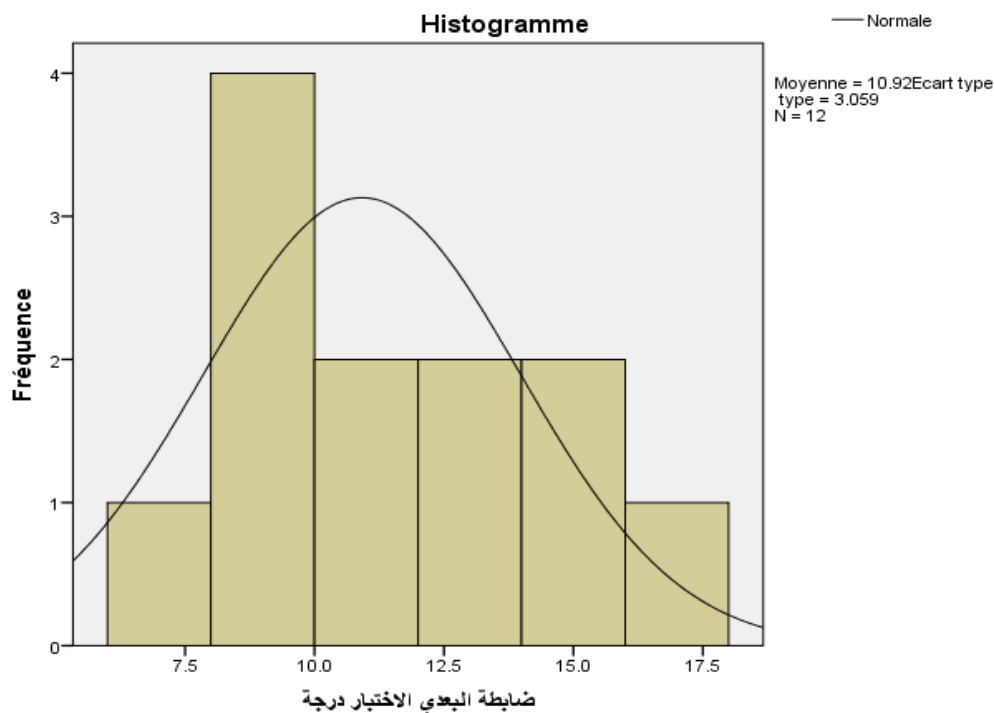
شكل رقم (2) : مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية



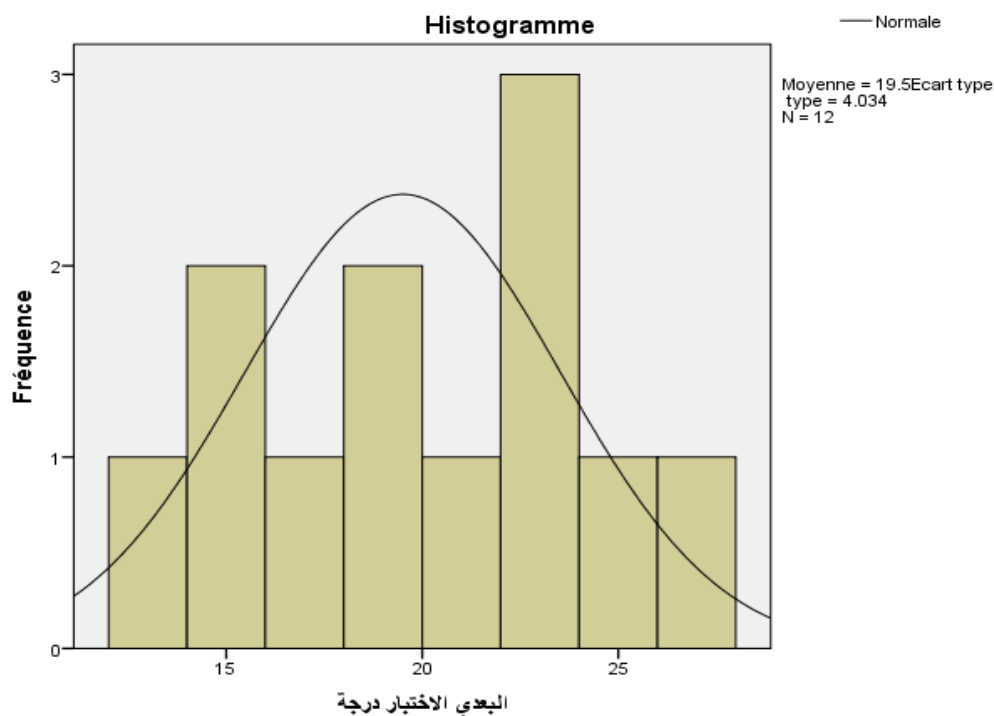
شكل رقم (3) : مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار القبلي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة الضابطة



شكل رقم (4) : مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع لمتغير الاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعة الضابطة



شكل رقم (5) : مدرج تكراري يوضح اعتدالية التوزيع للاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية



من خلال الجدول رقم (4) و التمثيلات البيانية رقم (1) و (2) و (3) و (4) و (5):
نجد أن متغيرات الدراسة يتبعون التوزيع الطبيعي لان مستوى الدلالة sig لكل المتغيرات
أكبر من مستوى المعنوية 0.05، ($0.05 < 0.971$ ، $0.05 < 0.916$ ، $0.05 < 0.464$)
 $0.05 < 0.393$ ، ومنه فإن بيانات المتغيرات يتبعون التوزيع الطبيعي وعلية
نلجئ للاختبارات المعلمية في اختبار الفرضيات.

3-2- ضبط تكافؤ المجموعتين:

بعد اختيار (24) تلميذا وتلميذة يعانون صعوبات تعلّم الكتابة، وتقسيمهم إلى
مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، بواقع (12) تلميذاً وتلميذة في كلّ مجموعة، ولتحقيق تكافؤ
المجموعتين بهدف التقليل من بعض العوامل التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، تمّ استخدام
اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في
المتغيرات التالية:

- صعوبات الكتابة، باستخدام المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات.
- علامات اختبار مهارات التعبير الكتابي (المقياس القبلي).
- العمر.

وأظهرت النتائج أنّ المجموعتين متكافئتان في المتغيرات المذكورة.

3-1-1- صعوبات الكتابة:

تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق المقياس التشخيصي
لصعوبات الكتابة للزيات، والجدول رقم (5) يتضمن نتائج الفروق بين متوسطي
المجموعتين.

جدول رقم (5): الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة.

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	12	59.33	5.38	.533	.599 غير دالة
التجريبية	12	58.08	6.08		

تبين النتائج في الجدول رقم (5) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (59.33)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (58.08)، وأنّ قيمة "ت" هي (0.533)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.599) إلّا أنّها قيمة أكبر بكثير من (0.05)، وبالتالي فهي غير دالة، ومنه "لا توجد فروق بين المجموعتين في مستوى صعوبات الكتابة"

3-1-2- علامات اختبار مهارات التعبير الكتابي (المقياس القبلي):

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات التعبير الكتابي، تمّ حساب الفرق بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي، - ويعدّ هذا الإجراء بمثابة المقياس القبلي - وباستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات التعبير الكتابي (المقياس القبلي).

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	12	10.42	2.644	.077	.940 غير دالة
التجريبية	12	10.50	2.680		

من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (6)، يظهر أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.42)، ومتوسط المجموعة التجريبية (10.50)، وأنّ قيمة "ت" هي (0.077)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.94)، إلّا أنّها قيمة أكبر من (0.05)، وبالتالي فهي غير دالة، ومنه نستنتج أنّه لا توجد فروق دالّة بين متوسطي المجموعتين في درجاتهم على اختبار مهارات التعبير الكتابي، وعليه فالمجموعتان متكافئتان في مهارات التعبير الكتابي.

3-1-3- العمر:

لحساب تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث العمر، تم حساب أعمار عينة الدراسة بالشهور، والجدول رقم (7) يبين الفرق بين متوسطي المجموعتين من حيث العمر.

جدول رقم (7): الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث العمر

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	12	99.25	7.21	1.009	.324 غير دالة
التجريبية	12	101.67	4.09		

تبيّن النتائج في الجدول رقم (7) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (99.25) ومتوسط المجموعة التجريبية (101.67) وأنّ قيمة "ت" هي (1.009)، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.324)، إلّا أنّها قيمة أكبر من (0.05)، وبالتالي فهي غير دالة، ومنه نستنتج أنّه لا توجد فروق بين المجموعتين من حيث العمر.

4- أدوات الدراسة:

من أجل تحديد عينة الدراسة، ومعرفة مستوى كل فرد منها في مهارات التعبير الكتابي، واستبعاد التلاميذ الذين لا يعانون صعوبات في الكتابة، تمّ القيام بمسح مكتبي للعديد من الدراسات السابقة، والبرامج التدريبية، والاختبارات، والمقاييس التي تناولت مواضيع التعبير الكتابي، والتعلّم التعاوني، وصعوبات الكتابة، وقد ساهمت هذه الخطوة في تكوين العديد من الأفكار والتصورات حول البرامج التدريبية والمقاييس، وأبعادها، ومكوناتها.

ولجمع البيانات تمّ الاعتماد على ثلاث أدوات، وهي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "رافن" لقياس الذكاء.
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة لـ "الزيّات".
- اختبار مهارات التعبير الكتابي (من إعداد الطالبة)، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات التي اقتضت الدراسة إعدادها واستخدامها.

4-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "رافن":

يعدّ اختبار المصفوفات المتتابعة المقنّن أحد الاختبارات المتحرّرة من قيود الثقافة لقياس الذكاء، ويعدّ هذا الاختبار واحداً من أهمّ الاختبارات العقلية التي لا يحتاج المرء عند استخدامها للغة أو المستوى الدراسي، فهو أداة تمييز بين المستويات العقلية المختلفة، دون التأثير بعامل التحصيل الدراسي، أو عامل اللغة، وهو موجّه للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سنّ (8) سنوات، إلى سنّ (14) سنة.

اختبار المصفوفات المتتابعة بقوائمه الثلاث (أ)، (ب)، (ج)، هو اختبار لقياس قدرة الفرد في موقف الاختبار على فهم أشكال عديمة المعنى، تقدّم في سياق متتابع وتحتوي على مشكلات تتدرج في صعوبتها. (زمزي، 16، 1419)

4-1-1-1- تعليمات تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "رافن":

يتم تقديم الاختبار للتلميذ مفتوحاً على الصفحة الأولى حيث المشكلة رقم (01) في القائمة أ، قل للتلميذ: انظر إلى هذا الشكل المرسوم في أعلى الصفحة، مشيراً إلى أعلى الصفحة، هذا الشكل ينقصه جزء مهم قد نزع منه مشيراً إلى الجزء الشاغر (الفراغ) في الشكل العلوي، وتحت هذا الشكل ستة أجزاء كل منها مساوٍ للجزء المنزوع، لكن ليس أي واحد يكمل الشكل، مشيراً إلى الأجزاء الستة البدائل، الموجودة أسفل الشكل، مبيّناً كيف أنّ الجزء رقم (01) لا يصلح لإكمال الشكل، والجزء رقم (2) ثم (3) ثم انتقل إلى الجزء رقم (6)، وبيّن كيف أنّه قريب إلى إكمال الشكل، لكن للأسف ينقصه جزء لإكماله.

في حالة إدراك التلميذ أنّ البديل رقم (4) هو الحل الصحيح من تلقاء نفسه، قم بتشجيعه وقل له "صح جيّد"، وإذا لم يعرف من تلقاء نفسه أنّ البديل رقم (4) هو الجزء الذي يكمل الشكل إكمالاً صحيحاً، عليك أن تساعدته وتدله على ذلك، ويعدّ هذا بمثابة تدريب على طريقة حلّ الاختبار.

بعد أن يفهم التلميذ طريقة الأداء، وأسلوب حلّ الاختبار، لا تقدم له أيّة مساعدة، ويجب أن توضّح للتلميذ أنّ هناك (36) مشكلة، ويجب أن تحلّ بنفس الكيفية التي تدرب عليها.

ويكرّر الفاحص نفس التعليمات السابقة، مع بقية الاختبار في القسم (أ)، (ب)، (ج)، ويتم تسجيل رقم الجزء الذي يشير إليه التلميذ في المكان المخصّص لذلك في ورقة الإجابة، وذلك بعد تسجيل البيانات الخاصة بكل تلميذ عليها. (علي، 2016، 14)

4-1-2- طريقة تصحيح الاختبار وإعطاء الدرجة الكلية:

يتمّ حساب الدرجة الكلية للتلميذ عن طريق حساب عدد المحاولات الناجحة التي حلّت حلّاً صحيحاً في القوائم أ، ب، ج، وبعد جمع عدد المحاولات الناجحة، يتمّ تحويلها إلى

درجة خام، وتحويلها بعد ذلك إلى رتبة التلميذ المئينية من جدول المعايير وفقا لفئة السن التي ينتمي لها التلميذ. (علي، 2016، 14)

4-2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

قام بإعداد هذا المقياس "فتحي مصطفى الزيّات" (2002)، وهو جزء من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية، يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الكتابة، والذين يتواتر لديهم بعض أو كلّ الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلّم في الكتابة، ويتمّ من خلاله الحصول على تقديرات المعلّمين لمدى تواتر هذه الخصائص لدى تلاميذهم، على أساس أنّ المعلّم بإمكانه تحليل السلوك الفردي للتلميذ، وذلك من خلال التفاعل المتكرر بينهم على مدار العام الدراسي، حيث يتكوّن المقياس من 20 بنداً يصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات الكتابة، ويتكوّن المقياس من خمسة بدائل هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق).

4-2-1- طريقة تصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

تتمّ طريقة تصحيح المقياس بإعطاء درجات لتقديرات المعلّم لسلوك التلميذ حسب البدائل، فتعطى الدرجة (4) للبدل دائماً، والدرجة (3) للبدل غالباً، والدرجة (2) للبدل أحياناً، والدرجة (1) نادراً، والدرجة (0) للبدل لا تنطبق، وتتراوح الدرجة الكلية للتلميذ بين (0) درجة كأدنى حدّ، و(80) درجة كأقصى حدّ يمكن أن يحصل عليه التلميذ لتقدير صعوبات الكتابة عنده، وإذا كانت الدرجة الكلية للتلميذ أقل من (20) درجة فهذا يعني أنه لا يعاني من صعوبات في الكتابة، وأمّا إذا تجاوزت درجته الكلية (20) درجة فإنّ ذلك يعني أن التلميذ يعاني من صعوبات في الكتابة.

4-2-2- الخواص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

4-2-2-1- الصدق:

4-2-2-1-1- صدق المقارنة الطرفية:

تمّ تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على عيّنة قوامها (30) تلميذاً، رُتبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمّت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا، فدلت النتائج على صدق الأداة، والجدول رقم (8) يتضمّن ذلك.

جدول رقم (8) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الفئة العليا والفئة

الدنيا على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
10	65.10	2.31	18	8.51	الفئة العليا
10	38.00	2.18			الفئة الدنيا

من خلال نتائج الجدول رقم (8) يتبيّن أنّ المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة يمكنه التمييز بين متوسطي الفئتين العليا والدنيا في مجال القياس، وعليه فهو على درجة مقبولة من الصدق تسمح باستخدامه للغرض المُعدّ لأجله.

4-2-1-2- الثبات:

تمّ تطبيق المقياس على عيّنة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وعددهم (30) تلميذاً، وحساب ثبات المقياس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS₂₀)، وقد بلغ معامل "ألفا كرونباخ" (0.92)، وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات عالية للمقياس.

4-3- اختبار مهارات التعبير الكتابي:

4-3-1- مصادر بناء الاختبار:

تمّ إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي بالرجوع إلى التّراث النظري المتعلّق بموضوع التعبير الكتابي، والاستعانة بعدد من الدراسات والأبحاث التي تناولت مهارات التعبير الكتابي وطرق تنميتها، والاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات المعدّة لقياس مهارات التعبير الكتابي، ومن هذه الدراسات (الأبيض وسوادي، 2012؛ الهرياي، 2013؛ المصري، 2006).

- مقابلة بعض المعلّمين ذوي الخبرة والأقدمية في التعليم الابتدائي، والاستفادة من آرائهم حول مهارات التعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

- الاطلاع على أهداف تدريس اللغة العربية والتعبير الكتابي للسنة الثالثة حسب ما قرّره وزارة التربية الوطنية في المنهاج.

4-3-2- الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في مهارات التعبير الكتابي المستهدفة في هذه الدراسة.

4-3-3- تحديد مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

حدّدت مهارات التعبير الكتابي من خلال الاطلاع على ما اتفقت عليه معظم الدراسات السابقة، وكذا من خلال ما سطره منهاج وكتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي وهي: مهارة استخدام علامات الترقيم المناسبة، مهارة اكتمال أركان الجملة، مهارة توظيف أدوات الربط، مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة، مهارة تأليف جمل مفيدة من الكلمات المعطاة، مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة، مهارة التعبير عن الصور المعطاة بجمل مفيدة.

4-3-4- صياغة فقرات الاختبار:

صيغت فقرات الاختبار على شكل سبعة أسئلة، يتضمّن كلّ سؤال مهارة من مهارات التعبير الكتابي المراد قياسها، حيث تضمّن السؤال الأول استخدام علامات الترقيم المناسبة، والسؤال الثاني اكتمال أركان الجملة، والسؤال الثالث تعلّق بتوظيف أدوات الربط، والسؤال الرابع حول تأليف جمل مفيدة من خلال الكلمات المعطاة، والسؤال الخامس تمحور حول ترتيب الكلمات المعطاة لتكوين جمل مفيدة، والسؤال السادس تعلّق بترتيب الجمل لتكوين قصّة، أمّا السؤال السابع فيطلب فيه التعبير عن الصور المعطاة بجمل مفيدة من إنشاء التلميذ.

وقد رُوّعي في صياغة فقرات الاختبار ما يلي:

- أن تكون فقرات الاختبار واضحة لا لبس فيها.
- أن تقيس الأهداف التي وضعت من أجلها.
- أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون الفقرات سليمة لغويا.

4-3-5- الخصائص السيكومترية للاختبار:

4-3-5-1- حساب صدق الاختبار: وتم حساب الصدق بطريقتين هما:

4-3-5-1-1- صدق المضمون:

لحساب صدق المضمون، تمّ عرض الاختبار في صورته الأولى، على (07) مُحكّمين، بهدف التأكد من مناسبة الاختبار لهذه الدراسة، طُلب منهم تقديم آرائهم العلمية حول عبارات الاختبار، ومدى تمثيلها للمهارات اللازم امتلاكها لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات تعلّم الكتابة، كما طُلب منهم أيضا تقديم مدى مناسبة الصياغة اللغوية لهذه الفئة من التلاميذ. (انظر الملحق رقم 02)

وقد أسفرت نتائج التحكيم عن موافقة المحكمين على جميع المهارات التي تضمّنها الاختبار، مع إدخال تعديلات طفيفة في الصياغة اللغوية، إذ بلغت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاختبار (80%)، وهو ما يشير إلى أنّ الاختبار يتمتّع بصدق مضمون مرتفع، ويعدّ هذا الإجراء دليلاً على صدق الاختبار وصلاحيته لقياس مستوى مهارات التعبير الكتابي.

4-3-5-1-2- صدق المقارنة الطرفية:

تمّ تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي على عيّنة قوامها (30) تلميذاً، رُتبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمّت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا، وبعد تطبيق هذه الطريقة باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS₂₀) كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (9): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئتين العليا والدنيا على اختبار

مهارات التعبير الكتابي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
10	15.3	3.46	18	12.69	.001
10	29.9	1.10			
الفئة الدنيا					
الفئة العليا					

من خلال نتائج الجدول رقم (9) يظهر أنّ المتوسط الحسابي عند الفئة العليا (29.9) أكبر من المتوسط الحسابي عند الفئة الدنيا (15.3)، وأنّ قيمة "ت" (12.69) وهي قيمة دالة عند (0.001)، ومنه يمكن القول أنّه توجد فروق بين متوسط درجات أفراد الفئة العليا، ومتوسط درجات أفراد الفئة الدنيا، في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح الفئة العليا، وهو ما يبيّن أنّ الاختبار قادر على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، ومنه فاختبار مهارات التعبير الكتابي يتمتّع بمعامل صدق مقبول.

4-3-5-2- حساب ثبات الاختبار:

لحساب ثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي، تمّ استعمال طريقة إعادة الاختبار، حيث تمّ تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرستي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، قوامها (30) تلميذا وتلميذة، ثمّ طبّق مرّة أخرى على نفس العينة بعد مرور أسبوعين، وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.98)، وهو معامل ثبات مرتفع، يجعلنا نحكم بثبات الأداة وصلاحياتها للتطبيق على عيّنة الدراسة الأساسية.

4-3-6- الاختبار في صورته النهائية:

وصل عدد فقرات الاختبار إلى (07) فقرات تضمّنت (07) أسئلة بعد تعديل بعضها، حيث تكوّنت الفقرة الأولى (مهارة استخدام علامات الترقيم المناسبة) من (06) بنود، والفقرة الثانية (مهارة اكتمال أركان الجملة) من (06) بنود، والفقرة الثالثة (مهارة توظيف أدوات الربط) من (06) بنود، والفقرة الرابعة (مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة) من (03) بنود، والفقرة الخامسة (مهارة تأليف جمل مفيدة من الكلمات المعطاة) من بندين، والفقرة السادسة (مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة) من (06) بنود، والفقرة السابعة (مهارة التعبير عن الصور المعطاة بجمل مفيدة) من (03) بنود، ليصبح المجموع الكلي للاختبار (32) بنداً، وتعطى درجة واحدة لكلّ إجابة صحيحة، والدرجة صفر لكلّ إجابة خاطئة، وبذلك تتراوح درجات الاختبار بين (0) كأقل درجة، و(32) كأقصى درجة، وبذلك يصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

وبقسمة الدرجة القصوى للاختبار على اثنين نحصل على الدرجة (16)، وقد تمّ تحديد هذه العلامة كمحكّ لقياس مدى امتلاك مهارات التعبير لدى التلاميذ من خلال مقارنة المتوسط الحسابي لعلامات الاختبار بالعلامة المحكّ (16)، فإذا كان المتوسط المحسوب للاختبار يفوق المحكّ فإنّ أفراد العيّنة يمتلكون مهارات التعبير الكتابي بدرجة جيدة، وإذا قلّ عن المحكّ فإنّ درجة امتلاكهم لمهارات التعبير الكتابي المحددة ضعيفة.

5- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني:

يعرف (عطيه، 2006، 56) التدريب بأنه تعليم مختص بالمهارات، وتمكين المتعلم منها مثل: التدريب على الخط، والرسم، والتدريب على الإلقاء، والتدريب على السباحة وغيرها من المهارات.

أما البرامج التدريبية فتعرف بأنها مجموعة من النشاطات المستمرة والمخطط لها والهادفة إلى تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات وسلوكيات وقدرات معينة لتحسين أدائهم، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم ومعارفهم وتغيير سلوكهم واتجاهاتهم لما فيه مصلحتهم. (مدحت، 2017، 29)، وهو ما يهدف البرنامج الحالي لتحقيقه من خلال تطبيق جلساته.

والبرنامج التدريبي الذي تمّ بناؤه في هذه الدراسة يتكوّن من (12) حصّة، موزّعة على مهارات التعبير المحدّدة في الدراسة، وهي مهارة استخدام علامات الترقيم، ومهارة اكتمال أركان الجملة، ومهارة استخدام أدوات الربط بدقّة، ومهارة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة، ومهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة، ومهارة ترتيب الجمل لتكوين قصّة، ومهارة استخدام التعبيرات السليمة والمناسبة لموضوع الصور المعطاة، حيث لا يرتبط البرنامج الحالي بمحتوى دراسي محدّد، وإنّما يكون التدريب قائماً على أنشطة تشمل محتوى عامّاً يضمّ المهارات الآتية الذكر، كما تتركّز أنشطة التدريب في البرنامج الحالي على المهارات الفرعية للتعبير الكتابي المحدّدة في هذه الدراسة، حيث يتمّ تصنيف الأنشطة حسب نوع المهارة المراد التدريب عليها، ولأنّ البرنامج مقدّم لذوي صعوبات الكتابة، فقد قدّم بصورة حسيّة تستخدم فيها الصور الملوّنة، والمجسمات التي تعمل كوسائل مُعينة في تنفيذ أنشطة البرنامج المختلفة.

5-1- الهدف العام من البرنامج:

- تنمية مهارات التعبير الكتابي المحدّدة في البرنامج، لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، من خلال تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

5-2- الأهداف الخاصة: بانتهاء البرنامج يتوقع من التلاميذ نمو:

- مهارة استخدام علامات الترقيم.
 - مهارة اكتمال أركان الجملة.
 - مهارة استخدام أدوات الربط بدقة.
 - مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملاً مفيدة.
 - مهارة تأليف جملاً مفيدة من كلمات معطاة.
 - مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة.
 - مهارة استخدام التعبيرات السليمة والمناسبة لموضوع الصور المعطاة.
- وحتى يحقق البرنامج التدريبي الأهداف المرجوة منه فإنه يجب أن يبنى على أسس نظرية محددة وواضحة، حيث من شأن هذه الأسس أن تعطي للمطبق رؤية نسقية لموضوع التدريب، كما تساعد على بناء البرنامج واختيار الاستراتيجيات التي تقوده لتحقيق أهدافه.

5-3- مصادر بناء البرنامج التدريبي:

اشتق الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية والفنيات المستخدمة فيه من عدة مصادر تتمثل في ما يلي:

الإطار النظري للدراسة، حيث تمّ إعداده من خلال الاستعانة بالأطر النظرية، والدراسات التربوية المتعلقة باستراتيجية التعلم التعاوني، ومهارات التعبير الكتابي وطرائق تدريسه مثل: دراسة قاجة (2017)، دراسة أبو شرح (2016)، دراسة أبو ضباع شيماء (2013)، دراسة الهرباوي (2013)، ودراسة الأبيض وسوادي (2012)، دراسة المصري (2006)، و خليل والصمادي (2007).

- الاطلاع على الكثير من البرامج التدريبية التي تناولت متغيرات البحث.
- الاطلاع على المراجع التي تصدرها وزارة التربية الوطنية وهي؛ كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي، كتاب أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، المنهاج للسنة الثالثة ابتدائي.

- الاستعانة بتوجيهات المختصين والمعلمين من أصحاب الخبرة في التدريس.

الخلفية النظرية لمحتوى البرنامج التدريبي:

استندت الدراسة الحالية في بناء البرنامج التدريبي على الأساليب المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، حيث تنطلق هذه النظرية من افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجموعات يؤثر ويتأثر بها ويلاحظ الكثير من الأنماط السلوكية التي تمارسها هذه المجموعات فيكتسب من خلالها خبرات جديدة (الزغول والهنداوي، 221، 2016)، فالتعلم هنا يحدث من خلال الملاحظة والتقليد، وهو ما يتحقق أثناء تواجد التلاميذ ضمن مجموعات التعلم التعاوني حيث يساعدهم ذلك على اكتساب وتنمية مهارات ومفاهيم جديدة من خلال ملاحظة زملائهم، فعملية التفاعل الاجتماعي تجعل التلميذ يقوم بواجباته المدرسية، وتساعد المعلم في مواجهة ظاهرة الانطواء وذلك بتنشيط التلاميذ للاندماج في أعمال جماعية مع زملائهم، كما يمكن الاستفادة منها في معالجة الخجل والقلق والخوف وغيرها من الأمراض النفسية لدى التلاميذ. (عبد القادر، 89، 2016)

واعتمدت استراتيجية التعلم التعاوني كاستراتيجية أساسية يقوم عليها البرنامج، وذلك لفعاليتها مع هذه العينة، حسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة، ولأهميتها في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وقد تم اختيار أسلوب التعلم معاً من بين أساليب التعلم التعاوني المتعددة، لتناسبها مع أهداف البرنامج ومهارات التعبير الكتابي، وعينة الدراسة.

كما تم الاستناد إلى نظرية التعلم السلوكية من خلال استخدام:

- التعزيز: يتم خلال الجلسة بعد استجابات التلاميذ الصحيحة وذلك من خلال التعزيز المستمر والمكافآت المادية والرمزية حتى تزيد من دافعية التلاميذ ومن ثم يضمن استمرار التلاميذ في جلسات البرنامج.
- مبدأ التدرج: حيث روعي في بناء جلسات البرنامج تدرج الأنشطة المختلفة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

5-5 - تقديم البرنامج:

يتكوّن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني من (12) حصّة، حيث تمّ تطبيقها بمعدّل حصّتين أسبوعياً، وتوزّعت الحصص كما يلي: (ملحق رقم 03) الحصّة الأولى: تعارف وتقديم البرنامج.

الحصّة الثانية: مهارة استخدام علامات الترقيم المناسبة (1).

الحصّة الثالثة: مهارة استخدام علامات الترقيم المناسبة (2).

الحصّة الرابعة: مهارة اكتمال أركان الجملة.

الحصّة الخامسة: مهارة توظيف أدوات الربط.

الحصّة السادسة: مهارة تأليف جمل مفيدة من الكلمات المعطاة (1).

الحصّة السابعة: مهارة تأليف جمل مفيدة من الكلمات المعطاة (2).

الحصّة الثامنة: مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة.

الحصّة التاسعة: مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصّة (1).

الحصّة العاشرة: مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصّة (2).

الحصّة الحادية عشر: مهارة التعبير عن الصور المعطاة بجمل مفيدة.

الحصّة الثانية عشر: اختتام البرنامج التدريبي.

5-5-1 - تصميم الجلسات التدريبية:

تمّ اتّباع المراحل التالية عند بناء كلّ جلسة من البرنامج:

- الترحيب بالتلاميذ.
- طرح أسئلة متعلقة بموضوع الحصّة على التلاميذ.
- تقديم المهارة.
- مناقشة التلاميذ بعدها لفهم محتوى المهارة.
- تقديم أنشطة للمجموعات، ويطلب منهم العمل عليها.

- عرض عمل المجموعات ويتم مناقشته، وتصحيحه.
- إعطاء الواجب المنزلي للتلاميذ حول المهارة التي تعلّموها، ويتم تصحيحه وحلّه في الحصة الموالية.

5-5-2- الوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

خلال تنفيذ البرنامج تمّ استخدام مجموعة من الأدوات وهي: أقلام، أوراق، السبورة، كراس النشاطات، الحاسوب، جهاز العرض، أوراق ملوّنة، مقصّات، غراء، قصص مصورة، مجسّمات لعلامات الوقف، بطاقات التعزيز، قصص مطبوعة.

5-5-3- الفنيّات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

5-5-3-1- التعزيز الايجابي اللفظي والمادي:

يعرف بأنّه أسلوب تقديم كلّ المعزّزات المرغوب فيها، والتي تلي حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، لتزيد من احتمالات ظهور هذا السلوك مستقبلاً في المواقف المماثلة، كما يقصد به المثير المحبّب للمتعلّم عقب ظهور السلوك المراد زيادته أو تقويته لديه، ليظهر في المواقف المماثلة ليصبح جزءاً من سلوكه وشخصيته. (الفتلاوي، 2005)، وقد تمّ تطبيق هذا الأسلوب في هذا البرنامج، وذلك بتشجيع التلاميذ والمجموعات عند الإجابة الصحيحة بعبارات (جيد، ممتاز، أحسنت، واصل)، وكذا تطبيق التعزيز المادي وذلك بتوزيع الحلوى على التلاميذ الذين يحققون الأهداف التعاونية خلال كلّ حصّة، وفي نهاية البرنامج حيث تمّ توزيع جوائز رمزية للتلاميذ الذين تحسّلوا على نقاط أعلى في اختبار مهارات التعبير الكتابي (القياس البعدي)

5-5-3-3- المحاضرة: وتعتبر من أقدم أساليب التدريب وأكثرها شيوعاً، وتستخدم لنقل المعلومات والمعارف النظرية بشكل مباشر من طرف الطالبة، وذلك من خلال تعريف البرنامج وأهدافه وأهميته في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكذا خلال بعض الجلسات حيث يتم تعريف التعبير وأهميته، عرض علامات الوقف.

5-5-3-4- الحوار والمناقشة: وذلك من خلال جلسة التعارف بين تلاميذ المجموعة التجريبية والطالبة لمناقشة أهداف البرنامج، والاتفاق معهم عن توقيت الجلسات وعددها ومكان إجرائها.

كما يساعد هذا الأسلوب على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ وهو ما يتوافق مع شروط استراتيجية التعلم التعاوني، إضافة لكونه يوفر تغذية عكسية ايجابية بين التلاميذ والطالبة.

5-5-3-2- الواجبات المنزلية:

هي مهمات يُكَلَّف بها المعلمون تلاميذهم، بحيث يُطلب منهم إنجازها في غير ساعات الدوام المدرسية. (زيتون، 2003، 605) ، يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، ومراجعتها في بداية كل جلسة، لكي يتمكن التلميذ من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها في الجلسات على العديد من المواقف التعليمية، ولكي يقوي ويدعم مهاراته الجديدة (الشهري، 2008: 185؛ عادل عبد الله، 2000: 84) .

وفي هذا البرنامج تمثل الواجبات المنزلية التدريبات التي تُوزَّع على التلاميذ بعد كل حصّة، بهدف تثبيت ما تمّ تناوله داخل القسم، ويُطلب من التلاميذ حلّها في المنزل، ويتمّ تصحيحها ومناقشتها في الحصّة الموالية.

5-6- تحكيم البرنامج:

للتأكّد من صلاحية البرنامج ومناسبته للفئة المُقدّم لها، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين هم (07) من المعلمين، من ذوي الخبرة والأقدمية في التعليم بمدينة الوادي. (انظر الملحق رقم 04)، طُلِب منهم تقييم البرنامج من حيث:

- مدى وضوح الأهداف المسطّرة في الأنشطة.

- ملاءمة عدد الأنشطة لموضوع البرنامج.

- وضوح الأنشطة ومناسبتها لما صمّمت له.
- التسلسل في عرض الأنشطة.
- مدى كفاية المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.
- مدى مناسبة الواجبات المنزلية.

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

- بعد التأكد من صلاحية الأدوات المعتمدة في الدراسة، واختيار العينة الأساسية، تمّ اتباع الخطوات التالية أثناء التطبيق الميداني:
- القياس القبلي: وتمّ فيه تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي على المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم 16 جانفي 2019.
 - وفي يوم الاثنين 23 جانفي 2019، تمّ الاتفاق مع مديري الابتدائيتين ومعلّّّات السنة الثالثة على بداية تطبيق البرنامج.
 - تمّ الشروع في تطبيق البرنامج والمتضمن 12 حصّة، زمن كلّ حصّة تقريبا 90 دقيقة، من 26 جانفي 2019 إلى غاية 27 فيفري 2019، بواقع حصّتين أسبوعيا، حيث يتمّ في كلّ حصّة التدريب على مهارة واحدة من مهارات التعبير المحدّدة في الدراسة.
 - تمّ تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيّة التعلّم التعاوني على المجموعة التجريبية في قسم عادي من أقسام مدرسة "عبد اللاوي بوبكر"، حيث تمّ اختيارها للتطبيق فيها نظرا لتوفّر قاعة فارغة تناسب توقيت التلاميذ.
 - القياس البعدي: وتمّ فيه تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي على المجموعتين الضابطة والتجريبية يومي 3 و4 مارس 2019، كما تمّ شكر التلاميذ على تعاونهم ومكافأتهم على انضباطهم طيلة فترات التطبيق، وتوديعهم.

7- الأساليب الإحصائية:

لتحليل نتائج الدراسة تمّ الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS₂₂)، وذلك باستخدام الأساليب التالية:

7-1- المتوسط الحسابي:

وهو الأسلوب الذي نلجأ إليها لمقارنة متوسط درجات مجموعتين، وقد تمّ استخدامه في هذه الدراسة لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة.

7-2- الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري أهم معاملات التشتت جميعا، وأكثرها استعمالا، يقوم بترتيب الفروق بضربها في نفسها، لتصبح جميع الاشارات موجبة، من خصائصه أنه يأخذ جميع القيم في حسابه، وبالتالي يستخدم عند المقارنة بين المجموعات والعينات، والاستنتاجات الاحصائية المتعلقة بالفرضيات. (خيرى، 1997، 75)

7-3- اختبار "ت" لدلالة الفروق:

يستخدم اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين من الأفراد، وقد تمّ استخدامه في هذه الدراسة لحساب دلالة الفروق بين متوسط المجموعة الضابطة، ومتوسط المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي، ودلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد في القياس القبلي ومتوسط درجات الأفراد في القياس البعدي لكل مجموعة.

خلاصة الفصل الرابع:

تضمّن هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تمّ التطرق للمنهج المتبع فيها، وكذا إلى ما تمّ تحقيقه في الدراسة الاستطلاعية وخطواتها، وإبراز الجانب المتعلّق بالدراسة الأساسية، بداية باختيار عينتها، والأدوات المستخدمة، وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1-3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

2- مناقشة نتائج الدراسة

2-1 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-2 - مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-3 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

خلاصة الدراسة

تمهيد:

بعد عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها تبعاً لفرضيات الدراسة. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مستوى التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وفي ضوء مشكلة الدراسة وفرضياتها سوف يتم عرض نتائج اختبار الفرضيات، ثم عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي"، تم التحقق من هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وباستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS₂₂)، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): نتائج "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

البيانات الإحصائية القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	القرار الإحصائي
القياس القبلي	12	10.50	2.680	9.771	0.000	11	دالة إحصائية
القياس البعدي		19.50	4.034				

من خلال الجدول رقم (10) نجد أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي (10.50) والانحراف المعياري يساوي (2.680)، كما نجد أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي (19.50) والانحراف المعياري يساوي (4.034)، ممّا يبين مدى الفروق بين القياسين، وبما أن قيمة "ت" تساوي (9.771) ومستوى الدلالة Sig يساوي (0.000) وهي أقلّ من مستوى معنويّة (0.05)، فإنّ الاختبار دالّ إحصائياً عند مستوى معنويّة (0.05) ودرجة حرية (11)، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الأولى القائلة بأنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي بين القياس القبلي والبعدي، أي أنّه يوجد فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومنه يمكن القول أنّ النتائج صحيحة بنسبة 95 % وبنسبة خطأ 5%.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، تمّ التحقق من هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS₂₂)، تحصّلنا على النتائج المبيّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): نتائج "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

البيانات الإحصائية	القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	القرار الإحصائي
غير دالة إحصائياً	القياس القبلي	12	10.42	2.644	1.593	0.139	11	
	القياس البعدي		10.92	3.059				

من خلال الجدول رقم (11) نجد أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي يساوي (10.42) والانحراف المعياري يساوي (2.644)، كما نجد أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي (10.92)، والانحراف المعياري يساوي (3.059)، ممّا يبيّن مدى الفروق بين القياسين، وبما أنّ قيمة "ت" تساوي (1.593) ومستوى الدلالة Sig يساوي (0.139)، وهي أكبر من مستوى معنوية (0.05)، فإنّ الاختبار غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، ودرجة حرية (11)، أي أنّه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمتوسط الحسابي لدرجة المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ومنه يمكن القول أنّ النتائج صحيحة بنسبة 95 %، وبنسبة خطأ 5 %.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، تمّ قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS₂₂)، تحصّلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): نتائج "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي

البيانات الإحصائية المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	القرار الإحصائي
التجريبية	12	19.50	4.034	1.111	غير دالة إحصائياً	5.873	0.000	22	دالة إحصائياً
الضابطة	12	10.92	3.059						

من خلال الجدول رقم (12) نجد أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (19.50) والانحراف المعياري يساوي (4.034)، كما نجد أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (10.92)، والانحراف المعياري يساوي (3.059)، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي (1.111)، وهي غير دالة إحصائياً وعليه يمكن القول بأنّ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متجانستان، وبما أنّ قيمة "ت" تساوي (5.873)، ومستوى الدلالة Sig يساوي (0.000)، وهي أقلّ من مستوى معنوية (0.05)، فإن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، ودرجة حرية (22)، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الثالثة القائلة بأنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية"، أي أنّه يوجد فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجة المجموعة الضابطة، ومنه يمكن القول أنّ النتائج صحيحة بنسبة 95 % وبنسبة خطأ 5 %.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصّت الفرضية الأولى على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وأشارت النتائج في الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يؤكّد فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى فعالية استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات من بينها دراسة الرياح (2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس مهارات التعبير الكتابي، مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم، حيث أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي تعلّمت مهارات التعبير الكتابي بأسلوب التعلّم التعاوني بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

وفي دراسة أنجزتها أبو شرح (2016) التي اعتمدت على قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الكتابي على المهارات التالية (التعبير بالكلمة المناسبة عن الصورة، ترتيب حروف مبعثرة، ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة، إكمال جملة بالكلمة المناسبة، ترتيب جمل بدلالة الصورة، لتكوين قصّة، التعبير كتابيا عن الصور المعطاة بجمل مفيدة) وهي نفس المهارات تقريبا التي تمّ اعتمادها في البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني الذي تمّ بناؤه في هذه الدراسة، حيث أشارت نتائجها إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في

تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة، حيث بلغ حجم الأثر للاستراتيجية (3.42).

يمكن تفسير أسباب التحسن في درجات التلاميذ في اختبار مهارات التعبير الكتابي إلى العوامل التالية:

- استخدام استراتيجية جديدة لم يعتد عليها التلاميذ من قبل، كما أنها توفر جوا إيجابيا يحفز التلاميذ على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم دون خوف أو تردد.
- تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس التعبير الكتابي بين عارض المعلومات (data show) والحاسوب والصور والقصص المصورة والتسجيلات السمعية، فكل هذا من شأنه أن يزيد من اهتمام التلاميذ بالتعبير وزيادة دافعتهم لممارسته. (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011)

وقد يعزى هذا التفوق إلى توفر البيئة الإيجابية لتفاعل التلميذ مع المواقف التعليمية، ذلك أنه يعدّ مشاركاً نشطاً في عملية التعلّم، وليس مستقبلاً للمعلومات فحسب، إضافة إلى تعاون أفراد المجموعة، واستغلال قدرات وامكانات تلاميذ المجموعة الواحدة. وقد يسهم جوّ التعاون في إيجاد أجواء مريحة خالية من التوتر يزيد فيها دافعية التلاميذ إلى أقصى حدّ ممكن، كما يساعد التلاميذ ذوي التحصيل المتدني من القدرة على الفهم والاستيعاب، وذلك لكون المشاركة متاحة للجميع. (الزبون، والمواضية، والمواجدة، 2016)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تمّ تدريسهم باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني كانوا أكثر فعالية ونشاطاً في العملية التعلّمية التعليمية، فهم يتبادلون الأفكار والمعلومات، بشكل يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية ودون خجل، وهو ما يدعم نظرية "دويتش" الذي يرى أنّ الوصول إلى تحقيق الأهداف يكون بشكل جماعي أفضل وأسرع من العمل بشكل فردي، كون الفرد يبذل أقصى ما لديه من جهد وطاقة للوصول إلى الهدف الذي يجب أن يحققه مع أفراد مجموعته. (الرقب، 2019)

وتشير هذه النتيجة إلى تأثير استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى العينة، وأنّ البرنامج التدريبي المعدّ حقّق الأهداف المسطرة فيه، فقد ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في تنمية المهارات المحدّدة في الدراسة، كما أنه عزز قدراتهم في توظيف ما تعلّموه، كما حققت استراتيجية التعلّم التعاوني مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فهي تطبق عليهم تارة كمجموعة من خلال العمل الجماعي للنشاط، وكأفراد تارة أخرى من خلال التقييم الفردي وحلّ الواجبات المنزلية، كما أنّها تتيح للمعلّم القدرة على اكتشاف الأخطاء وجوانب القصور، ومن ثمّ تسمح له بالتدخل المناسب.

كما قد يعود هذا التأثير (النتيجة) إلى طبيعة تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني حيث أنّها تستخدم أساليب ووسائل تعليمية متنوعة تثري معلومات التلميذ وتجذب انتباهه، كما أنّها كاستراتيجية تتيح للتلميذ التفاعل الصّفّي من خلال المناقشات وتبادل الأدوار.

كما تعدّ الواجبات المنزلية أحد الأسباب التي ساهمت في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، كونها تساهم في ترسيخ المعلومات التي تلقّوها داخل القسم، وكذا تعتبر كتغذية راجعة ثانية للتلميذ، ففي دراسة أجراها كوبر (1983) أكد فيها بعد تحليله لنتائج بحوث (120) دراسة فعالية الواجب المنزلي مبينا أن له أثراً إيجابياً على التحصيل الأكاديمي للمهارات الدراسية. (زيتون، 2003، 607)

وقد تعزى فعالية هذه الاستراتيجية للتغذية الراجعة التي تُقدّم للتلاميذ أثناء وبعد عمل المجموعات، وذلك عن طريق التوجيه والتقييم والتقويم الذي يتلقاه التلاميذ عند قيامهم بالمهام المطلوبة منهم، وهذا التفسير يتفق مع يراه كندزليركي (kindzlerki, 2009) في أنّ التلاميذ يستجيبون للتغذية الراجعة الشفوية أكثر من المكتوبة، لأنّها تعطيهم أمثلة حيّة على أخطائهم وبشكل مباشر وفوري. (الحايك والزريقات، 2013) (خضير، 2016)

كما يمكن أيضا تفسير فعالية البرنامج التدريبي من خلال شموله لمعظم المهارات التي يحتاجها التلاميذ في التعبير الكتابي، بالإضافة إلى احتواء البرنامج على الواجبات المنزلية التي تركز على العمل الجماعي تارة وعلى العمل الفردي تارة أخرى.

وقد تعود فعالية البرنامج إلى طريقة التدريب التي تم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة ضمن المجموعة التجريبية، من حيث التفاعل وجها لوجه، والمشاركة الفعالة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، بالإضافة إلى تقديم كل مهارة في حصة كاملة في جلسة واحدة ومراجعتها في الجلسة التي بعدها، وتقديم تمارين حولها.

ويرجع هذا التقدم إلى أن البرنامج التدريبي تضمن عدّة فنيّات ساعدت في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ومنها:

- تدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب عبر نشاطات وخطوات متنوعة.
- تنوع الأنشطة والتدريبات المصاحبة لكل حصة مما يدخل السرور والبهجة على عملية التعلم.
- تحول دور المعلم من التلقين والتدريس المباشر إلى دور المساعد والمرشد والموجه لما يقوم به التلاميذ من عمليات في تعلم مهارات التعبير الكتابي.
- تقديم أساليب تعلم ذاتي متنوعة الأشكال للتلاميذ.
- تأثير المثيرات البصرية والسمعية: نصوص مكتوبة، قصص مصوّرة.

كما يعزى ما أظهرته نتائج الدراسة من تحسن في مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ إلى ما وفره البرنامج التدريبي من حرية للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم والمشاركة الفعالة لكل عضو في المجموعة، دون خوف من الأخطاء اللغوية التي قد تحدّ من التركيز على الأفكار وتنظيمها.

ويمكن تفسير التحسّن في مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بعد تدريبهم على البرنامج بأنّ تدريبهم على مهارات التعبير الكتابي ضمن برنامج متسلسل

ومنظمّ يتمّ فيه توظيف أنشطة ثريّة يمكن أن يكون فعالا وذا معنى من عملية إكسابهم الخبرات المؤثّرة، الّتي تعمل على تحسين مستوى التعبير، وطريقة التعبير الكتابي لديهم (الحايك والزريقات، 2013)

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده".

وأشارت النتائج في الجدول رقم (11) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني، ويمكن أن يعزى ذلك لعدم تعرض المجموعة الضابطة لحصص البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني من أجل تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم، فعدم وجود أيّ تغيير في مهارات التعبير الكتابي لهذه المجموعة يرجع لعدم استفادتهم من البرنامج التدريبي والفنيات المستخدمة فيه.

كما يؤكّد العديد من الباحثين ضعف التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في مهارات التعبير الكتابي على غرار (عاشور ومقدادي، 2016) حيث يذكران أن التلميذ يعاني من قلة الثروة الفكرية واللغوية فلا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والربط بينهما، هذا بالإضافة إلى اضطراب الأسلوب والتواء عباراته.

كما أكّدت نتائج دراسة الرياح (2010) وجود ضعف عند التلاميذ في مهارات استخدام علامات الترقيم، والتنظيم الشكلي لكتابة فقرة، والتعبير عن الفكرة بلغة مناسبة، بالإضافة إلى المهارات الخاصّة بكتابة الرسائل، ومحاضر الاجتماع، مما يعني ضرورة العناية بها وبتنميتها.

وفي هذا الصدد يذكر (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001) أنّه
ليتمكن التلميذ من التعبير الجيد، ينبغي عليه أن يطور مهارات وقدرات فهم اللغة بحيث
تتضمن الكلام، والقراءة، التهجئة، الكتابة اليدوية، والترقيم، واستخدام المفردات، والقواعد،
وعندما تؤخذ تعقيدات الكتابة التعبيرية بعين الاعتبار، يُلاحظ لدى التلاميذ ذوي صعوبات
التعلّم أنّهم غير قادرين على استخدام الكتابة ومهاراتها كوسيلة اتصال، وتعود المشكلة في
الأساس لدى هؤلاء التلاميذ إلى صعوبات في اللفظ والكتابة، وكذلك إلى صعوبات في فن
الكتابة كالترقيم.

وحثّى يتمكّن التلميذ من تطوير مهاراته الكتابية ينبغي له التدريب الجيد عليها
بالاعتماد على استراتيجيات تدريسية حديثة وهو ما لم يتوفر للمجموعة الضابطة في هذه
الدراسة حيث اكتفت بالتعليم العادي داخل القسم فقط.

وبالرغم من وجود مهارات التعبير الكتابي المحددة في الدراسة ضمن الكتاب المدرسي
للتلميذ إلا أنّ نتائج المجموعة الضابطة لم تتغير، وهو ما يمكن تفسيره بأنّ هذه المجموعة
لم تتعرّض لعدد حصص كافية لكل مهارة كما تمّ في البرنامج التدريبي، وكذا محدودية
الحجم الساعي لتدريس التعبير الكتابي.

وقد يعزى ذلك إلى أنّ المعلمين لا يولون العناية الكافية لتدريس المهارات المحددة في
الدراسة خلال الظروف العادية لتدريس التعبير الكتابي، مما جعل التلاميذ في المجموعة
التجريبية يستفيدون فعلاً من تدريس هاته المهارات، وهو ما ظهر جلياً على نتائجهم،
بخلاف أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرفوا على تدريس هاته المهارات بنفس الشكل،
وهو ما يرجع إلى كثرة العبء الدراسي الملقى على كاهل معلّمي اللغة العربية، وزيادة
الحصص المسندة إليهم.

كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى طريقة التدريس المتبعة من قبل المعلمين، حيث
يتم التدريس وفق الطريقة التقليدية (التلقين)، وهو ما يجعل دور التلميذ سلبياً في العملية

التعليمية، على عكس استراتيجية التعلّم التعاوني التي تجعل للتلميذ دوراً فعالاً وإيجابياً خلال تعلّمه، وهذه النتيجة تعززها العديد من الدراسات على غرار دراسة الرقب (2019)، ودراسة نشار (2012)، ودراسة مرزوقي (2009)، ودراسة عبيدات (2004)، التي قارنت بين الطريقة التقليدية في التدريس واستراتيجية التعلّم التعاوني حيث أكّدت نتائجها على تميّز وتفوق استراتيجية التعلّم التعاوني على غيرها من طرائق التدريس.

كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى طبيعة عيّنة الدراسة التي يتطلّب تدريسها الاعتماد على استراتيجيات حديثة حتّى تتمكّن من معالجة جوانب القصور لديهم، حيث يرى (الوقفي، 2009، 451) أن ضرورة اعتبار أن ذوي صعوبات التعلّم تلاميذٌ قادرين على التعلّم بالرغم من أنّهم يستغرقون وقتاً أطول من غيرهم لتحقيق ذلك، وأنّ أكثرهم يمكنهم أن ينجزوا بنفس كفاءة زملائهم الذين يتساوون معهم في الذكاء، ويرى أن من بين أهمّ هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلّم التعاوني التي أكّدت العديد من الدراسات فعاليتها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والمتأخرين دراسياً كدراسة مراد (2012)، ودراسة الغنام (2000) ودراسة الجوابرة (2011)، وهو ما لم يحدث مع المجموعة الضابطة حيث أنّها تلقت تدريساً تقليدياً.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة على أنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية".

أشارت النتائج في الجدول رقم (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تؤكّد ما تمّ الحصول عليه في الفرضيتين السابقتين، كما تثبت أنّ البرنامج

التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني أثراً فعّالاً في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية، حيث لم تكن هناك فروق بين نتائج المجموعتين في القياس القبلي، بينما ظهرت الفروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج، وهو ما يثبت بأنّ هذا الفرق الحاصل يعزى للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني.

وأتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة الهراوي (2013) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلّم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة ، حيث توصّلت نتائجها إلى أنّ التعلّم النشط (التعلّم التعاوني) فعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي وتُفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في القياس البعدي.

وهنا تشير هذه الدراسة بأنّ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني له فعالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة، وعلى المعلمين أن يعملوا على توظيف هذه الاستراتيجية أثناء التدريس.

وعلى ضوء النتائج المتوصّلة إليها يمكن القول أنّ تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، الذي تمّ التدريب عليه وتطبيقه، ساعد التلاميذ في تنمية العديد من المهارات. فالتدريب الذي تلقاه أفراد العينة التجريبية وباستخدام تقنيات متعدّدة ساعد في تعزيز مهارات التعبير الكتابي، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات منها دراسة الزبون والمواضية والمواجدة (2016)، ودراسة الأستاذ (2013)، ودراسة الغباري (2009) حيث اعتبرت جميعها أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني فعّالة في مساعدة التلاميذ لاكتساب المهارات التعليمية اللازمة.

يتّضح أنّ مستوى التعبير لدى أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق الاستراتيجية في الاختبار القبلي متقارب، بينما أصبح مستوى المجموعة التجريبية أعلى من المستوى العام لتلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، حيث تفوّقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الكتابي، وتفسّر هذه النتيجة على أنّ التحسّن الملحوظ في مهارات التعبير الكتابي يحتاج إلى وقت ومجهود متواصل وهو ما وفّره البرنامج التدريبي.

كما أنّ الاعتماد على استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس البرنامج لعب دورا كبيرا في الوصول لهذه النتيجة، وهو ما تشير إليه العديد من الدراسات التي بحثت في أثر التعلّم التعاوني ودوره في العملية التعليمية في مختلف الجوانب والمواد الدراسية حيث أنّه يقوّي شعور المتعلّم بأهميّة معلوماته التي اكتسبها بتجاربه وجهده. (المصري، 2006)

ويمكن تفسير ذلك بناءً على أنّ التدريس وفق هذه الاستراتيجية يقوم على جوانب ونواحي القوة لدى التلميذ ويعمل على استثمار وتوظيف هذه الجوانب في علاج نواحي الضعف، كما تقوم على مساعدة التلاميذ لبعضهم بعضاً من خلال التعلّم ضمن المجموعة ومشاركة الآخرين والاستفادة منهم والتعاون معهم لتحقيق الهدف المحدّد، وهكذا يقوم كلّ تلميذ بنقل خبراته ومهاراته إلى غيره من زملائه لمساعدتهم في مجال يجد صعوبة فيه، وما يميّز استراتيجية التعلّم التعاوني أنّها تحقّق علاوة على الأهداف التعليمية أهدافاً اجتماعية متعدّدة ممّا يسمح للتلاميذ بفرصة اكتساب المعلومات بطرق متعدّدة تتناسب مع ما لديه من إمكانيات وقدرات، فهو يتعلّم ويعلم أقرانه في نفس الوقت ممّا يجعل أثر التعلّم أبقي لديهم.

كما تتميّز استراتيجية التعلّم التعاوني بكسر الملل الذي يصيب التلاميذ من خلال الاعتياد على طريقة التلقين فطريقة تقديم المعلومة وترسيخها ينعكس على دافعيتهم وحماسهم للمادة المدروسة، كما أنّ شعور التلميذ بوجوده ضمن مجموعة تمثّله يشعره بالأمان والثقة في نفسه، وهو ما يغيّر نظرتّه حول ذاته، وينمي قدراته على الاحتفاظ بالمعلومات.

فضلا عن ذلك توفر استراتيجية التعلم التعاوني من خلال أساليبها وطرائق تنفيذها بيئة تعليمية نشطة تتمركز حول التلميذ ونشاطه، كما تراعي قدراته وإمكانياته المختلفة، وتسعى لجعله مرتاحا داخل مجموعته، مما يؤدي إلى زيادة دافعية التلميذ للتعلم ومشاركته الفعالة في الأنشطة التعليمية، وذلك لأن التلميذ إذا ما شعر بالارتياح والاستمتاع لما يقوم بتعلمه كان هناك احتمال أكبر لتحقيق الأهداف المنشودة.

وهو ما ظهر لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال رغبتهم لزيادة وقت الجلسات، وإبدائهم إعجابهم بالطريقة التي يدرسون بها لأول مرة، كما احتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتنوعة التي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، مما ساعد في إحداث تغير أدى إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعة التجريبية، كونه جاء ملئاً لحاجة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وذلك بتوفير فرص متعددة لممارسة الكتابة والتدريب الكافي على الربط بين ما يتعلمونه وتطبيقه.

وهذا يدعونا إلى القول أن التحسن في مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ إنما يعود إلى البرنامج التدريبي المطبق الذي تضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات كان للتلميذ الدور الأساسي في تنفيذها، علاوة على ذلك التوظيف الجيد للواجبات والأدوات والوسائل اللازمة لكل نشاط.

ويؤكد هذا التفسير ما ذكرته كل من دراسة الغباري (2009)، ودراسة عبيدات (2004)، ودراسة مرزوقي (2009)، ودراسة نشار (2012)، ودراسة الرقب (2019) في نتائجها، حيث توصلت جميعها لفعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية العديد من المهارات التعليمية في مختلف المواد الدراسية.

خلاصة الدراسة:

- جاءت هذه الدراسة بناء على الملاحظات الميدانية لصعوبات تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية للتلاميذ عامة، وللتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة خاصة، وذلك لما ينجّر عنه من صعوبات تتفاقم مع التلميذ من شأنها أن تعيقه في مساره الدراسي.
- فهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وعليه تمّ بناء البرنامج التدريبي وتطبيقه على العينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- وفي ضوء نتائج الدراسة التي أكّدت وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ يمكن تقديم الاقتراحات التالية:
- ضرورة توظيف استراتيجية التعلّم التعاوني لكافة التلاميذ لما لها من أثر في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ.
 - ضرورة عقد دورات تكوينية وتدريبية للمعلّمين في مهارات توظيف واستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني.
 - إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة ومهارات أخرى للتعبير الكتابي.
 - حثّ المعلّمين على تدريس التعبير الكتابي باستراتيجية التعلّم التعاوني، وكذا تطبيقها في المواد الأخرى.

- المبادرة إلى بناء منهج جديد لتعليم التعبير الكتابي، يشمل الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، يعتمد على استراتيجيات التعلم النشط.

قائمة المراجع:

1- المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، عبد العليم (1991) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ط14. القاهرة: دار المعارف
- ابن منظور، إعداد وتصنيف: يوسف خياط (د.س). لسان العرب. مجلد2. بيروت: دار لسان العرب.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2015). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- أبو شرخ، أسماء محمد عبد الله (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: الجامعة الإسلامية. غزة.
- أبو صبحه، نضال حسن (2010). أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف التاسع بغزة. . (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.
- أبو ضباع، شيماء إبراهيم (2015). أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس وميولهم نحوه. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.
- أبو عمشة، خالد حسين (د.س). التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. شبكة الألوكة.
- الأبيض، قصي عبد العباس و سوادي، سعد (2012). بناء برنامج تعليمي مقترح بالوسائل المتعددة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الأدبي. مجلة ديالي. العدد56.

- الأستاذ، أحمد صبحي يوسف (2013). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر: غزة.
- أمين، نسرین جلال (2016). أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: جامعة دمشق.
- البجة، عبد الفتاح حسن (2005). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ط2. العين: دار الكتاب الجامعي.
- بدير، كريمان محمد (2012). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- برهم، منال عصام (2014). أساليب تعلم القراءة والكتابة للصفوف الأولى. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- البغدادي، محمد رضا وأبو الهدى، حسام الدين حسين وكامل، آمال ربيع (2005). التعلم التعاوني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بلبكاي، جمال؛ عبد العزيز، محي الدين (2017). استراتيجيات تعليم المهارات الكتابية. مجلة العلوم الإنسانية. العدد 7 / ج2 جوان 2017. 1043-1030
- التميمي، رافد صباح عبد الرضا (2006). أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة المستنصرية. العراق.
- التهامي، نازك أحمد والمصري، إبراهيم جابر وعلي، إسماعيل محمود وعلي، ياسمين إسلام (2018). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها. ج1. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- جاب الله، علي سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبد الباري، ماهر شعبان (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحايك، فيصل شريف والزريقات، إبراهيم عبد الله (2013). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن. دراسات العلوم التربوية. المجلد 40، ملحق 3.
- حثروبي، محمد الصالح (2017). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر: دار الهدى.
- حروش، موهوب (1997). التعبير والاتصال بالعربية. الجزء 1. الجزائر: موفم للنشر.
- الحسون، جاسم محمود والخليفة، حسن جعفر (1996). طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام. ليبيا: منشورات جامعة عمر المختار.
- الحلاق، علي سامي والهاشمي، عبد الرحمن (2011). أثر كل من استراتيجيتي التعبير الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، 38، ملحق 1. 88-99.
- الحلاق، علي سامي علي (2007). اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حلّوش، مصطفى (2007). دراسة تقويمية لعملية تدريس التعبير الكتابي في اللغة العربية في الطّور الثّاني من التّعليم الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر.
- حميد، رائدة حسين (2017). معرفة أثر استراتيجيّة التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبات الصف الخامس العلمي في

مادة قواعد اللغة العربية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل. العدد 32. 549-577.

– الحوامدة، محمد فؤاد وعاشور، راتب قاسم (2013). فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 14(3). 65- 92

– خصاونة، رعد مصطفى(2008). أسس تعليم الكتابة الإبداعية. إربد: عالم الكتاب الحديث.

– الخفاف، إيمان عباس (2013). التعلم التعاوني. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

– خليفة، وليد السيد وَ وهدان، سريناس ربيع(2014). التعلم النشط لدلى المعاقين سمعيا في ضوء علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.

– خليل، إبراهيم والصمادي، امتتان (2007). فن الكتابة والتعبير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– خليل، زايد فهد والسعدي، فاطمة (2006). فن الكتابة والتعبير. عمان : مكتبة الرسالة.

– خيرى، السيد محمد (1997). الإحصاء النفسى. القاهرة: دار الفكر العربى.

– الدليمى، طه والوائلى، سعاد(2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– الدليمى، ناهده عبد زيد (2013). أساليب في التعلم الحركى. لبنان: دار الكتب العلمية.

– الرياح، زيد بن عبد الله بن علي (2010). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة).

- معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.
- الرقب، عبد العزيز شفيق (2019). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط: عمان.
- زايد، فهد خليل ورمّان، محمد صلاح (2014). فن تدريس اللغة العربية. عمّان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الزبون، محمد سليم والمواضية، رضا سلامة والمواجدة، مراد عبد الله والمواجدة، بكر سميح (2016). أثر استراتيجيات التعليم (خطة كليز) والتعلم التعاوني (جيكسو 2) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 9 (23). 101-117.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (2016). مدخل إلى علم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زقوت، محمد شحاتة (1999). المرشد في تدريس اللغة العربية، ط2. غزة: مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- زمزمي، عبد الرحمن معتوق. (1419). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: جامعة أم القرى.
- الزيّات، فتحي مصطفى (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم. دار النشر للجامعات: القاهرة.
- زيتون، حسن حسين (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتاب.

- زيتون، كمال عبد الحميد(2003). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتاب.
- السامرائي، حاتم طه (2009). التعبير في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد 27. 81-120.
- سبعون، سيد وجرادي، حفصة (2012). الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع. الجزائر: دار القصة للنشر.
- السرطاوي، زيدان أحمد و السرطاوي، عبد العزيز مصطفى وخشان، أيمن إبراهيم وأبو جودة، وائل موسى (2001). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
- سعادة، جودت أحمد عقل وفواز، إشتية جميل و زامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادات، محمود فتوح محمد والحري، هيا تركي معدي(د س). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إدارة القاعة الدراسية. شبكة الألوكة. 19 جوان، 2019،
www.alukah.net2:10:47
- سلامة، عبد الحافظ محمد(2013). أثر استخدام برنامج Microsoft Office Word في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن في المدارس الخاصة في عمان. دراسات، العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 1، 2013. 344-352
- سلطان، سلوى بنت عبد الأمير(2010). أخطاء التلاميذ الشائعة في الكتابة والإملاء. مجلة التطوير التربوي. العدد 60. 15-17.
- سليم، خيرى عبد الله وإبراهيم، محمد حسن وعوض، ميشيل عبد المسيح (2015). التعلم النشط وجودة التعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2005). أساسيات التدريس. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط 7. دون بلد. الدار المصرية اللبنانية.
- شعيب، حسيب عبد الحليم (2014). مرجع الطّلاب في التعبير والإنشاء في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. لبنان: دار الكتب العلمية.
- الشهري، عبد الله بن علي أبو عراد (2008). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.
- الصوفي، عبد الله (2000). معجم التقنيات التربوية عربي- انجليزي. ط3. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الصويركي، محمد علي (2014). التعبير الكتابي التحريري. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- طاهر، علوي عبد الله (2010). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطناوي، عفت مصطفى (2006). التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم (2014). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد 33 (1). . 83-104.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (2016). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. ط4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عامر، طارق عبد الرؤوف والمصري، إيهاب عيسى (2016). التعليم النشط. الجزائر: دار أطفالنا للنشر والتوزيع.
- عامر، فخر الدين (1992). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية. دار وائل للنشر
- عبد الباري، ماهر شعبان (2014). الكتابة الوظيفية والإبداعية. ط2. عمان: درا المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، جابر (1999). استراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة: درا الفكر العربي.
- عبد القادر، شاكِر (2016). التطبيقات التربوية لنظريات التعلم. مجلة المعيار. 13. 85-89
- عبيدات، عبد الله محمد إبراهيم (2004). أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية: الأردن.
- العبيدي، خالد بن خاطر بن سعيد (2008). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- عصر، حسني عبد الباري (2005). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- عطية، محسن علي(2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- علي، عماد أحمد حسن. (2016) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. القاهرة: مصر مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي، عماد أحمد حسن. (2016) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. القاهرة: مصر مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي، لينا ومنصور، علي(2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني، دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق. 27. (ملحق). 191-157.
- علي، محمد السيد(2010). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عيد، زهدي محمد (2011). مدخل إلى تدريس اللغة العربية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الغباري، عبد الناصر قاسم علي (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء: الجمهورية اليمنية.
- غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية. الجزء 1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية. الجزء 2. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

- غنايم، عادل صلاح (2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفليت، جمال كمال (2002). برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر: القاهرة.
- قاجة، كلثوم (2017). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.
- قنديلجي، عامر إبراهيم (2008). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدي والالكترونية. عمان: دار اليازوري.
- كوافحة، تيسير مفلح (2005). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مَجْمَع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط. ط4. مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، عادل عبد الله (2000). العلاج المعرفي السلوكي. مصر: دار الرشاد.
- مدحت، نجوى ابراهيم. (2017) فن البرامج التدريبية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مذكور، علي أحمد (1991). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف للنشر والتوزيع.

- مراد، بوريو(2012). أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة باجي مختار: عنابة، الجزائر.
- مرزوقي، توفيق (2009). طريقة التعلم التعاوني وفعاليتها في تنمية مهارة الكتابة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج: إندونيسيا.
- مركز نون للتأليف والترجمة (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات. بيروت: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.
- المصري، يوسف سعيد محمود (2006). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.
- منسي، محمود عبد الحليم. (2002). التعليم المفهوم النماذج التطبيقات. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية ومطبعة أبناء وهبة حسان.
- المنهاج مرحلة التعليم الابتدائي (2016). وزارة التربية الوطنية. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
- نشار، زهور (2012). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علوم الحياة في الصف السابع أساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة اللبنانية: لبنان.
- النعيمي، مريم حمد(2013). مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة (أساس تعلم اللغة العربية). البحرين: وزارة التربية والتعليم.

- الهاشمي، عبد الرحمن علي(2006). أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهراوي، رائد علي محمود (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة الأزهر: غزة.
- الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين (2006). الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات الكتابة. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس. جامعة الأزهر.
- الوقفي، راضي. (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يحيى، ميرفت أسامة محمد حج (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا: فلسطين.

2- المراجع باللغة الأجنبية

- David W.Johnson & ,Roger T. ,Johson (2017). Cooperative Learning. University of Minnesota. Icongreso Internacional.
- Johnson, D. W & Johnson, R. T & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, 25(34) 85-118

- Jolliffe. W. (2007). Cooperative Learning in the Classroom :Putting it into Practice. Paul Chapman Publishing. London.
- Jones, L& Caston, L. (2008). Cooperative Learning on Academic Achievement in Elementary African American Males. Journal of Instructional psychology. 31(4) 280-283
- kindzlerki, V.(2009). Revising Composing Theory. Research in the Teaching of English, 25(1), 45-66
- Peter J. Chung & Dilip R. Patel & Iman Nizami(2019). Disorder written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. Translational Pediatrics.;9(Suppl 1):S46-S54
- Philippe dessus & Edouard dunond, (2004) gentz,Comprendre les apprentissages :paris.
- Robert F. Slavin (1997). Cooperative Learning : Theory and Practice.5 Boston: Allyn and Bacon.

الملاحق

ملحق رقم (01) : اختبار مهارات التعبير الكتابي الموجه للمحكمين



جامعة الشهيد حمّه لخضر - الوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إعداد دراسة بعنوان "مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي".

وبحكم خبرتكم في مجال التربية والتعليم، أتقدّم إلى حضرتكم المحترمة بطلب الاطلاع على اختبار مهارات التعبير الكتابي، للحكم على مدى ملائحته وصلاحيته للتطبيق، مع إضافة ملاحظاتكم وتعديلاتكم. وذلك بوضع علامة (X) في المكان المناسب، من خلال:

- مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

- وضوح الصياغة اللغوية لمهارات التعبير الكتابي.

- مهارات تقترحون إعادة صياغتها.

- مهارات تقترحون إضافتها.

ولكم مني كل التقدير والشكر سلفاً.

إشراف: أ.د. ممادي شوقي

الطالبة: رقية بن عمر

الاسم واللقب:.....

التخصص/ الدرجة العلمية:

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

ويقصد بمهارات التعبير الكتابي في الدراسة الحالية: "المهارات التي يهدف التعليم إلى إكسابها للمتعلّمين، وترتبط باستخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب استخدام الألفاظ العامية، وتشمل مهارة استخدام علامات الترقيم، ومهارة اكتمال أركان الجملة، ومهارة استخدام أدوات الربط بدقة، ومهارة ترتيب الكلمات لتكوّن جملاً مفيدة، ومهارة تأليف جملاً مفيدة من كلمات معطاة، ومهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة، ومهارة استخدام التعابير السليمة والمناسبة لموضوع الصور المعطاة.

ويعبّر عنه بالدرجة التي يتحصّل عليها التلميذ في الاختبار المعد لذلك.

صعوبات الكتابة: يعرفها الطيب بأنها انخفاض المستوى الكتابي للتلاميذ ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط عن أقرانهم العاديين، في الوقت الذي لا يعانون فيه من مشكلات في التعلّم نتيجة ضعف البصر أو السمع، أو أي إعاقة حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي. (الطيب، 2012)

وصعوبات الكتابة في هذه الدراسة يقصد بها أولئك التلاميذ الذين تمّ تشخيصهم بتطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيّات.

المهارات	مدى مناسبة المهارات لمستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.		وضوح الصياغة اللغوية لمهارات التعبير الكتابي		التعديل المقترح
	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
مهارة استخدام علامات الوقف					
مهارة اكمال أركان الجملة					
استخدام أدوات الربط بدقة					
مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملاً مفيدة					
مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة					
مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة					
مهارة استخدام تعابير سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة.					

ملاحظات أخرى:

.....

.....

اختبار قياس مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة

الاسم:..... اللقب:.....

1- مهارة توظيف علامات الوقف: (6 درجات)

ضع علامة الترقيم المناسبة لكل جملة مما يلي داخل القوسين: ، - ؟ - . - : - " - !

- ما أجمل أزهار الربيع ()
- متى زرت المكتبة آخر مرة ()
- أحب في بلادي أراضيها المنبسطة () وصحاريها الفسيحة، وجبالها العالية ()
- قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ () طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ ()

2- مهارة اكتمال أركان الجملة: (6 درجات)

أكمل الجمل التالية بما يلي: مصطفى - أتعاون - قبل - مصدر - أثناء - نظافة.

- فتح الكتاب.
- أقول بسم الله الأكل
- لا أقطع الآخرين حديثهم.
- أحافظ على قسمي ومدرستي.
- مع زملائي في حل الواجبات.
- الشمس هي الضوء والحرارة.

3- مهارة استخدام أدوات الربط: (6 درجات)

اختر مما يلي أداة الربط المناسبة لكل جملة: و - في - من - إلى - على - ب -

- عادَ أبي سالماً....السفرِ .

- يسبحُ طائرُ البطِ....الماءِ .

- حب الوطن واجبالجميع .

- علقت السمكة ...الصنارة .

- ذهبت مع أبيالمسجد .

- بِالْعِلْمِ نُمِيزُ بَيْنَ الْخَيْرِ ...الشَّرِّ وَالْحَقِّ وَالْبَاطِلِ .

4- مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة. (3 درجات)

رتب الكلمات الآتية لتكون جملاً مفيدة :

- في - الأزهار - الربيع - تنفتح - فصل

.....

- تتساقط - الأشجار - في - أوراق - الخريف .

.....

- الله - سبحان - ما - الربيع ! - أجمل .

.....

5- مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة. (درجتان)

كوّن جملاً مفيدة من الكلمات التالية:

العيد:.....

الطائرة:.....

6- مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة: (6 درجات)

أعد ترتيب الجمل التالية لتكوّن قصة مفيدة بوضع الرقم المناسب داخل القوسين:

() في أحد أيام الصيف ذهبت نملة إلى النهر لتشرب الماء.

() فشكرت الحمامة على مساعدتها وإنقاذها.

() فحملت الحمامة عودا من الحطب ورمته قرب النملة.

() فزلّت قدمها وسقطت فيه، ولم تستطع الخروج منه.

() رأت الحمامة ما حدث للنملة المسكينة.

() تعلقت به النملة ونجت من الغرق.

7- مهارة استخدام تعابير سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة. (3 درجات)

عبّر عن الصور التالية بجمل مفيدة:





ملحق رقم (02): قائمة المحكمين للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني

الرقم	المحكم	التخصص	الوظيفة
1.	فطيمة دبراسو	علم النفس	أستاذ تعليم عالي
2.	كريمة	أدب عربي	معلمة لغة عربية
3.	خديجة الزين	أدب عربي	معلمة لغة عربية
4.	الزهرة قدة	أدب عربي	معلمة لغة عربية
5.	رتيبة بن عمر	أدب عربي	معلمة لغة عربية
6.	عبلة عماري	أدب عربي	معلمة لغة عربية
7.	صوريا	أدب عربي	معلمة لغة عربية

ملحق رقم (03) : البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني

رقم الحصّة 01: تقديم البرنامج

طبيعة النشاط: جماعي

موضوع النشاط: تقديم البرنامج

الوسائل: أوراق ملونة. مقص، غراء،

مدة النشاط : ساعة ونصف

رسومات مطبوعة، أحجار تزيين

الأهداف:

الأهداف المعرفية:

- أن يتمكن التلاميذ من التعرف على بعضهم البعض. التعارف بين الطالبة والتلميذ.
- أن يتعرف التلاميذ على أهمية التعبير في حياتهم الدراسية واليومية ومهاراته، وكذا التعرف على استراتيجية التعلم التعاوني التي سيتم العمل بها خلال تطبيق البرنامج، وتجسيدها.

- أن يتعرف التلاميذ على البرنامج وإجراءاته.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

- تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة(لو سمحت وشكرا، من فضلك)).

إجراءات تنفيذ النشاط:

- تدخل الطالبة ومعها التلاميذ، تحييم بتحية الإسلام السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وترحب بهم.

- تعرف الطالبة بنفسها ووظيفتها والهدف من وجودها مع التلاميذ.

- التعرف على التلاميذ كل واحد يقف ويعرف باسمه ولقبه.
- تعريف التعبير وأهميته في المسار الدراسي للتلميذ.
- تقديم لمحة موجزة عن البرنامج وعدد الحصص والأهداف العامة له، وملح كل تلميذ بعد انتهاء البرنامج.
- بهدف تحفيز التلاميذ على العمل بجد ونشاط، يتم إضفاء جو التنافس بينهم، وإبلاغهم أن البرنامج عبارة عن مسابقة، يتم اختتامها بتوزيع جوائز على الأوائل منهم، والذين يظهرون تحسناً ملحوظاً في مهارات التعبير الكتابي.
- الحصول على موافقة التلاميذ للمشاركة في البرنامج.
- إعلامهم أن طريقة التدريس المتبعة هي التعلم التعاوني وتعريفها لهم، ولشرح هذه الطريقة وكيفية تطبيقها يتم تجسيدها حتى يتمكن التلاميذ من فهمها بسهولة عن طريق:
- اختيار النشاط:** صنع مزهرية بالأوراق الملونة.
- تحديد حجم المجموعة:** كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.
- تقسيم المجموعات:** تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، تختار كل مجموعة اسماً.
- تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقاً قبل دخول التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجالاً لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية، وجود مسافة بين المجموعات)
- إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أوراق ملونة. مَقَصَّات، غراء، أوراق مطبوعة، أحجار تزيين)
- تحديد الأدوار:** يطلب من كل تلميذ في المجموعة أن يقص زهرة ويركبها، ثم يلصقها في المزهرية، بعد إنهاء المزهرية يطلب من كل تلميذ أن يعبر بجملة عما قام به.
- تشرح الطالبة للتلاميذ المهمة المطلوبة منهم وهي:

1- صنع مزهرية من الأوراق، عن طريق : اختيار لون الأزهار والمزهرية من بين الأدوات الموجودة، قص الأزهار، ثم طيها ولصقها، ثم تركيب المزهرية. تعرض الطالبة على التلاميذ نموذج زهرة حتى يتمكنوا من تقليدها.

بعد الانتهاء من صنع المزهرية يطلب من كل مجموعة تقديم عرض شفوي يصفون فيه ما تم انجازه.

2- تعرف الطالبة التلاميذ بمهارات التعلم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

- تحديد الوقت المخصص لعمل المجموعات. 35 دقيقة

- تبين الطالبة أهمية الاعتماد الايجابي بين التلاميذ، وأن كل واحد لديه دور يقوم به، وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره.

وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب فرديا في حالة عدم انجازه لمهمته.

معايير النجاح: قيام كل عضو بدوره، إنهاء المهمة، تجسيد المهارات الاجتماعية.

تتجول الطالبة بين المجموعات وتجلس معها وتقدم لها الإرشادات، وتلاحظ تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وتقدم التعزيز المناسب، وتجيب عن الاستفسارات، ويتم تسجيل هذه الملاحظات في استمارة التقييم لكل مجموعة.

بعد انجاز المجموعات للمزهرية تقوم الطالبة بتشجيع الأعضاء على تعاونهم وتجاوبهم مع التعليمات.

تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلا.

ثم تشرح لهم أن العمل التعاوني قد تجسد من خلال صنع هذه المزهريّة عن طريق تعاون أفراد كل مجموعة وقيام كل واحد بدوره، وأن اكتمال الصورة لا يتم إلا عن طريق تعاونهم، وأن شعار التعلّم التعاون هو أن ننجح معاً.

وأن هذا هو المطلوب منهم خلال الحصص القادمة من أجل تحقيق الأهداف المشتركة التي يريد كل واحد منهم أن يحققها.

في الأخير تبين لهم أن الإسلام حثنا على التعاون "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"

استمارة التقييم: استمارة ملاحظة ومتابعة أداء المجموعات خلال الحصص.

أعضاء المجموعة						المهارة
6	5	4	3	2	1	
						يتحرك من وإلى مكانه بهدوء
						الحديث بصوت منخفض
						ينادي على زميله باسمه
						يستخدم عبارات (شكراً، لو سمحت، من فضلك)
						المشاركة في العمل وتقديم الأفكار وطرح الأسئلة
						يقدم المساعدة لزملائه عندما يطلبون منه
						يطلب المساعدة عندما يحتاج من زملائه
						يستخدم الأدوات مع زملائه



رقم الحصة 02: مهارة توظيف علامات الوقف والترقيم 1

موضوع النشاط: توظيف علامات الوقف والترقيم طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف

الوسائل: أقلام، السبورة، كراس النشاطات، مجسمات لعلامات الوقف، جهاز الكمبيوتر،

عرض ppt

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

بعد قراءة الدرس تعاونياً يتمكن التلاميذ من:

التعرف على علامات الترقيم اسماً وشكلاً.

أن يميز التلاميذ بين علامات الترقيم.

أن يضع التلاميذ علامات الترقيم في مواضعها في فقرة مكتوبة.

أن يحدد مواضع استعمال علامات الترقيم.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكراً، من فضلك))، أن يتقبل نقد

وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط: التعرف على علامات الوقف والترقيم وتوظيفها.

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين وتسمية كل مجموعة

(التميز - الأبطال).

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقاً قبل دخول التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجالاً لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية، وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات)
تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)
التمهيد للدرس:

يتم عرض ببت على جهاز الكمبيوتر ويطلب من التلاميذ الانتباه له.
يُسأل التلاميذ على ماذا يلاحظون في العرض، وماذا نسمي هذا العلامات؟ وأين نستخدمها؟
يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشوا في الأسئلة، وكتابة ما توصلوا إليه، وتناقش الطالبة المجموعات فيما توصلوا إليه من خلال عرض أفكارهم.
تُتيح الطالبة الفرصة لأفراد كل مجموعة مناقشة النشاط، والخروج في نهاية الزمن المخصص بنتائج واحد.

تتجول الطالبة بين المجموعات وتقدم لها الإرشادات، وتلاحظ تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وتقدم التعزيز المناسب، وتجيب عن الاستفسارات، ويتم تسجيل هذه الملاحظات في استمارة التقييم لكل مجموعة.

تعرض كل مجموعة نتائج عملها، ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة ملخص بسيط على السبورة عن أهم ما أُتفق عليه. ثم يتم تقديم وشرح علامات الوقف والترقيم بالتفصيل مع إعطاء نماذج لكل منها.

- تعريف علامات الوقف والترقيم: هي بديلة عن الحركات والإيماءات والسكنات ولفترات، العواطف والانفعالات، فعن طريقها يضيف الكاتب إلى المعنى أبعاداً جديدة، فيها يفهم القارئ معرفة الأجزاء الرئيسية للجملة، وبدايتها ونهايتها،

- تعرض الطالبة علامات الوقف على التلاميذ واحدة تلو الأخرى، وتسميها مع ذكر مواضع استعمالها، وإعطاء أمثلة عليها.

(،) الفاصلة: وتدل على الوقفة القصيرة، وتكون بين المفردات والجمل المعطوفة، وبين الجمل القصيرة، وبعد لفظ المنادى، وبعد حرف الجواب.

(.) النقطة: وتدل على الوقفة الطويلة، وتكون نهاية جملة تامة المعنى، وفي نهاية الفقرة.

(:) النقطتان: وتدلان على توضيح ما بعدهما، توضع بعد الأقوال، وبين الشيء وأقسامه.

(؟) علامة الاستفهام: تدل على الاستفهام والاستفسار والسؤال، وتكون في نهاية الجمل الاستفهامية.

(!) علامة التعجب (التأثر) تدل على ما يحدث الانفعال، أو التأثر، أو التعجب.

(" ") علامة التنصيص: للاقتباس. ويوضع بينهما الكلام المنقول حرفياً، مثل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

تتمذج الطالبة كتابة كل علامة من علامات الوقف السابقة على السبورة، وتطلب من كل تلميذ كتابتها على اللوحة، لتلاحظ مدى احترامهم لقواعد الكتابة، ثم تطلب منهم نقلها على الكراريس.

توزع على المجموعات مطبوعة تتضمن علامات الوقف والترقيم ومواضع استعمالها، حتى يتمكن التلاميذ من مراجعتها.

- اقرأ الفقرة التالية ثم أجب على الأسئلة التي تليها:

عاد خالد من المكتبة فرحاً، ولمَّا دَخَلَ الدَّارَ ذَهَبَ يَجْرِي وَيَنَادِي: أُمِّي، أُمِّي، أَنْظُرِي مَاذَا اشْتَرَى لِي أَبِي.

الأم: مَحْفَظَةٌ، مَا أَجْمَلَهَا! ماذا فيها؟

كم عدد علامات الترقيم فيها؟ استخرج من الفقرة علامات الترقيم الموجودة وأذكر اسمها.

أول علامة..... وتسمى.....

ثاني علامةو تسمى.....

تسأل الطالبة المجموعات وتختار أحد أعضائها عشوائياً للإجابة على الأسئلة التالية: أذكر علامات الترقيم؟ وما أهميتها؟ أين نستعمل النقطة؟ أن توضع الفاصلة؟ ومتى نستخدم علامة التعجب والاستفهام؟ ومتى نستخدم علامة التنصيص؟
يمنح التلاميذ الفرصة للإجابة على الأسئلة ويتم تقييم كل تلميذ على حدة، ثم احتساب نتائج كل مجموعة مع تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي:

أملأ الفراغ بعلامة الترقيم المكتوبة أمام كل جملة:

- أهذا كتابك... (علامة استفهام)
- ما أجمل قول الحق... (علامة تعجب)
- قال الله تعالى: ... وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان... (علامة تنصيص)
- الحواس الخمس هي: السمع، والبصر، والذوق...والشم... واللمس. (فاصلة)
- من أسماء الله الحسنى.... الرزاق والوهاب والفتاح. (نقطتين رأسيين)
- السماء صافية... (نقطة)

رقم الحصة 03: مهارة توظيف علامات الوقف والترقيم 2

موضوع النشاط: توظيف علامات الوقف والترقيم طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف

الوسائل: أقلام، السبورة ، كراس النشاطات، مجسمات لعلامات الوقف، جهاز الكمبيوتر،

عرض ppt

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

بعد قراءة الدرس تعاونياً يتمكن التلاميذ من:

التعرف على علامات الترقيم اسماً وشكلاً.

أن يميز التلاميذ بين علامات الترقيم.

أن يضع التلاميذ علامات الترقيم في مواضعها في فقرة مكتوبة.

أن يحدد مواضع استعمال علامات الترقيم.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكراً، من فضلك))، أن يتقبل نقد

وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط: التعرف على علامات الوقف والترقيم وتوظيفها.

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال) . .

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً ، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية، وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات)
تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)
حل الواجب المنزلي السابق
التمهيد للدرس:

يُعرض على التلاميذ جملتين بجهاز العرض ويُطلب منهم قراءتها وتَحْيِد الفرق بينهما:

ما أزكى رائحة العطر

ما أزكى رائحة العطر!

يتم سماع قراءة التلاميذ وإجاباتهم، وتصويبها.

1-تقديم الفقرة الآتية للتلاميذ، ويطلب منهم وضع علامات الوقف عليها في الموضع المناسب.

أكمل الفراغ في الفقرة التالية بما يناسبه بأحد علامات الوقف (، _ . : ؟ " ")

جلس أحمد على أريكة..... وبدأ يقرأ في كتابه الجديد حتى غلبه النعاس فارتخت أطرافه..... ووقع الكتاب من يده.....

نام أحمد نوما عميقا..... وفجأة سمع صوتا خافتا يخاطبه مؤنبا..... أهكذا تعامل صديقك المخلص..... ورفيقك الوفي.....

2- ضع علامة (v) أمام الجملة التي استخدمت فيها علامة الترقيم الصحيحة:

ما أطيب قلب أمي،	قال أبي. احفظ الله يحفظك ؟
ما أطيب قلب أمي.	قال أبي. احفظ الله يحفظك !

ما أطيب قلب أمي!	قال أبي: احفظ الله يحفظك .
ما أطيب قلب أمي:	قال أبي، احفظ الله يحفظك :

يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشوا في الأسئلة، وكتابة ما توصلوا إليه، وتناقش الطالبة المجموعات فيما توصلوا إليه من خلال عرض أفكارهم.

تُتيح الطالبة الفرصة لأفراد كل مجموعة مناقشة النشاط، والخروج في نهاية الزمن المخصص بنتائج واحد.

تتجول الطالبة بين المجموعات وتقدم لها الإرشادات، وتلاحظ تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وتقدم التعزيز المناسب، وتحجب عن الاستفسارات، ويتم تسجيل هذه الملاحظات في استمارة التقييم لكل مجموعة.

تعرض كل مجموعة نتائج عملها، ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة ملخص بسيط على السبورة عن أهم ما أُتفق عليه. ثم يتم تقديم وشرح علامات الوقف والترقيم بالتفصيل مع إعطاء نماذج لكل منها.

الواجب المنزلي:

أكمل الفراغ في الفقرة التالية بما يناسبه بأحد علامات الوقف التالية: (، _ . _ ؟ ")

مد أحمد يده ليرفع كتابه..... فمال جسمه وكاد يسقط من الأريكة..... وفي هذه اللحظة..... أفاق من النوم..... ثم أخذ الكتاب بكل عناية..... ووضعه في مكتبته الصغيرة..... وهو يقول..... سامحني يا صديقي العزيز..... فما تعمدت الإساءة إليك.....

رقم الحصة 04: مهارة اكتمال أركان الجملة.

طبيعة النشاط: جماعي، فردي

موضوع النشاط: اكتمال أركان الجملة

الوسائل: أقلام، أوراق، السبورة،

مدة النشاط : ساعة ونصف

مطبوعات.

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلاميذ من التعرف على تركيب الجملة.

أن يتمكن التلاميذ من التمييز بين أنواع الجملة.

أن يوظف التلاميذ تكملة بعض الجمل الناقصة.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكرا، من فضلك))، أن يتقبل نقد

وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال) .

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول

التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية،

وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات، أوراق عمل)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)

حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

تقوم الطالبة بتقديم التمهيد للدرس من خلال تعريف الجملة: هي ما تكونت من كلمتين أو أكثر لها معنى مستقل يفيد السامع أو القارئ، ولا ينتظر بعدها كلاماً آخر يتممها. والجملة تضم كلمات مكونة من اسم وفعل وحرف. مع إعطاء نماذج وأمثلة عن كل نوع. توزع الطالبة على المجموعات أوراق عمل تتضمن أنواع الكلمة.



- تملي الطالبة على التلاميذ جملاً قصيرة، حذفت بعض أركانها.

- يتم طرح أسئلة على التلاميذ: هل هذه الجمل تامة المعنى؟ ما هي الكلمة الناقصة في الجملة؟ ما نوعها؟

- يطلب من التلاميذ تدوين الإجابات على ورقة الإجابة لكل مجموعة.

- يُطلب من المجموعات كتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف، بحيث يقوم التلاميذ باختيار الكلمات المرادة من كلمات كتبت على السبورة. يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشون في الأسئلة على أن تكون إجابات التلاميذ عن الأسئلة في جمل تامة.

تُذَكِّر الطالبة التلاميذ بمهارات التعلّم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تبين الطالبة أهمية الاعتماد الايجابي بين التلاميذ وأن كل واحد لديه دور يقوم به، وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره. وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب فرداً في حالة عدم انجازه لمهمته.

تعرض كل مجموعة الإجابة على شكل عرض كتابي يقرأه متحدث المجموعة أمام بقية المجموعات ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة الإجابات الصحيحة المتفق عليها على السبورة .

تقدم للمجموعات مطبوعة تحتوي على تدريبات لتوظيف ما تعلّموه، ويطلب منهم حلها جماعياً.

يتم تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة. وكذا من خلال تصحيح العرض الكتابي للمجموعة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلاً، ثم يتم تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي:

- أكمل الجمل التالية بما ينقصها مما يلي: نزهة - الكريم - بعد - ثم.

تخرج العائلة فينهاية الأسبوع.

حفظ محمد القرآن

نحتفل بالعيدشهر رمضان.

أتوضأ.....أصلي العصر

رقم الحصة 05: مهارة استخدام أدوات الربط

موضوع النشاط: أدوات الربط

طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف

الوسائل: أقلام، كراس النشاطات، جهاز

الكمبيوتر، عرض ppt، السبورة

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلاميذ من التعرف على أدوات الربط ويذكر أهميتها.

أن يحدد وظيفة أدوات الربط.

أن يوظف التلاميذ أدوات الربط ويستخدمها استخدامًا سليمًا.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكرا، من فضلك))، أن يتقبل نقد

وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط: توظيف أدوات الربط. (و- في- من- إلى- على- ب)

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال) .

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول

التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية،

وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)

حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

- تقرأ الطالبة نص بعنوان " الأم " على مسامع التلاميذ وتطلب منهم الاستماع الجيد له.
يتم طرح أسئلة حول النص على التلاميذ: من جاء لتقديم المساعدة للطفل عندما مرض؟ ما الذي فعلته الأم لابنها؟ بماذا وصفها الابن؟ بهدف فهم مضمون النص.

ثم تطرح الطالبة أسئلة موجهة لبناء جمل تحتوي على أدوات الربط، مثل: ماذا حدث للطفل في الليل؟ وماذا أيضا؟ من الذي جاءه؟ ماذا فعل له؟

يتم تدوين الإجابات على السبورة مع تلوين أدوات الربط.

توجه الطالبة الأسئلة إلى المجموعات ماذا نسمي الحروف الملونة؟ وما هي فائدتها؟ أذكر أدوات أخرى تعرفها لها نفس الوظيفة؟

يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشون في الأسئلة.

تذكر الطالبة التلاميذ بمهارات التعلم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تبين الطالبة أهمية الاعتماد الايجابي بين التلاميذ وأن كل واحد لديه دور يقوم به، وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره. وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب فرديا في حالة عدم انجازه لمهمته.

تعرض كل مجموعة الإجابة على شكل عرض شفهي يقدمه متحدث المجموعة.

يتم تقديم عرض ببت بجهاز العرض يحتوي على أدوات الربط وكيفية استخدامها مع تقديم أمثلة عليها.

تقدم للمجموعات مطبوعة تحتوي على تدريبات لاستخدام أدوات الربط، ويطلب منهم حلها جماعيا.

تُتيح الطالبة الفرصة لأفراد كل مجموعة مناقشة النشاط، والخروج في نهاية الزمن المخصص بنتاج واحد.

يتم تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة. وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلا، ثم يتم تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي:

ضع أداة الربط المناسبة في الفراغ:

- خرجت منى مع والدها....أمّها. (و، في)
- عاد أخي....المدرسة. (ب، من)
- جمعت أدواتي....المحفظة. (إلى، في)
- سقطت الحمامة....الأرض. (على، من)

رقم الحصّة: 06 مهارة ترتيب الكلمات لتكوّن جمل مفيدة.

موضوع النشاط: ترتيب الكلمات لتكوّن جمل مفيدة. طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف الوسائل: أقلام، أوراق، السبورة، مطبوعات.

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلميذ من ترتيب الكلمات في الجملة ترتيباً سليماً.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقّة (لو سمحت وشكراً، من فضلك))، أن يتقبل نقد وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط: ترتيب الكلمات

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال) .

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقاً قبل دخول التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجالاً لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية، وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في

المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)

حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

تطلب الطالبة من التلاميذ أن يقدموا جمل مفيدة حول النظافة، المدرسة، الأم.

تكتب الطالبة الجمل على السبورة. ثم تقرأها.

يطلب من التلاميذ قراءة الجمل من السبورة قراءة سليمة.

وتوضح لهم الطالبة أن نشاط اليوم حول ترتيب الكلمات لبناء جمل مفيدة.

تعرض عليهم عرض ببت يحتوي على جمل وتطلب منهم قراءتها.

تكتب الطالبة كلمات مبعثرة داخل مربعات على السبورة وتطلب من التلاميذ ترقيمها

بالترتيب المناسب للحصول على جملة سليمة.

يطلب من التلاميذ تدوين الإجابات على ورقة الإجابة لكل مجموعة.

تتشاور كل مجموعة فيما بينها لمدة 3 دقائق ويجب قائد كل مجموعة. ثم يكتب

التلاميذ الترتيب الصحيح على السبورة.

توزع على المجموعات أوراق عمل تتضمن تدريبات لجمل مبعثرة يطلب منهم ترتيبها.

تُذكر الطالبة التلاميذ بمهارات التعلّم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها

وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في

تقييم كل عضو على حدة.

تبين الطالبة أهمية الاعتماد الايجابي بين التلاميذ وأن كل واحد لديه دور يقوم به،

وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره، وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب

فرديا في حالة عدم انجازه لمهمته.

تعرض كل مجموعة الإجابة على شكل عرض كتابي يقرأه متحدث المجموعة أمام

بقية المجموعات ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة الإجابات الصحيحة المتفق

عليها على السبورة .

يتم تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة. وكذا من خلال تصحيح العرض الكتابي للمجموعة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلاً، ثم يتم تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

يتم إعطاء التلاميذ واجب منزلي:

رتب الكلمات التالية لتكوين جمل مفيدة:

- الوطن - حب - من - الإيمان.
- المحافظة - البيئة - على - الجميع - واجب.
- فصل الربيع فصل الخير والنماء.
- السليم - في - الجسم - العقل - السليم.

رقم الحصّة: 07 مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة.

موضوع النشاط: تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة. طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف
الوسائل: أقلام، أوراق، السبورة،
مطبوعات، عارض المعلومات.

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلاميذ من قراءة الكلمات والنص المعروض.

أن يتمكن التلميذ من استعمال الكلمات المعطاة في جمل تامة مفيدة.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكرا، من فضلك))، أن يتقبل نقد وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال).

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية، وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات، أوراق عمل)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتُوكّل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل) مع مراعاة تغيير الأدوار في كل مرة.

إعطاء رقم لكل تلميذ في كل مجموعة (1-6)

حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

هدفنا من درس اليوم هو تعلّم مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة.

نكتب اسم المهارة على السبورة.

نذكر أهمية هذه المهارة.

- تقوم الطالبة بعرض الفقرة المراد قراءتها على عارض المعلومات، ثم تقرأها قراءة نموذجية، وتطلب من التلاميذ قراءتها، ويتم مناقشة الفقرة واستخراج الكلمات الجديدة مثل يتنزّه، صياحه، ضمدت، جزاءك، وتطرح الطالبة بعض الأسئلة حول النص، ماذا يفعل ناجي؟ ما هي ألوان الفراشة؟ ماذا حدث لناجي عندما فكر في القبض على الفراشة؟ ما جمع كلمة فراشة؟ ومثناها ؟

نَاجِي وَالْفَرَّاشَةُ

ذَاتَ يَوْمٍ خَرَجَ نَاجِي يَتَنَزَّهَ فِي حَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ، فَأَبْصَرَ فَرَّاشَةً كَثِيرَةَ الْأَلْوَانِ، خَفِيفَةَ الْجِسْمِ، تُرْفَرِفُ فَوْقَ الزُّهُورِ، فَأَعْجَبَتْهُ أَلْوَانُهَا الزَّرْقَاءُ وَالسُّودَاءُ وَالْحُمْرَاءُ، فَرَأَى يَرْكُضُ خَلْفَهَا لِيَقْبِضَ عَلَيْهَا، هَرَبَتْ مِنْهُ. لَحِقَ بِهَا دُونَمَا وَغَيٍّ أَوْ تَفَكِيرٍ، دَانِسًا الْأَغْشَابَ الْخَضِرَاءَ، مُكَسِّرًا فَسَائِلَ الْوَرْدِ. وَفَجْأَةً وَمِنْ غَيْرِ انْتِبَاهٍ، اضْطَلَمَ بِشَجَرَةٍ الْبُرْتُقَالِ فَوَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ وَجُرِحَ فِي جَبِينِهِ وَنَجَتْ الْفَرَّاشَةُ... تَعَالَى بِكَأُوهُ وَصِيَّاحِهِ. سَمِعَتْ الْأُمُّ صِيَّاحَ نَاجِي فَاسْرَعَتْ إِلَيْهِ، وَحَمَلَتْهُ إِلَى الدَّارِ وَضَمَدَتْ جُرْحَهُ، ثُمَّ سَأَلَتْهُ عَنْ سَبَبِ وَقُوعِهِ، فَقَصَّ عَلَيْهَا قِصَّتَهُ مَعَ الْفَرَّاشَةِ، فَقَالَتْ لَهُ: «لَقَدْ لَاقَيْتَ جَزَاءَكَ، يَجِبُ أَلَّا تُؤْذِيَ الْفَرَّاشَاتِ لِأَنَّهَا ضَعِيفَةٌ.» وَمُنْذُ ذَلِكَ الْيَوْمِ لَمْ يَعُدْ نَاجِي يُطَارِدُ الْفَرَّاشَاتِ.

- يطلب من المجموعات الإتيان بمرادف كل من: أبصر - يركض - تعالى ثم توظيف هذه الكلمات في جمل مفيدة.

- يطلب من التلاميذ تدوين الإجابات على ورقة الإجابة لكل مجموعة.

- يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشون في الأسئلة على أن تكون إجابات التلاميذ عن الأسئلة في جمل تامة.

تُذَكِّرُ الطالبة التلاميذ بمهارات التعلم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تبين الطالبة أهمية الاعتماد الإيجابي بين التلاميذ وأن كل واحد لديه دور يقوم به، وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره. وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب فرداً في حالة عدم انجازه لمهمته.

تعرض كل مجموعة الإجابة على شكل عرض كتابي يقرأه متحدث المجموعة أمام بقية المجموعات ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة الإجابات الصحيحة المتفق عليها على السبورة.

يتم تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة. وكذا من خلال تصحيح العرض الكتابي للمجموعة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلاً، ثم يتم تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي:



1- اقرأ الجمل التالية:

- يعيش الجمل في الصحراء.

- الجمل حيوان عاشب.

- يشرب الجمل الكثير من الماء.

2- عين كلمة الجمل داخل حيز.

3- وظف كلمة الجمل في جملة من تعبيرك.

رقم الحصّة: 08 مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة 2.

موضوع النشاط: تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة 2. طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف الوسائل: السبورة، أقلام،

أوراق، السبورة، مطبوعات.

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلاميذ من قراءة كلمات سبق تعلّمها.

أن يتمكن التلاميذ من التعبير الشفوي.

أن يوظف التلاميذ الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلّم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكرا، من فضلك))، أن يتقبل نقد

وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال) .

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول

التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية،

وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات ، أوراق العمل)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل) مع مراعاة تغيير الأدوار في كل مرة.

حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

تطلب الطالبة من التلاميذ الإتيان بكلمات سبق تعلّمها، ثم تكتبها على السبورة، التعاون- الربيع- النظافة. وتطلب من التلاميذ قراءتها وشرح معناها.

ثم تكتب الطالبة كلمات من النص السابق وتطلب من التلاميذ قراءتها. الحديقة، الفراشة، الأعشاب، الورد.

النشاط 1: يعطى نص "تاجي والفراشة" للمجموعات مع حذف بعض كلماته ويطلب منهم تعويضها بمفرداتها.

النشاط 2: تقرأ الطالبة نص "المسلم نظيف" على مسامع التلاميذ. وتطلب منهم الاستماع الجيد للنص.

تطرح الطالبة أسئلة حول موضوع النص بهدف التأكد من فهم التلاميذ له. وكذا استخراج عنوان النص.

يتم كتابة كلمات حول موضوع النظافة على قصاصات (الأوساخ، المكنسة، النظافة، الحي، السلة) ويطلب من التلاميذ سحب قصاصة، وقراءة الكلمة المكتوبة عليها.

يستمع التلميذ إلى قراءة الكلمة من طرف المعلمة.

يطلب من التلاميذ استخدام الكلمة في جمل مفيدة بشكل شفوي.

يتم التنافس بين تلاميذ المجموعتين عن طريق التعزيز بالبطاقات فلكل جملة مفيدة سمكة سردين، إذا ذكر زميله جملة أفضل يأخذ سمكة أكبر وهكذا (سردين، طن، قرش)، والمجموعة الفائزة هي التي تأخذ أكبر عدد من السمكات.

يتم تصحيح الجمل الناقصة من طرف الطالبة.

ثم يطلب من التلاميذ كتابة الجمل التي ألفوها على ورقة الإجابة لكل مجموعة.

يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشون في الأسئلة على أن تكون إجابات التلاميذ عن الأسئلة في جمل تامة.

تُذكر الطالبة التلاميذ بمهارات التعلّم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تبين الطالبة أهمية الاعتماد الايجابي بين التلاميذ وأن كل واحد لديه دور يقوم به، وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره. وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب فرديا في حالة عدم انجازه لمهمته.

تعرض كل مجموعة الإجابة على شكل عرض كتابي يقرأه متحدث المجموعة أمام بقية المجموعات ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة الإجابات الصحيحة المتفق عليها على السبورة.

يتم تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة. وكذا من خلال تصحيح العرض الكتابي للمجموعة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلا، ثم يتم تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي: هات مرادف الكلمات التالية ثم وظفها في جملة من تعبيرك:

الكلمة	مرادفها	جملة تتضمنها
أمي		
بيتنا		
الطعام		

رقم الحصّة: 09 مهارة ترتيب الجمل 1

موضوع النشاط: ترتيب الجمل 1 القصة

طبيعة النشاط: جماعي

مدة النشاط : ساعة ونصف

الوسائل: أوراق، كراس النشاطات، أقلام،

قصص مصورة.

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلاميذ من معرفة الترتيب الزمني للأحداث

الترتيب المنطقي والربط بين الأفكار

معرفة مفهوم القصة.

أن يتعرف التلاميذ على عناصر القصة.

أن يتمكن التلاميذ من سرد أحداث القصة شفويا.

أن يتمكن التلاميذ من تلخيص القصة شفويا.

الأهداف الاجتماعية: والتعاونية

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكرا، من فضلك)).

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط:

تحديد حجم المجموعة: تتكون كل مجموعة من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال).

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول التلاميذ، بحيث يكون نظيف، دافئ، مضيء، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية، وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (نسخ مطبوعة من القصة، كراس النشاطات، أقلام)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، مقرر، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)
حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

- تبدأ الطالبة تقديم الدرس بمقدمة سريعة تُعطي فيها فكرة عامة عنه، والأهداف التي ترغب في تحقيقها مع التلاميذ من خلال العمل التعاوني.

يتم شرح مفهوم القصة وعناصرها جماعيا على التلاميذ.

تعرف القصة على أنها: مجموعة حوادث متخيلة في حياة أناس متخيلين، ولكن الخيال فيها مستمد من الحياة الواقعية بأحداثها وأشخاصها، فكأن القصة تفسر تجربة قد تقع في حياة مجموعة من البشر، وتصف كل ما تثيره من انفعالات وما تفرضه من سلوك.

عناصر القصة :

1. التمهيد: وهو مقدمة القصة، والغاية منه تعيين مكان وزمان الحادث وشخصية بطل

القصة البارزة التي تبني تلك الحادث عليها، وتبدأ عادة بكان يا مكان، في يوم من الأيام، ذات مرة...

2. الشخصيات : وهي ترتبط بالأحداث وتتفاعل معها، ويختلف عددها تبعا لنوع القصة

3. الحبكة: وهو المجرى الذي تندفع فيه الشخصيات والحادث حتى تبلغ القصة نهايتها

في تسلسل طبيعي منطقي لا نحس فيه افتعالا لحادث أو إقحاما لشخصية.

4. الزمان والمكان: كل الأحداث لا بد أن تقع في زمان ومكان محددين، ومن ثم ينبغي

أن ترتبط بظروف وعادات خاصة بالزمان والمكان حتى تأخذ القصة شكلها الطبيعي.

5. الفكرة: ما من حكاية أو قصة تروى أحداثا تقع إلا لتقرر فكرة يقوم عليها بناء

القصة، والقاص البارع هو الذي يوصل إلينا فكرته بطريقة غير مباشر من خلال سرد

الأحداث.

اختيار النشاط: إلقاء القصة على التلاميذ، ثم توجيه عدة أسئلة تكون إجاباتها تلخيصا للقصة.

فِي يَوْمٍ مِنْ أَيَّامِ الشِّتَاءِ الْبَارِدَةِ بَيْنَمَا كَانَ خَالِدٌ ذَاهِبًا إِلَى الْمَدْرَسَةِ رَأَى رَجُلًا فَقِيرًا مُمَزَّقَ الثِّيَابِ يَرْتَعْشُ مِنَ الْبَرْدِ، وَيَتَأَلَّمُ مِنَ الْجُوعِ، فَلَمَّا مَرَّ بِهِ مَدَّ لَهُ ذَلِكَ الْفَقِيرُ يَدَهُ بِذِلَّةٍ وَأُنْكَسَارٍ، وَقَالَ لَهُ: «حَسَنَةً لِلَّهِ، يَا سَيِّدِي الصَّغِيرُ».

رَقَّ قَلْبُ خَالِدٍ لِذَلِكَ الرَّجُلِ الْمِسْكِينِ، وَمَدَّ يَدَهُ إِلَى جَيْبِهِ وَأَخْرَجَ الدِّينَارَ الَّذِي أُعْطَاهُ وَالِدُهُ فِي ذَلِكَ الْيَوْمِ، وَقَالَ لَهُ مُعْتَذِرًا: «هَذَا كُلُّ مَا أَمْلِكُ، وَأَرْجُو مِنَ اللَّهِ أَنْ يَرْزُقَكَ غَيْرَهُ كَثِيرًا».

فَأَجَابَهُ الْفَقِيرُ، وَالْدُمُوعُ تَجُولُ فِي عَيْنَيْهِ: «بَارَكَ اللَّهُ فِيكَ، يَا بُنَيَّ، وَرَافَقَكَ النَّجَاحُ فِي كُلِّ عَمَلٍ تَعْمَلُهُ».

الاستماع والإنصات الجيد للقصة عند قراءة الطالبة.

الإجابة عن الأسئلة المطروحة شفويا بلغة فصيحة سليمة.

توزع الطالبة أوراق القصة، بعد التمهيد للنشاط؛ لضمان فهم التلاميذ لمحتوى القصة، ويطلب منهم قراءتها والإجابة على الأسئلة التالية كتابيا:

أين وقعت أحداث هذه القصة؟ ومتى؟ وما هي شخصيات القصة؟ ما هو موضوع هذه القصة؟ اختر عنوان مناسب للقصة

تُتيح الطالبة الفرصة لأفراد كل مجموعة مناقشة النشاط، للخروج في نهاية الزمن المخصص بنتاج واحد.

2- تذكير التلاميذ بمهارات التعلّم التعاوني الاجتماعية ويُطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وإخبارهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تتجول الطالبة بين المجموعات وتجلس معها وتقدم لها الإرشادات، وتلاحظ تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وتقدم التعزيز المناسب، وتجيب عن الاستفسارات، ويتم تسجيل هذه الملاحظات في استمارة التقييم لكل مجموعة.

يطلب من التلاميذ تلخيص القصة، بحيث يلخص كل تلميذ مرحلة منها.

تعرض كل مجموعة نتائج عملها على شكل عرض تحريري ويتم تقويم عملها.

تقيم عمل كل مجموعة من خلال ملاحظة سلوك كل تلميذ، و ملاحظة سلوك المجموعة بهدف تقويمها عن طريق الاستمارة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلا.

الواجب المنزلي:

أعد ترتيب الجمل التالية لتكوين فقرة.

أسرع وأغلق الحنفية.

كان محمد يمشي في فناء المدرسة.

رآه المعلم وشكره أمام التلاميذ.

رأى الحنفية مفتوحة.

والماء يسيل على الأرض.

رقم الحصّة: 10 مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة 2

طبيعة النشاط: جماعي

موضوع النشاط: ترتيب الجمل 2 القصة

الوسائل: أوراق، كراش النشاطات،

مدة النشاط : ساعة ونصف

أقلام، قصص مصورة.

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

أن يتمكن التلاميذ من ترتيب جمل مبعثرة لتكوين قصة.

أن يتمكن التلاميذ من ترتيب قصة مصورة.

الأهداف الاجتماعية: والتعاونية

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكرا، من فضلك)).

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط: أن يتمكن التلاميذ من ترتيب قصة مصورة.

تحديد حجم المجموعة: تتكون كل مجموعة من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال).

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولات (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقا قبل دخول

التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجال لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية،

وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (قصص مصورة مطبوعة)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في

المجموعة دور يقوم به (قائد، مقرر، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)

حل الواجب المنزلي السابق

- تبدأ الطالبة تقديم الدرس بمقدمة سريعة تُعطي فيها فكرة عامة عنه، والأهداف التي ترغب في تحقيقها مع التلاميذ من خلال العمل التعاوني .

يتم تذكير التلاميذ بمفهوم القصة وعناصرها.

توزع الطالبة القصص المصورة "حكاية شهلول" والقرد المحتال" بعد التمهيد للنشاط، وتوضح لهم أن المطلوب القيام به هو ترتيب القصص لتكوين قصة. ثم مطالبتهم بقراءتها، ثم الإجابة عن الأسئلة المطروحة بشكل شفوي.

يطلب من تلاميذ كل مجموعة إعادة كتابة القصة كاملة.

تُتيح الطالبة الفرصة لأفراد كل مجموعة مناقشة النشاط، للخروج في نهاية الزمن المخصص بنتائج واحد.

2- تذكير التلاميذ بمهارات التعلم التعاوني الاجتماعية ويُطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وإخبارهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تتجول الطالبة بين المجموعات وتجلس معها وتقدم لها الإرشادات، وتلاحظ تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وتقدم التعزيز المناسب، وتجيب عن الاستفسارات، ويتم تسجيل هذه الملاحظات في استمارة التقييم لكل مجموعة.

تعرض كل مجموعة نتائج عملها على شكل عرض شفوي، ثم كتابي ثم مقروء، ويتم تقييم عملها.

تقييم عمل كل مجموعة من خلال ملاحظة سلوك كل تلميذ، و ملاحظة سلوك المجموعة بهدف تقويمها عن طريق الاستمارة. وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلا.

الواجب المنزلي: أعد ترتيب الجمل التالية لتكون قصة الحمامة وصغيرها.

- وذهبت تبحث عن الطعام،
- وفي غيابها تسلق الأطفال الشجرة واخذوا فرخ الحمامة،
- ووضعوه في قفص وعلقوه في حديقة المنزل،
- ظلت بقره تحاول إخراجها حتى نجحت وطارت معه إلى عشهم.
- حزنت الحمامة على فراق صغيرها،
- وطارت تبحث عنه في كل مكان،
- حتى وجدته معلقا في القفص.
- في أحد الأيام تركت حمامة صغيرها في العش،

رقم الحصّة: 11 مهارة استخدام تعبيرات سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة.

موضوع النشاط: التعبير عن الصور طبيعة النشاط: جماعي، فردي

مدة النشاط : ساعة ونصف الوسائل: أقلام، أوراق، السبورة،

الحاسوب، عرض ppt، صور

الأهداف:

الأهداف الأكاديمية:

بعد قراءة الدرس تعاونياً يتمكن التلاميذ من:

أن يتمكن التلاميذ من التعبير عن الصور المعروضة تعبيراً شفوياً سليماً من خلال تأملها.

أن يتمكن التلاميذ من التعبير عن الصور كتابياً بجمل مفيدة.

الأهداف الاجتماعية والتعاونية:

تطبيق المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني وهي: مهارة الجلوس وجها لوجه، الحديث

بصوت منخفض، مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها، احترام الآخرين (ينادي كل تلميذ

زميله باسمه، استعمال كلمات اجتماعية لبقة (لو سمحت وشكراً، من فضلك)، أن يتقبل نقد

وأفكار الآخرين وكذلك حسن الاستماع والتحدث.

إجراءات تنفيذ النشاط:

اختيار النشاط: استخدام تعبيرات سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة.

تحديد عدد المجموعات وحجمها: مجموعتان كل مجموعة تتكون من 6 تلاميذ.

تقسيم المجموعات: تقوم الطالبة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (التميز - الأبطال) .

تقوم الطالبة بتوجيه التلاميذ إلى الطاولة (تم تجهيز القسم والطاولات مسبقاً قبل دخول

التلاميذ، بحيث يكون نظيفاً، دافئاً، مضيئاً، يوفر مجالاً لحركة التلاميذ والطالبة، التهوية،

وجود مسافة بين المجموعات)

إحضار المواد والوسائل التي تحتاجها المجموعات (أقلام، كراس النشاطات، أوراق إجابة)

تحديد الأدوار: تقوم الطالبة بتوزيع الأدوار على المجموعات، وتوكل لكل تلميذ في المجموعة دور يقوم به (قائد، كاتب، متحدث، القارئ، الشارح، المسجل)

حل الواجب المنزلي السابق

التمهيد للدرس:

تسأل الطالبة التلاميذ عن طموحهم العملي في المستقبل.

ثم تسألهم عن عمل آبائهم وأمهاتهم.

عرض صورة لسائق سيارة يسير في الشارع، بطريقة تجذب انتباه التلاميذ بهدف التمهيد لقراءتها.

بعدها تسألهم عن موضوع درس اليوم وتدونه على السبورة.

تعرض الصورة على التلاميذ بواسطة جهاز الحاسوب (عرض بوربوينت) ثم يُطلب منهم وصف ما يشاهدونه. عن طريق طرح الأسئلة التي تساعد في التعرف على محتويات الصورة، بحيث يصف التلاميذ الأشياء الموجودة في الصورة وصفا دقيقا.

ماذا تشاهد في الصورة؟

ماذا يفعل هذا الرجل؟

ما اسم هذه المهنة؟

أين يعمل هذا الرجل؟

عرض صور لمجموعة من المهن على عارض المعلومات واحدة تلو الأخرى.

تُوضع الصور المختلفة للمهن على الطاولة، ثم يُطلب من تلاميذ كل مجموعة اختيار صورة حسب حريتهم،

توجه الأسئلة للتلاميذ: ما اسم المهنة التي تعبر عن الصورة؟

ما طبيعة هذه المهنة (حرفة، وظيفة)؟

تكون إجابة التلاميذ شفوية، ثم يكتب كل تلميذ إجابته على السبورة (اسم المهنة، طبيعتها)

بعد ذلك يتم توجيه أسئلة معينة للمجموعات تقودهم إلى التعبير بصورة أكثر فاعلية. بعد اختيارهم لثلاث صور يفضلونها. ويطلب منهم تدوين الإجابة تحت كل صورة؟

ما اسم المهنة التي تلاحظها في الصورة؟

أين يعمل؟ مكان عمله

ما هي الأدوات التي يستخدمها؟

ما هو الزي الذي يلبسه؟

إعطاء فرصة للمجموعات للتعبير كتابيا عن الصور التي اختاروها.

يطلب من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشون في الأسئلة على أن تكون إجابات التلاميذ عن الأسئلة في جمل تامة.

تُذكر الطالبة التلاميذ بمهارات التعلم التعاوني الاجتماعية وتطلب منهم التحلي بها وتطبيقها، وتخبرهم بأنها تدخل ضمن معايير التقييم لنجاح عمل المجموعات ككل، وكذا في تقييم كل عضو على حدة.

تبين الطالبة أهمية الاعتماد الايجابي بين التلاميذ وأن كل واحد لديه دور يقوم به، وأن العمل يعتمد نجاحه على أداء كل واحد لدوره. وكذا أن كل عضو من المجموعة يحاسب فردا في حالة عدم انجازه لمهمته.

تعرض كل مجموعة الإجابة على شكل عرض كتابي يقرأه متحدث المجموعة أمام بقية المجموعات ويدور نقاش حول ما يُعرض، ثم تكتب الطالبة الإجابات الصحيحة المتفق عليها على السبورة.

يتم تقييم عمل كل مجموعة من خلال الاستمارة. وكذا من خلال تصحيح العرض الكتابي للمجموعة، وتقدم لهم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور التلاميذ ممارساتهم المرغوب فيها مستقبلا، ثم يتم تقديم التعزيز للمجموعة المتميزة التي توصلت إلى أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

واجب منزلي: 1- تأمل الصور التالية جيدا ثم عبر كتابيا بجملة مفيدة تحت كل صورة:



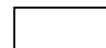
.....
.....



.....



.....



رقم الحصّة 12 اختتام البرنامج التدريبي

طبيعة النشاط: جماعي، فردي

موضوع النشاط: اختتام البرنامج التدريبي

الوسائل: أقلام، أوراق.

مدة النشاط : ساعتان

الأهداف:

- حثّ التلاميذ وتشجيعهم على تطبيق ما تعلّموه أثناء الجلسات في المواقف التعليمية.

- تطبيق اختبار القياس البعدي.

سير الحصّة:

- حل الواجب المنزلي السابق.

- إخبار التلاميذ بأن هذه هي الحصّة الأخيرة من البرنامج.

- تطبيق الاختبار على التلاميذ (القياس البعدي)، وتصحيحه.

- ترتيبهم حسب علاماتهم التي حصلوا عليها في القياس البعدي.

- تشجيع التلاميذ الذين تحسنت علاماتهم في الاختبار وتحفيزهم على التدريب والتكرار لما

تعلّموه خلال البرنامج حتى ترسخ لديهم هذه المهارات.

- توزيع الجوائز عليهم وحثهم على المزيد من الاجتهاد والممارسة الدائمة لمهارات التعبير

الكتابي.

- شكر للتلاميذ على تفاعلهم الإيجابي والتزامهم بحضور الجلسات وتوديعهم.

ملحق رقم (05) : نتائج التحليل الإحصائي spss لاختبار "ت" للفرضية الأولى

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
درجة الاختبار القبلي التجريبية	.129	12	.200*	.977	12	.971
درجة الاختبار البعدي التجريبية	.149	12	.200*	.971	12	.916
درجة الاختبار القبلي ضابطة	.153	12	.200*	.937	12	.464
درجة الاختبار البعدي ضابطة	.201	12	.194	.931	12	.393
درجة الاختبار البعدي	.149	12	.200*	.971	12	.916

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 درجة الاختبار البعدي التجريبية	19.50	12	4.034	1.165
درجة الاختبار القبلي التجريبية	10.50	12	2.680	.774

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 درجة الاختبار البعدي التجريبية & درجة الاختبار القبلي التجريبية	12	.614	.034

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 درجة الاختبار البعدي التجريبية - درجة الاختبار القبلي التجريبية	9.000	3.191	.921	6.973

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	درجة الاختبار البعدي التجريبية - درجة الاختبار القبلي التجريبية	11.027	9.771	11	.000

ملحق رقم (06) : نتائج التحليل الاحصائي spss لاختبار "ت" للفرضية الثانية

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	درجة الاختبار البعدي ضابطة	10.92	12	3.059	.883
	درجة الاختبار القبلي ضابطة	10.42	12	2.644	.763

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	درجة الاختبار البعدي ضابطة & درجة الاختبار القبلي ضابطة	12	.938	.000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
Paire 1	درجة الاختبار البعدي ضابطة - درجة الاختبار القبلي ضابطة	.500	1.087	.314	-.191-

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	درجة الاختبار البعدي ضابطة - درجة الاختبار القبلي ضابطة	1.191	1.593	11	.139

ملحق رقم (07) : نتائج التحليل الاحصائي spss لاختبار "ت" للفرضية الثالثة

Statistiques de groupe

المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموعة تجريبية	12	19.50	4.034	1.165
مجموعة ضابطة	12	10.92	3.059	.883

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	Ddl
Hypothèse de variances égales	1.111	.303	5.873	22
Hypothèse de variances inégales			5.873	20.506

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
Hypothèse de variances égales	.000	8.583	1.461
Hypothèse de variances inégales	.000	8.583	1.461

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	5.553	11.614
Hypothèse de variances inégales	5.540	11.627