

اللغة والتفكير الناقد

أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية

الدكتور
علي سامي علي الحلاق

تقديم

أ.د. رشدي احمد طعيمة



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

" قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم "

صدق الله العظيم

سورة البقرة، الآية (32).

قال رسول الله ﷺ (تعلموا العلم فإن العلم لله حسنة، ودراسته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وطلبه عبادة، وتعليمه صدقة، وبذله لأهله قرية).

اللغة والتفكير الناقد

أسس نظرية

الرقم ٢٩٨٠٨

التاريخ ١٤٢٠/٤/٢٦

رقم التصنيف : 370.3

المؤلف ومن هو في حكمه: علي سامي الحلاق

عنوان الكتاب: اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية

واستراتيجيات تدريسية

رقم الايداع : 2006/8/2366

البرص

العربية// النقد الأدبي// الفكر المبدع/

بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الاولى من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناسر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع

- عمان - الأردن، ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد

الكتاب كاملاً أو مجزاً أو تسجيله على أشرطة كاسيت أو إدخاله على

الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

Copyright ©

All rights reserved

الطبعة الاولى

١٤٢٧ھ - ٢٠٠٧ء



دار

المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

عمان-العبدلی-مقابل البنك العربي

هاتف: 5627049 فاكس: 5627059

عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء

هاتف: 4640950 فاكس: 4617640

ص.ب 7218 - عمان 11118 الأردن

www.massira.io

اللغة والتفكير الناقد

أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية

الدكتور
علي سامي علي الحلاق

تقديم

أ.د. رشدي احمد طعيمة

العميد الأسبق لكليات التربية

جامعة المنصورة - الإمارات - السلطان قابوس



الإهداء

إلى روح والدي العزيز وفاء وإجلالا

إلى نبع العطف وفيض الحنان الوالدة الحبيبة

إلى الإخوة والأخوات الأعزاء

إلى رفيقة الدرب الزوجة الغالية التي تحملت وصبرت وشجعت

إلى ثمرة عمري..... أبنائي وبناتي

سها... وسامي... وأسيل... وسند... ومحمد... ولما

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

المؤلف

بسم الله الرحمن الرحيم

التقديم

تعددت الأسماء التي أطلقت على عصرنا الحالي وكثرت الصفات التي نعت بها، ومن ذلك انه:

- عصر العولة والقرية الكونية.
- عصر الثورة العلمية والتكنولوجية.
- عصر المعلومات ومجتمع المعرفة.
- عصر الفضاء والأقمار الصناعية.
- عصر الحاسب الآلي والانترنت.
- عصر الحوار، بل الصراع بين الحضارات.
- عصر الديمقراطية وحقوق الإنسان.

إلى آخر هذه الصفات، إلا أنه مع تعدد هذه الصفات، وكثرة الأسماء والمسميات التي أطلقت على هذا العصر، فإن إجماعاً على أنه عصر التطور السريع في مختلف مجالات الحياة.

والتطور الذي يشهده مجتمعنا العالمي المعاصر يتميز بثلاث صفات رئيسة هي:

- 1- انه يحدث بمعدلات متسارعة في حقبة زمنية محدودة، ومن مؤشرات ذلك ضيق المدة ما بين اكتشاف علمي نظري ما وتطبيق التكنولوجيا.
 - 2- انه يؤدي الى مزيد من تداخل العالم وترابطه، وإلى مزيد من الاعتماد المتبادل بين أطراف الثورة التكنولوجية، وان العالم يتجه نحو التداخل الحضاري.
 - 3- إن هذا التطور يتضمن ازدياد أهمية دور المعرفة. فالسمة الرئيسية للثورة التكنولوجية المعاصرة هي اعتمادها على المعلومات، وأنها تقوم على مصدر متجدد ولا نهائي قوامه العقل.
- ولقد فرض هذا التطور السريع معياراً جديداً للحكم على تقدن الشعوب والأفراد. إذ لم يعد البقاء للأقوى كما كان بالأمس، وإنما صار للأكثر ذكاء، ولأقدر على استثمار

المعرفة... والمعلومات المتاحة... وصار متوازيا معها، الأقدر على مواجهة التغيير... أصبحت الشعوب تتنافس في القدرة علي تهيئة المناخ لتقبل التغيير ومواكبة التطور وتوجيه حركة الحياة ذات الابقاع السريع... وبمعنى أكثر اصطلاحا... ثقافة التغير.

وكما يشير تقرير اليونسكو عام 1996: "سوف يحتاج هذا الكم الهائل من المعرفة المتسارعة إلى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد استخدامه، وسوف تكون طرق استخدامه للتقدم في القرن القادم (الحالي)".

ولكن ماذا يعني في حياتنا بشكل علمي ومفهوم إجرائي يتعدى حدود التجريد والمبالغة في الخيال... انه يعني المراجعة الدقيقة لأنماط حياتنا والنظر فيما إذا كنا مؤهلين لقبول هذا التغيير ومواكبة اتجاهات التطوير.

من حق كل منا أن يبادر الى التثبيث مما اذا كان مناخنا الثقافي يؤهلنا للتغيير المنشود لتحقيق أماننا.. من حق كل منا أن يسأل عما اذا كانت أمتنا مؤهلة الى اللحاق بركب التقدم الذي تتسارع خطاه، والذي انفصلنا عنه منذ أزمنة بعيدة واقعا وفكرا حتى أصبحنا كما تعلمون وتلمسون امة متخلفة... امة صنعت التاريخ زمنا ثم خرجت منه وقبعت على هامشه.. امة قفزت الى صدارة العالم ثم قنعت بمؤخرته، وانتهت بفناء كفء السيل كما يقول المصطفى (ﷺ). وبعبارة موجزة نحن مطالبون بخلق بيئة جديدة تستوعب الجديد... نحن مطالبون بثقافة جديدة هي ثقافة التغيير... نحن محتاجون الى نقد العقل نفسه... أي طريقة تفكيرنا... نقد المجتمع... نقد الدولة... نقد السياسة... نقد الاقتصاد... نقد القوانين... نقد الأعراف والتقاليد... نقد الاقتصاد... نقد الحقوق... وهذه مهام تأتي بالدرجة الأولى لأنه بدون القيام بهذه المهام لا نستطيع ان نواجه خصومنا ولا نستطيع أن نبني عقلانية أصيلة قادرة على مواجهة العقلانية المعتدية التي تطبع عصرنا... نحن محتاجون إلى إعادة بناء الإنسان العربي... وبناء الإنسان لا يتم بالتربية والتعليم فحسب، ولا يقوم بالثقافة والفكر فقط، ولا ينهض بالفن والأدب دون غيره، ولكن بناء الإنسان يقوم أساساً على هذه العناصر مجتمعة، وعلى عناصر أخرى منها التوجيه الاجتماعي الرشيد، ومنها التزكية النفسية

الصحية، ومنها إتاحة فرص الحياة الكريمة التي تكفل للمرء التنشئة السوية في ظل مناخ نظيف يتيح التمتع بالحقوق التي كلفها الله لبنى البشر كافة..

في ضوء هذا كله تتضح قيمة الكتاب الذي بين أيدينا، وإذا كان لكل عصر رجاله فكل زمان كتب، وهذا الكتاب من الكتب التي تشبع حاجة حقيقة من حاجات هذا العصر، وتلبى متطلباً أساسياً من متطلبات التكيف مع متغيراته، تلك هي التفكير الناقد الذي يساعد الفرد على أن يحسن التأمل في كل ما تطرحه وسائط المعرفة المتعددة من معلومات... وما توحى به مصادر البيانات المختلفة من توجهات... وما تشي به كتابات المفكرين من رؤى...

في ضوء ذلك أيضاً يتأكد لنا أن العبرة ليست بما تقع عليه أعيننا من سطور... بل ولا بما نفهمه من بين سطور... بل أيضاً بما نستنتجه من وراء السطور... ولا يكون ذلك إلا بالتفكير الناقد الذي من خلاله نفوص في أعماق النص استجلاء للحقائق. وطلباً للمعرفة الحقيقية التي قد يعتمد البعض إخفاءها وطمسها بين السطور...

الكتاب الذي بين أيدينا يطرح بشكل واضح... ومنهجية علمية... وبلغة متميزة... عدداً من القضايا... من أهمها:

أ- اللغة وعلاقتها بالتفكير.

ب- التفكير الناقد وأنواعه ومهاراته.

ج- موقع التفكير الناقد في حياة الإنسان المعاصر.

د- التعبير اللغوي ودوره في تنمية التفكير الناقد.

هـ- استراتيجيات التدريس، مكوناتها وأنواعها.

و- أساليب تنمية التفكير الناقد عن طريق التعبير.

ولعل أهم ما يميز هذا الكتاب هو أنه يجمع بين النظرية والتطبيق... ويتكامل فيه الحديث عن الأدبيات مع العرض الجيد للخبرات العملية.

ولقد كان هذا العمل العظيم ثمرة جهد طويل استغرق من السنوات ما استغرق. فاستحق بذلك المكانة التي ينبغي أن يتبوأها بكل اقتدار في عدة مجالات: في مجال

التفكير، وفي مجال اللغة، وفي مجال التربية، وفي مجال المناهج وطرق التدريس...
تحية مني للمؤلف... ورجاء من الله أن ينفع بهذا العمل العلمي الجيد.. وان يجعله
خالصا لوجهه.

وبالله التوفيق

الأستاذ الدكتور رشدي احمد طعيمة

العميد الأسبق لكليات التربية

جامعة المنصورة-الإمارات-السلطان قابوس

الفهرس

5	تقديم الكتاب
9	فهرس المحتويات
19	المقدمة
25	الفصل الأول: التفكير و التفكير الناقد
27	التمهيد
27	مفهوم التفكير
29	خصائص التفكير
29	تصنيفات التفكير
30	أنماط التفكير
32	مهارات التفكير
34	أهمية تعليم التفكير
36	اتجاهات تعليم التفكير
37	خصائص نشاطات تعليم التفكير
38	طرق تعليم التفكير و التدريب عليه
38	دور المعلم في تعليم التفكير
40	استراتيجيات تعليم مهارات التفكير
42	مفهوم التفكير الناقد
43	أهمية تعليم التفكير الناقد
44	خصائص التفكير الناقد
44	خصائص الطالب المفكر الناقد
46	أهمية التفكير الناقد

48.....	مهارات التفكير الناقد
49.....	معايير التفكير الناقد
50.....	أساليب تنمية التفكير الناقد
52.....	خطوات ممارسة مهارات التفكير الناقد
53.....	متطلبات التفكير الناقد
55.....	الفصل الثاني: التعبير و أساليب تدريسه
57.....	التمهيد
58.....	مفهوم التعبير
59.....	أهمية التعبير
61.....	أهداف التعبير
62.....	الأهداف العامة للتعبير
62.....	الأهداف الخاصة للتعبير
63.....	العلاقة بين المواد الدراسية و التعبير
64.....	الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة
67.....	أهمية التفكير في التعبير
68.....	أنواع التعبير
68.....	من حيث الأداء
68.....	أولاً: التعبير الشفوي
70.....	ثانياً: التعبير الكتابي
71.....	من حيث الغرض
71.....	أ- التعبير الوظيفي
71.....	ب- التعبير الإبداعي

71.....	ج- التعبير الابتكاري.....
71.....	عملية الكتابة.....
72.....	مراحل عملية الكتابة.....
73.....	مهارات التعبير.....
74.....	مقومات التعبير الجيد.....
75.....	خطوات تدريس التعبير.....
76.....	خطوات تدريس التعبير الشفوي.....
79.....	خطوات تدريس التعبير الكتابي.....
81.....	ضعف الطلبة في التعبير.....
85.....	مظاهر ضعف التعبير لدى الطلبة.....
87.....	علاج ضعف الطلبة في التعبير.....
88.....	تصحيح الأداء التعبيري و تقويمه.....
90.....	معيار الحلاق لتصحيح التعبير الكتابي.....
101.....	الفصل الثالث: استراتيجيات التدريس.....
103.....	التمهيد.....
103.....	معنى لفظة الإستراتيجية.....
104.....	مفهوم إستراتيجية التدريس.....
105.....	مفهوم طرائق التدريس.....
106.....	مقارنة بين إستراتيجية التدريس وطرائق التدريس.....
107.....	مكونات إستراتيجية التدريس.....
107.....	خطوات التدريس وفق استراتيجيات التدريس.....
108.....	معايير اختيار استراتيجيات التدريس.....

110.....	تقسيمات الإستراتيجيات التدريسية
112.....	أنواع الإستراتيجيات التدريسية
113.....	الإجراءات المكونة لإستراتيجية التدريس
117.....	استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي
118.....	دليل تطبيق استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي
119.....	أولاً: استراتيجية تدريس التعبير المقيد
121.....	ثانياً: استراتيجية تدريس التعبير الحر
122.....	ثالثاً: استراتيجية تدريس التعبير الموجه
125.....	الفصل الرابع: دراسات تربوية في التفكير الناقد والأداء اللغوي
127.....	التمهيد
127.....	أولاً: الدراسات التربوية التي تناولت تنمية التفكير الناقد
130.....	ثانياً: الدراسات التربوية التي تناولت الأداء والتعبير
	الفصل الخامس: دراسة تطبيقية عن أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر
135.....	والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء التعبيري
137.....	التمهيد
137.....	أسئلة الدراسة
138.....	فرضيات الدراسة
138.....	متغيرات الدراسة
139.....	تصميم الدراسة و المعالجة الإحصائية
139.....	أهمية الدراسة
139.....	حدود الدراسة
140.....	مجتمع الدراسة

أدوات الدراسة.....	146
أولاً: اختبار واطسون -جليسر للتفكير الناقد.....	146
ثانياً: قائمة معايير الأداء التعبيري.....	146
ثالثاً: دليل تدريس استراتيجيات التعبير الكتابي.....	146
إجراءات تطبيق الدراسة.....	146
نتائج الدراسة.....	147
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....	148
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....	151
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....	154
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....	155
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....	157
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.....	158
مناقشة النتائج.....	159
مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	159
مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	161
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	164
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	165
مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	166
مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....	167
النتائج النهائية.....	168
التوصيات.....	168
المراجع.....	173

175.....	أولاً: المراجع العربية
182.....	ثانياً: المراجع الأجنبية
185.....	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس و عدد المدارس والشعب.	140
2	توزيع أفراد عينة الدراسة على المدرستين المشمولتين بالدراسة.	141
3	تخصيص استراتيجيات التدريس حسب الشعب الدراسية والجنس.	142
4	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي للتفكير الناقد و الأداء التعبيري.	143
5	نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعات التجريبية (الذكور) على الاختبار القبلي للتفكير الناقد والأداء التعبيري.	144
6	نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعات التجريبية (الإناث) على الاختبار القبلي للتفكير الناقد والأداء التعبيري.	145
7	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على أبعاد مقياس التفكير الناقد، وعلى المقياس ككل تبعا لاستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي.	148
8	نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي على التفكير الناقد على طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد .	150
9	مصفوفة الفروق بين المتوسطات المتحققة لأفراد عينة الدراسة	151

	الذين درسوا باء تراتيجيات تدريس التعبير الكتابي ودلالة الفروق باستخدام اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية .	
152	10 المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للأداء على التعبير الكتابي المتحققة لأفراد عينة الدراسة الذين تلقوا الأنماط المختلفة لاستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي .	
153	11 ملخص نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي على الأداء التعبيري على طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد	
153	12 مصفوفة الفروق بين المتوسطات المتحققة لإفراد عينة الدراسة الذين درسوا باستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي ودلالة الفروق باستخدام اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية .	
154	13 المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على مقياس التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس.	
155	14 ملخص نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على مقياس التفكير الناقد .	
156	15 ملخص نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على الأداء التعبيري	
156	16 ملخص نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء طلبة الصف الأول الثانوي في	

	محافظة إربد على اختبار الأداء التعبيري الكتابي حسب الجنس.	
157	ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات التدريس و جنس الطالب و التفاعل بينهما في متوسط أداء طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على مقياس التفكير الناقد .	17
158	ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات التدريس و جنس الطالب و التفاعل بينهما في متوسط درجات طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد في اختبار الأداء التعبيري الكتابي ألبعدي .	18

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مهارات الأداء التعبيري لطلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية.	187
2	قائمة المحكمين.	190
3	معيار الحلاق لتقويم الأداء التعبيري الكتابي لطلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية.	191
4	دليل تدريس التعبير الكتابي: المقيد، والحر، و الموجه لطلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية.	193
5	اختبار التفكير الناقد (واطسون - جليسر)	199
6	الموضوعات التعبيرية المقترحة.	220

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل وأشرف رسله وأنبيائه سيدنا محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد،

لقد أدى التطور العلمي الهائل، والانفجار المعرفي غير المسبوق، بالتقدم التقني الذي شمل جميع نواحي الحياة، إلى ظهور اهتمام متزايد نحو تعليم عمليات التفكير لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة والمتسارعة التي فرضتها الثورة التكنولوجية والمعرفية، ولمساعدته في التعامل مع المواقف والمشكلات التي قد يتعرض لها في حياته، ولإكسابه القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة في ضوء تعدد الخيارات واختلافها بوصفه أحد الوسائل المهمة لإعداد الفرد لمواجهة المستقبل وتحدياته .

إن علاقة اللغة بالتفكير علاقة جدلية شغلت الفلاسفة والمفكرين منذ أقدم الأزمان إلى الآن، وذلك لتحديد أيهما أكثر تأثيراً بالآخر اللغة أم التفكير؟ وقد خلصت نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع إلى أن العلاقة بين التفكير واللغة علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينهما، فالتفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة، وتنظيمها، وترتيبها، حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرض لها الفرد، وأن اللغة ضرورية في عملية التفكير، فالحروف، والمفردات، والجمل هي التي تشكل الأفكار والآراء والاتجاهات والمعرفة لدى الأفراد، فالعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة متبادلة من حيث التأثير والتأثر، فكل منهما يؤثر في الآخر، فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه، كذلك لا نستطيع أن نفكر وأن نعبر عما نفكر فيه دون استخدام مهارات اللغة المختلفة.

وقد أصبحت مهارات التفكير والتفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر، فامتلاك الفرد القدرات التفكيرية الناقدة ترتبط بسلسلة من المخرجات العقلية الإيجابية مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقياً، واقتراح البدائل، فقدرة الفرد على التفكير الناقد أصبحت مطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع،

إذ أن الفرد الممتلك لمهارات التفكير الناقد يكون مستقلا في تفكيره، قادرا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وداعما للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مجتمعه.

والتفكير الناقد يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى التعليمي، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليقات صحيحة، ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويؤدي أيضا إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقة، وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبيدهم عن الانقياد العاطفي، والتطرف في الرأي.

ولا نستطيع إغفال الصلة الوثيقة بين عمليتي التفكير والتعبير، فالتفكير الواضح يؤدي إلى تحسين نوعية الكتابة، وإلى إيجاد تعبير واضح سلس، والتفكير غير المنظم يؤدي إلى تعبير مشتبك وغير واضح، لأن التعبير ليس أداة من أدوات الاتصال فقط، بل انه أداة لتسهيل عملية التفكير، فهو يتيح الفرصة أمام المتعلم لشحذ أفكاره، وتوظيف ما لديه من ثروة لغوية ليصب فيها أفكاره بصورة منسقة ومرتبطة وحسنة الصياغة.

إن التعبير الجيد دليل على حسن التفكير، والتمكن من قواعد اللغة وأساليب الكتابة، وعمق المعرفة، والقدرة على تنظيم الأفكار، والمهارة في عرض المعلومات بأسلوب شائق، ولغة سليمة.

يعد التعبير اللغوي من أهم الجوانب في تعليم اللغة، فهو ليس نشاطا لغويا مستقلا عن بقية فروع اللغة، بل هو متداخل بمهاراته بصورة كبيرة مع الفنون اللغوية جميعها، ويعكس المستوى الحقيقي لمدى تمكن الفرد من سائر المهارات اللغوية.

وللتعبير دور هام في حياة الفرد، إذ يفسح المجال أمامه لإعمال الرؤية والخيال، واختيار المفردات، وانتقاء التراكييد، والأساليب، وترتيب الأفكار وحسن صياغتها، وهذا الدور يلزم الفرد بعد انتهاء مراحل الدراسة إلى الحياة العملية.

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى ضعف الطلبة في التعبير اللغوي بنوعيه الكتابي والشفوي في معظم الدول العربية و الأجنبية، وفي المراحل الدراسية كافة، وتجلت مظاهره بضعالة الفكر واضطراب في ترتيب الأفكار والربط بينها، وكثرة الأخطاء الإملائية و النحوية، وأشارت أيضا إلى أن ضعف التعبير لدى الطلبة من أهم أسبابه استخدام طرائق تقليدية في تدريس التعبير وتقويمه.

وانطلاقا من أهمية الاستراتيجيات التدريسية التي تركز على الدور الإيجابي والنشط للطلاب، ولا تحاول التقليل من دور المعلم في معالجة مشكلة ضعف الطلبة في التعبير وتنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد، جاء هذا الكتاب ليعرف القارئ بمهارات التفكير والتفكير الناقد وأثرها في تطوير العملية التدريسية، وتقويمه باستراتيجيات التدريس بشكل عام واستراتيجيات تدريس التعبير اللغوي بشكل خاص.

وقد ضم الكتاب بين دفتيه خمسة فصول :

الفصل الأول: التفكير و التفكير الناقد وتضمن مفهوم التفكير وخصائصه، وتصنيفاته، وأنماطه، ومهاراته، وأهميته واتجاهات تعليمه، وخصائص نشاطات تعليمه، وطرق تعليمه والتدريب عليه، وأهمية دور المعلم في تعليمه، واستراتيجيات تعلم مهاراته، ومفهوم التفكير الناقد، وخصائصه، وخصائص الطالب المفكر الناقد، ومهاراته، ومعايير، وأساليب تدميته، وخطوات ممارسته.

الفصل الثاني: التعبير اللغوي وأساليب تدريسه وتضمن: مفهوم التعبير، وأهميته، وأهدافه العامة والخاصة، وأسسه النفسية واللغوية التربوية، وأهمية التفكير في التعبير، وأنواعه من حيث الأداء والفرض، وعملية الكتابة ومراحلها، ومهاراته المرتبطة بالمفردات، والتركيب والأفكار والتنظيم، ومقوماته، وخطوات تدريس التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ومشكلة ضعف الطلبة في التعبير ومظاهره وسبل علاجه، وتصحيح التعبير وتقويمه.

الفصل الثالث وتضمن مفهوم الإستراتيجية، ومكوناتها، ومقارنة بين إستراتيجية

وطرائق التدريس، ومكونات إستراتيجية التدريس، وخطوات التدريس وفق استراتيجيات التدريس، ومعايير اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة، وتقسيمات الإستراتيجيات التدريسية، وأنواع الإستراتيجيات، والإجراءات المكونة لإستراتيجية التدريس، واستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي.

الفصل الرابع وتضمن أهم الدراسات التربوية التي تناولت التفكير الناقد، والدراسات التربوية التي تناولت تدريس التعبير الكتابي.

الفصل الخامس وتضمن دراسة تطبيقية لأثر استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الحر، والموجه، والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد وتنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، وتناول: أسئلة الدراسة، فرضياتها، متغيراتها، تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية، أهميتها، محدداتها، مجتمع الدراسة، أدواتها ونتائجها والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

وفي الختام أقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي أستاذ المناهج وطرائق التدريس في كلية الدراسات التربوية العليا /جامعة عمان العربية للدراسات العليا على تشجيعه للمؤلف وتحمسه للموضوع، فكان نعم الناصح والموجه، كذلك يسرني أن أقدم أسمى آيات الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة أستاذ المناهج وطرق التدريس في جامعة المنوفية في جمهورية مصر العربية الذي تفضل بقراءة مسودة الكتاب وشرف الكتاب بالتقديم له ، فجزاه الله عني خير الجزاء .

والشكر الجزيل إلى دار المسيرة للنشر والتوزيع ممثلة بالسيد جمال جبر ومصباح جبر على دعمهما للمؤلف وتشجيعهما له مما أدى إلى إخراجه بهذه الصورة .

وأخيراً أرجو الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في تحقيق الأهداف المنشودة من هذا الكتاب، ولكي إيمان أن أي عمل بشري لا يمكن أن يصل إلى حد الكمال، فالكمال لله وحده، وقديماً قال العماد الاصفهاني :

"إنني رأيت أنه لا يكتب أحد كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على بني البشر".

المؤلف الدكتور

علي الحلاق

عمان -الأردن

تموز -2006

الفصل الأول

التفكير والتفكير الناقد

التمهيد

يواجه الإنسان في هذا العصر، الذي يشهد تغيرات اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، تحديات كبيرة، تتمثل بالتسارع المتنامي في حجم المعلومات المترافق مع ثورة هائلة في وسائل الاتصال، مما حول العالم إلى قرية صغيرة تموج بفيض لا حد له من المعلومات، التي يقف الإنسان أمامها حائراً لا يدري كيف يتعامل معها، أو يميز الصحيح منها من غير الصحيح. فهذه التغيرات المعرفية، أكبر وأسرع مما يمكن استيعابه وتطبيقه في المجال التربوي، الأمر الذي أسهم في توجيه الجهود وتركيزها نحو تطوير التعليم وتنميته بوصفه أداة للمعرفة، فلم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف والحقائق، بل تعداها إلى الاهتمام بعمليات التفكير ومهاراته المختلفة، التي يكتسبها الفرد من خلال المناهج المختلفة، مما يساعده على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة بفاعلية واقتدار.

ونتيجة لذلك أصبح هناك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تعليم عمليات التفكير، لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة، وإكسابه القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة في ضوء تعدد الخيارات واختلافها، بوصفه أحد الوسائل المهمة للوصول إلى هذه الغاية (ثابت، 2003)، ذلك أن تعليم التفكير يعزز من فرص المجتمعات والأفراد في البقاء في عالم سريع التغيير. وقد تعالت الأصوات المنادية بضرورة تعليم التفكير وتنميته، حتى بات ذلك هدفاً رئيساً تسعى المناهج التربوية لتحقيقه في الكثير من دول العالم (Beyer, 1987).

مفهوم التفكير

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والمربين، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجال علم النفس التربوي، وقد عنيت المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة، سواء أكانت اجتماعية، أم اقتصادية، أم تربوية، أم فكرية، أم غيرها (الجراح، 2004).

وقد تباينت وجهات نظر العلماء و الباحثين التربويين حول تعريف التفكير، إذ قدموا العديد من التعريفات المختلفة للتفكير، استنادا إلى أسس ونظريات متعددة منها:

- التفكير بمعناه البسيط، يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقبله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة . (Barell, 1991).
- التفكير "مهارة يمارس بها الفرد نشاطه استنادا إلى الخبرة، أو هو اكتشاف مترو أو متبصر أو متان للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف". (Debone, 1995).
- التفكير هو "ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء اكان إنسانا أم حيوانا عندما يواجه مشكلة يتعرف إليها و يسعى إلى حلها". (Hemphry) المذكور في (عبد الهادي ورفاقه، 2003).
- التفكير "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين، للتحقق من الشيء، أو الموضوع، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم، أو قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تقييم أو حل للمشكلة موضوع الاهتمام". (قطامي، 2004).
- التفكير "مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على التحليل الموضوعي لأي ادعاء معرفي أو خبر ما بحيث يصبح الفرد قادرا على التمييز بين الفرضيات، والتعليمات، و بين الحقائق و الآراء بطريقة منطقية واضحة". (زيادات، 1995).
- التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس، وهو مفهوم مجرد ينطوي على نشاطات غير مرئية، وغير ملموسة، وما نلاحظه، أو نلمسه، هو في الواقع نواتج فعل التفكير سواء اكانت بصورة مكتوبة، أم منطوقة، أم حركية، أم مرئية. (زياد، 2006).

خصائص التفكير؛

وقد لخص جروان(1999) خصائص التفكير بالنقاط الآتية :

- 1- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث من فراغ أو بلا هدف. وإنما يحدث في مواقف معينة .
- 2- التفكير سلوك تطوري كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خطواته .
- 3- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها .
- 4- التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يحقق ويمارس أنواع التفكير جميعها .
- 5- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير)، والموقف أو الخبرة.
- 6- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية .

تصنيفات التفكير؛

يصنف نيومان (Newmann,1991)مهارات التفكير في فئتين:

- 1- مهارات التفكير الدنيا:(Lower Thinking Skills) وتتمنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كإكتساب المعرفة، وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وبعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق .وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا .
- 2- مهارات التفكير العليا:(Higher Thinking Skills) وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال،أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام

العادي لمهارات التفكير الدنيا . وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير أو محكات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشمل المهارات التفكير الناقد ،و الإبداعي، وما وراء المعرفي و الاستدلالي وغيرها .

أنماط التفكير؛

تشير مراجع التفكير إلى أن أنماط التفكير وأشكاله متعددة، يمكن استعراضها على النحو الآتي (قطامي ،1990؛ جروان ،2004؛ العتوم ،2005):

1- التفكير المنطقي (Logical Thinking): وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس. ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد، أو وجهات نظره.

2- التفكير المحسوس (Concrete Thinking): وهو التفكير الذي يعتمد على قدرة الفرد على إبراز البيانات و الوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر، أو تدعيم سلوك معين .

3 - التفكير المجرد (Abstract Thinking): وهو التفكير الذي يهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء و العلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعاميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها .

4- التفكير الاستقرائي(Inductive Thinking): وهو التفكير الذي يهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة .

5- التفكير الاستنباطي(Deductive Thinking): وهو التفكير الذي يهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة معتمدة على الفروض أو المقدمات المتوفرة للفرد .

6- التفكير الاستبصاري (Insightful Thinking): وهو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفياً من خلال تحليل الموقف وإدراك العناصر المتضمنة فيه وفهمه بصورة كلية معتمداً على الخبرات السابقة وقدراته الذاتية .

- 7- التفكير التباعدي (Divergent Thinking): وهو التفكير الذي يترتب عليه إنتاج العديد من الحلول والاستجابات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقا كالتفكير الإبداعي.
- 8- التفكير التقاربي (Convergent Thinking): وهو التفكير الذي يتطلب من الفرد أن يسير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقا لتؤدي إلى نتيجة محددة كالتفكير الناقد.
- 9- التفكير الناقد (Critical Thinking): وهو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة محاولا تصويب الذات وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه من أجل حل مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد .
- 10- التفكير الإبداعي (Creative Thinking): وهو التفكير الذي يتضمن توليد وتعديل الأفكار بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات، ويعتمد على الخبرة السابقة للفرد، وعلى قدرة الفرد في عدم التقيد بحدود قواعد المنطق ، أو ما هو بدهي ومتوقع من الناس .
- 11- التفكير التأملي (Reflective Thinking): وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا النمط من التفكير يتداخل فيه التفكير الإستبصاري مع التفكير الناقد حيث أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية.
- 12- التفكير فوق المعرفي (Meta Cognitive Thinking): وهو التفكير الذي يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، ويعد هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير، كما يعد أيضا شكلاً من أشكال التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي أنه التفكير في التفكير.

مهارات التفكير:

صنف مارزانو ورفاقه (Marzono,R, et al,1989) مهارات التفكير الأساسية كما يأتي (قطامي، 2004) هي :

1- مهارة التركيز (Focusing Skills): هي مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة، وليست عشوائية، وهي تسهم في بناء إدراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة إخفاق تحقيق الهدف. وتسهم في استحضار مجموعة من الخبرات والمعلومات المخزنة التي ترتبط بالهدف وتجاهل غيرها، وتتضمن هذه المهارة تحديد المشكلة المسيطرة على الذهن، أو موضوع البحث وصياغة الأهداف التي تستخدم في توضيح وإثبات صحة جهد المتعلم في حل المشكلة المحددة، أو ممارسة عمليات ذهنية أخرى تبني على خطوة تالية .

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي :

- مهارة تحديد المشكلات (Defining Problems): إن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا، للوصول إلى الحل المناسب، وتطوير عمليات المتعلم الذهنية المتعددة مثل عمليات الاستقصاء.

- مهارة صياغة الأهداف (SettingGoals): وتتضمن بناء الاتجاهات والأغراض، وتعني أيضا الوصول للنتائج التي يتوقع حصول شخص ما عليها بعد مروره في خبرة معرفية محددة .

2- مهارات جمع المعلومات (Information Gathering Skills): تتضمن هذه المهارة مساعدة الأفراد على جمع الظواهر، وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها عمليات المعرفة الذهنية، وتوليئها بحيث تصبح ممكنة التخزين أو التصنيف والجمع، ويتم الوصول إلى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس، واسترجاعها في اللحظة التي يحتاج إليها بطريقة اختيارية.

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية ترتبط بمهارة جمع المعلومات هي: مهارة الملاحظة، صياغة الأسئلة.

3- مهارات التذكر (Remembering Skills): وتتضمن تخزين المعلومات الداخلة إلى ذاكرة الفرد جراء تفاعله مع المواقف والمواد، وتطورت لديه الخبرات على صورة إدراكات ذهنية، وتتضمن مهارة التذكر مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات المخزونة لديه في صورة ذاكرة طويلة مخزنة تنتظر الحاجة إليها.

4- مهارات التنظيم (Organizing Skills): وتستخدم هذه المهارات في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم، وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها، وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية، وعلى افتراض أن الطلبة بصورة عامة يبدؤون تحضير البحوث عن طريق جمع معلومات غير منظمة، ومن عدة مصادر ولكن من أجل إنجاز المهمة والواجب يطلب منهم تنظيم المعلومات.

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هي: المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل .

5- مهارات التحليل (Analyzing Skills): وتتضمن تحليل المهارة إلى مجموعة اداءات فرعية يتضمن أجزاء وعلاقات مترابطة، ويتم وفق هذه العمليات مهارية تحديد العناصر الأساسية و الصفات و الخصائص المميزة، والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختيار أو التجريب بهدف التحقق .

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: مهارة تحديد السمات والخصائص والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد الأخطاء.

6- مهارات التوليد (Generating Skills): وتتضمن هذه المهارة : توليد الأسئلة، توليد الأفكار، توليد الصور الذهنية، توليد الخرائط الذهنية ، توليد الخيالات الذهنية. وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليدها معا وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة على صورة معان أو أفكار، وإضافتها إلى المعلومات الموجودة. وتتضمن هذه المهارة عمليات تنظيم وتحليل كيفية

ربط الأجزاء ببعضها، ولاحظ في هذه المهارات أن المعلومات والخبرات الجديدة تأتي كلية ومجتمعة وتشكل بناء ذهنيا معرفيا جديدا.

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: مهارة الاستنتاج، والتبؤ، والتفصيل، والتعمق.

7- مهارات التكامل (Integrating Skills): وهي مهارات تتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة و المفتة إلى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معا، أو تدمج لفهم المبادئ. ويتم ربط الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة معا أثناء قيام المتعلم بعملية البحث عن المعرفة الموجودة في مخزونه الذهني ثم دمجها معا في صورة أبنية معرفية متكاملة.

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي : التلخيص، وإعادة البناء.

8- مهارات التقييم (Evaluating Skills): وتتضمن هذه المهارات إصدار حكم على درجة معقولية الأفكار وفق محكآت ومقاييس، وتتضمن أيضا وضع معايير وصفات وخصائص لإصدار الأحكام سواء أكانت هذه المعايير والصفات داخلية أم خارجية. وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: وضع معايير، والتحقق من ثبات وصحة وسلامة ما يتم الوصول إليه .

أهمية تعلم التفكير :

أصبح العالم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات الكبيرة التي فرضتها الثورة الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولمواجهة هذه التحديات كان لا بد من الاهتمام بتعلم مهارات التفكير، إذ لم يعد كافيا الاهتمام بتزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات، بل أصبح من الضروري تعليمه كيفية استخدام هذه المعرفة وتطبيقها في شتى مناحي الحياة .

وهناك أسباب عديدة تحتم على مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص

الملائمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم (جروان، 2005):

1- التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة. إن أعمال العقل والتفكير في مخلوقات الله من الأمور التي دعا إليها الإسلام، لأنها الطريق إلى اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها و تطويعها لسعادة الإنسان، والاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده .

2- التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً. التفكير الحاذق الفعال ليس نتاجاً عرضياً للخبرة، ولا نتاجاً أوتوماتيكياً لدراسة موضوع دراسي بعينه، ولتوضيح هذه الفكرة يحسن التفريق بين نوعين من التفكير :

أ- التفكير اليومي المعتاد الذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعية، ويشبهه الباحث بيركنز (Perkines) بالقدرة على المشي.

ب- التفكير الحاذق الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً وتدريباً مستمراً ليلبغ أقصى مدى له. ويشبهه الباحث نفسه بالقدرة على تسلق الجبال، أو رمي القرص، أو الجري لمسافات معينة، وهذه جميعاً أداءات فنية قوامها الصنعة والمران، بالإضافة إلى القدرة الطبيعية. وبالمثل فإن الكفاءة في التفكير - بخلاف الاعتقاد الشائع- ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة، فالتعليم الهادف يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في تنمية عمليات ومهارات التفكير التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءاتهم التفكيرية .

3- دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي. يلعب التفكير الحاذق دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقديمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها لأن أداءاتهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد الإنتهاء منها هي نتاجات تفكيرهم. وتعليم مهارات التفكير الحاذق قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به معلم أو معلمة لأسباب كثيرة من بينها :

أ- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطلاب .

ب- التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع.

ج- إن تعليم عمليات ومهارات التفكير يعطي الطالب إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره، وعندما يقترن هذا التعليم مع تحسن مستوى التحصيل ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية .

4- التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد. إن الفرد مهما بلغت طاقته، لا يستطيع في عصر ثورة المعلومات والاتصالات أن يسيطر إلا على جزء يسير جدا من الكم الهائل من المعلومات التي تتدفق عبر وسائل الاتصال المختلفة، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدها واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها .

5- تعليم مهارات التفكير يفيد المعلمين و المدارس معا . إن تعليم مهارات التفكير، والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابيا وفاعلا، ينعكس على مستوى تحصيلهم ونجاحهم في الامتحانات المدرسية، وتحقق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسئوليتها، ومحصلة هذا كله تمود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع .

اتجاهات تعليم التفكير:

تختلف وجهات نظر العلماء و المفكرين حول الطريقة المناسبة لتعليم التفكير ونتج عن ذلك ثلاثة اتجاهات (السورر، 2005):

1-الاتجاه الأول: أن يتم تعليم التفكير من خلال المنهاج المدرسي ومن خلال الموضوعات الدراسية الموجودة بين أيديهم، وهذا أفضل من تعليمه كمادة مستقلة، ذلك لأن لكل

مادة دراسية أساليب فهم خاصة بها، فالمتخصص فيها هو الأقدّر والأفضل على نقلها للطلبة، ويرى بعض التربويين أنه من الأفضل أن نعلم التفكير للطلبة من المنهاج، وأن نضمنه في المادة الدراسية، ويتم ذلك ضمن الأنشطة التطبيقية في هذه المواد.

2- الاتجاه الثاني. أن يتم تعليم التفكير كمادة مستقلة بذاتها مثلها مثل بقية المواد الدراسية الأخرى، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن تعليم التفكير من خلال مادة مستقلة لها مهاراتها التفكيرية الخاصة، يجعل الفرد يتعامل مع التفكير بشكل مباشر وبالتالي يكتسب الطالب مهارات متنوعة تساعده على مواجهة تحديات الحياة بشكل أفضل.

3- الاتجاه الثالث. أن يتم تعليم التفكير ضمن المنهج المدرسي، وأن يتم تعزيزه ببرامج مستقلة تدرس خارج نطاق المنهج، أي أنه يجمع بين الاتجاه الأول والثاني.

خصائص نشاطات تعليم التفكير،

تختلف النشاطات الملائمة لتعليم مهارات التفكير عن غيرها من النشاطات الصفية الشائعة من عدة أوجه (السروور، 2005):

1- إن نشاطات التفكير مفتوحة وحرّة، بمعنى أنها لا تستلزم بالضرورة إجابة واحدة صحيحة، بل أنها تهدف إلى حث الطلبة على البحث عن عدة إجابات قد تكون ملائمة ومقبولة.

2- تتميز نشاطات التفكير بأنها تتطلب استخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية، وخاصة العليا منها .

3- أنها تركز على توليد الطلبة للأفكار، وليس على استرجاعهم لها كما هو الحال في نشاطات الاستدعاء والتذكر.

4- أنها تهيئ للطلبة فرصاً حقيقية للكشف عن طاقاتهم، والتعبير عن خبراتهم الذاتية، كما أنها توفر للمعلم فرصاً لمراعاة الفروق الفردية بينهم بصورة فعالة .

5- إن نشاطات التفكير تفتح آفاقاً واسعة للبحث والاستكشاف والربط بين خبرات التعليم السابقة واللاحقة .

ولكي تتحقق الأهداف المنشودة من برامج تعليم التفكير ينبغي على المعلم مراعاة الاعتبارات الآتية:

- 1- مناسبة النشاط لمستوى قدرات و استعدادات الطلبة، بحيث يراعي في اختياره تناسب مستوى صعوبته مع الخلفية المعرفية اللازمة لتنفيذه.
- 2- مراعاة مدى علاقة نشاط التفكير بمضمون المناهج التي يدرسها الطلبة، بحيث يؤدي النشاط إلى فهم و إدراك أعمق لموضوع الدرس.
- 3- ضرورة تحديد أهداف النشاط بوضوح، بحيث تكون الأهداف على شكل نتائج تعليمية ملموسة يمكن قياسها و التحقق منها .

طرق تعليم التفكير والتدريب عليه :

يقترح بول (Paul) عدداً من الطرق التي من شأنها تعزيز مهارات التفكير ومهارات التفكير العليا و هي :

- 1- إتاحة الفرص المناسبة لممارسة أشكال التفكير المختلفة، كالتفكير التأملي، والإبداعي في حالات ومواقف من الحياة الواقعية للطلبة.
- 2- تشجيع التعاون والتفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ والمعلمين، حيث تتاح الفرص المناسبة للطلبة للتعبير عن الرأي، والدفاع عن الإجابات واحترام آراء الآخرين.
- 3- تشجيع الاكتشاف، وحب المعرفة، والاستقصاء، ومسؤولية المتعلم عن تعلمه.
- 4- النظر إلى الفشل كفرصة للتعلم، وتشجيع الجهد وليس الأداء فقط، لان الجهد الجيد سيقود إلى أداء جيد في النهاية .

دور المعلم في تعليم التفكير :

يعد المعلم عاملاً أساسياً في تعليم التفكير و مهاراته ،لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير ومهاراته، تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، وعلى الممارسات السلوكية التي ينبغي أن يتحلى بها ومن أهمها (زياد،2006):

- 1- الاستماع الجيد للطلبة، مما يمكن المعلم من التعرف الجيد على أفكارهم عن قرب.
- 2- تشجيع المناقشة والتعبير، لأن الطلبة يحتاجون دائما إلى فرص للتعبير عن آرائهم، ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومعلميهم، وعلى المعلم أن يهيئ لطلابه فرصا للنقاش، ويشجعهم على المشاركة فيه.
- 3- تشجيع التعلم النشط، فتعليم التفكير وتعلمه يتطلب قيام الطلبة بدور نشط يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المعلم وشروحاته وتوضيحاته، إلى ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير، وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، والانشغال في حل مشكلات حقيقية، فالمعلم مطالب بتغيير أنماط التفاعل الصفّي التقليدي حتى يقوم الطلبة أنفسهم بتوليد الأفكار بدلا من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكاره .
- 4- تقبل أفكار الطلبة واحترامها، بغض النظر عن درجة موافقته عليها مما يساعد على تأسيس بيئة صفية تخلو من التهديد، وتدفع الطلبة إلى المبادرة والمشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم.
- 5- إعطاء الطلبة وقتا كافيا للتفكير، وعدم مطالبتهم بسرعة الإجابة مما يؤدي إلى ترسيخ بيئة صفية محفزة للتفكير التأملي، وعدم التسرع والمشاركة .
- 6- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، وهذه الثقة تتطور نتيجة للخبرات الشخصية، وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا، فإننا قد ننجح في حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا، أما عندما نعدم الثقة، فإننا قد نخفق في معالجة مشكلات بسيطة، لذلك فإن المعلم مطالب بتوفير فرص لطلبته يراكمون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم، وتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية.
- 7- تعزيز الطلبة بتقديم تغذية راجعة ايجابية، فالطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير يحتاجون إلى تشجيع المعلم، ودعمه حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم، ويستطيع المعلم أن يقوم بهذه المهمة دون أن يحبط الطلبة، أو يقسو عليهم إذا التزم المعلم بالمنحى التقويمي الايجابي بعيداً عن الانتقادات الجارحة، أو التعليقات المسيئة.

8- تتمين أفكار الطلبة، فالمعلم الذي يهتم بتمية تفكير طلابه لا يتردد في الاعتراف بأخطائه، أو الاعتراف بأنه لا يعرف الإجابة عن سؤال ما، كما أنه لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة.

استراتيجيات تعليم مهارات التفكير :

تعد استراتيجيات التعليم عنصرا في غاية الأهمية لتنفيذ برامج تعليم التفكير بشكل فاعل، وتتألف استراتيجيات تعليم مهارات التفكير من الخطوات الآتية (زياد، 2006):

أولا: عرض المهارة يقوم المعلم بعرض مهارة التفكير المطلوبة لأول مرة عندما يلاحظ أن طلابه بحاجة إلى تعلمها لإنجاز مهمات تعليمية تتعلق بموضوع الدرس، أو عندما يلاحظ أن الموضوع الذي يدرسه مناسب لعرض المهارة وشرحها، وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يكون التركيز منصبا على تعليم المهارة ذاتها وليس الانشغال بموضوع الدرس، أو الخلط بين المهارة ومحتوى الدرس. وخلال هذه المرحلة يتناول المعلم الأمور الآتية :

- 1- التصريح بأن هدف الدرس هو تعلم مهارة تفكير جديدة.
 - 2- توضيح المصطلح اللغوي، أو اسم المهارة باللغتين العربية والإنجليزية (لطلاب المراحل الدراسية العليا).
 - 3- إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة، أو معناها.
 - 4- تعريف المهارة بعبارة واضحة و متقنة.
 - 5- تحديد وتوضيح الطرق والمقاصد التي يمكن استخدام المهارة فيها سواء اكان في موضوع دراسي معين، أو في النشاطات المدرسية، أو الخبرات الشخصية للطلبة.
 - 6- شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها، وإتقان استخدامها .
- ثانيا: شرح المهارة: يتم شرح المهارة بعد الانتهاء من تقديم مهارة التفكير باختصار في مدة لا تتجاوز خمس دقائق، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح القواعد، أو الخطوات التي يجب إتباعها عند تطبيق المهارة، مبينا كيفية تنفيذ ذلك و أسبابه،

وحتى يسهل على الطلاب فهم الخطوات يحسن بالمعلم أن يعطي أمثلة من الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

ثالثاً: توضيح المهارة بالتمثيل: في هذه المرحلة يعرض المعلم مثالا من موضوع الدرس، ويقوم باستعراض خطوات تطبيق المهارة خطوة بخطوة بمشاركة الطلاب، ويتضمن عرضه للمثال إنجاز المهمات الآتية:

- 1- تحديد هدف المهارة .
 - 2- تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ .
 - 3- إعطاء مبررات لاستخدام كل خطوة .
 - 4- توضيح كيفية التطبيق و قواعده .
 - 5- يفضل أن تكون أمثلة المعلم مأخوذة من موضوعات دراسية مألوقة لدى الطلبة،أو من تجاربهم الشخصية .
- رابعا:مراجعة خطوات التطبيق: بعد أن ينتهي المعلم من توضيح المهارة بالتمثيل، يقوم بمراجعة الخطوات التي استخدمت في تنفيذ المهارة، والأسباب التي أعطيت لاستخدام كل خطوة.
- خامسا: تطبيق الطلبة للمهارة :يكلف المعلم الطلبة بتطبيق المهارة على مهارات أخرى مشابهة للمثال الذي تم عرضه باستخدام نفس الخطوات والقواعد التي يفضل أن تبقى معروضة أمام الطلبة أثناء قيامهم بالتطبيق، ويقوم المعلم أثناء التدريب بالتجوال بين الطلبة لمساعدتهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم ،ويقترح أن يعمل الطلبة بشكل مجموعات متعاونة .
- سادسا: المراجعة الختامية: تتضمن هذه المرحلة مراجعة شاملة لمهارة التفكير التي تعلموها ،ويقود المعلم عملية المراجعة لتتناول النقاط الآتية:

- 1- مراجعة خطوات تنفيذ المهارة ،والقواعد التي تحكم استخدامها .
- 2- عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة .

3- تحديد العلاقات بين المهارة موضوع الدرس ،والمهارات الأخرى التي تعلموها .

4- مراجعة تعريف المهارة .

مفهوم التفكير الناقد :

أصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعا رئيسا في التعليم المعاصر، بل يعد مطلبا مسبقا للتوافق الشخصي، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من المخرجات الإيجابية العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات، وتحليلها منطقيا، واقتراح البدائل، ف قدرة الفرد على التفكير الناقد تعد مطلبا رئيسا لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم. فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلا في تفكيره وقادرا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعيا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه.

هناك عدد كبير من التعريفات التي وردت في الأدب التربوي لتحديد مفهوم التفكير الناقد منها:

التفكير الناقد عبارة عن " مهارة تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف و المسائل المختلفة،و بأنه يتضمن سمتين أساسيتين هما:

انسجامه مع المنطق ليؤدي إلى استنتاجات و قرارات سليمة.

إنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة " (Ennis,1985).

التفكير الناقد هو "القدرة على فحص الحلول المعروضة، وتقييمها". (Moore et al,1985)

- التفكير الناقد هو "عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، كذلك العمليات العقلية ،

كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة، والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد، كان التفكير أكثر تعقيداً" (حبيب، 1981).

- التفكير الناقد هو "حل المشكلات أو التحقق من الشيء، و تقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً" (Udall&Daniels, 1991).

- التفكير الناقد هو "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة -دون التزام بأي ترتيب معين -للتحقق من الشيء أو الموضوع، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج، أو تعميم، أو قرار، أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام" (قطامي، 2004).

أهمية تعليم التفكير الناقد

تعد القدرة على التفكير الناقد مطلباً مهماً لفئات المجتمع جميعها، فالفرد الذي يمتلك مثل هذه المهارات يكون مستقلاً في تفكيره، مراقباً له، وقادراً على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته، وداعماً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده (الحموري والوهر، 1998).

ويوضح نيكرسون (Nickerson, 1985) أهمية تعليم الفرد التفكير الناقد، حيث إن القدرة على التفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيف بدرجة أكبر من نظرائهم الذين يمتلكون قدرأ أقل من هذه القدرة، و إن القدرة على الاختيار الجيد تتضمن القدرة على قياس البدائل، وتقويمها تقويماً صحيحاً، وهو جوهر التفكير الناقد، زيادة على أن الفرد لا بد له من التفكير الناقد الذي يزن الأمور، ويفاضل بين الأشياء، ويتبين الميزات والمثالب.

ويرى واطسون وجلاس (Watson & Glaser, 1991) أن التفكير الناقد مركب من الاتجاهات والمعرفة والمهارات، وهذا المركب يتضمن اتجاهات التساؤل، مثل الإحساس بوجود مشكلة وقبول الحجة، كدليل يدعم ما يجري تأكيد صحته، و معرفة طبيعة

الاستنتاجات والتجريدات والتعميمات السليمة التي تزن الأدلة المختلفة بشكل دقيق ومنطقي، والمهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعرفة.

ويكاد يجمع التربويون على أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية، فهو يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة، إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة، في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليقات غير الصحيحة، ويؤدي أيضا إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه. وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقة، وأكثر صحة، مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبيدهم عن الانقياد العاطفي، والتطرف في الرأي، فضلا عن أن التفكير الناقد من المفومات الأساسية للمواطنة الفاعلة، في عصر اتسعت فيه المعلومات (قطامي، 2004).

خصائص التفكير الناقد :

- 1- إن التفكير الناقد عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة .
- 2- يمكن التدريب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد .
- 3- تتضمن مهارات التفكير الناقد كمهارة نظامية :

أ- التحقق من الشيء

ب- تقييم الشيء بالاستناد إلى معيار، أو معايير .

ج- الوصول إلى استنتاج أو تعميم، أو قرار .

د- اتخاذ قرار تبعا للبيانات و المعلومات المتجمعة لدى الطالب .

هـ - حل مشكلة يواجهها الطالب .

خصائص الطالب المفكر الناقد :

أورد الباحثون المتخصصون في علم النفس التربوي قائمة من الخصائص

والسلوكيات البارزة في وصف الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً (جروان، 2004، قطامي، 2005) وهي :

- 1- منفتح على الأفكار الجديدة الأصلية.
- 2- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.
- 3- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- 4- يعرف الفرق بين نتيجة "ربما تكون صحيحة" و نتيجة "لا بد أن تكون صحيحة".
- 5- يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
- 6- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- 7- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- 8- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- 9- يحاول بناء مفرداته اللفوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون، وعلى نقل أفكاره بوضوح.
- 10- يتخذ موقفاً، وأن يتخلى عن موقف عند توافر أدلة و أسباب كافية لذلك.
- 11- يأخذ جميع جوانب الموقف بالقدر نفسه من الأهمية.
- 12- يبحث عن الأسباب والبدائل .
- 13- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- 14- يستخدم مصادر علمية موثوقة، ويشير إليها.
- 15- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية، أو جوهر الموضوع.
- 16- يعرف المشكلة بوضوح .
- 17- يتخذ قراراً مبنياً على أسس ومعايير محددة.

وعليه فإن التفكير الناقد ينمي قدرات الطلبة، ويساعدهم في حياتهم المدرسية والعملية، فيكونون أكثر قدرة على تحديد المشكلات التي تواجههم بكل دقة ووضوح،

واستخدام مصادر المعلومات وتوثيقها، وبالنتيجة القدرة على إصدار الأحكام المناسبة، واتخاذ القرارات الملائمة في ضوء المعلومات المتوافرة، وتعويدهم الموضوعية، والابتعاد عن الأهواء الذاتية، وهذا من أهم الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، والدروس العربية ميدان خصب للتدريب على مهارات التفكير الناقد.

أهمية التفكير الناقد :

لم يعد دور التربية قاصراً على المعلومات المتراكمة التي يتعلمها الفرد، بل تعداها إلى عمليات التفكير، والمهارات التي يكتسبها الدارس من خلال المناهج المختلفة، والتفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو من فراغ ، بل لا بد له من المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتمييزه ثم ممارسته، لذا كانت الدعوة إلى تعليم التفكير دون ارتباط بمنهج محدد، أو وصفة محددة المعالم، وذلك بتناول المهارات العقلية المكونة له بالتدريب من خلال مواقف حياتية تستخلص من الأحداث اليومية التي يواجهها الفرد العادي (السيد، 1995).

وجاء الاهتمام المتزايد بالتفكير الناقد من الفوائد والمزايا التي يحققها التفكير الناقد في تطوير العملية التعليمية (الشريدة، 2003):

- 1- تفكيرنا بشكل ناقد، يجعلنا أكثر صدقاً مع أنفسنا، ويساعدنا على التعرف على ما لا نعرفه، وعلى عدم الخوف من الاعتراف إذا كنا على خطأ، لأننا يمكن أن نتعلم من أخطائنا، وستكون معتقداتنا خاصة بنا، وليس ما يقرره الآخرون لنا، وسنكون أكثر استقلالية.
- 2- يساعدنا التفكير الناقد أن نتخيل أنفسنا مكان الآخرين، ومن ثم إمكانية فهم وجهات نظرهم، وتطوير قدراتنا على الاستماع لهم بعقلية منفتحة، حتى وإن كانت وجهات نظرهم مخالفة لنا.
- 3- تحسين قدراتنا على استخدام عقولنا بدل عواطفنا، ونستطيع تحديد مشاعرنا وربطها منطقياً مع عواطفنا، وكذلك على تطوير مستويات أفضل من التفكير.
- 4- إن تعليم التفكير الناقد يعد مدخلاً مبكراً للتقليل من الجنوح الأخلاقي، وفرص الجريمة، لأنه يعد الفرد معرفياً لإدراك العدالة والأمن، وغيرها من المفاهيم.

- 5- إن تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية في دراسة الكثير من المواد كالمنطق، والأدب، والفن، والتاريخ، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.
 - 6- إن تعلم التفكير الناقد يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، والبعد عن التطرف .
 - 7- يسهل التفكير الناقد تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات، والآلات ،ووسائل الاتصال .
 - 8- إن تعليم التفكير الناقد يسهم في إيجاد تربة وطنية مثالية وحسا عاليا للتفاعل مع المجتمع ورقيه وتقدمه، وينمي الشعور بالمشاركة السياسية، والتوجه الديمقراطي.
 - 9- يحسن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية.
 - 10- يشجع على ممارسة مهارات كثيرة من مهارات التفكير، كمهارة حل المشكلة، ومهارة التفكير المشعب، والتفكير الإبداعي.
 - 11- يشجع الحوار والمناقشة، ويعمل على سعة الأفق، والقدرة على التواصل، والتفاوض بين المدرسين والطلبة.
 - 12- يسهم في خلق بيئة صفية، تتسم بالحوار الهادف، كما يساهم في خلق أنشطة و برامج ،قد يمارسها الطلبة داخل الغرفة الصفية و خارجها .
 - 13- يحسن التفكير الناقد وعي الطلبة، وخصوصا في الجامعات إذ يجب عليهم التفاعل مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية، والإقليمية، والمحلية، ويكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة.
 - 14- يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي ،ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور.
 - 15- يحسن قدرة الفرد على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، ويسهم في حوار الأديان، وحوار الثقافات.
- وخلاصة الأمر أن التفكير الناقد يجسد انسجام أهداف التربية و التعليم في الأردن

مع التوجه العالمي في التركيز على أهمية التفكير الناقد، وذلك فيما يخص المعلمين وتدريبهم على استخدام التفكير الناقد مع طلبتهم، وكذلك تدريب الطلبة عليه، لإكسابهم الشخصية الناقدة .

مهارات التفكير الناقد

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته ،و الأطر النظرية المفسرة له،ومن أشهر هذه التصنيفات (تصنيف واطسون و جليسر (Watson&Glaser) الذي قسمها إلى المهارات الآتية (العنوم ،2004):

1- التعرف إلى الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة، أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والفرض من المعلومات المعطاة.

2-التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا .

3-الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها .

4- الاستنتاج: و يشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

5- تقويم الحجج: أي قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية و الثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

أما تصنيف فاسيون (Facione) فقد أوضح أن التفكير الناقد يتكون من المهارات الآتية (Rusbult, 1998)

- التفسير (Interpretation): ويعني الاستيعاب،و التعبير عن دلالة واسعة من المواقف،

والمعطيات والتجارب والقواعد، والمعايير والإجراءات، ويشمل عدة مهارات فرعية: منها التصنيف واستخراج المعنى وتوضيحه.

- التحليل (Analysis): ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات، وله مهارات فرعية منها: فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها.

- التقويم (Evaluation): ويشير إلى مصداقية العبارات أو إدراك الشخص: (تجربته، صفته، حلمه، اعتقاده ورأيه)، وتضم مهارات فرعية منها: تقويم الادعاءات، وتقويم الحجج.

- الاستدلال (Inference): وهو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية هي: فحص الدليل، تخمين البدائل، التوصل إلى استنتاجات.

- الشرح (Explanation): وهو إعلان نتائج التفكير وتبريره في ضوء الأدلة والمفاهيم والقياس والحجج المقنعة، وله مهارات فرعية منها: إعلان النتائج، تبرير النتائج، عرض الحجج.

- تنظيم الذات: Self Regulation وهي قدرة الفرد على التمسك والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار والنتائج، وله مهارتان فرعيتان هما: اختبار الذات، وتنظيم الذات.

معايير التفكير الناقد

يتفق الباحثون على وجوب توافر عدد من المعايير والمواصفات في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة ما أو موقف معين، وتعد هذه المعايير بمثابة موجبات للمعلم أو المتعلم للتأكد من فعالية التفكير الناقد، وهذه المعايير هي (جروان، 2005):

1- الوضوح (Clarity): يجب أن تتميز مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الوضوح وقابلية الفهم.

2- الصحة (Accuracy): يجب أن تتميز العبارات التي يستخدمها الفرد بدرجة عالية من الصحة، و الموثوقية من خلال الأدلة، والبراهين، والأرقام الداعمة.

3- الدقة (Precision): ويقصد بذلك إعطاء موضوع التفكير حقه من المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة والتحديد .

4- الربط (Relevance): أن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر .

5- العمق (Depth): يجب أن تتميز معالجة المشكلة أو الظاهرة بدرجة عالية من العمق، في التفكير والتفسير و التنبؤ لتخرج الظاهرة من المستوى السطحي من المعالجة .

6- الاتساع (Breadth): يجب أن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي وواسع .

7- المنطق (Logic): يجب أن يكون التفكير الناقد منطقيا من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معان واضحة و محددة .

أساليب تنمية التفكير الناقد :

تعتقد هارندك (Harndek, 1979) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أُتيحت له فرصة التدريب و الممارسة العقلية في الصفوف الدراسية، وأن مجرد الانتقال من حالة الموافقة، أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما، يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد .

وقد اقترح نيدلر عدة مهارات أو أساليب من شأنها العمل على تنمية التفكير الناقد (قطامي، 1990) :

1- تحديد المشكلات تحديداً دقيقاً، مما يساهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان والدليل .

2- إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، وهذا معناه القدرة على التصنيف و التمييز .

3- تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع ، و ترتيبها حسب درجة ارتباطها بالموضوع وأهميتها .

- 4- صياغة مجموعة من الأسئلة من شأن الإجابة عليها تحقيق فهم أعمق للمشكلة .
 - 5- تقديم معيار أو مجموعة معايير موضوعية للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
 - 6- تحديد مدى ارتباط الموضوعات و الرموز بعضها بعضا، وبالمشكلة عموما .
 - 7- تركيز العمل على تمييز الصيغ المتكررة ومحاولة اختزالها .
 - 8- الحكم على دقة و موثوقية المصادر .
 - 9- تمييز الاتجاهات والتصورات والرؤى المختلفة التي تعالج المشكلة .
 - 10- تحديد البيانات والحكم على مدى كفايتها في معالجة المشكلة .
 - 11- توقع النتائج الممكنة و المحتملة لمختلف الظروف والأحداث التي تحيط بالمشكلة موضوع التفكير .
 - 12- القدرة على تمييز واستبصار الحلول التي لم تظهر صراحة بالبرهان والدليل .
- وترى السرور (2005) إن هناك علاقة ثابتة و قوية بين مهارة التفكير الناقد والتساؤل، وبالتالي فإن هذه المهارة مبنية على التساؤل الذي يقود إلى المعرفة و الحكم، لذا فإن الأسئلة التي تقودنا للتفكير هي التي تقودنا للتخمين، مثل :
- الأسئلة الموجزة :ما هو ؟من؟متى ؟كم ؟مثال على ؟ .
- الأسئلة التحليلية :كيف ؟لماذا ؟ما سبب؟ما نوع؟ ما عمل؟ ما دور؟ ما العمليات؟ ما النتائج؟ ما العلاقة ؟ ما الصعوبات؟ ما الحلول؟ ما الترتيبات؟ ما التطورات؟ ما البراهين؟
- الأسئلة الفرضية :إذا حدث ماذا سيكون؟ إذا وقع كذا ماذا سيحصل؟
- الأسئلة التقييمية : هل هو جيد أم سيئ؟ صحيح أو غير صحيح ؟واضح أم غير واضح ؟ منطقي أم غير منطقي ؟يجب أو لا يجب أن يحصل؟ ما هي أفضل الحلول للمشكلة ؟.

ويقترح باير (beyer.1995) عددا من الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلم على طلبته لاستثارة وتشغيل التفكير الناقد لديهم و منها :

- 1- لماذا ترى أن ادعاءك صحيح ؟
 - 2- ما الأسباب أو الأدلة التي يمكن أن تعطيكها لتبرر ما قلته ؟
 - 3- إذا كان ما قلته صحيحا فما الخطوة التي تليه ؟
 - 4- ما الطرق الأخرى التي يمكن النظر من خلالها إلى هذه المشكلة ؟
- وإلى جانب ذلك ينبغي أن يتمتع المعلم بالسلوكيات الآتية :

- 1- يستمع للطلبة و يتقبل أفكارهم.
- 2- لا يحتكر وقت الحصة في الحديث .
- 3- يحترم التنوع والاختلاف في مستويات تفكير الطلبة.
- 4- لا يصدر إحكاما ذاتية .
- 5- يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة .
- 6- ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال .
- 7- ينادي الطلبة بأسمائهم .
- 8- لا يعيب الطلبة، وعلق عليهم بألفاظ محبطة للتفكير .
- 9- يستخدم العبارات والأسئلة الحادة على التفكير .
- 10- يهيئ فرصا للطلبة كي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم .

خطوات ممارسة مهارات التفكير الناقد :

يمكن تحديد الخطوات التي ينبغي أن يسير بها المتعلم لكي تتحقق لديه مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي(زياد، 2006) :

- 1- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.
- 2- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
- 3- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.
- 4- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.
- 5- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
- 6- البرهنة و تقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.
- 7- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك.

متطلبات التفكير الناقد :

يتطلب التفكير الناقد توفر القدرات الآتية:

- 1- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
- 2- التقييم الموضوعي للموضوعات و القضايا.
- 3- توفر الموضوعية لدى الفرد و البعد عن العوامل الشخصية.
- 4- النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء التي يتقالها الناس.
- 5- عدم النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة و التعصب لها.
- 6- الابتعاد عن وجهات النظر المتطرفة،
- 7- عدم القفز إلى النتائج.
- 8- التمسك بالمعاني الموضوعية ، وعدم الانقياد لمعان عاطفية.

الفصل الثاني

التعبير وأساليب تدريسه

التمهيد

تشكل اللغة منظومة متكاملة من المهارات التي تتوزع على مستويين للأداء اللغوي : مستوى الاستقبال الذي يضم مهارتي (الاستماع والقراءة) ، ومستوى الإرسال الذي يضم مهارتي (التحدث والكتابة)، وبين هذه المهارات ترابط وتكامل، وتنمية أي مهارة لغوية، تؤثر في المهارات الأخرى (عبد الحميد ،2001).

إن المتأمل لهذه المهارات الأربع يلاحظ أن مهارتي الحديث والتعبير الكتابي هما من الأغراض المهمة لدراسة اللغة، وإتقان هاتين مهارتين يتطلب تركيز الاهتمام نحوهما ومساعدة التلاميذ للتمكن منهما، على أن لا يقتصر الاهتمام بهما على حصص التعبير فقط، بل أن يتعدى ذلك إلى الاهتمام بهاتين مهارتين في سائر المواد الدراسية بشكل عام، وفي فنون اللغة العربية بشكل خاص، ذلك أن التعبير ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل متداخل ومتشابك في مهاراته، ومع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، ومتداخل مع الأدب، والنصوص النثرية والشعرية، والبلاغية، ومعنى ذلك أن تقدم الطالب ونموه في أي من فروع اللغة، هو تقدم ونمو له في مهارات التعبير، باعتبار أن التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية، والتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها الطالب حتى يصبح متمكناً مما يريد أن يعبر عنه بسهولة ويسر، بل إن له بعداً آخر غير البعد اللغوي، وهو البعد المعرفي، الذي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار، والخبرات والقدرة على بناء الفقرات، وترتيبها وعمقها وطرافتها، وهذا يتطلب تدريب الطلبة، وتشجيعهم على القراءة قبل تكليفهم بالكتابة، أو الحديث عن موضوع التعبير (مجاور،2000).

إن الفرد عندما يتخذ قراراً بكتابة موضوع ما، فإنه:

- يفكر في الجمهور المستقبل الذي سيتوجه إليه بالكتابة، ذلك أن الكتابة لشخص واحد تختلف عن الكتابة لجمع من الناس.
- يحدد القالب الذي سيقدم فيه المادة المكتوبة وفقاً للهدف المنشود والجمهور المستهدف.

- يحدد الأفكار الرئيسة للموضوع ويجمعها و يصنفها ويختار الحقائق المتصلة بها، ثم يراجع الأفكار التي وضعها، ويرتبها زمانيا، أو مكانيا أو منطقيا وفقا لإطار معين .
- يجمع الأفكار المتشابهة والمتقاربة، ويحذف الأفكار غير المتصلة بموضوعه .
- يقوم بصياغة الأفكار في قالب لغوي مناسب ،فيراجع ثروته اللغوية ويختار الألفاظ التي تدل على ما لديه من أفكار ،ويقوم بترتيبها في جمل مترابطة، ثم في فقرات، واضعا نصب عينيه قواعد اللغة في رسم الكلمات وبنائها، وتركيب الجمل والربط بينها، وتنظيم الشكل العام للمكتوب، واستخدام علامات الترقيم.
- يرجع إلى ما كتبه، فيصحح ما فيه من أخطاء، ويعدل عباراته وتراكيبه، وقد يدمج بعض الجمل و يصحح أخرى .(Hall,1988)

مفهوم التعبير

يمثل التعبير نشاطا أدبيا و اجتماعيا ،يستطيع الإنسان من خلاله أن ينقل أفكاره و أحاسيسه و حاجاته إلى الآخرين بلغة سليمة وأسلوب جميل ،وهو الغاية من تعليم اللغة ،فجميع الفنون اللغوية تسهم في تحسين قدرة الطالب على التعبير عن نفسه، ونقل أفكاره إلى الآخرين بلغة سليمة و أسلوب جميل .

وقد تعددت التعريفات التي قدمها الدارسون لتحديد مفهوم التعبير منها :

- التعبير هو "الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية، وخاصة المحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب، وعن مواهبه وقدراته وميوله". (عاشور، والحوامة،2003).
- التعبير هو "آداء لغوي:جوهره معلومات وأفكار، وآراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة، وعلامات محددة، وكلاهما (الجوهر والشكل) منظم ومحكم التنظيم بهدف الاتصال، وتجويد التعبير، وتحقيق الإثبات والتوثيق". (فضل الله، 2003)
- التعبير هو "عملية عقلية تقوم على التحليل، والتركيب، تصب في رموز مكتوبة، تصور

الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتل في نفسه من مشاعر، أو يخالجه من أحاسيس و انفعالات، حيث يريد أن يكتب للمتعة العقلية، أو ما يريد توصيله إلى الآخرين، أو حين يريد قضاء مصلحة ما، أو ذلك كله" (عبد الوهاب، 2002).

- التعبير هو "نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء". (الهاشمي، 1988).

- التعبير هو "إفصاح الإنسان بلسانه، أو قلمه عما يجول بخاطره من أفكار وأغراض، والغرض من تدريسه هو تعويد التلاميذ حسن التفكير وجودة التعبير" (عبد القادر، 1985).

- التعبير هو "اختيار وترتيب وتنمية الأفكار، والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاماً أو كتابة". (Good, 1973).

ومن هذه التعريفات يمكن أن نحدد أهم سمات التعبير الرئيسية التي اتفقت عليها التعريفات السابقة، وتتمثل باهتمامها بالإفصاح عن الأفكار، والمشاعر والأحاسيس التي تكون لدى الفرد بأسلوب واضح وتسلسل منطقي، ولغة سليمة بهدف نقلها إلى الآخرين.

أهمية التعبير:

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال هامة بين الفرد والجماعة، فبوساطته يستطيع الفرد إفهام الآخرين ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون مفيداً، إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً وواضحاً (عاشور والحوامة ، 2003).

وتكمن أهمية التعبير أيضاً في كونه أحد المداخل المهمة في التغلب على صعوبات التعلم والتقليل من حدة انتشار ظاهرة الضعف اللغوي في مراحل التعليم المختلفة، فأي تطوير في التعبير الكتابي يؤدي إلى نمو في التحصيل الدراسي (خاطر وآخرون ، 1989).

وتزداد أهمية التعبير الكتابي لدى طلبة المراحل الدراسية العليا، وذلك من منطلق

طبيعة تلك المراحل التي تزداد فيها العلوم والمعارف مقارنة بالمراحل التعليمية الأولى، ومن منطلق النمو اللغوي الذي يصل إليه الطالب حينذاك، إذ تتسع لديه دائرة استخدامه للغة المكتوبة، ويكون للتعبير الكتابي دوره في حياته، إذ يفسح المجال أمامه لأعمال الرؤية والخيال، وتخير الألفاظ والمفردات وانتقاء التراكيب والأساليب، وتركيب الأفكار والقضايا، وحسن الصياغة، وهذا الدور يصاحب الطالب بعد انتهاء الدراسية إلى مرحلة الحياة العملية (فهيم، 2002).

إن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، وإن التمكن من التعبير دليل على التمكن من مهارات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل (فضل الله، 2003).

مما سبق، يتضح أن التعبير يحتل مكاناً بارزاً بين مهارات اللغة وفنونها، التي تعد الطلبة للتفاعل مع المجتمع، يشكل مساراً مهماً في شخصية الطالب، لإتاحته الفرصة له للتعبير عما يريد، ويشعر بأن له أهمية كبيرة في المجتمع، مما يكسبه الثقة في النفس، ويؤكد أيضاً حاجة النشء إلى اكتساب مهارات التعبير، والتدريب والمران لإتقانها. ويجري اكتساب هذه المهارات والتدريب لإتقانها من الطلبة، باتباع طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية معينة.

يعد التعبير المحصلة النهائية في دراسة اللغة، وتسهم فنون اللغة العربية جميعها في تنمية قدرات الطلبة على التعبير السليم والواضح، ويمكن تحديد أهمية التعبير بما يأتي (الخولي، 2004):

- 1- يعد التعبير وسيلة اتصال رئيسة بين الفرد والآخرين، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات .
- 2- يسهم التعبير في حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء .
- 3- يؤدي العجز في التعبير إلى الإخفاق عند الأطفال، مما يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس، وتأخر النمو الاجتماعي والفكري .

- 4- يترتب على عدم الدقة في التعبير إضاعة الفرص، وعدم تحقيق الأهداف.
- 5- تعد الدقة في التعبير إحدى مقاييس الكفاءة والنجاح في العمل، وضرورة للنجاح في العديد من المهن الاجتماعية.
- 6- يسهم التعبير في حفظ التراث الإنساني، ويعد عاملا من عوامل ربط حاضر الإنسان بماضيه.
- 7- يمكن التعبير المعلم من الوقوف على القدرات اللغوية للطلبة، فيعزز الإيجابي منها، ويعالج الجانب الآخر .
- 8- يكشف عن المواهب الأدبية واللغوية للأفراد، فيصبح أصحابها محل احترام أفراد المجتمع.
- 9- ينمي الذوق الأدبي، والإحساس الفني .

أهداف التعبير

ترتبط أهداف التعبير بأهداف اللغة العربية ارتباطا وثيقا، لأنه المحصلة النهائية لدراسة اللغة العربية، كما أنها ترتبط بالمجتمع الذي يمارس فيه التلميذ تعبيره، حتى يكون قادرا على القيام بالوظائف التي يتطلبها منه. والتعبير يشمل أكثر أنماط النشاط اللغوي، مثل التحدث، والمناقشة والخطابة وما إلى ذلك من أساليب القول، وأما التعبير الكتابي فإنه يشتمل على كتابة الرسائل والمقالة، والتلخيص وكتابة التقارير، وما إلى ذلك من أساليب الكتابة، ولذلك كان الهدف من التعبير تمكين الطالب من الإفصاح عن أفكاره بوضوح تام دون إعاقة أو تعقيد في الفهم، وأن يكون كذلك في اتصاله بالآخرين متمكنا من التعبير عن نفسه تعبيراً كافياً. (الهاشمي، 2006).

ويمكن إجمال الأهداف والغايات التي يهدف التعبير إلى تحقيقها بما يأتي (عطا، 2001):

- 1- تعويد الطلبة على التعبير الصحيح عن أحاسيسهم، وأفكارهم بأسلوب واضح سليم .
- 2- تنمية قدرة الطلبة التعبيرية في فنون التعبير الوظيفي التي يتطلبها المجتمع مثل: كتابة الرسائل، وإعداد المذكرات والتقارير والملخصات.

- 3-دفع الطالب نحو التخيل والابتكار، وكذلك وصف ما يحيط به .
 - 4-تعويد الطلبة على التفكير الحر، والنقد الذاتي .
 - 5-اكتشاف الطلبة الموهوبين في الأدب، وصقل موهبتهم وتمييزها .
 - 6-تهذيب الوجدان الفردي والاجتماعي، والوطني والإنساني.
 - 7-السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة .وممارسة ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته ،كسلامة الجملة . وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة.
- الأهداف العامة للتعبير.** إن الأهداف العامة لتدريس التعبير الكتابي لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية والتي حددتها وثيقة النتائج العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية في الأردن(الفريق الوطني، 2005)، توقعت من الطالب أن يكون قادرا على:
- الكتابة الخالية من الأخطاء اللغوية موظفا ما اكتسبه من معارف ومعلومات ومفاهيم وحقائق وغيرها من المهارات الأخرى في تعبيره الكتابي أو في كتابته.
 - زيادة نمو مهاراته العقلية العليا المتنوعة (كالتفكير الناقد و الإبداعي و أسلوب حل المشكلات) و يوظفها في كتابته.
 - تنمية القيم، والاتجاهات الإيجابية نحو نفسه، ودينه، ومجتمعه، ووطنه، وأمته، والمجتمع الإنساني، وذلك من خلال كتابته.
- الأهداف الخاصة للتعبير.** أما ما يتعلق بالأهداف الخاصة لتدريس التعبير لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية فقد حددتها وثيقة النتائج العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية (الفريق الوطني، 2005) وتوقعت بأن يكون الطالب قادرا على:
- كتابة أفكاره بطريقة مرتبة ومنظمة.
 - الكتابة مدافعا عن أفكاره بلغة سليمة ومقنعة، حين يكتب - مثلا -عن الديمقراطية في الأردن.

- تلخيص نص مقروء، محافظاً على أفكاره.
- الكتابة بأسلوب حوارى مستوحى من قصة قراها.
- كتابة بعض النماذج من الرسائل والبرقيات: مثل رسائل تهنئة، أو تعزية.
- المشاركة في النشاط الإذاعي في كتاباته مثل الخاطرة التي تتعلق بموضوع اجتماعي أو وطني.
- الكتابة الوظيفية، مثل، كتابة استدعاء، أو تقديم طلب توظيف.
- الكتابة الإبداعية التي يستطيع من خلالها المشاركة الجادة في المسابقات الكبرى، مسخراً الصور والفنون البلاغية في كتابتها.
- الكتابة الناقدة وفق معرفته للمعايير النقدية المدروسة لأي قضية يتناولها الطالب بتكليف من معلمه، أو حسب اختيار الطالب نفسه.
- استخدام مصادر المعرفة المتنوعة الحديثة لتحقيق أهداف النص المكتوب.
- كتابة يومياته بمذكرات يمكن عرضها أمام زملائه لأخذ العبرة منها.
- السرعة في التفكير، والتعبير، والتكيف مع المواقف الكتابية المفاجئة.
- كتابة البحوث مقترحاً فيها حلولاً، أو معالجات لقضايا مهمة مثل مشكلة تلوث المياه.
- إبداء الرغبة في كتابة حلول ومقترحات ترتبط قضاياها بأسرته، أو مدرسته، أو مجتمعه، أو وطنه.

العلاقة بين المواد الدراسية والتعبير؛

إن العملية التعليمية عملية متكاملة، وإن العلوم المختلفة تسهم في نمو شخصية المتعلم، وتحسن من قدرته على التعبير اللغوي، ويظهر أثر دراسة الطالب للمواد الدراسية المختلفة على أدائه التعبيري بالأشكال الآتية (عطا، 2001) :

- 1- أن يكتب الطالب في تعبيره المقدمات والمسلمات التي يرى صحتها ليصل منها إلى نتائج جزئية .

- 2- أن يعرف الطالب تاريخ بلده المحلي والقومي، والإمكانات المتاحة به بشريا وماديا .
- 3- أن يكتب الطالب في تعبيره ما يوحى للقارئ بحبه وولائه لبلده، والفخر بالانتماء إليه.
- 4- أن يستطيع التعبير عن المعارف العلمية التي ترتبط بمطالب مجتمعه.
- 5- أن يعبر الطالب عن القيم والمبادئ والاتجاهات التي تشربها من مدرسته بصدق واقتناع.
- 6- أن يمارس الأسلوب العلمي في التفكير في تعبيره، طبقا لمستوى تفكيره .
- 7- أن يظهر في تعبيره شخصيته وفكره بحيث لا يكون تكرارا لغيره.
- 8- أن يبتكر بعض الأساليب والعبارات كاستجابة مترتبة لما قرأه، أو حفظه من بلاغة التعبير.
- 9- أن يربط ما تعلمه بالأداء اللغوي في تعبيره .

الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة Composition Principles

يقصد بهذه الأسس، طائفة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه، والإيمان بهذه المبادئ يساعد على نجاح المدرسين في دروس التعبير، من حيث اختيار الموضوعات الملائمة الصالحة، وإتباع الطرائق المثلى في التدريس، وهذه الأسس أنواع ثلاثة : نفسية، وتربوية، ولغوية .

الأسس النفسية psychological principles (عاشور والحوامدة، 2003، إبراهيم، 1973 عاشور ومقدادي، 1994، الهاشمي، 2005) وخلصتها:

- يميل الطلبة إلى التعبير عما في نفوسهم وخبراتهم ومشاهداتهم، ويحسن بالمعلم أن يستثمر هذا الجانب في معالجة عزوف الطلبة عن المشاركة في التعبير، ويستطيع بوساطته أن يشجع الطلبة الخجولين في التعبير عما يشعرون.
- يميل الطلبة إلى التعامل مع الجوانب الحسية في مراحل التعليم الأولى، ومراعاة

هذا المبدأ يفيد المعلم في اختيار الموضوعات الملائمة القريبة من خبرات الطلبة، مع الاستعانة بالصور والنماذج أثناء التدريس.

- ينشط الطلبة في التعبير إذا وجد لديهم الحافز والدافع، وكانوا في موقف يتوافر فيه التأثير والانفعال، ويستطيع المعلم الاستفادة من هذا المبدأ في مراعاة طبيعة موضوعات التعبير، وتعزيز كتابات الطلبة كالإشادة بها، واستعراضها أمام الطلبة، ونشرها في صحيفة المدرسة، أو قراءتها عبر الإذاعة المدرسية.

- يقوم الطالب أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية، كإسترجاع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الألفاظ التي يوصل بها فكرته، وهذه العملية تسمى التحليل. بعد ذلك يعيد ترتيب المفردات و الأفكار ليخرجها في شكل نتاج لفظي، أو مكتوب يعبر بها عما أراد. وتسمى هذه العملية التركيب، وهذه العملية العقلية ليست سهلة على الطلبة، وعلى المعلم أن يأخذ الطلبة بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة، لا في التعبير وحده.

- ويميل الطلبة إلى التقليد و المحاكاة للوالدين أولاً، ثم للمعلم والأقران، لذلك على المدرس أن يحرص على سلامة لغته، لأن الطلبة لديهم من الاستعدادات الفطرية ما يجعلهم يتأثرون بعوامل البيئة، والمخالطة في أقوالهم، وطرائق أحاديثهم، وأساليب تعبيرهم وتفكيرهم، والمدرس قدوة يقتدي به الطلبة في القول والفعل.

- يغلب الخجل و التهيب على العديد من الطلبة، وهذا ينعكس على ضرورة تشجيع المعلم للطلبة، وأخذهم بالصبر واللين.

الأسس التربوية Educational principles إبراهيم، 1973، الهاشمي ، 1994، عاشور والحوامدة، 2003، الخولي ، 2004) و خلاصتها :

- تعد الحرية من مبادئ الدين السمحة، ومن مقومات الحياة الديمقراطية ما دامت لا تتعارض و حقوق الآخرين، الأمر الذي يدعو إلى توفير الفرصة أمام الطلبة لاختيار موضوع التعبير، والحرية في عرض الأفكار، واختيار العبارات دون إجبار وقسر.

- يعد التعبير نشاطاً لغوياً متعدد المجالات والموضوعات، لذا يجدر بالمعلم توفير الأنشطة الملائمة، والفرص المناسبة للطلبة لممارسته .
- يقبل الطلبة على الكتابة في الموضوعات التي لهم خبرة و معرفة سابقة بها، ويضيقون ذرعا بالموضوعات المقفلة والضيقة والمظلمة، ويجدر بالمعلم اختيار الموضوعات المتصلة بالخبرات والمواقف الحياتية العملية .
- يُعرف المنهاج بأنه مجموعة الأساليب والنشاطات والوسائل التي تهدف إلى تحقيق الأهداف، وهذا يترتب عليه وضوح أهداف التعبير، وإرشاد المعلم والطالب إلى دور كل منهما في تطوير مهارات التعبير.
- يميل الطلبة للعمل الجمعي، وهذا يلقي على المعلم مسؤولية دراسة سيكولوجية المجموعات لدعم التفاعل المنظم في حصة التعبير .
- تلعب الدراسات اللغوية دورا كبيرا في تطوير العملية التربوية ،والتغلب على الصعوبات وهذا يوجه المعلمين إلى ضرورة الاستفادة من هذه الدراسات، وإجراء المزيد منها بغية تطوير مهارات التعبير، ومعالجة المشكلات التي يعاني منها الطلبة.
- الأسس اللغوية Linguistic princiles (الهاشمي،1994، الخولي ،2004،عاشور ومقدادي،2005) وخلاصتها:
- ينظر إلى اللغة بأنها وحدة متكاملة متناغمة الفروع ،وتعمل جميعها على خدمة التعبير، وهذا يوضح أن الفصل بين فنون اللغة إنما هو للتأكيد على المهارات المختلفة، كما يؤكد ضرورة استثمار جميع الحصص في التعبير والاهتمام بالمهارات المقصودة للمباحث.
- يتعلم الطلبة من خلال المحاكاة والتقليد، وهذا يؤكد أهمية استخدام اللغة السليمة من قبل المعلمين.
- تعد اللغة خادمة للأفكار والمعاني ومعبرة عنها ،وهذا يوجه المربين إلى أهمية إثراء

خبرات الطلبة وإرشادهم إلى القراءة الحرة، والمشاركة في النشاطات اللغوية، والتدرب على مهارات التعبير المختلفة.

- يتم إتقان اللغة من خلال التدريب والمراس، لذا يجدر بالمعلمين الإكثار من توفير فرص التعبير لدى الطلبة.

- يميل الطلبة في بداية سنوات الدراسة إلى استخدام اللغة العامية، وعلى المعلم وضع خطة لتهديب لغتهم، وتدريبهم على استعمال اللغة السليمة .

- يعد التعبير الشفوي سابقاً للتعبير الكتابي، مما يدفع بالمعلمين إلى الاهتمام به، والعمل على استمطار الأفكار، وإجراء المناقشات والحوارات، والمناظرات، لتسليط الأضواء على الموضوع المراد الكتابة فيه .

- تتفاعل الأسس السابقة وأنواع التعبير المستهدفة في رسم منطلقات تدريس التعبير، وهي منطلقات تتشابه مع بعضها البعض لتشكل أرضية تسمح بتحديد الأهداف، وعلاقتها بالقدرات والخبرات والمهارات التي يحتاجها التدريب على التعبير.

أهمية التفكير في التعبير

إن الهدف من تدريب الطلبة على ممارسة التفكير في عملية التعبير الشفوي أو الكتابي هو المساعدة على تحقيق النتائج التربوية المرغوبة الآتية (قطامي، 2003، عبد الهادي وبني مصطفى، 2001):

- زيادة وعي الطلبة بمكونات بيئة المعرفة التي يتفاعلون معها.
- زيادة وعي الطلبة بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالاتها المختلفة.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو العمليات الذهنية والتدرب على ممارستها.
- فحص طبيعة العمليات الذهنية التي يتاح للطلبة ممارستها تحت إشراف المعلم وتوجيهه وضبطه.
- ممارسة العمليات الذهنية المختلفة والارتقاء بمفهومها بصورة منظمة، ومخطط لها ومدروسة.

- زيادة طاقة المتعلم الذهنية في المواقف التعبيرية التي تعرض له، بحيث ينظر إليها بطريقة مختلفة عما قبل.
- ممارسة عمليات التفكير في كل المواد التعليمية واعتبارها مواقف تدريب على التفكير.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارسة التفكير في عمليات التعبير وفق نصوص منهجية، أو نصوص حياتية غير منهجية مثل الرسائل التي تأتي لوالديه أو إخوته، أو نصوص منشورة في الصحف، أو نصوص أخرى في الأدلة التي تقع بين يديه.
- تحقيق منفعة ذهنية و شخصية واجتماعية للطلبة، إذ يصبح الطالب أكثر ثقة بنفسه بما يخرزونه من خبرات ومعارف ومهارات يفخر بها في مواقف مختلفة.
- صقل شخصية الطالب، ليصبح أكثر مرونة، وتكيفاً مع زملائه، وأكثر انفتاحاً على خبرات الآخرين، والتفاعل معها.
- تقليل الفجوة بين عمليات التفكير وعمليات التعبير بما نفكر به، لأنه من المعروف أن الإنسان يستطيع أن يفكر في (400) وحدة، (كلمة) في الدقيقة، بينما لا يستطيع التحدث بأكثر من (140) وحدة (كلمة) في الدقيقة الواحدة.

أنواع التعبير:

يقسم التعبير من حيث الأداء أو الشكل إلى نوعين هما: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، ويقسم من حيث المحتوى أو الفرض إلى ثلاثة أنواع هي: التعبير الإبداعي، والتعبير الوظيفي، والتعبير الابتكاري.

التعبير من حيث الأداء

أولاً: التعبير الشفوي Verbal: ويسمى الإنشاء الشفوي، أو المحادثة، وهو أسبق وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من التعبير الكتابي Written، فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم والبيئة المحيطة بهم (عاشور والحوامدة، 2003). ويعد الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، ولا يتم النجاح في التعبير الكتابي إذا لم يكن هناك اهتمام بالتعبير الشفوي (أحمد، 1985).

أهمية التعبير الشفوي

يعد التعبير الشفوي الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، وقد أجمعت أراء المربين على أن تقوية قدرات الطلبة على الحديث و التعبير الشفوي الجيد الصحيح من أهم الإغراض في تعلم اللغة، ومما لاشك فيه أن من أهم مظاهر الرقي اللغوي، والتقدم الثقافي قدرة المتعلمين على التعبير عن أغراضهم، والتحدث عن مقاصدهم بعبارات بليغة خالية من الأخطاء تتسم بالوضوح والجمال والقوة .

والتعبير الشفوي يتطلب القيام بعدة عمليات عقلية معقدة من حيث: استدعاء الأفكار و المعاني، وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب، وربط بعضها ببعض مع مراعاة النسق الكلامي، والتسلسل والترتيب، ولهذا فإن هذه العمليات تحتم على المعلم ايلاءها عناية فائقة لتهيئة أذهان الطلبة إليها، واستباطها مع الاهتمام الشديد بادامة التمرين على هذا النوع من التعبير، والتعقيب عليه بالنقد الموجه البناء، وتشجيع الطلبة على التعبير الشفوي و الإكثار من الحديث حتى يتأتى لهم تحقيق الأغراض الآتية (البج، 2001):

- 1- إثراء حصيلتهم اللغوية من الألفاظ والأساليب التي تسعفهم في التعبير عما يخطر لهم من المعاني والأفكار، إضافة إلى تمكينهم من توظيف هذه الألفاظ والأساليب توظيفا سليما مع ما يناسبها من مجريات الحديث.
- 2- رفدهم بأفكار، ومعان مفيدة تتلاءم ومستواهم العقلي، وتعيدهم على ربط هذه الأفكار، وتسلسلها، وترتيبها.
- 3- تمكينهم من طلاقة اللسان، وحسن الأداء، وإجادة النطق، وتمثيل المعاني، وبخاصة عند إلقائها والحديث عنها.
- 4- تدريبهم على المواقف الخطابية، والارتجال، والإفصاح عما في سرائرهم بوضوح وجلاء، ودون انفعال، واضطراب، وحفزهم على إبداء الرأي، والحرية في الحديث.
- 5- التخلص من المشكلات النفسية التي تتمثل في الخجل، والخوف، وعدم الثقة بالنفس، والتلعثم.

6-تعويدهم على سرعة الإجابة و تقوية ملاحظتهم، وتمرينهم على الانطلاق في الحديث مع مراعاة الصحة والوضوح .

7-الارتقاء بأذواقهم الأدبية والفنية للإحساس بجوانب الجمال في اللغة، وتدريبهم على اختيار الكلمات العذبة، والتعابير الجميلة .

8- توسيع خيالهم، وزيادة مستواهم الثقافي، وتمكينهم من التعبير عما يرغبون بدقة، وصدق، ووضوح .

وأشكال التعبير الشفوي في المدرسة كثيرة منها(عاشور والحوامدة، 2003):.

- التعبير عن الصور المختلفة التي يحضرها المعلم أو الطالب، أو الصور الموجودة في بداية كل درس من دروس القراءة.

- التعبير الشفوي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير وإجابة الأسئلة والتلخيص.

- القصص ويتمثل ذلك في سردها وتلخيصها .

- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ في رحلاتهم وزياراتهم وأعمالهم.

- الحديث عن أعمال الناس ومهنهم المختلفة في المجتمع.

- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها .

ثانيا :التعبير الكتابي: وهو قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح وحسن عرض ودقة، عما يجول في فكره و خاطره، وعما يدور في مشاعره و أحاسيسه، بتسلسل وترابط في الفكرة والأسلوب (مجاور، 2000) ومن صور هذا التعبير .(البجة، 2001):

- كتابة موضوعات مختلفة من اختيار المعلم أو الطلاب والكتابة عنها .

- كتابة تقارير متنوعة، كالكتابة عن الحفلات المدرسية، أو المعارض، أو الرحلات، بحيث يصف فيها ما لاحظته من مواقف إيجابية وأخرى سلبية، مبدئاً رأيه .

- إعادة كتابة قصيدة شعرية بأسلوب نثري.

- كتابة الرسائل و البرقيات، أو بطاقات الدعوى وما شابه ذلك .

التعبير من حيث الغرض

أ. التعبير الوظيفي: وهو الذي يؤدي خدمة للإنسان في مجتمعه، فيقضي حاجاته، ومتطلباته، وقد يكون التعبير الوظيفي شفاهياً أو كتابياً. ويتمثل في المحادثة والمناقشة وسرد القصص، والأخبار، وإعطاء التعليمات والتوجيهات والإشارات، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وكتابة التقارير والمذكرات، وإعداد محاضر الجلسات، وتصميم النشرات والإعلانات، وبطاقات الدعوى، والاعتذار، وتحرير الرسائل، وتعبئة الاستمارات، وتقديم الطلبات (الركابي، 2000).

ب. التعبير الإبداعي: وهو الذي يعتمد على العبارة المنتقاة الخيالية، واللفظ المصقول، وفيه يحرص الكاتب على التأثير في القارئ عن طريق استخدام الصور الخيالية، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة فنية تتصف بالجمال ورقة الأسلوب ورشاقته، ويتجلى التعبير الإبداعي في نظم الشعر، وكتابة المقالات الذاتية، وكتابة المذكرات الشخصية، وكتابة القصص العاطفية والمسرحيات، والرسائل الوجدانية (السيد، 1996).

ج. التعبير الابتكاري: يشتمل هذا النوع من التعبير كما يدل عليه اسمه على ابتكار قد يكون في المعنى، أو الأسلوب، وغالباً ما يتجلى في ميدان الشعر صوراً أو ألفاظاً، والهدف من هذا النوع من التعبير، هو تمكين الطلبة من التعبير عن خبراتهم ونظراتهم الخاصة تعبيراً حراً جميلاً والكشف عن موهبة الموهوبين منهم وإظهارها وتعهداها بالرعاية و النمو (السيد، 1995).

عملية الكتابة Composing Processes

التعبير الكتابي عمل إنشائي لموضوع ما، وذلك بتحويل الأفكار والمعلومات الموجودة في الذهن (غير المرئية) إلى عمل مكتوب، يترجم الأفكار، ويعكس المعلومات في صورة مرئية، وتعليم التعبير الكتابي يعتبر تدريب عملي على التفكير من ناحية، وعلى استخدام اللغة بمختلف مهاراتها من ناحية أخرى، والقيام بعملية التعبير ممارسة فعلية

للقدرات العقلية و اللغوية، لأن الأعمال الكتابية تتطلب إعمال الذهن ،و عمق المعالجة، وحسن التناول لموضوع الكتابة (Zamel,1992) .

مراحل عملية الكتابة

التعبير عملية فكرية و أدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة، وإجراءات بنائية تراكمية، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمر خلالها، وتنتهي بعد انتهاء الكتابة (Murau,1992) وتمر عملية الكتابة بالمراحل الآتية:

1-مرحلة التخطيط Pre-writing، او مرحلة ما قبل الكتابة

تتضمن إجراءات هذه المرحلة أداءات ذهنية تستدعي استمطار الأفكار، والحوار، والمناقشة، واستدعاء اللغة المناسبة، وصياغتها صياغة مؤثرة، وهي إجراءات ينبغي القيام بها قبل الانتقال إلى المرحلة التالية، والنجاح فيها يؤدي إلى جودة المنتج الكتابي (Hedge,1993) . وتتضمن هذه المرحلة أداءات عملية تتمثل في جمع المعلومات الضرورية اللازمة للموضوع، وترتيبها حسب أهميتها، وانتقاء ما يوصل للهدف منها وتحليلها والتعليق عليها (شحاتة،2000) .

2-مرحلة التأليف أو الإنتاج Composing

-إن إجراءات هذه المرحلة متداخلة تعكس مستوى التخطيط، وقدرات الكاتب العقلية واللغوية على التأليف، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على انتقاء الألفاظ، وصياغة الجمل، وكتابة الفقرة الدالة على الفكرة المقصودة، ومن ثم إنتاج النص المطلوب، والعمل المنتج يتكون من عدة فقرات، وكل فقرة تتألف من جمل، والجمل تتكون من كلمات (فضل الله، 2003). ويستعين الكاتب في كتابته بالوسائل اللغوية، والبلاغية، ولا يغفل قواعد النحو والإملاء، ويعتمد إلى علامات الترقيم لتمييز المعاني، ويجتهد - عند الكتابة اليدوية - في تحسين خطه (عامر،2000) .

3-مرحلة المراجعة Revising

- تهدف عملية المراجعة إلى التأكد من تسلسل الأفكار، وترابطها، ومدى وضوحها،

والى حذف التناقضات أو العبارات غير ذات الصلة بالموضوع، أو إعادة النظر في فكرة ما، لعدم مناسبتها، أو عدم الحاجة إليها لتحقيق الهدف المنشود، وتحمل اللغة حيزا كبيرا في إجراءات المراجعة، وتتمثل في تحديد الأخطاء النحوية، والإملائية، والخطية، وتصويبها، كذلك في استخدام علامات الترفيم، وأدوات الربط.(السيد، 1995).

مهارات التعبير

تتداخل مهارات التعبير الشفوي بمهارات التعبير الكتابي، إذ يتطلب النوعان المهارات نفسها، فضلا عن أن الحدود الفاصلة بينهما ليست واضحة تماما، وإنما يكون الأمر متداخلا بينهما، والهدف من تعليم التعبير أن يتمكن الطالب من مهارات التعبير كافة، بغض النظر عن النوع سواء اكان شفويا أم كتابيا، وتتكون مهارات التعبير من متطلبات عدة تتداخل فيما بينها، وتقوم على علاقات وثيقة متصلة، كل منها لا يمكن أن تكون منفصلة عن الأخرى، وحتى تتم الكتابة بفعالية ونجاح، لا بد من تكامل المهارات في الموقف التعبيري الواحد (الخمايسة، 2004).

ويقسم (الهاشمي، 1995) مهارات التعبير إلى أربعة أقسام يندرج تحتها مهارات فرعية هي كما يأتي:

1-مهارات ترتبط بالمفردات وتتضمن:

- استخدام كلمات عربية فصيحة.

- تجنب الألفاظ العامية.

- نبذ الأخطاء الشائعة أثناء الكلمات.

- اختيار الكلمات المناسبة.

- رسم الكلمات رسما إملاثيا صحيحا.

- الصياغة الصرفية الصحيحة.

2-مهارات ترتبط بالتركيب والأسلوب وتتضمن:

- استخدام أدوات الربط بدقة.
- اكتمال أركان الجملة.
- سلامة التركيب النحوي.
- صحة الأساليب المستخدمة.
- 3- مهارات ترتبط بالأفكار وتتضمن:
 - صحة الأفكار والمعلومات.
 - وضوح الأفكار.
 - استيفاء عناصر الأفكار.
 - ترابط الأفكار و تسلسلها.
- 4- مهارات ترتبط بالتنظيم وتتضمن:
 - استخدام نظام الفقرات.
 - استخدام فقرة لكل فكرة .
 - وضوح الخط.
 - استخدام علامات الترقيم.
 - سلامة الهوامش وتناسقها.

مقومات التعبير الجيد

يرتكز التعبير على عنصرين هامين هما :

العنصر المعنوي: ويشتمل على الأفكار التي يتحصل عليها الطالب من خبراته، وتفكيره الذاتي، ومطالعاته و قراءاته، ومما يكتسبه من معلميه، ومجتمعه، وأصدقائه.

العنصر اللفظي: وهو الأساليب، والعبارات التي يختزنها مع مرور الزمن مما يسمعه، أو يقرؤه، أو يستخدمه عمليا في كلامه مع الآخرين

وبناء على هذا، فإن التعبير الجيد لابد أن يتصف بجملة من الخصائص ومنها (البجة، 2001):

1- أن يتصف التعبير بالوضوح، بمعنى أن تكون المعاني والأفكار التي يتحدث عنها الطالب، أو يكتبها واضحة في أذهانهم، سليمة متسلسلة، ومرتبة ترتيباً منطقياً، وأن يخلو التعبير من الأفكار التافهة، والمعاني قليلة الفائدة .

2- أن تتوافر فيه صفة الحيوية، بمعنى أن يكون نابعا من دافع نفسي، وإحساس، وتجربة، ويتأتى ذلك بأن يكون الموضوع الذي يعبر عنه مرتبطاً بواقعه، مشوقاً منبعثاً من ذاته .

3- أن يبتعد عن التصنع والتكلف، ويقصد به الانطلاق، والحرية في اختيار الألفاظ، والعبارات التي يلفظ بها الطالب أو يكتبها، وهذا يعني ألا يفرض على الطلبة عبارات، أو ألفاظ أو أساليب معينة، وألا يجبروا على أداء خاطئ، أو قوالب لغوية يحفظونها دون إدراك عواطفها السليمة .

4- اشتماله على عنصر الجمال، وذلك عن طريق اختيار الألفاظ ذات العذوبة المتناسقة، والمتساوية والتي تتصف بالانسجام لفظاً ومعنى، وبعبارات واضحة غير ملبسة، مع خلو الموضوع من التكرار، والحشو الذي لا فائدة منه .

5- أن يمتاز بالتأثير والرغبة، ويتم ذلك عن طريق توفر الدوافع النفسية، وإن تكون عباراته مصورة لأحاسيسه، ومشاعره، وتدل على النشاط الفكري عند الطالب، وتترجم ميوله، وإخلاصه، وصدقه .

6- أن يتوخى فيه صحة الأخذ، ودقة الاقتباس، وذلك عند الاستفادة من فكرة، أو الاستعانة بعبارة، أو حكمة مأثورة، أو عن طريق تضمين آية، أو مثل، أو حديث نبوي شريف .

خطوات تدريس التعبير

هناك أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس موضوعات التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، وعليه مراعاة الخطوات التالية:

خطوات تدريس التعبير الشفوي

يمكن تدريس التعبير الشفوي وفق الخطوات الآتية :

1-التمهيد: يقوم المعلم في هذه المرحلة بالتمهيد لموضوع التعبير الشفوي عن طريق عرض ما يشوق الطلبة لموضوع التعبير الشفوي ،وتهيئة أذهانهم سواء بطرح الأسئلة عليهم، أو عرض الصور، أو غير ذلك من الوسائل .

2-اختيار الموضوع: إن اختيار موضوع التعبير الشفوي الذي يتحدث فيه الطلبة في درس التعبير الشفوي يمكن أن يكون:

ا. من قبل المعلم. وهنا يقوم المعلم بتدوين عنوان الموضوع الذي سيطرحه على الطلبة، وكتابة العناصر الرئيسية للموضوع على السبورة بخط واضح.

ب. من قبل الطلبة. ويتم ذلك باختيار الطلبة لموضوع أو أكثر من الموضوعات التي يميلون للحديث فيها، حيث يتم تدوين عناوين هذه الموضوعات المقدمة من الطلبة وعناصرها الرئيسية على السبورة بخط واضح، مع مراعاة أن لا يزيد عدد هذه الموضوعات عن ثلاثة.

ج. عن طريق القصص القصيرة التي يقوم الطلبة بقراءتها أثناء الدرس لمدة زمنية مناسبة، أو أن يقوم المعلم بإعطاء طلبته هذه القصص لتكون واجبا يقرأونه قبل أن يأتوا إلى غرفة الدرس، أو أن يترك للطلبة حرية اختيار بعض القصص التي يسمعونها من آبائهم ،أو قراؤه في مكتبة المدرسة، أو مكتباتهم الخاصة، أو من كتب المطالعة.

3-عرض الموضوع: بعد أن يتم اختيار الموضوع الذي يميل الطلبة إلى الحديث فيه، ويقوم المعلم بتدوين عنوان الموضوع أو الموضوعات على السبورة ،ثم يقوم بعرض الموضوع عن طريق :

ا. طرح الاسئلة. يقوم المعلم بطرح مجموعة من الاسئلة على الطلبة، بهدف إلقاء الضوء على جوانب الموضوع المختلفة، وسهولة الوقوف على الأفكار الرئيسية فيه.

ب. طرح الموضوع بصورة مشكلة. حيث يقوم المعلم بعرض الموضوع في صورة مشكلة، وبخاصة إذا كان الموضوع التعبيري اجتماعيا، ومن ثم يقوم بتحديد أبعاد هذه المشكلة، ويرصد عناصرها الرئيسية على السبورة في شكل نقاط، وقد يتحدث عنها بشكل موجز ليثير اهتمام الطلاب فيها.

ج. استخدام وسائل الإيضاح المختلفة. قد يحتاج المعلم إلى توظيف وسائل الإيضاح المختلفة في عرضه لموضوع التعبير الشفوي، كعرض صورة توضح الموضوع و تشويق الطلبة إليه، كصور المناظر الطبيعية والآثار التاريخية، وقد تكون هذه الوسائل صوراً فوتوغرافية وشرائح (السليدات)، أفلاماً سينمائية، برمجيات الحاسوب التي تعالج المشكلة موضوع التعبير. ويفضل أن يسبق استعمال هذه الوسائل طرح مجموعة من الاسئلة المكتوبة، أما على السبورة، أو موزعة على أوراق لجعل الطلبة متيقظين ومتبهرجين أثناء عرض هذه الوسائل.

4-حديث الطلاب. ينبغي أن يتيح المعلم الفرصة لطلابه ليتحدثوا عن الموضوع التعبيري الذي تم اختياره، ويتم ذلك على النحو الآتي:

ا. مناقشة العناصر الرئيسية للموضوع مع الطلبة من حيث ترتيب عناصره ترتيباً متسلسلاً طبيعياً و منطقياً .

ب. الطلب من احد الطلبة الحديث في عنصر من هذه العناصر، ثم يتيح للآخرين التحدث في بقية العناصر، وينبغي على المعلم مساعدة الطالب المتحدث إذا توقف عن الكلام، ولم يستطيع التحدث لتشجيعه على الاستمرار في الحديث.

ج. بعد الانتهاء من الحديث في جوانب الموضوع كافة، يطلب المعلم من الطلبة الحديث في الموضوع كله دفعة واحدة.

5- تصحيح التعبير الشفوي. يقع الطلبة في تعبيرهم الشفوي بأخطاء متنوعة قد تكون:

- أخطاء نحوية، أو صرفية، أو لغوية.

- أخطاء في الأفكار وصياغة الجمل و التراكيب.
- قصور في أداء الطلبة بشكل سليم والذي يتمثل في عدم القدرة على إظهار المعنى والانفعال به.
- ضعف الثقة بالنفس والخشية من مواجهة زملاء خوفا من سخريتهم.
- وعملية تصحيح هذه الأخطاء تتطلب من المعلم الدقة، والتركيز ومتابعة كل ما يصدر من الطالب لملاحظة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها.
- وعلى المعلم مراعاة الاعتبارات الآتية عند تصحيح تعبير الطلبة الشفوي:
- ا. عدم قيام المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء الحديث، وان تؤجل عملية التصحيح والتوجيه إلى نهاية كلام الطالب المتحدث لتجنب إرباك الطلبة وإحباطهم.
- ب. أن يؤكد المعلم للطلبة إن الوقوع في مثل هذه الأخطاء أمر طبيعي، وانه من المهم أن يتعرف الطالب إلى هذه الأخطاء، ويتجنب الوقوع بها مرة أخرى.
- ج. أن يشجع الطلبة و يحفزهم على الحديث، وتقبل نقد الآخرين، باستخدام أساليب المدح والثناء .
- د. أن يتم نقد حديث الطلبة وفق مستوياتهم الفكرية واللغوية، بحيث لا يطالبهم بما هو أعلى من مستواهم، وبالتالي عدم الهبوط إلى درجة أقل من قدراتهم اللغوية والفكرية.
- هـ- تعويد الطلبة على احترام آراء الآخرين، وتقدير وجهات نظرهم، لأهمية ذلك في تجنب الوقوع في المشكلات التي قد تتجم عن عدم تقبل الطلبة لنقد زملائهم.
- و. أن يدرك المعلم أن التعبير الشفوي هو المدخل الطبيعي للتعبير الكتابي، وأن عليه أن يدرهم بأسلوب سليم وجميل، وأن لا يطالبهم بالتعبير الكتابي إلا بعد أن يمتلك الطلبة القدرة المناسبة على التحدث السليم .

خطوات تدريس التعبير الكتابي

هناك أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس موضوعات التعبير الكتابي، إلا أن هناك خطوات أساسية لا بد من مراعاتها و يمكن إيجازها بالآتي:

1- التمهيد، والمقدمة، واختيار الموضوع.

إن هدف التمهيد تهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس، أما المقدمة فهي تعريف موجز بموضوع الدرس الذي تم اختياره، إما من قبل المعلم، أو من قبل الطلاب، أو مما تعلموه من قصص، أو حكايات، أو عن طريق واجب أعطي لهم، أو قصة سمعوها من آبائهم، أو أقاربهم.

2- معالجة الموضوع.

ويقصد بهذه الخطوة الأسلوب الذي يتبعه المعلم في عرض موضوع التعبير أمام الطلبة، و تعد هذه الخطوة الأساس في الدرس، وبناء عليها يتوقف نجاح الطلبة في كتابة الموضوع، ولذا فإن المعلم ملزم بأن يخطط لها مسبقاً، و ألا يؤديها ارتجالاً، لأن الطلبة في مثل هذا الموضوع، غالباً، لا يدرون ما يكتبون، و لا يعرفون من أين يبدأون، وإلى أين ينتهون في كتابتهم، لذلك على المعلم أن يعالج هذه الحيرة على النحو الآتي:

أ. كتابة عنوان موضوع التعبير المتفق عليه على السبورة.

ب. مناقشة التلاميذ بأسئلة تتعلق بموضوع التعبير، وتبرز أفكاره الرئيسة والجزئية، وتهتم بتوليد الأفكار والمعاني المرتبطة بالموضوع.

ج. تلخيص فكرة الموضوع بعبارات مختصرة مراعي الاقتباس من خلال تحدثه في الملخص شيئاً من الشواهد، والعبارات الجميلة التي تؤيد جوهر الفكرة وتعززه، وتدعمه سواء أكان الشاهد آية قرآنية، أو حديثاً نبوياً شريفاً، أو حكمة مأثورة، أو ما شابه ذلك.

د. تدوين الأفكار التي يتألف منها الموضوع على السبورة في شكل عبارات قصيرة.

3-تدوين ملخص الموضوع.

يقوم الطلبة بعد المحادثة السابقة، أو السرد، والتلخيص، بتدوين الهيكل العام للموضوع، أو العناصر الرئيسة في دفاترهم.

4-التلخيص الشفوي.

قد يطلب المعلم من بعض الطلبة إعادة تلخيص الموضوع شفويا، وقد يقوم المعلم بذلك إذا لمس حاجة إلى ذلك، لترسيخ فحواء في نفوسهم قبل الكتابة، وهذه الخطوة تساعد الطلبة على فهم الموضوع بشكل جيد، مما يسهل عليهم عملية الكتابة.

5-كتابة الموضوع.

بعد أن يتم استيعاب عناصر الموضوع من قبل الطلبة ،و ترسخ أفكاره في أذهانهم، ونقل الملخص عن اللوح، تبدأ عملية الكتابة، ويراعى في هذه الخطوة ما يأتي:

- ا. ألا تقل الفترة المتاحة في الحصة لعملية الكتابة، عن نصف الحصة المخصصة.
- ب. من المناسب أن يشرع الطلبة في كتابة الموضوع على أوراق خارجية، أو دفاتر مسودات، فإذا ما تم ذلك ينتقلون إلى الكتابة في دفاتر التعبير المخصصة.
- ج. يفضل أن لا يزيد حجم موضوع التعبير عن صفحة واحدة.
- د. يفضل أن تتم عملية الكتابة داخل الصف، إذا توفر الوقت، وذلك للوقوف على إمكانات الطلبة الحقيقية في الكتابة، حيث لا يتوافر لهم المساعد الخارجي. وتدريب الطلبة على الانتباه واليقظة أثناء المناقشة، ومن ثم تعويدهم على التركيز، وعدم شرود الذهن.

هـ.الاهتمام بتضمين الموضوع التعبيري المراد الكتابة فيه:

-مقدمة مناسبة توضح طريقة تناول الموضوع وعناصره.

-خاتمة تبرز ذاتية الكاتب .

6-التصحيح والتقويم.

إن تعرف الطلبة إلى أخطائهم يساعدهم على عدم تكرارها، وتجنبها في المرات القادمة، وعلى المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار التوصيات الآتية (البجة، 1999، البجة، 2001، السيد، 1995، الهاشمي، 2005):

-أن يضع المعلم علامات، أو رموزا في دفاتر الطلاب تدل على نوع الخطأ الذي وقعوا فيه.

-أن يلزم المعلم الطلبة بإعادة تصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها في صفحات مستقلة، ويتابع تلك التصحيحات عند تصحيح الموضوع التالي.

-أن يدون المعلم ملاحظاته الرئيسية في نهاية الموضوع، متناولا الفكرة، والأسلوب، والترابط بين الجمل، والفصاحة في الألفاظ، والنظافة والترتيب والخط، لما لهذه الملاحظات، وبخاصة الإيجابية منها، من وقع حسن في نفس الطالب.

-أن يركز المعلم على تصحيح الأخطاء الشائعة لدى الطلبة، ولعل من أبرزها: أخطاء تتعلق بتنظيم دفتر التعبير، وأخطاء تتعلق بعلامات الترقيم، أو أخطاء تتصل برسم الحروف، أو أخطاء لغوية شائعة.

-أن يراعي الفروق الفردية في الأداء بين الطلبة، فيدرك أن الموهوبين بحاجة إلى رعاية تختلف عن العاديين، من حيث التأمل، والتصحيح، والتشجيع، والملاحظة، والمراقبة.

ضعف الطلبة في التعبير

أكدت الدراسات المختلفة ضعف الطلبة في التعبير، بل أن بعض الدراسات أثبتت قصورا شديدا في التعبير لدى المتعلمين في المراحل الدراسية كافة، فإذا تحدث احدهم بلغة سليمة ظهرت علامات الإعياء على لفته، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، بل لعله يلجأ إلى اللهجة العامية ليتم ما عجز عن إتمامه بها، وإذا ما

كتب أحدهم موضوعاً نجده لا يخلو من الأخطاء النحوية والإملائية، فالطلبة يعانون من قلة الثروة اللغوية والفكرية، ولا يملكون القدرة على ترتيب أفكارهم والربط بينها، هذا بالإضافة إلى اضطراب أسلوبهم في ذلك .

إن مشكلة الضعف في التعبير مشكلة قومية يعاني منها الطلبة في الوطن العربي، ويتبين ذلك من خلال الاستفتاء الذي وزعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1974، حيث أظهر أن ضعف التلاميذ في التعبير يشمل جميع مراحل التعليم، ويؤكد ذلك ما جاء به ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في الكويت عام (1989)، تحت عنوان "واقع تدريس التعبير في المدرسة العربية"، من أن فرص الكتابة التعبيرية، في مراحل التعليم قليلة، والنظرة السائدة بين المعلمين أن التعبير بالدرجة الأولى، يهدف إلى قياس قدرة الطلبة نحو التعبير الجمالي والتعبير الخيالي. وقد عادت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى التأكيد على نتيجة الاستفتاء الذي وزعته عام 1974 من خلال التقرير النهائي الذي أصدرته عن مشكلات تعليم العربية، في مؤتمر الشارقة عام (1994). (سيد وعبد الصمد، 2001).

وقد أشارت دراسة عمار (1980) التي هدفت إلى معرفة مشكلات تدريس التعبير بالمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية إلى وجود ضعف واضح في التعبير، عزاه الباحث إلى طريقة اختيار الموضوعات التي لا تلبي رغبات الطلبة وميولهم، وإلى أن كثيراً من المعلمين لا يقومون بعملية تصحيح التعبير بصورة صحيحة، وكذلك غياب عنصر التشويق في حصة التعبير وتكرار الموضوعات وتقديم الموضوعات دون شرح أو تمهيد أو تحديد عناصرها أو تقديم الشواهد .

وأشارت دراسة عبد الحميد (1983) التي هدفت إلى تقويم منهج التعبير في المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية إلى أن هناك ضعفاً في التعبير لدى طلبة المرحلة الإعدادية يرجع إلى سوء اختيار موضوعات التعبير التي تقدم لهم، من حيث بعدها عن ميول الطلاب، ورغباتهم، ومشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه .

وأشارت دراسة عبد المولى (1984) التي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية اليمنية إلى أن أهم المشكلات التي تواجه تدريس التعبير هي: بعد الموضوعات عن بيئة التلاميذ ومجالات اهتمامهم، وعدم مشاركة التلاميذ في اختيار الموضوعات المحببة لهم، وغياب في توجيه المدرس ومتابعته للطلبة داخل الفصل، وضآلة الخبرات والمهارات لدى التلاميذ القادمين من المرحلة الابتدائية، ونقص الثروة اللغوية لدى التلاميذ، وتداخل اللهجة العامية مع الفصحى في الكتابة، وعدم الإلمام بمهارات التعبير الكتابي، وعدم استخدام المجالات الوظيفية في تدريس التعبير.

وكشفت دراسة محمود (1993) التي هدفت إلى تقويم واقع تدريس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي بدولة البحرين عن وجود ضعف ملحوظ في المهارات التعبيرية الكتابية لدى الطلاب والطالبات، وذلك بسبب ضعف العناية بتدريس التعبير الكتابي، وإغفال المجالات الكتابية الوظيفية، وانفراد المعلم بالدور الرئيس في العملية التعبيرية.

وأشارت دراسة شحاته (1993) إلى أن 70% من معلمي اللغة العربية يرون أن تدريس التعبير يمارس في المدارس بأساليب نمطية قديمة، ولا يعنى بتدريب الطلبة على كيفية الكتابة، وإنتاج اللغة، وقلما يمارسون الكتابة في مواقف حية وطبيعية، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن 75% من معلمي اللغة العربية لا يمتلكون المهارات اللازمة لتعليم الإنشاء أو التعبير الكتابي،

وأن الأساليب التي تتيح للطلبة فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الرأي، وتحليل المشكلات لا تستخدم حتى الآن بصورة واسعة في مدارس التعليم الأساسي.

وفي دراسة قام بها فريق من مشرفي اللغة العربية والمناهج في مديرية تربية عمان الثانية، لمعرفة درجة إتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية، تبين وجود ضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة في الأردن حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الطلاب لا

يتملكون مهارات الكتابة الأساسية، فهم يعانون ضعفا في كيفية تناول الموضوع و معالجته، كما أن هناك قصورا في التعبير بتركييب لغوية سليمة (عليان وآخرون، 1995)، وكشفت دراسة نصر (1995) التي هدفت إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مهارات الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة: الابتدائي والمتوسط والمتقدم، وفي ضوء معيار الإتقان المحدد عن وجود انخفاض حاد في أعداد المتقنين ونسبهم عند 80% فما فوق من أفراد العينة، فقد بلغت 35% للمستوى الابتدائي، و36% للمستوى المتوسط، وعادت إلى 35% للمستوى المتقدم.

ودلت نتائج الدراسة التي أجراها العثمان (1999) على وجود تدن في مدى امتلاك طلبة الصف العاشر لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية و التعليم لقصبة المفرق.

وأشارت دراسة الشيخ (2001) إلى وجود ضعف في التعبير الكتابي عزته إلى قلة التمرينات في التعبير الوظيفي في كتاب الصف الرابع الأساسي "لغتنا العربية". كما أشارت نتائج دراسة الخماسية (2004) إلى وجود انخفاض في مدى امتلاك طلبة الصف السادس مهارات التعبير الكتابي في لواء الكورة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في الاختبار 62.3% في حين بلغ المعيار المعتمد 80%.

ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية و التعليم في الأردن أولت موضوع التعبير عناية كبيرة، تمثلت بتخصيص كتب مستقلة لتدريس التعبير بمختلف أنواعه (الشفوي والكتابي، والإبداعي والوظيفي) لطلبة المرحلة الأساسية، ولا يوجد كتب مخصصة للتعبير في معظم الأقطار العربية بحسب علم المؤلف.

وحدود ظاهرة الضعف في التعبير لا تقتصر على المدرسة العربية فقط، بل تتعداها لتصل إلى الدول الغربية المتقدمة في العالم، فقد كشف البحث الذي أجري في الولايات المتحدة الأمريكية أن الكتابة في المدارس ما زالت تجري في المدارس الأمريكية بصورة عشوائية (Applebee, 1981، المذكور في نصر، 1999).

مظاهر ضعف التعبير لدى الطلبة

تتفق معظم الدراسات على وجود مظاهر عديدة للضعف التعبيري لدى التلاميذ من أبرزها:

- ضحالة الأفكار وعدم التركيز على الفكرة الرئيسة للموضوع.
 - الاضطراب في ترتيب الأفكار.
 - عدم قدرة الطلبة على الربط بين الأفكار من ناحية والفقرات من ناحية أخرى بطريقة منطقية.
 - ضعف في استخدام أدوات الربط المناسبة.
 - عدم تنظيم المادة التعبيرية في شكل فقرات متناسقة.
 - كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية.
 - الاستخدام غير المناسب لعلامات الترقيم
- وقد يعزى ضعف التعبير لدى الطلبة إلى العوامل الآتية. (عاشور وحوامدة، 2003، جابر، 2002)

1- سيطرة اللغة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب. فهو يتعامل باللهجة العامية في المجتمع، ويشعر أن اللغة الفصحى غير ضرورية لأنها محصورة في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره، فيحول ذلك دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته .

2- عدم تنمية المعلمين في بعض المدارس لحصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة وذلك بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب طلبتهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة .

3- عدم تعويد معلمي اللغة العربية طلبتهم على المحادثة باللغة السليمة، وعدم تدريبهم على التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة، وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات تقليدية بعيدة عن محيط الطلبة وأذهانهم .

- 4- عدم متابعة المعلمين لأعمال الطلبة التعبيرية وبخاصة إهمال تقويم موضوعات الطلبة الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات كأن يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكره مادة التعبير.
- 5- قيام بعض الأسر بتربية الأطفال على الانطواء وتهيب الحديث إلى الجماعة، علاوة على أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها وتشجيعهم على قراءتها، ليتعودوا حب القراءة والمعرفة شيئاً فشيئاً.
- 6- زيادة أعداد الطلبة في الصف، وعدد الحصص في الفصل مما يحد الملقى من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها.
- 7- طرق التدريس المتبعة في مدارسنا، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث، ولا يعطي الطالب حظاً من المشاركة، الأمر الذي ينعكس على الطالب وقدرته على المشاركة في المواقف الإجتماعية.
- 8- قلة القراءة فمن الحقائق المقررة إن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وإن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة.
- 9- 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 غرفة الصف يكاد يكون معدوماً، وإن وجد فإنه ما زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه.
- 10- عدم تدريب الطالب على فهم أدب الإصغاء والاستماع، وأدب الحديث وأدب المناقشة، وأدب النقد.
- 11- عدم تخصيص حصص معينة لتبنيه الطلبة وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم .

علاج ضعف الطلبة في التعبير

إن تحديد العوامل والأسباب التي تؤثر سلباً في تعبير الطلبة، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات، وبالتالي توضيح أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن نستبدل بها السلبيات، وبالتالي ينبغي (جابر، 2002، عاشور وحوامدة، 2003) :

1- إعطاء الطلبة الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الإبداع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع الطلبة للكتابة أو الحديث .

2- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة والمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك .

3- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتدرب على الأشكال المختلفة للتعبير الشفوي والكتابي، والإبداعي والوظيفي، ومراعاة التدرج في الموضوعات والأشكال وفق قدرات الطلبة في صفوف الدراسة المختلفة .

4- تعزيز الطلبة على المطالعة والقراءة حتى تتسع دائرة ثقافة الطلبة، وبالتالي يكون لديهم القدر الكافي من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث .

5- تستطيع الأسرة أن تتم ما يمكن أن تقصر المؤسسات التعليمية عن إتمامه، وذلك بمتابعة أبنائها من خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها، ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدرّبوا أبنائهم على قراءة دروسهم، وطرح الأسئلة المختلفة عليهم، وتعزيزهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، وتشجيعهم على قراءة المواد الإضافية الحرة، مما يزيد من معرفتهم، وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه .

6- تشجيع الطلبة على المساهمة في التعبير بأشكاله في حصص الدراسة، مثل المشاركة في التمثيل والمناظرة والخطابة وغيرها .

7- الإكثار من المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معانٍ، وأفكار وكلمات مناسبة .

8-استخدام اللغة الصحيحة والابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي الا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

9-مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في تعبير الطلبة.

10-متابعة معلمي اللغة العربية للموضوعات الكتابية التي يطلبونها من الطلبة، وتصحيحها، وتقويمها بأسلوب راق، لتكوين الثروة اللغوية واغناؤها لدى الطلبة..

تصحيح الأداء التعبيري وتقويمه

إن عملية تصحيح التعبير وتقويمه عملية هامة في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى الطلبة، وتشعر الطالب بأن جهده موضع عناية وتقدير مدرسه، كما أنها تساعد المدرس على الوقوف بشكل دقيق على مستوى الطلبة .

ويمكن إجمال وظائف التصحيح بما يأتي (الهاشمي، 2005):

1-استثارة دوافع الطلبة للتعلم: لأن معرفة الطالب بالنتائج تجعل تعلمه أكثر جودة، وأسرع تقدما ،وأبقى أثرا .

2-التشخيص: يساعد التشخيص على تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة، وجوانب نموهم المختلفة، ومحاولة معرفة اساليب العلاج الممكنة، وهذا التشخيص يكون أكثر فائدة للضعيف من الطلبة ليضاعف جهده، وللمجتهد الموهوب ليرتقي إلى التكامل بموضوعاته التعبيرية، وبذلك فإن عملية التصحيح تمثل تغذية راجعة للمعلم والمتعلم .

3-التنبؤ: أشارت الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين النجاح في التعبير، وبين النجاح في الحياة المدرسية و الاجتماعية، والمجز في التعبير له اثر بالغ في إخفاق التلاميذ، لأن التفوق في اللغة يمكن الطالب من التعبير عن خبراته وإسهاماته بكل سهولة وعفوية، كما ان هناك علاقة بين الثقة بالنفس، وبين القدرة على التعبير، فالطلبة الذين لا يتقنون بأنفسهم يتأخرون في التعبير عن غيرهم من الطلبة، وتوصل

الباحثون إلى أن نتائج التحصيل السابق يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بالأداء المستقبلي.

أساليب تصحيح التعبير

تعددت الأساليب المستخدمة في تصحيح التعبير وتقويمه، وذلك تبعاً للأهداف المرجوة من التصحيح من جهة، وتخفيف عبء التصحيح من جهة أخرى، ولكل أسلوب في التصحيح قيمة يمكن إبرازها فيما يأتي (الهاشمي، 2005) :

1- التصحيح المباشر: ويقوم على إحضار المدرس لصاحب الموضوع، ومناقشته بأخطائه وإصلاحها، وهذا الأسلوب هو الأجدى وفيه نتائج حميدة، لكنه لا يتيسر مع كثرة الطلبة، وقلة المدرسين، وارتفاع نصابهم التدريسي.

2- التصحيح المفصل: ويقوم على قيام المدرس بكتابة الصواب لخطأ الطالب، فيضع المدرس خطأ تحت الخطأ ويعالجه بالصورة الصحيحة، وميزة هذا الأسلوب أنه يقدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه، وقد يجدي إتباعه في المراحل الدراسية الأولى، أو مع الطلبة الضعفاء.

3- التصحيح الرمزي: وفيه يقوم المدرس بوضع خط تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزا يدل على نوعية الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه، فيرمز للخطأ النحوي بالحرف (ن)، وللخطأ الإملائي بالحرف (م)، وهكذا يكون الرمز بحرف يتفق عليه المدرس مع طلابه، منذ بدء العام الدراسي، وهذا الأسلوب يساعد على توفير وقت المعلم من ناحية، ويحث الطالب على التفكير والاهتمام إلى الصواب من ناحية أخرى.

4- التصحيح الإشاري: وفيه يقوم المدرس بالإشارة إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابةً أو رمزا، ويمتنع هذا الأسلوب وقتاً أفضل للمدرس، ويحفز الطالب على التفكير للاهتمام إلى الصواب، ولكنه يترك أخطاء الطالب مطلقة، فقد يختلط عنده نوع الخطأ الواحد.

5- الجمع بين الأسلوبين الرمزي والمفصل: فهناك أخطاء يسيرة يستطيع الطالب

تصحيحها بنفسه، وهناك أخطاء يعجز الطالب عن معرفتها فيقوم المعلم بتصحيحها له.

6- تصحيح الأقران : وفيه يكتب الطلبة ويقومون من قبل اقرانهم من طلبة الصفوف الأخرى، أو من طلبة الصف نفسه، وهذا الأسلوب يساعد في تطوير قدرة النقد عند الطلبة، ولكن يصعب تطبيقه لما عليه الطلبة من ضعف في اللغة، وتأثرهم بالعلاقات فيما بينهم ولا بد من مراجعة المدرس لهذه التصحيحات مما يتطلبه وقتاً مضاعفاً هم في حاجة إليه للكتابة.

7- تصحيح الأنموذج: وفيه يكتب الطلبة في موضوع موحد ثم يختار المدرس خمسة منها لتصحيحها موضحاً أخطاءها، والمشكلات اللغوية فيها، ويعطي الملاحظات والتعليمات من خلال أخطاء هذه النماذج، والمشكلات المتوقعة، ثم يطلب من الطلبة تصحيح موضوعاً تهم في ضوء الملاحظات التي تحدث عنها، وهذا الأسلوب يمنح المدرس وقتاً، ويقلل من جهده، ولكن الطلبة ربما يشعرون بالملل إذا ما استمروا بتصحيح كتاباتهم بأنفسهم، ويولد تفاوتاً في دقة التصحيح بين تقويم المدرس للنماذج، وبين تقويم الطلبة لموضوعاتهم.

8- المناقشة الجماعية: وفيه يقوم المدرس بتقسيم الطلبة إلى مجموعات يعتمد عددها على المجموع الكلي للصف، ثم يعطي كل مجموعة عدداً من دفاتر المجموعات الأخرى لتصحيحها عن طريق المناقشة الجماعية لكل موضوع، وتحديد الأخطاء وتصحيحها ثم إعادتها إلى المدرس للملاحظة عمل كل مجموعة .

معايير الحلاق لتصحيح التعبير الكتابي

قام المؤلف بإعداد معيار لتقويم الأداء التعبيري الكتابي بحيث يناسب طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية متبعاً الخطوات الآتية:

1- مراجعة وثيقة منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي .

- 2- الاطلاع على البحوث والدراسات المتعلقة بمهارات التعبير الكتابي.
- 3- بناء قائمة أولية بمهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية تضمنت عشرين مهارة أساسية تمثلت بعدد من المؤشرات السلوكية التي تدل على هذه المهارات، وذلك من خلال الإفادة من بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الهاشمي، 1994، أبو زرق، 1999، العثمان، 1999، الخميسة، 2003). انظر الملحق(1).
- 4- تم عرض القائمة على مجموعة من ذوي الاختصاص شملت أساتذة في اللغة العربية، وأساتذة في المناهج وطرائق التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وجامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وعرضت أيضا على عدد من معلمي اللغة العربية، و مشرفيها في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. الملحق (2) حيث طلب منهم قراءة المهارات الواردة في القائمة، وإبداء الرأي فيها من حيث:
- أ. مدى مناسبة المهارة لمستوى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .
 - ب. مدى ارتباط كل مؤشر سلوكي بالمهارة المحددة.
 - ج. سلامة الصياغة اللغوية للمهارات والمؤشرات السلوكية.
 - د. حذف ما هو غير مناسب أو تعديله.
 - هـ. إضافة فقرات أخرى.
 - و. وضع أية ملاحظات يراها المقوم ضرورية.
- 5- تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء الملاحظات التي أبدأها المحكمون، وتمثلت بما يأتي:
- إن المهارات الأساسية المذكورة في القائمة كافية وواضحة، ولا حاجة للتفاصيل الواردة تحت عنوان المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة.
 - تعديل المهارة الأساسية رقم(20) لتصبح ترك مسافات مناسبة بين الكلمات والأسطر، والفقرات، بدلا من عبارة التقدير.

- إضافة الفقرات الآتية:

- إبراز الأفكار العامة للموضوع.
- اثبتعال الأفكار على عناصر الموضوع.
- جودة الأفكار والمعاني.
- تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.
- إبراز العناوين وبعض الجمل و الألفاظ المهمة.

وقد استفاد الباحث من هذه الملاحظات في إعداد المعيار بصورته النهائية، وبذلك أصبح عدد فقرات المعيار (25) فقرة رئيسة تضم (67) مؤشرا سلوكيا يدل عليها .

6- بعد إعداد صورة معدلة لقائمة معايير الأداء التعبيري بما ينسجم مع ملاحظات المحكمين في المرحلة السابقة، تم توزيع قائمة المعيار بصورتها النهائية على مشرفي اللغة العربية في محافظة إربد الكبرى التي تضم مديريات التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، والثانية، والثالثة، والرثا، وبنى كنانة، والأغوار الشمالية، من غير المحكمين الذين حكموا قائمة المهارات الأولية، والبالغ عددهم (10) مشرفين، وقد طُلب منهم ترتيب المهارات الأساسية للقائمة حسب درجة أهميتها (مهمة جداً، ومهمة، وغير مهمة)، إذ أجمع المحكمون على ملائمة قائمة المعايير بصورتها الجديدة للغرض التي وضعت من أجله، وقد اعتمد الباحث اتفاق 80% من آراء المحكمين أساساً للحكم على ملائمة بنود قائمة المعايير، وقد بلغ معامل الثبات في المعيار باستخدام معادلة كرونباخ الفا (87). وهي نسبة مقبولة لهذه الغاية.

7- ولأغراض استخدام بنود قائمة معايير الأداء التعبيري، كأساس لتصحيح الموضوعات التعبيرية التي يكتبها الطلبة، تم تخصيص (4) علامات لكل بند من بنود قائمة المعيار تبعاً للتدرج الآتي:

- أربع علامات إذا استخدم الطالب جميع المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة المبينة في مفتاح المعيار .

- ثلاث علامات إذا استخدم الطالب غالبية المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة المبينة في مفتاح المعيار.

- علامتان إذا استخدم الطالب نصف المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة المبينة في مفتاح المعيار.

- علامة واحدة إذا استخدم الطالب جزءاً بسيطاً من المهارات السلوكية الدالة على المهارة المبينة في مفتاح المعيار.

- صفر إذا كانت المهارة غير موجودة.

8- ولأغراض الوقوف على الاستقرار في الدرجات ،التي تعطى وفق التدريج، تم حساب معامل ثبات التصحيح، وذلك بأخذ عينة مكونة من (30) طالباً و طالبة من مدرستي عين جالوت و خالد بن الوليد، بعد اختبار الطلاب و الطالبات قبلياً بالأداء التعبيري بمعدل عشرة طلاب لكل معلم من المعلمين الذين قاموا بتنفيذ الاستراتيجيات في مدرسة الذكور ومدرسة الإناث، في الموضوع التعبيري الآتي:

وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه بالخلد نفسي

وباستخدام اختبار ارتباط بيرسون (Pearson) تم استخراج معامل الارتباط بين المصححين وبين الباحث وكان (86)، وهي نسبة عالية، الأمر الذي يشير إلى استقرار الدرجات التي يمكن التوصل إليها عند استخدام قائمة معايير الأداء التعبيري عند تصحيح الموضوعات التعبيرية التي يقوم الطلبة بكتابتها(الملحق 3).

وفيما يأتي فقرات المعيار وعناصرها وتوزيع درجات الفقرة على عناصرها :

1-الترتيب المنطقي للموضوع (4) درجات ،ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية :

أ.الموضوع مقسم إلى مقدمة وعرض و خاتمة .

ب. يحتوي كل قسم (المقدمة و العرض و الخاتمة) على ما يناسبه من أفكار ذات علاقة .

- ج. الربط بين المقدمة و العرض و الخاتمة بروابط مناسبة للسياق و المعنى .
- د. الأفكار مرتبة وفق تسلسلها الزمني أو المنطقي أو الأهمية .
- توزيع الدرجات : يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجة واحدة .
- 2-كتابة مقدمة للموضوع (4) درجات ، ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية :
- ا. يحتوي الموضوع على مقدمة تثير اهتمام القارئ.
 - ب. تصلح المقدمة أن تكون مدخلا مناسباً للموضوع .
 - ج. ارتباط المقدمة بالموضوع المراد التعبير عنه.
 - د. تطرح المقدمة مشكلة تمثل الفكرة الرئيسة للموضوع .
- توزيع الدرجات : يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجة واحدة .
- 3-كتابة خاتمة للموضوع (4) درجات ، ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية :
- أ- يحتوي الموضوع على خاتمة مناسبة للموضوع .
 - ب- تقدم الخاتمة ملخصاً للموضوع المعبر عنه .
 - ج. تشتمل على وجهة نظر الطالب بالموضوع .
- توزيع الدرجات : يعطى لكل من العنصر الأول والثاني درجة واحدة لكل منهم، وتعطى درجتين للعنصر الثالث .
- 4-الالتزام بنظام الفقرات (4) درجات، ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية:
- ا. الموضوع مقسم إلى فقرات.
 - ب. الربط بين الفقرات.
 - ج. كل فقرة تتضمن فكرة واضحة.
 - د. التناسب بين حجم الفقرات في النص.

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجة واحدة.

5-ترك مسافات مناسبة بين الكلمات و الأسطر والفقرات (4) درجات ،وتمثل ذلك بالعناصر الآتية :

ا . ترك مسافة كافية بعد بداية الهامش في السطر الأول لبداية الفقرة .

ب.عمل هوامش جانبية مناسبة .

ج.المسافة مناسبة بين الكلمات .

د .المسافة مناسبة بين الأسطر .

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجة واحدة .

6-وضوح الأفكار (4) درجات، ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية :

ا . فهم القارئ المعنى المراد من النص .

ب.الأفكار موضحة بتفاصيل مناسبة .

ج. خلو الموضوع من التناقض .

توزيع الدرجات: يعطى للعنصر الأول درجتان، ولكل من العنصرين الثاني والثالث درجة واحدة.

7-تدعيم الأفكار بالأدلة و الشواهد (4) درجات، ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية :

ا.الأفكارالرئيسة مدعمة بجمل و أمثلة تشرحها وتعززها .

ب. تنوع الأدلة والشواهد من حيث المصدر(القرآن الكريم ،الحديث النبوي ،الشعر النثر القديم) .

توزيع الدرجات :درجتان لكل عنصر.

8-إبراز الأفكار العامة للموضوع (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:

ا.الموضوع يحتوي على أكثر من فكرة.

ب. كل فكرة عامة بفقرة مستقلة.

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.

9- اشتغال الأفكار على عناصر الموضوع (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية :

أ. احتواء الموضوع على أكثر من فكرة مرتبطة بالموضوع.

ب. الأفكار الفرعية تغطي عناصر الموضوع الأساسية .

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان .

10- تنوع الأفكار في إطار الموضوع الواحد (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:

أ. الموضوع يحتوي على فكرة عامة.

ب. الفكرة العامة مقسمة إلى أفكار فرعية مرتبطة بالموضوع.

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.

11- صحة المعلومات ودقتها (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية :

أ. صحة المعلومات المذكورة.

ب. حداثة المعلومات .

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان .

12- جودة الأفكار والمعاني (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية :

أ. جودة الأفكار المرتبطة بالموضوع .

ب. جودة المعاني .

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.

13- الالتزام بالموضوع (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:

أ. الالتزام بالعنوان الذي يكتب فيه.

ب. الأفكار مرتبطة بالموضوع.

ج. الابتعاد عن الحشو.

توزيع الدرجات: يعطى درجة ونصف للعنصر الأول ودرجة ونصف للعنصر الثاني، ودرجة واحدة للعنصر الثالث .

14- التعبير عن الآراء و المشاعر الذاتية (4) درجات، ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية :

ا. إبداء الرأي في القضية المطروحة .

ب. تقديم مقترحات أو حلول لموضوع ما اذا تطلب الأمر ذلك .

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان .

15- صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية :

ا. الابتعاد عن استخدام الألفاظ العامية.

ب. اختيار المفردات الملائمة للموضوع.

ج. تنوع الألفاظ المستخدمة.

توزيع الدرجات: يعطى للعنصر الأول درجتان ، ولكل من العنصرين الثاني والثالث درجة واحدة.

16- صحة التراكيب المستعملة (4) درجات ، ويتمثل بالعناصر الآتية :

ا. استخدام الجمل بصورة صحيحة .

ب. الابتعاد عن استخدام الجمل الطويلة .

توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.

17- صحة القواعد النحوية و الصرفية (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:

أ. الخلو من الأخطاء النحوية الأساسية (المرفوعات، المنصوبات، المجرورات).

- ب. ضبط أواخر الكلمات ضبطاً سليماً .
- ج. مراعاة التذكير و التأنيث أثناء الكتابة .
- د. التفريق بين همزتي الوصل و القطع .
- توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجة واحدة .
- 18- استخدام أدوات الربط المناسبة (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:
- أ. استخدام حروف العطف المناسبة .
- ب. استخدام بعض الألفاظ التي تربط بين الفقرات مثل: على الرغم من ذلك، وهكذا، وخلاصة الأمر. ...
- توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان .
- 19- صحة الرسم الإملائي(4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:
- أ. خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية .
- ب. تطبيق قواعد كتابة الهمزة .
- ج. مراعاة واو الجماعة والأصلية .
- توزيع الدرجات: يعطى للعنصر الأول درجتان، ولكل من العنصرين الثاني والثالث درجة واحدة.
- 20- وضوح الخط (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:
- أ. الكتابة بخط واضح ومقروء .
- ب. التزام الطالب خطاً معيناً .
- توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان .
- 21- استخدام علامات الترقيم (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:

- ا. استخدام علامات الترقيم في الكتابة بصورة صحيحة .
 - ب. التنوع في استخدام علامات الترقيم حسب مقتضيات الموقف.
 - توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.
- 22-فنية التعبير(4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:
- أ. استخدام الفنون البلاغية (البيان،البدیع،المعاني)حيثما اقتضى الأمر ذلك.
 - ب.استخدام الأساليب الكتابية :الأدبية ،العلمية ،التقريرية ،كلما لزم ذلك.
 - توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.
- 23-تنظيم صفحة الكتابة (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:
- ا. تنظيم صفحة الكتابة.
 - ب. نظافة الصفحة.
 - ج. مراعاة نظام الفقرات.
 - د. خلو الكتابة من الشطب والكشط.
 - توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجة واحدة.
- 24-تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية:
- ا. تقسيم الفكرة العامة إلى أفكار فرعية.
 - ب.ارتباط الأفكار الفرعية بالفكرة العامة.
 - توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان .
- 25-إبراز العناوين وبعض الجمل والألفاظ المهمة (4) درجات، ويتمثل بالعناصر الآتية :
- أ. استخدام العناوين الفرعية.
 - ب.وضع خطوط تحت الكلمات والعبارات المهمة.
 - توزيع الدرجات: يعطى لكل عنصر من العناصر السابقة درجتان.

الفصل الثالث

استراتيجيات التدريس

التمهيد

نظراً للتطورات التي طالت ميدان التربية بعامة ومجال التدريس بخاصة، ظهر كثير من التربويين الذين رغبوا في تجاوز أساليب التربية التقليدية وما أفرزته من طرائق تدريسية اقتضتها مجموعة المعطيات التي رافقتها. فبتغير الظروف أصبح لزاماً عليهم أن يطوروا استراتيجيات جديدة للتدريس تكون قادرة على بناء جيل جديد لمواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات مذهلة تتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح، والقدرة على تحديد المعارف، وتحصيل المعلومات، وحل المشكلات، وابتكار الجديد في سلسلة من الاختراعات والإبداعات التي تسهم في تشكيل الإنسان لمحيطة ورسمه بدلاً من مجرد الخضوع والإذعان للظروف الراهنة والطارئة، وقد استفاد هؤلاء التربويون من دراسات علم نفس التعلم ونظريات التعليم، فقدموا عدداً من استراتيجيات التدريس التي يحتاج إليها المعلم بصورة واضحة المعالم والإجراءات بشكل يسمح له بالعدول عما ألفه و اقتنع به. (زيتون، 2003).

وقد جاءت استراتيجيات التدريس من مصادر متعددة ومدارس مختلفة في فلسفاتها التربوية ونظرياتها التعليمية، وتركيزها على بعض الجوانب الإيجابية في التعليم. فلكل منها رأياها في طبيعة التعلم، وشكل البيئة اللازمة لحدوثه، والنشاطات التي تؤدي إليه، والتخصص الذي تتاسبه، والإمكانات اللازمة لتوفير قدر من النمو نتيجة له. لذا يجدر بالمدرس أن ينوع في طرقه واستراتيجياته بما يتلاءم وطبيعة التلميذ، والمادة الدراسية وما يصاحبها من ظروف ومتغيرات أخرى، والاستراتيجية هي خطة عمل لتعلم جزء محدد انطلاقاً من فلسفة خاصة و تجارب سابقة حول الفرد ومستقبله.

معنى لفظة إستراتيجية

إن لفظة "الإستراتيجية" هي نحت عربي (أي ليس لها كلمة مرادفة باللغة العربية)، ومصدر هذه اللفظة كلمة "Strategy" الانجليزية، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من كلمة إغريقية هي "Strategia" وتعني الجنرالية، والكلمة الإغريقية هذه مكونة من لفظتين

هما "Agein"، وتعني جيش "Stratos" وتعني يقود، ومن ثم فإن المعنى في مجمله يشير إلى فن قيادة الجيوش أو إلى أسلوب القائد العسكري .

ولعل تقدير الناس لدقة إدارة العمل العسكري أدى إلى انتشار لفظة الإستراتيجية في كافة المجالات السياسية، والاجتماعية، والتربوية، والرياضية. مما يؤدي إلى ظهور معان جديدة لها-لا تطابق تماما المعنى العسكري المشار إليه- وإن كانت لا تبتعد كثيرا عن روح هذا المعنى.

مفهوم إستراتيجية التدريس

هناك الكثير من العاملين في مجالي التدريس والمناهج لا يفرقون بين مفهومي إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس ، لذا فإن هناك حاجة لبيان الحدود الفاصلة بين المفهومين.

لقد تعددت المدلولات والمعاني المعطاة لمفهوم استراتيجيات التدريس في الأدبيات التربوية على النحو الآتي :

-الإستراتيجية " تشير إلى نمط الأفعال و التصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه التصرفات و الأفعال تعمل على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها". (إبراهيم،2004).

- الإستراتيجية التدريسية هي "مجموعة من إجراءات التدريس المخطط لها مسبقا لتنفيذ التدريس، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانيات (الحيلة،2002)

- الإستراتيجية التدريسية هي " مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس ،و التي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس ،بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة ". (زيتون ،2001).

-إستراتيجية التدريس عبارة عن "إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس

مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيتها ،وبأقصى فعالية ممكنة".(زيتون ،2003).

-الإستراتيجية هي "خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ،فهي تضع الطرق و التقنيات أو الإجراءات التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها ليصل للهدف". (Gerlach,1998).

-الإستراتيجية التدريسية "مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل و التي تحدث بشكل منظم و متسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً ،وتتضمن أيضاً أبعاداً مختلفة مثل تقديم المعلومات للتلاميذ ،وطريقة التقويم ،ونوع الأسئلة المستخدمة، وهكذا ،فهي الخطة العامة للتدريس"(سليمان ،1988).

في ضوء التعاريف السابقة لمفهوم الإستراتيجية، يمكن تحديد أهم خصائصها في الآتي:

- 1-أنها تحقق التفاعل بين جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية.
- 2-أنها تحدد الاداءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم.
- 3-أنها توجه التدريس نحو تحقيق أهداف محددة مسبقاً، أو لحل مشكلات محددة.
- 4-أنها لا تركز على الجانب المعرفي فقط، وإنما تتضمن أيضاً ما وراء المعرفة كالجانب الوجداني .
- 5-تتسم الإستراتيجية بالمرونة ،إذ يستطيع المعلم أن يختار طرقاً و نشاطات تدريسية غير تلك التي حددها إذا وجد أنها لا تحقق الأهداف المرجوة.
- 6-إن الإستراتيجية تركز على فاعلية دور المتعلم بالمقام الأول في ان يكون ميسراً ومساعداً ومرشداً وناصحاً ومستشاراً ومنظماً ومصدراً للأفكار واساساً في عملية التواصل وليس مقتصرأ دوره في التدريس فقط.

مفهوم طرائق التدريس

لقد تعددت التعاريف المقدمة لمفهوم طريقة التدريس في الأدبيات التربوية كما يأتي:

- طريقة التدريس هي "جملة الإجراءات، والأنشطة، التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم" (زيتون، 2003).

- طريقة التدريس هي "الأسلوب الذي يستخدمه المعلم بما لديه من خبرة ومعرفة لنقل ما يمتلك من معارف، ومصطلحات، ومهارات، ومفاهيم، أو ما يتضمنه المنهاج الدراسي من معارف، ومهارات، وعادات، واتجاهات، وقيم إلى ذهن المتعلم، عن طريق التفاعل معه في موقف رسمي محدد ومنظم" (قطامي، 2005).

- طريقة التدريس هي "الممارسات يقوم بها المعلم منفرداً، أو يشترك فيها مع الطلبة، بهدف فهم وتمكين الطلبة من بعض ألوان المعرفة العلمية، كذلك اكتسابهم لبعض المهارات، العملية والإدارية، وذلك في حدود الزمن المخصص لها، حسب توزيع العمل في الخطة التعليمية، على مدار السنة الدراسية" (إبراهيم، 2004).

المقارنة بين استراتيجيات التدريس وطرائق التدريس

ومن التعاريف المبينة أعلاه يمكن المقارنة بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس على النحو الآتي (قطامي، 2005):

- 1- تقوم إستراتيجية التدريس على عدة طرق تدريسية، أو طريقة واحدة تحددها الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها، أما طريقة التدريس فإنه يتم اختيارها لتحقيق هدف متكامل، من خلال موقف تعليمي واحد.
- 2- إن الإستراتيجية مجموعة التحركات التي يقررها المعلم (العرض، التسيق، التدريب، النقاش) بهدف تحقيق أهداف محددة مسبقاً، أما طريقة التدريس فهي مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة دراسية للمتعلم.
- 3- الإستراتيجية التدريسية تتضمن كل مواقف التدريس (الأهداف، طرق ووسائل ومعينات تدريسية، تقويم نتائج التعلم)، أما طريقة التدريس فهي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات، منسقة، ومتراصة، ومتعلقة بطبيعة المادة وتعليمها، وتظهر آثارها في المتعلم.

4- تتضمن الإستراتيجية التدريسية الطريقة (Methology) والإجراءات (Procedures) اللذين يشكلان معاً خطة التدريس، أما طريقة التدريس فهي مكون من مكونات استراتيجية التدريس.

ومما سبق، يمكن القول إن الاستراتيجية أعم من الطريقة، فالطريقة تعني سلوكاً أو مدخلاً معيناً في مرحلة معينة من مراحل التدريس أثناء الحصة. لكن الاستراتيجية خطة لمجموعة من التحركات المتتابعة ينظم بها المعلم عمله داخل الفصل، ويوزع فيها زمن الحصة على سلوكيات مختلفة يقوم هو بها، ويقوم التلاميذ ببعضها، إما جماعة أو فرادى، جزء منها قد يكون تدريسياً مباشراً، والجزء الآخر قد يكون تفاعلاً بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، وقد يكون جزء منها عملاً تقويمياً.

مكونات إستراتيجية التدريس

يمكن تحديد مكونات استراتيجية التدريس بأنها تتكون من (سليمان، 1988):

- 1- الأهداف التدريسية .
 - 2- التحركات التي يقوم بها المعلم ليهدي بها في التدريس.
 - 3- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
 - 4- الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة.
 - 5- استجابات الطلاب للمثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.
- ويرى كثير من التربويين أن المكون الثاني هو أهم مكونات الإستراتيجية، لدرجة أن البعض يميز الإستراتيجية عن غيرها، بأنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التدريسية .

خطوات التدريس وفق استراتيجيات التدريس

يتم تنفيذ الإستراتيجية التدريسية وفق المراحل الآتية (زيتون، 2003) :

- 1- مرحلة الافتتاح: ويتم فيها تهيئة الطلاب لموضوع الدرس المراد تقديمه للطلبة،

وإعطائهم مجملًا عامًا عن محتواه، لزيادة دافعتهم لتعلمه، وجذب انتباههم لموضوعه .

2-مرحلة التقديم (المناقشة والحوار أو الشرح والإلقاء): ويتم فيها شرح موضوع الدرس شرحًا وافيًا من قبل المعلم.

3-مرحلة التحقق من الاستيعاب: ويتم فيها طرح الأسئلة على الطلبة بهدف التأكد من استيعابهم لمضمون الدرس، وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

4-مرحلة إدراك العلاقات: ويتم فيها طرح الأسئلة على الطلبة للتأكد من مدى قدرتهم على الربط بين عناصر الموضوع الذي تم تقديمه، وتحقيق الأهداف الموضوعية.

5-مرحلة التلخيص والختم: وفيها يتم تلخيص الدرس وختمه بصورة نقاط موجزة.

معايير اختيار إستراتيجية التدريس

إن فكرة الإستراتيجية الواحدة المميزة لا وجود لها على أرض الواقع، فلم يعرف التدريس إستراتيجية مثالية واحدة مناسبة لتدريس كافة موضوعات المادة الدراسية (المقرر)، أو كافة المواد (المقررات الدراسية) ، أو لتحقيق كافة أنواع الأهداف التدريسية (التعليمية)، أو إستراتيجية مناسبة لكافة أنماط الطلاب، والمعلمين وظروف وإمكانيات البيئة التعليمية بالصف أو المدرسة، فمثل هذه الإستراتيجية تعد ضرباً من الخيال أو الأساطير التي يصعب تحقيقها رغم إمكانية تخيلها. (زيتون، 2003).

إن استراتيجيات التدريس باختلاف صيغها وأنواعها تعد وسائل اتصال حقيقية تحمل رسالة التعلم سواء أكان محتوى هذه الرسالة معرفياً، أو مهارياً، أو وجدانياً ، أو قيمياً. و تتنوع استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس بأهدافها التعليمية المراد تحقيقها. ولذا فإن من مسؤوليات المعلم أن يختار الاستراتيجية التي سوف يستخدمها مع طلابه، ولكي يقرر مدى مناسبة إستراتيجية ما، فإنه بحاجة إلى معايير يأخذها في الاعتبار عند هذا الاختيار، ومن هذه المعايير ما هو خاص بالمادة الدراسية، ومنها ما هو خاص بالطلاب، ومنها ما هو خاص بالمعلم، وبعضها الآخر خاص بما هو متوفر، أو يمكن توفيره من ظروف معينة في غرفة الدرس (زيتون، 2001).

واهم هذه المعايير ما يأتي(جابر ،1977،راشد،1988،زيتون ،2001،زيتون ،2003) :

- 1-أن تناسب هدف الدرس سواء كان قيميا أو مهاريا أو معرفيا. فإذا أراد المعلم أن يدرس الطلاب مهارة القراءة فلا بد أن تتضمن هذه الإستراتيجية فرصا يتدرب فيها الطلاب على هذه المهارة.
- 2-أن تناسب المادة الدراسية، فعند تدريس كيفية كتابة فقرة تعبيرية، فإنه من غير المناسب استخدام أسلوب المحاضرة.
- 3-أن تناسب عدد الطلبة في الفصل، فمثلا لو كان عدد طلاب الصف أكثر من خمسين طالبا، فمن المناسب أن تختار استراتيجيات التدريس التي تحتوي على الشرح المباشر، وليس الاستراتيجيات التي تتضمن المناقشة، أو الحوار، أو الاستقصاء والبحث والاكتشاف.
- 4-أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب ،وقدراتهم اللفظية و العقلية و النفس حركية .
- 5-أن تناسب علاقة الطالب بالمادة الدراسية، أي اتجاهاته وميوله نحو المادة، فعلى معلم التعبير مثلا أن يختار استراتيجيات تساعد الطلبة المبتدئين ليألفوا المصطلحات والمهارات الأساسية لهذا الموضوع .
- 6-أن تناسب قدرات المعلم واهتماماته ومعرفته بالمادة الدراسية، ومدى ممارسته لطرق التدريس واستراتيجياته، ولكن هذا لا يعني عدم محاولة المعلم استخدام استراتيجيات جديدة .
- 7-أن تناسب علاقة المعلم بالطالب بحيث تقوي العلاقة و الثقة بينهما .
- 8-أن تناسب الإمكانات المادية و البشرية المتوفرة ،فبعض الاستراتيجيات و الطرق تحتاج إلى أدوات باهظة التكاليف، وأشخاص مدربين تدريباً عاليا .
- 9-يجب أن تراعي الإستراتيجية الحاجة إلى إثراء خبرة التعلم، بحيث تثير الدافعية الداخلية والخارجية.
- 10-أن تناسب نظرة المعلم للتعليم ،ويشمل ذلك الفلسفة التربوية التي يستخدمها ،فإذا

كان المعلم يرى أن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم، فإن إستراتيجيته في التدريس سوف تتسجم مع هذه النظرة، أما إذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فإنه سيختار طريقة تناسب ذلك.

11- أن تناسب الزمان والمكان باعتبارهما عاملين من عوامل الموقف التعليمي، فلو كان الزمن المخصص للدرس (40) دقيقة مثلاً والمطلوب من المعلم تغطية جزء كبير من المادة الدراسية في حدوده، فمن المناسب اختيار استراتيجيات التدريس التي تشمل مراحلها على الشرح المباشر.

12- أن تنمي الاتجاهات الديمقراطية والتعاون والاتجاهات الايجابية.

13- أن تستند إلى نظريات التعلم وقوانينها.

وعلى المعلم أن يهتم بالبحث عن الإستراتيجية التي تحقق له أهدافه المرجوة في تعليم أمثل لطلبته، فالقرار الفعلي حول إستراتيجية التدريس التي ينبغي استخدامها يجب أن يصدر بناء على التفاعل بين هذه الاستراتيجيات، واختيار الإستراتيجية يجدر بالمعلم أن يقوم بتحليل نقاط القوة والضعف للاستراتيجيات المتاحة وذلك لمعرفة أي هذه الاستراتيجيات أكثر عملية وملائمة للخبرة التعليمية. فالقرارات التي يتم اتخاذها عند أية نقطة يمكن أن تقود إلى إستراتيجية تدريس أو أكثر والتي جميعها تشكل الخبرة التعليمية الكلية. (Vanhoozer et alm1987)

تقسيمات الاستراتيجيات التدريسية

بذلت محاولات عديدة لتقسيم استراتيجيات التدريس إلى فئات لعل من أبرزها ما يأتي (زيتون، 2003) :

أولاً: تقسيم استراتيجيات التدريس بناء على مقدار ما يبذله الطالب من جهد لاكتشاف المعرفة بنفسه إلى:

1- استراتيجيات التدريس الشرحية Expository Teaching Strategies

التي تعتمد الشرح أو التلقين المباشر للمعرفة من المعلم للطلاب .

2- استراتيجيات التدريس الاستكشافية Discovery Teaching Strategies

التي تعتمد على الطلاب باكتشاف المعرفة بأنفسهم .

وبين هاتين الفئتين تقع فئة استراتيجيات تجمع مراحلها ما بين تلقي الطالب لشرح مباشر من المعلم للمعرفة (أو غيره من مصادر المعرفة الأخرى مثل الكتاب المدرسي...الخ)، وبين اكتشافهم للمعرفة بأنفسهم من خلال أنشطة تعليمية مخصصة لذلك .

ثانياً: تقسيم استراتيجيات التدريس بناء على طريقة حصول الطالب على المعرفة و أسلوب اكتسابها إلى:

1- استراتيجيات التدريس المباشر Direct Teaching Strategies

وتتضمن مراحلها تعليم الطلاب المعرفة أو المهارة بطريقة التلقي (عرض) مباشر من المعلم أو نحوه من مصادر المعرفة الأخرى أولاً ثم تدريبه عليها حتى يحفظها أو يتقنها، مع تلقيه توجيهات أثناء هذا التدريب ترشده إلى تحسين أدائه .

2- استراتيجيات التدريس غير المباشرة Indirect Teaching Strategies

وتتضمن مراحلها تعلم المعرفة والمهارات من خلال ممارسة الطلاب لأنشطة التعلم الذاتية دون تلقيهم معرفة أو توجيهات مباشرة من المعلم.

وبين هاتين الفئتين تقع فئة استراتيجيات التدريس المباشرة وغير المباشرة التي تجمع مراحلها خصائص كلا الفئتين المشار إليهما أعلاه معا .

ثالثاً: تقسيم استراتيجيات التدريس بناء على دور المعلم في العملية التعليمية و تحكمه فيها إلى :

1- استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المعلم Teacher Centered Teaching Strategies ويكون دور المعلم فيها هو الدور الأساسي فهو الموجه لتلك العملية من الإلف إلى الياء .

2- استراتيجيات التدريس غير المتمركزة حول المعلم Non-Teacher Centered Teaching Strategies، والتي يكون فيها دور الطالب في العملية التعليمية هو الغالب، فهو الذي يختار ما يتعلمه، وبالطريقة التي يراها مناسبة.

وبين هاتين الفئتين تقع فئة استراتيجيات التدريس التي تجمع مراحلها بين المرحلتين المشار إليها أعلاه.

أنواع الاستراتيجيات التدريسية

يوجد العديد من استراتيجيات التدريس لكل منها إجراءاتها التدريسية المميزة لها، ومن أهم هذه الاستراتيجيات (زيتون؛ 2001):

- إستراتيجية العرض الشفهي (المحاضرة) .

- إستراتيجية التسميع .

- إستراتيجية الأسئلة والأجوبة .

- إستراتيجية المناقشة و الحوار .

- إستراتيجية العروض العملية .

- إستراتيجية الاستقصاء .

- إستراتيجية الاكتشاف .

- إستراتيجية حل المشكلات .

- إستراتيجية التعلم الاتقاني .

- إستراتيجية التعلم التعاوني .

- إستراتيجية التعلم بالحاسوب الشخصي .

- إستراتيجية التعلم بالتلفزيون.
- إستراتيجية التعلم الخصوصي السمعي.
- إستراتيجية التعلم المبرمج.
- إستراتيجية الدراسة المستقلة.
- إستراتيجية التعلم بالمشروعات.
- إستراتيجية لعب الأدوار.
- إستراتيجية التعلم باللعب.
- إستراتيجية التعليم بالحقائب التعليمية.

الإجراءات المكونة لاستراتيجية التدريس

إن خطوات تنفيذ أي إستراتيجية تدريسية تتمثل في مجموعة من الإجراءات المخطط لاستخدامها فعليا أثناء التدريس، لتحقيق الأهداف التدريسية للموضوع، وهذه الإجراءات يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسين وعلى النحو الآتي (زيتون، 2001):

أولا : الإجراءات الأساسية: وهي تتضمن الأنواع الآتية

1- إجراءات تهيئة الطلبة لموضوع التدريس. ويشير إلى الأنشطة التي تمارس من قبل المعلم و الطلاب في بداية الدرس بغرض تهيئة عقولهم لتعلم المحتوى الجديد لموضوع التدريس، ويمكن تحقيق ذلك بإتباع الأساليب الآتية :

أ. تهيئة الطلبة عن طريق إثارة الدافعية لديهم : ويتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة التحفيزية، واسلوب العصف الذهني، أو العروض العملية، أو الأسلوب القصصي، أو ربط موضوع التدريس بالأحداث الجارية ،فالمعلم قد يختار أسلوبا واحدا أو أكثر لإثارة الدافعية للتعلم .

ب. تهيئة الطلبة عن طريق إخبارهم بالأهداف التدريسية :ذلك أن تزويد الطلبة

بالأهداف التدريسية يسهل على الطلبة تعلم المحتوى المقدم لهم فيما بعد ،ويهيئهم لاستقبال هذا المحتوى وهم مدركون لما هو مطلوب منهم تعلمه وإتقانه

ج. تهيئة الطلبة عن طريق استدعاء متطلبات التعلم المسبقة و مراجعتها . حيث أن كل تعلم جديد يفترض أن يبنى على ما سبقه ،فالتعلم السابق هو الأساس الذي يترسخ عليه التعلم الجديد ،ويتم ذلك بطرح المعلم لمجموعة من الأسئلة الشفهية، أو إجراء الاختبارات القبليّة،أو عمل المراجعات الشفوية.

د. تهيئة الطلبة عن طريق تقديم البنية العامة لمحتوى التدريس .ويتم ذلك بتقديم إطار عام تنظيمي لبنية المحتوى محل التدريس للطلبة في بداية الدرس، حيث يؤكد علماء النفس المعرفيين أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل إذا ما تم تقديم بنية المحتوى لهم في بداية الدرس وخلالها وفي خاتمته، لأنها تسهل عليهم عملية تذكر المعلومات، فضلا عن أنها تساعدهم على فهمها كونها تظهر ما بين تلك المعلومات من علاقات. ويمكن أن يتم ذلك بصيغة لفظية نثرية أو صيغة مخططاتية تشمل الأشكال الخطية، والتمثيل الشبكي، والخرائط المفاهيمية، فضلا عن صور أخرى.

2- إجراءات تعليم وتعلم محتوى موضوع التدريس. وهي تمثل المرحلة الأساسية في التدريس، إذ لا تستقيم إجراءات تدريس موضوع ما بدونها، وتتطوي إجراءات تعليم المحتوى وتعلمه على الخطوات الآتية:

أ. إجراءات التدريس الأولى للمحتوى. وتستهدف تعلم الطلبة مفردات المحتوى بشكل مبدئي، وتتم هذه المرحلة عن طريق المعلم، أو عن طريق مصادر التعلم الأخرى التي تشمل الكتب المدرسية ،كتب التعليم المبرمج، الأفلام بأنواعها، أشرطة التسجيل والحقائب التعليمية وغيرها .

ب. إجراءات التدريب على تعلم المحتوى. إن التدريب يعد احد الشروط الأساسية في تعلم المهارات، ومن ثم فإن توفير فرص التدريب للطلبة يعد احد الأمور المهمة في استراتيجيات التدريس، إذ لا يكفي أن يتلقى الطلبة تدريسا أوليا على مفردات

المحتوى، بل يجب في كثير من الحالات أن يتلقوا تدريبات على تعلم هذه المفردات، وهو ما يسهم في رفع مستوى إتقانهم لتعلمها. ويمكن أن ينفذ هذا التدريب بشكل جماعي من قبل الطلاب، أو أن تتم بصورة فردية.

ج. إجراءات تشخيص أخطاء التعلم و علاجها لدى الطلبة. إن نسبة كبيرة من الطلبة الذين درسوا محتوى معيناً (معلومات -مهارات -... الخ)، ثم تلقوا تدريباً على تعلم هذا المحتوى، لا تصل إلى مستوى الإتقان المتوقع والمحقق للأهداف التدريسية، وهؤلاء يعانون غالباً من صعوبات وأخطاء في تعلمهم، ويمكن تشخيص أخطاء التعلم عن طريق الأسئلة أو الاختبارات التشخيصية، أو الملاحظة، أو المقابلات الفردية، ويمكن معالجة هذه الأخطاء عن طريق إعادة التدريس، أو حصص التقوية، أو الاستعانة بتقنيات التدريس، أو التدريس الخصوصي، وغيرها.

د. ممارسة الأنشطة التطبيقية والاثرائية. من أهداف التعليم تهيئة الطلبة للتعامل مع جميع الظروف والمواقف التي يقابلونها في حياتهم اليومية أو العملية فيما بعد، فالحياة اليومية نفسها متطورة، ومن ثم ينبغي أن يعد الأفراد للإفادة مما تعلموه من معلومات ومهارات في التعامل مع مواقفها ومشكلاتها الجديدة، ويمكن أن تقدم الأنشطة التطبيقية من خلال طرح أسئلة ومشكلات لفظية على الطلبة، أو قيام الطلبة بممارسة أنشطة عملية تطبيقية، أو توجيه الطلبة للقيام بزيارات أو رحلات علمية لجمع معلومات تتعلق بموضوع معين، أو تكليفهم القيام بإعداد تقارير وأبحاث علمية .

3-إجراء تلخيص موضوع التدريس. ينطوي هذا الإجراء على تقديم ملخص لموضوع التدريس بهدف مساعدة الطلبة على تذكر ما يحتوي عليه الدرس من مفردات أو نقاط أساسية، ويساعدهم على تركيز الانتباه على ما درس من محتوى، وكذلك على إدراك العلاقات والروابط بين مفردات محتوى الدرس، وحتى يحقق الملخص الفائدة المرجوة منه ينبغي أن يكون مختصراً ومتضمناً النقاط الأساسية للمحتوى، وأن يجمع

المفردات في صورة كلية توضح ما بينها من علاقات، وان يكون مكتوبا بخط واضح ومقروء، ويقدم في صيغة كلامية، أو مخططاتية بما تتضمنه من صور متعددة منها الرسم بالأشكال الخطية، والتمثيل الشبكي، والخرائط الخطية، والخرائط المفاهيمية، وغيرها .

ثانيا : الإجراءات التكميلية: و تتضمن المكونات الآتية :

1-تحديد زمن التدريس وتوزيعه على إجراءات التدريس. يشير زمن التدريس إلى الزمن المتاح للتدريس، أو زمن الحصة، وعادة لا توجد قاعدة ثابتة لتحديد مقدار الزمن اللازم لانجاز كل إجراء من إجراءات التدريس الأساسية، لكن ينبغي أن يكون الزمن المخصص لإجراءات تعليم المحتوى وتعلمه النصيب الأكبر من الوقت مقارنة بالوقت المخصص لبقية التدريس.

2-تحديد صورة تنظيم الطلاب الأساسية تمثل مسألة تنظيم الطلبة أثناء التدريس إحدى المسائل المهمة التي تؤخذ في الحسبان عند تنفيذ إستراتيجية التدريس، وتوجد ثلاث صور لتنظيم الطلبة وهي التعلم الفردي، أو التعلم بمجموعات صغيرة، أو التعلم الجمعي، وبصفة عامة لا توجد قواعد ثابتة ترشد المعلم لاختيار الصورة المناسبة من صور تنظيم الطلبة، ولكن المسألة تحكمها مجموعة من المعايير التي تؤخذ بالاعتبار عند اختيار الإستراتيجية التدريسية.

3-اختيار مكان التدريس تمثل مسألة اختيار مكان التدريس إحدى المسائل التي تؤخذ بالاعتبار عند وضع إستراتيجية التدريس موضع التنفيذ ،حيث تتعدد الأماكن التي يمكن أن يحدث فيها التدريس ومنها على سبيل المثال:الفصول الدراسية، المختبرات العلمية، المختبرات اللغوية، المتاحف الأثرية،المكتبات، وغيرها، وعلى المعلم مراعاة المعايير التي تؤخذ بالاعتبار عند اختيار الإستراتيجية التدريسية لاختيار المكان المناسب لتنفيذ إستراتيجية التدريس.

استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي

يتبع المعلمون استراتيجيات عديدة لتدريس التعبير الكتابي من أهمها:

1- اختيار المعلم موضوع التعبير الكتابي. ويقصد بهذه الاستراتيجية قيام المعلم برصد مجموعة من الموضوعات المراد التعبير عنها، ثم يختار واحدا منها، ويقوم بعد ذلك بتحليل الموضوع إلى عناصره الأساسية، ثم يكلف الطلبة بالحديث عن كل عنصر، ويعقب ذلك كتابتها في دفاترهم، يقوم بعض المعلمين بتدريس الموضوع في حصتين دراسيتين: الأولى يتناول فيها الموضوع شفوياً، وفي الحصة الثانية يقوم التلاميذ بالتعبير كتابياً في دفاترهم، ويجعل بعض المعلمين التعبير الشفوي في بداية الحصة الدراسية، والتعبير الكتابي في باقي الحصة، مع مراعاة أن لا يستحوذ النقاش على جزء طويل من وقت الحصة، وأن يترك جل الوقت للتعبير الكتابي، ومن مميزات هذه الاستراتيجية أن المعلم يحدد مجموعة من الموضوعات يختار أحدها، ويقوم المعلم بدور رئيس في هذه الاستراتيجية، من خلال مساعدة الطلبة على توليد الأفكار اللازمة للموضوع، وتحديد عناصره المهمة، وتبويبها، ووضع مخطط له، يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في نهاية المرحلة الأساسية الثانية وبداية المرحلة الأساسية الثالثة، نظراً لعدم توافر المعاني والأفكار لدى الطلبة في هذه المرحلة (البجة، 2001) والباحث يطلق على هذه الاستراتيجية التعبير الكتابي المقيد، وهي ترجع في أصولها إلى الفلسفة المثالية، التي تؤكد أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التربوية، فهو المسير للمواقف الدراسية جميعها، وعليه يقع العبء الأكبر في العملية التدريسية، وتؤكد أيضاً على الدور الإيجابي والنشط للمعلم في تنفيذ العملية التدريسية، بينما تنظر إلى الطالب على أنه عنصر سلبي، عليه أن يتلقى المعرفة ويخترنها في عقله، وتقاس درجة معرفته بقدرته على الحفظ والاسترجاع. (بدران ومحفوظ، 2001).

2- اختيار الطلبة موضوع التعبير. ويقصد بهذه الاستراتيجية قيام المعلم والتلاميذ باختيار موضوع تعبيرى من مجموعة الموضوعات المقترحة، وإجراء نقاش حوله، ثم

ترك للطالب الحرية الكافية للكتابة في الموضوع الذي اختاره، بعد إجراء حوار يشارك فيه المعلم و الطلبة، ثم ترك لهم الحرية للتعبير كما يريدون، وتمتاز الموضوعات المقترحة بسهولة ذلك أن الصعوبة منها، قد تكون عائفاً أمام الطلبة (الكندري، 1995) والباحث يطلق على هذه الاستراتيجية التعبير الكتابي الموجه، وهي ترجع في أصولها إلى الفلسفة الواقعية التي لا تقلل من أهمية دور المعلم في العملية الدراسية، لكنه ليس العنصر الأوحده فيها، فهي تنظر إلى دور الطالب في العملية الدراسية كعنصر إيجابي، حيث أن المعرفة لا تفرض عليهم بصورة قسرية، كذلك لا يترك لهم الحرية المطلقة لاختيار ما يريدون تعلمه دون إشراف المعلم و توجيهه. (مرسي، 2003).

3-اختيار الطلبة الحر. ويقصد بهذه الاستراتيجية أن يترك للمتعلم الحرية في اختيار الموضوع الذي يميل إلى الكتابة فيه، دون أن يقوم المعلم بعرض موضوعات محددة، وتمتاز هذه الاستراتيجية بأنها توفر درجة حرية واسعة للطالب لاختيار الموضوع الذي يميل إلى الكتابة فيه، وبما يتفق مع رغباته وميوله، و المجال متاح أمامه للتعبير عما يريده دون تحديد (عاشور وحوامدة، 2003) والباحث يطلق على هذه الاستراتيجية التعبير الكتابي الحر، وهي ترجع في أصولها إلى الفلسفة البراجماتية التي تؤكد حرية المتعلم، وحقه في المشاركة في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه، وتأكيد أهمية البحث و الدراسة بدلاً من الحفظ والتلقين، وترى البراجماتية ضرورة إعطاء المتعلم قدراً كبيراً من الحرية في الاختيار، والمشاركة فيما يريد معرفته، لكن في نطاق رأي الأغلبية واقتراحاتهم. (بدران ومحمود، 2001).

دليل تطبيق استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي

أعد المؤلف دليلاً لتدريس استراتيجيات التعبير الكتابي، متبوعاً الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الكتب والمراجع المتعلقة بتدريس اللغة العربية بشكل عام، والتعبير بشكل خاص (أحمد، 1985، السيد، 1996، البجة، 1999، شحاتة، 2000، عاشور وحوامدة، 2003، مجاور، 2000، الركابي، 2000، 2001، جابر، 2002).

2- الاطلاع على الدراسات السابقة العربية و الأجنبية التي تناولت التعبير (أبو رزق، 1999، سيد، 2001، الشروف، 2002، خماسة، 2004،).

3- عرض المؤلف دليل تدريس استراتيجيات التعبير الكتابي (المقيد، والحر والموجه) على مجموعة من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وأسائذة في المناهج وطرق التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وجامعة اليرموك، وجامعة البلقاء التطبيقية، وعرض الدليل أيضاً على عدد من معلمي اللغة العربية ومشرفيها في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد الملحق (1) إذ طلب منهم إبداء الرأي في دليل تدريس التعبير الكتابي المقيد والحر والموجه ومدى مناسبتها للتدريس، وسلامة الصياغة اللغوية، واقتراح حذف، أو إضافة، أو تعديل ما هو غير مناسب، ووضع أية ملاحظات يرونها ضرورية.

4- تم إجراء التعديلات اللازمة على الدليل في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، وقد استفاد المؤلف من هذه الملاحظات في إعداد الدليل بصورته النهائية

وقد احتوى الدليل بصورته النهائية على ما يأتي:

أ. تعريف إجرائي لمفهوم الاستراتيجية المراد تدريسها.

ب. الأهداف العامة و الخاصة لتدريس التعبير الكتابي لطلبة المرحلتين الاعدادية والثانوية.

ج. خطوات تنفيذ كل استراتيجية من استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي التي تناولتها الدراسة. انظر الملحق (4).

أولاً: استراتيجية تدريس التعبير المقيد

المقدمة: يعني التعبير المقيد قيام المعلم برصد مجموعة من الموضوعات التعبيرية، واختيار واحد منها، وبعد ذلك يحلل عناصر هذا الموضوع، ويكلف التلاميذ بالحديث عن كل عنصر، ويعقب هذا كتابتها في دفاترهم.

خطوات تنفيذ استراتيجية التعبير المقيد

- 1- يقوم المعلم بتهيئة الطلبة ذهنيا و نفسيا لموضوع التعبير، بحيث ينقلهم هذا التمهيد من جو الحصة السابقة إلى الدرس الجديد المراد معالجته، كالحديث عن أهمية التعبير في الحياة، واهتمام العرب بالكتابة، والحديث عن فقرات معيار التعبير الكتابي الذي يجري في ضوءه تصحيح كتابات الطلبة.
- 2- يقدم المعلم عرضا مختصرا عن موضوع التعبير الذي ينوي طرحه على الطلبة.
- 3- يكتب المعلم عنوان الموضوع المراد التعبير عنه على السبورة بخط واضح ومقروء.
- 4- يجري المعلم نقاشا مع التلاميذ حول موضوع التعبير، بهدف إبراز الأفكار الرئيسة والفرعية له.
- 5- يقوم المعلم بتلخيص الأفكار التي يطرحها الطلبة بعبارات مختصرة مراعى تدعيم الأفكار بالشواهد التي تؤيد جوهر الفكرة و تعززها، سواء كان الشاهد آية قرآنية، أم حديثا نبويا شريفا، أم حكمة مأثورة، أم شاهدا شعريا، أم أدبيا.
- 6- يقوم المعلم بتدوين الأفكار التي يتألف منها الموضوع على السبورة لتشكل عناصر الموضوع .
- 7- يطلب المعلم من الطلبة كتابة هيكل الموضوع أو العناصر الرئيسية المدونة على السبورة في دفاترهم بعد انتهاء عملية النقاش والتلخيص.
- 8- يقوم الطلبة بتنسيق الأفكار الأساسية للموضوع في دفاترهم، بلغتهم الخاصة .
- 9- يقوم الطلبة بكتابة الموضوع بصورته النهائية، مراعين معايير الأداء التعبيري الذي سيتم تصحيح موضوعاتهم التعبيرية بموجبه.
- 10- يقوم المعلم بجمع الدفاتر أو الأوراق التي كتبها التلاميذ في نهاية حصة التعبير.
- 11- يصحح المعلم الكراسات أو الدفاتر بأسلوب التصحيح الرمزي حيث يقوم بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة وفقا لمعيار الأداء التعبيري الذي وضعه المؤلف، أما الرموز فهي : (م): للإملاء، و(ن): للنحو، و(ر): للصرف، و(ط): للخط، و(ظ): للنظافة

والترتيب، و(ق): للترقيم، و(ف): لفنية التعبير، و(ك): لوضوح الأفكار، و(ص): لصحة الأفكار والمعلومات، و(ز): للالتزام بالموضوع، و(ل): لدقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، و(ش): للاستشهاد، و(ع): للعرض، و(خ): للخاتمة

12- متابعة المعلم لتصويبات الطلبة في الموضوعات التي جرى تصحيحها، والطلب منهم الوقوف على هذه الملاحظات بعد أن يقوم بنفسه بتوضيح معاني الرموز المستخدمة في تصحيح الموضوعات التعبيرية، والعمل على تصويبها.

ثانياً: استراتيجية تدريس التعبير الحر

المقدمة: إن مفهوم التعبير الحر يعني قيام التلاميذ باختيار موضوعات التعبير التي يرغبون الكتابة فيها، بمحض حريتهم واختيارهم، والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون تقييد، وبعد قيام المعلم بعملية التصحيح المرمّز للموضوع، يتم اختيار بعض الموضوعات لقراءتها من قبل الطلبة، ويجري المعلم نقاشاً معهم حول أبرز الملاحظات الفنية والموضوعية التي برزت أثناء عملية التعبير.

خطوات تنفيذ استراتيجية التعبير الحر.

1- يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ ذهنياً ونفسياً لموضوع التعبير، بحيث ينقلهم هذا التمهيد إلى الدرس الجديد المراد معالجته، كالحديث عن أهمية التعبير في الحياة وبعض مشكلاته، واهتمام العرب بالكتابة، والحديث عن فقرات معيار التعبير الكتابي الذي يجري في ضوءه تصحيح كتابات الطلبة.

2- يختار كل طالب الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه، ويعبر الطلاب عن أفكارهم بحرية.

3- القيام بعملية جمع الدفاتر (الكراسات) بعد انتهاء الطلبة من عملية الكتابة.

4- القيام بتصحيح الدفاتر بأسلوب التصحيح المرمّز وفقاً لمعيار الأداء التعبيري الذي وضعه الباحث.

5- إعادة الدفاتر (الكراسات) للطلبة بعد تصحيحها بالأسلوب المرمّز، والطلب منهم

- الوقوف على هذه الملاحظات، بعد أن يقوم المعلم بتوضيح معاني الرموز المستخدمة في تصحيح الموضوعات التعبيرية، والعمل على تصويبها .
- 6- يكلف المعلم بعض الطلبة بقراءة موضوعاتهم التعبيرية، مع مراعاة تنوع مستويات الموضوعات المقروءة (الجيد، المتوسط، دون الوسط).
- 7- يثبت الطلبة ملاحظاتهم عن الموضوع المقروء، وتجري المناقشة بمشاركة الطلبة، وإشراف المعلم لإبراز جوانب القوة والضعف في الموضوعات المقروءة.
- 8- متابعة المعلم لتصويبات الطلبة في الموضوعات التي جرى تصحيحها .

ثالثاً: استراتيجية تدريس التعبير الموجه

المقدمة: يعني مفهوم التعبير الموجه قيام الطالب باختيار موضوع التعبير من مجموعة الموضوعات التي يقترحها المعلم والطلبة، وتترك الحرية للطلبة في الكتابة بأحد هذه الموضوعات، وتمتاز هذه الطريقة بأن موضوع التعبير لم يعالج شفويا من قبل إضافة إلى تعدد الموضوعات المطروحة لإتاحة الفرصة للتلميذ، لاختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه.

طريقة تنفيذ استراتيجية التعبير الموجه

- 1- يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ ذهنياً و نفسياً لموضوع التعبير، بحيث ينقلهم هذا التمهيد من جو الحصة السابقة إلى الدرس الجديد المراد معالجته، كالحديث عن أهمية التعبير في الحياة، واهتمام العرب بالكتابة أو الحديث عن فقرات معيار التعبير الكتابي الذي يجري في ضوءه تصحيح كتابات الطلبة.
- 2- يقترح المعلم ثلاثة موضوعات تعبيرية أو أكثر ذات صلة بميول الطلبة ورغباتهم، ويطلب إليهم اختيار أحدها ويكون الاختيار عن طريق التصويت لإيجاد الرغبة والدافعية لدى الطلبة
- 3-يجري المعلم نقاشاً مع الطلبة حول موضوع التعبير، بهدف إبراز الأفكار الرئيسية والفرعية له.

4- يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة في الموضوع الذي تم اختياره مستفيدين من الأفكار التي أثرت أثناء النقاش.

5- يجمع المعلم الدفاتر أو الأوراق التي كتبها التلاميذ في نهاية حصة التعبير.

6- يصحح المعلم الدفاتر بأسلوب التصحيح المرمّز، وفيه يقوم المعلم بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة وفقا لمعيار الأداء التعبيري الذي وضعه الباحث.

7- متابعة المعلم لتصويبات الطلبة في الموضوعات التي جرى تصحيحها بعد أن يقوم بتوضيح معاني الرموز المستخدمة في التصحيح.

ويرى المؤلف أن الإستراتيجية قد تتضمن استخدام أكثر من طريقة في الحصة الواحدة لتحقيق أهداف محددة، و ليس بالإمكان تفضيل إستراتيجية تدريسية على أخرى، والذي يحدد تميز إستراتيجية عن أخرى هو الظروف والمحددات التي تجعل استخدامها أفضل من غيرها.



الفصل الرابع

دراسات تربوية في تنمية التفكير الناقد
والأداء التعبيري

التمهيد

اطلع المؤلف على مجموعة كبيرة من الدراسات والأبحاث والمراجع التي تناولت استراتيجيات التدريس وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد في: الكتب والرسائل الجامعية والأطروحات، والدوريات وقاعدة البيانات (ERIC) وقاعدة البيانات (EBSCO)، وسيتم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الطرق المختلفة لتنمية التفكير الناقد، وتنمية الأداء التعبيري، وارتأى تصنيف هذه الدراسات بحسب تسلسلها الزمني عربية وأجنبية مع ذكر أوجه الاستفادة منها.

أولاً: الدراسات التربوية التي تناولت تنمية التفكير الناقد

1-دراسة باسكال (Pascal,1976): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية ثلاث طرق في تدريس طلبة الصف الحادي عشر من حيث أثرها في تنمية التفكير الناقد، وهذه الطرق هي: طرح الأسئلة أثناء التدريس، واللعب والتمثيل، والطريقة الصفية العادية. شملت الدراسة (240) طالباً وزعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات، وقد أظهرت النتائج تفوقاً في أداء الطلبة الذين درسوا بالطريقة الصفية العادية في اختبار التفكير الناقد.

2-دراسة تاركينجتون (Tarkinton,1989): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تأثير أسلوب المناقشة بإستراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الناقد، إذ اختار الباحث لتحقيق أهداف الدراسة مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية برنامجاً منظماً في محاضرات ومناقشات في فرق طلابية تعاونية، في حين درست المجموعة الضابطة البرنامج بالطريقة التقليدية، وقد تم تطبيق اختبار كور نيل للتفكير الناقد على المجموعة التجريبية، والضابطة بعدها، وقد أظهر تحليل البيانات أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد زاد بشكل دال إحصائياً على أداء الطلبة في المجموعة الضابطة.

3-دراسة بادي (1990): التي هدفت إلى توضيح العلاقة بين تحديد الأخطاء اللغوية

وتصنيفها، وبين التفكير الناقد و التحصيل الدراسي للطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، وزعت عليهم عينة من النماذج الكتابية، وطلب منهم تحديد الأخطاء اللغوية فيها، ثم طبق على الطلبة المتعلمين اختبار التفكير الناقد، وحددت معدلات تحصيلهم الدراسي، وأظهرت النتائج علاقة ارتباطيه موجبة بين القدرة على تحديد الأخطاء اللغوية والقدرة على التفكير الناقد .

4-دراسة إسماعيل (1994): التي هدفت إلى معرفة أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة و التفكير الناقد لدى الطلبة المتعلمين بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالمنيا، استخدم الباحث اختبارين، أحدهما للتفكير الناقد، والآخر للقراءة الناقدة، لقياس مهارات الطلبة في التفكير الناقد و القراءة الناقدة، أظهرت نتائج الدراسة فعالية القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد .

5-دراسة الدردور(2001): التي هدفت إلى معرفة أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان لجنس الطالب أثر في تنمية تفكيره الناقد . تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (31) طالباً، و(34) طالبة، وضابطة مكونة من (30) طالباً، و(33) طالبة . وقام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد (قبلي وبعدي) على المجموعتين، تم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات الخرائط المفاهيمية في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية . وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية بينما لم يكن هناك أثر يعزى لجنس الطالب .

6-دراسة شطناوي (2001): التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في مهارات التفكير الناقد ،وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدينة الرمثا، وعددهن (52) طالبة، منهن (28) طالبة في المجموعة التجريبية، و(24) طالبة في المجموعة

الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الأبعاد الثمانية للتفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة لافي (2003): التي هدفت إلى قياس اثر استراتيجيات تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية عمان الثانية وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس، قسمت كل شعبتين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، طبقت إستراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر واستخدم اختبار واطسون - جليسر لقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر النتائج أثراً لمتغير الجنس في مهارات التفكير الناقد.

8-دراسة الهلسه (2004): التي هدفت إلى استقصاء أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي و التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، وتكونت من (1041) طلاب، موزعين على المجموعة التجريبية والضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدته لهذه الغاية، واستخدمت اختبارا واطسون -جليسر للتفكير الناقد الذي قننه عبد السلام و سلمان (1982)، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد تعزى للقراءة الإستراتيجية.

ثانياً: الدراسات التربوية التي تناولت الأداء التعبيري :

1-دراسة ادواردز(Edwards,1975): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج على أساس التعبير الموجه لتصحيح بعض الأخطاء في تدريس التعبير، وقد أعد الباحث برنامجاً لهذه الغاية، ودرب عليه تلاميذ متوسط أعمارهم (12) عاماً، وتكون البرنامج من أربع مراحل تتطور تاريخياً على النحو الآتي: إعطاء القصص وسردها، عرض صور من قصص معينة، عرض شرائح وحركات تمثيلية تعبر عن قصة معينة، وتكليف الطلبة بالكتابة عنها بأسلوبهم الخاص.

وقد توصلت الدراسة، إلى أن نجاح هذه الطريقة يعتمد على المعلم بدرجة كبيرة. وتدل نتائج هذه الدراسة أن طريقة التدريس في غاية الأهمية، وأن لها دوراً كبيراً في تنمية مهارات التعبير عند التلاميذ.

2-دراسة هيلجورس (Hilgors,1981) التي هدفت إلى تحديد أثر إستراتيجية الكتابة الحرة و إستراتيجية حل المشكلات في الإبداع البلاغي عند طلاب الجامعة، وأعد الباحث تقويماً مقارناً لدورة تدريبية قصيرة لدارسي التعبير في الجامعة على استخدام الكتابة الحرة وأساليب حل المشكلة من أجل الإبداع البلاغي، وقد أخذ الباحث عينتين لتدريبهما على استخدام الموجهات: الكتابة الحرة ، وأخرى لأسلوب حل المشكلات، تكونت العينتان التي تم اختيارها عشوائياً من (42) طالباً، توصلت الدراسة إلى أن الكتابة الحرة يجب أن تدرس بجدية أكثر من قبل الذين يسعون إلى تنمية برنامج تدريبي فعال في التعبير المكتوب، وأنه لا بد من تدريب أكثر لمن يتبعون أسلوب حل المشكلات ليكونوا واعين باستخدام الموجهات السابقة.

وتدل نتائج هذه الدراسة على أن هناك دوراً مهماً للقائمين على وضع البرامج التدريبية لممارسة التعبير الفعال وتنفيذها، مما يدل على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم عند تدريس التعبير.

3- جو ريل (Gorrel ، 1981): التي هدفت إلى مقارنة التعبير الموجه لتدريس مهارات الكتابة بالتمرينات النحوية لتحقيق الفرض نفسه، لأن كلا منهما يرمي للوصول إلى مهارات الكتابة التحريرية، وقد اختار الباحث فصلين دراسيين مارسا التعبير الموجه حتى نصف العام الدراسي، مقابل فصلين آخرين مارسا تمرينات النحو، وأراد الباحث أن يقيس درجة التحسن في الكتابة والفهم وقلة الأخطاء، وسلامة التعبير ونضجه، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين، ويكاد يكون التأثير واحدا في المجموعتين، ولم يكن هناك أثر للمتغيرات المستقلة (أثر طريقة التدريس، المدرس، أيام الدراسة) كما لم يكن هناك أي تفاعل بين المتغيرات، وأظهر البحث أن التعبير الموجه ليس أكثر تأثيرا من تعليم النحو لتنمية التعبير.

ومن هذه الدراسة يلاحظ أن تنمية مهارات التعبير يجب أن لا تكون قاصرة على حصة التعبير وحدها، بل يمكن أن يتم ذلك من خلال دروس اللغة والأدب والنصوص والقراءة والإملاء وحل التمرينات النحوية ودور المعلم الفاعل في ذلك.

4-دراسة بوراس (1986): التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية إستراتيجيتين من استراتيجيات تعليم التعبير لمستعملي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية لهم، والإستراتيجيتان هما الإستراتيجية المقيدة(المسيرة) والإستراتيجية الحرة في أداء طلاب الصفوف الأخيرة في المدارس اللببية (عام 1986)، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأجرى لهما اختبارا قريبا بتحرير موضوع بحسب الطريقة الحرة، واستمرت التجربة مدة ستة أسابيع، درس خلالها (16) موضوعا لكل من المجموعتين، ثم أجرى لهما اختبار بعدي وتحت الظروف نفسها التي أجرى فيها الاختبار القبلي، وبعد الانتهاء من جمع البيانات، تم تقويم الاختبارين القبلي والبعدي، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، أظهرت تقويم طلاب المجموعة التجريبية فيما يخص تعليم التعبير بالطريقة الحرة، ومن هذه الدراسة يلاحظ أن الإستراتيجية الحرة في تدريس التعبير أسهمت في تحسين مهارات التعبير لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أكثر من الإستراتيجية المقيدة (المسيرة).

5-دراسة مناصرة (1990): هدفت هذه الدراسة إلى كشف الأسس والممارسات المشتركة بين معلمي اللغة العربية للصف العاشر التي يتم اعتمادها عند اختيار موضوعات التعبير الكتابي، كذلك هدفت إلى معرفة تأثير كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، في اختيار موضوعات التعبير، وفي عملية التصحيح، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية جميعهم في محافظة إربد للعام الدراسي(1990-1991) وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من الأسس المشتركة بين المعلمين عند اختيار الموضوعات هي: تدرج الموضوعات من السهل إلى الصعب، تجنب تكرار موضوعات العام السابق، عدم مشاركة الطلاب في عملية الاختيار، أما بالنسبة لعملية التصحيح، فكان من أبرز الأسس المشتركة: تركيز المعلمين على الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية، عدم كتابة الملاحظات على الكراسات، عدم معالجة الأخطاء النحوية في حصص القواعد، عدم متابعة المعلم للأخطاء التي يشير إليها في موضوعات الطلاب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس بالنسبة لعملية التصحيح، بينما وجدت فروق تعزى إلى المؤهل العلمي، وإلى سنوات الخبرة وذلك بالنسبة لعمليتي الاختبار والتصحيح.

ويلاحظ من نتائج الدراسة أن إهمال رغبات الطلاب وميولهم في اختيار موضوعات التعبير، وعدم إشراكهم في اختيار موضوعات التعبير سمة عامة بين أغلب المعلمين، كما أظهرت الدراسة إهمال المعلمين وعدم متابعتهم لعملية معالجة الأخطاء النحوية والتعبيرية في حصص القواعد والأدب مما يؤدي إلى استمرار الأخطاء لصعوبة معالجتها في حصص التعبير وحدها .

6-دراسة الكومي (1991) التي هدفت إلى تحديد فاعلية ثلاث استراتيجيات لتدريس التعبير: الإستراتيجية الموجهة، الإستراتيجية الحرة، الإستراتيجية الحرة الموجهة، وإبراز أهم المشكلات التي تواجه مدرسي اللغة الإنجليزية في أثناء تدريسهم للتعبير في المدارس المصرية، وهدفت إلى تحديد الاستراتيجيات التي يمكن إتباعها في تدريس التعبير في اللغة الإنجليزية، وتكون مجتمع الدراسة من ثلاث مجموعات تجريبية من طلاب الصف الثالث الثانوي في مدرسة المنوفية الثانوية للبنين في

جمهورية مصر العربية، وقام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لتدريس التعبير بالاستراتيجيات الثلاث، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين درسوا التعبير بالاستراتيجية الموجهة، وبين الطلبة الذين درسوا التعبير بالاستراتيجية الحرة، لصالح الإستراتيجية الموجهة، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين درسوا التعبير بالاستراتيجية الموجهة الحرة، والطلبة الذين درسوا التعبير بالاستراتيجية الحرة لصالح الإستراتيجية الموجهة الحرة، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين درسوا التعبير بالاستراتيجية الموجهة الحرة، وبين الطلبة الذين درسوا التعبير بالاستراتيجية الموجهة لصالح الإستراتيجية الموجهة الحرة .

ويلاحظ من نتائج هذه الدراسة أن الإستراتيجية الحرة الموجهة كانت أكثر الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة فعالية مقارنة بالإستراتيجية الحرة، والإستراتيجية الموجهة، كما يلاحظ وجود اختلاف في مفهوم إستراتيجيتي التعبير الموجهة والحرة الموجهة، فالكومي يستخدم الإستراتيجية الموجهة بمعنى الإستراتيجية المقيدة، والإستراتيجية الحرة الموجهة بمعنى الإستراتيجية الموجهة.

7-دراسة ديفو (Defo,2000): هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات الكتابة الموجهة لتعليم الطلاب مهارات الكتابة في الفنون اللغوية للصفوف المتوسطة في تورنتو/كندا، وتم تصميم برنامج تدريبي عملي للطلبة الذين فشلوا باستمرار في إحراز علامات متوسطة أو فوق المتوسط في مهمات كتابة المقال، واشتمل البرنامج على ثلاث استراتيجيات، ما وراء معرفية، التفكير عالي الرتبة، والتي ترتبط بعملية الكتابة من خلال نمذجة تقنيات الكتابة، ونشاطات الكتابة الموجهة، والإستراتيجية الثانية استخدام التعلم التعاوني في مهمات الكتابة، والإستراتيجية الثالثة تدريس معالجة النصوص ومهارات الكتابة من خلال استخدام الحاسب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب قد حسّنوا من مهاراتهم في الكتابة، ولكن ليس بشكل ذي دلالة إحصائية، كما حسن الطلاب أيضا من معرفتهم ومعالجتهم للنصوص، من خلال استخدام الحاسب.

ويلاحظ من نتائج هذه الدراسة أن استراتيجيه التدريس الموجهة كان تأثيرها محدودا، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن مجتمع الدراسة تكون من الطلبة ذوي الدرجات المتدنية في مهارات كتابة المقال.

8-دراسة فهمي (2002): التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتعرف فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة، في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة سراي القبة الثانوية للبنات في العام الدراسي (2001/2002) وتوزعت العينة على مجموعتين، ضابطة وتجريبية، حيث تم تدريس (8) موضوعات كتابية للطالبات، كانت الباحثة تفرض على الطالبات (3) موضوعات يخترن من بينها موضوعا واحدا للكتابة فيه، وتكلف الطالبات بجمع المعلومات عن الموضوع الذي وقع اختيارهن عليه من المراجع المتوفرة في المكتبة، ثم تقوم المعلمة في الحصة التالية بتحديد أهم المصطلحات والأفكار وترتيبها منطقيا، ثم بعد ذلك تطلب المعلمة إلى الطالبات الكتابة، على أن تضع كل طالبة الفكرة الواحدة في فقرة مستقلة، وكانت المعلمة تمد طالباتها بمعايير الكتابة الصحيحة من حيث الشكل والمضمون، لتتمكن كل طالبة من كتابة المسودة التي تراجعها المعلمة قبل السماح لهن بكتابة الموضوع بصورة نهائية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار التعبير القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وتبين أن التدريس باستخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة له نتائج إيجابية في تحسين مستوى التعبير الكتابي للطالبات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الإبداعي قبل التطبيق البعدي وبعده، لصالح المجموعة التجريبية ويلاحظ أن هذه الإستراتيجية المقيدة أسهمت في تحسين مهارات الكتابة لدى الطالبات.

الفصل الخامس

دراسة تطبيقية عن

أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر
والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير
الناقد ومهارات الأداء التعبيري

التمهيد

جاءت هذه الدراسة نظراً لأهمية استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي في معالجة ضعف الطلبة في التعبير، وتدني مستوى الإبداع لديهم، ولعرفة أثر استخدام استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد، والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، علها تسهم في تطوير استراتيجيات التدريس المستعملة حالياً في مدارسنا تجاه تنمية مهارات التفكير الناقد، وتنمية الأداء التعبيري لدى طلبة المدارس الأردنية لمساعدتهم في مواجهة التحديات المستقبلية.

أسئلة الدراسة

ستجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجيات التعبير الكتابي الحر، والموجه، والمقيد، في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجيات التعبير الحر، والموجه، والمقيد، في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن؟

السؤال الثالث: هل يختلف أثر استخدام استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس؟

السؤال الرابع: هل يختلف أثر استخدام استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات الأداء التعبيري تبعاً لمتغير الجنس؟

السؤال الخامس: هل هناك أثر للتفاعل بين استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي والجنس في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

السؤال السادس: هل هناك أثر للتفاعل بين استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي والجنس في تنمية مهارات الأداء التعبيري، لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات الإحصائية التالية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى لاستراتيجيات التدريس (الحر، والموجه، والمقيد).

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجات الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى لاستراتيجيات التدريس (الحر، والموجه، والمقيد).

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجات التفكير الناقد لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجات الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

متغيرات الدراسة:

كانت متغيرات الدراسة كما يأتي:

- 1- المتغير المستقل: وهو استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي ولها ثلاثة مستويات: التعبير المقيد، والتعبير الموجه، والتعبير الحر.

2- المتغير المعدل: الجنس، وله مستويان: ذكر و أنثى

3- المتغيرات التابعة وتشمل: التفكير الناقد لطلبة الصف الأول الثانوي والأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، إذ تم إدخال المتغير التجريبي وهو استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي وأثره في المتغير التابع وهو التفكير الناقد والأداء التعبيري.

وقد تبنت الدراسة التصميم شبه التجريبي إذ تم اختبار فاعلية ثلاث استراتيجيات تدريسية على ست مجموعات تجريبية لمدة اثني عشر أسبوعاً، واستخراج النتائج وإجراء المقارنات باستخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (2×3)، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

- أنها يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء التعبيري لمعالجة الضعف لدى طلبة الصف الأول الثانوي في هذه المهارات ..
- إفادة الجهات ذات العلاقة ولا سيما معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، والعاملين في أقسام المناهج وطرق التدريس.
- يمكن أن تسهم بجانب دراسات أخرى مستقبلية في تطوير تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية في الأردن.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

- 1- عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مدرستين من المدارس الثانوية للبنين

والبنات في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة إربد، للعام الدراسي 2004-2005، وقد اختار الباحث طلبة المرحلة الثانوية لأن استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي تتطلب نضجاً ومستوى تعليمياً مناسباً للطلبة، واختار الصف الأول الثانوي لصعوبة إجرائها على طلبة الثانوية العامة لانشغالهم في التحضير لامتحان الثانوية العامة.

2- قياس مهارات التفكير الناقد على مقياس واطسون - جليسر الذي كيفه الحلفاوي للبيئة الأردنية .

3- تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي التي حددها الباحث وأقرها المشرفون التربويون.

4- ثلاث استراتيجيات لتدريس التعبير الكتابي الحر، والموجه، والمقيد.
المنهجية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في منهجيتها على المنهج شبه التجريبي، وتم توزيع استراتيجيات التدريس عشوائياً على الشعب الدراسية

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للعام الدراسي 2005/2004 البالغ عددهم (2858) طالباً وطالبة بحسب إحصائية مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، موزعين على (54) مدرسة ثانوية وبلغ عدد الطلاب الذكور (1145) طالبا، وعدد الطالبات (1713) طالبة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب الجنس، وعدد المدارس، والشعب

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
الذكور	27	39	1145
الإناث	27	52	1713
المجموع	54	91	2858

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من (224) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته 7.84% من مجتمع الدراسة، بواقع (121) طالباً، و(103) طالبات من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي موزعين على ست شعب دراسية اختيرت من مدرستي خالد بن الوليد الشاملة للبنين، وعين جالوت الشاملة للبنات، واختار الباحث المدرستين بطريقة قصديه، إذ أن الدراسة تطلبت اختيار مدرسة للذكور وأخرى للإناث، يتوافر في كل منهما، ثلاث شعب دراسية للصف الأول الثانوي الأدبي، وقدمت إدارتا المدرستين التعاون التام مع الباحث لتطبيق الدراسة. والجدول (2) يبين توزيع أفراد الدراسة.

الجدول (2)

توزيع أفراد الدراسة على المدرستين المشمولتين بالدراسة :

المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلاب
خالد بن الوليد الشاملة للبنين	3	121
عين جالوت الشاملة للبنات	3	103
المجموع	6	224

وتم تخصيص استراتيجيات تدريس التعبير على المجموعات التجريبية (الشعب) عشوائياً، حيث تم تدريس الشعبة (أ) في كلتا المدرستين بالإستراتيجية المقيدة، والشعبة (ب) في كلتا المدرستين بالإستراتيجية الموجهة، وتم تدريس الشعبة (ج) في كلتا المدرستين بالإستراتيجية الحرة والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

تخصيص استراتيجيات التدريس حسب الشعب الدراسية و الجنس .

المجموع	التعبير الموجه	التعبير الحر	التعبير المقيد	الاستراتيجية الجنس
121	41	41	39	ذكور
103	34	33	36	إنا
224	75	74	75	المجموع

وللتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية للذكور والإناث قبل تطبيق الاستراتيجيات التدريسية، أجرى الباحث اختباراً قبلياً للتعبير الكتابي الحر، وللتفكير الناقد (مقياس واطسون وجليسر) للمجموعات جميعها، وخصص يوماً لاختبار التفكير الناقد، ويوماً آخر لاختبار الأداء التعبيري، وضمن ظروف واحدة. ولتحديد ما إذا كان هناك فروق في الأداء التعبيري والتفكير الناقد بين أداء المجموعات التجريبية تم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات، وكما هو موضح في الجدول (4)

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي للتفكير الناقد والأداء التعبيري

اسم الاختبار	الجنس	الاستراتيجية	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير الناقد	الذكور	المقيدة	39	38.69	3.97
		الموجة	41	37.35	4.03
		الحرّة	41	38.12	4.23
		المجموع الكلي	121	38.05	4.08
	الإناث	المقيدة	34	38.33	4.5
		الموجة	35	36.87	4.34
		الحرّة	34	39.14	4.41
		المجموع الكلي	103	38.13	4.47
الأداء التعبيري		المقيدة	39	52.79	5.09
		الموجة	41	52.12	8.19
		الحرّة	41	55.39	7.97
		المجموع الكلي	121	53.44	7.32
		المقيدة	34	57.20	8.26
		الموجة	35	53.62	7.60
		الحرّة	34	55.85	10.14
		المجموع الكلي	103	55.54	8.76

ويظهر الجدول (4) أن متوسطات أداء طلاب المجموعات التجريبية الذكور في اختبار التفكير الناقد القبلي كانت: (38.69) للإستراتيجية المقيدة، و(37.35)

للاستراتيجية الموجهة، و(38.1)، للاستراتيجية الحرة، وفي الأداء التعبيري كانت: (52.79) للاستراتيجية المقيدة، و(52.12) للاستراتيجية الموجهة و(55.39) للاستراتيجية الحرة، وأظهر الجدول أيضا أن المتوسطات الحسابية لأداء الطالبات في اختبار التفكير الناقد القبلي كانت: (38.33) للاستراتيجية المقيدة، و(36.87) للاستراتيجية الموجهة، و (39.14) للاستراتيجية الحرة ، وفي الأداء التعبيري كانت (52.70) (52.70) للاستراتيجية المقيدة، و (53.62) للاستراتيجية الموجهة، و(55.85) للاستراتيجية الحرة ، ويظهر الجدول (4) أيضا أن متوسطي أداء طلاب وطالبات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الناقد القبلي والأداء التعبيري كانت: (38.05) و (53.44) على التوالي للذكور، ولإلانات (38.13) و(55.54) على التوالي .

ولتحديد فيما إذا كان هناك تأثير للمجموعة التي ينتمي إليها الفرد في أدائه التعبيري والتفكير الناقد القبلي لديه، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي للاختبار القبلي، وتبدو ملخصة في الجدولين 5 و 6.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات افراد المجموعات التجريبية (الذكور) على الاختبار القبلي للتفكير الناقد، و الأداء التعبيري

اسم الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	بين المجموعات	34.916	2	17.458	1.046	0.355
	داخل المجموعات	1935.672	119	16.687		
	المجموع	1970.588	121		-	-
الأداء التعبيري	بين المجموعات	243.39	2	121.69	2.317	0.103
	داخل المجموعات	1935.672	119	52.53		
	المجموع	6441.901	121		-	-

يوضح الجدول (5) انه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لنمط المجموعة لدى الذكور (مجموعة استراتيجية التعبير المقيد ومجموعة استراتيجية التعبير الحر ومجموعة استراتيجية التعبير الموجه) في الدرجات على كل من اختباري التفكير الناقد والأداء التعبيري، الأمر الذي يشير إلى التكافؤ بين هذه المجموعات الثلاث من حيث مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري.

ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين متوسطات الأداء بين مجموعات الإناء ذات دلالة إحصائية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي للوقوف على تأثير متغير المجموعة التي فيها أفراد العينة من الإناء في كل من الأداء التعبيري و التفكير الناقد وتبدو ملخصة في الجدول (6)

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات افراد المجموعات التجريبية (الإناء) على الاختبار القبلي للتفكير الناقد، و الأداء التعبيري

اسم الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	بين المجموعات	88.317	2	44.159	58.22	0.110
	داخل المجموعات	1955.780	101	19.558		
	المجموع	2044.0.97	103	-		
الأداء التعبيري	بين المجموعات	225.558	2	112.77	1.481	0.232
	داخل المجموعات	7613.995	101	76.14		
	المجموع	7839.553	103	-		

يوضح الجدول (6) أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لنمط المجموعة لدى الإناء (مجموعة استراتيجية التعبير المقيد ومجموعة استراتيجية التعبير الحر ومجموعة استراتيجية التعبير الموجه) في الدرجات على كل من اختباري التفكير الناقد والأداء

التعبيري، الأمر الذي يشير إلى التكافؤ بين هذه المجموعات الثلاث من حيث مهارات التفكير الناقد،

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية

أولاً: اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد

تتألف الصورة الأردنية لمقياس واطسون -جليسر المستخدمة في هذه الدراسة من (80) فقرة الملحق (5) موزعة بالتساوي على خمسة مقاييس فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد ،كما عرفه واطسون - جليسر وهي: الاستنتاج، وتعريف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج .

ثانياً: قائمة معايير الأداء التعبيري.

تم استخدام قائمة معايير الأداء التعبيري الكتابي التي أعدها المؤلف والمبينة بالملحق (3) .

ثالثاً: دليل تدريس استراتيجيات التعبير الكتابي

تم استخدام دليل تدريس استراتيجيات التعبير الكتابي الذي أعده المؤلف والمبين بالملحق (4) .

إجراءات التطبيق:

اتبع الباحث في تنفيذ دراسته الخطوات الآتية :

- مخاطبة مديرية التربية و التعليم لمنطقة إربد الأولى لأخذ موافقتها على إجراء الدراسة في المدارس التابعة لها، وتم أخذ موافقة مدير التربية و التعليم على إجراء الدراسة في المدارس التابعة لمديريته .
- اختيار مدرستي خالد بن الوليد الثانوية الشاملة للذكور وعين جالوت الثانوية الشاملة

- للبنات لتوافر متطلبات الدراسة فيهما، وأهمها توافر ثلاث شعب للصف الأول الثانوي الأدبي لتطبيق استراتيجيات الدراسة الثلاث.
- الاجتماع مع مديري المدرستين والمعلمين الذين سيقومون بتنفيذ الاستراتيجيات الثلاث لإطلاعهم على أهداف الدراسة وإجراءاتها.
- تدريب المعلمين على كيفية تنفيذ الاستراتيجيات الثلاث، وعلى كيفية تصحيح التعبير الكتابي وفق المعيار الذي أعده الباحث لهذه الغاية.
- إجراء اختبار قبلي للتفكير الناقد، والأداء التعبيري للمجموعات التجريبية كافة في الوقت نفسه، وضمن الظروف نفسها.
- البدء بتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية لمدة اثني عشر أسبوعاً من 3 آذار/2005، لغاية 19 أيار/2005، بمعدل حصة واحدة في الأسبوع.
- تزويد المدرسين بدليل تدريس الاستراتيجيات التعبيرية الثلاث وتدريبهم عليها والإجابة عن استفساراتهم حولها، كما تم تزويدهم بقائمة موضوعات تعبيرية مقترحة لمساعدة المعلمين في تنفيذ إستراتيجيتي التعبير المقيد و الموجه.
- زيارة المعلمين أسبوعياً، والاستماع لملاحظاتهم، و الاطلاع على الموضوعات التي كان الطلبة يقومون بكتابتها.
- إجراء اختباري التفكير الناقد، والأداء التعبيري البعديين بعد انتهاء مدة تنفيذ الاستراتيجيات.
- تم إدخال استجابات الطلبة على اختباري التفكير الناقد، والأداء التعبيري إلى الحاسوب، واستخراج النتائج باستخدام حزمة SPSS

نتائج الدراسة :

جرى استخراج درجتين لكل فرد في المجموعات التجريبية تمثل إحداها التفكير الناقد، والأخرى الأداء التعبيري. ثم جرى استخراج متوسطات الدرجات على التفكير الناقد والأداء التعبيري تبعاً للمجموعة التدريسية التجريبية، واستخرجت نتائج تحليل

التغاير المشترك، وأجريت المقارنات البعدية بطريقة توكي، وكإجراء تنظيمي سيتم عرض النتائج التي انتهت لها هذه الدراسة تبعا لتسلسل فرضيات الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

التي نصت انه "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي، يعزى لاستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي(الحر، والموجه، والمقيد).

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي المقيد، والحر، والموجه، على مقياس التفكير الناقد ككل، وفي مكوناته الفرعية متبوعا باختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين هذه الدرجات.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي على أبعاد مقياس التفكير الناقد، وعلى المقياس ككل تبعا لاستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي

استراتيجية تدريس التعبير الكتابي	أبعاد التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير المقيد	الاستنتاج	6.35	1.2465
التعبير الحر		6.16	1.0207
التعبير الموجه		6.75	1.4341
التعبير المقيد	تعرف الافتراضات	8.03	1.6924
التعبير الحر		8.47	1.8596
التعبير الموجه		8.45	1.5535
التعبير المقيد	الاستنباط	8.17	1.7658
التعبير الحر		8.61	2.0260
التعبير الموجه		9.09	2.0252

1.6349	8.05	التفسير	التعبير المقيد
1.7671	8.20		التعبير الحر
2.2226	8.23		التعبير الموجه
2.0510	8.20	تقييم الحجج	التعبير المقيد
1.6895	8.46		التعبير الحر
2.0224	8.53		التعبير الموجه
3.2772	38.80	الدرجة الكلية	التعبير المقيد
3.0707	39.90		التعبير الحر
3.9039	41.40		التعبير الموجه

يلاحظ من الجدول (7) ما يأتي :

- أن قيم المتوسطات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة في مكونات التفكير الناقد والدرجة الكلية تباينت تبعاً لاستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي، حيث كان متوسط الدرجات لإستراتيجية التعبير المقيد على الدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (38.61)، وأن متوسط الدرجات على أبعاد اختبار التفكير الناقد قد تراوحت ما بين (6.35) على بعد الاستنتاج، و(8.20) على بعد تقييم الحجج.
- أن متوسط الدرجات لإستراتيجية التعبير الحر على الدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (39.91)، وان متوسط الدرجات على أبعاد اختبار التفكير الناقد قد تراوحت ما بين (6.16) على بعد الاستنتاج، و(8.61) على بعد الاستنباط .
- أن متوسط الدرجات لإستراتيجية التعبير الموجه على الدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (41.39)، وأن متوسط الدرجات على أبعاد التفكير الناقد قد تراوحت ما بين (6.75) على بعد الاستنتاج، و(9.09) على بعد الاستنباط.
- أن المتوسط الحسابي البعدي لدرجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الموجه أعلى من متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير المقيد،

وإستراتيجية التعبير الحر، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (41.39) للإستراتيجية الموجهة، (38.51) للإستراتيجية المقيدة (39.91) للإستراتيجية الحرة.

وللوقوف على تأثير الاستراتيجيات الثلاث لتدريس التعبير الكتابي على التفكير الناقد، جرى استخراج نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على اعتبار أن الاختبار القبلي متغير دخیل والجدول (8) يظهر ملخصاً لهذه النتائج.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات التدريس للتعبير الكتابي على التفكير الناقد لدى الطلبة في الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة أربد.

مصدر التباين	مجموع المربعات الكلية	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	280.789	1	280.789	26.511	.000
بين المجموعات	261.564	2	130.782	12.348*	.000
داخل المجموعات	2330.082	220	10.591		.000
الكلية	2591.646	223			

* ذات دلالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (8) وجود تأثير ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين استراتيجيات التدريس للتعبير الكتابي (المقيد، والحر، والموجه) على مقياس التفكير الناقد، ولمعرفة لصالح أي من الاستراتيجيات التدريسية تكمن الفروق، فقد تم استخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، والجدول (9) يبين ذلك

الجدول (9)

مصفوفة الفروق بين المتوسطات المتحققة لأفراد عينة الدراسة الذين تلقوا استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي، ودلالة الفروق باستخدام اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية

استراتيجيات التدريس	التعبير المقيد (38.473)	التعبير الحر (40.285)	التعبير الموجه (41.048)
التعبير المقيد (38.473)		* 1.810	*2.576
التعبير الحر (40.285)	* 1.810		0.576
التعبير الموجه (41.048)	* 2.576	0.576	

* ذات دلالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (9) أن الفرق بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الحر واستراتيجية التعبير الموجه، تزيد على متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير المقيد، بينما لم يكن هناك فارق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الحر على مقياس التفكير الناقد، ومتوسطات درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الموجه.

ثانيا النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

* لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى لاستراتيجيات التدريس (الحر، والموجه، والمقيد).

وللتأكد من صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجيات التعبير الكتابي (المقيد والحر والموجه) والجدول (10) بين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لهذه الدرجات.

الجدول(10)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للأداء على التعبير الكتابي المتحققة لأفراد عينة الدراسة الذين درسوا بإستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستراتيجية
5.8201	65.07	التعبير المقيد
6.1361	68.34	التعبير الحر
6.5676	71.95	التعبير الموجه

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لدرجات الأداء التعبيري للطلاب الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الموجه كانت أعلى من متوسط درجات الأداء التعبيري للطلاب الذين درسوا بكل من إستراتيجيتي التعبير المقيد، و الحر، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (71.95) للاستراتيجية الموجهة، و(68.34) للاستراتيجية الحرة، و(65.67) للاستراتيجية المقيدة على التوالي.

وللوقوف على دلالة هذه الفروق الملحوظة بين المتوسطات، جرى استخراج نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي على الأداء التعبيري للطلبة باعتبار الاختبار القبلي متغيراً دخلياً، والجدول (11) يوضح ملخصاً لهذه النتائج

الجدول (11)

ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي المقيد، والحر، والموجه على الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد .

مصدر التباين	مجموع المربعات الكلي	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	102.458	1	102.458	2.668	.102
بين المجموعات	1776.452	2	888.22	*23.134	.000
داخل المجموعات	8447.007	220	38.395		
الكلي	10223.459	223			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي على الأداء التعبيري، ولمعرفة لصالح أي من الاستراتيجيات التدريسية الثلاث تكمن الفروق، فقد تم استخدام اختبار توكي (tukey) للمقارنات الثنائية البعدية والجدول 12 يوضح ذلك.

الجدول (12)

مصفوفة الفروق بين المتوسطات المتحققة لأفراد عينة الدراسة الذين درسوا باستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي، ودلالة هذه الفروق باستخدام اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية

استراتيجيات التدريس	التعبير المقيد (38.473)	التعبير الحر (40.285)	التعبير الموجه (41.048)
التعبير المقيد (38.473)		* 1.810	*2.576
التعبير الحر (40.285)	* 1.810		0.576
التعبير الموجه (41.048)	* 2.576	0.576	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يلاحظ من الجدول (12) أن المقارنات الثنائية جميعها بين استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) حيث كان أقل فارق بين متوسطين يعد دالا تبعا لاختبار توكي للمقارنات البعدية يساوي 2.38، إذ يلاحظ أن استراتيجية تدريس التعبير الموجه كانت أكثر الاستراتيجيات فاعلية لرفع الأداء التعبيري، تلتها استراتيجية التعبير الحر، ثم استراتيجية التعبير المقيد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

* لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات التفكير الناقد لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى إلى متغير الجنس.

وللتأكد من صحة الفرضية السابقة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي (المقيد، والحر، والموجه) على مقياس التفكير الناقد، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على مقياس التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس.

الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي	الجنس	الإستراتيجية
2.7201	38.72	ذكر	التعبير المقيد
2.7228	38.28	انثى	
3.6089	40.02	ذكر	التعبير الحر
2.2780	39.76	انثى	
4.1876	41.15	ذكر	التعبير الموجه
3.5736	44.68	انثى	
3.9433	39.96	ذكر	المجموع الكلي
3.2166	40.90	انثى	

يلاحظ من الجدول (13) أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلبة الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد متقاربة وأن الفروق طفيفة، حيث إن متوسط درجات أداء الذكور على مقياس التفكير الناقد البعدي كان (39.96) ومتوسط درجات أداء الإناث على مقياس التفكير الناقد كان (40.90) ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أم لا تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ويظهر الجدول (14) ملخصاً لهذه النتائج

جدول (14)

ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على مقياس التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات الكلي	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة F الحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	334.526	1	334.526	28.580	.000
بين المجموعات	4.845	1	4.845	0.414	.521
داخل المجموعات	2586.801	221	11.705		
الكلي	2591.646	223			

ويلاحظ من الجدول (14) أن الفروق في متوسطات درجات أداء الطلبة الذكور والإناث غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

رابعاً : النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى إلى متغير الجنس.

وللتأكد من صحة الفرضية السابقة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي (المقيد، والحر، والموجه) على الأداء التعبيري ، والجدول (15) يوضح ذلك

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على اختبار الأداء التعبيري تبعاً لمتغير الجنس

الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي	الجنس	الإستراتيجية
6.4870	64.15	ذكر	التعبير المقيد
4.8987	66.06	أنثى	
6.1113	68.05	ذكر	التعبير الحر
6.2424	68.70	أنثى	
6.6664	71.10	ذكر	التعبير الموجه
6.3936	72.98	أنثى	
6.9746	67.83	ذكر	المجموع الكلي
6.4804	69.18	أنثى	

يلاحظ من الجدول (15) أن هناك فروقا بين متوسطات درجات الإناث والذكور على اختبار الأداء التعبيري الكتابي البعدي حيث إن متوسط أداء الطلبة الذكور والإناث كانت (67.76 , 69.22) على التوالي.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، فقد تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ويظهر الجدول (16) ملخصاً لهذه النتائج.

جدول (16)

ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص دلالات الفروق في متوسط درجات أداء طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد على اختبار الأداء التعبيري الكتابي حسب الجنس.

مصدر التباين	مجموع المربعات الكلي	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	102.996	1	102.996	2.272	.133
بين المجموعات		1	79.236	1.748	.187
داخل المجموعات	10017.855	221	45.0330		
الكلي	10091.091	223			

يلاحظ من الجدول (16) أن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلبة الذكور والإناث على اختبار الأداء التعبيري الكتابي البعدي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

* لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

وللوقوف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس، فقد تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ويظهر الجدول (17) ملخصاً لهذه النتائج.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر التفاعل بين إستراتيجيات التدريس و جنس الطالب في متوسط درجات الطلبة على مقياس التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات الكلي	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	286.101	1	286.101	26.823	.000
الطريقة	2	2	132.022	*12.38	0.000
الجنس		1	3.008	0.282	0.475
الطريقة X الجنس	12.510	2	6.255	0.586	0.557
داخل المجموعات	2314.618	217	10.666		
المجموع	2594.180	223			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يلاحظ من الجدول (17) أنه لا يوجد هنالك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) للتفاعل ما بين متغير استراتيجيات التدريس للتعبير الكتابي والجنس على التفكير الناقد، الأمر الذي يشير إلى استقلالية تأثير استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي عن متغير الجنس.

سادسا: النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

وللوقوف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس، فقد تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ويظهر الجدول (18) ملخصا لهذه النتائج.

جدول (18)

ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لأثر التفاعل بين استراتيجيات التدريس و جنس الطالب على متوسط درجات طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد في اختبار الأداء التعبيري الكتابي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات الكلي	درجات الحرية	متوسط المربعات الكلية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	75.368	1	75.368	1.987	.160
الطريقة	17	2	886.899	*23.381	0.000
الجنس		1	98.673	2.601	0.063
الطريقة X الجنس	14.554	2	7.277	0.192	0.826
داخل المجموعات	8231	217	37.931		
المجموع	10118.077	222			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يلاحظ من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) للتفاعل ما بين استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي ومتغير الجنس على متوسط درجات التعبير الكتابي، الأمر الذي يشير إلى استقلالية تأثير استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي عن جنس الطالب.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصت على أنه "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى لاستراتيجيات التدريس (الحر، والموجه، والمقيد)".

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) لكل من استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الحر، والمقيد، والموجه على متوسطات درجات مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي. وتشير النتائج على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي الموجه، والحر، والمقيد كانت على التوالي (38.61، 39.91، 41.39)، وهذا يعني أن استراتيجية التعبير الموجه أكثر فعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد من استراتيجية التعبير الحر، واستراتيجية التعبير المقيد، وقد تعود فاعلية استراتيجية التعبير الموجه إلى أنها:

- تجمع بين مزايا كل من إستراتيجيتي التعبير الحر و المقيد، فهي توفر للطالب هامشاً من الحرية، فالطالب أمامه خيارات عديدة عليه أن يختار من بينها، وي طرح عليه موضوعات متعددة للنقاش الذي يشارك فيه الطلبة و المدرس، وهذا يساعده على تحميص الآراء ودراسة البدائل المتاحة، واختيار المناسب من بينها.
- إن هذه الاستراتيجية تترك له الحرية في التعبير عما يريده مستفيداً من الأفكار والآراء التي طرحت أمامه وشارك فيها، مما ينمي لديه القدرة على التحليل، والنقد، والتفسير، والاستنباط.

- تعطي المعلم دوراً فاعلاً في توجيه الدرس وإدارته، فهو الذي يتولى قيادة المناقشات الصفية وتوجيهها إلى مستوى أفضل، ويساعد على توليد المتعلمين للأفكار المختلفة، ويعمل على تقريب وجهات النظر المتباينة بينهم، فالمعلم يقوم بتهيئة البيئة الصفية القائمة على المشاركة، والتفاعل، والحوار، وتنمية مهارات التفكير الناقد داخل غرفة الدرس عن طريق طرح الأسئلة التي تتطلب التحليل، والتركيب، والتقويم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات ذات الصلة التي أشارت إلى أهمية استراتيجيات التدريس و البرامج الجديدة غير التقليدية في تقديم المحتوى التعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد، كدراسة تاركينجتون (Tarkinton, 1989) وإسماعيل (1994) وبونيه (Bonny 1998) والدرود (2001) وشطنأوي (2001) ولافي (2003) والهلسة (2004) التي بينت أن أسلوب المناقشة في التعليم التعاوني، والقراءة الموجهة، والاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة والخرائط المفاهيمية، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم المستندة إلى نظرية معالجة المعلومات، والقراءة الاستراتيجية له أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

وعلى الرغم من التحسن الذي أحدثته استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الموجه، والحر، والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد حيث بلغت متوسطات درجات الطلبة (41.39)، (39.91)، (38.51) على التوالي، وبما أن الدرجة الكاملة على مقياس التفكير الناقد (80)، فإن هذه المتوسطات متدنية، أي أن الاستراتيجيات الثلاث (الموجه، والحر، والمقيد) لم تحسن كثيراً من قدرة الطلبة على التفكير الناقد.

ويمكن تفسير ذلك بأن القدرة على التفكير الناقد تزداد وتتقدم بتقدم الفرد بالسن، أو المستوى الدراسي، والصورة الأردنية لمقياس التفكير الناقد التي طبقت في الدراسة طورت لتلائم الأفراد من سن 15 سنة فما فوق، أي طلبة الصفوف التاسع -الثاني عشر، وطلبة الجامعات الراشدين (الحلفاوي 1997).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصت على " أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى لاستراتيجيات التدريس (الحر، والموجه، والمقيد) ."

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لاستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد على متوسطات درجات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة إربد .

وتشير النتائج إلى أن متوسط درجات طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي الموجه، والحر، والمقيد كانت على التوالي (71.95)، (68.34)، (65.67). وعند مقارنة هذه المتوسطات مع متوسطات الاختبار التعبيري القبلي على التوالي (55.62)، (54.00)، (5.89) يمكن ملاحظة مقدار التحسن في القدرة على الأداء التعبيري الكتابي الموجه والحر والمقيد .

ويمكن تفسير أسباب التحسن في درجات طلبة الصف الأول الثانوي لجميع استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي إلى العوامل الآتية:

- استخدام استراتيجيات تدريس جديدة لم يعتد عليها الطلبة سابقاً، لاسيما استراتيجيتي التعبير الموجه والحر، وإعطاء الطلبة فرصة كتابة موضوع تعبيرى واحد كل أسبوعين أسهم في هذا التحسن .
- تنوع الأساليب المستخدمة في تدريس التعبير الكتابي بين المناقشة، والحوار، والمشاركة الإيجابية للطلبة في أثناء الحصة والقراءة، فكل هذه الأمور قد تكون السبب في زيادة اهتمام الطلبة بالتعبير، وزيادة دافعيتهم لممارسته .
- تلقي الطلبة للتغذية الراجعة عن الموضوعات التعبيرية كلها التي قاموا بكتابتها، فقد كان المعلمون يقومون بتصحيح كراسات الطلبة بأسلوب التصحيح المرمز بعد أن قاموا بتوضيح معنى كل رمز إلى الطلبة، لتعريف الطلبة بأوجه الصواب والخطأ في كتاباتهم باستمرار، مما أتاح لهم الفرصة لتجويد كتابتهم والابتعاد عن أوجه القصور

ونقاط الضعف، لاسيما أن المعلم كان يركز على ضرورة قيام الطلبة بالأخذ بالملاحظات و بالتصويبات التي وضعها.

- إن استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي وفرت للطلبة الفرصة لإبداء الرأي، وهذا بدوره ربما أسهم في تحسين الأداء التعبيري إذ أحس الطلبة بأنه يمكنهم التعبير عما يجول في نفوسهم بحرية.

- قيام المعلمين بتعريف الطلبة بالعناصر الأساسية للكتابة الجيدة سواء أكانت العناصر المتعلقة بالمضمون، أم المتعلقة بالشكل، مما أتاح للطلاب الفرصة لتجويد كتابته من خلال الأخذ بهذه العناصر أثناء عملية الكتابة .

- إقناع المعلمين للطلبة بأهمية موضوع التعبير سواء في الحياة العملية، أو في التقييم النهائي لاسيما أن الطلبة سيتقدمون لامتحان الثانوية العامة في العام القادم، وممارستهم للتعبير وإتقانهم له سيزيد من فرص حصولهم على معدلات جيدة، إذ إن علامة التعبير في الثانوية العامة هي 15% من علامة اللغة العربية.

- قيام الباحث بتزويد المعلمين بعناوين تعبيرية مقترحة تتضمن (25) موضوعا إبداعيا ووظفيا لمساعدة المعلمين في تقديم موضوعات تعبيرية تثير اهتمام الطلبة وتدفعهم للاهتمام بالتعبير، ولتجنب التكرار والشكليات في الموضوعات المطروحة .

وتشير النتائج أيضا إلى أن متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الموجه أعلى من متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعبير الحر، وإستراتيجية التعبير المقيد. وعليه يمكن القول إن إستراتيجية التعبير الموجه كانت أكثر فعالية في تنمية مهارات الأداء التعبيري من الإستراتيجيتين الأخريين، وإن إستراتيجية التعبير الحر كانت أكثر فعالية في تنمية مهارات الأداء التعبيري من إستراتيجية التعبير المقيد. ويمكن تفسير ذلك، فضلا عما سبق ذكره إلى الدور المهم الذي يقوم به المعلم في تنفيذ هذه الإستراتيجية، فهو يقوم بتهيئة أذهان المتعلمين ذهنيا ونفسيا لموضوع التعبير، ويقدم لهم عرضا مختصرا عن موضوعات تعبيرية متعددة يمكن للطلبة

الكتابة فيها، ويشرف على النقاش الصفّي حول الموضوعات المطروحة، ويشارك فيه، وينظم النقاش للوصول إلى مستوى أفضل، و إبراز الأفكار الرئيسة لموضوع التعبير ثم تعطى الفرصة للطلبة لاختيار الموضوع الذي تم اختياره من بين الموضوعات الثلاثة المقدمة لهم، مستفيدين من الأفكار التي أثّرت في أثناء النقاش، ويقوم المعلم بعد ذلك بتصحيح هذه الموضوعات. وتقديم تغذية راجعة لهم تعرفهم نقاط الضعف لديهم لتلافيها وأماكن القوة للتركيز عليها، فهذه الإستراتيجية تبرز أهمية الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم، فالمستحدثات التربوية والتقنيات التعليمية لن تقلل أو تلغي دور المعلم في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات ذات الصلة التي تناولت استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي، فدراسة ادواردز (Edwards,1975) خلصت إلى أن نجاح طريقة التعبير الموجه يعتمد على المعلم بدرجة كبيرة ،ودراسة هيلجروس (Hilgors,1981) أظهرت أن الطريقة الحرة في الكتابة ينبغي أن تتفد بجدية عن طريق المعلم ،حتى يمكن تنمية الإبداع البلاغي لدى الطلبة في الجامعة. ودراسة جوريل (Gorrel,1981) توصلت إلى أن طريقة التعبير الموجه لتدريس الكتابة لا تكون فاعلة إذا اقتصر على حصص التعبير فقط، وأن العامل الفاعل في نجاح هذه الطريقة هو المعلم. ودراسة بوراس (1986) أظهرت أن الطريقة الحرة في تدريس التعبير الكتابي أسهمت في تحسين مهارات التعبير لدى معلمي اللغة الإنجليزية أكثر من الطريقة المقيدة، ودراسة مناصرة (1990) توصلت إلى أن إهمال رغبات الطلبة وميولهم في اختيار الموضوعات التعبيرية، وعدم متابعة المعلمين لعملية التصحيح ومعالجة الأخطاء يؤدي إلى استمرار الأخطاء لصعوبة معالجتها في حصص التعبير فقط. ودراسة الكومي (1991) هدفت إلى تحديد فاعلية ثلاث طرائق لتدريس التعبير (الطريقة الموجه، والطريقة الحرة، والطريقة الحرة الموجهة) انتهت إلى أن الطريقة الحرة الموجهة (الموجهة) كانت أكثر الطرق المستخدمة في الدراسة فعالية مقارنة بالطريقة الحرة والطريقة الموجهة (المقيدة).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ديفو (Defo,2000) التي توصلت إلى أن إستراتيجية التعبير الموجهة كانت ذات أثر محدود في تعليم مهارات الفنون اللغوية للصفوف المتوسطة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن الباحث يقصد بالطريقة الموجهة الطريقة المقيدة، حيث اعتمدت الدراسة على تقديم تقنيات الكتابة بصورة نمذجة. ودراسة فهمي (2002) التي انتهت إلى أن الطريقة المقيدة أسهمت في تحسين مهارات الكتابة لدى الطالبات، ولعل السبب في هذه النتيجة يعود إلى الإجراءات الصارمة التي اتبعتها الباحثة في الدراسة أكثر مما تعود إلى الطريقة المقيدة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصت " على أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات التفكير الناقد لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى إلى متغير الجنس".

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلبة الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد كانت: (39.99) للذكور، (39.87) للإناث، وتشير النتائج أيضاً إلى أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلبة الذكور الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي الحر، والموجه، والمقيد كانت: (40.02) للإستراتيجية الحرة، و (41.15) للإستراتيجية الموجهة، و (38.72) للإستراتيجية المقيدة ومتوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات اللواتي درسن باستراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد كانت: (39.76) للإستراتيجية الحرة، و (44.68) للإستراتيجية الموجهة، و (38.28) للإستراتيجية المقيدة .

وهذه النتائج تشير إلى أن متوسط درجات الذكور، والإناث على مقياس التفكير الناقد كانت متقاربة، وأن الفروق بينها كانت طفيفة ولصالح الإناث، وعليه يمكن القول إنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط درجات الطلبة على التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس. وهذه النتيجة تتفق مع رايبت (Wright,1988)، والخطيب (1993)، والسبيد (1995)، والدردور (2001)، ولاهي

(2003)، وعبيد (2004)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى متغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بينت (Bennett, 1978) التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في القدرة على التفكير الناقد، ودراسة جولد بيرغ (Goldberge, 1991)، ودراسة حمادنة (1995) ودراسة الحلفاوي (1997)، التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرة على التفكير الناقد عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ويلاحظ من هذه الدراسات أن الآراء متباينة حول أثر متغير الجنس في القدرة على التفكير الناقد، فهناك دراسات أظهرت وجود علاقة بين الجنس والقدرة على التفكير الناقد، ودراسات أخرى أظهرت عدم وجود هذه العلاقة، ويلاحظ أيضا أن الدراسات اختلفت في تحديد أي من الجنسين يتفوق على الآخر، فهناك دراسات أظهرت تفوق الذكور على الإناث وأخرى أظهرت العكس.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي نصت على أنه "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات الأداء التعبيري لطلبة الصف الأول الثانوي يعزى إلى متغير الجنس".

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى أن متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث في الأداء التعبيري كانت على التوالي (67.38)، (69.18)، وتشير النتائج أيضا إلى أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلبة الذكور الذين درسوا باستراتيجيات التعبير الكتابي الحر، والموجه، والمقيد كانت على التوالي (68.05)، (71.10)، (64.06)، ومتوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات اللواتي درسن باستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد كانت على التوالي (68.70)، (72.98)، (66.06)، ويلاحظ من النتائج أن الفروق في متوسطات درجات أداء الطلبة الذكور والإناث على اختبار الأداء التعبيري غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وعليه يمكن القول إنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في

متوسط درجات الطلبة على اختبار الأداء التعبيري يعزى لمتغير الجنس. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي تناولت أثر متغير الجنس على مهارات الأداء التعبيري، فدراسة درويش (1988)، ودراسة مناصرة (1990)، ودراسة الرشيدى (1994)، ودراسة الخوالدة (2001)، ودراسة أحمد (2001)، ودراسة عبد الوهاب (2002)، أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى إلى أثر الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخماسية (1988)، ودراسة نصر (1999)، ودراسة أبو رزق (1999)، ودراسة الخماسية (2004)، التي أظهرت وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أداء الطلبة في اختبار الأداء التعبيري البعدي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

ولكن عند مقارنة متوسطات درجات الذكور والإناث على اختبار الأداء التعبيري يلاحظ وجود فروق ظاهرية لصالح الإناث اللواتي درسن وفق استراتيجيات التعبير الحر، والموجه، والمقيد، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك أثراً لمتغير الجنس على الأداء التعبيري لكنه لم يكن مرتفعاً إلى الدرجة التي يظهر فيها الأثر بوضوح وبشكل دال إحصائياً، والسبب في ذلك أن الطلبة يدرسون في مدارس حكومية، ويتعرضون لظروف تعليمية متقاربة من حيث طبيعة المنهاج والمعلمين بحيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية، والفروق الظاهرية التي ظهرت لصالح الإناث قد تعزى إلى الجدية والاهتمام الذي تبديه الإناث في عمليات الكتابة.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس"

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل ما بين متغير استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الحر، والموجه، والمقيد،

والجنس على التفكير الناقد، وإلى أن التحسن في الأداء لم يظهر فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس، بمعنى أن التحسن في أداء الذكور نتيجة التدريس باستراتيجيات التدريس لا يختلف عن التحسن في أداء الإناث نتيجة استخدام استراتيجيات التدريس نفسها، أي أن الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة لم تؤثر في جنس دون آخر، مما يؤكد فاعلية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في الدراسة بغض النظر عن جنس الطلبة، وقد يعزى ذلك إلى استقلالية تأثير استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي عن متغير الجنس، وبأن الأثر الذي تركته استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد كان مرتفعا إلى الدرجة التي لم يظهر فيها أثر للتفاعل بين الاستراتيجيات وجنس الطالب، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه تم تدريس الاستراتيجيات وفق دليل تدريس التعبير الكتابي (الحر، والمقيد، والموجه)، الذي وضعه الباحث للمعلمين، مما أدى إلى التدريس باستخدام الطرائق والأساليب نفسها لكلا الجنسين، فالطلبة الذين درسوا بالاستراتيجيات التعليمية الثلاث (الحر، والمقيد، والموجه) التي استخدمت في الدراسة قد تحسن أداؤهم على اختبار التفكير الناقد، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبيد (2004)، ودراسة أبي جادو (2003) التي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة والأداء على اختبار التفكير الناقد.

سادسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس".

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل ما بين متغير استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي (الحر والموجه والمقيد) والجنس على الأداء التعبيري، بمعنى أن التحسن في أداء الذكور نتيجة التدريس باستراتيجيات التدريس لا يختلف عن التحسن في أداء الإناث نتيجة استخدام استراتيجيات التدريس

نفسها ، ويمكن تفسير ذلك إضافة لما سبق ذكره عند تفسير نتائج الفرضية الخامسة بفاعلية الاستراتيجيات التدريسية التي اعتمدت لتدريس الطلبة في هذه الدراسة، والتي أسهمت في تحسين أداء الطلبة التعبيري بدرجة ملحوظة، فقد بلغت المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة الذكور والإناث على اختبار الأداء التعبير البعدي (67.83) للذكور، و(69.18) للإناث بعد أن كانت المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي للذكور والإناث (53.44) للذكور و(55.54) للإناث، وأن هذا الأثر كان مرتفعاً إلى الدرجة التي لم يظهر فيها أثر للتفاعل مع الجنس وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي تناولت التفاعل بين طرائق التدريس والجنس، فدراسة جوريل (Gorell, 1981)، ودراسة الخماسية (1988)، ودراسة نصر (1999) أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة أو الجنس والتخصص. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبي رزق (1999)، ودراسة الخماسية (2004)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل بين الجنس والطريقة لصالح الإناث.

النتائج والتوصيات

في ضوء ما تقدم ،يمكن تلخيص النتائج التي تم التوصل إليها بما يأتي:

- استراتيجيات التعبير الموجه أكثر فعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل وفي أبعاده الآتية:
- (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، تقييم الحجج) من استراتيجياتي التعبير الحر، والتعبير المقيد .
- استراتيجيات التعبير الموجه أكثر فعالية في تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي من استراتيجياتي التعبير الحر، والتعبير المقيد .
- لا يوجد أثر لمتغير الجنس في أداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد و الأداء التعبيري الكتابي.
- لا يوجد تفاعل دال بين استراتيجيات التدريس و جنس الطالب على مستوى الأداء

في مقياس التفكير الناقد و الأداء التعبيري الكتابي.

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بالآتي:

أولا : توصيات خاصة بوزارة التربية و التعليم:

1- نظرا لأهمية الدور الذي يقع على عاتق المعلم في تنفيذ العملية التعليمية فإن الباحث يوصي بعقد الدورات الآتية:

أ . دورات خاصة باستخدام مهارات التفكير و توظيفها في غرفة الصف.

ب . دورات خاصة باستخدام استراتيجيات تدريس التعبير لأهمية هذا الموضوع في حياة الطالب العلمية والعملية، وتطوير أداء الطلبة التعبيري.

ج. عقد دورات خاصة لتدريب المعلمين على تقويم التعبير بصورة موضوعية.

2- العمل على وضع منهجية واضحة المعالم لتدريس التعبير في المرحلة الثانوية حيث إن التعبير في هذه المرحلة يدرس جزءاً من مادة الثقافة الأدبية، لذلك لا يأخذ الاهتمام الذي يستحق.

3-زيادة حصص التعبير في المرحلة الثانوية بحيث لا تقل عن حصّة واحدة أسبوعياً لإتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب الخبرات المتنوعة، و الارتقاء بأدائه التعبيري.

4-الإفادة من دليل المعلم الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة الحالية في مناهج إعداد مدرسي اللغة العربية، و في دورات التدريب في أثناء الخدمة.

ثانيا : توصيات خاصة بالباحثين :

1-إجراء دراسة مماثلة على مستويات عمرية وصفية مختلفة لمعرفة تأثير استراتيجية التعبير الموجه، والحر، والمقيد في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة اللغوية.

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر الاستراتيجيات التعبيرية في الأداء التعبيري لمعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

3-إجراء دراسة للتثبت من أثر عامل الجنس في التفكير الناقد، والأداء التعبيري، حيث

لم تظهر الدراسة وجود فروق مثلما كشفت عنه دراسات مماثلة .

تعقيب على الدراسات ذات الصلة

بعد استعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع التعبير الكتابي والتفكير الناقد، يلاحظ ما يأتي:

1- ركزت معظم الدراسات اهتمامها على اختبار فاعلية برنامج أو طريقة تدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد، أو تنمية مهارات الأداء التعبيري.

2- اهتمت الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد بدراسة الطرق والبرامج المختلفة، التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة. وتشمل دراسة كل من: (Pascal, 1976) (Tarkinton, 1989) (بادي، 1990) (إسماعيل، 1994) (شنطاوي، 2001) (الردودور، 2001) (لافي، 2003) (الهلسة، 2004).

3- اهتمت الدراسات التي تناولت الأداء التعبيري الكتابي بما يلي:

أ- بطرائق التدريس وتشمل دراسة كل من: (Ed- (Hilgors, 1975) (Gorrel, 1981) wards, 1975) (بوراس، 1986) (الكومي، 1991) (Defo, 2000).

ب- سبل تطوير مهارات التعبير لطلبة المراحل الدراسية المختلفة، وتشمل دراسة كل من: (أبو رزق، 1999) (الشروف، 2002) (الخماسة، 2004).

ج- أسس اختيار الموضوعات التعبيرية. وتشمل دراسة مناصرة (1990).

4- يلاحظ أيضاً أن غالبية الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي في تنفيذها، باستثناء دراسة مناصرة (1990) مما يدل على فاعلية المنهج شبه التجريبي في مثل هذه البحوث. وهذا ما اتبعته الدراسية الحالية.

5- يلاحظ وجود اختلاف بين مفاهيم استراتيجيات التعبير التي استخدمت في الأدب التربوي وفي هذه الدراسة وبين دراسة الكومي، فالكومي يستخدم الإستراتيجية

الموجهة بمعنى الإستراتيجية المقيدة، ويستخدم أيضاً الإستراتيجية الحرة الموجهة بمعنى الإستراتيجية الموجهة.

6-لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أعوات الدراسة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية، والاستفادة منها في تفسير النتائج ومناقشتها .

المراجع

- 1- المراجع العربية
- 2- المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد العليم (1973). الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2004). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- إبراهيم، مجدي عزيز(2004) . موسوعة التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جادو ،صالح محمد علي (2003). اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان،الأردن .
- أبو رزق، إيهال (1999). اثر برنامج مقترح لتنمية التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان: الأردن.
- أحمد، إيناس (2001). اثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال) و معالجتين تعليميتين للتعبير المكتوب على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ،جامعة الإسكندرية: الإسكندرية .
- أحمد، عبد القادر احمد (1985). طرق تعليم التعبير. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- إسماعيل، مصطفى(1994). أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. البحوث العلمية.
- 231http://www.darinassar>co/talkees.php?action=show2&id=
- يادي، غسان (1990).العلاقة بين التفكير الناقد و التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين، وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية و تصنيفها . مجلة جامعة أم القرى، السنة الثانية. العدد 1، ص ص 331-338.
- البجة، عبد الفتاح حسن (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- البجة، عبد الفتاح حسن (1999). اصول تدريس العربية: بين النظرية والتطبيق \المرحلة الأساسية العليا. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدران، شبل ومحفوظ، احمد فاروق (2001). اسس التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- بوراس، خليفة مهدي (1988) أثر الإنشاء الحر والإنشاء المسير في أداء تلاميذ الصف الأخير في المدارس الثانوية الليبية. المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد 8 ، العدد 2 ، تونس، ص ص: 139-156

- ثابت، فدوى ناصر (2003) «مواقف تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- جابر، وليد أحمد (2002). تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجراح، عبد الناصر (2004). التفكير واتخاذ القرار. في محمد عودة الريماني (المحرر). علم النفس العام (315-348). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- جروان، فتحي (2005) تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي (1999). تعليم التفكير . دار الفكر للنشر والتوزيع .
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1981). التفكير: الأسس والاستراتيجيات. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- الحلفاوي، مسعف (1997) اشتقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية على مقياس (واطسون-جليسر) للتفكير الناقد. رسالة ماجستير، غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- الحموري، هند والوهر، محمود (1998) تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس ونوع وفرع الدراسة. دراسات (العلوم التربوية)، 25، (1) صص 112-126 .
- الحيلة، محمد محمود (2002). مهارات التدريس الصفّي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي احمد وشحاته، حسن (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ط 4، بيروت: المكتبة الوطنية .
- الخطيب، مها احمد حسين (1993). اشركل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (11-14). رسالة ماجستير، غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن .
- خميسة، اياد محمد خير إبراهيم (2004) بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- خميسة، محمد خير إبراهيم (1988). اثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابي في قدراتهم التعبيرية الكتابية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد. الأردن.
- الخوالدة، نجود محمود (2001). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخولي، احمد عبد الكريم (2004). التعبير الكتابي واساليب تدريسه. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- داود، سعيد نبوي (2004). مشكلة التأخر الدراسي في الرياضيات
<http://www.alqurtubi.net/Research-saeed/htm>.
- الدردور، عامر (2001) اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.
- درويش، عفت حسن (1988). تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الرشيد، سعيد محمد المبارك (1994). برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.
- الركابي، جودت (2000). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: جامعة دمشق.
- زياد، اسعد محمد (2005) مهارات التفكير والتفكير الناقد. منتدى الرحال.
<http://ra7al.net/vb/showthread.php?t=418>
- زياد، مسعد محمد (2006). انواع التفكير . منتدى لغة القرآن .
<http://www.drmosad.com/index80.htm>
- زيادات، ماهر (1995). العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الاردن .
- زيتون، حسن حسين (2001). تصميم التدريس: رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (2003). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). التدريس. نماذج ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب .
- السرور، ناديا هایل (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .
- سليمان، ممدوح محمد (1988). أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة صفية فعالة داخل الفصل. رسالة الخليج العربي. السنة 8، عدد 24، ص ص 120-146.
- سويد، عبد المعطي (2003). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- سيد، عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد (2001). أثر اختلاف طريقة اختيار موضوعات التعبير، وسبق التعبير الشفوي أو عدمه، على بلوغ مستوى التمكن في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الخامس. ص ص-166 129 .
- السيد، عزيزة. (1995). التفكير الناقد. دراسة في علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- السيد، محمود (1996). في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: جامعة دمشق.
- شحاته، حسن (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن (1993). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشروف، غادة عبد القادر حسين (2002). اثر برنامج تعليمي مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.
- الشريدة، محمد (2003). اثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- أطروحة الشطناوي، بهيسة (2001). اثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن .
- الشيخ، عمر (2001). المناهج في المراحل الأساسية دراسة تفويجية. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان.
- عاشور، راتب قاسم ومقادي، محمد فخري (2005). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عاشور، راتب، والحوامدة، محمد فؤاد (2003). اساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عامر، فخر الدين (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. عالم الكتب: القاهرة.
- عبد الحميد، عبد الفتاح (1983). تقويم منهج التعبير في المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة: مصر.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (2001). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد التاسع ص 207-241.
- عبد المولى، طه غانم (1984). تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: القاهرة .
- عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد عبد الكريم (2003). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- عبد الوهاب، سمير (2002). فعالية برنامج تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر: بحوث ودراسات في اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والجامعية. المنصورة: المكتبة العصرية.
- عبيد، إدوارد (2004). استراتيجيات التفكير الاستقرائي والتفكير الحرفي التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف (2004) علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- العثمان، بسام (1999). مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: أربد، الأردن.
- عطا، إبراهيم محمد (2001). دليل تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عليان، أحمد و اللحام، دلال، وحسونة، ذيب، والقاسم، وجيه (1995). مدى إتقان الطلبة في مديرية تربية عمان الثانية لمهارات اللغة العربية. رسالة المعلم. عدد (3) مجلد (36)، أيلول.

- عمار، سام (1980). مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: دمشق.
- فضل الله، محمد رجب (2003). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- فهمي، أسماء عبد الرحمن (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثامن عشر، ص ص 6-102.
- قطامي، نايفة (2004). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة (2003). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود (2005). نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود (1990). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- الكندري، عبد الله عبد الرحمن (1995). تنمية مهارات التعبير الإبداعي. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- لافي، أحمد هلال (2003). بناء استراتيجية مستندة إلى نظرية المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
- مجاور، محمد صلاح (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود، لطيفة محمود (1993). دراسة تقويمية لواقع التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي في دولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: البحرين.
- مرسى، محمد منير (2003). فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. القاهرة: عالم الكتب .
- مناصرة، مي (1990). اسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الحكومة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: أربد، الأردن.
- نصر، حمدان (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. مجلة جامعة دمشق للاداب والعلوم الإنسانية والتربوية. 15(1)، صص 223-277

- نصر، حمدان علي (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. السنة الرابعة، العدد الرابع، صص 199-235.
- الهاشمي، عبد الله (1995). برنامج تقدم لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (2006). أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (2005). التعبير، فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (1994). دراسة مقارنة لأثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: العراق .
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (1988). مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.
- الهلسه، رفيف هاني سلمان (2004). أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن .
- وزارة التربية و التعليم (2005). مصفوفة النتائج العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية للمرحلة الثانوية. الأردن.
- يونس، علي فتحي والناقه، محمود كامل (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانياً. المراجع باللغة الإنجليزية

- Barell,J.(1991).Creating our pathways: Teaching students to think and become self -directed. In N.Colangelo &G.A.Davis (Eds.),**Hand book of gifted education**(pp.252-270).Needham Heights,MA:Allyn and bacon.
- Bennett,H,(1978) AStudy of relationship between curricula taken and critical thinking abilities of high school seniors and University of illnois fresh man Sophomores and majoring in elementary Education.**Dissertation Abstract International**.36(9)5799-A.
- Beyer, K (1987). **Practical strategies for the Teaching of thinking**, Boston, Allyn and Baconine
- Beyer,barry,K(1995) .**Critical Thinking**. Bloomingtoton, Indiana,, P.D. KEducational Foundation .
- Boyer,E,L(1983) .**Areport on Secondary Education in America**,New York: Harp and Row.
- Debone ,E(1975)**Teach yourself to think** .London: penguin.
- Defoe .Marguerite Carbitt(2000) **Using Directed Writting Strategies To Teach Students Writing Skills In The Middle Grade language Arts** .[http: //orders .eds .com/members /sp.cfm?An=ED4444186](http://orders.eds.com/members/sp.cfm?An=ED4444186) .
- Edwards ,W,J(1975) .A Guided Composition program for Form “1”Children in Gunona. **English Language Teaching Journal**,vol xxix,No 3, April .
- Ennis,R,H.(1985).Logical Basic for Measuring Critical Thinking Skills .**Educational Leadership**,43(2):44-48.
- Gerlach,V,S'Eky ,D,P andMeleick.R(1998).**Teahing and Media: systematic Approach**. New York: Englewood Cliffs.
- Goldberge,M,L(1991)A study of Critical Thinking Competencies in Above Average Eighth Grad students. **Dissertation Abstracts International**.A,52(2).

- Good, Garter .(1973). **Dictionary of Education** .3rd ed .Mc Grow Hill,New york.
- Gorcell,D,K(1981).Controlled Composition For Teaching Basic Writing To College Freshmen :Acomparison With Grammar Lessons.**Dissertation Abstracts International** ,(Vol 4,No 8)February.
- Hall, Jamice, K (1988).**Evaluatingand improving written expression :apractical Guide for teachers** .second edition.Boston.Alln and Bacon Lnc.
- Harnadek,A.(1979).**Deductive Thinking Skills and Inductive Thinking Skills**. (2nd ed).pacific Grove ,CA:Midwest publication .
- Hedge, Tricia(1999).**Writting** .Oxford University Press, New York .
- Hilgers ,T.L(1981).Short Term Training Of College Composition Students In The Use Of Free Writing And Problem Solvoing Hearistes For Re-torical Invention, A comparative Evaluation. **Dissertation Abstracts International**, (vol .41,No 12)1981
- Koomy,Abdel Salam Abdel Khalek(1991).**Comparing The Effective ness Of Three Strategies Of Teaching Composition: Guided ,Free, And Guided-Free**. Un-pluplised PHD Thesis,Menoufia University.Egpt.
- Larson.Elizabeth Ann (1999). Identification Of Critical Academic Holders Aconsensus Study. **Dissertation Abstracts International**. (Vol 60,No,05,) P1433.
- Marzono,R.&Paynter,D.(1989)**Tacties for Training** .AuroraCo.,Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Moore,W,;Edgark,H;andMcCann,J.(1985) **Creative andCritical Thinking**. Houghton Miffkin.New York.
- Murau, M(1992).Shared writting :review students perceptions and attitudes of peer review. University of Pennsylvania.
- Newmman,F,M.(1991).promoting Higher Order Thinking Skills in Social

- Studies :Overview of Astudy of 16High School Departments.Theory and Research In Social Education.XIX(4).324-340.
- Nikerson, Sardothers EE (1985). **The Teaching of thinking**. Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pascal, v .(1976). Effect of Simulation-Gaming and Lecture Question on Critical Thinking .**Dissertation Abstracts International**. 36(11):p 7361.
- Paul ,R.(1990).**Critical Thinking :What Every Person Needs to Survive in Arapidly Changing Words** .Sonoma Center for Critical Thinking and Moral Critiques, California Sonpma State University .
- Rusbult, C(1998).<http://www.ASA.3.ORY\ASA/Education/Think/Critical.htm>.what.
- Watson, E .and Glasser, M (1991).**Critical Thinking appraisal form** .Newyork, Harcourt, Brace, and Jornorich.
- Tarkington, A .(1989). Improving Critical Thinking Skills Using Paideia Seminars in Seventh Grade Literature Curriculum. **Dissertation Abstracts International** .50(4): p 869.
- Van Hoozer ,Bratton, Ostmose ,Weinholtz,Craft, Albanese.andGjerde. (1987).**The Teaching Process: Theory .and Practice in Nursing** .Appleton-Century-Crofts/Norwalk,Connecticut,Prentice Hall,U.S.A.
- Udall,A,J.,&Daniels,J,E.(1991).**Creating The Thoughtful Classroom: Strategies to promote Students Thinking** .Tucson,AZ:Zephyr press.
- Wright ,J(1988)The relation ship of formal computer course work to college student critical thinking ability. **Dissertation Abstracts International**. 48(2). p3046-a
- ZamelVivia(1992).**WritingOnes,WayIntoReading**.TESOL.Quarterly,26(3) Autumn .p402

الملاحق

- 1- مهارات الأداء التعبيري لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية
- 2- قائمة المحكمين
- 3- معيار الحلاق لتصحيح الأداء التعبيري
- 4- دليل تدريس التعبير الكتابي (الحر ، والمقيد، والموجه)
- 5- اختبار التفكير الناقد (واطسون - جليسر)
- 6- الموضوعات التعبيرية المقترحة

ملحق (1)

مهارات الأداء التعبيري لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية

أولاً: مهارات الأداء التعبيري لطلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية

أولاً: مهارات المضمون		
الرقم	المهارة	المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة
1	الترتيب المنطقي للأفكار والمعاني	الموضوع مقسم إلى مقدمة وعرض وخاتمة.
		يحتوي كل قسم (المقدمة، العرض، الخاتمة) على ما يناسبه من أفكار ذات علاقة
		الربط بين المقدمة والعرض والخاتمة، بروابط مناسبة للسياق والمعنى.
		الأفكار مرتبة وفق تسلسلها الزمني أو المنطقي.
		الأفكار مرتبة حسب الأهمية.
2	كتابة مقدمة للموضوع	يحتوي الموضوع على مقدمة تثير اهتمام القارئ وتصلح أن تكون مدخلا مناسباً لطبيعة الموضوع
		ارتباط المقدمة بالموضوع المعبر عنه.
		تطرح المقدمة مشكلة تمثل الفكرة الرئيسة للموضوع.
3	الالتزام بنظام الفقرات.	الموضوع مقسم إلى فقرات.
		الربط بين الفقرات
		كل فقرة تتناول فكرة واحدة.
		التناسب بين حجم الفقرات في النص.
4	وضوح الأفكار ومناسبتها للموضوع	فهم القارئ المعنى المراد من النص
		خلو الموضوع من التناقض.
		الأفكار موضحة بتفاصيل مناسبة.

5	الأفكار مدعمة بالأدلة و الشواهد	الأفكار الرئيسة مدعمة بجمل وأمثلة تشرحها وتعززها. تنوع الأدلة والشواهد من حيث المصدر (القرآن الكريم، الحديث النبوي، الشعر والنثر الأدبي)
6	صحة المعلومات ودقتها.	ذكر المعلومات الصحيحة. حدائة المعلومات.
7	تنوع الأفكار في إطار الموضوع الواحد.	الموضوع يحتوي على فكرة عامة . الفكرة العامة مقسمة إلى أفكار فرعية مرتبطة بالعامه.
8	التعبير عن الآراء والأحاسيس والمشاعر الذاتية.	إبداء الرأي في القضية المطروحة. تقديم مقترحات أو حلول لموضوع ما، إذا تطلب الأمر ذلك.
9	الالتزام بالموضوع	الالتزام بالعنوان الذي يكتب فيه. الأفكار مرتبطة بالعنوان . الابتعاد عن الحشو.
10	كتابة خاتمة للموضوع	يحتوي الموضوع على خاتمة مناسبة له تقدم الخاتمة ملخصا للموضوع المعبر عنه وتشتمل على وجهة نظر الطالب في الموضوع .
ثانياً	مهارات الأسلوب	
1	صحة اختيار المفردات اللغوية	اختيار المفردات الملائمة للموضوع . تنوع الألفاظ المستخدمة. الابتعاد عن الألفاظ العامية.
2	صحة التراكييب والجمال المستعملة	استخدام الجمل بصورة صحيحة. الابتعاد عن الجمل الطويلة.
3	دقة استخدام أدوات الربط	استخدام حروف العطف المناسبة استخدام بعض الألفاظ الرابطة لل فقرات مثل : على الرغم من ذلك، وهكذا، وخلاصة الأمر

4	صحة القواعد النحوية والصرفية	الخلو من الأخطاء النحوية الأساسية (المرفوعات والمنصوبات والمجرورات)
5	صحة الرسم الإملائي	ضبط أواخر الكلمات ضبطاً سليماً . مراعاة التذكير والتأنيث في أثناء الكتابة . مراعاة واو الجماعة والأصلية . التفريق بين همزتي الوصل والقطع . خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية . تطبيق قواعد كتابة الهمزة . التمييز بين واو الجماعة والأصلية .
6	وضوح الخط	الكتابة بخط واضح ومقروء . التزام الطالب خطأ معينا . ترك مسافات مناسبة بين الكلمات و السطور والفقرات .
7	استخدام علامات الترقيم	استخدام علامات الترقيم في الكتابة بصورة صحيحة . التنوع في استخدام علامات الترقيم حسب مقتضيات الموقف .
8	تنظيم الصفحة	نظافة الصفحة . مراعاة نظام الفقرات . خلو الكتابة من الشطب و الكشط . تنظيم الموضوع بشكل جيد .
9	فنية التعبير	استخدام الفنون البلاغية (البيان، البديع، المعاني) حيثما اقتضى الأمر ذلك، استخدام الأساليب الكتابية: الأدبية، العلمية، التقريرية، كلما لزم ذلك .
10	التفكير	ترك مسافة كافية بعد بداية الهامش في السطر الأول لبداية الفقرة . عمل هوامش جانبية مناسبة .

الملاحق (2)

قائمة المحكمين

قائمة بأسماء السادة الذين حكموا معيار الأداء التعبيري ودليل تدريس التعبير الكتابي

الرقم	الاسم	التخصص
1-	أ. د حمدان نصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك
2-	أ. د. زياد الزعبي	أستاذ اللغة العربية ، جامعة اليرموك
3-	أ. د. طه الدليمي	أستاذ المناهج و طرق التدريس، الجامعة الهاشمية
4-	أ. د محمد فخري مقدادي	أستاذ المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك
5-	أ. د يوسف أبو العدوس	أستاذ اللغة العربية، جامعة اليرموك
6-	د. عبد الكريم أبو جاموس	أستاذ المناهج و طرق التدريس المشارك، جامعة اليرموك
7-	د. علي الخريشة	أستاذ المناهج و طرق التدريس المشارك، جامعة اليرموك
8-	د. عمر الأسعد	أستاذ اللغة العربية المشارك، جامعة عمان العربية للدراسات العليا
9-	د. أحمد الكيلاني	مدرس المناهج و طرق التدريس، جامعة عمان العربية للدراسات العليا
10-	د. ضياء الجراح	مدرس المناهج و طرق التدريس، جامعة البلقاء التطبيقية
11-	د. عماد عباينة	مدرس القياس و التقويم، جامعة عمان العربية للدراسات العليا
12-	د. فوزية القضاة	مدرسة اللغة العربية، جامعة البلقاء التطبيقية
13-	هاشم العزام	مدرس اللغة العربية، جامعة البلقاء التطبيقية
14-	جميل مسعود شاكر	مشرف لغة عربية، التعليم الخاص
15-	حسين يعقوب	مشرف لغة عربية، التعليم الخاص
16-	علي الحشكي	مشرف لغة عربية، التعليم الخاص
17-	إبراهيم حداد	مدرس لغة عربية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى
18-	خالد دولاخالد دولات	مدرس لغة عربية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى
19-	زياد الطني	مدرس لغة إنجليزية، الجامعة العربية المفتوحة
20-	عالية المهداوي	مدرسة لغة عربية ،مديرية التربية و التعليم لمنطقة اربد الأولى
21-	عمر صبحي جابر	مدرس لغة عربية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى
22-	فاروق زين العابدين	مدرس لغة عربية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى
23-	نائل الصقر	مدرس لغة عربية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى

الملحق رقم (3)

معيّار الحلاق لتصحيح الأداء التعبيري الكتابي لطلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية

بطاقة تصحيح مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية.

الاسم :..... الصف :.....

الجنس :..... الشعبة :.....

درجة امتلاك الطالب للمهارات التعبيرية					العلامة لكل مهارة	الرقم المهارات الأساسية
مرتفعة جداً (4)	مرتفعة (3)	متوسطة (2)	ضعيفة (1)	غير موجودة (0)		
					4	1 الترتيب المنطقي للموضوع
					4	2 كتابة مقدمة للموضوع
					4	3 كتابة خاتمة للموضوع
					4	4 الالتزام بنظام الفقرات
					4	5 ترك مسافات مناسبة بين الكلمات والأسطر والفقرات
					4	6 وضوح الأفكار
					4	7 تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد
					4	8 إبراز الأفكار العامة للموضوع
					4	9 شمولية الأفكار لعناصر الموضوع
					4	10 تنوع الأفكار في إطار الموضوع الواحد
					4	11 صحة المعلومات ودقتها

				4	12 جدة الأفكار والمعاني
				4	13 الالتزام بالموضوع
				4	14 التعبير عن الأداء والأحاسيس الناقية
				4	15 صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة
				4	16 صحة التراكيب المستعملة
				4	17 صحة القواعد النحوية والصرفية
				4	18 استخدام أدوات الربط المناسبة
				4	19 صحة الرسم الإملائي
				4	20 وضوح الخط
				4	21 استخدام علامات الترقيم
				4	22 فنية التعبير
				4	23 تنظيم صفحة الكتابة
				4	24 تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية
				4	25 إبراز العناوين وبعض الجمل والأنفاظ المهمة
				100	المجموع

الملحق رقم (4)

دليل تدريس التعبير الكتابي (الحر ، والمقيد، والموجه)

لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية

الاهداف العامة لتدريس التعبير الكتابي

- ممارسة الطلاب الكتابة الصحيحة واعتيادها، الأمر الذي يساعدهم على اكتساب اللغة السليمة، وإتقان استعمالها وفق قواعدها وأنظمتها.
- اكتساب دقة الملاحظة، والقدرة على الانطلاق في وصف الأشياء، والمشاهد، والحوادث، والمواقف، بسرعة وبشكل سليم.
- اختيار الألفاظ والتراكيب اللغوية المناسبة للمعنى الذي يراد توصيله، مما يؤدي إلى وضوح المعنى.
- الإفصاح عن مكونات النفس بطريقة سهلة، و أسلوب أدبي يتجلى فيه الخيال والإبداع.
- امتلاك القدرة على كتابة الأعمال الكتابية المختلفة، التي لا يستغني عنها الطالب في حياته اليومية، سواء داخل المدرسة، أم خارجها ، ككتابة الإعلانات، والنشرات، والمعاملات الرسمية.

الأهداف الخاصة لتدريس التعبير الكتابي

- التعبير عن موضوع معين تعبيراً كتابياً مكوناً من ست فقرات إلى ثمان، بحيث تتألف كل فقرة من نحو سبع إلى عشر جمل سليمة التركيب، مترابطة المعنى، تحمل فكرة رئيسية، وأفكاراً فرعية.
- استخدام علامات الترقيم في أثناء الكتابة استخداماً سليماً.
- تقسيم الموضوع إلى فقرات، وربط بعضها ببعض بشكل منطقي.

- توظيف بعض الجوانب البلاغية التي تناسب مستوى الطالب الدراسي في كتابته، كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، والتورية، وغيرها من علوم البيان والبدیع والمعاني .
- ممارسة كتابة التقارير والمذكرات، واليوميات، والتدريب عليها وإتقانها. التدريب على محاكاة الأساليب الأدبية الرفيعة في أثناء الكتابة.
- التعبير بلغة سليمة خالية من الأخطاء، ومطابقة لقواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية.

أولاً: دليل تدريس التعبير الحر

التمهيد: إن مفهوم التعبير الحر يعني قيام التلاميذ باختيار موضوعات التعبير التي يرغبون في الكتابة فيها، بمحض حريتهم واختيارهم، والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون تقييد، وبعد قيام المعلم بعملية التصحيح المرمز للموضوع، يتم اختيار بعض الموضوعات لقراءتها من الطلبة، ويجري المعلم نقاشاً مع الطلبة حول أبرز الملاحظات الفنية، والموضوعية التي تبرز في أثناء عملية التعبير.

طريقة تنفيذ استراتيجية التعبير الحر

- 1- يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ ذهنياً ونفسياً لموضوع التعبير، بحيث ينقلهم هذا التمهيد إلى الدرس الجديد المراد معالجته، كالحديث عن أهمية التعبير في الحياة، واهتمام العرب بالكتابة، أو الحديث عن فقرات معيار التعبير الكتابي الذي يجري في ضوءه تصحيح كتابات الطلبة.
- 2- يختار كل طالب الموضوع الذي يرغب في الكتابة فيه، ويعبر الطلاب عن الأفكار التي يريدونها بمنتهى الحرية.
- 3- يراعى المعلم قيام الطلاب بكتابة موضوعاتهم التعبيرية، وإنهاءها داخل غرفة الصف، وعدم السماح لهم بكتابتها أو استكمالها في المنزل، أو خارج الصف.
- 4- يلتفت المعلم نظر الطلاب إلى ضرورة أن لا يزيد حجم الموضوع عن صفحتين.

- 5- القيام بعملية جمع الدفاتر (الكراسات) بعد انتهاء الطلبة من عملية الكتابة .
- 6- القيام بتصحيح الدفاتر بأسلوب التصحيح المرمز ، وفيه يقوم المعلم بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة وفقا لمعيار الأداء التعبيري الذي وضعه الباحث ، أما الرموز فهي: (م): للإملاء، و(ن): للنحو، و(ر): للصرف، و(ط): للخط، و(ظ): للنظافة، و(ق): للترقيم، و(ف): لفنية التعبير، و(ك): لوضوح الأفكار، و(ص): لصحة الأفكار، و(ز): للالتزام بالموضوع، و(ل): لدقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، و(ش): للاستشهاد، و(ع): للعرض، و(خ): للخاتمة .
- 7- إعادة الدفاتر (الكراسات) للطلبة بعد تصحيحها بالأسلوب المرمز، والطلب إليهم الوقوف على هذه الملاحظات بعد أن يقوم المعلم بتوضيح معاني الرموز المستخدمة في تصحيح الموضوعات التعبيرية، والعمل على تصويبها .
- 8- يكلف المعلم بعض الطلبة بقراءة موضوعاتهم التعبيرية، مع مراعاة تنوع مستويات الموضوعات المقررة (الجيد، المتوسط، دون الوسط) .
- 9- يثبт الطلبة ملاحظاتهم عن الموضوع المقروء، وتجري المناقشة بمشاركة الطلبة، وإشراف المعلم لإبراز جوانب القوة والضعف في الموضوعات المقروءة .
- 10- متابعة المعلم لتصويبات الطلبة في الموضوعات التي جرى تصحيحها .

ثانيا: دليل تدريس التعبير الكتابي المقيد

ثانيا: دليل تدريس التعبير المقيد

التمهيد: يعني التعبير المقيد قيام المعلم برصد مجموعة من الموضوعات التعبيرية، واختيار واحد منها، وبعد ذلك يحلل عناصر هذا الموضوع، ويكلف التلاميذ بالحديث عن كل عنصر، ويعقب هذا كتابتها في دفاترهم .

طريقة تنفيذ استراتيجية التعبير المقيد

- 1- يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ ذهنيا ونفسيا لموضوع التعبير، بحيث ينقلهم هذا التمهيد من جو الحصة السابقة إلى الدرس الجديد المراد معالجته، كالحديث عن أهمية

- التعبير في الحياة ،واهتمام العرب بالكتابة، أو الحديث عن فقرات معيار التعبير الكتابي الذي يجري في ضوءه تصحيح كتابات الطلبة
- 2- يقوم المعلم بتقديم تعريف مختصر بموضوع التعبير الذي سيقوم بطرحه على الطلبة.
- 3- يقوم المعلم بكتابة عنوان الموضوع المراد التعبير عنه على السبورة بخط واضح ومقروء.
- 4- يجري المعلم نقاشا مع التلاميذ متعلقا بموضوع التعبير، بهدف إبراز الأفكار الرئيسية والفرعية لموضوع التعبير.
- 5- يقوم المعلم بتلخيص الأفكار التي يطرحها التلاميذ بعبارات مختصرة مراعيًا تدعيم الأفكار بالشواهد التي تؤيد جوهر الفكرة، و تعززها سواء أكان الشاهد آية قرآنية، أم حديثا نبويا شريفا، أم حكمة مأثورة، أم شاهدا شعريا، أم أدبيا.
- 6- يقوم المعلم بتدوين الأفكار التي يتألف منها الموضوع على السبورة لتشكيل عناصر الموضوع .
- 7- يطلب المعلم إلى التلاميذ كتابة هيكل الموضوع أو العناصر الرئيسية المدونة على السبورة في دفاترهم بعد انتهاء عملية النقاش و التلخيص.
- 8- يلتفت المعلم نظر الطلاب إلى ضرورة أن لا يزيد حجم الموضوع عن صفحتين .
- 9- يراعي المعلم قيام الطلبة بكتابة موضوعاتهم التعبيرية داخل غرفة الصف وعدم السماح لهم بكتابتها أو استكمالها في منازلهم.
- 10- يقوم المعلم بجمع الدفاتر أو الأوراق التي كتبها التلاميذ في نهاية حصة التعبير.
- 11- يصحح المعلم الكراسات أو الدفاتر بأسلوب التصحيح المرمز، وفيه يقوم المعلم بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة وفقا لمعيار الأداء التعبيري الذي وضعه الباحث، أما الرموز فهي: (م):للإملاء، و(ن): للنحو، و(ر):للصرف، و(ط): للخط ، و(ظ): للنظافة، و(ق): للترقيم، و(ف):لفنية التعبير، و(ك): لوضوح الأفكار،

و(ص): لصحة الأفكار، و(ز) للالتزام بالموضوع، و(ل): لدقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، و(ش): للاستشهاد، و(ع): للعرض، و(خ): للخاتمة.

12- متابعة المعلم لتصويبات الطلبة في الموضوعات التي جرى تصحيحها، والطلب من الطلبة الوقوف على هذه الملاحظات بعد أن يقوم المعلم بتوضيح معاني الرموز المستخدمة في تصحيح الموضوعات التعبيرية، والعمل على تصويبها.

ثالثاً: دليل تدريس التعبير الكتابي الموجه :

ثالثاً: دليل تدريس التعبير الموجه

التمهيد: يعني مفهوم التعبير الموجه قيام الطالب باختيار موضوع التعبير من مجموعة الموضوعات التي يقترحها المعلم والطلبة، ونترك الحرية للطلاب في الكتابة بأحد هذه الموضوعات لهم الحرية للكتابة فيه، وتمتاز هذه الطريقة بأن الموضوع لم يسبق أن عولج شفوياً، إضافة إلى تعدد الموضوعات المطروحة لإتاحة الفرصة للتلميذ، لاختيار الموضوع الذي يرغب في الكتابة فيه.

طريقة تنفيذ استراتيجية التعبير الموجه

1 يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ ذهنياً، ونفسياً لموضوع التعبير، بحيث ينقلهم هذا التمهيد من جو الحصص السابقة إلى الدرس الجديد المراد معالجته، كالحديث عن أهمية التعبير في الحياة، واهتمام العرب بالكتابة، أو الحديث عن فقرات معيار التعبير الكتابي الذي يجري في ضوءه تصحيح كتابات الطلبة.

2- يقوم المعلم بتقديم تعريفات وشروحات مختصرة بالمجالات العامة التي يمكن الكتابة عنها.

3- يقوم المعلم باقتراح ثلاثة موضوعات تعبيرية ذات صلة بميول الطلبة ورغباتهم، ويطلب إليهم اختيار أحدها ويكون الاختيار عن طريق التصويت لإيجاد الرغبة والدافعية لدى الطلبة

- 4- يجري المعلم نقاشا مع الطلبة متعلقا بموضوع التعبير، بهدف إبراز الأفكار الرئيسة والفرعية لموضوع التعبير.
- 5- ينبغي أن لا يقوم المعلم بكتابة الأفكار التي تطرح على السبورة، كما لا يسمح للتلاميذ بكتابتها في دفاترهم.
- 6- يطلب المعلم إلى التلاميذ الكتابة في الموضوع الذي تم اختياره مستقيدين من الأفكار التي أثارت أثناء النقاش.
- 7- يلفت المعلم نظر الطلاب إلى ضرورة أن لا يزيد حجم الموضوع عن صفحتين .
- 8- يراعي المعلم قيام الطلبة بكتابة موضوعاتهم التعبيرية داخل غرفة الصف، وعدم السماح لهم بكتابتها في المنزل أو خارج الصف.
- 9- يقوم المعلم بجمع الدفاتر أو الأوراق التي كتبها التلاميذ في نهاية حصة التعبير.
- 10- يصحح المعلم الدفاتر بأسلوب التصحيح المرمز، وفيه يقوم المعلم بتحديد نواحي القصور في تعبير الطلبة وفقا لمعيار الأداء التعبيري الذي وضعه الباحث، أما الرموز فهي: (م): للإملاء، و(ن): للنحو، و(ر): للصرف، و(ط): للخط، و(ظ): للنظافة، و(ق): للترقيم، و(ف): لفنية التعبير، و(ك): لوضوح الأفكار، و(ص): لصحة الأفكار، و(ز): للالتزام بالموضوع، و(ل): لدقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، و(ش): للاستشهاد، و(ع): للعرض، و(خ): للخاتمة.
- 11- متابعة المعلم لتصويبات الطلبة في الموضوعات التي جرى تصحيحها بعد أن يقوم المعلم بتوضيح معاني الرموز المستخدمة في تصحيح الموضوعات التعبيرية، والعمل على تصويبها

الملحق (5)

اختبار التفكير الناقد (واطسون - جليسر)

تعليمات عامة

- 1- تحتوي هذه الكراسة على خمسة اختبارات فرعية منفصلة، لكل منها تعليماته الخاصة به والتي يجب قراءتها بعناية قبل البدء بالإجابة.
- 2- لا تقلب هذه الصفحة حتى تخبر بذلك.
- 3- حاول الإجابة عن جميع الأسئلة حتى ولو كنت غير متأكد من صحة الإجابة.
- 4- ضع العلامة x الخاصة بالإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة المعطاة لك.
- 5- لا تضع أية إشارة على هذه الكراسة.
- 6- يفضل استخدام قلم الرصاص في الإجابة لكي تتمكن من محو إجابتك إذا تبين لك أنها بحاجة إلى تعديل.
- 7- لا تصرف وقتاً طويلاً جداً وأنت تحاول الإجابة عن سؤال واحد.
- 8- لديك خمسون دقيقة للإجابة عن الاختبار كاملاً

الاختبار الأول: الاستنتاج

تعليمات

الاستنتاج هو الحكم الذي يمكن أن يستخلصه الشخص من حقائق لوحظت، أو افترضت، وكمثال على ذلك يمكن للشخص أن يستنتج أن هناك شخصاً ما في المنزل إذا رأى فيه ضوءاً، أو سمع موسيقى تصدر منه، ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون، إذ من الممكن أن سكان المنزل لم يطفئوا الضوء أو الراديو قبل أن يغادروه. في هذا الاختبار يبدأ كل تمرين بعرض حقائق يجب أن تعتبرها صحيحة، ويلي ذلك عدد من الاستنتاجات التي يمكن أن يستخلصها الشخص من تلك الحقائق، وعليك أن تفحص كل استنتاج على حدة، وتقرر بعد ذلك درجة صحته أو خطئه.

سوف تجد على ورقة الإجابة، وأمام كل استنتاج فراغات معنونة ب: صحيح ومحتمل الصحة، ومعلومات ناقصة، و محتمل الخطأ، وخطأ وهذه العناوين تمثل درجات الصحة والخطأ المحتملة وعليك أن تضع أمام كل استنتاج إشارة ضرب في الفراغ ذي العنوان المناسب كما يأتي:

صحيح: إذا قررت أن الاستنتاج صحيح بشكل قاطع، أي انه يترتب منطقياً على الحقائق المعطاة.

محتمل الصحة: إذا قررت في ضوء الحقائق المعطاة أن الاستنتاج يحتمل أن يكون صحيحاً، أي أن احتمال صحته أكبر من احتمال خطئه.

معلومات ناقصة: إذا قررت أن المعلومات غير كافية، أي لا تستطيع بالاعتماد على الحقائق المعطاة أن تقرر فيما إذا كان الاستنتاج صحيحاً أو خطأ.

محتمل الخطأ: إذا قررت في ضوء الحقائق المعطاة أن الاستنتاج يحتمل أن يكون خطأ، أي أن احتمال خطئه أكبر من احتمال صحته.

خطأ: إذا قررت أن الاستنتاج خطأ بشكل قاطع، أي أنه خطأ إما بسبب التفسير السيئ للحقائق المعطاة، وإما أنه يتعارض مع تلك الحقائق أو ما يمكن استنتاجه منها بالضرورة.

في بعض الأحيان تحتاج معلومات معروفة عند معظم الناس لتقررما إذا كان الاستنتاج محتمل الصحة، أو محتمل الخطأ.

في التمارين الآتية واحد أو أكثر من الاستنتاجات المقترحة من الحقائق المعطاة يمكن أن يكون صحيحاً، أو محتمل الخطأ، أو خطأ، أو لا يوجد ما يكفي من المعلومات لتحديد درجة صحته، أي عليك أن تحكم على كل استنتاج بشكل مستقل عن الاستنتاجات الأخرى.

مثال

الحقائق المعطاة:

حضر مئتا طالب في سن المراهقة تطوعياً مؤتمراً طلابياً نهاية الأسبوع في مدينة السلام. وناقش هؤلاء الطلاب موضوع العلاقات بين الأعراق البشرية ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم، وكان اختيارهم لهذه الموضوعات بناء على اعتقادهم أنها الموضوعات الأكثر أهمية في الوقت الحاضر.

الاستنتاجات المقترحة:

1- الطلبة الحاضرون كمجموعة أبدوا اهتماماً بالمشكلات الاجتماعية العامة أكثر من غالبية الطلبة الآخرين ممن هم في سن المراهقة. (محتمل الصحة، بسبب أنه من المعروف أن معظم الطلبة في سن المراهقة لا يبدون اهتماماً كبيراً بالمشكلات الاجتماعية العامة، لا يمكن لنا اعتبار الاستنتاج صحيحاً بشكل قاطع ذلك أن الحقائق المعطاة لم تخبرنا عن مدى اهتمام المراهقين الآخرين بهذه الموضوعات، كما أنه من الممكن أن بعض الطلبة الذين حضروا المؤتمر كانوا يرون فيه طريقة لتمضية عطلة نهاية الأسبوع).

2- لم يسبق لمعظم الطلبة، أن ناقشوا موضوعات المؤتمر في مدارسهم. (محتمل خطأ، لأن الوعي المتنامي عند الطلاب قد يكون تشكل جزئياً على الأقل من خلال مناقشاتهم مع معلميههم أو زملائهم في الصف).

3- أتى الطلاب من جميع أنحاء البلاد (معلومات ناقصة، لأنه لا يوجد دليل يدعم هذا الاستنتاج).

4- ناقش الطلاب بشكل رئيس مشكلات العلاقات الصناعية (خطأ، بسبب أن الحقائق المعطاة تبين أن العلاقات العرقية ووسائل تحقيق سلام عالمي هي الموضوعات التي اختيرت للنقاش).

5- شعر بعض الطلبة في سن المراهقة بأهمية مناقشة العلاقات العرقية ووسائل تحقيق سلام عالمي. (صحيح، بسبب أن هذا الاستنتاج يستخلص من الحقائق المعطاة).

الاختبار الأول					
خطأ	محتمل الخطأ	معلومات ناقصة	محتمل الصحة	صحيح	
☐	☐	☐	x ☐	☐	1
☐	x ☐	☐	☐	☐	2
☐	☐	x ☐	☐	☐	3
x ☐	☐	☐	☐	☐	4
☐	☐	☐	☐	x ☐	5

التمارين

الحقائق المعطاة:

قامت إحدى معلمات اللغة الإنجليزية بعرض فيلم عن كتاب تشالز ديكنز (التوقعات الكبيرة) أمام طلبة إحدى صفوفها، بينما لم تعرض هذا الفيلم على طلبة الصفوف الأخرى في مادة اللغة الإنجليزية، والذين يدرسون الكتاب نفسه، أرادت المعلمة أن تعرف بإجرائها هذا ما إذا كان من الممكن استخدام الفيلم استخداماً فاعلاً في تدريس الأدب، لذا أعطيت اختبارات للتحقق من فهم الطلبة وتذوقهم للقصة مباشرة بعد كل طريقة من طريقتي التدريس في جميع الاختبارات، كان أداء الطلبة الذين شاهدوا الفلم أفضل، وقد أبدى هؤلاء الطلبة اهتماماً بالقصة لدرجة أنهم انهموا دراسة الكتاب قبل نهاية الفصل وبمبادرة ذاتية منهم، شعرت المعلمة أن تجربتها كانت ناجحة.

الاستنتاجات المقترحة:

- 1- الاختبارات المعطاة في هذه التجربة تقيس أكثر من مجرد تذكر حقائق عن الكتاب.
- 2- طلب من الطلبة الذين تم تدريسهم بمساعدة الفيلم قراءة الكتاب في بداية الفصل.
- 3- لو قامت معلمات لغة إنجليزية أخريات بإجراء هذه التجربة على طالباتهن فسوف يحصلن على نتائج مشابهة.

4- سوف تستمر المعلمة التي قامت بهذه التجربة باستعمال الفيلم كأسلوب في التدريس وكلما كان ذلك ملائماً ومتيسراً.

5- لا يوجد دليل على أن الصف الذي رأى الفيلم قد فهم أو تذوق "التوقعات الكبيرة" بدرجة أكبر من الصفوف التي قرأت الكتاب دون رؤية الفيلم.

6- في معظم المواضيع يمكن للطلبة أن يتعلموا بوساطة الأفلام أكثر من تعلمهم بوساطة الكتب.

الحقائق المعطاة:

في 25 أيلول 1912 وفي مدينة الروضة، ظهرت أول صحيفة عربية بتحرير سامي منصور، وقد تم حظرها في يوم صدورها من قبل محافظ المدينة، ومنذ ذلك اليوم قام محررها بنضال طويل للاستمرار في نشر صحيفته وطباعة ما يرغب في طباعته، وقد شكل نضاله هذا حلقة هامة من حلقات الكفاح المستمر للحفاظ على حرية الصحافة.

الاستنتاجات المقترحة:

7- توفي محرر أول صحيفة عربية خلال بضعة أيام من حظر إصدار صحيفته في 25 أيلول 1912.

8- المعلومات حول إصدار العدد الأول من صحيفة سامي منصور وصلت حالياً لمحافظ المدينة.

9- لقد كتب محرر هذه الصحيفة مقالات ينتقد فيه محافظ مدينة الروضة.

10- لقد استمر سامي منصور بالتمسك ببعض أهدافه.

11- محافظ مدينة الروضة عارض بعض الفقرات المنشورة في صحيفة سامي منصور.

الحقائق المعطاة:

منذ أربعين عاماً أخذت مدينة الروضة بسحب وثائق ملكية بعض الأراضي الزراعية، والتي لم يسدد مالكوها الضرائب المستحقة للدولة وحتى هذا التاريخ تم تحويل 3600

دونم من تلك الأراضي إلى أحراش عامة نمت فيها أشجار الصنوبر بشكل جيد وأعطت ربحاً صافياً من لب الخشب بلغت قيمته في السنة الأخيرة 100000 دولار وفي السنة التي قبلها 95,000 دولار، تعتقد السلطات المحلية أن الربح الصافي من لب الخشب سوف يستمر في النمو ليصل في آخر الأمر إلى 300,000 دولار في السنة وذلك فقط من أل 3600 دونم الموجودة.

الاستنتاجات المقترحة:

- 12- كانت تكاليف قطع وبيع لب الخشب أكثر مما يمكن جنيه من بيعها.
- 13- لو قام أصحاب الأراضي الزراعية الأشجار بذلك قبل فقدانهم لها، فإنهم كانوا بالتأكيد سيحصلون على ربح من هذه الأشجار يكفي لدفع الضرائب المتأخرة، وبذلك يمكنهم الحفاظ على أراضيهم الزراعية.
- 14- تحتوي الأحراش العامة في مدينة الروضة أنواعا كثيرة من الأشجار القابلة للتسويق.
- 15- تحت ظروف معينة تملك مدينة الروضة سلطة قانونية لأخذ ملكية الأراضي من الذين يتخلفون عن دفع الضرائب.
- 16- سوف تنتج الأحراش العامة في مدينة الروضة ربحاً سنوياً صافياً يساوي 300000 دولار من إل 3600 دونم الموجودة وذلك خلال سنتين أو ثلاث.

الاختبار الثاني: تعرف الافتراضات

تعليمات

الافتراض هو شيء مأخوذ كمسلمة أو تحصيل حاصل. فعندما تقول: "سأكون محامياً مؤهلاً خلال شهرين" فأنت تسلم بأنك ستبقى حياً لشهرين، وإنك ستنجح في الامتحانات ذات العلاقة وأشياء أخرى من هذا القبيل.

وفيما يأتي عدد من العبارات يلي كلاً منها عدة افتراضات مقترحة، والمطلوب منك

هو أن تقرر بالنسبة لكل افتراض على حدة، فيما إذا كان الشخص الذي وضع العبارة قد وضع هذا الافتراض فعلاً، أي أخذه كمسلمة.

إذا قررت أن الافتراض المعطى قد أخذ كمسلمة في العبارة، ضع على ورقة الإجابة إشارة ضرب أمام الافتراض، وفي الفراغ المعنون بكلمة نعم أما إذا قررت أن الافتراض المعطى لم يؤخذ بالضرورة كمسلمة في العبارة، فضع إشارة ضرب أمام الافتراض، وفي الفراغ بكلمة لا.

تذكر أن تحاكم كل افتراض وحده وبشكل مستقل.

مثال

العبارة:

"نحن بحاجة لتوفير بعض الوقت حتى نصل إلى هناك، لذا من الأفضل الذهاب بالطائرة".

الافتراضات المقترحة:

- 1- الذهاب بالطائرة يأخذ وقتاً أقل من الذهاب بأي من وسائل النقل الأخرى. (نعم، لأنه يفترض في العبارة أن سرعة الطائرة أكبر من سرعات وسائل النقل الأخرى، وهذا سيمكن المجموعة من الوصول إلى هدفها في وقت أقل).
- 2- السفر بالطائرة متوفر وعلى الأقل لجزء من المسافة المراد قطعها (نعم، بسبب أن هذا يفترض بالضرورة في العبارة، لكي نقتصد في الوقت بواسطة الطائرة يجب أن يكون ممكناً أن نذهب بالطائرة).
- 3- السفر بالطائرة مريح أكثر من السفر بالقطار (لا، هذا الافتراض غير متضمن بالعبارة، العبارة تحدثت عن الاقتصاد في الوقت ولم تقل شيئاً عن الراحة أو أية خاصية للسفر).

الاختبار الثاني	
لا	نعم
☐ x ☐	1
☐ x ☐	2
x ☐ ☐	3

التمارين

العبارة:

" لا يوجد ما يكفي من كل شيء لإعطاء كل الناس ما يريدون "

الافتراضات المقترحة:

17- المخزون المركز من الأشياء التي يريدها الناس لا يساوي الطلب على كل تلك الأشياء.

18- يجب ألا يتوقع الناس الحصول على شيء ما مقابل لا شيء.

العبارة:

" بسبب تزايد أعداد الطلبة الذين يخططون للالتحاق بالجامعة، يجب إضافة مباني جامعية جديدة لها ".

الافتراضات المقترحة:

19- يعتمد عدد المباني الجامعية التي سيحتاج لها في المستقبل على خطط الطلاب المتطلعين للتعليم العالي.

20- إن المباني الجامعية الموجودة مكتظة بالناس الآن.

21- إذا كان الطلاب يرغبون بالالتحاق بالجامعة فيجب توفير مباني لهم.

العبارة:

"إن الكثير من المصادر الجديدة للطاقة سوف تكتشف مما يحول دون حدوث نقص في الطاقة مستقبلاً".

22- إن إنتاج الطاقة من مصادر طاقة جديدة، سوف لا يستنفذ طاقة أكثر مما تنتجه مصادر الطاقة الموجودة.

23- إن عدد مصادر الطاقة الجديدة غير محدود.

24- حالما تكتشف المصادر الجديدة للطاقة فإن الطلب عليها لن يتجاوز ما هو معروض منها.

العبارة:

"يحصل تقدم أكبر في العلم وحماية البيئة والتربية عندما تتعاون الشعوب بدلا من عملها منفردة".

25- إذا تعاونت الشعوب في تلك المجالات فإنها سوف تتجنب الصراعات العسكرية.

26- الاختلافات العرقية والسياسية بين الناس سوف لن تمنعهم بالضرورة من العمل معا ضمن الاهتمامات العامة للبشرية جمعاء.

27- التعاون الدولي في البرامج العلمية والتربوية يقود المجتمعات من الاستبداد إلى الحرية.

العبارة:

"إذا كنت لا تصدقني فسوف أبرهنه لك منطقياً".

الافتراضات المقترحة:

28- البرهان المنطقي سوف يغير اعتقادك حول القضية موضوع النقاش.

29- ما أعرضه كبرهان منطقي سوف يؤثر في تفكيرك.

30- إن بعض القضايا المتعلقة بالاعتقادات لا يمكن برهانها منطقياً.

العبارة:

"الرجل الحكيم سوف يدخر النقود كل أسبوع".

الاقتراضات المقترحة

- 31- لا يملك الحمقى وعياً كافياً ليدخروا بعض المال كل أسبوع.
32- يجب أن يكون الشخص حكيماً حتى يدخر بعض المال كل أسبوع.

الاختبار الثالث: الاستنباط

تعليمات

يتألف كل تمرين في هذا الاختبار من عدة عبارات (مقدمات منطقية) يليها عدد من الاستنتاجات المقترحة ولأغراض هذا الاختبار اعتبرت العبارات في كل تمرين صحيحة صحة مطلقة.

اقرأ أول استنتاج يلي العبارات وإذا قررت أن هذا الاستنتاج يترتب بالضرورة على العبارات، ضع أمامه على ورقة الإجابة إشارة ضرب، وفي الفراغ المعنون بكلمة نعم. أما إذا قررت أن الاستنتاج لا يترتب بالضرورة على العبارات (ولو اعتقدت بناءً على معلوماتك العامة انه صحيح) فضع إشارة ضرب أمامه وفي الفراغ المعنون بكلمة لا، وبشكل مشابه اقرأ الاستنتاجات الأخرى واحكم عليها.

لا تدع أحكامك المسبقة تؤثر في قراراتك، انتبه فقط للعبارات المعطاة (المقدمات المنطقية) وحاكم الاستنتاجات وفق هذه العبارات فقط.

إن كلمة "بعض" في أي من هذه العبارات تعني جزءاً غير محدد، أو مقداراً معيناً من صنف من الأشياء، وهي تعني جزءاً على الأقل وقد تعني الشيء كله، فإذا قلت مثلاً: "بعض الأعياد ممطرة" فهذا يعني أن واحداً منها ممطر على الأقل، وربما أكثر من واحد، وربما كل الأعياد تكون ممطرة.

مثال

العبارات:

بعض الأعياد ممطرة، كل الأيام الممطرة مملة بناء عليه،

الاستنتاجات المقترحة:

- 1- الأيام الصافية ليست مملة (لا، هذا الاستنتاج لا يمكن أن يترتب على العبارات لانك لا تستطيع أن تعرف من العبارات فيما إذا كانت الأيام الصافية مملة أو لا فبعضها قد يكون مملًا).
- 2- بعض الأعياد مملة (نعم، بسبب أن هذا الاستنتاج يترتب بالضرورة على تلك العبارات إذ وفقاً لها يجب أن تكون الأعياد الممطرة مملة).
- 3- بعض الأعياد لا تكون مملة (لا، هذا الاستنتاج لا يمكن أن يترتب على هذه العبارات، على الرغم انه شيء من التفكير يمكن لنا أن نعرف أن بعض الأعياد تكون ممتعة جداً).

الاختبار الثاني	
لا	نعم
x ☐	☐ 1
☐ x	☐ 2
☐	☐ 3

التمارين

العبارات:

إن الرأي الذي لا يستند إلى قناعة ينهار على الأرجح أمام أدنى حجة، كثيرٌ من آرائنا لا تستند إلى قناعة وإنما نتبناها دون تمعن أو روية.

بناء عليه، الاستنتاجات المقترحة:

33- من المحتمل أن نتخلى عن كثير من آرائنا .

34- كثيرٌ من آرائنا تتهار على الأرجح أمام أدنى حجة .

35- إذا تأثر رأي الشخص بسهولة بحجة مقدمة له، فهذا يعني أن الرأي لم يكن مبنياً على قناعة .

العبارات

كل الروايات العظيمة تمثل أعمالاً فنية، كل الروايات العظيمة تستحوذ على خيالنا، بناء عليه، الاستنتاجات المقترحة:

36- أي شيء يستحوذ على خيالنا هو عمل فني .

37- إذا كانت رواية الحرب والسلام لتولستوي رواية عظيمة فإنها سوف تستحوذ على خيالنا .

38- يمكن الاستحواذ على خيالنا بوساطة أنواع كثيرة من أشكال الفن .

العبارات

عام 1972 وفي بلدة معينة، كان جميع الذين أصيبوا بعدوى الحصبة وبشكل خطير دون العاشرة من العمر لم يصب أي من المواطنين الذين تلقوا لقاح الحصبة بحالة حصبة خطيرة تلك السنة، بناء عليه:

الاستنتاجات المقترحة:

39- لم يتلق بعض الأطفال دون سن العاشرة لقاح الحصبة .

40- لقاح الحصبة أكثر فعالية لدى البالغين منه لدى الأطفال دون سن العاشرة .

41- تلقى بعض الأشخاص تحت سن العاشرة لقاح الحصبة تلك السنة .

العبارات:

يعارض بعض مؤيدي تخصيص ميزانية أعلى للمدارس المنهاج الوطني فقط، الأصدقاء الأوفياء للتربية هم الذين يؤيدون تخصيص ميزانية أعلى للمدارس،

بناء عليه، الاستنتاجات المقترحة:

42- لا يؤيد بعض الأصدقاء الأوفياء للتربية المنهاج الوطني.

43- بعض الأشخاص المؤيدين للمنهاج الوطني، ليسوا أصدقاء أوفياء للتربية .

44- لا يمكن للشخص أن يعارض المنهاج الوطني، ويكون الوقت نفسه صديقاً وفيّاً للتربية.

العبارات:

كل المتطرفين أعضاء في أحزاب سياسية ثانوية صغيرة، لا يكون المواطن المحب لوطنه متطرفاً.

بناء عليه، الاستنتاجات المقترحة:

45- لا يكون عضو الحزب السياسي الثانوي الصغير مواطناً محباً لوطنه.

46- لا يكون المتطرف مواطناً محباً لوطنه أو عضواً في حزب سياسي رئيسي.

47- لا يكون المواطن المحب لوطنه عضواً في حزب سياسي ثانوي صغير.

48- يكون بعض أعضاء الأحزاب السياسية الثانوية الصغيرة مواطنين غير محبين لوطنهم.

الاختبار الرابع: التفسير

تعليمات

كل من التمارين التالية يتكون من فقرة قصيرة، يليها عدة استنتاجات مقترحة، ولأغراض هذا الاختبار، افترض أن أي شيء ورد في الفقرة القصيرة صحيح.

عليك أن تحكم فيما إذا كان الاستنتاج المقترح مستخلصاً بشكل منطقي ودون شك معقول من المعلومات المعطاة في الفقرة، إذا قررت أن الاستنتاج المقترح مستخلص بشكل منطقي ودون شك معقول (حتى ولو لم يكن مستخلصاً على نحو مطلق وبالضرورة) ضع على ورقة الإجابة إشارة ضرب أمامه وفي الفراغ المعنون بكلمة نعم، أما إذا قررت أن

الاستنتاج المقترح ليس كذلك، فضع على ورقة الإجابة إشارة ضرب أمامه، وفي الفراغ المعنون بكلمة لا.

تذكر أن عليك أن تحكم على كل استنتاج بصورة مستقلة عن الاستنتاجات الأخرى.

مثال

الفقرة:

في دراسة لتطور مفردات الأطفال من عمر ثمانية أشهر وحتى ست سنوات وجد أن حجم المفردات التي يتكلمها يزداد من الصفر في عمر ثمانية أشهر إلى 2562 كلمة في عمر ست سنوات.

الاستنتاجات المقترحة:

- 1- لم يتعلم أي من أطفال هذه الدراسة الكلام في سن ستة أشهر. (نعم، بسبب أن الاستنتاج يستخلص دون شك معقول من الفقرة حيث أشارت الفقرة إلى أن حجم المفردات المتكلمة في عمر ثمانية أشهر يساوي الصفر).
- 2- يكون نمو المفردات أبطأ في الفترة التي يتعلم فيها الأطفال المشي. (لا، بسبب أن هذا الاستنتاج لا يستخلص من الفقرة، حيث لم يرد فيها معلومات تربط نمو المفردات بالمشي).

الاختبار الثاني	
لا	نعم
☐	x ☐ 1
x ☐	☐ 2

التمارين

الفقرة:

يدعي بائع دواء خارجي معين أن هذا الدواء يسكن بشكل فوري ألم العضلات في

الجسم لنفوذيته في الأجزاء المصابة. يقوم البائع بسكب عشر قطرات من الدواء على قطعة سمكية من الجلود التي تصنع منها الأحذية، ويلاحظ أن الدواء ينفذ بسرعة من خلال قطعة الجلد.

الاستنتاجات المقترحة:

- 49- اظهر البائع القدرات العلاجية للدواء
- 50-البائع كان يشير ضمناً إلى أنه إذا نفذ الدواء في قطعة الجلد السمكية فسوف ينفذ في العضلات المؤلمة.
- 51- كانت تجربة البائع دليلاً جيداً على ادعائه أن الدواء يسكن بشكل فوري ألم العضلات في الجسم.

الفقرة:

من بين 90,000 طالب من الطلاب الذين تقدموا لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في السنتين الأخيرتين درس 27,000 منهم فقط العلوم و 18,000 منهم فقط الرياضيات.

الاستنتاجات المقترحة:

- 52- لم تكن دراسة العلوم والرياضيات في المدرسة إلزامية لكل الطلاب في السنتين الأخيرتين.
- 53- أحد الأسباب الرئيسية الحقيقية، أن حوالي نصف طلاب السنتين الأخيرتين لم يدرسوا العلوم والرياضيات في المدرسة، يتمثل بأنه يجب عليهم دراسة هاتين المادتين في سنتي الكلية الأولى والثانية.
- 54- لم يدرس بعض طلاب السنتين الأخيرتين في مدارس البلاد الثانوية مادتي العلوم والرياضيات.

الفقرة:

نشرت مجلة أسبوعية في مدينة لندن سلسلة من المقالات تتنقد فيها إحدى

المجموعات السياسية الكبرى في بريطانيا لموقفها من تنظيم النسل والطلاق، ومكانة المرأة، وعلى أثر ذلك قام مجلس مدينة لندن وعلى الفور بحظر تداول المجلة في مكاتب المدارس.

الاستنتاجات المقترحة:

55- يعتقد أعضاء المجلس أن الرقابة مبررة في بعض المواقف

56- كان يجب على المجلة عدم نشر سلسلة المقالات

الفقرة:

استيقظت المرأة على حلم تعرضها لسقوط مؤلم، تبين فيما بعد أن زوجها قد عاد في تلك الليلة من رحلة صيد، قام بها وحيداً في قارب تجديف، وقطع فيها عدة أميال وأن ذراعه قد كسرت، نتيجة سقوطه في القارب، واكتشف الزوج وزوجته أن الحادث والحلم حدثا بالضبط في الوقت نفسه.

الاستنتاجات المقترحة:

57- يمكن تفسير التزامن الدقيق بين حلم الزوجة وحادث الزوج بشكل عادي بأنه شكل من أشكال الاتصال.

58- لقد تم ملاحظة الوقت الذي استيقظت فيه الزوجة من حلمها بدقة.

59- تزامن الحلم مع الحادث بالمصادفة وليس هناك تأثير حقيقي للحادث على الحلم.

الفقرة:

أجرت صحيفة الوقائع مسحاً لعدد السائقين من الذكور والإناث المتورطين في جميع حوادث السيارات في منطقة عمان الكبرى خلال فترة زمنية محددة، أظهرت النتائج أن الذكور تورطوا في (1210) حوادث بينما تورطت الإناث في (920) حادثاً فقط، وقد كان 20% من السائقين والسائقات الذين شملهم البحث دون سن العشرين.

الاستنتاجات المقترحة:

60- في الفترة التي جرى فيها المسح كان عدد الذكور الذين تورطوا في الحوادث النمطية للسيارات أكبر من عدد الإناث.

61- في مسح صحيفة الوقائع، قام السائقون المراهقون بحوادث أكثر من السائقات المراهقات.

الفقرة:

في نهاية الفصل الدراسي كان معدل طلاب صف السيدة هدى أعلى بعشر درجات من معدل طلاب صف السيد خالد، وذلك على اختبار الهندسة نفسه، لقد استعملت السيدة هدى والسيد خالد إلى حد ما طرقاً مختلفة في تدريس الهندسة.

الاستنتاجات المقترحة:

62- لقد درست السيدة هدى والسيد خالد في المدرسة نفسها .

63- لقد كان الطلاب في صف السيدة هدى كمجموعة أكثر براعة من الطلاب في صف السيد خالد .

64- طريقة التدريس التي استعملتها السيدة هدى كانت متفوقة على طريقة التدريس التي استعملها السيد خالد.

الاختبار الخامس: تقييم الحجج

تعليمات

عند اتخاذك قرارات حول مسائل هامة، فمن المرغوب فيه أن تكون قادراً على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتعلقة بالمسألة المطروحة. وحتى تكون الحجة قوية يجب أن تكون مهمة ومتعلقة بشكل مباشر بالمسألة المطروحة، وتكون الحجة ضعيفة إذا لم تتعلق بشكل مباشر بالمسألة (ولو امتلكت أهمية عامة كبيرة) أو إذا كانت ذات أهمية قليلة أو إذا تعلق فقط بجوانب ثانوية للمسألة.

وفيما يلي سلسلة من المسائل يلي كلا منها عدة حجج، ولأغراض هذا الاختبار، عدت كل الحجج صحيحة وعليك أن تقرر فيما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة.

إذا قررت أن الحجة قوية، ضع على ورقة الإجابة إشارة ضرب أمام الحجة، في الفراغ المعنون بكلمة قوية، أما إذا قررت أن الحجة ضعيفة فضع على ورقة الإجابة إشارة ضرب أمام الحجة، في الفراغ المعنون بكلمة ضعيفة.

احكم على كل حجة بشكل منفصل عن عواطفك الذاتية أو اتجاهاتك الشخصية

مثال

المسألة

هل يجب على جميع شباب المملكة الالتحاق بالجامعة؟

الحجج المقترحة:

1- نعم، لأن الجامعة تعطيهم فرصة لارتداء الزي الرسمي الجامعي عند التخرج (ضعيفة، لأن هذا سبب سخييف لقضاء سنوات في الجامعة).

2- لا، لأن نسبة كبيرة من الشباب ليس لديهم ما يكفي من القدرة، أو الميل لتحقيق أية فائدة من التدريب الجامعي. (قوية، إذا كان هذا صحيحاً كما تطلب التعليمات منا أن نفترض فهذه حجة ذات وزن ضد التحاق جميع الشباب بالجامعة).

3- لا، فالدراسة الزائدة بشكل مستمر تشوة شخصية الفرد. (ضعيفة، هذه الحجة رغم أهميتها الكبيرة عندما تقبل كحقيقة إلا أنها لا تتعلق بشكل بالمسألة، إذ الانتظام في الجامعة لا يتطلب بالضرورة دراسة زائدة بشكل مستمر).

الاختبار الخامس	
ضعيفة	قوية
x ☐	☐ 1
☐	x ☐ 2
x ☐	☐ 3

التمارين

المسألة:

هل يمكن تطوير أشعة مميتة ومتحكم بها تستطيع، وتحت شروط معينة القضاء على الكائنات الحية المسلط عليها هذه الأشعة وفي حدود مسافة 5 أميال أو أكثر.

الحجج المقترحة:

65- لا، فقد حاول بعض الفيزيائيين قبل الآن تطوير أشعة مميتة، ومتحكم بها، ولم يستطيعوا تحقيق ذلك.

66- لا، لأنه في أي وقت إذا طورت أشعة كهذه، فإن إجراء مضاداً لإضعاف، أو موازنة تأثيراتها سوف يطور أيضاً.

67- نعم، لأن التجارب تظهر أن أنواعاً معينة من أمواج الطاقة قادرة على قتل النباتات، والحشرات، والحيوانات الصغيرة على بعد يتجاوز نصف الميل.

المسألة:

هل يجب على الحكومة تولي جميع الصناعات الرئيسية في البلاد؟

الحجج المقترحة:

68- لا، لأن تركيز القوة لدى الحكومة بهذا الشكل يضعف حريتنا السياسية والشخصية.

69- نعم، فقد أدارت الحكومة أو سيطرت قبل الآن على الخدمات التعليمية والصحية، وخدمات الاتصالات، وقوات الجيش.

70- نعم، لأن الحكومة سوف تكون قادرة عندئذ على ضبط التضخم الذي ينذر جدياً الآن بإحداث انهيار خطير في الاقتصاد الوطني.

المسألة:

هل يجب على الحكومة مساعدة المزارعين على القيام بصيانة تربة أراضيهم الخاصة؟

الحجج المقترحة:

71- لا، فقد شكل المزارعون تاريخياً مجموعات ضغط على الحكومة، أما اليوم فمعظم السكان يعيشون في المدن.

72- لا، لأن أعمال الصيانة هي لمصلحة المزارعين الخاصة في المدن البعيدة، والأرجح أنها ستشكل ربحاً ثانياً للمزارعين فوق أرباح استثماراتهم بسبب زيادتها لقيمة أراضيهم.

73- لا، لأن نقود الحكومة هي نقود دافعي الضرائب، والناس الآن يدفعون الضرائب بمشقة كبيرة.

المسألة:

هل يجب المحافظة على المعايير العالية لنقاء هواء وماء البلاد، حتى لو كانت نتيجة ذلك ارتفاع أسعار الكهرباء، والسلع المصنعة على المستهلك؟

الحجج المقترحة:

74- نعم، فالمعايير المنخفضة لنقاء الهواء والماء سوف تقود حتماً لخسارة حياة الإنسان.

75- لا، لأن انخفاضاً طفيفاً في معايير نقاء الهواء والماء سيؤدي لتأثيرات مرضية قليلة، لكن حدوث تضخم إضافي في أسعار الكهرباء، والمنتجات المصنعة سيكشف عن كارثة.

76- نعم، فهؤلاء الذين يطالبون بتخفيض معايير النقاء، يهتمون بشكل رئيسي بتحقيق أرباح سريعة لأنفسهم.

المسألة:

هل يجب على الحكومة أن تحدد النفقات السنوية بحيث لا تزيد عن ضريبة الدخل بمصادرها المختلفة خلال السنة نفسها.

الحجج المقترحة:

77- نعم، فمطلب العيش ضمن مواردنا هو الطريقة الوحيدة لكبح حدوث تضخم خطير، وما يتبع ذلك من ضعف القوة الشرائية لنقودنا وتقليل فرص العمل.

- 78- نعم، لأنه شيء جيد أن يتعلم الناس التضحية، ويتوقفوا عن الإسراف غير الضروري الناتج عن طريقتنا في الحياة.
- 79- لا، فقيّد قاس كهذا يعارض حتى الافتراض الحكيم سوف يحد بشكل جدي من نمونا كأمة، ويحدث انهياراً في الاقتصاد.
- 80- لا، فمطلب كهذا سوف يقيد على نحو خطير قدرة الحكومة على التعامل بشكل ملائم مع الطوارئ المحلية أو الدولية.

الملحق (6)

الموضوعات التعبيرية المقترحة

التسلسل	عناوين الموضوعات المقترحة
1	إن مهمة الحفاظ على البيئة وسلامتها، تقع على الجميع، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية حماية البيئة من التلوث، وسبل تحقيق ذلك.
2	الزراعة مصدر مهم من مصادر الدخل القومي للدولة، وتشكل العامل الأهم في تحقيق الأمن الغذائي، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الزراعة، وكيفية النهوض بهذا القطاع المهم و دور الشباب في ذلك .
3	شهد الأردن عبر تاريخه تعاقبا للحضارات التي تركت أثارا هامة تدل على عراقتها ، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهم المواقع الأثرية و السياحية في الأردن ، وأهمية السياحة على الاقتصاد الأردني .
4	قال تعالى : (واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا) سورة آل عمران . إن التمسك بحبل الله هو السبيل لوحدة الأمة الإسلامية، وترك سبل الفرقة . اكتب موضوعا تعبيريا يظهر مآثر هذه الآية الكريمة.
5	قال رسول الله (ﷺ) : (مثل المؤمنين في توادهم و تراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)، اكتب موضوعا تعبيريا تبين فيه فضائل صلة الرحم و آثارها على المجتمع.
6	اكتب تقريرا عن رحلة مدرسية شاركت بها مع زملائك في المدرسة .
7	قال الشاعر: وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه بالخلد نفسي اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الانتماء للوطن، والتفاني في خدمته وواجبك تجاه الوطن.
8	وقد قال تعالى: (وجعلنا من الماء كلَّ شيءٍ حيٍّ) سورة الأنعام . اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الماء في الحياة، وسبل المحافظة على المياه وعدم هدرها.
9	قال جلالة المغفور له الملك الحسين بن طلال المعظم رحمه الله : (لو لم أكن ملكا، لوددت

	أن أكون معلما) اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية دور المعلم والمدرسة، في بناء الأجيال وإعدادها للمستقبل
10	إن الصديق الوفي أخ غير شقيق، والصديق الوفي من صدِّقك لا من صدِّقك، اكتب موضوعا تعبيريا عن مفهوم الصداقة وأهميتها.
11	اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وقد كرّمنا الله بها، كما أنّ قوة اللغة من قوة أبنائها، اكتب موضوعا تعبيريا عن فضائل اللغة العربية، وكيفية المحافظة عليها، ونشرها ومدى إسهامك في ذلك.
12	عد إلى الملحق الثقافي في إحدى الصحف الأردنية، واختر قصة قصيرة، وقم بمرض ملخص لها على زملائك في الصف.
13	يشهد العالم اليوم، انفتاحا واسعا على الثقافات الأخرى، وتعلم اللغات الأجنبية هو المدخل الرئيس لذلك ، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية تعلم اللغات الأجنبية، وفوائدها العلمية والشخصية.
14	يشهد العصر الحديث ثورة معلوماتية وتكنولوجية غير مسبوقه في عهود البشرية، اكتب موضوعا تعبيريا تبين فيه كيف يمكن الاستفادة من هذه الثورة العلمية، والإسهام فيها.
15	فرض الله سبحانه وتعالى الجهاد لنشر الاسلام، الدفاع عن المسلمين، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الجهاد، وغاياته وسبله ووسائله .
16	اكتب رسالة إلى صديقك المقيم في إحدى الدول العربية، واطلب منه العودة للإقامة في الأردن، مبينا له التطورات التي شهدتها المملكة في السنوات الأخيرة .
17	إن عيد الاستقلال مناسبة وطنية عظيمة نستذكر فيها الجهود التي بذلها الأجداد للتحرر من الانتداب والاستعمار، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية هذه المناسبة القومية، والدور الذي ينبغي أن تقوم للمحافظة على استقلال الوطن ورفعته.
18	إن المرأة نصف المجتمع، وعامل أساسي في نهضة المجتمع وتقدمه، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الدور الذي تقوم به المرأة في تقدم المجتمع وبناء الأجيال.
19	اعز مكان في الدنيا سرج سابع وخير جليس في الزمان كتاب

أكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الكتاب في حياتنا، ودوره في نشر العلم والثقافة .	
20 إن التطور التقني و التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم في حقل الحاسب، والإنترنت قد جعل العالم قرية صغيرة. اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية الحاسب في حياتنا، وكيفية استخدامه في مختلف جوانب الحياة .	
21 أقامت المدرسة حفلا لوداع أحد أساتذة اللغة العربية الذي أحيل إلى التقاعد، وقد تم تكليفك بإلقاء كلمة بهذه المناسبة، فماذا تقول له في هذه المناسبة ؟	
22 الصدق والأمانة من القيم الإسلامية والإنسانية التي ينبغي الاهتمام بهما والعمل على تمتيتها، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية هاتين القيمتين في بناء المجتمع، وصلاح الأمة.	
23 إن التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية تستدعي التخطيط والتنظيم لمواجهتها، اكتب موضوعا تعبيريا عن أهمية تنظيم الأسرة وانعكاس ذلك على صحة المجتمع وسلامته .	
24 العمل حق كفلته الدساتير المختلفة وبسبب الزيادة الكبيرة في عدد السكان يواجه المجتمع مشكلة اجتماعية تتمثل بارتفاع معدلات البطالة خاصة فئة الشباب، اكتب موضوعا تعبيريا عن مشكلة البطالة وسبل مواجهتها .	
25 عد إلى مكتبة المدرسة، واختر أحد المراجع عن التاريخ الإسلامي، وقم بإعداد تقرير عن أحد قادة الفتح الإسلامي الذين ساهموا في نشر الرسالة الإسلامية الخالدة .	

